

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2018

**محاولة تكيف سلم اختلال النشاط المعرفي
لـ (Miers and Raulin) على عينة من طلبة الجامعة
دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

شعبة : علوم التربية

تخصص : القياس النفسي وبناء الروائز

إشراف الدكتور :

محمد روبي

إعداد الطالب :

رياض بوختالة

الموسم الجامعي : 2018/2017

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة تكيف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين لدى طلاب الجامعة في البيئة الجزائرية، وذلك عن طريق إجراءات التكيف المتبعة وكذا التأكد من تطابق خصائصه السيكومترية (الثبات، الصدق، المعايير)، مع شروط الاختبار الجيد، وتم صياغة المشكلة في عدة تساؤلات .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (496) طالب وطالبة يمثلون العينة الكلية للدراسة، تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية : معامل ألفا كرونباخ (0.83) وطريقة كيودر ريدشارسون (0.67) من أجل التحقق من الثبات، ومعامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية، ومعامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه، ومعامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي(0.81)، كما تم ايجاد معايير الأداء للسلم عن طريق استخراج المعايير الزائفة والتائفة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على مؤشرات ثبات مقبولة وهذا ما أظهره معامل الثبات ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريدشارسون.

-يتوفر سلم اختلال النشاط المعرفي على مؤشرات صدق مقبولة عبرت عنها مؤشرات الصدق من خلال ما أظهرته معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي، وكذلك الصدق العاملي.

-تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية من خلال الدرجات الزائفة والتائفة وفق التخصصات العلمية والأدبية لدى الطلبة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح ما يلي :

1- ضرورة تطبيق واستخدام سلم اختلال النشاط المعرفي ، والاستفادة منه، كونه أول دراسة في الجزائر ، ومدى أهميتها في عملية التشخيص والعلاج النفسي.

2- تشجيع طلاب الدراسات العليا على عملية البناء و التكيف و التقنين وتعويدهم على ممارسة التكيف وتدريبهم عليه وتذليل الصعوبات أمامهم .

3- إنشاء مراكز ومؤسسات تهتم باقتناء الاختبارات وتكييفها كفريق عمل على غرار الدول المتطورة .

4- لايلاء الأهمية اللازمة لسلم اختلال النشاط المعرفي من قبل الباحثين وغيرهم .

5- إخضاع السلم للمزيد من الدراسة والبحث في الجزائر وإجراء المزيد من التحليلات العاملية له على عينات أوسع من الطلبة وغيرهم.

Summary

This study aimed at trying to adapt the scale of cognitive activity by Meyers and Rollin to the Algerian university students by means of the followed adaptive procedures and to also to ensure that its psychometric properties (stability, validity, standards) are consistent with the conditions of good testing. The problematic has been formulated in a set of questions.

The descriptive method was adopted. The sample of the study consisted of (496) students (male and female). The following statistical methods were used: Alpha Cronbach (0.83) and Coder Richardson(0.67) to verify stability; whereas, for reliability the correlation coefficient between the item and the dimension to which it belongs was calculated, and the coefficient of correlation between the dimension and the total score in order to verify the validity of the internal consistency(0.81) .

Performance criteria for the scale were also found. In addition to that, the validity of the question of gender differences in cognitive impairment was tested.

The study ended with the following results:

- The level of cognitive impairment is characterized by acceptable stability indicators. This is demonstrated by both the alpha-Cronbach stability coefficient and the method of Ciudar Richardson.

- The level of cognitive impairment is characterized by acceptable indicators of reliability expressed by the indicators through what was shown by the correlation coefficients of the validity of internal consistency, as well as factor validity.

Based on the aforementioned results, the present study provides the following recommendations:

- 1- The necessity to apply, use and benefit from the scale of cognitive impairment being the first study of its genre in Algeria, and regarding its importance in the process of diagnosis and psychological treatment.
- 2- Encouraging graduate and postgraduate students towards the processes of building, adapting, and rationing, and training them to practice the process of adapting by facilitating the task.
- 3- Establishing specialized centers and institutions to select and adapt tests working in teams as it is the case in the developed countries.
- 4- Researchers in particular and practitioners in general must give due importance to the scale of cognitive impairment.
- 5- The scale must be put under additional scrutiny in Algeria, and more of its factorial analyses must be conducted on larger samples of students and samples from other populations.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	ملخص الدراسة .
ب- هـ	فهرس المحتويات.
و	شكر وتقدير.
ز	فهرس الجداول .
ح	فهرس الأشكال.
2-1	مقدمة .
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
6-4	1-1- إشكالية الدراسة .
7	1-2- أهمية الدراسة .
8	1-3- أهداف الدراسة .
8	1-4- تحديد مفاهيم الدراسة .
12-9	1-5- الدراسات السابقة.
الفصل الثاني : القياس النفسي	
14	تمهيد.
19-14	2-1- التطور التاريخي للقياس النفسي.
20-19	2-2- مفهوم القياس .
22-20	2-3- خصائص القياس النفسي.

24-22	4-2- مستويات القياس النفسي.
26-25	5-2- مجالات القياس النفسي.
29-26	6-2- مشكلات القياس النفسي.
32-29	7-2- الاختبارات النفسية.
54-32	8-2- خصائص الأداة الجيدة في القياس النفسي.
57-55	9-2- تكيف المقاييس النفسية.
58	خلاصة الفصل.
الفصل الثالث: اختلال النشاط المعرفي (سلبية التفكير)	
60	تمهيد.
62-60	1-3- مفهوم النشاط المعرفي.
64-63	2-3- أهمية النشاط المعرفي.
66-65	3-3- أنواع النشاط المعرفي.
68-67	4-3- النشاط المعرفي وعلاقته بالتفكير.
69	5-3- خصائص التفكير.
71-69	6-3- تصنيفات التفكير.
75-71	7-3- أشكال التفكير.
78-75	8-3- نظريات التفكير.
79-78	9-3- مستويات التفكير.
82-79	10-3- أخطاء التفكير.

84-82	3-11- معوقات التفكير .
84	خلاصة الفصل.
الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
86	تمهيد.
86	4-1- منهج الدراسة.
87-86	4-2- مجال الدراسة.
87	4-3- أداة الدراسة ومواصفاتها.
88	4-4- تكيف السلم .
88	4-4-1-مبررات التكيف .
89	4-4-2- إجراءات الترجمة .
89	4-4-3- الترجمة الأولية للسلم .
89	4-4-4- عرض الترجمة على الخبراء.
90	4-4-5- الترجمة الراجعة .
90	4-4-6- درجة تحرر السلم من المؤشر السوسيوثقافي.
91	4-4-7- التحقق الإحصائي من عملية الترجمة.
98-92	4-5- مجتمع و عينة الدراسة.
99-98	4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
99	خلاصة الفصل .
الفصل الخامس : عرض ومناقشة النتائج	
101	تمهيد

101	5-1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الأول
109	5-2- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني
110	5-3- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث
112	5-4- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع
114	5-5- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الخامس
115	5-6- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل العام
116	5-7- اسنتاج عام
116	خلاصة الفصل
117	خاتمة.
	قائمة المصادر والمراجع.
	الملاحق.

شكر وتقدير

بداية اشكر الله تعالى الذي ألهمني الطموح وسدد خطاي وأعانني على إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر والامتنان للدكتور " روبي محمد " لتفضله بقبول الإشراف على هذه الدراسة وأنار لي الطريق في كل ما استصعب علي ، فجزاه الله خير جزاء على كل جهد بذله لإحاطتي بالتوجيهات والمعلومات ونصائحه القيمة والمساندة فأتوجه له بعظيم شكري لما قدمه لي .

كما يطيب لي أن أتقدم بوافي الشكر والتقدير إلى جامعة المسيلة ممثلة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس على إتاحتها لي الفرصة لإكمال الدراسة ، والشكر موصول للأساتذة الأفاضل بالقسم الذين أشرفوا على تدريسنا وتكويننا . وكذا الأساتذة الأفاضل الذين قاموا بترجمة السلم وتحكيمه كل بإسمه .
وأتقدم بالشكر الخالص للطلبة بجامعة المسيلة (عينه الدراسة) على تعاونهم.
والشكر موصول لكل من مدني بمساعدة طيلة مشواري الدراسي .

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
19-18	معالم التطور التاريخي للقياس	1
24	خصائص مستويات القياس في علم النفس والتربية	2
91	نتائج اختبار (ت) لصدق ترجمة السلم بين الصور العربية والصورة المعدلة	3
93	توزيع عدد الطلاب حسب الكليات والمعاهد	4
95	توزيع عينة التطبيق الثانية حسب الجنس والتخصص	5
96	وصف عينة التطبيق الثالثة حسب الجنس	6
96	وصف عينة التطبيق الثالثة حسب التخصص	7
97	توزيع عينة التطبيق الثالثة حسب الجنس والتخصص	8
98	توزيع أفراد عينات الدراسة	9
101	معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للسلم للعينة الثانية	10
103	معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للسلم للعينة الثالثة	11
104	قيمة KMO	12
105	نتائج تشبعات البنود على محاور السلم حسب التحليل العاملي	13
106	معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد السلم والدرجة الكلية	14
107	معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الأول	15
107	معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الثاني	16
108	معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الثالث	17
109	نتائج ثبات السلم وفق الأبعاد	18
110	نتائج القدرة على التمييز (التنبؤ) لمنخفضي الأداء	19
111	نتائج القدرة على التمييز لمرتفعي الأداء	20
111	نتائج القدرة على التمييز للسلم ككل	21
112	المعايير المستخرجة على عينة التكيف الخاصة بتخصصات العلمية	22
113	المعايير المستخرجة على عينة التكيف الخاصة بتخصصات الأدبية	23

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
34	يوضح أنواع معاملات الثبات	1
35	يوضح طريقة استخدام معامل إعادة الاختبار	2
36	يوضح طريقة استخراج معامل الثبات للصور المتكافئة	3
43	يوضح طرق قياس الصدق	4
44	يوضح أنواع الصدق المرتبط بمحك	5
45	يوضح خطوات تطبيق الصدق التلازمي	6
46	يوضح طريقة حساب معامل الارتباط بالصدق التنبؤي	7
61	يوضح دورة حياة هندسة البرامجيات	10
63	يوضح دائرة النشاط المعرفي	11
70	يوضح مستويات التفكير وأنماطه	12
77	يوضح اتجاه معالجة المعلومات والتفكير	13

مقدمة :

تكتسي المقاييس النفسية أهمية كبيرة من كونها أداة فاعلة في الأنظمة المدرسية والعيادات النفسية وفي معظم مجالات الحياة ، مما وجب الإهتمام بها وتطويرها والعمل المستمر على استحداث أدوات أخرى تلائم التغيرات العصرية السريعة والمتلاحقة، فهذه المقاييس وما قدمته من معلومات ومعارف أسهمت في سبر غور معظم المشكلات البحثية والسّمات النفسية والتربوية خلال حقبة تاريخية مضت، فأغلب المقاييس المستخدمة في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية العربية بصفة عامة، هي اختبارات أنجلو أمريكية الصنع.

ولهذا فإن أغلب أدوات القياس والمقاييس هي في واقع الأمر غريبة المنشأ محلية التطبيق، لذلك شكك البعض في نتائجها بسبب التباين الثقافي والهوة المعرفية بين مجتمع صناعة المقاييس ومجتمع التطبيق الميداني بالرغم من الجهود التي قدمها هؤلاء الباحثون من أجل تعريب محتوى هذه المقاييس وتوفيقها بما يتفق مع الثقافة العربية. ساهمت توسعات حركة القياس النفسي في تطور علم النفس وانتقاله من الكيف إلى الكم ، ودفعت علماء النفس إلى السعي لتكميم الخصائص النفسية المختلفة . ومن أجل توفير أدوات لقياس مختلف الجوانب الشخصية . باعتبار أن المقاييس النفسية هي مواقف مقننة تمكن من الكشف عن السلوك الخفي ، إذ تعد من أدق وأفضل أدوات التقييم والتشخيص التي يبني عليها المختصون قراراتهم، ونظرا للنقص الذي تعاني منه الجزائر في هذا المجال توجه الباحثون الجزائريون إلى عمليات تقنية تساعد على نقل هذه المقاييس من بلد الأصل إلى الجزائر والمتمثلة في عمليات التقنين والتكييف وذلك للتأكد من صلاحيتها في حالة نقلها.

وفي هذا الصدد يشير Kaufman كوفمان إلى أن أحد الأسباب الرئيسة الكامنة وراء جمود حركة القياس النفسي وعدم تطورها إلى الآن، هو استمرارية استخدام إختبارات مزجت بين المنحى العملي والمنحى السيكومتري، وعدم مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأفراد والسياق الموقفي للظاهرة محل الدراسة في محتوى تلك الإختبارات، لذا

وجب على الباحثين تطويرها لتناسب مشكلات بحوثهم والظروف البيئية والثقافية . هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الاستخدام الفعال لتلك الإختبارات يعتمد بشكل واقعي على قدرة الباحث في اختيار أفضل الأطر النظرية، وعلى ترجمة تلك الأطر إلى ممارسة عملية، وهذا يعني الفهم النظري (المقاربة النظرية) للبناءات النفسية المقاسة بتلك الإختبارات.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين. وذلك بفحص صلاحيته للتطبيق على البيئة المحلية .

واشتملت الدراسة الحالية على جانبين ، أحدهما نظري وآخر تطبيقي ، فالجانب النظري احتوى على ثلاثة فصول :

الفصل الأول: خصص للإطار العام للدراسة وتضمن إشكالية الدراسة ، أهميتها بالإضافة إلى تحديد الأهداف منها وحددت فيها مفاهيم الدراسة وتم استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيراتها.

أما الفصل الثاني : تم التطرق فيه إلى القياس النفسي من خلال التطور التاريخي للقياس النفسي ، مفهوم القياس وخصائصه ، مستويات القياس النفسي ومجالاته ، مشكلات القياس النفسي ، بالإضافة إلى الاختبارات النفسية ، خصائص الأداة الجيدة في القياس النفسي إلى غاية تكيف المقاييس النفسية.

الفصل الثالث : تم التطرق فيه إلى اختلال النشاط المعرفي (سلبية التفكير) بصفة عامة : مفهومه ، أهميته ، أنواعه ، كما تطرقنا إلى النشاط المعرفي وعلاقته بالتفكير ، خصائص التفكير وتصنيفاته ، نظريات التفكير ومستوياته وأخطاء التفكير ومعوقاته .

أما الجانب التطبيقي اشتمل على فصلين :

الفصل الرابع : خصص لمنهجية الدراسة وإجراءاتها ، بدأ من منهج ومجال الدراسة ، أداة الدراسة ومواصفاتها ، تكيف السلم بخطواتها ، العينة وانتهاءا بالأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أما الفصل الخامس : فتضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة واستنتاج عام حول هذه الدراسة .

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1-1- إشكالية الدراسة .

1-2- أهمية الدراسة .

1-3- أهداف الدراسة .

1-4- مفاهيم الدراسة .

1-5- الدراسات السابقة.

1-1- إشكالية الدراسة :

يعد سلم اختلال النشاط المعرفي (سلبية التفكير) من أشهر السلاسل المستخدمة عند العياديين وفي مجالات الإرشاد النفسي والشخصية والذي أعده مايرس بمساعدة مايكل لويس رولين عام (1985). وهو شكل من أشكال التشويه المعرفي وسلبية التفكير الذي يعتبر من محددات نمط الشخصية الفصامية وأن الخلل المعرفي قد يكون ظاهرا في مجالات متعددة كالهلاوس ، الهذيان ، عدم الترابط اللفظي ، الغرابة في التفكير .

ومن هذا المنطلق فإن التعليم الجامعي في الجزائر بحاجة إلى توفر الاختبارات المعرفية التي تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، يمكن استخدامها لقياس اختلال النشاط المعرفي والتعرف على مستواه لدى الطلبة، كما يمكن أن تمثل هذه الاختبارات أدوات مناسبة لتشخيص و معرفة نوع اختلال النشاط المعرفي الذي يتميز به طلبة الجامعة، وهذا من أجل الوقوف على أهمعراقيل وسلبيات التفكير المتناقض والمتشتت والذي يعد مظهرا من مظاهر تدهور الصحة النفسية في الوسط الجامعي، حيث نجد أن مجال تكيف الاختبارات ذات الطابع المعرفي شحيح جدا.

وهذا ما جعل الباحث يقوم بتكليف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين وإعطائه بعدا آخر معرفيا من خلال إيجاد الخصائص السيكومترية واستخراج معايير خاصة على البيئة الجزائرية . من أجل إمكانية تعميم استخدامه وتطبيقه في الجامعات على الطلبة.

حيث أجرى بيني " Penny " (2007) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وتم إجراء الدراسة بثلاثة أجزاء الأولى جمع مجموعة من الخبراء لتصحيح قائمة تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ، والثانية جمع آراء الآباء لعينة مكونة من (336) تتراوح أعمارهم (4-13 سنة) ، الثالثة جمع آراء المعلمين لعينة مكونة من (66) فرد تتراوح أعمارهم (5-12 سنة) حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين وتم تطبيق مقياس تباطؤ سرعة النشاط

المعرفي المكون من (18) فقرة . وتوصلت النتائج إلى معدل درجات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي كانت عالية عند الأطفال الأكبر سنا وكانت عند الذكور أعلى من الإناث وارتباط أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع أعراض الاكتئاب.(Penny, 2009:380–389) (et al .

وأكدت دراسة ممدوحة سلامة - في البيئة المصرية - عن علاقة الاكتئاب بجوانب

التشويه المعرفي على عينة من طلاب الجامعة ، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين أعراض الاكتئاب والأبعاد الثلاثة للتشويه المعرفي ، وكان تعميم الفشل هو اقوي علاقة بالاكتئاب .(ممدوحة سلامة:65،1987)

في حين أكد جود "Good"(1987) على أهمية فهم طبيعة البنية العقلية المعرفية والتفكير لدى الطلبة ، فإذا كانت قدرة الطالب ترتبط ارتباطا مباشرا بنموه فإن التزود بفرص التعلم يعتمد على فهم مستوى نمو هذا الطالب .(عبد الحميد يوسف: 1987، 200)

وتعد أهمية استخدام الاختبارات المعرفية في القياس أداة تعتمد بشكل واقعي على قدرة الباحث في اختيار أفضل الأطر النظرية وعلى ترجمة تلك الأطر إلى ممارسة علمية ، وهذا يعني الفهم النظري للبناءات المعرفية المقاسة بهذه الاختبارات التي تعتبر الأداة الفاعلة في القياس النفسي والعقلي .(Cara B. Reeves: 2007.23)

ويقوم القياس العقلي في علم النفس على أساس وجود الفروق الفردية بين الأفراد في الذكاء ، والقدرات ، والمواهب ، والميول ، مما أوجب قياسها قياسا كميا ورقميا دقيقا ولقد مر القياس العقلي بمراحل وتطورات مختلفة ، بدأ باستخدام الفراسة ، ثم تطور وأصبح يعتمد على النواحي الحسية الحركية ، حيث اعتقد العلماء أن الذكاء يرتبط بالقدرة على التمييز الحسي بين الأبعاد المختلفة ، وان القدرة على التركيز الانتباه تتصل بالذكاء، ثم تطور لقياس العمليات العقلية العليا مثل التجريد والتفكير والتذكر والتخيل والإدراك.

وفي نفس السياق نجد دراسة كارا "Cara" (2007) التي هدفت إلى تقييم الأعراض السلوكية لتباطؤ سرعة النشاط المعرفي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (99) فرد من

المصابين بالسرطان موزعين على مجموعتين ، مجموعة تجريبية كانت (80) فرد والمجموعة الضابطة (19)، تم استخدام مقياس الانجاز ومقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لاكتشاف العلاقة بينهما مع الذكاء والتحصيل .وأظهرت نتائج الدراسة أن زيادة أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في المجموعة الضابطة وزيادة أعراض تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مع انخفاض معدل الذكاء والتحصيل في المجموعة التجريبية.

لقد حاولت أبحاث بياجيه وتلاميذه من تفسير طبيعة البنية العقلية المعرفية وكيفية تطور العمليات العقلية المعرفية، كما ركز على كيفية التفكير من خلال استخدام وسائل قياس عديدة، ولم يحاول أن يضع الاختبارات أو الروايز المقننة لقياس الذكاء. وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على التساؤلات التالية :

السؤال العام :

- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير قياسية في البيئة الجزائرية ؟

التساؤلات الفرعية :

- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثبات؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الأداء؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية؟
- هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثقافة ؟

1-2- أهمية الدراسة :

تعد عملية تطوير وتكييف الاختبارات النفسية عملية معقدة إلى درجة معينة، نظرا إلى الاختلافات الثقافية واللغوية بالنسبة إلى المجموعات المقصودة أو المستهدفة، وما يقابلها في المجموعات الأصلية في عملية التكيف والتطوير. وأن استعمال الاختبارات النفسية المترجمة من لغات أخرى إلى اللغة العربية سواء في الجزائر أو في دول عربية أخرى، يقلل من صدق هذه الأخيرة ، ونظرا لحاجة البحث العلمي إلى هذه الاختبارات من جهة والتطور الكبير الحاصل في علم النفس في الجزائر من جهة أخرى، حيث تصبوا الدراسة إلى فائدة سيكولوجية ، نظرا لأن الوسط العيادي المدرسي بحاجة إلى توفير نسخة عربية محلية لسلم اختلال النشاط المعرفي تتناسب وخصوصية الفرد الجزائري وبيئته الثقافية ، ما يوفر على المختصين والباحثين أداة يمكن اعتمادها في عدة بحوث نفسية وتربوية وكذا تشخيص وقياس اختلال النشاط المعرفي (التفكير السلبي). وتتمثل أهمية الدراسة في محاولة تلبية حاجة المؤسسات التربوية لوجود أدوات مساعدة ، للتعرف على مستويات الطلاب وقدراتهم، والكشف عن التفكير السلبي، ولاسيما في ظل قلة وجود مؤسسات مختصة في عملية القياس النفسي، وصعوبة عملية البناء والتقنين والتكلفة المادية الكبيرة لهما؛ مما جعل الكثير من الباحثين يتجنبونها. وكذا للتأكيد على أن عملية الترجمة ما هي إلا مرحلة أولية من عملية التكيف، وعرض وتبيان أهم الخطوات والمراحل التي يجب على الباحثين إتباعها في عملية التكيف للاختبارات الغربية في البيئة الجزائرية ، مع ضرورة اهتمام الباحثين بالعلاقة الوثيقة بين أدوات القياس التي يستعملها لجمع معلومات وبين بناءات النظرية وخلفياتها الثقافية والاجتماعية .

1-3- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ايجاد معايير الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وكذا وكذا تشخيص أداء الفرد في البيئة الجزائرية على السلم، وكذلك استخراج معايير التقنين وتتجسد في الدرجات التائية والزائية كمحكات يمكن الاعتماد عليها في البيئة الجزائرية مع خصوصية المتغير السيكولوجي (اختلال النشاط المعرفي)، وعموما يمكن ان نوجز أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- توفير أداة لقياس اختلال النشاط المعرفي (التفكير السلبي) في البيئة الجزائرية .
- التحقق من الخصائص السيكومترية لسلم اختلال النشاط المعرفي في البيئة الجزائرية.
- تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي يتناسب مع البيئة الجزائرية وإضافة أبعاد له .
- إمكانية الاعتماد على السلم في تشخيص وتقويم وتحديد مستويات اختلال النشاط المعرفي لدى طلاب الجامعة.
- إيجاد معايير خاصة لسلم اختلال النشاط المعرفي على البيئة الجزائرية .

1-4- تحديد مفاهيم الدراسة :

1-4-1- التكيف :

يعرف همبلتون وبول بوارك "Hambleton and Bolbwarck" (1991) التكيف 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 اختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا. أما إجرائيا هو القيام بتعديلات على سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين وجعله يمتاز بمعايير تؤهله لصلاحية استخدامه في البيئة الجزائرية.

1-4-2- السلم : (Echele)

يعرف السلم عموماً على أنه مجموعة من الأنماط أو القيم الملاحظة عن متغير من المتغيرات والسلم عبارة عن مفهوم يختص بالقياس في علم النفس ويستعمل خاصة عندما يكون الشيء المراد قياسه أو القدرة العقلية يمكن ترتيبه في شكل متتالية من المستويات متتابعة تدريجياً. (مقدم:2003، 254). وإجراءً هو سلم يقيس اختلال النشاط المعرفي الذي هو شكل من أشكال التشويه المعرفي وسلبية التفكير و الخلل المعرفي الذي قد يكون ظاهراً في مجالات متعددة من ناحية البنية المعرفية.

1-5-الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة بمثابة الأرضية التي تنطلق منها البحوث العلمية ، ولكن نظراً لحدثة موضوع البحث الحالي في البيئتين العربية والجزائرية ، بالرغم أن السلم موضوع البحث قديم النشأة إلا أنه وحسب اطلاعنا على مواقع بعض المكتبات الجامعية الجزائرية والعربية ، وكذا عبر الانترنت فإنه لا توجد دراسة هدفت إلى تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين ، ومن أجل تكوين إطار مفاهيمي تستند إليه الدراسة الحالية في توضيح الجوانب الأساسية لموضوعها، قمنا بمسح الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة ، وفيما يلي عرض للأطر النظرية التي تناولت النشاط المعرفي :

1-5-1- دراسة سلطان أحمد خليف (2007) بعنوان : تشخيص النشاط المعرفي .

حالة دراسية بالمعهد التقني في الموصل . هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الاهتمام بالنشاط المعرفي في المنظومة في ظل التشخيص الفعلي له وكذا بلورة تصور واقعي عن طبيعة الآليات الواجب اعتمادها سعياً لتحقيق الطموح الذي تتمنى إدارة المنظومة عينة البحث نيله في هذا المجال ، وتمثلت عينة البحث في مجموعة من الأفراد العاملين المنتسبين للأقسام العلمية ، وقد اشتملت على (100) فرداً موزعين على أقسام المعهد .

وقام الباحث بتصميم استبيان يتكون من (17) بنداً لتشخيص النشاط المعرفي اعتماداً على مجموعة من المعايير لقياس النشاط المعرفي ومقسمة على أربعة أبعاد :

- الواقعية - تحليل الوضع المعرفي القائم - الاستعداد للمستقبل - الحوار المعرفي .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود توجه ايجابي لدى المبحوثين في مجال المعرفة، وقد جاء هذا التوجه كنتيجة لوجود حالات الحوار والنقاش الرامية إلى تأثير مستوى مرضي من الواقعية في ظل تحليل وتشخيص الوضع المعرفي القائم وعلى نحو يؤمن إمكانية الاستعداد للمستقبل والتنبؤ له سعيًا لتأثير مجموعة من الإسهامات المعرفية لهم .

- أبعاد تشخيص النشاط المعرفي في منظومة العاملين المنتسبين للأقسام العلمية تتباين حيث أشارت أعلى مستوياتها في بعد الحوار المعرفي مما يؤثر انطباعاً ويوفر تصوراً بأن الحوار المعرفي هو السبيل لتعميق السعة المعرفية لدى المبحوثين فضلاً عما يلتبسونه في الواقع الميداني

- حركة النشاط المعرفي في المنظومة عينة البحث تتسم بالدائرية وعلى نحو يفصح عن مكونات الجوهر المعرفي تلك التي تتسم بالتناوبية ، أي أن مدلولات الحلقة التقنية تسهم في إسناد مدلولات الحلقات الأخرى ، مما يفسر لنا أن الجوهر المعرفي فاعل في تكامل حلقاته وواهن وضعيف في تشتتها.

1-5-2- دراسة صبا لطيف الجنابي (2016) بعنوان : تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى

تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكذا الفروق ذات الدلالة

الإحصائية في مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وفق متغيري الجنس (ذكور/إناث)

ونوع الصف (تربية خاصة/ عاديين)

ولتحقيق هدفي البحث تبنت الباحثة مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة مكونة من (294) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من صفوف التربية الخاصة و صفوف العاديين، تم اختيارهم بصورة قصدية من تلاميذ التربية الخاصة وبصورة عشوائية من صفوف العاديين من بين (166) مدرسة. وبعد جمع المعلومات ومعالجتها بالوسائل الإحصائية الملائمة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وفق متغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائية وفق متغير الصف لصالح صفوف التربية الخاصة ووجود تفاعل بين الجنس والصف.

التعليق على الدراسات السابقة :

باستقراء الدراستين السابقتين يتضح أن موضوع النشاط المعرفي قليل التداول ، وهذا ما نلمسه من نقص الدراسات العربية ولا سيما الجزائرية منها، ونظرا لحدثة الموضوع موضوع اختلال النشاط المعرفي ، عمدت الدراسة إلى محاولة لتكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمائرس ورولين.

وفي حدود اطلاع الباحث وبمراجعة العديد من الدراسات والبحوث الجزائرية لوحظ بأن هناك ندرة في الدراسات العلمية التي أجريت في البيئة الجزائرية وتناولت تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي ومن هنا يتضح ما يأتي :

- أن الدراسات في مجال النشاط المعرفي اقتصرت على تشخيص النشاط المعرفي وتباطؤ سرعة النشاط المعرفي وتطوير مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وهذا كله خارج

- البيئة الجزائرية، أما في البيئة الجزائرية لم نجد أية دراسة في مجال القياس النفسي عملت على تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي.
- أن الدراسات العربية والأجنبية ركزت على معرفة مستوى الاهتمام بالنشاط المعرفي و مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.
 - أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي.

الفصل الثاني :القياس النفسي

تمهيد .

2-1- التطور التاريخي للقياس النفسي.

2-2- تعريف القياس .

2-3- خصائص القياس النفسي.

2-4- مستويات القياس النفسي.

2-5- مجالات القياس النفسي.

2-6- مشكلات القياس النفسي.

2-7- الاختبارات النفسية.

2-8- خصائص الأداة الجيدة في القياس النفسي.

2-9- تكيف المقاييس النفسية .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

تطور أي علم مرهون بدرجة الدقة التي يصل إليها، لذلك نجد العلوم الطبيعية سبقت العلوم الإنسانية في التطور والوصول إلى الدقة ، وكان لهذه العلوم دورا بارزا في تطور علم النفس حيث تأثر في مراحل تطوره بهذه العلوم، حيث ظهر في منتصف القرن التاسع عشر محاولات جادة من طرف العلماء لدراسة الظواهر السيكولوجية من منظور علمي يقوم على الملاحظة المضبوطة بعيدا عن التأمل العقلي، مما مهد لظهور ما يسمى بالقياس النفسي، رغم كون أن الإنسان مارس القياس منذ القدم إلا أنه كان بطريقة بدائية وساذجة ولم تكن متطورة كما هي عليه، لذلك من الصعب تحديد تاريخ معين لبداية حركة القياس النفسي بشكل محدد ودقيق، وأختلف الباحثون في تحديد ذلك ونحاول في هذا الفصل عرض بعض التطورات التاريخية للقياس النفسي بصفة عامة .

2-1- التطور التاريخي للقياس النفسي :

مرت نشأة القياس النفسي بعدة مراحل ويمكن أن نختصرها في المراحل والتي ذكرها كل من " أمين " و"صلاح" (2008) وهي :

2-1-1- المرحلة البدائية للقياس :

حيث ظهرت عدة طرق استخدمها الإنسان منذ القدم للحكم على شخصية الفرد المميزة له ومنها :

- دراسة ملامح الوجه : كان الإنسان منذ القدم يقارن قواه ومواهبه بكل ما يحيط به من كائنات وقوى ، بغرض التغلب عليها أو الابتعاد عنها ، وكانت المقارنة مركز حول ملامح الوجه والجمجمة والأنواع الأخرى من التشوهات الخلقية للوجه الإنساني ويشبهها إلى أقرب الحيوانات تشابها ، ومثال على ذلك من كان وجهه كوجه القرد فهو ذكي ماهر ماكر ، ومن كان وجهه كوجه الحمار فهو متحمل وصبور وهكذا بالنسبة لأغلب الحيوانات المعروفة ،ولكن الدراسات التي أجراها "جالتون" (Galton) وبيرسون على

فراصة الوجه، وجورنج " (Gorang) على فراصة التشوهات الخلقية بين المجرمين دلت على أخطاء هذه الوسيلة في قياس الذكاء كقدرة عامة وقياس القدرات الطائفية .
 - دراسة تضاريس الجمجمة: من أشهر الباحثين في ذلك "فرانز جوزف" جول عام (1828-1758) وقد عملت خرائط لمناطق الجمجمة واستنتج من تلك الخرائط القدرات العقلية لكل منطقة .

2-1-2-المرحلة الثانية: بدأت هذه الحركة في أواخر القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر، حيث تميزت هذه المرحلة بقياس النواحي الحسية الحركية بواسطة أجهزة بسيطة، حيث كان الاعتقاد السائد لدى العلماء في تلك الفترة أن الأفراد يختلفون فيما بينهم اختلافا واضحا في تميزهم للميزات الحسية ،وهذه الفروق الفردية بين الأفراد في القدرة على التمييز الحسي ترجع إلى الفروق في الانتباه أو ما يطلق عليه مدى الانتباه ولهذا الانتباه علاقة مباشرة بالذكاء،لذلك تمت الاستعانة في قياس الذكاء بالفروق الفردية بين الأفراد في القدرة على التمييز الحسي، ثم تطور إلى قياس التوافق الحركي اللإرادي، إلا أنها لم تثمر كثيرا في قياس الذكاء، وذلك ما أوضحته دراسة تجارب"جيلبرت" "Gilbert"عام (1897) ضعف العلاقة بين النواحي الحسية في قياس الذكاء .

كما أدى الحدث التاريخي لما "سكلين وكينبروك " في مرصد رويال بجرينتش إلى اهتمام الباحثين في القرن التاسع عشر وركزوا على قياس الفروق في بعض الصفات ومنها زمن الرجوع والحواس، رغم اعتقادهم بأن هذه الفروق في زمن الرجوع هي أخطاء تتطلب علاجاً، وقد ساعد هذا الاهتمام بإجراء التجارب في مجال الفروق الفردية وكان من أهمها: (أمين، صلاح:2012، 38)

- ظهور حركة علم النفس التجريبي في ألمانيا حيث أنشأ "فونت" (Wundt) أول مختبر لعلم النفس عام (1879)، واهتم العلماء بعد ذلك بإجراء تجارب في علم النفس وقياس الفروق بين الأفراد في الحواس والذكاء .

- دراسات العالم "جالتون" (Galton) (1869م) حيث تم دراسة الوراثة والحاجة إلى قياس أوجه الشبه بين الأقارب واختلافاتهم عن الآخرين، ومعرفة العلاقة بين الآباء والأبناء وبين الأخوة والأخوات والتوائم المتشابهة والمتطابقة وفي سنة (1882) واصل (كيتليه) فكرة "جالتون" عن التوزيع الاعتدالي للصفات الإنسانية وتم إنشاء مختبر لقياس الفروق الأنثروبولوجية .

- ثم أكمل كل من "كاتل جالتون" قياس زمن الرجوع وبحث العلاقة بين الجوانب الحسية والحركية والذكاء، لكن دراسة "جيلبرت" عام (1897) بينت ضعف العلاقة بين الحواس وقياس الذكاء .

- كما أوضحت تجارب "كلارك وسيلر" (1901) فشل الاختبارات الحسية والحركية في قياسها الجيد للذكاء .

- ظهور حركة العناية بضعاف العقول في فرنسا: وذلك بعدما كلفت وزارة التربية الفرنسي " بينيه وسيمون" (1896) بإعداد اختبارات لتحديد الأطفال القادرين على التعلم وغير القادرين لعزلهم في التعليم الابتدائي، وظهر أول اختبار جيد لقياس الذكاء عام (1905) وتم تنقيحه عدة مرات في الأعوام (1908 و1911 و1916).

2-1-3- المرحلة الثالثة : القياس العقلي وظهرت هذه الحركة منذ بداية القرن التاسع حتى نهايته وتمتاز هذه المرحلة بقياس العمليات العقلية العامة (الذكاء) والقدرات الطائفية ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى : (أمين، صلاح:2012، 39-40)

- عام (1914) ظهرت الحاجة الماسة في كل من أمريكا وألمانيا وإنجلترا على وجود أدوات قياس تستخدم في انتقاء وتوجيه الجنود والقادة إلى أنواع الأسلحة المختلفة .

- ظهور مقاييس متعددة للذكاء غير لفظية وأشهرها مقياس "استانفورد بينيه" الذي ترجمه "جودار" و"قننه" "تيرمان" وزميله "ميرل" في (1916) ومقياس "وكسلر" (1939) للتخلص من عيوب اختبار بينيه.
- (1926) ظهور اختبار رسم الرجل "لجودانف" ولوحة الأشكال "لسيجان" ولوحة "هيلي" يتطلب فيها وضع خمسة مستطيلات صغيرة في مستطيل واحد.
- في سنة (1917) ظهور الاختباران الشهيران المعروفان باسم ألفا ويستخدم لقياس ذكاء الجنود الذين يعرفون القراءة والكتابة، واختبار بيتا ويستخدم مع الجنود الأميين وهما اختباران يتم تطبيقهما بشكل جماعي على الأفراد الملتحقين بالجيش الأمريكي في ذلك الوقت .

2-1-4- المرحلة الرابعة تنوع الاختبارات لقياس مختلف النواحي النفسية :

- كان لنجاح الاختبارات النفسية في الحرب العالمية الأولى وخلال الحرب العالمية الثانية (1930 - 1945) في انتقاء وتوزيع الأفراد على نوع الأسلحة أثر كبير في انتشارها وتنوعها في قياس نواحي الشخصية المختلفة الجوانب بجانب قياس الذكاء وقد ظهرت عدة نظريات للذكاء منها نظرية "ثرستون" (1941) والتي تعرف بنظرية العوامل العقلية الأولية ونظرية "كانل" (1940) وطورها في عام (1968) "جيلفورد" عام (1967) ثلاثية الأبعاد وأخيرا ظهور نظرية الذكاء المتعدد "لجاردنر" (1983).

2-1-5- المرحلة الخامسة ظهور اختبارات لقياس سمات الشخصية :

- وظهرت في هذه المرحلة عدة مقاييس منها :
- مقياس "فرايد وهيدبريدر" لتصنيف الأفراد إلى منبسطين ومنطويين .
 - مقياس "يونج" "للانبساط والانطواء" ومقياس "ألبرت" "للسيطرة والخضوع" .
 - قائمة "ودورث" "للشخصية بهدف التعرف على المضطربين نفسيا.
 - اختبار "مينسوتا" متعدد الأوجه للشخصية .

- واختبار "رورشاخ" للبقع واختبار "TAT" لتفهم الموضوع "لموري ومورجان".
بالإضافة إلى ظهور عدة أدوات للقياس التي تقيس الجانب الانفعالي الوجداني من أدوات
قياس الاتجاهات مثل مقياس "ثرستون" واختبار "كيودر" (1934، 1966) القياس الميول
لا مهنية وأخرى لقياس القيم وأخرى للأخلاقيات. (أمين، صلاح: 2012، 40-41)
ويمكن تلخيص التطور التاريخي في الجدول التالي :

جدول (01) : معالم التطور التاريخي للقياس. (علام: 2013، 38)

التاريخ	الحدث
* حوالي عام 2200 قبل الميلاد	* اختبر الصينيون المسؤولين العاميين * اكتشف كارل جاوس التوزيع الاعتدالي عند تقييم أخطاء القياس .
* نهايات 1800 و بدايات 1900	* استخدمت امتحانا الخدمة المدنية في أوروبا . * قيم الأطباء والمعالجون النفسيون المرضى النفسيين بأساليب جديدة .
القرن التاسع عشر	* عصر الأدوات النحاسية _ تأكيد قياس القدرات الحسية والحركية .
عام 1905	* بدأ استخدام امتحانات الخدمة المدنية في الولايات المتحدة
عام 1917	* انتباه مبكر للاستبيانات وموازن التقدير بواسطة جالتون وكاتل .
عام 1918	* نشر مقياس بينيه وسيمون _ مرشد في عصر القياس النفسي .
خلال أعوام 1920	* نشر اختبار الجيش ألفا وبيتا _ أول اختبارات

<p>جماعية لاختبارات الذكاء .</p> <p>*نشر اختبار قائمة البيانات الشخصية لودورث</p>	<p>خلال أعوام 1930</p>
<p>عصر قياس الشخصية .</p> <p>*تطوير اختبار الاستعداد الدراسي (SAT)،</p> <p>واختبار بقع الحبر لرورشاخ _توسع تأثير</p> <p>القياس.</p> <p>*نشر دافيد ويكسلر مقياس</p> <p>Wechsler_Bellevue _استهلال سلسلة من</p> <p>اختبارات الذكاء ذات التأثير .</p> <p>*نشر استبيان مينيسوتا للشخصية متعدد</p> <p>الأوجه (MMPI) _أصبح نموذجاً لاستبيانات</p> <p>الشخصية الموضوعية .</p>	<p>خلال أعوام 1940</p>

ومن خلال قراءتنا للجدول نجد أن القياس النفسي ظهر عند الصينيين وقبل الميلاد ومر بمراحل متعددة ومختلفة وكلها مساهمات لها الدور البارز في تطوره مما جعل العلماء يعجزون عن وضع تاريخ محدد للقياس النفسي .

2-2- مفهوم القياس :

تعتبر كلمة قياس من الكلمات الشائعة والمتداولة بكثرة وتستخدم بمعان متعددة فمثلاً نجد لديها (40) معنى في اللغة الانجليزية وفي اللغة العربية ليس لديها نفس الاستخدام الواسع ولكنها تشير إلى عدة معان فهناك القياس في المنطق والقياس في اللغة والقياس المعبر على تقدير الأشياء. (فرج: 2008 ، 40).

ويعرفه "كامبل " (1962) على أنه: (تمثيل للصفات أو الخصائص بالأرقام).

وكذا "جيلفورد" (وصف للبيانات بالأرقام) (معمرية: 2012، 32).

ويعرفه "أنجلش وأنجلش" (1958) (أن كلمة قياس تستخدم في عدة معان وهذا بوصفها أسما للتعبير على عملية القياس وعلى نتائج القياس وعلى الأدوات المستخدمة في القياس وعلى وحدات المقاييس، أو بوصفها فعلا للتعبير على عملية تقدير المدة أو الفترة أو البعد أو كمية الشيء. (بوسنة: 2012، 53)

ويمكن أن نقول بصفة عامة أن القياس (هو إعطاء تقدير كمي للأشياء أو الصفات أو الأشخاص موضع القياس بوحدات معيارية متفق عليها وذلك من خلال مقارنة الشيء المجهول بواسطة وحدات قياس معيارية معلومة بغرض التعبير الكمي عن ذلك الشيء المجهول) (علام: 2010، 47).

أما القياس في علم النفس فيشير إلى تحديد قيم رقمية لأشياء أو موضوعات تبعا لقواعد معينة متفق عليها بين العاملين في ميدان القياس) (بوسالم: 2012، 18)

فمن خلال التعريفات السابقة نجد كل من تعريف كل من "كامبل" " وجيلفورد " و"علام" و"بوسالم" اشتركا في التعريف على أن القياس تمثيل الخصائص ووصفها بأرقام في حين نجد تعريف "أنجلش وأنجلش" كان تعريفهم أشمل حيث قال أن كلمة قياس تستخدم لعدة معان تعبر عن القياس، وعن النتائج وحتى الأدوات المستخدمة في القياس، بالإضافة إلى التقدير الكمي للشيء.

وبناء عليه يمكننا القول أن القياس في علم النفس وعلوم التربية هو عملية تقدير كمي للظواهر والأشياء.

2-3- خصائص القياس النفسي في علم النفس وعلوم التربية:

يتميز القياس النفسي في العلوم الإنسانية بمجموعة من الخصائص العامة التي يمكن تحديدها في النقاط التالية :

-القياس النفسي والتربوي لا يهدف إلى قياس الفرد برمته وإنما يهدف إلى قياس سمة من سمات الفرد أو خاصية من خصائصه مثل الذكاء .

- إن قياس السمات النفسية والتربوية يكون في أغلب الأحيان بصورة غير مباشرة، فإننا لا نقيس سمة الذكاء أو الاتجاهات أو الدافعية وغيرها من الخصائص والسمات بصورة مباشرة، كما تقاس الظاهرة الفيزيائية مثل الطول بوحدات السنتمتر وإنما نعمل على قياس ما يدل على وجود السمة المراد قياسها، فالذكاء مثلا نقيسه من خلال مدى نجاح الفرد في حل عدد وضعيات متدرجة في الصعوبة .

- إن قياس السمات والخصائص النفسية والتربوية في غالب الأحيان يكون قياسا نسبيا، وليس قياسا مطلقا مثل ما هو موجود في العلوم الفيزيائية وذلك لعدة أسباب أهمها :
- الصفر في مستوى المسافات المتساوية هو صفر اعتباطي افتراضي وليس صفرا حقيقيا، بمعنى لا يدل على عدم وجود السمة بصورة تامة مثل ما هو حال القياس في العلوم الفيزيائية، مثلا حصول طالب على درجة الصفر في اختبار الذاكرة فهذا لا يعني أنه معدوم الذاكرة .

- يوجد عدد كبير من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج قياس السمات النفسية والتربوية لذا ينبغي ضبطها واحترام الإجراءات المنهجية اللازمة للتحكم فيها، وإبعاد تأثيراتها إذا أردنا أن تكون نتائج القياس تقديرات كمية صادقة .
- الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل يصعب تفسيرها إلا إذا قورنت بمتوسط أداء مجموعة الطلبة التي ينتمي إليها أي ما يسمى بجماعة المعيار، مثلا إذا حصل طالب على درجة (70) من (100) في امتحان الرياضيات في نهاية السنة بمستوى الثانية ثانوي شعبة علوم، فإن هذه الدرجة لا تعني الشيء الكثير إلا إذا عرفنا متوسط القسم الذي ينتمي إليه .

- القياس النفسي والتربوي معرض لوجود نسبة من احتمالات الخطأ في نتائجه تعود إلى عدة أسباب نورد منها التأثيرات السلبية لكل من المتغيرات الدخيلة (في حالة عدم ضبطها)، أو تقنيات القياس الضعيفة التصميم وفي حالة عدم توفرها على شروط التعميم الجيد،

وحدوث تغير في السمة موضوع القياس نتيجة النمو أو تغير في العوامل المحيطة بها. (بوسنة: 2012 ، 66).

ومنه نقول أن للقياس النفسي يمتاز بعدة خصائص تميزه عن القياس في الظاهر الطبيعية، ويعتبر القياس النفسي في العلوم الإنسانية هو وسيلة وليس غاية فهو يساعد المعلمين والمرشدين النفسيين والتربويين على فهم السلوك الإنساني ويساعد صانع القرار على تحسين وتطوير وتعديل أعمالهم .

2-4 - مستويات القياس النفسي :

قد حدد "ستيفيز" (1951) مجموعة من القواعد يشار إليها بمستويات القياس وهذه المستويات ذات طبيعة هرمية، بمعنى أن المستويات العليا تحقق خصائص جميع المستويات الأدنى منها وفيما يلي توضيحا لمستويات القياس وخصائص كل مستوى من المستويات الأربعة والتي ذكرها. (بشرى:2013، 80)

أولاً: مقياس التصنيف (أو المستويات الاسمية) Nominal Scale :

ويطلق عليها أيضا مقياس التسمية بالرقم أي أن هذا المستوى من المقاييس يستخدم الأعداد ليشير إلى الأشخاص أو الأشياء أو إلى فئات تنتمي إليها هذه الأشياء، أو هؤلاء الأشخاص كأفراد وفي هذه الحالة لا يتضمن استخدام الأعداد أي معنى كمي، بل يستخدم كعناوين فقط سواء للحالات الفردية أو إلى فئاتها، ويعتبر هذا المستوى من القياس من أبسط مستويات القياس، فمثلا نستخدم (1) لرمز على ذكر (2) للرمز أنثى، هنا للتفرقة فقط وليس للرقم معنى كمي .

ثانياً: مقياس الترتيب (أو الرتب) Ordinal Scale :

يستخدم هذا النوع حين يكون تنظيم الوحدات في سلسلة تمتد بين الأدنى والأعلى في الخاصية التي نقيسها ويعتبر هذا المستوى من المقاييس تالياً، من حيث التعقيد والرقمي لمستوى التصنيف حيث أنه يقوم على أساس ترتيب الوحدات بناء على معيار واحد أو أكثر، ومعنى ذلك أنه يتأثر ببداية العد أو الترقيم على عكس مقياس التصنيف لا يتأثر ببداية العد.

ثالثاً: مستوى المسافات المتساوية Intrval Scale:

ويعتبر هذا المستوى أكثر دقة من المستويين السابقين فهو يمتاز بوحدة قياس متساوية أي تساوي المسافات على ميزان قياس أو سمة أو خاصية معينة تسمح بتحديد ما إذا كان شيء يساوي آخر، وبالتالي معرفة هل هو أكبر أم أصغر منه ومعرفة مدى أو قيمة الفرق، فمعظم الاختبارات المستخدمة في اختبارات قياس الذكاء والتحصيل الدراسي أو الاستعدادات والميول تعتمد على مستوى المسافات المتساوية إذ يمكن اعتبار الفرق بين نسبي الذكاء (100 و120) هي نفسها الفرق بين (120 و140) بشروط معينة تخضع لها عملية قياس الذكاء والتحصيل إلا أننا لا يمكن القول أن نسبة الذكاء (160) ضعف نسبة الذكاء (80)، أو أن تحصيل الطالب الذي حصل في اختبار تحصيلي على الدرجة (14) و ضعف تحصيل طالب آخر حصل في الاختبار نفسه على الدرجة (7) هو ضعف تحصيل طالب آخر وذلك لعدم وجود صفر مطلق أو حقيقي على تدرج المقياس إذ لا يوجد فرد ذكاؤه صفر، والصفر في مستوى المسافات صفر اعتباطي ويمكن في هذا المستوى إخضاع الأرقام المتحصل عليها لجميع العمليات الحسابية ما عدا القسمة التي تتطلب صفر حقيقياً، كما يمكن استخراج المؤشرات الإحصائية المعروفة في علم النفس للقيم المتحصل عليها (الإحصاء اللابارامتري، وبارمتري).

رابعاً: المستوى النسبة Ratio Scale:

يعد هذا المستوى أدق مستويات القياس حيث أنه يحقق الخصائص الثلاث والمتمثلة المقدار، وتساوي المسافات والصفر المطلق، الذي يمثل انعدام السمة أو الخاصية المقاسة، ولعل المسطرة العادية تعد مثالا بسيطا للميزان النسبي، حيث أن الفروق بين التدرجات المدونة عليها السنتيمترات متساوية في الطول، وتبدأ هذه التدرجات بصفر مطلق يمثل انعدام الطول مما يسمح لنا بالقول أن الطول (30 سم) نصف طول (60 سم)، لذلك فإن هذا المستوى يسمح بإجراء العمليات الحسابية الأربع على الأعداد الناتجة عن القياس، ونادرا ما يستخدم هذا المستوى في القياس النفسي والتربوي لعدم توافر صفر مطلق يناظر حقيقة

انعدام السمة أو السمة المقاسة، لعدم توفر صفر مطلق لذلك فإن مستوى قياس السمات أو الخصائص النفسية والتربوية يكون عادة في مستوى المسافات المتساوية أو مستوى الرتب. (بشرى: 2006 ، 30).

ويمكن أن نلخص مستويات القياس في الجدول :

جدول رقم (02): خصائص مستويات القياس في علم النفس والتربية

(بوسالم: 2014 ، 28)

مستوى القياس	وظيفة الأعداد	العمليات الممكنة	المعالجة الإحصائية
الاسمي Nominal	تصنيف السمات وفق خصائص معينة	التصنيف في فئات ناجح _ راسب	عد الحالات في كل صنف
الترتيبي Ordinal	ترتيب السمات تنازليا أو تصاعديا	أكبر من أصغر من، أكثر من أقل من	الوسيط، المئينيات، معامل ارتباط الرتب
المسافات Interval	تحديد الكميات أو الدرجات	القيمة (س) تساوي (ع) تحديد الفرق بين القيمتين	العمليات الحسابية عدا القسمة، جميع المعالجات الممكنة في علم النفس
النسبي Ratio	تحديد العلاقات الدقيقة والمطلقة	القيمة (س) يمكن أن تساوي ضعف القيمة (ع)	جميع العمليات الحسابية والمعالجات الإحصائية

ومن خلال تفحصنا للجدول نجد أن للقياس أربع مستويات تختلف عن بعضها البعض، فلكل مستوى وظيفته والعمليات التي يمكن القيام بها بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية المستعملة في كل مستوى .

وخلاصة القول يمكن أن نقول أن المقاييس في علم النفس وعلوم التربية لها أربع مستويات من القياس هي المستوى الاسمي، المستوى الرتبي، ومستوى المسافات، والمستوى النسبي، ولكل منها خصائصه وافتراضاته الأساسية، والهدف من عرض والتعرف على مستويات القياس في علم النفس وعلوم التربية، هو توضيح الطرق المختلفة لتطبيق الموازين في تعريف خصائص الأفراد والفروق بينهم .

2-5- مجالات القياس النفسي:

مما لا شك فيه أن للقياس النفسي أهمية كبيرة وجوهريّة في رصد التقدم العلمي للظواهر وتطورها بقياس الظواهر الفيزيقية (الطبيعية) وتطورها، يتوقف على دقة أدوات القياس المستخدمة لقياس تلك الظواهر، ولا تقتصر أهمية القياس على الظواهر الفيزيقية فحسب بل تمتد تلك الأهمية إلى حياتنا اليومية في المجالات التالية. (صلاح، 2012: 34).

2-5-1- مجال التربية والتعليم: تستخدم نتائج القياس في التربية للتعرف على مستويات

الطلبة وقدراتهم كما تستخدم للكشف عن الفئات الخاصة وفي التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، حيث يستخدمها المرشد النفسي المدرسي للتغلب على بعض مشكلات التكيف المدرسي المتمثلة في التخلف الدراسي، والسلوك العدواني والغش في الامتحان والاختيار المهني .

2-5-2- مجال الصناعة والإدارة: يلاحظ أن عمليات اختيار العمال لنوع العمل أي

الكشف عن الأفراد الصالحين للعمل واستبعاد غير الصالحين، والكشف عن يستفيدون من التدريب والتوجيه المهني أي توجيه الفرد لنوع العمل الذي يلائم إمكاناته وقدراته واستعداداته و كلها تعتمد على نتائج أدوات القياس المستخدمة .

2-5-3- مجال الخدمات العسكرية: تقوم عملية اختيار الأفراد المجندين لنوع السلاح على

استخدام اختبارات قدرات أو اختبارات الشخصية وكذلك اختيار القيادة، وتوجيههم لنوع المهنة

العسكرية، وتحليل العمل جميعها تعتمد على نتائج القياس بأدوات معدة خصيصا لهذه الأغراض. (صلاح: 2012، 35)

ومن خلال ما تقدم نجد أن للقياس النفسي دورا هاما في المجالات المختلفة للحياة، كالتعليم والصناعة والجانب العسكري وذلك من خلال الكشف عن القدرات العقلية والشخصية، ومن خلالها يتم توزيع الأفراد ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب

2-6- مشكلات القياس النفسي :

يعتبر القياس النفسي والتربوي أقل من القياس الفيزيائي بسبب تعقد الظاهرة السلوكية وتشابكها، لذلك يتطلب استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية دراية تامة بأساسيات القياس وأساليبه وتطبيقاته، كما يتطلب إطارات بشرية مؤهلة جيدا ومتدربة تدريبيا سليما على استخدام أدوات القياس المتنوعة وذلك للأهمية التي يحققها القياس في مختلف المؤسسات التربوية والنفسية، للتغلب على المشكلات التعليمية والحياتية ، ورغم هذه الأهمية إلا أن هناك عددا من المشكلات المتعلقة بالقياس التربوي مما يجعلنا نعيق فاعلية هذه الخدمات، وقد ذكر هذه المشكلات "علام" (2000) وهي كما يلي :

2-6-1- قلة المفكرين في مجال القياس النفسي والتربوي:

الأفراد الذين يوكل إليهم القيام بمهام القياس النفسي، والعمليات الاختبارية تتباين مؤهلاتهم وأساليب إعدادهم ومدى تدريبهم أو درجة خبرتهم ويزاولون أحيانا هذه المهام التي تؤثر تأثيرا بالغا في حياة الأفراد دون تصريح رسمي، إذ أحيانا يقوم بعض أعضاء أو مساعدي المختبرات النفسية بانتقاء الاختبارات وتطبيقها وتقديم نتائجها للمفحوصين، بل أحيانا يقوم بتطبيق أو استخدام الاختبارات الفردية مثل مقياس "بينيه" أو "ويكسلر" في الذكاء أو اختبار "الرورشاخ"، أو اختبار تفهم الموضوع (TAT) في الشخصية مساعدي باحثين أو أخصائيين نفسيين غير مدربين تدريبا كافيا على استخدام هذه الأدوات وتفسير نتائجها في ضوء المحددات المختلفة للاستجابات، ومن هذا نلاحظ مدى خطورة إسناد مهام القياس إلى غير المختصين، لذا يجب إعداد مختصين في الاختبارات النفسية والتربوية حتى يتمكن من

الحصول على نتائج يمكن تعميمها والاستفادة منها، سواء في التشخيص أو العلاج أو التنبؤ.

2-6-2- قلة الاختبارات المقننة واختبارات الكفايات في البلدان العربية : فقيام

الاختصاصي بالمهام النفسي الموكلة إليه بأسلوب علمي موضوعي، يتطلب توافر أدوات قياس مقننة لمختلف جوانب شخصية الفرد ومقاييس الكفايات الأداء في مختلف الأعمال والمجالات غير أن المتاح من هذه الأدوات مازال بعيدا قليلا إذا ما قرن بغيرها من البلاد وهي في معظمها مقتبسة من ثقافات أخرى تختلف عن ثقافتنا مما يكون له تأثير معين على الأداة بعد تعريبها وتقنينها على البيئة المحلية .

2-6-3- بعض الأخطاء الناجمة عن إساءة استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية

والتربوية :

على الرغم من أن الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية تعد أحد مصادر جمع المعلومات، ولما ما تمتاز به من خصائص مهمة من مثل الموضوعية والتقنين والمعايير والثبات والصدق تعد من أهم هذه المصادر غير أن سوء استخدام هذه الأدوات من قبل أفراد غير متخصصين أو غير متدربين تدريباً عالياً، وغير مطلعين على التطورات المتنامية في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي يؤدي إلى أضرار بالغة بمن تطبيق عليهم هذه الأدوات، ويفقدها فعاليتها ويحيد بها عن تحقيق الأغراض الأساسية منها بل وتصبح مصدراً من مصادر الشك والنقد من مختلف فئات المجتمع .

وافتقارنا في الوطن العربي إلى أسس ومعايير وضوابط واضحة ومحددة نابعة من ممارستنا المهنية الصحيحة في مجال استخدام أدوات القياس النفسي والتربوي ومسترشدة بواقعا ومبادئنا الخلقية والاجتماعية والثقافية، يؤدي إلى وقوع الاختصاصيين النفسيين في أخطاء ناجمة عن سوء استخدام هذه الأدوات، وعن تقديم نتائجها إلى غير المتخصصين أو إلى المفحوصين والممارسات الخاطئة لاستخدام الاختبارات، والمقاييس النفسية لا تؤدي فقط إلى

قرارات غير صائبة فقط، وإنما لها آثار ضارة بالمفحوص وانعكاسات اجتماعية سيئة، ومن أهم هذه الممارسات الخاطئة وما يترتب عليها من مشكلات ما يلي :

-تحيز المسؤولين في البرامج الاختبارية :

فبعض المسؤولين في تطبيق البرامج الاختبارية أو التقويمية لا يراعون تباين الأفراد المختبرين في خلفياتهم الثقافية وخصائصهم، الشخصية المميزة عند انتقاء الاختبارات والمقاييس النفسية واستخدامها وهذا يؤثر بلا شك في نتائج الاختبارات وبالتالي يقلل من شأن هؤلاء الأفراد .

-الثقة التامة في التنبؤ باستخدام الاختبارات:

إن الثقة التامة في التنبؤ باستخدام الاختبارات والمقاييس المقننة يعد من الممارسات الخاطئة، فالتنبؤ بالسلوك المستقبلي باستخدام مختلف أنواع الاختبارات والمقاييس ينبغي أن يكون في حدود معينة من الثقة.

-الاستخدام الروتيني لدرجات الاختبارات :

فالدرجات المستمدة من الاختبارات تزودنا بقاعدة من البيانات تفيد في تصنيف الأفراد تصنيفاً اعتبارياً وهذا يعني أن هذه الدرجة ليست قياسات ثابتة، ولكنها قيم تقديرية لسمات إنسانية وبالتالي فهي تحتوي على أخطاء معاينات مختلفة غير أن هذه الاختبارات تستخدم بطريقة روتينية لا تتسم بالمرونة الكافية، التي تأخذ مختلف المتغيرات المؤثرة بعين الاعتبار، وهذه الممارسات الخاطئة تؤدي في بعض الأحيان إلى تصنيف التلاميذ مثلاً في مجموعات بحسب قدراتهم اعتماداً على اختبارات أو مقاييس ربما يصعب تبرير استخدامها أو استخدام درجات فاصلة في الاختبارات، واعتبارها محكات نسبية ثابتة لانتقاء الأفراد في مجالات عمل معينة في المؤسسات الصناعية .

-افتراض أن الاختبارات العقلية تقيس خصائص موزونة :

فأحيانا يفسر بعض مستخدمي الاختبارات درجاتها على أنها قياسات لخصائص موروثية، ومثال على ذلك سمة الذكاء وهذا التفسير الخاطئ له آثار غير مرغوبة، إذ إنه يؤدي إلى اعتبار أن القدرات الإنسانية ثابتة أو غير قابلة للنمو، بل ربما يؤدي إلى النظر إلى الإنسان نظرة تصنيفية كأن نقول أن هذا متخلف عقليا وهذا عبقرى وما شابه ذلك، ويرى بعض النقاد أن هذه نظرة غير إنسانية. (علام: 2000، 53).

ومن خلال ما تقدم طرحه نجد أنه رغم التطور السريع الذي عرفه القياس النفسي والخدمات الجلية التي يقدمها للأفراد والمؤسسات في مختلف المجالات، إلا أنه مازال يعاني من بعض التي تحد من تطوره وتقلل من مدى فاعلية خدماته، ومن أهم هذه المشكلات إسناد مهام القياس النفسي المشكلات والتربوي إلى غير الاختصاصيين، بالإضافة إلى خبرة المختصين النفسيين المحدودة بنظريات القياس النفسي والتربوي، وقلة الاختبارات المقننة واختبارات الكفايات، وإساءة استخدام الاختبارات والاستخدامات، والاستخدام الروتيني إلى درجة الاختبار، وكل هذه المشكلات إذا لم يتم التصدي لها ومعالجتها تؤدي إلى أضرار بالغة بمن تطبق عليهم وبالتالي تنعكس بالسوء على المجتمع.

2-7- الاختبارات النفسية:

تستعمل الاختبارات النفسية والمقاييس لجمع البيانات بطريقة منظمة تفيد باتخاذ القرار، واستعمالها قديمة قدم الإنسان نفسه؛ وفي هذا الجزء سوف نتعرف على الاختبارات النفسية وخصائصها السيكومترية.

2-7-1-1- تعريف الاختبارات النفسية :

هناك العديد من التعريفات للاختبار النفسي ومن مجموعة هذه التعريفات اخترنا مايلي

:

ترى "أنستازي" (أن الاختبار النفسي مقياس موضوعي ومقنن لعينة من السلوك، وتعني بالسلوك قدرة الفرد اللفظية أو الميكانيكية أو سمة من سمات الشخصية أو مجموعة الأداء الحركية) (مقدم: 2003، 22).

أما "روشلين" فيقترح التعريف التالي :

(الاختبار النفسي تقنية تسمح بالوصف الكمي لسلوك فرد وضع في نفس الظروف التي تحيط بمجموعة محددة مسبقا) (آيت عيسى: 2010 ، 32).

أما "كرونباخ" فيعرفه: (على أنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر) (معمرية: 2011 ، 104).

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أن تعريف "أناستازي"، وتعريف "روشلين" متفقان حول تعريف الاختبار حيث قالوا: أن الاختبار هو مقياس أو تقنية مقننة (توحيد الظروف) لقياس سلوك الفرد .

بينما نجد تعريف "كرونباخ" مختلف نوعا ما في قوله أن الاختبار طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، أي أن الاختبارات تهتم بالفروق الفردية والفروق وهي الأساس المنطقي الذي يقوم عليه القياس النفسي، ومن خلال الفروق الفردية برزت فكرة الاختبارات النفسية .

2-7-1-2- تصنيف أدوات القياس :

يمكن تصنيف أدوات القياس بأكثر من طريقة فقد أشار "النبهان" (2004) إلى عدة تصنيفات والتي نذكرها كما يلي :

2-7-1-2-1- أدوات القياس في المجال المعرفي (الاختبارات)

وتشمل كل من :

• الاختبارات المقننة أو المنشورة

• اختبارات التحصيل .

• الاختبارات الشخصية

• بطاريات الاختبارات المسحية .

• اختبارات الاستعداد .

• أدوات القياس في المجال الانفعالي (الوجداني)

تنوعت وتعددت أدوات القياس في المجال الانفعالي نظرا لتعدد وتنوع السمات النفسية التي

يراد قياسها، ومن تلك المقياس نذكر منها : مقياس الاتجاهات، قوائم الميل، مقاييس

العلاقات الاجتماعية، قوائم الشخصية .

2-1-2-2- تصنيف أدوات القياس حسب الصفة والهدف :

تتعدد أساليب تصنيف أدوات القياس عموما وذلك تبعا لاختلاف طريقة الاستخدام أو طبيعة

تفسير النتائج أو عدد المفحوصين أو مقدار الزمن المخصص لتطبيق أداة القياس، أو شكل

فقرات الاختبار وطريقة تصحيحه وسوف نعرض طرق معينة لتصنيف أدوات القياس، حسب

كل بعد من الأبعاد المذكورة .

-تصنف الأدوات حسب وجود المثير والاستجابة إلى إسقاطيه مثل الرورشاخ، وأدوات محددة

البناء كما في اختبارات التحصيل والقدرات والاستعدادات .

-تصنف حسب مستوى الأداء: وتصنف هذه إلى أدوات أقصى أداء وهي أدوات تطلب من

الممتحن أن يبين أفضل ما لديه من قدرات أو معلومات عند الإجابة عليها، كما في

اختبارات المهارات والتحصيل والقدرات والاستعدادات ،وأدوات ذات أداء عادي وهي الأدوات

التي يطلب من الممتحن أن يبذل أداء عادي كما في قوائم الميل والاتجاهات ،

-وتصنف على شكل الفقرات أو طريقة الإجابة إلى اختبارات ذات الإجابة المنتقاة ، مثل نعم

/ لا ، صح /خطأ أو اختبارات ذات الإجابة المصاغة مثل اختبارات التكميل، الإجابة

القصيرة والاستثنائية

-تصنف حسب مقدار الزمن المخصص للإجابة فهناك اختبارات قدرة ويكون الزمن مفتوح ،

واختبارات السرعة يكون الزمن المحدد للإجابة محدد نسبيا .

- حسب طريقة التصحيح وتصنف إلى موضوعية وذاتية .
- تصنف على حسب كيفية ظهور الأداء إلى مقاييس لفظية وغير لفظية ،
- حسب الجهة التي تقوم ببنائها وتطويرها وهي اختبارات رسمية وغير رسمية.(النبهان:2004، 385)

2-7-1-3-استخدامات أدوات القياس :

هناك عدة استخدامات لأدوات القياس وقد حددها "النبهان" (2004) كما يلي :

•قرارات الانتقاء (الاختبار)

•قرارات التطبيق .

•قرارات التسكين (الوضع).

•قرارات التشخيص والعلاج .

•قرارات الإرشاد والتوجيه .

•قرارات تطوير البرامج .

•قرارات تتعلق بتحصيل الطلبة .

•قرارات تتعلق وتطوير النظريات التقنية والتربوية.

2-8 - خصائص الأداة الجيدة في القياس النفسي :

يؤكد علماء القياس على أن خاصيتي الصدق والثبات من أهم خصائص الأداة الجيدة وسماتها فبدونهما لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامها لقياس السمات المختلفة. (الغامدي:2003، 13) . ورغم أهمية هاتان الخاصيتان فلا ينبغي إهمال باق الخصائص والسمات التي ينبغي أن تتمتع بها الأداة الجيدة والتي سنذكرها لاحقا .

2-8-1- الثبات :

ويقول "أبو حطب" وآخرون (2008) أن الثبات : يقصد به في علم القياس النفسي دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، وإنشائه و إطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، ولا بد للباحث أن يحدد درجة الموثوقية في بيانات الاختبار، ويمكن التحقق من الموثوقية بصفة عامة بإحدى وسيلتين إما بتكرار تطبيق الاختبار نفسه على المفحوصين تحت نفس الشروط والظروف أو استخدام اختبارات مماثلة (أبو حطب ؛ سيد آخرون: 2008 ، 135)

أما "العيسوي"(2000،109) يعرف الثبات أنه:إعطاء الاختبار نفس النتائج كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد؛ أي أننا نتأكد من طريقة ثبات الاختبار أننا نقيس نفس الشيء كلما أعدنا عملية القياس .

وعرفه "عباس": أنه تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين، في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الرئز. (الحماد: 2012، 68).

ويضيف "فرج" (2000،296) أن الثبات يشير إلى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافأة له تقيس الخاصية نفسها، وسواء اختبر في الظروف نفسها أو في ظروف مختلفة لا تتدخل فيها عوامل عشوائية .

متى ما كانت درجات أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياسا متسقا وفي ظروف مختلفة ومتباينة كأن المقياس عندئذ مقياسا ثانيا، ولهذا فإن الثبات هو الاتساق والدقة في القياس. (الغامدي:2003، 13).

ومن خلال التعريف الأول والثاني نجد أن الثبات هو دقة الاختبار في نتائجه وعدم تناقضه مع نفسه، إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة وبظروف مشابهة، بينما تعريف " فرج " فيرى أن الثبات يشير إلى الدرجة الحقيقية التي يحصل عليها الفرد في كل مرة يختبر فيها،

سواء بطريقة إعادة الاختبار أو الصورة المكافئة له التي تقيس الخاصية نفسها، بغض النظر عن ظروف الاختبار .

في حين نجد تعريف الغامدي يرى الثبات خلو الدرجات من الأخطاء العشوائية، وهو الاتساق والدقة في القياس وفي ظروف مختلفة.

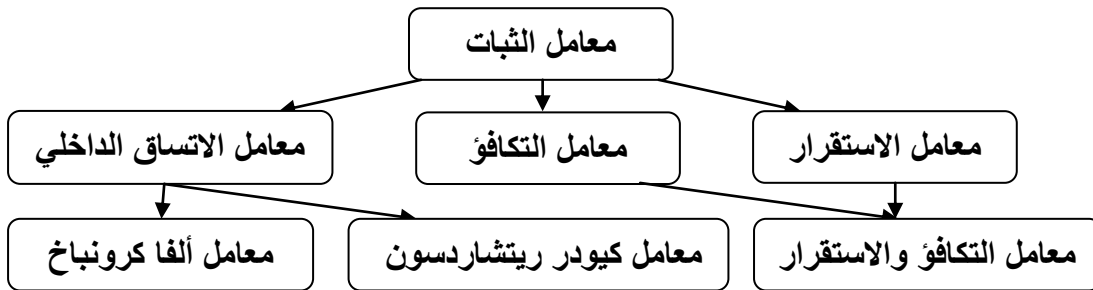
ومنه نجد تقريبا أن كل التعريفات اتفقت على كون الثبات هو الدقة والاتساق وعدم تناقض في النتائج رغم اختلاف الظروف.

ويعتبر الثبات ذو طبيعة إحصائية بحيث لا يمكن حساب ثبات الاختبار بالتحليل المنطقي لمحتواه، وإنما باستخدام الإحصاء، فبعد تطبيق الاختبار في المرة الثانية والحصول على مجموعتين من البيانات؛ نقوم بحساب معامل الارتباط بينهما، ومعامل الارتباط الناتج هو معامل الثبات؛ ويمكن أن تتراوح معاملات الثبات بين (0 و 1+) ويمكن أن تكون معاملات الثبات سالبة أيضا ولكنها في هذه الحالة تبين عجزا كاملا في الثبات. (الحماد: 2012، 68).

2-8-1-1 - أنواع معامل الثبات وطرق حسابه:

هناك عدة أساليب لحساب ثبات الاختبار، ولكل أسلوب خصائصه ومميزاته؛ حيث تصلح لحساب ثبات مقياس آخر، لكن قد تصلح عدة أساليب لحساب ثبات مقياس واحد.

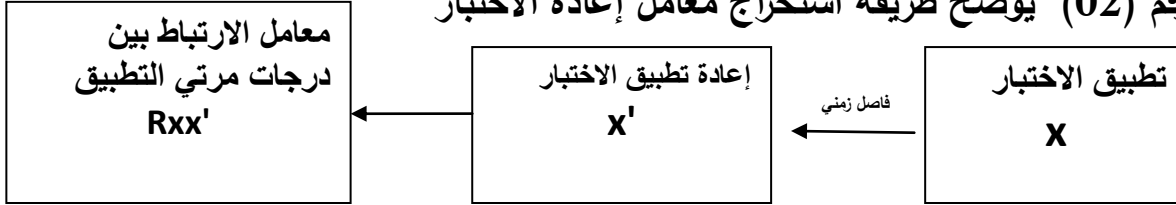
شكل رقم (01) يوضح أنواع معاملات الثبات (الغامدي: 2003، 18)



ولقد أشار "العيسوي" (2005، 50) إلى عدة طرق يمكن للباحث أن يحصل بواسطتها على معامل الثبات وهي كما يلي :

-طريقة إعادة الاختبار : حيث يطبق الاختبار على نفس المجموعة مرتين مثلا متلاحقتين، متباعدتين ثم نقارن درجات الاختبارات في المرتين ونستخرج معامل الارتباط بينهما . (النبهان: 2013، 287)

شكل رقم (02) يوضح طريقة استخراج معامل إعادة الاختبار



ويكون معامل الثبات هو معامل الارتباط البسيط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني، ومعامل الثبات المناسب هو (0,7) فأكثر وبعد معامل الثبات مرتفعا إذا بلغ (0,8) فأكثر، ومتوسطا إذا تراوح بين (0,6 و0,7) ومنخفضا إذا كان أقل من ذلك، ويسمى معامل الثبات بإعادة التطبيق باسم معامل الاستقرار وهو يدل على استقرار الدرجات عبر الزمن .(أمين، صلاح: 2012، 281).

وقد أشار "حسن" (2008،69) إلى أن هذه الطريقة لا قيمة لها إلا في حالة قياس السمات أو الخصائص التي لا تتغير مع الزمن، فعلى سبيل المثال عادة ما نفترض أن اختبار الذكاء يقيس قدرة عامة ثابتة، فعلى سبيل المثال إذا طبق اختبار الذكاء مرتين بينهما فاصل زمني وأعطى درجات مختلفة، عندئذ يمكن أن نستنتج أن الاختلاف راجع للخطأ العشوائي للقياس، وفي العادة لا نفترض أن مستوى الذكاء ارتفع أو انخفض خلال الفترة المنقضية بين التطبيقين .

كما اقترح "فرج" (302،2000) أنه عند حساب ثبات الاختبار بهذا الأسلوب ألا يكتفي الباحث بحساب الثبات على مدى فترة زمنية واحدة؛ بل على أكثر من فترة زمنية . ورغم أهمية هذه الطريقة إلا أن من عيوبها أنها تتأثر بالزمن والنضج وصعوبة ضبط الظروف كما أنها لا تعطي نتيجة جيدة في الاختبار في الاختبارات التحصيلية؛ واختبارات التذكر وذلك لتأثر هذه العملية بالزمن والنضج وانتقال أثر التدريب، مما ساعد على إيجاد طريقة ثانية لإيجاد معامل الثبات بطريقة أخرى للتغلب على عيوب هذه الطريقة .

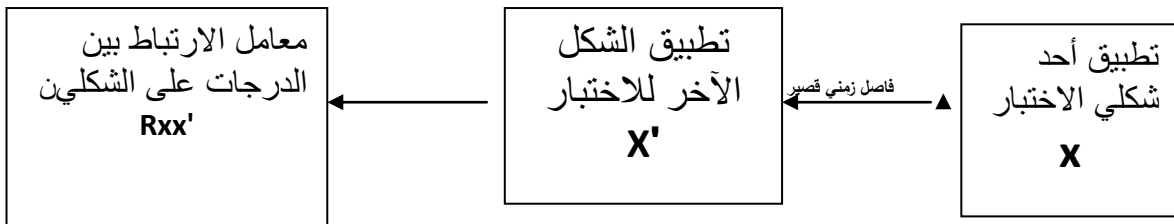
-طريقة الصور المتكافئة : في هذه الحالة يصمم الباحث صورتين متكافئتين متساويتين لقياس نفس القدرة ثم يطبقها معا على نفس المجموعة، ثم نقارن درجات الأفراد بينهما فإن كانت متشابهة كان الارتباط بينهما كثيرا ومن ثم كان الاختبار ثابتا، وإن كان الارتباط صغيرا كان الاختبار غير ثابت .

ويذكر "فرج" (2000، 329) يمكن أن نجد طريقتين من طرق استخدام الصور المتكافئة وهي :

الأولى: نستخدم فيها صورة متكافئة فورية يتم تقديمها في موقف الاختبار نفسه، تالية للصورة الأولى للاختبار، وهنا لا يوجد تقدير للتباين الناتج عن العوامل الزمنية أو استقرار على مدى زمني .

الثانية : نستخدم فيها صور متكافئة متعاقبة وتقدم بعد فترة زمنية لاحقة، وهنا يتضمن معامل الثبات الناتج تقديرا لكل من الاتساق في عينة مادة الاختبار والاتساق على مدى الزمن، ويتعين عند حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة أن يذكر الباحث في تقريره طول الفترة المنقضية بين استخدام الصورة الأولى والصورة الثانية كما هو موضح في الشكل التالي :

الشكل رقم (03) يوضح طريقة استخراج معامل الثبات للصور المتكافئة



(النبهان: 2013، 290)

وتتميز هذه الطريقة بعدم التأثير بالتدريب والخبرة من صورة لأخرى ويختفي أثر الألفة لاختلاف بنود الصورتين، كما أنها تصلح لحساب معامل ثبات اختبارات الذاكرة والاختبارات

التحصيلية، ورغم هذه الميزة إلا أنه لها عيوب منها صعوبة تصميم اختبارين متكافئين لقياس نفس السمة إضافة إلى الجهد والوقت المطلوب لذلك (أمين، صلاح: 2012، 282).

ونظرا لل صعوبات التي تواجه الباحث في إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة، ساعد في البحث على إيجاد طريقة أخرى لتفادي صعوبات الصور المتكافئة .

طريقة القسمة إلى نصفين: في هذه الطريقة يقسم الاختبار إلى نصفين بطريقة عشوائية، أو بأخذ مفردات الاختبار ذات الأرقام الزوجية على حدا وذات الأرقام الفردية على حدة، يقارن درجات الأفراد على هذين النصفين فإذا كانت متشابهة دل ذلك على أن الاختبار ثابت، وتصلح هذه الطريقة في حالة ما إذا كانت مفردات الاختبار كثيرة العدد، ومن مزاياها الاقتصاد في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار حيث يطبق دفعة واحدة والاختبار الثابت يشبه المسطرة أو المتر تدريجا دقيقا. (العيسوي: 2005، 50)

وأشار "حسن" (2005، 110) إلى أن الصعوبات التي تعترض طريقة التجزئة النصفية انخفاض قيمة معامل الارتباط، لأننا نحسب ارتباط طول نصف الاختبار بدلا من حساب طوله الحقيقي؛ حيث تزداد قيمة الثبات كلما زاد طول الاختبار؛ لأن ذلك يقلل من تأثير الخطأ المعياري وبالطبع تقل درجة الثبات لأن نصف الاختبار أقل طولاً من الاختبار مكتملاً؛ وللتغلب على تلك الصعوبة يمكن تطبيق معادلات إحصائية لتصحيح معامل الثبات تسمى معادلات تصحيح الطول.

تصحيح الطول في أساليب التجزئة النصفية: هناك عدة معادلات إحصائية تسمى معادلات تصحيح الطول وهي :

-معادلة سبيرمان - براون (1910): تستخدم هذه الطريقة في حالة النصفين المتكافئين للاختبار ولا تصلح لحساب الثبات إذا انقسم إلى نصفين غير متكافئين وخاصة عندما

تختلف القيم العددية للتباين اختلافا كبيرا، وذلك لأن البرهان الرياضي لمعادلة التنبؤ هذه

$$r_x = \frac{2r}{1+r}$$

يفترض تساوي (تكافؤ) جزئي الاختبار والمعادلة كالاتي :

يدل الرمز (rx) على معامل ثبات الاختبار ويدل الرمز (r) على معامل الارتباط بين درجات النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان بروان .

-معادلة جتمان للتجزئة النصفية: توصل جتمان إلى معادلة تصلح لحساب الثبات عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار، ولا تصلح أيضا لحساب هذا المعامل عندما تتساوى الانحرافات المعيارية والمعادلة كالاتي :

$$r_{xx} = 2 \left\{ 1 - \frac{s_1^2 + s_2^2}{s_x^2} \right\}$$

(إسماعيل:2014، 40).

-طريقة الاتساق الداخلي: تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل. مما هو معروف أن الاتساق الداخلي بين الوحدات أو البنود يتأثر بمصدرين من مصادر الخطاء وهما:

أخطاء محتوى البنود، وأخطاء عدم تجانسها، فكلما كانت البنود متجانسة (قيم تقيس) كان التماسق عاليا فيم بينها، والعكس صحيح.(إسماعيل:2014، 40) .

وهناك مجموعة من المعادلات يمكن أن نحسب بها معاملات الثبات :

-معادلة كيودر ريتشاردسون (k 20 و k21) :

تتمثل هذه الطريقة في حساب نسب الإجابات الصحيحة في فقرات الاختبار وتباين الإجابات عن كل فقرة، وهي تعطي معدل لجميع معاملات الثبات الناتجة عن الجزئيات الممكنة، وتستخدم في حال تصحيح الاستجابات ثنائيا (واحد، صفر) وتنقسم إلى معادلتين

(k20 و k21)، والفرق بينهما أن (k20) تفترض أن جميع فقرات الاختبار ذات مستوى صعوبة واحد وإذا لم يتحقق ذلك نستخدم (k21) إلا أن تقدير الثبات سيكون أقل ولكنها مع ذلك تتميز بأنها تطلب عمليات حسابية أقل ونظرا للتقدير العالي لقيمة الثبات باستخدام (k20) فإنه ينصح باستخدامها كلما أمكن ويمكن نوضح المعادلتين كما يلي :

$$K-R20 : r_{xx} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{s_x^2} \right]$$

$$K-R21 : r_{xx} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\bar{X}(n-\bar{X})}{ns_x^2} \right]$$

n: عدد الفقرات في الإختبار .

حيث أن:

p: نسبة الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة.

q: نسبة الأفراد الذين أجابوا بشكل خاطيء على الفقرة.

pq: تباين الفقرات المصححة بشكل ثنائي.

Σ: مجموع.

s_x^2 : تباين الاختبار (أمال: 2013، 35)

-معادلة ألفا كرونباخ: إن اقتصار معادلة كيودر ريتشاردسون على الاختبارات التي تكون استجاباتها ثنائية يجعل منها محدودة الاستعمال وغير قادرة على إعطاء معاملات ثبات للاختبارات ذات الاستجابات الأكثر من ثنائية، مما يستوجب إيجاد معاملات تمكنا من حل هذا المشكل لقد تمكن كرونباخ من اشتقاق صيغة عامة من معادلة كيودر ريتشاردسون (k20) لتقدير ثبات درجات أنواع مختلفة من الاختبارات والمقاييس تؤدي هذه الطريقة إلى معامل اتساق داخلي لبنية الاختبار أو المقاييس.

ويسمى أيضا معامل التجانس غير أنه أطلق عليه اسم معامل ألفا وهو بالصيغة التالية :

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

حيث أن:

$\sum S_i^2$ تباين درجات كل مفردة من مفردات المقياس.

S_i^2 التباين الكلي لجميع مفردات المقياس.

(الغامدي: 2003، 24)

ومن الملاحظ أن معامل ألفا كرونباخ يتأثر بطول الاختبار أي بعدد مفرداته ومدى تجانسهما ويعطي معامل ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبارات، أي أن قيمة معامل الثبات بعامة لا تقل عن قيمة ألفا فإذا كانت قيمة معامل ألفا فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة، فإن هذا يدل بالفعل على ثبات درجات الاختبار، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل ذلك أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام طرق أخرى. (إسماعيل: 2014، 42).

2-7-1-2- العوامل المؤثرة في الثبات:

هناك عدة عوامل تؤثر على ثبات الاختبار والتي ذكرها عبد الهادي (2002) ومن هذه العوامل ما يلي :

- طول الاختبار: يرتفع معامل ثبات الاختبار بزيادة عدد الأسئلة، فالاختبار القصير الذي تقل عدد فقراته يقل معامل ثباته.

- زمن الاختبار: يتأثر ثبات الاختبارات ذات الزمن المحدد الخاص بها، بحيث إذا زاد الزمن عن الحد المقرر فإن الثبات يقل .

- تباين فقرات الاختبار: عندما لا يكون تباين فقرات الاختبار فإن ذلك يؤدي إلى تقليل مستوى الثبات، فالأسئلة السهلة جدا تؤدي إلى خفض معامل الثبات، لأنها ليست متباينة أو متدرجة، والأسئلة الصعبة جدا تؤدي إلى خفض معامل الثبات أيضا، لأنها ليست متباينة ومتدرجة

- سماح الاختبار بالتخمين : يقل معامل ثبات الاختبار الذي يسمح للطلبة بالتخمين، مثل اختبارات (نعم / لا) لأن ذلك لا يعتمد على أساس ثابت، وبذلك تختلف درجات الطلبة على أسئلة الاختبار من مرة إلى أخرى لا سيما إذا كانت تسمح لهم بالتخمين .

- أحوال الطلبة النفسية والصحية:تؤثر أحوال الطلبة الصحية والنفسية على أدائهم في الاختبار، فالمرض مثلا يؤدي إلى نقص ثبات الاختبار لا سيما أنه يؤثر على مستوى التحصيل .

- الدقة في صياغة فقرات الاختبار: يزداد معامل الثبات إذا كانت فقراته مصاغة بشكل دقيق ومحدد وواضح أما إذا كانت الفقرات عامة، وغير محددة ومبهمه فإن معامل الثبات يقل.(عبد الهادي، 2002 : 137)

من خلال ما سبق نلاحظ أن الثبات هو دقة الاختبار في النتائج وعدم تناقضه مع ذاته، ويتم الحصول على معامل الثبات بعدة طرق كإعادة الاختبار والتي لا ينبغي أن تتجاوز الخمسة عشر يوما بين التطبيقين حتى لا يؤثر عامل النضج أو النسيان على ثبات الاختبار،بالإضافة إلى طريقة الصور المتكافئة وتعتبر طريقة صعبة ما نوعا لصعوبة بناء اختبارين متكافئين، فتم إيجاد طريقة أكثر سهولة منها وهي طريقة التجزئة النصفية بحيث تقسم الاختبارات إلى فقرات ذات أرقام فردية وفقرات ذات أرقام زوجية، وهي طريقة أقل تكلفة من طريقة التجزئة النصفية، إلا أن هذه الطريقة تعطينا ثبات نصف الاختبار وليس الاختبار ككل فتم إيجاد معادلات أخرى لتخلص من عيوب التجزئة النصفية وتصحيحها.

كما يحسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كيودر ريتشاردسون (k20و k21) ومعامل ألفا كرونباخ، ومع ذلك هناك عدة عوامل تؤثر في ثبات الاختبار كطول الاختبار والزمن المحدد له وتباين الفقرات والدقة في صياغة الفقرات، فينبغي على الباحث أن يدقق في صياغة بنوده حتى لا تؤثر في إجابة المفحوص مما يؤثر على ثبات الاختبار ولا يكتفي الباحث بإيجاد الثبات فقط بل لا بد من حساب الصدق فما هو الصدق؟

2-8-2- الصدق :

إن أهم ما يؤخذ في الاختبار هو الصدق الذي يتصل مباشرة بالسؤال الذي يقول ماذا يقيس الاختبار ؟ وإذا لم يكن لدينا إجابة كافية بدرجة معقولة لهذا السؤال، فإن أي

اختبار سوف يكون عديم الفائدة في محاولتنا للتعامل بحكمة مع الناس) (أبو حوائج، وآخرون:2002، 132).

كما يقصد بالصدق مدى قدرة الاختبار على قياس ما ينبغي أن يقيسه .

ويرى المختصون في مجال القياس النفسي أن الصدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جوانب الاختبار وأن الاختبار الصادق هو الذي ترتبط درجاته بدرجة عالية مع السلوك الفعلي الذي كان يهدف إلى قياسه فالاختبار الذي يقيس سمة القيادة تكون درجة صدقه عالية إذا استخدم في اختبار قادة تثبت جدارتهم في الأعمال التي توكل إليهم. (أبو هشام: 15،2006).

ومن هذا نقول عن الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما أعد لقياسه وليس سمة أخرى . وبصفة عامة هناك عدة مفاهيم أساسية تتعلق بصدق الاختبار ذكرها "أبو هشام" (2006)

بمعنى أن لا يكون الاختبار صادقا إلا إذا توفر على ما يلي :

• أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها.

• أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه، بمعنى أن يكون هذا الاختبار قادرا على أن يميز بين القدرة التي يقيسها والقدرات الأخرى التي يختلط بها أو يتداخل معها.

• أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها بمعنى أن يميز بين الأداء القوي والأداء المتوسط والأداء الضعيف. (أبو هشام: 16، 2006).

ومنه يمكننا القول أن الصدق أهم خاصية من الخصائص السيكومترية للقياس، وهو درجة

دقة القياس في تحديد ما وضع لقياسه، أي أن يقيس الصفة المراد قياسها كما تم تعريفها

وتحديدها، وأن لا يقيس إلا الصفة موضوع القياس فإذا كان لدينا اختبار يقيس القدرة

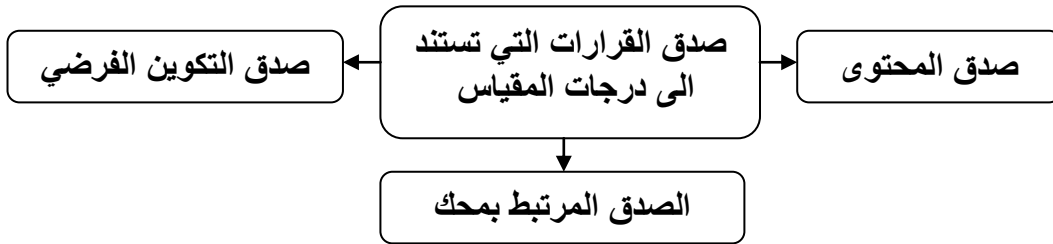
الرياضية ينبغي فعلا أن يقيس القدرة الرياضية ولا يقيس صفة أخرى متداخلة معها أو

مرتبطة بها.

2- 8-1-1- أنواع الصدق:

لقد تعددت أنواع الصدق إلا أن الدليل الإرشادي للقياس التربوي والنفسي قد لخص ذلك والذي تم نشره سنة (1954) من طرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس تحت عنوان التوصيات أو الإرشادات الفنية المتعلقة بالمقاييس النفسية والأدوات الإسقاطية، هذه الأنماط في أربع أنواع من الصدق : صدق المحتوى، والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وأخيراً صدق المفهوم أو التكوين الفرضي أو البنائي، وقلص الدليل الإرشادي الصادر سنة (1966) هذا التصنيف الرباعي إلى تصنيف ثلاثي والذي أشير له من طرف النقاد بنوع من التفكه بالنظرة الثالوثية للصدق إذ أبقى على صدق المحتوى وصدق المفهوم، أما الصدق التنبؤي والصدق التلازمي فأدرجت تحت مسمى الصدق المعياري (تيغزة: 3، 2009) كما هو موضح في الشكل التالي :

الشكل رقم (04) يوضح طرق قياس الصدق



(الغامدي: 2003، 25)

ومنه يمكن القول أن جمعية السيكولوجيين الأمريكية (APA) حددت ثلاثة أنواع من الصدق وهي صدق المحتوى والصدق المرتبط بمحك (صدق معياري) وصدق البناء، وقد ذكر "علام" (2013) أنواع الصدق كما جاء في (APA) وهي كالتالي :

2- 8-1-1- صدق المحتوى:

ويطلق عليه عدة أسماء من بينها (صدق المضمون، صدق الاتساق الداخلي للمفردات، الصدق الشامل، ويدل صدق المحتوى مدى تمثيل أسئلة مفردات الاختبار لمحتوى السمة) الصفة المراد قياسها والسابق تحديدها، بحيث تمثل أسئلة الاختبار جميع مكونات السمة وصدق المحتوى يتناسب بدرجة كبيرة مع الاختبارات التحصيلية، بحيث تكون الأسئلة ممثلة

لجميع عناصر المحتوى أفضل تمثيل، بينما في الاختبارات السيكلوجية الأمر يختلف بعض الشيء، حيث يتطلب الأمر تحليل أعمق لمجال القياس (عقلي أو انفعالي أو نفسحركي، بالإضافة إلى تحليل أعمق لمحتوى القدرة أو السمة أو الصفة لمعرفة مكوناتها ويمكن ذلك عن طريق أسلوب تحليل المحتوى .

كما أشار "مليكة" (1997:219) إلى وجوب عدم الخلط بين صدق المضمون والصدق السطحي أو الظاهري، وهذا الأخير ليس صدقا بالمعنى المقصود في هذا المجال، إذ أنه لا أشار إلى ما يقيسه الاختبار فعلا ولكن إلى ما يبدو سطحيا أنه يقيسه، وذلك هاما لتكوين علاقة طيبة مع المفحوص الذي يحس أنه يصعب التعاون مع الفاحص إذا بدا له الاختبار غير ملائم لسنه أو لتعليمه، وذلك بالإيحاء له من قبل الفاحص بأنه يقيس المراد قياسه بشكل مناسب لعمر وعقلية وكفاءة المفحوص وجدية الموقف مما يؤدي إلى تعاون المفحوص في موقف الاختبار واستمراره وصدقه. (الحماد: 2014، 61).

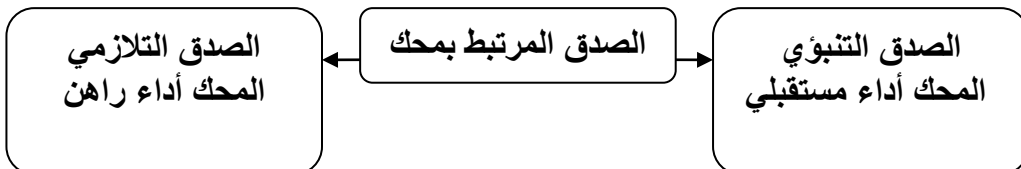
ويقاس هذا النوع من الصدق بالتحليل المنطقي لمحتويات الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب المقاس. (الأنصاري: 2000، 97).

2-8-1-1-2- الصدق المرتبط بالمحك:

يطلق على الصدق المرتبط بالمحك عدة أسماء من بينها الصدق التجريبي والصدق الإحصائي ويعتمد على تحليل نتائج الاختبار بعد تجربته صدق الوقائع الخارجية وهو من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعا ويقصد بالمحك أساس خارجي مستقل للحكم على مدى صلاحية الاختبار لما يقيسه أي هو اختبار للاختبار (سليمان، أبو علام: 2010، 65).

ويمكن أن نوضح صدق المحك وأنواعه بالشكل التالي :

الشكل رقم (05) يوضح أنواع الصدق المرتبط بمحك (الغامدي: 2003، 26)



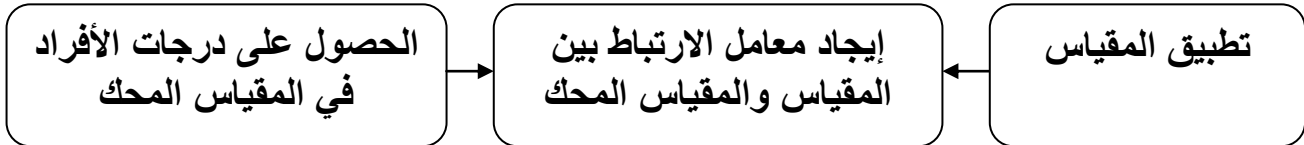
ومنه الصدق المرتبط بالمحك له صورتان، هما الصدق التلازمي والصدق التنبؤي، وهذا ما وضحه "بطرس" (2010) في تعريفه للصدق التلازمي وشروط المحك والصدق التنبؤي كما يلي :

2-8-1-1-3- الصدق التلازمي:

يمثل الصدق التلازمي العلاقة بين الاختبار ومحك موضوعي تجمع البيانات عليه وقت أو قبل إجراء الاختبار، أي التعرف على مدى ارتباط الدرجة على الاختبار بمحك الأداء الراهنة أو مركز الفرد حالياً، يستخدم عندما يتلزم تطبيق الاختبار وتطبيق المحك معاً، ويصبح الهدف هو معرفة عما إذا كان كل من الاختبارين يقيسان خصائص قائمة بالفعل في وقت واحد، وذلك بصدق تقدير الحالة الراهنة، وهو من أنسب الأساليب ملائمة للاختبارات التشخيصية، فإعداد اختبار لقياس السرعة لو ارتبط بدرجة أو تقدير الفاحص أو أفراد العينة فإن معامل الارتباط العالي يشير إلى الصدق التلازمي .
ويمثل الشكل التالي الصدق التلازمي .

(الغامدي: 2003، 27)

الشكل رقم(06) يوضح خطوات تطبيق الصدق التلازمي



وتتمثل أهم مشكلات الصدق التلازمي في صعوبة تحديد علامات السبب والأثر، لأنه يدل بالفعل على علاقة اقتران أكثر من دلالاته على علاقة عليية، ولذلك فإن استخدامه كبديل للصدق التنبؤي يتضمن صعوبات منطقية ظاهرة، لأن التنبؤ يتضمن في جوهره هذه العلاقة السببية. (الأنصاري:2000، 101).

شروط المحك الجيد: حتى يكون المحك جيد ينبغي أن تتوفر فيه :

- أن يكون متعلقاً بالظاهرة التي وضع الاختبار لقياسها .
- أن المقياس كمحك يجب أن يهيئ لكل شخص نفس الفرصة لأخذ درجة عادلة .
- أن يتوفر في المحك خاصية الثبات .

- أن يكون المحك موضوعيا .

2-8-1-1-4-الصدق التنبؤي :

ويشير إلى التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل ويدل هذا النوع من الصدق على مدى الصحة التي يمكن أن تتوقع بها خاصية أو قدرة معينة لدى الأفراد من خلال اختبار يفترض أن يقيس هذه الخاصية، يعتبر هذا النوع من الصدق مؤشرا لنتيجة معينة في المستقبل حيث يقوم على أساس المقارنة بين درجات الأفراد في الاختبار وبين درجاتهم على محك يدل على أدائهم في المستقبل، ويعتبر الاتفاق (معامل الارتباط) بين درجات الاختبار ودرجات المحك هو معامل صدق الاختبار، وعليه فهو عبارة عن عمليات يمكن من خلالها حساب الارتباط بين درجات الاختبار وبين درجات محك خارجي مستقل

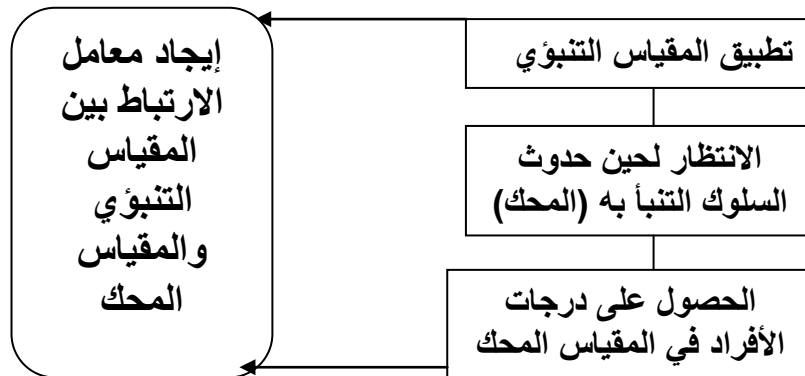
- حساب قيمة القيمة التنبؤية للاختبار.

- الاعتماد على فكرة أن السلوك له صفة الثبات النسبي في المواقف المستقبلية .

- تنبؤ يحتاج إلى قدرة بين تطبيق الاختبار ثم جمع البيانات عن المحك في فترة تالية للاختبار. (بطرس، 2010 : 98).

ويمكن تمثيل صدق التنبؤي بالمخطط التالي :

شكل رقم (07) يوضح طريقة حساب معامل الارتباط بالصدق التنبؤي



(الغامدي:2003، 29)

ومن أهم المجالات التي يستخدم فيها الصدق التنبؤي مجالالاختيار والتصنيف مع مراعاة عدم اتخاذ أية قرارات تتعلق بالأفراد في هذه المجالات بناء على درجاتهم في الاختبار الذي يستهدف حساب صدقه التنبؤي .

ومن محطات الصدق التنبؤي؛ التحصيل المدرسي الأكاديمي العام للطالب وهو من أشهر المحكات وخاصة بالنسبة لاختبارات الذكاء والأداء في برنامج تدريسي أو تعليمي معين، وكذلك الأداء على العمل نفسه.(الحماد:2012، 63).

2-8-1-1-5- صدق التكوين الفرضي :

هو مصطلح اقترحه كل من "كرونباخ " و"ميهل" عام (1950) ويطلق عليه عدة أسماء منها :صدق المفهوم،صدق البناء، الصدق المنطقي، ويقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار لتكوين فرض قائم أو مستند على تصور نظري أو على نظرية سيكولوجية وهو في هذه الحالة يعد محاولة لإثبات صحة النظرية السيكولوجية أو التصور النظري الذي وضع على أساسه هذا الاختبار، وهذا النوع له أهمية في بناء الاختبارات النفسية عامة والعقلية خاصة. (علام: 2010 ، 584-591).

وأشار " فرج "(2000:262) إلى تقدير اللجنة القومية الأمريكية لمعايير الاختبارات، التي شكلتها جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في عام(1985) عن ثلاث خصائص للصدق، وما يخص تقدير صدق التكوين الفرضي، فإنه يكون بفحص أي الخصائص يقيس الاختبار؛ بمعنى أنه تحدد المفاهيم التفسيرية والتكوينات النظرية المسؤولة عن الأداء على الاختبار، ويتطلب فحص التكوين مزيجاً من التناول المنطقي والتجريبي، وأساساً تقوم دراسات صدق التكوين بفحص النظرية القائمة خلف الاختبار، وينطوي هذا الإجراء على ثلاث خطوات: الأولى يبحث الفاحص في ضوء النظرية عن أي الفروض يمكن وصفها وتقوم بتفسير الدرجة المرتفعة والمنخفضة على الاختبار، والثانية (تقوم بجمع بيانات واقعية لاختبار هذه

الفروض وأما الثالثة فيقوم في ضوء ما تم جمعه بتقديم استدلالات معينة عما إذا كانت النظرية مناسبة لتفسير البيانات التي أمكن جمعها أم لا؟

فإذا فشلت النظرية في تفسير البيانات؛ فعلى الفاحص أن يعدل تفسيره للدرجة على الاختبار أو يعيد صياغة النظرية أو يرفضها تماما، ويصبح مطلوبا من جديد إعادة جمع دلائل أخرى لتقدير صدق التكوين نتيجة التعديلات التي أحدثت في تفسير درجة الاختبار (فرج: 2000 ، 262).

وهناك عدة طرق يمكننا استخدامها للحصول على دلالة صدق التكوين ذكرها "الحماد" (2012: 66) وهي كما يلي :

-تمايز العمر والتغيرات الارتقائية :

وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق اختبارات ذكاء الأطفال وذلك لتحديد ما إذا كانت الدرجات تتزايد بتقدم العمر مفترضين أن القدرات تنمو مع العمر خلال الطفولة، إلا أن التمييز بين الأعمار شرط ضروري ولكنه غير كاف للصدق، وذلك أن زيادة السمة بزيادة العمر لا تحدد ما يقاس فضلا عن الارتقاء نفسه يتأثر بعوامل حضارية وثقافية .

-معاملات الارتباط بالاختبارات الأخرى:

حيث توجد العلاقة بين الارتباط بين مقياس معد لقياس صفة أو مفهوم معين ومقياس آخر يقيس الصفة أو المفهوم، وذلك مثل إيجاد العلاقة بين مقياس صمم لقياس الطموح الأكاديمي ومقياس آخر يقيس الطموح الأكاديمي بشرط أن يكون المقياس الأخير قد تم التحقق من ثباته وصدقه؛ وبنفس الطريقة أيضا يمكن إيجاد العلاقة بين مقياس أو اختبارات لا تقيس نفس المفهوم أو السمة، ولكن يمكن للثنتين أن يرتبطا معا في إطار افتراضات نظرية معينة، وذلك مثل الذكاء والتحصيل لا يقيسان مفهوما واحدا، ومع ذلك يمكن استخدام العلاقة بينهم في التحقق من صدق اختبار الذكاء على أساس أن الذكاء يعبر عن الاستعداد للتعلم .

_الفرق بين المجموعات :

يستخدم أسلوب المقارنة بين المجموع من الأفراد على افتراض أنها تختلف في الصفة التي صم الاختبار لقياسها، فقد تتضمن النظرية التي تقف خلف الاختبار افتراضا بأن مجموعة معينة سيكون أدائها عاليا (كأساتذة في الحاجة للمعرفة مثلا) وأن مجموعة أخرى سيكون أدائها منخفضا (كعمال المصنع في الحاجة للمعرفة مثلا) في صفة معينة، وثم في الاختبار الذي يقيس هذه الصفة؛ تحقق ذلك فإنه يدعم صدق التكوين أو المفهوم للاختبار .

-الاتساق الداخلي :

ويتم التحقق منه من خلال ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، أو من خلال ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، أو الارتباط بين الدرجات على الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية، أو مقارنة أداء أصحاب الدرجات الكلية العالية بأصحاب الدرجات المنخفضة على كل فقرة من فقرات الاختبار؛ فتحذف أو تراجع المنخفضة على كل فقرة من فقرات الاختبار؛ فتحذف أو تراجع الفقرات التي لا تظهر نسبة بقدر دال من النجاح في الجماعة المحكية العالية أكبر من الجماعة المنخفضة، ولكن مهما كانت الطريقة فإن الاختبار رغم تجانسه داخليا، فإنها لن تقدم لنا معلومات عما يقيسه الاختبار إذا لم يرتبط بمحك خارجي .

-الصدق التقاربي والصدق التمييزي:

أشار " مليكة " (1997: 217) نقلا عن الحماد إلى ما وضعه كامبل Campel من أنه يتعين لإظهار صدق المركب إظهار الاختبار ارتباطا ظاهرا مرتفعا ليس فقط بمتغيرات يفترض ارتباطه بها نظريا؛ بل أيضا أن يظهر أنه لا يرتبط ارتباطا دالا بمتغيرات يتعين عدم ارتباطه بها، وتوصف العملية الثانية بالصدق التمييزي أو التباعدي ومن أمثلتها انخفاض معامل ارتباط اختبار في الاستدلال الكمي بالدرجات على اختبار لفهم القراءة .(الحماد:2012، 61).

-تأثير التدخل التجريبي:

يستمد مصدر إضافي للمعلومات الخاصة بصدق التكوين عن طريق إجراء تجارب على تأثير متغيرات مختارة على درجات الاختبار، فاختبار مصمم لقياس التهيؤ للقلق يمكن أن يطبق على أشخاص يوضعون بعد ذلك في موقف مصمم لرفع القلق، كالإجابة على امتحان في ظل ظروف ضاغطة أو مشتتة، ويمكن أن يحسب ارتباط درجات القلق الأولى بمختلف المؤشرات الفيزيولوجية وغيرها، التي تعبر عن القلق أثناء الامتحان وبعده، وهناك فرض مختلف بالنسبة لاختبار القلق حيث يمكن تطبيقه قبل فترة مثيرة للقلق وبعدها لنرى ما إذا كانت درجات الاختبار ترتفع بشكل جوهري في حالة إعادة الاختبار. (عبد الخالق:2000، 138).

-التحليل العاملي:

ويقول " تائر" (2012، 1) أن التحليل العاملي هو أسلوب إحصائي يستهدف تفسير معاملات الارتباطات الموجبة التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات. أو هو عملية رياضية تستهدف تبسيط الارتباطات بين مختلف المتغيرات الداخلة في التحليل وصولاً إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين هذه المتغيرات وتفسيرها . إذن التحليل العاملي يعد منهجاً إحصائياً لتحليل بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباطات في صورة تطبيقات مستقلة قائمة على أساس نوعية التطبيق. ويمكن التمييز بين نوعين من التحليل العاملي وهما :

-النوع الأول التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis :

يستخدم هذا النوع في الحالات التي يكون فيها العلاقات بين المتغيرات والعوامل الكامنة غير المعروفة وبالتالي فإن التحليل العاملي يهدف إلى اكتشاف العوامل التي تصف بها المتغيرات.

-النوع الثاني التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis :

يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال .

2-8-2-2- العوامل المؤثرة على الصدق :

هناك عدة عوامل تؤثر في صدق الاختبار وقد ذكرها " أبو هشام " (2006) وهي كما يلي

- طول الاختبار :

يزداد صدق الاختبار تبعاً لزيادة عدد أسئلته لأن ذلك الطول يضعف تلك الشوائب أو أخطاء القياس نظراً لكبر حجم عينة الأسئلة وبذلك يرتفع معامل الصدق .

- ثبات الاختبار أو المحك :

يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار أو المحك تأثراً مباشراً مطرداً، فيزداد الصدق تبعاً لزيادة الثبات، والثبات كذلك يتأثر بطول الاختبار تأثراً مباشراً مطرداً، لذلك يزداد الصدق لزيادة طول الاختبار أو المحك.

- تباين العينة :

بما أن الصدق صورة من صور الارتباط القائم بين الاختبار والمحك، حيث أن الارتباط يتأثر بالفروق الفردية داخل العينة، فإن الصدق يتأثر بتلك الفروق الفردية وهكذا نجد أن التباين المنخفض " التجانس " يقلل من الصدق والتباين المرتفع يزيد من القيمة العددية لذلك الارتباط .(أبو هشام: 2006، 17).

2-8-3- العلاقة بين الصدق والثبات :

هناك علاقة بين الثبات والصدق وخاصة أنهما من المفاهيم الأساسية في مدى صلاحية وكفاءة الاختبار، وقد حدد هذه العلاقة " عبد الرحمن سعد " (2003) بقوله (مفهوم الثبات يبحث في مدى استقرار درجات الاختبار، عندما تتغير الظروف الخارجية يعني ذلك أن

الاختبار يختص بالاختبار ودرجاته، أما مفهوم الصدق فإنه يتجاوز الاختبار ودرجاته إلى محك خارجي من أجل تعيين الصدق بصورة بسيطة أي بحساب معامل الارتباط بين الاختبار والمحك، أو بالمقارنة الطرفية أو بصورة أكثر تعقيدا عندما يستخدم منهج التحليل العاملي للوقوف على صدق الاختبار، في ضوء تشبعه بالعوامل التي يقيسها. وربما كانت الصعوبة الأساسية في عملية تعيين صدق الاختبار تكمن في إيجاد المحك الخارجي (المصدق أو المعتمد) الذي يمكن الرجوع إليه دون شك أو تردد. والاختبار الثابت - أي إذا كان معامل ثباته عاليا - هو اختبار أيضا عالي الصدق من الناحية النظرية، خاصة إذا نظرنا إلى مفهوم الصدق الذاتي ولكن قد يكون غير ذلك ثابتا من الناحية العملية التطبيقية .

أما الاختبار الصادق - أي إذا كان معامل صدقه عاليا - فلا بد أن يكون الاختبار ثابتا من الناحية النظرية والتطبيقية (

إذن يمكننا القول من خلال تتبع الدراسات والأبحاث في القياس النفسي أن كل اختبار صادق يكون ثابتا وكل اختبار ثابت ليس بالضرورة صادقا، يعني أنه يقيس سمة ما لكن ليس التي أعد لقياسها بشكل دقيق، وبالمختصر الاختبار الصادق يعطي الثبات والاختبار الثابت لا يعطي الصدق .

2-8-4-الموضوعية:

ونعني بها تجنب جميع العوامل الشخصية أو الذاتية أو الخارجية التي تؤثر على نتائج الاختبار، فالاختبار الذي يتسم بالموضوعية يعطي نتيجة واحدة مهما اختلف عدد المصححين.(عبد الهادي:2002، 119).

2-8-5-الحساسية :

يعد مؤشر حساسية الاختبار خاصية سيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية لا تقل أهمية عن خاصية الصدق والثبات والتي اقترحها " جاكسون " إذا يؤشر قدرة الاختبار على قياس العلاقة بين السمة المراد قياسها والأداء، فقد يتوافر في المقياس النفسي الصدق والثبات

ولكنه لا يكون حساسا في قياس العلاقة بين الخاصية والأداء، ويحسب مؤشر الحساسية بالاعتماد على قيم تحليل التباين بين الأفراد وتباين الخطأ (رشاد:2013، 140).

2-8-6 - المعايير:

تعتبر المعايير أحد الأهم العناصر الواجب توفرها في الاختبارات، وتتبع أهميتها من كونها قاعدة لتصنيف درجات الأفراد في الاختبارات، وتشير (الجلبي 2005) إلى أن المعايير نوع من الموازين (المحكات)، التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الفرد . كما أن إعدادها أيضا يعتمد على الدرجة الخام لعينة معيارية ممثلة للمجتمع الذي أعدت له الأداة أو الاختبار، والهدف من استخدام المعايير هو تحديد مستوى أداء الفرد بالنسبة لمتوسط السمة درجات أقرانه في المرحلة العمرية أو المرحلة، الدراسية حيث تفسر أنها أكبر أو أقل من المتوسط . (الجلبي:370،2005).

إن الدرجة الخام في أي مقياس أو اختبار لا معنى لها رغم سهولة الحصول عليها، أي أنها لا تفسر ولا تعطي قيمة حقيقة إلا بعد اللجوء إلى أساس علمي يعطيها الصفة الشرعية، وفي ذلك يشير أبو حطب وآخرون (1987) إلى أن تفسير أداء المفحوصين والمقارنة بينهم، يتم من خلال اشتقاق معايير خاصة من الدرجة الخام، ثم تلتها المحكات والمستويات، ويستخدم المعيار في القياس النفسي كمصطلح يشير إلى متوسط درجات جماعة معينة من الأفراد على أحد المقاييس النفسية، وعن طريق هذه الدرجات المعيارية تتم مقارنة أداء الشخص بين أقرانه على نفس المقياس أو مع درجته في مقياس آخر.

وبين النبهان (2004) : أن معايير الأدوات معيارية المرجع تختلف باختلاف الجماعة المرجعية مما يتطلب تحديد خصائص تلك الجماعة بأسلوب دقيق، وأيضا يوجد عدد من الشروط التي يجب توفرها في الجماعة المعيارية لتكون مناسبة للمعايير التي تستمد منها ويصفها دليل أداة القياس وهي (الحدائة،الموائمة،التمثل)، ومن الممكن تصنيف المعايير إلى وطنية ومحلية أو حسب مؤسسة معينة أو تبعا للفئات المستفيدة من الأداة . (النبهان: 316،2004).

ويعد إعداد المعايير آخر مراحل تصميم الاختبار أو تقنيه ولا ينبغي الشروع فيه إلا بعد التحقق من ثبات الاختبار وصدقه، ولذلك فإن الباحث يوجه اهتمامه الأساس إلى إعداد الفقرات التي تحقق هذين الهدفين الأساسيين.

ومن البديهي أن معايير الاختبار بالرغم من أهميتها في تفسير درجات الاختبار عند التطبيق العملي إلا أنها تصبح عديمة القيمة إذا لم يكن الاختبار صادقاً ودقيقاً في قياس الصفة). (رشاد: 2013، 141).

2-8-6-1- أنواع المعايير:

ميز علماء القياس النفسي والتربوي بين نوعين من أنواع المعايير وهي المعايير طولية وأخرى مستعرضة؛ فالمعايير الطولية تمتد في الاتجاه الطولي (الزمني، العمري، التحصيلي)، وفيها تنسب درجة الفرد إلى متوسط أداء أقرانه سواء في المرحلة العمرية أو أفراد فئة دراسية، ومن أمثلة المعايير الطولية ما يلي :

-معايير الأعمار الزمنية .

-معايير الفرق الدراسية .

-معايير العمر العقلي.

-معايير نسبة الذكاء .

أما المعايير المستعرضة فنتمثل في

-المئينيات.

-الدرجة المعيارية .

-الدرجة المعيارية المعدلة.(عباس: 2015، 210)

2-9- تكيف المقاييس النفسية:

قبل التطرق لهذا العنصر المتعلق بتكيف المقاييس والذي يعتبر محور الدراسة الحالية ، نشير إلى أن مراحلها لا تختلف كثيرا عن مراحل بناء المقاييس، إلا في كون التكيف لا يقوم بالمرحلة الأولى المتعلقة بالبناء لأن المقياس أصلا موجود وما على الباحث إلا القيام بترجمته وتقنيته على البيئة التي يرغب في تكيفه لها.

2-9-2- مفهوم تكيف المقياس:

تكيف المقاييس النفسية هو تلك العملية الهادفة إلى ترجمة وتقنين المقاييس النفسية، من أجل إتاحة استخدامها من قبل الباحثين المهتمين بموضوع المقياس في بيئة غير البيئة الأصلية التي أنشأت فيها، وتتم عملية التكيف من خلال عدة مراحل، ويمكن أن نوضح هذا المفهوم أكثر من خلال التطرق المفصل لمراحلها، حيث تمر عملية تكيف المقاييس النفسية بمجموعة من الخطوات:

2-9-2-1-1- ترجمة المقاييس النفسية : الترجمة هي عبارة عن فن تطبيقي، وقد

استخدم بعض الأساتذة في مجال الترجمة كلمة فن الترجمة للدلالة على أنها تكتسي جانبا فنيا جماليا وإبداعيا، وليست مجرد عملية آلية كما ينظر إليها، ويرون بأنها الحرفة التي لا يمكن إتقانها إلا بالتدريب والتمرن والممارسة استنادا إلى موهبة، حيث أنه لا يمكن للمترجم أن يخرج نصا مقبولا مترجما من لغة إلى لغة أخرى مهما كان حظه من العلم باللغتين إلا بالممارسة الطويلة للترجمة .(أبو يوسف، مسعد: 2005 ، 15)

ولذلك يقودنا الحديث إلى أنه ليس كل شخص يجيد لغة المقياس الأصلية من جهة واللغة المراد ترجمة المقياس لها من جهة أخرى بإمكانه ترجمة المقياس، بل من الواجب إضافة إلى ذلك إجادة مجموعة من الخبرات والتقنيات والمراحل المتبعة أثناء ترجمة المقاييس وهي: (أبو يوسف، مسعد: 2005 ، 21) ومن الواجب إضافة إلى ذلك إجادة مجموعة من الخبرات والتقنيات والمراحل المتبعة أثناء ترجمة المقاييس وهي : ترجمة الألفاظ وإعادة التراكيب

والتأكد من صدق الترجمة وهذه الأخيرة تتم وفق أساليب عديدة منها : الترجمة وإعادة الترجمة ومراجعة العبارات المترجمة وهناك طريقة أخرى يمكن استعمالها لحساب صدق الترجمة ، وهي بعد أن يتم ترجمة المقياس تقدم النسختان ، الأصلية والمترجمة إلى عينة من المفحوصين يتقنون اللغتين ، ليجيبوا عنها ، ثم يحسب بينهما معامل الارتباط . (معمرية :2012، 105)

2-9-2-1-2- تحليل البنود:

بعد القيام بخطوة الترجمة يقوم الباحث بما يعرف بالتجربة الأولية للمقياس المترجم، حيث يطبقه على عينة مصغرة، للتأكد من وضوح الألفاظ كالعبارات المترجمة، لإتاحة اجراء التعديلات المناسبة؛ إذ أن بعض البنود لا يمكن نقلها مباشرة، بل يجب تعديلها قبل البدء بتطبيق النسخة التي يتم التأكد من خصائصها السيكومترية ومعاييرها. (هاملتون وآخرون: 2006، 441)، حيث يقوم الباحث في ظل ملاحظات أفراد العينة واستجاباتهم، باستخلاص مدى وضوح بنوده الجديدة المترجمة، ثم يقوم الباحث بإعادة النظر في بعض تلك البنود. (Robert J, Valleran D:1982،265)

2-9-2-1-3- تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس واستخراج المعايير:

بعد الانتهاء من عملية الترجمة، والتأكد من صدقها ومن صلاحية بنود المقياس، يكون بحوزة الباحث مقياس جديد بلغة البيئة المراد تكيف المقياس لها، لكن هل هذا المقياس قابل للتطبيق في دراسات أخرى تهدف إلى قياس سمة المقياس المترجم من قبل الباحث؟ إن إحدى الممارسات الخطيرة في حقل القياس النفسي في نصف القرن الماضي والتي ما زالت مستمرة لحد الآن، هو النقل السيئ لأدوات القياس من ثقافة إلى أخرى، هذه الممارسة التي تتضمن استعارة مقياس من ثقافة واستخدامه في ثقافة أخرى بلغة هذه الأخيرة، وذلك بعد القيام بترجمته؛ ولتجاوز هذه المشكلات المتعمقة بالتطبيق المباشر للمقاييس دون مراعاة الاختلافات الثقافية، تم تطوير ووضع أسس التكيف من خلال الجهود التي عرفها ميدان

القياس النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية، في ظل التنوع الثقافي واللغوي الذي تعرفه، ورغبتها في تطبيق المقاييس التربوية في كل المقاطعات، من هنا ظهرت حتمية التأكيد على ضرورة تكيف المقاييس قبل تطبيقها وتحديد خصائصها السيكمترية ومعاييرها على البيئة المراد تطبيقه فيها. (هاملتون وآخرون: 2006، 440 - 439)

2-2-9-2- شروط تكيف المقاييس :

حددت كل من الجمعية الأمريكية للأبحاث العلمية (AERA)، والجمعية النفسية الأمريكية (APA)، والهيئة الوطنية للمقاييس في التعليم (NCME)، معايير للمقاييس النفسية والتربوية، كما وحدت تعليمات دقيقة للأخصائيين في القياس كالذين يستخدمون ويطورون تملك المقاييس، وهناك ثلاث معايير متعلقة بتكيف المقاييس النفسية هي (هاملتون وآخرون: 2006 ، 23)

- **المعيار (6.2)** :عندما يقوم مستخدم المقياس بتغييرات أساسية في بنية المقياس، طريقة الاستخدام، التعليمات، اللغة أو المحتوى ، يجب عليه إعادة صدق استخدام المقياس حسب حالات التغييرات أو عرض أسباب منطقية تدعم الإدعاء أو مصداقية إضافة ليست ضرورية أو ممكنة.

-**المعيار (13.4)**:عندما يترج مقياس من اللغة الأصلية إلى أخرى يجب التأكد من مصداقيتها وجدارتها.

-**المعيار (13.6)**: إذا كان المقصود مقارنة نسختين لاختبارين في لغتين يجب أن يدون دليل على مقارنة المقياس.

و بما أننا في بحثنا الحالي سنكتفي بتكليف سلم اختلال النشاط المعرفي ، إذا فحسب التوصيات السابقة سنكتفي بالقيام بالخطوات العامة لتكيف المقاييس النفسية.

خلاصة الفصل :

إن التكيف لا يعني فقط عملية ترجمة لمحتويات الاختبار في قالب لغوي جديد لكن الأمر يتعلق كذلك بتمتع الاختبار بمجموعة من الخصائص منها الموضوعية والشمولية بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية والتي نقصد بها الصدق والثبات والمعايير فهذه الأخيرة مهمة جدا ويجب توفرها في أي اختبار نفسي مهما كان مجال استعمالها، أي يجب على أي باحث أو أخصائي عند استعماله لأحد الإختبارات النفسية أن يتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة التي يوظف فيها هذا الإختبار فهي تعطي الباحث درجة من الموثوقية في النتائج المتحصل عليها.

الفصل الثالث: اختلال النشاط المعرفي (سلبية التفكير)

تمهيد

- 3-1- مفهوم النشاط المعرفي.
 - 3-2- أهمية النشاط المعرفي.
 - 3-3- أنواع النشاط المعرفي.
 - 3-4- النشاط المعرفي وعلاقته بالتفكير.
 - 3-5- خصائص التفكير.
 - 3-6- تصنيفات التفكير.
 - 3-7- أشكال التفكير.
 - 2-8- نظريات التفكير .
 - 3-9- مستويات التفكير
 - 3-10- أخطاء التفكير .
 - 3-11- معوقات التفكير.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التفكير أعلى أشكال النشاط المعرفي لدى الإنسان ، فهو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل مشكلة معينة ، أو إدراك علاقة بين أمرين أو عدة أمور .فالتفكير بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي ، بالإضافة إلى العمليات التي يقوم بها الفرد وهو يمارس النشاط المعرفي من حيث ما ينطوي عليه من مهارات عقلية وكيفية توالد الأفكار .

وفي هذا الفصل سنتناول مفهوم النشاط المعرفي ،أهميته وكذا أنواعه ، وبعد ذلك التعرض للتفكير مفهومه ، خصائصه ، تصنيفاته بالإضافة إلى طرح مختلف النظريات التي فسرت التفكير ، وفي الأخير نعرض على أخطاء ومعوقات التفكير .

3-1- مفهوم النشاط المعرفي :

يعرف النشاط المعرفي على أنه ذلك الأسلوب من التفكير الذي يستخدمه الفرد لمواجهة المواقف والحوادث التي تمر به ويمكن أن تكون هذه الأفكار سلبية أو ايجابية إذ يعد التفكير السلبي مجموعة وجهات النظر المشوهة الأفكار اللاتكيفية التي تعطي فكرة سلبية عن الذات(عبدالهادي ، 1999: 59)، ويعرف كذلك النشاط المعرفي على أنه سمة إنسانية تدفع مالکها إلى المساهمة في بناء الصرح الحضاري للمنظومات، كونه رأس مالا فكريا يتجسد في مجموعة من النماذج والأفكار والتصورات التي يطرحها العقل البشري تمثيلا لمستوى التفاعل مع المحيط الذي يعمل فيه، وتقتضي حالة التحلي بهذه السمة توافر مجموعة من الحلقات المعرفية التي تمثل مكونات النشاط المعرفي وكيونته ، علما أن كل حلقة تترجم حركاته وبالتالي الإفصاح عن توجهاته ضمن نسيج حركي مترابط ومتفاعل إلى حد أن كل حلقة تمثل سدة ولحمة الحلقة الأخرى، عليه سيتم الكشف عنها على وفق طروحات بعض الباحثين وفق ما يلي(Bendik ,1999):

- الحلقة التمثيلية :

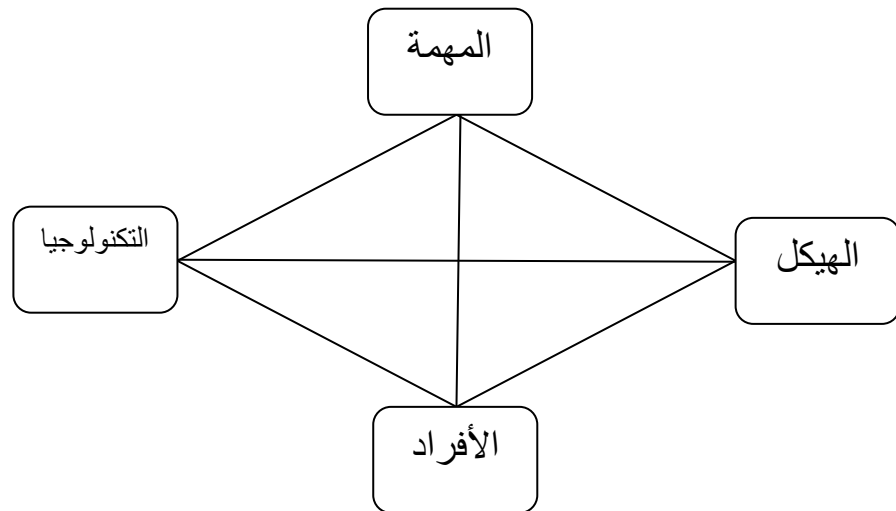
تصور جانبا من الأشياء المعبرة عن كينونة النشاط المعرفي فالأرقام تحمل مضامين، والمخططات تعبر عن الاتجاهات ، البيانات تحدد وتقرر نوع المعلومات والبرامج والسياسات والإجراءات تعكس مسار التوجهات المستقبلية والحالية للمنظومات وصولا إلى التعرف على نوعية القرارات.

- الحلقة المنظمة :

تؤشر هذه الحلقة حاجة الأفراد في المنظومات إلى التعلم والتدريب وربما يمكنها من بلوغ مراميها وعلى النحو الذي يجعل النشاط المعرفي وسيلة لبناء المدخل الإدراكي لدى الأفراد ، إذ أن تنظيم المعرفة يستلزم إعادة تصميم وبناء هيكل الأنشطة المعرفية ومن ثم توزيعها على الموارد.

- الحلقة التقنية :

تحدد هذه الحلقة طبيعة المداخل الواجب تبنيها لتأمين النشاط المعرفي ممثلا بمدخلي التطور المنظمي وهندسة البرامجيات كما موضح في الشكل أدناه :



(Bendik، 1999 :18)

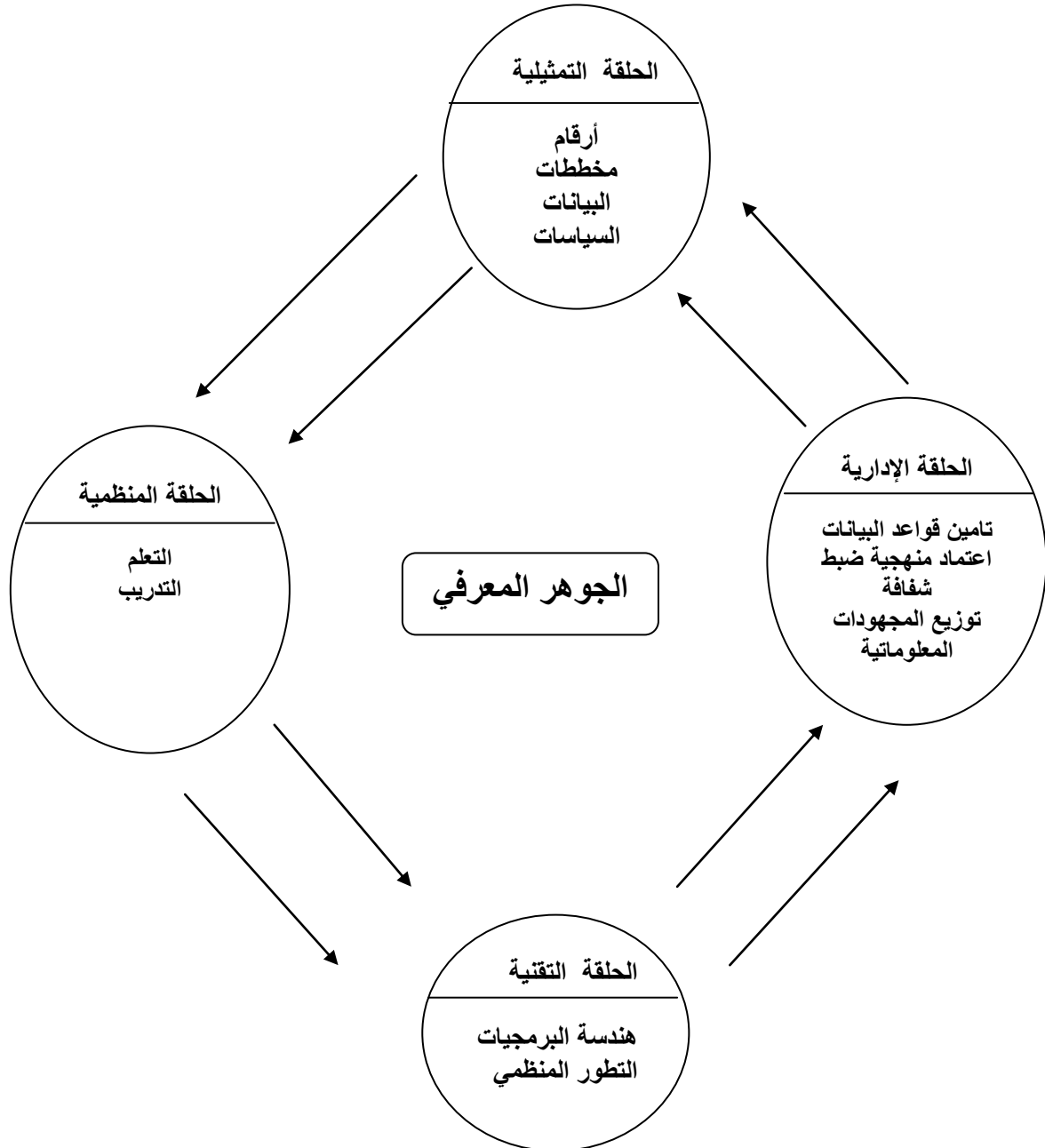
الشكل (10) يوضح دورة حياة هندسة البرامجيات

-الحلقة الإدارية :

تصور هذه الحلقة النشاط المعرفي بأنه مدخل نظمي تكاملي يحدد كيفية إدارة الموجودات المعلوماتية في ظل البحث عن قواعد البيانات والسجلات والخبرات غير المقررة والسياسات والإجراءات ، وبما يفضي إلى اعتماد منهجية وضبط وقدرا من الشفافية إلى حد جعل الموجودات المعلوماتية ذات قيمة وممتعة وأثر في الأنشطة المنظمة ، انطلاقا من أنها تسهم في توفير المعلومات الصحيحة بالوقت المناسب إلى جهة احتياجها وبطريقة و سليمة.-28 (Jillinda&Kidwell, 2000:33)

يتضح لنا مما سبق أن الحلقات المعرفية الأنفة الذكر تعكس كينونة النشاط المعرفي فالأرقام والمخططات واستقراء السياسات يمثل تصورات للنتائج البشرية وبذات الوقت يعكس مستوى التعلم ونوع التدريب الذي يتلقاه الأفراد انطلاقا من كونها يسهمان في رسم الخارطة الإدراكية لدى الأفراد.

إذ أن تأمين حدود تلك الخارطة من خلال تأمين مصدات دفاعية فاعلة يعني توظيف البرامجيات المعاصرة سعيا لإقرار التطوير المنظمي الممهد لبلورة مبدأ التكامل في ظل التوزيع الأفضل لكافة الموارد المنظمة وعلى النحو الذي يتيح لكل أقسام المنظومة نيل حقوقها والإيفاء بالتزاماتها، أي أن الحلقات المعرفية تفاعلا وتداخلا وارتباطا تجلي حقبة النشاط المعرفي وتكشف عن دائريته وهذا ما سيتم الكشف عنه في الشكل (11):



شكل (11) يوضح دائرة النشاط المعرفي

3-2- أهمية النشاط المعرفي :

تمتد اذرع النشاط المعرفي في كافة العمليات المنظمة فما يقدمه في المجال الاستراتيجي من تحديد البدائل الاستراتيجية وتأمين المفاضلة بينها في ظل السعة المعرفية قد لا يقل أهمية عنه في المجال التكتيكي ممثلاً ببلورة وتطوير الحلول الداخلية للمشكلات المنظمة في ظل تحديد الفجوات وتأثير نقاط التكامل (Hamel & Heene, 1994:113).

وعلى النحو الذي يفرض عن شرعية الجهود المبذولة في تخمين القاعدة التقنية مع مراعاة الموائمة بين الأدوار المحددة وبين قوة التدفق المعرفي نظرا لكون التراكم المعرفي يمثل أحد الركائز التي تعتمد عليها المقدرة الجوهرية أي انه مفتاح الميزة التنافسية.

. (Bente& Oivind, 1998: 755)

وما يوجد به النشاط المعرفي في الميدان الاستراتيجي يلازمه توجه آخر في الجانب السلوكي ، انطلاقا من كونه المنظم للسلوك الإنساني والبعد الفاعل في السيرورة الأخلاقية(البياتي،2000:107) أي أنه يمثل حصانة للفرد من الوقوع في مسارات الخطأ المتكرر والى الحد الذي يعزز الشخصية ويسببها قدرا من القوة والأسبقية.(هيمن،2002: 43)

ولم تتوقف أهمية النشاط المعرفي عند هذا الحد بل امتدت إلى صيانة الأنظمة البرمجية مما يعطيه زخما تقنيا ويفصح عن كونه الكفيل الاستراتيجي المضمون لكافة الموجودات المعرفية وفي ذلك مدخلا لما قاله."Petro &Drukcker"(1992) من أن النشاط المعرفي يمثل مورد أولي للأفراد والاقتصاد ، فعوامل الإنتاج (الأرض العمل ، رأس المال...الخ) ثانوية دون كسب المعرفة وتوفيرها ، فالمعرفة التخصصية ليست منتج ولكنها تحقق الإنتاج عند تكاملها مع المهمات الأخرى ، ومجتمع المنظومات مجتمع معرفي نظرا لكون الهدف الوظيفة لكل منظومة هو العمل وليست ما يماثله، عليه تتضح وظيفة المنظومات في توظيف النشاط المعرفي لخدمة العمل وتصميم المنتجات والأدوات والعمليات، إذ أن المعرفة تستلزم أحداث تغييرات سريعة يجب اقتنائها كونها العنصر الأساس وإلا ستجد ذاتها آيلة إلى الانحدار من خلال فقدان قدرتها الأدائية المنبثقة عن إمكانياتها .

3-3- أنواع النشاط المعرفي :

يتنوع النشاط المعرفي تبعاً لطبيعة التوجهات التي يبتغيها رواده ، فالبعض ركز على النشاط المعرفي في المجال الصناعي مشيراً إلى الإنتاج المعرفي المصنعي الواضح الذي يتسم بإمكانية نقله من فرد لآخر مباشرة فضلاً على القدرة على تنظيمه ورؤيته وسماعه والشعور به (الكتب ، التقارير ، ملف البيانات....الخ)، أما بشأن النتاج المعرفي المصنعي الضمني فهو يعبر عن النتاجات التي لا يمكن تلمسها بشكل مباشر وواضح لمنه يمكن الاستفادة منها اعتماداً على محتواها.(Brain Bo &Kurt, 1999:22).

وهناك من صنف النشاط المعرفي إلى تشخيص وتحديد المشاكل للتخطيط واتخاذ القرار المرتبط بالسيطرة والاختيار ، وذلك من خلال التنظيم والجدولة في إطار السلطة والتمثيل وفق الاتصال ونظام التطوير (Cordin&Holson, 1985:409).

ويرى آخرون أن النشاط المعرفي يقسم إلى ما يدور حول الحقائق وآخر أساسه المبادئ وصولاً إلى الأنشطة التي أساسها المهارات المجسدة لفكرة القدرة على عمل شيء ما.(Bente& Oivind, 1998:773)

وبذات الاتجاه عمد بعض الباحثين إلى تقسيم النشاط المعرفي إلى الأنشطة المعرفية الخاصة في كيفية عمل الأشياء والأنشطة المعرفية البديهية إضافة إلى الأنشطة الخاصة بكيفية استخدام قاموس.(Steven&Fehdman,1994 :343-342) ومنه هناك من نظر إلى الأنشطة المعرفية من زاويتين الأنشطة المعرفية المنظمية والأنشطة المعرفية الفردية. (30: Bukowitz, 1997).

يتضح لنا مما سبق أن الأنشطة المعرفية في المنظومات المعاصرة عديدة يتعذر حصرها في مجال معين فهي ممتدة امتداد التفرعات والتقسيمات الإدارية ومتسعة اتساع الحياة المنظمية فما نجده في منظومات التعليم العالي من أنشطة معرفية قد يتباين عما هو سائد في المنظومات الدفاعية والدينية والصحية....الخ. إلا أن نقطة الالتقاء تكمل في تأمين الخدمة للصالح المجتمعي ، وما دام التنوع والتفرع والامتداد والتوسع هي السمات الأساس

في الأنشطة المعرفية ، عليه من الأجر الإشارة إلى طرق اكتسابها علما أن هذه الطرق تتباين تبعا لنوعها والأغراض المبتغاة من وراء الحصول عليها ممثلة بـ :- أنظمة البريد الإلكتروني-أنظمة إرسال المواد المطبوعة- الكتب والمجلات-الرسائل - الراديو والتلفزيون - الجرائد التي تنشر المعلومات- المحادثات - المجلات الالكترونية - شبكات توصيل البيانات.(Rowely, 1988:3-2)

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن النشاط المعرفي يمثل سر ديمومة المنظومات ونجاحها والراصد لحيويتها والساعي لتأشير قدرتها على الاستجابة للتغيرات الواقعة تحت دالة تأثيرها ، أي انه سلم التسلق لنيل المرامي وبلوغ الغايات إلى الحد الذي يمكن نصفه بأنه زينة المنظومات وحلتها ، ومع تعدد سبل ومسالك الوصول إليه تباينت طرق التعبير عنه مما يوفر لنا انطبعا بأن الوعاء المعرفي تشترك في تحديده ورسم شكله والأكثر بيان إطاره جملة متغيرات ، فمثلها تحدد الواقعية ما هو سائد وعلى النحو الذي يقرر درجة الوضع القائم ، فالاستعداد للمستقبل يقرر إمكانات التخطيط والقدرة على مواجهة الأحداث البيئية المضطربة ، مما يدعوا إلى النهوض بحالات الحوار الرامية إلى التخفيف من حدة المعضلات المنظمة والعمل على التهامها على وفق احدث الأساليب والأنشطة المعرفية فالنشاط المعرفي الخاص بتحديد أنماط السلوك الإنساني للعاملين يؤشر دعوة الإدارة إلى الاستجابة لمتطلباتهم، كما أن النشاط المعرفي المتعلق بالتقسيمات السوقية لدى المنظمة الصناعية يدفعها إلى اعتماد سياسات تستهدف جذب زبائنها ، على هذا الأساس تجلب الحاجة إلى بيان شكل الوعاء المعرفي في المنظومة المعاصرة التي لا زالت تعاني من نقائص وثغرات سواء في مجال التنوع أم التأثير ، حتى أن جلّه من الباحثين لازالت أسنتهم حداد بشأنه لتحديد أهمية الفعاليات التي تدور فيه ومن ثم تأشير المنافع المتوخاة من جراء اقتنائه.

3-4- النشاط المعرفي وعلاقته بالتفكير:

يشتمل النشاط المعرفي على العديد من القدرات العقلية والمعرفية التي تعتبر من محددات شخصية الفرد والتي تتأثر بعوامل البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة به، حيث يعتبر التفكير أحد هذه النشاطات ، وبعد الإطلاع على المراجع والدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التفكير تبين أنهم أكثر الموضوعات شيوعاً، غير أنه اختلفت وجهات نظر الاختصاصيين والعلماء والباحثين في تحديد مفهوم التفكير، حيث عرضوا تعريفات متباينة لهذه العملية العقلية وذلك انطلاقاً من المبادئ والأسس والاتجاهات والنظرية التي يتبنونها. لهذا يتم استعراض في هذا السياق أهم التعريفات التي تناولت هذا المصطلح :
ف نجد تعريف التفكير لدى أوزغود "Ossgood" (1997) : بأنه تمثيل داخلي للإحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة (العتوم وآخرون، 2007: 19).

يرى همفري "Hamphery" أن التفكير هو ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء أكان إنساناً أو حيواناً، حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى إلى حلها (بكار، 2000: 13). كما عرفه روبرت سولسو "Solso" (1988) بأنه عملية عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات. (Solso، 1988: 13).

وعرفه دي بونو "De Bono" (2001) بأنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط ، أو حل المشكلات ، أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما . (دي بونو، 2001: 41)

ويعرف باريل "Barell" : التفكير بمعناه البسيط ،يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها للدفاع عند تعرضه لمثير ما ، بعد استقباله عن طريق احد الحواس الخمس ، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.(العتوم، 2004: 197).

ويعرف "منسي والطواب" التفكير يشمل كل أنواع النشاط العقلي ، الذي يتميز باستخدام الرموز من حيث نمثل الأشياء والإحداث والرموز التي يستخدمها الإنسان في تفكيره اليومي كثيرة والتي منها الصورة الذهنية والمفاهيم والأعداد وأحيانا الإيماءات والإشارات واللغة بصفة عامة .(منسي والطواب ،1999: 212)

يرى "الوقفي" بأن التفكير نشاط عقلي به تكتسب المعارف، وتحل المشكلات ويظهر سلوكنا على أكثر ما يكون منطقية ومعقولة ، وبه كذلك نكتشف من المعارف ما يؤمن لنا المزيد من السيطرة على العالم الذي نعيشه.(الوقفي ،1998 : 477)

في حين "قطامي" (2001) يعرف التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية للوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة .(العتوم ،2004: 198)

أما "عبد المعطي سويد" هو الآخر يعطي معنا عاما للتفكير وآخر خاص، إذ التفكير في معناه الواسع يعني جملة من العمليات النفسية التي يجريها في داخلنا أو التي يجري من تلقاء نفسها، فحين نتذكر أو نتخيل وحين نحب أو نكره وحين نشكو أو نصمم وحين نقرر أو نصبو ونتطلع ، نجري عمليات تفكيرية. أما التفكير في معناه الخاص فهو مهارة نظرية تعمل على النظر والتأمل واتخاذ القرارات من خلال جملة من المعطيات والقرائن والدلائل.(سويد ،2003: 27).

من خلال عرض الباحث للتعريف السابقة، نلاحظ التباين الموجود وبالتالي صعوبة تحديد مفهوم موحد لهذه العملية الذهنية، ومع ذلك يمكن القول أن التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه.

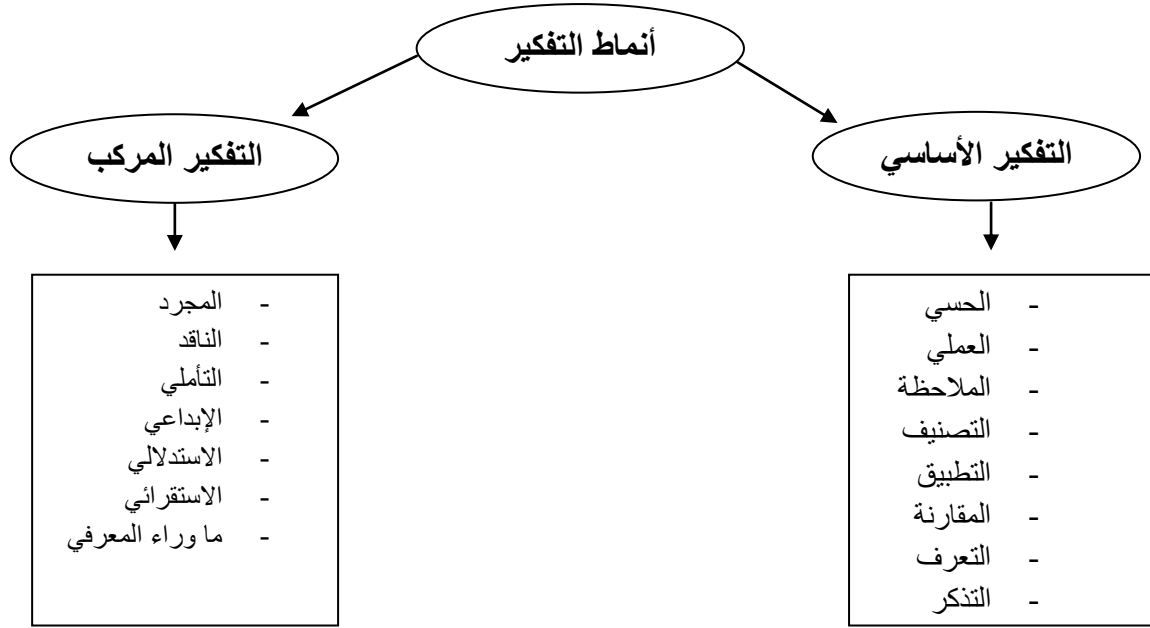
3-5- خصائص التفكير :

يلخص جروان (1991) خصائص التفكير بالعناصر التالية : (العنوم، 2004: 198)

- التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى. وعليه فان التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته
- التفكير سلوك هادف ، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف . وإنما يحدث في مواقف معينة
- التفكير يأخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير وأن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير . يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير)، والموقف أو الخبرة.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ، رمزية ، كمية، منطقية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية.

3-6- تصنيفات التفكير :

ميز الباحثون في مجال علم النفس التفكير إلى مستويين أساسيين مستنديين إلى درجة التعقيد في التفكير ، الذي يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة . حيث يصنف نيومان Newmann (1991) مهارات التفكير المختلفة إلى فئتين رئيسيتين هما :



شكل (12) يوضح مستويات التفكير وأنماطه (العنوم وآخرون، 2007: 25)

3-6-1- مهارات التفكير الدنيا (Low thinking skills):

وتعني بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كإكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وبعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق، وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا .

3-6-2- مهارات التفكير العليا (Higher thinking skills):

وتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي واستخدام معايير أو محكات متعددة للوصول إلى نتيجة وتشمل المهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعرفي، والاستدلالي والتأملي وغيرها. (العنوم، 2004: 199) .

وقد أبرز الباحثون على أهمية تعليم هذه المهارات باعتبار أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل

لابد أن يكون هناك تعليماً منتظماً وتمويماً عملياً متتابعاً يبدأ بمهارات التفكير الدنيا ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا. أما جلفورد Guilford (1960) فيقسم أشكال التفكير وقدرات كل شكل إلى ثلاثة أنماط أو أقسام هي :

3-6-3 - قدرات التفكير الإدراكي أو المعرفي :

وهي التي تتعلق باكتشاف ومعرفة المعلومات أو التعرف عليها .

3-6-4 - قدرات التفكير الإنتاجي:

وهي قدرات تستخدم المعلومات المتاحة في الاختيار في إنتاج معلومات أخرى .

2-6-5 - قدرات التفكير التقويمي :

وهي قدرات تحدد مدى الملاءمة . (معوض، 1997: 142)

وهذا ويقسم جيلفورد قدرات التفكير الإنتاجي إلى قسمين أساسيين هما :

3-6-4-1 - التفكير الإنتاجي التقاربي (Convergent thinking)

ويقصد به إنتاج معلومات صحيحة ، ولكنها محددة تحديداً متفق عليه أو مسبق .

3-6-4-2 - التفكير الإنتاجي التباعدي (Divergent thinking)

وهو التفكير في اتجاهات مختلفة وإنتاج معلومات متنوعة ومتعددة. (معوض، 1997: 143)

3-7-7 - أشكال التفكير :

تشير مراجع التفكير والعديد من الدراسات إلى وجود أشكال مختلفة للتفكير ، وهذا طبقاً

لمنهجيته ومن أهم هذه الأشكال ما يلي :

3-7-1 - التفكير الحسي (Sensory Thinking) : وهو أبسط أشكال التفكير ، حيث

يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط، أي أن المثيرات الحسية يجب أن تكون

مصاحبة لعملية التفكير ويعتمد هذا النمط من التفكير على التأزر الحسي الحركي تجاه

المثيرات والمواقف، مما يعطي هذا التأزر سيطرة على تفكير الفرد.

3-7-2- التفكير المادي (Concrete Thinking): ويعتمد هذا النمط من التفكير على القدرة في إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين. لذلك فإن الطفل يفكر ويتذكر ما هو مادي وواقعي فقط، ولا يتفاعل مع المواقف التي تتطلب التفكير المجرد أو الافتراضات الغيبية .

3-7-3- التفكير المنطقي (Logical Thinking): وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس. ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره.

3-7-4- التفكير التحليلي (Analytical Thinking): ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها، والتفكير فيها بشكل مستقل.

3-7-5- التفكير التركيبي (Synthetic Thinking): ويتمثل بالقدرة على وضع المثيرات المنفصلة مع بعضها البعض لإنتاج مثير جديد قابل للتفكير. (العتوم وآخرون، 2007: 28)

3-7-6- التفكير التمييزي (Distinctive Thinking): وتتمثل بالقدرة على تمييز الظروف والعوامل المحيطة بموقف معين قبل التوصل إلى اتخاذ القرارات المناسبة حول الموقف أو وضع خطة للحل.

3-7-7- التفكير المجرد (Abstract Thinking): وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج ، واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات، بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز، والتعاميم، والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.

3-7-8- التفكير الاستنتاجي (Inferential Thinking): وتتمثل في قدرة الفرد على زيادة حجم العلاقات القائمة بين المعلومات المتوفرة من أجل الوصول إلى نتيجة محددة من خلال التفكير العميق والموضوعي .

3-7-9- التفكير الاستقرائي (Inductive Thinking): وهو عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات ، مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.

3-7-10- التفكير الاستنباطي (Deductive Thinking): وهو عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة جديدة ، معتمدا على الفروض أو المقدمات المتوافرة للفرد .

3-7-11- التفكير الاستكشافي (ThinkingExploratory): ويتحقق هذا التفكير من خلال القدرة على ربط العلاقات ، ومحاولة اكتشاف الأشياء ، وتفسيرها ، باستخدام أسلوب طرح الأسئلة الهامة حول المواقف الجديدة التي يتعرض لها الفرد في حياته .

3-7-12- التفكير الاستبصاري (InsightfulThinking): وهو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفيا ، من خلال تحليل الموقف ، وإدراك العناصر المتضمنة فيه ، وفهمه بصورة كلية ، معتمدا على الخبرات السابقة ، وقدراته الذاتية . (العتوم وآخرون ، 2007: 29)

3-7-13- التفكير التقاربي (Convergent Thinking): هذه المهارة تتضمن تصنيف الكم الكبير من المعلومات التي جمعها الفرد عن الموضوع المعني به ، ثم فرز هذه المعلومات وذلك بغرض تخفيض الكم الكبير من المعلومات إلى مجموعة صغيرة من المكونات ذات دلالة يساعد على حل التناقض ، وتحديد المعلومات الأساسية هو نتاج للتفكير التقاربي . (السيد ، 1994: 62)

3-7-14- التفكير التباعدي (Divergent Thinking): هو من الأساليب غير التقليدية في التفكير تساعد الفرد على عمل علاقات جديدة بين المفاهيم أو بين المعلومات الخاصة بالموضوع وأصحاب التفكير التباعدي قد يخلقون علاقات غير تقليدية ويقدمون حلول إبداعية للتناقضات المطروحة . (السيد ، 1994: 63)

3-7-15- التفكير الناقد (Critical Thinking): يعرفه ساون "Sawin" (1991) على انه نشاط ذهني تأملي ومسؤول ومعقول ومركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدمه ونؤمن ب هاو ما نفعله في مواقف معينة .

وبشير ستيفن " Steven " (1998) إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومسؤول وماهر ومعقول ، يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذو علاقة بالمعرفة والقيم العالمية .(العتوم،2004: 215) أما ليمان "Lipman" (1995) فيعرفه على أنه تفكير بارع ومسؤول يفضي إلى الحكم الجيد ، وذلك لأنه حساس للسياق، يعتمد على المعايير ويصحح نفسه بنفسه.(ناسيتش،2006: 28)

3-7-16- التفكير الإبداعي (Creative Thinking): يعرفه جيلفورد "Guilford" (1959) بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة.

ويعرفه بارييليت " Bartlett " (1959) بأنه التفكير المغامر الذي يتميز بالبعد عن الطريق المحدد المرسوم والتخلص من الوالب الموضوعة والانفتاح على الخبرة وإتاحة الفرصة للشيء لكي يؤدي إلى غيره.(سيد،1990: 5)

3-7-17- التفكير التأملي (Réflective Thinking): هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف ، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري ، ومع التفكير الناقد ، حيث أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي ، لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية.(العتوم وآخرون،2007: 30)

3-7-18- التفكير ما وراء المعرفي (Meta cognitive Thinking) :يعرفه بوندر

"Bonds" (1972) بأنه معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة ، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وان هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة.(العتوم،2004: 36)

ويعرفه ليذر وميكلوغلين "Leather&Meloughlin" بأنه التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية ، أو التفكير حول المعالجات الذاتية وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم ، وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقويم والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية.(العتوم،2004: 206)

3-8- نظريات التفكير :

لقد تطرقت غالبية النظريات والاتجاهات المختلفة في علم النفس إلى مفهوم التفكير ، وحاولت تفسيره وفق مبادئها ومفاهيمها . ويمكن تلخيص أهم هذه النظريات كما يلي :

3-8-1- النظرية السلوكية :

لم تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر ، وإنما اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيين الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم ، من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير ، والاستفادة من معلومات الذاكرة .ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير ، لان الخبرة لا يمكن أن تحدث دون التخزين في الذاكرة ، والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة .

3-8-2- النظرية المعرفية :

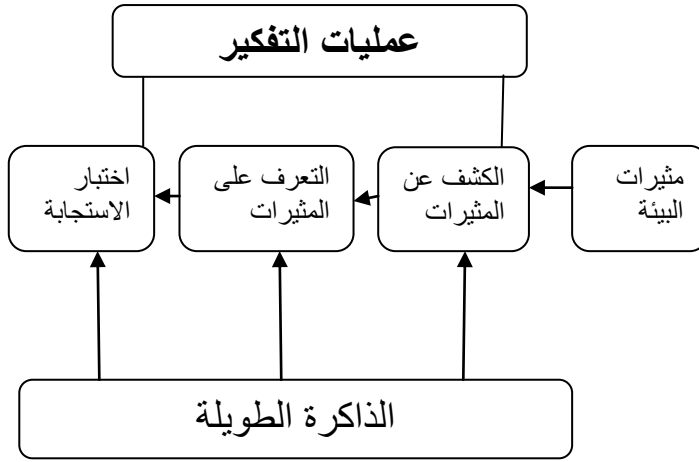
تعد النظرية المعرفية من أهم النظريات التي فسرت التفكير حيث تبلور ذلك من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة ، واتجاه معالجة المعلومات ، ونظرية بياجيه :

3-8-2-1- الاتجاه الفسيولوجي : حاول هذا الاتجاه تفسير السلوك الإنساني بشكل عام ، والتفكير بشكل خاص ، من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد، والحواس وغيرها كما أن محاولة لتفكير يتطلب فهم ما يجري في الدماغ ، بدلا من لتريز على حاولت فهمها كلية عرقية مجردة فإذا أردنا أن نفهم كيف يحل الطالب مسألة رياضية فلا بد من دراسة الدماغ ، وتتبع التغيرات التي تطرأ على دماغه خلال حل المسألة الرياضية . ويتطلب هذا المنهج معرفة دقيقة لعمليات الدماغ ووظائفه، وهذه مهمة ليست سهلة مع توفر كل التطور المعرفي في دراسة الدماغ .لذلك فان دراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه، والحواس، واللغة والذاكرة والتعلم ، غيرها والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق، ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية ، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير .

3-8-2-2- اتجاه معالجة المعلومات : تبلور هذا الاتجاه مع تطور نظم الحواسيب والاتصال، وبدا العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب .

ولذلك فان العديد من المهتمين بالتفكير ، يحاولون النظر إلى الإنسان على انه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها .وبلغة أخرى ، يشترك الحاسوب والإنسان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي .ويؤكد سولسو "Solso"(1988) أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المنبثات ، والتعرف عليها ، واختيار الاستجابة المناسبة. كما هو موضح في الشكل أدناه :

(العتوم، 2007: 32-33)



شكل (13) يوضح اتجاه معالجة المعلومات والتفكير

ويشير الشكل أعلاه إلى أن الفرد عندما يمارس التفكير، أو الإدراك، أو حل المشكلات ، فإنه قد يمارس الاستقبال - التعرف - والاسترجاع ضمن منظومة تتسم بالتسلسل والدقة ، حتى يصل إلى مرحلة الاستجابة

3-8-2-3- نظرية بياجيه في النمو المعرفي : يعتقد "بياجيه" (Piaget) أن هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف. وتتمثل وظيفة التنظيم من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل ، بينما تشير وظيفة التكيف إلى نزعة الفرد إلى التلاؤم والتألف مع البيئة الخارجية . ويتحقق التكيف من خلال التمثل والاستيعاب ، حيث يتحقق التمثل عن طريق دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك (تغيير خارجي في صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه)، بينما يتم الاستيعاب من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لتواجه مطالب البيئة الخارجية (تغيير داخلي للبيئة المعرفية حتى تتناسب مع مثيرات البيئة الخارجية). وقد أكدت نظرية بياجيه (Piaget) على أهمية تطور التفكير وفقا لمراحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة وهذه المراحل هي مرحلة العمليات الحس-حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة التفكير المجرد.

وبذلك فإن النظرية المعرفية ترى أن التفكير هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محدد ، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها ، بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج.

3-8-3- النظرية الجشطاطية: أشار "كوهلر" (Kohler) رائد هذا الاتجاه إلى أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر، حيث اعتبر أن الكل لا يساوي مجموعة الأجزاء. وترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف ، مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل. وحددت النظرية الجشطاطية عدد من العوامل التي تؤثر على الإدراك والتفكير، عرفت بقوانين الإدراك مثل : قانون الصورة والخلفية ، وقانون الإغلاق ، وقانون التشابه ، وقانون التقارب ، والتي تشير جميعها إلى إمكانية تحقيق الفهم من خلال السياق ، والمجال الذي يحدث فيه الإدراك ، ومما يوجه التفكير وفق هذه القوانين.

3-8-4- نظرية فيجوتسكي: يعنقد "فيجوتسكي" أن هناك تطورا من الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا للتفكير خلال النمو والتطور، ولذلك يكون هناك انتقال للتحكم من البيئة إلى الفرد (من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي). ففي أية عملية معرفية مثل التذكر أو الانتباه ، فإن التنظيم الذاتي يعني أن الطلبة يستخدمون العملية بهدف تعلم شيء، أو التكيف مع شيء (العتوم، 2007: 34)

3-9- مستويات التفكير :

تم تصنيف التفكير حسب مستوى نمو أو طبيعة أدائه بثلاث مستويات هي على نحو التالي:

3-9-1- المستوى الحسي: يتعذر التفكير أو يستحيل أحيانا إذا لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد ومؤثرة فيها ، كما هي الحال عند الطفل الصغير والحيوان. ففقدرة كل منهما على التفكير في الأشياء في غيبتها محدودة جدا ، لذلك فالتفكير في

مستوى الإدراك الحسي يدور حول أشياء ومعان حسية لا حول صفات ومعاني مجردة فهو تفكير يوجهه الإدراك الحسي.(علي، 2005: 34) كما يسمى بالتفكير العيني وموضوعاته مباشرة من الواقع.(الحنفي،2003: 387).

3-9-2- المستوى التصوري: فيه يستعين التفكير بالصورة الحسية المختلفة والتفكير بالصورة أكثر شيوعاً عند الأطفال منه عند الكبار من حيث مقداره ووضوح الصور. ويمكن القول بان تفكير الطفل يكاد يقع كله في هذا المستوى، بالإضافة إلى المستوى العياني الحسي. (علي، 2005: 35) ويسمى كذلك بالتفكير قبل الشعوري أو التفكير السيمائي الذي تكون فيه الأفكار صوراً سيمائية أي صوراً لتعبيرات الوجوه التي هي أول ما يدركها الطفل للناس المحيطين به.(الحنفي،2003: 391).

3-9-3- المستوى التجريدي: هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء ، وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية أي هو لتفكر الذي يرتفع عن مست الجزئيات العينية الملموسة والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة كالتفكير في معنى "المسؤولية أو الديمقراطية" وكالتفكير الرياضي وتفكر الفلسفي. ويلاحظان التفكير المجرد لا يستعين ويسترشد بالمعاني وهي فرادى فقط، بل يستعين بها كذلك وقد اختلفت في مجموعات مختلفة . (علي، 2005: 35).

3-10- أخطاء التفكير :

أن التفكير كنشاط عقلي عرضة للخطأ شأنه شأن العمليات الذهنية الأخرى ، كالإدراك والتذكر ، وحتى عند الأفراد الأذكياء "فإن التفكير قد يخطئ ذلك بأنهم قد يستعملون مقدمات خاطئة أو ينتهكون قواعد المنطق أو يتحيزون فكرياً أو يفشلون في فهم المعنى الدقيق لبعض الكلمات"(فاخر،1988: 13) وقد ذكر دي بونو (2001) العديد من الأخطاء في التفكير هي كما يلي :

3-10-1- التحيز أو النظرة الجزئية (Partialism): هو الخطأ الرئيسي في التفكير ،

وهو خطأ خالص في الإدراك والفهم ، انه قصور أولا كفاية في هذا الإدراك ، وفي هذه الحالة ينظر إلى جزء من الموقف فحسب ، وبقيم حجته على أساس ذلك .(دي بونو ،2001:79)

3-10-2- السلم الزمني (Time-Scale): حيث يركز المرء على شريحة زمنية ضيقة

غالبا ما تكون قريبة والمنطقي هو ضرورة أن يكون من يفكر قادرا على مد فهمه على مجال تسلسل الأحداث الكلي ، ليختار بعد ذلك التسلسل الذي يرغب في تطبيقه على الموقف.(دي بونو ،2001:80)

3-10-3- التمرکز حول الذات (Egocentricity):هي رؤية الموقف بدلالة تأثيره على

الشخص الذي يفكر ، وتتركز المساحة الجزئية لإدراكه على ذاته ويبرر التمرکز حول الذات من منطق أن الغرض من التفكير الشخصي يمكن في إفادة المرء نفسه في المساعدة على المواجهة الفعالة مع الحياة . (دي بونو ،2001:81)

3-10-4- العجرفة والغرور (Errogant and concert):أن هاتين الخصلتين تشكلان

خطأ شائعا ومهما جدا في التفكير ويبرز خطأ الغرور حالما يكون ثمة تفسير منطقي يتسم بالوضوح لأمر ما ، ويؤخذ هذا على انه تفسير صحيح ، أما الاتساق المنطقي للتفسير فيبدو كأنه إقرار على صدقه ، ويمكن الخطأ في حقيقته أن الرضى عن التفسير يعيق أي بحث عن أية تفسيرات أخرى ، رغم انه قد توجد تفسيرات أخرى جيدة تماما مثله أو ربما أفضل منه . (دي بونو ،2001:81-82)

3-10-5- الحكم الأولي (Initial Judgement):يعد مصدرا رئيسيا ثانيا للخطأ في

التفكير ، فقد يعرض اقتراح ثم يقوم من يفكر بإصدار حكم أولي ، ويستخدم بعد ذلك مهارته الفكرية ، وقواه المنطقية لدعم الحكم الأولي ، فلا يستخدم التفكير في استجلاء الموقف

للوصول إلى حكم ، بل انه يستخدم لمناصرة حكم تم سلفا إصداره، على أساس من التحيز أو العاطفة أو الاعتقاد أو التكتل الاجتماعي أو غير ذلك . (دي بونو ،2001: 83)

3-10-6-الحكم المناوئ (Adversarythinking): أن التقليد المناوئ في التفكير يرمي بثقله على التأييد المنطقي للأوضاع ، لا في استجلاء العوامل المشتركة بينها، ولسوف يبذل السياسي قصارى جهده فيما يختلف فيه وضعه عن خصومه، لا أن يتحرك في اتجاه ما يجمعهم من اتفاق ، فالخطأ المنطقي في حجة أي امرئ آخر لا تزيد عن كونها خطأ منطقيا لتلك الحجة ولا يمكنها بأي وسيلة أن تصادق على صحة الحجة المعارضة ، فقد تكون الاثنتان خاطئتين. (دي بونو ،2001: 84).

3-10-7- تضمين الذات (Ego-Involvement): يستخدم المرء تفكيره كي يحافظ على صواب موقفه ، ثم يعتقد به ، أيا كان الوضع الذي ولده ذلك التفكير ويجد مثل هذا المرء صعوبة بالغة في الإقرار بالخطأ ، كما يواجه تقريبا الصعوبة نفسها في الاعتراف بقيمة فكرة لشخص آخر، ولم يعد التفكير ليستخدم استكشافا لآفاق الموضوع ، بل تصميميا لدعم (الأنأ).

3-10-8- خطأ المقدار (الخطأ الكمي) (Magnitude Error): لقد عانت أنظمة المنطق التقليدية صعوبات جمة في تعاملها مع "المقدار" ذلك لان اللغة تتعامل مع طبيعة شيء ما، لا مع حجمه وما لم يعرف المرء فعلا مقادير الأشياء فمن السهل تشييد حجة منطقية لا تزيد عن كونها هراء ويتبين من هذا أن خطأ المقدار واحد من الأخطاء الرئيسية في التفكير ، إذ انه خطأ في الإدراك . (دي بونو ،2001: 84-85)

3-10-9- التطرف (Extremes): أن إعادة التطرف تنهض إلى حد ما، من اعتيادنا التعامل مع مفاهيم و تعاريف مطلقة. فما أن يدخل شيء ما إلى إطار التعريف حتى يجري التعامل معه بطريقة مماثلة لكل ما هو في ذلك الإطار .ومن مثل ذلك أن احد المعلمين قد

اشتكى من أن تعليم التفكير ، قد يؤدي بالتلاميذ إلى معاملة التفكير على أنه مهارة موضوعية .وهذا يعني أنهم قد يتخلون عن عواطفهم. (دي بونو، 2001: 86-87)

3-11- معوقات التفكير :

تشير العديد من المراجع إلى عدد من المعوقات أو الأسباب أو الحالات التي تؤدي إلى فشل التفكير ومن أهمها :

- تدني مستوى الدافعية للتعلم والانجاز ، من العوامل التي تحد من التفكير، أو طرح الأفكار ، أو التعبير عن الآراء والاتجاهات في المواقف التعليمية .
- انخفاض المثابرة والطموح تعد من معوقات التفكير ، حيث أن الاستمرارية والصبر والمثابرة من اجل تحقيق الطموح العالي أو أهداف المتعلم ، هي ميزات هامة في التعلم الصفي الفعال.
- استخدام المهارات الخاطئة في مواقف التعلم الصفي يعمل على الحد من تنمية التفكير وتحقيق النجاح ، أو الوصول إلى درجات عالية من الإتقان .(العتوم، 2007: 37-38)
- عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية تحد من الوصول إلى الإتقان أو توليد الإحساس بالإحباط واليأس، وخصوصا أن المتعلم يعي ويعرف انه قادرا على انجاز المهمة ، أو المشاركة في النقاش الصفي ، ولكنه لم يستطع القيام بذلك .
- التركيز على العمليات والإجراءات المحددة من قبل المعلم للتعلم ، أو النقاش الصفي ، أو أداء الواجبات، أكثر من التركيز على المنتج النهائي هو ما ينال التقدير والثناء أو التقييم للمتعلم .
- يعاني الكثير من الطلبة من مشكلة المبادرة والمبادأة في مواقف التفاعل والنقاش الصفي نتيجة الخوف من النقد والتقييم ، أو الفشل أمام الآخرين ، فيضيع الوقت في التردد حول قرار المشاركة ، والتفاعل الصفي، والإحساس السلبي بالفضل، أو الشعور بالضيق.

- عدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه تعد من أكثر معيقات التفكير ، وذلك لعدم قدرة المتعلم على متابعة المعلم، أو النقاش والحوار الذي يدور بين الطلبة والمعلم ، مما يجعله ينخرط في أنشطة ذاتية بعيدة عن جو التعلم .
- تدني الثقة بالنفس تعد من معيقات التفكير، حيث أن الثقة المنخفضة تعمل على إحجام المتعلم عن المشاركة وانحاز المطلوب، وتبقي المتعلم دائما في دائرة الشك بقدراته على الدوام ، كما أن الثقة العالية تعمل على فشل المتعلم في الاعتراف بأخطائه ، أو اعترافه بحاجته إلى إعادة النظر بمواقفه وتعديلها .
- تركيز المناهج والكتب المدرسية على فلسفة مفادها أن حشو عقول الطلبة بالمعلومات والمعارف المختلفة كفيل بتنمية التفكير وتطويره، دون اللجوء إلى أساليب واستراتيجيات وأنشطة محددة ، تعمل تنمية التفكير الفعال بمختلف مستوياته .
- التركيز على دور المعلم كناقل للمعلومات يقدمها للمتعلمين بطريقة استقبالية آلية ، من خلال أسلوب المحاضرة ، دون إعطاء المتعلمين الفرصة لترتيب الأفكار ، وتنظيمها ، وطرح الأسئلة ، والتفكير العميق بالمادة التعليمية ، ومحاولة دمجها في بناءهم المعرفية .(العنوم،2007: 38-39)
- تباين تعاريف التفكير ومهاراته والأنشطة والاستراتيجيات الفعالة في تنميته بين المختصين والمعلمين ، مما ينعكس سلبا على ممارسات المعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم نحو تعليم التفكير والتدريب عليه .
- عدم الاهتمام والتدريب الكافي الذي يتلقاه طلبة كليات التربية وتأهيل المعلمين على طرائق واستراتيجيات تعليم التفكير ، والانتقال من دراسة التفكير بطريقة نظرية تقليدية إلى طريقة عملية تطبيقية ، لينقل هؤلاء المعلمين والمتدربين مهاراتهم إلى طلبتهم في المستقبل .
- التركيز في النظام التربوي المدرسي أو الجامعي على تحقيق الأهداف والمهارات المعرفية الدنيا مثل : الحفظ والتذكر والانتباه والفهم على حساب مهارات التفكير العليا مثل مهارات التفكير الناقد والإبداعي وما وراء المعرفي.

- المعتقدات الخاطئة حول التعلم التلقائي والذاتي لمهارات التفكير دون بذل أي جهد إضافي ، اعتقادا أن مثل هذه المهارات هي نتيجة حتمية لعملية التعلم الأكاديمي في المدرسة أو الجامعة . (العنوم، 2007: 39).

خلاصة الفصل :

تناول الباحث في هذا الفصل عرض موجز حول التفكير والذي هو نشاط معرفي يتضمن سيلا من الأفكار يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة. غير أنه قد يقع في أخطاء تمس هذا النشاط المعرفي ،مما يؤدي إلى التفكير الخاطئ أو السلبي.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

- 4-1- منهج الدراسة.
- 4-2- مجال الدراسة.
- 4-3- أداة الدراسة ومواصفاتها.
- 4-3-1- وصف السلم.
- 4-3-2- المعايير.
- 4-3-3- تقييم درجات السلم.
- 4-4- تكيف السلم .
- 4-4-1- مبررات التكيف .
- 4-4-2- إجراءات الترجمة .
- 4-4-3- الترجمة الأولية للسلم .
- 4-4-4- عرض الترجمة على الخبراء.
- 4-4-5- الترجمة الراجعة .
- 4-4-6- درجة تحرر السلم من المؤشر السوسيوثقافي.
- 4-4-7- التحقق الإحصائي من عملية الترجمة.
- 4-5- مجتمع و عينة الدراسة.
- 4-6- الأساليب الإحصائية .
- خلاصة الفصل .

تمهيد :

بعدما تناولنا الجانب النظري في الفصول السابقة، نصل إلى الجانب الميداني الذي يعرض فيه الباحث المنهجية المتبعة في إنجاز دراسته وذلك وفق طريقة علمية منظمة تجعله قادر على ترتيب عناصرها وتحقيق أهدافها، ويتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المتبع في الدراسة، وحدود الدراسة، واختيار عينة الدراسة وخصائصها ووصف الأداة ثم تُختتم بالأساليب والمعالجات الإحصائية المستعملة فخلاصة الفصل.

1-4- منهج الدراسة :

يستخدم في العلوم النفسية والتربوية مناهج مختلفة، تختلف باختلاف الموضوعات والإشكالية والفرضيات، وحسب خصوصية وأهداف كل دراسة، وأما في دراستنا الحالية فقد استخدمنا المنهج الوصفي وهذا لملائمته لطبيعة الدراسة و لوصف بيانات الخصائص السيكومترية و الكشف عن مدى ملائمتها للبيئة الجزائرية، ويعطينا أوصافا دقيقة عن السمة أو الظاهرة المراد دراستها للحصول على حقائق دقيقة ومنظمة.

2-4- مجال الدراسة :

تمثل مجال الدراسة في :

1-2-4- المجال المكاني : تمت مجريات الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة

المسيلة ، بمختلف المعاهد والكليات والأقسام .

2-2-4- المجال الزمني : يمكن تقسيم البحث الميداني زمنيا إلى أربع فترات :

الفترة الأولى : امتدت من [26 نوفمبر إلى 21 ديسمبر 2017] ، تمت خلال هذه

الفترة مجريات عملية الترجمة ، وكذلك جمع المعطيات الإحصائية حول ميدان الدراسة.

الفترة الثانية : امتدت من [14 جانفي إلى 30 جانفي] ، تم خلالها إجراء التجريب

الأولي.

الفترة الثالثة : امتدت من [18 فيفري إلى 22 فيفري] ، تم خلالها إجراء التجريب الثاني .

الفترة الرابعة : امتدت من [11 مارس إلى 21 مارس] ، تم خلالها إجراء التجريب الثالث.

المجال البشري :يتمثل مجتمع الدراسة في طلبة جامعة المسيلة للموسم الجامعي (2018/2017)، ويبلغ عددهم (33603) ، موزعين على كليات ومعاهد . وتكونت عينة الدراسة من (496) طالب وطالبة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

4-3- أداة الدراسة ومواصفاتها:

اعتمد الباحث في دراسته لجمع البيانات على سلم اختلال النشاط المعرفي لـ -مايرس

ورولين -Miers and Raulin

4-3-1- وصف السلم :

هو سلم صمم من طرف مايرس ومايكل لويس رولين سنة(1985) لقياس اختلال النشاط المعرفي، وهو شكل من أشكال التشويه المعرفي وسلبية التفكير والذي يعتبر من محددات نمط الشخصية الفصامية . كون الخلل المعرفي قد يكون ظاهرا في مجالات متعددة كالهلاوس ، الهذيان ،عدم الترابط اللفظي ، الغرابة في التفكير ، كما يمكن تعميمه لتحديد اضطراب واختلال النشاط المعرفي لدى أفراد عينات أخرى. يتكون السلم من خمس وثلاثين (35) بندا .

4-3-2- المعايير :

طبق السلم حسب مجموعتين لدراسة عينة مكونة من (690) ذكر و (512) أنثى متمرسين بالجامعة تراوح متوسط نتائج الذكور (7.8) ومتوسط نتائج الإناث (9.3).

4-3-3-4- تقييم درجات السلم :

يتبع في هذا السلم طريقة تدرج الدرجات تبعا لاجابية العبارة وبالبدائل (صح/ خطأ) حيث تمثل الإجابات الصحيحة (صح) علامة أي نقطة واحدة في العبارات: 2-3-5-9-11-13-15-18-20-22-24-25-27-28-30-31-33 ، فيما تعتبر باقى الإجابات صحيحة وجيدة لو أجاب المفحوص بخطأ (خ) ليحصل على نقطة وهي المحاور: 1-4-6-7-10-12-14-16-17-19-21-23-26-29-32-34-35 ، وبذلك يتراوح التقييم الكلي خمس و ثلاثين (35) نقطة حيث تعتبر أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في هذا السلم هي خمس و ثلاثون نقطة (35) وأدنى درجة هي الصفر (0).

4-4 - تكييف السلم :

4-4-1-مبررات التكيف:

- قلة السلام المقننة في البيئة الجزائرية لقياس اختلال النشاط المعرفي (التفكير السلبي).
- نظرا لحاجة الوسط العيادي المدرسي لقياس اختلال النشاط المعرفي في البيئة المحلية
- تكييف هذا السلم يؤدي إلى توفير للباحثين أداة يمكن اعتمادها في عدة بحوث نفسية وتربوية .
- الحاجة الماسة لتكييف مثل هذه السلام في البيئة الجزائرية كونها أداة هامة يعتمد عليها في التشخيص والتقويم.
- تزويد المكتبة والجامعة بمثل هذه الاختبارات التي تقيس الجانب المعرفي للطلبة.
- عدم تكييف السلم من قبل في البيئة الجزائرية.
- تفعيل دور الصلاحية الثقافية للاختبار في البيئة الجزائرية.
- تسهيل عملية تطبيق الاختبار في البيئة الجزائرية .
- تفعيل دور الملائمة الثقافية للاختبارات النفسية في البيئة الجزائرية.

4-4-2- إجراءات الترجمة :

سبق وأن تطرقنا إلى الترجمة في الفصل السابق ، وللقيام بترجمة سلم اختلال النشاط المعرفي من لغته الأصلية (الانجليزية) إلى اللغة العربية ، اتبعنا الخطوات الخاصة للقيام بترجمة المقاييس .

4-4-3- الترجمة الأولية للسلم :

تطلبت عملية إعداد الصورة العربية للسلم مدار الدراسة السير بخطوات ومراحل معينة وصولاً إلى إخراجه بشكله النهائي. حيث اعتمدنا في هذه المرحلة على (04) أساتذة جامعيين في اللغة الانجليزية ، وكانت خلال الفترة الممتدة من 26 نوفمبر إلى 21 ديسمبر 2017 (انظر الملحق رقم (01): قائمة المترجمين) ، وتتلخص الخطوات والمراحل فيما يلي :

- عمل الباحث في المرحلة الأولى على إعداد النسخة الأصلية من سلم اختلال النشاط المعرفي للترجمة، حيث قمنا بوضع تصميم يساعد المترجمين على القيام بعملية الترجمة، من خلال ترك مجال لترجمة كل بند. (انظر الملحق رقم (02) : النسخة المقدمة للمترجمين)

- رصد الاختلافات بين الترجمات: حيث قمنا في هذه الخطوة برصد أوجه الشبه والاختلاف بين الترجمات في البنود ، واقتراح ترجمة موحدة تجمع وتوافق بينها.

4-4-4- عرض الترجمة على الخبراء:

بعد الانتهاء من عملية توحيد الترجمتين، قمنا بعرض هذه الترجمة على أربعة خبراء (4) مختصين في القياس النفسي ، (01) في اللغة العربية ، (01) في اللغة الانجليزية اختصاص ترجمة ، ولديهم خلفية معرفية باللغة الانجليزية ، من أجل القيام بعملية تحكيم الترجمة. (انظر الملحق رقم (03) : أسماء المحكمين وتخصصهم ودرجاتهم العلمية).

والأساتذة الذين إعتدنا عليهم في عملية الترجمة كانت تتوفر فيهم الشروط العلمية المتفق عليها في الهيئة الدولية للاختبار - ITC - لتكييف الاختبارات النفسية حيث أن المحكمين تتوفر فيهم شروط وهي :

- المحكم ذو درجة علمية عالية .(أستاذ جامعي)
- المحكم ذو اختصاص ما يؤهله لعملية التحكيم .
- المحكم يتقن اللغة الأصلية للاختبار وعلى اطلاع بالثقافة المحلية التي بني فيها الاختبار.
- المحكم لديه اطلاع على الاختبار.

4-4-5- الترجمة الراجعة:

وسعيا وراء توفير المزيد من الأدلة حول تعادل الترجمة العربية مع الأصلية فقد عمد الباحث بعد الإنتهاء من عملية الترجمة الأولية إلى إجراء ما يعرف بعملية الترجمة العكسية أي إعادة ترجمة سلم اختلال النشاط المعرفي من اللغة العربية إلى اللغة الأصلية (الانجليزية) وإجراء مقارنة بين النسخة الأصلية و الترجمة الراجعة للسلم وكانت نسبة التطابق بين النسختين مساوية لـ (82.85%) أي أن (29) بند من عدد البنود الإجمالي المقدرة بـ (35) بند المكون للسلم كانت متطابقة في معناها مع معنى البنود في النسخة الأصلية ، أما باقي البنود والمقدرة بـ (6) كانت مختلفة في معناها مع البنود الأصلية لذا قمنا بإعادة التأكد من ترجمتها وتم حذفها بناء على اتفاق الخبراء ، وإعادة النظر في بعض البنود إذ تم القيام ببعض التعديلات عليها.(أنظر الملحق رقم(04) : التعديلات والبنود المحذوفة بناء على اتفاق المحكمين)

4-4-6- درجة تحرر السلم من المؤشر السوسيوثقافي:

- ملائمة بنود الاختبار على البيئة الجزائرية من حيث السهولة والفهم.
- ملائمة الاختبار على الطالب الجامعي الجزائري.

- تحديد الفئة المناسبة التي يطبق عليها الاختبار .

- تحديد مدى فعالية الاختبار في البيئة الجزائرية.

4-4-7- التحقق الإحصائي من صحة ترجمة البنود :

وكان هذا الإجراء بعد الإنتهاء من إعداد النسخة الأولية المعربة من سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين ، من أجل التحقق من صحة الترجمة والتأكد من وضوح الألفاظ وعبارات النسخة المعربة التي تم التوصل إليها من خلال عملية الترجمة ، والتأكد من ملائمة السلم للطلاب الجزائري قمنا بتطبيق السلم وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من قسم اللغة العربية بجامعة المسيلة، (بينهم 23 طالب و37 طالبة) بحيث تحتوي الصورة الأولى على السلم (الصورة العربية) وبعد فترة زمنية قدرها (14) يوما طبقنا الصورة الثانية التي تحتوي على السلم في الصورة الثانية (الصورة العربية المعدلة) ، وقد بلغت قيمة (ف) بين الدرجات المتحصلة للصورة العربية والدرجات المتحصلة للصورة المعدلة (4.50) ، وهذا ما يوفر دليلا مهما حول تعادل الصورتين العربية والمعدلة للسلم . وكانت خلال الفترة الممتدة من : 14جانفي إلى 29جانفي 2018. جدولرقم (03) : نتائج اختبار (ت) لصدق ترجمة السلم بين الصورة العربية والمعدلة:

السلم	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	60	52.86	58	4.50	6.53	0.01
إعادة التطبيق		45.73				

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن قيمة(ت) جاءت دالة إحصائيا بين درجات الطلبة في الصورة العربية ودرجاتهم في الصورة العربية المعدلة ،حيث بلغت قيمة (ت)

(6.53) برغم من وجود اختلاف صغير في المتوسط الحسابي في درجات الصورة العربية والذي بلغت قيمته (52.86)، أما المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الصورة العربية المعدلة فبلغت قيمت (45.73)، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الصورة العربية وبالتالي لابد من تكييف سلم اختلال النشاط المعرفي على البيئة الجزائرية . إنطلاقا من هذه النتائج المتوصل إليها إحصائيا المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد في الصورة الأولى والصورة الثانية المعدلة وما أسفر عنه تحكيم الأساتذة للسلم نستنتج أن عملية ترجمة السلم لها دور كبير في عملية فهم الطلبة للسلم عند نقله إلى ثقافة معينة غير الثقافة التي بني فيها ،حيث أن وضوح البنود ومناسبتها للثقافة المنقول إليها السلم دور كبير في الحصول على نتائج يمكن الوثوق فيها .

4-5- مجتمع وعينة الدراسة :

انطلاقا من الظاهرة المدروسة نحدد مجتمع الدراسة حيث يتناول مجتمع الدراسة عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة المدروسة، ومعرفة مجتمع الدراسة مهما لمعرفة خصائص العينة ، والعينة جزء من مجتمع الدراسة .

تكون مجتمع دراستنا الحالية من طلاب جامعة المسيلة وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (33603) طالبا موزعون على سبع كليات ومعهدين ، وتم الحصول على هذا العدد من مكتب الإحصاء لرئاسة الجامعة، ويعتبر هذا العدد هو عدد الطلاب المنتظمون في الدراسة بشكل فعلي للموسم الجامعي(2017/2018)، والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات والمعاهد.

الجدول رقم(04):توزيع عدد الطلاب حسب الكليات والمعاهد .

العدد الإجمالي للطلبة	الكليات / المعاهد
870	تسيير التقنيات الحضرية
5077	العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية
1751	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
2907	الحقوق والعلوم السياسية
6351	علوم إنسانية واجتماعية
6767	الآداب واللغات
3701	التكنولوجيا
1791	الرياضيات والإعلام الآلي
4388	العلوم
33603	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق؛ أن الطلاب توزعوا على سبع كليات ومعهدين وبنسب متفاوتة فكان عدد طلاب كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية يقدر بـ (5077) طالب وطالبة وقدرت بنسبة (15.10%) من مجموع طلاب الجامعة، أما كلية تسيير التقنيات الحضرية قدر عدد طلابها وطالباتها بـ (870) وبنسبة (2.58%) من مجموع طلاب الجامعة وهي أدنى نسبة مقارنة بباقي الكليات. ومعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، فبلغ عدد طلابه بـ (1751) طالبا وطالبة وبنسبة (5.21%) من مجموع طلاب الجامعة، وكلية الآداب واللغات

وعدد طلابها كان أكبر مقارنة ببقية الكليات وذلك كونها كلية جديدة وقدرت بـ(6767) طالب وطالبة وبنسبة(20.13%)

من المجموع الكلي لطلاب الجامعة وهي أكبر نسبة .

وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية فقدرت بـ (6351) طالبا وطالبة بنسبة

(18.90%)، من المجموع الكلي لطلاب الجامعة في حين قدر عدد طلاب كلية الحقوق

والعلوم السياسية بـ (2907) طالبا وطالبة وبنسبة(8.65%) من المجموع الكلي للطلاب

الجامعة، أما كلية الرياضيات والإعلام الآلي فكان عدد طلابها وطالبتها يقدر بـ

(1791)، أما نسبتها فقدرت(5.32%) من مجموع طلاب الجامعة .

وكلية العلوم بلغ عدد طلابها (4388) طالبا وطالبة وبنسبة قدرة (13.05%) من

مجموع طلاب الجامعة، في حين بلغ عدد طلاب معهد التكنولوجيا (3701) طالبا وطالبة

وبنسبة قدرت بـ(11.01%)، أما كلية علوم المادة فبلغ عدد طلابها (3158) طالبا وطالبة

وبنسبة (9.39%)، كما نلاحظ أن هناك تباين في توزيع الطلاب حول الكليات والمعاهد .

وتكونت عينة الدراسة من (496) طالب وطالبة، يمثلون جميع المعاهد والكليات

والأقسام بجامعة المسيلة باستثناء معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وذلك

راجع للإضراب الذي كان على مستوى المعهد ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية لأنها

تمكننا من تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا وتم سحب عينة الدراسة وفق الخطوات

التالية :

1- التعرف على المجموع الكلي للطلاب في كل كلية أو معهد.

2- التعرف على عدد الأقسام في كل كلية وعدد الطلبة في كل قسم.

3- اختيار العدد المطلوب بطريقة عشوائية .

وبما أن دراسة الباحث دراسة سيكومترية على العديد من أقسام الجامعة واستنادا إلى حجم

العينة المستعملة في البيئة الأصلية المقدرة بـ (1202) طالب وطالبة مكونة من (690)

ذكر و(512) أنثى، وعلى هذا الأساس قام الباحث بإختيار عينة تتناسب وعملية التكييف التي نقوم بها، بحيث تكونت عينة الدراسة من(496) طالب وطالبة يمثلون العينة الكلية للدراسة. لقد قسمت هذه العينة تبعاً للغرض الذي نحن بصدد تحقيقه، إلى أربعة أقسام:

- العينة الأولى منها(60) طالب وطالبة الماستر 1 لغة عربية من قسم الادب العربي بجامعة المسيلة. واستخدمت هذه العينة في عملية التحقق من تعادل الصورتين أي صدق ترجمة السلم المراد تكييفه كما اشرنا إليها سابقاً .

- أما العينة الثانية مكونة من(110)طالب وطالبة، التي استخدمت لتقدير صدق الاتساق الداخلي و صدق التكوين الفرضي حيث تم استخدام مؤشر التحليل العاملي لتحديد تشبع البنود على البعد أو الأبعاد كونه الأنسب في عملية التكييف.

جدول رقم (05): توزيع عينة التطبيق الثانية حسب الجنس والتخصص.

النسبة المئوية	التكرار	البيانات المتغيرات
49.1%	54	الذكور
50.9%	56	الإناث
48.2%	53	تخصصات أدبية
51.8%	57	تخصصات علمية
100%	110	المجموع

انطلاقاً من هذا الجدول يمثل الذكور (49.1%) من مجموع الطلاب قيد الدراسة من عينة التجريب الأولى، مقابل (50.9%) من الإناث ، وحوالي (48.2%) من الطلبة ذوي تخصص أدبي ، مقابل (48.2%) ذوي تخصص علمي.

جدول رقم(06): وصف عينة التطبيق الثالثة حسب الجنس:

النسبة المئوية	العدد	نوع الجنس
52.4%	119	الإناث
47.6%	108	الذكور
100%	227	المجموع الكلي

من خلال ملاحظتنا للجدول نجد أن عدد الإناث بلغ (119) طالبة وبنسبة (52,40 %) في حين الطلاب الذكور يقدر عددهم بـ (108) طالب وتمثلت بنسبة (47,60 %) من المجموع الكلي للعينة وقد يرجع السبب لتواجد الطالبات في عدة أوقات بالجامعة كما لمس الباحث اهتمام وتجاوب الطالبات أثناء الإجابة والحرص على إرجاع السلم للباحث .

جدول رقم(07): وصف عينة التطبيق الثالثة حسب التخصص :

النسبة	العدد	نوع التخصص
42.3%	96	تخصصات أدبية
57.7%	131	تخصصات علمية
100%	227	المجموع الكلي

من خلال ملاحظتنا للجدول نجد أن عدد التخصصات الأدبية بلغ (96) طالب وطالبة وبنسبة (42.30 %) في حين التخصصات العلمية يقدر عددهم بـ(131) طالب وطالبة

وتمثلت بنسبة (57.70%) من المجموع الكلي للعينة وقد يرجع السبب لتواجد التخصصات العلمية أكبر من التخصصات الأدبية.

- بينما بلغت عينة التطبيق الثالث للسلم (227) طالبا وطالبة من مختلف الكليات والأقسام بجامعة المسيلة لحساب الخصائص السيكومترية وصلاحيية السلم من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي لأبعاد السلم وكذا ثبات بمعامل ألفا كرونباخ وكيودر ريتشارسون (21) وتحديد المعايير.

جدول رقم (08): توزيع عينة التطبيق الثالثة حسب الجنس والتخصص.

النسبة المئوية	التكرار	البيانات المتغيرات
52.4%	119	الذكور
47.6%	108	الإناث
42.3%	96	تخصصات أدبية
57.7%	131	تخصصات علمية
100%	227	المجموع

انطلاقا من هذا الجدول يمثل الذكور (52.4%) من مجموع الطلاب قيد الدراسة من عينة التطبيق الثانية، مقابل (47.6%) من الإناث ، وحوالي (42.3%) من الطلبة ذوي تخصص أدبي ، مقابل (57.7%) ذوي تخصص علمي .

- في حين العينة الرابعة تم وفق عينة مكونة من (99) طالب وطالبة، والتي استخدمت لحساب صدق المحك (الصدق التلازمي).من خلال ما سبق من معطيات حول عينة يمكن عرض العينة الكلية، في الجدول التالي:

جدول رقم (09): توزيع أفراد عينات الدراسة

الذكور والإناث	الجنس		التخصص		الغرض من الدراسة	العينات
	الإناث	الذكور	العلمي	الأدبي		
60	37	23	طلبة ماستر 1 اللغة الانجليزية		التحقق من (صدق ترجمة السلم) ووضوح البنود عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق	1
110	56	54	57	53	دراسة صدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي	2
227	119	108	131	96	دراسة ثبات بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريتشاردسون (21) صدق الاتساق الداخلي الصدق البنائي لأبعاد السلم	3
99	62	37	49	50	صدق المحك التلازمي	4
227	119	108	131	96	استخراج المعايير	3

4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لضمان التحليل الإحصائي للبيانات التي حصلنا عليها بعد تطبيق السلم على العينة المستهدفة ، قام الباحث بتفريغ النتائج في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للنسخة 22 وكذلك برنامج اكسل EXCEL . ثم قمنا باستعمال الأساليب الإحصائية التالية :

- النسبة المئوية .
- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من الصدق التمييزي.
- التحليل العاملي للتأكد من الصدق العاملي للسلم.

- معاملات الثبات ألفا كرونباخ ، كيودر ريتشاردسون للتأكد من ثبات السلم .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للسلم ، وارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد ، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للسلم بهدف التأكد من صدق البناء.
- الدرجات المعيارية (التائية، الزائية) لاستخراج المحكات على عينة التكييف.

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة ، والتي تتمثل في المنهج المستخدم ثم مجتمع الدراسة وخصائص العينة وطريقة اختيارها ، ووصف أداة الدراسة ، وخطوات التطبيق وأهم الأساليب الإحصائية المستعملة والتي من خلالها حصلنا على نتائج الدراسة والتي سنعرض تفاصيلها بالترتيب حسب التساؤلات في الفصل الموالي.

الفصل الخامس : عرض مناقشة النتائج

تمهيد

- 5-1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الأول
- 5-2- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني
- 5-3- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث
- 5-4- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع
- 5-5- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الخامس
- 5-6- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل العام
- 5-7- استنتاج عام

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصل إليها الباحث، بناء على المعالجات الإحصائية التي استخدمت فيما تم جمعه ، وتحليله للبيانات المتوصل إليها، من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريتشارسون(21) في حساب الثبات وصدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي وتحديد معايير السلم ، واستخراج المعايير .

5-1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على : هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم استخدام معاملات صدق الاتساق الداخلي، وكذا صدق التحليل العاملي للبنود المكيفة على البيئة الجزائرية.

5-1-1- تقدير صدق درجات سلم اختلال النشاط المعرفي المعرب :

- صدق الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية:

للتأكد من صدق السلم قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات السلم على العينة الثانية البالغة (110) طالب وطالبة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات السلم .

جدول رقم (10): معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للسلم.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	القرار
1	أفكاري مرتبة.	0.39	0.01	+
2	كلامي عديم المعنى.	0.34	0.01	+
3	أفكاري يبسهل علي الاحتفاظ بها.	0.15	غير دال	-
4	أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة.	0.34	0.01	+
5	أفكاري تتوافق مع الآخرين .	0.053	غير دال	-
6	أفكاري عشوائية.	0.25	0.01	+
7	أفكاري مختلفة عن الآخرين.	0.083	غير دال	-
8	أصمت دون كلام .	0.18	غير دل	-
9	أفكاري مركزة على مواضيع محددة.	0.12	غير دال	-

+	0.01	0.40	أفكاري من الصعب تجميعها.	10
+	0.01	0.25	أتحكم بأفكاري المندفعة .	11
+	0.01	0.21	أفكاري مشوشة أثناء عمل ما	12
+	0.01	0.34	أفكاري يتقبلها الآخرين.	13
+	0.01	0.23	أفكاري مظلمة دون سبب واضح .	14
+	0.01	0.37	أفكاري واضحة .	15
-	غير دال	0.16	أفكاري غريبة.	16
+	0.01	0.41	أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي.	17
+	0.01	0.25	أفكاري أراقبها بصعوبة.	18
-	غير دال	0.007	أفكاري كثيرة.	19
-	غير دال	0.17	أفكاري تتصف بالتغير .	20
+	0.01	0.27	أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي.	21
+	0.01	0.33	كلامي متناقض .	22
+	0.01	0.23	أفكاري تصل للآخرين بسهولة.	23
+	0.01	0.25	أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي.	24
+	0.01	0.26	أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة.	25
+	0.01	0.40	أفكاري أشرحها بغموض.	26
+	0.01	0.28	كلامي مفهوم للآخرين .	27
+	0.01	0.25	أفكاري صعبة الاحتفاظ بها.	28
+	0.01	0.48	أفكاري تختفي بسرعة.	29

(+) الإبقاء على البند (-) حذف البند

يبين الجدول رقم (10) أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للسلم فقد تراوحت بين (0.21-0.48) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهذا باستثناء البنود (3-5-7-8-9-16-19-20) فرغم ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الخاص بها ، إلا أنها لم تكن مرتبطة مع الدرجة الكلية للسلم .وهو ما يستلزم حذفها.

- صدق الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية بعد حذف البنود:
جدول رقم (11): معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للسلم:

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	القرار
1	أفكاري مرتبة.	0.46	0.01	+
2	كلامي عديم المعنى.	0.45	0.01	+
3	أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة.	0.46	0.01	+
4	أفكاري عشوائية.	0.62	0.01	+
5	أفكاري من الصعب تجميعها.	0.43	0.01	+
6	أتحكم بأفكاري المندفعة .	0.51	0.01	+
7	أفكاري مشوشة أثناء عمل ما	0.36	0.01	+
8	أفكاري يتقبلها الآخرين.	0.46	0.01	+
9	أفكاري مظلمة دون سبب واضح .	0.52	0.01	+
10	أفكاري واضحة .	0.55	0.01	+
11	أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي.	0.39	0.01	+
12	أفكاري أراقبها بصعوبة.	0.38	0.01	+
13	أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي.	0.46	0.01	+
14	كلامي متناقض .	0.59	0.01	+
15	أفكاري تصل للآخرين بسهولة.	0.42	0.01	+
16	أفكاري تنتصف بعدم الترابط المنطقي.	0.52	0.01	+
17	أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة.	0.56	0.01	+
18	أفكاري أشرحها بغموض.	0.37	0.01	+
19	كلامي مفهوم للآخرين .	0.36	0.01	+
20	أفكاري صعبة الاحتفاظ بها.	0.30	0.01	+
21	أفكاري تختفي بسرعة.	0.45	0.01	+

(+) الإبقاء على البند (-) حذف البند .

ويتبين من قراءة الجدول أن كل قيم معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للسلم تراوحت بين (0.30-0.62) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01). ومنه نستنتج أن للسلم صدق مقبول. ويمكن القول أن سلم اختلال النشاط المعرفي صالح من الناحية السيكومترية للبيئة

الجزائرية . كما يتبين لنا من خلال الجدول أن أغلب ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للسلم دالة عند مستوى (0.01) . وهو ما يجعل بنود السلم تتمتع باتساق داخلي، ما يؤكد الصدق البنائي للسلم. كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد ، والدرجة الكلية للسلم بصفة عامة .

- صدق التحليل العاملي:

لتطبيق التحليل العاملي يجب التحقق من كفاية حجم العينة ، وللحكم على مدى كفاية حجم العينة تجري اختبار KMO فحسب صاحب هذا الاختبار (كايرز) فإن (0.50) هي الحد الأدنى للحكم على كفاية حجم العينة وهو ما يوضحه الجدول أدناه :

جدول رقم (12): قيمة KMO :

قيمة ارتباط التحليل العاملي	.513
القيم المفقودة	13806.8
الدرجات	97
درجة الحرية	226
الدلالة الاحصائية	.000

يبين الجدول رقم (12) KMO(0.51) أي أكبر من الحد الذي اشترطه (كايرز) وهو ما يجعلنا نحكم بكفاية حجم العينة. بعد التأكد من كفاية حجم العينة تم تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي على بنود السلم البالغ عددها (29) بند، باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطريقة الفاريمكس .

لتحديد عدد العوامل تم استخدام محك كايرز، بحيث يعد العامل جوهريا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر أو يساوي الواحد الصحيح .وتحديد معيار التشعب الجوهري المعتبرة للبند على العامل لا بد أن تكون (0.30) حسب محك جيلفورد.

جدول رقم (13): نتائج تشبعات البنود على محاور السلم حسب التحليل العاملي :

البنود	العوامل		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	0.38	0.59	
2	0.64	0.31	
3		0.18	
4	0.82		
5		-0.45	0.28
6		0.56	0.41
7	0.19		
8	-0.51		-0.45
9	-0.44		
10		0.37	0.74
11			0.64
12		0.39	0.46
13		0.43	0.67
14	-0.32		0.53
15		0.77	
16	-0.44		
17		0.63	0.51
18	0.51		0.63
19	0.26		
20		0.28	-0.44
21	0.39		0.46
22	0.70	0.50	
23	0.43		0.67
24	0.69		0.31
25		0.41	0.56
26	0.50	0.70	
27		0.59	0.38
28		0.34	0.67
29	-0.36	-0.32	

يتبين من الجدول رقم (13) تشبع البنود على محاور السلم ، حيث تم حذف البنود التي تقل قيمة تشبعها عن (0.30) وهي البنود (3-5-7-8-9-16-19-29) والتي تبين سابقا أنها غير مرتبطة مع الدرجة الكلية للسلم .كما تبين أن باقي البنود قد تشبعت على نفس عواملها باستثناء بعض البنود التي تشبعت على محاور غير المحاور التي كانت تنتمي إليها.

- صدق الاتساق الداخلي بين العامل والدرجة الكلية للسلم:

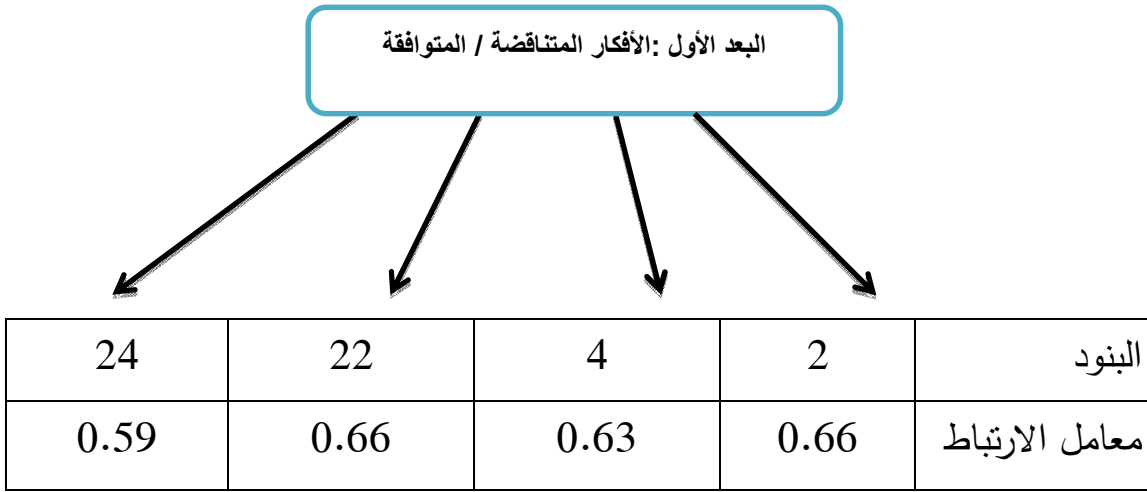
وللتحقق من الصدق البنائي للأبعاد، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد السلم، والدرجة الكلية لأبعاد السلم، والجدول رقم(14) يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد السلم بالدرجة الكلية لفقرات السلم، ويوضح جدول رقم(14) أن محتوى كل بعد من أبعاد السلم له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة(0.01)، وبذلك تعتبر فقرات أبعاد سلم اختلال النشاط المعرفي صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (14): معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد السلم والدرجة الكلية :

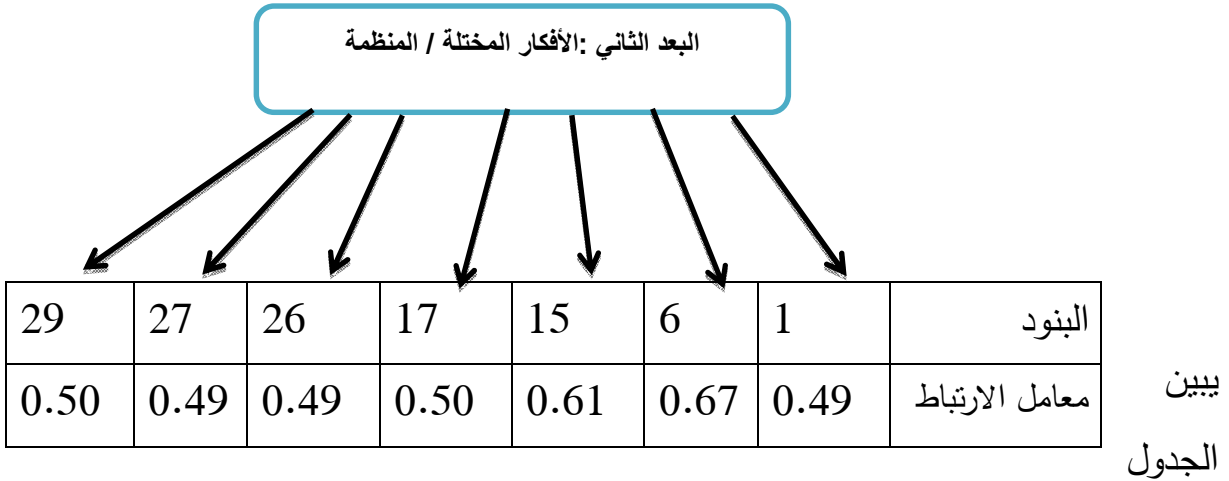
الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط	البيانات السلم وأبعاده
0.01	0.71	البعد الأول: الأفكار المتناقضة / المتوافقة
0.01	0.83	البعد الثاني: الأفكار المختلة / المنظمة
0.01	0.89	البعد الثالث: الأفكار المترابطة / المتشتتة
0.01	0.81	الدرجة الكلية

ويظهر الجدول السابق الارتباط بين الأبعاد السلم والدرجة الكلية له ، حيث تراوحت بين (0.71-0.89) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وهو ما يؤكد على الاتساق الداخلي للسلم .

والنماذج التالية تبين معاملات ارتباط بين كل بند و بعد من أبعاد السلم :



يبين الجدول رقم (15) أن قيم معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الأول قد تراوحت بين (0.66-0.59) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) .



رقم (16) أن قيم معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الثاني قد تراوحت بين (0.67-0.49) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) .

البعد الثالث : الأفكار المترابطة / المتشعبة

28	25	23	21	18	14	13	12	11	10	البنود
0.41	0.55	0.47	0.50	0.40	0.51	0.49	0.42	0.55	0.51	معامل الارتباط

يبين الجدول رقم (17) أن قيم معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.55-0.40) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) .

5-2- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثبات؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم استخدام معاملات ألفا كرونباخ، وكذا كيودر ريتشاردسون (21) لفحص ثبات البنود ومدى استقرارها لدى عينات الدراسة.

5-1-2- تقدير ثبات درجات سلم اختلال النشاط المعرفي المعرب :

- معامل ثبات السلم بطريقة ألفا كرونباخ:

وقد أجرى الباحث حساب الثبات على العينة الثالثة مقدرة بـ (227) طالب وطالبة من جامعة المسيلة. وذلك عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لكل بعد من أبعاد السلم ، ويبين الجدول رقم (18) معاملات ألفا كرونباخ والتي تدل على وجود معاملات ثبات كبيرة ودالة إحصائياً.

جدول(18): نتائج ثبات السلم وفق الأبعاد :

الأبعاد	قيم معاملات ألفا كرونباخ	قيمة الدلالة الإحصائية	القرار
الأفكار المتناقضة / المتوافقة	0.568	0.01	دالة
الأفكار المختلة / المنظمة	0.840	0.01	دالة
الأفكار المترابطة / المتشعبة	0.842	0.01	دالة
الدرجة الكلية	0.83	0.01	دالة

من خلال الجدول نستخلص قيمة الثبات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة حيث في بعد الأفكار المتناقضة والمتوافقة كانت قيمة الثبات (0.56)، الأفكار المختلة والمنظمة (0.84)، أما بعد الأفكار المترابطة والمتشعبة جاءت (0.84)، وهي قيم ثبات مقبولة. وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ (الثبات الكلي) للسلم كان (0.83) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات السلم. ويمكن تفسير حصول السلم على ثبات عالي نظرا لوضوح السلم من حيث الصياغة

والظروف المتاحة للتطبيق ، حيث كانت ظروف التطبيق ممتازة من حيث تقبل الطلبة لفكرة تطبيق السلم لدراسة اختلال النشاط المعرفي لديهم هذا ما زاد نسبة الثقة في استجاباتهم وبالتالي زيادة في ثبات السلم.

- ثبات كيودر ريتشارسون(21):

تم التأكد من معامل الثبات للسلم باعتماد طريقة كيودر ريتشارسون (21) والذي بلغ معامل ثباته (0.67) وذلك من خلال استخدام الحزمة الإحصائية (spss 22) وهو مؤشر جيد يطمئن عن صلاحيته للتطبيق .

5-3- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على: هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الأداء(التمييز)؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم البحث عن محك خارجي للكشف عن الأداء والتمييز لمعرفة مدى قدرة السلم على تمييز الأداء لدى المفحوص.

- طريقة الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

جدول(19):نتائج القدرة على التمييز (التنبؤ) لمنخفضي الأداء:

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	العينة	البيانات الفئات
0.01	-188.50	64	20.24	33	الفئة العليا للسلم
			77.96	33	الفئة الدنيا للمقياس المحك

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى قدرة السلم على التمييز بين طرفي السلم والمقياس المحك وبالتالي صدقه .ويدعم بذلك القدرة التمييزية لهذا السلم . من جهة ثانية يظهر الجدول السابق شيئاً من التوافق بين الفئة العليا

للسلم والفئة الدنيا للمقياس المحك في متوسطات الدرجات التي أعطها كل من السلم والمقياس.

جدول(20):نتائج القدرة على التمييز لمرتفعي الأداء :

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	العينة	البيانات الفئات
0.01	-162.83	64	14.39	33	الفئة الدنيا للسلم
			83.48	33	الفئة العليا للمقياس المحك

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى قدرة السلم على التمييز لمرتفعي الأداء وبالتالي صدقه .

جدول(21):نتائج القدرة على التمييز للسلم ككل

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	العينة	البيانات الفئات
0.01	-13.86	64	14.39	33	الفئة الدنيا للسلم
			20.24	33	الفئة العليا للسلم

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى قدرة السلم على التمييز بين طرفي السلم الفئة الدنيا للسلم والفئة العليا للسلم وبالتالي صدقه .ويدعم بذلك القدرة التمييزية لهذا السلم . من جهة ثانية يظهر الجدول السابق شيئاً من التوافق بين الفئة الدنيا للسلم والفئة العليا للسلم في متوسطات الدرجات التي أعطها السلم

(دون تجاهل العوامل الحضارية أو الثقافية التي قد يكون لها أثر) ، هذا مع ظهور فروق ضئيلة بينهما .

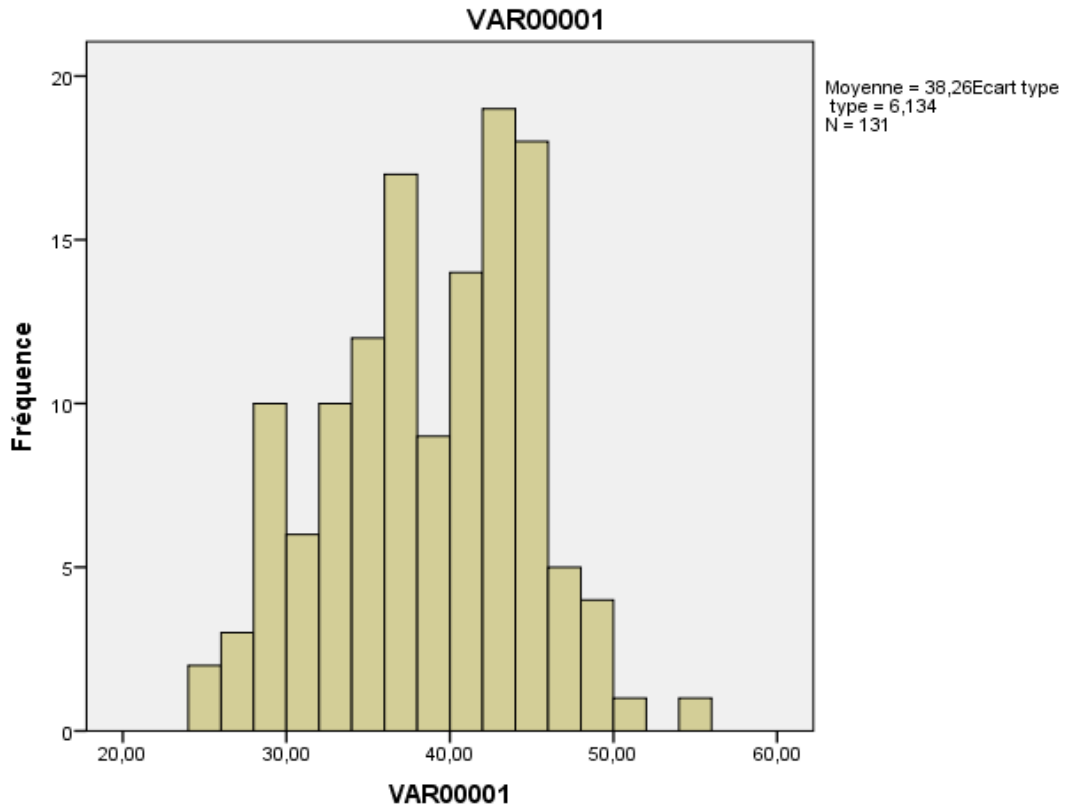
5-4- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على :هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي محكات معيارية؟ ولتحقيق الهدف العلمي لهذا التساؤل، تم البحث عن المعايير من خلال الدرجات الزائفة والتائفة وفق التخصصات العلمية والأدبية لدى المفحوص.

الجدول رقم (22): يمثل المعايير المستخرجة على عينة التكيف الخاصة بتخصصات العلمية

نوع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجال الدرجات
الدرجات الزائفة	0.015	0.99	2.03- إلى 1.33
الدرجات التائفة	50.01	9.95	30 إلى 63
درجات اختلال النشاط المعرفي	38.25	6.16	27 إلى 54

نلاحظ من الجدول (22) أن متوسط الدرجات التائفة لاختلال النشاط المعرفي لدى التخصصات العلمية هو (50) بينما الانحراف المعياري يساوي (9.95)، وهو يختلف عن التوزيع الاعتمالي الذي متوسطه (38.25) وانحرافه المعياري (6.16)، مما يؤكد أن السلم توفر فيه محك يمكن اعتماده ضمن الجماعة المعيارية لأي مجموعة قياس، والشكل التالي يوضح توزيع الدرجات.

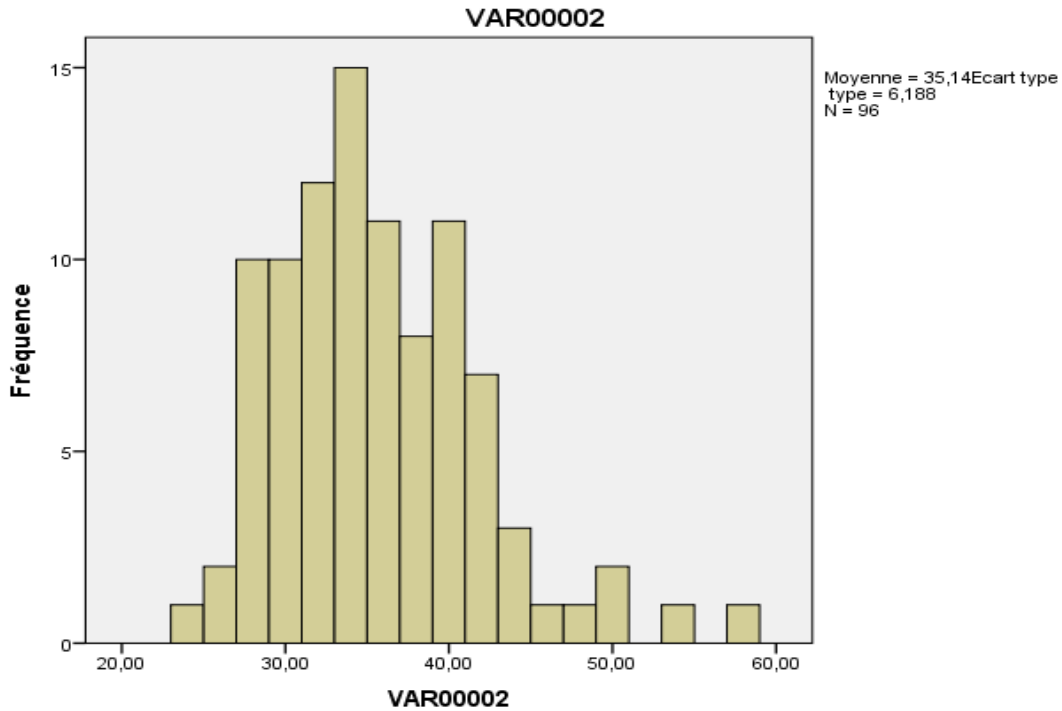


شكل يوضح توزيع الدرجات على عينة التكيف الخاصة بتخصصات العلمية

الجدول رقم (23): يمثل المعايير المستخرجة على عينة التكيف الخاصة بتخصصات الأدبية

نوع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجال الدرجات
الدرجات الزائفة	0.009	1.00	1.33 إلى 2.03-
الدرجات التائفة	50.00	10.00	30 إلى 63
درجات اختلال النشاط المعرفي	35.13	6.18	27 إلى 54

نلاحظ من الجدول (23) أن متوسط الدرجات التائفة لاختلال النشاط المعرفي لدى التخصصات العلمية هو (50) بينما الانحراف المعياري يساوي (10.00)، وهو يختلف عن التوزيع الاعتدالي الذي متوسطه (38.25) وانحرافه المعياري (6.18)، مما يؤكد أن السلم توفر فيه محك يمكن اعتماده ضمن الجماعة المعيارية لأي مجموعة قياس، والشكل التالي يوضح توزيع الدرجات



شكل رقم : يوضح توزيع الدرجات على عينة التكيف الخاصة بتخصصات العلمية

نستنتج مما سبق أن معايير عينة الدراسة من متوسط حسابي وانحراف معياري حيث جاءت قيم الدرجات التائفة مرتفعة عن متوسط العينة الأصلية للسلم ومنه فإن السلم يعتمد

على محكات توشر بصلاحيته لقياس الخاصية النشاط المعرفي دون التأثر بمعيار التخصص.

5-5- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل الخامس:

ينص التساؤل الخامس على هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الثقافة؟ بما أن السلم تم تكييفه من صورته الأجنبية إلى العربية هذا النقل الثقافي يتطلب عدة إجراءات ما استوجب تقليل تأثير الاختلافات الثقافية غير الضرورية حيث تم الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية الثقافية لدى الطلبة، وهذا من خلال تكييف السلم وتطبيقه على نفس الفئة وهي الطلبة الجامعيين، وكذا من خلال التطرق لمقدار التشابك في البنية المقاسة وهي اختلال النشاط المعرفي، كذلك تم الأخذ بعين الاعتبار هيكله البنود وتوفير الدليل الإحصائي عن تكافؤ البنود للطلبة مع تحقيق الألفة، وبما أنه تم جمع الدلائل عن صدق السلم المكيف وكذا الثبات بدرجة مناسبة، فإن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير الثقافة.

5-6- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتساؤل العام :

هل تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير قياسية في البيئة الجزائرية؟ هنا مؤشرات عديدة نستطيع من خلالها الحكم على توفر السلم بمعايير قياسية في البيئة الجزائرية، وهناك العديد من الطرق الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من ذلك، وبعد عرض نتائج الدراسة يمكننا القول أن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير ثبات مقبولة تسمح لنا بتطبيقه على البيئة الجزائرية، بحيث يتصف سلم اختلال النشاط المعرفي بدرجة ثبات عالية دلت عليها نتائج الدراسة، وكذا تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق وهذا ما دلت عليه المؤشرات المتحصل عليها من حساب الارتباطات التالية (ارتباط البند والدرجة الكلية، لارتباط بين البند والعامل الذي تنتمي إليه، الارتباط بين العامل والدرجة الكلية)، ومؤشرات صدق بطريقة التحليل العاملي، ثم استخراج المعايير

التأية والزائية ومنه يمكننا القول بأن السلم تتوفر فيه محكات معيارية ، كما تم التأكد على توفر سلم اختلال النشاط المعرفي بمعايير الأداء من خلال محك خارجي والمتمثل في مقياس التفكير المنطقي ، وبما أنه تم جمع الدلائل عن صدق السلم المكيف وكذا الثبات بدرجة مناسبة ، فإن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير الثقافة . وعليه يمكن القول بأن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير قياسية في البيئة الجزائرية .

5-7- استنتاج عام :

بعد عرض النتائج ومناقشتها تبين أن الدراسة حققت أهدافها إذ تم تكيف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين على البيئة المحلية . ومن خلال نتائج التساؤل العام تبين أن سلم اختلال النشاط المعرفي يتوفر على معايير قياسية في البيئة الجزائرية . والتساؤل الأول تكشف إلى تتوفر في سلم اختلال النشاط المعرفي معايير الصدق ، أما التساؤل الثاني خلص إلى توفر سلم اختلال النشاط المعرفي على معايير الثبات ، كما توضح نتائج التساؤل الثالث على توفر السلم لمعايير الأداء بالإضافة إلى محكات معيارية ومعايير الثقافة .

وعليه، إن دراستنا في جانبها النظري توصلت إلى معرفة وضبط بعض المفاهيم المتعلقة بمتغير التكيف الذي أصبح اليوم ضرورة في ظل الحاجة الملحة لسلم جزائري قادر على قياس اختلال النشاط المعرفي لدى الطلبة ، والكشف عنه. أما الجانب التطبيقي فخصص لفحص صلاحية سلم اختلال النشاط المعرفي للتطبيق في البيئة المحلية ، وذلك من خلال معايير الصدق وصولاً إلى استخراج معايير الأداء من عينة الدراسة إلى معايير الثقافة . وذلك من خلال تطبيقه على الطلبة .

خلاصة الفصل :

فمن خلال استقراءنا للنتائج المتحصل عليها خلصت الدراسة إلى صلاحية السلم ، انطلاقاً من الهدف الأساسي للدراسة وهو السعي إلى تكيف أهم السلالم المستخدمة من

قبل الباحثين لتشخيص مستويات اختلال النشاط المعرفي لدى الطلبة . من خلال النتائج السالفة الذكر والمتمثلة في توفر سلم اختلال النشاط المعرفي على معايير الصدق و معايير الثبات ، بالإضافة لمعايير الأداء وإلى محكات معيارية ومعايير الثقافة .

خاتمة :

في ظل عدم وجود مقاييس في البيئة الجزائرية لقياس اختلال النشاط المعرفي ، جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتكييف سلم اختلال النشاط المعرفي لمايرس ورولين على عينة من الطلبة في البيئة المحلية ، من خلال ترجمته إلى اللغة العربية اعتمادا على عدد من المترجمين ، وبعد

التأكد من صدق هذه الترجمة تم عرض الترجمة الأولية على عدد من الخبراء المختصين في مجال البحث وكذا في اللغة العربية ، والذين تتوافر لديهم خلفية معرفية باللغة الانجليزية ، للتأكد من وضوح ألفاظ وبنود النسخة المعربة والمحكمة ، ومن خلالهم توصلنا إلى النسخة النهائية المعربة لسلم اختلال النشاط المعرفي والتي طبقناها على عينة الدراسة (496) طالب وطالبة ، فإتضح أن الثبات بمعامل ألفا كرونباخ (0.83) وطريقة كيودر ريدشارسون (0.67) ، أما معامل الارتباط جيدة وتشير إلى الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية، ومعامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه، ومعامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي (0.81)، كما استعمل أسلوب التحليل العاملي، وعليه فالسلم يتوفر على معايير وخصائص الاختبار الجيد . بعدها قام الباحث باستخراج معايير للأداء بالإضافة إلى معايير محكية من خلال الاعتماد على مقياس كمحك ، بعدها تم استخراج المعايير الزائفة والتائفة.

وانطلاقا من نتائج هذه الدراسة تبقى مساهمة بسيطة في مجال تكييف المقاييس في

الجزائر ويمكن اقتراح ما يلي :

- ضرورة تطبيق واستخدام سلم اختلال النشاط المعرفي ، والاستفادة منه، كونه أول دراسة في الجزائر ، ومدى أهميتها في عملية التشخيص والعلاج النفسي.
- تشجيع طلاب الدراسات العليا على عملية البناء و التكيف و التقنيين وتعويدهم على ممارسة التكيف وتدريبهم عليه وتذليل الصعوبات أمامهم .
- إنشاء مراكز ومؤسسات تهتم باقتناء الاختبارات وتكييفها كفريق عمل على غرار الدول المتطورة .
- ليلاء الأهمية اللازمة لسلم اختلال النشاط المعرفي من قبل الباحثين وغيرهم .
- إخضاع السلم للمزيد من الدراسة والبحث في الجزائر وإجراء المزيد من التحليلات العاملة له على عينات أوسع من الطلبة وغيرهم.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً : الكتب :

- 1- أبو حطب ، فؤاد، سيد عثمان، أم الصادق.(2008) ،التقويم النفسي، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- 2- أبو حوائج، مروان ،إبراهيم، أبو مغلي ،الخطيب،سمير.(2002) ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار العلمية للنشر والتوزيع،الأردن .
- 3- أبو هشام، حسين محمد.(2006) ،الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss ،محاضرات في القياس النفسي، كلية التربية، جامعة الملك سعود،السعودية.
- 4- أبو يوسف إيناس ، مسعد هبة. (2005) مبادئ الترجمة وأساسياتها، مداخلات تكنولوجيا التعليم، مصر .
- 5- بشرى ،إسماعيل.(2006)،المرجع في القياس النفسي، ط1،مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة.
- 6- بكار ،عبد الكريم .(2000)،التفكير الموضوعي ، منطلقات ومواقف ، دار القلم ، دمشق.
- 7- بوسالم ،عبد العزيز .(2014)،القياس في علم النفس والتربية الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع ،الجزائر .
- 8- بوسنة ،محمد . (2012) ،علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر .
- 9- الجليبي، سوسن شاكر. (2005) أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين. مصر

- 10- جيرالد ، ناسيتش. (2006) ، تطبيق التفكير الشامل ، ترجمة راتب جليل صويص ، الدار العربية للعلوم ، بيروت.
- 11- الحنفي، عبد المنعم. (2003) ، موسوعة الطب النفسي، ط4، الجزء الأول، مكتبة مدبولي ، القاهرة.
- 12- دي بونو ، ايدوارد .(1997) ، التفكير العملي ، ترجمة خليل الجبوسي ، منشورات المجتمع الثقافي ، أبو ظبي.
- 13- رونالد هاملتون، بيترف ميريندا، وتشارلز د سبيليرغر، ترجمة هالة برمدا (2006)، تكيف الاختبارات التربوية والنفسية عبر الثقافات .مكتبة العبيكات للنشر والتوزيع .السعودية.
- 14- سليمان، أمين، أبو علام ،رجاء .(2010) ، القياس والتقويم النفسي في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، ط1، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
- 15- سويد ، عبد المعطي .(2003) ، مهارات التفكير ومواجهة الحياة ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- 16- سيد ،خير الله .(1990) ، بحوث نفسية و تربوية ،دار النهضة العربية ،بيروت .
- 17- السيد ،عزيزة . (1994) ، التفكير الناقد ، دراسة في علم النفس المعرفي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
- 18- صلاح،مراد، أمين،سليمان.(2012)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائها، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 19- عبد الخالق، أحمد.(2000) استخبارات الشخصية، ط3، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر.

- 20- عبد الهادي، نبيل. (2002) مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للتوزيع و النشر، الأردن.
- 21- العتوم، عدنان يوسف. (2004)، علم النفس المعرفي ، النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان.
- 22- العتوم، عدنان يوسف وآخرون. (2007) ، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، دار المسيرة ، عمان.
- 23- علام، محمود. (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 24- علي، حسين . (2005) ، المنطق وفن التفكير ، الدار المصرية السعودية ، القاهرة .
- 25- عيسوي، عبد الرحمن . (2005) ، فن القياس النفسي، ط1، دار الفكر العربي ، مصر.
- 26- فاخر، عاقل . (1988) ، أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية ، ط3، دار العلم للملايين ، بيروت.
- 27- فرج ، صفوت . (2008) ، القياس النفسي، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 28- معمريّة، بشير. (2012) ، مصدر الضبط والصحة النفسية ، ط1 ، دار الخلدونية، الجزائر.
- 29- معمريّة، بشير. (2011)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية للنشر والتوزيع .
- 30- معوض ، خليل ميخائيل. (1997) ، القدرات العقلية ، ط2 ، دار الفكر الجامعي ، الزارطة.

- 31- مقدم ،عبد الحفيظ.(2003) ،الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 32- ملحم، سامي محمد. (2002) ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 33- منسي ، محمود وسيد ،الطواب .(1999) ،مدخل إلى علم النفس التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر.
- 34- ميسون، رشاد.(2013) بناء وتقنين اختبار التخيل العقلي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- 35- النبهان، موسى. (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- 36- الوقفي، راضي .(1998) مقدمة في علم النفس ، ط3 محدثة ، دار الشروق ، الأردن.

38- عبد الهادي، نبيل وشاهين ، يوسف .(1990) تطور التفكير عند الطفل ، مركز غنيم ، عمان ، الأردن.

ثانيا : المجالات والدوريات :

- 1- البياتي، محمد سليمان إبراهيم.(2001) الأخلاق الإنسانية في القرآن والسنة ونظريات علم النفس ، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع ، المجلد الأول.
- 2- زينب ،عبد الحميد يوسف .(1987) العلاقة بين تحسين طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا لمفاهيم البيولوجيا ومستوى نموهم العقلي طبقا لتصنيف بياجيه ، مجلة التربية المعاصرة ، مصر ، العدد 5 .

3-سلطان، احمد خليف.(2007) تشخيص النشاط المعرفي ، حالة دراسية بالمعهد التقني في الموصل. مجلة تكريت للعلوم الإنسانية ، المجلد 14، العدد 1 .

4-صبا ، لطيف الجنابي.(2016) تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، العدد26.

5-ممدوحة ،سلامة. (1987) الإكتئاب وجوانب التشويه المعرفي . دراسات نفسية العدد25 الثالث ج 1 .

6-هيمن، أحمد عبد الرحمان .(2002) الإدارة الأمنية مطلب حتمي لتعزيز جهود التنمية الإدارية في الوطن العربي ،مجلة الإداري ، العدد 91 .

ثالثا : الرسائل الجامعية والمذكرات :

1- إبراهيم، الحماد.(2012) تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.

2- أيت عيسى، زكية.(2010) محاولة تكيف الاختبار المتعدد الأوجه لمينسوتا M.M.P.I،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي ،جامعة الجزائر .

3- حساني، إسماعيل.(2014) استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية،جامعة البليدة

4- دربال ،أمال .(2013) تقنين اختبار (woccq) لتشخيص الضغط المهني لدى القابلات، دراسة ميدانية بمدينة وهران والجزائر العاصمة، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة .

5- عباس، عبد الرحمن. (2015) تكييف أربعة اختبارات فرعية من اختبارات مينيسوتا متعددة الأوجه للشخصية M.M.P. على عينة في البيئة الجزائرية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،علم النفس، البلدية 2 ،الجزائر .

6- الغامدي سعيد، حسين. (2003) مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية،دراسة مقدمة لمطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس،جامعة أم القرى،السعودية .

رابعا : المراجع الأجنبية :

1 -Bendik Bygstad (1999)Implementing CRM in aknowledge dased Oranization – alongitudinal case study of xix years use of customer Relation ship Management,.

2-Bente lowen dahl & Oivind Revan G(1998) Challenge to existing strategy theory in apost industrial society, strategy Mgmt . j . 19,

3-Brain Bo newman &kurt W . cornal (1999)Aframe for characterizing knowledge management Methods practices and Technologies, aseries of paper on the theories, process and practices behind knowledge MANAGEMNT.

4- Bukowitz, W . R ., Visualizing (1997) Measuring and nanaging knowledge, RTM, Vol . 40, Issue, 4.

5-Cara B. Reeves.,(2007) Brief Report: Sluggish Cognitive Tempo Among Pediatric Survivors of Acute Lymphoblastic Leukemia,University of south Carolina,usa.

6–Cordin B . Daxis & Margrette H . Olson(1985)**Management information systems, conceptual foundations , structure and Development**, 2nd . ed, Mc Graw Hill book co, Singapore, **développement cogntif**.Paris.Armand colin.

7–Doise.w&Mugny.G(1997)**Psychologie sociale et**

Hambleton R.K and Bollwark J (1991) **Adapting Tests For Use In Different Cultures Technical Issues And Methods**, Bulletin of The International Test Commission.

8–Hamel, Gray & Heene .Aime(1994) **Competence – based complation john Wiley &sons ltd**, England,

9–Jillinda j . kidwell, et . al (2000) **Appling corporate knowledge Management practice**, Educause Quartely.

10–Kevin Corcoran & Joel Fischer (1987) **Measures for Clinical Practice / a sourcebook/** The Free Press a Division of MacMillan inc ,New York.

11–Penny A. M., Waschbusch D. A., Klein R. M., Corkum P., Eskes G. (2009) **Developing a measure of sluggish cognitive tempo for children**: Content validity, factor structure, and reliability. Psychological Assessment 21 (3).

12–Petro, F . Drukcker (1992) **The new society of Organization**, H . B . R ., vol . 70, no . 2.

13–Robert, J.,& valleran, D.(1982) **Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologique**. *Journal of Educational Psychology American*.

14 – Rowely, j (1988) **The Business oh information Technology Ist** .ed, Clive Bingley, London.

15-Slater.A & Muir.D (1995)**Developmentale
psychologie**.oxford.blackwell.

16- Steven P . Fehdman(1994) **Cultural knowledge in
organization Exploring the collective mind**, ASQ, Vol . 39, no
.2.

الملاحق

ملحق المعايير المستخرجة

الأفراد	الدرجة الثانية	الدرجة الزائنية	الدرجات الخام
1.	41,48	-,85	55,00
2.	43,10	-,69	36,00
3.	77,19	2,72	36,00
4.	46,35	-,37	35,00
5.	46,35	-,37	43,00
6.	44,72	-,53	35,00
7.	57,71	,77	31,00
8.	44,72	-,53	31,00
9.	38,23	-1,18	34,00
10.	38,23	-1,18	35,00
11.	43,10	-,69	37,00
12.	44,72	-,53	32,00
13.	47,97	-,20	48,00
14.	39,85	-1,01	45,00
15.	65,83	1,58	37,00
16.	60,96	1,10	35,00
17.	47,97	-,20	51,00
18.	44,72	-,53	28,00
19.	70,70	2,07	30,00
20.	33,36	-1,66	32,00
21.	36,61	-1,34	28,00
22.	39,85	-1,01	26,00
23.	33,36	-1,66	37,00
24.	30,11	-1,99	28,00
25.	47,97	-,20	45,00
26.	33,36	-1,66	27,00
27.	60,96	1,10	32,00
28.	31,74	-1,83	30,00
29.	39,85	-1,01	39,00
30.	36,61	-1,34	36,00
31.	51,22	,12	40,00
32.	46,35	-,37	28,00
33.	52,84	,28	44,00
34.	33,36	-1,66	36,00
35.	59,33	,93	33,00
36.	46,35	-,37	41,00
37.	41,48	-,85	42,00
38.	54,46	,45	34,00
39.	56,09	,61	36,00
40.	43,10	-,69	40,00
41.	46,35	-,37	25,00
42.	52,84	,28	36,00
43.	28,49	-2,15	32,00
44.	46,35	-,37	37,00
45.	39,85	-1,01	26,00
46.	47,97	-,20	32,00
47.	30,11	-1,99	35,00
48.	39,85	-1,01	37,00
49.	44,72	-,53	36,00
50.	47,97	-,20	29,00

44,00	-,37	46,35	51.
33,00	-1,50	34,98	52.
39,00	,93	59,33	53.
37,00	-,85	41,48	54.
41,00	,12	51,22	55.
29,00	-,20	47,97	56.
35,00	,45	54,46	57.
34,00	-1,50	34,98	58.
33,00	-,53	44,72	59.
29,00	-,69	43,10	60.
40,00	-,85	41,48	61.
25,00	-1,50	34,98	62.
34,00	,28	52,84	63.
29,00	-2,15	28,49	64.
41,00	-,69	43,10	65.
41,00	-1,50	34,98	66.
31,00	,45	54,46	67.
29,00	,45	54,46	68.
28,00	-1,18	38,23	69.
36,00	-1,50	34,98	70.
42,00	-1,66	33,36	71.
36,00	-,37	46,35	72.
37,00	,61	56,09	73.
35,00	-,37	46,35	74.
37,00	-,20	47,97	75.
31,00	-,53	44,72	76.
44,00	-,20	47,97	77.
39,00	-1,18	38,23	78.
42,00	,93	59,33	79.
42,00	,12	51,22	80.
44,00	,61	56,09	81.
43,00	,61	56,09	82.
45,00	,93	59,33	83.
40,00	,77	57,71	84.
42,00	1,10	60,96	85.
43,00	,28	52,84	86.
42,00	,61	56,09	87.
44,00	,77	57,71	88.
41,00	,61	56,09	89.
44,00	,93	59,33	90.
47,00	,45	54,46	91.
44,00	,93	59,33	92.
47,00	1,42	64,20	93.
44,00	,93	59,33	94.
43,00	1,42	64,20	95.
39,00	,93	59,33	96.
45,00	,77	57,71	97.
39,00	,12	51,22	98.
48,00	1,10	60,96	99.
41,00	,12	51,22	100.
43,00	1,58	65,83	101.
41,00	,45	54,46	102.
45,00	,77	57,71	103.
42,00	,45	54,46	104.

47,00	1,10	60,96	105.
44,00	,61	56,09	106.
46,00	1,42	64,20	107.
45,00	,93	59,33	108.
42,00	1,26	62,58	109.
44,00	1,10	60,96	110.
39,00	,61	56,09	111.
43,00	,93	59,33	112.
39,00	,12	51,22	113.
42,00	,77	57,71	114.
39,00	,12	51,22	115.
48,00	,61	56,09	116.
42,00	,12	51,22	117.
46,00	1,58	65,83	118.
44,00	,61	56,09	119.
43,00	1,26	62,58	120.
48,00	,93	59,33	121.
41,00	,77	57,71	122.
41,00	1,58	65,83	123.
42,00	,45	54,46	124.
40,00	,45	54,46	125.
39,00	,61	56,09	126.
42,00	,28	52,84	127.
44,00	,12	51,22	128.
33,00	,61	56,09	129.
33,00	,93	59,33	130
34,00	-,85	41,48	131

الدرجات الخام	الدرجة الزائنية	الدرجة التائنية	الأفراد
55,00	2,89	78,92	1.
36,00	3,54	85,39	2.
36,00	-,34	46,55	3.
35,00	1,11	61,12	4.
43,00	-,34	46,55	5.
35,00	-,18	48,17	6.
31,00	-,67	43,32	7.
31,00	,46	54,64	8.
34,00	1,11	61,12	9.
35,00	-,99	40,08	10.
37,00	,79	57,88	11.
32,00	-1,80	31,99	12.
48,00	,79	57,88	13.
45,00	-,02	49,79	14.
37,00	-,99	40,08	15.
35,00	,63	56,26	16.
51,00	-1,15	38,46	17.

28,00	-,51	44,94	18.
30,00	-,99	40,08	19.
32,00	,79	57,88	20.
28,00	1,11	61,12	21.
26,00	2,41	74,06	22.
37,00	1,27	62,73	23.
28,00	2,08	70,83	24.
45,00	-,18	48,17	25.
27,00	-,51	44,94	26.
32,00	-1,64	33,61	27.
30,00	,46	54,64	28.
39,00	-,02	49,79	29.
36,00	,14	51,41	30.
40,00	,30	53,03	31.
28,00	-,34	46,55	32.
44,00	-,18	48,17	33.
36,00	,79	57,88	34.
33,00	-1,32	36,84	35.
41,00	-,99	40,08	36.
42,00	-1,32	36,84	37.
34,00	1,60	65,97	38.
36,00	-,51	44,94	39.
40,00	,30	53,03	40.
25,00	2,24	72,44	41.
36,00	-1,15	38,46	42.
32,00	,79	57,88	43.
37,00	-1,32	36,84	44.
26,00	,30	53,03	45.
32,00	-,18	48,17	46.
35,00	-,02	49,79	47.
37,00	-,34	46,55	48.
36,00	,30	53,03	49.
29,00	-,99	40,08	50.
44,00	-,02	49,79	51.
33,00	,95	59,50	52.
39,00	1,27	62,73	53.
37,00	-,83	41,70	54.
41,00	-,18	48,17	55.
29,00	-,18	48,17	56.
35,00	,63	56,26	57.
34,00	,14	51,41	58.
33,00	,63	56,26	59.
29,00	-,34	46,55	60.
40,00	,30	53,03	61.
25,00	,14	51,41	62.
34,00	-1,32	36,84	63.
29,00	-,67	43,32	64.
41,00	1,27	62,73	65.
41,00	-1,15	38,46	66.
31,00	-,67	43,32	67.
29,00	-,99	40,08	68.
28,00	-,67	43,32	69.
36,00	-,34	46,55	70.
42,00	-,67	43,32	71.

36,00	,95	59,50	72.
37,00	,63	56,26	73.
35,00	,14	51,41	74.
37,00	-,51	44,94	75.
31,00	-,83	41,70	76.
44,00	-1,48	35,23	77.
39,00	-,51	44,94	78.
42,00	-,99	40,08	79.
42,00	,79	57,88	80.
44,00	-1,15	38,46	81.
43,00	,14	51,41	82.
45,00	-,51	44,94	83.
40,00	-,83	41,70	84.
42,00	-1,15	38,46	85.
43,00	-,67	43,32	86.
42,00	,63	56,26	87.
44,00	-,02	49,79	88.
41,00	1,11	61,12	89.
44,00	,14	51,41	90.
47,00	,46	54,64	91.
44,00	-1,15	38,46	92.
47,00	-,18	48,17	93.
44,00	-,18	48,17	94.
43,00	,95	59,50	95.
39,00	-,18	48,17	96.

الأبعاد :

البعد الأول: ويتمثل في الأفكار المتناقضة / المتوافقة ويشمل البنود ذات الأرقام :

(2 - 4- 22- 24)

البعد الثاني : ويتمثل في الأفكار المختلفة / المنظمة ويشمل البنود ذات الأرقام :

(1-6-15-17-26-27-29)

البعد الثالث : ويتمثل في الأفكار المترابطة / المتشعبة ويحتوي البنود ذات الأرقام:

(10-11-12-13-14-18-21-23-25-28)

جدول يوضح عدد الأبعاد والبنود ونسبة كل بند في السلم :

النسبة المئوية	أرقام البنود	الأبعاد
19.05	24 - 22- 4- 2	الأفكار المتناقضة / المتوافقة
33.33	-26-17-15-6-1 29-27	الأفكار المختلة / المنظمة
47.62	-14-13-12-11-10 28-25-23-21-18	الأفكار المترابطة / المتشعبة
100	21	المجموع

الملحق رقم (03) : أسماء المحكمين وتخصصهم ودرجاتهم العلمية.

الجامعة الأصلية	التخصص	الدرجة العلمية	لقب واسم المحكم
وهران	القياس النفسي	أستاذ التعليم العالي	تيغزة أمحمد
سطيف	القياس النفسي	أستاذ التعليم العالي	معمرية بشير
مستغانم	قياس وتحليل المعطيات	أستاذ محاضر (أ)	فلاح احمد
تيارت	قياس نفسي وتقويم تربوي	أستاذ محاضر (أ)	بلعالية محمد
المسيلة	لغة عربية	أستاذ مساعد (ب)	قصابوي عبد القادر
سطيف	لغة انجليزية	أستاذ مساعد (ب)	بوقاضي الصغير

الملحق رقم (01): قائمة المترجمين

لقب واسم المترجم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة الأصلية
بوقاضي الصغير	أستاذ مساعد (ب)	لغة انجليزية	سطف
بغادي آسيا	أستاذة محاضرة (أ)	لغة انجليزية	المسيلة
تواتي مراد	أستاذ محاضر (أ)	لغة انجليزية	المسيلة
سنوسي محمد	أستاذ مساعد (ب)	لغة انجليزية	المسيلة

ملحق : سلم اختلال النشاط المعرفي الأصلي

Please circle either T for true or F false for each time as it applies to you

T F 1- My thoughts Are orderly most of the time.

T F 2- I almost always feel as though my thoughts are on a different wavelength from 98% of the population.

T F 3- Often when I am talking I feel that I am not making any sense .

T F 4- Often people ask me a question and I don't know what it is that they are asking.

T F 5- Often I don't even know what it is that I have just said.

T F 6- I hardly ever find myself saying the opposite of what meant to say.

T F 7- I rarely feel to mixed up that I have difficulty functioning.

T F 8- My thoughts are usually clear, at least to myself.

T F 9- My thoughts are more random that orderly.

T F 10- The way I perceive things is much the same as the way in which others perceive them.

T F 11- Sometimes my thoughts just disappear.

T F 12- I can usually keep my thoughts going straight.

T F 13- My thoughts are so vague and hazy that I wish tat I could just reach up and pull them into place.

T F 14- I usually feel that people understand what I say.

T F 15- There have been times when I have gone an entire day or longer without speaking.

T F 16- I ordinarily don't get confused about when things happened.

T F 17- It's usually easy to keep the point that I am trying to make clear in my mind.

T F 18- My thoughts sped by so fast that I can't catch them.

ملحق : سلم اختلال النشاط المعرفي الأصلي

- T F 19- I usually don't feel that I am rambling on pointlessly when I am speaking.
- T F 20- Sometimes when I try to focus on an idea, so many others thoughts come to mind that I find it possible to concentrate on just one.
- T F 21- I have no difficulty in controlling my thoughts.
- T F 22- My thinking often gets "cloudy" for no apparent reason.
- T F 23- I think that I am reasonably good at communicating my ideas to other people.
- T F 24- I often find myself saying something that come out completely backwards.
- T F 25- My thoughts often jump from topic without any logical connection.
- T F 26- I'm pretty good at keeping track of time.
- T F 27- Often during the day I feel though I am being flooded by thoughts.
- T F 28- The way that I process information is very different from the way in which other people do.
- T F 29- I have no difficulty separating past from present.
- T F 30- I often find that people are puzzled by what I say.
- T F 31- My thoughts seem to come and go so quickly that I can't keep up with them.
- T F 32- I can usually think things through clearly.
- T F 33- I often feel confused when I try to explain my ideas.
- T F 34- Usually my thoughts aren't difficult to keep truck of.
- T F 35- I have no difficulty in controlling my thoughts.

ملحق : سلم اختلال النشاط المعرفي الأصلي

ملحق : توزيع أفراد عينات الدراسة

الذكور والإناث	الجنس		التخصص		الغرض من الدراسة	العينات
	الإناث	الذكور	العلمي	الأدبي		
60	37	23	طلبة ماستر 1 اللغة العربية		التحقق من صحة الترجمة التطبيق وإعادة التطبيق	1
110	56	54	57	53	دراسة صدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي	2
227	119	108	131	96	دراسة ثبات بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريتشاردسون (21)	3
227	119	108	131	96	صدق الاتساق الداخلي الصدق البنائي لأبعاد السلم واستخراج المعايير	3
99	62	37	49	50	صدق المحك التلازمي	4
496	274	222	المجموع			

ملحق : -سلم-اختلال-النشاط-المعرفي المترجم بالعربية

الرجاء وضع علامة (ص) امام الاجابة التي تنطبق عليك وعلامة (خ) امام الاجابة التي ترى انها لا تنطبق عليك

- ص خطأ
1. افكاري مرتبة في أغلب الوقت..... () ()
 2. غالبا ما اشعر ان افكاري مختلفة تماما عن 98% من الناس..... () ()
 3. عندما اتكلم في كثير من الأحيان اشعر ان كلامي بدون معنى..... () ()
 4. كثيرا ما يسألني الناس ولكن لا أدري ما هم بصد السؤال عنه..... () ()
 5. في كثير من الأحيان أجهل ما قلته لحظات قليلة من قبل..... () ()
 6. نادرا ما تتناقض أقوالي مع ما قصدته من وراء القول..... () ()
 7. نادرا ما أشعر بالتشوش لدرجة وجود صعوبة في العمل..... () ()
 8. تتميز افكاري بالوضوح في الغالب على الأقل بالنسبة لي..... () ()
 9. افكاري عشوائية اكثر منها منتظمة..... () ()
 10. رؤيتي للأشياء كثيرا ما توافق رؤية الآخرين..... () ()
 11. أحيانا أفكاري تختفي ببساطة تامة..... () ()
 12. من السهل علي في الغالب ان احافظ في ذهني على الفكرة التي اريد توضيحها.... () ()
 13. ان افكاري في معظم الوقت مشوشة ومبهمة ، اتمنى لو كان بمقدوري تجميعها... () ()
 14. في الغالب أحس أن الآخرين يفهمون ما أقول..... () ()
 15. في بعض الأوقات يمر علي يوم أو أكثر بدون كلام..... () ()
 16. في العادة لا يكون لدي التباس حول وقت حدوث الأشياء..... () ()
 17. عادة من السهل الابقاء على الفكرة التي أريد توضيحها في ذهني..... () ()
 18. تتسارع افكاري الى حد يجعلني لا استطيع التحكم فيها..... () ()
 19. أنا عادة لا أشعر بأنني أقول كلاما مشتتا وبلا هدف..... () ()
 20. في العادة عندما اريد التركيز على فكرة محددة ، تتزاحم في ذهني افكارا اخرى () ()
 21. لا اجد اية صعوبة في مراقبة افكاري..... () ()
 22. غالبا ما يصبح تفكيري سوداويا دون سبب واضح..... () ()
 23. اعتقد انني استطيع ان اوصل افكاري للآخرين بطريقة جيدة..... () ()
 24. غالبا ما اعبر عن الاشياء بشكل عكسي..... () ()
 25. غالبا ما تنتقل افكاري من موضوع الى اخر دون اي ترابط منطقي..... () ()
 26. لدي قدرة جيدة في المحافظة على الوقت..... () ()

ملحق : -سلم-اختلال-النشاط-المعرفي المترجم بالعربية

27. خلال النهار كثيرا ما أشعر أنني مغمور بالأفكار.....() ()
28. تختلف طريقة معالجاتي للمعلومات عن الطريقة التي يعالج بها الآخرين.....() ()
29. لا اجد صعوبة في التمييز بين الماضي والحاضر.....() ()
30. ينتابني غالبا شعور ان الافراد يستغربون ما اقوله.....() ()
31. افكاري تظهر وتغيب بسرعة مما يجعلني عاجزا عن مواكبتها.....() ()
32. في العادة بإمكانني التفكير في الامور بشكل واضح.....() ()
33. غالبا ما اشعر بالغموض عندما احاول شرح افكاري.....() ()
34. افكاري ليست صعبة الحفظ في الغالب.....() ()
35. ليست لدي اي صعوبة في مراقبة افكاري.....() ()

الملحق رقم (02): النسخة المقدمة للمترجمين

1	My thoughts Are orderly most of the time.	
2	I almost always feel as though my thoughts are on a different wavelength from 98% of the population.	
3	Often when I am talking I feel that I am not making any sense .	
4	Often people ask me a question and I don't know what it is that they are asking.	
5	Often I don't even know what it is that I have just said.	
6	I hardly ever find myself saying the opposite of what meant to say.	
7	I rarely feel to mixed up that I have difficulty functioning.	
8	My thoughts are usually clear, at least to myself.	
9	My thoughts are more random that orderly.	
10	The way I perceive things is much the same as the way in which others perceive them.	
11	Sometimes my thoughts just disappear.	
12	I can usually keep my thoughts going straight.	
13	My thoughts are so vague and hazy that I wish tat I could just reach up and pull them into place.	
14	I usually feel that people understand what I say.	

الملحق رقم (02): النسخة المقدمة للمترجمين

15	There have been times when I have gone an entire day or longer without speaking.	
16	I ordinarily don't get confused about when things happened.	
17	It's usually easy to keep the point that I am trying to make clear in my mind.	
18	My thoughts sped by so fast that I can't catch them.	
19	I usually don't feel that I am rambling on pointlessly when I am speaking.	
20	Sometimes when I try to focus on an idea, so many others thoughts come to mind that I find it possible to concentrate on just one.	
21	I have no difficulty in controlling my thoughts.	
22	My thinking often gets "cloudy" for no apparent reason.	
23	I think that I am reasonably good at communicating my ideas to other people.	
24	I often find myself saying something that come out completely backwards.	
25	My thoughts often jump from topic without any logical connection.	
26	I'm pretty good at keeping track of time.	
27	Often during the day I feel though I am being flooded by thoughts.	

الملحق رقم (02): النسخة المقدمة للمترجمين

28	The way that I process information is very different from the way in which other people do.	
29	I have no difficulty separating past from present.	
30	I often find that people are puzzled by what I say.	
31	My thoughts seem to come and go so quickly that I can't keep up with them.	
32	I can usually think things through clearly.	
33	I often feel confused when I try to explain my ideas.	
34	Usually my thoughts aren't difficult to keep track of.	
35	I have difficulty in controlling my thoughts.	

الرقم	العبارات	صح	خطأ
1	أفكاري مرتبة.		
2	كلامي عديم المعنى.		
3	أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة.		
4	أفكاري عشوائية.		
5	أفكاري من الصعب تجميعها.		
6	أتحكم بأفكاري المندفعة .		
7	أفكاري مشوشة أثناء عمل ما		
8	أفكاري يتقبلها الآخرين.		
9	أفكاري مظلمة دون سبب واضح .		
10	أفكاري واضحة .		
11	أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي.		
12	أفكاري أراقبها بصعوبة.		
13	أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي.		
14	كلامي متناقض .		
15	أفكاري تصل للآخرين بسهولة.		
16	أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي.		
17	أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة.		
18	أفكاري أشرحها بغموض.		
19	كلامي مفهوم للآخرين .		
20	أفكاري صعبة الاحتفاظ بها.		
21	أفكاري تختفي بسرعة.		

الملحق رقم (04): التعديلات المقترحة من طرف المحكمين

الرقم	البند	التعديل المقترح
01	أفكاري مرتبة في أغلب الوقت	أفكاري مرتبة
02	غالبا ما اشعر أن أفكاري مختلفة تماما عن 98% من الناس	أفكاري مختلفة عن الآخرين
03	عندما أتكلم في كثير من الأحيان اشعر أن كلامي بدون معنى	كلامي عديم المعنى
04	كثيرا ما يسألني الناس ولكن لا أدري ما هم بصد السؤال عنه	حذف
05	في كثير من الأحيان أجهل ما قلته لحظات قليلة من قبل	حذف
06	نادرا ما تتناقض أقوالي مع ما قصدته من وراء القول	كلامي متناقض
07	نادرا ما أشعر بالتشوش لدرجة وجود صعوبة في العمل	أفكاري مشوشة أثناء عمل ما
08	تتميز أفكاري بالوضوح في الغالب على الأقل بالنسبة لي	أفكار واضحة
09	أفكاري عشوائية أكثر منها منتظمة	أفكاري عشوائية
10	رؤيتي للأشياء كثيرا ما توافق رؤية الآخرين	أفكاري تتوافق مع الآخرين
11	أحيانا أفكاري تختفي ببساطة تامة	أفكاري تتصف بالتغير
12	من السهل علي في الغالب أن أحافظ في ذهني على الفكرة التي أريد توضيحها	أفكاري يسهل علي الاحتفاظ بها
13	إن أفكاري في معظم الوقت مشوشة ومبهمة ، أتمنى لو كان بمقدوري تجميعها	أفكاري من الصعب تجميعها
14	في الغالب أحس أن الآخرين يفهمون ما أقول	كلامي مفهوم للآخرين
15	في بعض الأوقات يمر علي يوم أو أكثر بدون كلام	أصمت دون كلام
16	في العادة لا يكون لدي التباس حول وقت حدوث الأشياء	حذف
17	عادة من السهل الإبقاء على الفكرة التي أريد توضيحها في ذهني	حذف
18	تتسارع أفكاري إلى حد يجعلني استطيع التحكم فيها	أتحكم بأفكاري المندفعة
19	أنا عادة لا أشعر بأنني أقول كلاما مشتتا وبلا هدف	حذف
20	في العادة عندما أريد التركيز على فكرة محددة تتزاحم في ذهني أفكارا أخرى	أفكاري مركزة على مواضيع محددة
21	لا أجد أية صعوبة في مراقبة أفكاري	حذف
22	غالبا ما يصبح تفكيري سوداويا دون سبب واضح	أفكاري مظلمة دون سبب واضح
23	اعتقد أنني استطيع أن أوصل أفكاري للآخرين	تصل أفكاري للآخرين بسهولة

	بطريقة جيدة	
أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة	غالبا ما اعبر عن الأشياء بشكل عكسي	24
أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي	غالبا ما تنتقل أفكاري من موضوع إلى آخر دون أي ترابط منطقي	25
أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي	لدي قدرة جيدة في المحافظة على الوقت	26
أفكاري كثيرة	خلال النهار كثيرا ما أشعر أنني مغمور بالأفكار	27
أفكاري غريبة	تختلف طريقة معالجاتي للمعلومات عن الطريقة التي يعالج بها الآخريين	28
أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي	لا أجد صعوبة في التمييز بين الماضي والحاضر	29
أفكاري يتقبلها الآخريين	ينتابني غالبا شعور أن الأفراد يتقبلون ما أقوله	30
أفكاري تختفي بسرعة	أفكاري تظهر وتغيب بسرعة مما يجعلني عاجزا عن مواكبتها	31
أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة	في العادة بإمكانني التفكير في الأمور بشكل واضح	32
أفكاري أشرحها بغموض	غالبا ما اشعر بالغموض عندما أحاول شرح أفكاري	33
أفكاري صعبة الاحتفاظ بها	أفكاري صعبة الحفظ في الغالب	34
أفكاري أراقبها بصعوبة	لدي صعوبة في مراقبة أفكاري	35

البنود المحذوفة بناء على اتفاق المحكمين

الرقم	البند	ملاحظات
4	كثيرا ما يسألني الناس ولكن لا أدري ما هم بصد السؤال عنه	حذف
5	في كثير من الأحيان أجهل ما قلته لحظات قليلة من قبل	حذف
16	في العادة لا يكون لدي التباس حول وقت حدوث الأشياء	حذف
17	عادة من السهل الإبقاء على الفكرة التي أريد توضيحها في ذهني	حذف
19	أنا عادة لا أشعر بأنني أقول كلاما مشتتا وبلا هدف	حذف
21	لا أجد أية صعوبة في مراقبة أفكارني	حذف

أفكاري مرتبة	01
أفكاري مختلفة عن الآخرين	02
كلامي عديم المعنى	03
حذف	04
حذف	05
كلامي متناقض	06
أفكاري مشوشة أثناء عمل ما	07
أفكار واضحة	08
أفكاري عشوائية	09
أفكاري تتوافق مع الآخرين	10
أفكاري تتصف بالتغير	11
أفكاري يسهل علي الاحتفاظ بها	12
أفكاري من الصعب تجميعها	13
كلامي مفهوم للآخرين	14
أصمت دون كلام	15
حذف	16
حذف	17
أتحكم بأفكاري المندفعة	18
حذف	19
أفكاري مركزة على مواضيع محددة	20
حذف	21
أفكاري مظلمة دون سبب واضح	22
تصل أفكاري للآخرين بسهولة	23
أفكاري أعبر عنها بطريقة معكوسة	24
أفكاري تتصف بعدم الترابط المنطقي	25
أفكاري تساعدني في تنظيم وقتي	26
أفكاري كثيرة	27
أفكاري غريبة	28
أفكاري تجعلني أفرق بين الحاضر والماضي	29
أفكاري يتقبلها الآخرين	30
أفكاري تختفي بسرعة	31
أفكاري تساعدني في قرارات صحيحة	32
أفكاري أشرحها بغموض	33
أفكاري صعبة الاحتفاظ بها	34
أفكاري أراقبها بصعوبة	35