الكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة في ضوء نظامي التعليم النظامي والمفتوح (دراسة مقارنة)

مقدم من الباحث

د/ عبد الحميد بن أحمد النعيم

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية – جامعة الملك فيصل

إشـــراف

أ. د/ محمد عبد السلام غنيم

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية– جامعة حلوان

د/ كاظم محمد أبو صالح

أستاذ أصول التربية المشارك

كلية التربية – جامعة الملك فيصل

مقدمة

الجامعة مؤسسة تربوية تهدف إلى الإعداد المتكامل الشامل للطلاب من جميع النواحي العقلية والاجتماعية والمهارية، كما تهدف أيضا إلى تحقيق التنمية والاستثمار لما يمتلكه الطلاب من استعدادات وإمكانات وتوظيف تلك الثروة البشرية من أجل تحقيق الرقي والتقدم للمجتمع .

وتتحقق تنمية الموارد البشرية بوسائل متعددة وفي مقدمتها التعليم بتخصصاته، فالتعليم له دور فعال ومهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي مجتمع، لذا تسعى جميع الدول إلى إعداد القوى البشرية التي يحتاج إليها المجتمع من خلال التعليم بالكم والكيف المطلوبين (عبدالهادي، 1998)

والتعليم الجامعي بوصفه أحد، بل أهم مقومات إعداد القوى البشرية، قد يعتريه ما يحدّ من كفاءته وتحسين مستواه وقد دلَّ على ذلك العديد من الدراسات التي أجريت على الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، وقد أشارت بعض تلك الدراسات إلى أن التعليم في الدول النامية يعاني من أزمات منها:

- زيادة الكلفة في المراحل الأعلى من التعليم.
- ضعف مخرجات التعليم وعدم المواءمة بينهما وبين احتياجات التنمية.
- تسيّد خبرات الماضي على مضمون التعليم مما يجعله تعليماً لا يصلح للمستقبل.
- قصور الأهداف العامة للتربية، إذ تركز اهتمامها على حفظ التراث وتعظم في الإنسان قدرات الحفظ.
- عـدم الأخـذ بـمنهجيّة التخطيط الاستراتيجي لربط التعليم بالتنمية الشاملة (عبد الموجود & محمدعزت، 1997) .

ولاشك أن تحقيق تلك الأهداف لا يتوقف على ما تقدمه الجامعات من خطط وبرامج وأنشطة أكاديمية نظرية أو عملية ولكن يتوقف بدرجة كبيرة على ما يبذله الطالب

من جهد ومثابرة ' وعلى مدى تفاعله الجاد النشط مع متطلبات الحياة الجامعية المختلفة ومواجهه أعباءها والتزاماتها، إلا أن الواقع في هذا المجال يشير إلى وجود تباينات واسعة في مستويات الجهد والمثابرة التي يبديها الطلاب في تفاعلهم مع متغيرات الحياة الأكاديمية الجامعية والذي يمكن إرجاعه إلى الاختلاف في ما يعتقده كل طالب عن ما يمتلكه من قدرات وإمكانات وإدراكه لذاته الإنجازية وهو ما يرتبط بمفهوم « فعالية الذات الأكاديمية المعتقدة « التي لها دورا محوريا دافعيا هاما في تنشيط وتوجيه سلوك الطالب نحو تحقيق الأهداف .

وقد أشار (Bandura،1995) إلى أن إدراك الطالب لكفاءته الأكاديمية (بأبعادها المختلفة والمتنوعة) لها دورا هاما في التأثير على ما يبذله من جهد وفي مثابرته لتحقيق أهدافه وتحمله للضغوط المختلفة التي يواجهها في سبيل نجاحه على المهام ' كما أشار أيضا إلى أن ارتفاع مستوى إدراك كفاءة الذات الأكاديمية لدى الأفراد تجعلهم أكثر قدرة على التحكم في الضغوط التي تواجههم وتعتبر من العوامل الأساسية في إظهار مدى شعور الفرد بالثقة في نفسه وتقديره لذاته ..

كما أكدت نتائج دراسات كل من (Nicole & Andrew، 1997) إلى أن الأفراد الذين لديهم معتقدات قوية لفعالية الذات الأكاديمية يسعون بجهد أكبر للتغلب على التحديات والصعوبات التي تواجههم، بينما الذين لديهم ضعف في معتقدات ذواتهم الأكاديمية ينخفض مستوى جهدهم أو ربما ينسحبون من المهام المتعلقة بدراستهم .

مشكلة الدراسة .

يتطلب نجاح الطالب في حياته الجامعية تفاعلا جادا نشطا مع كل ما يواجهه من متغيرات علمية أكاديمية، ومواجهته للضغوط المختلفة التي يمكن أن تعترضه في سبيل تحقيق أهدافه مثل مطالب التحصيل الدراسي، وأداء التكليفات الدراسية نظرية أو عملية،بالإضافة إلى مواقف الامتحانات التي يمر بها وما يرتبط بها من استعدادات وتنظيم جيد للوقت والجهد والمحتوى العلمي قبل وأثناء أداء الامتحانات .

ويشير الواقع إلى الفروق بين الطلاب في تفاعلاتهم مع تلك المتغيرات ومواجهتهم للضغوط في مسار حياتهم الدراسية من المحتمل أن ترجع إلى الاختلافات فيما

إدراكاتهم عن أنفسهم وما يمكن أن يؤديه كل منهم، في ضوء ما يعتقده عن قدراته واستعداداته وإمكاناته . فمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية تلعب دورا كبيرا في تحديد مدى سعي الطالب نحو النجاح ومحاولاته لتحقيق أهدافه خلال حياته الجامعية، كما تحدد تحمله ومثابرته في مواجهه المواقف الدراسية المختلفة .

ومما لاشك فيه أن تحديد إدراك كفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلاب تعتبر من الأمور الهامة التي تساعد على فهم العديد من خصائصهم الشخصية وعوامل الدافعية المؤثرة على أدائهم الأكاديمي وخاصة أن بعض الطلاب يحصلون على تقديرات منخفضة في التحصيل الدراسي ليس بسبب نقصا في قدراتهم أو مهاراتهم ولكن بسبب تأثير معتقدات الذات الأكاديمية لديهم .

وقد لاحظ الباحثين من خلال تدريسهم لبعض المقررات الدراسية لكل من طلبة الجامعة العربية المفتوحة،وجامعة الملك فيصل التباين في أداء الطلبة عبر المهام الأكاديمية المختلفة، والتخصصات الدراسية، الأمر الذي أرجعة الباحثين إلى طبيعة إدراك الطلبة لإمكاناتهم الأكاديمية والتي تؤثر بشكل مباشر في أدائهم ومستوياتهم التحصيلية والأكاديمية .

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت بالبحث مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، إلا أنه لا يوجد ـ في حدود علم الباحثين ـ دراسات أجريت في هذا المجال للكشف عن الفروق بين نمطي الدراسة بالجامعتين المفتوحة والنظامية في ضوء إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية .

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

ما طبيعة كفاءة الذات الأكاديمية لدى كل من طلاب الجامعة بنظامها التقليدي والمفتوح ؟

ويتفرع من التساؤل السابق مجموعة من الأسئلة التي يمكن أن تسهم الإجابة عنها في تحديد طبيعة كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ويمكن صياغة تلك الأسئلة على النحو التالي:

1. هل توجد فروق معتبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم المفتوح والنظامي؟.
2. هل توجد فروق معتبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية للتخصص الأكاديمي (التربية الخاصة) تعزي لاختلاف نمطي التعليم المفتوح والتعليم النظامي؟.
3. هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية للتخصص الأكاديمي (رياض الأطفال) تعزي لاختلاف نمطي التعلم المفتوح والتعلم التقليدي ؟ « .
4. هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية للتخصص الأكاديمي (اللغة العربية) تعزى لاختلاف نمطي التعلم المفتوح والتعلم النظامي ؟ .
5. هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات طلبة الجامعة المفتوحة على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية تعزى لنوع التخصص الأكاديمي (التربية الخاصة ـ رياض الأطفال ـ اللغة العربية) ؟ .
6. هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية تعزي لاختلاف نوع الجنس (طلاب ـ طالبات) ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية في إطار المنهج الوصفي (المقارن السببي) إلى تحديد طبيعة كفاءة الذات الأكاديمية بأبعادها المختلفة لدى طلاب الجامعة بنمطيه (النظامي ـ المفتوح) والذي يمكن تحقيقه من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. إعداد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والذي يسهم في الكشف عن مدركات الطلاب عن قدراتهم واستعداداتهم للأداء في المواقف الأكاديمية من تحصيل دراسي ' وامتحانات ' وتكليفات دراسية ....

2. التعرف على الفروق في مستويات الكفاءة الأكاديمية بين الجنسين من طلبة الجامعة بنوعيها (النظامي، والمفتوحة)
3. التعرف على الفروق في مستويات الكفاءة الأكاديمية بين الطلبة من الجامعة المفتوحة، والنظامية في ضوء التخصص الأكاديمي (التربية الخاصة ـ رياض الأطفال ـ اللغة العربية) .
4. التعرف على الفروق في مستويات الكفاءة الأكاديمية بين الطلبة بنوعي التعليم المفتوح والنظامي في ضوء نوع الجنس (طلاب ـ طالبات) .

أهمية الدراسة:

تلعب فعالية الكفاءة الأكاديمية دورا هاما يحدد أساليب تفاعل الطالب مع ما يواجهه من متطلبات الدراسة، كما تحدد أيضا مدى سعيه للنجاح في تحقيق أهدافه وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي التي يصل فيها الطالب إلى مستوى من النمو العقلي والنفسي والاجتماعي يمكنه من الأداء في ضوء ما يدركه عن نفسه . وبالتالي فإن فهم طبيعة فعالية الذات الأكاديمية وتحليل مكوناتها وخصائصها لدى طلاب تلك المرحلة يعتبر من الجوانب الهامة لفهم شخصياتهم و ما يترتب على ذلك من تحديد الأساليب الملائمة للتعامل معهم والعمل على تنمية وتحسين مستويات فعالية الذات الأكاديمية لديهم ومحاولة تقليل مساحات الفروق الفردية بينهم في هذا الجانب

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية على النحو التالي:

أولا: الأهمية النظرية:

تسهم النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة الحالية في تحديد طبيعة الكفاءة الأكاديمية بأبعادها المختلفة لدى طلبة الجامعة بنظاميها (المفتوحة ـ النظامية) مما يسهم في تعميق هذا المفهوم والعمل على وضع أسسا لدراسته من جوانب مختلفة مثل تحديد برامج التحسين الملائمة لكل نظام تعليمي، أو تصميم وتقنين أدوات القياس، أو التعرف على المتغيرات المرتبطة به .

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- تسهم النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة الحالية في تحديد طبيعة الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة (النظامية ـ المفتوحة) الأمر الذي يمكن أن يسهم في تحديد أسس تحسين هذا الجانب الهام من جوانب شخصية الطالب في هذه المرحلة التعليمية الهامة في ضوء النمط التعليمي للجامعة الجامعة .
- تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن محتوى « الكفاءة الأكاديمية « لدى طلبة الجامعة من خلال التعرف على أبعادها المختلفة ، وبالتالي يمكن تطوير قياسات تعتمد على هذه الأبعاد أو تطوير برامج التحسين تتأسس على ما تتوصل إلية الدراسة من أبعاد .

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الأكاديمية:

يعبر مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية عن ما يفهمه الطالب عن قدراته التي تؤهله لإنتاج وضبط وتعديل وتنظيم سلوكه في حياته الأكاديمية الجامعية بمجالاتها المختلفة (التحصيل الدراسي، أداء التكليفات الدراسية، إدارة الوقت، الاختبارات التحصيلية، الأداء على مهام التخصص الدراسي).

التعليم الجامعي التقليدي:

نوع التعليم الذي يُلتزم فيه باللوائح المنظمة للجامعة التقليدية والتي تمثله في الدراسة الحالية جامعة الملك فيصل بالإحساء، المملكة العربية السعودية.

التعليم الجامعي المفتوح:

نوع التعليم الذي يُلتزم فيه باللوائح المنظمة للجامعة المفتوحة والتي تمثله في الدراسة الحالية الجامعة العربية المفتوحة فرعي الأحساء والدمام، المملكة العربية السعودية.

المفاهيم النظرية.

الكفاءة الأكاديمية Academic Competence

يعبر مفهوم الكفاءة الأكاديمية عن معتقدات الطلاب عن مدى كفاءة قدراتهم واستعداداتهم المرتبطة بالأداء في المجال الدراسي الأكاديمي ، ويعرفه (Pajares &

Viliante، 1999) بأنه " مدركات الطلاب عن قدراتهم التي تؤهلهم لتحقيق النجاح الدراسي في مادة دراسية أو مجموعة من المواد " ، كما يرتبط هذا المفهوم بمفهوم آخر وهو " فعالية الذات التحصيلية " Self – Efficacy of Achievement والذي أوضحته (السيد، 2007) بأنه " قوة اعتقاد الطالب لمدى كفاءتهم في القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بنجاح مع الرغبة في بدأ السلوك والسعي المستمر لتحقيق النجاح الدراسي المرغوب فيه والمثابرة في مواجهه المواقف التحصيلية الصعبة " .

ويرتبط مفهومي الكفاءة الأكاديمية، وفعالية الذات الأكاديمية Academic Self Efficacy- بشكل متداخل، فإذا كانت الكفاءة الأكاديمية تعبر عن توافر الإمكانات الشخصية للطالب والتي تتيح له بذل الجهد ليتمكن من حل المشاكل التي تواجهه والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيرة تخطيها وتحقيق الأهداف التي لا يمكن لغيرة بلوغها . فإن الفعالية الأكاديمية تعبر عن السلوك الأداتي Instrumental الموجه لحل المشكلات المرتبطة بالمواقف الدراسية و العمل على مقاومة الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات

ويشير بعض الباحثين في هذا المجال أمثال (Smith، 1995 ; Shell، 1995 Pajares 1999) إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الكفاءة الأكاديمية والقدرة على التحصيل في المقررات الدراسية مثل الرياضيات والقراءة والكتابة والعلوم ' كما دلت نتائج دراساتهم على الإسهام الإيجابي لكفاءة الذات في الأداء على المهام المرتبطة بتلك المواد، وبالتالي تحسين المستوى الدراسي لدى الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية لفعالية الذات الأكاديمية .

كما أن معتقدات فعالية الذات الأكاديمية قابلة للتعميم بين بعض موضوعات المقررات الدراسية المختلفة وبالتالي يمكن أن يسهم هذا التعميم في تحسين مستويات الطلاب لتحصيل تلك المقررات، إلا أن هذا التعميم كفاءة الذات الأكاديمية لا يتم إلا تحت توافر درجة من التشابة الإدراكي بين الموضوعات التي تتضمنها هذه المواد (كما في بعض الموضوعات المتشابهة في العلوم والرياضيات) (Bong، 1996) .

ومن الأمور التي شغلت الباحثين في هذا المجال التعرف على الأساليب التي يمكن أن تسهم في تنمية وتحسين مستويات كفاءة الذات لدى الطلاب ' وقد أشارت نتائج

دراسات كل من (Dawes ; 1997 ،Griffin & Griffin ; Chan & Dave ; et al 1997 ; Schwartz & Gredler، 1997 ; السيد، 2007 ،) إلى أن تحسين مستويات فعالية الذات الأكاديمية يمكن أن يتحقق من خلال تحسين مستويات الكفاءة الأكاديمية للطلبة، أو من خلال برامج التعليم التكنولوجية المصممة لتزويد المتعلمين بالخبرات والكفاءة الموضوعية، والبرامج التي تعتمد على أسلوب التبادل الإرشادي بين الزملاء، ومن خلال مشاركة الطلاب في تحديد بنية الأهداف التعليمية، والبرامج التربوية في مجالات متخصصة مثل برامج التربية الحركية، برامج الأنشطة العلمية .

و يرتبط مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية بما يدركه الطالب عن قدراته التي تؤهله لإنتاج وضبط وتعديل وتنظيم سلوكه في حياته الأكاديمية . ويتداخل مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية من مفاهيم ومبادئ التنظيم الذاتي للتعلم Self Regulated Learning و الذي يقصد به قدرة الطالب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم .دافعيا وسلوكيا ومن جوانب ما وراء المعرفة، مثل هؤلاء يستخدمون طبيعتهم الإنسانية، وما يملكونه من قدرات في تحصيل المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم على المدرسين أو الوالدين . وعلى هذا فإن فعالية الذات الأكاديمية تقوم بدور رئيسي في تحقيق القدرة على الأداء، فقدرة الطالب على التحصيل لا تعد شرطا كافيا وإن كان ضروريا لتحقيق الإنجاز المطلوب، أو التحصيل المتوقع حيث يلزم الشعور بهذه القدرة والذي يتمثل في فعالية الذات الأكاديمية من منطلق أن إدراك فعالية الذات تلعب دورا دافعيا في القيام بالنشاط المرتبط بالتحصيل (Zimmerman، 1999) .

وفي هذا الإطار يشير " موي " (Moe،2009) إلى أن الكفاءة الأكاديمية يمكن أن تزيد الدافعية لدى الطلبة وبالتالي تزيد من الفروق الفردية في الأداء الأكاديمي بين الطلبة بعضهم البعض، فالطالب الذي يدرك نفسه مرتفعا في الكفاءة الأكاديمية يعتبر نفسه أفضل في الأداء، وعندما يدرك أن لديه القدرة المناسبة لأداء المهمة فإنه يكون توقعات إيجابية عن نفسه ويقوم بأداء جيد على المهام الأكاديمية، وعلى العكس من ذلك فإن الطالب الذي يدرك نفسه منخفضا في الكفاءة الأكاديمية تكون دافعيته للتعلم منخفضة .

والكفاءة الأكاديمية هي بناء يشير إلى المهارات Skills والاتجاهات Attitudes والسلوكيات Behaviors التي توصل المتعلم إلى النجاح الأكاديمي وتشمل على

المهارات الأكاديمية، وحل المشكلات اللازمة للنجاح في الدراسة، وقد أسفرت نتائج البحوث التي أجريت في هذا المجال عن أن الكفاءة الأكاديمية تشمل بعدين هما: المهارات الأكاديمية وهي تلعب دورا أساسيا في تعلم الطالب للمحتوى المعرفي، أما البعد الثاني فهو الاتجاهات والسلوكيات التي تسمح للطالب أن يستفيد من التعلم (E – liott،2003:208) .

ويتحدد مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية في البحث الحالي بكونه تعبير عن معتقدات الطالب عن قدراته واستعداداته ودوافعه التي تمكنه من الأداء الجيد ومن التفاعل مع الحياة الأكاديمية الجامعية بنجاح في سبيل تحقيق أهدافه .

أبعاد الكفاءة الأكاديمية .

تتنوع متطلبات الحياة الأكاديمية الجامعية لتشمل مجالات مختلفة يتفاعل معها الطالب حتى يتحقق له النجاح. وقد تحددت معتقدات كفاءة الذات الأكاديمية الجامعية في البحث الحالي في المجالات الآتية:

أ ـ كفاءة التحصيل الدراسي:

وتعبر عن ما يعتقده الطالب عن قدراته وكفاءته التي تمكنه من فهم واستيعاب الموضوعات الدراسية واسترجاعها، والتغلب على صعوبة التفاعل مع بعض أجزاء المقررات الدراسية أو تطبيقاتها العملية .

ب ـ كفاءة أداء التكليفات الدراسية:

وتعبر عن معتقدات الطالب عن مهاراته التي تمكنه من القدرة على أداء الأعمال والمهام المتعلقة بالمقررات الدراسية والتي يكلف بها مثل إجراء البحوث وكتابه التقارير العلمية أو إعداد الموضوعات الدراسية .

ج ـ الكفاءة لتنظيم الذات:

وترتبط بما يعتقده الطالب عن مهاراته في تنظيم ساعات يومه الدراسي سواء داخل الجامعة أو خارجها والتزامه بمواعيد المحاضرات وتنظيم أوقات المذاكرة ومراجعته للدروس والتحكم في توقيتاته لأداء المهام المختلفة مع التغلب على مشكلة تنظيم الوقت .

د ـ كفاءة الأداء في مواقف الاختبار:

وترتبط بمعتقدات الطالب عن قدراته المعرفية للأداء في مواقف الامتحانات والسيطرة على أفكاره وتنظيمها للإجابة على الأسئلة، الثقة أثناء أداء الاختبارات والقدرة على الاستعداد بشكل جيد للامتحان .

هـ ـ كفاءة الأداء على مهام التخصص الدراسي:

وتعبر عن معتقدات الطالب عن قدرته على التفاعل مع متطلبات التخصص الدراسي والتي تمكنه من اكتساب مهاراته والنجاح فيه.

الدراسات السابقة:

بعد تحليل محتويات الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية تم تصنيفها إلى المحاور التالية:

أولاً: دراسات تناولت كفاءة الذات في مجال التحصيل الدراسي:

قام كوبر منك ودارنيل (Kuperminc & Darnell،2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر إدراك الطالب للكفاءة ألأكاديمية، وذلك على عينة بلغت (129 طالبا) من طلبة المدارس العليا، وعينة من (195 طالبا) من طلبة المدارس المتوسطة، واستخدمت الدراسة مقياسا لإدراك الطلبة للكفاءة الأكاديمية (من إعداد الباحثين)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين توقعات المعلم لأداء الطلبة وإدراكهم للكفاءة الأكاديمية، ووجود علاقة موجبة بين توقعات المعلم ومعدل درجات الصف GPA، وعدم وجود تأثير دال للصف الدراسي على كل من توقعات المعلم وإدراك الطلاب للكفاءة الأكاديمية .

فقد أجرت (السيد ، 2007) دراسة للتعرف على تأثير برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على تحسين فعالية الذات، واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين (مجموعة ضابطة 100 طالب وطالبة، ومجموعة تجريبية 100 طالب وطالبة) من المرحلة الثانوية، حيث تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج الموضوع، وقد دلت نتائج القياسات البعدية على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على درجات مقياس فعالية الذات مقارنة

بدرجات المجموعة الضابطة، كما دلت النتائج أيضا على تفوق المجموعة التجريبية على درجات مقياس فعالية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار، وأشارت النتائج أيضا إلى تحسن مستوى فعالية الذات بعد تطبيق برنامج تنظيم الذات .

وفي دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة كفاءة الذات العلمية، أجرى كل من (Smist & Owen، 2005) دراسة على عينة قوامها (500) طالب بالمدارس العليا بهدف تحديد مجموعة العلاقات بين فعالية الذات العلمية، واتجاهات الطلاب نحو العلوم، وإعزاءات الطلاب للنجاح والفشل في العلوم، وقد استخدمت الدراسة اختبار العلوم المرتبط بالاتجاهات (TOSRA) بهدف تحديد اتجاهات الطلاب نحو دراسة العلوم، كما تم تطوير استبيان فعالية الذات العلمية بغرض قياس الاعتقاد عن الكفاءة على مهام العلوم المدرسية، وأيضا التنبؤ بفعالية الذات العلمية من درجات الطلاب على مواد:الفيزياء، البيولوجي، الكيمياء . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في أداء الطلاب على المهام المتعلقة بمعمل العلوم، والتي تم تفسيرها في ضوء الاختلافات في مستوى الاستعدادات العلمية بين الطلاب، كما أظهرت النتائج أيضا وجود ارتباطات دالة بين إعزاءات الطلاب للنجاح والفشل واتجاهاتهم العلمية مع فعالية الذات العلمية والتي كان لها تأثيرا ممتدا على درجات التحصيل الدراسي للمواد العلمية

وفي دراسة أجراها (Abouserie، 2002)بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في ضوء العلاقة بين فعالية الذات لمهام الذاكرة، والذكاء الشخصي، واشتملت عينة الدراسة على (182) طالبا بكلية التربية ببنها (جامعة الزقازيق) منهم (79) من الذكور، و (103) من الإناث، طبق عليهم مقياس فعالية الذات لمهام الذاكرة، ومستوى الذكاء الشخصي بالفرق بين درجة التقرير الذاتي للمفحوص عن أدائه لمهام الذاكرة، ودرجة الأداء الفعلي، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية دالة بين درجات الذكاء الشخصي ودرجات فعالية الذات لمهام الذاكرة، كما دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق بين الجنسين على درجات فعالية الذات والذكاء الشخصي لمهام الذاكرة .

كما أجرى (Pajares، 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كفاءة الذات لتعلم الرياضيات وحل المشكلات الرياضية مع استخدام أساليب مختلفة للتقدير،

وأجريت الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (327) طالب من المدارس المتوسطة . طبق عليهم مقياس فعالية الذات لتعلم الرياضيات إلى جانب بعض اختبارات الرياضيات، وقد تنوعت صياغة أسئلة المقياس بين الاختيار من متعدد وأسئلة حل المشكلات الرياضية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين درجات الطلاب عند استخدام الصيغ المختلفة للأسئلة، كما دلت النتائج أيضا على حصول الطلاب من ذوي فعالية الذات العالية على درجات عالية في أسئلة الاختيار من متعدد، ودرجات عالية أيضا في القدرة على حل المشكلات الرياضية .

وبهدف التعرف على تأثير التشابة الإدراكي والقدرة على تعميم كفاءة الذات الأكاديمية أجرى (Bong، 1996) دراسة على عينة من (475) طالبا بالمدارس العليا بإحدى مناطق لوس أنجلوس،حيث تم تحديد موضوعات خاصة في المواد التي يدرسها الطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تعميم فعالية الذات بين الموضوعات في مادتي العلوم والرياضيات أكثر من تعميمها على موضوعات المواد اللفظية، وقد فسرت النتائج في ضوء درجة التشابه بين موضوعات المواد الدراسية التي تسهل القدرة على تعميم فعالية الذات، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن القياسات العامة لفعالية الذات للموضوعات (اللفظية / الكمية) دلت على أهمية العمل على تعميم المدركات لدى التلاميذ وبمدى واسع على التحصيل الأكاديمي للمواد الدراسية .

ثانيا: دراسات تناولت الفروق الفردية بين الطلاب في كفاءة الذات الأكاديمية:

يتضمن هذا المحور الدراسات التي تناولت الفروق الفردية بين الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة وفي ضوء العديد من المتغيرات المرتبطة بكفاءة الذات الأكاديمية ، فقد أجرى (سالم، 2003) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين الطلاب على مقياس فعالية الذات الأكاديمية في ضوء متغيرات الجنس (طلاب ـ طالبات) والتخصص الأكاديمي (علمي ـ أدبي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (716 طالب وطالبة) بالتخصصات المختلفة من كلية التربية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطالبات على متغير معتقدات التكليفات الدراسية ولصالح الطلاب على متغير التخصص الدراسي، كما

أظهرت النتائج أيضا تفوق طلبة التخصصات الأدبية على متغير التكليفات الدراسية، وتفوق التخصص العلمية على متغير تنظيم الذات .

أما الدراسة التي أجراها (Yamauchi & Greene،2000) على عينة مكونة من (202) من تلاميذ وتلميذات الصفوف السابع إلى العاشر بالمدارس الريفية بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في بعد تنظيم الذات الأكاديمية، ضمن أبعاد مقياس كفاءة الذات فقد أظهرت نتائجها تفوق التلميذات في هذا البعد .

ولمتغير اللغة تأثير دال على الكفاءة المعتقدة للكتابة، فقد دلت نتائج دراسة (Pa-jares، 1999) على وجود فروق دالة بين الطلاب المتحدثين باللغة الإنجليزية الأصليين وغير الأصليين من الأسبان لصالح الطلاب غير الأصليين على درجات مقياس الكفاءة الذاتية لتعلم مهارات الكتابة .

وفي الدراسة التي أجراها (Anderson & Chris، 1997) على عينة بلغ عددها (148) طالبا من طلاب الصفوف (من السابع إلى العاشر) بهدف التعرف على تأثير متغير العمر كمحدد لتحسن الكفاءة الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج التحسن على درجات مقياس الكفاءة الأكاديمية على بعد اتخاذ القرار لدى طلاب الصفوف الأعلى مقارنة بدرجات طلاب الصفوف الأدنى .

كما أكدت نتائج دراسات كل من (Emarson & Santiago، 1996; Pajares، 1995 ،Micheal ; 1999) على وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح البنين في مجال كفاءة الذات الأكاديمية للكتابة، وفي مجال كفاءة الذات الأكاديمية لتعلم الرياضيات أيضا، كما أظهر البنين من تلاميذ المرحلة الابتدائية تفوقا على درجات مقياس اعتقاد التلاميذ في قدراتهم المباشرة .

كما أكدت نتائج دراسة (Busch، 1996) على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الكفاءة الأكاديمية والاتجاه نحو استخدام مهام الكومبيوتر البسيطة،وذلك في الدراسة التي أجراها على عينة قوامها (147) طالبا من طلاب الكليات، واستخدم مقياس فعالية الكفاءة الأكاديمية بالإضافة إلى استبيان تفضيل استخدام الكومبيوتر .

كما هدفت الدراسة التي أجراها (Warkentin، 1995) إلى اختبار العلاقة بين الأنشطة الدراسية لطلاب الكليات، ومكونات البنية المعرفية، والكفاءة الأكاديمية،

والتحصيل الدراسي . وتكونت عينة الدراسة من (121) طالبا، حيث استخدمت متوسطات معاملات الارتباط لوصف العلاقة بين خصائص الطلاب والأنشطة الدراسية والمخرجات لـ 42 هدفا تربويا تم تحديدها، كما تم قياس فعالية الذات لدى الطلاب، واستخدمت معدلات درجات النجاح للقدرات الأكاديمية الأولية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الإحساس العالي بكفاءة الذات الأكاديمية أظهروا مستويات عالية من الاستراتيجيات المعرفية وكانوا يعتمدون على التوجهات الداخلية بدرجة أكبر من اعتمادهم على التوجهات الخارجية .

ثالثا: دراسات تناولت نظم الدراسة بالتعليم الجامعي .

هدفت دراسة (الشرم 2007) إلى تحديد مستوي الكفاءة الداخلية الكمية بمرحلة البكالوريوس في كل من النظامين الفصلي ونظام الساعات المعتمدة، ثم مقارنة تلك الكفاءة في النظامين وفقا لاختلاف النوع، والكلية، ومدد التخرج، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن رفع مستوي كفاءة مرحلة البكالوريوس يتطلب استثمار كافة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لنظام التعليم الجامعي واستخدامها الاستخدام الأمثل وأن نظام الساعات المعتمدة أدى إلى ارتفاع معامل الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة البكالوريوس أثناء تطبيقه بالجامعة، وأهمية تنمية عضو هيئة التدريس من خلال تنظيم دورات تدريبية لتأهيل المعلم الجامعي (غير التربوي) .

وهدفت دراسة (شاكر علي،2004) إلى التعرف على العوامل المؤدية لرسوب الطلاب في المعدل التراكمي ودور الإرشاد الأكاديمي في مواجهتها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتـائج أهمهـا أن أهـم العوامل الذاتية التي تؤدى إلى تدنى التحصيل هي عـدم الرغبة في التخصص الذي يدرسه الطالب، عدم قناعة الشباب بأن الشهادة الجامعية تساعده على الحصول على فرصة عمل مناسبة، العمل بجانب الدراسة، الإهمال في متابعة الدروس، انخفاض دافعية الطلاب . أما العوامل البيئيـة المؤدية إلى رسوب الطلاب فيمكن حصرها في: التساهل من جانب بعض أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، وقصور الإرشاد الأكاديمي في مواجهة مشكلات الطلاب، وغيـاب الأسرة، وعدم متابعتها لأداء أبنائها، وكثرة مهام عضو هيئة التدريس، وعدم

تحقيق رغبة الطالب في الالتحاق بالتخصص الذي يرغبه، وعدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية .

هدفت دراسة (حسن،1993) التعرف على واقع الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر، والوقوف على مواطن الفاقد والهدر فيه للوصول على الوسائل والتقنيات التي يمكن اتباعها لرفع هذه الكفاءة، وقد اقتصرت الدراسة على الكفاءة الداخلية الكمية معتمداً على طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للإخراج كأداة لقياس الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بالجامعة، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الداخلية الكمية فيما يتعلق بعدد المتخرجين ونسب الرسوب والتسرب ومتوسط مدة الدراسة تختلف من كلية إلى أخرى .

تعليق على الدراسات السابقة:

1 ـ اهتمت الدراسات التي تناولت مفهوم، الكفاءة الأكاديمية، بالتعرف على علاقته بمتغيرات أكاديمية مختلفة منها: الكفاءة الأكاديمية لتعلم الرياضيات ' الكتابة، الكفاءة الأكاديمية العلمية ' فعالية الذات الأكاديمية (Shell، 1995; Pajares، 1999 ; Smist & Owen، 2005) وقد أظهرت النتائج اتساقا من حيث تأثير فعالية الذات على تحصيل المواد الدراسية، كما دلت النتائج أيضا على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والاستعدادات للدراسة في تخصص معين ' والقدرة على التنبؤ بالأداء اللاحق للمهام المرتبطة بهذا التخصص .

2 ـ اهتمت دراسات الفروق في فعالية الذات الأكاديمية بالتعرف على تأثير الجنس على مجالات فعالية الذات للكتابة، ولتعلم الرياضيات، وعلى مهام الذاكرة ' ونحو استخدام الكومبيوتر (Emarson & Sentiago، 1996 Pajares، 1999 ; M – cheal، 1995 ; Yamaushi & Greene، 2000) وقد أظهرت نتائج الدراسة تباينا في تأثير متغير الجنس على فعالية الذات .

3 ـ كما اهتم الباحثون بالتعرف على الفروق في الكفاءة الأكاديمية في ضوء متغيرات العمر ' مستوى النضج، الخبرة، ومجالات اتخاذ القرار (Anderson & Charis،

1997 ،Chan and Dave & 1997) وقد اتفقت النتائج التي توصلت إليها الدراسات أن لمتغيرات العمر والخبرة تأثير دال على مجالات فعالية الذات

4 ـ أن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من طلاب المراحل الإعدادية والثانوية فيما عدا دراسة (Abouserie، 2002) وبالتالي تظهر الحاجة إلى التعرف على طبيعة فعالية الذات الأكاديمية على مستوى الطلبة الجامعيين وأيضا فحص مكوناتها وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الجامعية .

إجراءات الدراسة .

بهدف تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على أسئلتها، والتوصل إلى النتائج المتعلقة بها قام الباحثون بإتباع الإجراءات التالية:

منهج الدراسة .

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، حيث تهدف الدراسة إلى وصف الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة جامعتي الملك فيصل والتي تمثل التعليم الجامعي النظامي (التقليدي)، والجامعة العربية المفتوحة والتي تمثل نطام التعليم المفتوح .

عينة الدراسة.

اشتملت عينة الدراسة على عينة بلغ عددها (222 طالب وطالبة) من كليتي التربية بجامعتي الملك فيصل بالأحساء، والجامعة العربية المفتوحة بالأحساء والدمام، منهم (91 طالبة، 41طالبا) من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء، و (34 طالبة و 48 طالبا) من كلية التربية بالجامعة العربية المفتوحة) وقد روعي في اختيار عينتي الدراسة أن تتنوع بين التخصصات الأكاديمية المختلفة، والتنوع في المستويات التحصيلية والدراسية ، و تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين 18 ـ 23 سنة .

ويبين الجدول التالي بيانات عينة الدراسة

جدول (1)

توزيع أعداد عينة الدراسة من الجنسين على التخصصات الأكاديمية من كليتي التربية بجامعتي الملك فيصل والجامعة العربية المفتوحة

التخصص الأكاديمي	ج الملك فيصل		ج العربية المفتوحة		المجموع		المجموع الكلي
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	
التربية الخاصة	23	21	12	20	35	41	76
رياض الأطفال	—	50	—	34	—	84	84
اللغة العربية	18	20	13	11	31	31	62
المجموع	41	91	25	65	66	156	222

أداة الدراسة .

استخدمت الدراسة مقياس « كفاءة الذات لطلبة الجامعة « من إعداد الباحثين، حيث سارت خطوات إعداد المقياس على النحو التالي .

1 ـ بعد تحديد الهدف من إعداد المقياس وهو « قياس الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة « تم الإطلاع على الأدبيات التي تناولت المفاهيم المرتبطة بالمصطلح الأساسي للدراسة وهو « الكفاءة الأكاديمية « منها مفهوم الذات، فعالية الذات Self – Efficacy، تقدير الذات Self Esteem، ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت بناء وتقنين المقاييس التي ترتبط بمصطلح الدراسة الحالية، كما قام الباحثين بمراجعة بعض المقاييس التي تناولت الكفاءة الذاتية، وفعالية الذات الأكاديمية مثل مقياس الكفاءة الأكاديمية (Aca-demic Competence) الذي أعده كوبرمنك ودارنيل (Kuperminc & Dar-nell،2010) وهو مقياس يعتمد على طريقة التقرير الذاتي في قياس الكفاءة الأكاديمية .

2 ـ في ضوء ما سبق حدد الباحثين خمسة أبعاد رئيسة ترتبط بالهدف من المقياس وهو قياس الكفاءة الأكاديمية لطلبة الجامعة على النحو التالي:

كفاءة للتحصيل الدراسي: يعبر هذا البعد عن مدى إدراك الطالب لما يمتلكه من مهارات وقدرات تمكنه من الفهم الجيد، والاستيعاب، وتذكر وتحصيل الموضوعات الدراسية والقدرة على استرجاع المعلومات التي تقدم له خلال عمليه التعلم .

- كفاءة أداء التكليفات الدراسية: يعبر هذا البعد عن مدى إدراك الطالب لقدرته في أداء ما يكلف به من مهام (بحوث أو تجارب أو مشروعات) تتعلق بعمليات الدراسة، والتزامه بأداء هذه التكليفات أو المهام .
- كفاءة إدارة الوقت: يشير إلى مدى إدراك الطالب عن قدرته ومهاراته في إدارة الوقت، والتزامه بالزمن المحدد لأداء المهام الدراسية، والسيطرة على الوقت، والتحكم في مسار حياته اليومية بشكل دقيق .
- كفاءة أداء الاختبارات التحصيلية: ويعبر عن مدى ثقة الطالب عند أداء الاختبارات التحصيليه، وإدراكه لمدى قدرته على فهم الأسئلة بشكل صحيح، وتنظيم أفكاره للإجابة على أسئلة الاختبار، مع استعداده الدائم للاختبار .
- كفاءة التخصص الأكاديمي: يشير هذا البعد إلى مدى إدراك الطالب عن قدراته ومهاراته الأكاديمية التي تؤهله للتفوق في التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه، وتفاعله مع متطلبات التخصص .

3 ـ تم صياغة مجموعة من الفقرات التي ترتبط بكل بعد من أبعاد المقياس الخمسة، وقد بلغ عددها (68 فقرة) موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس .

- التحقق من صلاحية المقياس .
- بهدف التحقق من صلاحية مقياس « الكفاءة الأكاديمية لطلاب الجامعة اتبع الباحثون ما يلي
- تقدير صدق المقياس .
- استخدم الباحثون الأساليب التالية للتحقق من صدق المقياس .

صدق المحكمين .

للتحقق من صدق المحكمين تم عرض أبعاد المقياس والفقرات التي تنتمي إلى كل بعد من الأبعاد على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (8 محكمين) من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس، والتربية الخاصة بكلية التربية ـ جامعة الملك فيصل وذلك بهدف استطلاع الآراء عن مدى ارتباط كل فقرة من الفقرات

بالبعد الذي تنتمي إليه، وأيضا التحقق من وضوح العبارات، كما عرضت الفقرات على مجموعة من الطلاب والطالبات بهدف التحقق من فهم الفقرات ومدى وضوحها، وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف عدد (5 فقرات) رأي المحكمين أنها لا تنتمي للأبعاد، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على أراء المحكمين أو الطلبة، وبعد هذا الإجراء أصبح المقياس يتكون من (63 فقرة) موزعة على الأبعاد الخمسة .

صدق الاتساق الداخلي .

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (38 طالب وطالبة)، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الارتباط	الأبعاد	الارتباط
كفاءة التحصيل الدراسي	.688	كفاءة الأداء على الامتحانات	.599
كفاءة أداء المهام الدراسية	.671	كفاءة التخصص الأكاديمي	.647
كفاءة إدارة الوقت	.833		

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجات أبعاد مقياس " الكفاءة الأكاديمية لطلبة الجامعة " والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت أعلى قيمة ارتباط دالة (.833) لبعد " كفاءة إدارة الوقت "، أما أدنى قيمة ارتباط فبلغت (.599) لبعد " كفاءة الأداء على الامتحانات "، وتدل النتائج السابقة على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من صدق الاتساق الداخلي .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات

والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
كفاءة التحصيل الدراسي	1	.662	5	.734	9	.705	13	.743
	2	.707	6	.825	10	.886		
	3	.722	6	.801	11	.569		
	4	.803	8	.660	12	.556		
كفاءة أداء المهام الدراسية	14	.588	17	.599	20	.768	23	.660
	15	.655	18	.702	21	.554	24	.733
	16	.777	19	.592	22	.700	25	.789
كفاءة إدارة الوقت	26	.823	29	.588	32	.689	35	.711
	27	.776	30	.708	33	.564	36	.563
	28	.594	31	.568	34	.711	37	.595
كفاءة الأداء على الامتحانات	38	.601	43	.771	46	.699	50	.783
	39	.541	43	.800	47	.793	51	.773
	40	.853	44	.549	48	.664	52	.659
	41	.811	45	.667	49	.708		
كفاءة التخصص الأكاديمي	53	.650	57	.566	61	.599		
	54	.770	58	.744	62	.786		
	55	.666	59	.699	63	.588		
	56	.598	60	.769				

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود قيم ارتباط دالة إحصائيا بين درجات فقرات المقياس المستخدم والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها الفقرات، فبالنسبة لبعد " كفاءة التحصيل الدراسي " فقد بلغت أعلى قيمة لمعامل الارتباط (803.) للفقرة رقم (4) بينما بلغت أدنى قيمة لمعامل الارتباط (556.) للفقرة رقم (12) .

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط لبعد " كفاءة أداء المهام الدراسية " فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط للفقرة رقم (25)، وبلغت (789.)، أما أدنى قيمة ارتباط فقد بلغت (554.) للفقرة رقم (21) .

كما بلغت أعلى قيمة ارتباط لبعد " كفاءة الأداء على الامتحانات " (.853) للفقرة رقم (40)، كما بلغت أدنى قيمة ارتباط للفقرة رقم (39)، (.541) .

أما بالنسبة لبعد " كفاءة التخصص الأكاديمي " فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (.786) وذلك للفقرة رقم (62) .

وتدل النتائج السابقة أن جميع معاملات الارتباط موجبة دالة وتدل على ان المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الصدق.

تقدير ثبات المقياس.

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

ثبات معامل « ألفا كرونباك « .

تم الحصول على قيم معامل « ألفا كرونباك « لكل بعد من الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول التالي هذه القيم .

جدول (4)

قيم معامل « ألفا كرونباك » لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية لطلبة الجامعة

أبعاد المقياس	قيم ألفا	أبعاد المقياس	قيم ألفا
كفاءة التحصيل الدراسي	.733	كفاءة الأداء على الامتحانات	.801
كفاءة أداء المهام الدراسية	.784	كفاءة التخصص الأكاديمي	.833
كفاءة إدارة الوقت	.698	الدرجة الكلية	.795

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيم معامل " الفا كرونباك " ذات مستويات مطمئنة، وقد بلغت أعلى قيمة لمعامل ألفا " لبعد " كفاءة التخصص الأكاديمي " وقد بلغت (.833)، بينما بلغت أدني قيمة (.698) لبعد " كفاءة إدارة الوقت " .

أما الدرجة الكلية لمعامل " ألفا " فقد بلغت قيمته (.795)، وتدل القيم السابقة للأبعاد والدرجة الكلية أن المقياس يتمتع بدرجة ملائمة من الثبات .

المقياس في صورته النهائية .

- المقياس في صورته النهائية يتكون من جزأين: يشمل الجزء الأول على البيانات الأولية علن المفحوص، وكذا تعليمات الإجابة على المقياس، أما الجزء الثاني فيشمل على فقرات المقياس وعددها (63 فقرة) موزعة على أبعاد المقياس، وقد تم إتباع طريقة « ليكرت « في الإجابة على الفقرات على متصل خماسي، على النحو التالي:
- البعد الأول: كفاءة التحصيل الدراسي، ويشمل على (13 فقرة) وهي الفقرات ذات الأرقام من (1 ـ 13) والدرجة القصوى التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (65 درجة) في حالة الموافقة بشدة على جميع الفقرات، ويحصل على (13) درجة في حالة عدم الموافقة بشدة على جميع الفقرات .
- البعد الثاني: كفاءة أداء المهام الدراسية، ويتكون من (12 فقرة) وهي الفقرات ذات الأرقام (من 14 ـ 25)، ويحصل المفحوص على (60 درجة) في حالة الموافقة بشدة على جميع عبارات البعد، وعلى (12 درجة) في حالة عدم الموافقة التامة على جميع العبارات .
- البعد الثالث: كفاءة إدارة الوقت، يتضمن هذا البعد (12 فقرة) وهي الفقرات ذات الأرقام (من 26 ـ 37)، ويحصل المفحوص على (60 درجة) في حالة الموافقة بشدة على جميع عبارات البعد، وعلى (12 درجة) في حالة عدم الموافقة التامة على جميع العبارات
- البعد الرابع: كفاءة الأداء على الامتحانات، يشمل هذا البعد على (15 فقرة)وهي الفقرات ذات الأرقام (38 ـ 52)، ويحصل المفحوص على (75 درجة) في حالة الموافقة بشدة على جميع عبارات البعد، وعلى (15 درجة) في حالة عدم الموافقة التامة على جميع الفقرات المرتبطة بالبعد
- البعد الخامس: كفاءة التخصص الأكاديمي، يتضمن هذا البعد (11 فقرة) وهي الفقرات ذات الأرقام (من 53 ـ 63)، ويحصل المفحوص على (55 درجة) في حالة

الموافقة بشدة على جميع عبارات البعد، وعلى (11 درجة) في حالة عدم الموافقة التامة على جميع الفقرات المرتبطة بالبعد

تطبيق المقياس:

تم تطبيق أداة الدراسة « مقياس الذات الأكاديمية لطلبة الجامعة على أفراد عينة الدراسة بالجامعة المفتوحة، وكلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء « خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1431/ 1432هـ .

عرض النتائج ومناقشتها .

يبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة المفتوحة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس « كفاءة الذات الأكاديمية لطلبة الجامعة «، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد المقياس المستخدم على أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة المفتوحة (ن = 90) .

أبعاد المقياس	م	ع	أبعاد المقياس	م	ع
كفاءة التحصيل الدراسي	43.30	4.048	كفاءة الأداء على الامتحانات	51.950	6.783
كفاءة أداء المهام الدراسية	42.50	3.753	كفاءة التخصص الأكاديمي	38.050	5.147
كفاءة إدارة الوقت	39.70	5.794	الدرجة الكلية	2586.750	322.81

يوضح الجدول السابق المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة المفتوحة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس " كفاءة الذات الأكاديمية " والتي أظهرت تباينا في قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ويرجع ذلك إلى الاختلاف في الدرجات القصوى والدنيا التي يمكن أن يحصل عليها الأفراد من استجاباتهم على فقرات كل بعد من الأبعاد بسبب اختلاف عدد فقرات كل بعد.

ويبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك فيصل (التعليم النظامي) على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس المستخدم في الدراسة .

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد المقياس المستخدم على أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك فيصل (التعليم النظامي) (ن = 132).

أبعاد المقياس	م	ع	أبعاد المقياس	م	ع
كفاءة التحصيل الدراسي	42.969	4.573	كفاءة الأداء على الامتحانات	50.212	7.684
كفاءة أداء المهام الدراسية	40.152	5.833	كفاءة التخصص الأكاديمي	36.939	7.413
كفاءة إدارة الوقت	40.636	5.305	الدرجة الكلية	5568.000	657.024

يوضح الجدول السابق المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة المفتوحة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس " كفاءة الذات الأكاديمية " والتي أظهرت تباينا في قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ويرجع ذلك إلى الاختلاف في الدرجات القصوى والدنيا التي يمكن أن يحصل عليها الأفراد من استجاباتهم على فقرات كل بعد من الأبعاد بسبب اختلاف عدد فقرات كل بعد .

نتائج الدراسة وتفسيرها.

إجابة السؤال الأول .

نص السؤال الأول من الدراسة على:

« هل توجد فروق معتبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم المفتوح والنظامي ؟ « .

للإجابة على السؤال الأول من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم المفتوح، والتعليم النظامي على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية لطلبة الجامعة .

ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدرجات أفراد عينة الدراسةعلى الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس المستخدم في الدراسة

أبعاد المقياس	التعليم المفتوح ن = 90		التعليم النظامي ن = 132		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	44.300	4.048	41.069	4.573	5.514	.01
أداء المهام الدراسية	42.500	3.753	40.152	5.833	3.438	.01
إدارة الوقت	39.700	5.794	43.636	5.305	5.326	.01
أداء الامتحانات	50.212	7.684	50.810	6.081	.658	غير دال
التخصص الأكاديمي	36.939	4.413	46.212	4.684	15.103	.01
الدرجة الكلية	213.500	18.959	221.909	25.513	2.515	.05

* حدود الدلالة الإحصائية (2.59)عند مستوى (.01) و (1.97) عند مستوى (.05) لدرجات حرية (220) .

يتضح من نتائج الجدول السابق والذي يبين نتائج استخدام اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من نمطي التعليم المفتوح، والتعليم النظامي، على أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى لدرجات أفراد العينة، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة على بعد « كفاءة التحصيل الأكاديمي (5.514) لصالح « التعليم المفتوح ، كما أظهرت النتائج تفوق أفراد عينة طلبة التعليم المفتوح على بعد كفاءة أداء المهام الدراسية، وبلغت قيمة «ت» المحسوبة (3.438)، أما بالنسبة للفروق على متوسطات درجات بعد « كفاءة إدارة الوقت « فقد كانت لصالح عينة طلبة التعليم النظامي وبلغت قيمة «ت» المحسوبة (5.326)، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق معبرة على بعد « كفاءة التخصص الأكاديمي « لصالح عينة التعليم النظامي حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (15.103) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.01)، أما بالنسبة لقيمة «ت» المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت (2.515) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.05) .

كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود معبرة بين متوسطي درجات أفراد العينة بالنسبة لبعد « كفاءة أداء الامتحانات « حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (658.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

دلت نتائج الإجابة على السؤال الأول من الدراسة على وجود فروق معبرة بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من التعليم المفتوح، والتعليم النظامي على متوسطات درجات أبعاد مقياس الكفاءة ألأكاديمية لطلبة الجامعة، وقد أسفرت عن تفوق طلبة الجامعة المفتوحة على درجات أبعاد « كفاءة التحصيل الدراسي «، و» كفاءة أداء المهام الدراسية « ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التعليم الذي يحصل عليه الطلبة بأساليب تسهم في تدريبه بصورة تجعله أكثر اعتمادا على ذاته الأمر الذي قد لا يتاح للطالب في التعليم النظامي مما يكسب الطالب مفهوما إيجابيا عن قدراته التحصيلية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Smist & Owen، 2005) من أن التدريب يساعد في تحسين فعالية الذات لدى الطلبة .

كما أظهرت النتائج أيضا تفوق طلبه التعليم النظامي على أبعاد " كفاءة إدارة الوقت "، و " كفاءة التخصص الأكاديمي " الأمر الذي يشير إلى أن انتظام الطالب في جدول يومي منتظم في المحاضرات الدراسية، والأنشطة الأكاديمية المجدولة، بالإضافة إلى وفرة التدريب على متطلبات التخصص الدراسي في التعليم النظامي أسهم في توجه هذه الفروق لصالح طلبة التعليم النظامي .

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نوع وطبيعة التعليم الذي يحصل عليه الطلبة بأساليب تسهم في تدريبه بصورة تجعله أكثر اعتمادا على ذاته الأمر الذي قد لا يتاح قد لا يتاح للطالب في التعليم النظامي مما يكسب الطالب مفهوما إيجابيا عن قدراته التحصيلية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Smist & Owen، 2005) من أن التدريب يساعد في تحسين فعالية الذات لدى الطلبة .

كما أظهرت النتائج أيضا تفوق طلبه التعليم النظامي على أبعاد " كفاءة إدارة الوقت "، و " كفاءة التخصص الأكاديمي " الأمر الذي يشير إلى أن انتظام الطالب في جدول يومي منتظم في المحاضرات الدراسية، والأنشطة الأكاديمية المجدولة، بالإضافة إلى

وفرة التدريب على متطلبات التخصص الدراسي في التعليم النظامي أسهم في توجه هذه الفروق لصالح طلبة التعليم النظامي .

إجابة السؤال الثاني .

نص السؤال الثاني من الدراسة على:

« هل توجد فروق معتبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية للتخصص الأكاديمي (التربية الخاصة) تعزي لاختلاف نمطي التعليم المفتوح والتعليم النظامي؟ « .

للإجابة على السؤال الثاني من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تخصص التربية الخاصة من النمطين المفتوح والنظامي، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (8)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من تخصص التربية الخاصة من نمطي التعليم (المفتوح / النظامي) على أبعاد المقياس المستخدم

أبعاد المقياس	التعليم المفتوح ن = 32		التعليم النظامي ن = 44		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	44.220	4.048	40.144	4.406	7.040	.01
أداء المهام الدراسية	43.800	3.342	39.166	4.937	7.854	.01
إدارة الوقت	38.633	4.591	41.303	5.601	6.449	.01
أداء الامتحانات	47.711	5.684	51.212	6.115	4.338	.01
التخصص الأكاديمي	39.939	5.413	45.212	6.220	6.567	.01
الدرجة الكلية	214.303	16.652	208.909	21.513	2.022	.05

حدود الدلالة الإحصائية (2.63)عند مستوى (.01) و (1.99) عند مستوى (.05) لدرجات حرية (74.) .

يتضح من نتائج الجدول السابق والذي يظهر دلالات الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة من تخصص " التربية الخاصة " بنظامي التعليم الجامعي المفتوح والنظامي

على أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت نتائج الفروق على بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " تفوق طلبة التعليم المفتوح حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (7.040)، أما بالنسبة لبعد " كفاءة أداء المهام الدراسية " فقد بلغت قيمة «ت» المحسوبة (7.854) لصالح عينة طلبة التعليم المفتوح، أما بالنسبة للفروق على بعد " كفاءة إدارة الوقت " فقد أظهرت تفوق عينة طلبة التعليم النظامي حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة " (6.449)، كما كانت الفروق على بعد " كفاءة أداء الامتحانات " لصالح عينة طلبة التعليم النظامي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (4.338) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.01)، وبالنسبة لنتائج الفروق على بعد " كفاءة التخصص الأكاديمي " فقد تفوقت عينة طلبة التربية الخاصة بالتعليم النظامي على عينة طلبة التعليم المفتوح حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (6.567) .

أما بالنسبة للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية للمقياس أفراد عينتي تخصص التربية الخاص بنوعي التعليم النظامي والتعليم المفتوح، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح عينة التعليم المفتوح، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (2.022) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.05).

ومما سبق يتضح أن نتائج الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة أسفرت على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أبعاد المقياس لأفراد عينيتي التعليم المفتوح والتعليم النظامي من تخصص " التربية الخاصة " لصالح طلبة التعليم المفتوح على أبعاد " التحصيل الدراسي " و " أداء المهام الدراسية "، و " التخصص الأكاديمي " . ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الفرص المتاحة لطلبة التعليم المفتوح للتدريب على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمسارات التخصص الأكاديمي مما يكسبهم الثقة في قدراتهم الأكاديمية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لمواد التخصص وأداء المتطلبات العملية المرتبطة بها .

بينما ظهرت الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة من طلبة التعليم النظامي على أبعاد " إدارة الوقت " و " وكفاءة أداء الامتحانات "، وتفسر هذه النتائج في ضوء التنظيم المرتبط بالتعليم النظامي طوال فترات الدراسة، مثل توقيتات الجدول الدراسي، والأنشطة الأكاديمية طوال المدة الزمنية المحددة للفصل الدراسي، وينعكس ذلك على

تنمية قدرة الطالب في تنظيم توقيتاته الزمنية مما يكسبه إدراكا ذاتيا موجبا في قدرته على إدارة الوقت . كما أن التدريبات التي يمر بها من اختبارات منتصف الفصل، والتغذية المرتدة التي يحصل عليها من نتائج هذه الاختبارات تكسبه فهما أفضل لقدراته ومهاراته لأداء الامتحانات . وهو ما يرتبط مع ما أشار إليه (Zimmerman، 1999) من التفاعل بين مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية بما يدركه الطالب عن قدراته التي تؤهله لإنتاج وضبط وتعديل وتنظيم سلوكه في حياته الأكاديمية

إجابة السؤال الثالث .

نص السؤال الثالث من الدراسة على:

« هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية للتخصص الأكاديمي (رياض الأطفال) تعزي لاختلاف نمطي التعلم المفتوح والتعلم التقليدي ؟ « .

للإجابة على السؤال الثالث من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تخصص رياض الأطفال من النمطين المفتوح والنظامي، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (9)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من تخصص رياض الأطفال من نمطي التعليم (المفتوح / التقليدي) على أبعاد المقياس المستخدم

أبعاد المقياس	التعليم المفتوح ن= 34		التعليم النظامي ن=50		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	39.321	4.048	44.067	4.573	8.003	.01
أداء المهام الدراسية	40.230	3.753	43.152	5.833	1.992	.05
إدارة الوقت	43.236	5.794	38.036	5.305	7.952	.01
أداء الامتحانات	49.441	6.684	51.212	6.104	2.055	.05
التخصص الأكاديمي	39.919	5.413	48.410	5.684	11.190	.01
الدرجة الكلية	212.167	16.650	223.723	15.513	5.325	.01

حدود الدلالة الإحصائية (2.63)عند مستوى (.01) و (1.99) عند مستوى (.05) لدرجات حرية (82.) .

يتضح من نتائج الجدول السابق والذي يظهر دلالات الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة من تخصص " رياض الأطفال " بنظامي التعليم الجامعي المفتوح والنظامي على أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، والدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت نتائج الفروق على بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " تفوق أفراد عينة الدراسة من طالبات التعليم المفتوح حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (8.003)، أما بالنسبة لبعد " كفاءة أداء المهام الدراسية " فقد بلغت قيمة «ت» المحسوبة (1.992)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.05) لصالح عينة طالبات التعليم المفتوح، أما بالنسبة للفروق على بعد " كفاءة إدارة الوقت " فقد أظهرت تفوق عينة طالبات التعليم النظامي حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة " (7.952)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.01)، كما أظهرت النتائج على بعد " كفاءة الأداء الامتحانات " وجود فروق دالة إحصائيا لصالح عينة التعليم المفتوح حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (2.055) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.05)، كما أظهرت النتائج تفوقا لطالبات رياض الأطفال بالتعليم النظامي على بعد " كفاءة التخصص الأكاديمي " حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (11.190) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (01) .

أما بالنسبة للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية للمقياس أفراد عينتي تخصص رياض الاطفال بنوعي التعليم النظامي والتعليم المفتوح، فقد أظهرت النتائج وجود فروق معبرة لصالح عينة التعليم النظامي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (5.325) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.01) .

وتشير نتائج الإجابة على السؤال الثالث من الدراسة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أبعاد المقياس لأفراد عينيتي التعليم المفتوح والتعليم النظامي من تخصص " رياض الأطفال " لصالح طالبات التعليم النظامي على أبعاد " التحصيل الدراسي " و " أداء المهام الدراسية " أداء الامتحانات " التخصص الأكاديمي " والدرجة الكلية للمقياس، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق معبرة لصالح طالبات التعليم المفتوح على متوسطات درجات أبعاد " إدارة الوقت " المقياس لصالح طالبات التعليم المفتوح . وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من بعض الباحثين في هذا المجال أمثال (Smith، 1995 ; Shell، 1995 ; Pajares 1999) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الكفاءة الأكاديمية والقدرة على التحصيل في

المقررات الدراسية، ويفسر تفوق طالبات رياض الأطفال بالتعليم النظامي على معظم أبعاد المقياس بسبب التدريب المستمر على مهارات التخصص والتدريب الميداني في الروضات، وهو ما يتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (السيد ، 2001) والتي أسفرت عن التأثير الإيجابي للبرامج التدريبية في الكفاءة الأكاديمية للطلبة على تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لديهم .

إجابة السؤال الرابع.

نص السؤال الرابع من الدراسة على:

« هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية للتخصص الأكاديمي (اللغة العربية) تعزى لاختلاف نمطي التعلم المفتوح والتعلم النظامي ؟ » .

للإجابة على السؤال الرابع من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تخصص اللغة العربية من النمطين المفتوح والنظامي، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (10)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من تخصص اللغة العربية من نمطي التعليم (المفتوح / التقليدي) على أبعاد المقياس المستخدم

أبعاد المقياس	التعليم المفتوح ن= 24		التعليم النظامي ن=38		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
كفاءة التحصيل الدراسي	40.152	4.048	44.340	4.573	7.135	دال
كفاءة أداء المهام الدراسية	41.712	3.753	41.002	4.833	1.053	غير دال
كفاءة إدارة الوقت	43.036	5.794	37.882	5.305	7.255	دال
كفاءة أداء الامتحانات	47.997	6.684	51.765	6.104	4.433	دال
كفاءة التخصص الأكاديمي	44.930	5.413	45.410	5.684	.641	غير دال
كفاءة التخصص الأكاديمي	218.677	16.650	220.723	15.513	.955	غير دال

حدود الدلالة الإحصائية (1.99)عند مستوى (.01) و (2.65) عند مستوى (.05) لدرجات حرية (62) .

أظهرت نتائج الجدول السابق الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تخصص اللغة العربية بالجامعة العربية المفتوحة، وجامعة الملك فيصل على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، والدرجة الكلية للمقياس .

وقد دلت نتائج اختبار «ت» على وجود فروق معبرة لصالح تخصص اللغة العربية بالتعليم الجامعي النظامي على بعد « كفاءة التحصيل الدراسي » حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (7.135)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.01)، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا لصالح أفراد عينة الدراسة من تخصص اللغة العربية بالتعليم المفتوح على درجات بعد « كفاءة إدارة الوقت » حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (7.255)، كما أظهرت النتائج تفوق مجموعة أفراد عينة طلبة التعليم المفتوح على بعد « كفاءة أداء الامتحانات « حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (4.433) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.01) .

أما بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من تخصص اللغة العربية بالتعليم المفتوح، والتعليم النظامي على أبعاد « كفاءة إدارة الوقت »، و « كفاءة أداء الامتحانات » فلم تظهر فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيم «ت» المحسوبة على التوالي (7.255)، و (4.433) وهي قيم لا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند مستويي (.01)، أو (.05) . وهو ما ينطبق أيضا على الفروق بين متوسطات الطلبة على الدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (.955)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستويي (.01)، أو (.05) .

وبناء على ما سبق تدل نتائج الإجابة على السؤال الرابع من الدراسة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أبعاد المقياس لأفراد عينيتي التعليم المفتوح والتعليم النظامي من تخصص « اللغة العربية « لصالح طلبة التعليم النظامي على أبعاد « كفاءة التحصيل الدراسي « و « كفاءة أداء الامتحانات «، كما أظهرت النتائج توجه الفروق لصالح تخصص اللغة العربية بالتعليم المفتوح على أبعاد « كفاءة إدارة الوقت « . كما لم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجات نظامي التعليم على أبعاد « كفاءة أداء المهام الدراسية «، « كفاءة التخصص الأكاديمي « والدرجة الكلية للمقياس . وتتشابه الأسباب

التي يمكن تفسير النتائج السابقة في ضوءها مع ما سبق من تفسير للسؤال الثالث من الدراسة الحالية من أثر التعليم النظامي والفرصة الواسعة التي تتاح للطلبة من أجل التدريب العملي وتطبيق المفاهيم التي يدرسها الطالب نظريا، مما يحقق له فهما أكبر لما يمتلكه من كفاءات .

إجابة السؤال الخامس .

ينص السؤال الخامس من الدراسة على .

« هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات طلبة الجامعة المفتوحة على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية تعزى لنوع التخصص الأكاديمي (التربية الخاصة ـ رياض الأطفال ـ اللغة العربية) ؟ .

للإجابة على السؤال الخامس للدراسة استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بالتعليم المفتوح بالتخصصات الأكاديمية المختلفة، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (11)

تحليل التباين لمتوسطات درجات أفراد عينة التعليم المفتوح على أبعاد مقياس الكفاءة ألأكاديمية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . الحرية	متوسط المربعات	" ف "
كفاءة التحصيل الدراسي	بين المجموعات	.249.84	3	.83.28	10.306
	داخل المجموعات	1123.211	89	8.081	
	المجموع	1272.395	92		
كفاءة أداء المهام الدراسية	بين المجموعات	331.941	3	110.647	12.771
	داخل المجموعات	1204.211	89	8.66	
	المجموع	1336.152	92		
كفاءة إدارة الوقت	بين المجموعات	187.243	3	62.414	9.208
	داخل المجموعات	.942.12	89	6.778	
	المجموع	1229.363	92		

كفاءة أداء الامتحانات	بين المجموعات	174.921	3	58.307	7.659
	داخل المجموعات	1058.194	89	7.613	
	المجموع	1233.155	92		
كفاءة التخصص الأكاديمي	بين المجموعات	255.099	3	35.888	5.549
	داخل المجموعات	2009.102	89	6.467	
	المجموع	2264.201	92		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	525.661	3	.48.98	5.403
	داخل المجموعات	4776.823	89	9.065	
	المجموع	5302.484	92		

تظهر بيانات الجدول السابق نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم المفتوح على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات تعزى للتخصص الدراسي، فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا على بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " حيث بلغت قيمة " ف" المحسوبة (10.306)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على متوسطات درجات بعد " كفاءة أداء المهام الدراسية " حيث بلغت قيمة " ف) 12.771) وهي قيمة دالة إحصائيا، أما بالنسبة للفروق على بعد " كفاءة أداء إدارة الوقت " فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة حيث بلغت قيمة " ف " (9.208)، وعلى متوسطات درجات بعد " كفاءة أداء الامتحانات " بلغت قيمة " ف " (7.659)، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا على متوسطات درجات بعد " كفاءة التخصص الأكاديمي، وبلغت قيمة " ف " المحسوبة (5.549)، وبالنسبة للدرجة الكلية فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا وبلغت قيمة " ف " (5.403) .

وللتحقق من توجهات الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بالتعليم المفتوح على أبعاد المقياس في ضوء التخصصات الأكاديمية (التربية الخاصة ـ رياض الأطفال ـ اللغة العربية)، استخدم الباحثين اختبار " شيفية "، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (12)

دلالة الفروق في أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية بين المجموعات الثلاثة باستخدام اختبار « شيفية « للمقارنات المتعددة بين المتوسطات للتعليم المفتوح

المحاور	المجموعات	ن	م	الفروق	1 2 3
التحصيل الدراسي	التربية الخاصة	32	.44.22	4.899	*
	رياض الأطفال	34	39.321	0.831	
	اللغة العربية	24	40.152	4.068	
أداء المهام الدراسية	التربية الخاصة	32	.43.80	.3.75	
	رياض الأطفال	34	.40.23	1.482	*
	اللغة العربية	24	41.712	2.088	
إدارة الوقت	التربية الخاصة	32	38.633	4.604	
	رياض الأطفال	34	43.236	.200	*
	اللغة العربية	24	43.036	4.403	
أداء الامتحانات	التربية الخاصة	32	47.711	1.73	
	رياض الأطفال	34	49.441	1.444	*
	اللغة العربية	24	47.997	.286	
التخصص الأكاديمي	التربية الخاصة	32	39.939	.62	
	رياض الأطفال	34	39.919	.62	
	اللغة العربية	24	44.930	4.991	*
الدرجة الكلية	التربية الخاصة	32	214.303	2.136	
	رياض الأطفال	34	212.167	2.136	
	اللغة العربية	24	218.677	6.374	*

أظهرت نتائج استخدام اختبار " شيفية " للكشف عن توجهات الفروق بين متوسطات أفراد عينة طلبة التعليم المفتوح على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية وجود فروق دالة إحصائيا على بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " لصالح تخصص " التربية الخاصة " حيث بلغت قيمة الفروق (4.899)، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا على بعد " كفاءة أداء المهام الدراسية " لصالح تخصص التربية الخاصة " بقيمة " ف " بلغت (3.750)، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات بعد " كفاءة أداء الامتحانات، لصالح تخصص " رياض الأطفال " حيث بلغت قيمة " ف " المحسوبة (1.44)، بينما أظهرت الفروق على بعد " كفاءة التخصص الأكاديمي " لصالح تخصص " اللغة العربية " حيث بلغت قيمة ط ف " (6.374)، أما بالنسبة

للفروق على متوسطات درجات الدرجة الكلية فقد توجهت لصالح تخصص اللغة العربية حيث بلغت قيمة " ف " (6.374) .

وبهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من التعليم النظامي من التخصصات الأكاديمية (التربية الخاصة، رياض الأطفال، اللغة العربية) على أبعاد مقياس " الكفاءة الأكاديمية " استخدم الباحثين أسلوب تحليل التباين الأحادي ، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (13)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة التعليم النظامي على أبعاد مقياس الكفاءة ألأكاديمية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . الحرية	متوسط المربعات	" ف "
كفاءة التحصيل الدراسي	بين المجموعات	.441.094	3	.78.88	9.453
	داخل المجموعات	2103.226	131	8.344	
	المجموع	2544.32	134		
كفاءة أداء المهام الدراسية	بين المجموعات	501.001	3	16.647	1.922
	داخل المجموعات	2301.201	131	8.66	
	المجموع	2802.202	134		
كفاءة إدارة الوقت	بين المجموعات	300.981	3	62.414	9.208
	داخل المجموعات	.1022.52	131	6.778	
	المجموع	1323.501	134		
كفاءة أداء الامتحانات	بين المجموعات	204.933	3	13.307	.668
	داخل المجموعات	1158.294	131	19.913	
	المجموع	1363.227	134		
كفاءة التخصص الأكاديمي	بين المجموعات	.417.80	3	44.671	5.298
	داخل المجموعات	2547.003	131	8.431	
	المجموع	2964.803	134		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	881.634	3	58.087	4.936
	داخل المجموعات	4910.661	131	11.768	
	المجموع	5792.295	134		

تظهر بيانات الجدول السابق الفروق على متوسطات درجات أبعاد مقياس " كفاءة الذات الأكاديمية " لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم المفتوح من التخصصات الأكاديمية (التربية الخاصة، رياض الأطفال، اللغة العربية)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على متوسطات درجات بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " حيث بلغت قيمة " ف " المحسوبة (9.453)، كما بلغت قيمة " ف " المحسوبة على متوسطات درجات بعد " كفاءة أداء المهام الدراسية ا (1.922)، أما قيمة " ف " على متوسطات بعد " كفاءة إدارة الوقت " فقد بلغت قيمتها (9.208)، في حين بلغت قيمة " ف " المحسوبة على بعد " كفاءة إدارة الامتحانات " (.668) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعنى التساوي بين أفراد مجموعات الدراسة من طلبة التعليم النظامي على هذا البعد، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات بعد كفاءة التخصص الأكاديمي " حيث بلغت قيمة " ف " 5.298)، وتبين من النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة " ف " المحسوبة (4.936) وهي قيمة دالة إحصائيا .

وللتحقق من توجهات الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بالتعليم النظامي على أبعاد المقياس في ضوء التخصصات الأكاديمية (التربية الخاصة ـ رياض الأطفال ـ اللغة العربية)، استخدم الباحثين اختبار " شيفية "، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء

جدول (14)

دلالة الفروق في أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية بين المجموعات الثلاثة باستخدام اختبار " شيفية " للمقارنات المتعددة بين المتوسطات للتعليم النظامي

المحاور	المجموعات	ن	م	الفروق	1 2 3
التحصيل الدراسي	التربية الخاصة	44	40.144	3.923	
	رياض الأطفال	5.	44.067	.273	
	اللغة العربية	38	44.340	4.196	*

المحاور	المجموعات	ن	م	الفروق	1 2 3
أداء المهام الدراسية	التربية الخاصة رياض الأطفال اللغة العربية	44 .5 38	39.166 43.152 41.002	3.986 3.986 2.150	 *
إدارة الوقت	التربية الخاصة رياض الأطفال اللغة العربية	44 .5 38	41.303 38.036 37.882	3.267 .154 .154	 *
التخصص الأكاديمي	التربية الخاصة رياض الأطفال اللغة العربية	44 .5 38	45.212 .48.41 45.410	.198 3.198 .198	 *
الدرجة الكلية	التربية الخاصة رياض الأطفال اللغة العربية	44 .5 38	208.909 223.723 220.723	11.814 14.814 3.000	 *

تظهر بيانات الجدول السابق نتائج اختبار " شيفية " للتعرف على توجهات الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم النظامي على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " لصالح تخصص اللغة العربية حيث بلغت قيمة الفروق (4.196)، كما أظهرت النتائج أيضا توجه الفروق لصالح تخصص رياض الأطفال على بعد " كفاءة أداء المهام الدراسية " وبلغت قيمة الفروق (3.986)، أما بالنسبة للفروق بين متوسطات الدرجات على بعد " كفاءة إدارة الوقت " فقد توجهت لصالح تخصص التربية الخاصة، وبلغت قيمة الفروق (3.267)،كما توجهت دلالة الفروق بين أفراد العينة على بعد " كفاءة التخصص الأكاديمي لصالح تخصص رياض الأطفال وبلغت قيمة الفروق (3.198)، وبالنسبة لتوجهات الفروق بين متوسطات

أفراد العينة من التعليم النظامي فقد كانت لصالح تخصص رياض الأطفال، وبلغت قيمة الفروق بين المتوسطات (14.814) .

وتدل النتائج السابقة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد " كفاءة التحصيل الدراسي " لصالح تخصص اللغة العربية، كما أظهرت النتائج أيضا توجه الفروق لصالح تخصص " رياض الأطفال " على بعد " كفاءة أداء المهام الدراسية "، أما بالنسبة للفروق بين متوسطات الدرجات على بعد " كفاءة إدارة الوقت " فقد توجهت لصالح تخصص التربية الخاصة،كما توجهت دلالة الفروق بين أفراد العينة على بعد " كفاءة التخصص الأكاديمي لصالح تخصص رياض الأطفال، وبالنسبة لتوجهات الفروق بين متوسطات أفراد العينة من التعليم النظامي فقد كانت لصالح تخصص رياض الأطفال .وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرا عنه نتائج دراسة (سالم، 2003) من التباين بين مستويات كفاءة الذات الأكاديمية تبعا للتخصص الأكاديمي (العلمي والأدبي)، فقد أظهرت النتائج تفوق طلبة التخصصات الأدبية على متغير التكليفات الدراسية، وتفوق التخصص العلمية على متغير تنظيم الذات، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة التخصص الدراسي وما يرتبط به من تدريبات عملية أو دراسة نظرية تسهم في بلورة الكفاءة الأكاديمية لدى الطلبة وفقا لطبيعة محتوى التخصص الأكاديمي .

إجابة السؤال السادس.

نص السؤال السادس من الدراسة على:

« هل توجد فروق معبرة بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية تعزي لاختلاف نوع الجنس (طلاب ـ طالبات) ؟ « .

للإجابة على السؤال السادس من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار «ت» للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من الجنسين (طلاب ـ طالبات)، ويبين الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (15)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من الجنسين (طالبات ـ طلاب) على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	طالبات (ن = 73)		طلاب (ن = 149)		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	48.182	4.545	40.127	3.768	14.793	دال
أداء المهام الدراسية	46.721	5.142	41.151	4.530	8.717	دال
إدارة الوقت	44.633	4.591	44.703	5.601	.103	غ دال
أداء الامتحانات	46.337	4.984	50.992	4.715	7.472	دال
التخصص الأكاديمي	45.443	4.910	44.994	4.126	.784	غ دال
الدرجة الكلية	231.303	16.652	221.967	21.513	3.520	دال

* حدود الدلالة الإحصائية (2.59)عند مستوى (.01) و (1.97) عند مستوى (.05) لدرجات حرية (220) .

يوضح الجدول السابق نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من الجنسين على أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية لطلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة على بعد « كفاءة التحصيل الدراسي « لصالح الطالبات حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (14.793)، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق معبرة أيضا على بعد « كفاءة أداء المهام الدراسية « لصالح عينة الطالبات حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (8.717)، وظهرت أيضا فروق دالة بين متوسطات درجات بعد « كفاءة أداء الامتحانات « لصالح عينة الطلاب حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (7.472)، أما بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات بعد « كفاءة إدارة الوقت «، وبعد « كفاءة التخصص الأكاديمي « فلم تكن قيم «ت» المحسوبة دالة إحصائيا وبلغت على التوالي (103.) و (784.) وهي قيم غير دالة إحصائيا حيث أن قيم «ت» المحسوبة أقل من قيم «ت» الجدولية .

كما أظهرت نتائج دلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للمقياس لأفراد عينة الدراسة من الجنسين (طلاب ـ طالبات) وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطالبات، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (3.520) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (.01).

وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق معبرة على بعد « كفاءة التحصيل الدراسي « لصالح الطالبات، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة أيضا على بعد « كفاءة أداء المهام الدراسية « لصالح عينة الطالبات، وظهرت أيضا فروق دالة بين متوسطات درجات بعد « كفاءة أداء الامتحانات « لصالح عينة الطلاب، أما بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات بعد « كفاءة إدارة الوقت «، وبعد « كفاءة التخصص الأكاديمي « فلم تكن قيم «ت» المحسوبة دالة إحصائيا .

كما أظهرت نتائج دلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للمقياس لأفراد عينة الدراسة من الجنسين (طلاب ـ طالبات) وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطالبات . وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت عليه العديد من الدراسات مثل (Yamauchi، 1997) و (Emarson & Santiago، 1996; Pajares، 1999 ; Micheal، 1995) والتي دلت على الفروق بين الجنسين في إدراكهم لذواتهم الأكاديمية بأبعادها المختلفة، والتي يمكن تفسيرها في ضوء الاختلاف في طبيعة الجوانب النفسية والشخصية بين الجنسين .

توصيات الدراسة .

في ضوء أهداف الدراسة وما توصلت إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

1. تفعيل برامج الإرشاد الأكاديمي بالجامعات سواء المفتوح أو التعليم الجامعي النظامي الأمر الذي يسهم في تحديد الاختيارات الأكاديمية المناسبة للطلبة وخاصة عند القبول بالجامعة .
2. تدعيم أنشطة الأسبوع التعريفي للطلبة الملتحقين حديثا بالجامعة لتوضيح المقررات الدراسية، والأنشطة الأكاديمية التي تشملها الدراسة بالتخصصات الأكاديمية المختلفة .
3. استخدام اختبارات ومقاييس القبول والتي لا تتضمن جوانب عقلية ومعرفية فقط بل تشمل الكشف عن الجوانب النفسية والشخصية (كالاتجاهات والميول وسمات الشخصية المختلفة) لدى الطلبة المتقدمين للالتحاق بالجامعة .

4. عقد لقاءات تعريفية بين رؤساء الأقسام الأكاديمية مع الطلبة المتقدمين للالتحاق بالجامعة لتوعية الطلبة بأهداف القسم ومتطلبات النجاح فيه .

5. إجراء الدراسات التي تتناول أساليب تنمية مفهوم الذات الأكاديمية الموجبة لدى طلبة الجامعة.

المراجع

قائمة المراجع

- حسن، عبد الملك (1993): الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- سالم، محمد عبد السلام (2003) « طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي السنوي العاشر « التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، كلية التربية ـ جامعة حلوان من 13 ـ 14
- السيد، منى حسن (2007) " أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات " المجلة المصرية للدراسات النفسية ' المجلد الحادي عشر ' فبراير ' العدد (29)
- شاكر على، جمعة بواب (2004): العوامل المؤدية لرسوب الطلاب في المعدل التراكمي ودور الإرشاد الأكاديمي في مواجهتها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1 (123)
- الشرم، سعيد بن عطية (2007): الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بين النظام الفصلي ونظام الساعات المعتمدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود .
- عبد الموجود، محمد عزت (1997): أمريكا عام (2000): إستراتيجية التربية، مركز البحوث التربوية، العدد 17 .
- عبد الهادي، محمود عز الدين (1998) تطوير نظام التعليم قبل الجامعي في دولة الإمارات العربية في ضوء تقويم الكفاءة الداخلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (112)، 323- 386 .

- Abouserie، R (2002). Personal intelligence and self – efficacy ; Paper presented at the International Congress of Psychology Conference at Stockholm، July.
- Anderson . S ; Chris . B (1997): Self – Efficacy as a determinant of career maturity in urban and rural high school seniors، Journal of Career Assessment . 5 (3)، 15- 30.
- Bandura،A (1995) . Self – Efficacy in changing societies ; Cambridg University Press; New York .
- Bong، M (1996) Perceived similarity among tasks and generalizability of academic self – efficacy ; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association (New York، NY، April 8 – 12) .
- Busch، T (1996) Gender، group composition، cooperation، and self – efficacy in computer studies . Journal of Educational Computing
- Research . 15 (2) 35- 125 .
- Chan، H ; Dave، H (1997) Academic self – efficacy: Highlighting the first gene- ration student. Journal of Applied Research in the Community College . 4 (2)، 69- 165 .
- Dawes، M ; Horan،J ; Hockett، G (1997) Experimental evaluation of self- efficacy treatment on technical / scientific career outcomes ; Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychology Association (Chicago IL، August)
- Elliott،S(2003). Assessing the academic competence of college students ; validation of self – report measure of skills and enablers . Journal of Psycho Educational Assessment . 17(1)، 207 – 225
- Emarson، M ; Santiago، A (1996) Background characteristics as predictors of academic Self – confidence and academic self – efficacy among graduate science and engineering students: An

exploration of gender and ethnic differences ; Paper presented at Annual Forum of the Association for Institutional Research

- (36th Albuquerque NM، 5-8 May.
- Griffin، B ; Griffin، M (1997) The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students، achievement، test anxiety، and academic self – efficacy. Journal of Experimental Education. 65 (3)، 197 – 209.
- Kuperminc، G & Darnell، A. (2010) . Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth ; teacher expectation and school belonging as mediators. Journal of Adolescence.31،(4)،469 – 483 .
- Michael، J (1995) Mathematical self – efficacy differences in gifted / talented adolescents. Gifted Child Quarterly. 39 (1)، 22 – 28 .
- Moe، A.(2009) Expectations and recall of texts ; the more able – more difficult effect. Learning and Individual Differences، Article in press .
- Nicole، M ; Andrew،S h (1997) Career self- efficacy in college students with disabilities for secondary and post – secondary service providers; handicapped and gifted children. Journal of Counseling Psychology.44 (1)، 32 – 43 .
- Pajares، F)1999). Pre service teachers computer literacy validation of an instrument to measure self – efficacy for computer – based technology. Journal of Educational Research، 64 (4) 67- 264
- Pajares، F ; Viliante، G (1999) Influence of self – efficacy on elementary students writing. Journal of Educational Research. 90 (6)، 60- 353 .
- Schwartz، L ; Gredler، M (1997) The Effects of goal – setting Instruction on self- efficacy for self – regulated learning (SESRL)

in Undergraduate Educational Research Association ; Chicago IL، March، 24 – 28 .

- Shell، D (1995) Self – Efficacy، attribution and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: garage – level and achievement – level differences. Journal of Educational Psychology . 87 (3)، 98 – 386.
- Smith، J (1995) The Effects of education on computer self – efficacy ; Journal of Industrial Teacher Education.31 (3)، 51 – 65
- Smist، J ; Owen، S (2005) Explaining science self – efficacy ; Paper presented at annual meeting of the American Educational، Educational Research Association (New Orleans LA، April، 5 – 8 .
- Warkentin، R (1995) The relationship between college students study activities، content knowledge structure academic self – efficacy and classroom achievement ; Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational research Association (New Orleans LA، April، 4 – 8 .
- Yamauchi، L، Greene، W (2000) Culture، gender، and the development of perceived academic self – efficacy among Hawaiian adolescents ; Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago IL، March 24 – 28 .
- Zimmerman، B (1999) A Social cognitive view of self – regulated learning about health. Educational Research Theory and Practice. 5 (3) . 370 – 377.