المركز الديمقراطي العربي برلين - ألمانيا

وقائع اعمال

المؤتمر الدولي الافتراضي

توجهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي

أيام

19 و 20 – 08 – 2021

2001

توجهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا – برلين

جامعة بنغازي ليبيا

الاكاديمية الليبية وازارة التعليم العالي - ليبيا

VR . 3383 – 6554 B

DEMOCRATIC ARABIC CENTER

Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112

http://democraticac.de

TEL: 0049-CODE

030-89005468/030-898999419/030-57348845

MOBILTELEFON: 0049174274278717

توجهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي

الـــنـــاشـــــــر

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center
Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.
جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved
No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany
030-54884375
030-91499898
030-86450098

رقم تسجيل الكتاب
VR.3383-6554 B

البريد الإلكتروني
book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

المؤتمر الدَّولي العلمي

تحت عنوان:

توجهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي

لا يتحمل المركز ورئيس المؤتمر ولا اللجان العلمية والتنظيمية مسؤولية ما ورد في هذا الكتاب من آراء وهي لا تعبر بالضرورة عن قناعاتهم، ويبقى أصحاب المداخلات هم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية القانونية عنها

المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا-برلين

بالتعاون مع

جامعة بنغازي، ليبيا

الأكاديمية الليبية-وزارة التعليم العالي- ليبيا

ينظمون المؤتمر الدولي الإفتراضي حول:

توجهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي

أيام 19 و 20 – 08- 2021

إقامة المؤتمر بواسطة تقنيَّة التَّحاضر المرئي عبر تطبيق – Zoom

هيئة المؤتمر:

الرئاسة الشرفية للمؤتمر:

- د. عزالدين الدرسي – رئيس جامعة بنغازي – ليبيا
- د. أحمد علي بالتمر –مدير الاكاديمية الليبية – وزارة التعليم العالي – ليبيا
- أ. عمار شرعان – رئيس المركز الديمقراطي العربي – برلين – ألمانيا
- د.بحري صابر، المدير العلمي للمركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين

رئاسة المؤتمر:

- د. خرموش منى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر
- د. طباع فاروق، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

رئاسة اللجنة العلمية للمؤتمر:

- د. هوادف رابح، جامعة خميس مليانة، الجزائر

اللجنة العلمية للمؤتمر:

- أ.د بالطاهر النوي، جامعة الوادي، الجزائر
- أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر
- أ.د بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر
- أ.د بومنقار مراد، جامعة عنابة، الجزائر
- أ.د سامعية إبريعم، جامعة أم البواقي، الجزائر
- أ.د عمر الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
- أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق
- أ.د لعريط البشير، جامعة عنابة، الجزائر
- أ.د لوكيا الهاشمي، جامعة قسنطينة 02، الجزائر
- أ.د. برزان مُيَّسر الحـــامد، جامعة الموصل، العراق
- أ.م.د. حاكم موسى عبد الحسناوي، الكلية التربوية، العراق
- د. بحري صابر، جامعة سطيف2، الجزائر
- د. بلقاسم الأزهري، جامعة برج بوعريرج، الجزائر
- د. بن دريدي منير، جامعة سوق أهراس، الجزائر
- د. بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر
- د. بوعطيط جلال الدين،جامعة سكيدة 20 أوت 1955، الجزائر
- د. تومي الطيب، جامعة المسيلة، الجزائر
- د. جلاب مصباح، جامعة المسيلة، الجزائر

- د. جوادي يوسف، جامعة بسكرة، الجزائر.
- د. خنيش يوسف، جامعة سطيف2، الجزائر
- د. ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- د. سرمد جاسم محمد الخزرجي، جامعة تكريت، العراق
- د. صدقاوي كمال، جامعة تيارت، الجزائر
- د. عتوتة صالح، جامعة سطيف2، الجزائر
- د. علي فارس، المدرسة العليا للأساتذة القبة، الجزائر
- د. لرقم عز الدين، جامعة عنابة، الجزائر
- د. معن قاسم محمد الشياب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية
- د. هوادف رابح، جامعة خميس مليانة، الجزائر
- د.أحمد جلول، جامعة الوادي، الجزائر
- د.إسعادي فارس، جامعة الوادي، الجزائر
- د.أمل البدو، جامعة العلوم الإبداعية، الإمارات العربية المتحدة
- د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر
- د.حشوف عمار، جامعة قسنطينة 02، الجزائر
- د.زرقان ليلى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف02، الجزائر

- د.صلاح هاشم، جامعة الفيوم، مصر
- د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر
- د.قشي إلهام، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر

المنسق العام (الجامعة الصيفية): د.بحري صابر، المدير العلمي للمركز الديمقراطي العربي(ألمانيا)

المنسق العلمي: د.هوادف رابح، جامعة خميس مليانة، الجزائر

منسق عام المؤتمر: د.ناجية سليمان عبد الله، رئيس تحرير مجلة العلوم السياسية والقانون

مدير النشر: د. أحمد بوهكو، مدير النشر، المركز الديمقراطي العربي (ألمانيا)

رئيس اللجنة التنظيمية: أ.كريم عايش، المركز الديمقراطي العربي (ألمانيا)

إشكالية المؤتمر

أثمرت جهود العلماء والمتخصصين خلال العقود الثلاثة الماضية في تطوير القياس والتقويم النفسي والتربوي، وتراكمت قاعدة معرفية واسعة في هذا المجال ظهرت في شكل كتب، ومقالات بحثية، وعروض مؤتمرات، ومواقع متخصصة، والتي ساعدت بدورها على توسيع مجالاته، ونظرياته، وتطبيقاته، وأساليبه، وأدواته، وأصبح من الصعب جداً على الدارس أو الباحث للقياس والتقويم النفسي والتربوي أن يلم بمختلف مجالاته ونماذجه ونظرياته نظراً لتوسعه وتطوّر مبادئه، وتغيّر اهتماماته باستمرار، خاصة وأن مجالاته الأساسية تعد المحدد الرئيسي لدقة النتائج المتوصل إليها في البحوث العلمية.

وقد ظهرت في أدبيات القياس والتقويم النفسي والتربوي نظريات ونماذج جديدة متطوّرة سمحت بضبط وتقنين السلوك وجمع معلومات دقيقة وذات مصداقية عالية عن الأفراد باستخدام استبيانات، واختبارات، ومقاييس،وغيّرت من ممارسات القياس والتقويم في مختلف المجالات النفسية والتربوية على غرار الارشاد والتوجيه، والتشخيص والعلاج، والبرامج التعليمية، وغيرها من المجالات.

واستغلت العديد من نظريات ونماذج القياس النفسي والتربوي في بناء وتطوير وتكييف الأدوات والأساليب، خاصة الاختبارات والاستبيانات والمقاييس التي ساعدت الباحثين والمتخصصين والممارسين النفسانيين والتربويين في تقييم وتشخيص العديد من السلوكات والمشكلات والاضطرابات التي ساهمت بدورها في تقديم خدمات في التقييم، والتصنيف، والارشاد، والتوجيه، والعلاج. لذلك فانه من المهم معرفة كيفية بناء مختلف هذه الأدوات على أسس علمية سليمة واستخدامها في المجالات المهنية، والتربوية، والاكلينيكية استخداماً مناسباً.

ومن ناحية الفنية ظهرت العديد من نظريات للقياس شائعة الاستخدام، وتُصنف ضمن ما يُعرف بمقاربات الدرجة الملاحظة أو مقاربات المتغير الكامن، وتتضمن مقاربات الدرجة الملاحظة النظرية الكلاسيكية، ونظرية إمكانية التعميم، وتتضمن مقاربات المتغير الكامن نظرية التحليل العاملي، ونظرية الاستجابة للمفردة، ونظرية راش والنماذج المختلطة.

ومع تطوّر نظريات القياس تطوّرت معها أدوات وأساليب التقويم التربوي التي أحدثت بدورها تغييرات شاملة في مختلف أبعاد العملية التربوية، فاتجهت نحو تقويمات بديلة تعتمد على الأداء والكفاءة باعتبارها حلاً بديلاً لتحسين العملية التربوية لإعداد أفراد ذوي كفاءة قادرين عل مواجهة وضعيات الحياة المهنية المعقّدة، وتؤدي إلى تشجيع اكتساب الطلاب الكفاءات والمهارات المعقّدة، وتحقيق نواتج تعلم قيّمة، وتكوين اتجاهات ايجابية، والاستجابة لمتطلبات وضعيات الحياة الواقعية.

وأدى هذا التحوّل إلى ظهور العديد من النماذج والأساليب المتطوّرة في جمع المعلومات عن الطلاب والبرامج التربوية على غرار الملاحظات، وملفات الأعمال، والاختبارات التحصيلية، والاستبيانات، وأساليب التقويم الذاتي، وتقويم الأقران،وتستخدم هذه الأدوات والأساليب لأغراض تحسين التعلم والتدريس والبرامج والمناهج الدراسية، والمراقبة الاجتماعية للمدارس، والمساءلة التربوية.

كما أن القياس والتقويم النفسي والتربوي باعتباره من العلوم المتطوّرة يستند على أطر نظرية ومنهجية وإحصائية وتقنيات متقدمة، فقد ساهمت التطوّرات في مجال التكنولوجيا مساهمة كبيرة في توسيع تطبيقات القياس والتقويم النفسي والتربوي، وسهّلت النماذج القياسية المعقدة المستخدمة في تحليل الفقرات، وتقدير معلماتها، وتقدير ثباتها وصدقها باستخدام البرمجيات الاحصائية على الباحثين

والمتخصصين تقدير صلاحية أدوات القياس المختلفة التي تستخدم بدورها في تحقيق العديد من الأغراض.

يسلط هذا الملتقى الضوء علىالتوجّهات المعاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربويمن حيثالنظريات،والنماذج، والمنهجيات، والتطبيقات، والأساليب، والتقنيات المطوّرة، والتي يمكن استخدامها في بناء، وتطوير، وتكييف أدوات القياس والتقويم النفسي والتربوي.

أهداف المؤتمر

-تقديم أحدث الدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية في مجالات القياس والتقويم النفسي والتربوي.

-عرض التوجهات المعاصرة في جمع أدلة صدق وثبات وتكييف أدوات القياس والتقويم النفسي والتربوي.

-عرض مختلف تجارب عن أدوات وأساليب القياس والتقويم النفسي والتربوي في جمع معلومات عن الأفراد والبرامج والمؤسسات.

-تبادل الخبرات الأكاديمية والبحثية بين المتخصصين والباحثين في جلسات المؤتمر، والاستفادة من التوصيات والنقاشات في تطوير مجالات القياس والتقويم.

-التعرف على تكامل نظريات القياس وأساليب التقويم في قياس جودة أداء الأفراد، والبرامج، والمؤسسات.

-الاستفادة من تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي

محاور المؤتمر الدولي

1. **المحور الأول:** نظريات ونماذج القياس الحديثة والمعاصرة

المحور الثاني:تطبيقات القياس والتقويم في المجالات النفسية والتربوية

المحور الثالث:بناء وترجمة وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية

المحور الرابع:طرق وأساليب التقويم التربوي الحديث

المحور الخامس:تقييم فاعلية وجودة أدوات القياس والتقويم النفسي والتربوي

المحور السادس:تقويم الطلاب والبرامج والمناهج والمشروعات والمؤسسات التربوية.

المحور السابع:تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي

المحور الثامن:التقويم التربوي بين الوظائف والمشكلات.

المحور التاسع: واقع البحوث والكتابات العلمية في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي.

المحور العاشر: عرض تجارب دولية في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي .

الـــــــــــفـــــــــــهـــــــــــرس

العنوان صفحة

التقويم التربوي بين الأهمية والأدوار في العملية التعليمية

خرموش منى، بحري صابر.....12.

التقويم التربوي والفلسفة أية علاقة؟

سعاد البحري.....22.

التقويم التربوي بين الوظائف والمشكلات

روفـيـــة زارزي، نـــاجيـــة دايلي.....35.

طرق و أساليب التقويم التربوي الحديث

سليماني سعيدة، زرواتي رشيد.....49.

واقع استخدام أساليب التقويم الجديدة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات مدينة المنصورة ولاية برج بوعريريج.

لطرش حليمة، رحماني عبد الرؤوف.....62.

ترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية في البيئة العربية: المشكلات والتحديات

هناء بوحارة.....86.

خطوات بناء أداة قياس في علم النفس وعلوم التربية

عمر سباغ، سعداوي مريم.....98.

بناء و ترجمة و تكييف الاختبارات النفسية و التربوية

بوخالفة مبروكة، هاجر شكار.....108.

مصادر أدلة صدق أدوات تقويم الأداء والكفاءة: الاطار الفكري لـ "ميسيك"**Messick**

.فاروق طباع، يوسف خنيش، صالح عتوتة.....133.

البنية العاملية والكفاءة السيكومترية للعقلية الأخلاقية العربية في إطار نموذج تكاملي

سُليمان عبد الواحد يوسُف، هالة محمد شمبولية.....151.

التقويم التربوي بين الأهمية والأدوار في العملية التعليمية

د. خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2/الجزائر

د.بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2/الجزائر

مقدمة

يعد التقويم التربوي مسألة لا مناص بها في المنظومة التربوية بجل مستوياتها أين يمكن إعتبارها الركيزة الأساسية التي من خلالها ننطلق لتحقيق الأهداف التربوية والعمل على تنفيذها وتطبيقها بما يتواءم والبيئة التي تنتمي إليها تلك المنظومة.

إن التقويم التربوي ليس عملية سهلة كما يتصوره الكثير بل إنه عملية شاقة تتطلب ليس فقط تلك المجهودات والوسائل والطرق التي يتم رصدها من أجل القيام بعملية التقويم، بل إنه عملية تحتاج للدراية الكاملة من الناحية العلمية وفق أسس موضوعية علمية واضحة المعالم وهو ما يدركه المختصون في هذا المجال ويعملون عليه.

من خلال التقويم يمكن إكتشاف نقاط الضعف والقوة، نقاط البروز ونقاط القصور، ونحن نكتشف ذلك في إطار تعزيز نقاط القوة وتطويرها والعمل على المحافظة عليها، ونتعرف على نقاط القصور والضعف من أجل العمل على الحد منها وتقليلها والحرص على جعل المنظومة التربوية شاملة كاملة تعمل على تجسيد الأهداف المسطرة.

إن التقويم التربوي يكتسي أهمية بالغة من حيث مجالات التدخل التي يقوم بها، كما يؤدي العديد من الأدوار في ظل العملية التعليمية والتي تتوافق وتطبيق الأهداف، ولعل الأهمية التي يلعبها كمحور أساسي جعلت جل الإهتمام يركز عليه خاصة من حيث تلك الأدوار التي يمكن أن يؤديها في المنظومة التربوية، لذا إتجهت الدراسات الحديثة لمحاولة معرفة ذلك سواء عن طريق التحليل أو الدراسات الميدانية.

1.التقويم التربوي في ظل الأهمية المتوخاة منه:

إن أهمية التقويم في أي نشاط من نشاطات الحياة أمر ذو أهمية لا تخفى على أي إنسان واع، إذ من دون التقويم أو القياس لا يمكن لأي عمل أن يستقيم، ولا يقدر أي إمرئ أن يعرف مدى تحقيقه لأهدافه أو إنجازه السليم والصحيح لعمله دون تقويم مستهدف ومنظم، وعملية التقويم شبيهة بالعملية الحسابية التي يقوم بها الإنسان تجاه ما يؤديه من أعمل في حياته اليومية،

فيمكن للأستاذ أن يقوم ما يقوم به من أعمال بعد كل نشاط تربوي، وذلك من خلال مراجعة أدائه في القسم ومدى نجاح ذلك النشاط، وأيضا مدى قناعته بوصول رسالته للمتعلمين، ويستطيع أن يثبت درجة نجاحه من خلال طلبته المباشرين الذين تلقوا عنه ذلك النشاط، كما يمكن للمعلم أن يقوم نفسه ويقيم مدى إستيعابها لعلم من العلوم، وذلك عن طريق إدراك وفهم ما تلقاه عن أستاذه(ونوغي إسماعيل، 2011، ص132).

إن التقويم التربوي كعملية أساسية يمكن من خلاله إكتشاف جوانب القصور التي يمكن التغلب عليها، فحينما نقوم بالتقويم فنحن بذلك نحاول أن نبحث عن مكامن الضعف والقوة التي تميز المنظومة أو النظام الذي ننتمي إليها، وفي إطار بحثنا عن تلك الجوانب فنحن نساهم في عملية التطوير التي لا يمكن أن تكون بدون معرفة مخرجات ونتائج التقويم التي تكون منطلقا ولبنة للبدء في عملية التطوير التربوي.

إن التقويم هو عملية تربوية يقوم بها المدرس بإعتبارها مهمة من مهماته، وهي تعد إجراء يحتاج إلى تكوين نظري وميداني دقيق حولها، لكن في بعض الأحيان يحتمل أن يواجه المعلم عراقيل ومشاكل تحول دون القيام بهذا الإجراء على أكمل وجه(بن لكحل سمير،بخيتي البشير، 2017).

فالتقويم كعملية منهجية لها قواعدها وأسسها التي تقوم بها، هو ليس عملية عشوائية بل هي عملية مدروسة تستوجب الدراية الكاملة خاصة من الناحية العلمية والتطبيقية، إذ لا يمكن تصور تقويم تربوي ناجح بدون توفر الشرطان الأساسيان للقيام بعملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتكوين النظري أو التكوين الميداني الدقيق، ولعل الفشل الذي نلاقيه أو نلاحظه في عملية التقويم ناتج بالأساس في القصور في عملية الدراسة من حيث التنفيذ أو التطبيق فيما يخص عملية التقويم، ولعل إدراك المختصين ذلك منذ البداية جد مهم للعمل على تكوين وتدريب القائمين والمهتمين بعملية التقويم على إدراك أهمية هذه العلمية وشروطها ومبادئها وأسسها من أجل نهج سليم في إطار التقويم، وهو ما يستوجب العمل عليه دوما.

إن العملية التربوية شأنها شأن أية عملية أخرى لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعد القائمون بها والمهتمون بشؤونها إلى تقويم نتائجها للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغيرات المرغوبة في مختلف جوانب السلوك الإنساني(الأهداف) من هنا نجد أن 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، إذ بدون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ،ومدى ملائمة البرامج المستخدمة للوصول إليها، وبالتالي لا يمكن إجراء علاجات ناجحة للصعوبات التي قد تعترض تحقيق الأهداف(إيمان دركي، 217، ص207).

إن معرفة النتائج والمخرجات من جراء عملية التقويم لا يهمنا فقط في مسألة معرفة نقاط القوة والضعف بل إنه مهم للغاية في بلورة الخطط المستقبلية التي تتجه نحو إما التغيير أو التطوير خاصة فيما يتعلق بالأهداف المسطرة والتي تتغير وفقا للتغيرات التي تطرأ على الحياة التربوية والحياة العامة بشكل عام، لذا فمعرفة ما تم تحقيقه أمر مهم للبداية والإنطلاق فيما لم يتم تحقيقه، لأن ما تم تحقيقه يمكن تعزيزه، أما ما لم يتم تحقيقه فمن المهم وضع الخطط البديلة والإستراتجية من أجل العمل على تحقيقه مستقبلا عن طريق إستشراف المستقبل.

إن جميع الأعمال الهادفة والمخطط لها مسبقا بصورة دقيقة هي بحاجة إلى مراقبة ومتابعة وتثمين لما أنجز وتقديره سليما بالحسابات الدقيقة فأرباب المصانع مثلا هم في حاجة إلى تقويم نشاط العمال والمصنع عموما وكذا التاجر والفلاح وغيرهم هم في حاجة إلى تقدير مجهوداتهم وحساب فوائد إنتاجهم، ومدى تقدمهم أو تخلفهم عن الهدف والتخطيط المرسوم مسبقا والغرض من كل ذلك هو الاطلاع على الفائدة ومدى التقدم وتقدير نقاط الضعف لإصلاحها وتدعيم مواطن القوة وصيانتها من الارتداد. وبغير عملية التقويم تصبح عملية التربية تدور في حلقة مفرغة ويصبح التخطيط التربوي لا معنى له، وللتقويم أهمية كبرى في التوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، وليس من المفيد فحسب أن نعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة بل ينبغي أن نعرف أيضا تحصيلهم في الأنواع المختلفة من الأهداف لكي تتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة ويزودنا أي برنامج شامل للتقويم بمعلومات عن أفراد التلاميذ ذات قيمة عظيمة في عمليات توجيههم وإرشادهم(اسماعيل دحدي، مزياني الوناس، 2017، ص120).

ولأن التقويم كعملية هو ليس خاص فقط بالمجال التربوي بل هو خاص بمختلف أنشطة الإنسان، لأنه المنطلق الحقيقي لعملية التخطيط، وفي هذا الإطار لا يمكن تصور عملية التخطيط التربوي تساير ما يجب بدون المرور بمعرفة مخرجات التقويم التربوي، لأنها اللبنة الأساسية التي يمكن منها بناء التخطيط التربوي لمستقبل النظام التربوي ككل، فمعرفة ما تحقق من الأهداف أمر جد هام لتقييم المنظومة التربوية ومعرفة تلك الإختلالات التي يجب معالجتها عن طريق ما يسمى التخطيط التربوي والتدخلات التي يمكن القيام بها لمعالجة جوانب القصور.

إن التقويم عملية يتمّ العمل فيها على إرشاد الدور الفعلي للعملية التعليمية وتوجيهه الوجهة الصحيحة، بناء على تلك الأحكام والنتائج التي كانت حوصلة الملاحظة والمراقبة لأركان الفعل التعليمي /التربوي، ومن هنا يمكن القول بأن التقويم لا يتعلق بنتائج المتعلم فقط، بل يمتدّ إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل، وكذا الطرائق والأنشطة والمحتويات، بل حتى وسائل وأدوات التقويم نفسها(محمد الصالح حثروبي، دس، ص91).

إن التقويم التربوي لا يركز فقط على جانب دون غيره بل إنه يعتمد على النظرة الكلية الشاملة للمنظومة التربوية من خلال النظر للمعلم، والمتعلم، المنهاج، الوسائل، المناخ العام السائد، الطرق والأساليب، الإجراءات التربوية، التشريع التربوي، محتوى المناهج-المادة العلمية-، أدوات التقييم، وسائل التقييم، مدة التقييم والزمن، لأن النظرة الكلية من شأنها بناء تقييم واضح المعالم وموضوعي، أين يمكن من خلال النتائج المحصل عليها معرفة المستوى الذي نحن عليه.

وقد قدم دوكيتيل في معرض إجابته عن السؤال "من أجل ماذا نقوم؟"، مجموعة من الوظائف الخاصة بالتقويم(عمر اكراصي، 2019، ص43-44):

التقويم من أجل المصادقة: وهو يسمح بأخذ القرار حول مدى تحكم المتعلم في المكتسبات وامتلاكه للتعلمات والمهارات تمكنه من النجاح والانتقال إلى السنة المقبلة، أو السلك الموالي أو الحياة المهنية اللاحقة، هذه الوظيفة تركز على الأهداف العامة النهائية، وليس على الأهداف الصغيرة أو المتوسطة مثلا: أن نكون ميكانيكي ا خلال مدة معينة، أثناء تقويمه النهائي، لا يمكننا أن نسأله عن كيف يشتغل المحرك، وعلاقته بالزيت المستخدم، بل التقويم النهائي المطلوب هنا، هو أن نضع له سيارة في حالة معطلة ونطلب منه تحريكها.

التقويم من أجل التعديل والتكوين: يقف على مدى تحقق الكفاءات والأهداف خلال درس أو حصة، حيث وظيفته تدخلية تصحيحية ومصاحبة، هي وظيفة خاصة بالإنجاز المرحلي للمهام ومدى نجاحه أو فشله.

التقويم من أجل التشخيص: وهو يسمح بأخذ مجموعة من القرارات التصحيحية، والتشخيصية من أجل استكشاف وتشخيص الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين قصد تجاوزها.

التقويم من أجل التصنيف: وهو التقويم الذي وظيفته تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، حيث يعطي رؤية استشرافية لكيفية التعامل مع كل فئة من التلاميذ، والتقويم هنا، يتداخل بشكل كبير مع البيداغوجيا الفارقية، وقد أثبتت دراسة قام بها كل من دواز وبييري كليرمون أن النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال يتطور بشكل كبير في الجماعات غير المتجانسة لذلك التقويم يلعب -هنا- دورا كبيرا في تحديد هذه المجموعات ومعرفة درجة كفاءاتهم وقدراتهم.

إن التقويم ينطلق لتحقيق العديد من الغايات والأهداف، والتي من بينها المصادقة فنحن نقوم بالتقويم من أجل معرفة المكتسبات التي تم إكتسابها من قبل المتعلم خاصة ما تعلق منها بالمهارات والقدرات لأن تلك المهارات والقدرات هي التي تؤهل المتعلم للإنتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى في أطوار التعليم أو هي التي تؤهله للحصول على شهادة معينة أو وظيفة

ما، لذا فالتقويم هنا يكون من أجل المصادقة على تلك المكتسبات والقدرات والمهارات أي من خلاله نعرف درجة ومستوى الإكتساب المحصل لدى المتعلم، كما يمكن أن يهدف التقويم أو ينبني من أجل التعديل أو التغيير وذلك من أجل تصحيح المسارات والمسالك من خلال معرفة الخلل ومعالجته، فنحن هنا نقيم لمعرفة أين الخلل بالضبط، حيث نحاول تحديده من أجل تصحيحه فهنا التقويم يكون تصحيحي، كما يمكننا أن ننطلق من أجل تشخيص تلك الصعوبات التي تواجهنا في العملية التربوية، فمعرفة المعيقات أمر ممكن عن طريق تشخيصها وتحدديها من أجل التغلب عليها وتجاوزها من خلال التقويم التشخيصي، كما يمكن أن ننطلق من خلال التقويم التصنيفي الذي يكون أساسه التصنيف إلى مجموعات معينة وذلك بهدف معرفة الفروق بين مختلف الأفراد المتعلمين لإكتشاف مدى التطور، كما أنه مهم للغاية في عملية تحديد المستوى ودرجة المكتسبات والتحصيل إذ من خلاله يمكننا معالجة جوانب الضعف لدى البعض من التلاميذ.

إن التقويم التربوي من خلال ما تم تناوله يمكن أن نؤكد أنه يكتسي أهمية بالغة للمعلم والمتعلم، المنهاج، الإدارة التربوية، وحتى بالنسبة للأولياء، وسنحاول الإشارة لذلك فيما يأتي:

أ.**بالنسبة للمعلم:**

يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز لما يقوم به.

يساعد على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية.

يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند الطالب والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.

يساعد في وضع الأهداف وتقوم درجة ومستوى تحقيقها.

-يساعد في تحسين التقنيات والوسائل التعليمية.

-يساعد في توزيع الطلاب ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات.

-يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعي في أنشطتهم والتي من شنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربويا ومهنيا.

-يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف التلاميذ المعلمين والعمل على تذليلها.

-يساعد التقويم على القيام بدور فعال في عملية الإرشاد النفسي(محمد عطية أحمد عفانة، 2011، ص18-19).

ب.بالنسبة للطالب:

-يشكل قوة محركة لنشاط الطلبة من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي حققوه مما يقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في المستقبل.

-توجيه وإرشاد الطلبة أثناء حياتهم الدراسية وفي إختيارهم المهني والعلمي طبقا لقدراتهم وميولهم وإتجاهاتهم(محمد عطية أحمد عفانة، 2011، ص19).

ج.بالنسبة للمنهاج:

-تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية وغيرها وإختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة ولمستويات الطلبة وقدراته من جهة أخرى(محمد عطية أحمد عفانة، 2011، ص19).

د.بالنسبة للإدارة التربوية:

-إتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عناصر منظومة التربية.

-تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

-الإطمئنان إلى أن المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

-التأكد من صحة القرارات التي أتخذت إبان زحمة العمل.

-إرسال تقارير للأسرة عن تقدم الطلاب(محمد عطية أحمد عفانة، 2011، ص19).

ه.بالنسبة لحاجات أولياء الأمور:

-معرفة نوع المردود التعليمي والتربوي للعملية التعليمية بالمقارنة مع التكاليف التي تنفق. وبآمال الآباء وتوقعاتهم(محمد عطية أحمد عفانة، 2011، ص19).

ويمكن التأكيد في هذا المقام أن أهمية التقويم"كبيرة جدا خاصة عند فهم طبيعته والعمل بجدية على إتباع خطواته وإعتبار نتائجه بداية بحث تنطلق من تساؤلات حول مدى الوصول إلى مخرجات كانت مرة كأهداف مرغوب في تحقيقها والسعي نحو إزالة كل العوائق وملء الثغرات التي تفرزها العملية التعليمية ويعتبر التقويم مسئولا للكشف عنها(خنيش يوسف، 2005-2006، ص45)، لذا فمن المهم على المهتمين والقائمين على عملية التقويم التربوي إدراك أهميته والأدوار المنوطة به والتدخلات التي ينبغي القيام بها من أجل ضمان تقويم موضوعي يلبي ويحقق الأهداف التربوية ويساهم في عملية التطوير التربوي من خلال التخطيط التربوي الذي يعد أساس التنمية التربوية الحقيقية.

2.التقويم التربوي في ظل حقيقة الأدوار في العملية التعليمية:

يلعب التقويم التربوي أهمية بالغة في العملية التعليمية إذ يمكن إعتباره العمود الفقري لها، خاصة من حيث الأدوار التي يمكن أن يحققها في ظل العملية التعلمية، وإن تنوعت تلك الأدوار وإختلفت وتداخلات فيما بينها فإن التركيز على أهم المجالات الأساسية للأدوار أمر من شأنه ضمان الفعالية الوظيفية للتقويم التربوي.

إن التقويم التربوي في واقع الأمر ليس حكرا على التعلمات، فليس المتعلم وحده موضوع التقويم، بل هو يشمل أيضا باقي الفاعلين والمتدخلين في عملية التعلم والتعلم: أساتذة ومربون، إدارة تربوية، الكتاب المدرسي، المناهج والبرامج، الطرق البيداغوجية، أساليب التدريس....إلخ، إن التقويم التربوي- بهذا المعنى- ليس مجرد إجراء تقني أو حلقة ضمن حلقات المنهاج الدراسي، بل هو مساحة تتجدد فيها مساءلة المدرس لطرائقه في التدريس وأساليبه في التنشيط، مساءلة الإداري لمستوى وحدود تيسيره وتدبيره، مساءلة واضعي المنهاج لأصالة البرامج وفعالية التوجيهات المعتمدة،...من هذا المنظور، يتجاوز موضوع التقويم مظهره التقنوي ليحيل على بعد إتيقي(éthique) مادام يرتبط بالمسؤولية المهنية والأخلاقية لمجموع الفاعلين في مجال التعليم والتعلم على إختلاف أدوارهم(مربيه سكيح، دس، ص74)، فالتقويم ليس مجرد إجراء تقني نقوم به لتحقيق أهداف معينة بل إنه عملية مهمة للغاية في العملية التعليمية خاصة وأنه من خلال مخرجاته والنتائج المتوصل إليها يمكن التعديل أو التغيير أو التطوير في العملية التعليمية وهو ما يجعلها أساس تلك العمليات ومنطلقها ما يجعل من العناية به أمر هام للغاية في ظل التغيرات الطارئة اليوم.

سنحاول الإشارة لبعض الأدوار للتقويم التربوي في ظل العملية التعليمية وهي كالتالي:

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 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(يحي علوان، 2007، ص26).

إذ لا يمكن تحديد الأهداف التربوية بدون الرجوع لعملية التقويم التربوي التي تعد منطلق حقيقي لصياغة الأهداف العملية التعليمية خاصة وأنه من خلالها يمكن معرفة تلك الإحتياجات اللازمة والضرورية لإكتسابها وتعلمها بإكتشاب جوانب القوة والضعف في

العملية التعليمية، ولأن الهدف يرتبط بتغيير السلوك، فإن تغيير السلوك لا يمكن أن يكون بدون تقويم لإدراك أهم التغيرات التي طرأت على السلوك سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية.

في مجال تطوير كفايات المدرس: يعتبر تقويم إنجازات المتعلمين أنشطتهم المدرسية واحدا من أهم الأدوار والمهام التي ترتبط بمهنة المدرس وأكثرها حساسية وتعقيدا، نظرا للعلاقة الجوهرية بين فعل التدريس وفعل التقويم، فإن معظم البرامج الخاصة بتكوين المدرسين تولي عناية كبيرة ومهمة لمسألة التقويم التربوي خلال مرحلة الإعداد والتأهيل المهني للمدرس، فالتمكن والإتقان الجيد لمهارات التقويم التربوي يعد من أهم مكونات كفايات التدري(عبد العزيز العلوي الأمراني، 2011، ص24).

إننا نستطيع تطوير كفايات المدرس من خلال التقويم التربوي الذي يحدد لنا الإحتياجات اللازمة للمدرس لتحقيق الأهداف التربوية، وحين نحدد تلك الحاجات إنطلاقا من المعيقات أو جوانب الضعف فنحن بذلك نعرف ما يجب أن يتوافر في المدرس الذي يستوجب أن نعمل عليه، لذا فمخرجات التقويم تمدنا بمعلومات يمكن الإستفادة منها لتحسين وتطوير المدرس عن طريق التدريب والتكوين كمنفذ حقيقي لتأهيل المدرس وتطويره بما يتماشى وتحقيق الأهداف التربوية.

في مجال المتعلمين: يتوجه التقويم في نهاية السلك إلى التحقق من مدى توفر المتعلمين على المواصفات الخاصة بملمح التخرج من هذا السلك التعليمي، بالوقوف على ما اكتسبه من كفايات تواصلية أساسية ومهارات ومكونات لغوية مهمة، والقدرة على توظيفها في وضعيات مختلفة، ومن رصيد لغوي ومعرفي ومهاري يؤهله لإستيعاب مختلف الظواهر الإجتماعية والثقافية واتخاذ مواقف منها، وقدرته على التفاعل الإيجابي مع محيطه المحلي والجهوي والوطني والعالمي، وأن يمتلك القدرة على الإستدماج الأولي لقيم المبادرة، والتنافس الإيجابي، والعمل الجماعي، والإعتماد على النفس، وإدراك الحقوق والواجبات، والتواصل مع المحيط، والوعي بمتطلبات الإندماج فيه، وذلك للمرحلة الآتية في سيرورة الحفاظ على مكتسباته وتطويرها(خالد الأنصاري، 2019، ص38).

إن المتعلم هو ركيزة العلمية التعلمية ونجاحه يعني نجاح تحقيق الأهداف التربوية، ولأن التقويم ينطلق من تقويم المتعلم الذي من خلاله يمكن معرفة جوانب النقص أو القصور في مختلف جوانب العلمية التعلمية، سواء تعلق الأمر، بالمدرس، المنهاج، المحتوى، الأساليب والطرق، الوسائل المستخدمة، المتعلم، لذا فنتائج ومخرجات التقويم التربوي تعد بنك معلومات يمكن الإنطلاق منه للتحسين والتطوير إنطلاقا من تقويم المتعلمين.

خاتمة:

لا يمكن لأحد أن ينكر تلك الأهمية التي يكتسيها التقويم التربوي كعملية يمكن من خلال رصد وتحقيق الأهداف التربوية، لذا من الأهمية الإهتمام بمجال التقويم التربوي من خلال التكوين والتدريب للوصول إلى تقويم موضوعي ودقيق لمختلف أنشطة المنظومة التربوية لأن الرهان الحقيقي الذي يقع على عملية التحسين والتطوير لا يمكن أن يكون بدون نتائج دقيقة وموضوعية للتقويم التربوي التي تعد منطلق هذه العمليات، لذلك فإن التحديد السيء أو غير الملائم لمختلف العمليات التقويمية من شأنه أن ينعكس بصورة مباشرة على التخطيط التربوي ومنه المساس بمدى دقة الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

إن الأدوار التي يلعبها التقويم التربوي في العملية التعليمية سواء تعلقت بالمعلم، المتعلم، المنهاج الدراس، الوسائل والأساليب والطرق، تجعل من الحرص على إختيار الأساليب المناسبة للقيام بعملية التقويم ليس بالأمر الهين بل إنه عملية دقيقة تتطلب العناية بها من خلال توفير الشروط الضرورية الأساسية لعملية التقويم في حد ذاتها.

قائمة المراجع:

-اسماعيل دحدي، مزياني الوناس(2017)، التقويم التربوي مفهومه أهميته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع31.

-إيمان دركي(2017)، القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع :العدد 1، مارس 2017.

-بن لكحل سمير، بخيتي البشير(2017)، الصعوبات التي تواجه أساتذة الإبتدائي في تطبيق إستراتجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم، مجلة تطوير العلوم الإجتماعية، م10، ع2.

-خالد الأنصاري(2019)، الرائز التشخيصي في ضوء الإمكان التكنولوجي مكوني القراءة وعلوم اللغة نموذجا، مسالك التربية والتكوين، م2، ع2.

-خنيش يوسف، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط وإستراتجيات الأساتذة للتغلب عليها، ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2005-2006.

-عبد العزيز العلوي الأمراني(2011)، 2011، دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع4، فبراير 2011

-عمر اكراصي(2019)، التقويم التربوي: نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية، مجلة البيداغوجي، ع5-6 أبريل 2019.

-محمد الصالح حثروبي(دس)، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
-محمد عطية أحمد عفانة(2011)، واقع إستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الإتجاهات الحديثة، ماجستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين

-مربيه سكيح التقويم التربوي، وظائفه وإستراتجياته في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال، مجلة علوم التربية.

-ونوغي إسماعيل(2011)، التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس، مجلة الممارسات اللغوية، م2، ع1

-يحيى علوان(2007)، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، ع11، جامعة بسكرة، ماي 2007.

التقويم التربوي والفلسفة أية علاقة؟

د. سعاد البحري

أستاذة مبرزة ومكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالقنيطرة

تخصص ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية

تقديم

عرفت الفلسفة على مر تاريخها الطويل منذ لحظة بزوغها مع اليونان إلى اللحظة المعاصرة، أنها تفكير يتميز بفسحة شاسعة من الحرية المتجهة نحو محبة الحكمة كما تجلت مع سقراط "كل ما أعرفه أني لا أعرف شيئا،" وهي تلك الفجوة الممكنة للتفكير خارج بنية ثقافة العصر المركبة وثقل موضته، وأن طبيعتها كتأمل تتميز بالحيوية ولا تريد الخضوع لأي معايير موضوعية أو تقنية أو قيمية تحجمها وتجعل منها معرفة كأي معرفة أخرى كما يؤكد على ذلك مجموعة من الفلاسفة كلوك فيري "الفلسفة هي فن العيش"، وفريديريك نيتشه "الفلسفة كما كنت دائما أفهمها وأعيشها هي الحياة طوعا في الجليد وفوق الجبال الشاهقة ؛ البحث عن كل ما هو اشكالي في الوجود دازاين Dasein وعن كل ما ظل إلى حد الآن منبوذا من قبل الأخلاق" وغيرهم من الفلاسفة الذين اعتبروا جدة الفلسفة وقيمتها وما يميزها عن أي معرفة أخرى هي تلك الفسحة الشاسعة للحرية والقدرة عل أشكلة مواضيع تخص الإنسان وعلاقته بالوجود و المعرفة والقيم وفي علاقته بالآخرين والعالم إنها الفلسفة العالمة الكونية ذات سياقات التفكير الحر ، فهل حرية التفكير الفلسفي هاته تحق عند التعامل مع الفلسفة كمادة تعليمية وهل تجد أساسها العلمي القائم على شرط الموضوعية في إلغاء تام للذاتية حينما يطرح الموضوع الفلسفي للمتعلم في محك التقويم بشروطه ومعاييره الآلية الصارمة التي تحد من محدودية الحرية ويدخلها داخل نطاق إكراهات المذكرات الوزارية والأطر المرجعية المنظمة لعملية التقويم في مادة الفلسفة ؟

المحور الأول: في ماهية التقويم التربوي

ان الحديث عن التقويم كحقل تربوي هو حديث عن منطق للكشف والتعديل وابراز الاشكال المختلفة التي تعتريها العملية التعلمية التعليمية سواء في بعد ها الثقافي او المعرفي أو الأخلاقي ؛ لذا فالتقويم بهذا المعنى تقويم شامل تتداخل فيه هذه الأبعاد للإفصاح عنها ومعرفة حقيقتها ومحاولة تعديلها واعادة بنائها من جديد، لذلك نجد ان التقويم أنواع: نوع تشخيصي ونوع تكويني ونوع اجمالي وتنوعه هذا، دليل على مدى شموليته وقدرته على الامام بخفايا ا الأمور التي قد تعتري العملية التعليمية. ان التقويم هو نشاط المدرس بما هو وسيلته الأساسية لمعرفة متعلميه في جميع جوانبهم سواء المعرفية أو الأخلاقية أو الثقافية،

ولإظهار المتحجب والمتخفي من العملية التعليمية التعلمية، إنه سعي لمعرفة شيء ما، فهو صيغة منهجية ضد كل ما هو متحجب لكشف أثر العملية التعلمية ومعرفة مسارها ومآلها، لذلك عد التقويم الطريقة الحاسمة لمعرفة التمثلات وإطلاق تقديرات وكشف نقط الضعف والقوة ومعرفة مدى تماهي وانصهار المتعلم مع المادة ومدى تحصيله منها ومعرفة مدى نجاعة المدرس في أسلوبه التعليمي التعلمي. وحديثنا هنا عن التقويم هو حديث عن تقويم يخص مادة الفلسفة فكيف يتمظهر التقويم في مادة الفلسفة؟ وما هي رهاناته وتحدياته؟

قبل الشروع في معالجة الإشكالية المطروحة في المقدمة ومعالجة الموضوع الذي نحن بصدد بحثه منهجيا لا بد من مفهمة المفردات الرئيسية لموضوع بحثنا هذا، أي تحديد معنى مفهوم التقويم التربوي وأنواعه وكذا التعرف على ما القصد من مفهوم الفلسفة كمادة مدرسة. إننا ما دمنا نتحدث عن التعليم العمومي فإننا نتحدث عن التعليم المؤطر بمدخلات ومخرجات تضم الغايات والمرامي والأهداف الكبرى لإيديولوجية الدولة الثقافية والأخلاقية والمعرفية و في هذا الإطار يرتبط التعليم بالتقويم التربوي الذي نقيس من خلاله ونشخص مدى التحقق الفعلي لتلك الغايات والمرامي الكبرى للدولة والأهداف العامة والإجرائية المسطرة في المنهاج الدراسي وكذا القيام بالطرق البيداغوجية والديداكتيكية المناسبة للدعم والمعالجة، من هنا تظهر أهمية التقويم التربوي بشكل عام، و التقويم البيداغوجي والديداكتيكي بشكل خاص، فما التقويم التربوي ؟ وما خصائصه وأنواعه؟

1- معنى التقويم التربوي:

قبل تعريف معنى التقويم لابد من الإشارة إلى أن هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط. ومن هنا، نجد كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه ويزعم بعض النحاة أن كلمة التقييم خطأ، ويوجبون استعمال " تقويم " بدلا منها والكلمتان في حقيقة الأمر مختلفتان تماما، فالتقييم منشق من القيمة والتقويم من القوام، ومعنى الأول التقدير والتثمين، ومعنى الثاني التعديل. أمام هذا السجال المصطلحي لكلمتي: التقويم والتقييم، يقدم لنا "عبد الكريم غريب" تحديدا لمفهوم التقييم، وهو كما يلي:" إنه مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شيء تكلف بتعليم فئات معينة أو بشخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف من أداء مهام، أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخص عملية تعليمية ذاتها ".

وعرف "محمد الدريج" التقويم التربوي بأنه "الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغيرات المقصودة لدى المتعلمين، ومراقبة مستوى التغيرات لدى كل تلميذ لإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة".

وبالعودة إلى علوم التربوية والدلائل البيداغوجية نجد مجموعة من التعاريف لمفهوم التقويم التربوي كل يعرفه حسب تصوره للتربية و ممارسته لها، لكن جل هذه التعاريف تضم عناصر مشتركة قد لا تخرج عن هذا الإطار الذي وجدناه مصاغ في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي انتقينا منها التعاريف التالية بتصرف

-التقويم هو نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة و النتائج المرجوة؛

-التقويم هو سيرورة ملازمة للعملية التعليمية-التعلمية تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلم عند شخص، بكيفية موضوعية، بالنظر إلى الأهداف الخاصة؛ وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بتخطيط مساره المستقبلي.

يستنتج من التعريف الأخير أن التقويم التربوي عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي للمتعلمين قصد تشخيص صعوبات التعلم لديهم التي تعيق نموهم المعرفي وتحقق كفاياتهم، وذلك بالنظر إلى المنهاج المسطر، بهدف إصدار الحكم القيمي المناسب واتخاذ أفضل القرارات.
وهذا الاستنتاج يدفعا للحديث عن مراحل التقويم التربوي و أنواعه ما دام يرتبط بجل مراحل العملية التعليمية-التعلمية فما هي هذه المراحل أو الأنواع؟

2- أنواع التقويم

أ)التقويم التشخيصي

قد يطلق عليه كذلك بالتقويم القبلي التنبئي أو الاستكشافي، يهدف إلى فحص وضعية الانطلاق والتعرف على حاجيات المتعلمين وخصائصهم قبل الشروع في العملية التعليمية-التعليمة، و قد يكون في بداية السنة أو الأسدس أو الوحدة أو الحصة، وهو تقويم يفيد معرفة المكتسبات السابقة، و الكشف عن مواطن الخلل في تحصيل المتعلمين والمتعلمات.

من بين وظائف التقويم التشخيصي اهتمامه بمعرفة الأسباب التي عرقلت التحصيل الجيد وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك، وتقصي مواطن النقص فيها، كما يساعد على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي. وعلى العموم يساهم التقويم التشخيصي فيما يلي:

-تحديد قدرات المتعلم المرتبطة بإنجاز نشاط معين؛

-تحديد مستوى معارفه حول الكفايات القبلية المرتبطة بالتعلمات الجديدة؛

-تصحيح تمثلاته الخاطئة حول موضوع معين؛

-تحديد قدرته على تفعيل مكتسباته لحل وضعيات مستهدفة؛

-ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء قدرات المتعلم .

ومن زاوية فلسفية فإن التقويم التشخيصي له أهمية كبرى تتجلى في مساعدة الأستاذ على اكتشاف حاجيات المتعلمين المعرفية و السيكولوجية وكدى معرفة التمثلات المعرفية و الاجتماعية للمتعلمين وتصورهم على المدرسة أو الأستاذ أو المادة المدرسة وعن الحياة بصفة عامة، وفي مادة الفلسفة بشكل مخصص التقويم التشخيصي ذو أهمية كبرى تساعده على التعرف على حصيلة السيرورة المعرفية للمتعلمين وقدراتهم ومهاراتهم المحصلة لديهم واعتبار هذه المكتسبات مدخل لتعلم المادة والإقبال عليها .

ب) التقويم التكويني

بدأ يمكن أن نعرف التقويم التكويني من حيث المصطلح (تكويني) أنه يساهم في تكوين معارف المتعلمين ويدفعا للنمو

والتطور إلى ما هو أحسن، وكون الشيء دفعه للنماء والنضج.

ويعرف في كتب علوم التربية بالإجراء العملي الذي يمكن من تدخل الأستاذ لتصحيح عملية التعليم والتعلم عبر سيرورة التعلمات و قياس الصعوبات التي تعترض المتعلم من خلال بعض الأسئلة المركزة أو طلب إنجاز مهمات محددة في وضعيات مشكلة تستهدف التقويم التكويني وذلك بطريقة فردية وقد تكون جماعية. وهو مهم لأنه يزود الأستاذ بالتغدية الراجعة (feed-back)؛ ويمكنه من المساءلة الفورية والمتزامنة مع الوضعية لتعلمات المتعلمين وتعثراتهم وتصحيحها في إبانها.

وهنا يمكن إدراج خطاطة توضيحية لمواكبة التقويم التكويني في العملية التعليمية التعلمية بكل عناصرها:

وانطلاقا من هذه الخطاطة التوضيحية يتبين أن التقويم التكويني يصبح حكما مهنيا أو عملا يجريه الخبير أو المقوم باعتباره يكون صاحب القرار حينما يرسم الأهداف ويبينها.

ج) التقويم الإجمالي

ينجز التقويم الإجمالي في نهاية وحدة دراسية أو مجزوءة أو سنة دراسية لغاية تحديد ما إذا كان التلميذ قد حقق التعلم المتضمن في الأهداف النهائية (OTI) أو الكفايات الأساسية الخاصة بمادة دراسية محددة، ولغاية إصدار الأحكام والقرارات التي تسمح بنقل المتعلم إلى مستوى لاحق أو تكراره...ويكون لهذا التقويم في الغالب صفة الشمول وتشرك فيه أطراف كثيرة. كما أنه يعتبر أساسا في اتخاد قرارات التطوير والتعديل بالنسبة لمناهج ووسائل التعليم، فهو اجراء عملي نقوم به عند نهاية التدريس، من أجل التأكد من النتائج المرجوة من عملياته وإن كانت قد تحققت فعلا، ومن أهداف التقويم الاجمالي ما يلي:

-تقدير التحصيل للتلاميذ.

-تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.

-التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

المحور الثاني أهمية التقويم في الدرس الفلسفي:

يحضر التقويم في مادة الفلسفة في اطار مذكرة منظمة له ومفصلة له بتدقيق، فقد صدرت مذكرة التقويم 04-142بتاريخ نونبر 2014 المرتبطة بمادة الفلسفة حيث جاء موضوعها يحمل عنوان التقويم التربوي بسلك الثانوي التأهيلي، حيث نجدها تفصل في بداية الأمر على نوعين من أنواع التقويم: التقويم التكويني والتقويم الاجمالي الجزائي كما جاءت المذكرة التقويمية لتذكر بأشياء منهجية مهمة خاصة فيما يتعلق بالتعامل مع المراقبة المستمرة ومواضيع الامتحانات الموحدة لمادة الفلسفة.

لقد جاءت المذكرة التقويمية لتشرح مفهوم المراقبة المستمرة لتعطيه معنى موسعا ومنسجما مع مقتضيات المنهاج المرتبط بمادة الفلسفة، وعليه نجد مفهوم المراقبة أخذ معنيين اثنين: مفهوم المراقبة المستمرة في بعدها التكوينيومفهوم المراقبة المستمرة في بعدها الاجمالي الجزائي وهذا المفهوم الشاسع الذي أخذته المراقبة المستمرة في مادة الفلسفة أعطت في حقيقة الأمر جانبا منصفا للمتعلمين في تقويم مستواهم يشمل مختلف الأبعاد سواء منها المعرفية أوالثقافية أوالمهارية وكذا المنهجية والسلوكية والأخلاقية، وهذا ينم عن مدى نجاعة هذا التقويم في عدالة وانصاف التقديرات المحتمل إصدارها، كما خلق هذا المفهوم الشاسع للمراقبة المستمرة توسيع نظرة المدرس تجاه متعلميه في تقويمه، وعليه نجد أن هذه المذكرة أكدت الاعتماد على هذا النموذج التقويمي، حيث نجدها تعطي دلالة للتقويم بجعله يدخل في اطار المراقبة المستمرة التي تأخذ منحيين: أحدهما جزائي والآخر تكويني يختص بالدرس الفلسفي ومجمل محطاته ولحظاته في تقويم وتتبع سيرورة العملية التعليمية التعلمية بالإضافة الى هذا أعطت المذكرة طرق تصريف هذه اللحظة التقويمية المتعلقة بالجانب التكويني حيث نجدها تذكر لنا عدة أنشطة مختلفة تساعد على تكوين المتعلمين منها أنشطة متعلقة بجانب القراءة وأنشطة الحوار والتعبير الفلسفي وأنشطة الكتابة الفلسفية، فكل هذه الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون بتوجيه من المدرس هي أنشطة تساعد المتعلمين على تكوين قدراتهم ومهارتهم وتساعد المدرس على معرفة متعلميه في مدى اكتسابهم لهذه المهارات والقدرات مع الأخذ بعين الاعتبار انصاف مستواهم وتقدير عملهم. وفيما يتعلق بالمراقبة المستمرة الجزائية الاجمالية فهي تضم تلك اللحظات التي يتوقف فيها المدرس لتقويم فترة معينة من التكوين او بعد الانتهاء لغرض مراقبة هذا التحصيل ودرجاته باستمرار حيث يكون الانطلاق من تكوينية المراقبة المستمرة، ويأتي هذا التقويم في صورة

فروض محروسة وأنشطة تقويمية مندمجة في العملية التعلمية التعليمية حيث التركيز على الجانب الأخلاقي في صياغة هذه الفروض المحروسة وهو ما ذكرته المذكرة بجعل وضعية المتعلمين تتناسب مع توقيت الفروض واختبارهم في وضعيات مريحة مع مراعاة الصعوبة في صياغة الفروض تبعا للفروقات الفردية بين المتعلمين وأخذا بمبدأ التدرج. لقد عملت المذكرة التقويمية الخاصة بمادة الفلسفة على تفصيل دقيق لما يجب الاعتماد عليه في الاختبارات الوطنية بالاعتماد على ثلاثة صياغات مختلفة:

نص للتحليل والمناقشة سؤال اشكالي مفتوح القولة المرفقة بسؤال او مطلب ان هذا التنوع في صيغ التقويم ينم عن مدى مرونة التقويم في مادة الفلسفة، حيث التنوع والمرونة في صياغة الاختبارات مما يجعل من التقويم في مادة الفلسفة غير نمطي يتميز بتعدد الصيغ ومنح الحرية للمتعلمين في اختيار الصيغة المناسبة.

لقد فتحت المقاربة بالكفايات توسيع الرؤى في طريقة التقويم ذلك ان مفهوم الكفاية أخذ نظرة اخرى مغايرة للعملية التعلمية، ولما كان سائدا في بيداغوجيا ا الأهداف التي كانت تعتمد في صيغة تقويمها على التركيز على الجانب الاجمالي والجزائي في التقويم. وتغيب الجانب المهاري والقدرات التي يتميز بها المتعلم والتي اعادت النظر فيها المقاربة بالكفايات وجعلتها مركزا للتقويم وبعدا أساسيا لابد منه في التقويم ولتجاوز الاعتباط الذي كرسته بيداغوجيا الأهداف في التركيز على الجانب الجزائي والجمالي في التقويم، وعليه كان ظهور المقاربة بالكفايات سببا رئيسا في تغيير النظرة التقليدية للتقويم بتجاوز العشوائية والبحث في شمولية الرؤية عوض تجزيئها وتغير مفهوم الامتحان، الذي كان يحمل في طياته نظرة الرهبة والجزاء والتخويف وتعويضها بنظرة شاملة منصفة تبدأ من التشخيص إلى التكوين وصولا إلى الإجمالي/الجزائي أخذا بعين الاعتبار عدم انفصالية أنواع التقويمات عن بعضهما البعض، فالأستاذ المقوم هنا هو أستاذ مشخص للمتعلم ومكون له ويقدم تقويمه الجزائي وفق اللحظات السابقة من تشخيص وتكوين وبالتالي أصبحنا هنا بصدد تقويم داخلي وليس خارجي تقويم يبدأ من حيث بدأ الدرس الفلسفي، الى حدود لحظاته ويتم الاختبار فيه من حيث انتهت اللحظات التكوينية وهو الأمر الذي أكده الإطار المرجعي لمادة الفلسفة في تكريسه لأخلاقيات التقويم والطرق التربوية والبيداغوجية في صياغته.

إن هذا الشكل من التقويم يبين لنا منعطفا جديدا شهده الدرس الفلسفي بالمغرب من تطور على مستوى التقويم، رغم الهوة الفارقة بين التنظير والممارسة، الشيء الذي يطرح لنا إشكالا ورهانا اخر هو رهان جدل التقويم بين التنظير والتطبيق.

II هل تخضع الفلسفة للتقويم والقياس؟

للتقويم عدة أهداف وابعاد منها ما هو غائي ومنها ما هو وظيفي وأهم أهدافه هو الإصلاح والتعديل، ولما قلنا ان للتقويم بعد وظيفي وغائي فإننا نتحدث عن أوجه مختلفة ومتداخلة

تخدم هدفا واحدا هو الاصلاح والتعديل، وقبل الحديث عن التقويم في ابعاده ا نستحضر أهداف التقوي التربوية الأولى، والتي يتميز وينفرد بها انه يقوم أولا وقبل كل شيء بدور تربوي اخلاقي قبل دوره المعرفي فهو استحضار لجوانب تربوية نجد صداها قديما في التراث العربي الاسلامي حينما عرف " أبو حامد الغزالي"التربية في كتابه أأيها الولد بقوله" التربية فعل يشبه الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات ا الجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه ".ان هذا التعريف للتربية يمكن ان نستشف منه أشياء أهمها أن التربية هي تقويم واصلاح يقوم به المدرس كي يربيض متعلميه اخلاقيا بالدرجة الاولى فهو بهذا المعنى كشف للأخلاق السيئة وتشخيصها ومعالجتها بل واصلاحها "وهذا التعريف يبين لنا أيضا مرونة الطبيعة الانسانية وديناميتها فهيي ليست جامدة بل بامكانها اكتساب ما ليس فيها من الصفات وتغيري ما يعتريها من صفات، لذلك كانت مهمة المدرس الاولى هي مهمة تربوية قبل ان يكون معلما للمعرفة، فهو مربي اي انه مقوم قبل ان يكون معلما، وعليه فان حضور التربية يعني حضور التقويم فلا معنى للتربية في غياب التقويم.

كما أن تاريخ الفكر البشري هو تاريخ تقويم بامتياز وتاريخ الفلسفة على وجه الخصوص هو تاريخ تقويمات لأخطاء فكل فلسفة الا ولها هدف تقويمي سواء من داخل الفلسفة كمعرفة محضة او من خارجها كسعي نحو التغير والتعديل خاصة على مستوى طريقة التفكير والابتعاد عن ثقافة الحس المشترك ولعل في نموذج "سقراط" طريقة الكشف عن الحقائق وتقويم منهج الفهم وبلوغ المعرفة الحقة عبر منهجيه في المايوتيقا أو المنهج التوليدي، القائم على تداعي الأفكار، ومناهضة الثقافة السائدة وتقويم تمثلات العامة وتصوراتهم عن العالم وهذا المسار السقراطي هو مسار الفلاسفة الذين تناسلوا بعد سقراط، فكل فيلسوف الا ويتولى مهمة تقويم عصره وزمانه والا لما رأينا اعتراف "هيغل" بأن الفلسفة بنت عصرها بمعنى انها تتحمل عبئ العصر التي توجد فيه وتحاول ان تضاد ثقافته ليس لأنها ضدها بقدر ماهي تعلم ان تقويمها هو شرط بقائها فكل فلسفة اذن هي تقويم لما يسود وكل فيلسوف الا ويحمل شعار التقويم شعار حمله فلاسفة عدة وكانوا سببا في تقوي شعوبهم وبلدانهم وثقافتهم بل وكانوا سبب تقدمهم وهذا جاء نتيجة تنوع انتاجاتهم سواء التربوية والفكرية والسياسية أمثال فلاسفة العقد الاجتماعي كهوبز ولوك وروسو وغيرهم من الفلاسفة الذين كان لهم بعد تقويمي لثقافة وفكر شعوبهم ذلك انهم سعوا من خلال فلسفتهم ان يؤسسوا ا فكرا جديدا يشمل مختلف المجالات سواء منها السياسية والثقافية والفنية الشيء الذي يظهر لنا مدى اتصالية الجانب التقويمي بالفلسفة عبر مختلف مراحل تاريخها و هي علاقة من الداخل وليس من الخارج على اعتبار ان الفلسفة هي في ذاتها تحمل تقويما. ان السؤال المطروح هنا ورهانه هو كيفية استفادتنا من الفلسفة كفكر يحمل في داخله التقويم. يحتاج التقويم اذن الى توسيع نظرته من خلال العودة الى أسس التفكير الفلسفي المبنية على النقد والتفكير الحر والحوار والحجاج .

1- ما الفلسفة التعليمية؟

يمكن تعريف الفلسفة التعليمية بالفلسفة التي تدرس كمادة في المؤسسات التربوية وفق غايات ومرامي السياسية التعليمية بشكل عام والمنهاج الدراسي والعدة البيداغوجية والديداكتيكية بصفة خاصة، وهي تقابل الفلسفة العالمة التي ابدعها الفلاسفة في إنتاجاتهم بشكل حر بعيدا عن أي إطار مؤسسي، نتكلم هنا عن الفلسفة الموجودة في الكتب، أما الفلسفة التعليمية هي الفلسفة الخاضعة للتحويل الديداكتيكي وفق مقاربة المؤسسة و العدة البيداغوجية والديداكتيكية وطبيعة المادة ، وبما أن الفلسفة التعليمية مؤطرة بالمؤسسة وخاضعة للمنهاج فإنها مرتبطة بالضرورة بالتقويم البيداغوجي الذي يمكن من رصد الحصيلة المرجوة في المنهاج وليست هناك أي وسيلة أخرى لقياس ذلك إلا بالاعتماد على التقويم وأنواعه، ومنه فالتقويم ضروري لمادة الفلسفة بغض النظر عن طبيعتها.

2- مسار تقويم الفلسفة في المغرب

مع بداية سنة 1984سيعرف التعليم المغربي بالخصوص تحولا مهما، من خلال تبني بيداغوجيا الأهداف كإصلاح تربوي جديد يرمي إلى تجاوز المقاربة المضامينية التقليدية التي كانت تعتمد في التعليم على الخطاب والمضامين المعرفية، وذلك بربط التعليم بالأهداف والمرامي السياسية والتربوية والثقافية، بمعنى الخروج من مقاربة المعرفة الاستاذية التي تقدمها المدرسة بشكل حر واختياري بناء على مضامين وطبيعة المادة المدرسة إلى المقاربة بالأهداف التي تحصر الأستاذ في أهداف محددة مسبقا وعدة بيداغوجية تتحكم في فعله التدريسي وتنظمه وفق غايات وأهداف محددة في المنهاج الدراسي، وإذا تحدثنا على الفلسفة بالخصوص في إطار هذا الإصلاح يمكن القول أنها عانت كثيرا من جراء هذا الإصلاح أو هذه المقاربة التي جعلت من الفلسفة مادة كباقي المواد يمكن تقنينها وفبركتها بمعايير محددة سلفا مما أدى إلى نوع من تيكنوقراط الفلسفة وخنق روحها المتمثلة في الحرية، إلى حدود ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في نهاية التسعينيات من القرن الماضي. ولتنفتح المناهج والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة على مفهوم المقاربة بالكفايات التي ستحاول تجاوز ولو ضمنيا بيداغوجيا الأهداف بدعوى أن هذه الأخيرة تجزئ الأهداف وفق أمد قصير وتتحكم في فعل التدريس سلوكيا بشكل مفرط، أما المقاربة بالكفايات حاولت أن تربط التعليم بكفايات ستتحقق على المستوى البعيد مع تطوير العدة البيداغوجية للتلاؤم مع هذه المقاربة الجديدة، غير أن عدة التقويم البيداغوجي ستظل حاضر ة بقوة في المقاربة بالكفايات كما ستحضر بقوة أيضا مع بيداغوجيا الأهداف. وعندما نتحدث عن التقويم البيداغوجي نتحدث عن كفايات وأهداف ممنهجة مخطط لها قبليا هي التي تسير وتوجه السيرورة البيداغوجية و الديداكتيكية للعملية التعليمية-التعليمية ويرجى تحققها في عملية التقويم هذا بشكل عام. وإذا ربطنا هذا بتدريس الفلسفة نقول أن التقويم البيداغوجي يروم قياس تحقق أو تحصيل المتعلمين لكفايات الأشكلة و المفهمة و المحاجة الفلسفية- كما يحددها التربوي

الفرنسي "ميشيل طوزي"- بناء على أهداف جزئية داخل كل كفاية على حدة، ومدرس الفلسفة هنا ديداكتيكيا مؤطر بالكفايات المؤسساتية وبالعدة البيداغوجية ودوره الأساس هو التمكن من هذه العدة البيداغوجية والديداكتيكية وتحقيقها في الفصل الدراسي مع المتعلمين من أجل تحقق كفايات ما محددة سلفا، بمعنى على المدرس أن يتجند ويخضع للقواعد البيداغوجية إذا أراد أن يحقق تلك الأهداف المصوغة ديداكتيكيا من دون أن يفكر بإضافة شيء جديد، بمعنى هنا سنتحدث عن الفلسفة كمادة مثل جميع المواد الأخرى وعلى المدرس أن يقدم الفلسفة كمادة تعليمية فقط وأن يمرن المتعلمين كيفية الطرق المنهجية للتعامل مع التقويم(منهجية الكتابة الفلسفية) لكن الإشكال المطروح هل هذه هي الفلسفة؟ هل هذ المقاربة البيداغوجية تتوافق مع طبيعة الفلسفة كتفكير حر مع الحاضر ومعية الفلاسفة على مر تاريخ الفلسفة؟ هل يمكن معيرة الفلسفة؟ وحتى إذا سلمنا بضرورة تقويم الفلسفة كمادة تعليمية ما هي المعايير الشمولية التي تحقق الموضوعية و النزاهة أثناء التصحيح؟

إن مشكلة معايير تقويم مادة الفلسفة تطرح بإلحاح داخل الحقل الدوسيمولوجي التربوي ويتأثر بنتائجها بصفة مباشرة المتعلم بحيث نجد شتاتا بين المعايير التي تضعها المذكرات الوزارية للتقويم ومنظري التقويم والمهتمين بهذا المجال عموما ، وحتى إذا اعتمد الأستاذة المصححين للامتحانات فإنهم لا يحكمهم نفس المنطق والدليل أن ورقة واحدة إذا صححها مجموعة من الأساتذة سوف لن نحصل على نفس النقطة مما يجعل من مشكلة التقويم في مادة الفلسفة مشكلة بنيوية و مركبة لا يمكن حلها بشكل تام. وهي الإشكالية التي كانت سببا في نشوء الدوسيمولوجيا مع "هنري بيرون"Henri Pierron، حيث بين عن طريق الدراسة التجريبية عن مدى صدق النتائج والانتقادات المطروحة لصيغ تصحيح امتحانات البكالوريا والمرتبطة بلجن التقويم على مستوى التدريس وصيغ وضع الامتحانات والوضعيات التقويمية ليقف تجريبيا عند اختلالات ذلك من خلال صياغته لموضوع علم التباري أو الامتحانات، بناء على الاختلافات الصارخة في تنقيط المصححين أحيانا كثيرة لنفس الورقة.

غير أنه بناء على ما سبق إذا كان ذلك التقويم الكلاسيكي مقبولا إلى حد ما في وقت انعدمت فيه وسائل التكنولوجيا والوساطة الآلية، فهل يمكن قبوله مع مجتمعات التوسط الآلي والرقمنة في أبعادها المتعددة؟

3- أهم نماذج التقويم

يمكن تعريف نموذج التقويم بأنه خطة عمل يُبسّطها معد النموذج ويرى أن إتباعها كفيل بإنتاج تقويم فعال , أي أن النموذج هو إطار تصوري للتقويم يصف رؤية معدة لمفاهيم التقويم الأساسية والكيفية التي يمكن أن توظف بها هذه المفاهيم للوصول إلى أحكام وتوصيات يمكن تبريرها .

ويستخدم نموذج التقويم بصورتين أساسيتين بحسب ألكن Alki

أ-نموذج إرشاديPrescriptive model وهو الأكثر شيوعاً وهو عبارة عن مجموعة من القواعد والأوصاف والمحاذير والأطر المرشدة التي تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه.

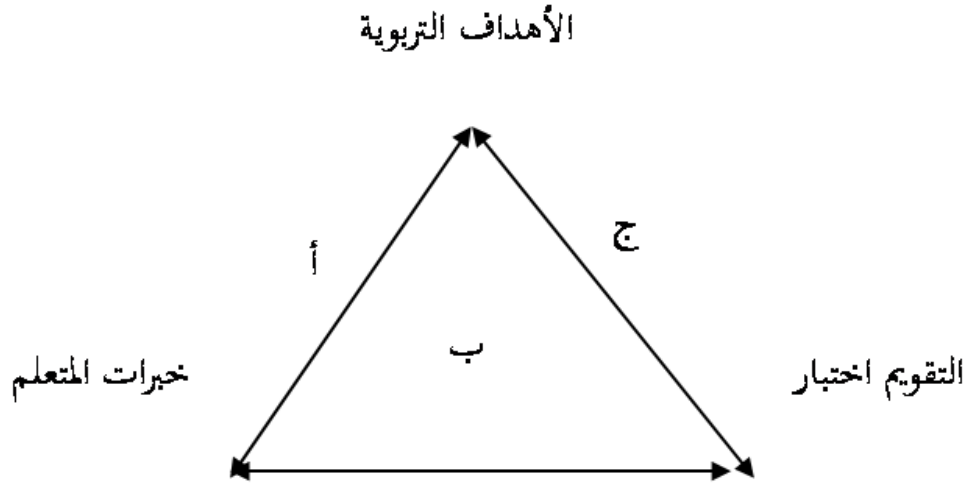
ب-نموذج وصفي descriptive model وهو مجموعة من الجمل والتعميمات التي تصف أنشطة التقويم أو تشرحها أو تتنبأ بها .

وتتنوع نماذج التقويم تبعاً للفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها والغرض من التقويم حيث وصلت كثرتها إلى الحد الذي أصبحت فيه مشتتة لجهود التقويم ومربكة للدارسين للتقويم والراغبين الاستنارة بها عند إجراء دراساتهم التقويمية.

وقد ظهرت هذه النماذج استجابة لدعوات إصلاح التقويم وللمساعدة في تطوير الدراسات التقويمية ولإيجاد لغة مشتركة تساعد في تنمية التواصل العلمي وتبادل الخبرات.

نموذج رالف تايلور Tyler Model (الدوسري , 2000م , 454- 456)

يعتبر هذا النموذج من أوائل النماذج التي ظل أثرها قائماً ومستخدماً في مشروعات كثيرة للتقويم وقد قدمه تايلور في مؤلفه : المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس Basic Principles of Curriculum Instruction ويعتبر تايلور أبو التقويم فهو أول من ادخل التقويم المنظم إلى التعليم، وكانت نظرته إلى التقويم التربوي والتي طبقها في دراسة الثمان سنوات التي اشرف عليها خلال الثلاثينيات الميلادية هي الأساس الذي بني عليه هذا النموذج . والتقويم في هذا النموذج عبارة عن تقرير مدى التوافق بين الأهداف والنواتج أي قياس مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي . ويتميز هذا النموذج برواجه الكبير وسرعة انتشاره وكثرة تطبيقاته وذلك للبساطة المتناهية لإجراءات التقويم وفق هذا المدخل وسهولة استيعابها وتطبيقاها من قبل المقومين فمهمة المقوم تنحصر في تحديد أهداف البرنامج و صياغتها سلوكياً ومقارنتها بالنواتج (الأداء) .



شكل (١) المخطط الأولي لنموذج تايلور

ويمر التقويم وفقاً لهذا النموذج بسلسلة من الخطوات هي :

1.تحديد الأهداف العامة (الغايات) وتصنيفها.

2.ترجمة كل هدف عام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية.

3.إعداد أو اختيار أدوات جمع البيانات

4.جمع البيانات عن أداء التلاميذ.

5.مقارنة أداء التلاميذ مع الأهداف السلوكية.

وبناء على المقارنة بين الهدف والأداء تتضح أماكن النجاح والإخفاق في البرنامج فالأهداف المحققة تعتبر نقاط قوه في البرنامج أما الأهداف الغير محققه فتعتبر نقاط ضعف فيه.

فالأهداف هي الأساس التي يترتب عليها نجاح البرنامج أو إخفاقه وصياغتها بصورة جيدة مهمة جداً في عملية التقويم .تصور وليام دول

قدم وليام دول سنة2016 ثورة علمية في التقويم قلبت المفاهيم الكلاسيكية للمنهج من خلال مؤلفه"المنهج في عصر ما بعد الحداثة" بحيث يمكن اعتباره ثورة على منهج رالف تايلور الذي عمر طويلا واعتبر مؤلفه المبادئ الأساسية للمناهج وطرق التدريس 1949 أساس التقويم في العالم بأسره وقد ترجم لعديد من اللغات وأعتبر المرشد الأعلى للمكونين والأساتذة، هكذا طرح وليام دول انقلابا شموليا في مؤلفه المعاصر، معتبرا رؤية رالف تايلور لا تخرج عن سياق قياس مدى تحقق الأهداف السلوكية الموضوعة والمحددة سلفا للقياس ويستعير مفهوم " المنهج المقاس "للتدليل على ذلك، فهي في نظره تصورا مغلقا

لاعتماده على تعلم المتعلم لما درسه بطريقة خطية ملازمة لحرفية الأهداف، وهي الرؤية التي تأسست بحسب تعبيره عن نتيجة حتمية لطريقة ديكارت العقلية وقوانين نيوتن الميكانيكية التي تعتمد على حتمية السبب والنتيجة والتي يمكن قياسها كميا رياضيا، وتفترض الثبات وعدم التغير وانسجام الطبيعة مع نفسها، كتصور وجد أسسه مع فلسفة الاقتصاد والإدارة العلمية مع فردريك تايلور، لكن كما يقول وليام دول تغير الواقع ومعطى المجتمع المدرسي بناء على تغيرات العصر وما شهده من تطور في مجموعة من المفاهيم، "أصبحنا نعيش في عصر جديد من التطور الفكري والسياسي والاجتماعي، حان الوقت لعمل المزيد وليس إصلاح الطرق والممارسات، حان الوقت لمراجعة الافتراضات الحداثية وبناء رؤية جديدة...واستخدام لغة تختلف عن لغة الآلة والإنتاج"

ليقدم رؤية بديلة قائمة على الحوار التوليدي السقراطي معتمدا على مبدأ الراءات الأربعةRs الثراء Richness، التواتر Recursion، العلاقات Relations، الصرامة Rigor ، ويركز على أن المنهج لا يُشتق من إطار منظم محدد، بل من الخصائص المميزة للأنظمة المفتوحة؛ كالاضطرابات وعدم التوازن، والتنظيم الذاتي، والنظام الفوضوي، والخبرات الحية. لذا يجب أن يكون المنهاج بنائي ينبثق من خلال العمل والتفاعل من طرف المتعلمين.

خلاصة:

رغم خصوصية الفلسفة و طبيعتها التي تميزها عن المعارف الأخرى الأمر الذي يجعل من مهمة تقويمها أمرا عسيرا إلا أن ما هو فلسفي محض ليس هو ما هو تعليمي داخل أسوار المؤسسة التعليمية، بمعنى ما دمنا نتحدث عن الفلسفة التعليمية لابد بالتسليم ببيداغويجيا وديداكتيك بالتقويم ، وبالرغم من المشاكل التي تواجه هذه المهمة التقويمية في مادة الفلسفة كمشكلة المعايير المناسبة للتقويم ومشكلة الموضوعية والنزاهة، فإن التقويم يبقى ضرورة منطقية لتقويم الأهداف والتحقق من نماء الكفايات المرجوة من العملية التعليمية التعلمية,

قائمة المراجع:

فريديريك نيتشه، 2006، هذا هو الإنسان، ترجمة علي مصباح، ط2، منشورات الجمل، بيروت، لبنان.

عبد الكريم غريب، 2001، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3.

محمد الدريج، 1995، لماذا التقويم التربوي، تقديم عام وتعريفات أولية، مجلة الدليل التربوي، عدد خاص بالتقويم التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي ،2008وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ساحة النصر، باب الرواح-الرباط.

عبد الرحمان التومي ،2007، الكفايات وتحديات الجودة، مطبوعات الهلال وجدة، ط3.

العربي السليماني، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط6.

سلسلة التكوين التربوي رقم 5 التقويم التربوي دار الاعتصام مطبعة النجاح الجديدة ط1. 1996ص 83.

ميشيل طوزي، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة القدرات، ترجمة حسن أحجيج، الطبعة الأولى ،2006منشورات عالم التربية، ص8.

فوزي عبد الخالق وعلي إحسان شوكت2007: طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية، ط1، المكتب العربي الحديث، عمان ،الأردن.

الجعفري، ماهر اسماعيل، 2010، المناهج الدراسية "فلسفتها، بناؤها، تقويمها". الأردن-عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ط2.

وليام دول: 2016، المنهج في عصر ما بعد الحداثة، ترجمة خالد بن عبد الرحمان العوض، دار العبيكان للنشر، ط1.

Alkin, Marvin C ;.Woolley, Dale C. A Model for Educational Evaluation, Oct12 69 p.; Paper presented for PLEDGE Conference (San Dimas, October ,11-8 1969

التقويم التربوي بين الوظائف والمشكلات

د. روفـيـــة زارزي، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2-الجزائر
د. نــاجيــة دايلي، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2-الجزائر

مقدمة:

إن المعيار الذي يقاس به تطور المجتمعات هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التربية والتعليم فالعملية التعليمية شكل من أشكال تنظيم الحياة المدرسية وجزء من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع.

والنظام التعليمي لا ينحصر في التحصيل المعرفي واستقبال المعلومات وتخزينها، بل يسعى إلى توظيف المعارف النظرية عمليا وتنمية قدرات التعلم والإبداع لدى المتعلم، من أجل ذلك أصبح التقويم معترفاً به كجزء مكمل للمنظومة التربوية ولا انفصام له عن التعليم المجدي، فالتقويم سبيل موصول وعملية مستمرة لا نستطيع إنجازه أو الانتهاء من أمره بعمل اختبار معجّل أو مؤجل، ومن هنا ومن أجل إثراء هذا لموضوع تضمنت الدراسة اشكالية، أهمية الدراسة وأبرز أهدافها كما أشارت إلى مبادئ وأسس التقويم التربوي وصولا إلى الخوض في أهم وظائفه ومختلف المشكلات التي تحول دون تحقيق أهداف التقويم التربوي، وفي الأخير خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي نراها مناسبة.

1-اشكالية الدراسة:

يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد على كل مراحلها إلى أن يلتف حولها فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده، ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف التلميذ أو الأستاذ كما لا يتوقف في خانة التركيز على التلميذ كإعطاء علامة له، ولا يحدد بزمن معين من حصة الدرس ولا بموقف معين منها، بل هو جزء من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، ويكون أحيانا نتاج إفرازات تقتضيها طبيعة العملية نفسها كأن يلاحظ المعلم في ملامح وجه التلميذ نوع من الحيرة والتساؤل التي لم تتبلور بعد في ذهنه وغير المعلن عنها من قبله تصريحا أو تلميحا، فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

ومن السائد عند علماء التربية أن التقويم يشكل فاصلا هاما في قياس التحصيل التعليمي إلاّ أنه لم يجد طريقه إلى التطبيق الصحيح، فالتقويم شيء أكثر بكثير من القياس وهو ميدان كبير قابل للتطور والتوسع مع ما نعيشه اليوم من تقدم تقني وثورة معلوماتية هائلة، أو ما يسمى اليوم بعولمة الحياة

لذلك فلابدّ أن يمتلك النظام التربوي طرائق وأساليب لها أن تخلص إلى نتائج نزيهة من شأنها أن تنهض بالتعليم وتتوقف عند أبرز الصّعوبات والمساوئ التي ينبغي تجاوزها، وهذا لا يتمّ

إلا **بالتقويم التربوي المحكم** الذي لا يكتفي بإصدار الأحكام فقط بقدر ما يسعى إلى الاتسام بالشمولية والصّرامة، وذلك في احتوائه لكلّ المعضلات التي تتعرض لها التربية والتعليم، فقد تباينت مجالاته ونطاقات استخدامه بدء من المعلّم والتلميذ وصولا إلى كل ما له علاقة بالبرامج التعليمية والمناهج التربوية.

ومن هنا نستطيع طرح التساؤلات التالية:

- كيف ينظر الأدب اللغوي لعملية التقويم؟
- ما هي أهداف ووظائف التقويم التربوي؟
- ما هي الصعوبات والمشكلات التي تقف دون نجاح عملية التقويم التربوي؟

2-أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع في حدّ ذاته، ولا يختلف إثنان على دور التقويم التربوي في تطوير الفرد والمجتمع على حدّ سواء.
- يعتبر التقويم التربوي عنصرا أساسيا في المنظومة التربوية لأنه الوجه الحقيقي للإصلاح والنجاح.

3-أهداف الدراسة:

- التعرف على بعض جوانب التقويم التربوي في ظل الاحتياجات الاستثنائية التي يفرضها التطور الحاصل في المجتمعات وكذا الوقوف على مختلف الصعوبات والمشكلات التي تحول دون تجسيد برامج هذه العملية والتميّز فيها.

4-تحديد المفاهيم:

أولا: التقويم:

- عرف (الزيود وعليان،1998، ص 12) التقويم بأنه عملية منظمة ينتج عنها جمع معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة.

- التقويم لغة:

لغة:

قوم السلعة تقويما أي أعطاها قيمة مادية، تقويم الفعل" قوم فيقال قوم الشيء تقويما أي عدل مساره للجهة المرغوبة وأصلح نقاط الاعوجاج والقصور(جبران، 1992 ،ص1144)

- وبمعنى التعديل والتصحيح ونقول الحداد المعوج أي عدله وضعه، وبمعنى التقدير والتحسين قوم التاجر البضاعة أي قدرها وثمنها، وأعطها قيمة معينة(.علوان،2007 ، ص 14)

- اصطلاحا:

هو عملية تجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء كان تدريسا أم غيره استنادا إلى معايير الفاعلة وترتيب على هذه الأحكام وقرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالتلميذ (الكيلاني وفاروق: 2005،ص 19)

تعريف" بلوم ":

على أنه الجمع المنظم للحقائق من أجل تحديد فيما إذ كانت بعض التغيرات قد تحدث فعلا عند المتعلمين وتحديد مقدار كمية هذه التغيرات(علوان،2005 ، ص 15)

- وعرفه (صالح وصبيح،2008، ص476) بأنه:

عملية تشخيصية علاجية وقائية تهدف إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في مجال معين، بهدف تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف في هذا المجال

ثانيا: التقويم التربوي:

لغة:

التقويم من الفعل قوم وقوم المعوج عدله وأزال اعوجاجه، وتقوم الشيء تعدل واستوى وتبينت قيمته (إبراهيم أنيس وآخرون، 1959، ص 768)

اصطلاحا:

التقويم التربوي ":هو العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية لاتخاذ القرار حول قيمة شيء ما استنادا على معلومات منظمة ومرتبة، وهو يعد المعيار الرئيسي في تحديد ما يتعلمه الطالب في المدرسة (مصطفى محمد عبد القوى، د.س، ص 365)

ثالثا: التقييم والتقويم:

التقييم يعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره مثل قياس درجة الحرارة باستخدام الترمومتر أي إصدار حكم على قيمة الأشياء أو البرامج في ضوء معيار معية أما التقويم فهو مشتق من الفعل قوّم أي عدّل وبذلك يكون التقويم أعم وأشمل ويقصد به تقدير القيمة من حيث الكم والكيف من أجل التحسين والتطوير والاهتمام بالإجراءات والأساليب التي تؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها. (صقر: 2004، ص219)

5-نبذة تاريخية عن التقويم التربوي:

كانت جذور التقويم التربوي إلى عهود ما قبل التاريخ عندما استخدم الصينيون سنة 200 قبل الميلاد اختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل في الوظائف الخدمية، وأعدّ سقراط التقويم اللفظي من عناصر قياس نتائج التعليم ومقداره لأغراض تعليمية.

و مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا أخذ التقويم مكانه كتخصص مستقل خاصة في الفترة الممتدة بين 1700 إلى 1930م لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية، وظهرت الكتابات في القياس النفسي ليتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات.

وفي الفترة الممتدة بين 1930 و1945 كان التركيز منصبا على الأهداف التربوية المأمولة للبرامج التعليمية وتقويم مخرجاتها التربوية وظهرت الاختبارات مرجعية المحك.

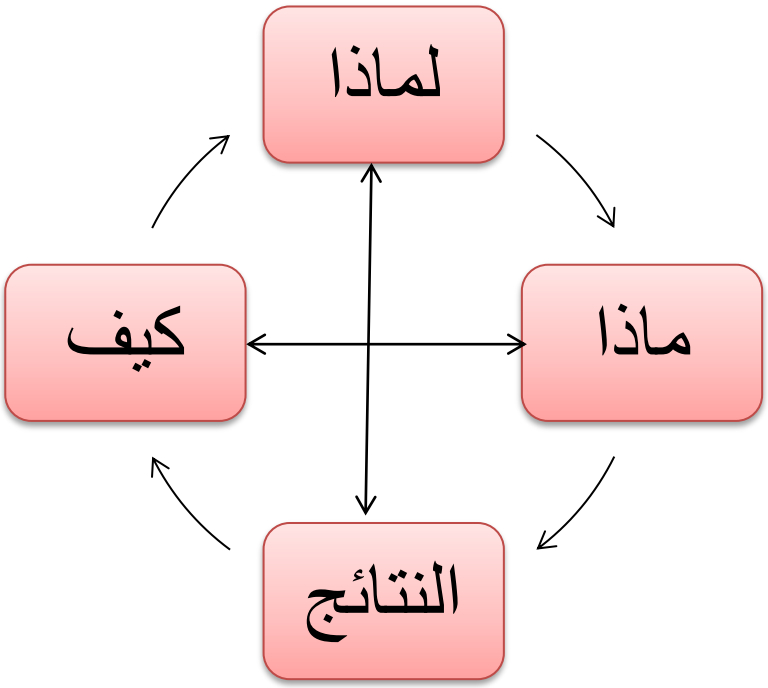
وخلال الفترة 1948 إلى 1972 ازداد الاهتمام بالبرامج التقويمية كالتقويم الشخصي ونماذج التقويم المتعدد والتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تساعد على تقويم البرامج التربوية.

وبنهاية هذه الفترة برز التقويم التربوي كتخصص مستقل بل ومن أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية.

إن الممارسات والأساليب التقويمية السائدة في بعض المؤسسات قد تغدوا ممارسات روتينية وآلية ما لم توجهها أهداف محددة للعملية باعتبار أن التدريس هو القدرة على تحليل المنتج النهائي إلى مكونات تكتيكية بأبعادها المعرفية والمهارية والوجدانية التي تعدّ بمثابة موجهات لعمل المعلم سواء قبل التدريس وذلك عند الإعداد والتحضير ورسم خريطة المحاضرة أو الحصة أو أثناء التدريس حيث تتحقق تلك الأهداف بطرائق وفنيات ومهارات تدريسية تصف وتحلل وتنظم العملية التعليمية أو بعد التدريسي في الاختبار والتقويم لتحديد ما تحقق من تلك الأهداف المنشودة. ومن أجل ذلك يقوم المعلم يجب الجمع بين هدفي التعليم والتقويم من أجل التحديث والتطوير والاستفادة من النتائج في توجيه المدخلات واقتراح الوسائل والأسباب المناسبة. (حمدي شاكر محمود: 2004، ص 15-16.)

عند تقويم أي ظاهرة تربوية يجدر بنا طرح جملة من الأسئلة:

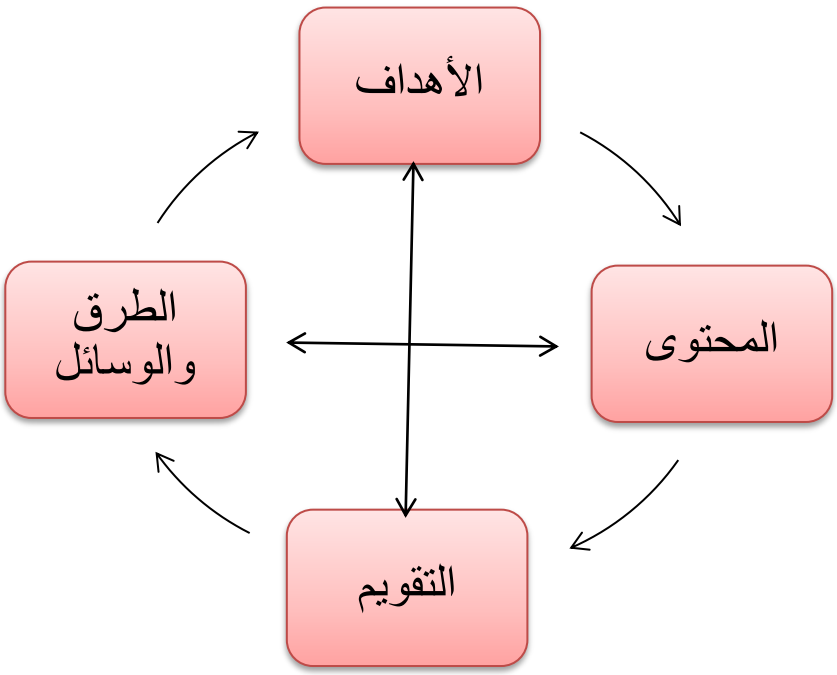
لماذا نقوّم؟ ماذا نقوّم؟ متى نقوّم؟ بماذا نقوّم؟



المصدر: زرارقة فيروز وفضيلة: الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين المتطلبات والصعوبات، ص 24.

والتقويم لا يقتصر على نتائج الطلاب فقط، بل يتعدى ذلك إلى تقويم الوسائل والطرائق والمحتويات والمتعلمين والأنشطة التربوية المختلفة، والشكل التالي يوضح الأقطاب الأساسية للفعل التربوي:

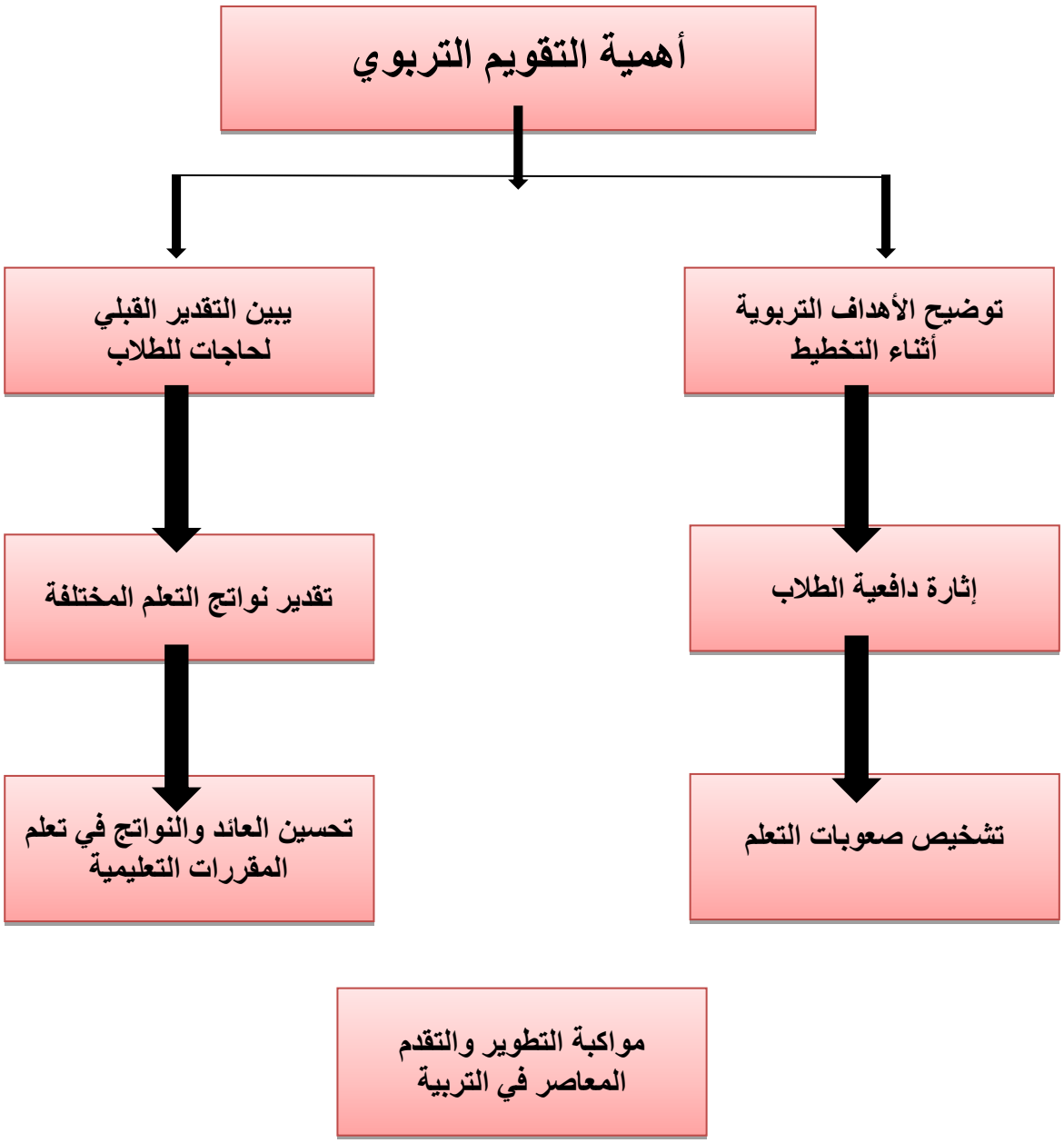
الأقطاب الأساسية للفعل التربوي



المصدر: نفس المرجع

6-أهمية التقويم التربوي

تتوضح أهمية التقويم التربوي من خلال الشكل التالي:



المصدر: حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي، 2003، ص 31.

7-معايير التقويم الجيد:

- يبنى على كفايات مهمة.
- يتناول العمليات والنواتج.
- مدمج مع المنهج وعملية التدريس.
- أسلوب التقويم المستخدم يعتمد على الهدف من التقويم.
- أداة التقويم متلائمة مع الناتج التعليمي.
- معايير الآداء واضحة ومفهومة.

- التقويم يقدم معلومات يمكن الاستفادة منها في توجيه التعلم.
- مشاركة المتعلم في عملية التقويم.
- يقدم تغذية راجعة شاملة عن تقدم الطالب باستخدام مقاييس متعددة وعلى مدى زمني طويل. (سناء ابراهيم أبو دقة: يوم 2016/03/03)

8-أسس التقويم:

هناك أسس معينة ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التربوية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- **الشمول**: وبقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية أي أن يشمل المعلم والمتعلم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرسة ومرافقها، ويقصد به كذلك أن لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية.... الخ.
- **الاستمرارية:** ويقصد بذلك ان يساير العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم ومناقشتهم ودراسة مشكلاتهم.... الخ.
- **التعاون:** ويقصد بذلك أن يتعاون الجميع في متابعة التلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرسون والإدارة بل حتى أولياء التلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التحسن والتدهور الذي يطرأ عليهم واتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

9-مجالات التقويم:

يتناول التقويم التربوي جميع عناصر العملية التربوية ومكوناتها وهي:

- **المتعلمون**: في مختلف جوانب سلوكهم، وفي مختلف مراحلهم العمرية.
- **المعلمون:** من حيث إعدادهم، ومستوى كفاءاتهم، وإنتاجيتهم...إلخ
- **الخطة التربوية**: من خلال المقارنة بين الأهداف الموضوعة، وبين ما أمكن تحقيقه من هذه الأهداف ودراسة أسباب التباين إن وجدت.
- **المناهج والطرائق**: الأساليب والوسائل التعليمية المختلفة والمراحل التعلمية، ومدى فعاليتها بالنسبة لنمو المتعلمين وبالنسبة لحاجات سوق العمل، وخطط التنمية.
- **الإدارة التربوية**: بأساليبها المختلفة، التقليدية، أو الحديثة وأثر ذلك في مردود العملية التعليمية.
- **الأبنية المدرسية**: مدى كفاءتها، ومدى الاستخدام الفعال لبناء قاعات التدريس وما شابه ذلك.
- وسائل القياس والتقويم :كامتحانات بأنواعها وغيرها.
- **كلفة التعليم:** كقياس كلفة الطالب الواحد في المراحل تعليمية معينة، وكلفة إعداد الخريج الواحد في المستويات المختلفة.

- **الداخلية لنظام التعليم:** أي نسبة عدد الداخلين إلى نظام التعليم إلى الخارجين منه، حيث أن الكفاءة الداخلية تزيد كلما زاد عدد المتخرجين بالنسبة للدخلين.
- **الكفاءة الخارجية لنظام التعليم:** أي مدى الارتباط بين المعارف والمهارات التي يحصل عليها الخريجون بواسطة التعليم، وحاجات سوق العمل الفعلية، وبتالي مدى إسهامه في وزيادة الدخل القومي والدخل الفردي. (كاظم: 2001، ص 36)

10-مراحل التقويم:

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 ومن وظائف هذا التقويم ما يلي:

أ – تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة.

ب – تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

-**التقويم البنائي** (في إطار استمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية):

ويهدف إلى تزويد المعلمين والطلاب بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم الطلاب ومدى تحقق الأهداف السلوكية أولا بأول.

-**التقويم التشخيصي العلاجي** : ويكون أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار.

- **التقويم النهائي**: (في نهاية العملية التعليمية)

يهدف إلى تزويد المعلمين والتلاميذ 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. (علام، صلاح: 2003، ص 54)

11-خصائص ومبادئ التقويم التربوي:

للتقويم التربوي خصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

-يشمل التقويم كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك المتعلم.

-يختص التقويم بتقدير ما أحرزه المتعلم كفرد، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.

-التقويم عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم.

-عملية التقويم تشمل الكم والكيف معاً.

-يختص التقويم بجميع نواحي شخصية المتعلم وتقوم على جميع البيانات لسائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية.

-التقويم عملية تعاونية تشمل المتعلمين والمدرسين والمدرسة والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها (يحي علوان : بسكرة 2016، ص 18.)

12-أهم المبادئ التي يقوم عليها التقويم:

-يجب أن يبني التقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية، حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في استعداداته وقدراته إلى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه.

-يجب أن ينبني التقويم على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين

عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه, وهنا التقويم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها المتعلمين واقعة في هذا الإطار أم لا.

-التقويم هو عملية شاملة لجميع مراحل نمو المتعلم المتعلقة بنواحي شخصيته، أي لا يقتصر على الناحية العقلية دون غيرها من بقية النواحي الأخرى بل يجب أن يشمل كذلك النواحي الجسمية الانفعالية الخلقية والاجتماعية.

-يهدف إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها ومن هنا جاءت البطاقة المدرسية" الصحيفة "مدعمة بالدرجات لجميع المقررات الدراسية والتي تعطي المتعلمين كل ثلاث أشهر لكي يتبين للآباء الواقع التحصيلي للمعرفة الذي يكون عليه أبنائهم من نواحي قصور أو تقدم.

-أن يكون التقويم عملية مستمرة خصوصاً إذا كان الهدف منه تحسين العملية التعليمية ومصاحباً لها ويسير معها جنباً إلى جنب، يقترح وسائل العلاج اللازمة أولاً بأول.

-يجب أن تكون عملية التقويم سليمة من الناحية العملية، وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق (يحي علوان :مرجع سابق- ص 22- 23.)

13-أهداف يجرى تحقيقها من خلال عملية التقويم:

هناك أهداف كثيرة يرجى تحقيقها من خلال عملية، التقويم نذكر منها على سبيل الحصر لا القصر:

- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها غلى ضوء التجربة، والتطبيق اللذين يكشفان عادة عن الخطأ والخلل

- العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية، وطرق التدريس بما يساعد على تحقيق الأهداف.

- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة، والعمل على مواجهتها ومعالجتها.

- الكشف عن الميول المتعلمين ,وقدراتهم ,وكذا الكشف عن أخطائهم لتفاديها مستقبلا (العواريب وإسماعيل، 2015 ، ص575)

نقل المتعلمين وتوجيههم من صف إلى آخر ,ومن مرحلة إلى أخرى بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم.

- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- إتخاذ القرارات التربوية
- تقدير الجهود التربوية للمؤسسات العلمية المختلفة (منسي ، 2003 ،ص 20)
- تهيئة البيئة الاجتماعية التي تساعد الطالب في التكيف الناجح، تربويا، مهنيا واجتماعيا
- توفي الدافعية للتعلم وتوجيه نشاط المتعلم.
- تعديل الأهداف لتصبح أكثر قابلية للتحقق.
- رفع مستوى المعلم المهني والعلمي (زكرياء وآخرون ، 2002 ،ص14)
- تحديد مستويات القدرة والكفاءة عند الأفراد للوصول بهم إلى درجة معينة من الكفاءة المهنية.
- التعرف على استعدادات التلاميذ وخصائصهم التي يمكن على أساسها قبولهم في كل أنواع الفهم
- رسم سياسة التوقيع والترتيب واستخراج الطلبة (شحاد ، 2009 ،ص 20)

14-متطلبات فهم المشكلة التقويمية:

لفهم المشكلة التقويمية ينبغي على معد البرنامج التقويمي أن يكون على دراية بالسياق العام للعوامل الاجتماعية السياسية، التربوية والإدارية السائدة في المجتمع، لأن هذه العوامل تؤثر على المتعلمين والتربويين وأولياء الأمور والرأي العام على حد سواء ولهذا فإن معد البرنامج التقويمي أن يكون على دراية بـ:

- النظم السياسية العامة السائدة مثل النظام الديمقراطي السائد الذي يعطي الحق لكل مواطن في مناقشة القضايا السياسية, الاجتماعية والتعليمية بحرية تامة.
- المحددات القانونية والأخلاقية وتتمثل في احترام القوانين والقيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية.
- المحددات المالية والإدارية وتتمثل في اختيار وسائل التقويم التي تتناسب مع الإمكانات المالية والإدارية للمؤسسات التعليمية بحيث تكون هناك سهولة في إعداد البرامج التقويمية وتطبيقاتها وبالتكاليف المناسبة.
- المحددات التربوية مثل السياسة التعليمية والأهداف التربوية ونظام الدراسة ووسائل التقويم التربوي السائدة والاتجاهات التربوية للمعلمين والإدارة التعليمية. (محمود عبد الحليم منسي :- 1997، ص 42-45.)

15-وظائف التقويم:

إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وذلك من نتائجه.

-التعرف على مدى تقدم تعلم المتعلم أولاً بأول.

-التعرف على نقاط الضعف والبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف.

-مساعدة المعلم على انتهاج طرق تدريسه التي تلاؤم تحقيق الأهداف. (زيد الهويدي: مرجع سابق، ص 35)

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية.

يساعد على وضوح الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

- اكتشاف نواحي الضعف ومواطن القوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية والعلاجية معا للتقويم التربوي.

- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فردا فردا والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.

- إعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز والاثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.

- مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا يدفع المعلمين لتطوير أساليبه وتحسين طرقه ورفع مستوى أداءه. (الطويل، هاني، 1998، ص 59)

- يساعد التقويم التربوي على معرفة دافعية الطلاب وحسن توجيههم.

- التقويم التربوي يقدم العلم بالقرائن الدالة على فاعلية المعلم في تحقيق أهداف محددة.

- تصنيف المواقف التعليمية.

- التقويم التربوي وسيلة للتشخيص، العلاج والتطوير.

- إتقان مهارات القياس والتقويم يجعل المعلم متخصصا وفنيا.

-اتخاذ القرارات التعليمية النوعية.

- له دور في تطوير مدخلات العملية التعليمية ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.

- يسهم التقويم التربوي في الكشف عن أحكام الأدوات استخدام أدوات القياس الكمي.

- للتقويم التربوي دور في معرفة درجة التحسن في الاتجاهات الشخصية والعلاقات الانسانية بين المعلم والمتعلم فيحفز الطالب على التعلم والكشف عن نقاط القوة ومواطن الضعف.

- للتقويم التربوي وظائف إدارية والتنبؤ بجدوى البدائل المتوافرة والاجراءات البديلة. (حمدي شاكر محمود: 2004، ص 26)

16-المشكلات والصعوبات التي تواجه التقويم التربوي:

- عدم توفر الارادة للقيام بهذه العملية

- عدم قدرة المعلم على القيام بالأنشطة التقويمية (خبرات محدودة)

- عدم توفر الأدوات التقويم اللازمة

- ثقافة المجتمع نحو التقويم

- البيئة الصفية وتجهيزاتها. (سناء ابراهيم أبو دقة: يوم 2016/03/03)

- متطلبات الحياة المعاصرة وتحدياتها
- معظم البرامج التربوية، إما أنها بغير أهداف أو أن أهدافها مصاغة بطريقة عامة، أو أن أهداف البرنامج ليست هي الأهداف المعلنة.
- النتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، ولكن الواقع أن هذه النتائج من الممكن أن تكون عملية قياسها صعبة أو مستحيلة.
- ومما يعيق التقويم أحيانا النقص في البيانات أو المعلومات الواجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم (يونس: 2008، ص 193)
- في معظم الدراسات التربوية فإنه يصعب عمل تصميم منضبط وتجريبي لهذه الدراسات بسبب تعقيد الظاهرة التربوية وتعدد المتغيرات فيها مما يصعب ضبطها.
- إن عدم توفر مثل هذه المصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدراسات التقويمية، إذ لابد من توفير التمويل لمثل هذه الدراسات.
- إن أية دراسة تقويمية لابد في النهاية من أن ترتكز على إصدار الحكم، وهذا الحكم لابد وأن يتأثر بالجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم. (الفرج: 2007، ص 28)

17-رؤية وآفاق حول التقويم التربوي:

يمثل التقويم في النظام التربوي ككل وفي البرنامج المدرسي والإدارة المدرسية أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية حيث يمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

يمكن القول أن أهداف التقويم التربوي تقوم على مجموعة من الأغراض من بينها، الكشف عن الخطأ والخلل لدى المتعلم، العمل على تحسين الاعوجاج الذي يمس المناهج والمقررات الدراسية وكذا طرق التدريس، تشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها المعلم والمتعلم معرفة ميولات وقدرات التلاميذ، توجيه العملية التعلمية، واتخاذ قرارات نهائية تقدير جهود التربوية للمؤسسات التعلمية المختلفة، مما يؤدي إلى الحصول على التعلم الجيد والأفضل.
نأخذ على سبيل المثال لا الحصر دراسة خطوط رمضان 2012 التي توصلت إلى أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى أدائية تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي ومقاومة الاساتذة لمقتضيات التغيير والاصلاح
حيث اكدت دراسة يوسف خنيش 2016 على أنه توجد صعوبات في التقويم التربوي منها صعوبة تحديد الأهداف، إدخال الذاتية في بعض المواقف وغيرها من الصعوبات، في النهاية ما زالت بلادنا بشكل خاص تتخبط بين خطط إصلاح وبرامج ومناهج مستوردة لا تتواءم مع خصوصية مجتمعنا وفكره، لذلك نقول أن النيّة لا تكفي بقدر ما يتوجب علينا التسلح بالإرادة

والمضي إلى الأمام، وتبقى النتائج تتأرجح بين الأهداف المسطرة مسبقا والمشكلات التي تحول دون تحقيق تلك النتائج.

خاتمة:

خلاصة القول أن التقويم التربوي مرتبط بالحياة التربوية التعليمية التعلمية فيجب أن تكون استنتاجاته ومراميه تبعد أقصى البعد عن الهدف الشخصي أو المرمى الخاص سواء للأفراد أو الجماعات.

فالتقويم التربوي هو نتاج تجارب ونتائج واستنتاجات وتطبيقات علمية وعملية تهدف إلى خدمة المجتمع وفي كافة الميادين وبكل الطرق التي استوحي منها هذا التقويم التربوي.

- توصيات الدراسة:

- التركيز الفعلي على القدرات الفردية للتلاميذ ومساعدتهم على إبراز قدراتهم وكفاءاتهم.
- تجسيد برامج عقلانية مدروسة تتوافق مع القدرات المتوفرة باستخدام وسائل وأدوات التقويم التربوي في سبيل تطوير قدرات المعلم والتلميذ على حدّ سواء.

قائمة المراجع

1- إبراهيم أنيس وآخرون، (1959)-المعجم الوسيط -ج -1 دار الدعوة -تركية.

2- الطويل، هاني: (1998)، الادارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل، عمان، الأردن.

3- الكيلاني ،عبد الله زيد وفاروق الروسان (2005)، ط. 1.2.3 دار المسيرة. عمان، الأردن.

4- جبران ،مسعود (1992)، الرائد لغوي عصري، ط.1 دار العلم للماليين ، بيروت ، لبنان.

5- حمدي شاكر محمود: (2004) ، ط 1، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

6- دحدي ،إسماعيل ومزيان الوناس: (2017)، التقويم التربوي ومفهومه وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد31 .

7- زكرياء، محمد الطاهر وأخرون : (2002)، ط 1، مبادئ ا لقياس والتقويم في التربية ، دار العلمية والدولية.

8- سناء ابراهيم أبو دقة: (2006) استراتيجيات حديثة في التقويم التربوي، الجامعة الاسلامية، غزة، يوم دراسي تعقده مديرية التربية والتعليم، شرق غزة بالتعاون مع مدرسة مجدل الأساسية للبنات يوم 2016/03/03

9- شحاذ، نعمان: (2009) ، ط 1، التعلم والتقويم الأكاديمي، دار الصفاء ، عمانـ الأردن.

10- صالح، نجوى فوزي وصبيح، لينا زياد، (2008)، تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (16)، العدد (1).

11- صقر محمد حسين: (2004)، طرق التدريس العامة، دار الأندلس حائل،
12- علوان، يحيى: (2007)، التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، 11 (15)
13- عواريب ،الأخضر وإسماعيل الأعور (2015) التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ."مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية:) عدد خاص 575 : الجزائر
14- محمد عبد السلام يونس: (2008)، ط 1، القياس النفسي، دار الحامد، عمان، الأردن.
15- محمود عبد الحليم منسي: (1997) - التقويم التربوي - دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع – الطبعة الأولى -مصر.
16- مصطفى محمد عبد القوى: (د.س) التدريس مهاراته واستراتيجياته، د.ط، -مكتبة الفلاح، القاهرة.
17- منسي ،محمود عبد الحليم : (2003) التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء. ط.2 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر.
18- وجيه الفرج، أصول التقويم والاشراف في النظام التربوي، ط1 ، مؤسسة الوراق، عمان الأردن.
19- يحي علوان: (2016) -التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمة - العدد الحادي عشر - مجلة العلوم الانسانية- جامعة محمد خيضر– بسكرة.
20- كاظم ،علي مهدي: (2001)، القياس والتقويم في التعليم والتعلم ، ط 1، دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن.
21- علام، صلاح: (2003) التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

قائمة الأشكال:

1- زرارقة فيروز وفضيلة: (2018)، الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين المتطلبات والصعوبات، قراءة في إصلاح المناهج والطرائق وتكوين الأساتذة ، مجلة دفاتر، ص 24.
2- زرارقة فيروز وفضيلة: (2018)، الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين المتطلبات والصعوبات، قراءة في إصلاح المناهج والطرائق وتكوين الأساتذة ، مجلة دفاتر، ص 25.
3- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي، ط 1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 2003، حائل، المملكة العربية السعودية.

طرق و أساليب التقويم التربوي الحديث

سليماني سعيدة أ.د.زرواتي رشيد

جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج- الجزائر-

مخبر الدراسات والبحوث في التنمية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج

مقدمة:

إلى وقت ليس بالبعيد كان الحديث عن التقويم التربوي يأخذنا بصفة مباشرة أو غير مباشرة إلى تقويم ناتج العملية التعليمية التربوية – التعلم- لدى المتعلم، و لكن مع تطور مفهوم التقويم و تنوع طرقه و أساليبه و خاصة تنوع و تعدد أهدافه و أهميته، بدأت مجالاته تتسع لتشمل جميع العناصر ذات الصلة بالعملية التعليمية التربوية من : معلم، متعلم، المنهاج و البرنامج، كتب مدرسية ...الخ.

فالتقويم في الوقت الحالي أصبح أحد أبرز عناصر و عوامل نجاح العملية التعليمية التربوية، لأنه يعطينا صورة واضحة عن دور كل من المعلم، المتعلم و حتى المجتمع في تحقيق الأهداف المنتظرة منه، في ظل كل ما يشهده مجال التربية و التعليم من تغيرات من حيث طرائق و أساليب التعليم و التربية ، و كذا تزايد الأهداف المتوقعة منه – المجال التربوي و التعليمي- ، و تنوع المداخل التربوية المتبعة و غيرها من العوامل التي من شأنها التأثير على نواتج العملية التعليمية، و مع هذا الكم الهائل من المؤثرات و العوامل التي من شأنها إحداث خلل في عملية التعليم و التربية وجب التصدي و الوقف أمامها- المؤثرات- و العمل على تحسينها و تعزيزها لمواكبة كل التغيرات و التحديات التي يهدها ميدان التربية و التعليم.

و هذا ما دفع القائمين على العملية التعليمية الاهتمام أكثر بعملية التقويم التربوي الذي من شأنه أنه أن يساهم في تحسين المنظومة التعليمية و التربية من خلال المعلومات و البيانات التي نتحصل عليها من خلاله – التقويم التربوي- ، و العمل على تحسين طرق و أساليب التقويم .

من أجل ذلك حاولنا الوقوف على إشكالية أساسية و هي أساس هذا البحث و التي كانت كالتالي:

-ما هو التقويم التربوي و أهميته و ما هي أهم طرق و أساليب التقويم ؟

أهمية و أهداف البحث:

لقد سعينا من بحثنا هذا إلى إزالة كل لبس أو غموض حول عملية التقويم التربوي و أهميته للعملية التعليمية و الدور الذي يلعبه في تحقيق أهدافها، و بالتالي أهمية البحث تكمن في:

* التقويم التربوي يهدف إلى تطوير و تحسين عملية التعليم و التربية من خلال ما يقدم من تغذية رجعية لها.

* تحسين العملية التعليمة لا يأتي من فراغ أو عدم و إنما يستند على ما توصلت إليه عملية التقويم التربوي من أحكام.

*تحسين و تطوير طرق و أساليب التقويم التربوي السبيل الوحيد و الكفيل إلى تحسين عملية التقويم في حد ذاتها.

أما ما نسعى من أهداف من خلال هذا البحث هو:

* لابد من المنظومة التربوية إعطاء أهمية كبرى لموضوع التقويم التربوي.

* فعالية العملية التعليمية يرتبط و بدرجة كبيرة بمدى معرفة ما حققته من أهداف و ما توصلت إليه من نتائج – التغذية الرجعية -.

* ما يعيشه مجال التعليم و التربية من تغيرات على مستوى الطرائق و المداخل النظرية و بالإضافة إلى تداعيات العولمة ، كل هذا جعل من عملية التقويم التربوي ضرورة حتمية لا مفر منها، للوقف ضد كل هذه التغيرات..

و للوصول إلى هذا فقد جاء بحثنا على النحو التالي :

مقدمة

1. تعريف التقويم التربوي
2. أهمية التقويم التربوي
3. أهداف التقويم التربوي
4. خصائص التقويم التربوي
5. مجالات التقويم التربوي
6. مبادئ التقويم التربوي
7. خطوات التقويم التربوي
8. أساليب التقويم التربوي و أدواته

- خاتمة
- قائمة المراجع

1. تعريف التقويم التربوي :

أ- **تعريف التقويم:** في اللغة نقول قوم الشيء أي قدره، و تقويم الشيء يعني تعديله و بيان قيمته و من هنا فالتقويم يتضمن التحسين و التعديل أو التجديد و التطوير.[1]

أما اصطلاحا فيعرف التقويم على أنه« معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى عقب رحلة علمية أو زيارة ميدانية أو عمل أو مبايعة أو مقابلة أو أي وجه من أوجه النشاط بالنسبة لهدف معين و محدد سلفا.»[2]

و يعرف كيمبال Kimball التقويم بأنه «عملية تصدر منها أحكاما تستخدم كأساس للتخطيط و أنها عملية تشتمل على تحديد الأهداف في ضوء هذه الأحكام.» [3]

نلاحظ أن التعريفين السابقين يتناولان مفهوم التقويم على أنه عملية منظمة و مقصودة و واعية تقوم على جمع معلومات و معطيات محددة و معينة من قبل و تحليلها بغية اتخاذ قرارات و إصدار أحكام معينة.

و على هذا الأساس يمكن تعريف التقويم على أنه عملية مدروسة و مستهدفة تسعى إلى جمع معطيات و بيانات معينة بغرضها تحليلها لإطلاق الأحكام على ما تم من تحقيق الأهداف و اتخاذ قرارات مناسبة لمعالجة جوانب النقص و الضعف.

ب- **تعريف التقويم التربوي**: يعرف التقويم التربوي على أنه « العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها، و مدى تحقيقها لأغراضها، و العمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها.» [4]

نلاحظ من هذا التعريف أن عملية التقويم التربوي تصب جل اهتمامها بالعملية التربوية بمختلف عناصرها- المعلم ، المتعلم و المنهاج - من حيث تحقيقها للأهداف المسطرة من قبل، و كشف مواقع و مواطن النقص و الضعف ، فهذا التعريف يمكن القول عنه أن واسع.

و يعرف التقويم التربوي بأنه « وضع الدرجات التي تعبر عن تقويم عمل التلميذ بالنسبة لقدرته.» [5]

أما هذا التعريف فهو ضيق المعنى إذ يحصر التقويم فيما يفعله التلميذ و ما يحرزه من تقدم .

---

[1] حمدي شاكر محمود، 2004، التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر و التوزيع، السعودية، ص 17.

[2] المرجع نفسه ، ص 17.

[3] وليد هوانة و علي تقي، 1999، مدخل إلى إدارة التربية – الوظائف و المهارات- ط2، مكتبة الفرح للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ص 117.

[4] أحمد محمد الطيب، 1999، التقويم و القياس النفسي و التربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ص 23.

[5] المرجع نفس ، ص 23.

من خلال التعريفين السابقين يمكن أن نعرف التقويم التربوي بأنه عملية تعمل على إصلاح التعليم من خلال معرفة نقاط قوة و ضعف أطراف العملية التربوية- المعلم، المتعلم، المنهاج- مما يسمح بالانتقال بالعملية التعليمية بما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، إذا التقويم التربوي يمكن وصفه بأنه أسلوب علمي لتشخيص واقع العملية التربوية و توجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

2. أهمية التقويم التربوي:

تمكن أهمية التقويم التربوي في أبرز النقاط التالية:

-يساعد التقويم المؤسسة التربوية على التأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها و مخرجاتها التعليمية، و هو بذلك الباب لتصحيح مساره ا في ضوء الأهداف التي وضعتها لنفسها.

-معرفة المدى الذي توصل إليه الطلاب في اكتساب مهارات التعليم و غيرها من المهارات الأخرى، التي تمت تنميتها لديهم خلال دراستهم.[6]

-يعتبر التقويم ركنا جوهريا في كل منهاج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهاج أو تلك البرامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنها سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائها أو الاستمرار فيها.[7]

-للتقويم دور فعال في إرشاد المعلم لطلابه و توجيهه لهم بناءا على ما بينهم من فروق.

-يساعد التقويم على تطوير المناهج ، بحيث تلاحق التقدم العلمي المعاصر.

-يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب.

-يساعد التقويم المؤسسات التعليمية على أن تعيد النظر في أهدافها و تعديلها بحيث تكون ملاءمة للواقع الذي تعيشه المجتمعات.[8]

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن أهمية التقويم التربوي تمس كل عناصر العملية التعليمية – المعلم ، المتعلم ، المنهاج- و هذا ما من شأنه أن يكشف نقاط القوة و الضعف في هذه العناصر الثلاثة و لا يقتصر الأمر على الاكتشاف فقط ، بل يتعداه إلى تدعيم نقاط القوة ة تعزيزها ، و علاج نقاط الضعف

---

[6] أحمد جميل عايش، 2010، تطبيقات في الإشراف التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، ص228.

[7] ثاني حسين خاجي، 2013، إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسن جودة التعليم ، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة نابل،العدد14، ص 353.

[8] نعمان شحادة ، 2009، التعلم و التقويم الأكاديمي ، ط1، دار الصفاء، عمان ، الأردن، ص 154.

3. **أهداف التقويم التربوي:** يمكن حصر أهم أهداف عملية التقويم في المجال التربوي فيما يلي:

أ- **تحديد الأهداف التعليمية:** الأهداف التعليمية كثيرة و متعددة و ليس من السهل تحديدها مما صعب الأمر على التربويون الاختيار بين الأهداف، و هنا وجب ضرورة الاعتماد على نتائج التقويم الذي يساعد في اختيار أن الأهداف التي تكون ذات صلة وثيقة بالمجتمع و احتياجات المتعلم.[9]

ب- **تطوير و تحسين عملية التعليم و التعلم:** للتقويم دور هام و حيوي في تقدير الاحتياجات التعليمية للتلميذ و للمدرس أيضا، من خلال مقارنة النتائج الحاصلة من العملية التعليمية – من خلال عملية التقويم- بالأهداف المطلوبة .

ت- **ربط المدرسة بالمجتمع:** لعل من أهم الأهداف التعليمية هو رفع مستوى الطالب من ناحية التحصيل الدراسيي و هو هدف يشترك في تحقيقه جميع الأطراف المعنية بالتعليم (المدرس، الطالب ، المدرسة ، أولياء الأمور) و عملية التقويم حدد الوضع التعليمي الحقيقي للتلميذ و يتم إشعار أولياء الأمور بما تم التوصل إليه مما يؤدي إلى زيادة أواصر التعاون بين المدرسة و المجتمع.

ث- **تطوير المناهج و البرامج:** يهدف التقويم إلى التعرف على مدى ملاءمة: المناهج المطبقة، ملاءمة المحتوى لظروف العصر و تطوره، ملاءمة المحتوى و شموله و تغطيته للمادة العلمية، ملاءمة المحتوى للقدرة الاستيعابية للتلاميذ.

ج- **تحسين و تطوير أداء المدرس:** يهدف التقويم إلى اختيار الأشخاص اللائقين في عملية التدريس من مختلف النواحي: السلوكية، الجسمية و الصحية، العلمية و الأكاديمية، و يتم تقويم المدرس بأساليب مختلفة للتعرف على طريقة أدائه في توصيل المعلومات و المعارف للتلاميذ.[10]

نستنتج مما سبق أن أهداف التقويم التربوي تمس كل العناصر المشاركة في العملية التعليمية من معلم، متعلم، مناهج، طرق التدريس ، و هذا ما يدل على أهمية التقويم التربوي الذي أصبح من متطلبات العملية التعليمية في المدرسة الحديثة بغية تحقيق أهدافها التي يتطلع لها المجتمع.

4. **خصائص التقويم التربوي**: لكي يحقق أي برنامج تقويمي تربوي أهدافه يجب أن يتميز بمجموعة من الخصائص التي تمكنه من أداء وظيفته بنجاح أهما ما يلي:[11]

أ- يجب أن يكون شامل لا يقتصر على الاهتمام بتقويم المعارف و الحقائق و المفاهيم، بل يتسع ليشمل الاتجاهات و الميول و التفكير و التوافق الشخصي.

---

[9] وليد هوانة و علي تقي ، مرجع سابق ، ص 125- 127.

[10] وليد هوانة و علي تقي ، مرجع سابق، ص128.

[11] وليد كمال عفيفي القفاص، 2011، التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ص15- 16.

ب- يجب أن يتميز بالاستمرار، أي أنه في المؤسسة التربوية الحديثة يعتبر عملية التقويم مستمرة، فالملاحظات اليومية و التقديرات و الاختبارات المستمرة هي التي تشكل عمليات التقويم.

ت- لابد أن تتكامل المعلومات في استعمالها عند القيام بحكم معين و عندما نضع خطة عمل بناء على هذا الحكم، فالمعلومات الخاصة بالنواحي الصحية و التوافق النفسي و الاجتماعي و الاتجاهات و غيرها.

ث- لابد أن يعرف كل أعضاء المؤسسة التربوية التي يعمل فيها البرنامج التقويمي بما يكمن أن يقدمه لهم هذا البرنامج من خدمات، فيعمل مثلا على أن يعرف التلاميذ بل أولياء الأمور أنه من الممكن إعطاء اختبارات خاصة غير تلك التي تطبق على كل التلاميذ أو يمكن إعطاء اختبارات إضافية إذا أراد التلميذ أن يتعرف على بعض جوانب شخصيته مثلا.

ج- يجب أن تنظم نتائج الاختبارات و بياناتها و تجمع بحيث يصبح تفسيرها ممكنا و ذا مغزى، فنتائج البرنامج التقويمي يجب أن تلخص في إطار وضح لتعطي صورة عن الفرد يمكن مقارنتها بصورة سابقة له مما يساعد على التعرف على اتجاهات نموه في المجالات المختلفة.[12]

و لكي يكون التقويم التربوي ناجح و فعال فبالإضافة إلى الخصائص السابقة عليه أن يتميز أيضا بما يلي :[13]

ح- يجب أن يكون عملية تعاونية شورية: بما أن المنهاج الحديث يشترك فيه كل من لديه علاقة بالعملية التربوية عندئذ ينبغي أن يكون التقويم المصاحب له كذلك.

خ- يجب أن يكون التقويم التربوي عملية موضوعية: بمعنى يقوم على أسس عادلة بعيدة عن التحيز و الذاتية.

د- يجب أن يقوم التقويم على أساس علمي من : الصدق، التميز و الثبات

الصدق: يعني أن تكون الوسائل المستخدمة في التقويم صادقة، أي تقيس ما وضعت من أجله.

الثبات: أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريبا عند تطبيقه أكثر من مرة على نفس الطلاب في فترة زمنية معينة.

التميز: و هو القدرة على غلى إظهار الفروق الفردية بين الطلاب للكشف عن ميول و اهتمامات و قدرات و استعدادات الطلاب.

---

12 المرجع نفسه، ص 16.

13 حمدي شاكر محمود، مرجع سابق، ص 28.

من خلال استظهار خصائص التقويم التربوي يظهر أن جملة الخصائص التي يتميز بها هي التي تمده بقوته، و تجعله ناجح و يحقق أهدافه المسطرة، و هذا ما يدفع بالضرورة إلى الاعتماد عليه بغية تحسين و تطوير العملية التربوية لتواكب التطورات الحاصلة في مجال التربية و التعليم.

5. **مجالات التقويم التربوي:** كما وضحنا سابقا فأهمية عملية التقويم التربوي تأتي من كونه يمس جميع العناصر المشتركة في العملية التعليمية، لذا فمجالات التقويم التربوي تمس ما يلي:[14]

أ- **تقويم التلميذ**: تتضمن عملية تقويم المتعلم كثيرا من المتغيرات التي تقيم التلميذ على أساسها مثل القابلية للتعلم، الذكاء، الشخصية، الاتجاهات و الاهتمامات و غير ذلك، و هذا بغرض كشف نواحي الضعف و القوة الذهنية و الجسدية لدى التلميذ، و العمل على تحسين مواطن الضعف و تخطيها.

ب- **تقويم المنهج الدراسي**: إن تطوير المناهج الدراسية لتواكب التفجر المعرفي و التقدم التكنولوجي في عالمنا المعاصر أصبح ضرورة ملحة في المجال التربوي، و يشمل التقويم عوامل مختلفة مثل الإستراتيجية التدريسية ، الكتب الدراسية، المواد (الوسائل التعليمية)، مما يسمح بتحسين و تطوير المنهج الدراسي ليواكب التطورات الحاصلة في العالم.

ت- **تقويم أداء المدرسة**: و يدخل ضمن هذا الإطار مجمل البرنامج التعليمي للمدرسة، و يستلزم ذلك جمع المعلومات حول جميع أوجه العمليات فيها،و قد شهدت العقود الثلاث الأخيرة اهتماما متزايدا في البحوث المتعلقة بفاعلية و كفاءة أداء المدارس بهدف تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ بجانب التطبيق الشامل للمعايير الموضوعة سواء المتعلقة بالخلفية الخاصة بالتلاميذ (لوضع الاجتماعي للعائلة ، جنس المتعلم، السن، ....) أو المتعلقة بالمدرسة (التسهيلات المادية، المباني، المكتبة، عدد العاملين، معدل تغير العمالة، رواتب العاملين، ..)أو متغيرات خاصة بأعضاء هيئة التدريس(الخلفية العلمية للمدرسين..)، و الهدف من تقويم المدرسة هو الوقوف على مدى تحقيق أهداف المدرسة و كذلك تعريف مناطق الضعف و القوة في البرنامج الكلي، و هذه المعلومات تشكل تغذية راجعة التي تنير المسئولين للتخطيط السليم للأنشط المستقبلية للمدرسة.

ث- **تقويم المدرس**: يعتبر تقويم المدرس من العناصر الهامة في ميدان التقويم التربوي، فالمدرس يعتبر عامل الربط و ضابط الاتصال بين المناهج الدراسية و الطلاب الذين يشكلون محور العملية التعليمية و التربوي، و هذا من خلال الاهتمام بعدة متغيرات أثناء تقويم المدرس مثل مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، و كذا الاهتمام بالناحية السلوكية للمعلم و غريها من المتغيرات .[15]

---

[14] وليد هوانة و علي تقي ، مرجع سابق،ص 117- 122

[15] وليد هوانة و علي تقي ، مرجع سابق، ص 123- 124

6. **مبادئ التقويم التربوي**: يقوم التقويم التربوي على عدة مبادئ أهمها ما يلي: [16]

أ- يجب أن يبنى التقويم في العملية التعليمية التربوية على أساس الفلسفة الديمقراطية و القيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية و من بينها مراعاة الفروق الفردية، حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في استعداداته و قدراته.

ب- يجب أن يبنى التقويم على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية و التي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه، و هنا يوضح التقويم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها التلاميذ واقعة في هذا الإطار أم لا.

ت- التقويم التربوي هو عملية شاملة لجميع مراحل نمو المتعلم بنواحي شخصيته، أي لا يقتصر على الناحية العقلية، بل يجب أن يشمل كذلك النواحي الجسمية، الانفعالية، الخلقية و الاجتماعية.

ث- يجب أن يهدف التقويم التربوي إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها، و يكون ذلك عن طريق بيان كامل العقبات التي تقف دون الاستمرار في العملية التعليمية.

ج- يجب أن تكون الأدوات التي تستعمل في عملية التقويم سليمة من الناحية العلمية، و ذلك قصد الحصول على تشخيص و علاج دقيق و ناجح.

7. **خطوات التقويم التربوي**: إن التقويم الفعال يتطلب تصميم مخطط يكون شامل، يتضمن الأهداف و الفعاليات و الأنشطة و الأدوات اللازمة لكل خطوة في عملية التقويم، و فيما يلي عرض لأهم الخطوات و الإجراءات التنفيذية التي يتضمنها مخطط التقويم و هي: [17]

- تحديد أهداف عملية التقويم في ضوء الأهداف و النتائج المرجوة .
- تحديد مجلات التقويم في إطار شمولي .
- تحديد معايير أدائية لتقويم المجالات المستهدفة .
- اختيار أدوات التقويم الملائمة للأهداف و المجالات المحددة كالاختبارات و بطاقة الملاحظة .
- تجمع كل المعلومات المطلوبة بالاعتماد على ا أدوات المطلوبة.
- تحليل المعلومات و تسجيلها بطريقة تسمح بالاستنتاج و تعتمد هذه الخطوة على الأساليب الإحصائية المختلفة و المناسبة.
- تفسير البيانات تمهيدا للوصول إلى اتخاذ أحكام و قرارات.
- إصدار الحكم أو القرار لمعرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو السلوك الذي نقوم به.
- اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء هذه الأحكام.

---

[16] يحي علوان، 2004، التقويم و القياس التربوي و دوره في نجاح العملية التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد الحادي عشر، ص 25،26.

[17] جودت عزت عبد الهادي، 2006، الإشراف التربوي مفهومه و أساليبه، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان ، الأردن،ص 273، 275.

8. أساليب التقويم التربوي و أدواته:

مفهوم أساليب التقويم: يقصد بأساليب التقويم « الطرق و الإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، و يستعان في هذه الطرق و الإجراءات بعدد من الوسائل أو الأدوات التي تمكن من الحصول على المعلومات و البيانات التي تعين على إجراء عملية التقويم»

و هذا يعني أن الأسلوب كمصطلح أشمل من الأداة أو الوسيلة فكل أسلوب قد يستخدم عددا من الأدوات- تتناسب مع طبيعته- ليحصل من خلالها على معلومات أو بيانات تساعد في إتمام عملية التقويم، فمثلا من أساليب التقويم الامتحانات، و من أدواتها الاختبارات بجميع أنواعها و مستوياتها.

أساليب التقويم التربوي و أدواته: من الأخطاء الشائعة عند الحديث عن التقويم التربوي للطلاب، عبارة تقويم المتعلم، و الأصح أن يقال تقويم تعلم الطالب من خلال نواتج هذا التعلم، و يجب أن تشمل نواتج هذا التعلم جميع النواحي سواء من الناحية المعرفية، المهارية أو الوجدانية. [18]

و على هذا الأساس يمكن تقسيم أساليب التقويم التربوي إلى:

الاختبارات: و تعتبر من أكثر أدوات التقويم شيوعا في قياس و تقويم التحصيل الدراسي للطلاب، لكونها عملية و منظمة، يقوم بها المعلم لتقويم الطالب و قياس تقدم في ناحية من نواحي التحصيل الدراسي، و خاصة في المجال المعرفي و المهاري، بواسطة مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات، و يمكن أن تكون الاختبارات شفوية أو كتابية أو عملية.

كما تلعب الاختبارات دورا مهما و مميزا في الدراسات التربوية و اللغوية بأنواعها و مجالاتها الوصفية و التجريبية و الارتباطية، حيث توفر الاختبارات بيانات كمية عن السمات أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبيا من الصدق و الثبات. [19]

من هنا نستنتج أن الاختبارات بكل أنواعها كانت و مازالت من أهم أساليب التقويم التربوي، و هذا نظرا لنوعية المعلومات و البيانات التي نستخلصها من الاختبارات و على مختلف النواحي المعرفية، المهارية و حتى الوجدانية.

أنواع الاختبارات: كما أشرنا سابقا فإن الاختبارات تكون إما شفوية، كتابية أو عملية و فيما يلي شرح لكل نوع على حدا: **الاختبارات الشفوية**: يمكن اعتبار كل ما يجري من تفاعلات لفظية أثناء التدريس اختبارا شفويا، حيث يلاحظ المعلم كل ما يجري من تلك التفاعلات، و يسجل ملاحظاته على أداء كل تلميذ من تلاميذه و هو عادة يحدد معايير معينة يحكم بها على

---

[18] محمد بن فهد البشر، 2011، أساليب التقويم، جامعة ملك سعود، كلية التربية، السعودية، ص 3.

[19] سهل ليلى، 2018، مجالات و أساليب التقويم التربوي، مجلة التنوير، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد السادس، ص88.

كل مظاهر أداء التلاميذ، مما يساعده على تطوير التدريس و تهيئة خبرات أكثر ملاءمة للتلاميذ.[20]

إذا يكمن القول أن الاختبار الشفوي يعبر عن علاقة مباشرة بين المعلم و المتعلم و يومية، و أهم شيء تكون تلقائية و رغم ذلك تكون ناجحة للمعلم من حيث جمع ملاحظاته عن سلوك تلاميذه يوميا، مما يجعله يعمل على تحسين مواطن النقص و الضعف و تدعيم نقاط القوية لدى تلاميذه ، من خلال التصحيح الفوري لأخطاء التلاميذ مما يحقق التغذية الرجعية الفورية.

الاختبارات الكتابية: و هي تكون أما اختبارات مقالية أو موضوعية :

الاختبارات المقالية: و هي الاختبارات ذات الإجابة الحرة ، و يطلق عليها أحيانا اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، و هي تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص و كيفية تنظيم الإجابة و تركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة كالابتكار و التنظيم و التكامل بين الأفكار و التعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة. [21]

نستنتج مما سبق أن الاختبارات المقالية تسعى إلى التعرف على مدى اكتساب المتعلم لمستويات عالية من التعلم على غرار الإبداع، التفكير ، الترتيب ، التحليل و غيرها من مستويات التعلم العالية التي تكون خاصة بالطالب و من إنتاجه.

الاختبارات الموضوعية: و قد أطلقت عليها هذه التسمية لدقتها و لعدم تأثر تصحيحيها بالعوامل الذاتية للمصحح، و هي تتميز بالموضوعية و الشمولية و ارتفاع معاملي الصدق و الثبات و سهولة في التطبيق و التصحيح ، إلا أن إعدادها صعب و تقتصر على قياس بعض الأهداف التعليمية كالتركيب ، كما أنها تفتح مجالا للغش و التخمين من قبل الممتحنين، و لذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية.[22]

رغم سهولة تطبيق و تصحيح هذا النوع من الاختبارات إلا أنه يقتصر على قياس بعض الأهداف التربوية ، مما يجعل من تقويم الطالب ناقص و هذا ما يتطلب إلى جانب هذا النوع من الاختبار الاعتماد على الاختبار المقالي من أجل تقويم شامل و ناجح و يشمل جميع الأهداف التربوية.

الاختبارات العملية: و هي اختبارات تستخدم عادة في المواد العلمية و التي يسعى المعلم من خلالها إلى معرفة مدى قدرة التلاميذ على أداء مهارة معينة أو مهارات خاصة متعلقة بدرس

---

[20] أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد، 1995، التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب الناشر، القاهرة، مصر، ص 151

[21] عفيفة جديدي، 2018، التعليمية، جامعة أكلي محند أولحاج ، البويرة، الجزائر، العدد 13، ص 194 .

[22] المرجع نفسه، ص 194 .

ما، و لا يقتصر التقويم هنا على قياس مستوى الأداء فقط، و لكنه يشمل قياس مهارات تناول الأدوات و استخدام الأجهزة و قدرة التلاميذ على إتباع التعليمات و تنفيذها.[23]

إذا الاختبارات العملية تسعى إلى قياس أداء المتعلم بهدف التعرف على مهارات خاصة و محددة و التي لا يمكن قياسها باستعمال الأنواع الأخرى من الاختبارات.

و مهما كان نوع الاختبار يجب أن يعرف التلاميذ منذ البداية المطلوب منهم بوضوح تام، و الإجراءات التي يجب القيام بها، و الوقت المتاح لهم، و نزع الفائدة التي يمكن أن تعود عليهم من نتائج الاختبار.

و بالإضافة إلى الاختبارات فمن أساليب التقويم:

الملاحظة: و هنا يقوم المعلم بجمع المعلومات و البيانات عن الطالب في موقف تعلمي طبيعي ، و تواصل المعلم اليومي مع طلابه يتح له إمكانية مراقبة سلوكهم و مهاراتهم و اتجاهاتهم و تقييم و قياس قدراتهم و معلوماتهم في جو طبيعي، بعيدا عن الخوف أو الارتباك أو التكلف، و تكون هذه الملاحظة ذات هدف محدد و لبست عشوائية، و تسجل أول بأول – في دفتر ملاحظات يكون المعلم قد حظره من قبل- حتى يكون القويم دقيقا و عادلا و صادقا.
[24]

فالملاحظة إذا تعتبر وسيلة فعالية في عملية التقويم المستمر للمتعلمين،لكونها تكون يومية و تتم بطريقة عفوية و طبيعية، مما يتح الفرصة للمعلم من رصد كل تصرفات المتعلمين و استجاباتهم الحقيقية و العفوية، و لكي تكون الملاحظة فعالة يجب أن تكون هادفة و أن يقوم المعلم بتسجيل كل ملاحظاته يوميا.

المقابلة: و هي طريقة لجمع المعلومات أو البيانات بشكل مباشر عن طريق الاتصال الشخصي، و هي إما مقابلة شخصية يتم فيها المحاورة بين شخصين أو مقابلة جماعية بين عدة أشخاص، و تتضمن هذه المقابلة طرح سؤال أو أكثر من المقابل (المعلم) و على المستجيب أو المستجيبين (المتعلم أو المتعلمين) الإجابة ،و من خلال الإجابات يمكن للمعلم أن يتحصل على بيانات و معلومات مستهدفة من المقابلة، و بالتالي استنتاج القيم التي تكمن وراء آراء و أحاديث الأفراد(المتعلمين) .[25]

و عليه نقول أن المقابلة حديث منفرد من المعلم إلى الطالب، يهدف إلى الكشف عن قدرات الطالب و مهاراته و مواهبه، و الكشف عن بعض الأخطاء و المشاكل، كما أن المقابلة تساعد المعلم على التحقق مما سجله من ملاحظاته للمتعلمين.

---

23 أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد، مرجع سابق، ص 152 .
24 سهل ليليى، مرجع سابق، ص 87.
25 محمد بن فهد البشر، مرجع سابق، ص32.

المشاريع: و تكون إما مشاريع فردية أو جماعية، و تعتبر من الأساليب المهمة خاصة في المواد العلمية (رياضيات، علوم طبيعية،...الخ)، و هي تنمي عادة القدرة على الاعتماد على النفس و العمل بروح الفريق و الجماعة و احترام العمل الجماعي و تحتاج المشاريع إلى وجود خطة معدة مسبقا لضمان نجاحها في فترة زمنية محددة، و وجود خطة مسبقة موزعة على الطلاب، مع تحديد دور و صلاحيات كل فرد من المجموعة، و ضرورة أن يكون المشروع مرتبط بشكل مباشر بالمنهاج الدراسي.[26]

هذه كانت أهم طرق و أساليب التقويم التربوي، التي يعتمد عليها في عملية تقويم المتعلم، و هذا الاختلاف يأتي من اختلاف الهدف من عملية التقويم في حد ذاتها، و اختلاف الموقف الذي تتم في عملية التقويم و ظروفها، و هذا الاختلاف لا ينقص من أهمية التقويم أو ينقص من نجاعتها ، بل العكس من هذا، فهو يعمل على تعزيز عملية التقويم و تحقيق أهدافها المرجوة منها.

الخاتمة:

من خلال ما سبق نستنتج أن عملية التقويم التربوي من الموضوعات التي لقيت اهتماما كبيرا و متزايدا من طرف المؤسسات التربوية على اختلافاها، و هذا الاهتمام جاء نتيجة للتغيرات الحاصلة في المداخل التربوية و طرائق التدريس المعاصرة و التطلعات المتزايدة للمجتمعات من المؤسسات التربوية فيما يخص أدوارها و أهدافها، و هذا ما دفع المؤسسات المسؤولة عن العملية التعليمية إلى العمل على تحسينها و تطويرها من خلال تقييمها و تقويمها، و هذا من شأنه الكشف عن موطن الضعف و النقص فيها و معالجتها، و مواطن القوة و التميز فيها و العمل على تطويرها أكثر، لذا يعتبر التقويم التربوي خيار لا مفر منه، بل ضرورة حتمية من أجل تحقيق أهداف المؤسسات التربوية على جميع الأصعدة، و إرضاء متطلبات و تطلعات المجتمعات المعاصرة - في ضوء التغيرات التكنولوجية الحاصلة و تداعيات العولمة هذه الأخير التي لا مفر منها- مما يسمح لها بالاستمرارية و الثبات لمواجه تداعيات التغيرات الحاصلة لاسيما التكنولوجية و الثقافية بصفة خاصة.

المصادر و المراجع:

1. أحمد جميل عايش، 2010، تطبيقات في الإشراف التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

2. أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد، 1995، التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب الناشر، القاهرة، مصر.

[26] سهل ليلى، مرجع سابق، ص88.

3. أحمد محمد الطيب، 1999، التقويم و القياس النفسي و التربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
4. ثاني حسين خاجي، 2013، إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسن جودة التعليم ، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة نابل،العدد14.

5. جودت عزت عبد الهادي، 2006، الإشراف التربوي مفهومه و أساليبه، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان ، الأردن.
6. حمدي شاكر محمود، 2004، التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر و التوزيع، السعودية.

7. سهل ليلى، 2018، مجالات و أساليب التقويم التربوي، مجلة التنوير، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد السادس.
8. عفيفة جديدي، 2018، التعليمية، جامعة أكلي محند أولحاج ، البويرة، الجزائر، العدد 13.
9. محمد- بن فهد البشر، 2011، أساليب التقويم، جامعة ملك سعود، كلية التربية، السعودية.

10.نعمان شحادة ، 2009، التعلم و التقويم الأكاديمي ، ط1، دار الصفاء، عمان ، الأردن.
11.وليد كمال عفيفي القفاص، 2011، التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
12.وليد هوانة و علي تقي، 1999، مدخل إلى إدارة التربية – الوظائف و المهارات- ط2، مكتبة الفرح للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
13.يحي علوان، 2004، التقويم و القياس التربوي و دوره في نجاح العملية التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد الحادي عشر.

واقع استخدام أساليب التقويم الجديدة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات مدينة المنصورة ولاية برج بوعريريج.

د.لطرش حليمة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي- الجزائر
ط.د رحماني عبد الرؤوف، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي الجزائر

1/ مقدمة الدراسة وإشكاليتها:

تزايد الاهتمام بالتربية والتعليم، خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل، حيث شكلت التحديات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقا لدعوات عديدة فرضت ضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته خصوصا في ضوء عجز النظام الحالي على مواجهة هذه التحديات التي أفرزتها تكنولوجيا المعلومات، وتحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي، لهذا تتسابق كثير من الأمم والأنظمة لإصلاح نظمها التربوية. (محمد، حوالة، 2005، ص 21).

من هذا المنطلق شرعت الجزائر في إحداث تغيير شامل لنظامها التربوي ومن أبرز الإصلاحات ما جاء سنة2002-2003، وفق المستجدات البيداغوجية والعلمية، رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة، وتوظيف التكنولوجيا، حيث شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق مناهج الجيل الأول في سنة 2003 وهي عبارة عن مناهج حديثة تمخض عنها نظام بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، التي جاءت لإثراء وتحسين النظام الديداكتيكي السابق، الذي كان يعتمد على بيداغوجية المضامين ثم الأهداف، وفي إطار عملية إصلاح المناهج تم إعادة النظر في مضامين البرامج التعليمية وطرائق التدريس، وفي الكتب المدرسية، وإقامة نظام تقويم جديد، يتماشى مع الاصلاحات المستحدثة والذي يعتبر ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وهو من الكفايات اللازمة والضرورية، التي يجب على الأستاذ امتلاكها، وليمارس العملية التقويمية بموضوعية وبوعي وبفعالية أكثر، يجب الانطلاق من أساس مبني على أهداف تتحدد فيها النتائج المرغوب الوصول إليها، هذه النتائج تتجسد في اكتساب مهارات علمية في التقويم (بناء الإختبارات ، تصميم المواقف التعليمية ، استخدام التقويم المرحلي، التكويني، الختامي ، التنويع في أساليب التقويم ، انتقاء الأساليب المناسبة للمحتويات ، مراعاة الفروق الفردية و خصائص الطلاب ، قياس كل جوانب الاكتساب المعرفية ، والوجدانية والمهارية .....)(طشوعة، 2008، ص14).ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية للتلميذ، وتشخيص جوانب الضعف والقصور من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها، ويبدأ التقويم بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع معين وينتهي باتخاذ قرار حصول هذا الموضوع، فنتائج عملية التقويم ضرورية حتى يتمكن الأستاذ من تقويم تحصيل التلاميذ، وتحديد مستوياتهم الفعلية،

ومساعدتهم على اكتشاف أنفسهم، وتحقيق الأهداف المنشودة من جهة أخرى.(الطناوي، 2013، ص 225).

وفي سياق التقويم الشامل للمنظومة التربوية، شهد النظام التربوي الجزائري ميلاد "القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008" الذي يعتبره التربويون الميثاق الثاني للتربية بعد "أمرية 1976 لأنه جاء فعلا لينظم المنظومة التربوية، ويحدد أبعادها وينظم أحكامها.كمانصبت وزارة التربية اللجنة الوطنية لإعادة كتابة المناهج في مارس 2009 لتحسين المناهج

ولسد كل الثغرات وتجاوز كل النقائص اعتمدت وزارة التربية الوطنية مناهج الجيل الثاني، بداية من الموسم الدراسي 2016/2017. والتي تهدف إلىمعالجة الثغرات، وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول. وامتثال المناهج المدرسية للقانون التوجيهي للتربية، والمرجعية العامة للمناهج، والدليل المنهجي لإعداد المناهج.وكذا تعزيز بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، كمنهج لإعداد البرامج، وتنظيم التعلمات.واعتماد المقاربة النسقية، لتحقيق الانسجام الأفقي والعمودي وإدراج القيم والمواقف، والكفاءات العرضية بشكل صريح، وتنظيم الهيكلة الموحدة لجميع المواد، مع استعمال نفس المصطلحات. ومراعاة الحداثة(لاصب، 2017، ص 81-82).واستحداث أساليب تقويم جديدة جاءتمع هذهالاصلاحات لتتماشى مع المقاربة بالكفاءات، حيث أصبح التقويم أكثر شمولا وتنوعا ويقيس كل جوانب شخصية التلميذ ومن أبرز الأساليب المستحدثة شبكات الملاحظة الاستبيانات، حقائب التقييم، بطاقة المتابعة المدرسية، المقابلة، الاختبارات...الخ كما حظي التقويم التربوي عامة بالاهتمام من قبل التربويين.فهناك العديد من الدراسات التي تؤكد أهمية التقويم واستحداث أساليب تتماشى والمتغيرات الحالية على الصعيد العلمي والتكنولوجي.

والتقويم في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ومناهج الجيل الثاني يعتبر كأداة للتعلم، الهدف منه هو تحسين المردود التربوي وتقليص عوامل الفشل الدراسي، وعليه فإنه لا يركز على أداء المتعلم فحسب بل يمتد إلى تقويم المحتويات، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية وسيرورة عملية التعلم في كل عناصرها للتحقق من مدى نجاعتها وتحقيقها للأهداف المرجوة. وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالتقويم وأساليبه وأكدت من خلال نتائجها أهميته ودوره الفعال في اكساب المتعلم الكفاءات الضرورية في حياته ومنها:

-دراسة يوسف خنيش (2006): ماجستيروالتي هدفت إلى التعريفبصعوبات التقويم في التعليم المتوسط وإستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. وتوصلت لوجود صعوبات عديدة في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط.

-ودراسة وسيلة بن معتوق(2012) " ماجستير" حولالتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ودوره في تحسين المسار الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي. والتي أكدت أن التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات له دور في تحسين المسار الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

-ودراسة أحمد جلاد (2007)ماجيستر مجالات التقويم وادواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربيةالإسلامية في تقويم الطلبة وتوصلت أن درجة استخدم معلمي ومعلمات التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة.

-دراسة هلال محمد علي سيف السفياني (2010)دكتوراه حول أثر تنوع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن منالتعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية والتي توصلت الى أن تنويع أساليب التقويميحسن تحصيل طلبة الصف الثامن منالتعليم الأساسي.

عموما مناهج الجيل الأول والثاني استهدفت تزويد وتمكين الأستاذ من ممارسات احترافية تهيئه لبناء جملةكفاءات لدى المتعلم وبالتالييجب عليه أن يختار استراتيجياتوأساليب تقويم مناسبة للوصول الى تشكيل ملمح المتعلم النشط، أي اكساب المتعلم جملةكفاءات معرفية ومنهجية وتواصلية لكي يتكيف مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية للوصول بالمتعلم إلى أنيكون مواطن صالح ومسؤول ومفكر مبدع ومنتج، أي تحقيق المعايير الأساسية التي نحكم بها على نجاح المتعلم وهي الإنتاجية والأداء الجيد والفعالية، لذلك قمنا بهذه الدراسة التي تهدف إلى إبراز واقع معاش نحاول من خلاله التعرف على درجة استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم الجديدة في مناهج الجيل الثاني، حيث تعد كفايات التقويم من بين أبرز الكفايات، التي يجب أن يمتلكها الأستاذ.

وترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية التقويم التربوي عامةالذي يعد جزءا أساسيا من كل منهج تربوي، فهو عنصر أساسي للحكم على نجاح التلميذ وبيان مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية، التي يرسمها المعلم وقد ازدادت أهميته وتنوعت أساليبه واستراتيجياته في الجزائر مع مستحدثات مناهج الجيل الثاني، لذا نصبو من خلال هذه المداخلة تقديم دراسة ميدانية قد تفيد القائمين بالشأن التربوي والأساتذة من خلال معرفة درجة استخدام هذه الأساليب الجديدة ومدى نجاعتها.

وعليه تحاول الدراسة الحاليةالإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:ما هو واقع استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم الجديدة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني؟.

2- مصطلحات الدراسة:

* مفهوم التقويم:

أ- المعنى اللغوي:

وردت عدة مشتقات للفعل قوم في القرآن الكريم: قال الله تعالى "إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم "سورة الإسراء الآية 09.وقال الله تعالى: "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" سورة التين الآية 04.

- كما جاء في الصحاح " للجوهري " بمعنى الاستقامة والاعتدال يقال استقام له الامر وقوله تعالى: فاستقيموا اليه " **.(سورة فصلت الآية6)**أي في التوجه وقومت السلعة واستقامت ثمنه واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم.

* والتقويم كما ورد معناه في منجد اللغة والإعلام: من قوم الشيء أي عدله وأزالإعوجاجه**(عثمان، 2011، ص 15).**

وأيضا يعرف التقويم لغويا بانه: بيان قيمة الشيء ويعني كذلك تصحيح ما اعوج فاذا قال الشخص انه قوم المناع فمعنى ذلك انه قومه وجعل له قيمة معلومة وفائدة **(قلادة،2005،ص255).**

ب- اصطلاحا:

التقويم في العملية التعليمية: تقدير الجهود التربوية التي تبذل لكي تتحقق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب والبعد عن هذه الأهداف، وحتى تكون بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق، ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط وتنفذ، وإصلاح ما بها من قصور، وتحسينها لزيادة فاعليتها **(مهاني، 2010، ص86).**

- ويرىNeaghy: أن التقويم هو الأسلوب الذي تستهل فيه البيانات التي جمعت بوساطة القياس أو الوسائل الأخرى كأساس لإصدار الأحكام عن الأشخاص أو الأماكن أو الأشياء المتميزة أو المقاسة أو المفحوصة.

- وعرفهGood: بأنه عملية التأكد أو الحكم على قيمة أو كمية شيء عن طريق تثمينه بعناية ويتفق Heagyمعه عندما يقول أنه العملية المستخدمة لتقدير قيمة الشيء**(الكبسي، 2007، ص39).**

-يعرف التقويم تربويا بأنه " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها " **(كماشومشنت، 2013، ص12).**

- والتقويم التربوي هو: العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره واستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها **(المياحي، 2011، ص47).**

- عموما في التربية يستخدم مصطلح التقويم التربوي في معنيين مختلفين:

ففي المعنى الأول يكون التقويم هو العامل الرسمي للحكم على فاعلية وجودة وقيمة البرنامج والمنهج والعمل التربوي وهذا التقويم يطلق عليه التقويم التربوي.

وفي المعنى الثانيلاستخدام التقويم يكون التركيز على إصدار أحكام عن أداء الطالب ويسمى التقويم في هذه الحالة بالتقويم أو تقييم أداء الطالب، ويعبر عنه بالدرجات والتقديرات التي يحصل عليها الطالب للدلالة على مستوى آدائه **(الصراف، 2002، ص 281).**

و من خلال التعاريف السابقة يمكننا القول بأن التقويم مهما كان نوعه وشكله، لا يقتصر على تقديم نقطة للمتعلم ، بقدر ما هو مسار تواصلي بين المعلم والمتعلم والأولياء يهدف إلى تعزيز وتدعيم التعلمات من جهة وإلى اكتشاف القصور والثغرات وصعوبات التعلم ومعالجتها خلال أوقات الدراسة أو خارجها من جهة أخرى التقويم التربوي هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية و هو عبارة عن عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة و

موضوعية على مدخلات و عمليات و مخرجات أي نظام تربوي، و من ثم تحديد جوانب القوة و القصور عن طريق اتباع مجموعة من الأسس التي تقوم عليها هذه العملية، و العمل على إصلاح مواطن الضعف و القصور التي تم الكشف عنها.

***أساليب التقويم التربوي:** يقصد بها في هذه الدراسة تلك الأساليب الجديدة والتي جاءت مع مناهج الجيل الثاني منها: شبكات الملاحظة، الاختبار، المقابلة، الاستبيان، بطاقة المتابعة المدرسية ...الخ والواردة في استبيان الدراسة.

***مناهج الجيل الثاني:** هي تسمية لتلك الإصلاحات التياعتمدتها وزارة التربية الوطنية منذ الموسم الدراسي 2017/2016 وهي تعد ترجمة للمقاربة بالكفاءات.

3-عناصر عملية التقويم:

-أ- **المعلم** يقوم أداء المتعلم.

- **المتعلم** يقوم زميله ما يسمى بالتقويم التبادلي ويساعد المتعلمين على تحسين مردودهم والتعاون فيما بينهم كما أنه يدفعهم أيضا إلى المنافسة بينهم.

- **المتعلم** يصحح لنفسه بنفسه أي التقويم الذاتي الذي يسمح له بإنجاز نقده الذاتي (Auto critique) أو عندما يصل المتعلم إلى مثل هذا المستوى فهذا يعني بأنه بلغ درجة من النضج الذي سيفتح له أبواب النجاح في مساره الدراسي".

ب- ماذا نقوم؟

إن الهدف الأساسي الذي تسعى المناهج الجديدة لتحقيقه، هو تكوين متعلمين يكتسبون الكفاءات، وبالتالي المهمة الأولى للتقويم هو قياس درجة اكتسابهم لهذه الكفاءات إذا ماذا نقوم؟ القوم درجة إنماء الكفاءات عند المتعلمين.

ج- لماذا نقوم؟

يقال إن كل عمل قابل للنقد وعليه فإن عملية التعلم بحاجة إلى نقد بناء يسمح للمعلم بتحقيق أهداف كثيرة منها: - دعم مسار التعلم وتشخيص الصعوبات. والتنبؤ بالنتائج وصعوبات التعلم. وعلاج النقائص والثغرات...الخ

د- كيف تقوم؟

هناك ثلاثة أنواع من التقويم التي تساير سيرورة التعلم والتي تتم في ثلاث مراحل أساسية هي التقويم التشخيصي، التكويني، الختامي**(لاصب، 2017، ص 231).**

4-التقويم في الجيل الثاني:

الممارسات القديمة للتقويم تركز على الحفظ والاسترجاع فقط، ويصبح الهدف هو النقطة فقط، ويدور التقويم حول النجاح، وهو المطلوب، لكن ليس بهذه الكيفية النمطية في حين أن التقويم في المقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى ذلك يجب أن يتمفصل أيضا حول المسعى الذي يعبر عن السلوك والكفاءة والبناء وإن التقويم في المقاربة بالكفاءات هو بناء وعلاج ومسعى،حيث تقترح هذه المناهج أبعاد ثلاثة له هي:

- تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها، أي تقويم درجة التحصيل للموارد المعرفية.

- تقويم درجة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.
- تقويم القيم والكفاءات والمواقف.

وفي هذا السياق يقول (Philip Perrenoud) إذا أردنا أن نقيم الكفاءات فانه لا ينبغي أن نطرح سؤالا معرفيا بل ينبغي أن تخلق عملا معقدا ثم نراقب التلاميذ وهم يحاولون إدراكه والنجاح في حله بتجنيد معارفهم لكن لا ينبغي أبدا أن نوحد الإجراءات ونقيم الجميع بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه **(عقون،تيكور، 2019، ص147- 149).**

وتحقيق ذلك يتم من خلال أساليب التقويم الحديثة منها:

التقويم المعتمد على الأداء:وتعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف الحياة الحقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية بعروض عملية يظهر من خلالها مدى اتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء الانتاجات التعليمية المراد انجازها، وتندرج تحت هذه الأداة فعاليات عديدة منها:

-التقديم: وهو عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم او مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة

العرض التوضيحي: وهو عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على اعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة

الاداء العملي: هو مجموعة من الاجراءات التي تتخذ لإظهار المعرفة والاتجاهات وذلك من خلال اداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليا كان يطلب اليه انتاج مجسم او خريطة او نموذج، او استخدام جهاز، او تصميم برنامج حاسوب او صيانة محرك سيارة ... الخ

الحديث:هو أن يتحدث المتعلم عن موضوع معين،غالبا ما يكون هذا الحديث سرد قصة، او اعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير وربط الافكار،كأنه يتحدث عن فيلم شاهده. الخ

العرض: وهو عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعلمي في مكان ما ووقت متفق عليه، لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين

المحاكاة (لعب الدور)وفيها ينفذ المتعلم او المتعلمون حوارا او نقاشا، بكل ما يرافقه من حركات وايماءات يتطلبها الدور، في موقف يشبه موقف حياتنا حقيقيا، لإظهار مهاراتهم المعرفية

المناقشة (المناظرة): وهي لقاء بين فريقين من المتعلمين، يتم فيه طرح قضية ما واجراء مناقشة حولها، حيث يبين كل فريق وجهة نظر مختلفة ويقوم بتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره **(عثمان،2005، ص63).**

الاختبارات: وتعتبر الاختبارات من اهم وسائل التقويم التربوي وتعتبر من اهم الأدوات التي يعتمد عليها التقويم بل وتحتل مكان الصدارة بينها في التربية والتعليم وهي تختلف باختلاف الاغراض ومنها: الاختبارات التحريرية الشفوية.

-الاختبارات الشفوية.
-الاختبارات الكتابية (التحريرية).
-الاختبارات العملية **(رافدة، 2007، ص 250).**

الملاحظة: وتنقسم الملاحظة الى أنواع:
-الملاحظة البسيطة
-الملاحظة المنظمة
-الملاحظة المحددة
-الملاحظة الغير محددة
-الملاحظة دون مشاركة
-الملاحظة بالمشاركة
-الملاحظة غير مقصودة
-الملاحظة المقصودة(صلاح،2011، ص 85)

الواجبات المنزلية: أنها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الاسرة في عملية التقويم وذلك لأنها تمنح الاسرة مساحة معتبرة في المشاركة في التقويم، كما ان الواجبات المدرسية وهو جعل المتعلمين يقومون بدور نشط في عملية التعليم والتعلم**(رافدة،2007، ص255).**

المقابلة: وهناك انواع عدة للمقابلة:

المقابلة الشخصية: وتهدف الى تحديث مشكلة ما ومعرفة اسبابها وعواملها.

المقابلة العلاجية: وتهدف الى تقديم حلول لشخص يواجه مشكلة المقابلة الفردية(أنور عقل،2000،ص 320).

المناقشة الصفية:يستخدم المعلم المناقشة الصفية لتقويم التعلم في المواقف التعليمية التي تتطلب ذلك مثل العمل التجريبي العروض او اسئلة التلاميذ للمعلم، او اسئلة التلاميذ لبعضهم البعض تحت اشراف المعلم (قاسم،2002، ص320).

الاستبيانات: ومن اهم انواع الاستبيانات واكثرها شيوعا من غيرها نذكر:الاستبيان المفتوح.
-الاستبيان المقيد.
-الاستبيان المقيد المفتوح.

المشاريع والانشطة: ويقدمها المتعلم او يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل او خارجه وهي اداة من ادوات التقويم المعتبرة(أنور، 2000، ص 329).

وهناك مجموعة من الطرق والادوات الحديثة تجمعت تحت مظلة التقييم البديل كظاهرة معاصرة، وهي حقائب التقييم، صحائف المتعلم، مقاييس التقدير، تقييم الاقران ... الخ

– **حقائب التقييم:** هي حقيبة للمتعلم تحتوي على مجموعة من المقتنيات التي تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي في مجال من مجالات المنهج (راشد،2004، ص185-186).

صحائف المتعلم:

هي أداة تعليمية، وهي وسيلة المتعلم لتوضيح افكاره وخبراته وايصالها بالمفاهيم الجديدة فمن خلال الكتابة، يستطيع المتعلم اكتشاف اشياء لم يكن يعلمها من قبل، والتعبير عن مكنوناته بحرية ومسؤولية

مقياس التقدير: تستعمل في تقدير المتغيرات الحسية التي تخضع للمشاهدة مثل صفة التعاون مع الآخرين،أو تقدير سمات مجردة لدى الطلاب مثل الاخلاص في العمل(راشد،2004، ص 188-189).

5-إجراءات الدراسة الميدانية:

المنهج المستخدم: تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذا الموضوع من أجل الوقوف على وصف وتحليل وتفسير ظاهرة تربوية هامة تتمثل في استخدام أساليب التقويم الحديثة والتي جاءت مع مناهج الجيل الثاني.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المنصورة المقاطعة التربوية منصورة04 بولايةبرج بوعريريج والمتكون من 58 وتمثلت عينة الدراسة في 31 أستاذ بنسبة تمثيل53,45 %.

أداة الدراسة: تم الاعتماد على الاستبيان والذي قمنا بتصميمه بما يتماشى وأهداف الدراسة، بالاعتماد على التراث النظري والدراسات السابقة، بلغ عدد بنوده (34) بند تحتوي على أغلب أساليب التقويم الحديثة. واعتمدنا مقياس ليكرت الثلاثيلتقدير درجةاستخدامأساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم الحديثة وفق الدرجات التالية: درجة (3) يستخدم بدرجة كبيرة، درجة (2)يستخدم بدرجة متوسطة درجة (1) يستخدم بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (1) يوضحالتقدير اللفظي لقيم الوسط المرجح.

الدرجات	المجالات
درجة ضعيفة	[1-1.66[
درجة متوسطة	[1.66-2.32]
درجة كبيرة	]2.32-3[

عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال التالي: ما هو واقع استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم الجديدة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني؟ من خلال النتائج التالية.

جدول رقم (02) يوضح قيم الأوساط المرجحة والأوزن المئوية لاستجابات الأساتذةحول واقع استخدام أساليب التقويم الجديدة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني.

	البنود	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	تستخدم الأساليب الجديدة في التقويم التي جاءت مع منهاج الجيل الثاني.	09	16	6	2.097	69.90 %
02	تستخدم التقويم التشخيصي قبل بداية الدرس.	23	5	3	2.645	88.17 %
03	تشمل عملية التقويم جميع مراحل الدرس.	13	13	5	2.258	75.27 %
04	تستخدم المقابلة كأداة في علمية التقويم.	10	16	5	2.161	72.03 %
05	تدريس بعض المهارات المبدئية اللازمة لدراسة المقرر.	10	18	3	2.226	74.20 %
06	تستخدم اختبارات الإستعدادات (القدرات) لقياس المدى المعرفي للتلاميذ.	10	18	3	2.226	74.20 %
07	تعد المقابلات الشخصية مع التلاميذ.	14	16	1	2.419	80.63 %
08	تستخدم الواجبات المنزلية في علمية التقويم.	18	12	1	2.548	84.93 %
09	توزع التلاميذ حسب مستوياتهم المختلفة.	16	10	5	2.355	78.50 %
10	تعرف التلاميذبنتائج تعلمهم.	9	17	5	2.129	70.97 %
11	تستخدم الأسئلة الشفوية.	10	15	6	2.129	70.97 %
12	ساهم التقويم الحالي في تطوير أدائك البيداغوجي.	7	16	8	1.968	65.60 %
13	تستخدم مقاييس لقياس مستوى إستعاب التلاميذ.	8	18	5	2.097	69.90 %
14	تستخدم الاستبيانات كأسلوب في	9	20	02	2.226	74.20

	عملية التقويم.					%
15	تستخدم المشاريع كأسلوب في عملية التقويم.	8	14	9	1.968	65.60 %
16	تعتمد على التقويم بالأداء في تقويم المتعلم.	12	11	8	2.129	70.97 %
17	تستخدم الإختبارات المتنوعة (يومية، أسبوعية، شهرية، شفهية، كتابية).	9	16	7	2.129	70.97 %
18	تستخدم شبكة الملاحظة كأسلوب في عملية التقويم.	10	11	10	2.000	66.67 %
19	أساليب التقويم الحالية لها نقاط إيجابية لم تكن موجودة في أساليب التقويم القديمة.	14	15	2	2.387	79.57 %
20	أساليب التقويم الحديثة تتناسب مع الكفاءات المستهدفة في المناهج المقررة.	13	13	5	2.258	75.27 %
21	تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية.	10	12	9	2.032	67.73 %
22	تقيم الأنشطة التعليمية التي درستها للتلاميذ.	10	11	10	2.000	66.67 %
23	استخدامك للتقويم بالكفاءات يترجم المكتسبات الى نشاطات ذاتية.	11	12	8	2.097	69.90 %
24	تستخدم المناقشة الصفية كأسلوب في عملية التقويم.	15	13	3	2.387	79.57 %
25	تستخدم التقويم الذاتي.	12	18	1	2.355	78.50 %
26	تستخدم حقائب التقييم في عملية التقويم.	14	15	2	2.387	79.57 %
27	تستخدم مقاييس التقدير كأسلوب في عملية التقويم.	18	12	1	2.548	84.93 %
28	تقوم فعالية المناهج التعليمية.	10	11	10	2.000	66.67 %

29	ساهمت أساليب التقويم الحديثة في تقليل الفشل الدراسي.	12	12	7	2.161	72.03 %
30	تضع معايير انتقال التلاميذ إلى صفوف أخرى.	10	13	8	2.065	68.83 %
31	تساعدك عملية التقويم في تسهيل عملية التدريس.	17	11	3	2.452	81.73 %
32	تعد تقويم نهائي للعام الدراسي.	19	12	0	2.613	87.10 %
33	تعدل مسار العملية التعليمية بهدف معالجة النقائص.	13	16	2	2.355	78.50 %
34	أساليب التقويم الحديثة تساهم في زيادة استثارة دوافع المتعلمين.	15	14	2	2.419	80.63 %
	الإستبيان ككل	418	472	165	2.242	74.73 %

من خلال الجدول نلاحظ أن الوسط المرجح للاستبيان ككل قد بلغ (2.242) ووزنه المئوي (74.73%)، وهي تقع ضمن الفئة] 1,66-2,33]، وتشير هذه النتيجة إلى أن واقع استخدام أساتذة لأساليب التقويم الحديثة يقع ضمن الدرجة المتوسطة، أما بخصوص البنود فإن ترتيب قيم الوسط المرجح وأوزانه المئوية حسب درجة الاستخدام هي كما يلي:

تعود المرتبة الأولى للبند رقم 2 بوسط مرجح بلغ (2,645) ووزنه المئوي(88,17) حول استخدام التقويم التشخيصي قبل بداية الدرس، وهو عبارة عن اجراء بيداغوجي أساسي يجب أن يقوم به الأستاذ قبل بداية العملية التعليمية التعلمية، للتعرف على المستوى المعرفي للمتعلمين وحتى يتمكن من تحديد مواطن القوة والضعف عندهم، ويكون من خلال اجراء فحص أو اختبار في بداية السنة أو الدرس الجديد، كي يدمج نشاطات العلاج في مسار التعلم أو التعديل، وهو تقويم مرتبط بالتقويم البنائي وكذا الختامي أو النهائي في حين تعود المرتبة الثانية للبند رقم 32 بوسط مرجح بلغ (2,613) ووزنه المئوي(87,10) حول استخدام التقويم النهائي أو الختامي وهو مهم لأنه يعطي للأستاذ حصيلة التعلم في نهاية الدرس أو العام الدراسي وهو في نفس الوقت تشخيص لأن بعده يتم البحث عن أسباب هذه النتائج المتحصل عليها ، وما يجب أن يفعل لتحسين المردود مستقبلا لذا فهو تتويج لنهاية المسار التعليمي والوصول الى الكفاءة الختامية.

وتعود المرتبة الثالثة للبند رقم 27 بوسط مرجح بلغ (2,548) ووزنه المئوي (84,93) حول استخدام مقاييس التقدير كأسلوب هام في عملية التقويم والتي تستعمل في تقدير المتغيرات

الحسية التي تخضع للمشاهدة مثل صفة التعاون مع الآخرين، أو تقدير سمات مجردة لدى الطلاب مثل الاخلاص في العمل.

وأيضا البند رقم 8 بنفس الوسط المرجح حول استخدام الواجبات المنزلية، التي تعتبر همزة وصل بين المدرسة والاسرة. هذه الأخيرة التي تعاظم دورها التربوي في وقتنا الحالي وأصبحت شريكا هاما في عملة التعلم. والمرتبة 4 تعود للبند رقم 31 بوسط مرجح (2,452) ووزنه المئوي (81,73) حول التأكيد على أن عملية التقويم تساعد الأستاذ في تسهيل عملية التدريس لأن التعرف على مستويات المتعلم يحدد للأستاذ كيف يسيّر درسه ويحقق تفريد التعلم من خلال البيداغوجيا الفارقية. في حين تعود المرتبة الخامسة للبند رقم35 بوسط مرجح بلغ (2,419) ووزنهالمئوي (80,63)، الذي أكدّ فيه أغلب الأساتذة أن أساليب التقويم الحديثة تساهم في استثارة دوافع المتعلم وذلك نظرا لتنوعها وانسجامها مع حاجات المتعلمين وكذا البند رقم 7 بنفس الوسط المرجح حول استخدام المقابلات بأنواعها المختلفة. وتعود المرتبة السادسة للبند رقم24 بوسط مرجح بلغ (2,387) ووزنه المئوي (79,57) حول استخدام المناقشة الصفية كأسلوب هام في التقويم الذي يعتمد على اشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية إشراكا إيجابيا، حتى يتمكن المعلم من ملاحظة القدرات والفروق الفردية بين المتعلمين.

وكذا البند رقم 26 بنفس الوسط المرجح حول استخدام حقائب التقييم وهي حقائب للمتعلم تحتوي على مجموعة من المقتنيات، التي تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي في مجال من مجالات المنهج يليه البند رقم 19 بنفس الوسط المرجح حول تأكيد أفراد العينة أن أساليب التقويم الحديثة، التي جاءت مع إصلاحات الجيل الثاني أفضل من القديمة. يليه البند رقم9 والبند رقم 29 والبند 33 بنفس الوسط المرجح (2,355) ووزنه المئوي (78,50) حول استخدامهم لتوزيع التلاميذ حسب مستوياتهم المختلفة والتعامل معهم حسب خصائصهم ومسارهم الخاص وهذا من أبرز ما تنادي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من تفريد التعلم. وكذا استخدامهم للتقويم الذاتي وهو من أبرز التطبيقات الحديثة في التقويم تجعل المتعلم يقوّم نفسه بنفسه، كما أكد الأساتذة على تعديل مسار العملية التعليمية بهدف معالجة النقائص وهذا ما يؤكد أن عملية التقويم تكون مستمرة ومتنوعة حسب الموقف التعليمي وقدرات ومكتسبات المتعلم وهذه البنود تقع ضمن الفئة]2.32-3] والتي تمثل درجة كبيرة.

يأتي في المرتبة الثامنة كل من البند 03 حول اشتمال عملية التقويم على جميع مراحل الدرس، وهذه نقطة هامة في التقويم والبند 20 حول تناسب أساليب التقويم الحديثة مع الكفاءات المستهدفة في المناهج المقررة بوسط مرجح بلغ (2,258) ووزنه المئوي (75,27). يليها في المرتبة التاسعة كل من البنود 05-06-14 بوسط مرجح (2,226) ووزنه المئوي (74,20) تدور هذه البنود حول تدريس مهارات مبدئية لازمة لدراسة المقرر والتدريس الحديث يعتمد كثيرا على اكتساب المتعلم بالإضافة الى المعرفة، المهارة

والممارسة، كما أكد البند رقم 6على استخدام الأساتذة لاختبارات الاستعدادات (القدرات) لقياس المدى المعرفي للتلاميذ، خاصة المعرفة الاجرائية القابلة للتجنيد والتحويل. واستخدام الاستبيانات كأسلوب حديث في التقويم للتعرف على مستوى المتعلمين والمناهج الدراسية. يليها في المرتبة العاشرة البند رقم 4 حول استخدام المقابلة في التقويم والبند 17 حول استخدام الاختبارات المتنوعة بين اليومية والأسبوعية والشفهية والكتابية ...الخ والبند رقم 16 حول استخدام التقويم بالأداء وتعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف الحياة الحقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية بعروض عملية يظهر من خلالها مدى اتقانه لما اكتسب من مهارات. والبند رقم 29 الذي أكد فيه الأساتذة أن استخدام التقويم الحديث أسهم في التقليل من الفشل الدراسي بوسط مرجح بلغ (2,16) ووزن مئوي قدر ب(72,03) تليها البنود بالترتيب 10-11-13-1-23-30-21-18-28-22-12-15 جاءت بأوساط مرجحة وأوزان مئوية تقع ضمن الفئة من] 1,66-2,33]، والتي تشير إلى الدرجة المتوسطة.

استنتاج عام: إن أساليب التقويم الجديدة من أهم الأساليب والاستراتيجيات التي يجب أن يمتلكها الأساتذة خاصة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني وهذا نظر لطبيعة متعلم القرن الواحد والعشرين وخصائصه النمائية.

والدراسة الحالية أجابت على السؤال التالي: ما هو واقع استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم الجديدة في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني؟ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدامهم لهذه الأساليب كان بدرجة متوسطة والمتوسط لا يعني الجودة والاستخدام التام، مما يؤكد لنا ضرورة السعي والاهتمام أكثر لتحقيق التمكن والجودة في استخدام هذه الأساليب، لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية. فمناهج الجيل الثاني جاءت لتدعيم مناهج الجيل الأول ومكملة لها ومعالجة لجوانب القصور فيها ومعززة لمبدأ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لمسايرة التطورات العلمية الحالية، حيث تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلم يتعلم كيف يتعلم بنفسه، أي متعلم مواكب للتطور والتغير المستمر للمعرفة والمعلومة والتكنولوجيا. ويتحقق ذلك بالاهتمام بكل مكونات العملية التعليمية وعلى رأسها التقويم لتقويم منتوجات المتعلم وأعماله واستخدام معيار أو مؤشر وذلك بكل موضوعية ودقة.

خاتمة وتوصيات:

التقويم ثقافة يجب إدراجها في ديناميكية التغيير النوعي وتطويره، لأجل تحسين وترقية المنظومة التربوية والتكوينيةوهو مكون أساسي في المناهج الحديثة ونشاط ضروري لخدمة العملية التعليمية وهو عملية معقدةيهدف إلى الحكم الموضوعي على العمل المقوم، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر على العمل والتقويم عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشلويساهم التقويم التربوي عامة في تحسين وتعديل وعصرنة المناهج الدراسية وطرق التدريس مما يسهم في تحقيق الأهداف وتشخيص الصعوبات والكشف عن ميول المتعلمين وقدارتهم، وهو عملية

مستمرة طوال العام وليست قاصرا على نهاية العام. والدراسة الحالية تبرز لنا الطريقة التي يستجيب بها أساتذة التعليم الابتدائي تجاه التقويموأساليبه في ظل مناهج الجيل الثاني، من خلال استخدامهم لهذه الأساليب الحديثة بدرجة متوسطة على العموم. وعليه أفرزت الدراسةالحالية مجموعة من المقترحات والتوصيات موجهة لأساتذة التعليم الابتدائي أهمها:

- إقامة دورات تكوينية للأساتذة حول أساليب التقويم الحديثة.

-ضرورة صقل العمليات المعرفية وما وراء المعرفة باستغلال المحاولة والخطأ التي يقوم بها المتعلم.

- تنويع الوضعيات التقويمية قصد تنمية مواقف واستراتيجيات مكيفة لحل المشكلات المطروحة.

- تطبيق أسلوب دفتر المتابعة الذي يجمع الأعمال المنجزة ويمكن اعتباره سندا يمتن العلاقة بين الأستاذ والمتعلم والأولياء

- إجراء تقويمقريب من الواقع وفي وضعيات حقيقية تتفق مع ما جاءت به إصلاحات الجيل الثاني.

-الاهتمام أكثر بدراسات أعمق حول التقويم باعتباره عنصرا هاما في العملية التعليمية وسند أساسي لنجاحها.

-تحقيق مفهوم الفوج التربوي في كل الأطوار لضمان تقويم حقيقي للتلميذ.

- الدعم والتنسيق بين المدرسة والأولياء حول نواتج التقويم في عملية مرنة شفافة تشجع الحوار بين الطرفين.

- الاهتمام أكثر بالتقدير النوعي الذي بلغته الكفاءة إلى جانب التقدير الكمي المعبر عنه بالنقطة.

قائمة المراجع:

-الصراف قاسم علي، (2002)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، (د ط)، دار الكتاب الحديث، الكويت.

-الطناوي، عفت مصطفى، (2013)، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته إستراتيجياته تقويمه، ط3،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-الكبيسي، عبد الواحد، (2007)، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، ط1، دار جرير، عمان.

-المياحي، جعفر عبد كاظم، (2011)، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار كنوز المعرفية للنشر والتوزيع، عمان.

-أنور عقل،(2000)،أساليب التقويم الحديثة،ط1، دار صفاء للنشر، عمان.

- راشد دماد الدوسري، (2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

- رافدة عمر الحريري،(2007)، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسة،ط1، دار النهضة للتوزيع والنشر والطبع،الأردن.
-طشوعة الويزة، (2009)، تحديد الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين – دراسة ميدانية بجامعة سطيف-، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف 2، الجزائر.
-عثمان، محمد، (2011)، أساليب التقويم التربوي، (دط)، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
-عقون مليكة، تيكور قلفاط أحمد، (2019)، سوسيولوجيا المدرسة والتكوين في الجزائر، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان.
-علي،عبد الحميد محمد، (2009)، الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
-فؤاد سليمان قلادة، (2005)،الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ط1، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
-قطيط،غسان يوسف، (2009)، حوسبة التقويم الصفي، ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
-كماش، يوسفلازم،ومشنت، رائد محمد، (2013)، القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي،ط 1، دار دجلة،عمان.
- لاصب لخضر (2017)، الجامع البيداغوجي، د ط، دار الأمل تيزي وز، الجزائر1.
- محمد عبد السميع مصطفى، وحوالة سهير، (2005)، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، ط 1، دار الفكر، عمان.
-مهاني، رندة نمر توفيق، (2010)، دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الفوت الدولية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

ترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية في البيئة العربية: المشكلات والتحديات

د.هناء بوحارة، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس- الجزائر

- مقدمــة/إشكاليــة:

تمثل بداية القياس النفسي وتطوره نموذجا لأهم ملامح التطور في مسار علم النفس الحديث ويلاحظ من خلال متابعة هذا التطور كيف انطلق قياس الظاهرة النفسية خارج جذران المعامل، وتحررت الظاهرة من أسر المناهج الفيسيولوجية، وتحددت معالمها وموضوعيتها من خلال القياس بدلا من الاستبطان، وقد وفر لها القياس أساليب جديدة في الملاحظة والفحص، وأدوات مساقة للتقييم، وطرقا دقيقة للتكميم، ومع هذه البدايات تشكل علم النفس بصورة مختلفة وتقدم بمعدلات سريعة. فالقياس النفسي والاختبارات تعتبر بمثابة المنهج العلمي لمعرفة السلوك وتقويم الشخصية والتحصيل المعرفي للفرد، والاختبارات النفسية هي مقاييس موضوعية مقننة لعينات من السلوك. فالقياس في علم النفس شأنه شأن القياس في المجالات الأخرى يهدف إلى تقديرات كمية دقيقة لمظاهر السلوك التي تدرسها في علم النفس. (ضهير، 2018، ص. 13).

وكما يذكر عبد الخالق (1996) في مقدمة كتابه حول قياس الشخصية " أن قبل أن يكون القياس وأدواته جانبا رئيسيا في العلم في هذا القرن، فإن أدوات القياس تعد جانبا أساسيا في الحضارة الإنسانية، فقد مكنت مثلا قياسات طول الإنسان من تحديد أبعاد الأرض التي يعيش عليها، وبدأ القياس تقريبا عن طريق قدم الإنسان نفسه".

فالمسلمة الأساسية في عملية القياس النفسيهي أن الفرد يختلف عن غيره من الأفراد في أبعاد معينة يمكن أن تعرفها وقياسها، والاختبارات النفسية مصممة بوجه خاص لوضع قيم رقمية لهذه الفروق وكذلك وصفها. وترجع جذور ذلك إلى المجتمعات البدائية، حيث لاحظ الإنسان الفروق في الانحرافات العضوية الظاهرة مثل النوبات المرضية المفاجئةالتي لوحظت وسجلت منذ وقت مبكر جدا، كما لوحظت الفروق في المهارات الحركية والسرعة والقوة. (عبد الخالق، 1996، ص.31).

إذ يمكن الاستفادة من هذه الاختبارات والمقاييس وتوظيفها في مختلف الدراسات العلمية واستغلالها في التشخيص والتحليل، الأمر الذي ساهم في تعدي استعمالها إلى مجتمعات أخرى غير المجتمع الأصلي (الثقافة الأصلية) الذي أنسأت فيه. وهذا ما يلزم الباحث بحتمية تكييف الاختبارات والمقاييس لتكون قابلة للاستعمال في البيئة الجديدة (ثقافة جديدة) أو بناء وتصميم اختبارات أخرى. (بوكراع، 2020- ص.178).فمن المعلوم أن إعداد المقاييس والاختبارات النفسية أمر يحتاج إلى متسع من الوقت تتظافر فيه الجهود العلمية من قبل المختصين، لذلك كان اللجوء إلى الاستفادة من خبرات الآخرين الذين صمموا الاختبارات والمقاييس، لكن ما يعيب

على هذه الاختبارات والمقاييس أنها أعدت لبيئات معينة، حيث لا يمكن استخدامها مباشرة في بيئات أخرى، لذلك عُدت عملية التقنين إحدى مشكلات القياس. (يوسف، 2017، ص.04).

وفي هذا السياق يشير بوسالم (2015، ص.21) في دراسة نظرية لـه حول "الاختبارات النفسية المطبقة في الدراسات الأكاديمية الجزائرية وضرورة التكييف من أجل الصلاحية"،إلى أن أغلب الاختبارات والمقاييس المتداولة اليوم في البلدان العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة تم إعدادها في الغرب وخاصة في أمريكا لذلك هي مقاييس غير متحررة ثقافيا إلى حد يصعب تطبيقها في الواقع العربي والجزائري. وقد أكدت بعض الدراسات عبر الثقافية أو ذات الطابع المقارن في علم النفس منها دراسة (Nitko,A .J) ودراسة أمينة محمد كاظم والتي بينت وجود عدة مشكلات تنشأ من جراء الاختلافات الثقافية فكل ثقافة تتميز بمعايير وقيم ومفاهيم تختلف عن الثقافات الأخرى.

إضافة إلى ذلك يشير عبد الخالق (1996) إلى أن المقاييس التي يتاح لها صيغ معربة أجريت عليها دراسات على عينات عربية، لتقنينها واستخراج المعالم القياسية (السيكومترية) لها. ولهذا المعيار في الاختيار أهميته في منطقتنا العربية، ذلك أن تقديم مثل هذه النماذج المعربة يمكن أن يسهم في التنبيه إلى إتاحة هذه المقاييس للباحثين أو الممارسين أو كليهما، ويتوقع أن يزيد ذلك من التواصل بين الباحثين العرب، ويزيد كذلك من إمكانية إجراء بحوث عربية عليها. فالجدير بالذكر أن مشكلة تقنين الاختبارات النفسية تحتل مكانة خاصة في تاريخ علم النفس، كما لازالت تحتل المكانة نفسها في علم النفس المعاصر وترتبط بهذه المشكلة بحاجة ماسة تتمثل في تزايد الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف المجالات العلمية والتطبيقية. فإذا كانت الأقطار النامية يظهر حاجتها للاستفادة من خبرة الآخرين في هذا الميدان وتطوير هذه الخبرة بما يلائم ظروف كل قطر على حدة، فإننا نجد أن غالبية الدول العربية لا تُعد اختباراتها النفسية بنفسها لأن ذلك يتطلب جهدا علميا فائقا، وتستعيض عن ذلك بتعديل الاختبارات التي ظهرت في الدول المتقدمة، ويتطلب هذا بالطبع القيام ببحوث علمية عن هذه الاختبارات تمثل فئة خاصة من البحث العلمي في ميدان القياس النفسي والعقلي والتربوي وهي بحوث التقنين، وذلك بهدف أن تصبح هذه الاختبارات أكثر ملائمة للظروف الجديدة.(الصالحي، الذهبي، د.ت، ص:288).

وقد تبرز أهم ضوابط استخدام هذه الاختبارات والمقاييس في التركيز على حسن اختيار من يستخدمون الاختبارات وبذلك كان لزاما على مستخدميها أن تكون لهم خلفية تخصصية في علم النفس لأن تفسير نتائج هذه الاختبارات يتطلب مستوى عال من المهارات المهنية النفسية، ومن المهم أن يستخدم الاختبار فقط في الغرض الذي صمم من أجله (فمثلا لا يستخدم اختبار الذكاء في قياس القدرة اللفظية فيفسر عن نتائج أو تنبؤات لا يمكن الاعتماد عليها).

وعليه وفي خضم كل ما سبق ومحاولة منا لإبراز أهمية الاختبارات والمقاييس النفسية وكذا دواعي الترجمة والتكييف والمشكلات التي تواجه الباحثين في القيام بهذه العملية، طرحنا الانشغال العلمي الآتي: ما هي المشكلات التي تصادف الباحثين جراء ترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية؟

أولا-الاختبارات والمقاييس النفسية

يهدف علم النفس بشكل عام إلى وصف وشرح السلوك، فهو يسعى عن طريق الملاحظة الدقيقة والقياس والتجربة والممارسة إلى تزويدنا بالمعرفة التي تساعد على فهم سلوك الفرد وأسباب هذا السلوك. وعلم النفس بوصفه تكنولوجيا يهدف إلى التوصل إلى طرق للتنبؤ عن السلوك وضبطه، فهو بذلك يسهم في تحقيق أهداف التعليم والصناعة والإدارة والصحة العقلية.(عباس، 1996، ص.05)، إضافة إلى أن القياس النفسي يستهدف التعرف على قدرات الأفراد الخاصة وذكائهم العام، ومواهبهم واستعداداتهم وميولهم المهنية والدراسية، وذلك بقصد تصنيفهم إلى مجموعات متجانسة أو من أجل توجيههم إلى أنواع العمل أو الدراسة التي تتناسب وقدراتهم، فهو يستخدم في مجال التوجيه التربوي بقصد توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة التي تتوافق وما لديهم من قدرات واستعدادات والتي يحتمل أن يحرزوا فيها أكبر درجة ممكنة من النجاح، إضافة إلى ذلك يفيد القياس العقلي في عمليات التوجيه المهني حيث تتاح للفرد فرصة تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنتاج ومن التكيف.(العيساوي، 2000، ص.297). ولعل من أبرز أدوات القياس البارزة والتي لها دور فاعل في الكشف عن خصائص ومميزات وسمات الفرد نجد الاختبارات والمقاييس النفسية.

1- ماهيـة الاختبـارات والمقاييس السيكـوتقنيـة:

أ- الاختبارات النفسية:

لقد أدى اهتمام العلماء بالاختبارات النفسية إلى ظهور عدد كبير جدا منها وأصبح من الصعب وصف هذه الاختبارات أو تصنيفها تصنيفا دقيقا، ولكن على كل حال هناك أسس مختلفة يمكن على أساسها تصنيف الاختبارات النفسية أو وصفها، ومن هذه الأسس ما يرجع إلى طريقة تطبيق الاختبار، ومنها ما يرجع إلى ما يقيسه الاختبار ومنها ما يرجع إلى طريقة أداء الاختبار، فما هو الاختبار النفسي؟ وما هي الاختبارات السيكولوجية؟

*تعريف الاختبار النفسي:

عُرّف الاختبار النفس بتعريفات عديدة يمكن أن نذكر أبرزها في الآتي:

يعرف أحمد محمد عبد الخالق الاختبار النفسي على أنه"أداة تساعد على جمع البيانات، وإجراء منظم لملاحظة سلوك الفرد ووصفه بمساعدة مقياس رقمي أو نظام للفئات، وهو أيضا مقنن

لعينة من السلوك في ظل ظروف مضبوطة. هو طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر. (عبد الخالق، 1996، ص.42).

أما لوفيلولوسون (1976) فيشير إلى أن الاختبار المقنن هو اختبار له تعليمات محددة لتطبيقه وتصحيحه ويتكون من عدد محدود من الوحدات أو البنود وطبق على عينات متماثلة من المجتمع الأصلي الذي قصد أن يكون الاختبار له. بغرض تحديد معايير له وتتيح طريقة تطبيق الاختبار ومحتواه تطبيق نفس الاختبار على أفراد في أماكن آخرين أخذوا نفس الاختبار. وعادة ما تكون الدرجات والانجازات النمطية لاختبار ما هي متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الممثلة في مستويات عمر مختلفة يمكن تحديد هذه المعايير لمجموعات غير مجموعات العمل مثل المجموعات المهنية أو مجموعات الخبرة. (الجلبي، 2005 ص. 22)

الاختبار هو أداة من الأدوات السيكولوجية المستخدمة في العلوم السلوكية، حيث أنه يستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة لتغرض لعوامل ومؤثرات تؤثر فيه مستقبلا.(ضاير وآخرون، 2002، ص.153).

الاختبارات هي نوع من أنواع الامتحانات المقننة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات ويمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمية أو الكيفية للأفراد أي يحدد درجة وجود القدرات أو المعلومات أو المهارات التي يقيسها لدى الأفراد الذين يمثلون العينة.

هي أيضا نوع من أنواع الملاحظة المضبوطة المنظمة لعينة من السلوك الذي يصعب ملاحظته مباشرة لفترات طويلة، والاختبارات متعددة ومتنوعة بدرجة كبيرة فمنها ما يقيس أساليب المفحوصين وإمكانياتهم ومنها ما هو شامل، ومنها ما هو محدد متخصص.حبث تطرح الاختبارات على المفحوص بعض المهمات أو المسائل، وتمكن الكيفية التي يجيب فيها المفحوص عن هذه المهمات أو المسائل من استخلاص بعض الحقائق حول الكيفية التي يتصرف فيها الإنسان في المواقف الواقعية عندما تواجهه متطلبات محددة فالاختبارات النفسية يمكن أن تطرح المهمات التالية على سبيل المثال:

* ترتيب أو تصنيف مجموعة من المفاهيم مفهوم عام شامل.

* إكمال بعض النواقص في رسومات أو أشكال معينة.

* إكمال مجموعة من الأرقام المعطاة وفق ترتيب منطقي.

* تصحيح كلمات خاطئة.

* ترتيب مجموعة من البطاقات وفق معايير محددة بشكل سريع قدر الإمكان.

* الإجابة عن الأسئلة تتعلق بالمواقف تجاه الشخص نفسه أو تجاه الآخرين.

* تقييم نشاطات أو مهن محددة.

* سرد قصة حول صور معينة.(الأسمري،د.ت، ص. 16).

كما نعني بها أيضا مجموعة المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو رسوم) تعد لتقيس سلوكا ما بطريقة كمية، فهي من وسائل القياس التي يستخدمها الباحث للكشف عن الفروق بين الأفراد والجماعات ومجالها واسع يشمل مختلف ميادين الحياة.(دويدري، 2000،ص.344).

كما تسمى الاختبارات كذلك بالروائز حيث يعرف (كورنباكGronback) الرائز بأنه" طرقة أو عملية منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر"، والرائز هو "اختبار محدد يتضمن مهمة يكون على الفرد إنجازها، وتكون مماثلة لكل المفحوصين كما تستعمل تقنية محددة لتقدير النجاح أو الفشل أو لإعطاء علامة للنجاح". وهناك تحديد آخر لـ (بيشوPichot) يعتبر أن الرائز هو" وضعية تجريبية مقننة تكون بمثابة مثير لسلوك، ويقيم هذا السلوك بمقارنة إحصائية بسلوك أفراد آخرين وضعوا في الوضعية نفسها، مما يسمح بتصنيف الفرد المفحوص كميا أو نوعيا".(عباس، 1996، ص.9-10).

أن الاختبارات النفسية هي أدوات أو وسائل هامة يستخدمها الأخصائي النفسي في عمليات تقدير إمكانيات الفرد(المنسي، 2000، ص:105).
تعرف الاختبارات النفسية كذلك على أنها عبارة عن أدوات أو إجراءات علمية روتينية يتم استخدامها في العمل النفسي العيادي أوالتربوي أوالمهني إلى جانب أدوات تشخيصية، حيث وفي التشخيص والتنبؤ والتوجيه والإرشاد النفسي، ويمكن الإفادة منها في دراسة مجال واسع من السلوك البشري والحصول على بيانات أو معلومات هامة عن شخصية الفرد، إذا أحسن استخدامها ووضعت لها ضوابط وأمكن معرفة معايير ثباتها وصدقها، ودلالاتها الإكلينيكية وحدودها التي تقيس القدرة أو السمة المطلوب قياسها." (المنسي، 2000، ص:11).

ومما سبق يمكننا القول أن الاختبار النفسي هو عبارة عن قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين وفق ضوابط وصيغ علمية دقيقة.

ـ مصطلحات ذات العلاقة بالاختبار النفسي:

أـ العينة السلوكية: الاختبار النفسي يتيح ملاحظة عينة صغيرة من سلوك الفرد، وفي هذا الصدد يشرع عالم النفس في الإجراءات ذاتها التي يقوم بها عالم الكيمياء الحيوية الذي يختبر دم المريض، أو نوعية الماء المستخدمالمستخدم في مدينة ما، وذلك بتحليل عينة أو أكثر منه. فإذا أراد عالم النفس أن يختبر كمية المفردات أو المحصول اللغوي لدى طفل معين، أو قدرة كاتب على إنجاز العمليات الحسابية، أو التآزر بين العين واليد لدى الطيار فإنه سيفحص أداء كل منهم عن طريق مجموعة ممثلة من الكلمات أو المسائل الحسابية أو الاختبارات الحركية. والسؤال هنا هو ما إذا كان الاختبار يغطي بطريقة مناسبة أنواع السلوك التي يهتم بها، ويعتمد ذلك يوضوح على عدد البنود في العينة السلوكية المحسوبة وطبيعتها أيضا، فاختيار الحساب الذي

يتكون مثلا من خمس مسائل فقط، أو الاختبار الذي يضم بنودا للضرب (أو الطرح) فقط سيعد اختبارا ضعيفا للمهارة الحسابية لدى الفرد. (عبد الخالق، 1996، ص.42)

ب- الظروف المضبوطة: إن ضبط الظروف متطلب علمي أساسي للتأكيد على أن النتائج التي نحصل عليها من الأفراد الذين تم اختبارهم ستكون قابلة للمقارنة، فإذا أجاب مختلف المفحوصين عن الاختبار النفسي في ظل ظروف مختلفة، فلن نكون قادرين على تحديد ما إذا كانت الفروق الملاحظة بينهم انعكاسا للفروق في السمات التي يفترض أنها موجودة لديهم أو لظروف الاختبار.

ج- التقنين: يشير التقنين إلى حقيقة أن إجراءات التطبيق والتصحيح والتفسير محددة بشكل كامل، ومستقلة عن الأحكام الذاتية للفاحص. وجوهر المدخل السيكومتري (القياس النفسي) هو أن التحديد المفصل للإجراءات يسمح لكل فرد أن يستخدم الاختبار بالدرجة ذاتها من الكفاءة، مع ما يعنيه ذلك من أن نتائج مختلف الأفراد، أو بالنسبة للفرد الواحد من زمن إلى آخر سوف تكون هي ذاتها. ويشير تقنين التفسيرات إلى حقيقة أن مثل هذه الاختبارات تستخدم بيانات للمعايير محددة على أساس واقعي عملي لتفسير الدرجات الفردية. (عبد الخالق، 1996، ص.43)

ب- المقاييس النفسية:

هي طرق تسعى إلى فهم ومعرفة شخصية الفرد، أو معرفة الإنسان لبعض الجوانب من شخصيته وسلوكه وقدراته العقلية، وذلك من خلال الدلالات الكمية المعبرة عنها، بالإضافة إلى التحليل الكيفي لنتائج الاختبار، وقد سميت الوسائل بـ"المقاييس النفسية" وذلك إشارة إلى قدرتها على تحديد الظواهر النفسية وعلى إعطاء صورة بيانية كمية عنها.

وقد استعملت هذه المقاييس بهدف تحديد مدى تحصيل الفرد في الدراسة أو بهدف نوعية الاستعداد عنده، بالنسبة لقدرات معينة، أو تحديد بعض الصفات في شخصيته.وبذلك أصبحت عملية القياس النفسي نوعا من الاختبار يخضع له الفرد وتكون نتيجته تقويما لقدراته العقلية أو تقويما لأوجه شخصيته المختلفة.(عباس، 1996، ص:08). هذا من جهة ومن جهة أخرى هناك رأي يحاول بيان التداخل بين الاختبارات والمقاييس النفسية، فحتى الآن لم تنظر فيما إذا كان هناك أي فرق بين **"مصطلح الاختبار"** و**"مصطلح المقياس"**، وعلى الرغم من أن هناك تداخلا في المعنى إلا أنهما مترادفين تماما، فمصطلح المقياس يستخدم في ميادين كثيرة من ميادين البحوث النفسية. حيث لا يكون مصطلح الاختبار مناسبا للاستخدام، فمن المعتاد أن نقول عن القياس النفسي أنه اختبار إذا كنا نستخدمه أساسا لتقدير بعض خصائص الفرد أكثر مما نجيب على سؤال عام. وعلى ذلك فليست المقاييس اختبارات، وكذلك فإن العكس أيضا فليست كل الاختبارات مقاييس، فهناك بعض اختبارات الشخصية مثلا لا يحصل المفحوص فيها على درجات، وقد يستخدم الأخصائي النفسي مثل هذا الاختبار لكي يساعده على إعداد وصف لفظي

للفرد، وهو هنا ليس في حاجة إلى أن يلجأ إلى القياس في أي مستوى من المستويات، فالقياس هو عملية استخدام الأرقام في تحديد الأشياء حسب قواعد معينة، والاختبار يمكن أن يعرف على أنه موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد، وعندما يعبر عن هذه العينة بالأرقام فمن الممكن أن نستخدم كلمة اختبار أو مقياس.

وعلى ذلك فإنه بالرغم من أن التداخل بين هذين المفهومين ليس كاملا إلا أنه لا يزال في إمكاننا أن نقول أن معظم الاختبارات هي وسائل قياس، وأن معظم المقاييس النفسية يمكن أن تستخدم كاختبارات.(أ.تايلر، 1998، ص. 47-48).

وفي عرضنا هذا سنحاول أن ندمج بين المفهومين (الاختبارات والمقاييس) لنقاط التداخل المشتركة بينهما.

2- الأهـداف العامة للاختبارات والمقاييس النفسيـة:

* يستهدف الاختبار والمقياس النفسي التعرف على قدرات الفرد الخاصة، وذكائه العام واستعداداته ومواهبه، وميوله واتجاهاته وذلك بقصد تصنيفه إلى مجموعات متجانسة، أو من أجل توجيهه إلى الأعمال التي تتناسب مع قدراته.

* يستخدم الاختبار النفسي في ميدان التوجيه التربوي بقصد توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة التي تتوافق وما لديهم من قدرات واستعدادات.

* كما يفيد الاختبار النفسي في عمليات التوجيه المهني حيث تتاح للفرد فرصة تحقيق أكبر قدر من الإنتاج والتكيف.

* يمكن استخدام هذه الاختبارات والمقاييس بالإضافة إلى قياس قدرات الفرد وتوجيهه في عملية التنبؤ والتشخيص فمن عملية التشخيص يتقرر التوقع باتجاه سلوك الفرد أو مدى اتجاهه، كما تتوضح الوسائل الملائمة لتوجيه هذا السلوك وكيفية معالجته.

- وهكذا تساعد الاختبارات والمقاييس النفسية والسيكولوجية على تكوين فكرة شاملة عن شخصية الفرد، وتقييم حالته وتحديد المشكلات التي يعاني منها.(عباس، 1996، ص.17).

- من جهة أخرى هناك اختبارات يتم تقييمها أو تفسيرها بطريقة نوعية من حيث المحتوى، أي أنه يتم تفسيرها حسب الكيفية التي قام بها المفحوص بحل المسألة أو ما الذي تصوره المفحوص في إجابته عن سؤال محدد، وهناك اختبارات نفسية تقدم إجابات كمية مثل كم من المهمات تم حلها بصورة صحيحة، وهنا يمكن أن يتم الاختبار على المفحوص بشكل منفرد او ضمن جماعة حول مجالات جزئية من الشخصية بناءا على مساءل مجردة كالسمات والمهارات أو القدرات وأنماط السلوك، ومن هذه الناحية لا يتم استخدام الاختبارات النفسية إلى بعد خضوعها لعدد كبير من الاختبارات العلمية للتأكد من صلاحيتها.(الأسمري، د.ت، ص.17).

3-صفات الاختبارات والمقاييس الجيدة:

لعل أن الشرط الأساسي من أجل التوصل إلى استنتاج علمي على أساس من مجموعة من الاختبارات يتمثل في التفسير المسؤول غير المتحيز لنتائج الاختبار أو المقياس، والذي يتم وفق معايير علمية يمكن تلخيصها في ما يلي:

* الموضوعية: وهي أولى صفات الاختبار والمقياس الجيد، ويعتبر الاختبار موضوعيا إذا كان يعطي الدرجات نفسها بغض النظر عن الشخص الذي يصممه ودون تدخل أحكامه الذاتية، كما يكون الاختبار موضوعيا إذا كانت الأسئلة محددة وكذلك الإجابات، بحيث يكون السؤال الواحد جواب واحد.(دويدري، 2000، ص.345). ما معناه عدم تعلق تطبيق الاختبار واستخدامه وتفسير نتائجه بالشخص الذي يستخدمه بمعنى أخر عند قيام مجموعة من المختصين بتطبيق الاختبار على مفحوص واحد يجب أن يتوصلوا للنتيجة نفسها. وهذا يشترط كذلك أن يتم إخضاع جميع المفحوصين للشروط نفسها من حيث التعليمات المعطاة والزمن المخصص والمكان.(الأسمري، د.ت، ص.18).

* الصدق: أي قياس الاختبار لما وضع أصلا لقياسه، ويمكن تعيين الصدق عن طريق: الصدق التجريبي، الصدق التنبؤي، صدق المضمون أو المحتوى.

* الثبات: ويقصد به ثبات نتائج الاختبار أو المقياس إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف ويتم تعيينه عن طريق: ثبات إعادة الاختبار، ثبات الصور المتكافئة، ثبات نصفي الاختبار.

* القدرة على التمييز: بمعنى أن يكون الاختبار أو المقياس قادرا على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد، ويتطلب ذلك تنوع الأسئلة والوحدات بين السهولة والصعوبة وتدرجها بحيث يظهر الذين يكونون أعلى أو أقل من العاديين.(أحمد، 2000،ص:187-188).

- أي أن لكي نحكم على جودة الاختبار أوالمقياس هناك معايير ينبغي التأكد منها نلخصها في الآتي:

* التأكد من ثبات الاختبار/ المقياس وإمكانية الاعتماد عليه

* التأكد من صدق الاختبار/ المقياس في قياس ما هم مطلوب.

* التأكد من وجود بيانات معيارية تساعد على تفسير نتائج الاختبار أو المقياس.

* التأكد من عدم التحيز الاختبارات والمقاييس لفئات من الأفراد دون آخرين.(الأسمري، د.ت، ص.03).

4-تصنيف الاختبارات والمقاييس النفسية:

هناك العديد من الاختبارات والمقاييس التي يمكن استخدامها للمفاضلة بين الأفراد وتقييم آرائهم وقدراتهم واستعداداتهم للقيام بمهام الوظيفة المعلنة، فهي تتنوع فيما بينها في دراسة الفرد، فمن حيث الموضوع فهي اختبارات للذكاء العام، والقدرات والتحصيل والميول والاتجاهات والسمات..، ومن حيث الإجراء فهي إما فردية أو جماعية وعادة تكون هذه الاختبارات والمقاييس إما لفظية تعتمد على اللغة، وإما تعتمد على ترتيب المواد والأشياء ، أما الاختبارات والمقاييس التي يشيع استخدامها في الممارسة العيادية وفي الفحص النفسي فإنه يمكن تصنيفها على أساس الوظائف التي يفترض أن تقيسها هذه الاختبارات وهي تشمل مجموعتين رئيسيتين من الوظائف: الوظائف الذهنية وخصائص الشخصية.(عباس، 1996، ص.12).

كما توجد تصنيفات أخرى للاختبارات والمقاييس حسب مناسبتها لكل مجال نذكر منها:

* اختبارات ومقاييس الأداء: هي تلك الاختبارات التي تقيس معلومات الشخص ومهاراته التي اكتسبها سابقا في أداء معين وهي نوعان: منها ما يستخدم لقياس المعلومات اللازمة لأداء الوظيفة وتكون هذه الاختبارات والمقاييس كتابية أو شفوية، ومنا ما يقيس مهارات الشخص الوظيفية عن طريق وضعه في موقع العمل الفعلي وملاحظة سلوكه.

* اختبارات ومقاييس الذكاء: ويقصد بها تلك الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية بما فيها القدرة على التعبير والقدرة الحسابية وسرعة البديهة والذاكرة. وتعتبر اختبارات الذكاء من أهم الاختبارات الواجبة للمفاضلة بين المتقدمين، حيث تعتمد درجة الذكاء المطلوبة على طبيعة عمل الوظيفة الشاغرة ومستواها الوظيفي، والوظائف في المستويات الإدارية العليا تتطلب درجة أعلى من الذكاء عنها من الوظائف في مستويات إدارية أقل، كما وتحتاج بعض الوظائف درجة عالية من الذكاء كوظائف الحساسية والهندسة وأعمال التصميم والإدارة، وعلى أي حال تعتبر اختبارات الذكاء وحدها غير كافية للحكم على صلاحية الفرد، إذ يتوقف نجاح الفرد على عدة عوامل منها الذكاء، فاختبارات الذكاء لا تقيس درجة الولاء للمنشأة أو الشجاعة أو القدرة على قيادة الآخرين، وما إذا كان الفرد اجتماعيا بطبعه يميل إلى التعاون والطموح والصدق.

* اختبارات ومقاييس الاستعدادات والقدرات: هي الاختبارات والمقاييس التي تقيس قدرة الأفراد على التعليم والاستفادة من المواقف التي يتعرضون لها والتي تعكس مدى استعداد الفرد للقيام بمهام الوظيفة بما في ذلك القدرات اللغوية والتذكر والابتكار، وكما تشمل هذه الاختبارات والمقاييس اختبارات القدرات البدنية والحركية والتي تستخدم لقياس استعدادات الفرد البدنية، والتي تستخدم للمفاضلة بين المتقدمين لوظائف المهن اليدوية.

* اختبارات ومقاييس الميول للعمل: تحاول اختبارات ومقاييس الميول الكشف عن ميول الفرد واهتماماته التي لها علاقة بأداء مهام الوظائف المعلنة، والتي يمكن من خلالها تحديد دوافعه للعمل، فالأفراد الذين يحبون أداء عمل معين يكون لهم دوافع وميول قوية للقيام به، وبالتالي هم

أكثر الأفراد احتمالا للنجاح الوظيفي، وتستخدم **اختبارات مقياس لكوادر ومستوع مسترونج كامبل للميول.**

* اختبارات ومقاييس الشخصية: تعتبر كلمة الشخصية غامضة ويرجع هذا الغموض إلى التعريفات المتباينة للشخصية، فقد عرفها أحد علماء النفس على أنها: اندماج كافة سمات الشخص في منظومة فريدة تحدد محاولات الشخص للتكيف في البيئة المحيطة به والتي تتغير باستمرار، إلا أن علماء النفس قد اتفقوا على وجد خمسة أبعاد أساسية للشخصية هي الانبساطية والاستقرار النفسي والتقبل والإحساس الداخلي والانفتاح على التجارب، ولم يتفقوا على الأهمية النسبية لكل من هذه الأبعاد ولذلك تتعدد اختبارات ومقاييس الشخصية وتأخذ أشكالا مختلفة فمنها اختبارات السمات واختبارات الاهتمامات واختبارات القيم الخاصة بالشخص، واختبارات السلوك في العمل. وتستخدم هذه الاختبارات في الحكم على القيم الشخصية للمتقدم، كأخلاقه وطباعه وقدراته على القيادة ودرجة حساسيته وشجاعته وتحكمه في أعصابه، وقد وجهت عدة انتقادات لاختبارات الشخصية كأداة للمفاضلة بين المترشحين حيث تعتبر خصائص الشخصية غير ملموسة لا يمكن قياسها بدقة. كما تعتبر اختبارات الشخصية انتهاكا لخصوصيات الفرد، وبالغم من الانتقادات إلا أن كثيرا من المنظمات تستخدمها لتحديد مدى ملائمة اتجاهات الفرد وشخصيته لثقافة المنظمة وأهدافها، وأشهر اختبارات الشخصية هو **اختبار منسوتا للجوانب المتعددة للشخصية** والذي تم تطويره في جامعة منسوتا الأمريكية في الأربعينات.

* اختبارات ومقاييس الاتجاهات: ويقصد بها تلك الاختبارات التي تهدف إلى قياس الاتجاه الفعلي لدى الشخص وموقفه من بعض القضايا العامة، ومن الأشخاص المحيطين به، ومن نظم العمل وذلك بهدف معرفة الدرجة التي يمكن أن يتكيف بها المترشح مع ظروف العمل التي ستحيط به في الوظيفة الشاغرة.(العيلة، 2008، ص.40-41).

* اختبارات ومقاييس تحريرية: ويتضمن الاختبارات أو المقياس أسئلة يجيب عليها المتقدم تحريريا، لقياس قدرته على تنسيق أفكاره والتعبير عنها، وقد الأسئلة مفتوحة حيث يترك للمتقدم أن يجيب بأسلوبه الخاص، أو تكون محددة ومتعددة الإجابات حيث يختار من بينها، وقد تجمع بين النوعين. -- - وهناك اختبارات نمطية مقننة و لكل من المجالات السابقة، صممت وطبقت على أعداد كبيرة وحللت إحصائيا بحيث تتيح مدى متوسطا وأنماط متوسطة للتقييم مثل اختبارات "بنيت" و"ستانفورد" و"منسوتا" واختبارات أخرى تصممها مراكز متخصصة، إلا أن هذا لا يمنع قيام منظمة أو بعض المنظمات بتصميم اختبارات تفصل خصيصا لمعاييرها الخاصة في الاختبار.

علما وأن فاعلية الاختبار أو المقياس تقاس بالمدى الذي يتيحه التنبؤ بنجاح الفرد في عمل معين، ولا تنحصر فائدة الاختبارات في مجرد الاختيار للتعيين في بداية درجات السلم الوظيفي، بل أيضا في التنبؤ بالنجاح المتوقع عند الاختيار من بين المترشحين للبرامج

التدريبي، وكذا في تقييم الأفراد المحتمل ترقيتهم أو نقلهم والتنبؤ باحتمالات نجاح المترشحين لشغلها.(مصطفى، 2008، ص.212-213).

6- تطبيقات الاختبارات والمقاييس السيكو- تقنيـة:

تطبق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية في كثير من المجالات، بقصد تحليل قدرات الفرد ومواهبه واستعداداته وميوله، والتعرف على الكثير من الجوانب المختلفة لشخصية الفرد. فالسيكولوجي الممارس عليه أن يتفهم ما للاختبارات وما عليها ومواضع وحدود استخدامها في إطار الطريقة العيادية والتربوية وفي ضوء فهمه للأسس العامة الذي يتعين عليه إعداد وتطبيق الاختبار والمقياس النفسي. حيث تتوفر للسيكولوجي مجموعة متنوعة ومتعددة من الاختبارات والمقاييس للاختبار من بينها حسب متطلبات الموقف، ويتحتم أن يكون الاختبار المعين مناسبا لجنس المفحوص وسنه ومستواه الذهني والثقافي والتعليمي والاجتماعي...بحيث لا تختلف هذه الخصائص عن خصائص المجموعة التي قنن عليها الاختبار. ولعل من مجالات القياس النفسي ما يلي:

* المجال العيادي: تستخدم الاختبارات والمقاييس النفسية في المجالات الإكلينيكية أي في المستشفيات والعيادات النفسية لمعرفة نوع الاضطرابات والأمراض النفسية التي يعاني منها المريض، فعلى أساس من تطبيق الاختبارات يمكن تشخيص الاضطراب ومن ثم يمكن رسم خطط العلاج وبرامجه، ولا يقتصر القياس النفسي في مجال العلاج على التشخيص ولكمه يتضمن أيضا معرفة قدرات المريض وذكائه العام وذلك لمعرفة مدى أثر هذه العوامل في اضطرابه ومدى توظيفها في إعادة تكيفه في الحياة. كما تستخدم في التشخيص النفسي وفي تفسير سلوك المريض الطرق الإحصائية المستمدة من الاختبارات الموضوعية مثل (اختبار الشخصية المتعدد الأوجه) وذلك إلى جانب الاختبارات الإسقاطية مثل (اختبار بقع الحبر) و(تفهم الموضوع) التي تعتمد على خبرة السيكولوجي. فإلى جانب فائدة الاختبارات والمقاييس في المجالات العيادية تطبق هذه الاختبارات أيضا لقياس الضعف العقلي أو لتصنيف الأفراد إلى مجموعات متجانسة، فالتصنيف من الأهداف الهامة التي يحققها تطبيق الاختبارات، ويستخدم هذا التصنيف في حالة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث كم يملكون من ذكاء وقدرات.(عباس، 1996، ص.19-21).

*المجال المهني: إن الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة تطبق في التوجيه المهني، والاختيار المهني والتدريب والتأهيل المهني.

*التوجيه المهني: والذي يعني توجيه الفرد إلى نوع من المهن التي يحتما أن يحرز فيها أكبر قد من النجاح والتقدم. معنى ذلك أننا في التوجيه المهني نختار للفرد من بين عدد كبير من المهن مهنة واحدة بحيث تكون هذه المهنة أكثر مواءمة مع قدراته واستعداداته وميوله وذكائه. علما

وأن هذا التوجيه يقوم على أساس من دراسة شخصية الفرد باستخدام كثير من الوسائل كالاختبارات والمقابلات الشخصية، بحيث محصل على صورة حقيقية وشاملة لشخصية الفرد.
*الاختيار المهني: في الاختيار المهني تكون أمام عدد كبير من الأفراد المتقدمين لشغل وظيفة معينة ونختار لها من بين الأفراد الشخص الذي يناسبها.
*التدريب المهني: هو نوع من التعليم أو اكتساب المهارات والخبرات والمعارف ويستخدم فيه القياس لتحديد الأشخاص لنوع معين من التدريب أي التنبؤ بنجاحهم واستفادتهم مما يقدم لهم من تدريب.
*التأهيل المهني: ويقصد به تدريب الأفراد أو ذو العاهات والعجزة على الأعمال التي تتناسب ما لديهم من قدرات ومواهب واستعدادات، ومعنى هذا أنه عبارة عن نوع من التدريب أو التعليم ولكنه يعيد أيضا تكيف الفرد النفسي إلى جانب إعادة تكيفه المهني.

* المجال التربوي: في المجال التربوي تطبق الاختبارات والمقاييس لخدمة التوجيه التربوي حيث تقاس قدرات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم الدراسية المختلفة، وعلى هذا الأساس يمكن للإدارة التعليمية أن توزع التلاميذ على أنواع التعليم التي تتناسب وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وذكائهم العام. وبذلك يمكن وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة، فوضع التلميذ في الدراسة التي يميل إليها والتي تمكنه قدراته من النجاح فيها وإحراز التقدم، ويؤدي إلى حسن تكيفه وشعوره بالارتياح والهدف من ذلك أن يجنبه الشعور بالفشل و الإحباط.(عباس، 1996، ص.19-21).

ثانيا- الاختبارات والمقاييس النفسية: بين ضرورة البحث والتشخيص ومأزق مشكلات ترجمتها وتكييفها

أولا وقبل التطرق لأبرز المعوقات والمشكلات التي تواجه الباحث في عملية ترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية سنحاول عرض بعض المفاهيم لإزالة الغموض عليها وتوضيحها:

- **التكييف:**يتضمن تكييف الاختبار كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير تركيبة الاختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى، اختبار المترجمين، تقرير التكييف المناسب الذي يجب القيام به لإعداد الاختبار للاستعمال في لغة ثانية، إلى تكييف الاختبار والتأكد من تطابقه مع الشكل المكيف. فترجمة الاختبار خطة واحدة من عملية تكييف الاختبار وحتى تلك الحالة مصطلح التكييف مناسب أكثر من مصطلح الترجمة لوصف العملية الحقيقية التي تجري، ذلك أن المترجمين يحاولون الحصول على مفاهيم، مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة والثقافة الأخر، بذلك تأخذ المهمة أبعادا أكثر من ترجمة محتويات الاختبار حرفيا. (هاملتون وآخرون، 2006، ص.23).

ـ **الترجمة:** تعرف الترجمة العلمية للاختبارات النفسية حسب "Hanblelon,1999" على أنها عملية الوصول إلى مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى انطلاقا، انطلاقا من لغة وثقافة معينة أو هي ترجمة الكلمات وتعابير مكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين مع أخذ بعين الاعتبار اللهجات الموجودة داخل اللغة الواحدة. وبذلك عند الترجمة العلمية يجب ضمان التكافؤ بين النسخة باللغة الأصلية والنسخة بلغة الترجمة، ويكون ذلك باحترام خمس مستويات.

* تكافؤ المحتوى: محتوى كل بند (عبارة) في الأداة يكون ذو صلة لدراسة الظاهرة في كل ثقافة تمت الدراسة فيها (مهما اختلفت الثقافة).

* التكافؤ الدلالي: معنى كل بند (عبارة) هو نفسه بعد الترجمة.

* التكافؤ الفني (التقني): تبقى طريقة التقييم كما هي (على سبيل المثال استبيان ذاتي مكتوب).

* تكافؤ المعايير: يبقى تفسير وقياس المتغير كما هو.

* التكافؤ المفاهيمي: تقيس الأداة نفس البناء النظري في كل ثقافة. (بوكراع، 2020، ص.185).

فالترجمة باحترام هذه المستويات الخمسة ليست بالأمر السهل خاصة وأن هناك اختلافات كبيرة بين الثقافات في المعاني والدلالات حسب الاصطلاحات المقصودة، فالترجمة اللغوية لن تفي بالغرض، ولذلك تتطلب الترجمة العلمية مترجمين في مجال الاختصاص ولديهم تحكم جيد باللغتين (اللغة الأصلية ولغة الترجمة) ليصلوا إلى مبدأ التكافؤ خاصة الدلالة والمفهوم. (بوكراع، 2020، ص.185).

حيث يشير هاملتون وآخرون (2006، ص.22) إلى أنه يفضل استخدام مصطلح "تكييف الاختبارات" على المصطلح "ترجمة الاختبار" الذي هو أكثر شيوعا واستعمالا، لأن المصطلح الأول أوسع وأكثر انعكاسا على ما يجب القيام به في الواقع عند إعداد اختبار تم إعداده للاستخدام في لغة وثقافة واحدة للتطبيق في لغة وثقافة أخرى.

ـ **التقنين:** هو" العملية التي يتم من خلالها التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس وذلك من خلال التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس وذلك من خلال تخفيض أخطاء القياس إلى حدها الأدنى عن طريق اختبار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها اختبار، ومن ثم توحيد فقراته وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بشكل يوفر للاختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الاختبار الجيد، ومن ثم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات الخام". (بوكراع، 2020، ص. 180).

حيثيمثل تكييف وتقنين المقاييس النفسية في البيئة الجزائريةضرورة ملحة، خاصة إذا علمنا أن معظم المقاييس التي نقلت إلى اللغة العربية تم تقنينها على بيئات عربية أخرى مقل مصر، سوريا والكويت. فترجمة الاختبارات وتقنينها غير كافي لجعل الاختبارات الغربية صالحة في البيئة الجزائرية، فالترجمة هي أول مرحلة في عملية التكييف، في أن التقنين هو آخر مرحلة من العملية. فعملية التكييف تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، ولغة التعليمات، وألفة الاختبار، وتكافؤ البنود وبنية الاختبار، وإدارة الاختبار، وتكافؤ المنهج، وصدق الاختبار المكيف، وخصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الاختبار، هذه العناصر وجب على الباحثين التأكد منها لتثبيت صلاحية الاختبار في البيئة الجزائرية. (تودرت، 2016).

فإذا كانت أسباب تكييف الاختبارات من لغة وثقافة إلى أخرى واضحة فعلى سبيل المثال تسهل دراسة مقارنة الانجازات المدرسية عبر مجموعات مختلفة الثقافة، توفير المال والوقت المتعلق بتهيئة اختبارات جديدة، والعدل في التقييم. فإن الطرق والخطوط العريضة لإعداد تكييف الاختبارات ومعادلة النتائج ليست معروفة جيدا، حتى إن بعض الباحثين في الدراسات عبر الثقافات علق أن نسبة كبيرة من الأبحاث في ذلك الحق يحتوي كثيرا من الأخطاء إلى حد جعله غير صالح بسبب عملية التكييف السيئة.(هاملتون وآخرون، 2006، ص.22).

حيث تذكر تودرت (2016، ص.58) في دراسة لها حول اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI2) (تكافؤ النسختين العربية والأمريكية) حيث كانت دراسة عبر ثقافية في البيئة الجزائرية، أن MMPI-2 يعتبر من أكثر طرق القياس الموضوعية للشخصية وأقلها تحيزا. إلا أن الإشكال المطروح حسبها هو غياب نسخة مكيفة ومقننة على البيئة الجزائرية وغياب دراسات عبر ثقافية تؤكد تكافؤ الترجمات العربية المختلفة للاختبار مع الاختبار الأصلي. ما يجعل استعماله كما هو يضر بمصداقية المعطيات المجمعة، ويضر بالتالي بنوعية الاستدلالات والتأويلات التي تنبني عليها.

فأولى هذه المشكلات التي تواجه تكييف وترجمة الاختبارات والمقاييس هي اللغة ومدى قدرتها على التعبير عن مختلف المعاني، فنقل عبارة من لغة إلى لغة أخرى كثيرا ما يطرح مشكل المقابل في اللغة المقصودة والذي ينقل بأمانة المعنى المقصود في اللغة الأصل. بالإضافة إلى تصميم الاختبارات الأدائية المناسبة للثقافات المختلفة، فلكل ثقافة منطقها وعناصر متداولة فيها ومألوفة. ومشكلة نسب التعليم من ثقافة إلى أخرى عامل مؤثر في تشكل المعايير النفسية الاجتماعية في ثقافة معينة. (بوسالم، 2015، ص.21). فعلى الرغم من كثرة تلك الاختبارات وتعدد استخداماتها في قياس جوانب الشخصية المختلفة والسلوك البشري والمشكلات النفسية التي يقابلها الناس في البيئة الجزائرية، إلا أنها خلفت العديد من الإشكاليات التي أسهمت بشكل كبير في الحد من فعالية ونجاح عمليات القياس والتقويم وعدم تحقيق الهدف المنشود منها. والناتجة عن عمليات الترجمة والتقنين الخاضعة لها ولعل من بين هذه الإشكاليات كما يذكرها عباس(2017، ص.139) في الآتي:

1- غالبية الاختبارات مترجمة بطريقة تسمح للمفحوصين بتزييف الاستجابة، خاصة تلك التي تقيس جوانب خاصة في الشخصية، أوتكشف 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 الاختبارات المعربة لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، ولا تخاطب الفرد الجزائري، وبالتالي لا يهتم بها أو يجيب عنها بشيء من الموضوعية والدقة، بل أنه ربما يستكملهاإرضاءا للباحث وفي معظم الأحوال تتسم إجابته باللامبالاة ويترتب على ذلك توصل البحث لنتائج مظللة لا تعكس واقع السمة المقاسة.

3- عدم وضوح التصور النظري أو المقاربة النظرية التي تكمن خلف بعض الاختبارات، خاصة تلك التي يستخدمها باحثون غير واعين بدرجة كافية بأهمية المنطلقات والبناءات النظرية في بناء وتعيير الاختبارات النفسية، وهذا ما يؤثر في الصدق الداخلي للاختبار أو بالأحرى صدق البناء النظري.

4- بعض الاختبارات المعدة للتطبيق على فئة معينة في البيئة الأصلية لكن يقوم الباحثون بتطبيقها على عينات أخرى متباينة ثقافيا واجتماعية وعمريا في بيئة أخرى.

5- أن الإشكاليات التي واجهت الاختبارات في الوطن العربي هي تحيزها، فأغلب الاختبارات المقننة يدعي البعض أنها متحيزة ثقافيا- فعملية التحيز بأنواعه الثلاث (البنية، المنهج والبند) هو أكبر مهدد لصلاحية الاختبارات المنقولة ثقافيا، فالاختبارات المترجمة والمستعملة في الجزائر لا تكاد تخلو من التحيز.

ففي حالة ترجمة اختبار من لغة إلى لغة أخرى أو اقتباسه ونقله إلى بيئة غير التي أعد لها أصلا، فإنه يتعين على الباحث في هذه الحالات أن يعيد من جديد إجراءات عملية التقنين على عينات من البيئة الجديدة، حتى يصل إلى درجة من الصلاحية لاستعماله بكل اطمئنان. (يوسف، 2017، ص.4)

وفي مقابل ذلك تقدم **اللجنة الدولية لترجمة الاختبارات وتكييفها** دليلا استجابة للتطورات في التكنولوجيا وممارسة الاختبار، تتضمن التوصيات الثمانية عشر في ست فئات تسهيلا لاستخدامها. حيث تعرف هذه التوصيات كدليل، إرشادات، معايير إجرائية وتقييم لتكييف الاختبارات أو التطوير المتزامن للاختبارات النفسية والتعليمية بغية استخدامها مع عينات مختلفة. حيث شمل القسم الأول على الشروط الأولية، والقسم الثاني على توصيات لتطوير

الاختبارات، وفيما يلي عرض لها، حتى تكون بمثابة الطريق الذي يسلكه أي باحث في مجال ترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس النفسية. وفيما يلي عرض مختصر لها:

1- توصيات خاصة بالشروط الأولية:

- الحصول إلزاما على إذن من صاحب حقوق الملكية الفكرية الخاصة بالاختبار قبل البدء في تكييفه.
- التقرب من العينة المستهدفة لتقييم درجة اللياقة/ التوافق بين التعريف ومحتوى الهيكل المقاسة بواسطة الاختبار الأصلي وأن سكون كل بند كافيا للاستخدام (أو الاستخدامات المقصودة) لنتائج الاختبار.
- الحد بشكل كبير من تأثير الاختلافات الثقافية واللغوية الضارة، غير المرغوب فيها، غير الضرورية في استخدام قصدي للاختبار في العينات المستهدفة.
- التأكد من أن إجراءات الترجمة والتكييف تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية والنفسية والثقافية للعينات المستهدفة من خلال اختيار الخبراء ذوي الخبرة اللازمة.
- استخدام تصميمات وإجراءات ترجمة مناسبة لزيادة ملائمة الاختبار مع المجموعات المستهدفة.
- تقديم أدلة بأن تعليمات الاختبار ومحتوى البنود لها نفس المعنى لجميع المجموعات المستهدفة.
- إثبات أن أشكال البنود مقاييس الإجابة التصنيف وفئات التصنيف واتفاقيات الاختبار وطرق إدارته وأي إجراء آخر مناسبة لجميع الفئات المستهدفة.
- جمع البيانات الخاصة بالدراسات التجريبية للاختبار المكيف من أجل إجراء تحليل البنود وتقييم وثوق وصلاحية القيمة التي تسمح بالمراجعات اللازمة. (اللجنة الدولية للاختبارات، 2016)

2- توصيات التحقق من الصحة:

- اختيار عينة تكون خصائصها ذات صلة بالاستخدام المقصود وحجمها وأهميتها كافية للتحليل التجريبي.

- تقديم بيانات إحصائية مقبولة، موثوقة تخص معادلات البناء المناهج والبنود عبر المجتمعات المستهدفة.

- تقديم أدلة لدعم المعايير والموثوقية والصلاحية الخاصة بالنسخة المعدلة للاختبار في المجموعات المستهدفة.

- استخدام إجراء التكافؤ وإجراءات تصميم وتحليل البيانات المناسبة لمطابقة النتائج المتحصل عليها في الإصدارات اللغوية المختلفة للاختبار.(اللجنة الدولية للاختبارات، 2016)

3- توصيات متعلقة بإدارة الاختبار:

- تحضير الأدوات وتعليمات إدارة الاختبار بغرض التقليل من أي مشكلة لها علاقة بالثقافة واللغة تتسبب فيها إجراءات إدارة الاختبار وأنماط الاستجابة التي قد تؤثر على صلاحية التفسيرات المستمدة من النتائج.

- حدد شروط الاختبار التي يجب أن تكون متطابقة لدى أفراد المجتمع محل الاهتمام.

4- توصيات لتسجيل الدرجات وتفسيرها:

-تفسير كل اختلاف في الدرجات (العلامات، القيم) بين المجموعات مع الأخذ بعين الاعتبار كل المعلومات المتاحة ذات الصلة ذات الصلة بالموضوع.

- لا يتم مقارنة الدرجات بين المجموعات إلا عندما يكون مستوى الثبات (عدم التغير) قد تم تحديده على المقياس الذي يتم تسجيل الدرجات عليه.(اللجنة الدولية للاختبارات، 2016)

5- توصيات خاصة التوثيق:

-تقديم الوثائق التقنية لأي تغييرات، بما في ذلك الأدلة التي الوصول إليها للدفاع عن التكافؤ، عندما يتم تكييف اختبار للاستخدام في مجتمع آخر.

- تقديم وثائق لمستخدمي الاختبار من شأنها أن تعزز التطبيق الجيد المكيف مع أفراد المجتمع الجديد.(اللجنة الدولية للاختبارات، 2016)

حيث أظهرت دراسات عديدة حسب ما ورد عن اللجنة الدولية للاختبارات (2016) مثل Rios وSireci(2014) أن غالبية مشاريع تكييف الاختبارات في الأبيات المنشورة لم تتبع توصيات اللجنة الدولية للاختبارات المتاحة منذ حوالي 20 حتى الآن. لذلك توصي اللجنة الدولية الاختبارات والمقاييس النفسية بتشجيع القراء على بذل كل ما في وسعهم لتحسيس زملائهم حول التوصيات المقدمة كمصدر أساسي لأفضل الممارسات التي ساهم فيها العديد من المختصين من جميع أنحاء العالم.

-خاتمة:

إجمالا يمكن القول أن الاختبارات والمقاييس النفسية تشكل أهمية بالغة في مجالات التشخيص، الانتقاء والتوجيه، الإرشاد النفسي، وبذلك فهي تقدم فرصة للأخصائيين النفسيين والباحثين الأكاديميين لبلوغ حد معين من الموضوعية والمصداقية في هذه المجالات وغيرها لم يتم

ذكرها. إذ أن إسهام الاختبارات والمقاييس النفسية شمل تطوير ونمو القياس بحد ذاته، سواءا ما كان منه على مستوى التنظير أو ما كان منه على مستوى الفنيات والممارسة القياسية. فأهميتها تكمن خاصة إذا كانت هذه الاختبارات والمقاييس معاييرها تتوافق والبيئة العربية. غير أن في كثير من الأحيان يلجأ الباحثون إلى ترجمة وتكييف اختبارات ومقاييس نفسية غير متوافرة في بيئتنا المحلية، الشيء الذي يخلق الكثير من المشكلات والمعوقات، ومن ثم التأثير على السمة والظاهرة المقاسة، منهجها، ونتائجها. ولذلك كان لزاما إيجاد بعض الحلول البديلة للتخفيف من وقوع الباحثين في مثل هذه الإشكاليات المؤرقة في مجال القياس والتقويم النفسي. وعليه يوصي البحث الحالي بالآتي:

-بناء وتصميم اختبارات ومقاييس تتوافق والثقافة العربية والمحلية.

- العمل على تثمين مشاريع بحث علمية تتكفل بترجمة وتكييف الاختبارات والمقاييس الغربية بحيث تراعي خصوصيات كل ثقافة.

- محاولةالالتزام بالتوصيات المقدمة في دليل ترجمة وتكييف الاختبارات المقدم من طرف اللجنة الدولية للاختبارات عند مباشرة القيام بعملية التكييف من طرف الباحثين والمختصين.

قائمة المراجع:

- أحمد، سهير كامل (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

-- أ. تايلر، ليونا (1998). الاختبارات والمقاييس،(المترجم: يعد عبد الرحمان ومحمد عثمان نجاتي). دمشق:دار الشروق.

الأسمري، فايز بن عبد الله(د.ت).حقيبة الاختبارات والمقاييس النفسية. المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الأحساء.

- بوسالم، عبد العزيز (جوان 2015). الاختبارات النفسية المطبقة في الدراسات الأكاديمية الجزائرية وضرورة التكييف من أجل الصلاحية. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (14).ص ص:20-26.

- بوكراع، إيمان (جوان 2020). بناء وتكييف المقاييس النفسية والتربوية: المفاهيم الأساسية والخطوات المنهجية. مجلة العلوم الإنسانية. 31(2). ص ص:177-190.

- تودرت، نسيمة علي (خريف 2016). اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI-2)(تكافؤ النسختين العربية والأمريكية –دراسة عبر ثاقفية في البيئة الجزائرية-. المجلة العربية نفسانيات. (51-50). ص ص:58-66.

-الجلبي، يوسف شاكر (2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. (ط.1). سوريا:مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.

- اللجنة الدولية للاختبارات (2016). دليل ترجمة وتكييف الاختبارات. (ط.2).

-دويدري، رجاء وحيد (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية. (ط.1). دمشق: درا الفكر المعاصر.

- الصالحي، عادل عبد الرحمان، الذهبي، هناء مزعل (د.ت). ترجمة وتقنين مقياس المكونات لبطارية فلانجانFlangan لتصنيف الاستعدادات. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (22). ص ص:279-323.

- عبد الخالق، أحمد محمد (1996). قياس الشخصية، (ط.1). مطبوعات جامعة الكويت.

- عباس، فيصل (1996).الاختبارات النفسية: تقنياتها وإجراءاتها. (ط.1). لبنان: درا الفكر العربي.

-- عباس، عبد الرحمان (مارس 2017). الانحياز الثقافي للاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي في البيئة الجزائرية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. (01).ص ص:134-150.

- العيساوي، عبد الرحمان (2000). علم النفس العام. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- العيلة، معين شعبان حسين (2008). واقع عملية التوظيف المعمول بها في وزارة التربية والعليم العالي الفلسطيني بمحافظات قطاع غزة. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال. الجامعة الإسلامية. فلسطين.

-ضاير، فاطمة عوض وآخرون (2000). أسس ومبادئ البحث العلمي. (ط.1). دمشق: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

- ضهير، أحمد محمد جاد الله (2018). تقنين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (مؤشرا الفهم اللفظي والذاكرو العاملة على المكفوفين في البيئة الفلسطينية. رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية. الجامعة الإسلامية (عزة، فلسطين).

- المنسي، محمود عبد الحليم (2000). مناهج البحث العلمي: في المجالات التربوية والنفسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- هاملتون، رونالد، ميريندا، بيترف، سبيلبيرغر، تشارلز (2006). تكييف الاختبارات النفسية للتقويم عبر الثقافات. (ط.1).(المترجم:هالةبرمدا). مكتبة العبيكان.

- يوسف، زينب (2017/2016). تقنين اختبار ذكاء الأطفال لـ إجلال يسري(من 6 إلى 9 سنوات). رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة ورقلة (الجزائر).

-LONGATTE,JEAN , MULLER, JACQUES (2004). ECONOMIE D'ENTREPRISE .PARIS : DUNOD.

خطوات بناء أداة قياس في علم النفس وعلوم التربية

د. عمر سباغ

مخبر القياس والدراسات النفسية جامعة البليدة 2

دسعداوي مريم

مخبر الدراسات الارغونومية و تحليل العمل_ جامعة باجي مختار _عنابة _

مدخل مفاهيمي :

1- مدخل مفاهيمي :

1-1 مفهوم الاختبار والمقياس:

عرفت **آنأستازي** 1982 كل من الاختبار والمقياس بنفس المفهوم ولهو " مقياس موضوعي مقنن لعينة معينة من السلوك"(معمرية، 2007، صفحة 90)

في حين يرى الباحثان الفروق في تسمية أدوات القياس يعود إلى السمات المقاسة وهذا كما مبين في الجدول رقم 1

جدول 1يوضح الفروق في تسمية أدوات القياس

اسم الأداة	السمات المقاسة
المقياس	قياس سمات الشخصية بالطرق الموضوعية قياس الاتجاهات والميول والقيم. قياس السمات الانفعالية والنفسية
الاختبار	قياس القدرات قياس الذكاء قياس التحصيل الدراسي قياس سمات الشخصية بالطرق الاسقاطية.
الاستبيان	هو عبارة عن أداة لجمع المعلومات وليس أداة قياس وهو مجموعة من الأسئلة اما مفتوحة أو مغلقة أو نصف موجهة، ولا يتحقق من أدلة صلاحياته.
الاستمارة	هي الجزء الذي يحمل البيانات الشخصية لا غير

المصدر: الباحثان

1-2 مشكلات قياس الأبنية النفسية:

الأبنية النفسية مجردة وتقييم فقط بصورة غير مباشرة، فإن تصميم أدوات لقياسها يتضمن مشكلات عديدة وهي المشكلات القياسية الخمس وهي.

- لا توجد طريقة واحدة لقياس أي بناء موافق عليها عالميا.
-تعتمد القياسات النفسية على عينات محددة من السلوك.
-القياس الناتج معرض للخطأ دائما.
-عدم وجود وحدات محددة بالضبط على المقياس يؤدي إلى مشكلة أخرى.
-لا يجب تحديد الأبنية النفسية بصيغة إجرائية فقط.

2- خطوات بناء أدوات القياس:

يرى الباحثان من خلال الاطلاع على مجموعة من المراجع العلمية وأهمها (بوسالم، 2012)، (معمرية، 2007)، (كروكر و الجينا، 2009)، (عبد الرحمن، 2008)، (الخطيب و الخطيب، 2011)(شاكر.، 2014) بأن خطوات بناء أداة قياس كما الآتي:

تحديد الخاصية المراد قياسها

يلجأ الباحث إلى بناء أداة قياس جديدة في حالة استحالة الوصول إلى أي أداة تتوفر فيها شروط الصلاحية لموضوع دراسته، وتتم هذه المرحلة من خلال رغبة الباحث في دراسة معينة، أو نتيجة الاطلاع على توصيات الدراسات والبحوث السابقة، أو كمشروع بحثي سواء على مستوى الفردي، او على مستوى مخابر البحث العلمي وفرق البحث، أو نتيجة لمتطلبات القيام بدراسات أكاديمية.

تحديد الهدف من الاختبار النفسي.

يكون تحديد الهدف من أداة القياس من خلال طبيعتها.

فعلى سبيل المثال إذا كانت الأداة مقياس اتجاهات فالهدف التعرف على طبيعة الاتجاهات نحو شيء ما، وإذا كانت الأداة سمة انفعالية فالهدف يكون التعرف على مستوى او درجة أو مقدار السمة لدى أفراد عينة الدراسة أو المجتمع المستهدف، وإذا كانت الأداة اختبار قدرات فالهداف التعرف على قدرات الأفراد...الخ.

تحديد مؤشرات الخاصية وتحليلها إلى وقائع سلوكية.

وهذه المرحلة تتم من خلال تحديد الجيد لمفهوم الإجرائي للخاصية المراد قياسها.

توضيح مصادر تحديد المؤشرات وتحليلها إلى وقائع سلوكية.

في هذه المرحلة يلجأ الباحث إلى باحثين أخرين، ولعل أهم المصادر الذي يعتمد عليها الباحث في بناء أداة قياس للخاصية معينة هي:

-اختيار إطار نظري أو نموذج تفسيري لتفسير الخاصية.

-الدراسات والأبحاث السابقة.

-أدوات مشابهة أو تقيس نفس الخاصية.

وفي حالة عدم الوصول إلى كل ما سبق يطر الباحث للقيام **بدراسة استكشافية** للوصول إلى أهم مؤشرات الخاصية.

تقسيم الخاصية إلى أبعاد وبنود.

بعد تحديد المؤشرات وتحليلها إلى وقائع سلوكية يثم تقسيم الأداة إلى مجموعة من الأبعاد (العوامل، المحاور) وكل بعد من هذه الأبعاد يندرج تحته مجموعة من البنود (العبارات، الفقرات)

تحديد مادة الأداة وشكلها وبنودها.

بعد تحليل الباحث الخاصية إلى وقائع سلوكية بالاعتماد على مصادر تحديد المؤشرات وتحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية، يقوم الباحث بتحديد البنود وتحليلها كيفيا وكميا وذلك يكون من خلال التحقق من **أدلة صلاحيتها** أو ما يعرف سابقا بالخصائص السيكومترية.

التحقق من أدلة صلاحية الأداة:

يتم في هذه المرحلة التحقق من بنود الأداة وأبعادها كيفيا وكميا وذلك بالاعتماد على:

-الباحث نفسه.

-باحثون آخرون.

-عينة تجريبية.

ولعل أهم أدلة الصلاحية نجد أولا **الصدق**

وهنا ينوه الباحثان في الخلط الكبير لدى الدارسين للعلوم السلوكية بين أنواع الصدق وطرق التحقق منه.

ولعل أول مراحل صدق الأداة هو صدق المحتوى ولعل أهمها **صدق المحتوى من خلال آراء المحكمين (الخبراء)** ولتحقيق أقصى استفادة من هذا النوع يجب انتقاء الخبراء أو المحكمين الدراسين للخاصية المدروسة والمهتمين بها وليس أي شخص يستطيع تحكيم الأداة مهما كانت رتبته العلمية.

والهدف من هذا الإجراء هو:

-التعرف على مدى مناسبة الابعاد المقترحة للمقياس.

-إضافة أو حذف أو تعديل الأبعاد الثي من شائنها إثراء الأداة.

-مدى مناسبة البنود المقترحة للأبعاد.

-إضافة أو حذف أو تعديل البنود التي من شائنها إثراء المقياس.

-التعرف على مدى قياس البنود للخاصية المراد قياسها.

-التعرف على مدى انتماء البنود للبعد.

-المراجعة اللغوية.

ويتم وثيقة تحكيم الأداة على هذا النحو:

جامعة .....

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

مقياس للتحكيم

الأستاذ(ة): .....الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....الجامعة: .....

يقوم الطالب الباحث بإجراء دراسة عنوان الدراسة"**.....**". كمشروع بحث لنيل شهادة ..... في علم النفس للباحث .....

استاذي/ استاذتي(ة) الفاضل أضع بين يديك مقياس ات.....، يحتوي على مجموعة من البنود، لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس والتعليق عليه والحكم على مدى صلاحية أبعاده وبنوده في قياس هذه السمة، لما يمثله رأيكم من أهمية بالغة بالنسبة لي ولهذه الدراسة وذلك من خلال:

مدى مناسبة الأبعاد المقترحة للمقياس.

اضافة أو حذف أو تعديل الأبعاد التي من شأنها اثراء المقياس.

مدى مناسبة البنود المقترحة للأبعاد.

اضافة أو حذف أو تعديل البنود التي من شأنها اثراء المقياس.

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى الكشف .....

أبعادالمقياس:

البعد1: .....

العد2 : .....

البعد3: .....

العينة: عينة المستهدفة من هذه المقياس .....

تصحيح المقياس:

جدول 2يوضح طريقة تصحيح المقياس

البدائـــل/الأوزان	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الإيجابية	5	4	3	2	1
السلبيـة	1	2	3	4	5

أبعاد المقياس:

جدول 3يوضح أبعاد المقياس

الرقم	البعد	مدى مناسبة البعد للسمة	
		مناسب(يقيس)	غير مناسب(لا يقيس)
01	.....		
02	.....		
03	.....		

المصدر: الباحثان

ما هي الأبعاد المقترح تعديلها حسب رأي سيادتكم وصياغتها بعد التعديل:

ما هي الأبعاد المقترح إضافتها حسب رأي سيادتكم:

ما هي الأبعاد المقترح حذفها حسب رأي سيادتكم:

المقياس

البعد الأول: .....

جدول4 يوضح بنود المقياس

رقم	البند	يقيس السمة		ينتمي للبعد		ملاحظات
		نعم	لا	نعم	لا	
1						
2						
3						
4						
5						

المصدر الباحثان

1.ما هي البنود المقترح تعديلها حسب رأي سيادتكم وصياغتها بعد التعديل:

2.ما هي البنود المقترح إضافتها حسب رأي سيادتكم:

3.ما هي البنود المقترح حذفها حسب رأي سيادتكم:

ملاحظات عامة عن المقياس

حتى هذه الخطوة يعتبر بمثابة تحليل كيفيا للأبعاد وبنود المقياس، وعليه يمكن القيام التحليل الكمي للصدق المحتوى من خلال آراء المحكمين من خلال **معامل الاتفاق للواشي.**

وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:

-تحديد عدد المحكمين الذين قالو البند يقيس وينتمي للبعد.

-حساب معامل التوافق لكل بند

-حساب معامل التوافق لكل بعد، وللأداة ككل.

وذلك وفقا لصيغة 1، وصيغة 02

الصيغة **01: خاصة بمعامل توافق كل بند على حدا.**

$$\text{معامل التوافق} = \frac{\text{المحكمين مجموع} - \text{يقيس بند م ع}}{\text{المحكمين مجموع} /2}$$

الصيغة 02: خاصة صدق المحتوى من خلال آراء المحكمين الأداة ككل.

$$= \frac{\text{المحكمين آراء خلال من صم}}{\text{جموع}} \quad \text{بند} + 1 \text{معامل إتفاق م} \pm$$

جدول 5يوضح طريقة تحديد معامل التوافق

رقم	عدد المحكمين الدين قالو البند يقيس	معامل التوافق	عدد المحمين الذين قالو البند ينتمي للبعد	معامل التوافق
1				
2				
3				
4				
5				

بعد الفراغ من هذه المرحلة يكون تطبيق أولي للأداة على مجموعة من الأفراد تعتبر بمثابة عينة تجربية، وتسمى أيضا بعينة التقنين، يتم الاستفادة من البيانات المحصل عليها في حساب الصدق وتقدير الثبات.

في حين نجد النوع الثاني من الصدق هو **صدق المرتبط بمحك**ويتم التحقق منه من خلال طريقتين إما تلازمي أو تنبؤي.

أما النوع الثالث من الصدق هو **الصدق التكوين الفرض أو صدق المفهوم أو الصدق البنائي**

وهو أكثر أنواع الصدق دقة ويمكن التحقق منه من خلال:

صدق المقاربة الطرفية (المقارنة): وهو من طرق التحقق من الصدق التي أثبت قصورها ويجب على الباحث تفديها.

صدق الاتساق الداخلي: وهو دلالة إحصائية للارتباط كل بند مع البعد الذي ينتمي إليه.

صدق باستخدام التحليل العاملي: وينقسم إلى نوعين

تحليل عاملي **استكشافي** وتحليل عاملي **توكيدي**.

تقدير الثبات:يعتبر الثبات ثان دليل من أدلة صلاحية المقياس ويثم تقديره وفقا للأنواع الأتية.

طريقة تطبيق وإعادة التطبيق أداة القياس

نحصل على معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال تطبيق الأداة على عينة من الأفراد، ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها في وقت لاحق، ويتبع دلك حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد في التطبيقين. ويسمى **معامل الاستقرار**

ملاحظة: لا تصلح هذه الطريقة مع السمات التي تعتمد على التذكر.

طريقة الصور المتكافئة

يمكن استخدام أداتين مختلفتين لكنهما متكافئان في الشكل العام وعدد الأسئلة والصياغة ومستوى الصعوبة وزمن التطبيق والتعليمات تم تطبيقهما على المجموعة نفسها في الوقت نفسه أو في وقت متقارب وفي

ظروف متشابهة. ومن ثم يثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الاختبارين ويسمى **معامل** التكافؤ

طريقة التجزئة النصفية

تعتمد على تطبيق اختبار مرة واحدة ثم تجزئته إلى نصفين متساويين وإيجاد معامل الارتباط بيرسون لدرجات النصفين.

وهناك عدة طرق لمواصلة التحقق من ثبات التجزئة النصفية للأداة القياس وهي:

-طريقة جثمان.

-طريقة رولون

هذه الطريقتين تستخدم في حالة **عدم التجانس** بين نصفي الأداة.

أما في حالة كانت قيم نصفي الأداة **متجانس** فيتم مواصلة تقدير الثبات من خلال **معادلة سبرمان وبروان**.

طريقة الاتساق الداخلي (تحليل التباينات)

ويتم تقدير الثبات من خلال هذه الطريقة من خلال:

معامل التجانس لكيودر وريتشاردسون وذلك من خلال:

الصيغة 20 لكيودر وريتشاردسون.

الصيغة 21 لكيودر وريتشاردسون.

ملاحظة: تستخدم كل من صيغتي كيودر وريتشاردسون في حالة ما إذا كان بناء الأداة يشتمل على بنود ثنائية.

معامل الثبات ألفا كومباك.

ويستخدم في حالة كان سلم الأداة متدرج سواء موازين التقدير، أو مقاييس الاتجاهات والميول والقيم، وبعض من مقاييس الشخصية.

وتكون قيمته من (0-1) ويكون معامل الثبات مقبول إذا كان 0.70 فما فوق.

ملاحظة: يمكن للباحث استخدام أكثر من نوع وعدة طرق للتحقق من أدلة صلاحيات أداته ولكن يكون ذلك وفقا لشروط قياسية محددة.

بعد الانتهاء من هذه الإجراءات يكون التطبيق النهائي للأداة القياس وتصبح لدينا أداة قياس تتمتع بشروط الصلاحية يمكن الاستعانة بها في الدراسات الأكاديمية من قبل الطلبة والباحثين دون اللجوء إلى بناء أداة جديدة.

إعداد دليل الأداة

يشتمل دليل أداة القياس على مجموع من الإجراءات وحددها الباحثان فيما يلي :

-التعليمية وكيفية الإجابة على أداة القياس.

-تصيح البنود والسلم.

-تحديد مقدار السمة ودرجاتها ومستوياتها وطبيعتها وفق للمجال رقمي أو متوسط فرضي.

-تحديد الدرجة الكلية للمقياس إذا كانت السمة المقاسة من السمات الشاملة.

أو درجة كل بعد في حالة أدوات القياس التي تكون في السمات المتجزئة.

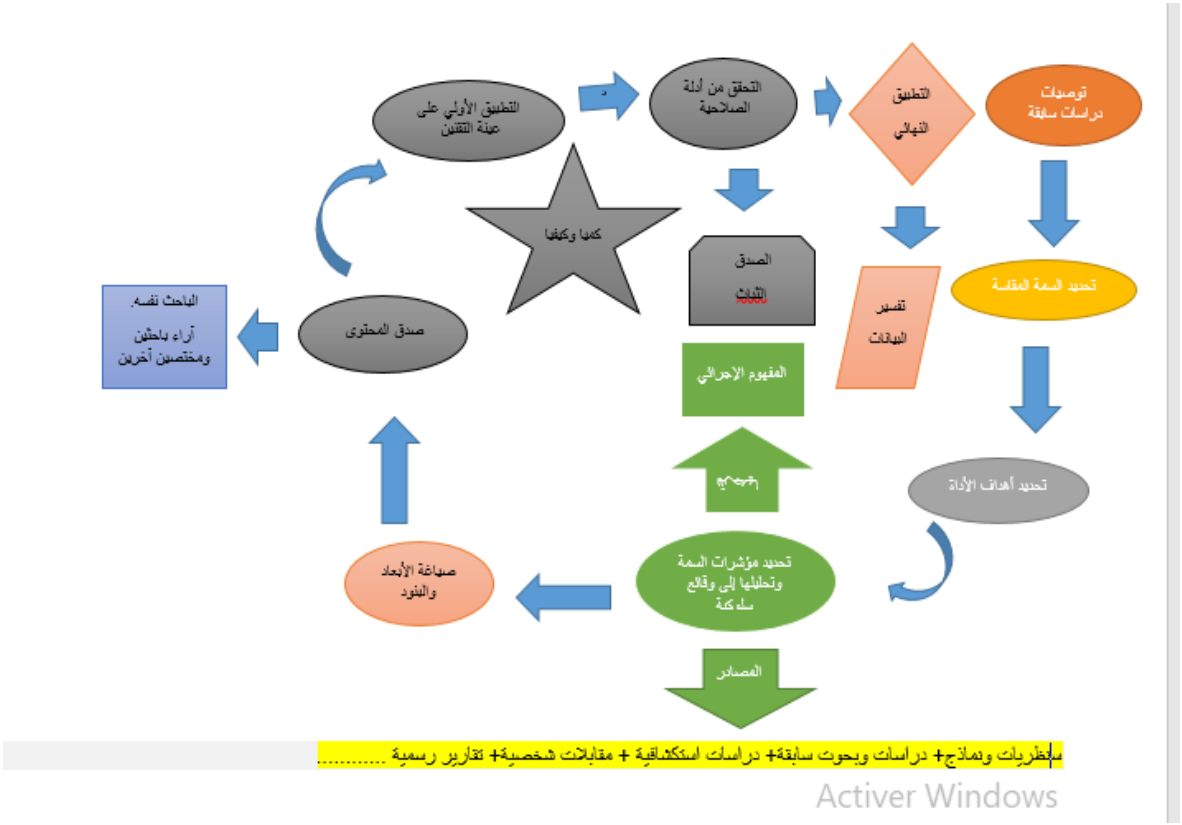
خلاصة واستنتاج عام

من خلال ما ثم عرضه فيما سبق يرى الباحثان أن بناء أدوات القياس يكون وفقا للإجراءات منهجية منطقية، ووفقا لظروف قياسية معية، ويكون خليط بين الطرق الكيفية والكمية، ويعتمد فيها على الباحث نفسه، وباحثين آخرين.

كما ما ثم استخلاصه بأن هذه الخطوات قد لا تكون وفقا لترتيب منطقي وقد تتداخل فيما بينها.

وقد لخص الباحثان خطوات بناء أداة قياس في الشكل الموالي

الشكل رقم (1) يوضح خطوات بناء أداة قياس.



المصدر: الباحثان

التوصيات والاقتراحات

من خلال ما تم عرضه يقترح الباحثان مجموعة من التوصيات أهمها:

-توسيع مجال القياس النفسي وجعل لها تخصصات يدرس في جميع الأطوار الهدف منه هو بناء وتكييف الاختبارات والمقاييس للباحثين، حتى لا يلجأ طلبة التخصصات الأخرى للبناء.

-اشتغال مخابر البحث العلمي في ميدان القياس النفسي والتربوي نظرا لأهميته في البحوث النفسية والتربوية وحتى الاجتماعية.

قائمة المراجع:

بشير معمرية. (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته . باتنة : دار الحبر .

سعد عبد الرحمن. (2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق. الجيزة : هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

شاكر., م. س .(2014) .أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير

عبد العزيز بوسالم. (2012). القياس في علم النفس والتربية . الجزائر : دار قرطبة للنشر والتوزيع .

لينذا كروكر ، و جيمس الجينا. (2009). مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة. (زينات يوسف دعنا، المترجمون) عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

محمد أحمد الخطيب، و أحمد حامد الخطيب. (2011). الاختبارات والمقاييس النفسية . عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع .

بناء و ترجمة و تكييف الاختبارات النفسية و التربوية

ط.د بوخالفة مبروكة
مخبر التربية و الصحة النفسية جامعة الجزئر2 أبو القاسم سعد الله الجزائر
ط.د هاجر شكار
مخبر التربية و الصحة النفسية جامعة الجزئر2 أبو القاسم سعد الله الجزائر

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 و الموضوعية .

و الاختبار هو مجموعة من الأسئلة بطلب من المفحوصين الإجابة عليها، أي أنه طريقة منظمة لقياس عينة من 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 و حاصلا على مؤهل جامعي في علم النفس كما يجب أن يكون مدربا تحت إشراف المختصين في الاختبارات النفسية التي يقوم بإجرائها.(أحمد سعد جلال:2008، ص 51)

يمكن الاستفادة من هذه الاختبارات و المقاييس و توظيفها في مختلف الدراسات العلمية و استغلالها في التشخيص و التحليل، الامر الذي ساهم في تعدي استعمالها الى مجتمعات أخرى غير المجتمع الأصلي (الثقافة الاصلية) و هذا يلزم الباحث بحتمية تقنين و تكييف الاختبارت و المقاييس لتكون قابلة للاستعمال في البيئة الجديدة أو بناء و تصميم اختبارت أخرى، فكما ذكر (Gregoire2002) "نظرا لعدم توافر هذه الاختبارات او عدم ملاءمتها لبيئة و مجتمع البحث، يتواجد امام الباحث خيارين اثنين، سواء يقوم بتصميم و بناء الأداة و تكييف اختبار موجود مسبقا، حيث يمكن ترجمة اختبار في عدة لغات، خاصة عندما نتاكد من أن الترجمة لا تغير درجة صعوبة و لا حتى خاصية من خصائصه كأدة قياس، و عندما

لا تكفي الترجة في في ضمان تقديم اختبار جيد هنا يستوجب على المصمم وضع الإمكانيات اللازمة من اجل تبني الاختبار حسب الخصائص اللغوية و الثقافية لافراد العينة التي يتوجه اليها "(ميلودي، 2018، 246)، و القصد من التكييف ليس عملية ترجمة لمحتويات المقياسفقط و لكن الامر يتعلق بخلق الجديد فيما يتعلق بمختلف عمليات التحويل و الإضافة و الابدال، يضاف الى ذلك مختلف التبريرات النظرية و العلمية و الإحصائية التي تخضع لها البنود الناتجة عن التعديل للتجريب داخل المجتمع في شكل اولي ثم يأتي التقنين الأخير على المجتمع الأكبر (غضبان: 2016 -2017، ص 14)فالاختبار المقنن هو ذاك الاختبار الذي تكون طريقة تطبيقه و مواده و تعليمات اجابته و طريقة تصحيحه موحدة قدر الإمكان لجمعين المختبرين .

انطلاقا مما سبق سوف نتعرف على بناء الاختبارات النفسية و التربوية، تقنينها، تكييفها و ترجمتها

و منه تتلخص مشكلة بحثنا هذا في التساؤولات التالية :

-ما هو الاختبار النفسي و التربوي و ما هي خطوات بناءه ؟

-ما هو تقنين الاختبار و كيف يتم؟

-ما معنى ترجمة و تكييف الاختبارات النفسية و التربوية و ماهي مرحله؟

أهداف البحث:

يهدف بحثنا هذا اللى:

-التعرف على مفهوم الاختبرات النفسية و التربوية و كذلك بناء الاختبار و خطواته.

-التعرف على تقنين الاختبارات و مراحل التقنين.

-التعرف على مفهوم و طرق ترجمة و تكييف الاختبارت النفسية و التربوية.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث كونه من البحوث التي تحاول تسليط الضوء على الاختبارات النفسية و التربوية من جيث التعرف على مفهومها و طرق بنائها و ترجمتها و تكيفيها بالإضافة الى تقنينها، و تعريف المهتمين و الباحثين بالخطوات و الإجراءات اللازمة لكل منها، بهدف اثراء الرصيد المعرفي و من ثم تسهيل الجانب العملي التنطبيقي خلال البحث سواء عند البناء او التكييفةو الترجمة وحتى التقنين.

أولا:بناء الاختبارات

1-تعريف الاختبار :

يعرف العالم التربوي **كرونباخ** Cronbachالاختبار بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى" " وأما مفهوم السلوك في علم النفس فهو أي تصرف صادر عن الفرد كاستجابة لوجود منبه أو مثير، وأما التنظيم فهو خاصية من خصائص العلم، بما يؤكد إلى أن الاختبار عند كرونباخ هو أحد الوسائل العلمية لجمع المعلومات عن جوانب معينة ومحددة في الشخصية أي أنه أحد وسائل القياس الكمي في التربية. "

ويعرف **ثورنديك**Thorndkieالاختبار بأنه "طريقة لقياس الكم من لشيء على أساس أن أي شيء موجود يكون موجودا بكمية معينة" والمقصود بالشيء هنا الجوانب المعرفية كالافكار والمعلومات التى يتعلمها الفرد بقصد أو بغير قصد.
في حين يعرف **بين**Bean الاختبار على أنه "مجموعة من المثيرات التي يمكن بواسطتها قيام بعض العمليات العقلية أو الخصائص النفسية بطريقة كمية أو كيفية" والمقصود هنا أن هناك شيئا ما على الاختبار أن يقيسه أو يقيمه.(فريد أبوزينة: 1994)، عموما يمكنا القول بأن الاختبار هو "عملية منظمة لإجراء قياس عينة من السلوك الإنساني.

تعرف **اناستازي** 1976 الاختبار النفسي بأنه مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك، وكلمة سلوك هنا قد تعكس قدرة الفرد اللفظية أو الميكانيكية أو قد تعكس سمة من سماته الشخصية، كالانبساطية و الانطوائية، أو قد تعكس مجموعة من الاداءات الحركية على أعمال أو أجهزة معينة، كالكتابة على الآلة الراقنة لقياس مهارة الأصابع مثلا.

أما **جون انيات** Annette 1974 و يعرف الاختبار بأنه مهارة أو مجموعة من المهارات التي تقدم للفرد في شكل مقنن و التي تنتج درجة أو درجات وقيمة حول شيء تطلب من المفحوص لكي يحاول أداءه. (الدكتور مقدم عبد الحفيظ:2003، ص21-22).

يقول **شير لوفيل ولوسون** (1976) بأن الاختبار المقنن هو اختبار له تعليمات محددة لتطبيقه وتصحيحه ويتكون من عدد محدود من الوحدات أو البنود، وطبق على معايير له وتتيح طريقة تطبيق الاختبار ومحتواه تطبيق نفس الاختبار على أفراد في أماكن وأوقات مختلفة، وبهذا يمكن مقارنة درجة فرد ما في اختبار مقنن بدرجات أفراد آخرين أخذوا نفس الاختبار. وعادة ما تكون الدرجات والانجازات النمطية الاختبار ما هي متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الممثلة في مستويات عمر مختلفة، يمكن تحديد هذه المعايير المجموعات غير مجموعات العمر مثل المجموعات المهنية أو مجموعات الخبرة" (شاكر عبد المجيد:2006، 28ص).هذا التعريف يعتبر تعريفا شاملا للاختبار ويتم فيه ذكر شروط ومعايير الاختبار.

2- خطوات بناء الاحتبرات النفسية و التربوية:

يتطلب اعداد المقياس النفسي الجيد تطبيقا مدروسا للمبادئ المحددة لبناء الاختبار، قبل العمل الفعلي لبناء المقياس، حيث يتخذ منشء المقياس بعض القرارات الواسعة حول الأهداف الرئيسية للاختبار بشكل عام خصائص المستهدفين الذين سيطبق عليهم المقياس و يشير أيضا الى الظروف المحتملة التي يمكن في ضلها استخدام المقياس و استعملاته المهمة. هذه لقرارت الأولية لها عواقب بعبدة المدى .

و بعد تحديد الأمور الأولية المذكورة أعلاه، يمضي منشئ المقياس في الخطوات التالية:

2-1 تحديد أهداف و مجال تطبيق المقياس:

هذه الخطوة هي أهم خطوة في بناء الإختيار، بعد أن يحدد الباحث السمة أو الخاصية المراد قياسها لابد أن يحدد الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه من بناء المقياس، وتحديد مجالات استعمال هذا المقياس، و تحديد الهدف من المقياس يتمثل في بلورة الأهداف العامة للمقياس، أو الفكرة الموجهة له وينطوي على تصور أولى للمقياس يمكن أن يتم في ضوئه وضع خطوط عريضة لحظة بنائه، والتنبيه مسبقا للاحتمالات والشروط المساعدة أو المعرقلة لعملية تطوير المقياس وإخراجه إلى حيز الوجود (امطانيوس: 2016، ص 57)، فتحديد الهدف من المقياس يتطلب مزيدا من التفاصيل، فقد يكون الهدف منه تحيد مستويات الافراد وفقا لمقدار امتلاكهم للخاصية، و قديكون الهدف من اختيار اخر التمييز بين الافراد وفقا لترتيبهم على الخاصية، او قد يكون الهدف تحديد الصعوبة او الاضطرابات التي يعاني منها الافراد. (صفوت:2007، ص 131)

تعتبر خطوة تحديد الهدف من المقياس خطوة مهمة وحاسمة ينبغي الاهتمام بها عند محاولة التفكير في تصميم أداة قياس معينة. (معمرية:2012، 143، ميخائيل:2016، 53)

ومما سبق يتضح لنا أن عملية تحديد الهدف العام من المقياس قبل تصميمه ينبغي أن يرافقه تحديد مجالات استعمالات هذا المقياس تحديد الأشخاص المستهدفين منه كما على مصمم المقياس أن يحدد نوع هذا المقياس إن كان الفظيا أو أدائيا.

2-2 تحديد جوانب السلوك اللخاص بالضاهرة المطلوب قياسها:

في ميدان القياس النفسي كما نعلم انه تقاس فيه خصائص الأفراد وليس الأفراد، لهذا قبل البدء في عملية تصميم مقياس نفسي، لا بد أن تحدد الظاهرة المراد قياسها تحديدا واضحا دقيقا، وعما إذ كانت هذه الظاهرة موجودة وشائعة فعلا وهل يمكن قياسها أم لا(معمرية:2012، ص 145)، فتحديد جوانب السلوك الخاص بالظاهرة يتمثل في إعطاء تعريف إجرائي للظاهرة موضع القياس، و التعريف الإجرائي هو التعريف العملي والوظيفي

الذي يمكن أن نستدل منه على العمليات السلوكية التي تتضمنها القدرة أو السمة والذي يدل ذلك على وظيفتها (سعد عبد الرحمن: 1983، 199) وهذه الخطوة تتعبر تحليلا اجهاديا للظهارة أو السمة المراد قيسها، وتبرز أهمية هذه الخطوة في أنها الأساس الذي تبنى علي عليه فقرات المقياس و المجال التي تشتق منه (النبهان:2004، ص73)

وحسب راى **سوسن شاكر** (2014) هذه الخطوة في عملية تصميم المقياس النفسي تتمثل في ترجمة المفاهيم إلى خصائص محددة بصورة سمح بصياغتها في وحدات معمارية المقياس (سوسن شاكر مجيد، 2014، 75)، كما تعد التعاريف الإجرتية في القيام بتحيل الخاصة إلى وقائع سلوكية كما يتيح التعريف الإجرائي للسمة وضع منبهات أو مؤشرات الهدف منها استدعاء استجابات معينة من اللافراد الذين سيطبق عليهم المقباس.

بالتالي هناك عدة مصدر لا يستهان بها للتحليل الخاصية وتحد جوانبها، حيث يمكن للباحث الاطلاع على الأيبات والدراسات السابقة التي تناولت الظاهرة، كما يمكن مراجعة الاختيارات السابقة التي تقيس نفس الخاصية، وتقديم اسئلة مفتوحة خاصة بالظاهرة المدروسة إلى عدد من الأفراد الذين لهم خبرة بنته الخاصية كما يمكن للباحث استطلاع الميدان والملاحظة المياشرة له وذلك من خلال سلاطة جوانب وأبعاد السلوك الذي يريد قياسه.

3-2 اعداد الصورة الأولية للمقياس:

بعد أن يحلل الباحث الخاصية المراد قياسها إلى وقائع سلوكية بالاعتماد على مختلف المصادر الممكنة له، عليه أن يحدد نوع الأختبار.

وحسب **امطنيوس (2016)** بان هذه الخطوة حاسمة والأهم وتظهر لنا مهارة مصمم المقياس وبراعله وقدرنه الخاصة في تاليف بنود المقياس في تلازمها وشكلها ومضمونها في عرض المقياس الذي يسعى إليه وتكون بمثابة عينة ممثلة لمجال السلوك، (امطنيوس:2016، ص 60)، والبنود هي وحدة القياس في المقياس النفسي مثل التنتمتر في قياس الطول وكما تسمى كذلك بالفقرات والمفردات أو العبارات، كما تعتمد دقة المقياس على دقة البنود (معمرية: 2012، ص152)

وذكرت **سوسن شاكر مجيد (2014)** انه عند كتابة فقرات المقياس على واضع المقياس أن يفكر في طول المقاس وعند بنوده وان أهداف المقياس هي التي تحدد طوله، فان كان لاجل جمع بيانات مقارنة سريعة لا داعي للاختبار الطويل أما إذا كان لأجل جمع بيانات دقيقة فمن الواجب أن يكون المقياس طويل، وهناك عدد من القواعد العامة التي يجب اتهامها في كتابة البنود هي:

- احتواء البند الواحد على فكرة واحدة فقط والابتعاد عن الأسئلة المزدوجة.

- الإبتعاد عن استخدام الكلمات الغربية أو الكلمات التي تحمل أكثر من معني واحد.

- محاولة استخدام الصيغة الايجابية للبنود كلما أمكن ذلك.

- تجنب استخدام العبارة الحساسة والشاملة في البنود، مثل دائما/ ابدا ...الخ

- البساطة والسهولة وعدم الغموض

- الموضوعية وإمكانية قرب الإجابات

- تماشى الأسئلة الطفلية والتي تسبب إحراجا

- تفادي الأسئلة الإيحائية. (سوسن شاكر: 2014، ص 76)

مما سبق يتضح لنا أنه يستحسن أن تكون بنود المقياس دائما عبارات قصيرة وراضعة وغير مركبة، حتى يسهل الإجابة عنها، فالعبارات الطويلة أو غير المنظمة، قد ينفر المستجيب منه كما نرى كقاعدة أساسية على مصمم المقاييس و الاختبارات يجب الأخذ بها، في صياغة أكبر قدر ممكن من البنود حتى يتمكن من الاحتفاظ بعدد من البنود يكون مناسبا بعد حذف البنود غير المميزة، كما على منشئ المقياس أن يراعي التوازن في عدد أسئلة أبعاد الأخبار، أي انه يجب النظر والتمعن في حجم اسئلةكل بعد من أبعاد المقياس بعدم التباين فيما بينها.

4-2 تقييم محتوى المقياس كيفيا و اختيار طريقة تقدير درجاته:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار وضبط بنوده على الباحث أن يقوم بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين أو مجموعة من الأساتذة الذين لهم خبرة في مجال القياس، لتقدير مدى تمثيل هذه البنود الخاصية التي أعد المقياس لقياسها (معمرية: 2012، ص 184). ويري (2006:Domino) أن القصد من هذه الخطوة هو تحسين تجمع البنود إلى تجمع أصغر ولكن تكون قابلة للاستخدام.

وللوصل إلى هذا، قد تطلب من الزملاء أن ينتقدوا البنود، أو قد تقدمهم إلى فئة محددة من الخبراء في تخصصات علم النفس، لمراجعة وتحديد البنود التي قد لا تكون مكتوبة بشكل واضح.

وفي هذه الخطوة التي يعرض فيها المقياس على مجموعة من المحكمين يتم فيه كذلك فحص الجانب اللغوي من حيث وضوح و غموض البنود والسلامة اللغوية، كذلك على مصمم المقياس أن يحدد طريقة تقدير درجات المقياس

و حسب (العوفي: 2015، ص62) هناك عدة طرق للتقدير درجات المستجيبين على المقياس وهي:

طريقة التباعد النفسي، طريقة ثرستون، طريقة ليكرت، وطريقة جولمان.

هذه الخطوة تعد من الخطوات الرئيسية في بناء أداة القياس، وفي مختلفة باختلاف طبيعة المقياس والغرض الذي أعد لقياسة، حيث تتمثل هذه الخطوة في التاكد من الصدق الظاهري المقياس، وهي راى مجموعة من المحكمين مختصين في طبيعة الظاهرة موضع القياس، وتشمل اراء المحكمين في مدى ملائمة البنود ومدى شمولية أبعاد المقياس على البنود التي يشتمل عليها، كما يتأكد الباحث في هذه المرحلة من مدى سلامة صياغة الفقرة بلغة سلمية من الناحية التركيبية و اللغوية.

5-2 تطبيق الصورة الأولية للمقياس:

ثاني هذه الخطوة قبل اعد الصورة اللنهائية للمقياس حيث يخضع فيها بنود المقياس للتجريب على عينة استطلاعية لكي يتم فيها اختار أحسن وأجود البنود التي تقيس السمة موضع القياس، وفي هذا الصدد يرى (موسى النبهان: 2004، ص85-86) وجود مؤشرات مفيدة وتساعد في الحصول على:

- مؤشرات أولية من خصائص الفقرات مثل الصعوبة والتميز.

- تحديد الزمن اللازم للتطبيق.

- رصد أفعال و ردود المستجيبين على فقرات المقياس أثناء التطبيق.

وهذه الخطوة تعد خطوة مهمة إذا يمكن أن يقدم فيها المختبرون تغذية راجعة عن المقياس

مثلا بعد تطبيق المقياس ريما يستجيب المختبرون على استبانة قصيرة تتعلق بما اذا كانت التعليمات واضحة وما إذا كان أحد الأسئلة مركبة (صلاح الدين علام: 2013، ص316)

وحسب **موسى النبهان** (2004)ينصح أن يعقد مؤتمر مصغر يضم عدد كبير من الأفراد الذين كانوا في العينة الاستطلاعية من اجل استطلاع اقتراحاتهم على بنود المقباس من أجل تطويرها على نحو أفضل وجه (موسي النبهان: 2004، ص86)

تعد خطوة تطبيق المقياس في صورته الأولية، على عيئة استطلاعية خطوة مهمة لأنها تتيح للباحث معرفة مدى وضوح فقرات مقياسه، مع محاولته رصد مدى وضوح تعليمات التطبيق للمستجببين، فهي خطوة لا يمكن الاستغناء عنها لأنها تفيد في تقويم المقياس قبل تطبيقه النهائي .

6-2 التحليل الاحصائي للبنود:

تعد هذه مرحلة التحليل الكمي للبنود حيث تشير سوسن شاكر هناك اعتباران اوليان يجب مراعاتهم في تحليل البنود كميا هما:

-هل البنود صادقة في قياس السمة التي نرغب في قياسها؟، بمعنى هل يمكننا هذ البند من التميز بين الأشخاص أصحاب القدر الضئيل منها؟.

- والاعتبار الثاني هو مستوى صعوبة البنود ومتى مناسبتها للأفراد الذين سيختبرون بهذا الاختبار، (سوسن شاكر مجيد: 2014، ص7)

ويضيف (محمود علام:2000، ص112) آن تحليل المقياس هو أسلوب منظم يستعمل الحصول علي معلومات محددة تتعلق بكل مفردة من مفردات الاختيار، وتتم هذه الخطوة بتحديد معامل التمييز لكل بند والتحليل العاملي للبنود لتحسيد مدى تشبعاها ودرجة ارتباطها بالدرجة الكلية.

وأكد ا**عطانيوس** انه يجب أن تكون البنود من مستوى صعوبة ملائم لصعوبة البنود في الاختبارات هو 50% وان البنود التي تحمل معاملات سهولتها او صعوبتها إلى 50 %او تقترب او تتراوح من 40 % الى 60 % هي اقدر البنود على التمييز أو التفريق بين المقحومين في السمة او القدرة المقامة (امطانيوس: 2016، ص56).

7-2 التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

بعد انتهاء الباحث من الخطوات السالفة الذكر عليه أن بثت أن هذا المقياس صادق وثابته حسب **صفوت فرج**(2007) أن يكون المقياس صادقا أي أن الدرجة عليه توفر معني نقسي معين او تقيس مفهوما نفسيا وفق محك مقبول وان يتم المقياس بالثبات بان تكون نسبة التباين الصحيح عليه محددة تجريبية ومحسوبة للعينة التي طبق عليها المقياس (فرج:2007، ص 101)، و عمليةتحقيق الصدق والثات هي التي تميز الأنوات التي يستخدمها الباحثون في علم النف من تلك الاستيانات المنشورة في المجلات الشعبية لتحديد ما إذا كان الشخص يملك الخاصية المراد قياسها بشكل قوى آر بشكل ضئيل (Domino G .Domino M 2006)

كما يعتير صدق المقياس وثباته أهم صفاته الأساسية التي ينبغي توافرها فيه كما تعتبر أهم خطوة من خطوات تقنين الأختبارات(معمرية: 2012، ص149- 249)

أ – الصدق:

الصدق هو الخاصية التي تجعل من المقياس يقيس ما وضع لقياسه كما يعرف بأنه قياس المقياس فعلا القدرة أو السمة أو الإنجاء أو الاستعداد الذي وضع المقياس لقياسه اي ان بقي فعلا ما يقصد أن يقيسه (فيصل عباس: 1996، ص 23- 22)

كما يشير مفهوم الصدق حسب بوسالم عبد العزيز إلى الاستدلالات الخاصة التي تعطينا إياها درجات الاختيار من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق اختبار معنا، قيام الباحث تجمع الأدلة التي تزيد هذه الاستدلالات ولذلك يشير الصدق الى متى صلاحية استخدام درجات الاختبار في القيام بتفسيرات معينة(أبوسالم:2014، ص60)

و نرى ان صدق الاختبار، يرتبط بمعني صلاحية القياس ما وضع لقياسه والصدق لا يرتبط باداة القياس ذاتها في طريقة بل بطريقة تفسير الدرجات المستخرجة من الأداة.

تنوعت و تعددت طرق التحقق من الصدق و حسب الجمعية الامريكية لعلم النفس الصدق ثلاثةأنواع و هي: **صدق المحتوى – صدق المحك – صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم**. (فيصل عباس:1966، ص23-22)

ب- الثبات:

يعتبر الثبات من اهم الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد بعد الصدق، فالثبات في القياس يشير الى ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا اذا اعيد المقياس على نفس الفرد او نفس المجموعة من الافراد(معمرية: 2012، ص250) و تقدير معامل ثبات المقياس يزود الباحث بمعلوكات أساسية للحكم على نوعية تكنيك القياس و مدى صلاحيته و دقته و اتساقه (سوسن شاكر:2014، ص 122)، و حسب **مقدم عبد الحفيظ** (1993) يشار الى ثبات المقياس انه الاتساق و الدقة و إمكانية استخراج نفس النتائج بعد إجراءات التطبيق لاكثر من مرة . (معمرية: 2012، ص256). و حسب صفوت فرج يشير الى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، و ثبات الدرجة يعني ان المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء قي المقيلس نفسه او في صورة مكافئة له (صفوت:2007، ص 297).

يتم التحقق من ثبات الاختبار ات النفسية بمجموعة من الطرق أهمها: **إعادة التطبيق- التجزئة النصفية- الصور المكافئة- الاتساق الداخلي.**

2-8 الصورة النهائية للمقياس:

أشارت **العوفي** (2015) إن هذه المرحلة تي بعد حلف البنود التي لم تتشبع بالتحليل العالي والبنود التي كانت غير دالة في الاتساق الداخلي، طبق المقياس على عينة نهائية وتحلل البنود مرة أخرى بغرض الحصول على الصيغة النهائية (العوفي: 2015)

المقياس يكون جاهزا في صورته النهائية من حيث:

- عدد البنود ومحتواها حيث تكون مضبوطة في الصورة النهائية

- طريقة التنقيط حيث رأى (Dominos: 2006) أن سلم التنقيط يجب ان يحتوي على خمسة نقاط هي:

- هل سيكون زمن محدد للإجابة أم لا.

- هل سيتم تنقيط الإجابة بالحاسوب أم يدويا.

- الاستجابات ستكون على نفس الورقة أو على ورقة أخرى.

- هل ستحتاج الى تمح بعض الآلات التقدم نزاهة الاستواية.

- تحديد أبعاد المقياس.

ثانيا: تقنين الاختبارات

2-9 تقنين المقياس:

بعد أن ينتهي معد الاختبار من انجاز المراحل الأساسية لتصميم الاختبار والمتمثلة في مراحل تصميم الاختبار، وقواعد صياغة البنود وأنواعها، وحساب مستوى صعوبتها وصدقها، وصدق وثبات الاختبار، ينبغي على معد الاختبار لإتمام عملياته ووضعه في صورته النهائية للاستخدام أن يقوم بعملية تقنين الاختبار .

1-9-مفهوم التقنين:

التقنين هو المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم الاختبار النفسي وإعداده للاستخدام، ويساهم التقنين من خلال القواعد التي يتبعها في إجراءات أعداد الاختبارات، في حسن تفسير الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، وتعميم النتائج إلى المجتمع الأصلي للعينة .

وظهرت أول قواعد مكتوبة للتقنين في مجال القياس النفسي سنة 1905 في أمريكا، عندما تولت لجنة شكلتها جمعية علم النفس الأمريكية، تعريف وتحديد الإجراءات الموحدة التي يتعين إتباعها والالتزام بها عند قياس الذاكرة .

وتستخدم كلمة تقنين في مجال القياس النفسي بمعنيين :

المعنى الأول : أن تكون إجراءات إعداد الاختبار وصياغة بنوده، وطريقة تقديمه وأسلوب تصحيحه موحدة في كل المواقف، بحيث تكون تدخلات الفاحص في أضيق الحدود، وإمكان الحصول على النتائج نفسها إذا استخدمه فاحص آخر على نفس المفحوصين . ويفقد الاختبار أساسه العلمي والموضوعي إذا لم يكون مقننا بهذا المعنى .

المعنى الثاني : أن يقنن الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الذي يستخدم فيه بهدف الحصول على معايير معينة، تحدد معنى الدرجة التي يحصل عليها الفرد، وكيف تفسر هذه الدرجة وفقا لتشتت درجات أفراد المجتمع على الاختبار، وهو ما نجده في اختبارات الذكاء . (بشير معمرية :مرجع سابق، ص190).

ويقصد به كذلك أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو أداة القياس مستندا إلى قواعد محددة بحيث تتوحد فيه وتتحدد بدقة مواد الاختبار وطريقة تطبيقه، وتعليمات إجابته وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته، وبذلك يصبح الموقف الاختباري موحدا بقدر الإمكان لجميع الأفراد في مختلف الظروف، والأسلوب الموضوعي المنظم في بناء الاختبار يعني أن يتم اختيار مفرداته أو كتابتها بطريقة منظمة تتفق مع مواصفات محددة للاختبار، وان تمثل هذه المفردات السمة المراد قياسها .

ويرى" صلاح الدين محمود"أن مفهوم التقنين ينطبق على الظروف المثالية التي يستطيع فيها مصمم الاختبار أو أداة القياس ضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهدف الاختبار لقياسه، وبالطبع يصعب عمليا تحقيق ذلك بهذا القدر من الدقة.(صلاح الدين محمود علام : 2000، ص29).

وأشار **محمد مصطفى زيدان** إلى التقنين بأنه يتضمن تحديد شروط تطبيق الاختبار تحديدا دقيقا تبعا لمبدأ مراعاة ضبط جميع العوامل التي تؤثر في الظاهرة التي تبحث فتوضع تعليمات الإجراء والتصحيح وتذكر المعايير، ويحسن تحديد ظروف الإجراء الأخرى .

وفي نفس السياق يرى **عبد الرحمن العيسوي** بان التقنين يتضمن أيضا تحديد شروط تطبيق الاختبار تحديدا دقيقا وتثبيت جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج أي ضبط جميع العوامل المحيطة بالفرد عند أداء الاختبار، ويتطلب ذلك أن تكون تعليمات الاختبار ، وهي التعليمات التي تشرح للمفحوصين كيفية أداء الاختبار، يجب أن تكون موحدة ومحددة فيشرح الباحث لمن يطبق عليهم الاختبار كيفية الإجابة على الأسئلة كما يحدد الزمن اللازم لأداء الاختبار ويحدد نوع الأفراد الذين يصلح الاختبار لقياس قدراتهم وهكذا .ويجب التحكم في العوامل التي تؤثر على نتائج الاختبار مثل الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة والرطوبة والهدوء وعوامل تركيز الانتباه وعوامل إثارة اهتمام المفحوصين . (عبد الرحمن محمد العيسوي، 2003، ص337).

في حين **يقول عباس محمود عوض** أن عملية التقنين تعتبر وسيلة بها نتأكد من توافر صفات الصلاحية للاختبار وصفات الصلاحية هذه هي:

سلامة أسلوب الصياغة، وتناسق الألفاظ المستخدمة في بناء جمل الاختبار، وتناسبها مع مستوى المختبرين الثقافي والعقلي وسلامة الصياغة لتعليمات الاختبار، وتساوي وحدات الاختبار في الصعوبة، وتدرج الأسئلة، وان تكون قصيرة مؤدية للمطلوب، وتكون الإجابة أيضا لها نفس هذه الصفة. (عباس محمود عوض:1998، ص68-69).

2-9- أهداف عملية التقنين :

تهدف هذه العملية إلى:
- أن تكون عملية القياس موضوعية في جميع إجراءاتها، أي أن تكون إجراءات عمليات التطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات موحدة في كل المواقف، وعند جميع الفاحصين والمفحوصين .
- أن تحسب للاختبار معاملات الصدق .
- أن تحسب للاختبار معاملات الثبات .
- أن تكون للاختبار معايير (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية) .

فبالنسبة لتوحيد إجراءات القياس، فهذا شرط ضروري ومنطقي . لأنه إذا كان المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه القياس النفسي هو الفروق الفردية، وإذا كان هدف القياس النفسي هو معرفة ما يوجد عند الأفراد من كميات الخصائص والفروق بينهم في كم وجود هذه الخصائص، فانه لا يمكن تطبيق هذا المبدأ، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف، إلا إذا كانت إجراءات القياس موحدة . إذن فتوحيد إجراءات القياس هو جوهر التقنين .فعند قولنا أن هذا القياس مقنن، فان ذلك يعني في جوهره انه لو استخدمه فاحصون متعددون يحصلون على نتائج مماثلة .وتوحيد إجراءات القياس يجعل الدرجات التي يحصل عليها الأفراد قابلة للمقارنة .انه لا يمكن أن نقارن بين معطيات معينة كل منها تم الحصول عليه بطريقة مختلفة، وتساهم معاملات الصدق في عملية التقنين بجعل الاختبار يقيس فعلا ما وضع لقياسه، ومعاملات الثبات تجعل الاختبار مستقرا عبر الزمن ومستقرا بين بنوده، مما يدعم كذلك الموضوعية في إجراءات القياس، أما المعايير فهي النقاط المرجعية التي نعود إليها لإعطاء الدرجات التي يحصل عليها الأفراد تفسيرا ومعنى.

وهناك ميزة أخرى يوفرها توحيد إجراءات القياس، وهي تسهيل الاتصال بين العلماء من ذوي الاختصاص، وهذا من خصائص العلم، حيث يستطيع كل باحث أن يفهم ما قام به الباحثون الآخرون، ويقارن بين نتائج بحوثه ونتائج بحوثهم عندما تتناول نفس المشكلات . (بشير معمرية: مرجع سابق، 193)

3-9- عينة التقنين:

ويقصد بها اختيار عينة تتميز بالصغر النسبي ويكون أفرادها من المجتمع الأصلي الذي نقوم بدراسته ويتوافر فيها ما يتوافر في المجتمع الأصلي الذي نقوم بدراسته من خصائص متميزة، وهذه أمور تتيح لنا فرصة تعميم النتائج التي نصل إليها من دراسة هذه العينة المحددة على المجتمع الأصلي.

ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في عينة التقنين الجيدة فيما يلي :
- يجب أن تمثل عينة التقنين المجتمع الأصلي المراد دراسته تمثيلا صادقا من حيث الحجم والتركيب والنسب ومستوى القدرة أو الصفة المطلوب قياسها.ولا يتوفر هذا إلا بقيام الباحث، قبل اختيار عينة التقنين، بدراسة هذا المجتمع الأصلي دراسة مسحية كي يحدد ما سبق ذكره

وكي يعرف بالتحديد حجم العينة التي يجب أن يختارها وخصائصها، وحجم العينة التي سيختارها بالفعل وخصائصها .ذلك انه دائما ما تحول صعوبات عملية دون اختيار امثل عينة .ونتيجة لهذا يتعين على واضع الاختبار أن يذكر صراحة نقائص عينته وحدود معاييره .

- كلما كبر حجم العينة، أي كلما زاد عدد أفرادها، زاد الاعتماد على نتائج إجراء الاختبار عليها .وقد سبق أن بينا أن صدق الاختبار وثباته يتوقفان على حجم العينة وتمثيلها، ولكن يجب أن ننبه إلى انه ليست هناك أحجاما معينة يجب أن تكون عليها عينة التقنين الجيدة، فان هذا يتوقف على عدة عوامل أهمها :

- حجم المجتمع الأصلي المقصود دراسته.

- طبيعة الاختبار ونوع الوظيفة المقاسة والغرض المنشود من عملية القياس، فاختبار الفصل يقنن على الفصل واختبار المدرسة يقنن على المدرسة .بينما يقنن اختبار الذكاء على اكبر عينة ممكنة ويقنن الاختبار الإكلينيكي عادة على عينة اصغر .

-إمكانيات الباحث ومدى تعاون أفراد العينة أو المسؤولين عنها مع الأخصائي الذي يجريه أو الهيئة المشرفة عليه.

- يجب أن يتساوى متوسط وتشتت أفراد العينة مع متوسط وتشتت أفراد المجتمع الأصلي .

- كلما صغر حجم القطاع المراد قياسه تمكن الباحث من تمثيله في العينة وصدقت معاييره. (عباس محمود عوض : 1998، ص69).

4-9 الدراسات الاستطلاعية لعينة التقنين :

لكي تكون نتائج إجراءات عملية التقنين محل ثقة واطمئنان، ينبغي أن تجري أكثر من دراسة استطلاعية وتجريبية . ويقترح المختصون في القياس النفسي إجراء ثلاث دراسات استطلاعية وتجريبية متتالية هي ما يلي :

- **الدراسة الاستطلاعية التجريبية الأولى :**يجرب الاختبار في صورته الأولية على حوالي 100 فرد، لمعرفة مدى وضوح تعليماته وصلاحية بنوده من الناحية اللغوية بالنسبة للعينة المعنية، ومدى وضوح تعليماته، واستخراج بعض الخواص الإحصائية له كحساب صعوبة البنود وتدريجها على هذا الأساس، أو توزيعها عشوائيا وغيره، أن كان الاختبار يقيس القدرات والاستعدادات أو التحصيل الأكاديمي .

- **الدراسة الاستطلاعية التجريبية الثانية :** تعاد صياغة بنود الاختبار وتعليماته وفق لنتائج الدراسة التجريبية الأولى، ويجرب على عينة تتكون من حوالي 400 فرد للحصول على البيانات العددية اللازمة للتحليلات الإحصائية للبنود، ولمعرفة بعض الأخطاء التي لم تكشف عنها نتائج الدراسة التجريبية الأولى .

- **الدراسة الاستطلاعية التجريبية الثالثة والنهائية** :يعاد تنظيم بنود الاختبار وفقا لنتائج الدراسة التجريبية الثانية، وإمكان تقسيمه إلى اختبارات فرعية، ثم يجرب على عينة مناسبة من الأفراد لا تقل عن 200فرد لاستخراج الخصائص السيكو مترية له (الصدق والثبات)

للاختبارات الفرعية، إن وجدت، وللاختبار ككل، وضبط التعليمات والزمن المحدد للإجابة وطريقة التصحيح، واستخراج المعايير الخاصة به وغير ذلك من الخواص الإحصائية الضرورية .

وبعد هذه الخطوات في إعداده، يصبح الاختبار صالحا للاستخدام، سواء لغرض البحث العلمي، أو لغرض تشخيص وتفسير درجات الأفراد. ولكن هذا التحليل لا يتوقف، بل يستمر من فترة لأخرى لضبط المعايير، عندما تتاح الفرصة للحصول على بيانات عددية خاصة بالاختبار . (بشير معمرية:مرجع سابق، 192)

5-9 ـ الخطوات الأساسية لعملية تقنين الاختبارات النفسية :

لإجراء عملية تقنين الاختبار النفسي يجب القيام بمجموعة من الخطوات الاساسية، تتمثل في :

1-**تحديد المجتمع الذي سيقنن عليه الاختبار تحديدا إجرائيا دقيقا**: وهي الخطوة الأساس لضمان صحة الخطوات اللاحقة في عملية التقنين، وتتضمن تحديد أهم خصائص وسمات المجتمع الديموغرافية من حيث الخصائص الجغرافية والسكانية والاقتصادية وتوزيع الفئات العمرية فيه ونوعية التعليم والتركيبة الاجتماعية (الدوسري: 1998، ص55) ومسالة الزمن مسالة مهمة جدا، ففي أثناء الأزمان التي يحدث فيها تغير اجتماعي أو تعليمي سريع يمكن أن تصبح المعايير التي نضعها لمقياس ما معايير قديمة بمعدل سريع جدا (حسن:2005، ص157).وهذه المعلومات تمثل خصائص المجتمع والتي في ضوئها يتم تعميم نتائج الاختبار على المجتمعات الأخرى.

2-اختيار العينة الممثلة للمجتمع وتحديد أسلوب: وتعمد هذه الخطوة على سابقتها لان اختبار حجم العينة وأسلوب اختيارها يعتمد بشكل كبير على المعلومات المتوفرة عن مجتمع الدراسة، وبصفة عامة

فكلما كان حجم العينة كبرا كلما كان أفضل واقرب إلى التمثيل الجيد للمجتمع(الدوسري:1999، ص 56).ويختلف الأسلوب الذي نختار به عينة التقنين من المجتمع المستهدف، حيث يبدأ من طريقة سحب عينة عشوائية بسيطة حتى يصل إلى استراتيجيات سحب العينات الأكثر تعقيدا مثل العينة العشوائية الطبقية أو العينة العنقودية.

وبعد ذلك يتم عمل تناسب بين عدد الأفراد الذين تم اختيارهم في كل فئة أو طبقة وبين العدد الكلي للأفراد في المجتمع المستهدف الذين يقعون في نفس الطبقة (حسن:2005، ص158).

3-التخطيط الجيد والمسبق لتطبيق الاختبار:وذلك بوضع خطة شاملة لتطبيق الاختبار تتضمن تحديد الإجراءات والخطوات التي سوف تتبع، وتجهيز جميع أدوات ومستلزمات الاختبار، مع وضع قوائم بأسماء الأماكن التي سوف يتم تطبيق الاختبار فيها (أسماء المدارس مثلا)، مع وضع برنامج زمني للتنفيذ.

4-تطبيق الاختبار: وتستلزم هذه الخطوات توحيد ظروف إجراء تطبيق الاختبار لجميع أفراد العينة، وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع لضمان أن الفروق التي رصدها الاختبار تعود للفروق في أداء الأفراد فقط.

5-تحليل فقرات الاختبار :وذلك للتعرف على مدى فعالية فقرات الاختبار، ومدى إسهامها في الحصول على خصائص سيكومترية (صدق وثبات)تتفق مع خصائص الاختبار الجيد(الدوسري: 1999، ص45).

وتشمل هذه الخطوات التعرف على ما يلي :

ا-صعوبة كل فقرة من الفقرات:

يشير معامل صعوبة الفقرة إلى النسبة المئوية لعدد المفحوصين Index tem DifficultyI الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة، وهو يقع بين الصفر والمائة .ويحسب معامل حيث أن معامل صعوبة الفقرة أشار إلى نسبة عدد الناجحين في الفقرة إلى العدد الكلي للمفحوصين الذين حاولوا الإجابة عليها، فان ارتفاع هذه النسبة –معامل لصعوبة-يعني أن الفقرة سهلة، في حين انخفاضها معناه أن الفقرة صعبة.(أبو ناهية : 1994، ص308)

أي أن نسبة النجاح للفقرة إذا وصلت (100%) فان هذا يعني أن هذه الفقرة بالغة السهولة، على حين انه إذا وصلت نسبة النجاح الفقرة أخرى (0%) فان هذا يعني أن هذه الفقرة بالغة الصعوبة.

وأشار (علام: 2000، ص 115)إلى أن اختيار الفقرات حسب مستوى صعوبتها يعتمد على نوع الاختبار والغرض الذي صمم من اجله، ففي اختبارات السرعة يفضل اختيار الفقرات ذات الصعوبة المتوسطة وبمدى ضيق حول متوسط صعوبة(0.05)، أما في اختبارات "القوة "فيفضل تدرج فقرات الصعوبة من الأسهل للأصعب، وبالتالي احتواء الاختبار على مدى واسع من مستويات الصعوبة، وبصفة عامة فان أفضل معامل صعوبة الفقرات هو (0.05)، وذلك لأنه يعطي أعلى قيمة تباين للفقرة، وهو ما يؤدي إلى ارتفاع قيمة تباين الاختبار ككل وبالتالي ارتفاع قيمة ثباته.

ب-القدرة التمييزية لكل فقرة من الفقرات:أشار " معامل تمييز الفقرة Item Discrimintion Indexإلى قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعات المتباينة –اي بين المجموعتين العليا والدنيا –ويحسب معامل تمييز الفقرة.(ابو ناهية : 1994 ص311).

ويتم حساب معامل التمييز باستخدام معامل الارتباط المنصف للسلسلة Item Biserial Correlationعندما يكون لدينا متغيران :احدهما ثنائي الدرجة (درجة كل فقرة 0، 1) والآخر فئوي متصل (الدرجة الكلية).كما يمكن أيضا حساب معامل التمييز باستخدام معامل الارتباط المنصف للسلسلة الحقيقي، وذلك عند تقسيم المتغير المتصل(الدرجة الكلية للاختبار) إلى قسمين متساويين :الأول يشتمل على الدرجات العليا، والآخر على الدرجات الدنيا، حيث ينتج لدينا متغيران : ادهما ثنائي (درجة كل فقرة) والأخر فئوي متصل (الدرجة الكلية)ولكن تم تقسيمه إلى متغير ثنائي (علام: 2000، ص116).

ويشير معامل التمييز إلى قوة تمييز الفقرة وقدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، او بين المتفوقين والمتأخرين.

وأشار(أبو ناهية: 1994، ص312) إلى أن قيم تكون قيمة معاملات التمييز تتراوح بين(+1.00الى -1.00)، وعندما تكون قيمة معامل التمييز موجبة فان الفقرة تأخذ تمييزا موجبا، وهذا يعني أن عدد المجيبين على الفقرة من بين المتفوقين (أفراد المجموعة العليا) يفوق عدد المجيبين عليها من بين المتأخرين(أفراد المجموعة الدنيا). أما إذا كانت قيمة معامل التمييز سالبة، فان الفقرة تأخذ تمييزا سالبا، وهو تمييز يكون في الاتجاه الخطأ، ويعني أن عدد المجيبين على الفقرة من (المجموعة الدنيا) يفوق عدد المجيبين عليها من (المجموعة العليا)، وقد يكون معامل التمييز صفر(صفرا)، وهذا يعني إن الفقرة سهلة جدا أو صعبة جدا أو غامضة جدا، وبالتالي فإنها لا تؤدي إلى أي تمييز، ولذلك تحتاج إلى مراجعة وتعديل أو استبعاد نهائي، وبهذا فانه كلما كانت قيمة معامل التمييز مرتفعة وموجبة كان ذلك أفضل لأنه يؤدي لزيادة قدرة الفقرة على التمييز.

وأشار(الدوسري:1999، ص46)إلى انه يمكن تقويم معاملات تمييز الفقرات بناء على المعيار الذي وضعه "أيبل lEape " عام (1963) والموضح في الجدول التالي :

جدول رقم :(1) يمثل معيار أيبل leEap لتقويم معاملات تمييز الفقرات

مستوى التمييز	التقويم
من 0.40 فأعلى	فقرة جيدة جدا
من 0.30- 0.39	فقرة جيدة بدرجة معقولة، لكن يكمن تحسينها
من 0.19- 0.29	فقرة هامشية تحتاج إلى تحسين
اقل من 0.19	فقرة ضعيفة تعدل أو تحذف

ج-فعالية المشتتات(المموهات)لكل فقرة من الفقرات: يقصد بفعالية المشتتات أو المموهات Distracters هي قدرة هذه المشتتات على جذب المفحوصين إليها، والمشتتات أو المموهات هي : بدائل الفقرة الخاطئة sIn Correct option، والمموه الجيد أو الفعال يجب أن يجذب إليه عددا اكبر من المفحوصين من بين أفراد المجموعة الدنيا وعددا اقل من المفحوصين من بين أفراد المجموعة العليا، بينما البديل أو الاختيار الصحيح يجب أن يجذب إليه معظم المفحوصين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة من بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا .ويمكن حساب معاملات تمييز المشتتات. (إبراهيم مصطفى علي حماد:2012، ص 55-58)

ثالثا: تكييف الاختبارات

1- مفهوم تكييف الاختبارات

يشير مفهوم تكييف الاختبار النفسية إلي كل الإجراءات التي يتبعها الباحث بداية من تقديره عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير التركيبة نفسها عند نقل الاختبار من ثقافة إلي آخري وصولا إلى محاولته الحصول علي مفاهيم مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا لغويا ونفسيا مع الثقافة الجديدة للاختبار فالتكييف يأخذ أبعاد أكثر من ترجمته محتويات الاختبار من لغة إلي أخري ليشمل جملة من التعديلات المنطقية المدروسة والمرحلية والتي تحتاج إلي أدلة عملية لتؤكد إن الاختبار بصورته الحالية صالح للتطبيق ونتائجه تنطبق علي العينة الجديدة وفق خصائصها الثقافية.(بوسالم: 2015، ص 22)

يستعمل بعض الباحثين عبارات تكييف وإعادة تكييف، تقنين وإعادة تقنين وتعيير ويعتبرون أن مصطلح " التكييف" لا يصلح إلا على التطبيق الأول للاختبار المصمم أول مرة على المجتمع الأصلي، وأن التقنين والتعيير يدخلان في عملية تكييف هذه الأداة، حيث يأخذ هنا التكييف معنى حقيقي يتمثل في حذف الأسئلة الغير مفهومة، حتى يلاءم الاختبار في صورته الأخيرة مع المستوى العام للأفراد، ويسمح بالتمييز بين الأفراد فيما بعد.(بوطاف : 2008، ص 21)

أما دعاة مصطلح إعادة التكييف (Réadaptation)، إعادة التقنين (Réétalonnage)، والذي يفرق بينه وبين التعيير(Etalonnage) فيعتبرون إعادة التعيير بمثابة إعادة التقنين الذي يرافقه في الفرنسية مصطلح (Standardization) ومعناه توحيد ظروف الاختبار، وتدخل فيها أيضا ولذلك هم يعتبرون(Réétalonnage) كمرادف لإعادة التقنيين، حيث تستعمل هذه المصطلحات للدلالة على إعادة تطبيق الاختبار المصمم (من مجتمع أصلي ما) على المجتمع الجديد، وبذلك يعتبرونه تكييفا ثانيا بشرط أن تتم التغييرات اللازمة ليتحصل الأفراد الجدد على متوسطات متشابهة لمتوسطات المجموعة الأولى الأصلية من جهة، أو التحصيل على جداول تعيير جديدة وقيم جديدة من جهة أخرى، وهناك أيضا من الباحثين من لا يفرقون بين العبارتين، فيعتبرون التكييف أو إعادة التكييف عملية واحدة، الهدف منها تكييف أو ملائمة الاختبار على المجتمع الجديد أو القديم، ولا فرق في ذلك فالعملية كلها (التكيفية أو إعادة التكييف) هي محاولة البحث عن مدى تعبير الأداة عن المستوى العقلي للأفراد والتمييز بين هؤلاء الأفراد.(قدوري: 2007، ص 25)

أن عملية تكييف الاختبارات النفسية لا يعني فقط عملية ترجمة لمحتوياتها في رمز لغوي جديد، وذلك بسبب مختلف عمليات التحوير والإبدال والإضافات والتحويل والتغيير ويضاف إليها مختلف التبريرات النظرية والعمليات الإحصائية والتطبيقية، إذ تخضع البنود الناتجة عن الإبدال وفقا لقيمتها البنائية للتخريب داخل المجتمع الجديد في شكل تقنين قبلي ثم يأتي في الأخير " التقنين " على مجتمع أكبر.

2 -مراحل التكييف:

وهي تقترب جدا من مراحل البناء والتصميم، لأن التكييف يعتبر بناء من جديد والفرق الوحيد بينها هو أن الباحث في عملية التكييف أو إعادة التكييف لا يحمل هم الأطر التفسيرية ولا النظريات التي يستند إليها الاختبار، بل يعتبر كل ذلك من الأمور المسلمة والمحسومة ولا يبحث فيها، وعموما يتبع الخطوات التالية:

1-اختيار عينة من الأفراد بهدف التمثيل

تطبيق أولي للاختبار، وهدفه التقنين القبلي وبناء الفرضيات حول البنود الواجب تفسيرها والبحث عن العناصر التكيفية في الاختبار.

تغيير الاختبار في شكله الجديد، وهوما يقال مرحلة اختيار عينة الأسئلة أثناء بناء الاختبار الأول مرة.

التطبيق النهائي للصبغة الجديد وهو التقنين الفعلي ومنة تتحصل على التعيير (جداول التعيير ونحسب المعايير والمتوسطات (قدوري:1981، ص32)

2-العناصر اللازمة في تكييف اختبار ما:

شكل البنود، هيئة الفاحص، المكان، الأدوات المستعملة، تنقيط النتائج، الجو الملائم.

شكل البنود: ويقصد منه طريقة طرحها، أسلوبها، نوعها، وهومهم أيضا إذ يجب المحافظة عليها في الشكل المكيف، وبنفس الأسلوب في كل مرة يعطي فيها الاختبار.

هيئة الفاحص: مهمة أيضا لأنها تؤثر على المفحوصين إلى جانب إيماءاته ودرجة صوته ونبراته ولباسه.....

المكان: لابد من الحفاظ على شروط عامة للمكان، حتى نستطيع أن نثق في النتائج، فالمكان المملوء بالضوضاء، أو بالألوان أوفيه موسيقى من شأنه أن يؤثر على نتائج المفحوصين. (نادية، 2009 :23)

الأدوات المستعملة: التي تساعد في بناء الاختبار ذاته ويقصد بها مادة الاختبار إذ لا يسمح بتغيير مادة الاختبار من لوح إلى بلاستيك أو تبديل المكعبات بالأهرام وهكذا.

التعليمات: يقصد منها الأوامر والشروح التي تقدم للمفحوصين، قصد مساعدتهم على إجراء الاختبار، إذ يجب أن تقدم التعليمات بشكلها وبنفس الأسلوب.

تنقيط النتائج: يقصد به تنقيط الإجابات المتحصل عليها بنفس الأسلوب وفقا لقواعد موحدة.

3-الانحياز في البيئة المكيفة:

إن انحياز بنود الاختبار إلى إفراد ينتمون إلى ثقافة معينة على حساب الآخرين ينتمون إلى ثقافة مختلفة قد ينتج عن عوامل تسمح بتحديد ثلاث فئات أساسية من انحياز وهي انحياز البيئة وانحياز المنهج وانحياز الموضوع:

انحياز البيئية: يقصد بانحياز البيئة التباين والاختلاف في البنيات الثقافية بين مختلف المجموعات التي يطلق عليها الاختبار، فالعوامل التي تشكل بنية الاختبار مثل السلوكيات والمواقف والمعيار الاجتماعية، القواعد التي تحكم على ادوار الإفراد ومكانتهم في المجتمع، كل هذه الجوانب ليست واحدة في مختلف المجتمعات حيث أن انحياز البنية هو القاعدة في

مختلف أنواع الانحياز في علم النفس عبر الثقافي ويمكن تلخيص أبعاد انحياز بنية الاختبار في الجوانب التالية: (بوسالم: 2015، ص 22)

أ-عدم التماثل في تعريف بنية السمة المراد قياسها عبر الثقافات فالسمة نفسها قد تكون لها معاني مختلفة من ثقافة إلي أخري، فالعزلة الاجتماعية قد تأخذ عدة مؤشرات باختلاف الثقافات، ففي مقياس للانطواء الاجتماعي بني في فرنسا يسأل الفرد عن مدى حضوره للحفلات الليلية ودعوات عشاء العمل، ويشير معيار تفسير النتائج إلي أن عدم مشاركة الفرد في مثل هذه المظاهر الاجتماعية يعتبر انطواء وسمة من سمات الشخصية غير الاجتماعية، في حين أن المظهر نفسه قد يأخذ معني مختلف تماما في بيئة أخري عربية إسلامية حيث يقل وجود هذا النمط من السهرات، ويكاد يقتصر علي فئة محددة جدا ولا تمثل سوى نسبة قليلة من المجتمع، والتالي لا يمكن اعتبار هذا البعد صالحا لكل الثقافات .

ب-تفاوت المؤشرات الدالة على السمات حيث هنالك مهارات وأنماط سلوكية، تكون بارزة في ثقافة معينة وضامرة في أخري.

ج-تفاوت الألفة مع الاختبار في حد ذاته وطرق الاستجابة من جماعة ثقافية إلى أخري.

ه- ترجمة غير سليمة للبنود مع وجود البعض منها غامض بالنسبة للغة أو الثقافة الجديدة.

ومن الأمثلة علي انحياز البنية ما يحدث في اغلب اختبارات الذكاء المطبقة اليوم في البيئة الجزائرية بدون إخضاعها لعملية التكييف حيث تميل الكثير منها إلي توظيف تعريف ضمني للذكاء يشير إلى حسن المحاكمة والتفكير المنطقي، والبعض الأخر يشير إلى كمية المعلومات المكتسبة والذاكرة، في حين أن بعض الدراسات أكدت إن المفهوم الشائع للذكاء في بعض المجتمعات الشرق أسيوية والإفريقية يتضمن الكثير من المظاهر الاجتماعية ففي دراسة مندي وكاستل حول مفهوم الذكاء حسب رأي الأمهات في عدة دول افريقية تبين أن الطفل الذكي هو طفل المطيع والذي لا يسبب مشكلات للآخرين ويتبع الطرق الملائمة في مخاطبة الغير.(بوسالم: 2015، ص23)

فعندما نطبق اختبار يقيس سمة أو مفهوم معين فان البعد الثقافي لا يمكن عزله أو التغاضي عنه وهذا ما لا يحدث بصفة عامة في مختلف الممارسات الواقعة اليوم في ميدان علم النفيس في الجزائر حسب عبد العزيز بوسالم، فمحدودية تمثيل بنية الاختبار للعوامل الثقافية من شانه أن يقلل من مصداقية تفسير النتائج وصلاحياتها لاتخاذ مختلف القرارات

- **انحياز المنهاج** :عادة ما يكون المنهج المتبع في بناء الاختبارات في تطبيقها من العوامل التي تؤثر في مصداقية النتائج، ويشير تحيز المنهج إلي جانبين الأول متعلق بخصائص الأداة التي لا علاقة لها بهدف الدراسة ومع ذلك تسبب في تحيز في تفسير نتائج الاختبار، أما الجانب الثاني من تحيز المنهج فيشير إلي انحياز الإداري وادم الباحث لغة غير لغة الذي يقصد به اختلاف درجات التي يحصل عليها الإفراد ليس لتباين السمة التي تقيسها الاختبارات وإنما لطبيعة التعليمات ومختلف مشكلات التواصل بين مطبق الاختبار والمفحوص، ويحدث هذا عندما يستعمل الباحث لغة أو لهجة غير لغة الأم.

فالانحياز المنهج اختلاف تأثير بالغا على اختلاف معني الدرجات والذي يرجع إلى ما يسمي بخداع القياسات(بوسالم:2015، ص25)

والمعني المتضمن في ذلك خطير على طبيعة القرارات التي تتخذ بشائني الإفراد فلباحث أو الممارس الذي يقارن الدرجات نفسها عبر ثقافات سواء من خلال اختبار الدلالة الإحصائية للنتائج أومن خلال الجدول الدرجات المعيارية الذي يعده الباحث وهو يضمن انه تجاوز إشكالية المعاير من خلال هذا النوع من المعاير، وهو في حقيقة الأمر قد وقع في مشكل نابع من انحياز المنهج، فالمعايير الإحصائية التي يتم اقتراحها ليس الحل القياسي النفسي لهذا المشكل.

- **انحياز البند** : لقد تساءلت اناستازي (anastasi1961) كيف يمكن إن نترجم صورة من صور اختبار معين، أو ننقلها من ثقافة إلى أخرى، وهي إشارة ضمنية إلى ما يعرف بانحياز البند حيث يتضمن هذا النوع من الانحياز مجموع النقائص التي تؤثر علي صحة البنود فقط، فبينما يتناول انحياز البنية والمنهج المظاهر العامة للاختبار، فإن انحياز البند يهدد صدق البند ويمنع التعميم والمقارنة المباشرة للدرجات بين مجموعات ثقافية ولغوية مختلفة، فأهم أسباب انحياز البند هو الترجمة السيئة واختلاف المعاني الضمنية للكلمات فعندما نترجم كلمات قد نركز علي المعني الحرفي لها، وحتى إذا حاولنا ترجمة المعني لابد أن يكون المعني متضمن في الثقافة التي نترجم لها الاختبار، وفي هذه الحالة يحدث انحياز البند علي اعتبار أن ما يقيسه البند من سمات لا يتضمن المعني نفسه في جميع الثقافات.

4-العوامل المؤثرة في صدق الاختبارات المكيفة:

هنالك عوامل تقنية تؤثر في صدق الاختبارات المكيفة للاستخدام في لغات وثقافات آخري، اختبار وتدريب المترجمين، عملية الترجمة خطط عقلانية لتكييف الاختبار وخطط لجميع المعطيات وتحليلها لتثبيت التكافؤ. (هاملتون:2006، ص29) سيجري بحث كل من هذه العوامل بشكل مختصر ومن هذه العوامل ما يلي:

الاختبار: إذا كان الباحث يعرف انه سيستخدم الاختبار للغة أو ثقافة مختلفة، المفيد أن يضع ذلك في الحسبان في بداية عملية تطوير الاختبار، وإذا اخفق في ذلك فسينتج عن ذلك صعوبات في عملية التكييف التي تؤدي بدورها إلي تخفيض صدق الاختبار المكيف إن اختبار شكل الاختبار من مواد محفزة له، المفردات تركيب الجمل ونواح أخري يمكن إن تشكل صعوبة في الترجمة الجيدة التي يجب أن تؤخذ جميعها بالحسبان عند إعداد مواصفات الاختبار.

يمكن لذلك العمل الوقائي التقليل من المشكلات اللاحقة، علي سبيل المثال أسئلة عن النقود يمكن حذفها لان العملات مختلفة في العالم ومن الممكن صعوبة إيجاد تكافؤ في ترجمتها لوضعها في الاختبار، كذلك نص القراءة عن موضوعات خاصة بإحدى الثقافات مثل: الهوكي تبدوا غير مألوفة في عدة ثقافات أخري ويمكن رفضها والاستعانة بمقاطع عن المشي في الحديقة أو نشاطات أخرى يمكن أن يكون لها معني في لغات وثقافات مجموعات

أخري، وتنشأ صعوبة أخري في تكييف النصوص من الانجليزية الي لغات أخري وهي وجود المبني المجهول في النص لان هذا الزمن في القواعد موجود في اللغة الانجليزية ولكنه غير موجود في لغات أخري. (هاملتون:2006، ص34)

أما في الاختبارات الشخصية، فيجب أن يؤخذ الحذر في اختيار المواقف المفردات والتعابير التي يمكن تكييفها بسهولة عبر الثقافات.

اختيار وتدريب المترجمين : إن أهمية الحصول علي خدمات مترجمين مؤهلين واضحة، ان عمل الترجمة الكفء لا يمكن إن يعتبر امرأ مفروغا منه، كذلك استخدام مترجم واحد مؤهل أو غير مؤهل لا يسمح بالحصول علي تفاعل ذي، قيمة بين المترجمين المختلفين لإيجاد الحلول لنقاط عديدة تنشا عند القيام بعملية تكييف الاختبار، يجب ان يكون المترجمون أكثر من أشخاص مؤهلين ومتآلفين مع اللغات المستخدمة في الترجمة، يجب ان يعرفوا الثقافات جيدا وبشكل خاص الثقافة التي يترجم إليها، إن هذا المعرفة أساسية في فعالية التكييف، كذلك من المفضل جدا معرفة مواد الموضوعات في تكييف اختبارات الأداء، إن دقة وفروق المعني في موضوع ستخفى عن مترجم ليس لله معرفة في ذلك الموضوع وغالبا يعود المترجمون الذين يجهلون المعرفة التقنية إلى الترجمة الحرفية التي تؤدي بدورها إلي إحداث صعوبات للطلاب الذين يجرون الامتحان في اللغة الثانية وتهدد صدق الاختبار. (برمدا: 2006، ص29)

أخيرا إن المترجمين سوف يستفيدون من بعض التدريب في تكوين الاختبار مثلا يجب ان يعرف المترجمون عندما يقومون بتكييف اختبارات الأداء والأهلية عدم إحداث قوافي لغوية تقود الممتحنين إلي الإجابات الصحيحة وترجمة البنود المتشابهة في الأسئلة ذات الإجابات المتعددة بشكل يجعلها ذات معني واحد، إن المترجم الذي ليست لديه أي معرفة في مبادئ الاختبار وبناء المقاييس يمكن بسهولة ان يجعل الاختبار أقل أو أكثر صعوبة بدون قصد وذلك بدوره يؤدي إلي عدم صدق الاختبار في المجموعة المستهدفة.

ج- عملية الترجمة: قد تهدد اللهجات في لغة ما صدق تكييف الاختبارات أي لهجة هي الأهم أوهي الهدف المستخدم في التكييف الذي يمكن تطبيقه داخل اللغة الواحدة يجب البحث في هذه المسالة قبل البدء في تكييف الاختبار ويجب استخدامها ضمن المواد لتدريب المترجمين، إن إحصاء تكرار الكلمات قد يكون قيما في الحصول علي ترجمة اختبار، علي وجه العموم من الأفضل ترجمة الكلمات وتعابير مكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين وذلك لمحاولة السيطرة علي الصعوبات عبر اللغات، إن المشكلة هي أن لوائح تواتر الكلمات والتعابير ليست متوفرة دائما وهذا سبب أخر لتفضيل المترجمين الذين لهم اطلاعهم الكامل علي كلتا الثقافيتين المصدرة والمستهدفة وليس معرفة اللغتين فقط.(هاملتون:2006، ص 36)

تستعمل اللامركزية في بعض الأحيان في تكييف الاختبارات من الممكن إن لا يكون لبعض الكلمات أو التعابير مرادف في اللغة المستهدفة حتى انه من الممكن إن لا توجد تلك الكلمات

أو التعابير في تلك اللغة، ان علمية اللامركزية تتضمن مراجعة اللغة الأصلية المترجم منها الاختبار وبذلك يتم استخدام أساس لغوي مترادف في لغة لنسختين المصدر والمستهدفة، أن اللامركزية ممكنة عندما يكون الاختبار الأصلي في ترجمة التحضير في ذات الوقت الذي يتم فيه انجاز نسخة اللغة المستهدفة، وهذا يكون موجودا عند إعداد اختبارات التقويم العالمية، وبعض الاختبارات المعتمدة التي أعدت للاستخدام في العالم.

5-معايير صلاحية الاختبارات المنقولة ثقافيا

ان واقع الممارسة السيكولوجية في الجزائر يعج بالاختبارات النفسية، على اختلاف درجات موضعيتها وصلاحيتها للتطبيق، مما يعني ان المختص في علم النفس بمختلف مجالاته يجب ان يكون على دراية بالشروط والخصائص الواجب توافرها في الاختبارات، وبالتالي اعتبارها معايير يحتكم إليها لقبول اختبار أو عدم قبوله، وأهم هذه المعايير هي:

-يجب أن يتوفر للاختبار دليل يوضح كيفية استخدامه وأهدافه، ودراسات الصدق والثبات التي أجريت عليه، وتوفر التعليمات ومفتاح التصحيح ومعايير تفسير نتائجه.

-النظر في حداثة الاختبار من حيث تاريخ إعداده والدراسات التي أجريت عليه من اجل التحقق من صلاحياته في مختلف البيئات.(بوسالم: 2015، ص27)

-الاهتمام بالجانب الثقافي عند نقل الاختبارات من ثقافة إلى أخري أو ترجمتها من لغة إلى أخري اذ يجب أن تترجم ترجمة ثقافية وليس ترجمة حرفية لتجنب التحيز الثقافي ووجوب أعادة دراسات الصدق والثبات والمعايير وصياغة التعليمات ومفاتيح التصحيح وإعادة تقنينها على عينات جديدة تمثل المجتمع الجديد الذي سوف تطبق فيه

-تحديد مسؤولية من يقوم بتطبيق الاختبارات ووجوب توفره على التأهيل العلمي والكفاءة الميدانية التي تسمح له بتطبيق الاختبار والاستفادة من نتائجه.

-حماية حقوق من يطبق عليهم الاختبار من حيث التفسير الخاطئ للنتائج وضمان سرية المعلومات

-تهيئة الظروف الفيزيقية المناسبة لتطبيق الاختبار حسب الخصوصية المميزة له بما يتطلبه من شروط وعوامل تسهيل عملية التطبيق.(بوسالم: 2015، ص22)

6 -إجراءات عملية لتحسين عملية تطبيق الاختبارات النفسية:

-تقنين عدد من المقاييس والاختبارات النفسية على المجتمع الجزائري، ومحاولة توحيد الجهود بين الباحثين الجزائريين وذلك بهدف الوصول الي اختبارات ملائمة للتطبيق والاستخدام وفقا لثقافة وخصوصية المجتمع المحلي.

-دراسة الصفات والخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية المستخدمة في مختلف المجالات، المستشفيات والعيادات والوحدات المتخصصة ومخابر البحث في الجامعات للخروج بقائمة للاختبارات ذات صلاحية جيدة.

-استخراج معايير محلية للاختبارات والمقاييس النفسية الأكثر تطبيقا في الجزائر.

-توسيع عينات تقنين بعض الاختبارات والمقاييس النفسية بحيث تكون شاملة لجميع مناطق الثقافات الفرعية في الجزائر وليس مناطق معينة.
-عدم الاعتماد على مقياس واحد فقط أثناء عملية التشخيص وتنويع الاختبارات
-الاستفادة من المحاولات الفردية لبعض الباحثين أو الأساتذة لتقنين بعض هذه المقاييس في البيئات المحلية، إذ أن استخدامها يكون أفضل من استخدام مقاييس غير مقننة محليا.(بوسالم: 2015، ص25)

خاتمة:

من خلال عرضنا المبسط حول موضوع بناء و تكييف و تقنين الاختبارات النفسية، تطرقنا فيه لجملة من العناصر أهمها: تعرف البناء و خطواته ثم التكييف بينا فيه أهمية هذه العملية في مجال القياس النفسي وعلم النفس والشخصية بصفة عامة في الحصول على اختبارات غير متحيزة ثقافيا ويمكن الوثوق في نتائجها عند تطبيقها على البيئات المختلفة، أيضا تطرقنا لتقنين الاختبارات النفسية التي أصبحت تحتل مكانة في علم النفس المعاصر، وترتبط حاجة الي التقنين نتيجة اتزايد الاهتمام بالاختبارات النفسية في مختلف المجالات العلمية والتطبيقية .

قائمة المراجع:

إبراهيم مصطفى علي حمادة(2012)، الاختبارات النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة

أحمدسعدجلال(2008)، مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.

أمطانيوس، نايف مخائيل (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، ط1، عمان، الأردن.

امنة غضبان (2016-2017)، محاولة تكييف مقياس قلق الرياضيات R-MARS على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية .المسيلة.جامعة محمدبوضياف . الجزائر.

العوفي فائزة، (2015)، بناء مقياس مفهوم الذات لعينة من الأطفال الجزائريين، ماجستسر، البليدة، الجزائر.

العيسوي، عبدالرحمان محمد (2003م)، الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر .

الدوسري راشد حماد(1999)، معادلة الاختبار مفهومها و طرقها و مشكلات تطبيقهانمجلة العلوم التربوية، جامعة البحرين-مركز النشر العلمي، البحرين.

النبهان موسى، (2004)، أسسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دارالشروق للنشر والتوزيع، مصر.

بشيرمعمرية (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته, الجزائر : دارالخلدونية.

بعيبع، نادية (2010) استخدام الاختبارات النفسية والتربوية في الممارسة الميدانية والبحوث الأكاديمية دراسةاستطلاعية. مجلة العلوم الاجتماعية والبحوث النفسية والاجتماعية، العدد11 | الجزائر.

بوسالم، عبدالعزيز (2015م)، الاختبارات النفسية المطبقة في الدراسات الأكاديمية الجزائرية وضرورة التكييف من أجل الصلاحية الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، العدد 14، الجزائر

بوسالم، عبدالعزيز (2014). القياس في علم النفس والتربية الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية

تايلور ليونة (1983)، الاختبارات والمقاييس، ترجمةسعد عبد الرحمن، بيروت: دارالشرق.

حسينة ميلودي (2018)، تقنين و تكييف اختباريين جزئيين من سلم وكسلر للذكاء، على الوسط المدرسي الجزائري.مجلة العلوم النفسية و التربوية، 6(2)، الجزائر .

رونالد هاملتون (2006)، موضوعات و خطط، إرشادات تقنية لتكييف الاختبارات للغات و ثقافات أخرى.تأليف رونالد هامبلتون، بيتر ف ميرندا، و تشارلز، تكييف الاختبارات النفسية و التربوية للتقييم عبر الثقافات، ترجمة هالة بريمدا، مكتبة العبيكان، الرياض- السعودية.

سوسن شاكر عبد المجيد(2006)، أسس بناء الاختبارات و المقاييس النفسية ة التربوية (الإصدار 3).الاردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير .

صفوت، فرج (1989)، القياس النفسي، ط1، مكتبة الانجلومصرية، مصر.

صلاح الدين محمد أبو ناهية(1994)، القياس النفسي و التربوي، ط1، المكتبة الانجلو مصرية، مصر.

عباس، فيصل (1996م)، الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، ط1، دارالفكر العربي، بيروت.

علام صلاح الدين محمود (2000). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة دار الفكر العربي .

علام، صلاح الدين (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، طا . القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2013). إتقان القياس النفسي الحديث، ط 1، الأردن: دارالفكر

عوض، عباس محمود (1998م)، القياس النفسي بين النظريةوالتطبيق، دارالمعرفةالجامعية، الإسكندرية-مصر.

فريد أبو زينة(1994)، القياس والتقويم، مكتبةالفلاح، الكويت.

قدوري، رابح (1981م)، محاولة تكييف رائزد 48، معهد علم النفس، رسالة ماجستير لنيل الدراسات المعمقة، الجزائر.

مقدم، عبدالحفيظ (2003م)، الإحصاء النفسي والتربوي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

Domino,G ;et Domino,M.L(2006).PsychologicalTesting ; An Introduction.Cambridge ; Cambridge UniversityPress.

مصادر أدلة صدق أدوات تقويم الأداء والكفاءة: الاطار الفكري لـ "ميسيك"Messick

د .فاروق طباع، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2- الجزائر

د.يوسف خنيش، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2- الجزائر

د.صالح عتوتة، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2- الجزائر

مقدّمة:

يُعدّ الصدق من أكثر المسائل أهمية في إعداد الاختبارات النفسية والتربوية، وقد تطّور سريعاً خلال العقود الثلاثة الماضية نتيجة للتطوّرات السريعة في مجال التقويم التربوي، وظهور استراتيجيات التقويم البديل بما فيها تقويم الأداء، وتقويم الكفاءة، والتقويم الواقعي. حيث تميّزت هذه التقويمات بتعدّد أبعاد مفاهيمها، واستخدامهاللمهمات المعقّدة، والمفتوحة، والواقعية، وإدماجهالمعارف ومهارات واتجاهات متعددة، وفرضها أحكاماً ذاتية أثناء التصحيح، الأمر الذي تطلّب تحديد معايير جديدة للصدق بما يتناسب مع تطوّرات تقويمات الأداء والكفاءة.

وللاستجابة للتحديات التي فرضتها أساليب تقويم الأداء والكفاءة تطلّب إعادة النظر في مفهوم الصدق، وفي أنماطه الكلاسيكية، وفي جمع أدلتهالتي كانت قائمة على التقويمات التقليدية للاختيار من المتعدد، والصواب والخطأ، والاجابة القصيرة التي سيطرت فترة طويلة من الزمن. ومن المساهمات التي نالت شهرة وقبولاً واسعاً في أدبيات القياس التربوي لإعادة النظر في مفهوم الصدق، وفي مصادر أدلته، مساهمة "ميسيك" Messick (1995) الذي قدّم إطاراً فكرياً موسّعاً وشاملاً ومتكاملاً يندرج ضمن نظرية الصدق الحديثة تُعرف بمصادر أدلة صدق المفهوم.

ونظراً للقبول الواسع للاطار الفكري أو المفاهيمي الذي قدّمه "ميسيك" لصدق المفهوم تبنّت وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية American Education ResearchAssociation, American PsychologicalAssociation& National Council on Measurement in Education (1999)مصادر أدلة الصدق، والتي تمثّلت في أدلة المحتوى، وأدلة عمليات الاستجابة والتأصيل النظري، وأدلة البنية الداخلية، وأدلة العلاقات بمتغيرات أخرى، وأدلة إمكانية التعميم، وأدلة عواقب العملية الاختبارية.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى توضيح مفهوم الصدق الحديث، ومصادر أدلة الصدق من حيث مفهومها، وأساليب جمعها في مجال تقويم الأداء أو الكفاءة، بالإضافة إلى تناول مسألة تكامل مصادر أدلة الصدق في تعريف موحّد ومتكامل يُعرف بصدق المفهوم.

1- مفهوم الصدق:

يعتبر الصدقمن المعايير الكلاسيكية لجودة الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويُعد مسألة أساسية تتعلق بتفسير درجات الاختبار واستخداماته، ويتحدّد في الأدلة التي يمكن تقديمها لتدعيم القرارات التي يمكن اتخاذها على أساس نتائج الاختبار، وقد تطوّر مفهوم الصدق خلال العقود الثلاثة الماضية، وتغيَرت النظرة نحوه من مجرد خاصية من خصائص الاختبار يحدّد مدى قياس الاختبار للسّمة المطلوبة إلى خاصية استدلالية تسعىإلى تأسيس مدى فائدة وملاءمة تفسير واستخدام درجات الاختبار.

ومن الأسباب التي أدّت إلى توسّع مفهوم الصدق خلال العقود الثلاثة الماضيةتطوّر استراتيجيات التقويم البديل بما فيها تقويم الأداء وتقويم الكفاءة، حيثفرضت البحث عن معايير جديدة للصدق لأن معالجة مشكلاته بمفاهيم وطرق تقليديةليس أمراً سهلاً (Moss, 1992 ; Scallon, 2004). وباعتبار أن تقويمات الأداء والكفاءة تعطي للطلاب حرية كبيرة في الإجابة عن المهمات المعقدة التي تعكس إدماج معارف ومهارات متعددة، وتتطلب أحكاماًللمقوّمينأثناء عمليات التقدير وإصدار الأحكام. الأمر الذي فرض على خبراء القياس تحديد معايير جديدة للصدق بما يتناسب مع تطوّرات تقويم الأداء والكفاءة، منمثل شمولية المحتوى، وإمكانية التعميم، وتعقيد العمليات المعرفية(Lin, Baker & Dunbar, 1991 ; Moss, 1992 ; Linn, 1994 ; Baartman, Bastiaens, Kirschner& Van Der Vleuten, 2006 ; 2007 ; Johnson, Penny & Gordon, 2009).

يرى خبراء القياس والتقويم التربوي أن معايير الصدق المتعارف عليها سابقاً بأنواع الصدق صُمّمت أساساً لتقويم أدوات قياس غير مباشرة للأداء، وهذه المعايير غير حساسة لخصائص التقويم المباشر (علام، 2000)، ولأن تقويمات الأداء والكفاءة تختلف عن التقويمات التقليدية في جوانب متعددة، فقد تطلّب الأمر إعادة النظر في مفهوم الصدق، وفي أنماطه الكلاسيكية.

انصبّ اهتمام خبراء القياس بمسألة الصدق الذي فرضته التطوّرات الحاصلة في التقويم الحديث، وعلى رأسها ظهور التقويمات البديلة المستندة إلى الأداء والكفاءة، ونتيجة لذلك حدثت تطوّرات في مفهوم الصدق في حدّ ذاته، وتعدّدت أيضاً التعريفات المقدمة له بتعدد المؤلفات والمقالات المنشورة في دوريات القياس التربوي والنفسي. فالصدق يتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات متعلقة بغرض أو أغراض معينة، وليس خاصية من خصائص الأداة ذاتها، فالصدق يُعدّ خاصية استدلالية (Messick, 1994). فهويمثّلالعملية التي تسمح بجمع الأدلة التي تُدعّم مدى ملاءمة الاستدلالات التي اتّخذت حول إجابات الطلاب لاستخدامات معينة للتقويم.

واعتبر "لين" (1994) Linnالصدق من أكثر المسائل المهمة في التقويم التربوي، والذي يعرّفه بشكل واسع بأنه مدى كفاية وملاءمة استخدامات وتفسيرات النتائج، وأوضح بأنه توجد العديد من أنواع الاستدلالات المطلوبة للوصول إلى حكم متكامل عن صدق استخدام

وتفسير نتائج نظام الفحوصات القومية، وهي: المحتوى، والإنصاف، والأثر، وإمكانية التعميم، وإمكانية المقارنة.

يُعرّف الصدق حسب "كروكروألجينا"(2006) Crocker&Algina إلى الاستدلالات المستمدة من درجات الاختبار لتحقيق غرض معين ضمن مجموعة شروط وُضعت مسبقا، أما تأييد الصدق Validationفيشير إلى العملية التي يتم من خلالها جمع الأدلة الامبريقية لتدعيم استخدام درجات الاختبار للأغراض الموضوعة.

وقد عرّفت أيضاً وثيقة "معايير العمليات الاختبارية التربوية والنفسية" Standards for Educational and Psychological Testing (2014)الصدق بالدرجة التي تؤيد بها الأدلة والنظرية تفسير درجات الاختبارات التي تفرضها استخدامات مقترحة للاختبار، ولذلك فان الصدق يُعدّ أكثر الاعتبارات أهمية عند بناء وتقييم الاختبارات.

يبدو أن التعريفات السابقة تختلف عن التعريفات التقليدية للصدقفي عدّة جوانب، حيث يشير الصدق تقليدياًإلى قدرة الاختبار على قياس ما صُمّم لقياسه، وإذا كان الاختبار لا يقيس ما عُني بقياسه فان استخدامه يُصبح مضلّلاً، أضافت نظرية الصدق الحديثة إلى مفهوم الصدق في ثلاثجوانب مترابطة ضمنياً تتحدّد في:

- صدق درجات الاختبار تنتج من كل الأدلة المجمعة لتدعيم تفسيرها واستخداماتها، فالصدق يهتم دائماً بالدرجة أو بالأحرى بالمقدار، وتأييد الصدق يشير إلى العملية التي تتم بواسطتها جمع أدلة الصدق تبدأ بتوضيح الإطار الفكري والأساس المنطقي للاختبار.

- الصدق مفهوم نظري ودليل امبريقي لتفسير درجة الاختبار المجمّعة، فصدق الاستدلالات المحصلة على أساس درجات الاختبار لتحقيق مختلف الأغراض المطلوبة يمكن زيادتها أو تقليلها، فقد أعلنت معايير العملية الاختبارية AERA, APA, NCME (2014) بأن تأييد الصدق مسؤولية مشتركة بين مطوّر الاختبار الذي يقدّم أدلة وأسس منطقية للاستخدام المستهدف للاختبار، ومستخدمه الذي يقيّم الأدلة الموجودة ضمن السياق الذي استخدم فيه الاختبار.

- نتيجة للأغراض المتعددة التي يمكن أن تطبّق فيها درجات الاختبار فان الأسس الاستدلالية لتفسير درجة الاختبار يمكن أن تُستمد من طرق متنوعة، ويمكن الحصول على أدلة صدق درجات الاختبار من أي بحث منظّم يُدعّم أو يضيف إلى دلالتها بغض النظر عن الذي يقوم أو متى يقوم بها.

يمكن يتأثّر الصدق بمصادر خطأ استدلالات وتفسيرات درجات الاختبار مثله مثل الثبات الذي يتأثّر بمصادر خطأ متعدّدة، ويتأثّر الصدق حسب "ميسيك" ; Messick (1994 1995)بمصدرين أو تهديدين رئيسيين يتعلقانبضعف تمثيل المفهوم underrepresentationConstruct والتباين غير الملائم للمفهوم Construct-irrelevant variance.حيث يتحدّد ضعف تمثيل المفهوم بمحدودية وبخس شمولية

المحتوى لتقويم الأداء، والأبعاد، أو الأوجه المتصلة بالمفهوم المقاس، ويتعلّق التباين غير الملائم بارتفاع زائد للتباين غير الملائم وغير المرتبط بتفسير المفهوم.

وقد أشارت وثيقة "معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية" (2014) إلى المصدرين، فضعف تمثيل المفهوم يتحدّد بالدرجة التي يفشل فيها الاختبار في قياس المفهوم، والتباين غير الملائم للمفهوم بالدرجة التي تتأثر بها درجات الاختبار بالعمليات غير الجوهرية في المفهوم المطلوب (AERA, APA & NCME, 2014).بالإضافة إلى هذين العاملين يمكن أن تحدّ أو تخفض من صدق التفسيرات عوامل أخرى قد ترتبط بخصائص الطلاب (قلق، انخفاض الدافعية، تزييف الإجابة)، وقدترتبط بإجراءات تطبيق الاختبار وإجراءات تقدير درجاته (تعليمات غير مناسبة، محدودية الوقت، عدم اتساق أو تحيّز التقديرات)، وقد ترتبط بالتعليم والتدريب الخاص بالأفراد المختبرين.

2- مصادر أدلة صدق المفهوم:

يتطلّب أن يتصف تقويم الأداء والكفاءة بالاتساق أو الثبات عبر مختلف أبعاد وضعية القياس (مهمات، مقدّرين، فترات...) يتطلّب أن يتصف أيضاً هذا النوع من التقويم بصدق تفسير درجاته، ولكن من الناحية العملية تأييد صدق أساليب تقويم الأداء والكفاءة باستخدام المهمات المعقدة تواجه صعوبة وفقاً للطرق الكلاسيكية المستخدمة في الاختبارات التربوية، وذلك بسبب تعدّد أبعادها (De Ketele&Gerard, 2005; Scallon 2004). حيثلا تزال مسألة صدق اختبارات تقويم الأداء والكفاءة غير واضحة، والكتابات التي تناولت مسألة صدقها قليلة، وإن وُجدت فقد استوحيت من طرق وتقنيات النظرية الكلاسيكية (Scallon, 2004).الأمر الذي استدعى التحوّل من طرق الصدق الكلاسيكية إلى طرق الصدق الحديثة، والانتقال من أنواع الصدق إلى مصادر أدلة الصدق المندرجة ضمن صدق المفهوم.

وقد أدى استخدام التقويمات البديلة بالعديد من الباحثين إلى إعادة تحديد معايير جودة التقويمات القائمة على الأداء والكفاءة خاصة الصدق، وذلك لأنها تهدف عموما إلى قياس مفاهيم معقّدة تستخدم مهمات تقويم ثرية، وأكثر صعوبة للبرهنة علىصدق الاستدلالات المطلوب تفسيرها، وصعوبة تعميم الاستدلالات إلى حدّ أبعد على المجالات المستهدفة.

وكما أشرنا إلى أن معايير جودة تقويمات الأداء والكفاءة متعددة مرتبطة أساسا بمحكات الصدق،حيث يرى "لين وزملائه"(1991) ,.Linn et al أن تأييد الصدق يتطلب أدلة متعددة تتعلق بالعواقب المرجوة وغير المرجوة، وانتقال الأثر من مهمات محدودةإلى نطاق شامل لهذه المهمات، وإنصاف عملية التقويم، ودرجة تعقيد العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلاب في انجاز مهمات الأداء، وفائدة هذه المهمات بالنسبة لهم، ونوعية المحتوى ومدى شموليته، وتبرير تكلفة عملية التقويم.

وتبعاً للإطار الفكري للصدق الذي قدمه "ميسيك"(1995) Messickلتأييد صدق المفهوم كمصطلح موحّد ومتكامل يشتمل على ستة جوانب أساسية ربطها "ميلر ولين" (2000) Miller & Linnبهدف توجيه التقويمات القائمة على الأداء، وهي: أدلة المحتوى، وأدلة

العمليات والتأصيل النظري، والأدلة البنائية، وأدلة إمكانية التعميم، والأدلة الخارجية، وأدلة العواقب. ومن هنا يقدم "ميسيك"(1995) Messickإطاراً فكرياًيتضمن أدلة تأييد استخدام وتفسير درجات تقويمات الأداء لخّصها في ستة جوانب:

- جانب المحتوى من صدق المفهوم يتضمن أدلة وثيقة الصلة بالمحتوى Content relevance، ومدى تمثيله Representativeness، ومعايير جودته الفنية CreteriaTechnicalQuality.

- جانب التأصيل النظري والعمليات يشير إلى أساس المنطق النظري لاتساق استجابات المفحوص في الاختبار، متضمنة تمثيل العمليات المستخدمة في مهمة الأداء، إضافة إلى الأدلة التجريبية المرتبطة بانغماس المستجيبين فعلياً في العمليات أثناء أداء مهمات التقييم.

- الجانب البنائي يقيّم مدى دقة بنية التقدير مع بنية مجال المفهوم موضع الاهتمام.

- جانب إمكانية التعميم يفحص مدى قابليةتعميم خصائص الدرجات وتفسيراتها عبر مجموعات الأفراد، والمؤسسات، والمهمات، متضمنة تعميم صدق ارتباطات محك الاختبار.

- الجانب الخارجي يشتمل على أدلة تقاربية وتمييزية من مقارنات متعددة السمات-متعددة الطرق، مثلها أدلة متعلقة بالمحك وفائدة التطبيق.

- جانب العواقب يقيّم متضمنات القيمة في تفسير الدرجات كأساس للنشاط، مثل العواقب المرجوة وغير المرجوة لاستخدام الاختبار، النظر إلى مصادر عدم الصدق المتعلقة بمسائل التحيّز، والإنصاف، والعدالة التوزيعية.

سوف نتناول بمزيد من التفصيل مصادر أدلة الصدق المعروفة بأدلة صدق المفهوم ضمن نظرية الصدق الحديثة، وطرق جمع الأدلة من كل مصدر من المصادر التي حدّدها "ميسيك"(1995) Messickفي إطاره الفكري لتأييد تفسير تقييمات الأداء والكفاءة، وفي تفسير مختلف أنواع التقويمات النفسية والتربوية الأخرى.

2-1- أدلة تعتمد على المحتوى:

يشير الصدق المرتبط بالمحتوى إلى دقة تمثيل محتوى الاختبار مع محتوى مجال التقييم الذي تُستنبط منه الاستنتاجات، وحسب وثيقة "معايير العمليات الاختباريةالتربوية والنفسية" (2014) يتم الحصول على الأدلة المتعلّقة بالمحتوى من خلال الارتباط بين محتوى الاختبار والمفهوم المستهدف قياسه (AERA, APA & NCME, 2014 , p.11). وتتم دراسات تأييد صدق المحتوى عن طريق تحليل محتوى المهمات، والمنهاج، ومجال النظرية، وتعتمد أساساً على أحكام الخبراء حول حدود المفهوم، والمنهاج، والمهارات، والمحتوى المقاس بواسطة المهمات. ويشتمل جانب المحتوى أدلة الارتباط بالموضوع، وتمثيلية المحتوى، وجودته الفنية (Messick, 1995). ويمكن أن يتسع صدق المحتوى ليشمل تحليلات ارتباطية للتقويمات المعتمدة على المحتوى، ويجب على مطوّري التقويمات القائمة على الأداء أن يكونوا حذرين من موثوقية شمولية المحتوى وملاءمته (Linn et al., 1991).

يتم فحص أدلة الصدق المرتبطة بالمحتوى بمدى ملاءمة وتمثيل عناصر أداة التقويم لغرض المفهوم لهدف تقويم معين، ففي دراسة تأييد صدق المحتوى يكون موضوع اهتمام الخبراء تقويم عناصر الاختبار أو القياس وتقديرها بالانسجام مع ملاءمته وتمثيليته لمجال المحتوى المقاس (Hubley&Zumbo, 2013).

يمكن أن يتم صدق المحتوى من خلال مرحلتين: 1)- تطوير مهمة التقويم الأولية بالبحث عن أدلة المحتوى والمهارات التي يجب تقويمها، وتتم العملية بواسطة مواصفات المهمات والأنشطة التي تتلاءم مع أهداف التعلم. 2)- بعدهايتم فحص بناء عملية التقويم بواسطة أدلة حول أحكام المطوّرين، وترتكز العملية عن خصائص المهمات وارتباطها بالمفهوم، وفحص المحتوى بتعريف حدود الاستدلالات التي يمكن اتخاذها من درجات التقويم (Miller & Linn, 2000).ويمكن كذلك الحصول على أدلة ذات قيمة بفحص العلاقة بين محتوى الاختبار والمفهوم أو النطاق الذي صُمم الاختبار من أجل قياسه. ويشتمل محتوى الاختبار على الأفكار الرئيسية التي يشتمل على المهمة وصياغتها، وشكلها، وأسئلتها، وكذا التعليمات المرتبطة بتطبيق الاختبار وتقدير درجاته (AERA, APA & NCME, 2014). وقد ذكر "رينولدس" Reynolds (1989) أن أدلة الصدق التي تعتمد على محتوى الاختبار تركز على جودة معاينة مفردات الاختبار للسلوكات التي يُصمم الاختبار لقياسها، ويتضمن جمع أدلة الصدق عادة على قيام محكمين خبراء بالمراجعة المنظمة للاختبار، وتقييم التناظر بين محتوى الاختبار والمفهوم أو النطاق موضع القياس، وخلال هذه المرحلة يتناول الخبراء عادة مسألتين رئيسيتين مواءمة المفردات، وشمولية المحتوى (في رينولدس، لوفينجستون، 2013).

2- 2- أدلة تعتمد على عمليات الاستجابة والتأصيل النظري:

تؤكد عمليات الاستجابة في المفهوم على دور نظريات التأصيل ونماذج العمليات في تحديد مجال العمليات المعرفية والنفسية المطلوب أن تكشف عنها مهمات التقويم، وتشتمل على نقطتين هامتين؛ تتعلّق الأولى بالحاجة إلى التزوّد بمعاينة ملائمة لمجال العمليات، إضافة إلى شمولية مجال العمليات، وتتعلّق الثانية بالحاجة إلى الانتقال إلى أبعد من الأحكام التقليدية حول المحتوى إلى استخلاص أدلة تجريبية بأن معاينة العمليات ينغمس فيها المستجيبون فعلياً في أداء المهمة (Messick, 1995). فجانب التأصيل النظري يفحص النظريات الجوهرية للعمليات المعرفية المستخدمة كأساس لأداء مهمات التقويم (Miller & Linn, 2000). فحسب "وثيقة معايير العملية الاختبارية" (2014) فان التحليلات النظرية والامبريقية لعمليات استجابة المفحوص يمكن أن تقدّم دليلاً فيما يتعلق بصلة المفهوم بطبيعة الأداء أو الاستجابة التي ينغمس فيها المفحوص فعلياً (AERA, APA & NCME, 2014). وتتضمن أدلة الصدق التي تعتمد على عملية الاستجابة التي يستثيرها اختبار معين، وذلك بتحليل التطابق بين أداء وأفعال المختبرين المنغمسين فعلياً في الأداء، وبين المفهوم موضع التقويم (رينولدس، لوفنجستون، 2013).

يمكن أن يُضاف جانب عمليات الاستجابة إلى جانب المحتوى بمعرفة مدى تمثيل العمليات المعرفية للمفهوم، والدرجة التي تعكس هذه العمليات قياس المفهوم، ولكن مسألة شمولية المجال لا تشير إلى تمثيلية المحتوى للمفهوم فحسب، ولكن أيضاً إلى تمثيل العمليات للمفهوم، والطرق التي يتم فيها جمع أدلة عن صدق عمليات الاستجابة بـ :

- تحليل الاستجابات الفردية، بسؤال المفحوص عن استراتيجيات أدائه أو استجاباته لمهمة معينة يمكن أن تقدّم أدلة ثرية لتحديد المفهوم، ويمكن أيضاً تطويره بتحليل الارتباط عبر صيغ الاختبار وبين الاختبار ومتغيرات أخرى،ودراسة عمليات الاستجابة لا تنحصر على المفحوص فقط، ويمكن أن تعتمد على الملاحظين أو المحكمين في تقييم إنجازات أو نتاجات المفحوص، وتتضمن مدى اتساق عمليات الملاحظين أو المحكمين مع تفسير الدرجات المعنية.

- تحليل استجابات المفحوصين بطريقة التفكير المسموع أثناء حل المشكلة، أو أن يصفوا العمليات والاستراتيجيات التي استخدموها في الوصول إلى حل المشكلة (Messick, 1995)، وذلك بمعرفة العمليات (المهارات والاستراتيجيات) التي وظفها المفحوصون أثناء أدائهم لمهمات التقويم لمطابقتها مع العمليات التي يحدَدها المفهوم المراد قياسه.

- أحكام الخبراء –كما في صدق حالة المحتوى- عن تقويم الأداء حول علاقة المفهوم بالعمليات المعرفية والنفسية، وتقدير درجة تضمّنها في المفهوم موضع القياس، إضافة إلى مراجعة المهمات وموازين التقدير من طرف الخبراء لمعرفة الدرجة التي تعكس فيها الدرجات الانجاز الناجح للعمليات (Miller & Linn, 2000).

- التأكد من مدى تطبيق الملاحظين أو المحكمين لمحكات تقدير الدرجات بطريقة متسقة، ولم يتأثّروا بالعوامل غير المتصلة بالتفسير المرغوب (رينولدس، لوفنجستون،AERA, 2013) ; APA & NCME, 1999.

- دراسة ارتباط الأداء عبر مختلف نماذج العمليات أو فحص ارتباط الأداء عبر مختلف نماذج العمليات أو الدراسات التجريبية التي تدرس كيفية حدوث العمليات بواسطة تصميم الاختبار القبلي- الاختبار البعدي (Miller & Linn, 2000)).

- إجراء مقابلة مع المختبرين لمعرفة عمليات واستراتيجيات استجاباتهم، وتدوين مؤشّرات سلوكية، مثل زمن الاستجابة، أو حركات العين، أو حتى تحليل نوع الأخطاء التي وقعوافيها(Messick, 1995 ; AERA, APA & NCME, 1999).

- بالإضافة إلى فحص منطقية إجابات الأفراد، وتحليل طرق إجاباتهم على المهمات أي تحليل تأويلات واستدلالات قاموا بتحريرها كتابياً أو لفظياً لتبرير منطقية وطرق استخدامها، وتحليل أخطاء المفحوصين الناتجة عن العمليات المتعلقة بالتمثيل المعرفي للمشكلة، والتي بواسطتها يصل المقوَم إلى استدلالات من خلال تحليلهذه العمليات.

2-3- أدلة تعتمد على البنية الداخلية:

تُعرف الأدلة التي تعتمد على البنية الداخلية أيضاً وفق "ميسيك"(1995) Messickبنماذج التصحيح كانعكاس للمهمة وبنية المجال، وفحص البنية الداخلية لاختبار معين تُحدّد ما إذا كانت العلاقات بين أسئلة الاختبار وعناصره متّسقة مع المفهوم المقترح تفسير درجاته(AERA, APA & NCME, 2014, p.13). وتعتمد أيضاً على فحص نظام التصحيح ومدى ارتباطه بمجال المفهوم موضع الاهتمام (Miller & Linn, 2000).وحسب "وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية" (2014) تحليلات البنية الداخلية للاختبار يمكن أن تشير إلى مدى تطابق العلاقات بين أسئلة الاختبار ومكوناته مع المفهوم الذي تقوم عليه تفسيرات درجات الاختبار (AERA, APA & NCME, 1999, p.13).

ويستخدم في العادة التحليل العاملي لجمع أدلة البنية الداخلية، والذي يُعدّ مدخلاً أساسياًللصدق يعتمد على تحديد العوامل والأبعاد المتمايزة مفاهيمياً التي ينطوي عليها الاختبار (رينولدس، لوفنجستون، 2013). كما تُستخدم مداخل أخرى يعتمد عليها في فحص البنية الداخلية لاختبار معين، فأيّ أسلوب يستخدم لفحص العلاقات القائمة بين مكوّنات الاختبار يندرج ضمن هذا السياق، وقد ذكرت "وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية" (2014) مثالاً لأسلوب آخر لأدلة البنية الداخلية، فإذا كانت بنود الاختبار تعكس متصلاً يتراوح بين السّهل جداً والصعب جداً، فانّ الأدلة الامبريقية للنّمط الصعب جداً يمكن استخدامها كدليل، وإذا اعتبرنا أن اختباراً معيناً يقيس تكويناً فرضياً أحادي البُعد، فان مقياس تجانس البنود يمكن أن يكون مفيداً(AERA, APA & NCME, 1999).

فيما يتعلّقبتقويمات الأداء والكفاءة توجد خيارات متعددة لتصحيح الاستجابات المعقّدة والاستجابات ذات النهاية المفتوحة، حيث يتم التصحيح عادة باستخدام موازين التقدير التي تركز على أجزاء من التقويم (الطريقة التحليلية) أو تركز على التقويم كلية (الطريقة الشاملة) عكس تقويمات الورقة والقلم التقليدية، فاختيار طريقة التصحيح تعدّ محورية لفهم الاستدلالات التي يمكن أن تنتج من تقويمات الأداء.

في نماذج العمليات المعرفية والمحتوى، فانّ نظام التصحيح يساعد على تعريف حدود المفهوم المرغوب قياسه، ويتوقف على مراجعة الخبير، واتّساق طريقة التصحيح مع مجال المفهوم. بالإضافة إلى تنفيذ إجراءات تصحيح صارمة ومنظمة عملية حاسمة للحصول على درجات قابلة للمقارنة بين المقدّرين، ولكن النماذج الجيّدة المتوفرة لتحقيق تصحيح ثابت هو اشتمال عملية التقويم على عدّة مقدّرين، ومحكات، وإصدار الأحكام، وتدريب المقدّرين، ومعايرة التصحيحات. هذه النماذجتؤدي إلى مستويات عالية من اتّساق المقدّرين (Johnson et al., 2009).

يجب أن تكون نماذج التقدير متسقة منطقياً مع العلاقات البنائية الملازمة في التجلّيات السلوكية للمفهوم موضع الاهتمام،بمعنى نظرية مجال المفهوم يجب أن ترشد ليس فقط اختيار أو بناء مهمات تقويم وثيقة الصّلة لكن أيضاً التطوير المنطقي لمحكات التصحيح

المستندة على المفهوم وأنظمة التقدير. فالأسلوب الذي يدمج مؤشرات السلوك للحصول على الدرجة يجب أن تستند إلى معرفة كيفية الإدماج العمليات الأساسية بفعالية لإنتاج التأثيرات، وبالتالي فان البنية الداخلية (الارتباطات المتبادلة بين جوانب تقدير أداء المهمة والمهمات الفرعية) يجب أن تكون متسقة مع الأدلة الداخلية لمجال المفهوم. وتسمى هذه الخاصية في نماذج التصحيح المنطقية التي تقوم على المفهوم بالثبات البنائي (Messick, 1995). وتستخدم أساليب متعدّدة لجمع أدلة البنية الداخلية، منها:

- استخدام طرق تقدير معاملات صعوبة وسهولة مهمات الاختبارات.
- تقدير معاملات الارتباط بين مهمات الاختبار للتأكد من الارتباطات الداخلية بينها، وتقدير معاملات الارتباط بين المهمات بالاختبار ككل.
- استخدام نماذج نظرية إمكانية التعميم لمعرفة مصادر التباين الناتجة عن أبعاد وضعية القياس سواء المفحوصين، أو المهمّات، أو المقدّرين، أو ظروف التطبيق، أو أبعاد الاختبار، أو التفاعلات الناتجة عنها.

2- 4- أدلة تعتمد على العلاقات بمتغيرات أخرى:

تُقدّم تحليلات العلاقات بين درجات الاختبار موضع الاهتمام ومتغيرات خارجية مصدراً هاماًآخر لأدلة الصدق. وتشير هذه الأدلة إلى علاقات درجات التقويم مع قياسات أخرى تعكس علاقات ضمنية تفاعلية متوقعة في نظرية المفهوم موضع التقويم (Messick, 1995) . ويمكن أن تتضمّن المتغيّرات الخارجية قياسات لبعض المحكات التي يُتوقّع أن يتنبأ بها، وكذلك الارتباطات باختبارات أخرى يُفترض أن تقيس نفس المفهوم، والاختبارات التي تقيس مفاهيم متقاربة أو مختلفة (AERA, APA & NCME, 1999). يمكن أن تتضمن أدلة العلاقات مع متغيرات أخرى أدلة تجريبية وأدلة ارتباطية. من هنا فإن فحص أدلة الجانب الخارجي أو الأدلة المعتمدة على العلاقات بمتغيرات أخرى تتضمن أدلة علاقة الاختبار بالمحك، وأدلة تقاربية وتمييزية، والفروق بين المجموعات (AERA, APA & NCME, 1999).

- **أدلة العلاقة بين الاختبار والمحك:** ويُستخدم نوعان مختلفان من دراسات الصدق لجمع أدلة عن العلاقة بين الاختبار ومحك معين؛ الدراسات التنبؤية والدراسات التلازمية. وتتعلق أدلة الصدق التنبؤية بدرجة اقتران تباين درجات اختبار تنبؤي بتباين درجات تباين اختبار محك يُطبّق بعد مرور مدة زمنية معينة فاصلة بينهما، وتتعلّق أدلة الصدق التلازمي بدرجة اقتران تباين درجات اختبار معين بتباين درجات اختبار آخر يطبّق في الوقت نفسه تقريباً (علام، 2000). معيار الاختلاف بين أدلة الصدق التنبؤية وأدلة الصدق التلازمية هو أنه في الأولى توجد مدة زمنية فاصلة بين الاختبار والمنبئ، في حين لا توجد في الثانية مدة زمنية فاصلة. ومن الاعتبارات المهمة في الدراسات التنبؤيةوالتلازمية الدرجة التي تُعمَم بها هذه الدراسات في مواقف جديدة أو في الظروف المماثلة التي أجريت فيها دراسات الصدق، ولكن ليست الظروف نفسها (رينولدس، لوفنجستون، APA ,AERA&NCME, 2013)

; 2014. إضافة إلى اعتبارات أخرى تتمثل في أن يكون المحك ثابتاً وصادقاً، ولا يجب أن تؤثّر الدرجات المنبّئة في درجات المحك، وطبيعة القرارات المطلوب اتخاذها من استخدام الاختبار المحك. وتُستخدم في تقدير علاقات الاختبار بالمحك طرق متعددة تعتمد على معاملات الارتباط بين الاختبار التنبؤي واختبار المحك، ومعادلة الانحدار في التنبؤ بدرجات الاختبار المحك، إضافة إلى طريقة جداول التوقّع، وطريقة نظرية المنفعة.

- **أدلة تقاربية وتمييزية:** علاقات درجات الاختبار بقياسات أخرى تُعنى بتقييم مفاهيم مشابهة تُقدّم أدلة تقاربية، في حين علاقات درجات الاختبار بقياسات تُعنى بمفاهيم مختلفة تُقدَم أدلة تمييزية (AERA, APA & NCME, 1999).ويمكن أن تكون مختلف طرققياس مفهوم معين مفيدة بصورة خاصّة في تقوية وتوسيع دلالة وتفسير الدرجات. وتعتبر كلاً من الأدلة التقاربية والتمييزية أساسية لتأييد صدق المفهوم لأهميتها في التقويمات المحكية التي تستخدم في الاختيار، والتصنيف، ومنح الشهادات، وبرامج التقويم، أو أهداف أخرى لأجل المحاسبة(Messick, 1995). ويمكن أن تعتمد الأدلة التقاربية والتمييزية على تقدير معاملات الارتباط بين مختلف طرق قياس المفهوم (طريقة مصفوفة السّمات المتعدّدة-الطرق المتعدّدة التي تضم الطريقة التقاربية والتمييزية معا)، أو تحليل مكونات التباين الناتجة عن استخدام نظرية إمكانية التعميم.

- **أدلة الفروق بين المجموعات:** يمكن تجميع أدلة الصدق بفحص مجموعات مختلفة يُتوقع استناداً إلى نظرية أن تختلف بالنسبة إلى المفهوم الذي صُمّم الاختبار لقياسه، ويُطلق عليهابدراسات المجموعات المتناقضة (رينولدس، لوفينجستون، 2013). وتعتمد على تشكيل مجموعات متناقضة من الأفراد بناءً على درجة قطع معينة تميّزهم في السّمة موضع القياس، وهذا النوع من دراسات الصدق عبارة عن دراسات تجريبية من حيث التصميمتهدف إلى تطبيق الاختبار على الأفراد الذين تم إخضاعهم لمعالجة معينة صُممت لإحداث تغييرات في المفهوم من الذين لم يتعرضوا للمعالجة التجريبية (Crocker&Algina, 2006)، فإذا وُجدت فروق في هذه الدراسات فانّ التفسيرات تدل على نجاح التجربة في تأكيد نظرية معينة، وملاءمة الاختبار في قياس المفهوم.

2- 5- أدلة تعتمد على إمكانية التعميم:

إمكانية التعميم تركز على إمكانية تشابه أوتماثل الدرجات عبر مستويات مختلفة من أبعاد عملية التقويم (مثلا مهمّات، مقدّرين، فترات)، وفي مجال تقويمات الأداء والكفاءة يتعلّق جانب إمكانية التعميم بتقديم أدلة عن شمولية المحتوى وعمليات المفهوم بضمان عدم محدودية تفسير الدرجات على عينة المهمات، لأنها يجب أن تكون قابلة للتعميم بشكل واسع في مجال المفهوم (Messick, 1995).وتتوقف أدلة إمكانية التعميم على درجة ارتباط مهمات التقويم مع مهمات أخرى ممثّلة للمفهوم أو جوانب منه، فمسألة إمكانية تعميم استدلالات الدرجة عبر المهمات والسّياقات تعتبر القلب النابض لدلالة تفسيرات الدرجات، ولكن تتأثّر تفسيرات دلالة الدرجات حسب "ميسيك"(1995) Messick بإمكانية التعميم

عبر الفترات، وعبر الملاحظين أو المقدرين في مهمة الأداء لأن العديد من مصادر خطأ القياس تتصل بمعاينة المهمّات، والفترات، والمصحّحين.

لم تذكر "وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية" AERA, (2014 ; 1999) APA & NCMEالأدلة المستندة إلى إمكانية التعميم، في حين وردت في الإطار الفكري الذي قدمه "ميسيك"(1995) Messick باعتبار أن الأدلة التي تعتمد على إمكانية التعميم تُعدّ توجهاً ناتجاً عن تطورات نظرية إمكانية التعميم، وأصبحت قابلية تعميم الدرجات محكاً لتأييد الصدق عن طريق إدماج أبعاد متعلّقة بالصدق، مثل طرائق قياس الأداء (Kane, 1982).

كانت إمكانية تعميم تقويمات الأداء مركز اهتمامات نظرية في كيفية فحص صدق المفهوم (Kane, 1982; Linn et al., 1991; Messick, 1995; Miller & Linn, 2000 ; Shavelson& Webb, 2009)ومركز اهتمام دراسات ميدانية في فحص صدق المفهوم (Shavelson, Gao &Baxter, 1993 ; Huang, 2012). في هذا الجانب فان إمكانية إعادة تكرار النتائج عبر مستويات متعدّدة من الأبعاد العشوائية للتقويم تُحدّ بهدف فهم حدود المفهوم موضع الفحص (Kane, 1982). كذلك فان عدد الأبعاد العشوائية التي تُحدث أخطاء القياس واسعة في تقويمات الأداء والكفاءة، وتوجد تصميمات مختلفة لفحص إمكانية التعميم التي تشتمل على أبعاد متعدّدة، منها ما يرتبط بالثبات (مثل: المهمات، والمقدّرين، والفترات)، ومنها ما يرتبط بأدلة الصدق (مثل: طرق التقييم، ومحتويات الاختبار، وموازين الفترات) كمصادر لخطأ القياس (Shavelson& Webb, 2009).

وفي السياق نفسه اعتبر "هوانج" Huang (2012) أن مكونات التباين الناتجة عن بعض أبعاد وضعية التقويم أصبحت محلّ اهتمام لتفسير الدرجات كأدلة مهمة في صدق المفهوم، وأشار إلى أن نظرية إمكانية التعميم طُوَرت في الأصل كمقاربة شاملة وفعالة في تقييم دقة القياس، وتزوّد أيضاًبطريقة لفحص صدق المفهومفي تقويمات الأداء، من خلال فحص الصدق التقاربي والصدق التمييزي. ويُستدل على الأدلة التقاربية بالحصول على درجات ثابتة في المفهوم نفسه باستخدام أساليب قياس مختلفة (مقدّرين متعدّدين، قياسات متعدّدة، وغيرها) والزيادة الكبيرة في مكون تباين الأفراد (الطلاب) وانخفاض في مكونات التباين الأخرى تعتبر أدلة مهمّة لصدق المفهوم.

يمكن فحص الأدلة التقاربية والأدلة التمييزية بأحجام مكونات التباين في تصميم دراسة إمكانية التعميم، مثلا إذا طُلب من مقدّرين متعدّدين تصحيح مهمات أنجزها الطلاب، فالتغيّر في درجات الطلاب يمكن أن ينقسم إلى سبعة مكونات: طالب، مهمّة، مقدر، وتفاعل طالب-مهمّة، طالب-مقدّر، مهمّة-مقدّر، طالب-مهمّة-مقدّر. وبهدف فحص صدق قياسات المهمات فان كل مكون تباين يتطلب دراسة منفصلة، فالتغيّر الراجع إلى الطلاب لا يشكّل خطأ لأن الأفراد هم موضوع القياس الذين يُتوقع أن يكون أداؤهم متمايزاً، فزيادة مكون تباين الأفراد

بدرجة كافية يشير إلى الصدق التقاربي، واتساق مقدّرين مختلفين لأداء الطلاب يُقدّم أدلة عن الصدق التمييزي (Huang, 2012).

إذا اعتبرت قدرة الطلابمفهوماً أحادي البُعد، فقيمة أصغر في مكون تباين فرد-مهمّة يشير إلى الصدق التمييزي، أما إذا كانت القدرة مفهوماً متعدّد الأبعاد فان قيمة أكبر في مكوّن تباين المهمات يشير إلى الصدق التمييزي، ويجب في هذه الحالة أن تكون مصادر التباين الأخرى للمقدّر، وتفاعل الفرد مع المقدّر، وتفاعل الفرد مع المهمة ومع المقدر وغيرها ضئيلة لأنها تساهم في الخطأ، ومن ثم عدم صدق قياس أداة تقييم قدرة الطلاب.

2- 6- أدلة تعتمد على عواقب العملية الاختبارية:

نالت الأدلة التي تعتمد على عواقب العملية الاختبارية اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، وتمثلتفي النتائج المرجوة وغير المرجوة لاستخدامات الاختبار التي أُدرجت إلى مفهوم الصدق، وقد نوقش هذا الجانب من أدلة الصدق في السنوات القليلة، واعتمدته "وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية"(AERA, APA & NCME (1999; 2014 مستفيدة من تحليلات المتخصصين في نظرية القياس لاسيما أعمال "ميسيك" Messick (1989).وأكد "شيبارد" Shepard (1993) بأن أدلة عواقب العملية الاختبارية تعتبر جزءاً مكمّلاً للصدق لأنها تؤثّر على استخدام وتفسير المفهوم في درجات الاختبار ككل، كما أكد "ميسيك" Messick (1995)و"ميلر ولين" Miller & Linn (2000)و"وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية"AERA, APA & NCME(2014)على أهمية فحص عواقب استخدام وتفسير درجات الاختبارات.

وتُدعى أدلة عواقب العملية الاختبارية أحياناً بصدق النتائج أو المترتبات، وتركز عواقب المفهوم على المترتبات المرجوة وغير المرجوة لاستخدام الاختبار، وتأثيره على تفسير واستخدام الدرجات(Miller & Linn, 2000). وتتضمن عواقب صدق المفهوم أدلة وأسس منطقية لتقييم المترتبات المرجوة وغير المرجوة لتفسير الدرجات تستخدم سواءً على المدى الطويل أو المدى القصير (Messick, 1995). وصدق الاستدلالات عملية تتابعية للتحقق من صدق المفهوم، وهذا يتطلب تقييم أدلة متعدّدة عن المترتبات النّاتجة عن تفسيرات واستخدامات درجات الاختبارات (علام، 2004).

أثناء استخدام اختبار معين يُفترض أن تنتج عنه قرارات صائبة وايجابية، ويُحقّق فوائد ومزايا متعدّدة من تقويم الأفراد، مثل تكلفة أقل، ونجاح أكبر، وتمييز أفضل، ولكنه يمكن أن تترتب عنه آثار أو عواقب سلبية وقرارات غير صائبة تنتج مثلاً عن التحيّز، أو انخفاض الدرجات، أو تفسيرات مُضلّلة للدرجات. ونتيجة لذلك يتطلّب التمييز بين عواقب التقويمات التي لا تؤثّر على الأدلة والاستخدامات لأنها ليست جزءاً من الصدق، وعواقب التقويمات التي تُؤثّر على الأدلة والاستخدامات لأنّها جزءاً منه (Miller & Linn, 2000). ففي مجال تقويمات الأداء والكفاءة فان تغييرات المنهاج والممارسات التدريسية للمعلمين لخلق بيئات تعلم أفضل للطلاب تؤديإلىعواقب غير مرجوة يمكن أن تتضمن تحيزاً في التقويم

المؤدّي إلى تفسيرات مضلّلة، واتجاهات سلبية للمعلمين، وضعف التكوين في التقويم. أما العواقب الايجابية يُمكن أن تتضمن تطوير طرق ووسائل التدريس، وتحسين العملية التعليمية، والحصول على تقويمات عادلة ومنصفة للطلاب، وتفسيرات غير متحيّزة. ولكن توجد القليل من الدراسات التي تناولت فحص الأدلة التي تعتمد عواقب العملية الاختبارية، ما يستدعي البحث عن أدلة عن عواقب تفسيرات واستخدامات درجات الاختبارات (Miller & Linn, 2000).

3- تكامل أدلة الصدق:

أكد "ميسيك"(1995) Messick أن الصدق مفهوم موحّد ومتكامل يندرج ضمن صدق المفهوم، ومع ذلك فقد أشار إلى أن تأييد صدق تقويمات الأداء مثلها مثل أشكال التقويم الأخرى يجب أن تدمج ستّة جوانب متكاملة: 1)- ملاءمة محتوى الاختبار وقدرة تمثيله للمجال، 2)- التأصيل النظري، ونماذج العمليات والانغماس، 3)- نماذج التصحيح كانعكاس للمهمة وبنية المجال، 4)- إمكانية التعميم وحدود دلالة الدرجات، 5)- العلاقات التقاربية والتمييزية مع المتغيرات الخارجية، 6)- العواقب كأدلة للصدق.

الجوانب الستة للمفهوم تُطبّق على كل القياسات التربوية والنفسية، متضمنة تقويمات الأداء والكفاءة، فهي تُقدَم أسلوباً لتوجيه مسائل الصدق المتعدّدة التي تتطلب تقديم مبررات لاستخدام وتفسير الدرجات. وقد ذكر "ميسيك"(1995) Messick بأن العلاقة بين الأدلة والاستدلالات التي أثارها يجب أن تُحدّد بؤرة تأييد الصدق، بحيث تدمج هذه العلاقة حجج منطقية نظرية ومقنعة بأن الأدلة المحصّل عليها تُدعّم الاستدلالات. وقد أشارت "وثيقة معايير العملية الاختبارية التربوية والنفسية"AERA, APA & NCME(2014)إلى أنّ المغزى من حجج الصدق التي تدمج أدلة متعدّدةتقدّم وصفاً متماسكاً إلى الدرجة التي تُدعّم بها الأدلة المتاحة والنظرية التفسيرات المرجوة لدرجات الاختبار لاستخدامات معينة، وتشتمل الأدلة المجمّعة من دراسات جديدة إضافة إلى الأدلة المجمّعة من البحوث المنشورة.

جوهر وحدة الصدق هي ملاءمة ومعنى وفائدة الاستدلالات غير المنفصلة، وأن قوّة وحدة المفهوم تنشأ من تفسير الدرجات التي تقوم على تقديم أدلة امبريقية، وكما رأينا فان كلاً من **معنى وقيمة** تفسير الدرجة متكاملة مع مفهوم الصدق خصوصاً أن ما يتطلّبه هو طريقةتجميع أدلة الصدق التي تتبع إجراءات مناسبة لتشكيل الأدلة التكاملية، والتي تركز أيضاً على أهمية الدور التكميلي لأدلة المحتوى وأدلة المحك في تأييد صدق المفهوم في العملية الاختبارية. ويعني هذا منهجياً أنه يجب أخذ بالاعتبار مدلولات القيم والعواقب الاجتماعية في الإطار الفكري للصدق، وتعتمد صدق التفسيرات المرغوبة لدرجات الاختبار على كل الأدلة المتاحة المناسبة للجودة الفنية لنظام العملية الاختبارية. تتضمن أدلة العناية ببناء الاختبار كل من درجة ثبات ملائمة، وتطبيق وتصحيح ملائم للاختبار، ودقة درجة الموازين، والموازنة، والمستويات المؤسساتية، والاهتمام بالإنصاف بين كل المفحوصين,AERA, APA & NCME)1999).

الإطار الفكري لتكامل أدلة الصدق تجتمع لتحدّد الأبعاد المترابطة للصدق كمفهوم متكامل، ويرتبط البُعد الأول بمصدر تبرير العملية الاختبارية التي تقوم على تقييم الأدلة المؤيّدة لدلالة الدرجة أو العواقب التي تساهم في إعطاء قيمة للدرجة، ويرتبط البُعد الآخر بوظيفة أو نتيجة العملية الاختبارية من تفسير واستخدام الدرجات، بحيث **يتقاطع** بُعد التبرير (أسس دلالات القيم أو أسس عواقب دلالات قيم الدرجات مع بُعد تأدية وظيفة أو نتيجة (تفسير أو استخدام الاختبار).

أخذ "ميسيك"Messick(1995) بالاعتبار الدلالات والعواقب الظاهرة والخفية لاستخدام الاختبار، وقد قدّم إطاراً فكرياً موحداً للصدق، وذات أبعاد متعدّدة بتقديم تصنيف رباعي يُركّز على كلاً من الأسس المتعلّقة **بالأدلة** والأسس المتعلّقة **بالعواقب** في كلاً من **استخدام** و**تفسير** الاختبار.

جدول (1): أبعادالإطار الفكري للصدق لـ "ميسيك"

	تفسير الاختبار	**استخدام الاختبار**
أسس متعلقة بالأدلة	**صدق التكوين الفرضي**	**صدق التكوين الفرضي+ ملاءمة المحتوى/ المنفعة**
أسس متعلّقة بالعواقب	**صدق التكوين الفرضي + مدلولات القيم**	**صدق التكوين الفرضي + ملاءمة المحتوى/ المنفعة + مدلولات القيم + العواقب الاجتماعية**

المصدر: (Messick, 1995)

تعالج الخلية الأولى من جدول (1) صدق المفهوم الذي يركز على الأدلة لتدعيم النظرية المتضمنة في تفسير درجة الاختبار، وعالجت الخلية الثانيةصدق المفهوم وعواقب دلالات القيم في تفسير درجات الاختبار. أما الخلية الثالثة تضمّنت كلاً من أدلة صدق المفهوم، وملاءمة محتوى الاختبار، وفائدة استخدامه، وتضمّنت الخلية الثالثة كل الاعتبارات المتعلّقة بأدلة وعواقب العملية الاختبارية في تفسير واستخدام درجات الاختبار.

تقسيم الأبعاد المتعلّقة بالأدلة والمتعلّقة بالعواقب من جهة، وأبعاد استخدام وتفسير الاختبار من جهة أخرى لا يعني أنها ليست مرتبطة، وإنّما متداخلة أيضاً لأن العواقب الاجتماعية للعملية الاختبارية مثلا تنشأ من الأدلة،وأشكال أخرى من الأدلة التي تتضمن العواقب، علاوة على ذلك لتفسير الاختبار يتطلب استخدامه، واستخدامات الاختبار الأخرى ترتبط أيضاً بالوضوح أو الضمنية فضلاً عن المنفعة في كلاً من أدلة الصدق وأهمية القيمة.

إذا انتقلنا من خلية إلى أخرى في التصنيف الرباعي فان الأدلة تتغيّر وتتضاعف أثناء الانتقال من تقييم أدلة تفسير المفهوم، وذلك وفقاً لتقييم الأدلة المدعمّة للأسس المنطقية لاستخدام الاختبار، إلى تقييم عواقب قيمة تفسير الدرجة، وفي الأخير إلى تقييم العواقب الاجتماعية أو إلى القيمة العملية لاستخدام الاختبار. إنّ صدق المفهوم يظهر في كل خلية من خلايا التصنيف، لأنه يتلاءم مع دلالة الدرجة ويُدمج بقوّة مسألة وحدة الصدق التي تشكّل

تكامل صدق المفهوم، وفي الوقت نفسه فإنّ تمييز أبعاد الصدق يعكس تبرير ووظيفة العملية الاختبارية، ويصبح واضحاً أن الأبعاد المتميّزة والأبعاد الفرعية لصدق المفهوم يتطلّب تأكيدها.

خاتمة:

سعت هذه الورقة البحثية إلى معالجة نظرية الصدق الحديثة بتناول مصادر أدلة الصدق التي اندرجت ضمن الاطار الفكري الذي أسّسه "ميسيك" Messick (1995)، والذي أعاد النظر في مفهوم الصدق ضمن التوجه الجديد للتقويم القائم على الأداء والكفاءة كبديل للاختبارات التقليدية المستندة إلى الاختيار من المتعدد، والصواب والخطأ، والاجابة القصيرة، وأسئلة المزاوجة.

يشيرمفهوم الصدق الحديث إلى مدى قدرة وأهمية الاستدلالات المستمدة من درجات الاختبارات لتدعيم استخدام درجات الاختبار لتحقيق أهداف معينة، ويشير تأييد الصدق إلى العملية التي تسمح بجمع أدلة تجريبية ومنطقية لتدعيم استخدامات درجات الاختبار. وتوجد عدّة مصادر تهديد للصدق، وأكثرها تأثيراًتعود إلى ضعف تمثيل المفهوم والتباين غير الملائم للمفهوم.

وقد تعدّدت أدلة صدق المفهوم وفقاً لـ "ميسيك" Messick(1995)التي تضمّنت ستّة مصادر تتصل بأدلة ملاءمة محتوى الاختبار وقدرة تمثيله للمجال المطلوب قياسه، وأدلة التأصيل النظري والعمليات المستخدمة من طرف المفحوص وانغماسه الفعلي في أداء المهمّات، وأدلة نماذج التصحيح التي تعكس المهمّة وبنية مجال التقويم، وأدلة إمكانية تعميم درجات الاختبار عبر مختلف مستويات أبعاد وضعية القياس، وأدلة العلاقات التقاربية والتمييزية مع المتغيّرات الخارجية، وأدلة العواقب المرجوة وغير المرجوة لاستخدام درجات الاختبار.

يجب أن تُدمج الجوانب الستةلمصادر أدلة الصدق في إطار مندمج ومتكامل في مفهوم موحّد يندرج ضمن صدق المفهوم يعتمد من جهة على أسس تتصل بالأدلة وأسس تتصل بالعواقب، ومن جهة أخرى يعتمد على أسس تتّصل بتفسير وأسس باستخدام درجات الاختبار.فجوهر وحدة الصدق تركّز على ملاءمة ومعنى وفائدة الاستدلالات المندمجة التي تنشأ من تفسير الدرجات النّاتجة عنالأدلة الامبريقية المتنوّعة التي يتم تجميعها من أدوات التقويم.

وبناء على ما تقدّم من أدبيات القياس ذات الصلة بمصادر أدلة صدق أدوات تقويم الأداء والكفاءة وفقاً للاطار الفكري لـ "ميسيك"Messickفإنّنا نقدّم بعض المقترحات والتوصيات البحثية في هذا المجال:

-إجراء دراسات سيكومترية حول أدلة الصدق الحديثة لتقويمات الأداء والكفاءة (اختبارات أداء، أساليب الملاحظة، تقويم ذاتي، تقويم الأقران، ملفات تقويم) وفقاً للاطار الفكري الذي قدمه "ميسيك" Messick(1995)لأدلة المحتوى، والعمليات والتأصيل النظري، والأدلة البنائية، وإمكانية التعميم، والأدلة الخارجية، والعواقب التعليمية.

- ضرورة المشاركة في مسؤولية جمع أدلة صدق مختلف أدوات وأساليب التقويم البديلة القائمة على الأداء والكفاءةبين مطوّر الاختبار الذي يقدّم أدلة وأسس منطقية للاستخدام المرجو للاختبار، ومستخدم الاختبار الذي يقيّم الأدلة الموجودة ضمن السياق الذي استخدم فيه الاختبار(AERA, APA, NCME, 1999 ; 2014).
- استخدام طرق وتقنيات احصائية متطوّرة لجمع مصادر أدلة الصدق بالاستناد إلى نظريات القياس الكلاسيكية،ونظرية إمكانية التعميم، ونظرية التحليل العاملي، ونظرية الاستجابة للمفردة، وذلك بالاستعانة بمختلف نماذجها وأساليبها، وتقنياتها.

قائمة المراجع:

لوفنجستون،رونالدورينولدس،سيسيل. (2013). إتقان القياس النفسي الحديث: النظريات والطرق(ترجمة علام محمود). عمان: دارالفكر.

علام،محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دارالفكر العربي.

علام،محمود. (2004).التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دارالفكر العربي.

American Psychological Association., American EducationalResearch Association., & National Council on Measurement in Education. (1999). Standards for educational and psychologicaltesting. Washington: DC: Author.

American Psychological Association., American EducationalResearch Association., & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychologicaltesting (2nd Ed). Washington: DC: Author.

Baartman, L, K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Van Der Vleuten, C.P.M. (2006). The Wheel of competencyassessment: PresentingQualityCriteria for CompetencyAssessment Programs. Studies in Educational Evaluation, (32), 258-281.

Baartman, L, K.J., Prins, F, J., P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2007). Determining the quality of competenceassessment programs: a self-evaluationprocedure. Studies in Educational Evaluation, (33), 153-170.

Crocker, L., &Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. Mason, OH: Cengage Learning.

De Ketele. J, M., &Gerard. F-M. (2005). La validation des épreuves selon l'approche par compétences. Mesure et évaluation en éducation, 28 (3), 1-26.

Huang, J. (2012). Usinggeneralizabilitytheory to examine the accuracy and validity of large-scale ESL writingassessment. AssessingWriting, 17, 123–139.

Hubley, A. M., &Zumbo, B. D. (2013). Psychometriccharacteristics of assessmentprocedures: An overview. In K. F. Geisinger (Ed.), APA handbook of testing and assessment in psychology (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.

Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordan, B. (2009). Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks. New York: GuilfordPress.

Kane, M. T. (1982). A sampling model for validity. AppliedPsychologicalMeasurement, 6, 125–160.

Linn, R. L. (1994). Evaluating the technicalquality of proposed National ExaminationSystems.American Journal of Education, 102 (4), 565-580.

Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-basedassessment: Expectations and validation criteria. EducationalResearcher, 20, 15-21.

Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. EducationalResearcher, 23 (2), 13-23.

Messick, S. (1995). Validity of psychologicalassessment validation of inferencesfrompersonsresponses and performances as a scientificinquiryinto score meaning. American Psychologist, 50 (9), 741-749.

Miller, M. D., & Linn, R. L. (2000). Validation of performance-basedassessments. AppliedPsychologicalMeasurement, 24 (4), 367-378.

Moss, P.A. (1992). Shifting Conceptions of Validity in EducationalMeasurement: Implications for Performance Assessment.Review of EducationalResearch, 62 (3), 229-258.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.

Shavelson, R.J., Baxter, G.P., & Gao, X. (1993). Samplingvariability of performance assessments. Journal of EducationalMeasurement, 30 (3), 215-232.

Shavelson, R.J., & Webb, N.M. (2009). Generalizabilitytheory and its contribution to the discussion of the generalizability of researchfindings. In K. Erickan., & W. M. Roth (Eds.), GeneralizabilityfromEducationalResearch (pp. 13-32). New York: Routledge.

البنية العاملية والكفاءة السيكومترية للعقلية الأخلاقية العربية في إطار نموذج تكاملي

د. سُليمان عبد الواحد يوسُف

أستاذ صعوبات التعلم المساعد – ونائب رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية لصعوبات التعلم - مصر

د. هالة محمد شمبولية

أستاذ علم النفس التربوي المساعد – ووكيل المعهد العالي لتكنولوجيا البصريات بالقاهرة - مصر

مقدمـة:

إن المستقرىء لعلم النفس في البلدان النامية أو دول العالم الثالث، بما فيها بلدان عالمنا العربي، يمكنه ملاحظة إتسامه بخاصية الاستيراد من الغرب، فصار العلم يستورد كما تستورد السلع الاستهلاكية، مما يجعلنا نصف العلاقة بين علم النفس في عالمنا العربي وعلم النفس في الغرب، بأنها علاقة الاستيراد والتصدير، وهو وصف يتفق تمامًا مع الوضع في مجتمعات عالمنا العربي، فدائما الغرب هو الذي يصدر ومجتمعاتنا العربية هي التي تستورد. مما يشير إلى وضعية التَّبعِيَّة للغرب علميًا. وبالرغم من هذه الصورة القاتمة لوضعية علم النفس العربي، والعجز السائد في مجتمع علم النفس العربي، جاءت هذه المحاولة العربية للتنظير من أجل تكامل المعرفة العلمية بمجال العقل البشري The Human Mind، حيث حيكت وتم بناءها في ضوء العديد من المحددات والقيود الجوهرية التى يمكن أن ترجع إليها العقلية الأخلاقية Moral Mentality؛ منها المحددات المعرفية، والنيوروفسيولوجية، والانفعالية، أو على الأقل ينظر نموذجنا الحالي – نموذج يوسُف وشمبولية التكاملي للعقلية الأخلاقية The Integrated Model of the Moral Mentality (IMMM) - من الزاوية التكاملية، ويُعظم من الوزن النسبي لتلك المحددات مجتمعة فى تسبيب العقلية الأخلاقية العربية.

ولما كانت مكانة الأمم تُقدّر بما تمتلكه من ثروات أو أموال؛ فإن الثروات تنفذ والأموال قد تنخفض قيمتها؛ وإذا كانت تُقدّر بما في حوزتها من تقنيات حديثة، فالحديث يتقادم ما لم يُطور إلى الأحدث. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: من الذي يستثمر ويُطور؟ إنه الإنسان. ومن ثم فالأمم المتطلعة لغد أفضل والمسشرفة للمستقبل تعمل جاهدة على تنمية العقل البشري ليفكر، ويتذكر، ويبع في حل المشكلات، وتتكامل وظائفه الانفعالية والمعرفية

والنفس- حركية، وليكون له توجه إيجابي نحو المستقبل؛ فالعقول هي الثروات الحقيقية في عصرنا الحالي؛ فهي لا تنفذ ولا تتقادم؛ حيث إن الاستثمار في رأس المال البشري (العقل) يؤدي دائمًا إلى التنمية الشاملة والمستدامة والتقدم والرقي.

ويعد العقل Mind هو المعيار الأساسي لفهم ما يدور حولنا، فنجد الأفراد في حاجة ماسة إلى معرفة متى تكون رغبات وأهداف الناس متوافقة أو حتى تكون متضاربة، كما أن الحكم على نوايا الآخرين يسمح للأفراد ويساعدهم على معرفة أهداف الآخرين وسلوكياتهم وكيفية التصرف معها إما بدعمها أو حتى محاولة معالجتها (Goldstein, 2010, 203).

ومن ناحية أخرى تُعد الأخلاق من الموضوعات المهمة لدى جُل المجتمعات؛ إذ تُشكّل الأخلاق موجّهات لسلوك كل فرد في تعامله مع المواقف الحياتية اليومية المختلفة والتي يكتسبها من تربيته وبيئته التي يعيش فيها. وقد حث الدين الإسلامي الحنيف على الأخلاق مثله مثل باقي الأديان السماوية، فقال الله تباركت أسماؤه واصفًا خُلق نبيه سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم : "وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيم" (سورة القلم، الآية، 4). وقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم- : "الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ، وَالإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ النَّاسَ", والمقصود بحسن الخلق مع الناس أن يكون الفرد طليق الوجه رحيمًا متسامحًا لينًا من غير مداهنة "نفاق". وهذا إن دل على شيىء فإنما يدل على اهمية وضرورة التركيز على التحلي بالأخلاق، وتصرف الفرد بشكل أخلاقي في تعاملاته في جميع مناحي حياته؛ مما يشعره بجودة حياته النفسية.

ولما كان العالم يحتاج في القرن الحادي والعشرون إلى تطوير هائل في البنية الشخصية لأبنائه؛ حيث اجتاح العالم في هذا القرن وباء الإنحلال الاجتماعي والأخلاقي الذي أصاب النشء إصابة مباشرة، وأصبح هذا النشء يحتاج إلى حماية من عواقب ذلك الانحلال والإنهيار لكيان الأسرة بأكملها؛ فإنه يجب التركيز على تعليم النشء القيم الأخلاقية والسلوكية بعد أن بلغت المشكلات السلوكية والانفعالية حدًا بدأ يشكل خطرًا على الأبناء بالمؤسسات التربوية والتعليمية التي أصبحت مكانًا غير آمن في بعض الأحيان (يوسُف وغنايم، 2018، 408). ولذا تُعد العقلية الأخلاقية Moral Mentality من أهم متغيرات الحياة الأخلاقية Moral Life التي تجعل الفرد يفعل صوابًا يتماشى مع المنظومة الأخلاقية للمجتمع؛ ومن ثم تُعد العقلية الأخلاقية العنصر الفاعل للسلوك الأكثر أخلاقية.

ولقد نال البعد الأخلاقي اهتمامًا كبيرًا من باحثي علم النفس في إطار عدد من الظواهر النفسية كالقيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية؛ والتي يرى الباحثان الحاليان أنها تُعد مكونات للعقلية الأخلاقية.

وعلى جانب أخر؛ تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد لما تمثله هذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة الشعوب، فعندما نتحدث عن هذه المرحلة فإننا نتحدث

عن مرحلة حرجة يتعرض فيها الفرد للعديد من التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية المحيطة به. فالمراهق بحاجه إلي المساعدة لتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي في حياته، و لكي يحقق التوازن بين انفعالاته الجارفة، وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة التي تساعده علي التحكم في انفعالاته، إلا أن هناك بعض السلوكيات التي يسلكها المراهق تكون غير مقبولة للمجتمع، والتي يترتب عليها العديد من المشكلات وقد تظهر بصورة غير منطقيه في حياه المراهق فهي، بمثابة مؤشر قوي لصعوبة التكيف في مرحلة المراهقة، فإذا تم معالجتها بصوره من الحكمة لساهم ذلك في توجه المراهقين توجهًا صحيحًا في المجتمع (يوسُف، 2021).

ويشهد عالمنا المعاصر العديد من التحديات نتيجة التطورات العلمية والتقنية المتلاحقة؛ مما يتطلب إعادة النظر في كفاءة الشباب الجامعي وقدرته على التعامل مع الضغوط الحياتية، وحل المشكلات من خلال السلوك الأكثر أخلاقية ؛ لذا، فإن الإرتقاء بمستوى الشباب الجامعي من حيث عقليته الأخلاقية المتمثلة في (القيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية) يُعد ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية الحالي؛ لمواكبة التغيرات المختلفة التي تؤثر عليهم في شتى مناحي الحياة. الأمر الذى دفعنا إلى الاهتمام بموضوع العقلية الأخلاقية؛ إذ أنه فى حد ذاته يمثل موضوعًا خصبًا ومن موضوعات الاهتمام الحديثة والمعاصرة نسبيًا على المستويين النظرى والتطبيقى فى الدراسات والبحوث العربية وخصوصًا لدى المراهقين بالمرحلة الجامعية وهذا ما حدا بالباحثان إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

من المؤكد أننا – في ضوء المتغيرات القومية والعالمية المطروحة على الساحة – في أمس الحاجة إلى تنمية عقلية أخلاقية عربية تتسم بالقيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية، ولعل هذه هي مسئولية التعليم بالدرجة الأولى وبخاصة التعليم الجامعي، حيث إن من أهم أهدافه هو تنمية عقول المتعلمين الذين سوف يتولون المسئوليات في غضون فترة زمنية قصيرة بعد التخرج من الجامعة. ومن ثم تمثلت مشكلة الدراسة الحالية بالحاجة إلى وجود أداة قياس دقيقة لقياس العقلية الأخلاقية لدى المراهقين العرب بالمرحلة الجامعية، تتفق ومعايير عملية القياس بإعتبارها مدخلً أساسيًا للانفتاح على العالم وتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. إضافة إلى ما سبق- وفي حدود إطلاع الباحثان الحاليان- لم تتوفر في الأدب السيكولوجي والتربوي أداة عربية مقننة للتعرف على العقلية الأخلاقية، رغم أهميتها، والحاجة الماسة إليها في عصرنا الحالي، وهذا ما دفع الباحثان الحاليان للعمل على بناء مقياس عربي للعقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي (IMMM) بحيث تتوفر له بنية عاملية وخصائص سيكومترية ذات كفاءة.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

-ما هى دلالات صدق مقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي بالبيئة العربية؟.
-ما هى دلالات ثبات مقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي بالبيئة العربية؟.
-ما هى دلالات الاتساق الداخلى لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي بالبيئة العربية؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء مقياس للعقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي لدى الشباب الجامعي العربي، والتعرف على كفاءته السيكومترية في البيئة العربية (مصر، والكويت)، وذلك من خلال دلالات عديدة منها صدق البناء بعدة أنواع، والثبات بألفا كرونباخ، والاتساق الداخلي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين؛ الأول نظري، والثاني تطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية فإن الدراسة الحالية يتوقع أن تساهم في التوصل إلى أداة قياس تتصف بالموضوعية، لقياس العقلية الأخلاقية لدى المراهقين العرب بالمرحلة الجامعية. أما من حيث الأهمية التطبيقية فإن هذا المقياس سيُصبح له قيمة تربوية خاصة، إذ سيكون أداة قياس سهلة وسريعة التطبيق للكشف عن العقلية الأخلاقية العربية وفق نموذج تكاملي (IMMM) لدى الشباب الجامعي العربي. وفي ضوء نتائج المقياس يمكن التخطيط لوضع برامج تدخل سيكولوجي (تدريبية – إرشادية) أو محاضرات أو ندوات من قبل المعنيين المسئولين وصانعي القرار بمؤسسات التعليم العالي والجامعات العربية لتنمية العقلية الأخلاقية للشباب الجامعي. وبذلك تتوفر إمكانية تصحيح مسارهم والتفاعل النشط الفعال في الجامعات وجميع مناحي الحياة وصقل شخصياتهم وإعدادهم أخلاقيًا للمستقبل بما ينعكس إيجابيًا على جودة حياتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية والأسرية.

مصطلحات الدراسة:

العقلية الأخلاقية Moral Mentality:

هى "مجموعة من النشاطات العقلية المنهجية ذات طبيعة استراتيجية، تنبثق كنيجة للتفاعل بين عدد من العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية المتمثلة في: القيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية؛ والتي تساعد الفرد على تطبيق المبادىء والقيم التي تشكل لديه المسئولية، وتزيد من ثقته بذاته، وإرادته ودافعيته في التصدي للصعوبات والمشكلات التي تواجهه في جميع مناحي حياته".

ويعرفها الباحثان إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المراهق العربي بالمرحلة الجامعية في الأداء على مقياس العقلية الأخلاقية وفق نموذج تكاملي المُعد في الدراسة الحالية".

المراهقة Adolescents:

يعرفها يوسُف (2011، 71) بأنها "القنطرة التي يعبر عليها الفرد من طفولته بكل ما فيها من صعوبات واعتمادية إلى رشده بكل ما فيه من قدرات واستقلالية، وتشمل:

-المراهقة المبكرة: من عمر 12– 13– 14 سنة ويقابلها المرحلة الإعدادية.

-المراهقة المتوسطة: من عمر 15– 16– 17 سنة ويقابلها المرحلة الثانوية.

-المراهقة المتأخرة: من عمر 18– 19– 20– 21– 22 سنة ويقابلها المرحلة الجامعية.

ويقصد بالشباب الجامعي العربي فى الدراسة الحالية "الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18 – 22) سنة ويدرسون بالمرحلة الجامعية ببعض الكليات النظرية والعملية ببعض الجامعات في دولتين عربيتين هما: (مصر، والكويت)، ومن ثم فهم يقعون في مرحلة المراهقة المتأخرة".

الكفاءة السيكومترية Psychometric efficiency:

يُقصد بالكفاءة السيكومترية لأداة القياس فى الدراسة الحالية تلك الخصائص القياسية الضرورية والمتعلقة بالصدق والثبات والاتساق الداخلى، والتى يتم حسابها بعد تجريب الأداة على عينة ممثلة للمجتمع الأصلى لعينة الدراسة. وتشتمل الكفاءة السيكومترية على ما يلى:

الصدق Validity:

يقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياس. أو يقصد به صلاحية الاختبار فى قياس ما وضع لقياسه. ويُعد الصدق أهم الخصائص السيكومترية للاختبار. فكيف يمكن الوثوق فى نتائج اختبار لا يقيس ما يدعي قياسه (خطاب، 2008، 538).

وسوف يقتصر الباحثان في الدراسة الحالية على استخدام طرق الصدق التالية:

-صدق المحكّمين Trustees Validity: ويقصد به عرض الأداة على عدد من المحكّمين المتخصصين والخبراء فى المجال الذى تقيسه الأداة، فإذا قالوا ان هذه الاداة تقيس السلوك الذى وضعت لقياسه فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم (عباس ونوفل والعبسي وأبوعواد، 2017، 264).

-الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية) Discriminatory Validity (Peripheral Comparisons): ويقصد به قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها. ويمكن أن يتم بأسلوبين: الأول مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي، والثاني: مقارنة الأطراف في الاختبار فقط. (أبو هاشم، 2004، 339).

-الصدق العاملى "التحليل العاملي" "Factorial Analysis" Factorial Validity: وهو عبارة عن طريقة تستخدم فى تحليل البيانات متعددة المتغيرات ودراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات واختزالها فى عدد أقل من العوامل التى يمكن أن تفسر العلاقات بين تلك المتغيرات أو الظاهرة موضع الاهتمام (حسن، 2011، 455).

الثبات Reliability:

هو ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبًا إذا أُعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد، وهذا يعنى قلة تأثير عوامل الصدفة أو العشوائية على نتائج الاختبار، ومن هذا يمكن أن نستنتج قوة العلاقة القوية بين وحدات الاختبار والأداء الحقيقى للفرد، وواضح أن هذا الأداء إنما هو دالة القدرة أو الخاصية (أبو هاشم، 2004، 293).

وسوف يقتصر الباحثان في الدراسة الحالية على استخدام طرق الثبات ألفا لـ كرونباخ Alpha Cronbach: والتي يتم عن طريقها حساب معامل الثبات الكلى لأداة القياس، وكذلك التعرف على العبارات أو المفردات التى تؤدى إلى خفض او رفع معامل الثبات الكلي لأداة القياس عند حذفها وحساب معامل ألفا الكلي لأداة القياس في حالة غيابها (حسن، 2011، 518).

الاتساق الداخلي Internal Consistency:

يرى يوسُف (2020، 14) أن الاتساق الداخلي يُعد أحد طرق حساب الخصائص القياسية (السيكومترية) لأداة القياس. ويشير كل من أحمد ومنسي (2002، 113)، ومراد وسليمان (2002، 357) إلى أن الاتساق الداخلي يتم حسابه من خلال الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات مكونات الاختبار (أو علاقة درجات بنود الاختبار بالدرجة الكلية إذا كان يقيس شيئًا واحدًا) وتدل معاملات الارتباط هذه على أن المكونات أو البنود تقيس شيئًا مشتركًا، أي تُعبر عن الاتساق الداخلي للمفردات. وهذا يؤكد صدق المفردات وليس صدق المحتوي.

النموذج التكاملي للعقلية الأخلاقية The Integrated Model of The Moral Mentality (IMMM):

لما كان العصر الحالي يشهد تطورات سريعة ومستمرة في جميع مجالات الحياة، ولما كان العقل البشري هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة؛ فإن توجيه مزيدًا من الاهتمام نحو تكوين عقلية أخلاقية لدى المتعلمين أصبح من الضروري بمكان.

وحيث إن السلوكيات الأخلاقية هي التي تميز سلوك الإنسان عن سلوك غيره من المخلوقات في تحقيق حاجاته الطبيعية، او في علاقاته مع غيره من الكائنات الأخرى، فكيف إذا اجتمع العقل والأخلاق معًا؟، كيف سيكون سلوك الإنسان في تعامله مع غيره من الناس؟، لاسيما في ظل ما تعيشه المجتمعات من من ثورة معلوماتية وتكنولوجية، وفي ظل انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، التي أصبحت ملازمة للإنسان وجزء لا يتجزأ من حياته اليومية؛ لهذا وجب الاهتمام بالعقلية الأخلاقية، والاهتمام بالمبادىء الأخلاقية ورعايتها بشكل كلي

والتفكير الجدي في ذلك من أجل رعاية المراهقين على مختلف المستويات الاجتماعية، والأخلاقية، وناالجسدية، خاصةً أن العالم الذي نعيش فيه ملىء بكثير من المخاطر الأخلاقية التي يمكن ان تنتشر بصورة كبيرة، وخاصة ان غعداد المراهق هو إعداد للمستقبل وللمجتمع، فضرورة غرس القيم الأخلاقية، وتنمية كل من الذكاء الأخلاقي والدافعية الأخلاقية والمسئولية الأخلاقية يجعل الفرد قادرًا على التعامل مع مختلف المواقف الحياتية.

ولما كان من الضروري التأكيد على تنمية العقلية العربية الأخلاقية القادرة على مواجهة التحديات التي قد تحدث، فقد قدم الباحثان الحاليان نموذجًا متكاملًا يهتم بالمنظومة الأخلاقية وتطور ملامحها وتحدياتها في مجتمعاتنا العربية.

ويمكن توضيح العقلية الأخلاقية لدى الشباب الجامعي العربي في ضوء النموذج التكاملي (IMMM) في الدراسة الحالية بأربعة أبعاد (مكونات) وهى:

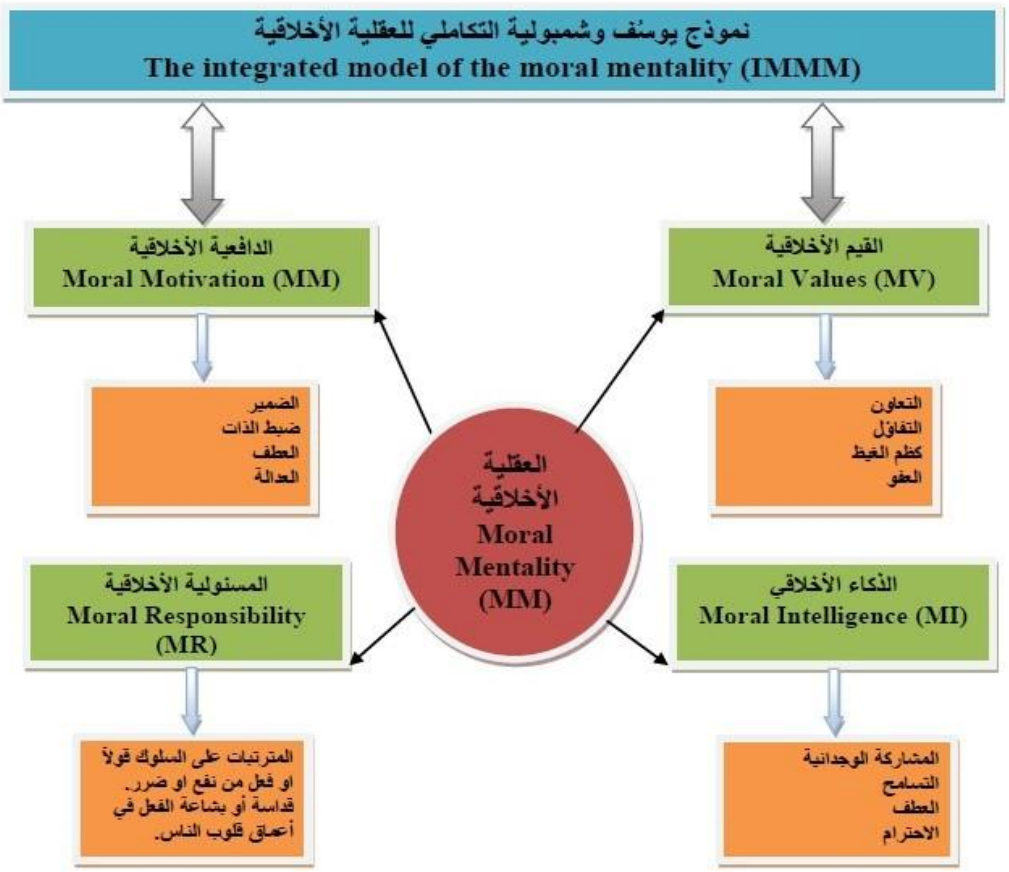
القيم الأخلاقية Moral values: هي مجموعة المعايير والأحكام والمبادئ والقواعد والمثل العليا التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية التي تتضمن عده بدائل، بحيث تمكنه من اختيار توجه معين وفقاً لهذه المعايير والأحكام، وبحيث يصبح هذا التوجه جزءًا من سماته الشخصية (يوسُف، 2021).

الذكاء الأخلاقي Moral intelligence: هو قدرة الفرد على التمييز بين السلوكيات الصحيحة والسلوكيات الخاطئة، وقدرته على الالتزام بالقيم والمبادىء والتي تكون دافع للتمسك بالسلوكيات الصحيحة في حياته (مرتضى، 2020، 347 - 348).

الدافعية الأخلاقية Moral motivation: هي عملية دينامية للتفاعل بين المعرفة والانفعال تؤدي للحكم الأخلاقي، وتحفيز الذات، نحو السلوك الذي يتسم بالأخلاقية (Kaplan & Tivnan., 2014, 183).

المسئولية الأخلاقية Moral responsibility: يقصد بها التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً (أبو فرج، 2019، 43).

ويمكن توضيح النموذج التكاملي للعقلية الأخلاقية من خلال الشكل التالي:



شكل (1) النموذج التكاملي للعقلية الأخلاقية (IMMM)

فروض الدراسة: يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

-يتوفر لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي درجة مقبولة من صدق البناء بالبيئة العربية.

-يتوفر لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي درجة مقبولة من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالبيئة العربية.

- يتوفر لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي درجة مقبولة من الاتساق الداخلي باستخدام ارتباطات درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ حيث إنه المنهج المناسب لنوعية الفروض ونوعية البيانات.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت العينة من (398) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، موزعة كالتالي: العينة المصرية (ن= 240)؛ والعينة الكويتية* (ن= 158) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية.

ثالثًا: أداة الدراسة:

مقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي:

تم إعداد المقياس الحالي بعد الإطلاع على الأدب السيكولوجي والتربوي من أُطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة واختبارات ومقاييس تناولت المتغيرات المرتبطة بالعقلية الأخلاقية، ومنها: (سالم، 2011؛ Young., & Durwin., 2013., Kaplan; Crockett., & Tivnan., 2014., Silfver-Kuhalampia.; Figueiredob.; Sortheixa., & Fontainec., 2015., Walker., & Frimer., 2015؛ وعمر، 2017؛ وزكي، 2018؛ وعمر والزغول، 2018؛ ويوسُف وغنايم، 2018؛ وأبو فرج، 2019؛ والهزيمي، 2019؛ والعدل وعليوة، 2020؛ ومرتضى، 2020؛ ويوسُف، 2021). وفي ضوء ما سبق، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية للعرض على السادة المحكمين (ملحق 1)، والمكونة من (40) مفردة، موزعة على أربعة (4) أبعاد (مكونات) هي: (القيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية)، ويشتمل كل بعد أو مكون على (10) عشرة مفردات. ويتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الاختيار الأول (تنطبق عليّ كثيرًا جدًا) (5 درجات)، ويعطى الإختيار الثاني (تنطبق عليّ كثيرًا) (4 درجات)، ويعطى الاختيار الثالث (تنطبق عليّ إلى حد ما (3 درجات)، ويعطى الاختيار الرابع (لا تنطبق عليّ كثيرًا) (2 درجتان)، ويعطى الاختيار الخامس (لا تنطبق عليّ إطلاقًا) (1 درجة واحدة)، ولما كانت مفردات المقياس جميعًا مصاغة في الاتجاه الإيجابي؛ فإن مدى الدرجات التي يحصل عليها كل فرد على كل بعد (مكوّن) يتراوح ما بين (10 – 50)، والدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين (40 – 200).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **"يتوفر لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي درجة مقبولة من صدق البناء بالبيئة العربية"**.

ولاختبار هذا الفرض تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

صدق المحكّمين:

(*) يتقدم الباحثان الحاليان بالشكر والتقدير إلى الزميلة العزيزة الدكتورة/ هدى ملوح الفضلي بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت، لتعاونها الصادق ومساعدتها للباحثان في تطبيق أداة الدراسة على الشباب الجامعي في دولة الكويت الشقيقة.

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1) المتخصصين في علم النفس ببعض الجامعات العربية، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق تزيد عن (80%)، ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتى، 2012، 226)؛ وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي):

وفيه تم ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة وذلك بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27٪)، وأدنى (27٪)، أى أعلى (65) طالبًا وطالبة، وأدنى (65) طالبًا وطالبة (27٪ X 240)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (8.447) للعينة المصرية؛ وأعلى (43) طالبًا وطالبة، وأدنى (43) طالبًا وطالبة (27٪ X 158)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6.589) للعينة الكويتية، وهما قيمتان دالتين إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

الصدق العاملي:

تم التحقق من بنية (40) مفردة مع الأبعاد (القيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية) أي انتماء مجموعة المفردات لكل مكون أو بعد خاص بها أو تشبعها به؛ وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax والتى تكون فيها العوامل مستقلة عن بعضها البعض (حسن، 2011، 458) لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينة على مقياس العقلية الأخلاقية الحالي والمكون من (40) مفردة لتحديد مكوناته الأساسية، واعتمادًا على ذلك فقد أسفر التحليل العاملي عن استخلاص (4) اربعة عوامل "مكونات" قابلة للتفسير، بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (3.0) وفق محك كايزر Kaiser، وبعد ذلك استخدم الباحثان التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج AMOS25، وكانت النتائج كما يلى:

التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis:

جدول (1) تشبعات المفردات بالعوامل لمقياس العقلية الأخلاقية بعد التدوير

رقم البعد / رقم المفردة	الأول	الثاني	رقم البعد / رقم المفردة	الثالث	الرابع
3	0.854		8	0.811	
10	0.832		19	0.790	
20	0.796		2	0.752	
21	0.745		26	0.712	
29	0.710		9	0.692	
5	0.698		24	0.641	
25	0.630		32	0.630	
30	0.611		15	0.622	
1	0.563		38	0.541	
18	0.514		22	0.523	
35		0.816	34		0.799
13		0.793	4		0.748
13		0.752	37		0.732
40		0.713	39		0.715
6		0.699	14		0.702
17		0.678	36		0.697
33		0.638	12		0.659
7		0.615	28		0.638

27			0.596	31	0.588
16			0.545	11	0.567
الجذر الكامن	7.596		6.214	5.012	3.961
نسبة التباين	17.932		15.147	12.223	10.278
التباين الكلى	55.580				

يتضح من النتائج السابقة للتحليل العاملى بجدول (1) تشبع مفردات المقياس على أربع عوامل فسرت مجتمعة معًا (55.580%) من التباين الكلي وهذه العوامل هى:

العامل الأول وجذره الكامن (7.596) وفسر حوالى (17.932%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "القيم الأخلاقية".

العامل الثانى وجذره الكامن (6.214) وفسر حوالى (15.147%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "الذكاء الأخلاقي".

العامل الثالث وجذره الكامن (5.012) وفسر حوالى (12.223%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "الدافعية الأخلاقية".

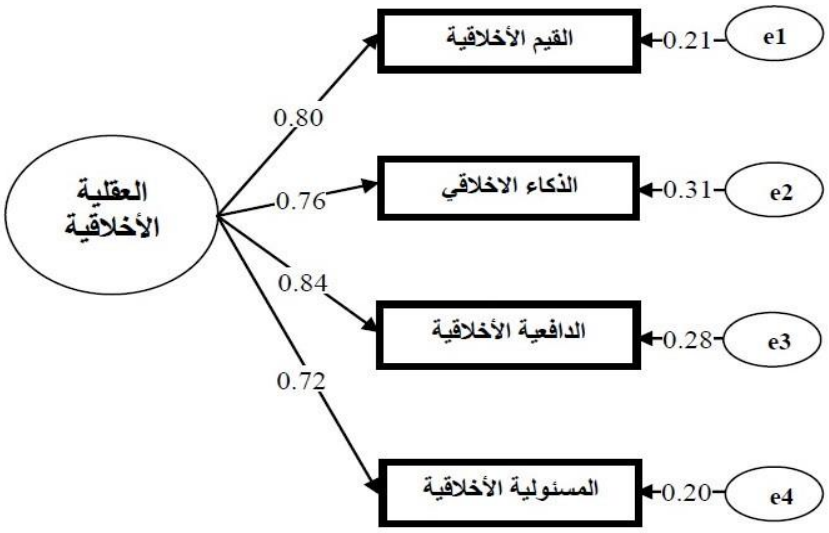
العامل الرابع وجذره الكامن (3.961) وفسر حوالى (10.278%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (10) مفردات من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "المسئولية الأخلاقية". مما يشير إلى درجة عالية من الصدق العاملي للمقياس.

مما سبق يتضح أن التحليل العاملي الاستكشافي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن العقلية الأخلاقية عبارة عن عامل كامن عام واحد ينتظم حوله الأبعاد الفرعية الأربع المكونة لها.

التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis:

تم التحقق من صدق البنية أيضًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج AMOS25 حيث تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس العقلية الأخلاقية باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى أفراد عينة الدراسة (ن= 398)، وفي نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة

للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (1) البناء العاملي لمقياس العقلية الأخلاقية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

ومن خلال الشكل (2) السابق، يمكن القول بأنه تم التحقق من صدق البنية للمقياس حيث أظهرت النتائج إن قيمة "كا^2" = 6.658؛ للعينة المصرية، 4.228 للعينة الكويتية وهما قيمتان غير دالتين إحصائيًا، كما إن قيمة "كا^2" لدرجات الحرية كانت = 1.369 < 5 للعينة المصرية، = 1.748 < 5 للعينة الكويتية مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج في الأبعاد الأربع وهي: (القيم الأخلاقية، والذكاء الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والمسئولية الأخلاقية).

كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis أيضًا بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood لدى أفراد عينة الدراسة (ن= 398)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) الاشتراكيات والتشبعات وقيمة الجذر الكامن والتباين للعقلية الأخلاقية

العوامل (مكونات العقلية الأخلاقية)	العينة المصرية (ن= 240)		العينة الكويتية (ن= 158)	
	الاشتراكيات	التشبعات	الاشتراكيات	التشبعات
القيم الأخلاقية	0.325	0.589	0.369	0.511
الذكاء الأخلاقي	0.365	0.547	0.374	0.530
الدافعية الأخلاقية	0.269	0.498	0.348	0.496
المسئولية الأخلاقية	0.296	0.536	0.287	0.490
الجذر الكامن	1.964		1.569	
التباين	31.196		30.338	

يتضح من جدول (2) ما يلي:

-تشبع العوامل الأربعة المكونة لمقياس العقلية الاخلاقية على عامل عام واحد بجذر كامن قدره (1.964) ويُفسر (31.196%) من التباين الكلي لعينة المصريين، وانحصرت التشبعات بين (0.498، 0.589)، وفى عينة الكويتيين كان الجذر الكامن (1.569) ويُفسر (30.338%) من التباين الكلي وانحصرت التشبعات بين (0.490، 0.530).

-وجود تقارب شديد فى قيم الجذر الكامن للعامل في العينتين (المصرية، والكويتية)، وكذلك فى قيم التباين المفسرة بهذا العامل، وأيضًا تشبعات العوامل الأربعة للنموذج على هذا العامل، وهذا يُحقق تشابه البناء العاملي للعقلية الأخلاقية العربية.

ويُعد النموذج مطابقًا للبيانات فى ضوء العديد من المؤشرات يذكرها حسن (2016، 370 - 371) منها: مؤشر "كا^2" ويكون مقياسًا مناسبًا لمطابقة النموذج لحجم عينة ما بين (100، 200) وينصح باستخدام مؤشرات أخرى فى حالة زيادة حجم العينة عن ذلك، ومن هذه المؤشرات التى اعتُمد عليها فى هذه الدراسة نظرًا لكبر حجم العينة مؤشر حسن المطابقة GFI، AGFI، NFI، NNFI، CFI، RFI، IFI، PNFI، PGFI وجميع هذه المؤشرات يجب أن تقع قيمتها بين (الصفر، والواحد)، حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المؤشرات إلى مطابقة جيدة، أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة. وتوجد مؤشرات مؤسسة على خطأ الاقتراب من مجتمع العينة منها: RMSR،

RMSEA وتنحصر قيم المؤشرين بين (صفر، 0.1) أما القيم التى تزيد عن ذلك فتشير إلى سوء مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار. وفي الدراسة الحالية جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (3) قيم مؤشرات بيانات النموذج المقترح للعقلية الأخلاقية وفقًا للجنسية

مؤشرات حسن المطابقة	مصر	الكويت	المدى المثالي للمؤشر	المطابقة
الاختبار الاحصائي كا^2 X^2	6.658	4.228	أن تكون قيمة كا^2	√
مستوى دلالة كا^2	0.569	0.498	غير دالة احصائياً	√
نسبة كا^2 X^2 / df	1.369	1.748	(1) إلى (5)	√
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.850	0.845	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.796	0.801	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.846	0.828	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	0.954	0.897	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.806	0.811	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.885	0.874	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0.968	0.974	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	0.823	0.847	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة PGFI	0.884	0.898	(صفر) إلى (1)	√
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	0.086	0.071	(صفر) إلى (0.1)	√
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	0.036	0.069	(صفر) إلى (0.1)	√

يتضح من جدول (3) ما يلى:

-تحقق جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج رباعي العوامل للعقلية الأخلاقية فى الجنسيتين (المصرية، والكويتية).
--التقارب الواضح فى قيم المؤشرات المختلفة عبر الجنسيتين (المصرية، والكويتية).
-تطابق البنية العاملية لمقياس العقلية الأخلاقية فى كل من مصر، والكويت بشكل كبير، وهذا يعني عدم اختلاف البناء العاملي لمقياس العقلية الأخلاقية باختلاف الجنسية.
-إن نموذج العامل الكامن الواحد للعقلية الأخلاقية قد حظيّ على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة "كا^2" غير دالة احصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (حسن، 2016، 370 - 371)، أي أن التحليل العاملي التوكيدي أكد صدق البنية للمقياس في صورته الحالية. مما يجعله صالحًا للاستخدام في قياس العقلية الأخلاقية وفق النموذج التكاملي بالبيئة العربية.

وأخيرًا تشير جميع النتائج السابقة إلى أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة مقبولة من صدق البناء بالبيئة العربية، وبذلك يتحقق الفرض الأول للدراسة.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه **"يتوفر لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي درجة مقبولة من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالبيئة العربية"**.

ولاختبار هذا الفرض تم التحقق من ثبات المقياس بكل من مصر والكويت بطريقة ألفا لـ كرونباخ Cronbach Alpha، وكانت معاملات الثبات مقبولة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (4) قيم معاملات ثبات مقياس العقلية الأخلاقية

م	أبعاد المقياس (مكونات العقلية الأخلاقية)	معامل ألفا كرونباخ	
		العينة المصرية	العينة الكويتية
1	القيم الأخلاقية	0.847	0.869
2	الذكاء الأخلاقي	0.793	0.799
3	الدافعية الأخلاقية	0.882	0.874
4	المسئولية الأخلاقية	0.852	0.904
المقياس ككل		0.876	0.860

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

مما سبق يتضح من الجداول (4) أن مقياس العقلية الأخلاقية وفق النموذج التكاملي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالبيئة العربية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **"يتوفر لمقياس العقلية الأخلاقية في إطار نموذج تكاملي درجة مقبولة من الاتساق الداخلي باستخدام ارتباطات درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس"**.

ولاختبار هذا الفرض تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البعد (المكوّن) والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس العقلية الأخلاقية

م	أبعاد المقياس (مكونات العقلية الأخلاقية)	معاملات ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	
		العينة المصرية	العينة الكويتية
1	القيم الأخلاقية	0.921	0.869
2	الذكاء الأخلاقي	0.840	0.843
3	الدافعية الأخلاقية	0.796	0.752
4	المسئولية الأخلاقية	0.890	0.870

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد (المكوّن) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تجانس المقياس. وبالتالي تمتعه بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي. وبذلك يتحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية.

الاستنتاجات والتوصيات:

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى إلى بناء مقياس للعقلية الأخلاقية وفق نموذج تكاملي والتحقق من بنيته العاملية وكفاءته السيكومترية عربيًا؛ لذا فقد استخدم الباحثان عددًا من الخطوات المتمثلة في تحديد الأبعاد كنقطة ارتكاز رئيسة من خلال تحديد مفهوم العقلية الأخلاقية، ومن ثم تم صياغة مفردات المقياس بالاستفادة من الأدب السيكولوجي والتربوي، وخبرة الباحثان الحاليان، والدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم مراعاة أن تغطي المفردات الأبعاد الأربع المكونة للمقياس. كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس من خلال التحقق من الصدق بطرق صدق: المحكمين، والمقارنات الطرفية (التمييزي)، والعاملي، كما تم تقدير الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، إضافة إلى حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد (مكوّن) والدرجة الكلية للمقياس. حيث أظهرت النتائج تمتع المقياس الحالي بدرجة مقبولة من الموضوعية والكفاءة السيكومترية تُبرّر استخدامه بصورته النهائية (40) مفردة لقياس العقلية الأخلاقية لدى الشباب الجامعي العربي المماثلين لعينة الخصائص السيكومترية المستخدمة في بناء المقياس الحالي.

ونظرًا لاقتصار عينة الدراسة على عينتين من دولتين عربيتين فقط هما: (مصر، والكويت)؛ فإن الدراسة الحالية توصي بإجراء المزيد من الدراسات على الصورة النهائية للمقياس الحالي والمكونة من (40) مفردة لتشمل عينات أخرى من دول عربية أخرى شقيقة، وذلك

من أجل تأكيد الثقة بالخصائص القياسية لمفردات المقياس لاستخدامه بدرجة عالية من الثقة في الكشف عن العقلية الأخلاقية التى يتبعها الشباب الجامعي العربي فى إتباع أنماط سلوكية أخلاقية في حل المشكلات التي يواجهونها في كافة مناحي الحياة المختلفة.

المراجـــع:

القرآن الكريم.

أبو فرج، ياسين محمد (2019). دور الفكر التربوي الإسلامي في تنمية المسؤولية الأخلاقية لدى أفراد المجتمع من خلال التطبيقات التربوية. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، جامعة الزقازيق، 105، 2، 39 - 91.

أبو هاشم، السيد محمد (2004). الدليل الإحصائى فى تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض: مكتبة الرُشد ناشرون.

أحمد، سهير كامل، ومنسي، محمود عبد الحليم (2002). أسس البحث العلمى فى المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية (ط 2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العدل، عادل محمد، وعليوة، محمد مصطفى (2020). العلاقة بين القيم الأخلاقية وإدراك جودة الحياة في ضوء متغيري نوع الطالب والمستوى الدراسي الأكاديمي. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، جامعة الزقازيق، 108، 1، 1 – 37.

الهزيمي، علي ملوح (2019). الدافعية الأخلاقية وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (2012). أسس بناء المناهج وتنظيماتها (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسن، عزت عبد الحميد (2011). الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربى.

حسن، عزت عبد الحميد (2016). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8. القاهرة: دار الفكر العربي.

خطاب، علي ماهر (2008). القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط 7). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

زكي، هناء محمد (2018). مستوي الحكمة والدافعية الأخلاقية والعلاقة بينهما لدي عينة من طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 28 (98)، 361 – 408.

سالم، أسامة فاروق (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنية لعب الدور في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب الصم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 21 (73)، 1، 1 – 43.

عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد فريال محمد (2017). مدخل إلى مناهج البحث فى التربية وعلم النفس (ط 8). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عمر، نظمي حسين (2017). القدرة التنبؤية للمتغيرات الأخلاقية: الدافعية والحساسية والأحكام بالسلوك الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عمر، نظمي حسين، والزغول، رافع عقيل (2018). القدرة التنبؤية للدافعية الأخلاقية والحكم الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية. 44، 183 – 193.

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (2002). الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرتضى، هدى محمد (2020). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى المراهقين. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، جامعة الزقازيق، 107، 1، 339 – 397.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2011). مبادىء علم النفس العام. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020). بناء مقياس لأساليب التعلم المرتبطة بنشاط فصوص المخ في إطار النموذج المتكامل للياقة العقلية (ميمليتيكس Memletics) لدى المراهقين والتحقق من كفاءته السيكومترية عربيًا. مجلة دراسات في علم الأرطفونيا وعلم النفس العصبي، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية – الجزائر، 5 (1)، 7 – 40.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2021). دراسة عاملية لبناء مقياس منظومة القيم لدى المراهقين بالمرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية والتحقق من كفاءته السيكومترية بالبيئة المصرية. الملتقى الوطني في البيئة الافتراضية الموسوم: "أزمة المدرسة ورهانات التربية على القيم في عالم متغير"، والذي نظمه مخبر التربية والصحة النفسية بجامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله مع مخبر تربية تكوين تعليمية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة – الجزائر، في يوم 27 أبريل.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد، وغنايم، أمل محمد (2018). تنمية الفضائل السبعة للذكاء الأخلاقي لدى معلمي المستقبل بمجال التربية الخاصة "مدخل لتطوير البنية الشخصية للمعلمين بالقرن الحادي والعشرين". المؤتمر العلمي السابع والدولي الخامس لكلية التربية – جامعة بورسعيد "أخلاقيات مهنة التدريس بين التطبيق والتغييب"، في الفترة من 31 مارس – 1 أبريل، والمنعقد بقر مدارس بورسعيد الدولية – مدينة بورسعيد، 406 – 413.

Goldstein, T. R. (2010). The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and Emotion Regulation. Ph.D., Boston College The Graduate School of Arts and Sciences.

Kaplan, U. & Tivnan, T. (2014). Moral Motivation Based on Multiple Developmental Structures: An Exploration of Cognitive and Emotional Dynamics. *The Journal OF Genatic Psycology*, 175 (3), 181-201.

Kaplan, U.; Crockett, C, E. & Tivnan, T. (2014). Moral motivation of college students through multiple developmental structures: Evidence of intrapersonal variability in a complex dynamic system. *Motiv Emot*, 38, 336-352.

Silfver-Kuhalampia, M.; Figueiredob, A.; Sortheixa, F., & Fontainec, J. (2015). Humiliated self, bad self or bad behavior? The relations between moral emotional appraisals and moral motivation. *Journal of Moral Education*, 44 (2), 213-231.

Walker, L. J. & Frimer, J. A. (2015). Developmental Trajectories of Agency and Communion in Moral Motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61 (3), 412-439.

Young, L. & Durwin, A. (2013). Moral realism as moral motivation: The impact of meta-ethics on everyday decision-making. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 302-306.