التمايز في مهارات التعلم الجامعي في ضوء الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والنوع

إعداد

د.أحمد يعقوب النور

كلية التربية – جامعة جازان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التمايز في مهارات التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والنوع، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من كلية التربية، وكلية المختبرات الطبية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، وكلية العلوم بجامعة الخرطوم في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٥/٢٠١٦، وتم تطبيق قائمة مهارات التعلم، والكفاءة الذاتية (من إعداد الباحث)، ومقياس الحاجة إلى المعرفة(Cacioppo, et al,1996) الذي قننه في البيئة العربية جرادات والعلي(٢٠١٠)، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم الكلي وفي أبعاده عدا مهارة تدوين الملاحظات بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح فئة مرتفعي الحاجة إلى المعرفة ، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة في الأبعاد عدا مهارتي تدوين الملاحظات والتعلم الذاتي لصالح فئة متوسطي الحاجة إلى المعرفة ، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم الكلي وفي أبعاده بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح الكفاءة الذاتية المرتفعة، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارتي التلخيص والتنظيم بين مرتفعي ومتوسطي الكفاءة الذاتية، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية في الأبعاد لصالح فئة الكفاءة الذاتية المتوسطة، عدا في مهارة تدوين الملاحظات، والتلخيص،والاستذكار، وكتابة البحث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارتي التنظيم والاستذكار، لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم، الحاجة إلى المعرفة، الكفاءة الذاتية.

Abstract

The study aimed at identifying the learning skills differences among university students in relation to cognition, self-efficacy and gender. The sample of the study consisted of (198) students, males and females and was chosen randomly from the Faculty of Education, Faculty of Medical Laboratories at the Sudan University of Science and Technology, and Faculty of Science at the University of Khartoum during the first term of 2015/2016. The researcher used three scales namely, learning skills scale, measure of the need of cognition prepared by Cacioppo,et al(1996), which was translated into Arabic by Gradat and Alali (2010) in addition to the measure of the self-efficacy. The study finding have shown that there are some statistical significant differences in the learning skills and in its dimensions except fortakingnotes skill among students with high, medium and low cognition, in favor of those of highest need for cognition and there were some significant statistical differences in the level of learning skills (medium, and low) in favor of the medium need for cognition. There were statistical significant differences in the learning skills as a hole, between self-efficacy, high, medium, and low, in favor of the highest self-efficacy. There were statistical significant differences in the learning skills levels except in thetakingnotes, summarizing, studying and research writing skills between the medium and the low self-efficacy in favor of the medium. There were some statistical significant differences in the organizing and studying skills between the male and female students in favor of the female students.

Key words: Learning skills, need for cognition, self-efficacy.

مقدمة :

تعد مهارات التعلم والدراسة من الموضوعات النظرية والتطبيقية التي نالت اهتمام العلماء في ميدان علم النفس التربوي، نظرًا لحاجة مجال التعليم خاصة الجامعي إلى توافر العديد من مقومات النجاح، ومن بينها مهارات التعلم والدراسة (زهران،١٢٢،٢٠٠٠).

ولكي يتم تطوير جودة عمليات التعلم ومخرجاته لابد من أن نعمق فهمنا لكيفية حدوثه ، فالتعلم لم يعد قاصرًا على عمليات سلوكية أو معرفية فقط، بل

يعتمد أيضًا على المهارات والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم للتعامل مع مواقف التعلم المختلفة(Marton, & Booth,1997,5)، وفي ذات الاتجاه يكمن الاهتمام بمهارات التعلم ، خاصة في الجامعات لدورها في جعل الطالب أكثر نشاطًا وحيويًا أثناء عمليات التعلم(Miles,1988,334).

إضافة إلى ذلك؛ فإن المعرفة(المرتبطة بمهارات التعلم) التي يكتسبها الطالب خلال الدراسة الجامعية تمكنه من التعامل مع التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في ميادين المعرفة(Clift,et al,1990,253)

ويهتم علماء النفس في مجال مهارات التعلم باكتشاف الأنشطة والسلوكيات التي ترتبط بالتعلم الناجح، ومهارات التعلم تمكن الطالب من التوجيه الذاتي، وتساعده على الفهم والاستيعاب، وتساعد عضو هيئة التدريس على تطوير إجراءات تدريسية واضحة ومتسلسلة ، وتهيئة الطالب النشط الحيوي المتفاعل مع الخبرة المعرفية أثناء تعلمه، ومن العوامل المسئولة عن اهتمام الطالب بمهارات تعلمه: درجة وعيه بمهارات التعلم(الاستراتيجيات)، وأسلوب تعلمه، ودافعيته للتعلم، وخصائصه الشخصية (Oxford,1990).

ومن الملاحظ أن النجاح في الجامعة ليس سهلاً على بعض الطلاب ، فبعض الطلاب قد يفشلون في النجاح بالرغم من امتلاكهم لدرجة ذكاء تؤهلهم من النجاح، كما أنهم يبذلون جهدًا معقولًا، ولكن ضعفهم يرجع لعدم قدرتهم في توظيف مهاراتهم واستراتيجياتهم للتعلم من أجل تنظيم المعلومات وتجهيزها(Wilson,1988,323).

وتتمثل أهم مهارات التعلم كما حددها (زهران،١٢٢،٢٠٠٠)، (Welker,1996,128) في: مهارة التنظيم، وتشمل تنظيم الوقت، والمكان والزمان، وتنظيم الكتب والمراجع، ومهارة التلخيص: وتشمل تحديد العناوين والأفكار الرئيسة والفرعية في الموضوعات، والنقاط والموضوعات المهمة، ومهارة تدوين الملاحظات ،

ومهارة الاستذكار.

وتتوقف درجة استيعاب الطالب لمقرراته الدراسية على مهاراته في عملية الاستذكار والتخطيط المسبق لها (عبدالمجيد، ٢٠٠٧)، واستخدامه مهارة حل المشكلات لمواجهة المواقف غير العادية التي تقابله .أمامهارة التعلم الذاتي فتعد من المهارات التي يعتمد عليها النجاح في الجامعة، وفيها يقرر المتعلم متى يبدأ ومتى ينتهي، ويكون هو محور الاهتمام بدلًا من المعلم، واتقان مهارة التعلم الذاتي يمكن الطالب من التعلم في كل الأوقات .

وأشارت دراسة فطيم (١٩٨٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث في مهارة الاستذكار لصالح الاناث، ، كما أشار (Gadzella,& Williamson.1984,929) إلى أن مهارات التعلم الفرعية(تنظيم الوقت، وتحسين الذاكرة، وأخذ الملاحظات، وقراءة النصوص، والإعداد للامتحان، وكفاءة التعلم)، ترتبط إيجابيًا بمعدلات الطلاب التراكمية.

ومن منظور الحاجة إلى المعرفةNeed for Cognition تُفسر الدوافع على أنها المحركات الرئيسة وراء السلوك، وتوجد أسباب عدة وراء كل سلوك، هذه الأسباب ترتبط بحالة الفرد الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى. ولكي نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد لابد من معرفة مثيرات البيئة الخارجية، وحالته الداخلية كحاجاته، وميوله، واتجاهاته وعلاقتها بالموقف، وأشار ماسلو في تصنيفه للدوافع الإنسانية إلى الحاجة للمعرفة التي تسيطر على سلوك الفرد وتوجهه أكثر من سيطرة الدوافع الفسيولوجية (قطامي، وعدس،١٩٥،٢٠٠٢).

وتشير حاجات المعرفةCognitive Needsإلى الرغبة المستمرة للفهم ، وتظهر في النشاطات الاستكشافية والاستطلاعية وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، وتلعب حاجات المعرفة دورًا حيويًا في سلوك

الطالب الأكاديمي، وتعزيزها يمكنه من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي، اعتمادًا على دوافع داخلية ذاتية (أبوحويج، وأبو مغلى،١٤٨،٢٠٠٤).

في هذا السياق؛ وُجد أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون مهارات تعلم أكثر شمولية وعمقًا تأخذهم إلى مستويات أعلى من الفهم وتكسبهم القدرة على أداء أفضل للمهمات التعليمية(Coutinho,2006,163).

والحاجة إلى المعرفة قد تأخذ صورة أعمق لدى بعض الطلاب، وتظهر في الرغبة للتحليل والتنظيم، والربط، وإيجاد العلاقات بين الأشياء (القحطاني،١٨٠،٢٠١٥) ، لذا يمكن القول بأن الحاجة إلى المعرفة تلعب دورًا مهمًا في دعم مهارات الطالب للتعلم والدراسة.

وأشار جرادات والعلي(٣٢٣،٢٠١٠)إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلات، كما وُجد أن بعض الطلاب لا يؤدون المهام بالشكل المطلوب بسبب عدم الكفاية المعرفية Cognitive- Efficacy Unوالمهارات المطلوبة للتعلم حتى، وإن توفرت لديهم دوافع قوية، ومستوى عال من الكفاءة الذاتيةSelf-Efficacy(Schunk,1991,213).

وفيما يتعلق بالكفاءة الذاتية Self-Efficacy فإن Bandura يعد من أوائل العلماء الذين جذبوا الباحثين لهذا المصطلح ، ووضح أن توقعات الفرد لكفاءته الذاتية تمكنه من السلوك والأداء بشكل ناجح حيال المواقف والمثيرات، من خلال استبصاره بقدراته وإمكاناته التي تؤهله من الوصول إلى مخرجات عالية الدقة، فالفرد غالبًا ما يكون تحت تأثير التحدي Challenge لقدراته وإمكاناته، فعندما توجد الكفاءة الذاتية تكون التوقعات والنتائج إيجابية(McAruther,2008,17).

وتعمل الكفاءة الذاتية كمحدد مهم للدافعية وراء السلوك الإنساني، وتؤثر في أنشطة الفرد من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية (Lamuth,2005,27) ،(صالح ،١٩٩٣،٤٦١)، ومعرفة الفرد بأن نجاحه يكون نتاج لقدراته، تدفعه إلى المثابرة

وأداء أعماله وواجباته بالشكل المطلوب، لذا تعزز الكفاءة الذاتية توقعات الفرد عن قدراته مما يدعم لديه سلوك النجاح(Bandura,1982,122).

والكفاءة الذاتية تشير إلى توقع الفرد بأنه قادر على إدراك السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين، وهذا يمثل الجانب الأول من الكفاءة الذاتية، أما الجانب الثاني فيتمثل في القدرة(جابر،١٩٨٦، ٤٤٢).

وتؤكد النظرية المعرفيةBandura على العلاقات التبادلية بين المتغيرات النفسية والبيئية والسلوك، باعتبار أن النظام الذاتي يشكل أساس المتغيرات النفسية التي تضبط سلوك الفرد وتوجهه، فمن خلال هذه المنظومة يستطيع الفرد التحكم في مشاعره وأفكاره وسلوكه، كما أن هذا السلوك يكون نتاجًا للتفاعل الذي يحدث بين النظام الذاتي للفرد ومؤثرات البيئة الخارجية التي يتأثر بها(المخلافي، ٢٠١٠،٦٣)، كما أن للفرد ذي الكفاءة الذاتية ثلاثة ردود أفعال تتمثل في رد الفعل الذاتي السلوكي، ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة النوعية التي تحقق أهدافه، ورد الفعل الذاتي الشخصي، ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الذاتية أثناء عملية التعلم، ورد الفعل الذاتي البيئي، وفيه يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة لعملية التعلم(عياصرة، وحمادنة،٢٠١٠،٦٣). ومن هذا المنطلق فإن الطلاب الذين لديهم إدراك عال بكفاءتهم الذاتية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ولديهم مرونة وقدرة في استخدام مهارات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيًا، ولديهم دافعية داخلية مرتفعة نحو العمل المدرسي(العلوان، والمحاسنة،٢٠١١،٣٩٩).

ومن نتائج دراسة (Komarraju, & Nadler,2013) أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تساعد الطلاب في تحقيق الأهداف، واكتساب مهارات جديدة في التعلم، ويكون تحصيلهم مرتفعًا.

ويُظهر الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة مستوى عال من الثقة بالنفس،

والاصرار على بلوغ الهدف، والمثابرة، وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية تمثل عاملًا جوهريًا لنجاح الطالب، أو فشله Bandura,1997,38)،بالإضافة إلى ذلك نجد أن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا مهمًا في سلوك حل المشكلات(Bandura,1997,61).

وتوجد ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية تتمثل في قدرة الكفاءة **Magnitude** وتتحدد من خلال صعوبة المهمة، وتتضح عندما يتم ترتيب المهمة من السهل إلى الصعب، وبعد العموميةGenerality ويشير إلى انتقال الكفاءة الذاتية لدى الأفراد من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة، أما البعد الثالث فيتعلق بالقوة، فالتوقعات الضعيفة عن الكفاءة تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه **(Schwarzer,1999, 2)**.

وإدراك الفرد لكفاءته الذاتية يمكن أن يؤثر على درجة إقباله على التعلم الذاتي من خلال الاستخدام الفعال لمهارات التعلم واستراتيجياته، وإدراك الوقت وتنظيم التعلم، لذا فإن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة يكون أداؤهم أفضل في مهارات التعلم والمهام الأكاديمية المختلفة**(Zimmerman,1995,217)**.

ويرى الباحث أن متغيري الدراسة الحالية وهما الحاجة إلى المعرفة، والكفاءة الذاتية يمكن أن يحدثا الفروق في متغير مهارات التعلم، كما أشار **(Ellas,& Loomis, 2002,1688)**إلى أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط إيجابيًا بالكفاءة الذاتية.

وبالرغم من ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الفروق في مهارات التعلم في ضوء الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والنوع إلا أن هناك بعض الدراسات؛ فقدأجرى أحمد، والعوض (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة السمات المميزة لعادات الاستذكار، والفروق بين الجنسين في عادات الاستذكار، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٦) طالبًا وطالبة بجامعة الخرطوم، وأظهرت النتائج أن عادات الاستذكار لدى طلاب جامعة الخرطوم تتصف بالإيجابية، وتوجد علاقة عكسية بين عادات الاستذكار ومستوى تعليم الوالدين، وتوجد فروق في عادات الاستذكار

وفقاً للنوع لصالح الاناث، وفي مستوى التخصص لصالح طلاب التخصص العلمي.

وقام (West,2009) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة الحاجة إلى المعرفة بالذكاء والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) فردًا، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق بين الشباب والراشدين على مقياس الحاجة إلى المعرفة، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المعرفة، كما لا توجد فروق في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى العمر.

وهدفت دراسة (Day, ESpejo, Kowollik, Boatman,& McEntire,2007) إلى معرفة أثر الحاجة إلى المعرفة في اكتساب مهارات معقدة، وتكونت العينة من (٤١١) شابًا، تم تدريبهم على مهارات معقدة في الكمبيوتر، وتم تزويدهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم أثناء التدريب، وأظهرت النتائج أن الحاجة إلى المعرفة تؤثر بدرجة كبيرة في اكتساب الأفراد للمهارات ذات الطابع المعقد، وتساعدهم في ذلك وسائل توجيه الهدف والكفاءة الذاتية.

وبحث الشعراوي(٢٠٠٠) الفروق بين الجنسين وبين الصف الأول والثاني الثانوي في فاعلية الذات، وكذلك تأثير تفاعل الجنس والصف الدراسي في تباين درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات، وبحث العلاقة بين فاعلية الذات ودافع الانجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من (٤٦٧) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين، وكذلك بين الصفوف الدراسية والتفاعل بينهما في فاعلية الذات ، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات ودافع الانجاز الأكاديمي والتوجه الشخصي والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

وهدفت دراسة Braten&Olaussen(,1998) إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم، لدي عينة من (١٧٦) طالبًا جامعيًا بالنرويج، وباستخدام قائمة استراتيجيات الدراسة والتعلم، وقائمة فاعلية الذات الأكاديمية، أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية الإيجابية

يستخدمون استراتيجيات التعلم بشكل فعال.

وقام خزام، وعيسان(١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة مهارات التعلم التي يوظفها طلاب الجامعة في دراستهم في ضوء الجنس والتخصص والاندماج في الدراسة الجامعية، وتكونت العينة من (٢٣٤) طالبًا وطالبة بجامعة السلطان قابوس، وأظهرت النتائج أن مقدار التشابه في مهارات التعلم بين الجنسين أقل من الاختلاف، وأن التشابه في استراتيجيات التعلم بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية أكبر من الاختلاف.

وأجرى بدير(١٩٩٠) دراسة للتعرف على علاقة عادات الاستذكار بالتحصيل الأكاديمي في المقررات التربوية، وتكونت العينة من(٢٦٨) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة المنصورة، وأظهرت النتائج أنه عدم وجود فروق بين الجنسين في عادات الاستذكار، كما أنه لا توجد علاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي في المقررات التربوية.

مشكلة الدراسة :

يُحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **هل تتمايز مهارات التعلم الجامعي تبعًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والنوع؟ ، ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:**

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم تبعًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة(مرتفعة، متوسطة، منخفضة) لدي عينة الدراسة؟.

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم تبعًا لمستويات الكفاءة الذاتية(مرتفعة، متوسطة، منخفضة) لدي عينة الدراسة؟.

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارات التعلم ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى التمايز في مهارات التعلم بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغيرات: مستوى الحاجة إلى المعرفة، ومستوى الكفاءة الذاتية،، والنوع.

أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة في الآتي:

١- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع مهارات التعلم الجامعي، لدورها في تحسين عادات الدراسة، وتعزيز التحصيل الأكاديمي، والشعور بالرضا والتوافق الاجتماعي للطالب.

٢- ندرة الدراسات العربية التي اهتمت ببحث تمايز مهارات التعلم الجامعي في ضوء الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والنوع(ذكور، إناث).

٣- قد تمكن نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس المهتمين بتدريب طلاب الجامعة، ومراكز الارشاد الأكاديمي، من تحسين مستوى الطلاب في مهارات التعلم.

٤- قد تفتح توصيات الدراسة المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات على هذه المهارات لدي عينات أخري أو في بيئات أخري.

تعريف المصطلحات:

مهارات التعلم: "

أنماط سلوكية يكتسبها الطالب ويتعلمها خلال ممارساته المتكررة لتحصيل العلم والمعرفة واكتساب المهارات"(زهران،١٢١،٢٠٠٠).

الحاجة إلى المعرفة:

"الميل الدائم لدي الفرد إلى الاستمتاع بالتفكير والأنشطة المعرفية" (Cacioppo, &Petty,1982,116).

الكفاءة الذاتية:

"أحكام الفرد على توقعاته عن أدائه في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء، والمجهود المبذول، ومواجهة المصاعب وانجازالعمل"(Bandura,1977 , 191).وهي "توقعات الفرد لمستوى كفاءته وقدراته الذاتية، وما تنطوي عليها من قدرات معرفية انفعالية، وفيسيولوجية عصبية لمعالجة المهام، والمشكلات لتحقيق إنجاز أفضل في ظل المحددات البيئية المحيطة"(الزيات،٨٣،٢٠٠١).

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

أ- **الحدود الزمنية:** تمت الإجراءات في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٥/٢٠١٦.

ب- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الأدوات على طلاب كليتي التربية، والمختبرات الطبية بجامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، وكذلك طلاب كلية العلوم بجامعة الخرطوم.

ج- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الأدوات على طلاب البكالوريوس بكلية التربية، وكلية المختبرات الطبية، وكلية العلوم، حيث بلغ حجم العينة (١٩٨) طالبًا وطالبة .

فروض الدراسة :

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات التعلم تبعًا لمستوى الحاجة إلى المعرفة (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات التعلم تبعًا لمستوى الكفاءة الذاتية(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارات التعلم .

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية البالغ عددهم (٢٢٢١) طالباً وطالبة، وطلاب كلية المختبرات الطبية البالغ عددهم (٦٩٣)بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،وطلاب كلية العلوم جامعة الخرطوم وعددهم (١٠٦٣) في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٥- ٢٠١٦.

عينة الدراسة:

تكونت من عدد (١٩٨) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وشكلت ما نسبته ٥٪ من المجتمع الأصلي، منها(٩٦) طالبا،و(١٠٢) طالبة، ذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٥- ٢٠١٦.

أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة مهارات التعلم(إعداد الباحث)

أعد الباحث قائمة مهارات التعلم من خلال الخطوات الآتية:

١- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التعلم والدراسة.

٢- تجميع المهارات التي أشارت إليها الأدب النظري كمهارات للتعلم.

٣- تم عرض القائمة على (٩) من المتخصصين في علم النفس التربوي لإبداء آرائهم حول أبعاد مهارات التعلم، واقترحوا إضافة مهارة حل المشكلات، ومهارة التعلم الذاتي، مع استبعاد مهارة تحديد الأهداف ومهارة التخطيط، وتم تعديل القائمة وفقاً لآراء المحكمين.

وتتَكون القائمة من(٧) مهارات: تدوين الملاحظات، التلخيص، التنظيم، الاستذكار، حل المشكلات، كتابة البحث، التعلم الذاتي ، وكل مهارة يتم قياسها بـ

(٩) فقرات، ولكل فقرة (٤) بدائل للإجابة : دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وتعطى البدائل الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، وتعطى الفقرات السلبية الدرجات(١، ٢، ٣، ٤).

صدق قائمة مهارات التعلم:

للتأكد من صدق القائمة استخدم الباحث الصدق التوكيدي باستخدام برنامج ليزرل، والنتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لقائمة مهارات التعلم (ن= ٧٢)

أبعاد القائمة	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري	قيمة ت	R2
تدوين الملاحظات	٠,٥٨٤	٠,٠٩٨	٥,٦٩١	٠,٦٢١
التلخيص	٠,٦٦١	٠,١٢٧	٥,٢٠٣	٠,٥٢٨
التنظيم	٠,٨٣٣	٠,٠٨٥	٨,٤٧٤	٠,٦٥٣
الاستذكار	٠,٩٤٢	٠,٠٨٦	١٠,٥١٦	٠,٧٠١
حل المشكلات	٠,٨٢٥	٠,٠٩١	٨,٦٧٥	٠,٦٤٢
كتابة البحث	٠,٦١٥	٠,٠٧٣	٨,٣٦٦	٠,٦٠٥
التعلم الذاتي	٠,٥٥٢	٠,١٢٩	٤,٨٦٥	٠,٣٨٥

يوضح الجدول(١) أن جميع قيم (ت) دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١، مما تشير إلى وجود قيم مقبولة لمؤشرات حسن المطابقة، كما أن معاملات الصدق لأبعاد قائمة مهارات التعلم تشبعت على العامل الكامن الواحد بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وأن مهارة الاستذكار حصل على أعلى معدل للصدق، حيث بلغ تشبعه على العامل الكامن ٠,٩٤٢، تليه مهارة التنظيم بنسبة تشبع على العامل الكامن ٠,٨٣٣، ثم حل المشكلات ٠,٨٢٥، إضافة إلى ذلك يعد بُعد مهارة الاستذكار من أكثر

مؤشرات المتغير الكامن ثباتًا وفسر التباين في المتغير الكامن بما نسبته ٧٠٪.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات قائمة مهارات التعلم من خلال تطبيقها على عينة التقنين(٧٢) طالبًا وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين٠,٧٣،٠,٨٢،٠,٧٦، ٠,٦٩،٠,٨٠،٠,٨١،٠,٨٣، لأبعاد المقياس على الترتيب مهارة تدوين الملاحظات، والتلخيص، والتنظيم، والاستذكار، وحل المشكلات، وكتابة البحث، والتعلم الذاتي، كما بلغ معامل الثبات للقائمة ككل ٠,٧٩.

ثانياً: مقياس الحاجة إلى المعرفة:ا

ستخدم الباحث مقياس (Cacioppo, J., & Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W.1996)، وقننه في البيئة العربية جرادات والعلي(٢٠١٠: ٣٣٠)، ويتألف المقياس من (١٨) فقرة، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة، ويتمتع المقياس في بيئته الأصلية بدلالة الصدق الظاهري والعامل (Cacioppo, et al, 1996)، وبعد ترجمة المقياس، استخدما مقياس حل المشكلات كمحك **خارجي، وكان الارتباط إيجابيًا بين المقاسين، وعن طريق الاتساق الداخلي كان معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية دال لجميع الفقرات عند مستوى الدلالة ٠,٠١، والثبات عن طريق كرونباخ ألفا ٠,٧٩.**

وفي الدراسة الحالية كانت بدائل الإجابة : أوافق، لا أدري، لا أوافق، وتعطى الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، أما في حالة الفقرات السلبية فتعطى الدرجات (١، ٢، ٣)،وبذلك تمتد درجة الطالب على هذا المقياس بين ١٨- ٥٤ درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني مستوى الحاجة إلى المعرفة.

صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس التربوي لتحديد مدى تمثيل فقرات المقياس للحاجة إلى المعرفة، وأي ملاحظات يرونها ملائمة، وأبدى المحكمون بعض الملاحظات المتعلقة بالصياغة اللغوية، وقد تم تعديل صياغة تلك الفقرات.

صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بحساب الصدق عن طريق مقارنة درجات الثلث الأعلى بمتوسطات درجات الثلث الأدنى لإجابات عينة التقنين، حيث بلغت قيمة (ت) ٦,٤٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة التقنين، واستخدم الباحث الثبات عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغ معامل جتمان٠,٨٣، وعن طريق كرونباخ الفا بلغ ٠,٧٩.

ثالثاً : مقياس الكفاءة الذاتية(إعداد الباحث):

تضمن بناء مقياس الكفاءة الذاتية الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال الكفاءة الذاتية.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس: مقياس(Sherer,1982)، ومقياس العدل(٢٠٠١)، ومقياس Wood & Lookترجمة الحربي(٢٠١٣).

٣- بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ومقاييس الكفاءة الذاتية، جمع الباحث فقرات مقياس الكفاءة الذاتية للدراسة الحالية والبالغ عددها (١٨) فقرة.

٤- تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة هي: أوافق، لا أدري، لا أوافق، وتعطى البدائل

الدرجات (١،٢،٣) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، و(١، ٢، ٣) في حالة الفقرات السالبة.

صدق مقياس الكفاءة الذاتية

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس لإبداء آرائهم حول المقياس ومدى صلاحيته لقياس الكفاءة الذاتية، واتفق المحكمون على فقرات المقياس مع إشارتهم بضرورة حذف (٣) فقرات للتكرار، وتم حذف الفقرات فأصبح المقياس يتألف من (١٥) فقرة في صورته النهائية.

الصدق المرتبط بمحك:

تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للعدل(٢٠٠١) كمحك خارجي لمقياس الكفاءة الذاتية(إعداد الباحث)، حيث طبق مقياس المحك الخارجي على عينة التقنين(٧٢) طالبًا وطالبة بفاصل زمني قدره (١٦) يومًا من تطبيق مقياس الدراسة، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٨١.

صدق المقارنة الطرفية:

حُسب صدق المقارنة الطرفية بحساب الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الكفاءة الذاتية ، باختبار "ت" وبلغت قيمة ت (٣,١٦) ، وهي دالة عند مستوى ا (٠,٠١)، أي أن مقياس الكفاءة الذاتية يتمتع بصدق مرتفع.

الصدق العاملي:

تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٢)

نتائج التحليل العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية

الفقرات	التشبع	الشيوع
١	٠,٧٤٤	٠,٥٥٤
٢	٠,٧٤٠	٠,٥٤٨
٣	٠,٧٣٨	٠,٥٤٥
٤	٠,٦٣٥	٠,٤٠٣
٥	٠,٧١٣	٠,٥٦٧
٦	٠,٦٣٧	٠,٤٠٦
٧	٠,٧٠٩	٠,٥٤٠
٨	٠,٦٦١	٠,٤٣٧
٩	٠,٦٩٩	٠,٤٨٩
١٠	٠,٦٤٧	٠,٤١٩
١١	٠,٦٣٣	٠,٤٠١
١٢	٠,٦٤٢	٠,٤١٢
١٣	٠,٦٣٨	٠,٤٠٧
١٤	٠,٦٣١	٠,٣٩٨
١٥	٠,٦٢٤	٠,٣٨٩
الجذر الكامن	٦,٩٢	
نسبة التباين	٦٩,١٥	

يوضح الجدول(٢) أن جميع فقرات المقياس تشبعت بشكل دال، بعامل واحد أي بالكفاءة الذاتية، حيث بلغ الجذر الكامن لهذا العامل٦,٩٢، وفسر ما نسبته ٦٩,١٥٪ من تباين المقياس، وتشبعت به كل العبارات، مما تعكس صدق مقياس الكفاءة

الذاتية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق وكانت قيمة معامل الثبات= ٠,٧٩، وعن طريق التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات٠,٧٦، وبلغ معامل ثبات الفا كرونباخ٠,٨٤، وهي قيم تسمح بتطبيق المقياس لغرض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، واختبار (ت)، بالإضافة معاملات الارتباط.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتيجة الفرض الأول :

ينص الفرض على:لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات التعلم تبعًا لمستوى الحاجة إلى المعرفة(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والنتائج كما يلي :

جدول(٣)

نتائج تحليل التباين للفروق في مهارات التعلم وفقاً لمستويات الحاجة إلى المعرفة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ودلالتها
تدوين الملاحظات	بين المجموعات	١٧٨,٣٦	٢	٨٩,١٨	٢,٥٠
	داخل المجموعات	٦٩٦٦,٨٨	١٩٥	٣٥,٧٣	
التلخيص	بين المجموعات	١٩٨,٤١	٢	٩٩,٢١	٥,٤٠ ❖
	داخل المجموعات	٣٥٨٤,٢٤	١٩٥	١٨,٣٨	
التنظيم	بين المجموعات	٢١٦,٣٤	٢	١٠٨,١٧	٤,٩٣ ❖

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ودلالتها
	داخل المجموعات	٤٢٨٠,٢٥	١٩٥	٢١,٩٥	
الاستذكار	بين المجموعات	٢٧٦,٣١	٢	١٣٨,١٦	٦,٠٠❖
	داخل المجموعات	٤٤٨٩,٦٧	١٩٥	٢٣,٠٢	
حل المشكلات	بين المجموعات	٢٣٤,١٩	٢	١١٧,١٠	٥,٠٥❖
	داخل المجموعات	٤٥١٧,٢٤	١٩٥	٢٣,١٧	
كتابة البحث	بين المجموعات	٢٣٧,٣٦	٢	١١٨,٦٨	٥,٣٥❖
	داخل المجموعات	٤٣٢٢,٤٦	١٩٥	٢٢,١٧	
التعلم الذاتي	بين المجموعات	١٦٨,١٤	٢	٨٤,٠٧	٤,٦٧❖
	داخل المجموعات	٣٥١٢,٤٣	١٩٥	١٨,٠١	
الدرجة الكلية لمهارات التعلم	بين المجموعات	٧١٩,٦٥	٢	٣٥٩,٨٢	٨,٧٧❖❖
	داخل المجموعات	٧٩٩٦,٣٣	١٩٥	٤١,٠١	

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥≥α ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١≥α

يوضح الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى٠,٠١≥αفي مهارات التعلم ككل، وعند مستوى٠,٠٥≥α في مهارة التلخيص، والتنظيم، والاستذكار، وحل المشكلات، وكتابة البحث، والتعلم الذاتي، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارة تدوين الملاحظات، لذا يتم رفض الفرض الصفري، ولتحديد اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيهScheffe test للمقارنات البعدية، والنتائج كما يلي

جدول(٤)

المتوسطات والانحراف المعياري لقائمة مهارات التعلم وفقًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة (مرتفع، متوسط، منخفض).

الحاجة إلى المعرفة		مرتفع(٦٩)	متوسط(٧٦)	منخض(٥٣)
التلخيص	م	٣٠,٠٩	٢٧,٦٠	٢٥,٢٦
	ع	٤,٥٥	٥,١٨	٤,١٣
التنظيم	م	٣١,١٦	٣٠,٢٢	٢٧,٣٠
	ع	٣,٩٦	٤,٣٢	٤,٢٢
الاستذكار	م	٣٢,٠٧	٢٨,٤٧	٢٦,١٠
	ع	٥,٢٢	٤,٣١	٥,١٢
حل المشكلات	م	٣٠,٩٤	٢٨,٦٤	٢٦,١٢
	ع	٥,٤٤	٤,١٢	٤,٨٢
كتابة البحث العلمي	م	٣١,١٣	٢٨,٢٩	٢٥,٢٣
	ع	٤,٨٧	٥,٢٣	٤,١٧
بمهارة التعلم الذاتي	م	٣٢,١٤	٢٨,٣٤	٢٧,٨٨
	ع	٥,٢٩	٤,٧٢	٥,١٧
مهارات التعلم الكلي	م	١٤٢,٥٤	١٣٧,٦١	١٣٤,١٢
	ع	٧,٦١	٧,٢٠	٦,١١

م= متوسط ، ع = انحراف معياري

جدول(٥)

نتائج شيفيه للفروق في مهارات التعلم وفقًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة

مهارات التعلم	مستويات الحاجة للمعرفة	قيم الفروق ودلالتها	
		متوسط	منخفض
التلخيص	مرتفع	٦,٠٨•	١٨,٩٧••
	متوسط	-	٤,٦٤•

مهارات التعلم	مستويات الحاجة للمعرفة	قيم الفروق ودلالتها	
		متوسط	منخفض
التنظيم	مرتفع	١,٢١	٠٠١٠,٢١
	متوسط	-	٠٦,٠٥
الاستذكار	مرتفع	٠٠١٠,٩٦	٠٠٢٣,١٤
	متوسط	-	٠٣,٨٤
حل المشكلات	مرتفع	٠٤,١٣	٠٠١٨,١٥
	متوسط	-	٠٤,٢٩
كتابة البحث	مرتفع	٠٦,٥٦	٠٠٢٣,٥٢
	متوسط	-	٠٦,٥٩
التعلم الذاتي	مرتفع	٠٠٧,٢٢	٠٠١٥,١٣
	متوسط	-	٠,١٨
الدرجة الكلية	مرتفع	٠٠١٠,٧٠	٠٠٢٥,٨٨
	متوسط	-	٠٤,٦٣

❖ دال عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$ ❖❖ دال عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠١$

يتضح من الجدول النتائج التالية:

١- فيما يتعلق **بالدرجة الكلية لمهارات التعلم**: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠١$ بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة وكل من متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة.، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح متوسطي الحاجة إلى المعرفة.

٢- فيما يتعلق بمهارة **التلخيص**: توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة و كل من متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، وتوجد فروق دالة بين متوسطي ومنخفضي

الحاجة إلى المعرفة، لصالح متوسطي الحاجة إلى المعرفة.

٣- فيما يتعلق بمهارة **التنظيم**: لا توجد فروق بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة ومتوسطي الحاجة إلى المعرفة، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطِي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح متوسطي الحاجة إلى المعرفة.

٤- فيما يتعلق بمهارة **الاستذكار**: توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة وكل من متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطِي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح متوسطِي الحاجة إلى المعرفة.

٥- فيما يتعلق بمهارة **حل المشكلات:** توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة وكل من متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطِي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة،لصالح متوسطِي الحاجة إلى المعرفة.

٦- فيما يتعلق بمهارة كتابة البحث: توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة وكل من متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، وتوجد فروق دالة بين متوسطي الحاجة إلى المعرفة ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح متوسطي الحاجة إلى المعرفة.

٧- فيما يتعلق بمهارة التعلم الذاتي: توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي الحاجة إلى المعرفة وكل من متوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة، لصالح مرتفعي الحاجة إلى المعرفة، بينما لم توجد فروق بين متوسطِي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (Day, ESpejo, Kowollik,

(Boatman,& McEntire,2007 بأن الحاجة إلى المعرفة تسهم في اكتساب الأفراد لمهارات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الحاجة إلى المعرفة تلعب دورًا حيويًا في فهم الطالب، ومعرفته وفي مجمل سلوكه الأكاديمي، كما أنها تلعب دورًا مهمًا في مهارة الطالب التنظيمية والتحليلية ومهارته في حل المشكلات، وبالتالي فإن زيادة درجات الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب تعزز لديهم الفرص للتعلم واكتساب مهارات التعلم والدراسة الجامعية، لذا من الطبيعي أن يكون هناك اختلاف في مهارات التعلم بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الحاجة إلى المعرفة(جرادات، والعلي،٢٠١٠، القحطاني، ٢٠١٥)، و(**Coutinho, 2006**).

وتعزى هذه الفروق أيضًا إلى أن الطلاب ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة لديهم درجة مرتفعة من الوعي بمهارات تعلمهم التي تناسب كل مقرر، ولديهم أساليبهم الخاصة للتعلم، ودافعية مرتفعة لاكتساب المعرفة، لذا ينعكس أثر هذه العوامل في تمكنهم من مهارات التعلم مقارنة بنظرائهم من ذوي الحاجة إلى المعرفة المنخفضة.

نتيجة الفرض الثاني :

ينص على:لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات التعلم تبعًا لمستوى الكفاءة الذاتية(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة). ، وللتحقق من نتيجة الفرض الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والنتائج كما يلي:

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لبحث الفروق في مهارات التعلم باختلاف مستويات الكفاءة الذاتية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ودلالتها
تدوين الملاحظات	بين المجموعات	٢٩٦,٢١	٢	١٤٨,١١	٣,٩٤ *
	داخل المجموعات	٧٣٢٤,٣٧	١٩٥	٣٧,٥٦	
التلخيص	بين المجموعات	٢٦٤,٥٥	٢	١٣٢,٢٨	٤,٠٧*
	داخل المجموعات	٦٣٣٧,٤٢	١٩٥	٣٢,٤٩	
التنظيم	بين المجموعات	٢٣٢,٤٨	٢	١١٦,٢٤	٤,٠٣*
	داخل المجموعات	٥٦٢٥,٧٥	١٩٥	٢٨,٨٥	
الاستذكار	بين المجموعات	٢٨٦,٥٤	٢	١٤٣,٢٧	٤,١١*
	داخل المجموعات	٦٧٨٩,١٥	١٩٥	٣٤,٨٢	
حل المشكلات	بين المجموعات	٢٠٥,١٨	٢	١٠٢,٥٩	٥,٢٤*
	داخل المجموعات	٣٨٢٠,٧٧	١٩٥	١٩,٥٩	
كتابة البحث	بين المجموعات	٣٧٢,٢٧	٢	١٨٦,١٤	٧,٨٦**
	داخل المجموعات	٤٦١٩,١٧	١٩٥	٢٣,٦٩	
مهارة التعلم الذاتي	بين المجموعات	٢٣٨,٦٣	٢	١١٩,٣٢	٣,٩٣*
	داخل المجموعات	٥٩٢٠,٨٥	١٩٥	٣٠,٣٦	
مهارات التعلم الكلي	بين المجموعات	٨٨٥,٩٤	٢	٤٤٢,٩٧	٥,٧٨*
	داخل المجموعات	١٤٩٧٦,٧٢	١٩٥	٧٦,٨٠	

* دال عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$　　** دال عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠١$

يوضح الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم ككل عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$ وفي أبعاده، لذا يتم رفض الفرض الصفري، ولتحديد اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe test للمقارنات البعدية، والنتائج

كما يلي:

جدول(٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التعلم وفقًا

لمستويات الكفاءة الذاتية (مرتفع، متوسط، منخفض)

الحاجة إلى المعرفة		مرتفع(٦٤)	متوسط(٧٣)	منخض(٦١)
تدوين الملاحظات	م	٣٠,٤٦	٢٦,٩٥	٢٦,١٣
	ع	٤,٥٤	٤,٠٤	٣,٩٢
التلخيص	م	٣١,١٧	٢٩,٢٢	٢٦,٧٥
	ع	٦,١٥	٥,٨٤	٥,٢٧
التنظيم	م	٢٩,٢٧	٢٨,٧٥	٢٦,١٢
	ع	٤,١٩	٣,٧١	٤,١٩
الاستذكار	م	٣١,٧٤	٢٨,٢٧	٢٧,٦٣
	ع	٤,١٥	٥,٢٤	٥,١٧
حل المشكلات	م	٣١,٧٨	٢٨,٤٩	٢٦,٢٦
	ع	٣,١٣	٤,٢٩	٣,٦٧
كتابة البحث	م	٣٢,٧٠	٢٩,٣٧	٢٧,٤٨
	ع	٤,٧٦	٥,٢١	٥,٣٩
التعلم الذاتي	م	٣٠,٢٣	٢٧,١٢	٢٤,١٤
	ع	٤,٦٥	٣,٢٨	٥,١٧
مهارات التعلم الكلي	م	١٣٨,٤٧	١٣٣,٢١	١٢٨,٠٨
	ع	٧,٥٥	٨,١٦	٦,٧٤

جدول(٨)

نتائج شيفيه للفروق في مهارات التعلم وفقاً لمستويات الكفاءة الذاتية

مهارات التعلم	مستويات الحاجة للمعرفة	قيم الفروق ودلالتها	
		متوسط	منخفض
تدوين الملاحظات	مرتفع	٥,٦٠•	٧,٧٨••
	متوسط		٠,٣٤
التلخيص	مرتفع	٢,٠٠	٩,٣٩••
	متوسط		٣,١٢
التنظيم	مرتفع	٠,٣٣	٥,٣٦•
	متوسط		٣,٩٨•
الاستذكار	مرتفع	٥,٩٠•	٧,٥٧••
	متوسط		٠,١٩
حل المشكلات	مرتفع	٩,٤١••	٢٤,٣٨••
	متوسط		٤,٢١•
كتابة البحث	مرتفع	٧,٩٧••	١٧,٩٣••
	متوسط		٢,٥٠
التعلم الذاتي	مرتفع	٥,٤٤•	١٩,١٢••
	متوسط		٤,٨٥•
الدرجة الكلية	مرتفع	٦,١٥•	١٤,١٣••
	متوسط		٥,٧٠ •

❖ دال عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$　　**❖❖ دال عند مستوى** $\alpha \leq ٠,٠١$

يتضح من جدول (٨) النتائج التالية:

١- فيما يتعلق **بالدرجة الكلية لمهارات التعلم:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين مرتفعي الكفاءة الذاتية وكل من متوسطي ومنخفضي

الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية.، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية ، لصالح متوسطي الكفاءة الذاتية.

٢- فيما يتعلق بمهارة **تدوين الملاحظات**: توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي الكفاءة الذاتية ووكل من متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية، ولا توجد فروق بين متوسطي الكفاءة الذاتية ومنخفضي الكفاءة الذاتية.

٣- فيما يتعلق بمهارة **التلخيص**: لا توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي الكفاءة الذاتية، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.

٤- فيما يتعلق بمهارة **التنظيم**: لا توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي الكفاءة الذاتية، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخقضي الكفاءة الذاتية ، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية، و توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطِي ومنخفضي الكفاءة الذاتية،لصالح متوسطي الكفاءة الذاتية.

٥- فيما يتعلق بمهارة **الاستذكار**: توجد فروق دالة إحصائيا في بين مرتفعي الكفاءة الذاتية وكل من متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية، ولا توجد فروق بين متوسطِي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.

٦- فيما يتعلق بمهارة **حل المشكلات**: توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي الكفاءة الذاتية ووكل من متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية ، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطِي ومنخفضي الكفاءة الذاتية ،لصالح متوسطِي الكفاءة الذاتية.

٧- فيما يتعلق بمهارة **كتابة البحث**: توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي

الكفاءة الذاتية وكل من متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية، ولا توجد فروق بين متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.

٨- فيما يتعلق بمهارة **التعلم الذاتي**: توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الكفاءة الذاتية وكل من متوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية ، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطِي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، لصالح متوسطِي الكفاءة الذاتية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Komarraju, & Nadler,2013) في أن الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى الطلاب تساعدهم في تحقيق الأهداف واكتساب مهارات التعلم، ومع دراسة (Braten, &Olaussen,1998)في أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يستخدمون مهارات واستراتيجيات تعلم أكثر فاعلية.

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا مهمًا في تعزيز دافعية الطلاب لاكتساب مهارات التعلم والاستفادة منها، كما أن إدراكهم لكفاءتهم الذاتية تجعلهم أكثر ثقة بالنفس، وأكثر اقبالا على التعلم الذاتي، وأكثر مهارة في حل المشكلات، وأكثر اصرارًا لبلوغ الأهداف التي يصبون إليها، وقد أشار إلى ذلك(Zimmerman,1995, Bandura,1997)، وهذه الجوانب تنعكس إيجابًا على الجهد الذي يبذله الطالب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة ونشاطه وتحمسه على التنظيم والتلخيص والاستذكار وحل المشكلات والتعلم الذاتي.

ويمكن أن تفسر هذه الفروق بأن الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية يتعرفون على حجم التحديات التي يواجهونها في مجال التعلم، ويستطيعون تكوين فكرة عن قدراتهم التي ينبغي أن تكون قدر التحدي، لذا فأنهم ينقلون كفاءتهم للتعامل مع مهارات التعلم المختلفة. أما الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة تنقصهم الثقة بالنفس والمثابرة، وضعف قدرتهم على تحدي الصعاب، وبالتالي تقل أدائهم

ومهاراتهم في للتعلم.

ويمكن أن تعزى هذه الفروق إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يبحثون عن أفضل الظروف البيئية الملائمة لعملية التعلم مثل تحديد أماكن جلوسهم في المخاضرة، وتدوين الملاحظات، وترتيب أماكن استذكارهم، وتنظيم دفاترهم، ومكتباتهم الخاصة، كما أشار إلى ذلك(عياصرة، وحمادنة،٢٠١٠)، وبالتالي تتطور لديهم مهارات التعلم، أما الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة ينقصهم رد الفعل البيئي الذاتي، وبالتالي تقل قدرتهم في تطوير مهارات التعلم.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص على:لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم. وللتحقق من نتيجة الفرض الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، والنتائج كما يلي:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لبحث الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
تدوين الملاحظات	بين المجموعات	١٠٦,١٣	١	١٠٦,١٣	٢,٦٩
	داخل المجموعات	٧٧٢١,٢٦	١٩٦	٣٩,٣٩	
التلخيص	بين المجموعات	١٢٨,٧٦	١	١٢٨,٧٦	٢,٩١
	داخل المجموعات	٨٦٧٥,٢٢	١٩٦	٤٤,٢٦	
التنظيم	بين المجموعات	١٤٥,١٩	١	١٤٥,١٩	٥,٩٧*
	داخل المجموعات	٤٧٦٦,٨٩	١٩٦	٢٤,٣٢	
الاستذكار	بين المجموعات	١٧٩,٥١	١	١٧٩,٥١	٧,٢٨**
	داخل المجموعات	٤٨٣٣,٣٤	١٩٦	٢٤,٦٦	
حل المشكلات	بين المجموعات	١٤١,٢٣	١	١٦١,٢٣	٣,١٦
	داخل المجموعات	٨٧٦٥,٤٤	١٩٦	٤٤,٧٢	

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
كتابة البحث	بين المجموعات	١١١,٧١	١	١١١,٧١	٢,٨٠
	داخل المجموعات	٧٨٢١,٣٨	١٩٦	٣٩,٩١	
مهارة التعلم الذاتى	بين المجموعات	٩٧,٨٥	١	٩٧,٨٥	٢,٧٩
	داخل المجموعات	٦٨٦٧,٤٨	١٩٦	٣٥,٠٤	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٠٩,١٤	١	٢٠٩,١٤	٢,٩٥
	داخل المجموعات	١٣٨٨٤,٧٣	١٩٦	٧٠,٨٤	

يتضح من الجدول (٩) النتائج التالية :

(١) لاتوجد فروق بين الذكور والإناث في كل من مهارات : تدوين الملاحظات ، التلخيص ، وحل المشكلات، وكتابة البحث، والتعلم الذاتي، والدرجة الكلية لمهارات التعلم .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من : مهارة التنظيم ، والاستذكار، والفروق دالة لصالح الإناث في مهارة التنظيم (حيث كان متوسط الذكور= ٢٥,١٢ ، ومتوسط الإناث = ٢٩,٧٩) ، وكانت الفروق في مهارة الاستذكار دالة لصالح الإناث أيضاً (جيث كان متوسط الذكور= ٢٨,٧٣ ، متوسط الإناث = ٣٢,٢١)،

وتختلف هذه النتائج في مجملها مع نتيجة دراسة خزام وعبسان(١٩٩٤) التي أشارت إلى أن مقدار التشابه في مهارات التعلم بين الذكور والاناث أقل من الاختلاف، ويرى الباحث أن هذه دراسة واحدة لا يمكن الاعتماد على نتائجها إلا إذا أكدتها دراسات أخرى، وتتفق مع نتائج دراسة أحمد، والعوض(٢٠١٢)، ودراسة بدير(١٩٩٠)، ودراسة فطيم(١٩٨٩) في وجود فروق بين الذكور والإناث في عادات الاستذكار لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التنظيم مهارة ترتبط بتنظيم الوقت، وتنظيم المكان، وتنظيم الكتب والكراسات، وتنظيم الواجبات ، وهذه الجوانب من الطبيعي أن تؤديها الطالبات بدرجة أكبر من الطلاب نظرًا لتعودهن على عمليات التنظيم بالبيت.

ويمكن تفسير وجود فروق في مهارة الاستذكار لصالح الإناث في أن الطالبات بالسودان في موقع تحد مع الذات لتحقيق النجاح الذي لا يتأتي إلا من خلال مهارتهن في الاستذكار، لأن النجاح يحقق لهن مركزًا اجتماعيًا ويزيد من فرص حصولهن على الوظيفة، وأن إدراكهن لقيمة مهارة الاستذكار وأهميتها في النجاح والتفوق دفعهن إلى تطوير مهارتهن في الاستذكار. إضافة إلى ذلك فإن تواجد الطالبة بالبيت بعد الرجوع من الجامعة تعطيها الفرصة للاستذكار وتطوير مهاراته بعكس الطالب الذي يسعى في أغلب الأوقات إلى الخروج من البيت للذهاب إلى الأصدقاء أو لمباراة كرة القدم، أو مشاهدة المباريات على التلفاز، وبالتالي يقل اهتمامه بتطوير مهارة الاستذكار.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إقامة الندوات وورش العمل والمحاضرات الإرشادية التي تعين الطلاب لمعرفة مهارات التعلم، ومعرفة كيفية تنميتها وأهميتهما في المجال الأكاديمي.
- إقامة دورات تدريبية لزيادة معرفة الطلاب منخفضي الحاجة إلى المعرفة الكفاءة الذاتية وتنميتها، وتوظيفها لرفع مستوى مهاراتهم للتعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات بالمراحل التعليمية المختلفة وللطلاب والطالبات في أبعاد مهارات التعلم وربطها بمتغيرات أخرى ذات الصلة بالعملية التعليمية والتربوية.

المراجـــع

١- أحمـد، عبـد البـاقي دفـع الله، والعـوض، آمنـة سـيد أحمـد(٢٠١٢). عـادات الاسـتذكار وسـط طـلاب جامعـة الخرطـوم، علاقتهـا بـبعض المـتغيرات الديمغرافية. **مجلة كلية الآداب جامعة الخرطوم**، ٢٩، ٨٩- ١٢٩.

٢- بـدير، محمـد(١٩٩٠).عـادات الاسـتذكار وعلاقتهـا بالتحـصيل الدراسـي لـدى طلاب وطالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة**،٢(١٤)، ٨٦- ٩٣.

٣- جـابر، عبـد الحميـد(١٩٨٦). **الشخصية- البنـاء، الـديناميات، النمـو، طـرق البحث، التقويم**. القاهرة، دار النهضة العربية.

٤- جرادات، عبد الكريم، والعلي، نصر(٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لـدى الطلبـة الجـامعيين- دراسـة استكـشافية. **المجلـة الأردنيـة في العلـوم التربوية**، ٦(٤)، ٣١٩- ٣٣١.

٥- الحربـي، حنـان(٢٠١٣). معتقـدات الكفايـة العامـة الأكاديميـة واتجـاه الـضبط وعلاقتهـا بالتحـصيل الدراسـي في ضـوء بعـض المـتغيرات الديمغرافيـة والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،٣٤(١)، ١٩٩- ٢٣٦.

٦- أبو حويج، مروان، وأبو مُغلى، سمير(٢٠٠٤). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. عُمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

٧- خالد، بني، والتح، زياد(٢٠١٢). **علم النفس التربوي- المبادئ والتطبيقات**. عمان، الأردن، دار وائل للنشر.

٨- خزام، نجيب، وعيسان، صالحة(١٩٩٤). استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين. **دراسات العلوم الإنسانية**، ٢١(٥)، ٣٢٧- ٣٥٦.

٩- زهران، محمد حامد(٢٠٠٠). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**. القاهرة، عالم الكتبللطباعة والنشر والتوزيع.

١٠- الزيات، فتحي مصطفى(٢٠٠١). **علم النفس المعرفي**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

١١- الشعراوي، علاء محمود(٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**،٤٤، ١٢٣- ١٤٦.

١٢- صالح، عواطف حسن(١٩٩٣م)، الكفاءة الذاتيةوعلاقتهابضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٣٣،٤٦١- ٤٨٧.

١٣- عبد المجيد، عبد الرحمن عثمان(٢٠٠٧). عادات الاستذكار وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم. **مجلة دراسات نفسية، الجمعية النفسية السودانية**،٤، ٢٣- ٥٣.

١٤- العدل، عادل محمد (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، الجزء الاول،(٢٥)، ١٢١- ١٧٨.

١٥- العلوان، أحمد، ومحاسنة، رندة(٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،٧(٤)،٣٩٩- ٤١٨.

١٦- عياصرة، نايف، وحمادنة، برهان(٢٠١٠). **مفاهيم ودراسات في علم النفس التربوي**. عمان، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.

١٧- فطيم، لطفي محمود (١٩٨٩).العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**،٣٦(٩)، ١١٣- ١٣٩.

١٨- القحطاني، عبدالله بن صالح (٢٠١٥).**مهارات التفكير**. الدمام، مكتبة المتنبئ.

١٩- قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن(٢٠٠٢). **علم النفس العام**. عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٠- المخلافي، عبد الحكيم(٢٠١٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق٢٦، ٤٨١- ٥١٤.

٢١- الهويدي، زيد(٢٠٠٤). **الابداع- ما هيته، اكتشافه، تنميته**. الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

22- Bandura, A.(1977). Self-Efficacy. Toward A unify Theory of Behavior Change. **Journal of Psychological Review**, 84(2), 191-215.

23- Bandura, A.(1982). Self-Efficacy, Mechanism in Human Agency**. American Psychologist**,37(2),122-147.

24- Bandura, A.(1997). Self-Efficacy. **The Exercise of Control**. New York W.H. Freeman.

25- Braten, I., & Olaussen, B.(1998).The Relationship Between Motivation, Beliefs and Learning Strategy used among Norwegian College Students. **Contemporary Educational Psychology,23(2), 82-194.**

26- Cacioppo, J., & Petty, R.(1982). The Need for cognition. **Journal of Personality and Social psychology**,42(1),116-131.

27- Cacioppo, J., & Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W.(1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation. The life and Times of Individuals varying in Need for cognition. **Psychology Bulletin**,119,197-253.

28- Clift, B., Ghatala, E., Naus, M., and Poole, J., (1990). Exploring Teachers Knowledge of Strategic Study Activity. **Journal of Experimental Education**,58(4),253-263.

29- Coutinho, S.(2006). The Relationship Between the Need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance. **Educational Research and Review**,1(5),162-164.

30- (Day,E., ESpejo,J.,Kowollik,V., Boatman,P.,& McEntire,L .(2007). Modelling the Skills between Need for Cognition and the Acquisition of A complex Skill. **Personality and Individual Differences**,42,201-2012.
31- Ellas, S., &loomis, R.(2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self- Efficacy to Predict Academic Performance. **Journal of Applied Social Psychology**,32(8), 1687-1703.
32- Gadzella,B.,& Williamson, J.(1984).Study Skills, Self Concept, and Academic Achievement. **Psychological Reports**,54(3),929-932.
33- Komarraju, M., & Nadler, D.(2013). Self-Efficacy and Academic Achievement. Why do Implicit Beliefs, Goals, and Effort Regulation Matter. **Learning and Individual Differences**,25,67-72.
34- Lamuth, J.(2005).A comparison of Formal and non-Formal Managers within Ohio State University Extension. An Examination of Self- Efficacy, Training Choices, and Job Satisfaction. **Unpublished Doctoral Dissertation**, the Ohio State university.
35- Marton, F., & Booth, S.(1997).**Learning and Awareness**. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates.
36- McArthur, C.(2008). **Teacher Retention in Special Education. Efficacy, Job Satisfaction, and Retention of Teachers in Private Schools Serving Students with Emotional, Behavioral Disabilities**. Unpublished Ph.D. Thesis. Graduate School of Education of Rutgers. The State University of New Jersy.
37- Miles, C.(1988). **Cognitive Learning Strategies Implications for College Practice**. In Weinstein, C., et al (Eds.). Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. San Diego, California, Academic Press. Inc. ,333-347.
38- Oxford, R.(1990). **Language Learning Strategies. What every Teacher should Knew**?. Heinle and Heinle Publisher.
39- Schunk, D.(1991). SELF- Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, 26,207-231.
40- Schwarzer, R.(1999). **General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures**. Washington Dc. Hemisphere, 1-8.
41- Sherer, M., Maddux, I., Mercadante, B., Prentice- Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.(1982). The Self-Efficacy Scale Construction and Validation. **Psychological Reports**, 51, 663-671.

42- Zimmerman, B,(1995). Self- Regulation Involves more than Meta-Cognition. A social Cognitive Perspective. **Educational Psychologist**, 30,217-221.
43- Welker, W.(1996).The Promoting Academic Student Success Strategy. **Journal of Adolescence and Adult Litracy**,40(2),128-149.
44- West, R.(2009). The Relation between Need for Cognition, Intelligence, and Aging. **Educational Gerontology**, 27,1-20.
45- Wilson,J.(1988).**Implication of Learning Strategy Research and Training. What it has to say to the Practitioner**. IN Weinstein, C.E. et al, (Eds.). Learning and study Strategies Issues in Assessment, Instruction and Evaluation. San Diego, California, Academic Press, Inc,323-331.

ملحق (١)

قائمة مهارات التعلم (من إعداد الباحث)

م	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
١	أصغي إلى المحاضر في معظم الأوقات .				
٢	أقوم بتدوين الملاحظات في كل محاضرة.				
٣	استخدم المختصرات والرموز أثناء تدويني للملاحظات.				
٤	أقرأ عن الموضوع مسبقا قبل موعد المحاضرة .				
٥	اركز على النقاط الرئيسة فقط أثناء تدويني للملاحظات.				
٦	تساعدني ملاحظاتي على الاستذكار.				
٨	لا أراجع ما كتبت من ملاحظات في يوم المحاضرة .				
٩	أثناء المحاضرة اسجل بعض الأسئلة التي تساعدني علي الفهم.				
١٠	أفضل وضع خطوط تحت الأفكار المهمة بالكتاب المقرر				
١١	اركز تفكيري لمعرفة ما بين السطور من معلومات بالمقرر				
١٢	عند تلخيصي للموضوعات أميل إلى ربط النقاط البارزة				

م	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
١٣	أميل إلى استخدام أقلام الفسفور الملونة عند تلخيص المقررات				
١٤	أقوم بعمل الأشكال والرسوم التوضيحية عند تلخيصي للموضوع.				
١٥	أرتب المعلومات حسب أولويتها عند تلخيصي لها.				
١٦	أقلل من أهمية تلخيص المقرر بأسلوبي الخاص.				
١٧	عندما ألخص موضوع أهتم بتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية به.				
١٨	اهتم بكتابة ملخصات مختصرة عن المقررات التي أدرسها.				
١٩	أخصص أوقاتًا محددة لتنفيذ أعمالي.				
٢٠	لدي برنامج منتظم للدراسة.				
٢١	يزعجني عدم توفر الوقت لأداء واجباتي الأكاديمية.				
٢٢	أميل إلى تحديد المهارات التي تتطلبها دراسة مقرراتي.				
٢٣	أخطط للنوم للساعات التي احتاجها.				
٢٤	أتغيب عن حضور بعض المحاضرات بسبب النوم.				
٢٥	أميل إلى ترتيب المكان الذي أدرس فيه.				
٢٦	يطغى وقت النشاطات الاجتماعية على أداء واجباتي الأكاديمية.				

م	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
٢٧	قَل ما أروح عن نفسي بسبب تراكم الأعمال .				
٢٨	اهتم بالاستذكار من بداية الفصل الدراسي.				
٢٩	أقضي وقتا طويلا في استذكار مقرراتي.				
٣٠	لا أعرف في أي جانب ينبغي أن أركز عند الاستذكار.				
٣١	أضع المقررات الصعبة في بداية جدول الاستذكار الذي أعده.				
٣٢	أنسى كثير من المعلومات التي استذكرتها عند دخولي للاختبار.				
٣٣	أصاب بالملل أثناء الاستذكار.				
٣٤	أدون المعلومات المهمة على كروت صغيرة .				
٣٥	اخطط للاستذكار من خلال وضع جدول يومي للاستذكار.				
٣٦	أثناء الاستذكار لا أراجع ملاحظاتي التي دونتها في المحاضرة.				
٣٧	أميل إلى جمع المعلومات عند حلي للمشكلة.				
٣٨	عندما تواجهني مشكلة ما أحاول تحديدها بشكل واضح.				
٣٩	أعيد النظر في حلول المشكلة بعد تطبيقها .				
٤٠	عند حلي للمشكلة أقسم الحل إلى خطوات.				
٤١	يتجه تفكيري نحو حل واحد للمشكلة.				
٤٢	أعجز عن حل بعض المشكلات التي تواجهني.				

م	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
٤٣	أجد صعوبة في التفكير بحلول متعددة للمشكلة.				
٤٤	أميل إلى فحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.				
٤٥	أفكر كثيرًا في كل البدائل الممكنة لحل المشكلة.				
٤٦	أفضل تحديد الكلمات المفتاحية أولا عند كتابتي للبحث.				
٤٧	تزعجني كتابة مقدمة للبحث.				
٤٨	استطيع تعريف مصطلحات البحث إجرائياً.				
٤٩	أفضل استخدام المراجع الثانوية على المراجع الأولية .				
٥٠	أميل إلى استخدام مصادر قديمة لعدم توفر الحديث منها.				
٥١	عند كتابتي لأهداف البحث أجعل عنوان البحث نصب عيني.				
٥٢	أجد صعوبة في تحديد مشكلة بحثي.				
٥٣	أعجز عن تجميع بيانات تتماشي مع أسئلة أو فروض البحث.				
٥٤	لا يمكنني الوصول إلى نتائج تتسق مع أسئلة أو فروض بحثي.				
٥٥	اسعي بنفسي لاكتساب المعرفة والتعلم.				

م	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
٥٦	يزعجني تنظيم دروسي دون مساعدة الآخرين.				
٥٧	أعتمد على الأساتذة بدرجة كبيرة في اكتساب معلوماتي.				
٥٨	عندما أتعلم بنفسي أشعر بقيمتي الذاتية.				
٥٩	أميل إلى المراجعة مع زملائي أكثر من مراجعتي لها بشكل فردي.				
٦٠	أفضل تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغير يسهل استذكارها.				
٦١	أحب أن اختار طريقة دراستي بنفسي.				
٦٢	أحدد بنفسي أهداف دراستي للمقررات.				
٦٣	أميل إلى وضع أسئلة خاصة بي عند مراجعتي لدروسي.				

ملحق (٢)

مقياس الكفاءة الذاتية (من إعداد الباحث)

م	العبارة	أوافق	لا أدري	لا أوافق
١	حتى وان كانت المرحلة الجامعية صعبة، فإنني استطيع اجتيازها باقتدار .			
٢	أنا واثق من قدراتي على التعامل بكفاءة مع أحداث الحياة.			
٣	أحب التعامل مع الآخرين.			
٤	لدي ثقة عالية بذاتي.			
٥	أميل إلى ترك الأعمال قبل إتمامها .			
٦	أستطيع إقناع زملائي بوجهة نظري لثقتهم بي.			
٧	أعتقد إنني شخص مثابر.			
٨	أميل إلى بذل جهد كاف لإنجاز عملي.			
٩	بالرغم من المحاولات التي أقوم بها إلا أنني لا أستطيع مواجهة بعض الصعاب.			
١٠	يكلفني أساتذتي بالمهمات الصعبة.			
١١	أتقن عملي وأحقق نتائج إيجابية.			
١٢	عندما أفشل لا أستطيع مواصلة العمل.			
١٣	عندما أكلف بتقديم سيمنار أقدمه بطريقة تعجب زملائي.			
١٤	توقعاتي تناسب إمكانياتي قي أدائي للأعمال.			
١٥	لا أستطيع توظيف إمكاناتي في المجال الأكاديمي.			