



فاعلية مقرر مهارات طالب الجامعة المطور بجامعة قطر والقائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الدراسة لطالبات المقرر وآراؤهن حوله

أ. د. عائشة أحمد فخرو*

د. أحمد جاسم الساعي**

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية مقرر مهارات طالب الجامعة المطور بجامعة قطر والقائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الدراسة لطالبات المقرر وآراؤهن حوله. وقد خضعت عينة الدراسة المكونة من ٢٨ طالبة لاختبار تحصيلي يقيس المهارات الدراسية قبل دراسة المقرر وبعدها، واستجابات لاستبانة تتعلق باستطلاع الرأي حول المقرر. وخلصت الدراسة إلى نتائج تؤكد فاعلية المقرر في إكساب الطالبات مهارات الدراسة الجامعية؛ حيث كانت الفروق الإحصائية دالة عند مستوى ٠,٠٥، على اختبار المهارات، واستطلاع الرأي؛ مما يدعم التوصية بأهمية وحدات المقرر وضرورتها.

مقدمة:

يقترن الحديث عن الدراسة الجامعية، بالحديث عن التعليم والتعلم والمواقف التعليمية، وما ينجم عنها من تعلم في نهاية المطاف. ومن هنا يأتي الحديث عن الاستراتيجيات بنوعها: التعليمية والتعلمية، لتوصيل المادة العلمية للمتعلم من جهة، وتنشيط العمليات العقلية لديه ليقوم بنفسه بعملية التعلم من جهة أخرى. ولذلك يرى ريتشرذن (Richards, 2010) أن الاستراتيجيات يمكن أن

* دكتوراه في التربية، أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة قطر.

** دكتوراه في التربية، أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة قطر.

تستخدم في المواقف التعليمية أو التعلمية لعدة أغراض، وبطرق مختلفة، ووفقاً لطبيعة المواقف التعليمية وخصائصها من ناحية، وطبيعة هذه الاستراتيجية أو تلك من ناحية أخرى. فهناك من الاستراتيجيات التعليمية ما يستخدم لتعرف المفاهيم النظرية مثل العولمة، والديموقراطية، والتكنولوجيا، والضمان الاجتماعي، والعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان وغيرها من المفاهيم المادية وغير المادية (المعنوية). كما تستخدم لتزويد المتعلم بتعليمات وإرشادات ولوائح ونماذج للقيام بمهام تعليمية معينة، أو لمساعدة المتعلم لاستيعاب فكرة أو مفهوم علمي معين. وليس هذا فحسب، بل يمكن استخدام الاستراتيجيات لتعزيز مواقف تعليمية تتعلق بفهم وإدراك المتعلم لقضية اجتماعية أو علمية؛ مما يسهم في مساعدته على استيعاب المعلومات وتخزينها بطريقة سليمة ليتمكن من استدعائها عند الحاجة.

ولا تنفصل الاستراتيجيات عن المهارات؛ فتتطلب الاستراتيجيات وتوظيفها الجيد لا يمكن أن يتم في غياب المهارة، فتطبيق الاستراتيجية - أيأ كانت - يحتاج إلى مهارة، بل إن تنفيذ الاستراتيجية في حد ذاته مهارة، والمهارة هي القدرة على أداء المهمة المستهدفة. وفي المواقف التعليمية، وما يرتبط بها من مهارات تُعرف بمهارات الدراسة Study Skills، التي تعرفها موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia, 2010) بأنها القدرات والأساليب المطبقة في التعليم أو التعلم، والتي هي في عموميتها ضرورية للنجاح في المدرسة أو المؤسسة التعليمية العامة أو العليا، كالجامعة مثلاً، وتعتبر أساسية للحصول على معدلات عالية في نهاية الدراسة، كما أنها فاعلة ومفيدة في تعلم الفرد في حياته العامة أيضاً.

وبما أن للتعليم أثراً كبيراً على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية، فإن عملية تطوير المناهج لا تتوقف آثارها على الطالب والبيئة التعليمية فحسب، بل تمتد إلى المجتمع بكل أطيافه وجميع جوانبه. وبهذا تصبح عملية تطوير المناهج بمنزلة الباب الرئيسي المؤدي إلى التطوير بشكل عام، وفي جميع المجالات التي سبق ذكرها. وهذا يدفعنا إلى

تبني استراتيجية التطوير في عملية بناء إنسان المستقبل وإعداده. وبهذا تشكل عملية تطوير المناهج أساساً لكل تطوير، ونواة لكل تقدم وتغيير من أجل الإصلاح والتحسين في الأداء في نهاية المطاف.

ولقد كان مقرر مهارات طالب الجامعة يطرح من قبل كلية التربية على هيئة مقرر خدماتي لجميع طلبة جامعة قطر ولمدة زمنية تراوح بين خمس سنوات وثمان سنوات، وبما أن رسالة الكلية تسعى إلى تقديم برامج أكاديمية وبحثية واستشارية متميزة للارتقاء بمستوى التدريس، فقد ارتأت ضرورة تغيير شكل ومضمون مقرر مهارات طالب الجامعة الذي يدرس في الكلية حالياً، للوصول به إلى أحسن صورة لتأدية الغرض المطلوب منه، وبكفاءة عالية، وبشكل تام يضمن تحقيق الأهداف المنشودة. وبناءً عليه، شكلت لجنة تطوير المقرر في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، لتضم في عضويتها عناصر فعالة من قسمي العلوم النفسية، والعلوم التربوية؛ بغرض تطوير المقرر، وتصميم وحداته الدراسية، وتوصيف مفرداته المبنية على أسس منهجية علمية. وتبعاً لذلك، وزعت ما يقارب من ١٠٠ استبانة مسحية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لتعرف آرائهم بمهارات الدراسة الجامعية. وقد تضمنت الاستبانة مجموعة من الأسئلة، تمحورت حول قدرات الطلبة، ومهاراتهم الدراسية في المقرر الدراسي المسجلين فيه مع أعضاء هيئة التدريس المستهدفين بالاستبانة، ومدى أهمية هذه المهارات في مقرراتهم الدراسية. وقد توصلت اللجنة من خلال الاستبانة إلى نتائج تظهر اتفاق الهيئة التدريسية على الأهمية الكبرى للمهارات الدراسية في تلك المقررات؛ مما أدى إلى التوصية ببناء توصيف المقرر في شكله الجديد مع مراعاة التركيز على المهارات الدراسية الأساسية، التي يحتاجها الطالب في هذا العصر الزاخر بالتغيرات السريعة، والتحديات الناجمة عن الثورة التكنولوجية، وثورة المعلومات والاتصالات؛ وذلك لتمكينه من مواكبة هذه التغيرات ومسايرتها، وما يتبعها من مستجدات ومستحدثات تكنولوجية، وعدم التخلف عن الركب العلمي والتكنولوجي بأي حال

من الأحوال. كما روعي في المقرر أن يكون مصمماً في ضوء مبادئ التعلم النشط، ومتبنياً لاستراتيجية التدريس المتمركز حول نشاط المتعلم. (college of Education, 2006-2007).

وقد استدعى ذلك تشكيل لجنة أخرى في كلية التربية في العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨)، من اختصاصها إعداد محتوى المقرر المطور، وتوصيفه، ومتابعة تنفيذه وبناء وحداته الدراسية في ضوء مبادئ التعلم النشط، واستراتيجيات التدريس المتمركز حول نشاط المتعلم.

ويستند التعلم النشط إلى نشاط المتعلم باعتباره مركز العملية التعليمية، والمسؤول عن التعلم من خلال انشغاله بما يتعلمه، ويقوم التعلم النشط على بناء مواقف تطبيقية يشارك فيها المتعلم، ويتطلب العمل في مجموعات صغيرة، والانشغال بالأنشطة التعليمية الفعالة الكفيلة بتوصيل المتعلمين إلى كيفية استخدام أسلوب حل المشكلات، وإنجاز المهام المطلوبة (الصغير، ٢٠٠٩: ٧٦).

وعلى ذلك فإن تطوير المنهج الدراسي عملية ديناميكية شاملة تنصب على جميع الجوانب، وتمس جميع العوامل المؤثرة فيه، ولذا، لابد من تطوير المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية سواء كانت صفية أم غير صفية، وأساليب التقويم ووسائله وأدواته المقننة المعدة لقياس ما صممت لأجله من تحصيل ومهارات وقدرات وغيره. ومن هنا تظهر عملية التطوير بكل ثقلها بأنها عملية مهمة لا غنى عنها، لدرجة أن من يتولى تصميم وحدات المقرر الدراسي وبناءها في أيامنا هذه لا بد أن يضع أسس التطوير نصب عينيه. وفي ضوء ذلك، وقياساً على نتائج التقويم والتقويم، يبرز دور التغذية الراجعة، ومدى أهميتها في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها وبفاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة. ومن هنا يتبين لنا أن التغذية الراجعة ضرورية لتطوير وحدات المقرر بصفة مستمرة إلى أن تتحقق الأهداف التي تقود في النهاية إلى القرارات السليمة على مدى فاعلية العملية التعليمية برمتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتعدد المهارات الدراسية في شكلها وطبيعتها وخصائصها، فمنها ما يتعلق بالوقت وإدارته، ومنها ما يتصل بالهدف وتحديده، ومنها ما يرتبط بالاختبارات وطرق التعامل معها، ومنها ما له صلة بالنفس وقلقها والتحكم في مستوى هذا النوع من القلق في بعض المواقف الدراسية أو الحياتية، وغيرها من المهارات الدراسية من استذكار ملاحظات وتدوينها، وتحليل البيانات، وغيرها. ولكل من هذه المهارات أثر في العملية التعليمية، وفي معالجة المعلومات بقصد التعلم في نهاية المطاف. ولذا، يشير ريتشارد (Richards, 2008) - على سبيل المثال وفيما يتعلق بإدارة الوقت - إلى أن الطلبة الذين لديهم مهارة إدارة الوقت - في الغالب - يحصلون على معدلات أفضل، ولديهم فائض من الوقت يمكن أن يستثمر في مهام أخرى. ولذا، فإنه يخلص إلى نتيجة تظهر قيمة أهمية مهارة إدارة الوقت لكل طالب. ولا يعني هذا أن المهارات الدراسية الأخرى ليست ذات أهمية، بل لكل أهميته في المواقف التعليمية، ووفقاً لطبيعة هذه المواقف ومناسبتها للتطبيق، فإن تدوين الملاحظات - لا شك - مهم في ترتيب الأفكار وتنظيمها لمراجعتها واستذكارها فيما بعد. فلكل مهارة زمنها ومكانها ومواقفها التي تحدد أهميتها عند المتعلم.

وتختلف المهارات بطبيعتها وخصائصها من حيث البساطة والتعقيد؛ فمنها المهارات البسيطة السهلة على الممارس أياً كان طالباً أم غير طالب، ومنها المعقدة التي تتطلب جهداً عقلياً كبيراً لإدراكها واستيعابها من قبل الفئة المستهدفة. ولذا، تختلف مهارات الطالب باختلاف المستويات العلمية والثقافية وما يرافقها من متطلبات دراسية تفرضها المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها الطالب. فالمهارات اللازمة للمرحلة الابتدائية - مثلاً - تختلف عن مثيلاتها اللازمة للمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبالضرورة تختلف عن تلك المستخدمة في المرحلة الجامعية. وهذا يعني أن مهارات الطالب في الجامعة تختلف عن مهاراته في مراحل الدراسة السابقة لها. وباختلاف طبيعة المهارات المرتبطة

بالمراحل الدراسية، تختلف النظرة للمهارات الجامعية بشكل عام، فقد ينظر إلى هذه المهارات ليس من قبل الطالب فحسب بل من قبل العامة من الناس أيضاً على أنها مهارات تتعلق بالقراءة والحفظ والاستذكار من أجل النجاح في الامتحانات الدراسية واجتياز المرحلة. وهذه النظرة على الرغم من شيوعها فإنها - للأسف - نظرة خاطئة أو قاصرة؛ وذلك لأنها يجب ألا تنحصر في هذه الحدود الضيقة، بل يجب أن تتعدها لتشمل مهارات أخرى تؤهل طالب الجامعة للتكيف مع الدراسة الجامعية، وما يرافقها من أنشطة ذهنية، وعلمية، وثقافية، واجتماعية، واتصال وتواصل.. وغيرها مما تتطلبها المرحلة الجامعية، وطبيعة الطالب وخصائصه النفسية المرتبطة بمراحل نموه السنية؛ حيث النضج العقلي والتكوين الفسيولوجي وما يفرضه من متطلبات تتوافق في شكلها، وحجمها، وطبيعتها مع حاجات الطالب وخصائصه النفسية. ولذلك لابد من مراعاة هذه الأمور في تصميم مقررات مهارات طالب الجامعة لتتناول الكثير من المهارات اللازمة الكفيلة بتقدمه العلمي وتكيفه مع الحياة الجامعية لضمان النجاح والتغلب على كل أسباب الإحباط والفشل. ومن هنا جاءت الحاجة لتطوير مقرر مهارات طالب الجامعة (موضع البحث والدراسة الحالية) كمقرر اختياري عام لطلبة جامعة قطر ليتوافق مع حاجات الطلبة النفسية والفسيولوجية.

وبناءً على ما سبق، وفي ظل المستجدات التربوية، والفكر التربوي الحديث الناجم عن التطور العلمي والتكنولوجي، وثورة المعلومات والاتصالات، وما رافقها من مبادئ ومفاهيم تربوية جديدة.. مثل تعليم المتعلم كيف يتعلم، والتعلم النشط، والتعلم الفعال، والتعليم والتدريس المتمركز حول المتعلم، وغيرها من المفاهيم التي أثرت على مكونات العملية التعليمية، وعلى دور كل من المعلم والمتعلم - فقد تغيرت النظرة إلى المعلم ودوره في العملية التعليمية؛ فلم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، ولم يعد هو المحور الأساسي لعملية التعليم والتعلم، ولم يعد هو المسؤول الوحيد عن تعلم الطلبة وتلقينهم المعلومات، بل أصبح يقوم بمهام تعليمية أخرى، وهي الإشراف والتوجيه، وتسهيل عملية التعلم عند المتعلم. ويشير كل من (الوهر، والحموري ٢٠٠٢: ٣) في هذا الصدد

إلى أن " النظرة إلى المعلم بأنه المحور الأساسي لعملية التعلم والتعليم والمسؤول عن تعلم الطلبة لم تعد صالحة لهذا العصر الذي نعيشه في ظل الانفجار المعرفي المتسارع وتزايد حجم المعلومات التي تتضمنها الكتب المدرسية لتواكب هذا التفجر المعرفي، وعليه أخذ التربويون ينظرون إلى أن عملية التعلم تقع - بشكل كبير - على عاتق المتعلم، وعلى المعلم أن يسلك الطالب بالمهارات الأساسية التي تمكنه من الوصول إلى المعرفة بنفسه، ومن ثم معالجتها وتنظيمها بشكل يمكنه من فهمها والاحتفاظ بها، فدور المعلم هو دور الميسر والمسهل لعملية التعلم، ودور الطالب هو الباحث عن المعلومة، والمحلل لها، والمطبق لها، والساعي للاستزادة منها. ولكي يتم القيام بهذا الدور، لابد من تسليحه بالمهارات الدراسية اللازمة لذلك".

فالمسؤولية مشتركة بين أطراف العملية التعليمية، ومهام المتعلم كثيرة، ولا تقل عن مهام المعلم، بل لعلها تزيد، ولذا، فالأهم الحية هي التي تسلح أبناءها بالأدوات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى مصادر المعرفة والاستفادة منها قدر الإمكان؛ مما يمكنهم من التفوق في مجالات العلم كافة، ومن أهم هذه الأدوات (المهارات الدراسية) التي تجعل منهم متعلمين مستقلين يعلمون أنفسهم بأنفسهم، ويهيئون أنفسهم لمعترك الحياة العامة خارج أسوار المؤسسات التعليمية.

وبناءً عليه، أصبحت المهارات الدراسية من مستلزمات الحياة المعاصرة في كل الأعمار وليست قاصرة على مرحلة بعينها دون أخرى، كما أصبح شعار التعلم مدى الحياة هو الذي يحكم سلوك الأفراد والجماعات في تعلمهم مع مستلزمات الحياة العامة وتعقيدها (جول وآخرون Gall, et al, 1995). وتشير الأبحاث إلى أن معرفة الطالب بالأساليب المناسبة لتعلم هذه المهارات، وتمكنه من استخدامها في دراسته أثبتت فاعلية في تطوير تعلمه وفاعليته (Tuckman, 2001) (Rybicki, 2002). ومن الدراسات التي دلت على تلك النتائج: دراسة لفصيل وآخرين (Fazal, et.al., 2012) هدفت إلى تحديد مهارات الدراسة المتعددة لدى الطلبة، التي لها أثر فعال في التحصيل الأكاديمي، وتكونت

العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة، من عدة جامعات في باكستان، واستخدم الباحث مقياس تحديد العادات الدراسية والاتجاهات وعلاقتها مع درجات الطلبة في الاختبارات السنوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مهارات الدراسة (ومنها: إدارة الوقت، والقراءة، وتدوين الملاحظات) على التحصيل الأكاديمي، كما دلت النتائج على أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون مهارات الدراسة بشكل كبير، وبطريقة صحيحة مقارنة مع الطلاب الآخرين.

كما أجرى براد فيوت (Brad Fute, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى النجاح في مقرر الرياضيات والاحتفاظ بالتعلم في الصفوف التي تدرس مهارات الدراسة المرتبطة بالرياضيات أو مهارات الدراسة بصفة عامة، أو التي لا تعنى بتدريس مهارات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٦٦) طالباً، فحصت خلال الفترة الزمنية ٢٠٠٧-٢٠١٠، واستخلص منها أن تطبيق مهارات الدراسة في مقرر الرياضيات أسهم في الاحتفاظ بالتعلم أفضل من تطبيق مهارات الدراسة بصفة عامة أو عدم تطبيقها، وقام ويست وسداوسكي (West & Sadoski, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاستعداد الأكاديمي واستراتيجيات الدراسة والأداء الأكاديمي لطلاب كلية الطب في السنة الجامعية الأولى في ولاية تكساس، وتزويدهم بتغذية راجعة عن مهارات الدراسة المناسبة، وتم حساب متوسط معدلاتهم في الاختبارات العملية والكتابية والاختبار النهائي، ومن أهم نتائج الدراسة أن مهارة إدارة الوقت واختبار الذات تعتبر مؤشرات تنبئية في تعرف الأداء الأكاديمي للطلبة، وأوصت الدراسة بأهمية دراسة تنظيم الوقت وتنمية مهارات التفكير العليا في رفع الأداء الأكاديمي. وتناولت دراسة ورنر سباك (Wernersbach, 2011) تأثير مهارات الدراسة والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة في السنة الأولى، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ الأولى عددها (١١١) طالباً، درسوا موضوع مهارات الدراسة، والمجموعة الأخرى، قوامها (١٢٩) طالباً لم يدرسوا موضوع مهارات الدراسة، وبعد (٧) أسابيع من بدء الدراسة تم تطبيق اختبار الكفاءة

الأكاديمية للمجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات مغزى بين الطلاب الذين درسوا مهارات الدراسة والكفاءة الأكاديمية مقارنة مع المجموعة الأخرى.

واستهدفت دراسة أبو زيتون والناطور (٢٠٠٩) قياس أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات الدراسية على التحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات لطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالأردن في مستوى الصفيين: الثالث والرابع، البالغ عددهم (١٠٣) طلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تلك الجوانب. وقد أشارت دراسة توريل وآخرين (Tural & Akdeniz, 2008) إلى أن نجاح الطالب يتأثر بالدافعية وتأكيد الذات وإدارة الوقت، وهي من محفزات الدراسة والاستذكار، والمساعدة في إتقان مهاراتها. وقد لمحت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الإنجاز الأكاديمي ومهارات الدراسة لدى الطالب، ويعتقد أن اكتساب الطالب لمهارات الدراسة يعتبر عاملاً رئيسياً للنجاح في العملية التعليمية.

وأوضح رونتري (2006) Hk أن أفضل طريقة لاستيعاب الأفكار الجديدة هي محاولة تطبيقها عملياً على أي من المواقف والمشكلات التي تقابل الطالب؛ فنكرار محاولة تطبيق هذه الأفكار من شأنه أن يجعل الطالب يعتاد عليها ويستخدمها فيما بعد، وليس هذا فحسب، بل يبدأ في تنقيحها حتى تصبح مرتبطة به، وتنتمي إليه بمثابة أفكاره الخاصة التي لا يبذل الكثير من الجهد في استدعائها وبلورتها، وصياغتها بشكل سليم وسلس. (رونتري ، ٢٠٠٦: ٣٢).

كما أن هناك الكثير من الدلائل التي أثبتت أن افتقار الطلبة الجدد إلى مهارات الدراسة يؤثر سلباً على مستوى أدائهم وتحقيقهم للأهداف التربوية؛ مما يعني انخفاض مستوى الأداء لديهم، ولذا لابد من التركيز على مهارات الدراسة في المرحلة الجامعية، والعمل على تعريف المتعلمين بفنيات استخدامها وتوظيفها جيداً في المواقف الدراسية المختلفة (Simmon, 2006).

أكدت دراسة فام وتيلور (Pham & Taylor,1999) دور عادات الاستذكار الجيدة في تحسين أداء الطلبة الأكاديمي.

ووفقاً لإشارة سيون وكينك (Seon & King,1997) الخاصة بأثر البرامج التعليمية الهادفة على أداء المتعلمين، ونتيجة لبرنامجهما المصمم للغرض التعليمي، والمتعلق ببعض مهارات الدراسة، تبين أن لهذا التصميم أثراً إيجابياً على أداء الطلبة؛ فقد ارتفع مستوى الأداء لديهم في مجال التخصص الأكاديمي. كما أشارا أيضاً إلى علاقة البرنامج بتنمية بعض مهارات الدراسة مثل تدوين الملاحظات، وتحديد الأهداف، والاستعداد للامتحانات، وتحفيز الذات. ولم يقتصر الأثر والتأثير على الطلبة فحسب، بل تعداه ليشمل المعلمين أيضاً؛ حيث أدى ذلك إلى اهتمام المعلمين بالبرنامج؛ مما كان له أطيّب الأثر في دفعهم إلى تحسين أدائهم المهني. وبهذا الصدد، وتدعيماً لهذا الرأي.

أما الدراسات التي دلت على تأثير مهارات الدراسة على الاتجاهات نحو الدراسة وعلى الحياة العامة؛ فمنها: دراسة موسى (٢٠٠٥)، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار ككل والاتجاه نحو المدرسة، لذا، فقد أصبحت هناك حاجة إلى تعرف الطرق المناسبة لتعلم هذه المهارات، وتمكين الطلبة من تطبيقها في دراستهم الجامعية.

وفي دراسة العجمي (٢٠٠٣) استهدفت تعرف علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء، وطبق على عينة الدراسة - وهي (٤٩٠) طالبة - مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة من إعداد جابر عبد الحميد وسليمان الخضري، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار لطالبات الكلية وتحصيلهن الدراسي، وأوصت بإضافة مقررات في موضوع مهارات التعلم والاستذكار لطالبات الجامعة مع التركيز على الجانب العملي، وإعداد برنامج لتنمية مهاراتهم في هذا الجانب.

وفي دراسة العبدالله، والخليفي (٢٠٠١) للعلاقة الوظيفية بين الأداء

الأكاديمي وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار لدى عينة تطوعية مكونة من (٢٤٢) طالبة قطرية، أسفرت نتائج الدراسة عما يفيد أن الأداء الأكاديمي ارتبط في شكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة: دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار، الاتجاهات نحو الدراسة، وأن الأداء الأكاديمي قد تم التنبؤ به من خلال هذه المتغيرات.

وقام سنغافي (Sanghvi, 1995) بدراسة عن عادات الدراسة والاتجاهات نحوها مع اختبار القلق، توصل من خلالها إلى نتائج تفيد بأن التدريب على مهارات التعلم حسن عادات الدراسة وقلل من قلق الاختبار للمجموعة التجريبية (المجموعة التي تم تدريبها) بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

أما دراسة روز (Ross, 1994) التي استهدفت تعرف أداء (٥٢) طالباً جامعياً بعد اجتيازهم لمقرر دراسي تضمن العديد من المهارات الدراسية، منها إدارة الوقت، وتطوير القراءة، وتنمية الذاكرة، واستراتيجيات الأداء في الامتحان؛ فقد أظهرت النتائج أن الطلبة حصلوا على درجات عالية، وحدث من ثم تغيير في اتجاههم نحو الجامعة من جهة، والحياة العامة خارج الجامعة من جهة أخرى.

وفي السياق ذاته، قام ستريك (Strake, 1994) بدراسة تتبعية لأداء الطلبة الذين درسوا مقرر مهارات الدراسة بعد دراستهم (٤) فصول دراسية في الكلية، توصلوا من خلالها إلى نتائج تفيد بأن الطلبة الذين سجلوا في المقرر أصبحت لديهم القدرة على تنظيم المعلومات، ومعرفة لوائح الجامعة وخدماتها، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي على الجوانب الشخصية والأكاديمية.

وخلصت دراسة ويلهلم (Wilhelm, 1992) إلى أن برنامج مهارات الدراسة للطلبة الماليزيين كان له أثر فعال في تطوير معلمي البرنامج لأساليبهم التدريسية.

لذا أصبح واضحاً تأثير تدريس المهارات الدراسية في تحسين العملية التعليمية وأصبح التدريب الواضح على استخدامها الرفيق الملازم للتعلم الجيد.

ويشير الجمل (١٩٩١) بذلك إلى ضرورة الاهتمام بعادات الدراسة وطرقها، وتنمية الاتجاهات الإيجابية من خلال التدريب المباشر والأساليب الواضحة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث الميدانية السابقة في إعداد بنود الاستبانة والمنهجية الملائمة فيها، إضافة إلى النتائج التي توصلت إليها، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت تطبيق التعلم النشط في إكساب مهارات الدراسة وقياس اتجاهات الطلبة نحو دراسة المقرر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر جامعة قطر من المؤسسات الأكاديمية العريقة في منطقة الخليج المعنية بإعداد المعلمين والمعلمات ذات الكفاءة العالية، وذلك من خلال كلية التربية التي تعد من أولى الكليات التي تم افتتاحها في الجامعة منذ مطلع العام الجامعي ١٩٧٣ / ١٩٧٤. (الكبيسي، ١٩٩٧).

ومن المقررات الدراسية التي تقدمها كلية التربية لطلبة الجامعة وطلباتها (مقرر مهارات طالب الجامعة)، الذي يهدف إلى تعريف الطلبة بالطرق المناسبة لتعلم المهارات الدراسية، والتمكن من استخدامها في دراستهم الجامعية، وبما أن كلية التربية بصدد مراجعة الكثير من برامجها وخططها الأكاديمية ومن ضمنها المقرر السابق، الذي مضى على تطبيقه سنوات عديدة دون أن يخضع لأي مراجعة أو تعديل أو تطوير، فإن الحاجة تبدو ضرورية لدراسة فاعلية تنفيذ وحدات المقرر المطور وأثر المهارات الدراسية في تحسين تعلم الطلبة، والوصول بهم إلى المستوى المطلوب، وتدريبهم على مواجهة المشكلات التعليمية، والعقبات الدراسية، وتحقيق النجاح والتفوق في مجالات العلم كافة، وتكوين متعلمين مجتهدين مستقلين قادرين على تعليم أنفسهم بأنفسهم.

وفي هذا السياق ظهرت الحاجة إلى القيام بمثل هذه الدراسة للوقوف على مدى فاعلية مقرر مهارات طالب الجامعة المطور على أداء الطالبات في جامعة قطر.

ولذا، تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات قبل دراسة وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور، والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط)، وأدائهن بعد دراسة المقرر في تنمية مهارات الدراسة لديهن؟

٢ - ما مدى إدراك طلبة جامعة قطر لأهمية وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط) في دراستهم الجامعية؟

فرضا الدراسة:

تبنى الدراسة على الفرضين الصفرين التاليين:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أداء الطالبات قبل دراسة وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط) وبعد دراستها في تنمية مهارات الدراسة لديهن.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مدى إدراك طلبة جامعة قطر لأهمية وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور، والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط)، يعزى لكل محور من محاور الاستبانة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١ - تعرف أثر استخدام وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور، والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط) على تطبيق الطالبات مهارات الدراسة في الحياة الجامعية

٢ - تعرف آراء أفراد العينة حول وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور من حيث اكتسابهم للمهارات الدراسية، والاتجاهات المكتسبة من المقرر، ونقاط القوة فيه، ومقترحات التطوير.

٣ - التوصل إلى مجموعة من التطبيقات التربوية في ضوء نتائج البحث الحالي؛ مما يساعد في الارتقاء بالعملية التربوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها من الدراسات العربية القليلة في مجال المهارات الدراسية للطلاب الجامعي، وخاصة على مستوى جامعة قطر، كما أنها تتطرق إلى نموذج تعلم جديد للمهارات الدراسية، قد يفيد في رفع مستوى المهارات الدراسية لدى المتعلم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، إضافة إلى أنها يمكن أن تسهم في تطوير المقرر الدراسي فيما يتعلق بالأهداف، والمحتوى، والتدريبات، والأنشطة العملية (الصفية واللاصفية)، وغير ذلك في نظام التعليم الجامعي، وهذا كله يقدم أنموذجاً يمكن لكلية التربية أن تستخدمه في تطوير بقية المقررات الدراسية المتضمنة في برامجها التخصصية، كما أن هناك مبررات تدعم وتعزز العمل على استقصاء أثر تدريس المقرر الدراسي المطور على أداء الطلبة. وتتمثل هذه المبررات في تلبية التوجهات الحديثة لكلية التربية بجامعة قطر نحو إتقان الطالب المهارات الدراسية، وذلك في الوقت الذي تحرص فيه الجامعة بصفة عامة، وكلية التربية بشكل خاص على التطوير من أجل مستقبل أفضل لتعليم أفضل، ولايتسنى ذلك إلا من خلال التدريب على الأساليب الفعالة في أدائها. كما أنه يمكن أن تؤخذ نتائج الدراسة في الاعتبار عند تدريس مقرر مهارات طالب الجامعة المطور في الفترة الحالية وفي المستقبل.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة من كونها أجريت على عينة من طالبات جامعة قطر في الكليات المختلفة وفي الفصل الدراسي الثاني (ربيع ٢٠٠٨) في مقرر مهارات طالب الجامعة، ويعتبر مقررًا اختياريًا يطرح بكلية التربية لطلاب جامعة قطر، كما أنها تتحدد في ضوء اختبار مهارات الدراسة، المرتبط بموضوعات المقرر الدراسي، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو المقرر الدراسي، وقد قام الباحثان

بإعدادهما من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وما تنعكس عليه من نتائج تعتمد على صدق أدوات الدراسة وثباتها.

تحديد مصطلحات الدراسة:

• مقرر مهارات طالب الجامعة المطور:

لغرض البحث الحالي يعرف المقرر المطور بأنه إطار تنظيمي لمحتوى وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة؛ بما يحقق أهداف التعلم ومخرجاته من خلال أنشطة تعليمية متنوعة يكلف المتعلمون بها، وتتعلق بمهام معينة، وتمارس هذه الخبرات داخل القاعة الدراسية، أو خارجها ضمن استراتيجيات مخطط لها، كما يعمل المقرر على تحفيز المتعلمين لاستثمار قدراتهم العقلية في المواقف التعليمية.

• التعلم النشط:

طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تحثهم على التفكير فيما يتعلمونه؛ مما ينتج عنه تعلم فعال، وهو التعلم المتصف بالعمق، والقابل للبقاء، والاستمرار والاستدعاء عند الحاجة، وتوظيفه في المواقف الحياتية المستقبلية (بدير، ٢٠٠٨). ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة الدراسية عن قصد بهدف إشراك الطالب بصورة مباشرة، ونشطة في عملية التعلم ذاتها للوصول إلى نتائج مرضية، تتمثل في تحقيق الأهداف في نهاية المطاف.

• المهارات الدراسية:

ينظر إلى المهارات الدراسية وفقاً إلى الوهر والحموري (٢٠٠٢)، على أنها قدرة المتعلم على فهم المهارات الأساسية في الدراسة، التي تمكنه من الوصول إلى المعرفة ومعالجتها وتنظيمها والقدرة على الاحتفاظ بها واسترجاعها بسهولة. ويرى فراي (٢٠٠٨) أن مهارات الدراسة تتعلق بتعلم الطالب كيفية الاستذكار، وهي عبارة عن فهم مبادئ التعلم واستيعاب مهاراته، والقدرة على

قضاء الوقت في محاولة لإتقان هذه الأشياء من خلال الاستذكار، والتعلم، والفهم، والقراءة، وتدوين الملاحظات.

والتعريف الإجرائي لمهارات الدراسة الذي يتبناه الباحثان في هذه الدراسة هو القدرة على استخدام أساليب دراسية مناسبة في إنجاز مهمة تعليمية محددة وتحقيقها، وبشكل فعال يرقى إلى مستوى الأداء المتقن، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار مهارات الدراسة المتضمنة في المقرر المطور.

إجراءات الدراسة:

- **المنهج المستخدم:** اعتمد البحث على التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة بالقياس القبلي والبعدي (One Group Pre-Post Test)؛ وذلك لملاءمته لطبيعة هذا البحث، وتعرف دلالة الفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي؛ حيث تمثل هذه الفروق مقياساً لفاعلية المقرر المطور، وقد تم تحديد المجموعة التجريبية من خلال طرح مقرر مهارات طالب الجامعة المطور.
- **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكونت المجموعة التجريبية من (٢٣) طالبة جامعية، بنسبة (٣٠,٦٪) من مجموع أفراد المجتمع الأصلي المتمثل في الطالبات المسجلات في مقرر مهارات طالب الجامعة للفصل الدراسي ربيع (٢٠٠٨)، وقد تم اختيار المجموعة عشوائياً من ضمن المجموعات المسجلة في المقرر؛ بحيث تمثل مختلف التخصصات الدراسية في جامعة قطر. وقد تم الاعتماد على هذه المجموعة لتحقيق أهداف الدراسة.
- **أدوات الدراسة:** للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها، اتبع الباحثان إجراءات معينة في تصميم أدوات البحث. وفيما يلي عرض لطريقة إعداد كل أداة وإجراءات ضبطها وتقنينها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام:

أولاً - مقرر مهارات طالب الجامعة المطور: تم تصميم المقرر وفقاً للخطوات التالية:

١ - تحديد أهداف المقرر المطور والقائم على التعلم النشط: تم تحديد أهداف المقرر في ضوء احتياجات الطلبة من مهارات دراسية توصلت إليها اللجنة المقيمة للمقرر بشكله السابق. هذا، وقد روعي عند تحديد هذه الأهداف أن تكون شاملة لجميع جوانب المقرر، ومتوافقة مع مخرجات التعلم الواردة في توصيف المقرر المطور، والعمل على ترجمة حقيقية للأنشطة المتنوعة والمقترحة فيه، والمتوقعة من طالبات المجموعة التجريبية.

٢ - محتوى الإطار العام للمقرر المطور: أُعد محتوى المقرر من قبل فريق، ضم خمسة أعضاء من هيئة التدريس بكلية التربية، من ضمنهم الباحثان. وتمثل المحتوى في الوحدات التالية: التعريف بنظام الجامعة، أساليب التعلم، الدافعية وتأكيد الذات، تدوين الملاحظات والاستماع، تحديد الأهداف، إدارة الوقت، العمليات العقلية، التعلم من الكتاب المقرر والمصادر الإلكترونية، مهارات الاتصال، البحث عن المعلومات واستخدامها، الاستعداد للامتحانات وتقديمها. وقد روعي في تحديد المحتوى أن تتوافق وحداته مع أهدافه التعليمية المتوافقة مع المهارات الدراسية المقترحة من اللجنة.

٣ - استراتيجيات التدريس المقترحة: وهي مجموعة من الاستراتيجيات، القائمة على التعلم النشط، والمتمركزة حول نشاط المتعلم، ومنها.. التعلم التعاوني، ومجموعات ورش العمل، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والاكتشاف الموجه، والزيارات الميدانية، وغيرها من الاستراتيجيات. وتستخدم هذه الاستراتيجيات مع النشاط المتوافق معها في طبيعتها وخصائصها المميزة.

٤ - الأنشطة التعليمية المتنوعة والمقترحة: ولما كان المقرر المطور قائماً على التعلم النشط (الأنشطة المتنوعة) وأثره في الموقف التعليمي، فقد تمت

صياغة وحدات المقرر على هيئة أنشطة عملية، تتناول التغيير في أداء طالبات المجموعة التجريبية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

٥ - **الوسائل التعليمية المستخدمة في المقرر المطور:** وتتضمن المصادر المطبوعة والإلكترونية، وشرائح البوربوينت، والشفافيات، وغيرها من المصادر والبدائل التعليمية.

٦ - **أساليب التقييم المتبعة:** يقيم أداء الطالب في المقرر المطور من خلال مرحلتين، أولاهما: التقييم المرحلي: وهو أسئلة على كل نشاط من الأنشطة التي يمارسها الطلبة في أثناء دراستهم للمقرر، وملاحظة أدائهم في الأعمال المقدمة في ملف الإنجاز، الذي يسمى ملف أعمال الطالب (البورتفوليو Portfolio)، والذي يتم من خلاله متابعة نمو الطالب العلمي والمهاري في أثناء الفصل الدراسي، وتحديد احتياجات تعلمه وتحصيله للكم المعرفي والمهاري، حيث يقوم الطالب بمراقبة أدائه ومتابعته بنفسه، ويعطى الفرصة لتوظيف معرفته ومهاراته في القيام بالمهام والمشروعات الفردية والجماعية. (العيسى، ٢٠٠٩: ٢٢٣)، ويزود الطالب بالتغذية الراجعة الإيجابية على إجاباته المطروحة. أما المرحلة الثانية، فتتمثل في التقييم النهائي، والمتمثل في نوعين من الاختبارات النهائية، اختبار نظري يتصف بالشمولية حيث يغطي جميع وحدات المقرر التي درسها الطالب في أثناء الفصل الدراسي، واختبار عملي مهاري يتعلق تحديداً بمهارات الدراسة التي تم التدريب عليها في أثناء الفصل الدراسي.

٧ - **ضبط المقرر المطور:** بعد التوصل للصورة الأولية للمقرر المطور تم عرضه على فريق من الهيئة التدريسية (لجنة متابعة تنفيذ مقرر مهارات طالب الجامعة المطور) لمراجعته وتحكيمة من الناحية العلمية، ومدى توافق محتواه مع أهدافه، وأساليب تقييمه، وإبداء الرأي في صحة الأفكار، وسلامة محتوى وحدات الدراسية من الناحية العلمية. وقد أجريت عليه التعديلات اللازمة وفقاً لآراء أعضاء فريق التحكيم، وأصبح المقرر المطور في صورته النهائية والمعد للتطبيق.

ثانياً - استطلاع آراء الطلبة حول المقرر المطور:

استخدم الباحثان الاستبانة وسيلة لجمع بيانات حول رأي الطالبات من خلال استطلاع رأي بخصوص طبيعة المقرر المطور، والخدمات التي تقدم لهن، وقد اعتمد الباحثان في تصميم بنود الاستبانة على استطلاع الرأي الأولي، والمطبق على طلبة وطالبات المقرر غير المطور، وكانت أسئلته تدور حول المشكلات، والصعوبات التي تواجههم في دراسة المقرر، ومقترحات الحلول المناسبة، وتم تقريغ إجابات الطلبة، وبناء محاور الاستبانة، وبالإضافة إلى ذلك تمت الاستعانة ببعض المراجع العلمية، والدراسات السابقة حول الموضوع، ومنها دراسة (الجمال، ١٩٩١)، (الوهر والحموري، ٢٠٠٢).

وقد بلغ العدد الكلي لعبارات الاستبانة (٤٤) عبارة، موزعة على (٤) محاور، وفقاً للترتيب التالي:

المحور الأول: المهارات الدراسية في المقرر.

المحور الثاني: الاتجاهات التي تم اكتسابها في المقرر.

المحور الثالث: نقاط القوة في المقرر.

المحور الرابع: مقترحات التطوير.

كما اعتمد الباحثان مقياساً خماسي التدرج للحصول على استجابة أفراد العينة وفقاً للتدرج التالي:

موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١).

ضبط الأداة - المعاملات العلمية للأداة: تم التحقق من صدق الأداة باستخدام التالي:

أ - **الصدق الظاهري للأداة:** عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين في المجال التربوي، وعددهم (٦) محكمين، وقد أخذ بأرائهم، وعدلت الأداة بناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

ب - **ثبات استطلاع رأي الطلبة في المقرر:** تم حساب ثبات الاستطلاع من

خلال أسلوب معادلة ألفا كرونباخ The Cronbach's Alpha لحساب معدلات الثبات أو ما يسمى بمعامل الثبات الموثوقة reliability coefficients (Kaplan & Saccuzzo, 2005). وقد بلغت درجة الثبات وفقاً لهذه المعادلة نسبة، قدرها ٠,٩٦، لمجموعة استطلاعية من طالبات جامعة قطر، قوامها ١٨ طالبة، ممثلة لأقسام الجامعة العلمية، الجدول (١).

الجدول (١)

معامل ثبات استطلاع رأي الطلبة في مقرر مهارات طالب الجامعة المطور

أداة القياس	حجم العينة (ن)	درجة الثبات
استطلاع الرأي	١٨	٠,٩٦

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم الثبات مقبولة، ويمكن الوثوق بها لغرض البحث.

ثالثاً - اختبار مهارات الدراسة: وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

١ - هدف الاختبار:

قياس مدى اكتساب طالبات جامعة قطر لمهارات الدراسة الرئيسية، ومايندرج تحتها من مهارات فرعية.

٢ - وصف الاختبار:

تكون الاختبار من قسمين؛ القسم الأول: الأسئلة الموضوعية ذات الاختيار من متعدد، وعددها (٩) أسئلة، وتتضمن وضع الطالبة في مواقف دراسية تتطلب التصرف الملائم، واختيار الإجابة المناسبة لهذا التصرف. أما القسم الثاني من الاختبار، فتناول أسئلة من النوع المقالي، وعددها (٥) أسئلة. وقد روعي في أسئلة الاختبار أن تكون مرتبطة بالمهارات المحددة في المقرر المطور، مع مراعاة مستوى الطالبات، وفي ضوء أهداف المقرر، وكانت الدرجة الكلية للاختبار (٤٤) درجة، وخصص له الزمن اللازم، وهو (٤٥) دقيقة.

٣ - التأكد من صدق الاختبار:

استخدمت طريقة صدق المضمون وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في المجال التربوي والنفسي لإبداء الرأي في سلامته العلمية وصلاحيته للتطبيق، وتم إجراء التعديلات وفقاً لآرائهم.

٤ - ثبات اختبار مهارات الدراسة:

حُسب ثبات الاختبار من خلال تطبيقه مرتين متباعدتين، تخللتها فترة زمنية تجاوزت ثلاثة أسابيع بأسلوب التطبيق وإعادة التطبيق - Take Re-take، على مجموعة استطلاعية، قوامها (١٥) طالبة من طالبات جامعة قطر المسجلات في أحد المقررات ذات الصبغة العملية، ومن خارج عينة البحث باعتباره مقررًا اختياريًا عامًّا متاحًا لجميع طلبة الجامعة. وقد اختيرت هذه المجموعة من الطالبات؛ لضمان ضبط إجراءات التطبيق وإعادة، وضمان الوصول إلى أفرادها متى ما دعت الحاجة إلى ذلك لغرض البحث الحالي، وإجراءات تقنين أدواته.

وبناءً على نتائج التحليل الإحصائي لدرجات العينة الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني، والمبينة في الجدول أدناه، يمكن الحكم على الاختبار بأنه جيد وصالح؛ حيث كانت درجة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين عالية؛ إذ بلغت (٠,٩٨)، وهي درجة إحصائية مقبولة؛ مما يعني قبول الاختبار نظراً لصلاحيته ومناسبته للاستخدام لغرض البحث. وهذا بالضرورة يعكس مدى التقارب بين متوسطي التطبيقين المبين في الجدول (٢) أدناه.

الجدول (٢)

معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لاختبار المهارات

أسلوب الثبات	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى دلالة الارتباط
التطبيق الأول	١٥	١١,٢٣	٣,٩٥	٠,٩٨
التطبيق الثاني	١٥	١٠,٥٧	٣,٧٤	

خطوات تنفيذ التجربة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية الميدانية الحقيقية لمجموعة واحدة. وتهدف إلى قياس أثر المتغير المستقل (مقرر مهارات طالب الجامعة المطور والقائم على أسلوب التعلم النشط) على المتغيرات التابعة (مهارات الدراسة، آراء أفراد العينة نحو المقرر المطور)، وتكونت المجموعة التجريبية من طالبات جامعة قطر ذوات التخصصات الدراسية المختلفة في مقرر مهارات طالب الجامعة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ م)، ربيع ٢٠٠٨. و تم تنفيذ التجربة وفقاً للخطوات التالية:

١ - إجراء القياسات القبليّة: تم إجراء القياسات القبليّة للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الدراسة وتسجيل النتائج، وذلك خلال الأسبوع الأول من تقديم المقرر.

٢ - تدريس المقرر المطور: تم تطبيق المقرر المطور في الفترة الزمنية الواقعة بين ١٥ فبراير ٢٠٠٨ و ٣١ مايو ٢٠٠٨ على المجموعة التجريبية واستخدام أسلوب التعلم النشط (الأنشطة المتنوعة) بواقع محاضرتين في الأسبوع، ولمدة ساعة لكل محاضرة. واشتمل محتوى المقرر على (١٢) وحدة تعليمية.

٣ - إجراء القياسات البعديّة: بعد الانتهاء من تطبيق المقرر المطور، تم تطبيق القياسات البعديّة لاختبار مهارات الدراسة، ورأي الطالبات في المقرر المطور وذلك في الفترة الزمنية من ٢٥ / ٥ / ٢٠٠٨ إلى ٦ / ٥ / ٢٠٠٨. ويمكن تمثيل البحث بالتصميم التالي:

الجدول (٣)

شكل التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	- اختبار مهارات	- تدريس مقرر مهارات طالب الجامعة - اختبار مهارات الدراسة المطور والقائم على التعلم النشط لمدة - استطلاع رأي الطالبات	فصل دراسي (١٥) أسبوعاً نحو المقرر

المعالجة الإحصائية:

وفي ضوء أسئلة الدراسة، استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، (t-test)، للمقارنة بين المجموعات المستقلة في السؤال الأول للدراسة، والقيم التربيعية للتكرارات (٢١ك) لمعرفة الدلالة الإحصائية لعبارات الاستبانة الخاصة برأي الطالبات في وحدات المقرر، والمتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تُعرض نتائج الدراسة في ضوء الأسئلة والفروض البحثية، المتعلقة بقياس المهارات، ومدى الاستفادة من المقرر في توظيف هذه المهارات الدراسية في الحياة الجامعية من جهة، وباستطلاع آراء الطلبة في محتوى المقرر، ومدى صلاحيته والاستفادة منه في الدراسة الجامعية من جهة أخرى. ولذا يرى الباحثان أهمية الابتداء بنتائج اختبار المهارات التي تناولها المقرر، والانتهاه بنتائج استطلاع رأي الطلبة حول المقرر، وأهميته للطلاب الجامعي.

السؤال الأول في الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات قبل دراسة وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور، والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط)، وأدائهن بعد دراسة المقرر في تنمية مهارات الدراسة لديهن؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكن في البداية عرض النتائج من خلال الجدول (٤) الذي يبين الفرق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار المهارات في التطبيقين القبلي والبعدي؛ أي قبل دراسة المقرر وبعدها.

الجدول (٤)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	٢٨	٤,٦٨٧١	٨,٣٠٣٦	٢٧	٨,٢٤	٠,٠٠٠
البعدي	٢٨	٧,٥٧٣٢	٢٢,٤١٠٧			

وبالنظر إلى الجدول السابق، ومتابعة المتوسطات والفروق بينها، وقيمة اختبار الـ (ت) t -test، وقراءة قيمة الدلالة، يتبين أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ مما يعني أنه دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الطالبات في اختبار المهارات البعدي أفضل بكثير من أدائهن في الاختبار القبلي لهذه المهارات. وهذا بالضرورة يعكس مدى الاستفادة من المقرر في تمكن الطالبات من إتقان هذه المهارات التي لم يكن على دراية كاملة بها قبل دراستهن للمقرر. وقد يعود هذا الأداء إلى فاعلية المقرر، وأثره البالغ في إكساب الطالبات مهارات الدراسة الجامعية، التي اكتسبناها وأتقناها من خلال دراسة الجانبين النظري والعملي لهذه المهارات، والتي بُذل فيها الكثير من الجهد في أثناء الفصل الدراسي في القاعة الدراسية وخارجها؛ مما خلق ألفة ودراية بمفردات هذه المهارات، والتعامل معها في مواقف دراسية متعددة، وأظهرت دراسة فنجنج (Fengning, 2012) أن التقييم القبلي للطلبة في البرامج الأكاديمية يساعد على معرفة قدراتهم الأكاديمية ومستويات استعدادهم باستخدام أدوات تشخيصية، وبناء على النتائج تحدد الأنشطة البنائية التي تعزز دافعية الطلبة للتعلم.

وجاءت النتيجة الحالية متوافقة مع توقعات الباحثين؛ حيث توقع الباحثان أن المقرر في ظل طبيعته وخصائصه، وما يحتويه من مهارات، وطريقة عرضها والتدريب العملي والتطبيقي عليها والقائم على الأنشطة المتنوعة التي تسمح للطالبات بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم للمادة الدراسية - له أثر فاعل في تنمية مهارات الدراسة الجامعية عند أفراد عينة الدراسة، وقد تبين ذلك في الفرق الدال إحصائياً في الأداء عند المقارنة بين الأداء قبل دراسة المقرر وبعدها، وكان الفرق لصالح الأداء البعدي؛ مما يشير إلى أن هناك استفادة كبيرة من وحدات المقرر المتعلقة بالمهارات الدراسية على المستوى الجامعي. ويمكن إرجاع السبب إلى فاعلية المقرر أولاً، ورغبة الطالبات في التعلم ثانياً. وليس هذا فحسب، بل يمكن إرجاع السبب في ذلك أيضاً إلى طبيعة المقرر؛ حيث يرى الباحثان أن طبيعة المقرر

قد تكون حافزاً على الارتقاء بدافعية الطالبات للاستفادة - قدر الإمكان - من هذه المهارات، وخصوصاً عند توجيه الاهتمام إليها من قبل القائمين على تدريسه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة؛ فهي متوافقة مع دراسة (العبدالله، و الخليفة ٢٠٠١)، ودراسة توريل (Tural, 2008)، في أن نجاح الطالب يتأثر بالدافعية وتأكيد الذات وإدارة الوقت وعادات الاستذكار. ويأتي التوافق هنا نتيجة للاهتمام بهذه المهارات في كل الدراسات المتعلقة بالمهارات الجامعية، التي تم تغطيتها في مقرر مهارات طالب الجامعة موضع الدراسة البحثية الحالية. وقد عزز توريل (Tural, 2008) رأيه بالإشارة إلى أن هناك دراسات كثيرة مثل دراسة روز (Ross, 1994)، ودراسة ستراك (Strake, 1994) التي تؤكد وجود علاقة إيجابية وطيدة بين الإنجاز الأكاديمي ومهارات الدراسة لدى الطالب، ويعتقد أن مهارات الدراسة عند المتعلم تعتبر من العوامل الرئيسية الداعمة للنجاح في الدراسة الجامعية.

وتأسيساً على ذلك، فليس أمام الباحثين إلا رفض الفرض الصفري الأول في هذه الدراسة، الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أداء الطالبات قبل دراسة وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط) وبعد دراستها في تنمية مهارات الدراسة لديهن".

السؤال الثاني في الدراسة: ما مدى إدراك طلبة جامعة قطر لأهمية وحدات مقرر مهارات طالب الجامعة المطور والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط) في دراستهم الجامعية؟

توضح الجداول التالية درجة موافقة أفراد العينة على المهارات الدراسية المتضمنة في مقرر مهارات طالب الجامعة المطور وأهم المعوقات والمقترحات، وأهمية كل عبارة بحسب تدرج مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وفقاً لتصوير عينة الدراسة والقيمة التربيعية للتكرارات (كا٢). ويبين الجدول (٥) نتائج استجابات أفراد العينة حول المهارات الدراسية بالمقرر.

الجدول (٥) استجابات أفراد العينة حول مدى اكتسابهم للمهارات الدراسية في المقرر

رقم العبارة	العبارات	غ.موافق بشدة (١)	غ.موافق (٢)	محايد (٣)	موافق (٤)	م.بشدة (٥)	N	المتوسط	ن. المعياري	Sig
١	تحديد الأهداف الأكاديمية والشخصية.			١	٨	١٣	٢٢	٤,٥٥	٥٩٦,٩	*,٠٠٧
٢	ترتيب الأهداف بحسب أولوياتها.			٢	٩	١١	٢٢	٤,٤١	٦٠٩١,٦	*,٠٤٨
٣	تنظيم الوقت وإدارته.			١	١٠	١١	٢٢	٤,٤٥	٥٩٦,٨	*,٠١٦
٤	القدرة على التركيز.	١		٤	٧	١٠	٢٢	٤,١٨	٩٠٧,٨	*,٠٤٢
٥	تطوير مهارة القراءة.	١		٤	٩	٨	٢٢	٤,٠٩	٧٤٥٥,٧	,٠٥٩
٦	تطوير مهارة الاستماع.	١		٢	١٠	٩	٢٢	٤,٢٣	٨١٣,١١	*,٠٠٨
٧	تطوير مهارة الاستدكار.	١		٣	١٢	٦	٢٢	٤,٠٥	٧٨٥,١٢	*,٠٠٦
٨	تنشيط الذاكرة.	٢		٢	١١	٧	٢٢	٤,٠٥	٨٩٩,١٠	*,٠١٦
٩	ترتيب الجدول اليومي للدراسة والعمل.			٢	١٣	٧	٢٢	٤,٢٣	٦١٢,٨	*,٠١٦
١٠	المناقشة والحوار مع الآخرين.			٤	١١	٧	٢٢	٤,١٤	٧١٠,٣	,١٨٦
١١	تحديد طرق وأساليب المذاكرة.			٢	٩	١١	٢٢	٤,٤١	٦٠٩١,٦	*,٠٤٨
١٢	الاعتماد على الذات في التعلم.	١		١	١٠	٩	٢١	٤,٢٩	٧٨٤,١٣	*,٠٠٣
١٣	تنظيم المعلومات وترتيبها بحسب أولوياتها.			٣	٨	١١	٢٢	٤,٣٦	٧٢٧,٤	,١٠٨
١٤	استنباط المعلومات من الكتب.	٣			٩	٧	٢٢	٣,٩١	١٠١٩,٤	,١٧٩
١٥	تدوين الملاحظات.			٢	١١	٩	٢٢	٤,٣٢	٦٤٦,٦	*,٠٤٨

* دالة عند مستوى ٥ ,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معظم قيم (كا^٢) للعبارات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ حيث كانت الدلالة لـ ١١ قيمة من هذه القيم، بينما لم تتعد القيم غير الدالة الـ ٤ قيم فقط. وتظهر هذه القيم في العبارات ١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥. وكانت هذه الدلالة لصالح الخيارين موافق بشدة، وموافق؛ مما يعني أن المقرر وفقاً للعبارة (١) كان فاعلاً من وجهة نظر الطالب في مساعدته في تحديد الأهداف (كا^٢ = ٠,٠٧)، وترتيبها بحسب أولويتها والمعبر عنها في العبارة (٢) (كا^٢ = ٠,٤٨)، وتنظيم الوقت وإدارته في العبارة (٣) (كا^٢ = ٠,١٦)، وزيادة قدرته على التركيز في العبارة (٤) (كا^٢ = ٠,٤٢). كما ترى أن المقرر قد ساعدهن في تنمية القدرة على الاستماع في العبارة (٦) (كا^٢ = ٠,٠٨)، وتطوير مهارات الاستذكار وفقاً للعبارة (٧) (كا^٢ = ٠,٠٦)، وتنشيط الذاكرة، في العبارة (٨) (كا^٢ = ٠,١٦)، وترتيب الأعمال الدراسية والحياتية وفقاً لجدول زمني يومي يعد من قبل الطالبات أنفسهن بحسب العبارة (٧) (كا^٢ = ٠,١٦)، وليس هذا فحسب، بل أسهم المقرر في مساعدة الطالبات على تحديد طرق المذاكرة وأساليبها، (كا^٢ = ٠,٤٨) وعمل على تشجيع الطالب على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات في الدراسة وإنجاز الأعمال. وفقاً للعبارة (١٢) (كا^٢ = ٠,٠٣) ولم يقتصر الأمر على هذا، بل تعداه ليشمل مهارات تدوين الملاحظات في آخر عبارة في الجدول (١٥) (كا^٢ = ٠,٤٨)؛ حيث عبرت الطالبات عن دور المقرر في اكتسابهن مهارة تدوين الملاحظات.

كما يعني ذلك أن أفراد العينة لديهن قدرة على استخدام أساليب مناسبة في إنجاز مهمة تعليمية معينة وبشكل فعال، وقد أشار توريل (Tural, 2008) إلى أن نجاح الطالب يتأثر بالدافعية وتأكيد الذات وإدارة الوقت، وهي من مكونات مهارات الدراسة، ويرى أن مهارات الدراسة عند المتعلم تعتبر عاملاً رئيسياً للنجاح في العملية التعليمية، وتتفق مع نتيجة دراسة (Fazel et.al., 2012) في أهمية مهارة إدارة الوقت وتنظيمه على التحصيل الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى بقية القيم غير الدالة عند مستوى ٠,٠٥. فتظهر هذه القيم في العبارات (٥، ١٠، ١٣، ١٤)، وتتضمن العبارات: تطوير القراءة (كا^٢ = ٠,٥٩)،

المناقشة والحوار مع الآخرين (كا^٢=١٨٦)، تنظيم المعلومات وترتيبها (كا^٢=١٠٨)، واستنباط المعلومات من الكتاب (كا^٢=١٧٩).

وهذا يعني أن عينة الدراسة لم تتفق على درجة تحقق تلك المهارات الدراسية، ويمكن تفسير ذلك بأن القدرة على تطوير بعض المهارات الدراسية تعتمد على الطالب نفسه من خلال الممارسة، وأن الطالب لا يصل إلى درجة الإتقان إلا من خلال التدريب على الأساليب الفعالة في أدائها، وبتكرار تطبيق الأفكار، وفقاً لـ (رونترى، ٢٠٠٦)؛ مما يجعل الفرد يعتاد عليها ويستخدمها فيما بعد.

أما من حيث الاتجاهات المكتسبة من المقرر فيوضح الجدول (٦) نتائج ذلك.

الجدول (٦)

استجابات أفراد العينة حول الاتجاهات المكتسبة من المقرر

للبإ:	العبارات	غ موافق بشدة (١)	غ موافق (٢)	محايد (٣)	موافق (٤)	م. بشدة (٥)	N	المتوسط	ن. المعياري	Chi-Sq	Sig
١	الاهتمام بتطوير قدراتي ومهاراتي الدراسية.	١	١	١	٨	١٠	٢١	٤,١٤	١,٢٣٦	١٨,٧٦٢	*,٠٠١
٢	التكيف مع الحياة الجامعية.			٤	١١	٦	٢١	٤,٢٣	,٩٢٢	٩,٦٣٦	*,٠٢٢
٣	زيادة دافعيته للدراسة.			٥	١٠	٧	٢٢	٤,٠٩	,٧٥٠	١,٧٢٧	,٤٢٢
٤	حب القراءة.	١	٢	٨	٧	٤	٢٢	٣,٤٥	١,١٨٤	٨,٤٥٥	,٠٧٦
٥	إعادة ثقتي بقدرتي على التفوق.	١			١١	٩	٢١	٤,٢٩	,٩٠٢	٨,٠٠٠	*,٠١٨
٦	تقدير أهمية الوقت وتنظيمه.			٣	١١	٨	٢٢	٤,٢٣	,٦٨٥	٤,٤٥٥	,١٠٨
٧	امتلاك الثقة في التعبير عن أفكاره وآرائه.	١		٥	٨	٨	٢٢	٤,٠٥	,٨٩٨	٦,٠٠٠	,١١٢
٨	التطلع والسعي نحو هدف واضح.			٥	٨	٩	٢٢	٤,١٨	,٧٩٥	١,١٨٢	,٥٥٤

* تعتبر دالة عند مستوى ٠,٠٥

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق (الجدول ٦)، يتبين أن مستويات دلالة قيم (كا^٢) تشير إلى أن هناك بعض العبارات (١، ٢، ٥) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح الخيارين موافق وموافق بشدة. ففي العبارة (١) مثلاً، المتعلقة بالاهتمام بتطوير قدرات الطالب ومهاراته الدراسية (كا^٢=٠,٠١)، عبرت معظم الطالبات عن اتجاهاتهن الإيجابية نحو هذه العبارة، كما أشارت الطالبات في العبارة (٢) إلى أنهن أكثر تكيّفاً مع الحياة الجامعية بعد دراسة المقرر (كا^٢=٠,٢٢)، وليس هذا فحسب، بل عبرت الطالبات من خلال إجابتهن عن العبارة (٥)، عن رأيهن في أن المقرر أعاد لهن الثقة بقدراتهن على التفوق في الدراسة الجامعية (كا^٢=٠,١٨). وهذا بدوره يعكس مدى قدرة المقرر المطور في إكساب اتجاهات إيجابية جديدة نحو محتواه العلمي من مهارات وقدرات ومعارف ومفاهيم، تتعلق بمهارات الدراسة الجامعية. ويفسر ذلك أن دراسة الطالب لتلك المهارات الدراسية كان لها الأثر الواضح على تطوير قدراته، والتمكن من النجاح في الدراسة بشكل أفضل. وتتفق هذه النتائج مع توقعات الباحثين المتعلقة بإسهام المقرر في تعزيز الثقة بالنفس عند الطالبات، والدفع بهن إلى الاهتمام بقدراتهن ومهاراتهن الدراسية، والتكيف مع الحياة الجامعية. كما تتفق هذه النتائج - من جهة أخرى - مع ما توصلت إليه نتائج دراسة موسى (٢٠٠٥) و(دراسة العجمي، ٢٠٠٣) من نتائج تفيد بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستنكار والاتجاهات نحو الدراسة. كما يتضح من الجدول أن معظم العبارات في هذا المحور كانت قيمة (كا^٢) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويعني هذا عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات أفراد العينة في مدى إكساب المقرر المطور لهن اتجاهات معينة، تتمثل في زيادة الدافعية للدراسة (كا^٢=٠,٤٢٢)، حب القراءة (كا^٢=٠,٠٧٦)، تقدير أهمية الوقت وتنظيمه (كا^٢=٠,١٠٨)، امتلاك الثقة في التعبير عن الأفكار (كا^٢=٠,١١٢)، والسعي نحو هدف واضح (كا^٢=٠,٥٥٤). ويمكن تفسير ذلك بأن تلك الاتجاهات تعنى بإدارة الذات وقدرة الفرد على ضبط سلوكه الدراسي ومراقبته وتوجيهه، واستغلال ذلك في تحقيق أهدافه التي يريد

الجدول (٧) استجابات أفراد العينة حول نقاط القوة في المقرر

العبارة	العبارات	غ موافق شدة (١)	غ موافق (٢)	محايد (٣)	موافق (٤)	م بشدة (٥)	N	المتوسط	ن. المعياري	Chi-Sq	Sig
١ ساعدي المقرر على تلخيص من تلق الامتحان.		١	١	٦	١٢	٢	٢٢	٣,٥٥	١,٠٥٧	٢٠,٢٧٢*	,٠٠٠
٢ ساعدي المقرر على المشاركة مع الآخرين.		١	١	٦	٧	٨	٢٢	٤,٠٠	,٩٢٦	٥,٢٧٢	,١٥٣
٣ لا يركز المقرر على الحفظ والتلقين.		١	١	٣	٧	١٠	٢٢	٤,٠٩	١,١٠٩	١٤,٣٦٤*	,٠٠٦
٤ يعمل المقرر على إثارة دافعيته للتعلم.		١	١	٣	٩	٩	٢٢	٤,١٨	,٨٥٣	٩,٢٧٢*	,٠٢٦
٥ سياسة توزيع الدرجات بالمقرر عادلة.		٢	٢	١٤	١٣	٦	٢٢	٤,١٨	,٥٨٩	١٠,١٨٢*	,٠٠٦
٦ يوجد تسلسل منطقي بموضوعات المقرر.		١	١	١٣	١٣	٧	٢٢	٤,١٨	,٧٢٣	١٨,٠٠٠*	,٠٠٠
٧ ساعدي المقرر على تحديد أولوياتي الدراسية.			٢	٢	١٤	٦	٢٢	٤,١٨	,٥٨٩	١٠,١٨٢*	,٠٠٦
٨ تكتيكات المقرر واضحة.		١	٤	٣	١٠	٤	٢٢	٣,٥٥	١,١٤٣	١٠,٢٧٢*	,٠٣٦
٩ مهارات المقرر قابلة للتطبيق في دراستي الجامعية.			٣	٣	٨	١١	٢٢	٤,٣٦	,٧٢٧	٤,٤٥٥	,١٠٨
١٠ عدد واجبات المقرر ومتطلباته، مناسب.		٢	٥	٣	٩	٣	٢٢	٣,٢٧	١,٢٤١	٧,٠٩١	,١٣١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

الوصول إليها، وهذه الجوانب الأساسية تحتاج إلى وقت لتنميتها، وبتتبع حالات هؤلاء الطالبات بعد عدة فصول دراسية؛ فقد يكون لاكتساب المهارات الدراسية تأثير فعال على اتجاهاتهن وعاداتهن الدراسية، كما أشارت دراسة (Strake, 1994) إلى حدوث تأثير في الجوانب الشخصية والأكاديمية لأفراد العينة اللاتي سجلن في مقرر مهارات الدراسة بعد تتبع حالاتهن في خلال أربعة فصول دراسية بالكلية.

وفيما يتعلق بمحور نقاط القوة في المقرر جاءت نتائجه على نحو ما جاء في الجدول (٧).

تشير النتائج إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لمعظم عبارات الجدول (٧)، ووفقاً للجدول فإن هذه العبارات هي (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وهذا بدوره يشير إلى وجود اختلافات لدى أفراد العينة حول مدى توافر نقاط القوة في المقرر، لصالح الخيارين موافق بشدة وموافق. فقد كانت نتيجة البند (١) دالة؛ حيث بلغت قيمة (كا^٢) الخاصة به (٠,٠٠٠)؛ مما يعني موافقة الطالبات على أن المقرر يساعد على التخلص من قلق الامتحان، باعتبارها نقطة من نقاط القوة في المقرر، وتحسب له. وبالنظر إلى نتيجة العبارة (٣)، المتعلقة بعدم التركيز على الحفظ والتلقين يتبين أنها دالة إحصائياً لصالح الموافقة والموافقة بشدة؛ حيث بلغت قيمتها التربيعية للكا^٢ (٠,٠٠٦)؛ مما يعني موافقة الطالبات على أن المقرر لا يقتصر على المستويات الدنيا للمعرفة مثل الحفظ والتذكر والتلقين، بل يتعداها ليشمل المستويات المعرفية الأخرى كالفهم والتطبيق وغيره من مستويات المعرفة العليا المتعلقة بالعمليات العقلية، مثل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات. ولم تختلف نتيجة العبارة (٤) المتعلقة بوظيفة المقرر في إثارة الدافعية للتعلم عن سابقتها، حيث بلغت قيمتها التربيعية للكا^٢ (٠,٠٢٦). وهذا بالضرورة يعكس مدى توافق رأي الطالبات بعضهن مع بعض حول وظيفة المقرر، ودوره في إثارة دافعية المتعلم للتعلم؛ حيث اتفقن على أن المقرر يعمل على إثارة دافعيتهن للتعلم. وتأتي

العبارة (٥) لتتوافق نتیجتها المتعلقة بعدالة سياسة توزيع الدرجات مع العبارات السابقة الأخرى في الدلالة؛ حيث إنها دالة أيضاً، وقد بلغت قيمة الدلالة للکاي التربیعیة (کا^٢ = ٠,٠٠٦). وهذه الدلالة تعكس توافق رأي الطالبات حول سياسة توزيع درجات المقرر بوصفها عادلة. ولا یختلف الأمر مع العبارة (٦) المرتبطة بالتسلسل المنطقي لموضوعات المقرر؛ فقد أبدى نحو (٩٠٪) من الطالبات (٢٠ من ٢٢ طالبة)، رأیهن في أن تسلسل موضوعات المقرر كان منطقیاً؛ مما يعكس قيمة الدلالة للکاي التربیعیة (کا^٢ = ٠,٠٠٠)، ومن ثم یعنی أنها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وفيما يتعلق بدور المقرر في المساعدة على تحديد أولويات الطالب، المتضمن في العبارة (٧)، فقد بلغت قيمتها التربیعیة للکاي (کا^٢ = ٠,٠٠٦)، وبلغت نسبة التوافق بین الطالبات ٩٠٪ أيضاً. وتعني هذه الدلالة أن المقرر من وجهة نظر الطالبات يساعد في تحديد أولوياتهن، وهذه نقطة قوة تحسب لصالح المقرر. وأخيراً، فيما يتعلق بتكلیفات المقرر، وبناء على ما ورد في الجدول من نتائج في العبارة (٨)، يتبين أن تكلیفات المقرر ومتطلباته واضحة، (کا^٢ = ٠,٠٣٦). وهذه أيضاً نقطة من نقاط القوة المحسوبة للمقرر.

وقد جاءت النتائج متفقة مع توقعات الباحثين؛ حيث كان من المتوقع بالنسبة إليهما أن يسهم المقرر في مساعدة الطلبة على التعامل مع هذه المهارات الدراسية ويعمل على تعزيز أوجه القوة ودعمها لديهم من خلال اندماج المتعلمين في عملية التعلم وتفاعلهم بصورة عملية فعالة؛ فهي بالنسبة إليهم عملية تفاعلية ديناميكية، وليست مجرد استيعاب المعارف والمهارات بشكل نظري سلبي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء توافر خصائص التعلم النشط الذي يكون بدوره واضح الهدف للمتعلّم ويرتبط بحاجاته وميوله وقابلاً للتطبيق والتعميم. وتُدعم هذه النتيجة بدراسات كل من توكمان (Tuckman, 2001) وريابيكي (Rybicki, 2002) وبرادفیت (Bradfute, 2011) وورنرسباك (Wernersbach, 2011) التي بينت نتائجها أن معرفة الطالب بالأساليب المناسبة لتعلم هذه المهارات الدراسية لها فاعلية في تطوير تعلم الطلبة، وارتفاع التحصيل الأكاديمي.

وبالنسبة إلى عبارات المحور التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة بين فئات العينة عند مستوى دلالة ٠.٠٥، فهي متمثلة في العبارات (٢، ٩، ١٠)؛ مما يدل على الاتفاق بينهم، وهي: مساعدة المقرر على المشاركة مع الآخرين والمبينة في العبارة (٢) (كا^٢=١٥٣)، ومهارات المقرر قابلة للتطبيق في العبارة (٩) (كا^٢=١٠٨)، وعدد واجبات المقرر مناسب في العبارة (١٠) (كا^٢=١٣١)، وقد يفسر ذلك بأن هؤلاء الطالبات المسجلات في المقرر في بداية التحاقهن بالجامعة وليس لديهن وعي بمتطلبات الحياة الجامعية وأهمية التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، وإن المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة.

وفيما يتعلق بالمحور الأخير الذي يتناول استجابات العينة حول تطوير المقرر، فقد جاءت نتائجه على نحو ما ورد في الجدول (٨).

بالنظر إلى الجدول (٨)، المتعلق بمقترحات تطوير المقرر (مقرر مهارات طالب الجامعة)، وزيادة فاعليته من وجهة نظر الطالبات، تبين أن الطالبات معظمهن يؤيدن الكثير من المقترحات المتمثلة في بنود الاستبانة المشكلة للجدول. فكانت النتيجة دالة عند مستوى (٠,٠٥) لمعظم العبارات، وعددها (٨) عبارات من (١١) عبارة، وهي العبارات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١)، وكانت لصالح الموافقة والموافقة بشدة؛ فنتيجة العبارة (٢)، المتعلقة بضرورة زيادة التطبيقات العملية للمهارات الدراسية، بلغت قيمتها التربيعية (كا^٢ = ٠,٠٤٤)؛ مما يعكس رغبة الطالبات في ممارسة المهارات الدراسية من خلال تطبيقات عملية موجهة. وكذلك الحال مع العبارة (٣) المتمثلة في اقتراح الإكثار من الأمثلة الواقعية بالمقرر فكانت (كا^٢ = ٠,٠١٦)؛ مما يعني أن معظم الطالبات يرغبن في الاستفادة من الأمثلة الواقعية لهذه المهارات. أما العبارة (٤) المتعلقة باقتراح التركيز على المناقشة والحوار في أثناء المحاضرة فكانت (كا^٢ = ٠,٠٠١)، ويدل ذلك على مدى فاعلية المناقشة والحوار في أثناء المحاضرة من وجهة نظر الطالبات. وفيما يتعلق بالعبارة (٥) المتمثلة في

الجدول (٨)
استجابات أفراد العينة حول مقترحات التطوير في المقرر

العبارة	العبارات	غ-موافق (١) شدة	غ-موافق (٢)	محايد (٣)	موافق (٤)	م-بشدة (٥)	N	المتوسط	ن. المعياري	Chi-Sq	Sig
١ تفعيل الإرشاد الأكاديمي للاستفادة من المقرر من بداية الالتحاق بالجامعة.		٢	٢	٣	٧	١٢	٢٢	٤,٤١	,٧٣٤	٥,٥٤٥	,٠٦٢
٢ زيادة التطبيقات العملية للمهارات الدراسية.		٢	٢	٢	٨	٨	٢٢	٣,٨٢	,٢٩٦	٩,٨١٨	,٠٤٤
٣ الإكثار من الأمثلة الواقعية بالمقرر.		١	١		١٠	١١	٢٢	٤,٤١	,٧٣٤	٨,٢٧٣	,٠١٦
٤ التركيز على المناقشة والحوار في أثناء المحاضرة.				١	١٥	٦	٢٢	٤,٢٣	,٥٢٨	١٣,٧٢٧	,٠٠١
٥ توظيف التكنولوجيا بشكل جيد في عرض المادة.		١	١	٢	١٢	٧	٢٢	٤,١٤	,٧٧٤	١٤,٠٠٠	,٠٠٣
٦ طرح المقرر في السنوات الأولى من الدراسة الجامعية.				١	٧	١٣	٢١	٤,٥٧	,٥٩٨	١٠,٢٨٦	,٠٠٦
٧ توظيف ملف المقرر فعال.		١	١	٣	١١	٦	٢٢	٣,٩١	,٠١٩	١٦,١٨٢	,٠٠٣
٨ تفعيل الاطلاع على مواقع بالشبكة		١	٢	٥	٨	٥	٢١	٣,٦٧	,١١١	٧,٣٣٣	,١١٩
٩ يفضل تصنيف المقرر ضمن المقررات الإجبارية.		١	١	٢	١١	٧	٢٢	٤,٠٠	,٠٢٤	١٨,٠٠٠	,٠٠١
١٠ إعادة النظر في توزيع الدرجات على الجانبين النظري والعملي.		٢		٥	٧	٨	٢٢	٣,٨٦	,٢٠٧	٣,٨١٨	٢٨٢.
١١ استحداث آلية لمتابعة استفادة الطلبة من المقرر في المقررات الدراسية الأخرى.		١	١	٢	١٠	٧	٢٢	٣,٩٥	,٠٤٦	١٤,٣٦٤	,٠٠٦

* دالة عند مستوى ٥ , ٠ .

توظيف التكنولوجيا بشكل جيد في عرض المادة العملية فقد بلغت (كا^٢=٠,٠٣). وهذه النتيجة قريبة في دلالتها وقيمتها من نتيجة العبارة (٤). وهذا يعكس رغبة الطالبات في الاستفادة من الوسائل التكنولوجية في عرض المادة العلمية في المحاضرة. وتدعم هذه النتيجة بدراسة ريتشاردسون (Richardson, et al., 2010)، التي أوضحت أهمية توظيف المتعلم للتكنولوجيا في أثناء دراسته للمهارات الدراسية، وتعتبر العامل التنافسي في العالم المتقدم. أما العبارة (٦) الخاصة بمقترح طرح المقرر في السنوات الأولى من الدراسة الجامعية؛ حيث بلغت درجة العبارة التربيعية (كا^٢=٠,٠٦). وهذه الدلالة تدل بالضرورة على موافقة الطالبات بشدة على هذا المقترح، ويتوافق مع رغبتهم الذاتية. كما يرى أفراد العينة في العبارة (٧) أن توظيف المقرر في الدراسة الجامعية كان فعالاً، (كا^٢=٠,٠٣)؛ مما يعكس دلالتها عند مستوى (٠,٠٥).

وعند اعتبار تصنيف المقرر من ضمن المقررات الإجبارية، وهو الوارد في العبارة (٩) في الجدول فكانت القيمة (كا^٢=٠,٠١)، وهي قيمة عالية جداً؛ مما يعكس رغبة الطالبات في إدراج المقرر ضمن المقررات الإجبارية في الجامعة. وتُعزز هذه النتيجة بما أكده جول وزملاؤه (Gall, et al, 1995) في دراستهم المعنية بهذا الشأن حول أهمية المهارات الدراسية في الحياة المعاصرة، وعدم اقتصارها على الدراسة الجامعية بإشارتهم إلى أن المهارات الدراسية أصبحت من مستلزمات الحياة المعاصرة وليست قاصرة على مرحلة معينة. وفيما يتعلق بالعبارة (١١) المتمثلة في المقترح الداعي إلى استحداث آلية لمتابعة الاستفادة من المقرر في دراسة المقررات الأخرى من قبل الطالبات، فقد سجلت نتيجة عالية جداً؛ حيث بلغت قيمتها الإحصائية التربيعية (كا^٢=٠,٠٦). وهذه النتيجة دالة إحصائياً لصالح الخيارين موافق وموافق بشدة؛ مما يعكس موافقة الطالبات الشديدة على إيجاد آلية لمتابعة الاستفادة من المقرر في الدراسة الجامعية.

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع توقعات الباحثين؛ حيث كانا يتوقعان أن تؤيد

الطالبات اقتراحات تناسب اهتماماتهن، وطموحاتهن الدراسية المتمثلة في الاستفادة - قدر الإمكان - من مهارات المقرر، ومواكبته متغيرات العصر، وما تتطلبه من مهارات تكنولوجية مثل مهارات كمبيوترية ومعلوماتية وإلكترونية، وغيرها مما يقدمه المقرر من مهارات تتوافق وطبيعة الدراسة الجامعية في عصر سريع التغير؛ وذلك لما أظهرته النتائج من رغبة الطالبات في زيادة التطبيقات العملية، وزيادة الأمثلة الواقعية، والتركيز على المناقشة والحوار، وتوظيف التكنولوجيا، وترسيخ فكرة وملف المقرر، وغيرها من الحاجات المتوافقة مع ما اكتسبته الطالبات من خبرات عملية في أثناء دراستهن للمقرر. وما ذلك إلا تفسير واقعي لما يؤمن به الباحثان بأن الممارسة شرط من شروط توجيه السلوك، واكتساب الخبرات، وتعلم المهارات، الذي يتعذر تحقيقه في غياب الدافعية والنضج اللازم لأفراد العينة باعتبارها إحدى خصائص التعلم الإيجابي.

وخلاصة القول: في ظل توافق النتائج مع توقعات الباحثين في كل من سؤالي الدراسة الأول والثاني، وعدم توافق هذه النتائج مع الفروض الصفرية بأي حال من الأحوال، فلا مناص من رفض الفرض الصفري الأول كما وردت الإشارة إليه سابقاً، ورفض الفرض الصفري الثاني للأسباب نفسها، وهو الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مدى إدراك طلبة جامعة قطر لوحدة مقرر مهارات طالب الجامعة المطور والقائم على الأنشطة المتنوعة (التعلم النشط) يعزى لكل محور من محاور الاستبانة".

وفيما يتعلق بالجانب الآخر من الجدول (٩)، حيث العبارات غير الدالة إحصائياً، هي العبارات (١)، (٨)، و(١٠) المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي من جهة، وتفعيل مواقع الشبكة العنكبوتية الخاصة بالمقرر من جهة أخرى، وإعادة النظر في توزيع الدرجات على الجانبين النظري والعملي من جهة ثالثة، وقد سجلت تكرارات العبارات قيماً تربيعية متفاوتة، وبعيدة عن مستوى الدلالة؛ حيث أظهرت العبارة (١) القيمة التربيعية للعبارة (كا = ٢,٦٢)، وسجلت العبارة (٨) القيمة

التربيعية (كا = ٢٨٢,٠)، وكل هذه القيم غير دالة إحصائياً كما سبقت الإشارة. وعدم دلالة هذه القيم ربما يدل على عدم أهمية مضمون عباراتها عند طالبات المقرر بالمقارنة مع مضمون العبارات الأخرى الدالة إحصائياً، والممثلة للمهارات الدراسية الأخرى المتضمنة في المقرر.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الطالب الجامعي لابد أن يكون متقناً للمهارات الدراسية التي تمكنه من متابعة التعلم باستمرار والوصول إلى المعرفة ومعالجتها وتنظيمها بنفسه، ومن ثم يتمكن من استرجاعها بسهولة ولا يتأثر ذلك إلا من خلال التدريب الواضح على استخدامها السليم.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
- ١ - العمل على تكثيف أنشطة المقرر بالمهارات الخاصة بتطوير القراءة وتنظيم المعلومات واستنباط المعلومات من الكتاب، وتدريب الطلبة على ممارستها بصورة فعالة.
 - ٢ - تأكيد تدريب الطلبة على تنفيذ أنشطة التعلم المبنية على مصادر التعلم تتضمن إرفاق وحدات لمهارات الدراسة إلكترونياً.
 - ٣ - إدخال ملف أعمال الطالب (البورتفوليو portfolio) إلكترونياً ضمن أبعاد التقييم النهائي للمقرر، كوسيلة لتقييم أداء الطلبة وتحصيلهم.
 - ٤ - تغيير النظرة التقليدية لدى الكثير من الطلبة لأدوارهم في المشاركة والحوار ضمن مجموعات العمل.
 - ٥ - ضرورة تضمين مقرر مهارات طالب الجامعة المقررات الدراسية الإجبارية لطلاب الجامعة وفي السنة الأولى من الدراسة الجامعية.
 - ٦ - تنويع أساليب التعلم والتعليم من خلال اتباع استراتيجيات التعلم النشط وتكون البيئة التعليمية معدة على هذا النحو.
 - ٧ - إدخال وحدات تعليمية جديدة لمقرر مهارات طالب الجامعة بين فترة

- وأخرى، تتضمن الأنشطة التعليمية المتنوعة وأساليب التقويم؛ بحيث تتناسب مع متغيرات العصر المتطور.
- ٨ - إجراء دراسة تتبعية لتعرف مدى تأثير مقرر مهارات طالب الجامعة على الطلبة في المقررات الدراسية الأخرى.
- ٩ - إجراء مزيد من الدراسات لتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتمكين الطلبة من اكتساب مهارات الدراسة الجامعية.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أبو زيتون، جمال. الناطور، ميادة محمد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. جامعة دمشق. المجلد السابع. العدد الأول. ص ص (٤٤-٨٥).
- الجمل، نجاح يعقوب. (١٩٩١). عادات الدراسة واتجاهاتها لدى الطلاب والطالبات في مرحلتي البكالوريوس والدبلوم في كلية التربية من الجامعة الأردنية. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد السادس. السنة السادسة. يونيو. ص ص ٦١-٨١.
- الصغير، أحمد حسين. (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم - نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس. الشارقة: مكتبة الجامعة.
- عبدالله، يوسف. الخلفي، سبيكة. (٢٠٠١). أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. المجلة التربوية. جامعة الكويت. المجلد الخامس عشر. العدد ٦٠. ص ص ١٥-٤٩.
- العجمي، محمد بنت محمد. (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد ٨٩. ص ص (١-٥٠)، <http://www.abeg.org/LAportal>. تاريخ الزيارة ٢٠١٢/٦/١٤.
- العيسى، محمد مصطفى. (٢٠٠٩). أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية. جامعة الكويت. العدد ٩٠. ص ص ٢٢١-٢٤٤.
- الكبيسي، عبدالله جمعة. (١٩٩٧). عرض تحليلي لبعض الجوانب

- التاريخية لجامعة قطر ٧٣ / ١٩٧٤ - ٩٣ / ١٩٩٤ مع اقتراح عناصر خطة عمل للتطوير المستقبلي. حولية كلية التربية. جامعة قطر. السنة الرابعة عشرة. العدد الرابع عشر. ص ص (٢٥٧ - ٢٩٤).
- الوهر، محمود. الحموري، هند. (٢٠٠٢). المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق. الأردن: المكتبة الوطنية.
 - بدير، كريم. (٢٠٠٨). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 - رونتري، ديريك. (٢٠٠٦). تعلم كيف تدرس. منهج واقعي للدراسة. ترجمة: مكتبة جرير. الدوحة: مكتبة جرير.
 - فراي، رون. (٢٠٠٨). كيف تذاكر. ترجمة مكتبة جرير. الدوحة: مكتبة جرير.
 - موسى، فاتن فاروق عبدالفتاح. (٢٠٠٥). عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بالاتجاه نحو المدرسة لدى طلاب الثانوي العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا. المجلد التاسع عشر. العدد الأول. يوليو. ص ص ١١٩ - ١٦٨.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Bradfute, R. Wade. (2011). Community College Counseling and Mathematizes Study Skills: Retention and Success. A dissertation Presented to the Faculty of School of Psychology & Counseling. Regent University. the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- College of Education, Qatar University. (2006-2007). Committee Report on University Student Study Skills Course.
- Fazal, Sh., Hussain, Sh., Majoka, M. and Masood, S. (2012). The Role of Study Skills in Academic Achievement of Students: A Closer Focus on Gender.

- Fengning, DU. (2012). Using Study Plans to develop Self-directed Learning Skills: Implications from A Pilot Project. College Student Journal. Vol. 46 Issue 1. P.223-232.
- Gall,M., Gall, J., Jacobsen, D. & Ballock, T. (1995). Tools for learning. Aguide to Teaching Study Skills. ASCD.Alexandria, Virginia.
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2005). Psychological Testing, Principles, Application & Issues, New York: Thomson Wadsworth.
- Pham, L., & Taylor, S. (1999). From thought to action: Effect of process - versus out Comes - oared mental simulations on performance. Personality and Social Psychology. Bulletin 25 (2), 250-260.
- Ross, D. B. (1994). TI Group Reduction of Test Anxiety ; Does It Really Work.. (International Standard Serial Number (ISSN).ERIC (226K).
- Richards, B. S. (2010). Time Management-Study Skills for Students. Available on <http://www.suite101.com/content/time-management> - Print out on 28 August 2010
- Richardson, J.; Valerie, R. & Rhodes, J. (2010). A History of Study Skills: Not Hot, But Not Forgotten. Reading Improvement, Virgini Common Wealth University. Summer; 47, 2; ProQuest Central. 113-123.
- Richards, R. G. (2008). Memory Strategies for Students: The Value of Strategies. Exclusive to LD Online. Available on http://www.ldonline.org/article/Memory_Strategies_for_Student
- Rybicki, A. (2002). Developing Effective Study Skills While Studying a Foreign Language, ERIC #: ED 466628. Available on www.eric.ed.gov.
- Sanghvi, C.(1995). Efficacy of Study Skills training in managing study habits and Test anxiety of high test anxious students. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 21 (1). 71-75.
- Seon, Y. & King, R. (1997). Study Skills Can Make a Major Difference. ERIC#: ED417791. Available on www.eric.ed.gov.
- Simmons, M. (2006). Effective Study Skills for Post - Secondary Education. ERIC#:EJ 835405. Available on www.eric.ed.gov.

- Strake, M. C. (1994). TI Retention, Bonding, and Academic Achievement; Effectiveness of the College Seminar in Promoting College Success. (ISSN). ERIC (155k).
- Tukman, B. W. (2001). The Strategies for Achievement Approach (st ACH) for Teaching (Study Skills). ERIC #: ED 453240. Available on www. Eric.ed. gov.
- Tural, G; Akdeniz, A. R. (2008). Determining the Study Skills of Student Teachers. ERIC #: ED503775. Available on www. Eric.ed. gov.
- Wernersbach, B. (2011). The impact of Study Skills Courses on Academic Self-Efficacy in College Freshmen. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Science in Psychology UTAH State University. Logan, Utah.
- West, C. & Sadosk, M. (2011). Do Study Strategies Predict academic Performance in Medical School. Medical Education. 45; 696-703.
- Wikipedia. (2010). -Study skills Wikipedia, the free encyclopedia>. Available on http://en.wikipedia.org/wiki/Study_skills - 49k. Printed out on 28 August 2010.
- Wilhelm, K. (1992). TI Curricular Change Using an ID (Instructional Development) Model; Application within a Malaysian / American Cooperative Setting. (International Standard Serial Number (ISSN). ERIC (1044k).