الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عُمان)

Perceived Academic Competence and its Relationship to Learning and Study Strategies and Academic Achievement by Students at The Open Arab University (Oman)

إعداد

د.حمد بن حمود بن سليمان الغافري

Hamad bin Hammoud bin Suleiman Al Ghafri

أستاذ مساعد بالجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عُمان)

Doi: 10.21608/jasep.2021.196573

استلام البحث: ١٦ / ٨ /٢٠٢١ **قبول النشر: ٢٥ / ٨ / ٢٠٢١**

الغافري ،حمد بن حمود بن سليمان (٢٠٢١). الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عُمان). مج٥، ع ٢٣، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، ص ص ١٥١ – ١٨٦.

الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عُمان)

المستخلص:

هدفت الدرسة إلى تحليل العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان، وتحليل الفروق بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي. كما هدفت إلى معرفة مدى تأثير استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة. استخدمت الدراسة قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة من إعداد Weinstein & Palmer، ومقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة لـAkey . المقياسين تم تعريبهما من قبل راشد والطيب. طبقت الدراسة على (١٠٠) طالب وطالبة. حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة وجميع استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في جميع استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي وذلك في اتجاه مرتفعي الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وإن هناك أثرا إيجابيًا لاستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وبناء على النتائج تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية. الكفاءة الأكاديمية المُدركة، استراتيجيات التعلم والدراسة، التحصيل الدراسي .

Abstract:

The study aimed to analyze the relationship between perceived academic competence and the learning, study, and educational achievement strategies of students at the Open Arab University, Oman, and to analyze the differences between students with low and high academic competence. It also aimed to determine the impact of learning, study, and achievement strategies on perspective academic competence. The study used a list of learning and study strategies by Weinstein & Palmer, and Akey's Academic Competence Measure. The two scales were translated into Arabic by Rashid and Altaib. The study was applied to 100 students. The results showed a statistically significant positive correlation between academic competence and all learning and study strategies, and educational

achievement. Also, statistically significant differences between students with low and high academic competence towards higher academic competence. These strategies had a positive impact on academic competence. Based on the findings, several recommendations and proposals were rendered.

المقدمة

يهتم المختصون في مجال التربية وعلم النفس التربوي بالتحصيل الأكاديمي، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو نتاج لما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه المعرفي (الجلالي، ٢٠١١). لذلك ركز الباحثون على دراسة العوامل والمتغيرات المعرفية وغير المعرفية التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الأكاديمي ولعل في مقدمتها استراتيجيات التعلم والدراسة، والكفاءة الأكاديمية المدركة.

وتُعد استراتيجيات التعلم والدراسة من أهم العوامل التي تؤثر على نجاح المتعلم وقدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي (Adams & Breneiser 2018; Marrs et al., 2009; Weinstein & Palmer, 2002). لأن استراتيجيات التعلم والدراسة الفعالة تساعد الطلبة الجامعيين على التعلم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل. وتتضمن هذه الاستراتيجيات الأفكار والسلوكيات والمواقف والدوافع والمعتقدات التي تتعلق بالتعلم الجامعي الناجح (Weinstein & Palmer, 2002).

وتستخدم الدراسة الحالية استراتيجيات التعلم والدراسة لـ وينستين وبالمر Weinstein & Palmer, 2002، والتي تستند إلى نموذج وينستين Weinstein للتعلم الاستراتيجي (Weinstein, et al., 2010)، والذي يقيم وعي الطلبة باستخدام الاستراتيجيات المتعلقة بالمهارة والإرادة والتنظيم الذاتي. وتشير المهارة إلى المعرفة المهمة حول استراتيجيات التعلم وكيفية استخدامها (أي معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار). كما تشير الإرادة إلى الدوافع والمكونات العاطفية للتعلم الاستراتيجي (أي القلق، والاتجاه، والدافعية). وتساعد مهارات التنظيم الذاتي الطلبة على إدارة بيئة التعلم والدراسة أي (التركيز والاختبار الذاتي والوسائل المعينة على الدراسة وإدارة الوقت). وتخضع هذه المكونات الثلاثة للتعلم الاستراتيجي لسيطرة الطلبة وهي ضرورية ليكونوا متعلمين فعالين في بيئات تعليمية متنوعة (Weinstein, et al., 2011)؛ حيث يتضمن استخدام استراتيجيات التعلم والدراسة استخدام المهارات الأكاديمية مثل معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات إجراء الاختبارات، ولكن يجب أن يكون الطلبة أيضًا مستعدين وقادرين على بذل الجهد اللازم، والتعامل بفعالية مع القلق، والحفاظ على موقف إيجابي ومحفز. وتعد مهارات التنظيم الذاتي ضرورية في الحفاظ على

التركيز، والانخراط في الاختبار الذاتي، والاستفادة من وسائل الدراسة، والإدارة الفعالة للوقت (Weinstein & Palmer, 2002).

كما تمثل استراتيجيات التعلم والدراسة للطلبة متغيرًا رئيسيًا في عملية التعلم؛ توفر الأساس للتعامل مع مادة الموضوع والمتغيرات المعرفية والعاطفية التي تحيط بالتعلم (Alkhateeb & Nasser, 2014). وإن الطلبة الذين يظهرون استراتيجيات منخفضة (أي المهارات والإرادة والتنظيم الذاتي) قد يكونون غير مستعدين للتعليم الجامعي وبالتالي أكثر عرضة لمواجهة الصعوبات (Weinstein & Palmer, 2002). وكشفت نتائج دراسة (Adams & Breneiser, 2018) أنه يمكن استخدام استراتيجيات التعلم والدراسة للتنبؤ بالتوافق الجامعي للطلبة، كما أن لها دور كبير في انخفاض عدد الطلبة المنسحبين من مؤسسات التعليم العالي. وأشارت النتائج إلى أن استراتيجيات الاتجاه والقلق كانتا مرتبطتين بشكل كبير مع أبعاد التوافق الجامعي الأربعة (الأكاديمي والشخصي العاطفي، والاجتماعي؛ والارتباط المؤسسي). وكانت استراتيجة الاتجاه أكثر ارتباطًا بالتوافق الأكاديمي، في حين إن القلق أكثر ارتباطًا بالتوافق الشخصي العاطفي.

ولاستراتيجيات التعلم والدراسة دورًا حاسمًا في كل من الاستعداد الأكاديمي وفي التنظيم الذاتي للتعلم المطلوب للنجاح الأكاديمي في جميع فئات التعليم العالي (Weinstein, et al., 2011; Weinstein & Acee, 2018). ويُعد فهم العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدراسة والأداء الأكاديمي أمرًا مهمًا في تخطيط المناهج وتصميم التدخل التعليمي (Schutz et al., 2013)؛ حيث إن إحدى الخصائص المهمة لاستراتيجيات التعلم والدراسة هي ارتباطها بالتحصيل الأكاديمي في التعليم العالي (Alkhateeb & Nasser, 2014; Tinajero et al., 2012; Weinstein & Palmer, 2002)؛ إذ توجد علاقة ارتباط قوية بين استراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الأكاديمي؛ ففي دراسة (Schutz et al., 2013) ارتبطت أربع استراتيجيات للتعلم والدراسة (القلق، والتركيز، واختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار) بشكل كبير بالتحصيل الأكاديمي. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية الاتجاه بين الطلبة منخفضي التحصيل مقابل متوسطي ومرتفعي التحصيل ولصالح متوسطي ومرتفعي التحصيل. وفي دراسة (Alkhateeb & Nasser, 2014) كانت جميع الاستراتيجيات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالتحصيل الأكاديمي باستثناء معينات الدراسة، كما كانت هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي ومرتففي استراتيجيات التعلم والدراسة، ويمكن استخدام الاستراتيجيات كمقياس تنبؤي للإنجاز الأكاديمي. وكانت استراتيجيات القلق والاختبار الأكثر تنبؤًا بالإنجاز الأكاديمي من خلال قياسه بالمعدل التراكمي للطلبة. وفي دراستي (Carson, 2011; Marrs et al., 2009) كانت الدافعية على وجه التحديد هي العامل المهم المميز بين الطلبة منخفضي ومرتفعي التحصيل الأكاديمي. كما أشارت نتائج دراسة المصري (٢٠٠٩) إلى أن هناك

فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقًا لمستوى التحصيل (عال، منخفض) على بعد استراتيجات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي.

ويُعد الطلبة الجامعيون ركيزة من ركائز المجتمع التي يعول عليها بناؤه وتطويره، وهناك عدة عوامل تؤثر على سلوك هؤلاء الطلبة من أهمها الكفاءة الذاتية. وتُعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي (المؤلف، وآخرون، ٢٠١٩). وهي تعنى باتجاهات الطالب، ومعتقداته نحو تحصيله الدراسي، ومقدرته الأكاديمية على التفوق والإنجاز مقارنة مع أقرانه الطلبة (صقر وآخرون، ٢٠١٩). والكفاءة الأكاديمية المُدركة هي أحد محددات التعلم والتي تُعبر عن مجموعة من الأحكام تتصل بما ينجزه الفرد، وكذلك الحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للمقدرة الشخصية (المؤلف، وآخرون، ٢٠١٩). ويؤكد باندورا Bandura (1982) على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (P.122).

وتعد الكفاءة الأكاديمية المُدركة أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي والعاطفي والأكاديمي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها (كرماش، ٢٠١٦؛ Banfield, 2009)، وبالذات التكيف مع السنة الأولى من الجامعة، وفهم وإدارك الخيارات المهنية (Fanning, 2016). كما أشارت نتائج دراسات (Gore, 2006; Poyrazli et al, 2002) إلى إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للطلبة ومستويات التوافق الخاصة بهم. علاوة على ذلك، أن الطلبة الذين تكون كفاءتهم الأكاديمية أعلى يكونون أقل عرضة للإجهاد والقلق الأكاديميين (Nie et al., 2011). وأن الطلبة المتوافقين إيجابيًا تكون كفاءتهم الأكاديمية مرتفعة ويكونون قادرين على الإنجاز والمثابرة (الجهورية والظفري، ٢٠١٧). في حين تدني مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة يشير إلى حاجة الطلبة لتدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم؛ لإن انخفاضه يجعلهم عرضة للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي (كرماش، ٢٠١٦). كما أشارت دراسة (رضوان، ٢٠١٠) إلى أن الكفاءة الذاتية للطالب تعمل بشكل مباشر في خفض مستوى القلق لديه وبالتالي رفع تحصيله؛ ويرجع ذلك إلى أن الفعالية الأكاديمية الذاتية لها علاقة سلبية بالتوتر العام لدى طلبة الجامعات (Zajacova et al., 2005)، والفعالية الذاتية تعمل بمثابة محركات للسلوك الإيجابي للفرد في علاقته بنفسه، والبيئة المحيطة به (رضوان، ٢٠١٠).

وتعكس الكفاءة الأكاديمية المُدركة معتقدات الطلبة الشخصية في قدراتهم الخاصة لتحقيق الواجبات التعليمية في المستويات المتوقعة منهم (Gore, 2006)، فعندما يكون أداء

الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية ضعيفًا، فإنهم يلومون أنفسهم لعدم بذل جهد كافٍ؛ من ناحية أخرى، يعزو الطلبة ذوي المستويات الأدنى من الكفاءة الأكاديمية المُدركة فشلهم إلى قدراتهم الخاصة (Bandura, 1997). كما تزيد الكفاءة الأكاديمية المُدركة من الجهود العقلية للتعلم لدى الطلبة. ويبذل الطلبة الذين تكون مستويات الكفاءة الأكاديمية الذاتية لديهم عالية جهودًا دؤوبة للإنجاز بشكل فعال للواجبات الأكاديمية المطلوبة منهم ولا يستسلمون بسهولة. كما إن الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية يدرسون باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وينجزون الواجبات الأكاديمية الصعبة بفعالية أكبر من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (Chemers et al, 2001; Margolis & McCabe, 2010; Zimmerman, 2000). كما أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يمكنهم إدارة حياتهم الدراسية بشكل أفضل Margolis & McCabe, 2010; Schunk, (1985). بينما يعاني الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الكفاءة الأكاديمية المُدركة من الضعف الأكاديمي أكثر، ويواجهون مشاكل في تكريس أنفسهم للدراسة (Bandura, 1997). بل إن الطلبة ذوي مستويات الكفاءة الأكاديمية المُدركة المنخفضة، يكرسون جهودهم بعيداً عن الواجبات الأكاديمية، ويظهرون التجنب، والدافعية المنخفضة، ومستوى قلق أعلى مع الدراسة (Lodewyk & Winne, 2005)، في حين يكرس الطلبة ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية أنفسهم للدراسة بشكل أفضل، ويكونون أكثر تفاؤلاً (Chemers et al, 2001).

كما يرى باندورا Bandura (١٩٧٨) أن الكفاءة الذاتية هي عبارة عن ثقة المرء بنفسه وقدرته على إنجاز مهمة محددة بنجاح؛ أي تصور الطالب لقدراته في أداء المهام التعليمية المعينة بصورة فاعلة؛ حيث إن الطلبة حين يمتلكون كفاءة أكاديمية مرتفعة فإن هذا الأمر يوفر لهم جوًا دراسيًا مليئًا بالثقة والهمة والنشاط، فتعزز ثقتهم بقدراتهم ومهاراتهم التي يمتلكونها، فتتحول المهام الأكاديمية الصعبة إلى مهمات أبسط. وينعكس ذلك إيجابًا على إقبال الطلبة على دراستهم وعلى العملية التعليمية التعلمية (الحراصي، ٢٠٢٠). كما أن الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية المُدركة المرتفعة يعزون ارتفاع نتائج مهامهم التعليمية إلى العوامل الداخلية الفردية والتحكم الذاتي، في حين الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فإنهم غالبًا ما يعزون تدني نتائج مهامهم التعليمية إلى العوامل الخارجية، المتمثلة بالتواكل والاعتماد على الغير مما يترتب على ذلك حصولهم على نتائج منخفضة (إبراهيم، ٢٠١٣). وهناك علاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة وبين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتعلم المنظم خارجيا، والتسويف الأكاديمي، فقد توصلت نتائج دراسة السيد (٢٠١٤) إلى ان الكفاءة الأكاديمية المُدركة ترتبط ارتباطاً موجبا ودالاً باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستراتيجية التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على المحاضر)، بينما كان الارتباط سالبًا باستراتيجية التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الأقران)، في حين لم يوجد ارتباط للكفاءة

الذاتية الأكاديمية المُدركة باستراتيجيات التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الكتاب الجامعي، والاعتماد على الملخصات الخارجية). كما أظهرت النتائج ارتباط الكفاءة الأكاديمية المُدركة ارتباطاً سالبا ودالاً بالتسويف الأكاديمي. وأشارت نتائج دراسة (Sagone, Caroli , 2014) إلى أن عوامل الكفاءة الأكاديمية المُدركة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمركز الضبط الداخلي.

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم فاعلية الذات يرتبط بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات، معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات، كما أن الأفراد يوجهون أفعالهم من خلال التدريب على التفكير المسبق لديهم؛ لأن الأحداث المستقبلية تتحول إلى حوافز لديهم، كما إن تحديدهم لأهدافهم يرفع من مستوى دافعيتهم (عبد القوي والأقرع، ٢٠١٤). فقد أشارت دراسة (الزعبي وظاظا، ٢٠١٦) إلى أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف مع التحصيل، حيث فسرت الكفاءة ما نسبته (٨%) من التحصيل، وزادت هذه النسبة لتصل إلى (١٥%) عند إدخال توجهات الأهداف. كما أن الكفاءة الذاتية ذات تأثير سببي في الأهداف التحصيلية؛ حيث إن العلاقة بين الكفاءة المُدركة والأهداف التحصيلية واضحة، والإدراك العالي للكفاءة يؤدي إلى الإقدام لتبني أهداف (تعليمية وأدائية) عالية، بينما الإدراك المتدني للكفاءة يؤدي إلى الإحجام وتبني أهداف ضعيفة (Elliot & Thrash, 2001).

وقد أشار باندورا (Bandura, 1978) إلى الدور المهم الذي تؤديه معتقدات الطلبة في سلوكياتهم التعليمية ودافعيتهم، ونجاحاتهم العلمية. حيث تُشير الكفاءة الأكاديمية المُدركة إلى تصورات الطلبة حول قدراتهم الخاصة لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في الجامعة وتحقيق النتائج المرجوة منهم (Owen & Froman, 1988; Pajares, 1997)؛ وللكفاءة الأكاديمية المُدركة قوة تأثير على جهود الطلبة، وقوة الذاكرة والتذكر، والأداء أو الإنجاز التعليمي (Bandura, 1986; Pajares, 2003; Pajares & Mills, 19985). فقد أشارت دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٩) إلى أن مهارات الكفاءة الأكاديمية (الاستذكار الجيد، وإدارة الوقت، والعمل تحت الضغوط الأكاديمية، وتقويم الأداء) ترتبط ارتباطا موجبًا بمهارات تنظيم الذات (تنظيم السلوك، وإدارة وضبط البيئة، والبحث عن المعلومات وطرق تعلمها). كما ترتبط مهارات الكفاءة الأكاديمية ارتباطا موجبًا بأبعاد مقياس الثقة بالنفس (الاجتماعي، والاستقلالي، والانفعالي، والنفسي). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المتغيرات تنبؤًا بالكفاءة الأكاديمية إدارة وتنظيم السلوك في مقياس تنظيم الذات.

وتلعب معتقدات الكفاءة الأكاديمية المُدركة دورًا رئيسيًا في أداء الطلبة الأكاديمي (Fanning, 2016). فهي مقياس دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي الفعال (Chemers et al, 2001; Eccles & Wigfield, 1995; Joo et all., 2000). كما أن هناك علاقة

إيجابية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة والتفكير النقدي للطلبة كمعتقد تحفيزي. وأنه يمكن توقع تفكير الطلبة النقدي من خلال كفاءتهم الذاتية (Phan, 2010). وهناك علاقة كبيرة بين المعتقدات التحفيزية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية؛ والطلبة الذين لديهم مستويات عالية من الكفاءة الأكاديمية المُدركة يستفيدون بشكل أكبر من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتفكير النقدي؛ حيث أن المهارات ما وراء المعرفية ذات علاقة مباشرة مع الكفاءة الذاتية للفرد (Shaabani et al., 2011). وتوجد تأثيرات متبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي؛ حيث بينت نتائج دراسة الدسوقي (٢٠١٨) إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة في المعدل التراكمي؛ ووجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. ووجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للمعدل الأكاديمي في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. وكذلك وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة في التعلم المنظم ذاتيًا.

وللكفاءة الأكاديمية المُدركة دور إيجابي في المعدل التراكمي (المرجع السابق، ٢٠١٨)، كما لها دور حيوي في التعلم حيث تساعد الطلبة على التفوق والإبداع في قيامهم بأدوارهم المتعددة بالشكل المطلوب في البيئة التعليمية، وتساعدهم على مسايرة المتغيرات والتحديات المستمرة خاصة التي تواجههم في العملية التعليمية. كما أنها تساعدهم على زيادة الدافعية الذاتية نحو التعلم، وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم من أجل أن يرتقوا بمستوياتهم وأن يتقدموا علميًا بما يعود بالفائدة على العملية التعليمة والتربوية (الحراصي، ٢٠٢٠). كما أشارت دراسة (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. كذلك هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة التي يتمتع بها الطلبة والتحصيل الدراسي؛ وأيضا ترتبط الكفاءة الأكاديمية للطلبة بشكل كبير باستراتيجيات التعلم والدراسة (القلق، واستراتيجيات الاختبار) (Flowers et al, 2012).

لذلك تُعتبر الكفاءة الأكاديمية المُدركة من أهم العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالب والتي تحثه على متابعة دراسته وتحدي الصعوبات التي قد تعترضه في مراحله الدراسية، كما أنها مقياس دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي الفعلي للطلبة وتساعد على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي للطالب (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013)؛ حيث إن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة المُدركة والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (يعقوب، ٢٠١٢). ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى تحليل العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة.

مشكلة الدراسة

أن الدراسة الجامعية تمثل خبرة غنية تملي على الطالب نمطا مختلفاً من الحياة؛ فالانتقال من المدرسة إلى الجامعة يُعتبر حدثاً مهماً في حياة الطالب. وقد يؤدي إلى ظهور مشكلات في حياته اليومية تؤثر في مستواه التحصيلي وتعيق مسيرته الدراسية؛ كما تتطلب الدراسة الجامعية مهارات تختلف عن المهارات التي تتطلبها الحياة المدرسية كاستراتيجيات التعلم والدراسة مثل استخدام المكتبة والقراءة السريعة وأخذ الملاحظات، وبالتالي لا بد للطالب أن يطور أساليب جديدة تساعده على التوافق مع هذه الحياة ومتطلباتها (المؤلف، ٢٠٠٣). فالطالب الجامعي يتحمّل مسؤولية تعلّمه بدرجة كبيرة، وهو مطالب بتحصيل المعرفة من مصادر متعدّدة ومتنّوعة، وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المقررات التي يقوم بدراستها. فبعض الطلبة لا يمتلكون المهارات الدراسية الكافية للنجاح في التعليم الجامعي؛ كما أنهم يختلفون فيما بينهم من حيث آليات التعامل واستراتيجيات التفاعل مع الدراسة الأكاديمية؛ وكلما ضعفت حصيلة الطالب من أساليب التعامل مع الدراسة شكلت له الدراسة عقبة في كل مكوناتها، فيواجه عقبة الفهم وطريقة الاستذكار والأداء في الامتحانات؛ كما تعوز بعضهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل المناسب مع زملائهم الطلبة وأساتذتهم، وكل ذلك يؤدي إلى صعوبات في التوافق (المرجع السابق، ٢٠٠٣).

فقد بينت نتائج دراسة المحروقية، وكرداشة (٢٠١٦، ٢٠١٨) أن العوامل المعرفية وطرق الدراسة من أهم الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطلبة الجامعيين تحت الملاحظة الأكاديمية والتي تتمثل في افتقارهم لمهارات واستراتيجيات الاستذكار للاختبارات، وضعف المقدرة على تنظيم الوقت، وضعف التركيز أثناء المحاضرات واستيعابها، ووجود صعوبات تواجه الطلبة تتعلق بأداء الاختبارات. كما إن إدراك الكفاءة الأكاديمية مفهوم يساعد في التفسير لماذا يفشل الطلبة في الوصول إلى الموارد التي يمكن أن تساعدهم على النجاح. فقد أشارت دراسة الزق (٢٠٠٩) إن الكفاءة الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، وذلك راجع إلى بعض خبرات الفشل التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى ومنها ضعف استراتيجيات التعلم والدراسة لدى هؤلاء الطلبة. والتحديد المبكر للطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة يُساعد في تحديد وتنفيذ التدخلات المناسبة من أجل إنقاذ الطلبة من خطر الفشل وتحسين نتائجهم الأكاديمية والتقليل من استنزاف الجامعة من الطلبة؛ حيث إن الأداء الأكاديمي للطلبة هو أحد المؤشرات الأساسية للاستبقاء أو الاحتفاظ بالطلبة في مؤسسات التعليم العالي (Westerick et al., 2015)؛ ويقصد بالاحتفاظ بالطلبة هو "قدرة مؤسسات التعليم العالي على تخريج الطلبة الذين التحقوا بها" (Seidman, 2007, p. 3) ، وأصبحت قدرة احتفاظ مؤسسات التعليم العالي على طلبتها معيارًا للنجاح والفعالية التي تتسم به هذه المؤسسات (Dowd, 2014; Tinto, 2006) ، وهي في غاية الأهمية للاستقرار المالي للمؤسسات في خضم التداعيات

الاقتصادية وبالذات لمؤسسات التعليم العالي الخاصة (Sanders et al., 2016; Seidman, 2007; Tinto, 2006). وأحد العوامل التي تهدد استبقاء الطلبة في مؤسسات التعليم العالي هو الكفاءة الأكاديمية المنخفضة والتي تنعكس سلبًا على أداء الطلبة؛ حيث إن الفشل يضعف الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية المنخفضة (Phan, 2014)، في حين أن الفشل يمثل تحديًا للطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية (Al-Harthy & Was, 2013; Komarraju & Nadler, 2013). لذلك تكون احتمالية تعرض الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة للانسحاب من الجامعة أكبر.

ويشير التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد بسلطنة عُمان للعام الأكاديمي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ أن عدد الطلبة المقبولين في الجامعة العربية المفتوحة للعام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٩ (٢٥٤) طالبًا وطالبة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٨، ص.٤٨). كما أن عدد المقبولين بالجامعة للعام الأكاديمي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠، (٣٦٧) طالبًا وطالبة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٩، ص.٤٩). في حين أن إحصائيات قسم تقنية المعلومات بالجامعة العربية المفتوحة تشير إلى أن عدد الطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية (٧٠) طالبًا وطالبة منهم (٣٧) تحت الملاحظة الثالثة، (١٤) تحت الملاحظة الثانية، (١٩) تحت الملاحظة الأولى. على الرغم من الجهود التي تقوم بها الجامعة لتنفيذ برامج الدعم لمساعدة الطلبة في مختلف المجالات، سواء كان عن طريق البرنامج التعريفي الذي يُعقد سنويا لاستقبال الطلبة الجدد، أو من خلال عمادة شؤون الطلبة والجماعات الطلابية، أو من خلال الأقسام المعنية بالطلبة كقسم الدعم الطلابي، والإرشاد الطلابي، وعدد من اللجان، إلا أن الطلبة لا يزالون يقعون تحت الملاحظة الأكاديمية.

وانطلاقًا من الأهمية الكبيرة للتحصيل الأكاديمي في حياة الطالب الجامعي، والدور الحاسم لاستراتيجيات التعلم والدراسة في كل من الاستعداد الأكاديمي وفي التنظيم الذاتي للتعلم المطلوب للنجاح الأكاديمي، وأهمية الكفاءة الأكاديمية المُدركة كأحد مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي والعاطفي والأكاديمي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها، تبلورت مشكلة الدراسة في التحقق من العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الأكاديمية المدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟
٣. ما تأثير استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟

أهداف الدراسة

بناء على أسئلة الدراسة السابقة الذكر تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف العلمية التالية:

١. تحليل العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في سلطنة عمان.
٢. تحليل الفروق بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟
٣. معرفة تأثير استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟

أهمية الدراسة

بالنظر إلى التحديات التي يواجهها العديد من الطلبة أثناء الانتقال من المدرسة الثانوية إلى البيئة الأكاديمية الجامعية؛ من المهم للمعلمين أن يكونوا قادرين على تحديد الطلبة الذين من المرجح أن يواجهوا صعوبات خلال هذه الفترة الانتقالية. ولذلك فإن تحديد العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي يُعد هدفًا مهمًا للبحث. ويرتبط الاستخدام الواسع النطاق لاستراتيجيات التعلم والدراسة من قبل برامج التوجيه الجامعي ومراكز التعلم والإرشاد الطلابي بفائدته التشخيصية والتعليمية. كما يمكن استخدامها تشخيصيًا لتزويد الطلبة بتقييم لنقاط القوة والضعف لديهم فيما يتعلق بكل واحدة من استراتيجيات التعلم والدراسة العشر (Adams & Breneiser, 2018)؛ حيث إن استراتيجيات التعلم والدراسة توفر ملاحظات حول المجالات التي قد يكون الطلبة فيها ضعفاء ويحتاجون إلى تحسين، فقد يتم استخدامها كأساس لتخطيط العلاج أو الإثراء. ويمكن استخدامها لرفع مستوى الوعي حول استخدام الطلبة لها، ووضع خطة للاستفادة من نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، ومساعدة الطلبة على أن يصبحوا متعلمين أكثر إستراتيجية. حيث أثبتت الأبحاث مرارًا وتكرارًا أن استراتيجيات التعلم والدراسة التي تم تقييمها بواسطة LASSI تساهم بشكل كبير في النجاح في التعليم العالي؛ والأهم من ذلك، يمكن تعلمها أو تحسينها من خلال التدخلات التعليمية، مثل استراتيجيات التعلم ودورات مهارات الدراسة (Adams & Breneiser, 2018; Weinstein & Palmer, 2002).

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الكفاءة الأكاديمية المُدركة وتأثيرها على المستوى العام للطلبة وسلوكهم الدراسي باعتبارهم مستقبل كل أمة فلابد من إعدادهم بالشكل الصحيح الذي يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة؛ فضلا عن أن مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي يُعد مؤشر لفاعلية هذه المؤسسات؛ وعاملاً مهما لمديري الجامعات المهتمين ببناء مناخ أكاديمي إيجابي ورفع جودة عملية التعلم، الأمر الذي سيؤثر بدوره على تحصيل الطلبة وأدائهم الأكاديمي. ومن المؤمل أن يُستفاد من نتائج هذه الدراسة في إعداد طرق وأساليب تنمية الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة وخاصة الدارسين في السنة الأولى والثانية؛ كما نستطيع من خلالها التوصل إلى جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، بالإضافة إلى القدرة على التنبؤ بنتائج تحصيله الأكاديمي وتحديد الطرق المناسبة لتوجيهه وإرشاده. وقد تسهم في تطوير الهيئة التدريسية لأساليب التدريس التي من شأنها رفع الكفاءة الذاتية المُدركة، واستراتيجيات التعلم والدراسة وبالتالي التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

كما يساعد قياس مثل هذه الاستراتيجيات باستخدام أدوات معيارية المعلمين على معرفة المزيد عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في سياقات تعليمية مختلفة ويساعدهم على تحقيق نتائج تعليمية أفضل. وبناءً على ذلك، من المهم جدًا استخدام أدوات صالحة وموثوقة لقياس استراتيجيات التعلم والدراسة للطلبة الجامعيين (Abdelsamea & Bart, 2019).

حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على النحو التالي:

- **المحددات الموضوعية:** تتحدد بالمقاييس التي تم استخدامها وهي: قائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة، ومقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة، والتحصيل الدراسي.
- **الحدود البشرية والمكانية:** تتحدد الدراسة بخصائص العينة التي تم التطبيق عليها وهي من الطلبة المبتعثين من قبل وزارة التعليم العالي للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة فرع سلطنة عُمان للعام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠، والبالغ عددهم (١٠٠) طالبًا وطالبة.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (٢٠١٩/٢٠٢٠).
-

مصطلحات الدراسة

الكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence

يعرف الزق (٢٠٠٩) الكفاءة الأكاديمية المُدركة بأنها "معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية"(ص. ٤٥).

وتتبنى الدراسة الحالية مفهوم الكفاءة الأكاديمية لـ (Akey, 2006) نظرًا لأن المقياس المستخدم في الدراسة من إعداده، وتعريب كل من (راشد والطيب، ٢٠١٠). ويرى Akey (2006) أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة هي "المشاعر التي يمتلكها الفرد والتي تتعلق بقدراته كي يكون ناجحًا أكاديميًا".

وتعرف الكفاءة الأكاديمية المُدركة إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة المستخدم في هذه الدراسة.

استراتيجيات التعلم والدراسة Learning and Study Strategies

تتبنى الدراسة الحالية تعريف (Weinstein& Palmer, 2002) لاستراتيجيات التعلم وتصنيفاتها. حيث يُعرفا استراتيجيات التعلم والدراسة على أنها: "السلوكيات والأفكار والأفعال التي يستخدمها المتعلم للحكم على تعلمه وتؤثر على عملية الترميز والتحليل والتخزين في الذاكرة لإحداث تكامل بين البناء المعرفي والمهارات الجديدة التي تم استدعاؤها عند الحاجة في المستقبل. ووفقًا لـ Weinstein and Palmer (2002)، هناك ثلاث مكونات رئيسية للتعلم الاستراتيجي: المهارة Skill والإرادة أو الرغبة Will، والتنظيم الذاتي Self-regulation. يتم اختبار هذه المكونات الرئيسية بناءً على عشرة مقاييس، يحتوي كل منها على ست إلى ثمان عبارات.

١. مكون المهارة Skill: ويتضمن ثلاث استراتيجيات (معالجة المعلومات، وانتقاء الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار).

٢. مكون الإرادة أو الرغبة Will: ويتضمن استراتيجيات (القلق، والاتجاه، والدافعية).

٣. مكون التنظيم الذاتي Self-regulation: ويتضمن استراتيجيات (التركيز، والاختبار الذاتي، ومعينات الدراسية، وإدارة الوقت).

التحصيل الدراسي

يعرف التحصيل الدراسي بأنه العلامة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك (الدريدي، ٢٠١٩)؛ أي أن التحصيل الدراسي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن، أو أي امتحان تم إعداده من قبل المعلم في مادة دراسية ما. ويقاس في الدراسة الحالية بمقدار الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقرر مهارات التعلم الذاتي، وهو متطلب جامعة يُدرس لجميع طلبة الجامعة العربية المفتوحة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في إجراءاتها البحثية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لتوافقه مع متغيراتها وأهدافها، ويتناسب مع الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها لتحليل استجابات العينة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المبتعثين من قبل وزارة التعليم العالي للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة فرع سلطنة عُمان للعام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠، والذين بلغ عددهم (٢٥٤) طالبًا وطالبة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٩، ص.٤٨). وأجري البحث على عينة قصدية من مجتمع الدراسة، ممن درسوا مقرر مهارات التعلم الذاتي في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، حيث بلغت العينة (١٠٠) طالبًا وطالبة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة وتتضمن: استراتيجيات التعلم والدراسة (انتقاء الأفكار الرئيسية، ومعينات الدراسة، وومعالجة المعلومات، والتركيز، واستراتيجيات الاختبار، واختبار الذات، والقلق، والدافعية، والاتجاه، مقياس وإدارة الوقت)، والتحصيل الدراسي.

المتغير التابع: الكفاءة الأكاديمية المُدركة.

أدوات الدراسة

١- قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة لطلاب المرحلة الجامعية: استخدم في الدراسة الحالية قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة من إعداد (Weinstein & Palmer, 2002)، وتعريب راشد والطيب (٢٠١٠). وهي أداة تقرير ذاتي تُحدد مدى وعي الطلبة واستخدامهم للاستراتيجيات الخاصة بالدراسة والتعلم. تتكون في نسختها الأصلية من (٨٠) عبارة موزعة على عشرة مقاييس، تقيس (١٠) استراتيجيات فرعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وهي (انتقاء الأفكار الرئيسية، ومعينات الدراسة، ومعالجة المعلومات، والتركيز، واستراتيجيات الاختبار، واختبار الذات، والقلق، والدافعية، والاتجاه، مقياس وإدارة الوقت). وكل مقياس يتكون من (٦-٨) عبارات، وتتكون القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية من (٧٦) عبارة يتم الاستجابة لها في ضوء مقياس خماسي (تنطبق على دائمًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ قليلًا، لا تنطبق عليّ أبدًا)، والتي تقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بالنسبة للعبارات الإيجابية، أما العبارات السلبية فيتم العكس طبقًا لطريقة "ليكرت".

٢- مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence: قامت بإعداده Akey (2006) وترى أنه مؤشر يتعلق بمدى وعي وإدراك الطلبة لقدرتهم على النجاح الأكاديمي (P.9)، وهذا المقياس يتكون من (٩) عبارات يتم الاستجابة لها في ضوء

مقياس خماسي (تنطبق عليّ دائمًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ قليلًا، لا تنطبق عليّ أبدًا)، والتي تقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب بالنسبة للعبارات الإيجابية وهي (١، ٦، ٨)، أما العبارات السلبية (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩) فيتم العكس طبقًا لطريقة "ليكرت". وقام كل من (راشد والطيب، ٢٠١٠) بتعريب المقياس.

صدق مقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة وقائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة

بالنسبة لمقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة قاما معربي المقياس راشد والطيب (٢٠١٠) بحساب الصدق باستخدام طريقة الصدق التقاربي Convergent Validity وذلك بحساب معامل الارتباط بين المقياس (الكفاءة الأكاديمية المُدركة)، ومقياس الانهماك أو المشاركة الأكاديمية للطالب Student Engagement Scale، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٨٨ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لدى عينة عددها (٦٤) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية من الشعب العلمية والأدبية، وهذا يؤكد صلاحية المقياس.

أما بالنسبة لقائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة قام (Weinstein & Palmer, 2002) بحساب صدق القائمة باستخدام صدق المحكمين، والصدق المرتبط بمحك. كما قاما معربي المقياس راشد والطيب (٢٠١٠) بحساب الصدق عن طريق حساب الفرق بين المجموعات أو صدق المجموعات المتضادة Contrasted Groups. على عينة عددها (٦٤) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية بقنا من الشعب العلمية والأدبية. وهذا يؤكد صلاحية المقاييس.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بقياس صدق أدوات الدراسة بصدق المحتوى (Content Validity)، حيث تم التحقق من صدق المحتوى قام الباحث بعرض المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية على خمسة من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس النفسي. ويصف صدق المحتوى الحكم بمدى شمولية المقياس في تمثيل السلوك الشامل الذي صُمم لقياسه أو اختباره (إبراهيم، ٢٠١٨، ص. ٢٧). وقد تم التحقق من صدق المحتوى من خلال آراء المحكمين بمدى أهمية كل عبارة من عبارات المقاييس، ومدى انتماء العبارة للمقياس، ومناسبة الصياغة اللغوية للعبارات، حيث تم الأخذ بأراء وملاحظات المحكمين في صياغة بعض الفقرات.

ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة وقائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة

بالنسبة لمقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة يتمتع بمستويات ثبات جيدة حيث تم حساب الثبات من قبل مُعد المقياس Akey (2006) وتراوحت مؤشرات التناسق الداخلي لفقرات المقياس بين (٧٩-٧٨). كما قاما معربي المقياس راشد والطيب (٢٠١٠) بقياس الثبات عن طريق استخدام معادلة "ألفا -كرونباخ"، على عينة عددها (٦٤) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية من الشعب العلمية والأدبية، وبلغت قيمة معامل الثبات

(٠,٨٤) مما يؤكد ثبات المقياس، وتشير نتائج الجدول (٢) لنتائج ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لقائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة تم حساب ثبات القائمة من قبل (Weinstein & Palmer, 2002) عن طريق استخدام معادلة "ألفا -كرونباخ"، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٣ إلى ٠,٨٩)، أما في دراسة راشد والطيب (٢٠١٠)، فقد تم حساب الثبات ايضا عن طريق معادلة "ألفا -كرونباخ"، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٤ إلى ٠,٨٧).

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات لأداتي الدراسة بثلاث طرق وهي: معامل ألفا كرونباخ؛ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق. والجدول (١) يوضح معاملات ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة، وقائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة بالطرق الثلاث.

جدول (١) ثبات أدوات الدراسة

المقياس / الطريقة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية باستخدام طريقة سبيرمان =براون	إعادة التطبيق
انتقاء الأفكار الرئيسية	.65	.76	.47**
معينات الدراسة	.55	.48	.35**
معالجة المعلومات	.78	.76	.46**
التركيز	.75	.73	.35**
استراتيجيات الاختبار	.77	.79	.35**
اختبار الذات	.72	.81	.58**
القلق	.73	.75	.35**
الاتجاه	.70	.73	.35**
الدافعية	.84	.87	.42**
إدارة الوقت	.69	.65	.54**
قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة	.93	.94	.61**
الكفاءة الأكاديمية المدركة	.79	.83	.38**

يتضح من الجدول (1) ثبات قائمة مقاييس استراتيجيات التعلم والدراسة بمعامل ألفا كرونباخ حيث كان معدل الثبات الكلي للقائمة هو (٠,٩٣). كما تم قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واعتمدت قيمة معامل ارتباط سبيرمان براون (Spearman-Brown) المصحح تقديرًا للثبات، لأن عدد بنود المقياس زوجي (جرين؛ وسالكين، ٢٠١٦، ص.٥١٧)؛ والتي كانت (٠,٩٤). وبإعادة التطبيق كان معامل الارتباط بين التطبيقين (.61**). وقد تراوحت معاملات الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لمقاييس القائمة (٠,٥٥) إلى

(٠,٨٤). أما بطريقة التجزئة النصفية فتراوحت معاملات الثبات لمقاييس القائمة (٠,٤٨) إلى (٠,٨٧). وهي معاملات ثبات مناسبة وجيدة للدراسة الحالية.

وكذلك يتضح من الجدول (1) ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة بمعامل ألفا كرونباخ حيث كان معدل الثبات الكلي (٠,٧٩)، كما تم قياس ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، واعتمدت قيمة معامل ارتباط سبيرمان براون للأطوال غير المتساوية Unequal Length تقديرًا للثبات، لأن عدد بنود المقياس فردية (جرين؛ وسالكين، ٢٠١٦)؛ والتي كانت (٠,٨٣). وبإعادة التطبيق كان معامل الارتباط لمقياس الكفاءة الأكاديمية المدركة بين التطبيقين (**38.). وهي أيضا معاملات ثبات مناسبة وجيدة للدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وللإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وأخيرا تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression) في الإجابة على السؤال الثالث.

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الأول، ونصه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة والجدول (٢) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٢) *قيم معاملات الارتباط* بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الكفاءة الأكاديمية المدركة
انتقاء الأفكار الرئيسية	**٠,٤٣٢
معينات الدراسة	**٠,٤٠٥
معالجة المعلومات	**٠,٥٦١
التركيز	**٠,٣٩٧
استراتيجيات الاختبار	**٠,٥٠٣
اختبار الذات	**٠,٤١٥
القلق	**٠,٥٦٣
الاتجاه	**٠,٤١٦
الدافعية	**٠,٦٢٩
إدارة الوقت	**٠,٥٩٥
التحصيل الدراسي	**٠,٤٠٧

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؛ وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه عبد العزيز (٢٠١٩) من حيث إن مهارات الكفاءة الأكاديمية ترتبط ارتباطا موجبًا بمهارات تنظيم الذات، كما ترتبط ارتباطا موجبًا بأبعاد الثقة بالنفس.

وكان معامل الارتباط بين الدافعية والكفاءة الأكاديمية المُدركة (٠,٦٢٩) هو الأعلى من بين استراتيجيات التعلم والدراسة، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطالب زادت دافعيته لمواصلة دروسه وأدائه بمستوى مرتفع. وهذه النتيجة تتوافق مع ما جاءت به النظرية المعرفية الاجتماعية من حيث إن الكفاءة الذاتية تؤثر على الجهد والمثابرة Effort and Persistence؛ فالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يكونون أكثر جهدًا ومثابرة عندما يقومون بمهمة ما، وبالتالي تشكل معتقدات الفعالية الذاتية مشاعر السيطرة على المستوى الشخصي والسيطرة على البيئة على حد سواء. فالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم أكثر إبداعًا في التغلب على العقبات التي تواجههم. في حين يبذل الطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة جهداً قليلًا عندما يقومون بمهمة ما ويأسون بسرعة عند مواجهة الصعوبة (Bandura, 1993). كما إن استخدام استراتيجيات التعلم والدراسة بشكل إيجابي يُسهم في زيادة مثابرة المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي والاستمتاع بعملية التعلم ليكونوا أكثر كفاءة في التعلم وحل المشكلات (الحربي، ٢٠١٣). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة يعقوب (٢٠١٢) من حيث إن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة المُدركة والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

وجاءت استراتيجية القلق في المرتبة الثانية من حيث قوة الارتباط مع الكفاءة الأكاديمية المُدركة، وبمعامل ارتباط (٠,٥٦٣)؛ حيث إن انخفاض كفاءة الذات الأكاديمية يرتبط بارتفاع درجات القلق لدى الطلبة والعكس صحيح، فالحالة الوجدانية والفسيولوجية Emotional and physiological condition، من العوامل التي تتأثر بها الكفاءة الذاتية المُدركة Perceived self-efficacy؛ حيث إن قدرة الطالب على التفسير والتحكم في طاقته الوجدانية والفسيولوجية أمر بالغ الأهمية لتطوير الكفاءة الذاتية الإيجابية (Bandura, 1997). والحالة الوجدانية للطلبة (على سبيل المثال مزاجهم العام والدرجة التي يشعرون فيها بالقلق والتوتر) تؤثر في كفاءتهم الأكاديمية لأداء المهمة التي هي بين أيديهم (أورمرود، ٢٠١٦). فمستوى الاستثارة arousal يؤثر في فعالية الذات اعتمادًا على كيفية تفسير الاستثارة. ومثال ذلك، الطالب الذي يشعر بالقلق المفرط خلال أداء مهمة أكاديمية يمكن أن يفسر هذا الشعور على أنه إشارة لقدرة منخفضة لأداء المهمة حتى ولو كان مصدر الشعور في الواقع لا يمت بصلة للمهمة؛ حيث إن الطالب يفسر الاستثارة الشديدة في مواقف الضغط والتوتر باعتبارها مؤشرًا سلبيًا يدل على خلل وظيفي، ولأن الدرجة العالية من الاستثارة

تعيق الأداء، فإن الطلبة يميلون إلى توقع النجاح عندما لا يواجهون درجة عالية من الاستثارة أكثر مما لو كانوا يشعرون بالقلق. وفي الأنشطة التي تتطلب القوة فإن الطلبة يفسرون التعب والألم باعتبارها مؤشرات على عدم الكفاءة الجسمية (الزعبي وظاظا، ٢٠١٦). وتأثير هذه الضغوطات على معتقدات الكفاءة الأكاديمية تعتمد أولا على درجة الاهتمام الممنوحة للاستجابة؛ وثانيا يكمن في السبب المدرك للاستجابة؛ وثالثًا في شدة الاستجابة (Bandura, 1997). فقدرة الطلبة على التحكم في ردود أفعالهم يعزز المحفزات الوجدانية وهذا يرفع من مستوى الكفاءة الوجدانية، على عكس الطلبة غير القادرين على ذلك (Wilson. 2014). ونتيجة الارتباط بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة والقلق في الدراسة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة (عبدالقوي والأقرع، ٢٠١٤) والتي توصلت إلى أن انخفاض كفاءة الذات الأكاديمية يرتبط بارتفاع درجات القلق.

ويتضح من نتائج الجدول (٢) إن استراتيجية إدارة الوقت جاءت في المرتبة الثالثة من حيث قوة الارتباط مع الكفاءة الأكاديمية المُدركة؛ حيث كان معامل الارتباط (٠,٥٩٥)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة كلما كانوا أكثر تنظيما وجدولة أعمالهم في معالجة قضاياهم الدراسية. فالطلبة أصحاب الكفاءة الذاتية العالية يضعون لأنفسهم أهدافًا عالية على المستوى الدراسي، ويضعون خطة لتحقيق تلك الأهداف واستخدام كل ما هو متاح من مصادر لتحقيقها، وذلك انطلاقًا من اعتقادهم بقدراتهم (Bandura, 1993). وتتعزز الكفاءة الذاتية عندما يرى الطالب التقدم نحو الهدف؛ لذلك على الأكاديميين أن يحرصوا على تقديم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مؤطر لأن ردود الفعل على الأداء حين تكون مؤطرة بطريقة تركز على الإنجازات يتم تعزيز القدرة الشخصية ويتم تعزيز المعتقدات بفاعلية (المرجع السابق، ١٩٩٣)؛ أي أن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم تؤدي إلى جعل الطلبة يحددون أهدافًا ذات مستويات أعلى.

كما تُبين نتائج الجدول (٢) إن هناك علاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومكونات التعلم الاستراتيجي المتعلقة بالمهارة Skill وهي (معالجة المعلومات، واستراتيجيات الاختبار، وانتقاء الأفكار الرئيسية)، وهذا يعني كُلما ارتفعت الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة، ارتفعت لديهم مهارات وعمليات التفكير لمعرفة مدى اكتسابهم وتفسيرهم للمعاني المتعلقة بالإجراءات والأفكار والمعلومات الجديدة وكيفية استعدادهم للاختبارات واظهارهم لمعارفهم عند أدائهم للاختبارات، أو في أية إجراءات تقويمية أخرى. ووفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، تؤثر الكفاءة الذاتية على جوانب عديدة من سلوك الطلبة بما فيه اختيارهم للأنشطة وأهدافهم وجهودهم ومثابرتهم وتعلمهم وإنجازاتهم للتعلم والانجاز Learning and Achievement؛ حيث إن الطلبة الذين يتصفون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر اجتهاداً ومثابرة ويوظفون مهارات دراسية أكثر فاعلية، وهم كذلك أفضل قدرة على تأخير الرضى عندما لا تعطى جهودهم الفورية ثمارها. ونتيجة لذلك، يميل الطلبة الذين يملكون

كفاءة ذاتية عالية على التعلم وتحقيق التعلم أكثر من الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة (أورمرود، ٢٠١٦).

وتشير نتائج الجدول (٢) إن هناك علاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجية الاتجاه، مما يدل على إن ارتفاع الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة يؤثر إيجابيًا على وضوح الأهداف التعليمية لديهم، وإن حياتهم الأكاديمية جديرة بالاهتمام. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Sagone, Caroli , 2014) من حيث إن مركز الضبط الداخلي لدى طلبة الجامعات يرتبط بشكل إيجابي مع عوامل الكفاءة الأكاديمية المُدركة؛ أي أن ارتفاع الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة يُؤثر إيجابيًا في توجهاتهم واعتقاداتهم تجاه ما يحدث معهم؛ فهم يعتقدون بأنهم مسؤولون عما يحدث معهم، ويشعرون أن سلوكهم نتاج لإرادتهم وأفعالهم، وأن ما يحدث لهم هو نتاج لأسباب داخلية تتعلق بهم مثل (القدرة، والإرادة، والمهارة). وتؤكد نتيجة الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013) من حيث التأثير الوسيط للكفاءة الأكاديمية الذاتية على المناخ الأكاديمي المتصور والأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعات، حيث أظهرت النتائج أن المناخ الأكاديمي المتصور والكفاءة الأكاديمية الذاتية يرتبطان بشكل كبير بالأداء الأكاديمي للطلبة.

كما تدل نتائج الجدول (٢) إن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومكونات التعلم الاستراتيجي المتعلقة بالتنظيم الذاتي Self-regulation وهي استراتيجيات (الاختبار الذاتي، ومعينات الدراسية، والتركيز). وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة زادت لديهم القدرة على ضبط النفس وذلك من خلال تركيز الانتباه، والمراجعة المتقنة التي تمكنهم من استيفاء متطلبات التعلم، وهذا ينعكس إيجابيًا على أدائهم للمهام والاختبارات بسبب توظيفهم الفعال للتأمل الذاتي النقدي، ومعينات الدراسة التنظيمية، وتوجيه انتباههم نحو المهام الدراسية المطلوبة منهم. حيث إن هناك علاقة كبيرة بين اليقظة الذهنية والكفاءة الأكاديمية المُدركة (Keye & Pidgeon, 2013). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Alkhateeb & Nasser, 2014) من حيث أن جميع استراتيجيات التعلم والدراسة كانت مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالتحصيل الأكاديمي، وتختلف معها في عدم وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي ومعينات الدراسة، وقد يعزى ذلك لاختلاف عينة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟ وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في

استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي. والجدول (٣) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٣) نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الكفاءة الأكاديمية المدركة	ن	المتوسط	الإنحراف	قيمة ت	الدلالة
انتقاء الأفكار الرئيسية	منخفضي الكفاءة	24	3.3385	.549	4.23	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.0815	.655		
معينات الدراسة	منخفضي الكفاءة	24	3.1369	.590	4.03	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	3.8509	.623		
معالجة المعلومات	منخفضي الكفاءة	24	3.2396	.654	5.45	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.1848	.525		
التركيز	منخفضي الكفاءة	24	3.3177	.456	4.24	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.1033	.768		
استراتيجيات الاختبار	منخفضي الكفاءة	24	3.2538	.305	٤,٥٦	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.1414	.374		
اختبار الذات	منخفضي الكفاءة	24	3.4531	.709	3.93	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.1413	.473		
القلق	منخفضي الكفاءة	24	2.6736	.671	٥,٤٧	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	3.8696	.823		
الاتجاه	منخفضي الكفاءة	24	3.3452	.688	3.22	٠,٠٢
	مرتفعي الكفاءة	23	4.0745	.860		
الدافعية	منخفضي الكفاءة	24	3.3750	.564	8.24	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.6141	.459		
إدارة الوقت	منخفضي الكفاءة	24	3.1563	.453	٧,٣٤	٠,٠٠
	مرتفعي الكفاءة	23	4.1949	.516		
التحصيل الدراسي	منخفضي الكفاءة	24	70.67	7.665	3.55	٠,٠١
	مرتفعي الكفاءة	23	79.70	9.693		

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة ومرتفعيها في جميع استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي وذلك في اتجاه مرتفعي الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وهذا يعني أن مستوى توظيف استراتيجيات التعلم والدراسة لدى الطلبة مرتفعي الكفاءة الأكاديمية المُدركة أفضل وأكثر من الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وهذه النتيجة تؤكد أهمية استراتيجيات التعلم والدراسة للطلبة كمتغير رئيس في عملية التعلم وتوفر الأساس للتعامل مع مادة الموضوع والمتغيرات المعرفية والعاطفية التي تحيط بالتعلم (Alkhateeb & Nasser, 2014)؛

حيث إن الطلبة الذين يظهرون استراتيجيات منخفضة (أي في المهارات والإرادة والتنظيم الذاتي) يكونون غير مستعدين للتعليم الجامعي وبالتالي أكثر عرضة لمواجهة الصعوبات (Weinstein & Palmer, 2002).

والطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية الذاتية المرتفعة يبذلون جهودًا كبيرة للإنجاز بشكل فعال للواجبات الأكاديمية المطلوبة منهم ولا يستسلمون بسهولة، ويدرسون باستخدام استراتيجيات التعلم والدراسة الفعالة، وينجزون الواجبات الأكاديمية الصعبة بفعالية أكثر من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (Chemers et al, 2001; Margolis & McCabe, 2010; Zimmerman, 2000). كما أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية يديرون حياتهم الأكاديمية بشكل أفضل (Margolis & McCabe, 2010; Schunk, 1985). في حين يعاني الطلبة ذوي المستويات الكفاءة الأكاديمية المُدركة المنخفضة من الضعف الأكاديمي أكثر، ويواجهون مشاكل في توجيه تركيزهم نحو الدراسة (Bandura, 1997). كما إن الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة، تكون دافعيتهم للتعلم منخفضة ويظهرون التجنب، ويكون مستوى قلقهم الدراسي أعلى ويكرسون جهودهم بعيداً عن الواجبات الأكاديمية (Lodewyk & Winne, 2005)، في حين إن الطلبة أصحاب المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية يركزون ذواتهم وجهودهم نحو الدراسة بشكل أفضل، ويكونون أكثر تفاؤلاً (Chemers et al, 2001). كما إن الطلبة منخفضي الكفاءة الذاتية يظهرون ارتفاعا في مستوى القلق، في حين أن مستوى القلق ينخفض كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم العالي (رضوان، ٢٠١٠).

كما تشير نتائج الجدول (٣) أن مستوى التحصيل الدراسي للطلبة مرتفعي الكفاءة الأكاديمية المدركة أعلى من الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المدركة. وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت الدراسات السابقة للدور الفاعل والرئيس للكفاءة الأكاديمية المُدركة في أدائهم الأكاديمي؛ حيث تُعد مؤشر دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وارتفاع المعدل التراكمي للطلبة الجامعيين (الدسوقي، ٢٠١٨؛ Eccles & Wigfield, 1995; Fanning, 2016). وقد يعزى ذلك إلى ما أشارت إليه النظرية المعرفية الاجتماعية من حيث إن الكفاءة الذاتية تؤثر على جوانب عديدة من سلوك الطلبة بما فيه اختيارهم للأنشطة وأهدافهم وجهودهم ومثابرتهم وتعلمهم وإنجازاتهم (Bandura, 1993). فالطلبة مرتفعي الكفاءة الأكاديمية المدركة لديهم القدرة على المثابرة في المذاكرة والدافعية للتعلم أعلى مقارنة بالطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المدركة، مما يرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي من خلال توظيف مكونات وقدرات كفائتهم الأكاديمية في تحصيلهم الدراسي (العلي ومحمد، ٢٠١٦). فضلا عن ذلك فأن الطلبة مرتفعي الكفاءة الأكاديمية المُدركة يعزون ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي إلى العوامل الداخلية الفردية والتحكم الذاتي، في حين الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة، فإنهم غالبًا ما يسقطون انخفاض مستواهم التحصيلي إلى العوامل الخارجية،

المتمثلة بالتواكل والاعتماد على الغير مما يترتب على ذلك حصولهم على نتائج متدنية (إبراهيم، ٢٠١٣).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Schutz et al., 2013)، حيث أشارت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيًا في استراتجية الاتجاه بين الطلبة منخفضي التحصل مقابل متوسطي ومرتفعي التحصيل ولصالح متوسطي ومرتفعي التحصيل. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصري (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجات الدافعية وفقًا لمستوى التحصيل (عال، منخفض) ولصالح مستوى التحصيل العالي. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العلي ومحمد (٢٠١٦) من حيث إن مستوى التحصيل الدراسي للطلبة مرتفعي الكفاءة الذاتية أعلى مقارنة بالطلبة منخفضي الكفاءة الذاتية.

نتائج السؤال الثالث، ونصه: "ما تأثير استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي *على الكفاءة الأكاديمية المدركة* لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟ يدرس هذا السؤال الدور التأثيري لكل من استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة. وبما أن السؤال يدرس الدور التأثيري لمجموعة من الأبعاد المستقلة على بُعد واحد للمتغير التابع، فإن أنسب أسلوب إحصائي هو الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression). ويستعمل الانحدار الخطي المتعدد في توضيح وتقييم العلاقة السببية بين متغير تابع، ومجموعة من المتغيرات المستقلة، والتنبؤ بقيمة المتغير التابع من أبعاد المتغير المستقل أو مجموعة من المتغيرات المستقلة المدروسة، ومن أبرز مخرجات هذا الأسلوب الإحصائي القدرة على ترتيب وإعطاء سلّم الأوليات في الأهمية والقدرة التأثيرية بين المتغيرات المستقلة من حيث علاقتها بالمتغير التابع (شراز، ٢٠١٥).

ولاستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression)، ينبغي أولًا التحقق من الافتراضات التي أوصى بها الإحصائيون المتمثلة في القيم الشاذة أو المتطرفة، والتوزيع الطبيعي للبيانات، وخطية واستقلالية البيانات، والمتلازمة الخطية، وأخيراً، حجم العينة (المرجع السابق، ٢٠١٥). وعليه قام الباحث بالتحقق من هذه الافتراضات وبناء على ذلك توصل لنتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس أثر استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة كما هي في الجدول (٥).

جدول (٤) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس أثر استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل التحديد (R^2)	قيمة "ف"	الدلالة	بيتا	قيمة "ت"	الدلالة
الكفاءة الأكاديمية المدركة	انتقاء الأفكار	.61	١١,٧٤	.000	.053	.519	.605
	معينات الدراسة				.067	.717	.476
	معالجة المعلومات				.241	2.365	.020
	التركيز				.017	.164	.862
	استراتيجيات الاختبار				.170	.1.515	.134
	اختبار الذات				.149	1.383	.171
	القلق				.241	٢,٦٦٢	.009
	الاتجاه				.039	.417	.678
	الدافعية				.271	2.393	.019
	إدارة الوقت				.116	.1.837	.070
	التحصيل الدراسي	.17	17.50	.000	.407	٤,١٨٤	.000

أظهرت نتائج الانحدار الخطي المتعدد، كما هو موضح في الجدول (٤) أن هناك أثرًا لاستراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان؛ حيث يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على أن المتغيرات المستقلة وهي استراتيجيات التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي تؤثر بدرجة دالة إحصائيًا في تحديد قيمة الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان؛ ويشير معامل التحديد (R^2) الذي يقيس القوة التفسيرية للنموذج، إلى أن استراتيجيات التعلم والدراسة كمتغيرات مستقلة مجتمعة تُفسر (٦١%) من التباين في المتغير التابع (الكفاءة الأكاديمية المدركة). في حين أن التحصيل الدراسي يُفسر (١٧%) من التباين في (الكفاءة الأكاديمية المدركة). وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Adams & Breneiser 2018 ; Carson, 2011; Marrs et al., 2009; Weinstein & Palmer, 2002)؛ من حيث إن استراتيجيات التعلم والدراسة من أهم العوامل التي تؤثر على نجاح المتعلم وقدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي، وتساعد الطلبة الجامعيين على

التعلم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل. كما إن نتيجة الدراسة الحالية تعكس أهمية الكفاءة الأكاديمية المدركة ودورها الفاعل في التعلم؛ من حيث مساعدتها للطلبة على التفوق والإبداع في قيامهم بأدوارهم المتعددة بالشكل المطلوب في البيئة التعليمية، كما تُساعدهم على مسايرة المتغيرات والتحديات المستمرة خاصة التي تواجههم في العملية التعليمية. كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية العلاقة الارتباطية بين الكفاءة والأهداف التحصيلية والتحصيل الدراسي (الزعبي وظاظا، ٢٠١٨).

كما تشير نتائج قيم "بيتا" أن استراتيجية التعلم والدراسة المتمثلة في الدافعية لها الدور الجوهري الأكبر من بين أبعاد الاستراتيجيات؛ من حيث التأثير على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان. وهذا يظهر الدور المحوري والمهم للدافعية كاستراتيجية للتعلم والدراسة على الكفاءة الأكاديمية المدركة للطلبة. وتساعد الكفاءة الأكاديمية المدركة على زيادة الدافعية الذاتية نحو التعلم، وتنمية مهارات الطلبة واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم من أجل أن يرتقوا بمستوياتهم وأن يتقدموا علميًا بما يعود بالفائدة على العملية التعليمة والتربوية (الحراصي، ٢٠٢٠). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراستي (Carson, 2011; Marrs et al., 2009)؛ حيث كانت الدافعية على وجه التحديد هي العامل المهم المميز من بين استراتيجيات التعلم والدراسة. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الدسوقي (٢٠١٨) من حيث إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تؤثر بشكل موجب ودال إحصائيًا على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة. كما إن للدافعية العقلية قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية (الشريم، ٢٠١٥).

وتُظهر نتائج قيمة "بيتا" في الجدول (٤)، أن استراتيجيات التعلم والدراسة (معالجة المعلومات والقلق) قد جاءت في المرتبة الثانية في سلم الأهمية التأثيرية على الكفاءة الأكاديمية المدركة. وتؤكد هذه النتيجة العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الأكاديمية المدركة واستراتيجيات معالجة المعلومات والقلق؛ حيث إن انخفاض الكفاءة الأكاديمية المدركة يرتبط بارتفاع درجات القلق لدى الطلبة (عبد القوي والأقرع، ٢٠١٤). كما يتناقص مستوى القلق بتزايد درجة الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم العالي، وأن للكفاءة الذاتية تأثيرًا في خفض درجة القلق، وأنها تسهم في التنبؤ بمستوى القلق (رضوان، ٢٠١٠). وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه باندورا Bandura (١٩٩٧) من حيث إن الحالة الوجدانية والفسيولوجية Emotional and physiological condition تتأثر بها الكفاءة الذاتية المُدركة Perceived self-efficacy .

كما أشارت النتائج في الجدول (٤) إلى عدم وجود دور وعلاقة تأثيرية جوهرية بين الكفاءة الأكاديمية المدركة وأبعاد استراتيجيات التعلم والدراسة الأخرى. وقد يعزى ذلك إلى حاجة هؤلاء الطلبة إلى تنمية هذه الاستراتيجيات التعلم والدراسة لديهم بالذات إن عينة

الدراسة كانت على طلبة في السنة الأولى والثانية، فقد أشارت دراسة الزق (٢٠٠٩) إلى إن أحد العوامل المؤثرة في الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الطلبة في سنتهم الأولى زالثانية من الدراسة الجامعية هو ضعف استراتيجيات التعلم والدراسة لديهم.

وتظهر النتائج أن التحصيل الدراسي له أكبر الأثر وبعلاقة موجبة على الكفاءة الأكاديمية المدركة من بين سائر المتغيرات المستقلة المدروسة. لذلك تُعتبر الكفاءة الأكاديمية المُدركة من أهم العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالب بحيث تحثه على متابعة دراسته وتحدي الصعوبات التي قد تعترضه في مراحله الدراسية، كما أنها مقياس دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي الفعلي للطلبة وتساعد على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي للطالب (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدسوقي (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للمعدل الأكاديمي على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة.

التوصيات والمقترحات

١- لفت انتباه أعضاء الهيئة التدريسية لأهمية أن يبذلوا جهدًا لتقديم ردود فعل إيجابية وبناءة ومتكررة للطلبة فيما يتعلق بأدائهم كلما أمكن ذلك.

٢- على أعضاء الهيئة التدريسية أن يتبنوا أساليب تدريس حديثة تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحسين مهارات الطلبة في تنظيم عملية تعلمهم، وإكسابهم الثقة في قدراتهم وكيفية توظيفها في حياتهم الدراسية، والنظر في تقديم أنواع من المهام والواجبات غير التقليدية.

٣- إعداد برامج إرشادية لتدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم والدراسة ومهارات الكفاءة الأكاديمية المدركة، وبالذات للطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية.

٤- إعداد برامج إرشادية لتدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لما له من أثر إيجابي على كفائتهم الأكاديمية المدركة.

٥- تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على التدعيم الإيجابي، وأساليب تنمية استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلابهم، ورفع كفائتهم الأكاديمية المُدركة.

٦- عقد مزيد من اللقاءات والمحاضرات للطلبة تعرفهم بطبيعة الحياة الجامعية ومتطلباتها وطرق التدريس والتقويم والمهارات والاستراتيجيات الدراسية الخاصة بالمرحلة الجامعية.

توصيات للبحوث المستقبلية

١- إجراء دراسة على طلبة الجامعة باستخدام المنهج النوعي، حيث من المتوقع أن توفر الدراسة النوعية نظرة ثاقبة للنجاحات والفشل المحدد الذي يساهم في تطوير الكفاءة الأكاديمية المُدركة واستراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بالذات الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية؛ حيث قد توفر المقابلات النوعية مناقشة

غنية. بالإضافة إلى ذلك، ستسمح المقابلات أو دراسة الحالة بمزيد من التوضيح لاستجابات الطلبة.

٢- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة المراحل الدراسية، والتخصصات الأكاديمية المختلفة أو ذات الخصائص الديموغرافية المختلفة في تأثير استراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي على الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها بسمات الشخصية، وكذا بين مؤسسات التعليم العالي في السلطنة.

٣- إجراء دراسة حول الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الهيئات التدريسية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

٤- دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التعلم والدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة.

المراجع

إبراهيم، ميكائيل. (٢٠١٣). الإسناد السببي والكفاية الذاتية وعلاقتها بتعلُّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية: دراسة حالة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ***مكتب التربية العربي لدول الخليج***، ١٣٠ (٣٤)، ١٥-٢٨.

إبراهيم، ميكائيل. (٢٠١٨). **التحليل الإحصائي للبيانات من المرحلة الابتدائية إلى المتقدمة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS**. ماليزيا: جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

أورمرود، جين. (٢٠١٦). **التعلم الإنساني**، *(فاضل خشاوي ومفيد حواشين ونبيلة دودين، مُترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.* (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

جرين، ساموبل؛ وسالكين، نيل. (٢٠١٦). **استخدام SPSS للويندوز والماكنتوش تحليل وفهم البيانات**. (لمياء عبد الباسط باحارث وعبير فتحي الخولي وجنات رمضان الديان ونعمات السيد أحمد، مُترجم). مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.

الجلالي، لمعان مصطفى. (٢٠١١). **التحصيل الدراسي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجهورية، فاطمة؛ والظفري، سعيد. (٢٠١٧). علاقة الكفاءة الأكاديمية المُدركةبالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧_١٢ في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ١٢ (١)، ١٦٣_١٧٨. https://n9.cl/7b7g.

الحراصي، سيف بن درويش. (٢٠٢٠). دور الذكاء الانفعالي والذكاء المكاني والكفاية الذاتية في التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لطلبة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

الحربي، مروان بن علي. (٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجا ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. **المجلة التربوية**، ١٠٨ (٢٧)، ٣٤٥-٣٨٣.

الدريدي، شاهر. (٢٠١٩). أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في امتحان الثانوية العامة لمادة الفيزياء العلمي في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. **المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة اسيوط**، ٢٥ (٩). ٢٧٦-٢٩٢. https://n9.cl/w1pg.

الدسوقي، محمد غازي. (٢٠١٨). نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي. **مجلة العلوم التربوية**، (٣٧)، ١٦-١٠٣.

راشد، راشد مرزوق؛ والطيب، عصام علي. (٢٠١٠). أثر استراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب الجامعة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ٢٢ (٢)، ٩٥-١٣٤.

رضوان، سامر. (٢٠١٢). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. **دراسات نفسية**، (٣)، ٩-٣٣.

الزعبي، رفعة؛ وظاظا، حيدر. (٢٠١٦). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المُدركة والتحصيل الأكاديمي. **دراسات، العلوم التربوية**، ٤٣ (٢). ١٠٠٩-١٠٣٠.

الزق، أحمد يحيى. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠(٢). ٣٧-٥٨.

السيد، أحمد محمود (٢٠١٤) الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتعلم المنظم خارجيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ٢٩(١).

شراز، محمد صالح. (٢٠١٥). **التحليل الاحصائي للبيانات SPSS**. خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.

الشريم، أحمد علي. (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ١٠ (٢). ٣٧٦-٣٨٩.

صقر، السيد أحمد محمود وآخرون. (٢٠١٩). علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، ٣(٩٢)، ٢٠٥-٢٣٤.

عبد العزيز، هناء جمعة. (٢٠١٩). *الكفاءة الأكاديمية وعلاقتها بتنظيم الذات والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية [رسالة* ماجستير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية فرع البنات بجامعة الأزهر].

عبد القوي، رانيا؛ والأقرع، السيد. (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١٥ (٤).

العلوان، أحمد؛ والمحاسنة، رنده. (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧ (٤). ٣٩٩-٤١٨. https://n9.cl/0bdk5.

العلي، ماجد مصطفى؛ محمد، عبد المطلب. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت.**العلوم التربوية**، ١ (٣). ٤٨٢-٥٢٢. https://n9.cl/46xik.

المؤلف، (٢٠٠٣). مشكلات طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير). سلطنة عُمان: جامعة السلطان قابوس. **https://n9.cl/w74w**.

المؤلف؛ وآخرون. (٢٠٢٠). الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**. ٤ (٣١). ٤٣-٧٠. https://n9.cl/qv1vb.

كرداشة، منير؛ المحروقية، رحمة. (٢٠١٨). تأثير العوامل المعرفية وطرق الدراسة في وقوع الطلبة تحت الملاحظة الأكاديمية على طلبة جامعة السلطان قابوس. **العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٥(١)، ٢٣٤٣-٢٣٩٠.

كرماش، حوراء. (٢٠١٦). الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (٢٩). 544-527. https://n9.cl/4m8vv.

المحروقية، رحمة؛ كرداشة، منير. (٢٠١٦). الأسباب المؤدية لوقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية. ***دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ٣(٤٣)، ٢٣٤٣-٢٣٩٠.

المصري، محمد. (٢٠٠٩) العلاقة بين استراتيجات التعلم والتحصيل الأكاديمي. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٥، العدد (٣+٤). ٣٤١ -٣٧٠. https://n9.cl/gj8nue.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٨). **التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد ٢٠١٨/٢٠١٩**. مركز القبول الموحد، سلطنة عُمان.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٩). **التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد ٢٠١٩/٢٠٢٠**. مركز القبول الموحد.

يعقوب، نافذ نايف. (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣(٣). ٧١-٩٨. https://n9.cl/slq8m.

Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, *2*(3), 117-129. https://n9.cl/dxpsz.

Abdelsamea, M. A., & Bart, W. (2019). Factor Structure and Reliability of the Arabic Version of the Learning and Study Strategies Inventory: (LASSI-II). *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *31*(2), 274-286. https://n9.cl/genno.

Adams, K. S., & Breneiser, J. E. (2018). Learning Processes and Study Strategies Influential to College Adjustment. *Journal of*

College Orientation, Transition, and Retention, *25*(2). https://n9.cl/4v0yn.

Akey, T. M. (2006). School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. *MDRC*. https://n9.cl/7913y.

Al-Harthy, I. S., & Was, C. A. (2013). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis. *Journal of College Teaching and Learning,10*(4), 263-278. https://n9.cl/83lck.

Alkhateeb, H & Nasser, R. (2014). Assessment of Learning and Study Strategies of University Students in Qatar Using an Arabic Translation of the Learning and Study Strategies Inventory. Psychological Reports 114(3).947-65. https://n9.cl/8irs.

Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344–358. https://0i.is/UEQD.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman, New York.

Banfield, S. R. (2009). How do college/university teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy, motivation, and curiosity? Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University, USA. https://n9.cl/2mint.

Carson, A. D. (2011). Predicting student success from the LASSI for learning online. Journal of Educational Computing Research, 45(4), 399-414. https://n9.cl/fvk2.

Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, *93*(1), 55. https://n9.cl/tw9m1.

Dowd, A. C. (2014). Rethinking College Student Retention by John M. Braxton et al. The Review of Higher Education, 38(1), 177-179. https://n9.cl/926m.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, *21*(3), 215-225. https://n9.cl/eh2bj.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational psychology review*, *13*(2), 139-156. https://n9.cl/4s9mj.

Fanning, G. G. (2016). *Academic stress and academic self-efficacy as predictors of psychological health in college students* (Doctoral dissertation, Ohio University). https://n9.cl/33nd.

Flowers, L. A., Bridges, B. K. , & Moore, J. L. (2012). Concurrent validity of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): a study of African American precollege students. Journal of Black Studies, 43(2). 146 – 160. https://n9.cl/4ngzu.

Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, *14*(1), 92-115. https://n9.cl/winfw.

Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational technology research and development*, *48*(2), 5-17. https://n9.cl/f37p6.

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. Open Journal of Social Sciences, 1(6), 1-4. https://n9.cl/sgdnx.

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. https://n9.cl/olhl3.

Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of educational psychology*, *97*(1), 3–12. https://n9.cl/j8uoz.

Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *47*(4), 162-169. https://n9.cl/ihu5.

Marrs, H., Sigler, E., & Hayes, K. (2009). Study strategy predictors of performance in introductory psychology. *Journal of Instructional Psychology*, *36*(2), 125-134. https://n9.cl/9lzwm.

Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, *21*(6), 736-741. https://n9.cl/c9yo3.

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. https://n9.cl/3tp07.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, *10*(149), 1-49. https://n9.cl/bpqqf.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 139-158. https://n9.cl/8c8m0.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of counseling psychology*, *42*(2), 190.198. https://n9.cl/e2ex.

Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. Psicothema, 22(2), 284-292. https://n9.cl/b84u.

Phan, H. P. (2014). Self-efficacy, reflection, and achievement: A short-term longitudinal examination. *The Journal of Educational Research*, *107*, 90-102. https://n9.cl/64756.

Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development, 43*(5), 632–642. https://n9.cl/v6vky.

Sagone, E., & Caroli , M. E., (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts, 114, 222-228. https://n9.cl/cfhva.

Sanders, L. D., Daly, A. P., & Fitzgerald, K. (2016). Predicting retention, understanding attrition: A prospective study of foundation year students. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *18*(2), 50-83. https://n9.cl/ejp1.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, *22*(2), 208-223. https://n9.cl/e0dtf.

Schutz, C. M., Dalton, L., & Tepe, R. E. (2013). Learning and Study Strategies Inventory subtests and factors as predictors of National Board of Chiropractic Examiners Part 1 examination performance. *Journal of Chiropractic Education*, *27*(1), 5-10. https://n9.cl/pifbh.

Seidman, A. (2007). *College Student Retention: Formula for Student Success [Book Review] 2005 Alan Seidman (Ed.). Westport, CT: American Council on Education / Praeger*. Journal of College Student Development website. 48(3):360-362. https://n9.cl/qm206.

Shaabani, F., Maktabi, G. H., Yeylagh, M. S., & Morovati, Z. (2011). The relationship between academic self-efficacy and creativity with critical thinking in university students. *Journal of Educational and Management Studies*, *1*(1), 32-37. https://n9.cl/8o3fc.

Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *25*(1), 105-113. https://n٩.cl/rzoon.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, *8*(1), 1-19. https://n9.cl/wpgvss.

Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies. *Handbook of college reading and study strategy research*, 227-240. https://n9.cl/kqzh9.

Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's Manual (2nd ed.). Clearwater, FL: H & H Publishing.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, *2011*(126), 45-53. https://n9.cl/7w2gc.

Weinstein, Y., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2010). A comparison of study strategies for passages: Rereading, answering questions, and generating questions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *16*(3), 308.

Westerick, P. A., Le, H., Robbins, S. B., Radunzel, J. M. R., & Schmidt, F. L. (2015). College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT scores, high school grades, and SES. *Educational Assessment*, *20*(1), 23-45. https://n9.cl/va865.

Wilson, D. J. (2014). Relationship between perceived academic self-efficacy, remediation, and academic performance in pre-licensure

baccalaureate nursing students. (Doctoral College of Natural and Health Sciences School of Nursing Education). https://0i.is/GyVj.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677-706. https://n9.cl/91t2p.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91. https://n9.cl/1grsk.