إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمى وعلاقته بمداخلهم للدراسة

د. محمد أحمد ابراهيم غنيم
استاذ علم النفس التربوى المساعد
بكلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق

د. وليد كمال عفيفى القفاص
باحث بالمركز القومى للامتحانات
والتقويم التربوى

مقدمة الدراسة :

يمثل البحث فى مداخل تعلم الطلاب Students Approaches to learning اتجاها جديدا فى علم النفس التربوى يبحث التعلم الانسانى من منظور الترتيب الثانى second-order perspective بمعنى وصف التعلم من وجهة نظر المتعلم ، بدلا مما كان سائدا من قبل فى البحوث التقليدية فى بحث التعلم الانسانى من منظور الترتيب الاول – first order perspectiveحيث كان التركيز فى تلك البحوث منصبا على وصف الاوجه المختلفة للحقيقة ، وكان اهتمام الباحث موجها الى مراقبة المتعلم (كيف يعمل) ، وفى بعض الحالات إلى عالمة (بيئته الدراسية) ووصفه كما يراه من وجهة نظره .

(روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

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

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

وفى عام ١٩٧٩ بدأ اهتمام بعض الباحثين بدراسة العوامل التى تؤدى إلى تبنى الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة ، حيث ركزوا انتباههم على تأثير سياق التعلم على كل من المدخل (رامسدين Ramsden ١٩٧٩) والاستراتيجية (لاوريلارد - Laurillard ١٩٧٩) المتبناه ، والتى أشارت نتائجهما الى ان تبنى الطلاب لمداخل دراسة مختلفة يرجع - الى حد كبير - للفروق بين المهام الاكاديمية ، حيث يستجيب الطلاب لسياق التعلم الذى تحدده طرق التدريس والتقييم المختلفة فى الاقسام الأكاديمية ، فقد اوضحت المقابلات الشخصية ان الطلاب يدركون المحاضرين كمؤثرين فى مداخلهم للدراسة ، بعض الاقسام وبعض المحاضرين ييسرون تبنى المدخل العميق ، بينما اخرون يستخدمون طرقا تدفع الطلاب تجاه المدخل السطحى .

فيذكر سفنسون Svensson (١٩٧٧ : ٢٣٨) ان المدخل العميق للدراسة يرتبط وظيفيا بكل من طرق الدراسة الفعالة (التى تتم وفقا لما يمليه الضمير Conscientious) والأداء فى الامتحانات بينما مارتون وسالجو Marton and Saljo (١٩٧٦: ١٢٢) نبها الى ان الاسئلة التى تتطلب تقيأ regurgitationالأجابات القائمة على الوقائع Factual answers من المحتمل ان تدفع الطالب تجاه المدخل السطحى .

اما فرانسون Franson ١٩٧٧ كان قادرا على ان يثبت ان المدخل للدراسة يعتمد على إدراك الطلاب للصلة بين موضوع المقال واهتماماتهم الاكاديمية ، فالإهتمام بمادة موضوع المقال ادى الى تبنى الطلاب للمدخل العميق ، بينما أدى موقف التعلم الضاغط stressful learning situation الى تعلم اكثر سطحية .

وفى محاولة لتفسير مداخل الطلاب للدراسة فى ضوء إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ، أوضحت نتائج دراسة رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج Reproducing orientation بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف a chieving orientation بالاهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو المعنى بالتدريس الجيد والحرية فى التعلم ، وارتباط الدافعية الخارجية بالصلة الوثيقة بالمهنة ، كما اوضحت النتائج انه يمكن التنبؤ بكل من توجهات الدراسة باستخدام درجات الطلاب على الابعاد الثمانية لمقياس إدراك المقرر

الدراسى .

وقد كشفت نتائج دراسة هاتى ووتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ عن تفضيل الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق للفصل الدراسى المثير للطلاب ، الممتع ، الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة وعمل الابحاث ويشجع على التنافس ، فى حين ارتبط المدخل السطحى ارتباطا سالبا 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 سالبا بعبء العمل الثقيل ، ويرتبط توجه إعادة الانتاج مع عبء العمل وسالبا مع احتمال المدرس وحماسه ومهارته فى الشرح .

اما دراسة رامسدين واخرين Ramsden et. al. ١٩٨٩ فقد اوضحت نتائجها ارتباط المدخل السطحى ببعد التأكيد على التحصيل الاكاديمى 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 الدراسى وتوجهات الدراسة الثلاثة، مما يشير الى عدم وجود شواهد كافية للارتباط بين محيط التعلم ومداخل الطلاب للدراسة .

وتجدر الاشارة الى ان الدراسة الحالية انطلقت للتحقق من الإستخلاص العام (الارتباط بين إدراك الطلاب لمقرراتهم الدراسية ومتطلبات أقسامهم الأكاديمية ومداخلهم 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 العاملية لكل من قائمة مداخل الدراسة واستبيان إدراك المقرر الدراسى منفصلين ومجتمعين معا كمحاولة لبحث الصدق عبر الثقافى لهذا الإستخلاص ، حيث انه لا توجد اى دراسة عربية – فى حدود علم الباحثين – اهتمت بدراسة هذا الارتباط .

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

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

١- هل البناء العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة معاً يقترح ارتباطات بين مداخل الطلاب للدراسة وإدراكهم لمقرراتهم الدراسية؟

٢- هل تختلف العوامل التى يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسى ؟

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 الاكاديمى بأقسامهم كما يتمثل فى المقررات الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس وأساليب التقييم المستخدمة على تبنيهم مداخل مختلفة للدراسة .

مصطلحات الدراسة :

المناخ الاكاديمى :

ويقصد به " مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التى تحدث داخل قاعات الدرس ، والتى تعكس النظم السائدة داخل الاقسام الاكاديمية بالجامعة والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، ويحدد اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على ابعاد استبيان ادراك المقرر الدراسى اعداد رامسدين Ramsden ١٩٧٩ " .

مداخل الدراسة :

ويقصد بها " توجهات الطلاب نحو الدراسة اثناء تناول ومعالجة المعلومات والتى تتحدد فى ضوء اغراض ودوافع تقود الى تبنى طرق او استراتيجيات للعمل. وتتحدد اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة اقتراح جبس وآخرين ١٩٨٨ " .

الاطار النظرى للدراسة :

إدراك المناخ الأكاديمى Academic climate perception

فى بداية الستينات من هذا القرن سادت فكرة انه من الممكن -على الاقل نظريا- ان نصف سياق التعلم داخل الاقسام الاكاديمية فى ضوء الاهداف التربوية المحددة بواسطة اعضاء هيئة التدريس ، وطرق التدريس ، المحتوى الدراسى ، والامتحانات . (رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ : ٣٦٩).

وفى اطار هذا المدخل اجرى جاف واخرون Gaff, et. Al. ١٩٧٦ عدة دراسات بغرض فحص العلاقة بين سياق التعلم فى الاقسام الاكاديمية المختلفة وبين قابلية الطالب للتعلم اوضحت نتائجهم انه بالرغم من وجود تشابه بين الأقسام المختلفة فى الاهداف والمحتوى وطرق التدريس الا انه من الواضح إن تلك الاقسام تحتوى على بيئات تعلم مختلفة تؤدى الى مخرجات تعلم مختلفة .

وفى عام ١٩٧٩ يقترح رامسدين Ramsden مدخلا اخر لدراسة سياق التعلم داخل الاقسام الاكاديمية قائماً على لحقيقة انه ليس كافيا إن يذكر اعضاء هيئة التدريس كيف يعملون ، بالطبع هذا مهم ، ولكن الاهم كيف يدرك الطلاب المقررات الدراسية وطرق التدريس وبناء عليه اجرى مجموعة كبيرة من المقابلات الشخصية مع الطلاب قادته الى بناء استبيان إدراك المقرر الدراسى الذى اخضع فقراته للتحليل العاملى مدعما بالتحليل المفاهيمى لبيانات المقابلة الشخصية ، فتوصل الى ان الطلاب وصفوا الاقسام فى ضوء ثمان ابعاد متداخلة جزئيا وهى :

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

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

مداخل الدراسة Approaches to studying

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

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

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

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

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

وفى عام ١٩٧٨ قدم بيجز Biggs نموذجا لوصف التعلم الانسانى تأسس على فكرة ان السلوك نتاج تفاعل العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمى ، ثم قام ببناء استبيان عمليات الدراسة الذى تكون من عشرة مقاييس احادية البعد تمثل كلا من العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمى تم تطبيقه على ثلاث عينات كندية ، استرالية ، انجليزية ، وقد تم اخضاع النتائج للتحليل 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 (العصابية ، قلق الاختبار) فى تحقيق هذه الغاية لذلك يستخدم الاستراتيجية الاكثر بساطة (الاعتماد على الفصل ، التعلم الصم) والتى 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 للافكار ، القراءات المتعددة .

- التنظيم **Organising**

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الدراسة كميدان للتنافس والفوز ، يدفعه للاستمرار فى العمل دافعية مرتفعة للانجاز 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 نواتج التعلم حينما يتبنى المتعلم استراتيجية متوافقة مع دافعه للدراسة .

وفى عام ١٩٧٩ قدم انتوستل وهانلى وهونسيل Entwistle, Hanley and Hounsell نموذجا شاملا يصف مداخل الطلاب للدراسة يجمع بين المفاهيم التى وصفها باسك ومارتون وبيجز ، وتم بناء قائمة لمداخل او طرق الدراسة تكونت مبدئيا 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 هى :

- التوجه نحو المعنى **Meaning orientation**

ويشمل المدخل العميق Deap 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**

ويشمل 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**

ويشمل 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 كثلاثة توجهات رئيسية نحو الدراسة ، فهى تبدو كثلاثة اغراض مرتبطة مع

ثلاثة دوافع تقود الى ثلاث استراتيجيات للعمل .

ولقد تم اجراء العديد من الدراسات العاملية للتحقق من صدق هـذا النمـوذج على عينات مختلفة من طلاب الجامعة فى بيئات 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 الطبيعـة الاساسـية لهذين العاملين .

(رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١)

(وتكن Watkins ١٩٨٢) (هاربر وكمبر Harper and Kember ١٩٨٩)

الدراسات السابقة :

فى الجزء التالى يعرض الباحثان لبعض الدراسات التى اهتمت بدراسة العلاقـة بين إدراك الطلاب لمقرراتهم فى تخصصاتهم الدراسية ومداخلهم للدرسة ، ومن هـذه الدراسات دراسة رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ والتـى اجريـت علىعينة مكونة من (٢٢٠٨) طالب مسجلين فى (٦٦) قسما اكاديميا مـن الجامعـات 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 كبـير ، الا انـها توضح ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة وكذلك ارتباط الدافعية الداخلية واستخدام الشـواهد بالتدريس الجيد والحرية فى التعلم ، كما ارتبطت الدافعية الخارجيـة ودرجـة التقيـد بالمحتوى الدراسى بكل من طرق التدريس الرسمية ، الاهداف والمعـايير الواضحـة ، والصلة الوثيقة بالمهنة .

وعن التنبؤ بتوجهات الطلاب نحو الدراسة من خلال إدراكـهم للاقسـام فقـد أوضحت نتائج تحليل الانحدار ان التوجه نحو المعنى تم التنبؤ بـه افضـل بواسـطة التدريس الجيد و الحرية فى التعلم ، اما التوجه نحو اعادة الانتاج فكـان التنبـؤ بـه بواسطة عبء العمل الثقيل ، الصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقص الحرية فى التعلم .

أما دراسة هاتى ووتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ فقد اجريت بهدف دراسـة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسى المفضلة واساليب تعلم الطلاب على عينة مكونة مـن

(١٢٦٦) طالبا من طلاب المدارس الثانوية الاسترالية باستخدام ثلاثة مقاييس لبيئة الفصل الدراسى واستبيان عمليات الدراسة من اعداد بيجز .

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

وعلى عينة استرالية مماثلة مكونة من (١٤٩٠) طالباً 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 الانجاز ببعد التأكيد على التحصيل الاكاديمى الشكلى ، والعامل الثانى يربط المدخل العميق والمدخل نحو بلوغ الهدف بالاستقلال فى التعلم والاستعداد للدراسات 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 لمداخل دراسة مختلفة

كما اجرى انتوستل وكوزاكى 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) طالباً 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 المجريين والبريطانيين بمهارة المدرس فى الشرح وحماسه وتحكمه فى الفصل وتشجيعه للطلاب

والنظام المدرسى ، وارتباطه سالبا بكل من عبء العمل الثقيل والأداء الشكلى للمدرس.

كما اوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل والشكلية فى التدريس ويرتبط سالبا بكل من تشجيع المدرس وحماسته ومهارته فى الشرح.

وعلى عينة مكونة من (١١٩٤) طالباً من طلاب معهد التربية بمدينة كاب فى جنوب افريقيا اجرى ماير و بارسونز Meyer & Parsons ١٩٨٩ دراسة بهدف بحث العلاقة بين إدراك الطلاب للمقرر الدراسى ومداخل الدراسة باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسى- المستخدم فى الدراسة الحالية - وقائمة مداخل الدراسة (الصورة الأصلية) .

اوضحت نتائج التحليل العاملى عدم وجود ارتباطات دالة بين ابعاد استبيان إدراك المقرر وتوجهات الدراسة فيما عدا ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، اما عن نتائج تحليل الانحدار فقط اوضحت عدم قدرة ابعاد استبيان إدراك المقرر على تفسير الاختلاف فى مداخل الدراسة .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

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

- اوضحت نتائج الدراسات التى اجريت على عينات اوروبية واسترالية ارتباط التوجه نحو المعنى بأبعاد الإدراك الايجابى للمقرر الدراسى مثل الحرية فى التعلم والتدريس الجيد ودرجة الانفتاح للتلاميذ ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بابعاد الإدراك السلبى للمقرر الدراسى مثل طرق التدريس الرسمية وعبء العمل الثقيل والصلة الوثيقة بالمهنة .
- أوضحت نتائج دراسة ماير و بارسونز التى اجريت على عينة من طلاب جنوب افريقيا عدم وجود ارتباط بين توجهات الطلاب نحو الدراسة وإدراكهم للمقرر الدراسى فيما عدا ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل .
- أوضحت نتائج التحليل العاملى فى جميع الدراسات ظهور عاملين مستقلين للتوجه نحو المعنى والتوجه نحو اعادة الانتاج فى حين لم يظهر عامل مستقل دائما للتوجه نحو بلوغ الهدف .

- أوضحت نتائج التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى ظهور عاملين احدهما يمثل الإدراك الايجابى للمقرر الدراسى والآخر يمثل الإدراك السلبى .
- تم اجراء جميع الدراسات على عينات من طلاب السنة النهائية سواء فى المرحلة الثانوية او المرحلة الجامعية .

فروض الدراسة :

فى اطار العرض السابق للدراسات السابقة ونتائجها وفى اطار ما توصلت اليه الدراسة النظرية يفترض الباحثان مجموعة من الفروض وهى :

١- تتمايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسى .

٢- لا تختلف العوامل التى يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسى .

٣- لا توجد علاقة تنبؤية دالة احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٨٨٩) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة ببعض اقسام عدد من كليات جامعة الزقازيق - فرع بنها اثناء الفصل الدراسى الاول من العام الجامعى ١٩٩٩/٩٨ ، والجدول التالى يوضح توزيع أفراد العينة على الأقسام:

جدول (١) توزيع أفراد العينة على الأقسام

القسم	الكلية	ذكور	إناث	الإجمالى
اللغة الانجليزية	التربية	٨٨	١٤٢	٢٣٠
اقتصاد منزلى	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 + كمياء + بيولوجى	التربية + العلوم	٤٩	٣٦	٨٥
تاريخ	التربية	١٠	٣١	٤١

فلسفة	التربية	٧٠	٢٣	٣٠
المحاسبة	التجارة	٣٥	٣٧	٧٢
رياض الأطفال	التربية النوعية	-	٩٩	٩٩
الإجمالى		٢٧٣	٦١٦	٨٨٩

أدوات الدراسة :

أولا : إستبيان إدراك المقرر الدراسى اعداد رامسدين **Ramsden** ١٩٧٩

فى عام ١٩٧٩ قام رامسدين ببناء الصورة الأولية لهذه الاداة استنادا على مقياس بيئة التعلم وادراك الطلاب من إعداد جاف Gaff ١٩٧٦ وافكارة النظرية وفى عام ١٩٨١ اجريت على الأداة دراسة عاملية على عينة من طلاب الجامعة البريطانيين اسفرت نتائجها عن ظهور ثمانية عوامل تشبع على كل منها خمس مفردات وبذلك تكونت الصورة النهائية للأداة من (٤٠) مفردة تقيس ثمانية ابعاد .

(انتوستل و رامسدين Entwistle & Ramsden ١٩٨٣ : ١١١ - ٣٠)

وقد قام الباحثان بتعريب وتقنين الأداة وفقا للخطوات التالية :

- قام الباحثان بترجمة الاداة الى اللغة العربية كل على حدة ثم مضاهاة الترجمتين والأتفاق فيما بينهما على افضل صياغة لكل مفردة باللغة العربية
- ثم قام الباحثان بعرض الصورة العربية التى تم الاتفاق عليها على احد خبراء الترجمة* لترجمتها الى اللغة الانجليزية مرة اخرى (الترجمة العكسية) ثم مقارنة الصورة المترجمة بالصورة الانجليزية الإصلية 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 ببنها ، وقدتم اختيارهم على اساس التقدير العام للنجاح فى الفرقة الثالثة (جيد جدا أو ممتاز) وبلغ عددهم (٣٠) طالبا ، وقد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الاجنبية ونظيراتها فى الصورة العربية

* يتقدم الباحثان بخالص 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 الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	صفر	١,٠٠	١١	٠,٨٣	٠,٤١٥	٢١	١,٤٤	٠,١٦١	٣١	١,٤٤	٠,١٦١
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	٠,١٦١	١٦	٠,٦٣	٠,٥٣٦	٢٦	٠,٥٧	٠,٥٧٣	٣٦	٠,٤٤	٠,٦٦٢
٧	١,٦٢	٠,٣٣٢	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	٠,١٦١	٤٠	١,٠٠	٠,٣٣٢

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) طالباً من طلاب اقسام اللغة الانجليزية والطبيعة والكيمياء التاريخ والفلسفة واللغة العربية بكلية التربية ببنها ، 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 الدراسى (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
الثانى	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 الذى كانت قيمة معامل ثباته (٠,٤٥) وهى مقبولة الى حد ما .

الإتساق الداخلى :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة ، والجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالتها .

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	٠,٦٣**
٣	٠,٥٣**	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 الثانى		**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 لسابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد على الاتساق الداخلى للاستبيان .

البناء العاملى للاستبيان :

تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمفـــردات الاســتبيان بطريقــة المكونــات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس Promax ، وقد نتج عن التحليل (١١) عاملاً دالاً (بجزر كامن واحد فأكثر) تفسر (٥٥,٥%) من التباين الكلى ، وكانت تشـــبعات المفردات بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالى :

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

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادى عشر
١		٠,٥٤٥						٠			
٢									٠,٧٠٣		
٣											
٤											
٥								٠,٥٩٩			
٦							٠,٧٢٣				
٧							٠,٥٧٧				
٨							٠,٤٥٣		-٠,٥٦٥		
٩							٠,٣١٨	٠,٦٧٣			
١٠	٠,٣٧١						٠,٣٤٦	٠,٤٧٣	-٠,٣٩		
١١		٠,٧٣٦									
١٢		٠,٣٤٤									
١٣		٠,٥٧٤									
١٤		٠,٧٠٤									
١٥		٠,٦٨٥									
١٦	٠,٣٠٣						٠,٣٢٩				
١٧						٠,٤٨٥					
١٨						٠,٥١٧				٠,٣٤٣	
١٩	٠,٣٤				٠,٣٤٣						
٢٠						٠,٧٢٨					

٢١	٠,٥٠٧								٠,٣٣٨		٠,٤١٧
٢٢	٠,٤٠٣				٠,٤٧٠٥				٠,٤٥٥		٠,٣٧٨
٢٣	٠,٤٤٤		٠,٣٦٤						٠,٤٦٤		٠,٥٢٥
٢٤	٠,٦٠٢		٠,٣١٦		٠,٤٤٥	٠,٤٠٧			٠,٣٨٥		
٢٥	٠,٦٨٥				٠,٣٧٩	٠,٤٦٩			٠,٣٨٦		
٢٦	٠,٣١٧				٠,٧٢١						
٢٧	٠,٤٨٨		٠,٥٦١		٠,٣٨٠				٠,٤١٦		
٢٨	٠,٢٢٧		٠,٣٨١		٠,٥٨٧						
٢٩	٠,٣٣٥		٠,٣٠٧		٠,٥٨٢	٠,٤٦٨			٠,٣٥٩		
٣٠	٠,٣٥٩				٠,٧٤٢						
٣١	٠,٦٢				٠,٣٥٥						
٣٢	٠,٤٢				٠,٤٥٤			٠,٣٠٤		٠,٣١٢	
٣٣	٠,٧٢٩										
٣٤	٠,٦٩١										
٣٥	٠,٧٣٦										
٣٦				٠,٧٢٠١							
٣٧				٠,٧٥٩							
٣٨	٠,٣		٠,٤٢	٠,٧٨٢							
٣٩			٠,٤٤٨	٠,٤٤٢	٠,٤٨٧					٠,٤٦٤	٠,٣٠١
٤٠			٠,٥٣٧	٠,٥٧٧							
الجذر الكامن	٥,٢٧٨	٢,٥٢٣	٣,٨٠١	٢,٩	٣,٨٨٣	٣,٢٣	٣,٢٥٢	١,٦١٢	٢,١٩١	١,٤١٢	١,٧
نسبة التباين العاملية	١٧,٦ %	٦,٢ %	٥,٢ %	٤,٣٣ %	٣,٩٣ %	٣,٨٨ %	٣,١١ %	٣,٠٢ %	٢,٨٥ %	٢,٧٦ %	٢,٦٥ %

تم استبعاد التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التشبعات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلى:

العامل الاول : وقد تشبعت عليه مفردات الابعاد الخامس والسادس والسابع ، الا ان مفردات البعد السادس تشبعت تشبعات اعلى على العامل الخامس ، هذا بالاضافة الى مفردات تنتمى لبقية الابعاد وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل 'عامل الحرية فى التعلم مع عبء عمل ثقيل'

العامل الثانى : 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 التى تنتمى 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 الاجتماعى الجيد"

العامل الخامس : وقد تشبعت عليه مفردات البعد السادس بالاضافة الى بعض المفردات التى تنتمى الى ابعاد اخرى على ذلك يمكن تسميته "عامل الانفتاح للتلاميذ"

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

العامل السابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعدين الثانى 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 الحادى عشر فقد تشبعت على كل منها عدد قليل جدا من المفرادات تنتمى الى ابعاد مختلفة .

وتجدر الاشارة الى ان مفردات البعد الاول (طرق التدريس الرسمية) تشبعت كل منها على عامل مستقل ، وبالرغم من جود بعض التشابك بين الابعاد فى العوامل الا ان تجمعات المفردات داخل العوامل بشكل عام ايدت البناء المفاهيمى لإستبيان إدراك المقرر الدراسى .

ولكى نستطيع اجراء مقارنة للبناء العاملى والمفاهميى لإستبيان إدراك المقور الدراسى المستنتج فى الدراسة الحالية ودراستى رامسدين وانتوستل ١٩٨١،

وميروبارسونز ١٩٨٩ ، تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافى لأبعاد الإستبيان الثمانية بطريق المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان يفسران (٥٠,٧%) من التباين الكلى ، الجدول التالى يوضح نتائج هذا التحليل فى الدراسات الثلاثة :

جدول (٦) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد استبيان المقرر الدراسى فى الثلاث دراسات بعد التدوير

الأبعاد	رامسدين وانتوستيل		ميروبارسونز ١٩٨٩		الدراسة الحالية	
طرق التدريس الرسمية	٠,٧١			٠,٩٤		٠,٧٢
الاهداف والمعايير الواضحة	٠,٥٧	٠,٣٠	٠,٥٨		٠,٦١	
الصلة الوثيقة بالمهنة	٠,٧٢		٠,٦٣			٠,٧٤
التدريس الجيد		٠,٧٦	٠,٧٤		٠,٧٥	-٠,٣٤
الحرية فى النظم		٠,٥٧	٠,٦٣		٠,٧٨	
درجة الانفتاح للتلامذ		٠,٧٦	٠,٧١		٠,٧٧	
عبء العمل الثقيل				٠,٣٠	٠,٦٥	
المناخ الاجتماعى الجيد	٠,٣٢	٠,٤٢	٠,٥٤		٠,٥٤	
الجذر الكامن	١,٩	٢,٥٣			٢,٩٠٨	١,٣٩٨
نسبة التباين العاملية	%٢٤	%٣٢			%٣٦,٩٤	%١٣,٧٦

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملى لأبعاد الاستبيان انتج عاملين فى كل من الدراسات الثلاثة الا انه بالرغم من وجود تشابه بين عاملى الدراسة الحالية وعاملى كل من الدراستين السابقتين الا اننا لا نستطيع الحكم بتطابق نتائج الدراسة الحالية مع اى من الدراستين السابقتين ، ويمكن ان نطلق على العاملين المستنتجين فى الدراسة الحالية ما يلى :

العامل الاول " عامل الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر"

العامل الثانى " عامل التدريس الرسمى المؤهل للمهنة "

ثانيا : قائمة مداخل (طرق) الدراسة اقتراح جبس وآخرون Gibbs et al. ١٩٨٨ ، قائمة مداخل الدراسة بناها انتوستل واخرون Entwistle et al. ١٩٧٩ ، تكونت هذه الصورة الأصلية من (٦٤) مفردة موزعة على (١٦) مقياساً فرعياً تقيس توجهات الدراسة الثلاثة الاساسية بالإضافة الى اساليب وامراض التعلم المختلفة التى افترضها باسك Pask ١٩٧٦ . (انتوستل Entwistle ١٩٨١ : ١٠٠-١٠٣)

وفى عام ١٩٨٨ اقترح جبس واخرون Gibbs et al. أن هذه القائمة يمكن تقصيرها لانتاج قائمة تتكون من (١٨) مفردة فقط تركز على توجهات الدراسة الثلاثة ، الا انهم لم يحاولوا التأكد من البناء العاملى لهذه الصورة الجديدة للقائمة لكن دراسات ريتشاردسون Richardson ١٩٩٢ ونيوستد Newstead ١٩٩٢ ، وريتشاردسون واخرون Richardson et al. ١٩٩٥ ، اختبروا البناء العاملى لهذه الصورة المختصرة على عينات مختلفة .

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

اما دراسة ريتشاردسون واخرون والتى اجريت على عينة من طلاب جامعة جنوب المحيط الهادى فى جزيرة فيجى Figje فقد اسفر التحليل العاملى عن ظهور ثلاثة عوامل تعكس اشكالاً مختلفة من الدافعية للدراسة (عامل دافعية الانجاز، عامل الدافعية الداخلية ، وعامل الغياب الدافعى) والتى لم يرتبط اى منها بمدخل معرفى مناسب مثل المدخل العميق او السطحى او الاستراتيجى التى 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 اعادة الانتاج			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 اى 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 يلى:

- ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات أبعاد القائمة ، وكانت قيم المعاملات كما يلى : 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 المعنى			التوجه نحو اعادة الانتاج			التوجه نحو بلوغ الهدف		
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 الداخلى للقائمة :

- البناء العاملى للقائمة :

تقيس القائمة ثلاثة توجهات للدراسة ، تتكون من ثمانية مقاييس فرعية بيانها كما يلى:

التوجه نحو المعنى

- المدخل العميق وتقيسه المفردات ارقام ٤ ، ١٠ ، ١٣
- الدافعية الداخلية وتقيسه المفردات ارقام ٧ ، ١٦ ، ١٧.

التوجه نحو اعادة الانتاج

- المدخل السطحى وتقيسه المفردات إرقام ٥ ، ١١ ، ١٨
- الدافعية الخارجية وتقيسه المفردة رقم ٨
- درجة التقيد بالمحتوى الدراسى وتقيسه المفردات أرقام ٢ ، ١٤

التوجه نحو بلوغ الهدف :

- المدخل الاستراتيجى وتقيسه المفردات ارقام ٦ ، ١٢
- طرق الدراسة المنظمة وتقيسه المفردات ارقام ١ ، ٩
- دافعية الانجاز وتقيسه المفردات ارقام ٣ ، ١٥

وقد تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافى لمفردات القائمة بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس Promax ، وقد نتج عن التحليل ستة عوامل دالة (بجزر كامن واحد فأكثر) تفسر (٩,٣٤-٤%) من التباين الكلى ، كانت

تشبعات المفردات بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٩) مصفوفة البناء العاملى لمفردات قائمة مداخل الدراسة بعد التدوير (ن = ٣٨٦)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثانى	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		-٠,٥٣٢			
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 التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التشبعات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلى:

العامل الأول : وقد تشبعت عليه مفردات الدافعية الداخلية الثلاثة بالاضافة الى مفردة واحدة من مفردات المدخل الاستراتيجى وتشبعت عليه سلبا المفردة الوحيدة للدافعية الخارجية ، هذا بالإضافة الى مفردتين اخريتين لهما تشبعات اعلى على عاملين آخرين ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل الدافعية الداخلية" .

العامل الثانى : وقد تشبعت عليه مفردتا دافعية الانجاز و احدى مفردتى طرق الدراسة المنظمة وإحدى مفردات المدخل العميق ، هذا بالإضافة الى مفردتين

لهما تشبعات 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 السطحى والمدخل العميق ، كما تشبعت عليه سلبا مفردتان من مفردات الدافعية الداخلية واحدى مفردتى المدخل الاستراتيجى واخدى مفردتى طرق الدراسة ، وهو عامل يصعب تفسيره نظريا .

العامل الرابع : وقد تشبعت عليه مفردتان من مفردات المدخل السطحى ، بالاضافة الى اربع مفردات لها تشبعات اعلى على عوامل اخرى ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل المدخل السطحى" .

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 تشبعاً مرتفع جدا (٠,٨٩٨) وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل طرق الدراسة المنظمة" .

وتجدر الاشارة 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 المفاهيمي للقائمة ، وهى نتائج تقترب الى حد ما من نتائج دراسة ريتشاردسون واخرون ١٩٩٥ على عينة من طلاب الجامعة فى جزيرة فيجى 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 السطحى" ، "طرق الدراسة المنظمة" ، لذلك قام الباحثان باجراء تحليل عاملى

استكشافى لأبعاد القائمة الثمانية بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان (بجذر كامن واحد فاكثر) تفسر (٣٩,٨٣%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الأبعاد بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالى :

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

الأبعاد	العامل الاول	العامل الثانى
درجة التقيد بالمحتوى الدراسى		٠,٧٠٥
المدخل السطحى		٠,٤٤٢
الدافعية الخارجية	-٠,٤٢٤	٤٧٤ ٠
طرق الدراسة المنظمة	٠,٣٥٢	
دافعية الإنجاز	٠,٦٤٩	
المدخل الاستراتيجى	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 التشبعات التى تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

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

العامل الاول : وقد تشبعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو بلوغ الهدف والتوجه نحو المعنى وتشبع عليه بعد الدافعية الخارجية تشبعا سالبا ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف"

العامل الثانى : وقد تشبعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو اعادة الانتاج بالاضافة الى بعد المدخل العميق ، وعلى ذلك يمكن تسميته "عامل التوجه نحو اعادة الانتاج"

وتجدر الاشارة الى ان العاملين المستنتجين فى الدراسة الحاليـــة يعكسان - إلي حد كبير - ثقافة المجتمع المصرى حيث يحددان مدخلين فقط للدراسة الأول يصـف الطلاب الذين يسعون إلى فهم المادة المتعلمة من خلال استخدام خطط واضحة وطـرق منظمة للدراسة مدفوعين الى ذلك بدافع داخلى للتعلم والإسـتفادة وتحصيـل درجـات مرتفعة ، اما الثانى فيصف الطلاب الذين يسعون الى حفظ المادة المتعلمة ـ مع محاولة فهم هذه المادة والربط بين الأفكار ليسهل حفظها وهذا مـا يفسـر التشـبع الموجـب الضعيف لبعد المدخل العميق - متقيدين تماما بالمحتوى الدراسى ويكونـوا مدفوعيـن بدافع خارجى يتمثل فى الرغبة لاجتياز عقبة الامتحان .

وقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات عامل التوجه نحو المعنى مـع السـعى لبلوغ الهدف - المستنتج فى الدراسة الحالية - باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، بلغـت قيمة معامل الثبات (٠,٦٠١) وهى قيمة اعلى بكثير من قيم معـاملى ثبـات توجـهى 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 حالـة حـذف المفردة رقم (٩) والتى تنص على "أجد من السهل ان أركز التفكير فى العمل بالليل" . وعلى ذلك تم حذف هذه المفردة ، وبذلك أصبحت مفردات هذا البعـد هـى المفـردات التالية:

٤،٧،١٠،١٣،١٦،١٧،١،٣،٦،١٢،١٥ ويبلغ عددها أحدى عشرة مفردة وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الجديد واتضـح انها جميعا معاملات مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)

الأساليب الاحصائية* :

١- التحليل العاملى بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدويـر المـائل بطريقـة بروماكس

٢- تحليل الانحدار المتدرج

* تم إجراء جميع التحليلات الاحصائية فى الدراسة الحالية على الحاسب الالى باسـتخدام حزمة البرامج الاحصائية المسماه (spss) الاصدار ٧,٥

نتائج الدراسة :

نتائج التحقق من صحة الفرض الاول :

ينص الفرض الاول من فروض الدراسة على "تتمايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسى"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء التحليل العاملى الإستكشافى لدرجات افراد العينة الكلية على ابعاد إدراك المقرر الدراسى الثمانية وبعدى مداخل الدراسة بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس وقد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة (بجذر كامن واحد فاكثر تفسر (٥٥,٤%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الابعاد بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالى :

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

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

يتضح من الجدول السابق ان العامل الاول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع ستة من ابعاد إدراك المقرر الدراسى ، كما يربط العامل الثانى بين توجهى الدراسة (مع تشبع اعلى للتوجه نحو اعادة الانتاج) وبعد الصلة الوثيقة بالمهنة

ثم تم اجراء التحليل العاملى لبعدى إدراك المقرر الدراسى (الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر – التدريس الرسمى المؤهل للمهنة) وبعدى مداخل الدراسة وقد نتج عن التحليل عاملان يفسران (٦٦,٦%) من التباين الكلى ، وكانت تشبعات الابعاد الاربعة بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالى :

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

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثانى
التوجه نحو اعادة الانتاج		٠,٧٦٥
التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف	٠,٨٢	
التدريس الرسمى المؤهل للمهنة		٠,٧٨
الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر	٠,٨٤	
الجذر الكامن	١,٤٤	١,٢٠٢
نسبة التباين العاملية	%٣٦,١	%٣٠,٥

يتضح من الجدول السابق ان العامل الاول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع الإدراك الايجابى للتدريس والمقرر ، كما يربط العامل الثانى بين التوجه نحو إعادة الإنتاج والتدريس الرسمى المؤهل للمهنة .

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

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى من فروض الدراسة على "لا تختلف العوامل التى يتم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد إستبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة باختلاف التخصص الدراسى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم افراد عينة الدراسة وفقا للتخصص الدراسى الى خمسة تخصصات دراسية اساسية كما يلى :

- اللغة الانجليزية ويضم طلاب قسم اللغة الانجليزية بكلية التربية وعددهم (٢٣٠)
- التخصصات النوعية ويضم طلاب اقسام الاقتصاد المنزلى ، تكنولوجيا التعليم ، التربية الفنية ، والتربية الموسيقية بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٣٧)
- العلوم الانسانية ويضم طلاب كلية الخدمة الاجتماعية واقسام التاريخ والفلسفة بكلية التربية وقسم رياض الاطفال بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٦٥)
- العلوم الطبيعية ويضم طلاب اقسام الطبيعة والكيمياء والبيولوجى بكلية التربية واقسام الفيزياء والكيمياء والميكروبيولوجى بكلية العلوم وعددهم (٨٥)
- المحاسبة ويضم طلاب قسم المحاسبة بكلية التجارة وعددهم (٧٢)

ثم تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافى لدرجات افراد عينة كل تخصص على ابعاد الإدراك الثمانية وبعدى مداخل الدراسة بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بردماكس ، والجدول التالى يوضح نتائج هذا التحليل فى كل تخصص :

جدول (١٣) مصفوفة البناء العاملى لأبعاد الأداتين بعد التدوير لكل تخصص دراسى

التخصص الدراسى	علوم (٨٥)		نوعية (٢٣٧)		علوم نفسية (٢٦٥)		الانجليزية (٢٣٠)		نفسية (٧٢)		
	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(٣)
الأبعاد	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(١)	(٢)	(٣)
طرق التدريس فرنسية	-٠,٦٧			٠,٧١-		٠,٤		٠,٤٦			٠,٥٥
الأهداف والصغير فرنسية	٠,٦٤		٠,٦٤		٠,٢٤		٠,٥٥	٠,٣٧-		٠,٨	
فعالة الوثيقة بالمهنة		٠,٢٢		٠,٧٧		٠,٤٤-		٠,٥٤		٠,٦٨	٠,٦٨
التدريس الجيد	٠,٧		٠,٧٤		٠,٧		٠,٨١		٠,٧٢		٠,٥
الحرية فى التعلم	٠,٨٣		٠,٧٦		٠,٥		٠,٧١	٠,٢٤-	٠,٦٤		٠,٢٥
درجة الانتباه للتلاميذ	٠,٨٧		٠,٧٩		٠,٥٨		٠,٧٦		٠,٥٥		٠,٧٤
حمل العمل الثقيل	٠,٧٢		٠,٦٦		٠,٨		٠,٥٨	٠,٤٧			٠,٨٣
المناخ الاجتماعى الجيد		٠,٨٥	٠,٤٥		٠,٥٥		٠,٦٦		٠,٦٤		
القوجه نحو امادة الانتاج		٠,٧٣		٠,٧١		٠,٧٧		٠,٧٦		٠,٧٦	٠,٢٥
القوجه نحو العمل مع العمى للزرع الهدف	٠,٧٥	٠,٢٢	٠,٢٤		٠,٧١		٠,٢	٠,٨١	٠,٢٣		
الجذر الكامن	٤,٩٢	١,٢١	٢,٩١	١,٤١	٢,٥٧	١,٣٢	٣٠٤	١,٤٧	٣٢,٢	١,٠٤	١,١٥
نسبة التباين الفعلية	٢١,٦	١٢,٤	٢٩,٩	١٠,١	٣١,٤	١٠,٩	٣١,٥	١٠,٥	٣٢,٢	١٤,٨	١١,٥

يتضح من الجدول السابق ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج ببعدى طرق التدريس الرسمية والأهداف والمعايير الواضحة من ابعاد إدراك المقرر الدراسي في أغلب التخصصات الدراسية وارتباط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف بأغلب ابعاد الإدراك الاخرى .

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

$$ف_{س\,ص} = \frac{\sum_{جـ=1}^{ن} ت_{جـ\,س} \times ت_{جـ\,ص}}{\sqrt{\left(\sum_{جـ=1}^{ن} ت^{2}_{جـ\,س}\right)\left(\sum_{جـ=1}^{ن} ت^{2}_{جـ\,ص}\right)}}$$

حيث $ف_{س\,ص}$: معامل التجانس بين العاملين ع س ، ع ص

$ت_{جـ\,س}$: تشبع البعد (ج) بالعامل ع س

$ت_{جـ\,ص}$: تشبع البعد (جـ) بالعامل ع ص

ن : عدد الأبعاد

(هرمان Harman ١٩٦٧ : ٢٦٩)

والجدول التالى يبين درجات التماثل العاملى :

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

		العلـــوم				نوعيـــة			علوم انسانية			لغة انجليزية			محاسبة		
		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)
العلوم	(١)	١٠٠٠				٠٫٩٨			٠٫٩٤	٠٫٩٢		٠٫٩٨			٠٫٩٤		٠٫٩٢
	(٢)		١٠٠٠			٠٫٩٦			٠٫٩٤						٠٫٩٢		
	(٣)			١٠٠٠			١٠٠٠				٠٫٩٢		٠٫٩٦			٠٫٩٦	
	(٤)				١٠٠٠												
نوعية	(١)					١٠٠٠			٠٫٩٤	٠٫٩٢		٠٫٩٤			٠٫٩٢		٠٫٩٣
	(٢)						١٠٠٠				٠٫٩٢		٠٫٩٦			٠٫٩٨	
	(٣)							١٠٠٠									
علوم انسانية	(١)								١٠٠٠	٠٫٩٢		٠٫٩٧			٠٫٩٢		٠٫٩٤
	(٢)									١٠٠٠						٠٫٩٨	
	(٣)										١٠٠٠			٠٫٩٦			٠٫٩٦
لغة انجليزية	(١)											١٠٠٠			٠٫٩٢		٠٫٩٤
	(٢)												١٠٠٠			٠٫٩٨	
	(٣)													١٠٠٠			٠٫٩٦
محاسبة	(١)														١٠٠٠		
	(٢)															١٠٠٠	
	(٣)																١٠٠٠

• تم استبعاد درجات التماثل التى تقل عن ٠,٧

وقد اقترح وايت واخرون White et. Al. ١٩٦٩ ثلاثة محكات للحكم على هذا التماثل كما يلى :

- التطابق Identical اذا كانت درجة التماثل (٠,٩) فأكثر
- شديد التشابه Close similar اذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٨٠) الى (٠,٨٩)
- التشابه similar اذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٧٠) الى (٠,٧٩)

(صفوت فرج ١٩٩١ : ٣٠٣)

وفى ضوء المحكات الثلاثة السابقة يتضح من الجدول السابق :

- وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة فى تخصصات النوعية والعلوم الانسانية واللغة الانجليزية والمحاسبة مع وجود عاملين متطابقين فى كل حالة .
- وجود تشابه بين العوامل الاربعة المستنتجة فى تخصص العلوم مع العوامل الثلاثة المستنتجة فى أى تخصص آخر ، مع وجود تطابق بين العامل الأول فى العلوم والعامل الأول فى النوعية .

وتؤكد هذه النتائج فى مجملها عدم وجود اختلاف بين العوامل التى تم التوصل اليها من خلال التحليل العاملى لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وقائمة مداخل الدراسة فى التخصصات الدراسية المختلفة ، مما يشير الى دحض الفرض الثانى 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 الدراسى" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل الانحدار المتدرج لتحديد البنى الانحدارية لكل من التوجه نحو اعادة الاتجاه والتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف على ابعاد إدراك المقرر الدراسى لمعرفة اسهام تباين المتغيرات المستقلة فى تباين كل من المتغيرين التابعين لكل من العينة الكلية والتخصصات الدراسية الخمسة

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

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

التخصص الدراسى	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	بيتا	ت	مستوى الدلالة
العينة الكلية (ن = ٨٨٩)	ثابت الانحدار		٩,١٥٣	٠,٥٥٩		١٦,٤	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,١٥٣	٠,٠٢٧	٠,١٨٥	٥,٦١	٠,٠٠٠١
	التدريس الجيد	س٤	٠,٠٨٣	٠,٠٢٥	٠,١١٢	٣,٣٩	٠,٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س١	٠,١٢١	٠,٠٣٧	٠,١٠٩	٣.٣	٠,٠٠٠١
اللغة الانجليزية (ن = ٢٣٠)	ثابت الانحدار		١١,٠١	٠,٦٤		١٧,٢	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,١٦٢	٠,٠٥٤	٠,١٩٥	٢,٩٩	٠,٠٠٣
المحاسبة (ن = ٧٢)	ثابت الانحدار		٩,٠٤	٠,٩٠٤		١٠,٠١	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,١٧١	٠,٠٦٣	٠,٣٠١	٢,٧٣	٠,٠٠٨
	التدريس الجيد	س٤	٠,١٨٧	٠,٠٧٨	٠,٢٦٥	٢,٤	٠,٠٢
النوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		٧,٢٥	١.١		٦.٦	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,١٨٢	٠,٠٥٨	٠,١٩٦	٣,١٥	٠,٠٠٢
	التدريس الجيد	س٤	٠,١٦٣	٠,٠٥٥	٠,١٨٤	٢,٩٦	٠,٠٠٣
	طرق التدريس الرسمية	س١	٠,١٨١	٠,٠٧٤	٠,١٥٣	٢,٤٦	٠,٠١٥
علوم انسانية (ن = ٢٦٥)	ثابت الانحدار		١١,٩٣	٠,٦١٨		١٩,٣	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,١١	٠,٠٥٤	٠,١٢٤	٢,٠٣	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق :

- بالنسبة للعينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الإنتاج = ٩,١٥٣ + ٠,١٥٣ س٣ + ٠,٠٨٣ س٤ + 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 يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئه الوحيد من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الانتاج = 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 اقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو اعادة الانتاج = ٩,٠٤ + ٠,١٧١ س٢ + ٠,١٨٧ س٤

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

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

التوجه نحو اعادة الانتاج = ٧,٢٥ + ٠,١٨٢ س٢ + ٠,١٦٣ س٤ + ٠,١٨١س١

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

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

التوجه نحو اعادة الانتاج = ١١,٩٣ + ٠,١١ س٢

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 اكثر ابعاد إدراك المقرر الدراسى قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو اعادة الانتاج هو بعد الصلة الوثيقة بالمهنة سواء فى العينة الكلية او 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 السعى لبلوغ الهدف

التخصص الدراسى	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	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 الاجتماعى الجيد	س٨	٠,١٦١	٠,٠٤٧	٠,١١٤	٣,٤٦	٠,٠٠١
	الحرية فى التعلم	س٤	٠,١٦٤	٠,٠٥٣	٠,١٠٩	٣,٠٨	٠,٠٠٢
	طرق التدريس الرسمية	س١٠	-٠,١٧٢	٠,٠٦١	-٠,٠٨٦	٢,٨٣	٠,٠٠٥
اللغة الانجليزية (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 الإنحدار		١٦,١٣	١,٦٢		٩,٩٥	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٥١٩	٠,١٤٩	٠,٣٨١	٣,٤٨	٠,٠٠١
	التدريس الجيد	س١	٠,٤٥٢	٠,١٧	٠,٢٩	٢,٦٦	٠,٠١
النوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		٢٧,٢٨	١,٤٢		١٩,٢٨	٠,٠٠٠١
	الحرية فى التعلم	س٤	٠,٤٩١	٠,٠٨٥	٠,٣٤٧	٥,٧٩	٠,٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س١٠	-٠,٣٦٩	٠,١١٢	-٠,١٩٨	٣.٣	٠,٠٠١
علوم انسانية (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	٠,٠٣٦
	التدريس الجيد	س١	٠,٢٦٩	٠,٠٩٦	٠,١٨٢	٢,٨١	٠,٠٠٥٣
	المناخ الاجتماعى الجيد	س٨	٠,٢٣٩	٠,٠٨١	٠,١٧٤	٢,٩٥	٠,٠٠٣٥
العلوم (ن = ٨٥)	ثابت الانحدار		١٧,٧٧	٢.٦١		٦,٨٢	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٥٣٩	٠,١٤٩	٠,٣٧١	٣,٦١	٠,٠٠٠٥
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,٣٤٨	٠,١٤٤	٠,٢٤٧	٢,٤١	٠,٠١٨

يتضح من الجدول السابق :

- بالنسبة للعينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنىمع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٦٦ + ٠,٢٢٣ س٢ + ٠,٣٠١ س٢

+ ٠,٢٣٢ س١ + ٠,١٦١ س٨

+ ٠,١٦٤ س٥ – ٠,١٧٢ س١

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

- بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان جميع معاملات الإنحدار دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ١٥,٣٦ + ٠,٤٠٧س٢

+ ٠,٢٦٢ س٣ + ٠,٥٠١ س٧

ف = ١٥,٩٤ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٧٥

- بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى اقل من (٠,٠١) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ١٦,١٣ + ٠,٥١٩س٣

+ ٠,٤٥٢س٤

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

- بالنسبة للتخصصات النوعية ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى (٠,٠٠١) وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف = ٢٧,٢٨ + ٠,٤٩١ س٥ – ٠,٣٦٩ س١

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 يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

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

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

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

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٧٧+٠,٥٣٩ س٢ + ٠,٣٤٨س٣

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 السعى 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 الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة ؟

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

الجيد وهى جميعا تمثل إدراكاً ايجابياً من الطلاب للتدريس والمقرر وقد يرجع ذلك الى ان معاونة القائمين على التدريس للطلاب والتدريس الجيد والحرية فى 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 فى الموضوع الجديد وكذلك الربط بينه بين الموضوعات التى سبق دراستها ، ويؤدى الانفتاح للطلاب والحرية فى التعلم الى اشباع رغبة هؤلاء الطلاب فى تناول الموضوعات والقضايا العامة ومناقشتها فى قاعات الدرس وربطها بالموضوعات الدراسية تحقيقا للذات ، فالدراسة بالنسبة لهؤلاء الطلاب عملية نمو ، هذا النمو ليس للبنى المعرفية فقط ولكن ايضا نمو للقدرة عل القراءة الناقدة وجمع المادة وتحليلها واستخدام العديد من الشواهد والأدلة لإثبات رأى او وجهة نظر معينة .

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

كما أوضحت نتائج التحليل العاملى لأبعاد الأداتين على العينة الكلية ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بالصلة الوثيقة بالمهنة وطرق التدريس الرسمية التى تمثل إدراك سلبى للتدريس والمقرر ، وقد يرجع ذلك الى ان اشارات القائمين بالتدريس الى الأهمية التطبيقية لبعض جوانب المادة الدراسية المتعلمة وكذلك تركيزهم من خلال اتباعهم للطرق التقليدية فى التدريس على بعض الاجزاء الهامة فى الموضوع وطرح الاستخلاص النهائى دون مشاركة من الطلاب فى التوصل الى هذه الخلاصة ، يتفق مع خصائص هؤلاء الطلاب الذين يميلون الى التقيد بالمحتوى الدراسى دون الحاجة الى التوسع فى الاطلاع لجمع شواهد او ادلة تساعد فى التوصل الى استخلاص ما ، كما يميلون الى تذكر الحقائق والأفكار الهامة – التى تم التركيز عليها اثناء الشرح من قبل

المعلم - متقطعة مما يساعدهم على تخطى عقبة الامتحان الذى يتطلب منهم اعادة انتاج هذه المعلومات والأفكار مرة اخرى ، فهم دائما محكومون بالخوف من الفشل فى اجتياز الامتحان مما يجعلهم اكثر ميلا إلى قاعات الدرس التى تطرح فيها المادة الجديدة كاملة وبتركيز كبير على الأجزاء الهامة والجوانب التطبيقية التى سوف ترشدهم اثناء العمل فى المستقبل ، فضلا عن قاعات الدرس التى تطرح فيها المادة ناقصة - لكى يسهم الطلاب فى إكمالها -والتى تؤهل الطلاب الى ابتداع 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 والتى اجريت على طلاب التخصصات الدراسية المختلفة على نفس النتائج السابقة ، حيث اوضحت النتائج وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة فى التخصصات الدراسية المختلفة والتى تشبه الى حد كبير تلك المستنتجة من العينة الكلية للدراسة مع ظهور عامل ثالث فى كل تخصص عبارة عن تكرار لأحد العاملين الأساسين بتشبعات أقل لأغلب الأبعاد ، وفي تخصص العلوم الطبيعية ظهر عامل رابع تشبعت 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 والتى اوضحت

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

الا ان النتائج توضح ايضا امكانية التنبؤ بالتوجه نحو اعادة الانتاج ايضا من خلال درجات الطلاب على بعد التدريس الجيد فى 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 ، وهى فى ضوء هذا الفهم تشير الى طرق التدريس التقليدية ايضا 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 فى العينة الكلية واغلب التخصصات الدراسية وكذلك من خلال درجاتهم على ابعاد التدريس الجيد والصلة الوثيقة بالمهنة والحرية فى التعلم ، مع ظهور معامل انحدار سالب لبعد طرق التدريس الرسمية فى العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وهى نتائج تتفق الى حد كبير مع نتائج التحليلات العاملية السابقة .

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

توصيات ومقترحات :

وفى ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بالتخلى عن طرق التدريس التقليدية المستخدمة فى أغلب الاقسام الأكاديمية بالجامعة ، واستبدالها بالطرق التى تشجع الطلاب على التناول الناقد للمواد المتعلمة من خلال الاطلاع على العديد من المصادر ، مما يؤدى بهم الى الوصول الى الاستنتاجات بأنفسهم ، مما قد يؤدى الى تعديل مداخلهم للدراسة من التوجه نحو اعادة الانتاج الى التوجه نحو المعنى (من السطحية الى العمق) .

وتقترح الدراسة مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية وهى :

١- دراسة حالة لتاثير المناخ الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة فى الأقسام الاكاديمية 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- Franson, 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 learining . 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 Teching 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- Sevensson, 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 .