قياس الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ضوء النموذج النظري المعرفي

- دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة -

أ/ غريب، حسين
قسم علم النفس/ جامعة محمد بوضياف -المسيلة-

ملخص:

هدفت دراستنا إلى قياس الأبعاد المكوّنة للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية بناءً على النموذج النظري المعرفي لـ "بلوم وآخرون" (Bloom et al, 1983)، حيث قمنا ببناء مقياس الأداء الدراسي باتباع خطوات علمية دقيقة، وقد تبين أن المقياس يتمتع بالخصائص السيكومترية في قياس المكونات الأساسية للأداء الدراسي التي كشف عنها التركيب العاملي وهي البعد المهاراتي والوجداني والمعرفي، كما كشفنا عن العلاقة الارتباطية الضعيفة بين درجات الأداء الدراسي ودرجات التحصيل الجامعي لدى الطلبة، وقد فسرنا ذلك بأن درجات التحصيل تعكس البعد المعرفي للطالب فقط بينما تعكس درجاتهم في المقياس مختلف أبعاد الأداء الدراسي والتي يتوجب على أساتذة الجامعة تقييمها وهي البعد المهاراتي والوجداني والمعرفي بمختلف مستوياته كمحددات للأداء الدراسي الحقيقي لدى الطلبة وعدم الاكتفاء بتقييم الجانب المعرفي.

الكلمات المفتاحية: (أبعاد الأداء الدراسي، القياس، النموذج النظري المعرفي، طلبة الجامعة)

Abstract:

Our study was undertaken to measure the dimensions constituting the academic performance of students of social sciences. Here, we based on the Bloom cognitive theoretical model (Bloom *et al.*, 1983), where we have established academic performance scale following rigorous scientific steps. It was shown that this measure has the psychometric characteristics for measuring the principal components of the academic performance which was revealed by factorial composition: skills, emotional and cognitive dimensions. Results showed a weak correlation between academic performance degrees and university achievement marks of students. Such results let us conclude that the achievement marks reflect only the cognitive dimension of the student, however, their scores in the scale reflect different dimensions of performance. However, university professors must evaluate skills, emotional and cognitive dimensions

المنارة للاستشارات

at different level as delimiters of the real academic performance of the students and not merely evaluate the cognitive side.

Keys of words:

(Measure, the academic performance, students, cognitive theoretical model)

تمهيد:

يُعد إصلاح نظام التقييم في الجامعة والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته مدخلاً جيداً لإصلاح نظام التعليم العالي في بلادنا والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وباعتبار الطالب أحد العناصر الأساسية في الأسرة الجامعية، فإنه ينبغي أن يتضمن التقييم جميع أبعاد الأداء الدراسي التي توصي بها أحدث النظريات على اعتبار أنها وحدة واحدة، ولكن يُلاحظ أن تقييم الجانب المعرفي أو ما يُعرف بـ - التحصيل الدراسي في الامتحانات- يحتل مكان الصدارة، لذا جاءت دراستنا كمحاولة لحل المشكلات التي تعاني منها الامتحانات النظامية وذلك بإيجاد أداة تركز على تقييم مختلف مكونات الأداء الدراسي التي تهملها تلك الامتحانات.

1-إشكالية البحث:

يعاني التقييم في الجامعات الجزائرية من نقص فعالية الوسائل والطرق المستخدمة فيه، فهذا التقييم يعتمد بشكل أساسي على إجراء الامتحانات النظامية التي تنظم مرتين أو أكثر في كل سنة دراسية، وهي امتحانات يقوم أثناءها الطلبة باجترار الدروس والإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرق مشروعة وغير مشروعة، فلا يمكن اعتبارها دائما تعكس المستوى الحقيقي لأداء الطالب، حيث انتقد (عمار صخري) - وزير سابق للتعليم العالي والبحث العلمي - في خطابه الرسمي اعتماد الامتحان في التقييم بقوله: "... الذي أتأسف له هو الاضطراب الحادث في قيمنا كمواطنين، كوننا غرسنا في أذهان أبنائنا بأن التعليم المجدي هو الوصول إلى الجامعة وحضور المحاضرات واجترار المعلومات في مناسبات نسميها الامتحانات". **(رشيد حراويبة، 2010)**.

يقول (أنتوان) وزملاؤه (C,ANTOINE et al) في هذا السياق: "إن الامتحان لا يمكنه أن يكون مراقبة فعلية بل هو فكرة خاطئة، فيجب استعمال طريقة المراقبة التقنية المستمرة عوض طريقة الامتحانات التقليدية" **(C, ANTOINE et al.1978 p147)**. ويرى (سعد، ج 2007) بأن الامتحانات النظامية تفشل في قياس عدة جوانب من الأداء الدراسي مثل المهارة في حل المشكلات، القدرة على التفكير المنطقي، القيم، الاتجاهات النفسية السليمة للطالب والتي تتفق مع المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع. بينما تركز تلك الامتحانات على تحديد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي، أما الأداء الدراسي فيرتبط بمدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والتكوينية **(محمد، ع 2008ص 178)**.

المنارة للاستشارات

في نفس السياق نلاحظ أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب في الامتحان لا يعني بالضرورة تحسن أدائه الدراسي، فالطالب الذي تحصل على علامة جيدة في مادة دراسية معينة قد يكون مستوى أدائه أضعف من الطالب الذي تحصل على علامة متوسطة، لأن ارتفاع تحصيله الدراسي في الامتحانات النظامية قد يرجع إلى حفظ الدروس فقط وهو مستوى سطحي جدا من التعلم أو إلى الغش في الامتحان أو إلى محض الصدفة في الإجابة إذا جاءت أسئلة الامتحان من الدروس التي تمت مراجعتها أو إلى ذاتية المصحح أو إلى تسرب أسئلة الامتحان، فهذا للأسف واقع نعيشه في جامعاتنا.

حيث في استطلاع للرأي قام به (Mairi, L 1994) أظهر أن " 82.20٪ من الطلبة يعتقدون أن ظاهرة الغش تكثر في الامتحانات، و62.50٪ يعترفون بأنهم استعملوا استراتيجية الغش في امتحاناتهم " كما انتقد اعتماد التقييم الجامعي على الامتحانات النظامية فقط. **(Mairi, L 1994)**.

بما أن التقييم الجامعي في بلادنا يركز على تقييم المعارف التي اكتسبها الطالب خلال السداسي أو العام الدراسي فإنه يهمل الأبعاد الأخرى التي ترى النظريات الحديثة أنها من مكونات الأداء الدراسي لدى الطالب، وهي البعد المهاراتي للطالب (نفس- حركي) والبعد الوجداني (الانفعالي- التفاعلي) وكذلك مستويات هرمية في البعد المعرفي.

حيث يؤكد (Piaget) في النظرية البنائية المعرفية أنه: « لا يمكن أن يكون هناك هدف معرفي خالص أو انفعالي خالص أو نفس- حركي خالص » **(الصمادي، ع والدرابيع، م 2004ص69)** فتحقيق الهدف الانفعالي والهدف النفس- حركي لا بد أن يحتاج لبعض المعلومات والمعارف وتحقيق الهدف الحركي لا بد أن يرتبط بانفعالات الفرد. وهكذا فإن جوانب الأداء الدراسي المختلفة تتطور بشكل متزامن لدى الطالب ولا يمكن فصلها تماما عن بعضها البعض.

لقد أوضح النموذج النظري المعرفي الذي قدمه (Bloom et al, 1983) أن أبعاد الأداء الدراسي يمكن وصفها من خلال تغيرات معينة في سلوك الطلاب والتي تظهر في ثلاثة مجالات هي المجال المهاراتي (نفس- حركي) والمجال الوجداني والمجال المعرفي. **(الصمادي، ع والدرابيع، م 2004)** وبالتالي يمكن أن نؤكد أن الاعتماد على نتائج تحصيل الطالب في الامتحانات هو وسيلة غير كافية لتقييم أدائه الدراسي الفعلي.

تُثبت كرونولوجيا الدراسات السابقة التي أطلعنا عليها من سنة (1960) إلى سنة (2010) أي منذ حوالي (50) عاما أن الباحثين استخدموا التحصيل الدراسي فقط في تقييم الأداء الدراسي ولم يقوموا إذا بتقييم مختلف أبعاد الأداء الدراسي التي دعا إليها (Bloom et al, 1983) والتي سنعتمد عليها في تقييم الأداء الدراسي في دراستنا الحالية وتلك الدراسات هي كالآتي:

المنارة للاستشارات

دراسة (كريستسن، 1960) ، دراسة (DUN HAM, 1973)، دراسة (BROWN, 1974)، دراسة (FORNER, 1978)، دراسة (أحمد مهدي مصطفى إبراهيم، 1987)، دراسة (حسن علي حسن، 1989)، دراسة (بنتريك وديجروت) (Pintrich & Degroot, 1990)، دراسة (نادية قطامي، 1992)، دراسة (جيهان أبو راشد العمران،1994)، دراسة (Eaton & Pembo, 1996)، دراسة (هالة طه بخش، 1996)، دراسة (Schefer & Millman, 1999)، دراسة (Simons et al, 1999)، دراسة (نبيل محمد الفحل، 1999)، دراسة (Martinot & Monteil, 2000)، دراسة (يوسف محمد عبد الله وسبيكة يوسف الخليفي، 2001)، دراسة (Santroch, 2003)، دراسة (يوسف رحيم، 2003)، دراسة (طلعت أحمد حسن علي، 2005)، دراسة (نجاة بوطاوي، 2005)، دراسة (هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس) (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008)، دراسة (بن يوسف، آمال. 2008)، دراسة (أحمد فلاح العلوان وخالد عبد الرحمن العطيات، 2010).

وبناء عليه فقد جاءت دراستنا للكشف عن مكونات أساسية تمثل الأداء الدراسي والتي يجب قياسها عند تقييم الطلاب في أدائهم الدراسي، حيث إن قياس مختلف جوانب الأداء الدراسي يتطلب منا بناء أداة تقيسه بأبعاده الثلاثة والتي دعا إليها (Bloom et al, 1983)، بحيث نتخلص أو نقلل بفضل هذه الأداة من العيوب التي تعاني منها الامتحانات النظامية والتي ذكرناها آنفا.

انطلاقا من أفكار الباحثين والتقارير التي انتقدت الامتحانات النظامية والمعتمد عليها بشكل أساسي في تقييم الطلاب في جامعاتنا، أردنا المساهمة في حل هذه المشكلة في بلادنا عن طريق بناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي لدى الطلاب استنادا على النموذج النظري المعرفي لـ (Bloom et al, 1983) لأول مرة في حدود علم الباحث.

إن بناء مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة الجامعة يتطلب منا اتباع خطوات علمية دقيقة بناءً على أساس نظري، انطلاقا من الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت الموضوع ثم تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية ومن ثم تقسيم الخاصية إلى أبعاد فرعية مرورا بدراسته السيكومترية وصولا إلى تقنينه وتطبيقه النهائي ميدانياً على عينة الدراسة، ولبناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي والتي يمكن أن تضيفها دراستنا الحالية للبحث العلمي ولتحديد مدى فعاليتها مقارنةً بالامتحانات يتطلب منا صياغة تساؤلات قابلة للدراسة حول الخصائص السيكومترية للمقياس الحالي وحول مدى ارتباط درجاته بنتائج الطلبة في الامتحانات النظامية وذلك على النحو الآتي:

1- هل يكشف التركيب العاملي عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية؟

2- هل ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي؟

المنارة للاستشارات

إن تنظيم وتوجيه جهودنا في البحث بشكل سليم يتطلب منا طرح فرضيات قائمة على أسس معرفية وعلمية قابلة للتحقق منها، حيث نقوم بصياغتها على الشكل الآتي:

الفرضيات:

1- يكشف التركيب العاملي عن مكوّنات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

2- ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي.

حدود الدراسة:

تختص دراستنا ببناء مقياس الأداء الدراسي الذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد المهاراتي والبعد الوجداني والبعد المعرفي وكذا دراسة علاقة الأداء الدراسي الفعلي بنتائج الطلبة في الامتحانات النظامية لدى عينة من طلبة العلوم الاجتماعية في قسم التدرج، فهم طلبة خارجيون وداخليون ويختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنتائج الدراسية، حيث أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2012-2013 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

مفاهيم الدراسة:

-مفهوم الأداء: يرى "آنجليي"(Anglier) أن الأداء يتجسد في بعدين أساسيين هما الكفاءة والفعالية، ويعرف بأنه الأهداف أو المخرجات التي يسعى أي نظام إلى تحقيقها **(عبد المليك، م. 2001)**

ويعرف "شابلين" (Chaplin) الأداء على أنه أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال **(عشوي، م 1992 ص 189)**

-مفهوم الأداء الدراسي: يرى (الطيب،أ 1999) بأنه مستوى استفادات الطالب من عملية التعلم داخل المحيط الدراسي والتغيرات التي حدثت في سلوكه واكتساب المهارات لمواجهة مشاكل الحياة **(الطيب، أ1999ص 24)**

- **التعريف الإجرائي للأداء الدراسي:**

هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المراد بناؤه في هذه الدراسة، وهو مستوى الطالب في المجالات الآتية:

المجال المهاراتي (نفس- حركي): هو ما يظهره الطالب من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطإ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد.

المجال الانفعالي: (الوجداني): هو ما يظهره الطالب من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون، المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تثمين الإنجاز.

المنارة للاستشارات

المجال المعرفي: وهو ما يقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم خلال إنجاز نشاطاته الدراسية.

- **الامتحان النظامي:** هي أداة تقييم بيداغوجية تنظم مرة أو مرتين كل سنة دراسية بهدف جمع بيانات حول قدرات ومعارف الطلاب، فهي تعتمد على طرح أسئلة مفتوحة تتطلب إجابة قصيرة أو مطولة، كما يمكن أن تتضمن أسئلة مغلقة تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة.

ـمفهوم التحصيل الدراسي:

هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي. **(محمد، ع 2008 ص 178)**

•التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

يقصد بالتحصيل الدراسي في بحثنا، النتائج التي يتحصل عليها طلبة العلوم الاجتماعية في امتحاناتهم.

- **القياس:** عرف جوي ب. جلفورد (J.P.GUILFORD, 1954) القياس بأنه "وصف للبيانات بأرقام" أما القياس عند ج.ل كرونباخ (J.LEE CRONBAKH, 1969) فيعني "الطريقة المنظمة لمقارنة سلوك شخصين فأكثر".

ويعرف القياس بأنه: "العملية التي تتحدد بواسطتها كمية ما يوجد من الخاصية في الفرد أو في الشيء أو في الظاهرة" **(معمرية، ب 2007 ص 34.33)**

يمكن أن نقول إن القياس هو عملية تقدير الأشياء أو الظواهر أو الصفات تقديرا كميا باستخدام أدوات تتناسب وخصائص الظاهرة المقيسة: كقياس الحرارة بالمحرار وقياس القلق باختبار القلق لـ "J, TYLOR"

- **القياس النفسي:** هو تكميم خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا**(علام، صلاح الدين محمود.1999)**

كما يمكن اعتبار القياس النفسي بأنه التمثيل الكمي لسمات يفترض وجودها لدى كل أفراد النوع وذلك باستخدام أدوات تتناسب وخصائص السمة المقيسة، فهو عملية غير مباشرة وغير مطلقة والصفر فيها ليس حقيقيا أي لا يدل على عدم وجود الخاصية تماما.

ـ الرشد:

لغة: رَشَدَ، رُشْدًا ورَشَادًا ورَشِد، رَشَدًا اهتدى واستقام.

المنارة للاستشارات

اصطلاحا: هو مرحلة الكبار وتمتد من 21 سنة إلى ما بعد 60 سنة حتى نهاية العمر، وهي تنقسم من الناحية البيولوجية النفسية إلى ثلاث مراحل جزئية نلخصها فيما يلي:

أ- مرحلة الرشد المبكرة: تمتد من 21 سنة إلى 40 سنة.

ب- مرحلة وسط العمر: تمتد من 40 سنة إلى 60 سنة.

د- مرحلة الشيخوخة: تمتد من 60 سنة إلى نهاية العمر **(السيد، فؤاد البهي.1997 ص 356).**

•التعريف الإجرائي للرشد:

اخترنا في دراستنا عينة من الراشدين وهم طلاب وطالبات العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة، حيث تتراوح أعمارهم بين 18 سنة و30 سنة وهي تتزامن تقريبا مع مرحلة الرشد المبكرة، فأردنا بذلك بناء أداة تقيس أبعاد الأداء الدراسي لدى أفراد هذه الفئة من العمر لما لها من أهمية في تحديد مستقبل الفرد وكذا دراسة علاقته بالتحصيل الجامعي.

الدراسات السابقة:

1- دراسة (عبد المجيد مرزوق، 1993): قام الباحث بدراسة مكونات الدافعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الصفين الأول والثاني وتراوحت أعمارهم بين 15- 17 سنة، حيث حدد فيها مستوى الأداء الأكاديمي للطالب من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين وتوصل إلى أن الدافعية تساهم في تفسير حوالي (34%) من التباين في متغير الأداء الأكاديمي للطلاب. **(دوقة وآخرون، 2011)**

2- مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لـ (داوود، ن 1999): تقيس هذه الأداة السلوكات الاجتماعية واللااجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والممثلة في المقياس الفرعي الأول (مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب، العدوانية، كثرة الطلبات والممثلة في المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك اللااجتماعي).

أ- مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية: يتألف من 32 فقرة تقيس السلوكات الاجتماعية التكيفية الإيجابية التي تؤدي إلى نتائج إيجابية ويقيس الأبعاد التالية:

- المهارات الاجتماعية الشخصية: يتكون من 14 فقرة تخص إقامة علاقات إيجابية مع الرفاق والحصول على تقبلهم.

- مهارات ضبط الذات: يتكون من 10 فقرات تخص الضبط الذاتي والتعاون وإطاعة تعليمات وأنظمة المدرسة.

المنارة للاستشارات

- المهارات الأكاديمية: يتكون من 08 فقرات تخص الكفاءة التحصيلية والاهتمام بالمهمات الأكاديمية.

ب- **مقياس السلوك اللاجتماعي**: يتألف من 33 فقرة تصف مشكلات السلوك اللاجتماعي والتي تؤدي غالبا إلى نواتج اجتماعية سلبية مثل رفض الرفاق وتوتر العلاقة مع المعلم ويقيس الأبعاد التالية:

- سريع الغضب: يتكون من 14 فقرة تصف سلوكيات تعكس التمركز حول الذات والإزعاج وتقود إلى رفض الرفاق.

- عدواني: يتكون من 10 فقرات تصف سلوكيات فيها خرق واضح لأنظمة وقوانين المدرسة وفيها اعتداء أو إيذاء للآخرين.

- كثير الطلبات والفوضوي: يتكون من 09 فقرات تعكس سلوكيات تعرقل سير النشاطات التعليمية وتضم كما كبيرا من المطالب غير المناسبة من الآخرين. **(أبو سعد ،أ ،ع 2009)**

3- **دراسة (قريقوري وآخرون) (Gregory, M et al 2001)**: قام الباحث وزملاؤه بدراسة "علاقة إدراكات تلاميذ المرحلة المتوسطة للعائلة والمحيط الدراسي بالتحصيل الدراسي" وما يهمنا في هذه الدراسة هو طريقة تقييم الأداء الدراسي للتلاميذ، حيث اعتمدوا على الدرجات التي تحصل عليها التلميذ في نهاية السنة، بالإضافة إلى تصميم مقياس لتقييم الدافعية يتكون من خمسة بنود وقد بلغ الاتساق الداخلي لذلك المقياس 0.65، وفيما يخص الكفاءة قام الباحثون بتصميم مقياس للأداء يحتوي على أربعة بنود بغرض تحديد إدراك التلميذ لكفاءته وقدراته **(دوقة،أ وآخرون. 2011 ص 102،103)**

4- **دراسة (بخوش، وليد. 2006)**: قام الباحث بتصميم مقياس لتقييم الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث تكونت عينة البحث من (80) تلميذا وتلميذة من الأقسام النهائية العلمية وتراوحت أعمارهم بين 17 و19 سنة وقد اختيروا بطريقة عشوائية بحيث تمثل مجتمع الدراسة من حيث المستوى والتخصص والسن.

تم استخدام المحك المتعدد للتمكن من الحصول على علامة تحدد الأداء الأكاديمي للتلميذ بشكل يقترب من صدق أدائه وهما محك التحصيل الأكاديمي ومحك المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

1- **محك التحصيل الأكاديمي**: ويتضمن التقويمات المستمرة ومعدلات الفصول الدراسية

المنارة للاستشارات

2- **محك المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** تم الاعتماد على بعض الدراسات لتحديد هذا المحك منها: دراسة (ريدلش، 1958)، (السيد، 1980)، (الملا، 1986)، (العربي فرحاتي، 1999) وقد تم استنباط القواسم المشتركة بينها وهي:

- مستوى تعليم الأولياء (الأم): (أمّي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)
- مستوى دخل الأسرة: (ضعيف، متوسط، حسن، جيد)
- الممتلكات والأجهزة (أجهزة الإعلام الآلي): (يوجد، لا يوجد)
- مستوى تعليم الأولياء (الأب): (عامل يومي، فلاح، موظف، إطار)
- منطقة الإقامة: (ريفي، شبه حضري، حضري، مدني)

وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث طبق المقياس مرة واحدة على عينة قوامها (ن=90) وبعدها تم حساب معامل ارتباطها بطريقة بيرسون بين النصفين وكان الارتباط 0.41 = r بعد تصحيح معامل ثبات المقياس ككل تحصل على r=0.58 وهي قيمة دالة لكنها تدل على ثبات متوسط. **(بخوش، و. 2006)**

5- **دراسة (دوقة،أ وآخرون، 2011):** قام الباحث وزملاؤه بدراسة سيكولوجية الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ما قبل التدرج قدرت بـ(922) تلميذ وتلميذة، وما يهمنا في هذه الدراسة هو الأداة التي استخدمها الباحثون في تقييم الأداء الدراسي للتلاميذ وهي عبارة عن بطاقة تقييم التحصيل الدراسي، حيث اعتمدوا فيها على تقييمات الأساتذة حول أبعاد تمثل الأداء وهي: (بذل الجهد، القيام بالواجبات، المشاركة، الانتباه) وذلك وفق ثلاثة مستويات (1: مستوى جد مقبول، 2: مستوى مقبول، 3: دون المستوى) بالإضافة إلى معدلات التلاميذ في كل المواد وهي موضحة في الجدول التالي:

	بذل الجهد			القيام بالواجبات			المشاركة			الانتباه			معدل كل المواد في الثلاثي الأول	معدل كل المواد في الثلاثي الثاني
اسم ولقب التلميذ	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		

المنارة للاستشارات

بطاقة تقييم التحصيل الدراسي (دوقة،أ وآخرون، 2011 ص146)

تعقيب:

اعتمدت الدراسات السابقة على معايير في عملية التقييم وهي سلوكات ونشاطات يقوم بها الطلبة داخل حجرة الدراسة، حيث حدد (عبد المجيد مرزوق، 1993) مستوى الأداء الأكاديمي للطالب من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين وتوصل إلى أن الدافعية تساهم في تفسير حوالي (34 %) من التباين في متغير الأداء الأكاديمي للطلاب، كما صمم (Gregory et al, 2001) مقياس أداء يحتوي على أربعة بنود بغرض تحديد إدراك التلميذ لكفاءته وقدراته، بينما صمم (بخوش، و. 2006) مقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالاعتماد على محك التحصيل الأكاديمي ومحك المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما قام (دوقة،أ وآخرون، 2011) بتصميم بطاقة تقييم التحصيل الدراسي تم فيها تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ من خلال بعض المؤشرات الدالة عليه وهي: نتائج الاختبارات التحصيلية والمشاركة داخل الفصل وأداء الواجبات المنزلية بالاستعانة ببعض المدرسين، وقام (داوود، ن 1999) ببناء مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي حيث يقيس السلوكات الاجتماعية واللااجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والممثلة في المقياس الفرعي الأول (مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب، العدوانية، كثرة الطلبات والممثلة في المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك اللااجتماعي).

منهج الدراسة:

تندرج دراستنا ضمن البحوث الوصفية المعيارية أو التقويمية، فهي تهدف إلى وصف الظواهر وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما هي في الواقع، كما تهتم بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي يتناولها البحث واقتراح الأساليب والخطوات التي يجب اتباعها للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها. **(بوحفص، ع (أ) 2011 ص 56)**

نستخدم هذا المنهج لأنه يتناسب مع أهداف دراستنا حيث نصف سيكولوجية خاصية الأداء الدراسي لدى الطلبة ونجمع المعلومات حولها كما هي في الواقع ونقرر ما ينبغي أن تكون عليه عملية تقييم هذه الخاصية بناءً على أحدث نظريات التقييم.

المنارة للاستشارات

عينة الدراسة:

تعرّف العينة على أنها مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع **(نفس المرجع السابق ص 136)**

لقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة الذين يزاولون الدراسة في طور التدرج في تخصصي علم النفس وعلم الاجتماع، حيث قدر عددها بـ (160) طالب وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية وتتراوح أعمارهم بين (18و30سنة) تقريبا، فهم طلبة خارجيون وداخليون ويختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنتائج الدراسية، وقد اختيرت تخصصات العلوم الاجتماعية لأنها تشترك فيما بينها في طرق التدريس والنشاطات الدراسية والوسائل المستخدمة في تقييم مجهودات الطلبة.

خطوات بناء مقياس الأداء الدراسي:

الخطوة الأولى: جمع المادة العلمية الخاصة بتقييم الأداء الدراسي:

تم جمع المادة العلمية من خلال الاطلاع المفصل على الدراسات السابقة التي تناولت أدوات تقييم الأداء الدراسي، إلا أنها ركزت على الجانب المعرفي للأداء أو ما يسمى بالتحصيل الدراسي ومن بين تلك الدراسات: دراسة (كريستنسن، 1960)، دراسة (DUN HAM, 1973)، دراسة (BROWN, 1974)، دراسة (FORNER, 1978)، دراسة (أحمد مهدي مصطفى ابراهيم، 1987)، دراسة (حسن علي حسن، 1989)، دراسة (بنتريك وديجروت) (Pintrich & Degroot, 1990)، دراسة (نادية قطامي، 1992)،دراسة (عبد المجيد مرزوق، 1993) دراسة (جيهان أبو راشد العمران،1994)، دراسة (EATON & PEMBO, 1996)، دراسة (هالة طه بخش، 1996)، دراسة (SCHEFER & MILLMAN, 1999)، دراسة (SIMONS et al, 1999)، دراسة (نبيل محمد الفحل، 1999)، مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لـ (داوود، ن 1999)،دراسة (MARTINOT & MONTEIL, 2000)، دراسة (يوسف محمد عبد الله وسبيكة يوسف الخليفي، 2001)، دراسة (قريقوري وآخرون)،(Gregory, M et al 2001)، دراسة (Santroch, 2003)، دراسة(يوسف رحيم، 2003)، دراسة (طلعت أحمد حسن علي، 2005)، دراسة (نجاة بوطاوي، 2005)، دراسة (بخوش، وليد. 2006)، دراسة (هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس)، (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008)، دراسة (بن يوسف، آمال. 2008)، دراسة (أحمد فلاح العلوان وخالد عبد الرحمن العطيات، 2010)، دراسة (دوقة،أ وآخرون، 2011).

كما تم الاستفادة من التنظير الذي قام به الباحثون، حيث دعا (بلوم وبرودر، 1958) إلى ضرورة اعتماد التفكير والتذكر كمعايير تقييم لأداء الطالب لأنها تساعد حقا على اختراق

المنارة للاستشارات

أسـرار الصـندوق الأسـود المتمثـل في إتقـان الأداء الدراسـي (Bloom, B. & Broder, L. 1958)، وقـد أعطـى "بلـوم" أهميـة كـبيرة للفـروق الفرديـة بـين الطـلاب إلا أن ذلـك لم يمنعـه مـن التشـديد علـى ضـرورة توحيـد أهـداف التعلـيم الـتي يجـب أن يحققهـا كـل الطـلاب لأنهـا محكـات نصـدر علـى أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسـي (Bloom, B. et al. 1985)، كمـا قام "كراثوول" بتقسيم المعرفة إلى معرفة واقعية ومفاهيمية وإجرائية (Krathwohl, D. R. 2002)

بينما أكد "بلوم" أنه يمكن قياس المهارات المعرفية على خط ممتد من البسيط إلى المعقد في شـكل هـرم يتكـون مـن سـتة مسـتويات متزايـدة التعقيـد وهـي: المعرفـة والإدراك والتطبيـق والتحليل والتركيب والتقييم. (ROBBES, Bruno 2009)

أما ميدانيا فقد أجريت في هذه الخطوة اتصالات أولية بالأساتذة الجامعيين الذين يُدرّسون بقسـمي علـم الـنفس وعلـم الاجتمـاع، حيـث سمحـت بمناقشـتهم واسـتبيان آرائهـم حـول الطـرق والوسـائل الـتي يسـتخدمونها في تقيـيم مسـتوى الأداء الدراسـي لطلبـتهم وكـذا تحديـد صـفات الطالب والمعايير التي يجب أن يتقيد بها، كما طُلب منهم ذكـر الصـعوبات الـتي يواجهونهـا في تقييم الأداء الدراسـي وتوضـيح العوامـل المسـببة لانخفـاض الأداء الدراسـي مـن وجهـة نظـرهم، بالإضافة إلى اقتراح أساليب وأدوات يرونها فعالة في تقييم الأداء الدراسي الحقيقي.

لقد أجريت المقابلات مع الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة بتقديمهم أسئلة مفتوحة إما في قاعـة الأسـاتذة أو قاعـات التـدريس أو المـدرجات بعـد الانتهـاء مـن عملـهم، حيـث اسـتغرقت المقابلـة مـع كل أستاذ حوالي (20) دقيقة.

الخطوة الثانية: تحليل خاصية الأداء الدراسي إلى وقائع سلوكية وتقسيمها إلى أبعاد جزئية:

بعد الانتهاء من المقابلة جمعت إجابات الأساتذة حول الأسئلة المفتوحة، حيث تم تحليـل محتواهـا وتصـنيف وترتيـب المعلومـات الـواردة فيهـا علـى شـكل عبـارات تم حسـاب تكراراتهـا ورتبـت علـى أسـاس التكـرار وبعـد تمحيصـها والتأكـد منهـا وإلغـاء كـل العبـارات الـتي تحصـلت علـى أضـعف تكرار تم التوصل إلى (82) عبارة وضعت في المقياس بحيث صنفت علـى أسـاس النمـوذج النظـري لـ (Bloom, et al. 1983) إلى الأبعـاد الثلاثـة: البعـد المهـاراتي (11 بنـدا) والبعـد الوجـداني (23 بنـدا) والبعـد المعـرفي (48 بنـدا)، ووضـعت لهـذه البنـود خمسـة اختيـارات علـى طريقـة "ليكـرت" (Likert) حيـث يحـدد الأسـتاذ مسـتوى الأداء الدراسـي للطالـب في كـل بنـد ضـمن (5) درجـات وهـي (1: لا تنطبق أبدا، 2: تنطبق قليلا، 3: تنطبق بشكل متوسط، 4: تنطبق كثيرا، 5: تنطبق تماما)

المنارة للاستشارات

الخطوة الثالثة: تحكيم مقياس الأداء الدراسي من طرف الخبراء:

بعد الإخراج الأولي للمقياس وبهدف التأكد من مدى تمثيل البنود للخاصية المقيسة وسهولتها ووضوحها لغةً وتركيبًا، قدمت الصورة الأولية للمقياس لمجموعة من الخبراء عددهم (08) وهم أساتذة تعليم عال وأساتذة محاضرين وأساتذة متخصصون في القياس النفسي وبناء الاختبارات والتقويم التربوي وعلم النفس المعرفي، قصد استشارتهم وتحكيمهم لمختلف جوانب المقياس المتمثلة في (صياغة التعليمة، تمثيل البنود، ترتيب البنود، مستويات الإجابة، طريقة التطبيق، مدة التطبيق، سلم التنقيط، لغة المقياس) مع اقتراحهم لبنود يرونها ممثلة للخاصية المقيسة.

لقد نتج عن تحكيمات الخبراء إدخال عدة عمليات إضافة وحذف وتغيير وتعديل وترتيب لبنود المقياس، حيث أصبح عدد بنود المقياس (56) بنداً مقسمة على الأبعاد الثلاثة: البعد المهاراتي (08بند) والبعد الوجداني (12بند) والبعد المعرفي (36بند). كما تم تحكيم التعليمة وتحديد خمسة (5) مستويات للإجابة على البند يأخذ فيه الطالب درجة واحدة(1) كحد أدنى وخمس درجات (5) كحد أعلى أما المقياس ككل فيأخذ الطالب (56) درجة كحد أعلى و(280) درجة كحد أعلى. أما طريقة التطبيق فتكون فردية تستغرق مدتها (15) دقيقة.

الخطوة الرابعة: دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التأكد من الصدق من خلال طريقة الصدق التمييزي، فهي طريقة تعتمد على المقارنات الطرفية بحيث تكشف عن مدى قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية، حيث نرتب درجات المبحوثين تنازليا أو تصاعديا في التوزيع ثم يُسحب (27%) من المبحوثين من طرفي التوزيع فيصبح لدينا مجموعتان متطرفتان ثم نقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث الدرجة إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا والثانية مجموعة دنيا ويستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين **(معمرية، ب 2007 ص 158)**

بعد تطبيق مقياس الأداء الدراسي على عينة الدراسة طبقنا طريقة المقارنات الطرفية التي شرحناها آنفا فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة:

البيانات الإحصائية / العينات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجموعة الدنيا	160.71	10.81
المجموعة العليا	215.61	13.21

المنارة للاستشارات

ثم تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والجدول الموالي يبين نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين في مقياس الأداء الدراسي:

الجدول رقم (2): نتائج اختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين:

المتغير	المجموعة	العدد (N)	المتوسط الحسابي لدرجات الأداء الدراسي (X)	الانحراف المعياري (S)	اختبار (T)	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة (α)
الأداء	الدنيا	43	160.71	10.81	14.73	84	0.01/دال
الدراسي	العليا	43	215.61	13.21			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (2) بأن المجموعة الدنيا قُدر متوسطها الحسابي في الأداء الدراسي بـ(X=160.71) وبانحراف معياري (S=10.81) أما المتوسط الحسابي للمجموعة العليا فقدر بـ(X= 215.61) وبانحراف معياري (S=13.21) أما قيمة اختبار (ت) (T-TEST) فقد بلغت (T=14.73) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0,01) أي مع احتمال خطإ يقدر بنسبة 1%، لذا نقول إننا متأكدون بنسبة 99% من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الدراسي بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا لأن $T_T < T_O$ وبالتالي رفض الفرضية الصفرية، وكانت الفروق لصالح المجموعة العليا، ذلك لأن متوسطها الحسابي في الأداء الدراسي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا، وعليه نفسر هذه النتيجة بأن مقياس الأداء الدراسي يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لتوفر شروط استخدامها، حيث إنه بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة والحصول على درجاتهم تم تقسيم المقياس إلى نصفين متساويين، النصف الأول يشمل البنود (من 1 إلى 28) والنصف الثاني يشمل البنود (من 29إلى 56)، ثم قُسم إلى قائمتين من الدرجات لكل فرد فيهما درجتان إحداهما على النصف الأول وثانيتهما على النصف الثاني ثم حُسب معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person) بين درجات نصفي المقياس. **(نفس المرجع ص 184).**

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تحصلنا على معامل ارتباط (r =0.56) ثم قمنا بالتصحيح الطولي لمعامل الارتباط

المنارة للاستشارات

بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman Brown) فتحصلنا على معامل ثبات المقياس وهو (rsh = 0.71) مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات بحث بغرض الحصول على البيانات من أفراد العينة وهي:

- بطاقة معلومات شخصية
- مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية (من إعداد الباحث نفسه)
- كشوف نتائج الطلبة في الامتحان النظامي

اختبار فرضيات الدراسة:

بعد جمع البيانات بواسطة بطاقة المعلومات الشخصية ومقياس الأداء الدراسي ونتائج الطلبة في الامتحان النظامي قمنا باختبار فرضيات الدراسة بواسطة تقنيات إحصائية ونعرض كيفية اختبار تلك الفرضيات بالشكل الآتي:

اختبار الفرضية الأولى: وهي: **"يكشف التركيب العاملي عن مكونات (عوامل فرعية)للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية"**

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام التحليل العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لـ "هوتلنج" (Hotteling) أي أنه تم تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطريقة "الفاريكماس" (من وضع كيزر)، وقد سمح التحليل العاملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل علما بأن المعيار التحكمي هو أن يكون التشبع الجوهري لمختلف العوامل مساويا أو يفوق (0.30) وعلى أن تكون هناك ثلاثة تشبعات جوهرية لكل عامل على الأقل، وقد اعتُمد على المخطط (Scree plot) لتحديد عدد العوامل المناسبة لإجراء التحليل العاملي. **(دوقة،أ وآخرون.2011 ص 116، 117)**

لقد سمح التحليل العاملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل والجدول التالي يوضح العوامل المنبثقة عن عملية التحليل العاملي:

جدول رقم (3): العوامل الفرعية لمقياس الأداء الدراسي:

الأساليب / العوامل الفرعية	الجذر الكامن	البنود
الأول: العامل المهاراتي	2.09	من (1) إلى(8)
الثاني: العامل الوجداني	1.23	من (9) إلى(20)
الثالث: العامل المعرفي	1.06	من(21) إلى(56)

المنارة للاستشارات

يوضح الجدول أعلاه العوامل المختلفة الأكثر ظهورا والأكثر مساهمة في الأداء الدراسي.

وتفيد الجذور الكامنة في تحديد عدد العوامل التي يجب الخروج بها من التحليل العاملي وهناك معايير متعددة في التراث البحثي لتحديد عدد العوامل التي تستخلص في التحليل بناءً على حجم الجذور الكامنة وأحد هذه المعايير ينص على الإبقاء على جميع العوامل التي يزيد جذرها الكامن على (01) وهذا هو المعيار الأساسي في SPSS والمعيار الثاني هو دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة ويسمى (Scree plot) والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال. **(أبوعلام، رجاء 2006 ص 398، 399)**

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها، نقول إن الفرضية الأولى قد تحققت أي أن" التركيب العاملي كشف عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة الجامعة " وهي العامل المهاراتي، والعامل الوجداني والعامل المعرفي.

اختبار الفرضية الثانية: وهي: **"ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي مع درجاتهم في الامتحان النظامي"**

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط "برافيس بيرسون"(Bravis - Pearson)

الذي يُستخدم مع البيانات الكمية ويشترط في تطبيقه أن تكون العلاقة خطية بين المتغيرين X وY، وللتأكد من ذلك نلاحظ رسم لوحة الانتشار التي تمثل المسافة الموجودة بين المحورين المثلين لدرجات المتغيرين بحيث إذا تحصلنا على سحابة على شكل خط مستقيم ذي اتجاه واحد نقول بأن العلاقة خطية. **(بوحفص،ع (ب)2011 ص 409)**

بعد التأكد من توفر شروط تطبيق معامل الارتباط تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث بلغ معامل الارتباط (r= 0.28) وبالتالي تحقق الفرضية الثانية بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي والتي سنناقشها في تحليل النتائج

تحليل نتائج الدراسة:

لقد اتضح في دراسة الخصائص السيكومترية أن مقياس الأداء الدراسي يتمتع بالصدق التمييزي بين الطلبة ذوي الأداء الدراسي المرتفع والمنخفض، ويعني ذلك أن المقياس له القدرة على كشف الفروق الفردية في الأداء الدراسي بين الطلبة، كما تبين لنا أن المقياس يتميز بمستوى ثبات عال يُمكّنه من إصدار تقييم حقيقي ومستقر حول المستوى الدراسي للطلبة، كما كشف التركيب العاملي عن عوامل فرعية تشكل الأداء الدراسي وهي العامل المهاراتي والوجداني والمعرفي.

المنارة للاستشارات

لذا يجب علينا أن نركز على تقييم المكونات المختلفة والمتكاملة للأداء الدراسي لدى طلبتنا دون إهمال أي مكون من المكونات، لأن الأداء الدراسي خاصية معقدة، وانطلاقا من تحقق صدق المقياس وثباته وتشبع بنوده بالعوامل الفرعية نكون قد أنهينا بناء مقياس الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية، هاته الأداة التي يمكن أن تكون معيارا يتحدد على أساسه الطالب الناجح والفاشل بفضل خصائصها السيكومترية الجيدة.

أما الفرضية الثانية فقد تحققت بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي، ونفسر ذلك بأن الامتحان التقليدي يعتمد على تقييم المكوّن المعرفي للطالب فقط ويهمل المكونات الأخرى في جامعاتنا وكذلك الحال في الدول العربية، إذ توصلت دراسة (أمينة كاظم وآخرون، 1989) إلى نفس النتيجة، حيث أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحياناً على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية وكذلك أوضحت نتائج دراسة (عبد العزيز عبد الباسط، 1994) والتي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسطة بسلطنة عمان وذلك بهدف تحديد المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة عدد من المواد، أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعظم المواد تعطي اهتماماً كبيراً للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر، في حين إن الاختبارات تهمل إلى حد كبير الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا، ودراسة (محمد خيري محمود، 1994) التي خلصت إلى أن أسئلة كتب العلوم موضع التحليل والتي تم اختيارها عشوائياً، كانت تركز في معظمها على قياس المستويات المعرفية الدنيا وبخاصة مستوى التذكر والفهم، وكان اهتماماً محدوداً بالمستويات المعرفية العليا. **(غنيم، م 2005)**

وعليه فإن اعتماد الأبعاد المكوّنة للأداء الدراسي في التقييم أصبحت ضرورة مُلحة لما تعكسه من مهارات وقدرات وإبداعات يصنعها الطالب وكذا أشكال التعاون والمنافسة والمشاركة والاطلاع التي يبديها الطالب بالإضافة إلى المستويات المعرفية الدنيا والعليا، حيث إن عدم اعتماد هذه المعايير يعتبر إجحافا في حق الطالب.

خلاصة:

يدل تحقق فرضيات البحث حول كشف العوامل الفرعية المكونة للخاصية المقيسة على تعقد خاصية الأداء الدراسي، حيث بينت النتيجة أن خاصية الأداء لا تنعكس فقط في

المنارة للاستشارات

الجانب المعرفي وإنما تشمل أيضا الجانب المهاراتي (نفس- حركي) من خلال ما يظهره الطالب من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطإ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد. كما يشمل الجانب الوجداني من خلال ما يظهره من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون، المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تثمين الإنجاز. كما تبين لنا أن الجانب المعرفي لا ينحصر فقط في معلومات الطالب وإنما يشمل ما يقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم خلال إنجاز نشاطاته الدراسية.

لقد كشفت العلاقة الارتباطية الضعيفة بين أبعاد الأداء الدراسي المختلفة والتحصيل الدراسي عن تركيز الامتحانات النظامية على تقييم معارف الطالب فقط وإهمال الجانبين المهاراتي والوجداني وهذا عيب يُحسب عليها، حيث ترى النماذج النظرية المعرفية بأن تلك الجوانب هي مكونات أساسية للأداء الدراسي، لذا يجب اعتمادها من طرف أساتذة الجامعة في تقييم طلابهم خلال العام الدراسي بدلا من التركيز فقط على الامتحان النظامي الذي يعاني من مشكلة الغش في الامتحان ومحض الصدفة في الإجابة والحفظ وذاتية المصحح وتسرب أسئلة الامتحان، وحل هذه المشكلات يكون بقياس الأداء الدراسي بأبعاده المختلفة باستخدام مقياس الأداء الدراسي المقترح والذي قمنا ببنائه في الدراسة الحالية.

المراجع باللغة العربية:

1- أبوسعد، أحمد عبد اللطيف(2009) " دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية " ط1، الأردن- مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع-

2- أبوعلام، رجاء محمود (2006) "التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS" ط2، القاهرة.مصر - دار النشر للجامعات-

3- بخوش، وليد (2006) "أثر استخدام الحاسوب في تحسين بعض العمليات المعرفية والأداء الأكاديمي- دراسة تجريبية في مادة العلوم الطبيعية لتلاميذ الثالثة ثانوي علوم الطبيعة والحياة" مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي-قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر.

4- بوحفص، عبد الكريم (أ) (2011) "أسس ومناهج البحث في علم النفس" الجزائر -ديوان المطبوعات الجامعية-

5- بوحفص، عبد الكريم (ب) (2011) "الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية" ط3، الجزائر -ديوان المطبوعات الجامعية-

المنارة للاستشارات

6- دوقة، أحمد ولورسي عبد القادر وغربي مونية وحديدي محمد وأشروف كبير سليمة (2011) "سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج" الجزائر - ديوان المطبوعات الجامعية-.

7- عبد المليك، مزهودة (2001)"الأداء بين الكفاءة والفعالية- مفهوم وتقييم - "مجلة العلوم الإنسانية، العدد الأول، جامعة بسكرة.الجزائر

8- علام، صلاح الدين محمود (1999)"القياس والتقويم التربوي والنفسي" القاهرة، مصر –دار الفكر العربي-

9- عشوي، مصطفى (1992) "علم النفس الصناعي والتنظيمي" الجزائر - المؤسسة الوطنية للكتاب-.

10- غنيم، محمد أحمد (2005) "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي" مجلة مركز البحوث التربوية - كلية المعلمين العدد الخامس، جامعة الزقازيق، مصر

11- الطيب، أحمد محمد (1999) "التقويم والقياس النفسي والتربوي" ط1، الإسكندرية –المكتب الجامعي الحديث- 12- محمد، عبد السلام يونس (2008)"القياس النفسي" ط1، عمان- دار حامد

13- معمرية، بشير (2007) "القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين" ط2 الجزائر- منشورات الحبر-

14- الصمادي، ع والدرابيع، م (2004) "القياس والتقويم النفسي والتربوي- بين النظرية والتطبيق" ط1 الأردن - مركز يزيد للنشر-

15- لسيد، فؤاد البهي (1997) "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة" القاهرة –دار الفكر العربي

المراجع باللغة الأجنبية:

16. ANTOINE, C I, M et al (1978). Les professeurs pour quoi faire? Du seuil. Paris

17. Bloom, B. & Broder, L. (1958).Problem-solving processes of college students Chicago, Illinois, University of Chicago Press.

18. Bloom, B. et al. (1985) Developing talent in young people. New York, Ballantine.

19. Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview *Theory into Practice*, 41 (4).

20. MAÏRI, L (1994) Faut-il fermer l´université? -ENAL- Alger.

21. ROBBES, Bruno (2009),La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre.Université de Cergy-Pontoise/ IUFM de Versailles.

المنارة للاستشارات

الملحق:

مقياس الأداء الدراسي لطلبة العلوم الاجتماعية

ـموجه لأساتذة الجامعةـ

إعداد الباحث: أ/ حسين غريب

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات والتي تشير إلى نشاطات وسلوكات يقوم بها طلبتكم أثناء الدراسة، والمطلوب منكم أيها الأساتذة الأفاضل أن تقوموا بعملية تقييم مستوى الطلبة بإعطاء درجة لكل عبارة بحيث تتراوح بين (1 وَ 5) في السطر المقابل لها، أي تضع العلامة من خمسة وذلك على النحو الآتي:

- ضع الدرجة (1) إذا كان مضمون البند لا يعبر **إطلاقا** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (2) إذا كان مضمون البند يعبر **إلى حد ما** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (3) إذا كان مضمون البند يعبر **بدرجة متوسطة** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (4) إذا كان مضمون البند يعبر **إلى حد كبير** عن مستوى الطالب.
- ضع الدرجة (5) إذا كان مضمون البند يعبر **تماما** عن مستوى الطالب.

الرقم	البند	الدرجة
1	يحرص الطالب على قيادة زملائه في البحوث الأكاديمية	
2	يبذل جهدا كبيرا في إنجاز أعماله الدراسية	
3	يقوم بنشاطات دراسية تتميز بالتجديد	
4	ينظم محتويات البحث بشكل مفهوم	
5	يستطيع الطالب ببراعة عرض أعماله الدراسية	
6	يستخدم فنيات في عرض بحوثه للفت انتباه الطلاب	
7	يبادر بأفكار وإنجازات لتحسين مستواه الدراسي	
8	يحاول رغم أخطائه بهدف اكتساب المعارف	
9	ينافس زملاءه في الدراسة قصد التفوق	
10	يتعاون مع زملائه في إنجاز المهام الدراسية	
11	يتمالك أعصابه في المواقف المزعجة	

المنارة للاستشارات

12	يتقبل الانتقادات الموجهة إليه من طرف الأستاذ	
13	يتميز بالهدوء والرزانة خلال الفترات الدراسية	
14	يعتمد على نفسه في إنجاز النشاطات الدراسية	
15	يعتمد على نفسه في اجتياز الامتحانات	
16	يتصف بروح الحوار مع زملائه وأستاذه	
17	يسأل الأستاذ حول الأفكار الغامضة	
18	يلتزم بالحضور في الدروس والامتحانات	
19	يحترم الأستاذ في كل المواقف الدراسية	
20	يحترم نتائج المداولات التي تقرها اللجان الوصية	
21	يبادر بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ والزملاء	
22	يستظهر الأفكار بشكل عفوي عند عرض أعماله	
23	يشرح بسهولة مختلف المفاهيم المرتبطة بنشاطه	
24	يختار المعارف الهادفة في أعماله الدراسية	
25	يسترجع بسهولة معارفه المكتسبة	
26	يمتلك سعة الاطلاع في مجالات تخصصه	
27	يشرح الأفكار الصعبة أثناء عرض واجباته	
28	يستطيع صياغة الأفكار بطريقة موضوعية	
29	يُلخص بوضوح الأفكار التي يقدمها في كل نشاط	
30	يقنع غيره في مختلف جوانب النشاط الذي يقدمه	
31	يرتب أفكاره بشكل متناسق في نشاطاته	
32	يطرح أسئلة لإزالة غموض الأفكار	
33	يستخدم المراجع المتخصصة في إنجاز واجباته الدراسية	
34	يتبع الخطوات المنهجية في أي واجب دراسي	
35	يعتمد على أحدث المراجع في إنجاز أعماله الدراسية	
36	يستخدم مراجع أجنبية في إنجاز أعماله الدراسية	
37	ينجز الأعمال المطلوبة منه وفقا لأهداف النشاط الدراسي	

المنارة للاستشارات

38	يستخدم مواقع إلكترونية معتمدة في إنجاز أعماله الدراسية	
39	يعالج بالآراء العملية المشاكل التي تعترضه	
40	يتحرى أنجع الرؤى في موضوع محدد	
41	يُصنف المعلومات والمعطيات على أسس بناءة	
42	يطرح بدائل أكثر إيجابية من سابقاتها	
43	تستوفي أجوبته عمقا معرفيا	
44	يستخدم الاستدلال المنطقي في عملية البرهنة	
45	يبني أفكاره على أسس علمية صحيحة	
46	يجتهد في إعداد أدق التفاصيل في المواضيع المسندة إليه	
47	يقترح خططا بديلة لحل مشكلات تتعلق بالموضوع المسند إليه	
48	يجمع بين أفكار وآراء الآخرين بكل موضوعية	
49	ينطلق من معطيات راهنة للوصول إلى توقعات مستقبلية جديدة	
50	يُنظم الأفكار والمعلومات حسب أهداف نشاطه	
51	يكشف عن أوجه القصور في آراء الباحثين	
52	يُثمن النشاطات الدراسية التي يقوم بها	
53	يُعقب على وجهات نظر الباحثين	
54	يساهم بآرائه في مناقشة أفكار الباحثين	
55	يدافع بحماس عن أفكاره ونشاطاته الدراسية	
56	يختار أحسن الأفكار في أعماله الدراسية	
المجموع:		

المنارة للاستشارات