جامعة عين شمس
(كلية البنات للآداب والعلوم والتربية)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 5 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة دمنهور من أدائهم على الاختبارات الموضوعية في المقررات التربوية والأكاديمية

فاطمة عبدالرحمن عبدالقادر موسي*

المستخلص:

استهدف البحث الحالي إعداد بطارية لقياس النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتنبؤ به من الأداء على الاختبارات الموضوعية في المقررات التربوية والأكاديمية لدى طلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم بكلية التربية. تكونت العينة من: عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للبطارية: بلغت (٢٦٥) من طلاب شعبتي المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية بالفرقة الثانية تعليم ابتدائي، والعينة الأساسية: بلغت (١٢٨-١١٧) من طلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم بذات الفرقة. تمثلت أدوات البحث في: بطارية النجاح الأكاديمي، ودرجات الطلاب عينة البحث الأساسية في الاختبارات الموضوعية لمقرر علم النفس الاجتماعي (كمقرر تربوي) ومقرري أدب الأطفال والنبات التقسيمي (كمقررات أكاديمية). توصل البحث إلى النتائج التالية: تتمتع بطارية النجاح الأكاديمي بخصائص سيكومترية جيدة هي: صدق البناء، وصدق المحكمين، والصدق العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن ثمانية عوامل، والصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للأبعاد الثمانية التي أسفر عنها التحليل العاملي الاستكشافي والصدق التمييزي. و**الثبات:** تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد البطارية الثمانية من ٠,٧٠٩ إلى ٠,٩٣٩ ومعامل ثبات ألفا كرونباخ للبطارية ككل ٠,٩٦٠.و**الاتساق الداخلي**: تراوحت قيم معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه من ٠,٣٩٧ إلى ٠,٩١٢، وتراوحت قيم معاملات ارتباط درجات أبعاد البطارية بالدرجة الكلية بين (٠,٥٢١ – ٠,٧٥٣)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبطارية بين (٠,٣١٠ – ٠,٧٣٥) وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا . ولم يتنبأ أداء الطلاب في الاختبار الموضوعي للمقرر التربوي بالنجاح الأكاديمي لهم لكل من الشعبتين الادبية والعلمية. وتنبأ أداء الطلاب في الاختبارات الموضوعية للمقررات الأكاديمية بالنجاح الأكاديمي لهم، فأسهمت تلك المقررات في التنبؤ به بنسبة ٢٣,٧٪ و١٩٪ لشعبتي اللغة العربية والعلوم على الترتيب.

الكلمات المفتاحية : النجاح الأكاديمي، الاختبارات الموضوعية،المقررات التربوية والأكاديمية.

مقدمة :

الطلاب هم العناصر الأكثر أهمية لأي مؤسسة تعليمية. وترتبط التطورات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد بالنجاح الأكاديمي لهم، من خلال إنتاج خريجين بجودة عالية الذين سيصبحون قادة عظماء وقوى عاملة

* مدرس علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة دمنهور- جمهورية مصر العربية.
* البريد الإلكتروني: fatmaabdelrahman@edu.dmu.edu.eg

تاريخ إستلام البحث : ١٦ / ٥ / ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث : ١١ / ٦ / ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : ٥ / ٢٠٢٢

متميزة للبلاد وبناء عليه يكونون مسئولين عن التطور الاقتصادي والاجتماعي للبلاد. وتتنوع الأسباب التي تؤدي لتسرب الطلاب من التعليم الجامعي مثل: المشكلات الشخصية، التغيرات في الخطط الوظيفية، أو الفشل الدراسي. فالطالب الذي يفشل في الحصول على شهادة جامعية لديه فرص مهنية أقل، ويحصل على مال أقل من أقرانه الذين يتخرجون من الجامعة. ويساعد فهم الأسباب المسئولة عن نجاح وفشل الطالب بالجامعة في التعرف المبكر على الطلاب الذين يعانون من مشكلات أكاديمية وتقديم العلاج المبكر لهم.

وغالبا ما يتم التنبؤ بالنجاح في الجامعة باستخدام نوعين من المتغيرات هما: الأداء في المدرسة الثانوية كما يقاس بمعدل أو متوسط نقاط التقدير(Grade Point Average (GPA، ودرجات اختبارات التحصيل المعيارية مثل Scholastic Aptitude Test(SAT) و American College Test(ACT). ومع ذلك، فإن تلك المتغيرات لا تفسر كل التباينات في النجاح الأكاديمي الراجعة إلى المتغيرات البينية المعقدة. وهذه المتغيرات البينية هي عوامل لا ترتبط ارتباط مباشر بالمهارات الأكاديمية وفي نفس الوقت لها تأثير على نجاح الطالب. تتضمن تلك العوامل: التكيف الذاتي، المعلمين، التنشئة الوالدية، ضغط مجموعة الأقران، الثقة بالنفس، البيئة المدرسية السابقة، الأنشطة اللاصفية المصاحبة للمنهج. ولفهم النجاح الأكاديمي للطلاب بشكل أفضل ، من الضروري أن نأخذ في الاعتبار المتغيرات غير المعرفية الأكثر اتساعا، كما يستلزم تطوير النماذج المعقدة التي تضع في اعتبارها العوامل الشخصية والمعرفية والاجتماعية (Prevatt,Li,Welles,Festa-Dreher, Yelland, & Lee,, 2011,6).

ولقد شغلت محددات نجاح الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الأبحاث النفسية والتربوية على مدى عقود (Robbins,Lauver,Le,Davis,Langley&Carlstrom,2004,265). وبسبب طبيعة مفهوم النجاح الأكاديمي غير الواضحة، فإنه يعتبر أحد المفاهيم المستخدمة على نطاق واسع في الدراسات والأبحاث التربوية على مستوى التعليم العالي. وبمراجعة التراث السيكولوجي حوله وتقييم تعريفاته في ضوء نموذج I-E-O لأوستن (Astin's I-E-O model) مما أدى إلى وضع تعريف منقح ونموذج نظري جديد للنجاح الأكاديمي. وتشير النتائج أيضا أن الدرجات والـ GPA يعتبران المقاييس الأكثر شيوعا والمستخدمة لقياسه. ويتردد الباحثون في تعريف نجاح الطالب[1] Student Success. وقد شاع استخدم المصطلح باعتباره مفهوم جامع يشمل العديد من المخرجات التعليمية للطالب (York,Gibson & Rankin, 2015,3) .

ويرى (Terenzini,1989,650) أن المبدأ الأول للتقييم الجيد يكون من خلال أن تبين بوضوح الشئ الذي تحاول قياسه. ويؤكد (York, et al., 2015,3) أن مصطلح النجاح الأكاديمي يُمثل مفهوم غير متبلور يشتمل بصفة عامة على مدى واسع من المخرجات التعليمية تمتد من الحصول على درجة إلى النمو الأخلاقي. والغموض المرتبط بتعريف النجاح الأكاديمي يمكن إعزاؤه بشكل جزئي إلى طبيعته، فتنظر الهيئات المختلفة للنجاح ، وبالتالي النجاح الأكاديمي بشكل مختلف . فمثلا قد يرى عضو هيئة التدريس أن النجاح الأكاديمي يشير إلى اكتساب معارف ومهارات محددة تظهر بوضوح من خلال اجتياز المقررات .وقد يرى المدير بدوره أن النجاح الأكاديمي يشير إلى قدرة الخريجين في الحصول على مهن والترقي بها في اطار مجالات دراستهم ، هذه الاستخدامات الواسعة للمصطلح تحد من قدرة الباحثين على دراسة النجاح الأكاديمي بشكل واضح (York, et al., 2015,4).

[1] يستخدم مصطلح نجاح الطالب بالتبادل مع مصطلح النجاح الأكاديمي

كان وما يزال نجاح الطلاب في التعليم العالي موضوعًا مهمًا للبحث لعدة عقود ويتم تعريفه بطرق عديدة. واستخدمت الدراسات مصطلحات مثل : التسرب، والتقدم في الدراسة، والكفاءة المدركة ، امكانية الحصول على وظيفة ، أو الانجاز الأكاديمي كتعريفات لنجاح الطلاب . ولا يقتصر البحث حول نجاح الطلاب على التعريف الاجرائي له فحسب ، بل يتعلق أيضًا بالمتغيرات التي تؤثر على نجاح الطلاب. فيمكن أن يتأثر نجاح الطالب بالبيئة الجامعية ، أو بخصائص الطلاب أو كليهما. وتلعب جوانب عديدة من البيئة الجامعية دورًا في نجاح الطالب مثل: التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ومعايير وممارسات المؤسسة يمكن أن تؤثر على الاحتفاظ واستبقاء الطلاب . ،وتقع على عاتق الجامعة مسئولية صياغة المنهج بطريقة تعمل على تحسين نجاح الطلاب (Day, van Blankenstein, Westenberg, & Admiraal, 2018, 917-918,938) .

ويرى مسئولي مؤسسات التعليم العالي بأنه من الخطأ تحديد نجاح الطلاب فقط من حيث الحصول على درجة. ويقترحون ضرورة التفكير في نجاح الطلاب على نطاق أوسع(Schroeder, 2011). وركز بعض الباحثون على تأثيرات المناهج التعليمية المختلفة على نجاح الطلاب.أثبت (Gelisli,2009) التأثير الإيجابي لمنهج التعليم الذي يركز على الطالب مقارنةً بالمنهج الذي يركز على المعلم على النجاح الأكاديمي للطلاب. وقام آخرون بدراسة التأثيرات على النجاح الأكاديمي لمقررات محددة لطلاب السنة الأولى (O'Gara, Karp, Hughes, 2009,200; Abdykhalykova, 2013).

كما قدم (Ćukušić, Garača, & Jadrić, 2014) أدلة تجريبية على العلاقة الإيجابية بين التقييم الذاتي عبر الإنترنت ، وهو جزء لا يتجزأ من التعلم الإلكتروني أو النوع المختلط من المقررات الدراسية ونجاح الطلاب. ويبحث معظم الباحثين في تأثير برامج الدعم المؤسسي والخدمات والتدخلات التي تساهم في نجاح الطلاب. وأظهرت النتائج أن الإرشاد الأكاديمي ، والمساعدة التعليمية الشاملة ، وأنظمة الإنذار المبكر للطلاب المعرضين للخطر والتوجيه المستمر للطلاب الجدد هي من بين الممارسات المهمة في نجاح الطلاب (Habley,Valiga, McClanahan, & Burkum, 2010) .

اجمالا ، بعد مراجعة عددا كبيرا من الأبحاث حول نجاح الطلاب ، فأن النموذج المفاهيمي المقترح لـ (Perna, & Thomas, 2008,20) و (York et al., 2015) هما الأكثر شمولاً. حيث يوفران إطارًا نظريًا ويحددان العوامل التي تؤثر على نجاح الطلاب ، مما يجعلهما أساسًا مفيدًا للباحثين المستقبليين، وبالتالي فقد اتخذتهما الباحثة كأساس للبحث الحالي. وحيث انه لا تتوفر أدوات قياسية لقياس النجاح الأكاديمي للطلاب في البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة – في حدود علم الباحثة- ، ومن ثم فهناك حاجة إلى أدوات صادقة وثابتة لقياسه .ونظرا لما يتسم به العالم اليوم من تطور سريع في كافة مجالات المعرفة ، وما يتميز به من ثورة علمية وتقنية ، كان لزاما على الأنظمة التعليمية ومؤسساتها أن تواكب ذلك التغيير بتطوير مناهجها ومقرراتها الدراسية بصفة عامة والمقررات الجامعية خاصة، وذلك بما يتلاءم مع تكامل النمو المعرفي(العتيبي والقميزي ،٢٠١٩، ٣٣٥)

و يعتبر تطوير التعليم الجامعي أبرز التحديات التي تواجه الجامعات والقائمين عليها ، لذا تحتل هذه القضية مكانة عالية واهتماما كبيرا لدى القائمين على إدارة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس ، خاصة كليات التربية ، لأنها مسئولة عن أهم وأخطر قطاعات التنمية ، وهو التنمية البشرية ، وقد بدأ النظر إلى خريج هذه الكليات على أنه منتج ينبغي أن يخضع لمعايير تقييم ذات جودة عالية ، لذا تسعى كثير من كليات التربية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، باعتباره مدخلا لإصلاح ظروفها الأكاديمية والادارية من ناحية والإعلان

عن جودة برامجها والمتخرجين منها من ناحية أخرى (الغامدي ، ٢٠١٢، ١٠). وتقوم المؤسسات الجامعية بدور كبير في تحقيق التنمية الشاملة، ويمثل تطور التعليم الجامعي أحد أهم المقاييس لمعرفة تقدم أي مجتمع، كما تمثل المؤسسات التربوية أهم ركائز التعليم الجامعي (أبو جحجوح،٢٠٠٩، ١٧٣). إن تطوير البرامج التعليمية هو الركيزة الأساسية لتطوير المؤسسات التعليمية التي تركز على عملية التقويم، لذا فإن توفر المعلومات والبيانات الدقيقة والصادقة يعكس صورة واقعية وحقيقية عن مدى جودة أي نظام تعليمي، وتتضاعف درجة الأهمية في مؤسسات التعليم العالي وخاصة برامج إعداد وتأهيل المعلمين (الجلاد، ٢٠٠٦، ١٥٥). بالرغم من الاختلافات في اتجاهات إعداد المعلم إلا إنه يوجد اتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداده ثلاثة مجالات أساسية هي: الإعداد التخصصي الذي يركز على اتقان المعلم لمجال تخصصه، والجانب التربوي والنفسي الذي يركز على تنمية مهارات وكفايات المعلم في تنظيم الموقف التعليمي والتعامل مع حاجات الطلاب المعرفية والنفسية ومراعاة الفروق الفردية، والجانب الثقافي الذي يركز على رفع كفاءة المعلم لتلبية حاجات البيئة والمجتمع (الجلاد، ٢٠٠٦، ١٥٦) .

مشكلة البحث :

أحد أهم معايير الأهلية أو الجدارة والاستحقاق وأبرزها بين الطلاب أثناء فترة التخرج من التعليم هو النجاح الأكاديمي. وقد أدى زيادة العوامل الفعالة في تأيرها على النجاح الأكاديمي والتعريفات المتنوعة له إلى ضرورة إجراء العديد من الدراسات في هذا المجال. ففي الوقت الحاضر،لا يوجد تعريف واضح وشامل للنجاح الأكاديمي. وقد أظهرت المراجعة التي قدمها (York, et al.,2015) للتراث استنتاجيين أساسيين بشأن تعريف وقياس مصطلح النجاح الأكاديمي .

أولا ، تعريف النجاح الأكاديمي معقد وواسع ، وغالبا ما يُساء استخدامه في الأبحاث التربوية حيث يتم تضمينه جميع المخرجات المقبولة والمرغوبة .

ثانيا، وجدوا تناقضا بين كيفية تحديد تعريف للنجاح الأكاديمي وكيفية قياسه. وتشير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من التقارير التي دعت إلى الحصول على أراء أكثر تفصيلا حول المصطلح (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006)، فإن الجزء الأكبر من الباحثين الذين بحثوا في هذا المجال استمروا في قياس النجاح الأكاديمي بشكل ضيق على أنه الانجاز الأكاديمي، وبشكل أكثر تحديدا ، تعاملوا معه اجرائيا على أنه الدرجات أو GPA.

كما أشارت الأبحاث أن الدرجات ومعدل نقاط التقدير GPA لا تكون دائما مقاييس دقيقة للتعلم أو النمو في القدرات المعرفية (Arum&Roksa,2011;Young,1990) أي قضية الصدق. وقد تركز التقييم والبحث التربوي الضيق على جانب واحد فقط لمفهوم النجاح الأكاديمي مما خلق نوع من القصور في الأدبيات الحالية وفي فهم الأشياء التي تُسهم في نجاح الطلاب . كما أن التقييم غير متناسق احصائيا حيث أن طرق التقدير (الحصول على درجات) تختلف بشكل كبير داخل وبين المؤسسات مما أدى إلى قياسات غير ثابتة. ويستخدم الباحثون التربويون مصطلح النجاح الأكاديمي عندما تكون أبحاثهم قائمة فقط على عينة صغيرة مما يؤدي إلى نتائج واستنتاجات غير قابلة للتعميم. ويرى (York,et al., 2015) أن النموذج الذي قدموه سيساعد في التخفيف من تلك التحديات . كما يعالج هذا النموذج تعقد مفهوم النجاح الأكاديمي ويستجيب للتنوع المتنامي لأهداف وغايات طلاب المرحلة الجامعية.

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير مقاييس متعددة للنجاح الأكاديمي على مدى أكثر من ثلاثة عقود من البحث (Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins, Allen, Casillas, Peterson, & Le, 2006; Sagie, Elizur, & Yamauchi, 1996)، فإن هذه المقاييس لم تُبنى على تعريفات دقيقة للنجاح الأكاديمي. وتم تصميم عدد من الأدوات لقياس جوانب معينة (مجالات) منفصلة من النجاح الأكاديمي، مثل الدافع أو اتخاذ القرارات المهنية أو مهارات التعلم والعوامل النفسية والانفعالية، والعوامل الاجتماعية والشخصية. ومن ثم فقد ركزت هذه الأدوات على جوانب محدودة وبعضها ليس صادق وثابت بدرجة كافية لقياس جوانب النجاح الأكاديمي المختلفة. وحتى الآن لا توجد في البيئة العربية-في حدود علم الباحثة-أداة ذات صدق جيد تقيس تلك الجوانب المختلفة للنجاح الأكاديمي بطريقة متكاملة وفعالة، كما أن المقاييس الحالية المتاحة والتي تميل إلى تغطية تلك المفاهيم المنفصلة، فإنها تستغرق وقتا طويلا ومكلفة عند التطبيق. وعادة ما يرتبط مفهوم النجاح الأكاديمي بشكل عام بالتقييمات الختامية، أي يرتبط بنتائج التعلم. كما أن النجاح الأكاديمي يمكن أن يُعزى إلى تحقيق (اكتساب) المعرفة التي تظهر من خلال درجات التقييم العالية، إلا أنه يمكن أن يشير أيضًا إلى قدرة الخريجين على الحصول على دور مهني مرتبط بشهادتهم.

لذا يستهدف البحث الحالي إعداد بطارية لقياس النجاح الأكاديمي-في ضوء نموذج يورك وزملاؤه- والتحقق من خصائصها السيكومترية.

وتؤثر العوامل الخاصة بالطلاب على نجاحهم الأكاديمي، فتفسير الطلاب لخبراتهم التعليمية يمكن أن يؤدي إلى نتائج أكاديمية مختلفة.علاوة على ذلك، تؤكد (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000) على أن أسلوب تعلم الطلاب ودوافع الإنجاز مرتبطة بنجاحهم الأكاديمي، مما يدل على أن الخصائص الفردية للطلاب تلعب دورًا مهمًا في نجاحهم. كما أن طبيعة مادة التدريس – تربوية، أكاديمية - تلعب أيضًا دورًا مهمًا في النجاح الأكاديمي. حيث يسلط (Naude, Nel, van der Watt & Tadi, 2016) الضوء على الحاجة إلى أن ممارسي مهنة التعليم بالتعليم العالي يعززون النمو العقلي لدى الطلاب ومركز التحكم الداخلي، أي أن المسئولية تقع على عاتق المعلمين لتعليم هذه القدرات وتثبيتها، من خلال الجوانب المتضمنة في المناهج والمقررات الدراسية.

وتعتبر عملية التقييم مكونًا إلزاميًا في البرامج الجامعية، وتؤدي وظيفة تكوينية وختامية / نهائية. تعتبر المهام العملية ذات الفائدة القابلة للانتقال أكثر فعالية في إعداد الطلاب للعمل، بدلاً من أساليب التقييم التقليدية، مثل الامتحانات (Keppell & Carless, 2006). ويرى الطلاب أن عمليات التقييم مفيدة لتعلمهم إذا كانوا مدركين فعلا لكيفية اعتمادعمليات التقييم هذه على مجموعة المهارات الحالية وأهميتها بالنسبة لمستقبلهم الوظيفي (Lynam & Cachia, 2018) . وهذا يؤدي بالتالي إلى فهم أن الطلاب أكثر احتمالا للمشاركة في عملية التعلم إذا أمكن ربط مجموعة الواجبات ومهام التقييم بطموحاتهم الوظيفية. كما يؤدي التقويم دورا مهما في تحسين وتطوير البرامج التعليمية؛ فهو الوسيلة التي نستشعر بها مدى تحقق الأهداف المرجوة من عملية التعلم ومدى تقدمنا في تحقيق تلك الأهداف، كما يعرفنا أهم نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية (Marzano &Haystead, 2010).

وتتضمن برامج إعداد المعلم في دول العالم الجوانب العلمية التخصصية/أكاديمية، والجوانب الثقافية العامة ، والتربوية المهنية بشكل متوازن يتناسب مع المرحلة التعليمية وطبيعة التخصص ، وتتبوأ المقررات التربوية والأكاديمية (التخصصية) مكانة مهمة ووسيلة فاعلة في تحقيق أهداف وخطط الكليات التربوية ، كما أنها الترجمة الحقيقية والعملية لأهدافها وخططها واتجاهاتها ، لذا يجب على القائمين على هذه الكليات

الاستمرار في عملية التطوير لهذه المقررات من خلال تقويمها بشكل دائم ووفق معايير واتجاهات تربوية حديثة (العتيبي و القميزي،٢٠١٩ ،٣٣٥-٣٣٦).

وغالبًا ما يكون التقييم أثناء المقرر– مثل اختبار منتصف الفصل الدراسي أو الاختبارات القصيرة أو العروض التقديمية ، جزءًا لا يتجزأ من مقررات التعليم العالي. وتؤثر تلك التقييمات المتوسطة (البينية) على الدرجات النهائية للطلاب(Ćukušić et al.,2014, 102). فالتقييم ذو تأثير قوي في العملية التعليمية (Dunlosky,Rawson,Marsh,Nathan&Willingham, 2013 , 10) . ويؤثر التقييم على ثلاثة أنواع مختلفة من المخرجات التعليمية للطلاب ، وهي المخرجات العاطفية أو المعرفية أو السلوكية. ومن الأمثلة على هذه المخرجات: تصورات الطلاب حول تعلمهم ، ومشاركة الطلاب ، والسلوك الدراسي للطلاب، ودرجات الطلاب . يستخدم معلمو التعليم العالي تقييما بينيا حيث أشار بحث (Day, van Blankenstein, Westenberg &Admiraal,2017, 449-467) إلى أن المعلمين يستخدمون بشكل أساسي تقييمًا بينيا لتحفيز الطلاب على المذاكرة ، والقدرة على قياس مجموعة متنوعة من أهداف التعلم والمعرفة والمهارات(Day et al.,2018).

ومن ثم فإن طبيعة وخصائص أسلوب التقييم قد يؤثر على النجاح الأكاديمي للطالب . حيث يذكر (Day et al.,2018,937) أن نجاح الطالب يتأثر بخصائص البيئة التعليمية(بما تشمله من أساليب تقويم) وخصائص الطالب. كما حددت الأبحاث السابقة بالفعل العديد من خصائص الطلاب التي ترتبط بنجاح الطلاب والتي تقاس بإنجازات الطلاب ، مثل الإنجازات السابقة ، والدافعية ، والكفاءة الذاتية ، والجنس. ومع ذلك، أعربوا في كثير من الأحيان عن عدم اليقين بشأن تأثيرات طبيعة وخصائص التقييم المختلفة على أهدافهم/ نجاحهم .

وتُصنف الاختبارات التي تُستخدم في تقويم الطلاب لنمطين هما : الاختبارات المقالية Essay tests وهي الاختبارات التي تتطلب من المفحوص استدعاء الاجابة وصياغتها وانشائها من عند نفسه ،وتسمى أحيانا بالاختبارات ذات الاجابة المصوغة أو المبنية . والاختبارات الموضوعية Objective tests مثل أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والمزاوجة ...إلخ .كما يسمى هذا النوع بالاختبارات ذات الاجابة المنتقاه selected response tests ، والاختبارات الموضوعية تتطلب من الطالب التعرف على الاجابة المعروضة امامه ، لذا فهي تُسمى باختبارات التعرف recognition tests(الدوغان ، ١٩٩٥، ٢٥٠- ٢٥٣).

ومن ثم يستهدف البحث الحالي التعرف على المزيد من خصائص التقييم وتأثيرها في النجاح الأكاديمي. وإحدى هذه السمات هي نوع وأسلوب التقويم (الاختبارات الموضوعية في المقررات التربوية والأكاديمية).

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- ما الخصائص السيكومترية لبطارية النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة والتي يتم اعدادها في البحث الحالي؟
٢- ما الإسهام النسبي للأداء في الاختبارات الموضوعية في أحد المقررات التربوية وأحد المقررات الأكاديمية في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟ .

ولذا يسعى البحث الحالي إلى تحقيق **الأهداف التالية**:

١- إعداد بطارية لقياس النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٢- تحديد الإسهام النسبي للأداء في الاختبارات الموضوعية في أحد المقررات التربوية وأحد المقررات الأكاديمية في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لطلاب كلية التربية.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث الحالي من خلال :

١- إثراء المكتبة العربية بأداة لقياس النجاح الأكاديمي تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.
٢- مساعدة المسئولين في تقييم المقررات التربوية وتحديد مدى اسهامها في النجاح الأكاديمي للطالب
٣- مساعدة المسئولين في تطوير المقررات الأكاديمية وتحديد مدى اسهامها في النجاح الأكاديمي للطالب.
٤- المساعدة في وضع الخطط الدراسية بالكلية وترشيد المقررات الدراسية في ضوء متطلبات واحتياجات خريجيها مستقبلا.

مصطلحات البحث:

النجاح الأكاديمي: هو مصطلح يتضمن: الانجاز الأكاديمي، الرضا، اكتساب المهارات والكفايات والمثابرة، وتحقيق الأهداف التعليمية، والرؤية المهنية. ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بطارية النجاح الأكاديمي التي تم اعدادها في البحث الحالي.

الاختبارات الموضوعية : هي مجموعة الاختبارات التي تحتوى على أنواع معينة من الأسئلة تشمل الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والمزاوجة (للمقررات التربوية والأكاديمية) والتي تعرض لها الأفراد عينة البحث الأساسية وتم تصحيحها آليا في وحدة القياس والتقويم بالكلية .

المقررات التربوية: هي المقررات التي يدرسها جميع طلاب كلية التربية والتي تهدف إلى تنمية المعلم مهنيا، كي يكون قادرا على تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية. مع اكتسابه الكفايات المهنية والشخصية اللازمة التي تمكنه من القيام بدوره بشكل فعال وهذه المقررات يتم تدريسها من قبل أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بالكلية (قسم علم النفس –قسم أصول التربية – قسم المناهج وطرق التدريس) .

المقررات التخصصية (الأكاديمية) : هي المقررات التي صممت لإعداد المعلم لتحمل المسئولية كمتخصص مهني في أحد المجالات الرئيسية للتربية كمجال عمل وبؤرة اهتمام .

محددات البحث :

١- اقتصر مجتمع البحث على طلاب الفرقة الثانية تعليم إبتدائي جميع الشعب في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠.
٢- الاقتصار على شعبتي اللغة العربية (كشعبة أدبية) وشعبة العلوم (كشعبة علمية) للحصول على العينة الأساسية للبحث.
٣- الاقتصار على مقرر علم النفس الاجتماعي -كمقرر تربوي-يدرسه جميع طلاب الفرقة الثانية تعليم ابتدائي، ومقررأداب الأطفال لشعبة اللغة العربية ومقرر نبات تقسيمي لشعبة العلوم كمقررات أكاديمية.

الاطار النظري للبحث والدراسات السابقة ذات الصلة: تتناول الباحثة فيما يلي المتغيرات الأساسية للبحث وهي النجاح الأكاديمي من حيث تعريفه وأبعاده وقياسه والاختبارات الموضوعية والمقررات التربوية والأكاديمية وكذا بعض الدراسات السابقة ذات الصلة.

(أ): النجاح الأكاديمي (تعريفه – أبعاده وقياسه):

يعتبر النجاح الأكاديمي مهم لارتباطه القوي بما نحققه من نتائج إيجابية نقدرها وتعتبر ذات قيمة بالنسبة لنا. فالبالغين الناجحين أكاديمياً وذوي المستويات التعليمية العالية تزداد فرصة حصولهم على عمل، ولديهم وظائف مستقرة، ولديهم فرص عمل أكثر ومتنوعة من أولئك الذين حصلوا على تعليم أقل ويحصلون على رواتب أعلى ...إلخ، والنجاح الأكاديمي مهم لأن العاملين سيحتاجون إلى مستويات أعلى من التعليم للتعامل مع المهن التي تتطلب تكنولوجيا في المستقبل.نحتاج هذه الأيام إلى التعليم ما بعد الثانوي للحصول على وظيفة. وكذا المراهقون الناجحون أكاديميًا لديهم تقدير أعلى للذات، ومستويات أقل من الاكتئاب والقلق، ويميلون إلى الاجتماعية، وهم أقل عرضة للإدمان (Regier,2011,1-2).

١- تعريف النجاح الأكاديمي:

تتعدد تعريفات النجاح الأكاديمي ومنها:

تعريف (Huang,2011,14) للنجاح الأكاديمي Academic success: بأنه مصطلح يُغطي مدى واسع من المقاييس تمتد من القدرة على التذكر أو الاحتفاظ، ومتوسط المعدل التراكمي إلى الأوسمة والتقديرات.

ووفقا لتعريف مجلس اعتماد التعليم الصيدلي Accreditation Council for Pharmacy Education(APCE) فإن النجاح الأكاديمي مصطلح يشمل مفاهيم متعددة مثل: التنشئة الاجتماعية، والتكيف الذاتي، واكتساب المهارات الأكاديمية التي عادة لا توضع في الاعتبار علي مستوى القياسات الشائعة للنجاح الأكاديمي(as cited in : Bayat & Salehiniya, 2019,1) .

وعرّف American Federation of Teachers (AFT) (الاتحاد الأمريكي للمعلمين) نجاح الطالب "على أنه تحقيق الهدف التعليمي للطالب" بدلاً من تحصيل الدرجة ، وبالتالي أوصى مجلس AFT أعضائه للتعامل مع نجاح الطلاب بطريقة أوسع وأشمل(Schroeder, 2011, 4).

تعريف (Perna&Thomas,2008,5) حيث يعتبرون نجاح الطلاب كعملية طولية بها أربعة تحولات هي: ١. الاستعداد للكلية الذي يقاس بالتحضير الأكاديمي والتحفيز التربوي، ٢. الالتحاق بالجامعة من حيث الوصول إلى الكلية واختيارها، ٣. التحصيل الجامعي، والذي يقاس بالأداء الأكاديمي، والانتقال إلى مؤسسة أخرى وإكمال الدرجة العلمية و٤. التحصيل اللاحق للكلية وهو ما يعني من حيث التحصيل العلمي والدخل والتسجيل في الدراسات العليا.

ويُعرَّف (Kuh, et al., 2006,7) النجاح الأكاديمي بأنه مصطلح يشمل: الإنجاز الأكاديمي ، والمشاركة في الأنشطة التربوية الهادفة ، والرضا ، واكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات المطلوبة ، والمثابرة ، وتحقيق الأهداف التعليمية ، وأداء ما بعد الكلية.

تعريف (York, Gibson, & Rankin, 2015,5) للنجاح الأكاديمي على أنه مصطلح يشمل الانجاز الأكاديمي، وتحقيق الأهداف التعليمية، واكتساب الكفايات والمهارات المطلوبة، والرضا ، والمثابرة، والأداء ما بعد الجامعي .

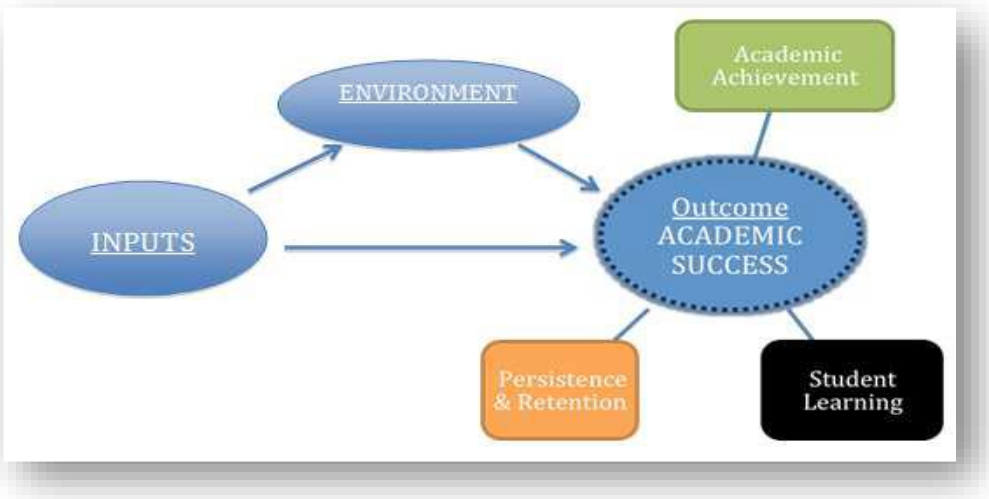
في تعريف النجاح الأكاديمي، أكد الطلاب المشاركين في بحث (Cachia, Lynam & Stock, 2018, 436) على العملية بقدر ما يركزون على النتائج ، مع التركيز على الحاجة إلى التطور الشخصي والمهني. حيث أقروا أن النجاح الأكاديمي هو " أن تشعر أنك تنجز وتنمو كفرد، وكيف تؤثر على الآخرين؛ الحصول على أكبر قدر من المعلومات والتطبيق في الحياة، أكثر من الأداء الجيد في امتحان ".

يتبين من التعريفات السابقة: الاتفاق على تعدد الأبعاد المكونة للنجاح الأكاديمي، ومن الأبعاد التي تكرر التأكيد عليها في هذه التعريفات: الانجاز الأكاديمي، المهارات الأكاديمية، تحقيق الأهداف التعليمية، المثابرة والاحتفاظ. وتعرف الباحثة النجاح الأكاديمي في البحث الحالي بأنة مصطلح يتضمن عددا من المفاهيم هي : الانجاز الأكاديمي، الرضا،اكتساب المهارات والكفايات والمثابرة ، وتحقيق الأهداف التعليمية ، والرؤية المهنية.

أبعاد النجاح الأكاديمي وقياسه: حيث تعددت التصورات النظرية حول النجاح الأكاديمي ومنها:

أ- نموذج (York, Gibson, & Rankin, 2015) المستمد من نموذج أوستين

جاءت أصول نموذج أوستين Astin المدخلات– البيئات- المخرجات (I-E-O) من دراسة أوستبن حول قدرة برنامج الدراسات العليا على انتاج رسائل دكتوراة. فقد تسأل أوستين إلى أي مدى كانت مخرجات البرنامج شرط لجودة مدخلاته؟ . أكدت النتائج الأولية لأوستين بأن التقييم الدقيق يتطلب التحليل الصحيح للمدخلات الخاصة بالطلاب، والبيئة التعليمية التي يستقي منهاالطلاب الخبرة، والمخرجات التعليميةا للطلاب (York, et al., 2015) . وقد قدم (Terenzini & Reason, 2005) مزيدا من التوضيح لنموذج أوستين قائلين : وفقا لهذا النموذج تُعرض المخرجات الجامعية كدالة لثلاث مجموعات من العناصر هي : المدخلات ، الخصائص الديموجرافية، الخلفيات الأسرية والخبرات الاجتماعية والأكاديمية التي يدخل بها الطلاب للجامعة ، البيئة ، المجموعة الكاملة من البشر، البرامج ، السياسات، الثقافات، الخبرات التي يتعرض لها الطلاب أثناء فترة الجامعة ، سواء داخل أو خارج الحرم الجامعي ، المخرجات ، أي الخصائص، المعارف، المهارات ،الاتجاهات، القيم، المعتقدات ، والسلوكيات الخاصة بالطلاب حيث أنها تستمر بعد الجامعة . يستخدم النموذج I-E-O كإطار يُحدد بوضوح النجاح الأكاديمي على أنه مخرج، وفيه يُقدم تعريف مُركز وشامل للنجاح الأكاديمي ويتضح به جوانب محددة بشكل أكثر دقة مثل المدخلات أو البيئة. يوضح الشكل التالي (١) النموذج النظري الأولي، الذي اعتمد على نموذج أوستين I-E-O والذي قدمه (York, et al., 2015).



شكل (١) النموذج النظري الأولي للنجاح الأكاديمي لـ (York, Gibson, & Rankin, 2015)

يشتمل هذا التصور الأولى للنجاح الأكاديمي على: الانجاز الأكاديمي؛ وتعلم الطالب (اكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات)؛ والمثابرة والقدرة على الاحتفاظ . وقد تم تضمين الانجاز الأكاديمي باعتباره المُخرج الذي يجسد ويدل على جودة الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تقديرات أو درجات المقرر أو GPA. تم تضمين تعلم الطالب ليدل على المخرجات الخاصة بمؤسسة أو برنامج تعليمي معين، بما تتضمنه من مهارات معرفية ووجدانية. أخيرا تم تضمين المثابرة والقدرة على الاحتفاظ كمقياس للتقدم الأكاديمي للطلاب أي استمرار الطلاب في تقدمهم الأكاديمي، مثلا من السنة الأولى إلى السنة الثانية. وفيما يلي نتائج ما قدمه (York, et al., 2015) من مراجعات وفحص لتعريفات النجاح الأكاديمي الموجودة في التراث. فقد بدأوا العرض بتقييم تعريف كوه وآخرون (Kuh, et al., 2006) للنجاح الأكاديمي ، ومن ثم تقديم تعريف ونموذج نظري منقح له.

تقييم تعريف "كوه وآخرون" : فقد كان الغرض من تقرير (كوه وآخرون ، ٢٠٠٦) هو تجميع المؤلفات ذات الصلة وتقديم تعريف شامل لنجاح الطالب . يشير التقرير أن الطلاب لا يدخلون /يأتون على خبراتهم الجامعية كالألواح الفارغة وبالتالي فإن بعضهم يكون أفضل استعدادا للنجاح الأكاديمي مقارنة بالأخرين . وفي الوقت ذاته توجد خبرات ، وأساليب تنشئة ، وبيئات يمكنها أن تُحدث تأثيرات قابلة للقياس على النجاح الأكاديمي للطلاب . في ضوء ذلك ، قام كوه وزملاؤه بتعريف نجاح الطالب بأنه مصطلح يضم الانجاز الأكاديمي ، المشاركة في الأنشطة التربوية الهادفة ، الرضا، اكتساب المعارف والمهارات والكفايات المطلوبة ، والمثابرة ، وتحقيق المخرجات التعليمية ، والأداء ما بعد الجامعة .

ويرى (York, et al., 2015) أن تعريف كوه وآخرون (٢٠٠٦) للنجاح الأكاديمي يعتبر تعريف واسع يفتقر إلى الوضوح والاجرائية .وبالتالي ظهرت الحاجة لإجراء نقد نظري لهذا التعريف.

نقد تعريف (Kuh,et al.,2006): حيث يتضمن تعريف كوه وآخرون السابق للنجاح الأكاديمي سبعة أجزاء متميزة والتي أحيانا تكون متداخلة إلى حد ما . وحيث أن النجاح الأكاديممي في حد ذاته يعتبر مخرج (ناتج) تعليمي، فكل مفهوم لاحق يُستخدم في تعريفه يجب أيضا ان يكون من المخرجات. يعتبر ستة من المجالات الموجودة في تعريف (كوه وآخرون) ملاءمة من الناحية النظرية كمكون للنجاح الأكاديمي باعتباره

كمخرج. فيما عدا مفهوم المشاركة في الأنشطة التربوية الهادفة، أي الاستعداد أو الرغبة لاستثمار وقت الطالب في السلوكيات التربوية وإنخراط الطالب في الانشطة التربوية (Kuh,Kinzie, Schuh& Whitt, 2011). انطلاقا من هذا النقد وضع (York, et al., 2015) تعريفا معدلا ونموذجا نظريا للنجاح الأكاديمي كما بالشكل التالي(٢) .

شكل (٢): تصور (York, et al., 2015) للنجاح الأكاديمي

ومن ثم عرف (York, et al., 2015,5) النجاح الأكاديمي على أنه مصطلح يشمل الانجاز الأكاديمي ، وتحقيق الأهداف التعليمية ، واكتساب الكفايات والمهارات المطلوبة ، الرضا ، المثابرة، والأداء ما بعد الجامعي . فقد أدرجوا الانجاز الأكاديمي بسبب وصفه الواضح للأداء الأكاديمي للطلاب وتمثيله الواضح للقدرة الأكاديمية.

ويستخدم (Choi,2005) مصطلح "النجاح success " للاشارة إلى اتمام التكليفات الخاصة بالمقرر، ويستخدم مصطلح " الانجاز الأكاديمي " للاشارة إلى GPA ، ويشير كلا المصطلحين لمقاييس تقليدية للنجاح الأكاديمي للطالب (أي الدرجات وGPA) . يستخدم (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski,2004) مصطلحات الانجاز الأكاديمي والنجاح الأكاديمي بالتبادل، مثل "تشوي" ٢٠٠٥ فقد عرف باركر وأخرون (٢٠٠٤) النجاح على أنه الانجاز الأكاديمي GPA . في الواقع، فإن الجزء الأكبر من التراث السيكولوجي ركز على الانجاز الأكاديمي عند تعريف أو قياس النجاح الأكاديمي .

ويوضح (York, et al., 2015) ما اذا كان تحقيق الأهداف التعليمية واكتساب المهارات التعليمية المطلوبة يختلفان في المعنى . ففي حين أن الأدبيات المتعلقة بالنجاح الأكاديمي تتحدث عن تحقيق الأهداف التعليمية على أنها مستقلة تماما عن اكتساب المهارات التعليمية، فإن مصطلح الهدف التعليمي قد انتشر في الأدبيات الخاصة بعمليات التقييم ويقصد بها الأهداف المحددة (المعلنة) للمقرر أو البرنامج التعليمي والتي تشمل اكتساب المعارف الموجودة في المحتوى، والمعارف والمهارات والكفايات الخاصة بالمجال أو التخصص. ومن ثم فإن الأهداف التعليمية أوسع قليلا في نطاقها (مداها). وقد وجد (York,et al.,2015) في

الأدبيات العديد من الدراسات تفصل بينهما- خصوصا عندما يتحدثون عن طرق قياسها، وبناء عليه فقد احتفظ هؤلاء الباحثين بتلك المفاهيم كمحاور منفصلة.

تم تضمين الرضا Satisfaction وأوضحوا أنه ليس مكونا من عناصر النجاح الأكاديمي بل هو مخرج يصور (يجسد) التصورات الخاصة بملاءمة المناخ المؤسسي، أو مدى تحقيق أهداف الطلاب. وتلك الجوانب السياقية الهامة لرفاهية الطلاب تؤثر بشكل كبير في قدرتهم على النجاح أكاديميا. ويعتبر الرضا مخرج (ناتج) يقيس العناصر المرتبطة بالسياق والتي يُنظر إليها على أنها ضرورية لبيئة التعلم وكمتطلبات قبلية للنجاح الأكاديمي.

وتم ادراج المثابرة أي التقدم المستمر للطلاب في درجة أكاديمية معينة بالرغم من التحولات أو التغيرات المؤسسية أو التوقف المؤسسي. أي أن المثابرة تصور الأهداف الأكاديمية للطلاب كأفراد عبر البرامج المتعددة للدراسة وفي سياقات مؤسسية مختلفة. وبالتالي فقد تم ادراجه في النموذج الخاص بالنجاح الأكاديمي ليدل على التركيز ، الدافع ، حيث تدفع نحو التقدم المطلوب من الطلاب لاستكمال برنامج دراسي .

وأخيرا يتضمن هذا النموذج: النجاح المهني (يُعرف أيضا بالأداء الوظيفي أو المهني أو الأداء ما بعد الجامعة) .

ويرى (York,et al.,2015) أنه لا يوجد عرض كامل للأدوات التجريبية المتاحة للباحثين التربويين الساعين لقياس الجوانب المختلفة للنجاح الأكاديمي على الرغم من كونه المخرج الأكثر بحثا في التعليم. وذكر هؤلاء الباحثين قائمة بالأدوات المستخدمة لقياس الجوانب المختلفة للنجاح الأكاديمي الموجودة في الأدبيات. تم تنظيم تلك الأدوات وفقا لفئات النجاح الأكاديمي المقدمة في نموذجهم. وقد وجدوا أن الأداء الأكاديمي في شكل الانجاز الأكاديمي، وانجاز أهداف التعلم، واكتساب المهارات والكفايات كانت الأكثر تكرارا عند قياس جوانب النجاح الأكاديمي. بالاضافة إلى ذلك، فقد تم قياس الانجاز الأكاديمي تقريبا بالكامل بدرجات (المقرر أو التكليفات) ومن خلال GPA. وهذا أمر متوقع لأن الدرجات ومقاييس GPA تعتبر أكثر التقييمات المتاحة بسهولة للمؤسسات. يمكن قياس مدى انجاز الأهداف التعليمية ومدى اكتساب المهارات والكفايات التعليمية على مستوى المقرر، أو البرنامج، أو على مستوى المؤسسة. تعتبر التكليفات ومرات تقويم المقرر الوسائل الأولية لقياس تلك المفاهيم على مستوى المقرر. ويحدث عادة تقويم البرنامج من خلال بعض أنواع من الأنشطة المنهجية الختامية.

ويوضح الشكل (٣) نموذج النجاح الأكاديمي للباحثين(York,et al.,2015) مع إضافة العديد من الأدوات التي تناظر المحور الخاص بها والذي يعتقد هؤلاء الباحثين أن تلك الأداة قد صممت لألتقاطه وقياسه . في حالة تحقيق أهداف التعلم فقد أدرج هؤلاء الباحثين أدوات مصممة لالتقاط وقياس المعارف والمهارات المعرفية. أما فيما يتعلق باكتساب المهارات والكفايات، فقد أدرجوا الأدوات التي تستهدف التقاط التطور والنمو الانفعالي. كما يشير الشكل (٣) ، فقد وجد هؤلاء الباحثين اثنان من القياسات الأساسية للمثابرة : القدرة على التذكر بين سنوات معينة بالكلية ، خاصة بين السنوات الأولى والثانية ، ومعدلات التخرج.

شكل (٣) النموذج النهائي لـ (York, et al., 2015)

تشير الدراسات إلى أن الرضا غالبا ما يتم قياسه إما عن طريق تقييم الرضا عن المقرر أو من خلال الأبحاث المؤسسية الكبيرة، والأبحاث الخاصة بالطلاب الجدد، أو المسح القومي لمدى مشاركة الطلاب (Lizzio, Wilson & Simons, 2002). ويمكن استخدام العديد من هذه المقاييس الفرعية لإلتقاط(لقياس) أجزاء مختلفة ومتنوعة من النجاح الأكاديمي في نموذج (York, et al.,2015) . فمثلا يحتوي Educational Testing Service (ETS) proficiency profile مقياس للمهارات الأكاديمية بالاضافة لمقياس للرضا .

كما وجدوا أن النجاح المهني قد أُستخدم كمقياس للنجاح الأكاديمي بطريقتين مختلفتين : خارجية وداخلية . تشمل المقاييس الخارجية للنجاح المهني أشياء مثل معدلات الدخل وتواريخ الترقيات كما في دراسة (Colarelli, Dean, & Kronstans, 1991). وتشمل المقاييس الداخلية للنجاح المهني مقاييس الرضا المهني أو تحقيق الأهداف المهنية. يقدم (Fralick,1993) مثال جيد للمقاييس الداخلية في دراسته حيث قام بقياس النجاح من خلال إدراك (ملاحظة) المشاركين لكونهم قد أُتيحت لهم الفرصة لتطوير إمكانياتهم،

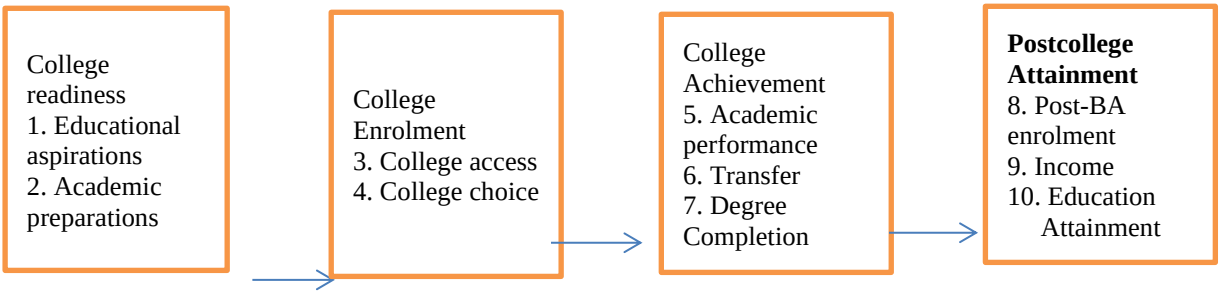
وتحقيق الطموحات ، وتعزيز الخيارات المهنية ، وزيادة الرضا الذاتي . بين الطريقتين الداخلية والخارجية، وجد (York,et al.,2015) دراسات أكثر تركيزا على القياسات الخارجية وقد يكون ذلك بسبب أنها اوضح من الناحية الاجرائية.

ومن ثم فقد قدم (York,etal.,2015) مسحا للمقاييس الخاصة بالنجاح الأكاديمي الموجودة في الأدبيات. وقد قدمت تلك المعلومات وفقا للنموذج النظري الذى اقترحوه. وقاموا بتلخيص مراجعتهم للأدبيات وأوضحوا اجمالي تكرارات فئات المقاييس المستخدمة في الأدبيات التجريبية. حيث يأتي GPA على رأس القائمة باعتباره الأكثر استخداما لقياس النجاح الأكاديمي بنسبة ٥٤٪ مما يجعل الانجاز الأكاديمي اكثر جوانب النجاح الأكاديمي تقييما ضمن الدراسات التجريبية التي استعرضوها. وجاءت الدراسات التي تستخدم مقاييس التفكير الناقد والتذكر في المرتبة الثانية بنسبة ١٩,٤ % ، ومقاييس المهارات الأكاديمية والمشاركة جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة ١٦ % . من المهم ملاحظة أن إثنين من المقاييس الثلاث الأكثر استخداما – معدل نقاط التقدير GPA و الاحتفاظ – يتضمن البيانات المؤسسية المتاحة بشكل أكثر سهولة ، لذلك ، قد يكون انتشارها راجع لملاءمتها وسهولة الوصول إليها عبر مدى تصورات ضيقة لجوانب النجاح الأكاديمي.

ب- نموذج بيرنا وتوماس (٢٠٠٨)

لخصت دراسة بيرنا وتوماس (٢٠٠٨) ، المداخل النظرية في أربعة تخصصات (الاقتصاد والتعليم وعلم الاجتماع وعلم النفس) فيما يتعلق بنجاح الطلاب. حيث وجدوا ثلاثة مؤشرات لنجاح الطالب شائعة في الأدبيات هي : ١. الوصول إلى التعليم العالي أو الالتحاق بالتعليم العالي ، ٢. الأداء الأكاديمي أثناء التعليم العالي ، و ٣. المثابرة أو إكمال الدرجة. كما وجدوا أن دراسة الأداء الأكاديمي هو الأكثر شيوعًا في علم النفس وفي المجلات التربوية . غالبًا ما تركز أبحاث علم الاجتماع والاقتصاد في هذا الموضوع على الوصول إلى الكلية أو الالتحاق بها ، في حين أن المثابرة أو إكمال الدرجة هي مجال يتم دراستها بشكل كبير نسبيًا من قبل الباحثين في مجالات التعليم والاقتصاد.

حدد بيرنا وتوماس (٢٠٠٨) عشرة مؤشرات لنجاح الطلاب ، واقترحوا نموذجًا نظريا له، يلخص وجهات النظر المختلفة للتخصصات المختلفة ، والتي تناولت الموضوع وتحتوي على أربع فئات من السياق ، والتي تؤثر على نجاح الطالب هي:(السياق الداخلي ، السياق العائلي ، السياق المدرسي والاجتماعي والسياق الاقتصادي والسياسي). نموذجهم النظري الذي يقترحونه يفترض أن نجاح الطالب يتأثر بخصائص الفرد وموارد أسرته والمؤسسة وهياكل المجتمع وأنواع الدعم الذي يقدمه والإمكانيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسات التعليمية. توضح الفئات الأربع العوامل التي تساهم في نجاح الطالب ويتم البحث فيها من قبل الباحثين المهتمين بهذا المجال (Perna & Thomas, 2008, 6).



شكل(٤) التحولات/الانتقالات وعشرة مؤشرات لنجاح الطلاب(Perna&Thomas,2008, 6)

يستخدم بيرنا وتوماس (٢٠٠٨) مصطلح "السياق الداخلي" للإشارة إلى تأثير العمليات المعرفية وغير المعرفية للطالب على نجاحه. في الأدبيات ، ركز الباحثون النفسيون في الغالب على دور القدرة الفكرية لدى الطلاب ، ودافع الإنجاز ، وأسلوب التعلم وخصائص الشخصية. وأشارت الدراسات إلى وجود علاقات إيجابية بين القدرات الفكرية ودافع الإنجاز والنجاح الأكاديمي للطلاب في التعليم العالي (Busato, et al.,2000 ; Nonis, Hudson, Philhours &Teng, 2005) .

<u>عوامل التنبؤ بالنجاح الأكاديمي:</u> تتعدد عوامل التنبؤ بالنجاح الأكاديمي حيث:

أكدت الأبحاث على العلاقة بين العوامل الشخصية للطلاب وأدائهم الأكاديمي. فقد وجد أن الضمير (في قائمة العوامل الخمس الكبرى) أفضل مؤشر لمعدل نقاط التقدير (Dollinger,Matyja &Huber,2008). كما تؤثر العوامل التي يمكن أن يتحكم فيها الطلاب ، مثل الحضور وعدد ساعات المذاكرة والعمل بجانب الدراسة على الأداء الأكاديمي. فاوضح (MacCann, Fogarty & Roberts, 2012) أن إدارة الوقت ، كتعبير سلوكي عن الاجتهاد العالي ، مهم للنجاح الأكاديمي ، خاصة للطلاب غير المتفرغين الذين يضطرون إلى الموازنة بين الدراسة والعمل والالتزامات العائلية.

يعتبر الذكاء العاطفي من العوامل الأخرى غير المعرفية للطلاب والتي يمكن أن تؤثر على النجاح الأكاديمي. وجد (Beauvais, Stewart, De Visco & Beauvais,2014) أن النجاح الأكاديمي لا يرتبط بالذكاء العاطفي العام للطلاب ، ولكن بفرع الذكاء العاطفي وهو إدارة العواطف. وبدأ الباحثون في البحث عن دور العوامل النفسية والاجتماعية الأخرى في النجاح الأكاديمي ، مثل التمكين النفسي ، والمرونة ، والرفاهية الروحية أو طرق التعامل مع الإجهاد (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton& Osborne,2012) . وجد (Nonis et al., 2005) أن مشاعر النقص وأبعاد التفاؤل كانت عاملاً مهمًا في توقع النجاح الأكاديمي. تظهر هذه النتائج أن خصائص الطلاب مؤثرة في تحديد نجاحهم .

تركزت الدراسات المرتبطة بتأثير السياق الأسري على تأثير مهنة الوالدين ، والمستوى التعليمي ، وثروة الأسرة ، والارتباط بالآباء ، والأساليب الوالدية وهيكل الأسرة في تعزيز نجاح الطلاب (Perna & Thomas,2008). أوضح (Demetriou & Smitz-Sciborski,2011) أن الطلاب من العائلات ذات الدخل المنخفض هم أكثر عرضة للحصول على وظيفة بدوام جزئي لدفع الرسوم الدراسية. وبالتالي يجب على هؤلاء الطلاب الموازنة بين حياتهم الأكاديمية وأجزاء أخرى من حياتهم. وخلصوا إلى أن أولئك الذين لديهم منح ، وبالتالي لا يتعين عليهم العمل بالتوازي مع دراستهم هم أكثر عرضة للتخرج.

أوضح (Aschaffenburg & Maas, .1997) دور الخلفية الأبوية (الطبقة الاجتماعية) في التحصيل العلمي لأطفالهم. وأكدوا تأثير الخلفية العائلية في الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الكلية ، أي في دخول التعليم العالي. وأكدت نتائج أبحاثهم أيضًا أن قوة الأسرة تنخفض خلال الحياة التعليمية الأعلى.أي أن تأثير الأسرة مهم ، لكنه ينخفض بزيادة عمر الطلاب.

واهتمت بعض الأبحاث بتأثير السياق المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي على نجاح الطالب، تركز تلك الأبحاث على التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. وتشير النتائج إلى أن التفاعل الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب يساهم في نجاح الطالب الأكاديمي (Demetriou&Smitz-Sciborski,2011). أوضح (McEnroe-Petitte,2011,80; Kara&De Shields,2004,5) أن العلاقات الإيجابية بين

أعضاء هيئة التدريس والطلاب تلعب دورًا مهمًا في تشجيع الطلاب على المشاركة في المشاريع البحثية الجامعية. تشمل هذه العلاقات الإيجابية رعاية أعضاء هيئة التدريس (مثل المتابعة) ، وتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وتطوير مفهومهم الأكاديمي الذاتي .

وتم إجراء بحث لتحديد سبب إتمام الطلاب بنجاح للسنة الأولى من التعليم العالي من عدمه (Harvey, Drew,& Smith,2006)، وتقدم مراجعة (Robbins, et al.,2004) والتحليل البعدي لـ (Richardson, Abraham & Bond,2012) نظرة عامة وشاملة للمنبأت بالنجاح الأكاديمي. تميز هذه الدراسات بين العوامل التقليدية أو المعرفية ، والعوامل غير التقليدية أو غير المعرفية. تشير العوامل المعرفية إلى القدرات الفكرية وعادة ما يتم قياسها بدرجات SAT و GPA. وتشير العوامل غير المعرفية إلى المهارات النفسية والاجتماعية ومهارات الدراسة كالتعلم المنظم ذاتيا والدافعية .كما أكدوا على تأثير التحصيل الأكاديمي السابق (SAT و GPA). وأوضحوا أن العديد من العوامل غير المعرفية لها تأثير كبير على النجاح الأكاديمي في الجامعة مثل الجهد والكفاءة الأكاديمية الذاتية فهما من أقوى عوامل التنبؤ بالنجاح الأكاديمي . ويعتبر الدافع الأكاديمي من أسباب التحاق الطلاب بالجامعة (Ryan&Deci,2000,57): فيمكن أن يلتحق الطلاب بالجامعة لأسباب محددة ذاتية مثل "أحب معرفة المزيد عن هذا المجال" أو أسباب محددة من الخارج ، مثل "أذهب إلى الجامعة لأن والداي يتوقعان مني ذلك". يظهر البحث السابق أن الدافع الأكاديمي مرتبط بالأداء الأكاديمي. ولزيادة معدلات الاستبقاء، تحرص مؤسسات التعليم العالي على دعم الطلاب المتقدمين أثناء عملية اختيار برنامج الدراسة وتحفيزهم على الاختيار من منظور أكثر تحديدًا ذاتيًا ، والذي يُعرف بأنه مؤشر إيجابي للنجاح الأكاديمي (Guiffrida, Lynch, Wall, & Abel, 2013,126; Kennett, Reed & Stuart, 2013,129) .

وقد يؤدي الاكتئاب والقلق ومشاكل الحياة والتغيرات في نمط الحياة إلى صدمة نفسية وبالتالي انخفاض في الأداء الأكاديمي(Hazavehei, Fathei & Shamshirei, 2006) . أظهرت نتائج دراسات أخرى أن النوع الاجتماعي والدعم الاجتماعي المدرك يتنبأون بـ ١٥٪ من النجاح الأكاديمي (Bahar, 2010) . وأشارت دراسة(Glozah&Pevalin,2014) إلى أن الصحة والرفاهية يمكن أن تتنبأ بالنجاح الأكاديمي. وأظهرت إحدى الدراسات وجود علاقة قوية بين مكان الإقامة ومتوسط درجة الدبلوم والوظيفة,والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وتقدير الذات والاكتئاب والذكاء والاهتمام والتقدم التعليم (SadeghiMovahed, Molavi, Samadzadeh, Shahbazzadegan, & Yousefi,2013) . وأظهرت دراسة-(Adib Hajbaghery & Aminolroayaee Yamini, 2015) وجود علاقة قوية بين النجاح الأكاديمي والإقامة في السكن جامعي

مما سبق نلاحظ تعدد وتنوع العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي سواء إيجابا أو سلبا.

قياس النجاح الأكاديمي : توجد بعض الأدوات التي صممت لقياس النجاح الأكاديمي منها:

١- قائمة النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة The Academic Success Inventory for College Students (ASICS):

أعدها (Prevatt, et al.,2011) وهي أداة تقرير ذاتي، صممت لتقويم النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة. تتكون الأداة من ٥٠ مفردة تقيس ١٠ عوامل هي: المهارات الأكاديمية العامة، تقرير (اختيار) مهنة، الدوافع الداخلية والخارجية للتعلم، القلق، القدرة على التركيز، التواصل الاجتماعي (الاختلاط) ، التكيف

الذاتي(الشخصي)، الفعالية المدركة للمعلم. وASICS لها وقت محدد وتُطبق الكترونيا عن طريق الانترنت. وهي تستخدم على نطاق واسع وبسهولة لتحديد طلاب الجامعة المحتمل أن يكونوا في خطر بسبب إحراز تقدم أكاديمي منخفض أو ضعيف، وتحدد التدخلات المناسبة الموجهة نحو أنماط محددة من نقاط القوة والضعف. يُطلب من الطالب في البداية " اختيار أحد المقررات التي كانت بمثابة أكثر المقررات صعوبة بالنسبة له في العام الماضي". ثم يُطلب منه بعد ذلك اجابة كل المفردات بالنسبة لذلك المقرر. كل المفردات يتم تقديرها من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٧ (موافق بشدة). ويُعكس هذا التقدير في حالة المفردات السالبة لذلك فإن الدرجات الأعلى على تلك المفردات تعكس أداء أكثر ايجابية. وفيما يلي وصف للمقاييس الفرعية التي تشملها ASICS.

١. المهارات الأكاديمية العامة: يتكون من ١٢ مفردة، تدور حول مجموعة الجهود التي يبذلها الفرد والمهارات الدراسية واستراتيجيات تنظيم الذات .
٢. الدافع / الثقة الداخلية (الذاتية): يتكون من ٨ مفردات، تدور حول ما يدركه الفرد عن قدراته على الأداء الأكاديمي الجيد.
٣. فاعلية المعلم المدركة: يتكون من ٥ مفردات، إدراك الطالب لما لدى المعلم من قدرة على جذب انتباه الطالب.
٤. التركيز: يتكون من ٤ مفردات، القدرة على التركيز والانتباه العقلي الشديد.
٥. الدافع الخارجي / المستقبل: يتكون من ٤ مفردات، الوعي بأهمية المقرر في المستقبل أوالأمور المستقبلية المرتبطة به والقضايا الخارجية المتعلقة بالعمل.
٦. التنشئة الاجتماعية: يتكون من ٤ مفردات، المستويات المناسبة من التواصل الاجتماعي .
٧. تقرير المهنة: ٤ مفردات، التقدم نحو وتأكيد قرار الفرد حول الهدف المهني.
٨. انخفاض القلق: ٣ مفردات، انعدام القلق أو الاضطراب أثناء المذاكرة أو أداء الامتحان.
٩. التوافق الذاتي: ٣ مفردات، عدم وجود قضايا شخصية يقلل من قدرة الفرد على الأداء الأكاديمي.
١٠. الدافع الخارجي/ الحالي: ٣ مفردات، الدافعية للانجاز مع التأكيد على العوامل الخارجية الحالية مثل الدرجات والأباء أو الاستحسان من الأخرين.

أدلة صدق وثبات بطارية ASICS: اعتمد إعداد بطارية ASICS على دراسة استطلاعية على ٣١٥ طالب جامعي، وتلتها عينة مكونة من ٩٣٠ طالب، وتراوحت قيم مامل ألفا كرونباخ لمقاييس البطارية العشر بين ٠,٦٢ و ٠,٩٣ (Prevatt, et al.,2011) .

٢- بطارية النجاح الأكاديمي لكلية " لوس ميدانوس"

تحتوي هذه البطارية على عبارات ترتبط بالنجاح في الكلية على مدى فترة طويلة من الزمن. تدور العبارات حول تطلعات الطالب الأكاديمية الحالية وعاداته الدراسية وعائلته وأصدقائه واتجاهاته ومعتقداته حول الكلية ومشاركته العامة في الكلية. تحتوى البطارية على أبعاد هي :الرؤية المهنية (٩ مفردات) – إدارة الوقت (١١ مفردات) – المشاركة بأنشطة الكلية (٩ مفردات) - الدعم الأسري (١٠ مفردات) – المشاركة الأكاديمية (٦ مفردات) – الدافع الأكاديمي / التركيز (٩ مفردات) – عادات الدراسة (٦ مفردات) - العافية / الصحة (٦ مفردات) - التفاعل بين الكلية والطالب (٥ مفردات) ، ويتم الاجابة على تلك العبارات باستخدام مقياس خماسي يمتد من ١= موافق بشدة إلى ٥= غير موافق بشدة (Matriculation Services ,1997) .

الدراسات السابقة ذات الصلة بالنجاح الأكاديمي:

فحصت دراسة (O'Gara, et al.,2009) مقرر نجاح الطالب-مقرر يقدم للطلاب المعرضين للخطر- في اثنين من كليات المجتمع. من خلال تحليل بيانات المقابلة مع الطلاب ، توصلت إلى أن مقرر نجاح الطالب يساعد الطلاب في التعرف على الكلية ، وتلقي النصائح الخاصة بالمقرر ، وتطوير مهارات دراسية أقوى. كما يُحفز المقرر بناء علاقات مهمة مع الأساتذة والأقران التي تساعد الطلاب على الاندماج في النسيج الاجتماعي والأكاديمي للكلية. كما أن الفوائد الفردية التي تتحقق من المقرر تعزز بعضها البعض لخلق نتائج أكبر لها تأثيرات طويلة الأمد. وبالتالي ، فإن مقرر نجاح الطالب بمثابة استراتيجية مفيدة في مساعدة طلاب كليات المجتمع على الاستمرار وتحقيق درجات علمية.

استهدفت دراسة (Lee,2012) ترجمة قائمة النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة (ASICS) إلى اللغة الكورية والتحقق من صدقها ، على عينة من طلاب الجامعات الكورية. وتم التحقق من الاتساق الداخلي وأربع أنواع من الصدق هي : صدق المحك وصدق التقاربي والتمييزي والعاملي للنسخة الكورية. وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المقاييس العشر لـ ASICS الكورية والمعدل التراكمي للعينة، وأظهرت ثمانية مقاييس ارتباطات ذات دلالة إحصائية مع المعدل التراكمي، مما يدعم قدرة البطارية على التنبؤ بالمعدل التراكمي للعينة.

واستهدفت دراسة(Ćukušić et al.,2014) التحقق من تاثير اختبارات التقييم الذاتي عبر الإنترنت كاستراتيجية تقييم تكوينية في إحدى مقررات السنة الأولى الجامعية. تمت مقارنة النتائج التي حققها الطلاب مثل : درجات الاختبار ومعدلات النجاح لثلاثة أجيال مختلفة للمقرر نفسه كما يتم الحكم عليها أيضًا مقارنة بنتائج امتحانات المقررات الأخرى التي يتم تدريسها في نفس الفصل الدراسي. أشار التحليل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات في اختبارات نصف الفصل ومعدلات اجتياز الاختبار بعد إدخال اختبارات التقييم الذاتي عبر الإنترنت. أي أن الزيادة الصغيرة في معدلات النجاح يمكن أن تؤثر بشكل كبير على النجاح الكلي ، أي انخفاض معدلات التسرب.

استعرضت دراسة (Perger & Takács, 2016) رأي طلاب كلية العلوم الاقتصادية والاجتماعية في BME بشأن العوامل التي تسهم في نجاح الطلاب الأكاديمي. تم قياس النجاح الأكاديمي من خلال إكمال الدراسة الجامعية بنجاح. تكونت العينة من ٤٧٨ طالبًا أجابوا على استبيان عبر الإنترنت. تحددت تلك العوامل في ثمانية عوامل هي: التعليم الموجه نحو الممارسة، والعلاقة الاجتماعية للطالب في الحرم الجامعي، وعادات دراسة الطالب، ودعم تعلم الطالب في الفصل الدراسي، وموقف الطالب تجاه المسئوليات في الجامعة، والدعم من قبل الأسرة والأصدقاء، واختيار المهنة الواعية والمساعدة المقدمة في المقررات العلاجية. اختلفت آراء الطلاب والطالبات عبر سبعة عوامل، بينما تم الحكم على دور العلاقات الاجتماعية للطالب في الحرم الجامعي بشكل متماثل من كلا الجنسين. رأى الطلاب الذين يدرسون للحصول على درجة البكالوريوس أن دور العلاقات الاجتماعية للطالب في الحرم الجامعي أكثر أهمية.

واستهدف بحث (Day, et al.,2018) تحديد تأثير خصائص البيئة التعليمية(أسلوب التقويم) وخصائص الطالب على نجاحه. على مجموعة من طلاب السنة الجامعية الأولى في القانون في هولندا ، من خلال فحص العلاقة بين أنواع مختلفة من التقييم المستمر وخصائص الطالب مع التحصيل الأكاديمي(كمؤشر لنجاح الطالب) .

تم إكمال استبيان لقياس المعلومات الديموغرافية ومفاهيم التنظيم الذاتي والدافعية من قبل ٩٤ طالباً وطُلبت درجاتهم من شئون الطلاب. وتبين أن تحصيل الطالب لا يعتمد على نوع التقييم المستمر. حصل الطلاب الحاصلون على معدل تراكمي أعلى في المدرسة الثانوية على درجات أعلى عبر أنواع التقييم. كان أداء الطلاب الذكور أسوأ من نظرائهم الإناث في المقررات دون تقييم مستمر ، ولكن في المقررات التي تستخدم أي نوع من التقييم المستمر ، اختفى هذا الاختلاف بين الجنسين. كان الدافع الداخلي مؤشراً سلبياً على الإنجاز في المقررات باستخدام مهام الكتابة والواجبات المنزلية الإلزامية. تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن التقييم المستمر قد يكون مقياسًا فعالاً لتحسين نجاح الطلاب الذكور من خلال سد فجوة التحصيل بين الجنسين ، وأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الحافز الداخلي لا يستفيدون من التقييم المستمر.

واستهدفت دراسة (Sadeghi-Gandomani&Adib-Hajbaghery,2018) إلى تحديد الخصائص السيكومترية للنسخة الفارسية من قائمة النجاح الأكاديمي لطلاب الكلية (ASICS). أجريت الدراسة في أربع خطوات هي الترجمة ، والصدق الظاهري وصدق المحتوى ، والصدق العاملي الاستكشافي ، وتقييم الثبات. أظهرت النتائج: تحتوي النسخة النهائية من النسخة الفارسية على ٣٨ مفردة حيث تم حذف ١٢ مفردة بناء على نتائج الصدق وخاصة الصدق العاملي الاستكشافي. تم استخراج عشرة عوامل ذات جذور كامنة أكثر من واحد تفسر ٦٧٪ من التباين الكلي لدرجة بطارية النجاح الأكاديمي. كان الاتساق الداخلي للمقياس ٠,٧٥. تراوح الارتباط الكلي للمفردات من ٠,٣٣ إلى ٠,٧ .أظهرت النسخة الفارسية من ASICS ككل معامل ثبات الفا كرونباخ ٠,٧٥ بينما تراوحت قيمة ألفا كرونباخ للاختبارات الفرعية من ٠,٥١ إلى ٠,٧٥ .

وهدفت دراسة (Mathis, Werner & Bullock-Yowell,2020) إجراء تحليل عاملي استكشافي باستخدام المكونات الأساسية من أجل استخراج مكونات البنية العاملية لقائمة ASICS. وتم تحديد عدد العوامل التي تم استخلاصها من خلال: محك كايزر، واختبار كاتل لشكل الانتشار -والتحليل المتوازي - والحد الأدنى للمتوسط الجزئي ، فقد تم تحديد عدد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها من خلال هذه التحليلات وبناء على تقييم الباحثين للمعارف العلمية السابقة حول النجاح الأكاديمي. اقترح محك كاتل أن هناك ١١ عاملاً، واقترح التحليل الموازي أن هناك ١٠ عوامل، واقترح الحد الأدنى للمتوسط المعدل الجزئي المنقح أن هناك ٩ عوامل. وتم استنتاج عدم تحقق الفرضية(سيكشف التحليل العامل الاستكشافي عن أقل من عشرة عوامل تُقيم/تُحدد البناء العام للنجاح الأكاديمي) ، ومن ثم تم تدعيم البنية العاملية المكونة من ١٠ عوامل لقائمة ASICS.

<u>بناء على نتائج الدراسات السابقة : يتبين من</u> دراسة (Lee,2012)؛ ودراسة (Sadeghi-Gandomani&Adib-Hajbaghery, 2018) ؛ ودراسة (Mathis, Werner & Bullock-Yowell, 2020): أن ASICS مقياسًا مهمًا لتقييم نجاح طلاب الجامعات بطريقة أكثر شمولية من الاعتماد على المعدل التراكمي ودرجات المقرر وحده. وقد يؤدي إجراء المزيد من الأبحاث حول هذه البطارية واستخدامها إلى زيادة وضوحها أمام الممارسين في الكلية أو الجامعة. وقد اختلفت تلك الدراسات حول عدد أبعاد البطارية وكذا عدد مفرداتها النهائية فقد قدمت أحد هذه الدراسات دليلاً ضعيفا على وجود ٩ عوامل، لذا يُحتمل أن يكون هناك ١٠ عوامل ممثلة في ASICS. ومن ثم فهناك حاجة إلى مزيد من البحث لتأكيد وجود ١٠ عوامل، وتحديدًا في عينات كبيرة أكثر تنوعًا. فضلا عن أن الأبعاد العشر الخاصة بهذه البطارية لا تتفق مع ما ذهب إليه الباحثين (York, et al.,2015) من أن النجاح الأكاديمي في حد ذاته مخرج ومن ثم يجب أن تكون الأبعاد المكونة له أيضا مخرجات أو على الأقل متغير وسيط يسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي . كما

يتبين أن اختبارات التقييم عامة والتقييم الذاتي عبر الانترنت خاصة تُحدث فرقا ذا دلالة في معدلات اجتياز الاختبارات (معدلات النجاح). وتدريس مقرر نجاح الطالب يعزز العديد من النتائج الايجابية للطالب.

(ب): الاختبارات الموضوعية:

تعد أساليب التقويم بشكل عام والاختبارات الموضوعية بشكل خاص من الأساليب الحديثة التي أكد عليها العلماء والتربويين مشددين على إن استعمالها يؤدي إلى ترسيخ التعليم مع تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة التي تسهل عملية التعلم. إن نظرة العلم الحديث إلى الاختبارات لم تعد كالسابق، فقد أصبحت وسيلة من وسائل التعلم فضلا عن كونها وسيلة من وسائل التقويم أيضا، وهي توفر تغذية راجعة للمتعلمين بانواعها المختلفة، وتعين الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول من الوسائل الأخرى. والاختبارات الموضوعية احد أفضل انواع الاختبارات التحصيلية ، حيث تمتاز بقصر أسئلتها وتنوعها وسهولة تصحيحها ، ودقتها وصدق مراعاتها للمفروق الفردية بين المتعلمين وشمولها للمنهج. وتبرز أهمية الاختبارات الموضوعية كون درجة موضوعيتها عالية جدا إذ لا مجال للميول الشخصية في تقرير إجابات الطلبة عليها. وجاءت هذه الاختبارات وشاع استعمالها ردا على انخفاض مستوى ثبات الأسئلة الإنشائية والمقالية وعدم موضوعيتها (أبو جادو ،٢٠٠٣، ٤١٩-٤٢٠).

وأسئلة الاختيار من متعدد (MCQs) والمزاوجة والصواب والخطأ (الأسئلة الموضوعية) هي الأسئلة التي يختار فيها الطالب إجابة واحدة من عدد من الخيارات المتاحة. ومن المزايا والخصائص الرئيسية للأسئلة الموضوعية: التصحيح بسرعة باستخدام الماسحات الضوئية الآلية، توفر للطلاب والمدرسين تغذية راجعة في الوقت المناسب، الثبات العالي فنتائجها ثابتة من طالب إلى طالب ومع مرور الوقت، تستخدم بشكل فعال لفحص الفهم السريع خلال المحاضرات وكما تستخدم في المراجعة المنهجية. ولتصحيح الأسئلة الموضوعية آليا يتم تسجيل الإجابات في نماذج إجابة خاصة ذات دوائر فارغة. ويجب على الطالب تظليل الدائرة والتي تتوافق مع الإجابة التي يريدها ويجب تحديد اختيار واحد فقط من بين بدائل الإجابة. ويجب أن تكون الدائرة ممتلئًة تمامًا بعلامة ثقيلة داكنة بحيث لا يمكننا رؤية الحرف الموجود داخل الدائرة، ويتم قراءة هذه العلامة بواسطة ماسح ضوئي ويتم معالجتها بواسطة تطبيق كمبيوتر معين وتحديد الإجابة الصحيحة عن طريق مطابقة ورقة إجابات الطالب مع ورقة الإجابات الصحيحة (تسمى مفتاح الاجابة) التي قدمها الشخص الذي أعد الأسئلة.

(ج): المقررات التربوية والأكاديمية (التخصصية)

يستخدم التربويون مصطلحات متنوعة للإشارة للعمليات التصورية والمنهجية والتطبيقية المتعلقة بإعداد المعلمين، وتنطلق رؤيتهم من مسلمة أن التعليم مهنة سامية لها فلسفتها ومناهجها وممارساتها العلمية الدقيقة، فالمعلم صاحب مهنة وإعداده ينبغي أن ينطلق من فكرة تمهين التعليم من خلال تزويده بالصفات والخصائص والأخلاقيات والأصول والأسس الفلسفية للتربية والتعليم، والكفايات والمهارات والممارسات التي تؤهله لأداء عمله، والقيام بمتطلبات مهنته بكفاءة ونجاح (الجلادي ، ٢٠٠٧، ٥٣- ٥٤).وقد شغل إعداد المعلم حيزا من تفكير المربيين وراسمي السياسة التعليمية ، وأصبح محورا للمناقشة والدراسة في المؤتمرات والندوات على المستوى العالمي أو الإقليمي باعتبار أن تربية المعلم وإعداده تشكل نسقا رئيسيا من النظام التعليمي (محمد،٢٠١٧، ٣).

يوجد اتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين ثلاثة مجالات أساسية هي: الإعداد العلمي الأكاديمي الذي يشمل مقررات علمية تخصصية (عملية ونظرية)، والاعداد المهني الذي يتضمن مقررات تربوية ونفسية نظرية وعملية تمكن المعلم من تنظيم المواقف التعليمية التعلمية ومواجهة الموقف الدائم التغير والتطور، والإعداد الثقافي العام الذي يتضمن دراسة المعلم للمقررات التي تزوده بثقافة عامة تساعده على معرفة حاجات البيئة والمجتمع. ويتفق التربويون على أهمية المجالات الثلاثة ولكنهم يختلفون في الأهمية النسبية لكل مجال (أبو دقة واللولو، ٢٠٠٧، ٤٦٧-٤٦٨).

وكلية التربية بدمنهور تسير على هذا النهج، حيث تشمل برامج إعداد المعلمين فيها ثلاثة محاور هي: المحور الثقافي والمحور التربوي /المهني والمحور التخصصي. ويعتبر الإعداد الأكاديمي العلمي محور عملية الإعداد، ومن السمات الأساسية للمعلم الناجح أن يكون ملمًا بمادة تخصصه التي يدرسها، ومسؤولاً عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة، وملاحقة كل جديد يطرأ نتيجة التطور المعرفي الهائل والتغير التكنولوجي السريع (حميدوش، ١٩٩٩، ٦٢). ويشمل الإعداد التخصصي المواد التخصصية سواء أكانت نظرية أم عملية والتي يدرسها الطالب وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه مستقبلاً ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطلاب بأساسيات المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها كاللغة العربية أو الفيزياء أو الرياضيات ... الخ. ويُحدد المستوى الذي تغطى على أساسه مواد الإعداد الأكاديمي بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بالعمل فيها (ويح، ٢٠٠٣، ٢٠٦). الجانب التربوي (المهني): ويهدف إلى تزويد الدارسين بالخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة لنجاحهم المهني، ورفع كفاءتهم وقدرتهم على التطور، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي، وتمكين الطلاب من معرفة حقيقة العملية التربوية وتحليل تلك المعرفة إلى مهارات يستخدمها عند ممارسة المهنة. ويحقق الإعداد الثقافي منافع تربوية متعددة أبرزها تفعيل دور المعلم في العمل التربوي التعليمي وتحسين مستوى الاتصال بينه وبين طلابه، وإكساب المتعلمين مهارات معرفية كثيرة وزيادة التكامل بين العلوم. وتطوير وتحسين مهارات الاتصال، وزيادة الصلة بالواقع. وعادة ما يتحقق الإعداد الثقافي في برامج إعداد المعلمين من خلال المقررات الأساسية كالثقافة الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة. وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من الخطة الكلية لبرامج الإعداد. ويهتم هذا الجانب بتزويد الطلاب بالمعلومات العامة عن الجوانب الرئيسة للأنشطة البشرية التي يحتاج إليها في ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية، بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع وإكسابه بعض الاتجاهات التعليمية والعلمية وإطلاعه على التطور الفكري والاجتماعي؛ حتى يشارك بفاعلية كمواطن مسئول في توجيه طلابه بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة (حسن، ١٩٩٤، ٢٥ -٢٦).

وقد حظي تقويم المقررات التربوية والأكاديمية باهتمام في المؤسسات الأكاديمية المتميزة، وذلك لدعم وتطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الجودة وتحسين مخرجاتها، واتخاذ القررات اللازمة لتطوير البرامج الختلفة وتنفيذها وفق أسس علمية اعتمادا على المعلومات الكمية والنوعية التي توفرها عملية التقويم، وتجويد المخرجات التعليمية، مما يتسق مع التوجهات الجديدة في مواءمة مخرجات المؤسسات التعليمية مع متطلبات سوق العمل (العتيبي والقميزي ،٢٠١٩، ٣٤١).

ومن الدراسات السابقة الخاصة بالمقررات التربوية والأكاديمية:

استهفت دراسة (سيف ،١٩٩٨) تقييم البرنامج التخصصي من حيث مدى إسهام المقررات التخصصية في الرياضيات في إعداد معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية التربية إعدادا مناسبا، ومدى مساهمات تلك المقررات في تحقيق أهداف قسم الرياضيات، بالإضافة إلى معرفة مدى استفادة الخريجين من المقررات

التخصصية التي يدرسونها بالكلية في عملهم كمدرسين للمرحلة الابتدائية. وتم حساب مدى الاسهام والاستفادة عن طريق عمل استبيانات خاصة بالخريجين وأخرى خاصة بأعضاء هيئة التدريس بالقسم، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: تبايت درجة إسهام المقررات التي يطرحها قسم الرياضيات بكلية التربية الأساسية ضمن برنامج إعداد معلم رياضيات المرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف الإعداد التخصصي.

دراسة (الشرقي،٢٠٠٤) والتي استهدفت تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم) وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص. وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود ضعف في برنامج الإعداد العام، ووجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي، وملاءمة محتوى الاعداد المهني، وضعف اسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب لمهنة التدريس

دراسة (أبو دقة، ٢٠٠٩) والتي هدفت تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الاسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين ودراسة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي. تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) على عينة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت ٨٥٨. وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات افراد العينة (نسبة رضاهم) بخصوص مقررات التخصص تراوحت بين ٥٥٪ و٧٨٪.

دراسة (الجبوري والفتلاوي والشافعي ، ٢٠٠٩) التي استهدفت التعرف على مشكلات دراسة المواد التربوية والنفسية في الأقسام غير الاختصاص من وجهة نظر الطلاب ، وبلغ حجم عينة الدراسة (٣٠٦) طالباً وطالبة في الفرقة الرابعة في كلية التربية /جامعة كربلاء، وأعد الباحثون استبانة مكونة من (٥٣) مفردة موزعة على خمسة مجالات هي : مشكلات الطلاب، مشكلات المادة الدراسية، مشكلات أعضاء هيئة التدريس، مشكلات طرائق التدريس، مشكلات أساليب التقويم والاختبارات، وتوصل الباحثون إلى المشكلات التي تسبب ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم المواد التربوية والنفسية تتمثل في: عدم رغبة الطلبة في دراسة المواد التربوية جاء في التسلسل الأول في مجال مشكلات الطلبة. ومحتوى المواد التربوية والنفسية كبير مما يسبب ملل لدى الطلبة جاء في التسلسل الأول في مجال مشكلات المواد الدراسية، وبعض أعضاء هيئة التدريس لا يعطون مجالاً للطلبة للمناقشة والاستفسار جاء في التسلسل الأول في مجال مشكلات أعضاء هيئة التدريس، وقلة مراعاة بعض طرائق التدريس المستخدمة للفروق الفردية بين الطلاب جاء في التسلسل الأول في مجال مشكلات طرائق التدريس، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند إعداد الاختبارات جاء في التسلسل الأول في مجال أساليب التقويم والاختبارات.

أي أن أغلب الطلبة لا يشعرون بأهمية المواد التربوية والنفسية في الحياة العملية والعامة، وأن أغلب الطلاب يعتقدون أن المواد التربوية والنفسية مواد ثانوية لا تؤثر على تحصيلهم الدراسي، ولا فائدة من دراستها، كما أن هناك تجاوزات في تدريس محاضرات المواد التربوية من حيث تنظيم جداول المحاضرات أو الامتحانات. وقد أوصى الباحثون بإعادة النظر في تنظيم جدول المحاضرات في المواد التربوية، وعقد الندوات والمؤتمرات لتعريف الطلاب بأهمية المواد التربوية والنفسية وأثرها في بناء شخصية الطالب، فضلا عن الاهتمام بتهيئة القاعات الدراسية المناسبة من حيث الحجم وأعداد الطلبة وتوفير مستلزمات الدراسة، والعمل على ايجاد الوسائل والتقنيات التربوية التي تسهل عملية التدريس لهذه المواد الحيوية.

استهدفت دراسة (محمد ، ٢٠١٧) إلى تقييم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية والعلوم والآداب بالتربة – فرع جامعة تعز- من وجهة نظر الطلاب/أعضاء هيئة التدريس وأُجريت على طلاب المستوى الرابع بشعبة التربية في جميع التخصصات (علوم القرآن– اللغة العربية – اللغة الإنجليزية– الفيزياء– الرياضيات)، وتكونت العينة من (١٢٥) طالباً وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (٤٠٪) من كل تخصص, وأداة الدراسة استبانة تكونت بصورتها النهائية من (٦٠) فقرة، موزعة على (٥) محاور. وقد أظهرت النتائج أن درجة تقييم الطلبة للبرنامج جاءت بمستوى (متوسط، وكان ترتيب المحاور وفقًا لوجهة نظر أفراد العينة كالآتي: المرتبة الأولى المقررات التربوية (وهي مقررات الكلية)، والمرتبة الثانية المقررات الثقافية (وهي مقررات الجامعة)، والمرتبة الثالثة المقررات التخصصية (وهي مقررات القسم)، والمرتبة الرابعة طرائق التدريس والتقييم والتربية العملية في البرنامج، والمرتبة الخامسة التجهيزات.

هدفت دراسة (أحمد، والحسينان، ٢٠١٧) إلى تحليل دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة، وتقديم رؤية لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب. وللإجابة عن تساؤلات حدّدتها الدراسة، تم إعداد قائمة بالحاجات النفسية والاجتماعية لدى طلاب وطالبات كليتي التربية بجامعة المجمعة؛ وإعداد أداتين لقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وبلغت عينة الطلاب ٢١٥ طالباً وطالبة، بينما بلغت عينة أعضاء هيئة التدريس ٣٢ عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية - من وجهة نظر الطلاب- كان ذا درجة متوسطة؛ بينما كان مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية- من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- بوجه عام عالي الدرجة. وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات، من أهمها: ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية، والتأكيد على أن ينوّع القائمون في وضع توصيف المقررات التربوية لإستراتيجيتهم التدريسية، وكذلك في الأنشطة وأدوات التقويم؛ لتناسب حاجات الطلاب.

دراسة (السفياني، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على مواصفات إعداد الورقة الامتحانية ومعايير صياغة فقراتها، وتكونت عينة الدراسة من (٨) امتحانات نهائية من امتحانات المقررات التربوية (متطلبات الكلية) للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩م بكلية التربية- محافظة المهرة، تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل بُنيتْ لهذا الغرض، وتوصَّلت الدراسة إلى: أن توافر المواصفات الجيدة للورقة الامتحانية التي يُعِدُّها أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية- المهرة جاءت بدرجة عالية؛ حيث بلغتْ نسبة توافرها ككل (٧١,٨٩٪)، كما جاءت نسبة توافر معايير صياغة الفقرات الموضوعية في الورقة الامتحانية بالترتيب الأول بنسبة بلغت (٨٦,٩٤٪)، وهي نسبة عالية جدا، وفي الترتيب الثاني جاءت معايير صياغة الفقرات المقالية في الورقة الامتحانية بنسبة توافر بلغت (٧٧,٢٧٪)، وهي نسبة عالية، وفي الترتيب الثالث جاءت المواصفات الشكلية للورقة الامتحانية، بنسبة توافر بلغت (٦٩,٣٥٪)، وهي نسبة عالية، وفي الترتيب الأخير جاءت المواصفات الضمنية للورقة الامتحانية بنسبة توافر بلغت (٥٤,٠١٪)، وهي نسبة توافر متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة: مراعاة أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الورقة الامتحانية الشكلية والضمنية، ومراعاة معايير صياغة الفقرات الامتحانية بشكل سليم.

واستهدفت دراسة (نوري ، ٢٠٢٠) إلى التعرف على أسباب ضعف دافعية طلبة كلية التربية الأساسية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية، وبلغ حجم عينة البحث ١٢٠ من طلاب الصف الرابع في كافة الأقسام

وأعدت الباحثة استبيانا مكونا من ٢٠ مفردة ذات البدائل الثلاثية :(سبب رئيسي، سبب ثانوي، لا يعد سببا) ، وتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبيان ، وبلغ ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية ٠,٨٠ ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:أن أهم أسباب ضعف الدافعية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية هي:اهتمام الأقسام العلمية بالمواد التخصصية بالدرجة الأولى، وضعف إدراك الطلبة لأهمية المواد التربوية والنفسية. واستخدام الطريقة التقليدية في تدريس المواد التربوية والنفسية التي تفتقر إلى عنصر التشويق. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعقد ورش عمل في الكلية للأساتذة والطلاب لتوضيح أهمية وأهداف المواد التربوية والنفسية.

يتبن مما سبق حرص الباحثين على تقويم المقررات التربوية والتخصصية بصفة خاصة وكذا برامج إعداد المعلم بصفة عامة، لما لذلك من دور ايجابي وفعال في إعداد المعلم وتأهيله لأداء المهام المطلوبة منه.

منهج البحث: المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملاءمة للهدف من البحث.

مجتمع البحث: يتكون من طلاب الفرقة الثانية تعليم إبتدائي جميع الشعب في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠، والبالغ عددهم ٩٥٨ طالبا وطالبة. بواقع ٢٠٢ طالبا شعبة اللغة العربية و١٨٨ طالبا شعبة المواد الاجتماعية و١٧٣ طالبا شعبة اللغة الانجليزية و٣٩٥ طالبا شعبة العلوم.

عينة البحث: تنقسم عينة البحث إلى:

١- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لبطارية النجاح الأكاديمي:** فقد تم نشر بطارية النجاح الأكاديمي بصورتها الأولية بشكل الكتروني (عبر الانترنت) لجميع طلاب شعبتي المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية والبالغ عددهم ٣٦١ طالبا، وبلغ عدد الطلاب الذين أجابوا عليها ٢٦٥ طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٢٠ و ٢١ سنة بمتوسط ٢٠,٣٧ وانحراف معياري ١,٢٦.

٢- **العينة الأساسية:** فقد تم نشر بطارية النجاح الأكاديمي بصورتها النهائية بشكل الكتروني (عبر الانترنت) لجميع طلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم والبالغ عددهم ٥٩٧ طالبا ، وبلغ عدد الطلاب الذين أجابوا عليها ١٢٨ طالبا وطالبة من طلاب شعبة اللغة العربية تتراوح أعمارهم الزمنية من ١٩ إلى ٢٢ سنة بمتوسط ١٩,٤٥ وانحراف معياري ٠,٨٩ ، و١١٧ طالبا وطالبة من طلاب شعبة العلوم تتراوح أعمارهم الزمنية من ٢٠ إلى ٢٢ بمتوسط ٢٠,٠٣ وانحراف معياري ١,٠٩ .

أدوات البحث: تتمثل أدوات البحث في:

أ- درجات الطلاب عينة البحث الأساسية في الاختبارات الموضوعية لمقرر علم النفس الاجتماعي (كمقرر تربوي) ومقرر أدب الأطفال لشعبة اللغة العربية ومقرر النبات التقسيمي لشعبة العلوم (كمقررات أكاديمية).

ب- بطارية النجاح الأكاديمي (إعداد الباحثة)، وتمثلت خطوات إعدادها فيما يلي:

١- الاطلاع على التراث النظري والأدبيات المتاحة حول النجاح الأكاديمي.

٢- استعراض أهم النماذج النظرية التي حاولت تفسير النجاح الأكاديمي وأبعاده.

٣- استعراض أهم الأدوات المتاحة لقياسه. وفي ضوء ذلك: أمكن تحديد تعريف النجاح الأكاديمي وتحديد أبعاده، حيث يُعرف النجاح الأكاديمي في البحث الحالي بأنة مصطلح يتضمن المفاهيم التالية: الانجاز الأكاديمي، الرضا، اكتساب المهارات والكفايات والمثابرة، وتحقيق الأهداف التعليمية، والرؤية المهنية. كما بالشكل التالي (٥):

شكل (٥) نموذج النجاح الأكاديمي في البحث الحالي

وهي نفس المصطلحات الخاصة بتعريف (York,et al,2015) ما عدا مفهوم الرؤية المهنية والتي حلت محل النجاح المهني(الأداء ما بعد الجامعة) عند (York,et al,2015) وقد فضلت الباحثة ذلك لتصورها بأن النجاح الأكاديمي يرتبط بمرحلة تعليمية معينة سواء مرحلة الثانوية العامة أو المرحلة الجامعية ، وغالبا ما يكون الطالب غير ملتحق بمهنة معينة في ذاك الوقت ، وانما لديه تصور أو رؤية لمهنة المستقبل .

ويتم قياس تلك المصطلحات الست بشكل اجرائي في الأبحاث السابقة كما يلي، وهو ما أوضحه (York, et al., 2015,12-20)من خلال مراجعة الأدبيات الخاصة بالنجاح الأكاديمي:

١- الانجاز الأكاديمي وقد تكرر قياسه من خلال معدل نقاط التقدير للطالب GPA .
٢- الرضا ويتم قياسه من خلال المفردات الخاصة بالرضا عن الخبرة الأكاديمة ككل والتسهيلات الجامعية.
٣- اكتساب المهارات والكفايات ويتم قياسه من خلال مدى اكتساب الطالب: للمهارات الأكاديمية والخبرة بالمقرر ومخرجات التعلم الوجدانية.
٤- المثابرة يتم قياسها من خلال مفردات مقياس المثابرة.
٥- تحقيق المخرجات التعليمية ويتم قياسها من خلال: مدى مشاركة الطالب ومدى تحقيق الأهداف المؤسسية.
٦- الرؤية المهنية يتم قياسها من خلال المفردات الخاصة بالرؤية المهنية.

وفيما يلي شرح موجز لتلك العناصر في البحث الحالي:

أولا: بعد الانجاز الأكاديمي: تم قياسه في البحث الحالي باستخدام مفردة واحدة هي: كان تقديري العام الماضي [مرتفع (ممتاز)-متوسط (جيد جدا أو جيد)-منخفض (مقبول)] .

ثانيا: بعد الرضا:

تسعى المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم الآن لمعرفة آراء الطلاب حول جميع جوانب الحياة الأكاديمية، فالطلاب هم المستفيدون المباشرون من الخدمة المقدمة، وتهدف استبيانات قياس الرضا إلى فحص وجهات نظر الطلاب حول عدد من جوانب التدريس والمقررات والتقييم والدعم المقدم من جامعتهم (James, Baldwin& McInnis,1999)، ويرى (Douglas, Douglas& Barnes,2006) أن رضا الطلاب واستبقائهم وتوظيفهم (نجاحهم أكاديميا) مرتبطان ارتباطًا وثيقًا. وبالتالي أصبح رضا الطلاب قضية مهمة للغاية للجامعات وإدارتها. الهدف هو محاولة زيادة رضا الطلاب إلى أقصى حد، وتقليل عدم الرضا إلى أدنى حد، وبالتالي الاحتفاظ بالطلاب، وبالتالي تحسين أداء المؤسسات الجامعية.

وتختلف تعريفات رضا الطلاب بشكل كبير اعتمادًا على منهج البحث ومجال تركيزه. فيعرفه (Elliott & Healy,2001) من منظور تعليمي على أنه "اتجاه قصير المدى ناتج عن تقييم الخبرة التعليمية للطالب" وادعوا أن رضا الطلاب قد تحقق عندما حققت تجاربهم أو أدائهم الفعلي أو تجاوزت توقعاتهم الأولية . قسمت (Aldridge&Rowley,1998)] تقييمات / دراسات رضا الطلاب إلى فئتين، ركزت الأولى على تقويم التدريس والتعلم في الفصول الدراسية والثانية ركزت على خبرة الطالب ككل. وفي بحث (Al-Sheeb, Hamouda & Abdella,2018,5). تم تعريف رضا الطلاب على أنه سعادة الطلاب أو رضاهم عن خبراتهم الاجمالية بالكلية. تم تقييم رضا الطلاب بناءً على مدى التقييمات الإيجابية الممنوحة لجودة التعليم في المؤسسة، والخبرة الاجمالية بالكلية، وما إذا كان الطلاب سيختارون التسجيل مرة أخرى في نفس الكلية إذا كان لديهم خيار البدء من جديد، وما إذا كانت المقررات الأخرى ساعدتهم على التكيف مع الحياة الجامعية؛ لذلك، تضمن هذا التعريف مقياسًا لرضا الطلاب الكلي ونية الاستمرار. وفي البحث الحالي فقد تم تجميع مفردات بعد الرضا في ضوء هذا التعريف، وقد بلغ عدد هذه المفردات (١٢) مفردة.

ثالثا : اكتساب المهارات والكفايات :أي اكتساب كل من:المهارات الأكاديمية والخبرة بالمقرر والمخرجات الانفعالية

١- **المهارات الأكاديمية:** هي إستراتيجيات وآليات ووسائل تساعد الطالب على تحسين أدائه، وزيادة فاعليته في التحصيل، ورفع كفاءته وإنتاجيته التعلّيمية. فالمهارات أدوات من يجيدها ويطبقها يجد أثرها في حياته ويرتفع أداءه فيها، ومن لا يمتلكها فإنه يؤدي أنشطته بطريقة عادية وبنسبة متدنية من الكفاءة. لذا فإن من أهم النتائج المترتبة على تعلم المهارات واكتسابها ما يلي:

- تأدية الأعمال والأنشطة المطلوبة من الطالب بطرق منهجية وعلمية بدلاً من عادات تعود عليها قد تكون خاطئة أو غير فاعلة.
- زيادة الإنتاجية والفاعلية في الأداء ورفع مستوى التحصيل.
- أداء المهمات في الوقت المحدد والجهد المناسب واستثمار الوقت وبذل الجهد بشكل أمثل.
- تعويد الطالب على الاستمرار في تطوير الذات وتنمية القدرات واكتساب المهارات.
- حيث تدور المهارات الأكاديمية، حول مجموعة الجهود التي يبذلها الفرد والمهارات الدراسية (Prevatt, et al., 2011,27). وقد بلغ عدد مفردات بعد المشاركة الأكاديمية (٨) مفردات.

٢- الخبرة بالمقرر Course Experience:

يعتبر مفهوم الخبرة بالمقرر مفهوما مهما في العملية التعليمية، فقد أظهرت الأبحاث أن الطلاب في وضع أفضل يسمح لهم بتقييم العديد من جوانب التدريس، وتقديراتهم لجوانب بيئة التعلم صادقة ومتعددة الأبعاد وثابتة (Wachtel,1998,19). وتعتبر الخبرة بالمقرر مؤشر أداء على فعالية التدريس على مستوى المقرر أو البرنامج ككل. وقياس جوانب بيئة التعلم عبر التخصصات والمؤسسات التي يمتلك الطلاب خبرة مباشرة بها وبالتالي يمكنهم الحكم عليها (Lizzio,Wilson&Simons,2002). و يمكن تعريف خبرة تعلم الطلاب على أنها تفاعلهم مع بيئة التدريس والتعلم، وبالتالي فإن سلوكهم الدراسي يتوقف على خبرة التعلم الخاصة بهم استجابة لمتطلبات موقف التعلم (Entwistle, McCune & Hounsell, 2003).

يُستخدم استبيان خبرة المقرر (CEQ) الذي أعده (Ramsden, 1991) على نطاق واسع لتقييم خبرة تعلم الطلاب ورضاهم. وقد تبين أن العوامل في Course Experience Questionnaire (CEQ) يمكن

التعبير عنها كعامل واحد أعلى رتبة. ويتكون من ٢٤ مفردة يتم الاجابة عليها من خلال مقياس يتراوح من ١ (لا أوافق بشدة) إلى ٥ (أوافق بشدة) (Sadler-Smith, Evans, Diseth, Pallesen, Hovland, & Larsen, 2006,159; Youde, 2019, 13). وقد استقت الباحثة مفردات الجزء الخاص ببعد الخبرة بالمقرر من هذا المقياس والتي بلغ عددها(١٠) مفردات.

٣- مخرجات التعلم الوجدانية

مخرجات التعلم الوجدانية هي التعلم المرتبط بالمشاعر بدلاً من المعرفة أو المهارات، مثل تعلم قبول فكرة أو مفهوم، أو تعلم تقدير وجهة نظر. والمجال العاطفي هو جزء من نظام تم نشره في عام ١٩٦٥ لتحديد وفهم ومعالجة كيفية تعلم الأفراد. وهو جزء من تصنيف بلوم، حيث يشمل هذا التصنيف للأهداف التعليمية الخاصة بالمجال المعرفي والمجال العاطفي والمجال الحركي النفسي. يصف المجال العاطفي أهداف التعلم التي تؤكد على طريقة الشعور أو العاطفة أو درجة القبول أو الرفض. (Krathwohl, 2002,212-218). وقد بلغ عدد مفردات بعد مخرجات التعلم الوجدانية (٥) مفردات.

رابعا:المثابرة :

يشير مصطلح المثابرة الأكاديمية إلى العمل/الأداء الواعي للطلاب للحفاظ على الحالة التعليمية والاستمرار في مستويات أعلى من الدراسة. وهي استمرار أداء الطالب الذي ينعكس طوال برنامج التعليم العالي الذي يتم تنفيذه في فترة زمنية معينة. و من المهم أن تكون الجامعات قادرة على تحقيق المثابرة وتفهمها والتنبؤ بها وتعزيزها لطلابها (Thalib, Hanafi, Aufar, Irbah & Eduardus,2019,123). وقد بلغ عدد مفردات بعد المثابرة (١٠) مفردات.

خامسا: تحقيق المخرجات التعليمية: ويتم قياسها من خلال بعدين هما المشاركة وتحقيق الأهداف المؤسسية:

١- المشاركة Engagement:

لا يمكن اعتبار المشاركة الأكاديمية مكونا من مكونات النجاح الأكاديمي ولكنها تتعلق بمدى استعداد الطالب للانخراط في الأنشطة التربوية، أي أنها متطلب قبلي له، فلا نجاح بدون مشاركة. فالجهد(المشاركة) هو مؤشر غير معرفي مهم للنجاح الأكاديمي ويمكن اعتباره دليل على الطاقة أو السلوك النشط للطالب (Reschly & Christenson, 2012,9 ; Skinner & Pitzer, 2012,27) . ويشير الجهد إلى كيفية مشاركة الطلاب في مهامهم الأكاديمية ؛ أي المحاولة والعمل الجاد ، والانتباه ، وإظهار المثابرة عند مواجهة عمل أكاديمي صعب (Pintrich, 2004; Richardson et al., 2012) ويستخدمه الطلاب كتفسير للنجاح أو الفشل (Graham & Williams, 2009) لتفسير النجاح ، على سبيل المثال ، "لقد حاولت بجهد" وللفشل "لم أبذل كل جهدي". وبالتالي فإن الجهد يؤثر على (تصورات الأفراد عن) أدائهم الأكاديمي في الماضي والمستقبل.

على مدى العقود السبعة الماضية، أبدى الباحثون والمعلمون اهتمامًا متزايدًا بمفهوم المشاركة كوسيلة لتقليل السخط ، وتجنب ضجر الطلاب ، وتعزيز دافعية الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية ، لزيادة مستويات تحصيل الطالب الناجح ، وفهم التطور الإيجابي للطلاب (Alrashidi, Phan&Ngu, 2016,43). وعلى الرغم من أن المشاركة متنوعة نسبيًا في تعريفاتها ومدى تغطيتها، فقد توصل الباحثون

إلى توافق في الآراء على أنها بناء متعدد الأبعاد ويشمل جوانب مختلفة (السلوكية والمعرفية والعاطفية) ، تعمل معًا لتعكس نهج الطلاب الإيجابي في التعلم (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013,140) . وقد استقت الباحثة مفردات بعد المشاركة في ضوء ذلك وقد بلغ عدد مفردات هذا البعد (٨) مفردات.

٢ـ الأهداف المؤسسية

تتعدد أهداف مؤسسات التعليم العالي[٢] ومنها : نشر مظلة التعليم العالى فى كافة ربوع الجمهورية ، سواء من خلال جهود الدولة (جامعات ومعاهد حكومية)، تحقيق جودة العملية التعليمية فى مختلف جوانبها ، دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى العملية التعليمية بما يتيح اكبر قدر من الاستفادة من نواتجها فى التعليم والتدريب، النهوض بالمنظومة البحثية فى مؤسسات التعليم العالى بما يلبى احتياجات المجتمع وحاجات مجتمع الاعمال والصناعة والخدمات ، خلق عدد من التخصصات البيئية تلبى احتياجات المجتمع ، الارتقاء بجودة الخدمات المرافقة التى تقدمها مؤسسات التعليم العالى (المستشفيات الجامعية – مراكز الاستشارات – الوحدات والمراكز الانتاجية والخدمية-الخدمات التربيية) بما يعظم دور مؤسسات التعليم العالى فى خدمة المجتمع وتنميته. تحقيق ربط مصر بمحيطها الاقليمى والدولى. تنمية شخصية الطالب بما يجعله قادرا على الابتكار والتحدي والتعلم الذاتي والعمل الجماعي والمنافسة، الاهتمام بالتعليم المستمر والتعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعلم عن بعد والتعليم المفتوح، الارتقاء بالبحث العلمي ، تحقيق التنمية المستدامة في كل المجالات. وقد بلغ عدد مفردات بعد الأهداف المؤسسية (١٠) مفردات.

سادسا : الرؤية المهنية:

الرؤية المهنية هي صورة ذهنية واضحة لمن تريد أن تكون وماذا تريد أن تفعل في المستقبل."رؤيتك عبارة عن" صورة "لما تطمح إليه وما يؤثر فيك وفي حياتك العملية". انطلاقاً من قيمنا واهتماماتنا الأساسية، فإن هذه الأحلام المهنية طويلة الأمد "تشكل أفعالنا" و "تستثمر عملنا بالمعنى". والرؤى الوظيفية تبقينا منخرطين في العمل (Donner,&Wheeler,2004,38; Boggs,1997,33). كما أن الرؤى المهنية تحفزنا وتدفعنا، حيث تعمل "كمحفز للعمل. تظهر الأبحاث أن الأفراد يرون أن الأهداف سهلة الرؤية أكثر قابلية للتحقيق من الأهداف الأكثر صعوبة في الرؤية، مما يعزز بدوره الجهد والالتزام. بدون رؤية محددة، ما زلنا نسعى إلى نتائج مختلفة. نظرًا لأننا لا ندرك صراحةً الهدف، فقد تكون إجراءاتنا غير فعالة أو خاطئة. باختصار، تجعل الرؤى المهنية أهدافنا واعية ومتماسكة وثابتة. (Hall, Waddell, Donner & Wheeler, 2004,233; Holtschlag &Masuda,2011, 670) . وقد بلغ عدد مفردات بعد الرؤية المهنية (٤) مفردات.

ومن ثم فقد تكونت بطارية النجاح الأكاديمي في صورتها الأولية من ٧٠ مفردة موزعة على أبعاد البطارية التسعة، يتم الاجابة عليها من خلال مقياس استجابة ثلاثي (دائما = ٣ درجات وأحيانا = ٢ درجة ونادرا = ١ درجة) في حالة المفردات الموجبة، ويعكس هذا التقدير في حالة المفردات السالبة.

المعالجة الاحصائية: استخدم في البحث الحالي الأساليب الاحصائية التالية: معامل ألفا كرونباخ والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين

[٢] https://www.forbes.com/sites/carolinebeaton/2016/11/29/how-to-create-a-career-vision-3-essential-traits/#739c525c228c

والتحليل العاملي الاستكشافي وتحليل الانحدار باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS v16 وكذا التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية باستخدام برنامج Amos v24.

النتائج ومناقشتها:

تتناول الباحثة فيما يلي ما أسفر عنه البحث من نتائج ومنافشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول والذي ينص على:" ما الخصائص السيكومترية لبطارية النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

<u>للتحقق من الخصائص السيكومترية للبطارية قامت الباحثة بما يلى :-</u>

(أ): التحقق من صدق البطارية

(ب): التحقق من ثبات البطارية

(ج): التحقق من الاتساق الداخلي للبطارية

(أ) <u>: التحقق من صدق البطارية:</u> فقد تم التحقق من الدلالات التالية عن صدق البطارية:

<u>الأولى</u> :مستخلصة من التحليل النظري الذي سبق إعداد البطارية الذي تضمن تعريف المفهوم المقاس وتحديد أبعاده وتعريفها إجرائيا وصياغة المفردات وفق العلاقة المنطقية بين مضمون المفردة والتعريف الإجرائي للبعد المقاس.

<u>الثانية</u>: صدق المحكمين: فقد تم عرض البطارية في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في (علم النفس والقياس النفسي والتربوي) للحكم على مفردات البطارية من حيث (الصياغة اللغوية والوضوح – والشمول – ملاءمة/ انتماء كل مفردة للبعد الخاص بها في البطارية وأي مقترحات). وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة.

<u>الثالثة</u>: **التحليل العاملي الاستكشافي لبطارية النجاح الأكاديمي:**

حيث تم تطبيق البطارية على عينة تكونت من (٢٦٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور، ولتحديد البناء العاملي للبطارية استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي SPSS لإجراء تحليل عاملي باستخدام طريقة تحليل العناصر الأساسية (Principale Components Analysis) كما أُجري التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة (Varimax rotation) وذلك لافتراض استقلالية العوامل للتحقق من فرضية أحادية البعد.

وقد اعتمدت الباحثة المحكات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل:

- محك كايزر(Kaiser,1960) وهو من أكثر المحكات شيوعا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن Eigenvalue واحدا صحيحا أو أكثر .
- محك كاتل Cattell وهو طريقة بيانية ويطلق عليه اسم Scree Plot أي شكل الانتشار.
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبّع عليها ثلاث مفردات على الأقل.

هذا وقد روعي في انتقاء المفردات وفي تصنيفها على العوامل (المحكات)الآتية:
أ- أن يكون تشبع المفردة على العامل الذي تنتمي له (٠,٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.

ب- إذا كانت المفردة تتمتع بتشبع أكثر من(٠,٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمَّية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠,١٠) على الأقل عن أي عامل آخر.

ج- ظهر أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل بفارق يقل عن(٠,١٠)، مما يجعل هذه المفردات غير نقية بعامل محدد وتحذف.

د - حسبت درجة تشبع كلّ مفردة من مفردات البطارية على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكلّ عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية.(فرج ،١٩٩١، ٢٤٤).

وقد جاءت قيمة الاختبار كايزر– ميلر- أولكن(Kaiser-Meyer-Olkin (KMO ٠,٨٠٢ وهذه القيمة اكبر من ٠,٥٠ مما يدل على كفاية عينة التحليل، بينما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity ١٧٤١٠ بدرجة حرية ١٨٣٠ ومستوى دلالة اقل من ٠,٠٠١ وهذا يدل على اختلاف مصفوفة الارتباط عن مصفوفة الوحدة وأنه توجد تباينات مشتركة بين متغيرات البحث تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما نسعى إلى الكشف عنه وبالتالي فإن شروط تطبيق التحليل العاملي محققة.

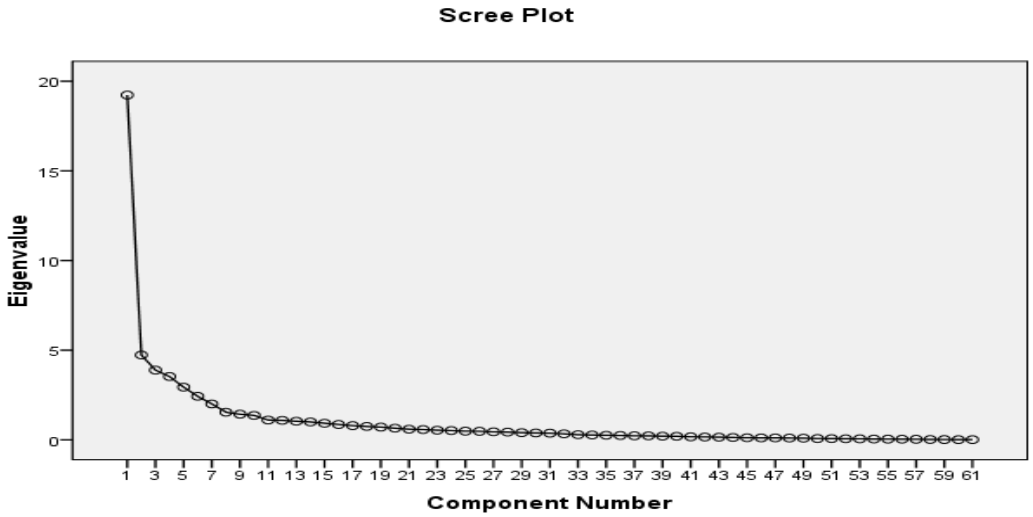
وكانت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي للبطارية :

- فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي ١٣ عامل فسّرت ٧٥,٨٩ من التباين الكلي للمصفوفة العامليّة وذلك كما بالجدول التالي (١):

جدول(١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات أفراد عينة التقنين

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول/الجذر الكامن الثاني
١	١٩,٢٣	٣١,٥٢	٣١,٥٢	٤,٠٧
٢	٤,٧٣	٧,٧٥	٣٩,٢٨	
٣	٣,٨٩	٦,٣٧	٤٥,٦٥	
٤	٣,٥٣	٥,٧٩	٥١,٤٣	
٥	٢,٩٤	٤,٨٢	٥٦,٢٩	
٦	٢,٤٣	٣,٩٨	٦٠,٢٣	
٧	٢,٠٠	٣,٢٨	٦٣,٥١	
٨	١,٥٤	٢,٥٢	٦٦,٠٣	
٩	١,٤٣	٢,٣٤	٦٨,٣٧	
١٠	١,٣٦	٢,٢٣	٧٠,٦١	
١١	١,١٠	١,٨١	٧٢,٤٢	
١٢	١,٠٩	١,٧٨	٧٤,١٩	
١٣	١,٠٤	١,٧٠	٧٥,٨٩	

يلاحظ من الجدول (١) أن قيمة التباين المفسر للعامل الأول قد تخطت الـ ٢٠% كمؤشر أول على أحادية البعد (Hambleton&Swaminathan,1985) كما وتخطت قيمة عملية قسمة الجذر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني القيمة (٢) كمؤشر ثاني على تحقق أحادية البعد (Hattie,1985) ويتعزز تحقق افتراض أحادية البعد من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانيا، باستخدام برنامج SPSS وهو ما يعرف بمخطط سكريPlot Scree الذي يظهر في الشكل(٦).



الشكل (٦) التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لبطارية النجاح الأكاديمي

وبعد فحص العوامل الـ ١٣، للتعرف على المفردات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن خمسة من العوامل تشبعت بأقل من ثلاث مفردات وبالتالي تم حذف تلك العوامل. وبالتالي يبقى فقط ٨ عوامل تفسر ٦٦,٠٣٪ من التباين الكلي .ويوضح الجدول (٢) التالي مفردات البطارية وتوزيعها على تلك العوامل.

جدول(٢) مفردات البطارية وتوزيعها على العوامل الثمانية

م	رمز المفردة	المفردة	العامل							
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
		الرضا (١٠) مفردات								
١.	I2	تتقبل أسرتي ومجتمعي تخصصي الدراسي	٠,٧٤٨							
٢.	I7	أنا راض عن فرص العمل والتوظيف المتاحة لي بعد التخرج	٠,٧٣٢							
٣.	I21	أرى أن بيئة التعلم في الجامعة مناسبة وبها قاعات المحاضرات والمختبرات المجهزة والمناهج الملائمة	٠,٧٧٥							

٤.	I26	أجد مجموعة كبيرة من المصادر والمجلات العلمية ذات الصلة بتخصصي في المكتبة.	٠,٧٢٦								
٥.	I34	أنا راضٍ عن الوقت المتاح لتقديم المهام وعن أداء أعضاء هيئة التدريس فهم يتعاملون بود مع الطلاب ويركزون على الاحتياجات الفردية لكل طالب	٠,٦١٨								
٦.	I39	أرى أن إجراءات التقييم حديثة وعادلة وشفافة	٠,٧٦٣								
٧.	I44	يمكنني التواصل مع أساتذتي خارج قاعات الدراسة من أجل احتياجاتي العلاجية وكذلك التواصل مع الإداريين والمشرفين الأكاديمين.	٠,٦٤٩								
٨.	I49	توفر الجامعة مجموعة كبيرة من الأنشطة الترفيهية والخدمات الاستشارية والمنح الدراسية المتنوعة للطلاب	٠,٨٢٤								
٩.	I54	أشعر بالاحترام بغض النظر عن عقيدتي أوجنسي.	٠,٧٩٣								
١٠.	I59	تتيح لى الكلية الفرصة للتدريب على ما تعلمت والاطلاع على آخر أخبار الجامعة من خلال بوابة الجامعة	٠,٧١٥								
		٢-المهارات الأكاديمية والانجاز الأكاديمي(١١ مفردات)									
١١.	Ach	كان تقديري العام الماضي		٠,٤٧٨							
١٢.	I1	طورت مقررات العام الماضي لدي مهارات: حل المشكلات والمهارات		٠,٧١٧							

		التحليلية ومهارات التواصل وطورت قدرتي على العمل كعضو في فريق والتخطيط لعملي									
١٣.	I4	أجتهد في أستذكار محاضراتي حتى في المقررات التي لا أميل إليها أو الصعبة أو عندما تكون حالتي المزاجية سيئة، فأحاول مرات عديدة وأتأكد من فهم ما أقوم به		٠,٦٩٩							
١٤.	I9	أنهي مهامي الدراسية بكفاءة ودون ارتباك ولا أترك أي شيء دون معرفة ما إذا كنت قد حققته بنجاح أم لا		٠,٧٤٢							
١٥.	I23	أحدد لنفسي هدفا وأخطط له مقدما وأتبع الخطوات المنهجية الصحيحة في أي مهمة وأقترح خططا بديلة لحل مشكلات تتعلق بالموضوع المسند إلي		٠,٧١٤							
١٦.	I28	أراجع مقرراتي الدراسية ليلة الامتحان وأحدد أهم النقاط والعناصر الأساسية وأقوم بصياغة وترتيب الأفكار بطريقة موضوعية		٠,٧٥٥							
١٧.	I31	ساعدتني مقررات العام الماضي على تأدية المهام والأنشطة المطلوبة مني في الوقت المحدد واستثمار الوقت بشكل أفضل.		٠,٧١٧							
١٨.	I36	أحرص على قيادة زملائي والتعاون معهم في إنجاز المهام الدراسية وأقوم بطرح الأسئلة على الأستاذ حول الأفكار الغامضة		٠,٦٥٢							
١٩.	I41	أعرض مهامي وأبحاثي		٠,٦٦٩							

		ببراعة للفت انتباه زملائي واقناعهم وأشرح وألخص بسهولة الأفكار الصعبة والمفاهيم المرتبطة بالمهمة								
٢٠.	I51	اتحكم في أعصابي في المواقف المزعجة وأتقبل الانتقادات الموجهة لي من قبل الأستاذ أو الزملاء		٠,٧٧١						
٢١.	I56	لدي سعة اطلاع في تخصصي، وأطلع على المراجع المتخصصة العربية والأجنبية والحديثة والمواقع الإلكترونية المعتمدة		٠,٨١١						
		٣-المثابرة (١٠ مفردات)								
٢٢.	I3	ليس لدي خطة دقيقة بعد التخرج من الجامعة، ولم أحدد ما إذا كنت سأعمل أو أكمل دراسات عليا			٠,٧٢٢					
٢٣.	I8	ركزت على الأهداف المحددة سلفا من بداية دخول الكلية وأتذكر دائما الأهداف التي حددتها وأصمم وأتابع الأنشطة اليومية حتى تتحقق أهدافي			٠,٧٧٦					
٢٤.	I19	تشتت ذهني عندما وجدت العديد من الأحلام تعثرت ولم تتحقق			٠,٥٠٣					
٢٥.	I22	لم أستطع تحديد نقاط الضعف وجعلني الفشل يائسًا من تحقيق حلمي ويصعب على إكمال المهام اليومية وفقًا لما خططت له			٠,٧٣٤					
٢٦.	I27	أنا متحمس عندما أتذكر أحلامي ولقد عقدت العزم على مواصلة المهمة حتى الانتهاء وأنا متأكد من أنني سأحصل على شهادة			٠,٧٨٠					

		جامعية.								
٢٧.	I35	أهتم بالأشياء التي يقولها أساتذتي أثناء المحاضرات. وأرفض الدعوات للعب من الأصدقاء أثناء إنجاز المهام			٠,٦٦٣					
٢٨.	I40	لدي أصدقاء مقربين في الكلية وانطباع إيجابي عن الطلاب الآخرين والتواصل والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين الآخرين في الكلية قوي			٠,٦٤٥					
٢٩.	I45	تدعمني عائلتي في الحصول على شهادة جامعية ويوجد احتمال قوي لإعادة التسجيل بنفس التخصص في الفصل الدراسي القادم			٠,٦٦٦					
٣٠.	I50	يوجد احتمال قوي في إنهاء تعليمي بكليتي الحالية، والانتقال إلى كلية أخرى، أوالإلتحاق بالعمل أو المغادرة لأسباب أخرى			٠,٧٦١					
٣١.	I55	أنا غير مهتم بالأداء الأكاديمي وتعددت المرات التي قمت فيها بتسليم المهام بعد تاريخ الاستحقاق كما تعددت مرات غيابي عن المحاضرات			٠,٧٨٩					
		٤-الخبرة بالمقرر (٧ مفردات)								
٣٢.	I6	شجعني أعضاء هيئة التدريس في هذا المقرر على بذل قصارى جهدي وقاموا بجهد حقيقي لفهم الصعوبات التي قد أواجهها				,٧٦٩٠				
٣٣.	I25	خصص أعضاء هيئة				,٧٢٤				

		التدريس الكثير من الوقت لتقييم أدائي وقدموا لي ملاحظات مفيدة حوله واجتهدوا لجعل مواضيعهم مثيرة للاهتمام وكانوا جيدين في شرحها			٠					
٣٤.	I33	كان من السهل دائمًا معرفة معيار الأداء المتوقع مني فقد أوضح أعضاء هيئة التدريس منذ البداية ما يتوقعونه من الطلاب			,٧٣٧٠					
٣٥.	I38	عادة ما كانت لدي فكرة واضحة عن وجهتي وما هو متوقع مني في هذا المقرر			,٦٣٢٠					
٣٦.	I43	كان عبء العمل ثقيلًا جدًا وكان هناك الكثير من الضغط علي للأداء جيداً في هذا المقرر			,٧٣٠٠					
٣٧.	I48	بشكل عام، تم إعطائي الوقت الكافي لفهم الأشياء التي يجب أن أتعلمها			,٧٠٣٠					
٣٨.	I53	للقيام بعمل جيد في هذا المقرر، كل ما تحتاجه هو ذاكرة جيدة وبدا أعضاء هيئة التدريس أكثر اهتماما باختبار ما حفظته عما فهمته			,٨٦٣٠					
		٥-المشاركة (٦ مفردات)								
٣٩.	I29	أنا منتبه أثناء المحاضرات وألتزم بقواعد ولوائح الدراسة بالكلية وأقوم بواجبي في الوقت المحدد وأشارك بفاعلية في التكليفات الجماعية						٠,٧٠١		
٤٠.	I32	عندما تكون لدي أسئلة، أقوم بطرحها وأشارك في المناقشات التي تُثار أثناء المحاضرات. وأحاول توظيف معارفي المكتسبة						٠,٤٩٠		

		في حل المشكلات الجديدة							
٤١.	I37	لدي مشاكل مع بعض الأساتذة والزملاء في الكلية					٠,٦٩١		
٤٢.	I42	أطلب المساعدة من الزملاء عندما لا أفهم أيًا من الموضوعات كما أقدم لهم المساعدة عندما يطلبون مني شرح موضوعات أفهمها جيدًا					٠,٥٠٧		
٤٣.	I57	أحضر الأنشطة اللاصفية في كليتي: الحفلات الموسيقية والمعارض والندوات والمؤتمرات والجمعيات الطلابية، المجموعات الرياضية ...إلخ					٠,٨٥١		
٤٤.	I47	عندما أقرأ كتابًا، أسأل نفسي للتأكد من أنني أفهم الموضوع الذي أقرأ عنه، وإذ لم أفهم شيئًا قرأته ، أعود وأقرأه مرة أخرى وأحاول دمج مواضيع من تخصصات مختلفة في معرفتي العامة.					٠,٨١١		
		٦-الأهداف المؤسسية (٨ مفردات)							
٤٥.	I10	ساعدتني الدراسة بالكلية على الاستمرار في تطوير الذات وتنمية قدرات ومهارات (التعلم مدى الحياة) وزيادة القدرة التنافسية لدى والسعي الدائم نحو التميز والتفوق.					٠,٥٩٧		
٤٦.	I11	ساعدتني الدراسة بالكلية على التكيّف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية والثقافية بالمجتمع					٠,٧٥٦		
٤٧.	I12	ساعدتني الدراسة بالكلية على الانفتاح على الحضارات العالمية مع					٠,٤٥٧		

		المحافظة على ثقافتي المستمدة من حضارة أمتي في الماضي والحاضر.								
٤٨.	I14	ستساعدني دراستي الجامعية على الدخول إلى سوق العمل والتفاعل مع البيئة المجتمعية						٠,٤٣٩		
٤٩.	I15	يتم تطوير وسائل العملية التعليمية باستمرار وتنمية وترسيخ روح الإبداع والابتكار في الطالب.						٠,٧٣٨		
٥٠.	I16	ساعدتني الدراسة بالكلية على تعلم كل ما هو جديد للوصول إلى المستوى المطلوب من التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي وزيادة الثقافة العامة لدى.						٠,٧٠٦		
٥١.	I17	ساعدتني الدراسة بالكلية على اكتساب المهارات الأساسيّة للتكيف والعيش مع البيئات الاجتماعيّة المختلفة واستغلال أوقات الفراغ.						٠,٤١٢		
٥٢.	I18	ساعدتني الدراسة بالكلية على تحمّل المسؤوليّة، ووضع أهدافي الخاصّة بالحياة وزيادة الإنتاجية والفاعلية في أدائي ورفع مستوى التحصيل الدراسي.						٠,٦٦٠		
		٧-الرؤية المهنية (٤ مفردات)								
٥٣.	I13	ساعدتني الدراسة بالكلية على تكوين وترسيخ معلومات في مجال محدد قمت باختياره في بداية دراستي الجامعيّة.						٠	,٧٤٩٠	
٥٤.	I5	أنا واضح ومحدد فيما أريد أن أفعله كمهنة أو حرفة وقد خططت لمهنة							,٧٣٨٠	

		يتعين على القيام بها .							,٧٩٠٠	
٥٥.	I24	هدفي الوظيفي هو الدافع القوي للانجاز في الكلية. ويرتبط ما أتعلمه في الكلية بإمكانيات ومهارات يمكنني تطبيقها في مهنة المستقبل.							,٧٢٢٠	
٥٦.	I52	أتوقع أن أفعل شيئًا مهمًا / ذو قيمة في حياتي وأبحث عن مهنة معينة تتوافق مع دراستي.								
		٨-المخرجات الإنفعالية (٥ مفردات)								
٥٧.	I20	اشعر بامكانية تحقيق أهدافي في المستقبل.							٠,٧٤٦	
٥٨.	I30	أرى أن هناك توافق بين المهام والأهداف المطلوب تحقيقها نتيجة لدراستي، أشعر بالثقة في معالجة المشكلات غير المألوفة							,٧٧٨٠	
٥٩.	I58	استمتعت بالمناهج والوسائل التعليمية في كليتي واشتركت في الكثير من الأنشطة الترفيهية واستمتعت بقضاء وقت فراغي							,٦١٢٠	
٦٠.	I46	أقدر كليتي وأساتذتي وزملائي والإداريين وأجد في استذكار محاضراتي متعه للحصول على معلومات وخبرات جديدة							,٥٩٧٠	
٦١.	I60	أسعد بمشاهدة برامج تلفزيونية أو التحدث مع أشخاص خارج الكلية عن المواضيع أو الأمور التي نناقشها في المحاضرات							,٤٦٠٠	

وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

العامل الأول وجذره الكامن ١٩,٢٣ وفسر ٣١,٥٢% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ١٠ مفردات من مفردات البطارية وهي (I2 – I7 -I21 -I26 -I34 -I39-I44 – I49-I54 –I59) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل الرضا وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الرضا .

العامل الثاني وجذره الكامن ٤,٧٣ وفسر ٧,٧٥% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ١١ مفردات من مفردات البطارية وهي (Ach – I1- I4 -I9 -I23 –I28– I31– I36– I41– I51- I56) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل المهارات الأكاديمية والانجاز الأكاديمي وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل المهارات الأكاديمية والانجاز الأكاديمي .

العامل الثالث وجذره الكامن ٣,٨٩ وفسر ٦,٣٧% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ١٠ مفردات من مفردات البطارية وهي (I3 -I8–I19 –I22– I27– I35– I40– I45– I50 I55) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل المثابرة وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل المثابرة.

العامل الرابع وجذره الكامن ٣,٥٣ وفسر ٥,٧٩% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٧ مفردات من مفردات البطارية وهي (I6 –I25– I33– I38– I43– I48– I53) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل الخبرة بالمقرر وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الخبرة بالمقرر.

العامل الخامس وجذره الكامن ٢,٩٤ وفسر ٤,٨٢% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٦ مفردات من مفردات البطارية وهي (I29 –I32– I37– I42– I47- I57) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل المشاركة وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل المشاركة.

العامل السادس وجذره الكامن ٢,٤٣ وفسر ٣,٩٨% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٨ مفردات من مفردات البطارية وهي (I10 –I11– I12– I14– I15– I16– I17– I18) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل الأهداف المؤسسية وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الأهداف المؤسسية.

العامل السابع وجذره الكامن ٢,٠٠ وفسر ٣,٢٨% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٤ مفردات من مفردات البطارية وهي (I5- I13- I24- I52) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل الرؤية المهنية وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل الرؤية المهنية .

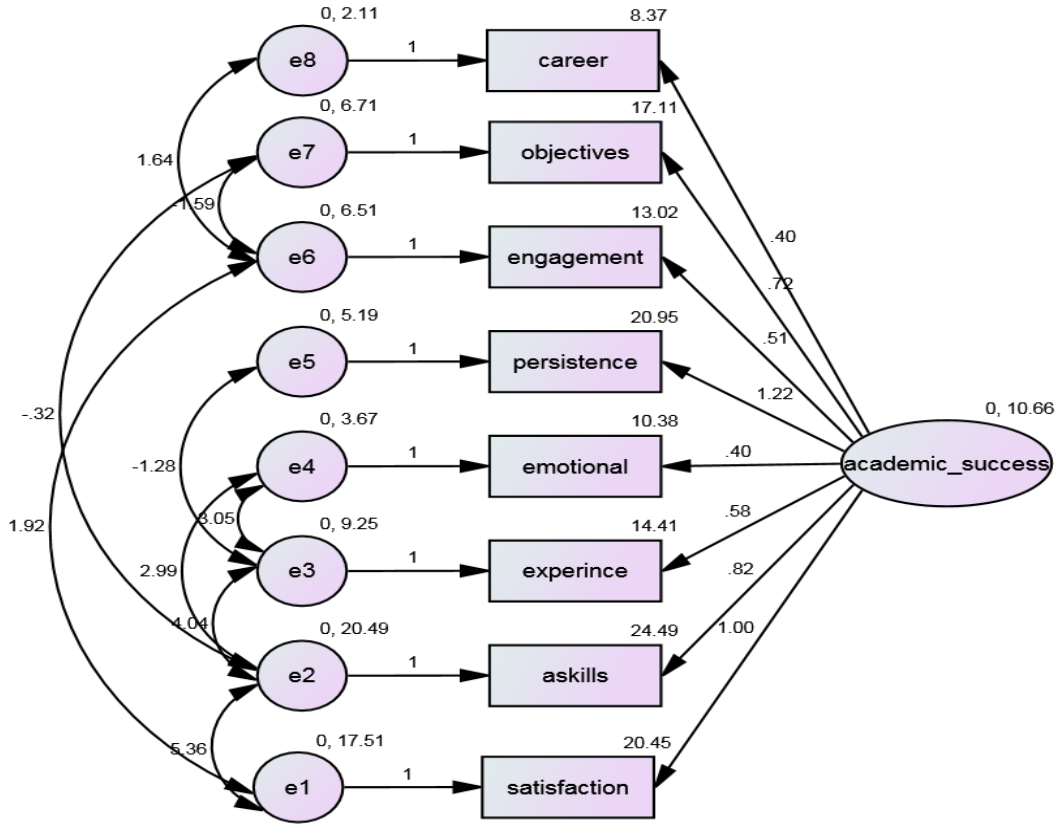
العامل الثامن وجذره الكامن ١,٥٤ وفسر ٢,٥٢% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع موجباً بـ ٥ مفردات من مفردات البطارية وهي (I20- I30-I46 - I58- I60) وتكشف مضامين هذه المفردات أن أكثرها يعبر عن عامل المخرجات الانفعالية وبالتالي يمكن أن نسمي هذا العامل عامل المخرجات الانفعالية.

نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لأبعاد(عوامل) بطارية النجاح الأكاديمي:

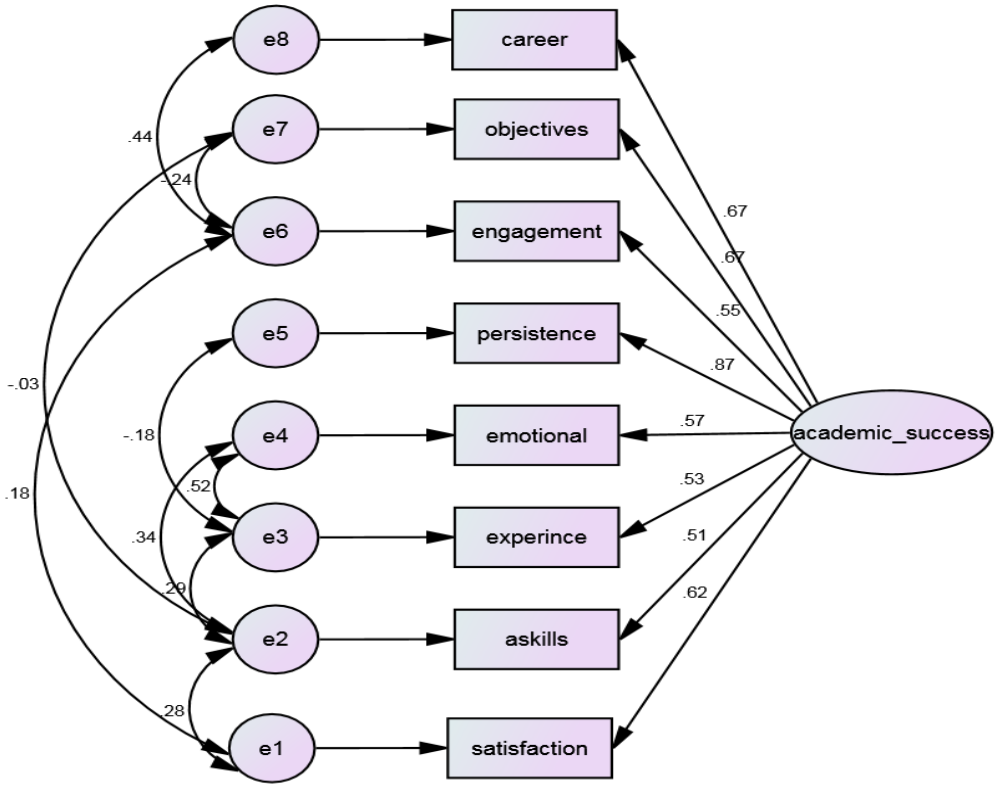
فقد تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية باستخدام برنامج Amos v24 وذلك على الابعاد الثمانية التي تم استخلاصها من التحليل العاملي الاستكشافي. حيث بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة، تم افتراض أن جميع بنود البطارية تنتظم في ثمانية عوامل هي (الرضا والمهارات

الأكاديمية والانجاز الأكاديمي والخبرة بالمقرر والمخرجات الانفعالية والمشاركة وتحقيق الأهداف المؤسسية والرؤية المهنية).

وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من النموذج، تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة. ويوضح الشكلان (٧ و ٨) التاليان النموذج التخطيطى لمسارات النموذج العاملي الذي حصلت عليه الباحثة من برنامج Amos v24.



شكل (٧) مسار تخطيطي مستقطع من نتائج برنامج Amos v24 وقيم بارامترات النموذج بوحداتها غير المعيارية



شكل (٨) مسار تخطيطي مستقطع من نتائج برنامج Amos v24 وقيم بارامترات النموذج بوحداتها المعيارية

يتبين من الشكل(٨) التصميم الخاص بأبعاد بطارية النجاح الأكاديمي في برنامج AMOS حيث تظهر الأبعاد الفرعية أو العوامل المكونة للبطارية وهي (satisfaction, academic skills ,course experience, emotional output, persistence ,engagement, organization objectives, career vision) وعند فحص معاملات الأبعاد على البطارية ككل أظهرت النتائج أن جميع الأبعاد كانت معاملاتها الانحدارية أو الوزن المعياري لها (أي تشبع العامل على النجاح الأكاديمي) لا تقل عن ٠,٥٠ وقد تراوحت بين (٠,٥١ و ٠,٨٧) . فجميع قيم التشبعات أكبر من (٠,٥٠) ولا تصل إلى الواحد الصحيح (تيغزة، ٢٠١٢). ثم قامت الباحثة بفحص مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض، ويوضح الجدول التالي بعض مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض باجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لعوامل البطارية المشتقة من التحليل العاملي االاستكشافي.

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الهرمي المفترض لبنية بطارية النجاح الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر (مطابقة جيدة)
النسبةالاحتمالية لمربع كاي ^{2}	كاي تربيع = ١١, ٧٧ درجة الحرية=١١ مستوى الدلالة=٠,٣٨٢	أن تكون غير دالة
مؤشر نسبة مربع كاي لدرجة الحرية χ^2 / df	**١,٠٧**	أقل من ٢ تطابق تام
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتران(RMSEA)	**٠,٠١٦**	أقل من ٠,٠٥
مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي (PCFI)	**٠,٥٥٨**	أن يتجاوز القيمة ٠,٥
مؤشر حسن المطابقة المقارن (CFI)	**٠,٩٩٩**	القيمة القريبة من ٠,٩٥
مؤشر المطابقة التزايدية (IFI)	**٠,٩٩٩**	أكبر من ٠,٩٠
مؤشر تاكر-لويس (TLI)	**٠,٩٩٨**	أكبر من ٠,٩٠
مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر (N)	**٤٤٢**	القيمة أكبر من ٢٠٠

جدول اعتمادا على نتائج برنامج أموس وما أورده (تيغزة ،٢٠١١، ١٠١-٢٧٧؛ تيغزة، ٢٠١٢، ٢٢٩-٢٣٩).

يتضح من جدول(٣) وشكل (٨) أن التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الخاص ببطارية النجاح الأكاديمي (النموذج المعدل)أن مؤشرات تطابق النموذج مع بياناته كانت في المدى المقبول والممتاز للمعيار الرئيسي، وهذا يؤكد على وجود تماثل بين نموذج بطارية النجاح الأكاديمي وبين بيانات البحث.

أولا: قيمة مربع كاى كانت ١١,٧٧ ودرجة الحرية كانت ١١ ومستوى الدلالة المعنوية دالة إحصائيا ٠,٣٨٢ وهذا يشير أنه لا يوجد فروق بين نموذج بطارية النجاح الأكاديمي مع البيانات الخاصة بالبحث. ومربع كاى المعياري (مربع كاي /درجات الحرية) بلغ ١,٠٧ولم يتجاوز المعيار المحدد ٥.

ثانيا :قيمة مؤشر التطابق المقارن كان (٠,٩٩٩) وهي قيمة جيدة وأعلى من قيمة المعيار المحك (٠,٩٠)، ويشير إلى أن هناك ارتباطات بين عوامل بطارية النجاح الأكاديمي.

أخيراً، قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (مؤشر رمسي) للبطارية كان (٠,٠١٧) وفي حدود المعيار المحك ٠,٠٨. ولهذا يمكن استخلاص أن نموذج بطارية النجاح الأكاديمي منتشر في عينة البحث . يمكن القول إجمالا، أن هناك تطابق تام بين نموذج بطارية النجاح الأكاديمي والواقع من خلال عينة البحث.

ومن ثم يتبين من الجدول أن مؤشرات جودة المطابقة مناسبة حسب ما ورد في الأدب النظري المتعلق بالحدود المقبولة لها.

الدلالة الرابعة: الصدق التمييزي: حيث تم تطبيق البطارية على عينة التقنين المكونة من ٢٦٥ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية ابتدائي (شعبتي المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية)، ثم حساب مجموع الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية على المقاييس / الأبعاد الفرعية، ثم ترتيب هذه الدرجات تنازليا أو

تصاعديا، وتحديد أعلى ٢٧٪ من الدرجات الكلية، واعتبر الأفراد الذين حصلوا على هذه الدرجات أفراد الفئة العليا، كما اعتبر الأفراد الذين حصلوا على أدنى ٢٧٪ من الدرجات أفراد الفئة الدنيا. ثم تم حساب قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسط المجموعتين العليا والدنيا في كل مقياس فرعي من مقاييس البطارية، كمؤشر للتحقق من الصدق التمييزي له، كما يتبين من الجدول التالي(٤):

جدول(٤) اختبار (ت) لمتوسط الفروق بين المجموعات العليا والدنيا في مقاييس البطارية

البعد	المقاييس التي تقيسه	عدد المفردات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرضا	مقياس الرضا	١٠	الدنيا	٧٢	١٤,٠١	٣,٩٤	٢٤,٠٣	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	٢٦,٨٢	٢,٢٢			
اكتساب المهارات والكفايات	مقياس المهارات الأكاديمية	١١	الدنيا	٧٢	١٨,٦٤	٤,٠٣	٢٤,٠٥	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	٣١,٠٦	١,٧٣			
	مقياس الخبرة بالمقرر	٧	الدنيا	٧٢	١٠,٢٦	٢,٨٦	٢١,٣٥	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	١٨,٦٩	١,٧٥			
	مقياس المخرجات الانفعالية	٥	الدنيا	٧٢	٧,٥٠	١,٤٥	٣٠,٠٩	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	١٣,٢٨	٠,٧٤			
المثابرة	المثابرة	١٠	الدنيا	٧٢	١٥,١٨	٢,٩٠	٢٦,٢٠	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	٢٦,٣٩	١,٧٠			
تحقيق المخرجات التعليمية	مقياس المشاركة النشطة	٦	الدنيا	٧٢	٩,٥٦	٢,٥٥	٢١,٦٣	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	١٦,٥٧	١,٠٣			
	مقياس تحقيق الأهداف المؤسسية	٨	الدنيا	٧٢	١٢,٩٧	١,٩١	٢٩,٤٧	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	٢١,٦٣	١,٦٠			
الرؤية المهنية	الرؤية المهنية	٤	الدنيا	٧٢	٦,١٠	١,٢٠	٢٥,٨٨	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	١٠,٨٨	١,٠١			
المجموع	البطارية ككل	٦١	الدنيا	٧٢	١٠٣,٣٦	١١,٧٦	٢٩,٦٣	١٤٢	٠,٠٠
			العليا	٧٢	١٥٥,٣٥	٩,١٤			

يتبين من الجدول (٤) أنه توجود فروق دالة احصائيا في الدرجات الكلية على مقاييس / أبعاد البطارية وعلى البطارية ككل بين أفراد المجموعات العليا والدنيا ولصالح المجموعات العليا (حيث أن قيمة مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥). وهذا يعني أن البطارية وأبعادها كانت قادرة على التمييز بين أفراد المجموعات العليا والدنيا من الطلاب، ومن ثم يمكن اعتبار أن البطارية وأبعادها تتمتع بالصدق التمييزي.

(ب): التحقق من ثبات البطارية: تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقاييس البطارية الثمانية بعد تطبيقهم على العينة الاستطلاعية (٢٦٥ طالب) ، وقد جاء معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الثمانية كما يلي : معامل ثبات مقياس الرضا: ٠,٩٣٩ و معامل ثبات مقياس المهارات الأكاديمية :٠,٩٢٨ و معامل ثبات مقياس الخبرة بالمقرر : ٠,٩١٠ و معامل ثبات مقياس المخرجات الانفعالية :٠,٧٠٩، و معامل ثبات مقياس المثابرة :٠,٩٢٥ و معامل ثبات مقياس المشاركة النشطة :٠,٨٧٤ و معامل ثبات مقياس تحقيق الأهداف المؤسسية :٠,٨٢٩ و معامل ثبات مقياس الرؤية المهنية :٠,٧٨٣، ومعامل ثبات البطارية ككل ٠,٩٦٠ .

(ج): التحقق من الاتساق الداخلي للبطارية: تم ايجاد الاتساق الداخلي للمفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "الرضا" بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٦٤ – ٠,٩١٢) ؛ وتراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "المهارات الأكاديمية " بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٣٩٧ – ٠,٨٥٨)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "الخبرة بالمقرر" بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٧٤٥-٠,٩٠٥)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "المخرجات الانفعالية" بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٥١٨-٠,٨٩٦)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "المثابرة" بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٥٥٠-٠,٨٧٤)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "المشاركة النشطة" بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٦٣٤-٠,٨٧٧)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "تحقيق الأهداف المؤسسية " بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٥٨٦-٠,٧٥٢)؛ وتراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "الرؤية المهنية" بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين(٠,٤٨٣-٠,٨٩٤)، وبالنسبة لمعاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للبطارية فقد بلغت (٠,٥٧٩ – ٠,٥٢١ – ٠,٥٤١ – ٠,٦٢٦ – ٠,٧٥٣ - ٠,٥٨٧ – ٠,٥٨٩ - ٠,٦٤٥) وذلك لأبعاد البطارية : بعد الرضا وبعد (المهارات الأكاديمية والانجاز الأكاديمي)، وبعد الخبرة بالمقرر ، وبعد المخرجات الانفعالية، وبعد المثابرة ، وبعد المشاركة ، وبعد تحقيق الأهداف المؤسسية، وبعد الرؤية المهنية على الترتيب . وأخيرا تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات البطارية ككل بالدرجة الكلية بين (٠,٣١٠ – ٠,٧٣٥) وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا إما عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١.

وبذلك فقد تم الاجابة على سؤال البحث الأول والتحقق من تمتع بطارية النجاح الأكاديمي بخصائص سيكومترية جيدة من حيث صدق البناء وصدق المحكمين والصدق العاملي الاستكشافي والصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية والصدق التمييزي والثبات والاتساق الداخلي . وتتكون بطارية النجاح الأكاديمي في صورتها النهائية من ٦١ مفردة موزعة على ٨ أبعاد كما يلي :

١- الرضا وعدد مفرداته (١٠) مفردات هي المفردات (I2 ،I7 ،I21 ،I26 ،I34 ،I39 ،I44 ،I49 ، I54،I59) .
٢- المهارات الأكاديمية والانجاز الأكاديمي وعدد مفرداته (١١) مفردة هي المفردات (Ach[3] ،I1 ، I4 ،I9 ، I23 ،I28 ،I31 ،I36 ،I41 ،I51 ،I56).
٣- الخبرة بالمقرر وعدد مفرداته(٧) مفردات وهي المفردات (I6، I25، I33، I38، I43، I48، I53)
٤- المخرجات الانفعالية وعدد مفرداته (٥) مفردات وهي المفردات (I20، I30، I46، I58، I60).
٥- المثابرة وعدد مفرداته(١٠) مفردات هي المفردات (I3، I8، I19، I22، I27، I35، I40، I45، I50، I55).

[3]- هي المفردة الخاصة بالانجاز الأكاديمي والتي تنص على "كان تقديري العام الماضي": مقبول – جيد–جيد جدا – ممتاز، حيث تم تشفير استجابات الطلاب–لتحويلها إلى قيم عددية –على النحو التالي: مقبول (انجاز أكاديمي منخفض = ١) وجيد وجيد جدا (انجاز أكاديمي متوسط = ٢) وممتاز (انجاز أكاديمي مرتفع = ٣).

٦- المشاركة وعدد مفرداتها (٦) مفردات وهي المفردات (I29، I32، I37، I42، I57، I47).
٧- الأهداف المؤسسية وعدد مفرداتها (٨) وهي المفردات (I10، I11، I12، I14، I15، I16، I17، I18).
٨- الرؤية المهنية وعدد مفرداتها (٤) مفردات وهي المفردات (I13، I5، I24، I52).

لذا فقد تم بناء بطارية لقياس النجاح الأكاديمي والتحقق من خصائصها السيكومترية.

<u>نتائج الاجابة على السؤال الثاني للبحث ومناقشتها:</u>

حيث ينص السؤال الثاني على " ما الاسهام النسبي للأداء على الاختبارات الموضوعية في أحد المقررات التربوية وأحد المقررات الأكاديمية في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم بكلية التربية؟ للاجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بما يلي:

١- التحقق من أحادية البعد لبطارية النجاح الأكاديمي ومن ثم تم التعامل معها ككل عند حساب الإسهام النسبي للأداء على الاختبارات الموضوعية في أحد المقررات التربوية (مقرر علم النفس الاجتماعي) وأحد المقررات الأكاديمية (أدب الأطفال لطلاب شعبة اللغة العربية والنبات التقسيمي لطلاب شعبة العلوم) بكلية التربية بدمنهور.

٢- الوصف الاحصائي للمتغيرات بالنسبة لبيانات عينة البحث الأساسية: تتناول الباحثة فيما يلي الوصف الاحصائي لبيانات عينة البحث الأساسية من طلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم، تتمثل في المتوسط والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الإلتواء، وذلك لتحديد مدى إعتدالية توزيع البيانات، ويوضح الجدول (٥) التالي الوصف الاحصائي لتلك البيانات.

جدول(٥) الوصف الاحصائي للمتغيرات بالنسبة لبيانات عينة طلاب كلية التربية بدمنهور شعبتي لغة عربية وعلوم

الشعبة	المتغير	العينة	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
اللغة العربية	اختبار ادب الأطفال	١٢٨	٤٢,١٧	٤٢	٤,٨١	٠,١٠٦-
	اختبار علم نفس الاجتماعي	١٢٨	٦٥,٢٨	٦٦	٤,٣٨	٠,١٦٤
	النجاح الأكاديمي	١٢٨	١٤٦,٩٦	١٤٥	١٠,٦٦	٠,٥٥٢-
العلوم	اختبار نبات تقسيمي	١١٧	٦٥,٢٦	٦٥	٩,١٥	٠,٠٨٥-
	اختبار علم نفس الاجتماعي	١١٧	٥٨,٣٢	٥٨	٥,١١	٠,١٢٩-
	النجاح الأكاديمي	١١٧	١٥٥,٥١	١٥٦	٨,٦٨	٠,١٦٩

يتضح من الجدول السابق أن المتغيرات تتوزع توزيعاً اعتدالياً نظراً لاقتراب الإلتواء من الصفر.

٣- حساب معاملاًت الارتباط بين المتغيرات المنبئة (المستقلة) والمتغير التابع كما بالجدول (٦) التالي .

جدول(٦) قيم معاملاًت الارتباط بين المتغيرات المنبئة (المستقلة) والمتغير التابع

الشعبة	الاختبار	النجاح الأكاديمي
لغة عربية	اختبار علم النفس الاجتماعي	٠,٢٣٧**
	أدب الأطفال	٠,٤٨٧**
علوم	اختبار علم النفس الاجتماعي	٠,٣٤٨**
	نبات تقسيمي	٠,٤٣٢**

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يلاحظ من الجدول(٦) أن قيم معاملات الارتباط بين اختبار علم النفس الاجتماعي والنجاح الأكاديمي، بلغت ٠,٢٣٧ و٠,٣٤٨ بالنسبة لطلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم على التوالي. وقيم معاملات الارتباط بين اختباري أدب الأطفال والنبات التقسيمي والنجاح الأكاديمي، بلغت ٠,٤٨٧ و٠,٤٣٢ بالنسبة لطلاب شعبتي اللغة العربية والعلوم على التوالي. وجاءت جميعها دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ويشير ذلك إلى أن تلك الاختبارات لها قدرة تنبؤية بالنجاح الأكاديمي للطالب.

٤- قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطي التدريجي لدرجات الطلاب على اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي (كمقرر تربوي لشعبتي اللغة العربية والعلوم) ودرجات الطلاب على مقرر أدب الأطفال ومقرر نبات تقسيمي (كمقررات أكاديمية لشعبتي اللغة العربية والعلوم على الترتيب) كمتغيرات منبئة (مستقلة)، أما المتغير التابع فقد تمثل في درجة الطالب على بطارية النجاح الأكاديمي.

وتستعرض الباحثة فيما يلي نتائج تحليل الانحدار لتلك الاختبارات بدرجة الطالب على بطارية النجاح الأكاديمي. حيث اعتمدت على برنامج SPSS وطريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression بطريقة الخطوات المتتالية Stepwise Regression، وتم التأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات البحث من خلال فحص جدول تحليل التباين (Analysis Of Variance) للانحدار .

جدول (٧) نتائج تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات البحث

شعبة اللغة العربية					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	٣٦١١,١٧	٢	١٨٠٥,٥٩	٢٠,٨٣	٠,٠٠٠
البواقي	١٠٨٣٣,٦٣	١٢٥	٨٦,٦٧		
المجموع	١٤٤٤٤,٨١	١٢٧			
شعبة العلوم					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	١٨٤٨,٣٩	٢	٩٢٤,٢٠	١٥,٢٩	٠,٠٠٠
البواقي	٦٨٩٢,٨٤	١١٤	٦٠,٤٦		
المجموع	٨٧٤١,٢٣	١١٦			

ومن جدول (٧) لتحليل التباين ANOVA نجد أن مستوى دلالة قيمة F تساوي ٠,٠٠٠، وهى أقل من مستوى المعنويه ٠,٠٥. لذا سوف نرفض فرض العدم ونقبل الفرض البديل وهى أن الانحدار معنوى وبالتالى توجد علاقة ما بين المتغيرات المستقله والمتغير التابع. كما يوضح الجدول (٨) التالي بعض المقاييس الخاصة بنموذج انحدار المتغيرات المستقلة معاً على المتغير التابع .

جدول (٨) ملخص لمقاييس نموذج انحدار المتغيرات المستقلة معاً على المتغير التابع

شعبة اللغة العربية				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٥٠٠	٠,٢٥٠	٠,٢٣٨	٩,٣٠
شعبة علوم				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٤٦٠	٠,٢١١	٠,١٩٨	٧,٧٨

يتبين من جدول (٨) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد بلغت ٠,٥٠٠ و٠,٤٦٠ لشعبتي اللغة العربية والعلوم على الترتيب، وهى تعبر عن مدى ما تُفسره معطيات المتغيرات التنبؤية جميعها من التباين في قيمة المتغير التابع، أي نسبة التغير في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها بواسطة المتغيرات المستقلة، كما أن مربع معامل الارتباط المتعدد يستخدم لتعيين حجم التأثير وهي تبين نسبة التباين المحسوب الذي تفسره المتغيرات التنبؤية من التباين الكلي للمتغير التابع ، ومن ثم فإن نسبة التباين المحسوب الذي تفسره المتغيرات التنبؤية من التباين الكلي للمتغير التابع تساوى ٢٥٪ و ٢١,١٪ على الترتيب .

وتوضح الباحثة فيما يلي نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتحديد اثر اختبارات (المقرر التربوي علم النفس الاجتماعي والمقررات الأكاديمية أدب الأطفال والنبات التقسيمي لشعبتي اللغة العربية والعلوم) على النجاح الأكاديمي. فنتيجه قبولنا الفرض البديل والذى ينص على معنويه الانحدار، فإن معامل واحد على الاقل من المعاملين يمكن أن يكون معنوى. ويمكن تحديد المتغيرات السبب فى المعنويه من خلال الجدول التالي (٩):

جدول (٩) معاملاًت انحدار المتغيرات المستقلة معاً

شعبة اللغة العربية					
العوامل	**B**	**الخطأ المعياري**	**Beta**	**قيمة t المحسوبة**	**مستوى دلالة t**
ثابت الانحدار	٨٥,٤١	١٣,١٣		٦,٥١	٠,٠٠٠
اختبار مقررعلم النفس الاجتماعي	٠,٢٩٠	٠,١٩٧	٠,١١٨	١,٤٧	٠,١٤٤
اختبار مقررأدب الأطفال	١,٠١	٠,١٧٨	٠,٤٥٦	٥,٦٩	٠,٠٠٠
شعبة العلوم					
العوامل	**B**	**الخطأ المعياري**	**Beta**	**قيمة t المحسوبة**	**مستوى دلالة t**
ثابت الانحدار	١١٦,٣٢	٨,٣٧		١٣,٩٠	٠,٠٠٠
اختبار مقررعلم النفس الاجتماعي	٠,٣٠٧	٠,١٦٢	٠,١٨١	١,٩٠	٠,٠٦٠
اختبار مقرر نبات تقسيمي	٠,٣٢٦	٠,٠٩٠	٠,٣٤٤	٣,٦١	٠,٠٠٠

ومن جدول معاملاًت الانحدار(٩) السابق: لتعيين أي من المعاملات يكون معنويا وسببا فى معنوية تحليل التباين للانحدار ننظر على العمود الذى يعطى قيمة مستوى دلالة اختبار ت .Sig لاختبار معنوية كل معامل على حده : بالنسبة لشعبة اللغة العربية نجد أنه فى حالة اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي ، قيمة مستوى الدلالة ٠,١٤٤ وهي أكبر من ٠,٠٥. لذا فإن معامل اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي غير معنوى، لكن فى حالة ثابت الانحدار ومعامل اختبار مقرر أدب الأطفال فإن قيم مستوى الدلالة بلغت : ٠,٠٠٠ وهى أقل من ٠,٠٥ ، لذا فإن ثابت الانحدار ومعامل اختبار مقرر أدب الأطفال معنوية وهى سبب معنوية تحليل التباين للانحدار.

وبناءً على النتيجة السابقة فقد تم استبعاد اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي من نتائج تحليل الانحدار التالية ، والتي توضح فيها الباحثة نتائج تحليل الانحدار الخطى البسيط وذلك للمتغير المستقل درجات

اختبار مقرر أدب الأطفال كمتغير منبئ بدرجات الطاالب على بطارية النجاح الأكاديمي

بالنسبة لشعبة العلوم نجد أنه فى حالة اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي، قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٦ وهي أكبر من ٠,٠٥. لذا فإن معامل اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي غير معنوى، لكن فى حالة ثابت الانحدار ومعامل اختبار مقرر نبات تقسيمي فإن قيم مستوى الدلالة بلغت: ٠,٠٠٠ وهى أقل من ٠,٠٥ ، لذا فإن ثابت الانحدار ومعامل اختبار مقرر نبات تقسيمي معنوية وهى سبب معنوية تحليل التباين للانحدار.

وبناءً على النتيجة السابقة فقد تم استبعاد اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي من نتائج تحليل الانحدار التالية ، والتي توضح فيها الباحثة نتائج تحليل الانحدار الخطى البسيط وذلك للمتغير المستقل درجات اختبار مقرر نبات تقسيمي كمتغير منبئ بدرجات الطاالب على بطارية النجاح الأكاديمي

ومن ثم تشير نتائج البحث إلى أن أداء الطلاب في الاختبار الموضوعي للمقرر التربوي (علم النفس الاجتماعي) لم يتنبأ بالنجاح الأكاديمي للطالب ولم يفسر جزءا من التباين فيه ، وذلك لكل من الشعبتين الادبية والعلمية المستخدمتان في البحث الحالي .ويتفق البحث الحالي في ذلك مع نتائج دراسة (الشرقي،٢٠٠٤) والتي أظهرت: ضعف اسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب لمهنة التدريس ، ويختلف مع دراسة (محمد ، ٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة تقييم الطلاب لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية والعلوم والآداب بالتربة – فرع جامعة تعز جاءت بمستوى متوسط ، وكان ترتيب المحاور وفقًا لوجهة نظر أفراد العينة كالآتي: المرتبة الأولى المقررات التربوية (وهي مقررات الكلية)، والمرتبة الثانية المقررات الثقافية (وهي مقررات الجامعة)، والمرتبة الثالثة المقررات التخصصية (وهي مقررات القسم).

وقد يرجع ذلك إلى:

وجود بعض المشكلات المرتبطة بدراسة المقررات التربوية والتي أقرتها بعض الدراسات مثل دراسة (الجبوري والفتلاوي والشافعي ، ٢٠٠٩) ،كعدم رغبة الطلبة في دراسة المواد التربوية وأغلب الطلاب لا يشعرون بأهمية المواد التربوية والنفسية في الحياة االعملية والحياة العامة ، ويعتقد أغلبهم أن المواد التربوية والنفسية مواد ثانوية لا تؤثر على تحصيلهم الدراسي، ولا فائدة من دراستها، رغم أن هذه المواد هي الفيصل بين كلية التربية وكلية الآداب وتُهيئ دارسها كيفية التعامل مع الطلاب ومهارات التدريس، ،ومحتوى المواد التربوية والنفسية كبير مما يسبب ملل لدى الطلاب وبعض اعضاء هيئة التدريس لا يعطون مجالاً للطلبة للمناقشة والاستفسار وقلة مراعاة بعض طرائق التدريس المستخدمة الفروق الفردية بين الطلاب وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب . كما أن هناك تجاوزات في تدريس محاضرات المواد التربوية من حيث تنظيم جداول المحاضرات أو الامتحانات .

وقد أوصى الباحثون بإعادة النظر في تنظيم جدول المحاضرات في المواد التربوية ، وعقد الندوات والمؤتمرات لتعريف الطلاب بأهمية المواد التربوية والنفسية وأثرها في بناء شخصية الطالب، فضلا عن الاهتمام بتهيئة القاعات الدراسية المناسبة من حيث الحجم وأعداد الطلبة وتوفير مستلزمات الدراسة ، والعمل على ايجاد الوسائل والتقنيات التربوية التي تسهل عملية التدريس لهذه المواد الحيوية . وضعف دافعية طلاب كلية التربية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية وهذا ما أقرته دراسة (نوري ، ٢٠٢٠).

وقد يرجع أيضا إلى : عدم اشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب وهذا ما أقرته دراسة (أحمد ، والحسينان ، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية- من وجهة نظر الطلاب- كان ذا درجة متوسطة، ومن أوصت الدراسة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية، والتأكيد على أن ينوّع القائمون على توصيف المقررات التربوية لإستراتيجيتهم التدريسية، وكذلك في الأنشطة وأدوات التقويم؛ لتناسب حاجات الطلاب.

وأخيرا قد يرجع ذلك إلى : ضعف: مراعاة أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الورقة الامتحانية الشكلية والضمنية، وضعف مراعاة معايير صياغة الفقرات الامتحانية وهو ما أقرته دراسة (السفياني ، ٢٠٢٠).

وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار بعد استبعاد اختبار مقرر علم النفس الاجتماعي لكل من شعبتتي اللغة العربية والعلوم على حد سواء :

جدول (١٠) ملخص لمقاييس نموذج انحدار المتغيرات المستقلة المتبقية على المتغير التابع

شعبة اللغة العربية				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٤٨٧	٠,٢٣٧	٠,٢٣١	٩,٣٥
شعبة علوم				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٤٣٢	٠,١٩٠	٠,١٧٩	٧,٨٦

يتبين من جدول (١٠) أن قيمة معامل الارتباط البسيط بلغت ٤٨٧,٠ و٤٣٢,٠ لشعبتي اللغة العربية والعلوم على الترتيب، وهى تعبر عن مدى ما تُفسره معطيات المتغير التنبؤي من التباين في قيمة المتغير التابع، أو بمعنى أخر نسبة التغير في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها بواسطة المتغيرات المستقلة، كما أن مربع معامل الارتباط المتعدد يستخدم لتعيين حجم التأثير وهي تبين نسبة التباين المحسوب الذي تفسره المتغيرات التنبؤية من التباين الكلي للمتغير التابع ، ومن ثم فإن نسبة التباين المحسوب الذي تفسره المتغيرات التنبؤية من التباين الكلي للمتغير التابع تساوى ٧,٢٣٪ و ١٩٪ لشعبة اللغة العربية والعلوم على الترتيب .

ويوضح الجدول التالي(١١) نتائج تحليل الانحدار بعد استبعاد مقرر علم النفس الاجتماعي بالنسبة لشعبتي اللغة العربية والعلوم.

جدول (١١) معاملاًت انحدار المتغيرات المتبقية

شعبة اللغة العربية					
العوامل	**B**	**الخطأ المعياري**	**Beta**	**قيمة t المحسوبة**	**مستوى دلالة t**
ثابت الانحدار	,٤٩ ١٠١	٧,٣٢		١٣,٨٧	٠,٠٠٠
اختبار مقرر أدب الأطفال	١,٠٨	٠,١٧٢	,٤٨٧ ٠	٦,٢٦	٠,٠٠٠
شعبة العلوم					
العوامل	**B**	**الخطأ المعياري**	**Beta**	**قيمة t المحسوبة**	**مستوى دلالة t**
ثابت الانحدار	,٧٨ ١٢٨	٥,٢٦		٢٤,٥٠	٠,٠٠٠
اختبار مقرر نبات تقسيمي	٠,٤١٠	٠,٠٨٠	,٤٣٢ ٠	٥,١٣	٠,٠٠٠

وبناءً على النتائج الموجودة في الجدول (١١) السابق يمكن كتابة معادلة الانحدار البسيط كما يلي:

النجاح الأكاديمى لطلاب شعبة اللغة العربية = ١٠١,٤٩+١,٠٨ x درجات اختبار مقرر أدب الأطفال

النجاح الأكاديمي لطلاب شعبة العلوم= ١٢٨,٧٨+ ٠,٤١ x درجات اختبار مقرر نبات تقسيمي

كما يمكن كتابة المعادلات المعيارية كما يلي :

النجاح الأكاديمى لطلاب شعبة اللغة العربية = ٠,٤٨٧ x درجات اختبار مقرر أدب الأطفال

النجاح الأكاديمي لطلاب شعبة العلو م= ٠,٤٣٢ x درجات اختبار مقرر نبات تقسيمي

وبناء عليه : تشير نتائج البحث الحالي إلى أن أداء الطلاب في الاختبارات الموضوعية للمقررات التخصصية (مقرر أدب الأطفال ومقرر النبات التقسيمي لشعبتي اللغة العربية والعلوم على الترتيب) يتنبأ بالنجاح الكاديمي للطالب وتفسر جزءً من تباينه، حيث بلغت نسبة إسهام تلك المقررات في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي ٢٣,٧٪ و ١٩٪ لشعبة اللغة العربية والعلوم على الترتيب .**وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من :** (سيف ،١٩٩٨) والتي توصلت إلى تباين درجة إسهام المقررات التي يطرحها قسم الرياضيات (تربوية وتخصصية) بكلية التربية الأساسية ضمن برنامج إعداد معلم رياضيات المرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف الإعداد التخصصي. ودراسة (الشرقي،٢٠٠٤) والتي أظهرت: وجود ضعف في برنامج الإعداد العام، ووجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي . ودراسة (أبو دقة، ٢٠٠٩) والتي بينت أن تقديرات افراد العينة (نسبة رضاهم) بخصوص مقررات التخصص تراوحت بين ٥٥٪ و ٧٨٪ .

تعقيب:

يلعب نجاح الطلاب دورًا حيويًا بالنسبة للمؤسسات التعليمية، فغالبا ما يتم استخدامه كمقياس لمدى جودة أداء المؤسسة. يمكن أن يؤدي الاكتشاف المبكر للطلاب المعرضين للخطر، جنبًا إلى جنب مع التدابير والاجراءات الوقائية ، إلى تحسين نجاحهم بشكل كبير. ويمكن أن يساعد التنبؤ المبكر بأداء الطلاب صانعي القرار على توفير الإجراءات اللازمة في الوقت المناسب ، وتخطيط التدريب المناسب من أجل تحسين معدل نجاح الطالب. ومن ثم يمكن أن تُفيد قائمة النجاح الأكاديمي العاملين في مجال التعليم العالي مثل المرشدين الأكاديمين، والتي يمكن تطبيقها بشكل فردي أو جماعي. ثم إعداد محاضرات إجبارية (إلزامية) يُطلق عليها محاضرات النجاح الأكاديمي تُخصص للطلاب منخفضي النجاح الأكاديمي. حيث يمكن من خلالها تحديد المجالات الأدائية – من خلال مقاييسها الفرعية الثمانية -التي بها حاجة أكبر للعلاج. فالطلاب ذوي الصعوبات الأكاديمية مثلا يتم توجيههم نحو العلاج الخاص بمهارات المذاكرة.

وفي سياق متصل شغل إعداد المعلم حيزا من تفكير المربيين وراسمي السياسة التعليمية، وأصبح محورا للمناقشة والدراسة في المؤتمرات والندوات، ويوجد اتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين ثلاثة مجالات أساسية هي: الإعداد العلمي الأكاديمي(التخصصي)، والاعداد المهني(التربوي)، والإعداد الثقافي، ويتفق التربويون على أهمية المجالات الثلاثة ولكنهم يختلفون في الأهمية النسبية لكل مجال. وقد تبين من نتائج البحث الحالي أن المقررات التربوية – كما تتمثل في مقرر علم النفس الاجتماعي - لم تتنبأ بالنجاح الأكاديمي للطالب ، في حين تنبأت المقررات التخصصية بالنجاح الأكاديمي للطالب ولكن أيضا بنسبة ضعيفة. مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في المقررات المختلفة التربوية والتخصصية، وجعلها تسهم في اشباع الحاجات التربوية والنفسية وكذا الحاجات العلمية المتخصصة في مجال دراسي معين.

التوصيات: حيث توصي الباحثة بما يلي:

١- ضرورة تقييم الجوانب المتعددة للأداء والتي يشملها النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة. لأن الاعتماد فقط على مقاييس القدرة، مثل اختبارات القبول الجامعي أو متوسط نقاط التقدير للمدرسة الثانوية، لن تؤدي إلى قياسات دقيقة.
٢- استخدام وتوظيف قائمة النجاح الأكاديمي في عملية القبول، حيث أنها منبئ جيد بالدرجات في الجامعة.
٣- بالنسبة للطلاب في عامهم الأول بالجامعة، يمكن أن تُفيد تلك القائمة في تحديد الطلاب المعرضين للخطر، أو الطلاب الذين يحتاجون علاج أو تدخل.
٤- تشجيع الباحثين والتطبيقيين على أن لا يقتصر تعريفهم للنجاح الأكاديمي على الانجاز الأكاديمي، ومن ثم إضافة مقاييس توفر تقييم أكثر قوة لنجاح الطلاب أكاديميا.
٥- ضرورة إعادة النظر في المقررات التدريسية عامة والتربوية خاصة والتي تقدم للطلاب المعلمين بكلية التربية ومن ثم تعزيز دورها وفاعليتها في اعدادهم لسوق العمل.

بحوث مقترحة:

١- استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي.
٢- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على عدد أكبر من الشعب سواء العلمية والأدبية.
٣- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على عدد أكبر من المقررات التربوية والتخصصية وعلى عينة أكبر.
٤- إعداد برنامج إرشادي للطلاب لتوعيتهم بأهمية المقررات التربوية وكيفية التعامل معها والاستفادة منها بالشكل المناسب.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣) .علم النفس التربوي (ط ٣). الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
٢. أبو جحجوح، يحيى محمد (٢٠٠٩). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى . رسالة التربية وعلم النفس. (٣٢)، ١٦٣-٢١٢.
٣. أبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٩). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الاسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)،٨٧-١١٦.
٤. أبو دقة، سناء إبراهيم واللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة .مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، ١٥(١)، ٤٦٥-٥٠٤.
٥. أحمد، محمود جابر حسن والحسينان إبراهيم عبدالله (٢٠١٧). دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة. مجلة العلوم الانسانية والادارية، (١١)، ٩٩-١٣٦.
٦. تيغزة، إمحمد بوزيان (٢٠١١). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحنى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم، قسم علم النفس، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض.
٧. تيغزة، إمحمد بوزيان (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Liserl، الاردن: دار المسيرة.
٨. الجبوري، سعد جويد كاظم والفتلاوي، علي تركي والشافعي، صادق عبيس (٢٠٠٩). مشكلات دراسة المواد التربوية والنفسية في الأقسام غير الاختصاص من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة كربلاء، ٩(٢)، ٢٤٤-٢٦٤.
٩. الجلاد أ ، ماجد زكي (٢٠٠٦). تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٧(١)، ١٥٣- ١٥٨.
١٠. الجلاد ب ، ماجد زكي (٢٠٠٧). مهارات تدريس رؤية معاصرة في مناهج إعداد معلمي القرآن الكريم وطرائق التدريس الفعالة. الأردن، عمان، دار المشيرة.
١١. حسن، عواطف محمد (١٩٩٤). الإعداد الثقافي للمعلم في كليات التربية. مجلة العلوم التربوية كلية التربية بقنا. (٧)، ٢٠-٥٥.

١٢. حميدوش، أنور عبود (١٩٩٩). دراسة تقويمية لمعلم إعداد التعليم الابتدائي، في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. في جامعة القاهرة.
١٣. الدوغان، عبدالله أحمد (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود،العلوم التربوية والدراسات الإسلامية،٧(٢)، ٢٧٤-٢٤٩.
١٤. السفياني، هلال محمد (٢٠٢٠). تقويم اوراق امتحانات المقررات التربوية بكلية التربية-محافظة المهرة وفقاً لمواصفات إعدادها ومعايير صياغة فقراتها. مجلة مركز جزيرة العرب ،١(٥) ،١-٣٢.
١٥. سيف، خيرية رمضان (١٩٩٨). تقويم البرنامج التخصصي لإعداد معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية، المجلة التربوية، ١٣(٤٩) ، ١٠٥-١٥٢.
١٦. الشكري، حمود عبد الله (٢٠١٨). تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق من وجهة نظر طلاب التخصص. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٤(١)، ٧٥-٩٥.
١٧. العتيبي، لفا محمد والقميزي، حمد عبدالله ،(٢٠١٩) . تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية في ضوء المناهج التكاملية. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، (٢٦) ، ٣٣٢-٣٧١.
١٨. الغامدي، عمير سفر عمير (٢٠١٢) . التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) (تصور مقترح، رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
١٩. فرج، صفوت (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية(ط٢). القاهرة، مكتبة الانجلو.
٢٠. الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (٩٢)، ٤٧-٨٤.
٢١. محمد، عبدالواحد سعيد (٢٠١٧). تقييم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية والعلوم والآداب بالتربة من وجهة نظر الطلبة/المعلمين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،(١)،١-٣٤.
٢٢. نوري، خولة أحمد محمد (٢٠٢٠). أسباب ضعف دافعية طلبة كلية التربية الأساسية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية،٢٨(٣)، ٥٨-٧٥.
٢٣. ويح، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معاييرالجودة الشاملة.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

24. Abdykhalykova, Z. (2013). Extended Academic Advising in Kazakhstan: Improving the success of first year students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 89, 357-362.

25. Adib-Hajbaghery, M., & Aminolroayaee Yamini, E. (2015). Assessing academic success and its predictors from the perspective of nursing students in Kashan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education, 15, 510-520.

26. Aldridge, S.& Rowley, J. (1998).''Measuring customer satisfaction in higher education,'' Quality Assurance in Education, 6(4), 197–204.

27. Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. International Education

Studies, 9(12), 41-52.

28. *Al-Sheeb, B., Hamouda, A. M., & Abdella, G. M. (2018). Investigating determinants of student satisfaction in the first year of college in a public university in the state of Qatar. Education Research International, 2018.*
29. *Al-Sheeb, B., Hamouda, A. M., & Abdella, G. M. (2018). Investigating Determinants of Student Satisfaction in the First Year of College in a Public University in the State of Qatar. Education Research International, 2018,1-14. https://doi.org/10.1155/2018/7194106*
30. *Arum, R., Roksa, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuses. Chicago, IL: University of Chicago Press.*
31. *Aschaffenburg, K., Maas, I. (1997) Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. American Sociological Review. 62(4),.573-587.*
32. *Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3801-3805.*
33. *Bayat, B., & Salehiniya, H. (2019). Assessing academic success rate and related factors among the students. Journal of education and health promotion, 8, 90-101.*
34. *Beauvais, A. M., Stewart, J. G., De Visco, S., Beauvais, J. E. (2014) Factors related to academic among nursing students: A descriptive correlational research study. Nurse Education Today. 34(6), 918-923.*
35. *Boggs, W. B. (1997). Create a career vision. Quality Progress, 30(5), 33-36.*
36. *Bunce, D.M., and Hutchinson, K.D., 1993, The use of the GALT (Group Assessment of Logical Thinking) as a predictor of academic success in college chemistry, Journal of Chemical Education,70,183-187*
37. *Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality,achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences, 29(6), 1057–1068.*
38. *Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades?. Higher Education Pedagogies, 3(1), 434-439*
39. *Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. Psychology in the Schools, 42(2), 197-205.*
40. *Colarelli, S., Dean, R., & Kronstans, C. (1991). Relationship between university characteristics and early job outcomes of accountants. Canadian Journal of Higher Education, (21)3, 24-46.*
41. *Ćukušić, M., Garača, Ž., & Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. Computers & Education, 72, 100-109.*
42. *Davis, K. D., Winsler, A., & Middleton, M. (2006). Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: Relations with achievement and motivation in college. Journal of genetic psychology, 167(2), 211-220.*
43. *Day, I. N., Van Blankenstein, F. M., Westenberg, P. M., & Admiraal, W. F. (2018). Teacher and student perceptions of intermediate assessment in higher education. Educational Studies, 44(4), 449-467.*
44. *Day, I. N., van Blankenstein, F. M., Westenberg, M., & Admiraal, W. (2018). A review of the characteristics of intermediate assessment and their relationship with student*

grades. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(6), 908-929.

45. *Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011, November). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In Proceedings of the 7th National Symposium on student retention (Vol. 201).*

46. *Dollinger, S. J., Matyja, A. M., Huber, J. L. (2008) Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot?. Journal Research in Personality. 42(4), 872-885.*
47. *Donner, G. J., & Wheeler, M. M. (2004). Vision and strategy: creating your career vision and developing your strategic career plan are the next steps in the career planning process. The Canadian nurse, 100(8), 38-39.*
48. *Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. Quality assurance in education. 14(3), 251–267.*

49. *Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques : Promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58*
50. *Elliott, K., & Healy, M. (2001)"Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention," Journal of Marketing for Higher Education, 10(4), 1–11.*

51. *Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. in: E. De Corte, L. Verschaffel, N. J. Entwistle & J. van Merrienboer (Eds) Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions(Oxford, UK, ElsevierScience), 89107.*
52. *Fralick, M. A. (1993). College success: A study of positive and negative attrition. Community College Review, 20(5), 29-36.*
53. *Gelisli, Y. (2009) The effect of student centered instructional approaches on student success. Procedia Social and Behavioral Sciences. 1(1), 469-473.*
54. *Glozah, F. N., & Pevalin, D. J. (2014). Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. Journal of Adolescence, 37(4), 451-460.*
55. *Graham, S., & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. In K. R. Wentzel &A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school, 11-33. New York, NY: Routledge*
56. *Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F., & Abel, D. S. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes?: A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. Journal of college student development, 54(2), 121-139.*
57. *Habley, W., Valiga, M., McClanahan, R., & Burkum, K. (2010). What works in student retention: Fourth national survey. ACT, Inc.*

58. *Hall, L. M., Waddell, J., Donner, G., & Wheeler, M. M. (2004). Outcomes of a career planning and development program for registered nurses. Nursing Economics, 22(5), 231-238.*
59. *Hambleton, RK, Swaminathan, H., (1985). A look at psychometrics in the Netherlands. Paper presented at the Joint Annual Meetings of the American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education (pp.1-12), Chicago, Illinois*
60. *Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy. Higher Education Academy.*
61. *Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first-year experience: A review of literature for the Higher Education Academy. York: The Higher Education Academy, 200(6).*
62. *Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and ltenls. Applied psychological measurement, 9(2), 139-164.*
63. *Hazavehei, S. M. M., Fathei, Y., & Shamshirei, M. (2006). Study on the causes of students' academic probation in Hamadan University of Medical Sciences, 2001-2002. Strides in development of medical education, 3(1), 33-42.*
64. *Holtschlag, C., & Masuda, A. D. (2011). The impact of career visions on work attitudes: a longitudinal approach. Career Development International, 16 (7), 668-683.*
65. *Huang, S. (2011). Predicting students' academic performance in college using a new non-cognitive measure: An instrument design and a structural equation exploration of some non-cognitive attributes and academic performance (Doctoral dissertation, The Ohio State University).*
66. *James, R., Baldwin, G., & McInnis, C. (1999). Which University: The factors influencing the choices of prospective undergraduates (Vol. 99, No. 3). Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.*
67. *Kara, A., De Shields, O. W. Jr. (2004) Business student satisfaction, intention and retention in higher education: An empirical investigation. Marketing Educator Quarterly. 3(1), 1-25.*
68. *Kennett, D. J., Reed, M. J., & Stuart, A. S. (2013). The impact of reasons for attending university on academic resourcefulness and adjustment. Active Learning in Higher Education, 14(2), 123-133.*
69. *Keppell, M., & Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: A technology-based case study. Assessment in Education, 13(2), 179–191.*
70. *Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into practice, 41(4), 212-218.*
71. *Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.*
72. *Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). Student success in college: Creating conditions that matter. John Wiley & Sons.*

73. *Lee, J. (2012). A translation and cross-cultural validation of the academic success inventory for college students (Doctoral dissertation, The Florida State University).*

74. *Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R.(2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. Studies in Higher Education, 27(1), 27-52.*

75. *Lynam, S., & Cachia, M. (2018). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(2), 223-234.*

76. *MacCann, C., Fogarty, G. J., Roberts, R. D. (2012) Strategies for success in education: Time-management is more important for part-time than fulltime community college students. Learning and Individual Differences. 22(5), 618-623.*

77. *Marzano, R. J., & Haystead, M. W. (2010). Final report: A second year evaluation study of Promethean ActivClassroom. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory.*

78. *Mathis,E. B., Werner, B.A., & Bullock-Yowell, E., (2020). The Academic Success Inventory for College Students: Exploratory Factor Analysis and Applicability. (Doctoral dissertation, Psychology Department, The University of Southern Mississippi).*

79. *Matriculation Services (1997). Los Medanos College Academic Success Inventory . https://www.losmedanos.edu/Groups/Research/ documents /academicsuccessinventory.pdf.*

80. *McEnroe-Petitte, D. M. (2011). Impact of faculty caring on student retention and success. Teaching and Learning in Nursing, 6(2), 80-83.*

81. *Naude, L., Nel, L., van der Watt, R., & Tadi, F. (2016). If it's going to be, it's up to me: first-year psychology students' experiences regarding academic success. Teaching in Higher Education, 21(1), 37-48.*

82. *Nonis, S. A., Hudson, G. I., Philhours, M. J., Teng, J. K. (2005) Changes in college student composition and implications for marketing education: revisiting predictors of academic success. Journal of Business Research. 58(3), 321-329.*

83. *O'Gara, L., Karp, M. M., Hughes, K. L. (2009) Student success courses in the community college. An exploratory study of student perspectives. Community College Review. 36(3), 195-218.*

84. *Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. Personality and individual differences, 36(1), 163-172.*

85. *Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

86. *Perger, M., & Takács, I. (2016). Factors contributing to students' academic success based on the students' opinion at BME Faculty of Economic and Social Sciences. Periodica Polytechnica Social and Management Sciences, 24(2), 119-135.*

87. *Perna, L. W., & Thomas, S. L. (2008). Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines. ASHE higher education report, 34(1), 1-87*

88. *Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational psychology review, 16(4), 385-407.*

89. *Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. Journal of College Admission, 211, 26-31.*

90. *Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. Studies in higher education, 16(2), 129-150.*

91. *Regier, J. (2011). Applied Science & Technology Scholarship: Why is Academic Success important. Regina: Saskatchewan School Boards Association.*

92. *Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In Handbook of research on student engagement (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.*

93. *Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. Psychological bulletin, 138(2), 353-387.*

94. *Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. Journal of Educational Psychology, 98(3),593-616.*

95. *Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes?: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130(2), 261-288.*

96. *Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.*

97. *Sadeghi ‐Gandomani H, Adib ‐Hajbaghery M. (2018). Psychometric properties of Persian version of academic success inventory for college students. Nursing and Midwifery Studies, 7(4), 174 -179*

98. *SadeghiMovahed, F., Molavi, P., Samadzadeh, M., Shahbazzadegan, B., & Yousefi, K. (2013). The study of individual and environmental factors affecting achievement of Ardabil medical students. Journal of Health and Care, 15(3), 47-38.*

99. *Sadler‐Smith, E., Evans, C., Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. Education Training(ET).48(2/3),156-169*

100. *Sagie, A., Elizur, D., & Yamauchi, H. (1996). The structure and strength of academic motivation: A cross-cultural comparison. Journal of Organizational Behavior, 17(5), 431-444.*

101. *Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. Learning*

and Individual Differences, 22(2), 251-257.

102. Schroeder, S. (2011). Exploring student attitudes, aspirations & barriers to success. American Federation of Teachers.

103. Shulruf, B., Keuskamp, D., & Brake, D. (2010). The impact of course-taking on academic achievements a systematic review and Meta analysis. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3401-3406

104. Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.

105. Terenzini, P. T. (1989). Assessment with Open Eyes: Pitfalls in Studying Student Outcomes. Journal of Higher Education, 60(6), 644-664.

106. Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005, November). Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. In annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA.

107. Thalib, T., Hanafi, S. P., Aufar, F., Irbah, S., & Eduardus, J. S. (2019, May). The Academic Persistence Scale. In Proceeding International Seminar on Education (Vol. 2) ,122-130.

108. Thomas, L. (2002). Student retention in higher education:The role of institutional habitus. Journal of Education Policy, 17(4),423– 442 .

109. Tracey, T. J. G., Allen, J., & Robbins, S. B. (2012). Moderation of the relation between person– environment congruence and academic success: Environmental constraint, personal flexibility and method. Journal of Vocational Behavior, 80(1), 38-49.

110. Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison by race. Journal of College Student Personnel, 26(5), 504-410.

111. Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. Higher Education, 32(2), 199-215.

112. Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. European Psychologist,18(2), 136-147.

113. Wachtel, Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. Assessment & Evaluation in Higher Education, 23(2), 191-212.

114. York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. Practical Assessment, Research & Evaluation, 20(5),1-20.

115. Youde, A. (2019). The development of the course experience questionnaire and revised-study process questionnaire for part-time learners on blended, vocationally

relevant, degree programmes. In 11th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 10-17).

116. *Young, J. W. (1990). Adjusting the cumulative GPA using Item Response Theory. Journal of Educational Measurement, 27(2), 175-186.*

117. *Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshadet, T. J. (2005). Self-Efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education, 46(6), 677-706.*

Predicting the academic success of students of the Faculty of Education, Damanhour University, from their performance on objective tests in educational and academic courses

Dr. Fatma Abdelrahman Abdelkader Mousa

Abstract:

The current research aimed to develop a battery to measure the academic success of university students, and predict it from their performance on objective tests in educational and academic courses for students of the Arabic Language and Science Divisions at the Faculty of Education. The sample consisted of: A sample to verify the psychometric characteristics of the battery: consisted of (265) students from the Social Studies and English Language divisions in the second year of primary education, and the basic sample :(128-117) students from the Arabic Language and Science Divisions in the same year. The research tools were: the academic success battery, the students' scores of the basic research sample, in the objective tests of the social psychology course (as an educational course) and the children's literature and divisional plant courses (as academic courses). The research revealed the following results: The academic success battery has good psychometric properties: construct validity, arbitrators'/ surface validity, exploratory factor validity, which resulted in eight factors, and confirmatory factor validity of the second degree for the eight dimensions that resulted from the exploratory factor analysis and discriminatory validity. Reliability and internal consistency are verified.The students' performance in the objective test of the educational course did not predict their academic success for both the literary and scientific divisions. Students' performance in the objective tests of academic courses predicted their academic success. Those courses contributed to it by 23.7% and 19% for the Arabic Language and Science divisions, respectively.

Key words: Academic success, Objective tests, Educational and academic courses

Received on:16 /5 /2022 - Accepted for publication on: 11 /6/ 2022- E-published on:5 /2022