

Sultan Qaboos University
Journal of Arts & Social Science



جامعة السلطان قابوس
مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

**الفروق في المهارات الدراسية
لدى عينة مختارة من طلاب جامعة السلطان قابوس
في ضوء بعض المتغيرات**

هلال بن زاهر النبهاني

أستاذ مشارك، قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
hnabhani@squ.edu.om

أحمد محمد شبيب

أستاذ، قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
shabeeb2@squ.edu.om

الفروق في المهارات الدراسية لدى عينة مختارة من طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات

هلال بن زاهر النبهاني

أحمد محمد شبيب

مستخلص:

تزايد الاهتمام لدى العديد من الباحثين بدراسة المهارات الدراسية وتحديدًا في المرحلة الجامعية، إذ إن الطالب يعمل في هذه المرحلة بشكل مستقل ويتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه. فقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة إلى أن ما يحدث من تغييرات إيجابية في الدرجات الصفية يرجع إلى امتلاك المتعلمين للعديد من المهارات الدراسية ذات الارتباط بعملية التعلم. لذلك فهم يحتاجون إلى تعلم مهارات دراسية مختلفة. وتمثلت أداة القياس في البحث في إعداد مقياس لقياس المهارات الدراسية لدى طالب الجامعة. وقد تم التحقق من صلاحيته للتطبيق للثقة في نتائجه باستخدام الصدق العاملي، وحساب الثبات بمعادلة ألفا لكرونباخ. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع والتخصص في أبعاد المهارات الدراسية المدروسة والتمثلة في الكفاءة الدراسية، التركيز في أثناء الدراسة، المثابرة الأكاديمية، التهيؤ لامتحان. كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي لدى أفراد العينة في بعد المثابرة الأكاديمية كبعد من أبعاد المهارات الدراسية المدروسة. وتبين وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي في أبعاد المهارات الدراسية التالية: الكفاءة الدراسية، التركيز في أثناء الدراسة، التهيؤ لامتحان. وهذه الفروق لصالح مرتفعي المعدل التراكمي.

الكلمات الدالة: المهارات الدراسية، عملية التعلم، قياس المهارات الدراسية

Differences in “Study Skills” Among a Sample of SQU Students in Light of Some Variables

Hilal Zahir Al-Nabhani

Ahmed Mohamed Shabeeb

Abstract:

The importance of “study skills” has been increasingly emphasized by several researchers particularly at the university level where the student is independent and bears the responsibility of his/her own learning. Relevant research findings have indicated that positive changes in academic achievement are attributable to the various study skills possessed by the learners as relevant to the learning process. This study aims to investigate differences in “study skills” among a sample of SQU students in light of some variables. The measurement tool for the present research is a study skills measure that has been prepared and validated through factorial validity, and its reliability established through the Alpha Chronbach’s equation. Results show that there are no significant differences attributable to gender or the specialty area in the dimensions of the study skills investigated (study competencies, concentration during study, academic persistence, and readiness for exams). Further, the results also show no significant differences between the students of low and high GPA in the dimension of academic persistence. However, the results reveal significant differences between the students of low and high GPA in the dimensions of study competencies, concentration during study, and readiness for exams. These significant differences were in favor of the students of high GPA.

Keywords: Study Skills, Learning Process, Study Skills Measurement

مقدمة الدراسة :

وفي هذا المجال أيضا حدد "نونيس" أن هناك متغيرات أخرى محددة لعادات الدراسة ومهاراتها تكمن في الجنس، والعمر، والكفاءة الأكاديمية الذاتية، والتفؤل، ومهارة إدارة الوقت، وأن هناك مهارات دراسية لها علاقة بالأداء الأكاديمي تتمثل في الاهتمام باستخدام الوقت المناسب، وتدوين الملاحظات، واستكمال الواجبات المدرسية في الوقت المناسب، وقراءة المواد الدراسية قبل المحاضرة، إلى جانب عامل القدرة وبذل الجهد، وهذه المهارات جميعها تسهم في زيادة التحصيل الدراسي (Nonis, 2010).

كما أظهرت نتائج دراسة "جونر" ورفاقه على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي ومهارات الدراسة، وذلك في ضوء العوامل المحددة لها والتي تكمن في: الدافعية وتنظيم إدارة الوقت وقلق الاختيار (Guner, et al, 2008).

ويتفق مع وجهة النظر هذه "باي ورفاقه" في أن دافعية الطلاب ورغبتهم واحتياجاتهم والمشاركة عوامل تعمل جنباً إلى جنب مع المهارات الدراسية وتؤثر في عملية التعلم (Bay, et al, 2005). من هذا المنطلق يؤكد الباحثون على ضرورة إكساب الطلاب لمهارات دراسية تساعدهم في عملية التعلم. فقد أشار "سيمبسون" (Simpson, 2002) إلى أن هناك مهارات دراسية تمثل أهمية للمتعلمين تكمن في مهارة القراءة والكتابة والحساب وإدارة الوقت والتنظيم. ويتفق مع وجهة النظر هذه "تيت" إذ يشير إلى أهمية احتياج المتعلم إلى هذه المهارات الدراسية لفعاليتها في عملية التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي (Tait, 2000).

ويؤكد جونر ورفاقه (Guner, et al, 2008) على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي ومهارات الدراسة التي تكمن في إدارة الوقت، وقلق الاختيار، كما تشير نتائج دراسة "باي ورفاقه" (Bay, et al, 2005) إلى أن دافعية الطلاب ورغبتهم واحتياجاتهم والمشاركة كلها عوامل تؤثر في عملية التعلم، فضلاً عن تأكيد "بوميا ورفاقه" (Bomia, et al, 1997) على أن مهارة التنظيم وإدارة الوقت يعدان عاملين مهمين في أثناء الدراسة للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

مما سبق ذكره، تبادر لذهن الباحثين: لماذا مهارات الدراسة مهمة؟ والإجابة عن هذا السؤال تتضح من خلال تحليل نتائج العديد من الدراسات والبحوث. فقد تبين أن الطلاب يحتاجون إلى مهارات دراسية مختلفة في أثناء دراستهم، وفي حاجة إلى تطوير لهذه المهارات الدراسية في أوقات مختلفة من حياتهم المهنية، ويحتاجون إلى أساليب تعلم مختلفة وفقاً لحاجاتهم

ظل اهتمام الباحثين بدراسة العوامل المعرفية وغير المعرفية ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية مستمراً فترات طويلة. وبالاطلاع على نتائج العديد من الدراسات العلمية، اتضحت أهمية المهارات الدراسية في نجاح المتعلم وتحصيله الدراسي، كما تبين أن الطلاب يحتاجون باستمرار إلى تطوير مهاراتهم المختلفة في أوقات مختلفة من حياتهم المهنية، ويحتاجون إلى أساليب تعلم مختلفة وفقاً لحاجاتهم ونمط التعلم لديهم. لذلك فإن الطلاب في أشد الحاجة لمهارات دراسية تحقق لهم أهداف تعلمهم وتساعدتهم في حياتهم الأكاديمية. فقد أشار سيمبسون أن هناك مهارات دراسية لازمة لعملية التعلم تكمن في إدارة الوقت والتنظيم لما لهما من علاقة ارتباطية بالأداء الأكاديمي (Simpson, 2002).

ومن هذا المنطلق أشار "جونسون" إلى أن هناك مهارات دراسية ضرورية للنجاح الدراسي لدى الطلاب تتمثل في (التحضير للدراسة، تنظيم الوقت، الحصول على المشورة، تدوين الملاحظات، مهارة تكنولوجيا المعلومات، كتابة المقالات، التقارير، التحليل، مهارة التفكير النقدي) (Johnson, 2004).

وقد أظهرت نتائج دراسة "تشن" التي هدفت إلى التعرف على تحديد الوقت الذي قضاه الطلاب في الأنشطة والاستذكار مثل قراءة الكتب، واستخدام أدوات التعلم، والمشاركة مع المعلم، لبيان علاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم. فقد أظهرت النتائج أن استخدام الطلاب لمهارات دراسية مثل الوقت المستغرق وحضور المحاضرات، والميل للعمل مع الآخرين كانت كلها مهارات إيجابية وذات علاقة ارتباطية بالتحصيل الدراسي، كما تبين وجود اختلاف لدى أفراد العينة تعزى إلى النوع (ذكور وإناث) فالإناث تميل إلى قراءة الكتب والميل إلى العمل الدراسي مع زميلاتهن أكثر من الذكور (Chinn, et al, 2010) وتؤكد الدراسات على أن تمتع المتعلمين بمهارات دراسية يشير إلى كيفية أن يكافح المتعلم لأن يكون ناجحاً في عمله، وهذا يتطلب الرغبة والتفاني والعمل من أجل تعلم كيفية التعلم على نحو أكثر فاعلية، وفي هذا المجال يؤكد "جالو ورونالدو" على ضرورة توافر الدافع بجانب استخدام المهارات الدراسية في التعلم وأنشطته. فإذا أراد المتعلم أن يحقق لنفسه المزيد في الوقت، فالدوافع الذاتية هي مصدر قوي لتحقيق ذلك مع التركيز على الحوافز الخارجية، وضرورة التوضيح للطلاب فهم ما يتعلمونه والإجابة عن تساؤلاتهم (Gallo & Ronaldo, 2011).

وعلى ذلك تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:
 - ما المهارات الدراسية التي يتمتع بها أفراد عينة الدراسة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء متغيرات الدراسة؟
 - هل توجد فروق لدى عينة الدراسة في المهارات الدراسية تعزى إلى النوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) والمعدل التراكمي (مرتفع ومنخفض).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على المهارات الدراسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان التي تسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي، وبيان ما إذا كانت هذه المهارات تختلف باختلاف النوع ذكور وإناث، والتخصص الدراسي علمي وأدبي، والمعدل التراكمي مرتفع ومنخفض، إذ إن هذا قد يفيد في إعداد البرامج التدريبية التي تسهم في إكساب الطلاب المهارات الدراسية اللازمة أثناء دراستهم الجامعية التي تساعدهم على استخدام المعلومات بشكل فعال، وكذلك تساعدهم في تحقيق كيفية التعلم مما يساعدهم في نجاحهم الأكاديمي والوصول إلى درجة من الامتياز والتفوق.

الهدف من الدراسة:

تبيان الفروق في المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة المختارة، وهل تختلف هذه المهارات باختلاف النوع والتخصص والمعدل التراكمي.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالعينة المختارة لها التي يمثل أفرادها طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس والذين يمثلون الذكور والإناث ومن ذوي التخصص (العلمي والأدبي) والمعدل التراكمي (مرتفع ومنخفض)، كما تتحدد بأداة الدراسة المتمثلة في مقياس المهارات الدراسية لطلاب الجامعة.

التعريف الإجرائي للمصطلحات :

المهارات الدراسية: قدرة المتعلم على اتباع إستراتيجيات تعليمية هادفة لاستذكار وفهم موضوعات المقررات الدراسية واستيعابها مما يزيد من مثابرتة لها، وقدرته على التركيز في أثناء الاستذكار، وأن يكون أكثر تقبلاً لها بهدف استرجاعها بفاعلية عند الحاجة للحصول على الدرجات المرتفعة لتحسين

ونمط التعلم لديهم، لذا يجب بذل المزيد من الجهد والمحاولات لمساعدتهم في إكسابهم تلك المهارات الدراسية التي تساعدهم في عملية التعلم، وتساعدهم في عملية تنظيم واستخدام المعلومات على نحو فعال، ومساعدتهم ليس فقط في ما تعلموه ولكن كيفية ما يتعلمونه، كما تكمن أهميتها في الجانب الأكاديمي وفي الحياة العامة، إذ تساعدهم في أن يكونوا منظمين وناجحين مدى الحياة. ويؤكد "إيمستاك" (Emstac, 2001) على أن مهارات الدراسة مهمة ليس للطلاب العاديين فقط بل لذوي صعوبات التعلم والذين يجدون صعوبة في البقاء في الدراسة وعدم النجاح، كما يؤكد "بيرس" (Peirce, 2004) على أن إكساب المهارات اللازمة للدراسة والتعلم وإتقانها يزيد من الكفاءة الذاتية والحد من إنفاق الكثير من الوقت، وتلافي عدم القدرة على تحديد ما هو مهم في أي نص، وعدم القدرة على التذكر. مما سبق تتضح الحاجة العاسة للقيام بهذه الدراسة بهدف التعرف على المهارات الدراسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء متغيرات النوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) والمعدل التراكمي (مرتفع ومنخفض).

مشكلة الدراسة:

على مدى العقدين الماضيين أكدت الدراسات أن النجاح في جميع المجالات الأكاديمية يرتبط بوجود مهارات دراسية جيدة لدى المتعلمين تحد من فشلهم، وتمكنهم من الاستفادة من فرص التعلم بصورة أفضل. فقد أكد (Maribeth, 2002) أن بعض الطلاب يواجهون صعوبات في تعلمهم وأن ذلك ليس راجعاً إلى نقص في القدرة لديهم ولكن لأنهم يفتقرون إلى مهارات دراسية جيدة على الرغم من أن البعض منهم يعمل على تطوير مهاراته الدراسية بشكل مستقل، وبناء على ذلك توصي الدراسات والبحوث العلمية بتبني نهج علمي لتعزيز المهارات الدراسية في ضوء التصورات النظرية التي اهتمت بتعليمها والتدريب عليها، والمحافظة على مهارات الدراسة الفعالة عبر المناهج الدراسية وفي جميع المراحل الدراسية المختلفة. من هذا المنطلق وفي ضوء التأكيد على أهمية المهارات الدراسية وضرورة إكسابها للمتعلمين لما لها من ارتباط بالتحصيل الدراسي وعملية التعلم، كانت الحاجة ماسة للقيام بهذا البحث على عينة الدراسة التي تمثلت في طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس، وبيان ما إذا كانت هذه المهارات تختلف باختلاف النوع والتخصص الدراسي والمعدل التراكمي.

عملية التعلم.

(Fredrick, 1998).

فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع (ذكور وإناث).
- توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى التخصص (علمي وأدبي).
- توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة (مرتفعي ومنخفضي) المعدل التراكمي.

الإطار النظري للدراسة:

هناك اتفاق بين الباحثين على أهمية المهارات الدراسية، وأن الطالب المنظم في دراسته، والذي يمتلك مهارات دراسية ذات علاقة بعملية التعلم، متفوق في تحصيله الأكاديمي، ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام لدى العديد من الباحثين بالمهارات الدراسية وتحديدًا في المرحلة الجامعية، إذ إن الطالب في هذه المرحلة يعمل بشكل مستقل، ويتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه.

فقد أشارت نتائج دراسة "بيل" إلى أن ما يحدث من تغيرات إيجابية في الدرجات الصفية يرجع إلى امتلاك المتعلمين لمهارات دراسية، كما أن دمج الآباء وأبنائهم في برامج لمهارات وأنشطة الدراسة أدى إلى تحسن في العلاقات بينهم، كما أدى إلى حدوث تغييرات واتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي (Bell, 1995).

وأكدت نتائج دراسة "مالموست" والتي هدفت إلى التعرف على أثر تعليم مهارات الدراسة في كل من السلوك المدرسي والمهارات التنظيمية والتحصيل الدراسي، فكانت نتائج الدراسة مماثلة لنتائج جهود بحثية في هذا المجال، وهي التأكيد على أهمية المهارات الدراسية، إلا أن أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم الذين تم تعليمهم مهارات دراسية عجزوا عن استخدامها في الدروس التعليمية الخاصة بهم، وذلك بسبب نقص في المهارات الأساسية لديهم، كما أنه لم يتأثر تحصيلهم (Malmauist, 1998).

أما دراسة "فريدرك" التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين مهارات الدراسة ودرجات الطلاب الصفية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجات الصفية ترجع إلى التدريب على مهارات الدراسة

وأجرى "روبنز" دراسة كان الهدف منها البحث في العلاقة بين العوامل النفسية وعوامل مهارات الدراسة ونتائج الطلاب في الدراسة الجامعية من خلال تحليل بعدي لعدد (١٠٩) من الدراسات، وتم تصنيف تلك العوامل في المكونات الآتية: دافعية الإنجاز، الأهداف الأكاديمية، الالتزام المؤسسي، المساندة الاجتماعية المدركة، الاندماج الاجتماعي، فعالية الذات الأكاديمية، مفهوم الذات العام، المهارات المرتبطة بالجوانب الأكاديمية. وقد استهدفت الدراسة نوعين من نتائج الطلاب في الدراسة الجامعية هما الأداء (المعدل التراكمي للدرجات) والمثابرة (الاستمرار في الدراسة). أشارت نتائج التحليل البعدي إلى وجود علاقة بين الاستمرار بالدراسة والأهداف الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية والمهارات ذات العلاقة بالجوانب الأكاديمية، وأشارت النتائج إلى أن أكثر العوامل قدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي للدرجات هي فعالية الذات الأكاديمية ودافعية الإنجاز، كما أكدت تحليلات الانحدار الإسهامات المتزايدة للعوامل النفسية، وعوامل مهارات الدراسة في التنبؤ بنتائج الطلاب في الدراسة الجامعية (Robbins, 2004).

وفي دراسة قام بها "ويزويل" هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج مهارات الدراسة لدى عينة من الطلاب الذين تطوعوا للاشتراك في برنامج مهارات الدراسة مقارنة بالطلاب الذين لم يشتركوا في البرنامج. شارك في الدراسة ١٩ طالبًا، واشتمل برنامج مهارات الدراسة على جلسات تدريبية لمدة أسبوع، واشتملت الجلسات التدريبية على موضوعات مثل إدارة الوقت وإستراتيجيات التذكر وتدوين الملاحظات، وطبقت بعض الاستبانات لقياس إدراكات الطلاب لمعرفة مدى رضاهم عن برنامج مهارات الدراسة (Wiswell, 2005).

أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق غير دالة إحصائية في الأداء الأكاديمي بين الطلاب الذين اشتركوا في برنامج المهارات الدراسية والذين لم يشاركوا في البرنامج.

وفي دراسة قام بها "الين" (Alien, ٢٠٠٦) كان الهدف منها التعرف على إدراك الطلاب والمعلمين لتأثيرات فاعلية برنامج مهارات الدراسة في التحصيل الأكاديمي باستخدام طرق البحوث الكيفية، تكونت عينة الدراسة من ١٥ طالبًا ممن أتموا برنامج مهارات الدراسة و ١٥ طالبًا ممن لم يتموا برنامج مهارات الدراسة، وأشارت النتائج إلى إدراك عينة الدراسة أن برنامج مهارات الدراسة فاعل ومؤثر في أدائهم الأكاديمي.

وأكدت الدراسة التي قام بها "تيلو" (Teelo, 2006) والتي

في التحصيل الدراسي بافتراض أن تحل محل العادات الدراسية غير الفاعلة من أجل تعليم أفضل. تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب، وتمثلت أدوات جمع البيانات في مقياس للمهارات الدراسية يقيس الجوانب الآتية: (التخطيط، إدارة الوقت، القراءة النشطة، التركيز، تدوين الملاحظات). أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الدراسة والتحصيل الدراسي، كما أوضحت النتائج أن مهارة التخطيط وإدارة الوقت احتلت المرتبة الأولى يليها مهارة التركيز، وأن الطلاب يحتاجون إلى تعلم مهارات الدراسة في وقت مبكر من الحياة الجامعية نظراً لوجود ضعف في مهاراتهم الدراسية المتمثلة في التخطيط وإدارة الوقت والتركيز وتدوين الملاحظات، وعلى ذلك تقترح الدراسة عمل دورات تدريبية وورش عمل حول المهارات الدراسية لما لها من علاقة بالتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة "جانسن وسهير" (Jansen & Suhre, 2010) إلى البحث في أثر برنامج تدريبي لتدريب طلاب السنة الأولى على المهارات الدراسية في تحصيلهم ومثابرتهم الأكاديمية، أظهرت النتائج أن الإعداد لمهارات الدراسة والمتعلقة بإدارة الوقت، ومهارات التعلم، لها أثر إيجابي في سلوك طلاب السنة الأولى الجامعية وتحصيلهم الأكاديمي، إلا أن الدراسة أظهرت أيضاً أن أثر الإعداد للطلاب أقل أهمية للاستمرار في الجامعة من العوامل الأخرى مثل الرضا عن برنامج الدراسة المختار، وانتظام الحضور بالجامعة.

وهدفت دراسة "تنورب" (Tnorpe, 2010) إلى اكتشاف مهارات الدراسة الأكثر أهمية لتلاميذ المدارس المتوسطة، والتعرف على الاستراتيجيات المهمة في تعليم مهارات الدراسة الفعالة في حجرات الدراسة، اشترك في الدراسة ٢٩ معلماً بالمدارس المتوسطة سواء من خلال الإجابة عن الاستبانة أو المقابلات الشخصية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من أن كثيراً من مهارات الدراسة مهمة بالنسبة لتلاميذ المدارس المتوسطة لكي يطبقوا مهاراتهم الأكاديمية، فإن تلك المهارات التي تتضمن مهارات تفكير على مستوى عال، أو مستوى أعمق للمعالجة هي الأكثر فائدة للتلاميذ. علاوة على ذلك تقترح الدراسة أن كثيراً من معلمي المدارس المتوسطة ليس لديهم فهم واضح لمهارات الدراسة، وبالتالي فإن إعدادهم لتقديم أنشطة تعليمية لتحسين مهارات الدراسة داخل حجرة الدراسة تم بشكل سيئ، وترتب على ذلك أن المعلمين قد يكونون بحاجة إلى الحصول على تدريب متقن لمهارات الدراسة، من أجل تعليمها للتلاميذ بشكل جيد داخل حجرة الدراسة، وتعزيز تعلم التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي في مجالات الدراسة

هدفت إلى التعرف على أثر تعليم مهارات الدراسة في تحصيل الطلاب، شارك فيها ١١٣ تلميذاً تم اختيارهم من المدارس المتوسطة بمدينة نيويورك تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، فقد تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات دراسية في ١٠ جلسات تدريبية. وأظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن ملحوظ لكلتا مجموعتي الدراسة إلا أن التحسن في المجموعة التجريبية كان أفضل بشكل دال إحصائياً من التحسن الذي حدث للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لتعليم مهارات الدراسة في التحصيل الدراسي.

وفي دراسة "بوقارادس" (Bogardus, 2007) كان الهدف منها التعرف على أثر تعليم مهارات الدراسة في تحصيل الطلاب، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على مهارات الدراسة والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للتدريب، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت الدراسة أن برنامج المهارات الدراسية لم يؤدي إلى زيادة في التحصيل الدراسي لدى الطلاب الملتحقين ببرامج علاجية، وعلى ذلك توصي الدراسة بإجراء دراسة تجريبية مستقبلاً من خلال تصميم تجريبي يعتمد على التوزيع العشوائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

أما دراسة جونر ورفاقه (Guner, et al, 2008) فقد كان الهدف منها التعرف على مهارات الدراسة لدى الطالب المعلم، وبيان ما إذا كانت هناك اختلافات تعزى إلى النوع (ذكور وإناث). تكونت عينة الدراسة من ١٣٥ طالباً من الطلاب المعلمين، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام مقياس مهارات الدراسة المكون من ٢٦ عبارة تقيس مهارات الدراسة في ضوء الأبعاد الآتية (الدافعية، إدارة الوقت، التحضير للامتحان، قلق الامتحان)، أشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة بدرجة متوسطة.
- وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في المهارات الدراسية تعزى إلى النوع (ذكور وإناث) وهذه الفروق لصالح الذكور.
- وجود نقص في بعض أبعاد المهارات الدراسية الآتية: (إدارة الوقت، الدافع، التحضير للامتحان)، وعلى ذلك توصي الدراسة بعمل المزيد من الندوات والحوافز لتوجيه الطلاب للدراسة، وإكسابهم المهارات الدراسية بطريقة أكثر إنتاجية.
- وهدفت دراسة "نوهي" (Nouhi, et al, 2008) إلى التعرف على مهارات الدراسة باعتبارها أحد العوامل المهمة التي تؤثر

المهمة.

وقد تم الاستفادة من العرض السابق في الدراسة الحالية في صياغة مشكلة الدراسة وفروضها، ومناقشة النتائج وتفسيرها والخروج بجموعة من التوصيات التربوية المناسبة.

إجراءات الدراسة:

١. العينة:

تكونت عينة الدراسة من ١٧٠ طالباً وطالبة يمثلون طلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من ذوي التخصص العلمي والأدبي. تم تقسيمهم طبقاً لمعدلهم التراكمي إلى مرتفع ومنخفض.

٢. أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على الفروق في المهارات الدراسية لدى العينة المختارة، وبيان ما إذا كان هذه المهارات تختلف باختلاف النوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) فقد كان لزاماً التوصل إلى أداة تفي بهذا الغرض وعلى ذلك تم استخدام أداة القياس المعدة من قبل شيبب، ٢٠١١، وفيما يلي وصف يوضح أداة الدراسة.

مقياس المهارات الدراسية لطلاب الجامعة:

الهدف من المقياس:

قياس مهارات الدراسة كما تتضح في قدرة المتعلم على اتباع إستراتيجيات تعليمية هادفة لاستذكار وفهم موضوعات المقررات الدراسية واستيعابها مما يزيد من مثابرتة لها، وقدرته على التركيز في أثناء الاستذكار، وأن يكون أكثر تقبلاً لمقرراته الدراسية بهدف استرجاعها بفاعلية عند الحاجة للحصول على الدرجات المرتفعة لتحسين عملية التعلم.

إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس في صورة عبارات تعكس أنماطاً سلوكية للمتعلم في طريقة استذكاره لدروسه، فقد بلغت عبارات المقياس ٦٠ عبارة تم إعدادها في صورة تقرير ذاتي يجيب عنها الطلاب في ظل ثلاث استجابات تشمل (دائماً، أحياناً، أبداً).

وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق في صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عباراته لعينة الدراسة وما يرون إضافته أو حذفه، وكانت ملاحظاتهم محل

اهتمام من قبل الباحثين سواء فيما يتصل بالصياغة لبعض العبارات أو حذف ما يرون عدم مناسبته للهدف المنوي قياسه. كما اعتمد الباحثان في صدق المقياس على نتائج التحليل العاملي إذ أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة أبعاد هي (الكفاءة الدراسية، التركيز في أثناء الاستذكار، المثابرة الأكاديمية، التهيؤ للامتحان).

ويبين الجدول رقم (١) العوامل الناتجة من التحليل العاملي الذي يستند إلى التدوير المتعامد لمقياس المهارات الدراسية. كما يوضح الجدول رقم (٢) نتائج التحليل العاملي للعبارات التي تشعب بها العامل الأول. حيث يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

تشعب ٢٤ عبارة على العامل الأول وذلك بنسبة تباين ١٥,٦٣٤. وتكشف المضامين النفسية للعامل الأول عن: قدرة الفرد على استذكار دروسه بهدف معرفة المزيد من المعلومات، ورغبة في إنجاز الأعمال والحصول على معلومات وخبرات جديدة، ودرجات مرتفعة دون ملل وفي ظل محاولات متكررة للشعور بالثقة والسعادة، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (الكفاءة الدراسية).

ويظهر الجدول رقم (٣) نتائج التحليل العاملي للعبارات التي تشعب بها العامل الثاني. حيث يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

تشعب ١٤ عبارة على العامل الثاني وذلك بنسبة تباين (٧,٤٤٨)، وتشير المضامين النفسية لهذا العامل إلى: شعور الفرد بأن استذكار الدروس شيء مهم للحصول على الدرجات المرتفعة، والحرص على التركيز عند استذكار المقررات الدراسية التي تتطلب الاهتمام الدقيق من قبل المتعلم والمزيد من الجهد وإكمال الأعمال الدراسية واستذكارها وعدم تركها مهما كانت صعبة، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (التركيز في أثناء الاستذكار).

ويوضح جدول رقم (٤) نتائج التحليل العاملي للعبارات التي تشعب بها العامل الثالث. حيث يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

تشعب ٨ عبارات على العامل الثالث وذلك بنسبة تباين ٤,١٣٩. وتكشف المضامين النفسية لهذا العامل على: مواظبة المتعلم على استذكار دروسه باستمرار دون تركها للوصول إلى التفوق مع بذل أقصى جهد للحصول على الدرجات المرتفعة في المقررات الدراسية المدروسة وبطريقة منظمة والعمل على إنهاء متطلباته الدراسية أولاً بأول دون ملل، وعلى ذلك أمكن

تسمية هذا العامل (المثابرة الأكاديمية).

ويبين الجدول رقم (٥) نتائج التحليل العاملي للعبارات التي تشبع بها العامل الرابع.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تشبع ٨ عبارات على العامل الرابع وذلك بنسبة تباين ٣,٦٥٩. وتشير المضامين النفسية لهذا العامل إلى: استذكار المتعلم لدروسه في ظل درجة من التخطيط المسبق، وعدم ترك استذكار دروسه حتى ولو كان متعباً، والميل إلى استذكار الدروس التي تتطلب الوقت والجهد وذلك في ظل درجة من الاستمتاع، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل (التهيؤ لامتحان). في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من استخدام التحليل العاملي لمقياس مهارات الدراسة لدى عينة الدراسة أمكن

استخلاص أربعة أبعاد تمثلت في (الكفاءة الدراسية، التركيز في أثناء الاستذكار، المثابرة الأكاديمية، التهيؤ لامتحان). ويوضح الجدول رقم (٦) أبعاد مقياس مهارات الدراسة وعدد العبارات وأرقامها في كل بعد.

كما أمكن الخروج بمفهوم يحدد مهارات الدراسة لدى طلاب كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء النتائج المستخلصة من نتائج التحليل العاملي يكمن في: مفهوم مهارة الدراسة:

قدرة الفرد على اتباع إستراتيجيات تعليمية هادفة لاستذكار وفهم موضوعات المقررات الدراسية واستيعابها مما يزيد من مثابرته لها، وقدرته على التركيز وأكثر تقبلاً لمقرراته بهدف استرجاعها بفاعلية للحصول على درجات مرتفعة ووصولاً

العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١				٠,٥١٤	٣١				٠,٣٢٤
٢				٠,٤٥٥	٣٢				٠,٤١٢
٣				٠,٤٣٣	٣٣				٠,٤٠٨
٤					٣٤				٠,٣٠٦
٥				٠,٥٢٤	٣٥				٠,٦١٨
٦				٠,٤٧٥	٣٦				٠,٣٦٢
٧					٣٧				٠,٣٩٧
٨					٣٨				٠,٤٩٣
٩				٠,٣٤٥	٣٩				٠,٣٦٥
١٠			٠,٣٤٤		٤٠				٠,٤١٨
١١			٠,٤٢٥		٤١				٠,٣٣٤
١٢			٠,٥٧٣		٤٢				٠,٤٢٤
١٣			٠,٦٥٨		٤٣				٠,٤١٨
١٤			٠,٤٢٥		٤٤				٠,٤٥٣
١٥				٠,٣٢٥	٤٥				٠,٥٢٣
١٦				٠,٣٣٤	٤٦				
١٧			٠,٤٢٣		٤٧				٠,٥١٤
١٨			٠,٤٣٥		٤٨				٠,٣٥٣
١٩			٠,٥١٤		٤٩				٠,٤٥١
٢٠			٠,٥٩٦		٥٠				٠,٤١٩
٢١			٠,٤٨٤		٥١				٠,٤٧٠
٢٢			٠,٤٤٤		٥٢				٠,٤٣٦
٢٣			٠,٦٤٦		٥٣				٠,٣٠٨
٢٤				٠,٤٣٣	٥٤				٠,٤٠٥
٢٥			٠,٥٨٠		٥٥				٠,٤٧٨
٢٦					٥٦				٠,٣٣٤
٢٧			٠,٦١٣		٥٧				٠,٤٦٨
٢٨					٥٨				٠,٤٢٧
٢٩			٠,٥٩٢		٥٩				٠,٤٨٨
٣٠			٠,٥٨٩		٦٠				٠,٤٠٥
					الجزر الكامن				٢,١٩٥
					نسبة التباين				٣,٦٥٩
									٢,٤٨٤
									٤,٤٦٩
									٩,٣٨٠
									١٥,٦٣٤
									٧,٤٤٨
									٤,١٣٩

جدول رقم (١) العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس المهارات الدراسية

العبارة	التشيع	رقم العبارة
أعتقد أن درجاتي ما هي إلا انعكاس حقيقي لما أبذله من جهد في استذكار دروسي.	٠,٣٤٤	١٠
أشعر بأن حصولي على مركز متقدم عند زملائي يجعلني أعمل بجد في استذكار دروسي.	٠,٤٢٥	١١
استذكر دروسي باجتهاد حتى في المواد التي لا أميل إليها.	٠,٥٧٣	١٢
أستمر في استذكار دروسي حتى لو كانت المادة صعبة.	٠,٦٥٨	١٣
لا أبذل الوقت الكافي في استذكار المادة التي لا أميل إليها.	٠,٤٢٥	١٤
عندما أفضل في تذكر معلومات مادة ما أحاول فيها عدة مرات.	٠,٤٢٣	١٧
أنهي واجباتي الدراسية بكفاءة ودون ارتباك.	٠,٤٣٥	١٨
لدي القدرة على بدء كل ما هو مهم وأكمله.	٠,٥١٤	١٩
أظن استذكر دروسي حتى أفهمها جيداً.	٠,٥٩٦	٢٠
عندما لا أفهم موضوعاً ما أحاول فيه مرات عديدة حتى أفهمه.	٠,٤٨٤	٢١
لا أحب ترك أي شيء دون معرفة ما إذا كنت قد حققته بنجاح أم لا.	٠,٤٤٤	٢٢
أجد في استذكار دروسي متعة للحصول على معلومات وخبرات جديدة.	٠,٦٤٦	٢٣
أشعر بأن لدي رغبة في استذكار المحاضرات القادمة لمعرفة المزيد من المعلومات.	٠,٥٨٠	٢٥
استمتع بما لدي من قدرات عند استذكار دروسي.	٠,٦١٣	٢٧
أبذل قصارى جهدي في استذكار المواد الدراسية التي أجدتها مهمة.	٠,٥٩٢	٢٩
أتأكد من فهم ما أقوم به في أثناء استذكار دروسي.	٠,٥٨٩	٣٠
أفضل فهم الأشياء لأنها تعطي إحساساً بأنني قد أتقنتها.	٠,٣٢٤	٣١
لا أشعر بالارتياح إذا قصرت في أعمالتي الدراسية.	٠,٤١٢	٣٢
أشعر بالسعادة عندما أقرأ عن موضوع ما في مصادر خارجية.	٠,٤٠٨	٣٣
أسعى لاستذكار دروسي لكي أحقق أهدافي.	٠,٦١٨	٣٥
أحب إنجاز الأعمال الدراسية التي فشل فيها معظم زملائي.	٠,٣٦٢	٣٦
استذكر دروسي في أثناء فترات الراحة لتعويض ما فاتني للحاق بزملائي.	٠,٣٩٧	٣٧
أحب قضاء وقت كبير في استذكار دروسي.	٠,٤٩٣	٣٨
أحدد لنفسي هدفاً بشأن ما يجب أن أعمله قبل كل وقت أخصمه للاستذكار	٠,٤١٨	٤٠
	٩,٣٨٠	الجذر الكامن
	١٥,٦٣٤	نسبة التباين

جدول رقم (٢) العبارات التي تشيع بها العامل الأول

العبارة	التشيع	رقم العبارة
أنغيب عن محاضراتي إذا شعرت أن استذكار دروسي شيء مهم لا بد من القيام به.	٠,٣٦٥	٣٩
أشعر بأن النجاح يعتمد على الحظ لا على القدرات العقلية.	٠,٤١٨	٤٣
أشعر بأن الحصول على الدرجات المرتفعة يدفع إلى الحظ وليس الاستذكار	٠,٥٢٣	٤٥
أشعر بأن مقرراتي الدراسية صعبة ولا أميل إلى استذكارها.	٠,٥١٤	٤٧
أكون قادراً على استذكار دروسي وأتلق إذا رغبت في ذلك.	٠,٣٥٣	٤٨
أجد صعوبة في التركيز عندما أقرأ شيئاً طويلاً.	٠,٤٥١	٤٩
أفقد التركيز بسهولة في أثناء استذكار دروسي.	٠,٤١٩	٥٠
أشعر بعدم الثقة عندما أعرف أنني سأؤدي امتحاناً.	٠,٤٧٠	٥١
أشعر بالقلق في أثناء الامتحان خوفاً من الفشل في الإجابة عن الأسئلة بالطريقة المرضية.	٠,٤٣٦	٥٢
لا أميل إلى استذكار المقررات التي تتطلب الاهتمام الدقيق وكثرة التفاصيل.	٠,٣٣٨	٥٤
أحب استذكار المقررات السهلة أكثر من التي تتطلب المزيد من الجهد.	٠,٤٧٨	٥٥
أكتشف مرات عديدة أنني قرأت العديد من الموضوعات الدراسية دون فهمها.	٠,٤٦٨	٥٧
أشعر أن هناك دروساً صعبة للدرجة التي تجعلني لا أستذكرها.	٠,٤٢٧	٥٨
أشعر بالقلق قبل أداء الامتحان حتى مع شعوري أنني أعددت نفسي جيداً له	٠,٤٨٨	٥٩
	٤,٤٦٩	الجذر الكامن
	٧,٤٤٨	نسبة التباين

جدول رقم (٣) العبارات التي تشيع بها العامل الثاني

العبارات	التشبع	رقم العبارة
أستذكر دروسي باستمرار إرضاء لأسرتي.	٠,٥١٤	١
أواظب على استذكار دروسي لكي أنال تقدير أساتذتي.	٠,٤٥٥	٢
أستذكر دروسي لكي أحظى باحترام الآخرين.	٠,٤٣٣	٣
أجتهد في استذكار دروسي إذا كان هذا يجعلني أحصل على درجات أفضل.	٠,٥٢٤	٥
أميل إلى استذكار دروسي أولاً بأول لأن هذا يجعلني قادراً على الوصول إلى التفوق.	٠,٤٧٥	٦
أشعر بأنني بذلت أقصى جهد للحصول على درجات مرتفعة في مقرراتي الدراسية.	٠,٣٤٥	٩
أحاول إبراز النقاط والعناصر الأساسية عند الاستعداد للامتحان.	٠,٣٠٦	٣٤
أقوم باستذكار دروسي بطريقة عشوائية وغير منظمة	٠,٣٠٨	٥٣
	٢,٤٨٤	الجذر الكامن
	٤,١٣٩	نسبة التباين

جدول رقم (٤) العبارات التي تشبع بها العامل الثالث

العبارات	التشبع	رقم العبارة
أترك استذكار دروسي عندما أشعر بالإجهاد.	٠,٣٢٥	١٥
أواصل استذكار دروسي حتى لو شعرت بأنني لم أفهم شيئاً.	٠,٣٣٤	١٦
أستطيع استذكار دروسي حتى عندما تكون حالتي المزاجية سيئة.	٠,٤٣٣	٢٤
استمتع بإنجاز الأعمال التي يعتبرها الآخرون أنها تتطلب الوقت والجهد.	٠,٣٣٤	٤١
أقوم بالتخطيط مقدماً عندما استذكر دروسي.	٠,٤٢٤	٤٢
لا أميل إلى استذكار المقررات التي تتطلب الاهتمام الدقيق وكثرة التفاصيل.	٠,٤٠٥	٥٤
أراجع مقرراتي الدراسية ليلة الامتحان.	٠,٣٣٤	٥٦
لا أهتم بالتعليقات الموجودة تحت الصور والأشكال التوضيحية في أثناء استذكار دروسي	٠,٤٠٥	٦٠
	٢,١٩٥	الجذر الكامن
	٣,٦٥٩	نسبة التباين

جدول رقم (٥) العبارات التي تشبع بها العامل الرابع

م	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	الكفاءة الدراسية	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٢٧-٢٩-٣٠	٢٤
٢	التركيز في أثناء الاستذكار	٣١-٣٢-٣٣-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٤٠-٤٩-٤٨-٤٧-٤٥-٤٣-٣٩	١٤
٣	المثابرة الأكاديمية	١-٢-٣-٦-٩-٣٤-٥٣	٨
٤	التهيؤ للامتحان	١٥-١٦-٢٤-٤١-٤٢-٥٤-٥٦-٦٠	٨
	الإجمالي		٥٤

جدول رقم (٦) يوضح أبعاد مقياس مهارات الدراسة وعدد العبارات وأرقامها في كل بعد

م	الأبعاد	الثبات	مستوى الدلالة
١	الكفاءة الدراسية	٠,٧٢٩	٠,٠١
٢	التركيز في أثناء الاستذكار	٠,٧١٩	٠,٠١
٣	المثابرة الأكاديمية	٠,٧٥٥	٠,٠١
٤	التهيؤ للامتحان	٠,٧٥٢	٠,٠١
	الإجمالي	٠,٨١٩	٠,٠١

جدول رقم (٧) معاملات الثبات لمقياس المهارات الدراسية

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الكفاءة الدراسية	ذكور	٩٢	٥٥,٤٣٢	٥,٥٤٧	٠,١٣٣	غير دال
		إناث	٧٨	٥٥,٥٣٨	٥,٨٨٥		
٢	التركيز في أثناء الاستذكار	ذكور	٩٢	٣١,٧٠٦	٣,٦٣٩	٠,١٥٣	غير دال
		إناث	٧٨	٣١,٧٩٤	٣,٨٩٥		
٣	المثابرة الأكاديمية	ذكور	٩٢	١٧,٨٥٨	٢,٤٢٠	٠,٠٣٣	غير دال
		إناث	٧٨	١٧,٨٤٦	٢,٤٢٠		
٤	التهيؤ لامتحان	ذكور	٩٢	١٧,٢٣٩	١,٩٧٤	١,٣٠١	غير دال
		إناث	٧٨	١٧,٦٥٣	٢,١٧٩		
	الإجمالي	ذكور	٩٢	١٢٢,٢٢	١٢,١٠	٠,٣١١	غير دال
		إناث	٧٨	١٢٢,٨٣٣	١٣,٠٥٦		

جدول رقم (٨) قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الدراسية

للتفوق الدراسي.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرونباخ، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرونباخ.

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي: أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اعتمد الباحثان لمعالجة البيانات إحصائياً مع تساؤلات الدراسة وفروضها باستخدام اختبار (ت)، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق لدى عينة الدراسة في المهارات الدراسية تعزى إلى متغيرات النوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) والتحصيل الدراسي (مرتفع ومنخفض)، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الدراسية:

الفرض الأول: الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع (ذكور - إناث)"

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الدراسية، والجدول رقم (٨) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الدراسية المدروسة.

يتضح من الجدول السابق ما يلي: عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الدراسية الأربعة موضوع الدراسة فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا معناه عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد المهارات الدراسية موضوع الدراسة.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين العلمي والأدبي في أبعاد المهارات الدراسية:

الفرض الأول: الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى التخصص (علمي - أدبي)"

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين طلبة العلمي والأدبي في أبعاد المهارات الدراسية، والجدول رقم (٩) يوضح الفروق بين طلبة العلمي والأدبي في أبعاد المهارات الدراسية موضوع الدراسة.

يتضح من الجدول السابق ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب العلمي والأدبي في أبعاد المهارات الدراسية الأربعة موضوع الدراسة، إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا معناه عدم وجود فروق بين طلبة العلمي والأدبي في أبعاد المهارات الدراسية موضوع الدراسة.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفروق بين مرتفعي ومنخفضي

التحصيل الدراسي في أبعاد المهارات الدراسية:

الفرض الأول: الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي"

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد المهارات الدراسية، والجدول رقم (١٠)

فروق دالة إحصائياً لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في بعد المثابرة الأكاديمية كبعد من أبعاد المهارات الدراسية موضوع الدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تبين من النتائج التي تم التوصل إليها عدم وجود فروق في أبعاد المهارات الدراسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى النوع (ذكور - إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب لأبعاد المهارات الدراسية (٠,١٣٣ - ٠,١٥٣ - ٠,٠٣٣ - ١,٣٠١ - ٠,٣١١)، وهذه القيم تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى عينة الدراسة في أبعاد المهارات الدراسية تعزى إلى متغير النوع (ذكور - إناث).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

- اختلاف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات وتحديدًا نتائج دراسة (Guner, ٢٠٠٨) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق في

يوضح الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد المهارات الدراسية موضوع الدراسة.

يتضح من الجدول السابق ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً لدى عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد المهارات الدراسية التالية (الكفاءة الدراسية، التركيز في أثناء الاستذكار، التهيؤ للامتحان)، وهذه الفروق لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة على الترتيب (٢,٤٥٨ - ٢,٦٠٤ - ٢,١٤٥ - ٢,٦٨٤)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا معناه وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد المهارات الدراسية المذكورة.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في بعد المثابرة الأكاديمية كبعد من أبعاد المهارات الدراسية المدروسة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٦٣٢) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يشير إلى عدم وجود

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الكفاءة الدراسية	علمي	٩٣	٥٥,٢٦٨	٦,١٠٢	٠,٠٥٢٢	غير دال
		أدبي	٧٧	٥٥,٧٢٧	٥,١٧٢		
٢	التركيز في أثناء الاستذكار	علمي	٩٣	٣١,٨٢٨	٣,٩٤٧	٠,٣٠٨	غير دال
		أدبي	٧٧	٣١,٦٤٩	٣,٥١٦		
٣	المثابرة الأكاديمية	علمي	٩٣	١٨,٠٩٦	٢,٤٦٧	١,٤١٣	غير دال
		أدبي	٧٧	١٧,٥٥٨	٢,٤٧٨		
٤	التهيؤ للامتحان	علمي	٩٣	١٧,٦٣٤	١,٨٦٣	١,٤٢٠	غير دال
		أدبي	٧٧	١٧,١٨١	٢,٢٩٢		
	الإجمالي	علمي	٩٣	١٢٢,٨٢٨	١٣,٠٧٣	٠,٣٦٨	غير دال
		أدبي	٧٧	١٢٢,١١٦	١١,٨٨٣		

جدول رقم (٩) قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين طلاب العلمي والأدبي في أبعاد المهارات الدراسية

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الكفاءة الدراسية	مرتفع	٤١	٥٦,٨٧٨٠	٥,١٣٩٠٤	٢,٤٥٨	٠,٠٥
		منخفض	٤٠	٥٣,٦٧٥٠	٦,٥٢٥٦٤		
٢	التركيز في أثناء الاستذكار	مرتفع	٤١	٣٠,٨٠٤٩	٣,٥٧٩٢٤	٢,٦٠٤	٠,٠٥
		منخفض	٤٠	٢٨,٥٢٥٠	٤,٢٧٨٦٧		
٣	المثابرة الأكاديمية	مرتفع	٤١	١٦,٣٤١٥	٢,٣٥١٧٠	١,٦٣٢	غير دال
		منخفض	٤٠	١٥,٤٥٠٠	٢,٦٥١٥٥		
٤	التهيؤ للامتحان	مرتفع	٤١	١٥,٩٠٢٤	٢,٤٤٧٥٠	٢,١٤٥	٠,٠٥
		منخفض	٤٠	١٤,٨٢٥٠	٢,٠٤٩٢٣		
	الإجمالي	مرتفع	٤١	١١٩,٩٢٦٨	١١,٤٤٢٠١	٢,٦٨٤	٠,٠٥
		منخفض	٤٠	١١٢,٤٧٥٠	١٣,٤٨٣١١		

جدول رقم (١٠) قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد المهارات الدراسية

المرتفعة فقد يكون ذلك سبباً في إحداث هذه النتيجة التي تقضي بعدم وجود فروق لدى عينة الدراسة في بعد الكفاءة الدراسية كبعد من أبعاد المهارات الدراسية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أمكن التوصل إلى التوصيات التربوية التالية:

أولاً: ضرورة التعرف على المهارات الدراسية لدى عينات مختارة في مراحل التعليم المختلفة.

ثانياً: توعية الطلاب بالمهارات الدراسية والمعرفية المرتبطة بالتعلم وذات العلاقة بتحصيلهم وتفوقهم الدراسي.

ثالثاً: إعطاء المعلمين ورشا تدريبية تهدف إلى إكساب طلابهم المهارات الدراسية.

رابعاً: عمل ورش تدريبية للطلاب على أبعاد مهارات الدراسة لتنميتها.

خامساً: إعداد برامج تدريبية في ضوء أبعاد مهارات الدراسة ذات العلاقة بالتفوق الدراسي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

شبيب أحمد محمد (٢٠١١)، دراسة عاملية للمهارات الدراسية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس بسطنة عمان، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر العدد (١٤٦).

المراجع الأجنبية:

Allen, J. A. (2006): The perceptions of effects of a study skills, «Dynamics of Effective Study», on the academic achievement of African American at a dedicated academic magnet high school, Dissertation Abstract International- A 66/07, p.2536.

Bay, E., Tugluk, M., Gencdogan, B., (2005): Analysis of undergraduate Students Study skills. Electronic Journal of Social Sciences. 4, pp.105-94

Bell, E. (1995): Effects of parental involvement in a study skills training program on student achievement, behavior, and parental attitudes. An unpublished doctoral dissertation, University of Miami.

المهارات الدراسية تبين الذكور والإناث، وهذه الفروق لصالح الذكور.

- يمكن تفسير ذلك لدى عينة الدراسة في ضوء استخدام المعلمين لأساليب تعلم تؤكد على طرائق تدريس واحدة لكل من الذكور والإناث داخل قاعات الدراسة، وأساليب التعلم وطرائق التدريس المتبعة تنعكس آثارها على الأسلوب المتبع من قبل الطلاب في استذكار دروسهم لفهم واستيعاب المقررات الدراسية، وكذلك ما تعكسه من قدرة على التركيز والمثابرة في أثناء استذكارهم للحصول على الدرجات المرتفعة.

- حرص البيئة الجامعية على توفير وسائل تعليمية تستخدم داخل قاعات الدراسة قد تسهم في اختيار أساليب تعليمية وأنشطة منهجية يقوم بها الطلاب بدرجة متساوية مما قد يؤدي ذلك إلى تبني الطلاب إلى استخدام عادات دراسية من استذكار وتردد على المكتبة وتدوين للملاحظات داخل قاعات الدراسة بشكل متساو إلى حد ما.

- تصرف المعلمين مع طلابهم في ظل درجة من التساوي والتمثلة في إصدار أنماط سلوكية تكمن في التوجيه نحو توفير بيئة صفية داعمة لهم تحثهم على الاستقلال وإبداء الرأي والعمل على القيام ببحوث علمية.

- كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى عينة الدراسة في أبعاد المهارات الدراسية تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي)، حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب في أبعاد المهارات الدراسية (٠,٠٥٢٢ - ٠,٣٠٨ - ١,٤١٣ - ١,٤٢٠)، وهذه القيم تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى عينة الدراسة في أبعاد المهارات الدراسية تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي). ويمكن تفسير ذلك في ضوء الآتي:

طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب والتحاق الطلاب بالتخصص بناء على رغبة منهم؛ لأن هذا يتفق مع ميولهم وإمكاناتهم واهتماماتهم، مما قد يسهم ذلك في إحداث التوافق الدراسي لهم مع التخصص الملتحقين به مما قد يؤدي إلى الإقبال على المقررات الدراسية ومحاولة فهمها في ظل درجة من الاستمتاع والشعور بالسعادة فلعل ذلك قد يكون سبباً في عدم وجود فروق في أبعاد المهارات الدراسية موضوع الدراسة ترجع إلى التخصص (علمي، أدبي).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لدى عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في أبعاد الدراسة التالية (الكفاءة الدراسية، التركيز في أثناء الاستذكار، التهيؤ لامتحان)، وهذه الفروق لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:-

قد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تقبل طلابها من أصحاب الدرجات

- Bogardus, A. (2007): Quasi-experimental retrospective study: Effects of formal math study skills instruction on remedial college math achievement. An unpublished doctoral dissertation, University of Phoenix.
- Bomia, L. Beluzo, L. Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B., (1997): The impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation, Champaign. II: Eric Clearinghouses on elementary and early Childhood education. (ERIC document Reproduction Service no Ed 418925.
- Chinn, D, Sheard, J & Carlone, A, (2010): Study habits of Csi Students: what do they do outside the Classroom Au stallion Commuter Society inc, derlinghursy, Australia.
- Emstac (2001): Study skill: An Overview, Washington, DC: Elementary and Middle school Technical Assistance Center, American Institutes for Research, Retrieved December, 10,2006, pp. 15-1.
- Fredrick, K. (1998): The relationship between study skills training and student grades and achievement test scores. An unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama at Birmingham.
- Gallo, M & Rinaldo, V. (2011): Intrinsic versus extrinsic Motivation: A study of Undergraduate Student Motivation in Science, Teaching & Learning (1),
- Guner, T., et al (2008): Determining the study skill of student teacher, the paper was Presented at x111, IOSTE Symposium, the use of science and Technology education for Peace and Sustainable development, September,2008, 26-21 Kusadasi/ Turkey, pp.7-1.
- Jansen, E. P. & Suhre, C. J. (2010): The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement, Educational Studies, Vol.36, Issue, 5, pp.569.
- Johnson, M., (2004): Enhancing Student Skill, Developing Self- help Materials For distance Learning in J.E. Bindley, C. Walti, & O. Zawacki – Richter (Eds.) Learning Support in Open distance and online Learning environment pp. 124-117, Oldenburg, Bibliotheksund information ssys-Themder.
- Malmquist, S., (1998): The effects of study skills instruction on the United States history achievement of secondary-aged students with mild disabilities, An unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Maribeth, G., (2002): Contribution of study skill to academic competence, School psychology Review, Vol.31, pp. 365-350.
- Nonis, S. & Haudson, G. (2010): Performance of college Student: impact of study time and study habits. Journal of education for Business,239-85,229
- Nouhi, E., et al (2008): Study habits and skills, and academic achievement of students in Kerman university of medical sciences, Journal of medicine education, Vol.12, No. 4-3, pp. 80-77.
- Peirce, William (2004): Met cognition: Study strategies, mentoring and motivation. Text version of a workshop, Prince Georges community college, Maryland November,17,2004, Retrieved January,10,2007.
- Robbins, S. B., Lauver, K.; Le, H.; & Davis, D. (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, Vol.103, No.2, pp. 288-261.
- Simpson, O., (2002): Supporting Student of online op and distance learning, London: Rutledge flamer.
- Tait, A (2000): Planning Student Support for open and distance learning, open learning . 3 ,15
- Teele, L. (2006): The impact of integrated study skills and critical thinking on student achievement Study Skills Instruction, An unpublished doctoral dissertation, Cappella University.
- Thorpe, C. (2010): Promoting Academic Achievement in the Middle School Classroom: Integrating Effective Study Skills Instruction, Eric, ED. 510601.
- Wiswell, L. (2005): Achievement and retention of first- semester nursing students: the effects of a study skills course. An unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

ملحق رقم ١

مقياس المهارات الدراسية

الاسم : _____ التخصص : _____

النوع : ذكر () أنثى () المعدل التراكمي : _____

فيما يأتي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تتصف بها أنت دون غيرك، وتختلف من شخص إلى آخر. الرجاء قراءة كل عبارة بدقة وعناية ووضع علامة (صح) أمام الاختيار الذي ينطبق عليك دون غيرك. مع ملاحظة أنه لا توجد إجابته صحيحة وأخرى خاطئة.

م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
١	أستذكر دروسي باستمرار إرضاء لأسرتي			
٢	أواظب على استذكار دروسي لكي أنال تقدير أساتذتي			
٣	أستذكر دروسي لكي احظى باحترام الآخرين			
٤	اجتهد في استذكار دروسي إذا كان هذا يجعلني أحصل على درجات أفضل			
٥	أميل إلى استذكار دروسي أولاً بأول لأن هذا يجعلني قادراً على الوصول إلى التفوق			
٦	أشعر بأنني بذلت أقصى جهد للحصول على درجات مرتفعة في مقرراتي الدراسية			
٧	أعتقد أن درجاتي ما هي إلا انعكاس حقيقي لما أبذله من جهد في استذكار دروسي			
٨	أشعر بأن حصولي على مركز متقدم عن زملائي يجعلني أعمل بجد في استذكار دروسي			
٩	أستذكر دروسي باجتهاد حتى في المواد التي لا أميل إليها			
١٠	أستمر في استذكار دروسي حتى لو كانت المادة صعبة			
١١	لا أبذل الوقت الكافي في استذكار المادة التي لا أميل إليها			
١٢	أترك استذكار دروسي عندما أشعر بالإجهاد			
١٣	أواصل استذكار دروسي حتى لو شعرت بأنني لم أفهم شيئاً			
١٤	عندما أفشل في تذكر معلومات مادة ما أحاول فيها عدة مرات			
١٥	أنهي واجباتي الدراسية بكفاءة ودون ارتباك			
١٦	لدي القدرة على بدء كل ما هو مهم وأكمله			
١٧	أظل أستذكر دروسي حتى أفهمها جيداً			
١٨	عندما لا أفهم موضوعاً ما أحاول فيه مرات عديدة حتى أفهمه			
١٩	لا أحب ترك أي شيء دون معرفة ما إذا كنت قد حققته بنجاح أم لا			
٢٠	أجد في استذكار دروسي متعة للحصول على معلومات وخبرات جديدة			
٢١	أستطيع استذكار دروسي حتى عندما تكون حالتني المزاجية سيئة			
٢٢	أشعر بأن لدى رغبة في استذكار المحاضرات القادمة لمعرفة المزيد من المعلومات			
٢٣	أستمتع بما لدي من قدرات عند استذكار دروسي			
٢٤	أستمتع عندما أنافس الآخرين في الإجابة على الأسئلة			
٢٥	أبذل قصارى جهدي في استذكار المواد الدراسية التي أجدتها مهمة			
٢٦	أناكد من فهم ما أقوم به في أثناء استذكار دروسي			
٢٧	أفضل فهم الأشياء لأنها تعطيني إحساساً بأنني قد أتقنتها			
٢٨	لا أشعر بالارتياح إذا قصرت في عمالي الدراسية			
٢٩	أشعر بالسعادة عندما أقرأ عن موضوع ما في مصادر خارجية			
٣٠	أحاول إبراز النقاط والعناصر الأساسية عند الاستعداد للامتحان			
٣١	أسعى لاستذكار دروسي لكي أحقق أهدافي			
٣٢	أحب إنجاز الأعمال الدراسية التي فشل فيها معظم زملائي			
٣٣	أستذكر دروسي في أثناء فترات الراحة لتعويض ما فاتني للحاق بزملائي			
٣٤	أحب قضاء وقت كبير في استذكار دروسي			
٣٥	أنغيب عن محاضراتي إذا شعرت أن استذكار دروسي شيء مهم لا بد من القيام به			
٣٦	أحدد لنفسني هدفاً بشأن ما يجب أن أعمله قبل كل وقت أخصه للاستذكار			
٣٧	أستمتع بإنجاز الأعمال التي يعتبرها الآخرون أنها تتطلب الوقت والجهد			
٣٨	أقوم بالتخطيط مقدماً عندما أستذكر دروسي			
٣٩	أشعر بأن النجاح يعتمد على الحظ لا على القدرات العقلية			
٤٠	أشعر بأن الحصول على الدرجات المرتفعة يرجع إلى الحظ وليس الاستذكار			
٤١	أشعر بأن مقرراتي الدراسية صعبة ولا أميل إلى استذكارها			
٤٢	أكون قادراً على استذكار دروسي وأقلق إذا رغبت في ذلك			
٤٣	أجد صعوبة في التركيز عندما أقرأ شيئاً طويلاً			
٤٤	أفقد التركيز بسهولة أثناء استذكار دروسي			
٤٥	أشعر بعدم الثقة عندما أعرف أنني سأؤدي امتحاناً			
٤٦	أشعر بالقلق أثناء الامتحان خوفاً من الفشل في الإجابة عن الأسئلة بالطريقة المرضية			
٤٧	أقوم باستذكار دروسي بطريقه عشوائية وغير منظمة			
٤٨	لا أميل إلى استذكار المقررات التي تتطلب الاهتمام الدقيق وكثرة التفاصيل			
٤٩	أحب استذكار المقررات السهلة أكثر من التي تتطلب المزيد من الجهد			
٥٠	أراجع مقرراتي الدراسية ليلة الامتحان			
٥١	أكتشف مرات عديدة أنني قرأت العديد من الموضوعات الدراسية دون فهمها			
٥٢	أشعر أن هناك دروساً صعبة للدرجة التي تجعلني لا أستذكرها			
٥٣	أشعر بالقلق قبل أداء الامتحان حتى مع شعوري أنني أعددت نفسي جيداً له			
٥٤	لا أهتم بالتعليقات الموجودة تحت الصور والأشكال التوضيحية في أثناء استذكار دروسي			