

**بناء مقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
بطيئ التعلم والتحقق من خصائصه السيكومترية**

إعداد

أ.م.د/ غادة محمد أحمد شحاتة

**أستاذ علم النفس التربوي المساعد – قسم صعوبات التعلم
كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل – جامعة الزقازيق**

أ/ إيمان محمد غنيم

باحثة ماجستير

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية السرعة الإدراكية في تحسين الأداء الأكاديمي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم تمتد اعمارهم من (١١,١٠) إلى (١٢,٥٠) والمتوسط الحسابي للعمر الزمنى لها (١١,٧٧٥) وانحراف معياري قدره (٠,٣٧٧٥٨)، وكذلك امتد مستوي ذكاءهم من (٨٠) الى (٨٩) بمتوسط ذكاء (٨٣,٦٠٠) وانحراف معياري قدره (٣,٥٠٣). وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. تم استخدام المنهج شبه التجريبي. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار ستانفورد بنيه - الصورة الخامسة (اعداد/ محمود أبو النيل، ٢٠١١)، واختبار المسح النيورولوجي (اعداد وتقنين/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)، اختبار السرعة الإدراكية (اعداد/ أنور الشرقاوي، وآخرين، ١٩٩٣)، ومقياس الأداء الأكاديمي (اعداد/ غادة شحاته، وإيمان غنيم، ٢٠٢٣). وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية التدريب على تنمية السرعة الإدراكية في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم واستمرارية فعاليته خلال فترة المتابعة، وتوصى الدراسة بتوظيف مجالات السرعة الإدراكية في العملية التعليمية؛ لأن هذا النمط من التدريبات تعمل على تنمية أداء التلاميذ وتساعدهم على النجاح والتفوق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: بطيئي التعلم-الأداء الأكاديمي - السرعة الإدراكية

abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of a training program to develop perceptual speed in improving the academic performance of slow learners in the sixth grade of primary school. The study sample consisted of (36) slow-learning sixth-grade students whose ages ranged from (11.10) to (12.50). The arithmetic mean for their chronological age was (11.775) and a standard deviation of (0.37758). Their intelligence level also ranged from (80) to (80). 89) With an average IQ of (83.600) and a standard deviation of (3.5003). They were randomly divided into two equal groups, one control and the other experimental. The quasi-experimental method was used. The study tools included the Stanford Structure Test - The Fifth Image (prepared by Mahmoud Abu El-Nil, 2011), the Neurological Survey Test (prepared and codified by Abdel Wahab Kamel, 2007), the cognitive speed test (prepared by Anwar Al-Sharqawi, and others, 1993), and the performance measure. The Academic (Prepared by Ghada Shehata and Eman Ghoneim, 2023). The results of the study revealed the effectiveness of training on developing cognitive speed in improving the academic performance of slow-learning students and the continuity of its effectiveness during the follow-up period. The study recommends employing areas of cognitive speed in the educational process. Because this type of training works to develop students' performance and helps them achieve academic success and excellence.

Keywords: slow learners - academic performance- perceptual speed

مقدمه البحث

تمثل المرحلة الابتدائية اللبنة الأساسية لمراحل التعليم المختلفة، فيها يكتسب التلاميذ المهارات والمعارف اللازمة من قراءه وكتابه وأنشطة متعددة، وبهذا فإذا صلحت هذه المرحلة صلح البناء التعليمي كله، ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بمعرفه طبيعة التلاميذ وقدراتهم، والمشاكل التي يتعرضون لها وبصفة خاصة فئة التلاميذ بطيئو التعلم تلك الفئة من التلاميذ الى لا تندرج ضمن فئات التربية الخاصة ولا يتم الاهتمام بها أسوه بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الموهوبين، وتعتبر من المشكلات الأكثر شيوعاً في المؤسسات التعليمية وبخاصة المرحلة الابتدائية فهم يمثلون نسبة لا يستهان بها من التلاميذ التي تقع في فئة أقل من المتوسط على اختبار الذكاء، مما يجعلهم في حاجة إلى تقديم الدعم لتنمية قدراتهم لمساعدتهم على الارتقاء بمستواهم والتكيف مع المحيط المدرسي. حيث يعاني كثير من التلاميذ بطيئي التعلم من قصور في القدرة على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة- الكتابة- الحساب) الأمر الذي يحول دون تطور قدرتهم ونجاحهم على المستوى التعليمي والمجتمعي ويؤثر سلباً على حالتهم النفسية للإحساس هم الدائم بالفشل، لذا كان من الضروري العمل على إكسابهم المهارات الأكاديمية الأساسية التي تسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي (محمد الأمام، ٢٠١١، ٢٢٦). إذ يعاني التلاميذ بطيئي التعلم من تدنى مستوى الأداء الأكاديمي، وترجع الأسباب إلى عدم القدرة على القراءة والحفظ لديهم (عبد الرحمن عدس، ١٩٩٩، ٨٩) وفي هذا الصدد (Katims & David, 2001, 363) أن الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم اجراء ملازم للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، وهو اجراء يتم اللجوء إليه للوقوف على درجة بناء المعرفة لديهم، لتحديد درجة تحقيق الأهداف المنشودة ومدى تحصيلهم لها ويتم تحديد مستوى الأداء الأكاديمي نهاية كل عام دراسي، سواء باستخدام المقاييس والاختبارات الفردية والجماعية مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك أهداف الخطة التربوية لكل تلميذ .

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة بإعداد مقياس الأداء الأكاديمي، والذي يُعد من الأمور التي تساعد في التعرف على التلاميذ بطيئي التعلم، الذين يعانون من انخفاض في أدائهم الأكاديمي، ويترتب على ذلك معرفة احتياجاتهم التربوية والنفسية، ومن ثم اعداد برامج تدريبية لهم للوصول بهم إلى رفع كفاءتهم الأكاديمية ومن ثم تحسين أدائهم الأكاديمي.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في شعور الباحثة بأهمية إعداد مقياس للأداء الأكاديمي يشمل أبعاد مختلفة يمكن بها الحكم على مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ؛ حيث أن معظم المقاييس المستخدم والتي يتم التعامل معها اختصرت فكره الأداء الأكاديمي في التحصيل الدراسي فقط؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة عرفة حسن (٢٠٢٢) حيث تبنت دراسته وجهة النظر التكاملية إلى الأداء الأكاديمي التي تنظر إلى الأداء الأكاديمي على أنه يمثل العمليات والمخرجات الأكاديمية، ولندرة المقاييس العربية لمقياس الأداء الأكاديمي وذلك في - حدود اطلاع الباحثة - ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء الأكاديمي للتلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم؟

ويندرج منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما دلالات مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم؟
- ٢- ما دلالات مؤشرات الصدق لمقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم؟
- ٣- ما دلالات مؤشرات الثبات لمقياس الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم؟

أهداف البحث:

- ١- إعداد مقياس للأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم.
- ٢- التحقق من الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس الأداء الأكاديمي.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في:

- ١- إعداد مقياس خاص بالأداء الأكاديمي يُضاف إلى المكتبة العربية في تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم.
- ٢- توضيح العوامل التي تؤثر في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم.

- ٣- إثراء الأطر النظرية المتخصصة في علوم الإعاقة وصعوبات التعلم بكم من المعلومات والحقائق عن الأداء الأكاديمي للتلاميذ كمفهوم أشمل وأعم من التحصيل الدراسي
- ٤- ندرة المقاييس - في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت مفهوم الأداء الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه. تزويد المكتبة العربية بمقياس جديد وإطار نظري جديد يتناول مفهوم الأداء الأكاديمي.
- ٥- تحديد مواطن القوة والضعف في مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ
- ٦- مساعدة المعلمين والمتخصصين من وضع برامج خاصة بهم تعمل على معالجه نقاط الضعف التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي.
- ٧- مساعدة الباحثين من اجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١- التلاميذ بطيئي التعلم slow learners

تُعرفه الباحثة إجرائياً وفق الدراسة بأنهم تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذين تتراوح نسبة ذكائهم من (٨٠-٨٩) درجة على مقياس الذكاء، ويظهرون ضعف في أدائهم الأكاديمي نتيجة ضعف العمليات المعرفية لديهم وزمن التعلم، وعدم سرعتهم في إدراك الموقف التعليمي.

٢- الأداء الأكاديمي Academic Performance

تُعرفه الباحثة إجرائياً وفق الدراسة بأنه مفهوم متعدد الأبعاد فهو أشمل من التحصيل الدراسي ينطوي على خصائص التلاميذ سواء المعرفية والمهارات الأكاديمية الأساسية بجانب المهارات الأكاديمية المساعدة التي تساعد التلاميذ على تنمية أدائهم الأكاديمي ويتكون من بعدين رئيسين كل بعد يتفرع منه مجموعه من الأبعاد وهما: البعد الرئيسي الأول ١- المهارات الأكاديمية الأساسية وتتفرع منه أبعاد فرعية تتمثل في: (بعد مهارة القراءة-بعد مهارة الكتابة-بعد مهارة الحساب)، البعد الرئيسي الثاني ٢- العوامل الأكاديمية المساعدة متفرع منهم أبعاد فرعية تتمثل في: بعد مهارة الدافعية للتعلم، بعد المهارات بين الشخصية، مهارات الدراسة وتشمل (الاستعداد للدراسة-تنظيم وإدارة الوقت-عادات الدراسة-تدوين الملاحظات)، بعد المشاركة داخل الفصل، بعد مفهوم الذات الأكاديمي.

٣- الخصائص السيكومترية :

حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس الأداء الأكاديمي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم.

محددات البحث وتشمل :

١- محددات منهجية

- أ. منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على الوصفي.
- ب. المشاركون في العينة الأساسية للدراسة:

تتمثل في (٣٦) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم تمتد أعمارهم من (١١,١٠) إلى (١٢) والمتوسط الحسابي للعمر الزمني لها (١١,٩٨١٠) وانحراف معياري قدره (٠,٤٠٦١٣)، مُقسّمين إلى (٢٠) من التلاميذ الذكور وعدد (١٦) من الإناث، وكذلك امتد مستوي ذكاءهم من (٨٠) إلى (٨٩) بمتوسط ذكاء (٨٣,٦٠٠) وانحراف معياري قدره (٤,٤٢٧١).

أدوات البحث:

- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (إعداد/ محمود أبو النيل، ٢٠١١).
- مقياس المسح النيورولوجي السريع (إعداد/ عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٧).
- مقياس الأداء الأكاديمي (إعداد/ غادة شحاته، وإيمان غنيم).

المحددات المكانية: تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء الأكاديمي بمجموعه من المدارس التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية بمحافظة المنوفية.

المحددات الزمانية: تم تطبيق مقياس الأداء الأكاديمي في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

الإطار النظري لتغيرات البحث:

سوف يتم عرض المحاور الخاص بالتلاميذ بطيئي التعلم من مفهوم بطيئي التعلم وخصائص التلاميذ بطيئي التعلم، والأداء الأكاديمي من مفهوم للأداء الأكاديمي، والعوامل المؤثرة فيه، والخصائص السيكومترية من مفهوم الصدق وأنواعه، ومفهوم الثبات وأنواعه

المحور الأول : بطيء التعلم: Slow learner

مصطلح بطيء التعلم يطلق على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم المنهاج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائه أو قدرته على التعلم. و حددت الجمعية الأمريكية للطب النفسي التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم تلاميذ ذو ذكاء أقل من المتوسط، ويتم تصنيف هؤلاء التلاميذ عن طريق معدل الذكاء الأقل من المتوسط، حيث يقدر عدد المتعلمين البطيئين بحوالي (١٥٪ الى ١٧٪) من متوسطات عدد تلاميذ المدارس، ولا تظهر اختلافات ملحوظة عن الأعراف الجسدية والاجتماعية والعاطفية، وعادة ما يتم وضعهم في صفوف منتظمة، وغالبا ما يتم تطبيق مصطلح التلاميذ بطيئي التعلم بشكل غير دقيق على التلاميذ الذين يعانون من إعاقة ذهنية خفيفة وعلى التلاميذ ذوي القدرات الطبيعية، وعلى التلاميذ ذوي القدرات الطبيعية الذين يكون تقدمهم الفكري بطيئا (APA,2012)

مفهوم بطيء التعلم:

تباينت آراء العلماء واختلفت على تحديد مفهوم بطيئي التعلم وذلك علي حسب اختلاف المعايير التي لجأ اليها العلماء في تعريفاتهم وفيما يلي يتم عرض مجموعه من التعريفات في صوره أربعة معايير مصنفه وفقا لمحك القدرات العقلية، والأداء الأكاديمي، ومحك الذكاء والأداء الأكاديمي معاً، ومحك زمن التعلم، وفيما يلي عرض هذه المحكات على النحو التالي:

المحك الأول (التعريفات المعتمدة على القدرات العقلية)

عرف (Estemead,2004,94) التلميذ بطيء التعلم بأنه الذي يكون درجه ذكاءهما بين (٧٠-٩٠) درجه في اختبارات الذكاء، وهذا يعتبر معدل ذكاء منخفض يجعله غير قادر على مواكبة التعلم في الفصول الدراسية.

وذكر منصورى درويش (٢٠٠٨، ١٨) بطء التعلم مصطلح يطلق على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم المسائل العقلية والفكرية والتي تتطلب التحليل والتجريد، ولا يرتبط بوجود إعاقة عقلية.

ورأى محمد عبد السلام (٢٠٠٩، ١٥) أن التلميذ بطيء التعلم هو من يجد صعوبة في التكيف مع المناهج الأكاديمية، بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى القدرات العقلية فهو تلميذ يتصف بالبطء في الفهم والاستيعاب، وتتراوح نسبه ذكاءه من (٧٠-٨٠) درجه على مقياس الذكاء

وعرفه (نبيل عبد الهادي، وعمر نصر الله، وسمير شقير، ٢٠١٠، ٢٠) بأنه ذلك التلميذ الذي غالباً ما يحصل في اختبار الذكاء الفردي من (٧٥-٩٠) درجه وهو دون المعدل بقليل ويدعى التلميذ الذي يقع في هذه الفئة تلميذ بطيء التعلم. ومن خلال عرض التعريفات السابقة والتي استندت على تحديد نسبة الذكاء كمحك للتعرف على التلاميذ بطيئي التعلم يتمتعون بدرجة ذكاء تتراوح من (٧٠-٩٠) أي في فئة أقل من متوسط في القدرات المعرفية، وبهذا فهم يواجهون صعوبة في التفكير المجرد والعمليات العقلية والإدراكية.

المحك الثاني (التعريفات المعتمدة على محك الأداء الأكاديمي):

عرفه (Paltyshev, 1992, 35) بأنه التلميذ الذي لا يحقق مستويات مرتفعة في الأداء داخل الفصل.

عرف "جلفورد" و"ويدلاك" بطيء التعلم بأنه "التلميذ منخفض التحصيل في المهارات الأساسية، ومحدود القدرة على الفهم والقدرة اللغوية ومحدود الاهتمام بالتعليم، ولديه صعوبات سلوكية (في: قحطان الزهار، ٢٠٠١، ٢٤٤).

وعرف "كيرك" (١٩٧٠) التلاميذ بطيئي بأنهم الذين يظهر عليهم بطء في المهارات الأكاديمية والحركية، وهم قادرين على التحصيل والنجاح الأكاديمي، ولكن بمعدل أبطأ من التلاميذ العاديين (في: عدنان راشد، ٢٠٠٢، ١٥٩).

وعرف "كلاهان" التلميذ بطيء التعلم بأنه من يبدو سويًا في مظهره وقدراته الاجتماعية واستجاباته، وطبيعياً في سلوكه وشخصيته، وتنحصر معاناته في الصعوبة البالغة في التعلم واستيعاب المواد الدراسية، والتي تطرح في المنهاج الدراسية من قراءه وكتابه وحساب، والعلوم الأساسية الأخرى (في: عدنان راشد، ٢٠٠٢، ١٥٩).

وذكر (Show & Goueens, 2005, 11) بأنه التلميذ غير المؤهل للتعليم الخاص ويؤدي أداءً سيئاً في المدرسة.

وعرف "كيللر وإدوار" بطيئي التعلم بأنهم هم التلاميذ الذين يفشلون في الوصول إلى مستوى تحصيل معظم التلاميذ العاديين في نفس أعمارهم (في: نجية إبراهيم، ٢٠١٠، ٤٧).

وعرف فهد زايد (٢٠١٢، ١٣٩) بأنهم التلاميذ الذين يعانون من التباطؤ والتعثر وال فشل في الدراسة، فهم أسوياء في جميع جوانب النمو النفسي والبدني والحسي والعاطفي، غير أنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم وفهم واستيعاب المواد الدراسية، والتي تُدرس لأقرانهم التلاميذ العاديين ولا يجدون فيها صعوبة. ويُلاحظ من العرض السابق للتعريفات التي اعتمدت على محك الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم أنهم لا يعانون من أي إعاقات، ولكن قدرتهم على مجاراة أقرانهم العاديين أبطأ في تحصيل المواد الدراسية الأساسية، وعليه فهم يعانون من ضعف أدائهم الأكاديمي لضعف قدرتهم الإدراكية (الفهم والاستيعاب).

المحك الثالث (الذكاء والأداء الأكاديمي معاً):

عرف حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣، ٨١) التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم التلاميذ التي تتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠-٨٠) ومستوى أدائهم متدني فهم ينجزون إنجازاً ضعيفاً فهم يتعلمون أبطأ من التلاميذ العاديين في الفصل.

وأشار (Show&Gouwens, 2002, 3) إلى أنهم التلاميذ منخفضي التحصيل يعانون من قصور بسيط في الذكاء، ويقعوا في المنطقة الفاصلة بين التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة.

في حين أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن مصطلح بطيئي التعلم يطلق على التلاميذ الذين يظهرون أداء أكاديمي أقل من أقرانهم العاديين، ويتراوح معدل ذكائهم من (٧٠-٨٥) درجه على مقياس الذكاء (APA, 2012).

وأشارت كل من حورية الرويسان (٢٠١٩، ٦٢) وعبد الفتاح الشريف (٢٠١١، ١٨٨) أن التلاميذ بطيئي التعلم يعانون من انخفاض في مستوي القدرات العقلية بمقدار انحراف إلى انحرافين عن متوسط نسبة ذكاء العاديين وفق ما تقيسه اختبارات الذكاء فدرجتهم تتراوح بين (٧٠-٨٥) مما يمنع صاحبه من ملاحظة أقرانه العاديين في تعلم المهارات الأكاديمية، وانخفاض في مستوي التحصيل.

واستناداً إلى ما سبق من التعريفات التي اعتمدت على محك الذكاء والأداء الأكاديمي معاً يمكن القول بأن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم نسبة ذكاء منخفضه نوعاً ما تجعلهم يظهرون أداء أكاديمي أقل من العاديين، فهم بحاجة إلى التدريب لزيادة قدراتهم العقلية، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي.

المحك الرابع (زمن التعلم كمعيار للتعرف عليه) :

عرف السيد سليمان (٢٠٠٠، ١٤١) بطيء التعلم بأنه مصطلح يشير إلى سرعة التلميذ في تعلم وفهم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة تعلم وفهم أقرانه العاديين في أداء نفس المهام التعليمية فهو يستغرق زمناً مضاعفاً للزمن الذي يستغرقه أقرانه العاديين في التعلم

وذكر عدنان غائب (٢٠٠٢، ١٠) أنه مصطلح يستخدم للدلالة على التلميذ بطيء التعلم من ناحية الزمن، فإنه يشير إلى سرعه التلميذ في فهم وتعلم ما يتلاقاه من مهام أكاديمية مختلفة.

وعرف غسان أبو الفخر (٢٠٠٦، ٤٦) التلميذ الذي يعاني من بطء في التعلم قياساً بأقرانه العاديين، وهذا البطء يمكن أن يقاس في حالة التدريب على مهارات تعليمية معينة، والتلميذ الذي يعاني من بطء في التعلم غالباً ما يأخذ زمناً مضاعفاً في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياساً بما يستغرقه العاديون من التلاميذ، وكما نلاحظ فإن المعيار الأساسي في تمييز هذا التلميذ عن غيره هو ما يستغرقه من زمن في أداء المهام التعليمية".

ومن خلال عرض التعريفات السابقة والتي استندت على محور زمن التعلم (الوقت الذي يستغرقه التلاميذ في التعلم) فالتلاميذ بطيئي التعلم يحتاجون إلى وقت أكبر قياساً بأقرانهم العاديين فهم يحتاجون إلى التكرار ومزيد من الوقت لفهم واستيعاب مادة التعلم.

أوجه التشابه بين التعريفات التي جاءت بوصف التلاميذ بطيئي التعلم اعتماداً على المحكات الأربعة :

- أكدت على أن بطيئي التعلم لا يعد من فئة الإعاقة العقلية، بل هي فئة بينية تقع بين العاديين والإعاقة العقلية.
- أكدت على أنهم يحتاجون إلى مزيد من الوقت لإكمال المهام الموكلة لهم وبهذا فهو يحتاج إلى تدريبات لزيادة سرعة أدائهم واستغلال الوقت.
- أنهم منخفضين في أدائهم الأكاديمي.

واستناداً على ما سبق يتضح أن التلاميذ الذين يعانون من بطء في التعلم هم تلاميذ عاديين، ولا يجب تصنيفهم ضمن فئة الإعاقة العقلية، فهم يحتاجون إلى مزيد من الوقت ليتكفوا من مسايره أقرانهم في الصف الدراسي؛ ولهذا فعند تعليم التلاميذ بطيئي التعلم يجب الأخذ في الاعتبار الخصائص النمائية لكل تلميذ وسرعته في الاستجابة وتناسق الخبرات وتكاملها ولا تقتصر على جانب واحد دون الآخر، ومن الحقائق المتعارف عليها أن جميع التلاميذ يتعرضون من وقت لآخر إلى مجموعة من المشاكل المدرسية تؤثر على أدائهم الأكاديمي؛ ولهذا يجب التعامل مع هذه المشاكل لتجاوزها فهم لديهم القدرة على الانجاز الأكاديمي.

المحك الرابع (زمن التعلم كمعيار للتعرف عليه):

ذكر عدنان غائب (٢٠٠٢، ١٠) أنه مصطلح يستخدم للدلالة على التلميذ بطيء التعلم من ناحية الزمن، فإنه يشير إلى سرعه التلميذ في فهم وتعلم ما يتلاقاه من مهام أكاديمية مختلفة.

تعريف غسان أبو الفخر (٢٠٠٦، ٤٦) التلميذ الذي يعاني من بطء في التعلم قياساً بأقرانه العاديين وهذا البطء يمكن أن يقاس في حالة التدريب على مهارات تعليمية معينة، والتلميذ الذي يعاني من بطء في التعلم غالباً ما يأخذ زمناً مضاعفاً في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياساً بما يستغرقه العاديون من التلاميذ، وكما نلاحظ فإن المعيار الأساسي في تمييز هذا التلميذ عن غيره هو ما يستغرقه من زمن في أداء المهام التعليمية".

ومن خلال عرض التعريفات السابقة والتي استندت على محور الوقت نجد أنها اجمعت على إن التلاميذ بطيئي التعلم قادرين على التعلم ومواكبه أقرانهم العاديين، فهم تلاميذ قادرين على التعلم ولكن بمعدل أبطأ ولا يحدث ذلك نتيجة انخفاض القدرات العقلية ولكنه يحتاج المزيد من الدعم والوقت الإضافي.

الخصائص المعرفية والتعليمية للتلاميذ بطيئي التعلم:

يحتاج التلميذ في عملية التعلم إلى فهم ما يتعلمه ولا يأتي ذلك إلا من خلال الخصائص المعرفية حيث تؤدي العمليات المعرفية دوراً حيوياً في إتمام عملية التعلم حيث يفقد التلاميذ بطيئي التعلم القدرة على تعميم الاستراتيجيات على مواقف أو مشكلات جديدة. وقد أشار الننوي بالطاهر، وعبد المالك حبي (٢٠١٧، ٨٥-٩٨)، وعبد الفتاح الشريف (٢٠١١، ١٨٩-١٩٠) إلى هذه الخصائص فذكروا:

١- **الانتباه:** من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ بطيئي التعلم، وتتمثل في سهوله تشتت الانتباه لديهم، كما أن مدة الانتباه لديهم قصيرة.

٢- **التمييز:** يفقد التلاميذ بطيئي التعلم خاصية التمييز إذ يعانون صعوبة التمييز بين الأصوات والأشياء الضرورية لإتمام عملية التعلم، كالقراءة والحساب، وتكوين المفاهيم.

٣- **الذاكرة:** وتنقسم إلى قسمين: أ: الذاكرة قصيرة المدى وتحتوي المعلومات والمفاهيم والتي لم يتم تخزينها بعد، والتي تقدم مباشرة للتمييز. ب: الذاكرة طويلة المدى وبها المعلومات والمهارات والتي سبق وان تعلمها، حيث يعاني التلاميذ بطيئي التعلم من ضعف الذاكرة قصيرة المدى فهم سرعان ما ينسون.

٤- **سرعه التعلم:** يحتاج التلاميذ بطيئي التعلم لوقت أكثر لتعلم الأشياء حيث يعتمد نجاح التلاميذ في التعلم على سرعة التعلم.

٥- **انتقال أثر التعلم:** يجد التلاميذ بطيئي التعلم صعوبة في نقل وتعميم عملية التعلم على مفاهيم قريبة الشبه من المعلومات الأصلية.

وقد أشار Edward(2020) في دراسته أن التلاميذ البطيئون يميلون إلى التعلم بشكل أبطأ، ويكونوا غير قادرين على الاحتفاظ بما تعلموه، فلديهم فترة انتباه قصيرة جداً، ولا يمكنهم ربط تعلم بأخر ما لم يتم اخبارهم بذلك على وجه التحديد، كما أنهم غير قادرين على تطبيق تعلم مفهوم معين في مواقف مختلفة دون مساعدته وهذا هو السبب في أنهم يحتاجون إلى تعليم ملموس ولا يمكنهم الاكتفاء بالتعليم المجرد وهذه الأسباب فالتلاميذ البطيئين هم في الغالب متدني التحصيل.

وذكرت دراسة Hartini & Widyaning (2017) أن التلميذ بطئ التعلم لديه تحصيل تعليمي أقل بقليل من متوسط الطفل العادي ولديه معدل ذكاء يتراوح بين ٧٠ - ٩٠ استناداً إلى مقياس الذكاء فهو أبطأ في استيعاب الموضوع المرتبط بالرموز أو المواد المجردة أو المفاهيم في القراءة والرياضة.

وبهذا يتضح أن الخصائص المعرفية الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في ١ - الانتباه ٢- السرعة الإدراكية ٣ - الذاكر العاملة وفيما يلي عرض لهذه العناصر بشيء من التفصيل :

أولاً: الانتباه:

يعتبر الانتباه من أهم العمليات المعرفية والتي تساعد التلميذ أن يبقى على تواصل مع بيئة الصف وما يحتويه من مثيرات، فقد عرف (Huang & Watanabe, 2012,3) الانتباه بأنه "العملية المعرفية التي تخصص قدرة محدودة من نشاط الدماغ بشكل انتقائي لجانب واحد من العمليات الحسية بينما تتجاهل الأخرى"، وحيث أن التلميذ بطئ التعلم يعاني من تشتت الانتباه فأكد كل من (Wass, Scerif & John, 2012,370) أن دراسة مشتتات الانتباه أمر بالغ الأهمية باعتبار الانتباه قدرة معرفية تسهم في مجال التنظيم الإدراكي للتلميذ، وتسهم في عملية اكتساب مهارات التعلم من خلال تنظيم قدرة التلميذ للحفاظ على مستوى اليقظة الذهنية وتركيزها نحو المواقف والمشكلات التعليمية، هذا ما أكدته نتائج دراسة (Hallowell, 2014) أن ضبط مشتتات الانتباه يُعد عاملاً مؤثراً في جودة الأداء الأكاديمي في العديد من المقررات الدراسية.

ثانياً: السرعة الإدراكية:

يُعد الإدراك عملية معرفية تمكن التلاميذ من المحافظة على التكيف والتطور والبناء، فهو يُسهم بقدر كبير في التعرف على البيئة ومعطياتها وكيفية التعامل معه، فالإدراك عملية معرفية تشير إلى قدرة التلاميذ على تفسير وتنظيم، وتجميع المعلومات الحسية، من أجل تمثيل هذه المعلومات في النظام المعرفي للتلاميذ. فنجد أن كل ما يتناوله التلاميذ في إطار التعلم المدرسي يعتمد على الصيغ الإدراكية البصرية والسمعية، فالاضطرابات الإدراكية تؤدي إلى ضعف كفاءة التلاميذ في اكتساب المعلومات وتفسيرها، وتجهيزها داخل المخ وكذلك توظيفها للاستفادة منها فمواقف التعلم المختلفة (السيد سليمان، ٢٠٠٣، ٨).

وذكر مروان الحربي (٢٠١٢، ١٦٠) أن دراسة متغير السرعة الإدراكية أمر بالغ الأهمية باعتبارها أحد مصادر الفروق الفردية بين التلاميذ في معالجه مثيرات التعلم أثناء عملية تجهيز المعلومات، حيث تسهم في تسهيل اكتساب وتعلم المعلومات، باعتبار الموقف التعليمي موقف إدراكي يتطلب صحة وسلامة العمليات المعرفية لدى التلاميذ، وتعد من المصادر الأساسية للوقوف الفردية بين التلاميذ، وتعد مؤشراً لنمو المهارات الأكاديمية والقدرات المعرفية وغير المعرفية لدى التلاميذ العاديين والذين يعانون من بطء التعلم.

ثالثاً: الذاكر العاملة :

عرفها عمرو هاشم (٢٠٢١، ١٧) بأنها " نشاط عقلي معرّف يعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة لفترة قصيرة لحين استخدامها في عملية معرفية أخرى، أو القيام بمعالجتها قبل تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، سواء كانت معلومات مكتسبة من الحواس المختلفة أو استرجاعه من الذاكرة طويلة الأمد وتتضمن عمليات مثل التشفير، والترميز فهي تعمل كحلقة وصل بين الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى "

وأشار Redick(2014,7) أنها نظام معرّف مسئول عن تجهيز وتوفير المعلومات المطلوبة للعمليات المعرفية والحفاظ عليها في حاله نشطه، ومن الناحية التربوية ذكر Troche & Rammsary(2009,55) أن دراسة متغير الذاكرة العاملة لدى التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم تحظى بأهمية كبيرة؛ باعتبارها أحد مصادر الفروق الفردية أثناء اكتساب المهارات المعرفية بدلاً من الذكاء، فهي تقدم فهماً شاملاً لعملية التعلم لدى التلاميذ وبخاصة تعلم مهارات الحساب والفهم القرائي.

وعلى نحو ارتباطها بالعمليات المعرفية تعد الذاكرة العاملة من أهم المفاهيم والقضايا التي تناولتها البحوث المعرفية الحديثة، باعتبارها أحد الأعمدة الأساسية في بحوث علم النفس المعرفي، لارتباطها بالأنشطة اليومية، والعمليات المعرفية العليا، والقدرات العقلية، فتشكل دراستها أهمية كبرى، فهي تقف خلف كفاءة عملية التعلم والتعليم.

الخصائص الانفعالية للتلاميذ بطني التعلم :

ذكر لوكاند هاريدي (٢٠١٠، ٨٦) إلى أن الخصائص الانفعالية للتلاميذ تتأثر بمظاهر الجانب الاجتماعي والانفعالي والتي تمثل مظاهر تشكليها كل من الأسرة وجماعة الأقران وزملاء المدرسة (الخبرات المدرسية) والتي تنضج في:

- انخفاض مستوى الذات الأكاديمية.
- انخفاض الميول والطموح.
- سوء التكيف وعدم النضج الاجتماعي.
- فشل تكوين العلاقات مع الآخرين

الخصائص المدرسية للتلاميذ بطئي التعلم:

ذكر محمود عوده وكمال مرسي (١٩٩٦، ٣٤٨) أن التلاميذ بطئي التعلم يبدون كسولين، تنخفض دافعيتهم للتعلم يتكرر غيابهم وتأخرهم عن المدرسة، ويتسببون في عرقلة النظام المدرسي، فهم مصدر ازعاج للمدرسين حيث يعطلونهم عم أداء أعمالهم كما تكثر بينهم حوادث التسرب المدرسي.

الخصائص الاجتماعية للتلاميذ بطئي التعلم:

ذكر عدنان غائب (٢٠٠٢، ٦٢) مجموعة من الخصائص الاجتماعية وهي:

- ضعف تكوين أصدقاء.
- استخدام وسائل وطرق غير صالحة للتكيف.
- ضعف في تلبية الاحتياجات والمواقف اليومية.
- ضعف في اتباع القواعد والعادات الاجتماعية.
- قصور في الخبرة الاجتماعية.

حيث أشارت دراسة (Margalit & Al-yaagon (2002 أن الكثير من التلاميذ بطئي التعلم يكون مفهوم الذات لديهم منخفض ويتسمون بالخجل في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويميلون إلى العزلة الاجتماعية فهم يشعرون بالرفض من الآخرين، ويعاني هؤلاء التلاميذ من مشكلات سلوكيه وانفعاليه، وضعف في الكفاءة الاجتماعية.

وذكرت دراسة ثائر رشيد، وعدنان جواد (٢٠٠٩) حيث هدفت الدراسة إلى قياس السوك الاجتماعي لكل من التلاميذ بطئي التعلم والعاديين والتعرف على الفروق بين المجموعتين في السلوك الاجتماعي المدرسي، أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للتلاميذ بطئي التعلم والعاديين لصالح التلاميذ العاديين في كافة المجالات الفرعية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ووجود فروق معنويه بين نتائج الاختبارات البعدية في السلوك الاجتماعي لصالح الأسوياء، الكفاية الاجتماعية، كما وجد فروق في كل من سرعه الغضب والسلوك العدواني، والمهارات الاجتماعية، ومهارات ضبط النفس، والمهارات الأكاديمية لصالح العاديين.

ذكر عبد الفتاح الشريف (٢٠١١، ١٨٩-١٩٠)، و Chauhan (2011, 283) و Sangee مجموعة من الخصائص المعرفية والعقلية للتلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في:

- ضعف في مستوى الذكاء إذ يتراوح بين ٨٥-٧٠ على مقياس الذكاء.
- ضعف في مستوى القدرات المعرفية.
- ضعف في نقل أثر التعلم من موقف لآخر.
- تأخر في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين.
- ضعف في الذاكرة.
- ضعف في الإدراك، لديه قدرة بسيطة على إدراك العلاقات بين الأشياء.
- عدم الانتباه إلى حديث الآخرين، وحديث المعلم داخل الفصل.
- صعوبة في التعبير الشفوي ونقل المعلومات لغيره.

أشار العرض السابق إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها التلاميذ بطيئي التعلم ويختلف بها عن العاديين خاصة في مجال السمات العقلية الخاصة، ويكون واضح عند أدائهم لبعض النواحي مثل التمييز والتحليل ونقل أثر التعلم، فلديهم ضعف في القدرة على التفكير الاستنتاجي وعلى اختزان المعلومات وحل المشكلات فيحتاجون إلى الكثير من الوقت لإتمام العمليات العقلية، كذلك هم يتأخرون أيضاً في بعض مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي مما يجعلهم غير قادرين على تكوين الصداقات فهم أقل تكيف من العاديين.

المحور الثاني: الأداء الأكاديمي:

سوف يتم استعراض المحور من خلال التعريفات الخاصة بالأداء الأكاديمي، والعوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي، والأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم

مفهوم الأداء الأكاديمي:

الأداء الأكاديمي هو مستوى الأداء التحصيلي، ومن المفاهيم التي لم يستقر لها على مفهوم واحد سواء (الأداء التحصيلي- الانجاز الأكاديمي - التحصيل الدراسي- الأداء الأكاديمي) فكلها مفردات للأداء الأكاديمي وهناك من نظر بأنه كل ما يحصله التلميذ من معرفه، وقد أشار الطاهر سعد الله (١٩٩١، ٨٢) إلى اتجاهين الأول: يخص التحصيل الدراسي بالعملية المقصودة والموجهة من طرف المدرسة، والثاني: يدمج ما يُحصله التلميذ من معلومات بطريقة غير مقصودة

وغير موجهه، بالرغم من الاختلاف في وجهات النظر فهناك اتفاق على أن ما يُحصله التلميذ من معارف وخبرات يعتبر جزء من نموه الشخصي.

عرف محمد الخطيب، وعبد الله الجبر (١٩٩٨، ٦٥٣) الأداء الأكاديمي بأنه مدى استيعاب التلاميذ للمعرفة التي يتم اكتسابها من المنهج ومدى الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة واسترجاع المعلومات، وقيس ذلك اتقان مهارات عقلية محدده يشتمل عليها المنهج الدراسي.

وذكر قاسم الصراف (٢٠٠٢، ٢١٠) هو المستوى الذي يحرزه التلميذ في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه، فقد ركز هذا التعريف على معرفة مستوى التلاميذ من خلال الاختبارات التي تطبق عليه.

تعريف "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" الأداء الأكاديمي بأنه الوصول إلى مستوى الكفاءة في الدراسة سواء كان ذلك في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك بالاختبارات التحصيلية المقننة، أو تقدير المعلمين أو الاثنين معاً (محمد العبيدي، ٢٠٠٤، ٢٩٣).

فقد ركز هذا التعريف على جانبين: الأول مستوى الكفاءة، والثاني طريقه التقييم التي يقوم بها المعلم، بمعنى أن الأداء الأكاديمي هو مستوى معين من الأداء والكفاءة في العمل المدرسي، يتم تقييمه بواسطة المعلم أو الاختبار المقنن والاثنين معاً.

وعرف السيد أبو هاشم (٢٠٠٨، ٢٢٧) الأداء الأكاديمي بمدى فهم واستيعاب التلميذ لما يتعلمه من مهارات معرفية أو وجدانية من المقررات الدراسية، ويحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها في جميع المقررات الدراسية في نهاية المرحلة الدراسية.

واتفقت كل من أمينة شلبي (٢٠٠٨، ٣١٨)، وسناء قهوجي (٢٠١٠، ٢٠) على أن الأداء الأكاديمي للتلاميذ هو مستوى قياس الأداء التحصيلي واستيعاب ما مروا به من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات الدراسية في المادة موضوع الدراسة، فهذا التعريف ينظر إلى التحصيل على أنه نتيجة لتلقى خبرات معينة.

وأشار(Villares et al.2014,548) إلى انه مجموعة من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية (متابعة التقدم المدرسي، وتحديد الأهداف، والذاكرة)، والاجتماعية مثل (المهارات البين شخصية، مهارات الاستماع، ومهارة حل المشكلات، والعمل الجماعي)، وإدارة الذات (كضبط الانتباه، والدافعية والغضب) والتي يمكن من خلالها تحقيق الأداء الأكاديمي الافضل

في حين أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychological (2015) إلى أن الأداء الأكاديمي بأنه "أي نجاح يمكن تحديده في المجالات الدراسية أو مستوى الكفاءة في العمل المدرسي بشكل عام أو في مهاره معينه كالحساب أو القراءة، وتستند أدلته على نتائج اختبارات القدرة وتقييم الأداء الموحد التي يعدها المعلم" وهذا ما تتبناه الدراسة الحالية.

من التعريفات السابقة يتضح أن مفهوم الأداء الأكاديمي مفهوم يتسم بالشمولية فهو يتضمن قياس مستوى الأداء للتلاميذ ومدى اكتسابهم للمعارف والخبرات والاستفادة منها واستعدادتها فهو تجاوز الاختبارات المعدة لذلك من قبل المعلمين.

العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي :

هناك مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للتلاميذ فقد أشار ساعد وريده (٢٠٠٣، ٤٨-٥٢) إلى اتجاهين الاتجاه الأول العوامل الذاتية للتلميذ، والاتجاه الثاني يتعلق بالعوامل الأسرية وفيما يلي شرح لهذه العوامل:

١. **العوامل الذاتية:** وهي العوامل التي ترجع إلى التلميذ نفسه والمتعلقة بالنواحي العقلية، والجسمية، والانفعالية التي يمكن أن تكون لها دور في انخفاض الأداء الأكاديمي للتلميذ ومنها:

أ. **العوامل العقلية:** يعتبر الذكاء العامل الأساسي في جميع العمليات التي يقوم بها التلميذ، وله دور كبير في النجاح المدرسي.

ب. **العوامل النفسية:** الازمات النفسية والانفعالية واحباطات ينعكس بدوره على أدائه المدرسي،

ج. **فسرعان ما يتشتت انتباهه للأشياء لا علاقة لها بالدرس، ومن أهم هذه العوامل الدافعية، ومستوى الطموح، التقدير الذاتي، عادات الاستذكار، وسوء التكيف الذاتي والاجتماعي.**

د. العوامل الجسمية والصحية: التلميذ الذي يعاني من مشكلة صحية سواء أمراض مزمنة أو اضطرابات النطق، أو مشكلات جسميه تتمثل في البتر-الصرع-الشلل فهذه الأمور تؤثر على مستوى تحصيله وتكيفه الاجتماعي في المواقف الدراسية.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذه العوامل نذكر منها:

الدارسات التي تناولت الذكاء والأداء الأكاديمي أشارت نتائج دراسة ، Susanmays, callhoun (2009) Zimmerman والتي تكونت عينتها من ٢١٤ تلميذاً في المرحلة الابتدائية من روضه الأطفال حتى الصف الخامس، والتي هدفت إلى دراسة معدل الذكاء والعوامل النفسية والعصبية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي حيث أظهرت النتائج أن أفضل متنبئ للأداء الأكاديمي هو نسبة الذكاء فكلما ارتفع نسبة الذكاء ارتفع الاداء الأكاديمي للتلاميذ

واتفقت معها دراسة (Akubuilu, Iloh&Ikefunu(2020 حيث توصلت النتائج إلى إن القدرة الفكرية (الذكاء) أحد محددات الأداء المدرسي للتلاميذ، فهو يؤثر على التحصيل الدراسي والصحة الشخصية في المستقبل، والرفاهية الاجتماعية، وبالتالي فهو ذو أهمية للصحة العامة، وكان الهدف من الدراسة هو

علاقة (I Q) والأداء الأكاديمي لتلاميذ المدارس الابتدائية وكذلك علاقتها بالتغيرات الاجتماعية وأشارت النتائج أيضاً أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي وحجم الأسرة الكبير يؤثر سلباً على معدل الذكاء والأداء الأكاديمي.

ومن الدراسات التي تناولت العوامل الذاتية دراسة (سميه أحمد، ٢٠١٥) وقد أشارت نتائجها أن العوامل الذاتية تلعب دوراً مهماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه الذي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعليم.

وجاءت نتائج دراسة عبد الله اللباد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغير الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى عينه البحث، والتي شملت ١٥٦ طالب وطالبة، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير الصحة النفسية ومتغير التحصيل الدراسي، فكلما زاد مستوى الصحة النفسية للطالب زاد في المقابل التحصيل الدراسي.

وأشارت (جريدة باحمد، ٢٠١٥، ٤٨) إلى العوامل الأسرية فذكرت :

٢. **العوامل الأسرية :** للأسرة دور مهم ومباشر في نجاح أو فشل التلميذ، فالظروف الأسرية تؤثر مباشرة على الأداء الأكاديمي، ويتضمن هذا المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وأيضاً المستوى الثقافي، ونمط الأسرة في التربية، والأهم التوافق الأسري بين الوالدين، فالخلافات المتكررة أو غياب أحد الوالدين يؤثر بدوره على حرمان التلميذ من الاهتمام والحنان الضروري للنمو النفسي الطبيعي للتلميذ وكذلك الجانب العقلي والاجتماعي.

وذكرت (سميرة عبيد، ٢٠١١، ١٢٣) العوامل التربوية.

٣. **العوامل التربوية :** تتمثل في الظروف المدرسية للتلميذ داخل المدرسة، فالجو المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على أدا التلاميذ، فوجود تفاعل إيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي بين المعلم والتلاميذ، وبين التلميذ وزملائه والتلميذ والإدارة المدرسية فهذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي يضاف إلى ذلك المنهج والمعلم، لهم دور أساسي ومباشر في تحديد مستوى تحصيل التلميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ونمط الشخصية لديهم.

الخصائص السيكمومترية: Sychometric Properties

الخصائص السيكمومترية دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس وفقراته إذ توجد خصائص سيكمومترية للفقرات هي تمييز الفقرة واتساقها الداخلي أي صدقها، وتوجد خصائص سيكمومترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات (صلاح علام، ٢٠٠٠، ٢٦٦).

ويمكن تعريف الخصائص السيكمومترية بأنها " تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار وكذلك الصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة في حالة اختبارات التحصيل والقدرات ومعايير تفسير النتائج والتي تم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقاً جزئياً على عينة ممثلة للمجتمع تسمى عينة التقنين، وتعتمد جودة الاختبار وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص" (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٧، ٤٩)

مما سبق يمكن تحليل الخصائص السيكومترية إلى ما يلي: صدق الاختبار، ثبات الاختبار. وتمييز الفقرات واتساقها الداخلي وتفسير النتائج، وجميع هذه المؤشرات يتم استخراجها بعد تطبيق الاختبار على عينة تسمى عينة التقنين، وذلك باعتبار أن جود الاختبار وموضوعته تعتمد على مدى توفر درجات مقبولة من هذه الخصائص.

لذا عمدت الباحثتان من خلال هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، وفيما يلي سيتم توضيح هذه المؤشرات:

١- الصدق Validity:

عرف صلاح علام (٢٠١١، ١٤٤) الصدق في البحث العلمي هو صلاحية الأسلوب أو الأداة لقياس ما هو مراد قياسه، أو قياس صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن تعميمها.

وأشار المشهداني سليمان (٢٠١٩، ١٦٧) إلى الصدق بأنه صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن تعميمها

أنواع الصدق في البحث العلمي:

ينقسم الصدق في البحث العلمي إلى الأنواع التالية:

الصدق الظاهري: يشير مصطلح الصدق الظاهري إلى "الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما يفترض قياسه وهو إجراء أولي لاختبار المقياس ويتم الحصول على صدق الاختبار في هذا الأسلوب على مظهر بنود الاختبار، فإذا ارتبطت هذه البنود بالسلوك أو السمة المواد قياسه كان ذلك دليلاً على صدق البنود (الضامن مندر، ٢٠٠٧، ١١٣-١١٤)

وتكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يشير إلى ذلك من حيث ارتباط فقراتها بالسلوم المقاس فإذا كانت محتويات الأداة وفقراتها مطابقه للسمة التي تقيسها فأنها تكون أكثر صدقا (نوفل محمد، أبو عواد محمد، ٢٠١٠، ٢٧١)

صدق المحتوى: وهو الدرجة التي تقيس بها الاختبار المحتوى المواد قياسه، ويتطلب صدق المحتوى شيان هما: صدق الفقرات، وصدق المعاينة، ويهتم صدق الفقرات في هل فقرات الاختبار تمثل المحتوى أم لا؟، أما صدق المعاينة فيهتم فيما إذا كانت عينة الاختبار شاملة للمحتوى أم لا؟ (الضامن منذر، ٢٠٠٧، ١١٣)

ويتم التحقق من صدق المحتوى عن طريق ملاحظة فقرات الأدوات وفحصها والتأكد من أن كل فقرة من تلك الفقرات معنية بقياس هدف من الأهداف التي يراد قياسها وتمثل جانبا من الجوانب التي يراد قياسها، وهذا يعنى أن صدق المحتوى يتطلب توافق بنود الأداة أو فقرات الاختبار مع الموضوع الذى يراد قياسه، وهناك أكثر من طريقة للتأكد من صدق المحتوى وتعتبر أكثرها شيوعا عرض الأداة على مجموعه من المحكمين من ذوى الدراسة في مجال البحث وبناء المقاييس للحكم على مدى صلاحية الفقرات التي تتضمنها الأداة لقياس ما وضعت من أجله (عطيه على، ٢٠٠٩، ١٠٩)

صدق المضمون: الذي يرتبط ببناء المصطلحات، والذي تعمل فيه الأداة على قياس المفهوم موضوع البحث. بحيث يتحقق صدق المضمون عندما تكون البنود المكوّنة للاختبار منسجمة مع البناء المقصود، ويهتم تحليل مضمون اختبار معين بنقطتين أساسيتين، هما:

- التعرف إلى مدى تغطية بنود الاختبار كامل المفهوم أو البناء.
- التعرف إلى مدى خلو بنود الاختبار من المتغيرات غير المناسبة (عقيل حسين، ٢٠١٠، ٣٠٨-٣٠٩).

الصدق التلازمي: ويعنى وجود ترابط بين الأداة والمقياس وأداة أخرى تم التأكد من صدقها وثباتها أي أن بيان مدى اتفاق نتائج تطبيق الأداة الحالية مع نتائج محك آخر خارجي، فإذا قام الباحث بتطبيق الأداة أو المقياس الذي أعده على مجموعه أو عينه وطبق عليها في الوقت نفسه أداة أخرى تم التثبت من صدقها غير أنها أشمل وأكثر تعقيدا ووجد أن هناك اتفاقا بينهما من ناحية قياس سمات قائمة بالفعل عن طريق حساب معامل الثبات بين الأدائين، فهذا يعنى أن الأداة التي بناها صادقة (عطيه على، ٢٠٠٩، ١١٠).

الصدق العاملي: يعتمد هذا الصدق على التحليل العاملي الذي يعتبر طريقة إحصائية لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل وفقاً لما يلي: (عباس خليل وآخرون، ٢٠١٤، ٢٦٣)

- يطبق الباحث مجموعة من أدوات تقيس السمة نفسها على عدد من المستجيبين.
- يحسب معامل الارتباط بين كل أداة والأدوات الأخرى.
- إذا وجد أن هناك معامل ارتباط عال بين أداتين منها فإن ذلك يعني أن هناك سمات مشتركة بين هاتين الأداتين، ويمكن وضعهما تحت عامل مشترك واحد يشملهما معاً، ويتم إعطاؤه اسماً.

ويمكن حساب الصدق العاملي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين فقرات الأداة الواحدة كما يمكن حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بينهما وبين الأداة الكلية عالياً (نوفل محمد، أبو عواد محمد، ٢٠١٠، ٢٧٤-٢٧٥)

الثبات في البحث العلمي:

- الثبات في البحث العلمي يعني الاستقرار بمعنى إذا كررت عمليات القياس على الفرد الواحد أظهرت درجته شيئاً من الاستقرار.
- الثبات في البحث العلمي يعني الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة مهما اختلف الباحث الذي يطبق الاختبار أو الذي يصححه وفي هذه الحالة يكون الاختبار الثابت اختبار يقدر الفرد تقديراً لا يختلف في حسابه اثنان.
- الثبات هو أن تكون النتائج التي تظهرها الأداة ثابتة بمعنى أن تبشير إلى النتائج نفسها لو أعيد تطبيقها على العينة نفسها في نفس الظروف بعد مدة زمنية ملائمة.
- المقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها إذا قاس الشيء نفسه مرات متتالية تحت الظروف نفسها، أي عدم تناقض المقياس مع نفسه.

مقاييس الثبات في البحث العلمي:

تنقسم مقاييس الثبات في البحث العلمي إلى:

- (معامل كرونباخ ألفا)، الذي يعتمد على الاتساق الداخلي ويعطي فكرة عن اتساق الأسئلة مع بعضها البعض وجميع الأسئلة بشكل عام.

- طريقة إعادة الاختبار.
- طريقة الصورة البديلة.
- طريقة تجزئة الاختبار إلى نصفين.
- القياس البعدي (عقيل حسين، ٢٠١٠، ٣٠٦).

طرق الثبات في البحث العلمي:

- ١- طريقة إعادة التطبيق أو قياس الاستقرار: وهي عبارة عن صورة واحدة من الاختبار يتم تطبيقها مرتين وفقاً لمعامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين، ويمكن استخدام مقياس (بيرسون، وسبيرمان).
- ٢- طريقة إعادة التطبيق بصور متكافئة أو طريقة قياس الاستقرار والتكافؤ: يوتَم من خلالها إعداد صورتين متكافئتين من الاختبار والتطبيق في آن واحد، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الصورتين.
- ٣- طريقة التجزئة النصفية أو قياس الاتساق الداخلي: والتي تتمثل في تطبيق الاختبار مرة واحدة، وتقسيم الدرجات لنصفين وحساب معامل الارتباط بينهما، أو اختلاف درجات كل نصف على حده، والدرجة الكلية للاختبار، والتثبت من حساب معامل الثبات عن طريق المعادلات التالية (سبيرمان، وبروان، ورولون، وجتمان، وفلت، وفلانجان وهورست)، بقياس بيانات صفر.
- ٤- طريقة تباين المفردات أو قياس الاتساق الداخلي (عقيل حسين، ٢٠١٠، ٣٠٧)

الهدف من الثبات في البحث العلمي:

يهدف الثبات في البحث العلمي إلى إبراز صدق المقياس وثباته على جماعتين أو عينتين أو كلاهما؛ كي تكون النتائج المتصلة بكل فئة أو عينة أو جماعة مغايرة لنظيرتها، وإن لم يكن هناك اختلاف بين نتائج المجموعات محل المقارنة لن يكون المقياس صحيحاً أو دقيقاً. لذا يمكن القول أن الثبات يدل على اتساق النتائج.

إجراءات البحث:

١- منهج البحث: المنهج الوصفي.

٢- عينه البحث الأساسية:

تتمثل في (٣٦) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم تمتد اعمارهم من (١١,١٠) إلى (١٢,٥٠) والمتوسط الحسابي للعمر الزمني لها (١١,٧٧٥) وانحراف معياري قدره (٠,٣٧٧٥٨)، وامتد مستوي ذكاهم من (٨٠) الى (٨٩) بمتوسط ذكاء (٨٣,٦٠٠) وانحراف معياري قدره (٣,٥٠٣).

٣- أدوات البحث:

- أ. مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة (إعداد/ محمود أبو النيل، ٢٠١١).
- ب. مقياس المسح النيورولوجي السريع (إعداد/ مارجريت موتى وآخرون، تعريب عبد الوهاب كامل ٢٠٠١)
- ج. مقياس الأداء الأكاديمي إعداد (غادة محمد شحاته، وإيمان محمد غنيم، ٢٠٢٣)

وسوف تتناول الباحثة المقاييس السابقة مع وصف مقياس الأداء الأكاديمي من حيث الهدف، والمبررات، ووصف المقياس، وحساب الصدق والثبات.

١- مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة (إعداد/ محمود أبو النيل، ٢٠١١)

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس عوامل أساسية لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية ويتضمن خمس عوامل رئيسية هي الاستلال السائل، المعرفة، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية المكانية، الذاكرة العاملة.

ويتوزع كل عامل من هذه العوامل مجالين رئيسيين: المجال اللفظي، والمجال

غير اللفظي

وصف المقياس:

يطبق مقياس ستانفورد-بنيه (الصورة الخامسة) بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من عمر (٢ إلى ٧٠ سنة فأعلى)، ويقيس ستانفورد بينية الذكاء من خلال قدرتين: القدرة اللفظية والقدرة غير اللفظية من خلال عدة اختبارات وهي:

١. الاستدلال السائل: هي القدرة التي يمتلكها ويحصل عليها التلميذ قبل أن يحصل على أي تعلم وهي القدرة على حل المشكلات غير اللفظية.
٢. المعرفة: وهي القدرة المتبلورة (المتعلمة) وهي رصيد التلميذ من التعلم أو المعرفة والمخزون التراكمي التي حصل عليها من البيت والمدرسة.
٣. الاستدلال الكمي: هي قدرة التلميذ على التعامل مع المشكلات العددية والأرقام.
٤. المعالجة البصرية المكانية: تقيس قدرة التلميذ على الاتجاهات المكانية والتنظيم العقلي وإدراك العلاقات بين الأجزاء للوصول للكل.
٥. الذاكرة العاملة: تقيس قدرة التلميذ على الاحتزان المؤقت للمعلومات وتحويلها وإعادة تصنيفها في الذاكرة طويلة المدى.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

- أ. **صدق المضمون:** اعتمد مقياس ستانفورد-بنيه الصورة الخامس على نظريته في القدرات العقلية هي نظريته كارول وهورن وكاتل، باعتبارها تتناول القدرات المعرفية التي يعد الذكاء أحد مكوناتها الأساسية، وقد انتظمت مكونات ستانفورد - بنيه في مجالات لفظية وغير لفظية.
- ب. **صدق المحك:** تم التحقق من صدق المحك من خلال معاملات الارتباطات بين عوامل ستانفورد - بنيه الخامس وستانفورد بينيه الرابع على عينه من (١٠٤) مفضوفاً وقد امتدت معدلات الارتباط بين عوامل ٠,٦٤ إلى ٠,٩٠.
- ج. **الصدق العاملي:** تم حساب الصدق العاملي على عينه (٣٠٠) مفضوفاً اختيرت عشوائياً من عينه تقنين الاختبار على المجتمع المصري تتراوح أعمار أفرادها من (١٠-٥٠) عاماً، وذلك باستخدام الارتباطات بين الدرجات الموزونة على المستويات المختلفة للعوامل الخمسة، وقد وجد أن الاختبارات العشرة (الخمس اللفظية والخمس غير اللفظية) أي العوامل الخمسة التي يقيسها المقياس تسهم بتشعبات شديده الارتفاع على العامل الوحيد الذي استخلص من التحليل وحيث وصل أدنى تشعب إلى ٠,٨٣١١ بينما أقصى تشعب ٠,٩٣٥٠.

د. **الصدق التلازمي**: تم فحص العلاقة الارتباطية بين العمر والذكاء، والتي تعد محكاً للصدق التلازمي للاختبار، وقد تم حساب الارتباط على عينه حجمها (٢٠٠) مفحوص، ويلاحظ أن نسبة الذكاء الكلية ترتفع مع تقدم العمر إلى مرحله معينه عند (١٧) سنه ثم تنخفض تدريجاً مع تقدم العمر.

٢- ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بكل من طريقة الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية وإعادة الاختبار، وكانت نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي: أدنى معامل ثبات للمعالجة البصرية المكانية لعمر (١٣) عاماً هي (٠,٧٢)، بينما كان أعلى معامل ثبات لنسبة الذكاء الكلية والذي بلغ (٠,٩٨)، ونسبتي الذكاء اللفظية وغير اللفظية والذي وصل إلى (٠,٩٧)، كما تراوح معامل ثبات للاختبارات المختلفة بين (٠,٨٤-٠,٩٨)

الثبات بإعادة الاختبار:

حُسبت الصورة الأمريكية للاختبار معاملات ثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينات من مراحل عمرية محتفله.

٢- مقياس المسح النيورولوجي السريع (اعداد وتقنين الدكتور/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)

الهدف من المقياس:

رصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم لاستبعاد حالات صعوبات التعلم.

وصف المقياس:

يتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للتلاميذ، حيث يشمل على سلسلة مكونه من ١٥ مهمه مختصرة تقدم للتلاميذ وهي مهاره اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشيء براحة اليد، تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت التصوير بأصبع على الأنف- دائرة الإصبع والابهام - الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ، العكس السريع وحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف- الوقوف على قدم واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أو منتظمة.

تصحيح المقياس :

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار هي إما أن تكون مرتفعة (كليه) تزيد عن (٥٠) وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة التلميذ أو درجة عادية (٢٥) فأقل وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيوروجياً فضلاً عن درجة تمتد من (٢٦-٥٠) وتدل على احتمال تعرض التلميذ لاضطراب في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة، والدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة التلميذ نيوروجياً، بينما تشير الدرجة المرتفعة للتلميذ على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية.

صدق وثبات المقياس

قام معرب المقياس بتقنيه على عينه من تلاميذ البيئة المصرية، وبلغ معامل الصدق التلازمي (٠,٦٥)، وبلغ معامل الثبات (٠,٦٨)، وهي قيم دالته عند (٠,١) ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن التلميذ ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.

٣- مقياس الأداء الأكاديمي (إعداد/ غادة شحاته، وإيمان غنيم)**١- الهدف من المقياس :**

- أ- تقييم المعرفة المكتسبة في المدرسة.
- ب- قياس قدرات التلاميذ والذي يعبر عما تعلموه خلال عملية التدريب في المدرسة.

٢- مبررات اعداد المقياس :

- أ. ندرة توافر مقاييس خاصه بالأداء الأكاديمي للتلاميذ العاديين وخصوصاً بطبتي التعلم (في حدود اطلاع الباحثة).
- ب. معظم الدراسات والمقاييس السابقة تتعامل مع الأداء الأكاديمي على أنه تحصيل دراسي.
- ج. تم تصميم المقياس ليكون مدخل للوصول إلى الأبعاد الرئيسية التي يستند عليها الأداء الأكاديمي ومحاولة التعرف على أوجه القصور والعمل على معالجتها.
- د. يحدد المقياس للقائم على العملية التعليمية الوقوف على مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، ومن ثم الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

خطوات إعداد المقياس :

١ - تحديد أبعاد مقياس الأداء الأكاديمي :

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت الأداء الأكاديمي، لتحديد أبعاد مقياس الأداء الأكاديمي، وذلك كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (١)

يمثل الأبعاد التي اعتمدت عليها البحوث السابقة في بناء مقياس الأداء الأكاديمي

م	اسم المقياس ومعدده السنة	الأبعاد	عدد المفردات	العينة
١	مقياس المركب الأكاديمي، يسرى رسلان (١٩٩٢)	● الطالب والأستاذ ● المقررات الدراسية والمحاضرات ● الاستذكار والامتحان	٧٢	٩٠ طالب في مستويات دراسية مختلفة
٢	اختبار التوافق الدراسي، أحمد أبو سعد (٢٠١١)	● العلاقة بالزملاء ● العلاقة بالأساتذة ● أوجه النشاط الاجتماعي ● الاتجاه نحو المدرسة ● طريقة الاستذكار ● تنظيم الوقت ● التفوق الدراسي	٧٠	المرحلة الابتدائية
٣	مقياس الأداء المدرسي، حسين غريب (٢٠١٣)	● البعد المهاراتي ● البعد الوجداني ● البعد المعرفي	٥٦	طلاب الجامعة
٤	مقياس الأداء الأكاديمي، ربيع زيدان (٢٠١٢)	● المذاكرة والاختبارات ● المهام الدراسية ● مجال الأستاذ ● مجال الأسرة	٤٣	المرحلة الإعدادية
٥	مقياس الأداء الأكاديمي، أيه إبراهيم (٢٠٢٢)	● الممارسات التعليمية ● الأداء الأكاديمي والدافعية للتعلم ● الخبرات والاتجاهات الأكاديمي لدى بطيئي التعلم	٣٣	المرحلة الابتدائية
٦	مقياس الأداء الأكاديمي، عرفه عبد الحافظ (٢٠٢٢)	● البعد الأول المدخلات ويشمل مفهوم الذات الأكاديمية ● الدافعية ● البعد الثاني: العمليات ويشمل المشاركة ● العادات الدراسية ● البعد الثالث: المخرجات ● الاختبارات التحصيلية	١١١	المرحلة الإعدادية
٧	مقياس تصنيف الأداء المدرسي، Dupaul(1999)	● النجاح الأكاديمي ● التحكم في الانفعال ● الإنتاجية الأكاديمية	١٩	المرحلة الابتدائية

يتضح من الجدول (١)؛ أن معظم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة اختلفت في تحديد الابعاد الخاصة بقياس الأداء الأكاديمي، ونظراً لأن هذه المقاييس لا تفي بالغرض من الدراسة الحالية، وتختلف في خصائصها عن خصائص عينة الدراسة، لذلك تم إعداد مقياس الأداء الأكاديمي ليتناسب مع خصائص عينة الدراسة والهدف منها ألا وهي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلم، وفي ضوء هذه المصادر تم تحديد أبعاد المقياس في بُعدين أساسيين وهما:

١. المهارات الأكاديمية للتلاميذ (القراءة، والكتابة، والحساب)
٢. العوامل الأكاديمية المساعدة (المهارات البين شخصيه، والدافعية للتعلم، والمهارات الدراسية، والمشاركة داخل الفصل، ومفهوم الذات أكاديمي).

البعد الأول: المهارات الأكاديمية الأساسية

ويُعرف إجرائياً بأنه: مجموعة المعارف والخبرات والقدرات التي من المهم توافرها لدى التلاميذ والتي يمكن أن تساعدهم في تحسين القدرة على التعلم، وتحقيق النجاح. وتتفرع منه مجموعه من الابعاد الفرعية تتمثل في (مهاره القراءة-مهاره الكتابة-مهاره الحساب).

١- **البعد الفرعي الأول مهارة القراءة:** وتعرف إجرائياً بأنها: القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعاني تدل عليها، مع مراعاة الفهم القرائي للاستفادة بها في المواقف الدراسية والحياتية.

٢- **البعد الفرعي الثاني مهارة الكتابة:** وتعرف إجرائياً بأنها: الوسيلة التي يستطيع بها التلاميذ التعبير عن أنفسهم، فهي تتضمن القدرة على التعبير بجمل مترابطة يتوفر فيها الصحة اللغوية والهجائية

٣- **البعد الفرعي الثالث مهارة الحساب:** وتعرف إجرائياً بأنها: التمكن من حساب مسائل الجمع والطرح والقسمة بسرعه ودقة باستخدام الأساليب العقلية، والورقة والقلم، وفهم المفاهيم الرياضية الأساسية والقدرة على فهم وتحليل المعلومات العددية بهدف الخروج باستنتاجات منطقية لحل المشكلات الرياضية.

البعد الثاني: العوامل الأكاديمية المساعدة

ويعرف إجرائياً بأنه: هي كل ما يساعد التلاميذ على الأداء الأكاديمي، وتجعله مستعداً لتلقى الخبرة والتي تظهر في دافعيته للتعلم، وبناء العلاقات الشخصية، واستخدامه لمهارات الدراسة، ومشاركته داخل الفصل الدراسي، وإدراكه لمفهوم ذاته في تحقيق المهام الدراسية المطلوبة منه، وتتفرع منه مجموعة من الأبعاد الفرعية والتي تتمثل في:

البعد الفرعي الأول الدافعية للتعلم: وتعرف إجرائياً بأنها

المحرك الداخلي الذي يدفع التلاميذ نحو سلوك معين بهدف تحقيق أهدافه، والتي منها النجاح والتفوق

البعد الفرعي الثاني المهارات بين الشخصية: وتعرف إجرائياً بأنها

القدرة على بناء العلاقات في البيئة المدرسية سواء بين التلميذ والمعلم، أو التلميذ وزملائه، أو التلميذ والمدرسة، والحفاظ عليها والتي تركز على إشباع حاجات التلميذ من أجل الحصول على المعرفة وإثارة دوافعه للتعلم.

البعد الفرعي الثالث المهارات الدراسية: وتعرف إجرائياً بأنها

الجهود المطلوبة في الدراسة والتي تساعد التلاميذ على صقل مهاراتهم الأكاديمية وتطويرها من أجل النجاح والتفوق ومنها (الاستعداد الدراسي- إدارة الوقت-عادات الدراسة-تدوين الملاحظات)

الاستعداد للدراسة: يعرف إجرائياً بأنه

قدرة التلاميذ على القيام بنشاط عقلي والاستعداد لاكتساب وبناء أداءه المعرفي وتتضمن بحثه عن المعرفة والمشاركة في تغيير السلوك.

تنظيم وإدارة الوقت: يعرف إجرائياً

القدرة على استثمار الوقت بشكل فعال عن طريق ترتيب لأهداف بطرق أكثر تنظيماً، مع محاولته استثمار وقت الفراغ بالشكل الصحيح، بهدف تحسين الأداء والوصول لأكبر قدر ممكن من الإنجاز والأهداف المطلوبة.

عادات الدراسة: وتعرف إجرائياً بأنها

الطريقة التي يتبعها التلميذ في دراسة مادة التعلم ومراجعتها باهتمام بقصد التعلم والفهم والحفظ.

تدوين الملاحظات : وتعرف اجرائيا بأنها

أحد الاستراتيجيات التي تعتنى بتنسيق المدخلات والمخرجات المتوفرة في العملية التعليمية والدراسية، ولها أهمية بالغة في استرجاع المعلومات ورفع التحصيل الدراسي، فهي مهارة يلجأ إليها التلاميذ خلال سماع الحصص الدراسية

البعد الفرعي الرابع : المشاركة داخل الفصل وتعرف اجرائيا بأنها

درجة الانتباه والفضول والشغف التي يظهرها التلاميذ عندما يتعلمون أو يتم التدريس لهم وتشمل الحضور والمشاركة الوجدانية ومستوى التحفيز لديهم ومدى امتلاكهم لتجربة التعلم الخاصة بهم.

البعد الفرعي الخامس : بعد مفهوم الذات الأكاديمي ويعرف اجرائيا بأنه

التصور الذي يمتلكه التلميذ عن قدراته الأكاديمية الخاصة، ويشكل أحد أكثر المتغيرات ذات الصلة بأدائه الأكاديمي.

صياغة مفردات المقياس :

تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وقراءتها بعمق، وفهم الإطار النظري والتعريفات المختلفة للأبعاد والمقصود بكل بُعد، كما تم الاطلاع على بعض مقاييس الأداء الأكاديمي سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وذلك لتحديد تعريف إجرائي لكل بُعد من أبعاد الأداء الأكاديمي، وتم صياغة مفردات جديدة تتناسب مع الأبعاد الحالية، وتم الاستعانة ببعض المفردات التي تتناسب مع طبيعة العينة، وتعديل بعض المفردات وصياغتها بوضوح، وتم صياغة المفردات المناسبة للتعريف الإجرائي المحدد لكل بُعد من الأداء الأكاديمي، ومدى انتماء المفردة للبُعد، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى، وتجنب المفردات الطويلة، والمفردات التي تحتوي على أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهة، كما تم مراعاة بيئة وثقافة وعينة مجتمع الدراسة.

العرض على السادة المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق والسادة أعضاء هيئة التدريس تخصص (علم النفس التربوي) كلية التربية جامعة الزقازيق، وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعته المنوفية، وكذلك أعضاء

هيئة التدريس في كليه الطفولة المبكرة جامعه المنوفية وقد طلب من سيادتهم ابداء الرأي حول ما يلى:

- مدى شمولية المقياس لأبعاد مقياس الأداء الأكاديمي.
- مدى مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بُعد.
- مدى مناسبة الأبعاد والمفردات لمستوى التلاميذ بطيئي التعلم.
- مدى انتماء المفردة للبُعد الذي تندرج تحته.
- مدى دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.
- مدى مناسبتها ووضوحها بما يتلاءم مع عينة الدراسة.
- تحديد نوع المفردة من حيث كونها موجبة أو سالبة.
- تعديل المفردات على حسب ما يروونه سواء بال حذف أو بالإضافة إليها.
- إضافة ما يروونه من مقترحات أخرى.

وفى ضوء آراء السادة المحكمين وعقب الانتهاء من التحكيم، تم اجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في تعديل بعض فقرات المقياس، تم تعديل الفقرات رقم (٢،٧،٩) في البعد الفرعي الخاص بمهاره القراءة حيث أشار الساده المحكمين أنه يجب ان لا تحتوى كل عباره على أكثر من هدف واحد، وتم حذف المفردات (٢، ٣، ٦، ٧) من البعد الفرعي الخاص بالمهارات البين شخصية) حيث ذكر السادة المحكمين أن هذه العبارات تخص المعلم والمدرسة وليس التلميذ، وتم إضافة أربعة مفردات أخرى بدلا منهم، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض مفردات المقياس؛ وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٨٧) مفردة موزعة على الأبعاد التالية كما بالجدول (٢)

جدول (٢)

توزيع مفردات مقياس الأداء الأكاديمي على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد الرئيسية	الأبعاد الفرعية	الأبعاد تحت الأبعاد الفرعية	أرقام المفردات كما بالصورة الأولى
المهارات الأكاديمية الرئيسية	١- مهارة القراءة	_____	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١١- ١٠-
	٢- مهارة الكتابة	_____	١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١-
	٣- مهارة الحساب	_____	٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠- ٣١-
العوامل الأكاديمية المساعدة	١- الدافعية للتعلم	_____	٣٢- ٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٨- ٣٩- ٤٠-
	٢- المهارات بين الشخصية	_____	٤١- ٤٢- ٤٣- ٤٤- ٤٥- ٤٦- ٤٧- ٤٨- ٤٩- ٥٠- ٥١- ٥٢- ٥٣-
	٣- المهارات الدراسية	أ- الاستعداد للدراسة	٥٤- ٥٥- ٥٦- ٥٧-
	ب- تنظيم وإدارة الوقت	_____	٥٨- ٥٩- ٦٠- ٦١- ٦٢- ٦٣- ٦٤- ٦٥- ٦٦-
		ج- عادات الدراسة	٦٧- ٦٨- ٦٩- ٧٠- ٧١- ٧٢- ٧٣-
	د- تدوين الملاحظات	_____	٧٤- ٧٥- ٧٦- ٧٧-
		_____	٧٨- ٧٩- ٨٠- ٨١-
	المشاركة داخل الفصل		_____
	مفهوم الذات الأكاديمي		_____

جدول (٣)

بعض مفردات مقياس الأداء الأكاديمي قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السادة المحكمين .

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	البعد	الفقرة بعد التعديل
٢	يراعى التنوين والتضعيف والمد مخارج الحروف أثناء القراءة	الأول	يراعي القواعد النحوية أثناء القراءة
٧	يتعرف على معاني الكلمات ومضادها	الأول	يتعرف على معاني الكلمات
٩	يجيب عن أسئلة من - لماذا- أين - كيف	الأول	يجيب عن أسئلة تتعلق بموضوع الدرس

تحديد طريقة تقدير الدرجات :

كانت طريقة الاستجابة على مفردات مقياس الأداء الأكاديمي في الدراسة الحالية من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة: (ينطبق تماماً- ينطبق- ينطبق إلى حد ما- لا ينطبق- لا ينطبق تماماً) وهي تأخذ تقديرات (٥-٤-٣-٢-١) فهي تختلف على حسب تقدير المعلم لأداء التلميذ للأداء الأكاديمي الخاص به، فأعلى تقدير ممكن أن يحصل عليه التلميذ (٥)، وأقل تقدير هو (١)، حيث تشير الدرجات العليا إلى ارتفاع الأداء الأكاديمي للتلاميذ والدرجات المنخفضة إلى ضعف الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

نتائج المقياس :

تم تطبيق الصورة الأولية لمقياس الأداء الأكاديمي، على العينة السيكومترية المكونة من (٣٦) تلميذاً، وذلك بهدف حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي، تم حساب الاتساق الداخلي والثبات والصدق على عينة الدراسة الحالية كما يلي:

أولاً: ثبات البعد الرئيسي الأول "المهارات الأكاديمية الأساسية"

أ- مهارات القراءة كبعد فرعي للبعد الرئيسي "المهارات الأكاديمية الأساسية"

جدول (٤)

معاملات ثبات مهارات القراءة كبعد فرعي للمهارات الأكاديمية الأساسية

المفردات	ماكدولند McDonald's ω	الفا كرونباخ Cronbach's α	جتمان Guttman's λ_2	Guttman's λ_1 جتمان
١	٠,٩٥٠	٠,٩٤٨	٠,٩٥٠	٠,٩٦٧
٢	٠,٩٥٣	٠,٩٥١	٠,٩٥٣	٠,٩٦٩
٣	٠,٩٥٠	٠,٩٤٧	٠,٩٥٠	٠,٩٦٨
٤	٠,٩٥٠	٠,٩٤٨	٠,٩٥١	٠,٩٦٨
٥	٠,٩٤٩	٠,٩٤٧	٠,٩٥٠	٠,٩٦٤
٦	٠,٩٥٠	٠,٩٤٨	٠,٩٥٠	٠,٩٦٦
٧	٠,٩٥١	٠,٩٤٩	٠,٩٥١	٠,٩٧٠
٨	٠,٩٦٤	٠,٩٦٣	٠,٩٦٤	٠,٩٧٣
٩	٠,٩٥٤	٠,٩٥٢	٠,٩٥٥	٠,٩٧
١٠	٠,٩٥٠	٠,٩٤٨	٠,٩٥٠	٠,٩٦٧
١١	٠,٩٥٣	٠,٩٥١	٠,٩٥٣	٠,٩٦٧
الثبات الكلي	٠,٩٥٧	٠,٩٥٥	٠,٩٥٧	٠,٩٧٣
الثبات بعد الحذف	٠,٩٦٤	٠,٩٦٣	٠,٩٦٤	٠,٩٧٣

يتضمن من الجدول (٤): أن معاملات جتمان ($\lambda 6$) في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد المنتمية إليه المفردة، بينما أظهرت معاملات ماكدونالد (أو ميجا) (ω) و جتمان ($\lambda 2$) وألفا كرونباخ أن جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد المنتمية إليه المفردة، ما عدا المفردة رقم (8)، وذلك لأن معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستدعي حذفها.

ب- مهارات الكتابة كبعد فرعي للبعد الرئيسي "المهارات الأكاديمية الأساسية"

جدول (٥)

معاملات ثبات مهارات الكتابة كبعد فرعي للمهارات الأكاديمية الأساسية

المفردات	ماكدونالد	ألفا كرونباخ	جتمان	جتمان	Guttman's $\lambda 6$	Guttman's $\lambda 2$	Cronbach's α	McDonald's ω
١٢	٠,٩٢٦	٠,٩٢٤	٠,٩٢٦	٠,٩٤٦				
١٣	٠,٩٢٤	٠,٩٢٢	٠,٩٢٥	٠,٩٤٥				
١٤	٠,٩٣٣	٠,٩٣٢	٠,٩٣٤	٠,٩٤٩				
١٥	٠,٩٣٢	٠,٩٣٠	٠,٩٣٣	٠,٩٥٠				
١٦	٠,٩٢٩	٠,٩٢٧	٠,٩٣٠	٠,٩٤٩				
١٧	٠,٩٢٧	٠,٩٢٦	٠,٩٢٨	٠,٩٤٧				
١٨	٠,٩٢٤	٠,٩٢٣	٠,٩٢٦	٠,٩٤٥				
١٩	٠,٩٢٤	٠,٩٢٢	٠,٩٢٥	٠,٩٤٣				
٢٠	٠,٩٣٨	٠,٩٣٧	٠,٩٣٩	٠,٩٥٣				
٢١	٠,٩٣١	٠,٩٣٠	٠,٩٣٢	٠,٩٤٦				
الثبات الكلي	٠,٩٣٦	٠,٩٣٤	٠,٩٣٦	٠,٩٥٥				
الثبات الكلي بعد الحذف	٠,٩٣٨	٠,٩٣٧	٠,٩٣٩	٠,٩٥٣				

يتضمن من الجدول (٥): أن معاملات جتمان (λ_6) في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد المنتمية اليه المفردة، بينما أظهرت معاملات ماكدونالد (أوميغا) (ω) و جتمان (λ_2) وألفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للاختبار، ما عدا المفردة رقم (٢٠)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفها.

٥- مهارات الحساب كبعد فرعي للبعد الرئيسي "المهارات الأكاديمية الأساسية"

جدول (٦)

معاملات ثبات مهارات الحساب كبعد فرعي للمهارات الأكاديمية الأساسية

المفردات	McDonald's ω ماكدونالد	Cronbach's α ألفا كرونباخ	Guttman's λ_2 جتمان	Guttman's λ_6 جتمان
٢٢	٠,٩٣٣	٠,٩٣٠	٠,٩٣٤	٠,٩٥٧
٢٣	٠,٩٤٥	٠,٩٤٤	٠,٩٤٦	٠,٩٦٣
٢٤	٠,٩٢٧	٠,٩٢٣	٠,٩٢٨	٠,٩٥١
٢٥	٠,٩٢٥	٠,٩٢١	٠,٩٢٦	٠,٩٥٠
٢٦	٠,٩٢٩	٠,٩٢٥	٠,٩٢٩	٠,٩٥١
٢٧	٠,٩٣٠	٠,٩٢٦	٠,٩٣	٠,٩٥١
٢٨	٠,٩٢٦	٠,٩٢٢	٠,٩٢٦	٠,٩٥١
٢٩	٠,٩٢٩	٠,٩٢٥	٠,٩٣٠	٠,٩٤٧
٣٠	٠,٩٣١	٠,٩٢٧	٠,٩٣٢	٠,٩٥٣
٣١	٠,٩٣٠	٠,٩٢٥	٠,٩٣٠	٠,٩٥٣
الثبات الكلي	٠,٩٣٧	٠,٩٣٤	٠,٩٣٨	٠,٩٦٠
الثبات الكلي بعد الحذف	٠,٩٤٥	٠,٩٤٤	٠,٩٤٦	٠,٩٦٣

يتضمن من الجدول (٦): أن كل من معاملات جتمان (λ_6) و ماكدونالد (أوميغا) (ω) و جتمان (λ_2) وألفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة، ما عدا المفردة رقم (٢٣)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفها.

الثبات الكلي للبعد الرئيسي "المهارات الأكاديمية الأساسية"

جدول (٧)

معاملات ثبات المهارات الأكاديمية الأساسية

المهارات الأساسية الأكاديمية	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's $\lambda 2$	Guttman's $\lambda 6$
الثبات الكلي	٠,٩٧٩	٠,٩٧٩	٠,٩٨٠	٠,٩٩٨
الثبات الكلي بعد حذف (٢٣ - ٨)	٠,٩٨٢	٠,٩٨١	٠,٩٨٢	٠,٩٩٧

يتضمن من الجدول (٧) ان البعد الرئيسي المهارات الأكاديمية الأساسية قد حظى بمعاملات ثبات مرتفعة لكل من معاملات الثبات الاربعة بالجدول (٧).

ثانياً: ثبات البعد الرئيسي الثاني "العوامل المساعدة الأكاديمية"

١- البعد الفرعي "الدافعية والانجاز للتعلم"

جدول (٨)

معاملات ثبات الدافعية والانجاز للتعلم كبعد فرعي للعوامل المساعدة الأكاديمية

المفردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's $\lambda 2$	Guttman's $\lambda 6$
٣٢	٠,٩٠٦	٠,٨٩٦	٠,٩٠٥	٠,٩١٨
٣٣	٠,٩٢١	٠,٩١٩	٠,٩٢٢	٠,٩٣٨
٣٤	٠,٩٠٢	٠,٨٩٤	٠,٩٠٣	٠,٩٢٢
٣٥	٠,٩٠٠	٠,٨٩١	٠,٩٠٠	٠,٩١٣
٣٦	٠,٩٠٥	٠,٨٩٥	٠,٩٠٤	٠,٩٢١
٣٧	٠,٩٠٤	٠,٨٩٦	٠,٩٠٤	٠,٩١٣
٣٨	٠,٩٠٠	٠,٨٩٣	٠,٩٠٢	٠,٩١٦
٣٩	٠,٩١٦	٠,٩٠٨	٠,٩١٦	٠,٩٢٧
٤٠	٠,٩٠٧	٠,٨٩٨	٠,٩٠٨	٠,٩٢٧
الثبات الكلي	٠,٩١٧	٠,٩٠٩	٠,٩١٧	٠,٩٣٥
الثبات الكلي بعد الحذف	٠,٩٢١	٠,٩١٩	٠,٩٢٢	٠,٩٣٨

يتضمن من الجدول (٨): أن كل من معاملات جتمان (λ_6) وماكدونالد (أوميغا) (ω) وجتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة، ما عدا المفردة رقم (٣٣)، وذلك لأن معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفهما.

ب- البعد الفرعي "المهارات بين الشخصية"

جدول (٩)

معاملات ثبات المهارات بين الشخصية كبعد فرعي للعوامل المساعدة الأكاديمية

المفردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_6
٤١	٠,٧	٠,٦٥٨	٠,٧٠٧	٠,٨٣
٤٢	٠,٦٩٩	٠,٦٩٩	٠,٧٤٢	٠,٨٥٢
٤٣	٠,٦٨٣	٠,٦٨٥	٠,٧٣٢	٠,٨٥٦
٤٤	٠,٧٠٢	٠,٦٩٥	٠,٧٣٩	٠,٨٥
٤٥	٠,٦٩٥	٠,٧	٠,٧٤٣	٠,٨٥٧
٤٦	٠,٦٩٩	٠,٦٨٩	٠,٧٣٥	٠,٨٦
٤٧	٠,٧٠٩	٠,٧٣٣	٠,٧٥٩	٠,٨٤٦
٤٨	٠,٦٨٥	٠,٧٠١	٠,٧٤	٠,٨٥١
٤٩	٠,٦٨٧	٠,٦٨٦	٠,٧٣٥	٠,٨٦
٥٠	٠,٧٠٢	٠,٧١١	٠,٧٥٣	٠,٨٧٢
٥١	٠,٦٩٩	٠,٦٩٩	٠,٧٤٤	٠,٨٦
٥٢	٠,٧٠١	٠,٧١٧	٠,٧٥٤	٠,٨٦٩
٥٣	٠,٧٢٣	٠,٧٤٧	٠,٧٧١	٠,٨٥٥
الثبات	٠,٧٠٥	٠,٧١٩	٠,٧٥٨	٠,٨٧٣
الثبات بعد الحذف	٠,٧٥٤	٠,٧٤٦	٠,٧٦٧	٠,٨٣٥

يتضح من الجدول (٩): أن في معاملات ثبات جتمان (λ_6) للمفردات كانت جميعها اقل من الثبات الكلي للبعد المنتمية اليه المفردات، مما يدل علي ثبات جميع المفردات في ضوء هذا المعامل، بينما اظهرت معاملات وماكدونالد (أوميجا) (ω) وجتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة، ما عدا المفردتان رقما (٥٣،٤٧)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفهما.

جـ. البعد الفرعي المهارات الدراسية كبعد فرعي للبعد الرئيسي الثاني للعوامل المساعدة الأكاديمية

١- البعد تحت الفرعي "للمهارات الدراسية" ... الاستعداد الدراسي

جدول (١٠)

معاملات ثبات الاستعداد الدراسي كبعد تحت فرعي لمهارات الدراسة

المفردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_6
٥٤	٠,٨٥٣	٠,٨٤٧	٠,٨٥٠	٠,٨١٣
٥٥	٠,٨٧٠	٠,٨٦٤	٠,٨٦٨	٠,٨٣٧
٥٦	٠,٨٦٢	٠,٨٥٦	٠,٨٦٠	٠,٨٣٠
٥٧	٠,٨٩٦	٠,٨٩٦	٠,٨٩٧	٠,٨٧٢
٥٨	٠,٨٥٩	٠,٨٥٣	٠,٨٥٦	٠,٨٢٠
الثبات الكلي	٠,٨٩٢	٠,٨٨٨	٠,٨٩١	٠,٨٧٢
الثبات الكلي بعد الحذف	٠,٨٩٦	٠,٨٩٦	٠,٨٩٧	٠,٨٧٢

يتضح من الجدول (١٠) أن في معاملات ثبات جتمان (λ_6) للمفردات كانت جميعها اقل من الثبات الكلي للبعد المنتمية اليه المفردات، مما يدل علي ثبات جميع المفردات في ضوء هذا المعامل، بينما اظهرت معاملات وماكدونالد (أوميجا) (ω) وجتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة، ما عدا المفردة رقم (٥٧)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفهما.

٢- البعد تحت الفرعي "للمهارات الدراسية" ادارة الوقت

جدول (١١)

معاملات ثبات تنظيم وإدارة الوقت كبعد تحت فرعي لمهارات الدراسة

المفردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_1
٥٩	٠,٨٣٣	٠,٨٣٤	٠,٨٤٧	٠,٨٨٠
٦٠	٠,٨٣١	٠,٨٣٣	٠,٨٤٤	٠,٨٦٩
٦١	٠,٨٣٢	٠,٨٣٩	٠,٨٥	٠,٨٨٩
٦٢	٠,٨١٢	٠,٨٢٨	٠,٨٤٠	٠,٨٩١
٦٣	٠,٨٢٤	٠,٨٢٨	٠,٨٤٢	٠,٨٧٦
٦٤	٠,٨٠٦	٠,٨١١	٠,٨٢٠	٠,٨٥٤
٦٥	٠,٨٣١	٠,٨٢٨	٠,٨٣٥	٠,٨٥١
٦٦	٠,٨٠٤	٠,٨٣٢	٠,٨٤٣	٠,٨٨٦
الثبات	٠,٨٣٧	٠,٨٤٧	٠,٨٥٧	٠,٨٩٩

يتضمن من الجدول (١١) أن جميع معاملات ثبات كل من جتمان (λ_6) وماكدونالد (أوميجا) (ω) وجتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة.

٣- البعد تحت الفرعي لمهارات الدراسة عادات الدراسة

جدول (١٢)

معاملات ثبات عادات الدراسة كبعد تحت فرعي لمهارات الدراسة

المفردات	ماكدونالد ω	الفا كرونباخ	Guttman's λ_2	Guttman's λ_1
٦٧	٠,٨٨٢	٠,٨٧١	٠,٨٧٨	٠,٨٧١
٦٨	٠,٨٧٩	٠,٨٦٨	٠,٨٧٦	٠,٨٨٣
٦٩	٠,٩٠٢	٠,٨٩١	٠,٨٩٩	٠,٨٩٧
٧٠	٠,٨٩٨	٠,٨٨٧	٠,٨٩٥	٠,٩
٧١	٠,٨٦٧	٠,٨٥٩	٠,٨٦٥	٠,٨٦٣
٧٢	٠,٨٧٦	٠,٨٦٣	٠,٨٧٣	٠,٨٧٤
٧٣	٠,٩٠٦	٠,٩٠٠	٠,٩٠٤	٠,٩٠٢
الثبات الكلي	٠,٩٠٢	٠,٨٩٣	٠,٩٠٠	٠,٩٠٥
الثبات الكلي بعد الحذف	٠,٩٠٦	٠,٩٠٠	٠,٩٠٤	٠,٩٠٢

يتضمن من الجدول (١٢) أن في معاملات ثبات جتمان (λ_6) للمضردات كانت جميعها اقل من الثبات الكلي للبعد المنتمية اليه المضردات، مما يدل علي ثبات جميع المضردات في ضوء هذا المعامل، بينما اظهرت معاملات وماكدونالد (أوميجا) (ω) و جتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابته حيث أن تدخل المضردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المضردة، ما عدا المضردة رقم (٧٣)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفها.

٤- البعد تحت الفرعي لمهارات الدراسة تدوين الملاحظات

جدول (١٣)

معاملات ثبات تدوين الملاحظات كبعد تحت فرعي لمهارات الدراسة

المضردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_6
ماكدونالد	الفا كرونباخ	جتمان	جتمان	
٧٤	٠,٨٦٤	٠,٨٥١	٠,٨٥٧	٠,٨٠٩
٧٥	٠,٨٩٥	٠,٨٩٤	٠,٨٩٤	٠,٨٥٣
٧٦	٠,٨٧٧	٠,٨٦٩	٠,٨٧٢	٠,٨٣٠
٧٧	٠,٨٦٦	٠,٨٥٩	٠,٨٦١	٠,٨١٥
الثبات الكلي	٠,٩٠١	٠,٨٩٩	٠,٩٠١	٠,٨٨٦

يتضمن من الجدول (١٣) أن جميع معاملات ثبات كل من جتمان (λ_6) وماكدونالد (أوميجا) (ω) و جتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابته حيث حيث أن تدخل المضردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المضردة.

البعد تحت الفرعي للبعد الرئيسي الثاني العوامل المساعدة الأكاديمية "المشاركة داخل الصف"

جدول (١٤)

معاملات ثبات المشاركة داخل الفصل كبعد تحت فرعي لمهارات الدراسة

المفردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_6
٧٨	٠,٨٤٥	٠,٨٦٤	٠,٨٧١	٠,٨٤٦
٧٩	٠,٦٣٣	٠,٦٣٣	٠,٦٤٦	٠,٥٩٤
٨٠	٠,٦٤٠	٠,٦٣٢	٠,٧٠٢	٠,٧١
٨١	٠,٦٥٤	٠,٦٢٧	٠,٦٦١	٠,٦٧١
الثبات	٠,٧٧٧	٠,٧٥٨	٠,٧٨٨	٠,٨٢٨
الثبات بعد الحذف	٠,٨٤٥	٠,٨٦٤	٠,٨٧١	٠,٨٤٦

يتضمن من الجدول (١٣) أن في معاملات ثبات جتمان (λ_2) للمفردات كانت جميعها اقل من الثبات الكلي للبعد المنتمية اليه المفردات، مما يدل على ثبات جميع المفردات في ضوء هذا المعامل، بينما اظهرت معاملات وماكدونالد (أوميغا) (ω) وجتمان (λ_6) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابتة حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة، ما عدا المفردة رقم (٧٨)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفها البعد تحت الفرعي للبعد الرئيسي الثاني العوامل الأكاديمية المساعدة "مفهوم الذات الأكاديمي"

جدول (١٥)

معاملات ثبات مفهوم الذات الأكاديمي كبعد تحت فرعي لمهارات الدراسة

المفردات	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_6
٨٢	٠,٩١٤	٠,٩٠٦	٠,٩١١	٠,٩٠٧
٨٣	٠,٨٨٨	٠,٨٨١	٠,٨٨٧	٠,٨٨٧
٨٤	٠,٩١٦	٠,٩٠٨	٠,٩١٢	٠,٩١٣
٨٥	٠,٨٩٧	٠,٨٨٩	٠,٨٩٤	٠,٨٩٤
٨٦	٠,٨٨٧	٠,٨٨	٠,٨٨٥	٠,٨٨٨
٨٧	٠,٨٧٨	٠,٨٧٥	٠,٨٧٧	٠,٨٧٨
الثبات	٠,٩١٣	٠,٩٠٧	٠,٩١١	٠,٩١٧
الثبات بعد الحذف	٠,٩١٦	٠,٩٠٨	٠,٩١٢	٠,٩١٣

يتضح من الجدول (١٥) أن في معاملات ثبات جتمان (λ_6) للمفردات كانت جميعها أقل من الثبات الكلي للبعد المنتمية اليه المفردات، مما يدل علي ثبات جميع المفردات في ضوء هذا المعامل، بينما اظهرت معاملات وماكدونالد (أوميغا) (ω) و جتمان (λ_2) والفا كرونباخ ان جميع عبارات المقياس ثابته حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد المنتمية اليه المفردة، ما عدا المفردة رقم (٨٤)، وذلك لان معامل ثبات المقياس حال حذفها أكبر من معامل الثبات الكلي للبعد مما يستعدي حذفها.

الثبات الكلي للبعد الرئيسي "العوامل الأكاديمية المساعدة"

جدول (١٦)

معاملات ثبات البعد الرئيسي "العوامل المساعدة الأكاديمية"

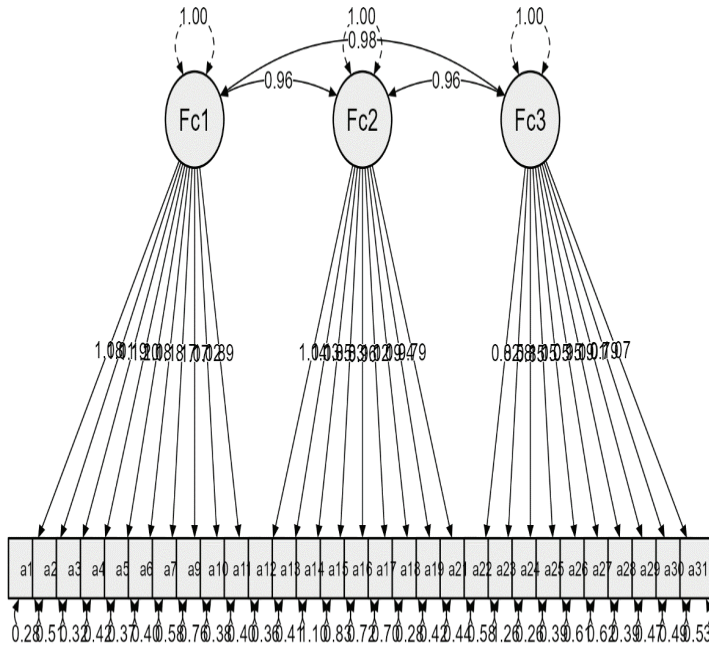
العوامل المساعدة الأكاديمية	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_2	Guttman's λ_1
الثبات الكلي	٠,٩٧٠	٠,٩٧٤	٠,٩٧٠	٠,٩٧٠
الثبات الكلي بعد حذف المفردات	٠,٩٧١	٠,٩٧٥	٠,٩٧٠	٠,٩٧٠

يتضح من الجدول (١٦) ان معاملات الثبات الكلي للمقياس مرتفعة مما يعبر عن ثبات البعد الرئيسي الثاني لمقياس الأداء الأكاديمي "العوامل المساعدة الأكاديمية"

ثانياً: صدق مقياس الأداء الأكاديمي

أ- صدق البعد الفرعي "المهارات الأكاديمية الأساسية"

تم حساب صدق البعد الفرعي المهارات الأكاديمية الأساسية من خلال حساب الصدق العاملي للمهارات الأكاديمية الأساسية عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "جاسب ٧,٧,١" (JASP)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة للمهارات الأكاديمية الأساسية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١)

تشبعات ابعاد ومفردات المهارات الأكاديمية الأساسية بالعامل الكامن الواحد. وقد حظي نموذج العامل الكامن للمهارات الأكاديمية الأساسية على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^٢ (X²) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (١٧) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات ومفردات المهارات الأكاديمية الأساسية، وتشبعات المفردات بالعامل الكامن العام وقيمة (ذ) والخطأ المعياري:

جدول (١٧)

تشبعات مفردات المهارات الأكاديمية الأساسية على الأبعاد الفرعية لها

حدود الثقة					
العامل	المفردات	تقدير التشبع الخطأ المعياري	z-value "قيمة" ذ	مستوي الدلالة	الفئة الدنيا الفئة العليا
مهارة القراءة	١	١,٠٧٥	٠,١٥٥	٦,٩٣٥	٠,٧٧١ > ٠,٠٠١
	٢	١,٠٠٦	٠,١٦٩	٥,٩٥١	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٣	١,١٨٨	٠,١٧	٧,٠٠٩	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٤	١,١٩٩	٠,١٧٩	٦,٧١٣	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٥	١,٠٨٤	٠,١٦٤	٦,٦١	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٦	١,١٧٥	٠,١٧٥	٦,٧٢٦	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٧	١,١٧٣	٠,١٨٩	٦,٢١٩	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٩	١,٠٧٤	٠,١٩٤	٥,٥٣٨	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٠	١,١٢٢	٠,١٦٨	٦,٦٦٨	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١١	٠,٨٨٥	٠,١٥	٥,٩١١	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
مهارة الكتابة	١٢	١,٠٣٧	٠,١٦	٦,٥٠٣	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٣	١,١٢٧	٠,١٧٣	٦,٥٢٨	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٤	٠,٨٥٤	٠,٢٠٦	٤,١٥٧	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٥	٠,٨٣٣	٠,١٨٣	٤,٥٤٤	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٦	٠,٩٥٧	٠,١٨٣	٥,٢٢٩	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٧	١,٠٢	٠,١٨٧	٥,٤٦٥	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٨	١,١٩٤	٠,١٦٨	٧,٠٩٨	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	١٩	٠,٩٤١	٠,١٥٧	٦,٠٠١	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢١	٠,٧٩٢	٠,١٤٦	٥,٤١٤	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢٢	٠,٨١٩	٠,١٦١	٥,٠٨٧	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
مهارة الحساب	٢٣	٠,٥٨٥	٠,٢٠٢	٢,٨٩	٠,٠٠٤ > ٠,٠٠١
	٢٤	٠,٨٥٢	٠,١٣٣	٦,٤٠٦	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢٥	١,٠٥٤	٠,١٦٣	٦,٤٦٩	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢٦	١,٠٥١	٠,١٨١	٥,٧٩٩	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢٧	٠,٩٥٤	٠,١٧٤	٥,٤٧١	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢٨	١,٠٨٩	٠,١٦٧	٦,٥٣٣	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٢٩	١,٠١	٠,١٦٧	٦,٠٦٥	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٣٠	٠,٧٩١	٠,١٥١	٥,٢٣٦	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١
	٣١	١,٠٦٥	٠,١٧٦	٦,٠٤١	٠,٠٠١ > ٠,٠٠١

يتضمن من الجدول (١٧): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق للمفردات (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث كانت جميع مفردات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المفردات المشاهدة للبعد الرئيسي للمهارات الأكاديمية الأساسية؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي للمهارات الأكاديمية الأساسية، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلى تطابق بيانات موضع الاختبار، وأن كانت قيمة كا² (X2) دالة إحصائياً، ولكن ذلك لا يرجع إلى أن النموذج غير مطابق ولكن يرجع إلى عدم اعتدالية البيانات (Howell, 1997).

جدول (١٨)

التأثيرات بين العوامل المشاهدة (مهارة القراءة/ مهارة الكتابة/ مهارة الحساب) للعامل الكامن للمهارات الأكاديمية الرئيسية

مستوي الثقة					
التأثير	الخطأ المعياري	قيمة (ذ)	الدلالة	الفئة الدنيا	الفئة العليا
↔ مهارة القراءة ↔ مهارة الكتابة	٠,٩٥٧	٠,٠٢٤	٤٠,٥٤٩ > ٠,٠٠١	٠,٩١١	١,٠٠٣
↔ مهارة القراءة ↔ مهارة الحساب	٠,٩٨	٠,٠١٧	٥٩,١٠٩ > ٠,٠٠١	٠,٩٤٧	١,٠١٢
↔ مهارة الكتابة ↔ مهارة الحساب	٠,٩٥٨	٠,٠٢٦	٣٧,٢٦١ > ٠,٠٠١	٠,٩٠٨	١,٠٠٨

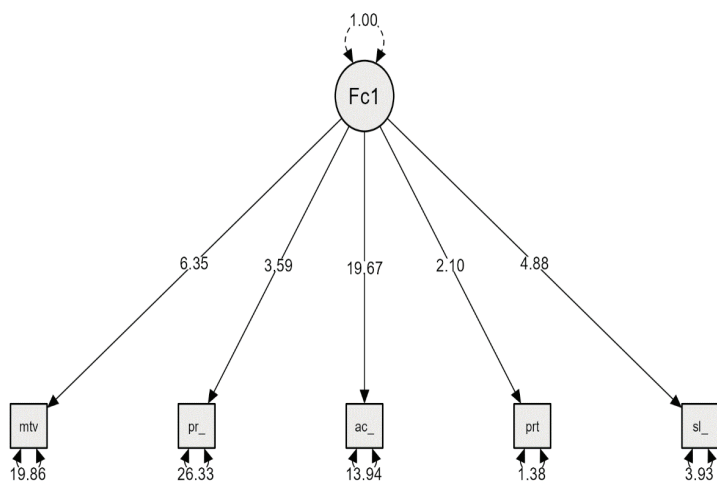
يتضمن من الجدول (١٨) أن جميع التأثيرات بين العوامل المشاهدة للعامل الكامن (المهارات الأكاديمية الرئيسية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تم حساب مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وكانت جميعها في المستوى المناسب.

جدول (١٩)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج للمهارات الأكاديمية الأساسية

مؤشرات حسن المطابقة للمهارات الأكاديمية الأساسية		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا ² X2	٨٣٠,٢٢٥	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٣٧٤	
نسبة كا ² /df X2/df	٢,٢١٩	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٧٥٢	١-٠
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٥٤٧	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٦٥٣	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٦٨٠	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٦٨٧	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٥٠٤	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,١	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٦٧	٠,١-٠

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للمهارات الأكاديمية الأساسية وقعت في المدى المناسب لكل مؤشر



شكل (٢)

تشبعات الأبعاد الفرعية للعوامل المساعدة الأكاديمية بالعامل الكامن

جدول (٢٠)

تشبعات الأبعاد الفرعية بالعامل الكامن "العوامل الأكاديمية المساعدة"

العوامل الأكاديمية المساعدة						
العامل الكامن	المؤشرات (المشاهدة)	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة (ذ)	الدلالة	الفئة الدنيا الفئة العليا
	الدافعية للتعلم	٦,٣٥٢	١,٠٦٢	٥,٩٧٩	> ٠,٠٠١	٤,٢٧ ٨,٤٣٤
	المهارات بين الشخصية	٣,٥٩١	٠,٩٧١	٣,٦٩٩	> ٠,٠٠١	١,٦٨٨ ٥,٤٩٣
	المهارات الدراسية	١٩,٦٦٦	٢,٤٢٢	٨,١١٩	> ٠,٠٠١	١٤,٩١٨ ٢٤,٤١٣
	المشاركة داخل الفصل	٢,٠٩٨	٠,٣١٧	٦,٦٠٩	> ٠,٠٠١	١,٤٧٦ ٢,٧٢
	مفهوم الذات الأكاديمي	٤,٨٨٢	٠,٦٧	٧,٢٨٦	> ٠,٠٠١	٣,٥٦٩ ٦,١٩٦

العوامل الأكاديمية المساعدة

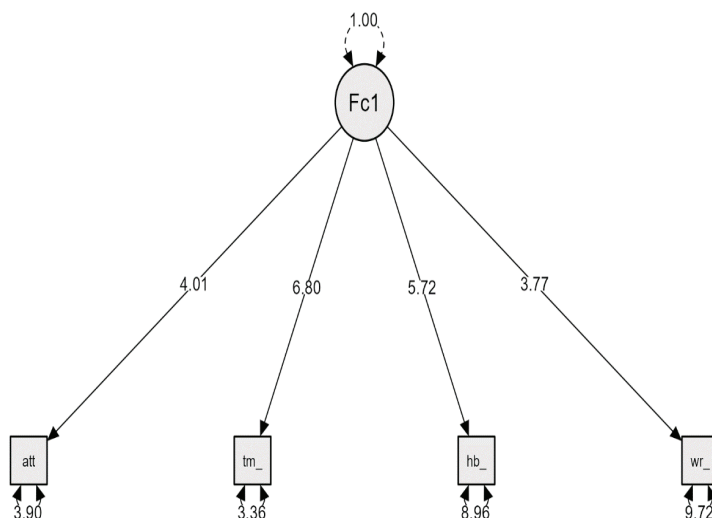
يتضمن من الجدول (٢٠): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق للأبعاد (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث كانت جميع مفردات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد الفرعية المشاهدة للبعد الرئيسي العوامل الأكاديمية المساعدة؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي للعوامل المساعدة الأكاديمية، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلى تطابق بيانات موضع الاختبار، وإن كانت قيمة كاسي (X2) دالة إحصائياً، ولكن ذلك لا يرجع إلى أن النموذج غير مطابق ولكن يرجع إلى عدم اعتدالية البيانات (Howell, 1997).

جدول (٢١)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج للبعد الرئيسي العوامل الأكاديمية المساعدة

مؤشرات حسن المطابقة للعوامل المساعدة الأكاديمية		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كاسي X2	٤,١٤٣	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٥	
نسبة كاسي X2/df	٠,٨٢٨	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٧٥	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٤٨٨	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٢	٠,١-٠

يتضمن من الجدول (٢٠) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للعوامل الأكاديمية المساعدة وقعت في المدى المناسب لكل مؤشر



شكل (٣)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمهارات الدراسة (الاستعداد للدراسة / تنظيم وإدارة الوقت / عادات الدراسة / تدوين الملاحظات) بالعامل الكامن

جدول (٢٢)

تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن "مهارات الدراسة" وقيمة "ذ" والخطأ المعياري وتقدير التشبع

العامل الكامن	المؤشر (المشاهدة)	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ذ"	مستوي الدلالة	الفئة الدنيا	الفئة العليا
المهارات الدراسية	الاستعداد للدراسة	٤,٠١٤	٠,٥٨٤	٦,٨٧٢	٠,٠٠١ >	٢,٨٦٩	٥,١٥٩
	تنظيم وإدارة الوقت	٦,٨٠٣	٠,٨٧١	٧,٨٠٧	٠,٠٠١ >	٥,٠٩٥	٨,٥١١
	عادات الدراسة	٥,٧٢١	٠,٨٥١	٦,٧٢٦	٠,٠٠١ >	٤,٠٥٤	٧,٣٨٨
	تدوين الملاحظات	٣,٧٦٦	٠,٦٩٣	٥,٤٣٤	٠,٠٠١ >	٢,٤٠٧	٥,١٢٤

يتضمن من الجدول (٢٢): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصديق للأبعاد (التشعبات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الفرعية المشاهدة للبعد الفرعي مهارات الدراسة؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي لمهارات الدراسة، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلى تطابق بيانات موضع الاختبار، وإن كانت قيمة كا² (X2) دالة إحصائياً، ولكن ذلك لا يرجع إلى أن النموذج غير مطابق ولكن يرجع إلى عدم اعتدالية البيانات (Howell, 1997).

جدول (٢٣)

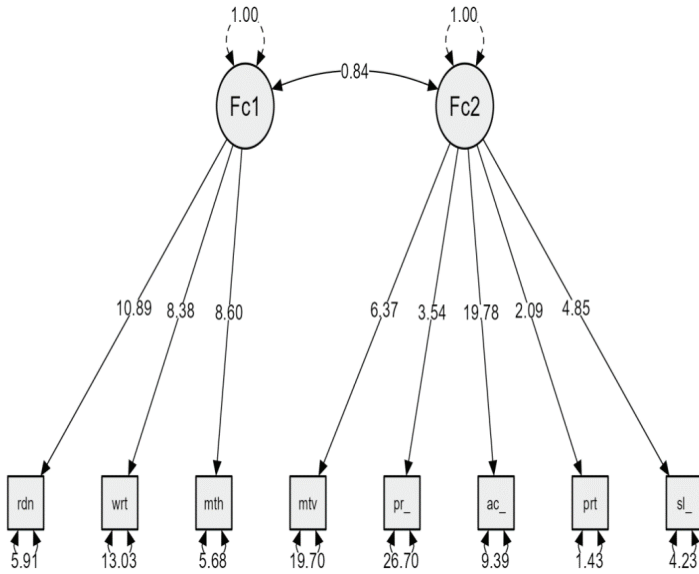
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج للبعد الفرعي مهارات الدراسة

مؤشرات حسن المطابقة للمهارات الدراسية		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا ² X2	٠,٢٢٠	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٢	
نسبة كا ² /df X2/df	٠,١١	٥-١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٩	١-٠
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٨	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٣٣٣	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٠٥	٠,١-٠

قد حظي نموذج العامل الكامن لمهارات الدراسة على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا² (X2) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

كما تم حساب الصدق التوكيدي لمقياس الأداء الأكاديمي ككل :

تم حساب صدق مقياس الأداء الأكاديمي " من خلال حساب الصدق العاملي للعوامل المساعدة الأكاديمية عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي **Confirmatory Factor Analysis** باستخدام البرنامج الإحصائي "جاسب" (JASP)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة للعوامل المساعدة الأكاديمية تنتمي حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي: حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٤)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمقياس الأداء الأكاديمي بالعامل الكامن

جدول (٢٤)

تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن "مقياس الأداء الأكاديمي" وقيمة "ذ" والخطأ المعياري وتقدير التشبع

العامل الكامن	المؤشر (المشاهدة)	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ذ"	مستوي الدلالة	الفئة الدنيا	الفئة العليا
المهارات الدراسية	الاستعداد للدراسة	٤,٠١٤	٠,٥٨٤	١,٨٧٢	> ٠,٠٠١	٢,٨٦٩	٥,١٥٩
	تنظيم وإدارة الوقت	١,٨٠٣	٠,٨٧١	٧,٨٠٧	> ٠,٠٠١	٥,٠٩٥	٨,٥١١
	عادات الدراسة	٥,٧٢١	٠,٨٥١	١,٧٢٦	> ٠,٠٠١	٤,٠٥٤	٧,٣٨٨
	تدوين الملاحظات	٣,٧٦٦	٠,٦٩٣	٥,٤٣٤	> ٠,٠٠١	٢,٤٠٧	٥,١٢٤

يتضمن من الجدول (٢٤): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق للأبعاد (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الفرعية المشاهدة لمقياس الأداء الأكاديمي؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي لمقياس الأداء الأكاديمي، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلى تطابق بيانات موضع الاختبار، وقد كانت قيمة كا² (X2) غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٢٥)

التأثيرات بين بعدي مقياس الأداء الأكاديمي (المهارات الأكاديمية الأساسية/ العوامل الأكاديمية المساعدة)

مستوي الثقة							
العوامل المساعدة	التشبع	الخطأ المعياري	"قيمة" ذ	مستوي الدلالة	الفئة الدنيا	الفئة العليا	المهارات الأكاديمية الأساسية
العوامل المساعدة الأكاديمية	٠,٨٤٣	٠,٠٥٣	١٦,٠٤٣	> ٠,٠٠١	٠,٧٤	٠,٩٤٦	↔

يتضمن من الجدول (٢٥) ان التأثيرات المتبادلة لكل من بعدى مقياس الأداء الأكاديمي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير الى صدقهما وارتباطهما بالعامل الكامن (الأداء الأكاديمي)، كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الأداء الأكاديمي.

جدول (٢٦)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الأداء الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الأداء الأكاديمي		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا ²	X2	٢٥,٠٤١
درجات الحرية (Df)	١٩	أن تكون غير دالة
نسبة كا ² /df	X2/df	٥-١
مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٣٢	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٧٤	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٢	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨٣	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٦٣٣	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الافتقار RMSEA	٠,٠٩٤	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠٣٥	٠,١-٠

يتضمن من الجدول (٢٦) ان جميع مؤشرا حسن المطابقة للنموذج وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يعبر عن المطابقة الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

من الإجراءات السابقة، يتضح ثبات وصدق المقياس (العبارات، والابعاد، والمقياس ككل) وأن الصورة النهائية للمقياس صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

تفسير النتائج:

أثبتت النتائج أن المقياس أثبت فاعليته حيث أن له قيمة علمية ونظريه ويتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وأيضاً يمكن تطبيقه على جميع التلاميذ سواء العاديين أو بطيئي التعلم، ويمكن للباحثين الاستفادة منه في أبحاثهم العلمية.

توصيات البحث:

- بناء على النتائج السابقة وما اطلعت عليه الباحثة من أدبيات ودراسات وبحوث في هذا الصدد توصى بما يلي استكمالاً للبحث الحالي
- ١- الاستفادة من المقياس في اجراء مسح لتحديد مواطن القوة والضعف في المهارات الأكاديمي الأساسية والمهارات الأكاديمية المساعدة والتي تؤثر بشكل مباشر في الأداء الأكاديمي.
 - ٢- توعية القائمين على العملية التعليمية بإلقاء المزيد من الاهتمام على العوامل الأكاديمية المساعدة والتي لها دور كبير في أداء التلاميذ الأكاديمي.
 - ٣- الاهتمام بالعمليات المعرفية وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح أهميتها ودورها في العملية التعليمية.
 - ٤- تقديم المزيد من البرامج التدريبية التي تساعد التلاميذ على تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي
 - ٥- اجراء المزيد الدراسات والمقاييس تشمل ابعاد جديده وذلك لندرة هذه المقاييس - في حدود اطلاع الباحثة-
 - ٦- الاهتمام بالتلاميذ بطيبي التعلم والتلاميذ المدمجين وتقديم البرامج التدريبية اللازمة لهم.

البحوث المقترحة:

- ١- اجراء بحوث عن المهارات الأكاديمية الأساسية ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٢- اجراء بحوث عن علاقة التنمر والأداء المدرسي.
- ٣- دراسة العلاقة بين العمليات المعرفية وكفاءة أداء التلاميذ في الحياة المدرسية.
- ٤- دراسة العلاقة بين المهارات الأكاديمية المساعدة ومفهوم الذات الأكاديمي.
- ٥- دور تدوين الملاحظات وإدارة الوقت في تحقيق اهداف التعلم.
- ٦- دراسة العلاقة بين المهارات البين شخصية والأداء المدرسي للتلاميذ.

المراجع

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبة التعلم والإدراك البصري. القاهرة: دار الرشاد.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختيارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١(٨٧)، ٢١١-٢٧٢.
- الضامن منذر (٢٠٠٧). أساسيات البحث العلمي. عمان: دار المسيرة.
- المشهداني سعد سلمان (٢٠١٩). منهجية البحث العلمي. عمان: دار أسامه.
- الننوي بالطاهر، وعبد المالك حبي (٢٠١٧). آليات تفعيل دور الأسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطئ التعلم، مجله السراج في التربية وقضايا المجتمع (١). أمينه إبراهيم شلبي (٢٠٠٨). أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المؤتمر السنوي الثالث، تطوير التعلم النوعي بمصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة، ٣١٢-٣٤٣.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣). علم النفس المعاصر. لقاها ره. مكتبة الأنجلو.
- أية إبراهيم صالح (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي للتعليم المدمج بغرفة المصادر في تحسين مهارات الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية قسم الدراسات التربوية.
- ثائر رشيد حسن، وعدنان جواد خلف (٢٠٠٩). تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ بطيئ التعلم والأسوياء. مجلة علوم الرياضة - جامعه ديالى، العراق، ١ (١٧٥-٢١٣).
- جويده بأحمد (٢٠١٥). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بمركز التعلم والتكوين عن بعد، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- حورية الرويسان (٢٠١٩) **الفئة البيئية بطء التعلم، الرياض: مكتبة الملك فهد**
- ساعد ورديه (٢٠٠٣). **علاقة قلق متحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة البويرة، الجزائر.**
- سميرة عبيدي (٢٠١١). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمرّد (١٥-١٧ سنة) دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية، رسالة ماجستير علم نفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري.**
- سميه عبد الوارث أحمد (٢٠١٥). **الاسهام النسبي لمهارات الدراسة وفعالية الذات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات السنه التحضيرية. مجلة كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٣(٤): ٣٩٧-٤٥٣.**
- سناء فاروق قهوجي (٢٠١٠). **أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الأحياء، دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع في مرحله التعليم الأساسي بمدينة دمشق، رساله ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.**
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي**
- صلاح الدين محمود علام (٢٠١١). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. ط ٥. القاهرة: دار الفكر العربي**
- عباس محمد خليل وآخرون (٢٠١٤). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.**
- عبد الرحمن سيد سليمان، والسيد ياسين التهامي، والشيماء محمد الوكيل (٢٠١٦). **مقياس تقييم المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤ (١)، ١٣-١١٤**
- عبد الرحمن عدس (١٩٩٩). **علم النفس التربوي. (ط ٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.**
- عبد العزيز السيد الشخص، والسيد أحمد الكيلاني مروه كمال السيد (٢٠١٧). **مقياس المهارات الأكاديمية لدى الاطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية جامعة عين شمس، ٤٩**

- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الله المختار اللباد (٢٠٢١). الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية (٢)
- عدنان غائب راشد (٢٠٠٢). سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (بطيئ التعلم). عمان-الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع
- عطية محسن على (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائية. عمان: دار المناهج.
- عقيل حسين عقيل. (٢٠١٠م). خطوات البحث العلمي (من تحديد المشكلة إلى تفسير النتيجة). دار ابن كثير
- عمرو هشام قنديل (٢٠٢٠). فعالية برنامج لتنمية الذاكرة العاملة في تنمية مهارات الحساب الذهني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية علوم الإعاقة والتأهيل (البرنامج التربوي)، جامعة الزقازيق.
- غسان أبو الفخر (٢٠٠٧). صعوبات التعلم وعلاجها. دراسات تربوية. كلية التربية، جامعة دمشق
- قاسم على صراف (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتب الحديثة، القاهرة.
- لوكاند هاريدى واخرون (٢٠١٠). بطيئو التعلم خصائصهم النفسية وتعليمهم. ترجمة (مجدي محمد الشحات). عمان: دار الفكر ناشرون.
- ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (١٩٨٦). مقياس تقدير السوك الأكاديمي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٤٠، ١٨٠-١٨٠
- محمد جاسم العبيدي، باسم محمد ولي (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر.
- محمد صالح الإمام (٢٠١٠). قضايا واء في التربية الخاصة، عمان: دار الثقافة

محمد صبحي عبد السلام (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال. الجزائر: دار المواهب.

محمود عوده، كمال مرسى (١٩٩٦). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. (ط ٣). الكويت: دار القلم الكويت.

مروان بن على الحربي (٢٠١٢). الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة في ضوء اختلاف استراتيجيات التجهيز والسرعة الإدراكية لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (٢٤)، ١٤٣-١٩٢ <http://search.mandumah.com/Record/407811>

نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير (٢٠١٠). بطء التعلم وصعوباته (ط ٢). عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

نجية إبراهيم ابو الفخر (٢٠١٠). السلوك العدواني لدى تلاميذ بطيبي التعلم والعاديين، دراسات تربوية (٩) كلية التربية، بغداد- العراق.

نوفل محمد بكر، وأبو عواد فريال محمد (٢٠١٠). التفكير والبحث العلمي. عمان: دار المسيرة.

ياسر محمد أبو هدروس، معمر رحيم سليمان (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيبي التعلم، مجلة جامعة الازهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، ١٣ (١)، ٨٩-١٣٠.

Akubuio, U. C., Iioh, K. K., Onu, J. U., Ayuk, A. C., Ubesie, A. C., & Ikefuna, A. N., (2020). Academic Performance and intelligenc quotient of primary school children in Enugu. The Pan African medical journal. 36.129.

APA Dictionary of Psychology (2012). Slow Learner, <https://dictionary.Apa.org/slow-learner>

APA Dictionary of Psychology (2012). Slow Learner, <https://dictionary.Apa.org/slow-learner>

Bloom, B. S. (1974). time and Learning. American Psychologist, 29(9), 682-688 <https://doi.org/10.1037/hoo37632>.

- Dupaule, G. & Rapport, M.& Perriello, L.(1991). The Development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review*, 20,284-300.
- Edward, Caroline.(2020). Slow Learner: Characteristics and Tips to improve .Retrieved form [Hhttp://www.hopscotch.in/blog/slow-learners-Characteristics-and-Tips-to-improve/](http://www.hopscotch.in/blog/slow-learners-Characteristics-and-Tips-to-improve/).
- Gillen,J. T.(1997). What Happens to Slower learner: A descriptive Study of Educational Practices. *Dissertation Abstract International*.85.16
- Hallowell, N. (2014).Students with Attention- Related Learning Challenges Significantly Increase Academic Performance Using Digital Learning tool in Attentive School- BASED STUDY,Health& Medicine Week, news Rx Retrieved form <http://www.highbeam.com/doc/IGI-360835520.html>.
- Hartini, A., Dess W.tyas& Mai, M. (2017). Learning strategies for slow Learners using the Project Based Learning Model in primary school, *Jurnal Pendidikan Inkusi*. 1,(1), 29-39.
<https://doi.org/10.11604/pamj.2020.36.129>
- Huang, T-R.and Watanabe, T.(2012).Task Attention FACILITATES Learning of Task-Irrelevant Stimuli. *Plos One*7(4),1-5.
- Katims, D., S.(2001).Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,36(2),363
- Margalit, M., &Al-Yagoon, M.(2002) The loneliness experience of children with Learning disabilities. IN B-Y-L. Wong &M. Patlyshev,N(1992).Once more on the subject of slowlearner,Russian Education and Society,34(2),34-41.
- Pugin, F., Metz, A. J., Stauffer, M., Woif,M., Jenni, O. G.,&Huber, R.(2015).Working Memory training shows immediate and long- term effects on cognitive performance in children and adolescents. *F1000Research*,3(82),1-16.
- Redick,T.S.(2014).Cognitive control in context: Working capacity and proactive control. *Acta Psychologica*,145(1),1-9.
- Sangee, C.(2011).Slow Learner: Their Psychology And Educational Programmes, *International Journal of Multidisciplinary Research*, Issue 8, 279-289.

- Shaw,S. &Gouwens, D.(2002).Chasing and Catching slow learner in changing,NASP communique,31,(4),1-4.
- Show,S ,&Grimes,D,&Bulman,T(2005) Educating Slow Learner: Are Charter School Their educational Success, The charter School Resource Journal,1(1), 10-19.
- Susan, D., Susanl,D.& Zimmerman,N (2009).IQ and Neuropsychological predictors of Academic achievement, learning and Individual Differences,19(2),238-241.
- Troche,S. J., & Rammsayer, T. H.(2009). Temporal and non-temporal sensory discrimination and their predictions of capacity- and speed-related aspects of psychometric intelligence. Personality and Individual Differences, 74(1),52-57.
- Villars, E.,Colvin, K., Carcy, J., Webb, L., Brigman, G.,&Harrington, K.(2014). Convergent and Divergent Validity of the student Engagement in school success Skills Survey. Professional Counselor,4(5),541-552
- Wass,S. V, Scerif, G., &Johnson, M. H.(2012).Training attentional control and working memory- Is younger better?, Developmental Review32(4),360-387.

قائمة بأسماء السادة المحكمين لقياس الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم

م	الاسم	لوظيفة
١	أ. د/ أحمد عبد الرحمن عثمان	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق
٢	أ. د/ السيد عبد الدائم	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق
٣	أ. د/ إيمان أحمد خميس	أستاذ علم نفس الطفل بكلية الطفولة المبكرة جامعه المنوفية. ووكيل الكلية لخدمة المجتمع وشئون البيئة
٤	أ.م. د/ حسام السيد عوض	الأستاذ المساعد بقسم الإعاقة العقلية وكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل لشئون التعليم والطلاب - جامعة الزقازيق
٥	د/ حسن مسلم	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
٦	أ.م. د/ دعاء محمد خطاب	الأستاذ المساعد بقسم صعوبات التعلم. ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث - جامعة الزقازيق
٧	أ.م. د/ سعيد عبد الرحمن	الأستاذ المساعد بقسم الإعاقة السمعية. ووكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة - جامعة الزقازيق
٨	أ. د/ عادل عبد الله محمد	أستاذ التربية الخاصة وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل الأسبق - جامعة الزقازيق
٩	أ. د/ عطية محمد عطية	أستاذ التربية الخاص بكلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
١٠	أ. د/ فتيحة أحمد بطيخ	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعميد كلية التربية - جامعة المنوفية

ملحوظة: تم ترتيب الأسماء في قائمة السادة المحكمين هجائياً ولهم من الباحثان

خالص التقدير والاحترام، وجزيل الشكر



البرنامج التربوي
تخصص صعوبات تعلم

مقياس الأداء الأكاديمي Academic Performance Scale

البعد الأول : المهارات الأكاديمية الأساسية					
البعد الفرعي الأول : بُعد مفارقة القراءة					
م	المفردات	ينطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماما
١	يستطيع التلميذ القراءة الجهرية لموضوعات القراءة المقررة بالمنهج				
٢	يراعي القواعد النحوية أثناء القراءة				
٣	قادر على استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية للنص القرآني				
٤	يحدد الهدف من النص القرآني				
٥	يختار عنوان مناسب للنص القرآني من بين بدائل معروضه أمامه				
٦	يستطيع تقديم فكرة واضحة عما قرأه				
٧	يتعرف على معاني الكلمات				
٨	يجيب عن أسئلة متعلقة بموضوع الدرس				
٩	يتعرف على الصفات والضمائر في نص مقروء				
١٠	يُفرق بين الجملة الأسمية والفعلية				

البعد الفرعي الثاني مهارة الكتابة					
م	المفردات	ينطبق تماما	تنطبق بعضها	لا تنطبق تماما	لا تنطبق بعضها
١١	يستطيع كتابة الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسية والقمرية				
١٢	يُفرق بين الألف المقصورة والممدودة عند الكتابة				
١٣	يكتب الهمزة بأشكالها المختلفة الأربعة (على الألف - الياء - الواو - على السطر)				
١٤	يكتب الكلمات مع مراعاة المسافات بين الكلمات والحروف				
١٥	يستطيع كتابة جمل بسيطة عند صياغة موضوع تعبير				
١٦	يستطيع التعبير كتابيًا عن آرائه وحاجاته بأسلوب واضح				
١٧	يكتب اللوحات الإرشادية وعبارات الشكر بلغة سليمة				
١٨	يوظف الأساليب اللغوية والنحوية في كتاباته بطريقة صحيحة				
١٩	يكتب عبارات بالنسخ والرقعه				
البعد الفرعي الثالث : بُعد مهارة الحساب					
٢٠	يعرف الكسور الاعتيادية ومكوناتها (بسط - مقام)				
٢١	يستطيع القيام بالعمليات الحسابية الأساسية للأعداد				
٢٢	يستطيع حل المسائل الكلامية				
٢٣	يستطيع حل القسمة المطولة				
٢٤	يستطيع قسمة الأعداد على رقمين				
٢٥	يتذكر جدول الضرب كاملاً				
٢٦	يتعرف على القيم المكانية للأرقام حتى المليار				
٢٧	يستطيع أن يحدد نوع الزاوية في الرسم الهندسي				
٢٨	يستطيع إيجاد مساحة الأشكال الهندسية				

البعد الثاني : المهارات الأكاديمية المساعدة					
البعد الفرعي الأول : الدافعية للتعلم					
م	المفردات	ينطبق تماما	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
٢٩	يستطيع النجاح في المهام التي يركز تفكيره فيها				
٣٠	يسعى بجدية لتحسين مستواه الدراسي				
٣١	يفضل المهام التي تحتاج إلى ابتكار				
٣٢	لديه القدرة على تحقيق أهدافه				
٣٣	يرغب في تزويد معلوماته				
٣٤	يستطيع التعبير اللفظي وتنظيم الاجابة في الأسئلة الشفهية				
٣٥	ينهى المهام الدراسية المطلوبة منه بشكل منظم ودقيق				
٣٦	يسعى الى النجاح والتفوق				
البعد الفرعي الثاني : المهارات البين شخصية					
٣٧	لديه القدرة على بناء علاقات جيدة مع المعلم				
٣٨	لديه القدرة على بناء علاقات جيدة مع الاقران				
٣٩	يستوقف التلميذ المعلم لإبداء عدم فهمه للدرس				
٤٠	العلاقة بين التلميذ والمعلم قائمة على الاحترام المتبادل				
٤١	العلاقة بين المعلم والتلميذ قائمة على الإفادة والاستفادة				
٤٢	العلاقة بين المعلم والتلميذ قائمة على التناصح				
٤٣	يتعاون مع زملائه في إنجاز المهام الدراسية				
٤٤	ينافس زملائه في الصف بهدف التفوق				
٤٥	يسأل زملائه عن الذي لم يتمكن من فهمه أو كتابته أثناء الدرس				
٤٦	يشترك زملائه في الأنشطة الصفية				
٤٧	يشترك زملائه في الأنشطة اللاصفية مثل الأنشطة الرياضية والحفلات				

البعد الفرعي الثالث : بعد المهارات الدراسية					
الاستعداد للدراسة					
م	المفردات	ينطبق تماما	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
٤٨	لديه القدرة على تنظيم الوقت واستغلاله بشكل صحيح				
٤٩	يستطيع التصفح السريع للمواد الدراسية قبل الخوض فيها				
٥٠	يقارن بين الجديد والسابق في عملية التعلم				
٥١	يتعود على النشاط ويبعد عن الكسل				
تنظيم وإدارة الوقت					
٥٢	يقوم بمراجعة الملاحظات الصفية خلال الفصل الدراسي استعداد للامتحان				
٥٣	يكرس وقت الدرس للتركيز والاستيعاب وتخزين المعلومات الخاصة بالدرس				
٥٤	ينجز الواجبات الخاصة في الوقت المحدد دون تأجيل				
٥٥	يستفيد من وقت الفراغ في اليوم الدراسي لإجازه بعض المهام الدراسية				
٥٦	يوازن بين واجباته الدراسية ونشاطاته الحياتية				
٥٧	يضع برامج لتنظيم نشاطه الأسبوعي				
٥٨	لديه مفكره يسجل عليها ما تم إجازه تجنباً للنسيان				
٥٩	يراجع نتائج أدائه اليومي والأسبوعي لنشاطه المدرسي في ضوء مدى تنظيمه للوقت				
عادات الدراسة					
٦٠	يراجع دروسه أول بأول				
٦١	لديه القدرة على الاستيعاب (الفهم) دون الحفظ				
٦٢	لا يعتمد على الكتب الدراسية فقط بل يلجأ إلى وسائل أخرى (المكتبة المدرسية - النصفح الالكتروني)				
٦٣	يأخذ فترات من الراحة لتنشيط ذهنه قبل استيعاب معلومات جديدة				
٦٤	يستطيع شرح ما تعلمه للآخرين من زملائه				
٦٥	يستطيع تذكر المعلومات المكتسبة بانتظام				

تدوين الملاحظات					
م	المفردات	ينطبق تماما	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
٦٦	يكتب الأسئلة التي يريد طرحها بعد الدرس أو أثناء الحصة				
٦٧	يستطيع تلخيص ما تم شرحه بطريقته الخاصة				
٦٨	يستطيع رسم خريطة ذهنية لتحديد العلاقات بين الأفكار والفقرات في الدرس				
٦٩	يستخدم البطاقات التعليمية (القائمة على الملاحظة) في تحسين عملية الحفظ				
البعد الفرعي الرابع : بعد المشاركة داخل الفصل					
٧٠	يشترك في المناقشات الصفية وطرح الأسئلة				
٧١	يستطيع المشاركة في نشاط باستخدام لعب الأدوار				
٧٢	يبادر بالإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم				
البعد الفرعي الخامس : بعد مفهوم الذات الأكاديمي					
٧٣	يعتمد التلميذ على نفسه في اكتساب المعارف بالقراءة والاطلاع				
٧٤	يفهم المادة المتعلمة فهما جيدا				
٧٥	يستطيع توظيف المهارات المكتسبة (القراءة - الحساب) في حياته اليومية				
٧٦	لديه أهداف دراسية يسعى لتحقيقها				
٧٧	يرغب في التعلم بشكل مستمر				