جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
UNIVERSITY OF ALCHAHID HAMMA LAKHDAR -ELOUED
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
Faculty of Social Sciences and Humanities

مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع

AL-Serraj Magazine in Education and Community Issues

دورية دولية أكاديمية محكمة تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

International Periodic Academic Journal Published by the faculty of Social Sciences and Humanities – University of EL-OUED

العدد الأول (01)
جمادى الثانية / رجب 1438 هـ - مارس 2017م

ISSN: 2572- 0112

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
UNIVERSITY OF ALCHAHID HAMMA LAKHDAR -ELOUED
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
Faculty of Social Sciences and Humanities

مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع

AL-Serraj Magazine in Education and Community Issues

الرئيس الشرفي
أ. د. عمر فرحاتي ـ مدير الجامعة

المدير الشرفي
أ. د. عبد الرحمن تركي ـ عميد الكلية

رئيس التحرير
د. النوي بالطاهر

مديرة المجلة
د. لامية بويبدي

مساعدي رئيس التحرير
د. عبد الفتاح سعيدي
د. عاتكة غرغوط

العدد الأول (1)
جمادى الثانية / رجب 1438هـ
مارس 2017م

هيئة التحرير

د. عبد الرزاق باللموشي	د. لطيفة عريق	أ. عبد الحفيظ البار
د. احمد جلول	د. سامية عدائكة	أ. عبد الناصر قاسمي
د. احمد فرحات	د. خالد خواني	أ. عبد الحميد عطاء الله
د. عبد الناصر غربي	أ. هند غدائفي	أ. بديع الزمان حوري
د. خديجة لبيهي	أ. عثمان عي	أ. عبد الله الزين
د. فوزي لوحيدي	أ. مصطفى منصور	أ. سميرة عمامرة

أمانة المجلة

د. علي كرباع	أ. عبد المالك حبى	أ. عبد اللطيف قنوعة	أ. تواتي إبراهيم عيسى
أ. عمار حمامه	أ. سليم حمي	أ. هشام خنفور	أ. جميلة زيدان

البريد الإلكتروني للمجلة: rev.educsoc@gmail.com

ملاحظة:

ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي كاتبه، ولا يمثل بالضرورة رأي المجلة.

الهيئة الاستشارية والعلمية

أ.د الطاهر سعد الله – جامعة الوادي	أ.د. كمال بلخيري– جامعة سطيف 02
أ.د إبراهيم الشرع – جامعة الأردن	د. محمد كالو – جامعة تركيا
أ.د عبد الكريم غريب – جامعة المغرب	د. هيام موسى التاج – جامعة الاردن
أ.د محمد الطاهر براهيمي– جامعة بسكرة	د. عبد الباسط هويدي – جامعة الوادي
أ.د قاسم عبد عوض المحبشي – جامعة عدن	د. النوي بالطاهـــر – جامعة الوادي
أ.د عبد الله بشير بن فضل – جامعة طرابلس	د. الازهر ضيف – جامعة الوادي
Pr. Denis LEGROS– Paris 8 France	د . بلال بوترعة – جامعة الوادي
أ.د بشير معمرية – جامعة سطيف 02	د. شاهر خالد حمادنة – جامعة تبوك السعودية
أ.د امحمد تيغزة – جامعة وهران	د محمد بوفاتح – جامعة الاغواط
أ.د بوسالم عبد العزيز – جامعة البليدة 02	د. عبد الفتاح سعيدي – جامعة الوادي
أ.د بوفلجة غياث – جامعة وهران	د. شهاب اليحياوي– جامعة قفصة تونس
أ.د محمد الطاهر طعبلي – جامعة الجزائر 02	د. المنجي حامد – جامعة قفصة تونس
أ.د عيسى قادري– جامعة باريس 8 فرنسا	د. مكي ديوا – جامعة السودان
أ.د اكرم محمد احمد– جامعة الرياض السعودية	د. لامية بوبيدي – جامعة الوادي
أ.د طارق بالعج – جامعة قطر	د. فوزي الشريف – جامعة الجبل الغربي . ليبيا
أ.د علي موسى – جامعة القاهرة مصر	د. منصور بوبكر – جامعة الوادي
أ.د الطيب بالعربي – جامعة الجزائر02	د. نور الدين بومهرة – جامعة قالمة
أ.د محمد العربي بدرينة – جامعة الجزائر02	د. ليليا بن صويلح – جامعة قالمة
أ.د نادية بوشلالق – جامعة ورقلة	د. سالم امحمد المجاهد – جامعة طرابلس ليبيا
أ.د محمد الساسي الشايب– جامعة ورقلة	د. سليم محمد خميس– جامعة ورقلة
أ.د مليكة عرعور – جامعة بسكرة	د. محفوظ محمد المعلول– جامعة طرابلس ليبيا

أهداف المجلة

تهدف مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع إلى نشر المعرفة وإثراؤها بما يسهم في تطوير البحوث العلمية الأكاديمية بصفة عامة.

كما تهدف المجلة إلى الآتي:

1. المساهمة في تنمية البحوث والدراسات في ميادين التربية وعلم النفس علم الاجتماع والفلسفة من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في مختلف مجالات هذه التخصصات، مع التأكيد على الجودة العالية لهذه البحوث وارتباطها بالواقعً.
2. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية بنشر نتاج أنشطتهم العلمية والبحثية وخاصة تلك التي تتصل بالمشكلات المجتمعية.
3. تشجيع البحوث التي تأكد على التنوع، وعلى الانفتاح الفكري، وعلى الانضباط المنهجي، والاستفادة من كل معطيات الفكر التربوي والسيكولوجي والاجتماعي السليم، قديمه وحديثه، أجنبياً كان أم وطنيا.
4. مواكبة التطورات العالمية في المجالات العلمية المختلفة.
5. إيجاد قنوات اتصال بين المختصين في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والفلسفة، وما يقابلها من مؤسسات ذات الاهتمام المشترك.
6. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث المعنية بالعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والفلسفة، والتي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.
7. التعاون العلمي بين المجلة والباحثين، والعلماء العرب في مجالات اهتمام المجلة.
8. نشر اعمال الملتقيات والأيام الدراسية المتميزة التي تعقد بالكلية في عدد خاص.

شروط وقواعد النشر

مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلة علمية أكاديمية دولية محكمة، تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم الاجتماعية باللغات العربية والانجليزية والفرنسية، على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

1- المجلة متفتحة على جميع الاعمال العلمية في ميادين التربية، علم النفس، علم الاجتماع، الفلسفة. المكتوبة باللغات الثلاث العربية والانجليزية والفرنسية.

2- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى.

3- ان يكون الباحث حاصلا على شهادة الماجستير على الأقل، او مسجلا في الدكتوراه، ويرفق مشروع مقاله ببيان سيرته العلمية وصورة فوتوغرافية شخصية.

4- يعبر المقال المعروض للنشر عن راي صاحبه الذي يتحمل المسؤولية المدنية المترتبة عنه، ولا يعبر بالضرورة عن راي المجلة.

5- الا يكون المقال تلخيصا لمذكرة او أطروحة جامعية.

6- أن لا يتجاوز حجم البحث 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور وأن لا تقل عن 10 صفحات.

7- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس.

8- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال واسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة(100 كلمة)، أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين الأخريين على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية.

9- يزود المقال بخمسة كلمات مفتاحية بلغة المقال، وترجمتها الى العربية ان كان المقال بلغة اجنبية.

10- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع simplified Arabic مقاسه 14 بمسافة 21 نقطة بين الأسطر، العنوان الرئيسي simplified 16 Gras .العناوين الفرعية simplified Arabic مقاسه 14.

11- هوامش الصفحة : أعلى 1.5 وأسفل 1.5 وأيمن 02 وأيسر 1.5، رأس الورقة 01، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة عادي (A4).

12- يرقم التهميش والإحالات بطريقة آلية Not de fin على أن تعرض في نهاية المقال.

13- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.

14- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المقال متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.

15- تخضع جميع المشاريع المقترحة لفحص علمي دقيق من قبل هيئة خبراء استشارية وقرارها غير قابل للطعن، ولا يمكن اجراء أي خطوة لنشر المقال قبل صدور قرار إيجابي(قبول نشر المقال).

16- يتحمل صاحب المقال مسؤولية اجراء كافة التعديلات المطلوبة من هيئة الخبراء او من فريق التحرير.

17- لا تنشر المجلة الا المقال الذي تكتمل فيه جميع الشروط، ولفريق التحرير الحق في تأجيل نشره الى عدد لاحق عند الضرورة واللزوم.

18- لا يترتب أي تعويض مادي للباحث في حال نشر المجلة لمقاله.

الكلمة الافتتاحية

ها هي مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع تطل علينا بعددها الأول، الذي جاء بباقة من المقالات والبحوث العلمية المحكمة في التربية ومختلف فروع المعرفة، النفسية والاجتماعية، وقد جاءت موضوعات العدد متنوعة المشارب، متفرعة بين تخصصات مختلفة، تثري ـ ولا شك ـ البحث العلمي وتزيده رونقا وتنوعا وتفعيلا.

وقد كانت الانطلاقة من البحث المتميز الذي قدمه البروفيسور بشير معمرية، حول موضوع: ما هو أساسي وما هو ليس أساسيا في منهجية اعداد البحوث الميدانية في علم النفس. لتتوالى بعد ذلك العديد من المقالات التي عالجت في مجملها مجموعة من الموضوعات ذات الصلة بالتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، نذكر منها ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ استخدام شبكة التداعيات الترابطية في قياس العلاقات الاجتماعية، مرحلة التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية، الأساس الاجتماعي للمنهاج التربوي، الانحياز الثقافي للاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي في البيئة الجزائرية، اليات تفعيل دور الاسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم، المعرفة العلمية في ظل مجتمع المعرفة، نموذج الانحدار اللوجستي... وغيرها من المقالات والبحوث القيمة التي قدمها نخبة من الأساتذة والباحثين من مختلف جامعات الوطن.

ولا يسعنا الا ان نتقدم بخالص الشكر وجزيل الامتنان لكل من وقف الى جانبنا ومد لنا يد العون وشجعنا على تأسيس وإرساء اركان هذا المنبر العلمي الواعد والمتميز(السراج)، واخص بالذكر السادة الأساتذة الافاضل أعضاء هيئة تحرير المجلة، وأعضاء الهيئة العلمية الاستشارية، وجميع الاخوة الباحثين(المشاركين في هذا العدد)، الذين كان لهم السبق والفضل في تحريك عجلة السراج، والمضيء بها قدما في دروب المعرفة والبحث والابداع الفكري المتجدد، المواكب للتطورات التي تفرضها العولمة.

مع توجيه اصدق التمنيات بالتوفيق والنجاح لمجلتنا السراج، في مسيرتها الرامية الى تعميق المعرفة ونشرها بين النخب خدمة للجامعة والوطن والامة.

وفقنا الله جميعا الى ما فيه الخير والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الوادي في : 31 مارس 2017

رئيس تحرير المجلة

د / النوي بالطاهـــــر

قائمة المحتويات

الموضوع ــ الصفحة

📖 الكلمة الافتتاحية

✍ رئيس التحرير

📖 ما هو أساسي وما هو ليس أساسيا في منهجية إنجاز البحوث الميدانية في علم النفس (دليل مصغّر للإشراف ولتقييم الأطروحات في علم النفس)

✍ أ. د. بشير معمرية 09

📖 استخدام تقنية شبكة التداعيات الترابطية في قياس التصورات الاجتماعية بناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة أنموذجا.

✍ د. حسين مشطر 35

📖 المناهج الدراسية في مواجهة خطر فقدان الهوية لدى التلاميذ.

✍ د. عبد الرزاق باللموشي و أ. مصباح جلاب 52

📖 اليات تفعيل دور الاسرة و المدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم

✍ د. النوي بالطاهر و أ. عبد المالك حبى.. 59

📖 مزايا طرق جمع البيانات المختلفة و عيوبها و متى يتم استخدام كل منها.

✍ د. نوال مجدوب و د. خيرة مجدوب 70

📖 التقويم التربوي ودوره في تحسين المردود التربوي للمؤسسة التعليمية

✍ د. سمراء غربية 92

📖 المعرفة العلمية في ظل مجتمع المعرفة

✍ د. عبد الباسط هويدي و أ. فتيحة زايدي 106

📖 الأساس الإجتماعي للمنهاج التربوي

✍ د. فوزي لوحيدي.. 114

📖 نموذج الانحدار اللوجستي: مفهومه، خصائصه، تطبيقاته مع مثال تطبيقي للانحدار اللوجستي ثنائي الحدين على برنامج spss

✍ أ. محمد أمين دعيش و أ. محمد ساري 124

📖 الانحياز الثقافي للاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي في البيئة الجزائرية.

✍ عبد الرحمان عباس.. 134

📖 **مرحلة التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية: لمحة تاريخية، تعريفها، وظائفها، مهامها، طفل مرحلة التربية التحضيرية وخصائصه النمائية.**

✍ عبد الحليم مزوز..... 151

📖 **تأثير استعمال الدرجة المعيارية في تقييم الأداء التدريسي للأستاذ بناء على التحصيل الدراسي للتلاميذ.**

✍ أ. علي سراوي و أ. فوزي فرحات 161

📖 **مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية دراسة ميدانية في متوسطات الوادي**

✍ أ. عبد اللطيف قنوعه و أ. خالد فوحمه 170

📖 **اختيار وتقييم الاختبارات والمقاييس النفسية**

✍ أ. نادية خليفي 186

📖 **القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية**

✍ أ. إيمان دركي 199

📖 **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي**

✍ أ. جميلة زيدان و أ. محمد بوجرادة..... 209

📖 **معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة**

✍ أ. دنيا عدائكة و أ. يمينة بن موسى 216

ما هو أساسي وما هو ليس أساسيا في منهجية إنجاز البحوث الميدانية في علم النفس
(دليل مصغّر للإشراف ولتقييم الأطروحات في علم النفس)

أ. د. بشير معمرية : جامعة محمد الأمين دباغين- سطيف 2 : الجزائر

مقدمة

لاحظت، والعديد من الزملاء الأساتذة، أنه في مناقشات أطاريح الدكتوراه، لا يميز أعضاء اللجنة الممتحنون للطالب، في معظم الأحيان، بين الجوانب الأساسية في منهجية البحث وإجراءات تنفيذه، التي ينبغي للطالب الباحث أن يتعلمها، ويتقنها، ولا يرتكب فيها أخطاء. والإجراءات الشكلية أو التنظيمية للبحث، التي لا يعد إتيانها أو مخالفتها، خطأ في إجراءات منهجية البحث. وكذلك، بعض "التفاهات" التي يكتبونها في بحوثهم، ويعتقدون أنها من المنهج العلمي، وهي ليست كذلك. والكثير منهم يمتحنون الطالب، ويبدون ملاحظاتهم التقييمية، حول الإجراءات التنظيمية الشكلية والنمطية. ويبالغون في مدح الطالب وإطرائه على هذه الإجراءات. أو يبالغون في إبراز الأخطاء، التي هي ليست أخطاء. ويهملون الإجراءات الأساسية في منهجية البحث، التي أجادها الطالب أو أخطأ فيها. وأدى هذا، بطبيعة الحال، إلى فهم الطالب صاحب الأطروحة، وكل الذين يحضرون هذه الجلسات من الأساتذة والطلاب وغيرهم، أن الأطروحة جيدة، أو رديئة، وفقا للملاحظات الشكلية والسطحية التي أبداها أعضاء اللجنة الممتحنون. كما يتعلم الطلاب الباحثون، أن الجوانب الشكلية والتنظيمية، هي التي لها الأهمية في إجراءات البحث الميداني، وليس الجوانب المنهجية الأساسية.

إن الجوانب المنهجية في البحث العلمي النفسي الميداني، التي أصفها بـــ "الأساسية"، هي تلك التي تم التأكيد عليها من علماء المنهجية، الذين بذلوا جهودا لعشرات أو لمئات السنين، واستنبطوها من الفكر الفلسفي والمنطق والرياضيات. وقاموا بإعدادها وتنظيمها وتوضيحها. وراسخة في تقاليد البحث العلمي في كل إجراءاته. وينبغي على الباحثين تعلمها وإيجادها، والالتزام بها، وإتباعها بأمانة وإتقان، لتكتسب بحوثهم خاصيتها العلمية. وإذا ارتكبوا فيها أخطاء، ألحقت ببحوثهم ضررا جسيما، تنزع عنها خاصيتها العلمية. وبالتالي هي الجوانب من مناهج البحث العلمي النفسي، التي ينبغي أن يتلقى فيها طلاب الجامعة تكوينا شاملا وعميقا، سواء في المرحلة الجامعية الأولى، أم في مراحل الدراسات العليا. لأن الذي يميز بين الباحث الأكاديمي والباحث غير الأكاديمي، هو إتقان المنهج العلمي، الذي سار عليه الباحث في عملية إنجاز بحثه. "لا علم بغير منهج علمي".

وإزاء هذه الوضعية، ارتأيت أن أكلف نفسي، باقتراح دليل مصغّر، للإشراف ولمناقشة الأطروحات العلمية، أضعه أمام الزملاء الأساتذة الأفاضل، أرجو أن ينال قبولهم، والطلاب الباحثين ليستفيدوا منه.

هدف الدراسة.

هدفت الدراسة إلى تناول جانبين يتعلقان بتقارير أطروحات الدكتوراه في علم النفس. الأول : تعلق بما هو أساسي في منهجية البحث العلمي النفسي الميداني. الثاني : تعلق بالجوانب الشكلية والتنظيمية، والأخطاء، في

تقارير الأطروحات في علم النفس. والمقال هو بمثابة دليل مصغّر، للإشراف ولتقييم أطاريح الدكتوراه، وكذلك البحوث التي تنجز لأهداف أخرى.

أسئلة الدراسة.

تجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين.

السؤال الأول: ما هي أساسيات منهجية إنجاز البحوث الميدانية في علم النفس ؟

السؤال الثاني: ما هي الجوانب التنظيمية والشكلية، في تقارير الأطروحات في علم النفس ؟

أولا: أساسيات منهجية إنجاز البحوث الميدانية في علم النفس

ينجز الباحث بحثه العلمي الميداني في علم النفس، ويسجله في التقرير الذي يقدم للتقييم والمناقشة (يمتحن فيه الطالب/ الباحث)، وفق العناصر الأساسية الآتية :

1. عنوان البحث، (يتضمن كلا من متغيرات البحث والمنهج والعينة).
2. مقدمة البحث، (يعرف فيها الباحث ببحثه، ويقدمه للقارئ).
3. الإطار النظري للبحث (يشمل كلا من مفاهيم البحث ونظرياته ونتائج البحوث السابقة، وفق متغيرات البحث).
4. أهداف البحث، ومشكلة البحث، وأسئلة البحث، وفروض البحث. (بصفتها موجهات للبحث).
5. الإجراءات المنهجية للجانب الميداني للبحث (وتشمل المنهج المتبع، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأدوات القياس أو أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وطرق استعمال أدوات القياس أو أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات البحث).
6. عرض نتائج البحث ضمن أساليب معينة، مناسبة وواضحة.
7. مناقشة نتائج البحث ضمن أطر معينة.
8. العائد من نتائج البحث بالنسبة لمفاهيم البحث أو لنظرية البحث أو لنتائج البحوث السابقة.

إن الأخطاء التي يرتكبها الباحثون في هذه الجوانب الأساسية، هي "أخطاء قاتلة"، تلحق ضررا جسيما بالبحث، مما ينجر عنه إلغاء صفة "علمي" عنه. أي أنه لا يصير بحثا علميا، بل بحثا فقط.

وأشرح في الفقرات الآتية، من هذه المقالة، الجوانب الأساسية لمنهجية البحث النفسي الميداني.

1) عنوان البحث.

عنوان البحث هو اسمه وهويته التي يعرف بها بين غيره من البحوث الأخرى, وبالتالي على الباحث أن يعرفه بشكل واضح، بحيث يعكس مضمون البحث.

وأقدم فيما يأتي عنوانين سيئين لأطروحتي دكتوراه. ثم أقترح صياغات لعناوين جيدة لبحوث في علم النفس.

لاحظوا معي العنوان الآتي، وهو لأطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس التنظيمي ــ تسيير الموارد البشرية.

"قيم الثقافة التنظيمية للمؤسسة الجزائرية وصلتها بنجاح إدارتها
في ضوء بعدي الالتزام التنظيمي لدى الأعضاء والنتائج المحققة
ــ مؤسسة التعليم الثانوي نموذجا".

إن هذا العنوان يبدو، من ناحية، أنه جيد، ظاهريا، لوضوح متغيراته، والألفاظ التي تربط بينها. لكنه، من ناحية أخرى، يحمل مؤشرات واضحة، تبين أنه عنوان سيء. وأسجل عليه الملاحظات الآتية :

1 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة : "وصلتها". وهي بمعنى "وعلاقتها". كيف تم التعرف على الصلة بين قيم الثقافة التنظيمية للمؤسسة الجزائرية، وإدارتها ؟ "في ضوء" بعدي الالتزام التنظيمي لدى الأعضاء والنتائج المحققة. ويفضل معظم الباحثين استعمال "وعلاقتها" في عناوين بحوثهم، دون أن يعملوا على تحديد المقصود منها. وهي عادة، ما يتم فهمها على أنها تشير إلى نوع المنهج المتبع في إنجاز البحث، وهو المنهج الارتباطي. حتى ولو كانت طبيعة متغيرات البحث لا تسمح باتباع المنهج الارتباطي.

2 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة : "المؤسسة الجزائرية". وتم تحديد "مؤسسة التعليم الثانوي نموذجا" لها. وهل يمكن أن تكون مؤسسة التعليم الثانوي نموذجا لكل المؤسسات الجزائرية، كالأسرة والبلدية وسونلغاز والبريد والولاية ؟

3 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة : "في ضوء". والذي يعرفه الباحثون أن البحوث، سواء في منهجها أو في أهدافها، إما أن تكون : ارتباطية أو فارقية أو تجريبية أو شبه تجريبية أو تنبؤية أو عيادية أو مسحية أو توثيقية وغيره. وماذا تعني جملة "في ضوء" من هذا كله ؟

4 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة : "بعدي الالتزام التنظيمي..... والنتائج المحققة". إن البعد كمفهوم، ليس مستقلا، بل يكون خاصية أو مكوّنا لشيء ما، أو لظاهرة ما، أو لمتغير ما. لما وضع أيزنك نظريته في الشخصية، أطلق عليها "نظرية أبعاد الشخصية". إنه نظّر في الشخصية، فقال إن لها أبعادا. أي أن الأبعاد ليست مستقلة، بل هي للشخصية، كمكونات لها. والذين نظروا في الذكاء، قالوا : أبعاد الذكاء. وآخرون قالوا : أبعاد الضغوط. وغيرها. وإذا اعتبرنا أن الالتزام التنظيمي بعد للثقافة التنظيمية، فلأي خاصية، ولأي ظاهرة يكون بعد النتائج المحققة. وما المقصود بالنتائج المحققة، وفي أي مجال ؟

5 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة: "لدى الأعضاء". من هم الأعضاء المعنيون في البحث ؟

6 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة: "النتائج المحققة". ما المقصود بالنتائج المحققة ؟ وهل النتائج المحققة في مؤسسة التعليم الثانوي، تشبه النتائج المحققة في مؤسسات جزائرية أخرى؛ كالأسرة والبلدية والولاية والبريد والمستشفى ؟

7 ــ كيف تبين أن الالتزام التنظيمي والنتائج المحققة، دليل على نجاح الإدارة ؟ وكيف تم قياس نجاح الإدارة ؟

8 ــ وعند الحديث عن مجتمع البحث والعينة، تم الحديث بإسهاب عن مؤسسات التعليم الثانوي بولاية سطيف، كمجتمع بحث، من حيث عددها وتوزيعها على مدن وقرى الولاية. أما العينة التي أجري عليها البحث، فكانت من أساتذة التعليم الثانوي. أي أن مجتمع البحث شيء، وعينة البحث شيء آخر. وهذا خطأ قاتل في منهجية البحوث النفسية الميدانية. لأنه تترتب عليه مشكلتان هما : تمثيل العينة لمجتمع البحث الذي سحبت منه. تعميم النتيجة من العينة إلى مجتمع البحث الذي سحبت منه. وإذا كان مجتمع البحث ليس هو الذي سحبت منه العينة، فلا تمثيل ولا تعميم.

لاحظوا كذلك العنوان التالي، وهو لأطروحة دكتوراه، في علم النفس العيادي.

"معنى الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية

(الشعور بالوحدة النفسية، الرضا عن الحياة)

لدى المرأة العانس

دراسة مقارنة بين المرأة العانس الماكثة

في البيت والمرأة العانس العاملة"

إن هذا العنوان يبدو جيدا، ظاهريا، لوضوح متغيراته، والألفاظ التي تربط بينها. ولكنه عنوان رديء ومشوه. وأسجل عليه الملاحظات الآتية :

1 ــ وردت في عنوان الأطروحة، جملة: "وعلاقته". وتتردد في عناوين الكثير من البحوث الجامعية، ويقابل ذلك وجود الكثير من الباحثين لا يتصورون جيدا معناها. والكثير منهم يعتقد أنها تشير إلى المنهج الارتباطي. ولا بأس بذلك. ولكن الباحثة ذكرت نوع المنهج الذي اتبعته في إنجاز بحثها، عندما قالت : "دراسة مقارنة". والمقارنة تكون بين العينات. أما الارتباط فيكون بين المتغيرات. وفي هذه الحالة، هل كان البحث ارتباطيا أو فارقيا، أو كليهما.

2 ــ وردت في عنوان البحث، ثلاثة متغيرات متنافرة، هي : معنى الحياة، الرضا عن الحياة، وهذان المتغيران يدرجان، في السنوات الأخيرة، ضمن متغيرات علم النفس الإيجابي. أما المتغير الثالث، وهو : الشعور بالوحدة النفسية، فيمكن إدراجه ضمن السلوك النفسي الاجتماعي اللاسوي. إن تناول هذه المتغيرات الثلاثة، بعيد تماما، حتى عن تخصص علم النفس المرضي، فكيف بتخصص علم النفس العيادي. إن علم النفس العيادي، كما ينبغي أن يكون البحث فيه، يتحدد بموضوعين عمليين تطبيقيين، هما : التشخيص والعلاج النفسيين. وكما نلاحظ، فإن هذا البحث، الذي أسجل ملاحظات حول عنوانه، لا يتضمن لا تشخيصا ولا علاجا. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، ما الفائدة العلمية التي تجنى من نتائج هذا البحث، الذي أقحمت فيه هذه

المتغيرات المتنافرة، ولم يتضح المنهج الذي اتبع في إنجازه، وهل هو ارتباطي أم مقارن ؟ وما هو الموضوع المركزي في البحث، هل هو العمل ؟ وبالتالي، تتم فيه المقارنة بين المرأة العانس التي تعمل والتي لا تعمل، في كل من معنى الحياة والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية ؟ أم أن الموضوع المركزي فيه هو متغيرات معنى الحياة والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية، فيتم حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة، لدى العانسات العاملات والعانسات الماكثات في البيت ؟

3 ــ ورد ذكر "المرأة العانس" ثلاث مرات في العنوان. والصياغة الفنية لعنوان البحث، مهمة جدا. التي ينبغي أن تكون مختصرة بقدر الإمكان. لأن من خصائص العلم الإيجاز.

4 ــ ورد ذكر "المرأة العانس الماكثة في البيت". وبما أن المقارنة كانت في متغير العمل، كان الأحسن أن يرد في العنوان: المرأة العانس العاملة وغير العاملة، للحفاظ على متغير المقارنة، وهو العمل، وللاختصار، ولتفادي التكرار الذي لا فائدة منه، بل يشوه العنوان.

إن الذي شوه عنوان هذا البحث، وجعله رديئا وسيئا، الأمور التالية :

"وعلاقته" "دراسة مقارنة" "المتغيرات الثلاثة المتنافرة" "ذكر المرأة العانس ثلاث مرات" "المرأة العانس الماكثة في البيت" "موضوع البحث ليس في علم النفس العيادي".

وبعد هذه الملاحظات، يكون عنوان البحث، بتصميمين فارقيين. لأن البحوث الفارقية، أقوى من البحوث الارتباطية. وهما كما يأتي :

الصياغة الأولى للعنوان :

الفروق بين العوانس العاملات وغير العاملات

في معنى الحياة والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية

بحث ميداني في ولاية سطيف

في هذه الصياغة، كان البدء بأفراد يختلفون في متغير مستقل منسوب، وهو (العمل). واختبار الفرض الخاص باحتمال اختلافهم في متغيرات تابعة. وهي (معنى الحياة والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية).

الصياغة الثانية للعنوان :

معنى الحياة والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية

بحث مقارن بين العوانس العاملات وغير العاملات في ولاية سطيف

وفي هذه الصياغة، كان البدء بمتغيرات تابعة (معنى الحياة والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية) واختبار فرض يتعلق بمتغير مستقل منسوب محتمل، وهو (العمل).

ونلاحظ أنه في كلا العنوانين، تم ذكر كل من : متغيرات البحث ومنهج البحث وعينة البحث.

وهي الطريقة التي أقترح أن تكتب بها عناوين البحوث والأطروحات، فيكون عنوان البحث جيدا، ولا يمكن تأويل معناه، إذا تضمن الإشارة صراحة، إلى ثلاثة عناصر أساسية هي : 1) متغيرات البحث. 2) منهج البحث. 3) عينة البحث.

والعناوين الآتية تتضمن العناصر الثلاثة.

1 ــ الكفاءة الاجتماعية والاكتئاب : بحث ارتباطي على عينات من طلاب الجامعة.

2 ــ مفهوم الذات لدى عينات من الأحداث الجانحين ومجهولي الوالدين والمقيمين مع أسرهم : بحث علّي/ مقارن.

3. التوجه الديني والشعور بالسعادة : بحث ارتباطي على عينات من الراشدين.

4 ــ البناء النفسي للمدمن على الهروين : دراسة عيادية متعمقة بمنهج دراسة الحالة.

5 ــ الاعتداء على الأساتذة : دراسة مسحية على التلاميذ المعتدين على الأساتذة في المرحلة الثانوية.

نلاحظ على العناوين السابقة، أن كل عنوان منها تناول من ناحية المتغيرات والعينات ومناهج البحث. ومن ناحية أخرى تناولت متغيرات شائعة في علم النفس. إذن، على الباحثين أن يستعملوا المفاهيم العلمية النفسية استعمالا صحيحا, تماشيا مع ما هو متعارف عليه بين أهل الاختصاص, أو يبيّنون ما يقصدون بالمفهوم إذا استعملوه بمعنى جديد.

2) المقدمة.

تكون المقدمة للأطروحة كلها، بحيث تعرّف بالبحث كله بالنسبة للقارئ

الذي يبدأ بها، قبل قراءة البحث.

يشير الباحث في المقدمة إلى متغيرات البحث، وإلى مكانتها في علم النفس (حسب مجال البحث)، وإلى أهميتها في تفسير السلوك البشري. ويدعم ذلك ببعض الأفكار النظرية ونتائج البحوث السابقة، باختصار.

ثم يشير إلى دواعي أو مبررات تناول الموضوع بالبحث.

ولا بأس أن يشير إلى أهداف البحث، باختصار.

ثم يشير إلى أهمية البحث، كذلك، باختصار.

ثم يشير إلى محتوى البحث بذكر محتوى كل فصل باختصار شديد. أي ما يتناوله كل فصل، سواء في الجانب النظري أم في الجانب الميداني.

ثم يشير إلى حدود البحث، التي في إطارها يتم تعميم النتائج. وهي : المتغيرات والعينة وأدوات القياس والأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة بيانات البحث.

ثم يختم المقدمة بالإشارة إلى صعوبات البحث، إن وجدت.

3) الإطار النظري للبحث.

إن الإطـــار النظري للبحـــث، ينبغي أن يكتب بشـــكل جيـــد، واضـــح ودقيق ومتخصص. لأنه الأساس لمعظم جوانب البحث الأخرى التي تستنبط منه، وهو مصدر لها. وهي : عنوان البحث، مشكلة البحث، فروض البحث، منهج البحث، تفسير نتائج البحث، العائد من نتائج البحث وإدماجه في الإطار النظري.

وأتناول ما يتعلق بكتابة الإطار النظري في جانبين هما :

1 ــ إن إجراء أي بحث علمي نفسي ميداني (أو غير ميداني)، يبدأ بالشعور بمشكلة، التي تعني أن هناك ظاهرة سلوكية غامضة، لا يوجد لدى الباحث المتخصص، تفسير لها فيما يتوفر لديه من معلومات. فيقوم إثر ذلك بجمع معلومات حولها، بصفته متخصصا في العلم الذي يتناول ذلك النوع من الظواهر السلوكية. والمعلومات التي يجمعها حول الظاهرة السلوكية الغامضة، هي التي يحوّلها إلى إطار نظري. فينظمه في فصول أو في أجزاء من فصول.

ولكي يكون الإطار النظري للبحث واضحا ودقيقا ومتخصصا، ينبغي أن يُكتَب وفق المتغيرات الواردة في عنوان البحث، ولا يتعداها، وإلا وقع الباحث في خطأ قاتل. ولهذا يكون من الأحسن، ألا يكتب عنوان البحث إلا بعد أن يستعرض الباحث الإطار النظري، ويتعرف إلى المتغيرات، ومشكلة البحث، ومنهج البحث، وعينة البحث. فمثلا عنوان البحث الذي جاء كما يلي : "السلوك الديني لدى مدمني الكحول والمخدرات : دراسة مقارنة على عينة من المدمنين وغير المدمنين". يتناول فيه الباحث في الإطار النظري، كلا من : المفاهيم والمعلومات النظرية والدراسات السابقة، فيما يتعلق بمتغيري البحث فقط، وهما : السلوك الديني والإدمان على الكحول والمخدرات، ولا يتعداهما، وإلا وقع الباحث في خطأ فادح.

إليكم هذا العنوان لبحث لأطروحة دكتوراه :

"الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي".

وتكوّن إطاره النظري من هذه الفصول السبعة : الفصل الأول : الإشكالية. الفصل الثاني : المفاهيم المتعلقة بالحاجات. الفصل الثالث : حقوق الطفل من خلال المنظمات الدولية. الفصل الرابع : نظريات الحاجات النفسية الاجتماعية. الفصل الخامس : الحاجات النفسية الاجتماعية وطرق قياسها. الفصل السادس : اختبارات التحصيل الدراسي. الفصل السابع: العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي. إن الفصول: الثالث والخامس والسادس، لا مبرر لإدراجها. وهي غريبة عن موضوع البحث، كما يظهر من عنوانه.

وعنوان بحث آخر لرسالة ماجستير:

"الحاجات الإرشادية لغير المتوافقين في الزواج".

إن هذا البحث يظهر من خلال عنوانه أنه يهدف إلى التعرف على الحاجات التي يمكن إرشاد غير المتوافقين في الزواج فيها ليتحقق لديهم التوافق الزواجي. ولكن الفصول التي تضمنها الإطار النظري جاءت كما يأتي: الفصل الأول : في التوافق واللاتوافق. الفصل الثاني : الأسرة والثقافة والتنشئة الاجتماعية. الفصل

الثالـــث: العائلة الجزائرية الممتدة. الفصل الرابـــع : العائلة الجزائرية النووية. الفصل الخامس : الإرشاد الزواجي. إن الفصول : الثاني والثالث والرابع, لا مبرر من إدراجها في البحث. وتقدم دليلا على أن صاحب هذا البحث، عجز عن تحديد موضوع بحثه. وهذا خطأ فادح.

2 ــ إن العناصر التي يتكون منها الإطار النظري للبحث، هي : المفاهيم والمعلومات النظرية ونتائج البحوث السابقة. والشائع في كتابتها لدى باحثينا، في معظم الأطروحات أو كلها، هو أن تفكك هذه العناصر، وتفصل عن بعضها. فيكتب الباحثون نتائج البحوث السابقة في مكان خاص ومنعزل عن المفاهيم والمعلومات النظرية. ويكتبون المعلومات النظرية في فصول منعزلة كذلك عن المفاهيم ونتائج البحوث السابقة. ويكتبون تعريفات المفاهيم في مكان منعزل عن المعلومات النظرية. فيأتي البحث في جانبه النظري مفكّكا، كما يفكك جهاز ما، كل جزء منفصل عن الآخر. مما يفقد البحث العلمي تكامله واتساقه الأكاديمي.

وهناك طريقتان للكتابة, أكاديمية وغير أكاديمية :

1. الكتابة الأكاديمية.

تستخدم في مجال كتابة البحوث العلمية، حين يستعرض الباحث المفاهيم والمعلومات النظرية ونتائج البحوث السابقة في كل منسجم يكمل بعضه بعضا في وحدة عضوية علمية متسقة. فيعرف المفاهيم ويحللها وفق الإطار النظري الذي يتبناه, ويدعم ذلك بنتائج البحوث السابقة في الموضوع, مبرزا بطريقة نقدية, جوانب الضعف والنقص وجوانب القوة, وجوانب الغموض، وجوانب الاتفاق والاختلاف، سواء في مفاهيم البحث أم في المعلومات النظرية أم في نتائج البحوث السابقة. فيتعرف على الجوانب التي تم بحثها والجوانب التي تحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي, فيتخذ منها مشكلة بحثه.

والمعلومات التي يستعرضها الباحث بطريقة الكتابة الأكاديمية, تكون عادة معلومات غير مؤكدة وغير نهائية, لأن "المنظومة العلمية" التي يُنْجَزُ فيها البحث, تبقى دائما مفتوحة للتغيير والتعديل والإضافة والإزالة, وهكذا تنقح النتائج العلمية وتعدّل، ويتراكم المفيد منها وينمو ويزداد ثراء وفائدة.

والحقيقة أن الكتابة بهذه الطريقة, هي التي تضفي على البحث صبغته العلمية, لأن الباحث (وبصفته باحثا، ومتخصصا) يسأل ويستقصي وينتقد, ويجيب عن تساؤلاته من خلال المفاهيم والمعلومات النظرية ونتائج البحوث السابقة, فيتعرف فعلا وبصورة جيدة عن جوانب الموضوع الذي يبحث فيه, فيتسنى له اكتشاف النقص والغموض والتناقض، الذي يتخذ منه مشكلة لبحثه.

ويتعرف الباحث على مشكلة البحث من مفاهيم البحث. أو من المعلومات النظرية للبحث. أو من نتائج البحوث السابقة. وأشرحها فيما يأتي :

بالنسبة للتعرف على مشكلة البحث من المفاهيم. قد يسأل الباحث : هل كل من المفاهيم النفسية التالية : الانطواء، الخجل، الحياء، القلق الاجتماعي، الارتباك، العزلة الاجتماعية، تشير إلى نفس المعنى في السلوك

البشري ؟ وأي منها يفسر سلوك التردد ؟ وسلوك الانسحاب ؟ واضطراب السلوك الاجتماعي ؟ واضطراب سلوك التواصل ؟ وسلوك احمرار الوجه ؟ وقد يسأل كذلك، هل : مفهوما المثابرة ومواصلة الاتجاه، يشيران إلى نفس المعنى في السلوك البشري ؟ وأي منهما يساهم في تفسير الإبداع ؟ وأي منهما يرتبط بمفهوم الدافع ؟

بالنسبة للتعرف على مشكلة البحث من المعلومات النظرية للبحث (أو النظريات). قد يسأل الباحث : هل مراحل النمو المعرفي، التي قال بها ج. بياجي، وهي : 1. المرحلة الحسية الحركية. 2. مرحلة ما قبل العمليات. 3. مرحلة العمليات الإجرائية. 4. مرحلة العملية التجريدية، واكتشفها لدى أطفال مدينة جنيف، تظهر هي نفسها لدى أطفال مدينة باتنة ؟ وقد يسأل، كذلك : هل عزو الأفراد لنتائج أعمالهم، ناجحة أو فاشلة، يجعلهم يظهرون إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط ؟ وقد يسأل، كذلك : هل تفسير المعرفيين للاكتئاب، أكثر صدقا وفائدة من تفسير السلوكيين له ؟

بالنسبة للتعرف على مشكلة البحث من نتائج البحوث السابقة. قد يسأل الباحث : هل الإناث أكثر التزاما بممارسة السلوك الصحي من الذكور ؟ وقد يسأل، كذلك : هل طرق تدريس الجغرافيا تختلف عن طرق تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية ؟ وقد يسأل، أيضا : هل يتأثر سلوك المراهقين بتوجيهات الأقران أكثر مما يتأثر بتوجيهات الأسرة ؟ وقد يسأل، أيضا : هل جنس الوالد بتفاعله مع الأسلوب التربوي للأسرة، أكثر فاعلية في التأثير على سلوك الأبناء من الجنسين ؟

وأضيف هنا إمكان التعرّف على مشكلة البحث من الممارسات العملية. قد يسأل الباحث : هل الموظفون الذين تلقوا تكوينا مهنيا، أكثر التزاما وظيفيا. وقد يسأل، كذلك : هل الملتزمون وظيفيا ملتزمون بقانون المرور ؟ وقد يسأل، كذلك : هل الطلاب المتفوقون دراسيا، يتفوقون كذلك في ممارسة البحث العلمي ؟

2. الكتابة غير الأكاديمية.

وتستخدم في مجال التأليف التقليدي للكتب المدرسية وحتى للكتب غير المدرسية, حين يتم عرض المعلومات بطريقة سردية في فصول أو دروس بصفتها حقائق نهائية تأكدت صحتها, دون مناقشتها في إطار منظومة علمية معينة، لإبراز ما فيها من خطأ أو صواب أو نقص أو غموض. كأن يكتب أحدنا كتابا أو فصلا عن القلق. فيبدؤه بتعريف أو تعريفات للقلق ثم أنواع القلق ثم أعراض القلق ثم نظريات القلق ثم قياس القلق ثم علاج القلق. فتأتي معلومات هذا الفصل أو الكتاب على شكل حقائق تكاد تكون حاسمة ونهائية, ولا تحتاج إلى أي تقييم نقدي أو تعديل أو تغيير أو إزالة. وهذه الطريقة لا تفيد في مجال البحث العلمي. ومن الأمثلة عليها، تأليف الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

ولكي أبيّن كيف تكون الكتابة الأكاديمية، أقدم المثال الآتي عن متغيري مصدر الضبط والقلق، كجزء من فصل، في أطروحة في علم النفس :

"مصدر الضبط والقلق.

"إن القلق مفهوم أساسي في سيكولوجية السلوك اللاسوي. ويمثل العرض الرئيسي الدال على الاضطراب العصابي. ومن أكثر التعبيرات الشائعة في الكتابات الخاصة بالصحة النفسية. ويعد حالة وجدانية من الخشية وتوقع الشر والعجز والإحباط، ولا يرتبط بموقف أو مثير بيئي معين. بل هو شعور عام هائم طليق، يمكث مع الفرد في كل المواقف. ونجد على المستوى السلوكي، استجابات التجنب والتحاشي، خصائص مميزة للقلق.

"وبما أن القلق خبرة نفسية شائعة بين الناس، أي أنه خبرة يومية يعاني منها الأفراد في كل الأعمار. فإن هذا يقودنا إلى التفرقة بين نوعين من القلق حسب كاتل 1966 : الأول هو القلق "الحالة" والثاني هو القلق "السمة". ويشير القلق "الحالة"، إلى الوضع الطارئ والمؤقت الذي يحدث لدى الفرد إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تثير القلق (قلق التفاوض، مثلا). أما القلق "السمة" فيشير إلى أساليب سلوكية ثابتة تميز شخصية الفرد. أي أن القلق في هذه الحالة أقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى مثيرات الموقف. ولذا يرتبط التفاوت في درجة هذا القلق بدرجة القلق التي تسم الفرد أكثر من ارتباطها بحجم التهديد أو الخطر المتضمن في هذا الموقف. وهذا النوع من القلق (قلق السمة) هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية. ويتحدث عنه السيكولوجيون العياديون كعرض للاضطرابات العصابية. ويمتد في نشأته ونموه إلى خبرات الطفولة والمثيرات التي تعرض لها الفرد أثناء التنشئة الاجتماعية. ويعني هذا أن كل الناس يمرون بخبرة القلق الحالة إذا تعرضوا لما يعاكسهم أو يضايقهم، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بالقلق "السمة"، ويكونون أكثر انتباها وإدراكا لدرجة الخطر في الموقف، والمثيرات التي يتعرضون لها باعتبارها مهددة لهم، حتى ولو كانت في الواقع ليست كذلك. وتكون استجاباتهم القلقة أو المعبرة عن القلق على قدر الخطر الذي يدركونه(سبلبرجر وآخرون، 1992، 14 ــ 15).

"يعرف ج. ب. روتر، القلق، بأنه : "توقع نجاح متدن". (جيري فيرز، 1986، 206). أما أ. عكاشة فيعرفه بأنه : "شعور عام غامض بتوقع أحداث غير سارة مصحوبا بالخوف والتوتر والإحباط". (أحمد عكاشة، 1988، 39 ــ 40). كما يعرفه ح. ع. زهران بأنه : "حالة توتر شامل ومستمرة نتيجة توقع خطر فعلي أو رمزي، ويصحبها خوف غامض وأعراض جسمية ونفسية". (حامد عبد السلام زهران، 1977، 397).

"إن التعريفات السابقة تجعل "التوقع"، وهو دافع معرفي، عاملا أساسيا لنشوء القلق. والتوقع مفهوم مركزي في نظرية التعلم الاجتماعي، التي انبثق عنها مفهوم : مصدر الضبط الداخلي/ الخارجي للتعزيز.

"وتم بحث متغير القلق مع كثير من المتغيرات المعرفية، ثبت منها أن الأشخاص القلقين تنقصهم الفاعلية في استبصارهم بالواقع، وفهمهم للأحداث البيئية والسيطرة عليها. ويحملون توقعات سلبية عن إمكاناتهم الشخصية في ضبط أسباب الحصول على التعزيزات، وهذا نتيجة للتوتر الذي ينتابهم بصورة مزمنة.

"وأجريت بحوث عديدة لمعرفة موقع الأشخاص القلقين من طلاب الجامعة على متغير مصدر الضبط الداخلي/ الخارجي للتعزيز، وفق بعض المتغيرات البدنية والمعرفية والانفعالية في الثقافات المختلفة.

"ففي أمريكا قام ريسيك Resik 1982 بدراسة للتعرف على السمات التي تميز الطلاب المختصين في الطب النفسي. فطبق الاستبيانات النفسية التالية : استبيان روتر لمصدر الضبط، قائمة القلق الحالة والسمة، بروفيل الحالات النفسية. وتكونت العينة من 340 من طلاب الجامعة بكلية الطب. فبينت النتائج أن من أهم السمات التي تميز الطالب المتخصص في الطب النفسي ما يلي: التوتر، الغضب، الارتباك، الاضطراب، القلق، الاعتقاد في الضبط الخارجي.(رشاد عبد العزيز موسى،1989، 61).

"وفي البرازيل قام بياجيو Biaggio 1989 بدراستين لاختبار صحة الفرض القائل بأنه توجد علاقة موجبة بين القلق والاعتقاد في الضبط الخارجي للتعزيز.

"الدراسة الأولى تكونت عينتها من 186 طالبة من جامعة ريو دي جانيرو. وطبق عليهن قائمة القلق الحالة – السمة واستبيان روتر لمصدر الضبط.

"الدراسة الثانية تكونت عينتها من 216 تلميذا من السنة الرابعة، 214 تلميذا من السنة الخامسة، 160 تلميذا من السنة السادسة، وكلهم من المرحلة الابتدائية. وطبق على كل العينات قائمة القلق للأطفال واستبيان ناويكي، ستراليكلاند لمصدر الضبط للأطفال. فانتهت النتائج إلى ما يلي :

"بالنسبة للدراسة الأولى تحققت صحة الفرض. حيث وجد أن الطالبات المعتقدات في الضبط الخارجي كن أكثر قلقا مقارنة بذوات الاعتقاد في الضبط الداخلي.

"أما الدراسة الثانية فتبين منها أن الأطفال ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي أكثر قلقا كما كانت العلاقة بين الاعتقاد في الضبط الخارجي والقلق الحالة سالبة. (السيد محمد عبد الرحمن الجندي، 1992، 115)".

وهكذا يستمر الباحث في عرض محتوى هذا الفصل بهذه الطريقة، إلى أن ينهيه بخاتمة، عبارة عن خلاصة لكل ما ورد في الفصل.

نلاحظ أن الباحث هنا، تناول كلا من تعريفات المفاهيم وبعض الأفكار النظرية ونتائج الدراسات السابقة، في عرض واحد. ولم يفصل بينها في ثلاثة أماكن منعزلة عن بعضها في تقرير البحث، كما هو شائع في كل البحوث التي تجرى حاليا. فيقوم الباحثون بتفكيك هذه الجوانب وإبعادها عن بعضها؛ تعريفات المفاهيم في مكان منعزل. والنظريات أو المعلومات النظرية منعزلة في مكان آخر. ونتائج الدراسات السابقة منعزلة كذلك في مكان آخر. فيصير الأمر كالذي قام بتفكيك آلة أو جهاز، أو محرك سيارة، كل قطعة منفصلة عن القطع الأخرى، مما يجعل المحرك يفقد خاصيته كمحرك، ولا يؤدي وظيفته. وكذلك البحث، عندما يفكك بهذه الطريقة يفقد خاصيته الأكاديمية، ويفقد قيمته العلمية.

ويصف علماء المنهجية الباحثين الذين يفككون الجانب النظري أو الإطار النظري إلى ثلاثة جوانب منفصلة عن بعضها، بعدم التمكن العلمي، والعجز عن تناول إطار نظري وتحليله تحليليا جيدا عميقا وناقدا. لأن

هذا يتطلب تمكنا علميا، وجهدا في البحث. فيتجنب الباحثون العاجزون هذه الطريقة، ويلجؤون إلى السهل الخاطئ.

وهناك كذلك، ظاهرة الإكثار من التعريفات في ثلاثة أماكن من تقرير البحث. 1) تحت عنوان فرعي يدعى : تعريفات مفاهيم البحث. 2) في بداية كل فصل بالنسبة للمتغيرات. 3) التعريفات الإجرائية. فيصير البحث في وضعية "حمولة زائدة" "Surcharge" أو ازدحام واكتظاظ "Encombrement"، لا داعي له، بل يشوّه جمالية البحث. ويفقد للبحث العلمي خاصية من خصائصه الهامة، وهي : الإيجاز.

والعمل المنهجي والتنظيمي الحكيم في كتابة التعريفات، أنها تكتب في مكانين فقط في تقرير البحث، هما : في بداية فصل كل متغير من متغيرات البحث. وهذه تعريفات نظرية أو وصفية للمفاهيم، وتدعى تعريفات تكوينية أو تأسيسية. وتكتب كذلك في نهاية الفصل المتعلق بأهداف البحث ومشكلته وفروضه، وتدعى تعريفات إجرائية، من خلال أساليب قياسها أو إجراءات وضعها في موقف تجريبي.

4) أهداف البحث، مشكلة البحث وأسئلته، فروض البحث.

بصفتها موجهات للبحث. لأن كل بحث يسعى إلى تحقيق أهداف، والإجابة عن أسئلة، واختبار فروض. وينبغي الاهتمام بها، وكتابتها بطريقة فنية واضحة، ومتسقة مع بعضها في الاتجاه والمعنى. وأتناولها فيما يلي

1. أهداف البحث.

تعتبر أهـداف البحث، من أهـم موجـهات إجراءات البحث الميدانية. لأن كـل بحـث، ينبغي أن يسعى إلى تحقيق أهداف محددة. وبالتالي، ينبغي الاهتمام بها في البحث، وكتابتها بطريقة جيدة، من حيث الوضوح والاتساق في التوجه والمعنى. فيبين فيها الباحث، ما الذي يسعى إلى الوصول إليه، ومن أجله يقوم بإجراء البحث. أي النتائج التي يسعى إلى تقديمها. وتكون هذه النتائج إما عبارة عن معرفة علمية نظرية، تضاف إلى ما هو موجود منها في موضوع البحث. أو تكون عبارة عن نتائج يمكن الاستفادة منها عمليا في ميدان موضوع البحث لإصلاح ما يمكن إصلاحه في ذلك الميدان. وبما أنها من أهم موجهات البحث، تكتب ضمن الفصل الذي يتناول : أهداف البحث ومشكلة البحث وفروض البحث والتعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث.

2. مشكلة البحث.

تعتبر مشكلة البحث، كذلك، من موجهات البحث، بل هي صلب موضوع

البحث. وتعرف ببساطة، بأنها : "سؤال غامض ومحيّر عن ظاهرة سلوكية معينة، لا توجد لدى الباحث إجابة عنه فيما يتوفر لديه من معلومات".

ومن الكتابات السيئة لمشكلة البحث والفروض، أنها تكتب في الفصل الأول من الأطروحة. قبل عرض مفاهيم البحث والمعلومات النظرية ونتائج البحوث السابقة. ويبدو الأمر هنا، أن الباحثين لا يفرقون بين الشعور بالمشكلة وتحديد المشكلة. إن خطوات الطريقة العلمية، التي اقترحها الفيلسوف والمربي الأمريكي، جون ديوي

J. Dewey، عام 1910، ونجدها كذلك لدى فلاسفة مناهج العلم، وتتابع العمليات الفكرية لمسار البحث العلمي، تبدأ بالشعور بالمشكلة، ثم جمع المعلومات حولها، ثم التوصل إلى تحديدها. إذن، يتم تحديد مشكلة البحث، بعد جمع المعلومات حولها، ويتم جمع المعلومات من المفاهيم والمعلومات النظرية ونتائج البحوث السابقة، المتعلقة بمتغيرات البحث (وهي التي تكوّن الإطار النظري، كما أشرت إلى ذلك سابقا). وبعدها يتسنى للباحث التعرف على مشكلة البحث وتحديدها بدقة. وبعدها يقترح لها حلا أو تفسيرا من خلال وضع فرض أو فروض، التي يختبرها بمنهج علمي ملائم. هذه هي الطريقة السليمة في كتابة مشكلة البحث. أي أنها تكتب بعد عرض الجانب النظري للبحث، لأنها تستنبط أو تستقرأ منه. ومما يؤيد هذه الطريقة في كتابة مشكلة البحث، هو عامل السبق الزمني للمفاهيم والمعلومات النظرية ونتائج البحوث السابقة، على مشكلة البحث وفروضه. وعامل السبق الزمني هذا، يجعل من الضروري أن يكون هناك أيضا سبق زمني ومكاني في كتابة مشكلة البحث وفروضه، بعد عرض الإطار النظري وتحليله تحليلا جيدا وعميقا وهادفا. وإلا صارت العملية البحثية مقلوبة رأسا على عقب. أي أن البحث، في جانبه النظري، بدأ من حيث انتهي. وكأن الباحث هنا يشبه ذلك الذي بدلا من أن ينسب الابن إلى أبيه، ينسب الأب إلى ابنه. أتذكر، وأنا في المرحلة الجامعية الأولى، أن أستاذا كان يقدم لنا دروسا في علم الاجتماع العام. وفي درس حول فلسفة التاريخ، تناول إسهامات ابن خلدون، في هذه الفلسفة. فقال لنا : "إن ابن خلدون ماركسي !".

3. أسئلة البحث.

تعتبر أسئلة البحث، كذلك، من موجهات إجراءات البحث الميدانية. لأن كل بحث يحاول أن يجيب عن سؤال أو عن أسئلة. ويضع الباحثون أسئلة لبحوثهم، لأنها أكثر تحديدا لمشكلة البحث. ويسعى البحث، بإجراءاته الميدانية، للإجابة عنها. وينبغي أن تتسق في الاتجاه والمعنى مع أهداف البحث، ومشكلة البحث. ويمكن للباحث أن يكتفي بالأسئلة، دون المرور إلى وضع فروض للبحث. كما يمكنه أن يضع فروضا للبحث، بعد الأسئلة.

4. فروض البحث.

تعتبر الفروض كذلك، من موجهات إجراءات البحث الميدانية. وينبغي أن تتسق في الاتجاه والمعنى مع كل من أهداف البحث وأسئلة البحث. وفرض البحث هو حل مؤقت للمشكلة، أو إجابة مؤقتة عن السؤال. وأتناول الفرض العلمي، من ثلاثة جوانب؛ من ناحية التسمية. من ناحية الصياغة. ومن ناحية الاختبار :

فمن ناحية التسمية : يذكر علماء المنهجية نوعين من الفروض هما : فرض البحث، والفرض الإحصائي. وفرض البحث، هو الذي يكتبه الباحث ويصرح به في مكانه في تقرير البحث. وهو الذي يوجه فعاليات البحث الميداني بعد ذلك. لأنه "جسر" أو "محطة عبور" يعبر خلاله الباحث من الجانب النظري للبحث إلى الجانب الميداني. ويشترط في فرض البحث الجيد، ما يأتي :

1. أن يستنبط من مفاهيم، أو من نظرية، أو من نتائج بحوث سابقة، أو من ملاحظات في الحياة العملية. بمعنى ألا يضع الباحث فرضا أو فروضا لبحثه، إلا إذا قام بتحليل الإطار النظري للبحث، من مفاهيم ومعلومات نظرية ونتائج دراسات سابقة، بطريقة عميقة وناقدة، حتى يتعرف على توجهاته، وعلى جوانبه القوية والضعيفة، والواضحة والغامضة، ثم يضع بعد ذلك فرضا أو فروضا مناسبة.

2. أن تتحدد في فرض البحث المتغيرات التي يختبر العلاقة بينها.

3. أن يكون فرض البحث شاملا ومتسقا مع النظرية أو مع نتائج البحوث السابقة، أو مع ما تمت ملاحظته في الحياة العملية، التي اشتق منها.

4 ــ أن يكون فرض البحث خاليا من التناقض مع ما تذهب إليه النظرية، أو نتائج البحوث السابقة، أو ما تمت ملاحظته في الحياة العملية.

5 ــ أن يكون فرض البحث متعددا. لأن حل المشكلة، قد يحتاج إلى أكثر من فرض، في بحث واحد.

6 ــ أن يكون فرض البحث بسيطا وموجزا من حيث عدد المتغيرات، ومن حيث عدد العينات، ومن حيث مستوى التصميمات.

7 ــ أن تكون لفرض البحث القدرة على التنبؤ بطبيعة العلاقة بين متغيرين فأكثر.

8 ــ أن يصاغ فرض البحث في جملة خبرية أو عبارة تقريرية.

9 ــ أن يكون فرض البحث قابلا للاختبار.

ولكي لا يقع الباحثون في ارتكاب الأخطاء عند وضعهم لفروض بحوثهم، ينبغي عليهم الأخذ بعين الاعتبار للشروط السابقة لصياغة فروض البحث والتقيد بها.

أما الفرض الإحصائي، فهو صورة أخرى لفرض البحث، يضعه الباحث عندما يكون بصدد اختباره إحصائيا.

ومن ناحية الصياغة : لا توجد قاعدة محددة لصياغة فروض البحث. وفيما يأتي نماذج من صياغات مختلفة لفروض البحث، وكلها صحيحة.

يمكن صياغة فروض البحث، كما يأتي : المتدينون سعداء. المدمنون تعساء. الأذكياء ناجحون. الأحداث القاطنون في أحياء فوضوية منحرفون. الإناث أكثر التزاما بالسلوك الصحي من الذكور. النوم ليلا أكثر فائدة صحيا من النوم نهارا.

ويمكن صياغة فروض البحث السابقة، بطريقة أخرى، وهي : إذا كان الأفراد متدينين سيكونون سعداء. إذا شعر الفرد بالتعاسة سيكون مدمنا على مخدر معين. إذا كان الفرد ذكيا سيكون ناجحا. إذا كان الحدث من قاطني الأحياء الفوضوية سيكون منحرفا. كلما كان الفرد أنثى كان أكثر التزاما بالسلوك الصحي. الأفراد الذين ينامون ليلا، أكثر صحة من الأفراد الذين ينامون نهارا.

ومن ناحية اختبار فروض البحث السابقة : فإن الشائع في فروض البحث، أنها تكون : ارتباطية أو فارقية أو تنبؤية أو تفاعلية أو عاملية.

ورغم أن أي صياغة استعملها الباحثون لفروضهم من الصياغتين السابقتين، تكون صحيحة. إلا أن الشائع لديهم، أنهم عندما يريدون اختبار فروض بحوثهم، يقومون بصياغتها بالطرق التالية :

ـــ توجد فروق بين المتدينين وغير المتدينين في الشعور بالسعادة.

ـــ يرتبط التدين بالشعور بالسعادة.

ـــ يمكن التنبؤ بمستوى الشعور بالسعادة لدى الأفراد، إذا تم التعرف على مستويات تدينهم.

ـــ توجد فروق بين المدمنين وغير المدمنين في الشعور بالتعاسة.

ـــ توجد فروق بين الناجحين والفاشلين في درجة الذكاء.

وهكذا بالنسبة لصياغة الفروض الأخرى.

وعلى الباحث أن يختار صياغة واحدة فقط من الصياغات السابقة لفروض بحثه. ولا يترتب على ذلك أي خطأ. أما إذا قام بصياغة فرض واحد بأساليب عديدة، وفي أماكن عديدة كذلك، في تقرير البحث، فهذا غير مقبول.

ويذكر علماء مناهج البحث النفسي، نوعين من الفرض الإحصائي، هما : الفرض الإحصائي البديل، والفرض الإحصائي الصفري. والفرض الإحصائي البديل، هو حليف لفرض البحث. وهو إما موجه أو غير موجه.

ولا يوضع فرض البحث أو الفرض الإحصائي البديل بصيغة صفرية أبدا. أي فرض ينفي وجود ارتباط أو فرق أو تنبؤ أو تفاعل أو عوامل. فالصياغة الصفرية للفرض غير مألوفة علميا، وغير مقبولة. لأنه ليس سليما، أن نقول عن شيء ما ليس موجودا، وفي نفس الوقت، نبحث عنه. فالباحث الذي يقول لا يوجد ارتباط بين الذكاء والطموح، ويقول لا يوجد فرق بين الجنسين في مفهوم الذات وغيره، ثم يجري بحثا لإثبات ذلك، هذا ليس باحثا جيدا. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، لا يمكن اختبار الفرض الصفري إحصائيا. لأن جداول الدلالة الإحصائية، تم وضعها للاختبار الإحصائي عند الذيل الواحد One Tailed، بالنسبة للفرض الإحصائي البديل الموجه. وعند الذيلين Two tailed، بالنسبة للفرض الإحصائي البديل غير الموجه. أما الفرض الإحصائي الصفري، فلا يكون موجها وغير موجه، ولا يختبر بالدلالة الإحصائية. لأنه عند حصول الباحث على نتيجة بعدم وجود فرق أو عدم وجود ارتباط وغيره، فلا يذهب إلى الجداول الإحصائية ليقارن القيمة الإحصائية المحسوبة بالقيمة الإحصائية الجدولية.

والمكان الوحيد الذي يذكر فيه الباحث الفرض الإحصائي الصفري، هو عند مناقشة نتائج البحث. فإذا جاءت نتيجة البحث تبين وجود ارتباط أو وجود فرق أو وجود تنبؤ... إلخ. يقول أقبل الفرض البديل، وأرفض

الفرض الصفري. أما إذا كانت نتيجة البحث تبين عدم وجود ارتباط أو عدم وجود فرق أو عدم وجود تنبؤ وغيره، يقول أرفض الفرض البديل وأقبل الفرض الصفري. لأن نتيجة البحث، هي التي تؤيد فرض البحث أو تدحضه. وقد قلت أن الفرض الإحصائي البديل هو حليف لفرض البحث. بمعنى أنه إذا تحقق الفرض الإحصائي البديل، يعني أن النتيجة تؤيد فرض البحث، وإذا تحقق الفرض الإحصائي الصفري، يعني أن النتيجة تدحض فرض البحث.

أدعو الباحثين، أن يمارسوا البحث بهذه الطريقة الفنية الموجزة. ومن خصائص العلم البساطة والإيجاز (ما قلّ ودلّ).

5) منهج البحث.

يقال : إن طبيعة موضوع البحث، هي التي تحدد منهج البحث. ولكن ما المقصود بطبيعة موضوع البحث؟ تتحدد طبيعة البحث، خاصة من خلال : أهدافه وأسئلته وفروضه، ومتغيراته.

وكما أشرت، في فقرة سابقة، فإن كلا من أهداف البحث وأسئلته وفروضه، هي موجهات البحث. : فإذا كان الأمر يتعلق بمعرفة الفروق، فإن مناهج البحث المناسبة هي المنهج التجريبي وشبه التجريبي والعلّي/ المقارن. وإذا كان الأمر يتعلق بمعرفة الارتباطات، فإن منهج البحث المناسب هو المنهج الارتباطي بأساليبه المختلفة. وإذا كان الأمر يتعلق بالتنبؤ، فإن منهج البحث المناسب هو أساليب الارتباط والانحدار. وإذا كان الأمر يتعلق بالتعرف على مشكلات التوافق والصراعات النفسية لدى فرد معين، فإن المنهج المناسب هو المنهج العيادي وأساليبه المختلفة (دراسة حالة). وإذا كان الأمر يتعلق بمعرفة مدى انتشار ظاهرة سلوكية ما في مجتمع واسع، فإن المنهج المناسب هو المنهج المسحي..... وهكذا.

بالنسبة لمتغيرات البحث : فإذا كانت متغيرات البحث قابلة للتجريب، (مثل : الدافعية والقلق والإحباط). فإن منهج البحث المناسب، هو التجريبي وشبه التجريبي. وإذا كانت المتغيرات غير قابلة لإخضاعها للتجريب، فإن مناهج البحث المناسبة في هذه الحالة متعددة؛ العلّي/ المقارن، الارتباطي، العيادي، المسحي، وغيرها.

6) مجتمع البحث.

يدعى كذلك الأصل العام، أو المجتمع الإحـــصائي أو الأصل السكاني. وهو المجتمع المستهدف من إجراء البحث.

وهو في لغة العلوم الإنسانية، عبارة عن مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا، والمستهدفة من البحث. وهو مصطلح في مناهج البحث العلمي النفسي، المقصود به كل من الأفراد والوقائع والأشياء التي يمكن أن تعمم عليها نتائج البحث، ولها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من الأفراد والوقائع والأشياء الأخرى. مثل : أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، المرضى بقرحة المعدة، المراهقون الجانحون، تلاميذ التعليم الابتدائي، المرضى عقليا، مديرو المدارس الثانوية، الموظفون في قطاع البريد

والاتصالات، طلاب الجامعة، المجرمون، المتأخرون عقليا، الآباء والأمهات، اليتامى، المدمنون، المسنون، العمال في مصانع، سكان مدينة، الجانحون. حوادث السيارات، حوادث الطلاق، الكتب المدرسية، أسئلة الامتحانات... إلخ.

وهناك مستويان من مجتمع البحث، أو الأصل العام، وهما : الأصل العام المستهدف (المسنون في القطر الجزائري). والأصل العام سهل المنال (المسنون في ولاية باتنة). لأن الباحث يسهل عليه الوصول إليهم وسحب عينة منهم.

وبما أن مجتمع البحث هو المستهدف من إجراء البحث، فإنه قبل إجراءات سحب العينة منه، ينبغي تحديد إطاره العام. أي تعريفه بدقة، وتحديده بكل خصائصه أو معظمها. بحيث يصير متميزا تماما عن غيره من الأصول العامة الأخرى. حتى يتسنى بعد ذلك سحب عينة جيدة منه. أي ممثله له. فمثلا، في حالة سحب عينة من طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف 2 (بصفتهم مجتمع البحث)، ينبغي إعداد قائمة اسمية بجميع طلاب وطالبات هذه الكلية. وهذا يعني أن الإطار هو أسلوب لتعريف وتحديد الأصل العام تحديدا دقيقا لكل مفرداته، مما يمكن الباحث من الوصول إلى جميع هذه المفردات، وإبعاد المفردات الأخرى، غير المعنية بالبحث (طلاب في جامعات أخرى، أو في كليات أخرى). ويفيد الإطار الباحث كذلك، في تجنب الوقوع في التحيز. لأن تحديد أفراد الأصل العام في إطار، يمكنه من إعطاء فرص متساوية لكل مفردة من مفرداته في الظهور ضمن العينة. ويجب أن يحقق الإطار ما يأتي :

1. الوضوح في تعريف الأصل العام محل البحث.
2. شمول جميع مفردات الأصل العام.
3. عدم تكرار بعض مفردات الأصل العام.

إن المستهدف من إجراء البحث، هو المجتمع وليس العينة. فالمجتمع هو الهدف من البحث، أما العينة فهي الوسيلة لذلك.

تبريرات تحديد الأصل العام.

هناك ثلاثة تبريرات لتحديد الأصل العام تحديدا واضحا ودقيقا، وهي.

أ. المعاينة.

إن الأصل في البحث العلمي، أن يجرى البحث على كل مجتمع البحث. أما إذا كان ذلك صعبا أو مستحيلا، لكون عدد أفراد مجتمع البحث كبيرا جدا، مما يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، فإن الحل عندئذ هو اختيار

عينة منه وإجراء البحث عليها. ومن الناحية المنطقية، فإذا لم يتم تحديد الأصل العام بطريقة واضحة، فكيف يتم أخذ الجزء منه، بطريقة واضحة أيضا ويمثله.

ب. تمثيل العينة للأصل العام.

من شروط إمكان تعميم النتائج وصدق هذا التعميم، أن تكون العينة ممثلة للأصل العام. ولا يتحقق الباحث من تمثيل العينة لأصلها العام، إلا إذا تمكن من تحديد إطار الأصل العام تحديدا دقيقا وشاملا.

والأصول العامة، ليست معروفة كلها بأعدادها أو بأسمائها لدى الباحثين. فعند القيام بالمعاينة، إما أن يكون الأصل العام معروفا لدى الباحث، أو يكون غير معروف لديه.

1. إن الأصل العام الذي يكون معروفا لدى الباحث، إما أن يكون صغيرا في مفرداته، فيتم بحثه كله، أو يكون كبيرا جدا فيستحيل بحثه كله. وهنا إما أن تكون مفردات هذا المجتمع مسجلة في قائمة أو قوائم لدى الباحث، أو يكون مجتمعا واسعا وغير محدد في مفرداته وغير مسجل لدى الباحث، ولكنه يستطيع الوصول إلى الجزء سهل المنال منه.

وعادة ما يكون الأصل العام المعروف لدى الباحث محددا في أماكن معينة، أو مؤسسات؛ كالمدارس والجامعات، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة كالإدارات والمستشفيات والنوادي والأسر وغيرها. ولذا يفضل الباحثون سحب عينات بحوثهم النفسية من هذه الأصول العامة؛ كتلاميذ المدارس وطلاب الجامعات وموظفي الإدارات وعمال الشركات وأطباء ومرضى المستشفيات. لأن الباحثين يجدون سهولة في الاتصال بهم، وسحب مفحوصين أو عينات منهم لبحوثهم.

2. وتوجد في مقابل ذلك، أصول عامة غير معروفة لدى الباحث. فهو لا يعرف تعدادهم، ولا تتوفر لديه قوائم بأسمائهم، ولا يستطيع معرفة أماكن تواجدهم، ولا تحتويهم مؤسسات معينة. والأمثلة على هذه الأصول العامة غير المعروفة كثيرة؛ مثل : اليتامى، الأرامل، المطلقين، المسنين، المدمنين، البغايا، اللصوص، المزورين، الأطفال المنغوليين، الأطفال الذاتويين، المصابين بأمراض مختلفة ولا يتواجدون في المستشفيات... وغيرهم من الأصول العامة التي يجد الباحث صعوبة في التعرف على أفرادها، وسحب عينة منها.

وبسبب هذا الاختلاف في طبيعة الأصول العامة، ومدى سهولة أو صعوبة معرفة الباحث بها، تم وضع أساليب مختلفة للمعاينة، لتشمل كل ذلك التنوع في طبيعة الأصول العامة. وفيما يأتي بعض الأمثلة.

إذا كان الأصل العام متجانسا، فيمكن سحب عينة صغيرة منه، وتفي بالغرض. وإذا كان الأصل العام غير متجانس، فتسحب منه عينة كبيرة الحجم نسبيا. وإذا كان الأصل العام صغير الحجم، ويمكن معرفته كله وكتابة أسماء مفرداته في قوائم، فيمكن سحب عينة منه بطريقة عشوائية. وإذا كان الأصل العام معروفا ولكنه كبير الحجم، بحيث يصعب كتابة مفرداته في قوائم، فيمكن سحب عينة منه بطريقة عرضية. وإذا كان الأصل العام غير معروف بأعداده أو بأماكن وجوده، فيمكن سحب عينة منه بأسلوب المعاينة الشبكية (كرة الثلج)... وهكذا.

ج. تعميم نتائج البحوث.

إن البحوث العلمية التي تجرى على عينات، تهدف إلى تعميم نتائجها على الأصل العام. لأن الأصل العام هو هدف البحث. ولن يتحقق التعميم ما لم يتم تعريف الأصل العام، الذي ينبغي ألا يتجاوزه هذا التعميم.

إذا لم يحدد الباحث المجتمع المستهدف من البحث، تحديدا واضحا ودقيقا، مبينا جميع خصائصه أو معظمها، فلن تكون لبحثه أي قيمة علمية. لأن عدم تحديد المجتمع المستهدف من البحث، يلحق ضررا جسيما بكل من عملية المعاينة. وعملية التمثيل. وعملية تعميم النتائج.

7) العينة والمعاينة.

تعرّف العينة بأنها : جزء من كل. والكل هو الأصل العام الذي تسحب منه. أي هي : مجموعة جزئية من الأصل العام. ولها نفس خصائص الأصل العام الذي تنتمي إليه.

أو هي : مجموعة من الوقائع أو الأشياء أو الأفراد، الذين يسحبهم الباحث من الأصل العام للمشاركة في البحث.

والمعاينة هي سحب جزء من الكل. ويتم اللجوء إلى المعاينة، عندما يصعب أو يستحيل إجراء البحث على الأصل العام كله. وعند التوصل إلى نتائج على العينة، تعمم على الأصل العام الذي سحبت منه.

وهناك أنواع من أساليب المعاينة، تم إجمالها في نوعين هما : المعاينة الاحتمالية (العشوائية). والمعاينة اللااحتمالية (غير العشوائية). والفرق بين النوعين يكمن فيما يأتي :

بالنسبة للمعاينة العشوائية، ينبغي توفر شرطين هما :

1. معرفة كل مفردات الأصل العام، وتسجيل أسمائها في قوائم.
2. جعل كل مفردة لها نفس الفرصة التي لجميع المفردات الأخرى لتكون ضمن عينة البحث، دون تحيز.

أما بالنسبة للمعاينة غير العشوائية، فلا تتقيد بهذين الشرطين. ولذا تعتبر المعاينة العشوائية، أكثر تحقيقا للتمثيل.

والقضية المركزية التي ينشغل بها الباحثون بالنسبة للعينة، هي حجمها. والطريقة التي يرون أنها من الضروري أخذها بعين الاعتبار لسحب حجم عينة مقبول علميا، هي النسبة المئوية. ولكن النسبة المئوية، تتحقق

في حالة واحدة فقط، عندما يكون حجم مجتمع البحث معلوم بتعداده لدى الباحث، وهذا لا يتحقق إلا نادرا جدا. وهناك عوامل عديدة جيدة، لتحديد حجم العينة، ليس من بينها النسبة المئوية. وهي:

1. طبيعة الأصل العام، من حيث حجمه ومدى تجانسه.
2. طرق جمع البيانات، من مجموعات أو من أفراد.
3. منهج البحث؛ تجريبي أم فارقي أم ارتباطي أم مسحي أم عيادي.
4. طريقة المعاينة، هل هي احتمالية أو لا احتمالية.
5. فرض البحث قوي أو ضعيف.
6. أهداف البحث وأهمية النتائج.
7. درجة الدقة المطلوبة في المعلومات المراد الحصول عليها.
8. التكاليف المتاحة لدى الباحث.

هناك شرط واحد فقط للعينة الجيدة، وهو أن تكون ممثلة للأصل العام.

8) إعداد أدوات القياس أو أدوات جمع المعلومات.

تؤدي أدوات القياس، وأدوات جمع المعلومات، دورا أساسيا في البحوث الميدانية. وتؤثر بصورة جوهرية في نتائج البحث. فإذا كانت أدوات جيدة، يحصل بها الباحث على معلومات محل ثقة. وتكون نتائج البحث، كذلك، محل ثقة. أما إذا كانت أدوات جمع المعلومات رديئة، يحصل الباحث بها على معلومات ليست محل ثقة، وتكون نتائج البحث وفقا لذلك، ليست محل ثقة.

وتشير مؤلفات القياس النفسي، إلى أن أداة القياس الجيدة، هي التي تتوفر على خصائص سيكومترية جيدة، أي معاملات الصدق والثبات مرتفعة. ولكن هذا لا يكفي وحده للحكم على أن أداة القياس جيدة، ومحل ثقة، لاستعمالها في الحصول على المعلومات من العينة. بل ينبغي أن تقوم أداة القياس على خلفية علمية واضحة بالنسبة للمتغير المراد قياسه. وهذا ما رأيت أن الباحثين يهملونه تماما، عند قيامهم بتصميم أدوات قياس جديدة لبحوثهم. ويكتفون باستخراج معاملات الصدق والثبات، التي تكون في معظمها بطرق سيئة، مما يفقد الثقة تماما في الأداة، رغم ما لها من دور أساسي في الحكم على مصداقية نتائج البحث.

وهناك خطوات لتصميم أداة قياس، توردها مراجع القياس النفسي، ينبغي الاطلاع عليها.

إن تحديد الخلفية النظرية العلمية لأداة القياس، ضروري جدا. ويساوي في الأهمية كلا من الصدق والثبات.

ومما ينبغي التأكيد عليه بالنسبة لأدوات القياس، من الناحية العلمية، أن استعمال أدوات القياس الجاهزة، التي تم إعدادها قديما، وأنجزت بها بحوث سابقة، أفضل من استعمال أدوات قياس تم إعدادها لغرض البحث. وينصح

علماء المنهجية والأخصائيون في القياس النفسي، أن استعمال أداة قياس جاهزة أو مترجمة، بشرط حساب شروطها السيكومترية على العينة الجديدة، أكثر فائدة من التأليف، لأنه في الحالة الأولى نبدأ من حيث انتهى غيرنا، ونحقق هنا مبدأ التراكمية في العلم، الذي يشير إلى أن العلم، عبارة عن جهود العلماء والباحثين تضاف إلى بعضها، فينمو العلم ويتطور. أما في الحالة الثانية فنبدأ من الصفر. ومن مزايا استعمال أدوات القياس الجاهزة، الاستفادة من نتائج البحوث السابقة التي أجريت على الأداة، حيث أن التكرار والامتداد والربط بين البحوث السابقة واللاحقة (التراكمية)، أكثر فائدة علميا من بناء أداة قياس جديدة تفتقد إلى السند العلمي في الدراسات السابقة.

9) الأساليب الإحصائية.

هناك أساليب إحصائية وصفية، وتستعمل لوصف البيانات المتعلقة بالعينة وتلخيصها وتبويبها.

وهناك أساليب إحصائية استدلالية، وتستعمل لاختبار الفروض وتعميم النتائج على مجتمع البحث.

وبالنسبة للأساليب الإحصائية الاستدلالية، هناك أساليب إحصائية استدلالية بارامترية، وأساليب إحصائية لابارامترية، ولكل منها شروط الاستعمال في معالجة البيانات.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، هناك معايير لاستعمال أساليب إحصائية مناسبة لبيانات البحث المناسبة. وتتمثل في :

المعيار الأول : مستويات القياس ودلالات الأرقام.

1 ــ مستوى التسمية والتصنيف.

2 ــ مستوى الرتبة.

3 ــ مستوى المسافات المتساوية.

4 ــ مستوى النسبة.

المعيار الثاني : طبيعة العينات وعلاقاتها بالمجتمع، بالنسبة للإحصاء البارامتري والإحصاء اللابارامترية.

المعيار الثالث : طبيعة المتغيرات كمية أو نوعية.

المعيار الرابع : قوة الاختبار الإحصائي.

(ينبغي الاطلاع على هذه المعايير في كتب القياس النفسي والإحصاء).

10) عرض نتائج البحث.

يمكن للباحث أن يعرض نتائج البحث من خلال الأهداف التي سعى البحث إلى تحقيقها. ويمكنه كذلك، عرض نتائج البحث من خلال أسئلة البحث. ويمكنه كذلك، عرض النتائج من خلال الفروض. ولا يترتب عن ذلك أي خطأ في منهجية البحث.

وتستعمل أساليب ووسائل معينة لعرض نتائج البحث، مثل : الجداول والمنحنيات والرسوم البيانية والمدرجات التكرارية والمضلعات التكرارية والدوائر النسبية والأعمدة والصور والأشكال وغيرها. وينبغي أن تكون واضحة وسهلة القراءة والفهم.

وعلى الباحث أن يسجل المعلومات الضرورية التي تتعلق بالعينات وحجمها وخصائصها والمتغيرات، على الجداول أو المنحنيات أو الرسوم البيانية وغيرها من وسائل عرض النتائج.

11) مناقشة نتائج البحث.

تناقش نتائج البحث بالتسلسل التالي : وفق الأسلوب الإحصائي المستعمل، إذا كان فارقيا أو ارتباطيا وغيره. وهنا يصرح الباحث بقبوله لفرض البحث ورفضه للفرض الصفري، أو العكس. ثم يذكر مدى اتفاق أو اختلاف نتائج البحث الحالي مع نتائج البحوث السابقة. مع تقديم تبريرات لكل من الاتفاق والاختلاف. ثم يذكر مدى اتفاق أو اختلاف النتائج مع المعلومات النظرية المتعلقة بموضوع البحث. وأخيرا يساهم في مناقشة النتائج باجتهاداته في إطار خصائص المتغيرات وخصائص مجتمع البحث وغيرها.

12) العائد من نتائج البحث.

ويتضمن جانبين هما :

1. يشير الباحث إلى مكانة نتائج البحث بالنسبة لنتائج البحوث السابقة. أي الإسهامات العلمية النظرية أو التطبيقية التي قدمها البحث.

2. يقترح الباحث بحوثا ينبغي إجراؤها مستقبلا، للإجابة عن بعض الأسئلة التي انبثقت عن نتائج بحثه.

وفيما يلي تلخيص لما سبق في الإطار الآتي :

إن البحث العلمي النفسي، يبدأ بشعور الباحث بوجود مشكلة. فيجمع حولها معلومات، التي يكوّن منها الإطار النظري للبحث، الذي يتناوله بمناقشة مضمونه من مفاهيم ومعلومات نظرية ونتائج دراسات سابقة، بطريقة نقدية، مبينا جوانب الوضوح وجوانب الغموض فيما يتعلق بالمعلومات المتعلقة بالمشكلة، ويحدد من خلال ذلك مشكلة البحث. ويصيغ كذلك عنوان البحث. وبعد تحديد مشكلة البحث، يشرع في إجراءات البحث الميدانية لإيجاد حل لها. فيحدد المنهج المناسب، ومجتمع البحث والعينة وأدوات جمع المعلومات والأساليب الإحصائية المناسبة. وبعد ذلك يعرض النتائج المتوصل إليها ويناقشها، ويبين مكانتها بالنسبة لنتائج البحوث السابقة. ويقترح

بحوثا أخرى لاستكمال فهم موضوع البحث.

وأُبرِز أهمية هذه الجوانب المنهجية من خلال ما يأتي :

1. الإطار النظري هام جدا في البحث، وهو الأساس لكل جوانب البحث الأخرى. لأن مشكلة البحث وفروضه تستنبط منه، وكذلك عنوان البحث. وفيه تناقش وتفسر نتائج البحث، وإليه تعود نتائج البحث لتدمج فيه. وعلى الباحثين أن يولوه اهتماما رئيسيا قبل أي جانب آخر من جوانب البحث الأخرى.

2. ومنهج البحث هام جدا، فمن خلاله تنفذ إجراءات البحث الميدانية بصورة علمية موضوعية. وعلى الباحثين أن يكونوا حريصين على اختيار منهج ملائم لطبيعة بحوثهم.

3. ومجتمع البحث هام جدا، فهو المقصود بالبحث، ومنه تسحب العينة، وعليه تعمم نتائج البحث. وعلى الباحثين الاهتمام به وتحديده جيدا.

4. وأدوات جمع المعلومات هامة جدا، لأن نتائج البحث تقوم عليها. وعلى الباحثين الاهتمام بها، من حيث إعداد خلفية علمية لأداة القياس، وحساب شروطها السيكومترية بأكثر من طريقة.

5. والأساليب الإحصائية هامة جدا، لأن بها تعالج بيانات البحث، وتصير النتيجة صحيحة أو خاطئة. وعلى الباحثين الاهتمام بها، باختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، للبيانات المناسبة.

6. وطرق عرض نتائج البحث هامة جدا، فمن خلالها تقدم نتائج البحث للقراءة. وعلى الباحثين الاهتمام بها، لتقديم نتائج واضحة تسهل قراءتها وفهمها.

7. ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها هامة جدا، فمن خلالها يتم فهم نتائج البحث، ويتم التوصل إلى استنتاجات. وعلى الباحثين الاهتمام بها، فهي تظهر كفاءاتهم العلمية كباحثين، وتقدم دليلا على استيعابهم للإطار النظري للبحث.

8. العائد من نتائج البحث. فمن خلاله يتم التعرف على ما قدمه البحث من إسهامات بالنسبة لنظرية البحث أو لنتائج البحوث

السابقة في نفس الموضوع. وما هي البحوث التي ينبغي إجراؤها مستقبلا حول الموضوع لاستكمال فهمه.

هذه هي الجوانب الأساسية في منهجية البحوث العلمية الميدانية في علم النفس. وينبغي الالتزام بها وعدم الحياد عنها إطلاقا، وإلا صار البحث ليس علميا.

ثانيا : الجوانب غير الأساسية في منهجية إنجاز البحوث الميدانية في علم النفس (الشكلية والتنظيمية، والأخطاء)

هناك جوانب وإجراءات أخرى، يهتم بها الباحثون، أكثر من اهتمامهم بالجوانب الأساسية، وتظهر في تقارير بحوثهم. وهي جوانب شكلية وتنظيمية. والمبالغة في الإتيان بها يشوه البحث، أو يصل به إلى أخطاء. ولذا فالأحسن التقليل منها أو التخلي عنها نهائيا، لأنها لا تقدم أية فائدة، عندما تكون في وضع غير سليم. وتشبه الأعشاب الضارة، التي ينبغي إزالتها من البساتين والمزارع، لأنها تلحق أضرارا بالمحاصيل الزراعية. فكذلك ينبغي التقليل منها أو التخلي عنها في البحوث العلمية. وتتمثل في :

ـ كتابة الإطار النظري بطريقة تأليف الكتب، وليس بطريقة أكاديمية.

ـ إدراج معلومات نظرية، ضمن الإطار النظري، لا علاقة لها بمتغيرات البحث.

ـ المبالغة في كتابة معلومات كثيرة ضمن فصول في الإطار النظري.

ـ كتابة أهداف البحث ومشكلة البحث والأسئلة والفروض في بداية البحث.

والأحسن كتابتها بعد كتابة الإطار النظري، لأنها تستخرج منه. وهو سابق زمنيا عليها.

ـ الفصل بين أهداف البحث ومشكلة البحث وفروض البحث في أماكن منعزلة من تقرير البحث. رغم أنها تؤدي كلها دورا واحدا هو توجيه مسار البحث وإجراءاته.

ـ إدراج مشكلة البحث وفروضه مع أداة القياس المقدمة للتحكيم. والصحيح هو إدراج الخلفية العلمية فقط لأداة القياس، التي تقدم للتحكيم، وحساب صدقها وثباتها بأكثر من طريقة.

ـ إجبارية إجراء الدراسة الاستطلاعية على الخصائص السيكومترية لأدوات القياس فقط. من الممارسات المزعجة لدى الباحثين لدينا، هو تقسيم الإجراءات المتعلقة بأدوات القياس إلى دراستين، هما : دراسة استطلاعية ودراسة أساسية، وهذا دائما وعند كل الباحثين، كأنه واجب منزل من السماء، لا ينبغي مخالفته. وهناك جانبان ينبغي الأخذ بهما : الأول : أن الدراسة الاستطلاعية، لا تجرى من أجل أدوات القياس فقط، بل تجرى على إجراءات البحث الأخرى، كالأساليب الإحصائية وطرق سحب العينات وطرق تطبيق أدوات القياس.

الثاني : يمكن عدم إجراء الدراسة الاستطلاعية إطلاقا، سواء على أدوات القياس أم على جوانب أخرى، ولا يلحق ذلك أي ضرر بالبحث. فالدراسة الاستطلاعية قد تكون ضرورية، وقد لا تكون كذلك. وهي إجراء تنظيمي. وليست من أساسيات المنهج العلمي النفسي. ويمكن للباحث أن يتحدث عن كل الإجراءات التي قام بها فيما يتعلق بإعداد أدوات القياس وحساب صدقها وثباتها، تحت عنوان فرعي واحد، هو : أدوات القياس. أو أدوات البحث. دون تقسيمها إلى دراسة استطلاعية ودراسة أساسية. ولكن باحثينا عندما يتعلمون إجراء بحثيا معينا، يتوقفون عنده، ويصيبهم الجمود الفكري. ولا يقبلون أي إجراء آخر غيره. ومما يؤسف له أني سمعت الكثير من الأساتذة المشرفين والأساتذة المناقشين لأطروحات الدكتوراه، يؤكدون على الدراسة الاستطلاعية، وكأنها إجراء منهجي أساسي، وهو ليس كذلك. ويغضون الطرف عن الأخطاء المنهجية الفادحة الأخرى. فالدراسة الاستطلاعية، ما هي إلا إجراء تنظيمي، قد يكون مفيدا، في بعض الظروف. ولكن أن يتمسك به كل الباحثين، ودائما، فهذا ما يعتبر مؤشر قوي على الجهل بفنون البحث.

ــ إجبارية تعريف المفاهيم في مكان خاص منعزل من تقرير البحث. من الإجراءات التنظيمية لإجراءات البحث، وضع تعاريف كثيرة لمفاهيم البحث، وفي ثلاثة أماكن ومنفصلة عن بعضها. بحث لا تؤدي أي دور وظيفي للبحث. ويعتقد الباحثون أن إجراء ضروري وصحيح. وهو ليس كذلك. تكتب مفاهيم البحث في مكان واحد ضمن الإطار النظري فقط. وهنا تؤدي وظيفتها في البحث. كما أنه ليس صحيحا أن تعرف على المفاهيم الواردة في البحث.

ــ إجبارية تعريف المفاهيم إجرائيا. وليس ضروريا تعريف كل المفاهيم إجرائيا. إلا المفاهيم التي تقاس، والمفاهيم التي تكون محل تجربة.

ــ المبالغة في كتابة حدود البحث في عدة صفحات. وتذكر حدود البحث من أجل تحديد الإطار التي تعمم فيه نتائج البحث. وتعمم نتائج البحث وفق متغيرات البحث وعينته وأدوات القياس والأساليب الإحصائية. وهذه يمكن كتابتها في سطر. ولا داعي لكتابتها في عدة صفحات.

ــ كتابة النسب المئوية للعينات الفرعية بالنسبة للعينة الكلية. إن الذي ينبغي أن يهتم به الباحث، إن استطاع ذلك، هو نسبة العينة إلى مجتمع البحث. وهذا الإجراء لا يستطيعه الباحث. أما ذكر نسبة الذكور ونسبة الإناث من عينة البحث، لا فائدة منه، ولا يؤدي أي دور بالنسبة لنتائج البحث.

ــ تجزئة الأسئلة (سؤال عام وأسئلة جزئية).

ــ تجزئة الفرضيات (فرضية عامة وفرضيات جزئية). إن تجزئة الأسئلة وتجزئة الفرض العلمي، لا يقدم أي فائدة أو توضيح للنتائج. ما هو إلا إجراء شكلي عقيم الفائدة، وتشتيت للجهد وتمزيق للنتائج.

ــ الاهتمام بالفرضيات قبل إعداد الإطار النظري وتحديد مشكلة البحث. إن مسار البحث، كما أوضحت في بدايات هذا المقال، يكون وفق ما يلي : الشعور بالمشكلة. جمع البيانات حولها (الذي يسجل في الإطار

النظري). تحديد المشكلة. وضع الفرض (بصفته حلا للمشكلة). إذن، يأتي الفرض العلمي في المرحلة الرابعة. ولكن باحثينا، يبدؤون به.

ــ إنهاء البحث بالخاتمة والاقتراحات والتوصيات. تنتهي البحوث العلمية بالنتائج، ومكانتها بالنسبة لنتائج البحوث السابقة في نفس الموضوع. ثم التذكير بالبحوث التي ينبغي إجرائها مستقبلا في نفس الموضوع، بهدف فهم الجوانب التي لا تزال غامضة فيه. أما التوصيات، فتقدم للجهات التي تريدها للاستفادة من نتائج البحث في إصلاح جوانب معينة في بيئاتها.

ــ الأخطاء اللغوية والإملائية، وأخطاء في الكتابة.

خاتمة.

تناولت الدراسة جوانب هامـــة جـــدا من منهجية إنجاز البحـــوث الميدانية في علم النفس، التي تبين أن الكثير من الباحثين في علم النفس، لا يميزون بينها وجوانب أخرى هي مجرد إجراءات تنظيمية وشكلية. وكان الهدف الأساسي لهذه المقالة، التي هي عبارة عن دليل مصغّر للإشراف ولتقييم البحوث الميدانية في علم النفس، هو تبصير الباحثين للتمييز بين الجانبين، للتعرف على ما هو أساسي في منهجية البحث، وما هو ليس كذلك، لتنقية بحوث الأطروحات خاصة منها. وقد بينت المقالة، باختصار، ولكن بوضوح وتركيز، الجوانب الأساسية، وكذلك، الجوانب التنظيمية والشكلية، في تقارير البحوث الميدانية في علم النفس. ونأمل أن يأخذ بها الباحثون، سواء على مستوى أطروحات الدكتوراه أم على مستوى البحوث التي تنجز لأهداف أخرى. من أجل ترقية البحث العلمي النفسي في جامعاتنا.

استخدام تقنية شبكة التداعيات الترابطية في قياس التصورات الاجتماعية
بناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة أنموذجا.

د. حسين مشطر: جامعة 8 ماي 1945 - قالمة : الجزائر

الملخص:

تعتبر تقنية شبكة التداعيات الترابطية le réseau d'association من التقنيات الاسقاطية الحديثة تستخدم في قياس بنية التصورات الاجتماعية من خلال تحديد بنية ومضامين الحقل الدلاليle champ sémantique ، صممت من طرف " Anna maria Silvana de rosa(*) سنة1995،"وهي تقنية جذابة، على الأفراد الذين تطبق عليهم ،وفي هذا المقال سوف نركز على هذه التقنية واستخدامها في مثال واقعي في كيفية بناء استبيان خاصة إذا كان موضوع الدراسة تنعدم فيه دراسات ومقاييس سابقة.

الكلمات المفتاحية: تقنية شبكة التداعيات الترابطية، مؤشر القطبية، مؤشر الحيادية، مؤشر القولبة.

The use of the technique of associative ramifications network in measuring social perceptions.

Building a social function questionnaire for the school as a model.

Abstract:

The technique of the associative network is one of the modern projection techniques used to measure the structure of social perceptions by defining the structure and contents of the semantic field. It was put and designed by Anna María Silvana de Rosa (1995). It is an attractive technique for people it was applied on. In this article, we will focus on this technique and its use in a real example in the way a questionnaire is constructed, especially if the topic of the study lacks previous studies and standards.

Key words :technique of network associative ramifications, polarity index, neutrality index, molding index.

مقدمة:

تعتبر تقنية شبكة التداعيات الترابطية من التقنيات الاسقاطية الحديثة التي تستخدم إلي جانب تقنية الاستحضار التسلسلي وتقنية الاسكيمات المعرفية في قياس بنية التصورات الاجتماعية، وفي هذا المقال سوف نركز على تقنية الشبكة الترابطية واستخدامها في مثال واقعي في كيفية بناء استبيان خاصة إذا كان موضوع الدراسة تنعدم فيه دراسات ومقاييس سابقة.

ففي هذه التقنية عوض أن نلجأ إلى بناء استبيان وفق التراث النظري السابق فإننا نتجه إلى الحديث مع الفئة المراد قياس المتغير عليها مباشرة ونستخرج منهم تصوراتهم حول الموضوع ثم نتبع خطوات منهجية إجرائية خاصة بطريقة شبكة التداعيات الترابطية حتي نصل في الأخير إلى بناء استبيان على أسس أكثر علمية.

أولا–تقنية الشبكة الترابطية **technique du réseaux d'association**:

ان هذه التقنية وضعت وصممت من طرف " Anna maria Silvana de rosa" (*) سنة1995،"وهي تقنية جذابة، على الأفراد الذين تطبق عليهم"(1).

وتقنية الشبكة الترابطيةle réseau d'association امن التقنيات المستخدمة في تحديد بنية ومضامين الحقل الدلالي le champ sémantique

ويتعلق الحقل الدلالي "بمجموع الدلالات التي تأخذها علامة لغوية(*) حسب استعمالها داخل سياقات معينة،

ويتألف الحقل الدلالي من:

- المعني التصريحي signification dénotative

-ومجموع المعاني الإيحائية او التضمينية.signification connotative

-كما أنه يتحدد بالاستعمالات التي توظف بها-السياق النصي- contexte textuel"(2) .

1-المعني التصريحي**signification dénotative**:هي علامة لغوية تشير إلي موضوع معين، وفق علاقة ثقافية بين العلامة والمرجع، بحيث إن العلامة تشير إلى المرجع، ومن هنا فان كل تصريح يحيل مباشرة إلى المرجع(3).

2-المعني الإيحائي او التضمينيsignification connotative: مجموع الدلالات التي توحيبها لفظة معينة والتي تكون مخالفة لدلالتها الشائعة(أي معناها التصريحي)،وغالبا ما يتعلق هذا المعني الإيحائي بمظاهر انفعالية او ذاتية، كما انه يصدر عن سياقات متعددة قد تكون:

-سياقات سوسيو ثقافية: مثلا لفظة الخريف توحي للفلاح(موسم الحرث) وللتلميذ(الدخول المدرسي) وللأديب(رمز الحياة) وللمختص النفسي(فصل الجنون)....الخ

-سياق سيكولوجي: إذ يختلف ما توحي به لفظ امرأة بالنسبة لزوج أرمل عما توحي به لرجل أعزب أو طفل.

-سياق جغرافي: إذ يختلف ما توحي به لفظ البحر بالنسبة لرجل في الصحراء او لساكن جزيرة (4).

3-السياق النصيcontexte textuel:في المقاربات التواصلية يقوم السياق النصي على مبدأ أن الذي يستعمل اللغة لا ينتج جملا معزولة، بل ينتج خطابا حسب وضعية وزمان معينين و لأجل تحقيق أهداف ونوايا(5).

ومقابل حساب الشروط السيكومترية لمقياس معين فانه في تقنية الشبكة الترابطية يتم احتساب.

1-مؤشرات القولبة-النمطية- indice de stéréotypie.

2-مؤشرات القطبية indice de polarisation.

3-مؤشرات الحيادية.indice de neutralité.

كما يلي:

1-مؤشر القولبة "النمطية" **indice de stéréotypie**::يدل على السجل اللفظي-القاموس اللغوي- العام المستحضر لموضوع التصور ويتعلق ب النسبة le taux الفارقية(*)، ففي بعض الأحيان نجد أن الاستعمال المعجمي للغة في وصف أشياء معينة لا يطابق معناها الدلالي نتيجة للتبسيط والإفراط في تبسيط الألفاظ لواقع يميزها.

وعلى هذا الأساس نقوم بافتراض أن العلاقة قائمة بين مختلف العبارات-العبارات المحايدة- والعدد الكلي لهذه العبارات، وهو ما يعبر عنه بالنمطية (6).

$$\text{مؤشر القولبة(iy)} = \frac{\text{عد د العبارات المتداعية المختلفة المرتبطة بكل مجموعة}}{\text{العدد الكلي للعبارات المتداعية المرتبطة بكل مجموعة .}} \times 100$$

إن مؤشر القولبة -النمطية لا يصاغ لكل الأشخاص وإنما بتقسيم الكلمات المتداعية من طرف المجموعة على العدد الإجمالي للكلمات المتداعية من طرف المجموعة.

2-حساب مؤشر القطبية:**indice de polarisation**:يستخدم لقياس مكونات التطور في الموقف، أو التطور في الاتجاه الضمني للتصور الاجتماعي.

$$\text{عدد مؤشر القطبية(IP)} = \frac{\text{العبارات الموجبة-عدد العبارات السالبة}}{\text{العدد الإجمالي للعبارات.}}$$

ويتراوح مؤشر القطبية(IP) بين(-1)و(+1)

-إذا كان (IP) ينتمي إلي المجال[-1، -0.5] يمكن تشفيرها 1

وهي تدل على أن معظم العبارات ذات إيحاء سلبي.

-إذا كان (IP) ينتمي إلي المجال[-0.4،+0.4] يمكن تشفيرها 2

وهي تدل على أن معظم العبارات الموجبة والسالبة متقاربة.

-إذا كان (IP) ينتمي إلي المجال[+0.4،+1] يمكن تشفيرها 3

وهي تدل أن معظم العبارات ذات إيحاء ايجابي.

3-حساب مؤشر الحيادية:**indice de neutralité**: يستخدم لقياس مكونات التحكم والضبط للتصور الاجتماعي.

$$\text{مؤشر الحيادية(IN)} = \frac{\text{عدد العبارات المحايدة-(عدد العبارات الموجبة+عدد العبارات السالبة)}}{\text{العدد الإجمالي للعبارات.}}$$

ويتراوح مؤشر الحيادية(IN) بين(-1)و(+1)

-إذا كان (IN) ينتمي إلي المجال[-1، -0.5] يمكن تشفيرها 1

وهي تدل على إن القليل من الكلمات ذات إيحاء محايد(حياد ضعيف).

-إذا كان (IN) ينتمي إلي المجال[-0.4،0.4+] يمكن تشفيرها 2

وهي تدل على أن الكلمات أو العبارات المحايدة تميل إلي التساوي مع مجموع الكلمات الايجابية والكلمات السلبية معا(حياد متوسط).

-إذا كان (IN) ينتمي إلي المجال[+0.4،1+] يمكن تشفيرها 3

وهي تدل أن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد(حياد مرتفع).

ثانيا-خصائص تقنية الشبكة الترابطية:

حسب"de rosa" هذه التقنية تمتاز بالخصائص التالية:

1-بساطة وعفوية الفهم من طرف المفحوص.

2-ومرونة تكيفها مع أهداف البحث.

3-سرعة وسهولة فهم التعليمات، في كل المراحل العمرية-ابتداء من سن التمدرس- على عكس الاستمارة.

4-تستخدم في كل الظروف الاجتماعية والخلفيات الثقافية وعلى كل الجنسيات.

5-تستخدم بكل أريحية في المشاريع البحثية الأكثر تنوعا، وذلك عندما ننتهي من بحث نغير فقط العبارة-المثير ونضعها في الوسط للورقة.

6-تستخدم لوحدها(نحافظ على الطبيعة الموضوعية للتقنية)او مع باقي تقنيات أخري(فيه خطر عدم تجنب المعلمات الدخيلة)، خاصة إذا استخدمنا مقاربة متعددة المناهج.

7-تصنف ضمن الطرائق الاسقاطية technique de nature projectif (*)

8-تطبق بطريقة فردية او في مجموعات صغيرة petit groupe

وإذا أردنا أن نقارن بين تقنية الشبكة الترابطية وتقنية أخري مثل "الاستبيانun questionnaire" فان تقنية الشبكة الترابطية تجعل الأفراد المفحوصين أكثر دافعية للإجابة عنها، أفضل من إكمال استبيان مبني وطويل، وفي بعض الأحيان توحي أسئلة الاستبيانات للمفحوص بأنه أمام تحقيق ويجب أن يثبت قدراته أمامه(7).

وفيما يلي، مثال مأخوذ من مقال ل"de rosa"بعنوان"le réseau d'associations" يبين مراحل بناء الشبكة الترابطية مع تعليمات كل مرحلة(8).

Instruction

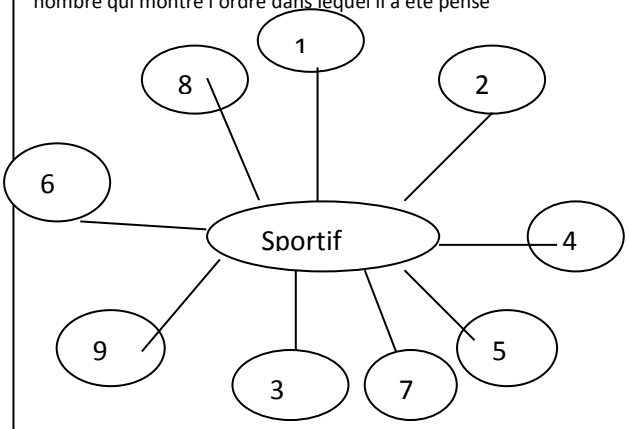
Etape1

*Construit un réseau d'association par rapport au mot présenté au centre de chacune des pages suivantes, simplement en écrivant tous les termes (adjectifs ou noms quite viennent a l'esprit.

*fais-le rapidement et librement, plaçant les mots ou les ramifications entre les mots utilisant toute la place disponible autour du mot clé.

*au fur et a mesure que tu disposes les mots sur la feuille, noté a coté de chaque mot un numéro correspondant a l'ordre dans lequel il t'est venu a l'esprit

Le mot sportif au centre de la page est lié aux termes (adjectifs ou noms) qui peuvent venir a l éprit, pré de chaque mot il y a un nombre qui montre l'ordre dans lequel il a été pensé

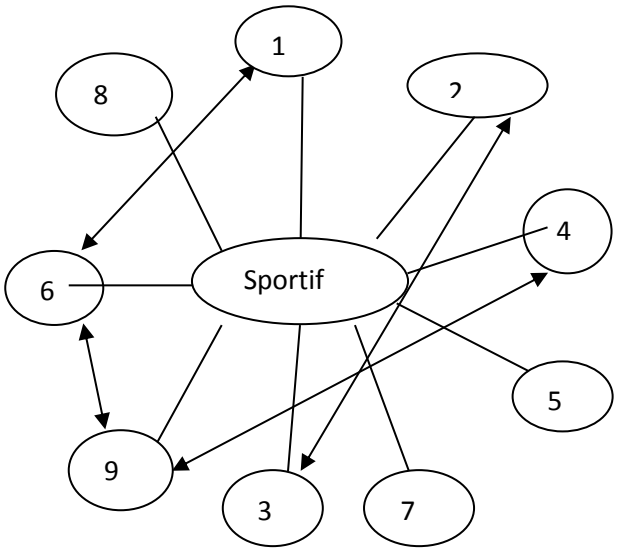


جدول رقم (1) يوضح تعليمات المرحلة الأولي في التقنية.

Etape2

*regarde de nouveau le réseau d'association qui tu as construit, si tu trouves que cela est nécessaire de nouvelles connexions entre les mots ou groupes de mots en utilisant des flèches.

Les flèches montrent les liens supplémentaires possibles entre les mots ou groupes de mots

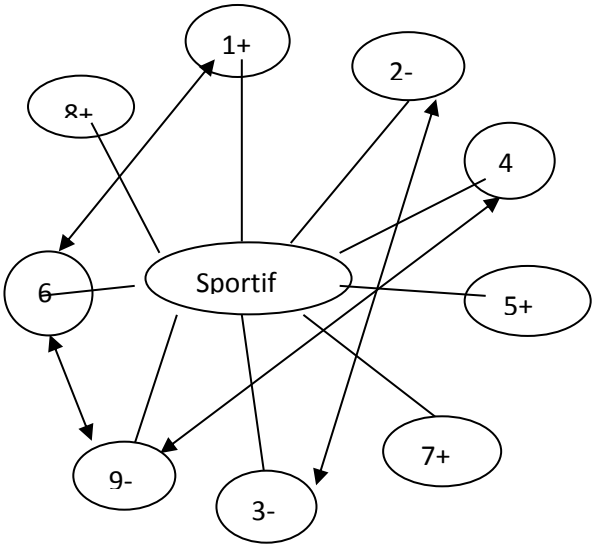


جدول رقم (2) يوضح تعليمات المرحلة الثانية في التقنية.

Etape 3

Reconsidère les mots que tu as écrit, en indiquant pour chaque mots la valeur que tu leur attribues : positive**(+)**, négative**(-)** ou neutre**(0),** selon la signification que ce terme apour toi dans ce contexte

Dans le réseau d'association chaque mot est marqué comme positif+, négatif – ou neutre 0



جدول رقم (3) يوضح تعليمات المرحلة الثالثة في التقنية .

Etape 4

*Pour finir, regarde de nouveau réseau d'association que tu as fait.

*classe les mots par ordre d'importation en écrivant :

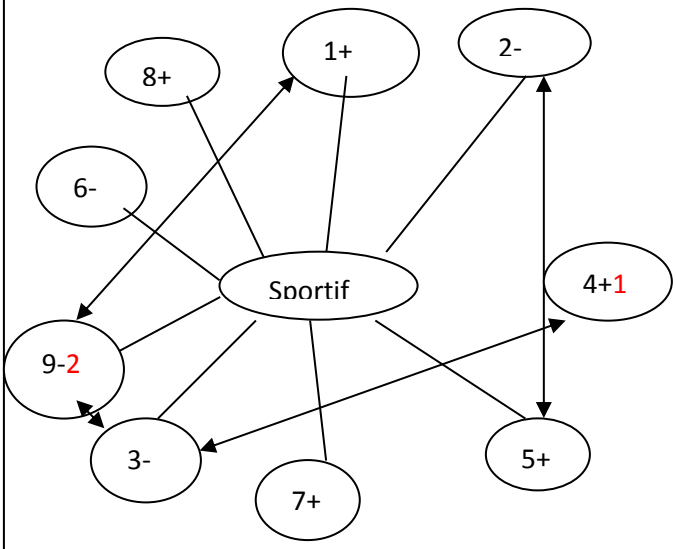
1 a coté du mot le plus important pour toi dans ce contexte

2 a coté du second mot plus important

3 pour le troisième

4pour le prochain et excitera pour tous les mots que tu as écrit

*utilisé pour cela un Stello de couleur rouge et vérifie de n'avoir oublié aucun mot

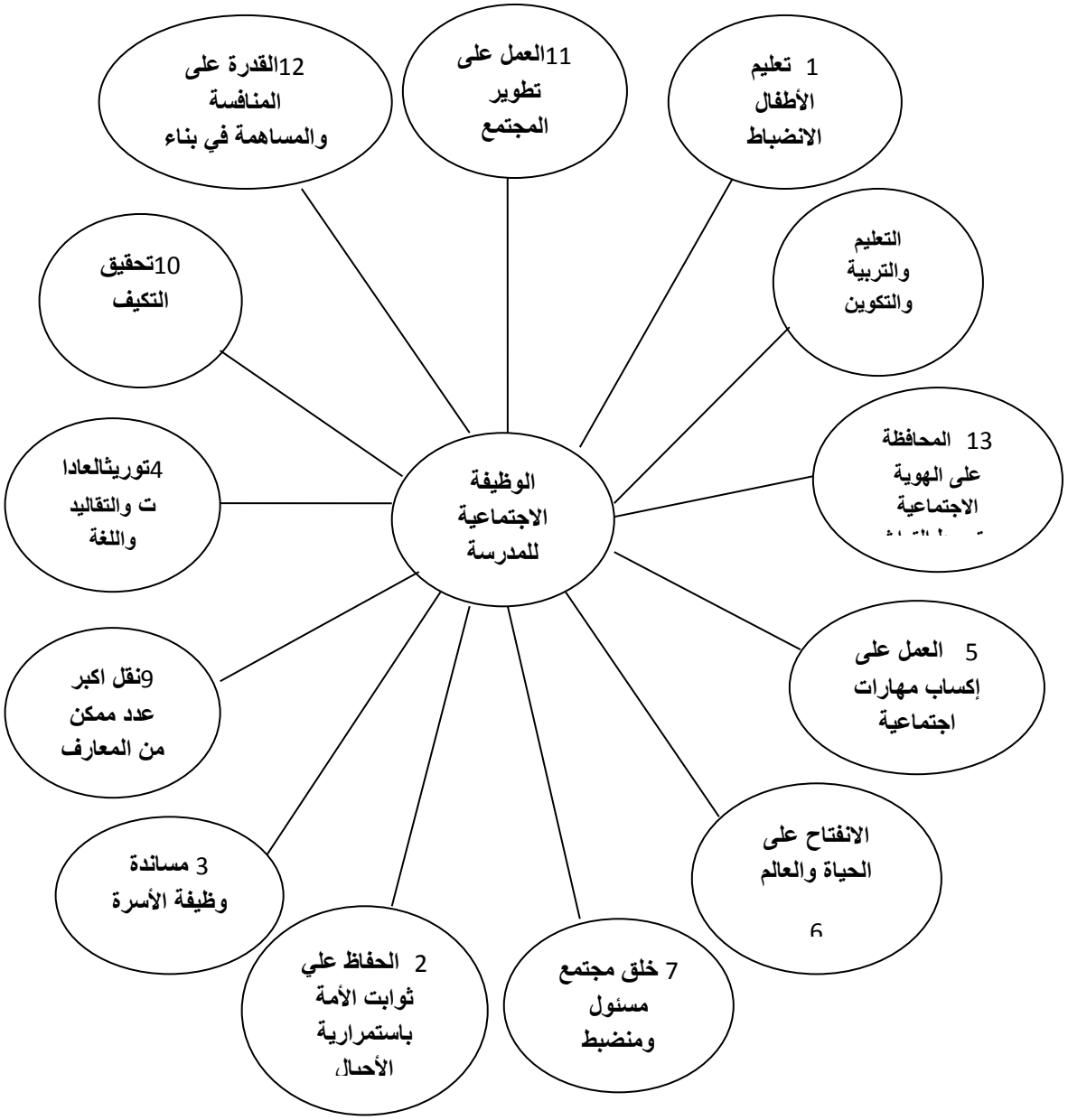


جدول رقم (4) يوضح تعليمات المرحلة الرابعة في التقنية.

ثالثا–تطبيق تقنية الشبكة الترابطية:

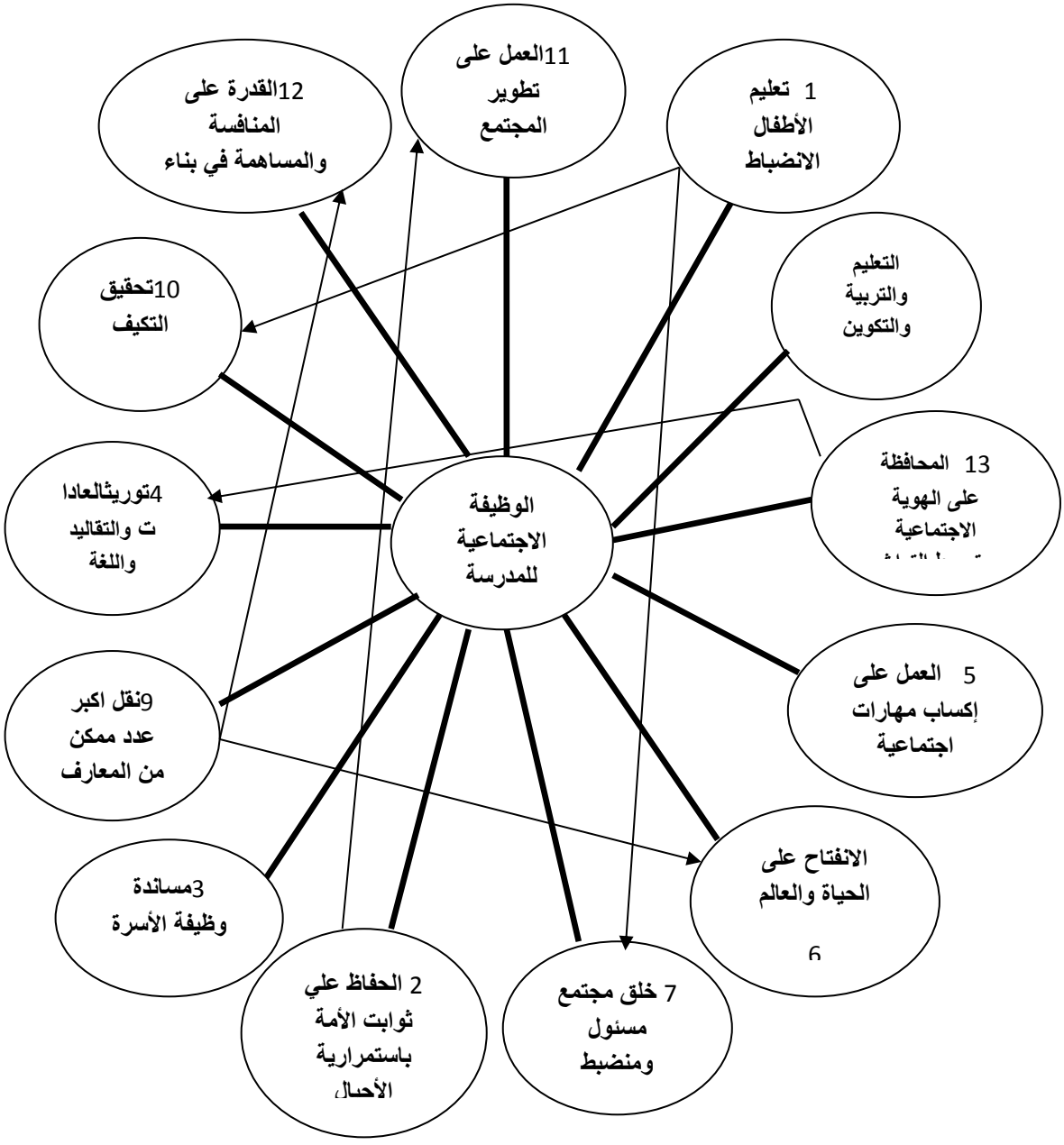
–مثال واقعي: أردنا بناء استبيان يتعلق بمعرفة بنية تصورات معلمي التعليم الابتدائي لوظيفة المدرسة الابتدائية، واتبعنا المراحل التالية:

–المرحلة الأولي: طلبنا من كل معلم تعليم ابتدائي من مجموع العينة إعطائنا العبارات والكلمات(جمل، صفات) التي ترد إلى ذهنه عند سماعه الكلمة المثير، لموضوع "الوظيفة الاجتماعية للمدرسة" أو يعتقد أنه يمارسها في مهامه التعليمية، الموضوعة في مركز الورقة مع ترتيبها حسب أسبقيتها في الذهن، حيث يجب الإشارة إلي أن العبارة تبين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حسب المعلم والرقم هو ترتيبها حسب أسبقيتها في الذهن، والشكل التالي يبين مثال حقيقي لهذا الإجراء:



شكل رقم(1) يوضح المرحلة الأولي في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

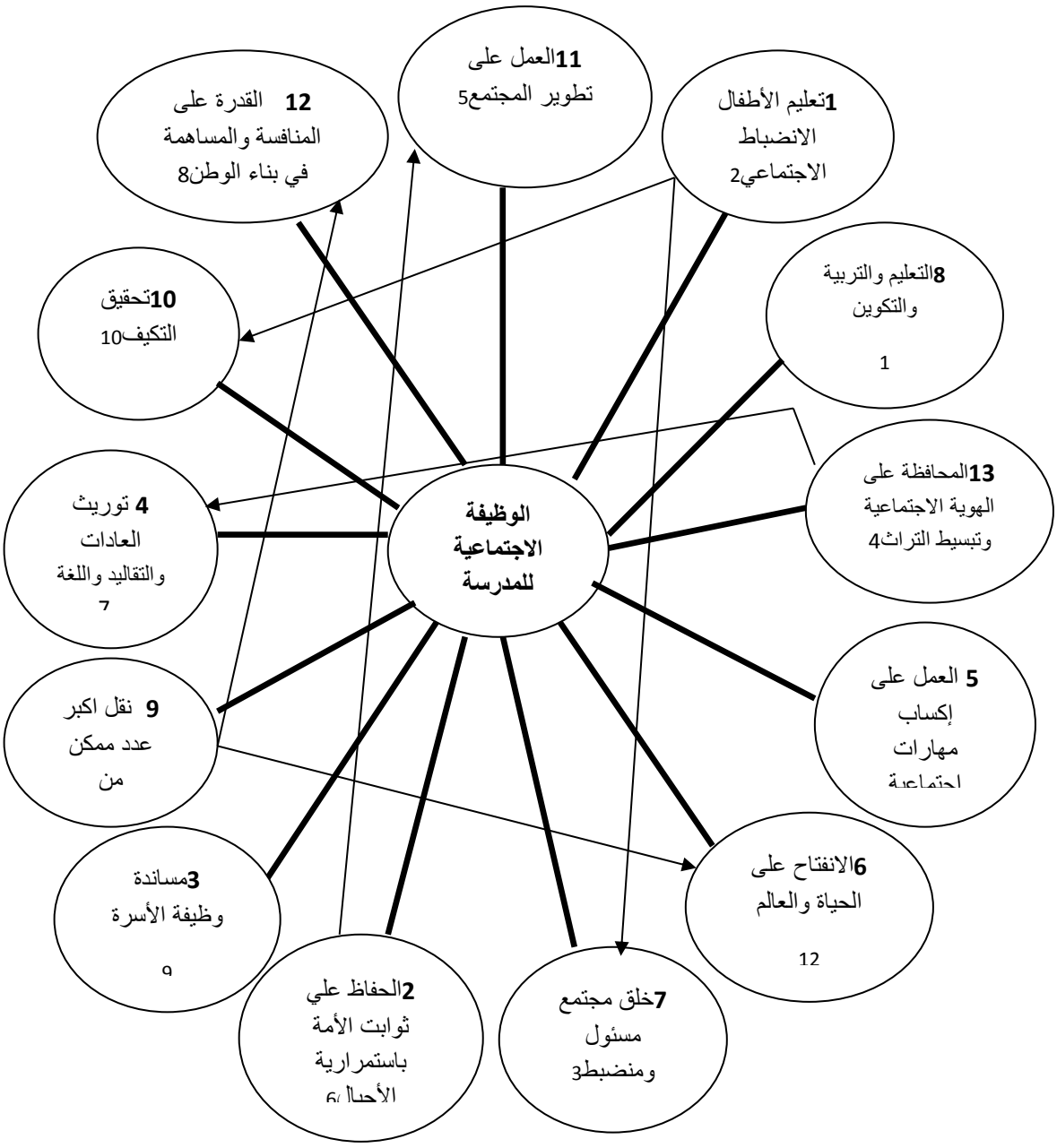
-المرحلة الثانية: نطلب من كل معلم وضع ارتباطات بين الكلمات باستعمال أسهم في الشبكة الترابطية التي كونها.



شكل رقم(2) يوضح المرحلة الثانية في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

-المرحلة الثالثة: نطلب منه النظر إلي الشبكة الترابطية التي كونها، ثم يقوم بترتيب الكلمات ترتيبا تفضيليا حسب أهميتها وذلك بوضع الرقم(1) مع العبارة الأكثر أهمية ثم التدرج في الترقيم للعبارات نزولا حسب أهميتها فالرقم(2)للعبارة التي تأتي في الأهمية بعد الأولي والرقم (3)للعبارة التي تأتي في الأهمية بعد الرقم (2)

وهكذا، ويجب الإشارة بأن الرقم الأول في بداية العبارة والملون هو رقم الأسبقية في ورود الكلمة للذهن أما الرقم الثاني في أخر العبارة والصغير هو رقم التدرج في التفضيل.



شكل رقم(3) يوضح المرحلة الثالثة في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

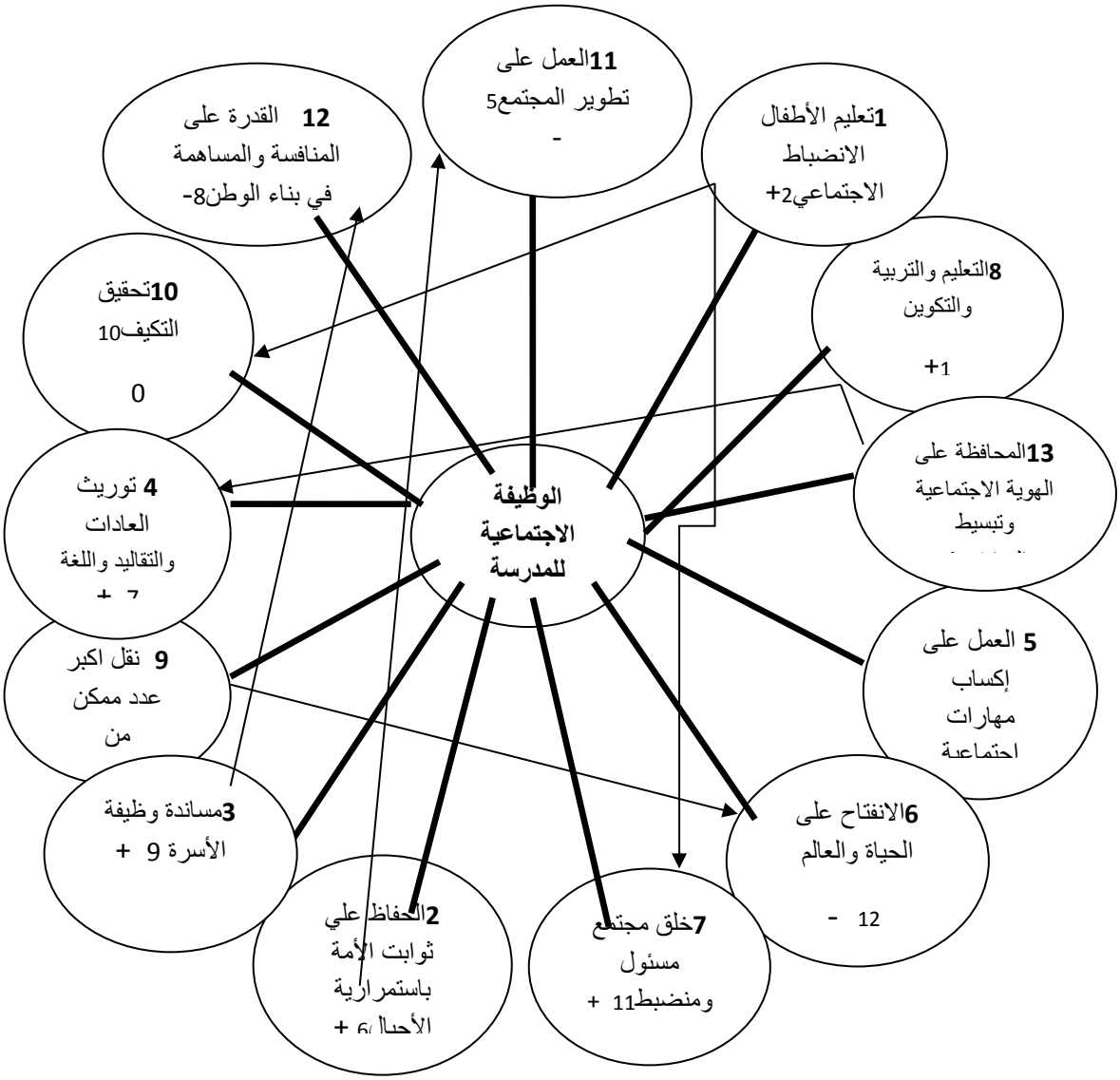
-المرحلة الرابعة: نطلب من المعلم أن يعود إلي العبارات التي قام بكتابتها وإعطاء كل عبارة :

-إشارة(+) إذا كانت دلالتها ايجابية(وظيفة اجتماعية ممارسة فعلا) .

-إشارة(-) إذا كانت دلالتها سالبة(وظيفة اجتماعية غير ممارسة).

– علامة (0)إذا كانت دلالتها محايدة.

ويتم هذا حسب الدلالة التي يعطيها هو للعبارات، كما يجب التذكير أن وضع هذه الرموز من أجل التصنيف فقط، ولا تحمل أي إيحاءات.



شكل رقم(4) يوضح المرحلة الرابعة في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

ثم بعد ذلك نقوم بحساب مؤشر القطبية ومؤشر الحيادية للكلمات(العبارات) المتداعية:

رابعا–عرض نتائج تقنية الشبكة الترابطية:

معلم التعليم الابتدائي	العدد الكلي للعبارات المتداعية	عدد العبارات الايجابية(+)	عدد العبارات السلبية(–)	عدد العبارات المحايدة	مؤشر القطبية	مؤشر الحيادية
1	13	8	3	2	0.38	0.69–
2	9	6	3	0	0.33	1–
3	11	5	3	3	0.18	0.45–
4	17	11	5	1	0.35	0.88–
5	14	7	7	0	0	1–
6	10	4	4	2	0	0.60–
7	12	6	5	1	0.08	0.83–
8	13	5	6	2	0.07–	0.69–
9	8	4	3	1	0.12	0.75–
10	10	5	5	0	0	1–
11	5	3	2	0	0.20	1–
12	11	5	4	2	0.09	0.63–
13	10	5	3	2	0.20	0.60–
14	16	7	5	4	0.125	0.50–
15	13	6	6	1	0	0.84–
16	7	3	3	1	0	0.71–
17	15	5	5	5	0	0.33–
18	12	3	8	1	0.41–	0.83–
19	8	4	1	3	0.375	0.25–
20	5	2	2	1	0	0.60–
21	9	4	1	4	0.33	0.11–
22	13	6	7	0	0.07–	1–
23	6	3	3	0	0	1–
المجموع	247	117	94	36		

جدول رقم(5) يوضح النتائج العامة للشبكة الترابطية مع حساب مؤشر القطبية و الحيادية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.

بعد تطبيق تقنية الشبكة الترابطية على أفراد العينة الاستطلاعية وحساب كلا من:

مؤشر القطبية"IP "

مؤشر الحيادية"IN "

وانطلاقا من حساب العدد الكلي للعبارات المتداعية(المصرح بها) لكل فرد من أفرد العينة الاستطلاعية ثم عدد العبارات الايجابية(+) ثم عدد العبارات السلبية(−) ثم عدد العبارات الحيادية(0)، تم تحويل البيانات الكيفية إلي بيانات كمية لفهم أوضح لمعنى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

من الجدول رقم (5) الخاص بالنتائج العامة للشبكة الترابطية نجد أن مؤشر القطبية يتأرجح بين [0.07،0.38] والذي ينتمي إلي المجال[−0.40،+0.40] وهي تدل على أن معظم العبارات الموجبة والسالبة متقاربة، من حيث دلالتها ومعانيها، وتمثلت هذه العبارات في: مساندة وظيفة الأسرة في التربية توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية، تحقيق تكافؤ الفرص ومجانية التعليم، نقل اكبر عدد ممكن من المعارف، خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال، تنمية الابتكار والإبداع القدرة على المنافسة ومواجهة تحديات العصر وبناء الوطن إعادة بناء المجتمع وإدماجه في العولمة القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية، إمداد التلاميذ بالمهارات اللازمة لأداء الوظائف المختلفة، تعزيز المصالح المشتركة بين أفراد المجتمع، العمل علي تطوير المجتمع والانفتاح علي العالم، استمرارية الأجيال في الحفاظ على الثوابت، تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة الميول والاهتمامات بالأنشطة المتعددة، تعزيز عناصر الانتماء والتماسك الاجتماعي، تحقيق التفاعل والتكامل مع الوسط الذي يعيش فيه، تبسيط المعرفة والعلم، ربط المدرسة بالمؤسسات الاقتصادية الخارجية، تعليم القيم الايجابية كاحترام العمل وتقدير الوقت، بناء الشخصية الإنسانية بكل مكوناتها، تحقيق التقارب والتوازن والمساواة بين الأفراد، تعليم التلاميذ القدوة والتنشئة الاجتماعية إعداد المواطن الصالح والنافع ، إنتاج المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات الواقعية، انتقاء واختيار الأفضل من التلاميذ لقيادة المجتمع، تحقيق الولاء والانتماء للوطن، التربية والتعليم والتكوين.

لكن ما هي طبيعة العبارات التي أخذت المعاني والدلالات الايجابية والعبارات التي أخذت المعاني والدلالات السلبية؟

بمعني آخر هل يوجد اختلاف في نمط استجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، الممارسة فعلا وغير الممارسة؟

الجدول التالي يوضح عينة من نمط استجابات المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا والتي تمثل المعاني الايجابية.

الرقم	العبارة
1	مساندة وظيفة الأسرة في التربية.
2	توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.
3	تحقيق تكافؤ الفرص ومجانية التعليم.
4	نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.
5	خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.
6	القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية.
7	استمرارية الأجيال في الحفاظ على الثوابت.
8	تعزيز عناصر الانتماء والتماسك الاجتماعي.
9	تبسيط المعرفة والعلم.
10	تعليم القيم الايجابية كاحترام العمل وتقدير الوقت.
11	تحقيق التقارب والتوازن والمساواة بين الأفراد.
12	تعليم التلاميذ القدوة والتنشئة الاجتماعية.
13	إعداد المواطن الصالح والنافع.
14	انتقاء واختيار الأفضل من التلاميذ لقيادة المجتمع.
15	تحقيق الولاء والانتماء للوطن .

جدول رقم (6)يوضح العبارات الايجابية لاستجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا.

وما يمكن أن نستنتجه من نمط العبارات الواردة في الجدول رقم(6) أن معظم عباراته تؤكد على الوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة.

بينما كانت استجابات المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة غير الممارسة والتي أخذت الدلالة السالبة ممثلة في الجدول التالي:

الرقم	العبارة
1	تنمية الابتكار والإبداع .
2	القدرة على المنافسة ومواجهة تحديات العصر وبناء الوطن.
3	إعادة بناء المجتمع وإدماجه في العولمة.
4	تعزيز المصالح المشتركة بين أفراد المجتمع.
5	إمداد التلاميذ بالمهارات اللازمة لأداء الوظائف المختلفة.
6	العمل علي تطوير المجتمع والانفتاح علي العالم.
7	تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة الميول والاهتمامات بالأنشطة المتعددة.
8	تحقيق التفاعل والتكامل مع الوسط الذي يعيش فيه.
9	ربط المدرسة بالمؤسسات الاقتصادية الخارجية.
10	بناء الشخصية الإنسانية بكل مكوناتها.

11	إنتاج المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات الواقعية.
12	تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.

جدول رقم (7)يوضح العبارات السلبية(استجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة غير الممارسة)

ومن الجدول رقم(7) يمكن أن نستنتج أن نمط العبارات تؤكد على الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة.

بمعنى آخر أن من أصل 247 عبارة متداعية من أفراد العينة الاستطلاعية بلغت نسبة العبارات التي تمثل مؤشر القطبية بدلالته الايجابية ودلالاته السلبية من استجابات المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا، وغير الممارسة في التعليم الابتدائي نسبة 85.43%، بمجموع 117 عبارة تتمحور غالبيتها في مؤشرات تؤكد على أن للمدرسة وظيفة اجتماعية محافظة بالدرجة الأولى و94 عبارة تؤكد أن للمدرسة الابتدائية وظيفة اجتماعية تجديدية.

فيحين نجد أن مؤشر الحيادية يتأرجح بين[– 0.11،–1]والذي ينتمي إلي المجال [–1،–0.5]أي أن القليل من العبارات المتداعية من طرف المعلمين ذات حياد ضعيف، بمعنى أنهم لا يعرفون أين يتم تصنيفها هل ضمن الوظائف التجديدية أم ضمن الوظائف المحافظة.

وبلغت نسبة العبارات المحايدة التي صرح بها المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة 14.57%بمجموع 36 عبارة وتتمحور في: تحقيق التكيف، العمل على إكساب مهارات اجتماعية وعملية، تعليم النقد ومواجهة الأفكار، تحويل المعارف النظرية إلى معارف نفعية، التدريب على تجنيد المكتسبات في التواصل التكنولوجي، القضاء على مظاهر التخلف والآفات الاجتماعية، محاربة العنف، تعليم قيم التسامح والرحمة، المرونة في التعامل مع المتغيرات.

وبناء على هذه النتائج قمنا ببناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية (انظر الملحق رقم1)

قائمة المراجع:

(*)Anna mria Silvana de rosa, PHD européen en représentation sociale de communication, université de Rome (la spienza) Italie.

1- jean Claude abric(2003): **méthodes d'étude des représentation sociales**, éditions érés,paris,France.p:82.

(*) العلامة اللغوية، تعبير عن العلاقة بين الدال Signifiantوهو الصورة الصوتية، والمدلولsignifieوهو المفهوم وغالبا ما تكون اعتباطية حسب "دوسوسير"،وتتحدد الدلالة في انساق وانظمة دلالية système sémantiqueوهو نظام من الدلالات تقره جماعة إنسانية معينة لاستعمالاتها على الأشياء وتبليغها.

ولقد اثرت نظرية الدلالة اللغوية "لدوسوسير" على اتجاهات ديداكتيك اللغات،فالعلاقة الاعتباطية بين الدال والمدلول تعني اقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغات الاجنبية

2–عبد اللطيف الفارابي وآخرون(1994): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية9–10 ،دار الخطابي للطباعة والنشر،الطبعة الأولي،المغرب، ص:38.

3– المرجع نفسه ، ص :66.

4-cocula.b ; peyroutet.c(1978) :**didactique de l'expression, de la théorie a la pratique**, libraire Delagrave ,paris, France.p:51.

5- عبد اللطيف الفارابي وآخرون(1994): مرجع سابق ، ص:54.

(*) النسبة الفارقية هنا تخص الألفاظ المختلفة المتداعية-المختلفة- والتي تختلف في معناها عن موضوع التصور،ففي بعض الأحيان يستحث موضوع التصور صفات لفظية تختلف تماما في معناها عن موضوع التصور.

6- jean Claude abric(2003): Ibid ,p:92.

(*) يجب أن نفرق بين الإسقاط كتقنية في القياس النفسي technique projectif والإسقاط كحيلة دفاعية projection comme mécanisme de défense،وهو في المعني الأول،يتعلق بكيفية الوصول بالمفحوص إلي ان يعطينا تقريرا عن ذاته دون أن يشعر بذلك،ويقسم إلي سبعة انواع هي :

1-الأسلوب التكويني technique constitutive
2-الأسلوب التفسيري technique explicative
3-الأسلوب البنائي technique constructive
4-الأسلوب التكميلي technique de complètement
5-الأسلوب التفريغي technique cathartique
6-الأسلوب الانعكاسي technique rétractive
7-أسلوب الإنتاج الفني technique de création artistique

7- jean Claude abric(2003): Ibid ,p:82.

8- jean Claude abric(2003): Ibid ,pp:83-84.

الملحق رقم-1-

استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة

يهدف هذا الاستبيان إلي معرفة طبيعة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في الجزائر ،هل هي الوظيفة التجديدية أم الوظيفة المحافظة؟.

ارجوا قراءة فقرات الاستبيان بتمعن ووضع إشارة(×) على يسار كل فقرة من الفقرات الثلاثين30 الموزعة على مؤشرين، الأول هو الوظيفة الاجتماعية التجديدية15 سؤال و الثاني هو الوظيفة الاجتماعية المحافظة 15سؤال، بما يتناسب ورأيك الشخصي وحسب التعليمات المرفقة.

شاكرا لك جهدك وتعاونك

يرجي أن تكون الإجابة على جميع أسئلة الاستبيان بوضع إشارة(×)في العمود المناسب أمام كل فقرة.

عبارات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة: هل تعتقد أن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في الجزائر تتمثل في:	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1-تكوين اتجاهات وسلوكات وأنماط شخصية جديدة تواكب روح العصر.					
2-تبسيط العلم والمعرفة.					
3-تدريب التلاميذ وإعدادهم علميا ومهنيا.					
4-نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.					
5-إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج.					
6-توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.					
7- التنمية والمساهمة في بناء المجتمع.					
8-مساندة وظيفة الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية.					
9-الانفتاح على العالم الخارجي وزيادة الاحتكاك والتواصل مع الآخرين.					
10-خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.					
11-تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.					
12-تحقيق الولاء والانتماء للوطن وتحقيق المصالح المشتركة.					
13-خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع.					
14-أن يتمكن التلاميذ من المبادئ العامة في مختلف ميادين المعرفة.					
15-إعادة بناء المجتمع من خلال تعليم أفراده.					
16-تحقيق التكيف والانسجام مع معطيات الواقع والآخرين.					
17-تحرير التلميذ من الانطواء على ذاته ليدخل في معترك الحياة والبيئة الأوسع.					
18-تحقيق التقارب والتوازن بين أفراد المجتمع.					
19-تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة اهتمامات وميول ورغبات التلاميذ بالأنشطة					

المتعددة.					
20–إعداد المواطن الصالح وتعليم القدوة.					
21– تعليم القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية.					
22–تقديم نماذج سلوكية مرغوبة.					
23– تحفيز روح المبادرة والمبادأة والفعل.					
24–إكساب القيم الايجابية للتلاميذ كاحترام العمل وتقدير الوقت.					
25–التركيز على الحاضر والمستقبل.					
26–تعليم وتلقين التجارب والخبرات وتناقلها بين الأجيال.					
27–تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وطرح الأسئلة.					
28–فرز وانتقاء وحصر وتمحيص الصالح من المعرفة والعلم والاستفادة منه.					
29– تحقيق النمو المتكامل للشخصية الإنسانية بجميع مكوناتها.					
30– تقويم القدرات والاستعدادات للتلاميذ وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.					

المناهج الدراسية في مواجهة خطر فقدان الهوية لدى التلاميذ.

د. عبد الرزاق باللموشي : جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي : الجزائر
أ. مصباح جلاب : جامعة محمد بوضياف - المسيلة : الجزائر

ملخص:

تتحمل المدرسة عموما والمناهج الدراسية خصوصا مسؤولية الحفاظ على الهوية الوطنية للتلاميذ من خلال البرامج والأنشطة الصفية واللاصفية التي تقدم للنشء, ولن يتأتى ذلك إلا بواسطة تصفية نتائج جميع الدراسات والنظريات التي تأتي من الخارج والاستفادة من نتائج الأبحاث العالمية بما يتناسب مع مقومات الشخصية الوطنية الجزائرية المتمثلة في الاسلام والعروبة والأمازيغية والتاريخ المجيد، الحافل بالمزايا والانتصارات وكذا الرقعة الجغرافية المحددة للوطن.

الكلمات المفتاحية: المناهج– المدرسة– مواجهة– الهوية– التلاميذ

Curriculum in the face of the risk of declining identity for students

Abstract:

The school should preserve the national identity of the students through the programs and activities of the class and the extracurricular that is provided to the youth. This can only be done by eliminating the results of all the theories that come from abroad and benefiting from the results of international research in proportion to the elements of the Algerian national character of Islam, Arabism, Amazigh and glorious history .

key words: Curriculum- school- face- identity- students

مقدمة:

إن المجتمع له مطالب كثيرة من نظامه التعليمي ومن المدرسة، وبصفة محددة من المناهج التعليمية التي تتحمل المسؤولية الكبرى في تجسيد مبادئ الشخصية الوطنية مثل اللغة العربية والأمازيغية والدين الإسلامي، وبالتالي المحافظة على الهوية الوطنية، وذلك لما تحتويه من مواد دراسية متعلقة بذلك الموضوع بصفة مباشرة مثل التربية المدنية والتربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا ومواد أخرى بطريقة غير مباشرة وهي كل المواد الأخرى تقريبا، ولتحقيق تلك المطالب لابد من تطوير المناهج التعليمية لتواكب التطورات العالمية من جهة والمحافظة على الهوية الوطنية من جهة أخرى، وهذا ما سنسلط عليه الضوء في هذه المداخلة.

أولا: المناهج المدرسية:

1– مفهوم المدرسة:

هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية، ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة لنمو الطفل جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، وتعلمه المزيد من المعايير والأدوار الاجتماعية في شكل منظم وتعلمه الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات. كما تساهم المدرسة في ترسيخ الفكر وتكوين الاتجاهات حيث يتم

التعامل مع المعلم كقيادة جديدة ونموذج سلوكي مثالي. فالمدرسة تعتبر الأداة الأكثر أهمية في صياغة قيم وتوجهات الدولة والمجتمع في نفوس الناشئة من خلال المنهاج وأعضاء التدريس.

2- دور المدرسة:

ويمكن تلخيص أهم وظائف المدرسة في:

- تبسيط ونقل التُراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصغار، أو من المعلمين إلى الطلاب تبعاً لما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة؛ فينتج عن ذلك جيلٌ متعلمٌ ومُثقف.

- التنشئة الاجتماعية من خلال استكمال ما كان قد تم البدء فيه من تربيةٍ منزلية للفرد، ثم تتولى تصحيح المفاهيم المغلوطة، وتعديل السلوك الخاطئ، إضافةً إلى قيامها بمهمة التنسيق والتنظيم بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات الأثر التربوي في حياة الفرد.

- النمو الشخصي للتلميذ من كل الجوانب سواء كان داخل المدرسة أو داخل بيئة المجتمع الكبير.

- تعلم التلميذ عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات المجتمع الذي يعيش فيه.

- تنمية القدرات الإبداعية لدى التلميذ من خلال تنمية فضوله المعرفي واستكشاف المجهول-. توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية. [1]

3- مفهوم المنهاج الدراسي:

هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية تقنن الإطار الإجباري لتعليم معين يفترض فيه أن يشتمل على جملة من العناصر تتمثل في الآتي:

أ- الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءا من الغايات وانتهاء بالأهداف.

ب-المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

ت-الطرق والأدوات التعليمية (استراتيجية التنشيط والاتصال)

ث-تدابير التقويم (التشخيص- الحكم- القرار) .[2]

4- أسس بناء المناهج:

*الأساس الفلسفي : يرتكز كل منهاج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع (المبادئ والقيم التي تحكم مساره، ومحل اتفاق أفراده من خلال الدستور).

*الأساس النفسي : المنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية، وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند التخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي منهاج.

* الأساس الثقافي: إن الثقافة المحلية للمجتمع لها دور كبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على معارف وخبرات مقبولة وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواءا كانت متخصصة أو عامة.[3]

* الأساس الاجتماعي : ولها مفاهيم تؤثر في مبادي ومراحل النمو في بناء المنهج مثل التفاعل الاجتماعي، التغير الاجتماعي ،الثقافة، المشكلات الاجتماعية.

*الأساس المعرفي: وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقاتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها.

5- القيم التي تنميها المناهج الدراسية:

إن المناهج الجديدة تتحمل النصيب الوافر في مجال نقل وإدماج القيم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي ويمكن حصر القيم الرئيسية التي تنميها المناهج حسب المرجعية العامة في:

أ- قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمي روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء واحترام سلطة الأغلبية، وحقوق الأقليات.

ب-قيم الهوية: التحكم في اللغتين الوطنيتين(العربية والأمازيغية)، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال- خاصة معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والتعلق برموزه، والوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم التاريخية والجغرافية، والأسس والقيم الأخلاقية للأسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

ج- القيم الاجتماعية: تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي، والتحضير لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة، وحب العمل في الوقت نفسه.

د- القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

ه- القيم العائلية: تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه وحماية البيئة، والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية. [4]

6- تخطيط المناهج:

يعني التخطيط الدراسة والبرمجة وتوظيف الإمكانيات وهو الإعداد المسبق للسياسات والطرق والاستراتيجيات والإمكانات التي توجه العمل نحو أهداف معينة.

وحتى يكون تخطيط المناهج التعليمية بعيدا عن العشوائية ومعتمدا على الدراسة العلمية لابد أن يشتمل على شروط أساسية من أهمها ما يلي:

- وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم ومستمدة من فلسفة المجتمع
- وجود نظرية تربوية منبثقة من الفلسفة التربوية
- مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية النفسية المعاصرة [5]

6- مكونات المنهج الحديث: ومن أهمها

- المقررات الدراسية
- الوسائل التعليمية
- الأنشطة الصفية واللاصفية
- المدرس والمعلم
- طرائق التدريس
- التقويم [6]

ثانيا: علاقة المناهج المدرسية بالهوية

1- تعريف الثقافة:

هي مجموعة من الخصائص الروحية والمادية والفكرية والوجدانية التي تميز مجتمعا أو مجموعة بشرية.[7]

2- المدرسة والهوية:

لا يمكن المحافظة على الهوية القومية أو التراث القومي إلا بوسيلتين الأولى هي العلم بالثقافة القومية والثانية تعليمها للأجيال، وكلتا الوظيفتين العلم بالثقافة.

ومن هنا كانت خطورة المدرسة في المجتمع، فهي التي تعد الأطفال الصغار لأن يكونوا أفرادا صالحين في مجتمعهم عن طريق تزويدهم بالثقافة القومية، وهي التي تعمل على إدماجهم في مجتمعهم عن طريق تطبيعهم بالطابع الاجتماعي لأمتهم، ولذلك كانت الوظيفة الأساسية للمدرسة في جميع المجتمعات الإنسانية هي المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع، فالمدرسة هي التي تعلم لغة الأمة، وتاريخها وآدابها، وثقافتها، وفنونها، وعاداتها، وتقاليدها، لأبناء الأمة منذ نعومة أظفارهم، إلى أن يشبوا عن الطريق.

والمدرسة هي التي تغرس في نفوس الأطفال الصغار، حب التراث الثقافي والتمسك به، والاعتزاز به، وبهذه الطريقة يبقى للجماعة الإنسانية كيانها وتماسكها، وشخصيتها المتميزة بها عن بقية المجتمعات الإنسانية الأخرى.

ومن المعلوم أن تراثنا الثقافي الذي تقوم على أساسه علاقاتنا الإجتماعية هو عبارة عن ديننا، ولغتنا، وآدابنا، وفلسفتنا، أي هو كل ما يجعلنا نعرف أنفسنا على حقيقتها ونعرف حريتنا وانسايتنا، ونرى من أجلها الحياة جديرة بأن نحياها، وهو من أهم ما يكون شخصيتنا وينمي ثقافتنا، ويحدد معالم ذاتيتنا بين الأمم.[8]

3- الهوية وعلاقتها بالمناهج:

الهوية هي مجمل السمات التي تميــّز شيئا عن غيره أو شخصا عن غيره أو مجموعة عن غيرها. كلّ منها يحمل عدة عناصر في هويته. عناصر الهوية هي شيء متحرك ديناميكي يمكن أن يبرز أحدها أو بعضها في مرحلة معينة وبعضها الآخر في مرحلة أخرى.

إن العناصر التي يمكنها بلورة هوية جمعية هي كثيرة، أهمها اشتراك الشعب أو المجموعة في: الرقعة الجغرافية، اللغة، التاريخ المشترك، الحضارة، الثقافة، الطموح وغيرها.

إن عدد من الهويات القومية أو الوطنية تتطور بشكل طبيعي عبر التاريخ وعدد منها نشأ بسبب أحداث أو صراعات أو تغيّرات تاريخية سرّعت في تبلور المجموعة. قسم من الهويات تبلور على أساس النقيض لهوية أخرى. هناك تيارات عصرية تنادي بنظرة حديثة إلى الهوية وتدعو إلى إلغاء الهوية الوطنية أو الهوية القومية وتأسيسا على المقاربة الفلسفية، تعبّر الهوية عن حقيقة الشيء المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميّزه عن غيره، كما تعبّر عن خاصية المطابقة أي مطابقة الشيء لنفسه أو لمثيله، وبالتالي فالهوية الثقافية لأي شعب هي القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات العامة التي تميز حضارته عن غيرها من الحضارات.

وإذا كان إجماع الباحثين حول فكرة أنه لا وجود لشعب دون هوية، فإنهم اختلفوا في الشكل الذي يحدد الهوية. وفي هذا السياق انتقد كثير من الباحثين ما أسماه بالشكل الميتافيزيقي الذي يحدد هوية الأمم والشعوب، ويقدم شخصيتها في إطار نماذج مثالية، دون الرؤية إليها كمجموعات حية تتميز باحتمالات تكشف عن ذاتها في عملية تحققها، ويطرح مقابل ذلك مقاربة سوسيولوجية ترى أن الهوية تتغذى بالتاريخ وتشكل استجابة مرنة تتحول مع تحول الأوضاع الاجتماعية والتاريخية، فتغير منها، دون أن تشكل ردّا طبيعيا، وبذلك فهي هوية نسبية تتغير مع حركة التاريخ وانعطافاته.

4- الثقافة والهوية:

إن العلاقة بين المجتمع والثقافة علاقة قوية ومتماسكة نظرا لأن كل مجتمع له ثقافته وكل عصر له ثقافته إذن لا توجد الثقافة في غير المجتمع، كما أنه لا يوجد مجتمع بدون الثقافة ومن ثم فكلاهما لا ينفك عن الآخر، إن الثقافة هي جزء من البيئة التي قام الإنسان بإيضاح معالمها بفكره وعمله، وهي عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية المختلفة داخل المجتمع ومن شأنها إحداث التكامل في ثقافة المجتمع، فكلما كانت الثقافة أكثر

تكاملا ومرونة كانت الأنماط السلوكية أكثر تعزيزا، أما إذا كانت الثقافة أكثر انغلاقا كانت مقاومتها لغيرها أكبر، فإذا أقحم عليها أي تغيير فان الثقافة قد تتأثر بشدة وقد تصل إلى حد الانهيار.[9]

5- الحلول المقترحة:

يجب إعادة النظر في تعريف الهوية والانتماء وتحديدهما أكثر من محاولة تسويقهما عن طريق محاولات بائسة كتحية العلم صباح مساء بالمؤسسات التربوية والذي لم نستفد منه شيء إلا تهرب التلاميذ من الدخول باكرا لتجنب تلك التحية وامتهان تحية العلم لتصبح سلوكا آليا أصبح الكثيرون يقللون من احترامه وأصبح عدم انضباط التلاميذ أثناء تحية العلم ميزة يفاخرون بها أمام زملائهم وليس عيبا مخز.

في الحقيقة أنا اشعر بالكثير من الحزن لهذا المستوى الذي وصلنا إليه، ففي زمن يتصاعد مد العولمة سنجد أنفسنا عمّا قريب تائهين في بحر من الهويات والإنتماءات التي لن تشفع لنا أبدا ولن ترحم محاولاتنا اليائسة للتمسك بأي هوية نصادفها والتي بدورها لن تستضيفنا لوقت طويل ما لم تكن من مقومات هذا الشعب الأصيل.

إن الملاحظ لمناهج الدول الأخرى العربية نجد أنها محافظة بدرجة اكبر من بلادنا فمثلا السعودية محافظة على الدين الإسلامي واللغة العربية الذين يعتبران أهم ركائز الهوية عند العرب والمسلمين، حيث تجد تصريحات مسؤوليهم باللغة العربية الفصحى الواضحة وجميع وسائل الإعلام عندهم يمجدون العربية ويعطونها حقها، وحتى تغيير المناهج عندهم، يتأثر لا محال بالنظريات الغربية لكن دون المساس بالثوابت. كي لا يحدث ذوبان لأمتنا الإسلامية العربية الجزائرية.

بالفعل بات من الضروري البحث المتأني في منظومتنا التربوية والبحث عن رأس الداء و إيجاد الدواء الشافي فحسب رأي كثير من المعلمين أن ما يقدم لأبنائنا من تعليم هو مجرد طلاسم يجب إعادة النظر فيها، ونحن كأساتذة ومسيرين نتحمل جزءا غير يسير من هذه المشكلة ونحن ننفذ وكأن الأمر عاد وطبيعي.

والحل في رأينا هو إعادة النظر في المناهج وتغييرها باستمرار بما يتناسب مع التغيرات الجديدة الايجابية منها وترك سلبيات العولمة جانبا، لأن عصر العولمة لن يترك لنا الفرصة للاستمرار في منهاج معين، كما يجب أن لا نتخلى عن مبادئنا الأساسية وهي: الإسلام والعربية والأمازيغية والرقعة الجغرافية المحددة للوطن وضرورة تجسيدها في الكتاب المدرسي الموجود عند التلميذ هذا الأخير الذي يجب أن لا تكون فيه العبارات والصور الغير لائقة مثل صور الفنانات والمشاهير الغرب وطريقة لباسهم المحتشمة واستبدالها بالسيرة الذاتية للمجاهدين والمفكرين مثل الأمير عبد القادر والعلامة عبد الحميد بن باديس، والبشير الإبراهيمي والعربي بن مهيدي وديدوش مراد وغيرهم,

خاتمة:

موضوع الهوية من أهم المواضيع التي يجب أن يطرق بابها الباحثين الجامعيين وغيرهم خاصة في عصر العولمة والتكنولوجيا، وتداخل الثقافات وتداعيات القرية الواحدة، وغزارة الشبكة العنكبوتية وغيرها ولذلك أصبح من الضرورة بمكان تطوير المناهج التعليمية وتعديلها لكي تساير التكنولوجيا العالمية من جهة والحفاظ على مقومات الشخصية الوطنية من جهة أخرى، وذلك كما يلي:

- محاولة تجسيد الصبغة الجزائرية العربية الأمازيغية الإسلامية في المناهج التعليمية لكل المستويات، من خلال الإطلاع على كل الأدبيات والنظريات المنبثقة من البيئة الجزائرية، وتدعيمها ببعض التكنولوجيا الحديثة حتى نواكب التطورات الحاصلة في العالم،
- ادخال طرق التدريس الحديثة والوسائل التقنية المتطورة وتطبيقها في الدروس والمحاضرات التي تقدم للتلاميذ، مع الاعتزاز بكل ما هو جزائري عربي إسلامي.
- ادراج أسماء الشخصيات الوطنية كنماذج للشخصيات العالمية الرائدة في الجانب العلمي أو السياسي.
- حذف كل الصور التي لا تعبر عن مجتمعنا العربي المسلم من الكتب المدرسية.
- اخراج الكتب المدرسية وكل الوثائق المدرسية الصبغة الحديثة من حيث الألوان ونوع الصفحات والتجليد.
- الاهتمام بالتكنولوجية الرقمية ومحاولة تعميمها لتصل لكل التلاميذ في القطر الوطني.
- إعطاء اللغة العربية الحجم الزمني الأكبر في المقررات الدراسية خاصة في المراحل التعليمية الدنيا.

قائمة المراجع:

1- قرساس الحسين، محاضرات في مقياس خصائص المتعلم، موقع علم النفس وعلوم التربية، تاريخ النشر: 2013/02/15، تاريخ الاسترجاع: 2017/04/21، 23:46، psyeduc.wordpress.com

2- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، (2007)، سند تكويني للمعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر. ص:58

3- محمد الصالح حثروبي، (2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عبن مليلة- الجزائر. ص: 28

4- نفس المرجع، ص: 29

5- محمد هاشم قالوفي، (1977)، بناء المناهج التربوية، دار المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية

6- ردينة عثمان الأحمد وحذام عثمان يوسف، (2005)، طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. ص: 44

7- محمد مسلم،(2007)، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، دار قرطبة، الجزائر. ص: 50

8- تركي رابح،(1990)، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2. ص: 332

9- ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، (2007)، التربية، دار القاهرة، القاهرة. ص: 49

اليات تفعيل دور الاسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم

د / النوي بالطاهـــر جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي
أ/ عبد المالك حبى جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

ملخص:

تعد مشكلة بطء التعلم من المشكلات التي تقلق المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء، ولأنها مشكلة متعددة الجوانب نفسيا واجتماعيا وتربويا، فقد بات لزاما الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال، والتكفل بها ورعايتها. وتجيء هذه المداخلة لتقدم بعض المقترحات العملية لتفعيل دور الأسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم، وذلك بتوفير الجو الأسري الهادئ الخالي من التوترات والمشاحنات، وتوفير الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ ومنحهم فرص تعليمية متكافئة، ومساعدتهم على التغلب على هذه المشكلة التربوية التي قد تؤثر سلبا على عملية التحصيل الدراسي لديهم.

الكلمات المفتاحية : اليات، تفعيل، دور، الاسرة، المدرسة ، بطء التعلم.

Mechanisms to activate the role of the family and school in the care of children slow learning

Abstract

The problem of slow learning is considered as one of the problems that worry educators, parents and students alike, as it is a multifaceted problem : psychologically, socially and educationally, it becomes a necessity to take care of this category of children. This interference presents some practical suggestions to activate the role of the family and the school to back up the child who is slow in learning via providing the calm familial atmosphere free from tensions and quarrels, and via providing appropriate educational services to pupils and giving them equal educational opportunities, and helping them overcome this educational problem that may adversely affect the process of academic achievement they have**.**

Kay Word: Mechanisms **,**Activation ,Role, Family, school**,** slow learning

تمهيد:

يعاني بطيئو التعلم انخفاضا في درجة الذكاء، مما يسبب لهم مشكلة في تدني مستوى التحصيل الدراسي، وينعكس أثره على قلق أولياء الأمور وحيرة المعلمين في كيفية التعامل معهم حيث أنهم فئة حدية تقع بين فئة العاديين وفئة المعاقين ذهنيا، وتشير أدبيات التربية الخاصة الى أن درجات ذكاء هده الفئة تتراوح بين(70 واقل من 85) وأنهم متأخرون عن أقرانهم في التحصيل الدراسي، إلا أنهم في النهاية يمكن تعليمهم بأساليب وطرائق تتناسب مع إمكاناتهم وخصائصهم وما لديهم من قدرات(1).

تعتبر الأسرة هي مهد التربية، وهي منطلق التطبيع الاجتماعي، وتتضح أهمية الأسرة وخطرها في تشكيل شخصية الطفل، وإذا ما تذكرنا المبدأ البيولوجي الذي يقول كلما كان الكائن صغيرا تزداد القابلية للتشكيل، نجد أن لها الأثر الكبير في تشكيل شخصية الطفل تشكيلا يبقى معه بعد ذلك بشكل من الأشكال.

والأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفي هذه البيئة يتلقى أول إحساس بما يجب أو لا يجب أن يقوم به، فهي مصدر الطمأنينة بالنسبة للطفل.

وبعد أن يتلقى الطفل كل ما يحتاجه من أسرته يحمل معه هذا الطابع إلى فضاء آخر، سيتم ما تبقى من التربية، هذا الفضاء هو المدرسة.

والمدرسة تأخذ على عاتقها مسؤولية تكوين هذا المواطن الذي يريده المجتمع، والأسرة تساهم في تنميته باعتبارها اللبنة الأولى التي يعيش فيها هذا الطفل، حيث تحيطه بالعناية والرعاية طيلة نموه، إلا أن الأسرة اليوم قد اعترفت بعجزها عن القيام بوظيفة الرعاية والإعداد لوحدها، ونظرت إلى المدرسة باعتبارها العامل الرئيسي في هذا المجال. وعلى هذا فالمدرسة تقوم بإعداد الطفل وتنمية قواه ومواهبه، وتتيح له الفرص للنمو المتكامل.

ويتأكد هذا الأمر بالنسبة لوظيفة الأسرة والمدرسة، خاصة إذا تعلق الأمر بالطفل بطيء التعلم، فهو بحاجة إلى رعاية خاصة، ومن هنا يحسن أن نتساءل عن الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة والمدرسة في هذا المجال ؟

1- مفهوم بطء التعلم:

ينظر الباحثون إلى بطيئي التعلم من ثلاث زوايا مختلفة، وهي: الجانب العقلي، الجانب النفسي، والجانب الاجتماعي، مما يترتب عليه تعريف مختلف مطابق لزاوية الرؤية(2).

- الجانب العقلي: بطء التعلم هو نتيجة تدني القدرات العقلية للطفل، والعامل الأساسي لتصنيف هدا البطء في التحصيل هو انخفاض معامل الذكاء، وهدا التأخر يظهر قبل سن الثامنة عشر.
- الجانب النفسي: بطء التعلم هو نتيجة العوامل والظروف والمثيرات الخارجية التي تؤدي إلى الاضطرابات في شخصية الطفل، فتسبب له القلق والخوف والانطواء، وكل صعوبة في الاندماج الاجتماعي للأولياء ينتج عنها صعوبة في الاندماج المدرسي للطفل.
- الجانب الاجتماعي: هو نتيجة أوضاع اجتماعية صعبة، تنعكس سلبا على شخصية الطفل، كالطلاق والتفكك الأسري، وعدم انسجام الطفل مع طبيعة البيئة المدرسية التي ينتمي إليها.

ويعرفه بيل(Bell، 1970):« بطيئو التعلم هم الأطفال الدين يتخلفون لأسباب مختلفة في عملهم المدرسي، ويحتاجون إلى تعليم خاص»(3).

ويعرفه كرك(Kirk، 1972): «إن بطيء التعلم هو من تتراوح نسبة ذكائه بين(80-90) درجة»(4).

ورغم هده الاختلافات الجوهرية بين الباحثين، إلا أنهم يجمعون على ان بطيء التعلم: هو كل طفل لا يكون قادرا على مجاراة الآخرين من زملائه في التحصيل الدراسي، لأسباب عقلية أو نفسية أو اجتماعية.

كما أن بطء التعلم هو ضعف عام في القدرة العقلية للطفل لا يصل إلى درجة التخلف العقلي، وتتراوح نسبة دكاء هده الفئة بين 80 و 90 درجة، مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية.

ويطلق هذا المصطلح على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الاكاديمية بالمدرسة، بسبب قصور بسيط في ذكاءه أو في قدرته على التعلم، ويحتاج هؤلاء الاطفال الى تعديل في المناهج وطرائق التدريس التي تستعمل مع اطفال في سنهم في المدارس العادية(5).

ويرجع السبب في تسمية هؤلاء الاطفال ببطيئي التعلم لانهم لا يستطيعون الاستفادة من التعلم العادي في القسم الا بصعوبة كبيرة، وفي العادة التلميذ الذي يكون بطيء التعلم في مادة معينة يكون بطيئا في بقية المواد، مع وجود صعوبة في التنبؤ بتحصيله في معظم الحالات، فقد يكون تلميذا ما بطيئا في تعلم مادة دراسية معينة ومتوسطا أو فوق المتوسط في تحصيل مادة دراسية اخرى.

وفي جميع الأحوال لا ينبغي الاعتماد على نسبة الذكاء كأساس وحيد للتشخيص، ومن الضروري تدعيم التشخيص من خلال الجوانب المختلفة الأخرى(التحصيلية، النفسية، الاجتماعية، والطبية)، ويعتبر هؤلاء الأطفال أسوياء في معظم جوانب النمو النفسي والعاطفي والحسي والبدني، ولكنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم وفهم واستيعاب المواد والرموز التعليمية التي تدرس لأقرانهم في نفس العمر، وتنحصر معاناتهم في الصعوبة البالغة في تعلم واستيعاب المواد التي تطرح في المناهج التعليمية، من قراءة وكتابة وحساب وعلوم أساسية أخرى.

ومن هنا يتضح أن الطفل بطيء التعلم يظهر سويا في تصرفاته وقدراته الاجتماعية، وطبيعيا في سلوكه وشخصيته، وتنحصر معاناته في الصعوبة البالغة في التعلم واستيعاب المواد الدراسية التي تطرح في المناهج التعليمية من قراءة، وكتابة، وحساب أو رياضيات، وعلوم وغيرها.

وبطيئ التعلم هو عبارة عن شخص عادي يتكيف مع أقرانه ومحيطه الخارجي، ولكن داخل المدرسة يتسم بالتأخر الدراسي عاما بعد عام إثر عوامل داخلية تتعلق به، ولا يستطيع هذا الطفل مجاراة زملائه في القسم بسبب تأخر استجاباته.

2- أسباب بطء التعلم:

انطلاقا من التعريفات السابقة، يمكن تحديد أهم أسباب بطء التعلم:

- أسباب نفسية: كالخجل والقلق والانطواء، شعور التلميذ بالدونية والنقص، شعوره بالكراهية من المحيطين به، التدليل الزائد والقسوة الزائدة، وعموما أسباب بطء التعلم النفسية تكون نتيجة تعرض الطفل لمواقف سيكولوجية صعبة.
- أسباب اجتماعية: مثل التفكك الأسري، المستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الاقتصادي المعيشي للأسرة، هشاشة الرابط بين الأسرة والمدرسة، ضعف الرقابة الأسرية على أفعال التلاميذ، وهذه العوامل تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات غير سوية في غياب رقابة الوالدين طبعا.

وترتبط الأسباب العائلية والاجتماعية بموقف العائلة من مسألة التعليم، ويعتمد هذا الموقف على: الوضع الاقتصادي، والتكوين العائلي، والخلفية الثقافية، والمعتقدات والوعي والعادات والقيم السائدة (6).

- أسباب تربوية تعليمية: كأسلوب المعلمين في التعليم، غياب التمكن من المادة وعدم جدية بعضهم في الشرح، وعدم مراعاتهم الفروق الفردية بين التلاميذ، وغياب العدالة في القسم وتفضيل بعض التلاميذ على الآخرين، وغيرها من السلوكات والتصرفات التي تجانب الناحية التربوية البيداغوجية السليمة.

وتتجلى الأسباب التعليمية الثقافية في: عدم مراعاة البرنامج التعليمي لحاجات الطفل، وعدم موائمة البرنامج التعليمي لقدرات وإمكانيات الطفل، فإما يكون أقل أو أعلى، ونقص الخبرات التعليمية والثقافية المبكرة (7).

- أسباب وراثية: كالإعاقات البصرية والسمعية، وانخفاض القدرة العقلية لدى الطفل.
- أسباب فيزيائية بيئية: مثل بيئة القسم التي تفتقر إلى الشروط الصحية كالتهوية، البرودة الشديدة في المناطق الجبلية، الحرارة الشديدة في المناطق الجنوبية الصحراوية، اكتظاظ الأقسام، انعدام وسائل النقل المدرسي والسير لمسافات طويلة مشيا على الأقدام، هذه الأسباب تحول دون رغبة التلميذ في مواصلة الدراسة والحصول على نتائج مرضية، ناهيك عن معاناة المعلم في إيصال المعلومات إلى التلميذ في هذه الظروف.

3- خصائص بطيئي التعلم:

سمتان أساسيتان تميزان بطيئي التعلم، حصرهما الباحثون في الصفات الجسمية والشخصية والتكيف.

- الصفات الجسمية: يمكن التعرف على بطيء التعلم من خلال تأخر نموه وضعف بصره، أو نقص في سمعه، أو عيوب في كلامه، ولا يجد المعلم عناء في التعرف عليه، وبمقارنة بسيطة بين أطفال عاديين وهده الفئة يتضح له ذلك جليا.
- الشخصية والتكيف: تفتقر هده الفئة من الأطفال إلى الثقة بالنفس، وتميل إلى الاعتماد على الغير، وعدم احترام الذات، كما تتميز بالاحترام الزائد للغير، وصعوبة التكيف في المدرسة.

ويمكن حصر الخصائص التعليمية الشائعة بين التلاميذ بطيئي التعلم فيما يلي(8):

- الانتباه: هو من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ بطيئو التعلم، وتتمثل في سهولة تشتت الانتباه لديهم داخل القسم، كما أن مدة الانتباه لدى التلميذ قصيرة، بحيث يفقد الاهتمام والتركيز بسرعة.
- التمييز: يعتبر ضروريا جدا لتمكين التلميذ من تصنيف الأشياء وتجميعها، هذه الخاصية يفتقدها التلاميذ بطيئو التعلم، إذ يعانون من صعوبة التمييز بين الأشياء والأصوات الضرورية لعملية التعلم، كالحساب والقراءة وتكوين المفاهيم.
- الذاكرة: وتقسم إلى قسمين هما: ذاكرة قصيرة المدى، وتحوي معلومات ومفاهيم لم يتم تخزينها بعد، تقدم مباشرة للتلميذ، وذاكرة طويلة المدى وتحوي المعلومات والمهارات التي تعلمها سابقا، ويعاني التلاميذ بطيئو التعلم من ضعف الذاكرة قصيرة المدى، فهم ينسون بسرعة.

- سرعة التعلم: تعتمد سرعة التعلم لدى التلاميذ بطيئي التعلم كثيرا على نجاحهم في تعلم الأشياء السابقة، فكلما زادت تجارب الفشل لديهم، احتاجوا لوقت اكبر لتعلم الأشياء الجديدة، لذا يمكن للمعلم أن يبني المعلومات الجديدة على المعلومات القديمة، مع التدرج في المهارات والمهام من الأسهل إلى الأصعب.
- انتقال اثر التعلم: يصعب على هؤلاء التلاميذ نقل عملية التعلم وتعميمها على مفاهيم ومعلومات أخرى قريبة الشبه من المعلومات الأصلية، ويمكن للمعلم مساعدة هؤلاء من خلال التركيز على المعلومات المفيدة في الحياة العملية، والابتعاد عن المصطلحات المعقدة، مع ضرورة عرض المفاهيم بتسلسل منطقي، رابطا إياها بأمثلة حية عديدة ومتنوعة.

4- حاجات الطفل بطيء التعلم:

يمكن حصر أهم الحاجات الأساسية للطفل بطيء التعلم في الآتي:

- الحاجة إلى المأكل المناسب والملبس وممارسة الأنشطة المختلفة.
- الحاجة إلى الصحة والحب والأمن.
- الحاجة إلى تعلم كيف يدير شؤونه بطريقة أفضل.
- الحاجة إلى التواصل والتوافق مع الواقع، حتى يستطيع فهم ذاته وتقبلها كما هي.
- الحاجة إلى تعلم الموازنة بين النجاح والإخفاق(9).

إن الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ يحميهم من الاحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي، ومن اتجاهات المجتمع السلبية نحوهم، كما أن الاهتمام بالطفل أو التلميذ بطيء التعلم يعكس تكافؤ الفرص بين التلاميذ، ويشكل جانبا ايجابيا حيث يوجه طاقة بشرية لشريحة كبيرة من التلاميذ نحو الإنتاج والفاعلية الاجتماعية.

ولأن مشكلة بطء التعلم من المشكلات التي تقلق المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء، ولأنها مشكلة متعددة الجوانب مترامية الأبعاد نفسيا واجتماعيا وتربويا وثقافيا، فقد بات لزاما التفكير في هذه الفئة والعناية بها ورعايتها، انطلاقا من الأسرة أو البيت، وتظهر أهمية الأسرة أو البيت في التغلب على بطء التعلم، وذلك بتوفير الجو الأسري المستقر الخالي من التوترات والمشاحنات، وإلا سيزيد تشتت الطفل مما يقلل من استيعابه.

والأسرة هي الرحم الاجتماعي- إن صح هذا التعبير- للطفل، والتي يعود إليها لتضميد جراحه التي قد يسببها العالم الخارجي، بسبب المعاناة والضغوطات، ومن خلال الأسرة يكتشف الطفل نفسه ومحيطه، فهي التي تمنحه الهوية، والأمان، والحنان، وهي المسؤول الأول والأخير لنجاح تنشئة الطفل.

والمحضن الثاني الذي يعول عليه في التكفل بالطفل بطيء التعلم ورعايته، هو المدرسة بمختلف مكوناتها التربوية، وعلى رأسها المربي أو المعلم، والذي من أوكد مهامه جعل بيئة القسم مناسبة للتلميذ بطيء التعلم.

في العنصر الموالي، سيتم تقديم مجموعة أو جملة من الآليات والقواعد العملية التي نراها ضرورية لتفعيل دور الأسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم.

5- دور الأسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم:

يمكن لملمة الأدوار التي تضطلع بها الأسرة والمدرسة في التكفل بالطفل بطيء التعلم في جملة الآليات والقواعد العملية التالية:

5-1- التركيز على شمولية التربية الأسرية:

ويتم هذا من خلال توفير الأكل والرعاية النفسية، وترسيخ التربية وروح المواطنة في السلوك، فالطفل بطيء التعلم بحاجة إلى المأكل والملبس المناسب، كما هو بحاجة إلى الصحة والحب والأمن، وممارسة مختلف الأنشطة التشاركية في إطار قيم المواطنة.

والاهتمام بالصحة الجسدية للأطفال لما لها من انعكاسات ايجابية على الصحة العامة، من حيث الاهتمام بالتغذية والالتزام بالطعم الراقي، والحفاظ على نظافة الجسم والأسنان والأذنين، وتطبيق مبدأ درهم الوقاية خير من قنطار علاج وغيرها، وهي كلها أمور تنعكس إيجابا على قدرة الطفل على الدراسة والتحصيل، وأن أي إهمال فيها سيكون تأثيره سلبيا على مجمل قدرته على التحصيل بسبب تعرضه للمشاكل المرضية.

وإبعاد شبح التسلط والشدة من قبل الوالدين نحو الأطفال باستبداله بأجواء مفعمة بالتقبل والاستحسان والتفهم، وهي كلها سلوكات تؤدي إلى بناء مفهوم الذات لدى أطفالهم، وتعمل على زيادة المثابرة ودافعية الانجاز لديهم.

وانتهاج أسلوب التنشئة الديمقراطي القائم على الاتصال المفتوح مع الأبناء، وفيه يمكن فرض القوانين والمطالب الوالدية على الأبناء بطريقة ديمقراطية، وهي أمور يمكن بواسطتها مساعدة الأبناء على الاتصاف بالخصائص التالية(10):

- الكفاءة والاستقلالية والمرح والقدرة على الضبط الذاتي، والحس العالي بالمسؤولية الاجتماعية.
- يحسنون التخطيط لأعمالهم، لا يخافون ويتفاعلون مع الأطفال الآخرين بدرجة كبيرة.
- يتمتعون بمفهوم ذات ايجابي ومرتفع.

وتجدر الإشارة، أن الأسلوب الديمقراطي يكون أفضل مع الأطفال، إذ يسمح لهم بفهم وتقبل قواعد حياة المدرسة والقسم، ويجعلهم يشعرون بقيمتهم من خلال المهام المدرسية التي ينجزونها، ومن ثم يصل الأطفال إلى الفهم الجيد لما يتلقونه في المدرسة، إذ يعتبر التلميذ فردا ذا قيمة له القدرة على التفكير والتمييز، وبالتالي القدرة على المشاركة الفعالة ومن ثم النجاح.

والتركيز على الجانب القيمي في التنشئة الاجتماعية، لتفعيل دور القيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية لدى الأبناء، لما لها من آثار ايجابية على سلوكهم وفي زيادة قدرتهم على التحصيل الدراسي في أجواء تتسم بالإيجابية والتفاعل والثقة بالنفس، ومنها على سبيل المثال: الصدق، والتعاون، واحترام الآخرين، ونكران الذات، والأمانة، والوفاء، والإخلاص، وكل ما له علاقة بالقواعد والأنظمة السائدة في المجتمع.

5-2- تجهيز غرفة أو مكان للمذاكرة في المنزل:

هذه الغرفة أو المكان ليستذكر فيها الطفل بعيدا عن أي إلهاء، مثل الضوضاء ومشاغبة الإخوة الصغار، مع ضرورة مساعدة الطفل في التعامل مع فروضه وواجباته المدرسية بطريقة فعالة واستراتيجية محددة، كتشجيع الطفل أن يبدأ ويكمل بالواجب المدرسي الأكثر صعوبة لينتقل بعد ذلك بطريقة تدريجية إلى الفروض الأكثر سهولة، مع وجوب أن تعطى فترة راحة للطفل بين الفروض المدرسية المختلفة، والمواد الواجب عليه استذكارها.

وفي هذا الإطار، يستحسن إدخال بعض العناصر الأخرى في جلسات الاستذكار حتى لا يشعر الطفل بالملل، ويحسن من قدرته على حفظ المعلومات، وعلى سبيل المثال إذا كان هناك فرض مدرسي يتوجب على الطفل انجازه وهو خاص بانجراف التربة، فعلى الطفل أن يقرأ الدرس أولا، وبعد ذلك يكتب المعلومات التي حفظها في ذاكرته، ليرسم بعد ذلك صورة لانجراف التربة ويشرح لمن يساعده في المذاكرة ما فهمه واستوعبه.

مع ضرورة تشجيع الطفل على الدخول في نشاطات غير متعلقة بالدراسة، حتى يتمكن من التعامل مع ضغوطات المدرسة، والبحث على الهوايات المفضلة والمحببة للطفل ومساعدته على انجازها، على اعتبار أن الطفل قد يبدأ في فقد الثقة بنفسه وبقدراته بسبب الصعوبة التي يواجهها في المدرسة، ولذلك فان التفوق في نشاط آخر قد يجعله يشعر بالثقة.

إن الأسرة التي تقدر قيمة العلم وتدرك أهميته، وأهمية القراءة للوصول إليه والتقدم فيه، يجب أن توفر لطفلها الخبرات والتجارب الناجحة التي تقوم على الجهد البناء والايجابي، بعيدا عن عبارات التهديد والوعيد والخوف من العقاب، وتتجنب في ذات الوقت العبارات السلبية التي تقلل من دافعيته للتعلم، وتبعده عن القراءة والمطالعة.

وتزويد الطفل ببرنامج يومي/ أسبوعي شامل، يوضح المهام والواجبات التي على الطفل انجازها خلال ذلك الأسبوع، لان كثيرا من هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.

5-3- إيجاد نوع من التعاون ما بين الأسرة والمدرسة:

هذا التعاون لمتابعة ظروف تمدرس التلميذ أولا بأول، والسيطرة على أية مشكلة تعترض التلميذ في بدايتها وقبل استفحالها، ولعل بطء التعلم هنا واحدة من اخطر هذه المشكلات.

والاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل، وفي هذا السياق يقول بطرس حافظ: «إن الوالدين لهما تأثير مهم على تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم»(11).

وهنا لابد للأسرة أن تهتم بكل ما له علاقة بسلامة الطفل، وبكل ما له صلة بالتربية والتعليم من النواحي النفسية والصحية والتربوية والاجتماعية، وهذا لا يتم إلا بالتنسيق الكامل والمسؤول ما بين البيت والمدرسة، ضمانا لمستقبل الأطفال، والذي يعتبر ضمانا لمستقبل المجتمع تطبيقا للقول المأثور:« فإذا صلح الفرد صلح المجتمع كله».

والتعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة، بحيث يتم التركيز مع هذا الطفل على ألعاب التوازن، والألعاب التي تقوي العضلات والحركات الكبيرة كالكرة، والألعاب التي تعتمد على الاتجاهات.

5-4- في القسم، المعلم- دون ريب- أول من يلاحظ هذه الصعوبات، لأنه الأقرب والمؤهل علميا وتربويا لمعرفة جوانب القوة والضعف عند التلميذ، وبالتالي هو الأجدر بإيجاد الحلول المناسبة وتذليل هذه الصعوبات، لذا على المعلم اعتماد منهج تربوي بأسلوب تعليمي مناسب، ومتوافق مع قدرات الطفل وحاجياته الأساسية.

وحتى يحقق المنهج أهدافه بشكل أفضل، على المعلم مراعاة الخطوات التالية(12):

- ملاحظة الصعوبات التي تعترض التلميذ عند التعلم.
- إذا استمرت تلك الصعوبات، يقوم المعلم بتحليل معمق لحالة التلميذ من الناحية النفسية والاجتماعية، واذا لزم الأمر يعرضه على النفساني التربوي أو طبيب المدرسة.
- الاتصال بإدارة المدرسة لإقامة جسر تشاور بين المعلم وأسرة التلميذ.
- تقييم حاجيات التلميذ وحصر جوانب قوته وضعفه، لمعرفة كيفية إقامة خطة لمعالجة الأسباب التي تعيقه على التحصيل الجيد.
- وضع خطة للتدخل لمعالجة حالة بطء التعلم هذه التي يعاني منها التلميذ.

ومن هنا، يتوجب ابلاغ الأهل بشكل مستمر بضرورة مشاركتهم في جميع القرارات المتعلقة بالطفل وخاصة في السنوات الأولى من عمره، وذلك بهدف مساعدة الطفل الذي يعاني من بطء التعلم لأن يصل إلى أفضل مستوى يستطيع الوصول اليه.

وكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية، كلما أصبح أكثر فهما وتمييزا للفئات المختلفة من التلاميذ، مما سيساعد على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة، فكلما أسرع المعلم بتحويل بطيء التعلم إلى إدارة المدرسة أو النفساني التربوي، كلما استطاع الآخرون، كل في مجال اختصاصه القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ.

إن مساعدة هؤلاء التلاميذ هي مسؤولية الجميع، وللمعلم دور كبير في مساعدة التلاميذ بطيئي التعلم، بالإضافة إلى الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة، والدور الذي يقوم به النفساني التربوي وكذا طبيب المدرسة.

وتتضمن الخطة الموجهة للتلاميذ الذين يعانون من بطء التعلم، الخطوات الاجرائية التالية:

- تحديد التلاميذ من قبل المعلم، وذلك من خلال ملاحظة سلوكاتهم وآدائهم للمهارات المختلفة المستخدمة في المواد التعليمية الأساسية، كمادة اللغة العربية، والرياضيات.
- تطبيق الاختبارات التشخيصية والتقييمية المختلفة، كالاختبارات الإدراكية، والاختبارات العصبية النفسية، والاختبارات الأكاديمية ، لمعرفة نواحي الضعف والقوة لدى هؤلاء التلاميذ وتحديد الصعوبة بشكل دقيق، لأنه في جميع الأحوال- كما اسلفنا الذكر- لا ينبغي الاعتماد على نسبة الذكاء كأساس وحيد للتشخيص.

- وضع نتائج التقييم في التقرير الخاص بالتلميذ، والذي يوضح حالة التلميذ بدقة، والذي يبين كذلك الصعوبة التي يعاني منها التلميذ ومستوى أدائه للمهارات المختلفة، كما يشمل التقرير وصف الوضع الاجتماعي والاقتصادي والصحي، للإطلاع على العوامل الأسرية التي قد تؤثر في عملية التعلم لدى التلميذ، والتي قد تكون من أحد الأسباب التي قد تساعد على ظهور بطء التعلم لديه، ويحتوي التقرير على ملاحظات المعلم، والنفساني التربوي، ونتائج الاختبارات التشخيصية، وتحديد نوع المساعدة التي يحتاجها التلميذ سواء داخل أو خارج القسم، وتقوم اللجنة المدرسية المسؤولة عن متابعة برنامج معالجة بطء التعلم بالمدرسة بإعداد هذا التقرير، وتتكون هذه اللجنة من: مدير المدرسة، والمستشار التربوي، والمعلم، والنفساني التربوي وطبيب المدرسة.
- وضع خطة تربوية فردية خاصة بكل تلميذ لديه بطء التعلم، بحيث تحتوي هذه الخطة على الأهداف العامة المراد تحقيقها في فترة زمنية محددة، ويجب التأكيد هنا على أنه من الضروري أن توضع الأهداف العامة في هذه الخطة من قبل المعلم، وذلك تأكيدا على ما ذكر سابقا، إن مساعدة هذا التلميذ إنما هي مسؤولية المعلمين بالدرجة الأولى، وكما تحوي الخطة أساليب العلاج (داخل او خارج القسم)، والوسائل والأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- عقد اجتماع مع ولي أمر التلميذ لتعريفه بحالة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها وكيفية التغلب عليها، ويتم في هذا الاجتماع تعريف ولي الأمر بالخدمات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ ذوي بطء التعلم، ودور الأسرة في مساعدة الأبناء اجتماعيا ونفسيا ودراسيا.
- اصدار مطوية توضح مفهوم بطء التعلم وأهم خصائص الاطفال ذوي بطء التعلم وكذا الحاجات الأساسية للطفل بطيء التعلم، بالإضافة إلى بعض الإرشادات لأسر التلاميذ ذوي بطء التعلم بأسلوب بسيط وواضح.
- عمل تكوين للمعلمين والمعلمات- يؤطره اساتذة مختصون وخبراء من الجامعة-، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمساعدة التلاميذ ذوي بطء التعلم.
- يتم فتح ملف لكل تلميذ يحتوي على:

- استمارة ملاحظة المعلمين.
- نماذج من الاختبارات التي أجريت للتلميذ.
- تقرير عن حالة التلميذ.
- نسخة من الخطة التربوية الفردية.
- استمارة تقييم الخطة التربوية الفردية.
- نسخة من استمارة متابعة التلميذ.
- نماذج من أعمال التلميذ.

والهدف الرئيسي من هذا البرنامج، هو توفير الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ ومنحهم فرص تعليمية متكافئة، ومراعاة الفروق الفردية في القدرات لدى التلاميذ، ومساعدتهم على التغلب على بعض المشاكل التي قد تؤثر على عملية التحصيل الدراسي، وبالتالي تؤثر على نجاحهم في الحياة داخل المدرسة وخارجها.

استخلاصـــــات:

نستخلص مما سبق، أن الطفل بطيء التعلم بحاجة إلى رعاية من طرف الأسرة والمدرسة، وعليه يتعين:

- توفير فرص التعاون والتواصل المستمر بين البيت والمدرسة، لمتابعة مستوى التلميذ ورعايته داخل القسم وخارجه، واشراك أولياء الأمور في الندوات والجلسات العلمية التي تناقش فيها مشكلات الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية.
- على الوالدين مراعاة حاجات الطفل ومتطلباته الأساسية، وأن يعملا قدر الإمكان على تلبيتها، وكذا متابعة أداء الطفل لواجباته المدرسية والسؤال باستمرار عن مستواه التحصيلي في المدرسة.
- التركيز على صحة البيئة المدرسية وأهمها القسم ونظافته والتهوية والإضاءة والترتيب.
- مراعاة الظروف الاجتماعية والبيئية لهذه الفئة، حيث أن كثير منهم يأتون إلى المدرسة من بيئات مختلفة، مثل الأسر الاجتماعية المفككة، وهذا يؤثر على مستوى تحصيلهم وسلوكهم.
- تنمية شخصية الطفل و تشجيعه على استغلال وقت فراغه، من خلال مشاركته في النشاطات المدرسية المختلفة، وتشجيعه على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، مما يقوي مستوى الثقة بالنفس لديه.
- تقبل امكانيات الطفل بطيء التعلم وعدم الشكوى منه بصفة مستمرة أولى الخطوات المؤدية إلى تحسن المستوى التعليمي للطفل، فاقتناع الوالدين وتقديرهم لموقف الطفل بالإضافة إلى تشجيعه ومساعدته على الفهم والاستيعاب دون ضجر، من العوامل التي تؤدي إلى اكتساب الطفل بطيء التعلم الثقة بالنفس.
- مساعدة الطفل بطيء التعلم أمر ضروري للتعامل مع واجباته المدرسية بصورة فعالة.
- شعور الطفل بطيء التعلم بالراحة والأمان وبتقبل واهتمام الآخرين به، وأنه لا يقع تحت أي ضغوط، من أكثر العوامل التي تؤدي إلى بث الثقة بالنفس في نفسه، وبالتالي ارتفاع معنوياته وتحسن مستواه التعليمي. مع ضرورة مشاركة الطفل بطيء التعلم هواياته وإبراز انجازاته أثناء فترة الراحة التي تتوسط أداء الطفل لواجباته المدرسية أو استذكار دروسه.
- على المعلم أن يجعل بيئة القسم مناسبة للتلميذ بطيء التعلم، فمثلا على المعلم أن يختار للطفل مكانا داخل القسم بعيدا عن الإلهاءات، ومكانا يسمح له بمراقبة ماذا يفعل الطفل، وما بين الحين والآخر تعطى للطفل فرصة لأخذ استراحة، لأن معاناته من بطء التعلم لن تمكنه من التركيز لمدة طويلة.

الهوامش:

1- العجمي حمد وآخرون(2012): مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيلة للنشر والتوزيع، الكويت.

2- ايت مهدي عثمان(2009/02/04): بطء التعلم أسبابه وطريقة التعامل معه،(2014/12/15 – 10.15)، متاح في الموقع: ww.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=1612

3- Bell,peter(1970):Basic Teaching for slow learners, first published great Britain, Miller educational,P:58.

4- Kirk,S,A(1972):educating Exceptional children, Boston Houghton Muffin company, U.S.A,P:21.

5- نورس محمد قدور(2008/10/28): التربية الخاصة: بطيء التعلم،(2014/12/16 – 19.15)، متاح في الموقع: www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=151115

6- جمعية كيان لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة(2010/12/27): أسباب بطء التعلم،(2014/12/17 – 18.25)، متاح في الموقع: Kenanaonline.com/users/Kayanegupt/posts/203716

7- المرجع نفسه.

8- ايت مهدي عثمان(2011/05/08): بطء التعلم وأسبابه،(2014/12/16 – 11.30)، متاح في الموقع: eloustadhothmane.blogspot.com/2011/05/blog-post_08.html

9- جمعية كيان لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة(2010/12/27): مرجع سابق.

10- الحلو غسان(2001/10/29): دور الأسرة والمدرسة في رعاية ذوي الصعوبات التعليمية، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر صعوبات التعلم، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

11- عثمان ميرفت(د.ت): الأسلوب الأمثل لمواجهة صعوبات التعلم لدى الأطفال،(2014/12/18 – 13.20)، متاح في الموقع: www.werathah.com/special/school/learning_difficulty1.htm

(د.ت): معناه بدون تاريخ نشر.

12- ايت مهدي عثمان(2009/02/04): مرجع سابق.

مزايا طرق جمع البيانات المختلفة و عيوبها و متى يتم استخدام كل منها.

د. نوال مجدوب: جامعة ابو بكر بلقايد - تلمسان: الجزائر.

د. خيرة مجدوب: جامعة ابن خلدون- تيارت: الجزائر.

الملخص:

تعد البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث من مصادرها المختلفة، حجر الأساس في البحث العلمي، ذلك لأن البيانات والمعلومات تعين الباحث على إعداد الجزء النظري من بحثه سواء أكان إطاراً نظرياً أم دراساتٍ سابقةً. كما تعينه على وصف الجزء الميداني من البحث ذاته ـــ إن وجد ـــ سواء أكان متعلقاً بإجراءات البحث أم تحليل ومناقشة وتفسير البيانات الإحصائية أم في وضع التوصيات والمقترحات المناسبة، وعلى ضوء هذه الأهمية للبيانات والمعلومات، فإن الباحث يجمعها من مصادر معينة، متفق على أنواعها ومواصفاتها بين المهتمين بالمنهجية العلمية.

هناك العديد من أساليب و طرق جمع البيانات المتوفرة للباحث، و بطبيعة الحال، هناك اختلاف بين هذه الطرق أو الأساليب سواء من ناحية طريقة القيام بها أو من ناحية مدى دقة، صحة، و كمية المعلومات التي يتم جمعها، فبعض طرق و أساليب جمع البيانات قد تكون مناسبة أكثر في حالات معينة (و بالتالي تعطي نتائج أفضل) و قد لا تكون الأفضل، و بالتالي، إذا تم استخدامها قد تعطي نتائج غير دقيقة أو غير مفيدة للدراسة .لذلك، على الباحث التريّث عند اختيار طريقة أو أسلوب جمع البيانات ليتأكد من اختيارها بشكل صحيح

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، طرق جمع البيانات، ايجابيات و سلبيات أدوات جمع البيانات، مواطن استخدام أدوات جمع البيانات.

The Advantages and Disadvantages of Various Data-Collection MethodsAnd When To Use Each.

Abstract:

The data and information collected by a researcher from different sources is the cornerstone of scientific research, because the data and information helps the researcher on the preparation of the theoretical part of his research and field part of it describe whether it relates to the procedures research or analysis and discussion and interpretation of statistical data or in the development of appropriate recommendations and proposals, In light of the importance of data and information, the researcher collected from specific sources, agreed on the types and specifications among those interested in the scientific methodology.

There are many techniques and methods available to the researcher data collection, and of course, there is a difference between these methods or techniques both in terms of how to do it or in terms of the accuracy, validity, and the amount of information that is collected, some ways and methods of data collection may be more appropriate in certain cases and may not be the best, and therefore, if they are used may give inaccurate results or is useful for the study. Therefore, the researcher wait when choosing a method or data collection method to make sure selected correctly.

Key words: scientific research, data collection methods, the pros and cons of data collection tools, places the use of data collection tools.

مقدمة:

يعتبر البحث العلمي وسيلة للوصول لحقيقة أو مجموعة من الحقائق، واكتشاف الظواهر ومعرفة الصلات التي تربط بينها في جميع مجالات المعرفة، بقصد كشفها وتنميتها عن طريق النقد العميق، وذلك لعرضها عرضاً مكتملاً منظماً يظهر القواعد العامة التي تحكمها. والبحث هو جهد منظم، الهدف منه الوصول إلى إدراك معين بدافع الحاجة الملحة لإيجاد حل لمشكلة قد سيطرت على الباحث أو الطالب.

عليه فان البحث العلمي هو دراسة دقيقة ومبرمجة، تهدف إلى زيادة رصيد المعرفة، باكتشاف حقائق جديدة عن رصد الظواهر، وفق خطة موضوعة لجمع المعلومات الدقيقة، فرزها، تصنيفها، تمحيصها، تقييمها وتحليلها، ووضع تفسيرات لها اعتمادا على فرضيات مسبقة، واختبار هذه الفرضيات وصولاً إلى استنتاجات منطقية، يكون التعبير عنها بصيغة مؤشرات، قرارات، قوانين، نظريات، نماذج رياضية وإحصائية أو مقترحات عمل.

وعليه فإن الجهد الأساسي لكل بحث، يعتمد الجمع المبرمج للمعلومات، أساليب انتقائها، طرق الوصول إليها، انتخاب الطريقة الأكثر ملائمة للبحث والتحقيق العلمي ونوعه ومجاله، وهذا هو نطاق هذه الدراسة، بهدف اقتراح وتقديم دليل عمل للطالب الباحث لوضع خطته في جمع المعلومات وانتقائها، فضلاً عن الباحث، المحقق، الاستشاري أو المشتغل في الاهتمامات العلمية، في سياق كتابة أوراق البحث والخدمة أو الدراسة، الهادفة لتقديم البدائل والحلول ومسالك العمل المقترحة، لصنع القرارات العلمية والاختصاصية في جوانب المعرفة المختلفة، ذات الصلة بوظيفته وعمله في الهيئات الاستشارية العلمية، ومراكز صنع القرار، وعليه فإن الإشكالية التي نحاول الإجابة عليها من خلال هذه الدراسة تتمحور أساسا في :

ما هي أهم طرق جمع البيانات و متى يتم استخدام كل منها ؟

ولمناقشة أهم جوانب الموضوع سنحاول عرض وتحليل طرق ووسائل جمع المعلومات والمادة العلمية، بدراسة مقارنة لخصائصها، بهدف إيجاد قاعدة معلوماتية رصينة، لإنجاز البحوث العلمية المختلفة، وتحقيق الغرض العلمي ،البحثي والتوثيقي والمنشوري منها و سنعتمد فيه على ثلاثة محاور أساسية ، تتمثل في الأتي :

1. مفاهيم عامة حول البيانات و المعلومات.
2. طرق/أدوات جمع البيانات (المقابلة، الملاحظة، الاستبيان، بعض طرق جمع المعلومات الخاصة).
3. دواعي استعمال كل مصدر من مصادر جمع البيانات. .

المحور الأول : مفاهيم عامة حول البيانات و المعلومات.

إن البحث العلمي يسعى بصفة أساسية للإجابة علي التساؤلات التي يطرحها الباحث أو الفروق المحددة سلفاً والمتعلقة بمختلف جوانب البحث. فإن ذلك لا يتم أو يتيسر إلا عن طريق جمع معلومات معينة بهدف التعرف علي الحقائق المرتبطة بموضوع البحث، ثم معالجة هذه المعلومات والحقائق بأسلوب علمي للخروج بالنتائج

المنطقية التي يسعى الباحث للوصول إليها، وقد يواجهه الباحث في هذه المرحلة العديد من الصعوبات والمشاكل من أهمها: كيف يحصل علي هذه البيانات، ما هي مصادر البيانات، أين سيجد هذه البيانات .

وقد يستطيع الباحث بالتخطيط الجيد أن يتغلب علي هذه المشكلات من خلال اعتماده علي ما يلي:

1. ثقافته العامة وخبراته الشخصية والتخصصية.
2. سؤال أهل الاختصاص والعلم.
3. جميع المطبوعات من (كتب ودوريات ورسائل علمية).
4. مركز المعلومات والمكتبات.
5. شبكة المعلومات وقواعد البيانات.

وقبل التطرق إلي مصادر البيانات يجب أن نتعرف علي ماهية البيانات والمعلومات، وما أهميتها.

أولا: تعريف البيانات والمعلومات:

هناك خلط واضح بين مدلول البيانات ومدلول المعلومات لدى عدد من المهتمين بدراسة البحث العلمي إذا يستخدم بعضهم مصطلح البيانات وهو يقصد به مصطلح المعلومات والعكس بالعكس صحيح. و لكن وجد فرق بين مدلولي البيانات والمعلومات. ويتضح الفرق بينهما من خلال التعريف التالي:

البيانـــات: هي مجموعة المشاهدات والملاحظات والأرقام والآراء المتعلقة بظاهرة أو مشكلة معينة. فهي المادة الخام التي يستخدمها العقل في التفكير وعن طريق الربط بين أجزائها أو مقارنتها أو تقييمها قد ترقي معلوماتها إلي مستوي النظرية.

المعلومات تعني: بيانات جاهزة تتصف بالوضوح والتنظيم والتوثيق الملائم وسهولة الرجوع إليها مباشرة في المكتبات ومصادر المعلومات التقليدية والحديثة[1].

ثانيا: الفرق بين البيانات و المعلومات(The Difference Between Data And Information):

يخلط بعض الباحثين بين البيانات و المعلومات، و جرت العادة على استخدامهما كمترادفين رغم أنهما يعنيان شيئين مختلفين و الفارق بينهما هو الآتي:

1- يبدأ أي نظام بالبيانات Data و ينتهي بالمعلومات Information.

2- البيانات هي حقائق تم تسجيلها أو سيتم تسجيلها مستقبلا بشأن أحداث معينة، و قد تكون هذه الحقائق مستقلة وغير مرتبطة ببعضها و غير محددة العدد و تعرف أيضا بالمدخلات أو المادة الخام للمعلومات، وبمعنى آخر هي مجموعة من الحقائق و المشاهدات التي يتم جمعها من مجتمع إحصائي معين، و يتم إدخالها إلى الحاسوب لمعالجتها و إخراج النتائج و من أمثلة البيانات: الاسم، السن، المهنة، مستوى التعليم و متوسط الدخل وغير ذلك...

3- المعلومات Information هي ناتج تشغيل البيانات أو مجموع النتائج التي تم التحصيل عليها من الحاسوب وبمعنى آخر هي مجموعة البيانات التي جمعت و أعدت بطريقة ما جعلتها قابلة للاستخدام أي مفيدة بالنسبة لمستقبلها أو مستخدمها، و هي تمثل المخرجات في نظام المعلومات و لها تأثير في اتخاذ القرارات المختلفة.

4- يقوم المستخدم بإدخال البيانات للباحث ثم يقوم بتشغيلها و ترتيبها ثم يجري عليها بعض العمليات ليحصل على معلومة ذات قيمة و فائدة و كل مجموعة من المعلومات تشكل معرفة ما و هذه هي وظيفتها النهائية، وتستخدم في تأكيد أو تصحيح معلومات سابقة أو في إضافة حقائق أو أفكار جديدة لمستقبل أو مستخدم المعلومات.

5- عادة ما تكون البيانات على شكل و أرقام و جداول و أشكال بيانية، بينما تكون المعلومات على شكل نصوص وعبارات أو صورة توضيحية، و يمكن ان تكون البيانات نصوصا أو أرقاما أو صورا أو أي شكل آخر.

6- يرى الباحثون أنه من الصعب أن تضع حدا فاصلا بين البيانات و المعلومات، فما يعتبر معلومات في بعض المراحل، يعتبر بيانات في المرحلة التي تليها، و أن المعلومة قد لا تكون معلومة غير كمية أي وصفية، و يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة كالملاحظات و المناقشات مع العاملين و دراسة التقارير الوصفية لكن المعلومات الكمية تساعد متخذ القرار بصورة أكثر فاعلية من المعلومات الوصفية.[2]

ثالثا: أهمية البيانات والمعلومات (The Importance of Data and Information)

تبرز أهمية البيانات والمعلومات من أهمية البحث العلمي عامةً والتربوي خاصةً و تتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

1 أنها المصدر الأساسي لاختيار المشكلات والظواهر البحثية والتي تشكل نقطة الانطلاق الحيوية في أية بحوث وجهود علمية.

2 أنها وسيلة البحوث العلمية وهدفها في آن واحد، حيث أن البيانات والمعلومات هي المادة الأساسية لأي بحث علمي والتي بدونها لا يمكن دراسة وتحليل المشكلات والظواهر والتعرف علي أبعادها وأسبابها وسبل معالجتها.

3 أنها البذور الحيوية في بناء المعرفة الإنسانية وتطويرها واسترجعها واستعمالها بالصور المناسبة وفي الوقت الملائم.

أنها عناصر هامة في اتخاذ القرارات اللازمة والمتعلقة بالبحث العلمي في مختلف المجالات الخدمية والإنتاجية.

4 إن نظم البيانات والمعلومات هي أساس العلم وزيادة الوعي الثقافي والتخصصي وتأهيل الكفايات البشرية في مختلف مجالات البحث العلمي.[3]

رابعا: أنواع البيانات Data Types:

بيانات كيفية: هي البيانات التي لا تكون في صورة رقمية مثل: الوظيفة، مكان الإقامة، رأي الناس حول نظام ما.....

بيانات كمية: هي البيانات التي في شكل رقمي مثل: العمر، سنوات الخبرة،.....

و الجدول الموالي يسمح بمقارنة البيانات الكمية و النوعية من حيث: الاستخدام، أدوات الجمع، نقاط القوة و نقاط الضعف.

الجدول (1):مقارنة بين البيانات الكمية و البيانات النوعية

(Comparison Between Quantitative Data and Qualitative Data)

وجه المقارنة	البيانات الكمية	البيانات الرقمية
الاستخدام:	للقياس بشكل عادي: كم. ماذا. متى. أين.	للتحليل بشكل نوعي: كيف. لماذا.
أدوات الجمع:	-استمارات معيارية موحدة. -المراقبة.	-استمارات غير هيكلية. -الوثائق و التقارير الدورية. -مجموعات النقاش. -الرد الشخصي. -دراسة الحالة.
نقاط القوة:	-تساعد على دراسة العلاقات بين المتغيرات المختلفة. -تمكن من إجراء المقارنات. -يمكن تعميم النتائج. -تقدم بيانات كمية ملموسة و دقيقة	-مصدر غنيا للمعلومات التفصيلية. -تفيد في قياس التغيرات في المعرفة. -المواقف. -السلوك. -دوافع السلوك.
نقاط الضعف:	-يمكن أن تكون دقيقة و لكن لا تقيس كل ما هو مطلوب. -لا يمكن أن تشرح الأسباب الرئيسية للظواهر و الأوضاع.	-ليست نموذجية. -لا تسمح بالتعميم. -عرضة إلى انحياز الباحثين و المراقبين. -عرضة إلى انحياز مزودي

		المعلومات (المبحوثين)

Source: http : www.surveysystem.com/sscalc.htm

خامسا: الجوانب الأخلاقية في عمليات جمع البيانات (Ethical Aspects of Data Collection Operations):

- لا بد و أن يتفهم العاملون على عمليات جمع البيانات ضرورة الحفاظ على سرية تلك البيانات و التي هي محفوظة بقوة القانون.
- البيانات المجمعة تستخدم فقط في الأغراض التي جمعت من أجلها و ذلك تم توصيفها للمبحوثين.
- لا ينبغي أن نستخدم البيانات المجمعة خارج إطارها إلا بإذن كتابي مسبق من المبحوث.
- لا بد من موافقة المبحوث في حالة التسجيل أو التصوير أو خلافه.
- ضرورة مراعاة الجوانب الاجتماعية و الثقافية للمبحوثين إثناء عمليات جمع البيانات.
- من حق المبحوثين الاطلاع على نتائج الدراسة.

المحور الثاني: طرق /أدوات جمع البيانات (Data Collection Tools):

يجمع الباحث المعلومات أو البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة أو فحص فرضياتها بطريقة أو أكثر من طرق جمع المعلومات، كما قد يستخدم أداة أو أكثر من أدوات البحث، ضمن الطريقة الواحدة، و لذلك فإن على الباحث أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة للغرض من البحث، و يختار أو يطور الأداة المناسبة للغرض، وبمناسبة الحديث عن الطرق و الأدوات فقد لا يجد المطلع تمييزا واضحا بينها، فقد يرد أحيانا ذكر بعض الأدوات الشائعة للاستخدام مثل الاختبارات و الاستبيانات كطرق لجمع المعلومات كما قد تصاغ فقرات الاستبيان على شكل سلم تقدير أو قائمة شطب، و يشار إلى الاستبيان بهذه الصيغ كأدوات ملاحظة.

الجدول (2): مقارنة بين أدوات جمع البيانات

(Comparison Between The Data Collection Tools):

أدوات جمع البيانات الكمية	أدوات جمع البيانات الكيفية
- أكثر تنظيما.	- أقل تنظيما.
- أصعب في التصميم.	- أسهل في التصميم.
- تقم قياسات دقيقة.	- تقدم بيانات تفصيلية و ثرية.
- فعالة لعمليات اتخاذ القرار.	- تطبق على نطاق واسع.
- أسهل في التحليل.	- أصعب في التحليل.
- لا تحتاج إلى عدد كبير من الباحثين لجمع	- تحتاج إلى عدد كبير من الباحثين لجمع

البيانات.	البيانات

Source: http : www.surveysystem.com/sscalc.htm

كذلك تعتمد تسمية الأدوات حسب مضمون الفقرات و ما تحمله من شحنات نفسية تتطلب التعبير عن المشاعر وعندها تسمى مقاييس اتجاه و قد تتطلب إبداء رأي الفرد حول موضوع كما في استطلاعات الرأي.

ومن الأسس البارزة المعتمدة في التصنيف أحيانا الدور الذي يقوم به الباحث في جمع المعلومات، فقد يصمم أداة يطلب فيها من الفرد في العينة أن يجيب عن الفقرات في غياب الباحث كما يحدث في التقارير الذاتية، كما قد يقوم بتسجيل المعلومات بنفسه أو من قبل ملاحظ مدرب بعد أن يحدد الوسيلة التي تجمع بواسطتها الملاحظات كالتصوير أو التسجيل الصوتي، و قد يقوم بتحليلها و تنظيمها بالطريقة المناسبة أو تسجيلها مباشرة حسب البرنامج الذي يعده للملاحظة، و لكن دون أن يوجه أسئلة مباشرة للفرد، فإذا تطلب الموقف الحصول على إجابات مباشرة يوجهها الباحث أو مساعدوه فتسمى عندها بالمقابلة لتمييزها عن الملاحظة، و لذلك سنخصص هذا المحور للحديث عن طرق و أدوات جمع البيانات و المعلومات في ثلاث عناوين هي: الملاحظة، المقابلة و الاستبيان إضافة إلى عرض لبعض الطرق الخاصة في عملية الجمع.

أولا: مصادر جمع البيانات(Sources of Data Collection):

تعد مرحلة جمع البيانات من المراحل الهامة التي لا يمكن تجاهلها، فتوفر البيانات الدقيقة و السليمة عن الظواهر و المتغيرات موضع البحث يزيد من درجة دقة النتائج المستخلصة و يساعد على اتخاذ قرارات موضوعية.

وبصفة عامة تتعدد و تتنوع مصادر جمع البيانات لأنها تتوقف على طبيعة البحث و نوعه و إمكاناته و من هذه المصادر ما يلي:

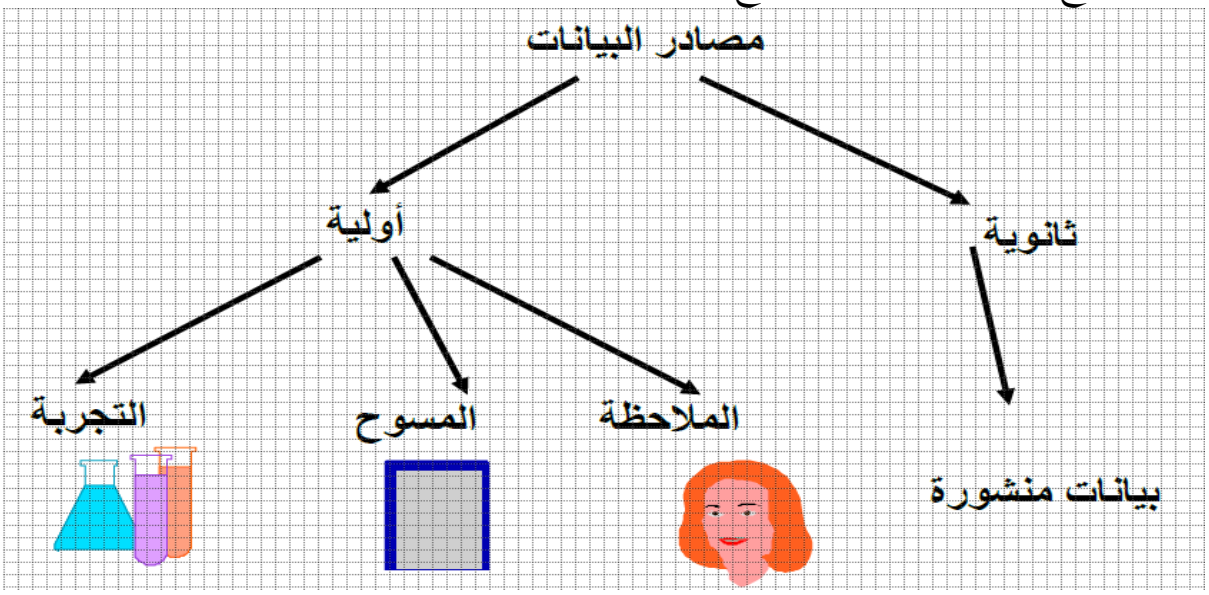
أ- المصدر غير المباشر للحصول على البيانات:

هذا النوع من المصادر يوفر للباحث البيانات جاهزة و مبوبة، دون أن يبذل في ذلك مجهودا عن طريق المصادر الثانوية مثل النشرات و الدوريات العلمية .

ب- المصدر المباشر للحصول على البيانات:

في هذا النوع من المصادر يعتمد الباحث عند الحصول على البيانات الخاصة بموضوع بحثه على المصادر الأولية لهذه البيانات و يقوم بإعدادها و تجهيزها بطريقة مباشرة دون الاعتماد على ما نشر من بيانات قبل ذلك أو البيانات التي لم تقم أي جهة أخرى بتحليلها.[4]

الشكل (1): مصادر جمع البيانات.



المصدر: بتصرف الباحثة.

ثانيا: نقاط مهمة للأخذ في عين الاعتبار عند اختيار طريقة جمع البيانات.

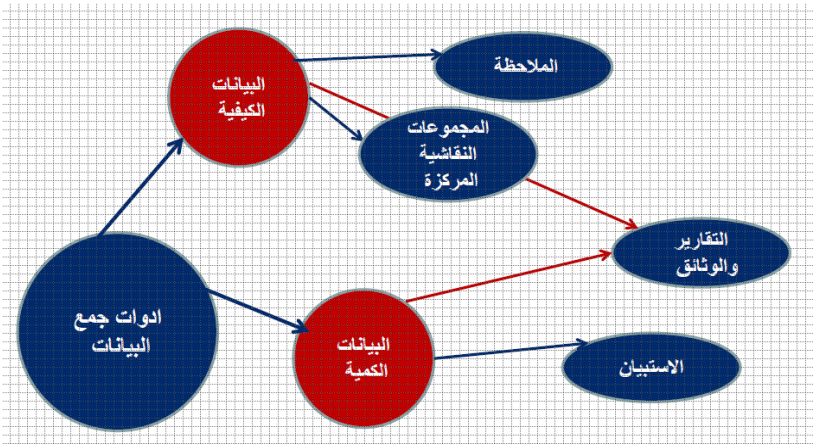
Important Points To Take Into Account When Choosing A Method Of Data Collection

- التخطيط المسبق :من المهم بأن تكون على علم مسبق بالفائدة المرجوة من جمع البيانات في الدراسة و النقاط التي يجب التركيز عليها عند جمع البيانات بحيث تفيدك في الدراسة.
- لا تكثر من الأسئلة :ركّز على الأسئلة المهمة و التي ستفيدك في الدراسة ولا تضيف أي أسئلة غير مهمة أو أي أسئلة قد لا تضيف أي قيمة إلى الدراسة. لا تنسى أن الأشخاص الذين سيجيبون على أسئلتك لديهم انشغالات ومهام أخرى و هم ليسوا متفرغين للإجابة على أسئلتك فقط.
- قم بالتنسيق مبكرا إن تطلب الأمر :إذا كنت قد قمت باختيار طريقة جمع بيانات تتطلب زيارتك لعدد من الشركات أو المنظمات، قم بالتنسيق مبكرا مع هذه الشركات و أبلغهم برغبتك في جمع البيانات منهم.
- لا تترك الموضوع حتى آخر لحظة :جمع البيانات بتطلب بعض الوقت خصوصا إذا ما كانت عينة البحث كبيرة، وهو أمر لا بد أن يأخذه الباحث في الحسبان، خصوصا إذا ما كان هنالك موعد نهائي لتسليم الدراسة أو الرسالة، بحيث يتم الانتهاء من جمع البيانات في مرحلة تسبق الموعد النهائي بوقت كافي يسمح لدراسة و تحليل البيانات التي تم جمعها.
- خذ جميع الاحتمالات في الحسبان :لا تجري الأمور دائما كما هو مخطط لها، لذلك، ضع في الحسبان جميع الاحتمالات و كيف يمكنك تجنب المشاكل التي قد تقع. فعلى سبيل المثال، ماذا ستفعل في حال لم تقوم بجمع البيانات الكافية للدراسة؟
- أعرض أسئلتك على عدد من الأشخاص :من المهم أن تقوم بعرض و تجربة الأسئلة (Pilot testing) على مجموعة من المتطوعين أو المعارف أو بعض من أفراد عينة البحث للتأكد من أن الأسئلة واضحة و لا توحي

بالإجابات الصحيحة. أيضا تأكد من عدم وجود أخطاء إملائية أو أي أخطاء قد تتسبب في فهم السؤال بشكل خاطئ.

و تختلف أدوات جمع البيانات باختلاف نوع البيانات فما يناسب البيانات الكمية ليس بالضرورة أن يناسب البيانات الكيفية و الشكل الموالي يلخص أدوات جمع البيانات تبعا لنوع البيانات المراد الحصول عليها.

الشكل (2):أنواع أدوات جمع البيانات.



المصدر: منشورات برنامج دعم المجتمع المدني المصري، 18-21 فبراير 2013، مصر، ص 42.

ثالثا: الملاحظة (Observation):

عندما يطلب الباحث من كل فرد في عينة البحث أن يقدم تقريرا ذاتيا self report عن ميوله أو مشاعره أو آرائه أو اتجاهاته أو أي سلوك يحدده الباحث، فإنه يفترض بأن الفرد يلاحظ نفسه، و لكن قد يخفي الفرد بعض ما يلاحظه، و قد يزيفه لسبب ما، كأن يبدي سلوكا مرغوبا فيه، أو يظهر بمظهر اجتماعي معين، لذلك قد لا يكتفي الباحث، و قد لا يكون من المناسب أن يكتفي بملاحظة الفرد لنفسه، خاصة في بعض المراحل العمرية للأفراد، أو في بعض السمات الشخصية أو في بعض برامج التقويم التي تحتاج إلى ملاحظ غير متحيز.و قد لا يستطيع الفرد ملاحظة سلوكه أحيانا و لذلك تظهر الحاجة إلى ملاحظ خارجي و لكن المهمة التي يقوم بها الملاحظ ليست سلة فقد يتطلب منه الموقف أن يسجل ما يلاحظه لأغراض وصف السلوك، و قد يتعدى الوصف ليستدل على سمة خفية م خلال السلوك الملاحظ أو ليقوم بإصدار أحكام و اتخاذ قرارات، كما تختلف درجة تعقيد السلوك الملاحظ من موقف لآخر، و لربما تطلب الموقف تسجيل ملاحظات بوجود الملاحظ نفسه أو بغيابه نتيجة لتأثر الموقف بوجودهن و لذلك تختلف درجة تدخل الملاحظ في موقف الملاحظة و على الباحث أن يكون على وعي بدرجة تأثير وجود الملاحظ و نوع التدريب و كفاءته في القيام بهذه المهمة، فقد يتطلب الموقف مشاركة كلية للملاحظ Complete Participation و يصبح فيها الملاحظ كأي فرد آخر في المجموعة و يختفي دوره كملاحظ، وبالمقابل فقد يتطلب الموقف أن يوضح دوره كملاحظ و لكن بعد بناء علاقة وئام وثقة مع الأفراد في المجموعة، وذلك ليتمكن من ملاحظة أي شيء و باستمرار و يسمى عندها الملاحظ المشارك Participant Observer.[5]

1- تعريف الملاحظة (Observation Definition):

يشير لفظ الملاحظة لغويا إلى النظر إلى الشيء الملاحظ بمؤخر العينين دلالة على التدقيق،فهي المعاينة المباشرة للشيء أو مشاهدته على النحو الذي هو عليه و يقال كذلك لاحظه أي رءاه و على ذلك تعني الملاحظة المشاهدة.

فكل منا يهتدي في سلوكه اليومي بما يلاحظ من ظواهر في حياته فالطفل في نشأته الاجتماعية يتعلم ملاحظة ومشاهدة ما يدور حوله من أحداث و ما يبدو على وجوه المحيطين من تعبيرات و رئيس العمل يلاحظ و يشاهد سلوك مرؤوسيه، ومنذ أقدم العصور انشغل الكتاب و الشعراء بوصف ما يشاهدونه. [6]

المعنى الاصطلاحي للملاحظة:

تعني الاهتمام أو الانتباه إلى الشيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، و الملاحظة العلمية تعني الانتباه للظواهر و الحوادث بقصد تفسيرها و اكتشاف أسبابها و الوصول إلى القوانين التي تحكمها.[7]

و تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات المستخدمة في الدراسات الوصفية و تكمن أهمية تلك الأداة في جمع البيانات المتعلقة في كثير من أنماط السلوك التي لا يمكن دراستها إلا بواسطة تلك الأداة، كما أن الملاحظة المباشرة يمكن استخدامها في بحث وصفي، لدراسة سلوك الأطفال و تصرفاتهم عندما يجتمعون بهدف اللعب، حيث يهدف لاكتشاف قدراتهم الحركية و المعرفية و الوجدانية أثناء ممارستهم لنشاط اللعب.[8]

و تعد الملاحظة من بين التقنيات المستعملة خاصة في الدراسة الميدانية لأنها الأداة التي تجعل الباحث أكثر اتصالا بالبحوث، و الملاحظة العلمية تمثل طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدقة تامة وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل الظواهر و لمعرفة العلاقات التي تربط بين عناصرها و تعتمد الملاحظة على قيام الباحث بملاحظة ظاهرة من الظواهر في ميدان البحث أو الحقل أو المختبر، و تسجيل ملاحظاته و تجميعها أو الاستعانة بالآلات السمعية البصرية.[9]

2-أنواع الملاحظة: (Types of Observation:)

للملاحظة العلمية أنواع، تصنف إلى فئات، هي

أ- أنواع الملاحظة وفق التنظيم :

-ملاحظة بسيطة، وهي غير منظمة، وتعد بمثابة استطلاع أولي للظاهرة .

-ملاحظة منظمة، وهي المخطط لها من حيث الأهداف، والمكان والزمن، والمبحوثين، والظروف، والأدوات اللازمة

ب - أنواع الملاحظة وفق دور الباحث :

-ملاحظة بالمشاركة، وهي التي يكون الباحث فيها عضواً فعلياً أو صورياً في الجماعة التي يجري عليها البحث.

-ملاحظة بدون مشاركة، وهي التي يكون الباحث فيها بمثابة المراقب الخارجي، يشاهد سلوك الجماعة دون أن يلعب دور العضو فيها.

ج- أنواع الملاحظة وفق الهدف :

-ملاحظة محددة، وهي التي يكون لدى الباحث تصور مسبق عن نوع البيانات التي يلاحظها أو نوع السلوك الذي يراقبه.

3-أهمية الملاحظة: (The Importance of Observation) [10]

1. إنها تمكن الباحث من الاستقراء و الاستنباط.
2. تمكن الباحث من معرفة ردود الأفعال.
3. إنها تفيد في دراسة ديناميكية الأفراد و الجماعات و المجتمعات.
4. تمكن الباحث من متابعة التغيرات السلوكية و رصدها ايجابيا و سلبيا.
5. تمكن الباجث من الانتقال من المجرد إلى المشاهد عندما يكون عقله مبدعا.

4-مزايا و عيوب الملاحظة:(Advantages and Disadvantages of Observation)

أ-مزايا الملاحظة:

1- الملاحظة هي الأداة الوحيدة التي يمكن من خلالها دراسة سلوك أفراد الجماعة بشكل تلقائي و بدون تحريف*.تفيد في التعرف على بعض جوانب الحياة الاجتماعية بشكل فعال كالعادات الاجتماعية وغيرها من الموضوعات التي يفضل استخدام الملاحظة في دراستها دون غيرها من أدوات البحث الاجتماعي.

2- تفيد في الحصول على بعض المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة

3- أنَّها أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدَّة أنواع من الظواهر؛ إذْ أنَّ هناك جوانب للتصرُّفات الإنسانيَّة لا يمكن دراستها إلاَّ بهذه الوسيلـــة.

4- أنَّها لا تتطلَّب جهوداً كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي تجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق بديلة[11].

5- أنَّها تمكِّن الباحث من جمع بياناته تحت ظروف سلوكيَّة مألوفة.

6- أنَّها تمكِّن الباحث من جمع حقائق عن السلوك في وقت حدوثها.

7- أنَّها لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.

8- أنَّها تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز ألاَّ يكون قد فكَّر بها الأفرادُ موضوعُ البحث حين إجراء مقابلات معهم أو حين مراسلتهم لتعبئة استبانه الدراسة.

ب-عيوب الملاحظة:

ومع وجود المزايا السابقة فهناك عيوب للملاحظة تتَّصل بجانبها التطبيقيِّ وبمقدرة الباحث أبرزها ما يأتي :

–قد يعمد الأفرادُ موضوع الملاحظة إلى إعطاء الباحث انطباعاتٍ جيِّدة أو غير جيِّدة؛ وذلك عندما يدركون أنَّهم واقعون تحت ملاحظتـــه.

–قد يصعب توقُّع حدوث حادثة عفويَّة بشكلٍ مسبق لكي يكون الباحث حاضراً في ذلك الوقت، وفي كثير من الأحيان قد تكون فترة الانتظار مرهقة وتستغرق وقتاً طويلا.

–قد تعيق عوامل غير منظورة عمليَّة القيام بالملاحظة أو استكمالها.

– قد تكون الملاحظة محكومةً بعوامل محدَّدة زمنياً وجغرافيّاً فتستغرق بعض الأحداث عدَّة سنوات أو قد تقع في أماكن متباعدة ممَّا يزيد صعوبة في مهمَّة الباحث .

–قد تكون بعض الأحداث الخاصَّة في حياة الأفراد ممَّا لا يمكن ملاحظتها مباشرة.

–قد تميل الملاحظة إلى إظهار التحيُّز والميل لاختيار ما يناسب الباحث أو أنَّ ما يراه غالباً يختلف عمَّا يعتقده .

–لا يمكن استخدام الملاحظة في دراسة أشياء قد حدثت في الماضي بشكل مباشر[12].

–صعوبة التنبؤ بما سوف يحدث في المستقبل من أنماط مختلفة من السلوك.

– يفرض البيانات التي يتحصل عليها الباحث من خلال استخلاصه لبعض الآلات التي ينتج عنها عيوب في هذه الآلات واهتمامها على دقة الملاحظة.

رابعا: المقابلة (The Interview)

تعتبر المقابلات من أكثر الأشكال الشخصية الخاصة بأسلوب جمع البيانات أكثر من الاستبيان، بالإضافة إلى أنه يتم إجراء هذه المقابلات من قبل مجموعة من المحاورين المدربين عن طريق استخدام نفس البروتوكول البحثي مثل الاستبيان، (أي مجموعة موحدة من الأسئلة) و مع ذلك، و على عكس الاستبيان يمكن أن يحتوي نص المقابلة على العديد من التعليمات الخاصة بالنسبة إلى المحاور و التي لا يراها المشاركين، إلى جانب أنها يمكن أن تشتمل على مساحة للمحاور حتى يتمكن من تسجيل التعليقات و الملاحظات الشخصية، بالإضافة إلى ذلك و على النقيض من الدراسات البحثية التي تتم عن طريق البريد يكون للمحاور الفرصة لتوضيح أية مسائل او قضايا تثار من قبل المشارك أو طرح الأسئلة الحسية أو أسئلة المتابعة. و على الرغم من ذلك، إلا أن المقابلات تعتبر من الأمور المستنفذة للوقت و تتطلب موارد مكثفة.[13]

1–تعريف المقابلة: (The Interview Definition)

يقصد بالمقابلة "تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته" [14]

كما تعرف المقابلة، بأنها "محادثة بين شخصين، يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة ـــ الباحث لأهداف معينة ـــ وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث". [15]

وتعرف أيضاً، بأنها عملية مقصودة، تهدف إلى إقامة حوار فعَّال بين الباحث والمبحوث أو أكثر؛ للحصول على بيانات مباشرة ذات صلة بمشكلة البحث.

2- أنواع المقابلة : (The Interview Types):

تتنوع المقابلات كأداة للبحث وتصنف بطرق عديدة، وهي:[16]

أ ــ تصنيف المقابلات وفقاً للموضوع :

-مقابلات بؤرية، وتركز على خبرات معينة أو مواقف محددة وتجارب مر فيها المبحوث، من مثل: حدث معين أو المرور بتجربة معينة.

-مقابلات إكلينيكية، وتركز على المشاعر والدوافع والحوافز المرتبطة بمشكلة معينة، من مثل: مقابلات الطبيب للمرضى.

ب ــ تصنيف المقابلات وفقاً لعدد الأشخاص :

-مقابلة فردية أو ثنائية، ويلجأ الباحث لهذا النوع إذا كان موضوع المقابلة يتطلب السرية، أي عدم إحراج المبحوث أمام الآخرين.

-مقابلة جماعية، وتتم في زمن واحد ومكان واحد، حيث يطرح الباحث الأسئلة وينتظر الإجابة من أحدهم، وتمثل إجابته إجابة المجموعة التي ينتهي إليها. كما أنه في بعض الأحيان يطلب من كل فرد في المجموعة الإجابة بنفسه، وبالتالي يكون رأي المجموعة عبارة عن مجموع استجابات أفرادها.

جـ ــ تصنيف المقابلات وفقاً لعامل التنظيم :

-مقابلة بسيطة أو غير موجهة أو غير مقننة، وتمتاز بأنها مرنة، بمقدور المبحوث التحدث في أي جزئية تتعلق بمشكلة البحث دون قيد، كما أن للباحث الحرية في تعديل أسئلته التي سبق وأن أعدها.

-مقابلة موجهة أو مقننة من حيث الأهداف والأسئلة والأشخاص والزمن والمكان. حيث تتم في زمن واحد ومكان واحد، وتطرح الأسئلة بالترتيب وبطريقة واحدة.

3-مزايا و عيوب المقابلة:

أ-مزايا المقابلة(Advantages of The Interview):

- المرونة في طرح الأسئلة و شرح الغامضة منها، أو إعادة صياغتها أو تكراراها في حال صعوبة الفهم.
- إمكانية التعبير عن المشاعر و الأحاسيس و الأفكار و الآراء.
- إمكانية ملاحظة تعابير الوجه و حركات الجسد، و التأكد من صدق البيانات و الانفعالات الخاصة بالمتحدث.
- إمكانية العودة إلى المتحدث مرة ثانية لاستكمال بعض البيانات أو التأكد من محتواها أو الاستفسار عنها.

ب-عيوب المقابلة(Disadvantages of Interview):

- مكلفة ماديا و تستهلك زمنا أطول.
- تتطلب عددا أكبر
- من جامعي البيانات و تدريبا أدق و إعدادا أشمل.
- أمكانية التحيز و المحاباة و التوجيه.
- عدم قدرة المتحدث على الإقناع لتقديم الحقائق أو عدم تعاون المستجوب.
- يعتمد نجاح المقابلة إلى حد كبير على مهارات التواصل لدى المستجوب و اختيار الشخص و المكان و الوقت المناسب لها.[17]

خامسا:الاستبيان (The Questionnaire).

1-تعريف الاستبيان (الاستمارة): "The Definition of The Questionnaire "

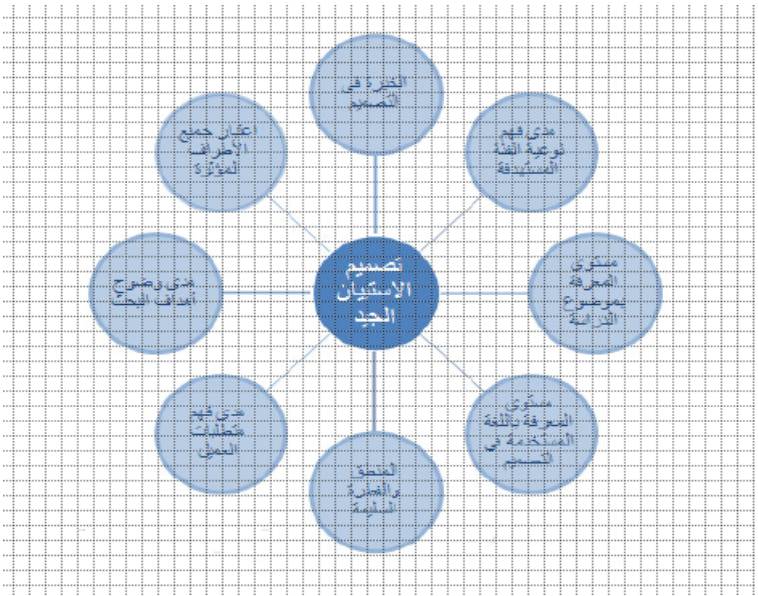
عرفه العكش عبد الله على أنه: " مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص عن طريق البريد أو تسلم عن طريق اليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها".[18]

كما يعرف على أنه: "مجموعة من الأسئلة المرتبطة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة يمكن بواسطتها التوصل إلى حقائق عن الموضوع و التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق".[19]

فالاستبيان في أبسط صوره يعتبر الوسيلة الأمثل لجمع البيانات اللازمة للبحث من خلال مجموعة من الأسئلة المطبوعة في الاستمارة، يطلب فيها من المبحوثين الإجابة عليها سواء سلمت الإجابة بمعرفة المبحوث وحده دون تدخل من الباحث كالاستبيان البريدي و الإعلامي، أو سلمت بمعرفة من الباحث نفسه أو مساعديه.

و حتى يكون الاستبيان جيدا و مقبولا فلا بد من توفره على الشروط التالية كما هي موضحة بالشكل أدناه:

الشكل (3): تصميم الاستبيان الجيد.



المصدر: غيث البحر، معن التنجي: التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج IBM SPSS STATISTICS، مركز سبر للدراسات الإحصائية و البيانات العامة، تركيا، 2014، ص 06.

2-أنواع الاستبيان (Types of Questionnaire):

تقسم الاستبيانات إلى نوعين حسب ترتيب الاسئلة فيها:[20]

1. استبيانات المحاور: تكون أسئلة الاستبيان في هذه الحالة مقسمة إلى محاور، كل محور يدور حول جانب من جوانب الدراسة، و تكون أسئلة المحور الواحد متقاربة في المضمون و متكاملة بحيث تشمل المحور المذكور بالشكل الأمثل، فإذا كان الاستبيان يدور حول استخدام الشباب للانترنت، فيمكن أن يحوي الاستبيان محور حول المواقع التي يستخدمها الشباب و محور آخر حول عادات استخدام الانترنت و هكذا بحيث يحوي كل محور مجموعة من الأسئلة تتعلق بالجانب المدروس في هذا المحور.
2. استبيانات الأسئلة المفردة: في هذا النوع من الاستبيانات لا تكون الأسئلة مقسمة إلى محاور و إنما تكون عبارة عن أسئلة مفردة و كلها تدور حول هدف الدراسة على العموم.

3-أصناف الاستبيان: (Categories Questionnaire)

تم تصنيف الاستبيانات بناء على هيكلية الأسئلة بها إلى 03 أصناف (منظمة، شبه منظمة، و غير منظمة) و لكل من هذه الأصناف استخداماته الخاصة.

1- الاستبيان المنظم (Structured):

استخداماته: يستخدم في الدراسات الكمية الكبيرة من 30 إلى 200 فأكثر.

طرق التعبئة: عبر الهاتف، وجها لوجه، ملئ شخصي.

يحتوي في الغالب على أسئلة مغلقة فقط.

2- الاستبيان شبه المنظم (Semi-Structured):

استخداماته: يستخدم في الأبحاث (B2B) و هي أبحاث تجرى على الشركات بدلا من الأفراد.

طرق التعبئة: عبر الهاتف أو وجها لوجه.

الاختلاف الوحيد بينه و بين الاستبيان المنظم هو احتوائه على أسئلة مفتوحة إضافة إلى المغلقة لهدف الحصول على بيانات كمية و نوعية في نفس الوقت.

3- الاستبيان غير المنظم (Unstructured):

استخداماته: يستخدم في البحوث النوعية.

طرق التعبئة: المقابلات الهاتفية المعمقة، وجها لوجه، مجموعات النقاش.

يختلف في أسلوب طرحه عن باقي الأنواع من الاستبيانات بحيث تطرح الأسئلة بنطاق حر لتتيح للمجيب أن يتحدث براحته و لا يتقيد بالمقابل بحرفية الاستبيان أو هرميته و يطلق على هذا النوع من الاستبيان دليل النقاش "discussion guide"[21]

4-مزايا الاستبيان و عيوبه: (Advantages and Disadvantages of The Questionnaire)

أ-مزايا الاستبيان:

يتمتع الاستبيان كأداة بحث بعدة مزايا إذا أحسن بناؤها و تطويرها من قبل باحثين مدربين و أعطيت ما تستحق من جهد و عناية و لعل أهم هذه المزايا:

1- يمكن الباجث من جمع البيانات من عينة كبيرة غي فترة زمنية قصيرة (طريقة اقتصادية).

2- بعرض أفراد العينة لنفس الفقرات بنفس الصورة.

3- لا يفسح المجال للباحث أو الفاحص أن يتدخل في إجابات المفحوص إذا ما قورن بالملاحظة أو المقابلة.

4- يعطي الحرية للمفحوص (المستجيب) في اختيار الوقت الذي يناسبه للإجابة و في أي مكان يريد.

ب-عيوب الاستبيان:[22]

للاستبيانات كطريقة جمع المعلومات عيوب قد تغطي على المزايا إذا لم ينتبه الباحث إليها، و يحاول تقليلها ما أمكن و لعل أهم هذه العيوب:

1- قلة طرق الكشف و الثبات و لذلك تعتبر مؤشرات الصدق و الثبات من محدداته.

2- تأثر صدق الاستبيان بمدى تقبل المستجيب للاستبيان فقد يشعر بأنه مضطر للاجابة عنه في أي وقت راحته أو على حساب الزمن لأعمال أخرى تهمه أكثر من الاستبيان.

3- يصب تحديد من لم يرسل الاستبيان لأنه لا يتذكر عادة معلومات تدل على صاحب الاستبيان لأسباب عدة.

4- تأثر صدق الإجابة بوعي الفرد المستجيب و درجة اهتمامه بالظاهرة المدروسة.

5- قد يترك المستجيب عددا من فقرات الاستبيان بلا إجابة و دون معرفة الباحث للسبب.

6- يحتاج إلى متابعة للحصول على العدد المناسب لأن نسبة المسترد عادة قليلة إذا لم يكن تسليمها و استلامها باليد فإذا قلت النسبة عن 50 % فلا بد من المتابعة لاسترداد جزء من المتبقي أو إعادة التوزيع على من فقد الاستبيان.

سادسا: الفرق بين الاستبيان ، المقابلة و الملاحظة:

The Difference Between The Questionnaire, Interview and Observation

إذا ما قارنا الاستبيان بأدوات جمع البيانات الأخرى كالملاحظة أو المقابلة فإننا نجد أن للاستبيان الكثير من المزايا قد لا تجدها في غيرها من الأدوات الأخرى ، فالملاحظة مثلا لا تمدنا ببيانات عن مدى إدراك الفرد

للمواقف التي يجابهونها أو اتجاهاتهم و عقائدهم أو قيمهم أو مشاعرهم أو الدوافع التي تجعلهم يسلكون سلوكا معينا كما لا يمكن أيضا – عن طريق الملاحظة– معرفة خبرات الفرد الماضية، و ارتباطها بسلوكه الحالي، فالملاحظة إذن تمدنا ببيانات عن حالة الفرد الراهنة فقط و لكنها لا توضح لنا ما يبطنه الفرد من خبرات و اتجاهات فلهذا نستخدم الاستبيان في لمواطن التي نرغب في معرفة الجوانب السالفة لها.

و يعتمد الاستبيان أساس على ما يذكره الفرد شأنه في ذلك شأن الوسائل الأخرى التي تعتمد على التقرير الذاتي للفرد بالرغم من أن الاستبيان يشترك مع المقابلة في كثير من الخصائص و المميزات فإن لكل منها مميزاته الخاصة التي ينفرد بها عن الآخر، كما أن لكل منها مميزاته التي يتفوق بها على الآخر، و ما يمتاز به الاستبيان عن المقابلة أنه يتطلب جهودا و نفقات اقل بكثير مما تتطلبه المقابلة، كما أنه يمكن تطبيقه غالبا يكون على أعداد كبيرة في وقت واحد.

وتتوفر للاستبيان ظروف التقنين أكثر مما تتوفر للمقابلة نتيجة التقنين في الألفاظ و في ترتيب الأسئلة أو العبارات و في تسجيل الإجابات إلا أن ذلك لا يعني أن نفس السؤال له نفس المعنى بالنسبة للأشخاص المختلفين و من ناحية أخرى نجد أن المقابلة يصعب تقنينها نظرا لاختلاف تأثير شخصيات القائمين بها أو لاختلاف تأثرها بالشخص الواحد من وقت إلى آخر.

وحتى إذا كان لدى القائم بالمقابلة أسئلة محدودة فإنه قد يضطر إلى تعديلها إذا وجد أنها غير مناسبة في بعض الجوانب، الاستبيان أيضا يعطي فرصة كافية للتفكير للاستجابة في اغلب الحالات فلا يتعرض له الفرد في موقف المقابلة.[23]

الشكل (4): الفرق بين الاستبيان ، المقابلة و الملاحظة.

	الاستبيانات الالكترونية	الاستبيانات الورقية (تسليم باليد)	الاستبيانات البريدية	الاستبيانات بالعاكس	المقابلة الشخصية
سرعة الاستجابة	سريعة	بطيئة	بطيئة	بطيئة	سريعة
التكلفة	منخفضة	مرتفعة (طباعة)	مرتفعة (طباعة + بريد)	متوسطة (رسوم الاتصال)	مرتفعة (سفر، الخ...)
حجم العينة	مناسبة للعينات الكبيرة				مناسبة للعينات الصغيرة
الإيجابيات	• يمكن باستخدام بعض البرامج أو المواقع أن تتم عملية إضافة أي بيانات إلى قاعدة البيانات و عرضها تلقائيا.	• الحصول على رد في نفس اللحظة.	• تعبئة الاستبيان من قبل الشخص في فترة عدم إنشغاله و بالتالي الحصول على أجوبة أدق مما إذا كان مشغولا أو مستعجلا.		• الحصول على أي توضيحات مباشرة من الشخص لأجوبته، بالتالي، إمكانية الحصول على معلومات أدقّ و أصحّ.
السلبيات	• تفترض وجود إنترنت لدى عينة البحث (تحيّز). • تفترض وجود جهاز كمبيوتر لدى عينة البحث (تحيّز).	• تتطلب إدخالها و تحليلها عن طريق الكمبيوتر. • عملية التوزيع متعبة. • قد يكون الشخص مستعجلا مما يقلل من دقة الإجابات.	• تتطلب إدخالها و تحليلها عن طريق الكمبيوتر. • تتطلب قيام الشخص بخطوات إضافية لارسال الرد • الاستبيانات قد لا تصل لعينة البحث (في حالة رداءة النظام البريدي). • الشخص قد لا يعبئ الاستبيان بنفسه. • تتطلب قيام الشخص بخطوات إضافية لارسال الرد.	• تتطلب إدخالها و تحليلها عن طريق الكمبيوتر. • الشخص قد لا يعبئ الاستبيان بنفسه. • تتطلب قيام الشخص بخطوات إضافية لارسال الرد.	

المصدر http://www.alshirazi.com/world/article/120.htm

سابعا: بعض مصادر جمع البيانات الخاصة (Some Special Data Sources):

1. مجموعات التركيز (Focus Group):

مجموعات التركيز غير مكلفة نسبيا و تستطيع تقديم بيانات يمكن الاعتماد عليها خلال وقت قصير، و تتألف مجموعات التركيز من ثمانية إلى اثنتي عشر عضوا يتم اختيارهم عشوائيا بالإضافة إلى رئيس للجلسة يقود المناقشات الخاصة بموضوع معين أو بند أو منتج محدد، و قد نالت مجموعات التركيز سمعة طيبة في قدرتها على توضيح أسباب عدم نجاح بعض المنتجات، أو أسباب فعالية بعض سياسات الإعلان أو لماذا لا تنجح بعض الأساليب الإدارية ، و غير ذلك.

2. العينات الدائمة و المتغيرة (Static and Dynaic Panels):

هذا الأسلوب مفيد جدا عندما يكون هناك حاجة إلى دراسة تأثير بعض التغييرات أو التدخلات خلال فترة من الزمن، و في العينات الدائمة أو المتغيرة يتم اختيار عدة أشخاص لكي يخدموا كأعضاء في الدراسة.

3. مقاييس غير شائعة (Unobtrusive Measures):

هناك مصدر آخر مهم للبيانات يتألف من مصادر لبست مرتبطة بالأشخاص و على سبيل المثال فان تمزق و استهلاك المجلات العلمية في مكتبة الجامعة يمكن أن يكون مؤشرا جيدا على شعبية هذه المجلات و استخدامها كذلك فان عدد الأنواع المختلفة من علب المشروبات الغازية الموجودة في سلات النفايات يمكن أن تكون مقياسا لمستوى استهلاك تلك المشروبات. كما أن عدد توقيعات الشيكات التي تعرض على أجهزة الأشعة يمكن أن يكون مؤشرا على حجم التزوير و الاحتيال، و تحتوي سجلات الشركة على الكثير من المعلومات الشخصية عن الموظفين و مدى كفاءة الشركة و بيانات أخرى و لذلك تعتبر مصادر البيانات الثانوية غير شائعة و استخدامها عنصرا هاما في البحوث.[24]

المحور الثالث: دواعي استعمال كل مصدر من مصادر جمع البيانات:

When To Use Each Source of Data Collection

هناك العديد من أساليب و طرق جمع البيانات المتوفرة للباحث، و بطبيعة الحال، هناك اختلاف بين هذه الطرق أو الأساليب سواء من ناحية طريقة القيام بها أو من ناحية مدى دقة، صحة، و كمية المعلومات التي يتم جمعها.

بعض طرق و أساليب جمع البيانات قد تكون مناسبة أكثر في حالات معينة (و بالتالي تعطي نتائج أفضل) وقد لا تكون الأفضل، و بالتالي، إذا تم استخدامها قد تعطي نتائج غير دقيقة أو غير مفيدة للدراسة. لذلك،

على الباحث التريّث عند اختيار طريقة أو أسلوب جمع البيانات ليتأكد من اختيارها بشكل صحيح كما تقتضيه الدراسة.

وبعد مناقشة الطرق المختلفة لجمع البيانات سنقوم بتعداد أهم مواطن استخدام كل أداة: الاستبيان، المقابلة، الملاحظة من أجل الاستفادة القصوى و المثلى لها:

تقدم المقابلات وجها لوجه بيانات غنية و تسمح بوجود فرصة لتكوين علاقة مع المستقصين، و تساعد على اكتشاف و فهم قضايا معقدة، و يمكن استنباط و مناقشة كثير من الأفكار التي يستعصي التعبير عنها من خلال المقابلات، و في الجانب السلبي تحتوي وجها لوجه على إمكانية وجود تحيز من قبل الشخص الذي يجري المقابلة، كذلك يمكن أن تكون المقابلات مكلفة للغاية خصوصا إذا كان حجم العينة كبير و عندما يستلزم إجراء عدد كبير من المقابلات، فإن التدريب الملائم يصبح خطوة أولى ضرورية.

وتساعد المقابلات من خلال الهاتف على الاتصال بأشخاص موزعين على أماكن جغرافية متفرقة مع الحصول على استجاباتهم و عندما تكون العينة منتشرة على منطقة جغرافية واسعة فإن هذه الطريقة فعالة لجمع البيانات خاصة عندما يكون هناك سؤال محدد للطرح أو عندما تكون هناك رغبة في الحصول على إجابات سريعة، و من الناحية السلبية لا يستطيع القائم على المقابلة ملاحظة ردود الفعل غير الكلامية للمستجيب (تعابير الوجه، حركات الجسم، و غيرها....)، كما أن المستقصى يستطيع إنهاء المقابلة في أي وقت يشاء، و المقابلات الهاتفية مناسبة جدا لطرح الأسئلة المترتبة عندما تكون هناك حاجة للحصول على إجابات سريعة من عينة موزعة على مناطق جغرافية واسعة، و يساعد توزيع الاستبيانات شخصيا على مجموعات من الأفراد على تكوين علاقة مع المستجوبين في الوقت الذي يتم فيه توزيع الاستبيان كما أنها تقدم للمستجوبين التوضيحات اللازمة لفهم بعض الأسئلة أو النقاط فورا، كذلك يتم جمع الاستبيانات مباشرة بعد الانتهاء منها، و من هذا المنطلق، فإن معدل الردود سيكون 100% و في الجانب السلبي فإن توزيع الاستبيانات شخصيا مكلف جدا خصوصا إذا كانت العينة موزعة على مناطق جغرافية متباعدة، و يكون توزيع الاستبيانات شخصيا مناسبا جدا عندما يتم جمع البيانات من منظمات قريبة من بعضها البعض و عندما يمكن جمع الأفراد الذين يشاركون في الإجابة بسهولة و يسر في غرفة الاجتماعات أو أي مكان آخر في مقر المنظمة، أما الاستبيانات البريدية فإن لها محاسن جمة في حالة وجوب الحصول على إجابات كثيرة من الأسئلة من عينة موزعة جغرافيا و عندما يكون إجراء مكالمات هاتفية للحصول على نفس الإجابات صعبا أو مكلفا أو غير مجد و في الجاني السلبي تتصف الاستبيانات البريدية غالبا بمعدل ردود منخفض كما أنه لا يمكن التأكد من تحيز البيانات التي تم الحصول عليها لأن الاستجابات التي لم يتم الحصول عليها من الأشخاص الذين لم يردوا قد تكون منخفضة.

و تكون الاستبيانات البريدية مناسبة جدا (و ربما تكون الخيار الوحيد المتاح للباحث) عندما تكون هناك حاجة للحصول على بيانات ضخمة من خلال أسئلة مرتبة بتكلفة قليلة من عينة موزعة على مناطق جغرافية متباعدة.

و تساعد دراسات الملاحظة على تحليل قضايا معقدة عن طريق الملاحظة المباشرة (إما عن طريق المشاركة أو عدم المشاركة) و من ثم إذا أمكن نطرح أسئلة تسعى لتوضيح بعض القضايا و البيانات التي يتم الحصول عليها بواسطة هذه الوسيلة غنية و غير متأثرة بتقارير شخصية متحيزة.

وفي الجانب السلبي فإن هذا النوع من الدراسات مكلف للغاية بسبب طول الفترة الزمنية المطلوبة للمتابعة (أحيانا تصل إلى عدة أشهر) كما أن تحيز الملاحظ ربما يظهر في البيانات.

ونظرا لضخامة التكاليف الناجمة عن إجراء مثل هذا النوع من الدراسات فإنه يتم استخدامها قليلا في الدراسات التي يتم إجرائها في محيط الأعمال التجارية فدراسة هنري منتسبرغ للأعمال الإدارية هي احد أفضل الأعمال المنشورة التي استخدمت طريقة الملاحظة لجمع البيانات و تعتبر الدراسات القائمة على الملاحظة مناسبة جدا للبحوث التي تتطلب بيانات وصفية لا تتطلب أن يعطى المستقصى تقريرا عن نفسه و بتعبير آخر عندما تكون هناك حاجة إلى فهم السلوكيات بدون سؤال المستجوبين عن المعلومات كما تستطيع دراسات الملاحظات مراقبة سلوكيات الشراء داخل محلات البيع.

الخاتمة:

عادة ما يقرر الباحث في المرحلة الأولى من بحثه مزايا الطرق المختلفة لجميع البراهين و الأدلة و بعد أن يحدد نوع و شكل البيانات اللازمة لاختبار فروضه, يفحص ما يتيسر له من أدوات, ليختار أكثرها ملائمة لتحقيق هدفه, و هو في هذا قد يحتاج إلى تعديل بعض أدواته أو إعداد أجهزة خاصة. و لا يغيب عن الذهن أن أي بحث علمي يبدأ بمشكلة يضع لها الباحث فروضا تعتبر حلولا محتملة. و نوع المشكلة و طبيعة الفروض هي التي تتحكم في اختيار الأدوات، و قد يتطلب بحث من الباحث عددا قليلا من الأدوات و يتطلب بحث آخر عددا أكبر، و لذلك يجب أن يتوفر لدى الباحث مجموعة من الأدوات والتي هي مجموعة الوسائل و الطرق و الأساليب و الإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات و البيانات اللازمة لإتمام و إنجاز البحث حول موضوع محدد أو مشكلة معينة، و إذا كانت هذه الأدوات متعددة و متنوعة, فإن طبيعة الموضوع أو المشكلة محل البحث أو الدراسة هي التي تحدد حجم نوعية و طبيعة الأدوات البحث التي يجب أن يستخدمها الباحث في إنجاز و إتمام بحثه.

المراجع:

[1]مساعد بن عبد الله النوح: مبادئ البحث التربوي، منشورات كلية المعلمين بالرياض، الطبعة الأولى، الرياض، 2004، ص 68.

[2]أحمد ابراهيم خضر: إعداد البحوث و الرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة، منشورات جامعة الأزهر، مصر، 2013، ص 102

[3] نائل العواملة: أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة. الجبيه: مركز أحمد ياسين الغني، 1995، ص 153.

[4]محمود عبد الحليم منسى، خالد حسن الشريف: التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية، مصر، 2014، ص 08.

[5] مصطفى فؤاد عبيد: مهارات البحث العلمي، أكاديمية الدراسات العالمية، فلسطين، 2003، ص 33.

[6]حسين عبد الحميد أحمد رشوان: أصول البحث العلمي، الإسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة،200، ص 136.

[7]جودت عزت عطوي: أساليب البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع،2007، ص 120.

[8] نبيل أحمد عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، لبنان، الأهلية للنشر و التوزيع،2006، ص 55.

[9] خالد حامد: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جسور للنشر و التوزيع،2008، ص 121.

[10] عقيل حسين عقيل: خطوات البحث العلمي: من تحديد المشكلة إلى تفسير النتيجة، دار ابن كثير، 2012، ص 225.

[11] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: أصول البحث العلمي، الإسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة،2006 ص 150.

[12]عبد الحميد أحمد رشوان: أصول البحث العلمي، مرجع سابق، ص 152.

[13]خالد بن ناصر آل حيان: بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ، المناهج و الممارسات، الطبعة العربية، دار اليازوري للنشر و التوزيع، الأردن، 2015، ص 225.

[14]نائل العواملة: أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة. الجبيه: مركز أحمد ياسين الغني، 1995، ص 133.

[15]العنيزي، يوسف، وآخرون :مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999، ص 142.

[16]خالد بن ناصر آل حيان: بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ، المناهج و الممارسات، مرجع سابق، ص 105.

[17] المؤسسات و التنظيمات القائمة في المجتمع المحلي: ,arab british academy for higher education، www.abahe.co.uk

[18]العكش عبد الله: البحث العلمي: المناهج و الإجراءات، مطبعة عين الحديثة، الامارات العربية، 1986، ص 55.

[19] محمد تومي البستاني: مناهج البحث الاجتماعي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، بيروت، 1971، ص 116.

[20] غيث البحر، معن التنجي: التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج IBM SPSS STATISTICS، مركز سبر للدراسات الإحصائية و البيانات العامة، تركيا، 2014، ص 06.

[21] مرجع سابق: غيث البحر، معن التنجي: التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج IBM SPSS STATISTICS، ص 04.

[22] مرجع سابق، مصطفى فؤاد عبيد: مهارات البحث العلمي، أكاديمية الدراسات العالمية، فلسطين، 2003، ص 33.

[23] زياد بن علي بن محمود الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، سلسلة البحث العلمي، الكتاب الأول، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، 2010ن ص 18.

[24]اسماعيل علي بسيوني، عبد الله بن سلمان العزاز: طرق البحث في الإدارة – مدخل بناء المهارات البحثية–، النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود، ص 335.

التقويم التربوي ودوره في تحسين المردود التربوي للمؤسسة التعليمية

د. سمراء غربية: جامعة العقيد أحمد دراية- أدرار: الجزائر

ملخص:

لقد تطور مفهوم التقويم ليعتمد كأداة لقياس كفاءة التلاميذ التحصيلية منذ العصور الأولى في التربية، أي الحكم على قدراتهم التخزينية للمعارف واستظهارها عند الحاجة، ومعنى ذلك أن التقويم بهذا المنظور لم يكن يهمه من التعليم إلا مقدار التراكم المعرفي الذي يتكرس في الذهن.

وتفريغه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك في الاختبارات والامتحانات.

وفي هذه الورقة البحثية سنتطرق الى تطور مفهوم التقويم ليشمل مجالات أكثر، في النظام التربوي فأصبح يحكم على الخبرات، وأساليب التعلم، ووسائل التدريس، ونتائج التحصيل الدراسي، بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل اختبارات وامتحانات تنظم عند نهاية فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة.

والنقطة التي يمنحها المعلم، أو لجنة الامتحانات، أو الهيئة الإدارية المشرفة، هي المؤشر الوحيد الذي يقيس درجة قدرات التلاميذ ومهاراتهم.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، المردود التربوي، المؤسسة التعليمية.

Abstract:

Has developed the concept of the calendar to support as a tool to measure the efficiency of student achievement since the early ages in education, any judgment on their abilities storage of knowledge and Astzaarha when needed, meaning that the calendar this perspective did not care about education, but the amount of knowledge accumulation which is being dedicated in mind.

And empty out when the need arises in the tests and examinations. In this paper we will look at the evolution of the concept of the calendar to include more areas, in the educational system became judged on experiences, methods of learning and teaching methods, and the results of academic achievement, by measuring instruments which are in the form of tests and exams regulated at the end of a semester or a given level of education.

The point is granted by the teacher, or the Examination Committee, or administrative supervisory body, is the only indicator which measures the degree of pupils abilities and skills.

مقدمة:

لقد ألحقت تعديلات كثيرة على مفهوم التقويم فأصبح جزء متكامل من العملية التعليمية، ويؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها، وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمعلمين فإن التقويم التربوي يعتبر مؤشرا له دلالته المهمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها، وأساليبها في تحقيق هذا الهدف، ويعتمد التقويم التربوي على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق استخدام وسائل القياس التقني والتربوي المختلفة مثل الاختبارات النفسية و التحصيلية و كافة البيانات الأخرى التي تساعد على معرفة التغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم في جميع جوانب شخصيته نتيجة لمتابعته لبرنامج تعليمي معين.

أولا: تعريف التقويم التربوي:

يخلط البعض بين مصطلح التقويم ومصطلح التقييم، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فكلمة تقويم تأتي من كلمة قوم، وقوم الشيء أي عدله. أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطاء قدر أو قيمة للشيء.[1]

أما في الاصطلاح التربوي: فيعني إصدار حكم على طرائق التدريس وأساليبه، ومناهجه، والوسائل المستخدمة فيه، ونتائج التعلم، وقدرات التلاميذ ومهاراتهم، والمواقف التي تكونت لديهم. ويعني هذا أن كلمة التقويم جامعة وشاملة لكل المعاني التي تدل على الأشياء المادية والمعنوية على حد السواء ، وهذا هو الأصل الذي تدل عليه الكلمة في المفهومين اللغوي والاصطلاحي، باعتبار أن الميزان الصرفي للكلمة، معتل العين بالواو"قوم"، وليس بالياء قيم، لذلك كانت كلمة التقييم عديمة الأصل والاستعمال في اللغة العربية، ولم يكن استعمالها شائعا في العصور الذهبية للغة العربية. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:"خلقت المرأة من ضلع أعوج إذا ذهبت لتقومه كسرته".

وقال أبو بكر الصديق رضي الله عنه"وإن رأيتموني على باطل فقوموني".

وقال أعرابي لعمر بن الخطاب رضي الله عنه" والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا. فأجابه عمر: الحمد لله الذي جعل في أمة محمد من يقوم اعوجاج عمر".

ويرى بعض الباحثين في مجال التقويم بأنه تكمن قيمة التقويم التربوي في ثلاث مجالات:

- تبيان قيمة التحصيل لدى المتعلم، ومدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية التي وضعت من أجل ذلك.
- التخلص من نقاط الضعف والمشكلات التي يعانيها الطالب في تحصيله.
- وضع جدول زمني يبين أيام الدراسة والعطل والامتحانات.[2]

ثانيا: أغراض التقويم التربوي:

يتفاوت غرض التقويم، حيث يكون الاختبار لتشخيص مشكلات معينة يعاني منها الطلاب، ومثال ذلك القدرة على تصميم مشكل محدد، أو إعطاء تعريفات لمفاهيم يقدمها الطالب بلغته الخاصة، فهذه جميعا تعتبر أغراضا تشخيصية ويكون الترجيح فيها للفقرات ذات الإجابة المصوغة.[3]

ونستطيع عرض أنواع التقويم والمقارنة بينها فيما يلي:

نوع التقويم / السمة	(اختبار المستوى	(اختبار التشخيص	البنائي	النهائي
الفترة الزمنية	يقيس المدخلات المهارات المطلوبة سابقا ويحدد مدخلات الأداء لأهداف المقرر الدراسي.	يتم في بداية السنة قبل بدء في عملية التدريس.	يتم أثناء العملية التدريسية أثناء الحصة الصفية.	يتم هذا النوع في نهاية العام الدراسي.

الهدف منه	//	التعرف على مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ لإستخدام أساليب تدريسية مناسبة	متابعة الطلبة والتعرف علىقدر اتهم ومدى تقدمهم و تزويدهم بتغذية راجعة.	وضع درجات نهائية من خلالها نحكم على تحصيل الطلبة بشكل نهائي.
الأدوات المستخدمة	يستخدم إختبارات محكية المرجع. أو أخرى في بعض الحالات معيارية المرجع.)[4]	يستخدم اختبارات تشخيصية محددة تمتاز بالصدق والموضوعية.	تستخدم إختبارات محكية المرجع.	يستخدم اختبارات معيارية المرجع).[5]

ثالثا: مجالات التقويم التربوي:

إن المتتبع لمجالات التقويم يجدها عديدة، ومتنوعة خاصة في مجال العملية التربوية التعليمية، وسنقوم بذكر بعض المجالات منها:

1- تقويم المنهج : يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره، وفي تحسين عملية التعلم، باعتبار أن المنهج هو بالأساس خطة لمساعدة الطلاب على التعلم.

ويحتوي تقويم المنهج التربوي على مجموعة من الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع، والأهداف العامة للتربية ومدى توازنها، ووضوحها وشموليتها، ومناسبتها للطلاب. ومراعاتها لكافة التغيرات التي تطرأ على طبيعة المعرفة وحياة المجتمع.[6]

وعند تقويم المنهج لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

- المصطلحات التي يركز عليها المنهج.
- الترتيب المنطقي للمنهج.
- كيفية طرح المناهج للموضوعات.
- مراعاة المنهج في طرحه للمادة أو المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ، وهذا يكون بطرح الأمثلة التي تتناسب وقدراتهم، وامكاناتهم المعرفية.[7]

2- تقويم الإدارة التربوية : يتعلق التقويم هنا بمدى تحديد نوع الإدارة، و السلوك الإداري للمديرين، وقيس مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتقويم الممارسات الإدارية، والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهام التي تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم التقويم للادارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين أو بواسطة تقويم المعلمين أو الطلبة أو الموجهين التربويين وفق أدوات ومعايير تصمم لهذا الغرض.[8]

ولابد أن يستند ذلك على أسس تقويمية صحيحة خالية من الأخطاء ممثلة في الاختبارات الصادقة والموضوعية بحيث يمكن تطوير أداء الأداة في اختبارها أنسب الطرق لتعليمهم، والحكم على أداء طلبة مدرستها بشكل صحيح ودقيق.[9]

-3- تقويم المـــعلم:

يمثل مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال طلابه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة ، وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.[10]

ويهدف تقويم المعلم إلى مساعديه على الكشف عن حقيقة عمله مع التلاميذ، ومدى ما تحقق – على يديه من أهداف وغايات.

- ويبين له سلامة الخطة التربوية التي يعتمدها في التدريس.
- يوضح له مدى سلامة المسار الدراسي الذي يقطعه مع التلاميذ.
- يكشف له مدى التأثير الذي يتركه في التلاميذ، في التعامل، في التدريس، والتوجيه والإرشاد.
- يبين له مستوى تحكمه في تقنيات التدريس، والمعارف المختلفة.
- يحدد له درجة مسؤوليته في النجاحات والإخفاقات المدرسية.[11]

-4- تقويم وقياس التحصيل المدرسي والحكم عليه:

هذا المجال يتم من خلاله تحديد الأهداف التربوية التعليمية المراد تحقيقها، وهذا لا يتم الا من خلال بناء الاختبارات بجميع أنواعها لقياس ذلك، حيث يجب تغطية المحتوى الذي يتناسب مع الأهداف المرجو تحقيقها، ويجب أن تتمتع هذه الاختبارات بدرجة صدق عالية.

فعلى سبيل المثال لو أردنا قياس مدى استيعاب طلبة الصف الثالث الأساسي لموضوع الطرح بطريقة الاستلاف لا يمكن قياسه والحكم عليه الا من خلال إعداد اختبار تحصيلي يمكننا من ذلك بطريقة دقيقة وشاملة، وبالتالي يصبح الحكم صحيحا مقابلا للتعميم على مدى استيعاب الطلبة.[12]

رابعا: التقويم وأثره في تحسين المردود التربوي:

إن التقويم هو عملية ضرورية تقتضيها طبيعة أي عمل بصفة عامة، وما يتصل بعمليات التربية بصفة خاصة باعتبار أن العمليات التربوية، والتعليمية هي عمليات إعداد أجيال تسهم في بناء مجتمعاتها، وهذا هو جوهر الإدارة التعليمية، تلك هي الصورة المتكاملة التي ينبغي أن تتم بها الإدارة التعليمية حتى تؤتي ثمارها المرجوة.[13]

فعملية التقويم التربوي والإداري ضرورة ملحة لجميع موظفي المؤسسة التربوية، ولابد من توفير شروط أساسية لها لتحقيق هدفها.

فلابد للمدير والموظفين من الاستعداد لهذه العملية ، ومعرفة كل منها لعوامل التقويم التي يعتمد عليها في المؤسسة، بحيث يجب تحديد وتصور جوانب القوة ، وجوانب الضعف فيما يتعلق بالمسؤوليات، وبالوظيفة القائمة، وينبغي توفير الدوافع التي تساعد الموظف على تقييم نفسه، وأن تحدد له الأهداف المساعدة على تحسين مردوده المدرسي، ومساره المهني، وأن يضع المدير الإستراتيجيات للأساليب التي قد يتبعها الموظف للوصول إلى تحقيق أهدافه، أي وضع خطة تنفيذية من خلال أنشطة تشجيع الموظف على إضافة مهاراته الخاصة، وأخيرا عند انتهاء العملية فلابد من التكامل بين مكافأة الموظف من خلال منحه المر دودية، ومجهوداته المبذولة، وتزداد استحقاقاته على عمله القائم في المؤسسة، وتتحدد العملية في السداسي الثاني من جديد للوصول إلى تقييم تربوي وإداري موضوعي في نهاية السنة الدراسية.

خامسا: تقويم منحه المردودية:

نظرا لأهمية التقويم في مجال المدرسة وما يتضمنه من عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف وإتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج.[14]

ونظرا لأهمية التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية عملت الوزارة على إصدار مرسوم تنفيذي تحت رقم 122/91 المؤرخ في 1993/05/04 والمتعلق بمنح علامة للأداء التربوي لموظفي التعليم والتأطير شهريا، على أن تجمع في كل سداسي.

حدد المرسوم التنفيذي 122/91 الصادر في 91/05/04 إحداث منحة تحسين الأداء التربوي، ووضح المنشور الوزاري 91/614 المؤرخ في 91/07/14 كيفية تطبيقه، غير أن المرسوم التنفيذي 42/93 المؤرخ 93/02/06 قام برفع هذه المنحة من 10 إلى 20.

وجاء المنشور الوزاري 614 الصادر في 91/07/14 ليبين كيفية تطبيق المرسوم السابق ويجدد مقاييس تحسين الأداء التربوي.

أما المرسوم التنفيذي رقم 14/91 الصادر في 91/03/04 فجاء ليتضمن إحداث منحه لتحسين الأداء التربوي.

وجاء المنشور الوزاري(رقم) الصادر من مديرية الوسائل المادية والمالية لتوضيح كيفية منح هذه المنحة النوعية الخاصة بتحسين الأداء التربوي والتسيير لفائدة موظفي القطاع من خلال المنشور رقم 93/127/106 الصادر في 1993/02/23. وقد حددت هذه النصوص السابقة معايير لتقييم منحة الأداء التربوي لكافة الأساتذة وموظفي التأطير الإداري، والتي يقوم بها رئيس المؤسسة، وهي تتطلب منه كفاءة وخبرة ومقدرة حتى يكون تقويمه موضوعيا، مبنيا على أسس سليمة، لا يترك فيها فجوات لقرارات سلبية، مما يؤدي إلى رضا الجميع حول عملية التقويم، وتثمين النقطة المحصل عليها[15]

سادسا: قياس المردود التربوي:

مازال ميدان "إقتصاديات التعليم" من الميادين البكر نسبيا فقد ظل رجال الاقتصاد زمنا طويلا لا يفضلون التعليم كعامل أساسي في التنمية الاقتصادية، ولعل ذلك كان راجعا إلى صعوبة قياس المردود الاقتصادي من العملية التعليمية بنفس الدقة التي يقاس بها العائد من عملية صناعية أو تجارية، ورفض كثير من رجال التربية فكرة الربط بين تكوين الشر وبين إنتاج السلع المادية.

ومع نهاية الربع الأول من القرن العشرين احتل هذا الموضوع مكان له شأنه في الدراسات التربوية الاقتصادية ثم ازدادت العناية بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة الاهتمام بالتخطيط من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية و السياسية والثقافية.

فالصلة بين التنمية الإقتصادية وبين التنمية البشرية ليست في حاجة إلى فضل من جلاء والقول بأهمية رأس المال البشري ودوره غدا قولا مكررا والدراسات التي تقيس دور رأس المال البشري في التنمية، وفي زيادة الدخل القومي غدت شائعة ومعروفة في كثير من البلدان نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسات دنيسون DENISON التي بينت أن 21 من النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين 1921-1957 يرجع إلى أثر التربية .
- دراسات شولتز SCHULTZ التي توصلت إلى مثل هذه النتائج فيما يتعلق بالحقبة الواقعة بين 1929-1957.
- دراسات سولو SOLOW عن الإنتاج الزراعي في الولايات المتحدة بين عام 1900-1960 التي بينت أن عوامل رأس المال المادي وتزايد السكان وتزايد منابع الثروة المادية تفسر 10فقط من النمو الإقتصادي الذي حدث هناك ، وأن ما تبقى (أي 90) بالمئة يرجع إلى عوامل متبقية يفسرها ما ناله العنصر البشري من تربية وإعداد .
- دراسات أوكرست AUKRUST حول عوامل زيادة الإنتاج القومي في النرويج بين عام 1900و1955 التي توصلت إلى نتائج مماثلة.
- دراسات ريداوي REDDAWAY وسميث في إنجلترا حول زيادة إنتاج المعامل في الصناعات التحويلية بين عام 1947 وعام 1954 التي بينت أن هذه الزيادة في الإنتاج لا تدين إلى زيادة رأس المال وزيادة اليد العاملة إلا بمقدار الربع ، أما ما تبقى فيرجع إلى عوامل التطور التقني وما وراءه من إعداد وتدريب وتربية للموارد البشرية .

وهناك العديد من الطرائق التي إستخدمت في قياس عائدات التربية ، وفيما يلي نظرة موجزة عن بعض منها: [16]

1)- طريقة الترابط البسيط: تعتمد هذه الطريقة على دراسة وتحليل العلاقة بين النشاط التعليمي، والنشاط الاقتصادي، وتنفيذ الطريقة بأساليب مختلفة أهمها مايلي:

* الترابط الزمني: تؤسس هذه الطريقة على قياس العلاقة الترابطية بين المستوى التعليمي، والنمو الاقتصادي ومن أشهر الدراسات في هذا المجال دراسات شولتز لقياس الترابط بين التعليم، والناتج القومي الإجمالي في الولايات المتحدة الامريكية في الفترة من 1900-1956

*الترابط بين البلدان المختلفة: تقوم هذه الطريقة على قياس العلاقة الإرتباطية بين المستوى التعليمي، والنمو الاقتصادي في مجموعة من الدول المختلفة في فترة زمنية واحدة. ومن أشهر الدراسات في هذا المجال دراسات هاريسون ومايبرز لقياس الارتباط بين المستوى التعليمي، ومستوى دخل الفرد في عدة دول مختلفة.

* الترابط بين المؤسسات الصناعية: تعتمد هذه الطريقة على قياس العلاقة الترابطية بين النمو في إنتاجية تلك المؤسسات، ونمو إهتمامها بالتعليم والتدريب والبحث العلمي داخلها، ويمكن تنفيذها من خلال الترابط الزمني أو الترابط بين المؤسسات المختلفة.[17]

وتعتبر طريقة دراسة الارتباطات داخل المجتمع إحدى طرق قياس العائد (المردود التربوي) والتي توضح لنا أن هناك إرتباط حقيقيا وثيقا بين الدخل والتربية في فترة معينة، وعلى الرغم من أن هناك صعوبات متصلة بكيفية تقدير الدخل القومي من ناحية والاستثمار في التربية من ناحية أخرى، فإن هذه الصعوبات تعتبر ثانوية بالنسبة لضعف تلك الدراسات وتعتبر إزدواجية الأسباب هي سبب الضعف الرئيسي.[18]

وتعترض تطبيق طريقة الترابط البسيط، بعض المشكلات أهمها:

- صعوبة الحصول على أرقام الدخل القومي الإجمالي للدول المختلفة، إما لندرتها أو لسريتها.
- قد تعطى نتائج غير سليمة أو مضللة نظرا للإختلافات بين الدول أو المؤسسات ، وكذا لإختلاف النظم والظروف السائدة في الدولة أو المؤسسة الواحدة من فترة زمنية لأخرى، ومن ثم صعوبة إيجاد القرائن أو المؤشرات القابلة للمقارنة.
- صعوبة تحديد السبب والنتيجة في العلاقة بين نمو التعليم، ونمو الدخل القومي أو الفردي.
- عدم صلاحية هذه الطريقة لقياس مدى إسهام الراحل والمستويات التعليمية المختلفة في النمو الاقتصادي.
- تركز هذه الطريقة على إثبات أهمية التعليم بدرجة أكبر من محاولتها تقدير عائده.
- مشكلة المسافة الزمنية حيث يعتبر التعليم من الأصول المعمرة، ومن ثم يعطي عائدا يستمر لعدة سنوات بعد التخرج.

2)- طريقة الباقي: ظهرت هذه الطريقة عقب الحرب العالمية الثانية عندما اكتشف الاقتصاديون أن النمو في الدخل القومي لا يعزي إلى عوامل الإنتاج وحدها. بل أن هناك عوامل أخرى متبقية تتفاعل معا في عملية التنمية.

ومن ثم فقد حاولوا قياس مدى إسهام هذه العوامل في النمو الاقتصادي، وتوصلوا إلى أن التعليم يعد العامل الرئيسي في عملية التنمية باعتباره استثمارا أساسيا في رأس المال البشري، وتعتبر محاولات دينسون لقياس أثر

التعليم تعامل متبقي في النمو، هذه المحاولات،[19] وتجرى هذه الطريقة أو تتكون من حساب الناتج الكلي أو الزيادة في إنتاج مجتمع ما في فترة زمنية محددة، ثم حساب وقياس المنصرف كلما أمكن من رأس المال والعمل ونصل بعد ذلك إلى النتيجة التي تقول أن الزيادة ترجع إلى المنصرف غير المعروف أو المخصص وهو التربية.[20]

وتوجه لهذه الطريقة انتقادات عديدة أهمها:

– صعوبة الحصول على بياناتها نظرا لندرتها من ناحية ولسريتها من ناحية أخرى.

– صعوبة تحديد العوامل الأخرى بخلاف عوامل الانتاج التي تسهم في عملية التنمية ، ومن ثم صعوبة فصلها لقياس مدى إسهامها في تلك العملية .

– صعوبة تحليل العامل التعليمي إلى الأنواع والمراحل التعليمية المختلفة ، وذلك لقياس مدى إسهام كل منها في الباقي .

– تهمل هذه الطريقة الآثار الإجتماعية والثقافية للإنفاق التعليمي .

يمكن أن يدخل في حسابات الباقي التحسين في نوعية الأصول الرأسمالية، وكذا تطور الإنتاج نتيجة لعوامل أخرى غير إرتفاع مستوى التعليم.[21]

3)– طريقة التنبؤ بحاجات الطاقة العاملة : تعني إحتساب ما يحتاجه الإقتصاد القومي من أيدي عاملة ماهرة وفنية متخصصة .[22]

4)– طريقة العائد المباشر من التعليم : تعتمد هذه الطريقة على حساب المردود من التعليم من خلال بيان الفرق بين الإستثمار الذي أنفق في تعليم الفرد في المراحل والمستويات التعليمية المختلفة، وبين الدخل المكتسب والمتوقع خلال حياة الفرد العامة في الحاضر والمستقبل، ولا يشتمل هذا الإستثمار التعليمي على التكاليف العامة والخاصة فقط، بل يتعداها إلى كلفة الفرصة البديلة أو الضائعة في التعليم، أي الدخول التي تم التضحية بها نتيجة للإستثمار في المجال التعليمي وتفضيله عن البدائل الإستثمارية الأخرى، ويمثل العائد من التعليم: النسبة بين العائد التعليمي والنفقات التي أنفقت من أجل الحصول على مستوى تعليمي معين .

ومن ثم فإن معدل العائد هو ملخص إجمالي للعلاقة بين التكاليف والعوائد في مراحل ومستويات تعليمية مختلفة، حيث يمكن من خلاله المقارنة بين هذه المستويات، من حيث الكلفة والعائد من التعليم.[23]

فتتم هذه الطريقة عن طريق المقارنة بين أرباح الأفراد وبين مستوى تربيتهم ، ونحصل على مردود التربية عن طريق إستخراج نسبة الأرباح والنفقات ، ويمكن قياس عائدات التربية ضمن الإطار القومي ، فتقارن كما فعل – شولتز – بين زيادة الدخل القومي وبين الدخل الناجم عن زيادة مخزون التربية لدى الطاقة العاملة .

وعلى الرغم من وجود طرائق متعددة للقياس حسب هذه الطريقة ، فإن والش حاول قياس عائدات التربية منطلقا من الشهادات التي يحصل عليها الأفراد محاولا أن يحدد فيما إذا كانت النفقات التي تنفق عليها تعد ضربا من

الإستثمار لرأس المال هدفه أن يؤدي إلى الربح ، وإنتهى والش إلى أن القيمة التي يحصل عليها الفرد نتيجة للتربية تتجاوز في جميع الأحوال النفقات التي تنفق عليه، ويبلغ هذا التجاوز 21420 دولار لدى حامل البكالوريوس، و30753 دولارا لدى اللسانس ، و 28335 دولار لدى حامل الماجستير، و23955 دولارا لدى حامل الدكتوراه.

وقد حاول الكثير من الاقتصاديين قياس العائد الناجم عن التركيب النوعي لأفراد المجتمع، أو بمعنى أخر العائد الناجم عن التعليم، ومن أوائل الدراسات في هذا المجال دراسة شولتز1971 التي تبعتها دراسات متعددة أوضحت أن الاستثمار في الإنسان يؤدي إلى فروق ملحوظة بين دخول العمال المتعلمين وغير المتعلمين، وقد عزا شولتز هذه الفروق إلى التباين في الوضع الصحي والتعليمي بين الأفراد، وقد قدر هذا الأخير معدل العائد الاستثماري في التعليم الابتدائي بنسبة 35بالمئة وفي التعليم الثانوي بنسبة 20 بالمئة،أما العائد الاستثماري للتعليم الجامعي والبحث العلمي فقد قدر ب15 بالمئة وقد إستنتج شولتز- أن زيادة نوعية العنصر البشري وتطورها قد تحسنا بصورة ملحوظة من نوعية العمل كعنصر من عناصر الانتاج القومي.[24]

ويعترض تطبيق طريقة العائد المباشر من التعليم بعض المشكلات:

- التعليم ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على دخل الفرد، حيث يؤثر في هذا الخل عوامل أخرى أهمها: الجنس ونوعية العمل، ومستوى النمو الاقتصادي للدولة.
- إغفال تأثير القوى والتنظيمات الاجتماعية التي تسعى للإرتفاع بمستوى دخول طبقات أو فئات بعينها بغض النظر عن مستوياتها التعليمية.
- إهمال العوائد غير المباشرة من التعليم، حيث تركز تلك الطريقة على العائد الاقتصادي المباشر فقط من التعليم.
- صعوبة إرجاع التفاوت في الدخل المكتسب للأفراد إلى كم التعليم فقط ، بل قد يرجع أيضا إلى كيف التعليم؟ أي نوعية التعليم الذي يتلقاه الفرد.
- تهمل هذه الطريقة قياس وتوزيع النفقات التعليمية بين الاستثمار والاستهلاك.
- تهمل هذه الطريقة العلاقة بين الدخول المكتسبة للأفراد، وبين سياسات الانتاج والعمالة.
- تغفل هذه الطريقة الدخل المكتسب للأفراد بعد سن التقاعد (في سن المعاش) بالرغم من أنه قد يكون نتيجة ما حصل عليه الفرد من تعليم.[25]

سابعا: الجهود المبذولة في تحسين المردود التربوي للإدارة المدرسية:

تشكل الإدارة المدرسية للمؤسسة التعليمية باعتبارها وحدة وظيفية لنظامنا التربوي الاطار الملائم لاحداث التغيرات العميقة التي شرع فيها تنفيذا لاصلاح المدرسة كمؤسسة بيداغوجية، وتحدد الجهود المبذولة مجموع

الاختيارات البيداغوجية والأنشطة العملية الخاصة التي ينوي الفريق التربوي بالمؤسسة تنفيذها لتحسين نوعية التعليم الممنوح، ورفع المردود التربوي ورفع الأداء المدرسي وترقية الحياة المدرسية داخل المؤسسة.

وتهدف الإصلاحات إلى إشراك كل أطراف الفعل التربوي في الميدان وتقوية العلاقة بينهم وبين المدرسة، واستقطاب مجهودا تهم نحو تحقيق الأهداف النوعية التي حددها انطلاقا من منظورهم. على ضوء أهداف تربوية وطنية.

وهكذا فإن المؤسسة التربوية مدعوة في مستواها إلى الترجمة الفعلية للمتطلبات الجديدة التي يقتضيها إصلاح النظام التربوي.

الضرورة الأولى : وضع التلميذ في قلب العمل التربوي .

يجب أن يكون النظام التربوي معدا قدر الإمكان لتلبية إحتياجات التلاميذ التكوينية سواء كان ذلك من منظور فردي أو منظور جماعي .

عندما يتعلق الأمر بالتربية فإن الإعتبار الأول يجب أن يمنح للتلاميذ ليكونوا بذلك محور النظام التربوي.

إن التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي على وجه الخصوص ، يمرون بفترة عمرية مصيرية ، إنها الإنتقال من فترة الطفولة إلى فترة البلوغ ، إنها الفترة التي يوجه فيها المراهقون والمراهقات إحتياجا إلى الإعتراف بهم وتقديرهم ، إنها بلا شك مرحلة العمر التي تكون فيها الرغبة أكبر لإثبات الذات بالإحتكاك بواقع الحياة .

إننا نلاحظ أن هذه الفترة هي التي يتزايد فيها طلب الشباب للمشاركة في حياة المؤسسة التعليمية ، وشروعهم في ممارسة وتحمل مسؤوليات ملموسة تشكل فرصا أولى في تجارب المواطنة والديمقراطية.

إن المقاربة بالكفاءات المعتمدة من طرف نظامنا في بناء المناهج تترجم إنشغال تفضيل منطق تعلم محوره التلميذ، نشاطاته وردود أفعاله تجاه وضعيات مشكل ، بدل منطق تعليم قائم على المعارف، والمعارف التي يجب تحصيلها.

إن هذه المقاربة ، كديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي ، تتطلب لاريب إختيارات بيداغوجية وتعليمية ملائمة وكذا علاقة جديدة بين المدرسين والعلم والتعلم ، كما تدعونا إلى إعادة النظر في تمثلاتنا للمحيط التربوي وترتيبات التأطير. ومن هنا وحتى تصبح المدرسة محيطا محفزا لتحصيل كفاءات حقيقية ، ووسط بروز مبادرات تشاورية، فإنه يجب وضع وتوسيع تصور جديد لتسيير المؤسسات التعليمية بالإنتقال من إدارة إجراءات إلى إدارة أهداف.[26]

كما أن إحداث نظام تقويم تكويني وبيداغوجيا العلاج سيسمح للمؤسسة بتمكين أكبر عدد ممكن من التلاميذ، لا لأقلية منهم بلوغ الأهداف المتوخاة ، وجعل كل تلميذ قادرا على تخطي الإخفاق ، تدارك النقائص والتأخر بفضل علاج بيداغوجي منظم في الوقت المناسب .

إن هذه البيداغوجيا العلاجية والتدعيمية المحدثة على مستوى المؤسسة التعليمية، تشكل المحور الأساسي في مسار تفعيل مشروع تحسين المردود، ومنه الأداة الرئيسية لمحاربة التسرب المدرسي .[27]

الضرورة الثانية : تفتح المؤسسة على المحيط

هذا التفكير ذي الطابع الإستراتيجي يستلزم إنفتاحا مركزا على المحيط بهدف تثمين تطور الطلب وحاجيات التربية، وتقييم أوراقه الرابحة، وأداءات القطاع، وتشخيص المضايقات، ولابد أن تظهر بنيته بكل إنسجامه وتكامله في النظام التربوي بكليته .[28]

ولتكون العلاقة مع المحيط ذات فعالية يجب أن تندرج ضمن منطق تنظيم، وتسيير مشاريع مشتركة ، لذا يجب أن تعد فضاءات تشاور على المستوى المركزي وخاصة على المستوى المحلي .

إن الإهتمام الذي توليه الجماعات المحلية وهيئاتها، الحركة الجمعاوية والمنظمات المهنية بسير "المدرسة" ستحدد بشكل كبير مستوى تلائم فعل نظام التربية، مع الطلب الإجتماعي والخصوصيات المحلية .

بهذا الأسلوب يمكن أن تقوم العلاقة وتثمن وتستثمر، وتجد المؤسسة التعليمية إشعاعها الإجتماعي يتناول هذا التشاور ، من ضمن ما يتناوله ، مشاريع تربوية إجتماعية (نظافة – صحة – سكان – وديمغرافيا – بيئة – أنشطة ثقافية ، فنية ، رياضية ، تربية مدنية ...) وتوجيه مدرسي ومهني .

الضرورة الثالثة : جعل المؤسسة فضاءا تربويا حقيقيا .

فليست المدرسة مكانا للتعلم وتحصيل المعارف فقط ، بل إنها كذلك فضاء يكتسب فيه التلاميذ القيم تصقل شخصيتهم وتحدد سلوكاتهم الحالية والمستقبلية ، إن إيصال هذه القيم لا يتم عن طريق التعلمات الشكلية المستهدفة من البرامج الدراسية فقط ، وإنما يتم كذلك عن تسيير الحياة المدرسية وسير المؤسسة التربوية ، وكيفية تنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين .

الضرورة الرابعة : إشراك مختلف الفاعلين في مشروع التحسين .

إن العمل في المشروع يؤدي إلى إعادة تشكيل الأدوار التقليدية للفاعلين الرئيسيين في الجماعة التربوية، وذلك بإعادة تحديد مهامهم وإشراكهم الفعلي وتحميلهم مسؤولية أكبر ، وهكذا يصبح رئيس المؤسسة الضامن للمشروع ، ويكون المدرسون العاملون ضمن فرق بيداغوجية مسؤولين على الأنشطة الدراسية للتلاميذ ونجاحهم، ويلعب المفتش دور دافع مساعد للمشاريع ، تنشيط ومتابعة لا مراقبة فقط ، أما أولياء التلاميذ فيساهمون فعليا عن طريق إشراكهم في الحياة المدرسية والتشاور مع المدرسين .[29]

الضرورة الخامسة : تحرير المبادرات وتحميل المسؤولية .

يتميز نمط تسيير الإدارة المدرسية الإداري والبيداغوجي الحالي بطغيان صلاحيات الهياكل المركزية على حساب المبادرة داخل المؤسسات التعليمية .

إن هذه الوضعية التي تميل إلى رفع المسؤولية على الفاعلين الرئيسيين للنظام التربوي تؤثر بالطبع سلبا عللى سير المؤسسة التعليمية وكذا على مردوديتها .

إن تحرير المبادرات على مختلف مستويات الهيئات المركزية ، الهياكل الولائية وكذا المؤسسات التعليمية وتوزيع جديد للأدوار وتشجيع الإبتكار والإبداع ستمنح كل طرف إمكانية وأدوات لممارسة مهامه على الوجه الأكمل بهدف تحسين نوعية وفعالية خدمة التربية .

فإدراج المرونة كمبدأ موجه لعمل المؤسسة ، يمكن من توجيه الأداء المراد تحقيقه بالأخذ بعين الإعتبار الإمكانيات النوعية للمؤسسة وكذا موارد محيطها ونقائصه.

الضرورة السادسة : تحديث طرق تسيير وتنظيم المدرسة

إن تفتح نظامنا التربوي على الحداثة يتحقق عن طريق إدراج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والإتصال في عملية التعليم والتعلم، التكوين، التسيير والتقويم، وكذا إدخال أساليب جديدة لتسيير المؤسسة، وعلى وجه التحديد المناجمانت التساهمي المساعد على خلق جو الثقة والتبادل الضروري لإنبعاث حياة المؤسسة .

إن هذا الأسلوب في التسيير القائم أساسا على تفعيل وتنشيط الموارد البشرية، وعقلنة إستعمال الوسائل وضرورة الحصول على النتائج، سيسمح لكل مؤسسة بتكييف التوجيهات الوطنية مع محيطها الخاص، وبناء هوية خاصة، وتحسين الإتصال وتطوير التشاور داخل الجماعة التربوية ، إحداث ديناميكية جماعية قائمة على التفكير البيداغوجي محققة بذلك ذاتها كمؤسسة.[30]

– إن مشروع التحسين – مركز تنفيذ إصلاح نظام التربية – يشكل بذلك :–

توجها جديدا لتسيير الهيئة المدرسية .

أسلوبا يهدف إلى تشخيص الفعل التربوي في إطار مرجعية وطنية .

إقامة علاقة ناجعة مع المحيط والبحث الجماعي عن الحلول قائم على تحليل شروط النجاح والصعوبات المدرسية.

أداة قيادة في خدمة نجاعة بيداغوجية وتربوية أكبر ، وتكافؤ حقيقي للفرص بين التلاميذ.

الضرورة السابعة : صياغة التوجيهات والأهداف

- السياسة العامة على المدى البعيد : لابد من تذكير ، تسوية وتحديد السياسة العامة للمصلحة ، مهامها ، هويتها ، وتوجيهاتها الكبرى ، يعني ذلك الإطار العام لمشروع التحسين ، بعبارة أخرى ، يحسن إعادة النظر في أجوبة الأسئلة التالية :

ماهي هويات مصلحتنا ؟

كيف نتوقع بالنظر إلى المخطط الوطني أو الجهوي ؟

ماهي الطرائق أو الإتجاهات بعيدة المدى التي إتخذناها؟

يجب على السياسة العامة للمصلحة أن تأخذ بالإعتبار أهم التحديات للسنوات المقبلة في عالم التربية (مثلا تحسين المردود الداخلي والخارجي للنظام المدرسي، الكفاءات المراد تطويرها ، لتلبية الإحتياجات والمطالب الإجتماعية ، تطوير الإبداعية والبحث ، عصرنة التسيير وأجهزة الإعلام .

- الأهداف على المدى المتوسط:

إختيارات بين الآفاق المستقبلية المتعددة :التحديد بوضوح أهداف المشروع المنسجم يقتضي مسبقا وضع إختيارات حقيقية بين مختلف الأفاق المستقبلية والحكم عليها بأنها مفيدة على مستوى المصلحة ، الوحدات أو التسيير .[31]

وعند اللجوء لإقتناء إقتراحات مبررة أو توجيهات مستحبة على المدى القصير على مختلف وحدات المصلحة فإن هذا الإقتناء يجب أن يكون مصحوبا :

من جهة توضيح المقاييس ومن جهة أخرى طريقة دقيقة لتحقيق إخضاع لنظام تسلسلي حسب هذه المقاييس .

دراسة مختلف السيناريوهات الممكنة .

تحليل الوجاهة – يعني التحقيق من مدى ملاءمة كل سيناريو .

إختيارات وتقنية السيناريوهات .[32]

خاتمة:

وفي الأخير لن يتسنى لرئيس المؤسسة القيام بعملية التقويم على أكملها إلا إذا تمت له القدرة على التسيير والتحلي برجاحة العقل وسعة الصدر، وبعد النظر، وأن يكون مثالا يقتدى به في النظام والمواظبة، والإنضباط، وأن لا يسأل غيره بما يلتزم القيام به وأن يكون عادلا في معاملاته اليومية مع موظفيه، وموضوعيا عند تقييمهم، وتقويمهم حتى يستطيع أن يبعث فيهم الحافز للمزيد من بذل الجهود والتفاني في خدمة المؤسسة وتطوير نتائجها من حسن إلى أحسن .

قائمة المراجع:

1. محمود عبد الحليم منسي – التقويم التربوي – دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية – 1997– ص17.
2. نبيل عبد الهادي – القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي – دار وائل للنشر – الأردن – 2001–ص67.
3. مروان أبو حويج وآخرون – القياس والتقويم في التربية وعلم النفس – الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع – عمان– 2001– ص101.
4. قاسم علي الصراف – القياس والتقويم في التربية والتعليم – دار الكتاب الحديث – القاهرة –2001–ص213
5. نبيل عبد الهادي – نفس المرجع السابق – ص89.
6. مروان أبو حويج – مرجع سابق – ص30.
7. نبيل عبد الهادي – مرجع سابق – ص96.
8. مروان أبو حويج – نفس المرجع –ص30.

9. نبيل عبد الهادي – مرجع سبق ذكره – ص93 .
10. مروان أبو حويج – مرجع سبق ذكره – ص31.
11. خير الدين هني– تقنيات التدريس – دار رحاب–الجزائر – 1999–ص ص(258–259).
12. نبيل عبد الهادي – مرجع سبق ذكره –ص97.
13. حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ – إدارة المؤسسات التربوية – عالم الكتب للنشر – القاهرة – 2003–ص34.
14. نبيل عبد الهادي – مرجع سبق ذكره – ص68.
15. رشيد أورلسان – التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم – ط 2– قصر الكتاب – البليدة – 2000– ص ص(243–244).
16. صباح غربي – العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني – مذكرة ماجستير– قسم علم الإجتماع – جامعة بسكرة – 2004– ص35.
17. فاروق عبده فلية – اقتصاديات التعليم–مرجع سبق ذكره – ص36.
18. صباح غربي – مرجع سبق ذكره – ص36.
19. فاروق عبده فلية – مرجع سبق ذكره – ص205.
20. صباح غربي – نفس المرجع السابق–ص36.
21. فاروق عبده فلية – مرجع سبق ذكره – ص ص(205–206).
22. صباح غربي – نفس المرجع السابق.
23. فاروق عبده فلية – مرجع سبق ذكره – ص 206.
24. صباح غربي – مرجع سبق ذكره – ص37.
25. فاروق عبده فلية – مرجع سبق ذكره – ص ص(206–207).
26. وزارة التربية الوطنية – المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة– مديرية التقويم والتوجيه والإتصال – 2006– ص01.
27. وزارة التربية الوطنية – نفس المرجع السابق –ص01.
28. وزارة التربية الوطنية – مشروع المصلحة المرفقي – المفتشية العامة –2006–ص02.
29. وزارة التربية الوطنية – المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة – مرجع سابق– ص02.
30. وزارة التربية الوطنية – المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة – مرجع سبق ذكره – ص ص(02–03).
31. وزارة التربية الوطنية – مشروع المصلحة المرفقي– مرجع سابق –ص ص(11–13).
32. وزارة التربية الوطنية – مشروع المصلحة المرفقي – نفس المرجع السابق.

المعرفة العلمية في ظل مجتمع المعرفة

د. عبد الباسط هويدي (مشرف) و أ. فتيحة زايدي (طالبة دكتوراه): جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي: الجزائر

ملخص:

يسعى الإنسان و منذ أن وجد على وجه الأرض إلى معرفة الحقائق التي تساعده على اكتشاف العالم الذي يعيش فيه وفهم ما يدور من حوله، لأن بمعرفة الحقائق يستطيع الفرد أن يواجه العقبات و المشاكل التي تواجهه و بهذا فإن المعرفة مرتبطة بوجود الإنسان و تفكيره منذ أن خلقة الله عز وجل، إلا أنها تطورت و تنوعت بفعل تطور وعي الإنسان و خبراته. إن أحد المكونات الرئيسية لسلوك المجتمعات هو ما تختزنه من معرفة في مجالاتها المختلفة، ولق دمرت الإنسانية عبر تاريخها الطويل بمراحل مختلفة من عمرها، تراكمت فيها المعرفة تدريجيا وبشكل بطيء جدا في بدايات مسيرتها حتى وصلت الآن إلى عصر يتصف بثورة المعلومات والذي تتضاعف فيها لمعرفة الإنسانية من سنة إلى أخرى وربما أقل من ذلك بكثير. فماهي المعرفة العلمية و خصائصها و مصادرها في ظل مجتمع المعرفة؟

الكلمات المفتاحية: المعرفة–المعرفة العلمية – مجتمع المعرفة.

Abstract :

Human beings always seek to know the facts that help him to discover the world in which he lives and to understand whatis going on around him, Knowing the facts enables the individual to face the obstacles and problems facing him. Therefore, knowledge is related to human existence and thinking, but it has evolved and varied by the development of human consciousness and experience .One of the main components of the behavior of societies is the knowledge stored in different fields, and humanity has passed through its long history at different stages of its life, accumulated knowledge gradually and very slowly in the beginning of hercareeruntilnow reached an eracharacterized by information revolution Year to year

In this article weaim to answer the following question: What is scientific knowledge, its characteristics and sources in the knowledge society?

تمهيد:

تعود الجذور الفكرية للمعرفة إلى التفكير الفلسفي بالبحث عن العلاقة بين الوجود البشري و الفكر الإنساني للكشف عن خبايا الطبيعة و مدى ارتباط عقل الإنسان بالحياة الاجتماعية من جانب والتركيز على متطلبات الخبرة في مكان العمل من جانب آخر.

فمن القرن الرابع قبل الميلاد والعقل البشري يبحث عن معرفة آلية التفكير السليم والكشف عن الحقيقة، فكانت البداية بمقدمات أرسطو العقلية والمنطقية والتي طورها (أرسطو) بالبحث عن معرفة ماهية الأشياء وتحديد القضايا.

وبعدها جاء (أفلاطون) فواصل المسيرة العلمية و اعتمد على نظريته المعروفة في التمييز بين المعرفة والاعتقاد حيث يرى أفلاطون أن المعرفة هي معرفة بما هو ثابت و ليس بما هو متغير نسبي لأن المعرفة تتسم بالصدق، و بالتالي فعالم المثل هو الموضوع الجدير بالمعرفة، أما الظن أو الاعتقاد يمكن أن يصدقا أو يكذبا([1]).

ظهر بعد (أرسطو)، (سقراط) و (أفلاطون) عدة مدارس فلسفية منها مدرسة الأبيقوريين، والرواقيين والمشائيين، والأفلاطونية الحديثة؛ ولكن ما لبثت تلك المدارس أن تعرضت لحالة من الإهمال خصوصا بعد أن أغلقت مدارس الفلسفة، وسادت المناهج اللاهوتية النصرانية التي وقفت من منطق (أرسطو) موقف المعارضة([2]).

و في فلاسفة الإسلام كان (ابن سينا)، (الفارابي) و (ابن رشد) ممن اهتموا بمشكلة المعرفة، من خلال إظهار منطق (أرسطو) في صورة مقبولة بعد أن كانت مجرد أبحاث يصعب فهمها والربط بينها.

(فابن سينا) كان له الفضل في توضيح أوجه الشبه و الاختلاف بين إدراك الحيوان و الإنسان على وجه الخصوص، أما (ابن رشد) فقد اهتم بأعمال (أرسطو) و كان شارحا لها و استطاع التوفيق بين فلسفة (أرسطو) و عقائد الإسلام، و كان له عدة موضوعات متعلقة بالمعرفة في إطار النفس و العقل، حيث يجد في النفس صورة للبدن و جوهرا مستقلا في نفس الوقت ([3]).

مما تقدم نلاحظ و بوضوح تأثر الفلاسفة المسلمين بأفكار و آراء و معارف الفلاسفة اليونان، فنجد تأثر (ابن سينا) و(الفارابي) بأفكار (أفلاطون)، أما (ابن رشد) فكان مهتما بأعمال (أرسطو) و شارحا لها و لهذا لقب "بالشارح الأكبر" مما أدى إلى التشابه الكبير بين الفلسفتين في الميدان المعرفي، إلا أنه يوجد اختلاف في التوظيف بما يتناسب مع مبادئ الإسلام و الدين الحنيف من حيث المقاصد و الأهداف.

ولقد شغلت المعرفة مكانة كبيرة في القرآن الكريم، فقد بين الدين الإسلامي طبيعة المعرفة من خلال السماح للأفراد بالتفكير في أنفسهم، و قد ورد ذلك في آيات عدة تدل على ذلك منها قوله تعالى: ﴿ وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ (20) وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (21) وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ (22) فَوَرَبِّ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقٌّ مِثْلَ مَا أَنَّكُمْ تَنْطِقُونَ (23)﴾ الذاريات الآية 20-23.

إن الإنسان في المعرفة القرآنية صفحة بيضاء، يولد و ليس لديه أي تصور عن محيطه الطبيعي أو الاجتماعي و هنا يحتم عليه أن يسعى لتحصيل المعرفة، يقول تعالى:﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (78)﴾ النحل الآية 78([4]).

كما أن الفكر هو نشاط بشري أداته العقل و ثمرته الرأي و العلم و المعرفة، و قد ميز الله البشر عن سائر الحيوانات بالعقل و الفكر الذي جعله كمال الإنسان و فضله على الكائنات الأخرى لقوله تعالى ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (13)﴾ الجاثية 13 ([5]).

و قد احترم الإسلام العقل، و التأكيد على العلم و المعرفة، و بيان فضلهما، و الدعوة إلى طلبهما من المهد إلى اللحد، و تطبيقهما و استخدامهما في كل ما ينفع و يحقق التقدم و الخير و القوة، و في هذا يقول الله تعالى:﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (11)﴾ المجادلة الآية 11، و يقول جل شأنه :﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو

الْأَلْبَابِ (9) ﴾ الزمر الآية9 و يقول تبارك اسمه: ﴿ وَ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ البقرة من الآية 230 ([6]).

فالإسلام إذن يحترم العقل فبه نعرف الله و به عرفنا الرسول و به عرفنا كتاب الله؛ فالقرآن الكريم مليء بالآيات القرآنية التي تحث على المعرفة سواء من حيث البحث أو الاستخدام لأنها مصدر الوصول إلى الحقيقة.

مما تقدم نلاحظ أن الفلاسفة القدماء كانوا يركزون ويؤكدون على المعرفة بسبب ما تلعبه من أدوار مهمة في الجانب الروحي وفي الجانب الحياتي، و كما كانوا يركزون على توثيق المعرفة وأسبابها.

1. المعرفة:

وعند الحديث عن المعرفة متشعب و يتناول مجالات متعددة: فالمعرفة تعرف على أنها الإحاطة بالشيء أي العلم به و تشير المعرفة كذلك إلى كل ما يعلمه الفرد من معلومات و حقائق في حياته سواء عن طريق خبرته في الحياة أو عن طريق علم يدرسه. ويعرفها (نبيل رمزي) بأنها:" عملية اجتماعية تاريخية قوامها نشاط بشري موجه نحو فهم الواقع و تصوير هذا الواقع في وعي أعضاء مجتمع معين" ([7]).يدل هذا التعريف على أن المعرفة هي نتاج العلاقة بين المجتمع و أعضاء هذا المجتمع ضمن تفاعل اجتماعي متبادل لفهم و تصوير الواقع الاجتماعي.

و جاءت المعرفة في قاموس علم الاجتماع لتعني: "عملية عن طريقها يتعرف الفرد على البيئة و يحاول تفسيرها، و تضم المعرفة كافة عمليات الإدراك، و التفكير و التذكر و التساؤل و التخيل و التعميم و الحكم ([8]).

ويشير (Harris and Henderson) إلى أن المعرفة تشكل أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بالإشارات Signals وتتدرج إلى البيانات Data ثم إلى المعلومات Information ثم إلى المعرفة Knowledge ثم إلى الحكمة Wisdom (التي تعدّ أساسا فاعلا للابتكار Innovation). ويتضح أن المعرفة الفاعلة والسليمة والكافية هي جوهر الحكمة والإبداع والابتكار ([9]).

يعتبر هذا التعريف مثال المعرفة الحديثة التي تتكون من خلال دورة كاملة تسمى بدورة المعرفة التي تمر بمراحل فكرية منتظمة، تبدأ باكتسابها ثم إنتاجها لتصل في الأخير إلى عملية التطبيق الذي يعتبر ذروة المعرفة.

أما علم الاجتماع يرى أن المعرفة هي التي تضم الأحكام و الأفكار و التصورات لا تنفصل على الوجود بل أن ظهورها في الوعي إنما يأتي إنسجاما مع تجارب الإنسان في الوجود أي أن معرفة الإنسان هي وليدة حياته الاجتماعية ([10]).

وبصفة عامة فإن مفهوم المعرفة عادة ما يشير إلى معنيين متداخلين ومتكاملين هما الفعل العقلي الذي يدرك الظواهر الموضوعية(عملية انعكاس الظواهر في الوعي)، و نتيجة ذلك الفعل؛ أي حصول صورة الشيء في الذهن. يوجد اختلاف في تحديد مفهوم المعرفة من قبل العلماء و الباحثين باختلاف قناعاتهم و مجال تخصصهم؛

لكن مهما تعددت و تنوعت المعارف وطرق تحصيلها في مختلف مجالات الحياة، يبقى دائما مفهوم المعرفة له نفس الخصائص و المدركات.

2. المعرفة العلمية:

المعرفة العلمية هي تلك التي ينظر فيها العالم إلى العالم الطبيعي كموضوع أو واقع له خصائصه المتميزة. حيث يعتمد هذا النوع من المعرفة على أساس الملاحظة المنظمة للظواهر، و على أساس الفرضيات العلمية الملائمة و التحقق منها عن طريق التجربة و جمع البيانات و تحليلها (11).

بالرغم من تعدد تقسيمات و أنواع المعرفة، فإن المعرفة العلمية تتميز بخاصية الوضوح و الجزم و اليقين و التي تعتبر شروطا وجب توفرها.

و كما تتميز المعرفة العلمية باستخدام أسلوب التفكير الذي يعتمد على قواعد المنهج العلمي في التعرف على الأشياء والكشف عن الظواهر، و استخدام الأسلوب الاستقرائي الذي يعتمد على الملاحظة المنظمة للظواهر، و فرض الفروض، وإجراء التجارب، وجمع البيانات، و تحليلها و تفسيرها من أجل الكشف عن القوانين و النظريات التي تحكمها، و التنبؤ بالمستقبل، وصولا إل النظرية (12) .

من خلال ما تقدم نستطيع القول أن المعرفة العلمية هي التي يعتمد فيها الباحث على استخدام قواعد المنهج العلمي للكشف عن الظواهر و تحليلها و تفسيرها من أجل الوصول إلى القوانين و النظريات.

3. مجتمع المعرفة:

زاد في الآونة الأخيرة التحدث عن مفهوم مجتمع المعرفة على نطاق واسع، و إلا أن مزال هناك بعض الغموض فيما يخص هذا المفهوم؛ حيث تعددت الآراء و الأقاويل بشأنه، إلا أن معظم المفكرين و الباحثين يتفقون على إن مفهوم مجتمع المعرفة يقصد به توافر و تشجيع مستويات متقدمة من البحث العلمي و التنمية التكنولوجية التي توفر المادة المعرفية.

فمصطلح مجتمع المعرفة مفهوم عميق؛ فهو يقوم على استغلال المعرفة كأهم مورد لتنمية جميع القطاعات والنماء الاجتماعي بصفه عامة، حيث يتمحور مجتمع المعرفة حول بناء القدرات للبحث عن المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتحويلها، والأهم من هذا كلّه استخلاص المعرفة من كم المعلومات الهائل من أجل تطبيقها لأغراض التنمية الإنسانية فيما يلي بعض تعاريف للمفهوم مجتمع المعرفة:

يعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة و إنتاجها و توظيفها بكفاءة في جميع مجالات نشاطات المجتمع: الاقتصاد و المجتمع المدني و السياسة و الحياة الخاصة وصولا للارتقاء بالحالة الإنسانية (13).

ويعرف أيضا هو ذلك المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة، في تسيير أموره و اتخاذ القرارات السليمة، والذي ينتج ويستهلك ويوظف المعلومة لمعرفة خلفيات و خفايا و أبعاد الأمور، بمختلف جوانبها و أنواعها، و

هو اليوم أساس التنمية البشرية، إذ يوفر اشتراطات ثورة المعلوماتية بكل أبعادها الاجتماعية و السياسية و الثقافية و الاقتصادية (14).

فمجتمع المعرفة يمثل برنامجا متكاملا متخصصا للفعل، و هذا الفعل يتضمن التعليم و العلوم و الثقافة و الاتصال مجتمعة كلها معا في وحدة متكاملة و متماسكة، إضافة إلى النظر للمعرفة على أنها متعددة الأبعاد (15).

عموما يعرف مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يتميز بكثافة المعرفة التي يتشارك العديد من الشرائح في إنتاجها و إعادة إنتاجها و هو مجتمع يتم فيه تقليل تكاليف تصنيف و نشر المعرفة إلى الحد الأدنى باستخدام تقنيات الإعلام و الاتصال الجديدة وغيرها من تقنيات الحديثة.

أركان مجتمع المعرفة:

لمجتمع المعرفة أركان نوجزها في التالي (16):

- إطلاق حريات الرأي و التعبير و التنظيم.
- النشر الكامل للتعليم الراقي النوعية.
- توطين العلم و بناء قدرة ذاتية على البحث و التطوير التقني في جميع النشاطات المجتمعية.
- التحول نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية و الاقتصادية.
- تأسيس نموذج معرفي أصيل، و متطور، و منفتح و مستنير.

مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي تغلب عليه مجموعة من الصفات؛ منها المعرفة هي المصدر الرئيسي المؤثر و الفاعل في الحياة اليومية للأفراد و المجتمع، تشمل المعرفة على العلوم، و الإنسانيات، التكنولوجيا، البحث العلمي، و التنمية البشرية والإبداع و التربية واللغات، والأدب، والفنون، والثقافة التقليدية والمستترة ، يعمل مجتمع المعرفة على تحديد المعلومات والمعرفة وإنتاجها، و تحويلها، و نشرها، و استخدامها من أجل التنمية البشرية، يهيء مجتمع المعرفة الطرق الضرورية لجعل الانفجار المعرفي يخدم البشرية و يساعد في رخائها، إن مجتمع المعرفة دائب التطور و التغير نجو الأفضل، و لديه من أجل تحقيق ذلك رؤية عالمية طويلة الأمد، المعرفة هي المصدر الرئيس للقوة السياسية لمجتمع المعرفة، للطاقة البشرية قيمة مميزة لدى مجتمع المعرفة؛ و ذلك بجعل البشر هم المصدر الرئيسي للإنتاج و الإبداع، جتمع المعرفة متواصل ومترابط بشكل جيد ومتين عبر وسائل الاتصال والتواصل الحديث، و يمكنه أن يصل إلى مصادر المعلومات بسهولة و يسر...

في العموم و من خلال ما تقدم مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي يتميز بالمعرفة تتميز هذه المعرفة بكونها معرفة متخصصة أي يمارسها المتخصصون، لأن هذا المجتمع يشهد اختلاف جذري في أساليب الإنتاج التي أصبح يميزها الذكاء الصناعي، و تغير في طرق العيش، وانفجار هائل في حجم المعلومات و المعرفة بوصفها المورد الأكثر أهمية، كما يتميز بضرورة توافر مراكز البحوث و التطوير و العمل على تزويدها

بالأفراد المؤهلين و المعدات اللازمة و تطويرها باستمرار، والاستفادة من الخبرات المتراكمة، والمساعدة في خلق و توفير المناخ الذي يمكنه من فهم مغزى التغييرات و التجديدات و تقبلها والتجاوب معها، كما رأينا من أركان مجتمع المعرفة توطين العلم و بناء قدرة ذاتية على البحث و التطوير التقني في جميع النشاطات المجتمعية، و التحول نحو نمط إنتاج المعرفة و تأسيس نموذج معرفي أصيل و متطور و منفتح و مستنير في كل المجالات.

و في مايلي و بعد تناولنا مجتمع المعرفة ننتقل إلى خصائص و مصادر المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة:

خصائص المعرفة العلمية في ظل مجتمع المعرفة:

تختلف المعرفة و تتنوع مضامينها باختلاف العلوم و تنوعها، مما يجعلها تحتوي على أبعاد و خصائص متعددة و متشعبة نظرا لتطورها المستمر عبر العصور، و من هذه الخصائص و الميزات التي تميزها ما يلي([17]):

1- إمكانية توليد المعرفة: يتم توليد المعرفة و إنتاجها من خلال عمليات البحث العلمي التي تتضمن الاستنباط و الاستقراء والتحليل و التركيب بواسطة أشخاص مبتكرين لديهم القدرة على التحليل و التركيب و التمحيص و استخلاص النتائج.

2- إمكانية موت المعرفة: تموت المعرفة بتركها في الكتب على رفوف المكتبات أو سجينة عقول البشر دون استخدامها واستغلالها، لذلك وجب إخراج المعارف إلى النور و جعلها في متناول الجميع حتى تحظى بالتطور والتقدم.

3- إمكانية امتلاك المعرفة: يمكن تحويل المعرفة إلى طرق عملية أو براءة اختراع أو أسرار تجارية لتصبح مصدر دخل للشركات أو الأفراد الذين يمتلكونها لأن الابتكار و الإبداع يختلف باختلاف العقول و اختلاف الأفكار.

4- إمكانية تخزين المعرفة: تختلف طرق تخزين المعرفة من عصر إلى آخر، فبعدما كانت تخزن المعرفة في العصور السابقة على الورق، أصبحت تخزن في عصرنا الحالي باستخدام طرق إلكترونية متنوعة تعتمد على الحاسوب، فهي أصبحت تمثل بنكا للمعلومات.

5- إمكانية تصنيف المعرفة: تصنف المعرفة حسب مجالات متعددة وحسب اختلاف العلوم.

6- إمكانية تقاسم المعرفة: أصبحت المعرفة و الخبرات العملية تنتشر بسهولة في عصرنا هذا بسبب تنوع الوسائل و الأساليب في نشرها دون قيود و حدود للزمان و المكان.

انطلاقا من تحديد خصائص المعرفة العلمية في ظل مجتمع المعرفة نجد أنه نالك خصائص تتميز بها المعرفة العلمية، فإذا كان من الممكن الحديث عن " إمكانية توليد المعرفة فإنه يتم توليدها و إنتاجها من خلال عمليات

البحث العلمي التي تتضمن الاستنباط والاستقراء و التحليل و التركيب بواسطة أشخاص مبتكرين لديهم القدرة على التحليل و التركيب و التمحيص و استخلاص النتائج؛ وهذا في كنف خصوصياتها المشتقة من الظروف التي تراكمت وتكونت في ظلها، وأصبحت المعرفة العلمية من أهم أسس مجتمع المعرفة فهي المعرفة التي تشترك مع العلم في دقته والمقصود هو العلم بآفاقه الرحبة والمعرفة العلمية للكون والحياة والأفراد عن وعي ونظرة مدركة اكتشاف المعرفة العلمية أي البحث العلمي وخدماته وما يتصل به ونقل المعرفة العلمية بمختلف أشكاله ونشرها وتعميمها عن طريق التعليم، التثقيف والتدريب، ونشر الوعي العلمي والمعرفي لنصل في الأخير إلى تحديد مفهوم المعرفة العلمية في ظل مجتمع متفتح و منتج و متجددو منها نعتبرها فرعا ناجحا من فروع المعرفة ونجسد ذلك في إنتاج المعرفة العلمية في كل الحقول.

مصادر المعرفة العلمية في مجتمع المعرفة:

تنوعت في عصرنا الحالي مصادر المعرفة، فهناك مصادر خارجية و مصادر داخلية كما ذكرنا سلفا يمكن حصرها في مؤسسات علمية منتجة كالجامعات، و هي كالآتي:

- الإنسان أو الفرد العامل: يعد الفرد العامل في أي مجال هو مصدر للمعرفة، بل من يمتلكون معارف وخبرات في كيفية انجاز الأعمال ذات الطبيعة الخاصة و التي تتطلب إبداعا في العمل.
- فرق العمل: هؤلاء يمثلون مجموعة من العاملين ضمن مجال وظيفي معين أو مجالات مختلفة و يتميزون بقدرات إبداعية ويعملون معا لابتكار معارف جديدة في مجال عملهم.
- البحوث و الدراسات: و تعد مصدرا مهما لإنتاج المعرفة، حيث تسهم في تكوين معرفة جديدة يكون لها دور فعال في تطوير أنشطة المنظمات.

أما المصادر الخارجية فتتمثل في علاقة المنظمات الكبيرة مع المنظمات الصغيرة أو علاقة المنظمات مع البعض الآخر، التي ينتج عنها تعلم الكثير من المهارات و الخبرات([18]).

أصبحت للمعرفة العلمية أهمية كبرى في ظل مجتمع المعرفة خلاف المجتمعات السابقة كما تقدم؛ بحيث أصبحت تمثل قوة العصر لسرعة تطورها و انتشرها؛ كما رأينا سلفا أن خصائص المعرفة العلمية الحديثة طرق و استخدامات مختلفة سواء في توليدها أو تخزينها، فبعدما كانت المعرفة تنتج من أجل خدمة المجتمع و تنميته بدلا من التتويج بالشهادات كما كان معروف سابقا، و ضف إلى ذلك أن المعرفة في وقتنا الراهن تقاس بمدى تطبيقها في الواقع و الاستفادة منها من قبل الأفراد كفاعلين اجتماعيين ذوي الكفاءات والمهارات والمؤسسات و لاسيما الجامعات على اعتبار هذه الأخيرة مركزا لإنتاج المعرفة و الحاضنة الأساسية للمعرفة في كل المجالات.

خلاصة:

لم تكن المعرفة وليدة الصدفة و نشاءتها مع نشوء البشرية و تطورها فهي منذ الأزل، فالمعرفة كانت ولا تزال المولد الرئيسي لكل الأنشطة الإنسانية مهما كانت وجهها ومستواها، ولكنه المتستثمر استثمار حقيقيا ولم

يلتفت إلى أهميتها الفعلية إلا مع نهايات الألفية السابقة وبدايات الألفية الحالية، وبذلك وعت البشرية أن للمعرفة دوراً كبيراً في تطور المجتمعات و بالتالي جبلت على اعتناقها وتطويرها مما أدي إلى تقدم معرفي واضح.

وبهذا تحولت المعرفة إلى ركن أساسي من أركان مجتمع المعرفة، الذي تحرر من قيود رأس المال والعمال، وأصبح الاعتماد على المعرفة بشكل كلي فيه، ونقصد بهذه المعرفة المعرفة العلمية تقوم على البرهان ومحاكاة الميدان وإنتاجها يتم بشكل أساسيا، إذن هي حصيلة الحقائق والأفكار والمعتقدات والمعاني والرموز التي تتكون لدى الفرد وتنبع من البيئة الواقعية المعاش والثقافية التي تحيط به ككل، إن المعرفة العلمية نعني بها المعلومات والمعارف والمهارات الفكرية العلمية والثقافية التي تنمي لدى المختصين القدرة على استخدام منهج التفكير العلمي في مختلف جوانب حياته ويبتعد عن الغيبيات قدر الإمكان، و كذلك نشر المعرفة العلمية يجب ينمو زيادة الوعي بالأفاق الجديدة التي تنتظر المختصين بخصوص نشر المعرفة، وخاصة في المجال العلمي، المعرفي والثقافي.

الهوامش:

---

[1] محمود زيدان: نظرية المعرفة عند مفكري الاسلام و فلاسفة الغرب المعاصرين،ط1، دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، 1989، ص 180.

[2] عبد الحكيم الفيتوري: المعرفة الانسانية بين الجمود والتطور (مسيرة المعرفة في الغرب، متاحعلى: http://www.a-znaqd.com/alsowol2.htm يوم 2013/08/19 على الساعة 16:45.

[3] محمود زيدان: مرجع سابق، ص 230.

[4] شفيق ابراهيم الجبوري: علم اجتماع المعرفة عند ابن خلدون، ط1، دار غيداء للنشر و التوزيع، عمان، 2012، ص 63.

[5] عبد الستار العلي و آخرون: المدخل إلى إدارة المعرفة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان–الأردن، 2006، ص 56.

[6] حسين عبد الحميد رشوان، نظرية المعرفة و المجتمع "دراسة في علم اجتماع المعرفة"، مؤسسة شباب الجامعة، دط، الاسكندرية، 2008، ص127.

[7] نبيل رمزي: سوسيولوجيا المعرفة، (د.ط)، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2001، ص11.

[8] محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع،(دط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية–مصر، 2006، ص 61.

[9] Harris and Henderson: " a Better Mythology for System Design, "Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems, New York: ACM Press, 1999, p 92).

[10] فريديريك معتوق: الموسوعة الميسرة في العلوم الاجتماعية عربي–إنجليزي–فرنسي،ط1،مكتبة لبنان ناشرون، بيروت–لبنان،2012، ص 154.

[11] هالة اسماعيل بغدادى، صناعة المعرفة و قيود الحرية، دط، المكتب الجامعي الحديث، 2011، ص 10.

[12] حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سابق، ص 11.

[13] عدنان داود محمد العذاري و هدى زوير مخلف الدعمي: الاقتصاد المعرفي و انعكاساته على التنمية البشرية،ط1،دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2016،ص 79.

[14] نعيم إبراهيم الطاهر: إدارة المعرفة،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع و جدارا للكتاب العالمي للنشر و التوزيع،عمان،2009، ص 30.

[15] ابراهيم الخلوف الملكاوي: إدارة المعرفة الممارسات و المفاهيم، ط1،مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان– الأردن،2007.، ص 18.

[16] نعيم إبراهيم الطاهر: : مرجع سابق، ص 33.

[17] ابراهيم الخلوف الملكاوي: مرجع سابق، ص ص (36–38).

[18]) بسام محمود المهيرات: إدارة المعرفة في تكنولوجيا المعلومات، ط1، دار جليس الزمان للنشر و التوزيع، 2012.، ص 16.

الأساس الاجتماعي للمنهـــــــــــــاج التربوي

د. فوزي لوحيدي : جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي : الجزائر

الملخص :

إن من وظائف التعليم الأساسية نقل القيم الثقافية والاجتماعية والمضامين الاجتماعية المتفق على قبولها من طرف المجتمع ، وهذه المضامين هي ذلك النسق من القوانين التي تلزم الفرد على الاستجابة للصورة التي كونها عليه المجتمع، ولا يهمها انطباق الصورة مع جوهرها ، وتكون هذه المضامين من التصورات الجمعية المؤدية إلى تصورات معينة للروابط الاجتماعية، والمضمون الاجتماعي هو الذي يعطي للعلاقة الاجتماعية صورتها في المجتمع من خلال أعراف وأمثال وحكم ، ومن خلال رمزية الانضباط والنظام والمسؤولية ، ومن خلال تحمل نتائج القوانين والأوامر وتبعات القرار، ونتائج العلاقات التي تقوم بين مختلف الأفراد ، والشعور المشترك و المتباين بالتمايز الوظيفي وتقسيم العمل وفق المضمون الاجتماعي المعمول به .

الكلمات المفتاحية: المضامين الاجتماعية ، الثقافة، المنهاج التربوي، التعلم، التربية.

The social basis of the educational curriculum

Abstract:

The essential role of education is to transmit or convey the cultural and social values which are common and shared between the society members .These guaranteed or ensured values oblige the society members to apply and act them ,hence they will reveal the great position and features of the real aspect of the society .These social links and guaranteed features give the real and concrete figure of the society from the traditions and customs and jokes and proverbs and from the symptoms of responsibility , applying the roles and instructions , conclusion of social relation competency and self between members : common sense , feelings refer to the degrees of tasks and activities sharing tasks according to social rules and laws

Key words: Social implications, the culture, Educational curriculum, Learning, Education**.**

مقدمة

يشتمل الأساس الاجتماعي عوامل عديدة، يمكن أن يأخذها مصمم المنهاج بعين الاعتبار عنـــد التخطـــيط للمنهاج التربوي، ومن أهم هذه العوامل : العوامل التاريخية والجغرافية والاجتماعية والاقتصـــادية والحـــراك الاجتماعي، والعوامل السياسية والديمقراطية والقومية والحضارية، علاوة على العوامل الثقافية وما يعتريهـــا من تغير يطرأ على أهداف المؤسسات الاجتماعية وبنيتها ووظائفها، داخل النظام الاجتماعي في المجتمعـــات الإنسانية.

ويمكن تلخيص المعالم العديدة التي تدخل في مكونات الأساس الاجتماعي لبناء المنهاج التربوي في محددات أساسية هي :

محددات تتعلق بالبيئة ومكوناتها .ـــ محددات تتعلق بالمجتمع ومكوناته .ـــ التركيب السكاني .ـــ محـــددات تتعلق بالثقافة ومكوناته.

1) تعريف المنهاج التربوي:

ربما يكون تعريف المنهاج الدراسي في بعض الحالات أصعب التعريفات جميعا، فقد استخدم مصطلح منهج بمعان كثيرة منذ بداية تكوين مجال المناهج، لفه طبيعة الاختلاف ومداه، فأنه قد يكون من المفيد أن نستعرض التعريفات التي وضعت من قبل المعاجم والقواميس وبعض الكتب في هذا المجال .

تعريف المنهاج لغة: يعرف المنهاج لغة بأنه الطريق البيّن الواضح، ومنهج الطريق وضوحه، والمناهج كالمنهج، قال تعالى:" وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ" المائدة 48 وفي قول ابن عباس رضي الله عنهما:" لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركهم على طريقة ناهجة .

و المنهج كما يقول ابن كثير هو الطريق الواضح السهل[1].

ويرجع مصطلح المنهج أو المنهاج curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سباقا يتم في مضمار ما، والذي كان يقام في مضمار ما من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول مطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها، وبالتالي يكون معنى المنهاج أو المنهج الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وإذا رجعنا إلى المعاجم اللغوية لكلمة منهج ومنهاج وكلمة ناهجة، نجد أن كلمة منهج لغة تعني الطريق الواضح .[2]

تعريف المنهاج اصطلاحا: أما من الناحية الاصطلاحية فيوجد اختلاف وتداخل في تعريف المناهج عند الباحثين وهي:

يعرف قاموس وبستر Webster المنهج على أنه :" مقرر دراسي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية" .

ويعرفه قاموس التربية بثلاث تعريفات هي :

1) مجموعة من المقررات الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة.

2) خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة، ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة معينة .

3) مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية .

بينما تعرف دائرة معارف المربي المنهج بأنه :" مجموعة الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة "

أما إذا تتبعنا تعريفات علماء المناهج الأوربيين فإننا نجدهم قد انقسموا في تعريفهم للمنهج إلى خمسة اتجاهات كل حسب خلفيته وخبرته التربوية والحياتية من جهة، والتطورات في العلوم بصفة عامة وفي ميادين التربية وعلم النفس بصفة خاصة من جهة أخرى، وفيما يلي ذكر ملخص لهذه الاتجاهات :

الاتجاه الأول : المنهج كمجموعة من المواد الدراسية : ويمثل هذا الاتجاه النظرة التقليدية للمنهج ومن أبرز دعاة هذا الاتجاه آرثر بستور **artherbestor 1956** و روبرت هتشنز **robert hutchins 1965** و كانساس**kansas 1958** وماكسيا **maccia 1965** حيث يتفقون على تعريفين للمفهوم التقليدي للمنهج يتمثلان في:

1) المنهج هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المختصون إعدادها وتأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعلم الطلاب على تعلمها أو دراستها، هنا يكون المنهج مرادفا للمادة الدراسية .

2) المنهج هو محتوى المقررات الدراسية الذي يشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين، هنا يكون المنهج مرادفا للمحتوى المعرفي .

الاتجاه الثاني : المنهج كخطة تعليمية تعلمية، ويمثل هذا الاتجاه كل من هيلدا تابا **h.taba 1962** و مكدونالد **j.macdonald 1965** بوشامب **beaucchaump1980** الذين يلاحظ من تعريفاتهم أن المنهج يعتبر خطة معدة مسبقا، أو كوصف للنشاطات تسبق عملية التدريس ومسجل على الورق يفيد فقط واضع المنهج أو الباحث في عملية المنهج فما عليه إلا أن يتوجه إلى الأرشيف الذي يحفظ فيه خطة المنهج ويطلع عليها ويقوم بدراستها، كما أن المدرس يتسلم المنهج كخطة لتدريسه للتلاميذ، ولكن هل المنهج المسجل على الورق (الوثيقة/الخطة) يمثل أو يعبر عن النشاطات و الممارسات التي تنفذ فعلا داخل غرفة الصف ؟ من المفترض أن المدون المرجو لا يختلف عن المنفذ فعلا، فينبغي أن يتطابق المكتوب مع المنفذ، ومع ذلك نلاحظ عند تطبيق المنهج المكتوب في المدرسة أنه يختلف كثيرا أو قليلا عن المنهج المنفذ .

الاتجاه الثالث : المنهج كوصف لمخرجات التعلم : يركز أصحاب هذا الاتجاه على المنهج كسلسلة منظمة من نتائج التعلم المقصود، فيرى جونسون **johnson 1961** أن المنهج هو سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنتظمة في بناء معين، أما أنلو **inlow** فيرى أن المنهج هو الجهد المركب الذي تخططه أي مدرسة لتوجيه تعلم تلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا، كما عرفه كل من نجلي و ايفانز **naegley et evans 1970** بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتلاميذها لتساعدهم على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وفقا لقدراتهم، وعرفه كل من بوفام وباكر **popham et paker 1970**أنه جميع النتائج المرغوبة من التدريس، كما عرفه سشيرو schiro 1978 بأنه مخرجات عملية تطوير المنهج التي قصد من استخدامها تخطيط التعليم[3] .

الاتجاه الرابع : المنهج كخبرة تعليمية تعلمية : ويعرف أصحاب هذا الاتجاه المناهج بأنه جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، ويلاقي هذا المفهوم قبولا واسعا لدى كثير من المربين، لكون المنهج المبني على أساس الخبرات الإنسانية أكثر التصاقا بحاجات المتعلمين، وأقوى إشباعا لميولهم واهتماماتهم .وينتصر لهذا الرأي كل من كازويل وكامبل **caswell et campell 1935**هورلد رج **haroldrugg** ورالف تايلر **ralph Tyler 1957** و كارني وكوك **kearny etCook 1960** و أوليف **Oliver 1978**، الذين يتفقون على أن ما يتعلمه التلاميذ لا يقتصر على المقررات الدراسي التقليدية، ولكنه يتأثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ببيئة المدرسة كلها، بمعنى أن كل ما يؤثر في المتعلم ينبغي أخذه في الاعتبار عند النظر في المنهج .

الاتجاه الخامس : المنهج كنظام رباعي : حيث يمكن تعريف المنهج الدراسي كنظام بأنه نسق أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهج وعناصر المنهج[4].

أما إذا تعرضنا للتعريفات العلماء العرب فأننا نجد:

– يعرف حسن شحاتة المنهاج بأنه: مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة، جسميا وعقليا واجتماعيا ودينيا[5].

يتضح من خلال هذا التعريف أن المنهاج، خبرات مخططة من أجل تحقيق نمو شامل للبشر، كما يكشف هذا التعريف على أن النمو يجب أن يكون طبقا لأهداف تربوية.

– ويعرفه كوثر حسين كوجك بأنه: تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منتظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، سواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أم تدريبية[6].

يتضح من خلال هذا التعريف أن المنهاج تخطيط وتنظيم لكل ما يقوم به المتعلمين بشكل منظم ومقصود.

– كما يعرفه على أحمد مدكور: بأنه مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، بقصد تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف المنشودة[7].

و يشير هذا التعريف إلى أن المنهاج هو خبرات مقدمة للتلاميذ، من المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية، كما نفهم من هذا التعريف أن خبرات المنهج تهدف إلى تعديل سلوكيات المتعلمين من أجل الوصول إلى الغايات المسطرة.

الأساس الاجتماعي للمناهج التربوية :

يراعي مهندس المنهاج في هذا الأساس، إدخال العناصر التي تجعل المنهاج التربوي مرتبطا بالنظام الاجتماعي ومنتميا إلى هويته وصادقا مع مشكلاته الأساسية، وأداة فعالة تمكنه من القدرة على التكيف ومواجهة التغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي، بكل مضامينه البيئية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، لضمان المحافظة على كيان المجتمع والعمل على استمراره وتحقيق إنمائه وتطويره من أجل التوازن الثقافي بصورة مستمرة.

ويشتمل الأساس الاجتماعي عوامل عديدة، يمكن أن يأخذها مصمم المنهاج بعين الاعتبار عند التخطيط للمنهاج التربوي، ومن أهم هذه العوامل : العوامل التاريخية والجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والحراك الاجتماعي، والعوامل السياسية والديمقراطية والقومية والحضارية، علاوة على العوامل الثقافية وما يعتريها من تغير يطرأ على أهداف المؤسسات الاجتماعية وبنيتها ووظائفها، داخل النظام الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية.

ويمكن تلخيص المعالم العديدة التي تدخل في مكونات الأساس الاجتماعي لبناء المنهاج التربوي في محددات أساسية هي :

محددات تتعلق بالبيئة ومكوناتها .ـ محددات تتعلق بالمجتمع ومكوناته .ـ التركيب السكاني .ـ محددات تتعلق بالثقافة ومكوناته.

أ) محددات البيئة ومكوناتها : ونقصد بالبيئة الطبيعية التي تحيط بالمجتمع وتشتمل على المكونات المادية التي تتعلق بطبيعة الأرض وطبيعة المناخ وطبيعة مصادر الثروة المعدنية والزراعية والحيوانية، وغير ذلك من عناصر مادية توجد في البيئة الطبيعية . [8]

إذ يولد الإنسان في بيئة تتكون من أشياء ذات خصائص معينة، كالأرض والسماء والماء والهواء، واللون والصوت واللمس والحرارة والضوء، وحتى النبات والحيوان فهما من عناصر البيئة الطبيعية على الرغم من خصائصهما البيولوجية، هذا ويلاحظ أن عناصر البيئة الطبيعية سابقة على وجود الإنسان، وهي لاشك مستمرة على مسرح الحياة بعد فنائه.[9]

تشكل البيئة الطبيعية التي يعيش فيها المجتمع إثارة خاصة لأفراده، وحتى تتم الاستجابة الحقيقية من المجتمع إلى البيئة، فإنه يجدر أن يتشكل مستوى من علاقات الفكر والوعي والفهم والعقل والسيطرة، و المراقبة والتنبؤ بين البيئة والمجتمع، ويلجأ المجتمع إلى التربية لتساعده على هذه المهمة، والتربية بدورها تلجأ إلى المنهاج التربوي، ليأتي دور مصمم المنهاج في تكوين هذه العلاقة .

ويقترح الدكتور محمد الخوالدة مجموعة من الأفكار والإجراءات التي تساعد مخططي المنهاج التربوي على تحقيق هذه الغايات وهي :

- تحديد طبيعة البيئة المادية التي تحيط بالمجتمع وما تشمل عليه من مجالات وأبعاد .
- تحليل البيئة الطبيعية المحيطة بالمجتمع، إلى مكوناتها الأساسية، وإظهار ما فيها من إمكانات، سواء أكانت جغرافية أم مناخية أم حيوانية أم نباتية أم معدنية، أم غير ذلك من معطيات .
- تصنيف مكونات البيئة الطبيعية إلى حقول معرفية تتفق مع التصنيف المعرفي السائد في النظام المدرسي أو التربوي.
- تحديد الاحتياجات الملحة، الاحتياجات المنتظرة في ضوء حركة التنمية وموجاتها داخل المجتمع .
- وضع الخطط التنموية التي تمكن المجتمع من تشكيل البيئة الطبيعية وإعادة صياغتها وتكييفها لخدمة الواقع الاجتماعي الحضاري، عن طريق معرفة إمكانات وخصائص البيئة وكيفية استغلالها والمحافظة عليها .
- تحديد أدوار المؤسسات العاملة في المجتمع في عملية التوعية والمحافظة على البيئة .

وعلى المنهاج أن يراعي في ذلك ما يلي:

- أن تنطوي أهداف المنهاج العامة والخاصة على ما يؤكد على إحكام العلاقة بين المجتمع والبيئة الطبيعية .
- تزويد المنهاج بالمحتويات والمعلومات والخبرات التي تمكن أفراد المجتمع من معرفة البيئة ووعيها، والوقوف على إمكاناتها وما فيها من مشكلات حقيقية .
- تزويد المنهاج بالطرق والأساليب والقيم والاتجاهات والحقائق التي تمكن الأفراد من التعامل مع البيئة والتكيف معها، باكتساب الخبرات المربية التي تمكنه من استعمالها في تنمية البيئة والمحافظة عليها .
- إدخال نموذج معرفي وإنتاجي يساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث في البيئة الطبيعية .

ب) محددات المجتمع ومكوناته :المنهاج وسيلة التربية في تحقيق أغراضنا والتربية في أساسها عملية اجتماعية وسيكولوجية في الوقت نفسه، فهي انعكاس لما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط سلوك، وغير ذلك من الألوان الثقافية، التي تسود هذا المجتمع وهي كذلك أداة المجتمع في صنع أفراده، وتكوين الشخصية للفرد، فهي في فلسفتها وأهدافها الاجتماعية، وفي برامجها التعليمية، تعكس بدرجات متفاوتة، الخبرات والظروف والمواقف والآمال والمخاوف والمطامح التي تعيش فيها جماعة من الناس أو مجموعة ثقافية من البشر، في فترة محددة من الزمان، فالتربية من الناحية العلمية لم يحدث عبر تاريخها الطويل أن نُظمَت أو أُديرَت من فراغ أو على أمور لا تقع في دائرة المجتمع[10].

ولهذا فإن المنهاج التربوي يتحمل مسؤولية اجتماعية خطيرة، بفضل ما يحتله من مكانة في العملية التربوية نفسها من ناحية، وبفضل ما يعود عليه النظام الاجتماعي في تحقيق افتراضات أساسية لمواجهة التغيرات الاجتماعية المتسارعة، ويتولى المنهاج التربوي وظائف اجتماعية عديدة لها أهميتها في بناء المجتمع وصيانته والمحافظة على كيانه وإنمائه وتحقيق غاياته .

ومن هذه الوظائف ما يلي :

- المنهاج التربوي وسيلة المجتمع و التربية في تحقيق أهدافها التربوية وتنشئتها المدرسية
- المنهاج التربوي السبيل المناسب لإعداد الأفراد لمجتمع معاصر بكل مقوماته، ومجتمع المستقبل بكل آماله وتطلعاته .
- المنهاج هو البيئة التي يوضع الأفراد في إطارها بصورة سوية .
- المنهاج يمثل اتجاهات المجتمع وهيئاته .
- المنهاج يعبر عن اتجاهات المجتمع وميوله وآماله، عن قيمه وتراثه.
- المنهاج يمثل النموذج المعرفي لبناء شخصية الفرد والجماعة .
- المنهاج آلية المجتمع في تعظيم دور الفرد وإنتاجيته[11] .

وهذا يستدعي أن تتضمن المناهج التربوية في كل مراحل الدراسة، وخاصة المرحلة المتوسطة التي يكون فيها التلميذ في مرحلة المراهقة، حيث يتم بناء الشخصية وبلورة نمط من السلوك يفترض فيه أن يسـاير المجتمـع ويحبك وفق الحبكة المؤثر داخل النظام القيمي لهذا المجتمع ما يلي :

- تحديد الاحتياجات الأساسية للفرد والمجتمع، وحصر المشكلات الجوهرية، وإدخالها في مضمون المنهاج التربوي، حتى يكون للتعلم معنى ودلالة على مستوى الفرد والجماعة.
- العمل على تكامل الخبرة التعليمية التي تتصل بروح العمـل الجمـاعي، وتأكيـد الاتجاهـات التعاونيـة الديمقراطية والمشاركة في اتخاذ القرار لتكوين عقلية قيمية عامة بين أفراد المجتمع.
- إدراك أن عالم اليوم غير عالم المستقبل، لذلك علينا أن نعلم الأجيال القدرة على الاستقلال فـي التفكيـر، وقبول الجديد في الاجتهادات واختلاف الآراء والمفاهيم حول مفهوم الحياة الاجتماعية وتطويرهـا . لقـد أدرك عمر بن الخطاب رضي الله عنه هذه الحقيقة فأشار بحكمته وبصيرته إلى مقولة رائعة هي : " علموا أولادكـم غير ما تعلمتم، فأنهم سيعيشون عصرا غير عصركم " .
- يجب أن تكون خبرات المناهج وبرامجها متنوعة ومرنة، بحيث تستوعب المتغيرات الجديدة فـي مجـال المعرفة أو في مجال المهارات أو مجال التدريب الفني الذي يتلاءم مع ظروف المجتمع وإمكاناتها واحتياجاتـه وتساعد في تطوير المجتمع وأفراده[12] .

كل ذلك في سبيل تكوين مجتمع جديد، يتضمن الأصالة والمعاصرة، بما يشتمل عليه من جذور تراثيـة تؤكد هوية المجتمع وما يحتوي عليه من أنماط معرفية حديثة تساعد على تطوير المجتمع وتحديثه .

والمجتمع الحديث، هو مجتمع ديمقراطي فيه العدل الاجتماعي، الذي يساوي بين أفراده، فيـه الشـورى وتبادل الحوار في سبيل تعقيل القرارات للصالح العام، وينظر إلى التغيير على أنه قاعدة أساسية وليس حالـة طارئة أو استثنائية، وأن الأفراد فيه يدركون بوعي عمليات تفكيرهم، وإقبالهم على اختيار الأساليب العمليـة والمواقف المنطقية في كل ما يذهبون إليه داخل المجتمع .

ج) التركيب السكاني: نقصد بالتركيب السكاني، في هذا المقام، بعض المكونات الأنثربولوجية الديمقراطية التي تشكل تأثيرا على النظام التربوي وعلى المنهاج كمدخل من مدخلاته، ويشمل التركيب السكاني على خمسة أبعاد هي :

بعد الانفجار السكاني : يراعى في هذا البعد الأفكار والحقائق، والظروف والإمكانات التي تتعلق بالسكان وتزايدهم، وانعكاس ذلك على النظام التربوي، وتثار هنا بعض المشاكل التي يتسبب فيها الانفجار السكاني في الوطن العربي مما يخلق عدم التوازن بين عدد السكان والنظام التربوي، كعدم استيعاب كل الأطفال الذين في سن التمدرس والتسرب والرسوب والأمية وازدحام الأقسام ونقص الكفاية والاهتمام بالكم...الخ .

البعد اللغوي : إذا تعددت اللغة في المجتمع الواحد فإن ذلك يسبب مشكلات للنظام التربوي، وذلك بسبب ما تصنعه من أعباء، ومما يجب مراعاته في هذا البعد، أن اللغة التي تسود الوطن العربي هي اللغة العربية، وأن هناك بعض الأقليات التي تحاول إدخال لغات أجنبية في النظام بصورة معادلة للغة العربية، تمهيدا لتحل محلها في التحدث والتفكير إلا أنها محاولات غير ناجحة، وهنا يأتي دور المنهاج التربوي في تعزيز اللغة العربية، فكرا وكلاما وتفاعلا وتواصلا واتصالا ودلالة للمعاني والمفاهيم والقيم التي تحملها ورموز اللغة وهي تفاعل في البنية الاجتماعية.

بعد التكوين العنصري: يعد التكوين العنصري للسكان داخل المجتمع من العوامل المؤثرة على نظام التعليم بما تفرضه التركيبة الاجتماعية، بسبب الاختلافات في العروق والسلالات والقوميات والتباين في الجذور العرقية الأمر الذي يفرض نظاما تربويا يواجه حاجات المجموعات السكانية المختلفة ضمن إطار المجتمع الواحد[13].

البعد المعيشي والاقتصادي للسكان : ويراعي مخطط المناهج التربوية في هذا البعد ما يلي:

ـــــ أن تتضمن أهداف المناهج التربوية هموم ومشكلات وإمكانات البيئة الاقتصادية والجغرافية والسكانية .

ـــــ أن تراعي المناهج التباين البيئي والاقتصادي والمعيشي والجغرافي وذلك بإدخال الحقائق والمعلومات التي ترتبط بهذه العوامل من حيث شرحها وتفسيرها ووعيها والعمل على استثمارها وتطويرها .

ـ رفد المناهج بالكفايات والخبرات الملائمة لكل لون من ألوان الحياة المعيشية في بيئة اجتماعية ما[14] .

د) محددات الثقافة ومكوناتها

تشكل الثقافة ومكوناتها البعد الرابع للأساس الاجتماعي الذي يراعى في بناء المنهاج التربوي، وحتى نقف على ارتباطه بالأساس الاجتماعي للمنهاج، نرى أنه من المفيد أن نقوم بدراسة الثقافة من الجوانب التالية :

المجتمع بيئة الثقافة : ترتبط الثقافة بالمجتمع ارتباطا عضويا، فهي توجد في البيئة الاجتماعية، وفي داخلها تتكون، ومن أجلها تدرك وتفهم وتتكيف، وفي إطارها تعيش وتنتقل، فبالثقافة يحيا المجتمع ويتطور ويحمل معاني الخير إلى أبنائه وإلى غيره من المجتمعات، ومن هنا وجب اللجوء إلى التربية في سبيل صياغة الوجه

الحضاري للمجتمع ألا وهو نوعية الثقافة فيه، وأن أفضل وسيلة تعين التربية على تحقيق هذا الهدف هي المناهج التربوية[15] .

مفهوم الثقافة ودلالتها: ومما يجدر الإشارة إليه هنا أن أكثر من عرفوا التربية توجهوا إلى أنها جهد بشري خالص ونسوا أو تناسوا عن قصد المعونة الإلهية في هذا، وما قام به الأنبياء والمرسلون من جهد عظيم في بناء التراث الثقافي الإنساني وذلك بفضل ما نزل عليهم من نور الوحي الإلهي.

ويكمن دور التربية ومناهجها في أنها تقوم بأدوار منها :

ــ أن يقوم المنهاج باعتباره وسيلة للتربية، بوظيفة نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل وذلك بأن يقدم أرفع أنموذج من التراث الثقافي إلى المتعلمين في جميع مراحل التعليم.

ــ أن يتولى المنهاج التربوي وظيفة تحليل التراث الثقافي ونقده وتقويمه.

ــ أن يتولى المنهاج التربوي وظيفة تشكيل خصائص سلوكية في الإنسان، أهمها تشكيل الفكر الناقد والمبادأة والإبداع والابتكار.

ــ أن يتولى المنهاج التربوي إحداث التكامل والتوازن والربط بين خبرات المنهاج وبين الواقع الثقافي في البيئة.

ــ وللمنهاج وظيفة خاصة نحو الثقافة هي تدعيم مفهوم الأصالة والمعاصرة أي التجديد والتبشير بهذا المبدأ عند التلاميذ، عن طريق ما يتضمنه المنهاج التربوي من أفكار ومفاهيم وقيم، تشد الإنسان إلى جذوره الثقافية الأصيلة[16].

موجهات في العلاقة بين المنهاج والثقافة: يجدر بالنظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات، أن يكون منتميا إلى التراث الثقافي في البيئة التي يشتغل فيها، وذلك بتشكيل علاقة ولاء مع التراث الثقافي والاعتزاز به، تقديرا لما يحمله هذا التراث من مفاهيم وأفكار ومعتقدات وقيم ومعاني وأخلاقيات وأساليب حياتية، من أجل أن يظل النظام التربوي مخلصا لتراثه، حاملا لهويته عاملا على تأصيله، مؤديا لرسالته، في نقله والمحافظة عليه وتطويره .

وإذا كان المنهاج التربوي هو أداة المجتمع لتحقيق أغراضه الاجتماعية والثقافية، فإن المنهاج التربوي هو وسيلة النظام التربوي في إدراك أهدافه العامة ذات العلاقة بالمتعلم والمجتمع والتراث الثقافي، وغير ذلك.

وحتى ينسجم المنهاج مع هذه المهمة، ويتحمل مسؤولياته الأخلاقية تجاه التراث الثقافي للمجتمع، فإنه يتوجب على مصمم المنهاج التربوي أن يراعي تشكيل علاقة انتماء بين المنهاج وبين التراث الثقافي ويمكن تحقيق ذلك بمراعاة الإجراءات والموجهات التالية :

أن تتضمن المناهج التربوية العموميات الثقافية المشتركة التي تعمل على توحيد الاتجاهات والاستجابات والمواقف.

أن تشتمل المناهج التربوية المكونات الرئيسية للثقافة في البيئة الاجتماعية.

أن تحتل الخصوصيات الثقافية مكانة في المنهاج التربوي.

صنع معادلة من الشمول والتكامل بين المضمون الثقافي الذي يشتمل عليه المنهاج التربوي.

أن تتضمن المناهج التربوية جميع العناصر التي تؤكد أن الثقافة ظاهرة إنسانية مكتسبة يتصف بها الإنسان دون غيره من الكائنات.

أن تؤسس المناهج التربوية على مفهوم مبدأ التأصيل والتجديد للثقافة لتكون معاصرة.

أن يؤسس المنهج على مفهوم الإشباع والتكيف مع البيئة الثقافية.

أن تؤسس المناهج التربوية على أساس مبدأ المرونة والتجديد .

خاتمة

إن المنهاج حتى يخدم المجتمع خدمة ايجابية ، يجب أن يؤسس على قواعد هذا المجتمع من قيم وثقافة وعادات وتقاليد ، ولقد حاولت في هذه المقالة أن أبين الأسس الاجتماعية التي يبنى عليها المنهاج التربوي كي يؤدي المهمة الاجتماعية المنوطة به ، كي أساعد بها الدارسين في هذا التخصص والعاملين في هذا الميدان .

الهوامش

1 على أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 13.

2 رشدي احمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ط2، 2009، ص16 .

3 نفس المرجع ، ص 17 .

4 نفس المرجع، ص 20 .

5 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة، 2001، ص ص 17 18.

6 كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، (نشر – توزيع – كتابة)، ط2، القاهرة، 2001، ص 13.

7 علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 13.

8 محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن ، ط 2، 2007، ص140.

9 Smith . othanel b. et. Al . fundamental of curriculum development . world book co 1957.

10 محمد علي صلاح علي مجاور، فتحي عبد المقصود الديب،أسس المنهج المدرس وتطبيقاته التربوية،دار القلم،ط4،الكويت،1977، ص 165.

11 محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص 144.

12 نفس المرجع ، ص 148.

13 نفس المرجع ، ص ص 150 151.

14 نفس المرجع ، ص 152.

15 نفس المرجع ، ص 155.

16 نفس المرجع ، ص156، 157، 158.

نموذج الانحدار اللوجستي: مفهومه، خصائصه، تطبيقاته
"مع مثال تطبيقي للانحدار اللوجستي ثنائي الحدين على برنامج spss"

أ. محمد أمين دعيش : جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2 : الجزائر
أ. محمد ساري: جامعة ابو القاسم سعد الله– الجزائر02: الجزائر

ملخص:

تعتبر معادلة الانحدار اللوجستي، من بين الطرق الإحصائية اللابارومترية الحديثة الموضوعة للتنبؤ بمجموعة المتغيرات الكيفية (الإسمية أو الرتبية)، وتعد كاختبار بديل عن معادلة الانحدار الخطي بنوعيها البسيط والمتعدد، كذلك تخضع هذه المعادلة لمفاهيم النموذج من حيث إمكانية اختبار أثر النسق الكلي لمجموعة المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، ومن حيث توظيفها لمفاهيم معايير المطابقة النمذجية.

تسعى هذه الورقة إلى وضع تمهيد للانحدار اللوجستي بأنواعه مع توضيح مفهومه وتحديد خصائصه وشروط تطبيقه، ومن ثم وضع مثال تطبيقي للانحدار اللوجستي الثنائي من خلال برنامج SPSS.

الكلمات المفتاحية : الانحدار اللوجستي، النماذج، الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين.

Logistic Regression Model : Concept, characteristics, applications
"With an example of abinary logistic regression in SPSS"

Abstract:

The logistic regression equation is one of the modern nonparametric methods, developed to predict a qualitatives variables (nominal or ordinal). It is considered as an alternative test for the simple and multiple linear regression equations. This equation is subject to the concepts of the model in terms of The possibility of testing the set overalllayout affect of the independents variables on one qualitative dependent variable , and to its use of thegoodness of fit modeling concepts.

This paper aims to put an Introduction to the different logistic regression types, clarifying its concept, defining its characteristics and its application conditions, and thenapply it in a practical example of the binomial logistic regression using SPSS program.

key words : Logistic regression, **Models , Binomial logistic regression.**

مقدمة:

يقترن مفهوم التنبؤ بالعلم من حيث اعتباره هدفا من أهدافه، فبالإضافة إلى الوصف والتفسير يهدف العلم إلى وضع أسس وقواعد للظواهر الوجودية قصد إتاحة إمكانية التنبؤ بهذه الظواهر قبل حدوثها، وذلك اعتمادا على معايير ومؤشرات والتي تُخضع مفهوم الظاهرة المراد التنبؤ بها إلى مفهوم آخر يقترن بالتنبؤ هو مفهوم السببية، فحيثما توفرت المؤشرات وتحققت المعايير تعتبر هذه الأخيرة كسبب لتظاهرة تعتبر كنتيجة لها، مثلما هو الحال مع التنبؤ بأحوال الطقس ودرجات الحرارة بالاعتماد على مؤشرات (معطيات) آنية، ويظهر أن التنبؤ العلمي بالظواهر لم يكن حديث العهد بل له امتداد في تاريخ العلم بدءا من مفاهيم ' لابلاس' للاحتمالات ومحاولته وضع نموذج للتنبؤ بأحوال الطقس، وصولا إلى المفاهيم والقواعد الحديثة في التنبؤ والتي يعتبر الانحدار اللوجستي أحدها، حيث اقترن ظهور معادلات ونماذج الانحدار اللوجستي، مع إشكالية تطبيق نماذج الانحدار الخطي في التنبؤ بالمتغيرات التصنيفية والرتبية، وضرورة كون المتغير المتنبئ به في مستوى النسب أو مسافات المتساوية (كميا)؛ كذلك وُجوب خضوع المتغيرات للشروط البارامترية من توزيع طبيعي وكبر حجم العينة..... لتكون

نماذج الانحدار اللوجستي كبديل عن هذه الأخيرة والتي سمحت بإمكانية وضع نماذج تنبؤية بالنسبة للمتغيرات الكيفية؛ كذلك بالنسبة للمتغيرات التي لا تخضع للشروط البارامترية. تسعى هذه الورقة إلى وضع تمهيد للانحدار اللوجستي بأنواعه مع توضيح مفهومه وتحديد خصائصه وشروط تطبيقه، ومن ثم وضع مثال تطبيقي للانحدار اللوجستي الثنائي من وتوضيح الطريقة السليمة لقراءة مخرجات النموذج من خلال برنامجSPSS.

1-تعريف الانحدار اللوجستي:

في علم الاحتمالات، الانحدار اللوجستي هو نموذج يستخدم للتنبؤ باحتمالية وقوع حدث ما وذلك بملاءمة البيانات على منحنى لوجستي، يستخدم الانحدارُ اللوجستي عدة متغيرات منبئة (مستقلة) والتي يمكن أن تكون نسبية أو فئوية، أو إسمية، أو رتبية مقابل متغير متنبئ به (تابع) واحد على سبيل المثال: احتمالية إصابة فرد ما من عدم إصابته بمرض الربو يمكن التنبؤ بها من خلال معرفة معلومات حول الجانب الوراثي والمناعي للفرد وتقدير درجة التحسس لديه..... كذلك يدعى الانحدار اللوجستي logistic regression: " أيضا بالنموذج اللوجستي، حيث يقوم بتحليل العلاقة بين مجموعة من المتغيرات المستقلة ومتغير تابع يكون تصنيفيا Categorical، أو رتبياordinal من خلال تقدير احتمال وقوع حدث من عدمه عن طريق تركيب منحنى لوجستي"[1].

2- مجال استعمال الانحدار اللوجستي:

يوظف الانحدار اللوجستي عموما في الدراسات التي:

* تهدف إلى التنبؤ وشرح قيم متغيرات كيفية"[2]، حيث يعتبر أنسب أسلوب إحصائي في الدراسات التي تهدف إلى بناء نماذج تنبؤية ويكون المتغير التابع فيها متغير كيفيا.

* كذلك "يستعمل الانحدار اللوجستي بهدف التنبؤ باحتمالات حدث ما يكون في وضعية خطر"[3]، حيث يشاع استخدام الانحدار اللوجستي في المجال الصحي والطبي والايبيديملوجي، قصد التنبؤ بإمكانية الإصابة وتحديد عوامل الخطر وعوامل قابلية الإصابة التي تتعلق بالأمراض.

لذلك فهو يستعمل في مجالات حياتية كثيرة ويشاع توظيفه بشكل واسع في الطب والعلوم الاجتماعية، كما يستخدم في التسويق لحساب توقعات ميل المستهلك إلى شراء منتج ما أو امتناعه عن الشراء....

3- شروط تطبيق الانحدار اللوجستي:

هذا ويرتكز الانحدار اللوجستي على مجموعة افتراضات تعتبر شروطا أساسية وجب توفيرها قبل التطبيق هي:

- أن يكون المتغير التابع متغيرا اسميا ثنائيا بالنسبة لصنف الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين، أو تصنيفيا بالنسبة للانحدار اللوجستي متعدد الحدود، أو رتبيا بالنسبة للانحدار اللوجستي الترتيبي.

- أن يحتوي النموذج على أكثر من متغير مستقل، يكون في المستوى التصنيفي أو الترتيبي أو الفئوي أو النسبي.
- أن يحتمل المتغير التابع احتمالا واحدا لكل فرد، بمعنى لا يمكن أن يكون الفرد في فئتين في نفس الوقت mutually exclusive كأن ينتمي الفرد إلى مرضين في نفس الوقت.
- وجب ألا يكون هنالك وجود للتعددية الخطية **multicollinearity**، والتي تعني عدم وجود ارتباطات قوية بين مجموعة المتغيرات المستقلة، كما يمكن قياس تقدير التعددية الخطية من خلال اختبار الخطية في برنامج spss.
- وجب أن تكون هنالك علاقة خطية بين المتغيرات المستقلة النسبية والتحويل اللوغاريتمي للمتغير التابع ويظهر هذا الشرط عند تطبيق نموذج الانحدار اللوجستي.
- لا يجب أن يكون هنالك قيم شاذة في المتغيرات المستقلة ويمكن تحديد القيم الشاذة من خلال اختبار mahalanobis testالمتوفر على برنامج spss[4].

4-أنواع الانحدار اللوجستي:

ينقسم الانحدار اللوجستي إلى ثلاث أنواع هي:

1. الانحدار اللوجستي الترتيبي ordinal logistic regression: حيث يتميز هذا النوع بتفسير أثر المتغيرات المنبئة (المستقلة) باختلاف مستويات قياسها على الاستجابات الرتبية بمعنى أن يكون المتغير التابع متغيرا ترتيبيا.
2. الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين binomial logistic regression: يدعى أيضا بالانحدار اللوجستي الثنائيbinary logistic regression، حيث يعتبر أشهر أنواع الانحدارات اللوجستية، ويستخدم الانحدار اللوجستي الثنائي في تفسير أثر المتغيرات المفسرة على الاستجابات الثنائية، بمعنى تفسير قدرة مجموعة من المتغيرات المستقلة 'المنبئة' ذات المستويات المختلفة على التنبؤ بمتغير واحد تابع يكون ثنائي التفرع dichotomousمثل (ذكر/أنثى، مريض/معافى...)[5]، لذلك فالقيم أما أن تكون موجودة (إيجابية) وتأخذ القيمة 1 أو غير موجودة (سلبية) وتأخذ القيمة 0، ولكون الباحث الإحصائي يهتم بوجود(تحقق) الاستجابات عند كل مستوى من مستويات المتغير المستقل الذي يعتقد بعلاقته بها، لذلك فإن متغير نسبة الاستجابة المشاهدة هو نسبة الاستجابات المتحققة (الايجابية) عند كل مستوى من مستويات المتغير التوضيحي، وهي نسبة متغيره من مستوى إلى آخر ويقترب توزيعها كثيرا من التوزيع الطبيعي عندما يكون حجم العينة كبيرا .

وتأتي معادلة الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين كالتالي:

$$\mathbf{Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \ldots + b_nX_n}$$

حيث:

Y تمثل المتغير التابع (الثنائي).

b_0تمثل الحد الثابت في معادلة الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين.

b_nX_nتمثل قيمة اللوجيت بالنسبة للمتغيرات المستقلة.

3. الانحدار اللوجستي متعدد الحدود multinomial logistic regression: وهو أحد أنواع الانحدار اللوجستي، حيث يعتبر " امتداد بسيطا للانحدار اللوجستي الثنائي، يتم استخدامه في حالة كان المتغير التابع يتكون من أكثر من فئتين تصنيفيتين أو اسميتين"[6]مثلا في تحديد المتغيرات المنبئة التي تتعلق بمجموعة من الأمراض عن غيرها.

ويشترك الأسلوبان (ثنائي الحدود ومتعدد الحدود) في مجموعة خصائص أهمها: أن كلاهما يعتبر نوعا من أنواع الانحدار اللوجستي والذي يتميز بأن يكون المتغير التابع متغيرا تصنيفيا أو إسميا، كذلك يعتبر كلاهما من التقنيات التي تستعمل بكثرة في الدراسات الطبية والابيديميولجية، وعموما الدراسات التي تحاول تحديد وتحليل عوامل الخطورة risk analysis لظاهرة ما، أما أوجه الاختلاف بينهما فتكمن في أن الانحدار اللوجستي الثنائي يستعمل في حالة كان المتغير التابع المتنبئ به تصنيفيا ثنائيا ويظهر هذا من اسمه، بعكس الانحدار اللوجستي الذي يستعمل في حالة كان المتغير التابع تصنيفيا يحتوي على أكثر من فئتين أو صنفين؛ وبالضرورة سيكون هنالك اختلاف رياضي في بناء معادلة كل أسلوب، كذلك في توظيف كل واحد منهما لنوع خاص من الطرق الإحصائية ومعايير المطابقة النمذجية goodness of fit.

5-مثال تطبيقي للانحدار اللوجستي الثنائي على برنامج **spss**:

وكمثال تطبيقي لنموذج الانحدار اللوجستي من خلال محاولة معرفة قدرة تنبؤ كل من متغير الدعم الاجتماعي والانفعالية السلبية بمتغير ثنائي هو(المرضى بالربو 40فرد/الأصحاء50 فرد) وبعد ترميز وتفريغ البيانات تظهر نتائج الاختبار كالتالي:

5-1 اختبار النموذج:

تسمى المرحلة الأولى من قراءة نتائج الانحدار اللوجستي بمرحلة اختبار النموذج، حيث يتم الحكم على نموذج الانحدار اللوجستي وقوته التنبؤية أو التفسيرية من خلال المقارنة بين نموذج الانحدار اللوجستي المتضمن للحد الثابت Constant فقط دون المتغيرات المنبئة، مع النموذج الذي يحتوي على المتغيرات المنبئة.

ولتتم عملية المقارنة بين النموذجين؛ يتم عرض نتائج النموذج قبل إدخال المتغيرات المنبئة، أو ما يسمى بـــ **'Block 0'** في نموذج الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين، حيث يظهر جدول **'Block 0'** كالتالي:

مراحل التكرار		قيمة دالة الإمكان الأعظم	المعادلة
			الثابت
Block 0	1	394,121	0.356

	2	394,121	0.356

يعتمد نموذج الانحدار اللوجستي على طريقة الإمكان الأعظم Maximum Likelihood في تقدير النموذج، حيث تقوم هذه الطريقة على إيجاد أقصى تقليص (من خلال تكرار عملية الحساب) للفرق بين قيم عناصر مصفوفة التباين أو الارتباطات بالنسبة للعينة وقيم عناصر مصفوفة التباين أو الارتباطات التي تولدت عن العوامل المستخرجة[7]، هذا وتبرز أهمية استعمال طريقة الإمكان الأعظم في أنها تتيح إمكانية استعمال مربع كاي Chi-Square للحكم على مطابقة النموذج للبيانات، ويوضح الجدول السابق العملية التكرارية لتقدير قيمة دالة الإمكان الأعظم، دون متغيرات منبئة، أين نلاحظ استقرار قيمة دالة الإمكان الأعظم عند درجة 394,121 بعد المرحلة الثانية من التكرار، حيث أصبح التغير الحادث في القيمة أقل من 0.01.

من ثم نأتي إلى فحص الجدول التالي والذي يمثل متغيرات معادلة الانحدار اللوجستي قبل إدخال العوامل المنبئة:

		قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة اختبار والد	درجة الحرية	الدلالة	نسبة الترجيح
Block 0	الثابت	**0.356**	**,137**	**2,254**	**1**	**,133**	**,814**

يوضح الجدول قيمة الحد الثابت والمقدرة بـــ: 0.356، وقيمة اختبار والد المقدرة بـــــ: 2.254 حيث تظهر أنها غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم قدرة النموذج على التنبؤ بالمتغير المستقل قبل إدخال التغيرات المنبئة، ويظهر الجدول التالي نسبة التصنيف الصحيح بالنسبة للمرضى والأصحاء بالنسبة لنموذج'**Block 0**':

القيم المشاهدة		القيم المتنبئ بها		
		متغير المرض		
		أصحاء	مرضى	نسبة التصنيف الصحيح
متغير المرض	أصحاء	**50**	**0**	**%100,0**
	مرضى	**40**	**0**	**%0,0**
النسبة المئوية الكلية				**%55,1**

يوضح الجدول نسبة التصنيف الصحيحة بالنسبة لمجموعة المرضى ومجموعة الأصحاء وذلك في النموذج الذي لا يحتوي على المتغيرات المنبئة، حيث يتضح من خلاله أن جميع أفراد العينة صنفوا في فئة الأصحاء، وهو تصنيف يعني أن النموذج لا يمتلك القدرة على التنبؤ بمجموعة المرضى والأصحاء، ويعود هذا التصنيف إلى أن مجموعة الأصحاء تعتبر المجموعة مرجعية بالنسبة للنموذج، لذلك صنف جميع الأفراد في فئة واحدة.

ومن ثم يتم إدخال المتغيرات المنبئة والمتمثلة في:

- الدعم الاجتماعي.
- الانفعالية السلبية.

من ثم نأتي إلى فحص الجدول الذي يمثل دلالة كل متغير منبئ وذلك قبل إدخاله في المعادلة حيث يظهر كالتالي:

المتغيرات	العلامة	درجة الحرية	الدلالة
الانفعالية السلبية	22,923	1	,000
الدعم الاجتماعي	17,937	1	,000
الإحصاءات الشاملة	40.86	2	,000

يتضح من خلال الجدول أن جميع متغيرات المنبئة (المستقلة) أتت جد دالة إحصائيا، كذلك يبين الجدول دلالة الإحصاءات الشاملة بالنسبة لجميع المتغيرات أين أتت جد دالة إحصائيا، وهذا يعني أن المتغيرات لو أدخلت في النموذج ستحسن من مطابقته وقدرته على التنبؤ بمتغير الصحة/المرض.

نأتي الآن إلى عرض نموذج الانحدار اللوجستي ثنائي الحدين مع المتغيرات التنبؤية، والذي يدعى بـــ **Block 1**، يوضح الجدول التالي العملية التكرارية لتقدير قيمة دالة الإمكان الأعظم بعد إدراج المتغيرات المنبئة:

مراحل التكرار		قيمة دالة الإمكان الأعظم	الحد الثابت	الانفعالية السلبية	الدعم الاجتماعي
Block 1	1	160,674	-1,978	,011	-,020
	2	137,800	-3,261	,010	-,028
	3	133,056	-4,305	,011	-,031
	4	132,687	-4,746	,011	-,032
	5	132,683	-4,796	,011	-,032
	6	132,683	-4,796	,011	-,032

نلاحظ من خلال الجدول استقرار قيمة دالة الإمكان الأعظم عند درجة 132.683 بعد المرحلة السادسة من التكرار، حيث نلاحظ نفس القيمة بالنسبة للمرحلة الخامسة والسادسة أين أصبح التغير الحادث في القيمة أقل من 0.01، وسيتم مقارنة نتيجة دالة الإمكان الأعظم بالنسبة للنموذج بدون متغيرات منبئة **Block 0** والنتيجة النهائية لدالة الإمكان الأعظم بالنسبة للنموذج مع المتغيرات المنبئة **Block 1** أين يلاحظ أن قيمة الإمكان الأعظم (132.683) بالنسبة للنموذج مع المتغيرات المنبئة جاءت قيمتها أصغر بكثير مقارنة بقيمة معادلة الإمكان الأعظم في حالة النموذج الذي لا يحتوي على متغيرات منبئة (394,121)، و هذا يدل على وجود علاقة بين

المتغيرات المنبئة والمتغير المستقل، كذلك يدل على أن المتغيرات المدخلة (المنبئة) ساهمت في تحسين مطابقة النموذج وقدرته على التنبؤ بالمتغير المستقل، من ثم نأتي لفحص مدى مطابقة النموذج للبيانات والذي يتوضح في الجدول .

يدعى الاختبار الأساسي لجودة المطابقة بالنسبة للانحدار اللوجستي ثنائي الحدين بـــ: اختبار **Hosmer-Lemeshow**أين يوظف هذا الاختبار قيمة كاي تربيع للحكم على جودة مطابقة النموذج للبيانات، ويتضح من خلال الجدول أن قيمة كاي تربيع x^2بلغت: 8.821 عند درجة حرية 8، حيث أتت غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أن النموذج مطابق للبيانات، ولاوجود لفروق بين النموذج التصوري وبياناته، وهي تدل كذلك على قدرة النموذج على التمييز بين مجموعتي المرضى والأصحاء، وكذا قدرته على التنبؤ بكل مجموعة ارتكازا على العوامل المنبئة.

Block	قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة
1	8,821	8	,358

من ثم نأتي إلى فحص الجدول الذي يبين التصنيف الصحيح للنموذج والذي يظهر كالتالي:

القيم المشاهدة			القيم المتنبئ بها		
			متغير المرض		نسبة التنبؤ الصحيحة
			أصحاء	مرضى	
Block 1	متغير المرض	أصحاء	30	20	%60
		مرضى	20	20	%50
	النسبة الكلية للتنبؤ				%55

يتضح من خلال الجدول قدرة النموذج على التصنيف الصحيح لمجموعتي المرضى والأصحاء، من خلال قدرته على التنبؤ بكل مجموعة، حيث استطاع النموذج أن يصنف ما مقداره 30 فرد من مجموعة الأصحاء في مجموعتهم الصحيحة بنسبة تنبؤ بلغت 60 % وهي نسبة جيدة، في حين 20 فردا صنفوا في المجموعة الخاطئة بنسبة 40%، أما فيما يخص مجموعة المرضى فقد استطاع النموذج أن يصنف ما مقداره 20 فرد في الفئة الصحيحة من أصل 40 فرد بنسبة 50 % في حين صنف النموذج 20 فردا في مجموعتهم الخاطئة بنسبة 50%، وقدرت النسبة العامة للنموذج في قدرته الصحيحة على التنبؤ بمتغير الصحة/المرض بـــ: 55%، وهي نسبة مقبولة تدل على أن النموذج يمتلك قدرة تنبؤية متوسطة بالمتغير التابع.

أما المرحلة الثانية من قراءة نتائج الانحدار اللوجستي فتسمى بمرحلة تقدير معلمات النموذج، حيث يتم من خلالها قراءة قيم اللوجيت بالنسبة للمتغيرات المستقلة ومدى مساهمتها في بناء النموذج ككل.

2-5 تقدير معلمات النموذج:

تظهر معلمات النموذج في البرنامج من خلال الجدول التالي:

المتغيرات المنبئة		B قيمة اللوجيت	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	الدلالة	Exp(B) نسبة الترجيح
	الانفعالية السلبية	**,175**	,068	6,717	1	,010	**1,191**
	الدعم الاجتماعي	**-,120**	,063	3,603	1	,048	**,887**
	الحد الثابت	**-4,796**	1,641	8,544	1	,003	**,008**

ويوضح الجدول قيم اللوجيت لمعادلة الانحدار اللوجستي، حيث يمكن كتابة معادلة الانحدار اللوجستي بالنسبة للنموذج من خلالها، وتأتي معادلة النموذج كالتالي:

متغير الصحة/المرض (الربو)= (-4,796) +011, انفعالية سلبية + 032,- دعم اجتماعي .

ويتم تقدير معلمات النموذج من خلال عدة مؤشرات، فبالإضافة لقيم دالة اللوجيت يتم كذلك تقدير بارامترات النموذج من خلال اختبار والد **wald test** ودلالته الإحصائية، كذلك من خلال نسبة الترجيح **Odds ratio**.

أين تقرأ نتائج جدول المعلمات من خلال المفتاح التالي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مجموعة الأصحاء هي المجموعة المرجعية:

B قيمة اللوجيت	Exp(B) نسبة الترجيح	التفسير
B> 0	Exp(B)> 1	زيادة درجة واحدة في المتغير المنبئ يرفع من احتمالية أن يكون الفرد مريضا بالربو على أن يكون معافى.
B= 0	**Exp(B)**= 1	تتساوى احتمالية أن يكون الفرد مريضا بالربو على أن يكون معافى بالنسبة للمتغير المنبئ.
B < 0	**Exp(B)** < 1	نقصان درجة واحدة في المتغير المنبئ يرفع من احتمالية أن يكون الفرد مريضا بالربو على أن يكون معافى.

ويتم تحويل قيم اللوجيت **B** إلى نسبة ترجيح ليسهل قراءة النتائج من خلال قيم معيارية، كما أنه يمكن تحويل نسب الترجيح إلى نسب مئوية قابلة للمقارنة بين مجموعتي المرضى والأصحاء، من خلال المعادلة التالية:

النسبة المئوية للترجيح = (نسبة الترجيح-1) X 100.

وتصلح هذه المعادلة عندما تتراوح نسبة الترجيح ما بين القيم (0 – 2) وعند تجاوزها الحد 2 يتم تقدير النسبة المئوية مباشرة من قيمة اللوجيت باعتبار أن 1 أو −1= 100 %.

وأتت معلمات النموذج الحالي كالتالي:

- الانفعالية السلبية :قدرت قيمة اختبار والد Wald بالنسبة لمتغير الانفعالية السلبية بـــ: 6.717جاء دالا إحصائيا عند مستوى 0.05، وهذا يدل على أهمية متغير الانفعالية السلبية في التنبؤ بمتغير الصحة/المرض (الربو)،وبلغت قيمة اللوجيت بالنسبة للمتغير: 0.175، وبعد تحويلها لنسبة ترجيح odds ratio، بلغت قيمة نسبة

الترجيح للمتغير: 1.191، هذا يعني أن أي زيادة بدرجة واحدة في متغير الانفعالية السلبية سيرفع من احتمالية أن يكون الفرد مريضا بالربو على أن يكون معافى بمقدار 0.191 مرة أو بنسبة19.1%.

- الدعم الاجتماعي: قدرت قيمة اختبار والد Wald بالنسبة لمتغير الدعم الاجتماعي بـــ:3.603 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، وهذا يدل على أهمية متغير الدعم الاجتماعي كذلك في التنبؤ بمتغير الصحة/المرض (الربو)، وبلغت قيمة اللوجيت بالنسبة للمتغير: −0.12، وبعد تحويلها لنسبة ترجيح odds ratio، بلغت قيمة نسبة الترجيح لمتغير الدعم الاجتماعي: 0.887، هذا يعني أن أي نقصان بدرجة واحدة في متغير الفعالية الذاتية سيرفع من احتمالية أن يكون الفرد مريضا على أن يكون معافى بمقدار 0.887 مرة أو بنسبة 11.3%.

وبعد تقدير معلمات النموذج لكل متغير، نأتي إلى ترتيب المتغيرات حسب درجة أهميتهم في النموذج، وحسب قدرة كل متغير على التنبؤ بمتغير الصحة/المرض (الربو)، ويظهر الترتيب في الجدول التالي:

المتغير المنبئ	نسبة التنبؤ	الدلالة	الرتبة
الانفعالية السلبية	%19.1	دالة	1
الدعم الاجتماعي	%11.3	دالة	2

يوضح الجدول ترتيب العوامل حسب أهميتها في النموذج، من خلال دلالتها الإحصائية وكذا نسبة تنبؤها بالمتغير التابع.

خاتمة:

هدفت هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على إحدى الطرق الإحصائية المهمة، والمتمثلة في نموذج الانحدار اللوجستي، ويعود السبب وراء التطرق إلى هذا النوع من الطرق الإحصائية إلى أمرين: الأول هو أهمية الانحدار اللوجستي في التنبؤ بالمتغيرات الكيفية والتي تعرف انتشارا واسعا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما الأمر الآخر فيتمثل في ندرة المراجع باللغة العربية المتناولة له، كذلك تطرقت الورقة وضع مثال للانحدار اللوجستي ثنائي الحدين، وتوضيح طريقة قراءة مخرجات النموذج في برنامج **SPSS**، والذي لاحظنا انعدام مراجع ومقالات عربية توضح قراءة مخرجاته، كل هذا سعيا نحو توضيح أكثر لأهمية النموذج وطرق تطبيقه، ومن ثم إتاحة الفرصة للباحثين من أجل تطبيق هذا النوع من النماذج في الدراسات التي تستلزم هذا النوع من التحاليل الإحصائي.

قائمة المراجع:

[1]- Park Hyeoun-Ae (2013) ; An Introduction to Logistic Regression: From Basic Concepts to Interpretation with Particular Attention to Nursing Domain,J Korean Acad Nurs , vol 43 , P155.

[2]- Ricco Rakotomala la (2015) ; Pratique de la Régression LogistiqueRégression Logistique Binaire et Polytomique, Université Lumière Lyon 2, P3.

[3]-T.J. Cleophas and A.H. Zwinderman (2013) ; Logistic Regression for Health Profiling , in Machine Learning in Medicine, springer , P 17.

[4]-Multinomial Logistic Regression using SPSS Statistics, statistics.laerd.com https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/multinomial-logistic-regression-using-spss-statistics.php

[5]- David Aaron Maroof (2012) ; Statistical Methods in Neuropsychology , springer, P 67-75.

[6]-Anass BAYAGA (2010) ; multinomial logistic regression: usage and appmication in risk analysis, journal of applied quantitative methods , vol 5 , P 298.

[7]-أمحمد بوزيان تيغزة (2012)، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص42.

الانحياز الثقافي للاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي في البيئة الجزائرية.

أ. عبد الرحمان عباس: المركز الجامعي أحمد زبانة– غليزان: الجزائر

ملخص:

إن المتتبع إلى واقع الاختبارات النفسية يجد أن استعمالها أصبح موجود في كافة المجالات الحياة بالإضافة إلى الحاجة الماسة للاختبارات النفسية من قبل الباحثين في البيئة الجزائرية، إلا أن هذه الاختبارات التي أصبحت تستخدم في الجزائر فتحت مجالا واسعا من الشك في ملائمتها للخصوصية الفرد الجزائري وبيئته الثقافية وان عملية تكميم النتائج والتي نقصد بها التقنين والترجمة التي خضعت لها هي في الاصل غير كافية للحكم على مدى صلاحية استعمالها في ثقافة اخرى، ونظرا لاختلاف البنية الثقافية للبيئة الجزائرية عن باقي البنيات الثقافية الغربية، يجعل من استعمال الاختبارات المترجمة والمقننة فقط عامل مهم في انحياز هذه الأخيرة، لذا أصبحت عملية تكييف الاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي ضرورة لابد منها حيث يشير Hambleton أن هناك عدد كبير من الإثباتات عن أن الحاجة إلى عملية تكييف الاختبارات والى نسخ معدة بلغات متعددة من اختبارات الذكاء والانجازات والشخصية أصبح ضروري جدا نظرا لازدياد الاهتمام بأبحاث عبر الثقافات.[1]

ان خصوصية الثقافات وتعددها من بيئة الى اخرى يوصلنا الى أن ترجمة الاختبارات وتقنينها وإعطاء تفاسير مختلفة من خلال مجموعة من الارقام نحصل عليها عن طريق أسلوب أحصائي واحد أو إثنين غير كافي تمام لجعل الاختبارات الغربية صالحة في البيئة الجزائرية فالترجمة هي أول مرحلة تعتمد في عملية التكييف في حين التقنين هو اخر مرحلة من عملية التكييف والذي نقصد به اعادة صياغة المعايير الخاصة بالاختبار لكن عملية التكييف فهي قدرة الاختبار تقدير تركيبة الاختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الاختبار، تكافؤ البنود والبنية الاختبار، إدارة الاختبار، تكافؤ المنهج، صدق الاختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الاختبار، وهذه العناصر وجب على الباحثين التأكد منها كافة من أجل الوصول الى نسخة من اختبار ما صالحة في البيئة الجزائرية

كلمات مفتاحية:

النقل الثقافي، مسائل مفاهيمية في التكييف، الانحياز الثقافي، التكافؤ الثقافي في الاختبارات النفسية.

Abstract:

Anyone who has followed the reality of psychological tests find that their use has become present in all areas of life as well as the urgent need of psychological tests by researchers in the Algerian environment, but these tests are being used in Algeria has opened a wide range of uncertainty in the suitability of privacy Algerian individual and his environment and cultural and quantization results process which we mean the rationing and the translation that has been studied is originally not enough to judge the extent of their use in another culture has expired, and because of the different cultural structure of the Algerian environment from the rest of the Western cultural structures, makes use of localized tests and inhalers only important factor in the bias of the latter , so conditioning psychological Western-origin testing process need to become to be ones where Hambleton indicates that there are a large number of evidence that the need for the process of adapting the tests and to copy the stomach in multiple languages from the intelligence and accomplishments and personality tests has become very necessary because of the increasing interest in research across cultures[2]

And we concluded that translation tests and codified and give interpretations Manlvh through a set of figures we get through statistical and one or two inadequate method fully to make the Western tests are valid in the Algerian environment Translation is the first stage depends on conditioning process while rationing is the last stage of the process air-conditioning, which we mean rewriting own testing standards but the adaptation process they test estimating the ability of the same test combination in the

other language and culture, which includes the linguistic and cultural differences, the rules of the stairs, the language of instruction, affinity test, equal terms and structure testing, test management, equal approach, sincerity test conditioner, the privacy of the target group and testing standards, and these elements shall researchers checked all for access to a copy of the test is valid in the Algerian environment

Key words: Conceptual Issues in Cultural transport psychiatric tests, Cultural transport, Cultural bias

مقدمة:

إن الوضع الراهن في معظم الوطن العربي يتمثل في حاجتها إلى الاستفادة من خبرة الأخرين في هذا الميدان وتطوير هذه الخبرة بما يلاءم ظروفها ولذلك نجد أن معظم الباحثين في هذه الدول لا يعد إختباراتها النفسية، لأن ذلك يتطلب جهدًا علميًا فائقًا، ونستعيض عن ذلك بتعديل الإختبارت التي ظهرت في الدول الغربية المتقدمة، ويتطلب هذا بالطبع القيام ببحوث علمية حول هذه الإختبارت تمثل فئة خاصة من البحث العلمي في ميدان القياس النفسي والعقلي والتربوي هي بحوث التقنين وذلك بهدف أن تصبح هذه الإختبارت أكثر ملائمة للظروف الجديدة. وبتتبع حركة الإختبارت النفسية العقلية في العالم العربي بوجه عام، وفي البيئة الجزائرية بوجه خاص نجد أن هذه الإختبارت لا تتناسب أبدًا مع الحاجة الماسة والملحة لهذه الإختبارت في مختلف نواحي الحياة النفسية والتربوية والمهنية، فمعظمها مترجم وفقط أو اعيدت استخراج خصائصها السيكومترية على الأكثر (مجموعة من الارقام لا تحمل أي دلالات نفسية)، وحتى الإختبارت التي يدعى اصحابها أنها مقننة لا تستوفي كامل شروط التقنين ومما سبق قام الباحث بتبيان أهمية تكييف الإختبارت النفسية بدل من ترجمتها وتقنينها في العناصر التالية: مسائل مفاهيمية في تكييف الإختبارت النفسية، أثر العوامل الإجتماعية والثقافية في نتائج الإختبارت، العيوب، والمشكلات الموجودة في الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا)، العوامل المؤثرة في صدق الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا)، الشروط الواجب مراعاتها من طرف الباحثين في عملية التكييف، الإنحيازات الموجودة في الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا) أهمية الدلالة الكيفية بدل الكمية في تقدير صدق وثبات الاختبارات النفسية.

1- مسائل مفاهيمية في النقل الثقافي للإختبارت النفسية

التقنين

هو العملية التي يتم من خلالها التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس وذلك من خلال تخفيض أخطاء القياس إلى حدها الأدنى عن طريق إختبار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها إختبار؛ ومن ثم توحيد فقراته وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بشكل يوفر للإختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الإختبار الجيد، ومن ثم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات الخام[3].

الترجمة العلمية للإختبارات:

يعرف Hambleton (1999) الترجمة العلمية للإختبارات النفسية على أنها عملية الوصول إلى مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى انطلاقا من لغة وثقافة معينة أو هي ترجمة الكلمات وتعابير مكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين مع اخذ بعين الاعتبار اللهجات الموجودة داخل اللغة الواحدة

التكييف:

يعرف Hambleton (1991) التكييف بأنه كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان باستطاعة الإختبار تقدير تركيبة الإختبار نفسها في لغة وثقافة أخرى، مع محافظة الإختبار على بنيته الاصلية وتتمثل هذه الأنشطة في معادلة صيغتين من إختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية الإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، صدق الإختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الإختبار.

الإنحياز الثقافي:

تتضمن كلمة الإنحياز وجود عوامل مزعجة، يقال عن القياس أنه منحاز إذا اختلفت الدرجات المسجلة في احدى الإختبارت من لغة إلى أخرى بسبب وجود تبأين غير مرغوب فيه. ويشير الإنحياز إلى جميع أنواع العوامل المزعجة التي تعيق تفسير إختلاف الدرجات بين مجموعة وأخرى، ويفهم الإنحياز بشكل افضل من خلال القابلية للتعميم.

التكافؤ:

التكافؤ يرتبط ذهنيا بقياس أوجه الإختلاف بين الأعراف وما ينتج عن ذلك يسمى إنحياز، أي أن البند أو الادارة المنحازة ستعطي درجات غير متكافئة، كما يشير عدم التكافؤ إلى عدم إمكانية المقارنة بين الدرجات، وعملا بهذا العرف فإننا نستعمل عدم التكافؤ كصفة مميزة لدرجات الإختبار التي تأثرت بفعل الإنحياز الثقافي

إدارة الإختبار:

تهدد صعوبات التفاهم بين الذين يجرون الإختبار وبين الذين يديرون الإختبار صدق نتائج الإختبار بشكل كبير، فممكن أن تكون التعليمات غير واضحة بسبب صعوبة الترجمة، فيجب أن تكون تعليمة الإختبار مفهومة وواضحة للمفحوص ولا تعتمد على الاتصال اللفظي. كماي. يمكن ان تكون صعوبات في تعليمات التقدير " إختبارات قياس الموقف" لان هذه الإختبارت يمكن أن لا يكون لها وجود في دول أخرى.

2- أثر العوامل الإجتماعية والثقافية في نتائج الإختبارت:

إن مستوى أداء الفرد في الإختبارت النفسية يتأثر بخبراته السابقة وبالعوامل الاجتماعية والثقافية التي تكتنفه، فاتجاه الفرد في حد ذاته نحو الإختبار هو عامل مؤثر، كان يخاف منه فيرتبك، أو يقبل عليه فيبذل قصارى جهده، فهذا الاتجاه يلعب دورا هاما في مستوى أداءه على الإختبار، بالاضافة إلى القدرات الخاصة

والمعلومات التي يستلزمها حل مشكلات الإختبار، إذ يشير Persie(1977) في كتابه علم النفس والتربية الحديثة أن احد الباحثين اجرى إختبار بينيه الصورة الامريكية المعدلة على مجموعة من الاطفال في منطقة جبلية في ولاية "كنتكي" وتضمن السؤال ما يلي: إذا ذهبت إلى الدكان وكان معك (10) سنتا واشتريت حلوى بقيمتها (06) سنتا فكم سنتا يردها اليك البائع فأجاب الطفل إني لا أملك (10) سنتا، وإذا كنت أملك فلا أنفقها في شراء الحلوى، وهنا تحايل الباحث وغير طبيعة السؤال، إذا كان في المدرسة (10) تلاميذ وأبعد منهم (06) بسبب الاصابة بالحصبة فما عدد التلاميذ الذين يبقون في المدرسة، فأجاب الصبي " لا أحد لإن باقي التلاميذ سيخشون الإصابة بالحصبة فينقطعون عن الدراسة.

إن مغزى من هذا المثال هو أن الإختبار النفسي يستلزم من المفحوص في العادة ان يستجيب لموقف يتطلب نوعا من التخيل كما لو كان الموقف بالنسبة إلى الفرد موقعا واقعيا، ومعنى هذا أنه إذا لم يكن لدى الفرد خبرة سابقة أو تدريب أو آلفة لهذا الموقف فأنه يجد صعوبة في الإجابة الصحيحة وقد تتعذر عليه الاتجابة كلية، وليس في هذا كله بالضرورة دليل على أن الطفل يعجز عن القيام بعملية حسابية بسيطة إذا ما هيئنا له موقفا واقعيا يكون ذا مغزى بالنسبة له، بمعنى أنه يرتبط بحاجات الفرد وإهتماماته.

بالإضافة عنصر الخبرة والتصور يوجد عنصر مهم في الاختبار يتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية وهو التنافس بين الأفراد والجماعات، وهذا التنافس في ذاته الذي يهيئه الاختبار يتاثر بالقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع حيث تشير دراسة Portiusse (1972) والتي أجراها في استراليا على السكان الاصليين حيث طبق اختبار هو عبارة عن مشكلة يتعرف فيها الفرد عن مسلك معين من بين المسالك المختلفة داخل متاهة ليصل الى فتحة تؤدي به الى الخروج من المتاهة، وكان مطلوب من كل فرد أن يؤدي الاختبار بنفسه دون مساعدة الأخرين، فلاحظ ان الموقف الذي كان عاديا بالنسبة الى الأمريكيين أصبح موقف غريب بالنسبة الى الأستراليين، وذلك لأنهم إعتادوا أن يلجأوا في حل مشكلاتهم الى المشورة والتعاون. وبقوا ينتظرون مساعدة من الفاحص، وكانوا يرون أنه لا يوجد أي مانع في مساعدتهم، والخلاصة هنا أن بعض الإختبارت يترتب عليها آليا تحفيز الافراد الى بذل قصارى جهدهم في الأداء وهذا الافتراض غير صحيح في كل الثقافات.

يورد Otto Klineberg مثال أخر في عدم تأثر سلوك بعض الافراد في ثقافات مختلفة تأثرا إجابيا بالتنافس الذي تخلقه الإختبارت النفسية، وكانت الإختبارت المستعملة هي إختبارات أداء وكانت الدرجة التي يحصل عليها الفرد مبنية على عاملين، الأول السرعة التي يؤدي بها الفرد الاختبار والثاني عدد الاخطاء المرتكبة اثناء أداء الاختبار وكانت تعليمة الاختبار تتضمن العاملين أي إعمل بأكبر سرعة ممكنة وبكامل الدقة، حيث لوحظ أن الأمريكيين قاموا بأداء الاختبار بأكبر سرعة ممكنة لكن المجموعة الثانية ومكونة من أفراد إحدى القبائل الموجودة في ولاية (واشنطن) لم يحاولوا الإسراع في أداء هذا الاختبار، إذ أنهم لم يروا أي داعي الى أداء الاختبار بسرعة. فهنا نجد أن الثقافة الامريكية تؤكد على أهمية السرعة في إنجاز الاعمال، لم تكن هذه

الصفة غير موجودة عند المجموعة الثانية، وبمقارنة نتائج المجموعتين وجد أن المجموعة الثانية التي تمتلك ثقافتهم ميزة الدقة والبطئ لم ترتكب الكثير من الاخطاء وكانت المجموعة الثانية عرضة للأخطاء

إن نوع الثقافة التي يعيش فيها الفرد لها دور كبير في طريقة الاستجابة التي يسلكها الفرد في الإختبارت النفسية، فهذا الأمر يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار في عملية تكييف الإختبارت خصوصا اختبارات الاداء حيث تبين الدراسة قام بها Williams & Barefoor(1985) تأثير العامل الاجتماعي/ الثقافي في الإختبارت بإستعمال اختبار الذكاء القومي وهو شائع الاستعمال في الو.م.أ حيث يعرض في هذا الاختبار أمام الفرد عدة سطور في كل سطر منها كلمة أصلية تتلوها خمسة كلمات فرعية ويطلب من المفحوص أن يضع خطا تحت كلمتين فقط من بين الخمسة كلمات بحيث يكون لهاتين الكلمتين علاقة أساسية بالكلمة الاصلية بمعنى أن تكونا بالضرورة من خصائص الكلمة الأصلية. والبند الموالي يبين ذلك:

الكلمة الأصلية (إزدحام) ـــــــــــــــــــ الكلمات الفرعية (تقارب – خطر – غبار – هياج – عدد)

وقد وضع الاختبار على اساس أن الاجابة الصحيحة عن هذا البند هي كلمة (تقارب، عدد) والسؤال الذي يتبادر الى الأذهان الى أي حد يتأثر الحكم على مثل هذه العلاقة بنوع الثقافة التي يعيش فيها المفحوص وبالقيم السائدة في هذه الثقافة. طبق هذا الاختبار في البيئة الزامبية حيث كانت معظم إجابات الافراد مختلفة تماما عن الإجابة الصحيحة فقد إختار معظم الافراد كلمة (غبار، خطر) كما إختار البعض الأخر كلمة (هياج) للتعبير عن الإزدحام، هذه الإجابات المقدمة تعتبر خطأ في دليل واضعي الاختبار الاصلي في الو.م.أ، فيمكن القول أن كلمة إزدحام يختلف معناها من ثقافة الى أخرى

3– العيوب والمشكلات الموجودة في الإختبارت المنقولة ثقافيا والمستعملة في الجزائر:

يشير Kaufman, et AL(2000) إلى أن أغلب الإختبارت النفسية المنقولة ثقافيا إلى ثقافات أخرى هي إختبارات منحازة ثقافيا، كما أن هناك عدد واسع من الإختبارت ووسائل القياس الأخرى التي تتسم بسهولة التطبيق، إلا أنها تقيس عددًا قليلاً من المكونات والعوامل للسمة النفسية المُقاسة بغض النظر عن المكونات الحقيقية للسمة في ثقافة أخرى. ولهذا جاءت الدعوة لضرورة إعداد إختبارات وتكييفها لتتفق والرؤى النظرية والتصورات الحديثة في تفسير السلوك الإنساني وجوانبه المتعددة، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأفراد والسياق الموقفي للظاهرة محل الدراسة في محتوى تلك الإختبارت، ليس هذا فحسب، بل والدعوة لأهمية إحلال تلك الإختبارت الحديثة محل الإختبارت التقليدية والأنجلو أمريكية المُعربة التي لم تعد محتوياتها تلاحق التطورات السريعة في المتغيرات المعرفية والتعددية الثقافية.

وعلى الرغم من كثرة تلك الإختبارت وتنوعها وتعدد استخداماتها في قياس جوانب الشخصية المختلفة والسلوك البشري والمشكلات النفسية التي يقابلها الناس في البيئة الجزائرية، فأنها خلفت العديد من الإشكاليات

التي أسهمت بشكل كبير في الحد من فعالية ونجاح عمليات القياس والتقويم وعدم تحقيق الهدف المنشود منها (Diz, 1995). والناتجة عن عمليات الترجمة والتقنين الخاضعة لها ومن أهم هذه الإشكاليات:

1- غالبية الإختبارت مترجمة بطريقة تسمح للمفحوصين بتزييف الاستجابة، خاصة تلك الإختبارت التي تقيس جوانب خاصة في الشخصية، أو تكشف عن العالم الداخلي للفرد. فقد تتطلب بعض البحوث النفسية أن يعطي المفحوص بيانات عن نفسه بشكل مباشر، ويشمل ذلك ميول أو قيم ومعتقدات أو اتجاهات. وقد تختلط الأمور على المستجيب فيجيب عن الأسئلة بوصفها ما يجب أن يكون، أو كما هو مرغوب فيه في الثقافة التي يعيش فيها، وهذا ناتج على أن الترجمة السيئة قد تكشف عن المعنى الكامن للبند وتجعل المفحوص يتجنب أن يعطي الإجابة الصحيحة.

2- معظم الإختبارت المُعربة لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، ولا تخاطب الفرد الجزائري ، وبالتالي لا يهتم بها أو يجيب عنها بشيء من الموضوعية والدقة، بل أنه ربما يستكملها إرضاءً للباحث، وفي معظم الأحوال تتسم إجابته باللامبالاة، ويترتب على ذلك توصل البحث لنتائج مضللة لا تعكس واقع السمة المقاسة.

3- عدم وضوح التصور النظري أو المقاربة النظرية التي تكمن خلف بعض الإختبارت، خاصة تلك التي يستخدمها باحثون غير واعين بدرجة كافية بأهمية المنطلقات والبناءات النظرية في بناء وتعيير الإختبارت النفسية، وهذا ما يؤثر في الصدق الداخلي للاختبار أو بالأحرى صدق بالبناء النظري.

4- بعض الإختبارت المُعدة للتطبيق على فئة معينة في البيئة الأصلية لكن يقوم الباحثون بتطبيقها على عينات أخرى متباينة ثقافيًا واجتماعيًا وعمريًا في بيئة ثقافية أخرى

5- أن الإشكاليات التي واجهت الإختبارت في الوطن العربي هي تحيزها، فأغلب الإختبارت المقننة يدعي البعض أنها متحيزة ثقافيا، فعملية التحيز بأنواعه الثلاث (البنية، المنهج، البند) هو أكبر مهدد لصلاحية الإختبارت المنقولة ثقافيا. فالإختبارت المترجمة والمستعملة في الجزائر لا تكاد تخلوا من التحيز.

كما أن هناك العوامل الجانبية والتي لها تأثير مباشر في عملية نقل وتكييف الإختبارت من ثقافة إلى ثقافة أخرى فهذه العوامل بالرغم من أهميتها في عملية تكييف الإختبارت النفسية إلى أن كافة المختصين والباحثين لا يعطون لها أي اهمية والتي نذكر منها:

1- تاثير تغير صياغة البنود:

إن عملية ترجمة الإختبارت النفسية عند نقلها من ثقافة إلى أخرى يجعل من بنود المكونة لهذه الإختبارت تبتعد عن مغزى منها أو أنها تتغير في معناها (الإنحياز الثقافي) حيث لوحظ ان نسبة المجبين بـــ "نعم" على بند يعد مؤشرا لسمة غير سارة تتغير عن نسبة المجبين بـــ "لا" للسؤال نفسه بعد التغيير في صياغته اللفظية. فقد اتضح هنا ان نسبة " نعم " تقل عن نسبة "لا" في حين يجب أن تتساوى النسبة نظرا لأن مضمون البند واحد على الرغم من تغير اتجاه صياغته اللفظية.

2- إختلاف اتجاهات المفحوصين نحو الإختبار:

إذ يستجيب المفحوص للإختبار تبعا لدوافعه الشخصية، والتي تختلف من مفحوص لأخر. فقد يستجيب تبعا لنوع الشخصية المناسبة للموقف، وليس تبعا لسماته الفعلية وما يشعر به في الحقيقة، كما قد يزيف إجاباته. ولكن معظم طرق قياس الشخصية ليست محصنة ضد هذا النقد، كما ان معرفة العوامل التي تؤثر في اتجاه المفحوص نحو الإختبار وعزل هذه العوامل هو المدخل الامثل لضبط العوامل المتصلة باتجاه المفحوص نحو الإختبار.

3- تنوع العوامل التي تؤثر في الاستجابة

من بين هذه العوامل اتجاه المفحوص نحو موقف القياس بشكل عام، ومدى ترحيب المفحوص بالتعاون، وعدم معرفة الانسان بنفسه تماما، فقد تكون الاستجابة خداعا للذات، فضلا عن تاثير عامل الايحاء، فقد توحي بنود الإختبار للمفحوص ان يقبل خبرات على أنها خبراته بينما هي لم تحدث له أبدا في الحقيقة، إذ يضخم القابلون للايحاء ارجاعهم . هذا فضلا عن ذكاء المفحوص ومدى فهمه للبنود ومدى تعليمه.

4- العوامل المؤثرة في صدق الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا):

هناك خمسة عوامل تقنية تؤثر في صدق الإختبارارات المكيفة للاستخدام في لغات وثقافات أخرى، وهي الإختبار نفسه، إختيار وتدريب المترجمين، عملية الترجمة، عملية التكييف، وفي الاخير طريقة جمع المعطيات لتثبيت التكافؤ:

1- الإختبار:

إذا كان الباحث يعرف أنه سيستخدم الإختبار في لغة وثقافة مختلفة، فعليه أن يضع في الحسبان تلك اللغة والثقافة في بداية عملية تطوير الإختبار، وإذا اخفق في ذلك فسينتج عن ذلك صعوبات في عملية التكييف التي تؤدي بدورها الى خفض صدق الإختبار المكيف.

إن إختيار شكل الإختبار من مواد محفزة له، (المفردات، تركيب الجمل، ونواحي أخرى والتي من الممكن ان تشكل صعوبة في عملية الترجمة الجيدة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد مواصفات الإختبار. فعلى سبيل المثال البنود التي لا يوجد ما يماثلها في الثقافة التي ينقل اليها الإختبار فهذه البنود تحذف كالبنود الخاصة بالنقود لأن العملات تختلف من بلد إلى أخر، ومن غير ممكن إيجاد تكافؤ في ترجمتها لوضعها في الإختبار، كما هو الحال في الموضوعات الخاصة والمميزة لثقافات معينة مثل "كلمة الهوكي" فهي غير مألوفة في عدة ثقافات، ويمكن رفضها والاستعانة بمقاطع عن المشي في الحديقة أو نشاطات أخرى يمكن أن يكون لها معنى في ثقافات أخرى.

أما في معيار الشخصية فيجب أن يؤخذ الحذر في إختيار المواقف، المفردات، والتعابير التي لا يمكن تكييفها بسهولة عبر الثقافات مختلفة، فيمكن أن يكون بعض أنواع السلوك عاديا في العالم الغربي ولكن له معنى

مغاير في ثقافات أخرى، فجملة " احب المحادثة في الحفلات" ليست لها معنى في ثقافة لا يكون فيها الحفلات أو حيث لا تذهب النساء إلى الحفلات حيث المبادرة بالحديث يمكن أن يكون تصرف غير مقبول.

2- إختيار وتدريب المترجمين:

إن أهمية الحصول على خدمات مترجمين مؤهلين واضحة، إذ أن عملية الترجمة لمترجم واحد تم إختياره لأنه كان من الممكن الوصول اليه أو شخصا يمكن ان نستخدمه بمبلغ بسيط لا يمكن أن يكون دليل على الترجمة الجيدة الناجحة، لذا فإن أستخدام مترجم واحد سواء كان مؤهل او غير ذلك لا يسمح بالحصول على تفاعل ذي قيمة بين المترجمين المختلفين لايجاد الحلول لنقاط عديدة تنشأ عند القيام بعملية تكييف الإختبار، فقد يستعمل المترجم الواحد وجهة نظر في استخدام مفردات وتعابير مفضلة لديه قد لا تكون مناسبة لتحقيق تكييف جيد للإختبار، فهنا وجب أستخدام العديد من المترجمين لحماية أخطار استخدام مترجم واحد مع تفضيلاته وخصوصيته اللغوية.

وفي نفس الوقت يجب أن يكون المترجمون أكثر من أشخاص مؤهلين ومتألفين مع اللغات المستخدمة في الترجمة، فيجب أن يكونوا على معرفة جيدة وبشكل خاص الثقافة التي يترجم اليها الإختبار، إن هذه المعرفة أساسية في فعالية التكييف، كذلك من الافضل أن يكونوا على معرفة بالموضوعات التي يتناولها الإختبار، إذ أن الدقة والفروق في المعنى ستخفي عن المترجم ليس له معرفة بذلك الموضوع عدة معاني مهمة، فغالبا ما يلجأ المترجمون إلى الترجمة الحرفية عندما يجهلون المعنى المخفي للموضوع، وهذا ما يجعل صعوبات لدى المفحوصين الذين يجرون الإختبار، وبالتالي تهدد صدق الإختبار المكيف، فمثلا جملة " je ne sui pas une valise" في الفرنسية لها ترجمة حرفية في اللغة الانجليزية، وهي "أنا لست حقيبة" ولكن المعنى الحقيقي لتلك الجملة في اللغة الفرنسية هو " لست غبيا إلى هذا الحد" فهنا الترجمة الحرفية من الفرنسية إلى الانجليزية قد شوه المعنى بالكامل.

3- عملية الترجمة:

قد تهدد اللهجات في لغة ما صدق تكييف الإختبارت، أي أن اللهجة هي الاهم أو هي الهدف المستخدم في التكييف الذي يمكن تطبيقه داخل اللغة الواحدة، فهذه النقطة يجب الانتباه لها قبل البدأ في عملية التكييف، ويجب تنبيه المترجمين لها، كما ان احصاء تكرار الكلمات قد يكون قيما في الحصول على ترجمة إختبار صالح، ومن الاحسن ترجمة الكلمات والتعابير المكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين وذلك للسيطرة على الصعوبات عبر اللغات، إن المشكلة أن لوائح تواتر الكلمات والتعابير ليست متوفرة دائما وهذا سبب أخر لتفضيل المترجمين الذين لهم إطلاع على كلتا الثقافتين المصدرة والمستهدفة وليس معرفة اللغتين فقط.

4- خطط الحكم النقدى لتكييف الإختبارت:

إن الخطتين المفضلتين في الترجمة هما الترجمة المبكرة والترجمة الراجعة، إذ أن خطة الترجمة المبكرة هي أن المترجم واحدة أو من الأفضل عدة مترجمين يقومون بتكييف الإختبار من لغة المصدر إلى اللغة المستهدفة، عندئذ يجري الحكم على تعادل النسختين المترجمتين من الإختبار من قبل مجموعة ثانية من المترجمين، كما يمكن اجراء مراجعة على نسخة الإختبار المترجمة في اللغة المستهدفة لتصحيح بعض الاخطاء التي وجدها الفريق الثاني من المترجمين، في بعض الاحيان وكخطوة اخيرة يقوم شخص ثالث ليس بضرورة أن يكون مترجما بتحرير الإختبار بجعل اللغة أكثر سلاسة لأنه في بعض الاحيان يحصل تفكك في اللغة أثناء الترجمة، التي يقوم بها عدة مترجمين أو مجموعات لنسخة الواحدة.

إن الميزة الاساسية لخطة الترجمة المبكرة هو أن الحكم يصدر مباشرة على النسخة الأصلية من الإختبار والنسخة المترجمة، إن صدق الحكم على تكافؤ النسختين يعزز بوجود مجموعة صغيرة من الممتحنين ليزودوا المترجمين بملاحظاتهم عن الإختبار والارشادات، المحتوى أو الشكل العام.

إن خطة الترجمة الراجعة هي المعروفة و الاكثر شيوعا في حفظ الحكم النقدي للإختبارات، حيث يقوم واحد أو أكثر من المترجمين بترجمة الإختبار من اللغة الأصلية إلى اللغة المستهدفة، ثم يقوم مترجمون مختلفون بترجمة الإختبار إلى اللغة الأصلية، ويجري مقارنة النسختين الأصلية والمعادة المترجمة، ويجري الموافقة على التكافؤ بينهما، إن خطة الترجمة الراجعة يمكن استخدامها لإختبار نوعية الترجمة والكشف عن بعض المشكلات التي ترافق عملية الترجمة المبكرة، حيث يفضل الباحثون تلك الطريقة بشكل خاص لأنها تزودهم بفرصة للحكم على النسختين المترجمة والأصلية للإختبار وبذلك يستطيعون تكوين رأيهم الشخصي عن عملية الترجمة ومدى صلاحيتها، وهذا ليس ممكنا في الترجمة المبكرة، إلا إذا كانت لهم مهارة في اللغتين.

5- مخططات جمع المعطيات وتحليلها لأقامة تكافؤ البنود والإختبار:

هناك ثلاث خطط شائعة الاستعمال في جمع المعطيات لتقويم التكافؤ في بنية الإختبار وبنوده في لغات مختلفة، وفيما يلي تقويم تلك الخطط:

ا- الطريقة الاولى:

يجري الطلاب للإختبار في اللغتين الأصلية والمستهدفة، فالميزة من هذه الخطة أنه يمكن ضبط الإختلاف الموجود في النسختين بحيث يمكن جمع البنود التي يختلف فيها الطلاب وذلك من أجل اقرار التكافؤ، وهنا يكون افتراض أن الطلبة مزدوجي اللغة لديهم مهارة متساوية في كلتا اللغتين، وهذا لا يحدث مع المجموعات الكبيرة من الطلبة (Cziko, 1987). إن المشكلة في خطة جمع المعطيات هي ان النتائج التي تم الحصول عليها لا يمكن تعميمها على طلبة احادي اللغة لأن مجموعة مزدوجي اللغة مختلفين في عدة طرق عن نظائرهم من طلبة احادي اللغة.

حيث أظهرت النتائج في احدى الدراسات التي قام بها Hulin, Drasgow & Komocar, (1987) في الدليل الوصفي الوظيفي، حيث اكتشف هؤلاء الباحثين أن 04% من البنود في مقياس المواقف تم تصنيفها على أن ترجمتها سيئة في أحد نماذج للطلاب ثنائي اللغة، في حين تم تصنيف 30% من البنود أن ترجمتها سيئة عندما استخدمها طلاب ذوي اللغة الواحدة.

هناك خطة مختلفة عن الخطة ثنائية اللغة، لكنها اسهل في التطبيق وتتضمن هذه الاخيرة طلابا مزدوجي اللغة تم إختيارهم عشوائيا لأخذ احد الإختبارت وهنا تظهر نجاح عملية التكافؤ وفعاليتها.

ب- الطريقة الثانية:

وتتظمن هذه الطريقة أخذ طلاب ذوي اللغة الواحدة الإختبارين، الإختبار الاصلي والإختبار المترجم ترجمة راجعة، ويتم التعرف على تكافؤ البنود بمقارنة أداء المشاركين في كل من الإختبارين في كل بند، ويمكن استخدام التحليل العاملي على معطيات المجموعة من كل إختبار ومقارنة بناء تلك العوامل، إن ميزة هذه الطريقة هي أنه باستخدام نموذج واحد من المشاركين فلا يكون هناك خلط في النتائج بسبب إختلاف صفات الطلاب.

ج- الطريقة الثالثة:

في هذه الطريقة يأخذ طلاب لغة المصدر احاديو اللغة إختبار في لغة المصدر، ويأخذ طلاب اللغة المستهدفة أحاديو اللغة الإختبار في اللغة المستهدفة، وعادة في هذه الطريقة لا يمكن الاحتفاض بإفتراض تساوي توزع الامكانيات بين المجموعتين، ولا توجد ضرورة لهذا الافتراض في حالة استخدام نظرية الاستجابة للمفردة أو إذا جرى القيام بالتحليلات حسب دراسات التكافؤ في عملية التحليل فهنا وجب تحقيق هذا الافتراض إن ميزة هذه الطريقة هي أن مجموعة المصدر والمجموعة المستهدفة تستعمل كلاهما في عملية التحليل وبذلك تكون نتائج تكافؤ الإختبار في اللغتين موجودة في تلك المجموعات.

5- الشروط الواجب مراعاتها من طرف الباحثين في عملية التكييف:

إن عملية تطوير وتكييف الإختبارت النفسية تبدو عملية معقدة الى درجة معينة نظرا الى الإختلافات الثقافية واللغوية بالنسبة الى المجموعات المقصودة أو المستهدفة وما يقابلها في المجموعات الأصلية في عملية التكييف والتطوير وهنا وجب على مطوري الإختبارت النفسية وتكييفها اتباع التعليمات التالية كما جاءت موجودة في دليل الهيئة الدولية للإختبار -ITC- لتكييف الإختبارت النفسية:

1- بالنسبة الى تطوير الإختبار وتكييفه فيجب اتباع التعليمات التالية:

يجب على المطورين والناشرين:

- التأكد من أن عملية التكييف تأخذ بعين الإعتبار الإختلافات اللغوية الثقافية للمجموعات المقصودة.
- اقامة الأدلة بان اللغة المستخدمة في تعليمات الإختبار، ارشادات الدرجات، البنود، مناسبة للغة وثقافة جميع المجموعات التي ستقوم بالاختبار.

- اقامة دليل على أن إختيار أسلوب الاختبار، هيكلة البنود، قواعد الاختبار مألوفة للمجموعة المقصودة.
- اقامة دليل على أن محتوى البنود والمواد المنبهة في الاختبار مألوفة بالنسبة الى المجموعة التي ستقوم بالاختبار.
- جمع دليل النقد المعرفي، لغوي، نفسي، لتحسين دقة عملية التطوير وجمع دليل على تكافؤ كل النسخ في ثقافات مختلفة.
- استخدام أساليب إحصائية مناسبة لكي يستطيعوا إقامة التكافؤ في لغة النسخ للاختبار.
- توفير معلومات عن صدق الاختبار المكيف للمجموعة المقصودة.
- توفير دليل إحصائي عن تكافؤ البنود لكل المجموعات المقصودة.
- عدم ربط بنود الاختبار المكيف غير المتكافئ للمجموعة المقصودة مع الدرجات العامة للاختبار. على كل حال يمكن أن تكون تلك البنود مفيدة لإعطاء تقرير عن الدرجات كل مجموعة على حدة.

6- الإنحيازات الموجودة في الإختبارت المنقولة ثقافيا:

قبل البدأ في شرح عملية الإنحياز التي تحدث في الإختبار في اللغة المستهدفة يجب التمييز بين مصطلحين نراهم أكثر أهمية في هذا العنصر وهما الإنحياز والتكافؤ، بحيث يختلف معناهما في الادبيات، إذ تتضمن كلمة الإنحياز وجود عوامل مزعجة، يقال عن القياس أنه منحاز إذا اختلفت الدرجات المسجلة في احدى الإختبارت من لغة إلى أخرى بسبب وجود تبأين غير مرغوب فيه، ومثال على ذلك إذا أخذنا الترجمة السويدية – الانجليزية في بند التالي " أين يحتمل أن تعيش الطيور ذات وترات في أرجلها" فإن الترجمة الراجعة من السويدية إلى الانجليزية لعبارة " طير ذو وترات في أرجله" هي الطير ذو الارجل السباحة، وهذا يعطي إشارة لمعرفة الإجابة ويكون هناك تفوق أنجليزي في الإجابة الصحيحة عن نظائرهم في السويد، أما مصطلح التكافؤ فيرتبط ذهنيا بقياس أوجه الإختلاف بين الأعراف وما ينتج عن ذلك يسمى إنحياز.

أنواع الإنحياز:

على الرغم من أن الإنحياز قد ينشأ من عدة مصادر، فمن الضروري التمييز بين عدة فئات من الإنحياز فكثيرا ما تؤدي عدة مصادر مختلفة الى أنواع متماثلة من الإنحياز، وفي اعتقادنا يوجد ثلاث أنواع للإنحياز هي: إنحياز البند، إنحياز البنية وإنحياز المنهج

هذه الإخيرة تعتبر الإنحيازات الأساسية مع وجود بعض الإنحيازات الأخرى البسيطة

1- إنحياز البنية:

يقصد بهذا الشكل من الإنحياز التباين الموجود في البنيات الثقافية بين مجموعات مختلفة، مثل العوامل التي تشكل البنية (السلوك، المواقف، القواعد السلوكية) والتي تكون غير متطابقة بين مجموعات مختلفة. إن

أنصار نسبية المواقف Sinha (1997) والسيكولوجيات الثقافية Kole (1996), Greenfield & (1997) Miller (1997) يميلون الى الاعتقاد أن إنحياز البنية هو قاعدة وليس استثناء في السيكولوجيا الثقافات.

من أمثلة على إنحياز البنية مفهوم الذكاء، حيث تميل معظم إختبارات الذكاء الى استخدام تعريف ضمني للذكاء يتألف من المحاكمة والتفكير المنطقي (كما هو الحال في إختبارات رافن) وبدرجة أقل من المعارف المكتسبة والذاكرة (كما هو الحال في سلم فكسلر للذكاء عند الاطفال وعند البالغين). إلا أن الدراسات في الاوساط غير الغربية بينت أن المفهوم الشائع للذكاء أوسع من ذلك ويتضمن بعض المظاهر الاجتماعية، مثل ما قالته أمهات كوكوه في كينيا، على أن الطفل الذي يعرف مكأنه في العائلة والسلوك الذي يقوم به هو الذي يتوقع منه مثلا اتباع الطرق المناسبة في مخاطبة الأخرين، وأن الطفل الذكي هو الطفل المطيع الذي لا يسبب مشاكل.

لقد بينت كذلك دراسات أخرى مماثلة Serpell (1993) في زمبيا Azuma & Kashiwagi(1987) في اليابان أن صفات الشخص الذكي تتجاوز ميدان المدرسة الذي يعتمد عادة في الو.م.أ وأوروبا، ومثال أخر على إختلاف في مضمون الذكاء يمكن أن يشاهد في أعمال Ho (1996) حول طاعة الوالدين في الصين وقد بين أنه بالمقارنة مع الغرب يميل الصينيون الى تطبيق تعريف أوسع للذكاء، وأن الطاعة والاحترام للوالدين هي عناصر موجودة أيضا في الغرب، إلا أن المفهوم الصيني لإحترام الوالدين يشمل أيضا العناية المادية بالوالدين عندما يتقدمان في السن ويحتاجان الى مساعدة.

إن مشكلة إختيار العينات بشكل سيئ يضاعف أيضا في الوقوع في هذا النوع من الإنحياز في غالب الاحيان، وقد شكا Triandis (1978) قبل عدة سنوات من ان قياساتنا تتناول عينات قليلة من اهتمام البشر ويقود هذا ما يدعوه Embretson(1983) بنقص تمثيل البنية، إذ يتم إختيار عدد قليل من الموضوعات متجانسة ويدعى أنها تغطي بنيات واسعة، وعلى الرغم من أن هذه القضية ليست خاصة بميدان السيكولوجيا عبر الثقافات، إلا أنها تبرز في هذا المجال بشكل خاص، وعندما تبدي مقارنة المجموعات الثقافية إختلافات واسعة، فإن القياسات الضيقة تبدى على الارجح إنحيازا يعود الى محدودية تمثيل البنية.

2- إنحياز المنهج:

هو مصطلح عام لنوع ثان من الإنحياز الذي يتضمن كل التحولات المزعجة الناتجة عن عوامل خاصة بالمنهج وقد ابتكر هذا المصطلح لأن هذه العوامل تذكر عادة في القسم الخاص بالمنهج في الدراسات التجريبية (الإمبريقية).

هناك نوعان من إنحياز المنهج هما إنحياز الأداة والإنحياز الإداري

أ- إنحياز الأداة:

يتضمن هذا النوع من الإنحياز خصائص الأداة التي لا علاقة لها بهدف الدراسة، إلا أنها مع ذلك تسبب هختلافات في درجات الإختبار. إن السبب الأكثر شيوعا لإنحياز الأداة في الإختبارت الذهنية وهذا ما يعرف

بتألف الأشخاص مع المنبهات والاستجابات (شكل الإجابة) ويمكن توضيح ذلك في دراسة Serpell(1979) حيث اهتم هذا الباحث بالمهارات الادراكية/الحسية عند الاطفال البريطانيين والزامبيين، وقد طلب منهم استنساخ صور اشخاص باستخدام الورق وقلم الرصاص، والاسلاك المعدنية (التي هي شائعة في زمبيا). فكما هو متوقع تفوق الاطفال البريطانيون في الرسوم المعمولة بالورق وقلم الرصاصن بينما حصل الزامبيون على درجات أعلى بشكل واضح في الرسوم المعمولة بالأسلاك المعدنية، في حين لم نسجل أي إختلاف باستعمال ادوات غير معروفة في كلا البلدين، والتفسير يعود بالدرجة الأولى الى الألفة للأداة أو التألف مع الإجابة.

ب-الإنحياز الإداري:

ويقصد بهذا النوع من الإنحياز إختلاف الدرجات الناجم عن التعليمات وغير ذلك من مشكلات التواصل بين الفاحصين والمفحوصين، وتحدث هذه المشكلات بشكل خاص عندما يستخدم الفاحصون لغة غير لغتهم الأم فقد يكون فقدان المعلومات اللازمة ناتج عن عدم القدرة على التعبير عن الافكار بلغة ثانية. كما أن عدم معرفة ثقافة المفحوصين قد يؤدي الى انتهاك القواعد المحلية للمجاملة.

وقد عالج المختصون في علم النفس والباحثون في الثقافة تأثير مميزات الشخص الذي يقوم بتطبيق الإختبار (كالجنس، العمر، العرق) على نتائج القياس. ويذكر Hambleton (2005) في مراجعته للدراسات السيكولوجية الخاصة بجنس مختبر على أداء الأطفال في إختبارات أن Jensen(1980) استنتج أن الدراسات المناسبة قليلة فلا توجد دراسات تعالج قضية عرق مفحوص/فاحص مع ذلك فإن البيانات المتوفرة لا تشير الى أن عرق المختبر ولا جنسه ذو أهمية كبيرة، كما درس الباحثون في الثقافات ما يدعى بنظرية الاذعان (الاحترام)، فقد وجد Cotter, Cohen & Coulter, (1982) أن الاشخاص أكثر ميلا لإبداء مواقف ايجابية ذات ثقافة معينة عندما تجرى مقابلتهم من قبل أفراد تلك الجماعة. ومع ذلك فإن أهمية التأثيرات العائدة لصفات الباحث الذي يجري المقابلة تبدو متضاربة في مختلف الدراسات.

3- إنحياز البند (إختلاف عمل البند):

ويقصد بهذا النوع من الإنحياز بالأخطار التي تؤثر في صحة البنود فقط، في حين يتناول إنحياز البنية والمنهج المظاهر العامة للإختبار، وجد مصطلح إنحياز البند أول مرة لدى Cleary & Hilton(1968). وبعد أكثر من ثلاثة عقود من التطور المهم في القياسات النفسية لأكتشاف الموضوعات غير السوية، وبعد ذلك استبدل هذا المصطلح بإختلاف عمل البندن إلا أنه تم التمسك بمصطلح الأصلي لأنه يؤكد على العلاقة الوثيقة بين الأنماط الأخرى من الإنحياز ويقصد به تهديد لصحة البند ويمنع المقارنة المباشرة للدرجات.

إن أهم أسباب إنحياز البند هو الترجمة السيئة وإختلاف المعاني الضمنية للكلمات ومثال على ذلك وإستنادا الى قاموس "وبستر الأمريكي" فإن العدوانية تتجلى على شكل تصميم واضح واستعداد للخصام، بينما قاموس "اوكسفورد الريطاني" فيعطي المعنى الأول للعدوانية بأنها عمل أو ممارسة الهجوم دون تربص وبشكل خاص

البدأ بالحرب أو النزاع، ويأتي المعنى السابق في القاموس الأمريكي في المرتبة الثالثة، ومن المهم الإشارة ان مفهوم العدوانية في اللغات الأخرى كالألمانية والفرنسية والهولندية وغيرهم من اللغات هي أقرب في معناها الى التعريف البريطاني.

لتحليل إنحياز البند نقوم بتقسيم مجموعتين من ثقافتين مختلفتين بناءا على درجة اجابتهم على الإختبار في عدة مجموعات فمثلا بالنسبة الى الثقافة الاولى نضع في المجموعة (1) جميع الافراد الذين تحصلوا على الدرجة (10) وفي المجموعة (2) جميع الافراد الذين تحصلوا على الدرجة (12) وهكذا بالنسبة لكامل الدرجات وبنفس الطريقة مع مجموعة الثقافة الثانية، وتسمى هذه العملية بطريقة التكييف الشرطي) ثم نقوم بمقارنة بين الثقافتين بالنسبة الى الافراد الذين لهم دراجات متماثلة وننظر الى إجاباتهم بالنسبة الى البند الذي نتأكد من إنحيازه، وبصورة أدق يمكن القول أن البند منحاز إذا كان الاشخاص الذين لديهم المستوى نفسه في الدرجة الكلية بالنسبة الى الإختبار ولم يحصلوا على نفس الدرجة المتوقعة منهم في الاجابة على البند.

وفي الاخير نشير الى أن هناك نوعين من إنحياز البند، هما الإنحياز المتسق والنحياز غير المتسق، إذ يصف (Mellenbergh, 1982) الفرق بينهما، في أن البند المنحاز بشكل متسق إذا كان الإختلاف في مستوى الأداء ثابتا في جميع المستويات تقريبا وهو يقصد بذلك أنه في كل مجموعة من الدرجات يكون أداء افراد الثقافة الاولى أفضل من أداء افراد الثقافة الثانية بنفس المقدار، اما الإنحياز غير المتسق أذا كان حجم الفارق يختلف بشكل مضطرد بين المجموعات (مجموعات الدرجات)، ومثال على ذلك يشير Clauser & Mazor(1998) أن عدد الامريكيين الذين يعرفون اسم رئيسهم أقل من عدد الهولنديين الذين يعرفون اسم الملكة في بلادهم، إلا أن هذا الفرق يتضاءل تدريجيا عند المجموعات ذات الدرجات الأولى.

4- إنحياز العينة:

يتمثل هذا النمط من الإنحياز في عدم القدرة في المقارنة بين العينات في ثقافات مختلفة، وهذا يتعلق بتباين العينات في قدرتها على تمثيل ثقافة السكان الذي تؤخذ منهم العينات. فكثير من الدراسات تم أخذ العينات من طلاب الجامعات إلا أن الدخول الى الجامعات في بعض البلدان يعتمد بالدرجة الاولى على الاداء الدراسي، في حين يكون الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأهل في بلدان أخرى هو المقياس للدخول الى الجامعة، وهنا تظهر إختلافات في نظام العينات فيما يتعلق بمواصفات الخلفيات مما يعلل أي تباين يلاحظ في الدرجات، بالاضافة الى الصفات الثقافية للمجموعة المعينة. إن أحد الشواهد الموثقة في الدراسات عبر الثقافات تتعلق بالنتائج المعرفية للأمية، ففي كثير من الدراسات في هذا الخصوص يقارن بين الأميين وغير الأميين بناءا على المنتسبين الى المدرسة وغير منتسبين الى المدرسة، لان الإنتساب الى المدرسة والتعلم يعني معرفة القراءة والكتابة، ولكن في دراسة التي أجراها كل من Scribner & Cole(1981) في ليبيريا ودراسة Bennett (1991) في كندا،

وجدوا أن القراءة والكتابة تكتسب عن طريق التعلم غير الرسمي (خارج المدرسة)، ومن الجدير بالاهتمام أن كلا الدراستين توصلتا الى أن النتائج المعرفية لعدم التعليم المدرسي كانت ضئيلة.

7- مستويات التكافؤ في درجات الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا):

إن عملية الإنحياز هي عدم القدرة على مقارنة الدرجات التي يتم الحصول عليها في المجموعات المختلفة، فمن الناحية التقنية تكافؤ الدرجات هو الذي يحدد الإنحياز، ولكي نحدد نتائج الإنحياز عند مقارنة الدرجات يتبين لنا أربعة انماط من التكافؤ مرتبة بحسب صلاحيتها للمقارنة الثنائية.

1- تكافؤ البناء:

هذا النمط يعرف بعدة أسماء مختلفة أكثرها شيوعا هو التكافؤ البنيوي الوظيفي ويستخدم هذا النمط بصنف من الإجراءات التي تستخدم لإقامة التطابق في البنيات بين المجموعات (ثقافات) كما هو معمول به في إحدى إختبارات القياس النوعية، بشكل عام يتطلب هذا النوع من التكافؤ أن تكون نماذج العلاقات بين المتغيرات هي نفسها في كل ثقافة،ـــ ويستخدم هذا النوع من التكافؤ في العديد من مشروعات تكييف الإختبارت.

فعندما يجري تهيئة ترجمة إختبار ما الى لغة اخرى تظهر مسألة صدق البنية أي هل يقيس النص الأصلي والنص المترجم للإختبار البنية النفسية ذاتها؟ يكون هذا التساؤل مهما عندما يترجم إختبار حرفيا، وفي مثل هذه الحالات غالبا مايستخدم التحليل العاملي التوكيدي والإستكشافي متبوعا بتبادل الهدف لدراسة تماثل عوامل البنود عبر ثقافات سكانية، إن تماثل محتويات العامل في كل بند ينظر اليه كشرط اساسي للتكافؤ البنيوي، فعند إجراء أي تعديل لابد أن تظهر العوامل السابقة نفسها، إلا أنه لا يمكن توقع حصول تطابق تام في كل واحد مع البنود في النسختين، فعلى سبيل المثال هناك أربعين ترجمة لكل من (Spielberger, Gorsuch & Lushene) على إختبارات الشخصية لسمات القلق (STAI) لم تكن الغاية المهمة من أكثر هذه الترجمات إنتاج ترجمة حرفية للنص الانجليزي، وإنما إعداد إختبار قادر على تقييم القلق بشكل مناسب في الثقافة التي يجري الترجمة إليها، فإذا أخذنا هذا الهدف بعين الإعتبار يصبح العالم الخاص بتقنيات التحليل أقل ملائمة ويصبح إختبار شبكة النواميس المهيمنة على حقل البند هي الأكثر صلاحية.

2- تكافؤ وحدة القياس:

ويقصد بهذا المستوى من التكافؤ أن يكون الإختبار في كل الثقافات له نفس المسافة أي أن القياسات هي نفسها على مختلف المستويات، إن إختبارين يبديان وحدات قياسية متكافئة إذا كان لهما نفس وحدة القياس ولها في نفس الوقت مصدر مختلف، وهذا هو أدنى مستوى من التكافؤ وفيه يمكن مقارنة مستوى الدرجات بشكل صحيح ولو كان ذلك مع بعض القيود، فالفوارق بين الافرادالتي تشاهد في المجموعة الاولى يمكن أن نقارنها بالفوارق بين الافراد المجموعة الثانية، ومثال على هذا فإذا حقق إختبار إنبساط الشخصية هذا النمط من التكافؤ أمكن الإجابة عن التساؤل عما إذا كانت إختلافات الجنس (ذكر/أنثى) في ذلك الإختبار متماثلة عبر مجموعات

ثقافية مختلفة، ومع ذلك ونظرا لإحتمال وجود إختلاف في مصدر الإختبار لا يمكن إجراء مقارنات بين الدرجات عبر المجموعات، وهكذا يصبح مستحيل القول بأن إحدى المجموعات تحصل على مستوى أعلى من غيرها في هذا الإختبار (إختبار انبساط الشخصية) أو أن الشخص (س) من المجموعة (1) هو أكثر أنبساطا من الشخص (ع) من المجموعة (2) إلا عندما تكون وحدات القياس في الإختبار متكافئة في كامل المجموعات.

3- تكافؤ الدرجات الكلية:

إن الإختلافات الاساسية في مستوى الدرجات يمكن دراسته فقط عندما تبدي الدرجات تكافؤ أعلى وهذا ما يسمى بتكافؤ الدرجات في الإختبار. إن القياسات التي تبدى هذا النمط من التكافؤ تملك نفس وحدات القياس ونفس المصدر في كل المجموعات، وفي هذا النمط من التكافؤ تستطيع الدرجات الكلية تجاوز الحدود الثقافية واللغوية دون أي مشكلات كما يمكن مقارنتها بشكل سليم لدى أشخاص من ثقافات مختلفة.

خاتمة:

إذا عدنا الى الجزائر نجد أنه من الواجب على الباحثين الذين يقومون بإستعمال إختبارات غربية الإنتباه إلى عملية التكييف، والتي تتشمل كل ما له علاقة بالثقافة المستهدفة والتي تتمثل في الإختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، آلفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية والإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، خصوصية المجموعة المستهدفة. إضافة إلى ما يتعلق بجوانب تطبيق الإختبار من خبرة لدى المفحوصين وجنس المطبق وقدرة المفحوصين على فهم التعليمة ودافعيتهم للاستجابة للإختبار، وهذه الامور أصبحت غير موجودة تماما في الوقت الحاضر وخاصة في الاختبرات التي أصبحت تستعمل في البيئة الجزائرية بالرغم من أن هذه الإختبارت هي ذات منشأ غربي، فكثير من الباحثون يعتقدون أن عملية الترجمة التي يقومون بها كافية لجعل هذ الإختبارت صالحة في بيئات ثقافية مغايرة، إلا أن في حقيقة الأمر كل ما يتعلق بالاختبار من إدارته، محتواه، نوعه، تعليماته هي مفاهيم مهمة في عملية التكييف والنقل الثقافي للإختبارات النفسية.

إن هذه الإختبارت التي أصبحت مستعملة في كامل البيئة العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة ونظرا لسوء عملية النقل التي أجرت لها جعلها تعاني من عدة مشكلات ونقائص فأغلبها تعطي إجابات مزيفة ومعظمها لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، كما أنها تفتقد الى التصور النظري أو المقاربة النظرية، وفي نفس الوقت تطبق على عينات متباينة ثقافيًا واجتماعيًا وعمريًا عن عينة البيئة الأصلية. فكل هذه النقائص الموجودة فيها جعلها عرضة الى الإنحيازات الثقافية والتي تعتبر أكبر مهدد لصدق الإختبارت المكيفة فهذه الإنحيازات الثلاث (إنحياز البند، إنحياز المنهج، إنحياز البند) والتي لا يتحقق من وجودها أغلب الباحثين في الإختبارت الغربية التي يستعملها في دراساتهم إلا أنها تكشف عن مدى صدق الإختبارت المكيفة وتزودنا بمجموعة من العناصر الأساسية ومن بينها عملية التكافؤ التي نقوم بها في درجات الاختبار المستعمل، فوجود إنحياز معين

من بين أنواع الانحياز يفقد الاختبار عدة صفات مهمة فيه كصدقه وتكافؤ درجاته وبالتالي إصدار أحكام وإعطاء تشخيص مبني على مجموعة من المبادئ الخاطئة.

المراجع:

[1]Hambleton R.K and Patsula L (1999) Increasing The validity Of Adapted Tests, Myths To Be Avoided And Guideline For Improving Test Adaptation Practices, Applied Testing Technology, 1(1)

[2] Ibid,

[3] زيدان، محمد .(1979) معاجم المصطلحات النفسية والتربوية .الطبعة الأولى .دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة.

مرحلة التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية
لمحة تاريخية، تعريفها، وظائفها، مهامها، طفل مرحلة التربية التحضيرية وخصائصه النمائية

أ. عبد الحليم مزوز : جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 : الجزائر

الملخص:

اعتبارا للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المبكرة في العملية النمائية لشخصية الطفل بمختلف أبعادها ومجالاتها مما يمكنه من التكيف مع المحيط والتأثير فيه، فإنّ الاهتمام لم يستثن مرحلة التربية التحضيرية انطلاقا من توفير المستلزمات التربوية لفائدة المربين العاملين في مختلف الفضاءات التربوية التي تستهدف فئة الأطفال ما بين الرابعة والسادسة من العمر، تحديد وضائف ومهام هذه المرحلة، بالإضافة الى الاهتمام بطفل هذه المرحلة من حيث خصائصه النمائية، العقلية، الجسمية والانفعالية. التركيز على الحاجات الأساسية التي ينبغي اشباعها لدى الطفل حتى ينمو نموا سليما ومتزنا.

الكلمات المفتاحية: التربية التحضيرية، الطفل، المدرسة الجزائرية.

Abstract:

The importance of early childhood care in the developmental process of the child's personality in its various dimensions and fields. Which enables it to adapt to and influence the environment. Has not excluded the preparatory education stage from the provision of educational supplies for the benefit of educators working in various educational spaces targeting children between the fourth and the sixth of the age. Identify the functions and functions of this stage, in addition to the attention to the child of this stage in terms of developmental characteristics, mental, physical and emotional. Focus on the basic needs that should be satisfied in the child to grow healthy and balanced.

تمهيد:

اعتبارا للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المبكرة في العملية النمائية لشخصية الطفل بمختلف أبعادها ومجالاتها مما يمكنه من التكيف مع المحيط والتأثير فيه، فإنّ الاهتمام به صار متزايدا في جميع المؤسسات التربوية بما فيها (رياض الأطفال – أقسام التعليم التحضيري بالمدارس الابتدائية – أقسام التعليم القرآني – الكتاب ...) ومرحلة التربية التحضيرية هي المرحلة التي تستهدف فئة الأطفال ما بين الخامسة والسادسة من العمر، وفيما يلي لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية.

1. لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية:

إذا كان التعلم هو المحور الأساسي لكلّ تربية، فإنّ هذه الأخيرة تشكل انعكاسا لفلسفة كلّ أمة وتجسيدا لمبادئها الروحية والمادية. وفلسفة التربية بدورها، هي التي تعكس بصورة مباشرة تاريخ وحضارة الأمة التي تنتمي إليها، والنظام التربوي المعبر عن الطموح الثقافي لهذه الأمة وعن أمالها.

انطلاقا من هذا المبدأ، فإنّ تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج في سياق التراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسساتية حيث يظهر تاريخ الفكر التربوي أنّ:

أفلاطون (427–348 ق.م)، كان من السباقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية حيث يقول: "طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك، فإنّ لسفينة دولتها الحظ في سفرة طيبة". [1]

عند المسلمين احتل التعلم والتربية مكانة عالية واقترنت الرسالة بالقراءة وطلب العلم. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "أطلب العلم من المهد إلى اللحد". وأثرى هذا الفكر التربوي العديد من المفكرين والفلاسفة منهم ابن سينا، القابسي، الفارابي، الغزالي، ابن خلدون. هذا الفكر يترجم تواصل كلّ من الفكر العربي الإسلامي مرورا بالفكر اليوناني إلى الفكر الغربي الحديث.

عند الغربيين، احتوى الفكر التربوي كلا من إسهامات كومنيوس، بستا لوزي، روسو، فرويل، كلاباريد ومنتسوري التي تتمحور فكرتها حول احترام النزعة الاستقلالية عند الطفل ونمو شخصيته.

يتبين لنا من خلال الفكر التربوي للتربية التحضيرية عند الغربيين والمسلمين أنه قد أسهم في اهتمامه حول معرفة طبيعة الطفل واحتياجاته، فإنّ المجتمعات عملت على إنشاء مؤسسات قصد التكفل والعناية به ومنها المجتمع الجزائري الذي انتشرت فيه مؤسسات استقبال الأطفال الخاصة منها والتابعة للدولة، وفيما يلي سنعرض بشيء من التفصيل حول تطور التربية التحضيرية في الجزائر.

2. تطور التربية التحضيرية في الجزائر:

مرت المرحلة التحضيرية في الجزائر بمراحل محددة توالت في فترات زمنية هي:

- قبل الاستقلال:

استمرت المدارس القرآنية والكتاتيب على أداء وظيفتها الحضارية وفي مواجهة مشروع المعلمة الاستعمارية ذات الطابع التعليمي التبشيري وكذا المدارس النظامية العمومية التي اعتمدت القسم التحضيري المدمج قصد تقريب الأطفال إلى السنة الأولى ابتدائي.

كما كانت توجد إضافة إلى التعليم القرآني بعض مؤسسات رياض الأطفال والتي وظفت كغيرها من مؤسسات الدولة في خدمة المحتل، إذ كان يلتحق بها إلا أبناء الفرنسيين والقليل من أبناء الموالين للمستعمر، أما أبناء الجزائريين فلم يكن بمقدورهم الانضمام إليها أو الاستفادة منها، وكانت المناهج التي يحتويها رياض الأطفال طبق الأصل لما كان موجود في فرنسا، وحرص المستعمر على استبعاد الجزائريين وعدم السماح لهم سواء بالانضمام إليها أو بالإشراف عليها. (2)

- بعد الاستقلال:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الأطفال، غير أن التربية التحضيرية في بلادنا لم تحظ بالاهتمام فقد تحولت في عام 1965 رياض الأطفال الموروثة عن العهد الاستعماري إلى مدارس ابتدائية تعزز إلزامية التعليم، ورغم ما صدر في أمرية 16 أفريل 1976 من إعادة ترسيم التربية التحضيرية تحت تسمية التعليم التحضيري إلا أنها لم تلزم اجباريته وتعميمه لخدمة كل الأطفال بل اقتصر التعليم التحضيري لخدمة أبناء المعلمين وأبناء الأزواج العاملين وهذا

بفتح أقسام على مستوى المدارس الابتدائية والمؤسسات العمومية في حدود الاستيعاب وقدرة المكان. ظل الإهمال متواترا حتى مطلع التسعينات حيث ظهر الوعي الاجتماعي بأهمية هذه المرحلة التربوية. [3]

وترتب على ذلك ظهور الوثيقة المرجعية (1990) ثم مرسوم 1990 الذي تضمن تنظيم الطفولة المبكرة واستقبالها وحراستها وسمح بظهور القطاع الخاص، ثم تعددت بعد ذلك فضاءات التربية التحضيرية واختلفت طرقها واساليبها وأهدافها باختلاف خصوصيات كل فضاء تحضيري.

وتوحيد التعليم العام حيث أممت المدارس وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى إلى أن صدرت أمرية 16 أفريل 76 التي حدّدت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري. أمّا الجانب البيداغوجي، فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكّد على أهمية التربية التحضيرية ثم أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدّد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري. وبعد ذلك، جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في "دليل منهجي للتعليم المعلمي". وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أنّ أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهّلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي. [4]

يظهر لنا من خلال التتبع التاريخي لنشأة التربية التحضيرية بالجزائر أن هناك تأخر كبير في إعطاء الأهمية لهذه الفئة رغم صدور امرية أفريل 1976 التي حدّدت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري، إلا أنه لم يكن التحضير الكامل من حيث الجانب البيداغوجي حتى سنة 1984، وتحديد البرنامج المقترح إلا سنة 1990، وصدور الدليل المنهجي للتربية التحضيرية حتى سنة 1996.

3. مؤسسات التربية التحضيرية في الجزائر:

تعد مؤسسات التعليم التحضيري في دول العالم، والتي تتمثل غالبا في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد في دول أخرى. وقد جاء تحديد مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر من المادة 20 من الجريدة الرسمية والتي تنص على:" يلقى التعليم التحضيري في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد".

أ) –واقعها: ويتمثل واقع هذه المؤسسات التربوية في مجموعة من الفضاءات التي تتيح للطفل الدور التربوي والتعليمي وتتمثل فيما يلي:

– الكتاتيب:

قامت الكتاتيب بمهمة تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك. وإلى جانب مهمة التعلم، فالكتاتيب تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته وذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين. أمّا تركيبها المؤسساتي فهو عبارة عن حجرة أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الواحدة للأخرى تضم عددا من البنات والبنين وتتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات فما فوق.

- المدرسة القرآنية:

المعلمة القرآنية هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة.

- الحضانة:

هي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص بالرعاية الصحية والغذائية وهي أقرب في طبيعتها إلى المنزل من المدرسة، ويقوم العمل فيها على أساس النشاط واللعب والرعاية الصحية والاجتماعية. (5)

رياض الأطفال:

هذا الفضاء الأول تابع للبلديات وجد منذ سنة 1962.

تشرف عليه مصلحة الشؤون الاجتماعية غير أنه ألغي بقرار وزاري صدر في سنة 1965 حيث حولت هيكله لتحقيق استقبال أحسن للأطفال المعنيين بالتمدرس الإلزامي ". (6)

كانت ظروف الأسر في السابق لا تستدعي مؤسسات لتربية الأطفال الذين هم في سن (من 4 إلى 5) سنوات، حيث كانت الأمهات هن من يقمن بذلك، ولكن بعد خروج المرأة للعمل أصبح الآباء والامهات يرغبون في أن تتوفر مؤسسات رياض الأطفال لأنهم على يقين بأن هذه المؤسسات سوف تعمل على إنضاج أطفالهم عقليا وجسميا وانفعاليا واجتماعيا، وتمكنهم من التكيف مع المعلمة مستقبلا. (7)

والروضة لغة هي: "كلمة مشتقة من الفعل روض وهي تعني الأرض ذات الخضرة وهي الموضع الذي يجتمع فيه الماء، ويكثر نبته وهي الحديقة أو البستان الجميل، جمع روض ورياض وروضات". (8)

كما جاء تعريفها بأنها:" تلك المؤسسات التربوية التي تستقبل الأطفال بدءا من بلوغهم سن الثالثة من العمر حتى مشارف دخولهم المعلمة، تنمي فيهم دقة الملاحظة وتركيز الانتباه كي يكون لديهم اتجاها نحو المشاركة الاجتماعية، الفعالة مع الآخرين، إضافة إلى تعليمهم مبادئ الحساب والقراءة والرسم والكتابة". (9)

وورد في تعريف آخر لرياض الأطفال فتؤكد أن: "الرياض ليست مدارس تعليمية رسمية، يتعلم بها الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب والعلوم والتاريخ، ولكن هذه الرياض ذات وظائف تربوية أخرى تختلف في طبيعتها ومتطلباتها وأغراضها ومناهجها ونشاطاتها التعليمية عما يدور في المدارس الرسمية الحكومية". (10)

فمن خلال هذه التعاريف يمكننا القول بأن رياض الأطفال هي فضاءات اجتماعية تربوية تحتضن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 02 إلى 05 سنوات، حيث توفر لهم الرعاية من الجوانب الجسمية، العقلية، الاجتماعية والحسية الحركية كما تعمل تزويدهم بالأنشطة التربوية والفنية والرياضية، وغالبا ما تكون ذات طابع خاص غير تابعة لأملاك الدولة.

-القسم التحضيري:

لقد ظهر اهتمام دول العالم بطفل ما قبل المعلمة، من خلال إنشاء عدد من مؤسسات الحضانة، ورياض الأطفال لاستقبال هؤلاء الأطفال، وتقديم الرعاية والتربية اللازمة لهم ولضمان أحسن نمو لهم، وقد رأت دول أخرى أنه من الاحسن إدماج الطفل منذ سن مبكرة في مدارس الكبار، ليتم إعداده لمرحلة المعلمة، وبذلك قاموا بفتح أقسام للتعليم التحضيري ملحقة بالمدارس الابتدائية أو الأساسية، وقد سميت بأقسام الأولاد أو الأطفال، وهكذا كان الشأن بالنسبة للجزائر أيضا، حيث صدرت أمرية 16 أفريل 1976، نصت على فتح مؤسسات التربية التحضيرية والتي تمثلت في مدارس الحضانة، رياض المدارس أطفال وكذلك أقسام الأولاد. إلا ان أقسام الأولاد الملحقة بالمدارس لم يتم فتحها إلا مع بداية التسعينات، لكن قبل هذه السنوات لم تكن هناك أقسام خاصة بطفل ما قبل المعلمة ولكن ما كان موجودا في ذلك الوقت هو منح رخص استثنائية لأبناء عمال قطاع التربية من طرف مديرية التربية، تسمح للأطفال ممن هم دون السن القانوني لدخول المعلمة. وكان هؤلاء الأطفال يقضون سنة دراسية مع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي أو أساسي يتلقون فيها نفس البرامج المقررة على تلاميذ هذه السنة وكانت تحسب لهم كسنة اولى وليست سنة تحضيرية.

يتضح لنا ان الاهتمام برعاية الطفولة من الجوانب المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية كان سببا في ظهور العديد من مؤسسات التربية التحضيرية كل منها وجانب اهتمامها بالطفل مراعية في ذلك العمر المناسب.

4. تعريف التربية التحضيرية (التعليم التحضيري) في الجزائر:

لقد جاء تعريف التعليم التحضيري في الجزائر في الجريدة الرسمية، أمرية رقم35-76 الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976م، وجاء نص التعريف في المادة 19 كما يلي: " التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المعلمة". [11]

كما جاء تعريفها في منهاج التربية التحضيرية كما يلي: " التربية التحضيرية تعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة" أي لفئة الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المعلمة وجاء فيه كذلك: "التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المعلمة والحياة". [12]

وهناك تعريف أخر للتعليم التحضيري هو:" إن هذا النوع من التعليم خصص للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الأربع والست سنوات (أطفال لم يبلغوا سن القبول الالزامي في المعلمة الأساسية). ويمنح هذا التعليم التحضيري في المدارس العادية ضمن اقسام الحضانة ورياض الأطفال ويدوم سنتين". (13)

5. برنامج القسم التحضيري:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة يمر بها الطفل، وهذا حسب ما أكده علماء التربية وعلم النفس، لأنها المرحلة التي يتم فيها نمو أكبر نسبة لقدرات الطفل العقلية والاجتماعية والحسية الحركية الأساسية وبشكل سريع، وهذا ما استوجب على المهتمين والقائمين على رعاية أطفال هذه المرحلة، توفير البيئة الغنية بالوسائل والمعدات التي تساعد على نمو الطفل بشكل طبيعي من خلال تلبية حاجاته ومتطلباته في النمو. ولذلك فقد تم إنشاء مؤسسات للتربية التحضيرية لاستقبال هؤلاء الأطفال، ولكن إنشاء هذه المؤسسات فقط لا يكفي إذا لم تكن لها برامج ثرية تفيد الأطفال وتزودهم بالمعارف والخبرات.

ولهذا فقد عمل المهتمون بتربية طفل ما قبل المدرسة على إعداد برامج رأوا أنها مهمة لتلبية متطلبات للنمو.

أهمية برامج التربية التحضيرية:

لبرامج طفل ما قبل المدرسة أهمية بالغة تتمثل فيما يلي:

– تزويد الطفل بالأمن والتغذية في جو ملائم لنمو وإثراء معارفه التي تتوافر على نحو خاص في مدارس ما قبل المدرسة التي يمضي فيها الطفل جزء من يومه وبصورة خاصة فإن الأطفال سوف يستفيدون من الخبرات التي قد لا يحصلون عليها في المنزل.

–تهيئ الطفل لدخول المرحلة الموالية من التعليم الرسمي، وذلك من خلال تزويده بالمبادئ والمهارات الأساسية التي تكون لديه الاستعداد لذلك التعليم، كما تهيئه نفسيا واجتماعيا لينتقل من مراحل الاعتماد على ذاته إلى تفاعله وتعامله مع الآخرين ولأن مرحلة ما قبل المدرسة هي أساس نجاح العملية التعليمية في المراحل الموالية، والخبرات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة تبقى مسؤولة على كل ما يظهر على الطفل وما يقوم به من سلوكات في المستقبل، فقد هدفت بعض الأنشطة العلمية المكونة للبرامج المقدمة لهذه المرحلة من الطفولة إلى:

1. تدريب الطفل على الملاحظة.
2. تدريبه على اكتساب المعلومات بطريقة وظيفية.
3. تدريبه على استخدام الأسلوب العلمي في تفكيره.
4. تعويده على العمل الفردي أو الجماعي من خلال ممارسة التجارب العلمية.
5. استغلال اهتمام الطفل في هذه المرحلة بالموضوعات الحيوية في تنمية ميوله وتكوين مهاراته العلمية.
6. توفير الأساس المتين لبناء الخبرة الاكاديمية عند الطفل والمتمثلة في بناء النمو اللغوي والخبرة القرائية، والأنشطة التي من شأنها أن تثير فيه الاهتمام بالكتابة والحساب. (14)

وقد اعتمدت هذه البرامج على عدة أنشطة لبناء قدرات الطفل على الفهم والإستعاب وتمثلت هذه الأنشطة في:

-التجارب والخبرات العقلية.

-التعبير الشفوي عن التجارب والخبرات السابقة.

-التعلم من خلال السماع والاصغاء.

-القراءة والكتابة.

إلا أنه هناك من يرى أنه يمكن للطفل أن يتعلم القراءة والكتابة لكنها لا تكون ذات فعالية على المدى البعيد.

فالبرامج المعدة لأطفال التربية التحضيرية تلعب دورا مهما في إنماء جميع قدراتهم العقلية الاجتماعية والحسية الحركية، ولذلك اشتملت على نشاطات مختلفة تتماشى مع رغبات ومتطلبات الأطفال، فهناك نشاطات لغوية مثل التعبير الشفوي، والقراءة والكتابة وهناك نشاطات علمية مثل الحساب والعد والتكنولوجيا وغيرها، كما توجد نشاطات ترفيهية مثل: المسرح، الرسم، الموسيقى، التربية البدنية وغيرها.

إذن فالبرامج كما سبق وان ذكرنا يجب أن تراعى ميول واهتمامات الأطفال، وتراعى كذلك الفروق الفردية الموجودة بينهم سواء من حيث مستوى استيعابهم للمعلومات أو قدراتهم العقلية والمعرفية والجسمية.

فالطفل إذا وجد في الأنشطة المقدمة إليه ما يعطيه من إحساس بالرضى والفرح فإنه يواظب عليها ويتفاعل معها وبذلك تزوده بالكثير من المعارف والخبرات. (15)

6. وظائف التربية التحضيرية ومهامها:

لقد جاء في المادة 19 من القانون الخاص بالتربية التحضيرية انه:" تعليم الغاية منه هو إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية " التي أصبحت بعد الإصلاح الأخير المدرسة الابتدائية كما كانت قبل المدرسة الأساسية ويكون إعداد الأطفال وتهيئتهم بـــ:

* تعويدهم العادات العملية الحسنة وتربيتهم على حب الوطن والإخلاص له.

* مساعدتهم على نموهم الجسمي وتربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.

* تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب. (16)

* التربية التحضيرية تعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة.

* التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كلّ إمكانياتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة.

لقد سمحت الأمرية السابق ذكرها للشركات الوطنية والإدارات والهيئات العمومية والتعاونيات الزراعية والمنظمات الجماهيرية دون الأشخاص والجمعيات والشركات الخاصة بإنشاء رياض الأطفال خدمة لأبناء العاملين بهذه المؤسسات. (17)

- مهام التربية التحضيرية:

* التنشئة الاجتماعية.

* استكشاف الطفل لإمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم.

* الإعداد للتمدرس.

* كما تعمل على إدراك جوانب النقص في التربية العائلية ومعالجتها.

7. طفل مرحلة التربية التحضيرية:

يمرّ طفل مرحلة التربية التحضيرية بمرحلة من أهم المراحل التربوية، فهي مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة الجسمية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية.

-خصائصه النمائية: يتميز طفل مرحلة هذا السن بالخصائص التالية:

الجانب	الخصائص
الفيزيولوجي	- يكون الدماغ حساسا للكثير من الكيمياويات التي تؤذيه ولا تؤذي الراشد. - يلتهم الدماغ ربع ¼ ما يستهلكه الجسم من الأوكسجين. - إذا انقطع الأوكسجين عن الدماغ لمدة 15 ثانية يختل عمله، ويموت الطفل بعد 4 دقائق.
الوجداني/ الاجتماعي	- يعالج الطفل خوفه بنفسه من غيره إذ يبدأ بإدراك محيطه الحقيقي فيزول خوفه تدريجيا. - يزداد ميله إلى الغير وحبه للتعاون فيرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزلية. - تشتد محاولات الطفل للاستقلال عن الوالدين وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين. - يحب الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقييد بقواعدها فيتمرد إلى أن يتعلم تدريجيا احترام هذه القواعد.
العقلي/ المعرفي	- تظهر بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا. - تغلب منطق التفكير العملي (المحاولة والخطاء) على منطق الفكر.

انطلاقا من هذه الخصائص على المعلم (المعلمة) أن:

- يحرص على خلو الأماكن التي يتواجد فيها الأطفال من الروائح الكيمياوية الضارة.
- يضمن التهوية الجيّدة في الفضاءات التي يتواجد بها الأطفال.
- يجعل الطفل يستكشف ويدرك المحيط الحقيقي.
- يتيح الفرص للعمل الجماعي بغرض تسهيل التطبيع الاجتماعي.

هذا وتتلخص الكفاءات والقدرات في مجال الأنشطة المختلفة ذات الصلة بجوانب الشخصية (الحسي/الحركي، الاجتماعي/الوجداني، العقلي/المعرفي) والتي نذكر منها مجال نشاط الرسم والكتابة كالآتي:

- الكتابة والرسم:

وفي هذا المجال يمكن تحديد الكفاءات التي يمكن أن يحققها طفل مرحلة التربية التحضيرية كما يلي:

الكفاءات:

– يرسم مربعا بالمحاكاة. – يرسم نجمة تقليدا. – يكتب اسمه بالمحاكاة. – يكتب الأعداد من 1 إلى 5 – يرسم رجلا ويبين فيه الرأس، الرقبة، الجذع واليدين والرجلين. – يرسم قطعتين على شكل (+) مع تقريب إحدى المطتين إلى جهة.

القدرات:

– القدرة على نقل مربع ومثلث ورسم رجل. – القدرة على التحكم في مهارة اليدين والتناسق الحركي –نقص القدرة في التحكم في الحركات الدقيقة (حركات الأصابع) –نقص القدرة على ضبط الحروف على السطر.

8. حاجات الطفل الأساسية:

الحاجات هي العوامل أو الأشياء أو الجوانب التي ينبغي أن تتولى المربية والمنهاج إشباعها لدى الطفل حتى ينمو نموا سليما متزنا، وتنصب على الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية. ومن هذه الحاجات نذكر:

–الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي:

فالنمو الجسمي يتطلب الغذاء الصحي والدفء والهواء والشمس والحركة والراحة واللّعب وهذا يختلف من سن لآخر ومن حالة لأخرى (المرض، الصحة) وتظهر في البحث عن الطعام وفي الميل إلى الاستكشاف والتعلم وحب الاطلاع.

– الحاجة إلى الحرية في التعبير:

فالطفل يشعر بالحاجة إلى الانطلاق وحرية الحركة والتعبير عن ميوله وقواه بصور وأشكال التعبير المختلفة كالكلام واللّعب والحركة والرسم والتمثيل وهذه الحرية ينبغي أن تكون منظمة حتى تجعله يحب ما يعمل.

– الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:

يشعر الطفل بأنّه لا يملك القدرة على التعلم ومعالجة الكثير من المشاكل فيرغب في النصح والإرشاد من الكبار ليجتنب الفشل والألم كما أنّ الحرية وحدها عامل مدمر. فالطفل لا يمكن أن يترك وشأنه يعبر بحرية في مجتمع له مقاييسه الخلقية ونظمه وتقاليده وليس له القدرة على الاختيار السليم لاتجاهه وقد نبهت السيدة "منتسوري" لهذا، فجعلت للطفل الحق في أن يختار من اللّعب ما شاء شرط ألا يغتصب لعبة غيره أو يتدخل في أعماله وألا يزعجه.

– الحاجة إلى الطمأنينة والأمن من الناحيتين الجسمية والعقلية:

فالطفل محب للمخاطرة والاطلاع وكشف البيئة التي تحيط به وهذا لا يتوفر له إلا إذا منح الحرية الكافية وكان يثق بنفسه ثقة جسمية عقلية وشعر بالأمن من المخاطر كالعقاب والسقوط وبهذا يتحرّر من الخوف والقلق، لذا ينبغي على المربية عدم المبالغة ونقد أخطاء الأطفال وتوفير العدالة حتى ينصرفوا إلى الاستفسار والفهم والعمل في جو الطمأنينة.

- الحاجة إلى الحب والعطف:

الحب ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي ويكون بتحسس للمشكلات النفسية وحتى الاجتماعية التي يعاني منها. والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين والمربية من رعاية وتربية سليمة والتعزيز، والطفل يحتاج إلى عطف المربية حتى يأنس إليها ويثق فيها.

- الحاجة إلى النجاح:

وتتطلب عدم وضع الطفل في مواقف يتكرّر فيها شعوره بالفشل وأن نتيح له أن يتمتع بقدر من نشوة النجاح من حين لآخر.

- الحاجة إلى التقدير:

الأطفال شغوفون بأن يعترف لهم بالأدوار التي يقومون بها وبأن يعاملوا كأفراد لهم قيمتهم. فحاجات الطفل التي ينبغي عن المربي أن يعرفها حتى يعمل على تحقيقها تحقيقا صالحا وتوجيهها التوجيه السليم. [18].

خلاصة:

في هذا المقال نرى أن مرحلة التربية التحضيرية تعتمد على عملية التعلم والنمو أكثر من تركيزها والاهتمام بنتائج التعلم، ففي مجال الاهتمام بعملية التعلم، ينبغي أن يكون الطفل مكتشفا معارفه، بانيا لها، إيجابيا فعالا لا متلقيا سلبيا. وفي ميدان الاهتمام بنمو الشخصية يتوجب اتباع أساليب تسمح للأطفال بالحركة والتعبير والتفكير بحرية وتلقائية من غير ضغوط قصد اكتساب اتجاهات إيجابية لتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، والثقة بها، وعليه، فإنّنا نرى أنّ هذه الرؤية التي تجمع بين عملية التعلم والنمو هي التوجّه الصائب للتربية التحضيرية، وليس القصد منها إضفاء الطابع الشكلي النظامي عليها كما هي الحال في السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

المراجع:

1- اللجنة الوطنية للمناهج، (2004)، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (للأطفال في سن 5 إلى 6 سنوات)، الجزائر ص: 7
2- مراد زعيمي، (2002)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار عنابة، ص:87
3- اللجنة الوطنية للمناهج، (2002)، منهاج التربية التحضيرية، ص: 3.
4- اللجنة الوطنية للمناهج، (2004)، المرجع السابق، ص: 8.
5- اللجنة الوطنية للمناهج، (2004)، نفس المرجع، ص: 9.
6- وزارة التربية الوطنية، (1995)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجزائر، ص: 18.
7- محمد محمود الخوالدة، (2003)، المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة، دار المسيرة، عمان، ص: 12
8- مراد زعيمي، (2002)، المرجع السابق، ص: 82.
9- مراد زعيمي، (2002)، نفس المرجع، ص: 83.
10-الخوالدة، (2003)، المرجع السابق، ص: 16.
11- Journal Officiel de la republiée algérienne, n33, le 23 Avril 1976 ; p428

12-اللجنة الوطنية للمناهج، (2002)، المرجع السابق، ص: 7.
13-عبد السلام نعمون، (2006)، بيئة العمل وتأثيرها في تحديد مستوى فعالية أداء الفريق التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة سطيف. ص: 154.
14-فاطمة الزهراء بورصاص، (2009)، تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة. ص: 80.
15-فاطمة الزهراء بورصاص، (2009)، نفس المرجع، ص: 81.
16-فاطمة الزهراء بورصاص، (2009)، نفس المرجع، ص: 94.
17-وهيبة العايب، (2004)، التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، ص: 10.
18-اللجنة الوطنية للمناهج، (2004)، المرجع السابق، ص ص: 12، 13.

تأثير استعمال الدرجة المعيارية في تقييم الأداء التدريسي للأستاذ بناء على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

أ.علي سراوي و أ. فوزي فرحات : جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي: الجزائر

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التأكيد على ضرورة استخدام الدرجات المعيارية المقابلة للدرجات الخام في تقييم الأداء التدريسي للأساتذة من خلال التحصيل الدراسي لتلاميذهم في مختلف المواد، وتكونت عينة الدراسة من 886 تلميذ وتلميذة يدرسون بالرابعة متوسط يزاولون دراستهم بمتوسطات دائرة الطيبات بورقلة، متبعين في ذلك المنهج الوصفي المقارن، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير واضح في تقييم أداء الأستاذ باستعمال الدرجات المعيارية عن تقييمه باستعمال الدرجات الخام، ووجود فروق في ترتيب معدلات المواد داخل المؤسسة التربوية الواحدة باستعمال المعدلات الخام والمعدلات المعيارية.

الكلمات المفتاحية : الدرجة المعيارية، التقييم، الأداء التدريسي، التحصيل الدراسي.

Abstract:

The present study aimed to emphasize the need to use the standard scores instead of raw scores in the evaluation of teachers' performance through the academic acquisition of their students in various modules. The study sample consisted of 886 pupils studying in fourth year in the middle schools of Tayibette in Ouargla, following the comparative descriptive method, the results of the study showed a clear impact in the evaluation of the performance of a teachers using standard scores than those using raw scores, and the existence of differences in the average order of modules within a single educational school using raw and Standard averages.

تمهيد:

تعد العملية التعليمية التعلمية من أكثر الميادين حساسية واهتماما لدى الباحثين، كونها معقدة ومتعددة الجوانب ويرتبط نجاحها أو فشلها بمتغيرات مختلفة متصلة بالمعلم والمتعلم والمادة الدراسية وطرق التدريس والتقويم والظروف المادية للتدريس ....، ونظرا لأهمية تقييم وتقويم تحصيل التلاميذ وأداء المعلمين فقد تزايد الاهتمام بهما في السنوات الأخيرة، لكن غياب معايير علمية مقننة يُحتكم إليها في هذا الشأن والاكتفاء بإصدار أحكام عامة يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مناسبة تتعلق بالأفراد والتأثير سلبا على العملية التربوية بوجه عام، ولذا وجب البحث عن طرق أكثر فعالية ومصداقية في التقييم والتي من بينها الاعتماد على الدرجات المعيارية بدلا من الدرجات الخام وهذا ما سيتم التطرق إليه في هذه الدراسة.

الإشكالية:

يوجد عدة وسائل يمكن استخدامها لقياس كفاءة المعلم من بينها مستوى تحصيل تلاميذه والذي يعبر عنه عادة بالنتائج المحصل عليها في الاختبارات خصوصا الرسمية منها مثل البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط وشهادة التعليم الابتدائي والتي تكون مقننة (موحدة الأسئلة وظروف الإجراء والتصحيح)، وعقب ظهور النتائج مثلا في شهادة التعليم المتوسط تعقد جلسة تقييمية على مستوى كل مؤسسة بهدف تحليل النتائج المتوصل إليها والوقوف على نقاط القوة والضعف، وخلالها يُشاد بالأساتذة الذين حققوا معدلات مقبولة وقد تعطى لهم الفرصة

لتوضيح الإستراتيجيات التي اتبعوها ومكنتهم من تحقيق هذه النتائج، في حين قد يُلام على الأساتذة الذين لم يحققوا النتائج المُرضية ظاهريا ويطلب منهم تقديم تبريرات وتوضيحات بشأن أخفقاتهم كما قد يطلب منهم التقرب من الأساتذة الآخرين والاستفادة من تجاربهم، إلا أن هذا التقييم المبني على الدرجات الخام لا يوفر نتائج ذات دقة ومصداقية والأحكام المترتبة عنه مطعون في صحتها، ولذلك وجب البحث عن أساليب تقييم أكثر دقة ومصداقية والتي من بينها التقييم بناءا على الدرجات المعيارية بدلا عن الدرجات الخام، ولهذا تتجلى إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

* هل يختلف تقييم أداء الأستاذ باستعمال الدرجة المعيارية عن تقييم أدائه باستعمال الدرجة الخام؟

* هل هناك فروق في ترتيب المواد داخل المؤسسة الواحدة بناءا على النتائج المحصل عليها باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية؟

الفرضيات:

ـ* يختلف تقييم أداء الأستاذ باستعمال الدرجة المعيارية عن تقييم أدائه باستعمال الدرجة الخام.

* توجد فروق في ترتيب المواد داخل المؤسسة الواحدة بناء على النتائج المحصل عليها باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

* التعرف على دور الدرجة المعيارية في عملية تقييم وتقدير مجهود أستاذ التعليم المتوسط في القسم.

* التعرف أهمية استخدام الدرجة المعيارية في الحكم على مردود العملية التعليمية.

* التعرف على كيفية تحويل المعدل الخام إلى الدرجة المعيارية واستخدامها في اتخاذ القرار.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال التعرف على أحد أهم الطرق أو الأساليب الأكثر نجاعة في عملية تقييم أداء أستاذ التعليم المتوسط خلال العام الدراسي وبالتالي اتخاذ القرارات التربوية بشكل سليم سواء بالنسبة للأستاذ، أو القرارات التي تخص المؤسسة التربوية ككل، وهذا تفاديا لظلم الأستاذ بطريقة غير مقصودة إذا تم الاعتماد على التقييم بالدرجة الخام.

المصطلحات:

الدرجة الخام (Raw Score): هي المعدل النهائي للمادة التي يدرسها أستاذ التعليم المتوسط والتي يتم الحصول عليها من معدلات جميع التلاميذ في تلك المادة.

الدرجة المعيارية (Standard Score): هي الدرجة الخام محولة بواسطة قانون رياضي إحصائي يستخدم فيه المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وهي أنواع وقد تم واستعمال الدرجة الزائية (Z-score) في البحث الحالي.

التقييم (Evaluation): عرفه بلوم وآخرون على أنه " إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار, الأعمال, الحلول, الطرق, المواد,... وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير, لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها, ويكون التقييم كميا وكيفيا" (1), أما في هذه الدراسة فيعرف التقييم على أنه " إصدار حكم على قيمة المجهود المبذول من طرف أستاذ التعليم المتوسط باستخدام الدرجة المعيارية لتقدير مدى كفاءة الأستاذ وفعاليته في مهنة التدريس وهذا بغرض تدعيم نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف من أجل إصلاح العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2016/2015، وتألفت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط التابعين لمتوسطات دائرة الطيبات.

الإطار النظري:

يعتبر القياس الخطوة الأولى من عملية تقويم التحصيل الدراسي، وللقياس أدواته التي يتم بها تقدير أداء المتعلم في صورة كمية، كما يتم في نفس الوقت تقييم مجهود المعلم, لتبدأ بعد ذلك عملية اتخاذ القرار عند موازنة الكمية (درجة المتعلم) بمعيار متفق عليه لتفسير وتحديد معنى لهذه الكمية، والتي يتحدد في ضوئها جوانب القوة والضعف (عملية تقييم) ثم تأتي المرحلة النهائية (العلاج) والتي يتم فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف سواء أكان للمتعلم أو المعلم أو المحتوى أو طرق التدريس, ويعرف القياس بأنه العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة عند الفرد من سمة معينة، وتتوقف دقة النتائج التي يحصل عليها على دقة أداة القياس المستخدمة لهذا الغرض، ويمكن اعتبار الامتحانات بأنواعها كأدوات لقياس التحصيل، وعليه فالسمة المقاسة في هذه الحالة هي تحقيق أهداف المادة الدراسية سواء كانت معرفية، أو حركية أو وجدانية مقاسة بالامتحانات الفصلية (2).

ويجري تصحيح الامتحانات طبقا للنموذج المحدد للإجابة، وطبقا لجدول تقدير الدرجات، وتفسير هذه الدرجات يعتبر خطوة هامة حيث يعطينا الاختبار هنا وصفا كميا مباشرا لأداء التلميذ نطلق عليها " الدرجة الخام " ، وتكون عبارة عن عدد الأسئلة التي أجاب عليها التلميذ إجابة صحيحة، وهي في حد ذاتها لا معنى لها وليس لها أي دلالة، ولا يمكن أن تفسر إلا بمقارنتها بجدول المعايير الذي يعتبر خطوة هامة من خطوات إعداد الاختبار، فتحول الدرجات الخام إلى درجات معيارية أو العمر التحصيلي والنسبة التحصيلية والتي يمكن ترجمتها إلى مستويات محددة فمثلاً إذا تحصل تلميذ ما على العلامة 15 من 20 في مادة دراسية، فإن هذه

الدرجة لا تدل على ما إذا كان هذا التلميذ متفوقا في هذه المادة أو متوسطا أو دون ذلك, فقد يكون الاختبار صعباً جداً فتكون بذلك هذه العلامة هي أعلى الدرجات، كما قد يكون الاختبار سهلا جداً بحيث تكون هذه العلامة هي أدنى الدرجات، أو هذه العلامة تقع وسط التوزيع, وعليه فإن علامات التلاميذ والمقصود بها الدرجات الخام في الدراسة الحالية لا تستعمل عادة في المقارنات دون اللجوء إلى معايير لتفسيرها.

المعايير:

إن مصطلح "المعيار" غالباً ما يستخدم في القياس النفسي لكي يشير إلى متوسط جماعة معينة من الأفراد على أحد الاختبارات النفسية, ويطلق على هذه الجماعة من الأفراد اسم "الجماعة المعيارية", والمعيار ضروري في الاختبار النفسي، لأن الدرجة الخام ليس لها معنى بحد ذاتها ولا تصلح للمقارنة إلا باستخدام المعايير (3).

وتعتبر المعايير نوع من الموازين (المحكات)، التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الفرد, كما أن إعدادها أيضا يعتمد على الدرجة الخام لعينة معيارية ممثلة للمجتمع الذي أعدت له الأداة أو الاختبار، والهدف من استخدام المعايير هو تحديد مستوى أداء الفرد بالنسبة لمتوسط السمة (درجات أقرانه) في المرحلة العمرية أو المرحلة الدراسية حيث تفسر أنها أكبر أو أقل من المتوسط (4).

كما تعرف كذلك على أنها أساس للحكم من داخل الظاهرة ذاتها وليس من خارجها وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة مثل متوسط أداء الأفراد في اختبار معين (5).

أنواع المعايير:

يوجد العديد من المعايير المستخدمة في تفسير الدرجات الخام, وجميعها تعتمد على مقاييس النزعة المركزية أو مقاييس التشتت، ولكل معيار مميزاته وعيوبه, كما تصنف المعايير إلى معايير طولية وأخرى مستعرضة كما يلي:

أ- المعايير الطولية: وتتمثل في العمر الزمني والعمر العقلي أو نسبة الذكاء والفئة المدرسية أو المعيار التحصيلي, وفيها تنسب درجة الفرد إلى متوسط أداء أقرانه سواء في المرحلة العمرية أو أفراد فئة دراسية (6).

ب- المعايير المستعرضة: وتتمثل في ما يلي:

- الميئينيات: وهي نقط تقسم التوزيع إلى مئة جزء متساو, وهي الدرجات التي تقل عنها، أو تقابلها نسبة معينة من الأفراد (7), كما تعبر عن ترتيب الأفراد تصاعديا بالنسبة لدرجاتهم في المقياس وهي تشير إلى النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين تقع درجاتهم في المقياس، وهي تشير إلى النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين تقع درجاتهم دون هذه الدرجة في أداء نفس المقياس (8).

– الدرجة المعيارية (الزائية – Z–scores): وتعرف بمقدار انحراف الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي لتوزيع مجموعة من الدرجات التي تنتمي إلى الدرجة الخام مقدرا بوحدات الانحراف المعياري لذلك التوزيع، وهي درجة انحرافها المعياري (1) ومتوسطها (صفر), وتستخرج الدرجة الزائية بالمعادلة التالية:

$$\text{الدرجة الزائية} = \frac{\text{الدرجة الخام – المتوسط الحسابي}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

– الدرجة التائية (T–scores): هي درجة معيارية معدلة مشتقة من الدرجة الزائية، ذات الوسط الحسابي (50) والانحراف المعياري (10) وليس لها أي امتياز على الدرجة الزائية، والهدف منها التخلص من القيم السالبة (9), وتحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{الدرجة التائية} = \text{الدرجة الزائية} \times 10 + 50$$

– نسبة الذكاء الانحرافية: وهي درجة معيارية معدلة متوسطها (100) وانحرافها المعياري يقدر بـ : (15).

– الدرجة الجيمية: وهي درجة معيارية اشتقها جيلفورد متوسطها (5) وانحرافها المعياري(2) (10).

الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي المقارن وذلك لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة بحيث يقارن بين العينات الفرعية في الدراسة، و" كونه يمكن الباحث من دراسة الظاهرة في مواقف طبيعية ووصفها بدقة، والتعبير عنها كميا" (11).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 886 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة رابعة متوسط يتوزعون على متوسطات دائرة الطيبات والبالغ عددها 8 متوسطات، تم اختيارهم بطريقة قصدية من خلال الاتصال المباشر بإدارة إحدى المتوسطات للحصول على نتائج شهادة التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2016/2015.

أدوات الدراسة: لجمع بيانات الدراسة قام الباحثان بالاتصال بإدارة إحدى المتوسطات الثمانية للحصول على نتائج شهادة التعليم المتوسط الخاصة بالمقاطعة والتي تضم المتوسطات الثمانية والمتوفرة بجميع المتوسطات، ليتم بعد ذلك حساب المعدل العام لكل مادة في جميع المتوسطات ثم حساب المعدل العام للمتوسطات الثمانية لكل مادة، ومن ثمة الحصول على الدرجات المعيارية المقابلة لكل الدرجات الخام في جميع المتوسطات ولكل المواد بهدف الحصول على المعدلات المعيارية العامة لكل مادة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: يختلف تقييم أداء الأستاذ باستعمال الدرجة المعيارية عن تقييم أدائه باستعمال الدرجة الخام.

لمناقشة هذه الفرضية تم حساب المعدل العام الخام لكل مادة في جميع المتوسطات وترتيب المواد في كل مؤسسة بناء على المعدل العام الخام لكل مادة حسب الجدول التالي:

جدول يوضح معدلات المواد الخام وترتيبها حسب المتوسطات.

		المواد	عربية	رياضيات	علوم/ط	فيزياء	اجتماعيات	تربية مدنية	تربية إسلامية	أنجليزية	فرنسية
		المعدل العام للمواد	11.54	7.21	9.12	10.24	11.56	10.44	13.64	6.01	4.53
المتوسطات	A	المعدل	11.59	7.40	11.43	9.73	11.99	10.74	14.07	5.65	4.75
		الترتيب	3	7	4	6	2	5	1	8	9
	B	المعدل	11.64	8.07	8.98	9.76	11.04	9.90	13.61	5.53	4.63
		الترتيب	2	7	6	5	3	4	1	8	9
	C	المعدل	11.41	6.98	7.95	10.22	11.55	10.40	12.28	5.04	4.02
		الترتيب	3	7	6	5	2	4	1	8	9
	D	المعدل	11.23	7.10	9.78	11.14	11.55	9.97	13.75	5.95	4.28
		الترتيب	3	7	6	4	2	5	1	8	9
	E	المعدل	10.56	6.73	9.86	9.95	11.55	10.03	12.84	5.38	4.48
		الترتيب	2	7	6	5	3	4	1	8	9
	F	المعدل	10.86	5.60	8.13	8.69	10.91	10.03	13.03	6.22	5.11
		الترتيب	3	8	6	5	2	4	1	7	9
	G	المعدل	11.99	6.35	8.60	11.12	12.28	10.64	14.29	6.97	4.75
		الترتيب	3	8	6	4	2	5	1	7	9
	H	المعدل	12.69	9.37	8.55	11.38	11.79	11.60	14.51	6.51	4.34
		الترتيب	2	7	6	5	3	4	1	8	9

من خلال الجدول نلاحظ احتلال مادة التربية الإسلامية للمرتبة الأولى في جميع المتوسطات فيما احتلت مادتي العربية والاجتماعيات المترتبتين الثانية والثالثة وهذا مؤشر على سهولة استيعاب هذه المواد من طرف التلاميذ أكثر مما هو مؤشر على كفاءة أساتذة هذه المواد دوما كما يعتقد أغلب المدراء في تقييمهم بناءا على الدرجات المعيارية، في حين احتلت مادة الفرنسية المرتبة الأخيرة في جميع المتوسطات وهذا دليل على صعوبة المادة وليس ضعف أداء أساتذتها ونفس الحال بالنسبة للإنجليزية والرياضيات.

بعد ذلك تم تحويل الدرجات الخام لجميع التلاميذ وفي جميع المواد بالمتوسطات الثمانية لدرجات معيارية (الدرجة المعيارية يتم الحصول عليها اعتمادا على المعدل العام للمادة بالمتوسطات الثمانية وليس بالمتوسطة الواحدة)، بعد ذلك تم حساب المعدل العام المعياري لكل مادة في جميع المتوسطات وترتيب المواد في كل مؤسسة بناء على المعدل العام المعياري لكل مادة.

جدول يوضح معدلات المواد المعيارية وترتيبها حسب المتوسطات.

المتوسطات		المواد	عربية	رياضيات	علوم/ط	فيزياء	اجتماعيات	تربية مدنية	تربية إسلامية	أنجليزية	فرنسية
		المعدل العام للمادة	11.54	7.21	9.12	10.24	11.56	10.44	13.64	6.01	4.53
	A	المعدل	0.023+	0.055+	0.693+	0.132-	0.132+	0.093+	0.122+	0.124-	0.089+
		الترتيب	7	6	1	9	2	4	3	8	5
	B	المعدل	0.043+	0.242+	0.041-	0.124-	0.165-	0.165-	0.008-	0.166-	0.040+
		الترتيب	2	1	5	6	7	7	4	9	3
	C	المعدل	0.055-	0.063-	0.351-	0.004-	0.005-	0.012-	0.382-	0.336-	0.208-
		الترتيب	4	5	8	1	2	3	9	7	6
	D	المعدل	0.130-	0.031-	0.197+	0.238+	0.006-	0.144-	0.030+	0.020-	0.103-
		الترتيب	8	6	2	1	4	9	3	5	7
	E	المعدل	0.417-	0.133-	0.222+	0.074-	0.003-	0.125-	0.224-	0.218-	0.269-
		الترتيب	9	5	1	3	2	4	7	6	8
	F	المعدل	0.288-	0452-	0.296-	0.406-	0.205-	0.126-	0.172-	0.077+	0.178+
		الترتيب	6	9	7	8	5	3	4	2	1
	G	المعدل	0.192+	0.241-	0.155-	0.233+	0.226+	0.063+	0.184+	0.337+	0.089+
		الترتيب	4	9	8	2	3	7	5	1	6
	H	المعدل	0.492+	0.609+	0.170-	0.302+	0.070+	0.355+	0.244+	0.175+	0.022-
		الترتيب	2	1	9	4	7	3	5	6	8

من خلال الجدول الثاني نلاحظ تغير في ترتيب المواد داخل المؤسسات بناءا على الدرجات المعيارية التي تعتمد على متوسط واحد لجميع المتوسطات، وقد اتضح جليا تصدر المواد بناءا على كفاءة الأستاذ وليس على مستوى سهولة وصعوبة المادة، وكمثال على ذلك الفرنسية في المؤسسة F تغير ترتيبها من المرتبة الأخيرة باعتماد الدرجة الخام إلى المرتبة الأولى باعتماد الدرجة المعيارية، وبهذا تعد الدرجة المعيارية أكثر دقة ومصداقية بل وعدلا في تقييم أداء الأستاذ.

وبالتالي يمكن الإجابة على الفرضية بأنه يختلف تقييم أداء الأستاذ باستعمال الدرجة الخام عن أدائه بالدرجة المعيارية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق في ترتيب المواد داخل المؤسسة الواحدة بناءا على النتائج المحصل عليها باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية.

وللإجابة عن هذه الفرضية تمت المقارنة بين ترتيب المواد حسب المعدل الخام وترتيبها حسب المعدل المعياري فتبين وجود اختلاف بين الطريقتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول يوضح اختلاف ترتيب المواد داخل المتوسطات باستعمال المعدل الخام (خ)

والمعدل المعياري (م) لكل للمادة

المتوسطات	A		B		C		D		E		F		G		H	
الترتيب	خ	م	خ	م	خ	م	خ	م	خ	م	خ	م	خ	م	خ	م
عربية	3	7	2	2	3	4	3	8	2	9	3	6	3	4	2	2
رياضيات	7	6	1	7	7	5	7	6	7	5	8	9	8	9	7	1
علوم/ط	4	1	5	6	6	8	6	2	6	1	6	7	6	8	6	9
فيزياء	6	9	6	5	5	1	4	1	5	3	5	8	5	2	4	4
اجتماعيات	2	2	7	3	2	2	2	4	3	2	3	5	2	3	2	3
ت.مدنية	5	4	7	4	4	3	5	9	4	4	4	3	5	7	4	3
ت.إسلامية	1	3	4	1	1	9	1	3	1	7	1	4	1	5	1	5
أنجليزية	8	8	9	8	8	7	8	5	8	6	7	2	7	1	8	6
فرنسية	9	5	3	9	9	6	9	7	9	8	9	1	9	6	9	8

المواد

وللتحقق من دلالة الفرق بين ترتيب المواد في المؤسسة الواحدة باستعمال الدرجة الخام والدرجة المعيارية تم استخدام اختبار Wilcoxon اللامعلمي بالإعتماد على برنامج SPSS لكل مؤسسة فجاءت القيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 , مما يعني وجود فروق بين ترتيب المواد حسب المعدل العام الخام والمعدل العام المعياري وهذا لأن الدرجات المعيارية تعتمد على متوسط واحد للمجتمع مما يسمح بإجراء مقارنة بين مجموعات مختلفة (مواد مختلفة) داخل مجتمع واحد (مؤسسة واحدة) أو بين مجتمعات مختلفة (عدة مؤسسات) وهذا ما يؤثر في القرارات التربوية وتجعلها أكثر دقة ومصداقية وإنصاف للأساتذة الأكفاء الذين يدرسون مواد مستواها صعب مقارنة بمواد أخرى على غرار مادة الرياضيات واللغات الأجنبية.

التوصيات:

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة يتبين لنا مدى أهمية تطبيق العمل بالدرجات المعيارية في الشأن التربوي لتكون قراراتنا أكثر دقة ومصداقية، ولذلك نركز على ضرورة ما يلي:

ـــ ضرورة اعتماد الأساتذة والمعلمين في تقييمهم لنتائج تلاميذهم على الدرجات المعيارية إلى جانب الدرجات الخام حتى يكون حكمهم على مدى تحسن مستوى تلاميذهم أكثر دقة من خلال تجاوز اختلاف مستوى الأسئلة وطريقة التصحيح من اختبار للآخر.

ـــ أن يتخذ المدراء قراراتهم بشأن كفاءة الأساتذة والمعلمين بناءا على الدرجات المعيارية التي تتغلب على مشكلة اختلاف مستوى المواد التعليمية ومدى استيعابها من طرف التلاميذ.

ـــ على المفتشين أن يراعوا الدرجات المعيارية في الحكم على مستوى الأساتذة والمعلمين خصوصا في الاختبارات غير الموحدة حيث يتدخل مستوى سهولة وصعوبة الأسئلة إضافة لطريقة تصحيح الأسئلة لكل أستاذ أو معلم في درجة التلميذ الخام.

ـــ يمكن أن يستفاد من اعتماد الدرجات المعيارية حتى في قطاعات أخرى على غرار التعليم العالي، بحيث يدرج مسار الدراسة للطالب ضمن معايير اجتياز مسابقة الماستر والدكتوراه، وللتغلب على إشكالية اختلاف التقييم من جامعة لأخرى وتفادي ما ينجر عن تضخيم النقاط أو الإجحاف فيها يمكن تحويل المعدلات الخام لكل جامعة إلى معدلات معيارية حسب متوسط كل جامعة ثم ترتيب الطلبة من مختلف الجامعات بناءا على المعدلات المعيارية.

المراجـــــــــــــــــــــــــــــــع:

1- مفلح كوافحة: القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة, ط2, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, 2005, ص:40.

2- فضل المولى, عبد الرضي الشيخ وصلاح الدين, فرح عطا الله: نظام النقاط بين المعيارية والتطبيق في الجامعات السودانية, مجلة دراسات تربوية، عدد 09، السعودية، 2002، ص : 28.

3- الزوبعي إبراهيم: الاختبارات والمقاييس النفسية, الموصل, مطابع التعليم العالي, 1989, ص:46.

4- الجلبي, سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية, ط1, سوريا, مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، 2005, ص: 370.

5- قاسم, ناجي محمد: الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي, مصر, مركز الإسكندرية للكتاب، 2008, ص342.

6- حبيب, مجدي عبد الكريم: التقويم والقياس في التربية وعلم النفس, ط1, القاهرة, النهضة المصرية, 1996, ص 338.

7- علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي, 2002. ص:196.

8- بوسالم, عبد العزيز: القياس في علم النفس والتربية، ط1, الجزائر, دار قرطبة للنشر والتوزيع، 2014.ص:105.

9- زمزمي, عبد الرحمن: تقنين اختبار تورنس للتفكير الابتكاري الشكل ب, مكة, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى, 2007. ص:42.

10- بوسالم, عبد العزيز: مرجع سابق. ص:105.

11- حمصي, أنطوان: أصول البحث في علم النفس, مطبعة الإتحاد, دمشق, 1999. ص:183.

مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية دراسة ميدانية في متوسطات الوادي

أ. عبد اللطيف قنوعه و أ. خالد فوحمه: جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي : الجزائر

ملخص

تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا في نظامنا التربوي، فأي قصور في إعدادها يؤدي إلى خلل في عملية التقويم، ولذا يفترض الاهتمام بإعدادها بطريقة علمية، محددة ومنظمة من خلال تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه وإعداد جدول المواصفات الذي يمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى الدراسي والأهداف التعليمية، وعلى هذا الأساس أجرينا هذه الدراسة لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف أساتذة التعليم المتوسط للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها، وقد استعملنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات ووزعناه على عينة قصدية مقدرة بـــ 67 أستاذا من أساتذة التعليم المتوسط لمدينة الوادي وخلصنا إلى أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون جدول المواصفات عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة غير مقبولة اعتبارا للسياسة التربوية التي تلزمهم بذلك. واهتمام أكثر بالأهداف التعليمية المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية وحس حركية.

الكلمات المفتاحية: أستاذ التعليم المتوسط ، جدول المواصفات ، الاختبار التحصيلي.

Abstract:

Achievement tests are the most widely used tool in our educational system. Any shortcomings in their preparation lead to an imbalance in the evaluation process. Therefore, it is important to prepare them in a scientific method, Specific orderly and by identifying the purpose of the test objectives and prepare a table of specifications, Which enables the teacher to choose sections of the test representative of the content of the study and educational objectives, On this basis, we conducted this study to examine the real reality of the preparation of the achievement tests by the teachers of intermediate education to identify the extent of their use of the specification table in its construction. We used the questionnaire as a tool for collecting the data and distributed it to a target sample estimated by 67 teachers from the intermediate education teachers of ELOUED city.

We concluded that the teachers of intermediate education use the schedule of specifications when constructing the achievement tests at an unacceptable rate, considering the educational policy that obligates them to do so, And more attention to cognitive educational goals at the expense of emotional and sensory goals and mobility.

الإشكالية :

تعد الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا لتقويم التلاميذ ومعرفة قدراتهم ومدى كفاءتهم واتخاذ قرارات في حقهم أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة كما أنها تلعب دورا محفزا نحو الدراسة والاهتمام بها، خاصة في مراحل التعليم الأولى لأنهم لا يدركون فكرة طلب العلم من أجل العلم فالدرجة والجائزة والثواب بأشكاله المختلفة تدفعهم للانتباه أكثر وبالتالي تحصيلا أفضل.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ.

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية لأنها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار، بل تمر في خطوات علمية محددة ومنظمة ومتتالية على المعلم إتباعها

[1]، والاختبارات التحصيلية الجيدة يجب أن تتقيد بشروط معينة، وتتوفر على مواصفات محددة، لتكون صالحة للاستعمال في العملية التقويمية، من خلال موضوعية ودقة نتائجها، وان تتوفر على درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية وقدرتها على التمييز بين مختلف مستويات المتعلمين وتبرز المتفوق من غيره، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه و إعداد جدول المواصفات الذي من خلاله يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناوين فرعية وتحديد مستوى الأهداف العقلية لكل جزء من المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المعرفية.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الاختبارات التحصيلية، فمنها التي هدفت إلى تقييم هذه الاختبارات من جهة، ومنها التي هدفت إلى تقييم كفايات معديها من جهة أخرى، وفي هذا الصدد سنحاول أن نستعرض بعض هذه الدراسات السابقة على النحو التالي:

دراسة سيبيه 2002[2]، هدفت هذه الدراسة المقدمة في رسالة ماجستير إلى تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة " بنات " بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، وتوصلت إلى وجود اهتمام كبير بالأسئلة المقالية المقيدة واهتمام متدني بالأسئلة الموضوعية وأن الأسئلة تقيس مستوى التذكر بشكل كبير ثم مستوى الفهم ثم مستوى التطبيق بنسب قليلة، وخلت تماما من أسئلة تقيس المستويات العليا من الأهداف، وراعت أسئلة هذه الاختبارات الشمول لموضوعات المنهج المقرر في المادتين بينما أهملت التوازن في إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر.

دراسة الشياب 2003[3]، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدراس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد، وقد بينت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا.

دراسة الحارثي 2007[4]، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل رسالة الماجستير، إلى تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة وتوصلت هذه الدراسة إلى تدني درجة ومعرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

دراسة السطري2010[5]، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وهدفت أيضا إلى التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج البناء التحصيلي الجيد بنسبة 74.13% وتوصلت كذلك إلى أن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة كانت كما يلي: الأسئلة المقالية واحتلت اكبر نسبة بـــ (14 %) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2%).

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف أساتذه التعليم المتوسط للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها.

تساؤل الدراسة: إلى أي مدى يستعمل أساتذة التعليم المتوسط جدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية ؟

أهداف الدراسة: معرفة مدى يستعمل أساتذة التعليم المتوسط جدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية.

أهمية الدراسة:إن جودة الاختبارات التحصيلية تكمن في مدى توفرها على مواصفات الاختبار الجيد وهده الأخيرة لا تتوفر إلا من خلال استعمال جدول المواصفات ومن ثم كانت دراسة مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية التي تعتبر من أهم الوسائل المستعملة في التقويم.

إن استعمال الأساتذة لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية من شأنه أن يضفي مصداقية على نتائجه على اعتبار أن الاختبار يحقق الغرض الذي أعد من اجله ويقيس فعلا المحتوى المدروس ويوفر تغذية راجعة للعملية التعليمية التعلمية بأكملها.

حدود الدراسة:

الزمنية:الموسم الدراسي 2017/2016

المكانية:متوسطات الوادي

البشرية:أساتذة التعليم المتوسط

الإطار النظري:من أجل السيرورة الحسنة للعملية التعليمية كان من الضروري القيام بالتقويم قبل وأثناء وبعد الفعل التعليمي، وتعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المؤسسة التعليمية، ولا يمكن لهذه الوسيلة تحقيق ذلك إلا من خلال توفرها على مواصفات الاختبار الجيد الذي من خلاله يمكن العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

الاختبارات التحصيلية: تعد الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر تداولا واستعمالا لتقويم التلاميذ ومعرفة قدراتهم ومدى كفاءتهم واتخاذ قرارات في حقهم أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة كما أنها تلعب دورا محفزا نحو الدراسة والاهتمام بها، خاصة في مراحل التعليم الأولى لأنهم لا يدركون فكرة طلب العلم من أجل العلم فالدرجة والجائزة والثواب بأشكاله المختلفة تدفعهم للانتباه أكثر وبالتالي تحصيلا أفضل.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ.

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية لأنها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار، بل تمر في خطوات علمية محددة ومنظمة ومتتالية على المعلم إتباعها[6]، والاختبارات التحصيلية الجيدة يجب أن تتقيد بشروط معينة، وتتوفر على مواصفات محددة، لتكون صالحة للاستعمال في العملية التقويمية، من خلال موضوعية ودقة نتائجها، وان تتوفر على درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية وقدرتها على التمييز بين مختلف مستويات المتعلمين وتبرز المتفوق من غيره، وهاا لا يتأتى إلا من خلال تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه و إعداد جدول المواصفات الذي من خلاله يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناوين فرعية وتحديد مستوى الأهداف العقلية لكل جزء من

المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المختلفة[7].

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف المعلمين للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها.

تعريف الاختبار التحصيلي:

- يعرف الاختبار التحصيلي بأنه "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد"[8]
- ويعرف الاختبار التحصيلي أيضا بأنه "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب"[9].
- ويعرفه Airasian"1997" من خلال قوله بأن الاختبار التحصيلي "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات كان قد تعلمها"[10]
- ويعرف كذلك سعادة الاختبار التحصيلي بأنه "إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية"[11].
- ويعرفه بروان بأنه هو الذي يقيس التعلم الذي يحدث نتيجة للخبرة في موقف تعلم يتم التحكم فيه مثل صف مدرسي أو برنامج تدريبي وان الإطار المرجعي الذي نهتم به هو الحاضر أو الماضي أي الوضع الراهن لما تعلمه الطلاب[12].

ومما سبق يمكن أن نعرف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.

مواصفات الاختبارات التحصيلية: تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي أو تكاد تكون الوحيدة، لذا أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعلمية، وعليه كان من الضروري توفر هذه الأداة على خصائص ومواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي: الموضوعية والثبات، الصدق، الشمول، معامل التمييز، معامل السهولة والصعوبة، القابلية للاستعمال، وسنحاول في هذا الفصل توضيح ذلك.

الموضوعية:ويقصد بالموضوعية استقلال النتائج التي نحصل عليها من أدوات التقويم عن الحكم الذاتي في الاختبارات التحصيلية[13] أي أن يلتزم واضعها ومصححها بالحياد عند تصميمها، وأثناء تصحيحها، فموضوعية التصحيح تعني إعطاء نفس الدرجة لنفس ورقة الاختبار مهما تعدد مصححو هذه الورقة، وهذا خصوصا في الاختبارات المقالية.

الشمولية:ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها ولمحتوى المادة.

الثبات: ويقصد بثبات الاختبار إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الاختبار على نفس العينة أكثر من مرة،، ويتراوح معامل الثبات للاختبار بين (1،0) وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كانت درجات الاختبار أكثر ثباتا.

الصدق:يعتبر الصدق ضروري كأداة للقياس لذا فهو شرط أساسي من شروط الاختبار التحصيلي الجيد، ويعني الصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، حيث يرى جيه Gay(1990) أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها[14].

التمييز:يشير التمييز إلى مدى قدرة هذا السؤال على الفروق بين مستوى الكفايات، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الطلبة بعد تطبيق الاختبار عليهم، فالطلاب مرتفعو التحصيل يجيبون عليه إجابة صحيحة، وفي هذا الصدد يرى خضر(2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، والعمل على زيادة عمل الأسئلة، وتغطية محتوى المادة الدراسية، بالإضافة إلى ذلك يجب التقليل من حدوث الغش والتقليل من عامل التخمين لمنع حصول الطلاب على درجات لا يستحقونها[15].

السهولة والصعوبة:يرى أحمد يعقوب النور أنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة سهلة بنسبة 16 % لتلاءم الضعيف وأسئلة متوسطة بنسبة 68% لتناسب الطالب العادي وأسئلة صعبة بنسبة 16% لتناسب الطالب المتفوق، حيث أن الأسئلة السهلة لا تعني الأسئلة التي لا تتوقع فيها رسوب أي طالب، والأسئلة الصعبة لا تعني التعجيزية التي لا يستطيع أحد من الطلاب حلها وإنما هي أسئلة تتطلب جهدا ذهنيا مقدرا، وينبغي الابتداء بالأسئلة السهلة في الاختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة الدافعية للطلاب للاختيار،

سهولة التطبيق:فنجد أنه كلما كان تطبيق الاختبار سهلا كلما كان ذلك أفضل، لأن صعوبة التطبيق قد تكون عائق يمنع من تحقيق صدق الاختبار وثباته وموضوعيته، وتشمل سهولة التطبيق وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار.

سهولة التصحيح: عند وضع الاختبار، على المعلم التفكير في طريقة تصحيحه، لأن عملية التصحيح كلما تعقدت يؤدي ذلك إلى السماح بتدخل ذاتية المصحح وإلى حدوث الأخطاء ويتطلب وقتا وجهدا كبيرين، لذا من الأفضل أن يضع المعلم تصحيحا نموذجيا مرفقا بسلم تنقيط واضح، ليتم التصحيح في ضوء ذلك بأقل أخطاء ممكنة.

الأهداف التعليمية وتصنيفها: تقوم العملية التعليمية كغيرها من الأنشطة الإنسانية على تسطير مجموعة من الأهداف والسعي إلى تحقيقها، بحيث تعبر هذه الأهداف عن النتائج النهائية لهذه العملية، وللأهداف التعليمية عدة تعريفات نورد منها:

يعرفها ماجر بأنها: اتصالية إخبار "عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة أو جلسة دراسية"[16]

وفي نفس السياق السابق يرى بلوم ورفاقه ان الهدف محاولة من قبل المعلم أو اختصاص المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية[17].

كذلك يصف بشير معمرية الهدف بأنه: ذلك التغيير من المتوقع ان يحدث سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا بعد تلقيه لمحتوى تعليمي معين"[18].

وعليه يمكن القول ان الأهداف التعليمية تستهدف جوانب لدى المتعلم، وفي هذا الصدد عمل بنيامين بلوم وزملائه على إنجاز تصنيف للأهداف التعليمية كما يلي:

1- المجال المعرفي: يصنف بلوم وآخرون الأهداف التعليمية في هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي من أدنى مستوى في قاعدة الهرم إلى أعلاها في قمة الهرم، وهذه المستويات كما يلي:

المستويات المعرفية الدنيا وتتمثل في الآتي:

التعرف:ويتضمن معرفة الأشياء والحقائق والمصطلحات والنظريات والمفاهيم، ويرى أنور عقل لأن أسئلة هذا المستوى تبدأ بأحد الأفعال التالية: عرف، حدد،بوب، حدد، اذكر،سم،اختر[19]

الفهم "الاستيعاب": وفي هذا المستوى يتمكن المتعلم من إدراك المادة الدراسية التي تعلمها[20]ويظهر هذا من خلال قدراته على ترجمة النصوص والأشكال وتفسير الأفكار، واستكمال المعلومات صنع، صف، اشرح، وضع،حول، عبر نلخص، ناقش،... الخ.

التطبيق: ويظهر هذا المستوى مدى تمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه من خبرات في مواقف جديدة،هذا من خلال قدرته على تطبيق القوانين والنظريات والمفاهيم والأساليب في مواقف جديدة،بطريقة سليمة، ومن الأفعال التي تبدأ بها أسئلة هذا المستوى نجد: وظف طبق، نظم، حل، أضرب،أمثلة،ارسم ... الخ[21]

المستويات المعرفية العليا وتتمثل في الآتي:

التحليل:يذكر نورمان جروناللندN.Groulund ان التحليل يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي[22]. وتبدأ أسئلة هذا المستوى بأحد الأفعال التالية: حلل،صف، ميز،حدد،فرق، قارن، أحسب، استخلص.... الخ[23].

التركيب:ويشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد، كأن يكون إعداد مشروع بحث أو إعداد محاضرة معينة[24]، ويرى جرونلندأن نتائج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الإبداعي، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى ما يلي:ركب،نسق، عدل، ضع خطة،عمم،اروي... الخ[25].

التقويم: ويقصد به العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاما حول معايير محددة، أي أنه في هذا المستوى يصدر المتعلم معينا عن قيمة موضوع ما أو شيء ما، حيث يقوم هذا الحكم انطلاقا من محاكاة معينة، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى ما يلي: أنتقد، قوم، أبد رأيك، قارن، وازن،برهن... الخ[26]

2- المجال الوجداني:

يذكر العتوم وآخرون2005 أن الأهداف الوجدانية تتناول تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة والميول والاهتمامات الجيدة والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعالة[27]، فالوجدان عبارة عن مشاعر وانفعالات يعبر عنها من خلال الاتجاهات والميول والاهتمامات والتقبل والتفضيل وغير ذلك من السلوكات التي تعبر عن مشاعر الأفراد وانفعالاتهم، وبالتالي تسعى الأهداف الوجدانية إلى تنميتها وضبطها بشكل ايجابي وفعال، ويضيف أيضا عدنان يوسف العتوم وآخرون ان هذه الأهداف تتميز بعموميتها وصعوبة صياغتها بشكل محدد،كما يصعب قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك تجد المعلمين يتجاهلونها ويركزون بشكل أكبر على الأهداف المعرفية[28]. وقد صدر تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني سنة

1964 من إنجاز دافيد كراثوهل وآخرون B.Krathwohl،وقد سلك نفس تصنيف بلوم المتدرج من البسيط إلى المركب وصنف المجال الوجداني تصنيفا هرميا يتضمن خمسة مستويات كما يلي:

الاستقبال: والمقصود بالاستقبال هو ان تكون لدى المتعلم حساسية بوجود ظواهر أو مثيرات وان يكون راضيا في استقبالها وتمييزها وتفضيلها عن ظواهر ومثيرات أخرى، ويتضمن الاستقبال ثلاث مستويات فرعية هي:

1- الوعي:ويتمثل في انجذاب انتباه المتعلم نحو مثير معين يعرضه المعلم.

2- الرغبة في الاستقبال:وتتمثل في استعداد المتعلم لاستقبال ما يقدم له[29].

3- الانتباه المميز أو التفضيلي: ويتمثل في اختبار المتعلم مثيرا معينا دون غيره فيوجه انتباهه إليه ويتعامل معه رغم وجود مثيرات أخرى، ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاستقبال يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون يميز، يصغي، ينتبه، يسأل، يستخدم،يطلب معلومات ويركز[30].

الاستجابة:ويقصد بها استجابات المتعلم وردود أفعاله إتجاه المثيرات والموضوعات التي استقبلها وتتضمن ثلاث مستويات فرعية على النحو التالي[31].

1- الإذعان في الاستجابة: وفي هذا المستوى يستجيب المتعلم للمثير طاعة لأوامر المعلم.

2- الرغبة في الاستجابة: وفي هذا المستوى يستجيب المتعلم للمثير بمحض إرادته ودون تردد وهذا لوعيه بما يقوم به.

3- الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بالاستجابة وهو اكثر حماسا ونشاطا واحساسا بالمتعة تجاه ما يقوم به، ويذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون بعض الأفعال التي يمكن ان تبدأ بها مثل هذه الأهداف كما يلي: يبادر، يوافق على، يساعد، ينافس، يقتدي، يكتب، يرغب.

تكوين القيم:" إعطاء قيمة الموضوع أو سلوك: وفي هذا المستوى ترتبط الأنشطة التي يقوم بها المتعلم ومواقفه،أي ان الذي يتحكم في استجاباته هو اعتقاده الفكري وما يقبله ويفضله ويلتزم به، ويقول فؤاد أبو حطب 1979 ان هذا المستوى تندرج تحته ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في الآتي:

1- قبول قيمة معينة: ويقوم المتعلم بسلوك يوافق قيمة من القيم التي يتقبلها، ويريد تبنيها والتعبير عنها في سلوكه.

2- تفضيل قيمة معينة:ويفضل هذا المتعلم قيمة معينة عن غيرها من القيم، فتظهر في سلوكه، ويصدر أحكاما على سلوك الآخرين في إطار هذه القيمة المفضلة[32].

3- الالتزام بقيمة معينة:وفي هذا المستوى يصل المتعلم إلى درجة الالتزام بالقيمة التي قبلها أو فضلها عن غيرها، أي ان القيمة هنا أصبحت معتقدا يؤمن به ويلتزم به في تصرفاته.

من بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى تكوين القيم يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون ما يلي: يساند،يعزز،يساهم، يبرز، يشارك في،يفضل، ويلتزم.

تنظيم القيم في نسق أو منظومة: وفي هذا المستوى يدمج المتعلم قيما معينة في تنظيم قيمي واحد ليكون نسقا أو منظومة من القيم، ويذكر بنيامين بلوم 1983 ان هذا المستوى يندرج ضمنه مستويين فرعين هما:

1- إدراك أو تصور قيمة معينة: وهنا يقوم المتعلم بتعميم القيمة في صورة مفهوم مجرد، أي التعلم يقوم بعملية تصور عقلي للقيم التي يكتسبها.

2- تنظيم البناء القيمي: وهنا يجمع المتعلم القيم التي اكتسبها ويضمها في تنظيم نسقي واحد منظم، أي ان المتعلم هنا يتبنى نظاما قيميا معينا ويكون مستعدا للدفاع عنه.

ومن بين الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها الأهداف في مستوى تنظيم القيم نجد: يتمسك، يشرح، يركب، يغير، يصم، يجهز، ينظم، يجمع،يبين، يكمل[33].

الاتصاف بمركب قيمي: وفي هذا المستوى يكون المتعلم قد كون لنفسه نظاما قيميا ثابتا يجعله يتصرف بأسلوب معين ويكون لنفسه فلسفة ونمط حياة متميزين، فيمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكه في مواقف معينة، وتحت هذا المستوى يندرج مستويان فرعيان هما:

1- الاتجاه العام:يكون المتعلم متجها عاما للحكم على الظواهر والأحداث وسلوك الآخرين.

2- الاتصاف أو التطبع: وفي هذا المستوى تتكون فلسفة المتعلم نحو الحياة ونظرية الخاصة لها نتيجة القيم التي اكتسبها واختارها لنفسه.

ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاتصاف بمركب قيمي نجد: يقرر، يقاوم الفعل، يتابع، يمارس، ويتمثل[34].

إذن من خلال كل ما سبق يتضح ان أشهر تصنيفات الأهداف التعليمية في المجال الوجداني هو تصنيف كراثوهل عام 1964 حيث صنفها حسب مدى تقبل المتعلم للقيم والميول والاتجاهات الاجتماعية السابقة إلى خمس مستويات، في تنظيم هرمي، تبدأ قاعدته باستقبال الفرد للمثيرات وحساسيته لوجودها، ثم طريقة استجاباته، ثم ينظم هذه القيم في نسق معين، إلى غاية الوصول لقمة هذا الهرم والمتمثلة في اتصاف المتعلم بالمنظومة القيمية التي كونها في نفسه فتميز شخصيته عن غيرها من الشخصيات.

3- المجال النفسي الحركي: وهذا المجال يتضمن الأهداف التعليمية التي تؤكد على المهارات التي تتطلب التنسيق والتآزر بين أعضاء الحركة والجهاز العصبي، فنجد المهارات الحركية مثل الجري والقفز والدوران...الخ، والمهارات اليدوية كالكتابة والرسم والعزف،... الخ، وظهر في هذا المجال عدة تصنيفات أشهرها تصنيف إليزابيث سمبسون سنة 1972 التي حذت فيه حذو بلوم،فصنفت هذه الأهداف في تنظيم هرمي من السهل إلى الصعب، ويتضمن هذا التصنيف سبعة مستويات كالتالي:

الإدراك: وفي هذا المستوى يتم استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويتفاوت في درجاته من مجرد الإثارة الحسية إلى اختيار الأدوار المتعلقة بها إلى ربط الدور بالأداء[35]، إلى إدراك الأدوات والأشياء التي يتم بها أداء المهمة الحركية.

مستوى الميل أو الاستعداد: ويقصد به استعداد المتعلم لأداء حركة معينة، ويشمل ذلك كلا من الميل الجسمي والميل العقلي والميل الوجداني حيث ان كلا من الميول الثلاثة يؤثر في النوعين الآخرين فمثلا لو كان لدى المتعلم ميل عقلي لأداء حركة ما، فالعقل يرسل إشارة إلى الطرف يأمره بعدم أداء الحركة نظرا لتأثير الميل الوجداني على الميل العقلي ومن ثم على الميل الجسمي ومستوى الميل أو الاستعداد.

مستوى الاستجابة الموجهة:وهذا المستوى يهتم بالمراحل الأولى لأداء الحركات الصعبة، وتبدأ هذه المراحل بالتقليد، كأن يقلد المتعلم أداء حركة معينة قام بها المعلم، ومرحلة المحاولة والخطأ كأن يقوم المتعلم بأداء حركات متعددة لتحديد الحركة الصحيحة أو الأفضل من بينها، أو تجريب أداء الحركة من أجل أدائها بشكل أحسن فيما بعد.

مستوى الآلية أو التعود: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات بشكل آلي ودون عناء أو خطأ، وهذا نتيجة إتقانها في السابق.

مستوى الاستجابة الظاهرة المعقدة: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات المعقدة بدرجة عالية من الدقة والمهارة ومستوى معين من الكفاءة.

مستوى التكيف أو التعديل: وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة، وهنا يكون قد تعرف على الحركة وأتقن جزئياتها وذلك نتيجة ممارسته لها بدقة وبسرعة عاليتين.

مستوى الأصالة والإبداع:ويركز هذا المستوى على القيام بأنماط جديدة من الحركات تناسب وضعية خاصة، ويضيف صلاح احمد مراد وآخرون أن نواتج التعلم في هذا المستوى تؤكد على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية، أي أن المتعلم يبدع حركات جديدة متطورة لتناسب الوضعية الجديدة التي هو بصدد التعامل معها[36].

خطوات بناء اختبار تحصيلي:خطوات بناء اختبار تحصيلي جيد تتوافر فيه الشروط المطلوبة لابد من المرور في خطوات محددة تتمثل في الآتي:

- تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه: روهذه الخطوة يحدد فيها الهدف المراد تحقيقه من إجراء الاختبار[37] فمثلا إذا كان الغرض منه التشخيص للوقوف على نقاط الضعف فيعد اختبار وفقا لك،كما يجب أيضا في هذه الخطوة تحديد الموضوعات ونواتج التعلم المراد قياسها لدى المتعلمين ليغطيها الاختبار ويشملها.

- إعداد جدول المواصفات:ترى انستازي " Anstasi 1988 أن جدول المواصفات يتكون من بعدين يشير الأول إلى مستويات الأهداف المعرفية مثل الفهم، التطبيق، التحليل،.. ويمثل البعد الثاني وحدات أو محتوى المادة الدراسية، فمن خلال هذا الجدول يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناوين فرعية وتحديد مستوى الأهداف العقلية لكل جزء من المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المختلفة[38].

جدول رقم (1): نموذج جدول المواصفات في ضوء المستويات المعرفية

الأهداف التعليمية / المحتوى	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	النسبة المئوية للوزن النسبي
الموضوع الأول							
الموضوع الثاني							

الموضوع الثالث							
الموضوع الرابع							
النسبة المئوية للوزن النسبي للأهداف							

جدول رقم (2): نموذج جدول المواصفات في ضوء المستويات المعرفية والوجدانية والنفس ــ حركية

الأهداف التعليمية / المحتوى	العمليات المعرفية	العمليات الوجدانية	العمليات النفس حركية	النسبة المئوية للوزن النسبي
الموضوع الأول				
الموضوع الثاني				
الموضوع الثالث				
الموضوع الرابع				
النسبة المئوية للوزن النسبي للأهداف				

وليكون بناء جدول المواصفات سليما كان على المعلم اتباع الخطوات التالية كما يراها أحمد يعقوب النور.

- يحدد المعلم الموضوعات الدراسية المراد قياسها.
- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.
- تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية من خلال المعادلة التالية:

$$\text{عدد الحصص لأهمية الموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع} \times 100}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}}$$

- تحديد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها لدى الطالب في المستويات المختلفة وتحديد الأوزان النسبية لها من خلال المعادلة التالية.

$$\text{الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين} = \frac{\text{عدد الأهداف في ذلك المستوى} \times 100}{\text{مجموع أهداف المادة كاملة}}$$

– تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسموح به للإجابة وغير ذلك من متغيرات خصائص الطلاب.

– بعد تحديد العدد الكلي للأسئلة، يتم تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف، ويتم ذلك من خلال المعادلة التالية.

عدد أسئلة الموضوع = العدد الكلي للأسئلة x الوزن النسبي لأهداف الموضوع

– تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف بالاستفادة من المعادلة التالية:

درجة أسئلة الموضوع = الدرجة النهائية للاختبار x الوزن النسبي لأهمية الموضوع x الوزن النسبي لأهداف الموضوع

– وإذا تم التقيد بجميع الخطوات السابقة الذكر في إعداد جدول المواصفات، فإن ذلك يضمن صدق الاختبار من خلال التوزيع العادل للأسئلة حول المواضيع بحسب أهمية كل منها، مما يمنع التركيز على جزء بسيط من الموضوعات المدروسة، فالأسئلة تغطي كل جوانب المقرر الدراسي[39].

– تحديد نوع الفقرات المناسبة للموضوع، كأن تكون مقالية أو موضوعية.

– صياغة التعليمات بالاختبار وإخراجه بصورته الأولية ووضع إجابات نموذجية لفقراته.

– وهذه الخطوة تجري بعد الانتهاء من تصميم الاختبار فيتم فيها تطبيقه على عينة عشوائية تماثل المجموعة التي سيطبق عليها الاختيار وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للحكم على مدى سلامة الاختبار وتمتعه بالخصائص السيكومترية الجيدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك[40].

إذا من خلال ما سبق يتضح ان عملية بناء الاختيار التحصيلي الجيد تتطلب مروره في خطوات متتالية بتحديد أهدافه والغرض منه على غاية إخراجه في صورته الأولى وتجريبه لإجراء التحليلات الإحصائية عليه، ومن تعديله إذا تبين وجود خلل، فالاعتناء بكل خطوة من الخطوات إعداده تسهم بشكل كبير في الوصول إلى اختبار تحصيلي مبني على أسس وقواعد علمية سليمة، متوفر على الشروط المطلوبة لبنائه، ومن ثم الحصول على أداة تقويمية صالحة للاستعمال، تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصائبة.

التعاريف الإجرائية:

الاختبارات التحصيلية: بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.

جدول المواصفات: هو عبارة عن مخطط تفصيلي يربط محتوى المادة الدراسية بمستويات الأهداف التعليمية ويبين الوزن النسبي لكل موضوع في المقرر والأوزان النسبية للأهداف المعرفية.

المنهج: إن الدراسة التي بين أيدينا تهدف إلى التعرف على مدى تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبار التحصيلي يكون المنهج الوصفي الاستكشافي أنسب المناهج لمثل هاته الدراسات.

أداة الدراسة: في هذه الدراسة اخترنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات على اعتباره هو الوسيلة الأنسب التي تصلح لمثل هذه الدراسة، والاستبيان يتضمن البيانات الشخصية و 08 أسئلة يتم الإجابة عليها بـــبديلين وهما: نعم–لا.

عينة الدراسة: إن حدود الدراسة تنحصر في أساتذة التعليم المتوسط بالوادي والموزعين على متوسطاتها وقد تم اختيار أساتذة كل من متوسطة الوئام المدني ومتوسطة الشهيد شريفي محمود بأسلوب العينة القصدية حيث وزعنا 80 استمارة على الأساتذة واسترجعنا منها67 استمارةالتي تمثل العينة المدروسة.

الأساليب الإحصائية:في هذه الدراسة استعملنا الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية من أجل استخلاص النتائج.

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج:

بعد توزيع الاستبيان على عينة الدراسة ثم استرجاعها وتفريغ البيانات وتطبيق الأساليب الإحصائية خلصنا إلى النتائج التالية نعرضها ونناقشها ونحاول تفسيرها وفقا لتساؤلات الدراسة.

نتائج السؤال الأول: هل تراعي الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	67	% 100
لا	00	% 00
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن جميع أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة.

نتائج السؤال الثاني: هل تراعي الأهداف التعليمية المعرفية الدنيا (التذكر ـ الفهم ـــــ التطبيق) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	66	%98.51
لا	01	% 1.49
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن الأغلبية العظمى لأفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهداف التعليمية المعرفية الدنيا (التذكر ـ الفهم ـــــ التطبيق) في بناء الاختبار.

نتائج السؤال الثالث: هل تراعي الأهداف التعليمية المعرفية العليا (التحليل ـــــ التركيب ـــــ التقويم) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	61	%91.04
لا	06	% 8.96
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهداف التعليمية المعرفية العليا (التحليل ـــــ التركيب ـــــ التقويم) في بناء الاختبار.

نتائج السؤال الرابع: هل تضمن الاختبار على شكل حل مشكلة ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	39	%58.21
لا	28	%41.79
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط الذين يضمنون الاختبار حل مشكل تشكل نسبة فوق المتوسط.

نتائج السؤال الخامس: هل تراعي الأهداف التعليمية الوجدانية (كل ما يتعلقبالعواطف والانفعالات والمواقف) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%37.31
لا	42	%62.69
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط لا يراعون الأهداف التعليمية المعرفية الوجدانية (كل ما يتعلق بالعواطف والانفعالات والمواقف) في بناء الاختبار.

نتائج السؤال السادس: هل تراعي الأهداف التعليمية الحس ـــــــ حركية (المهارات الكلامية ـــــــ المهارات الحسية ـــــــ المهارات اليدوية ـــــــ المهارات الجسمية) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	%.43.28
لا	38	%56.72
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن نسبة أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهداف التعليمية الحس ـــــــ حركية (المهارات الكلامية ـــــــ المهارات الحسية ـــــــ المهارات اليدوية ـــــــ المهارات الجسمية) متوسطة في بناء الاختبار.

نتائج السؤال السابع: هل تعرف استعمال جدول المواصفات في بناء الاختبار؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	51	%76.12

لا	16	%23.88
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يعرفون استعمال جدول المواصفات في بناء الاختبار.

نتائج السؤال الثامن: هل تطبق جدول المواصفات في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	49	%73.13
لا	18	%26.87
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن الأغلبية النسبية من أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يطبقون جدول المواصفات في بناء الاختبار.

مناقشة وتفسير النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح وأن أساتذة التعليم المتوسط يعرفون استعمال جدول المواصفات بنسبة 76.12% ويطبقونه عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة 73.13% وهي نسبة مع كونها مرتفعة في الظاهر ولكنها تبقى غير مقبولة على اعتبار أن السياسة التربوية المنتهجة من طرف الوزارة الوصية والقائمين على العملية التعليمية التعلميةمن إدارة ومفتشين وما يقيمونه من أيام دراسية وتكوينيةجميعها تلزم الأساتذة باستعمال جدول المواصفات عند إعداد الاختبارات التحصيلية كإلزامهم للاختبارات نفسها، وربما من الأسباب التي تحول دون بلوغ هذه النسبة هي أن جدول المواصفات يتطلب إبتداء قدرا من المعرفة والعلم لدى هذه الفئة وأيضا جهدا ووقتا وكثرة الواجبات عند البعض والإهمال واللامبالاة عند البعض يحول دون ذلك وهناك من يرى أنه يمكن أن يعد اختبارا جيدا دوم الحاجة إلى جدول المواصفات معرفة أو تطبيقا.

وبالمقابل ما يلاحظ في هذه الدراسة أن نسبة 100 % يراعون الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة وإن لم يستعملوا جدول المواصفات وهي نسبة ممكنة على اعتبار أن الأساتذة يستطيعون تحقيق ذلك بسهولة نظرالمعرفتهم بالمحتوى والتمكن منه إضافة إلى عامل الخبرة.

أما بالنسبة لمراعاة الأهداف التعليمية المعرفية فإن 98.51 % يراعون الأهداف المعرفية الدنيا وبنسبة أقل 91.04 % يراعون الأهداف التعليمية العليا, وذلك لسهولتها بدرجة متفاوتة وقديمة التطبيقاعتمادا على تصنيف بلوم وهي التي تعتمد على الأهداف السلوكية الظاهرة التي من السهل قياسها.

وهذا ما خالف بعض الدراسات العربية من غير الجزائر منها دراسة احمد مصطفى عبد الرزاق الجنازرة ودراسة سلمى محروس مصطفى سيبيه ودراسة سوسن فريدالتي توصلت إلى وجود انخفاض كبير في نسبة الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا.

أما تضمين الاختبار سؤال على شكل حل مشكلة فكانت نسبتهم أقل بكثير حيث بلغت 58.21% وهذا رغم أن المقاربة بالكفاءات عادة ما تكون الوضعية الإدماجية على شكل مشكل إلا أن نسبة معتبرة من أساتذةالعينة المدروسة لا يحترمون ذلك وقد يكون ذلك راجع إلى صعوبة صياغتها وصعوبة تصحيحها أو لأنها تحتاج كثيرا من الوقت في إعدادها أو ربما خصائص المجتمع الذي لا يتقبل صعوبة الامتحان الذي عادة ما يوضع معياريا أي يراعي مستوى التلاميذ الممتحنين ولو كان مستواهم متدنيا وطريقة حل المشكلة تصعب من ذلك.

أما فيما يخص الأهداف الوجدانية والأهداف الحس حركية فكانت نسبتهم متدنية جدا فقد بلغت نسبهم على التوالي 37.31% 43.28 %وهذا مبرر نظرا لأن طريقة الاختبارات بالورقة والقلم تصعب من قياس مثل هذه الأهداف مع أنه يمكن ذلك في بعض المواد كالهندسة والرسم والرياضة أما باقي المواد فتحتاج إلى وسائل وأدوات يصعب توفيرها رغم أن هذا المستوى من الأهداف وأكثر منه بارز في المقاربة بالكفاءات المعتمدة منذ 2004.

الهوامش:

[1]– كاظم، علي مهدي (2001)، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1،دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ص:81.

[2]– سيبيه، سلمي محروس مصطفى (2002)، تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، مذكرة ماجستير، جامعة جدة، المملكة العربية.

[3]– الشياب، سوسن فريد (2003)، كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، الأردن.

[4]– الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر (2007)، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، مذكرة ماجستير، جامعة الملك بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

[5]– السطري، رائد محمد ابراهيم، (2010)، تعميم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبارات الجيدة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، الشارقة.

[6]– كاظم، علي مهدي (2001)، مرجع سابق، ص: 81.

[7]– الزغول، عماد عبد الرحيم (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ص: 325.

[8]– الفقي، إسماعيل محمد (2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ص: 464.

[9]– ملحم، سامي محمد (2001), سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة، الأردن، ص: 433.

[10]– قطامي، يوسف محمود، (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ص: 354.

[11]– أبو جاود، صالح محمد علي، (2005)، علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ص: 411.

[12]– صلاح الدين محمود علام(2006)، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، الأردن، عمان، دار الفكر، ص: 123.

[13]–زينب، عبد الكريم(2009)، علم النفس التربوي،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص: 198.

[14]– ملحم، سامي محمد،(2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دارالنشروالتوزيع، الأردن، ص: 334.

[15]– النور، أحمد يعقوب (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، الاردن، ص: 207.

[16]– الدريج، محمد، (1994)، التدريس الهادف،دار عالم الكتب للطباعة والنصر والنشر، المملكة العربية السعودية، ص: 85.

[17]– ملحم، سامي محمد (2001), مرجع سابق، ص: 112.

[18]– معمرية، بشير (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الحبر، الجزائر، ص: 138.

[19]– العتوم، عدنان يوسف (2005) علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن، ص 44.

[20]– معمرية، بشير (2007)، المرجع نفسه، ص: 141

[21]– معمرية، بشير (2007)، المرجع نفسه، ص: 142

[22]–معمرية، بشير (2007)، المرجع نفسه، ص: 141

[23]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 44.

[24]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 141

[25]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 44.

[26]– النور، أحمد يعقوب (2007)، مرجع سابق، ص: 61.

[27]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص :45.

[28]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، المرجع نفسه، ص: 45.

[29]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 144

30 – العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 45.

[31]– غانم، محمود محمد (2002):علم النفس التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ص: 37.

[32]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 144

[33]– مراد، صلاح أحمد وأمين، علي سليمان(2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الكتاب الحديث، ص: 117.

[34]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 45.

[35]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 145.

[36]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 146.

[37]– إبراهيم، مجدي عزيز(2008)، قضايا تربوية وتعليمية معاصرة، ط1، دار نهضة الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص: 56.

[38]–الزغول، عماد عبد الرحيم (2009)، مرجع سابق، ص: 325.

[39]– النور، أحمد يعقوب (2007)، مرجع سابق، ص: 128.

[40]– الزغول، عماد عبد الرحيم (2009)، مرجع سابق، ص :325.

اختيار وتقييم الاختبارات والمقاييس النفسية

أ. نادية خليفي: جامعة مولود معمري- تيزي وزو: الجزائر.

الملخص:

الاختبار هو طريقة منظمة لقياس سمة من خلال عينة من السلوك، والسمة هي مجموعة من السلوكيات المرتبطة التي يتصف بها. ويتطلب العمل بالنسبة لمهنة الأخصائي النفسي في كافة المجالات الاستخدام المناسب والأمثل لهذه الاختبارات، ولهذا هدفت دراستنا إلى توضيح أهم الاعتبارات العملية والفنية التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الاختبارات النفسية، حتى يمكن التوصل إلى استنتاجات صائبة ،يمكن الاستناد إليها بدرجة عالية من الثقة في اتخاذ قرارات تتعلق بالأفراد، والتي من أهمها تحديد الغرض من القياس، ومراعاة طبيعة المجموعة المستهدفة من الأفراد، زمن وسهولة وظروف تطبيق الاختبار، وكذا طريقة تصحيحه، وسهولة تفسير درجاته، هذا من الجانب العملي، أما فنيا فينبغي عند اختيار الاختبارات النفسية أن تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة إحصائيا ،بالإضافة إلى توفر دليل الاختبار الذي يوفر لمستخدميه كل المعلومات المتعلقة به، خاصة ما يتعلق بمعايير الاختبار التي تسمح بتفسير درجاته تفسيرا مناسبا.

الكلمات المفتاحية: اختيار – تقييم – الاختبارات – المقاييس النفسية.

The choice and tests evaluations and the psychological measurements

Abstract:

The psychological tests are a method for measuring a person's behavior through samples of individuals that are interred to identify them. The provide information which will help the experts to use appropriately in their tests.

These practical and technical criteria might be designed to choose and assess these tests in order to achieve these results that we wish to base our judgments on. In addition the psychological tests or assessments should fulfill these requirements that give the validity and applicability for the test users.

Moreover, they base their decisions on the results that were obtained by taking into consideration the conditions and the way or method in which the target samplings were carried out and fit well. the tests should reflect the objectives by taking into consideration the target samples ,the timing and the method which the testers have chosen .Furthermore ,the tests depend on the identification of the key features such as the approach in which it is assessed , the easiness in its explanation scientifically. It should provide us with clear Evidence which is justifiable and valid statistically and, moreover the evaluation grid might be designed to provide test users with satisfactory and successful results. This information will help the users identify its degrees of accuracy and explain it appropriately.

Key words: choice – evaluation – tests – psychological measurements.

مقدمة :

تعتبر الاختبارات إحدى وسائل القياس، وهي أيضا أداة من أدوات البحث في الدراسات النفسية والتربوية وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس متغيرات متعددة مثل: التحصيل الدراسي، والقدرات العقلية، والسمات الشخصية.

كما توفر الاختبارات بيانات كمية عن السمات، أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبيا من الصدق والثبات والموضوعية. والاختبار هو مجموعة من الأسئلة يطلب من المفحوصين الإجابة عليها، أي أنه طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك، والسمة هي مجموعة من السلوكيات المرتبطة التي يتصف بها. ويتطلب العمل بالنسبة لمهنة الأخصائي النفسي الذي يقوم بإجراء الاختبارات النفسية وجود مهارات متنوعة للتعامل مع المفحوصين، والتي تكمن أهمها في قدرته على خلق الجو الذي يشعر فيه المفحوص بالثقة، والاطمئنان، بالإضافة إلى خلوه من الاضطرابات النفسية، وضرورة إلمامه بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يكون عارفا بلغة المجتمع وحاصلا على مؤهل جامعي في علم النفس كما يجب أن يكون مدربا تحت إشراف المختصين في الاختبارات النفسية التي يقوم بإجرائه[1].

ومع ذلك فإن هذه الأخيرة تختلف اختلافا شديدا من حيث درجة الكفاءة والخبرة المطلوبة في تطبيقها وفي تفسيرها، وحتى في اختيارها ولعل التساؤل المهم الذي يبرز الآن يتعلق بكيفية اختيار الاختبار والمقياس المناسب لأغراض معينة من بين العديد من الاختبارات المنشورة، والمتوافرة وهو الأمر الذي يزيد من كفاءة الأخصائي النفساني بحيث يمكن الاستناد إلى نتائجها في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأفراد أو الجماعات، أو البرامج بدرجة عالية من الثقة .لذلك سوف نتناول في بحثنا هذا بعض العوامل أو الاعتبارات العملية والفنية ،التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الاختبارات والمقاييس لأغراض معينة ،أو المعايير اللازم توافرها في أدلة الاختبارات النفسية، ومنه سيتم معالجة هذا الموضوع وفق العناصر التالية:

1- الاعتبارات العملية.

2- الاعتبارات الفنية.

*دليل الاختبار.

أولا :الاعتبارات العملية

عند اختيار اختبار أو مقياس لاستخدامه في غرض معين ،ينبغي مراعاة بعض الاعتبارات العملية التي تؤثر في هذا الاختيار، أهمها ما يلي :

1- السمة المراد قياسها ،والغرض من القياس :

إن تحديد السمة المراد قياسها يعد خطوة أساسية توجه عملية اختيار أداة القياس المناسبة لهذه السمة. فإذا كنا نود قياس الذكاء العام ،فإننا سوف نقتصر على الاختبارات والمقاييس العقلية الفردية أو الجماعية التي تقيس العامل العام (G) ،و إذا كنا نود قياس الشخصية، فإننا ينبغي تحديد السمات التي نهتم بها أكثر من غيرها ،لأن ذلك يجعل اختيار استبيان الشخصية المناسب أكثر تحديدا وهكذا .كما ينبغي مراعاة الغرض من القياس سواء كان من أجل الانتقاء أو التسكين، أو التصنيف، أو التشخيص مثلا. وهذا التحديد يعد أمرا ضروريا لأنه يوجه عملية الاختيار الوجهة الصحيحة، فالاختبار الذي يهدف للانتقاء يختلف في محتواه وتفسير درجاته عن محتوى الاختبار الذي يصمم من أجل التشخيص، حيث يشتمل في هذه الحالة على مفردات تقيس مختلف عناصر المحتوى أو مجالاته الفرعية ،ويمدنا بدرجات لكل من هذه المجالات.[2]

2- طبيعة المجموعة المستهدفة من الأفراد:

إن اختبارات الراشدين تختلف عن اختبارات الأطفال، والأميين مثلا ،فالاختبارات تصمم عادة بحيث تناسب فئة أو فئات معينة ،وأعمارا مختلفة .لذلك فإن تحديد طبيعة المجموعة المراد اختبارها تيسر عملية اختيار الاختبار أو الاختبارات المناسبة لها. وعندما يتباين أداء الأفراد بتباين خصائص معينة مثل العمر، والتعليم، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وغير ذلك، فإنه ينبغي مراعاة هذه الخصائص عند اختيار الاختبار أو المقياس.[3]

3- كلفة العملية الاختبارية :

فتطبيق الاختبارات التحصيلية المقننة على نطاق واسع في المدارس - كما هو الحال في كثير من الدول - يعد عملية مكلفة .ولا تقتصر الكلفة على شراء كراسة الاختبار ،وأوراق الإجابة ،وإنما أيضا تتضمن تصحيح الاختبار، وتقرير نتائجه. وتزداد الكلفة عندما تستخدم كراسة الاختبار مرة واحدة، حيث تتطلب الإجابة وضع علامات على كراسة الاختبار مباشرة. كما أن اعتماد الاختبار على أجهزة معينة وقاعات خاصة ربما يضيف مزيدا من كلفة تطبيق الاختبار. غير أنه لا ينبغي التغاضي عن استخدام اختبار جيد بسبب كلفته العالية.

4- زمن تطبيق الاختبار :

إن بعض الاختبارات خاصة اختبارات الذكاء الفردية، وبعض استبيانات ومقاييس الشخصية يستغرق تطبيقها كثيرا من الوقت. وهناك مواقف عملية تتطلب تطبيق اختبار معين في زمن لا يزيد عن ساعة واحدة مثلا، فعندئذ ينبغي مراعاة ذلك عند اختيار الاختبار أو المقياس. وعلى الرغم من أن الاختبار القصير يكون أقل كلفة، ويستغرق تطبيقه وتصحيحه وقتا محدودا، إلا أن ثبات درجاته يكون منخفضا لقلة عدد مفرداته. لذلك ينبغي مراعاة التوازن بين زمن تطبيق الاختبار، وثبات درجاته، عند اختيار الاختبار المناسب.[4]

5- سهولة تطبيق الاختبار :

عند اختيار اختبار معين ينبغي مراعاة مدى سهولة التطبيق، وكافة التعليمات الموضحة بدليل الاختبار. فكلما كانت تعليمات التطبيق كاملة، أمكن جعل عملية التطبيق منتظمة. فالتعليمات التفصيلية لكل من الفرد المختبر، والقائم بتطبيق الاختبار ،تيسر العملية الاختبارية. وينبغي أن تشتمل هذه التعليمات على معلومات تتعلق بزمن الاختبار إذا كان من النوع الذي يتطلب السرعة في الإجابة، وذلك لكل قسم من أقسامه، وتنظيم المقاعد، وكيفية المراقبة أثناء أداء الاختبار، ونوع القلم الذي يستخدم في وضع العلامات في ورقة الإجابة، وطرق تصحيح أخطاء الإجابة سواء بالشطب أو بوضع علامة (×) على الإجابة المراد تصحيحها ،ومستوى الإضاءة ودرجة حرارة الغرفة ومتطلبات تهويتها، والإجراءات التي تتبع إذا خالف فرد ما شروط العملية الاختبارية، وكذلك الإجراءات التي تتبع في حالات الطوارئ، وطريقة توزيع أوراق أو كراسات إجابة الاختبار وجمعها، وطرق تصحيح وتقدير درجات هذه الأوراق أو الكراسات .ويجب على مستخدم الاختبار قراءة دليل الاختبار بعناية ويتخذ قرارا فيما يتعلق بكفاية تعليمات تطبيقه.

6- ظروف تطبيق الاختبار :

فالظروف الفيزيائية للعملية الاختبارية تعد من الأمور التي ينبغي مراعاتها مثل :تنظيم مقاعد غرفة الاختبار، وإضاءة الغرفة، ونظام التهوية ،والحرارة، وغير ذلك. فهذه الظروف تؤثر بدرجة ما في درجة الفرد في

الاختبار. وينبغي أن يختبر جميع الأفراد في ظروف تماثل بدرجة كبيرة الظروف التي كانت متواجدة وقت تقنين الاختبار.[5]

7- الجوانب النفسية للمختبرين :

فالاتجاه الإيجابي للأفراد نحو الاختبار والعملية الاختبارية ،يعد من الاعتبارات المهمة. فالاختبار الذي لا يراعي عند تطبيقه الجوانب النفسية للمختبرين يؤدي إلى نتائج غير موثوق بها. فقلق الاختبار مثلا يؤثر في الأداء الأقصى للمختبرين. وهذا يلقي دورا على القائم بتطبيق الاختبار لتهيئة الأفراد للاختبار من الناحية الانفعالية، وزيادة دافعيتهم لبذل أقصى جهدهم دون قلق. فإذا أدرك المختبرون الفائدة التي تعود عليهم من النتائج الدقيقة للاختبار، فإن ذلك سوف ينعكس إيجابيا على تهيئتهم التهيئة الانفعالية المناسبة.

8- صيغة الاختبار :

فالاختبار تكون صيغته وطريقة تنظيمه متناسبة مع طبيعة المجموعة المستهدفة، بحيث يراعي مستوى نضج أفراد المجموعة، وعدم ازدحام الاختبار بالمفردات، ووضوح الصور والأشكال، وضم جميع التعليمات في مكان واحد، كل ذلك يزيد من دافعية المختبرين لبذل أقصى جهدهم في الاختبارات المقننة. فمثلا دليل اختبار الاستعدادات الفارقة (DAT) يفصل بوضوح بين تعليمات تطبيق الاختبار، وطريقة تصحيحه، ومعاييره ويضع عناوين جانبية واضحة لكل من هذه العناصر.[6]

9- طريقة التصحيح :

توجد أنواع مختلفة من طرق تصحيح الاختبارات النفسية، فالاختبارات التي تتطلب ورقة إجابة منفصلة يمكن تصحيحها يدويا أو آليا باستخدام الماسح الضوئي Optical Scanner

وقد أصبحت هذه الماسحات شائعة الاستخدام في الآونة الأخيرة لتصحيح آلاف من أوراق إجابة الاختبارات التي تشتمل على مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب و الخطأ ،وذلك في وقت قصير. كما أن بعض الاختبارات يتم تصحيحها ،وتقرير نتائجها آليا باستخدام الحاسوب.

10- توافر صيغ متكافئة من الاختبار :

فهذه الصيغ المتكافئة Alternate Forms تساعد في إعادة اختبار الأفراد في أوقات مختلفة دون الحاجة إلى تطبيق الاختبار نفسه، مما يحد من مشكلة سرية الاختبارات. فاستخدام صيغة مكافئة يجعل من الصعب تذكر مفردات الصيغة الأولى التي سبق تطبيقها على الفرد نفسه. لذلك ينبغي مراعاة الهدف من العملية الاختبارية، واتخاذ قرار إذا كانت تستلزم توافر صيغتين متكافئتين من الاختبار نفسه، ليوجه عملية اختيار الاختبار المناسب.

11- سهولة تفسير درجات الاختبار :

ينبغي أن يتضمن دليل الاختبار معلومات تيسر تفسير درجات الاختبار. وهذا يتطلب تقديم معلومات تتعلق بمعايير الاختبار، ومزاياها، وعيوبها، وكذلك أمثلة لتفسيرات غير صحيحة من أجل العمل على تجنبها، وأمثلة أخرى لتفسيرات مناسبة. وكثير من التفسيرات غير الصحيحة ربما ترجع إلى أمور فنية تتعلق بثبات الدرجات، وصدق الاختبار.[7]

ثانيا : الاعتبارات الفنية

إن مراعاة الاعتبارات العملية السابقة عند اختيار الاختبارات والمقاييس ليست كافية لاتخاذ قرار في هذا الشأن. فإذا كان هناك اختباران أو أكثر يختلفان اختلافا كبيرا في هذه الاعتبارات العملية، ينبغي التفكير جيدا في المزايا النسبية لكل منها إذا أستخدم في الموقف الاختباري المعين. إذ ليس من الحكمة أحيانا اختيار اختبار أو مقياس على أساس سهولة تطبيقه، وتصحيحه مثلا، في حين أنه يفتقر إلى الصدق والثبات، مما يجعل نتائج الاختبار غير موثوق بها، وبذلك يكون مضيعة للوقت والجهد.[8]

لذلك ينبغي عند اختيار الاختبارات والمقاييس مراعاة اعتبارات فنية أيضا فيما يتعلق بالأدلة المقارنة لكل من الصدق والثبات، وكفاية المعايير. وفيما يلي توضيحا لكل من هذه الخصائص:

1- صدق الاختبار :

يعد الصدق Validity وكيفية تقديره من الاعتبارات الفنية المهمة التي ينبغي التحقق منها عند اختيار اختبار لغرض معين. فالاختبارات المقننة ينبغي أن تكون صادقة فيما تقيسه، مما يؤدي إلى الثقة في استخداماتها لأغراض معينة.[9]

فالاختبارات التحصيلية مثلا ينبغي أن تتميز بصدق محتواها ،بحيث تقيس التحصيل في مجال دراسي معين، وتشتمل على عينة ممثلة لنطاق المهارات التي يتضمنها هذا المجال. وهذا يعني وجود علاقة بين التعلم المراد تقييمه، والمواد الاختبارية التي يفترض أنها تقيس نواتج هذا التعلم. لذلك فإن توافر بيانات تتعلق بصدق الاختبار يعد أمرا ضروريا لتقديم أدلة عن أنواع الصدق المناسبة لاستخدامات الاختبار. وهذه البيانات تكون مذكورة عادة في دليل فني للإختبار Technical Manual.

لذلك ينبغي تقديم صدق الاختبار في علاقته بالقرارات أو الأغراض التي سوف يستخدم فيها الاختبار.

2- ثبات درجات الاختبار :

يعد الثبات Reliability خاصية تلي الصدق في أهميتها، وينبغي أخذها بعين الاعتبار عند اختيار اختبار معين. فالغرض من استخدام نتائج الاختبار سوف تحدد مستوى الثبات المقبول. فإذا كان الغرض من هذا الاستخدام تقييم الفرد، ينبغي أن يكون معامل الثبات أعلى بكثير مما لو كان الغرض هو التقييم الجماعي. ففي الحالة الأولى ربما يفضل أن تقترب قيمة معامل الثبات من (0.90)، بينما يكفي في الحالة الثانية أن تكون هذه القيمة (0.50) أو أكبر قليلا[10]. وبالطبع ينبغي أن يبين دليل الاختبار كيفية تقدير ثبات درجات الإختبار. فمعامل الثبات يعد مهما في المقارنة بين الاختبارات لأنه يكون مؤشرا لاتساق ما يقيسه الاختبار. وكذلك يرتبط الخطأ المعياري للقياس بمفهوم الثبات، وذلك يعد مقياسا إحصائيا مهما إذا أردنا أن تفسر درجات الاختبار بطريقة واحدة.

وكلما كانت قيمة معامل الثبات مرتفعة، والخطأ المعياري للقياس منخفضا، فإن الاختبارات يكون لها ثبات أكبر. لذلك ينبغي معرفة إجراءات تقدير ثبات درجات الاختبار، وحجم العينة، وقيمة معامل الثبات الذي يتحدد في دليل الاختبار، وكذلك تقدير الخطأ المعياري للقياس ،وتحديد مصادر أخطاء القياس.

3- معايير الاختبار:

وتتعلق بتفسير درجات الاختبار، وتعتمد هذه المعايير Norms على حجم عينة التقنين الذي ينبغي أن يكون كبيرا نسبيا، لكي يزداد احتمال تمثيلها للمجتمع المستهدف. وينبغي أن تراعي هذه العينة المناطق الجغرافية المختلفة ،والمستويات الاقتصادية والإجتماعية، والنوع ،والعمر ،والفرق الدراسية ،والخلفية الثقافية ،وغير ذلك. وهذا يساعد في التوصل إلى استنتاجات صادقة من جداول المعايير عندما تطبق على مجموعة أخرى مماثلة لعينة التقنين. وعادة يوضح الدليل الفني للإختبار خصائص عينة التقنين، وتاريخ جمع البيانات المتعلقة بالمعايير، ونوع الدرجات المحولة المستخدمة، أي: الدرجات التائية، أو الرتب المئينية، أو التساعيات المعيارية، وغير ذلك.[11]

وينبغي عند اختيار اختبار أو مقياس معين مراعاة أن تكون المعايير حديثة، بحيث تواكب التغيرات المتسارعة في مجالات التعليم والمهن المختلفة ،وأن تكون قابلة للمقارنة بين الاختبارات المختلفة، وبخاصة عندما تقارن الصفحات النفسية (البروفيلات) لأغراض التشخيص .كما يجب وصف هذه المعايير وصفا تفصيليا يوضح طبيعة عينة التقنين، وإجراءات الحصول على جداول الدرجات المحولة .وينبغي أن يشتمل ذلك على أسلوب المعاينة، وعدد أفراد العينة المستخدمة، وتوزيعها ،وخصائصها الديموغرافية، وتاريخ الحصول على هذه المعايير. فمعرفة جميع هذه المعلومات يساعد في الحكم على مدى ملاءمة معايير الاختبار للغرض، أو الأغراض المعينة.[12]

*دليل الاختبار :

يعد دليل الإختبار هو المصدر الرئيس للمعلومات المتعلقة بجودة ونوعية الاختبار أو المقياس المنشور ،وعادة يكون ملحقا به كتيبا يتضمن البيانات والخصائص السيكومترية أو الفنية للإختبار.

وينبغي أن يكون دليل الاختبار واضحا بدرجة كافية بحيث يمكن لمستخدمي الاختبار مهما اختلفت مؤهلاتهم فهم محتوياته. كما ينبغي أن تكون المعلومات التي يشتمل عليها دقيقة بحيث تفي باحتياجات المتخصصين في بحوث الاختبارات والمقاييس.

ونظرا لأهمية أدلة الاختبارات أعدت لجنة مشتركة من أعضاء الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، والجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA)، والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) مجموعة من المعايير Standards التي يمكن الإسترشاد بها عند إعداد الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، وأدلتها.

وهذه المعايير تتجدد باستمرار نظرا للتطورات المتسارعة في علم القياس النفسي والتربوي، ولكن ليس من الضروري من الوجهة القانونية أن يلتزم ناشرو الاختبارات بهذه المعايير، لذلك ربما نجد اختبارا منشورا يصحبه دليل غير جيد.[13]

غير أنه إذا استوفى دليل الاختبار هذه المعايير، فإنه يكون مشتملا على المعلومات الضرورية، التي تساعد في اختيار الاختبار المناسب لاستخدام معين .وقد صنفت هذه المعايير في العناصر التالية:

(أ) نشر المعلومات :

1- عند نشر اختبار للاستخدام العملي، ينبغي أن يصاحبه دليل أو مجموعة من الأدلة التي توفر لمستخدمي الاختبار المعلومات التي يحتاجونها لكي يتمكنوا من تفسير درجات الاختبار .

2- ينبغي تحديث الاختبار ودليله أو أدلته بصورة منتظمة، نظرا لأن المعلومات المتعلقة بالاختبار تتقادم سريعا، وبخاصة مع التغير المستمر في الظروف الإجتماعية، ومواصفات الأعمال، والضغوط التربوية .وهذا يؤدي إلى تغير تفسير درجات بعض الاختبارات، وربما ينبغي إيقاف استخدام الاختبار إذا لم تجر مراجعة على دليل الاختبار في غضون (15) عاما منذ نشره.[14]

(ب) تفسير درجات الاختبار :

1- ينبغي أن يساعد الإختبار ودليله ومواده المصاحبة مستخدمي الاختبار في تفسير درجاته تفسيرا له معنى.

2- ينبغي أن يحدد دليل الاختبار بوضوح أغراض استخدام الاختبار وتطبيقاته التي يوصى بها.

3- ينبغي أن يحدد دليل الاختبار المؤهلات المطلوبة لتطبيق الاختبار، وتفسير درجاته تفسيرا مناسبا.

(ج) صدق الاختبار :

1- ينبغي أن يوضح دليل الاختبار صدق الاختبار لكل نوع من الاستدلالات التي يوصى بها.

2- إذا صمم الاختبار بدرجة أساسية لمعاونة مستخدمي الاختبار في إصدار أحكام ذات طبيعة تنبؤية، فإنه ينبغي تقدير الصدق التنبؤي للإختبار بعناية.

3- إذا صمم الاختبار بدرجة أساسية لتقديم معلومات تتعلق بالتحصيل السابق للفرد، فإنه يجب تقدير صدق محتوى الاختبار ،لأن هذا النوع من الصدق يكون أكثر ملاءمة في هذه الحالة.

4- إذا تم تقدير الصدق التنبؤي أو التلازمي للإختبار، فإنه ينبغي وصف الاختبارات أو المقاييس المحكية التي استخدمت في هذا الشأن بعناية. وكذلك تقرير معلومات تصف العينة المستخدمة في دراسة الصدق، وظروف إجراء الاختبار. وهذا يساعد مستخدمي الاختبار في الحكم على ملاءمة البيانات المتعلقة بصدقه للأغراض المناسبة لهم.

5- ينبغي عرض نتائج التحليل الإحصائي الذي استخدم في تقدير الصدق المرتبط بمحك بطريقة واضحة مفهومة.

6- إذا اقترح مؤلف الاختبار تفسير درجاته كمقياس لمتغير نظري (قدرة، أوسمة، أو إتجاه معين)،فينبغي تحديد التفسير المقترح تحديدا كاملا. فمثلا إذا افترض أن الاختبار يقيس تكوينا فرضيا Construct مثل القلق ،فإنه ينبغي أن يميز دليل الاختبار بين تعريف القلق المستخدم ،والتعريفات المحتملة الأخرى.[15]

(د) ثبات درجات الاختبار :

1- ينبغي أن يقدم دليل الاختبار معلومات عن ثبات درجاته، بحيث تسمح لمستخدمي الاختبار الحكم على ما إذا كانت الدرجات يمكن الاعتماد عليها بدرجة كافية للغرض الذي سوف يستخدم الاختبار من أجله.

وإذا لم يتم جمع أي معلومات أو أدلة ضرورية، فإنه ينبغي ذكر المعلومات الناقصة.

2- إذا قدم دليل الاختبار تقديرات الثبات، أو تقديرات أخطاء القياس، فإنه ينبغي تحديد الإجراءات التي استخدمت في الحصول على هذه التقديرات .وكذلك وصف عينة الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار ،وخصائص

العينة مثل :مستوى نضج الأفراد ،وتباين قدرتهم، واتجاههم نحو الاختبار ،وغير ذلك ،حيث إن هذه المتغيرات ربما تؤثر في هذه التقديرات.

3- إذا تم الحصول على معاملات الثبات من مجموعة غير متجانسة من الأفراد، وأراد مستخدم الاختبار تطبيقه على مجموعة متجانسة، فإنه يجب أن لا يتوقع الحصول على نفس قيمة معامل الثبات الذي حدده دليل الاختبار.

4- إذا كان للإختبار أكثر من صيغة واحدة، فإنه ينبغي أن يقدم دليل الاختبار بيانات فيما يتعلق بتكافؤ هذه الصيغ الأخرى.

5- إذا صمم الاختبار لقياس سمة عامة متجانسة، فإنه ينبغي أن يقدم دليل الاختبار ما يوضح الاتساق الداخلي لدرجاته.

6- إذا استخدم الاختبار في أغراض التنبؤ، أو مقارنة أداء الفرد عبر الزمن ،فإن معامل الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار يكون ضروريا ،ويتطلب تقديرا لقيمته ،وتقرير ذلك في دليل الاختبار.[16]

(ه) تطبيق الاختبار وتصحيحه :

1- ينبغي أن تكون تعليمات الاختبار واضحة بدرجة كافية في دليل الاختبار، بحيث يمكن إتباعها، وتكرارها كما في عينة التقنين.

2- ينبغي أن تكون إجراءات تصحيح الاختبار محددة وتفصيلية ،وواضحة في دليل الاختبار للتقليل بقدر الإمكان من أخطاء التصحيح.

(و) الموازين والمعايير :

1- الموازين المستخدمة في تقرير نتائج الاختبار Scales ينبغي أن توصف بعناية في دليل الاختبار لزيادة احتمال التفسير الصحيح للدرجات.

2- إذا أجريت مراجعة لموازين الاختبار، أو أضيفت موازين جديدة، أو أي تعديلات أخرى، فإن دليل الاختبار المنقح ينبغي أن يقدم الجداول التي توضح التكافؤ بين الموازين الأصلية والموازين الجديدة.

3- معايير الاختبار ينبغي أن توصف بعناية، بحيث يمكن لمستخدمي الاختبار تحديد ما إذا كانت عينة التقنين مماثلة للمجموعة التي سوف يستخدم معها الاختبار.[17]

وهذا يتطلب أن يشتمل دليل الاختبار على وصف دقيق للمجتمع المستهدف الذي يقارن به الأفراد المختبرون، ومتوسطات درجات الاختبار، وانحرافاتها المعيارية، وكذلك الخصائص الديموغرافية لهذا المجتمع.

4- ينبغي أن يشتمل دليل الاختبار على جداول المعايير التي تحتوي على الدرجات الخام في الاختبار، والدرجات المحولة المناظرة لها مثل: الدرجات المعيارية، أو التائية، أو التساعيات المعيارية، أو الرتب المئينية التي تعكس توزيع الدرجات في مجموعة أو مجموعات معيارية مناسبة من الأفراد.

5- ينبغي أن يشتمل دليل الاختبار على وصف متكامل لأي صفحة نفسية (بروفيل)، يمكن تكوينها من بطارية تشتمل على عدد من الاختبارات الفرعية.

6- ينبغي نشر البيانات المتعلقة بمعايير الاختبار في نفس وقت نشر الاختبار.[18]

خاتمة :

تستخدم الاختبارات والمقاييس النفسية في اتخاذ قرارات متعددة تتعلق بالأفراد، فلكل اختبار استخدامات تصلح لأغراض معينة ولا تصلح لأغراض أخرى. لذلك فإن انتقاء أداة القياس المناسبة للغرض المرجو يزيد احتمال اتخاذ قرار أفضل، ولا يعتمد ذلك فقط على جودة الأداة (الاختبار أو المقياس)، وإنما على اعتبارات أخرى مثل كفاية تحديد السمة المراد قياسها، ومدى مواءمتها في قياس التباين الفعلي بين الأفراد، وكيفية استخدام البيانات أو الدرجات المستمدة منها ....وخلاصة القول أن الأخصائي النفسي لابد أن يكون عارفا بهذه الاعتبارات العملية والفنية الخاصة بالاختبارات النفسية وبطريقة إجرائها وتفسير نتائجها حتى يمكنه الحصول على نتائج يمكن الوثوق فيها ولذا كان من الضروري القيام بمشروعات لإعداد الاختبارات النفسية، ونشرها، وتدريب الأخصائيين النفسيين المبتدئين عليها، وهذا من شأنه إتاحة الفرصة للأخصائي النفسي المبتدئ أن يستوعب الاختبارات النفسية بطريقة جيدة و يحسن اختيارها للأغراض المناسبة.

قائمة المراجع:

[1] أحمد سعد جلال، مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 2008، ص51.

[2] بدر محمود الأنصاري، ، قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، دمشق، سوريا، 2000، ص34.

[3] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2006، ص240.

[4] أحمد سعد جلال ، مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 2008، ص 54.

[5]سوسن شاكر الجبلي، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مؤسسة علاء الدين، دمشق، سوريا، 2005، ص 111.

[6] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2006، ص241.

[7] محمد شحاتة ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة ، عمان، الأردن. 2008، ص147.

[8]أحمد سعد جلال ، مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 2008، ص 59.

[9] A ,Anastasi ,psychological testing, Macmillan, psychological testing and easement. 1988,p201

[10] Cronbach, L .(1990) .Educational psychology (5 th ed) .New York ,Harpex and Row. ,1990,p170.

[11] Emile, Planchard, théories et pratique des tests ,Nauwelaerts ,Louvain ,paris.,1972,p222

[12] Aiken ,L,(1976) .psychological testing and Assessment ,(2 nd) Boston , allyn and Bacon ,Inc.,1976,p84

[13])A ,Anastasi ,psychological testing, Macmillan, psychological testing and easement. 1988,p201

[14])Emile, Planchard, théories et pratique des tests ,Nauwelaerts ,Louvain ,paris.,1972,p231.

[15] Cronbach, L .(1990) .Educational psychology (5 th ed) .New York ,Harpex and Row. ,1990, p186.

[16]صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2006، ص243 .

[17]محمد شحاتة ربيع، قياس الشخصية، ط1، دار المسيرة ، عمان، الأردن. 2008، ص150.

[18]سوسن شاكر الجبلي، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مؤسسة علاء الدين، دمشق، سوريا، 2005، ص 120.

القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية

أ.إيمان دركي : جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي : الجزائر

ملخص:

يعتبر التقويم احد المكونات الهامة في المنظومة التربوية , يؤثر ويتأثر ببقية المكونات الأخرى , وهو أيضا أحد المداخل الأساسية لتطوير التعليم.

والتقويم التربوي يساعد المعلم على تقوية أدائه , والمتعلم على تقوية ذاته,ومدير المدرسة على تقويم دوره في إدارة وقيادة المدرسة, والمؤسسة التعليمية على تطوير تجهيزها ودورها , والمنهج على تحديد نقاط القوة والضعف فيه ..لقد اقتصر التقويم فتره من الزمن على استخدام أسلوب واحد وهو الامتحانات , التي تركز على الحفظ , ومع الفهم الواضح لغاية التربية التي تهدف إلى تنمية فكر وعقل المتعلم , وقدرته الإبتكارية , وتفكيره الناقد , والنمو المتكامل لشخصيته خلقيا ، واجتماعيا , ونفسيا , وعقليا , وثقافيا , ظهرت أساليب حديثة في التقويم التربوي , وبدأ الاهتمام بإنشاء المراكز العلمية التي تتضمن أقساما للتقويم التربوي وتطوير الامتحانات , وأصبح التقويم التربوي مقررا دراسيا ضمن مقررات إعداد المعلم والمعلمة بكليات التربية , وكليات المعلمين , وكليات إعداد المعلمات , لما له من أهمية بالغة في برامج إعداد المعلم وتدريبه , وإكسابه مهارات التقويم الجيد .

الكلمات المفتاحية:القياس– التقويم –العملية التربوية

Measurement and evaluation and its role in the educational process

Abstract:

Calendar is one of the important components in the educational system, affects and is affected by the rest of the other components, it is also one of the main entrances to the development of education

Educational Evaluation helps the teacher to strengthen its performance, and the learner to strengthen itself, and director of the school to evaluate its role in the management and leadership of the school, the educational institution to develop processing and its role, and the methodology to determine the strengths and weaknesses .. I have limited calendar period of time to use one method, which isexams, which focuses on conservation, and with the clear understanding of the very education aimed at the thought and the mind of the learner's development and its innovative capacity, and thinking critically, and the growth of the integrated personality morally, socially and psychologically, mentally and culturally, modern methods in educational assessment appeared, and began to interest the establishment of centersFor scientific, which includes sections of educational evaluation and development of exams, and became the educational assessment a curriculum within the decisions of teacher preparation and teacher education colleges, and teachers' colleges, and colleges prepare teachers, because of its great importance in teacher preparation and training programs, and improves their good calendar skills

Key words Measurement – evaluation- Educational process

مقدمة:

لقد استخدم الإنسان القياس منذ أن وجد على الأرض، فقاس ملابسه، وكهفه، والمسافة بين مسكنه ومكان الغذاء، ثم أخذ يستخدم أدوات للقياس ليناسب عمله (النجار– الحداد...الخ) حاجات الناس.ويحتاج الفرد منا إلى معرفة مستوى قدرته، أو مستوى معرفته، أو أداءه، أو مستوى تحصيله ...الخ، ويكون الحال أشد حاجة لو كان هذا الفرد يقوم بعملية التعليم، فهو يحتاج لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ليتمكن من توضيح ما لم يتضح لهم، وليوصل لهم المعلومة بالشكل الصحيح الذي يفهم، وليتمكن من إعطاء كل منهم الدرجة التي

يستحقها عند اختبارهم، فالتقويم عملية ضرورية هامة جداً في العملية التربوية والتعليمية .ولو كان الناس كغيرهم من الكائنات الحية لما كانت هناك حاجة للقياس والتقويم، فكل مخلوق منهم يشابه غيره في القدرات والإمكانات، والكل يقوم بعمل محدد، وذلك بعكس البشر الذين بينهم فروق فردية تجعل بعضهم أكثر صلاحية من غيره للقيام بعمل ما، كما أن بعضهم ممتاز في أمر أو صفة أو أكثر، وعادي أو ضعيف في غيرها من الصفات .

إن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعليم، واحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره، وهو هدف تعقد من اجله المؤتمرات وتقدم الرسائل العلمية، وتجرى البحوث والدراسات، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات.فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها، وكافة العناصر الداخلة فيها نحو انتقاء أهداف العملية التعليمية، ونحو تحقيقها، وبلوغ مستويات عالية فيها ومنه سيتم معالجة هذا الموضوع وفق العناصر التالية:

1-المفهوم العام للتقويم و القياس

2- الخصائص العامة للتقويم والقياس وأهم أنواعه

3- أهداف التقويم و القياس

4- طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين

5- دور التقويم والقياس في إنجاح العملية التعليمية.

1-المفهوم العام للتقويم و القياس

في مجال التربية ,يعرف التقويم بأنه:" العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج.وكذالك نقاط القوه والضعف به ,حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صوره ممكنة".

التقويم والقياس والتقييم:

تتداخل بعض المصطلحات مع مصطلح التقويم مثل: القياس والتقييم, ولا يمكن القول أنه لا توجد علاقة بينهم بل إن هناك علاقة وثيقة بينهم من جانب , وأن لكل مصطلح دور يتميز به من جانب آخر.

1-القياس والتقويم:

القياس لغة من الفعل الثلاثي "قاس" بمعنى قدر ,ونقول قاس المرء الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله ,وتقدر الأشياء تقديرا كميا عن طريق استخدام أداة مقننة.

والقياس هو العملية التي نحصل من خلالها على قيمة رقمية "درجة" لصفة من الصفات أو خاصية معينة وفقا لبعض المعايير والمحكات.

ويعرف القياس بأنه تقدير الأشياء كميا وفق إطار معين من نفس الشيء أو الخاصية بهدف معرفة كم من الوحدات يتضمنها هذا الشيء.

أبرز الفروق بين القياس والتقويم:

1- القياس يهتم بوصف السلوك, أما التقويم فيحكم على قيمته.

2- القياس يقتدر على التقدير (الوصف) الكمي للسلوك, مما يجعله يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المقاس. أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والتقدير الكيفي للسلوك.

3- القياس يكون محدودا ببعض المعلومات عن الموضوع المقاس, أما التقويم فيعد عملية تشخيصيه علاجيه في آن واحد. [1]

4- القياس يعتمد على الدقة الرقمية فقط ,أما التقويم فيعتمد على عدد من المبادئ والأسس.

5- القياس يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يعطي اهتماما للربط بين جوانبه.

2- التقييم والقياس والتقويم:

التقييم أو التقدير يختلف عن القياس فإذا كان القياس يعني " إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات "فإن التقييم يعني "تقدير قيمة الشيء".

ومن ذلك يتضح أن التقييم هو تحديد قيمة الشيء فمثلا يمكن أن نصف حقيبة ما عند حملها بأنها ثقيلة أو خفيفة وقد لا يعتمد هذا الحكم على القياس (استخدام مقاييس) أي وزنه ,ومن جانب آخر فهذا الحكم يعتبر تشخيصيا فقط لحالة الحقيبة دون الانتقال إلى مهام أخرى.[2]

2- الخصائص العامة للتقويم والقياس وأهم أنواعه :

للتقويم والقياس عدة خصائص يتميز بها خصوصاً في مجال التعليم والتربية نعرضها كما يلي:

1- يشمل التقويم والقياس كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك التلميذ

2- يختص التقويم والقياس بتقدير ما أحرزه التلميذ كفرد، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة

3-التقويم والقياس عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم

4-عملية التقويم والقياس تشمل الكم والكيف معاً

5- يختص التقويم والقياس بجميع نواحي شخصية التلميذ وتقوم على جمع البيانات لسائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية.

6- التقويم والقياس عملية تعاونية تشمل التلاميذ والمدرسة والمدرسين والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها فالتقويم يختص بقياس مجموعة شاملة من أهداف المنهج بالمدرسة الحديثة أكثر مما

يهتم بقياس تحصيل المادة العلمية فيستخدم مجموعة مختلفة من الوسائل والأدوات لتقدير التحصيل وقياس الاستعدادات والشخصية ومقاييس التقدير والمقابلات الشخصية والملاحظات والسجلات وقياس التكيف الاجتماعي لتتكون منها صورة كاملة للفرد.

وللتقويم والقياس التربوي عدة أنواع منها على سبيل المثال:

1- التقويم والقياس التكويني :وهو عبارة عن "عملية تقويمية منظمة يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس بغرض الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها وهنا له عدة وقواعد منها) تعديل طرق التدريس من قبل المعلم لتتلائم مع مستوى الطلاب

ب) اكتشاف نقاط الضعف عند الطلاب في وقت مبكر واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها

ج) تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة

د) تشجيع نشاط الطلاب وتعزيزه

هـ) دعوة المعلم إلى تحديد أهداف الدرس للمساعدة الجيدة على نجاح عملية التقويم .ولهذا النوع عدة أدوات يمكن للمعلم أن يستخدمها فيما يشاء وهي : الواجبات البيتية ● الأسئلة التقويمية التي تطرح أثناء الدرس ● والأبحاث والتقارير القصيرة [3] ● حل التمرينات ● .اختبارات المحك .

2-التقويم والقياس الجمعي :وهذا ما نسميه بالتقويم والقياس الختامي أو النهائي وهو "عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية العام الدراسي والغرض منها الوصول إلى نتائج تحدد رسول أو نجاح المتعلمين " وهذا النوع من التقويم والقياس له عدة أهداف منها:● تحديد الرسوب والنجاح تحديد الأسس التي بموجبها يتم نقل الطلاب من سنة لأخرى ●.تشعيب المتعلمين إلى فروع متخصصة ●.تحديد العلامات التي يتحصل عليها المتعلم ● تقويم عمل المعلمين وفعاليات المدارس والمناهج التعليمية ●.منح الشهادات العلمية التخصصية ●.ولهذا النوع من التقويم والقياس التربوي أداة يستخدمها المعلمون وهي ما تسمى بالاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها "الموضوعية، المقالية، الشوفية، الآدائية، المعيارية...الخ."و باختصار فإن هناك 3 أنواع مهمة للتقويم:

أ- التقويم القبلي (قبل بدء العملية التعليمية) يهدف هذا التقويم إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعد لازمة للتعليم الجديد ومن ثم يمكن للمعلم أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك و من وظائف هذا التقويم ما يلي [4] :

- أ تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة .
- ب تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة و تشخيص الضعف أو صعوبات التعلم .

ب-التقويم البنائي (في إطار استمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية) و يهدف إلى تزويد المعلمين و الطلاب بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم الطلاب و مدى تحقق الأهداف السلوكية أولا بأول [5].

ج- التقويم التشخيصي العلاجي : ويكون أثناء عملية التعليم و التعلم لتصحيح و تعديل المسار.

د–التقويم النهائي (في نهاية العملية التعليمية) يهدف إلى تزويد المعلمين و الطلاب بمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ومن وظائفه:

- أ تقويم فاعلية التدريس .
- ب مقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من الطلاب بنتائج مجموعة أخرى .
- ج نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر.

3– اهداف التقويم و القياس:

فقد يرمي التقويم إلى تحقيق نوعين من الأهداف هما:

- الأهداف الخاصة , وهي الأهداف المتصلة بعملية التقويم اتصالا مباشرا, مثل :
- تحديد اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها [6].
- تشخيص ما يصادف الطالب أو المعلم أو المدرسة من صعوبات في ضوء مرحلة الدراسة وجمع المعلومات.
- وصف العلاج اللازم لتذليل الصعوبات , وتحسين العملية التربوية أو تعديل مسارها .
- متابعة خطوات العلاج لمعرفة مدى التحسن الذي وصلت أليه المدرسة بعد التغلب على الصعوبات.

ـــ الأهداف العامة , وهي الأهداف التي تتصل بعملية التقويم اتصالا غير مباشرا, مثل:

- القاء الضوء على أسلوب التعليم , وتهيئة السبل للسير بالعملية التربوية في الطريق الصحيح.
- بيان مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة , وما ما حققه المدرس في عمله, ومدى ما بلغه الطلاب من نمو.
- الكشف عن أسباب النجاح أو الفشل في العمل المدرسي.
- حفز الهمم لمواصلة النجاح , والمساعدة في البحث عن الصعاب والتغلب عليها.
- توضيح الأهداف , والكشف عن مدى ما تحقق منها .
- وضع كل فرد في العمل والمكان المناسبين له ,والملائمين لقدراته وإمكاناته .
- مساعدة المعلم في معرفة ما بلغه الطلاب من نمو , كما يوضح له حاجاتهم وإمكاناتهم , ويكشف مواهبهم.
- إتاحة الفرصة لمن يعنيهم أمر التربية والتعليم للتعاون في وضع الخطط التعليمية , وسبل تنفيذها.
- إقامة العلاقات السليمة بين المدرسة والجهات التي تتعامل معها في ضوء ما يكشف عنه التقويم.
- اختبار صحة الفروض أو الاعتبارات التي تقوم علي أساسها عملية التقويم , لأن التقويم يجب أن يختبر سلامة الخطة , ويساعد على تطويرها

4– طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين

-لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهنا نشير وبإيجاز إلى الطرق التقويمية والقياسية التالية [7].

1- الاختبارات الشفوية: وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم

2- الاختبارات المقالية: وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة كالابتكار والتنظيم والمكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة، ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

3-الاختبارات الموضوعية: ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة أشهرها: الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، والمقابلة، والتكميل .ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن أعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالاً للغش والتخمين من قبل المفحوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية.

4- الاختبارات الأدائية: وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النوع من الاختبارات التحصيلية عدة أغراض.

5- دور التقويم والقياس في إنجاح العملية التعليمية :

- وفيما يلي نوضح الدور الذي يجب أن يقوم به التقويم والقياس التربوي في إنجاح العملية التعليمية بصفة عامة وذلك كما يلي

أولاً: في مجال صياغة أهداف العملية التعليمية :يساهم التقويم والقياس في كثير من الأحيان في عملية اختيار الأهداف التربوية والخطوات المتبعة في اختيار الأهداف وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية لأننا نسعى على تغيير سلوك الأفراد خلال التعلم والتدريب ولكن بعض هذه التغيرات قد لا تكون مرغوباً فيها، حيث أن التعلم

داخل المؤسسات التربوية قصير نسبياً قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا، فمثلاً لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريس التلاميذ مقرراً في اللغة العربية دون أن يعرف مقدماً أي تغيرات في السلوك[8]. يهدف إلى تحقيقها، فالتقويم بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا ننشده فإذا كان مقرر اللغة الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة في تنظيم المادة المكتوبة فإن أدوات التقويم في هذه الحالة تختلف عنها في مقرر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة" .فالتقويم والقياس التربوي يساعد في اختيار الأهداف التربوية وتوضحيها على نحو غير مباشر، أي يحفِّز المؤسسة التربوية على صياغة[9] . أهدافها والتعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرد التعرف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التي تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمة ومعيارية [10].

ثانياً: في مجال الحكم على نجاح المتعلمين :من المؤكد أن لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات الدراسية اللازمة لها فإذا كان التعليم في كل مراحله يتفق مع الحاجات والإمكانيات الفردية يصبح للسنوات الدراسية معنى أكبر من كونها مجرد زمن عابر وخاصة إذا كان مستوى التحصيل الذي يصل إليه كل تلميذ على حده في مختلف الميادين يتحدد بأساليب التقويم وأدوات القياس ويقترح " "Wood"وود" في "16 "نظاماً ثنائياً لإعطاء الدرجات والتقديرات المدرسية لمواجهة الهدفين المرتبطين والمستقلين معاً اللذين من أجلهما وضع هذا النظام فهو يوصي في حالة تخريج التلاميذ ونقلهم من مرحلة لأخرى يجب أن يتعمد التقويم التربوي على الاختبارات التربوية والنفسية المقننة، أما في أغراض الارتفاع بالمستوى الخلقي والاجتماعي للتلميذ الفرد فإنه يوصي بالاحتفاظ بنظام التقديرات الراهن والذي تستلزمه المدارس بمختلف أنواعها ومستوياتها وعند استخدام التقويم للحكم على نجاح التلميذ لابد من التأكد من مقابلة القدرات والإمكانيات والحاجات الفردية للتلاميذ ويعتمد هذا على معرفة دقيقة بخصائص النمو ومطالبه "، إلا أن المشكلة الحقيقية هي أنه حتى لو كان المعلم يتبنى وجهة النظر النهائية، هذه بدلاً من تأكيد "المادة الدراسية وضرورة تغطية جوانبها أثناء التدريس والتقويم، وحتى لو كان هذا المعلم على دراية كافية بأساليب استثارة التلاميذ لبذل أقصى جهد تربوي لديهم فإن الظروف التربوية قد تكون محيطة بهذه الجهود من حيث مساحة الفصل وفترة التدريس ونقص الأجهزة والكتب والمجلات ونقص التشجيع وقصور الطاقة على أداء العمل، وهذه جميعاً من أمور السياسة التربوية التي يجب أن تآزر جهودها مع نتائج البحث العلمي حتى تحقق العملية التربوية أهدافها وتؤتى ثمارها [11].

ثالثاً: في مجال زيادة الدافعية للتعلم : يقوم التقويم والقياس بالوظائف الثلاث الرئيسة للدوافع في التعلم وهي:

أ وظيفة التنشيط : Energizing أي زيادة المستوى العام للنشاط والجهد والمبذول ويمكن التذليل على ما تحدثه الامتحانات السنوية والعامة من ازدياد النشاط والجهد العقلي في فترات العمل الشديد التي يقضيها الطلاب في المدارس الثانوية والجامعات قبيل الامتحانات، وكثير ما تكون هذه الامتحانات في معظم المدارس خاتمة المطاف

ويكون للنجاح والفشل فيها أهمية كبيرة، كما3 تحدد هذه الامتحانات عموماً متى يتعلم التلاميذ وماذا يتعلمون وكيف يتعلمون، ولذلك فإن هذه الامتحانات إذا لم تقم بقياس أهداف المنهج أو المقرر قياساً حقيقياً وصادقاً فإننا نشك كثيراً في قيمة الدفاعية التي تستثيرها .

ويمكن القول إنه ما دام التقويم يزيد الجهد المبذول فإن تكرار إجراءات التقويم يؤدي بالتالي إلى زيادة الجهد الكلي للتلاميذ، ولكن من المؤكد أن التكرار المناسب للتقويم يعتمد على طبيعة الأدوات التي تستخدمها وطرق التدريس وقدرة التلاميذ بوجه عام، ومما لا شك فيه أن إجراء التقويم والقياس التربوي بكثرة يقلل نسبياً من أهميته فالامتحانات اليومية مثلاً قد لا يكون لها أي أثر منشط يزيد عن أثر الواجبات اليومية، ويلخص "كوك" نتائج البحوث التي أجريت على أثر التقويم في الدافعية في "أنه عندما تعطي كل أسبوع الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية في مستوى الجامعة ثم تناقش النتائج وتستخرج الأخطاء الفردية وعندما تتم صياغة أسئلة الامتحان النهائي على صورة تشبه تلك الاختبارات فإن تحصيل الطلاب من ذوي المستوى المنخفض من القدرة يكون أعلى منه في حالة التقويم الأقل تكرارات، أما الطلاب من ذوي المستوى المرتفع من القدرة فقد يتخلفون ما لم يكن في كل اختبار أسئلة على درجة مناسبة من الصعوبة تحتوي قدرتهم، كما أنهم يفيدون أكثر من المادة الإضافية التي يمكن للمعلم أن يدرسها إذا كرس وقتاً أقصر للتقويم "، ولكن هل يمكن أن تعزى آثار التقويم المتكرر في تحسين تحصيل التلاميذ الضعاف إلى وظيفة التنشيط هذه؟ الواقع "أن معظم الباحثين يرون أنه من المحتمل أن هذه الآثار ترجع إلى توجيه التعلم واختيار الاستجابات الصحيحة، وهما أكثر من زيادة الطاقة والنشاط والجهد التي ستثيرها الامتحانات 12.

ب) في مجال وظيفة التوجيه : Directive وبها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى الأماكن المرغوب فيها فإذا كانت نتائج التقويم والقياس التربوي يمكن بها الحكم على المدارس والمعلمين والتلاميذ فإن طبيعة أدوات التقويم تحدد إلى حد كبير نوع العملية التربوية، فإذا كانت الاختبارات تتضمن أحكاماً كيفية هامة فإنها تفيد كثيراً في تحديد الأهداف والطرق التربوية وإذا كانت الاختبارات تعتمد على مضمون تقليدي بحيث تكون معظم أسئلتها حول الحقائق بغرض تحديد مقدار ما حفظه التلاميذ من مادة الكتاب المدرسي فإن آثار هذا النوع من الاختبارات تختلف عن الاختبارات التي تقيس مهارات الدراسة وقدرات حل المشكلة لأن الأخيرة تؤكد المفاهيم وتوضح الأهداف الهامة لعملية التربية وهو التعلم الدائم.

ج) في مجال وظيفة الانتقاء : Selective تعني هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التي سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تحذف وتربط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم، إلا أن الفرق بين الانتقاء والتشخيص هو "أن الاختبار التشخيصي يركز الاهتمام على تشخيص الصعوبات كما يقترحها المعلم أو الأخصائي النفسي المدرسي، وتؤكد البحوث التجريبية أنه كلما كانت معرفة التلاميذ لجوانب الصواب والخطأ

في استجاباتهم وأسبابها معرفة مباشرة في موقف الاختبار فإن ذلك يؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة أو السلوك) المرغوب منه وحذف الأخطاء واستبعادها

- رابعاً: في مجال الإرشاد النفسي : Counseling هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فاعلة لمشكلات التكيف التي يعاني منها والتي تكون عادة في المستوى السلوكي العادي أو السوي، وبهذا المعنى فإن الإرشاد النفسي جانب متخصص من جوانب الخدمات الفردية أو برامج التوجيه بوجه عام .فالمرشد النفسي هو في العادة أخصائي إكلينيكي يتعامل مع فرد واحد في المرة الواحدة، ولذلك فهو عادة ما ينزع إلى أن يكون أكثر اهتماماً بجوانب السلوك الفردي ملتزماً بمعيار متعدد الأبعاد لتكيف الفرد، وهو لا يهتم بالنجاح كما لا يقاس[13] بالتحصيل المباشر فحسب ولكن بالنجاح الذي يقاس بالرضا الفردي والبقاء والاستمرار في المدرسة أو المهنة .ولكن ما هو الدور الذي يقوم به التقويم والقياس في خدمات الإرشاد النفسي؟ .يمكن القول بأن "علاقة التقويم والقياس بالإرشاد النفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية أي المساعدة على التعرف على نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين الأفراد أي أن التقويم والقياس يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو14.

الخاتمة

إن العملية التربوية شأنها شأن أية عملية أخرى لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعد القائمون بها والمهتمون بشؤنها الى تقويم نتائجها للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغيرات المرغوبة في مختلف جوانب السلوك الإنساني (الأهداف) من هنا نجد ان المربين المحدثين أصبحوا يولون التقويم التربوي أهمية كبيرة بوصفه جزءا أساسيا في العملية التربوية ذاتها إذ بدون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ذاتها، اذ بدون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ،ومدى ملائمة البرامج المستخدمة للوصول اليها، وبالتالي لا يمكن إجراء علاجات ناجحة للصعوبات التي قد تعترض تحقيق الأهداف. ونستطيع أن نبين أهمية التقويم التربوي في العملية التربوية من ملاحظة مكونات العملية التربوية ذاتها ،وفي هذا الصدد يشير ستانلي وهوبكنز الى ان العملية التربوية تتضمن ثلاث عناصر أساسية:1- تحديد الأهداف التربوية 2-إعطاء الخبرات التعليمية التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف .3-إجراء عملية تقويم لتحديد مدى تحقيق الأهداف ويعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضروريا للإدارات والقيادات التربوية ، وهو عملية مقصودة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل بالتأكد من نوعية جودة المناهج وكافة جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين والتطوير.

قائمة المراجع:

1- جبران مسعود : الرائد معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين،بيروت لبنان ،1992، ص:1211

2- رؤوف العاني : تكنولوجيا التعليم كفلسفة و نظام، الجزء الأول،القاهرة،دار العلوم، ص:203

3- نعيم الرفاعي: التقويم والقياس في التربية، جامعة دمشق، سوريا، 1987 ،ص:110

4- نعيم الرفاعي: المرجع نفسه . ص:110

5- نعيم الرفاعي: المرجع نفسه . ص:111

6- صبري، ماهر إسماعيل: التقويم التربوي أسسه و إجراءاته، مكتبة الرشد،1429ه، ص:236

7- صبري، ماهر إسماعيل: المرجع نفسه . ص:237

8- لدمرداش سرحان: محاضرات في التقويم التربوي، المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 1983، ص:18

9- أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، النهضة العربية، 1972 ،ص:158

10- رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970 ، ص:58،59

11-- سبع أبو لبده: مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، جمعية عمال المطابع، 1987م، ص:113،116

12- محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي والتربوي، المجلد الأول، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1899 ، ص:110

13- حسين سليمان مروة: الأحوال التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر1979، ص:339

14- أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، النهضة المصرية، 1972،ص: 220-222.

الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي

أ. زيدان جميلة : جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي : الجزائر
أ. بوجرادة محمد : جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة : الجزائر

الملخص:

تتميز الدراسة العلمية الموضوعية للسلوك الإنساني باعتمادها اعتمادا أساسيا على الأساليب الكمية في قياس السلوك بمختلف جوانبه، فبدون هذه الأساليب تقتصر دراسة السلوك الإنساني على الوصف اللفظي، والملاحظة الذاتية، والتأملات الفردية، وقد أدت حركات التكميم في القرن التاسع عشر و التي تميزت باستخدام التجريب و القياس في ميدان علم النفس وعلوم التربية و علم الاجتماع إلى ظهور الاختبارات والمقاييس التربوية و النفسية والاجتماعية كأساليب بارامترية تمكن من أجرأة المفاهيم المجردة والتعبير عنها مترولوجيا مما أضفى على هذه العلوم طابع الدقة والأجرأة وسمة البارامترية، ولكن الجدير بالذكر هو ما مدى صلاحية هذه الأدوات للقياس، وما مدى صحة النتائج التي تستخلص منها من خلال عملية القياس، هذا ما سنتعرض إليه من خلال عرض الخصائص السيكومترية المعبرة عن جودة أدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي مما يمكن من اعتماد النتائج المستخلصة منها.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، القياس النفسي والتربوي والاجتماعي، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية والاجتماعية.

Psychometric characteristics of psychological, educational and social measurement tools

Abstract:

The objective scientific study of human behavior is characterized by its fundamental dependence on quantitative methods in measuring behavior in its various aspects, and without these methods, the study of human behavior is limited to verbal description, Self-observation, and individual meditations; and the movements of quantification in the nineteenth century, which was characterized by the use of experimentation and measurement in the field of psychology and the sciences of education and sociology to the emergence of tests and standards, educational, psychological and social As parametric methods that enable the boldest abstract concepts and their expression metrologically, which gave the science of precision and operational and parametric sign. But it is worth noting how valid these instruments are for measuring, and the validity of the results derived from them through the measurement process. This is what we will be presented by presenting the psychometric characteristics of the quality of the tools of psychological, educational and social measurement, enabling the adoption of the results obtained from them.

Key words : Psychometric Characteristics, Psychological, Educational and Social Measurement, Testing.

مقدمة:

إن المتأمل في المجتمع المعاصر يجد أن من أهم ما يميزه هو أولا الدقة في قياس الأشياء وثانيا اتساع رقعة القياس حيث أصبحت تشمل جوانب كان يعتقد سابقا منذ عشريات قليلة أنها غير خاضعة للقياس، ومن هذه الجوانب الخصائص الذهنية و النفسية، وثالثا أن التقدم الذي أحرزته العلوم إنما كان بفضل الدقة في القياس التي تتميز بها، و التقدم السريع الذي عرفه علم النفس و علم الاجتماع و علوم التربية منذ بداية القرن التاسع عشر إنما كان بفضل تطور أدوات القياس، فمنذ اكتشاف ظاهرة الفروق الفردية في القدرات العقلية والخصائص النفسية والاجتماعية والتربوية، من هذا المنطلق أصبح علماء النفس و التربية يكرسون جهودهم و أعمالهم في تصميم المقاييس والاختبارات النفسية و التربوية والاجتماعية التي تقيس مختلف الظواهر ذات الصلة بهذه العلوم، وقد أدى هذا الى ظهور المئات من الاختبارات التي أصبحت تستعمل لعدة أغراض وفي عدة مجالات كالاختيار والتوجيه والتدريب المهني و الإرشاد النفسي و التشخيص التربوي و العيادي وغير ذلك ، وفي هذا السياق أصبحت الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية و الاجتماعية أدوات لا يستغني عنها أي باحث في ميدان علم النفس وعلوم التربية و علم الاجتماع ،بحيث أصبح السلوك الإنساني في كل أشكاله خاضعا للقياس و التقويم، إذ أن معظم الأحكام والقرارات المتعلقة بالانتقاء والتشخيص والإرشاد والتنبؤ بالسلوك الإنساني المستقبلي تعتمد على نتائج القياس والاختبارات النفسية و التربوية و الاجتماعية، و لهذا كانت هذه المداخلة حول الخصائص السيكومترية (الميترولوجية)، لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي، حيث تمكننا هذه الأخيرة من التأكد من صدق و ثبات النتائج المتحصل عليها من هذه الأدوات.

1- القياس النفسي والتربوي و الاجتماعي:

1-1 مفهوم القياس:

إن القياس كمفهوم امبريقي له عدة تعريفات ،و لعل أبسطها أنه وصف البيانات المتعقلة بخصائص الأشياء باستخدام الأعداد أو الجوانب الكمية في وصف السمات أو خصائص الأفراد.

و في هذا السياق أيضا يرى كل من" Smith"و " Adams"(1972):

" أن القياس بمعناه الواسع هو الجمع المنظم للمعلومات بترتيب معين ،و هذا يتضمن عملية الجمع و تنظيم المعلومات وناتج هذه العملية "

و يعرفه أيضا " نانالي " (Nunnaly ;1972):

" أنه يشتمل على قواعد تعيين أعداد الأشياء ،بحيث تمثل مقادير سمات هذه الأشياء ،و يتفق هذا التعريف مع سبق أن قدمه (ستيفنز،Stevens،1951م):

" أن القياس هو تعيين أعداد أو رموز رقمية للأشياء أو الأحداث وفقا لقواعد ،فالقياس إذن يتطلب إجراءات أو عمليات معينة ،استنادا إلى قواعد محددة تستخدم في المقارنة بين الأشياء أو الأحداث وفقا لمعيار Standard، أو ميزان Scale معرفا تعريفا دقيقا.

2-1 المسلمات الرئيسية لنظرية القياس في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع:

المسلمة الأولى: الأداء يمكن قياسه وتقديره، بمعنى يمكن تحويل أداء الإنسان من صيغة وصفية إلى صيغة كمية باستخدام الأرقام حسب قواعد معينة.

المسلمة الثانية: أداء الإنسان إنما هو دالة خصائصه بمعنى أن كل أداء أو سلوك إنما يصدر عن خاصية واحدة أو مجموعة خصائص يتميز بها الفرد عن غيره من بقية الأفراد.

المسلمة الثالثة: الخاصية والأداء والعلاقة بينهما تختلف من رد إلى أخر، وإن هذا الاختلاف هو ماقامت عليه عملية القياس (الفروق الفردية).

المسلمة الرابعة: الأخذ بعين الاعتبار الخطأ في القياس بمعنى أن كل درجة على المقياس تتكون من درجة حقيقة و الدرجة التي تعود إلى الخطأ في القياس.

3-1 طبيعة القياس النفسي والتربوي والاجتماعي:

للقياس النفسي والتربوي والاجتماعي عدة خصائص نذكر منها:

أولا: القياس النفسي والتربوي والاجتماعي نسبي وليس مطلقا

ثانيا: هناك مواقف يمكن أن نقارن أداء الفرد بمحك أداء مطلق متفق عليه

ثالثا: القياس النفسي والتربوي والاجتماعي يفتقر إلى وحدات قياس فليس هناك وحدة لقياس التحصيل في الحساب مثلا، أو وحدة للقدرة اللفظية.

رابعا: لا توجد قواعد محددة للتحكيم في ميدان القياس التربوي و النفسي و الاجتماعي رغم أن Stevens تحدث عن قواعد التحكيم إلا أنه لم يحدد طبيعة هذه القواعد أو حدودها.[1]

4-1 مفهوم الاختبارات النفسية والتربوية والاجتماعية:

يمكن القول أن الاختبار ما هو إلا إجراء منظم لقياس عينة من السلوك، من خلال هذا التعريف يمكن الإشارة إلى قضايا متعددة:

- الاختبار إجراء منظم: يعني أن الاختبار طريقة تتألف من خطوات متتابعة، فكل خطوة تتطلب مجموعة من القوانين، أي أن الاختبار طريقة معيارية يؤخذ فيها كل عمل بناء على قوانين موصوفة.
- السلوك: إذ أن فقرات الاختبار التحصيلي مثلا إنما هي إلا عملا أو سلوكا يمكن أن يكون دليلا على تحصيل الطالب.

- العينة: إذ أن لكل سمة من السمات عددا من السلوكيات التي تدل عليها، وبالتالي يمكن كتابة العديد من الفقرات التي تعكس كل السلوكيات الدالة على هذه السمة انطلاقا من العينة المستهدفة[2].

بعد ما قمنا بتعريف الاختبار بصفة عامة كان لزاما علينا أن نتطرق الى مفهوم الاختبار النفسي والتربوي والاجتماعي:

يعرفه ''Chronback" سنة 1984م أنه لايوجد تعريف مقنع للاختبار النفسي والتربوي والاجتماعي، فكلمة اختبار عادة ما توحي في الذهن ، أنه عبارة سلسلة من أسئلة المقننة التي تعرض على شخص معين، و يطلب منه الإجابة عنها كتابة أو شفاهة

أما"Leona et Tyler"' 1982م فيعرفانه أنه " موقف مقنن مصمم خصيصا للحصول على عينة من السلوك[3]."

1. الخصائص السيكومترية (المترولوجية) لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي:

إن جودة الأدوات المستخدمة في البحث هامة لأن النتائج التي يتوصل إليها الباحث تعتمد على المعلومات التي يتحصل عليها باستخدام هذه الأدوات ولهذا كان لزاما التأكد من خصائصها السيكومترية الخاصة بها.

2-1 الصدق:

يعد الصدق من أهم المفاهيم التي يجب وضعها بعين الاعتبار عند إعداد أو اختيار أدوات الدراسة، و يعرف هذا الأخير أنه عملية جمع أدلة و شواهد تدعم الاستدلالات و الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث من خلال عملية جمع البيانات ،و هذا يعني أن المفهوم الامبريقي للصدق يعني أنه استدلال أو استنتاج خاص باستخدامات الأداة و ليس الأداة ذاتها و يمكن حصر الأدلة الخاصة بالصدق فيما يلي:

2-1-1 أدلة تتعلق بصدق المحتوى: وهي أدلة متعلقة بطبيعة المحتوى المتضمن الموجود في الأداة ومدى ملاءمته للخاصية المقاسة.

2-1-2 أدلة تتعلق بصدق المحك:

وهي أدلة تعنى بالمقارنة بين النتائج المتحصل عليها عن طريق الأداة وأداة أخرى مشابهة لها من حيث النتائج.

2-1-3 أدلة تتعلق بصدق التكوين:

وهو يشير إلى طبيعة التكوين النفسي أو الخاصية المقاسة المراد قياسها عن طريق الأداة، أي مدى شرح وتفسير هذا التكوين للفروق الفردية بين الأفراد في السلوك أو الأداء.[4]

2-1-4 أنواع الصدق:

أولا: صدق المحتوى

يطلق على هذا النوع من الصدق أحيانا بالصدق المنطقي، أو الصدق بحكم التعريف، أي تعريف المفهوم أو المتغير محل القياس، ويطلق عليه أيضا صدق العينة أي عينة السلوك المقاس، وهناك هدفان ينبغي الوصول إليهما لتحقيق صدق المحتوى هما:

الهدف الأول: أن تكون الخاصية المقاسة محددة بدقة في مجموعة من البنود.

الهدف الثاني: أن تمثل البنود المجالات الفرعية للخاصية المقاسة وأبعاد الخاصية، وكذلك التوازن بين هذه المجالات، وأن تقيس البنود ما أعدت لقياسه.

ثانيا: الصدق المرتبط بمحك

يطلق على هذا النوع من الصدق اسم الصدق الواقعي أو الصدق العملي أو الصدق التجريبي، ويقصد به مجموع الإجراءات التي نتمكن من خلالها من حساب الارتباط بيندرجات الاختبار ودرجات محك خارجي مستقل. [5]

ثالثا: صدق التكوين (الصدق الفرضي)

يعد صدق التكوين الفرضي الدليل الأكثر شمولا من بين أدلة الصدق الثلاثة، ولا يوجد دليل واحد يمكنه أن يغطي جميع جوانب صدق التكوين، بل توجد ثلاث خطوات للحصول على أدلة لصدق التكوين هي:

- تعريف المتغير المراد قياسه تعريفا واضحا.
- يجب أن تكون الفروض التي تم وضعها على أساس النظرية الخاصة بالمتغير المراد قياسه، فروض توضح إمكانية التمييز بين من لديهم الكثير من المتغير المراد قياسه وممن لديهم القليل من المتغير (أي بين المرتفعين والمنخفضين في المتغير المقاس)

رابعا: الصدق التمييزي

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة الأداة على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، وغالبا ما تستخدم اختبارات الفروق للتأكد منه(Mann-whitney ,t-test Welcoxon,). [6]

2-2 الثبات:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة نمن الأفراد في مناسبتين مختلفتين، ويمكن النظر إلى ثابت الاختبار من ثلاث جوانب هي:

أولا: الحصول على نفس النتائج مهما أعدنا تطبيق الاختبار.

ثانيا: أن يقيس الاختبار ما اعد لقياسه.

ثالثا: احتمال وجود أخطاء في القياس يعني درجة الفرد في الاختبار تساوي مجموع الدرجة الحقيقية والدرجة الخطأ. [7]

2-2-1 العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

يوجد العديد من العوامل التي تولد كمية من خطأ القياس وبالتالي تؤثر في ثبات الاختبار ومن هذه العوامل ما يلي:

1- الفترة الزمنية: الفترة الزمنية الموجودة بين تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه،فكلما كانت طويلة لكما أثر طالك على ثبات الاختبار هذا راجع الى عامل النضج و التعلم .

2- ظروف إجراء الاختبار

3- استقلالية بنود الأداة بعضها عن بعض، بحيث أن الارتباط المرتفع بين بنود الأداة تقلل من معامل ثباته.

4- طول الاختبار: كلما كانت البنود أكثر كلما زاد ثبات الاختبار وهذا لزيادة تمثيل البنود للخاصية المقاسة.

5- التخمين في الإجابة على البنود

6- مستوى صعوبة وسهولة البنود

7- موضوعية تصحيح المقياس

8- زمن الاختبار: حيثأن زمن الاختبار كلما كان طويلا كلما انخفض معامل ثباته. [8]

2-2-2 طرق اختبار ثبات أدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي:

توجد أربع طرق معروفة تستخدم لاختبار ثبات أدوات القياس هي:

أولا: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

يتمثل هذا الإجراء في تطبيق الأداة على نفس المجموعة في فترتين زمنيتين مختلفتين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين نتائج المجموعة على التطبيقين، وتشيرAnne Anastasie(1982م) أن معامل الثبات الجيد يتراوح مابين 0.80و0.90.

ثانيا: طريقة الصورتين المتكافئتين:

يشتمل هذا الإجراء على تطبيق الأداة محل البحث في نفس الوقت الذي تطبق فيه أداة أخرى يصممها الباحث بحيث تكون متكافئة مع الأداة محل البحث بحيث تكون تقيس نفس الخاصية ــثم يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج المجموعة الواحدة على الأداتين.

ثالثا:طريقة التجزئة النصفية:

تتمثل هذه الطريقة في تطبيق الأداة مرة واحدة على مجموعة واحدة،ثم تقسيم الأداة إلى جزئين متساويين،و قد يكون من المناسب أن يشمل التقسيم البنود ذات الأرقام الفردية ،في جين يشمل الجزء الثاني البنود ذات الأرقام الزوجية،و في مرحلة ثانية يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج المتحصل عليها في الجزئين و ذلك باستخدام معاملات الارتباط التالية (Roulon ; Gulteman ;Spearman et Brown).

رابعا:طريقة الاتساق الداخلي (طريقة تدل على الثبات والصدق معا) :

و هي طريقة الهدف منها هو قياس مدى ثبات البنود بالنسبة لمحك داخلي هو معامل الثبات الكلي للاختبار و ذلك باستخدام:KR21; KR20; Cronback، بحيث تستخدم وفقا للشروط التالية:

CronbackAlfa: يستخدم في حساب معامل الثبات الخاص بالسلالم و التقديرات.

KR21 ; KR20: يستخدم في حساب معامل الثبات الخاص بالأدوات ذات البدائل _صحيح،خطأ_ بحيث تعطى ل: صحيح :1،و خطأ:0)[9]

2-2-3 العلاقة بين ثبات الاختبار وصدقه:

كلما كان الاختبار ثابتا كلما دل ذلك على صدقه و الدليل على ذلك الصدق الذاتي،والذي يعرف على أنه جذر معامل الثبات،وغالبا ليس كل اختبار صادق هو اختبار ثابت.[10]

خاتمة:

إن الخصائص السيكومترية (الميترولوجية) لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي هي بمثابة الأدلة على صدق النتائج المتوصل إليها و بالتالي توفر له الإمكانية لتعميم النتائج وفق بعض الشروط المتفق عليها، وبالتالي فإذا اعتمد الباحث على أدوات قياس سواء كانت مستعارة من أدوات تم بناءها و تم التأكد من خصائصها السيكومترية أو أدوات تم بناءها من طرف الباحث، و لم يتم التأكد من خصائصها السيكومترية ،فجذا يؤدي بالباحث الى التجوال في حلقة مفرغة يميزها الغموض في إذا ما كانت نتائجه المتوصل إليها صادقة أم لا ،و لهذا كانت مرحلة التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات من الإجراءات المنهجية الأكثر أهمية في البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية و هذا ما غاب للأسف في بعض المذكرات و الأطروحات الجامعية، ولهذا يمكن وضع توصية للباحثين في الجامعة الجزائرية في ميدان علم النفس و علوم التربية و علم الاجتماع، هي يجب التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات قبل وضع النتائج الخاصة بالبحث .

المراجـــــــــــــــــــــــــــــــــــــع:

1- صلاح الدين محمود علام (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية.ط1. دار الفكر. الأردن. ص ص: 20 ،22 ، 24.

2- علي عودة محمد(2012). مناهج البحث في التربية وعلم النفس.ط1. مكتبة عدنان للطبع والنشر والتوزيع. العراق. ص: 69.

3- بشير معمرية(2007). القياس النفسي وتصميم أدواته. ط2. منشورات الحبر. الجزائر. ص: 90.

4- صلاح مراد وفوزية هادي(2002). طرائق البحث العلمي _تصميماتها واجراءاتها. دار الكتب الحديثة. الكويت. ص: 182.

5- بشير معمرية : مرجع سابق، ص: 140.

6- صلاح مراد وفوزية هادي: مرجع سابق، ص: 188.

7- مقدم عبد الحفيظ (1993). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ص: 152.

8- صلاح مراد وفوزية هادي :مرجع سابق، ص: 198.

9- عبد الكريم بوحفص(2011). أسس ومناهج البحث في علم النفس. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ص: 221.

10-سعد عبد الرحمان (2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط5. هبة النيل العربية للنشر والتوزيع. القاهرة. ص: 213.

معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة

أ. دنيا عدائكة و أ. يمينة بن موسى: جامعة قاصدي مرباح- ورقلة : الجزائر

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة بناء على الخصائص السيكومترية التي وجب على القائم ببنائها الإلتزام بها أثناء إعدادها وتنفيذها بشكل منظم وفعّال بحيث يعكس الصورة الحقيقية لجودة العملية التعليمية برمتها، وذلك تماشياً مع الاتجاه الحديث والذي أحدث تغيرات في كثير من النظم بما فيها التعليم وفرض الاهتمام بالمواصفات والمعايير التي تضمن جودة المخرجات بداية من أدوات القياس لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته وفي جميع أبعاده وعناصره.

الكلمات المفتاحية: المعايير، الجودة ،الاختبار التحصيلي.

Quality standards in building good achievement test

Abstract:

The present study aims to identifying the quality standards of construction a good tests based on the psychometric properties that the existing building shall comply during preparation and implementation in an orderly and effective to reflect the real picture of the quality of the educational process as a whole, in line with the modern trend and the latest changes in many systems including education and enforce attention to specifications and standards that guarantee the quality of outputs the beginning of measurement tools to improve the quality of education at all levels and in all its dimensions and its elements.

Key words: standards- quality – achievement test.

مقدمة:

لما كانت الاختبارات أهم أدوات القياس التي يمكن استخدامها في تقويم أداء الدارسين وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيلهم في المقررات المختلفة، وجب إعدادها بدقة وحذر مع الأخذ بعين الاعتبار مدى فعاليتها والتي تتوقف على مدى اعتمادها على المعايير الأساسية للجودة في الوصول للنتيجة المراد الحصول عليها ومدى تحقق الأهداف، إذ يتجاوز مفهوم الجودة معناه التقليدي أي جودة المنتج أو الخدمة ليشمل جودة المؤسسة أو المنظمة بهدف تحسين وتطوير العمليات والأداء، وعلى هذا الأساس أصبحت الجودة مطلب أساسي في التعليم لكافة جوانب العملية التعليمية في ظل التقدم العلمي والتقني المستمر.

وبناء عليه؛ تأتي هذه الدراسة للتعرف على معايير الجودة في إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية من حيث الخصائص والسمات التي نصل بها إلى مؤشر يُمكنّنا من الحكم على مدى صلاحية الاختبارات التحصيلية.

الإشكالية:

تظل الاختبارات ووسائل التقويم التربوي المختلفة طرقاً فعالة في تشخيص مواطن الضعف ومواطن القوة عند الطلبة من ناحية، ووسائل فعالة في عملية التنبؤ بقدراتهم التحصيلية في المستقبل من ناحية ثانية؛ بالإضافة

إلى أنها وسيلة جيدة للتعلم فنتائجها تعمل على تعزيز سلوك المتعلم، ورفع مستوى الطموح لديه وتعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة والتي تساعد في انتقال أثر التعلم الموجب من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر، ومشابه للموقف الذي تم فيه التعلم ومعرفة مدى التقدم، أو تحسين مستوى التعلم بما توفره من تغذية راجعة، كما تمكّن الأستاذ من الإطلاع على استعداد المتعلمين لتلقي المحتوى المقدم لهم، وبالتالي يستطيع تعديل طريقة تدريسه، وذلك من إخضاع تلك الاختبارات ونتائجها لعملية التقويم[1].

إلا أن نتائج بعض الدراسات بينت أن معظم الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون قد تفتقر في بعض الأحيان إلى الأسس العلمية والسيكومترية اللازم توافرها في الاختبارات منها دراسة أبو زينة (2001م) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الاختبارات المدرسية التي يضعها المعلمون لقياس تحصيل وتعليم طلبتهم في مبحث الرياضيات وذلك بتحليل عينة من هذه الاختبارات والوقوف على الإجراءات والوسائل المستخدمة في إعدادها وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير أدوات ووسائل القياس والتقويم الحالية وإدخال وسائل جديدة تعد وفق جدول مواصفات يعكس الوزن النسبي لموضوعات المحتوى[2]، وأشارت بعض الدراسات إلى أن الجهل بخطوات بناء الاختبار ونقص الخبرة في بناء وصياغة الأسئلة يجعل الاختبارات التي يعدّها المعلمون غير دقيقة ولا تحقق الأهداف المرجوّة فقد بين الدوسري كما أورد في (الحارثي،2007)[3]. أن كثيرا من الاختبارات التي تطبق في أغلب أنظمة التعليم تتم دون تخطيط يرتكز على الأسس العلمية لبناء الاختبارات، وتكون النتيجة وجود اختبارات لا يمكن الوثوق بمحتواها علمياً أو الاطمئنان إلى القرارات التي تتخذ في ضوئها،

وبناء على هذا؛ يرى خطوط وجلاب (2016)[4]. أن الكثير من المعلمين مازال يجد صعوبات كثيرة في بناء وإعداد اختباراته التحصيلية، كما أنهم غير ملمين بقواعد وشروط بنائها، ولعل الضغوط التي يتعرض لها سواء من طرف إدارته التي تسعى إلى تحقيق أفضل النتائج، أو إلى أولياء التلاميذ الذين يطمحون بأن يحصل أبناءهم على أعلى الدرجات، وأخيرا إلى المتعلم الذي يريد إثبات قدراته من خلال الإجابة على أسئلة الاختبار، لعل كل هذا ساهم في زيادة تعقيد مشكلة بناء وإعداد الاختبار التحصيلي، ومن هنا يمكننا طرح التساؤل الرئيس وهو: "ما معايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة ؟"

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية هذه المداخلة من أهمية العصر الذي يمتاز بالتقدم العلمي وضرورة مواكبة نظام التعليم وتطويره من خلال تطوير أدوات قياس الدارسين، وذلك وفق معايير الجودة في بناء الاختبارات من أجل الوصول إلى نتائج يمكن الوثوق فيها والحكم على مصداقيتها، كما تفيد التربويين لتطوير أدوات القياس لتحقيق جودة المخرجات.

1/مفاهيم أساسية:

– مفهوم الجودة: يقتضي مفهوم الإتقان أداء العمل بأعلى درجة ممكنة وتحقيق الإتقان في العمل يتطلب المعرفة والإحساس بالمسؤولية وذلك امتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم:"إِنّ اللَّهَ تَعَالى يُحِبّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ ".

ويعد المفهوم الإسلامي للجودة أساساً انطلق منه الباحثين في هذا المجال إذ عرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي:" أنها القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح في الوقت الصحيح مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء"

ومن منظور العملية التعليمية فالجودة تعني:" الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات منهج معين، ويتوقع أن يستوفي مستوى تمكن تعليمي حدد مسبقا[5].

- مفهوم الاختبار التحصيلي:

الاختبارات قديمة قدم الإنسان نفسه فقد كان الإنسان القديم يختبر نفسه باستمرار خلال حياته اليومية، حيث يُعد الصينيون القدماء أول من ابتدع فكرة الامتحانات وطبقوها عمليا في اختيار موظفيهم ومسئوليهم[6].

- ويعرف كرونباخ الاختبار بقوله: "الاختبار طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر"[7] .

- تعريف جرو F.Gorow: "الاختبار هو أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي:هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ أي أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التأكد من مدى تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعة"[8].

- تعريف نبيل عبد الهادي: "الإختبارات التحصيلية هي اختبارات مصممة للكشف عن درجة نجاح الطالب في مادة أو مواد كان قد تعلمها مسبقاً، وتتضمن هذه الإختبارات عادة على أسئلة تكشف عن المهارات والمعارف الأساسية للمادة أو المواد"[9].

من خلال ما سبق يمكن النظر إلى إختبارات التحصيل على أنها مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا لدى المتعلمين وتقع الإختبارات التحصيلية في عدة أشكال لكل منها إيجابياتها وسلبياتها الخاصة بها[10]

2/ فوائد الاختبارات التحصيلية:

هناك عدد من الفوائد المدركة من الاختبارات التحصيلية والتي حددها التربويون منهم (النل وآخرون، 1993، 844؛ الشيخ وعدس، 1998، 129؛ منسي وآخرون، 2003، 168)[11] والمتمثلة فيما يلي:

- تعمل على تحقيق الدافعية لدى الطلبة، من خلال استخدام الاختبارات على نحو دوري والذي يرفع من دافعيتهم نحو التعلم.

- زيادة مستوى الحفظ وانتقال أثر التعلم، حيث أن الاختبارات من نوع الفهم والتطبيق والتفسير تدفع الطلبة إلى ربط المعلومات بذاكرتهم طويلة المدى مما يعين على الاحتفاظ بها مدة أطول، فضلا عن أن أسئلة التطبيق تتيح لهم استخدام المعلومات في مواقف جديدة.

- يساعد على تحديد جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية وهذا يساعد على تعديل هذه المناهج وتطويرها.

- يساعد على توحيد أسس تقدير الدرجات التحصيلية للطلبة مما يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أداء الطلبة فيما بينهم.

– توضح للأساتذة أهمية المهارات والاتجاهات والقيم في تدريس المقررات الدراسية المختلفة إلى جانب المعرفة

– تساعد الطلبة في فهم أنفسهم بطريقة أفضل ليتمكنوا من اتخاذ قرارات أكثر ذكاء وتقييم أدائهم بطريقة أكثر دقة.

وعليه يمكن القول بحق أن عمليات التقويم بمختلف أشكالها وأساليبها هي وسائل هامة للعملية التعلمية التعليمية بحيث أنها تبين لنا درجة نجاح تلك العملية وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

3/كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية:

اتفقت الأدبيات التربوية على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في مجال القياس والتقويم والتي تشكل الكفايات الأساسية للمعلم في بناء الاختبارات، وحتى يتحقق ذلك يجب الإلتزام بمجموعة من الكفايات وتتمثل في الخطوات التالية:

1.تحديد غرض الاختبار: يتعين على باني الاختبار قبل أن يبدأ بإعداده أن يحدد الهدف اللازم منه بل ويحدد بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج، فإذا لم يحدد هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر[12].

2.تحديد الأهداف التعليمية: تأتي هذه الخطوة لترتبط بالنواتج التعلمية التي يقيسها الاختبار التحصيلي والتي تم تحديدها بواسطة أهداف سلوكية تعكس بدقة المطلوب تحقيقه من خلال هذا الاختبار.

وخطوة تحديد الأهداف تتطلب شرطين الأول التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها، والثاني صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها.

ولأن مُعد الاختبارات التحصيلية معني ببنائه بالمجال المعرفي(حسب الواقع الحالي) دون غيره فمن الملائم تبني تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في تحديد النواتج التعلمية.

3.تحليل المحتوى: ويقصد بتحليل المحتوى هو إحصاء المعارف والمهارات الأساسية المتضمنة في الدروس، وذلك بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلا متكافئا[13].

4.تصميم جدول المواصفات: جدول المواصفات هو مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهارتها الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها في هذا الإختبار والتي تتبدل من مرة إلى أخرى[14].

وهناك خطوات لتحضير جدول المواصفات[15] تتلخص فيما كما يلي:

– تحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه.

– تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية لمعرفة مدى تحققها.

– تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية ويتوقف ذلك على عدد الحصص المقررة لكل وحدة دراسية، أو كل جزء حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد حصص الوحدات الدراسية}}{\text{عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية}} \times 100$$

إن هذه الإجراءات توفر دلالة صدق ضرورية لبناء اختبار يتصف بصفات جيدة يمكن الوثوق بنتائجها، كما يوفر الكثير من الوقت والجهد عند بناء الاختبارات، إن تضمين الأهداف التعليمية في جدول المواصفات يفيد في تقديم صورة واضحة لما سوف يقاس ولا يقاس بالاختبارات التحصيلية.

5.اختيار نوع أسئلة الاختبار: كما أن نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار إما أن تكون مقالية أو موضوعية، لذلك يجب على المعلم أن يكون مدركا لهاته الأنواع المختلفة من البنود(الأسئلة) الاختبارية، وأن يحدد النوع الذي يلائم قياس كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية في المجال المعرفي...وغيرها، حيث يرى الغامدي (2008) أن الاختيار الأنسب للبنود الاختبارية يعتمد على الخصائص السيكومترية التي تعلق بكل نوع من الاختبار، وعلى معد الاختبار أن يختار النوع الأكثر صدقا وثباتا وتمييزا مما يزيد من تحقيق الاختبار لأهدافه التعليمية.

6.ترتيب أسئلة الاختبار: عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها لذلك على المعلم أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي: حسب الشكل– حسب المحتوى– حسب مستوى الصعوبة – حسب مستوى الأهداف[16] .

يهيئ ترتيب أسئلة الاختبار التحصيلي عقل الطالب للإجابة على فقرات أسئلة الاختبار بتسلسل كما توفر له الدافعية للاستمرار في محاولة الإجابة عن الأسئلة الأولى من حيث السهولة.

7.صياغة تعليمات الاختبار: تمثل التعليمات إرشادات هامة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار، حيث يذكر كاظم (2001) في كتابـــــــة التعليمات ما يلي:

- أن تكون كلمات التعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة (تنظيم الورقة، الخط، اللغة).
- أن تكون متسلسلة على شكل نقاط وواضحة.
- عدم وضع افتراض أن التلاميذ يعرفون طريقة الإجابة استنادا إلى خبرة السابقة، بل يفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.

وعليه فإن صياغة التعليمات بصورة واضحة ومفهومة تلعب دورا كبيرا في تقليل أسئلة التلاميذ واستفساراتهم حول الاختبار.

8.إخراج الاختبار وطباعته: لإعداد اختبار تحصيلي جيّد يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية.
- أن تترك مسافة كافية بين كل فقرة والفقرة التي تليها.
- أن تكتب الفقرة كاملة في نفس الصفحة، بمعنى أن لا يكون جزء منها في صفحة والجزء الأخر في أخرى.
- أن تعطى فقرات الاختبار أرقاما متسلسلة بغض النظر عن تعدد الأنواع التي تنتمي إليها.

إن تقديم الاختبار في مثل هاته الصورة يعكس مستوى القائم بالعملية التعليمية من حيث النظام والإهتمام، ناهيك عن أثره النفسي الإيجابي على الطالب الممتحن كما أنه يعكس اتجاهاته نحوها، ويحقق الاختبار في شكله النهائي جزءا هاماً وهو ما يعرف لدى التربويين بالمنهج الخفي، وهو منهج غير معلن عنه يتم تعلمه من خلال سلوك الأستاذ ومعاملته وعلاقاته بالمحيطين به، والاختبار نموذج من هذه النماذج، ولهذا وجب الإهتمام بالصورة النهائية للاختبار.

9.تجريب الاختبار: ذكر كاظم (2001) بأنه يطلق على التجربة الأولية للاختبار "التجريب الاستطلاعي"، ويتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، والزمن اللازم للإجابة عليه، وبعد ذلك تجرى التعديلات اللازمة.

10.تطبيق الاختبار: تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف الفيزيقية والنفسية المناسبة، حيث ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان، وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان[17]، لذا وجب من المعلم أن يوفر للتلاميذ كل ما من شأنه أن يساعدهم على الأداء الجيد.

11.تصحيح الاختبار: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تبدأ عملية تصحيح أوراق الإجابة ووضع العلامات حيث يرى ملحم(2002)[18] أن تصحيح الاختبار يتوقف على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح، وأي كانت نوعية الاختبار التحصيلي مقالية أو موضوعية فإنه يجب على المصحح مراعاة الموضوعية من خلال توفير مفتاح تصحيح الاختبار الذي يعده.

12. تحليل فقرات الاختبار: تكمن أهمية التحليل الإحصائي للمفردات في الكشف عن الأسئلة الخاطئة أو الضعيفة وعن نواحي الغموض التي قد تلابس بعض التعليمات ومدى ملائمة نوع السؤال لميدان القياس[19].

وتجدر الإشارة عند تحليل فقرات الاختبار الأخذ بعين الاعتبار اختلاف منح الدرجات بين الفقرات الموضوعية والفقرات المقالية وذلك على النحو التالي:

- الفقرات المقالية: تمنح الدرجات على متصل يمتد من الصفر إلى الدرجة الكلية للفقرة (0،1،2...).
- الفقرات الموضوعية: تمنح الدرجة صفر أو العلامة الكلية للفقرة (0، الدرجة الكلية للفقرة).

ولتحليل فقرات الاختبار على باني الاختبار الالتزام بتحليل نتائج اختباراته من حيث السهولة والصعوبة والقدرة التمييزية.

3/معايير الجودة في الاختبار التحصيلي الجيد:

إن الحصول على اختبار تحصيلي جيد وصالح لقياس ما وضع من أجله، وحتى تعكس نتائجه بصدق مدى تحقق الأهداف التعليمية هناك عدة معايير يتم الاعتماد عليها والتأكد من توفرها في الاختبار التحصيلي وهي:

1. الموضوعية: ويتضمن معيار الموضوعية اختيار المحتوى الدراسي ليكون موضوعا للاختبار التحصيلي تجنب التحيز لأجزاء معينة من المادة الدراسية وإعداد الأسئلة الموضوعية وطريقة التصحيح[20].

والموضوعية صفة أساسية من صفات الاختبار الجيد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه، وهذه الصفة ضرورية لجميع الاختبارات من مقالية وموضوعية، إلا أن لزومها أشد بالنسبة للاختبارات المقالية، والسبب أنها تتصف بالذاتية أي يتأثر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصحح[21].

2.الثبـــات: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي الجيد ويعني الثبات في القياس النفسي: " ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا" إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة ونفس الظروف، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة على نتائج الاختبار[22].

3.الصدق: يعد مفهوم الصدق أكثر المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها، ويعد الاختبار صادقا إذا كان "يقيس ما وضع لقياسه"، وحسب Gay (1990) فإن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها[23] بمعنى لا يزيد ولا ينقص في السمة، ويكون الاختبار التحصيلي صادقا.

4.الشمول: نستدل على معيار الشمولية إذا كانت بنود الاختبار تغطي جميع نقاط الموضوعات المقررة والتي يفترض أن يكون معد الاختبار قد قام بتنظيم تعلم طلابه لها، هذا بالإضافة إلى مراعاتها لمستويات الطلاب المختلفة، وحسب دياب(2003)عدم الشمول هو عدم تناول جميع الموضوعات وعدم مراعاة المستويات المختلفة للطلاب وذلك بسبب الحصول على نتائج لا تدل على واقع تحصيل الطلاب.

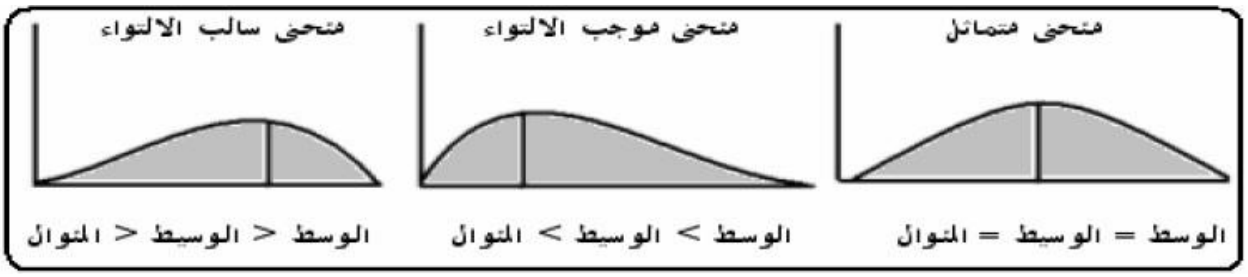
ومن هذا المنطلق فإن اتصاف الاختبارات التحصيلية بالمصداقية أي التمثيل والشمولية يعني أنها ذات جودة عالية.

ومن بين الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في قياس معيار الشمولية والتمثيل في الاختبارات التحصيلية استخدام مقاييس النزعة المركزية ومنحنى التوزيع الإعتدالي، وعادة ما يشار إلى مقاييس النزعة المركزية بالمتوسطات، وأهم هذه المتوسطات هي: المتوسط الحسابي الوسيط، المنوال.

إذ تعتمد العلاقة بين المتوسط والوسيط والمنوال على نوع التوزيع التكراري وبالتالي على المنحنى الذي يمثل البيانات الإحصائية وبناء عليه يمكن تحديد العلاقة كما ورد في(إبراهيم، 2010، 181 ؛ عبد الرحمن، 1998 ؛ خليل، دس، 43) [24]. على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي= الوسيط = المنوال(توزيع معتدل طبيعي) يعني أن الاختبار يتصف بالمصداقية أي التمثيل والشمولية..
- المتوسط الحسابي> الوسيط > المنوال(توزيع غير معتدل ملتو نحو اليمين) يعني أن الاختبار صعب بالنسبة لمستوى التلاميذ.
- المتوسط الحسابي< الوسيط < المنوال(توزيع غير معتدل ملتو نحو اليسار) يعني أن الاختبار سهل بالنسبة لمستوى التلاميذ.

وعليه يمكن تلخيص كيفية استخدام كل المقاييس السابقة لتحديد التمثيل والشمولية في الاختبار من خلال الشكل التالي:



شكل رقم(01): استخدام مقاييس النزعة المركزية والالتواء والتفرطح لتحديد التمثيل والشمولية في الاختبار

بالإضافة إلى ما سبق فإن تحليل مفردات الاختبار التحصيلي يعد من أهم المعايير الأساسية التي يمكن أن يقوم بها المعلم من أجل فحص وتحديد مدى جودتها وفعاليتها، إذ تختلف طرق التحليل باختلاف نوع الأسئلة(مقالية، موضوعية).

والهدف من تحليل الفقرات هو تحديد درجة صعوبة كل مفردة(معامل الصعوبة) وإمكانية تمييزها بين المستويات التحصيلية المختلفة للطلبة(معامل التمييز).

5.معامل السهولة والصعوبة: حسب النور(2007) فإنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلائم مختلف مستويات الطلبة ويرى أنه يجب أن يكون توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كالآتي: 16% من الأسئلة

لتلائم الضعيف و68% من الأسئلة لتلائم الطالب العادي و16% من الأسئلة الصعبة لتلائم الطالب المتفوق، وحسبه فإن السهلة لا تعن عدم رسوب أي طالب فيها والصعبة لا تعن التعجيزية لكل الطلبة وإنما يتطلب حلها جهدا ذهنيا مقدرا.

6.معامل التمييز: ينبغي أن تتمثل مهمة التمييز في تحديد مدى فعالية سؤال ما للتمييز بين الطالب ذو القدرة العليا والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة.

وعليه يرى فخري خضر(2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة[25].

وتفسر قيم معامل التمييز كما يراها أيبل Ebel (1965) كالتالي:

- إذا كان معامل التمييز ≤ 0.40 فإن الفقرة تلبي الغرض أو الهدف.
- وإذا كان بين 0.30 – 0.39 فإن الفقرة تتطلب مراجعة قليلة.
- وإذا كان بين 0.20– 0.29 الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة
- معامل تمييز≥ 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها[26] .

7.القـــابلية للاستعمال: يتحقق معيار قابلية الاختبار للاستعمال إذا توافرت فيه صفة العلمية من حيث سهولة التطبيق وسهولة التصحيح واستخراج الدرجات.

أ.سهولة التطبيق: المقصود بها وضوح التعليمات ووضوح الأسئلة، ونقول على الاختبار أنه سهل التطبيق إذا تحققت فيه شروط الموضوعية والصدق والثبات.

ب.سهولة التصحيح: تختلف عملية التصحيح بالنسبة للاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية في أن تصحيح اختبارات المقال معقدة مقارنة بالاختبارات الموضوعية حيث تسمح بتدخل العوامل الأخرى في عملية التصحيح، كالخدعة من قبل الطالب والعوامل الذاتية من قبل المعلم مما يجعل من الصعب التقيد بدليل للتصحيح، وتتمثل سهولة التصحيح في أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة مع إمكانية وضع سلم للتصحيح.

وعليه يمكن القول أن توفر كل هاته المعايير في الاختبار التحصيلي يسهم في فعاليته وبذلك يعد الاختبار ذو جودة عالية ويمكن الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات المناسبة حول العملية التعليمية ومدى تحقق الأهداف الدراسية وكذا تحديد مصير الطالب من توجيه.

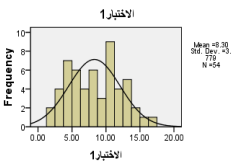
جدول رقم(01): ملخص المعايير الأساسية لجودة الاختبار التحصيلي الجيّد

المعيار	مفهومه – مثال – تفسير	
الثبات (≤ 0.90 اختبار ثابت)	مفهومه	محافظة الطلبة على مستوى تحصيلهم إذا أعيد الاختبار
	مثال:	تم إجراء اختبار تحصيلي في مادة العلوم الطبيعية يحتوى على فقرات من النوع المقالي تم تطبيق الاختبار على 54 تلميذ وبتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وجد أن معامل الثبات يساوي 0.91
	تفسير	قيمة معامل الثبات تتفق مع المعيار المقبول وعليه يمكن القول أن هذا الاختبار ثابت

الصدق (≤ 0.90 اختبار صادق)	مفهومه:	أن يكون الاختبار ممثلا لجميع أجزاء المادة الدراسية ولكافة مستويات الأهداف، يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وضوح فقراته وتعليماته، مناسب للفئة العمرية التي صمم لقياس التحصيل لديها).
	مثال:	تم إجراء اختبار تحصيلي في مادة الإحصاء على 39 طالب وبتطبيق معادلة معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي وجد أن معامل صدق فقراته يتراوح ما بين (0.20- 0.42)
	تفسير	قيم معامل الصدق لا تتفق مع المعيار المقبول وعليه يمكن القول أن هذا الاختبار غير صادق
معامل الصعوبة السهولة (0.60-0.40 فقرة مقبولة من حيث السهولة والصعوبة	مفهومه	تدلنا الصعوبة على النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة؛ كما تعني سهولة فقرات الاختبار النسبة المئوية للطلبة الذين تمكنوا من الإجابة على فقرات الاختبار إجابة صحيحة.
	مثال	تم إجراء اختبار تحصيلي في مادة الفلسفة يحتوى على فقرات من النوع المقالي تم تطبيق الاختبار على 54 تلميذ وبتطبيق المعادلة نجد أن معامل السهولة للفقرة الأولى هو: $0.39 = \frac{171}{8\times54}$ ويميل بعض الباحثين إلى حساب معاملات صعوبة المفردات عن طريق حساب سهولتها، بحيث يتراوح معامل الصعوبة بين 0 و 1؛ وتأخذ العلاقة بين السهولة والصعوبة علاقة عكسية مباشرة ومنه فمعامل الصعوبة كالتالي: 0.61=0.39−1	أجابت مجموعة من الطلبة على اختبار اللغة الفرنسية مكون من فقرات من النوع الموضوعي ثنائية صح / خطأ فكان عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة الخامسة 25 وعدد الإجابات الخاطئة 20 وعدد الذين لم يحاولوا الإجابة هو 5 وبتطبيق المعادلة للفقرة الموضوعية الخامسة نجد معامل السهولة هو: $0.55 = \frac{25}{45}$ و معامل الصعوبة هو: $0.45 = \frac{20}{45}$ أو 0.45=0.55−1
	تفسير	وضع أحمد يعقوب النور معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات والذي يتراوح بين 0.40 – 0.60 وأشار عودة (1993) إلى أن معامل الصعوبة المقبول يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي : أسئلة الصواب والخطأ 0.75، أسئلة الاختيار من أربعة بدائل 0.63 أسئلة الاختيار من خمسة بدائل 0.60 وأسئلة المقال 0.50 (كاظم،2001، ص102) وعليه ففقرة الاختبار المقالي تعد صعبة أما بالنسبة لفقرة الاختبار الموضوعي فهي سهلة.

<table>
<tr><td rowspan="3">معامل التمييز

(≤0.40 فقرة مميزة)</td><td>مفهومه</td><td colspan="2">يشير إلى مدى قدرة السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل</td></tr>
<tr><td>مثال</td><td>مجموع العلامات التي حصلت عليها الفئة العليا من الطلاب للفقرة الأولى (المقالية) في اختبار مادة العلوم الطبيعية 70 درجة، ومجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا من الطلاب للسؤال نفسه 38 درجة. وعدد أفراد المجموعة العليا مساو لعدد أفراد المجموعة الدنيا وهو8 أفراد، ودرجة السؤال المخصصة لهذا السؤال (10) درجات وعليه معامل التمييز للفقرة الأولى كالتالي:
$0.40 = \frac{38\_70}{10 \times 8}$</td><td>عدد الطلاب في المجموعة العليا والذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة الثالثة(الموضوعية) في اختبار ما هو 8، وعدد الطلاب في المجموعة الدنيا والذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال هو 4 وعدد الطلاب في المجموعة الأولى مساو لعدد الطلاب في المجموعة الثانية وهو 12 وعليه معامل التمييز للفقرة الأولى كالتالي:
$0.41 = \frac{4\_9}{12}$</td></tr>
<tr><td>تفسير</td><td colspan="2">نلاحظ أن معامل تمييز هذه الفقرات يتوافق مع المعيار المعتمد(≤ 0.40) وبذلك فهي تمتلك قدرة تمييزية.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">التمثيل والشمولية

(اختبار شامل):
المتوسط = الوسيط= المنوال
(الالتواء=0، التفرطح=3)</td><td>مفهومه</td><td colspan="2">اتصاف الاختبارات التحصيلية بالمصداقية أي التمثيل والشمولية</td></tr>
<tr><td>مثال</td><td colspan="2">تم إجراء اختبار في مادة العلوم الطبيعية ولتقدير جودته تم حساب ما يلي:
<table>
<tr><th colspan="5">نتائج الاختبار</th></tr>
<tr><th>توسط</th><th>الوسيط</th><th>المنوال</th><th>الالتواء</th><th>التفرطح</th></tr>
<tr><td>8.30</td><td>8</td><td>4</td><td>0.182</td><td>-0.907</td></tr>
</table>


منحنى التوزيع التكراري لدرجات التلاميذ في الاختبار</td></tr>
<tr><td>تفسير</td><td colspan="2">من خلال الجدول يتبين أن المتوسطات الثلاثة غير متساوية وعليه فالتوزيع غير معتدل بحيث جاء المتوسط أكبر من الوسيط والوسيط أكبر من المنوال، ومع أن قيمة الالتواء قريبة من الصفر إلا أن معامل التفرطح بعيد عن الثلاثة</td></tr>
</table>

		وعليه فقيمتي الالتواء والتفرطح لا تحققان معا معيار الاعتدالية (0، 3) على التوالي وبذلك فالتوزيع ملتو نحو اليمين بمعنى أن غالبية التلاميذ حصلوا على درجات منخفضة في الاختبار الأمر الذي يشير إلى صعوبة الاختبار بالنسبة لمستوى التلاميذ، وهو ما يدل على أن الاختبار التحصيلي لا يمتاز بالتمثيل والشمولية.

خلاصة:

إن الاهتمام بتطوير أدوات القياس –الاختبارات التحصيلية– على وجه الخصوص وضمان جودته باعتباره سلعة كغيره من السلع لابد أن ينافس ويسعى لإرضاء مستهلكيه من الطلبة والمجتمع والدولة فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل النتائج لتؤهلهم للحصول على تخصصات مرغوب فيها، وأولياء أمورهم يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فتسعى لأن تكون مخرجاتها التعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية، وعلى هذا الأساس وجب أن يتعرف المعلمون على معايير بناء الاختبارات التحصيلية والتأكد من مدى مطابقتها للنتائج المتحصل عليها مع وجود رغبة جادة في تطوير أنفسهم مهنياً، وهو ما من شأنه يعمل على تقوية العملية التدريسية ويدعمها، وبقدر ما تكون الاختبارات التحصيلية ذات جودة بقدر ما تكون نتائجها صالحة وموثوق فيها وفعالة في توجيه التربية وتحسينها دائما نحو الأفضل.

الهوامش:

1- بن عامر، وسيلة وساعد، صباح (2016). *تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد–دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية للسداسيين الأول والثاني للسنوات الجامعية: من 2014/2013*، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الوطني الثالث حول" كيفية بناء وتقنين وتكييف الاختبارات التحصيلية–بناء السؤال–يومي 29–30 نوفمبر 2016، مخبر "تعليم تكوين تعليمية" المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. ص:2.

2- حماد، شريف على(2011). *جودة أساليب الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحانات*. ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي "جودة الامتحانات الجامعية الواقع والمأمول. غزة. 2011/04/23.ص:2

3- الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر(2007). *تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية.ص:3. تاريخ الدخول: 2013/12/18 - 16.30 httplibback.uqu.edu.sahipresInduindu8121.pdf

4- رمضان، خطوط وجلاب، مصباح(2016). *شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات*. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الوطني الثالث حول" كيفية بناء وتقنين وتكييف الاختبارات التحصيلية–بناء السؤال–يومي 29–30 نوفمبر 2016. مخبر "تعليم تكوين تعليمية" المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.

5- حمادنة، راتب صايل الخضر الرحيل(2014).*أثر تطبيق معايير ضمان الجودة واساليب التقويم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد(3). العدد(12).كانون الأول2014. ص:219–232.

6- عقل، أنور(2001). *نحو تقويم أفضل*. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية. الطبعة الأولى.ص:18.

7- الطبيب، أحمد محمد (د س). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة. ص:44.

8- حثروبي، محمد الصالح(1997). *نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته*. الجزائر: دار الهدى. عين مليلة.ص:102.

9- عبد الهادي، نبيل(2001). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. الأردن: وائل للنشر والتوزيع. ط2.ص:472.

10–الزغول، عماد عبد الرحيم(2009). *مبادئ في علم النفس التربوي*. الأردن: دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.ص:319.

11– التل، سعيد وآخرون(1993). *المرجع في مبادئ التربية*. مراجعة: موسى جبريل. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. ط1.ص:844.

12- النجار، نبيل جمعة صالح(2009).*القياس والتقويم-منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة SPSS*.الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.ص:80.

13-الغامدي، عبد الله بن أحمد آل شويل(2008). *أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات*. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص قياس وتقويم. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.ص:41.

14-عبد الرحمان، أحمد محمد(2011). *تصميم الاختبارات*. الأردن: دار أسامة للنشر. الطبعة الأولى.ص:231.

15-الحريري، رافدة(2016). *التقويم التربوي*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع. ص:123.

16- ملحم، سامي محمد(2002). *القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.ص:97.

17-كاظم، علي مهدي(2001). *القياس والتقويم في التعلم والتعليم*. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع. الطبعـــة الأولى.

18- ملحم، سامي محمد(2002). *القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط2. ص:225.

19-السيد، فؤاد البهي(1978). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. مصر: دار الفكر العربي. الطبعة الثالثة.ص:430.

20- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة(2001).*سيكولوجية التدريس*. الأردن: دار الشروق. الطبعة الأولى.ص:539.

21-دياب، سهيل (2003). *الاختبار الجيد*. ورقة عمل . جامعة القدس المفتوحة. قطاع غزة.ص:2.

22- معمرية، بشير (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته*. الجزائر: منشورات الحبر. الطبعة الثانية.ص:189.

23-ملحم، سامي محمد (2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الخامسة. ص:337.

24- إبراهيم، ألطاف رمضان(2010).*استخدام الأساليب الإحصائية لقياس جودة عملية تقويم تعلم طلبة العلوم للمساقات الدراسية في كلية التربية، جامعة عدن للعام الدراسي2009-2010م*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد الحادي عشر.2013. 177-210.

25-النور، أحمد يعقوب(2007). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.ص:207.

26-كروكر، ليندا وألجينا، جيمس(2009).*مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة*. ترجمة: زينات يوسف دعنا. الأردن: دار الفكر. ط1.ص:418.