

دراسة سيكولوجية وصفية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية وعلاقة
بالتحصيل الجامعي - دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة -

الأستاذ: حسين غريب، جامعة المسيلة، الجزائر

ملخص:

هدفت دراستنا إلى كشف سيكولوجية الأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية بناءً على النموذج النظري المعرفي لـ "بلوم وآخرون" (Bloom et al, 1983)، وقد استخدمنا المنهج الوصفي، حيث طبقت الدراسة على عينة قُدِّر أفرادها بـ (160) طالبا وطالبة في العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث قمنا ببناء مقياس الأداء الدراسي باتباع خطوات علمية دقيقة، وقد تبين أن المقياس يتمتع بالخصائص السيكمومترية في قياس المكونات الأساسية للأداء الدراسي التي كشف عنها التركيب العاملي وهي العامل 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 الجانب المعرفي للطلاب فقط بينما تعكس درجاتهم في المقياس مختلف أبعاد الأداء الدراسي والتي يتوجب على أساتذة الجامعة تقييمها وهي المكون المهاراتي والوجداني والمعرفي بمختلف مستوياته كمحددات للأداء الدراسي الحقيقي لدى الطلبة.

Résumé:

L'objectif de notre étude c'est de découvrir 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 constaté que le test se distingue par les caractères psychométriques dans la mesure des composants de la performance découverts 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, pour cela on recommande les professeurs universitaires pour évaluer tous les aspects de la performance (la compétence, l'affectivité et les différents niveaux du composant cognitif).

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 تُهمّلها 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 أثنائها الطلبة باجتراح الدروس و الإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرق مشروعة وغير مشروعة، فلا يمكن اعتبارها دائماً تعكس المستوى الحقيقي لأداء الطالب، حيث انتقد (عمار صخري) - وزير سابق للتعليم العالي و البحث العلمي - في خطابه الرسمي اعتماد الامتحان في التقييم بقوله: "...الذي أتأسف له هو الاضطراب الحادث في قيمنا كمواطنين، كوننا غرسنا في أذهان أبنائنا بان التعليم المجدي هو الوصول إلى الجامعة وحضور المحاضرات واجترار المعلومات في مناسبات نسميها الامتحانات (1)".

كما يقول (أنتوان) وآخرون (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 (2). 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⁽³⁾.

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.⁽⁴⁾

في حين دعى (رشيد حراوية، 2010) - وزير التعليم العالي و البحث العلمي- في ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية إلى ضرورة احترام الطالب للتنظيم الجامعي وأن يتصف بالحس المدني وحسن الخلق في سلوكه و أن لا يلجأ للغش في الامتحان وفي أعماله وبحوثه الميدانية⁽⁵⁾، لقد عرّج الوزير الحالي إلى سلوكيات يجب ينتهجها الطالب داخل الحرم الجامعي إلا أنها للأسف لا تُستخدم

في تقييم الطالب بشكل مباشر لذا أردنا اعتمادها في تقييم الأداء الدراسي للطلاب في المقياس الجديد ضمن البعد الوجداني.

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 للطلاب (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 »⁽⁶⁾ 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.⁽⁷⁾ وبالتالي يمكن أن نؤكد أن الاعتماد على نتائج تحصيل الطالب في الامتحانات هو وسيلة غير كافية لتقييم أدائه الدراسي الفعلي.

ثبتت 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 كالاتي:

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) ، دراسة (& Degroot,) ، 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 الخليفة، 2001)، دراسة (Santroch, 2003) ، دراسة (يوسف رحيم، 2003) ، دراسة (طلعت أحمد حسن علي، 2005)، دراسة (نحاة 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 العطيّات، 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.

انطلاقاً 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 استناداً على النموذج النظري المعرفي لـ (Bloom et al, 1983) ولبناء أداة تقيس مختلف أبعاد الأداء الدراسي وتحديد 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 العملي عن المكونات الفرعية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية؟

2. هل ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي حسب النموذج المعرفي 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:

2. الفرضيات:

1. يكشف التركيب العملي عن مكونات فرعية للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

2. ترتبط درجات الطلبة في مقياس الأداء الدراسي حسب النموذج النظري المعرفي مع درجاتهم في الامتحان النظامي.

3. حدود الدراسة:

تختص دراستنا ببناء مقياس الأداء الدراسي الذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد المهاري 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 و يتخلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنتائج الدراسية، حيث أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2012-2013 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

4. 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⁽⁸⁾. ويعرف "شابلين" (Chaplin) الأداء على أنه أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال⁽⁹⁾.

➤ 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⁽¹⁰⁾.

➤ التعريف الإجرائي للأداء الدراسي:

هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المراد بناؤه في هذه الدراسة، وهو مستوى الطالب في المجال المهاراتي (نفس-حركي) من خلال ما يظهره من سلوكيات: كالنشاط الحركي، المحاولة والخطأ، أداء مهارات مركبة بدقة وسرعة وثقة، التكيف، الاستجابات، الإبداع، التنظيم والاستعداد وفي المجال الوجداني من خلال ما يظهره من: الاتجاهات، العواطف، التقدير، الاحترام، التعاون، المنافسة، الاطلاع، الرغبة في التلقي، المشاركة، الالتزام، تامين الإنجاز وفي المجال المعرفي من خلال 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.

➤ مفهوم التحصيل الدراسي:

هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يجرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليم⁽¹¹⁾.

➤ 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"⁽¹²⁾.

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

➤ القياس النفسي: هو تكميم خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا⁽¹³⁾

➤ النموذج النظري المعرفي: هو نموذج أسسه (Bloom, et al. 1983) و يرى 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⁽¹⁴⁾.

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

5. منهج الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الوصفي في دراستنا، فبحثنا ينتمي إلى البحوث المعيارية 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⁽¹⁵⁾.

نستخدم المنهج الوصفي 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 النظريات.

6. عينة الدراسة:

تعرفّ العينة على أنها مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع⁽¹⁶⁾.

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) طالبا وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية وتراوح أعمارهم بين (18 و30 سنة) تقريبا، فهم طلبة خارجيون وداخليون و يختلفون فيما بينهم في الظروف الاقتصادية والاجتماعية و النتائج الدراسية، وقد اختيرت

تخصصات العلوم الاجتماعية لأنها تشترك فيما بينها في طرق التدريس والنشاطات الدراسية والوسائل المستخدمة في تقييم مجهودات الطلبة.

7. 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 اعتمادا على معايير في عملية التقييم وهي سلوكيات ونشاطات يقوم بها الطلبة داخل حجرة الدراسة ، حيث حدد(عبد المجيد مرزوق، 1993) مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب 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 (مخوش، و. 2006) مقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالاعتماد على محك التحصيل الأكاديمي ومحك المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما قام (دوقة، 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 السلوكيات الاجتماعية والاجتماعية التي يقوم بها الطلبة في المدرسة من خلال الأبعاد الاجتماعية وهي: المهارات الاجتماعية الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية والمثلة في المقياس الفرعي الأول (مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية) والأبعاد غير الاجتماعية: وهي الغضب،

العدوانية، كثرة الطلبات والمثلة في المقياس الفرعي الثاني (مقياس السلوك الاجتماعي).

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 إتقان الأداء الدراسي⁽¹⁷⁾، 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 تصدر على أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسي⁽¹⁸⁾، كما قام كراثول⁽¹⁹⁾ بتقسيم المعرفة إلى معرفة واقعية ومفاهيمية وإجرائية⁽¹⁹⁾.

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 والتحليل والتركيب والتقييم⁽²⁰⁾.

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 وفئات سلوكية وتنقسمها 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 صنف على أساس النموذج النظري لـ (Bloom, et al. 1983) إلى الأبعاد الثلاثة: البعد المهاري (11 بند) والبعد الوجداني (23 بند) والبعد المعرفي (48 بند)، ووضعت هذه 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 وتركيباً، 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 التعليم، 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 المهاري (08 بند) والبعد الوجداني (12 بند) والبعد المعرفي (36 بند). كما تم تحكيم التعليم 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⁽²¹⁾.

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)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (S)	اختبار (T)	درجة الحرية (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 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) ($T=14.73$) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,01$) 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 $T_T < T_0$ 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 لكل بُعد على حدا لتوفر شروط استخدامها، حيث أنه بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة والحصول على درجاتهم تم تقسيم كل بعد من أبعاد المقياس إلى نصفين متساويين، ثم حُسب معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person) بين درجات نصفين كل بعد. (22)

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تحصلنا على متوسط معامل الارتباط بأبعاد المقياس قدر بـ (r =0.56)

ثم قمنا بالتصحيح الطولي لمعامل الارتباط بمعادلة "سيرمان براون" (Spearman Brown). فتحصلنا على معامل ثبات المقياس ككل وهو (= r_{sh} 0.71) مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

8. 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)
- كشف نتائج الطلبة في الامتحان النظامي

9. 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 العملي عن مكونات (عوامل فرعية) للأداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية "

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام التحليل العملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لـ "هوتلينج" (Hotteling) أي أنه تم تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطريقة "الفاريكماس" (من وضع كيزر)، وقد سمح التحليل العملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل علما بأن المعيار التحكيمي هو أن يكون التشبع الجوهرى لمختلف العوامل مساويا أو يفوق (0.30) وعلى أن تكون هناك ثلاث تشبعات جوهرية لكل عامل على الأقل، وقد أعتد على المخطط (Scree plot) لتحديد عدد العوامل المناسبة لإجراء التحليل العملي.⁽²³⁾

جدول رقم (3): العوامل الفرعية لمقياس الأداء الدراسي

لقد سمح التحليل العملي بإظهار ثلاثة (03) عوامل منبثقة، والجدول

التالي يوضحها:

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

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 العملي 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.⁽²⁴⁾

انطلاقاً 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 المهارتي، 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 و Y، 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.⁽²⁵⁾

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.

10. 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 يُمكنه من إصدار تقييم حقيقي ومستقر حول المستوى الدراسي للطلبة، كما كشف التركيب العاملي عن عوامل فرعية تشكل الأداء الدراسي وهي العامل المهاري 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، وانطلاقاً 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 معياراً يتحدد على أساسه الطالب الناجح والفاشل بفضل خصائصها السيكمترية الجيدة.

أما الفرضية الثانية فقد تحققت بالرغم من العلاقة الارتباطية الضعيفة بين الأداء الدراسي والتحصيل الدراسي، ونفسر ذلك بأن الامتحان التقليدي يعتمد على تقييم المكون المعرفي للطلاب 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 التقييم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأشكالها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحياناً على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقييم المستمر، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقييم 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 خيرى 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⁽²⁶⁾.

وعليه فإن اعتماد الأبعاد المكوّنة للأداء الدراسي في التقييم أصبحت ضرورة ملحة 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 إجحافاً في حق الطالب.

الخاتمة

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 المهاري (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، تامين الإنجاز. كما تبين لنا أن الجانب المعرفي لا ينحصر فقط في معلومات الطالب وإنما يشمل مايقوم به الطالب من عمليات معرفية كالإدراك والحفظ والتذكر وما يظهره الطالب من قدرات كالقدرة على الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم 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 واهمال الجانبين المهاري 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.

❖ هوامش البحث

- (1) صخري، عمار (2001): "الجامعة الجزائرية والمجتمع"، مجلة مجلس الأمة عدد922، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، الجزائر.
- (2) ANTOINE, C I, M et al(1978) < Les professeurs pour quoi faire ? > Du seuil Paris. p147
- (3) محمد، عبد السلام يونس (2008) "القياس النفسي" دار حامد ط1، عمان
- (4) MAÏRI, L (1994) < Faut-il fermer l'université? >-ENAL- Alger.P28.
- (5) حراوية، رشيد (2010): "ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية" -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - الجزائر.
- (6) الصمادي، ع والدرايع، (2004): "القياس والتقويم النفسي والتربوي، بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر، الأردن. ص69.
- (7) الصمادي، ع والدرايع، مرجع سبق ذكره، ص69.
- (8) مزهودة، عبد المليك (2001) : "الأداء بين الكفاءة والفعالية - مفهوم وتقييم -" مجلة العلوم الانسانية، العدد الأول، جامعة بسكرة، الجزائر، ص36.
- (9) مصطفى، عشوي (1992): "علم النفس الصناعي والتنظيمي"، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص189.
- (10) أحمد، الطيب محمد (1999): "التقويم و القياس النفسي و التربوي"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص24 .
- (11) محمد، عبد السلام: مرجع سبق ذكره، ص178.
- (12) بشير، معمريّة (2007): "القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين"، منشورات الخبر، ط2، الجزائر، ص158.
- (13) محمود، علام صلاح الدين (1999): "القياس والتقويم التربوي والنفسي"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص56 .
- (14) الصمادي، ع والدرايع: مرجع سبق ذكره، ص75.

- (15) عبد الكريم، بوحفص (أ) (2011) أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص56.
- (16) عبد الكريم، بوحفص (أ) : مرجع سبق ذكره، ص 136.
- (17) Bloom, B. & Broder, L. (1958) < **Problem-solving processes of college students** > Chicago, Illinois, University of Chicago Press.P46.
- (18) Bloom, B. et al. (1985) < Developing talent in young people >. New York, Ballantine. P16
- (19) Krathwohl, D. R. (2002) < A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview > [Theory into Practice](#), 41 (4).PDF P42
- (20) ROBBES, Bruno (2009), < [La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre](#) > Université de Cergy-Pontoise/ IUFM de Versailles.p65.
- (21) بشير، معمريّة: مرجع سبق ذكره.
- (22) المرجع السابق، ص184.
- (23) أحمد، دوقة 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، ص ص 102، 103.
- (24) محمود، أبوعلام رجاء (2006): "التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS"، دار النشر للجامعات، ط2، القاهرة، مصر، ص ص 398، 399.
- (25) عبد الكريم، بوحفص (ب) (2011): "الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية" ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، ص 409.
- (26) محمد، غنيم أحمد (2005): "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي" مجلة مركز البحوث التربوية ، كلية المعلمين، العدد الخامس، جامعة الزقازيق، مصر، ص14.