قياس المهارات والانفعالات والمستويات المعرفية كمؤشرات للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية

– دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة–

أ . غريب حسين
جامعة محمد بوضياف –المسيلة. الجزائر

l'objectif de notre étude c'est de détecter les composants principaux de la performance d'étude chez les étudiants universitaires, pour cela on a fait un test fondé sur la théorie cognitive de (Bloom et al, 1983), on a procédé dans la construction du test de la performance des étapes scientifiques : le regroupement des recherches et des études sur le sujet, l'analyse du notion aux faits de comportement, la division du notion aux composants partiels, l'étude psychométrique, et l'application sur l'échantillon de l'étude.

On a constaté que le test se distingue par les caractères psychométriques dans la mesure des composants de la performance découvris par l'analyse des facteurs, aussi on a trouvé une corrélation faible entre la performance d'étude et les notes des étudiants et cette faiblesse reflète à la difficulté d'évaluation des examens qui évaluent l'aspect cognitif et négligent les autres aspects (la compétence et l'affectivité), ces deux aspects sont bien estimés dans le test de cette étude, c'est pour ça on recommande les enseignants universitaires a évaluer tous les aspects de la performance (la compétence, l'affectivité et et les différents niveaux de la dimension cognitive).
Les mots clés : (la performance, la mesure, la compétence , l'affectivité, le composant cognitif, les étudiants)

هدفت دراستنا إلى كشْف العوامل الفرعية المكوِّنة للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية، وذلك من خلال بناء مقياس الأداء الدراسي على أساس النموذج النظري المعرفي لــ "بلوم وآخرون"(Bloom et al, 1983)، وقد تبين أن المقياس يتمتع بالخصائص السيكومترية في قياس المكونات الأساسية للأداء الدراسي التي كشف عنها التركيب العاملي والمتمثلة في المهارات والانفعالات والمستويات المعرفية،كما كشفنا عن العلاقة الارتباطية الضعيفة بين درجات الأداء الدراسي ودرجات التحصيل الجامعي لدى الطلبة، وقد فسرنا ذلك بأن درجات التحصيل تعكس الجانب المعرفي للطالب فقط بينما تعكس درجاتهم في المقياس مختلف أبعاد الأداء الدراسي والتي يتوجب على أساتذة الجامعة تقييمها وهي البعد المهاراتي للطالب والبعد الوجداني والبعد المعرفي بمختلف مستوياته، فتحصيل الطلاب في الامتحانات يعكس الجانب المعرفي فقط بينما يعكس مقياس الدراسة الحالية الأداء الدراسي بمكوناته الثلاث وهي المكون المهاراتي والوجداني والمعرفي .

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 وهي: (البعد المهاراتي، البعد الوجداني ، البعد المعرفي) على اعتبار أنها وحدة واحدة، ولكن يُلاحظ أن تقييم الجانب المعرفي أو ما يُعرف بــ – التحصيل الدراسي في الامتحانات– يحتل مكان الصدارة بين هاته الأبعاد، لذا جاءت دراستنا كمحاولة لحل المشكلات التي تعاني منها الامتحانات النظامية وذلك بإيجاد أداة تركز على تقييم مختلف مكونات الأداء الدراسي التي تُهملها تلك الامتحانات.

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 أثنائها الطلبة باجترار الدروس و الإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرق مشروعة وغير مشروعة، فلا يمكن اعتبارها دائما تعكس المستوى الحقيقي لأداء الطالب.

يقول (أنتوان) وزملاؤه (C,ANTOINE et al) في هذا السياق أن " 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).

و يرى (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).

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 إستراتيجية 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:2004 ص69) فتحقيق الهدف الانفعالي والهدف النفس– حركي لابد أن يحتاج لبعض المعلومات و المعارف وتحقيق الهدف الحركي لابد 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 ثلاث 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 دعى إليها (Bloom et al, 1983) والتي سنعتمد عليها في تقييم الأداء الدراسي في دراستنا الحالية و تلك الدراسات هي كالآتي:

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 وَ ديجروت) (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 و سبيكة 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 و خالد 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 أن قياس مختلف جوانب الأداء الدراسي يتطلب منا بناء أداة تقيسه بأبعاده الثلاثة و التي دعى 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 و التقارير 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 و الدراسات 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؟

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 و داخليون و يختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية و الاجتماعية 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،أ1999ص24)

-**التعريف الإجرائي للأداء الدراسي:** هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المراد بناؤه في هذه الدراسة، وهو مستوى الطالب في المجالات الآتية:

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

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

- **<u>المجال المعرفي:</u>** 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.

- **مفهوم التحصيل الدراسي:** هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليم.(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 أن القياس هو عملية تقدير الأشياء أو الظواهر أو الصفات

تقديرا كميا باستخدام أدوات تتناسب وخصائص الظاهرة المقاسة: 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 المقاسة، فهو عملية غير مباشرة وغير مطلقة والصفر فيها ليس حقيقيا أي لا يدل على عدم وجود الخاصية تماما.

- **الرشد: لغة:** رَشَدَ، رُشْدًا و رَشَادًا و رَشِد، رَشَدًا اهتدى و استقام.

اصطلاحا: هي مرحلة الكبار و تمتد 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.

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

-**التعريف الإجرائي للرشد:** اخترنا في دراستنا عينة من الراشدين و هم طلاب و طالبات العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة، حيث تتراوح أعمارهم بين 18 سنة و 30 سنة و هي 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 و الأداء الأكاديمي لدى طلاب الصفين الأول والثاني وتراوحت أعمارهم بين 15-17 سنة، حيث حدد فيها مستوى الأداء الأكاديمي للطالب من خلال بعض المؤشرات الدالــة عليــه وهــي : نتــائج 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 لــ (داوود، ن 1999):

تقيس هذه الأداة السلوكات الاجتماعية واللاجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهــي: المهارات الاجتماعية الشخصية ، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والممثلة في المقياس الفرعــي الأول (مقيــاس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب، العدوانية، كثرة الطلبات والممثلة في المقياس الفرعــي الثاني (مقياس السلوك اللاجتماعي).

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.

-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 على 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 و 19 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

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: (الريفي، شبه الحضري، 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 وكانت الارتباط r = 0.41 بعد تصحيح معامل الثبات 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 بـــ(922) تلميذا 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 ثلاث مستويات (1: مستوى جد مقبول، 2: مستوى مقبول، 3: دون المستوى) بالإضافة إلى معدلات التلاميذ في كل المواد وهي موضحة في الجدول التالي:

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

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

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 واللاجتماعية 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 أللاجتماعي).

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.

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 بـــ (160) طالبا وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية وتتراوح أعمارهم بين (18و30سنة) تقريبا، فهم طلبة خارجيون و داخليون و يختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية و

الاجتماعية و النتائج 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 وَ ديجروت) (Pintrich & 1990 Degroot,)، 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 لـــ (داوود، ن 1999)،دراسة (MARTINOT & MONTEIL, 2000)، دراسة (يوسف محمد عبد الله و سبيكة يوسف الخليفي، 2001)، دراسة (قريقوري وآخرون)،(Gregory, M et al 2001)، دراسة (2003) Santroch, 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 و خالد عبد الرحمن العطيات، 2010)،دراسة (دوقة،أ وآخرون، 2011).

كما تم الاستفادة من التنظير الذي قام به الباحثون، حيث دعى (بلوم وبرودر، 1958) إلى ضرورة اعتماد التفكير والتذكر كمعايير تقييم لأداء الطالب لأنها تساعد حقا على اختراق أسرار الصندوق الأسود المتمثل في اتقان الأداء الدراسي (Bloom, B. & Broder, L. 1958)، وقد أعطى "بلوم" أهمية كبيرة للفروق الفردية بين الطلاب إلا أن ذلك لم يمنعه من التشديد على ضرورة توحيد أهداف التعليم التي يجب أن يحققها كل الطلاب لأنها محكات نصدر على أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسي (Bloom, B. et al. 1985)، كما 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 شكل هرم يتكون من ستة مستويات متزايدة التعقيد وهي: المعرفة والإدراك والتطبيق ROBBES, Bruno 2009)(والتركيب والتحليل والتقييم.

أما ميدانيا فقد أجريت في هذه الخطوة اتصالات أولية بالأساتذة الجامعيين الذين يُدرّسون بقسمي علم النفس وعلم الاجتماع، حيث سمحت بمناقشتهم واستبيان آرائهم حول الطرق والوسائل التي يستخدمونها في تقييم مستوى الأداء الدراسي لطلبتهم وكذا تحديد صفات الطالب والمعايير التي يجب أن يتقيد بها، كما طُلب منهم ذكر الصعوبات التي يواجهونها في تقييم الأداء الدراسي وتوضيح العوامل المسببة لانخفاض الأداء الدراسي من وجهة نظرهم، 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 قاعة الأساتذة أو قاعات التدريس أو المدرجات بعد الانتهاء من عملهم، حيث استغرقت المقابلة مع 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 تحليل محتواها وتصنيف وترتيب المعلومات الواردة فيها على شكل عبارات تم حساب تكراراتها ورتبت على أساس التكرار وبعد تمحيصها والتأكد منها وإلغاء كل العبارات التي تحصلت على أضعف تكرار تم التوصل إلى (82) عبارة وضعت في المقياس بحيث صنفت على أساس النموذج النظري لــ (Bloom, et al. 1983) إلى الأبعاد الثلاثة: البعد المهاراتي (11بند) والبعد الوجداني (23بند) والبعد المعرفي (48بند)، ووضعت لهذه البنود خمس اختيارات على طريقة "ليكرت" (Likert) حيث يحدد الأستاذ مستوى الأداء الدراسي للطالب في كل بند ضمن (5) درجات وهي (1 : لا تنطبق أبدا 2: تنطبق قليلا، 3: تنطبق بشكل متوسط، 4: تنطبق كثيرا، 5: تنطبق تماما)

الخطوة الثالثة: تحكيم مقياس الأداء الدراسي من طرف الخبراء

بعد الإخراج الأولي للمقياس وبهدف التأكد من مدى تمثيل البنود للخاصية المقاسة وسهولتها ووضوحها لغةً وتركيبًا، قدمت الصورة الأولية للمقياس لمجموعة من الخبراء عددهم (08) وهم أساتذة تعليم عالي وأساتذة محاضرين وأساتذة متخصصين 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 المقاسة.

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 خمس(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

ثم تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية 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)	م. لدرجات الأداء الدراسي (X)	ع.(S)	اختبار(T)	د.ح (df)	مستوى الدلالة (α)
الأداء الدراسي	الدنيا	43	160.71	10.81	14.73	84	0.01/دال
	العليا	43	215.61	13.21			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (2) بأن المجموعة الدنيا قُدر متوسطها الحسابي في الأداء الدراسي بـــ(X=160.71) وبانحراف معياري (S=10.81) أما المتوسط الحسابي للمجموعة العليا فقدر بـــ(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 خطأ يقدر بنسبة 1%، لذا نقول أننا 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 أنه 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 29 إلى 56)، ثم قُسم إلى قائمتين من الدرجات لكل فرد فيهما درجتان إحداهما على النصف الأول وثانيهما على النصف الثاني ثم حُسب معامل الارتباط لـــ "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 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 لـــ "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 ثلاث تشبعات جوهرية لكل عامل على الأقل، وقد أُعتمد 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) 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)**

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 أن 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 XوY، وللتأكد من ذلك نلاحظ رسم لوحة الانتشار التي تمثل المسافة الموجودة بين المحورين الممثلين لدرجات المتغيرين بحيث إذا تحصلنا على سحابة على شكل خط مستقيم ذو 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 عالي 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.

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 أن 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 أن عدم اعتماد هذه المعايير يعتبر إجحافا في حق الطالب.

خلاصة:

يدل تحقق فرضيات البحث حول كشف العوامل الفرعية المكونة للخاصية المقاسة على تعقد خاصية الأداء الدراسي، حيث بينت النتيجة أن خاصية الأداء لا تنعكس فقط في الجانب المعرفي وإنما تشمل أيضا الجانب المهاراتي (نفس–حركي) من خلال ما يظهره الطالب من سلوكات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطأ، 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 على تركيز الامتحانات النظامية على تقييم معارف الطالب فقط و اهمال 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 و محض الصدفة في الإجابة والحفظ وذاتية المصحح و تسرب 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 و الاختبارات النفسية والتربوية "-مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع- ط1 ، الأردن.

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

3- بخوش، وليد "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. 2005/.2006

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

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

6- دوقة، أحمد و لورسي عبد القادر و غربي مونية و حديدي محمد و أشروف كبير سليمة (2011) "سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج"- ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر.

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

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

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

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 و القياس النفسي و التربوي" - المكتب الجامعي الحديث- ط1، الإسكندرية .

12- محمد، عبد السلام يونس (2008) "القياس النفسي" دار حامد ط1، عمان

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

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

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

المراجع باللغة الأجنبية:

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

- 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).PDF

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.

الملحق:

مقياس الأداء الدراسي لطلبة العلوم الاجتماعية

-موجه لأساتذة الجامعة-

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 و ذلك 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	
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
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 و المعطيات 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 على أفكاره ونشاطاته الدراسية
56	يختار أحسن الأفكار في أعماله الدراسية
	المجمــــــــــــــــــــــــــــوع: