مقياس المهارات الدراسية لطلبة الجامعة بدولة الامارات العربية المتحدة

د ·عبدالعزيز مصطفى السرطاوي
قسم التربية الخاصة /كلية التربية
جامعة الامارات العربية المتحدة

د · ياسر عبد الله الحيلواني
قسم التربية الخاصة/كلية التربية
جامعة الامارات العربية المتحدة

مقدمة

تعتبر المهارات الدراسية ذات أثر كبير في التحصيل الأكاديمي للطلبة ، فهي الأدوات التي تساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة . وقد حدد هوفر (Hoover, 1989) العناصر التي يمكن من خلالها التعرف على المهارات الدراسية وهي : اكتساب المعلومات ، مدى ملائمة الاستجابة للمعلومات ، تحديد مكان المعلومات المطلوبة ، تنظيم الأنشطة وإدارتها بشكل فعال ، تجميع المعلومات وتركيبها من أجل الوصول إلى استجابات ذات معنى وتذكر المعلومات واسترجاعها عند الحاجة . وكي يتم توظيف هذه العناصر بشكل تلقائي ، فانه يلزم استخدامها بشكل دائم من قبل الطلبة . وقد حدد هوفر العديد من المهارات الدراسية منها : ممارسة القراءة بسرعات متفاوته وفق أهمية ودرجة صعوبة المادة العلمية ، الاستماع ، أخذ الملاحظات ، كتابة التقارير ، مهارة تناول الامتحانات وإدارة الوقت .

وقد أفاد جونز وسليت وكايل (Jones, Slate, & Kyle, 1992) بان طلبة الجامعة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يمتلكون مهارات دراسية أفضل من أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض في مجالات تنظيم الوقت ، استراتيجيات الدراسة ، والاتجاهات نحو عملية التعلم . وقد وجد كلا من بولانسكي وهوران وهانش (Polansky, Horan, & Hanish, 1993) بان تدريب الطلبة على مهارات الدراسة يحد بشكل جوهري من تسرب الطلبة الأكثر عرضه من الجامعة وبالتالي استمرارهم

في الالتحاق ببرامجهم الجامعية . وقد أوضح دايفستا ومورينو (Divesta & Moreno, 1993) أن استخدام مهارات الدراسة يعتبر تعويضا لمحدودية النظام المعرفي عند بعض الطلبة ، فقد وجدا بأن هنالك ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي في الجامعة والمقدرة على مراقبة عملية الاستيعاب . وهذا يدل على أن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية العالية يمارسون عملية الوعي والتكيف الذاتي والتخطيط المقصود أكثر من أقرانهم ذوي المعدلات الأكاديمية المنخفضة .

وبناء عليه ، فانه يمكن التأكيد على أهمية المهارات الدراسية في عملية الفهم واستدعاء المعلومات واعتبارها حلقة وصل بين عمليتي الاستيعاب والتذكر . ففي عملية الاستيعاب يمكن توظيف المهارات الدراسية في زيادة الاستيعاب من خلال عدد من الأنشطة من مثل : تشكيل الأسئلة أثناء عملية القراءة والإجابة عليها وتلخيص المادة المقروءة . أما من ناحية التذكر فيمكن استخدام تقنيات معينة من أجل زيادة عملية استدعاء المعلومات من الذاكرة من مثل استخدام الترميز والاختصارات ووضعها على نحو ذو معنى من أجل تيسير عملية التذكر.

ويمكن للمدرسين في الجامعة تنمية وتطوير المهارات الدراسية لدى الطلبة عن طريق تحديد معايير لتقويمهم بشكل واقعي ودقيق وتعزيز أدائهم المرتفع وتفسير كيفية أداء النظام الجامعي (Tatum & Rasool, 1992) .

وقد أوضح هيرمان ومالكي (Heerman & Maleki, 1994) أن طلبة الجامعة المنذرين أكاديميا يمكن حصولهم على المساعدة عن طريق تقييم مهاراتهم الأكاديمية وتوفير سبل المساعدة المناسبة لهم .

أهمية الدراسة وهدفها

تكمن أهمية قياس العادات والمهارات الدراسية لدى طلبة الجامعة عموما وطلبة كلية التربية على وجه الخصوص في حاجتهم الماسة إليها لاجتياز برامجهم الأكاديمية بنجاح ، وكذلك في حياتهم المهنية المستقبلية كي يتمكنوا من توظيف هذه

المهارات ونقلها إلى طلبتهم . ونظرا لعدم توفر مثل هذه المقاييس في المجتمعات الخليجية بصفة خاصة وندرتها في المجتمعات العربية بصفة عامة - في حدود علم الباحث ، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير أداة لقياس المهارات الدراسية لدى طلبة الجامعة تتمتع بدلالات صدق وثبات معقولة يمكن الاعتماد عليها في التحقق من مدى توفر تلك المهارات لدى الطلبة .

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تألفت الدراسة من عينة متيسرة مكونة من (٥٢٥) أي ما نسبته (١٤٫٨٪) طالبا وطالبة من مجموع الطلبة المسجلين بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في الفصل الأول من العام الجامعي ٩٥/٩٦ والبالغ عددهم (٣٥٣٥) منهم (٣٣٨٤) طالبة و (١٥١) طالباً . وقد بلغ عدد الطالبات في الدراسة (٤٨٩) وعدد الطلبة (٣٢) . وهذه النسبة تعكس واقع مجتمع جامعة الإمارات العربية المتحدة حيث أن عدد الطالبات يعتبر عاليا مقارنة بعدد الطلبة والذي يمثل حوالي ١٥ - ١ تقريباً .

أداة الدراسة

اعتمد الباحثان في تطويرمقياس تقييم المهارات الدراسية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة على تصنيف هوفر للمهارات الدراسية (Hoover, 1989) ، فضلا عن خبرات الباحثين . وقد تم أولا تحديد ستة جوانب رئيسية تشكل أبعاد المقياس وهي : الانتباه ، الامتحانات ، القراءة ، الكتابة ، أداء الواجبات وعادات الدراسة . وبعد تحديد الأبعاد تمكن الباحثان من كتابة تسع فقرات لكل بعد من أبعاد الأداة الستة ، وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (٥٤) فقرة .

وروعي عند كتابة الفقرات أن يكون نصفها في كل بعد ايجابيا والنصف الآخر سلبيا ، ثم رتبت في قائمة بشكل منتظم بحيث رصدت الفقرة الأولى من البعد الأول تليها الثانية من البعد الثاني والثالثة عن البعد الثالث وهكذا حتى البعد السادس . كما تم تحكيم الفقرات لتحديد صدقها الظاهري وصدق محتواها ، من خلال الاستعانة بعشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين بكلية التربية في كل من القياس وعلم النفس والمناهج . وقد أشارت نتائج التحكيم النظري إلى كفاءة معظم الفقرات في قياس المهارات الدراسية . ولكي يتم التحقق من ذلك عمليا ثم تجريب الأداء على مجموعة من طالبات الجامعة ، ولم يظهر خلال فترة التجريب الأولى أية مشاكل تذكر ، إلا أنه تم حذف أربع فقرات أظهرت نوعا من التكرار مع فقرات أخرى ، وبذا أستقر العدد الأولي للأداة على (٥٤) فقرة . كما أنه جرى تعديل جميع الفقرات الايجابية التي كانت نسبة الذين أجابوا عليها بدائما ٩٠ ٪ فأكثر ، كذلك عدلت الفقرات السلبية التي كانت نسبة الذين أجابوا عليها بغير موافق ٩٠ ٪ فأكثر ، حيث تم أعادة صياغة الفقرات كي تصبح أكثر إنسجاما مع المعايير المستخدمة في الصياغة .

اتبعت الفقرات نظام التدريج في مقياس ليكرت وفق الدرجات الأربع التالية للاستجابة : فاما أن يشير المستجيب إلى عدم الموافقة ويحصل على درجة واحدة ، أو إلى نادرا ويحصل على درجتين أو إلى غالبا ويحصل على ثلاث درجات ، أو إلى دائما ويحصل على أربع درجات وقد استخدم هذا التدريج في حالة الفقرات الموجبة ، أما في حالة الفقرات السالبة فينعكس التدريج وتعطي دائما درجة واحدة بينما تعطي عدم الموافقة ٤ درجات . وبذا فان الدرجة الأعلى على المقياس تشير إلى مهارات دراسية أفضل بينما تشير الدرجة الادنى إلى مهارات دراسية أقل .

إجراءات التطبيق

قام الباحثان بتوزيع الأداء على عينة الدراسة وذلك من خلال الاستعانة بعدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية . وقد قام الباحثان بمتابعة عملية التطبيق

نفسها حيث قاما بتوضيح غرض الدراسة وأهدافها وكذلك توضيح بعض الفقرات عند الحاجة . وقد أستغرق تطبيق الأداة حوالي ٢٠ دقيقة لكل حالة .

النتائج والمناقشة

للتحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة ، فقد تم استخدام حزمة (SPSS) . وفي البداية فقد استخدمت معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للتأكد من صدقها بحيث حذفت الفقرات التي يقل ارتباطها عن ٢٣ر٠ بالدرجة الكلية ، فكان مجموع ما تم حذفه ٨ فقرات فقط وبذلك بقي حوالي ٤٦ فقرة يزيد ارتباطاتها جميعا عن ٢٤ر٠ وعلى العموم فقد تراوحت ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية بين ٢٤ر٠ - ٧٠ر٠ .

وقد استخدم أسلوب تجميع الفقرات في مجموعات أو حزم (Parciles) على أساس أعلى ارتباط للفقرة ببقية الفقرات وبالتالي تم تجميع الفقرات في مجموعات صغيرة بشرط أن يؤخذ بالاعتبار محتوى هذه المجموعات الصغيرة . وفي حالة تساوي ارتباط فقرة ما بفقرتين أو ثلاث أخريات فانه يتم التجميع على أساس محتوى ومضمون تلك الفقرات وبانتهاء هذا الأجراء ، تم تجميع (١٨ مجموعة أو حزمة) تراوحت فقرات كل منها (٢ - ٣) فيما عدا أربع مجموعات كانت الفقرات في كل منها فقرة واحدة فقط . وقد أستقر العدد النهائي للفقرات كما يشير (ملحق رقم ١) على ٣٦ فقرة حيث حذفت عشر فقرات لم ترتبط بأي من فقرات المقياس الأخرى بشكل دال (يزيد عن ١٥ر٠) أو أن ارتباطاتها جاءت سالبة .

وحيث كان الهدف الأساسي من الدراسة هو التحقق من مدى صدق الأداة في قياس الأبعاد الرئيسية ، فان استخدام التحليل العاملي يعتبر أفضل إجراء إحصائي للتحقق من هذا الهدف . وللتحقق من البنية العاملية للمقياس في صورته النهائية ، فقد تم توظيف التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor analysis) دون تحديد لعدد العوامل المطلوب تدويرها وذلك باستخدام التدوير المائل للعوامل (Oblique) نظراً لأن العوامل تترابط من الناحية المنطقية ، وأظهرت النتيجة وجود

ستة عوامل دالة احصائيا (الجذر الكامن Eigenvalue أكثر من واحد) فسرت بمجموعها (٢ر٥١٪) من النسبة الكلية للتباين . وقد قام الباحثان بتوزيع الفقرات على الابعاد الستة وأعتبرا أن التشبع الذي يزيد عن ٣٠ر٠ يكفي لتصنيف الفقرة ضمن العامل الذي حصل عليه هذا التشبع(Guilford,1973) . ونظراً لقلة الفقرات في بعض العوامل فقد تقرر إجراء تحليل عاملي آخر لأقل من ستة عوامل ، حيث تبين وجود بناء أفضل للأداة في ظل عوامل ثلاثة . ولدى تفحص مضمون جميع الفقرات في كل عامل من العوامل الثلاثة ، أمكن تسمية هذه العوامل بما يلي : العامل الأول : العادات الدراسية . العامل الثاني :أداء الواجبات العامل الثالث : الانتباه والنقاش الصفي .

ويعرض الجدول رقم (١) نتائج التحليل العاملي باستخدام التدوير المائل للمحاور الثلاثة . وقد فسرت العوامل الثلاثة ، مامجموعة (١ر٤٥٪) من التباين ، حيث فسر العامل الأول (٨ر٢٩٪) من النسبة الكلية للتباين في حين فسر العامل الثاني (٣ر٩٪) من النسبة الكلية للتباين بينما فسر العامل الثالث (٩ر٥٪) من النسبة الكلية للتباين . وكانت القيمة الكامنة لكل عامل (Eigeuvalue تزيد عن واحد) .

جدول رقم (١)

البناء العاملي لمقياس المهارات الدراسية

رقم المجموعات	رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٧	٥٤ ، ٥٥	٧٢ر٠	٢٤ر٠	١٤ر٠
٢	٣٠ ،٣٦	٧١ر٠	١٩ر٠	٣٥ر٠
١٢	٢٢ ، ٢٨ ، ١٦	٦٨ر٠	١٥ر٠	٢١ر٠
٥	١٧	٦٢ر٠	٣٢ر٠	١٩ر٠
٣	٦ ، ٢٤	٥٥ر٠	٣٢ر٠	
١٠	٤٠ ، ٤٥	٥٥ر٠	٢٨ر٠	
٦	٣٥	٥٤ر٠	١٦ر٠	٢٧ر٠
١	١٢ ، ٤٢	٥٤ر٠	٤٦ر٠	
٨	٤٧ ، ٤٤	٢٨ر٠	٧٤ر٠	٣٤ر٠
١٤	٢	٢٣ر٠	٦٩ر٠	١٣ر٠
٤	٥ ، ١١ ، ٥١	٤٨ر٠	٦٨ر٠	٢٠ر٠
١٥	٨	١٦ر٠	٦٦ر٠	٢٩ر٠
١٣	٥٣ ، ٥٠	٣٢ر٠	٥٩ر٠	٥٣ر٠
١١	١٠ ، ٣٤	٤٨ر٠	٥٨ر٠	٤٠ر٠
١٦	٣٢ ، ٢٠ ، ٣٨	٢٧ر٠	٤١ر٠	٦٨ر٠
١٩	٣١ ، ٣٧	١٤ر٠	٢١ر٠	٦٦ر٠
١٨	١ ، ٢٥ ،٧	٥١ر٠	٢٨ر٠	٥٢ر٠
٩	٤٩ ، ٣٩	٣٠ر٠	٢٧ر٠	٤٤ر٠

ويتبين من هذا الجدول أن المجموعات ٢ ، ٣ ، ٥ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٧ ، ٦ ، ١ قد تشبعت بالعامل الأول ، ويلاحظ أن التشبعات على هذا البعد كلها جوهرية حيث زادت في جميع الفقرات عن ٥٤ر٠ وتدور جميعها حول العادات الدراسية . أما العامل الثاني فقد تشبع عليه كلا من (٤ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٣) ويظهر أن التشبعات كانت جوهرية، حيث زادت عن ٥٨ر٠ وتدور جميعها حول أداء الواجبات ، بينما تشبع على العامل الثالث المجموعات (١٦ ، ١٨ ، ١٩ ، ٩) ويلاحظ أن التشبعات كانت أيضا جوهرية حيث زادت عن ٤٤ر٠ وتدور جميعها حول الانتباه والنقاش الصفي .

ويلاحظ أيضا من جدول رقم (١) أن قيم التشبعات للمجموعات في العوامل التي تقيسها كانت مرتفعة وذات دلاله إحصائية في معظمها ، فقد بلغت نسبة التشبعات للمجموعات في العوامل الثلاثة التي تنتمي إليها والتي تزيد عن ٧٠ر٠ حوالي (١٧ ٪) وعن ٦٠ر٠ حوالي (٣٩ ٪) وعن ٥٠ر٠ حوالي (٣٩ ٪) وعن ٤٠ر٠ حوالي (٥٠ر ٪) . في حين أن نسبة تشبعات المجموعات في العوامل التي تنتمي إليها لم تقل عن (٤٤ر٠) أي أن نسبة ١٠٠ ٪ من هذه التشبعات لم تقل عن هذه القيمة وهذا يعتبر دلالة عالية على صدق واضح في بناء الأداة .

ويعرض جدول رقم (٢) معاملات ارتباط العوامل الثلاثة ببعضها حيث يتضح أن معاملات الارتباط بين العوامل ليست عاليه جداً لكنها مقبولة مما يشير إلى أن المجموعات تقيس أشياء مختلفة لكنها ليست مستقلة تماما أو مكرره . ويلاحظ أيضا أن أعلى هذه الارتباطات كان للعامل الأول مع العامل الثاني إذ بلغ (٣٨ر٠) بينما كانت معاملات ارتباط الأول مع الثالث (٢٢ر٠) ، والثاني مع الثالث (٢٤ر٠) متقاربة . وبذلك فان العامل الثاني والثالث يتمحوران حول بعضها بينما يتداخل العامل الأول مع الثاني .

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة

	الأول	الثاني	الثالث
الأول	١	٣٨ر٠	٢٢ر٠
الثاني		١	٢٤ر٠

دلالات ثبات الأداة

يعرض جدول رقم (٣) معامل كرونباخ ألفا لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وكذلك معاملات الارتباط بين كل مجموعة والبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام جميع افراد العينة .

جدول رقم (٣)

معامل الفا لارتباط المجموعات بالابعاد والدرجة الكلية

البعد	الفا	المجموعات	ارتباط المجموعات بالابعاد	ارتباط المجموعات بالدرجة الكلية
		١٧	٧١ر٠	٦٠ر٠
١	٧٦ر٠	٢	٦٧ر٠	٦٠ر٠
(العادات		١٢	٦٧ر٠	٥٦ر٠
الدراسية)		٥	٥٨ر٠	٥٤ر٠
		٣	٦١ر٠	٥٣ر٠
		١٠	٦٠ر٠	٤٨ر٠
		٦	٥٤ر٠	٤٨ر٠
		١	٥٤ر٠	٥٠ر٠

جدول رقم (٣)

معامل الفا لارتباط المجموعات بالابعاد والدرجة الكلية

البعد	الفا	المجموعات	ارتباط المجموعات بالابعاد	ارتباط المجموعات بالدرجة الكلية
		٨	٧٤ر٠	٥٨ر٠
٢	٧٨ر٠	١٤	٦٥ر٠	٤٨ر٠
(أداء		٤	٦٩ر٠	٦٣ر٠
الواجبات)		١٥	٦٢ر٠	٤٤ر٠
		١٣	٧١ر٠	٦٠ر٠
		١١	٧٠ر	٦٤ر٠
		١٦	٧٠ر٠	٥٣ر٠
٣	٥٦ر٠	١٩	٦٢ر٠	٣٩ر٠
(الانتباه		١٨	٦٨ر٠	٥٨ر٠
والنقاش		٩	٦٢ر٠	٤٥ر٠
الصفي)				
الاداة ككل	٨٥ر٠			

يتضح من جدول رقم (٣) على أن الأداة ككل تتمع بمعامل ثبات قيمته ٨٥ر٠ كما كان معامل الثبات للبعد الأول (٧٦ر٠) وبلغ (٧٨ر٠) للبعد الثاني في حين كان (٥٦ر٠) للبعد الثالث ، وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات عاليه فيما عدا البعد الثالث الذي كانت قيمة الثبات فيه منخفضة لكنها مقبولة بالنظر إلى ثبات مثل هذا النوع من الأدوات .

وبالنظر إلى معاملات الارتباط بين المجموعات والبعد الذي تقيسه ، فقد كانت

جميعها موجبه ودالة إحصائيا حيث تراوحت في جميع الأبعاد بين ٥٤ر. و ٧٤ر. أما معاملات الارتباط بين المجموعات والدرجة الكلية للمقياس فقد كانت أيضا موجبه ودالة إحصائيا وتراوحت بين ٤٤ر. و ٦٣ر. وتشير هذه المعاملات في مجملها إلى درجة عالية من الثبات مما يشجع على استخدامها لأغراض البحث والتحقق من المهارات الدراسية لدى طلبة الجامعات .

وأخيرا فان نتائج التحليل العاملي ودلالات ثبات المقياس تؤكد إلى حد ما صحة البناء الذي أفترضه الباحثان حيث أستخلصت نتائج الدراسة ثلاثة عوامل واضحة وتتضمن معظم العناصر الأساسية للأبعاد التي تم افتراضها . كما تشبعت المجموعات بالعوامل التي تقيسها . وبذلك فقد جاءت النتائج الحالية لتدعم إمكانية استخدام الأداة في قياس الأبعاد التي تمثلها حيث كانت المجموعات تمثل كل بعد وتقيسه بفعالية كبيرة . كما جاءت المجموعات متجانسة فيما بينها وكأنها مقياسا قائما بذاته .

وبما أن الدراسات في هذا الموضوع في الوطن العربي تعتبر نادرة ، فان نتائج الدراسة الحالية تشجع على استخدام الأداة نفسها في دراسات مستقبلية على نحو يمّكن الأخصائين التربوين والمرشدين النفسيين من توظيف نتائجها الكلية أو الفرعية على نحو موثوق، والاعتماد عليها في تحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه طلبة الجامعة فيما يتعلق بالمهارات الدراسية ، وما يرتبط بها من عوامل وظروف متعلقة بالعادات الدراسية والواجبات والانتباه والنقاش الصفي .

المراجع

Di Vesta, F.& Moreno, V. (1993). Cognitive control functions of study activities : A compensation model. ***Contemporary Educational Psychology , (18),*** 47-65.

Guilford, J.P. &Fruchter, B.(1973) Fundemental Statistics in psychology and Education, N.Y McGraw Hill.

Heerman, C. & Maleki, R. (1994). Helping probationary students succeed, ***Journal of Reading, (37)*** 654-661.

Jones, C.; Slate, J. & Kyle, A. (1992). Study skills of teacher education students. ***Teacher Education. 28*** (1), P.7 - 15.

Hoover, J. J. (1989). Study Skills. In E.A. Polloway, J. R. Patton, J. S. Payne, and R.A. Payne (Eds.), ***Strategiesfor teaching learners with special needs*** (4th ed.) (pp. 361-377). New York : Macmillan Publishing Company.

Palansky, J., Horan, J. & Hanish, C. (993). Experimental construct validity of the outcomes of study skills training and career counseling as treatments for the retension of at-risk students. ***Journal of Counseling & Development (71)***, 488-492.

Tatum T. & Rasool, J. (1992). Reassessing retention courses: The need to impower students. **Equity & Excellence. 25** (2-4), 16-21.

ملحق (١)

مقياس المهارات الدراسية لدى طلبة الجامعة

رقم المجموعة	الرقم مسلسل	البعد الأول: العادات الدراسية	غير موافق (١)	نادرا (٢)	غالبا (٣)	دائما (٤)
٢	١	تنتابني فترات من الكسل أثناء الدراسة				
	٢	أتشتت باستمرار بمجرد محاولة الدراسة				
٣	٣	أدرس لوحدي				
	٤	اتشتت أثناء الدراسة عند سماع الموسيقى				
٥	٥	أطلب المساعدة أثناء الدراسة				
١٠	٦	أنقل جميع ما يكتبه المدرس على اللوح				
	٧	ألخص في دفتري النقاط الرئيسية في الدرس				
١٢	٨	أنني أهمل علامات الترقيم أثناء الدراسة				
	٩	لا أنتبه إلى تركيب الجملة				
	١٠	لا أهتم بالإملاء				
١٧	١١	استفسر من المدرس عن الأسئلة الغامضة				
	١٢	أستعد للامتحان قبل موعده بوقت كاف				
٦	١٣	أوزع وقتي بين الدراسة واللعب				
١	١٤	لا أستطيع الدراسة عند سماع أية أصوات				
	١٥	أتوقف عن الدراسة عندماتزداد المتطلبات الدراسية				

رقم المجموعة	الرقم مسلسل	البعد الثاني: أداء الواجبات	غير موافق (١)	نادرا (٢)	غالبا (٣)	دائما (٤)
٤	١٦	أعطي الوقت الكافي لأداء واجباتي				
	١٧	أنهي جميع واجباتي				

رقم المجموعة	الرقم مسلسل	البعد الثاني أداء الواجبات	غير موافق (١)	نادرا (٢)	غالبا (٣)	دائما (٤)
	١٨	أتعب من أداء واجباتي				
٨	١٩	أقضى وقتا طويلا في اللعب أثناء أداء واجباتي				
	٢٠	أنتهي من واجباتي المهمة بسرعة				
١١	٢١	لا أستطيع تنظيم أفكاري عند الكتابة				
	٢٢	لدى مشكلة في التعبير الكتابي				
١٤	٢٣	عند تحضير واجباتي فانني أقرأ أجزاء من الدرس				
١٥	٢٤	أتعامل مع واجباتي بجدية				
١٣	٢٥	أعاني من بطء أثناء الكتابة				
	٢٦	أتعب بسرعة أثناء الكتابة				

رقم المجموعة	الرقم مسلسل	البعد الثالث الانتباه والنقاش الصفي	غير موافق (١)	نادرا (٢)	غالبا (٣)	دائما (٤)
١٦	٢٧	أفكر جيداً في الأسئلة قبل الإجابة عليها				
	٢٨	أنتبه للتعليمات عند الإجابة على الأسئلة				
	٢٩	أقوم بمراجعة الأجوبة بعد الانتهاء من الإجابة				
١٨	٣٠	أستطيع إستيعاب كل ما يقوله المدرس في الصف				
	٣١	أستمع جيداً للنقاش الصيفي				
	٣٢	أتبع إرشادات المدرس في الصف				
١٩	٣٣	أطلب من زملائي تفسير مايقوله المدرس				
	٣٤	أطلب من المدرس إعادة ما يقوله				
٩	٣٥	أتمهل قبل الإجابة عن الأسئلة الصفية				
	٣٦	عند حل الأسئلة فانني أبحث عن الإجابة بتمهل				