الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:

محاولة تكييف مقياس القلق لمحمد حامد زهران على طلبة كلية الرياضيات والإعلام الآلي

دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

شعبة: علوم التربية

تخصص: القياس النفسي وبناء الروائز

إعداد الطالب:

بن قاسيمي محمد شريف

إشراف الدكتور :

خطوطي رمضان

الموسم الجامعي: 2020/2019

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة تكييف مقياس قلق الامتحان لحامد زهران لدى طلاب الجامعة في البيئة الجزائرية، وذلك عن طريق إجراءات التكييف 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 (500) طالب وطالبة يمثلون العينة الكلية للدراسة، تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية : معامل ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريدشارسون 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، كما تم ايجاد معايير الأداء للسلم عن طريق استخراج المعايير المئينية والزائية والتائية

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يتمتع مقياس قلق الامتحان بمؤشرات ثبات مقبولة وهذا ما أظهره معامل الثبات ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريدشارسون.
2- يتمتع مقياس قلق الامتحان بمؤشرات صدق مقبولة عبرت عنها مؤشرات الصدق من خلال ما أظهرته معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي، وكذلك الصدق العاملي.
3- تم استخراج المعايير المئينية والتائية والزائية.

Summary

This study aimed at trying to adapt the scale of cognitive activity by mohamed hamed zahran to the Algerian university students by means of the followed adaptive procedures and to also to ensure that its cycometric 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 (500) students (male and female). The following statistical methods were used: Alpha Kronbach (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 givedue 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.

شكر وعرفان

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

كما أتقدم بالشكر والامتنان للدكتور "**خطوط رمضان**" لتفضله بقبول الإشراف على هذه الدراسة وأنار لي الطريق في كل ما استصعب علي، فجزاه الله خير جزاء على صبره علي وعلى 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.

وأتقدم بالشكر الخالص للطلبة بجامعة المسيلة (عينة الدراسة) على تعاونهم. والشكر موصول لكل من مدني بمساعدة طيلة مشواري الدراسي.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
ملخص الدراسة.	
فهرس المحتويات.	
شكر وتقدير.	
فهرس الجداول.	
فهرس الأشكال.	
مقدمة.	
الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة.	
أهمية الدراسة.	
أهداف الدراسة.	
مفاهيم الدراسة.	
1-5-الدراسات السابقة.	
1-6-التعقيب على الدراسات السابقة.	
الفصل الثاني: القياس النفسي	
تمهيد.	
2-1-التطور التاريخي للقياس النفسي.	
2-2-مفهوم القياس.	
2-3-خصائص القياس النفسي.	
2-4-مستويات القياس النفسي.	
2-5-مجالات القياس النفسي.	
2-6-مشكلات القياس النفسي.	

2-7-خصائص الأداة الجيدة في القياس النفسي.	
2-8-تكييف الاختبارات والمقاييس النفسية.	
أولا : الاختبارات النفسية.	
ثانيا: تكييف المقاييس النفسية.	
الفصل الثالث: القلق	
تمهيد.	
3-1- **تعريف قلق الامتحان.**	
3-2- **تصنيفات قلق الامتحان.**	
3-3- **مكونات قلق الامتحان.**	
3-4- **تفسير قلق الامتحان.**	
3-5- **أعراض ومظاهر قلق الامتحان.**	
3-6- **أسباب قلق الامتحان.**	
3-7- **مصادر قلق الامتحان.**	
2-8- **التدريب على مهارات الامتحان.**	
3-9- **الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان**	
خلاصة الفصل.	
الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
تمهيد.	
4-1-منهج الدراسة.	
4-2-مجال الدراسة.	
4-3-أداة الدراسة ومواصفاتها.	
4-4-تكييف السلم.	

4-4-1-مبررات التكييف.	
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 وعينة الدراسة.	
4-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة.	
خلاصة الفصل.	
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد.	
5-1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.	
5-2-درجات السلم المعرب.	
5-2-1-تقدير صدق درجات السلم.	
5-2-2-تقدير ثبات درجات السلم.	
5-3-معايير السلم.	
5-4-مقارنة المعايير المتوصل إليها مع الأصلية.	
خلاصة الفصل.	
خاتمة.	
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

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 مقياس قلق الامتحان من أشهر السلالم المستخدمة في مجالات الإرشاد النفسي والشخصية والذي أعده محمد حامد زهران.

ومن هذا المنطلق فإن التعليم الجامعي في الجزائر بحاجة إلى توفر المقاييس والاختبارات التي تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، يمكن استخدامها لقياس قلق الامتحان والتعرف على مستواه لدى الطلبة، كما يمكن أن تمثل هذه الاختبارات أدوات مناسبة لتشخيص ومعرفة نوع القلق الذي يتميز به طلبة الجامعة، وهذا من أجل الوقوف على أهم العراقيل والسلبيات التي يسببها القلق من تدهور الصحة النفسية في الوسط الجامعي، حيث نجد أن مجال تكييف الاختبارات ضئيل جدا.

وهذا ماجعل الباحث يقوم بتكييف مقياس قلق الامتحان من خلال إيجاد الخصائص السيكومترية واستخراج معايير خاصة على البيئة الجزائرية. من أجل إمكانية تعميم استخدامه وتطبيقه في الجامعات على الطلبة.

السؤال العام :

- هل تتوفر في مقياس قلق الامتحان معايير قياسية في البيئة الجزائرية؟

التساؤلات الفرعية :

- هل تتوفر في مقياس قلق الامتحان معايير الصدق.
- هل تتوفر في مقياس قلق الامتحان معايير الثبات.
- هل تتوفر في مقياس قلق الامتحان معايير الأداء.
- هل تتوفر في مقياس قلق الامتحان محكات معيارية.
- هل تتوفر في مقياس قلق الامتحان 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 التكييف 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 لمقياس قلق الامتحان تتناسب وخصوصية الفرد الجزائري وبيئته الثقافية، ما يوفر على المختصين والباحثين أداة يمكن اعتمادها في عدة بحوث نفسية وتربوية وكذا تشخيص وقياس قلق الامتحان.

وتتمثل أهمية الدراسة في محاولة تلبية حاجة المؤسسات التربوية لوجود أدوات مساعدة، للتعرف على مستويات قلق الامتحان عند الطلاب وقدراتهم، 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 التكييف، وعرض وتبيان أهم الخطوات والمراحل التي يجب على الباحثين إتباعها في عملية التكييف 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 المقياس، وكذلك استخراج معايير

التقنين وتتجسد في الدرجات التائية والزائية كمحكات يمكن الاعتماد عليها في البيئة الجزائرية، وعموما يمكن ان نوجز أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- توفير أداة مقياس قلق الامتحان في البيئة الجزائرية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان في البيئة الجزائرية.
- تكييف مقياس قلق الامتحان ليتناسب مع البيئة الجزائرية وإضافة أبعاد له.
- إمكانية الاعتماد على السلم في تشخيص وتقويم وتحديد مستويات قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.
- إيجاد معايير خاصة لمقياس قلق الامتحان على البيئة الجزائرية.

1-4-تحديد مفاهيم الدراسة :

1-4-1-التكييف :

يعرف همبلتون وبول بوارك "**Hambleton and Bolbwark**"(1991) التكييف بأنه كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان باستطاعة الاختبار تقدير تركيبة الاختبار نفسها في لغة وثقافة أخرى، مع محافظة الاختبار على بنيته الأصلية وتتمثل هذه الأنشطة في معادلة صيغتين من اختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا. أما إجرائيًا هو القيام بتعديلات على مقياس قلق الامتحان لحامد زهران وجعله يمتاز بمعايير تؤهله لصلاحية استخدامه في البيئة الجزائرية.

1-4-2- المقياس :

المقاييس النفسية-:

ارتبطت حركة القياس النفسي ارتباط وثيق بحركة التوجيه النفسي منذ نشأتها منذ بداية هذا القرن وكان لها أثر كبير في تطور نظرية السمات وعواملها لصاحبها فرانك بارسونز عام 1909 حيث تمكن من قياس السمات المتعلقة بشخصيات الأفراد ومدي

ملاءمتها للعوامل الناتجة عن تحليل الوظائف المتاحة لهم من أجل وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

أما تعريف المقياس النفسي-:

هو عبارة عن الوسيلة العلمية التي تقدر بها الظواهر السلوكية المتعلقة بشخصية الفرد ولها العديد من الجوانب الأساسية وهي-:

الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية تقدر كميا وكيفيا.

هناك عدة تعاريف للمقياس النفسي منها:

تعريف تايلر للمقياس النفسي: قال أن الاختبارات والمقاييس هي أدوار صممت لتستخدم في اتخاذ القرارات البشرية.

كما يمكن اعتبار المقاييس النفسية على أنها أدوات علمية لتقدير شخصية الفرد من جوانبها المختلفة والعديدة سواء كيفيا أو كميا وذلك من أجل اتخاذ القرار المناسب في المشكلات أو الظواهر السلوكية التي تتعلق بالمرشد.

كما يمكن للمقياس النفسي أن يقرر الأبعاد الأساسية للشخصية محدد درجات الانبساطية والعصبية والذهنية متناول الظواهر الصحية والانفعالية الناتجة عنها.

كما يمكن المقياس النفسي القدرات العقلية المختلفة ومدى العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه والمستوى التحصيل الدراسي للفرد وعوامل تقدمه وتأخره فيه متناول إمكانيات الاختبار المناسب للشعب الدراسية المختلفة فيما يتفق مع قدرات وإمكانيات والاستعدادات واتجاهات وميول التلاميذ.

كما للمقياس القدرة أيضا علي تقدير المهارات المهنية المختلفة التي يتميز بها الفرد عن غيره التي تمكنه من السرعة والدقة في الأداء والإنجاز فيما يوكل إليه من أعمال في نطاق العمل الذي يقوم به.

ويمكن للمقياس تلك الظواهر بواسطة أدوات معينة قد تكون شفهية أو كتابية أو سماعية وهذه تسمي بالاختبارات النفسية وقد يستخدم المقياس في تقدير ظاهرة سلوكية

واحدة أو أكثر عن طريق مجموعة من السمات والأبعاد المرتبطة بالشخصية وجوانبها الأساسية مستخدما العديد من أدوات الاختبارات النفسية بتقدير معين أو سمة محددة ويطلق علي هذا المقياس اسم بطارية اختبار.

1-5-الدراسات السابقة :

ترجع أهمية عرض الدراسات السابقة إلى مساعدتنا في خطوات إجراء الدراسات الحالية فهي تعد من المصادر التي نستقي منها الإشكالية والمنهج، والفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا ومحاولة التحقق منها وسوف نعرض أهم الدراسات منها:

1- دراسة ماهر الهواري و محروس الشناوي في السعودية) :(1678بعنوان مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات(قلق الامتحان)

تهدف هذه الد راسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والعادات والاتجاهات الدراسية أجريت على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، قسم علم النفس بلغ عددها 140 طالبا من مستويات دراسية مختلفة، اختيرت بطريقة عشوائية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت في ذلك مقياس الاتجاه نحو الاختبارات من إعداد الباحث. ومقياس العادات والاتجاهات الدراسية من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري. وتوصلت الدراسة إلى:

-وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتكيف الدراسي لدى الطلاب

-وجود علاقة ارتباط سالبة غير دالة إحصائيا بين كل من العادات والاتجاهات والتوافق الد راسي) الهواري و الشناوي،.(1987، 180-182)

2- دراسة مرسي كمال في الكويت:

بعنوان علاقة القلق بالتحصيل الد راسي. تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق في المواقف الاختيارية، ودرجات التحصيل الدراسي، أجريت على عينة من طلاب المدرسة الثانوية في الكويت، بلغت العينة 370 طالب وطالبة، اعتمد على مقياس

yele بيل للقلق في المواقف الاختيارية ودرجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، الإنجليزية والرياضيات، اعتمد المنهج الوصفي التحليلي و توصل إلى النتائج التالية:

-وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي القلق و منخفضي القلق في تحصيل المواد الدراسية لصالح منخفض القلق

-وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات القلق و التحصيل الدراسي، لدى كل من الذكور و الإناث (كامل و الصافي،1995،291)

التعليق على الدراسات السابقة :

باستقراء الدراستين السابقتين يتضح أن موضوع قلق الامتحان قليل التناول، وهذا ما نلمسه من نقص الدراسات العربية ولا سيما الجزائرية منها، ونظرا لحداثة الموضوع موضوع قلق الامتحان، عمدت الدراسة إلى محاولة لتكييف مقياس القلق لمحمد حامد زهران .

وفي حدود اطلاع الباحث وبمراجعة العديد من الدراسات والبحوث الجزائرية لوحظ بأن هناك ندرة في الدراسات العلمية التي أجريت في البيئة الجزائرية وتناولت تكييف مقياس القلق لمحمد حامد زهران ومن هنا يتضح ما يأتي:

- أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في تكييف مقياس قلق الامتحان لحامد زهران

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-تكييف المقاييس النفسية.

خلاصة الفصل.

تمـهيد :

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، واختلف 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" "وصلاح" (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 فراسة الوجه، وجورنج" (Gorang) على فراسة 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(1758-1828) 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 اللاإرادي، 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 "سكلينوكينبروك" في مرصد رويال بجرينتش إلى اهتمام الباحثين في القرن التاسع عشر وركزوا على قياس الفروق في بعض الصفات ومنها زمن الرجع والحواس، رغم اعتقادهم بأن هذه الفروق في زمن الرجع هي أخطاء تتطلب علاجا، 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 ألاعتدالي للصفات الإنسانية وتم إنشاء مختبر لقياس الفروق الأنثروبولوجية.
- ثم أكمل كل من "كاتل جالتون" قياس زمن الرجع 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(1908و 1911و 1916).

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،39:2012-40)

- 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 "استانفوردبينيه" الذي ترجمه "جودار" وقننه "تيرمان" وزميله "ميرل" في (1916) ومقياس "وكسلر" (1939) للتخلص من عيوب اختبار بينيه.
- (1926) ظهور اختبار رسم الرجل لـ "جودانوف" ولوحة الأشكال لـ "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 "كاتل"(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 "ألبورت" للسيطرة والخضوع.
- قائمة "ودورث" للشخصية بهدف التعرف على المضطربين نفسيا
- اختبار"مينسوتا" متعدد الأوجه للشخصية.

- واختبار"رورشاخ" للبقع واختبار "TAT" لتفهم الموضوع"لموريومورجان."

بالإضافةإلى 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 :

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 فمثلا 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 أوالأرقام).

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

ويعرفه "أنجلشأنجلش"(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 للتعبيرعلى عملية تقدير المدة أو الفترة أو البعد أو كمية الشيء. (بوسنة، 2012: 53)

ويمكن أن نقول بصفة عامة أن القياس (هو إعطاء تقدير كمي رقمي 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 أوموضوعات تبعا لقواعد معينة متفق عليها بين العاملين في ميدان القياس)(بوسالم، 2012: 18)

فمن خلال التعريفات السابقة نجد كل من تعريف كل من"كامبل" و"جيلفورد" "وعلام" و"بوسالم" اشتركا في التعريف على أن القياس تمثيل الخصائص ووصفها بأرقام في حين نجد تعريف "أنجلشوأنجلش" 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 فيعلم 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 إذاأردنا أن تكون نتائج القياس تقديرات كمية صادقة.
- عن 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)

أولا :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.

ثانيا: 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 تاليا، من حيث التعقيد والرقي 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.

ثالثا: مستوى المسافات المتساوية Interval Scale:

ويعتبر هذا المستوى أكثر دقة من المستويين السابقين فهو يمتاز بوحدات 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 نسبتي 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) وضعف تحصيل طالب آخر حصل في الاختبار نفسه على الدرجة(7)هو ضعف تحصيل طالب آخر وذلك لعدم وجود صفر مطلق أو حقيقي على تدريج المقياس إذ لا يوجد فرد ذكاؤه صفر، والصفر في مستوى المسافات صفر اعتباطي ويمكن في هذا المستوى إخضاع الأرقام المتحصل عليها لجميع العمليات الحسابية ماعدا القسمة التي تتطلب صفر حقيقا، كما يمكن استخراج المؤشرات الإحصائية المعروفة في علم النفس للقيم المتحصل عليها (الإحصاء اللابارامتري، وبارمتري).

رابعا: 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 التدريجات المدونة عليها السنتيمترات متساوية في الطول، وتبدأ هذه التدريجات 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).

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 وجوهرية في رصد التقدم العلمي للظواهر وتطورها فقياس 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 عمن يستفيدون من التدريب والتوجيه المهني أي توجيه الفرد لنوع العمل الذي يلائم إمكاناته وقدراته واستعداداته وكلها 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 المهن 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 تدريبا 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 تدربهم 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 تدربا كافيا على استخدام هذه الأدوات وتفسر 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 والمجلات 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 تدريبا عاليا، 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 مصدرا 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 بواقعنا 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 تصنيفا اعتباريا 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 مثلا في مجموعات بحسب قدراتهم اعتمادا 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 موروثة، 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 عبقري 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 الجليلة 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 الاختصاصين، 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 – 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.

2-7-1-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 واطراده 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" (109:2000) 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 الرائز. (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 المكافأة 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.

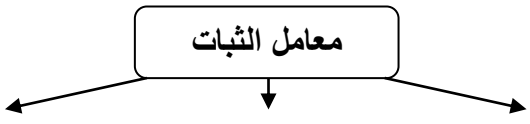
ومنه نجد تقريبا أن كل التعريفات اتفقت على كون الثبات هو الدقة والاتساق وعدم تناقض في النتائج رغم اختلاف الظروف.

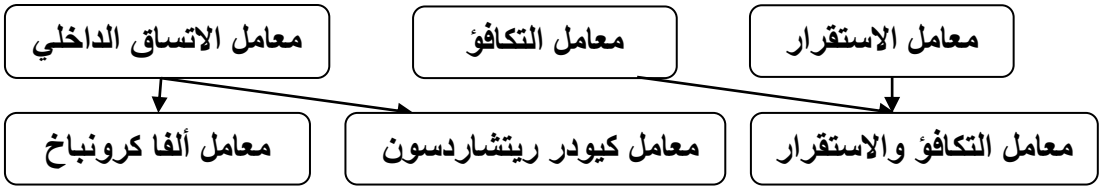
ويعتبر الثبات ذو طبيعة إحصائية بحيث لا يمكن حساب ثبات الاختبار بالتحليل المنطقي لمحتواه، وإنما باستخدام الإحصاء، فبعد تطبيق الاختبار في المرة الثانية والحصول على مجموعتين من البيانات؛ نقوم بحساب معامل الارتباط بينهما، ومعامل الارتباط الناتج هو معامل الثبات؛ ويمكن أن تتراوح معاملات الثبات بين (0 و+1)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

2-7-1-1-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)

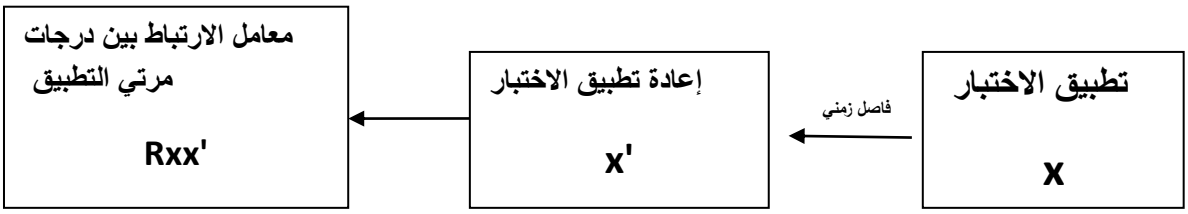




ولقد أشار"العيسوي"(2005،50) إلى عدة طرق يمكن للباحث أن يحصل بواستطها على معامل الثبات وهي كما يلي :

-**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 ويعد 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 للخطاء العشوائي للقياس، وفي العادة لا نفترض أن مستوى الذكاء ارتفع أو انخفض خلال الفترة المنقضية بين التطبيقين.

كما اقترح "فرج" (2000،302) 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.

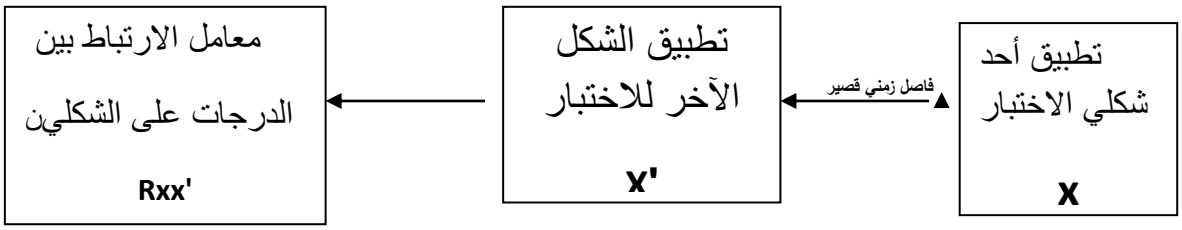
- **طريقة الصور المتكافئة:** في هذه الحالة يصمم الباحث صورتين متكافئتين متساويتين لقياس نفس القدرة ثم يطبقها معا على نفس المجموعة، ثم نقارن درجات الأفراد بينهما فإن كانت متشابهة كان الارتباط بينهما كثيرا ومن ثم كان الاختبار ثابتا، وإن كان الارتباط صغيرا كان الاختبار غير ثابت.

ويذكر "فرج"(2000، 329) يمكن أن نجد طريقيتن 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 التأثر 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 للصعوبات 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 طولا من الاختبار مكتملا؛ 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 يفترض تساوي (تكافؤ) جزئي الاختبار والمعادلة كالآتي :

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

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 كالأتي:

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

(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 (فيم تقيس) كان التناسق 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 الجزيئات الممكنة، وتستخدم في حال تصحيح الاستجابات ثنائيا (واحد، صفر) وتنقسم إلى معادلتين (**k20و 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 :

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

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

حيث أن:

n:عدد الفقرات في الإختبار .

p: نسبة الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة.

q:نسبة الأفراد الذين أجابوا بشكل خاطىء 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 تمكننا 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_t^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 في 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 ومبهمة 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 (K20 و 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؟

2-7-2-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 محاولاتنا 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.

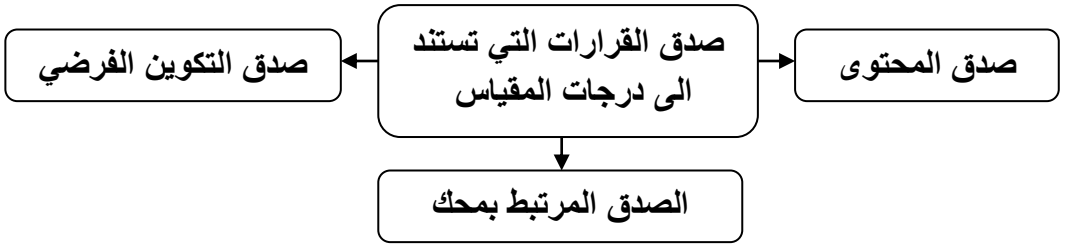
- أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها بمعنى أن يميز بين الأداء القوي والأداء المتوسط والأداء الضعيف. (أبو هشام: 2006، 16).

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.

2-7-1-1-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 التنبئي، والصدق التلازمي، وأخيرا صدق المفهوم أوالتكوين 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 التنبئي 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 :

2-7-1-1-1-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 السيكولوجية الأمر يختلف بعض الشئ، 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" (219:1997) 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).

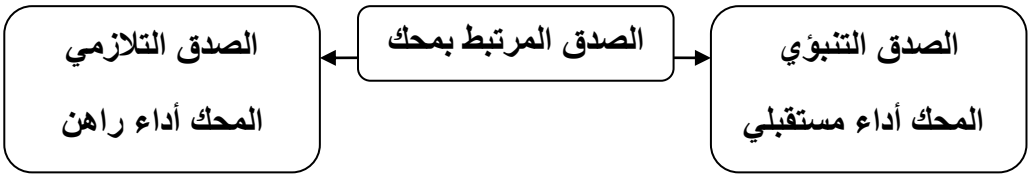
ويقاس هذا النوع من الصدق بالتحليل المنطقي لمحتويات الاختبار ومطابقتها مع محتويات الجانب المقاس. (الأنصاري: 2000، 97).

2-7-1-1-2-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)



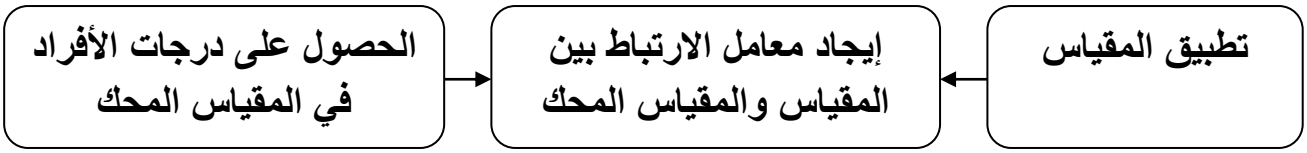
ومنه الصدق المرتبط بالمحك له صورتان، هما الصدق التلازمي والصدق التنبئي، وهذا ما وضحه "بطرس" (2010) في تعريفه للصدق التلازمي وشروط المحك والصدق التنبئي كما يلي:

2-7-1-1-3-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 حاليا، يستخدم عندما يتلازم تطبيق الاختبار وتطبيق المحك معا، 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.

الشكل رقم(06) يوضح خطوات تطبيق الصدق التلازمي (الغامدي، 2003 :27)



وتتمثل أهم مشكلات الصدق التلازمي في صعوبة تحديد علامات السبب والأثر، لأنه يدل بالفعل على علاقة اقتران أكثر من دلالته على علاقة علية، ولذلك فإن استخدامه كبديل للصدق التنبئي 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 متعلقا 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.

2-7-1-1-4-الصدق التنبئي:

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

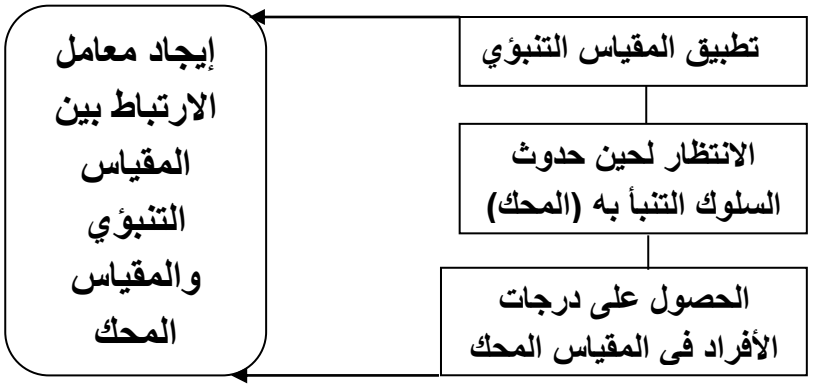
-حساب قيمة القيمة التنبئية للاختبار.

-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 التنبئي بالمخطط التالي:

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



(الغامدي،2003 :29)

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

ومن محطات الصدق التنبئي؛ 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).

2-7-1-1-5-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"(262:2000) 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 مزيجا من التناول المنطقي والتجريبي، وأساسا 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 للاثنين 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 المجوعات :

يستخدم أسلوب المقارنة بين المجموع من الأفراد على افتراض أنها تختلف في الصفة التي صمم 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 وضحه 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"ثائر"(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 وصولا إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين هذه المتغيرات وتفسيرها.

إذن التحليل العاملي يعد منهجا إحصائيا 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 Confirmtory 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.

2-7-2-2-العوامل المؤثرة على الصدق:

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

- طول الاختبار:

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

-ثبات الاختبار أو المحك:

يتأثر الصدق بالقيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار أو المحك تأثرا مباشرا مطردا، فيزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات، والثبات كذلك يتأثر بطول الاختبار تأثرا مباشرا مطردا، 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).

2-7-3-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.

2-7-4-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).

2-7-5 -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).

2-7-6 -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 (الحداثة، المواءمة، 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 تقنينه ولا ينبغي الشروع فيه إلا بعد التحقق من ثبات الاختبار وصدقه، ولذلك فإن الباحث يوجه اهتمامه الأساس إلى إعداد الفقرات التي تحقق هذين الهدفين الأساسين.

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

2-7-6-1-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 فتتمثل في

-المئينيات.

-الدرجة المعيارية.

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

2-8-تكييف الاختبارات والمقاييس النفسية:

أولا: الاختبارات النفسية:

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

2-8-1-1-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" أنستازي، "وتعريف"روشلين" متفقان حول تعريف الاختبار حيث قالا: 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.

2-8-1-2-تصنيف أدوات القياس:

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

2-8-1-2-1-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 الميول، مقاييس العلاقات الاجتماعية، قوائم الشخصية.

2-8-1-2-2-تصنف 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 الميول 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)

2-8-1-3-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.

ثانيا: تكييف المقاييس النفسية:

2-8-2-1-تكييف المقاييس النفسية:

قبل التطرق لهذا العنصر المتعلق بتكييف المقاييس والذي يعتبر محور الدراسة الحالية، نشير إلى أن مراحله لا تختلف كثيرا عن مراحل بناء المقاييس، وإلا فيكون التكييف لا يقوم بالمراحل الأولى المتعلقة بالبناء لأن المقياس أصلا موجود وما على الباحث إلا القيام بترجمته وتقنينه على البيئة التي يرغب في تكييفها.

2-8-2-1-1-مفهوم تكييف المقياس:

تكييف 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 التكييف من خلال عدة مراحل، ويمكن أن نوضح هذا المفهوم أكثر من خلال التطرق المفصل لمراحله، حيث تمر عملية تكييف المقاييس النفسية بمجموعة من الخطوات:

2-8-2-1-2-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 ،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، (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)

2-8-2-1-3-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 إجراء 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)

2-8-1-2-4-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 تكييف 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 المتعلقة بالتطبيق المباشر للمقاييس دون مراعاة الاختلافات الثقافية، تم تطوير ووضع أسس التكييف 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 تكييف المقاييس قبل تطبيقها وتحديد خصائصها السيكومترية ومعاييرها على البيئة المراد تطبيقه فيها. (هاملتون وآخرون،2006 :440 – 439)

2-8-2-2-شروط تكييف 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 تلك المقاييس، (هاملتون وآخرون، 23 :2006)

وهنا ثلاث معايير متعلقة بتكييف المقاييس النفسية هي

-**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 الادعاء مصداقية إضافة ليست ضرورية أو ممكنة.

-**المعيار (13.4)** : عندما يترجم 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.

وبما أننا في بحثن الحالي سنكتفي بتكييف مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران، إذا فحسب التوصيات السابقة سنكتفي بالقيام بالخطوات العامة لتكييف المقاييس النفسية.

خلاصة الفصل:

إن التكييف 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 الاختبارات النفسية أن يتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة التي يوظف فيها هذا الاختبار فهي تعطي الباحث درجة من الموثوقية في النتائج المتحصل عليها.

الفصل الثالث : قلق الامتحان

تمهيد

3-1- تعريف قلق الامتحان.

3-2- تصنيفات قلق الامتحان.

3-3- مكونات قلق الامتحان.

3-4- تفسير قلق الامتحان.

3-5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان.

3-6- أسباب قلق الامتحان.

3-7- مصادر قلق الامتحان.

3-8- التدريب على مهارات الامتحان.

3-9- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر القلق ظاهرة- قديمة حديثة- صاحبت الإنسان منذ مولده الأول بيد أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة. وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحانTestAnxietyباعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق (الضامن، 2003،220).

حيث تلعب الامتحانات دوراً هاماً في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقلة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة

حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران، 2000، 95).

ويتضح مما سبق الاهتمام بهذه الظاهرة يزداد لا لكونها ظاهرة نفسية فقط بل لأنه تعدي ذلك ليصبح شكلاً من أشكال الاضطراب. ومن هنا لا بد للباحث أن يلفت الانتباه إلي أن قلق الامتحان يعتبر أقرب إلي حالة القلق، ويرتبط بسمة القلق، ويعبر قلق الامتحان عن الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان وفي ضوء النظر إلي القلق كحالة أو كسمة، فان قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة، وعليه يمكن أن يتحول قلق الامتحان كحالة إلي قلق الامتحان كسمة إذا لم نستطع أن نخفض من ذلك القلق ونعمل علي ترشيده. وفي هذه الورقة سوف نتعرض لمفهوم قلق الامتحان تصنيفاته ، أعراضه، تفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي ، أعراض ومظاهر قلق الامتحان العوامل المساعدة علي ظهور أعراض قلق الامتحان ، أسبابه مصادره ، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

1- تعريف قلق الامتحان:

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وسوف يستعرض الباحث في هذا

المقام بعض من تعريفات وآراء هؤلاء الأخصائيين حول قلق الامتحان وهي كالتالي:

*هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان (زهران، 2000، 96).

*ويعرف جون (Gohn, 1985) قلق الاختبار "بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية.

*ويعرف سبيلبيرجر قلق الامتحان بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الاوتونومي ويمثل هذين المكونين (الانزعاج) و (الانفعالية) أبرز عناصر قلق الامتحان (الداهري، 2005، 207).

*ويرى أحمد عبد الخالق أن قلق الامتحان "يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير

هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها" (عبد الخالق، 1987، 32).

2- تصنيفات قلق الامتحان:

-قلق الامتحان الميسر Facilitative :

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

-قلق الامتحان المعسر Debilitative :

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب علي التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر{ الزائد أو المرتفع }، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (زهران2000، 98).

3- مكونات قلق الامتحان:

يشير المهتمين في هذا المجال إلي أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

-المكون المعرفي: أو الانزعاجWorry حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

-المكون الانفعالي: أو الانفعاليةEmotionality ، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة إلي مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (رضوان، 2002، 246).

ويشير ليبرت وموريس بينا أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار هما:

*الاضطرابية: (المكون العقلي الذي يؤثر علي أداء الفرد) فهي المسئولة عن تقليص الأداء لدي الفرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

*الانفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف (شعيب 1988، 98).

في حين يري فيليبس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

أ. القلق: نقص الثقة بالنفس.

ب. الانفعالية: وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف (عبد الرحيم،1989، 17).

ويضيف زهران (2000، 47) أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

-الخوف والرهبة من الاختبار.

-الضغط النفسي للاختبار.

-الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.

-الصراع النفسي المصاحب للاختبار.

-الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

4- تفسير قلق الامتحان:

من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي:

-تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر المعرفية:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخري، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر واينWine حيث يري أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم علي الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

أما كولر وهولاهان Culler & Holahan فقد درسا القدرة العقلية وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدي الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلي هذا فان جزءاً علي الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلي معرفة اقل بالمواد الدراسية.

-تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلي مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلي قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات و استدعائها في موقف الامتحان.

-تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر السلوكية:

يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفيه منها ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدي في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الادريالين والبكاء وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج (عصفور، 1994، 54).

5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزاً له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

-التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.

-كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها

-تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان.

-الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان (الضامن، 2003، 221).

- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

-اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

-تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

-الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الامتحان

- وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران،2000، 100).

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم. وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطالب.

6- أسباب قلق الامتحان:

يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلي العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

1. نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2. نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3. وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

4. ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.

5. قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.

6. التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

7. الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

8. صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف علي الامتحانات.

9. الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

10. الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

11. محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

.12 اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

.13 العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (زهران،2000، 99).

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلي ما يلي:

.1 الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول علي المعدل.

.2 الضعف في المواد الدراسية.

.3 الخوف من الفشل و الخوف من الأهل وكلام الآخرين.

.4 الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.

.5 الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد الامتحان.

.6 الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.

.7 الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به.

7- مصادر قلق الامتحان.

يشير التربويون في هذا المجال أن لقلق الامتحان مصادر متعددة منها ما يلي:

.1طموحات وتوقعات واهتمامات بالأسرة.

.2استعداد الطالب نفسه.

.3المعلم وطرائق التدريس.

.4طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات.

.5عادات الدراسة الجيدة (الطيب ،1996، 98).

8- الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسيين أنه هنالك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي كالتالي:

-تطوير قدرة الفرد علي الفهم وحل المشكلات:

-إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

-معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

-فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

-التدرب علي اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

-التدرب علي كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال:

*ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.

*ماذا تتصرف لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الامتحان.

-التدرب علي مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

-مساعدة الفرد علي الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات).

-تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

-تقوية الثقة بالذات علي نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهران، 2000، 230).

-التدرب علي الاسترخاء:

-إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

-التدرب علي التنفس بعمق وعلي إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

-هناك أساليب كثيرة للتدرب علي الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.

-يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم

بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.

-من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.

-الحديث الايجابي مع الذات:

-تشجيع الأفراد علي أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

-تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير علي ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن

تعمل وتبذل جهداً أسهل من أن تقلق).أو يمكن استخدامه وحده أو مع الاسترخاء (رضوان،2002، 250).

-تقليل الحساسية التدريجي(Desensitization) :

وهذه التقنية تستند إلي الفرضية التالية:

بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية علي ثلاث مراحل أساسية (أو خطوات).

1. إعداد هرم القلق لدي المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث علي القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

.2الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

.3إقران المثيرات التي تبعث علي القلق لدي المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجياً بدءاً بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

-تقديم المساعدة في الدراسة:

*مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

*تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.

*تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية (الضامن، 2003، 228).

-تشجيع التعبير عن الانفعالات: (التفريغ الانفعالي)

*إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.

*من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكو دراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

*إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

-تحسين عادات الدراسة السيئة:

*تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد علي النفس.

*تدريب الطلبة علي إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.

*تشجيع الطلبة علي التساؤل والبحث والاستكشاف.

*تشجيع الطلبة علي الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين (الضامن، 2003، 229).

-التدريب علي مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول علي مستوي مناسب من التحصيل والنجاح و التفوق، ومن هذا المنطلق يري المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلي الامتحانات وتسمي هذه المهارات (بمهارات الامتحان) ومن هذه المهارات ما يلي:

-المهارة الأولي/ مهارة المراجعة:

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

*تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.

*مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع.

*المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.

*تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولاً.

*تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

*المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.

*استخدام الألوان للتأشير علي النقاط المهمة (الداهري، 2005، 220).

-المهارة الثانية / مهارة الاستعداد للامتحان:

الاستعداد للامتحان من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدم إلي امتحان مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه، فلابد أن يستعد الطالب استعدادا جيداً لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

*عدم السهر طويلاً لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.

*الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

*عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلي السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب علي المواصلة في الدراسة، لان ما بني علي شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.

*أخذ قسط وافر من النوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته (منشورات جامعة القدس، 1997، 25).

*المحافظة علي وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال مع موقف الامتحان وكذلك المحافظة غلي الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق.

-المهارة الثالثة / مهارة أداء الامتحان:

*الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقي علي الطالب من لجنة سير الامتحان.

* الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان.

*عدم محاولة الغش والمحافظة علي الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.

*الامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة (زهران،2000، 287).

خلاصة الفصل

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل، اتضح أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة وتلاميذ السنوات الثالثة ثانوي بصفة خاصة. ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبين عوامل الموقف الاختباري. وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة. وبعض المظاهر الفسيولوجية، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجا إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر، وله جانبين أحدهما ايجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان. وعليه تناولنا في هذا الفصل ، مفهوم القلق بصفة عامة وركزنا على قلق الامتحان بصفة خاصة حيث ذكرنا أنواع قلق الامتحان، مكوناته،

أعراضه، أهم نظرياته ، العوامل المساعدة على ظهوره ، وأخيرا الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

4-1-منهج الدراسة.

4-2-مجال الدراسة.

4-3-أداة الدراسة.

أولا: وصف السلم.

ثانيا: المعايير.

ثالثا: تقييم درجات السلم.

4-4-تكييف السلم

أولا: مبررات التكييف

ثانيا: إجراءات الترجمة

ثالثا: الترجمة الأولية للسلم

رابعا: عرض الترجمة على الخبراء.

خامسا: الترجمة الراجعة

سادسا: درجة تحرر السلم من المؤشر السوسيو ثقافي.

سابعا: التحقق الإحصائي من عملية الترجمة.

4-5-مجتمع وعينة 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.

4-1 -منهج الدراسة:

في دراستنا الحالية استخدمنا المنهج الوصفي وهذا لملاءمته لطبيعة الدراسة ولوصف بيانات الخصائص السيكومترية والكشف عن مدى ملاءمتها للبيئة الجزائرية، ويعطينا أوصافا دقيقة عن السمة أو الظاهرة المراد دراستها للحصول على حقائق دقيقة ومنظمة.

4-2-مجال الدراسة:

تمثل مجال الدراسة في:

4-2-1-المجال المكاني: تمت مجريات الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة المسيلة، بكلية الرياضيات والإعلام الآلي، لصعوبة هذا التخصص الذي يستلزم جهدا فكريا كبيرا من جانب الطلبة، الأمر الذي يجعل هذا التخصص يعتري طلابه القلق أثناء فترة الامتحانات أكثر من غيرهم.

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

الفترة الأولى: امتدت من (06 أكتوبر إلى 28 نوفمبر 2019)، تمت خلال هذه الفترة مجريات عملية الترجمة، وكذلك جمع المعطيات الإحصائية حول ميدان الدراسة.

الفترة الثانية: امتدت من (13 نوفمبر إلى 20 نوفمبر 2019)، تم خلالها إجراء التجريب الأولي.

الفترة الثالثة: امتدت من (27 نوفمبر إلى 07 ديسمبر 2019)، تم خلالها إجراء التجريب الثاني.

الفترة الرابعة: امتدت من (20 فيفري إلى 27 فيفري 2020)، تم خلالها إجراء التجريب الثالث.

المجال البشري: يتمثل مجتمع الدراسة في طلبة كلية الرياضيات والإعلام الآلي بجامعة المسيلة للموسم الجامعي (2020/2019)، ويبلغ عددهم (1571)، موزعين على قسمي الرياضيات والإعلام الآلي. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

4-3-أداة الدراسة ومواصفاتها:

اعتمد الباحث في دراسته لجمع البيانات على مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران.

4-3-1-وصف السلم:

يتكون المقياس من 93 عبارة لكل عبارة 3 خيارات (نادرا، أحيانا، غالبا)، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاثة درجات على التوالي، ورتبت البنود بحيث تكون الدرجات تصاعدية لكل العبارات.

وقد غطت عبارات المقياس الموضوعات التالية:

البعد	البنود
رهبة الامتحان	من 1 إلى 26
ارتباك الامتحان	من 27 إلى 45
توتر أداء الامتحان	من 46 إلى 60
انزعاج الامتحان	من 61 إلى 72
نقص مهارات الامتحان	من 73 إلى 86
اضطراب أخذ الامتحان	من 87 إلى 93

جدول رقم () (محمد حامد زهران، 2000، ص106)

يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران.

4-3-1-1-الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران:

لدراسة الخصائص السيكومترية تم حساب معدل الصدق والثبات على النحو التالي:

- الصدق: حسب الصدق بثلاثة أساليب هي:
  - صدق المحتوى: استخدم الباحث هذا الأسلوب لدراسة مدى صدق مفردات المقياس في قياس ما وضع لقياسه. وتم اللجوء إلى صدق المحكمين، حيث عرض الباحث المقياس على 12 أستاذا من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعات مصر، للتأكد من صحة المحتوى وأن فقرات المقياس تقيس الجوانب المستهدفة، وتم اختيار العبارات التي وافق عليها 80% فأكثر من المحكمين في الصياغة النهائية للمقياس. (محمد حامد زهران، 2000، ص108).
  - الصدق العاملي: تم إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، باستخدام بيانات مجموعة من الطلاب بالصف الثالث إعدادي (ن=360)، وتم تدوير العوامل بطريقة فاريماكس، حيث كانت نسبة التشبعات أكبر من 0.003. (محمد حامد زهران، 2000، ص108).

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل من المقاييس الفرعية)، على مجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كل من المقاييس الفرعية دالة، حيث تتراوح بين (0.724-0.863)، كذلك فإن جميع معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية ببعضها البعض دالة، وتراوحت بين (0.463-0.752)، مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

- الثبات: استخدم الباحث أسلوبا واحدا للتحقق من ثبات المقياس:
  - الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس من بيانات نفس المجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، وكان معامل الثبات (0.960)، وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى الدلالة (0.001) مما يؤكد ثبات مقياس قلق الامتحان. (محمد حامد زهران، 2000، ص110-111)

4-3-2-المعايير:

طبق المقياس حسب مجموعتين لدراسة عينة مكونة من (680) ذكر و(510) أنثى متمدرسين بالجامعة تراوح متوسط نتائج الذكور 7.8 ومتوسط نتائج الإناث 9.3.

4-3-3-تقييم درجات المقياس:

- مفتاح التصحيح في المقياس

الجدول رقم: () يوضح توزيع درجات المقياس

الاختبار	الدرجة
نادرا	1
أحيانا	2
غالبا	3

وبالتالي فإن مدى درجات الاختبار تتراوح بين (93-279) درجة

4-4 – تكييف المقياس :

4-4-1-مبررات التكييف:

– قلة المقاييس المقننة في البيئة الجزائرية لقياس قلق الامتحان.

– نظرا لحاجة الوسط العيادي المدرسي لقياس قلق الامتحان في البيئة المحلية.

– تكييف هذا المقياس يؤدي إلى توفير أداة للباحثين يمكن اعتمادها في عدة بحوث نفسية وتربوية.

– الحاجة الماسة لتكييف مثل هذه المقاييس في البيئة الجزائرية كونها أداة هامة يعتمد عليها في التشخيص والتقويم.

– تزويد المكتبة والجامعة بمثل هذه الاختبارات التي تقيس الجانب النفسي للطلبة.

– عدم تكييف المقياس 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:

نظرا إلى أن المقياس كان باللغة العربية في البيئة المصرية فلذلك نحن لسنا بحاجة إلى الترجمة من لغة إلى لغة أخرى لذلك سنكتفي بالتعديل على العبارات فقط.

4-4-3- درجة تحرر السلم من المؤشر السوسيو ثقافي:

- 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 البنود:

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				

وكان هذا الإجراء من أجل التحقق من صحة البنود والتأكد من وضوح الألفاظ وعبارات النسخة العربية، والتأكد من ملائمة المقياس للطالب الجزائري، قمنا بتطبيق السلم وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة من قسم الجذع المشترك بكلية الرياضيات والإعلام الآلي بجامعة المسيلة،(بينهم 23 طالب و37 طالبة) بحيث تحتوي الصورة الأولى على المقياس (الصورة العربية) وبعد فترة زمنية قدرها(14) يوما طبقنا الصورة الثانية التي تحتوي على المقياس 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.

جدول رقم (03) : نتائج اختبار (ت) لصدق ترجمة السلم بين الصورة العربية والمعدلة:

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) بالرغم من وجود اختلاف صغير في المتوسط الحسابي في درجات الصورة العربية والذي بلغت قيمته (52.89) أما المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الصورة العربية المعدلة فبلغت قيمته (45.75) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الصورة العربية وبتالي لابد من تكييف مقياس قلق الامتحان على البيئة الجزائرية.

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 مهم لمعرفة خصائص العينة، والعينة جزء من مجتمع الدراسة.

تكون مجتمع دراستنا الحالية من طلاب جامعة المسيلة وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (1571) طالبا موزعون على ثلاثة أقسام، ويعتبر هذا العدد هو عدد الطلاب المنتظمون في الدراسة بشكل فعلي للموسم الجامعي(2020/2019)، والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأقسام.

الجدول رقم (04): توزيع عدد الطلاب حسب الأقسام.

الأقسام	العدد الإجمالي للطلبة	النسبة المئوية
الجذع المشترك القاعدي	482	%30.68
قسم الرياضيات	621	%39.54
قسم الإعلام الآلي	468	%29.78
المجموع الكلي	**1571**	**%100**

وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، يمثلون جميع الأقسام المذكورة، 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 قسم.

2-التعرف على عدد الأقسام 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 (1571) طالب وطالبة مكونة من (680) ذكر و(510) أنثى، وعلى هذا الأساس قام الباحث باختيار عينة تتناسب وعملية التكييف التي نقوم بها، بحيث تكونت عينة الدراسة من(500) طالب وطالبة يمثلون العينة الكلية للدراسة. لقد قسمت هذه العينة تبعا للغرض الذي نحن بصدد تحقيقه، إلى أربعة أقسام:

– العينة الأولى منها(60) طالب وطالبة. واستخدمت هذه العينة في عملية التحقق من تعادل الصورتين أي صدق ترجمة المقياس المراد تكييفه كما أشرنا إليها سابقا.

– أما العينة الثانية مكونة من (110) طالب وطالبة، استخدمت لتقدير صدق الاتساق الداخلي وصدق 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.

المتغيرات / البيانات	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	54	%49.1
الإناث	56	%50.9

انطلاقا من هذا الجدول يمثل الذكور (49.1%) من مجموع الطلاب قيد الدراسة من عينة التجريب الأولى، مقابل (50.9%) من الإناث.

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

نوع الجنس	العدد	النسبة المئوية

الإناث	119	52.4%
الذكور	108	47.6%
المجموع الكلي	227	%100

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.

– 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 العينة يمكن عرض العينة الكلية، في الجدول التالي:

جدول رقم (09): تـــوزيـــع أفـــراد عيـنـــات الدراسة

العينات	الغرض من الدراسة	الجنس		الذكور والإناث
		الذكور	الإناث	
1	التحقق من (صدق ترجمة السلم) ووضوح البنود عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق	23	37	60
2	دراسة صدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي	54	56	110
3	دراسة ثبات بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة كيودر ريتشاردسون21 صدق الاتساق الداخلي الصدق البنائي لأبعاد السلم	108	119	227
4	صدق المحك التلازمي	37	62	99
المجموع	استخراج المعايير	108	119	227

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 النسخة 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

خلاصة الفصل

اسنتاج عام

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 في حساب الثبات وصدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي وتحديد معايير السلم، ومقارنة المعايير المتوصل إليها مع الأصلية.

-5-1- مناقشة التساؤل الأول :

ينص التساؤل الأول على توفر أو عدم توفر معايير الصدق في مقياس القلق لمحمد حامد زهران، 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 مقياس القلق لمحمد حامد زهران:

- صدق الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية:

للتأكد من صدق المقياس 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	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان آخر العام	0.39	0.01	+
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان	0.34	0.01	+
3	أشعر بالملل عندما وقت المراجعة النهائية	0.15	غير دال	–
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد	0.34	0.01	+
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي	0.053	غير دال	–
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى	0.25	0.01	+

7	أتوقع الفشل في الامتحانات	0.083	غير دال	–
8	أثناء أدائي الامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها	0.18	عير دل	–
9	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق	0.12	غير دال	–
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة	0.40	0.01	+
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة	0.25	0.01	+
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان	021	0.01	+
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء إجابتي في الامتحانات	0.34	0.01	+
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم	0.23	0.01	+
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها	0.37	0.01	+
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت	0.16	غير دال	–
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لن أستطيع إكماله	0.41	0.01	+
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة	0.25	0.01	+
19	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان	0.007	غير دال	–
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات	0.17	غير دال	–
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي	0.27	0.01	+
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات	0.33	0.01	+
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة	0.23	0.01	+
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان	0.25	0.01	+
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان	0.26	0.01	+
26	يضايقني أن الدراسة كلها ترتكز على الامتحانات	0.40	0.01	+
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات	0.28	0.01	+
28	أرتبك عندما يعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان	0.25	0.01	+
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة	0.48	0.01	+
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة			
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة			
32	أتصبب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية			
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أدائي للامتحان			
38	أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان			

41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات			
42	بعد أدائي امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة			
43	يقلقني أخطاء المصححين			
44	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيام الامتحانات			
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة			
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحانات			
48	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات			
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته			
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ			
51	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى			
52	أجد صعوبة في التعبير عما أريد كتابته في الامتحان			
53	أبدو كما لو كنت مهزوزا أثناء أداء الامتحانات			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أدائي للامتحان			

(+) الإبقاء على البند (–) حذف البند

قائمة المصادر والمراجع :

أولا : الكتب :

1- أبو هشام، حسين محمد. (2006)،**الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدامspss**، محاضرات في القياس النفسي، كلية التربية، جامعة الملك سعود،السعودية.

2- أبو يوسف إيناس، مسعد هبة. (2005) **مبادئ الترجمة وأساسياتها**، مداخلات تكنولوجيا التعليم، مصر.

3- بشرى،إسماعيل. (2006)،**المرجع في القياس النفسي**، ط1،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

4- بوسالم،عبد العزيز. (2014)، **القياس في علم النفس والتربية الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية**، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع،الجزائر.

5- بوسنة،محمد. (2012)،**علم النفس القياسي المبادئ الأساسية**، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

6- الجلبي، سوسن شاكر. (2005) **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مؤسسة علاء الدين. مصر

الحنفي، عبد المنعم. (2003)،**موسوعة الطب النفسي**،ط4، الجزء الأول،مكتبة مدبولي، القاهرة.

رونالد هاملتون، بيترف ميريندا، وتشارلز د سبيلبيرغر، ترجمة هالة برمدا. (2006)، **تكييف الاختبارات التربوية والنفسية عبر الثقافات** .مكتبة العبيكات للنشر والتوزيع .السعودية.

7- سليمان،أمين، أبو علام،رجاء. (2010)،**القياس والتقويم النفسي في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**،ط1، دار الكتاب الحديث،القاهرة.

سيد، خير الله. (1990)، **بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية، بيروت.

صلاح،مراد،أمين،سليمان. (2012)،**الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائها**، دار الكتاب الحديث،القاهرة.

8- عبد الخالق، أحمد. (2000) **استخبارات الشخصية**، ط3، دار المعرفة الجامعية،القاهرة، مصر.

9- عبد الهادي، نبيل. (2002) **مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل للتوزيع والنشر،الأردن.

العتوم،عدنان يوسف وآخرون. (2007)،**تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة، عمان.

10- علام،محمود. (2000)،**القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي،القاهرة.

11- علي، حسين. (2005)، **المنطق وفن التفكير**، الدار المصرية السعودية، القاهرة.

12- عيسوي،عبد الرحمن. (2005)، **فن القياس النفسي**، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

13- فاخر، عاقل. (1988)،**أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**،ط3، دار العلم للملايين،بيروت.

14- فرج، صفوت. (2008)،**القياس النفسي**، ط6، مكتبة الأنجلو مصرية.

15- معمرية،بشير. (2012)، **مصدر الضبط والصحة النفسية**، ط1، دار الخلدونية،الجزائر.

16- معمرية، بشير. (2011)،**أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

مقدم،عبد الحفيظ. (2003)،**الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات**،ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

17- ملحم، سامي محمد. (2002) ،**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

18- منسي، محمود وسيد،الطواب. (1999)،**مدخل إلى علم النفس التربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

الوقفي، راضي.(1998) **مقدمة في علم النفس**،ط3 محدثة، دار الشروق، الأردن.

ثانيا : المجلات والدوريات :

1- البياتي، محمد سليمان إبراهيم. (2001) **الأخلاق الإنسانية في القران والسنة ونظريات علم النفس**، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، المجلد الأول.

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 تكييف 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 للشخصيةM.M.P.I على عينة في البيئة الجزائرية**،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،علم النفس، البليدة 2،الجزائر.

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

-1الداهري، صالح حسن (2005): مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الأولي، دار وائل، عمان،الأردن.

-2زهران، محمد حامد (2000): الإرشاد النفسي المصغر، الطبعة الأولي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

-3الضامن، منذر عبد الحميد (2003): الإرشاد النفسي، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح، الكويت.

-4الطيب، محمد عبد الظاهر(1996): مشكلات الأبناء، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

-5عبد الخالق، أحمد محمد (1987): قلق الموت، الطبعة الأولي، عالم المعرفة، الكويت.

-6عبد الرحيم، بخيت عبد الرحيم (1989): قلق الامتحانات (المفهوم- العلاج –القياس)، الطبعة الأولي، دار النهضة المصرية، القاهرة.

-7عصفور، وصفي عصفور(1994): نماذج من الاختبارات والمقاييس، تعيين دراسي(GC.31) عمان – الأردن- معهد التربية ، الاونروا / اليونسكو

-8رضوان، سامر جميل (2002): الصحة النفسية، الطبعة الأولي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

-9رضوان، عبد الكريم سعيد (2002): " القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

-10شعيب، علي محمود (1987): " قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة"، مجلة دراسات تربوية – القاهرة – المجلد الخامس – العددالتاسع