الإسهام النسبى لأساليب التعلم وعادات العقل فى التنبؤ بقلق الإختبار لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلى جامعة المنوفية

أ.د. نادية عبده ابو دنيا

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية– جامعة حلوان – مصر 1435 هـ – 2014

أ.م. د. منى عبد الرازق أبو شنب

قسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – مصر

د. منى احمد اسماعيل

قسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – مصر

أ. هبة عبد المنعم كشك

قسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – مصر

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الاول– العدد الاول– مسلسل العدد (1)– يناير 2015

رقم الإيداع بدار الكتب 24274 لسنة 2016

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2356-8690

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

الإسهام النسبى لأساليب التعلم وعادات العقل فى التنبؤ بقلق الإختبار لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلى جامعة المنوفية (حرفة النسيج كتجربة عملية)

أ.د. نادية عبده ابو دنيا
قسم علم النفس التربوي – كلية التربية– جامعة حلوان – مصر 1435 هـ – 2014

أ.م. د. منى عبد الرازق أبو شنب
قسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – مصر

د. منى احمد اسماعيل
قسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – مصر

أ. هبة عبد المنعم كشك
قسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – مصر

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الإختبار وأساليب التعلم وعادات العقل وكذلك التنبؤ بقلق الإختبار فى ضوء مستوى عادات العقل وأساليب التعلم, وذلك على عينة قوامها (350) طالبة من طالبات الفرقة الثانية والرابعة بكلية الإقتصاد المنزلى جامعة المنوفية بتخصصات (الملابس والنسيج – التغذية وعلوم الأطعمة – إدارة المنزل ومؤسساته – الإقتصاد المنزلى والتربية), وتمثلت أدوات الدراسة في:

مقياس أساليب التعلم إعداد (Entwistle and Tait, 1994) (ترجمة وتقنين الصباطى ورمضان, 2002), مقياس عادات العقل و مقياس قلق الإختبار (إعداد الباحثات)

وأسفرت النتائج عن:

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات الطالبات فى أساليب التعلم ودرجاتهن فى قلق الإختبار .

- وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات الطالبات فى عادات العقل ودرجاتهن فى قلق الإختبار .

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين درجات الطالبات فى عادات العقل ودرجاتهن فى أساليب التعلم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى قلق الإختبار) على مقياس أساليب التعلم لصالح متوسطى قلق الإختبار، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى قلق الإختبار) على مقياس عادات العقل .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات ذوى أسلوب التعلم (الإستراتيجى, العميق) على مقياس قلق الإختبار لصالح الطالبات ذوى أسلوب التعلم الإستراتيجى وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات ذوى أسلوب التعلم (الإستراتيجى, العميق) على مقياس عادات العقل لصالح الطلاب ذوى أسلوب التعلم العميق .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (التخصصات الأربعة) على مقياس أساليب التعلم وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (الفرقة الثانية, والفرقة الرابعة) على مقياس أساليب التعلم .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (التخصصات الأربعة) على مقياس عادات العقل وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (الفرقة الثانية, والفرقة الرابعة) على مقياس عادات العقل لصالح الفرقة الثانية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (التخصصات الأربعة) على مقياس قلق الإختبار وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (الفرقة الثانية, والفرقة الرابعة) على مقياس قلق الإختبار ككل ولبعديه النفسى والجسمى .

- يمكن التنبؤ بقلق الإختبار لدى عينة البحث فى ضوء مستوى عادات العقل وأساليب التعلم.

وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية يمكن ان تساهم في تحسين أساليب التعلم وعادات العقل والتخفيف من قلق الإختبار .

الكلمات المفتاحية: الاسهام النسبي – عادات العقل – قلق الاختبار –اساليب التعلم – الاقتصاد المنزلي.

المقدمة

يعد القلق من الموضوعات المهمه التى مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة فى البحوث النفسية حتى الآن, ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديده حول القلق العام إلا أنه بجانب الإهتمام الكبير بالقلق العام ظهر أيضا الإهتمام النسبى بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل قلق الإختبار كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم (سايحى،2011 :124), ويعتبر قلق الإختبار شكلا من أشكال المخاوف المرضية وعاملا من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمى بين الطلاب فى مختلف مستوياتهم الدراسية ففى جو الإختبارات نجد أن القلق ينشأ بسبب ما يحمله هذا الإختبار من قيمة تحصيلية وأن درجة الإختبار هى التى تحدد مصير الطالب فان الإختبار يأخذ محاورا أخرى فى حياة الطالب قد لاتنتهى عند الإنتهاء من الإختبار فقط (**الرشيدى، 2012: 2**).

ويتولد قلق الإختبار فى سن مبكرة بسبب المعلمين والوالدين والأطفال الأخرين وهو شائع لدى جميع الطلاب ويرى (Spielbrger, 1980) أن الأشخاص فى مواقف الإختبار غالبا مايكونون متوترين خائفين وفى حالة إنفعال مستمر وأن إستقلالهم الذاتى يكون فى حالة سلبية مما يؤدى إلى تشتت إنتباههم وقلة تركيزهم في أثناء تأدية الإختبار (النصير،2005 :3).

ولقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم العقلية فى بعض المواقف التى تتسم بالضغط والتقويم حيث نجد الطلاب فى هذه المواقف يشعرون بالإضطراب والتوتر والضيق (أبوعزب, 2008 :55). ولذلك فهناك سعى دائم من التربويين لمعرفة الأساليب التى يستخدمها الطلاب فى أثناء تعلمهم وتعاملهم مع المعلومات بشكل عام والتى يؤدى إستخدامها إلى تحسين وتطوير العمليه التعليمية وأدى ذلك إلى وجود الإهتمام

بأساليب التعلم المختلفه لدى المتعلمين والكشف عنها حيث أن أساليب التعلم تمثل الطرق والأساليب الشخصيه التى يستخدمها الأفراد في التعامل مع الموقف (سويد، 2003 :3) .

ويُعدّ أسلوب التعلم من المفاهيم الحديثة نسبيا التي تناولها علم النفس المعرفي بالدراسة والمعالجة، ويشير إلى الأساليب المعرفية التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة في مجالات نفسية معرفية, كما يشير إلى الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الطالب التي يعتمدها في إدراكه لمثيرات العالم الذي يعيش فيه وقد توجهت دراسات علم النفس المعرفي في بحثها لأساليب التعلم نحو النظر إلى أسلوب التعلم على أنه وسيلة يستخدمها الطالب في معالجة المعلومات الخاصة به (العلوان، 2010 : 4) وتشير دراسة العتيبى (2013: 192) إلى أن البعض من الطلاب يأتون إلى المرحلة الجامعية وليس لديهم القدرة على التفكير وإعمال عادات العقل على الرغم من أن تكوين عقلية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة وإعمال العقل والتحليل والنقد والمقارنة وحل المشكلات يعد من أهم وظائف التعليم الجامعى ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تنويع أساليب التعلم .

ويؤكد عريان (2010: 50) على ضرورة الإهتمام بالعادات العقلية بوجه عام وفى مجال التعليم بوجه خاص إذ أصبحت عملية تنمية العادات العقلية من أهم أهداف أساليب التعلم المطلوب تحقيقها وينبغى تنميتها لدى المتعلم طوال حياته حتى يتعود على ممارستها فى التعامل مع المواقف الحياتيه المختلفه والمتجدده لنمط سلوكياته وتقوم هذه الإتجاهات على إستخدام الفرد الخبرات السابقه والإستفاده منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب بطرق ذكيه وعلى إختيار أفضل الإستجابات عندما يواجه مشكلات أو مواقف.

مشكلة الدراسة

منذ وجدت الإختبارات ولها سطوتها النفسيه وقد كثرت التفسيرات فى هذا الشأن بين خبراء التعليم وعلماء الإجتماع والنفس ولكن من المؤكد بين كل هذه الظروف والتداخلات أن أنظمة التعليم الرئيسيه كانت بطيئة التغيير والموائمة مع التغيرات الإجتماعيه والثقافيه التى تفرض حتما فى كل أمه تغيرا فى الأنظمة والقوانين والتى ستبقى الإختبارات الشبح المسيطر على ذهنية أطراف العملية الإجتماعية حيث يدرك الأفراد الذين يعانون من قلق الإختبار أنها مهددة لشخصياتهم مما يولد لديهم التوتر والخوف ويجعلهم فى حاله إثارة إنفعالية كما أن إستقلالهم

الذاتى يصبح فى حالة سلبية جراء خبراتهم المؤلمة ولهذا يشتت انتباههم وتركيزهم فى أثناء الإختبارات ويشير قلق الإختبارات إلى الأعراض النفسيه والفسيولوجية والمعرفية الظاهرة على الطالب لأنه يتوقع الفشل فى أداء الإختبار الذى هو بصدده (الرشيدى, 2012: 4) ، ويشير حمزة وسليمان (2007: 135) إلى أن الإختبارات فى المرحلة الجامعية أصبح لها أثارها المصحوبة بالقلق والتوتر خاصة أن الطلاب يتهيأون للحياة العملية .

وطلاب كلية الإقتصاد المنزلى بصفة خاصة يعانون العديد من الضغوط النفسية ومنها الضغوط الدراسية بسبب عدم تناسب مقرراتهم مع سوق العمل وعبء الجوانب العملية للدراسة وبالتالى عدم وجود الوقت الكافى للإلمام بالجوانب النظرية وهذا ما توصلت إليه دراسة (أبوشنب, 2014) وهذه الضغوط تؤثر فى العملية التعليمية ككل وعلى أداء الإختبارات بصفة خاصة. ولهذا فقد قامت الباحثات الحاليات بتطبيق مقياس قلق الإختبار إعداد (السنباطى وآخرون, 2010) على عينة إستطلاعية مكونه من 40 طالبة من طالبات كلية الإقتصاد المنزلى جامعة المنوفية وتوصلت إلى أن أكثر من 60% من الطالبات يعانون من قلق إختبار عال وهو ما أثار إهتمام الباحثات بمتغير قلق الإختبار وعلاقته بأساليب التعلم وعادات العقل, حيث أوصت جديد (2010: 120) بضرورة التعرف على أساليب التعلم المتبعة لدى الطلاب فى مرحلة الجامعة ودراسة العوامل التى تدفع الطلاب لإتباع أساليب التعلم الخاطئة وإستبدالها بأساليب تعلم فعالة الأمر الذى قد يسهم فى خفض قلق الإختبار

كما يشير أبو سيف (2015: 103) إلى أن الواقع التعليمى يؤكد أن الطلبة يفتقرون إلى إستخدام العادات فى مختلف النشاطات التعليمية والعملية إضافة إلى أنهم يحفظون المصطلحات والمفاهيم العلمية دون فهم أو إستيعاب لذلك فقد أكد على ضرورة تضمين العادات العقلية فى المقررات الدراسية, وفى هذا الصدد توصى دراسة الربعى (2009: 93) بضرورة لفت إنتباه العاملين فى مجال إعداد المعلم من أعضاء هيئة التدريس فى الكليات الجامعية إلى تضمين العادات العقلية للمقررات الخاصة بإعداد المعلم ومن هنا يشكل قلق الإختبار وعلاقته بأساليب التعلم وعادات العقل الدراسة والإهتمام لذلك تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما الإسهام النسبي لأساليب التعلم وعادات العقل في التنبؤ بقلق الإختبار لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ؟ وللإجابة على هذا التساؤل يمكن صياغة التساؤلات الفرعية إلاتية:

- هل توجد علاقة إرتباطيه ذات دلالة احصائية بين قلق الإختبار وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الإختبار وعادات العقل لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وعادات العقل لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و متوسطي ومنخفضي قلق الإختبار في أساليب التعلم و عادات العقل ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوى أسلوب التعلم (العميق–السطحى– الإستراتيجى) على مقياس قلق الإختبار وعادات العقل ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس أساليب التعلم تعزو إلى التخصص وكذلك الفرقة الدراسية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس عادات العقل تعزو إلى التخصص وكذلك الفرقة الدراسية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس قلق الإختبار تعزو إلى التخصص وكذلك الفرقة الدراسية ؟
- هل يمكن التنبؤ بقلق الإختبار فى ضوء كل من أساليب التعلم وعادات العقل ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الإختبار وأساليب التعلم وعادات العقل لعينة الدراسة .

-تحديد الفروق بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي قلق الإختبار في أساليب التعلم وعادات العقل.

-تحديد الفروق بين عينة الدراسة ذوى أسلوب التعلم (السطحى – الإستراتيجى – العميق) على قلق الإختبار وعادات العقل .

-تحديد الفروق بين عينة الدراسة فى مستوى أساليب التعلم وعادات العقل وقلق الإختباروفقا لإختلاف التخصص (الملابس والنسيج – التغذية وعلوم الأطعمة – إدارة المنزل والمؤسسات – الإقتصاد المنزلى والتربية) والفرقة الدراسية (الثانية, الرابعة).

-التوصل لمعادلة تنبؤية بين قلق الإختبار وكل من أساليب التعلم وعادات العقل .

أهمية الدراسة

– تكمن أهمية الدراسة فيما يلى:

أولا: الأهمية النظرية

تكمن في أهمية الموضوع الذي تتصدى له الدراسة حيث تلقي الضوء على أحد المشكلات النفسية, وهو من أكثر الإضطرابات شيوعا وخطورة فى هذا العصر وهو قلق الإختبار, وما يسببه من عرقلة لأداء الطالبات أثناءالإختبارات, ودراسة عادات العقل لكونها سلوكيات يجب أن يتصف بها طلبة الجامعة، وكذلك تحديد أهمية استخدام أساليب التعلم المتعددة التى تخدم عادات العقل وتؤثر بصورة إيجابية على قلق الإختبار .

ثانيا: الأهمية البحثية

تتمثل فى ندرة الدراسات العربية حول هذا الموضوع فى حدود علم الباحثات لطلاب كليات الإقتصاد المنزلى,مما يتطلب توجيه أنظار الباحثين إلى دراسة مثل هذا الموضوع وتناول موضوعات بحثية جديدة لمواكبة التطور المعرفى فى ميدان علم النفس،ولهذا يعتبر البحث الحالى بداية تثير الكثير من التساؤلات لدى الباحثين لمواصلة البحث العلمى فى هذا الميدان .

ثالثا: الأهمية التطبيقية

- تفيد هذا الدراسة أولياء الأمور والمرشدين والمدرسين والمربين فى توفير البيئة المناسبة للتغلب على قلق الإختبار المعوق الذى يؤثر سلبيا على أداء الطالبات .

- تبرز أهمية هذا الدراسة فى توجيه الأنظار نحو شريحة مهمة من المجتمع ألا وهى طلاب الجامعة فهم القوة الخلاقة والفاعل المحرك وكلما كان الشباب بخير كان المجتمع برمته بخير فهم جزء من الحاضر ولكنهم كل المستقبل .

- كما تتحدد أهمية الدراسة فى محاولة إعداد أدوات قياس عربية تكشف عن مستوى قلق الإختبار وعادات العقل لطلاب كلية الإقتصاد المنزلى خاصة مع الندرة للمقاييس المتاحة فى المكتبات العربية .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة فى موضوعها الذى يقتصر على الإسهام النسبى لأساليب التعلم وعادات العقل فى التنبؤ بقلق الإختبار .

- الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية فى كلية الإقتصاد المنزلى جامعة المنوفية.

- الحدود البشرية: تقتصر عينة الدراسة (350) طالبة بالفرقة الثانية والرابعة بتخصصات (الملابس والنسيج – التغذية وعلوم الأطعمة – إدارة المنزل والمؤسسات – الإقتصاد المنزلى والتربية) وقد إقتصرت العينة على الطالبات نظرا لعدم وجود طلاب بقسمى إدارة المنزل والمؤسسات والإقتصاد المنزلى والتربية.

- الحدود الزمنية: ترتبط الحدود الزمنية بفترة تطبيق هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى 2014 – 2015 م .

متغيرات الدراسة

إشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغيران المستقلان: أساليب التعلم وعادات العقل .

- المتغير التابع: قلق الإختبار .

مصطلحات الدراسة

أساليب التعلم: Learning Styles

تتبنى الباحثات تعريف (Entwistle and Tait, 1994) لأساليب التعلم بأنه "طريقة محددة يستخدمها الطالب بإتساق فى التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه". وتقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التى تحصل عليها الطالبات من خلال إجاباتهن على مقياس أساليب التعلم المستخدمة فى الدراسة الحالية إعداد (Entwistle and Tait , 1994) (ترجمة وتقنين الصباطى ورمضان، 2002) .

عادات العقل: Mental Habits

تعرفها الباحثات بأنها" عبارة عن نمط من السلوكيات الفكرية التى تسلكها طالبات كلية الإقتصاد المنزلى عند قيامهن بأداء الأنشطة والمهام التعليمية المختلفة أثناء دراستهن لموضوعات الإقتصاد المنزلى والتى تقودهن إلى إستخدام المهارات العقلية التى لديهن بصورة مستمرة فى كل أنشطة الحياة والإستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب عند مواجهة مشكلة ما أو موقف إختبارى معين". وتقاس اجرائيا بالدرجة الكلية التى تحصل عليها الطالبات من خلال إجاباتهن على مقياس عادات العقل (إعداد الباحثات).

قلق الإختبار: Test Anxiety

تعرفه الباحثات بأنه "حاله إنفعالية تعترى بعض الطالبات قبل وأثناء الإختبارات تعود إلى إستجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح تمر بها الطالبات خلال الإختبار وتنشأ من تخوفها من الفشل أو عدم حصولها على نتيجة مرضية. ويقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التى تحصل عليها الطالبات من خلال إجاباتهن على مقياس قلق الإختبار(إعداد الباحثات).

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

تعرض الباحثات خلفية نظرية حول الموضوعات المرتبطة بمتغيرات الدراسة, وهى مقسمة إلى ثلاثة محاور وهى أساليب التعلم وعادات العقل وقلق الإختبار .

أولا: أساليب التعلم Learning Styles

مفهوم أساليب التعلم

يشير محمد (2010: 10) انها تعنى الفروق الفردية فى أساليب إستقبال المعرفة وترتيبها وتنظيمها وتسجيلها وترميزها ودمجها والإحتفاظ بها فى المخزون المعرفى وإستدعائها وقت الحاجة, ويعرفها راشد (2011: 60) بأنها الطرق المفضلة لدى الأفراد لإستقبال ومعالجة والإحتفاظ وتذكر وتطبيق المعلومات فى مواقف وفقا لسماتهم المعرفية والوجدانية والفسيولوجية, ويضيف الشاذلى (2013: 17) أنها أحد طرق التعلم التى يتبعها المتعلم فى طريقة تناول المعلومات ومعالجتها وتختلف من طالب لأخر نتيجة الفروق الفردية بين الطلاب وتحدث نتيجة للمران والتكرار والخبرة .

خصائص أساليب التعلم

يذكر الشاذلى (2013: 34) أن أساليب التعلم تتميز بعدة خصائص وهي أنها تمثل احدى الخصائص المعرفية لدى الفرد, وتعبر عن الطرق الشخصية التى تستخدم للتعامل مع المعلومات, وتساعد الفرد فى تفسير عمليات التعلم وهوأسلوب إدراكى فى مواقف التعلم, وتضيف دراسة الخطيب (2007: 55) عدة خصائص أخرى وهى أنها أسلوب ذو محاور مستعرضة, فهو يمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية, فلا يقتصر على الجانب المعرفى فقط, بل هو أساس تتحدد به جميع جوانب الشخصية الأخرى, كما تتحدد فى ضوء كل من دافعية الفرد (داخلية أو خارجية) والإستراتيجية المستخدمة فى أثناء معالجة المعلومات.

العوامل المؤثرة فى أساليب التعلم:

هناك كثير من العوامل التى تؤثر فى أساليب تعلم الفرد, وهذه العوامل هى التى تشكل أسلوب تعلم الفرد وتجعله يتبنى أسلوبا ما من أساليب التعلم ويتأثر بالقدرة على التذكر فالطلاب ذوو الأسلوب العميق يتميزون بالقدرة على التذكر إلى جانب الفهم, بينما يتميز الطلاب ذوو الأسلوب السطحى فى التعلم بالتذكر , وأظهرت دراسات المتابعة أن معظم الطلاب كانوا متنوعين إلى حد ما فى اختيارهم لأسلوب التعلم ويعتمد خيارهم على عوامل مثل إهتمامهم ودوافعهم الأكاديمية والطريقة التى يتم بها عرض المهمة (حواش, 2012: 60), وتوضح دراسة مزيد

(2008: 91) أن طبيعة المحتوى المقدم للطلاب من شأنه أن يؤثر فى تبنى الطلاب أساليب تعلم معينة, فعندما يكون المحتوى على شكل صور ورسوم يرتفع مستوى أداء الطلاب الذين يتبنون الأسلوب التخيلى (التصويرى) فى التعلم بينما ينخفض أداء الطلاب ذوى أسلوب التعلم اللفظى, وعلى العكس من ذلك عندما يقدم محتوى يعتمد على المعانى والأفكار بناء على ما يتضمنه من تركيبات لغوية يرتفع أداء الطلاب ذوى أسلوب التعلم اللفظى وينخفض مستوى أداء الطلاب ذوى الأسلوب التصويرى فى التعلم .

قياس أساليب التعلم

أ. طريقة التحليل الكيفى لبروتوكولات الطلاب: وفيها يتم إجراء مقابلات مع عدد صغير من الطلاب ويطلب منهم قراءة فقرة أو أكثر من نص أكاديمى, ثم يوجه إليهم مجموعة من الأسئلة المفتوحة التى تدور حول كيفية تعلم هذا النص.

ب.طريقة إستخدام الإستبيانات: هناك العديد من الإستبيانات التى أستخدمت لقياس الأساليب والمقاييس النفسية وأساليب التعلم .

وقد تبنت الباحثات أساليب أنتوستل فى التعلم وهى الأسلوب العميق والسطحى والإستراتيجى وقد ميزت دراسة الخطيب (2007: 60) ودراسة محمد (2009: 205) بين الاساليب الثلاثة:

1- أسلوب التعلم العميق: يظهر فى إستخدامات الفرد للنشاطات والتماثل فى بناء ووصف الموضوعات التى تقدم له مع التركيز على طرح الأفكار بطريقة مختصرة مع الإهتمام بالعلاقات أو الترابطات الداخلية لموضوع الدراسة وكذلك الدراسة عن المعنى والتفاعل بنشاط مع الإرتباط بالدافع, كما يتميز الفرد فيه باستخدام الأدلة والبراهين وتعلمها .

2- أسلوب التعلم السطحى: يظهر فى إعتماد الفرد على الحفظ وإدراك متطلبات الإختبار فى أثناء التعلم وتذكر بعض الحقائق فى موضوع ما والتى ترتبط بالأسئلة فى هذا الموضوع ويعتمد فى دراسته على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة .

3- أسلوب التعلم الإستراتيجى: يظهر فى قدرة الفرد على تنظيم مواد الدراسة تنظيما دقيقا فى صورة متناسقة ومتتابعة فى اطار وحدود المنهج كما يغلب عليه طابع المناقشة من أجل

الوصول إلى النجاح خوفا من الفشل بصرف النظر عن قيمة هذه المواد بالنسبة لشخصيته, ويمكن أن يرتبط هذا الأسلوب مع كل من الأسلوب السطحى والأسلوب العميق لتحقيق أغراض تحصيلية والحصول على درجات مرتفعة أى أن هذا الأسلوب من الممكن ألا ينفصل كأسلوب مستقل للتعلم وهذا سبب إعتباره أقل المداخل أهمية فى بعض الحالات.

ثانيا: عادات العقل Mental Habits

- مفهوم عادات العقل: Habits of Mind Conception

تعرفها دراسة **العزب (2012: 14)** بأنها أنماط السلوك الصحيح التى يميل المعلم لها ويفضل إستخدامها عند مواجهة موقف أو مشكلة أو تساؤل ما لا يستطيع الاجابة عنه فى الوقت الحالى, والذى يقوم فيه بتوظيف مهاراته العقلية وتعزيز طرق إنتاج المعرفة لديه من خلال الإستفادة من خبراته السابقة للوصول للحل الصحيح .

وتوضح دراسة **عمر (2013: 65)** أنها حالة من النزوع أو الإستعداد أو التهيؤ العقلى والنفسى المستمر والثابت إلى حد ما, يعطى الفرد سمة واضحة لنمط سلوكياته الفكرية يسلكه عندما تواجه مشكلة ما أو سؤالا لايعرف إجابته أو عندما يريد الحصول على المعرفة . فالعادات العقلية تؤكد الأسلوب الذى ينتج به المتعلمون المعرفة, وليس حفظهم لها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق وتذكر دراسة **مصطفى (2014: 17)** بأنها أنماط الأداء العقلى الذى يتضمن مستوى المهارة فى تطبيق السلوك بفاعلية سواء سلوكا ذهنيا أومعرفيا أووجدانيا, وتتمثل فى (المثابرة, التحكم فى الإندفاع, التساؤل وحل المشكلات وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة, جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس).

الإطار الفلسفى لعادات العقل

يشير **عمران (2008: 55)** إلى عدد من التوجهات والنظريات والبرامج التربوية التى تمثلت كعدة محاور يستند إليها الإطار الفلسفى لعادات العقل وهى:

أ- رؤية متغيرة نحو الذكاء .

ب- نموذج محاور التعلم لمارزانو .

ج- التقنية ومهارات التفكير وإستراتيجياته .

د- عادات العقل والنصفان الكرويان للدماغ .

ولقد إعتمدت الباحثات فى تلك الدراسة على تصنيف كوستا وكاليك وركزت على بعض العادات المطلوبة للطالبة الجامعية فى كلية الإقتصاد المنزلى بعد عرض قائمة بتلك العادات العقلية على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية والصحة النفسية والإستقرار على بعض العادات وهى:

المثابرة

محاولة الطالبات إنجازالمهمات التعليمية الصعبة, والإصرار على أدائها, وعدم الإستسلام حتى الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه, وإستخدام الطالبات لطرق أخرى لحل المشكلات التى يواجهونها حتى إكتمال المهمة المطلوبة.

التحكم بالتهور

بأنها التأنى والتفكير فى موقف الإختبارات قبل إعطاء إجابات سريعة حول أسئلة الإختباروالنظر فى البدائل والنتائج المتعددة وترك وقت للطالبات للتفكير حتى يطوروا إستراتيجية للتعامل مع الموقف الإختبارى .

التفكير بمرونة

قدرة الطالبات على تغيير آرائهن وفق البدائل المتاحة لهن ودراسة أية مشكلة من خلال إيجاد أساليب جديدة للتعلم تتناسب مع الموقف.

تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة

تعنى القدرة على التعلم فى ضوء الخبرات السابقة وإسترجاع المخزون من المعارف والمعلومات فى موقف الإختبار وترك الفرصة للطالبات لإسترجاع المعلومات وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة .

التساؤل وطرح المشكلات:القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة والقدرة على إتخاذ القرار.

الأهمية التربوية لعادات العقل

-تساعد الطلاب على تعلم أية خبرة يحتاجونها فى المستقبل, ترفع وتحسن من مستوى التعلم لديهم, كما تمكن المتعلمين من أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة, وتؤثر على درجة مشاركة المتعلمين فى بيئات التعلم وبدونها لايستطيعون إستخدام المهارات التى لديهم, وكذلك تمنح المتعلمين المهارات التى من شأنها مساعدتهم على حل المشكلات و تبادل التفكير وإنتقال التركيز فى التعليم والتعلم بعيدا عن المعلمين, و تكسبهم العديد من السلوكيات الإيجابية مثل حب الإستطلاع, والمرونة وطرح المشكلات, وصنع القرارات, والتصرف المنطقى, والإقدام على المخاطرة (**الجميل, 2012: 82**).

ثالثا: قلق الإختبار Test Anxiety

مفهوم قلق الإختبار

يعرفه (Justin , 2012 ; 5) بأنه عدم الإرتياح قبل أو أثناء الإختبار أو حتى بعد الإختبار بسبب مخاوف أو قلق حول الأداء والجميع يواجه القلق بكميات معتدلة وقد يحفز القلق البعض على التركيز فى الإختبارات ويعتبر قلق الإختبار مشكلة عندما يتدخل فى التعلم وترى دراسة (الجندى ،2013:7) أنه حالة من التوتر والضيق تصيب الإنسان عندما يكون على مشارف موقف إختبارى سواء كان ذلك الموقف شفويا أو تحريريا ويعد قلق الإختبار ظاهرة صحية عندما يستفز قوى الطالب ويمكنه من بذل المزيد من المجهود لإحراز النجاح ولكنه يعد ظاهرة مرضية عندما يزيد التوتر عن الحد الطبيعى ويصبح معوقا للأداء .

ويشير الرشيدى (2012: 20) أن الاشخاص الذين يعانون من درجة عالية من قلق الإختبار يتصفون بمجموعة من الخصائص وهى:- الخوف والرهبة من الإختبار، الخوف من الإختبارات الشفوية والمفاجئة, توقع الحصول على تقديرات منخفضة أو الرسوب فى الإختبار، الإهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسى, الإرتباك والتوتر ونقص الإستقرار والأرق، الشعور بالضغط النفسى والعصبية الشديدة أثناء الإجابة فى الإختبارات، إضطرابات العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتفكير، وجود تداخل معرفى يتمثل فى أفكار سلبية غير مناسبة عن الإختبار

أنواع قلق الإختبار

أ. القلق الميسر: بعض الطلاب يعايشون خلال الإختبارات قلقا ميسرا يتولد لديهم فى موقف الإختبار مما يؤدى إلى إستدعاءحافز يسهل الأداء الذى يسمى (حافز المهمة) مما يؤدى إلى إستصدار إستجابات تزيد من إحتمالية إكمال أو إتمام المهمة المنوطة بهم (أسئلة الإختبار) بنجاح.

ب. القلق المعسر: هو قلق يعايشونه الطلاب خلال الإختبارات ويتولد لديهم فى موقف الإختبار ويؤدى إلى إستدعاء حيل لاشعورية غير متعلقة بالمهمة المنوطة بهم (أسئلة

الإختبار) والتى تؤدى إلى شغل أذهانهم عن خصائص المهمة المنوطة وتتداخل مع الأداء الناجح لهم (الحربى ،2012 : 28).

مكونات قلق الإختبار

- المكون المعرفى أوالإنزعاج: حيث ينشغل الفرد فى التفكير بتبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.
- المكون الإنفعإلى أو الإنفعالية: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الإختبارات بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق (الحربى, 2012: 28) .
- بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الإختبار مثل المكون الفسيولوجى: ويتمثل هذا المكون فيما يترتب على حالة القلق من إستثارة وتنشيط للجهاز العصبى المستقبل مما تؤدى إلى تغيرات فسيولوجية منها: إرتفاع ضغط الدم, وإنقباض الشرايين الدموية, وزيادة معدل ضربات القلب, وسرعة التنفس, والعرق, ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل: إرتعاش الأيدى, والغثيان, والآم فى الأكتاف والظهر والرقبة, والإغماء, وجفاف الفم, وإرتباك المعدة (الجندى, 2013: 41).

الدراسات السابقة

يتضمن الجزء التالى عرضا لبعض من الدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية على النحو التالى:

المحور الاول: دراسات وبحوث تناولت أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

هدفت دراسة (جديد ،2010) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية, المعالجة العميقة) وقلق الإختبار وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسى وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعى والمنخفضى قلق الإختبار فى درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحية – المعالجة العميقة) ودرجات التحصيل الدراسى, وتكونت العينة من (264) طالبا من طلاب الصف الثانى الثانوى من أربع مدارس من مدارس مدينة دمشق, وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج ومنها وجود إرتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسى ولم يظهر هذا الإرتباط بين أسلوب

تعلم (المعالجة السطحية) وقلق الإختبار ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى قلق الإختبار فى درجات التحصيل الدراسى لصالح الطلاب منخفضى قلق الإختبار ايضا ولم تظهر فروق بين الطلاب فى أسلوب تعلم (المعالجة السطحية) .

وتوصلت دراسة (راشد ،2011) إلى دراسة مستويات الذكاء المتعدد لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى وعلاقتها بأساليب التعلم فى بعض الأنشطة الرياضية المختلفة على عينة عشوائية قوامها 160 من طلاب وطالبات الصف الرابع والخامس من المرحلة الأولى من التعليم الأساسى وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب و الطالبات فى تفضيلهم لأساليب التعلم تعزى إلى متغير الجنس أو المرحلة التعليمية .

كما سعت دراسة (أبوعواد ،2012) إلى إستقصاء دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر– سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية، إذ تم تطوير المقياس للبيئة الأردنية على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من 455 طالباً وطالبة من طلبة الكليات الجامعية في الأردن وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أساليب التعلم تعزى إلى النوع وإلى التفاعل بين الفرقة الدراسية والنوع.

وسعت دراسة (Peters, 2012) إلى إكتشاف عمّا إذا كان هناك فروق أو إختلافات في أساليب التعلم المفضلة لطلاب كلية التعليم المتوسط والعلاقة بين أسلوب التعلم والإنجاز الأكاديمي. وذلك على عينة مكونة من 229 طالب من طلاب كلية التعليم المتوسط لتقييم أسلوب التعلم، وتوصلت النتائج أن لدى كل من الطلاب و الطالبات تفضيلات أساليب تعلم مختلفة بشكل كبير. وبشكل مثير للإنتباه، كان 70% من المشاركين غير مدركين لأسلوب التعلم المفضّل .

المحور الثانى: دراسات وبحوث تناولت عادات العقل وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى

تطرقت دراسة (اللقمانى، 2012) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لعادات العقل, ومعرفة الفروق في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لمحاور عادات العقل تبعاً للعمر, والمؤهل العلمي, وسنوات الخبرة التعليمية, وعدد الدورات التدريبية . وذلك على عينة من 2000معلمة من معلمات مرحلة رياض

الأطفال،وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة عادات العقل لدى عينة الدراسة ككل مرتفعة هذا وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لمحاور عادات العقل تعزو لمتغيرات الدراسة (العمر , المؤهل العلمي, سنوات الخبرة التعليمية, عدد الدورات التدريبية) أو لتفاعل متغير الدراسة للقياسات المتكررة (محاور عادات العقل) مع متغيرات الدراسة (العمر , المؤهل العلمي, سنوات الخبرة التعليمية, عدد الدورات التدريبية) .

وهدفت دراسة (اللوزى ،2012) إلى التعرف على مدى فعالية استخدام كل من استراتيجتى التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية بعض عادات العقل وقدرة طالبات الصف الأول الإعدادى والتوافق مع مشكلات الحياة اليومية, وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 01. بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التى درست بإستراتيجية التفكير المتشعب وطالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل, وإختبار القدرة على التصرف فى المواقف الحياتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى .

وتوصلت دراسة (عمر، 2013) إلى دراسة أثر فعالية استراتيجية التقويم الواقعى فى تنمية بعض عادات العقل المنتجة والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة العلوم واشتملت العينة على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية, وتوصلت الدراسة, وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تنمية العادات العقلية المنتجة والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بينما هدفت دارسة (العتيبى ،2013) إلى التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، وتكونت عينة الدارسة من (90)طالبة من قسم الأحياء بكلية التربية للأقسام العلمية،, وتوصلت الد راسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل لصالح أداء المجموعة التجريبية، وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي في نتائج الأداء البعدي.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت قلق الإختبار وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى .

سعت دراسة (النصير، 2005) إلى التعرف على نمط العلاقة بين قلق الإختبار وبعض المتغيرات (التحصيل الدراسى،الفرقة الاكاديمى,الفرقة الدراسى) لطالبات كلية التربية بالجوف وذلك على عينة من (277) طالبة من مستويات تحصيلية ودراسية مختلفة وقد اسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل (مرتفع – منخفض) من جهة وبين قلق الإختباربجميع مكوناته (التوتر،القلق،الشرود الذهنى عن الإختبار,والاضطرابات البدنية). وجود فروق داله إحصائيا بين الفرقة والقلق للطالبات بالأقسام الأدبية, وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى قلق الإختباربالنسبة للفرق الدراسية (الأولى، الثانية) لصالح الفرقة الثانية.

وقامت دراسة (حمزة ،2007) بالكشف عن قلق الإختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية التربية بنزوى وتكونت عينة الدراسة من 194 طالبا من كلية التربية بنزوى موزعين على الأقسام وتوصلت إلى نتائج أهمها: معاملات الإرتباط بين المعدل التراكمى وقلق الإختبار بمحاوره الأربعة سالبة, وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين على جميع المتغيرات ماعدا الأعراض الفسيولوجية حيث كانت الفروق غير دالة, عدم وجود تفاعل دال بين الفرقة الدراسية والتخصص فى تحديد الفروق بين المجموعات فى قلق الإختبار ومحاوره .

وبحثت دراسة (Vuk, 2008) العلاقة بين الإختبارات الموضوعية من نمط الاختيار من متعدد وكلا من القدرة الماوراء إدراكية وفعالية الذات والقلق من الإختبارات وذلك على عينة مكونة من 99 طالبا وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين توقعات فعالية الذات والقلق من الإختبارات لدى الطلاب.

وتوصلت دراسة (Kahan, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين القلق من الإختبارات والإنجاز الاكاديمي لطلاب كلية التعليم الصناعي وذلك على عينة مكونة من 68 طالبا وأسفرت النتائج على عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القلق من الإختبارات تعزى إلى الفرقة الدراسية .

وهدفت دراسة (Nicholson, 2009) إلى تحديد آثارقلق الإختبارمباشرة على إنجاز الطلاب بالنسبة لطلاب المدرسة الثانوية, وذلك على عينة مكونة من 200 من طلاب المدرسة الثانوية في نفس المرحلة الدراسية, وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب فى قلق الإختبار تعزو إلى متغير النوع, ووجود فروق دالة إحصائيا بين القلق من الإختبار والإنجاز .

وسعت دراسة (Robinson, 2009) إلى التعرف على القلق من الإختبارات وعلاقته بالنوع والأداء الأكاديمى وذلك على عينة مكونة من عدد من الطلاب الجامعيين بأمريكا وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى قلق الإختبار لصالح الإناث, وأن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق الإختبار والأداء الأكاديمى , كما اهتمت دراسة (Szafranski, 2010) بالكشف عن العلاقة بين القلق من الإختبارات والنجاح الأكاديمى وذلك على عينة مكونة من 8 من الطلاب الجامعيين وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين القلق من الإختبارات والنجاح الأكاديمى .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة التى تناولت أساليب التعلم وعادات العقل وقلق الإختباروعلاقتهم ببعض المتغيرات الأخرى يمكن استخلاص مايلى:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى فى بعض النقاط واختلفت معها فى نقاط أخرى:

-بالنسبة للهدف: تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الإسهام النسبى لأساليب التعلم وعادات العقل في التنبؤبقلق الإختبار حيث ربطت الدراسة بين المتغيرات الثلاثة (أساليب التعلم وعادات العقل وقلق الإختبار) ولكن معظم الدراسات ربطت بين إحدى هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى كالتحصيل والتوافق النفسى ماعدا دراسة (جديد, 2010) حيث ربطت بين أساليب التعلم وقلق الإختبار ولكن على عينة وبيئة مختلفة عن عينة الدراسة الحالية حيث كانت على طلبة الجامعة فى المجتمع السورى بمدينة دمشق .

-بالنسبة للمنهج: اتفقت مع غالبية دراسات قلق الإختبار وأساليب التعلم فى استخدام المنهج الوصفى واختلفت مع دراسات عادات العقل حيث أن غالبية دراسات عادات العقل استخدمت المنهج التجريبى .

-بالنسبة للأدوات:اتفقت مع معظم الدراسات على قياس عادات العقل المتمثلة فى مقياس عادات العقل وذلك تبعا لمنظور كوستا وكاليك .

-بالنسبة للنتائج: أكدت الدراسات على أسلوب التعلم العميق وأنه هو الأسلوب الأنجح الذى يجب على التربويين أن يحملوا على عاتقهم مسؤولية توعية الطلاب بأهميته كدراسة (محمد, 2009) و(جديد, 2010) , وتباينت نتائج الدراسات السابقة من حيث العلاقة بين متغير قلق الاختبار وعلاقته بكل من التخصص,الفرقة الدراسية حيث أشارت بعض الدراسات لعدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة وكذلك الفرقة الدراسية على قلق الإختبار مثل دراسة (حمزة, 2007) (Kahan, 2008), في حين أشارت دراسة (النصير, 2005) لوجود فروق تعزى للتخصص والفرقة الدراسية.

فروض الدراسة:

فى ضوء مشكلة الدراسة ونتائج الدراسات السابقة فان الدراسة الحالية تحاول التحقق من الفروض التالية:

1. توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات فى قلق الإختبار ودرجاتهن فى أساليب التعلم .
2. توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات فى قلق الإختبار ودرجاتهن فى عادات العقل .
3. توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات فى أساليب التعلم ودرجاتهن فى عادات العقل .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعى ومتوسطات ومنخفضى قلق الإختبار على مقياس أساليب التعلم ومقياس عادات العقل .

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوى أسلوب التعلم (السطحى, الاستراتيجى, العميق)على مقياس قلق الإختبار ومقياس عادات العقل.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس أساليب التعلم تعزى إلى (التخصص وكذلك الفرقة الدراسية).

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس عادات العقل تعزى إلى (التخصص وكذلك الفرقة الدراسية).

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس قلق الإختبار تعزى إلى (التخصص وكذلك الفرقة الدراسية).

9. يمكن التنبؤ بقلق الإختبار لدى عينة الدراسة فى ضوء مستوى عادات العقل وأساليب التعلم.

الإجراءات الميدانية للدراسة

اولا: منهج الدراسة

إتبعت الباحثات المنهج الوصفى الإرتباطى الذى يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعى ودراسة العلاقات التى توجد بين هذه الظاهرة والظواهر الأخرى وذلك بهدف تحليل الأبحاث والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظرى وأدوات الدراسة .

ثانيا: عينة الدراسة

أ- عينة التقنين (للتحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة)

تكونت من (60) طالبة تم إختيارهن من طالبات الفرقة الثانية والرابعة بكلية الإقتصاد المنزلى بتخصصات (التغذية وعلوم الأطعمة – الملابس والنسيج – الإقتصاد المنزلى والتربية – إدارة المنزل والمؤسسات) وتراوحت أعمارهن مابين (19-22) عاما .

ب- العينة الأساسية

اختيرت عينه الدراسة الحالية من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية والمقيدين بالعام الدراسي (2014 -2015م) وبلغ الحجم الكلى للعينة (350) طالبة وذلك بعد استبعاد

الحالات التي لم تلتزم الجدية في الاستجابة لأدوات الدراسة, وقد تراوحت أعمارهن بين (19 – 21) عاما, والجدول (1) يوضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسى والفرقة الدراسية .

جدول (1): يوضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسى والفرقة الدراسية

التخصص	تغذية	ملابس	إدارة	تربوى
الفرقة الثانية	83	53	7	17
الفرقة الرابعة	74	69	11	36
المجموع الكلى	157	122	18	53

ثالثا: أدوات الدراسة

ت–مقياس عادات العقل (إعداد الباحثات)

يهدف إلى التعرف على مدى إمتلاك طالبات كلية الإقتصاد المنزلى لعادات العقل المحددة فى الدراسة الحالية .

– تحديد مصادر بناء المقياس

أ. الإطلاع على الدراسات والأدبيات التى إهتمت بقياس عادات العقل .

ب.الإطلاع على مقاييس هدفت إلى قياس عادات العقل مثل: مقياس عراقى (2007), مقياس عمران (2008), مقياس عبد الفتاح (2010), مقياس الهاشمى (2011), مقياس الجفرى (2012)، مقياس الجميل(2012), مقياس اللوزى (2012) .

فى ضوء ماسبق قامت الباحثات ببناء قائمة تشمل ستة عشرعادة عقلية طبقا لتصنيف كوستا وكاليك وأمام كل منها مجموعة من المحاور الفرعية التى تشتمل عليها وعرضها على السادة المحكمين (ملحق 1), ثم قمن بدراسة أراء المحكمين, و توصلن إلى قائمة عادات العقل بصورتها النهائية مكونة من خمس عادات عقلية وهى (المثابرة, التحكم بالتهوروالإندفاع, التفكير بمرونة, تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة, التساؤل وطرح المشكلات) (ملحق 2) .

- إعداد الصورة الأولية للمقياس: تم إعداد المقياس فى صورتة الأولية, حيث تكون من (47) مفردة موزعة على عادات العقل موضع الدراسة تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين فى مجال علم النفس (ملحق 1)، وذلك بهدف الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم من أجل الكشف عن مدى صدق عبارات المقياس وملائمته لقياس ما وضع لقياسه, وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف العبارات التي تقل نسبه الاتفاق فيها عن (90%) فأصبح عدد العبارات (44) عبارة .

- حساب صدق وثبات المقياس

قامت الباحثات بحساب صدق المقياس كالتالي:

- صدق المحكمين:. حيث تم عرض المقياس خلال فترة اعداده على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس كما سبق عرضه .
- صدق الإتساق الداخلى:تم التحقق من الاتساق الداخلى لعبارات المقياس عن طريق معاملات الإرتباط بين درجات محاور كل عادة والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت كلها دالة عند مستوى (0.01) حيث تراوحت بين (0.68- 1).

ث- **ثبات المقياس** : قامت الباحثات بحساب الثبات بطريقتين وهما:

- طريقة كرونباخ (معامل الفا)Alpha Coefficient : حيث تم حساب معامل الفا لكرونباخ لمحاور المقياس وهو ما يوضحه جدول (2).

يتضح من جدول (2) ان معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولمحاور المقياس وجميعها دالة عند مستوى (0.01) .

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split - Half**

اتضح أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براوان يساوي (0.782) وذلك في حالة تساوي نصفي المقياس, وفي في حالة عدم تساوي نصفي المقياس يساوي (0.782) وذلك للمحاور (ككل), فضلا عن أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة

التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (0.781) مما يشير إلي إرتفاع معامل الثبات الكلي للمحاور (ككل).

جدول (2): معاملات ثبات مقياس عادات العقل باستخدام معادلة الفا- كرونباخ

المثابرة	.711
التحكم بالإندفاع	.722
التفكير بمرونة	.624
تطبيق المعارف الماضية فى أوضاع جديدة	.706
التساؤل وطرح المشكلات	.761
الدرجة الكلية للمقياس	0.798

- الصورة النهائية للمقياس (ملحق 3)

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته وإجراء التعديلات اللازمة أصبح المقياس صالحا فى صورته النهائية للتطبيق, حيث تكون من (44) عبارة تتدرج تحت خمسة عادات ويوضح جدول (3) أرقام عبارات كل عادة من عادات العقل وفقا لما وصلت إليه الصورة النهائية .

- تصحيح المقياس

إعتمد تصحيح المقياس على وجود خمسة إستجابات أمام كل عبارة وهى (تنطبق على تماما, تنطبق, لأدرى, لاتنطبق, لاتنطبق مطلقا), وأعطت درجات للعبارات الموجبة (5، 4، 3، 2، 1) على التوإلى والعبارات السالبة (1،2،3،4،5) وتدل الدرجة المرتفعة على إمتلاك عادات العقل, وتدل الدرجة المنخفضة على عدم إمتلاك عادات العقل .

ج- ثانيا: مقياس قلق الإختبار (إعداد الباحثات)

يهدف إلى قياس مستوى قلق الإختبار لدى طالبات كلية الإقتصاد المنزلى, جامعة المنوفية .

تحديد مصادر بناء المقياس

-الإطلاع على التراث النظرى الخاص بمفهوم القلق بصفة عامة وقلق الإختبار بصفة خاصة والتعريفات المختلفة التى تناولت مفهوم قلق الإختبار .

-تحديد محاور المقياس

-تم إختيار مجموعة من المحاور بناءآ على الدراسات السابقة وبعض المقاييس التى تناولت قلق الإختبار,ومن أهم المقاييس التى إطلعت عليها الباحثات مقياس سايحى(2004) والنصير(2005) والسنباطى(2010), كما قامت الباحثات بإعداد إستطلاع رأى فى صيغة سؤال مفتوح ما هى أسباب قلقك من الإختبارات ؟ وجه إلى ثلاثين من طلاب كلية الإقتصاد المنزلى بجامعة المنوفية قبل إعداد المقياس وتمثلت إجاباتهم فى قلق بعضهم من عدم الحصول على تقدير مناسب للإلتحاق بالوظيفة بعد التخرج من الجامعة وبعضهم من الخوف من الرسوب وأخرون يرجعون قلقهم بعدم القدرة على الإلمام بالمنهج مما يضعف موقفهم أثناء الإختبارات, وقد أخذت جميع إجابات الطلاب بعين الإعتبار أثناء إعداد محاور المقياس وتمثلت فى ثلاثة محاور وهى: الجانب النفسي والإنفعالي والجانب الجسمي والجانب العقلي المعرفي .

إعداد الصورة الأولية للمقياس:

تم إعداد المقياس فى صورتة الأولية, حيث تكون من (40) عبارة موزعة على جوانب قلق الإختبار موضع الدراسة, ثم قامت الباحثات بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1) كما سبق وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف العبارات التي تقل نسبه الاتفاق فيها عن (90%) فأصبح عدد العبارات (40) عبارة.

- حساب صدق وثبات المقياس

قامت الباحثات بحساب صدق المقياس كالتالي:

- صدق المحكمين:. حيث تم عرض المقياس خلال فترة اعداده على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس كما سبق عرضه .
- صدق الإتساق الداخلى:تم التحقق من الاتساق الداخلى لعبارات المقياس عن طريق معاملات الإرتباط بين درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت جميعها دالة عند مستوى (0.01) حيث تراوحت بين (*644. - **923.).

جدول (3): محاور مقياس عادات العقل وأرقام عباراتها وفقا للصورة النهائية

م	العادة العقلية	عدد العبارات	توزيع أرقام العبارات داخل المقياس	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
1	المثابرة	9	1، 6, 11*، 16, 21، 26*, 31، 36، 41*	45	9
2	التحكم بالتهور والإندفاع	9	2، 7، 12*، 17، 22، 27*، 32، 37*، 42*	45	9
3	التفكير بمرونة	9	3، 8، 13*، 18، 23، 28، 33، 38*، 43*	45	9
4	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	8	4، 9*، 14، 19*، 24، 29*، 34*، 39*	40	8
5	التساؤل وطرح المشكلات	9	5، 10، 15*، 20*، 25*، 30، 35*، 40*، 44	45	9

6	**المقياس ككل**	44	44	22	44

(*) العبارات السالبة

ثبات المقياس : قامت الباحثات بحساب الثبات بطريقتين وهما:

- طريقة كرونباخ (معامل الفا)Alpha Coefficient : حيث تم حساب معامل الفا لكرونباخ لمحاور المقياس وهو ما يوضحه جدول (4)

يتضح من جدول (4) ان معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولمحاور المقياس وجميعها دالة عند مستوى (0.01) .

- **التجزئة النصفية Split –Half**

وجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براون يساوي (0.863) وذلك في حالة تساوي نصفي المقياس، وفي حالة عدم تساوي نصفي المقياس وذلك للمحاور (ككل), فضلا عن أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (0.863) مما يشير إلي إرتفاع معامل الثبات الكلي للجوانب (ككل).

الصورة النهائية للمقياس (ملحق 4): بعد التأكد من صدق المقياس وثباته وإجراء التعديلات اللازمة أصبح المقياس صالحا فى صورته النهائية للتطبيق حيث يتكون من (40) عبارة تتدرج تحت ثلاثة محاور ومن ثم أصبح المقياس جاهزا للتطبيق ويوضح جدول (5) أرقام عبارات كل بعد من محاور مقياس قلق الإختبار وفقا لما وصلت إليه الصورة النهائية:

تصحيح المقياس

اعتمد تصحيح المقياس على وجود خمسة استجابات أمام كل عبارة وهى (تنطبق على تماما – تنطبق – لأدرى – لاتنطبق – لاتنطبق مطلقا), وتحصل على درجات (5– 4– 3– 2– 1) العبارات السالبة الإتجاه وعلى درجات (1– 2– 3– 4– 5) العبارات موجبة الاتجاه وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (40– 200) وتدل الدرجة المرتفعة على الإحساس بقلق الإختبار, وتدل الدرجة المنخفضة على إنخفاض مستوى الإحساس بقلق الإختبار

ثالثاً: مقياس أساليب التعلم إعداد (Entwistle and Tait , 1994) (ترجمة وتقنين الصباطى ورمضان, 2002) .وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أساليب للتعلم وهى: الأسلوب العميق والأسلوب السطحى والأسلوب الإستراتيجى, ولكل منهما عشرة عبارات لقياسه ، وقد قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى مجال علم النفس التربوى, وذلك بغرض تقرير مدى ملائمة العبارات لما وضعت لقياسه, ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس, وبتحليل أراء المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس, وتم صياغة التعليمات الخاصة بالمقياس, وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (119) طالبا وطالبة من طلاب المستوى الدراسى الثانى بكلية التربية – جامعة الملك فيصل بالاحساء للتأكد من صدق وثبات المقياس, حيث تم إجراء تحليل عاملى لدرجات المحاور الثلاثة للمقياس, وتم حساب ثبات المقياس بإستخدام معادلة ألفاكرونباخ, ومعاملات الإتساق الداخلى .

حساب صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

- صدق المقياس:

- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلى لعبارات المقياس عن طريق معاملات الإرتباط بين درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت جميعها دالة عند مستوى (0.01) حيث تراوحت بين (**540. – **719.) .

جدول (4): معاملات ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام معادلة الفا– كرونباخ

المحور	معامل الثبات
الجانب النفسي	.811
الجانب الجسمي	.335
الجانب العقلي	.533

المحور	معامل الثبات
الدرجة الكلية للمقياس	0.717

جدول (5): محاور مقياس قلق الإختبار فى صورته النهائية

م	الجانب	عدد المفردات	توزيع أرقام العبارات داخل المقياس	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
1	النفسى والإنفعإلى	14	*1، *2، 7*، 8، 13، *18، 19، 23، 24، 29*، 30، 34، 35	70	14
2	الجسمى	11	3*، 4*، 9*، 14، 15*، *20، *25، 26*، 31*، 36، *37	55	11
3	العقلى المعرفى	15	5، *6، 10*، 11، 16، *17، 21*، *22، 27، 28، 32، 33*، 38، *39، 40	75	15
4	المقياس ككل	40	40	200	40

(*) العبارات السالبة

ثبات المقياس

- طريقة كرونباخ (معامل الفا)Alpha Coefficient : حيث تم حساب معامل الفا لكرونباخ لمحاور المقياس وهو ما يوضحه جدول (6)

يتضح من جدول (6) ان معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ولمحاور المقياس وجميعها دالة عند مستوى (0.01) .

- التجزئة النصفية Split – Half: يتضح أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براون يساوي (0.774) وذلك في حالة تساوي نصفي المقياس, وفي في حالة عدم تساوي نصفي المقياس وذلك للمحاور (ككل), فضلا عن أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (0.774) مما يشير إلي ارتفاع معامل الثبات الكلي للمحاور (ككل).

-الصورة النهائية للمقياس (ملحق 5) : بعد التأكد من صدق المقياس وثباته وإجراء التعديلات اللازمة أصبح المقياس صالحا فى صورته النهائية للتطبيق

تصحيح المقياس: اتبع (الصباطى ورمضان 2002) فى تقدير الدرجات طريقة ليكرت الخماسية من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة التامة وهى (موافق تماما, موافق, متردد, غير موافق, غير موافق بشدة), حيث يحصل المستجيب على خمس درجات إذا كانت الإجابة موافق تماما وأربع درجات إذا كانت الإجابة موافق وثلاث درجات إذا كانت الإجابة متردد ودرجتان إذا كانت الإجابة غير موافق ودرجة واحدة إذا كانت الإجابة غير موافق بشدة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض الأول

ينص الفرض الأول للدراسة علي: "توجد علاقة إرتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات فى قلق الإختبار ودرجاتهن فى أساليب التعلم .

ولإختبار صحة هذا الفرض، تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات الطالبات في متغيري الدراسة ويوضح ذلك جدول (7)

جدول (6): معاملات ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام معادلة الفا- كرونباخ

المحور	معامل الثبات
الأسلوب العميق	.571
الأسلوب السطحي	.276
الأسلوب الاستراتيجي	.504
الدرجة الكلية للمقياس	0.724

جدول (7): معامل الإرتباط بين درجات الطالبات في كل من قلق الإختبار، وأساليب التعلم.

المحور	قلق نفسي انفعالي	قلق جسمي	قلق معرفي عقلي	قلق الإختبار ككل
أساليب التعلم	-0.287	0.03	-0.217	-0.203
R2معامل التحديد	%8	-----	%5	%4

يتضح من الجدول (7) وجود علاقة إرتباطية سالبة بين محاور قلق الإختبار من جهة وأساليب التعلم من جهة أخري، ووجدت الدلالة الإحصائية لمعامل الإرتباط بين درجات الطالبات في مقياس أساليب التعلم، وقلق الإختبار ككل ولمحاوره فيما عدا القلق الجسمي الذي لم تصل فيه قيمة معامل الإرتباط الي مستوي الدلالة المطلوبة، وبالتالي يتم قبول الفرض الأول الذي يعني وجود علاقة إرتباطية سالبة بين درجات الطالبات في أساليب التعلم, ودرجاتهن في قلق الإختبار. وهذا يعني أن الطالبات ذوي أسلوب التعلم العميق أقل احساساً بقلق الإختبار.

كما يعرض الجدول لمقياس الأهمية التربوية للنتائج الدالة إحصائيا: وهو معامل التحديد r2 حيث يتضح أن 8% من التغير في درجات الطالبات في القلق النفسي الانفعالي يمكن تفسيره بسبب التغير في درجاتهم في أساليب التعلم عكسياً, كما أن 5% من التغير في درجات الطالبات

في القلق المعرفي العقلي يمكن تفسيره بسبب التغير في درجاتهن في أساليب التعلم عكسياً، كما أن 4% من التغير في درجات الطالبات في قلق الإختبار ككل يمكن تفسيره بسبب التغير في درجاتهن في أساليب التعلم عكسياً. وهي تعني أن هناك حجم أثر متوسط وأهمية تربوية متوسطة لهذه النتيجة الدالة إحصائيا.

يمكن تفسيرذلك بأن أساليب التعلم هى الطرق التى تدرك بها الطالبة المعلومات فى الموقف التعليمى أو أثناء تحصيلها للمعلومات فى موقف الإختبارات ويمكن ملاحظة أسلوب التعلم أثناء موقف الإختبار فجميع أساليب التعلم التى تتبناها الطالبات تهدف فى النهاية إلى زيادة دافعيتهن للتعلم والنجاح ونجد أن قلق الإختبار هو حالة تنتاب الطالبة قبل أو أثناء الإختبار، وتتضمن العديد من الأعراض منها أعراض نفسية أو معرفية أو جسمية مثل التوتر وصعوبة التركيز وصعوبة التنفس فاذا كان أسلوب التعلم الذى تتبناه الطالبة هو الأسلوب العميق وهو يعتمد على القدرة على التركيز وفهم المادة وتعميق الدافعية الذاتية للتعلم فان بذلك يقلل من مستوى قلق الإختبار لدى الطالبة ، أى أن الطالبة كلما تبنى أسلوب تعلم أعمق كلما كانت درجة قلقها للإختبار أقل وهذا ماتوصلت إليه الدراسة الحالية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جديد (2010) فى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين أسلوب التعلم العميق وقلق الاخبار أى أنه كلما اعتمد الطالب على أسلوب التعلم العميق كلما قل قلق الإختبار والعكس صحيح أما بالنسبة للقلق الجسمى فتشير الدراسات أن أعراضه مؤقته تنتاب الطالب لحظة بدء الإختبار ويمكن أن تزول مع بداية الإختبار .

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض الثانى

ينص الفرض الثانى للدراسة علي: "توجد علاقة إرتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات فى قلق الإختبار ودرجاتهن فى عادات العقل" ولإختبار صحة هذا الفرض، تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات الطالبات في متغيري الدراسة ويوضح ذلك جدول (8).

يتضح من جدول (8) وجود علاقة إرتباطية سالبة بين محاور قلق الإختبار من جهة عادات العقل من جهة أخري، ووجدت الدلالة الإحصائية لمعامل الإرتباط بين درجات الطالبات في مقياس عادات العقل، وقلق الإختبار ككل ولكل مجور علي حده ووصلت الدلالة الإحصائية

الي مستوي 0.01 لجميع قيم معاملات الإرتباط، وبالتالي يتم قبول الفرض الثاني الذي يعني وجود علاقة إرتباطية سالبة بين درجات الطالبات في عادات العقل, ودرجاتهن في قلق الإختبار. وهذا يعني أن الطلاب ذوي عادات عقل أكثر ظهوراً هم أقل احساساً بقلق الإختبار.

جدول (8): معامل الإرتباط بين درجات الطالبات في كل من قلق الإختبار، وعادات العقل.

المحور		قلق نفسي انفعالي	قلق جسمي	قلق معرفي عقلي	قلق الإختبار ككل
المثابرة	معامل الإرتباط	-0.434	-0.295	-0.472	-0.464
	R2معامل التحديد	%19	%9	%22	%22
التحكم بالإندفاع	معامل الإرتباط	-0.422	-0.296	-0.449	-0.448
	R2	%18	%9	%20	%20
التفكير بمرونة	معامل الإرتباط	-0.418	-0.220	-0.450	-0.422
	R2	%17	%5	%20	%18
تطبيق المعارف	معامل الإرتباط	-0.445	-0.312	-0.535	-0.504
	R2	%20	%10	%29	%25
التساؤل	معامل الإرتباط	-0.422	-0.280	-0.526	-0.474
	R2	%18	%8	%28	%22

عادات العقل ككل	معامل الإرتباط	-0.547	-0.351	-0.610	-0.582
	R2	%30	%12	%37	%34

كما يعرض الجدول لمقياس الأهمية التربوية للنتائج الدالة إحصائيا: وهو معامل التحديد r2 حيث يتضح أن 34% من التغير في درجات الطالبات في قلق الإختبار ككل يمكن تفسيره بسبب التغير في درجاتهم في عادات العقل ككل عكسياً, كما يتضح من الجدول أن معظم قيم معامل التحديد تدل علي أهمية تربوية عالية وإرتباط له دلالة عملية بين عادات العقل وقلق الإختبار لدي عينة الدراسة ، وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أنه اذا كان من مميزات الطالبات المستخدمات لعادات العقل أنهن طالبات مثابرات ومصرات على النجاح ومواصلة المهام وربط معرفتهن السابقة بالخبرات الجديدة والتساؤل عن أسباب المشكلات ومحاولة حلها ، فإن هؤلاء الطالبات يتمكن من تنظيم أفكارهن وتركيزهن فى الإختبارات وبالتالى يقل لديهن التوتر والضغط الذى تعانى منه الطالبات ذوات قلق الإختبار العالى اللائي يتشتت إنتباههن وتركيزهن أثناء الإختبار وبالتإلى فإن الطالبات ذوات عادات عقل أكثر ظهورا هن أقل إحساسا بقلق الإختبار من غيرهن .

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث للدراسة علي: "توجد علاقة إرتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات فى أساليب التعلم ودرجاتهن فى عادات العقل".

ولإختبار صحة هذا الفرض، تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات الطالبات في متغيري الدراسة ويوضح ذلك جدول (9).

يتضح من جدول (9) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين محاور عادات العقل من جهة وأساليب التعلم من جهة أخري، وأن قيم معاملات الإرتباط بين درجات الطالبات في مقياس أساليب التعلم، وعادات العقل جميعها دالة عند مستوي 0.01, وبالتالي يتم قبول الفرض الذي

يعني وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجات الطالبات في أساليب التعلم, ودرجاتهن في عادات العقل. وهذا يعني أن الطالبات ذوات أسلوب التعلم العميق لديهن عادات عقلية أكثر نضوجاً ، كما يعرض الجدول لمقياس الأهمية التربوية للنتائج الدالة إحصائيا: وهو معامل التحديد r2 حيث يتضح أن 13% من التغير في درجات الطالبات في أساليب التعلم يمكن تفسيره بسبب التغير في درجاتهن في عادات العقل طردياً, وهي تعني أن هناك حجم أثر كبير وأهمية تربوية مرتفعة للعلاقة الإرتباطية الموجبة بين أساليب التعلم وعادات العقل.

جدول (9): معامل الإرتباط بين درجات الطالبات في كل من عادات العقل، وأساليب التعلم.

المجور	المثابرة	التحكم بالإندفاع	التفكير بمرونة	تطبيق المعارف	التساؤل	عادات العقل ككل
أساليب التعلم	0.360	0.338	0.472	0.176	0.154	0.362
معامل التحديد R2	13%	11%	22%	3%	2%	13%

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن أساليب تعلم الطالبات تشكل دافعيتهن للتعلم وجميعها تهدف إلى الوصول إلى النجاح حيث يؤثر أسلوب التعلم فى الانجاز والمثابرة وفى توقعات النجاح للطالبات ذوات إستخدام أسلوب تعلم أعمق ، كما يتسمن بالقدرة بالبحث عن المعنى ، وإستخدام التشابه والتماثل فى وصف الأفكار بصورة متكاملة ، علاوة على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة وكذلك خبرات الحياة اليومية ، كما يميلن إلى إستخدام الأدلة والبراهين المتعددة فى تبرير الحل الذى يتوصلن اليه والمثابرة والإصرار على تحقيق أهدافهن ، مما يؤكد وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أساليب التعلم وعادات العقل، و مما يعنى أن الطالبات ذوات أسلوب التعلم العميق لديهن عادات عقلية أكثر ظهورا وهذا مايؤكده كوستا من أن الطلاب عندما يجمعون بين إستخدام الأدلة والبراهين وربط خبراتهم السابقة بالتعلم الجديد وإستخدام عادات العقل فإنهم بذلك يتعلمون بصورة أفضل وأعمق ويرون أفكارهم وهى تتوسع وبذلك يصبحون متعلمين نشيطين.

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع للدراسة علي " توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي قلق الإختبار على مقياس أساليب التعلم ومقياس عادات العقل " ولإختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري) لبيانات عينة الدراسة كما يوضحها الجدول التالي:

يتضح من جدول (10) أن متوسط درجات مجموعة متوسطي القلق (115.87) وهو أكبر من متوسط درجات مجموعة منخفضي القلق (109.27), ثم متوسط درجات مجموعة مرتفعي القلق (108.29) كما يتضح زيادة تجانس درجات مجموعة متوسطي القلق عن مجموعة منخفضي القلق, عن مجموعة مرتفعي القلق. مما يعني وجود فروقا ما بين درجاتهم تتطلب التحقق من وجودها بالأساليب الإحصائية المناسبة وللتحقق من الفرق بين مجموعات الدراسة تم إستخدام إختبار (تحليل التباين أحادي الإتجاه) للتحقق من دلالة الفرق بين درجات مجموعات الدراسة الثلاثة (منخفضي ومتوسطي ومرتفعي قلق الإختبار) في أساليب التعلم، ويوضح ذلك جدول (11).

يتضح من جدول (11) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات الدراسة (مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي قلق الإختبار) في أساليب التعلم: دالة إحصائيا عند مستوي 0.01 مما يعني وجود فرق بين درجات المجموعات الثلاثة وبالتالي يتم قبول الجزء الأول من الفرض الرابع والذى ينص علي وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي قلق الإختبار) على مقياس أساليب التعلم

وبحساب حجم الأثر للنتيجة الدالة إحصائيا كمقياس للأهمية التربوية والدلالة العملية اتضح أن هناك حجم أثر متوسط (0.04) وللتعرف علي مصدر التباين والفروق بين المجموعات الثلاثة ومعرفة الفروق لصالح أي من المجموعات الثلاثة تم إستخدام إختبار التحليل التالي (الفروق الأقل معنوية LSD) ويوضح ذلك جدول (12)

يتضح من جدول (12) أن هناك فروقا بين مجموعات الدراسة في أساليب التعلم وأن هذه الفروق لصالح مجموعة متوسطي قلق الإختبار .

وقد أثبت الدراسة وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الإختبار وأساليب التعلم لدى أفراد العينة أى أنه كلما استخدمت الطالبة أسلوب تعلم أعمق كلما قل قلق الإختبار لديها ، وتتماشى تلك النتيجة مع الفرض الحالى للدراسة فقلق الإختبار المتوسط يدفع الطالبة إلى البحث عن المزيد من أساليب التعلم الأعمق التى تساعدها على اكتساب المعلومات والوصول إلى أعلى مستوى من مستويات التفوق والنجاح فهو بمثابة دافع على التعلم والدراسة ، وحيث أن قلق الإختبار يعتبر بمثابة دافع مكتسب له القدرة على شحذ قوة الطالبة فى مواقف التعلم وبالتالى يزيد من سرعتها للتعلم ويحسن مستوى تعلمها أما قلق الإختبار المنخفض جدا يعد معوق للانجاز والتحصيل والدراسة عن أفضل الأساليب التعليمية لتحقيق الأهداف ، وكذلك بالنسبة لقلق الإختبار المرتفع حيث تصاب الطالبة فيه بحالة من التوتر والضيق قبل أوأثناء الإختبار ويكون له أثاره الضارة عليها من جميع النواحى وقد تلجأ الطالبة فى هذه المرحلة للهروب من موقف الإختبار لذلك فالطالبات اللائي يبحثن عن أساليب تعلم أعمق هن الطالبات االلائي يعانين من قلق إختبار متوسط وهذا ماتوصلت اليه الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جديد (2010) .

جدول (10): المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري لبيانات عينة الدراسة

مستوي القلق	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة الكلية لأساليب التعلم
منخفض	284	109.27	11.90030	150
متوسط	45	115.87	9.75984	
مرتفع	21	108.29	12.08777	

جدول (11): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مربع ايتا
أساليب التعلم	بين المجموعات	1761.7	2	880.8	6.5	0.04
	داخل المجموعات	47191.1	347	136		
	المجموع	48952.8	349			

جدول (12): إختبار LSD لتحديد الفروق لصالح أي من المجموعات

الفرق بين المجموعات	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
متوسط -- منخفض	6.6	دالة عند مستوي 0.01
متوسط -- مرتفع	7.6	دالة عند مستوي 0.01

ولإختبار صحة الجزء الثانى من الفرض الرابع والذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي قلق الإختبار على مقياس عادات العقل" تم إستخدام إختبار التحليل التالي (الفروق الأقل معنوية LSD) ويوضح ذلك جدول (13).

متوسطي قلق الإختبار في مقابل المجموعتين الأخيرتين ذلك بالنسبة لمحاور عادات العقل ككل, كما ظهرت فروق بين مجموعة المنخفض القلق ومرتفع القلق لصالح منخفضي القلق بالنسبة لعادة تطبيق المعارف وبالنسبة للإختبار ككل وقد أثبت الدراسة وجود علاقة إرتباطية سالبة بين عادات العقل وقلق الإختبار لدى أفراد العينة أى أنه كلما استخدمت الطالبات عادات العقل كلما قل قلق الختبار لديهن ، وتتماشى تلك النتيجة مع الفرض الحالى للدراسة فقلق الإختبار يعتبر بمثابة دافع مكتسب له القدرة على شحذ قوة الطالبة فى مواقف التعلم وبالتالى يزيد من سرعتها للتعلم ويحسن مستوى تعلمها ، ولذلك نجد أن الطالبات متوسطى القلق هن

أكثر حرصا على إستخدام عادات العقل بصورة أفضل أما بالنسبة الطالبات ذوات قلق الإختبار المرتفع فأنهن يشعرن بالتوتر والضيق قبل أو أثناء الإختبار ويكون لذلك أثاره الضارة عليهن من جميع النواحى وقد تلجأ الطالبة فى هذه المرحلة للهروب من موقف الإختبار، أما قلق الإختبار المنخفض جدا فيعد معوقا للإنجاز والتحصيل وقد لاتلجأ الطالبة فيه لإستخدام عادات عقلية أكثر لثقتها فى نفسها ، لذلك فالطالبات اللائي يعانين من قلق إختبار متوسط هن أكثر الطالبات اللائي يحاولن إستخدام عادات عقل بصورة أفضل للوصول إلى النجاح ومحاولة التغلب على قلق الإختبار.

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للدراسة على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات أسلوب التعلم (السطحي, الإستراتيجي, العميق) على مقياس قلق الإختبار ومقياس عادات العقل".

ولإختبار صحة الجزء الأول من هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري) لبيانات مجموعتي الدراسة (ذوات أسلوب التعلم الإستراتيجي, وأسلوب التعلم العميق) حيث تم إستبعاد أسلوب التعلم السطحي من الفروق والمقارنات وذلك لأن العينة تضمنت طالبة واحدة من ذوات أسلوب التعلم السطحي، و يوضح ذلك جدول (14).

يتضح من الجدول (13) أن هناك فروقا بين مجموعات الدراسة في عادات العقل وأن هذه الفروق لصالح مجموعة

جدول (13): إختبار LSD لتحديد الفروق لصالح أي من المجموعات

المحور	الفرق بين المجموعات	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
المثابرة	متوسط – منخفض	5.6	دالة عند مستوي 0.01
	متوسط – مرتفع	6.4	دالة عند مستوي 0.01
التحكم بالإندفاع	متوسط – منخفض	4.3	دالة عند مستوي 0.01
	متوسط – مرتفع	5.5	دالة عند مستوي 0.01
التفكير بمرونة	متوسط – منخفض	4.6	دالة عند مستوي 0.01
	متوسط – مرتفع	5.3	دالة عند مستوي 0.01
تطبيق المعارف	منخفض – مرتفع	2.5	دالة عند مستوي 0.05
	متوسط – منخفض	4.9	دالة عند مستوي 0.01
	متوسط – مرتفع	7.4	دالة عند مستوي 0.01
التساؤل	متوسط – منخفض	4.9	دالة عند مستوي 0.01
	متوسط – مرتفع	6.9	دالة عند مستوي 0.01
عادات العقل ككل	منخفض – مرتفع	7.9	دالة عند مستوي 0.05
	متوسط – منخفض	24.1	دالة عند مستوي 0.01
	متوسط – مرتفع	32	دالة عند مستوي 0.01

جدول (14): الاحصاءات الوصفية لدرجات مجموعتي الدراسة (تعلم استراتيجي – تعلم عميق)

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
نفسي انفعالي	استراتيجي	182	42.1264	7.46931
	عميق	167	38.8922	7.93424
جسمي	استراتيجي	182	35.4231	6.49540
	عميق	167	35.8623	7.51778
عقلي معرفي	استراتيجي	182	45.0165	8.06841
	عميق	167	42.2635	9.51296
قلق الإختبار ككل	استراتيجي	182	122.71	18.95991
	عميق	167	117.14	22.04166

يتضح من جدول (14) أن متوسط درجات مجموعة التعلم الاستراتيجي أعلي من متوسط درجات التعلم العميق بالنسبة لبعدي القلق النفسي والمعرفي وللمقياس ككل بينما تقاربت متوسطي الدرجات بالنسبة للبعد الجسمي مما يعني وجود فروق تتطلب التحقق منها إحصائيا وللتحقق من الفرق بين مجموعتي الدراسة تم إستخدام إختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وغير متساويتين في العدد ومتجانستين،ويوضح ذلك جدول (15).

يتضح من جدول (15) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (تعلم استراتيجي وتعلم عميق) بالنسبة لقلق الإختبار دالة إحصائيا عند مستوي 0.01 فيما عد المحور الجسمي حيث لم تصل الي مستوي الدلالة المطلوب مما يعني وجود فرق بين المجموعتين في محاور القلق لصالح ذوات أسلوب التعلم الاستراتيجي.

وبالتالي يتم قبول الجزء الأول من الفرض الخامس الذي ينص علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات (ذوات أسلوب التعلم الإستراتيجي, ذوات أسلوب التعلم العميق) على مقياس قلق الإختبار لصالح الطلبات ذوات أسلوب التعلم الإستراتيجي وبحساب قيمة مربع ايتا الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية وذلك ما يوضحه جدول (16).

يتضح من جدول (16) أن أهمية الفروق بين المجموعتين تربويا منخفضة, رغم دلالتها الإحصائية عند مستوى 0.01 وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن الطالبات اللائي يتبنين الأسلوب العميق فهن يحرصن بالبحث عن المعنى وإستخدام التشابه والتماثل فى وصف الأفكار بصورة متكاملة ، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة وإستخدام الأدلة والبراهين فى تبرير الحل الذين يتوصلن اليه ودافعيتهن للتعلم دافعية ذاتية بغرض التعلم على العكس من ذلك نجد الطالبات اللائي يتبنين أسلوب التعلم الإستراتيجى يتميزن بمحاولة الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم ومن أوراق الإختبارات السابقة بغرض الوصول إلى قدر من تحديد مواضع إختبارات أخر العام ويتميزن أيضا بعدم القدرة على تنظيم أوقات إستذكارهن للدروس وإتجاهاتهن السلبية تجاه الدراسة ودافعيتهن للتعلم دافعية خارجية بغرض النجاح فقط وهذه السمات تزيد من أعراض قلق الإختبار لديهن ، وبالتالى نجد أن الطالبات ذوات أسلوب التعلم الإستراتيجى هن الطالبات اللائي يعانين من قلق الإختبار المرتفع .

جدول (15): نتائج إختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
نفسي انفعالي	استراتيجي	182	42.126	7.4693	347	3.922	دالة عند مستوي 0.01
	عميق	167	38.892	7.9342			
جسمي	استراتيجي	182	35.423	6.4954		0.585	غير دالة إحصائيا
	عميق	167	35.862	7.5177			
عقلي	استراتيجي	182	45.016	8.0684		2.92	دالة عند مستوي

معرفي	عميق	167	42.263	9.5129		3	0.01
قلق الإختبار ككل	استراتيجي	182	122.71	18.959		2.53 4	دالة عند مستوي 0.01
	عميق	167	117.14	22.041			

جدول (16): الأهمية التربوية والدلالة العملية للنتائج الدالة إحصائيا

المحور	قيمة ت	η^2	الدلالة العملية والأهمية التربوية
نفسي انفعالي	3.92	0.04	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
عقلي معرفي	2.92	0.02	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
قلق الإختبار ككل	2.53	0.02	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف

ولإختبار صحة الجزء الثانى من الفرض الخامس:

الذى ينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات أسلوب التعلم (السطحي, الإستراتيجي, العميق) في عادات العقل". ولإختبار صحة هذا الفرض تم إستخدام إختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وغير متساويتين في العدد ومتجانستين, ويوضح ذلك جدول (17).

يتضح من جدول (17) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (تعلم استراتيجي وتعلم عميق) بالنسبة لعادات العقل دالة إحصائيا عند مستوي 0.01 مما يعني وجود فرق بين المجموعتين في عادات العقل لصالح ذوي أسلوب التعلم العميق، ذلك بالنسبة للعادات العقلية ككل ولكل عادة علي حدة وبالتالي يتم قبول الجزء الثانى من الفرض الخامس الذي يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات (ذوات أسلوب التعلم الاستراتيجي, ذوات أسلوب التعلم العميق) على مقياس عادات العقل لصالح الطالبات

ذوات أسلوب التعلم العميق وبحساب قيمة مربع ايتا الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية وذلك ما يوضحه جدول (18).

جدول (17) نتائج إختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
مثابرة	إستراتيجي	182	30.52	4.419	347	6.304
	عميق	167	33.40	4.102		
التحكم بالإندفاع	إستراتيجي	182	31.64	3.914		5.524
	عميق	167	34.07	4.299		
التفكير بمرونة	إستراتيجي	182	29.78	3.657		6.778
	عميق	167	32.44	3.677		
تطبيق المعارف	إستراتيجي	182	26.93	4.507		3.107
	عميق	167	28.59	5.487		
التساؤل	إستراتيجي	182	31.27	4.505		2.550
	عميق	167	32.64	5.528		
عادات العقل ككل	إستراتيجي	182	149.26	16.564		6.058
	عميق	167	160.68	18.661		

جدول (18): الأهمية التربوية والدلالة العملية للنتائج الدالة إحصائيا

المحور	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	η^2	الدلالة العملية والأهمية التربوية
مثابرة	6.30	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.10	أهمية متوسطة وحجم أثر

				متوسط
التحكم بالإندفاع	5.52	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.08	أهمية متوسطة وحجم أثر متوسط
التفكير بمرونة	6.77	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.12	أهمية متوسطة وحجم أثر متوسط
تطبيق المعارف	3.10	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.03	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
التساؤل	2.55	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.02	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
عاداتالعقل ككل	6.05	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.10	أهمية متوسطة وحجم أثر متوسط

يتضح من جدول (18) أن أهمية الفروق بين المجموعتين تربويا متوسطة وهي تعني أن 10% من التباين بين مجموعتي الدراسة في العادات العقلية يمكن تفسيرها في ضوء اختلاف أسلوب تعلمهم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بما توصلت له الدراسة الحالية من وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أساليب التعلم وعادات العقل واذا كان من مميزات الطالبات اللائي يتبنين الأسلوب العميق فهن يحرصن على إستخدام التشابه والتماثل فى وصف الأفكار بصورة متكاملة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة وإستخدام الأدلة والبراهين فى تبرير الحل الذى يتوصلن اليه ودافعيتهن للتعلم دافعية ذاتية بغرض التعلم, وهذه السمات هى نفس مميزات الطالبات المستخدمات لعادات العقل حيث نجد أنهن طالبات مثابرات ومصرات على النجاح ومواصلة المهام وربط معرفتهن السابقة بالخبرات الجديدة والتساؤل عن أسباب المشكلات ومحاولة حلها ، وايجاد أفضل الطرق

للوصول إلى الحل المناسب وبذلك نستيع القول أن الطالبات اللائي يتبنين أسلوب التعلم العميق هن أكثر الطالبات إستخداما لعادات العقل .

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض السادس

ينص الفرض السادس للدراسة علي: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس أساليب التعلم بإختلاف (التخصص والفرقة الدراسية) "ولإختبار صحة هذا الفرض تم صياغة فرضين فرعيين وإختبار صحتهم ":

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب على مقياس أساليب التعلم بإختلاف التخصص.

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب على مقياس أساليب التعلم بإختلاف الفرقة الدراسية.

إختبار صحة الفرض الفرعي الأول: المتعلق بأثر اختلاف التخصص علي مستوي أساليب التعلم لدي عينة الدراسة تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري) لبيانات عينة الدراسة كما يوضحها جدول (19).

يتضح من جدول (19) أن متوسطات درجات مجموعات الدراسة متقاربة بالنسبة ولا يبدو بينها فروق واضحة، وللتحقق من دلالة الفرق بين مجموعات الدراسة تم إستخدام إختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه) للتحقق من دلالة الفرق بين درجات مجموعات الدراسة الأربعة (التخصصات) في أساليب التعلم، ويوضح ذلك جدول (20).

يتضح من جدول (20) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة (التخصصات) في أساليب التعلم غير دالة إحصائيا: مما يعني عدم وجود فرق بين درجات التخصصات الأربعة ويتم قبول الفرض الصفري الذي يدل علي عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات (التخصصات الأربعة) على أساليب التعلم ، وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن أساليب التعلم هى مذاهب عامة تستخدمها الطالبات فى التعلم وحل المشكلات وهى بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية المفضلة عند المتعلم فأساليب التعلم تعكس جانبين للطالبة أحدهما طبيعى يتعلق بالجانب المتأصل عند الطالبة والأخر تربوى يتصل

بالجوانب المكتسبة بحيث تؤثر خبرات المتعلم فى أسلوبها التعلمى ويمكن تعديل أساليب التعلم عند المتعلم وتوسيعها عن طريق تدريبه على مذاهب وأساليب تعليمية جديدة وبالنظر إلى المناهج والمقررات الدراسية بالكلية نجد أنها لاتختلف كثيرا عن بعضها بالنسبة للتخصصات المختلفة وهذا ما تثبته الدراسة من عدم وجود فروق فردية بين التخصصات الأربعة على مقياس أساليب التعلم .

إختبار صحة الفرض الفرعي الثاني: المتعلق بأثر اختلاف الفرقة علي أساليب التعلم لدي عينة الدراسة تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري) لبيانات عينة الدراسة كما يوضحها جدول (21).

يتضح من جدول (21) أن متوسطات درجات مجموعتي الدراسة بينها فروق بسيطة لصالح مجموعة الفرقة الثانية وللتحقق من الفرق بين مجموعتي الدراسة تم إستخدام إختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وغير متساويتين في العدد ومتجانستين, ويوضح ذلك جدول (22).

يتضح من جدول (22) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الفرقة الثانية والفرقة الرابعة) غير دالة إحصائيا بالنسبة لأساليب التعلم. ذلك ما يعني قبول الفرض الصفري الذي يعني عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة) على مقياس أساليب التعلم .

وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطالبات يتشابهن فى إهتمامتهن ودوافعهن الأكاديمية كما أن طبيعة محتوى المقررات المقدمة إليهن متشابهة إلى حد كبير فأعضاء هيئة التدريس الذين يضعون المحتوى للفرقة الثانية هم أنفسهم من يقومون بالتدريس للفرقة الرابعة كما أن بيئة التعلم بالنسبة لهؤلاء الطالبات تعتبر واحدة .

جدول (19): المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري لبيانات عينة الدراسة

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
تغذية	157	108.95	12.49092
ملابس	122	110.51	11.75173
تربوي	53	112.19	11.09237
ادارة	18	110.39	7.83761

جدول (20): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة بالنسبة للتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	460.382	3	153.461	1.095	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	48492.47	346	140.152		
المجموع	48952.85	349			

جدول (21): المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري لبيانات عينة الدراسة

الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الثانية	160	111.32	12.28414
الرابعة	190	108.99	11.38224

جدول (22): نتائج إختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة بالنسبة للفرقة الدراسية

الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثانية	160	111.32	12.284	348	1.844	غير دالة إحصائيا
الرابعة	190	108.99	11.382			

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض السابع

ينص الفرض السابع للدراسة علي "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس عادات العقل تعزى إلى (التخصص وكذلك الفرقة الدراسية).

ولإختبار صحة هذا الفرض تم صياغة فرضين فرعيين وإختبار صحتهم:

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس عادات العقل بإختلاف التخصص.

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس عادات العقل بإختلاف الفرقة الدراسية.

إختبار صحة الفرض الفرعي الأول:

المتعلق بأثر اختلاف التخصص علي مستوي عادات العقل لدي عينة الدراسة, وللتحقق من دلالة الفرق بين مجموعات الدراسة تم إستخدام إختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتحقق من دلالة الفرق بين درجات مجموعات الدراسة الأربعة (التخصصات) في قلق الإختبار، ويوضح ذلك جدول (23)

جدول (23): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مثابرة	بين المجموعات	70.472	3	23.491	1.158	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	7018.957	346	20.286		
	المجموع	7089.429	349			
التحكم بالإندفاع	بين المجموعات	122.219	3	40.740	2.253	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	6257.555	346	18.085		
	المجموع	6379.774	349			
التفكير بمرونة	بين المجموعات	174.327	3	58.109	3.886	دالةعند مستوي 0.05
	داخل المجموعات	5174.190	346	14.954		
	المجموع	5348.517	349			
تطبيق المعارف	بين المجموعات	6.082	3	2.027	.078	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	8943.346	346	25.848		
	المجموع	8949.429	349			
التساؤل	بين المجموعات	67.645	3	22.548	.881	غيردالة إحصائيا
	داخل	8854.095	346	25.590		

	المجموعات					
	المجموع	8921.740	349			
العادات العقلية ككل	بين المجموعات	2224.267	3	741.422	2.192	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	117041.6	346	338.271		
	المجموع	119265.8	349			

يتضح من جدول (23) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات الدراسة (التخصصات) في محاور عادات العقل غير دالة إحصائيا: مما يعني عدم وجود فرق بين درجات التخصصات الأربعة ويتم قبول الفرض الصفري الذي يدل علي عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات (التخصصات الأربعة) على عادات العقل, فيما عدا عادة التفكير بمرونة حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي 0.05 بين درجات مجموعات الدراسة، وللتعرف علي مصدر التباين بين المجموعات تم إستخدام إختبار الفروق الأقل معنوية (LSD) وهو أحد أساليب التحليل الإحصائية البعدية لإختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه. وذلك ما يوضحه جدول (24).

يتضح من جدول (24) أن هناك اختلافاً معنوي وتبايناً ذا دلالة إحصائية عند مستوي 0.05 بين درجات طالبات تخصص التربوي عنه بالنسبة طالبات التغذية والملابس .

وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن طالبات التخصصات الأربعة يتميزن بنفس الخصائص المعرفية ويستخدمن منهجية التفكير العلمى المنطقى والواقعى والمقررات الدراسية التى يدرسنها بالرغم من أنها مختلفة فى التخصص الا أنها متقاربة فى الفرق العلمية وجميعها تتطلب إستخدام العادات العقلية فى الدراسة بصورة مترابطة لاتتجزأ عن بعضها فالطالبة عندما تصغى بإنتباه فانها تطبق عادة التفكير بمرونة والتفكير والتواصل بوضوح ودقة والتساؤل وطرح المشكلات فجميع العادات العقلية تخدم الأخر ، وقد أثبتت الدراسة اختلاف التخصص التربوى عن باقى

التخصصات فى عادة التفكير بمرونة ، وهذا يرجع إلى أن الطالبات اللائي لديهن عادة التفكير بمرونة يتميزن بأن لديهن القدرة على تغيير أرائهن عندما يتلقين بيانات اضافية ، ويعملن فى مخرجات وأنشطة متعددة فى أن واحد كما يستطيعن مقاربة مشكلة ما من زاوية جديدة مستخدمات أساليب جديدة ، كما أن مرونة العقل أساسية فى اطار التنوع الاجتماعى وهذه السمات هى مايتمتع بها طالبات القسم التربوى نظرا لما تتميز به مفررات قسم التربوى من أنها تشجع على ممارسة مهارات التفكير المرن من خلال دراسة علم النفس والمناهج وطرق التدريس و التدريس المصغر والتربية العملية والتى يمكن ملاحظة ممارسة الطالبة فيها عادة التفكير بمرونة بصورة مباشرة .

جدول (24): تحليل تالي لتحليل التباين الأحادي (LSD) للتعرف علي مصدر التباين

المقياس	المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	الدلالة الإحصائية
عادة التفكير بمرونة	تربوي – تغذية	1.81	دالة عند مستوي0.05
	تربوي – ملابس	2.03	دالة عند مستوي0.05

إختبار صحة الفرض الفرعي الثاني

المتعلق بأثر اختلاف الفرقة علي مستوي عادات العقل لدي عينة الدراسة, وللتحقق من الفرق بين مجموعتي الدراسة تم إستخدام إختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وغير متساويتين في العدد ومتجانستين, ويوضح ذلك جدول (25).

يتضح من الجدول (25) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الفرقة الثانية والفرقة الرابعة) دالة إحصائيا بالنسبة لعادات العقل ككل ولكل عادة علي حدة لصالح طالبات الفرقة الثانية.

ذلك ما يعني قبول الفرض الفرعي الثاني الذي يعني وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة) على مقياس عادات العقل لصالح الفرقة

الثانية وبحساب قيمة مربع ايتا الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية وذلك ما يوضحه جدول (26).

يتضح من جدول (26) أن أهمية الفروق بين المجموعتين تربويا متوسطة وهي تعني أن 7% من التباين بين مجموعتي الدراسة في العادات العقلية يمكن تفسيرها في ضوء اختلاف الفرقة الدراسية ، وتفسر الباحثات تلك النتيجة بأن الفروق لصالح الفرقة الثانية قد ترجع إلى أن طالبات الفرقة الثانية هن أكثر حرصا على أن يمتلكن عادات العقل ، وذلك يرجع إلى حداثتهن بمجتمع الجامعة وحرصا منهن على الإلمام بنظام التعليم الجامعى وتخوفهن من المقررات الدراسية والمشكلات التى تواجههن ، فهن بذلك يعملن فى بيئة ثرية متجاوبة, وقد ذكر مارزانو أن المشكلات الدراسية أداة من الأدوات الهامة فى تدريب وتنمية عادات العقل. فهى عبارة عن مواقف ومشكلات منظمة ومخططة بدقة عادة يواجهها الطلاب ، كما أنها تتواجد فى تلك المواقف وكل هذه المشكلات تعمل على تعزيز وتدريب العادات العقلية ، لذا فطالبات الفرقة الثانية لديهن إستعداد لممارسة تلك العادات للتغلب على المشكلات الدراسية التى تواجههن ، ولكن بالنظر إلى طالبات الفرقة الرابعة نجد أنهن قد مررن بتلك المراحل وأصبحت عادات العقل بالنسبة لهن أنماط يمارسنها دون النظر إلى تفاصيلها مما يجعل البعض قد لاينتبه إليها فهن أكثر حرصا على المحتوى الدراسى لإنهاء فترة الجامعة دون النظر إلى تفاصيل العادات العقلية .

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض الثامن

ينص الفرض الثامن للدراسة علي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس قلق الإختبار تعزى إلى (التخصص وكذلك الفرقة الدراسية), "ولإختبار صحة هذا الفرض تم صياغة فرضين فرعيين وإختبار صحتهم:

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب على مقياس قلق الإختبار بإختلاف التخصص.

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات على مقياس قلق الإختبار بإختلاف الفرقة الدراسية.

إختبار صحة الفرض الفرعي الأول: المتعلق بأثر اختلاف التخصص علي مستوي قلق الإختبار لدي عينة الدراسة, وللتحقق من دلالة الفرق بين مجموعات الدراسة تم إستخدام إختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA) للتحقق من دلالة الفرق بين درجات مجموعات الدراسة الأربعة (التخصصات) في قلق الإختبار، ويوضح ذلك جدول (27).

يتضح من جدول (27) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات الدراسة (التخصصات) في محاور قلق الإختبار غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فرق بين درجات التخصصات الأربعة ويتم قبول الفرض الصفري الذي يدل علي عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات (التخصصات الأربعة) على قلق الإختبار.

جدول (25): نتائج إختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة بالنسبة للفرقة الدراسية

المحور	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مثابرة	الثانية	160	32.475	4.4111	348	2.258	دالة عند مستوي 0.05
	الرابعة	190	31.389	4.5385			
التحكم بالإندفاع	الثانية	160	33.900	4.3076		4.577	دالة عند مستوي 0.01
	الرابعة	190	31.857	4.0284			
التفكير بمرونة	الثانية	160	31.512	4.2485		2.095	دالة عند مستوي 0.01
	الرابعة	190	30.636	3.5723			
تطبيق المعارف	الثانية	160	28.631	4.9850		3.148	دالة عند مستوي 0.01
	الرابعة	190	26.942	5.0134			
التساؤل	الثانية	160	33.337	4.9410		4.899	دالة عند مستوي

	الرابعة	190	30.763	4.8601			0.01
العادات العقلية ككل	الثانية	160	159.90	17.982		5.027	دالة عند مستوي 0.01
	الرابعة	190	150.26	17.784			

جدول (26): الأهمية التربوية والدلالة العملية للنتائج الدالة إحصائيا

المحور	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	η^2	الدلالة العملية والأهمية التربوية
مثابرة	2.25	دال إحصائيا عند مستوي 0.05	0.01	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
التحكم بالاندفاع	4.57	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.06	أهمية متوسطة وحجم أثر متوسط
التفكير بمرونة	2.09	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.01	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
تطبيق المعارف	3.14	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.03	أهمية منخفضة وحجم أثر ضعيف
التساؤل	4.89	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.06	أهمية متوسطة وحجم أثر متوسط
عادات العقل ككل	5.02	دال إحصائيا عند مستوي 0.01	0.07	أهمية متوسطة وحجم أثر متوسط

جدول (27): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نفسي انفعالي	بين المجموعات	224.05	3	74.686	1.216	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21246.6	346	61.407		
	المجموع	21470.7	349			
جسمي	بين المجموعات	64.133	3	21.378	0.434	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	17058.4	346	49.302		
	المجموع	17122.5	349			
معرفي عقلي	بين المجموعات	140.561	3	46.854	0.593	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	27352.8	346	79.055		
	المجموع	27493.4	349			
قلق الإختبار ككل	بين المجموعات	1149.6	3	383.200	0.898	غيردالة إحصائيا
	داخل المجموعات	147583	346	426.541		
	المجموع	148732.6	349			

وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن مجتمع الدراسة بالتخصصات الأربعة لهن نفس طبيعة المواد الدراسية التى يدرسنها من حيث المواد النظرية والعلمية ، والاختلافات فى النتائج تكون أكثر للتخصصات المختلفة التى يدرسون مواد علمية فقط أو مواد نظرية فقط حيث أثبتت الدراسات أن قلق الإختبار قلق نوعى وأنه أكثر إرتباطا بالمواد العلمية كالرياضيات والعلوم مثل

دراسة (السنباطى ورمضان, 2000), ودراسة (حمزة وسليمان, 2007), ودراسة (النصير, 2005) لذا نستطيع القول أنه لاتوجد فروق بين التخصصات الأربعة على قلق الإختبار

إختبار الفرض الفرعي الثاني

المتعلق بأثر اختلاف الفرقة علي مستوي قلق الإختبار لدي عينة الدراسة, وللتحقق من الفرق بين مجموعتي الدراسة تم إستخدام إختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وغير متساويتين في العدد ومتجانستين, ويوضح ذلك الجدول (28).

يتضح من الجدول (28) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الفرقة الثانية والفرقة الرابعة) غير دالة إحصائيا بالنسبة لقلق الإختبار ككل ولبعديه النفسي والجسمي في حين كانت الفروق ذات دلالة عند مستوي 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين بالنسبة لبعد المعرفي العقلي لصالح طالبات الفرقة الرابعة، ذلك ما يعني رفض الفرض الفرعي الثاني وقبول الفرض البديل الذي ينص على عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات (الفرقة الثانية، الفرقة الرابعة) على مقياس قلق الإختبار ككل ولبعديه النفسي والجسمي.

وتعزو الباحثات تلك النتيجة إلى أن طالبات الفرقتين قد إعتدن على نظام الإختبارات بالجامعة ولديهن خبرة بالمواقف الإختبارية ربما تكون متشابهة ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (النصير, 2005: 19) التى توضح أن الاختلاف يكون بين طالبات الفرقة الأولى مفارنة بباقى الفرق ويرجع ذلك إلى حداثة طالبات الفرقة الأولى فى الجامعة وتخوفهن من الإختبارات فى مرحلة جامعية جديدة ، وقد تختلف هذه النتيجة مع الاستخلاصات التى أشار اليها الباحثون من أن قلق الإختبار يزداد عبر التقدم فى السن وأن الخبرة المتزايدة للمواقف الإختبارية تقود الطلاب لاظهار ردود فعل عكسية بدرجة كبيرة للإختبارات .

جدول (28) نتائج إختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة

المحور	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
نفسي انفعالي	الثانية	160	40.343	8.2095	348	0.535	غير دالة إحصائيا
	الرابعة	190	40.794	7.5372			
جسمي	الثانية	160	35.443	7.0690		0.529	غير دالة إحصائيا
	الرابعة	190	35.842	6.9629			
معرفي عقلي	الثانية	160	42.562	9.3551		2.241	دالة عند مستوي 0.05
	الرابعة	190	44.684	8.3530			
قلق الإختبار ككل	الثانية	160	118.67	21.355		1.189	غير دالة إحصائيا
	الرابعة	190	121.30	20.002			

النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع للدراسة علي: يمكن التنبؤ بقلق الإختبار في ضوء مستوى عادات العقل وأساليب التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام تحليل الإنحدار المتعدد Multiple Regression وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (29).

يتضح من جدول (29) أن المعادلة التنبؤية كما يلي:

(قلق نفسي انفعالي =81.5 −0.21× عادات العقل ككل −0.07× أساليب التعلم)

(القلق الجسمي= 50.68 − 0.07 ×عادات العقل ككل+ 0.09×أساليب التعلم −0.27× المثابرة −0.22 × تطبيق المعارف)

القلق المعرفي= 90.74 – 0.13 ×عادات العقل ككل– 0.29× تطبيق المعارف –0.33× المثابرة –0.29 × التساؤل)

(قلق الإختبار ككل = 224–0.37 ×عادات العقل ككل– 0.79× تطبيق المعارف –0.77× المثابرة +0.01 × أساليب التعلم)

ويتضح من هذه النتائج بوجه عام صدق ما إفترضته الباحثات حيث توضح النتائج حيث أنه يمكن التنبؤ بقلق الإختبار ككل من خلال عادات العقل ككل والتي تسهم منفردة بـ 34% من تباين درجات الطالبات في قلق الإختبار, كما تسهم مشتركة مع بعد تطبيق المعارف وبعد المثابرة وأساليب التعلم بنحو 36% من تباين درجات قلق الإختبار، وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن قلق الإختبار يعيق الطالبة على أداء الإختبارات بصورة جيدة لأن الطالبات فى مواقف الإختبار غالبا مايكونون متوترين خائفين وفى حالة إنفعال مستمر وأن إستقلالهن الذاتى يكون فى حالة سلبية نظرا لخبراتهن ويؤدى إلى تشتت إنتباههن وقلة تركيزهن فى أثناء تأدية الإختبار, وهذا ماتؤكده دراسة النصير(2005:3) من أن قلق الطلاب من الإختبار يؤثر فى طريقة مذاكرتهن وبالتإلى تأدية الإختبار والأداء الإدراكى والعقلى لديهم فإستخدام أساليب تعلم مناسبة للموقف التعليمى وتضمين العادات العقلية وإستخدامها بشكل جيد تنبئ بدرجة قلق الإختبار لدى الطالبة .

التوصيات

فى ضوء ما توصلت اليه الدراسة توصى الباحثات بما يلى:

- إعداد برامج للتوعية الأسرية عن طريق برامج مختصة فى التهيئة المناسبة للأبناء وأساليب التعامل معهم فى أثناء مواقف الإختبارات الضاغطة حتى تحد من قلق الإختبار .

- ضرورة دمج عادات العقل فى المناهج الدراسية بإعتبارها هدفا تربويا تسعى التربية الحديثة لتحقيقه .

- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التعلم الحديثة والتى من شأنها تنمية عادات العقل لدى الطلبة .

-تشجيع المتعلمين على إستخدام أساليب تعلم مناسبة للحد من مظاهر قلق الإختبار التى تنتابهم.

-إقامة ندوات ودعوة المختصين لإقامة محاضرات فى مقر الجامعات أو بمقر الكليات للتوعية بخطورة قلق الإختبار والأثار السلبية له.

-العمل على إرشاد الطلبة الجدد وتهيئتهم للجو الجامعى الذى يعد بمثابة مرحلة إنتقالية من حياة المدرسة إلى الحياة الجامعية للتخفيف من درجة قلق الإختبار .

-إجراء المزيد من الدراسات التتبعية للتعرف أكثر على الإحتياجات النفسية للطلاب وطرق التغلب عليها.

جدول (29): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بقلق الإختبار من المتغيرات

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	ف	الدلالة الإحصائية	معامل الإرتباط المتعدد	معامل التحديد	بيتا معامل الانحدار	ت	الدلالة الإحصائية
قلق نفسي إنفعالي	عادات العقل ككل	148.4	0.01	0.55	0.29	0.23-	25.8	0.01
	الثابت	77.2	0.01	0.56	0.3	81.5	21.6	0.01
	عادات العقل ككل					0.21-	10.6-	0.01
	أساليب التعلم					0.07-	2.13-	0.01
قلق جسمي	عادات العقل ككل	48.79	0.01	0.35	0.12	0.13-	6.99-	0.01
	الثابت	16.99	0.01	0.41	0.17	50.68	13.58	0.01
	عادات العقل					0.07-	1.93-	0.01

	ككل							
	أساليب التعلم	0.09	2.89	0.01				
	المثابرة	0.27-	2.45-	0.01				
	تطبيق المعارف	0.22-	2.28-	0.01				
قلق معرفي عقلي	عادات العقل ككل	0.29-	14.4-	0.01	0.61	0.37	206.6	0.01
	الثابت	90.74	28.54	0.01	0.64	0.41	59	0.01
	عادات العقل ككل	0.13-	2.9-	0.01				
	تطبيق المعارف	0.29-	2.7-	0.01				
	المثابرة	0.33-	2.79-	0.01				
	التساؤل	0.29-	2.55-	0.01				
قلق الإختبار ككل	عادات العقل ككل	0.65-	13.3-	0.01	0.58	0.34	178.1	0.01
	الثابت	224	29.39	0.01	0.60	0.36	66.3	0.01
	عادات العقل ككل	0.37-	4.2-	0.01				
	تطبيق المعارف	0.79-	3.2-	0.01				
	المثابرة	0.77-	2.7-	0.01				
	أساليب التعلم	0.01	0.3	0.01				

مقترحات ببحوث مستقبلية

فى ضوء أهداف ونتائج الدراسة تقترح الباحثات القيام بالأبحاث التالية:

- قلق الإختبار وعادات العقل وعلاقتهما بالدافع للانجازوبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلى .
- أثر عادات العقل على قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الإقتصاد المنزلى .
- قلق الإختبار وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلى.
- أساليب التعلم وعلاقتها بالتوافق الدراسي والدافع للتعلم لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلى .
- عادات العقل وعلاقتها بحب الاستطلاع ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلى .

إجراء دراسة مشابهة على عينة من الذكور والإناث لمعرفة الفروق بين الجنسين حول متغيرات الدراسة

قائمة المراجـع:

المراجع العربية :

أبوسيف, حسام أحمد محمد (2015) . مهارات عادات العقل عبر مراحل عمرية مختلفة, مجلة المصرية للدراسات النفسية, العدد 87 – المجلد الخامس والعشرون ص ص 102–139 .

أبوشنب, منى عبد الرازق (2014) . مستوى الطموح وعلاقته بالضغوط النفسية وفاعلية ادارة الوقت لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية, مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ،العدد الثاني ، السنة التاسعة و العشون ص ص 66–111 .

– أبوعزب, نائل ابراهيم (2008) . فاعلية برنامج ارشادى مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانويه بمحافظات غزة,رسالة ماجستيرغيرمنشورة,كلية التربيه –الجامعه الاسلاميه .

أبوعواد، فريال محمد , نوفل, محمد بكر (2012) . أثر استقصاء دلالات الصدق والثبات لمقياس فولدر – سولمان لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية,مجلة جامعة دمشق – المجلد 28 – العدد الأول – ص ص 445- 483 .

الجفرى, سماح بنت حسين صالح (2012) . أثر استخدام غرائب ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية – جامعة أم القرى .

الجميل, نانسى حسين زين محمد (2012) . فعالية استخدام نموذج "مارزانو" لمحاور التعلم فى تنمية مفاهيم التربية الفنية وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى, رسالة ماجستير رسالة ماجستير, كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .

الجندى, ايمان عبد المقصود (2013) . برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وتحسين العزو وأثره فى قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسى لدى المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل, رسالة دكتوراه, غير منشورة, معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة .

الحربى, ليلى مقبل بخيت (2012) . فعالية برنامج ارشادى سلوكى لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة, رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة طيبة .

الخطيب, منى فيصل أحمد (2007) . تأثير استراتيجية خرائط التعارض فى تصحيح المفاهيم البديلة وتغيير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم, رسالة دكتوراة غير منشورة, كلية البنات – جامعة عين شمس .

الربعى, محمد عبدالعزيز (2009) . دور مناهج القراءة فى تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكى " دراسه تقويميه فى ضوء الواقع والمأمول ", الجمعيه المصريه للمناهج وطرق التدريس, العدد (149) ص ص 79- 129 .

الرشيدى, محمد سعد جحيش (2012) . فاعلية برنامج ارشادى لخفض قلق الاختبار وعلاقته بالتوفق النفسى لدى عينه من ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطه بالكويت, رساله دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربويه – جامعه القاهرة .

السنباطى, السيد مصطفى وعلى, عمر اسماعيل و العقباوى, أحلام عبد السميع (2010) . دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الإختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية, مجلة الدراسات التربوية والنفسية بكلية التربية بالزقازيق, العدد 68, يوليو ص ص 337-373 .

الشاذلى، حسن فاروق أحمد أحمد (2013) . فاعلية برنامج مقترح قائم على أساليب التعلم فى تنمية مهارات التفكير والوعى الأثرى والتاريخى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى, رساله دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربويه – جامعة القاهرة .

الصباطى, ابراهيم بن سالم ورمضان, محمد رمضان (2002) . الفروق فى أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة فى ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسى,مجلة كلية التربية ببنها, العدد 57 – ابريل – ص ص 277- 304 .

العتيبى, وضحى بنت حباب بن عبد الله (2013) . فاعلية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية, مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية, المجلد الخامس, العدد الأول يناير ص ص 188- 247 .

العزب, إيمان صابر عبد القادر (2012) . برنامج مقترح قائم على الإستقصاء فى العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية, رسالة دكتوراه, غير منشورة, كلية التربية – جامعة بنها .

النصير, دلال بنت منزل (2005) . العلاقه بين قلق الاختبار ومتغيرات . التحصيل الدراسى, التخصص الأكاديمى والمستوى الدراسى لدى طالبات كلية التربية بالجوف, مجلة كليات المعلمين , المجلد (الخامس), العدد الاول – مارس ص ص 1-21 .

العلوان, أحمد الفلاح (2010) . أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية فى مدينة معان فى الأردن وعلاقتها بمتغيرى الجنس والتخصص الأكاديمى, مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية, المجلد السابع, العدد الأول يناير ص ص 1-30 .

اللقمانى, إيمان بنت أحمد عبدالله (2012) . عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات, رسالة ماجستيرغير منشورة , كلية التربية – جامعة أم القرى .

اللوزى, أرزاق محمد عطية (2012) . فعالية تدريس الاقتصاد المنزلى باستخدام كل من استراتيجيتى التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية عادات العقل والتوافق مع مشكلات الحياة اليومية لطالبات المرحلة الاعدادية, رسالة دكتوراة,غير منشورة, كلية الاقتصاد المنزلى – جامعة حلوان .

الهاشمى, حسنى هاشم محمد سيد أحمد (2011) . تطوير منهج علم الإجتماع فى ضوء نموذج هنكنز لتنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية, رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة حلوان .

جديد, لبنى (2010) . العلاقه بين أساليب التعليم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الاختبار وأثرهما على التحصيل الدراسى (دراسه ميدانيه لدى عينه من طلبه الصف الثانى الثانوى فى مدارس محافظة دمشق)، مجلة جامعه دمشق, مجلد (26) ص ص 93-123.

حمزة, طارق محمد عبد الوهاب وسليمان, مصطفى حفيضة (2007) . قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية التربية بنزوى (سلطنة عمان), مجلة علم النفس – العدد الخامس والسبعون . يوليو – أغسطس – سبتمبر – السنة العشرون ص ص 132-151 .

حواش, كوثر محمد عبد الغنى (2012) . استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتأثيرها على تنمية مهارات سلوك حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية وفقا لأساليب التعلم, رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية – جامعة الأسكندرية

راشد, عصام سامى السعيد (2011) . مستويات الذكاء المتعدد لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى وعلاقتها بأساليب التعلم فى بعض الأنشطة الرياضية المختلفة, رسالة ماجستير غير منشورة,كلية التربية الرياضية – جامعة الأسكندرية .

سايحى, سليمه (2004) . فاعلية برنامج إرشادى لخفض مستوى قلق الاختبار لدى تلميذات السنه الثانيه ثانوى,رسالة ماجستير , غير منشورة, كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة ورقلة.

سايحى, سليمه (2011) . فاعلية برنامج إرشادى لخفض مستوى قلق الاختبار لدى تلميذات السنه الثانيه ثانوى, مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية, العدد (18ب) ديسمبر ص ص 123- 132 .

سويد, جيهان على السيد (2003) . الضغوط النفسيه وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعه, رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى – جامعه المنوفيه .

عبد الفتاح, سعدية شكرى على (2010) . فاعلية برنامج فى التربية المهنية فى ضوء المدخل البنائى فى تنمية بعض مهارات الدراسة وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات شعبة علم النفس, رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية – جامعة عين شمس.

عراقى, نهى سمير محمد محمد (2007) . فاعلية نموذج محاور التعلم فى تنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة الفلسفة, رسالة ماجستيرغير منشورة, كلية التربية, جامعة عين شمس .

عريان, سميرة عطية (2010) . عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعى المطويه لمعلم الفلسفه والاجتماعى فى القرن الحادى والعشرين, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (155) فبراير ص ص 41-85

عمر, أسماء عمر السيد (2013) . فعالية استراتيجية التقويم الواقعى فى تنية بعض عادات المنتجة والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية فى مادة العلوم, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية – جامعة عين شمس .

عمران, ابتهال محمد عبد الهادى (2008) . فعالية خرائط التفكير فى تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى مادة العلوم, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية البنات – جامعة عين شمس .

محمد, زبيدة محمد قرنى (2009) . التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره فى تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى فى مادة العلوم, مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – العدد 149 – أغسطس – ص ص 183–336 .

محمد, طارق عبدالسلام عبدالحليم (2010) . أثر التفاعل بين مستويات المساعدة (الموجزة, والمتوسطة, والتفصيلية), وبين أساليب التعلم, على تنمية كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة, لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم, رسالة دكتوراة غير منشورة, كلية البنات للآداب والعلوم التربوية – جامعة عين شمس .

مزيد, منى أحمد محمود (2008) . عمليات ماوراء المعرفة وأساليب التعلم لدى عينة من الطلاب الموهوبين لغويا, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية – جامعة بنها .

مصطفى, أمانى حسن سيد (2014) . فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة فى تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة, رسالة دكتوراه غير منشورة, معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة .

المراجع الاجنبية :

Justin .B & Natasha ,S. (2012) . Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents. A systematic Review of Treatment Studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*.

Kahan , L. (2008) . The correlation of test anixity and academic performic of community college students K Ph.D- Capella University .

Nicholson , A.(2009) . Effects of test anixity on student achievement (ACT) for college bound students , Ed.D- United States – Tennessee .

Peters, K. (2012). Understanding Community College Students Learning Styles and the Link to Academic Achievement , Ph.D – Walden University.

Robinson , A. (2009) . Test anxiety difference as function of gender in African college students , M.S- United States- Tennessee.

Szafranski , D. (2010) . Effects of behavioral intervention on college students reports of test anxiety and academic success , M.A United States- California.

Vuk , J .(2008) . College students behavior on multiple self-tailored exams in relation to metacognitive ability, self-efficacy,and test anixity, Ph.D - Mississippi State University

ABSTRACT

The study aimed to reveal the relationship between test anxiety and learning styles and habits of mind as well as the prediction of test concerned in the light of the level of the mind habits and methods of learning, And so on a sample of 350 female students from the second and fourth band, Faculty of Home Economics, University of Menoufia disciplines (clothes and textiles – nutrition and food science – management of houses and institutions home economics and education) The most tools in the study: - measurement of learning methods (Entwistle&Tait, 1994) (translated and regulated by Alsababi and Ramadan, 2002) - Habits of Mind scale - Scale test anxiety(Preparation of researchers) , And yielded results:

- **There is negative statistical correlation between the grades of learning methods and grades of test concern for the students at the level (0.01).**
- **There is negative statistical correlation between the grades of mental habits and grades of test concern for the students at the level (0.01).**
- **Thereis positive statistical correlation between the grades of mental habits and grades of learning methods for the students at the level (0.01).**
- **There are statistical differences among the mean grades (high, average and low levels of test anxiety) at the level (0.01) on the measurement of learning methods for the sake of the average grades of test concern; also there are statistical differences among the mean grades of students (high, average an low levels of test concern) at the level (0.01) on the measurement of mental habits**
- **There are statistical differences among the mean grades of students with (strategic, deep) learning methods at the level (0.01) on the measurement of test concern for the sake of students with strategic learning methods; also there are statistical differences among the mean gradesof students with (strategic,deep) learning methods at the level (0.01) on the measurement of mental habits for the sake of students with deep learning method.**

- **There are no statistical differences among the mean grades of students (the four specializations) at the level (0.01) on the measurement of learning methods; also there are no statistical differences among the mean grades of students (second year, fourth year)at the level (0.01) on the measurement of learning methods.**
- **Thereare no statistical differences among the mean grades of students (the four specializations) at the level (0.01) on the measurement of mental habits; also there are no statistical differences among the mean grades of students (second year, fourth year)at the level (0.01) on the measurement of mental habits for the sake of the second year.**
- **Thereare no statistical differences among the mean grades of students (the four specializations) at the level (0.01) on the measurement of test anxiety ; also there are no statistical differences among the mean grades of students (second year, fourth year)at the level (0.01) on the measurement of test concern as a whole with its psychological and physical dimensions.**
- **Test anxiety of the study sample is predictable in the light of the level of mental habits and learning methods.**

Finally: The relative contribution of learning methods and habits of mind in a test to predict concerned with the students of the Faculty of Home Economics, Menoufia University

Keywords: Relative contribution, mental habits, test anxiety, learning styles, home economics.