جامعة قطر
إدارة المكتبات المركزية
مكتبة الدوريات
غير مصرح بإعارتها من المكتبة
مكتبة التربية
قسم الدوريات

حولية كلية التربية

تصدر عن كلية التربية
بجامعة قطر

السنة التاسعة العدد التاسع ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م

العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي للطالب الجامعي

د. قاسم علي الصراف
كلية التربية - جامعة الكويت

مقدمة :

يبذل كثير من أساتذة الجامعات جهودا متنوعة ومختلفة للتعرف على أنماط سلوكية معينة تصدر من طلبتهم سواء كان ذلك داخل قاعات المحاضرات أو خارجها بهدف الوصول إلى فهم أعمق ودراسة أوسع لأداءاتهم وتحصيلهم الدراسي .

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في مجال التعرف على العادات الدراسية عند الطلبة وتأثيرها على الأداء الدراسي ، وقد حاولت هذه الدراسات الكشف عن بعض المهارات التي يستخدمها الطلبة في المواقف التعليمية الرسمية كتدوين المعلومات ، وتلخيصها ، وتحليل محتوى المقرر ، وتجزئة المادة العلمية ، وما إلى ذلك ، إلا أن الملاحظ في هذه الدراسات اختلاف النتائج التي توصلت إليها في هذا المجال ، بالإضافة إلى أن أغلب هذه الدراسات تتركز في مجال التعليم العام ، دون التعليم الجامعي ، الأمر الذي يترك الساحة خالية من الدراسات المرتبطة بأساليب المذاكرة في مجال التعليم العالي .

ولعل السبب في التناقض الموجود في نتائج بعض الدراسات في مجال العادات الدراسية عند الطلبة قد يرجع إلى عدم دقة الاستجابات التي أصدرها أفراد العينة على الأسئلة الموجهه لهم (Duell, 1986) ، أو عدم وجود مهارات دراسية معينة عند الطلبة تساعدهم على الاستفادة من أساليب المذاكرة الجيدة (Biggs, 1976) ، أو أن هذه الدراسات التي أجريت في مجال العادات الدراسية ركزت أساسا على دراسة عوامل بيئية أو شخصية تتعلق بأسلوب التدريس والتلقين أكثر منها بالاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في فهم واستيعاب المادة العلمية (Thomas and Rohwer, 1987) .

ومن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في عاداتهم الدراسية تدوين المعلومات ، ووضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية أثناء قراءة المادة ، والاستعانة ببعض الوسائل التي تعينهم على فهم المادة وتذكرها ، ومناقشة زملائهم فيما يقرأون ، واللجوء إلى أستاذ المادة لشرح ما لا يفهمون ، أو اللجوء إلى المراجع التي قررها أستاذ المادة ، وتفضيل الطالب لاسلوب المذاكرة الفردية أو الثنائية أو الجماعية .

وقد أشارت كثير من البحوث والدراسات إلى أهمية هذه الأساليب التي يستخدمها الطلبة في مجال العادات الدراسية . ففي دراسة هدفت إلى تعرف الممارسات الفعلية لعادات وطرق المذاكرة عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت ، قام الصراف (١٩٨٩) باختيار عينة قوامها (٤٢٥) طالبا وطالبة لاستفتاء آرائهم فيما يتعلق بالهدف من المذاكرة ، وتحديد وقت المذاكرة ، وتنظيم مكان المذاكرة ، وكيفية الاستعانة بمصادر المعرفة ، والطرق المتبعة في المذاكرة ، وكيفية الاستعداد للامتحان . وقد توصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات منها ، أن أهم هدف للمذاكرة هو الحصول على التقدير ، وأن أحسن وقت للمذاكرة هو فترة ما قبل الامتحانات ، وأن أفضل مكان للمذاكرة هو المكان الذي يتصف بالهدوء ، وأن أهم مصدر للمعرفة هو المعلومات التي يدونها الطالب أثناء المحاضرة ، وأن أنفع وسيلة يستخدمها الطالب أثناء المذاكرة اليومية هو وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية عند قراءة الكتاب المقرر ، وأن أفضل طريقة للاستعداد للامتحان هو كتابة ملخصات على هوامش الكتاب المقرر أثناء المذاكرة للامتحان .

وفي دراسة كان القصد منها التعرف على بعض العادات الدراسية المتمثلة في تدوين الملاحظات والمعلومات من قبل الطالب الجامعي وأثرها في عملية التحصيل الدراسي ، قام سعادة وآخرون (١٩٨٨) باختيار عينة قوامها (٨٤) طالبا وطالبة ، قسمت بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى والثانية دونت الملاحظات ، والمجموعة الثالثة لم تدون الملاحظات ، وقد توصل الباحثون إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية في التحصيل بين متوسط علامات المجموعتين اللتين دونتا الملاحظات ومتوسط علامات المجموعة التي لم تدون الملاحظات . واستخلص الباحثون في هذه الدراسة إلى أن تدوين الملاحظات يعتبر من العادات الدراسية المهمة في البيئة التعليمية، وأن الطلبة الذين يعتمدون على تدوين الملاحظات أثناء المذاكرة اليومية يتذكرون المعلومات بشكل أفضل من الطلبة الذين لا يعتمدون على عملية تدوين الملاحظات .

وفي دراسة تحليلية هدفت إلى الكشف عن أهم العادات الدراسية المتبعة في مجال الاستعداد للامتحان ، توصل الباحثان (Blanchard and Mikkelson, 1987) إلى أنه بصرف النظر عن الوقت والجهد اللذين يبذلهما طلبة الكليات الجامعية في الاستعداد للامتحان ، يعتبر اسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية في أثناء قراءة الكتاب المقرر هو الطابع الغالب والشائع بين هؤلاء الطلبة ، لاعتقادهم بأن هذا الاسلوب من شأنه مساعدتهم في عملية استرجاع المعلومات أثناء الأداء في الامتحانات .

وفي دراسة أخرى قام (Lambiotte and others, 1987) باختيار عينة قوامها (٧٤) طالبا وطالبة جامعيا مسجلين في أحد مقررات علم النفس ، ليقيس أثر المذاكرة الجماعية على نتائج الاختبار . وقد دلت النتائج أن المذاكرة الجماعية تؤثر ايجابا على أداء الطالب في الامتحان ، وعلى مدى تذكره للمعلومات .

وقامت الباحثة (McGroarty, 1988) بدراسة شملت عددا من طلبة الجامعة لمعرفة العلاقة بين الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الطلاب في عاداتهم الدراسية وبين تحصيلهم الدراسي ، وقد توصلت الباحثة إلى أن هناك أساليب دراسية معينة ترتبط ارتباطا ايجابيا بالنجاح الأكاديمي ، وهذه الأساليب تعكس عادة مدى ودرجة الدافعية والاتجاهات التي يملكها الطلاب تجاه التعلم عموما ، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات قصد منها ارشاد الطلبة وتوعيتهم نحو استخدام الأساليب الفعالة في المذاكرة اليومية ، والمذاكرة للامتحان .

وأجرى (Karabenick, 1988) دراسة للكشف عن نوعيات الطلبة الذين يلجأون إلى طلب المساعدة الأكاديمية من الآخرين ، وتألفت عينة الدراسة من (٣٨٦) طالبا وطالبة يمثلون كليات العلوم والآداب في أربع جامعات مختلفة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين استخدموا أساليب معينة في المذاكرة ، كالحفظ عن ظهر قلب ، واعادة قراءة المادة مرات عديدة ، وتكرار تدوين نفس المعلومات ، كانوا يفضلون اللجوء إلى أقرانهم الطلبة لمساعدتهم في فهم المادة العلمية ، بينما الطلبة الذين استأثروا استخدام استراتيجيات أكثر تعقيدا كالتفكير الناقد ، وفهم المادة العلمية ، وتحليلها ، كانوا يفضلون الاستعانة بأستاذ المادة عندما تواجههم صعوبة في فهم المادة واستيعابها.

كذلك قام الباحثون (Richards and others, 1988) بدراسة للكشف عن الأسباب التي تساهم في التحصيل الدراسي الجيد من عدمه ، وشملت الدراسة (١٥٠) طالبا وطالبة يمثلون كليات جامعية مختلفة وقد توصلت الدراسة إلى أن من بين العوامل التي تساهم في عدم التحصيل الدراسي الجيد عدم الاستفادة القصوى من الوقت المخصص للمذاكرة ، ووجود العادات الدراسية السيئة ، وانعدام الدافعية للدراسة ، وانتهت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من هذه المشكلات يحتاجون إلى التوجيه والارشاد في مجال اكتساب مهارات الدراسة والمذاكرة والاستعداد للامتحان .

ومن بين الميادين التي نالت على اهتمامات دراسة الباحثين الاهتمام بدراسة الفروق الجنسية في مجال العادات الدراسية لدى طلبة الكليات الجامعية ، ففي دراسة للتعرف على الأنماط الدراسية للطلاب والطالبات توصل (Lyman and others, 1989) إلى أن هناك عادات سلوكية مختلفة لكل من الجنسين في مجال المذاكرة اليومية بالرغم من وجود عادات كثيرة مشتركة بينهما . فالطالبات مثلا يتعاملن مع الكتاب المقرر بشكل أدق من معظم الطلاب ، كما أن الطالبات يستخدمن المذاكرة في مراجعة الدروس بشكل أفضل من الطلاب ، بالاضافة إلى أنهن يخصصن وقتا أكثر للمذاكرة استعدادا للامتحانات . ومن ناحية أخرى فان الطلاب عادة يوجهون جهودهم ، أثناء المذاكرة ، نحو فهم المفاهيم والحقائق الأقل أهمية ، ويركزون على الأفكار العامة أكثر من التركيز على الأفكار الدقيقة والخاصة .

وفي دراسة أخرى مماثلة توصل كل من (Wen and Liu, 1977) إلى أن عادات المذاكرة عند الطالبات كانت أفضل من عادات المذاكرة عند الطلاب ، وذلك بناء على النتائج الارتباطية التي خرج بها الباحثان لايجاد العلاقة بين العادات الدراسية ونتائج الامتحانات التي أجريت على عينة البحث .

ولقد أجرى (Rothblunm and others, 1985) دراسة أخرى على (٣٧٩) فردا من طلبة الجامعة من الجنسين لقياس العلاقة بين الجنس وعادات المذاكرة للامتحان ، وقد توصل الباحثون إلى نتيجة مفادها أن مهارات المذاكرة لدى الطالبات أدت إلى الحصول على نتائج أفضل في اختبارات منتصف الفصل الدراسي من مهارات المذاكرة عند الطلاب بناء على التقديرات التي حصلت عليها الطالبات في هذه الاختبارات .

وفي بحث آخر أجرى على (٣٩) طالبا و (٨١) طالبة من كليات جامعية مختلفة بهدف ايجاد العلاقة بين العادات الدراسية للطلبة ومعدلاتهم العامة ، توصل (Godzella and Others, 1978) إلى أن العلاقة بين المتغيرات المذكورة أكثر ايجابا بالنسبة للطالبات منها بالنسبة للطلاب ، اشارة إلى أن المعدل العام للطالبات كان أعلى من المعدل العام للطلاب ، وهذا يرجع إلى الأساليب الفعالة والعادات الدراسية السليمة التي تستخدمها الطالبات في المذاكرة وعند الاستعداد للامتحان .

وفي دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين التخصص الأكاديمي والعادات الدراسية المتبعة في مجال المذاكرة ، قام (Ropo, 1986) باختيار عينة من طلبة جامعة فنلندا قوامها (٢٣٨) طالبا وطالبة موزعين على أربع كليات مختلفة وهي : التربية ، والتجارة ، والعلوم ، والآداب . وبعد تطبيق استبانة على أفراد العينة لقياس العادات الدراسية في مواقف معينة ، توصل الباحث إلى النتائج التالية :

١ - طلبة كلية العلوم كان هدفهم الأساسي من المذاكرة هو الحصول على التقدير فقط .
٢ - معظم طلبة كلية التربية اهتموا بالاستراتيجيات التي استخدموها في المذاكرة من أجل التعلم والاستفادة .
٣ - طلبة التجارة والآداب لم يختلفوا في عاداتهم الدراسية كثيرا حيث أنهم ذكروا نفس الطرق والأساليب التي اتبعوها في المذاكرة .

وفي دراسة أخرى أجريت على ست كليات جامعية مختلفة في ثلاث ولايات أمريكية هي : تكساس ، وكاليفورنيا ، وأريزونا ، قامت الباحثة (Rendon, 1983) باستطلاع آراء الطلبة في هذه الكليات حول العادات الدراسية التي يستخدمونها في المذاكرة اليومية أو المذاكرة للامتحان ، وقد توصلت إلى نتيجة عامة هي أن كلا من طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية يواجهون صعوبات عديدة في عاداتهم الدراسية وأن هذه الصعوبات تنعكس في أساليب وطرق مذاكرتهم للامتحان الأمر الذي يؤدي إلى الاختلاف والتباين في معدلاتهم التراكمية .

وعلى هذا ، ومن خلال خلفية الدراسة ، يتضح لنا أن موضوع العادات الدراسية له خاصية معينة في تتبع معرفة سلوك الطالب الجامعي في مجال التعامل مع الحياة الأكاديمية الجامعية ، حيث أنه يوضح لنا طبيعة الاساليب والاستراتيجيات المختلفة ، التي جبل عليها الطلاب في حياتهم الدراسية ، والتي ترتبط بحياة الطالب اليومية أشد الارتباط .

وتشترك هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة في مجال تطبيقها على طلبة المستوى الجامعي من جهة ، وارتباطها بعامل الجنس ، والتخصص الدراسي والمستوى الأكاديمي من جهة أخرى .

ويزيد من أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات العربية النادرة ، حسب علم الباحث ، التي تبحث في أثر الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الأكاديمي وعلاقته بالعادات الدراسية عند طلبة الجامعة على اختلاف مستوياتهم وخلفياتهم العلمية .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن العادات الدراسية التي يستخدمها طلبة الجامعة بمختلف اجناسهم وتخصصاتهم وفرقهم الدراسية ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الاجابة على التساؤلات التالية :

١ - هل تختلف أساليب المذاكرة اليومية التي يستخدمها الطلاب عن أساليب المذاكرة اليومية التي تستخدمها الطالبات ؟ .
٢ - هل تختلف أساليب المذاكرة اليومية التي يستخدمها طلبة الكليات العملية عن تلك التي يستخدمها طلبة الكليات النظرية ؟ .
٣ - هل تختلف أساليب المذاكرة اليومية التي يستخدمها طلبة الفرق الدراسية الأولى (أولى وثانية) عن تلك التي يستخدمها طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) ؟ .
٤ - هل تختلف أساليب المذاكرة للامتحان التي يستخدمها الطلاب عن أساليب المذاكرة للامتحان التي تستخدمها الطالبات ؟ .
٥ - هل تختلف أساليب المذاكرة للامتحان التي يستخدمها طلبة الكليات العملية عن أساليب المذاكرة للامتحان التي يستخدمها طلبة الكليات النظرية ؟ .
٦ - هل تختلف أساليب المذاكرة للامتحان التي يستخدمها طلبة الفرق الدراسية الأولى (أولى وثانية) عن تلك التي يستخدمها طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) ؟

مصطلحات الدراسة :

١ - العادات الدراسية : ويقصد بها الممارسات السلوكية التي يستخدمها الطلبة والمتمثلة في الطرق والأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي يسخرونها في مذاكرتهم اليومية أو مذاكرتهم للامتحان .

٢ - التخصص الدراسي : ويقصد به ما إذا كان الطالب ينتسب إلى كلية علمية أو كلية أدبية .

٣ - المستوى الأكاديمي : وتشير إلى الفرقة الدراسية التي يكون فيها الطالب ، فاما أن يكون في الفرق الدراسية الأولى ، وهي سنة أولى أو ثانية جامعة ، أو في الفرق الدراسية التالية ، وهي سنة ثالثة أو رابعة أو ما بعدها حسب النظام الدراسي في كل كلية .

فرضيات الدراسة :

بناء على الأسئلة السابقة ، فقد تمت صياغة الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلاب واستجابات الطالبات فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية .

الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة التخصصات العملية واستجابات طلبة التخصصات النظرية فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية .

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى (أولى وثانية) واستجابات طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية .

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلاب واستجابات الطالبات تعزى إلى أساليب المذاكرة للامتحان .

الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات

استجابات طلبة التخصصات العملية واستجابات طلبة التخصصات النظرية تعزى إلى أساليب المذاكرة للامتحان .

الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى (أولى وثانية) واستجابات طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) تعزى إلى أساليب المذاكرة للامتحان .

الفرضية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى متغيرات التفاعل فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية بين :

أ - الجنس وطبيعة التخصص الدراسي .
ب - الجنس والفرقة الدراسية .
جـ - التخصص الدراسي والفرقة الدراسية .
د - الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية .

الفرضية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى متغير التفاعل فيما يتعلق بأساليب المذاكرة للامتحان بين :

أ - الجنس وطبيعة التخصص الدراسي .
ب - الجنس والفرقة الدراسية .
جـ - التخصص الدراسي والفرقة الدراسية .
د - الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية .

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

١ - الجنس وله مستويات : ذكور × اناث
٢ - التخصص وله مستويات : كليات عملية × كليات نظرية
٣ - الفرقة الدراسية ولها مستويات : أولى وثانية × ثالثة فما فوق .

المتغيرات التابعة :

استجابات أفراد العينة على استبانة البحث في مجالين هما :
أساليب المذاكرة اليومية ، أساليب المذاكرة للامتحان .

مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الكويت ، والمسجلين في كليات التجارة والعلوم السياسية ، والآداب ، والعلوم ، والطب ، والطب المساعد ، والهندسة ، والحقوق ، والتربية ، والشريعة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٨٩/ ١٩٩٠ ، والذين بلغ عددهم (١٢٩٣٩) طالبا وطالبة ، حسب الاحصائيات الرسمية للجامعة الصادرة بتاريخ ١٩٨٩/١١/٧ .

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (١٢٧٥) فردا ، أي ما يعادل ٩ر٩٪ من المجتمع الدراسي الأصلي ، منهم (٦٨٠) طالبا ، و (٥٩٥) طالبة ، وقد اختيروا بطريقة طبقية عشوائية ، بحيث مثل في العينة جميع طلبة الجامعة من الذكور والاناث وعند تحليل البيانات (جدول رقم ١) استبعدت ١٨٥ حالة نظرا لعدم استكمال البيانات ، وعلى هذا أصبح عدد أفراد العينة الكلية ١٠٨٩ حالة ، منهم ٥٨٤ طالبا و ٥٠٥ طالبات

جدول رقم (١)

جدول يبين توزيع أفراد العينة في كل كلية من كليات الجامعة حسب الجنس

الرقم	نوع الكلية	اسم الكلية	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
١		العلوم	٧٥	٥٠	١٢٥
٢	الكليات	الهندسة	٧٥	١٠٠	١٧٥
٣	العمليـة	الطب	٥٠	٥٠	١٠٠
٤		العلوم الطبية	٧٥	٢٥	١٠٠
٥		التجارة	٥٠	٨٠	١٣٠
٦	الكليات	الآداب	٧٥	٥٠	١٢٥
٧	النظريـة	الحقوق	٥٠	٥٠	١٠٠
٨		التربية	٨٤	٥٠	١٣٤
٩		الشريعة	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع الكلي			٥٨٤	٥٠٥	١٠٨٩

أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت (٤٠) عبارة من النوع المغلق ، تدور بنودها حول محورين أساسيين ، وذلك للتعرف على آراء الطلاب والطالبات فيما يتعلق

بالعادات الدراسية في مجال أساليب المذاكرة اليومية ، وأساليب المذاكرة للامتحان ، وتتطلب الاجابة على هذه الاستابنة أن يعطى كل فرد رأيه في كل عبارة بما يتفق والفكرة المطروحة على مقياس متدرج من خمس نقاط بحيث تعبر الدرجة (٥) عن الموافقة التامة ، والدرجة (٤) عن الموافقة ، والدرجة (٣) عن الحياد ، والدرجة (٢) عن المعارضة ، والدرجة (١) عن المعارضة بشدة . وكانت أقصى درجة لكل محور هي ١٠٠ ، وأدنى درجة هي ٢٠ .

وقبل وضع بنود الاستبانة قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات والبحوث في هذا المجال ، وعلى ضوئه أمكن صياغة عبارات الاستبانة في صورتها الأولية ، ومن ثم عرضت الاستبانة على بعض المحكمين ذوي الاختصاص [١] ، وطلب منهم ابداء الرأي في سلامة الأسلوب المستخدم ، ووضوح كل بند ، ومدى تغطية البنود للموضوع المطلوب دراسته ، وقد قام الباحث بعد ذلك بجمع الملاحظات والآراء ، وأجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون ، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة .

ثبات الاستبانة :

تم الحصول على ثبات الاستبانة باستخدام طريقة اعادة تطبيق الأداة في فترتين منفصلتين ، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني اسبوعا ، على مجموعة من (٣٠) طالبا وطالبة ، وقد كان معامل الارتباط لثبات الاستبانة (٨٣ر٠) وهي دالة عند مستوى (٠٥ر٠) مما يعزز الثقة بأداة البحث .

كما أجرى تحليل لبنود الاستبانة ، وذلك لكل مجال من المجالين للتعرف على مدى التجانس الموجود بين البنود المتضمنة في كل مجال ، وقد حسبت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية ، وأسفر التحليل عن تحديد مجموعة من معاملات الارتباط تراوحت في المجال الأول بين ٦١ر٠ ، ٦٩ر٠ ، وللمجال الثاني بين ٥٢ر٠ ، ٥٧ر٠ .

---

(١) ضمت لجنة المحكمين الأساتذة التالية أسماؤهم :

أ.د. عادل الأشول

أ.د. عبد الرزاق الجليلي

أ.د. محمود الناقة

د. عبد الله الدنان

د. حسين الطوبجي

د. فوزية هادي

المعالجة الاحصائية :

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة ، قام الباحث باجراء العمليات الاحصائية التالية :

١ - حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال على حدة وذلك للعينة الكلية ولكل عينة فرعية .

٢ - حساب قيم " ت " لفروق الدلالة بين المتوسطات للتأكد من الفرضيات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة .

٣ - عمل تحليل التباين باستخدام التصميم العاملي المتعدد للتباين (٢×٢×٢) وذلك للتأكد من الفرضيات السابعة والثامنة .

نتائج الدراسة

أولا : النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :

لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب واستجابات الطالبات فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية ، ثم تطبيق اختبار (ت) ، والجدول رقم (٢) يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) للطلاب والطالبات وفقا لمتغير الجنس .

جدول رقم (٢)

جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للطلاب والطالبات في مجال المذاكرة اليومية

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاب	٥٨٤	٧١٫٣٤	٧٫٨١	٠٫٦٨	غير دالة
طالبات	٥٠٥	٧١٫٠١	٨٫٢٨		

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب أعلى قليلا من متوسط استجابات الطالبات . ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق بين المتوسطين حقيقيا أم يعود لعامل الصدفة ، تم اختبار فرضية البحث الأولى الصفرية عند مستوى الدلالة (٠٫٠٥) ولدى حساب قيمة (ت) تبين أنها تساوي (٠٫٦٨) وهي أقل بكثير من قيمة (ت) الحرجة . وهذا يعني أن الفرق بين استجابات الطلاب واستجابات الطالبات ليس ذا دلالة احصائية ، أي أن أساليب المذاكرة اليومية تكاد لا تختلف كثيرا بين الطلاب والطالبات وبالتالي تقبل فرضية الدراسة الأولى .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة التخصصات العملية واستجابات طلبة التخصصات النظرية بالنسبة لأساليب المذاكرة اليومية ، تم تطبيق اختبار (ت) لمقارنة فروق المتوسطات . والجدول رقم (٣) يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لأفراد المجموعتين .

جدول رقم (٣) جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لطلبة التخصصات العملية وطلبة التخصصات النظرية في مجال أساليب المذاكرة اليومية

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكليات العملية	٤٠٠	٧٠ر٧٥	٨ر١٠		غير دالة
الكليات النظرية	٦٨٩	٧١ر٤٤	٧ر٩٧	١ر٣٥	

يلاحظ من هذا الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة الكليات النظرية أعلى من متوسط استجابات طلبة الكليات العملية ، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق بين متوسط العينتين حقيقيا أو يعود إلى عوامل الصدفة ، تم اختبار الفروق باستخدام اختبار (ت) ، ولدى حساب اختبار (ت) تبين عدم وجود فرق ذي دلالة بين المجموعتين ، وهذا يعني عدم وجود اختلاف كبير في أساليب المذاكرة عند كل من طلبة الكليات العملية وطلبة الكليات النظرية ، وبالتالي تقبل فرضية الدراسة الثانية .

ثالثا : النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة :

للإجابة على الفرضية الثالثة ، والتوصل إلى بيانات عن الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى (أولى وثانية) واستجابات طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية ، تم تطبيق اختبار (ت) ، والجدول رقم (٤) يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لأفراد المجموعتين .

جدول رقم (٤) جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لطلبة الفرق الدراسية الأولى وطلبة الفرق الدراسية التالية في مجال أساليب المذاكرة اليومية

مستوى الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفرق الدراسية الأولى	٥٦٧	٧١ر٣٣	٧ر٥٤	٠ر٧١	غير دالة
الفرق الدراسية التالية	٥٢٢	٧١ر٠١	٨ر٥٢		

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى أعلى بقليل من متوسط استجابات طلبة الفرق الدراسية التالية ، ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين حقيقيا أم يعود لعامل الصدفة ، تم اختبار فرضية الدراسة الثالثة الصفرية عند مستوى الدلالة (٠٥ر٠) ، ولدى حساب قيمة (ت) تبين أنها تساوى (٧١ر٠) ، وهي أقل بكثير من قيمة (ت) الحرجة . وهذا يعني أن الفرق بين استجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى واستجابات طلبة الفرق الدراسية اللاحقة ليس ذا دلالة احصائية ، أي أنه يوجد تشابه بين استجابات المجموعتين ، وبالتالي تقبل فرضية الدراسة الثالثة .

رابعا : النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب واستجابات الطالبات بالنسبة لأساليب المذاكرة للامتحان ، تم تطبيق اختبار (ت) لمقارنة فروق المتوسطات ، والجدول رقم (٥) يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لأفراد المجموعتين .

جدول رقم (٥) جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للطلاب والطالبات في مجال المذاكرة للامتحان

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاب	٥٨٤	٧٠ر٠٦	٧ر٤٩	٢ر٥٨	٠ر٠١
طالبات	٥٠٥	٦٨ر٨٨	٧ر٤٥		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لنتائج استجابات الطلاب أعلى من متوسط استجابات الطالبات ، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق بين المتوسطين لاستجابة المجموعتين حقيقيا أم يعود لعامل الصدفة ، تم اختبار فرضية الدراسة الرابعة الصفرية عند مستوى دلالة (٠٥ر٠) ، ولدى حساب قيمة (ت) تبين أنها تساوى (٥٨ر٢) ، وهي أعلى من قيمة (ت) الحرجة ، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسطين له دلالة احصائية ، ولصالح عينة الطلاب ، بمعنى أن اسلوب المذاكرة للامتحان عند الطلاب أفضل من أسلوب المذاكرة للامتحان عند الطالبات ، وبالتالي ترفض فرضية البحث الصفرية الرابعة .

خامسا : النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة :

للاجابة على الفرضية الخامسة ، والتوصل إلى بيانات عن الفروق بين متوسطات استجابات طلبة التخصصات العملية واستجابات طلبة التخصصات النظرية فيما يتعلق

بأساليب المذاكرة للامتحان ، تم تطبيق اختبار (ت) ، والجدول رقم (٦) يوضح خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لأفراد المجموعتين .

جدول رقم (٦) جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لطلبة التخصصات العملية وطلبة التخصصات النظرية في مجال أساليب المذاكرة للامتحان

مستوى الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكليات العملية	٤٠٠	٦٨ر٦٧	٧ر٦٠		
الكليات النظرية	٦٨٩	٧٠ر٠١	٧ر٣٩	٢ر٨٣	٠١ر٠

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الكليات النظرية أعلى من متوسط استجابات أفراد الكليات العملية ، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق بين المتوسطين لاستجابة المجموعتين حقيقيا أم راجعا لعامل الصدفة ، تم اختبار فرضية الدراسة الخامسة الصفرية عند مستوى (٠٥ر٠) ، ولدى حساب قيمة (ت) تبين أنها تساوى (٢ر٨٣) وهي أعلى من قيمة (ت) الحرجة ، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسطين له دلالة احصائية ، ولصالح طلبة الكليات النظرية . وبالتالي ترفض فرضية البحث الصفرية الخامسة .

سادسا : النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة :

لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى (أولى وثانية) واستجابات طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) بالنسبة لمجال أساليب المذاكرة للامتحان ، تم تطبيق اختبار (ت) والجدول رقم (٧) يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) لأفراد المجموعتين .

جدول رقم (٧) جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لطلبة الفرق الدراسية الأولى وطلبة الفرق الدراسية التالية في مجال أساليب المذاكرة للامتحان

مستوى الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفرق الدراسية الأولى	٥٦٧	٦٩ر٤٤	٧ر٥٢		غير دالة
الفرق الدراسية التالية	٥٢٢	٦٩ر٦٠	٧ر٤٧	٠٣٣ر	

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة الفرق الدراسية التالية (ثالثة فما فوق) أعلى بقليل من متوسط استجابات طلبة الفرق

الدراسية الأولى (أولى وثانية) ، ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين حقيقيا أم يعود لعامل الصدفة ، تم اختبار فرضية الدراسة السادسة الصفرية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، ولدى حساب قيمة (ت) تبين أنها تساوي (٠,٣٣) وهي أقل بكثير من قيمة (ت) الحرجة ، وهذا يعني أن الفرق بين استجابات طلبة الفرق الدراسية الأولى واستجابات طلبة الفرق الدراسية التالية ليس ذا دلالة احصائية ، أي أن هناك تشابها بين استجابات المجموعتين ، وبالتالي تقبل فرضية الدراسة السادسة .

سابعا : النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة :

للاجابة على فرضية الدراسة السابعة ، والوصول إلى بيانات عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مجال أسلوب المذاكرة اليومية التي قد تعزي إلى متغيرات الجنس بمستوييه (طلاب وطالبات) ، والتخصص الدراسي بمستوييه (كليات عملية وكليات نظرية) ، والمستوى الدراسي بشقيه (الفرق الدراسية الأولى والفرق الدراسية التالية) ، والأثر المشترك بين الجنس وطبيعة التخصص الدراسي ، والجنس والفرقة الدراسية ، والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية ، والجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية ، تم تطبيق أسلوب تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢) . والجدول رقم (٨) يوضح خلاصة نتائج تحليل التباين لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية .

جدول رقم (٨) جدول يوضح نتائج تحليل التباين (٢×٢×٢)
لمجال أساليب المذاكرة اليومية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٦,٩٦	١	٦,٩٦	٠,١١	غير دالة
التخصص	١٠٦,٢٥	١	١٠٦,٢٥	١,٦٥	غير دالة
الفرقة الدراسية	٢٢,٦٠	١	٢٢,٦٠	٠,٣٥	غير دالة
الجنس × التخصص	١٤٦,٩٧	١	١٤٦,٩٧	٢,٢٤	غير دالة
الجنس × الفرقة الدراسية	٢٩,٩٥	١	٢٩,٩٥	٠,٤٧	غير دالة
التخصص × الفرقة الدراسية	٧,٥٨	١	٧,٥٨	٠,١٢	غير دالة
الجنس × التخصص × الفرقة الدراسية	١٣١,٧٣	١	١٣١,٧٣	٢,٠٤	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في أساليب المذاكرة اليومية يعزى لمتغير الجنس ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس (٠,١١) ، وهذه النتيجة تدعم نتائج الدراسة السابقة المتعلقة بفرضية البحث الأولى ،

أما بالنسبة للتخصص الدراسي ، فانه تبين من الجدول (٨) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير التخصص تساوى (١ر٦٥) ، وهي بدورها غير دالة احصائيا ، وكذلك بالنسبة لمتغير الفرقة الدراسية ، فان قيمة (ف) المحسوبة تساوى (٣٥ر٠) وهي غير دالة احصائيا . وكذلك بالنسبة للتفاعل الثنائي بين الجنس والتخصص ، أو الجنس والفرقة الدراسية ، أو التخصص والفرقة الدراسية ، أو التفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والفرقة الدراسية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لهذه التفاعلات (٢٤ر٢ ، ٤٧ر٠ ، ١٢ر٠ ، ٠٤ر٢) على التوالي ، وهي غير دالة احصائيا ، وهكذا تقبل فرضية البحث الصفرية السابعة .

ثامنا : النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة :

للحصول على بيانات عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مجال اسلوب المذاكرة للامتحان التي قد تعود إلى متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي ، والأثر المشترك بين الجنس والتخصص الدراسي ، والجنس والمستوى الدراسي ، والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي ، والجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي ، تم استخدام اسلوب تحليل التباين الثلاثي ، والجدول رقم (٩) يبين خلاصة نتائج تحليل التباين لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي .

جدول رقم (٩) جدول يوضح نتائج تحليل التباين الثلاثي
لمجال أساليب المذاكرة للامتحان

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٣٠٧ر٩٩	١	٣٠٧ر٩٩	٥ر٥٣	٠ر٠٥
التخصص	٣٤٢ر١٨	١	٣٤٢ر١٨	٦ر١٤	٠ر٠٥
الفرقة الدراسية	٤٧ر٩١	١	٤٧ر٩١	٠ر٨٦	غير دالة
الجنس × التخصص	٨ر٥٣	١	٨ر٥٣	٠ر١٥	غير دالة
الجنس × الفرقة الدراسية	٦٦ر٧٨	١	٦٦ر٧٨	١ر٢٠	غير دالة
التخصص × الفرقة الدراسية	٤٢ر٦٢	١	٤٢ر٦٢	٠ر٧٧	غير دالة
الجنس × التخصص × الفرقة الدراسية	٦ر٦٨	١	٦ر٦٨	٠ر١٢	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية لمتغير الجنس ، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥ر٥٣) وهي دالة على مستوى (٠ر٠٥) ، وهذه النتيجة تدعم النتائج السابقة المتعلقة بفرضية البحث الرابعة ، وبالتالي تؤكد رفض الفرضية الرابعة ، كما أنه فيما يتعلق بمتغير التخصص ، فانه يتبين من الجدول رقم (٩) أن قيمة

(ف) المحسوبة تساوي (١٤ر٦) ، وهي دالة على مستوى (٠٥ر٠) ، وهذه النتيجة تدعم النتائج السابقة المتعلقة بفرضية الدراسة الخامسة ، وبالتالي تؤكد رفض الفرضية الخامسة . أما بالنسبة للفرقة الدراسية ، فانه يتبين من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الفرقة الدراسية تساوي (٨٦ر٠) وهي أقل من قيمتها الحرجة ، وكذلك بالنسبة للتفاعل الثنائي بين الجنس والتخصص ، أو الجنس والفرقة الدراسية ، أو التخصص والفرقة الدراسية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لهذه التفاعلات (١٥ر٠ ، ٢٠ر١ ، ٧٧ر٠) على التوالي ، وهي غير دالة احصائيا ، وكذلك بالنسبة للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والفرقة الدراسية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل (١٢ر٠) وهي أقل من قيمتها الحرجة . وبناء عليه تقبل فرضية البحث الصفرية الثامنة .

مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة الكشف عن علاقة العادات الدراسية بالجنس والتخصص والمستوى الدراسي للطالب الجامعي في مجالين متعلقين بالعادات الدراسية وهما : أساليب المذاكرة اليومية ، وأساليب المذاكرة للامتحان .

وعند اختبار دلالة الفروق بين متوسطات أساليب المذاكرة اليومية بين الطلاب والطالبات ، تبين عدم وجود فروق واضحة بين المجموعتين ، وقد يفسر هذا في وجود تشابه كبير بين آراء الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالاساليب المستخدمة في المذاكرة اليومية . وكذلك اتضح عدم وجود فروق كبيرة بين طلبة التخصصات العملية وطلبة التخصصات النظرية ، وقد يشير هذا إلى تجانس في آراء أفراد العينتين رغم وجود فروق صغيرة بينهما لا تتجاوز في قيمتها الاحصائية الصدفة ، كما تبين عدم وجود فروق واضحة بين طلبة الفرق الدراسية الاولى ، أي السنوات الأولى والثانية في المرحلة الجامعية ، وطلبة الفرق الدراسية التالية ، أي السنوات الثالثة والرابعة والخامسة لبعض الكليات ، ككلية الهندسة والطب ، مما يشير إلى وجود تجانس كبير في الأساليب المتبعة في المذاكرة بين أفراد هاتين المجموعتين .

أما بالنسبة لأساليب المذاكرة للامتحان عند الطلاب والطالبات ، فقد بينت النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية يمكن أن يعزى لمتغير الجنس ولمتغير التخصص الدراسي، وهذا يعني تفوق الطلاب على الطالبات في أساليب للمذاكرة للامتحان ، وقد تفسر هذه الفروق الدالة احصائيا ولصالح الطلاب ، على أن الطلاب أكثر استخداما لأساليب المذاكرة للامتحان من الطالبات . كما أن طلبة الكليات النظرية أفضل من طلبة الكليات العملية في استخدام أساليب المذاكرة للامتحان ، وهذا يعنى أن طلبة الكليات

الأدبية والانسانية يختلفون في مدى استعدادهم وعاداتهم الدراسية للامتحان عن طلبة الكليات العملية حيث أنهم لم يتفقوا على نفس الأساليب والطرق التي اتبعوها في مجال المذاكرة للامتحان .

أما فيما يتعلق بالعادات الدراسية لطلبة الفرق الدراسية الأولى وطلبة الفرق الدراسية التالية ، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ، يمكن أن يعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب لا في مجال أساليب المذاكرة اليومية ولا في مجال أساليب المذاكرة للامتحان ، وهذا يعني أن التدرج في المستوى الأكاديمي للطالب الجامعي ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى زيادة ملحوظة في النشاط المتعلق بالعادات الدراسية ، ولذا فالطالب في الفرق الدراسية العليا لا يختلف كثيرا عن طالب الفرق الدراسية الدنيا فيما يتعلق بالاساليب والطرق المتبعة في المذاكرة اليومية أو المذاكرة للامتحان ، وقد يرجع هذا إلى أن العادات الدراسية متى ما تأصلت في الطالب يمكن أن تلازمه مدى الدهر ، فهو يستخدمها لأنه جبل عليها وارتاح إلى استخدامها ، كما يمكن أن يشير ذلك أيضا إلى أن جامعاتنا غالبا لا تدرب الطالب على اتباع نوعية معينة من السلوك الدراسي والعادات الدراسية المرغوبة ، ولذلك لا يختلف طلابنا كثيرا عن ما هو مألوف في كيفية التعامل مع المعلومات أو الكتاب المقرر أو السلوك عند الاستعداد للامتحان ، ويشير (Blanchard and Milleson, 1987) إلى أنه بصرف النظر عن الوقت والجهد اللذان يبذلهما طلبة الجامعة في الاستعداد للامتحان ، فان سلوك وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية في أثناء قراءة الكتاب المقرر يعتبر هو السلوك الغالب والمألوف بين هؤلاء الطلبة في عاداتهم الدراسية ، ولذلك يوصى (McGroarty,1988) في دراسته إلى ارشاد الطلبة وتوعيتهم نحو استخدام الأساليب الفعالة في المذاكرة اليومية أو المذاكرة للامتحان .

وقد أشارت نتائج تحليل التباين إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا فيما يتعلق بالتفاعل الثنائي بين الطلبة ، ذكورا كانوا أم اناثا ، وبين التخصص الدراسي ، سواء كان الطلاب في كليات علمية أو كليات أدبية ، أو بين الطلاب والفرق الدراسية التي ينتمون إليها ، أو بين تخصص الطلاب والفرق الدراسية التي ينتمون إليها ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الاختلافات في الآراء بين أفراد المجموعتين كانت صغيرة أو متساوية، ولذلك انعدم أثر التفاعل الثنائي بين المتغيرين المستقلين (الجنس والتخصص). كذلك لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة احصائية راجعة إلى التفاعل الثلاثي بين الطلاب والطالبات وتخصصاتهم الدراسية ومستوياتهم الأكاديمية بالرغم من وجود فروق صغيرة ولكن هذه الفروق متساوية لدرجة عدم وصولها في قيمتها الاحصائية مستوى الدلالة المطلوبة ، ولذا انعدم وجود أثر للتفاعل الثلاثي بين المتغيرات المستقلة .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ، لماذا كانت استجابات الطلاب أفضل من

استجابات الطالبات في مجال الأساليب المتبعة في المذاكرة للامتحان ، بالرغم من أن المتوقع هو العكس ؟ الجواب على هذا التساؤل يحتاج إلى ابحاث أخرى في هذا المجال . وقد يكون أحد التفسيرات لهذه النتيجة زيادة عدد أفراد عينة الذكور عن أفراد عينة الاناث ، وهذه النتيجة تكررت أيضا في نفس المجال فيما يتعلق بالمقارنة بين طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العملية (جدول ٦) ، حيث أن الزيادة الواضحة في عدد أفراد عينة طلبة الكليات النظرية عن طلبة الكليات العملية قد يرجع إليها السبب في وجود فروق دالة احصائيا لصالح أفراد طلبة الكليات النظرية بالرغم من أن هذه النتيجة لا تتفق مع نتائج بعض البحوث في هذا المجال ، مثلا بحث (Lyman and Others, 1989) ، وبحث (Ropo, 1986) . وربما يعزى السبب في تفوق استجابات عينة الذكور على عينة الاناث ، أو عينة الكليات النظرية على الكليات العملية إلى عدم دقة الاستجابات التى أصدرها أفراد هذه العينات على العبارات المدونة في الاستبانة ، وهذا متوقع في بعض مجالات الدراسات التي تتعلق باصدار أحكام قيمية أو آراء شخصية تجاه موضوع حساس كموضوع العادات الدراسية عند طلاب وطالبات الجامعة .

وقد تعذر على الباحث منذ البداية اختيار اعداد متساوية لأفراد كل مجموعة من مجموعات البحث ، وكان من الممكن التخلص من بعض الأعداد الزائدة في المجموعات ، إلا أن استبعاد (١٨٥) حالة من عينة البحث ، نظراً لعدم استكمال البيانات عندها ، جعل الأمر غير ممكن للقيام بهذا الاقتراح .

ملخص النتائج

لقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

١ - فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية ، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الطلاب والطالبات أو بين طلبة الكليات العملية والكليات النظرية ، أو طلبة الفرق الدراسية الأولى والفرق الدراسية التالية .

٢ - بالنسبة لاساليب المذاكرة للامتحان ، هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات ، وبين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الفرق الدراسية الأولى والفرق الدراسية لتالية .

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى متغير التفاعل الثنائي بين الجنس وطبيعة التخصص الدراسي ، أو الجنس والفرقة الدراسية ، أو التخصص الدراسية والفرقة الدراسية ، كما لا توجد فروق دالة احصائيا ترجع إلى متغير التفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والفرقة الدراسية ، وذلك فيما يتعلق بأساليب المذاكرة اليومية .

٤ - هناك فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى متغير الجنس والتخصص الدراسي ، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى إلى متغير التفاعل الثنائي بين الجنس وطبيعة التخصص الدراسي ، أو الجنس والفرقة الدراسية ، أو التخصص والفرقة الدراسية ، كما لا توجد فروق دالة احصائيا ترجع إلى متغير التفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والفرقة الدراسية ، وذلك فيما يتعلق بأساليب المذاكرة للامتحان .

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج هذه الدراسة ، يمكن الخروج بالتوصيات التالية :

١ - العمل على تشجيع الشباب الجامعي للاستفادة القصوى من العادات الدراسية السليمة .

٢ - ضرورة تبصير الطلاب والطالبات بأهمية اكتساب مهارات الدراسة والمذاكرة والاستعداد للامتحان .

٣ - عقد ندوات وحلقات نقاش في الجامعة لمناقشة المشكلات والصعوبات التي يواجهها طلبة الجامعة في عاداتهم الدراسية .

٤ - اجراء دراسات ميدانية أخرى في هذا المجال للوقوف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة المتفوقون والطلبة غير المتفوقين في عاداتهم الدراسية اليومية أو أساليبهم في المذاكرة للامتحان .

المراجع

١ - الصراف (١٩٨٩) ، " آراء الطلبة حول الممارسات الفعلية لعادات وطرق المذاكرة عند طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت " ، أرسلت إلى النشر في المجلة التربوية .

٢ - جودت سعادة وآخرون (١٩٨٨) ، " اختيار أثر تدوين الملاحظات في أثناء المحاضرة أو نهايتها في تحصيل واحتفاظ طلبة الجامعة في موضوع أسس المنهج المدرسي وتخطيطه " ، المجلة التربوية ، العدد (٢٦) ، ص ٨٩-١١١ .

3 - Biggs, J. (1976). Dimensions of study behavior: Another look at ATI. British Journal of Educational Psychology,46, 68-80.

4 - Blanchard, J., and Mikkelson, V. (1987). Understanding performance outcomes in expository text. Journal of Educational Research, 80, 1970201.

5 - Duell, O., (1986). Metacognitive skills. In G.phye, and T. Andre (Eds.), Cognitive Classroom Learning , New York: Academic Press.

6 - Gadzella, B. and Others (1978). Interrelationships of Study Habits and Attitudes, Locus of Control, Motivation Achievement Tendencies and Academic Achievement . Reaearch Report (143), East Texas state university . TX.

7 - Karabenick, S. (1988). Varieties of Help-Seeking as a learning Strategy And The Role of Self-Esteem Threat . Paper presented At The Annual Meeting of The American Psychological Association (96th, Atlanta, GA. August 12-16, 1988) .

8 - Lanbiotte, J., and others. (1987), Cooperative learning and Test Taking : Transfer of skills. Contemporary Educational psychology, 12, 52-61.

9 - Lyman, S., and others. (1989), Critical Incidents of study Behavior. Paper presented at The Annual Meeting of The American Psychological Association (97the, New Orleans, August 12-16, 1989).

10 - McGroarty, M. (1988). University Foreign Language Learning, CLEAR Educational Report Series. California Univ., Los Angeles.

11 - Rendon, L. (1983). Mathematics Education for Hispanic students in the Border Colege Consortium. Research Report (143) . Ford Foundation, New York, N.Y.

12 - Richards, D., and Others. (1988) . An Intervention System for Persistent Non-Acheivers. Research Report (143) , TeXas Higher Education Coordination Board, Austin.

13 - Ropo, E. (1986) . Styles of studying in University . Paper resented at The Annual Meeting of The American Educational Research Assockiation (67the, San Fransisco, CA, April 16-20) .

14 - Rothblum, E. and Others (1985) . Behavioral, Affective, and Cognitive Differences Between High and Low Procrastinators as an Academic Deadline Approaches. Paper presented at The Annual Meeting of The Association For Advancement of Behavior Therapy (Houston, Texas, November 14-17) .

15 - Thomas, J., and Rohwer, W. (1987) . Grade-Level and Course-Specific Differences in Academic Studying : Summary . Contemporary Educational Psychology, 12, 381-385 .