

مستخرج اجتماع المجلس العلمي للكلية

بناء على محضر اجتماع المجلس العلمي رقم 17 المنعقد بتاريخ الثالث عشر من شهر أكتوبر سنة ألفين وأربعة وعشرون بمقر كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية و المتعلق بالسندات البيداغوجية، فقد قدم(ة) الأستاذ(ة) "حاكم أم الجيلالي" سنداً بيداغوجياً بعنوان "بناء و تكييف الاختبارات و الروائز النفسية التربوية" موجه لطلبة السنة الثانية ماستر الإرشاد و التوجيه .

فقد حدد المجلس العلمي الخبراء الآتية أسماؤهم:

أ.د- نباررقية جامعة سيدي بلعباس

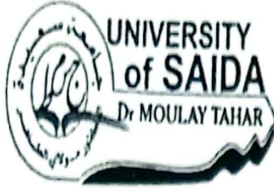
أ.د- بن معاشو مهاجي جامعة سعيدة

و بناء على التقارير الايجابية التي تضمنتها الخبرة فان المجلس العلمي يعتمد السند المذكور أعلاه و يصادق عليه.

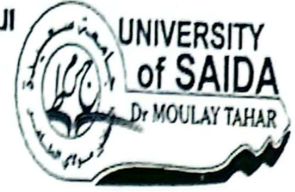
رئيس المجلس العلمي للكلية

رئيس المجلس العلمي
لكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
ورئيس سيدي أحمد





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سميدة الدكتور مولاي الطاهر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم التربية وعلم النفس
شعبة علوم التربية



سند بيداغوجي في مقياس

بناء وتكيف الاختبارات والروائز النفسية التربوية

الميدان علوم اجتماعية

الشعبة علوم التربية

المستوى السنة الثانية ماستر الإرشاد والتوجيه

إعداد الدكتورة

حاكم أم الجيلالي

2024/2023



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
العلم العالي والبحث العلمي
جامعة سعيدة الجاوي مولاي الطاهر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم التربية وعلم النفس
شعبة علوم التربية



سند بيداغوجي في مقياس

بناء وتكيف الاختبارات والروائز النفسية التربوية

الميدان علوم اجتماعية

الشعبة علوم التربية

المستوى السنة الثانية ماستر الإرشاد والتوجيه

إعداد الدكتورة

هاكم أم الجيلالي

2024/2023

تقديم:

سند بيداغوجي موجه لطلبة السنة الثانية ماستر شعبة علوم التربية تخصص الإرشاد والتوجيه، السند عبارة عن مجموعة من الدروس المنسجمة وفق محاور مقياس بناء وتكييف الاختبارات والروائز النفسية التربوية بحسب البرنامج الرسمي المعتمد من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

عنوان الماستر: علوم التربية تخصص الإرشاد والتوجيه

السادسي: الثالث

اسم الوحدة: المنهجية

اسم المادة: بناء وتكييف الاختبارات والروائز النفسية التربوية

الرصيد: 3

المعامل: 2

أهداف التعليم:

يمكن للطلاب من خلال هذا الموضوع من بناء الاختبارات النفسية والتحكم في طرق تكييفها وتوظيفها في عملية التوجيه

والإرشاد

يستطيع الطالب من خلال هذا الموضوع أن يقوم بعملية بناء الاختبارات والروائز النفسية كما يمكن له تكييفها مع المحيط

المحلي في مجال الإرشاد والتوجيه

المعارف المسبقة المطلوبة :

محتوى المادة:

شروط بناء الاختبارات النفسية

شروط بناء الروائز النفسية

تقنيات تكييفها مع المحيط المحلي .

العمل الشخصي : اختيار بعض المقاييس وتطبيق اجراءات التكييف

عنوان الماستر : إرشاد وتوجيه

المؤسسة: جامعة سعيدة

السنة الجامعية 2017-2018

بناء نموذج لرائز نفسي تربوي

طريقة التقييم: متواصل . امتحان

المراجع :

- 1-عبد الرحمان بن سليمان الطريري . القياس النفسي والتربوي . الرياض . السعودية . 2013.
- 2-فيليب كارتير . القياس النفسي . دارالحدائق . القاهرة . مصر 2013.
- 3-محمد علي كامل . القياس والإرشاد النفسي في التربية الخاصة . الدار المصرية اللبنانية . 2006 .
- 4-Paul Dicks et al , La psycho métrie ,PUF , 2012.

فهرس المحتويات

5	فهرس المحتويات
10	مقدمة:
11	الدرس الأول: مفهوم القياس النفسي والتربوي
11	أهداف الدرس الأول:
11	تمهيد:
11	1. تعريف القياس:
12	2. تعريف القياس النفسي والتربوي:
15	خلاصة:
16	الدرس الثاني: مستويات القياس
16	أهداف الدرس الثاني:
16	1. القياس:
16	2. أنواع القياس:
16	3. مستويات القياس:
17	1.3. القياس الاسمي:
17	2.3. القياس الرتبي:
20	الدرس الثالث: التقويم التربوي معياري المرجع ومحكي المرجع
20	أهداف الدرس الثالث:
20	1. تقويم المعياري المرجع:
22	2. تقويم محكي المرجع:

24.....الدرس الرابع: الاختبارات والروائز النفسية التربوية

24.....أهداف الدرس الرابع

24.....تمهيد:

24.....1. تعريف الرائز النفسي:

25.....2. تعريف الاختبار النفسي:

26.....3. الفرق بين الاختبار والمقياس والاستخبار:

26.....4. شروط الاختبار الجيد:

27.....5. تصنيف الاختبارات النفسية:

29.....خلاصة:

30.....الدرس الخامس: خطوات بناء اختبار نفسي

30.....أهداف الدرس الرابع:

30.....تمهيد:

30.....1. تحديد الهدف من الاختبار:

31.....2. تحديد محتوى الاختبار:

31.....3. تحديد مفردات الاختبار:

31.....4. نظام الأسئلة وترتيبها:

31.....5. تعليمات الاختبار:

31.....6. إعداد مفاتيح لأسئلة الاختبار:

32.....7. تقرير محك ومعيار الدرجة:

32.....8. التقنين:

34.....خلاصة:

35.....الدرس السادس: مجالات تطبيق الروايز النفسية

35.....أهداف الدرس السادس:

35.....تمهيد:

35.....1. في مجال التربية والتعليم:

36.....2. في مجال العمل والإدارة:

36.....3. في ميدان الجيش:

36.....4. في مجال العلاج والتشخيص النفسي:

37.....5. في مجال الإجراءات القانونية :

38.....خلاصة:

39.....الدرس السابع: شروط بناء الاختبارات أو الروايز النفسية

39.....أهداف الدرس السابع:

39.....تمهيد:

39.....1. الصدق:

42.....الدرس الثامن: الثبات

42.....أهداف الدرس الثامن:

42.....1. مفهوم الثبات:

44.....2. طرق تقدير معامل الثبات:

46.....الدرس التاسع: التقنين

46.....أهداف الدرس التاسع:

46.....1. مفهوم التقنين:

47.....2. المعايير أو التعبير:

48	 خلاصة:
49	 الدرس العاشر: مفهوم ودواعي تكييف الاختبارات والروائز النفسية
49	 أهداف الدرس العاشر:
49	 تمهيد:
49	 1. تعريف عملية تكييف الاختبارات النفسية:
50	 2. الأسباب تكييف الاختبار النفسي:
50	 3. الصعوبات التي تواجه الباحث في تكييف الاختبارات النفسية والتربوية:
53	 خلاصة:
54	 الدرس الحادي عشر: المفاهيم الأساسية في تكييف الاختبارات النفسية
54	 أهداف الدرس الحادي عشر:
54	 1. الترجمة:
54	 2. التكييف:
55	 3. الفرق بين الترجمة والتكييف:
56	 4. خطوات تكييف الاختبارات النفسية:
59	 خلاصة:
60	 الدرس الثاني عشر: ترجمة وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية
60	 أهداف الدرس الثاني عشر:
60	 تمهيد:
60	 1. الدليل الإرشادي لترجمة وتكييف الاختبارات:
61	 2. الشروط الأولية(التمهيدية):
62	 3. تطوير أو بناء الاختبار:

4.	التأكد والتحقق من صدق التحليلات التجريبية	64
5.	تطبيق أو إدارة الاختبار	66
6.	لتسجيل الدرجات والتفسير:	67
1.6.	تفسير أي اختلافات في الدرجات بين المجموعات:	67
7.	توثيق الاختبار:	67
68.	الدرس الثالث عشر: كيفية بناء اختبار تحصيلي	
68.	أهداف الدرس الثالث عشر:	68
1.	مفهوم الاختبارات التحصيلية:	68
2.	أهمية الاختبار التحصيلي:	68
3.	خطوات بناء الاختبار التحصيلي:	69
4.	فوائد جدول المواصفات:	70
5.	تحليل نتائج الاختبار:	71
6.	شروط بناء اختبارات التحصيلية	72
74.	خاتمة:	
76.	المراجع المعتمدة في المقياس	

مقدمة:

يمكننا القول أن الانطلاقة العلمية لعمليتي التقويم والقياس الحديث بدأت بواده في القرن 19 مع بداية الحركة التي تم فيها الاهتمام برعاية المتخلفين عقليا والتي بدأت في فرنسا مع أحد الأطفال الذي سمي آنذاك بطفل فيرون الوحشي ومنه حدد الطبيب الفرنسي إسكويرول The Wild boy of Avaron، في كتابه عن التخلف العقلي للأطفال يقدر بمستوى اللغة المنطوقة، ومنه تم إنشاء أول معهد لتعلم المتخلفين عقليا وكان الاعتماد فيه على عملية تدريب الحواس وعليه تم إنشاء مدرسة لتعليم المتخلفين عقليا عام 1837 في فرنسا ومن ثم ذهب إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1848 مطورا مجموعة من الوسائل ومنها لوحة ساجان للأشكال (لقياس القدرات العقلية) ويعود الفضل في حركة التقويم والقياس إلى بينيه وسيمون في أعمالهم في القياس الذكاء الإنساني، حيث أعدا عام 1905 اختبارا أسماه اختبار بينيه - سيمون الذي يحتوي على 30 فقرة مرتبة ترتيبا تصاعديا من حيث الصعوبة، وعام 1916 عرف باسم ستانفورد بينيه حيث استعمل في قياس مستوى الذكاء، وثم أصبح التقويم والقياس يتجه نحو القياس الجمعي واختبارات الاستعدادات والميول الشخصية والقيم وكذلك تطورت الأساليب السيكمترية مثل الصدق، الثبات، والمعايير وغيرها.

وتمثل هذه المطبوعة مجموعة من الدروس المقدمة لطلبة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه متطابقة مع المقرر الرسمي الموجه لذات الفئة ومن الأهداف المسطرة من تدريس هذا المقياس مايلي:

- معرفة شروط بناء الاختبارات النفسية التربوية.
- شروط بناء الروائز النفسية التربوية.
- معرفة تقنيات تكيف الاختبارات النفسية مع المحيط المحلي.
- بناء اختبارات نفسية تربوية والتحكم في طرق تكيفها.

الدرس الأول: مفهوم القياس النفسي والتربوي

أهداف الدرس الأول:

- تعريف القياس.
- تعريف القياس النفسي والتربوي.

تمهيد:

القياس بالمعنى الواسع قاسه بغيره وعلى غير، أي كل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه. وجاء في لسان العرب " لابن منظور: قيس بمعنى قاس الشيء، وقيسه إذا قدره على غيره.

1. تعريف القياس:

1.1. تعريف القياس لغويا:

إن، يمكن القول أن القياس من الفعل الثلاثي "قاس" بمعنى قدر، ونقول قاس المرء الشيء بغيره أو على غيره، أي قدره على مثاله.

وبالمعنى الواسع فإن القياس يشير إلى تقدير الأشياء كميا وفق إطار معين من نفس الشيء أو الخاصية بهدف معرفة كم من الوحدات يتضمنها هذا الشيء.

2.1. تعريف محمود عبد الحليم:

القياس هو العملية التي تقدر الأشياء والأحداث والأفراد بأرقام ورموز مستخدمة في ذلك قاعدة محددة.

3.1. تعريف صلاح الدين:

القياس هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز، مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث، طبقا لقواعد محددة تحديدا جيد (صلاح الدين، 2000، ص13).

4.1. تعريف سعد:

القياس هو عملية وصف المعلومات وصفا كميا أو بمعنى آخر، استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها، ومن ثم تفسيرها. (سعد، 2008، ص18).

5.1. تعريف صالح بلعيد:

القياس يعني إعطاء قيمة كمية لخاصية من الخصائص المراد قياسها لدى المترشح، وذلك ما يترجم نوعا من الحكم على ذلك الإنجاز ودرجة التحكم فيه، باعتماد عملية إحصائية في مجال التربية، وباستغلال الاختبارات أو الروائز. (صالح، 2009: 168).

6.1. تعريف محمد الأمين:

القياس عبارة عن تحويل أو تمثيل أو وصف للصفات التربوية، أو الأهداف التربوية المكتسبة عن طريق العملية التعليمية إلى أرقام وفق معايير معينة. (محمد الأمين، 2013، ص14)

7.1. تعريف علي حسين:

القياس يشير إلى تلك الإجراءات التي يتم بواسطتها تعيين أو تخصيص قيم عددية لشيء ما وفقا إلى مجموعة من القواعد المحددة تحديدا دقيقا بحيث تشمل على طرق وشروط تطبيق أدوات القياس المستخدمة (علي حسين، 2017 ص05).

2. تعريف القياس النفسي والتربوي:

يعتبر تعريف القياس التربوي نقطة ارتكاز تتحدد بمقتضاها طرق التعامل مع السمات النفسية والعقلية، أو مع أي مخرجة من مخرجات العملية التعليمية بغية وصفها وفهمها، أو تحليلها وتفسيرها.

1.2. تعريف كامبل (Campel، 1952):

القياس هو تمثيل للصفات والخصائص بأرقام (بشير، 2012: 32). تعريف جيلفورد (Guilford، 1954): القياس هو وصف المعطيات النفسية بالأرقام (فاتحي، 1995).

2.2. تعريف ليونا (Leona، 1971):

إن كلمة قياس، كما يستخدمها علماء النفس، تشمل مجموعة كبيرة من العمليات، والشيء الوحيد المشترك بين جميع العمليات هو استخدام الأرقام. فالتعريف العام الذي يمكن أن نضعه للقياس هو ببساطة تحديد أرقام حسب قواعد محددة. (Leona، 1971: 22).

3.2. تعريف كرونباخ (Crombach):

القياس هو العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقيس من السمة أو الخاصية التي نقيسها. (عزيز، 1989، ص13).

4.2. تعريف إبل (Ebel):

في إطار الاختبارات التربوية والنفسية يمكن اعتبار القياس بأنه عملية إعطاء أرقام للسلوكات الإنسانية بناء على قواعد معينة. (فاتحي، 1995).

5.2. تعريف مهنز (Mehrenz):

القياس هو تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما. (أحمد، 2007: 12).

6.2. تعريف يحي:

التقويم والقياس في المجال التربوي يعني تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً). (يحي، 2007 ص17).

7.2. تعريف صلاح الدين:

القياس هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز، مناظرة لفئة من الخصائص، وفق قواعد محددة تحديدا جيدا.(صلاح الدين، 2000، ص15).

8.2. تعريف عبد المجيد وآخرون:

القياس يعني جمع معلومات كمية عن الموضوع المراد قياسه. ومن الناحية الإحصائية هو تقدير الأشياء تقديرا كميا باستخدام مقاييس متدرجة.(عبد المجيد وآخرون، 2014: 507).

خلاصة:

وعلى ضوء التعاريف السابقة، يمكن حصر مدلول القياس في كونه العلم الذي يدرس التقنيات التي تستخدم في مجال القياس النفسي وضبط شروط صلاحية استخدام أدوات القياس بمختلف أنواعها.

الدرس الثاني: مستويات القياس

أهداف الدرس الثاني:

- معرفة أنواع القياس.
- تحديد مستويات القياس.

1. القياس:

القياس عملية تكيم أو تعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو عوامل أو ظواهر لموضوعات نوعية أو معنوية أو سلوكية تتطلب إصدار حكم أو تقويم منها. فحينما نقول فلانا ذكاؤه جيد فهو تقويم عام لا يعني الكثير، وقد تختلف كلمة جيد من شخص إلى آخر، فما هو جيد عند أحد ما قد يكون وسطا أو أكثر من جيد عند غيره، ولكن حينما نقول أن تلميذا ما ذكاؤه (110) درجة من أصل (160) درجة على مقياس ذكاء نفهم ماذا نعني كلمة جيد كليا، ودرجات الذكاء هنا هي وحدات قياس تعبر عن صفة نوعية.

2. أنواع القياس:

1.2. القياس المباشر:

قياس الظاهرة بصورة مباشرة مثل طول، وزن...الخ.

2.2. القياس غير المباشر:

قياس الظاهرة بصورة غير مباشرة تمثل الذكاء، الابداع...إلخ.

3. مستويات القياس:

- القياس الاسمي.
- القياس الرتبي.

– القياس الفاصل.

– القياس النسبي.

– القياس القوي.

1.3. القياس الاسمي:

تصنيف الأشياء ووضعها في مجموعات متميزة ذات خصائص مشتركة. يعطي لكل مجموعة رمزا أو اسما خاصا بها ليدل عليها ويميزها من مجموعات أخرى، (ذكر=1) و(أنثى=2) (اسم المنطقة) (اسم الشارع).....إلخ.

يصرح عبد الرحمان أن المستوى الاسمي يعتبر من أبسط مستويات القياس إذ أنه يستخدم الأرقام من أجل الدلالة على مجموعة أشياء.(عبد الرحمان، 1998، ص76). يصرح صلاح الدين بقوله:المستوى الاسمي هو أدنى مستويات القياس ويناسب المتغيرات الكيفية أو النوعية التي تتطلب تصنيف الأفراد على مجموعات منفصلة للتمييز بينهم في سمة معينة، ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة التصنيف الذي يراعي الفروق الفردية بين الأفراد والأعداد المستخدمة في هذا المستوى من القياس تعد بمثابة رموز بسيطة تستخدم كأسماء لفئات أو مجموعات منفصلة ومتميزة. ومن أمثلة متغيرات هذا المستوى نجد النوع والجنسية والحالة الاجتماعية وهكذا، وهذه الأعداد لا نستطيع إجراء عمليات حسابية عليها بحيث تكون ذات معنى، ومع هذا يمكن التعامل مع البيانات الناتجة عن القياس الاسمي بأساليب إحصائية مناسبة.(صلاح الدين، 2000 ص19).

2.3. القياس الرتبي:

تستخدم في حالة عدم معرفة الفروق الكمية أي عندما لا يوجد لدينا تقدير كمي (ممتاز – جيد جدا – جيد....إلخ).

يرى مقدم أن الأرقام في المستوى الرتبي تدل على ترتيب العناصر أو الأفراد أو الأشياء ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً حسب سلم معين أو مقدار الصفة المقاسة. (مقدم، 1993، ص56).

يرى عبد الرحمان أن الأرقام المستخدمة في هذا المستوى من مستويات القياس من الممكن أن تكون لها دلالة مختلفة عن دلالة الأرقام المستخدمة في المستوى الاسمي من القياس. إن استخدام الأرقام في المستوى الرتبي يعني التدرج أو الترتيب لهذه الصفات والخصائص، لكن الأرقام لا تعكس الفروق الموجودة بين الأفراد في هذه الصفات أو الخصائص التي تم ترتيب الأفراد عليها. وفي مجال التربية وعلم النفس يستخدم المستوى الرتبي لأغراض متعددة إذا يمكن ترتيب الطلاب وفق درجاته، فيقال: فلان الأول وفلان الثاني وفلان الثالث وفلان الرابع، إلا أن هذا الترتيب لا يعني إطلاقاً أن الفرق بين الأول والثاني يساوي الفرق بين الثالث والرابع. (عبد الرحمان، 1997: 81).

3.3. القياس الفاصل:

هنا الفروق كمية ومتساوية، (5-10-15-20-25..... إلخ)، ويمتاز هذا القياس بوجود (الصفر النسبي) مثلاً عندما نقول درجة الحرارة اليوم هو صفر هذا يعني وجود قيمة معينة قد تكون تحت الصفر مثلاً (-5) فالصفر هنا له معنى وقيمة كبقية القيم، ونستطيع استخدام عمليات حسابية بسيطة مثل (+، -)

4.3. القياس النسبي:

يمتاز بنفس مواصفات قياس الفاصل ولكنه يمتاز بوجود (الصفر المطلق) مثل الدخل/عدد الكرائيس/ الأطوال/ الأوزان، ولكن يجري فيها العمليات الحسابية الأربعة مثل (+، -، ×، ÷).

يصرح صلاح الدين بأنه: يتوفر في ميزان القياس النسبي الصفر المطلق إلى جانب تساوي الفروق بين الفترات المختلفة، وهذا الصفر المطلق يناظر حقيقة نقطة انعدام الظاهرة أو السمة المقاسة. فوجود صفر اختياري أو اعتباطي في الترمومتر التي تقيس الحرارة بالدرجات

المئوية يجعل وجود درجة حرارة سالبة. وهكذا، ويندر استخدام هذا النوع من الموازين في القياس النفسي والتربوي فيما عدا مجال الحكم في علم النفس الطبيعي، ويسعى علماء القياس التربوي في الوقت الحاضر على بناء نماذج رياضية تستخدم لقياس الذكاء والتحصيل والاتجاهات يتوفر فيها الصفر المطلق الذي يناظر حقيقة نقطة انعدام الظاهرة أو السمة المقاسة مثل نماذج السمات الكامنة. (صلاح الدين، 1993: 19).

5.3. القياس الفئوي:

يرى معمرية أن المستوى الفئوي من القياس أو مستوى المجال يتوافر على خاصيتين معا هما الكم والعدد فإذا وجدت هاتين الخاصيتين في المقياس فهي تؤدي معنى القياس بمعناه الضيق والدقيق، ولهذا فالمقياس في هذا المستوى أدق (معمرية، 2002: 96).

يرى فوزي أن المستوى الفئوي هو أعلى من المستويين الاسمي والرتبي، حيث أن المسافة بين الأرقام يمكن حسابها، فعلى سبيل المثال نستطيع حساب الفرق بين درجة طالب حصل على 90 درجة، ودرجة طالب آخر حصل على 80 درجة ولكننا لا نستطيع القول بأن الطالب الذي حصل على 80 درجة لديه معلومات ضعف الطالب الذي حصل على 40 درجة أو نسبة الطالب الأول إلى الثاني تساوي 2، مع ملاحظة أن الصفر في هذه العلاقة ليس له معنى حقيقي، وفي هذه الحالة نسمي العلاقة بين الأرقام علاقة فاصلة، وتسمح هذه العلاقة باستخدام عملية الجمع والطرح بالإضافة إلى النسب المئوية والتكرارات وعلامة أكبر من وأصغر من وهذه العلاقة هي أكثر استخداما في البحوث التربوية. (فوزي، 2004: 14).

الدرس الثالث: التقويم التربوي معياري المرجع ومحكي المرجع

أهداف الدرس الثالث:

- تصنيف التقويم (الاختبار) على أساس المعيار.
- تعريف التقويم المعياري والمحكي المرجع.
- تصنيف التقويم على أساس المعيار: إلى تقويم معياري المرجع وتقويم محكي المرجع.

1. تقويم المعياري المرجع:

عملية المقارنة بين مستوى الفرد ومستوى أداء أفراد الآخرين للمقياس ذاته، بمعنى أن مستوى أداء الآخرين هو القاعدة التي يحكم من خلالها على مستوى أداء الفرد المطلوب اختباره، فهذا المقياس يستند إلى يمكن أن يطلق عليه (المرجع المعياري).

يعرف لوجندر (Legendre) الاختبار المعياري بأنه نمط من التقويم يتم فيه مقارنة أداء المتعلم بغيره من أفراد مجموعة مرجعية (معيارية)، ويتم غالبا ترجمة هذا الأداء إلى موقع ترتيبى بين المجموعة.

وبحسب يوسف قطامي فإن الاختبارات معيارية المرجع تتدرج على ما يعرف بالتقويم معياري المرجع وهو يعرف بأنه "إصدار حكم على مستوى أداء المتعلمين أو المتدربين ومدى إنجازهم وفاعلية تعلمهم باعتبار أداء مجموعة التلاميذ أو المتدربين الممثلين لهم في الظروف والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، والعمرية بهدف المقارنة بين أداء كل منهم إلى مجموعته المرجعية" (يوسف وآخرون، 2000، ص 920).

1.1. أسس الاختبار (التقويم) المعياري

- تتم مقارنة أداء التلميذ بأداء أفراد العينة أو الفئة التي ينتمي إليها من أجل تحديد حالات التفوق والتميز.

- يعتبر متوسط العينة التي ينتمي إليها التلميذ أساس تفسير مستواه التحصيلي.
- الدرجة المتوسطة للعينة وقيمة الانحراف المعياري للدرجات هما أساس التحويل الرياضي للمخرجات الخام إلى مخرجات معيارية.
- يقيس هذا الاختبار التربوي المعياري أهدافا نهائية وشاملة، يتم التعبير عنها إجرائيا.
- الاختبار المعياري حسب خالد فإن الاختبارات معيارية المرجع لا تساعد على تقويم وتشخيص كل من كفاية التلميذ وبعض البرامج التدريبية، أي أنها لا تزود المعلم بمعلومات دقيقة تساعد على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة حول مستوى كفاية التلميذ والمنهج الدراسي، لعبت هذه الانتقادات دوراً في ظهور تطورات جديدة في منهجية الاختبارات والمقاييس التربوية أدت إلى ظهور اتجاه آخر أطلق عليه القياس محكي المرجع.(خالد، 1999، ص2).
- يختلف موقع التلميذ باختلاف خصائص المجموعة المعيارية.
- ليس بالضرورة أن يمثل متوسط المجموعة المعيارية الأداء المطلوب للنجاح.
- الاهتمام بإبراز الفروق الفردية بين التلاميذ دون النظر إلى مدى إتقان التلميذ للمهارات والمعلومات المراد قياسها.
- الاعتماد على مقارنة أداء التلميذ بأداء مجموعته الصفية، يعني من المحتمل أن يختلف موقع التلميذ باختلاف خصائص مجموعته المعيارية.
- متوسط المجموعة المعيارية لا يمثل بالضرورة الأداء المطلوب للنجاح.
- ينحصر اهتمام الاختبارات المعيارية في إبراز الفروق الفردية بين التلاميذ دون النظر إلى مدى إتقان التلميذ للمهارات والمعلومات المراد قياسها.
- لا تزود المعلم بمعلومات دقيقة تساعد على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة حول مستوى كفاية التلميذ(خالد، 1999، ص2).
- وعالية يمكن أن نحصر جوانب القصور في الاختبارات معيارية المرجع فيما يلي:

- تقتصر الاختبارات والمقاييس معيارية المرجع على البنود أو الفقرات المميزة فقط، وعليه يتم حذف الفقرات الغير مميزة بغض النظر عن قدرتها على قياس السمة.
- تعتبر الاختبارات معيارية المرجع الجماعة أو العينة مرجعا أوحدا لتفسير الدرجات، مما يفقدها القدرة على تحديد موقع المفحوص أو جماعة المفحوصين بالنسبة إلى الأهداف التعليمية أو بالنسبة إلى مجموعة مؤشرات سلوكية تدل على مهارة أو أداء أو معرفة.
- اعتماد الاختبارات المعيارية، وبصفة مسبقة وافترضية على التوزيع الاعتدالي في تفسير النتائج، على الرغم من أنه كلما ازدادت فاعلية وجودة التدريس كلما ابتعد توزيع الدرجات عن اعتداليته، بمعنى اقتراب معظم الدرجات من النهاية العظمى يشير إلى جودة الفعل التربوي وحصول التعلّيمات بشكل أفضل.
- كون الاختبارات معيارية المرجع تركز بصفة أساسية على الدرجة الكلية، هذا يفقدها القدرة التعرف على فجوات التحصيل وأسباب الأداء الجيد والأداء الضعيف.

2. تقييم محكي المرجع:

يستند في تقييم أداء الفرد على محك خاص يقوم العامل في القياس بوصفه بناء على معلومات قبلية خاصة بالمعلم وبالمجال موضوع القياس، ويمكن هذا القياس من التعرف إلى المهارات والمعلومات التي لدى الطالب في مادة تحصيلية معينة أو مجال معين، بصرف النظر عما يعرفه زملائه أو يعرفه الفرد فعلا في مجال موضوع الاهتمام، وما لم يكن هدف القياس هو اختيار بعض الأفراد لبعض المراكز النادرة فان إجراءات القياس المعتمد على المحك، هي الأسلوب الأفضل لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المستقبلية المناسبة، وخاصة في مجالات التقييم بالمدارس.

يعرف لوجندر التقييم المحكي بأنه ذلك النمط من التقييم الذي يتم به الحكم على أداءات المتعلم خلال إنجاز مهام معينة بالمقارنة مع حد معين أو معيار للنجاح يكون غالبا محددا في الأهداف المعبر عنها بوضوح.

تتدرج الاختبارات محكية المرجع تحت التقييم المحكي المرجع الذي يعرف بأنه "إصدار حكم أو قيمة على مستوى إنجاز وتحقيق المتعلمين أو المتدربين للنواتج المرصودة". تستند الاختبارات المحكية على مجموعة افتراضات، أهمها:

- بإمكان كل متعلم أن يحقق الأهداف التعليمية إذا توافرت لديه الاستعداد والرغبة في التعلم.
- مع وضوح الأهداف لدى المتعلم يستطيع أن يقوم بالنشاطات اللازمة لتحقيقها.
- تساعد المتعلم على تفجير طاقاته بالحد الأقصى من أجل الوصول إلى أداء يعكس إمكانياته وقدراته.
- إن صياغة الأهداف السلوكية صياغة سلوكية دقيقة قابلة للملاحظة والقياس تساعد على توفير أساس لاعتمادها. (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص924)

الدرس الرابع: الاختبارات والروائز النفسية التربوية

أهداف الدرس الرابع

- تعريف الرائز النفسي.
- تعريف الاختبار النفسي.
- تحديد الفرق بين الاختبار والمقياس والاستخبار.
- تحديد شروط الاختبار الجيد.
- تصنيف الاختبارات النفسية.

تمهيد:

الروائز أو الاختبارات النفسية هي تلك الأدوات الأساسية التي يركز عليها الأخصائي النفسي بهدف التشخيص، التقييم، التنبؤ أو التصنيف، أو بعبارة أخرى يركز عليها المختص للتأكد من نتائج ملاحظاته وما جمعه من بيانات أو معلومات هامة على شخصية المفحوص من خلال ملاحظته ومقابلاته. ومن خلال هذا الدرس سنتعرف على مفهوم الرائز والاختبار النفسي والفرق بين الاختبار والمقياس، ويتم بعد ذلك عرض شروط الاختبار الجيد، ثم تصنيفات الاختبارات النفسية.

1. تعريف الرائز النفسي:

هو مقياس في علم النفس، هو عبارة عن مجموعة منضمة من المثيرات أعدت لتقيس، بطريقة كمية أو كيفية، بعض العمليات العقلية أو سمات معينة في الشخصية أو دراسة الشخصية ككل، بمختلف جوانبها الدينامية.

ويعرف "راي" Ray الروائز النفسية بأنها وسائل مقننة تثير لدى الفرد ردود فعل واستجابات يمكن لسيكولوجي أن يسجلها.

ويعتبر "بيشو" Pichot أن الرئز هو وضعية تجريبية مقننة تكون بمثابة مثير لسلوك. وقيم هذا السلوك بمقارنة إحصائية بسلوك أفراد آخرين وضعوا في الوضعية نفسها، مما يسمح بتصنيف الفرد كميا أو نوعيا (عباس، 1996، ص10).

والرئز النفسي، هو تقرير موضوعي لسلوك الشخص المفحوص بعيداً عن تدخل العوامل الذاتية للفاحص أو لمصحح الرئز، وعليه فإنه لا بد من تصحيح الرئز وضبط شروطه في كل مرة يستخدم فيها، سواء استخدم على المفحوص نفسه أم على مفحوصين آخرين يبدو أن في استخدام مصطلح الرئز دقة لا تتوافر في استخدام مصطلحات أخرى تبدو مرادفة له كالمقياس، والاستبانة، والقائمة، والاستخبار، لأنه يرتبط بضرورة توافر الخصائص القياسية الضرورية والمعروفة بالصدق والثبات والتعبير والتقنين، وهي خصائص لا ضرورة لتوافرها جميعاً في المصطلحات الأخرى ولا سيما في التعبير والتقنين (تايلور، 1988، ص143).

2. تعريف الاختبار النفسي:

انجلش 1958 عرف الاختبار النفسي على أنه " مجموعة الظروف المقننة أو المضبوطة، تقدم بنظام معين للحصول على عينة ممثلة للسلوك في ظروف ومتطلبات بيئية معينة في مواجهة تحديات تتطلب بذل أقصى جهد أو طاقة، غالبا ما تأخذ هذه الظروف شكل أسئلة لفظية (معمرية، 2012).

كما يمكن تعريفه أيضا على أنه " إجراء منظم لقياس عينة من السلوك، أو إجراء منظم لملاحظة ووصف سمة أو أكثر من سمات الفرد بالاستعانة بمقياس أو نظام تصنيف معين (النبهان، 2004).

يمكننا تعريف الاختبار النفسي على أنه أداة موضوعية مقننة لقياس عينة ممثلة للسلوك حتى نتمكن من تحديد مستوى وجود الخاصية أو التنبؤ بالسلوك، تتطلب إما إجابات لفظية،

كتابية أو أدائية. حيث يكون الهدف المرجو من الأداة محدد سلفا سواء كان تشخيصا وتنبؤا أو حتى تقويما.

3. الفرق بين الاختبار والمقياس والاستخبار:

الاختبار والمقياس مفهومان متداخلين، إلا أنه يمكننا تحديد نقطة الاختلاف بينهما في كون أن المقياس مستخدم في المجالات التجريبية النفسية التي تدرس الإحساس، الإدراك... حيث أن الحكم يكون بوحدات فيزيائية، ومن بين الباحثين الذين نهجوا هذا النهج نذكر جوستاف فخر، أما الاختبار فيعتمد على قياس خصائص الفرد بطريقة غير مباشرة بالارتكاز على سلوكيات تعبر عن خصائص الفرد من خلال أسئلة تقدر بوحدات كمية غير فيزيائية، ومن أمثلة ذلك القدرات العقلية والقدرة الحركية. أما الاستخبار فهو مقابلة مقننة لقياس السمات والميول والاتجاهات ويجاب عنه إما شفويا أو كتابيا (معمرية، 2012).

4. شروط الاختبار الجيد:

لقد حدد كل من بلوم ونايلي (Nyley & Blum 1958) شروط الاختبار الجيد في مايلي:

- التطبيق على عينة سلوك واسعة بدرجة تسمح بالتعميم.
- التقنين: حساب المعايير يكون على عينة ممثلة للمجتمع.
- أن يمتاز الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات (معمرية، 2012).
- وقمنا بتلخيص شروط الاختبار في مايلي:
- الصدق، والثبات، الموضوعية، الشمول، ثم إمكانية الاستخدام.

1.4. الصدق : validity:

يعني الاختبار يقيس ما ينبغي قياسه فعلا. وأن الاختبار يكون ثابتا وليس بالضرورة صادقا.

2.4. الثبات : fiabilité:

أي مدى دقة النتائج التي تم الحصول عليها.

3.4. الموضوعية: Objectivité:

أن يتوفر الاختبار قدرا من الإجراءات التي تبعده عن ذاتية الفاحص والمفحوص.

4.4. الشمولية:

الاختبار السهل الذي لا يظهر الفروق لا يعد مقياسا صالحا والاختبار الصعب كذلك.

5. تصنيف الاختبارات النفسية:

تتنوع الاختبارات النفسية 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 إما لفظية تعتمد على اللغة، وإما عملية تعتمد على ترتيب المواد والأشياء. أما أنواع الاختبارات التي يشيع استخدامها في الفحص النفسي، فيمكن تصنيفها على أساس الوظائف الذي يفترض أن تقيسها هذه الاختبارات، وهي تشمل مجموعتين رئيسيتين من الوظائف: الوظائف الذهنية وخصائص الشخصية.

1.5. الاختبارات الوظائف الذهنية:

وتشمل اختبارات الوظائف الذهنية اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة، والقدرة على التجريد، وتشمل القدرات اللفظية والقدرات الأدائية.

ويمكن التمييز بين اختبارات الاستعداد واختبارات التحصيل (الانجاز) التي تهدف إلى تقدير ماحصله الفرد من المنهج الدراسي.

1.1.5. اختبارات التحصيل Acquisition:

تشمل امتحانات مواد معينة في مواد المنهج الدراسي، تهدف إلى تقرير ما حصله الفرد من منهج دراسي معين.

2.1.5. اختبارات الاستعدادات Attitudes:

تشمل طائفة كبيرة من القدرات الخاصة: الفنية، الموسيقية، الكتابية، تقيس ما لدى الفرد من احتمالات النجاح والفشل على تلك الجوانب. وعلى ضوء نتائج الوظائف الذهنية أو العقلية يمكن أن نوجه الفرد إلى العمل المناسب لقدرته (لويس، 1977، ص ص 211-212).

2.5. اختبارات الشخصية:

أكثر أنواع اختبارات الشخصية شيوعاً هي:

1.2.5. اختبار من نوع الاستبيان Questionnaire أو اختبار التقدير الذاتي:

التي تستخدم الورقة والقلم وتكون الإجابة بنعم - لا. هذه الاختبارات تقيس جانب محدد من الشخصية.

2.2.5. الاختبارات الإسقاطية:

تقوم على أساس محاكاة مواقف الحياة اليومية، ونلاحظ استجابات لها بغير معرفته، بمعنى أن التفسيرات التي يقدمها المفحوص بالنسبة للمثير الغامض يمكن أن نوقفنا على كثير من جوانب شخصيته (عنيم، برادي، 1980، ص3).

تختلف الاختبارات الإسقاطية عن الموضوعية (اختبار الذكاء) في الاختبارات الموضوعية تكون الإجابة بنعم أو لا، أما في الاختبارات الإسقاطية فإن الفرد يسقط على المادة مباشرة رغباته ومخاوفه ومأزمه الواعية وغير الواعية، أي أنه يعطينا صورة عن شخصيته ككل. ومن بين هذه الاختبارات، اختبار روشاخ، التداعي الحر، اختبار الرسم (عباس، 1996، ص14).

خلاصة:

انطلاقاً مما تم تقديمه فإن الاختبارات النفسية هي تلك الأدوات الموضوعية المقننة التي تضم مجموعة من البنود أو العبارات من النوع الأدائي أو اللفظي، حيث يجب أن تمتاز بمعايير الجودة الخمس، الصدق، والثبات، الموضوعية، الشمول، ثم إمكانية الاستخدام. وتصنف الاختبارات النفسية على عدة أسس تم تحديدها إما على أساس الموضوع أو الإجراء أو الوظيفة.

الدرس الخامس: خطوات بناء اختبار نفسي

أهداف الدرس الرابع:

– سرد خطوات بناء الاختبار النفسي مع الشرح

تمهيد:

لا يعد تصميم وبناء اختبار جديد هدفاً في حد ذاته، فالباحث لا يلجأ لهذا العمل إلا إذا دعت إليه تلك حاجة ملحة، إما بغرض التحقق من فروض نظرية حيث يؤسس بنوده في ظلها، أو بهدف عملي في إطار دراسة ميدانية وقد تعذر عليه الحصول على أداة قياس جاهزة تتناسب مع خصائص عينة دراسته ومقننة على البيئة المحلية، وحتى يتمكن من النجاح في هذه العملية عليه إتباع مجموعة من الخطوات المنهجية في بناء الاختبار النفسي.

ويمكننا سرد هذه الخطوات كما يلي:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

خلال هذه الخطوة يقوم الباحث بتحديد الهدف المرجوة من بناء الاختبار النفسي كخطوة أولى تحديد ما إذا كان هذا الاختبار منبثقا من نظرية أم أنه جاء لأغراض عملية. ليتم بعد ذلك تسطير الهدف الأساسي الذي يقوم عليه الاختبار سواء تحديد مستويات الأفراد على الخاصية، التمييز بين الأفراد وتصنيفهم، تحديد الصعوبات أو الاضطرابات التي يعانون منها، وبالتالي تصبح مهمة الاختبار تحليل هذه الصعوبات، والتنبؤ بقدرات الفرد على النجاح في الأداء، التعرف على سمات الشخصية أو التعرف على ميولهم واتجاهاتهم وقيمهم.

2. تحديد محتوى الاختبار:

في ضوء الهدف الذي وضع الاختبار من أجله يمكن أن يتحدد محتوى الاختبار أو مادته وكذلك مجال أسئلته، وفي ضوء ذلك توزيع أسئلته على أبعاده.

3. تحديد مفردات الاختبار:

حيث ينبغي أن تغطي أسئلة الاختبار أبعاده المختلفة، يجب أن يكون هناك توازن بين عدد الأسئلة لكل مجال بعد من أبعاد الاختبار وأن تكون الصياغة اللغوية جيدة. (بشرى، 2004، ص58)

4. نظام الأسئلة وترتيبها:

يجب أن نخلط أسئلة المجالات بعضها مع البعض ذلك في ضوء تصميم الاختبار ويتطلب ذلك تحليلاً كمياً يهدف لتقدير مستوى صعوبة البنود، وكيفياً يوضح علاقة صعوبة البنود بثباتها إذ أن صدق وثبات الاختبار يعتمد أساساً على خصائص البنود. وهناك عدد من القواعد العامة حيث أن الشكل والمضمون في كتابة البنود يساعد على الوصول إلى مستوى صدق جيد للاختبار.

5. تعليمات الاختبار:

ينبغي أن تأتي تعليمات الاختبار واضحة وسهلة على الفهم وفي حدود المستوى التعليمي والثقافي للعيينة المعد للاختبار للتطبيق عليها.

6. إعداد مفاتيح لأسئلة الاختبار:

لابد من إعداد مفاتيح للأسئلة الاختبار وأن يخصص لكل مجال بعد أحد هذه المفاتيح لتوفر الوقت وتحدد الدرجة للإجابة الصحيحة لتسهيل عليه التصحيح.

7. تقرير محك ومعيار الدرجة:

فأهداف الاختبار تفرض نوع الإطار المرجعي الذي تفسر في ضوءه درجة الفرد وما إذا كان يعد جيد الأداء أم لا.

1.7. المرجع المحكي:

هو أساس خارجي مستقل للحكم على الأداء في الاختبار وقد تكون هذه المحكات كمية أو كيفية، ويستخدم المرجع المحكي في الاختبار التحصيلي

2.7. المرجع المعياري:

المقارنة بين المفحوصين في أدائهم الفعلي، ويأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال مثل المتوسط الحسابي لدرجات عينة التقنين معياراً لوصف الأداء العادي في الاختبار. (جلال، 1983)

8. التقنين:

المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم اختبار التقنين، وتتطلب عملية التقنين إجراء بعض الدراسات الاستطلاعية على عينات محددة بهدف الوصول إلى مؤشرات الصدق والثبات. وقد يقوم الباحث بأكثر من تجربة استطلاعية لحساب الثبات بهدف اختبار تأثير فترات زمنية مختلفة بين الاختبار وإعادة الاختبار، أو الفروق في حالة استخدام صور متكافئة للاختبار، ويجب أن تسجل النتائج وطرق الصدق والثبات المستخدمة ومعاملات الاختبار في دليل الاختبار.

وعملية التقنين تشمل على:

- توحيد إجراءات التطبيق.
- توحيد عملية تفسير دلالات الدرجات الخام.
- عدم تغيير نتائج الاختبار بتغيير القائم بتطبيقه.

– أن الاختبار يقيس بالفعل ما وضع لقياسه.

نتأكد من خلال عملية التقنين من توافر صفات الصلاحية للاختبار، من حيث سلامة أسلوب الصياغة، تناسق الألفاظ في بناء جمل الاختبار، تناسبها مع مستوى المختبرين، سلامة الصياغة لتعليمات الاختبار، وتدرج الأسئلة من حيث الصعوبة.

يجب أن نطبق الاختبار على عينة التقنين التي تتميز بالصغر النسبي ويكون أفرادها من المجتمع الأصلي، حيث يمكننا تعميم النتائج التي تصل إليها من دراسة هذه العينة المحددة في المجتمع الأصلي. (ببيع، 2009).

خلاصة:

بناء على ماسبق فإن عملية بناء اختبار نفسي ليست بتلك السهولة خاصة، حيث عليه الإمام بالخطوات المنهجية لبناء الاختبار النفسي إلى جانب توسيع مجال اضطلاعهم حول الخاصية المراد قياسها. وتجر الإشارة إلى أن بناء اختبارات نفسية وحتى تطبيقها تحكمهما ضوابط أخلاقية يجب أن يكون الباحث والمختص على دراية بها.

الدرس السادس: مجالات تطبيق الروائز النفسية

أهداف الدرس السادس:

– تحديد مجالات استعمال الروائز النفسية.

تمهيد:

تطبيقات الروائز النفسية واسعة ومتعددة تتمثل في دراسة الفروق بين الأفراد في السمات الشخصية، في القدرات، وهي تطبق بقصد تحليل قدرات الفرد ومواهبه وميوله واستعداداته وبالتالي فالروائز النفسية لها استعمالات في مختلف المجالات.

1. في مجال التربية والتعليم:

1.1. المؤسسات التربوية:

مثل المعاهد والمدارس ومركز التكوين من أكبر المؤسسات استعمالاً للروائز النفسية التربوية تستعملها في أغراض متعددة منها:

1.1.1. الاختبار التربوي:

- فهي تساعد على فهم مستوى التلميذ، وتكشف عن قدرات معينة تؤهله للدراسة.
- تساعد في حسن توجيه التلاميذ في دراستهم أو المتكونين إلى الدراسات والمهن التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.
- تكشف عن المشاكل التي تواجه التلاميذ وتمكننا من معرفة الأعراض وتشخيص الحالات.
- توجيه الطلبة حسب رغباتهم واستعداداتهم لتجنب الشعور بالفشل والإحباط.
- الكشف عن المتخلفين دراسياً ومعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك.

– تستخدم الروائز النفسية في التوجيه المهني والاختبار المهني لتوجيه العامل المناسب في المكان المناسب.

2.1.1. الاختبار المهني:

تطبق الروائز والمقابلات على العديد من المتقدمين لشغل وظيفة معينة من أجل اختيار الأشخاص الأكثر ملائمة.

3.1.1. التدريب المهني:

هو نوع من اكتساب المهارات والخبرات يستخدم لتحديد الأشخاص الصالحين لنوع معين من التدريب والتنبؤ بنجاحه في المهنة التي يمتنها. (العيسوي، 1999، ص ص 21-21)

4.1.1. التوجيه المهني:

توجيه الفرد إلى نوع المهن التي يحتمل أن يحوز فيها أكبر قدر من النجاح.

2. في مجال العمل والإدارة:

تستعمل الروائز للكشف عن استعدادات الأفراد للتدريب في العمل، وتستعمل لترقية الموظفين.

3. في ميدان الجيش:

تستخدم في اختيار الجنود المؤهلين وتصنيفهم في مختلف المهام حسب قدراتهم وميولاتهم، وكان لها دورا في تحسين أداء الجنود والجيش في الميدان العسكري.

4. في مجال العلاج والتشخيص النفسي:

تستعمل في المجال العيادي للكشف عن الأمراض وتشخيصها وتصنيفها، فبناء على النتائج نختار طرق العلاج الأكثر فعالية، ثم تقييم أثر العلاج النفسي ومنه التنبؤ بحالة المفحوص المستقبلية.

5. في مجال الإجراءات القانونية :

تستخدم النتائج المستمدة من الروايز النفسية في المحاكم كأن تصدر المحكمة حكما بسلامة القوى الذهنية للفرد ما أو عدمها.

خلاصة:

نستنتج مما سبق أن الروائز النفسية لها استعمالات في مختلف المجالات ومنها الجانب التربوي والنفسي والمهني، وكذا في ميدان الجيش، والجانب القانوني.

الدرس السابع: شروط بناء الاختبارات أو الروائز النفسية

أهداف الدرس السابع:

– التعرف على شروط بناء الاختبارات أو الروائز النفسية.

تمهيد:

يتمتع الاختبار أو الرائز النفسي بمجموعة من الشروط القياسية أو الخصائص القياسية التي تجعلها أداة موضوعية قادرة على كشف السلوك المراد الكشف عنه دون تمييز أو تطرف. وهذه الشروط هي: الصدق، والثبات، والتقنين، التعبير.

1. الصدق:

يعتبر الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء المقاييس النفسية ويشير هذا المصطلح إلى ما إذا كان الاختبار النفسي يقيس فعلاً ما وضع لقياسه. إنه يشير إلى دقة قياس بنود الاختبار وما وضع لقياسه. فإذا كان الاختبار مصمماً لقياس ظاهرة التكيف الاجتماعي أو الذكاء فلا بد أن تكون بنوده قادرة على قياس فعلاً الظاهرة التي صمم لقياسها عندئذ يعتبر صادقاً وليس عن أي شيء آخر. إذا كان قادر على قياس الاستعداد الدراسي يكون غير صادق إذا كان يقيس ظاهرة سلوكية أخرى (سوسن شاكر، 2010).

وتعد صفة الصدق الشرط الأهم اللازم توافرها في الاختبار النفسي. ولتحقيق صفة الصدق هذه إجراءات عدة، بعضها يعتمد التحليل المنطقي لمجال السلوك المراد قياسه، وبعضها يعتمد التحليل الكمي والإحصائي الذي يستند إلى تجريب بنود الاختبار وتطبيقها على أفراد لهم خصائص محددة. والإجراءات المعتمدة في التحقق من الصدق يمكن اعتمادها في تحديد أشكال الصدق والتي يكون من ضمنها صدق المحتوى، والصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، والصدق البنيوي.

ويمكن توضيح هذا التقسيم لطرق الحصول على صدق درجات الاختبار كالتالي:

1.1. صدق المحتوى:

و يطلق عليه أيضا الصدق المنطقي، أو بصدق المحكمين، حيث يتم تحديد ما إذا كانت البنود تتناسب مع الخاصية المحددة للدراسة من حيث الشكل والمضمون. والطريقة الأكثر شيوعا لتقدير هذا النوع من الصدق هي استشارة آراء الخبراء حيث يقدم للمقيمين من أهل الخبرة في الخاصية محل الدراسة نموذج يضم الأهداف، المحاو، البنود، التقييم. ويسبق ذلك تعريف مختصر للمقياس طور البناء حتى يتسنى للخبير أخذ صورة حول المادة المراد تحكيمها، ويتبع بعبارة وضع (X) في الخانة المناسبة، وفي حالة وجود أية ملاحظات الرجاء تدوينها في الخانة المخصصة لذلك. حيث يتم بعد جمع تقييمات الخبراء تفريغ تكرارات استجابات لخبراء عن كل بند، ثم حساب النسب المئوية، وتعتبر نسبة % 11 كنسبة آمنة.

كما يمكن اعتماد معامل الاتفاق كاندل لحساب مدى اتفاق الخبراء على صدق البند بطريقة صدق المحتوى.

2.1. الصدق المرتبط بالمحك = الصدق التجريبي: المحك:

هو معيار تحكم به على اختبار وقد يكون مجموعة من النقاط أو التقديرات أو المقاييس صمم الاختبار للتنبؤ أو الارتباط معها.

هذا النوع من أنواع الصدق يعتمد في مبدئه بمحك خارجي قائم بذاته في حساب معيار الصدق، متوفرا على معايير الجودة، بالإضافة إلى أنه سهل التطبيق وغير مكلف لا للجهد ولا الوقت، يعتمد على إيجاد معامل ارتباط بين الاختبار الجديد واختبار آخر سبق إثبات صدقه ويعتبر هو الأفضل وأكثر شيوعا، دون أن ننسى أهم نقطة بما أننا قلنا أنه محك خارجي فيجب أن لا تؤثر النتائج المتحصل عليها منه على نتائج المقياس محل البناء. ويصنف للغرض في استخدامه إلى نوعين:

1.2.1. الصدق التنبؤي والتلازمي:

ويمكن التمييز بينها في الفترة الزمنية، الاختبار والمحك والهدف من الاختبار هو تحديد الحالة الراهنة.

2.2.1. الصدق المرتبط بالمحك تنبؤيا:

يشير إلى صدق قدرة أداة القياس على التنبؤ لمستوى التحصيل المتوقع في موضوع مماثل ويستعمل معامل الارتباط بين نقاط الطالب في أداة التنبؤ ونقاطه في أداة المحك. الصدق المرتبط بالمحك تنبؤيا من مسماه يمكننا فهم المعنى حيث أن المحك يساهم في تقديم تنبؤ بما سيكون عليه الأداء لاحقا، وعلى سبيل المثال عند تطبيق اختبار يقيس الاستعداد المدرسي لدى طفل التحضيرى المعد من طرف الباحث والذي تم تطبيقه شهر أكتوبر، من المفترض أنه بعد أن يلتحق الطفل بالمدرسة نهاية السنة سيتمكن من اكتساب المفاهيم الأكاديمية بشكل جيد. بحيث يتم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجات المتحصل عليها من الاختبار والتي تم الاحتفاظ بها، والدرجات المتحصل عليها من المحك والمتمثل في الدرجات التحصيلية المتحصل عليها من أول امتحان تم إجراؤه على التلاميذ عينة الدراسة. وهنا من المفترض أنه من تحصل على درجات مرتفعة في تطبيق الاختبار الخاص بقياس الاستعداد المدرسي يحصل على درجات مرتفعة أيضا خلال تطبيق الاختبار التحصيلي، والعكس عند الحصول على درجات منخفضة من لمفترض أن تتضمن التطبيقات. وفي حالة كانت النتائج عكس ما سلف ذكره فيمكننا القول بأنه غير صادق (حمناش، ب س).

3.2.1. الصدق المرتبط بالمحك تلازميا:

يعتمد هذا النوع من أنواع الصدق في حسابه على مبدأ حساب العلاقة بين درجات المحك والاختبار، حيث يشترط الحصول على النتائج الخاصة بكل منهما في نفس الوقت (تلازميا)، أي عدم وجود فارق زمني واضح بين التطبيقين (معمرية، 2012).

الدرس الثامن: الثبات

أهداف الدرس الثامن:

- معرفة مفهوم الثبات نظرياً وإحصائياً
- تحديد طرق تقدير معامل الثبات

1. مفهوم الثبات:

يشير الثبات إلى ثبات نتائج تطبيق الاختبار لدى تكرار استعماله على المفحوص نفسه سواء من قبل فاحص واحد أو أكثر، فإذا تم تطبيق اختبار في الرياضيات لقياس تحصيل مجموعة من التلاميذ وحصلنا على علاماتهم جراء ذلك، ثم كررنا تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد فترة زمنية قصيرة، فإن مقدار التطابق بين علامات التطبيقين يمثل ما يسمى بثبات الاختبار، والأمر ذاته فيما لو قام عدد من الفاحصين بتطبيق الاختبار أو الرائد على المجموعة ذاتها من التلاميذ وحساب نتائجهم، فإن مقدار التطابق بين علامات الفاحصين تمثل أيضاً ما يسمى بثبات الرائد، وعادة يتم تحديد مقدار التطابق هذا من بيان معامل الارتباط الذي يعد الأساس في حساب معامل الثبات.

يتضح مما سبق أن الثبات يرتبط بالعلامات أو النتائج، في حين أن الصدق يرتبط بالاختبار نفسه وبنوده ومحتوياته. لذا فإن الاختبار الصادق هو ثابت بالضرورة ولكن الاختبار الثابت ليس صادقاً بالضرورة.

وأن الثبات يفيدنا في الكشف عن مصادر الخطأ التي أثرت على الاختبار، وعن طريق عمليات الثبات التي نجريها يمكن معرفة حجم التباين الحقيقي، ونسبته من التباين الكلي في الدرجات التي نحصل عليها عند تطبيق الاختبار. وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن الطرق المختلفة لحساب الثبات لا يمكن أن تستعمل كلها في نفس الوقت ومع ذات الظروف للكشف

عن مصادر الخطأ في أداة القياس، حيث يجدر بالباحث أن يحدد أسلوب التأكد من ثبات درجات أداة القياس المختلفة تبعا لطبيعة أدواته والغرض منها وفترة تطبيقها وكل المتغيرات الأخرى المتعلقة بها.

ويمكن تحديد مفهوم الثبات نظريا وإحصائيا كالتالي:

1.1. مفهوم الثبات نظريا:

يوضح ملحم (2000) بأن الثبات ليس صفة للاختبار النفسي بحد ذاته، بل هي صفة تتعلق بثبات الدرجات أو النتائج التي نحصل عليها عند تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، فكلما كان الاختبار ملائما أو مناسباً للسمة المراد قياسها زاد ثبات النتائج المحصل عليها، وذلك إما بتطبيق الاختبار نفسه على الأفراد أنفسهم في ظروف تطبيق مشابهة وفي فترات زمنية متباعدة وهو ما يسمى بثبات التكافؤ، أو عن طريق حساب التناسق الداخلي للبنود سواء بين البنود كلها، أو بتقسيم درجات البنود إلى قسمين (فردية وزوجية، عليا ودنيا) وحساب قيمة الثبات، فكلما ارتفعت قيمته زدت درجة ثبات الاختبار، وللحكم على اختبار ما بأنه ثابت لا بد أن يتصف بالموضوعية، بمعنى حصول الفرد المطبق عليه الاختبار على الدرجة نفسها أو درجة قريبة جدا منها أيا كان المختص الذي يطبق عليه الاختبار ويصححه (بوسالم عبد العزيز، 2014) مما سبق حول مفهوم الثبات نظريا نستخلص أن الثبات هو مدى استقرار الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار يقيس لديه سمة معينة إذا ما أعيد تطبيقه عدة مرات، كذلك قد يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار الذي يمنحه درجة عالية من الدقة في قياس السمة المراد قياسها من خلال تطبيقه.

2.1. مفهوم الثبات إحصائيا:

يشير الثبات إحصائيا إلى أنه إذا ما تم تطبيق الاختبار على الشخص أكثر من مرة، فإنه يسجل نفس النتائج في كل مرة، هذا التجانس الذي يعرف بمعامل الثبات، ويوفر

حسب (Eble,1972) المؤشرات الإحصائية للخاصية موضوع القياس، والتي من خلالها يحكم على دقة الاختبار، وقدرته المستقرة على قياس السمة موضوع الدراسة. هذه القدرة التي لا يمكن أن تكون تامة، فثبات درجات الاختبار لا يمكن أن تصل إل الواحد (1) باعتبار أن الظاهرة في العلوم السلوكية تتأثر دائماً بعدد من المتغيرات الخارجية. (الحالة النفسية والجسدية للمفحوص، درجات التعب ومستويات القلق أو الدافع وتختلف من يوم لآخر) أو لعوامل البيئية (مثل التغيرات في درجة الحرارة، الإضاءة، الضوضاء...)، وتعرف هذه العوامل وغيرها باسم (أخطاء القياس العشوائية)، أي أن درجة الفرد على الاختبار تعبر عن التباين الحقيقي للفرد. فمعامل الثبات يوضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الاختبار.

فمعامل الثبات يزودنا بتقدير كمي للعلاقة بين الفروق الفردية في الدرجة الحقيقية، والفروق الفردية في الدرجات الملاحظة، وعندما نحصل على درجة ملاحظة خالية من الأخطاء فإن الثبات يكون تاماً (+1)، أي أن الفروق بين الدرجات الملاحظة والحقيقية متساوية، ولهذا فقيمة معامل الثبات تتراوح بين (0، +1)، وعندما يكون خطأ القياس صفراً فإن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الاختبار تكون هي درجته الحقيقية (بوسالم عبد العزيز، 2014)

2. طرق تقدير معامل الثبات:

ولابد من الإشارة إلى وجود طرائق عدة للتحقق من ثبات الرائد تمثل أيضاً أشكال الثبات وهي: الثبات بالتجزئة، الثبات بالشكل المعادل أو المكافئ، والثبات بالإعادة. يمكن تلخيص طرق تقدير ثبات درجات الاختبار من خلال الآتي:

1.2. طريقة إعادة التطبيق:

يعاد تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد في فترة زمنية معينة، وبعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي تحصل عليها نفس مجموعة الأفراد على التطبيق الأول والتطبيق الثاني لنفس الاختبار، فإن تحصلنا على نفس النتائج بالنسبة لكل فرد

من أفراد المجموعة في التطبيقين في هذه الحالة يكون معامل ثبات إعادة الاختبار مساويا لواحد صحيح.

2.2. طريقة الصور المتكافئة:

تتمثل في صياغة صورتين لنفس الاختبار، تكون تختلف من حيث الشكل وتتوازي من حيث السمة التي يقسها الرائنز، ومن حيث السهولة والصعوبة، ويتم اختبار مجموعة الأفراد بواسطة واحد في الإجراء الأول ويعمل على اختبار نفس مجموعة الأفراد بواسطة الشكل الآخر الموازي للشكل واحد في الإجراء الثاني.

3.2. طريقة التجزئة النصفية:

يطبق الاختبار كاملا على نفس مجموعة الأفراد ثم يتم تقسيم، الإجابات على قسمين، جزء يحتوي على الأسئلة الفردية، والجزء الثاني يحتوي على الأسئلة الزوجية، وتدرجها من السهولة إلى الصعوبة، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات، وبذلك تعطي هذه الطريقة درجات متكافئة لكل نصف من الرائنز (عباس، 1996، ص ص 23-24).

الدرس التاسع: التقنين

أهداف الدرس التاسع:

- التعرف على مفهوم التقنين.
- تحديد خطوات تقنين الاختبار.

1. مفهوم التقنين:

يشير التقنين إلى وحدة شروط تطبيق الاختبار أو الرائز وحساب نتائجه وتفسيره، ويعدّ هذا شرطاً لازماً في الروائز المعيرة والمقننة، وشرط التقنين يحقق صفة الموضوعية والبعد عن التأثير بالعوامل الذاتية للفاحصين والمصححين. فلا بد أن يخضع جميع المفحوصين للشروط ذاتها في التطبيق من حيث الشروط المادية كزمن التطبيق وتوقيته وقاعة التطبيق، والحرارة والضجيج... إلخ ومن حيث خصائص الفاحصين وخبراتهم، كما لا بد من إخضاعهم جميعاً للطريقة ذاتها في حساب النتائج وتفسيرها، معتمدين في ذلك على مجموعة من المعايير التي يمكن استخراجها من تطبيق الاختبار على عينة واسعة من الأفراد، والتي تمكّن من تحديد الوضع النسبي لمفحوص ما بين أفراد هذه العينة الذين يتشابهون في خصائصهم مع خصائصه من حيث العمر والجنس والمستوى التعليمي وغير ذلك.

وشرط التقنين يرتبط بخاصية التعبير فلا يكون الرائز موضوعياً ومقنناً إن لم يكن هناك معايير، والعلاقة بين التقنين والتعبير هي علاقة الكل بالجزء فالتقنين أشمل وأعم من التعبير ولا بد من الإشارة إلى أن المعايير نسبية وليست مطلقة، وأنه لا بد من أن يعاد بناؤها في مدد زمنية محددة، وذلك لأن خصائص الظاهرة النفسية أو السلوك النفسي الذي جرى قياسه قد يتغير مع الزمن من حيث نسبة انتشاره أو طبيعته في المجتمع. (بوسالم عبد العزيز، 2014)

يمكن القيام بعملية تقنين الاختبار بإتباع الخطوات الآتية:

1.1. تحديد المجتمع الذي سيقنن عليه الاختبار تحديدا إجرائيا دقيقا:

حيث أن هذه الخطوة هي الأساس لضمان صحة الخطوات اللاحقة في عملية التقنين، وتتضمن هذه الخطوة أهم خصائص المجتمع من حيث الخصائص الجغرافيا، الاقتصادية، توزيع الفئة العمرية، نوعية التعليم والتي يتم على ضوءها تعميم نتائج الاختبار على المجتمعات الأخرى.

2.1. اختيار العينة الممثلة للمجتمع وتحديد أسلوب اختيارها:

أن يقنن الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الذي يستخدم فيه بهدف الحصول على معايير معينة. إن إجراءات التقنين في معظمها ميدانية وإحصائية، تنفذ هذه الإجراءات في شكل دراسات استطلاعية تجريبية على عينات محددة، تكون ممثلة للمجتمع الذي يعدا لاختبار للتطبيق عليه، فمثلا إذا كان الباحث بصدد تصميم اختبار لقياس ذكاء أطفال المدارس الابتدائية، فينبغي أن تكون العينة التي تجرى عليها دراسات التقنين، تشمل كل الخصائص النفسية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة السائدة في المجتمع، أي ينبغي أن تكون عينة التقنين صورة مصغرة للمجتمع الأصلي (معمرية، 2002، ص ص 222-223).

2. المعايير أو التعبير:

إن إعداد جدول المعايير يعتبر خطوة مكملية في تقنين الاختبارات (عبد الرحمن، 2008، ص 234)، والمعيار هو مرجع مقنن يسمح لنا بفهم معنى الاختبار ومقارنة درجة الفرد بدرجات أفراد عينات التقنين، أي أن المعايير تحدد لنا دلالة الدرجة في الاختبار (مقدم، ع، 1993، ص 163)، فمثلا لنفرض أن طالبا تحصل على درجة في اختبار ما (تربوي، نفسي،) هذه الدرجة ليس لها معنى (ارتفاعا، انخفاضاً) إلا بمقارنتها بدرجة أفراد آخرين اجتازوا نفس الاختبار وينتمون لنفس المجتمع الأصلي (الجنس، الفئة العمرية، المستوى الثقافي،)، وبالتالي نقارن درجات هذا الطالب بمتوسط درجات أقرانه.

خلاصة:

حتى يتم التأكد من مدى صلاحية اختبار نفسي للتطبيق يجب التأكد من معيار الصدق الخاص به بإحدى الطرق التي سلف ذكرها في متن الدرس، أو مجموعة من تلك الطرق فكما سلف الذكر فإن صدق المظهر وصدق المحتوى لا يعتبران كطريقتين كافيتين لحساب الصدق، بل يتم الاستناد عليها لتحسين الاختبار، وما لم يتم ذكره في متن الدرس أن الصدق يتأثر بمجموعة من العوامل متمثلة في عينة التقنين ومدى ضبطها من طرف الباحث.

الدرس العاشر: مفهوم ودواعي تكيف الاختبارات والروائز النفسية

أهداف الدرس العاشر:

- تعريف عملية تكيف الاختبارات النفسية.
- تحديد الأسباب تكيف الاختبار النفسي.

تمهيد:

تؤكد الدراسات أن الاختبارات النفسية التي إعدادها في بيئات اجتماعية وثقافية معينة لا يمكن تطبيقها مباشرة في بيئات أخرى تختلف من حيث الخصائص الثقافية والاجتماعية. والحديث هنا ليس عن الاختبار النفسية التي صممت في بيئات أجنبية غريبة فحسب بل حتى الاختبارات التي صممت في بيئات عربية لا يمكن تطبيقها مباشرة في بيئة عربية أخرى على الرغم من التشابه الكبير للخصائص الاجتماعية والثقافية، حيث لكل بيئة خصوصياتها الثقافية والاجتماعية التي تجعلها منفردة عن بقية البيئات الأخرى التي تبدو متشابهة لها. لذلك يدعو الباحثون إلى ضرورة إعادة التحقق من صلاحية هذه الاختبارات والمقاييس النفسية وذلك بالعمل على تكيفها مع الثقافة الجديدة.

1. تعريف عملية تكيف الاختبارات النفسية:

هي مجموعة من الإجراءات التي تتمثل أولاً في تحديد ما إذا كان الاختبار صالح لقياس نفس المفهوم في ثقافة ولغة مختلفة، ثم اختيار المترجمين والتعديلات اللازمة في إعداد الاختبار الذي سيتم استعماله في لغة أخرى إلى نهاية العملية والمتمثلة في تكيف الاختبار والتأكد من مكافئته للطبعة المكيفة.

إن عملية تكيف الروائز لا يعني فقط عملية ترجمة لمحتوياتها ولكن الأمر في حقيقته يتعلق بمختلف عمليات التحويل والإضافة والإبدال، يضاف إلى ذلك مختلف التبريرات النظرية

والعمليات الإحصائية، اذ تخضع البنود الناتجة عن التعديل للتجريب داخل المجتمع الجديد في شكل تقنين أولي ثم يأتي التقنين الأخير على مجتمع أكبر. فتكييف رائز معناه إتباع خط نظري معين وتحديد الخصوصيات الثقافية واللغوية والعادات والتقاليد وديانة المجتمع الذي نبع منه الرائز الجديد، وهكذا لكي يعطي الرائز الجديد بعدا تكيفا أكثر منه ترجمي، لأن عملية تكيف أو مواءمة أداة من مجتمع وحضارة إلى حضارة مختلفة تماما عن الأولى. إن عملية التكيف تستلزم إجراء تعديلات تتلاءم مع ظروف الوسط الجديد، وذلك من أجل تمكين استعماله. (عباس، 2017، ص136)

2. الأسباب تكيف الاختبار النفسي:

من أهم الأسباب التي دعت إلى ضرورة تكيف الاختبار النفسي من ثقافة إلى أخرى بدلا من بناء اختبار جديد هي:

- زيادة التبادل الدولي في مجال القياس النفسي التربوي.
- استعمال اختبارات للحصول أكثر على المصادقية الدولية.
- ازدياد الاهتمام بأبحاث عبر الثقافات.
- قلة التكلفة ماديا وأقل اقتصادا للوقت من بناء اختبار جديد.
- تسهيل انجاز الدراسات المقارنة عبر المجموعات والثقافات المختلفة.

3. الصعوبات التي تواجه الباحث في تكيف الاختبارات النفسية والتربوية:

إن عملية تكيف المقاييس ليس بالأمر السهل، فالباحث الذي هو بصدد تكيف مقياس قد يواجه بعض الصعوبات نذكر منها ما يلي:

1.3. الاختلاف في البيئة الثقافية:

إن الاختبار المصمم في بيئة معينة غير صالح للتطبيق المباشر في بيئات أخرى، فهي تختلف من حيث الخصوصية الثقافية والاجتماعية، كما أن تعدد الأبنية الافتراضية الخاصة بالسمات النفسية يختلف من حيث المؤشرات والسلوكات الدالة عليها من مجتمع لآخر.

2.3. مشكلات تتعلق بالخصائص السيكمترية:

لقد أكدت الدراسات حسب صلاح الدين علام أن المقاييس النفسية المصممة للثقافات الغربية لا تحافظ على درجات مقبولة من الصدق والثبات عندما تترجم "مباشرة" إلى لغات وثقافات أخرى ومنها العربية، لذلك يمكن أن تظهر مسألة تأثر صدق البنية الاختبار ككل، حيث أن عدم تطابق فقرات الاختبار الأصلي مع مضمون أو محتوى الاختبار المكيف تؤثر على المحتوى العام للاختبار، وبالتالي على بنود الاختبار ومواضيعها، وبالتالي على صدقه وثباته أي على صلاحيتها إجمالاً.

3.3. مشكلات نوعية المحكمين:

عدم وجود هيئات خاصة تعمل على تحكيم هذه الاختبارات والتأكيد على درجة جودة ترجمتها.

4.3. مشكلة الصياغة اللغوية للاختبارات النفسية خاصة الأصلية منها:

فالكلمات التي لها أكثر من دلالة في إحدى اللغات قد لا يكون لها نفس الانعكاسات المؤثرة في لغة أخرى.

5.3. مناسبة الاختبار للمفحوص:

انتقاء الاختبار المناسب للمفحوص يعد أمراً على جانب كبير من الأهمية، فلا يجوز أن تطبق الاختبارات للراشدين على تلاميذ المدارس الابتدائية أو المتوسطة مثلاً، كما يستوجب مراعاة الخصائص النفسية والانفعالية والجسمية والقدرات العقلية للمفحوص.

صعوبة المعالجة الإحصائية: عدم التحكم في معظم الأساليب الإحصائية من قبل الباحث
(عباس، مهمل، 2016).

خلاصة:

من أهم الأسباب التي دعت إلى ضرورة تكييف الاختبار النفسي من ثقافة إلى أخرى بدلا من بناء اختبار جديد، زيادة التبادل الدولي في مجال القياس النفسي التربوي، للحصول على المصادقية الدولية، وقلّة التكلفة ماديا وأقل اقتصادا للوقت. ومن الصعوبات التي تواجه الباحث في تكييف الاختبارات النفسية والتربوية: الاختلاف في البيئة الثقافية، مشكلات تتعلق بالخصائص السيكومترية، ونوعية المحكمين والصياغة اللغوية، ثم صعوبة المعالجة الإحصائية.

الدرس الحادي عشر: المفاهيم الأساسية في تكييف الاختبارات النفسية

أهداف الدرس الحادي عشر:

- تحديد المفاهيم الأساسية في تكييف الاختبارات النفسية.
- معرفة الفرق بين الترجمة والتكييف.
- التعرف على خطوات تكييف الاختبارات النفسية.

1. الترجمة:

تعرف الترجمة العلمية للاختبارات النفسية على أنها عملية الوصول إلى مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى انطلاقا من لغة وثقافة معينة، أو هي ترجمة الكلمات وتعابير مكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين.

2. التكييف:

يعرف التكييف بأنه: كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير تركيبة الاختبار نفسها في لغة وثقافة أخرى، مع محافظة الاختبار على بنيته الأصلية، وتتمثل هذه الأنشطة في معادلة صيغتين من الاختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الاختبار ، تكافؤ البنود وبنية الاختبار، إدارة الاختبار، تكافؤ المنهج، صدق الاختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة للاختبار. ويشير بن رجا محمد رياض (1996) إلى أن تكييف الاختبار النفسي يتضمن تطبيق الاختبارات المصممة في مجتمع أصلي ما، على مجتمع آخر جديد بشرط أن يتم احترام وتقدير التغييرات اللازمة التي تجعله يتوافق مع ثقافة الوسط الذي سيطبق فيه

من جديد، وبهذا فإن عملية تكيف الاختبارات لا تعني فقط عملية ترجمة محتواها في رمز لغوي جديد، ولكن الأمر يتعلق بإبداع جديد، يضم مختلف عمليات التحرير والتعبير والإبدال والإضافات، يضاف إليها مختلف التبريرات النظرية والعمليات الإحصائية والتطبيقية.

3. الفرق بين الترجمة والتكيف:

إن عملية الترجمة هي جزء من عملية التكيف، وأن عملية التكيف أوسع وأشمل من عملية الترجمة، لذلك من الأفضل استخدام عملية التكيف بدل عملية الترجمة مع الاختبارات المنقولة ثقافياً، حيث أن إعداد الاختبار ما يتم للاستخدام في لغة وثقافة واحدة لا ينطبق في لغة وثقافة أخرى، ويتضمن تكيف الاختبارات النفسية كل الأنشطة بدءاً من تقرير عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير تركيبة الاختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى، اختبار المترجمين، تقرير التكيف المناسب الذي يجب القيام به لإعداد الاختبار من أجل الاستعمال في لغة أخرى، والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الاختبار، تكافؤ كل البنود والبنية والاختبار، إدارة الاختبار، تكافؤ المنهج، خصوصية المجموعة المستهدفة. إضافة إلى ما يتعلق بجوانب تطبيق الاختبار من خبرة لدى المفحوصين وجنس المطبق وقدرة المفحوصين على فهم التعليمات ودافعيتهم للاستجابة للاختبار.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن مصطلح التكيف مناسب أكثر من الترجمة، وذلك أن المترجمين يحاولون الحصول على مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافياً، نفسياً ولغوياً للغة وثقافة أخرى، وبذلك تأخذ الترجمة العلمية للاختبارات النفسية أبعاداً أكثر من ترجمة محتويات الاختبار حرفياً.

4. خطوات تكييف الاختبارات النفسية:

تقترب خطوات تكييف الاختبار جدا من خطوات البناء، لأن التكييف يعتبر إعادة بناء جديد للاختبار. وأورد فاليريون (vallerand. J. Robert., 1989) مجموعة من الخطوات والإجراءات لتكييف الاختبارات النفسية نوجزها فيما يلي:

1.4. إعداد النسخة الأولية:

وتتم الترجمة بواسطة الترجمة المعاكسة (الراجعة) للبنود من قبل مجموعة من المختصين يتقنون اللغة المصدر واللغة الهدف، وهنا يجب التأكد من أن المترجمين خبراء في اللغتين قبل الترجمة، ويتم إعلامهم بأهداف الدراسة، وكذلك المفاهيم الأساسية للموضوع وسياقها الثقافي، وأسلوب الحياة والتعبير المستمدة من العينة المستهدفة.

2.4. تقييم المشاريع وإعداد النسخة التجريبية:

يتم في هذه الخطوة المقارنة بين نسخ الترجمات المقدمة من قبل المترجمين أو الخبراء، وتحديد العناصر التي تختلف فيها صيغ البنود، وعلى أساس توافق آراء الخبراء يتم اعتماد النسخة الجديدة، والتي يجب أن تراعى فيها حسن الصياغة اللغوية والنحوية لجميع المفردات، والالتزام بأسلوب محايد. بعدها يتم توزيعها على عينة استطلاعية من مزدوجي اللغة قصد رصد الأخطاء في اللغة أو أي غموض في تعليمات الإجابة قد يواجهه المفحوص، والتأكد من مناسبة ألفاظ الترجمة، وفي النهاية نحصل على النسخة التجريبية. وفي هذا الصدد يصف هامبلتون وآخرون مجموعة من الإجراءات تتعلق بهذه الخطوة نذكر منها:

يجب الانتباه إلى صدق ترجمة المتغيرات في اللغة واللهجات لتأثيرها على الترجمة من حيث المفهوم والمعنى.

القيام بدراسة استطلاعية حيث يجري استخدام النسخة التجريبية حسب الأعراف الثقافية، والممارسات والعادات، إلى ما هناك، للحصول على نماذج ذات تطابق كامل.

3.4. التجريب الأولي للنسخة التجريبية:

يتم في هذه الخطوة توزيع المقياس على عينة عشوائية من أحادي اللغة مع استعمال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ويتم ضبط تعليمات الاختبار.

4.4. ضبط بنية الاختبار:

حيث يتم هنا توزيع الاختبار على عينة من مزدوجي اللغة وذلك لتأكد والتحقق من صحته عبر الثقافات، فمن الضروري التحقق من محتوى الأبعاد الاجتماعية والنفسية، حيث تعتبر هيلين مارتين (Helene Martin , 1996) أن هذه الخطوة أداة للحد من مشكلات التكيف باعتبارها وسيلة للتقييم النوعي، حيث أن عدم تطابق فقرات الاختبار الأصلي مع مضمون أو محتوى الاختبار المترجم يؤثر على المحتوى العام للاختبار.

5.4. حساب الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات):

ويمكن في هذه المرحلة الحصول على الخصائص السيكمترية للمقياس على البيئة الجديدة وعلى العينة المستهدفة، حيث يمكن مقارنة هذه النتائج مع نتائج النسخة الأصلية عندما تكون متاحة.

6.4. تقييم صلاحية المقياس:

عن طريق دراسة الترابط بين البنود ومدى مطابقة النتائج

مع النظرية المتبناة.

7.4. استخراج المعايير:

يتضمن الصيغة النهائية للاختبار وتحديد الصعوبات، فقبل مقارنة الاختبار الأخير لإدارة النسخة المترجمة والنسخة الأصلية، يتم تقييم درجة التشابه بين البلدين والإصدارات وتقييم الجودة في اللغة المصدر، وعدم تأثير الدرجات الكمية عن التطبيق النهائي. غير أنه في حالة وجود أسئلة مبهمة في الخطوة الثالثة، أو اختلاف في الإجابة من قبل العينة في الخطوة الرابعة أو

ضعف الصدق وثبات المقياس في الخطوة الخامسة، أو عدم تطابق النتائج مع النظرية المتبناة في الخطوة السادسة، يتم إعادة صياغة البنود، وبالتالي تعديل النسخة التجريبية إذا كان ذلك ضروريا عن طريق تطبيقها على عينة عشوائية.

خلاصة:

إن عملية تكيف الاختبار لا تعني فقط عملية ترجمة محتواها في رمز لغوي جديد، ولكن الأمر يتعلق بإبداع جديد، يضم مختلف عمليات التحرير والتعبير والإبدال. وحتى تتم إعادة بناء جديد للاختبار أي التكيف يجب اتباع مجموعة من الخطوات نوجزها فيما يلي: إعداد النسخة الأولية،. تقييم المشاريع وإعداد النسخة التجريبية، ضبط بنية الاختبار وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، وتقييم صلاحية المقياس، ثم استخراج المعايير.

الدرس الثاني عشر: ترجمة وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية

أهداف الدرس الثاني عشر:

- تحديد الإجراءات التحكيمية والامبريقية لترجمة وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية.
- تقديم مقترحات للممارسة.

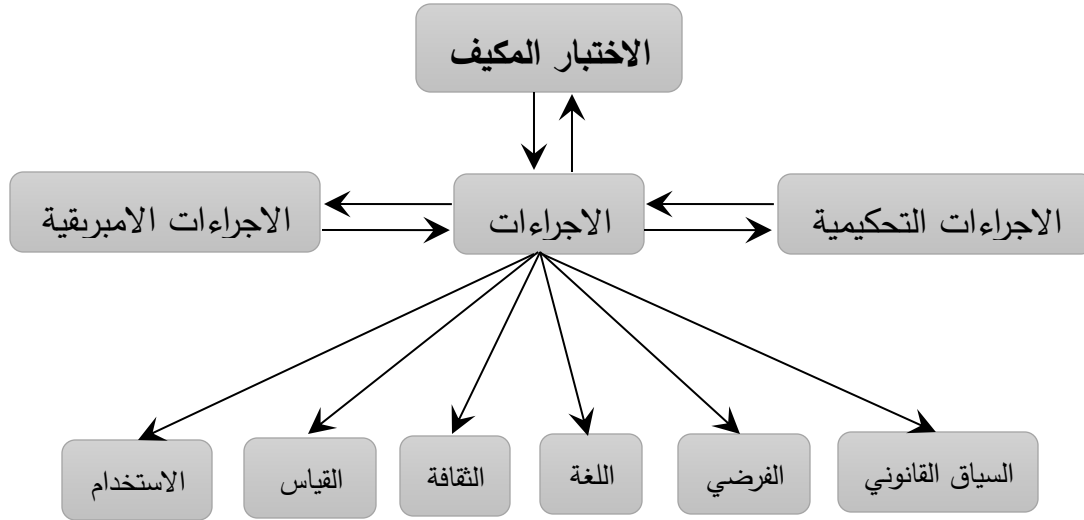
تمهيد:

شهد مجال ترجمة وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية تطوراً سريعاً على مدى الخمسة والعشرين السنة الماضية وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والكتب المنشورة ومنها أعمال Rios, 2014 ; Hambleton, 2009، ويرجع سبب تزايد الاهتمام في هذا المجال إلى تطور دراسات علم النفس بين الثقافات. ورغم هذا التطور إلا أن لها عواقب كثيرة فيما يتعلق بآراء أدوات القياس، والتحقق من صدقها وثباتها ومن دواعي تكييف مفردات اختبار موجود من أجل زيادة فهمه من طرف المشاركين لأن لغة الاختبار ليست لغتهم الأم.

1. الدليل الإرشادي لترجمة وتكييف الاختبارات:

يقدم الدليل الإرشادي لترجمة وتكييف الاختبارات الذي أصدرته اللجنة الدولية للاختبارات (ITC) في طبعته الثانية (2017) مجموعة من التوصيات أو إرشادات أو معايير إجرائية تخص إجرائية تقييم وتكييف الاختبارات أو التطوير المتزامن للاختبارات النفسية والتعليمية بغية استخدامها مع عينات مختلفة. قدمت النسخة الثانية 18 معيار إجرائي اندرجت تحت أقسام رئيسية، وهي الشروط الأولية ثلاثة معايير، تطوير أو بناء الاختبار خمسة معايير، والتأكد والتحقق من صدق التحليلات التجريبية أربعة معايير، وإدارة الاختبار معارين، والتقييم والتفسير معارين، وتوثيق الاختبار معارين كذلك. وكل معيار قدم مقترحات للممارسة في هذه النسخة من

الدليل سنطرق اليها بعد عرض مكونات عملية تكييف الاختبار وفق دليل النسخة الثانية للهيئة الدولية لترجمة وتكييف الاختبار.



شكل رقم (1) يوضح إجراءات عملية تكييف الاختبارات

(Muniz and Hambleton, 2016, p. 294)

2. الشروط الأولية (التمهيدية):

1.2. الحصول إلزاما على إذن من صاحب حقوق الملكية الفكرية الخاصة بالاختبار قبل البدء في تكييفه.

يتمتع مؤلفو الاختبارات النفسية والتربوية بحقوق ملكية فكرية خاصة محمية لابتكاراتهم مثل، منع بعض التشويهات عند نسخها أو تكييفها، وبالتالي أي تقليد لاختبار أصلي أو الحفاظ على بنائه الأصلي أثناء كتابة مفردات جديدة، يشكل انتهاكا لحقوق الملكية الفكرية للاختبار الأصلي.

2.2. التقرب من العينة المستهدفة لتقييم درجة التوافق بين التعريف ومحتوى البنية المقاسة بواسطة الاختبار الأصلي وأن يكون كل بندا كافيا للاستخدام المقصود لنتائج الاختبار. تقييم مدى اتفاق ملائمة بنية المفردة للمجموعات اللغوية المستهدفة في الدراسة، أي التأكد من ثبات أو اللاتغاير البنية بالنسبة للإصدارات اللغوية المختلفة للاختبار. (ITC, 2017, PP. 01-68)

3.2. الحد بشكل كبير من تأثير الاختلافات الثقافية واللغوية غير المرغوب فيها والغير الضرورية في استخدام للاختبار في العينات المستهدفة. تقييم "المسافة اللغوية الثقافية" بين اللغة المصدر واللغة المستهدفة للاختبار، وقد يشمل هذا المنهج اعتبارات تتعلق بالاختلافات لغوية، بناء أسرة، والدين، والقيم، ونمط الحياة (van de vijver et leung, 1997).

3. تطوير أو بناء الاختبار:

1.3. التأكد من أن إجراءات الترجمة والتكييف والأخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية والنفسية والثقافية للعينات المستهدفة من خلال اختبار الخبراء ذوي الخبرة اللازمة. لعب هذا المعيار دورا مهما في تشجيع منظمات الترجمة وتكييف الاختبارات على استخدام مترجمين على الأقل وفقا للنموذج الذي يتم اختياره مثل، نموذج الترجمة الثنائي الاتجاه أو العكسي. فإن الخبير أو فريق لديه معرفة مشتركة وكافية بمايلي:

- باللغات المعنية
 - بالثقافات المعنية
 - بمحتوى الاختبار المعني
 - بالمبادئ العامة للاختبار. (ITC.2017.PP.01-68)
- والهدف كل من هذا هو انتاج ترجمة أو تكييف ذا جودة عالية.

2.3. استخدام تصميمات وإجراءات ترجمة مناسبة لزيادة ملائمة تكييف الاختبار مع المجموعات المستهدفة.

تفرض هذه التوصية أو هذا المعيار أن تكون الكلمات المستخدمة طبيعية ومقبولة، والأخذ بالاعتبار معادلة التكافؤ اللغوي الوظيفي بدلا من التكافؤ الحرفي.

3.3. تقديم أدلة بأن تعليمات الاختبار ومحتوى البنود لها نفس المعنى لجميع المجموعات المستهدفة.

يمكن جمع الأدلة المطلوبة لهذه التوصية من خلال مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، وهي:

- الاعتماد على خبراء من المجتمع المستهدف.
 - استخدام عينات من المستجيبين متحكمين في اللغتين.
 - استخدام تحقيقات محلية لتقييم الاختبار.
 - تطبيق الاختبار غير المقنن في مواقف وطرق مختلفة من أجل زيادة ثباته وصدقه.
- كما يفضل إجراء دراسة أولية أو تجريبية للنسخة المعدلة للاختبار، والأهم هنا إجراء مقابلات مع مطبقي الاختبار والمشاركين بغرض جمع أحكامهم واقتراحاتهم بشأن معادلة نسختي الاختبار.

4.3. تقديم دليل على أن شكل المفردات، ومقاييس التقدير (ليكرت)، وفئات التصحيح، ومواثيق الاختبار وطرق تطبيقه وغيرها من الإجراءات المناسبة لجميع فئات المجتمع المستهدف.

يمكن أن يكون شكل المفردات مثل مقاييس التقدير (ليكرت) خماسية التدرج أو "الإجابة على كل ما هو صحيح" أو حتى "الإجابة على خيار إجابة واحدة فقط"، كذلك استخدام الرسومات

أو صيغ المفردات المحوسبة، لهذا يجب أن تكون أشكال المفردات الجديدة مألوفة لدى المجيبين، لأنها تستطيع أن تكون مصدرا للتحيز يشوه نتائج الاختبار.

5.3. جمع بيانات تجريبية (استطلاعية) عن الاختبار المكيف لإجراء تحليل المفردات وتقييم الثبات ودراسات الصدق على نطاق ضيق بحيث تمكن من إجراء أي مراجعات ضرورية للاختبار المكيف.

قبل البدء في أي دراسات واسعة النطاق للتحقق من ثبات وصدق دراجات الاختبار، يجب استخدام حجم عينة أقل من (100 فرد) وفيها يمكن تعديل المفردات السهلة جدا أو الصعبة بالمقارنة مع المفردات الأخرى أو المفردات التي تظهر تميزا منخفض أو سلبي.

1.5.3. مقترحات للممارسة: (ITC, 2017, PP. 01-68)

– إجراء دراسة التحليل الكلاسيكي للمفردات للحصول على معلومات حول متوسطات المفردات ومؤشرات التمييز، وفي حالة مفردات الخيار من فعالية المشتتات.

– إجراء تحليلات الثبات، مثل معامل ألفا كرونباخ أو معامل أو ميغا مع مفردات الاختيار من متعدد.

– إجراء دراسة استطلاعية أو اثنتين حسب الضرورة للحصول على رؤية واضحة حول صدق الاختبار المكيف.

4. التأكد والتحقق من صدق التحليلات التجريبية

1.4. اختر عينة خصائصها مناسبة للاستخدام المستهدف للاختبار وحجمها كافي للتحليلات التجريبية.

يشير تصميم جمع البيانات إلى الطريقة التي يتم بها جمع البيانات لوضع معايير إذا لزم الأمر والتكافؤ بين نسخ اللغة للاختبار، وإجراء دراسات الصدق والثبات والأداء التفاضلي للمفردات، والشرط أن تكون العينات كبيرة لتكون أكثر جدوى.

1.1.4. اقتراحات للممارسة:

- استخدام عينة كبيرة نوعا ما ولضمان عدم تحيز محتمل لمفردات الاختبار يجب أن لا يقل عن حجم العينة عن 200 فرد لكل نسخة من الاختبار.
- اختيار عينات ممثلة للمجتمع كلما أمكن ذلك لكي يمكننا تعميم النتائج المستخلصة من هذه العينات. لإزالة الاختلافات في النتائج بسبب عوامل منهجية مثل التباين في توزيعات الدرجات يجب سحب عينة من مجموعة اللغة الأصلية لمطابقة مجموعة اللغة المستهدفة.

2.4. تقديم الأدلة الإحصائية التي تتعلق بتكافؤ بنية الاختبار، وطرق التكافؤ، وتكافؤ المفردة لمختلف مجموعات المجتمع المستهدف.

إنشاء تكافؤ لبنية الاختبار في نسختيه اللغة الأصلية والمستهدفة

1.2.4. اقتراحات للممارسة:

نقدم الاقتراحات التالية للممارسة:

- إذا كانت أحجام العينات كافية، علينا بالقيام بإجراء دراسة مقارنة لتكافؤ البنية بين النسخة الأصلية والمستهدفة للاختبار فهناك الكثير من الحزم والبرامج الإحصائية لتسهيل هذه التحليلات.

– إجراء التحليل العاملي التوكيدي، أو تحليل التدرج المتعدد الأبعاد المرجح.

– البحث عن أدلة على الصدق التمييزي والتقاربي.

3.4. تقديم أدلة تدعم المعايير وصدق وثبات النسخة المكيفة من الاختبار في المجموعات المستهدفة.

- لا تنطبق المعايير وأدلة الصدق والثبات الخاصة باختبار ما في نسخته الأصلية تلقائيا على التعديلات المحتملة الأخرى للاختبار على ثقافات ولغات مختلفة.

1.3.4. اقتراحات للممارسة:

- اقتراح تطوير المعايير التي وضعت للنسخة الأصلية من الاختبار مع النسخة المكيفة (طباع وبلقيدوم، 2018، ص 60-74).
- تجميع أدلة حول الثبات لتبرير استخدام إصدار اللغة المستهدفة من الاختبار.
- تجميع أدلة حول الصدق بقدر كافي لتحديد ما إذا كان ينبغي استخدام نسخة اللغة المستهدفة من الاختبار.

4.4. استخدام إجراءات مناسبة في تحليل البيانات عند ربط درجات المقاييس في الاصدارات اللغوية المختلفة للاختبار.

عند ربط أو معادلة الدرجات عبر نسختين لغويتين من الاختبار ليصبح اختبار واحد.

5. تطبيق أو إدارة الاختبار

1.5. تحضير الأدوات وتعليمات تطبيق الاختبار:

وذلك بغرض التقليل من أي مشكلة لها علاقة بالثقافة واللغة التي قد تنتج عن إجراءات تطبيق الاختبار وأنماط الاستجابة التي قد تؤثر على صدق التفسيرات المستمدة من الدرجات. إن سياق لغوي أو ثقافي جديد يمكن أن يطرح مشاكل لم تكن موجودة من قبل في التطبيقات الأحادية الثقافة. (ITC, 2017, pp. 01-68)

1.1.5. اقتراحات للممارسة:

هناك بعض العوامل التي يجب مراعاتها لضمان النزهة أو العدالة في إدارة الاختبار، وهي:

- وضوح تعليمات الاختبار بما في ذلك ترجمة تلك التعليمات، والية الإجابة على ورقة الإجابة، معرفة الهدف من الاختبار، كيفية إعطاء الدرجة (التصحيح).

2.5. تحديد شروط الاختبار التي يجب متابعتها:

يهدف هذا المبدأ إلى الالتزام بتوحيد أو تقنين تعليمات الاختبار.

1.2.5. اقتراحات للممارسة:

هنا ينبغي تكييف تعليمات الاختبار وإعادة كتابتها بطريقة مقننة (موحدة)، لتكون مناسبة للغة والثقافة الجديتين (طباع وبلقيدوم، 2018، ص 60-74).

6. لتسجيل الدرجات والتفسير:

1.6. تفسير أي اختلافات في الدرجات بين المجموعات:

يتم ذلك مع الإشارة إلى جميع المعلومات المتاحة والتي لها علاقة بالموضوع.

2.6. تتم مقارنة الدرجات بين المجموعات:

وذلك عندما يتم تحديد مستوى التباين على المقياس الذي يتم تسجيل الدرجات عليه.

7. توثيق الاختبار:

1.7. تقديم الوثائق التقنية لأي تغييرات:

بما في ذلك الأدلة التي تم الحصول عليها لدعم التكافؤ، عند تكييف اختبار للاستخدام في مجتمع آخر.

1.1.7. اقتراحات للممارسة

يجب أن تحتوي الاختبارات المكيفة على دليل تقني يوثق جميع الأدلة النوعية والكمية المرتبطة بعملية التكيف.

– توفير الوثائق لمستخدمي الاختبار التي من شأنها دعم التطبيق الجيد في استخدام الاختبار المكيف مع أفراد المجتمع الجديد.

الدرس الثالث عشر: كيفية بناء اختبار تحصيلي

أهداف الدرس الثالث عشر:

- معرفة مفهوم الاختبارات التحصيلية.
- التعرف على أهمية الاختبارات التحصيلية.
- تحديد خطوات بناء الاختبار التحصيلي.
- معرفة فوائد جدول المواصفات.
- تحديد شروط بناء اختبارات التحصيلية.

1. مفهوم الاختبارات التحصيلية:

الاختبار التحصيلي هو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً (لزغول، 2009، ص 319) ويعرفه أبو زينة (1998) بأنه ذلك الاختبار الذي يرتبط بالتعلم الناتج عن الخبرات في المواقف التعليمية المنظمة، حيث يكون الاهتمام منصبا على مدى تعلم الطالب.

2. أهمية الاختبار التحصيلي:

للاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة بالنسبة للطالب والأستاذ، وهذا ما ستوضح منه من النقاط التالية:

1.2. أهميتها بالنسبة للمعلم تتمثل في الآتي:

- معرفة مدى تحسن أو تأخر المتعلم في التحصيل الدراسي.
- معرفة استعدادات المتعلم للمادة الدراسية، وتشخيص صعوبات التعلم لديه، وهذا ما يجعله يعدل طريقة تدريسه من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات (مراد وسليمان، 2022، ص 44).

3.2. أهميتها بالنسبة للمتعلم تتمثل في الآتي:

- تعد الاختبارات التحصيلية وسيلة جيدة حيث تعمل نتائجها على تعزيز السلوك ورفع مستوى الطموح لدى المتعلم.
- تعمل على زيادة انتقال أثر التعلم، ومدى تقدم وتحسن الطالب في التحصيل الدراسي.

3. خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

يتفق معظم الباحثين والمصممين للاختبارات التحصيلية أن عملية بناء الاختبار التحصيلي تبدأ بداية واحدة رغم اختلافاتها من الغرض وهي:

1.3. تحديد الغرض من الاختبار:

قد يكون الغرض من الاختبار هو تحصيل الطلبة لموضوع معين في مادة ما تم تدريسها لتحديد نقاط القوة والضعف، ووضع علاجية له.

2.3. تحليل محتوى المادة الدراسية:

هي تصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس. بالتصرف (الرواشدة وآخرون، 2003، ص90)

3.3. صياغة الأهداف السلوكية:

الهدف التعليمي هو الناتج المتوقع من الطالب ويكون قابل للملاحظة والقياس وبسيط وغير مركب، ويكون واقعيًا وملائمًا لزمان التدريس وخصائص المتعلم بالتصرف (الدوسري، 2003، 90، ص90).

4.3. إعداد جدول مواصفات الاختبارات:

يعد جدول مواصفات الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التحصيلي، ويبني في ضوء الأهداف التعليمية المحددة المتوخاة من تعلم موضوع مقرر، ويراعي في بناء هذا الجدول شمول

البنود، الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المادة التعليمية الواردة فيه، ويشمل عناصر محتوى هذه المادة جميعها وكذلك أنواع السلوك الذي سيبلغه الطالب من خلال تعلمها (سليمان، 2010، ص239)

ويمر جدول المواصفات بالمراحل التالية:

✓ تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية	✓ تقسيم المادة إلى موضوعات أو عناوين رئيسية
✓ تحديد نسبة الأهمية لكل موضوع	✓ تحديد عدد الأهداف لكل مستوى
✓ تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى من مستويات الأهداف	✓ تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى من مستويات الأهداف
✓ تحديد عدد أسئلة كل وحدة من وحدات المادة الدراسية	✓ تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار
✓ تحديد الزمن اللازم للإجابة	✓ تحديد عدد الدرجات لكل فقرة من فقرات الاختبار

4. فوائد جدول المواصفات:

تتلخص في الجدول التالي:

يغطي جميع موضوعات المحتوى التي تم تدريسها، يحقق صدق المحتوى للاختبار. يعطي لكل موضوع وزنه الفعلي، كما يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف، ويعطي المتعلم الثقة بعدالة الاختبار. بالتصرف (ملحم سامي، 2002)

5. تحليل نتائج الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم الأستاذ بتحليل نتائج الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته في تقويم تحصيل الطلبة، ومن الجوانب التي لابد تحليلها.

1.5. معامل السهولة والصعوبة:

عند بناء الاختبار التحصيلي لابد من أسئلة تلاءم مختلف الطلاب وأن يحتوي على أسئلة سهلة بنسبة 16% لتتناسب الطالب الضعيف، وأسئلة متوسطة بنسبة 68% لتتناسب الطالب العادي، وأسئلة صعبة بنسبة 16% لتتناسب الطالب المتفوق.

ويحسب معامل السهولة والصعوبة كالآتي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة}}{\text{عدد الطلاب}} * 100$$

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا اجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلاب}} * 100$$

2.5. معامل التمييز:

هو إظهار الفروق الفردية بين الطلاب، وهو مؤشر يدل على قدرة السؤال الاختباري في الوقوف على الفروق الفردية بين مستوى الكفايات، تنوع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة والتمييز، وهدفه تغطية محتوى المادة الدراسية، التقليل من الغش لمنع حصول الطلاب على درجات لا يستحقونها. ويمكن حساب معامل التمييز بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{الطلاب عدد في احدى المجموعتين}}$$

6. شروط بناء اختبارات التحصيلية

من أهم شروط صدق أداة القياس الآتي:

1.6. الصدق:

ويعرفه كرونباخ بأنه العملية التي يبحث من خلالها معد الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها في درجات الاختبار. وما سبق فإن الصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار لما صمم لقياسه ويكون مرتبطا بها لكونه معرضا لعدة مثيرات.

2.6. الثبات:

هو الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد (النور، 2007، ص173)، وهو الاستقرار في النتائج أو الحصول على نفس الدرجات إذا ما أعيد تطبيق الاختبار أكثر من مرة وعلى نفس الأفراد وفي ظروف مماثلة.

3.6. التقنين:

هو رسم خطة شاملة ومحددة وواضحة لجميع خطوات تصميم الاختبار واجرائته وطريقة تطبيقه وتصحيحه وتفسير درجاته، بالإضافة إلى وجود معايير لتفسير الدرجات (ميخائيل، 2006، ص94)، وهو فحص أداء الطالب على كل مفردة من مفردات الاختبار وهي الطريقة المثلى.

4.6. الشروط الثانوية:

وتتمثل في سهولة التطبيق، سهولة التصحيح، ترتيب الأسئلة والفقرات، ووضوح التعليمات. (النور، 2007، ص206)

5.6. الموضوعية:

ابتعاد الاختبار عن ذاتية المصحح وتحيزه، ويتوقف عليها ثبات الاختبار وصدقه.

6.6. الشمولية:

أن يكون الاختبار شامل للأهداف التدريسية المراد قياسها، أن يقيس جميع جوانب المحتوى وفي مستويات معرفية متباينة وفي ضوء جدول مواصفات الاختبار (مرادوسليمان، 2002، ص349) (الرواشدة، 2000، ص2)

خاتمة:

إن التطور الكبير في مختلف المجالات، أدى إلى تزايد الاهتمام بالتقويم في المجالات التربوية والصحية والمهنية ذات لغات وثقافات مختلفة، وهذا ما جعل الاهتمام بالتكييف لاختبارات النفسية يعد اليوم أكثر ضرورة، على الرغم من تأكد اعتماد الطرق العلمية وازدهارها واستخدام الاختبارات النفسية في مختلف المجالات التربوية والصحية والمهنية في الدول الغربية، غير أن عملية القياس والتقويم في الدول العربية لم تحقق الأهداف المنشودة ولعل ذلك يرجع للعديد من الأسباب منها ما يلي:

- أغلب الاختبارات النفسية التربوية المتداولة في مختلف القطاعات في الدول العربية هي اختبارات أجنبية صممت لنتناسب مع الخصائص الشخصية للأفراد في المجتمعات الغربية المتباعدة ثقافيا وقيما مع المجتمعات العربية.
- معظم الاختبارات المعربة لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، ولا تخاطب العقل العربي وبالتالي لا تتم الإجابة عنها باهتمام وبدقة وموضوعية، بل قد تنسم الإجابات عنها باللامبالاة والاستهزاء، ومن ثم فإن نتائجها مضللة ولا تعكس الواقع للتطبيق في البيئة العربية.
- استخدام معظم الباحثين لمقياس واحد أو وسيلة واحدة في جمع البيانات أو قياس الظاهرة، يقلل من الثقة في النتائج خاصة وأننا نتعامل مع ظواهر إنسانية معقدة.
- بعض الدراسات التي تهتم بتكييف الاختبارات النفسية عبر الثقافات لزالست تستخدم الطريقة الحرفية في الترجمة دون الأخذ بعين الاعتبار أخطار المقارنة الثقافية.
- إن عملية التكييف للاختبارات عملية صعبة تتطلب مجهودات كبيرة إلى درجة أنه قيل عن التكييف أنه: "قد يكون أكثر أنواع تعقيدا التي ظهرت حتى الآن.

غير أن الاهتمام المتزايد بهذا الموضوع من طرف الباحثين والمختصين في علم النفس سيمكن من تجاوز بعض العقبات، خاصة إذا استفدنا من التجارب في هذا المجال، والتي خلصت

إلى أهمية الأخذ بعين الاعتبار بعض الشروط والإجراءات في عملية التكيف والتي من بينها ما يلي:

- وضع خطة مناسبة لعملية تكيف الاختبارات تتضمن احترام خطوات التكيف، تكليف الباحثين المتخصصين للقيام بهذه العملية واختيار مجلة محكمة للدراسات التربوية والنفسية.
- الأساليب الإحصائية المناسبة التي تسمح بكشف البنود التي ينبغي تعديلها أو حذفها وللتأكد من تكافؤ بنود الاختبار عبر الثقافات المختلفة.
- التأكد من مدى تساوي بنود استعمال الأدوات الإحصائية المناسبة للكشف على الخصائص النسخة الأصلية والمكيفة خاصة من حيث التماثل السيكولوجي الذي يشير إلى التكافؤ واكتساب الأسئلة لنفس المعنى في ثقافتين مختلفتين.



مراجع المعتمدة في المقياس

1. أبو زينة غريد كامل (1998)، علم النفس التربوي، (ط1)، دار الفرقان، الأردن.
2. الرواشدة، إبراهيم وآخرون (2000)، مرشد المعلم في بناء الاختبارات، عمان، الأردن.
3. السوسري، راشد حماد (2003)، للكشف عن ممارسة المعلمين في التقييم الصفّي بالمرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة البحرين.
4. الزعول، عماد عبد الرحمن (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي ودار المسيرة، الأردن.
5. النور، أحمد يصوب (2007)، علم النفس التربوي، دار الجندرية للنشر والتوزيع، عمان.
6. بشير معمرية (2002)، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية - للطلاب والباحثين، ط 1، منشورات شركة باتيت للمعلوماتية والخدمات المكتبية والنشر، بنة الجزائر.
- 7.
8. بشير معمرية (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، الجزائر: دار الخلوونية، الجزائر.
9. بشري إسماعيل (2004)، القياس النفسي، مكتبة الانجلو المصرية - كلية الآداب - جامعة الزقازيق، ط 1، القاهرة.
10. يوسف عبد العزيز (2014)، القياس في علم النفس والتربية، ط 1، دار قرطبة للنشر والتوزيع.
11. موسى النبهان (2012)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية (الإصدار 1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
12. مقدم، عبد الحفيظ (ب.س) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط 1، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
13. مقدم ليلي (2017)، محاولة لتكييف رانز كوبر سميث لتقدير الذات، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية، تخصص القياس النفسي وبناء الروايز، الجزائر.
14. محمد نصر الدين رضوان، 2006، مدخل إلى القياس النفسي في التربية البدنية والرياضية، مركز الطباعة للنشر، القاهرة، مصر.

15. محمد الأمين مصطفى الخطيب (2013)، القياس والتقويم التربوي، ط2، جامعة العلوم والتكنولوجيا.
- 16.
17. مراد، صلاح أحمد؛ سليمان، أمين علي (2002)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر.
18. ملحم سامي محمد (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
19. مقدم عبد الحفيظ (1993) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عككون الجزائر، ط2.
20. فيصل عباس (1996)، الاختبارات النفسية -تقنياتها وإجرائاتها، دار الفكر العربي، ط1، بيروت، ص10.
21. فوزي أحمد سمارة (2004)، التدريس -مفاهيم -أساليب -طرائق، دار النشر، ط1، القاهرة.
22. فاتحي، محمد (1995)، القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
23. ليونا تايلور (1988)، الاختبارات النفسية، ط2، دار الشروق، مصر 1988، 143.
24. لويس مليكة (1977)، علم النفس الاكاديمي، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ص ص 211-212.
25. لمخلفي محمد سرحان خالد (1999)، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم، مكتبة كلية التربية، جامعة ذمار.
26. نادية بعبع (25-4-2009)، محاضرات في القياس النفسي وبناء الاختبارات، تم الاسترداد من جمعية ستيفس للصحة النفسية <https://asps.yoo7.com/t106-top>؛
27. سعد جلال (1983)، القياس النفسي، المقاس والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة.
28. سعد عبد الرحمن (1983)، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.
29. سعد عبد الرحمن (2008)، القياس والنفسي النظرية والتطبيق، ط5، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، الجيزة.
30. سوسن، شاكر مجيد (2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط3، دار النشر، مركز ديونو لتعليم التفكير.



31. سعيد محمد عليم، هدى برادي (1980)، الاختبارات الاسقاطية، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 3.
32. سمارة، عزيز وآخرون (1989)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، ط 1، 2000، ص 13.
34. صلاح الدين محمود عالم (2009)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط 2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
35. غادية بوعبيد (2009)، محاضرات في القياس النفسي وبناء الاختبارات. تم الاسترداد من جمعية ستيفس للصحة النفسية.
36. الشبلان، موسى (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، ط 1، عمان، ص 456.
37. عباس، عبد الرحمان (2017) الانحياز الثقافي للاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي في البيئة الجزائرية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع: العدد 1.
38. عباس عبد الرحمن، مهمل زينة (2016)، النقل الثقافي للاختبارات ذات المنشأ الغربي في البيئة الجزائرية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد 1، العدد 1، الجزائر، ص ص 131-260.
39. يوسف الزم كماش وزائد محمد مشتت (2013)، القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، ط 1، دار نجلة ناشرون وموزعون، عمان.
- 40.
41. عبد الرحمان العيسوي (1999)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، ط 1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
42. عبد الرحمان بن سليمان الطبري (2013)، القياس النفسي والتربوي، الرياض، السعودية.
43. عبد الرحمن، سعد (2008)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط 5، هبة النيل، القاهرة.
44. طباع قاروق وبلقينوم، بلقاسم. (2018) كتاب جماعي بناء وتكيف أدوات القياس النفسي والتربوية من منظور النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة. الناشر: نواصري للطباعة والنشر، المسيلة، الجزائر، ص 60-74.

45. يوسف الزم كماش ورائد محمد مشنت (2013)، القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، ط1، دار نجلة ناشرون وموزعون، عمان.
46. يحيى علوان (2004)، التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية، العدد الحادي عشر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضرم، بمكة.
47. Muñiz, J., Elosua, P., Padilla, J. L., & Hambleton, R. K. (2016). Test adaptation. Standards for cross-lingual assessment
48. International Test Commission. (2017). The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition). [https://www.intestcom.org/PP.\(01-68\)](https://www.intestcom.org/PP.(01-68)).
49. Van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. Handbook of cross-cultural psychology, 1, 257-300.
50. Robert.J.vallerand, vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche française psychologie canadienne, 1989,30.

