جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الانسانية

الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لـ (انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية

رسالة تقدمت بها

الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في علم النفس التربوي

من قبل

آيات عبد الكريم جلعوط الشمري

بأشراف

أ.د علي محمود كاظم الجبوري

١٤٤٢هـ ٢٠٢١م

الآية القرآنية

بسم الله الرحمن الرحيم

{يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ}

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة : الآية١١)

إقرار المشرف

أشـهد أنّ هـذه الرسـالة الموسـومة بـ **(الملـل الأكـاديمي وعلاقتـه بأسـاليب الـتعلم ل(انتوسـتل) لـدى طلبـة الجامعـة الحكوميـة والأهليـة)** التـي تقـدمت بهـا الطالبـة **(آيـات عبـد الكـريم جلعـوط).** قـد جـرت بإشـرافي فـي كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية/ بجامعـة بابـل وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة الماجسـتير تربيـة فـي علـم الـنفس التربوي .

الاستاذ الدكتور

أ.د علي محمود كاظم الجبوري

التاريخ : / / ٢٠٢١

بناءً على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحث لمنهجية البحث العلمي أرشح هذه الرسالة للمناقشة

الاستاذ الدكتور

مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم التربية وعلم النفس

التاريخ : / / ٢٠٢١

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية)** التي تقدمت بها الطالبة **(آيات عبد الكريم جلعوط)**. وقد اطلعت عليها ودققتها من الناحية اللغوية، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة على وفق قواعد اللغة وتم فحصها لغوياً، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم اللغوي:

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢١

إقرار المقوم العلمي

أشـهد أنّـي قـرأت الرسـالة الموسـومة بـ **(الملـل الأكـاديمي وعلاقتـه بأسـاليب الـتعلم ل(انتوسـتل) لـدى طلبـة الجامعـة الحكوميـة والأهليـة)** التـي تقـدمت بهـا الطالبـة **(آيات عبد الكريم جلعوط).** في جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية تخصص علم النفس التربوي وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢١

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أنّنا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ **(الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية)** التي تقدمت بها الطالبة **(آيات عبد الكريم جلعوط)**.وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفصولها وملاحقها وفي ماله علاقة بها، نرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية في علم النفس التربوي وبتقدير ( ).

التوقيع :
الاسم :

الصفة :

التاريخ : \ \ ٢٠٢١

التوقيع :
الاسم :

الصفة :

التاريخ : \ \ ٢٠٢١

التوقيع :

الاسم :

الصفة :

التاريخ : \\ ٢٠٢١

التوقيع :

الاسم :

الصفة :

التاريخ : \\ ٢٠٢١

صادقَ عليها مجلس كلية للعلوم الانسانية / جامعة بابل بتاريخ / /٢٠٢١

التوقيع:

أ.م. د. محمود محمد حسن الشمري

عميد كلية التربية للعلوم الانسانية \ جامعة بابل

التاريخ: / / ٢٠٢١

الإهداء

الى من جرع الكاس فارغا ليسقيني قطرة حب

الى من كلت انامله ليقدم لنا لحظة سعادة (والدي العزيز) . . . . . .

الى من ارضعتني الحب والحنان الى القلب الناصع بالبياض

(والدتي الحبيبة) . . . . . .

الى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة الى رياحين حياتي (اخوتي

وأخواتي) . . . . . .

الى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة الى جميع (اساتذتي

الافاضل) . . . .

الباحثة

الشكر والامتنان

الحمد لله رب العالمين، الذي هدانا لهذا وما كنا مهتدين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وآلة الطيبين الطاهرين وصحبه الغر المنتجبين.

يطيب لي وبعد أن انتهيت من كتابة الرسالة بتوفيق من الله أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر الامتنان إلى الأستاذ الدكتور **علي محمود كاظم الجبوري** الذي أمدني بفيض علمه ورجاحة آرائه وصبره عليَّ طيلة أعداد الرسالة، ولعل الشكر أقل ما يمكن أن يقال على ما قدمه من رعاية صادقة ومتابعة دقيقة طوال مدة الدراسة، أرجو أن يجزيه الله خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة السمنار وأساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية جميعاً لما قدموه من جهد ورعاية وتوجيهات خلال مدة الدراسة.

ومن باب الوفاء والعرفان بالجميل أقدم جزيل الشكر والامتنان إلى زملاء الدراسة وإلى كل من أسهم في تقديم العون والمساعدة في إنجاز البحث.

الشكر موصول إلى أفراد عائلتي لما تحملوه من متاعب طيلة فترة الدراسة .

وأخيرا اسأل الله عز وجل أن يسدد خطانا جميعا لخدمة بلدنا الحبيب.

ومن الله التوفيق

الباحثة

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم النفس التربوي

الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية)

رسالة تقدمت بها

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة بابـل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير تربية في علم النفس التربوي

من قبل

آيات عبد الكريم جلعوط الشمري

بإشراف

أ. د علي محمود كاظم الجبوري

١٤٤٢هـ ٢٠٢١م

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

٢- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الملل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- أناث) ، التخصص (علمي - انساني) ، نوع الدراسة (حكومي - أهلي) .

٣-مستوى أساليب التعلم ل (انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في أساليب التعلم ل(انتوستل) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- أناث) ، التخصص (علمي - انساني) ، نوع الدراسة (حكومي - أهلي) .

٥- العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس الملل الأكاديمي وفقاً لوجهة نظر بيكرون وتبني مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) (١٩٨٥) ، ومن ثم قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياسين وتحليل فقراتهما إحصائيا على عينة بلغت (٥١٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل وكلية المستقبل اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي.

واستعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية منها مربع كاي٢ ، والاختبار التائي لعينة مستقلة واحد، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثلاثي، ومعادلة الفا كرونباخ ، ومعادلة الخطأ المعياري لتحقيق أهداف البحث.

وقد توصلت الباحثة الى النتائج الآتية:

١. يتمتع طلبة الجامعة بدرجة مرتفعة من الملل الأكاديمي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس (ذكور –اناث) ، والتخصص (علمي –انساني) ، ونوع الدراسة (حكومية- أهلية) في الملل الأكاديمي .

٣. ان تفضيل الطلبة لأساليب التعلم أسلوب التعلم الاستراتيجي هو الأكثر تفضيلاً ثم يليه أسلوب التعلم العميق وان استعمال هذه الأساليب عند أفراد العينة من طلبة الجامعة أعلى من المتوسط ، وجاء الأسلوب الاستراتيجي في التفضيلات لأساليب التعلم .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس (ذكور –اناث) ، التخصص (علمي –انساني) ، نوع الدراسة (حكومية– أهلية) في أساليب التعلم ل(انتوستل) .

٥. توجد علاقة ارتباطية معتدلة دالة احصائيا بين الملل الأكاديمي وأسلوب التعلم السطحي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار المقوم اللغوي	ث
إقرار المقوم العلمي	ج
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	خ
شكر والتقدير	د
مستخلص البحث	ذ- ر- ز
ثبت المحتويات	س-ش-ص
ثبت الجداول	ص- ض- ط
ثبت الأشكال	ط- ظ
ثبت الملاحق	ظ
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**٢- ١٨**
أولا: مشكلة البحث	٢-٦
ثانياً: أهمية البحث	٦- ١٤
ثالثاً: أهداف البحث	١٤-١٥
رابعاً: حدود البحث	١٥
خامساً: تحديد المصطلحات	١٥-١٨
الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة	**٢٠- ٦١**
المحور الأول: الاطار النظري	٢٠-٥٤
نظرة عامة عن الملل الأكاديمي	٢٠-٢١
اولاً: مفهوم الملل الأكاديمي Concept Academic Boredom	٢١-٢٢
أسباب الملل الاكاديمي	٢٢
وسائل التغلب على الملل الاكاديمي	٢٣
اثار الملل الأكاديمي	٢٤
النظريات المفسرة للملل	٢٤-٣٦

نظرية التحليل النفسي	٢٤-٢٥
نظرية أوهالتون O' Hanlon	٢٥-٢٦
نظريات الاستثارة	٢٧-٢٨
نظرية التحكم القيمة لبيكرون Pekrun's control–value	٢٩-٣٤
النظرية الوجودية	٣٤-٣٦
مناقشة النظريات	٣٦-٣٧
ثانياً :أساليب التعلم	٣٧-
نبذة تاريخية حول تطور اساليب التعلم.	٣٧-٣٩
مفهوم أساليب التعلم **Concept Of Learning Styles**	٣٩-٤٠
مبادئ أساليب التعلم	٤٠
خصائص أساليب التعلم	٤٠-٤١
العوامل المؤثرة في أساليب التعلم	٤١ -٤٢
النظريات التي فسرت أساليب التعلم	٤٢-
اولاً: النظرية البنائية	٤٢-٤٤
ثانياً: النظرية السلوكية (الارتباطية)	٤٤-٤٥
ثالثاً: النظرية المعرفية	٤٥
نماذج أساليب التعلم	٤٥-
– انموذج جراشا– رشمان **Grasha – Richman Model**	٤٥-٤٦
– انموذج بيجز Biggs	٤٦-٤٧
– انموذج فلدر وسليفان **Felder and Silverman Model**	٤٨
– انموذج انتوستل **Entwistle model**	٤٨-٥٢
خصائص أنموذج انتوستل	٥٢-٥٣
مبادئ أنموذج انتوستل	٥٣-٥٤
المحور الثاني : الدراسات السابقة	٥٤-
اولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالملل الأكاديمي	٥٤-٥٦
ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التعلم ل(انتوستل)	٥٧-٥٩
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٥٩-٦١
جونب الافادة من الدراسات السابقة	٦١
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	٦٣-١٠٢
أولا: منهج البحث	٦٣

ثانياً: مجتمع البحث	٦٣-٦٥
ثالثاً: عينة البحث	٦٥-٦٦
رابعاً: أداتا البحث	٦٦-١٢٤
١- مقياس الملل الأكاديمي	٦٦-٨٣
٢- مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)	٨٣-١٠٢
الوسائل الإحصائية	١٠٢
الفصل الرابع :نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها	**١٠٤-١٣٢**
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	١٠٤-١٣١
اولاً: الاستنتاجات	١٣١
ثانياً: التوصيات	١٣١
ثالثاً: المقترحات	١٣١-١٣٢
المصادر	**١٣٤-١٥٠**
المصادر العربية	١٣٤-١٤٠
المصادر الأجنبية	١٤٠-١٥٠
الملاحق	**١٥٢-١٧٨**
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A.B.C.D

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	المقارنة بين أساليب التعلم في أنموذج انتوستل	٥٢
٢	مجتمع البحث موزعا حسب الكليات والجنس والتخصص	٦٤-٦٥
٣	عينة البحث موزعة حسب الكليات والجنس والتخصص	٦٦
٤	بدائل الاجابة ودرجات تصحيح فقرات مقياس الملل الأكاديمي	٦٨
٥	الفقرات مع اتجاه المتغير والفقرات عكس اتجاه المتغير لمقياس الملل الأكاديمي	٦٨
٦	اراء المحكمين على مدى صلاحية مقياس الملل الأكاديمي	٧٠
٧	عينة التحليل الاحصائي موزعة وفق الجنس والتخصص ونوع الدراسة	٧١
٨	القوة التميزية لفقرات مقياس الملل الأكاديمي بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٧٢-٧٤
٩	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الملل	٧٥

	الأكاديمي	
١٠	علاقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه	٧٦
١١	عينة الثبات لمقياس الملل الأكاديمي بطريقة إعادة الاختبار	٧٩
١٢	الخطأ المعياري لمقياس الأكاديمي	٨١
١٣	المؤشرات الاحصائية لمقياس الملل الأكاديمي	٨٢
١٤	اراء المحكمين على مدى صلاحية مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)	٨ ٧
١٥	القوة التميزية لفقرات مقياس أساليب التعلم ل (انتوستل)	٩١-٨٩
١٦	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم ل (انتوستل)	٩٢-٩١
١٧	علاقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه	٩٤-٩٣
١٨	درجة عينة الثبات لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)	٩٦
١٩	الخطأ المعياري لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)	٩٧
٢٠	المؤشرات الاحصائية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)	٩٩
٢١	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الملل الأكاديمي	١٠٤
٢٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الملل الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١٠٦-١٠٥
٢٣	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١٠٨-١٠٧
٢٤	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لكل أسلوب من أساليب التعلم	١١١-١١٠
٢٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الأسلوب العميق تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١١٣-١١٢
٢٦	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الأسلوب العميق لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١١٥-١١٤
٢٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الأسلوب الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١١٩-١١٧
٢٨	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الأسلوب الاستراتيجي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١٢١-١٢٠

٢٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الأسلوب السطحي تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١٢٣-١٢٥
٣٠	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الأسلوب السطحي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس ، التخصص ، نوع الدراسة	١٢٦-١٢٧
٣١	قيم معامل الارتباط لدرجات الملل الأكاديمي وأساليب التعلم ل(انتوستل)	١٢٩-١٣٠

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	المفاهيم الرئيسية للملل على وفق نظرية او هالتون	٢٥
٢	المكونات الرئيسية للملل حسب نظرية التحكم – القيمة لبيكرون	٣٠
٣	أنموذج التصنيف الثلاثي الأبعاد لمحصلة الانفعالات	٣٢
٤	التوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مقياس الملل الأكاديمي	٨٣
٥	التوزيع الاعتدالي لعينة الأسلوب العميق	١٠٠
٦	التوزيع الاعتدالي لعينة الأسلوب الاستراتيجي	١٠٠
٧	التوزيع الاعتدالي لعينة الأسلوب السطحي	١٠١
٨	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص لدراسة الحكومية في الملل الأكاديمي	١٠٦
٩	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية في الملل الأكاديمي	١٠٧
١٠	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الحكومية في الأسلوب العميق	١١٣
١١	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية في الأسلوب العميق	١١٤
١٢	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الحكومية	١١٩
١٣	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية في الأسلوب الاستراتيجي	١٢٠
١٤	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الحكومية في الأسلوب السطحي	١٢٥

١٥	المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية في الأسلوب السطحي	١٢٦

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل / قسم الدراسات العليا الى شعبة الاحصاء في كلية المستقبل.	١٥٢
٢	كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل / قسم الدراسات العليا الى شعبة الاحصاء في جامعة بابل .	١٥٣
٣	الاستبانة المقدمة إلى السادة المحكمين لبيان صلاحية مقياس الملل الأكاديمي .	١٥٤-١٥٧
٤	أسماء السادة المحكمين في تقويم أدوات البحث.	١٥٨
٥	مقياس الملل الأكاديمي بصيغته النهائية.	١٥٩-١٦٢
٦	استبانة أراء خبراء اللغة الانكليزية لمقياس أساليب التعلم ل (انتوستل) .	١٦٣-١٦٨
٧	أسماء السادة المحكمين حول صلاحية المقياس .	١٦٩
٨	الاستبانة المقدمة إلى السادة المحكمين لبيان صلاحية مقياس أساليب التعلم ل (انتوستل).	١٧٠-١٧٤
٩	مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) بصيغته النهائية.	١٧٥- ١٧٨

اولاً : مشكلة البحث (Research Problem) :

شهدت العديد من مجالات الحياة شيوع الملل بكثرة في وقتنا الحاضر، إذ يوصف الملل بأنه أحد أوبئة المجتمع الحديث الذي شهد التقدم على المستوى التكنولوجي والحضاري والأكاديمي وفي العديد من مجالات الحياة الأخرى، ولقي الملل اهتماماً قليلاً من الباحثين مقارنة مع الانفعالات الأخرى المتمثلة بالقلق والغضب والإحباط والاتزان الانفعالي (Pekrun,2010: 531).

والملل حالة نفسية معقدة تتوقف على عوامل شخصية وعوامل خارجية، فمن العوامل الشخصية الاتجاه النفسي للفرد نحو الموقف ووجهة نظره إليه ودرجة اهتمامه به فضلا عن أنها تتوقف على ذكاء الفرد ومزاجه، ومن العوامل الخارجية الموقف وظروفه أيضا (راجح ،١٩٧٠ : ٢٨٢). وبشكل عام ينتج الملل من مزاولة الفرد لعمل لا يميل إليه أو ليس لديه دافع قوي لمزاولته، وبالتالي يحس الفرد بالملل من استمراره للموقف الذي هو فيه مهما كانت مدة الاستمرار قصيرة (طه، ١٩٨٨: ٢٣٥).

ويعد الملل الأكاديمي من ابرز أشكال الملل انتشاراً بين الطلبة وأكثرهم حدة وتتضح مشكلته كونه يتمخض عنة عدة آثار سلبية إذ يؤكد الباحثون على ان التعرض للملل الأكاديمي يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة والمشكلات النفسية والاجتماعية الخطرة منها عدم الرغبة في متابعة الدروس وظهور بعض السلوكيات غير الملائمة كالعدوان وازعاج الأخرين والافتقار للتواصل مع البيئة والانخفاض في أداء المهام والعمل ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كاليأس والقلق وعدم الرضا عن الحياة والغضب والشعور بالوحدة النفسية (Castens , 2009:34).

فقد أشارت دراسة رب وفودان وفتش (Rupp and Vodanovich,1997) على عينة من ٢٩٣ طالباً جامعياً في احدى الجامعات الامريكية وجود علاقة بين الملل وكل من الغضب والعدوان (Rupp& Vodanovich،1997 :45).

أشارت دراسة كيلي وماركوس (Kelly and Markos,2001) لدى عينة من ١٥٧ طالباً جامعياً أمريكياً ، إلى ان الطلبة الأكثر تعرضاً للملل يكونون أكثر شعوراً بالقلق (Kelly& Markos،2001:35).

وأشار عبد العال (٢٠١٢) الى أن الشعور بالملل من الانفعالات المنتشرة بين الشباب وينتشر الشعور بالملل لدى طلبة الجامعة وداخل الحياة الأكاديمية ، الأمر الذي يؤرق العديد من الطلبة ويفسد عليهم أمزجتهم ، ويصيبهم بحالة من التثبيط والإحباط ، وهو ما يؤثر على أدائهم الدراسي وتحصيلهم وحالتهم النفسية ، وقد يدفعهم للتعبير بسلوكيات غير ملائمة (عبد العال ،٢٠١٢ :٤٧).

وغالباً ما يترافق مع الملل بعض الاضطرابات أو التغييرات الفسيولوجية الهضمية، أو العضلية العصبية ، وقد يوليها المعالج عنايته من دون الناحية المزاجية الوجدانية وقد يرتبط الملل بمدة معينة من العمر كالمراهقة أو اليأس أو الزواج (الحفني ، ٢٠٠٣: ٦٤٤) .

ويذكر فهلمان (2013) أن العديد من الدراسات ترى بأن الملل كالمرض يصيبنا دون أن نشعر به ، فالأطفال والمراهقون والكبار يملون فجميعنا يمكن أن نشعر بالملل (Fahlman،2013:78).

وما يؤيد ذلك ما أشارت دراسة اليه سمرز وفودان فتس SommersandVodanovich, (2000) التي جرت على عينة من(٢٠٠) طالب جامعي أمريكي ، على وجود أثر سلبي للملل على الصحة النفسية والجسدية (Sommers&Vodanovich،2000:87).

وبسبب الآثار السلبية للملل على الطلاب وعلى أدائهم الدراسي ، وصحتهم النفسية والجسمية حرص عدد من الباحثين على دراسة واقع تعرض الطلاب في بلدانهم للملل من أجل التغلب علية ان وجد ، فمثلًا أجريت في الولايات المتحدة دراسة شملت أكثر من ربع مليون طالب وطالبة ، يدرسون في سنتهم الجامعية الأولى في (٤٦٤) كلية جامعية ، وتبين من نتائجها ان الطلبة كانوا اكثر تعرضا للملل من زملائهم الذين سبقوهم ، وان ثلثهم شعروا بالملل كثيراً ، بل وناموا بسبب الملل داخل الغرف الصفية في أثناء المحاضرات (Curriculum Review،1998:75) .

ولقد وجد فارمير وسأندبغ (Farmer & Sundberg,1986) أن تعرض الطلبة الجامعيين للملل يرتبط ارتباط سلبياً مع الانتباه في المحاضرات (Farmer&Sundber,1986 : 5) .

وينشأ الملل حينما لا تستطيع المناهج الدراسية او السياسة التعليمية وإن نوع التعليم والتخصص الذي يتلقاه الفرد أن يحقق حاجات الفرد وطموحاته أو حينما يمر بخبرة عاطفية فاشلة

لا تشبع لدية احتياجاته ولا تجعله قادراً على تحقيق ذاته وتحقيق طموحاته وتطلعاته ، أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للموقف المثير للملل (عبد العال ،٢٠١٢ : ٥٦) .

وما يؤيد ذلك ما أشارت اليه دراسة زروال (٢٠١٦) بهدف معالجة التمثيلات الاجتماعية الخاصة بمشاعر الملل والمتعة في الأوساط التربوية وبالاستعانة بأداة طبقت على (٢٢٦) طالباً وطالبة وتلميذة وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع للملل الأكاديمي لدى الطلبة ، ووجود فروق بين متوسطات مشاعر الملل والمتعة وفقا لمتغير التخصص ، أذ إنّ طلبة الفرع العلمي هم أكثر احساساً بالملل واقل إحساسا بالمتعة على عكس طلبة التخصص الأدبي (زروالي ، ٢٠١٦ :٤٣) .

وما يؤيد ذلك ما أشارت اليه دراسة2011: (Goetz, Drachmann , and Sputniks) بأن شعور الطالب بالملل الأكاديمي قد يعود الى نقص الدافعية للأداء الجيد وضعف العناية بالمواد الدراسية الأمر الذي يؤثر سلباً في ادراكات الطالب العلمية فالكثير من الاحباطات التي تصيب الطلبة في أثناء التعلم تنتج عن شعورهم بالملل الاكاديمي (Drachmann et al , 2011:98).

وهذا ما أشارت اليه دراسات كل من ,(Goetz,2009), (Goetz,2011) (Tze,2011) (Pekrun,2011-2010) أن الملل يرتبط بعلاقة سلبية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، و قيمة الموضوع، وتتماشى هذه النتائج مع الافتراضات السابقة بأن الملل ينتج من انخفاض في القيمة المدركة وأن الملل له تأثير سلبي على عملية التعليم، وأن النتائج التي توصل إليها جوتيز (Goetz,2011) وجدت أن الملل يرتبط سلباً بدرجة عالية مع الجوانب الآتية : الوضوح، والالتزام، والمقاطعة في أثناء الشرح ، ووتيرة شرح المدرس للدرس، وتتفاقم الارتدادات السلبية اكثر حينما يترافق الملل الأكاديمي مع جوانب أخرى جسمية أو نفسية فقد يمثل الإحساس بالملل والتعب مزيجا من الانفعالات السالبة (ارجايل، ١٩٩٣: ١٩). إذ يتميز الملل بمشاعر مؤقتة منخفضة الاستثارة تتمثل بالانفعالات غير السارة التي تسببها العوامل البيئية أو الفروق الفردية لدى الطلبة (Mikulas,1993:3) .

ومما لاشك فيه قد تكون لأساليب التعلم أثر كبير في ذلك فأسلوب التعلم إما يعيق أو يؤدي الى زيادة الأداء التحصيلي للطالب، وقد يكون وراء الضعف في تحقيق الأهداف التعليمية هو

الفروق الفردية في أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة وإلى طريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة في تدريسهم ، وعلى هذا النحو فإن مفهوم أساليب التعلم يجعل الأساتذة يعيدون التفكير في طرائق تدريسهم لتحسين الأداء الأكاديمي الطلبة (Zainol.et.al, 2011: 145).

لهذا فقد أشارت دراسة (العبودي ٢٠١٠)، الى ان افتقار الطلبة لأساليب تعلم فعالة واعتمادهم على عادات دراسية غير مناسبة وضعف القدرة على تنظيم المعلومات واسترجاعها اضافة الى التغيرات التي تطرا على مزاج الطلبة والحالة النفسية وضغوط الدراسة، كل ذلك ينعكس على ما يخرجهُ الطالب من مخرجات تعليمية وأدائية (العبودي،٢٠١٠ :٢) .

لذا يمكن القول أن سبب انخفاض التحصيل الأكاديمي ربما لا يكون هو قصور في قدرات الطالب العقلية وإنما قد يكون ناجماً من خطأ في عمليات ادخال المعلومات (Encoding)، ومعالجتها(Processing)، واستدعائها (Decodin)، عند الحاجة، وما يترتب عليها من انفعالات سلبية وما يؤيد ذلك ما أشارت اليه دراسة مروجان إن الدراسة غير السليمة هي من أهم مشكلات الطلبة وأكثرها تكراراً (مورجان ، ٢٠٠٠ : ١٢) وتظهر فكرة البحث بسبب اعتماد أساليب تعلم غير مناسبة اذ يشعر الطلبة بالانزعاج وبالتالي قد يتصرف بمستوى مرتفع من الاستثارة ويصعب عليه التركيز في مهام التعلم وفي علاقته مع اقرانه ومدرسية وبالتالي يتولد لديه احساس بالضغط وعدم الراحة حين يتعامل مع زملائه ومدرسيه والفشل في تحقيق التوافق الاجتماعي مما يؤثر سلباً على توجيهاته نحو التعلم، وهذا ما أكدته دراسة روبنز(Robins, 2002)، ان بعض الطلبة الذين يفتقرون مشاركة في الواجبات الدراسية وضعفهم في تطوير قدراتهم بشكل سليم كانوا اكثر عرضة للتعبير عن الغضب وقلة التعاطف واقل سعادة ويجدون صعوبات في التعبير عن انفعالاتهم الايجابية بشكل كبير مقارنة ببقية الطلبة (Robins,2002:964) ، وكل ذلك قد يرتبط بالأساليب التي قد تؤثر بشكل وبآخر في قدرة الطالب على التعلم والخروج ليس فقط بأداء أفضل بل في مواجهة الضغوط التي تقع على كاهله ، ومن خلال ملاحظة الباحثة للطلبة تبين ان الكثير من الطلبة بسبب طبيعة الظروف التي يمر بها البلد في الوقت الحاضر جعل الكثير منهم يشعرون بالملل والاحباط من جدوى الدراسة لاعتقادهم انه بعد اكمال دراستهم يصعب الحصول على الوظيفة او العمل في وظيفة لا علاقه لها بالاختصاص الذي يدرسه في الجامعة مما يؤدي لشعور الطالب بمشاعر سلبية عديده مثل القلق والاكتئاب والاحباط، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي وبالوقت الذي يجب ان يكون هدفه هو التفوق العلمي والحصول على الشهادة وليس

الانشغال في التفكير او فيما سيحدث إذ مستقبلاً إذ إنّ هناك الكثير من الطلبة يجترون المستقبل ويفكرون في الوقت الحاضر مما يؤثر على مسيرتهم العلمية بالوقت الذين يكونوا فيه بحاجة الى المزيد من التعلم .

لذا تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي :

هل توجد علاقة بين الملل الأكاديمي وأساليب التعلم ل(انتوستل) ؟

ثانياً : أهمية البحث (The importance of the research):

إنّ طلبة الجامعة هم العنصر الأساس في البناء والتقدم ولابد من تطوير قدراتهم العلمية والمعرفية وتوجيهها التوجيه التربوي الصحيح بهدف إعدادهم لقيادة المجتمع في المستقبل ، كونهم الفئة القادرة على إدارة مفاصل الدولة كافة بجميع مجالاتها لما يمتلكونه من مؤهلات علمية وثقافية تمكنهم من إدارة المهام بنجاح ، إذا ما اعدوا إعداداً جيداً (عبد الله ، ٢٠١٢ : ٦) وبذلك فهم بحاجة الى رسم الأهداف الصحيحة في الوقت المناسب وبذل الجهود اللازمة للقيام بالمهام الموكلة اليهم(Zainol,2011:140) .

لذا فأن العناية بالملل لا تأتي من الفراغ فالملل عدو شرس للتعلم ، فالملل والتعلم خصمان لدودان يصعب التوفيق بينهما ، لذلك فإن التعلم الفعال يمر عبر حماية المتعلمين من التعرض للملل (Small et al,1996:67)، ولهذا السبب يمكن القول إن الحد من العوامل التي تؤدي إلى حالة الملل يشكل تحديا مستمرا يواجه المربين (Jennifer,2012:2).

وبناء على ما تقدم ولزيادة دافعية الطلبة وخفض الملل لابد من تزويدهم بأفضل الظروف الدراسية الممكنة مثل المكافآت ، ومكان الدراسة الهادئ والمناسب بشروطه المختلفة ، ووقت الدراسة وتأكيد التمكن والاستقلال والإنجاز وإظهار الاتجاه الإيجابي نحو التعلم والدراسة .

لكن مع كل السلبيات المترتبة على الملل إلا إن مفهوم الملل الأكاديمي(Academic boredom) حصل على القليل من الاهتمام في الاتجاه السائد في علم النفس، إذ إنه عُدّ منذ مدة طويلة مفهوما غامضاً وغير محددٍ الأغراض النظرية والتجريبية النفسية، ولقد أصبح هذا المفهوم مثيراً في الستينيات و السبعينيات في المجال التربوي وفي المؤسسات التعليمية للعديد من

المتخصصين بالأخص(Pekrun,2010:531)، فكثيرا ما يتساءل الآباء والمدرسون عن أسباب اختلاف الطلبة في اتجاههم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا ، في حين يرفضها البعض الأخر أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض ، وقد يستغرق أحد الطلبة في نشاط دراسي لساعات طويلة ، بينما لا يستطيع الطالب الآخر أن يثابر على هذا النشاط إلا لمدة قصيرة جدا ، ويسعى بعض الطلبة إلى الحصول على مستويات تحصيلية متفوقة، في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة (نشواتي، ٢٠١١: ٢٠٥).

فقد أشارت دراسة تز(Tze,2011) التي أجريت على عينات من طلبة الجامعة والتي قارنت بين طلبة الجامعة الكنديين والصينيين الفروق في استعمالهم استراتيجيات التعامل مع الملل وعلاقتها بالكفاية الذاتية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الكنديين بخلاف الطلبة الصينين لا توجد لديهم علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعامل مع الملل والكفاءة الذاتية ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين استراتيجية التقرب المعرفي والملل في الصف ، وعلاقة إيجابية بين استراتيجية التجنب السلوكي والملل لدى الطلبة الصينين إذ إن الطلبة الصينين الذين كانوا يتبعون استراتيجية التجنب السلوكي كانوا يعانون من الملل بخلاف الطلبة الكنديين الذين لم يظهروا شعورا بالملل، أن هذه الفروقات بين الطلبة (الصينين– الكنديين) تكون مرتبطة بدرجة كبيرة في سياقات ثقافية بصفات العينة قيد الدراسة، وهذا ما تؤكده نظرية بيكرون (Pekrun,2010) التحكم – القيمة في تفسير الملل عند الطلبة في المؤسسات التعليمية (Tze,2011:1).

ويرى بعض الباحثين أنَ الملل قد يصيب الطلبة، مما يعني ضرورة تضمين التعليم ما يثير استخدام الأسلوب التعلم المفضل للطلبة من أجل التغلب على مشكلة الملل لدى الطلبة، وأنَ بلوغ اقصى الإمكانات الذهنية لدى المتعلمين يتم عندما يكون هنالك تعلم يدفع بالطلبة إلى البحث عن المعرفة (Gagne,1998:48).

وان ما يؤكد أهمية الملل الأكاديمي هو ارتباطه بكثير من المشكلات والسلبيات التي توقع بارجال(٢٠٠٠ ، Bargdill) زيادة حدتها في المستقبل، مما يجعل دراسته أمراً مهماً ، وإن إهمال الكثير من الباحثين والتربويين لتناول الملل يزيد من أهمية التركيز علية ومعالجته ، كما أن عدم

تركيز الدارسين على الملل في المؤسسات التربوية في العراق يضفي مزيداً من الأهمية على هذه البحث التي قد تساعد من خلال نتائجها صانعي السياسات التربوية ، وخاصة على المستوى الجامعي ، على فهم الملل والمتغيرات المرتبطة به وكذلك تنبع أهمية دراسة الملل في المؤسسات التعليمية لما له من تأثير وانعكاسات على التعليم في الجامعة ، وعلى الطلبة وإنجازهم الدراسي، ويستفيد من نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والمسؤولون الذين يعملون في مجال التربية والتعليم للتعامل مع ظاهرة الملل الأكاديمي والعمل على التقليل من حدتها، ومعالجتها، نظراً لما لها من نتائج سلبية تنعكس على الطلبة وعلى مستوى التعليم الجامعي (Bargdill،2000:78).

على العكس من ذلك فقد أشارت دراسة "بيكرون وزملاؤه"(Pekrun.et.al.2006) إلى أن الفخر وبهجة التعلم ينبأن بالتحصيل الأكاديمي للطلبة وما يؤيد ذلك ما اشارت اليه دراسة (Pekrun, Elliot, &Maier, 2009:195) ان قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع مجتمعه توافقا من شأنه أن يخلق الاطمئنان الداخلي الخالي من الصراعات (Pekrun,Elliot,&Maier,2006:312).

فبعض الطلبة يتحدثون مع زملائهم بصوت عال ويلهون زملاءهم عن المحاضرة في أثناء شرح المادة التعليمية ، إن هذه المظاهر المنفردة مؤشرات للملل الأكاديمي التي يمكن ملاحظتها في الحياة الجامعية يمكن أن تُقوَم على إنها أعراض لمشكلات سلوكية عندما تظهر متكررة لدى الطلبة ولمدة طويلة تحت شروط مختلفة (حمود ، ٢٠١١: ٣٠٥).

ولهذا يقترح رانا (Rana ,2007) أنه يمكن التخفيف من حدة الملل عن طريق إيجاد معنى في المهام الموكلة اليهم (Rana ,2007:278) ،إذ إن طبيعة المناهج الدراسية أيضا تؤدي دورا مهماً في الملل عند الطلبة، فوجد أن الطلبة الذين يعانون من الملل لم يدركوا قيمة الدرس Jarvis, (2012:24).

لهذا السبب يعد المدرس عنصرا أساسيا في العملية التعليمية – التعلمية ، وتؤدي خصائصه المعرفية والانفعالية دوراً مهماً في ذلك، لأن هذه الخصائص تشكل إحدى المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات النفسية الحركية والانفعالية والمعرفية، والمدرس القادر على أداء دوره على نحو فعال والذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص

التعليمية الأفضل لطلبته يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسي(نشواتي ، ٢٠٠٣: ٢٢٩).

فالمدرسون الجيدون النشطون يجلبون للقاعة في المحاضرة الحماس والمواقف الإيجابية، وهذه السمات تنتشر بسرعة وتستمر على جعل غرفة الصف مرغوبة من جانب الطلبة(الخالدي، ٢٠٠٩: ٢١٨).

ولذا يمكن القول ان المدرس أحد المتغيرات الرئيسة في نجاح العملية التربوية والتعليمية مما يؤثر مباشرة في سلوك الطلاب إن تحضير الدرس وخلق الجو الملائم للدرس(البشاشة ، والنظافة ، النظام ، والتشويق) وصوت المدرس والثواب والعقاب تعمل على الحفاظ على انتباه الطلبة (المراغي، ٢٠٠٤: ٢) .

فالطالب ربما لا يزال يدرك ويفسر البيئة بأنها مملة فإن هذه الإدراكات قد تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا أكثر من تجربة الطلبة للملل من الموقف الموضوعي نفسه، فالدافع شرط ضروري لحدوث عملية التعلم، وكلما زادت قوة الدافع زادت فاعلية التعلم ومثابرة الفرد على مواصلة الجهد واستمراره في التعلم ، واهتمامه وإتقانه لما يتعلمه ، واستعماله في مواقف جديدة، والدافع القوي يؤخر ظهور التعب ويحول دون الملل ، وبذلك يزيد من يقظة الطالب وقدرته على حصر الانتباه ومقاومة التشتت ، ويصبح أكثر تقبلا للإرشاد ، وتزيد قدرته على التغلب على ما يصادفه من عقبات وصعوبات (المليجي ، ٢٠٠٠ : ١٢٣) .

وافترض فيشر(Fisher,1993) افتراضاً أن المهام المتكررة التي تفتقر إلى التعقيد والتنوع، والتحفيز، والأسباب الخارجية مثل المهام والظروف البيئية، الأسباب الداخلية تبعا لشخصية الأفراد ، والأسباب الناتجة عن الصراع بين الفرد وبيئته جميعها تقود إلى الإحساس بالملل عند الأفراد في مجال العمل، إذ إن اليقظة المستمرة تؤدي إلى رتابة المهام ومن ثم إلى الملل إذ تزداد حدة الملل في مدة لا تتجاوز(١٠- ١٥) دقيقة من بدء القيام بالمهمة (Fisher,1993: 395).

وما يؤيد ذلك ما أشارت اليه دراسة جارفيس وسيفرت(Jarvis & Seifert,2002) إلى أن قلة جهد الطلاب وقلة مشاركتهم في الصف يكون نتيجة شعورهم برتابة الدروس (Pekrun ,2010:532) .

كذلك فقد أشارت دراسة جد فودان وفيج (Vodanovich ,2003) الى وجود علاقة إيجابية بين قابلية التعرض للملل والفشل الإدراكي التي تنطوي على مشكلات في الذاكرة والتشتت في الانتباه لدى الطلاب الجامعيين (Vodanovich ,2003:28) وعلى هذا الأساس فإن تطوير الأساليب التعليمية للحد من حالة الملل ، تكون لها قيمة كبيرة للمدرسين ، وقد تعمل على تحسين أداء الطالب في تحصيله الأكاديمي (Jennifer,2012:90) .

وتتبين أيضا أهمية دراسة الملل الأكاديمي من بعض الدراسات بشأن أثار الملل المرتبطة بإنجاز الطلبة وتقييمهم ونتائج أدائهم إذ أشارت النتائج إلى أن الملل يرتبط بمشاكل الانتباه ويتأثر سلباً بالدوافع الذاتية (Cullingford,2002:442) أي ان إدراك الطلبة للمهام على أنها بلا معنى أو غير ذات أهمية؛ والمشاركة في الأنشطة المجردة والمتكررة التي تخلو من الإثارة ، وعدم وجود توجيه أو مصادر كافية وانخفاض الدافعية في أثناء عملية التعلم تؤدي بالطلبة إلى الشعور بالملل(Moneta,1996:132).

ورغم المساوئ التي يسببها أنتشار الملل في المؤسسات التعليمية ، إلا ان دراسة واقع التعرض له ، ودرجه شيوعه ، ونتائجه على الطلبة في الوطن العربي بشكل عام ، وفي العراق بشكل خاص ، مازالت تلقى اهتماماً محدوداً من الباحثين التربويين ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة العناية بمستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم لأهمية التعلم جاءت العناية بأساليب التعلم وهي المفاهيم النفسية والتربوية التي مازالت مدار بحث العديد من الميادين التربوية والتعليمية اذ تبحث على انها ظاهرة فروق فردية وان اساليب التعلم هي شكل من اشكال أساليب معالجة المعلومات والتي حظيت بالاهتمام لأثرها في عملية التعلم والتعليم وهي لازالت مصدر اكتساب المعلومات وحفظها وفهمها وتخزينها وجعل الطالب نشطا في العملية التعلمية (حسين، ٢٠١٥ : ٤).

ولقد لاحظ العديد من الباحثين في هذا المجال أن استعمال أساليب التعلم ، يُعد احد أهم العوامل التي تؤثر في سرعة المتعلم ونجاحة وقدرته على التفوق والنجاح والانجاز فيه (ردادي، ٢٠٠٢: ١٧٣).

لذلك فأن الطلبة بحاجة إلى تعلم الكيفية او الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على معلومات والاستفادة منها، و لا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعاله تساعدهم في القراءة المركزة والنطق الفعال والاستماع الجيد لما يكتسبونه من معلومات، وعلى الرغم من

الجهود المبذولة من الطلبة نحو التعلم إلا إننا نجد أن التعلم عندهم يتدهور ويتراجع لأنهم لا يجدون الفرصة الحقيقية لاستخدام أساليب مناسبه في البحث عن المعلومات والاستفادة منها وتطبيقها (العبودي،٢٠١٠: ٣) .

وما يؤيد ذلك اشارت دراسة كل من هايد وستايدر (Snyder , 2000) التي أجريت على عينة من المراهقين بألمانيا ان سرعة ونجاح التعلم تتوقف بصوره كبيرة على اساليب التعلم والتي بدورها تؤثر على تحصيل الطلبة وتعلمهم (أبو هاشم، وكمال، ٢٠٠٧: ١٥) مما يعني إتاحة الفرصة للطلبة لكي يتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه يكون تأثير ايجابي في زيادة الدافعية لديهم على التعلم و توليد التفوق لديهم (العلوان، ٢٠١٠ : ٢).

ويرى انتوستل Entwistel ان معظم البحوث التي تناولت أساليب التعلم قد أكدت على أهمية المحتوى الدراسي content والسياق context في التأثير على أساليب تعلم الطلاب ، فأسلوب التعلم المفضل للطلاب قد يتأثر بإدراكه بيئة التعلم ، وان خصائص عملية التدريس التي تؤثر في بيئة التعلم تتضمن طرق التدريس ، سرعة ومستوى المعلومات المقدمة ، درجة حماس المعلم ، اما خصائص التخصص الدراسي فتتضمن طبيعة التخصص ، محتوى المناهج مواد التعلم ، مهارات الدراسة المتاحة ، ووسائل التدريس ، وربما الأكثر أهمية عبء العمل واجراءات التقييم (Entwistel, 1981 : 82-81) .

وتنطلق أهمية هذا النموذج من مفهوم انه لا يوجد طالب لا يستوعب المادة الدراسية بل هنالك أساليب وانماط مختلفة للتعلم، لذلك يجب على المدرس مراعات هذه الأساليب والانماط وايصال المادة الدراسية للمتعلم في الطريقة التي يرغب بها (Mark , 2013: 37).

فإنّ أسلوب التعلم قد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاط المعرفي للفرد ويعطي تفسيراً لتحصيله الدراسي ، وكذلك يساعد التربويين في مجال التعليم على ابتكار الخبرات والمناخ الذي يشجع الطلبة على أن يحققوا أقصى ما يمكن من قدراتهم، اضافةٍ ان الجامعة تشكل في أي مجتمع من المجتمعات الركيزة الأساسية للتطور وتمكن الطالب من مسايرة التقدم العلمي والتقني حيث تقع مسؤولية اعداد الكوادر التعليمية المتخصصة التي تحتاجها خطط التنمية لأداره وتخطيط وتنفيذ المساهمة الفاعلة في تطوير حركة البحث العلمي التي تحتاجها التنمية في الوقت الحاضر كونها تعد من مستلزمات التقدم الحضاري لأي مجتمع وعليه ينبغي أن تعمل الجامعة عن طريق برامجها

ومناهجها وأنشطتها على تنمية الصحة النفسية لدى الطلبة بوصفها قوة دافعة وموجهة للسلوك وتشذيب شخصياتهم من المفاهيم السلبية عن الذات التي تؤدي إلى العجز والفشل في مواجهة إحداث الحياة ومن ثم الانحراف والاضطراب النفسي فضلا عن العمل على تفهم طاقاتهم ومواهبهم وإمكانياتهم النفسية التي تمكن الطلبة من مواجهة احداث الحياة بأساليب ايجابية (الجبوري ، وكريم،٢٠١٤:٣١) .

وتتجلى أهمية أنموذج انتوستل كونه أحد النماذج التي تؤكد على مراعاة أسلوب تعلم جميع الطلبة داخل الصف الدراسي ويقوم النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، إذ حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، التوجه نحو المعنى الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد لمواقف التعلم المختلفة في أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم(المالكي،٢٠١٢: ٥٩-٦١) (محمد،٢٠١٤ :١٠) .

وترى الباحثة ان الاهمية لا تكمن في اساليب التعلم على وجه العموم ومدى اكتساب الطلبة وتفضيلهم لأسلوب تعليمي عن غيره من الاساليب فقط، انما تكمن في استخدام الاسلوب الامثل بما يتلاءم مع المرحلة العمرية والدراسية او الجنس ونتائجهم المتوقعة في اكتساب الخبرات و المهارات وتغذية الجانب المعرفي للتعلم، لان أساليب التعلم هي الأداء المفضلة للفرد في تنظيمه لما يراه وما يكتسبه من معلومات، فهي تتعلق بالفروق الفردية في أساليب الادراك والتخيل والتذكر والتفكير، وتعد تنمية الجانب المعرفي هدفا أساسياً من أهداف التعلم، فقد ذكر علماء النفس إن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلبة تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية فيها بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير، لأن هذه الأساليب اذ اخذت بنظر الاعتبار تساعد على تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي وتعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم .

وقد يعود التباين في التحصيل الدراسي إلى الأساليب التي يتبعها بعض الطلبة، ولعل من أسباب شعور الطلبة بالملل الأكاديمي افتقارهم لأساليب تعلم فعالة وضعف قدرتهم على التخطيط والى العادات الدراسية غير المناسبة واسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها اذ يعتمد بعض الطلبة في دراستهم على الحفظ الأصم من دون فهم المادة العلمية وتحليلها، وهذا يعد من أساليب التعلم

القديمة، إذ يجب على الطالب ان يطبق ما يتعلمه في حياته الشخصية كي تترسخ المعلومة في ذهنه من دون بذل المزيد من الجهد في الحفظ والتكرار، وأن يوظف ما يقرأه مع خبراته من معلومات، وهذا بدوره يؤدي الى انخفاض مستوى التحصيل للطالب مما يؤدي إلى زيادة مشاعر الخوف والقلق وخاصة في أثناء الامتحانات، مما يشكل عائق أمام الطالب ، فالتحدي الذي يواجه الانسان في الوقت الحاضر يتمثل من خلال تفعيل دور اساليب التعلم في مواجهة الكم الهائل للمعلومات فضلاً عن ذلك زيادة عدد الطلبة وانحسار النشاط الطالب، وهذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وتدني المستوى التعليمي فأحيانا التعبير عن نوع معين من المشاعر كالغضب والقلق ينعكس سلبا على الفرد وقد يجعله يخسر الكثير من المميزات التي يطمح إليها(حمدان، ١٩٩٩ : ٢٨١) .

وإنّ أنموذج انتوستل ذا أهمية مشتركة بين المدرس والطلبة في آن واحد، فالمدرس يحقق رغبته في الحصول على المستوى الجيد لطلابه، في حين يتمكن الطلبة من الاشتراك والوصول الى درجات عالية من الاداء داخل البيئة الصفية، ولقد تم إجراء كثير من الدراسات العاملية للتحقق من صدق هذا النموذج على عينات مختلفة من الطلبة وفى بيئات مختلفة أوضحت النتائج تطابق تام في جميع الدراسات بالرغم من اختلاف الظروف تطبيق الدراسات، مما يؤكد صدق البنية العملية للنموذج (Duff,1997:530).

وترى الباحثة انّ المعلمين والتدريسين اذا ما استخدموا الاساليب المناسبة التي تتماشى وتحقق التعلم الفعال للطلبة من الممكن ان يتحسن لديهم اداء طلبتهم ، لذا يجب عليهم معرفة الأسلوب الذي يناسب الطلبة الذي يزيد وينمي القدرة على التعلم لدى طلبتهم من خلال معرفة الاساليب المفضلة لديهم ، لذا تحاول الباحثة ان تضيف للمعلمين والمتعلمين المعلومات الكافية عن تلك المهارات والأساليب التي تزيد قدرتهم على التعلم لدى الطلبة في الجامعة سواء الحكومية او الأهلية .

ولذا يمكن القول ان أهمية البحث تتضح من :

١- الأهمية النظرية :

أ- ان عينة البحث من المرحلة الجامعية والتي تعد من المراحل التي تسهم في بناء شخصية الطالب ، وهي فئة هامة تتلقى التعليم الأكاديمي بطرائق مختلفة عن التعليم النظامي في المراحل

السابقة ، وتحتاج هذه المرحلة الى وجود الدافعية وشعور إيجابي ، وأساليب وطرائق عقلية تيسر هذا التعليم في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم والتي تنمي قدرته وقابليته المعرفية والتطبيقية وتساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحوه .

ب- أن موضوع البحث يعد محاولة علمية جادة لتناول موضوع مهم لم يتم تناوله من قبل الباحثين على حد علم الباحثة.

٢- الاهمية التطبيقية:

أ- يعد مساهمة علمية يستفيد منها الباحثين، بما يوفره لهم من أداتي قياس هما : الملل الأكاديمي ، وأسلوب التعلم ل (انتوستل) ، وبذلك يشكل خطوة لإجراء أبحاث لاحقة في المؤسسات التربوية .

ب- أن النتائج التي سوف يخرج بها البحث الحالي يمكن أن تساعد المسؤولين والمعنيين في الجامعات العراقية من وضع بناء برنامج تعليمي يعتمد على أساليب التعلم المناسبة مع الاخذ بنظر الاعتبار العناية بالملل الأكاديمي.

ج- نتائج البحث الحالي تؤكد على استعمال أساليب التعلم في تحسين العديد من الجوانب الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب .

ثالثاً : أهداف البحث (Research objectives) :

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١- مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

٢- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع (ذكور – أناث) ، التخصص (علمي – انساني) نوع الدراسة (حكومي – اهلي).

٣- مستوى أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع (ذكور – أناث) ، التخصص (علمي – انساني) نوع الدراسة (حكومي – اهلي).

٥- العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي و أساليب التعلم ل (انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

رابعاً : حدود البحث (Research Limitations) :

يتحدد البحث الحالي بدراسة الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم ل(انتوستل) لدى عينة من طلبة جامعة بابل وكلية المستقبل للدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين والتخصصين العلمي والانساني المستمرين في الدراسة للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) .

خامساً : تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):

١- الملل الأكاديمي (Academic boredom)

عرفة كل من :

أ- مان وروبينسون (2009) Mann Robinson:

حالة من الإثارة المنخفضة وعدم الرضا الذي يرجع الى موقف منخفض الإثارة (بوفلجة ، ٢٠١٦: ٤٣) .

ب- نيت وآخرون (2010)Nett et al :

مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة ودافعية لتغيير نشاط أو مغادرة موقف (Nett et al, 2010:626) .

ت- بيكرون واخرون (2010) Pekrun et al :

انفعال سلبي يتضمن انخفاض اهتمام وتمتع الطلبة في داخل المحاضرة عندما تكون المادة الدراسية غير ملائمة لمستوى فهمهم ومعرفتهم مما يؤدي إلى انخفاض الاستثارة الدافعية والتحصيل، والشعور بعدم الرضا، والرغبة بالهروب من الموقف(Pekrun,2010:87).

ث- جيرفايس (2011)Jervis:

حالة انفعاليه غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه والانصراف عنه وتنشأ تلك الحالة من قيامة بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له (Jervis, 2011:25) .

ج- فوجل (2012) Vogel:

حالة من عدم الرضا والاستياء والشعور بالإحباط والسلبية مصحوباً بأثارة منخفضة في أثناء أداء المهام الدراسية الرتيبة وغير الشيقة(Vogel,2012:98).

ح- بينشن ولينش (2013) Bench and lench :

خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك (Bench and lench,2013:460) .

- **التعريف النظري** :- تبنت الباحثة تعريف (Pekrun،2010) لأنها تبنت نظريته.

- **التعريف الاجرائي:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال أجابتهم على فقرات مقياس الملل الأكاديمي المعد لأغراض البحث .

٢- أساليب التعلم (Learning Styles)

عرفها كل من :

أ- جيركورك (1986) Gergoric:

بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم والتي تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات القادمة من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها(قطامي،٢٠٠٠: ٣٤١).

ب- فال (2007) Kavale :

أساليب التعلم على انها مجموعة من الصفات الشخصية التي تؤثر في عملية اكتساب المتعلم للمعلومات وتفاعله مع زملاءه وأساتذته ومشاركته في التجارب التعليمية. Kavale a Lefever (2007:67).

ج- القفاص (٢٠١٠):

عبارة عن طرق شخصية ثابتة نسيبا يملكها المتعلمون عند مواجهه مهام التعلم متأثر بدوافعهم لإتمام العمل وتوجيههم نحوه (القفاص،٢٠١٠:١٧٦) .

٣- أنموذج (انتوستل) Entwistel Model

عرفة كل من :

أ- السيد (٢٠٠٠) :

هو النموذج الذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ويرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم(الأسلوب العميق ، الأسلوب السطحي ، الأسلوب الاستراتيجي) (السيد ، ٢٠٠٠ : ٥٤).

ب- بوتنام (2014)Putnam :

بأنه أنموذج تدريسي يؤكد على وجود ثلاث توجيهات رئيسية هي (التوجيه نحو المعنى الشخصي ، التوجيه نحو إعادة الانتاجية ، التوجيه نحو التحصيل) وترافق هذه دوافع مختلفة مما ينتج عنها ثلاث أساليب للتعلم هي الأسلوب العميق ، الأسلوب السطحي ، الأسلوب الاستراتيجي) يستعملها الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة (Putnam,2014:58)

ت- زاير (٢٠١٤) :

بأنه نموذج تدريسي تمتع بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته على التنبؤ في التحصيل الدراسي للطلبة في المواقف التعليمية المختلفة (زاير وآخرون ، ٢٠١٤ : ٤٢٩)

ث- انتوستل (1985) Entwistel:

هو من النماذج المهمة والمفسرة لأساليب التعلم والذي يقوم على أساس العلاقة بين تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، إذ يحتوي هذا النموذج على ثلاث توجهات رئيسية ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستعملها الفرد في المواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمة ويؤدي الى مستويات مختلفة ، ومن أهم التوجهات التي تنتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي

التوجه نحو المعنى الشخصي وينتج عنة الأسلوب العميق ، التوجه نحو إعادة الإنتاجية وينتج عنة الأسلوب السطحي ، التوجه نحو إعادة التحصيل وينتج عنه الأسلوب الاستراتيجي(Entwistel ,1985:46).

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف (Entwistel،1985) كونه تعريف صاحب المقياس الذي تبنته الباحثة .

التعريف الاجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على كل أسلوب من الأساليب الثلاثة (العميق- الاستراتيجي- السطحي) تبدأ بعرض المادة بطرائق مختلفة تلبية لرغبات الطلبة والذي يرمي الى تنشيط أساليب التعلم .

الجامعة : هي مؤسسة للتعليم العالي والأبحاث، وتمنح شهادات أو إجازات وبعثات أكاديمية لتخريجيها. وهي توفر دراسة من بعد عبور مستوى الثالث والرابع (الثالث متوسط ، السادس اعدادي) وكلمة جامعة مشتقة من كلمة الجمع والاجتماع، كما كلمة جامع، ففيها يجتمع الناس للعلم.

طلبة جامعة : هم اشخاص يتابعون دروسا في الجامعة أو أحد فروعها أو مؤسسة تعليمية مكافئة لها، وفي الغالب يكونون قد انتهوا من الدراسة في أطوار سابقة يكون مستواها التعليمية أدنى من المستوى الجامعية ، ويسعون الطالب في الحصول على إحدى الشهادات الجامعية مثل : الدبلوم البكالوريوس – الماجستير – الدكتوراه... إلخ (ديكان ، ٢٠٠٠ :٧٦).

اوهم مجموعة من الأفراد الذين يطلبون العلم ويسعون للحصول عليه، ومصطلح جامعي اطلق عليه نسبة إلى المكان الذي يحصل منه على العلم (نهير،٢٠٠٧: ٦٧).

المحور الاول : اطـار نـظري

اولاً : الملل الاكاديمي .

١. لمحة التاريخية :

عرفت كلمة الملل (Boredom) في النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي في كتاب تشارلز ويكنز اسماه (المنزل الكئيب) الذي تكون فيه الشخصية الرئيسية من عصر الثورة الصناعية من طبقة اجتماعية رفيعة ، لم تكن تعمل وتشكو من الشعور بالملل ، لديها الكثير من الخيارات ، فلم تكن قادرة على فعل أي شيء ، قبل الثروة الصناعية لم يعرف الناس الملل ، لان طبيعة حياتهم كانت خاملة ، والخمول هنا يختلف عن الملل ، ان طبيعة الحياة هي بالأصل رتيبة والملل جزء منها بشكل إيجابي ولكن مع حدوث الثروة الصناعية اصبح الشعور بالملل مرتبط نوعاً ما بالجانب الأخلاقي لدى البشر(جابر والكفافي ، ١٩٨٩: ٤٥).

وأشار لاريس وسفندسين (٢٠١٠) صاحب كتاب (فلسفة الملل) قائلاً (ان الحياة لا تعطي معنى ابداً مما هو عليه) ، وعدم وجود معنى يخلق هذا الملل المستمر بلا نهاية Lars& Svendsen,2010 :56) وقد قام بيتر توي بتقسيم الملل الى قسمين :

أ- الملل البسيط : ويكون قصير المدى وهو بمثابة منبه يأخذك بعيداً عن وضع غير محبب ، مرتبط بحدث معين او حالة معينة ، ينتهي بانتهائه .

ب- الملل المزمن : هو بشكل ما تكثيف للملل البسيط ، وتكرار الشعور بالملل في أغلب الاحداث اليومية ، هذا النوع طويل المدى ، وقد يكون بسبب مشاكل جسدية (Lars& Svendsen,2010 :76).

إنّ الملل الأكاديمي نوع من أنواع الملل لا يقتصر على المجال الأكاديمي والدراسي فقط سواء داخل المدرسة او الجامعة ، وهو يشير الى حالة من الاستياء والاستثارة المنخفضة المرتبطة بالمواقف والأنشطة الأكاديمية (O'Brien،2014:86).

تتعدد المواقف الدراسية التي يكثر فيها أثارة مشاعر الملل بين الطلبة ، سواء داخل الصف الدراسي مثل حالات الاستماع للدروس والقيام ببعض المهام الكتابية والتحضير للدروس ، او في مواقف الاستعداد والاستذكار للامتحانات وادائها بما يؤثر على مستقبل الطالب والمجتمع لما يترتب عليه من مشكلات اكاديمية واجتماعية وفسيولوجية (Tze et al،2016:86).

وترى الباحثة ان الأسباب السابقة جزء من العديد من العوامل التي لا يمكن اغفالها والتي قد تؤثر بصورة متفاوتة على مستوى الطالب بالملل الأكاديمي ومنها ما يرتبط بالطالب نفسة من حيث مستوى دافعيته ومدى ملائمة دراسته لإشباع حاجاته .

٢ – مفهوم الملل الأكاديمي

يرى وات (Watt،1999) بأن الملل حالة نفسية تنشأ من عدم القيام بالدوافع ويشير فولجمان (١٩٩١) الى ان الملل ذا نمطين أولهما يرتبط بالأسلوب الشخصي الذي يفسر استعداد الفرد للملل ، والأخر يرتبط بالمناخ المدرسي والمساندة المهنية والاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية ، وبالتالي تؤثر على المتغيرات في عملية الملل ،وجعل سيلي (١٩٩٣) الملل نوعاً من أنواع الضغوط النفسية إذ يعاني الفرد من حالة انعدام الأثارة في ممارسة أي نشاط او عمل وعندها يعاني الفرد من الشعور بتحقيق الذات ، او هو حالة من الغضب الموجة داخل الفرد (Vodanovich،2003: 98).

ويشير فيشر الى ان الملل يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية :

أ– شعور الشخص بمشاعر مصحوبة بالحرمان نتيجة لعدم الوجود من يشاركه في افكاره .

ب– حالة نفسية من التعاسة والهيجان العاطفي الذي يعاني منه الشخص عن طريق العديد من الضغوط النفسية التي تنمي لدية مشاعر الرفض وعدم التقبل الاجتماعي من الاخرين ، ويأتي الملل الأكاديمي عادة من البيئة غير المثيرة والوسط الرتيب والمحيط غير الممتع للطالب .

ت– نقص في العلاقات الاجتماعية مع الاخرين نتيجة لفقدان الشخص لبعض المهارات الاجتماعية التي تمكنه من تكوين علاقات وثيقة مع الاخرين (Kelly،2001:63).

وتشير (Masuss،2007) الى انه الملل يستخدم للدلالة على بعدين مختلفين البعد الأول يشير الى الظروف البيئية التي تحيط بالفرد وتسبب له ضيقاً ويطلق علية المصادر الخارجية ، أما البعد الثاني : يشير الى ردود الفعل الداخلية التي تحدث للفرد بسبب الظروف البيئية بسبب الاستجابة الداخلية في المشاعر غير المريحة او غير السارة التي تنتاب الفرد نتيجة تعرضه للمواقف (Masuss،2009: 87).

واكد روسيل (١٩٨٠) على ان الملل يعبر عن تركيب متعدد الابعاد يمكن قياسه ومعالجته تجريبياً ، وقد قام روسيل بتطوير التمثيل النظري للانفعالات ،اذ بموجبة تم التعرف على كل الانفعالات يعدها شبكة منظمة قابلة للقياس (Jennifer،2012: 92).

أسباب الملل الأكاديمي:

ينظر الباحثون الى الاتجاه الثنائي الابعاد في الملل الذي هو نتيجة تفاعل الاستثارة المنخفضة مع الحالة الانفعالية غير سارة ، فأن الملل حالة وجدانية من عدم الرضا والاستثارة المنخفضة وكذلك انخفاض في مستوى الأداء والرتابة ، ان المنظرين الذين فسروا حالة الملل على انه بناء ثنائي الابعاد يعتمد بالأساس على عملية التعلم (Shaw،1996: 274) ومن أسباب الملل الاكاديمي :

أ- الافتقار الى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ .

ب- حدوث الملل كرد فعل على السيطرة الخارجية ، او حدوثة كاستجابة سلبية للنشاطات الرتيبة والروتينية المتكررة .

ت- عدم وجود الدافعية الداخلية وعدم الانسجام بين المهارات والتحديات التي تواجهه.

ت- يحدث نتيجة لطبيعية لفرض عمل او نشاط على الفرد رغماً على ارادته .

ث- الضغوطات النفسية والتربوية على التلميذ .

ج- غياب المتعة في الدراسة .

ح- سياسة التقويم والامتحانات المتكررة .

خ- اهمال النشاطات التدريسية والترفيهية في الدراسة .

د- ضعف الدافعية في التعليم والتعلم بسبب غياب عنصر الاستثارة والتشجيع في التعلم (Cald،١٩٩٩:١٢٢) .

وسائل التغلب على الملل الأكاديمي :

ان الحد من الملل الأكاديمي يتطلب ان يكون الفرد في حالة وعي تام بالأسباب الحقيقية وراء شعورة بالملل ، ومن هنا يبرز النضج الشخصي الحقيقي للفرد ، الذي يتمثل في التوازن بين اشباع حاجات الفرد في إقامة العلاقات مع الأخرين من ناحية ، وتكوين قاعدة امنة للشعور بالرضا من ناحية أخرى ، وهذا يتطلب من الفرد ان يتخذ العديد من الخطوات للحد من الشعور بالملل الاكاديمي منها :

أ- معرفه الفرد عند مدى تقدمة في عملة وفرحته بالإنجاز .

ب- إيجاد الدوافع والبواعث التي تساعد على التقدم في الأداء .

ت- مزاولة الأنشطة في أوقات الفراغ مثل المشي وقراءة الكتب او ممارسة الهوايات او اجراء التمارين الرياضية .

ث- أنجاز الواجبات اليومية ومنها الذهاب الى الدوام .

ج- تكوين مواقف حسنة مع الاخرين (عويضة ، ٢٠٠٤: ٣٥).

أثار الملل الأكاديمي:

أ- الضرر الجسمي : يؤدي الملل الى الحزن الشديد او الغضب الشديد مما يؤدي الى أضرار جسمية بسيطة او كثيرة .

ب- الأمراض النفسية والجسدية : ان الملل يسهم مع عوامل أخرى في الإصابة بالأمراض النفسية والجسدية .

ت- دقة الحكم : الملل يؤدي الى عدم القدرة على التحكم المنطقي السديد .

ث- الآثار الشخصية: وتتمثل في اللامبالاة والإحباط والشعور بالذنب .

ج- الآثار السلوكية : وتتمثل في كثرة التعرض للحوادث ، والافراط في التدخين ، وفقدان الشهية ، والإفراط في الأكل ، والاستثارة .

ح- الآثار العقلية : وتتمثل في عدم القدرة على اتخاذ القرار ، وكثرة النسيان ، والحساسية الزائدة وعدم التركيز(Shaw،1996: 56).

النظريات المفسرة للملل الأكاديمي :

هناك الكثير من النظريات التي فسرت الملل منها

إنّ النظريات التي فسرت الانفعالات على وجه العموم لم تدرج الملل ضمن هذه النظريات ، لذا تتعارض الكثير من الدراسات في تحديد حالة الملل ولم يتفقوا على تعريف واحد مما أدى الى عدد قليل من الدراسات التي تناولت مفهوم الملل ، وبناء على ذلك نشر روسيل دراسته (Russell،1980) نشر دراسته في الملل وتقوم نظريته على أساس افتراض مؤداه ان الملل هو تركيب متعدد الأبعاد يمكن قياسه ومعالجته ، وطور روسيل التمثيل النظري له ، وتعرف على جميع الانفعالات بوصفها قابلة للقياس (Jneeifer،2012:92) .

ان الملل يعد انفعالاً غير واضح يسمى (بالانفعال الصامت) ويندرج الملل تحت الانفعالات السلبية والذي يكون نتيجة الانخفاض في قيمة الموقف او النشاط مقارنة مع الحالات الوجدانية مثل (الغضب ، القلق) ، ويسعى الباحثون في بذل جهودهم الى تفسير الملل بشكل عام ، والانفعالات التي يندرج تحتها الملل الأكاديمي بشكل خاص التي أشار اليها عدد قليل من الباحثين في الملل الأكاديمي وأثرة في التحصيل ، وأشار بيكرون الى نظرية شاملة وواضحة في تفسيره للملل الأكاديمي (Pekrun،2010:531:).

ويمكن تقسيم نظريات الملل بشكل عام الى مجاميع وهي التحليل النفسي والاستثارة والوجودية ، فكل نظرية لها تفسير مختلف نوعاً ما عن غيرة :

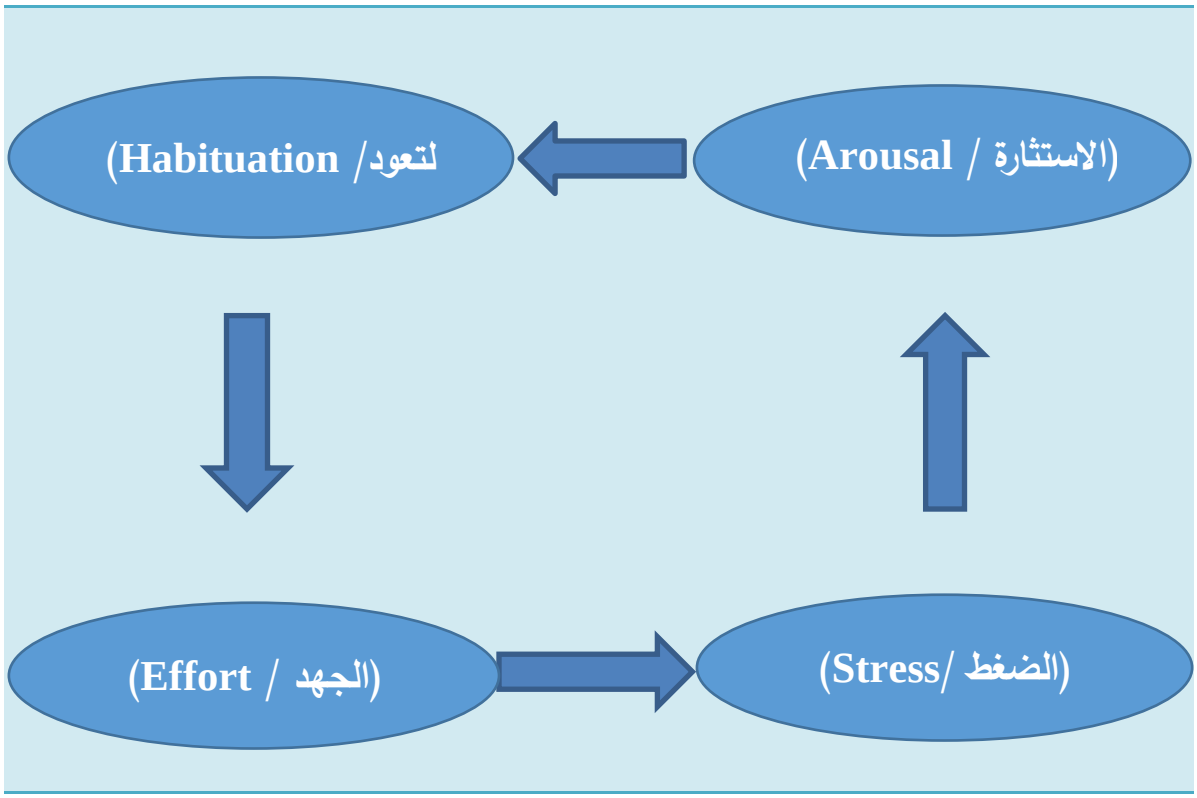
أ. نظرية التحليل النفسي:

إنّ نظرية التحليل النفسي تنظر الى الملل على انه يحدث نتيجة قله التعبير عن الدوافع والطاقات الإيجابية ، وتفترض ان التعرض للملل هو أحد التمثيلات المحتملة للكبت او التعبير او الابتعاد عن التعبير عن الدوافع ، وتفترض النظريات النفسية الكلاسيكية ان الملل الطبيعي والمرضي لا يمكن التفريق بينهما من حيث الملاحظة او البحث ، عن طريق التجارب ، إذ يعاني

الأشخاص الذين يعانون من الملل المرضي والملل الطبيعي من الاعراض نفسها الا ان الملل يكون بدرجات أقل (Petersen،1986:11).

وهنا لابد من الإشارة الى انه يمكن حصر الكبت او التقليل منه وذلك بأمداد الطلبة بجو من الحرية يخلو من عوامل الخوف والتهديد ، وهذا يعطيهم فرصة للتعامل مع مشاكلهم وحلها بدلاً من نسيانها ، وقد أقترح كارول (١٩٥٦) ان الطلبة الذين يجب عليهم ان يتعلموا ويتدربوا على عدم قمع رغباتهم وعدم نسيان المواقف والخبرات التي مروا بها ، بخلاف مواجهة حاجاتهم بصراحة والصدق والعمل على إيجاد الوسائل المقبولة لإشباع هذه الحاجات ، وبوجه عام لابد من أتاحه الفرصة امام الطلبة لإيجاد مخارج للتعبير عن مشاعرهم ، والمدرس الناجح هو الذي يسمح لطلبته ان يختلفوا معه في الرأي ويعبروا بصراحة عن أفكارهم ومشاعرهم ، وإيجاد الضوابط الذاتية لأنفسهم من دون يترتب على ذلك نتائج مؤلمة (الشرقاوي ، ١٩٩٦: ٢٦٣).

ب. نظرية أوهالتون : يرى أوهالتون (O’Hanlon ،1980) أن الملل حالة (نفسية – فسيولوجية) تعتمد بشكل رئيسي على أربعة مفاهيم هي (الاستثارة \ Arousal)،(التعود \Habituation) ، (الجهد \Effort) ، (الضغط \Stress) كما موضح في الشكل الاتي:



شكل رقم (١) المفاهيم الرئيسية للملل على وفق نظرية أوهالتون (O'Hanlon)

فالعوامل المادية أو الطبيعية التي تؤدي الى نشوء الملل تكون ذات طبيعة معقدة ولكنها تضمن على الدوام تعرض الفرد الى تحفيز حسي ثابت ويتسم بالتكرارية فالعملية التي تبدأ من خلال التحفيز المتسم بالرتابة تتضمن منعاً للاستثارة المرتبطة بمناطق القشرة الدماغية والتي تخلق حالة التعود ثم تظهر عملية تعويضية تمثل جهداً من أجل الحفاظ على الاستثارة عند المستوى الأمثل من أجل أداء عمل ما بعيداً عن الملل ، وأشار الى ان للحالة النفسية والاستثارة العقلية دورا في المحافظة على المستوى الأمثل للاستثارة (optimum level of arousal) فكلما استقرت الحالة النفسية للفرد وارتفعت الاستثارة العقلية لديه أدى ذلك الى المحافظة على مستوى من الاستثارة والتي تشكل قوة دافعية كبيرة له . فمن أجل الوصول الى المستوى المطلوب بالعمل يقوم الأفراد برفع مستوى الاستثارة العقلية لديهم وهذا يكون عندما تصل مستويات التحفيز أعلى من المستوى الأمثل والعكس صحيح فالمستوى الأمثل للاستثارة يختلف من شخص لآخر إذ يتحتم على ذوي المستويات العالية من الاستثارة القيام بسلوكيات أكثر إشباعا لحاجاتهم للإحساسات البعيدة عن الملل (O'Hanlon ،1980:93) .

ويشير ليونج وجنيلير (Leong &Chneller ،1993) الى أن الاستعداد للتأثر بالملل هو أحد عناصر البحث عن الإحساسات ، وأن ذوي المستوى العالي للانفعال هم أكثر ميلاً للملل ، وتتمثل الطريقة الرئيسية التي يتبعها الأشخاص للإبقاء على المستوى الأمثل للانفعال في البحث عن المواقف التي يكون مستوى تعقيدها ليس كبيراً جداً أو قليلاً جداً ، ويشير البحث في مجال علم النفس الاجتماعي حول تأثير التعرض (exposure) للمثير الى أن مجرد التعرض للمثير قد يعمل على زيادة التأثير الوجداني مما يسهم في نشوء الملل (Leong and ،1993:87 Chneller).

ويرى بورنستين(Bornstein ،1989) أن العوامل التي تنخفض من الملل تعرض للمثير لمدة قصيرة ، والتعرض للمثير بعيدا عن التكرار، وتجانس المثيرات التي تعمل على زيادة مستوى تأثير التعرض للمثير(Mikulas & Vodanvich ،1993).

في حين يرى(Sundberg ,and Robort , Ferdberick,2000) أنه يمكن وصف الملل كسمة بانة نزعة لمعيشة خبرة الملل في العديد من المواقف مع نقص عام أو متكرر في اهتمام الفرد بمجريات حياته ، وأن الاستعداد للتأثر بالملل يعبر عن النزعة للنفور من الخبرة المتكررة مهما كان نوعها ، أو ضعف قدرة الفرد على التحفيز المتسم بالرتابة (Sundberg ،2000:89) .

ج .نظريات الاستثارة

تفترض هذه النظرية ان الملل يكون نتيجة انخفاض الاستثارة في البيئة المحيطة ، وان الملل لا يمكن التحكم به وقد يكون بسبب عدم التوافق بين حاجة الفرد للاستثارة وتوفر المثير المناسب في البيئة المحيطة في درجة من التحدي ، والحدة والتعقيد والتنويع (Fahlman et al،2013:96) .

ويصنف الملل من فئة الانفعالات الضعيفة التي تكون شدتها ضعيفة وتعمل على التقليل من النشاط والحيوية (يونس ، ٢٠٠٩: ٢٣٩) ، أي ان الأفراد لديهم مستوى مناسب ومعين وخاص للأثارة ، فالسلوك سيوجه نحو محاولة الاحتفاظ بهذا المستوى من الأثارة ، وهذا يعني اذا كانت الاثارة البيئية مرتفعة اكثر من اللازم ، يحدث السلوك لمحاولة تخفيض الأثارة ، واذا كانت الاثارة منخفضة اكثر من اللازم يحدث السلوك لمحاولة تخفيض زيادة الاثارة(ويتج ، ١٩٧٧: ١٢٧).

إنّ طبيعة الاستثارة عند الطالب في المجال التربوي تكمن في مصدرين هما : الاستثارة الخارجية التي مصدرها البيئة يمثلها دور المدرس في الصف ، والاستثارة الداخلية مصدرها الأفكار والرموز الصادرة من القشرة الدماغية عند الطالب ، ان الطالب اذا لم تستثير دافعيته بأحد هذين المصدرين فأنه يسرح في أحلام اليقظة ليبقى محتفظاً لنفسة داخل الصف باستثارة تكفي لان يحبسه المدرس فرداً او شخصاً له حضوري جسدي فقط ، وربما بعد مدة من الزمن يفقد استثارته للدرس ويسرح في غفوة وهذا مؤشر على فعالية الدرس في تقديم التنبيهات كافية لتحقيق استثارة تخلق تصوراً واعياً (الازيرجاوي ، ١٩٩١: ٦٠)

إنّ وجهة النظر الحديثة في علم النفس تعتقد ان الدافع لا يسببه السلوك ، وان درجه الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم السطحي ، وان افضل درجة من الاستثارة هي الاثارة المتوسطة ، اذ انها تؤدي الى افضل تعلم ممكن ، وان نقص الاستثارة يؤدي الى الملل والرتابة ، وزيادة الاستثارة يؤدي الى الاهتمام والنشاط الا ان الزيادة الكبيرة تؤدي الى الاضطراب والقلق وهاذين العاملين يؤديان الى تشتت التعلم (Dececco،1975: 527) .

ويشير ديسيكو (1975) الى مصادر الاستثارة في غرفة الصف وهي متعددة ، قد تكون هذه المصادر خارجية مثل المثيرات الطبيعية في غرفة الصف ، والمثيرات التي يقدمها المدرس ، كما قد تكون مصادر الاثارة داخلية أفكار الفرد المتعلم ذاته ومشاعرة ورغباته ، ومن هنا يصبح الحديث عن الدافع الداخلي أمراً مهماً للغاية ، على سبيل المثال اذا فشل المدرس في اثارة انتباه المتعلمين

واهتمامهم في المادة الدراسية يقود الى الملل وبالتالي يؤدي الى خفض درجة النشاط العام للمتعلم وبالتالي ضعف التعلم وبالإمكان ان يزود المتعلمون انفسهم بالاستثارة اللازمة (Dececco،1975:527) .

وانطلاقاً من ذلك فأن الدافع لا يسببه السلوك وانما يستثير الفرد للقيام بالسلوك ودرجة الاستثارة المتوسطة هي المستوى الأمثل لتعليم الطلبة ، وان نقص الاستثارة وزيادتها يؤدي الى صعوبة التعلم ، مما يؤدي الى شعور الطلبة بالملل وانخفاض دافعيتهم للتعلم ، ويظهر الطلبة عند شعورهم بالملل بالانسحاب وتشتت الانتباه وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية ، ويقترح زكرمان (Zuckerman،1979) ان كل شخص لديه مستويات متميزة للتحفيز الأساسية للفعاليات في البيئة الداخلية والخارجية ولا توجد علاقة ثابتة بين الاستثارة السطحية للملل والاستجابة (Zucherman،1979: 410).

يفترض ثاكري (Thackeray،1981) ان الاستثارة ترتفع عند ارتفاع حدوث الملل عندما يطلب من الفرد المحافظة على اليقظة الذهنية والأداء الكامل في المهام الرتيبة في الأداء (Thackeray،1981:165).

اما ايسنتز (Eisnits ،1974) فيفترض ان الملل هو الموقف الذي ينتج من احتمالية عدم القدرة على تعزيز الذات او اختيار الموقف ، ان الملل الذي وصفة ابسنتز مشابه لما وصفة فينشل (Fenichel،1951) وهو الملل الطبيعي او الملل الناتج عن الاضطراب بسبب الكبت ، ويدعي الأشخاص بالملل عندما يؤدون عملاً متكرراً اثناء أداء مهمة معينة ، وان الشعور الذاتي بالفراغ يكون نتيجة عدم قدرة الشخص على خوض تجربة النجاح او ليس لديه إمكانية على تحقيق أهدافه لذا يعزو الشخص الملل الى البيئة الطبيعية (Eisnits،1974: 555).

اما واج (Waugh،1975) فيفترض ان السبب الأساسي للملل هو الشعور الداخلي ورفض التفريق بين الملل الطبيعي والمرضي ، هذه الخطوة تؤكد على المسؤولية الذاتية للملل وافترض ان الاستثارة ليست شرطاً لحدوث الملل (Waugh،1975: 442) .

أما ايسمان(Esmon،1979) فقد كان افتراضه مشابه لما جاء به واج على ان الملل هو ما ينتج من سوء تعليل الأفراد لرتابتهم في البيئة المحيطة (Esmon،1979: 427).

ح. نظرية التحكم – القيمة (لبيكرون وآخرون،2010)

يرى بيكرون(Pekrun et al،2010) إنّ الملل الاكاديمي هو حالة وجدانية تتكون من مشاعر غير سارة تتصف في انخفاض الدافعية والاستثارة الفسيولوجية وإدراك الطلبة للوقت يمر ببطء ، وأن الهروب من الموقف الذي يسبب الملل يحتوي الانفصال السلوكي أو العقلي ، على سبيل المثال أحلام اليقظة ، والرتابة والبطء في الكلام ، هذه القائمة من الاعراض تعني أن الملل يشكل مكونات وجدانية ومكونات معرفية والمكونات الفسيولوجية والمكونات الدافعية (Pekrun etal,2010:532).

إنّ التغيرات في الاستجابات الفسيولوجية تشير الى التفعيل (التنشيط) مقابل التعطيل ، فأعراض التفعيل تشير الى ارتفاع معدل دقات القلب والتنفس ، أما الأعراض التعطيلية فتشير الى التعب، والخمول ، ومن المرجح أنّ من اهم عوامل التنشيط عوامل بيئية تحدث في الوقت ذاته ، ومع ذلك لا نستطيع استبعاد التنشيط الفسيولوجي الذي ينتج عنة الملل في ظل ظروف معينة فالنتائج تدعم قول المنظر بأن الملل هو انفعال معطل (Pekrun et al,2010:532).

ونظرا لهذه الأعراض ، فإن الملل بوصفة انفعالاً معطلاً ، يتماشى مع المكونات الحديثة لتعريف الملل الأكاديمي (Kleinginna,1981:345).

وفي التحصيل الدراسي يعد الملل انفعالاً سلبياً غير سار ويصف الملل بعدم الرضا وغياب الهدف ، وشعور مرور الوقت بطيئا وهذا الافتراض متفق مع البحوث السابقة عن الملل التي أشير اليها (Mikula&Vodanovich,1993:3) .

وحدد بيكرون مكونات الملل بالآتي :

١- **المكون الوجداني (affective components)**: يتضمن مشاعر مكروهة غير سارة مصحوبة بانخفاض في الاستثارة وتغيرات فسيولوجية .

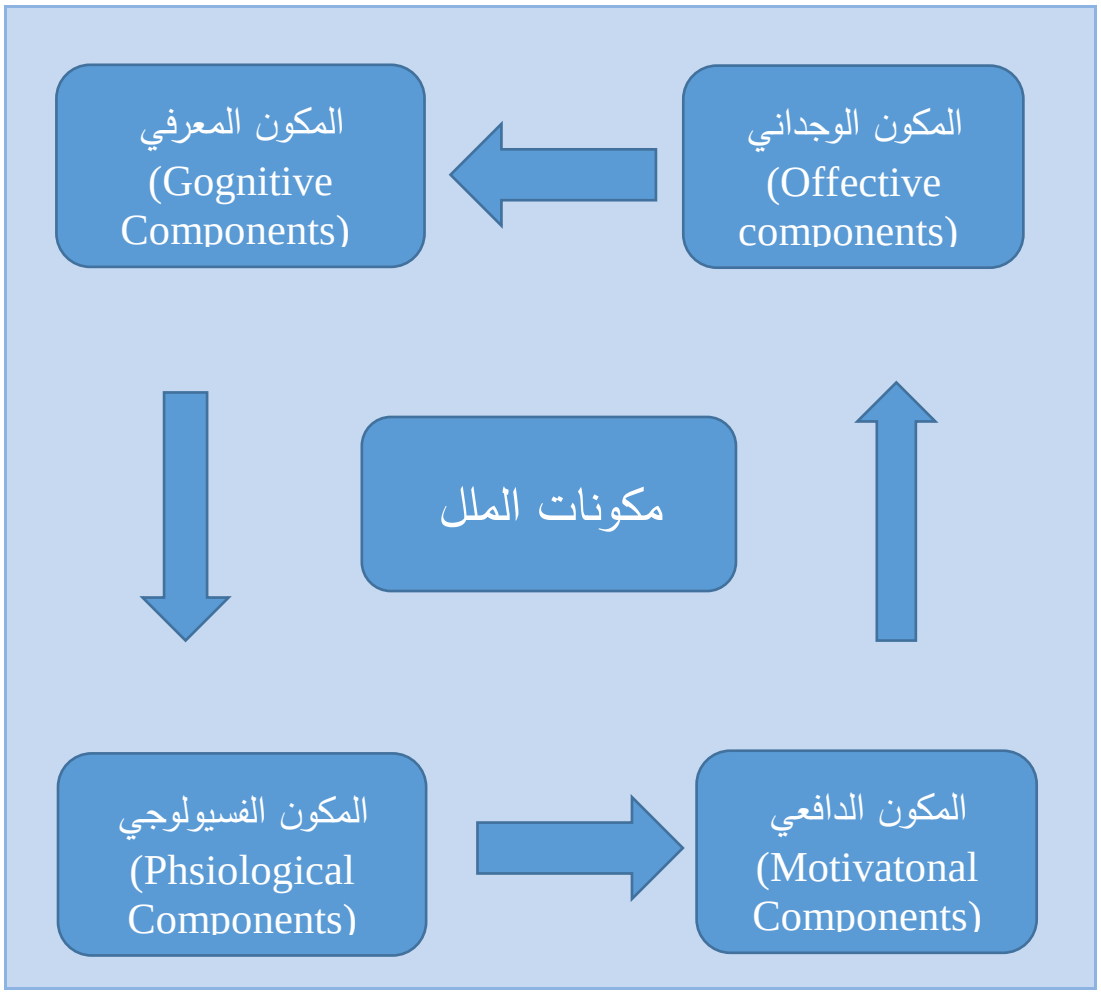
٢- **المكون المعرفي (cognitive components)**: يتضمن ادراك مرور الوقت ببطء وضعف القدرة على الانتباه وصعوبة معالجة المعلومات .

٣- **المكون الفسيولوجي (physiological components)**: يتضمن انخفاض الاستثارة وتغيير يحدث في ملامح الوجه وهيئة الجسم ، وفي نبرة الصوت .

٤- **المكون الدافعي (motivational components)**:يتضمن انخفاض في أنشطة الطالب والشعور بالرتابة نحو الواقف التعليمية (Pekrun et al,2010:532) والشكل يوضح ذلك:

الشكل (٢)

المكونات الرئيسية للملل حسب نظرية التحكم – القيمة لبيكرون



ويرى بيكرون (Pekrun،2010) أن نظرية التحكم – القيمة ، تؤكد على أن هناك ثلاثة أنواع مميزة من آثار الانفعالات على الأداء وهي :

١- ان تكون هناك مصادر معرفية .

٢ – الدافعية التي تؤدي دورا في الأنشطة والانجاز .

٣- الاستراتيجيات المتبعة عند تنفيذ هذه الأنشطة ، بما في ذلك التنظيم الذاتي إذ إنّ آثار الانفعال على الأداء من المتوقع أن تكون له وظيفة مشتركة من هذه الأداءات وهي كالاتي :

١- توافر المصادر المعرفية : تؤدي المصادر المعرفية دوراً كبيراً في توجيه الانتباه نحو المثيرات والأنشطة الأكثر أهمية وعندما تفتقر الأنشطة الى المصادر المعرفية فان هذا يؤدي الى تشتت الانتباه ثم الملل ، فمن المتوقع أن الملل الذي يشعر به الفرد يقلل من المصادر المعرفية المتاحة وتسبب مشكلات في الانتباه(Pekrun ,2010:537).

٢- الدافعية من وراء أنشطة الإنجاز : الدافعية تتكون من مجموعة الظروف التي توجه الشخص من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل ومنها ما يكون داخلي او خارجي .(عدس وتوق ، آخرون ١٩٨٤، ص ١٦٠) إن الدافعية للقيام بالأنشطة تقل بسبب الملل ، وخاصة أذا كان الشخص مجبراً على إداء ذلك النشاط ، مما يتسبب الملل في اثار سلبية عن الدافع ، ويؤثر على الجهود المستثمرة في ممارسة الأداء (Pekrun et al ,2010:537).

٣- استراتيجيات التنظيم الذاتي : يعد الملل من اهم العوامل التي تؤدي الى القصور في معالجة المعلومات ويؤثر على الأداء ، على النقيض من تفعيل الانفعالات التي يعتقد أنها تساعد على استعمال الاستراتيجيات المعرفية ، يفترض ان الملل يؤدي الى معالجة كمية من المعلومات والحد من استعمال أي مهمه ذات صلة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ،ومن المتوقع ان الملل سوف يقلل من كل الاستراتيجيات المرنة (Pekrun et al ,2010:537).

٤- الأداء : يؤثر الملل سلبياً على الدافعية والانتباه ، ومن المتوقع ان يؤثر على الأداء وفي المهام البسيطة والمعقدة ، مما يؤدي الى تنشيط الانفعالات التي بدورها تقوم على بتأثيراته السلبية على التحصيل الدراسي العام (Pekrun ,2010:537) .

- الملل باعتباره بعده محصلة للانفعال:

يقوم بيكرون (٢٠١١) بتصنيف الانفعالات في نظرية التحكم – القيمة إلى ثلاثة أبعاد وهي :

١- التكافؤ هي الإيجابية اتجاه السلبية ، او سارة اتجاه غير سارة .

٢- مستوى التفعيل أو التعطيل .

٣- التركيز على الموضوع .

ويصنف بيكرون الانفعالات الى ثلاث فئات استنادا إلى أطر زمنية تحدث فيها الانفعالات ، يمكن أن تؤثر في دوافع التعلم :

١- الانفعالات التي ترتبط او تتكون في اثناء عملية تعلم المهمة . مثل التمتع – الملل).

٢- الانفعالات المحتملة التي تظهر عند توقعات نتائج في المستقبل على سبيل المثال : (الأمل – القلق) .

٣ – الأثر الرجعي لانفعالات تحدث بعد المهمة الموكلة .

ويمكن تلخيص مفهوم الانفعالات بأنها تلك الانفعالات المرتبطة بالأعمال أو بالنتائج ، وقد ركز هذا المفهوم على افتراض ان الانفعالات تكون بسبب الاعمال المرتبطة بالتحصيل ، مثل (الملل – التمتع) الناتج عن الاعمال المكتسبة ، وهي أنشطة إيجابية ، في حين أن (اليأس – الملل) هي أنشطة سلبية (تعطيل النشاط) ، فضلا عن ذلك التمتع يظهر في فئة الانفعال الإيجابي المرتبطة بالنشاط ، وقد يظهر الملل في فئة الانفعال السلبي (2010:14, Pekrun et al).

وهذه الانفعالات يمكن ان تؤثر في الانفعالات الوجدانية والخارجية عند الطلبة. تسهل الانفعالات استعمال استراتيجيات التعلم كذلك وتعزيز التنظيم الذاتي عندهم ، والشكل (٣) يوضح ذلك .

السلبي		الإيجابي		
تعطيل التنشيط	التنشيط	تعطيل التنشيط	التنشيط	تركيز النشاط
الملل	الإحباط ، الغضب	الاسترخاء	التمتع	
الحزن ،اليأس ، خيبة الأمل	الخجل ، القلق ،الغضب	الارتياح ، الاطمئنان	تمتع ، الامل ، الامتنان ، الفخر	تركيز النتائج

شكل (٣)أنموذج التصنيف ثلاثي الأبعاد لمحصلة الانفعالات(Pekrun et al ,2007:20).

وضمن هذه الابعاد ، يصنف الملل على أنه انفعال سلبي معطل لأنه هو من التجارب وينطوي على الحد من التفعيل الفسيولوجي ، وقد اثار جدل الباحثين في ان الملل يتزامن مع الزيادة بدلا من انخفاض تفعيل العمليات الفسيولوجية الهامشية فبعض الباحثين افترضوا ان زيادة التفعيل يؤدي الى الملل ، في حين قد أشارت دراسات عدة أن أسباب الملل هو انخفاض التفعيل (Fisher,1993 :147-395).

أما بيكرون(2011، Pekrun) فيشير إلى أن التفعيل الفسيولوجي يؤدي الى تقليل الملل لكي يستطيع الافراد من استثمار الجهود وزيادة في التركيز والانتباه (Pekrun،2011:32).

وتفترض النظرية أن انفعال الملل يختلف عن انفعالات التحصيل الأخرى التي تؤثر في الأنشطة إذ إنها تفتقر الى القيمة والهدف بدلا من أن يكون الهدف له أهمية ،وتقترح هذه النظرية وجود علاقة سلبية بين القيمة الذاتية للأنشطة في إطار تحصيل معين ، فمن المتوقع أن النقص الداخلي والخارجي في قيم أنشطة التحصيل يؤدي الى الملل ، على سبيل المثال إذا كلف الطالب بالقيام بمهام المواد الدراسية وتمكن الطالب من تنفيذها برتابة (مملا) وكان إتقانه للمواد كونها ذات أهمية ذات ضئيلة له ، فإن الطالب هنا أكثر عرضة للملل في أثناء المحاضرة ، كذلك إن الملل يظهر بكونه يتأثر بالتحكم الذاتي ، وفي هذا السياق يفترض(1975 , Csikszentmihalyi) تأثير الملل على القدرات الفردية عند مطالباتهم بأداء مهمة ، وفي المقابل أكد بيكرون (Pekrun ,2007) على وجود علاقة سلبية عند الطلبة بين الملل والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة(Pekrun,2007) كذلك وجد بيكرون (Pekrun,2009) أن الملل يؤثر سلباً في أداء الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي (Pekrun ،2009: 97).

ويصف بيكرون الملل عند الطلبة بأنه ينحصر بمحددات ومحددات بيئية ، كذلك الأسباب الشخصية في الوقت نفسة ، وإن أسباب الملل التي طرحها بيكرون في حدوث الملل تكون عندما يفتقر الطلبة إلى السيطرة على الأنشطة الأكاديمية ويكون إدراك الطلبة للموقف عال جدا أو لا يمكن السيطرة أو إذا أدركوا أن قيمة الموقف منخفض لامعنى له أو غير مرتبط باحتياجاتهم ، كذلك إن لم يكن هنالك قيمة ذاتية مطلوبة في الأنشطة الأكاديمية فقد يؤدي بهم الى الملل الأكاديمي . وتفترض نظرية (التحكم – القيمة) وجود العلاقة المنحنية بين التحكم والملل ، فالملل يكون في ظل ظروف التحكم العالي أو المنخفض ، وبالتالي من المتوقع أن الملل يحدث عندما يكون هناك نقص في التحكم على النشاط بسبب مطالب تتجاوز القدرات الفردية بالمقارنة مع

ظروف التحكم المعتدلة هي الأنسب للطلبة في التخلص من الملل في موقف معين ، وأن نوع الأنشطة يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار في الملل للسيطرة على التحكم العالي والمنخفض :2010 (Pekrun et al،537).

لذا تبنت الباحثة نظرية بيكرون في قياس الملل لأنها أعطت توضيحاً وافياً في تفسير هذا المتغير.

د- النظرية الوجودية

تقترح النظرية الوجودية ان عدم وجود معنى للحياة الذي يسبب الملل ، ان معنى الحياة عند فيكتور فرانكل هو ان يجد الفرد الهدف والمقصد لوجوده من أجل تحقيق اعلى نشاط وفعالية ممكنة لحياته وقيادته نحو ممارسة خبرة الوجود على انها جهد متواصل لتحقيق القيم والشعور بأن الحياة لها معنى عنده (فرانكل ، ١٩٨٢: ٣٦) ، وأن إرادة المعنى تمثل دافعاً رئيسياً في حياة الانسان ، وانها أقوى الدوافع الرئيسية فبغير هذه الإرادة لا يكون هناك مبرر للاستمرار في الحياه ، وهو دافع فطري ومتفرد كل انسان ومختلف في طبيعته من فرد لآخر ، ويمكن تحقيق هذا الدافع من خلال ما نحققه في حياتنا من مهام وقدرات لمواجهة هذه التحديات والمعوقات في الحياة (Frankl,1984:12).

ويعد الفراغ الوجودي الأساس في حالة الملل ، وان الانسانية قد حكموا عليها انها تتأرجح بين الطرفين أحدهما الضيق وثانيهما الملل ، وقد يسبب الملل في واقع الأمر مشكلات تحتاج الى حل أكثر من مشكلات الضيق ، وقد خلق هذا بدورة مشكلات أكثر امام الأطباء النفسيين ، وهذه المشكلات تزداد لأنه من المحتمل ان يؤدي تقدم النظام الآلي الى زيادة هائلة في أوقات الفراغ بالنسبة للشخص العادي . (Frankl،1984:123).

يشير روبنسون (Robinson,1975) في أطار التعليم والبيئة المدرسية ، ان الملل عند الطلبة يتضمن عدة أسباب داخلية وخارجية وتؤدي هذه الأسباب بدورها الى مستويات عالية من الملل ، بحيث لا يستطيع الطلبة استيعاب هذه الدروس او تكون بمستوى واطئ التي تؤدي بدورها الى الملل ، كذلك أسلوب المدرسين الرتيب وعدم أهمية الموضوع وقله احتمال الوصول الى النتيجة تؤدي بدورها الى الملل ، فضلاً عن ذلك أساليب التدريس ومعاملتهم للطلبة وعلاقة الطلبة مع بعضهم ومعاملة الوالدين ، ويذكر روبنسون ان قلة المعنى في المادة الدراسية تعد من أهم أسباب

الملل ، اذ ان الدروس التي توصف بأنها مفيدة بدرجة كبيرة تمكن الطلبة بأن يضعوا أنفسهم في مواقع من أجل السيطرة على النتائج والاستفادة منها للتقليل من شعورهم بالملل ، فضلاً عن الخصائص الشخصية والفروق الفردية التي تجعل الطلبة يشعرون بالملل ، فعلى سبيل المثال صوت المدرس غير الواضح والمنخفض وطريقة التدريس تجعلهم يشعرون بالملل ، ان الطلبة الذين يشعرون بالملل تكون لديهم مشاعر مكروه نحو الدراسة مقارنة مع غيرهم من الطلبة فهم أكثر سعادة (Goetz،2011:43).

وإن الاختبارات التي أجراها هيل و بيكرون (Hill& Pekrun,1985) أوجدت دعما" لفرضية إن الرتابة الموضوعية مرتبطة بالملل ، إذ ليس بالضرورة أن يكون الملل مرتبطا بالرتابة الجسدية(Goetz,2011:436)، إذ أشار شوبرت(Schubert,1972) في دراسات الحرمان الحسي إلى أن الرتابة يمكن أن تؤدي إلى الملل(Goetz,2011:424).

١- أن كثيرا من مشكلات الملل التي تصيب الطلبة تنشأ عن عدم القدرة على تحفيز التعلم واستثارة دافعية الطلبة له .

٢- يعاني بعض الطلبة من عادات دراسية خاطئة إذ يقومون بدراسة واجباتهم من دون تركيز، وهذه العادات تؤدي غالبا إلى ضعف التحصيل، أما أسبابها فهي عدم معرفة الطالب بكيفية الدراسة وصعوبات الفهم والمشكلات النفسية .

٣-إن مشكلة الرتابة والملل لا تتوقف على يوم واحد ولكنها تستمر من يوم إلى يوم، فالطالب يميل إلى عمل نفس الأمور من يوم إلى آخر، وإن حسن ترتيب الجدول اليومي بل الجدول الأسبوعي وترتيب المهام والفاعليات يجب أن يستهدف التنويع الذي يباعد بين العمل المدرسي والرتابة ويخلق اهتمامات جديدة في العام الدراسي كله، وثمة أمور كثيرة تتصل بهذه الفكرة فإذا كان الطالب تنقصه الكفاءة للعمل الدراسي أو إذا كان المدرس شديداً قاسياً كثير المطالب فإن الطالب سيبدو متعبا ملولا، وكذلك الحال إذا زدنا في استثارة الطالب عن حدوده المعقولة (حمود،٢٠١١ :٣٠١) .

ويشير فيسك و مادي إلى أن الرتابة الموضوعية هي إحدى مسببات الملل إذ إن الأشخاص الذين يعانون من الملل يلجؤون إلى البحث عن مصادر متنوعة للوصول إلى الاستثارة المطلوبة (Goetz,2011:424).

وانطلاقاً من هذه النظريات في المجال الأكاديمي التي ذكرت الأسباب العديدة في شعور الطلبة بالملل ، ولاسيما عندما تكون المواد الدراسية تتسم بالرتابة ، لذا يستطيع المدرسون التحكم في شعور الطلبة بالملل ، كذلك درجة تكيف المدرسين مع الطلبة في قدرتهم على الفهم والاستيعاب وايصال لهم المادة بوضوح تام للتخفيف من الملل ، ومن الضروري معرفة الملل الذي يسببه المدرسين للطلبة ليكونوا قادرين على تعديل الطريقة تدريسهم .

مناقشة النظريات

من خلال ما تم طرحة من النظريات ، فكل نظرية لها رأي مختلف نوعاً ما عن غيرها عند الأفراد ، وضع هيل بيركز (1985) افترضنا ان الرتابة الحسية هي احدى مسببات الملل على الرغم من كونها غير كافية ، وان إحساس الفرد بالموضوع الذي يحتوي على عدة خيارات في الاتجاه الواحد احياناً يؤدي الى شعور الطلبة بالملل، واهم الأشياء التي تؤدي الى الملل هي المواقف والمهام الموكلة والشخص خصوصاً اذا كان الموضوع يتسم بالتكرار ، وان فهم الطالب للمادة الدراسية التي تكون مرتبطة بحاجاته ستصبح ذات معنى لهم وهذا بدورة يؤدي الى التقليل من الملل ، على النقيض من غيرها من النظريات التي ترى ان هذا الانفعال يكون مفعلاً فسيولوجياً ، وهذا الافتراض يتطابق مع الافتراض الذي أشار الية فيشر في تصنيفها لأسباب الملل ، اما بيكرون وآخرون (Pekrun et al،2010) فيشير ان التفعيل الفسيولوجي الى التقليل من الملل لكي يستطيع الأفراد استثمار الجهود وتفترض هذه النظرية بأن انفعال الملل يختلف عن الانفعالات التحصيل الأخرى التي تؤثر في الأنشطة الى انها تفتقر الى القيمة والهدف بدلا من ان يكون الهدف له أهمية ، وتقترح هذه النظرية وجود علاقة سلبية بين القيمة الذاتية للأنشطة والملل فمن المتوقع ان النقص الداخلي والخارجي في قيم أنشطة التحصيل تؤدي الى الملل ، على سبيل المثال اذا كلف الطالب بالقيام بالمهام المواد الدراسية وتمكن من تنفيذها برتابة ، وكان اتقانه للمواد ضئيلاً ، فأن الطالب هنا اكثر عرضة للملل في اثناء المحاضرة ، كذلك فأن الملل يتأثر بالحكم الذاتي .

اما أهالتون يرى أن في أداء المهمات السهلة يتم شغل القدرة الفائضة في المكونات المعرفية للملل (التشتيت – والملاحظة الذاتية) وهي تعكس الملل وشعور بمرور الوقت ببطء. وعندما ينهمك الشخص في أداء المهام، تقل قدرته الفائضة و يتقيد الشخص في أداء مهمة بسيطة ورتيبة ويتطلب هذا الأمر جهدا أكبر، والجهد هو من متطلبات الأداء للمهام الموكلة، وليس بإرادته بإمكان

الشخص بذل جهد تعويضي مما يسبب له زيادة في التوتر، من دون زيادة ملحوظة في القدرة التي يمكن أن تسهل عليه أداء المهمة، هذا الجهد يحصل في حالة التركيز ويشار إليه بالجهد المحسوس الذي يؤدي إلى كراهية المهمة، إن العمليات المؤدية إلى الملل تختلف بين الأعمال السهلة والصعبة كذلك الشعور بالملل أيضا في أثناء أداء المهمات الصعبة حتى وأن كانت العمليات المؤدية إلى الملل مختلفة، إذ إن المهمات الصعبة ترتبط مع قلة أو انعدام القدرة الفائضة، ويكون الاهتمام قليلا في صعوبة المهام التي تتجاوز قدرة الشخص على الأداء مما تدفع بالشخص إلى التخلي عن محاولته بذل أي جهد تعويضي، تحت هذا الظرف فإن الإحباط والغضب قد تدفع بالفرد إلى الانسحاب باتجاه الملل و يكون ذلك في المهمات الصعبة ذات الانتباه العالي وبقلة الجهد المبذول نحو المهمة. (O'Hanlon,1980: 184) .

ثانياً. أساليب التعلم:

١. نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

يعد مفهوم أساليب التعلم (Learning Style) من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي والتربوي وان استخدام مصطلح أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود الى القرن التاسع عشر، الذي كان يندرج تحت مصطلح (أنماط التعلم) نتيجة لتراكم الدراسات والبحوث في مجال الفروق الفردية بين المتعلمين ، وتبين من نتائج الدراسات الى وجود فروق فردية بين الطلبة في طريقة معالجة المعلومات وان هذه الفروق ترتبط بجوانب شخصية المتعلم(الشوربجي ، ٢٠٠٨: ٧٤).

لقد بدأ البحث في أساليب التعلم في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة ، ففي جوتنبرج بالسويد مارتون وزملائه Martton ,et, al أما في نيو كاستل بأستراليا فنجد بيجز وزملائه Biggs وفي المملكة المتحدة كان أنتوستل وزملائهEntwistel ,et,al, وقد استخدم كل منهما أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم(1986، Clark) ففي جوتنبرج (أجرى مارتون وساليجو ١-٢)، (Marton & Saljo, 1976) بعض التجارب للبحث في كيفية تعليم الطلاب مهمة قراءة نص ما ، وربطوا بين نوعية مخرجات التعلم وأسلوب الدراسة الذي يتبناه الطالب وتوصلوا الى أسلوبين للتعلم : هما الأسلوب العميق و الأسلوب السطحي ، وقد دعم هذه النتائج باحثون اخرون استخدموا تقنيات بحث مختلفة (Newble & Clark ، 1991) إذ أضاف لهم رامسيدين

Ramsden أسلوباً ثالثاً أطلق علية الأسلوب الاستراتيجي الذي يظهر فيه الطلاب مستويات مرتفعة في التنظيم لوقتهم وقدراتهم العقلية للحصول على درجات مرتفعة Entwistel & (Wasterston ,1988:76) .

إنّ فكرة أساليب التعلم تبلورت على يد العالم كارل يونغ (Carl Jung,1927) الذي يعد المؤسس لنظرية أساليب التعلم والذي لاحظ وجود فروق في الطريقة التي يدركها الطلبة المتعلمون للمعلومات ويتخذون القرارات ازاءها ، إنّ أدراك التربويين أهمية تلك الأبحاث في علم النفس التربوي بشأن أساليب التعلم أدى الى أثارة اهتمامهم بكيفية التعامل مع الطلبة المتخلفين في أساليب التعلم داخل المواقف التعليمية (Obotham , 2004:64).

وتطورت فكرة أساليب التعلم لدى يونغ اذ قدم مجموعة من الأنماط السيكولوجية تصف التعلم على أساس وظيفتين رئيسيتين هما :

١- الأدراك (Perception) كيف تستوعب تلك المعلومات

٢- الحكم (Judgment) كيف تجهز المعلومات المستوعبة (ماسون ، ٢٠٠٦: ٤٩)

يرى منظرو أساليب التعلم ومنهم يونغ أن التعلم يحدث نتيجة للعمل الشخصي والتفرد بالمشاعر والأفكار وكذلك أشاروا الى ان أساليب التعلم ترتبط بالطلبة الذين يعدون من أهم جوانب العملية التعليمية التعلمية وهذا يتوجب على التدريسين بأن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية (العلوان ، ٢٠١٠ :٣ - ٤) .

ان مفهوم التمييز للفرد أول ما ظهر عام (١٩٢٠) ، وفي عام (١٩٣١) ظهر ما سماه ادلر أسلوب الحياة (life style) إذ كان يرى أن أسلوب الحياة هو مبدأ الأساس للنظام الذي يمارس الفرد على أساسه وظائفه المتعددة ، ويرى أن الكل يسبق الأجزاء ، وهو مبدأ الأساس الفردي الذي يفسر لنا تفرد الشخص بأسلوب الحياة الخاصة به ، إذ إنّ لكل فرد هو تفرد في نوعه وشخصيته ونمط حياته واسلوبها، و لا توجد شخصيتان متشابهتان لهما الأسلوب نفسة ، اذ ينمو ويتبلور أسلوب حياة الفرد في مرحلة الطفولة (هول ولندزي ، ١٩٧٨: ١٥٩- ١٦٢).

تأثرت دراسة أساليب التعلم في الوسط العلمي بعدة نظريات منها نظرية الأساليب المعرفية والبنائية وهو أهم ما يميز الاتجاهات النظرية في دراسة وتناول موضوع أساليب التعلم وارتباطاته ،

وهو ما ولد في الوقت نفسة نتيجة التداخل المفاهيمي في دراسة أساليب التعلم من حيث زاوية المعالجة والتطور التاريخي ، وبالرجوع الى طبيعة الخلاف الأساسي بين السلوكيين والمعرفيين والبنائيين نجد ان العمليات المعرفية والمحددات الداخلية للسلوك كالتفكير والاحساس هي عمليات سلوكية من وجهة النظر السلوكي لأنها عبارة عن الأشياء التي يفعلونها ، أما فيما يخص علماء النفس المعرفي فهي عمليات ضرورية لدراسة طبيعة العقلية للإنسان وهي أساسية في فهم سلوكنا ، أما البنائيين فيعدون العمليات العقلية ضرورية لبناء المتعلمين للمعاني ثم أعادة بنائها بأفكارهم المتعلقة عمل العالم وتثبيت المفهوم لديهم(الغامدي ، ٢٠١٤ :١٢).

٢.مفهوم أساليب التعلم (Concept Of Learning Styles):

يتمثل أسلوب التعلم بالخصائص الوجدانية والمعرفية ، وخصائص السلوك الثابتة نسبياً والتي تكون كمؤشر طرق الاستقبال والتفاعل وتخزين المعلومات ، والتي يمكن تصنيفها وتقديرها وقياسها باستعمال وسائل القياس النفسي ، وتزداد فعاليتها كلما كان الفرد على وعي بها فيستفيد أكثر من محيط التعلم ، ولذلك كان من الطبيعي وجود عدة تصورات لمفهوم أساليب التعلم ، وتشمل دراسة أسلوب التعلم الطريقة المألوفة التي يسلكها الفرد في وضعية التعلم ، ويستخدم علماء النفس والتربية مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم ، والتي توصله في النهاية الى تطوير خبراته التعليمية تضاف الى مخزون المتعلم المعرفي ، وهذا يشير الى أن أسلوب التعلم يعد وصفاً للعمليات التكيفية والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمؤثرات البيئة بما يتناسب مع الخصائص الاجتماعية والانفعالية والجسمية (قطامي، نايفة ،٢٠٠٠: ٣٤٧).

ويعد أسلوب التعلم من المفاهيم التربوية والنفسية التي مازالت مدار بحث الكثير في ميدان البحث التربوي ، حيث كانت تدرس على انها ظاهرة الفروق الفردية بين الطلبة ، وقد ظهرت مجموعة من الأبحاث أكدت في نتائجها على وجود فروق فردية في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة وضرورة أخذها بعين الاعتبار العملية التعليمية مع تطور الأبحاث في مجال الفروق الفردية في ضوء أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة(قطامي ،نايفة، ٢٠٠٠: ٦٨).

فالسمات الشخصية المعرفية تنمي لدى الفرد التفاعل مع البيئة واكتساب المعرفة والتعلم على شكل عادات ، وتظهر هذه الأساليب في شكل تفضيلات لدى المتعلمين في عمليات الادراك ، واستخدام الحواس ، ونوعية المثيرات وتنظيمها وتتابعها ، وفي عمليات استيعاب المعلومات

ومعالجتها ، وكما تظهر في تفضيلاتهم المتصلة بأساليب المتصلة باتخاذ القرار ، وتفضيلات الأساليب والطرق والخبرات التي يتعلمون منها(الجزار ونصر ، ٢٠١٤: ٤٠).

يتضح ما سبق لنا ان مفهوم أساليب التعلم يعزى الى :

أ- الطرائق المميزة للاستعدادات او التفضيلات المرتبطة بظروف التعلم والتعليم .

ب-عمليات معالجة المعلومات .

ت- أساليب تتعلق بالخصائص الشخصية للفرد .

مبادئ أساليب التعلم:

أ- ان أساليب التعلم هي تفضيلات تتمثل في استخدام القدرات وليس القدرات نفسها .

ب- الأساليب متغيرات نوعية تمر غبر المهام والمواقف .

ت- الأساليب يمكن تعليمها .

ث- الأساليب ليست جيدة او رديئة ولكن السؤال ما هو الأسلوب المفضل لديهم .

ج- الأساليب يمكن قياسها .

ح- التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي الى توليفيه أكبر بمعنى ان الأساليب مهمة للغاية(الدردير ،٢٠٠٤: ١٥٣).

خصائص أساليب التعلم:

إنّ لأساليب التعلم مجموعة من الخصائص منها :

أ- تشتمل على المكون الوجداني والمكون المعرفي ، فيتمثل المكون الوجداني والمكون المعرفي بالصفات الدافعية والمزاجية التي تؤثر في المتعلم أثناء حل المشكلات .

ب- تكوينات فرضية لا تلاحظ وانما يستدل عليها من مواقف التعلم ومن خلالها يمكن تفسير عمليات التعلم (العميقة والاستراتيجية والسطحية) لذلك فأنها تستخدم في التنبؤ بالتحصيل في مستويات عمرية مختلفة .

ت- تعكس أساليب التعلم أبعاد من الشخصية ، فهي تعد من الأبعاد المستعرضة إذ لا ترتبط بالجانب المعرفي فقط ولكنها تتحدد من خلالها جوانب الشخصية الأخرى جميعها الاجتماعية والانفعالية ، لذا انها تنظر للشخصية نظرة شمولية متكاملة ، لذا لا يمكن دراسة الشخصية من غير أساليب التعلم .

ث- يمكن قياس أساليب التعلم بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للمتعلمين التي تتأثر بها اجراءات القياس ، إذ ان لها صفة العمومية والانتشار .

ج- تتميز أساليب التعلم بالثبات النسبي مع مرور الزمن ، إذ إنها تنمو وتطور مع التقدم في العمر مما يجعلها أكثر مقاومة للتغيير وأكثر ميلاً الى الثبات والاستقرار ، وهذا الثبات النسبي يساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الطالب في المواقف بدرجة عالية من الثقة مما يساعد في عملية التوجيه والارشاد النفسي والتربوي ، وان الثبات النسبي لا يعني بالضرورة على انه ثابت على نحو مطلق ، اذ يمكن تعديلها او احاث تغيير فيها(Ramsden , 2003:124-142).

العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:

أ- حجم المنهج وكثافته: ان الحجم الكبير للمعلومات في المواد الدراسية للمنهج المقرر ، تقلل الفرص أمام الطلبة ليكونوا قادرين على الالمام بها ومعالجتها بفاعلية لتحقيق التعلم ذي المعنى ، وبناء بنية معرفية جديدة .

ب- طريقة التقويم المزعجة والمقلقة : ان منهج التقويم غير الملائم والذي يركز على جانب الحفظ أكثر من التركيز على الجوانب الأخرى مثل التركيب والتحليل والتقويم ، فطبيعة التقويم المشجعة تساعد على تذكر الحقائق وأجزاء من المعلومات التي تجعل الطلبة أكثر ميلاً الى تبني الأسلوب السطحي في التعلم ، وعلى العكس من ذلك فأن تبنيهم للأسلوب العميق يجعل تعلمهم عالي الجدودة ، إذ يرتبط بأساليب التقويم التي تشجع على فهم المعنى وتطبيقه.

ت- أساليب وطرائق التدريس : ان شيوع أساليب التدريس التي تركز بشكل اولي على نقل المعلومات مثل الألقاء والتي تتعامل مع المتعلمين كمتلقين ومن ثم تنظيم الاختبارات التي تركز على المعلومات ، وان من غبر المرجح ان تساعد على تحصيل أكثر من الفهم والمعرفة ، إذ انها ستدفع بالطلاب الى تبني الأسلوب السطحي ، في حين عندما تركز أساليب التدريس بالشكل

الأولي على تطوير الاطار المفاهيمي باستخدام طرائق التدريس الفعالة كالمحاضرات وورش التدريب والعمل المختبري ، والتي تركز على النماذج الكيفية ،التي تشجع الطلبة على تبني الأسلوب العميق.

ث- القلق : عند أدراك المتعلم لموقف تعليمي يثير القلق لدية ، فأن ذلك يؤدي الى تبني الأسلوب السطحي لان زيادة القلق تعوق المتعلم عند استخدام الأسلوب العميق .

ج- الذكاء : يعد الذكاء احد أهم العوامل المؤثرة في أساليب التعلم ، لذا يتطلب الأسلوب العميق مستوى مناسب من الذكاء ،كذلك قدر منسب من المهارات التفسيرية والمعرفة السابقة .

ح- التشويق والأثارة بمحتوى التعلم : إذ يميل اغلب الطلاب الى تبني الأسلوب السطحي عندما يكون محتوى التعليم غير شيق و لا يثير أي نوع من أنواع الشغف لديهم ، بينما يميل بعض الطلبة الى تبني أسلوب التعلم العميق عندما يكون محتوى التعلم شيق ومثير للاهتمام . (Parkinson,2004:46).

٦.النظريات التي فسرت أساليب التعلم:

أ- النظرية البنائية

-الجذور التاريخية للنظرية البنائية :

اكتسبت النظرية البنائية اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة على الرغم من فكرتها ليست حديثة لذا يمكن ملاحظة الاتجاهات في النظرية البنائية من خلال أعمال سقراط وأفلاطون وارسطو من(٣٢٠-٤٧٠ ق.م) الذين تحدثوا جميعاً عن تكوين المعرفة (خطابية ،٢٠٠٥ :١٠٠).

وأشار سانت او غستين (منتصف ٣٠٠ م) على ضرورة الاعتماد على الخبرات الحسية ، وعلى الرغم من أن الفلسفة البنائية تنسب الى جان بياجية (١٩٨٦ – ١٩٨٠) ، الا ان بستالوزي (١٧٤٦- ١٨٢٧) قد اتى بنتائج مشابهة قبل اكثر من قرن ، إذ أكد على ضرورة الاعتماد على الطرائق التربوية على التطور الطبيعي وعلى مشاعر واحاسيس المتعلم ، وهو بذلك أكد على أهمية الحواس كأدوات للتعلم ، ونادى بربط مناهج التعلم بخبرات الطفولة التي تتوافق مع حياتهم العائلية وظروف حياتهم (العويش ، ٢٠١٥ : ٢٠).

لذا نستطيع القول ان البنائية نظرية في المعرفة تمتد عبر القرون منذ زمن طويل وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ في حين يبقى المنظر الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية شاملة ومتكاملة شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم النفس ، هو العالم جان بياجية الذي حاول توحيد علم النفس والفلسفة لتحويل انتباه الناس الى الاهتمام بالذكاء والتفكير لدى الأطفال وفاتحاً الطريق الى نظرة منظمة وجديدة في التربية وعلم النفس (أبو حطب واخرون ، ١٩٩٦: ٢٣-٢٢).

❖ **مفهوم النظرية البنائية**

إنّ النظرية البنائية في التعلم تؤكد على أهمية بناء المتعلمين ثم أعادة بنائهم للمعاني والأفكار الخاصة بهم المتعلقة بكيفية عمل العالم ، وان الخبرة تتطلب الأثارة لجميع الحواس عند المتعلم حتى يحصل تعلم ذو معنى ، وتشتق الكلمة البنائية Constructivism من البناء construction او البنية Structure والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقوم بها مبنى ما ومفهومها يؤكد على ان الرؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها ان الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لدية نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة ، وتعد البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها على ان المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم و لا تستقبل بصورة سلبية من البيئة (Marin ، 2000:266).

إنّ المعرفة جزء من التفكير الجديد الذي ينسب الى بياجيه ، ويعود بجذوره الى البنائية الشخصية ، والتي كانت سبباً في ظهور وجوة متعددة للبنائية وهي تحتل مكاناً متميزاً بين نظريات التعلم ، وبعدها طريقة تدريس مهمة ، فهي تركز على ان التعلم عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها المتعلم أفكاره السابقة لأدراك معاني الخبرات والتجارب الجديدة التي يتعرض لها المتعلم(خطابية ،٢٠٠٥ : ١٠٦- ١٠٧).

❖ **النظرية البنائية في التعلم:**

على خلاف ما كان سائد في السابق ان النظريات الحديثة ترى ان التعلم الحقيقي لن يتم بناء على ما سمعة المتعلم او حفظة او كرره امام المدرس بل تؤكد هذه النظريات ومنها النظرية البنائية على ان الشخص يبني معلوماته داخلياً متأثر بالبيئة المحيطة به وبالمجتمع واللغة ، وان لكل متعلم طريقته وخصوصيته في الفهم وليس بالضرورة ان تكون كما يريدها المدرس ، إذ إن

انهماك المدرس في أرسال المعلومات للمتعلم وتكرارها وتأكيدها لن يكون مجدياً في بناء المعلومة (العويش ، ٢٠١٥: ٢٢).

❖ **أسس ومبادئ التعلم في النظرية البنائية :**

١- يفسر الفرد المعنى الذي يستقبله بناء على ما لديه من المعلومات .

٢- المجتمع الذي يعيش فيه الفرد يؤثر كثيراً في بناء المعرفة .

٣- الاستدلال شرط ضروري لبناء المفهوم : المفهوم لا يبنى الا على أساس استنتاجات استدلالية.

٤- الخطأ شرط التعلم : لذا ان الخطأ هو فرصة أو مواقف من خلال طريقة تجاوزه ويتم بناء المعرفة بالشكل الصحيح .

٥- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين .

٦- الفهم شرط ضروري للتعلم .

٧- التعلم لا يمكن فصله عن التطور الانمائي للعلاقة بين الذات والموضوع (زيتون ، ٢٠٠٣ : ٣٤- ٣٧).

ب. النظريات السلوكية (الارتباطية)

وتسمى النظريات الارتباطية وتضم آراء بافلوف وسكنر و واسطون وجثري وهل ، وتؤكد هذه النظريات على الارتباطات بين البيئة والسلوك ، وتنظر الى التعلم على انه عملية تكوين للارتباطات ، لذا تعرف هذه النظريات عادة بنظرية المثير والاستجابة او النظريات الميكانيكية ، وان التعلم يحدث نتيجة لوجود ارتباط بين مثير واستجابة والارتباط يعني تكرار الاستجابة مع ظهور المثير ، وهكذا يكون السلوك التعليمي وتنشأ العادات ، وتستقر بناء على التعزيز الذي يناله السلوك(عبد الهادي ، ٢٠٠٠: ٢٤).

ونتيجة لوجود الكثير من الأمور المتعلمة التي لا يمكن تفسيرها في ضوء مفهوم السلوكيين فالإنسان لا يتعلم فقط الاستجابات وانما يدرك الحقائق ويفهمها ويكتسب المعلومات والمعارف مع المهارات ، وان العمليات المعرفية المعقدة كالاستدلال والتفكير والتجربة فهي عمليات ضرورية لحدوث التعلم ، لكنة لا يمكن تفسير مفاهيم النظريات الارتباطية التي تعد المتعلم عنصراً سلبياً في

العملية التعليمية ، وهذا قاد العديد من التربويين الى احداث محاولة لمعرفة الطرائق التي تكتسب بها المعرفة ، والتي تتشكل بها البنية المعرفية للفرد والتي تظهر القدرة على حل المشكلات والاستدلال ولقد وجد هؤلاء التربويين ضالتهم في النظرية المعرفية (الهادي، ٢٠١٢ : ٩٢).

ت. النظريات المعرفية:

ان النظريات المعرفية للتعلم هي تفسيرات لطرائق حدوث التعلم ، وهي تؤكد على الروابط الموجودة بين أعمال الفرد وافكاره ومهاراته العقلية وخبراته السابقة ، لذا ترى هذه النظريات ان ما يقوم به الانسان من تفكير عقلي وفهم وادراك في داخل المجال البيئي هو الأساس في تفسير التعلم (الهادي، ٢٠١٢: ٨٦).

ولكي يفهم المعلم كيف يسلك طلابه طريقهم نحو المعرفة ، وكيف يتغير سلوكهم ، وكيف يتعلمون ؟ وماذا يتعلمون ، وكيف يستخدمون ما تعلموه ؟ وللحصول على هذا النوع من المعرفة ، عليه فهم النمو المعرفي والرجوع الى بعض النظريات والمعارف التي يمكن ان تزود المتعلم بظريه طريقة او اتجاه تساعده على الفهم ، ومن الجدير بالإشارة الى الفارق الكبير بين النظرية ذات الطابع الشمولي ونموذج التفسير الذي يعمل في أطار ضيق ، فالنظرية تفسر أنماط التعلم جميعها ، اما نموذج التفسير يفسر نمطاً او اكثر من أنماط التعلم (أبو جادوا ، ٢٠٠٩: ١٠١)

نماذج أساليب التعلم:

❖ **انموذج جراشا – رتشمان (Grasha – Richman Model):**

وضع "جراشا" و "رتشمان" نموذجاً لأساليب استجابات الطلاب في جامعة سينسيناتي في ولاية أوهايو الأميركية ، بهدف التأكد من أساليب الطلاب، وقد نتج عن ذلك ستة أساليب(المتجنب، والمشارك، والمتنافس، والمتعاون، والتابع، والمستقل)، وعلى اثر ذلك وضع جراشا ورتشمان أداة (مقاييس أساليب التعلم لجراشا – رتشمان) والأساليب التعلمية هي:

أ. المستقل (Independent): وهو يحب أن يفكر بنفسه، يفضل أن يعمل معتمد على نفسه، ولكنه يستمع إلى الآخرين، واثق من قدراته على التعلم ويتعلم ما يحس انه مطلوب.

ب. التابع (Dependant):وهو لا يحظى إلا بالقليل من الفضول الفكري ويتعلم فقط ما يطلب منه، يرى في المدرس مصدراً للتنظيم والعون، ينتظر من السلطات أن تخبره عما يفعل.

ت. المتعاون (Collaborative): وهو يحب التعلم بالمشاركة مع الآخرين ويستمتع بالعمل معهم، ويرى في الصف الدراسي مكاناً للتعلم وللتفاعل معهم .

ث. التنافسي (Completive): وهو يشعر انه يتنافس مع الآخرين على الثواب، ودافعيته للتعلم هي ان يسبق الآخرين، ويعد الصف الدراسي موقفاً للفوز والهزيمة وعليه أن يكسب.

ج. المشارك (Participant):وهو يرغب في تعلم محتوى المقرر ويستمتع بحضوره في الصف، ويتحمل المسؤولية ليحصل من الصف على الكثير، ويشارك الآخرين عندما يطلب منه ذلك، ومع ذلك لا يفعل إلا ما يطلب منه.

ح. المتجنب (Avoidant): المتعلمون ضمن هذا الأسلوب يتسمون بالعزوف عن المشاركة الصفية ولا يهتمون بتعلم المحتوى الدراسي المقرر وما يهمهم هو الحصول على الدرجة التي تؤهلهم إلى المراحل الأخر(Grasha,1997: 2-4).

انموذج بيجز (Biggs) :

اشتق بيجز (Biggs) نموذجا عام (1987) اعتماداً على نموذج بدل ودينكن (Dunkin and Biddle) اللذان وضعاه عام (1974) في التنبؤ في (العملية – الانتاج – التبادل) حيث يرى بيجز ان تلك العناصر الثلاثة في الصف فالتبادل يهتم بالعناصر ما قبل حصول التعلم وتخص العملية العناصر اثناء عملية التعلم اما الانتاج فيخص النتائج بعد حصول التعلم فسر بيجز أساليب التعلم على إنها طرق تعلم الطلبة (Biggs,2000:32).

يعد انموذج بيجز (Biggs) سياقاً مفيداً لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلم ،وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجح شخصية المتعلم والعوامل التي ترجح إلى البيئة التعليمية للطلبة وتأثير كل منها على عملية التعلم ومخرجاتها (محمد،٢٠٠٧: ٣٧).

قدّم بيجز (Biggs,1987) نظرية عن اساليب تعلم الطلبة، وهي تشير إلى وجود ثلاثة اساليب للتعلم هي أسلوب التعلم السطحي (Surface Leaning Style)، وأسلوب التعلم العميق (Deep Leaning Style)، وأسلوب التعلم التحصيلي (Achieving Leaning Style)، إذ يميل الطلبة إلى استعمال تلك الأساليب في تعلمهم، وأفترض أن هذه الأساليب خليط من الدوافع و

الاستراتيجيات وأن الطلبة مدفعون لاستعمال استراتيجيات التعلم التي تتطابق مع دوافعهم (عدنان،٢٠١٣: ٧٨).

وأن لكل أسلوب دافع واستراتيجية يؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم (الدردير،٢٠٠٤ :١٠٥).

أ- الأسلوب السطحي

هو نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي والفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل، إنَ هذا الأسلوب يمتاز به الطلبة الذين ينظرون إلى عملية التعلم على انَها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل أو بهدف ارضاء الوالدين أو ارضاء الاخرين وليس البعد عن المشكلات أو ارضاء الذات أو تكوين الذات (Biggs,1991:349).

ب- الأسلوب العميق:

وهو الأسلوب الذي يتضمن أن الطالب يتعلم من اجل الفهم، وأنَ الطلبة الذين يتبنون هذا الاسلوب يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة واختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات، ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على الحفظ للمواد الفصلية فهم يعتمدون على الحافز جوهري للتعلم بفضول فكري فضلاً عن البحث عن المكافآت الخارجية (Biggs:1991:352).

ت- الأسلوب التحصيلي:

وهو الأسلوب الذي يعتمد على التحصيل الأكاديمي للطالب الذي يتركز على مخرجات التعليم التي تجعل الطلبة يحصلون على أعلى الدرجات لتحقيق الذات من خلال الدرجات المرتفعة لأعلى مهمة في الدراسة فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يتذكرون فيه ولديهم مهارات دراسية جيدة (Biggs:1991:365).

انموذج فلدار وسيلفرمان(Felder and Silverman) :

يعرف "فلدار" و"سيلفرمان" أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، التي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم (Felder, 2005: 1)، ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي:

أ- الأسلوب العملي- التأملي Active –Reflective style: وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون عن طريق التجريب والعمل في مجموعات مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

ب- الأسلوب الحسي- الحدسي :Sensing–Intuitive style والتعلم هنا عن طريق التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

ج- الأسلوب اللفظي- البصري:Visual–Verbal style يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة، من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د-الأسلوب التتابعي- الكليٍ Sequential –Global style: والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعيه مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

أنموذج انتوستل (Entwistel Model):

لقد أسس الباحث نسيل انتوستل (1981م) في المملكة المتحدة أنموذجة وقد بناة على أساس العلاقة بين أساليب التعلم ونتائجه ، وقدم انتوستل مساهمات كبيرة لنظريات التعلم للطلبة في التعليم العالي ،وهو معروف بشكل خاص لتحديد خصائص وتأثيرات أساليب التعلم لدى المتعلمين ، وتطوير المناهج وجرد مهارات الدراسة للطلبة ،ويرى انتوستل (Entwistel) ان مفتاح التعلم الفعال هو ان نفهم أسلوب تعلم الطلبة وقدرتهم على معالجة المعلومات ومن ثم تصميم مناهج وطرائق التدريس تتناسب مع أساليب تعلمهم ، فقد يكون لدى الطالب الامكانات العقلية التي تؤهله لتحقيق مستوى تحصيل مرتفع ، ولكنة لا يصل الى هذا المستوى نتيجة لعدم معرفته بالطرائق والأساليب المناسبة لاستغلال ما لدية من الإمكانات ،وبحسب انموذج انتوستل الذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى نواتج التعلم ، إذ صمم انتوستل انموذجية على أساس العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى نواتج التعلم وبحسب تصميمة توجد ثلاثة توجهات مرتبطة بعدة دوافع

مختلفة تؤدي الى أساليب التعلم يستعملها المتعلم في مواقف التعلم المختلفة لتؤدي بالنتيجة الى عدة مستويات من الفهم (Lange &Mavondo ،2004:436) وهي كما يأتي :

أ- **التوجه نحو المعنى الشخصي Meaning Orieantation :.** ويشمل الأسلوب العميق الربط الداخلي بين للأفكار، والدوافع الداخلية ، واستخدام الشواهد والأدلة ، حيث إذ يقوم الفرد في أثناء تعلمه بوصف كلى للمحتوى الذي تعلمة وبناء الأفكار وربطها واسترجاع المعلومات والأفكار الجديدة لربطها بالمعارف والخبرات السابقة وتركيز الانتباه في الربط بين الأجزاء ببعضها فيتكون المستوى العميق من الفهم ، وتكون الدافعية الداخلية ، وهنا الأسلوب العميق هو السائد .

ب- **التوجه نحو بلوغ الهدف Achieving Orieantation :.** ويشمل الأسلوب الاستراتيجي وطرائق التدريس الغير المنظمة ، ودافعية الانجاز ، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة ، حيث تكون الدافعية هي الرغبة في النجاح والأمل والثقة بالنفس ، ويكون الأسلوب الاستراتيجي هو السائد .

ج - **التوجه نحو أعادة الإنتاجية Reproducing Orieantation:.** ويشمل الأسلوب السطحي ، ودرجة التقييد بالمحتوى الدراسي ، والدافعية الخارجية ، والخوف من الفشل ، ويركز الفرد من خلال تعلمه للعمليات المختلفة على أجزاء من الأدلة وخطوات البرهان بالإضافة الى ربط الأدلة بالخاتمة مما يؤدي الى فهم غير كامل ناتج من الأدراك وعندما تكون الدافعية خارجية والمنهج محدد يكون الأسلوب السطحي هو السائد (عطية ، ٢٠١٦: ٩٤) .

ويرى أنتوستل (١٩٨١) ان هذه التوجهات تنتج ثلاث أساليب للتعلم هي :

١- **أسلوب التعلم العميق Deep Learning Style :** ويعني التوجه نحو المعنى ، وترابط الأفكار ، والتعلم بالفهم ، واستخدام الأدلة والبراهين ، والتعلم بالعمليات ، فهو يقوم على أساس الدافعية الداخلية ، والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة ، قهم يهتمون بالمادة الدراسية واستيعابها وفهمها ويدركون أهميتها ، فهم يرون ان الدراسة مثيرة لاهتمامهم ، ويقومون بالربط بين الخبرات السابقة وتكاملها ، ويسعون لمعرفة القصد وراء المادة الدراسية ويبحثون عن اكتشاف المعنى ولديهم اهتمامات جادة نحو المادة الدراسية ، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرة ويحصلون على المعرفة من مختلف المواد الدراسية ، ولديهم القدرة على التحليل والتفسير المعلومات وشرحها وتلخيصها ، والقدرة على التعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية

المتضمنة المحتوى الدراسي ، ويقومون بربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة ،(الدردير ، ٢٠٠٤: ١٦٢).

فالمتعلم هنا يكون واثقاً وفعالاً في معلوماته وايجابياً في مواقف التعلم ، ولدية العناية الداخلية العميقة بالموضوع ورغبة صادقة في الفهم ويكون قادراً على ضبط تعلمه ، والتمكن من المواضيع الأكاديمية ، ويرتبط أسلوب التعلم العميق بالخبرة الشخصية والذي يكتسب الفرد من خلاله المهارات التي تمكنه من النجاح في الحياة العملية ، و يكون النظر الى التعلم على انه بناء لنموذج الفهم المركب من معرفة النظامية ، والدافعية في هذا الأسلوب داخلية ، اذ ينظر الطلبة الى مهمة التعلم على انها شيقة وممتعة وان عليهم ان يسهموا فيها وتكون لديهم الميل والرغبة للحصول على المعرفة ويتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الهدف ، والقدرة على ربط المعرف الجديدة بالمعارف السابقة ، والتفاعل النشط مع المحتوى ، مع إعطاء الأمثلة من الحياة اليومية ، والاهتمام بالعلاقات او الارتباطات الداخلية للعناصر مع طرح أمثلة من الحياة اليومية ،والفحص المنطقي للعناصر (Lavelle & Zuercher ،2001: 373) .

٢- **الأسلوب الاستراتيجي Strategic Learning Style** : ويعني التوجه الدقيق نحو الهدف وأظهر تشبعاً بكل من الدافعية وحدود المنهج ، فهو يقوم على أساس الدافعية الخارجية فالطالب يكون معنياً بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن موضوع التعلم بهدف الحصول على مكانة مرموقة وتحقيق الذات ، ويتميز الطالب في هذا الأسلوب بدافعية التحصيل الذي يعتمد على التعزيز الذي يأتي نتيجة التحصيل المادي الظاهر ويكون على شكل درجات عالية والتركيز فيه لا ينحصر على العناصر الأساسية في مهمة التعلم ، ويتشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السطحي وذلك لان التركيز لا ينحصر الأساسية في المهمة ولكنه يركز على التحصيل ويتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحصول على درجات مرتفعة ، والقدرة على تنظيم تلك المواد الدراسية تنظيماً دقيقاً في صورة متناسقة ومتتابعة في أطار حدود المنهج الدراسي ، ويستخدم الأوراق الخارجية والمناقشات للوصول الى النجاح خوفاً من الفشل ، ويكون قادراً على وضع خطط بديلة ، وتوزيع المجهود ، وتنظيم الوقت(المالكي ، ٢٠١٢ : ٦١) .

اما الاستراتيجية التي يتبناها الطلبة في هذا الأسلوب فهي كل ما يستخدمه الطلبة من أجل الحصول على درجات عالية فهم ينظمون وقتهم ويبذلون جهدهم ولديهم مهارات دراسية جيدة (Harper & Kember ،1989:8).

٣- **الأسلوب السطحي Surface Learning Style :** ويعني التوجه نحو أعادة الإنتاجية ، والخوف من الفشل وعدم الأدراك ، وحدود المنهج ، وطرق الدراسة الغير منظمة ، والاتجاه السالب نحو الدراسة وهو نزعة الفرد لمعالجة المعلومات عند المستوى السطحي ، فهو يقوم على أساس الدافعية الخارجية في التعلم مثل الخوف من الفشل ، وان هذا الأسلوب يتميز عن باقي الأساليب بانة ينظر الى التعلم على انه الطريق الذي يوصل الى أهداف وغايات مثل الحصول على وظيفة مستقبلاً بهدف إرضاء الوالدين او إرضاء الأخرين وليس إرضاء الذات في هذا الأسلوب من التعلم يركز على تذكر واسترجاع المعلومات الأساسية التي يعتقد انها تأتي في الامتحان واستخدام المهارات المعرفية المنخفضة الرتبة كالتذكر والشرح والوصف والتعرف والترتيب وهي استراتيجيات دراسية غير فعالة ، والاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات والأفكار يكون بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة او الاحتفاظ بها بوصفها وحدات منعزلة غير مترابطة بما لا يعزز تقبل فهمها ، والتقييد بحدود المنهج والاعتماد على الملخصات التي يعدها المدرسين التي يمكن من خلالها تخطي الأجزاء الصعبة ، واستخدام استراتيجيات التكرار الآلي بهدف الحفظ الأصم للمعلومات بحيث لا ينتج بالنهاية فهما للمعنى ومن ثم الادخال المنفرد للمعلومات والأفكار وتجميعها وتكديسها دون إقامة روابط بينها ، اذ يعالج المتعلم الموضوع بطريقة جزئية ويتم التركيز على العبارات الأساسية ، كما يستخدم المتعلم استراتيجية التخمين في التحظير والاستعداد للامتحان ، فالمتعلم هنا سلبي غير قادر على ضبط تعلمه ، ويرتبط أسلوب التعلم السطحي بالنظر الى المتعلم ثم أعادة انتاج المعرفة وبنائها ، بانة وسيلة للحصول فقط على جواز مرور للحصول على عمل في المستقبل ويتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحفظ ، والاعتماد على المعلومات المخزونة في الذاكرة بشكل كبير ، وعدم القدرة على اعطاء أمثلة او الربط بين العناصر ، والتعامل مع المهمة كعبء خارجي علية ، وعدم وضوح الهدف او الاستراتيجية المستخدمة لدية . (Matthews ،2001: 224)

ويمكن تلخيص ما سبق ذكرة من خصائص كل أسلوب من أساليب التعلم في الجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

المقارنة بين أساليب التعلم في انموذج انتوستل

ت	أسلوب التعلم العميق	أسلوب التعلم الاستراتيجي	أسلوب التعلم السطحي
١	الهدف هو الفهم	الهدف هو الحصول على درجات عالية	الهدف هو استكمال متطلبات المادة
٢	التفاعل النشط هو المحتوى	تنظيم الوقت وتركيز الجهد	التركيز على المعلومات اللازمة والمهمة للتقييم
٣	مفاهيم تتصل بالحياة اليومية	دائماً في حالة استعداد وتأهب للتقييم	التركيز على عناصر منفصلة من المادة وعدم أخذ المفاهيم بشكل تفصيلي
٤	أفكار جديدة لربط المعرفة السابقة وربط الاستنتاجات بالأدلة وفحص منطق الحجة والبراهين	استخدام أوراق الاختبارات السابقة للتنبؤ بالاختبارات الحالية	عدم التمييز بين الأمثلة المختلفة

خصائص أنموذج انتوستل:

يتمتع أنموذج انتوستل بعدة خصائص وهي كما يأتي :

أ- التوجه الأكاديمي وهذا ما يميزه عن النماذج الأخرى ، كونه تبنى المعرفة الأكاديمية ، ويمتاز هذا التوجه بالأسلوب العميق والدافعية الداخلية ، واستخدام الأدلة والبراهين . وترابط الأفكار ، والتعلم بالفهم .

ب- التوجه نحو التحصيل الدراسي ، ويمتاز بالأسلوب الاستراتيجي ، وتكون الدافعية داخلية ، ودافعية التحصيل .

ت- التعلم بالعمليات ويمتاز بالأسلوب السطحي ،وتكون الدافعية خارجية ،وحدود المنهج وعدم الأدراك .

ث- التوجه غير أكاديمي ، أي ان الأنموذج يراعي أنماط المتعلم ، واشباعها باستعمال طرائق أو استراتيجيات دراسية أخرى ، مثل الخوف من الفشل ، ومعالجة الاتجاه السالب نحو الدراسة . (Clake ،1986:54)

مبادى أنموذج أنتوستل:

أ- بيئة التعلم ومواردة وطرائقه ، يجب ان تستجيب لأنماط التعلم المختلفة .

ب- معظم الأفراد يمكن ان يتعلموا .

ت- لكل شخص له نواحي قوة في التعلم ، ولكن للأشخاص المختلفين نواحي قوة أخرى مختلفة .

ث- توفير بيئة تعليمية وموارد وطرائق مطابقة لتفضيلات الطلاب ، تجعلهم يحققون أفضل أنجاز وعلامات ودرجات أعلى مما لو كانت غير مطابقة لتفضيلاتهم .

ج- تفضيلات التعلم لدى الأفراد موجودة ويمكن قياسها .

ح- معظم الطلاب يمكن ان يستثمرون نواحي قوة التعلم لديهم عن طريق التركيز على مواد دراسية صعبة او جديدة .

خ- معظم المدرسين يمكن ان يتعلموا استخدام الأنماط للتعلم باعتباره حجر الزاوية للتعليم (Clake ،1986:65) .

مناقشة نماذج أساليب التعلم

تناول العلماء والباحثون دراسة أساليب التعلم بطرائق مختلفة وأساليب متنوعة ، وان هذا الاختلاف يبقى دائما على الرغم من وجود عدد كبير من أوجه التشابه والاشتراك فيما بينها، لذا تُعرج الباحثة على وجهات نظر العلماء والباحثين حول أساليب التعلم، اذ اتفق المنظرون من العلماء والباحثين في نماذجهم انفة الذكر على أن مفهوم أسلوب التعلم يقوم على أساس تجميع الخصائص والمواصفات الكلية الشاملة التي تميز بين الأفراد نفسهم او اقرانهم ذوي أساليب التعلم المختلفة في تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة.

اتفق كل من بيجز وانتوستل على أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عندما يعالجون بعمق المعلومات التي تم إدراكها إلا إنهما يختلفان معه عند تناول الأسلوب الاستراتيجي ولتحصيلي اذ أن

هذين الأسلوبين كما أشارا لهما بيجز وانتوستل يستعملان الأسلوب التعلم العميق والسطحي داخل غرفة الصف .

أما انموذج فلدار وسيلفرمان يؤكد على مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، التي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم ان أساليب التعلم ، اما نموذج جراشا رتشمان يؤكد على استجابات الطلاب اذ وضع أداة لقياس استجاباتهم في المواقف التعليمية .

المحور الثاني . الدراسات السابقة:

اولاً . دراسات تناولت الملل الأكاديمي:

١- دراسة الدويلة (٢٠١٩):

(الملل الأكاديمي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت)

أجريت هذه الدراسة في الكويت على عينة من الطلبة ، وهدفت الى بحث العلاقة بين الملل الأكاديمي والسلوك العدواني ، والتعرف على مدى اسهام أبعاد الملل الأكاديمي في التنبؤ بالسلوك العدواني ، وكذلك بحثت فيما اذا كانت هناك فروق فردية بين الطلبة على وفق متغير الجنس ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، ولغرض تحقيق أهداف البحث طبق الباحث على عينة البحث مقياس الملل الأكاديمي من أعداد مظلوم (٢٠١٤) ومقياس Perry& Buss للسلوك العدواني ، وقد كشفت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة على مقياس الملل الأكاديمي بجميع أبعاده ، وعلى مقياس السلوك العدواني بجميع ابعاده ، وقد تبين ان البعد الانفعالي متغير يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالسلوك العدواني ، وذلك بحجم تأثير (١٧,٧%) كما تبين عن وجود فروق تبعا للجنس في كل من الدرجة الكلية والبعد الانفعالي للملل الأكاديمي وفي السلوك العدواني ، وكانت الفروق لصالح الذكور(الدويلة ،٢٠١٩: ١٨).

٢- دراسة عيسى (٢٠١٩):

(فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والملل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف)

أجريت هذه الدراسة في السعودية في جامعة الطائف ، وهدفت هذه الدراسة الى التحقق من فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي وفي الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الطائف ، وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً وطالبة بكلية التصاميم والفنون التطبيقية ، وقد تم تقسيم العينة الى مجموعتين ، وقد تكونت المجموعة الأولى التجريبية من (١٠) طلاب ، اما المجموعة الثانية الضابطة فقد تكونت من (٩) طلاب ، وقد اعد الباحث مقياسي التنظيم الانفعالي المعرفي والملل الأكاديمي ، والجلسات التدريبية القائمة على بعض استراتيجيات تناول الاختبار ، وبعد انتهاء التدريب تم تطبيق المقاييس ، وقد تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور فترة على التطبيق الأول وهي شهر ، ولمعالجة النتائج واختبار صحة الفروض تم استخدام اختبار مان ويتني ويلكوكسون ، وتوصلت نتائج البحث الى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض مستوى الملل الاكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة ، واستمرار الأثر الإيجابي للتدريب للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر ، وتم تفسير النتائج على ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة (عيسى ،٢٠١٩: ٧٦).

❖ **الدراسات الأجنبية**

١- دراسة نيت وآخرون (Neet et al, 2010):

(Dealing with Boredom at School)

(التعامل مع الملل في المدرسة)

أجريت هذه الدراسة في المانيا في جامعة غونستانس على عينة من الطلبة هدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقات المتبادلة بين السمات وتقييمات الحالة للتأقلم المرتبط بالملل ، استكشفت الدراسة الحالة استخدام الطلاب لاستراتيجيات المواجهة المرتبطة بالملل على مستوى السمات والحالة ثم النظر في اثنين من أبعاد التأقلم القائمة على السمات ذات الصلة بالملل ، وهي النهج – مقابل المنحى الاجباري والمعرفي – مقابل استراتيجيات المواجهة ذات التوجه السلوكي البعدين ، تم تقيمها في استبيان تقرير ذاتي تم اجراءه على عينة من الطلبة المكونة من (٥٣٧) في الصف

الحادي عشر بالإضافة الى ٧٩ من هؤلاء المشاركين التأقلم المرتبط بالملل يقيس على مدى أسبوعين باستخدام طريقة اخذ عينات التجربة ، تحليل مقاييس السمات اقترح ان اثنين متناقضة ، تميزت الأساليب الواسعة باستراتيجيات المشاركة للتعامل معها وهي توجه النهج المعرفي والنهج السلوكي لتجنب في كل من التحليلات القائمة على السمات والحالة ، ارتبط النهج المعرفي بمستويات اقل مثل الاثار المترتبة على التدخلات التي تعزز استخدام استراتيجيات النهج المعرفي للتعامل مع الملل في الفصول الدراسية (Neet،2010 :98).

٢- دراسة شارب وآخرون (Sharb ,2019):

(الملل الأكاديمي وخبرات الدورة المتصورة النهائية لدى طلبة الدراسات التربوية العام في الجامعة)

(Academic Boredom and the experiences of the final imagined cycle among students of educational studies at the university)

أجريت هذه الدراسة في بريطانيا في جامعة إنجلترا على عينة من الطلبة ، تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الملل الأكاديمي خبرات الدورة المتصورة حيث تكونت عينة من (١٧٩) طالباً من طلاب الدراسات التربوية في السنة النهائية حيث اعتمد الباحث تصميم متعدد الأساليب مع جمع البيانات باستخدام مزيج من الاستبانات والمقابلات البحثية الفردية ، حيث تثير النتائج الى ان جميع المشاركين تجاه الملل الأكاديمي اظهروا بعض التصرف القابل للقياس من خلال المحاضرات التقليدية والمواقع الرئيسية والعمل الذي أدى الى اكمال المهام ومحفزات البداية الفعلية للملل الأكاديمي ، بالإضافة الى شعور واضح بالرضا عن التعلم وبيئة التدريس بشكل عام ، حيث يكشف التحليل العنقودي عن وجود خمسة مجاميع من الطلاب ذات الصلة من الناحية الهيكلية مع ملفات التعريف التي تساعد تحديد المتعلمين الأكثر فعالية من الاخرين ، اما تحليل المسار فقد يكشف سلسلة من الروابط المعقدة مع الملل الاكاديمي الذي ظهر كمؤشر قوي ومباشر للطرق السطحية بالإضافة الى المساهمة بشكل غير مباشر في نتيجة الدرجة ككل (Sharb، 2019:34).

ثانياً – الدراسات التي تناولت أساليب التعلم ل (انتوستل)

١- دراسة رمضان (٢٠٠٢)

(الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي)

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية على عينة من الطلبة ، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، حيث طبق الباحث استبيان أساليب التعلم المعدل والمطور من اعداد أنتوستل وتايث (١٩٩٤) بعد ترجمته وتقنينه ليلائم البيئة السعودية على عينة مكونة من (٤٠٧) من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية – جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية . وقد توصلت الدراسة الى النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الانساني واظهرت النتائج لصالح طلبة التخصص العلمي ، وفي الأسلوب السطحي لصالح طلبة التخصص الأدبي ،بينما لا توجد فروق بينهم في استخدام الأسلوب الاستراتيجي ، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة المرتفعين ومنخفضين التحصيل في درجات أسلوبي التعلم العميق والاستراتيجي لصالح الطلبة مرتفعين التحصيل ، بينما لا توجد بينهم أي فروق في درجات أسلوب التعلم السطحي (خزام ، ٢٠١٤: ١٧) .

٢ – دراسة شبر (٢٠١٣):

(أسلوب التعلم ثلاثي البعد و علاقته بالتفكير العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي)

أجريت هذه الدراسة في العراق على عينة من الطلبة، وهدفت الى التعرف على أسلوب التعلم ثلاثي البعد لدى الطلبة ، والتعرف على الفروق الفردية بين الطلبة على وفق متغير الجنس والتخصص و علاقته التفكيرين العقلاني واللاعقلاني بأساليب التعلم (السطحي – العميق – الاستراتيجي) وتحقيقاً لأهداف الدراسة تبنى الباحث أسلوب التعلم ل (أنتوستل) عام ١٩٨٣ ومقياس (Keamarski) للتفكير العقلاني ومقياس (Nikolaos) للتفكير اللاعقلاني ، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالباً وطالبة ، أستخدم الباحث الوسائل الإحصائية تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين الثلاثي ومعامل الارتباط ، وكشفت الدراسة ان أسلوب التعلم العميق هو الأكثر

استخداما لدى الطلبة ثم يليه الأسلوب الاستراتيجي ثم يليه أخيراً أسلوب التعلم السطحي ، ووجدت الدراسة أيضاً ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم وفق متغيري الجنس والتخصص وهنالك علاقة ذات دلالة عكسية بين متغيرين الجنس والتخصص وأسلوب التعلم السطحي (شبر ، ٢٠١٣: ٢٥) .

٣- **الجبوري (٢٠١٩):**

(أثر أنموذج أنتوستل في اكتساب المفاهيم الأدبية عند طالبات الصف الرابع العلمي وتنمية قدرتهنّ على أتخاذ القرار)

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة تكريت ، أتبعت الباحثة تصميم تجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين في اختبار قبلي وبعدي حيث طبقت الباحثة الاختبار على عينة متكونة من (٥١) طالبة اشتملت على شعبتين مثلت الشعبة التابعة الى ثانوية العلم من (٢٦) طالبة المجموعة التجريبية ، ومثلت الشعبة التابعة الى ثانوية الحكمة من (٢٥) طالبة المجموعة الضابطة ، بنت الباحثة اختباراً لاكتساب المفاهيم الأدبية وقد استخدمت الوسائل الاحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد توصلت الدراسة الى النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة الادب والنصوص على وفق انموذج انتوستل ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الأدبية ولصالح المجموعة التجريبية ، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة الادب والنصوص على وفق انموذج انتوستل ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لاتخاذ القرار ولصالح الاختبار البعدي (الجبوري ،٢٠١٩ :٢٤).

❖ **الدراسة الأجنبية :**

دراسة ديكوال وآخرون (2006، Dukwall &et al):

(The impact of students learning styles on their Academic success)

(أثر أساليب تعلم الطلبة على نجاحهم الأكاديمي)

أجريت هذه الدراسة في فينا ، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على أثر أساليب تعلم الطلبة في نجاحهم الأكاديمي في الجامعة ، وكذلك بحثت فيما اذا كانت هناك فروق فردية بين الطلبة

على وفق متغير الجنس ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأولى في كلية الطب بواقع (٧٥) طالباً و (٧٥) طالبة ، ولغرض تحقيق أهداف البحث طبق الباحث على عينة البحث استبانة أساليب التعلم التي أعدها (أنتوستل) وبعد تحويل البيانات باستخدام النسبة المئوية وتحليل التباين أظهرت نتائج الدراسة ان غالبية افرد العينة من الطلبة يستخدمون الأسلوب العميق ، وباقي افراد العينة يستخدمون الأسلوب الاستراتيجي ، و لا يوجد أي اثر لاستخدامهم للأسلوب السطحي ، مع وجود فروق ذات دلالة احصائية للأسلوب الاستراتيجي للتعلم لصالح الذكور ، ولم يؤشر فروق ذو دلالة احصائية في النجاح الأكاديمي لكلا أسلوبي التعلم (العميق – الاستراتيجي) (Dukwall،2006:98) .

❖ **الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :**

١ – الأهداف

تباينت معظم الدراسات من حيث تحديدها للأهداف تبعاً للمشكلة التي تعالجها كل منها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، ففي الدراسات التي ذكرت في المحور الأول الملل الأكاديمي كان هدف بعض الدراسات معرفة تشخيص الأسباب التي يقف عندها الملل وإلى أي مدى يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة كما في دراسة (الدويلة ،٢٠١٩) ، وهدف بعضها الآخر إلى الكشف عن الملل الأكاديمي لدى الطلبة والفروق بين الطلبة في الملل الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس والتخصص كما في دراستي كل من الدويلة (٢٠١٩) وعيسى (٢٠١٩) .

أما الدراسات التي ذكرت في المحور الثاني كان هدف بعض منها على مدى فعالية كل من إجراء المجادلة وطلب المواقفة والمناظرة داخل جماعات التعلم التعاونية في كل من التحصيل الدراسي كما في دراسة نيت (٢٠١٠) ودراسة الجبوري (٢٠١٩) ودراسة شبر (٢٠١٣)

أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة العلاقة بين الملل الاكاديمي وعلاقة بأساليب التعلم ل(انتوستل) . علماً أن الباحثة لم تجد دراسة سابقة بحثت هذه العلاقة.

٢- العينة

أختلف حجم العينات في الدراسات التي تمّ استعراضها لكلا المتغيرين، وبلغ حجم أكبر عينة (٤٠٧) طلاب كما في رمضان (٢٠٠٢) ، أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة فيها (٥١٠) طلاب وطالبات من طلبة المرحلة الجامعية .

٣- جنس العينة:

تناولت بعض الدراسات كلا الجنسين على حين أن بعضها تناول الذكور فقط أو الإناث فقط. وتناولت أكثر الدراسات عينات من كلا الجنسين. أما الدراسة الحالية فقد تناولت الذكور والإناث.

٤.الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات التي استعملتها الدراسات السابقة في كلا المتغيرين على وفق اختلاف أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، وأختلف الباحثون في استعمال الأدوات المناسبة لجمع البيانات عن الظاهرة التي يدرسونها. بعضهم قاموا ببناء أدوات تتناسب مع طبيعة بحوثهم، ومنهم من تبني أدوات جاهزة صممها باحثون آخرون، وآخرون قاموا بإعداد أدوات تتناسب مع دراساتهم. أما في الدراسة الحالية فقد عمدت الباحثة الى بناء المقياس في الدراسة الحالية في الاتجاه الأول ، اما الاتجاه الثاني اعتمدت على المقياس المعد من قبل (Entwistel , 1985) لقياس أساليب التعلم (العميق- الاستراتيجي – السطحي) .

٥.الوسائل الإحصائية:

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهدافها منها اختبار تحليل التباين، والانحراف المعياري، ومعامل إرتباط بيرسون. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية سيتم عرضها في الفصل الثالث والرابع.

٦- نتائج الدراسات:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، وعيناتها والمراحل العمرية والفئات الاجتماعية التي تطرقت لها، إذ إن نتائج معظم الدراسات التي تناولت متغيرات أخرى أوضحت وجود علاقة بين المتغيرات، أو كان لها ارتباطا مع المتغيرات التي دُرست معها، أما الدراسات التي تناولت الملل الاكاديمي وأساليب التعلم ل(انتوستل) فقد كانت النتائج امتلاك عينات الدراسة الملل

الاكاديمي و أساليب التعلم ل(انتوستل) فضلا عن ارتباطها مع المتغيرات التي دُرست معها، أما نتائج الدراسة الحالية فستُعرض في الفصل الرابع.

❖ **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:**

أ- إتباع عدد من الإجراءات المناسبة في اختيار العينة.

ب- تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة المستعملة في الدراسة.

ج- تعزيز الجانب النظري.

د- تحديد الخطوات العلمية والخصائص السايكومترية المناسبة لأدوات البحث.

يتضمن هذا الفصل عرض الإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف البحث الحالي والتي تمثلت في تحديد منهج البحث ومجتمعة واختيار عينة ممثلة له ، وإعداد أدوات البحث تتسم بالصدق والثبات والموضوعية ثم معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي :

أولا : منهج البحث (Methodology of Research):

مرحلة اختيار منهج البحث تأتي في مقدمة مراحل البحث العلمي ، حيث أن كل بحث له إجراءاته ، وان خطوة اختيار منهج البحث من الخطوات تأتي تبعاً لهذه المرحلة وبما يتناسب معها أذ يعرف منهج البحث بحسب ما اورد بدوي (١٩٧٧) على انه الطريق المؤدي الى الكشف عن الحقائق في العلوم بوساطة مجموعة من القواعد العامة ، التي تتحكم في العقل وتحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة واضحة ومعلومة (بدوي ،١٩٧٧ : ٥) .

وبما ان البحث الحالي يدرس العلاقة الارتباطية استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لأنه المنهج المناسب لتحقيق اهداف البحث من حيث دراسة العلاقات بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها فهو يعطي وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ، فهو لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها ، بل يتضمن قدراً من التفسير للنتائج ومناقشتها من أجل الوصول الى تعميمات عن الظاهرة المدروسة (صابر والخفاجة ، ٢٠٠٢ :٨٧) .

ثانيا : مجتمع البحث (Population of Research):

مجتمع البحث هم جميع الافراد الذي يسعى الباحث تعميم نتائج الدراسة عليهم (زيتون ، ٢٠٠٥: ١٣٨) ، حيث يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة من جامعتي بابل وكلية المستقبل الأهلية المستمرين في الدراسة الصباحية خلال العام الدراسي(٢٠٢٠-٢٠٢١) ولغرض تحديد حجم البحث فقد زارت الباحثة شعبة الإحصاء والتخطيط في جامعة بابل بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية للعلوم الانسانية الى رئاسة جامعة بابل الملحق رقم (١) ، وايضاً زيارة شعبة الاحصاء والتخطيط في كلية المستقبل بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية ملحق (٢)، وبناء على ذلك فقد تم تحديد مجتمع البحث حيث بلغ مجتمع البحث (٣٤١٢١) طالباً وطالبة اذ بلغ عدد الطلبة في جامعة بابل (٢٣٣٥٣) طالباً وطالبة ويشكلون نسبة (٦٨،٤٤ %) من مجتمع البحث الأصلي ، وبلغ عدد الطلبة في كلية المستقبل (١٠٧٦٨) طالباً وطالبة ويشكلون نسبة (٣١،٦٦ %) من مجتمع البحث الأصلي والجدول (٢) يوضح ذلك:

حصلت الباحثة على احصاء مجتمع البحث الحالي من شعبة الاحصاء في جامعة بابل وكلية المستقبل لعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)

الجدول (٢)

مجتمع البحث موزعا حسب الكليات والتخصص والجنس

ت	الجامعة	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
				ذكور	اناث	
١	جامعة بابل	الطب	علمي	١٨١	٢٦٢	١٣٩٥
		طب الاسنان	علمي	٣١٥	٥٠٢	٨٢٤
		الصيدلة	علمي	٢٩٥	٧٠١	٩٩٦
		التمريض	علمي	٨٨	٣٦٩	٤٥٧
		هندسة مواد	علمي	١٨٨	٣١٠	٤٩٨
		الهندسة	علمي	١٠١١	٨٦٢	١٨٧٣
		هندسة المسيب	علمي	٢٣٨	١١٩	٣٥٧
		العلوم	علمي	٤٨٤	٩٠٤	١٣٨٨
		العلوم للبنات	علمي		٩٦٥	٩٦٥
		تكنولوجيا المعلومات	علمي	٣٠١	٤٠٤	٧٠٥
		التربية للعلوم الصرفة	علمي	٣٨٦	٥٠٤	٩٢٦
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	علمي	٦٣٠	١١٣	٧٤٣
		التربية للعلوم الانسانية	إنساني	٦٤٤	١٥٣٣	٢١٧٧
		الآداب	إنساني	٤٢٣	٦٤٤	١٠٦٧
		التربية الاساسية	إنساني	١٨٣٧	٢٢٥٦	٤٠٩٣
		الفنون الجميلة	إنساني	٥٢٤	٨٤١	١٣٦٥
		الإدارة والاقتصاد	إنساني	٦٥٢	٦٤٢	١٢٩٤
		القانون	إنساني	٦٠٤	٥٠٨	١١١٢
		الدراسات القرآنية	إنساني	٢٢٥	٤٥٠	٦٧٥
٢		هندسة تقنيات الحاسبات	علمي	٥١٤	٩٧	٦٣٨
		هندسة تقنيات التكييف والتبريد	علمي	٥٥٥	٣	٥٥٨
		هندسة تقنيات البناء والإنشاءات	علمي	٢٧٤	٣٣	٣٠٧
		هندسة الطب الحياتي	علمي	١١٨	١٤١	٢٥٩
		الهندسة الكيمياوية والصناعات النفطية	علمي	٢٦٧	٣١	٢٩٨

	كلية المستقبل	طب الأسنان	علمي	٢٣٥	٣٥٣	٥٨٨
		الصيدلة	علمي	٢٧٩	٤١٨	٦٩٧
		تقنيات المختبرات الطبية	علمي	١٠٠١	٩٣٥	١٩٣٦
		تقنيات التخدير	علمي	٢٨٣	١٥١	٤٣٤
		تقنيات الأشعة	علمي	٧٨	٨٧	١٦٥
		علوم الفيزياء الطبية	علمي	٦١٤	٣٧٦	٩٩٠
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	علمي	٩١٠	٤٥	٩٥٥
		إدارة الاعمال	إنساني	٦٩٧	٢١٥	٩١٢
		القانون	إنساني	١١٣٢	٢٥٤	١٣٨٦
		المحاسبة	إنساني	٤٨٠	١٦٥	٦٤٥
المجموع				١٦٩٧٦	١٧١٤٥	٥٤١٢١
النسبة المئوية				%٣٨	%٦٢	%١٠٠

ثالثاً – عينة البحث (The Sample of Research):

هي مجموعة من الأفراد التي تمثل جزء من المجتمع الأصلي الذي تجري عليه الدراسة (داوود، ١٩٩٠: ٦٧) ، او الجزء الذي يستخدم فيه الحكم على الكل ، ومن أجل ان تكون العينة مماثلة لمجتمعها يجب اعتماد الطرائق والوسائل الصحيحة في اختيار العينة ، كما أن الصفات العديدة التي يحتويها المجتمع لابد ان تتضمن في العينة التي يتم اختيارها من ذلك المجتمع ، وان كل صفة من هذه الصفات تمثل طبقة ، وبهذا فأن العينة العشوائية تكون خير وسيلة يمكن استعمالها في مثل هذه المجتمعات (ملحم ، ٢٠٠٢: ٢٥١) ، اختيرت على وفق المنهج الوصفي (عطوي ، ٢٠٠٠: ٩٠) ، وتألفت عينة البحث من (٥١٠) طلاب وطالبات من جامعة بابل وكلية المستقبل وتم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية مقسمة الى (٣٣٨) طالباً وطالبة من جامعة بابل و(١٧٢) طالباً وطالبة من كلية المستقيل ، موزعين حسب الجنس والتخصص ونوع الدراسة والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)

عينة البحث موزعة حسب الكليات والتخصص والجنس

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية	التخصص العلمي		التخصص الإنساني		المجموع
			ذكور	أناث	ذكور	أناث	
١	جامعة بابل	كلية العلوم	١٨	٢٨			٤٦
		كلية التمريض	١٨	٢٨			٤٦
		كلية الهندسة	١٨	٢٨			٤٦
		كلية الآداب			٤٢	٥٨	١٠٠
		كلية القانون			٤٢	٥٨	١٠٠
	المجموع		٥٤	٨٤	٨٤	١١٦	٣٣٨
٢	كلية المستقبل	كلية الصيدلة	٣٨	١٧			٥٥
		كلية التمريض	٣٨	١٧			٥٥
		كلية القانون			٤٣	١٩	٦٢
المجموع			٧٦	٣٤	٤٣	١٩	١٧٢
المجموع الكلي			١٧٦	١١٨	١٢٧	١٨٥	٥١٠

رابعاً – أداتا ابحث (In strumpet of Research):

بما أن البحث الحالي يهدف الى معرفة العلاقة بين الملل الاكاديمي وأساليب التعلم (انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية ، لذا لابد من وجود أداتين تتوافر فيهما الخصائص السايكومتريه لتحقيق أهداف البحث الحالي وهما على النحو الآتي :

١.مقياس الملل الأكاديمي:

بعد الاطلاع على الأدبيات النفسية والدراسات السابقة التي تناولت الملل الأكاديمي ومنها دراسة نيت (Neet ,2010) ودراسة شارب (Sharb ,2019) كما أطلعت الباحثة على عدد من المقاييس ومنها مقياس أسيا (٢٠١٩) .

لم تجد الباحثة مقياساً يتناسب مع طلبة الجامعات العراقية وأهداف البحث الحالي ، للأسباب الآتية:

١- لا تتسق مع خصوصية مقياس الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

٢- المقياس الذي تم الاطلاع عليه يختلف عن عينة البحث الحالي (طلبة الجامعة) .

٣- مقياس الملل الأكاديمي كان لبيئات غير البيئة العراقية (بيئات عربية مختلفة) وما ترتب على ذلك من تغيرات أثرت على شخصية العراقي مقارنة بأخوته في الدول العربية الأخرى .

لذا كان لابد من بناء مقياس الملل الأكاديمي ، وتم ذلك على وفق الخطوات العلمية المحددة لبناء المقاييس النفسية ، والتي ينبغي ان تبدأ بتحديد المنطلقات النظرية التي تستند اليها الباحثة في بناء المقياس ، اذ يشير كرونباخ (Cronbach) الى ضرورة البدء بتحديد المفاهيم البنائية التي تستند اليها او تنطلق منها إجراءات بناء المقاييس النفسية قبل البدء بإجراءات البناء (الكبيسي ، ٢٠١٠: ٢٦٣) ، ومن خلال ما تم عرضه في الاطار النظري للبحث الحالي ، تم تحديد المنطلقات النظرية التي اعتمدت عليها الباحثة في بناء المقياس ، لأنها تعطي رؤية واضحة ينطلق منها الباحث للتحقق من إجراءات بناء المقياس ، وبذلك قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات المهمة هي :

١- تحديد مفهوم الملل الأكاديمي :

بناءً على المنطلقات النظرية لبناء المقياس عمدت الباحثة بالاستناد الى نظرية بيكرون (Pekrun،2010) الذي عرف الملل الأكاديمي بأنه انفعال سلبي يتضمن انخفاض الاهتمام وتمتع الطلبة في داخل المحاضرة عندما تكون المادة الدراسية غير ملائمة لمستوى فهمهم ومعرفتهم مما يؤدي الى انخفاض الاستثارة الدافعية ، والتحصيل ، والشعور بعدم الرضا ، والرغبة بالهروب من الموقف (Pekrun،2010:87) .

٢- تحديد مجالات المقياس :

من خلال النظرية اشتقت أربعة مجالات ، وهذه المجالات هي الآتية

١- **المكون الوجداني(affective components)**: يتضمن مشاعر مكروهة غير سارة مصحوبة بانخفاض في الاستثارة وتغيرات فسيولوجية .

٢- **المكـون المعرفـي (cognitive components)** : يتضـمن ادراك مـرور الوقـت بـبطء وضعف القدرة على الانتباه وصعوبة معالجة المعلومات .

٣- **المكـون الفسـيولوجي (physiological components)**: يتضـمن انخفـاض الاسـتثارة وتغيير يحدث في ملامح الوجه وهيئة الجسم ، وفي نبرة الصوت .

٤- **المكون الدافعي (motivational components)**: يتضمن انخفاض في أنشطة الطالب والشعور بالرتابة نحو المواقف التعليمية (Pekrun،2010: 532) .

٣- صياغة الفقرات وبدائلها :

وفي ضوء نظرية بيكرون توصلت الباحثة الى بناء مقياس بصورة الأولية ويتكون من (٤٤) فقرات ، موزعة على أربعة مجالات بواقع (١٢) فقرة للمجال الوجداني ، و (١١) فقرة للمجال المعرفي ، و(١١) فقرة للمجال الفسيولوجي ، و(١٠) فقرة للمجال الدافعي وتتم الإجابة عنها على وفق طريقة ليكرت ، اذ يتضمن خمسة بدائل (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) بدائل الاجابة ودرجات تصحيح فقرات مقياس الملل الأكاديمي

البدائل / اتجاه الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ احياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ ابداً
باتجاه المقياس	٥	٤	٣	٢	١
عكس اتجاه المقياس	١	٢	٣	٤	٥

جدول (٥) الفقرات مع اتجاه المتغير والفقرات عكس اتجاه المتغير لمقياس الملل الأكاديمي

اتجاه الفقرات	الفقرات
مع اتجاه المتغير	١،٢،٣،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،٢٠،٢١،٢٢،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢ ٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤١،٤٢،٤٣،٤٤
عكس اتجاه المتغير	٤،١١،١٩،٢٣

٤- وضوح تعليمات المقياس :

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يرشد المستجيب على كيفية الإجابة عن فقرات المقياس ، لهذا حرصت الباحثة على صياغة تعليمات واضحة تنسجم مع سير التنفيذ المقياس ، فلا بد لأي باحث يرغب في معرفة وضوح التعليمات وفقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم المستجيبين لفقرات المقياس وبدائله ، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في الإجابة وكذلك الوقت المستغرق للإجابة (فرح ، ١٩٨٠: ١٦٠) ولمعرفة مدى وضوح التعليمات فقد تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من مجتمع البحث مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة من جامعة بابل وكلية المستقبل كما في جدول (٦) ، اذ طلب منهم قراءة التعليمات والفقرات وذكر الصعوبات التي قد تواجههم اثناء الاستجابة ، وقد تبين ان التعليمات والفقرات والبدائل كانت واضحة لأفراد العينة وان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (٨-١٢) دقيقة وان المتوسط زمن الاستجابة على المقياس (١١) دقيقة .

٥- صلاحية فقرات المقياس :

تشير هذه العملية الى التعرف على تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه ولأجل التحقق من ذلك تم عرض مقياس الملل الأكاديمي المكون من (٤٤) فقرة بصيغته الأولية (ملحق ١ ٣) على (١٦) محكم من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لإصدار احكامهم على مدى صلاحيتها ، وسلامة صياغتها وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجلة ومدى ملائمة الفقرات للمجالات ، وكذلك صلاحية البدائل المستخدمة للإجابة ، ولتحليل اراء الخبراء على فقرات المقياس تم استعمال النسبة المئوية واختبار (كاي) لعينة واحدة لمعرفة مدى توافق اراء المحكمين على صلاحية فقرات المقياس ، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون النسبة الموافقة ٨٠ % ، وقيمة (كاي) المحسوبة اكبر من قيمة (كاي) الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلاله (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) كما في الجدول (٦)

جدول (٦)

اراء المحكمين على ندى صلاحية مقياس الملل الأكاديمي

المقياس	أرقام الفقرات	عدد الخبراء الموافقون	عدد الخبراء الرافضون	النسبة	قيمة كاي		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الملل الأكاديمي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧،٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠،٣١، ٣٢،٣٣ ، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢	١٦	–	%١٠٠	١٦	٣,٨٤	دالة
	٢٣، ٣٥، ٣٧، ٤٣ ، ٤٤	١٤	٢	%٨٤,٣٥	٦،١٢	٣,٨٤	دالة

يظهر من الجدول (٦) ان جميع فقرات المقياس دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، لذا بقي المقياس بعد اجراء صلاحية المقياس مكون من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، فضلاً عن ذلك عدلت الباحثة صياغة بعض فقرات المقياس في ضوء ملاحظات الخبراء .

٦- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

ان الهدف من اجراء تحليل الفقرات هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة (EbeL ،1972:392) (علام ، ٢٠٠٠: ٢٦٧) حيث يقصد بالقوة التميزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة (Shaw،1967:450) ويعد تميز الفقرات جانباً مهماً من التحليل الاحصائي لفقرات المقياس لان من خلاله تتأكد من كفاءة الفقرات المقاييس النفسية في قياس الظاهرة المدروسة ، اذ انها تؤشر على قدرة فقرات المقياس على الكشف علة الفروق الفردية بين الأفراد (EbeL ،1972:399) ويؤكد جيزلي واخرون على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التميزية في الصورة للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها او

تجربتها من جديد (Chislli et Al،1981:434) وجدول (٧) يوضح التوزيع النهائي لعينة التحليل الاحصائي .

جدول (٧) عينة التحليل الاحصائي موزعة وفق الجنس والتخصص ونوع الدراسة

	اسم الجامعة	اسم الكلية	التخصص العلمي		التخصص الإنساني		المجموع
			ذكور	أناث	ذكور	أناث	
١	جامعة بابل	كلية العلوم	١٨	٢٨			٤٦
		كلية التمريض	١٨	٢٨			٤٦
		كلية الهندسة	١٨	٢٨			٤٦
		كلية الآداب			٤٢	٥٨	١٠٠
		كلية القانون			٤٢	٥٨	١٠٠
	المجموع		٥٤	٨٤	٨٤	١١٦	٣٣٨
٢	كلية المستقبل	كلية الصيدلة	٣٨	١٧			٥٥
		كلية التمريض	٣٨	١٧			٥٥
		كلية القانون			٤٣	١٩	٦٢
	المجموع		٧٦	٣٤	٤٣	١٩	١٧٢
	المجموع الكلي		١٣٠	١١٨	١٢٧	١٣٥	٥١٠

ويعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، من الأساليب المناسبة في عملية تحليل الفقرات ، وهي على النحو الآتي :

أ- المجوعتين الطرفيتين Contrasted Groups :

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الملل الأكاديمي ، عملت الباحثة على تطبيق مقياس الملل الأكاديمي على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٥١٠) طالباً وطالبة ، وبواقع (٣٣٨) طالباً وطالبة من جامعة بابل و(١٧٢) طالباً وطالبة من كلية المستقبل ، وتم سحب هذه

العينة بالطريقة العشوائية ذات الأسلوب المتناسب بعد اختيار ٦٠% من الكليات العلمية والكليات الإنسانية من جامعة بابل وكلية المستقبل ، وبعد اختيار عينة التحليل الاحصائي صححت الباحثة استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة ، وتراوحت اعلى درجة حصل عليها المستجيبين عن المقياس (٢١٦) واقل درجة (٤٩) بعدها تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من اعلى درجة و انتهاء من ادنى درجة ، ثم تم اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا (١٣٨) استمارة ، واختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا وبلغت (١٣٨) استمارة.

وهكذا فأن نسبة ٢٧% العليا والدنيا من الدرجات تمثل افضل نسبة يمكن اخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقل ما يمكن من حجم واكبر تمايز (الزوبعي واخرون ،١٩٨١: ٧٤)

وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين العليا والدنيا ، طبقت الباحثة الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرة بين المجموعتين (مايرز ،١٩٩٠: ٣٥) وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية ، وجدول (٨) يوضح درجات القوة التميزية لفقرات مقياس الملل الأكاديمي .

الجدول (٨) القوة التميزية لفقرات مقياس الملل الأكاديمي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣، ٧٣١٩	١، ٢١٧٥١	٢، ٦٥٩٤	١، ١٥٥٧٣	٧، ٥٠٥	دالة
٢	٣، ٥٩٤٢	١، ٢٤١٨٤	٢، ٧٦٠٩	١، ١٢٤٠٩	١٢، ٨٥٨	دالة
٣	٣، ٦٦٦٧	١، ٢٢٨٢٢	١، ٤٥٦٥	١، ٨٥٥٣٨	١٧، ٣٤٧	دالة
٤	٣، ٧١٧٤	١، ٢٦٧١٥	١، ٤٧١٠	١، ٨٦٤٤٨	١٧ ، ٢٠٣	دالة
٥	٤، ٠٢٩٠	١، ٢٨٤٠٥	٢، ٤٧٨٣	١، ٤٢٠٤٨	٩، ٣٥١٤	دالة

٦	٤، ٠٥٨٠	١، ٣٨٨٧٤	٢، ٧٨٢٦	١، ٥٨٨٠٠	٧، ٢١٣	دالة
٧	٤، ٢١٧٤	١، ١١٢٢٤	٢، ٥٤٣٥	١، ٣٧٨٢٤	١١، ١٠٣	دالة
٨	٤، ١٧٣٩	١، ١٠٦٨٠	٢، ٣١١٦	١، ٢٧٧٥٥	١٢، ٩٤٣	دالة
٩	٢، ٢٦٠٩	١، ١٢٨٩٤	١، ٩٧٨٣	١، ٢١٧٠٨	١٦، ١٥٣	دالة
١٠	٤، ٣١٨٨	١، ٠٧٣٨١	٢، ٣٥٥١	١، ٢٣٦٩١	١٤، ٠٨٤	دالة
١١	١، ٤٧٨٣	١، ٠٢٦٧٨	١، ٧٩٧١	١، ٢٧٩٦٠	– ٢، ٢٨٣	غير دالة
١٢	٣، ٦٨٨٤	١، ٤١٣١٨	١، ٦٦٦٧	١، ٢٠٤٢١	١٢، ٧٩٢	دالة
١٣	٤، ٤٢٠٣	١، ٠٢٣٨٩	٢، ٢٣٩١	١، ٢٥٣٠٥	١٥، ٨٣٤	دالة
١٤	٤، ٥٥٠٧	١، ٨٦٣٤٧	١,٣٣٩٤٠	١، ٢٧٢٣٢	١٥، ٦٥١	دالة
١٥	٤، ٣٨٤١	١، ٠٦٢٤٥	٢، ٧٣١٩	١، ٥٥٤٥٥	١٠، ٣٠٨	دالة
١٦	٤، ٤٨٥٥	١، ٩٣٧٧٤	٢، ٤٢٧٥	١، ٢٧٢٣٢	١٥، ٢٩٦	دالة
١٧	٤، ٦٥٩٤	١، ٧١٩٨٦	٢، ٦٠١٤	١، ٢٩٣١٠	١٦، ٣٣٥	دالة
١٨	٤، ٣٨٤١	١، ٩٩٨٧٠	٢، ٥٠٠٠	١، ٢٠٣٧٠	١٤، ١٥١	دالة
١٩	٤، ٨٢٦١	١، ٥٩٠٨٤	٣، ١٦٦٧	١، ٤٣٢٥٩	١٢، ٥٧٩	دالة
٢٠	٣، ٨١١٦	١، ٢٩٨٨٠	١، ٦٤٤٩	١، ٠٥٨٨٦	١٥، ١٨٩	دالة
٢١	٣، ٩٩٢٨	١، ١٤٩٤٠	١، ٩٦٣٨	١، ١٧٣٩٨	١٤، ٥٠٧	دالة
٢٢	٣، ٣٢٦١	١، ٤٢٠٢٠	١، ٥٠٠٠	١، ٠٤٨١١	١٢، ١٥٣	دالة
٢٣	٣، ٨٦٩٦	١، ٣٣٣٦٠	٢، ٥٦٥٢	١، ٤٧٩٥٨	٧ ، ٦٩٢	ر دالة
٢٤	٤، ١٠١٤	١، ٢٦٣١٢	٢، ٢٨٩٩	١، ٣٠٨٠٥	١١، ٧٠٤	دالة
٢٥	٤، ٥٨٧٠	١، ٧٨٩٧٩	٣، ٠٠٧٢	١، ١٦٢٠٣	١٣، ٢٠٨	دالة
٢٦	٤، ٢٨٢٦	١، ١١٣٨٧	١، ٩٩٢٨	١، ١٩٩١٣	١٦، ٤٣٦	دالة
٢٧	٣، ٨٤٠٦	١، ٣٣٥٩٠	٢، ٠٢٩٠	١، ١٦٤٨٣	١٢، ٠٠٧	دالة
٢٨	٣، ٦٨١٢	١، ٢٣٨٩٩	١، ٥٠٧٢	١، ٩٢٢١٢	١٥، ٧٨٨	دالة
٢٩	٤، ٥٠٠٠	١، ٠٢٧٠١	٣، ١٤٤٩	١، ٢٩١٧٢	٨، ٤٠٣	دالة
٣٠	٣، ٧٣١٩	١، ٢٦٤٥٦	١، ٩٥٦٥	١، ١٦٤٣٧	١٢، ١٣٣	دالة
٣١	٤، ١١٥٩	١، ١٠٧٨٥	٢، ٣٣٣٣	١، ١٧٣٥١	١٢، ٩٧٦	دالة

٣٢	٣، ٩٧١٠	١، ٣٩٣١١	١، ٩٧١٠	١، ٢٦٦٨٨	١٢، ٤٧٧	دالة
٣٣	٤، ٠٧٢٥	١، ٠٧٨٢٤	٢، ١٠١٤	١، ٢٨٠٣٤	١٣، ٨٣٣	دالة
٣٤	٤، ٢٥٣٦	١، ٠٥٣٧٥	٢، ٣٣٣٣	١، ٢٩٧٥٧	١٣، ٤٩٥	دالة
٣٥	٤، ٠٠٠٠	١، ٢٥٥٦٤	٢، ٨٩١٣	١، ٤٤٣٢٦	٦، ٨٠٨	دالة
٣٦	٤، ٥٠٠٠	١، ٩١٤٢٠	٢، ٥١٤٥	١، ٣٣٥٨٤	١٤، ٤٠٩	دالة
٣٧	٤، ١٦٦٧	٤، ٠٥٠٤٣	٢، ١٣٧٧	١، ٢٩٦٧٨	١٤، ٢٨٢	دالة
٣٨	٤، ٢٩٧١	١، ١٢٣١٤	١، ٩١٣٠	١، ٢٠٥٠٩	١٧، ٠٠١	دالة
٣٩	٤، ٤٤٩٣	١، ٤٥٠٢٦	١، ٣٩١٣	١، ٨٣٢١٥	١٤، ٤٥٩	دالة
٤٠	٣، ٤٨٥٥	١، ٣٠٨٢٣	١، ٨٢٦١	١، ٠١٠٢٦	١١، ٧٩٤	دالة
٤١	٣، ٩٠٥٨	١، ٢٢٥٥٧	١، ٧١٠١	١، ٩٤٥٢٤	١٦، ٦٦٥	دالة
٤٢	٣، ٤٥٦٥	١، ٥١٩٣١	١، ١٥٢٢	١، ٤٩٦٧٤	١٦، ٩٣٥	دالة
٤٣	٣، ٣٤٧٨	١، ٤٢٧٨٤	١، ٣٠٤٣	١، ٧١٠٨٠	١٥، ٠٥١	دالة
٤٤	١، ٤٧٨٣	١، ٣٨٩٣١	١، ٣٩٨٦	١، ٨٥٨٩٦	١٤، ٩٥٧	دالة

يتضح من الجدول (٨) ان جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٢٧٤) ما عدا الفقرة (١١) لان قيمتها المحسوبة اقل من القيمة الجدولية .

ب - الاتساق الداخلي Internal C0nsistency:

تكمن الأهمية الإحصائية للاتساق الداخلي في معرفة ما اذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسة الذي يسير فيه المقياس ، وباستخدام عدة أساليب للتحقق من الاتساق الداخلي تمثلت هذه الأساليب بإيجاد العلاقة الارتباطية بين كل من :

١- علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

تمثلت الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فأن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسة الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معامل ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً (Anastasi،1976:154) والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً ومن مميزات هذا الأسلوب انه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (Smith،1966:70) وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية

بيد درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ل(٥١٠) استمارة وهي الاستمارات ذاتها التي خضعت لتحليل الفقرات في ضوء المجموعتين الطرفيتين ، وجدول (٨) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الملل الأكاديمي

الجدول (٩) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الملل الأكاديمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٣٦١	١٦	٠،٦٣٣	٣١	٠،٥٥٨
٢	٠،٥٣٧	١٧	٠،٦٢٩	٣٢	٠،٥١٦
٣	٠،٣٦٠	١٨	٠،٥٧٥	٣٣	٠،٥٦٣
٤	٠،٤٣٥	١٩	٠،٥٥٦	٣٤	٠،٥٦٦
٥	٠،٤٣٥	٢٠	٠،٥٨٨	٣٥	٠،٣٣٤
٦	٠،٣٦٧	٢١	٠،٥٧٢	٣٦	٠،٥٩٦
٧	٠،٤٨٩	٢٢	٠،٤٩٥	٣٧	٠،٥٧١
٨	٠،٥٤٦	٢٣	٠،٣٦٧	٣٨	٠،٥٨٩
٩	٠،٦٠١	٢٤	٠،٤٧٤	٣٩	٠،٥٦٥
١٠	٠،٥٨٦	٢٥	٠،٥٣٥	٤٠	٠،٥٣١
١١	٠,٠٠١٢	٢٦	٠،٦٠٣	٤١	٠،٦٢٩
١٢	٠،٥٠٧	٢٧	٠،٥٤٠	٤٢	٠،٥٩٥
١٣	٠،٦٣٣	٢٨	٠،٥٩٦	٤٣	٠،٥٧٠
١٤	٠،٥٩٢	٢٩	٠،٣٨٥	٤٤	٠،٥٤٢
١٥	٠،٥٠٠	٣٠	٠،٥٢٣		

يتضح من الجدول (٩) ان جميع الفقرات ذات الاتساق الداخلي عند اختبارها بالقيمة الجدولية (٠١،٠١١٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٠،٠١١٦) ماعدا الفقرة (١١) وبهذا اصبح المقياس بعد الاجراءين السابقين يتكون من (٤٣) فقرة فقط.

٢- علاقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه

استعملت الباحثة معامل إرتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه والجدول(١٠) يوضح ذلك .

جدول(١٠) علاقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	المجال الوجداني	رقم الفقرة	المجال المعرفي	رقم الفقرة	المجال الفسيولوجي	رقم الفقرة	المجال الدافعي
١	٠، ٦٠٧	١٢	٠، ٤٦٣	٢٣	٠، ٥٨٣	٣٤	٠، ٤٤٥
٢	٠، ٦٤٥	١٣	٠، ٥٩٧	٢٤	٠، ٣٩٥	٣٥	٠، ٦٣٢
٣	٠، ٦٢١	١٤	٠، ٥٨٨	٢٥	٠، ٥٩١	٣٦	٠، ٧٢٢
٤	٠، ٥٣٤	١٥	٠، ٦٥٨	٢٦	٠، ٤٩٧	٣٧	٠، ٦٤٤
٥	٠، ٧٠٥	١٦	٠، ٦٢٨	٢٧	٠، ٦٤٤	٣٨	٠، ٥٤٨
٦	٠، ٦٨٦	١٧	٠، ٥٣٢	٢٨	٠، ٦٤٥	٣٩	٠، ٤٨٤
٧	٠، ٦٦٤	١٨	٠، ٥١٢	٢٩	٠، ٦٣١	٤٠	٠، ٥٦٦
٨	٠، ٦١٢	١٩	٠، ٥٩١	٣٠	٠، ٦٣٦	٤١	٠، ٦٥٤
٩	٠، ٦٤٧	٢٠	٠، ٦١٩	٣١	٠، ٧٠٦	٤٢	٠، ٦٨١
١٠	٠، ٦٢٧	٢١	٠، ٦٤٢	٣٢	٠، ٧١٣	٤٣	٠، ٦٧٠
١١	٠، ٥٤٧	٢٢	٠، ٥٨٣	٣٣	٠، ٦٥١		

يتضح من الجدول (١٠) أن معامل ارتباط بيرسون جميع فقرات المقياس أعلى من قيمته الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١٨)، إذ تراوحت العلاقة

الارتباطية لفقرات المقياس بين (٠,١٧- ٠,٦٩) وبذلك لم نستبعد أية فقرة من فقرات المقياس وبالتالي يكون المقياس بصيغته النهائية مكون من (٤٣) فقرة ملحق(٥).

الخصائص السايكومترية للمقياس(sychometric Features of the Scale):

يرى المتخصصون بالقياس النفسي ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية في اعداد المقياس الذي تم بناءة او تبنية مهما كان الغرض من استخدامه مثل الصدق والثبات ، اذ توفر هذه الخصائص شروط الدقة والصلاحية لمن يهتم المقياس بمعرفته وقياسه (عبد الرحمن ،١٩٨٣ : ١٥٩) فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما أعد لقياسه او يحقق الغرض الذي اعد لأجله ، وان المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة من الدقة (عودة ، ٢٠٠٢: ٣٣٥) وهي على النحو الآتي :

مؤشرات الصدق لمقياس الملل الأكاديمي

١- الصدق (Validity) :

يعد الصدق أهم خاصية من خصائص القياس ، لأنه يشير الى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات (أبو علام ، ٢٠٠٠ : ٤٦٥) وقد عرف على انه هو قدرة المقياس المصمم على قياس الظاهرة او السمة التي وضع من أجلها ، ولهذا يعد الصدق ضرورياً في بدايات اعداد الفقرات لأنه يعطي مؤشراً ظاهرياً لمدى تمثيل الفقرة للسمة التي اعدت لقياسها ، وهناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة اذيمكن الحصول على تقدير كمي وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي للقياس (الزوبعي ،١٩٨١ : ٣٩) وبهذا الصدد استعملت الباحثة عدة أنواع للصدق هي :

أ- الصدق الظاهري (Face Validity):

يشير الصدق الظاهري الى ما يبدو الاختبار انه يقيس الخاصية المراد قياسها ، عن طريق عرض هذه الفقرات على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها (Anastasi & Urbina, 2010: 113) ويعني ان هذا الاختبار الذي يتضمن فقرات ذات صلة بالمتغير وان الهدف من هذا الاختبار يتفق مع مضمونة ، وهو يشير الى المظهر العام للاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها والوقوف على مدة مناسبة الاختبار لقياس ما وضع لأجله (الامام واخرون ، ١٩٩٠ :

١٣٠) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعرض مقياس الملل الأكاديمي على مجموعة من المحكمين والمتخصصين الذي حظي بموافقتهم وبنسبة (٨٠%) التي تمت الاشارة اليه سابقاً في فقرة صلاحية فقرات .

ب – صدق البناء (Construct Validity's):

يوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق ، والذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم او صدق التكوين الفرضي حيث يقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار لسمة او ظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١: ٤٣) وبعبارة أخرى فأن صدق البناء يهدف الى تحديد التكوينات النظرية التي يعزى اليها تباين الأداء في الاختبار ، حيث ان هذه التكوينات الفرضية هي التي يتركز عليها الاهتمام وليس على درجات اختبار المحك او سلوك الفرد (علام ، ٢٠٠٠ :٢١٥) لذا فانة أكثر أنواع الصدق قبولاً من وجهة نظر عدد من المختصين في القياس النفسي اذ يتفق ذلك مع جوهر مفهوم Eble للصدق من حيث اشباع المقياس بالمعنى العام (الأمام وآخرون ، ١٩٩٠: ١٣١)

وقد تم التحقق من هذا النوع الصدق لمقياس الملل الأكاديمي من خلال مؤشرات التحليل الاحصائي للفقرات : عن طريق استخراج القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين ، وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

٢– ثبات المقياس (The Scale Reliability):

يعد الثبات من الخصائص الأساسية للمقاييس النفسية لذلك يشير الى اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأشخاص انفسهم عندما يعاد تطبيق الاختبار أكثر من مرة ، لذلك فأن مفهوم الثبات يكمن في حساب خطأ القياس لذا يمكننا التنبؤ بالتذبذب المرجح الذي يحدث للأفراد نتيجة عوامل غير ذات صلة بالاختبار Anastasi & Urbina, 2010: 84) فالاختبار الثابت يجب ان يعطي النتائج نفسها كلما اعيد تطبيقه اكثر من مرة ولا يجب ان يعطي نتائج مخالفة عند إعادة تطبيقه (Ebel & Frisbie, 2009 : 259) ، وقد أشارت ادبيات القياس النفسي الى إمكانية قياس الثبات بعدة طرائق ، اذ يرى (كرونباخ) ان اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها الاتساق الداخلي (Internal Consisteency) والذي يتحقق اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسة ، والاتساق الخارجي (External Consistency) والذي يتحقق حينما يستمر المقياس في إعطاء النتائج نفسها اذا ما تم إعادة تطبيقه عبر المدة الزمنية.

وهكذا يبدو الفرق بين طريقة الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار (الاتساق الخارجي) ، هو ان معامل الثبات في الطريقة الأولى يشير الى التجانس بين الفقرات (حيث يقصد بالتجانس ان الفقرات تقيس مفهوماً واحداً) في حين يشير معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار الى درجة استقرار الأفراد في اجابتهم على المقياس عبر فترة مناسبة من الزمن (الزوبعي واخرون، ١٩٨١: ٣٣). وقد قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقتين وكما يأتي:

اولاً : طريقة الاتساق الخارجي (أعادة الاختبارRetest –Test) :

ان طريقة أعادة الاختبار نفسة تعني تطبيق الاختبار على عينة ممثلة من الافراد بفاصل زمني بين التطبيقين على أفراد العينة نفسها وايجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين التي يحصل عليها ، وبذلك يحصل على قيمة تقديرية لمعامل الاستقرار (علام ، ٢٠٠٠: ١٤٨) هو ببساطة الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها نفس الأشخاص على الاختبار نفسة عند تطبيقه عليهم مرة أخرى (Anastasi & Urbina,2010:92) و لا يجاد الثبات لمقياس الملل الأكاديمي طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من كليتين احدهما ذات تخصص علمي وهي كلية الهندسة والأخرى ذات تخصص انساني كلية الآداب كما موضحة في الجدول (٩) ، وبعد مرور (١٦) يوماً أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها وان المدة الفاصلة بين التطبيقين هي مدة مناسبة ، فإذا كانت المدة قصيرة يكون هناك احتمال ان لا يتذكر المستجيب فان احتمال إجابة في المرة الأولى وعندما تكون المدة طويلة جداً قد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية التي يقيسها الاختبار (الزوبعي وآخرون، ١٩٨٧ :٣٣ –٣٤) استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لا يجاد قيمة الثبات حيث بلغ معامل ارتباط الملل الاكاديمي (٨٨٢ ،.)

جدول (١١) عينة الثبات لمقياس الملل الأكاديمي بطريقة إعادة الاختبار

الكلية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الهندسة	١٠	١٠	٢٠
الآداب	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

وتعد هذه القيمة مؤشراً على استجابات الافراد على مقياس الملل الأكاديمي ، إذ إنّ معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد علية كما يرى ليكرت يكون من (٠،٦٢– ٠،٩٣) في حين يشير

كرونباخ الى انه اذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠،٧٠) فأكثر ، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبار (عيسوي ،١٩٨٥: ٨٥) .

ثانياً – الاتساق الداخلي (معادلة الفا كرونباخ) :

لقد أشار كل من وثورندايك هيجن(١٩٨٠) الى أن استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس (وثورندايك هيجن، ١٩٨٠ :٧٩) ويعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات مهما كانت الاجابة متقطعة (١، صفر) مستمرة ، متصلة ، متدرجة ، على اعتبار كل فقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٢٩٧) ، ويزودنا معامل الفا كرونباخ لثبات بتقدير جيد في أغلب المواقف (Nunnally،١٩٨١:٢٣٠).

ولأجل استخراج الثبات للمقياس بهذه الطريقة خضعت الدرجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (٥١٠) استمارة للمقياس في معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات الملل الأكاديمي (٠،٩٢٤) لذلك عد المقياس متسق داخلياً ويتمتع بمعامل ثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباتة عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach,1970, :63) .

ثالثاً: الخطأ المعياري للمقياس

ان الدرجة التي يحصل عليها من المقياس قد لا تكون معبرة بدقة عن السمة او القدرة المراد قياسها فتتضمن الدرجة دائماً قدراً من الخطأ على شكل زيادة في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية او نقصاً في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية او نقصاً في الدرجة لان أداء الفرد اقل من الواقع (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٢٢) .

والخطأ المعياري للمقياس هو انحراف معياري متوقع لنتائج أي شخص يجري اختباره (Nunnaly،1981:218) ، كما يذكر ايبل ان الخطأ المعياري للقياس مؤشر من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على المقياس من الدرجة الحقيقية (Ebel،1972:429) ، وبعد تطبيق معادلة الخطأ المعياري للمقياس ، تراوحت درجة الفرد الحقيقية بين (١١،٦١) و (٧،٩٤٠) وكما موضح بالجدول (١٢):

الجدول (١٢) الخطأ المعياري لمقياس الملل الأكاديمي

المقياس	ثبات اعادة تطبيق الاختبار	الخطأ المعياري لثبات الاعادة	الثبات الفا كرونباخ	الخطأ المعياري لثبات
الملل الأكاديمي	٠،٨٨٢	١١،٦١	٠،٩٤٢	٧،٩٤٠

وصف المقياس بصيغته النهائية :

تألف مقياس الملل الأكاديمي بصورته النهائية من (٤٣) موزعة على أربعة مجالات بواقع (١١) فقرات للمجال الفسيولوجي و (١١) فقرات لمجال المعرفي ، و(١١) فقرات للمجال الفسيولوجي ، و(١٠) فقرات للمجال الدافعي ، وتتم الإجابة عليها وفق طريقة ليكرت ، اذ يتضمن خمسة بدائل (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً) ، وتعطى لها عند التصحيح الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه إيجابي ويكس التصحيح للفقرات المصاغة بعكس الاتجاه فيكون (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي ، وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب في المقياس هي (٢١٥) درجة وادنى درجة (٤٣) والملحق (٥) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

المؤشرات الاحصائية لمقياس الملل الأكاديمي

أوضحت ادبيات القياس النفسي ان المؤشرات الإحصائية التي ينبغي ان يتصف بها المقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي ، ويمكن التعرف عليه بواسطه مؤشرين اساسين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وانه كلما قلت درجة الانحراف المعياري واقتربت من الصفر ، دل على ذلك على وجود نوع من التجانس او التقارب بين قيم درجات التوزيع .

واذا كان الخطأ المعياري للتقدير (Standerd Error of Estimate) يعبر عنه بالفرق بين الدرجة الحقيقية واحدة وتقديرها ، فأنه يعد من المؤشرات الإحصائية المهمة الذي يساعد في معرفة قوة التنبؤ ، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ عالية فهذا يعني ان هناك فرقاً كبيراً بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة ، وكلما انخفضت هذه القيمة واقتربت من الصفر فهذا يعني ان الفرق بين تلك الدرجات منخفض ، فحينما يكون مقدار الخطأ المعياري للتقدير (صفراً) فهذا يدل على تطابق الدرجات المتوقعة مع الدرجات الحقيقية (البياتي واثناسيوس ،١٩٧٧: ٢١١) .

كذلك فأن الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) يعدان من خصائص التوزيعات التكرارية ، اذ يشير معامل الالتواء الى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ومعامل

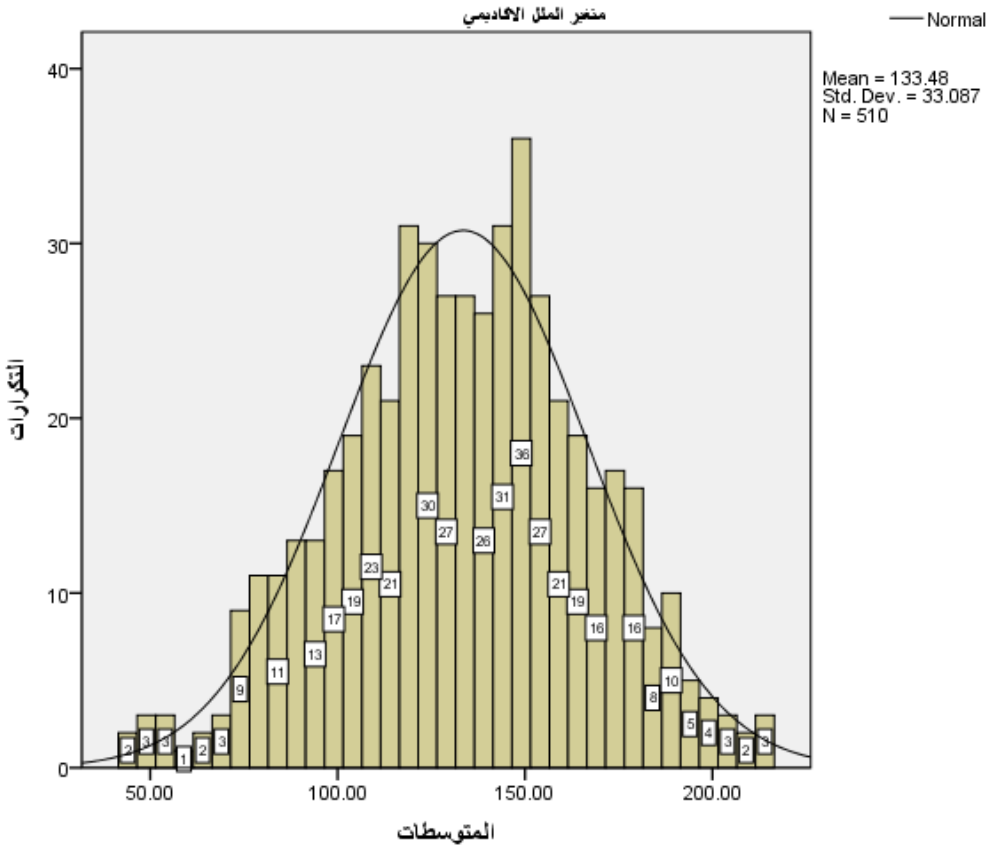
التفرطح الى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي ، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح ، اذ يستعمل عادة مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما(عودة ، ٢٠٠٢ :٢٤٧) .

وهكذا نجد ان معرفة درجة التفرطح أي توزيعه ينبغي ان يقارن هذا المعامل بمقياس يتخذ اساساً لذلك ، ومن المتبع ان يقارن هذا بمعامل التقرطح المقابل له في المنحنى الطبيعي القياسي ، وبحساب هذا المعامل نجد ان قيمته تعادل (١،٢٧٠) ، فاذا زاد هذا المعامل عن هذه القيمة يكون توزيعاً مسطحاً واذا قل عنها كان التوزيع مدبباً (العاني والغرابي ،١٩٨٢: ٦٦) . يبين الجدول (١٣) المؤشرات الإحصائية لمقياس الملل الأكاديمي :

الجدول(١٣) المؤشرات الإحصائية لمقياس الملل الأكاديمي

ت	الأساليب الإحصائية	القيم المحسوبة
١	N عدد أفراد العينة	٥١٠
٢	Hypothetical Meanالوسط الفرضي	١٢٩
٢	Meanالمتوسط الحسابي	١٣٣ ،٤٨٠٤
٤	Medianالوسيط	١٣٥
٥	Modeالمنوال	١٥٠
٦	Standard Deviationالانحراف المعياري	٣٣ ،٠٨٧١١
٧	Varianceالتباين	٧٥٧ ،١٠٩٤
٨	Skewnessالالتواء	-١ ،١٢٣
٩	Kurtosisالتفرطح	-١ ،٢٧٠
١٠	Rangeالمدى	١٧١
١١	Minimumاعلى درجة	٢١٥
	Maximumاقل درجة	٤٤

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الأنفة الذكر لمقياس الملل الأكاديمي ، نجد ان تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، اذ تقترب من درجات مقياس الملل الأكاديمي وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي والشكل (٤) يوضح ذلك ، مما يسمح بتعميم نتائج التطبيق هذا المقياس .



الشكل (٤) يوضح التوزيع الاعتدالي لمقياس الملل الأكاديمي

ثانياً : مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي درست موضوع أساليب التعلم ل(انتوستل) ، تبنت الباحثة مقياس (Entwistel،1985) ، ، قامت الباحثة بتبني مقياس أساليب التعلم (أنتوستل) ، وقد حصلت الباحثة على النسخة الأجنبية الأصلية باللغة الانكليزية (١٩٨٥) وتكون المقياس بنسخته الأصلية من (٥١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي الأسلوب العميق ، يتكون من (١٦) فقرة في حين تكون المجال الاستراتيجي من (١٩) فقرة ، اما المجال السطحي فأنه تكون من(١٦) فقرة الملحق (٦)، وقد صيغت الفقرات بعبارات إيجابية وأخرى سلبية ، ووضعت امام كل فقرة خمسة بدائل وهي (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً) ، اذ يعطى للبديل الأول خمس درجات ، والبديل الثاني

أربع درجات ، والبديل الثالث ثلاث درجات ، والبديل الرابع درجتان ، والبديل الخامس درجة واحدة ، وذلك في كون العبارات إيجابية ، وتعكس الدرجات في كون العبارات سلبية ، وتعد ترجمة المقياس من اولى الصعوبات التي تواجه اي باحث الذي يروم تحري صدق الترجمة، والتي يتم من خلالها نقل هذا المقياس او غيره من ثقافة الى اخرى (Butcher,1998,4)، لذا تحققت الباحثة من صدق الترجمة بالنسبة لمقياس اساليب التعلم (أنتوستل) بعرض المقياس باللغتين الانكليزية والعربية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين بالترجمة في اللغة الانكليزية ولغرض التحقق من ذلك قامت الباحثة باتباع الخطوات الاتية:

١- قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنكليزية الى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمة النسخة العربية الى اللغة الإنكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبير متخصص باللغة الإنكليزية* .

٢- عرضت الباحثة الترجمتين على ثلاثة خبراء متخصصين في اللغة الإنكليزية** لبيان صحة الترجمة من اللغة الإنكليزية الى اللغة العربية وكذلك من اللغة العربية الى اللغة الإنكليزية ، وأظهرت أجابتهم على كل ترجمة بأن فقرات المقياس صالحة من حيث ترجمتها سواء من اللغة الإنكليزية الى اللغة العربية الى اللغة العربية .

٣. - عرضت الباحثة المقياس على خبير متخصص باللغة العربية* للتأكد من صحة الصياغة اللغوية .

٤.عرضت الباحثة المقياس بنسخة المعربة على خبير من العلوم التربوية والنفسية*** للتأكد من سلامة ودقة المفاهيم التربوية والنفسية المستخدمة .

(*) الخبراء المتخصصين باللغة الانكليزية

أ.د رياض طارق العميدي.

أ.م.د رزاق نايف الشافعي.

(**) الخبير المتخصصين باللغة العربية .

أ.م.د حمزة خضير.

(***) خبير من قسم العلوم التربوية والنفسية .

أ.د حسين ربيع حمادي .

وقد تبين من خلال ملاحظة المتخصصين ان الصيغتين باللغة الإنكليزية واللغة العربية على درجة عالية من التطابق وبذلك أصبحت النسخة المعربة للمقياس صالحة لاستكمال متطلبات إجراءات تحليل الفقرات وإيجاد الخصائص السايكومترية .

وقد عرف انموذج انتوستل (Entiwstel،1985) بانه هو من النماذج المهمة والمفسرة لأساليب التعلم والذي يقوم على أساس العلاقة بين تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، إذ يحتوي هذا النموذج على ثلاث توجهات رئيسية ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستعملها الفرد في المواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي الى مستويات مختلفة ، ومن أهم التوجهات التي تنتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي(التوجه نحو المعنى الشخصي وينتج عنه الأسلوب العميق ، التوجه نحو إعادة الإنتاجية وينتج عنه الأسلوب السطحي ، التوجه نحو إعادة التحصيل وينتج عنه الأسلوب الاستراتيجي (Entiwstel،1985: 85) .

وصف المقياس وتصحيحه :

يتكون المقياس من (٥١) فقرة تغطي ثلاثة أساليب بواقع (١٦) فقرة للأسلوب العميق و (١٩) فقرة للأسلوب الاستراتيجي و (١٦) فقرة للأسلوب السطحي وهي على النحو الاتي :

١- **أصحاب الأسلوب العميق (Deep Learning Style)**: ويتصف من يستعمل هذا الأسلوب بالتوجه نحو الهدف ، والقدرة على ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة ، والتفاعل النشط مع المحتوى ، مع إعطاء الأمثلة من الحياة اليومية ، والاهتمام بالعلاقات او الارتباطات الداخلية للعناصر مع طرح أمثلة من الحياة اليومية والفحص المنطقي للعناصر .

٢- **أصحاب الأسلوب الاستراتيجي (Strategic Learning Style)**: ويتصف من يستعمل هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحصول على درجات مرتفعة ، والقدرة على تنظيم تلك المواد الدراسية تنظيماً دقيقاً في صورة متناسقة ومتتابعة في أطار حدود المنهج الدراسي ، ويستخدم الأوراق الخارجية والمناقشات للوصول الى النجاح خوفاً من الفشل ، ويكون قادراً على وضع خطط بديلة ، وتوزيع المجهود ، وتنظيم الوقت .

٣- **أصحاب الأسلوب السطحي (Surface Learning Style)**: ويتصف من يستعمل هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحفظ ، والاعتماد على المعلومات المخزونة في الذاكرة بشكل كبير ، وعدم

القدرة على اعطاء أمثلة او الربط بين العناصر ، والتعامل مع المهمة كعبء خارجي عليه ، وعدم وضوح الهدف او الاستراتيجية المستخدمة لدية

ولقد تم أجراء العديد من الدراسات العاملية في هذا المجال للتحقق من صدق هذا الأنموذج على عينات مختلفة من طلبة الجامعة وفي بيئات مختلفة وأوضحت نتائجها تطابق تام في ظهور الأساليب الثلاثة بالرغم من اختلاف الظروف التي أستخدم فيها مقياس الدراسة ، مما يؤكد على سلامة البنية العاملية لمقياس الدراسة (Duff ،١٩٩٧:٥٣٠) (عطية ، ٢٠١٦: ٩٧- ٩٨) .

٤- وضوح تعليمات المقياس :

تعد تعليمات الإجابة عن الفقرات إرشادات هامة وضرورية توجه المفحوص وترشده في استجاباته ، لذا يجب ان يراعي في اعدادها ان تكون مفهومة وواضحة (ملحم ، ٢٠٠٥ : ٢٣) ، لذا حرصت الباحثة ان تكون التعليمات سهلة وتحث المفحوص لإعطاء إجابات صريحة وفي حدود المستوى العلمي والثقافي للعينة التي عد المقياس من اجل تطبيقه عليها ، مع توفير مثال يوضح للمستجيب ما يتوجب عليه القيام به ، وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من مجتمع البحث مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة من جامعة بابل وكلية المستقبل كما في جدول (٩) ، اذ طلب منهم قراءة التعليمات والفقرات وذكر الصعوبات التي قد تواجههم اثناء الاستجابة ، وقد تبين ان التعليمات والفقرات والبدائل كانت واضحة لأفراد العينة وان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (٨-١٢) دقيقة وان المتوسط زمن الاستجابة على المقياس (١١) دقيقة .

٥- صلاحية فقرات المقياس :

يشير عالماً نفس القياس Allen & yen ان من المهم عرض أي مقياس او اختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين ، وذلك من اجل تقييم الدرجة التي يقيس فيها الاختبار ما صمم له من الفقرات التي تشكل بناء المقياس (Allen& Yen،1979:96) .

ولغرض تحقيق ذلك فقد عرضت الفقرات بصيغتها الأولية وعددها (٥١) فقرة (ملحق ٨١) على ذات المحكمين الذين قيموا الملل الأكاديمي ، ولتحليل اراء المحكمين على فقرات المقياس تم استعمال النسبة المئوية واختبار (كاي) لعينة واحدة لمعرفة مدى توافق اراء المحكمين على صلاحية فقرات المقياس ، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون نسبة الموافقة (٨٠%) ، وقيمة

(كاي) المحسوبة اكبر من قيمة (كاي) الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) كما في الجدول (١٤)

جدول (١٤) اراء المحكمين على مدى صلاحية فقرات مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

المقياس	أرقام الفقرات	عدد الخبراء الموافقون	عدد الخبراء الرافضون	النسبة	قيمة كاي		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
أساليب التعلم أسلوب التعلم العميق	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦	١٦	–	١٠٠ %	١٦	٣,٨٤	دالة
	٥، ٨، ١١، ١٤	١٤	٢	%٩٢،٥٦	٦،١٢	٣,٨٤	دالة
أسلوب التعلم الاستراتيجي	١، ٢، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	١٦	–	%١٠٠	١٦	٣,٨٤	دالة
	٣، ٦، ١٢	١٥	١	%٨٨،٣٣	٤،١٥	٣,٨٤	دالة
أسلوب التعلم السطحي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥	١٦	–	%١٠٠	١٦	٣,٨٤	دالة
	٩، ١٣، ١٦	١٤	٢	%٩٢،٥٦	٦،١٢	٣,٨٤	دالة

يظهر من الجدول (١٤) ان جميع فقرات المقياس دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) ، وبعد الاخذ بآراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات ومناقشة الخبراء حول البعض منها

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

تعد هذه العملية من الخطوات الأساسية في بناء أي مقياس وذلك للكشف عن الخصائص السايكومترية للمقياس التي تساعد في اختبار الفقرات ذات الخصائص الجيدة ، وهذا بدوره يؤدي الى صدق المقياس وثباتة ، وان الاجراء الضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة ، والتي تعني القدرة المقياس على التمييز بين الافراد المتفوقين في الصفة التي يقيسها المقياس ، والافراد

الضعفاء في تلك الصفة ، فلابد من استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تمييز بينهم ، كما يعكس الافراد الذين حصلوا على درجات عالية على المقياس خصائص السلوك المراد قياسه بدرجة اكبر من الذين حصلوا على درجات منخفضة (Anastasi&Urbina،2010:157) ولذا فقد اعتمدت الباحثة على :

أ- المجوعتين الطرفيتين Contrasted Groups :

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الملل الأكاديمي ، عملت الباحثة على تطبيق مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٥١٠) طالباً وطالبة ، وبواقع (٣٣٨) طالباً وطالبة من جامعة بابل و(١٧٢) طالباً وطالبة من كلية المستقبل ، وتم سحب هذه العينة بالطريقة العشوائية ذات الأسلوب المتناسب بعد اختيار ٦٠% من الكليات العلمية والكليات الإنسانية من جامعة بابل وكلية المستقبل ، وبعد اختيار عينة التحليل الاحصائي صححت الباحثة استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة ، وتراوحت اعلى درجة حصل عليها المستجيبين على المقياس (١٠٨) واقل درجة (٦٥) بعدها تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من اعلى درجة و انتهاء من ادنى درجة ، ثم تم اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا (١٣٨) استمارة ، واختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (١٣٨) استمارة.

وهكذا فأن نسبة ٢٧% العليا والدنيا من الدرجات تمثل افضل نسبة يمكن اخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقل ما يمكن من حجم واكبر تمايز (الزوبعي واخرون ،١٩٨١: ٧٤)

وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين العليا والدنيا ، طبقت الباحثة الاختبار التائي (test.t) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرة بين المجموعتين (مايرز ،١٩٩٠: ٣٥) وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية ، وجدول (١٥) يوضح درجات القوة التميزية لفقرات مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) بطريقة المجموعتين الطرفيتين .

الجدول (١٥) القوة التميزية لفقرات مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

الأسلوب	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأسلوب العميق	١	٤ ،٣٦٩٦	١ ،١٢٧٤٧	٢ ، ٧٦٠٩	١ ،٣٨٠٥٤	١٠ ،٦٠٢	دالة
	٢	٤ ،٧٣٩١	١ ،٧٧٦٥٢	٢ ، ٦٩٥٧	١ ،٣٩١٣٦	١٥ ،٠٦٦	دالة
	٣	٤ ،٦٠٨٧	١، ٧٨٧٠٧	٢ ، ٨٧٦٨	١، ٢٩٨٥٢	١٣ ،٤٠١	دالة
	٤	٤، ٥٩٤٢	١، ٨٢٥١٣	٢، ٩٣٨٤	١، ٣١٩١٨	١٢ ،٥٢٨	دالة
	٥	٤، ٥٧٢٥	١، ٨٩٥١٤	٢، ٧١٠١	١، ٣٠٨٠٥	١٣ ،٨٠٣	دالة
	٦	٤، ٧٨٩٩	١، ٦٠٩٥٧	٢، ٨٩١٣	١، ٢٥٩٦٢	١٥ ،٩٣٨	دالة
	٧	٤، ٦٣٠٤	١، ٨٢٠١٥	٢، ٦٧٣٩	١، ٣٢٤٤٦	١٤ ،٧٥٤	دالة
	٨	٤، ٥٠٠٠	١، ٩٨٣٤٤	٢، ٨٦٢٣	١، ٣٧٣٣٢	١١ ،٣٩٠	دالة
	٩	٤، ٦٧٣٩	١، ٧١٦٤٧	٢، ٥٨٧٠	١، ٢٠٠٥٤	١٧ ،٥٣٦	دالة
	١٠	٤، ٦٨٨٤	١، ٧٤٢٨٦	٢، ٨٢٦١	١، ٣٥٠٣٩	١٤ ،١٩٥	دالة
	١١	٤، ٦٧٣٩	٠، ٧٠٦٢١	٢، ٦٣٧٧	١، ٢٦١١١	١٦ ،٥٤٩	دالة
	١٢	٤، ٦٥٢٢	٠، ٧٢١٤٤	٢، ٩٠٥٨	١، ٣٠٠٦٩	١٣ ،٧٩٣	دالة
	١٣	٤، ٤٦٣٨	١، ٣٠٠٦٩	٢، ٦٥٩٤	١، ٣٤٢٧١	١٢ ،٩٤٥	دالة
	١٤	٤، ٢١٠١	٠، ٩٧٠٠١	٢، ٥٥٨٠	١، ٣٥٦٣٥	١١ ،٦٣٩	دالة
	١٥	٤، ٢٩٧١	٠، ٩٩٩٣٤	٢، ٤٦٣٨	١، ٢٤٤٩٠	١٣ ،٩٤١	دالة
	١٦	٤، ٠٧٢٥	١، ١٨١٦٠	٢ ، ٤٧١٠	١، ٣٤٦٤٩	١٠ ،٥٠٢	دالة
الأسلوب الاستراتيجي	١٧	٤ ،٠٧٢٥	١ ،٢٢٤٠٨	٢ ، ٤٣٤٨	١ ،٣٧٢٠٧	١٠ ،٤٦٣	دالة
	١٨	٤ ،٣٠٤٣	١ ،٠٨٤٧٩	٢ ،٢٩٧١	١ ،٢١٦٧٣	١٤ ،٤٦٥	دالة
	١٩	٤ ،٣٩١٣	١، ٩٥٤٧٠	٢ ،٣٩١٣	١، ١٦١٦٤	١٥ ،٦٢٥	دالة

	٢٠	٤، ٤٤٩٣	١، ٠١٨٦٠	١، ٠١٨٠	١، ٢٥٤٥٥	١٤، ٧٥٠	دالة
	٢١	٤، ٥٦٠٨	١، ٨٤٠٨٨	٢، ١١٥٩	١، ١٣٣٩٠	٢٠، ٧٤٤	دالة
	٢٢	٤، ٥٠٠٠	١، ٩٦٨٤٨	٢، ٥٩٤٢	١، ٢٤٧٧٠	١٤، ١٧٤	دالة
	٢٣	٤، ٧١٠١	١، ٧٠٦٦٢	٢، ٤٢٠٣	١، ٢٨٨٩٩	١٨، ٣٠٠	دالة
	٢٤	٤، ٣١٨٨	١، ٩٨٨٨٨	٢، ٢٤٦٤	١، ٢٨٣٣١	١٥، ٠٢٧	دالة
	٢٥	٤، ٦٩٥٧	١، ٨٠٦٩٨	٢، ٩٢٧٥	١، ٣٤٨٩٠	١٣، ٢١٤	دالة
	٢٦	٤، ٧٨٩٩	١، ٦٣٣٠٧	٢، ٩٨٥٥	١، ٢٦٧١٣	١٤، ٩٦٤	دالة
	٢٧	٤، ٤٧١٠	١، ٩٦٠٤٧	٢، ٨١٨٨	١، ٢٨٠٠٣	١٢، ١٢٨	دالة
	٢٨	٤، ٥٣٦٢	١، ٩٠٥٤٥	٢، ٧٣٩١	١، ٣١٤١٨	١٣، ٢٢٨	دالة
	٢٩	٤، ٥٨٧٠	١، ٧٨٠٤٩	٢، ٧٥٣٦	١، ٢٧١٨٨	١٤، ٤٣٢	دالة
	٣٠	٤، ٨٦٩٦	١، ٥٢٤٢٥	٢، ٨٦٢٣	١، ٣١٩١٠	١٦، ٦١٢	دالة
	٣١	٤، ٤٠٥٨	١، ٩٤٠٨٦	٢، ٥٢٩٠	١، ٢٦٢٥٥	١٤، ٠٠٢	دالة
	٣٢	٤، ٧٤٦٤	١، ٦٦٢٤٦	٢، ٢٩٧١	١، ٢٩٢٣٧	١١، ٧٢٣	دالة
	٣٣	٤، ٩٩٢٨	١، ٤٧٤٦٨	٢، ٩٤٢٠	١، ٢٦٠١٠	١٨، ٦٠٢	دالة
	٣٤	٤، ٦٣٧٧	١، ٧٩١٧٦	٢، ٢٩٧٨	١، ٢٩٨٣٣	١٢، ٨١٩	دالة
	٣٥	٤، ٥٧٢٥	١، ٨٩٥١٤	٣، ٠٥٨٠	١، ٣٢٧٧٩	١١، ١١٠	دالة
الأسلوب السطحي	٣٦	٤، ٥٣٦٢	١، ٨٥٥٧٢	٢، ٩٨٥٥	١، ٣٢٨٩٩	١١، ٥٢٥	دالة
	٣٧	٤، ١٣٧٧	١، ٠٦٨٤١	٢، ٤٢٧٥	١، ٢٠٧٥٧	١٢، ٤٦٠	دالة
	٣٨	٤، ٤٧٨٣	١، ٩٩٧٩٤	٢، ٢٢٤٦	١، ٢٧٣٠٧	١٦، ٣٦٦	دالة
	٣٩	٣، ٨٥٥١	١، ٢٢٣٥٦	٢، ١٥٢٢	١، ٢٨٩٠٥	١١، ٢٥٤	دالة
	٤٠	٤، ٥٣٦٢	١، ٨٨٠٩٤	٣، ١٤٤٩	١، ٤١١٨٩	١٩، ٨٢١	دالة
	٤١	٤، ٠٦٥٢	١، ٢٥٦٨٤	٢، ١٨١٢	١، ٢٠٣٦٢	١٢، ٧١٨	دالة
	٤٢	٤، ٤٤٢٠	١، ٩٥٩١٥	٢، ٥٨٧٠	١، ٢٩٤١٧	١٣، ٥٢٨	دالة
	٤٣	٤، ٤٠٥٨	١، ٩٣٣٠٧	٢، ٤٦٣٨	١، ٢٢٧١٨	١٤، ٧٩٨	دالة
	٤٤	٤، ١٤٤٩	١، ١٨٧٢٢	٢، ٣٢٦١	١، ١٦٦٢١	١٢، ٨٣٩	دالة
	٤٥	٤، ٠٧٩٧	١، ٧٤٢٨٦	٢، ٩١٣٠	١، ٣٥٠٣٩	١٧، ٩٥١	دالة
	٤٦	٤، ٤٢٠٣	١، ٩٢٦٥٠	٣، ١١٥٩	١، ٣٠١٧٣	١٩، ٥٩٠	دالة
	٤٧	٤، ٦٥٩٤	١، ٨٥٠٠٤	٣، ٢٠٢٩	١، ٤١٥٠٤	١٠، ٣٦٥	دالة
	٤٨	٤، ٦٤٤٩	١، ٧٧١٧٧	٢، ٧٨٢٦	١، ١٩٤٥١	١٥، ٣٨٣	دالة

٤٩	٤، ٧٣١٩	١، ٦١٠٦١	٢، ٨٤٧٨	١، ٢٤٣٣٩	١٥ ،٩٧٨	دالة
٥٠	٤، ٥٠٠٠	١، ٩٢٢١٥	٢، ٠٥٨٠	١، ٣٥٥٠٠	١٠ ،٣٣٥	دالة
٥١	٤، ٥٤٣٥	١، ٩٢٩٠١	٢، ٧٥٣٦	١، ٣٥٥٢٤	١٢ ،٧٩٧	دالة

يظهر من الجدول (١٥) ان جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٧٤) .

ب - الاتساق الداخلي Internal C0nsistency :

تكمن الأهمية الإحصائية للاتساق الداخلي في معرفة ما اذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسة الذي يسير فيه المقياس ، وباستخدام عدة أساليب للتحقق من الاتساق الداخلي تمثلت هذه الأساليب بإيجاد العلاقة الارتباطية بين كل من :

١- أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

تمثلت الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فأن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسة الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معامل ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً (Anastasi،2010:154) والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً ومن مميزات هذا الأسلوب انه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (Smith،1966:70) وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بيد درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ل(٥١٠) استمارة وهي الاستمارات ذاتها التي خضعت لتحليل الفقرات في ضوء المجموعتين الطرفيتين ، وجدول (١٦) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل).

جدول (١٦) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

رقم الفقرة	الأسلوب العميق	رقم الفقرة	الأسلوب الاستراتيجي	رقم الفقرة	الأسلوب السطحي
١	٠، ٥٠٣	١٧	٠، ٤٨٠	٣٦	٠، ٤٩٩

٢	٠، ٦١٣	١٨	٠، ٥٩٩	٣٧	٠، ٥٢٣
٣	٠، ٥٨٩	١٩	٠، ٦٥٢	٣٨	٠، ٥٦٩
٤	٠، ٥٥٣	٢٠	٠، ٥٨٥	٣٩	٠، ٤٩٧
٥	٠، ٦٠٣	٢١	٠، ٦٩٢	٤٠	٠، ٤٦٢
٦	٠، ٦٤٣	٢٢	٠، ٥٩٦	٤١	٠، ٥٢٧
٧	٠، ٦١٤	٢٣	٠، ٦٥٨	٤٢	٠، ٥٥٧
٨	٠، ٥٢٣	٢٤	٠، ٦٠٣	٤٣	٠، ٥٩٥
٩	٠، ٦٥٣	٢٥	٠، ٥٨٨	٤٤	٠، ٥٢٣
١٠	٠، ٦١٨	٢٦	٠، ٦٣٧	٤٥	٠، ٤٤١
١١	٠، ٦٦٤	٢٧	٠، ٥٨٤	٤٦	٠، ٤٩٨
١٢	٠، ٥٧٨	٢٨	٠، ٥٨٠	٤٧	٠، ٥١٤
١٣	٠، ٥٤٩	٢٩	٠، ٦٠٩	٤٨	٠، ٦٠٦
١٤	٠، ٥٢٤	٣٠	٠، ٦٢٣	٤٩	٠، ٦٠١
١٥	٠، ٥٣٦	٣١	٠، ٥٣٧	٥٠	٠، ٤٩٢
١٦	٠، ٤٧٧	٣٢	٠، ٥٤٣	٥١	٠، ٥٦٦
		٣٣	٠، ٤٧٤		
		٣٤	٠، ٥٩٥		
		٣٥	٠، ٤٩١		

يظهر من الجدول (١٦) ان جميع الفقرات ذات الاتساق الداخلي عند اختبارها بالقيمة الجدولية (٠،٠١١٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٧٤) .

٢- علاقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه

استعملت الباحثة معامل إرتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه والجدول(١٧) يوضح ذلك .

جدول(١٧) علاقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الأسلوب العميق	رقم الفقرة	الأسلوب الاستراتيجي	رقم الفقرة	الأسلوب السطحي
١	٠،٦٠٧	١٧	٠،٦٧٢	٣٦	٠،٠٢٦
٢	٠،٧٩١	١٨	٠،٧٧٠	٣٧	٠،٤٥٣
٣	٠،٧٤٠	١٩	٠،٧٣٣	٣٨	٠،٣٠٥
٤	٠،٦٩٦	٢٠	٠،٧١١	٣٩	٠،٢٤٣
٥	٠،٧١٨	٢١	٠،٧٩١	٤٠	٠،٦٧٨
٦	٠،٧٥٣	٢٢	٠،٦٩١	٤١	٠،٤٩٥
٧	٠،٧٦٤	٢٣	٠،٨٠٤	٤٢	٠،٥٧٩
٨	٠،٦٤٥	٢٤	٠،٧٧٦	٤٣	٠،٥٠٨
٩	٠،٧٥٨	٢٥	٠،٧٩٩	٤٤	٠،٨٨٧
١٠	٠،٧٥٦	٢٦	٠،٧٩٥	٤٥	٠،٨٢٤
١١	٠،٧٩١	٢٧	٠،٧١٥	٤٦	٠،٧٠٩
١٢	٠،٧١٧	٢٨	٠،٦٥٨	٤٧	٠،٥٤٨
١٣	٠،٦٦١	٢٩	٠،٧٥٥	٤٨	٠،٩٥٦
١٤	٠،٧٥٢	٣٠	٠،٧٣٦	٤٩	٠،٢٣٤
١٥	٠،٧٧٥	٣١	٠،٧٠٢	٥٠	٠،٨٧٥

١٦	٠،٧٥١	٣٢	٠،٧٤٤	٥١	٠،٣٣٥
		٣٣	٠،٧٤٦		
		٣٤	٠،٧٨٧		
		٣٥	٠،٧٢٤		

يتضح من الجدول (١٧) أن معامل ارتباط بيرسون جميع فقرات المقياس أعلى من قيمته الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١٨)، إذ تراوحت العلاقة الارتباطية لفقرات المقياس بين (٠,١٧- ٠,٦٩) وبذلك لم نستبعد أية فقرة من فقرات المقياس وبالتالي يكون المقياس بصيغته النهائية مكون من (٥١) فقرة ملحق(٩).

الخصائص السايكومترية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

تستخدم الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية بوصفها مؤشرات لدقة القياس ، اذ يعد استخراج الصدق والثبات من اهم تلك الخصائص ، وكلما كان عدد هذه الخصائص التي تشير الى دقته وقدرته في قياس ما اعد لقياسه اكثر كلما امكن الوثوق به لقياس السمة . (Ebel & Frisbie، 2009 :237)

مؤشرات الصدق لمقياس أساليب التعلم ل(أنتوستل)

١.الصدق (Validity) : يمثل الصدق واحداً من اهم الخصائص السايكومترية التي يجب ات تتوفر في أي مقياس نفسي ، وذلك لأنه يشير الى قدرة المقياس على قياس ما اعد لقياسه (Hopkins et al،2009:448).

أ- الصدق الظاهري (Face Validity):

يشير الصدق الظاهري الى ما يبدو الاختبار انه يقيس الخاصية المراد قياسها ، عن طريق عرض هذه الفقرات على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها (Anastasi & Urbina, 2010: 113) ويعني ان هذا الاختبار الذي يتضمن فقرات ذات صلة بالمتغير وان الهدف من هذا الاختبار يتفق مع مضمونة ، وهو يشير الى المظهر العام للاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها والوقوف على مدة مناسبة الاختبار لقياس ما وضع لأجله (الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٣٠) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعرض مقياس أساليب التعلم ل (انتوستل) على مجموعة من المحكمين

والمتخصصين الذي حظي بموافقتهم وبنسبة (٨٠%) التي تمت الاشارة اليه سابقاً في فقرة صلاحية فقرات .

ب – صدق البناء (Construct Validity's):

يشير صدق البناء او صدق التكوين الفرضي الى العلاقة بين نتيجة الاختبار وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه ويعد صدق البناء أكثر صيغ الصدق أهمية لأنه يطرح سؤال الصدق الأساسي (ماذا يقيس الاختبار بالفعل ؟) (جاي واخرون ، ٢٠١٢: ٢٥٦) .

وقد تم التحقق من هذا النوع الصدق لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) من خلال مؤشرات التحليل الاحصائي للفقرات : عن طريق استخراج القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين ، وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

٢- ثبات المقياس (The Scale Reliability):

يعد الثبات من الخصائص التي ينبغي التحقق منها في المقاييس النفسية على الرغم من ان الصدق اكثر أهمية منه ، اذ ان المقياس الصادق لابد ان يكون ثابتاً في حين ان المقياس الثابت لا يكون بالضرورة صادقاً غير ان حساب الثبات يعطينا مؤشر أخر على دقة المقياس وتجانسه في قياس الخاصية فضلاً عن هذا فلا يوجد مقياس نفسي يتسم بالصدق التام (Krippendorff،2008:1) .

اولاً : طريقة الاتساق الخارجي (أعادة الاختبارTest- Retest) :

إنّ طريقة أعادة الاختبار تعني تطبيق الاختبار نفسة على عينة ممثلة من الافراد بفاصل زمني بين التطبيقين على نفس أفراد العينة وايجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين التي يحصل عليها ، وبذلك يحصل على قيمة تقديرية لمعامل الاستقرار (علام ، ٢٠٠٠: ١٤٨) هو ببساطة الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها نفس الأشخاص على الاختبار نفسة عند تطبيقه عليهم مرة أخرى (Anastasi & Urbina,2010:92) و لا يجاد الثبات لمقياس أساليب التعلم ل (انتوستل) طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من كليتين احدهما ذات تخصص علمي وهي كلية الهندسة والأخرى ذات تخصص انساني كلية الآداب كما موضحة في الجدول (١٠) ، وبعد مرور (١٦) يوماً أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها ، وان المدة الفاصلة بين التطبيقين هي مدة مناسبة ، فإذا كانت المدة قصيرة يكون هناك احتمال ان

لا يتذكر المستجيب فان احتمال إجابة في المرة الأولى وعندما تكون المدة طويلة جداً قد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية التي يقيسها الاختبار (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١ :٣٣ -٣٤) ، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لا يجاد قيمة الثبات حيث بلغ معامل ارتباط الأسلوب العميق (٠،٧٦٣) ، أسلوب التعلم الاستراتيجي (٠،٧٤٥) ، أسلوب التعلم السطحي(٠،٧١٤)

ثانياً – الاتساق الداخلي (معادلة الفا كرونباخ) :

لقد أشار كل من ثورندايك هيجن (١٩٨٠) الى أن استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس (ثورندايك هيجن ، ١٩٨٠ :٧٩) ويعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات مهما كانت الاجابة متقطعة (١، صفر) مستمرة ، متصلة ، متدرجة ، على اعتبار كل فقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٢٩٧) ، ويزودنا معامل الفا كرونباخ لثبات بتقدير جيد في أغلب المواقف (Nunnally،١٩٨١:٢٣٠).

ولأجل استخراج الثبات للمقياس بهذه الطريقة خضعت الدرجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (٥١٠) استمارة للمقياس في معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات الملل الأكاديمي (٠،٩٢٤) لذلك عد المقياس متسق داخلياً ويتمتع بمعامل ثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباتة عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach,1970, :63) كما مبين بالجدول (١٨)

جدول (١٨) درجة عينة الثبات لمقياس أساليب التعلم ل (انتوستل) بطريقة إعادة الاختبار

ت	المقياس	ثبات اعادة تطبيق الاختبار
١	الأسلوب العميق	٠،٧٦٣
٢	الأسلوب الاسترتيجي	٠،٧٤٥
٣	الأسلوب السطحي	٠،٧١٤

وقد عدت هذه القيمة مؤشراً على استجابات الافراد على مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) ، اذ ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد علية كما يرى ليكرت يكون من (٠،٦٢- ٠،٩٣) في حين يشير كرونباخ الى انه اذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠،٧٠) فأكثر ، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبار (عيسوي ،١٩٨٥: ٨٥).

٣- الخطأ المعياري للمقياس

إنّ الدرجة التي يحصل عليها من المقياس قد لا تكون معبرة بدقة عن السمة او القدرة المراد قياسها فتتضمن الدرجة دائماً قدراً من الخطأ على شكل زيادة في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية او نقصاً في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية او نقصاً في الدرجة لان أداء الفرد اقل من الواقع (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٢٢) .

والخطأ المعياري للمقياس هو انحراف معياري متوقع لنتائج أي شخص يجري اختباره (Nunnaly،1981:218) ، كما يذكر ايبل ان الخطأ المعياري للقياس مؤشر من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على المقياس من الدرجة الحقيقية (Ebel،1972:429) ، وبعد تطبيق معادلة الخطأ المعياري للمقياس ، بلغت قيمة الخطأ للأساليب (العميق – الاستراتيجي – السطحي) والجدول (١٩) يوضح ذلك .

جدول (١٩)الخطأ المعياري لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

الأسلوب		ثبات اعادة تطبيق الاختبار	الخطأ المعياري لثبات الاعادة	الثبات الفا كرونباخ	الخطأ المعياري لثبات
أساليب التعلم ل(انتوستل)	الأسلوب العميق	٠،٧٣٦	٦،٨٦٥	٠،٨٦٥	٤،٤٧٠
	الأسلوب الاستراتيجي	٠،٧٤٥	٦،٤٨٣	٠،٨٩١	٤،٩٠٣
	الأسلوب السطحي	٠،٧١٤	٦،٠٢٥	٠،٨٢٩	٤،٦٥٧

وصف المقياس بصيغته النهائية :

تألف مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) بصورته النهائية من (٥١) موزعة على ثلاثة أساليب بواقع (١٦) فقرة للأسلوب العميق و (١٩) فقرة للأسلوب الاستراتيجي ، و(١٦) فقرة للأسلوب السطحي، وتتم الإجابة عليها وفق طريقة ليكرت ، اذ يتضمن خمسة بدائل (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ احياناً ، تنطبق عليّ نادراً ، لا تنطبق عليّ ابداً) ، وتعطى لها عند التصحيح الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه إيجابي ويكس التصحيح للفقرات المصاغة بعكس الاتجاه فيكون (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي ، وبذلك تكون اعلى

درجة يحصل عليها المستجيب في المقياس هي (٢٢٥) درجة وادنى درجة (٥١) والملحق (٩) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

المؤشرات الاحصائية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

أوضحت ادبيات القياس النفسي ان المؤشرات الإحصائية التي ينبغي ان يتصف بها المقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي ، ويمكن التعرف عليه بواسطه مؤشرين اساسين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وانه كلما قلت درجة الانحراف المعياري واقتربت من الصفر ، دل على ذلك على وجود نوع من التجانس او التقارب بين قيم درجات التوزيع .

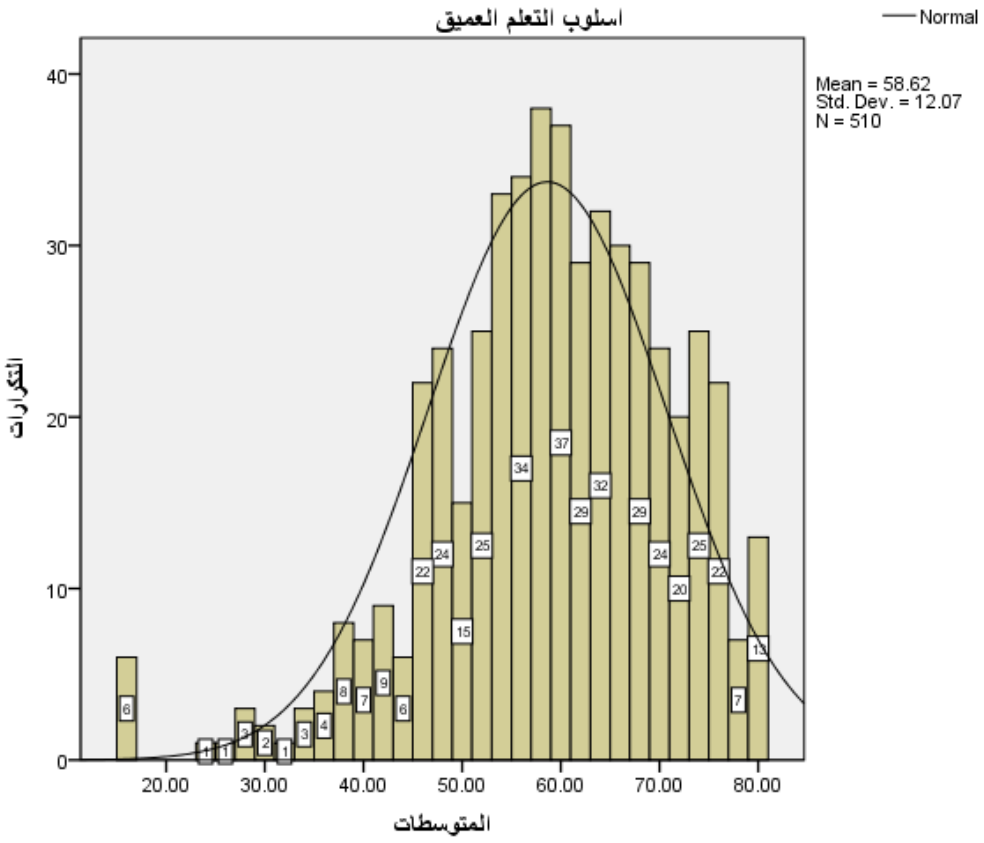
واذا كان الخطأ المعياري للتقدير (Standerd Error of Estimate) يعبر عنه بالفرق بين الدرجة الحقيقية واحدة وتقديرها ، فأنه يعد من المؤشرات الإحصائية المهمة الذي يساعد في معرفة قوة التنبؤ ، فكلما كانت القيمة هذا الخطأ عالية فهذا يعني ان هناك فرقاً كبيراً بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة ، وكلما انخفضت هذه القيمة واقتربت من الصفر فهذا يعني ان الفرق بين تلك الدرجات منخفض ، فحينما يكون مقدار الخطأ المعياري للتقدير (صفراً) فهذا يدل على تطابق الدرجات المتوقعة مع الدرجات الحقيقية (البياتي واثناسيوس ،١٩٧٧: ٢١١) .

كذلك فأن الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) يعدان من خصائص التوزيعات التكرارية ، اذ يشير معامل الالتواء الى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ومعامل التفرطح الى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي ، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح اذ يستعمل عادة مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما (عودة ، ٢٠٠٢ :٢٤٧) .

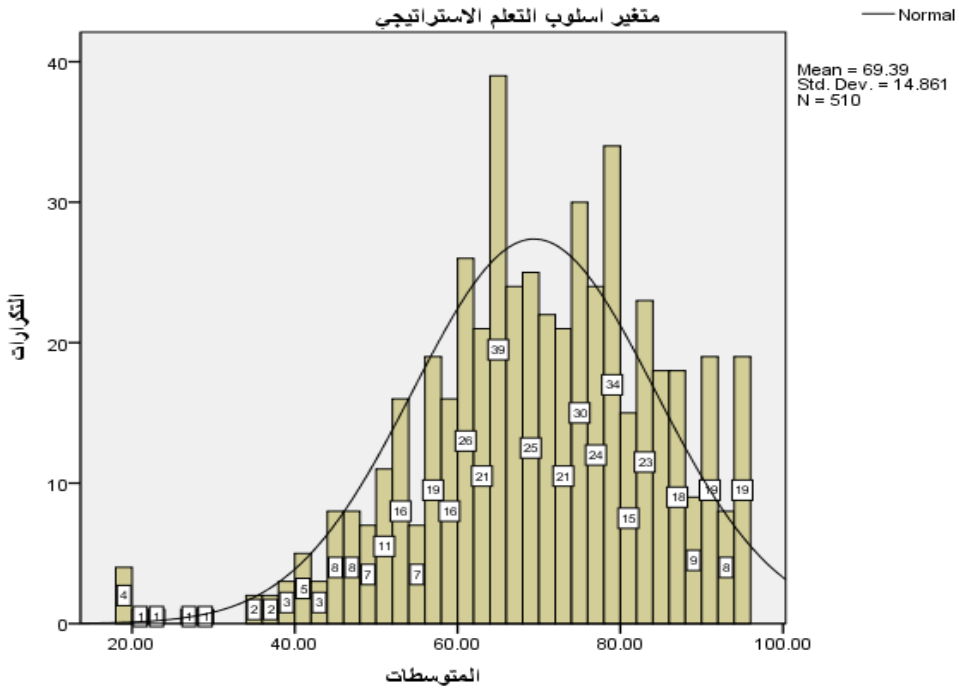
وهكذا نجد ان معرفة درجة التفرطح أي توزيعه ينبغي ان يقارن هذا المعامل بمقياس يتخذ اساساً لذلك ، ومن المتبع ان يقارن هذا بمعامل التقرطح المقابل له في المنحنى الطبيعي القياسي ، وبحساب هذا المعامل نجد ان قيمته تعادل (١،٢٧٠) ، فاذا زاد هذا المعامل عن هذه القيمة يكون توزيعاً مسطحاً واذا قل عنها كان التوزيع مدبباً (العاني والغرابي ،١٩٨٢: ٦٦) . يبين الجدول (٢٠) المؤشرات الإحصائية لقياس أساليب التعلم ل(انتوستل).

جدول (٢٠) المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

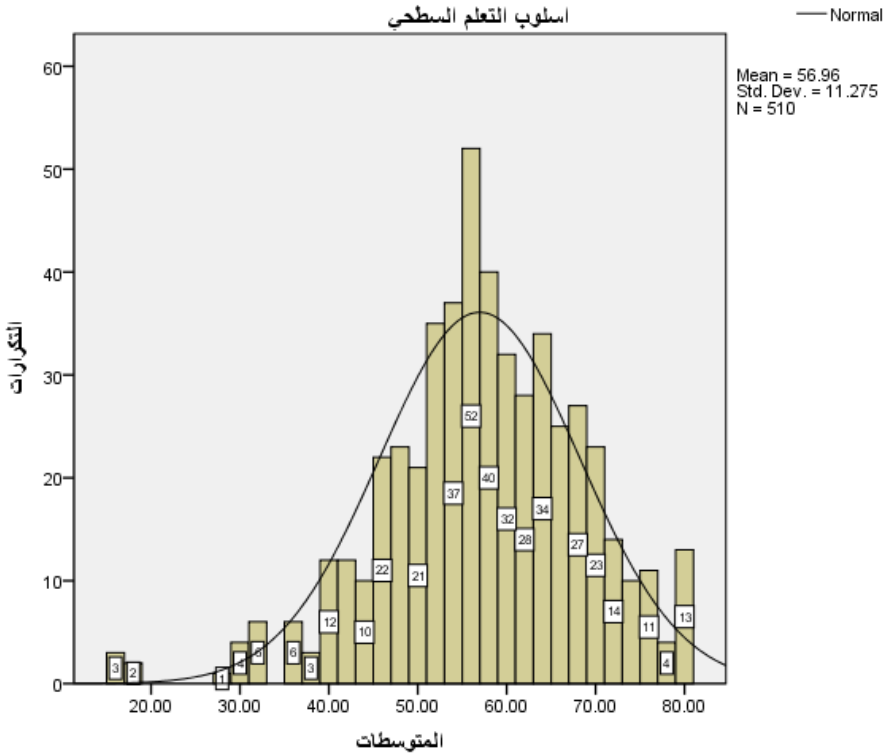
ت	الأساليب الإحصائية	القيم المحسوبة لعينة التحليل الاحصائي		
		الخصائص الاحصائية لأساليب التعلم		
		الأسلوب العميق	الأسلوب الاستراتيجي	الأسلوب السطحي
١	Nعدد أفراد العينة	٥١٠	٥١٠	٥١٠
٢	Hypothetical Meanالوسط الفرضي	٤٨	٥٧	٤٨
٣	Meanالمتوسط الحسابي	٥٨ ،٦١٩٦	٦٩ ،٣٩٤١	٥٦ ،٩٥٦٩
٤	Medianالوسيط	٥٩	٧٠	٥٧
٥	Mode المنوال	٦٥	٦٥	٥٦
٦	Standard Deviationالانحراف المعياري	١٢ ،٠٦٩٥٦	١٤ ، ٨٦٠٩٧	١١ ،٢٧٥٣٦
٧	Varianceالتباين	١٤٥ ،٦٧٤	٢٢٠ ، ٨٤٨	١٢٧ ،١٣٤
٨	Skewnessالالتواء	١- ،٦٨٨	١- ، ٥٦٤	١- ، ٨٥٦
٩	Kurtosisالتفرطح	١ ،٨٩٧	١ ،٤٩١	١ ، ٤٨٥
١٠	Rangeالمدى	٦٤	٧٦	٦٤
١١	Minimumاعلى درجة	٨٠	٩٥	٨٠
	Maximumاقل درجة	١٦	١٩	١٦



(٥)التوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مقياس اسلوب التعلم العميق



الشكل (٦) التوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مقياس أسلوب التعلم الاستراتيجي



الشكل (٧) التوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مقياس أسلوب التعلم السطحي

الوسائل الاحصائية التي استعملتها الباحثة :

لغرض التحقق من اهداف البحث استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPPS) في معالجة البيانات بالحاسبة الالكترونية ، وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية :

١- مربع كاي٢ (Chi – Square) : لاستخراج اتفاق آراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياسين ، ولمعرفة القوة التميزية لفقرات المقياسين ، وكذلك معرفة الفروق بحجم الجنس والتخصص ونوع الدراسة لمقياسين الملل الأكاديمي وأساليب التعلم .

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent- Samples T- Test): لا يجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقياسين .

٣ – معامل ارتباط بيرسون(person's correlation coefficient): للتعرف على ثبات المقياسين بطريقة إعادة الاختبار ومعرفة ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياسين .

٣- معادلة الفا كرونباخ (Cronbuh Alpha) : للتعرف على ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين .

٤- الاختبار التائي لعينة (One- Sample t – test) : لمعرفة المستوى الملل الاكاديمي لدى الطلبة ، أساليب التعلم (أنتوستل) لدى الطلبة .

٥- معادلة الخطأ المعياري (Standard Error Formula) : لإيجاد قيمة الخطأ المعياري للمقياسين(مقياس الملل الأكاديمي ومقياس أساليب التعلم (انتوستل) .

٦- تحليل التباين الثلاثي (Anova Tow way) : لاستخراج دلالة الفروق الاحصائية في الملل الأكاديمي على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث) والتخصص (علمي – انساني) ونوع الدراسة (حكومي – اهلي) .

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل اليها وفقاً لأهداف البحث الحالي وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وصولاً الى الاستنتاجات ومن ثم التوصيات فالمقترحات ويتم استعراض الفصل على النحو الآتي :

أولًا- عرض النتائج :

الهدف الأول : التعرف على الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية

تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث على مقياس الملل الأكاديمي بلغ (١٣٣،٨٤٠٤) وبانحراف معياري قدرة (٣٣،٠٨٧) فيما بلغ المتوسط الفرضي (١٢٩) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي من خلال استعمال الاختبار T.Test لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣،٠٨٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) لذلك فهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٠٩) ،وكما موضح بالجدول (٢١)

جدول (٢١) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الملل الأكاديمي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الملل الأكاديمي	٥١٠	١٣٣,٨٤٠٤	٣٣ ،٠٨٧	١٢٩	٣,٠٥٨	١,٩٦	دالة

يظهر من الجدول (٢١) النتيجة تشير الى ان عينة البحث لديهم ملل الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك وفق النظرية المتبناة لبيكرون (Pekrun،2010) انه عندما يفتقر الطلبة الى الأنشطة الأكاديمية يكون مستوى فهمهم الذهني أقل من مستوى التحدي وهذا يؤدي بدورة الى درجة من الملل عند الطلبة ، لذا يشعرون بالملل عندما لا يكون هنالك قيمة ذاتية مطلوبة في الأنشطة الأكاديمية ، وعندما يكون ادراك الطلبة للموقف عال جداً لا يمكن السيطرة عليه ، او يكون الموقف منخفض جداً أي لامعنى له او غير مرتبط باحتياجاتهم ، أي انه اذا كان ادراك الطلبة يتناسب مع مستوى فهمهم واستيعابهم للمادة الدراسية فلا يعانون من الملل بالشكل الملحوظ

(Pekrun،2010:89) ، وهذا ما اكدة الاطار النظري في كون الملل الاكاديمي ينشأ من البيئة المقيدة ، ووفقاً لرأي بيكرون فهو يمثل انفعال سلبي يتضمن انخفاض الاهتمام عندما تكون المادة الدراسية غير ملائمة لمستوى فهمهم ، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة شارب (Sharb ،2019) حيث تشير النتائج الى ان جميع المشاركين تجاه الملل الأكاديمي اظهروا بعض التصرف القابل للقياس من خلال المحاضرات التقليدية والمواقع الرئيسية والعمل الذي أدى الى اكمال المهام ومحفزات البداية الفعلية للملل الأكاديمي ، بالإضافة الى شعور واضح بالرضا عن التعلم وبيئة التدريس بشكل عام، وتختلف مع دراسة عيسى (٢٠١٩) التي توصلت الى خفض مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال التدريب على الاستراتيجيات تناول الاختبار.

الهدف الثاني : التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الملل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور –أناث) والتخصص (علمي –انساني) ونوع الدراسة (حكومي– اهلي) :

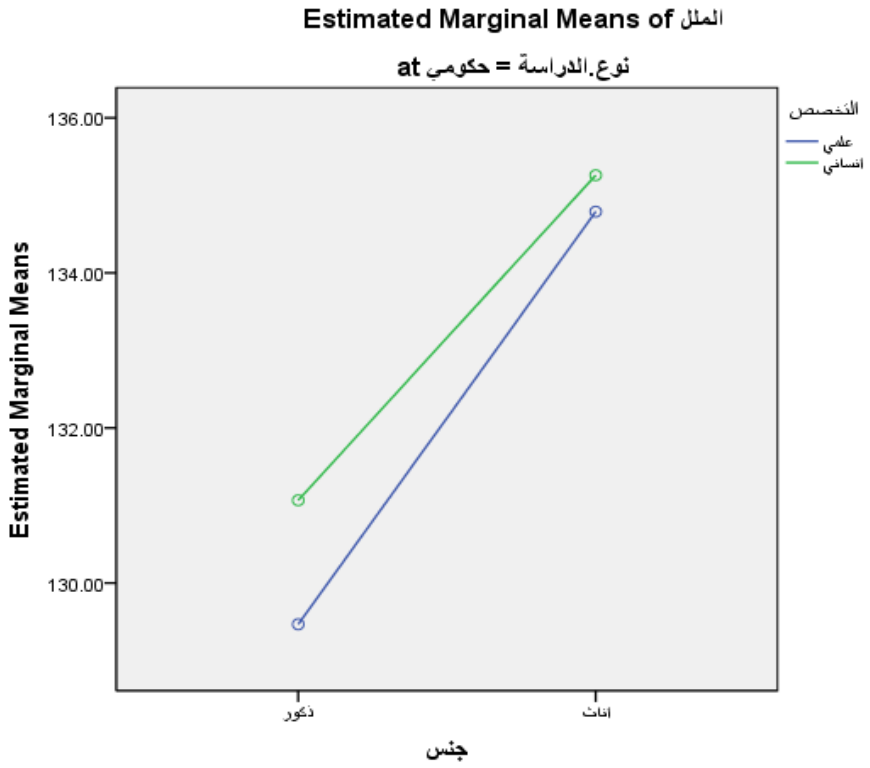
لغرض التعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة البحث الحالي في الملل الأكاديمي على وفق متغيرات الجنس (ذكور– اناث) والتخصص (علمي– انساني) ونوع الدراسة (حكومي– أهلي) فكانت النتائج كما في الجدول (٢٢) والشكل (٨)، (٩)

جدول (٢٢)

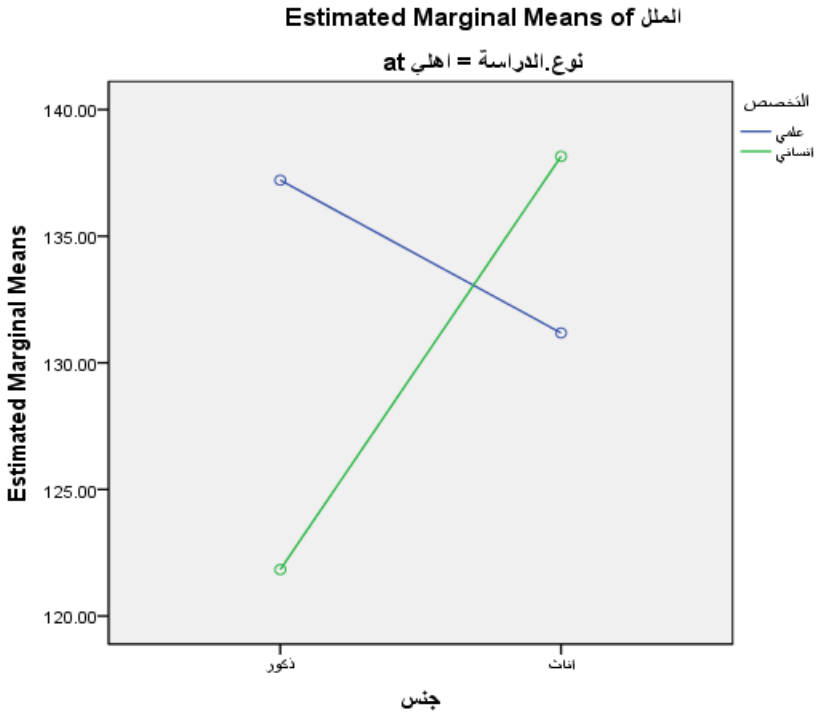
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الملل الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور–اناث)، التخصص (علمي –انساني) ، نوع الدراسة (حكومي –اهلي)

الجنس	التخصص	نوع الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	حكومي	١٢٩،٤٦٨	٣٣،٢٨٢	٩٤
		اهلي	١٣٧،٢١٢	٢٩،٢٨٨	٦٦
		الكلي	١٣٢،٦٦٢	٣١،٨٣٠	١٦٠
	انساني	حكومي	١٣١،٠٦٦	٣٤،٢٣١	٣٠
		أهلي	١٢١،٨٣٣	١٩،٦٣٠	٦
		الكلي	١٢٩،٥٢٧	٣٢،٢٢٠	٣٦
	الكلي	حكومي	٨٥٤،١٢٩	٣٨٠،٣٣	١٢٤
		أهلي	٩٣٠،١٣٥	٨٢٣،٢٨	٧٢
		الكلي	٠٨٦،١٣٢	٨٤٢،٣١	١٩٦
اناث	علمي	حكومي	١٣٤،٧٩٠	٣٣،٩٤٣	١٤٣

		أهلي	١٣١،١٨٠	٣٧،٠٣٤	٧٢
		الكلي	١٣٣،٥٨١	٣٤،٩٦٣	٢١٥
	أنساني	حكومي	١٣٥،٢٦٠	٣٠،٥٦٢	٧٣
		أهلي	١٣٨،١٣٥	٣٤،٣٢٩	٢٦
		الكلي	١٣٦،٠٢٠	٣١،٤٤٠	٩٩
	الكلي	حكومي	١٣٤،٩٤٩	٣٢،٧٦٩	٢١٦
		اهلي	١٣٣،٣٠٣٠	٣٦،٢٩٣	٩٨
		الكلي	١٣٤،٣٥٠	٣٣،٨٦١	٣١٤
الكلي	علمي	حكومي	١٣٢،٦٧٩	٣٣،٧١٣	٢٣٧
		أهلي	١٣٤،٠٦٥	٣٣،٥٩٦	١٣٨
		الكلي	١٣٣،١٨٩	٣٣،٦٢٢	٣٧٥
	انساني	حكومي	١٣٤،٠٣٨	٣١،٥٦١	١٠٣
		أهلي	١٣٥،٠٩٣	٣٢،٤٧٢	٣٢
		الكلي	١٣٤،٢٨٨	٣١،٦٦٠	١٣٥
	الكلي	حكومي	١٣٣،٠٩١	٣٣،٠٣٥	٣٤٠
		اهلي	١٣٤،٢٥٨	٣٣،٢٧٣	١٧٠
		الكلي	١٣٣،٤٨٠	٣٣،٠٨٧	٥١٠



الشكل (٨) يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الحكومية



الشكل (٩) يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية

الجدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور –اناث) ،التخصص (علمي–انساني) ، نوع الدراسة (حكومي –اهلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	١٣١،٥٢٨	١	١٣١،٥٢٨	١،١٩٣	٣,٨٤	غير دال
التخصص	١٣٤،٣٧٦	١	١٣٤،٣٧٦	٠،١٢٢	٣,٨٤	غير دال
نوع الدراسة	١٦،٢٧٦	١	١٦،٢٧٦	٠،٠١٥	٣,٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص	١٥٠،٢٣٣	١	١٥٠،٢٣٣	١،٣٧٠	٣,٨٤	غير دال
الجنس× نوع الدراسة	٢،٠٠١	١	٢،٠٠١	٠،٠٢	٣,٨٤	غير دال
التخصص ×نوع الدراسة	١٢٢،٣٦٧	١	١٢٢،٣٦٧	٠،٣٣٤	٣,٨٤	غير دال
الجنس × التخصص × نوع الدراسة	٩٧٨،١٨٤٤	١	٩٧٨،١٨٤٤	١،٦٧٧	٣,٨٤	غير دال

الخطأ	٩٣٣،٥٥٢٣٨	٥٠٢	٣٦٨،١١٠٠			
الكلي المصحح	٣٠٤،٥٥٧٢	٥٠٩				

أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (٢٣) الى ما يلي :

الجنس :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الملل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٩٣، ١) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٠٨٦، ١٣٢) بينما المتوسط الحسابي للإناث (٣٥٠، ١٣٤) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان عينة البحث من طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين (ذكور –اناث) يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون للأوضاع والظروف نفسها وخبراتهم المعرفية متشابهة ومتقاربة وكذلك انتماؤهم الى بيئة ثقافية واحدة ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدويلة (٢٠١٩)عن وجود فروق في الجنس .

التخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الملل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٢٢،٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (١٨٩، ١٣٣) بينما المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (٤٨٠، ١٣٣) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان عينة البحث من طلبة الجامعة تبعاً للتخصص (علمي – انساني) يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون لظروف دراسية واحدة .

نوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في التفاعل بين متغيرات الجنس ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠١٥، ٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) اذ بلغ المتوسط الحسابي الدراسة الحكومية (٠٩١، ١٣٣) بينما المتوسط الحسابي للدراسة الإنسانية

(٢٥٨، ١٣٤) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان افراد عينة البحث من طلبة الجامعة لا يتأثرون بنوعية الدراسة البيئة المحيطة بهم .

التفاعل بين الجنس والتخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً التفاعل بين عامل الجنس والتخصص، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣٧٠، ١) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد اثر لعامل الجنس في متغير التخصص ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان افراد عينة البحث من طلبة الجامعة لهم نفس الظروف بغض النظر عن الجنس والتخصص.

التفاعل بين الجنس ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في التفاعل بين عامل الجنس ونوع الدراسة، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠٢، ٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) مما يعني لا يتأثر نوع الدراسة بمتغير الجنس .

التفاعل بين التخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في التفاعل بين متغير التخصص ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣٣٤، ٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد اثر لعامل التخصص في نوع الدراسة مما يعني ان نوع التخصص سواء علمي او انساني لا يتأثر بنوع الدراسة سواء كانت في الجامعات الحكومية او الأهلية .

التفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً اثر التفاعل لعامل الجنس والتخصص ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٦٧٧، ١) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ١) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس والتخصص ونوع الدراسة وبذلك لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في التخصص وقد يكون سببه نوعية التخصص والمقررات الدراسية التي تشجع على الحفظ ولا تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة بغض النظر عن نوع الجنس او التخصص او نوع الدراسة في المواد الدراسية التي تنبعث على الملل .

الهدف الثالث : التعرف على أساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية .

تشير المعالجة الإحصائية للأسلوب العميق ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث بلغ (٦١٩، ٥٨) وبانحراف معياري قدرة (٠٦٩، ١٢) فيما بلغ المتوسط الفرضي (٤٨) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٨٧٠، ١٩) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٩٦، ١) لذلك فهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٠٩) .

أما المعالجة الإحصائية للأسلوب الاستراتيجي ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث بلغ (٣٩٤، ٦٩) وبانحراف معياري قدرة (٨٦٠، ١٤) فيما بلغ المتوسط الفرضي (٥٧) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٨٣٤، ١٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٩٦، ١) لذلك فهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٠٩) .

أما المعالجة الإحصائية للأسلوب الاستراتيجي ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث بلغ (٩٥٦، ٥٦) وبانحراف معياري قدرة (٢٧٥، ١١) فيما بلغ المتوسط الفرضي (٥٧) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٩٤٠، ١٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) لذلك فهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٠٩) كما موضح في الجدول (٢٤).

الجدول (٢٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لكل أسلوب من أساليب التعلم

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
أسلوب التعلم العميق	٥١٠	٥٨ ،٦١٩	١٢،٠٦٩	٤٨	١٩ ،٨٧٠	١,٩٦	دالة
أسلوب التعلم الاستراتيجي	٥١٠	٦٩،٣٩٤	١٤،٨٦٠	٥٧	١٨,٨٣٤	١,٩٦	دالة
أسلوب التعلم السطحي	٥١٠	٥٦،٩٥٦	١١،٢٧٥	٤٨	١٧,٩٤٠	١,٩٦	دالة

وهذه النتيجة تشير الى ان طلبة الجامعة لديهم يستعملون كافة أساليب التعلم (العميق – السطحي ، الاستراتيجي) وتفسر على وفق انموذج انتوستل (Entwistel،1985) ان الطلبة في الجامعة الحكومية والأهلية يستعملون جميع الأساليب ، وقد يرجع السبب في ذلك الى ان كل طالب يتبع الأسلوب المناسب والخاص به لاكتساب المعارف والمهارات التعليمية ، فالمتعلم وفقاً ل (انتوستل) هنا يكون واثقاً وفعالاً في معلوماته وايجابياً في مواقف التعلم ، ولدية اهتمام داخلي عميق في الموضوع ورغبة صادقة في الفهم ويكون قادراً على ضبط تعلمه ، ويرتبط أسلوب التعلم العميق بالخبرة الشخصية والذي يكتسب الفرد من خلاله المهارات التي تمكنه من النجاح في الحياة العملية ، وعند مقارنة الأسلوب الاستراتيجي وفقاً لوسطة الحسابي وهو أعلى مقارنة مع الأساليب الأخرى ويتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحصول على درجات مرتفعة ، والقدرة على تنظيم تلك المواد الدراسية تنظيماً دقيقاً في صورة متناسقة ومتتابعة في أطار حدود المنهج الدراسي ، ما الأسلوب السطحي ويتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحفظ ، والاعتماد على المعلومات المخزونة في الذاكرة بشكل كبير ، وعدم القدرة على اعطاء أمثلة او الربط بين العناصر ، والتعامل مع المهمة كعبء خارجي عليه ، أما الأسلوب العميق ويتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الهدف ، والقدرة على ربط المعرف الجديدة بالمعارف السابقة ، والتفاعل النشط مع المحتوى ، مع إعطاء الأمثلة من الحياة اليومية ، والاهتمام بالعلاقات او الارتباطات الداخلية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شبر (٢٠١٣) وكشفت نتائج دراسته ان أسلوب التعلم العميق هو الأكثر استخداما لدى الطلبة ثم يليه الأسلوب الاستراتيجي ثم يليه أخيراً أسلوب التعلم السطحي ، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (ديكوال واخرون ،٢٠٠٦) اذ أظهرت نتائج دراسة الى ان غالبية افرد العينة من الطلبة يستخدمون الأسلوب العميق وباقي افراد العينة يستخدمون الأسلوب الاستراتيجي .

الهدف الرابع :التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–اناث) والتخصص (علمي – انساني) ونوع الدراسة (حكومي – اهلي) :

لغرض التعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات اعينة البحث الحالي في الملل الأكاديمي على وفق متغيرات الجنس (ذكور– اناث) والتخصص (علمي– انساني) ونوع الدراسة (حكومي– أهلي) .

أ – أسلوب التعلم العميق

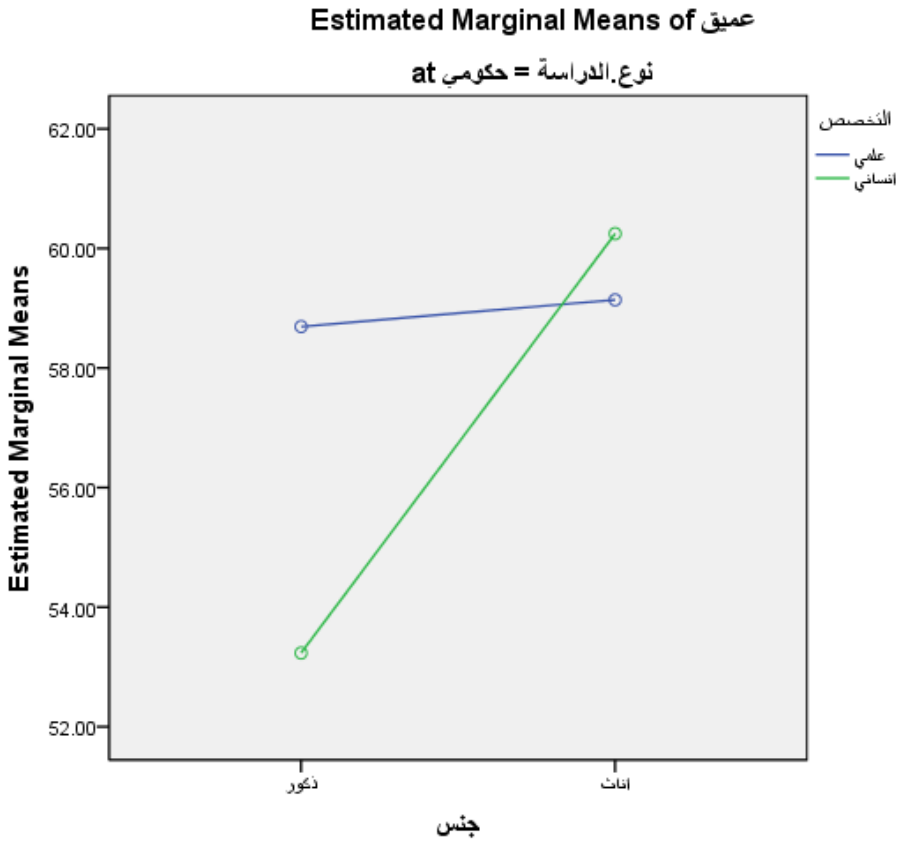
ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم العميق تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور –أناث) ، التخصص (علمي – انساني) ، نوع الدراسة (حكومي–أهلي) كما موضح بالجدول (٢٥) والشكل (١٠) ،(١١) .

جدول (٢٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم العميق تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور–اناث)، التخصص (علمي –انساني) ،نوع الدراسة (حكومي –اهلي)

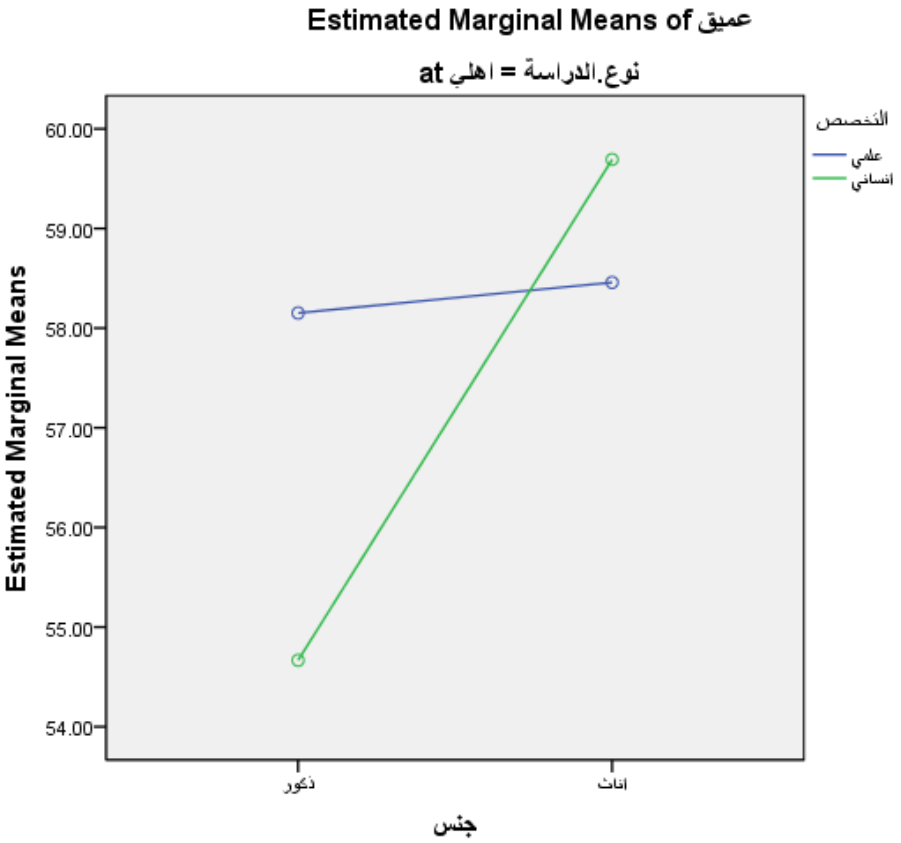
الجنس	التخصص	نوع الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	حكومي	٥٨،٦٩١	١٢،٤٣٥	٩٤
		اهلي	٥٨،١٥١	٩،٦٥١	٦٦
		الكلي	٥٨،٤٦٨	١١،٣٤٠	١٦٠
	انساني	حكومي	٥٣،٢٣٣	١٤،٥٨٠	٣٠
		أهلي	٥٤،٦٦٦	١٨،١٤٠	٦
		الكلي	٥٣،٤٧٢	١٤،٩٤٨	٣٦
	الكلي	حكومي	٥٧،٣٧١	١٣٦،١٣	١٢٤
		أهلي	٥٧،٨٦١	١٠،٤٥٨	٧٢
		الكلي	٥٧،٥٥١	١٢،١٩٥	١٩٦
اناث	علمي	حكومي	٥٩،١٣٩	١١،١٧٣	١٤٣
		أهلي	٥٨،٤٥٨	١٢،٢٤١	٧٢
		الكلي	٥٨،٩١١	١٤،٢٥٧	٢١٥
	أنساني	حكومي	٦٠،٢٤٦	١١،٠٦٠	٧٣
		أهلي	٥٩،٦٩٢	١٢،٢٠٠	٢٦
		الكلي	٦٠،١٠١	١١،٣٠٩	٩٩
	الكلي	حكومي	٥٩،٥١٣	١١،١٢٢	٢١٦
		اهلي	٥٨،٧٨٥	١٣،٦٧٩	٩٨
		الكلي	٥٩،٢٨٦	١١،٩٦١	٣١٤
الكلي	علمي	حكومي	٥٨،٩٦٢	١١،٦٦٦	٢٣٧
		أهلي	٥٨،٣١١	١٢،٢١٩	١٣٨

		الكلي	٥٨،٧٢٢	١١،٨٦١	٣٧٥
	انساني	حكومي	٥٨،٢٠٣	١٢،٥٣١	١٠٣
		أهلي	٥٨،٧٥٠	١٣،٣٠٧	٣٢
		الكلي	٥٨،٣٣٣	١٢،٦٧١	١٣٥
	الكلي	حكومي	٥٨،٧٣٢	١١،٩٢١	٣٤٠
		اهلي	٥٨،٣٩٤	١٢،٣٩٢	١٧٠
		الكلي	٥٨،٦١٩	١٢،٠٦٩	٥١٠



الشكل (١٠)

رسم بياني يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الحكومية



الشكل (١١)

رسم بياني للأسلوب العميق يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية

جدول (٢٦)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الأسلوب العميق لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ونوع الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٥٤٧،٧٦٠	١	٥٤٧،٧٦٠	٣،٧٧٢	٣,٨٤	غير دال
التخصص	١٤٥,٨٧٠	١	١٤٥,٨٧٠	١،١٠٠٤	٣,٨٤	غير دال
نوع الدراسة	٠،٣٩٢	١	٠,٣٩٢	٠،٠٠٣	٣,٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص	٠٦٥ ،٤٢٦	١	٠٦٥،٤٢٦	٢،٩٣٤	٣,٨٤	غير دال

الجنس × نوع الدراسة	١٥،١٧٠	١	١٥,١٧٠	٠،١٠٤	٣,٨٤	غير دال
التخصص × نوع الدراسة	١٤،٧٦٥	١	١٤,٧٦٥	٠،١٠٢	٣,٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص × نوع الدراسة	١١،٤٠٤	١	١١,٤٠٤	٠،٠٧٩	٣,٨٤	غير دال
الخطأ	٩٣٣,٥٥٢٣٨	٥٠٢	١٤٥،٢٣٠			
الكلي المصحح	٣٠٤،٥٥٧٢	٥٠٩				

اشارت النتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (٢٦) الى ما يلي :

الجنس :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب العميق تبعاً لمتغير الجنس ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٧٧٢) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٥٧,٥٥١) بينما المتوسط الحسابي للإناث (٥٩,٢٨٦) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم العميق لا يتأثر بنوع الجنس سواء كان ذكور او اناث يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون للأوضاع والظروف نفسها وخبراتهم المعرفية متشابهة ومتقاربة وكذلك انتماؤهم الى بيئة ثقافية واحدة ، وتتفق مع نتائج دراسة ديكوال (٢٠٠٦) عن عدم وجود فروق الجنس وتختلف مع دراسة شير (٢٠١٣) عن جود فروق لصالح الأسلوب العميق.

التخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب العميق تبعاً لمتغير التخصص، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,١٠٠٤)ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (٥٩,٥١٣) بينما المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (٥٨,٧٨٥) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان عينة البحث من طلبة الجامعة تبعاً للتخصص (علمي – انساني) يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون لنفس الظروف الدراسية ،

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة رمضان (٢٠٠٢) التي أشارت الى وجود فروق في التخصص بين الطلبة مرتفعين ومنخفضين التحصيل لصالح الأسلوب العميق.

نوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب العميق تبعاً لمتغير نوع الدراسة، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٣) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي الدراسة الحكومية (٥٨,٧٣٢) بينما المتوسط الحسابي للدراسة الأهلية (٥٨,٣٩٤) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم العميق لا يتأثر بنوعية الدراسة البيئة سواء كانت الدراسة حكومية او أهلية .

التفاعل بين الجنس والتخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب العميق تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٩٣٤) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس مع التخصص ، ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان الجنس لا يؤثر في التخصص في أسلوب التعلم العميق افراد عينة البحث من طلبة الجامعة لهم نفس الظروف سواء كانوا ذكوراً او اناثاً او علمي او انساني.

التفاعل بين الجنس ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في التفاعل الأسلوب العميق بين الجنس ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٠٤) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس مع نوع الدراسة في التأثير في الأسلوب العميق .

التفاعل بين التخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في ت الأسلوب العميق تبعاً للتفاعل بين التخصص ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٠٢) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد اثر لتفاعل التخصص في نوع الدراسة وقد يكون سببه المنهج الدراسي والبيئة التعليمية .

التفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب العميق تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٧٩) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد تأثير لعامل الجنس والتخصص ونوع الدراسة في أسلوب التعلم العميق .

ب-أسلوب التعلم الاستراتيجي

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم العميق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور -أناث) ، التخصص (علمي - انساني) ، نوع الدراسة (حكومي-أهلي) كما موضح بالجدول (٢٧) والشكل (١٢) ،(١٣) .

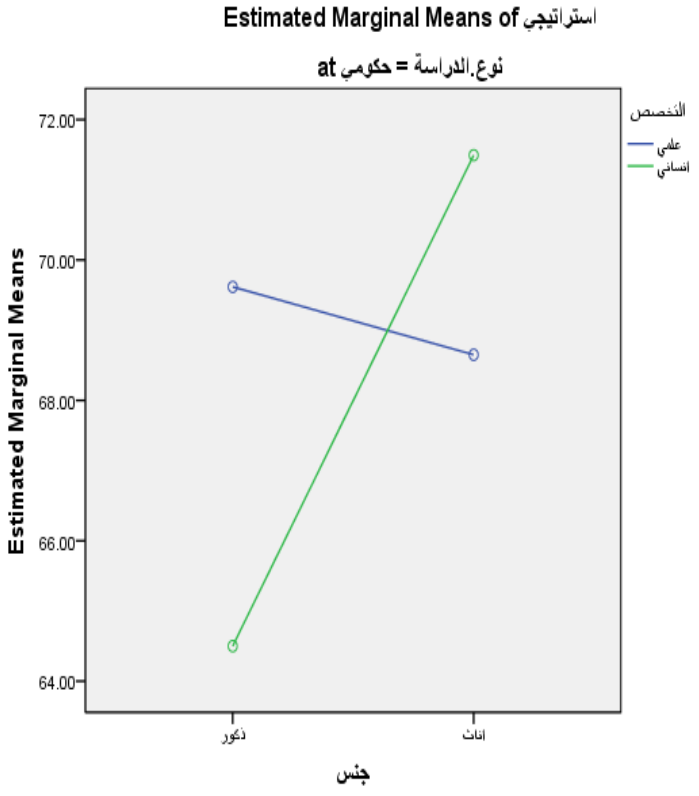
جدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور-اناث)، التخصص (علمي -انساني) ، نوع الدراسة (حكومي -اهلي)

الجنس	التخصص	نوع الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	حكومي	٦٩،٦٧١	١٥،٥٠١	٩٤
		اهلي	٦٨،٧٢٧	١٢،٥٥٠	٦٦
		الكلي	٦٩،٢٥٠	١٤،٣٢٢	١٦٠
	انساني	حكومي	٦٤،٥٠٠	١٤،٧٤٣	٣٠
		أهلي	٧٠،٦٦٦	٢٤،٣٩٣	٦
		الكلي	٦٥،٥٢٧	١٦،٤٤٨	٣٦
	الكلي	حكومي	٦٨،٣٧٩	١٥،٤٢٠	١٢٤

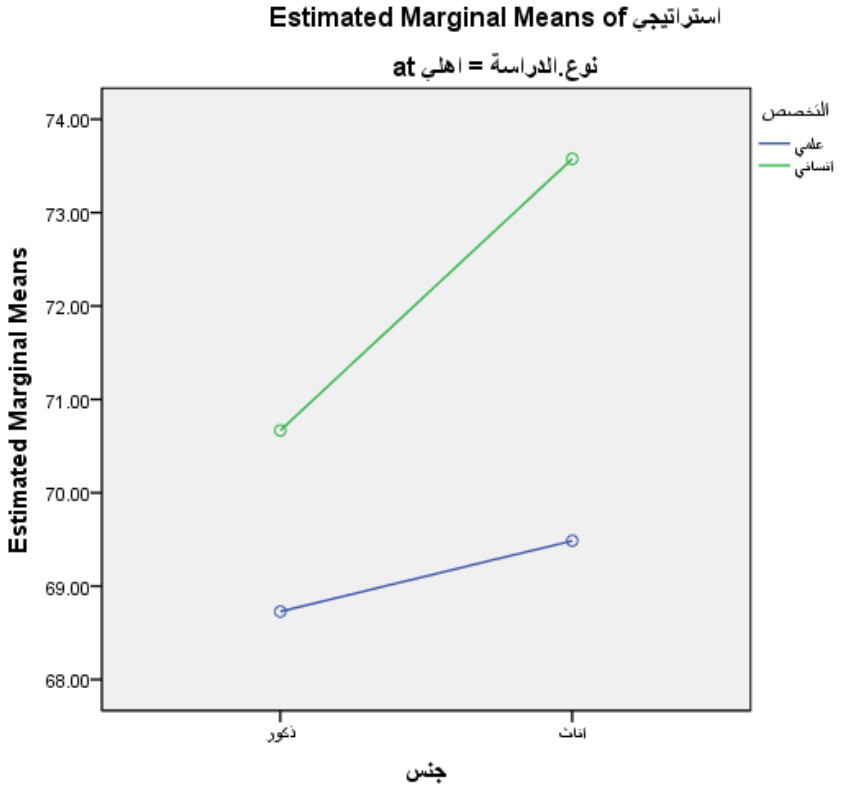
		أهلي	٦٨،٨٨٨	١٣،٦٢٣	٧٢
		الكلي	٦٨،٥٦٦	١٤،٧٦٢	١٩٦
اناث	علمي	حكومي	٦٨،٦٥٠	١٤،٠٠٠	١٤٣
		أهلي	٦٩،٤٨٦	١٧،٥٧٧	٧٢
		الكلي	٦٨،٩٣٠	١٥،٢٥٥	٢١٥
	أنساني	حكومي	٧١،٤٩٣	١٤،٠٢٣٦	٧٣
		أهلي	٧٢،٥٧٦	١٣،٥١١	٢٦
		الكلي	٧٣،٠٤٠	١٤،٠١١	٩٩
	الكلي	حكومي	٦٩،٦١١	١٤،١١١	٢١٦
		اهلي	٧٠،٥٧١	١٦،٦٢٨	٩٨
		الكلي	٦٩،٩١٠	١٤،٩٢٢	٣١٤
الكلي	علمي	حكومي	٦٩،٠٣٣	١٤،٥٨٩	٢٣٧
		أهلي	٦٩،١٢٣	١٥،٣٣٠	١٣٨
		الكلي	٦٩،٠٦٦	١٤،٨٤٦	٣٧٥

	انساني	حكومي	٦٩،٤٥٦	١٤،٦٦٤	١٠٣
		أهلي	٧٣،٠٣١	١٥،٦٣٨	٣٢
		الكلي	٧٠،٣٠٣	١٤،٩١٩	١٣٥
	الكلي	حكومي	٦٩،١٦١	١٤،٥٩٢	٣٤٠
		اهلي	٦٩،٨٥٨	١٥،٤١٨	١٧٠
		الكلي	٦٩،٣٩٤	١٤،٨٦٠	٥١٠



الشكل (١٢)

رسم بياني للأسلوب الاستراتيجي يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الحكومية



الشكل (١٣)

رسم بياني للأسلوب الاستراتيجي يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص للدراسة الأهلية

جدول (٢٨)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الأسلوب الاستراتيجي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور –اناث) ،التخصص (علمي–انساني) ، نوع الدراسة (حكومي –اهلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٣١٤،٥٧٢	١	٣١٤،٥٧٢	١،٤٢٥	٣،٨٤	غير دال
التخصص	٤٧،٢٠٩	١	٤٧،٢٠٩	٠،٢١٤	٣،٨٤	غير دال
نوع الدراسة	٢٢٤،٨١٥	١	٢٢٤،٨١٥	١،٠١٩	٣،٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص	١٢٣،٣٤٢	١	١٢٣،٣٤٢	١،٥٥٠	٣،٨٤	غير دال

الجنس× نوع الدراسة	١٨،٥٩٧	١	١٨،٥٩٧	٠,٠٨٤	٣،٨٤	غير دال
التخصص × نوع الدراسة	٢٣٠،٧٧٧	١	٢٣٠،٧٧٧	١،٠٤٦	٣،٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص ونوع الدراسة	١١٢،٨٩٨	١	١١٢،٨٩٨	٠,٥٠٢	٣،٨٤	غير دال
الخطأ	٩٣٣،٥٥٢٣٨	٥٠٢	٢٢٠،٧٠٤			
الكلي المصحح	٣٠٤،٥٥٧٢	٥٠٩				

اشارت النتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (٢٨) الى ما يلي :

الجنس :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب الاستراتيجي تبعاً لمتغير الجنس ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١،٤٢٥) ادنى من القيمة الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور(٣٧٩ ،٦٨) بينما المتوسط الحسابي للإناث (٦٩,٦١١) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم الاستراتيجي لا يتأثر بنوع الجنس ومن كلا الجنسين (ذكور –اناث) يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون للأوضاع والظروف نفسها وخبراتهم المعرفية متشابهة ومتقاربة وكذلك انتماؤهم الى بيئة ثقافية واحدة ، وتتفق مع دراسة ديكوال (٢٠٠٦) انه لا توجد فروق في الجنس في أسلوب التعلم الاستراتيجي .

التخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في تبعاً لمتغير التخصص، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,١٠٠٤) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (٦٩,٠٦٦) بينما المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (٧٠,٣٠٣) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم الاستراتيجي لا يتأثر تبعاً للتخصص (علمي – انساني) لا يتأثرون بنوعية التخصص والبيئة المحيطة بهم ولا يوجد فروق بينهم ،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رمضان (٢٠٠٢) ودراسة ديكوال (٢٠٠٦) التي تشير انه لا توجد فروق بينهم في استخدام الأسلوب الاستراتيجي .

نوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب الاستراتيجي تبعاً لمتغير نوع الدراسة، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٠١٩) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي الدراسة الحكومية (٥٨,٧٣٢) بينما المتوسط الحسابي للدراسة الأهلية (٥٨,٣٩٤) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم الاستراتيجي لا يتأثرون بنوعية الدراسة سواء كانت حكومية او أهلية.

التفاعل بين الجنس والتخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٥٥٠) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٠٦) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس مع التخصص ، ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى انه لا يؤثر الجنس في التخصص في أسلوب التعلم الاستراتيجي .

التفاعل بين الجنس ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في تبعاً للتفاعل في الجنس ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٨٤) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس مع نوع الدراسة في الاسلوب الاستراتيجي .

التفاعل بين التخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب الاستراتيجي تبعاً للتفاعل بين التخصص ونوع الدراسة، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٠٤٦) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد اثر لتفاعل للتخصص ونوع الدراسة في أسلوب التعلم الاستراتيجي وقد يكون سببه المنهج الدراسي والبيئة التعليمية .

التفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب الاستراتيجي تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٥١٢) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١,٥٠٢) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس والتخصص ونوع الدراسة وبذلك لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في التخصص ونوع الدراسة والتفاعل بينهما في أسلوب التعلم الاستراتيجي .

ج- أسلوب التعلم السطحي

ولتعرف على دلالة الفروق في درجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم السطحي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ونوع الدراسة والتفاعل بين هذه المتغيرات تم استعمال تحليل التباين الثلاثي وظهرت النتائج كما في الجدول (٢٩) والشكل (١٤)،(١٥) .

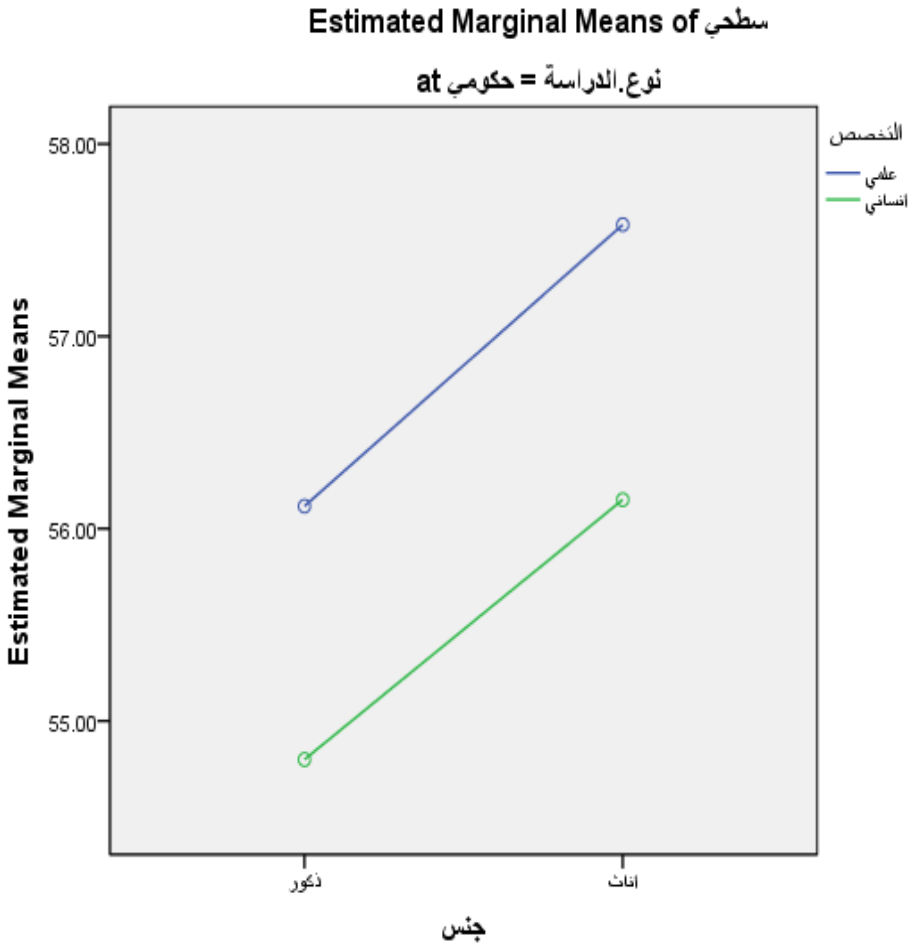
جدول (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم السطحي تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور-اناث)، التخصص (علمي -انساني) ، نوع الدراسة (حكومي -اهلي)

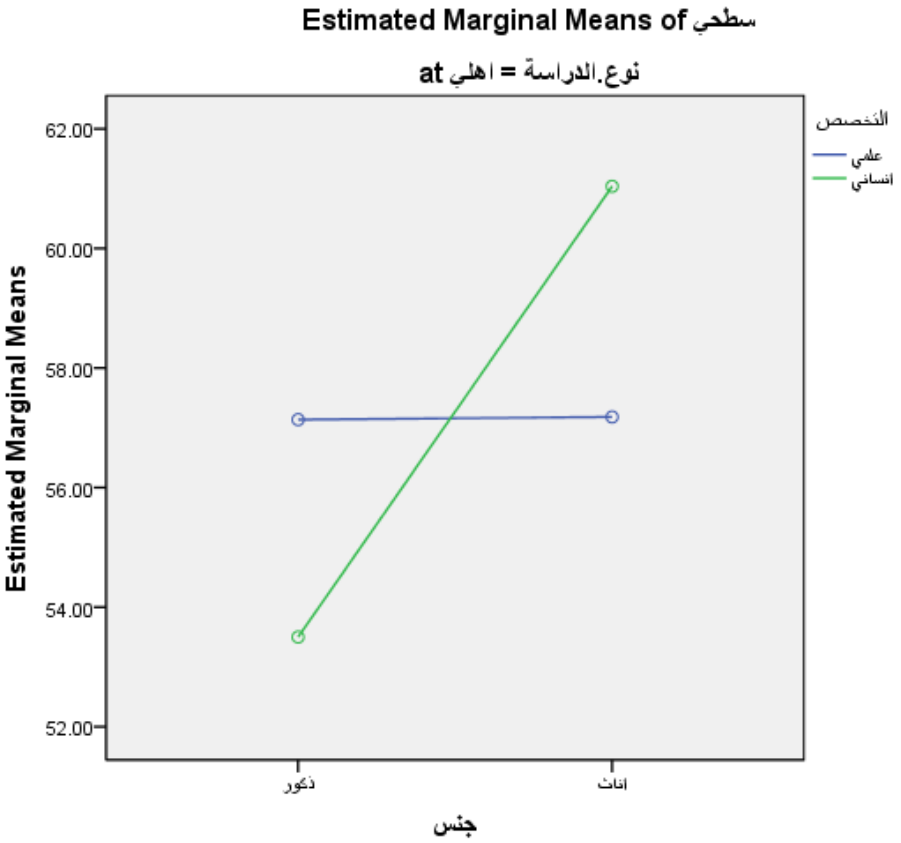
الجنس	التخصص	نوع الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	حكومي	٥٦،١١٧	١١،٩٠٥	٩٤
		اهلي	٥٧،١٣٦	٩،١١١	٦٦
		الكلي	٥٦،٥٣٧	١٠،٨٢٠	١٦٠
	انساني	حكومي	٥٤،٨٠٠	١١،٧٨٣	٣٠
		أهلي	٥٣،٥٠٠	١٤،٣٢١	٦
		الكلي	٥٤،٥٨٣	١٢،٠٢٤	٣٦
	الكلي	حكومي	٥٥،٧٩٨	١١،٨٤١	١٢٤

		أهلي	٥٦،٨٣٣	٩،٥٦٣	٧٢
		الكلي	٥٦،١٧٨	١١،٠٤٥	١٩٦
اناث	علمي	حكومي	٥٧،٥٨٠	١١،٦٦٦	١٤٣
		أهلي	٥٧،١٨٠	١١،٧٦٤	٧٢
		الكلي	٥٧،٤٤٦	١١،٦٧٣	٢١٥
	أنساني	حكومي	٥٦،١٥٠	١٠،٦٥٠	٧٣
		أهلي	٦١،٠٣٨	١٠،٨٤٢	٢٦
		الكلي	٥٧،٤٣٤	١٠،٨٦٢	٩٩
	الكلي	حكومي	٥٧،٠٩٧	١١،٣٢٩	٢١٦
		اهلي	٥٨،٢٠٤	١١،٥٩٨	٩٨
		الكلي	٥٧،٤٤٢	١١،٤٠٧	٣١٤
الكلي	علمي	حكومي	٥٧،٠٠٠	١١،٧٥٨	٢٣٧
		أهلي	٥٧،١٥٩	١٠،٥٤١	١٣٨
		الكلي	٥٧،٠٥٨	١١،٣١١	٣٧٥

	انساني	حكومي	٥٥،٧٥٧	١٠،٩٥١	١٠٣
		أهلي	٥٩،٦٢٥	١١،٦٩٧	٣٢
		الكلي	٥٦،٦٧٤	١١،٢١٠	١٣٥
	الكلي	حكومي	٥٦،٦٢٣	١١،٥١٨	٣٤٠
		اهلي	٥٧،٦٢٣	١٠،٧٧٥	١٧٠
		الكلي	٥٦،٩٥٦	١١،٢٧٥	٥١٠



الشكل (١٤)رسم بياني للأسلوب السطحي يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص لدراسة الحكومية



الشكل (١٥)

رسم بياني للأسلوب السطحي يوضح فيه المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص لدراسة الأهلية

ولتعرف على دلالة الفروق في درجات أفراد العينة في مقياس أسلوب التعلم العميق تبعاً لمتغير الجنس والتخصص ونوع الدراسة والتفاعل بين هذه المتغيرات تم استعمال تحليل التباين الثلاثي وظهرت النتائج كما في الجدول (٣٠) .

جدول رقم (٣٠)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الأسلوب السطحي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور –اناث) ،التخصص (علمي–انساني) ، نوع الدراسة (حكومي –اهلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٣٦١،٧١٦	١	٣٦١،٧١٦	٢،٨٤٢	٣,٨٤	غير دال

التخصص	٢١،٣٣٩	١	٢١،٣٣٩	٠,١٦٨	٣,٨٤	غير دال
نوع الدراسة	٥٩,٢٣٤	١	٥٩,٢٣٤	٠,٤٦٥	٣,٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص	١٨٢،٣٣٥	١	١٨٢،٣٣٥	١,٤٣٣	٣,٨٤	غير دال
الجنس × نوع الدراسة	٧٦,٠٩٤	١	٧٦,٠٩٤	٠,٥٩٨	٣,٨٤	غير دال
التخصص × نوع الدراسة	٢٩،٤٨٤	١	٢٩،٤٨٤	٠,٢٣٢	٣,٨٤	غير دال
الجنس ×التخصص ونوع الدراسة	١٩٣،٦٤١	١	١٩٣،٦٤١	١،٥٢١	٣,٨٤	غير دال
الخطأ	٩٣٣,٥٥٢٣٨	٥٠٢	١٢٧،٢٧٤			
الكلي المصحح	٣٠٤،٥٥٧٢	٥٠٩				

اشارت النتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (٣٠) الى ما يلي :

الجنس :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب السطحي تبعاً لمتغير الجنس ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢،٨٤٢) ادنى من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠٥،٠) ودرجة حرية (١,٥٠٢) اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٥٦,١٧٨) بينما المتوسط الحسابي للإناث (٥٧,٠٩٧) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان عينة البحث من طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين (ذكور –اناث) يعيشون في البيئة نفسها ويخضعون للأوضاع والظروف نفسها وخبراتهم المعرفية متشابهة ومتقاربة وكذلك انتماؤهم الى بيئة ثقافية واحدة ، وتتفق ذلك مع نتائج دراسة ديكوال (٢٠٠٦) التي أشارت انه لا توجد فروق في الجنس ، وتتفق مع نتائج دراسة شبر (٢٠١٣) انه لا يتأثر هناك علاقة في أسلوب التعلم السطحي تبعاً للجنس.

التخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الاسلوب السطحي تبعاً لمتغير التخصص، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٦٨) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (٠٥٨، ٥٧) بينما المتوسط الحسابي للتخصص (٦٧٤، ٥٦) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم السطحي لا يتأثر عينة البحث من طلبة الجامعة تبعاً للتخصص (علمي – انساني) لا يتأثرون بنوعيه التخصص ، وتتفق ذلك مع نتائج دراسة رمضان (٢٠٠٢) التي أشارت الى انه لا توجد فروق في درجات أسلوب التعلم السطحي تبعاً للتخصص.

نوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب السطحي تبعاً لمتغير نوع الدراسة، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤٦٥، ٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) اذ بلغ المتوسط الحسابي الدراسة الحكومية (٦٢٣، ٥٦) بينما المتوسط الحسابي للدراسة الأهلية (٦٢٣، ٥٧) ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان أسلوب التعلم السطحي لدى افراد عينة البحث من طلبة الجامعة لا يتأثرون بنوعية الدراسة سواء كانت حكومية او أهلية.

التفاعل بين الجنس والتخصص :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب السطحي تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤٣٣، ٥٦) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس مع التخصص ، ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى انه لا يوجد أثر للجنس في نوع التخصص الدراسة في أسلوب التعلم السطحي افراد عينة البحث من طلبة الجامعة لهم نفس الظروف بغض النظر عن العوامل الأخرى .

التفاعل بين الجنس ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب السطحي تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥٩٨، ٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة

(٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس مع نوع الدراسة في التأثير على الأسلوب السطحي.

التفاعل بين التخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب السطحي تبعاً للتفاعل بين التخصص ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢٣٢، ٠) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد تفاعل للتخصص ونوع الدراسة في أسلوب التعلم السطحي وقد يكون سببه المنهج الدراسي والبيئة التعليمية .

التفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة :

لا توجد فروق دالة احصائياً في الأسلوب السطحي تبعاً للتفاعل بين الجنس والتخصص ونوع الدراسة ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥٢١، ١) ادنى من القيمة الجدولية (٨٤، ٣) عند مستوى دلالة (٠٥، ٠) ودرجة حرية (٥٠٢، ١) وبذلك لا يوجد تفاعل للجنس والتخصص ونوع الدراسة وبذلك لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في التخصص ونوع الدراسة عند تفاعلهما معاً في أسلوب التعلم السطحي .

الهدف الخامس (التعرف على العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي وأساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية)

لغرض التعرف على العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي باعتباره متغير تابعاً وأساليب التعلم ل(انتوستل) متغيراً مستقل تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلبة على مقياسي البحث ، ومقارنتها بالمعيار المطلق لمعامل الارتباط وكما موضح بالجدول (٣١) :

جدول رقم (٣١)

قيم معامل الارتباط لدرجات الملل الأكاديمي وأساليب التعلم

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	المعيار المطلق بعد التربيع	النتيجة
الملل الاكاديمي – أسلوب التعلم العميق	٥١٠	٠،١٥	٠،٠٢٢	علاقة ضعيفة

الملل الأكاديمي –أسلوب التعلم الاستراتيجي	٥١٠	٠،٠٧٨	٠،٠٠٦٠	علاقة ضعيفة
الملـــل الأكـــاديمي–أســـلوب التعلم السطحي	٥١٠	٠،٥٧	٠،٣٢	علاقة معتدلة

يتضح من الجدول (٣١) ان هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين الملل الأكاديمي وأسلوب التعلم العميق اذ بلغ معامل الارتباط (١٥، ٠) وهو اقل من المعيار المطلق البالغ (٠٢٢، ٠)، وهذا النتيجة تتفق على وفق ما أشار اليه انتوستل (Entwistel) يتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الهدف والقدرة على ربط المعلومات والمعارف السابقة والتفاعل النشط في المحتوى والاهتمام بالعلاقات والارتباطات الداخلية للعناصر والذي يشتمل على الربط الداخلي للأفكار والدوافع الداخلية واستخدام الشواهد والأدلة حيث يقوم الفرد أثناء تعلمة بوصف كلي للمحتوى الذي تعلمة واسترجاع المعلومات والأفكار الجديدة لربطها بالمعارف والخبرات السابقة وتركيز الانتباه في الربط بين الأجزاء ببعضها ، وتفق هذه النتيجة بيكرون (Pekrun) الذي يرى كلما اصبح الفرد قادرا على ربط الأفكار والمعارف زادت الدافعية لدية في التعلم والتي تخفض من الملل مما قد تكون سبباً في ان العلاقة الارتباطية ضعيفة بين الملل الأكاديمي وأسلوب التعلم العميق .

ومن ملاحظة الجدول (٣١) يظهر ان العلاقة الارتباطية مع الأسلوب الاستراتيجي ضعيفة حيث بلغ معامل الارتباط (٠٧٨، ٠) وهو اقل من المعيار الطلق البالغ (٠٠٦٠، ٠) ، وهذه النتيجة على وفق ما أشار اليه انتوستل (Entwistel) يتصف من يستخدم هذا الأسلوب بالتوجه نحو الحصول على درجات مرتفعة والقدرة على تنظيم تلك المواد الدراسية تنظيماً دقيقاً في صورة متناسقة ومتتابعة في اطار حدود المنهج الدراسي ويكون قادراً على وضع خطط بديلة وتوزيع المجهود وتنظيم الوقت والذي يشتمل على طرق التدريس ودافعية الإنجاز والرغبة في النجاح والامل والثقة بالنفس ، ويتفق انتوستل (Entwiste) مع بيكرون (Pekrun) ان الدافعية للقيام بالأنشطة تقلل من الملل لذا كانت العلاقة ضعيفة بين الملل الأكاديمي وأسلوب التعلم الاستراتيجي .

كذلك أظهر الجدول (٢٨) ان هناك علاقة ارتباطية معتدلة بين الملل الاكاديمي وأسلوب التعلم السطحي اذ بلغ معامل الارتباط (٥٧، ٠) وهو اعلى من المعيار المطلق البالغ (٣٢، ٠) ، وهذه النتيجة على وفق ما أشار اليه بيكرون (Pekrun) ان الملل يحدث عندما يكون هناك نقص

الداخلي والخارجي في قيم النشاط تؤدي الى تشتت الانتباه ثم الملل وخاصة اذا كان الشخص مجبراً لأداء ذلك النشاط مما يتسبب الملل في أثار سلبية ويؤثر على الجهود المستثمرة في ممارسة الأداء ويحد من استعمال أي مهمة ذات صلة بالاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية وكذلك يؤثر على الدافعية والانتباه مما دفع الطلبة الى كثرة استعمال الأسلوب التعلم السطحي.

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج مما يأتي:

١- يعاني طلبة الجامعة من الملل الأكاديمي

٢- وجود علاقة ارتباطية معتدلة بين الملل الاكاديمي وأسلوب التعلم السطحي بينما كانت العلاقة ضعيفة مع أسلوبي التعلم العميق والاستراتيجي .

ثالثاً : التوصيات

١- توفير برامج ارشادية للطلبة لتخفيف او التخلص الملل الاكاديمي .

٢- تعزيز الطلبة معنوياً عن طريق المشاركة في المواد الدراسية واتاحة الحرية للتعبير عن رأيهم لديهم مما يؤدي الى زيادة دافعيتهم للمشاركة في النشاطات الدراسية لتجنب الملل الأكاديمي .

٣- الاستفادة من مقياس أساليب التعلم ل (انتوستل) لدراسات لاحقة .

٤- أدخال المدرسين دورات تدريبية لتنمية أساليب التعلم لدى الطلبة وحثهم على تفعيل ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٥- تزويد الجامعات الحكومية الأهلية بالأخصائيين التربويين والنفسيين لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات التي تؤثر على استعمالهم لأساليب التعلم المناسبة مما يزيد من تحصيلهم الدراسي .

رابعاً: المقترحات

١- أجراء دراسة تستهدف الكشف عن الملل الأكاديمي لمراحل دراسية أخرى (ابتدائية ، متوسطة ، اعدادية)

٢- أجراء الدراسات عن الملل الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى (الرضا عن الحياة ، سمات الشخصية ، التشاؤم ، التكيف النفسي ، الصحة النفسية ، مفهوم الذات) .

٣ – دراسة أثر أساليب التعلم ل (انتوستل) لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة التقليدية.

٤- دراسة أساليب التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل (المرحلة الدراسية، الخبرة الأكاديمية).

المصادر والمراجع

١. المصادر العربية:

- القران الكريم.
- أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٩) : **علم النفس التربوي** ، ط ٧، دار المسيرة للطباعة ،عمان، الأردن.
- أبو حطب ، فؤاد وصادق ،آمال (١٩٩٦) : **علم النفس التربوي** ،ط٥ ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم النفسي والتربوي أساسيات وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة – مصر
- أبو هاشم، السيد محمد، وكمال، صافيناز أحمد (٢٠٠٧): **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة** ، ندوة التحصيل العلم للطالب الجامعة ، جامعة طيبة بالمدنية المنورة، السعودية.
- ارجايل ، مايكل ، (١٩٩٣)، **سيكولوجية السعادة** ، ترجمة / فيصل عبد القادر يوسف ، عالم المعرفة العدد(١٧٥) سلسلة كتب الثقافية – الكويت.
- الازيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١): **أسس علم النفس التربوي** ، دار ابن الأثير للطباعة والنشر – الموصل.
- الأمام ، مصطفى محمود (١٩٩٠): **التقويم النفسي** ، مطبعة التعليم العالي ، جامعة بغداد – العراق .
- أسيا ، بلباي ، (٢٠١٩): **محاولة تكييف مقياس الملل الأكاديمي** ،رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة – الجزائر.
- بدوي، سعد رمضان (١٩٧٧) **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- بوفلجة ، غياث (٢٠١٦): **مؤشرات الملل ومتعة الدراسة بالمدرسة الجزائرية ، النشاطات الدراسية التدريسية بين المتعة والملل** ، مخبر البحث في التربية وعلم النفس ، جامعة وهران ٢، دار لالة صفية للنشر والتوزيع .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، واثناسيوس ، زكريا (١٩٧٧) : **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، الجامعة المستنصرية ، بغداد– العراق .

- توق ، محي الدين ، وعدس ،عبد الرحمن :(١٩٨٤) **أساسيات علم النفس التربوي** ،ط١، دار جون وايلي وابناءه للطباعة والنشر ، عمان – الأردن .
- ثورندايك ، ربورت واليزيت هيجن (١٩٨٩) : **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ، رجمة ، عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الأردني للنشر ، عمان – الأردن .
- جابر ، ع. ح وكفافي ، ع. (١٩٨٩) : **معجم علم النفس** ج ٢ . القاهرة : دار النهضة العربية
- جاي ، وميلز ، جوفيري ، وارجين ، بيتر (٢٠١٢) : **البحث التربوي ، كفايات التحليل ، والتطبيقات** ، ترجمة صلاح الدين مجمود علام ، دار الفكر للنشر ، عمان– الأردن .
- الجبوري ، أسراء حسن علي (٢٠١٩) : **أثر انموذج انتوستل في اكتساب المفاهيم الأدبية عند طالبات الصف الرابع العلمي وتنمية قدرتهن على اتخاذ القرار**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ،جامعة تكريت ، العراق.
- الجبوري ،علي محمود ، الجبوري ،كريم فخري هلال (٢٠١٤) : **الصحة النفسية علماً وتطبيقاً** ، دار رضوان للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- الجزار، عبد اللطيف بن الصفي، نصر، سعيد محمد (٢٠١٤) : دراسة استكشافية لبعض أساليب تعلم الطالبات المعلمات باستخدام استبانة أساليب التعلم (LSQ) وتضمينها في أساليب التعليم والتدريس وتكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية** ـ جامعة عين شمس العدد (٦٣) .
- حسين ، طه عبدالعظيم (٢٠١٥) : **استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان**، دار الفكر، عمان – الأردن.
- الحفني، عبد المنعم ، (٢٠٠٣) : **موسوعة الطب النفسي** (مجلد الأول)(ط٤)، مكتبة مدبولي مصر – القاهرة.
- حمدان ، محمد زياد (١٩٩٩): **الاختبارات والتقييم ، دار التربية الحديثة** ، عمان، الاردن.
- حمود ، محمد الشيخ (٢٠١١)، **الإرشاد المدرسي طبيعته**، مجالاته، آلياته ، طرائقه (ط١) دار الكتاب الجامعي.
- خزام ، نجيب وعيسان ، صالحة (٢٠١٤) :استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين ، **مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)**، المجلد ٢١، العدد٥ ،الأردن.
- الخالدي، خمائل حسين ، بلقيس عبد الوهاب عبد لله ، (٢٠٠٩) : **علم النفس التربوي** ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، دراسات تربوية العدد الخامس.
- خطايبه عبدالله محمد (٢٠٠٥) : **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة، عمان.

- الدويلة ، ريم فهد (٢٠١٩) : **الملل الأكاديمي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت** ، مجلة كلية التربية ١٨٤ الجزء الثاني، جامعة الأزهر .
- داوود ، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) : **مناهج البحث التربوي** دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع ، بغداد –العراق .
- الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤) : **استراتيجيات ونماذج حديثة** ج١، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- الدويلة ، (٢٠١٩) : **الملل الاكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت** ، رسالة ماجستير ، مجلة كلية التربية ، العدد٨.
- ديكان ، عماد الدين ، (٢٠٠٠) : **معيار نمو طفل ما قبل المدرسة** ، رئاسة مجلس الوزراء ، المجلس القوم للطفولة والأمومة ، الدراسات النفسية ،المجلد الثاني ، القاهرة – مصر.
- راجح، احمد عزت (١٩٧٠): **علم النفس الصناعي**، (ط٣) ، دار الكتب الجامعية.
- ردادي ، زين بن حسن (٢٠٠٢): المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم للتعلم الذاتي في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذٌ مدارس منارات المدينة ، **مجلة كلية التربية** ،. جامعة الزقايق ، العدد ٤ .
- رمضان ، رمضان محمد، أبراهيم بن سالم السباطي (٢٠٠٢) : **الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير**، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية .
- زاير، سعد علي (٢٠١٤) : **الموسوعة التعلمية المعاصرة** ،ج١، مكتبة نور الحسن ، بغداد – العراق .
- زروالي ، لطيفة (٢٠١٦) : **تمثيل الملل في السياق المدرسي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، ملتقى وطني النشاطات الدراسية بين المتعة والملل** ، جامعة وهران٢
- الزوبعي ، عبد الجليل ، بكر ، محمد الياس ، الكناني ، إبراهيم ،(١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للنشر ، جامعة الموصل ، العراق .
- الأيزرجاوي ، فاضل محسن، (١٩٩١)، **أسس علم النفس التربوي** ، دار ابن الأثير للطباعة والنشر – الموصل.
- زيتون ، عايش محمود (٢٠٠٥) :**الاتجاهات والميول العلمية** ، ط ١، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

- زيتون، حسن حسين ، كمال عبد الحميد زيتون، (٢٠٠٣) **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، الاردن.
- السيد ، أبو هاشم (٢٠٠٠) : **أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب وانتوستل** ، لدى طلاب الجامعة دراسة عامليه ، جامعة الازهر ، **مجلة كلية التربية** ، العدد (٩٣).
- شبر ، احمد محمد حسين (٢٠١٣) : **أسلوب التعلم ثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بابل ، كلية التربية ، بابل– العراق.
- الشرقاوي ، مصطفى خليل (١٩٩٦) : **علم الصحة النفسية**، دار النهضة للطباعة والنشر– بيروت.
- الشوربجي ، أبو المجد إبراهيم (٢٠٠٨):**التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكتشاف وعلاقتهما بقوة السيطْرة المعرفية لدى تلاميذٌ وتلميذات المرحلة الإعدادية** ، دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، المجلد ١٤ ،عدد٢ ، الجزء ٢ .
- صابر، فاطمة، خفاجة، ميرفت (٢٠٠٢): **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مطبعة الاشعاع، الاسكندرية، مصر.
- طه ، فرج عبد القادر(١٩٨٨): **علم النفس الصناعي** ، (ط٦)، دار المعارف – القاهرة.
- العاني ، صبري رديف ، والغرابي ، سليم إسماعيل (١٩٨٢) : **أسس الإحصاء** ، مطبعة كلية العلوم ، بغداد – العراق .
- عبد الرحمن ،سعد (١٩٨٣) : **القياس النفسي** ، دار الفلاح للنشر ، الكويت .
- عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٠): **نماذج تعليمية تربوية معاصرة** ، دار وائل، عمان، الاردن.
- عبدالعال، تحية محمد (٢٠١٢) : الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدي طلاب الجامعة دراسة في سيكولوجية المضجر ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد ٩٢ (، ج) ٣ (، ص) ٤٣٣ -٥٢١ .
- عبد الله، سامية محمد محمود (٢٠١٢): **استراتيجيات التدريس الأسس النماذج والتطبيقات** ، دار الكتاب الجامعي العين ، الأمارات العربية المتحدة .
- العبودي ،سهام علي عبد الله (٢٠١٠): **أساليب التعلم لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم** الاعتياديين في المرحلة الاعدادية على وفق بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة، كل التربية للبنات ، جامعة بغداد، العراق. .

- عدنان، ليث خضير (٢٠١٣) : **قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي**، جامعة بابل – كلية التربية، **رسالة ماجستير غير منشورة.**
- عدس، عبد الرحمن ومحي الدين توق (١٩٨٤): **أساسيات علم النفس التربوي**، حقوق النشر العربية، الأردن –عمان.
- عطوي ، جودن (٢٠٠٠) : **أساليب البحث العلمي ، مفاهيمه** ، ادواته ، طرقة الإحصائية ، دار الثقافة للنشر ، عمان – الأردن .
- عطية ، محسن علي (٢٠١٦) : **التعلم أنماط ونماذج حديثة** ، دار صفاء ، عمان –الأردن
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢) : **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي** ، مطابع قبس ، الكويت .
- العلوان ، احمد فلاح (٢٠١٠): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينٌة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، **مجله جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** ،المجلد (٧)عدد خاص يناير.
- علي ، إسماعيل إبراهيم ، المشهداني ، وسام توفيق لطيف (٢٠١٤) : **أساليب التعلم والتفكير** ، **نظرة معرفية في الفروق الفردية** ، ط١، دار القنديل للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- عودة ، أحمد سليمان (٢٠٠٢) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الامل للنشر ، عمان – الأردن .
- العويش، ناصر بن حمد(٢٠١٥) : **النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم**، دار الحكمة للطباعة والنشر، رياض.
- عويضة ، كامل محمد (٢٠٠٤) :**الصحة من منظور علم النفس** ، بيروت دار الكتب العلمية
- عيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) : **دراسات في علم النفس الاجتماعي** ، دار المعرفة للنشر ، بيروت – لبنان .
- عيسى ، (٢٠١٩) : **فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والملل الاكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف** ، المجلة التربوية ، العدد الثاني والستون .
- الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن الله (٢٠١٤) : **اساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديمة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، جامعة ام القرى.**

- فرانكل، فكتور ،(١٩٨٢): **الإنسان يبحث عن المعنى**، ترجمة الدكتور طلعت منصور، دار القلم، الكويت.
- فرج ، حفوت (١٩٨٠) : **القياس النفسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة- مصر .
- فؤاد ابو حطب وآخرون (١٩٩٢): **علم النفس التربوي** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- القطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة (٢٠٠٠) : **سيكولوجيه التعلم الصفي** ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .
- القفاص ، وليد كامل (٢٠١٠) : **تحسين التعليم بين تجويد المعالجات ومراعاة الاستعدادات** ، ط ١ ، المكتبة العصر ةٌ للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر .
- الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠) :**القياس النفسي بين التنظير والتطبيق** ،ط١، المؤسسة العالمية المتحدة للنشر ، بيروت – لبنان .
- ماسون (٢٠٠٦): **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم**، ط ١، ترجمة مراد علي عيسى سعيد ، ووليد أحمد السيد خليفة ، دار الوفاء للطباعة والنشر، عمان –الأردن .
- المالكي، فهد عبدالله العبدلي، (٢٠١٢) : نمذجة العلاقات بين مداخل تعلُّم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة أم القرى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- مايرز ، آن (١٩٩٠): **علم النفس التجريبي** ، ترجمة خليل إبراهيم البياتي ، جامعة بغداد ، العراق .
- محمد، ابراهيم محمد (٢٠٠٧): كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا ، **رسالة ماجستير غير منشورة**
- محمد، أبراهيم محمد (٢٠١٤): **أنماط التعلم ودورهم في تعلم الشباب**، مركز فور شباب للدراسات والبحوث ، الأردن .
- المراغي، شحاتة محمد ، واحمد إبراهيم احمد (٢٠٠٤): **عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي** ، مكتبة المعارف الحديثة- مصر.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ،ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .
- المليجي ، حلمي، (٢٠٠٠): **علم النفس المعاصر**(ط٨) دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- مورجان ، احمد السيد (٢٠٠٠) : دافعية الاتقان واثرة في التخلص من المشكلات التي تعيق اساليب التعلم لدى طلبة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، **مجلة الخليج العربي** ، العدد
- نشواتي، عبد الحميد (٢٠١١): **علم النفس التربوي**، ط١، مؤسسة الرسالة ناشرون ، بيروت – لبنان .
- نشواتي، عبد الحميد (٢٠٠٣): **علم النفس التربوي**، ط٤، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- نهير ،أحمد مسعد (٢٠٠٧) : **نماذج السمات الكامنة** ، في أنور الشرقاوي وآخرون
- الهادي ، طاهر محمد الهادي (٢٠١٢) : **أسس المناهج المعاصرة**، دار المسيرة، عمان.
- هول كاليفين ، ولندزي، كاردنر (١٩٧٨):**نظريات الشخصية** ، ط ٢، ترجمة: احمد فرج، قدري محمود حنفي ، لطفي محمد فطيم ، دار الشايع للنشر، القاهرة، مصر.
- ويتيج، ارنوف ، (١٩٧٧) : سلسلة ملخصات شوم نظريات ومسائل في مقدمة علم النفس، دار ماكجروهيل للنشر مصر – القاهرة.
- يونس ، محمد محمود بني (٢٠٠٩) ، سيكولوجية الدافعية والانفعالات ،(ط٢) دار المسيرة – عمان .

٢.المصادر الاجنبية:

- Allen,m .j. &yen, W.M(1979):**Introduction to measurement Theory**, California, BookCole
- Anastsi , A&Urbina .S. (1976): **Psychological testing PHIlearning private limited**, New Delhi, India
- Anastsi , A&Urbina .S. (2010): **Psychological testing PHIlearning private limited**, New Delhi, India
- Bargdill, R. W. (2000): The study of life boredom. **Jourual of phenomenological psychology**, 31(2), 261-274.
- Bench and lench (2013): Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between taskspecific erceptions and achievement goals. **Journal of Educational Psychology**, 106 (4). pp. 1122-1134.ISSN 0022 .

- Biggs, J (1991): What do Inventories of Students Learning processes Really measure? A theoretical Review and class efficiation, British Journal of Educational Psychology
- Biggs, J.(2001): The revised Two-Factor Study Process Questionnaire, R-SPQ-2F, **British Journal of Educational Psychology**
- Cald Well L.L et AL, (1999): **Why are you Bored** ? An ,examination of psychological and social control causes of boredom among adolexents dournalo of leisure Research, 31 (2)
- Castens, A. & Overbey, G. (2009): ADHD: boredo, sleep, disturbance, self-esteem and academic achievement in students. ***PSI CHI Journal of undergraduate Research,*** *35* (2), 243-258.
- Clake, R.M. (1986): Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. **British Journal of Educational Psychology**, 56
- Cronbach L ,J (1970):**Essentials of psychology Testing Harper Row Publishers**, New York
- Csikszentmihalyi, M. (1975) :**Beyond boredom and anxiety**. San Francisco ,CA :Jossey –Bass
- Cullingford, C. (2002) :The best years of their lives? Pupils' experience of school. London: Kogan Page. Czikszentmihalyi, M. (2000). **Boredom**. In A.E. Kazdin (Ed.), Encyclopedia of Psychology,
- Curriculum Review. (1998): **What the Numbers Say**, 37(7) .2-2
- Drachmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011): Testing the predictors of boredom at schools: development and validation of the precursors to boredom scales. **British Journal of Educational Psychology**, 81, 421–440

- Dececco J.P. (1975): **Psychology of Learning and instruction Educational Psychology**, prentice Hall of India Ltd, New-Delhi
- Duff ,A. (1997) : A note on the reliability and validity of a 30- item version of Entwistle & Tait's Revised Approaches to Studying Inventory . **British Journal of Educational Psychologyed**. Boston: Allyn and Bacon
- Dukwall, J, Arnold, G & Hayes, J (2006): **Approaches to Learning by Undergraduate Students: A Longitudinal Study,** Research in Higher Education, 34 (1), 1-13.
- Ebel, Robert (1972): **Essentials of Educational measurement**, PrenticeHall Inc . NewJersey :U .S. A
- Ebel, RobertL&Feisbile ,David A (2009):**Essentials of Educational measurement,5ed**, PHI Learning private limited, New Deihi ,India .
- Eisnits,A. (1974): Discussion of the paper by J.L. Weinberger and J.J Muller on the American Icarus revisited : phallic narcissism and boredom. **International journal of psycho- analysis**, 55, 587-590
- Entwistle , N. & Kozeki , B. (1985) : Relationships Between School Motivation, Approaches To Studying, and Attainment, among British and Hungarian Adolescents. **British Journal of Educational Psychology**, 55, 2, 124-137
- Entwistle, N. & Waterston, S. (1988): Approaches to studying and level of processing in university students, **British journal of education psychology**, 58,258-265
- Entwistle, N. (1981): **Styles of learning and teaching**, New York: John Wiley & Sons Ltd
- Esmon, A.H(1979): **Some reflection on boredom American psychological Association Journal**, 27, 423-439

- Fahlman Shelley (2013): **Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale Assessment** 20(1) 68–85© The Author(s) Version of Record – Jan 20, 2013
- Fenichel O.(1951): **On the psychology of boredom In D**. Rapapo (ED),The organization and pathology of thought (pp .349- 361) NY Columbiauniv . press.
- Farmer, R. and Sundberge, N.D. (1986): Boredom Proneness The Development and Correlated of a Scale. **Journal of Personality Assessment**, 50 (1), 4
- Felder, R& Brent, N(2005): Understveing student differences, **Journal of Engineering Education**
- Felder, R. M. (2004): **Learning Styles and Strategies**, North Carolina State University
- Fisher D. (1993) :**Boredom at work A neglected concept**. Human Relations 46(3) 395-418
- Frankl, V. (1984): "**The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logo therapy**", New York, Penguin, In: Wong (1999), Living with Dignity and Palliative Counseling
- Ghiselli ,E. et al (1981): **Measuerment theory for the behavioral science** ,san fancies & company .U.S.A
- Goetz, Thomas &Elena C. Daschmann and Robert H. Stupnisky(2011) Testing the predictors of boredom at school :**Development and validation of the precursors to boredom scales Erich**. in: British Journal of Educational Psychology ; 3. – S. 421-440
- Grasha , Antony F. (1997) : **Teaching with Style . The Integration of Teaching &Learning Styles in the Classroom** .Essayson teaching excellence , Vol. 7 , No. 5 . http://www.podnet work. orgy

- Harper, G. & Kember, D. (1989): Interpretation Of Factor Analyses From The Approaches To Studying Inventory. **British Journal of Educational Psychology**, 59, 1, 66-74
- Heide. (2003): **Academic Self- Concept and Academic Cause and Effect.** Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. New Orlean, King Fadh National Library
- Hill,P ,et,al,(1985): Structured Personality testtem characteristics andvalidity .**journa of research in Personality** .vol(19).
- Hopkins C. ,Gillett ,S. , slack R. , Lund, V.J.& ,Browne, J . P (2009):**Pyschometric validity** of the 22-item sinonasal outcome Test J. of clinical otolaryngology vo132Issue5
- Jarvis, S., & Seifert, T. (2012): Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. **Alberta Journal of Educational Research**, 48, 1–92
- Jervis, L. L. Spicer, P., & Manson, S.M. (2011): **Boredom, trouble and the realities of Journal of clinical Psychology**, 56(1), 149-155
- Jennifer J.(2012): **The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings**: A Comprehensive Review Educ Psychol Rev (2012) 24:89–111
- Kavale .K. Lefever .G. (2007): **Dunn and Dunn Model of learning style Approrach Clearning House**. (70) , (257-260)
- Kelly, W.E. and Markos, P.A. (2001): **The Role of Boredom in Worry**: An Empirical Investigation with Implications for Counselors, Guidance and Counseling, 16 (3), 81-86

- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981): **A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition.** *Motivation and Emotion, 5,* 345–379
- Krippendorff K (2008) : **Reliability wiley online library University of Pennsylvania** ,1published U.S.A
- Lange, P. & Mavondo, F. (2004) : **Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students** . Accounting Education, 13 (4)
- Lars, L. A. & Svendsen, L. S. (2010): A Philosphy of Boredom. Loudon. **Journal name**, 38(2)7-20.
- Lavelle .E. & Zuercher .N (2001): **The Writing approaches** .learningte private limted
- Leong, N. & Chneller, R. (1993): **Boredom dopamine and the thrill of Danubina**. Psychiatria Danubina, 27(2), 126-137
- Mann Robinson (2009): **Enjoyment of learning in upper secondary education. An exploratory research**, The 6th International Conference EduWorld 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", 7th - 9thNovember 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 180 .
- Marin, N.; Benarroch, A.; and Gomez, E. Jimenez (2000) : Effective of competitive and individualistic goal structures on computer - assisted instruction. **Journal of educational Psychology**, vol. (77). No. 6
- Mark, Joseph (2013): **of learners with learning difficulties, the Center for Studies Psychology**, United States of university students , Higher education No 24
- Marton, F . and Saljo, R. (1976-a): On qualitative differences in learning: 1-outcome and process, **British journal**

- Matthews, B(2001): **The relationship between learning and Values**, Journal International Education
- Masuss I B & Robinson M .D. (2009) : **Measures of emotion Are View** .Cognition and Emotion ,23 (2) , 209 -237 41 Fisher, C .
- Mckinny,J .D (1975) : **Problem –Solving strategies in reflective and impulsive children** ,J.of Educ . psychol ,67 ,6 , 807-820
- Mikulas, W. & Vodanovich, S. (1993). **The essence of boredom**. The Psychological Record, 43(3), 3-12.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996): The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. **Journal of Personality**, 64(2), 275-310
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010): **What to do when feeling bored?** Students' strategies for coping with boredom. Learning and Individual Differences, 20(6), 626-638
- Nunnally Steran JC(1981):**psychometric theory** (2edition)NewDelhiTataMCGraw-Hill
- Newble, D& Clark , R (1989): **The approaches to studying of students in traditional and innovative problem – based medical school,** medical Education.
- O'Brien, W. (2014): **Boredom**. **Analysis**, 74(2), 236-244
- Obotham, H (2004): A comparison of changes in dental students and medical students approaches to learning during professional training, **European Journal of Dental Education**, (5).
- O'Hanlon, J. F. (1980). Boredom: **Practical consequences and theory**. Acta Psychologica, 49, 53-82
- Parkinson , P. (2004): **The Process of Learning, Third Edition,** New York, Prentice Hall

- Pekrun R Elliot A J & Maier M A (2009) Achievement goals and achievement emotions : **Testing a model of their joint relation with academic performance Journal**
- Pekrun R. Frenzel A. Goetz T .&Perry R.P. (2007) :**The control-value theory of achievement emotion An integrative approach to emotions in education In P.A.** Schutz &R Pekrun (Eds) Emotion in education (pp.13-36) . San Diego CA: Academic Press
- Pekrun, M.E (2006): **The control-value theory of achievement emotions**: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review
- Pekrun, R. (2006): **The control-value theory of achievement emotions**: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*
- Pekrun, R. (2011) :**Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. Calvo &S DMello (Eds) Affective prospecting exploration in the learning sciences**, instructional systems and performance.New York: Springer
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010): Boredom in academic settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. **Journal of Educational Psychology**, 102, 531-549
- Petersen ,erik,(1986): **The effectives of cognitive strategies for reducing boredom during repetitive task performance** , simon fraser university ,pp1-160
- Putnam, Ammersa, (2014): **Learning ameasument and teaching Methods and learning among Students in Middle and high School Mac. Millen Publishing Company**. New York

- Ramsden, D(2003): school Enviroment and sixth from pupils, **Journal of Educational Psychology**
- Rana,T.(2007): **Boredom and psychological malaise**. The Psychologist, 20(5), 278-279
- Robotham, David (2004): **The Application of Learning Style Theory in Higher Education Psychology**
- Rupp, D.E., and Vodanovich, S.J.(1997): The role of boredom proneness in self- reported anger and aggression. **Journal of Social Behavior and Personality**,12(4), 925-937
- Russell, J. A. (1980): A circumflex model of affect. **Journal of Personality and Social Psychology** ,39, 1161 – 1178
- Sharb Gone (2019):Academic Boredom and the experiences of the final imagined cycle among students of educational studies at the university,TheUAE, **Journal of Education Media** 29(3) , 241 -50
- Shaw, M .E (1967): **Scales for the measurement of Attitude**., MCGraw-Hill.NewYorkUSA.
- Shaw, S. M., Caldwell, L. L., & Kleiber, D. A. (1996): Boredom, stress, and social control in the daily activities of adolescents. **Journal of Leisure Research**, 28(4), 274-292
- Smith, N, (1966):**The Relationship Between Itemvalidity and test validity**, Psychometrical, Vol .I.
- Singh , S . (2005) :**Dictionary of Psychology** . New Delh :Mohit Publications
- Small, R.V. et al. (1996): **Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situation**. Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the

Association for Education Communications and Technology. (18th Indianapolis, IN,1996)

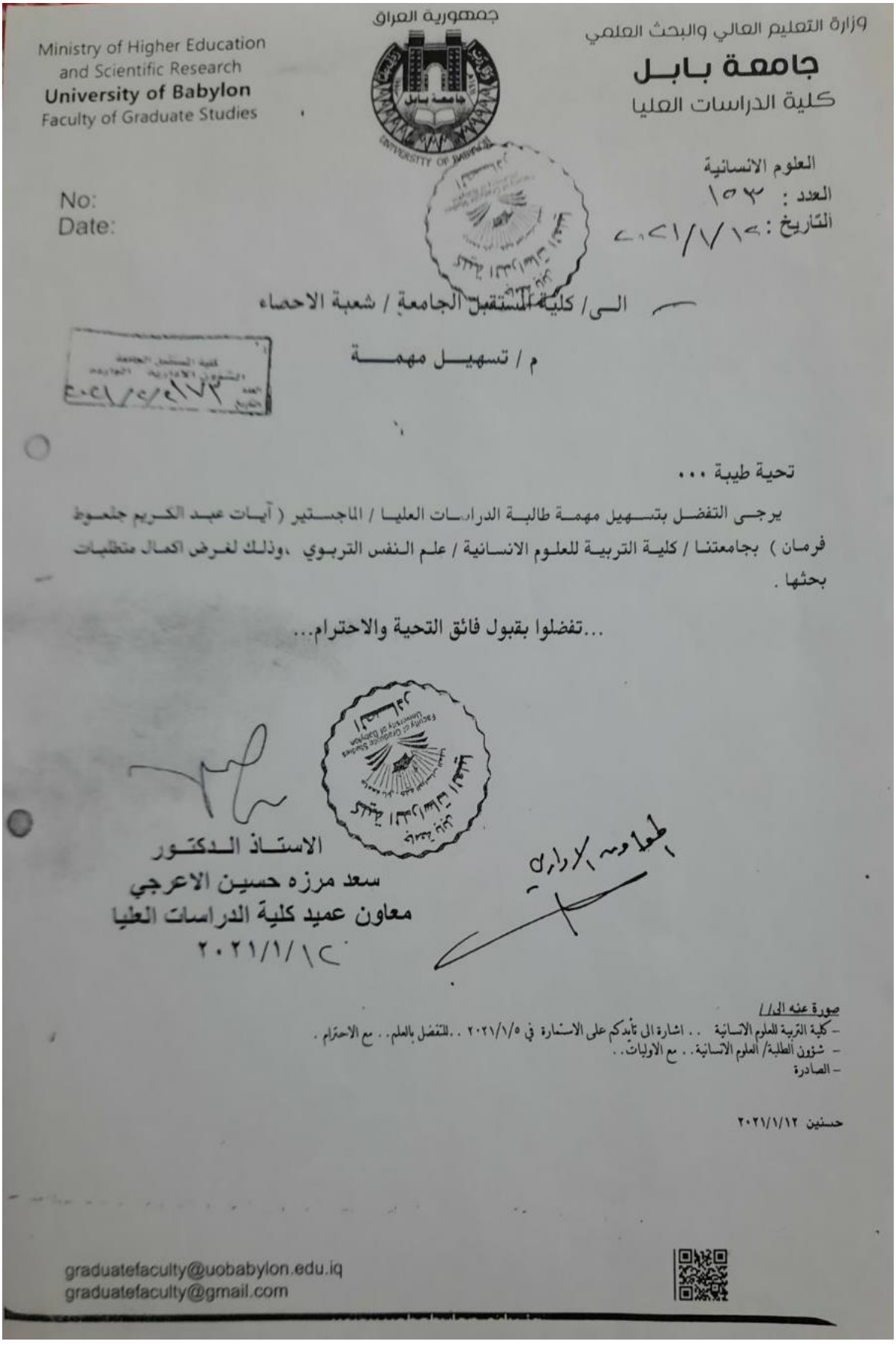
- Snyder, R. F. (2000): The relationship between Learning Styles, Multiple in Intelligence and Academic Achievement of High School Students, **High School Journal**
- Sommers,J.,& Vodanovich,S. (2000): Boredom Proneness: Its Relationship to Psychological and physical Health Symptoms ,**Journal of Clinical Psychology** ,56(1),149-155
- Sundberg ,N. D. et al (1988) : **Boredom Proneness in young adults** : Gender and Cultural comparions .Paper presented at the Annual in Ternational Council of Pschologists (46the, sing apore 21-25) Pp (1-16)
- Thackeray .R.I.,(1981) The stress of boredom and monotony: **A consideration of the evidence**. Psychosomatic medicine, 43,165-176
- Tze, Man Chung, (2011): **Investigating Academic Boredom in Canadian and Chinese Students** ,A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in Psychological Studies in Education pp (1-89)
- Tze, V. Daniels, L., & Klassen, R. (2016): **Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes. A Meta-analysis Educational** Psychology Review, 28(1), 119-144
- Vodanovich,S . J.(2003) :On the possible benefits of boredom : **A neglected area in personality research . Psychology and Education an Interdisciplinary Journal** , 40, 28-33 Zuckerman M.

(1979) , Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal . NY Lawrence

- Vogel, W. L. Fiorella, L. Carper, T., & Schatz, S. (2012): **The definition of assessment. and mitigation of state boredom within educational settings**: A comprehensive review. Educational Psychology Review, 24(1), 89-111
- Waugh ,M (1975): **Boredom in psychoanalytic perspective**. Social Research, 42, 483-450.
- Zainol, B & McCarthy, D (2011): **Teaching Around the 4mat Cycle**. About Learning Inc. Wauconda, I Illinoi
- Zuckerman M. (1979): Sensation seeking: **beyond the optimal level of arousal**. NY: Lawrence Erlbaum
- Zwanenberg , N & Wilkinson , L and Anderson , A (2000): **Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Munford's Learning Styles Questionnaire** : how do they Compare and do they Predict Academic Performance , Educational Psychological , Vol.20 , No.3, pp.365-380

ملحق رقم (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل / قسم الدراسات العليا



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies

جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

العلوم الانسانية
العدد : ١٥٣٢
التاريخ : ٢٠٢١/١/١٢

No:
Date:

الى/ كلية المستقبل الجامعة / شعبة الاحصاء

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (آيات عبد الكريم جلعوط فرمان) بجامعتنا / كلية التربية للعلوم الانسانية / علم النفس التربوي ،وذلك لغرض اكمال متطلبات بحثها .

...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام...

الاستاذ الدكتور
سعد مرزه حسين الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا
٢٠٢١/١/١٢

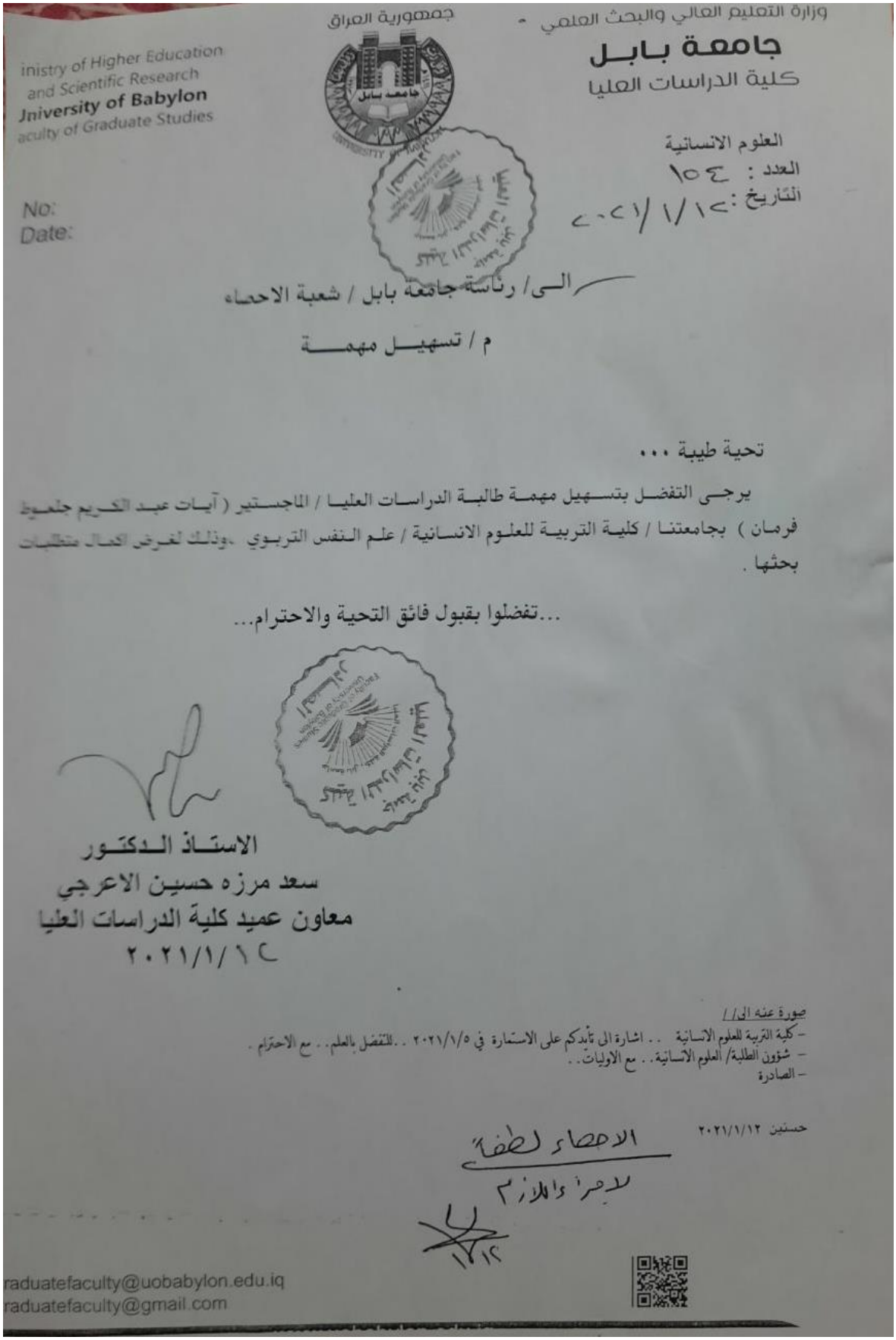
صورة عنه الى/
- كلية التربية للعلوم الانسانية .. اشارة الى تأيدكم على الاشارة في ٢٠٢١/١/٥ ..للتفضل بالعلم.. مع الاحترام .
- شؤون الطلبة/ العلوم الانسانية.. مع الاوليات..
- الصادرة

حسنين ٢٠٢١/١/١٢

graduatefaculty@uobabylon.edu.iq
graduatefaculty@gmail.com

ملحق رقم (٢)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل / قسم الدراسات العليا



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جمهورية العراق

جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

inistry of Higher Education and Scientific Research
Jniversity of Babylon
aculty of Graduate Studies

العلوم الانسانية
العدد : ٤٥٦
التاريخ : ٢٠٢١/١/١٢

No:
Date:

الى/ رئاسة جامعة بابل / شعبة الاحصاء

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (آيات عبد الكريم جلعوط فرمان) بجامعتنا / كلية التربية للعلوم الانسانية / علم النفس التربوي ،وذلك لغرض اكمال متطلبات بحثها .

...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام...

الاستاذ الدكتور
سعد مرزه حسين الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا
٢٠٢١/١/١٢

صورة عنه الى/
- كلية التربية للعلوم الانسانية .. اشارة الى تأيدكم على الاستمارة في ٢٠٢١/١/٥ ..للتفضل بالعلم.. مع الاحترام .
- شؤون الطلبة/ العلوم الانسانية.. مع الاوليات..
- الصادرة

حسنين ٢٠٢١/١/١٢

الاحصاء لطفاً
للاجراء اللازم

raduatefaculty@uobabylon.edu.iq
raduatefaculty@gmail.com

ملحق (٣)

مقياس الملل الأكاديمي بصيغته الأولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربية والنفسية

الدراسات العليا – ماجستير

م / اراء المحكمين على مدى صلاحية فقرات مقياس الملل الأكاديمي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم ب (الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم ل(أنتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية) ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس (الملل الاكاديمي) ، بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات وعدد من المقاييس العربية ذات العلاقة بالموضوع ، واعتمدت (نظرية قيمة التحكم لبيكرون (Pekrun ، 2010) للملل الاكاديمي والذي عرفه على انه انفعال سلبي يتضمن انخفاض اهتمام وتمتع الطلبة في داخل المحاضرة عندما تكون المادة الدراسية غير ملائمة لمستوى فهمهم ومعرفتهم مما يؤدي إلى انخفاض الاستثارة الدافعية والتحصيل، والشعور بعدم الرضا، والرغبة بالهروب من الموقف (Pekrun,2010:87) . علما ان المقياس يتضمن أربعة مجالات هي :(المكون الوجداني ، المكون المعرفي ، المكون الفسيولوجي ، المكون الدافعي)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية وسعة اطلاع في هذا المجال ، فأن الباحثة ترجو اباء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة حول مدى صلاحية الفقرات من عدمها واجراء التعديل المناسب لها . علما ان بدائل الاستجابة (تنطبق عليّ دائما ، تنطبق عليّ غالبا ، تنطبق عليّ أحيانا تنطبق عليّ نادرا ، لا تنطبق عليّ ابدا)

مع فائق الشكر والامتنان ، أدامكم الله خدمة للعلم

المشرف

أ . د علي محمود كاظم الجبوري

الباحثة

آيات عبد الكريم جلعوط

اولاً : المكون الوجداني (affective components): يتضمن مشاعر سلبية غير سارة مصحوبة بانخفاض في الاستثارة وتغيرات فسيولوجية .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	المقترحات
١	يقلقني ان معظم المقررات الدراسية لا تلبي رغبتي .			
٢	ينتابني الشعور بالإعياء عند دخولي الى المحاضرة.			
٣	أشعر بالضيق عند بدء المحاضرة .			
٤	أتضايق كلما كلفت بنشاط من قبل الأستاذ .			
٥	يزعجني ضعف ارتباط المواد الدراسية بالمشكلات الحياتية .			
٦	أشعر بأنني أفتقد للهدوء في حياتي .			
٧	أشعر ان الرتابة والملل تضعف المهام والتطبيق العملي بالنسبة لي.			
٨	أشعر ان طرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة مملة.			
٩	تنتابني الرغبة بالنوم أثناء المحاضرة .			
١٠	أشعر بالملل لأن المحاضرة تفتقد لعنصر الاستثارة .			
١١	التغير والتنوع في الجامعة يجعلني أشعر بالسعادة .			
١٢	أشعر بالانزعاج بسبب ضعف كفاءتي في القراءة.			

ثانياً : المكون المعرفي (cognitive components) :يتضمن ادراك مرور الوقت ببطء وضعف القدرة على الانتباه وصعوبة معالجة المعلومات .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أشعر ان الوقت يمر ببطء في المحاضرة .			
٢	يضعف انتباهي للمحاضرة كلما زادت المهام التي أكلف بها .			
٣	يضايقني أن الهدف الرئيسي للمحاضرة هو حفظ المعلومات فقط .			
٤	يضايقني أن الهدف الرئيسي للمحاضرة هو حفظ المعلومات فقط .			

٥	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي عليً ان اتذكرها .			
٦	الواجبات الكثيرة تثير ضجري من المحاضرة .			
٧	يصعب عليّ حفظ الكثير من المعلومات .			
٨	عندما أشعر بالملل لا أستوعب ما يقوله الأستاذ.			
٩	فشلي في الدراسة يعود الى صعوبة المناهج الدراسية لأنها لا تتناسب مع قدراتي .			
١٠	لديّ صعوبة في تنظيم الأفكار ووضعها بشكل منطقي .			
١١	أتجنب أعادة المحاولة عند الفشل في إتمام النشاط .			

ثالثاً : المكون الفسيولوجي (physiological components) : يتضمن انخفاض الاستثارة وتغيير يحدث في ملامح الوجه وهيئة الجسم ، وفي نبرة الصوت.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	من السهل ان يقرأ الناس انفعالاتي على وجهي .			
٢	أفتقد للكثير من الطاقة عندما اتحدث بسرعة زائدة .			
٣	أشعر بأوجاع في جسمي بسبب الجلسة الطويلة في المحاضرة .			
٤	أشعر بصعوبة النطق عندما يوجه لي سؤال في المحاضرة .			
٥	اشعر بجفاف في الفم بسبب إطالة وقت المحاضرة .			
٦	أعي أن المناهج الدراسية لا تثير اهتمامي .			
٧	أشعر بالرعب من الفشل في الامتحان .			
٨	أشعر ان الأستاذ في المحاضرة يتعامل معنا بانفعال شديد .			
٩	عندما تحصل تغيرات في المادة يصعب عليّ مواصلة المحاضرة .			
١٠	أبدأ بالارتجاف حينما يوجه لي احدهم سؤالاً .			
١١	اجلس في المحاضرة دون فعل أي شيء .			

رابعاً : المكون الدافعي (motivational components) :هو انخفاض في نشاط الطالب والشعور بالرتابة نحو المواقف التعليمية (Pekrun ،2010 :532)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	ابتعاد المقررات الدراسية عن أهدافي تشعرني بالملل .			
٢	قلة النشاطات تثير كرهي للتعليم .			
٣	أفتقد السيطرة على الانتباه للمحاضرة بسبب الاطالة .			
٤	أفتقد الى الدافعية لنفيذ المهمات المعقدة .			
٥	لديّ الرغبة بتأجيل المادة الدراسية لشعوري بالملل منها .			
٦	أتكاسل عن القيام بنشاطات حتى لو كانت ممتعة .			
٧	الخبرات التي امتلكها لا تتلاءم مع النشاط المناسب .			
٨	أشعر ان حضوري للمحاضرة لا قيمة له .			
٩	أجد نفسي غير قادر على منافسة الاخرين .			
١٠	أشعر باللامبالاة تجاه النشاطات التي أكلف بها .			

ملحق (٤)

أسماء السادة المحكمين في تقويم أدوات البحث

ت	الاسم	مكان العمل
١	أ.د بشرى كاظم سلمان	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ابن رشد، جامعة المستنصرية.
٢	أ.د حسين ربيع حمادي	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
٣	أ.د كريم فخري هلال السراريتي	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
٤	أ.د عبد السلام جودت	قسم التربية الخاصة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
٥	أ. د علي شاكر الفتلاوي	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القادسية .
٦	أ.د محمد أنور محمود	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ابن الرشد، جامعة بغداد
٧	أ.م.د أحمد لطيف جاسم	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بغداد
٨	أ.م.د أحمد عبد الكاظم جوني	قسم العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة القادسية .
٩	أ.م.د حيدر طارق كاظم	قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل.
١٠	أ.م.د خالد أبو جاسم عبد	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة القادسية.
١١	أ.م.د صادق كاظم جريو	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل .
١٢	أ.م.د علي حسين مظلوم المعموري	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.
١٣	أ.م.د عبد الكريم خشن بندر	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بغداد.
١٤	أ.م.د علي صكر جابر	قسم العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة القادسية .
١٥	أ. م.د كمال محمد سرحان	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بغداد.
١٦	أ.م.د ياسين حميد	قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ابن الرشد، جامعة بغداد.

ملحق (٥)

مقياس الملل الأكاديمي بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية \ علم النفس التربوي

الدراسات العليا- ماجستير

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة..

تحية طيبة..

بين يديك مجموعة من الفقرات...نرجو منك قراءتها واختيار بديل واحد من البدائل الخمسة الموضوعة أمام كل فقرة وذلك من خلال وضع علامة (✓) في حقل البديل الذي ينطبق عليك.

ونظرا لما نعهده فيكم من صراحة في التعبير عن آرائكم، لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة عن جميع هذه الفقرات، علما إن إجابتك لن يطَلع عليها أحد سوى الباحثة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وأنهُ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم . ولا داع من ذكر الاسم.

المثال الآتي يوضح كيفية الإجابة:

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ ابداً
١	أشعر ان الوقت يمر ببطء	✓				

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية :

التخصص : علمي ☐ انساني ☐

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

ت	الفقرة	تنطبق عليَّ دائما	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ أبداً
١	يقلقني ان معظم المقررات الدراسية لا تلبي رغبتي .					
٢	ينتابني الشعور بالإعياء عند دخولي الى المحاضرة.					
٣	أشعر بالضيق عند بدء المحاضرة .					
٤	أ كلما كلفت بنشاط من قبل الأستاذ، اشعر بالفخر .					
٥	يزعجني ضعف ارتباط المواد الدراسية بالمشكلات الحياتية .					
٦	أشعر بأنني أفتقد للهدوء في حياتي					
٧	أشعر ان الرتابة والملل تضعف المهام والتطبيق العملي بالنسبة لي.					
٨	أشعر ان طرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة مملة.					
٩	تنتابني الرغبة بالنوم أثناء المحاضرة					
١٠	أشعر بالملل لأن المحاضرة تفتقد لعنصر الاستثارة .					
١١	التغير والتنوع في الجامعة يجعلني أشعر بالسعادة .					
١٢	أشعر بالانزعاج بسبب ضعف كفاءتي في القراءة.					
١٣	أشعر ان الوقت يمر ببطء في المحاضرة .					
١٤	يضعف انتباهي للمحاضرة كلما زادت المهام التي أكلف بها .					
١٥	يضايقني أن الهدف الرئيسي للمحاضرة هو حفظ المعلومات فقط .					
١٦	أجد صعوبة في فهم الأشياء التي عليَّ ان اتذكرها .					
١٧	الواجبات الكثيرة تثير ضجري من المحاضرة .					
١٨	يصعب عليّ حفظ الكثير من المعلومات .					
١٩	أشعر بالاستيعاب عندما يشرح الأستاذ المحاضرة .					
٢٠	فشلي في الدراسة يعود الى صعوبة المناهج الدراسية لأنها لا تتناسب مع					

	قدراتي .					
٢١	لديّ صعوبة في تنظيم الأفكار ووضعها بشكل منطقي .					
٢٢	أتجنب أعادة المحاولة عند الفشل في إتمام النشاط .					
٢٣	يقرأ الناس انفعالاتي على وجهي ، و ليس من السهل ان تظهر بسهولة .					
٢٤	أفتقد للكثير من الطاقة عندما اتحدث بسرعة زائدة .					
٢٥	أشعر بأوجاع في جسمي بسبب الجلسة الطويلة في المحاضرة .					
٢٦	أشعر بصعوبة النطق عندما يوجه لي سؤال في المحاضرة .					
٢٧	اشعر بجفاف في الفم بسبب إطالة وقت المحاضرة .					
٢٨	أرى أن المناهج الدراسية لا تثير اهتمامي .					
٢٩	أشعر بالرعب من الفشل في الامتحان					
٣٠	أشعر ان الأستاذ في المحاضرة يتعامل معنا بانفعال شديد .					
٣١	عندما تحصل تغيرات في المادة يصعب عليَّ مواصلة المحاضرة .					
٣٢	أبدأ بالارتجاف حينما يوجه لي احدهم سؤالا .					
٣٤	اجلس في المحاضرة دون فعل أي شيء .					
٣٥	ابتعاد المقررات الدراسية عن أهدافي تشعرني بالملل .					
٣٦	قلة النشاطات تثير ضعف قدرتي على التعليم .					
٣٧	أفتقد السيطرة على الانتباه للمحاضرة بسبب الاطالة .					
٣٨	أفتقد الى الدافعية لنفيذ المهمات المعقدة .					
٣٩	لديّ الرغبة بتأجيل المادة الدراسية لشعوري بالملل منها .					
٤٠	أتكاسل عن القيام بنشاطات حتى لو كانت ممتعة .					
٤١	الخبرات التي امتلكها لا تتلاءم مع النشاط المناسب .					
٤٢	أشعر ان حضوري للمحاضرة لا قيمة له .					

٤٣	أجد نفسي غير قادر على منافسة الاخرين .					
٤٤	أشعر باللامبالاة تجاه النشاطات التي أكلف بها .					

ملحق (٦)

استبانة آراء خبراء اللغة الإنكليزية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

الدراسات العليا- ماجستير

استبانة آراء خبراء اللغة الإنكليزية لمقياس أساليب التعلم ل(انتوستل)

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة (**الملل الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم ل(انتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية**) ، كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، وقد تبنت الباحثة مقياس انتوستل وزملائه ١٩٨٥(Entwistel et al 1985) لقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) ، ولهذا تقتضي متطلبات البحث الحالي ترجمة وتعريب المقياس إلى اللغة العربية، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في اللغة الإنكليزية ترجو الباحثة إبداء آرائكم وملاحظاتكم بشأن دقة ترجمة فقرات المقياس .

مع فائق الشكر والامتنان

المشرف **الباحثة**

أ.د علي محمود كاظم الجبوري **آيات عبد الكريم جلعوط**

	الفقرة/Item	الملاحظات
1	I manage to find conditions for studying which allow me to get on with my work easily. تمكنت من العثور على ظروف للدراسة تتيح لي متابعة عملي بسهولة.	
2	When working on an assignment, I'm keeping in mind how best to impress the marker. أضع في الاعتبار أفضل طريقة لإثارة الأعجاب ، عند العمل على مهمة ما.	
3	Often I find myself wondering whether the work I am doing here is really worthwhile. كثيراً ما أجد نفسي أتساءل عما إذا كان العمل الذي أقوم به هنا يستحق العناء حقاً .	
4	I usually set out to understand for myself the meaning of what we have to learn. عادة ما أخطط لأفهم بنفسي معنى ما يجب أن نتعلمه .	
5	I organise my study time carefully to make the best use of it. أقوم بتنظيم وقت الدراسة بعناية لتحقيق أقصى استفادة منه.	
6	I find I have to concentrate on just memorising a good deal of what I have to learn. أجد أنني يجب أن أركز على حفظ قدر كبير من المعلومات مما يجب أن أتعلمه.	
7	I go over the work I've done carefully to check the reasoning and that it makes sense. أراجع العمل الذي قمت به بعناية للتحقق منه .	
8	Often I feel I'm drowning in the sheer amount of material we're having to cope with. غالبًا ما أشعر أنني أغرق في الكم الهائل من المواد التي يتعين علينا التعامل معها.	
9	I look at the evidence carefully and try to reach my own conclusion about what I'm studying. أنظر إلى الأدلة بعناية وأحاول الوصول إلى استنتاجي الخاص حول ما أدرسه .	
10	It's important for me to feel that I'm doing as well as I really can on the courses here. أشعر بأني أفضل أداء في الدورات التدريبية أشعر بأني أفضل أداء في الدورات التدريبية هنا ، من المهم بالنسبة لي .	
11	I try to relate ideas I come across to those in other topics or other courses whenever possible. أحاول ربط الأفكار التي أو اجهها بتلك الموجودة في مواضيع أخرى كلما أمكن ذلك .	

12	I tend to read very little beyond what is actually required to pass.	

	أميل إلى قراءة القليل جدًا مما هو مطلوب بالفعل لاجتيازه.	
13	Regularly I find myself thinking about ideas from lectures when I'm doing other things. أجد نفسي أفكر بانتظام في المحاضرات عندما أفعل أشياء اخرى .	
14	I think I'm quite systematic and organised when it comes to revising for exams. أعتقد أنني منظم تمامًا عندما يتعلق الأمر بالمراجعة للامتحانات.	
15	I look carefully at tutors' comments on course work to see how to get higher marks next time. أنظر بعناية إلى تعليقات الأساتذة ، لمعرفة كيفية الحصول على درجات أعلى في المرة القادمة.	
16	There's not much of the work here that I find interesting or relevant. الكثير من العمل الذي اجده هنا ليس ممتعًا أو ذا صلة .	
17	When I read an article or book, I try to find out for myself exactly what the author means. عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً ، أحاول أن أكتشف بنفسي بالضبط ما يعنيه المؤلف.	
18	I'm pretty good at getting down to work whenever I need to. أنا جيد جدًا في الذهاب إلى العمل متى احتجت إلى ذلك.	
19	Much of what I'm studying makes little sense: it's like unrelated bits and pieces. الكثير مما أدرسه لا معنى له ، إنه أشبه بأجزاء غير مترابطه .	
20	I think about what I want to get out of this course to keep my studying well focused. أفكر فيما أريد الحصول عليه من هذه الدروس للحفاظ على تركيز دراستي جيدًا.	
21	When I'm working on a new topic, I try to see in my own mind how all the ideas fit together عندما أعمل على موضوع جديد ، أحاول أن أرى في ذهني كيف تتلاءم جميع الأفكار معًا .	
22	I often worry about whether I'll ever be able to cope with the work properly. أشعر بالقلق في كثير من الأحيان بشأن ما إذا كنت سأتمكن من التعامل مع العمل بشكل صحيح .	
23	Often I find myself questioning things I hear in lectures or read in books. كثيراً ما أجد نفسي أتساءل عن أشياء أسمعها في المحاضرات أو أقرأها في الكتب .	

24	I feel that I'm getting on well, and this helps me put more effort into the work. أشعر أنني على ما يرام ، وهذا يساعدني على بذل المزيد من الجهد في العمل.	
25	I concentrate on learning just those bits of information I have to know to pass. أركزعلى تعلم أجزاء المعلومات التي يجب أن أعرفها لتمريرها.	
26	I find that studying academic topics can be quite exciting at times. أجد أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون مثيرة للغاية في بعض الأحيان .	
27	I'm good at following up some of the reading suggested by lecturers or tutors. أجيد متابعة بعض القراءات التي يقترحها الاساتذة .	
28	I keep in mind who is going to mark an assignment and what they're likely to be looking for. أضع في الاعتبار من الذي سيضع درجة على مهمة ما وما الذي من المحتمل أن يبحثوا عنه.	
29	When I look back, I sometimes wonder why I ever decided to come here. عندما أنظر إلى الخلف ، أتساءل أحيانًا لماذا قررت المجيء إلى هنا .	
30	When I am reading, I stop from time to time to reflect on what I am trying to learn from it عندما أقوم بالقراءة أتوقف من وقت لآخر لأفكر فيما أستطيع أن أتعلم منه.	
31	I work steadily through the term or semester, rather than leave it all until the last minute. أعمل بثبات خلال الفصل الدراسي ، بدلاً من تركه كله حتى اللحظة الأخيرة.	
32	I'm not really sure what's important in lectures so I try to get down all I can. عادة اجد الدروس في هذا الكورس صعبة ، ولكن لا بد لي من أخذه لأسباب أخرى.	
33	Ideas in course books or articles often set me off on long chains of thought of my own. غالبًا ما تضعني الأفكار الموجودة في الكتب أو المقالات في سلسلة طويلة من الأفكار الخاصة بي .	
34	Before starting work on an assignment or exam question, I think first how best to tackle it. أفكر أولاً في أفضل السبل للتعامل ، قبل بدء العمل في مهمة أو سؤال امتحان .	
35	I often seem to panic if I get behind with my work. كثيراً ما أشعر بالذعر إذا تخلفت في عملي.	

36	When I read, I examine the details carefully to see how they fit in with what's being said. عندما أقرأ ، أفحص التفاصيل بعناية لأرى كيف تتناسب مع ما يقال .	
37	I put a lot of effort into studying because I'm determined to do well. بذلت الكثير من الجهد في الدراسة لأنني مصمم على القيام بعمل جيد .	
38	I gear my studying closely to just what seems to be required for assignments and exams. أقوم بتوجيه دراستي عن كثب إلى ما يبدو أنه مطلوب للامتحانات.	
39	Some of the ideas I come across on the course I find really gripping. الأفكار التي أتيحت لي في أجدها جذابة حقًا .	
40	I usually plan out my week's work in advance, either on paper or in my head. عادة ما أخطط أسبوعي للعمل مسبقًا ، إما على الورق أو في رأسي .	
41	I keep an eye open for what lecturers seem to think is important and concentrate on that. عادة ابقى متيقظاً وعيني مفتوحة لما يعتقد انه مهم في المحاضرة والتركيز على ذلك .	
42	Before tackling a problem or assignment, I first try to work out what lies behind it. أحاول أولاً تحديد ما يكمن وراء المشكلة ، قبل معالجتها .	
43	I generally make good use of my time during the day. أستفيد بشكل عام من وقتي خلال النهار .	
44	I often have trouble in making sense of the things I have to remember. كثيرا ما أجد صعوبة في فهم الأشياء التي علي أن أتذكرها .	
45	I like to play around with ideas of my own even if they don't get me very far. أحب أن اللعب بأفكاري الخاصة حتى لو لم تصلني بعيدًا .	
46	When I finish a piece of work, I check it through to see if it really meets the requirements. عندما أنتهي من العمل ، أتحقق منه لمعرفة ما إذا كان يفي بالفعل بالمتطلبات.	
47	Often I lie awake worrying about work I think I won't be able to do. غالبًا ما أستلقي مستيقظًا وأنا قلق بشأن العمل الذي أعتقد أنني لن أستطيع القيام به .	

48	**It's important for me to be able to follow the argument, or to see the reason behind things.** **من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرًا على متابعة الموضوع ، أو معرفة السبب وراء الأشياء .**	
49	**I don't find it at all difficult to motivate myself.** **لا أجد صعوبة على الإطلاق في تحفيز نفسي.**	
50	**I like to be told precisely what to do in essays or other assignments.** **أحب أن يقال لي بالضبط ما يجب القيام به في المقالات أو المهام الأخرى.**	
51	**I sometimes get 'hooked' on academic topics and feel I would like to keep on studying them.** **ارى نفسي أتعلق بالموضوعات الأكاديمية وأشعر أنني أرغب في مواصلة دراستها.**	

ملحق (٧)

أسماء السادة المحكمين حول صلاحية المقياس

ت	الاسم	مكان العمل
١	أ.د حسين ربيع حمادي	قسم العلوم التربوية والنفسية ،كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل
٢	أ.د رياض طارق العميدي	قسم اللغة الانكليزية ،كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل .
٣	أ.م .د رزاق نايف الشافعي	قسم اللغة الانكليزية ،كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل .
٤	أ.م.د حمزة خضير	قسم اللغة العربية ،كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل.

ملحق (٨)

مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) بصيغته الأولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربية والنفسية

الدراسات العليا – ماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة ب (الملل الأكاديمي وعلاقتها بأساليب التعلم ل(أنتوستل) لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية) كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس أساليب التعلم ل (أنتوستل) وبعد الاطلاع على المقياس قامت الباحثة بترجمة المقياس وتعريبه ، وقد عرف انتوستل الانموذج هو من النماذج المهمة والمفسرة لأساليب التعلم والذي يقوم على أساس العلاقة بين تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، إذ يحتوي هذا النموذج على ثلاث توجهات رئيسية ترتبط بدوافع مختلفة وينتج عنها مداخل تعلم معينة يستعملها الفرد في المواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمة ويؤدي الى مستويات مختلفة ، ومن أهم التوجهات التي تنتج عنها مداخل التعلم المختلفة هي (التوجه نحو المعنى الشخصي وينتج عنة الأسلوب العميق ، التوجه نحو إعادة الإنتاجية وينتج عنة الأسلوب السطحي ، التوجه نحو إعادة التحصيل وينتج عنه الأسلوب الاستراتيجي(Entwistel ,1985:46). علما ان المقياس يتضمن ثلاثة ابعاد هي : المنهج العميق ، المنهج السطحي ، المنهج الاستراتيجي . ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال ، فأن الباحثة ترجوا إبداء آرائكم وملاحظاتكم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات مقياس أساليب التعلم ل (أنتوستل) فضلا عن مدى ملائمتها للمجال الذي تقيسه ، علما أن بدائل الاستجابة وفق التدرج الخماسي (دائما ، غالبا ،أحيانا ، نادرا ، ابدا) .

مع فائق الشكر و الامتنان ، أدامكم الله خدمة للعلم

المشرف

أ. د علي محمود كاظم الجبوري

الباحثة

آيات عبد الكريم جلعوط

أولا : المنهج العميق (Deep Learning Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة كاملة ، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون الى استعمال الأدلة والبراهين في تعلمهم (Entwistel،1985:65).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عادة ما أخطط لأفهم بنفسي معنى ما يجب أن نتعلمه .			
٢	عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً ، أحاول أن أكتشف بنفسي بالضبط ما يعنيه المؤلف.			
٣	عندما أقوم بالقراءة أتوقف من وقت لآخر لأفكر فيما أحاول أن أتعلم منه.			
٤	قبل معالجة مشكلة أو مهمة ، أحاول أولاً تحديد ما يكمن وراءها.			
٥	أحاول ربط الأفكار التي أو اجهها بتلك الموجودة في مواضيع أخرى أو دورات أخرى كلما أمكن ذلك .			
٦	عندما أعمل على موضوع جديد ، أحاول أن أرى في ذهني كيف تتلاءم جميع الأفكار معًا .			
٧	غالبًا ما تضعني الأفكار الموجودة في كتب الدورات أو المقالات في سلسلة طويلة من الأفكار الخاصة بي .			
٨	أحب أن ألعب بأفكاري الخاصة حتى لو لم تصلني بعيدًا .			
٩	أنظر إلى الأدلة بعناية وأحاول الوصول إلى استنتاجي الخاص حول ما أدرسه .			
١٠	كثيراً ما أجد نفسي أتساءل عن أشياء أسمعها في المحاضرات أو أقرأها في الكتب .			
١١	عندما أقرأ ، أفحص التفاصيل بعناية لأرى كيف تتناسب مع ما يقال .			
١٢	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرًا على متابعة الحجة ، أو معرفة السبب وراء الأشياء .			
١٣	أجد نفسي بانتظام أفكر في أفكار من المحاضرات عندما أفعل أشياء اخرى .			

١٤	أجد أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون مثيرة للغاية في بعض الأحيان.			
١٥	بعض الأفكار التي أتيحت لي في الدورة أجدها جذابة حقًا.			
١٦	أحياناً "أتعلق" بالموضوعات الأكاديمية وأشعر أنني أرغب في مواصلة دراستها.			

ثانيا : المنهج الاستراتيجي (Strategic Learning Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم غير قادرين على أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح ، ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم (Entwistel،1985:65).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	تمكنت من العثور على ظروف للدراسة تتيح لي متابعة عملي بسهولة.			
٢	أعتقد أنني منظم ومنظم تمامًا عندما يتعلق الأمر بالمراجعة للامتحانات.			
٣	أجيد متابعة بعض القراءات التي اقترحها المحاضرون أو المدرسون.			
٤	.عادة ما أخطط أسبوعي للعمل مسبقًا ، إما على الورق أو في رأسي.			
٥	أقوم بتنظيم وقت الدراسة بعناية لتحقيق أقصى استفادة منه.			
٦	أنا جيد جدًا في الذهاب إلى العمل متى احتجت إلى ذلك.			
٧	أعمل بثبات خلال الفصل الدراسي أو الفصل الدراسي ، بدلاً من تركه كله حتى اللحظة الأخيرة.			
٨	أستفيد بشكل عام من وقتي خلال النهار.			
٩	عند العمل على مهمة ما ، أضع في اعتباري أفضل طريقة لإثارة إعجاب العلامة.			
١٠	أنظر بعناية إلى تعليقات المدرسين على أعمال الدورة لمعرفة كيفية الحصول على درجات أعلى في المرة			

	القادمة.			
١١	أضع في الاعتبار من الذي سيضع علامة على مهمة ما وما الذي من المحتمل أن يبحثوا عنه.			
١٢	أضع في الاعتبار من الذي سيضع علامة على مهمة ما وما الذي من المحتمل أن يبحثوا عنه.			
١٣	من المهم بالنسبة لي أن أشعر بأني أفضل أداء في الدورات التدريبية هنا.			
١٤	أشعر أنني على ما يرام ، وهذا يساعدني على بذل المزيد من الجهد في العمل.			
١٥	بذلت الكثير من الجهد في الدراسة لأنني مصمم على القيام بعمل جيد.			
١٦	لا أجد صعوبة على الإطلاق في تحفيز نفسي.			
١٧	أراجع العمل الذي قمت به بعناية للتحقق من المنطق ومن المنطقي.			
١٨	أفكر فيما أريد الحصول عليه من هذه الدورة للحفاظ على تركيز دراستي جيدًا.			
١٩	قبل بدء العمل في مهمة أو سؤال امتحان ، أفكر أولاً في أفضل السبل للتعامل معه.			

ثالثا : المنهج السطحي (Surface Learning Style): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بانهم قادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول الى الحقائق تفصيلا (Entwistel،1985:65) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	كثيرًا ما أجد نفسي أتساءل عما إذا كان العمل الذي أقوم به هنا يستحق العناء حقًا .			
٢	ليس هناك الكثير من العمل هنا الذي أجده ممتعًا أو ذا صلة .			
٣	عندما أنظر إلى الوراء ، أتساءل أحيانًا لماذا قررت المجيء إلى هنا .			
٤	لست مهتمًا حقًا بهذه الدورة			

	، ولكن لا بد لي من أخذها لأسباب أخرى.			
٥	أجد أنني يجب أن أركز على حفظ قدر كبير مما يجب أن أتعلمه.			
٦	الكثير مما أدرسه لا معنى له: إنه أشبه بأجزاء وأجزاء غير مرتبطة.			
٧	لست متأكدًا حقًا مما هو مهم في المحاضرات ، لذلك أحاول أن أستوعب كل ما أستطيع.			
٨	كثيرا ما أجد صعوبة في فهم الأشياء التي علي أن أتذكرها.			
٩	أميل إلى قراءة القليل جدًا مما هو مطلوب بالفعل لاجتيازه.			
١٠	أركزعلى تعلم أجزاء المعلومات التي يجب أن أعرفها لتمريرها.			
١١	أقوم بتوجيه دراستي عن كثب إلى ما يبدو أنه مطلوب للتعيينات والامتحانات.			
١٢	أحب أن يقال لي بالضبط ما يجب القيام به في المقالات أو المهام الأخرى.			
١٣	غالبًا ما أشعر أنني أغرق في الكم الهائل من المواد التي يتعين علينا التعامل معها.			
١٤	.أشعر بالقلق في كثير من الأحيان بشأن ما إذا كنت سأتمكن من التعامل مع العمل بشكل صحيح.			
١٥	كثيراً ما أشعر بالذعر إذا تخلفت في عملي.			
١٦	غالبًا ما أستلقي مستيقظًا وأنا قلق بشأن العمل الذي أعتقد أنني لن أستطيع القيام به.			

ملحق (٩)

مقياس أساليب التعلم ل(انتوستل) بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية \ علم النفس التربوي

الدراسات العليا- ماجستير

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة..

تحية طيبة..

بين يديك مجموعة من الفقرات...نرجو منك قراءتها واختيار بديل واحد من البدائل الخمسة الموضوعة أمام كل فقرة وذلك من خلال وضع علامة (✓) في حقل البديل الذي ينطبق عليك.

ونظرا لما نعهده فيكم من صراحة في التعبير عن آرائكم، لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الإجابة عن جميع هذه الفقرات، علما إن إجابتك لن يطَلع عليها أحد سوى الباحثة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وأنهُ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم . ولا داع من ذكر الاسم.

المثال الآتي يوضح كيفية الإجابة:

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ احياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ ابداً
١	عادة ما أخطط لأفهم نفسي معنى ما يجب ان نتعلمه	✓				

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية :

التخصص : علمي ☐ انساني ☐

مع فائق الشكر والامتنان

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ ابداً
١	تمكنت من العثور على ظروف للدراسة تتيح لي متابعة عملي بسهولة.					
٢	أضع في الاعتبار أفضل طريقة لإثارة الأعجاب ، عند العمل على مهمة ما.					
٣	كثيراً ما أجد نفسي أتساءل عما إذا كان العمل الذي أقوم به هنا يستحق العناء حقًّا .					
٤	عادة ما أخطط لأفهم بنفسي معنى ما يجب أن نتعلمه .					
٥	أقوم بتنظيم وقت الدراسة بعناية لتحقيق أقصى استفادة منه.					
٦	أجد أنني يجب أن أركز على حفظ قدر كبير من المعلومات مما يجب أن أتعلمه.					
٧	أراجع العمل الذي قمت به بعناية للتحقق منه .					
٨	غالبًا ما أشعر أنني أغرق في الكم الهائل من المواد التي يتعين علينا التعامل معها.					
٩	أنظر إلى الأدلة بعناية وأحاول الوصول إلى استنتاجي الخاص حول ما أدرسه .					
١٠	أشعر بأني أفضل أداء في الدورات التدريبية هنا ، من المهم بالنسبة لي .					
١١	أحاول ربط الأفكار التي أو اجهها بتلك الموجودة في مواضيع أخرى كلما أمكن ذلك .					
١٢	أميل إلى قراءة القليل جدًا مما هو مطلوب بالفعل لاجتيازه.					
١٣	أجد نفسي أفكر بانتظام في المحاضرات عندما أفعل أشياء اخرى .					
١٤	أعتقد أنني منظم تمامًا عندما يتعلق الأمر بالمراجعة للامتحانات					
١٥	أنظر بعناية إلى تعليقات الأساتذة ، لمعرفة كيفية الحصول على درجات أعلى في المرة القادمة.					
١٦	الكثير من العمل الذي اجده هنا ليس ممتعًا أو ذا صلة .					
١٧	عندما أقرأ مقالاً أو كتاباً ، أحاول أن أكتشف بنفسي بالضبط ما يعنيه المؤلف.					
١٨	أنا جيد جدًا في الذهاب إلى العمل متى احتجت إلى ذلك.					
١٩	الكثير مما أدرسه لا معنى له ، إنه أشبه بأجزاء غير مترابطه .					

٢٠	أفكر فيما أريد الحصول عليه من هذه الدروس للحفاظ على تركيز دراستي جيداً.					
٢١	عندما أعمل على موضوع جديد ، أحاول أن أرى في ذهني كيف تتلاءم جميع الأفكار معًا .					
٢٢	أشعر بالقلق في كثير من الأحيان بشأن ما إذا كنت سأتمكن من التعامل مع العمل بشكل صحيح .					
٢٣	كثيراً ما أجد نفسي أتساءل عن أشياء أسمعها في المحاضرات أو أقرأها في الكتب .					
٢٤	أشعر أنني على ما يرام ، وهذا يساعدني على بذل المزيد من الجهد في العمل.					
٢٥	أركزعلى تعلم أجزاء المعلومات التي يجب أن أعرفها لتمريرها.					
٢٦	أجد أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون مثيرة للغاية في بعض الأحيان .					
٢٧	أجيد متابعة بعض القراءات التي يقترحها الاساتذة .					
٢٨	أضع في الاعتبار من الذي سيضع درجة على مهمة ما وما الذي من المحتمل أن يبحثوا عنه.					
٢٩	عندما أنظر إلى الخلف ، أتساءل أحيانًا لماذا قررت المجيء إلى هنا .					
٣٠	عندما أقوم بالقراءة أتوقف من وقت لآخر لأفكر فيما أستطيع أن أتعلم منه.					
٣١	أعمل بثبات خلال الفصل الدراسي ، بدلاً من تركه كله حتى اللحظة الأخيرة.					
٣٢	عادة اجد الدروس في هذا الكورس صعبة ، ولكن لا بد لي من أخذه لأسباب أخرى.					
٣٣	غالبًا ما تضعني الأفكار الموجودة في الكتب أو المقالات في سلسلة طويلة من الأفكار الخاصة بي .					
٣٤	أفكر أولاً في أفضل السبل للتعامل ، قبل بدء العمل في مهمة أو سؤال امتحان .					
٣٥	كثيراً ما أشعر بالذعر إذا تخلفت في عملي.					
٣٦	عندما أقرأ ، أفحص التفاصيل بعناية لأرى كيف تتناسب مع ما يقال .					
٣٧	بذلت الكثير من الجهد في الدراسة لأنني مصمم على القيام بعمل جيد.					
٣٨	أقوم بتوجيه دراستي عن كثب إلى ما يبدو أنه مطلوب للامتحانات.					
٣٩	الأفكار التي أتيحت لي في أجدها جذابة حقا.					
٤٠	عادة ما أخطط أسبوعي للعمل مسبقا ، إما على الورق أو في رأسي.					

٤١	عادة ابقى متيقظاً وعيني مفتوحة لما يعتقد انه مهم في المحاضرة والتركيز على ذلك .					
٤٢	أحاول أولاً تحديد ما يكمن وراء المشكلة ، قبل معالجتها .					
٤٣	أستفيد بشكل عام من وقتي خلال النهار .					
٤٤	كثيرا ما أجد صعوبة في فهم الأشياء التي علي أن أتذكرها .					
٤٥	أحب أن اللعب بأفكاري الخاصة حتى لو لم تصلني بعيدًا .					
٤٦	عندما أنتهي من العمل ، أتحقق منه لمعرفة ما إذا كان يفي بالفعل بالمتطلبات.					
٤٧	غالبًا ما أستلقي مستيقظا وأنا قلق بشأن العمل الذي أعتقد أنني لن أستطيع القيام به .					
٤٨	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرًا على متابعة الموضوع ، أو معرفة السبب وراء الأشياء .					
٤٩	لا أجد صعوبة على الإطلاق في تحفيز نفسي.					
٥٠	أحب أن يقال لي بالضبط ما يجب القيام به في المقالات أو المهام الأخرى.					
٥١	ارى نفسي أتعلق بالموضوعات الأكاديمية وأشعر أنني أرغب في مواصلة دراستها.					

Abstract

The current research aims to identify:

1- Recognizing academic boredom among public and private university students.

2-Identifying the statistically significant differences in academic boredom according to the gender variable (male - female), specialization (scientific - human), and the type of study (governmental - private).

3-Identifying the learning methods of (Intostel) among the students of the public and private universities.

4-Identifying the statistically significant differences in the learning methods of (Intustel) according to the gender variable (male - female), specialization (scientific - human), and the type of study (governmental – private).

5-Identifying the correlation between academic boredom and learning styles among public and private university students.

To achieve the objectives of the research, the researcher prepared the academic boredom scale according to Becron's point of view and adopted the (Intustel) Learning Methods scale, 1985, as expressed by (Asia, 2019), and then the researcher verified the validity and reliability of these two scales and analyzed their paragraphs statistically on a sample of (215) male and female students from the

University of Babylon and the College of the Future were chosen by the stratified random method with equal distribution.

After completing the preparation of the research tools, the final application was made to the research sample of (510) male and female students who were chosen by the stratified random method with a proportional distribution.

The researcher used a set of statistical methods, including the t-test for one independent sample, the t-test for two independent samples, the t-test for Pearson's correlation coefficient, Pearson's correlation coefficient, and Cronbach's alpha coefficient to achieve the objectives of the research.

The researcher reached the following results:

1.University students enjoy a high degree of academic boredom.

2.There are no statistically significant differences between gender (males - females), specialization (scientific - humanitarian), type of study (governmental - private) in academic boredom.

3.The students' preference for learning methods The strategic learning method is the most preferred, followed by the deep learning method, and the use of these methods among the sample members of the university students is higher than the average.

4.There are no statistically significant differences between gender (males – females), specialization (scientific – humanitarian), type of study (governmental – private) in the learning methods of (Intustel).

5. There is a moderate, statistically significant correlation between academic boredom and superficial learning style among public and private university students.

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

اولاً : الملل الأكاديمي.

ثانياً : أساليب التعلم ل(انتوستل).

ثالثاً : الدراسات السابقة .

رابعاً : الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أداتا البحث
- الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

الملاحق