الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي سي الحواس بريكة

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

القياس النفسي

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية علم النفس

إعداد الدكتور: عياش بن الشيخ

الموسم الجامعي: 2020/2019

فهرس الموضوعات

مقدمة.

الموضوع الأول: القياس النفسي والفروق الفردية.....05

مقدمة.....05

1. مفهوم الفروق الفردية.....06
2. تاريخ الفروق الفردية.....06
3. خصائص الفروق الفردية.....07
4. مفهوم القياس.....07
5. مفهوم القياس النفسي.....08
6. مجالات القياس النفسي.....08
7. اهداف القياس النفسي.....09
8. اهمية القياس النفسي.....09
9. التطور التاريخي للقياس النفسي.....10
10. تطور القياس النفسي في بعض الدول.....11
11. طبيعة و وظيفة القياس النفسي في علم النفس.....13

خلاصة..... 13

الموضوع الثاني: مدارس القياس النفسي.....14

مقدمة.....15

1. المدرسة الفرنسية.....15
2. المدرسة الألمانية.....17
3. المدرسة الانجليزية.....19

4. المدرسة الأمريكية..... 22

خلاصة..... 25

الموضوع الثالث: خصائص القياس النفسي..... 27

مقدمة..... 28

1. مفهوم الخاصية..... 28
2. أنواع الخصائص..... 28
3. خصائص القياس النفسي..... 29
4. مجالات القياس النفسي..... 30
5. الأسس العلمية لقياس النفسي..... 31

خلاصة..... 32

الموضوع الرابع: تشوهات القياس النفسي..... 33

مقدمة..... 34

1. تشوهات القياس النفسي..... 34
2. أسباب تشوهات القياس النفسي..... 35
3. العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار..... 36
4. العوامل المؤثرة في صدق الاختبار..... 37
5. علاقة القياس النفسي بالعلوم الأخرى..... 37

خلاصة..... 39

الموضوع الخامس: أدوات القياس النفسي..... 40

مقدمة..... 41

1. المقابلة..... 41
2. الاستبيان..... 46

3. أنواع الاستبيان.....47

4. الملاحظة.....50

خلاصة.....51

الموضوع السادس: مشكلات وعوائق القياس النفسي.....53

مقدمة.....54

1. المشكلات والعوائق الأساسية في القياس والتقويم التربوي.....54

2. العوائق التي تواجه القياس والتقويم.....55

3. الأخطاء الناجمة عن إساءة استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.....58

4. الشروط العلمية لانتقاء وتطبيق وتصحيح الاختبارات النفسية والتربوية.....60

خلاصة.....63

الموضوع السابع: شروط الاختبار الجيد.....64

مقدمة.....65

1. إعداد وتصميم اختبار.....66

2. تصنيف الاختبارات.....69

3. صفات الاختبار الجيد 69

خلاصة 70

الموضوع الثامن: تقنين الاختبارات.....71

المقدمة.....72

1. ماهية الاختبار و بنـائه.....72

2. تجميـع فقرات الاختـبار.....72

3. تعليـمات الاختـبار.....73

4. طباعة الأسئلة الاختبار و جمعه في الكراس.....74

5. إجراء الاختبار.....75
6. تصحيح الاختبار.....75
7. تحليل فقرات الاختبار.....76
خلاصة.....76
الموضوع التاسع: مدارس علم النفس والقياس.....78
مقدمة.....79
1. مدرسة التحليل النفسي.....80
2. المدرسة السلوكية.....86
3. المدرسة المعرفية.....91
4. المدرسة الظاهراتية.....96
خلاصة.....98
قائمة المراجع.....102

الموضوع الأول: القياس النفسي والفروق الفردية

مقدمة

1. مفهوم الفروق الفردية .
2. تاريخ الفروق الفردية .
3. خصائص الفروق الفردية .
4. مفهوم القياس .
5. مفهوم القياس النفسي .
6. مجالات القياس النفسي .
7. اهداف القياس النفسي .
8. اهمية القياس النفسي .
9. التطور التاريخي للقياس النفسي .
10. تطور القياس النفسي في بعض الدول .
11. طبيعة و وظيفة القياس النفسي في علم النفس .

خلاصة

مقدمة:

إن طبيعة الإنسان و أفكاره تختلف من شخص لآخر ,فهناك شخص غبي و هناك شخص ذكي وهذا ريع الغضب و هذا حليم و هذه تقديرات عامة قد نخطأ فيها و قد نصيب و لكن يتوقف على هذه التقديرات كثير من تصرفاتنا فإذا عرفت أن فلان ذكي العقل قوي الحجة اكون اكثر حرصا معه في مجادلته أو في التعامل معه ومنه ظهر ما يسمى بالقياس النفسي الذي يعتبر من أهم فروع علم النفس الذي من خلاله حاول أن يميز من شخص لآخر.

1-الفروق الفردية:

1-1تعريف الفروق الفردية :

ظاهرة عامة بين جميع الكائنات الحية فالأفراد إن كانوا متساوون في القيمة ,فهم مختلفون في الصفات , وهذا الإختلاف يجعل الأفراد يسلكون طرق مختلفة ومن هنا نقول أن الفروق الفردية هي تبعا لقدراتهم و إستعداداتهم و دوافعهم .

هي الإختلافات التي توجد بين الأفراد في النواحي الجسمية و العقلية و النفسية .

1-2تاريخ الفروق الفردية:

في بداية القرن 19 كان ينظر للسلوك كوحدة أي كوصف عام للسلوك، وفي نهاية القرن 19 تطورت حركة القياس النفسي وكان الدافع الأساسي لذلك هو تحديد المتخلفين عقليا والمضطربين سلوكيا الأمر الذي استوجب إيجاد معايير موضوعية لتصنيف هذه الحالات ومن أشهر العلماء الذين اهتموا بهذا الموضوع :

في فرنسا:

إسكيرول والذي خلص من خلال أعماله إلى أنه توجد درجات عديدة للتخلف العقلي تندرج من العادي إلى الغباء.

سوغان حيث كان يعالج المتخلفين عقليا بتعليمهم تمارين لتنمية أحاسيسهم وضبط حركاتهم والتحكم فيها.

بينيه ومساهمته في وضع اختبارات الذكاء لتصنيف الأطفال المتخلفين عقليا ووضع برامج دراسية خاصة بهم.

في بريطانيا:

يعتبر **كاتل** أول من إستخدم لفظ زائر عقلي حيث طبق إختبارات على الأطفال قصد تحديد مستوى ذكائهم .

1-3خصائص الفروق الفردية:

- يمتلك كل فرد جميع القدرات أو السمات (العقلية,الوجدانية,الجسمية)ولكن بدرجات مختلفة, فمثلا كل فرد له طول ,أو درجة ذكاء,أو قدرات خاصة يختلف بها عن الآخرين .
- لا توجد علاقة ترابط كبيرة بين جميع القدرات و سمات الشخصية فليس من الضروري أن الفرد لديه درجة مرتفعة من الذكاء, وكذلك من القدرات الخاصة و السمات الشخصية ,فالأفراد يختلفون فيما بينهم في مقدار ما لدى كل منهم وكذلك في الفرد الواحد.
- عند قياس الذكاء و القدرات الخاصة والسمات الشخصية لدى مجموعة من الأفراد فإن نتائج القياس تأخذ صورة (المنحى الإعتدالي) فالغالبية تقع في المتوسط ,بينما يمثل الضعاف و الممتازين قلة.

2-ماهية القياس النفسي:

2-1تعريف القياس :

يقصد بالقياس تعيين أرقام على بعض الخصائص او الأشياء بناء على القانون او معيار محدد و قانون تعين الأرقام خاصة يتضمن مقياس فالمقياس الطول مثلا هو المتر و مقياس الوزن هو الكيلوغرام و هكذا ....فإذا أردنا أن نقيس طول السبورة فإننا نحتاج ألى مقارنة طول السبورة بمقياس الطول "متر"ثم نقرأ الرقم الذي يمثل ذلك الطول و تعتبر هذه الطريقة بسيطة لأننا نستعمل معيار معروفا و محددا,و توجد موافقة عامة على المقياس المستعمل كمقياس طول السبورة سواء كان ذلك المقياس هو المتر او القدم كوحدة للقياس مع الإشارة إلى أن هناك إختلافات بين من يقيس بالمتر ومن يقيس بالقدم فكلاهما يعطي ارقاما مختلفة وعليه فلا بد من الإتفاق على المقياس المستعمل .**(بشرى إسماعيل-2004-ص25)**

يتضمن القياس علم النفس و التربية تعين درجات على سلوكات الفرد بتطبيق المقياس المدرجة التي تسمى عادة الإختبارات **(سعد عبد الرحمان - 2008 - ص18).**

والقياس هو عملية وصف المعلومات وصفا كميا أو بمعنى المعلومات وصفا كميا أو بمعنى اخر إستخدام الأرقام في وصف و ترتيب و تنظيم المعلومات او البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة و يمكن ان تقول أيضا أن القياس كما يقول **"كامبل"**أنما هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى ارقام بناء على قواعد و قوانين معينة و معنى ذلك هو أن القياس عبارة عن وصف ظواهر ألى ما هو أسهل من حيث التعامل واكثر قابيلة إلى التحويل من حالة إلى أخرى ألا وهو الرقم .

تعريف القياس النفسي: 2-2

لغة:يعني مصطلح السيكومتري باللغة العربية القياس النفسي الذي يتكون من مقطعين هما"سيكو"ويعني نفسي و "مترو"يعني باللغة الإغريقية قياس.**(مدونة رمزي الشنباري)**

إصطلاحا:هو تخصص الدراسة المعنية بنظرية و تقنية القياس النفسي ,كما عرفه المجلس الوطني للقياس في التعليم ,فإن القياس النفسي يشير إلى عملية القياس النفسي بصفة عامة يشير المصطلح إلى احد مجالات علم النفس و التعليم والذي إلى القياس ,المعايرة,التقييم,والأنشطة المتعلقة .

تعريف"جابلن":القياس النفسي بأنه احد فروع علم النفس الذي يتعامل مع الاختبارات النفسية و تطوير الاجراءات الإحصابية و تطبيقها في القياس. **(جابلن-1975-ص400)**

تعريف"باس":هو أحد فروع علم النفس الذي يهتم بتطبيق المبادئ الإحصائية على البيانات النفسية وتطويرها **(باس-1978-ص571).**

3-2مجالات القياس النفسي:

يمكن تقسيم عملية القياس بشكل عام إلى ثلاث مجالات:

- **مجال التنظيم المعرفي**: وهي مقاييس القدرات والاستعدادات، وهذه تنقسم إلى مقاييس الاستعداد ومقاييس التحصيل ومقاييس الذكاء ومقاييس القدرات. ويقصد بالاستعداد ما يمكن للمرء أن يتعلمه، أما القدرة أو التحصيل فيقصد ها ما تعلمه الفرد فعلاً . فإذا كان الغرض هو التنبؤ بما يمكن للفرد أن يتعلمه في المستقبل يكون هدفنا هو قياس الاستعداد، أما إذا كان الغرض هو قياس التحصيل فإن اهتمامنا يكون بما استطاع الفرد تعلمه.
- **مجال التنظيم الانفعالي**: وهي مقاييس الشخصية، وغالباً ما تهتم هذه المقاييس بمقياس السلوك الظاهر، أي أن اهتمامنا موجه إلى ما يقوم به الفرد، فالاختبار يهتم دائماً بما يفعله الشخص، ونوع الإجابات التي يختارها، وماذا يقول هكذا فأفعاله في مادة الدراسة الأساسية، والهدف من

ذلك معرفة أنواع السلوك التي يحتمل أن يقوم بها الفرد في موقف معين، والتنبؤ بما يمكن له أن يفعله في المستقبل.

- **مجال التنظيم الحركي**: وتهتم بقياس المهارات الحركية لدى الأفراد، ومن هذه المقاييس ما يرتبط بالحركات الصادرة عن العضلات الدقيقة مثل مهارات الكتابة، وتشغيل الآلات والأجهزة، وعزف الآلات الموسيقية، ومنها ما يرتبط بالحركات الصادرة عن العضلات الكبيرة مثل الجري والقفز والقاء الأشياء.

2-4- أهداف القياس النفسي:

يمكن تحديد أهداف القياس النفسي فيما يلي:

- **الوصف (المسح):** حصر الإمكانيات المتوفرة في عينة من الأفراد تمهيداً لتوظيف هذه الإمكانيات على الوجه الأكمل.
- **التشخيص**: بناء على درجات التلاميذ في الاختبارات يمكن معرفة جوانب القوة والضعف لدى كل منهم.
- **التنبؤ**: بناء على فهم الأفراد ومقتضيات العمل ومتطلباته يمكن توجيه الأفراد للدراسة أو المهنة التي يكون احتمال نجاحهم فيها مرتفعاً. وبناء على الاختبارات المزاجية الشخصية يمكن التنبؤ بكيفية تصرف الأفراد في المواقف المختلفة

2-5- أهمية القياس النفسي:

يمكن تلخيص أهمية القياس في التربية وعلم النفس في النواحي الآتية:

- المفاضلة بين التلاميذ عند الالتحاق بالمدارس في بداية المراحل الدراسية المختلفة، حيث تجرى بعض الاختبارات والمقاييس للتأكد من صلاحية التلاميذ للسير بنجاح في المراحل الدراسية التالية، الأمر الذي يعتمد على القيمة التنبؤية للاختبارات والمقاييس العقلية.
- -المقارنة بين التلاميذ في الفرقة الدراسية الواحدة عند محاولة تقسيم التلاميذ إلى فصول متجانسة من حيث القدرة على متابعة الدراسة، حيث تخصص فصول معينة للتلاميذ المتفوقين والأقوياء، وتخصص فصول أخرى للمتوسطين وفصول للضعاف، حتى يمكن أن تسير كل مجموعة في الدراسة بالسرعة المناسبة لها.
- -اكتشاف حالات التأخر الدراسي وبحث عوامله وأسبابه العقلية أو التحصيلية بحيث يكون للاختبارات والمقاييس قيمة شخصية، وفي هذه الحالات يمكن التعرف على مواطن الضعف عند

كل تلميذ وإعطائه الدراسة العلاجية المناسبة بما يضمن عدم تراكم التخلف وبما يساعد على استرداد الثقة لنفس كل تلميذ.

- تستخدم المقاييس والاختبارات العقلية في عملية التوجيه والإرشاد النفسي للتلاميذ أثناء سيرهم الدراسي بما يساعد على حل المشكلات الشخصية للتلاميذ ومعاونتهم في التغلب على الاضطرابات النفسية بالكشف عن أسبابها ووسائل علاجها.
- ويتضمن الإرشاد النفسي مساعد التلميذ على اختيار ما يناسبه من الدراسات عندما يصادف مواقف الاختيار سواء عند التوجيه للدراسات النظرية أو العملية، أو التوجيه للدراسات العلمية أو الأدبية، وكذلك عند اختيار الطريق المناسب في الدراسات الجامعية والمعاهد العليا.
- اكتشاف حالات التخلف العقلي عند بداية المرحلة الأولى للتعليم، فهناك فئة من الأطفال يولدون وهم على قدر ضئيل من الذكاء بحيث لا يستطيعون السير في التعليم العادي بنجاح، ومن الأفضل لهؤلاء المعروفين بضعف العقول أن يتجهوا لمعاهد خاصة تنظم لهم فيها دراسات تناسبهم.
- اكتشاف حالات العباقرة والموهوبين في الذكاء والقدرات العقلية الخاصة، فهؤلاء يعتبرون ثروة بشرية ينبغي الاهتمام بها والعمل على رعايتها. وتفيد الاختبارات في التأكد من وجود التفوق في الذكاء والاستعداد بحيث نعمل على إزالة العوائق بما يضمن استمرار التفوق والانتفاع بالطاقة العقلية إلى أقصى حد ممكن.

3- تطور القياس النفسي:

3-1التطور التاريخي:

3-1-1الماضي والتاريخ:على الرغم من بدء القياس معاصرا في نشـأته و تطوره لعلم النفس الحديث الذي يؤرخ له بتأسيس معمل **فونت** في جامعة **ليبزخ** عام **1879** إلا أن الكثير من الباحثين يحاولون إقتفاء الماضي لفكرة القياس و التقييم ,و ربما أيضا ممارسات القياس عبر فترات تاريخية بعيدة .نجد في هذا الإطار وفي فترات ترجع إلى أكثر من إثنين و عشرين قرناً قبل الميلاد نموذجا فريداً.فقد كان أباطرة الصين يقومون في هذا الوقت المبكر بإختبار موظفيهم مرة كل ثلاث سنوات لإختيار من يصلح منهم-بناء على كفاءته- لتولي منصب أعلى و كان المرشح يقضى نهاراً كاملا و ليلة في إحدى السقائف الصغيرة المتجاورة ليؤدي إختبارا في خمسة مجالات يؤهله النجاح فيها للترقى في سلك المناصب الحكومية ,وهي :القانون المدني, و الشؤون العسكرية,و الزراعية,والمواردالمالية ,والجغرافيا.و يتلقى

الناجحون إختبارا أعلى ,ومن خلال عدد من التصفيات المتتالية يختار كبار موظفي الدولة ,وقد تعرض هذا النظام لتعديلات كثيرة عبر مئات السنين إلى أن تطور و أصبح الاختبار يقدم مكتوبا ,ويؤدى تحريريا خلال حكم الأباطرة من اسرة هان بين عامي **202** قبل الميلاد و **200** بعد الميلاد. **(صفوت فرج-2007-ص23)**

3-1-2العصور الوسطى:إنقضت فترة طويلة بين ماكان يحدث في الصين,والذي يتضمن إعترافا ضمنيا بالفروق الفردية في الكفاءة و القدرات , ومن بين ما ساد في اوروبا إلى ما قبل عصر النهضة ,حيث لم يكن هناك أعتراف بالفروق الفردية خلال العصور الوسطى ,و كانت الثقافة السائدة ترى أن نشاط الشخص محكوم بالطبقة التي تنتمي إليها مع توفر قدر ضئيل من الحرية يسمح له بالتعبير الشخصي و التطور المحدود .

بحلول القرن القرن السادس عشر تحول المجتمع الأوروبي إلى الرأسمالية ' و أصبح توجهه أقل للإعتبارات النظرية و الطبقية ,وبدأت تنمو فكرة تفرد الأفراد و مسؤولية كل فرد عن تأكيد و ضعه و مزاياه الشخصية و تطوره .**(صفوت فرج-2007-ص23,24)**

3-1-3البدايات المبكرة: على الرغم مما ذكرناه عن تحرير القياس للظاهرة النفسية من كل من المعمل و الفيسيولوجيا,بينما جاء إسهام الطب بصورة مختلفة من فرنسا من خلال الإهتمام بالإضطرابات العقلية و التخلف العقلي .و جاءت مفاهيم و أفكار التطور و الإنتخاب الطبيعي من إنجلترا ,لتدفع كل هذه الروافد مجتمعة خطوات أخرى نحو التطور .شهدت ألمانيا أعمال **فيبر** في السيكوفيزيقا , و صياغة قانون **فيبر-فخنر** الذي كان بمثابة تحول بارز في إتجاه التعامل مع الظواهر النفسية من خلال الملاحظة المقننة و التحديد الموضوعي,وجاءت أعمال **بوهانس مولر** من ناحية أخرى لتثير الإهتمام بدراسة الحواس و ردود الأفعال .**(صفوت فرج-2007-ص24)**

3-2<u>التطور في الدول:</u>

في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20 بذلت التطورات الحديثة جهود لقياس وظائف أكثر تعقيدا كإختبارات القراءة ,والتداعي اللفظي,الذاكرة,الحساب البسيط.

- ففي ألمانيا مثلا إهتم **كربيلين** بالفحص الإكلينيكي لمرضى العقول وقد أنشأ بطاريات من إختبارات القياس ما كان يعتقد عوامل أساسية في تشخيص الفرد,و غستخدمت هذه الإختبارات أو العمليات الحسابية لقياس أثر التدريب و التذكر و القابلية للتعب و التشتت .

- في إيطاليا إهتم **فيراري** بإستخدام الإختبارات على المرضى بالأمراض النفسية و أنشأ لهذا الغرض عددا من الإختبارات لقياس ما كان يعتقد عوامل أساسية في تشخيص الفرد,و إستخدمت هذه الإختبارات بعضها مقاييس فسيولوجية والبعض الأخر إختبارات في الفهم و تفسير الصور.
- في فرنسا يعتبر **بنيه** وزملائه **سيمون هنري** ومن المساهمين الأوائل في قياس الذكاء لهذا الغرض جميع الوسائل و المناهج حتى قياس السمات الجسمية و تحليل العقلية المنحدرة بطريقة مباشرة .وفي سنة **1904** كفلة وزارة المعارف الفرنسية كلا من **بينيه و سيمون** بدراسة خطوات تعليم الاطفال المتأخرين دراسيا وفي سنة **1905** أخرجا مقياسا يعرف بالمقياس **بينيه و سيمون** يتكون من 30بنداً متدرجا في الصعوبة للأطفال مابين 3 و11سنة للتميز بين العادين و الشواذ في الذكاء وكانت البنود تشمل على وظائف متعددة مع التأكيد على الحكم و الفهم و الإستدلال التي إعتبرها بيني مكونات أساسية للذكاء وكان الإختبار لفظيا عدة مرات و ترجم إلى عدة لغات ومن بين أهم التعديلات على ذلك الذي قام **تيرمان** و **تشايلدز** في جامعة **ستانفورد** في الولايات المتحدة الأمريكية حيث أصبح منذ ذلك التاريخ يعرف بإسم إختبار **ستانفورد بيني** وحسب فيه نسبة الذكاء وهي نسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني التي سبق أن إقترحها **شترن** في ألمانيا .
- عرف القياس النفسي خلال الحرب العالمية الاولى دفعا جديد حيث إتجهت أنظار العلماء إلى إختبارات خاصة للإنتقاء الجنود و الضباط الصالحين للخدمة العسكرية و إستبعاد غير الصالحين منهم ومن بين أشهر الإختبارات التي أعدت لهذا الغرض إختبار **"ألفا"** وإختبار **"بيتا"** في أمريكا وقد وضع الأول للجنود الذين يعرفون القراءة ووضع الثاني للأجانب الذين لايعرفون اللغة الإنجلزية ولقد كان من نتيجة نجاح تطبيق الإختبارات النفسية أثناء الحرب العالمية الأولى أن اكتسبت سمعة طبية مما ساعد على إنتشارها بعد الحرب في دوائر الاعمال والصناعة حيث تستعمل في إختيار و توجيه الأفراد نحو الأعمال التي تناسب قدراتهم و ميولهم وهذا في كل من أوروبا و امريكا ,وعندما جاءت الحرب العالمية الثانية ركز العلماء جهودهم مرة ثانية على الإختبارات و مدت المصالح العسكرية أخصائيين في علم النفس و ذلك لوضع الإختبارات المناسبة لإختيار الأفراد الصالحين و القادرين على أداء الخدمة العسكرية و قد نجم عن هذا التحسيس في وسائل الإختبارات التي أصبحت تشمل مقاييس الذكاء و القدرات الخاصة و بعض السمات الشخصية كصفة القيادة و الإتزان العاطفي و الإستعداد للتعب و غير ذلك من السمات النفسية ذات الأثر الظاهر على الروح المعنوية للجنود .و استمرت الإختيارات تساير التطور الذي يحدث في العلوم التقنية بصورة عامة و علم النفس بصورة خاصة حيث

أصبحت تستعمل في ميادين عديدة و لأغراض متعددة و بتقنيات آلية عالية في الدقة كإختبار المهارات الحركية و القدرات الحس-حركية بالإضافة إلى إستعمال أختبارات الإستعدادات التي أصبحت تستعمل بشكل واسع في عمليات الإختبار ,التوجيه المهني و المدرسي ,وكذا إنشاء المعايير و تطوير طوق التسجيل و التحليل و إستعمال الإعلام الآلي في القياس و التحليل .**(مقدم عبد الحفيظ-2003-ص18,19)**

4- طبيعة و وظيفة القياس في علم النفس :

إن الأنسان في حاجة لأن يفهم طبيعته, فقد أصبح نافلة القول أن المشكلات الرئيسية التي يواجهها عالمنا اليوم إنما هيا مشكلات بشرية و فضلا عن ذلك فإن المجتمع إذ تطور الآن إلى نظام معقد من العلاقات و الأدوار المتخصصة فقد أصبح الناس في حاجة إلى أدوات جديدة لتساعد الأفراد لكي يجدوا أماكن ملائمة لهم في هذا في هذا البناء الكلي , وهذه الحاجات الملحة في هذا العصر التي تجعل بالضرورة ان يصبح علم النفس علما فالأوصاف الأدبية و الفلسفية لطبيعة الإنسان التي كانت تكون نواة علم النفس في الحقب الماضية قد حلت محلها في هذا العصر التعديلات و التفسيرات التي تقوم على البحث التجريبي , ولكي يقوم علماء النفس لما يريدون من بحوث فإن عليهم أن يجعلوا متغيرات الدراسة بصورة كمية , و هكذا أصبح القياس علامة مميزة لعلم النفس الحديث و هذه الحقيقة لا ترضي الكثيرين من طلاب علم النفس. و لأنهم اقبلوا على دراسة هذا العلم ليزيد فهمهم للأسباب التي تفسر لمذا هم و الناس الذين يعرفونهم يشعرون و يتصرفون على هذا النحو و لكنهم يجدون أنفسهم في مواجهة بعض المفاهيم التي تبدوا بعيدة كل البعد عن الإهتمامات الإنسانية مثل الإختلافات المعيارية و التوزيعات التكرارية و الإحتمالات , وليس من المستغرب أن يفترض الطلاب و يشكون من المتطلبات التي توضع مقررات علم النفس التي يختارونها للدراسة فهم يتساؤلون عن العلاقة و أهمية المفاهيم الرياضية و القوانين الكمية لشخص يهدف إلى الحصول على المعرفة المفيدة في علم النفس.**(سعد عبد الرحمان-2008 –ص17)**

الموضوع الثاني: مدارس القياس النفسي

مقدمة

1. **المدرسة الفرنسية**
2. **المدرسة الألمانية**
3. **المدرسة الانجليزية**
4. **المدرسة الأمريكية**

خلاصة

مقدمة:

رغم أن القياس ظهر مع ظهور الإنسان إلا أنه اختلف الباحثون في تحديد البدايات الفعلية لحركة القياس النفسي، فهناك من يشير إلى المعادلة الشخصية التي قدمها الفلكيون وهناك من يشير إلى أعمال فيبر السيكوفيزيقية عام **(1878)** وقانون فيبر. فحذر وهناك من يشير إلى فاندت **1879** وتلاميذ خاصة كاتل وعليه نستعرض لأهم المحطات التاريخية الأولى لتطور حركة القياس النفسي في مختلف المدارس الرائدة في هذا المجال.

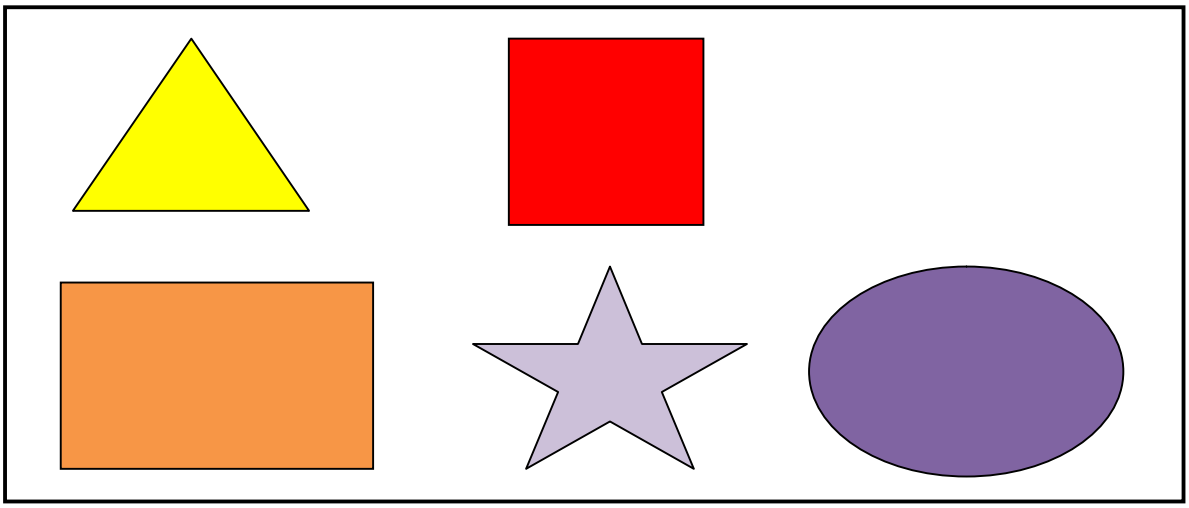
فمنذ اكتشاف الفروق الفردية والإنسان يحاول أن يقيسها وأن يكتشف مقاييس خاصة لقياسها والدلالة عليها كميا والغريب في الأمر أن حركة قياس الفروق الفردية لم تبدأ على أيدي علماء النفس بل بدأت على يد عالم فلكي وحدث هذا عام **1776** ماسكلين العالم الفلكي في مرصد غرينتش مساعده كين بروك لأنه تأخر عنه في رصد النجوم فترة تقرب من ثانية وحدث أن قرأ العالم بيسال فبدأ يهتم بما يسمى فيما بعد المعادلة الشخصية وكان يقصد بها في بادئ الأمر الفروق بالثواني بين تقدير اثنين من الراصدين لحركة نجم من النجوم وقد أدى هذا الحدث إلى اهتمام الباحثين في النصف الأول من القرن التاسع عشر إلى قياس الفروق الفردية، ومنذ ذلك الحين أخذ يتطور ليشمل القدرات العقلية والسمات الشخصية على مختلف أنواعها وأبعادها وفي مايلي نطرح الإشكال الآتي ما أهم المدارس التي ساهمت في تطور القياس النفسي.

1. المدرسة الفرنسية:

شهد القرن 19 صحوة قوية فيما يتعلق بالاهتمام بالعلاج الإنساني للمتخلفين عقليا والأشخاص المخبولين فقبل ذلك كان قدر هؤلاء الأفراد الإهمال والسخرية وربما التعذيب وزيادة العناية بهؤلاء الأفراد جاء الاعتراف **(أناستازي أورييناس 2015 ص 53)** بضرورة وجود محكات (معايير) التي استعملها العديد من العلماء لدراسة هؤلاء الأشخاص ومن بينهم الطبيب النفسي أتارد الذي حاول تدريب الطفل

المتوحش الذي عثر عليه في غابة أفريول وقد أشار العالم أسكريول في كتابه الأمراض العقلية إلى بعض الوسائل الضرورية التي تساعده على التمييز بين من أصيبوا باضطرابات عصبية وبين ضعاف العقول وكما بين أن هناك درجات من الضعف العقلي تبدأ بالعته وقد اعتمد في التمييز بين هذا الدرجات على المقاييس الفقيزيولوجية مثل مقياس الجمجمة وملامح الوجه والجدير بالذكر أن المحكات الحالية لتحديد الضعف العقلي والذكاء هي في أغلبها لغوية أما سيجان الذي كان يعمل بالاشتراك مع أتارد فقد كان يركز على تدريب حواس ضعاف العقول وطبق لوحة الأشكال المشهورة باسمه والتي تدخل في الكثير من الاختبارات الأدائية لا تحتاج الاستخدام لغة والتي يقاس بها ذكاء ضعاف العقول والصم والأميين.

واللوحة عبارة عن خشبة فيها أماكن محفورة لأشكال هندسية كالدائرة والمستطيل والمربع والنجمة ويطلب من الطفل وضع هذه الأشكال في أماكنها التي تظهر محفورة في اللوحة.



لوحة الأشكال لسيجان (مقدم، ع، 1993، ص 16)

نجد كذلك بينيه حيث كرس ومعاونوه أعواما كثيرة في إجراء بخصوص نشطة ومبدعة تتعلق بالجمجمة والوجه واليد وتحليل خط اليد غير أن النتائج أدت إلى اقتناع متزايد بأن القياس المباشر للوظائف العقلية العليا كان واعدا بالدرجة الأولى ثم برز موقفا معينا جعل جهود بينيه مثمرة ففي عام 1904 عين وزير التعليم العام في اللجنة لدراسة إجراءات لتعليم الأطفال المتخلفين عقليا وتحقيقا لأهداف

هذه اللجنة أعد بنية بالمشاركة مع سيمون المقياس الأول لبنيه وسيمون 1905 وهذا المقياس اشتمل على 30 مشكلة أو اختبار مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب صعوبتها وقد تحدد مستوى الصعوبة امبريقيا وذلك بتطبيق الاختبار على 50 من الأطفال العاديين الذين تتراوح أعمارهم بين 3 – 11 عام وعلى بعض الأطفال المتخلفين عقليا والراشدين وصممت الاختبارات بحيث تشمل وظائف متسعة متنوعة وتركز خاصة على الفهم والحكم والاستدلال التي اعتبرتها بينيه مكونات أساسية للذكاء وعلى الرغم من تضمين اختبارات حسية أو إدراكية إلا أن جزء من المحتوى اللفظي وجد في هذا المقياس بدرجة أكبر بكثير من سلسلات اختبارات ذلك الزمان وثم تقديم مقياس عام 1905 كأداة أولية تجريبية ولم تتم صياغة طريقة موضوعية دقيقة للحصول على درجة كلية وقد ازداد عدد الاختبارات في المقياس الثاني عام 1908 وتم حذف بعض الاختبارات غير المرضية من المقياس الأول وكذلك تجميع جميع الاختبارات في مستويات عمرية على أساس أداء ما يقرب 300 من الأطفال العاديين الذي تتراوح أعمارهم بين 3 – 13 عام ولذلك فإن في المستوى 3 أعوام وضعت جميع اختبارات التي اجتازها 80- 90% من الأطفال العاديين الذين يبلغ أعمارهم 3 أعوام وفي المستوى 4 أعوام وضعت جميع الاختبارات التي اجتازها 80/ 90% من الأطفال العاديين الذين يبلغ عمرهم 4 أعوام وهذا حتى عمر 13 عام ويمكن عندئذ التعبير عن درجة الطفل على الاختبار ككل بعمر عقلي.

2. المدرسة الألمانية:

إذا كان فرنسا موطن الاهتمام بضعاف العقول ووضع اختبارات الذكاء للتمييز بين المستويات العقلية عند الأطفال، فإن ألمانيا كانت موطن علم النفس التجريبي بداية من أعمال فاندت 1879 وتجدر الإشارة إلى بداية التنازل التجريبي كانت في الواقع مع فيبر الذي اشتهر بأبحاثه حول الإحساس، حيث اهتم بدراسة الإحساس بأصغر فرق بين المثيرات، وتوصل إلى وضع قانونه الخاص بالعتبات الفارقة، يعتبر فيبر أب علم النفس الوظيفي، ويرجع الفضل إلى فيخنر (1808- 1887) في ضبط وترسيم نتائج

فيبر في ميدان الإحساس بحيث شهدت ألمانيا أعمال فيبر Weber سنة 1878 في السيكيوفيزياء وصياغة قانون فيختر الذي كان بمثابة تحول بارز في اتجاه التعامل مع الظواهر النفسية من خلال الملاحظات المقننة والتحديد الموضوعي، وجاءت أعمال يوهانس موللر Muler عام 1851 من ناحية أخرى تشير الاهتمام بدراسة الحواس وردود الأفعال (فرج ص. 24. 2007).

إن علماء النفس التجريبي في القرن التاسع عشر المبكرين لم يهتموا بعامة بقياس الفروق الفردية وكان الغرض الأساسي لعلماء النفس في تلك الحقبة صياغة أوصاف عمومية لسلوك الإنسان وكان الانتظام وليس الاختلاف والسلوك محور الانتباه، والفروق الفردية إما أغلقت أو تم قبولها على أنها خطأ من نوع معين، ووجود مثل ذلك الخطأ أو تباين الأفراد جعل التعميمات تقريبية وليست مضبوطة، وكان هذا هو الاتجاه نحو الفروق الفردية الذي ساد في مختبرات من تلك التي قام فاندت 1879 وتأسيسها في ليبزيج عام 1879، حيث حصل فيها الكثير من علماء النفس التجريبي عكست خلفياتهم العلمية في علم وظائف الأعضاء والفيزياء، وانعكس دور الظواهر الحسية على الاختبارات النفسية الأولى (أناستازي، أ. أورينا ص 55. 2015).

إن حركة القياس بألمانيا كانت أساسا على البحث في أوجه الشبه في السلوك، وذلك بهدف البحث عن سبل لتعميم النتائج بغض النظر عن الفروق الفردية، فالباحثون في ألمانيا كانوا يبحثون على التوافق والاتساق بين الأفراد ويفرون من التباين ويتحاشون دراسته، حيث يعتبرونه كشيء لابد منه وهذا عكس ما حدث فيما بعد في بريطانيا والولايات المتحدة أين كان الاهتمام كبير بدراسة الفروق، مع العلم أن فاندت ومجموعته لكانوا ينظرون إلى اختلاف استجابات الأفراد تحت ظروف مخبرية واحدة كنوع من الخطأ وبالتالي فإنهم كانوا يعتبرون النتائج علمية تقريبية فقط (بوسنة، 2007م، ص 22).

3. المدرسة الانجليزية:

خلال الفترة نفسها انشغل البريطانيون في عمل له أثر ملموس انصب اهتمامهم على دراسة الفروق الفردية ومن أشهر هؤلاء فرنسيس جالتون الذي تأثرت أفكاره تأثرا واضحا بتفكير خاله شالز داروين (1911- 1822) (كروزج، الجينارج، 2009، ص 25) أدرك جالتون الحاجة لقياس خصائص الأشخاص المرتبطين وغير المرتبطين ببعضهم وبهذه الطريقة فقط استطاع مثلا اكتشاف الدرجة الدقيقة للتشابه بين الآباء والذرية والإخوة والأخوات وأبناء العم والتوائم ومراعاة لهذه النتائج كان جالتون معينا في حفز عددا من المؤسسات التربوية على الاحتفاظ بسجلات أنثربولوجية قياسية تتعلق بطلبتها (أناستازي، أ. أورينا، س، 2015 ص 55) وفي سنة 1882 أنشأ مخبرا لعلم الإنسان القياسي وكان يقيس فيه القدرات الحس- حركية وقياس وحدة السمع والبصر وزمن الرجع، وقد استخدم اختبارات صممها لهذا الغرض وقد تمكن من الحصول على مجموعة كبيرة من البيانات عن الفروق الفردية في العمليات النفسية البسيطة ويرجع إليه الفضل في تطبيق مبادئ الإحصاء الأولية وتوصل إلى استعمال المتوسطات ومعاملات الارتباط (مقدم عبد الحفيظ 1993، ص 17).

إن جالتون يعتبر المكتشف الحقيقي لمجال الفروق الفردية، وكان مهتما أكثر بالفروق الفردية في المجال البيولوجي منه في المجال النفسي وقد أشار إلى ذلك في مقدمة كتابه الذي أصدره بعنوان "الملكات الإنسانية" يؤكد إلى هدفه العام هو معرفة الخصائص الوراثية عند البشر ومعرفة الفروق الفردية الأساسية بين السلالات والعائلات المختلفة، وذلك من أجل معرفة مدى إمكان استئصال هذه ممكنة ومعقولة بحيث يمكن تجنيب الأجيال القادمة في هذه الحالات من الاستعدادات المتدنية لبعض أفرادها وهذا الاهتمام من جالتون يندرج ضمن السعي إلى تحسين النسل (معمرية ب 2002 ص 55) وقد ابتكر جالتون بنفسه معظم الاختبارات البسيطة التي طبقت في مختبره الأنثربولوجي وكثيرا منها لا يزال مألوفا إما بصيغته الأصلية أو بصيغ معدلة ومن أمثلة تلك الاختبارات القضيب المعدني للتمييز البصري للطول

وصفارته جالتون لتحديد أعلى طبقة مسموعة للصوت وسلسلة متدرجة من الأوزان لقياس التمييز الحركي وكان اعتقاد جالتون أن تلك الاختبارات المتعلقة بالتمييز الحسي يمكن أن تفيد كوسيلة لتقدير عقل الشخص، وقد تأثر جزئيا في هذا الشأن بنظريات لوك Locke لذلك كتب جالتون " إن المعلومات الوحيدة التي تصل إلينا فيما يتعلق بالأحداث الخارجية يبدو أنها تمر من خلال حواسنا، وكلما كانت الحواس أكثر استجابة للفروق اتسع المجال الذي يعمل فيه حكمنا وذكائنا (أناستازي، أ. أورينا، س، 2015، ص 56) وذكر جالتون أن الأشخاص ذوي تخلف عقلي شديد يميلون إلى أن يكون لديهم عجز للتمييز بين السخونة والبرودة والألم وهي ملاحظة عززها اقتناعه بأن إمكانية التمييز الحسي سوف تكون بعامة أعلى بين ذوي القدرة العقلية المرتفعة (أناستازي، أ. أورينا، س، 2015 ص 56) وكان جالتون أيضا رائدا في تطبيق طرق موازين التقدير والاستبيانات وكذلك في استخدام أسلوب التداعي الحر الذي استخدم بعد ذلك لأغراض متسعة متنوعة واختبار وعدل وطور جالتون عددا من الأساليب الإحصائية التي سبق أن اشتقها علماء الرياضيات وقد صاغ هذه الأساليب بشكل يسمح باستخدامها بواسطة باحثين غير مدربين في الرياضيات ويودون معالجة البيانات كميا وبذلك وسع بدرجة كبيرة تطبيق الإجراءات الإحصائية في تحليل البيانات الإخبارية، وتوسع في هذا الاتجاه تلاميذه أبرزهم كارل بيرسون (أناستازي، أ. أورينا، س، 2015 ص 56) ومن أهم المقاييس الإحصائية التي تم التوصل إليها نذكر معامل الإتباط أو ما أصبح يعرف بعامل ارتباط بيرسون والوسيط والسلم الترتيبي وغير ذلك، ومما قاله بيرسون عن أستاذه غالتون هو أن هذا الأخير لا يقل أهمية عن فاندت، حيث أن له الفضل في تأسيس منهج جديد في البحث النفسي هو المنهج الإحصائي (بوسنة، م، 2007، ص 24) كما قدم غالتون بمشاركة بيرسون أيضا فكرة المنحنى الإعتدالي كنموذج أو نظرية لتوزيع درجات المقاييس لدراسة (فرج ص، 2007، ص 27) فقد استخدم عام 1869 درجات الاختبار الرياضيات لطلبة جامعة كمبريج جميعهم ودرجات امتحان القبول للكلية العسكرية الملكية فإثباته أن القدرات العقلية تتوزع اعتدالا على وجه التقريب، وقد كتب مقالة

اقترح فيها استخدام الطرائق الإرتباطية في اختبار التباين المشترك بين سمتين أو أكثر (1948 في كروراج، الجيناج، 2009، ص 25).

حاول غالتون قياس الذكاء أو هو أول من فكر بجدية في قياس الذكاء فقد أنشأ معملا صغيرا كما أشرنا في متحف لندن لقياس قدرات الإنسان أسماه المعمل الأنثروبومتري، كما قضى شهور في معرض كنسنجتون قاس من خلالها الخصائص البدنية لجمهور المترددين وافترض أن القدرات العقلية والقدرات الحسية الإدراكية مرتبطتان ارتباطا وثيقا وأن المتأخرين تنقصهم حدة الإحساس وقام بقياس حدة السمع والإبصار وإدراك الألوان وزمن الرجع والتمييز اللمسي والتمييز بين الأوزان والأنشطة الحركية (كالجذب والضغط)، وقوة النفخ... (معمرية، ب، 2002، ص 56).

تأثر عدة باحثين بريطانيين بمنهج غالتون فإلى جانب بيرسون نجد كل من سبرمان وبيرت، وقدم سبرمان في سنة 1904 بحثه المشهور حول الذكاء وطرق قياسه وطور معامل الارتباط الرتبي وترجع أهمية أعمال هذه إلى أنها أساس نظريته في الذكاء المعروفة بنظرية العاملين في الذكاء والتي قدمتها عام 1914 أما بيرت فقد طور اختبارات لقياس العمليات العقلية العليا مثل التفكير والانتباه، وقدم في سنة 1913 بحثا بعنوان اختبارات تجريبية للعمليات العقلية العليا، كما أنه استعمل التحليل العاملي لتحليل القدرات الذهنية (بوسنة محمود، 2007، ص 24)

فرانسيس غالتون (1822- 1911) عالم انجليزي رياضي في العصر الفيكتوري منح في عام 1902 لقب الفارس، وابن عم تشارلز داروين أصبح مشهورا بفضل أبحاثه في علم الأرصاد الجوية والوراثة وعلم الإنسان، أمضى خمس سنوات في السودان وناميبيا في دراسة عن سكان تلك المناطق وضع غالتون نظريات مهمة في علم الأرصاد الجوية ونشر الخرائط الطقس، وأدت دراسته عن البصمات إلى استخدامها في التعرف عن الهوية، انظر: الرسم بالأصابع زعم غالتون أن النبات والحيوان يتنوعان حسب أنماط معينة واستنبط طرقا إحصائية جديدة وطبقها في دراسته الوراثة وكان أول من أطلق اسم

Eugenics الانجليزي على علم تحسين النسل، دعا غالتون إلى التحسين المنظم للجنس البشري باختيار من سماهم بالوالدين المتفوقين، وترك في وصيته بعض المال لتأسيس قسم تحسين النسل في جامعة لندن.

أنتج غالتون أكثر من 340 ورقة كتب هو أيضا خلق المفهوم الإحصائي لعلاقة مترابطة وترويج على نطاق واسع الانحدار نحو الوسط كان أول من استخدم أساليب إحصائية لدراسة الاختلافات البشرية وميراث الذكاء وعرض استخدام الاستبيانات والدراسات الاستقصائية لجمع البيانات عن المجتمعات البشرية والتي يحتاج إليها لأعمال الأنساب والسيرة الذاتية وله الجسم البشري دراسات كان رائدا في اليوجيينا علم تحسين النسل صاغ المصطلح نفسه والعبارة الطبيعية ضد الطبيعية كتابه عبقرية وراثية 1869 كانت أول محاولة علمية إج للدراسة العبقري وعظمة كمحقق في العقل البشري أسس القياس النفسي (علم قياس الكليات العقلية) وعلم النفس التفضيلي والفرضية معجمية من الشخصية. لقد ابتكر طريقة لتصنيفها بصمات الأصابع التي أثبتت فائدتها في علم الطب البشري، كما أجري بحثنا عن قوة الصلاة ختاما لم يكن لديها أي شيء من آثاره الفارغة على طول العمر من تلك الصلاة من أجلها، امتد بحثه عن المبادئ العلمية للظواهر المتنوعة حتى إلى الطريقة المثلى لصنع الشاي.

كما المبادئ العلمية الأرصاد الجوية ابتكرا الأول خريطة الطقس اقترح نظرية الأعاصير المضادة وكان أول من أنشأ سجلا كاملا للظواهر المناخية قصيرة المدى على نطاق أوروبي. اخترع أيضا جالتون صافرة لاختبار قدرة السمع التفاضلي.

4. المدرسة الأمريكية:

مع أن اهتمام التربويين الأمريكان للمشكلات النفسية كان منذ مطلع 1800م، إلا أنهم لم يبدؤوا في طرق قياس متميزة من بداية القرن العشرين (كوور، ج، الجينا، ج 2009، ص 26) فالمكانة المتميزة في تطوير القياس النفسي يشغلها عالم النفس الأمريكي جيمس ماكين كاتل. فعلم النفس التجريبي وحركة

القياس اندمجا في أعمال كاتل فقد أكمل رسالته للدكتوراه في ليبزج بألمانيا في محال زمن الرجع بإشراف فاندت. وبإلقائه محاضرات في كمبريج عام 1888 تعزز اهتمام كاتل بقياس الظروف الفردية باتصالاته بغالتون (أناستازي، أ. أورينا، س، 2015، ص 57).

يعتبر كاتل البيولوجي المعروف من أبرز الرواد الذين أسسوا بدايات حركة القياس التقني بالولايات المتحدة، ورغم أنه تتلمذ على يد فاندت إلا أنه خالف أستاذه في الرأي فيما يخص موضوع الفروق الفردية وكأن يعتقد أن هذه الفروق الأصلية وليست ناتجة عن عيوب بالقياس أو شذوذ الطبيعة كما كان سائدا في ذلك الوقت (بوسنة، م، 2007، ص 24) فبينما كان فوندت يدرس الخبرة الشعورية ذاتيا عن طريق الاستنباط قام كاتل بقياسها موضوعيا حيث أشار إليها بالزمن الذي يقع بين تلقي المفحوص لمنبه معين وإصدار الاستجابة المطلوبة فقدم مثالا على ذلك بإرساله رسالة تلغرافية بأكبر قدر من السرعة بعد التعرض لتنبيه معين مثل ظهور ضوء محدد وبذلك وضع الأسس الأولى لدراسة زمن الرجع الذي يحصل بين التنبيه (ظهور التنبيه) والاستجابة وقياسه بطريقة موضوعية. (معمرية، ب، 2002، ص 54- 55). إن كاتل ينفرد عن بقية تلاميذ فاندت ببحوث متميزة، فاهتم بالفروق الفردية وقياسها وقامت الفروق في أزمنة الرجع وعلى الرغم من عدم اقتناع فوندت بهذا النوع من البحوث إلا أن دراسة لزمن الرجع أدت إلى إثراء جانبين مهمين:

الأول: قياس سرعة العمليات الإدارية في درجات مختلفة من التعقيد.

الثاني: استخدام مناهج التصنيف في تجارب التداعي الحر كانت موضوعا محببا لدى فانت (فرج، س، 2007، ص 26) وانتقل من الصياغات العامة للقوانين السلوكية إلى تحديد الكمي لطبيعة الفروق الفردية (معمرية، ب، 2002، ص 55).

افتتح كاتل عام 1888 معمل الاختبارات في جامعة بنسلفانيا وأدى عمله إلى المساعدة في تأسيس تقاليد القياس العقلي في الولايات المتحدة، تلا ذلك أن طبق أول بطارية اختبار كبيرة تتضمن اختبارات

لقياس التداعي الحر والتداعي المقيد وبعض العمليات العقلية البسيطة والذاكرة وزمن الرجع على الطلاب في جامعة كولومبيا بدءا من 1894، وكان من الضروري نتيجة لتوافر حجر منهم من البيانات استعمال أساليب لمعالجتها إحصائيا ودراسة النزعة المركزية ومتوسطاتها وتبايناتها وهو أمر لفت انتباه كاتل بشدة إن كاتل ساهم مساهمة كبيرة في تطوير حركة القياس النفسي وعلم النفس التجريبي، وتعاون مع غالتون وشاركه في الرأي القائل بأن الاستعداد العقلي يمكن قياسه بأعمال بسيطة ويعتبر كاتل أول من استخدم اصطلاح " الاختبار العقلي" (مقدم. ع. 1993، ص 17) حيث كتب مقالا سنة 1890 استعمل فيه لأول مرة في أدبيات علم النفس مصطلح الاختبار العقلي، حيث شرح تحديد مستوياتهم العقلية (أناستازي، أ، أورينا، س، 2015، ص 57) إن هذه الاختبارات اقتصرت على جوانب حسية حركية معينة مثل القوة العضلية وسرعة الحركة والحس بالألم وحدة الأبصار وقوة السمع وذلك لأن كاتل كان يتفق مع غالتون في القول بأن قياس الوظائف العقلية من الممكن تحصيله من خلال أعمال بسيطة حيث يمكن السيطرة عليها مثل اختبار التمييز الحسي واختبار زمن الرجع، بينما يصعب ذلك في العمليات المعقدة أو المواقف المعقدة (بوسنة، م، 2007، ص 25) لذا قدم بينيه وهنري نقدا لاذعا لأعمال كاتل في مقالة نشرت في فرنسا عام 1895 معظم سلسلات الاختبارات المتوافرة على أنها حسية بدرجة كبيرة وتركز على نحو غير ملائم قدرات بسيطة واقتراحا قائمة موسعة ومتنوعة من الاختبارات تشمل الفهم وقابلية الاتحاد والتذوق الجمالي وغير ذلك (أناستازي، أ، أورينا، 2015، ص 58).

ومن الباحثين الذين أسهموا في إثراء حركة القياس النفسي بالولايات المتحدة نجد كل من منستر برجر وجاسترو حيث:

قام منستر برجر في 1891 بعد انتقاله إلى الولايات المتحدة من ألمانيا بوصف سلسلة من الاختيارات التي استخدمها مع أطفال المدارس وكانت هذه الاختبارات تتضمن اختبارات القراءة والترابط المضبوطة بأنواعه المختلفة والحكم والذاكرة وغيرها من العمليات العقلية البسيطة.

عمل جاسترو في سنة 1893 على بناء اختبارات للعمليات الحركية والحسية والإدراكية البسيطة والاهتمام بوضع المحكات المختلفة (بوسنة، م، 2007، ص 25).

ألف نورندايك عام 1904 أول كتاب في نظرية القياس عنوانه مقدمة في نظرية القياس العقلي والاجتماعي، وكان غير متأكد من ردود أفعال زملائه وقدم نسخة منه إلى زميله وليم جيمس.

وفي عام 1917 وبدخول أمريكا الحرب العالمية الأولى قامت لجنة من علماء النفس (بنحهام، وغودراد، وهاينز، وتيرمان، وويل، ووابيل، وبيركمس) بإنتاج خمسة صيغ لاختبارات يتقدم إليها المستخدمين في العسكرية، وبعدها أعد هؤلاء الباحثين مجموعة اختبارات غير لفظية للمفهومين الذين لا يتحدثون الانجليزية.

أضاف كل من كيرستون وشيف تقنيات لتطوير قياس الاتجاهات كما طور كل من ثيرستون وكيلي وهولنز نجد طريقة جديدة في التحليل العالمي.

وفي الثلاثينات أسس العلماء في هذا المجال مجتمعا نفسيا سهل الاتصال بين الباحثين من خلال مجلة أطلق عليها اسم سيكو متريكا وتبعها في عام 1943 نشر مجلة تطبيقية بدرجة أكبر هي القياس التربوي والنفسي (كرور، ج، الجين، ج، 2009، ص 27).

ومع نشر هذه المجلات المتخصصة والعديد من المؤلفات في المجال فإن نظرية القياس النفسي والتربوي يبدوا أنها أضحت أحد فروع المعرفة التي تهم التربويين والنفسيين.

الموضوع الثالث: خصائص القياس النفسي

مقدمة

1-مفهوم الخاصية

2- أنواع الخصائص

3- خصائص القياس النفسي

4-مجالات القياس النفسي

5-الأسس العلمية لقياس النفسي

خلاصة

مقدمة

انطلاق من مقولة أدوارد ثورتديك أن كل ما يوجد بمقدار وكل ماهو موجود بمقدار يمكن قياسه تتضح الحاجة الملحة والدور البالغ الأهمية لذي يلعبه القياس في حياتنا، ماضيها وحاضرها ومستقبلها فقد بدأ القياس بالتجريب على العمليات النفسجسمية وقياس العمليات الحسية والحركية ثم بعد ذلك امتدا القياس ليشمل قياس الذكاء والقدرات و الإستعدادات والميول والإتجاهات والشخصية.

وفي القياس النفسي يسعى علماء النفس على الحصول على تقديرات الخصائص مختلفة باستقلال كل منها عن غيرها من الخصائص وهذا ما يدفعنا للتساؤل ما مفهوم الخاصية وما هي خصائص القياس النفسي؟

1-مفهوم الخاصية

تعد فكرة الخاصية من الأفكار الجوهرية في العلم فهي مقوم أو نوعية ما أو ميزة يفترض وجودها وشيوعها لدى كل أفراد فئة من الناس أو فئة من الأشياء مع افتراض آخر هو أن هناك فروق بين أفراد الفئة هي مقدار إمتلاكهم للخاصية نجد مثلا لدى الناس خصائص كثيرة مثل: الطول والوزن والحجم والذاكرة والإدراك ويمكن تناول خاصية من هذه الخصائص على حده وباستقلال عن الأخرى.

2-أنواع الخصائص

خصائص بسيطة:أو خصائص أحادية البعد تتسم بالبساطة وتعالج باستقلال عن غيرها من الخصائص مثل: الطول والوزن أو الذاكرة أو المهارة لحركية وينظر كل منها بإعتبارهما خاصية ضيقة ومستقلة مفردة. (صفوت فرج، 2007، 49)

خصائص مركبة:أو خصائص متعددة الأبعاد في الوقت الذي يمكن فيه النظر إلى كل بعد منها على حده يمكن الجمع بينهما معا لتحديد خاصية أو مكون عام يشملها جميعها مثال ذلك خصائص الصحة التي تتكون من طول الشخص ووزنه وكفائة وظائفه البيولوجية أو الذكاء الذي يتكون من قدرات متعددة غير متجانسة.

ملاحظة: تعتمد الخاصية المعنية سواءا كانت ضيقة ومفردة نسبيا أم كانت واسعة ومركبة على ملاحظة فرد ما أو مجموعة من الفراد فكما قال الفيلسوف اليوناني "**هيدرا قليطس**" منذ أكثر "24قرن" الانسان مقياس جميع الأشياء. (صفوت فرج، 2007، 52)

3- خصائص القياس النفسي

يتميز القياس النفسي بمجموعة من الخصائص العامة أهمها:

1-القياس النفسي هو تقدير كمي لبعد من أبعاد السلوك،فنحن بإستخدمنا للقياس النفسي نحصل على درجات تعبر عن مستوى التلاميذ في التحصيل أو القدرات العقلية أو غيرها من الصفات فالتقدير الكمي شرط ضروري وإلا ماسمي بقياس

2- القياس النفسي قياس غير مباشر فنحن لا نستطيع قياس الذكاء أو التحصيل أو أي صفة نفسية أخرى بطريق مباشرة مثلمل نقيس طول الأفراد او وزنه ويشبه القياس النفسي بذلك قياس بعض الظواهر الطبيعية مثل: قياس الحرارة فنحن لا نقيسها بطريقة غير مباشرة.

3- يكون القياس النفسي للخصائص أو السمات مثل: قياس الأوزان والأطوال والذكاء والميول الإتجاهات وتعرف الخاصية بأنها عنصر أو ميزة يفترض وجودها وشيوعها لدى كل أفراد فئة من الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة

4- القياس النفسي قياس نسبي وليس مطلق ولأنه لا يوجد صفر مطلق بل صفر نسبي المعروف في القياس المادي فالمعايير التي نستخدمها في القياس النفسي مستمدة من السلوك الملاحظ للجماعة معينة من الأفراد تحت ظروف معينة وهذا يعني معنى تفسير الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اي اختبار نفسي لا يتم إلا بمقارنتها بالمعايير المستمدة من الجماعة التي ينتمي اليها الود

5- توجد أخطاء في القياس النفسي شئنه في ذلك شئن القياس في أي ميدان من ميداين العلوم الطبيعية وهذه الأخطاء قد ترجع إلى الفاحصين أو أدواك القياس أو عدم الاتفاق حول ما يقاس (محمد عبد السلام ، 1960، 70)

6- القياس النفسي مجرد وسيلة وليس غاية في حد ذاته فهو مفيد بالقدر الذي يساعدبه المدرسين والمرشدين و المديرين وغيرهم لتحسين أعمالهم وتطويرها وبالقدر الذي يساعد به على فهم سلوك الانسان

7- القياس النفسي عزل إفتراضي للخصائص والسملت فالسمات لا توجد بمعزل عن بعضها في الواقع بل توجد متشابكة متداخلة فالذكاء يتداخل مع النضج الإجتماعي والتحصيل الدراسي والنضج اللغوي والجسمي وغير ذلك وبالتالي فالقياس الذكاء لابد من عزله عن غيره من السمات بحيث تكون التقديرات التي نصل إليها دقيقة في تعبيرها الكمي عن الذكاء دون غيره من السمات إلى حد كبير.

8-يعاني القياس النفسي لعدم وجود وحدة معينة ثانية القيمة متفق عليها تستخدم لقياس السمات المختلفة.

9- القياس النفسي أقل دقة من الظواهر الطبيعية. (محمد عبد السلام ، 1960، 70)

4-مجالات القياس النفسي

يمكن تقسيم عملية القياس بشكل عام إلى ثلاثة مجالات:

1-مجال التنظيم المعرفي: وهي مقاييس القدرات والإستعدادات، وهذه تنقسم إلى مقاييس الإستعداد والتحصيل والذكاء والقدرات، ويقصد بالإستعداد ما يمكن للمرء أن يتعلمه وأما القدرة أو التحصيل فيقصد بها ما تعلمه الفرد فعلا، فإذا كان الغرض هو التنبؤ بما يمكن للفرد أن يتعلمه في المستقبل يكون هدفنا هو قياس الإستعداد، أما إذا كان الغرض هو قياس التحصيل فإن اهتمامنا يكون بما إستطاع الفرد تعلمه.

2-مجال التنظيم الانفعالي: وهي مقاييس الشخصية وغالبا ماتهتم هذه المقلييس بمقيلس السلوك الظاهر،أي أن اهتمامنا موجه إلى ما يقوم به الفرد،فالاختبار يهتم دائما بما يفعله الشخص، ونوع الإجابات التي يختارها وماذا يقول هكذا فأفعاله هي مادة الدراسة الأساسية، والهدف من ذلك معرفة أنواع السلوك التييحتمل أن يقوم بها الفرد في موقف معين، والتنبؤ بما يمكن له أن يفعله في المستقبل.

3-مجال التنظيم الحركي: وتهتم بمقياس المهارات الحركية لدى الأفراد ومن هذه المقلييس ما يرتبط بالحركات الصادرة عن العضلات الدقيقة مثل:مهارت الكتابة، وتشغيل الآلات والأجهزة، وعرف الآلات الموسيقية ومنا يرتبط بالحركات الصادرة عن العضلات الكبيرة مثل: الجري والقفز وإلقاء الأشياء. (بشرى اسماعيل ، 2004، 38)

5-الأسس العلمية للقياس النفسي

1- يقوم القياس النفسي على ما نادى به "ثورنديك" في قوله"إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار، وإذا كان موجودا فإننا يمكن قياسه"

2- القياس النفسي قياسا لعينة من السو، فعند وضع اختبار تحصيلي فإن واضعه لا يقيس كل ما حصله لتلميذ في مادة في فترة زمنية محددة بل يختار عينة مما حصله فقط ويختبره فيه.

3- هذه العينة من السلوك يجب أن تظهر في شكل أداءات يمكن قياسها.

4- هذه الاداءات يجب أن توجد بدرجات متفاوتة وبمقادير مختلفة لدى الأفراد.

5- تعتمد الفكرة الأساسية للقياس على مقارنة ما نوجد قياسه بمعيار دقيق ونصطلح عليه مثل: معيار العمر العقلي لقياس العقل البشري بالأداء أو مقارنة الأوزان بيكيلوغرام والزمن بالساعة.

الموضوع الرابع: تشوهات القياس النفسي

مقدمة

1- تشوهات القياس النفسي

2- أسباب تشوهات القياس النفسي

3- العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار

4- العوامل المؤثرة في صدق الاختبار

5- علاقة القياس النفسي بالعلوم الأخرى

خلاصة

مقدمة :

لا يمكن عند قياس أيّ كميةٍ التأكد من أنّه تمّ قياسها بشكلٍ كامل، إذ إنّه لا بدّ من وجود نسبة من الخطأ أو الارتياب في الكمية المقاسة يدلّ على مقدار انحراف القيم عن الكمية المقاسة، ولهذا فإنّه في العادة يتمّ إعادة القياس في التجارب العلميّة عدة مرات، ومن ثمّ يتم أخذ متوسط هذه القيم مع إضافة نسبةٍ تدل على مقدار انحراف القيم عن هذا الرقم، ويرجع الخطأ في القياس إلى عدة عوامل، منها ما يختلف من تجربةٍ لأخرى، ومنها ما يرجع لأدوات القياس، ومنها ما يرجع إلى الشخص الذي يقيس، ولكنّ الهدف الرئيسي في علم القياس هو تقليل هذا الانحراف قدر الإمكان، بحيث يكون أقرب ما يمكن للصفر، وهو ما يحدث حالياً بسبب أدوات القياس المتطوّرة وظروف القياس المعيارية التي يتم إجراء التجارب خلالها ومن هنا نطرح التساؤل ماهي تشوهات القياس النفسي؟ و فيما تتمثل الادوات التي من خلالها يتم قياس هذه التشوهات ؟

1- تشوهات القياس النفسي :

يمكن تصنيف الخطأ الى نوعين هما :

أ- **الخطأ الثابت** : وهو نوع من الخطأ يعود الى المقياس في حظ ذاته و يتكرر بصفة منتظمة وله نفس التأثير عللا كل درجة على هذا المقياس

فإذا كان هناك خطأ في التدريج مسطرة لقياس الاطوال بحيث توجد زيادة بمقدار ½ سم في هذا التدريج أصبح من السهل علينا معرفى الدرجة الحقيقية (الطول الحقيقي) لكل ما يراد قياس طوله بطرح ½ سم من الدرجة الظاهرية أو القياس الظاهري لطول شيء ما . و من ثم فإن هذا الخطأ –اذا عرفت كميته – لا يشكل مشكلة هامة بالنسبة الى عملية القياس

ب-**خطأ المقياس** : وهو الخطأ الناتج عن استخدام الدرجة الظاهرية في القياس بدلا من الدرجة الحقيقة وهو نوع من الخطأ يحتاج الى المعالجة احصائية خاصة للتحكم فيه

ج- خطأ الصدفة أو العشوائية : و هذا الخطأ الذي لا يحتاج الى الشرح و توضيح , إذ ان هذا النوع من الخطأ بحكم التسمية لا يمكن ضبطه او السيطرة عليه لأنه لابد أن يكون عشوائيا

و هذه الاخطاء العشوائية هي التي يلغي بعضها البعض الاخر و خاصة اذا كان حجم العينة كبيرا و على ذلك فإننا نلجأ الى مجموعة من المسلمات الفرعية لتحديد العلاقة بين هذه

الأخطاء العشوائية و الدرجة الظاهرية او الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد و درجته الحقيقية التي تعبر عن قدرته الفعلية على البعد الذي يتم قياسه **(القياس النفسي النظرية و التطبيق , سعد عبد الرحمن ، ص 74،75)**

2- أسباب تشوهات القياس النفسي :

- **لا توجد طريقة واحدة للقياس** : و ذلك لان هذه القياسات غير مباشرة و تعتمد على سلةكات تعتقد أنها مناسبة للبناء قيد الدراسة ، فمن الممكن أن يتحدث منظرين اثنين عن البناء نفسه باستخذام أنواع مختلفة من السلوكات في تحديد البناء إجرائيا
- **عدم ثبات الظاهرة السلوكية :** معظم مانقيس في الميدان علم نفس ديناميكي اي متقلب متغير فالشخص الذي نقيس أداءه أو سمة من سماته كل ساعة هو شأن ففي البداية يكون في حالة نفسية جيدة و لكن بعد ساعة قد يشعر يمغص و بعد قليل قد يشعر بالتعب أو الملل أو الضجر أو الخوف أو يفتقد اهتمامه و تنخفض دافعيته و يتأثر ايضا بدرجة الحرارة و الاضاءة و التهوية ....الخ

فالسلوك البشري في حالة تغير مستمر و لذا فان القياسيين النفسيين يأخذون عدة قياسات ثم يستخرجون متوسطها و اعتباره اقرب الى الاداء الحقيقي اما الفرق بين المتوسط القياسات و اي قياس منها يعتبر خطا في القياس

- **تعتمد القياسات النفسية على عينات محددة من السلوك :** إن أية محاولة لقياس السمة او القدرة يتم من خلال عينة من السلوك فمثلا لا يمكن تعريض الطلبة لجميع المسائل الممكنة في القسمة الطويلة و لتوفير عينة مناسبة من المجال السلوكي فان تحديد عدد الفقرات و تباين المحتوى يعد امرا ضروريا , كما أن هذا القياس يتم غالبا من خلال عينة من المبحوثين كون قياس جميع أفراد المجتمع يعد ضربا من ضروب المستحيل و هدرا للوقت و الجهد و المال
- **عدم حساسية أدوات القياس :** بعض أدوات القياس أكثر دقة من بعضها الاخر و الاختبار الذي يصممه خبير مدرب أكثر حساسية لما يقيس من اختبار وضعه فاحص لايدري عن القياس شيئا

- **عدم وجود وحدات محددة بالضبط على المقياس :** فهل حقيقة أن المفحوص الدي لايستطيع الاجابة على أية فقرة اخبارية في القسمة الطويلة مثلا يعني ان درجة سيطرته على هذه المهارة تساوي صفر ؟ و ان أجاب هادي على 5 فقرات و يوبا على 10فقرات و أمين على 15 فقرة إجابة صحيحة هل يمكننا الافتراض أن فرق الكفاية بين هادي و يوبا هو الفرق نغسه بين يوبا و أمين ؟ و هل يكون انتشار الطلبة الثلاث متساو على متصل القدرة التي يقيسها الاختبار ؟ ان تحديد خصائص التدريج و اشتقاق وحدات القياس و تفسير القيم المشتقة منه تعد قضايا معقدة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تطوير أية أداة نفسية و اقتراح نظام تصحيح و اعطاء الدرجات.
- **خطأ الملاحظة :** تختلف دقة الملاحظة من شخص الى اخر فلة طلبنا من عدة أفراد قياس طول فرد اخر فانهم يعطوننا أطوالا مختلفة مع العلم أن اداة القياس واحدة ولم تتغير و كذا الفرد موضوع القياس
- **لا يجب تحديد الابنية النفسية بصيغة إجرائية فقط :** و لكن يجب تبيان علاقاتها مع الابنية الاخرى او الظواهر الملاحظة ومع ان القياس النفسي يعتمد على الاستجابات الظاهرة أو الملاحظة فان معناه يكون قليلا أو عديم الفائدة حتى يتم تفسيره في ضوء البناء النظري الذي يقع ضمنه و لهذا السبب شدد كل من لورد و نوفيك على اهمية تحديد الابنية **(مطبوعة في مقياس : القياس النفسي ، د, زيان الشامي ، ص 34،33،32)**

3- العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار :

1- درجة اعتماد الاختبار على السرعة و الزمن :

يتم حساب الثبات هنا بالاعتماد علي أعادة تطبيق الاختبار أو الصور المتكافئة , أو طريقة التجزئة النصفية .

واختبارات السرعة والزمن تتصف بوجود مقدار من التذبذب مما ينعكس علي ثبات الاختبار .

2- مدى الفروق الفردية في العينة: المعروف أن المدي يتأثر بمدي تجانس العينة لأن التجانس العالي يكون بين أفراد لا تتجانس داخلهم القدرات المقاساة , بينما العينة غير المتجانسة تفتح الباب لانخفاض مدي التباين وبالتالي درجات ثبات أعلي

4- العوامل المؤثرة في صدق الاختبار :

- طبيعة عينة التقنين :

عينة التقنين يستخدمها معدوا الاختبارات لتحديد الفئات المستهدفة , لأن هذه الاختبارات لابد أن تحدد الفئات التي سوف تقوم بقياس الظاهرة السلوكية عندها.

وعينة التقنين قد يكون تطبيق الاختبار عليها صادقا , وعندما نطبق الاختبار علي عينة أخري قد ينخفض هذا الصدق لأن هناك بعض الفروق التي لم تؤخذ في الاعتبار تتوفر في عينة التقنين ولا تتوفر في العينة الجديدة.

كما أن هناك بعض الاختبارات تقيس ظاهرة ما في عمر ما مثل اختبار الاستدلال الحسابي يقيس عند الأطفال أقل من عشر سنوات الاستدلال الحسابي , بينما نفس الاختبار يقيس السرعة العددية للأعمار الأكبر.

- علاقة الاختبار بالمحك :

معامل الارتباط جوهره يعتمد علي العلاقة الخطية . وهناك العلاقة المنحنية وهي في جزء منها خطية ثم يحدث لها التواء بمعني تناقص الارتباط (مثل ارتباط التحصيل بزيادة الجهد , ولكن عندي مستوي معين يتحول الجهد الزائد إلي اجهاد و انخفاض في التحصيل.) **(محاضرات في القياس والتقويم ، د. غسان رشيد الصيداوي ، ص 40،41)**

5- علاقة القياس النفسي بالعلوم الأخرى:

1- القياس النفسي والتربية:

وذلك لاختيار الشخص الأفضل لشغل مكانة معينة فهو يعد أداة تنبؤية، فحين تختار شخص يرغب الالتحاق بنوع معين من الدراسة أو بعمل ما بناء على الدرجة التي يحصل عليها من اختيار معين وكذا يسهل علينا توجيه حسب إمكاناته وقدراته.

كما يساعد القياس في التصنيف والذي يعتبر جزءا من مجال التوجيه وذلك يعود إلى تقسيم الأفراد إلى فئات ومجموعات حسب خصائص وسمات وقدرات معينة من أجل تحديد أهداف معينة مثال إلحاق الطلاب

المتفوقين في فصول خاصة بهم، وكذا المتخلفين عقليا، لأن لكل فئة سمات معينة، ومن هذا يجب أن يكون المقرر الدراسي والأكاديمي مختلفا من هذه الفئة عن الفئة الأخرى.

كما يساهم القياس في الإرشاد التربوي وذلك من حيث مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات ما تجعلهم يتعثرون دراسيا أو حتى نفسيا وذلك من خلال التعرف على سمات وخصائص معينة.

يمكننا من خلال المقاييس والاختبارات النفسية أن تتحقق من نجاح العملية التعليمية سواء تلك المتعلقة بالطلاب، أو ما يتعلق بالقائمين بالتدريس أو بإدارة المؤسسات التعليمية.

2- القياس النفسي وعلم النفس العسكري:

لقد ساهمت الحروب في نشأة العديد من المقاييس النفسية، وظهور اتجاهات جديدة لم تظهر من قبل مثل الاختبارات الجماعية في مجال أداء الخدمة العسكرية مثلا: أنت كشخص مطالب بالتقدم لأداء هذا الواجب الوطني، والجيش ملزم بالاستفادة من إمكانياتك، وبالتالي إذا تم الاختيار السليم للأشخاص وفقا لاعتبارات موضوعية وليست ذاتية جدا نضمن أن يلتحق الشخص المناسب إلى فرع السلاح الذي يتفق مع إمكاناته، وفي هذا فائدة للطرفين والجميع، وتقليل الفاقد ورفع الروح المعنوية للجنود على عكس لو تم الالتحاق بأفرع الوحدات وفقا للعشوائية والحظ مثلا.

3- القياس وعلم النفس الإكلينيكي:

تلعب الاختبارات النفسية دورا بارزا في مجال التشخيص الإكلينيكي، وهو المجال الرئيسي لإسهام الأخصائي النفسي في تناول الأمراض النفسية والعقلية، وكما هو معروف فإن التشخيص هو الوصف الموضوعي لحالة مرضية معينة ومن خلال تطبيق العديد من الاختبارات النفسية التي تعكس العديد من جوانب الشخصية سواء في انحرافها أو سوائها ولذا بتوفر أداة موضوعية، مقننة، عملية، تساعد العاملين في مجال التعامل مع الاضطرابات النفسية والعقلية.

4- القياس النفسي والمجال المهني والصناعي:

يمكن الاستفادة من نتائج المقاييس النفسية في إمكانية التنبؤ عن مدى صلاحية الأفراد للالتحاق بعمل ما، وأن اللجوء إلى اختبار وتوجيه وتصنيف الأفراد وفقا لأسس علمية معينة إنما يساهم في زيادة الإنتاج من جانب وتقليل فرص الاستهداف للحوادث من جانب آخر، وشعور العامل وصاحب العامل بالرضا.

تساعد الاختبارات النفسية في مجال الكشف لمن يتوقع لهم الاستفادة من التدريب أكثر من غيرهم، إلى الوقوع في الحوادث، وتنمية لأسباب شعورية أو لا شعورية في الغالب، ولذل فإن ضرورة مقابلة هؤلاء الأشخاص عند التعيين والكشف بما يكمل في نفوسهم من احتياجات وإحباطات وعدوان ضروري جدا للاختبار.

ماذا استفدت من الاختبارات السابقة؟

معرفة مقياس دخول الحالة النفسية للمريض وأيضا أفادنا في حياتنا اليومية حول الأمراض النفسية والخوف والقلق من أجل تخفيف الضرر ومحاولة معالجة الضرر.

الموضوع الخامس: أدوات القياس النفسي

مقدمة

1- المقابلة

2- الاستبيان

3- أنواع الاستبيان

4- الملاحظة

خلاصة

1- المقابلة

تعريف المقابلة:

1. علاقة ديناميكية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر.

2. المقابلة هي الموقف التي تتحقق فيه العلاقة المباشرة الحقيقية وتتم المقابلة عن طريق الحوار الذي تم بين المرشد والمسترشد وجها لوجه.

3. عرفت سترانج (strang 1949) المقابلة الإرشادية بأنها قلب الإرشاد النفسي حيث تشتمل على عدد من الفنيات التي تساهم في نجاحه، وقد ميزت ملامحها الأساسية بقولها أن المقابلة الإرشادية عبارة عن علاقة مواجهة دينامية وجها لوجه بين المسترشد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصاراته التي تحقق ذاته، وبين المرشد النفسي القادر على تقديم هذه المساعدة من خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد.

المقابلة أداة هامة للحصول على المعلومات وهي تتكون من أبسط صورها في مجموعة من الأسئلة والبنود والبنود التي يقوم الباحث بإعدادها وطرحها على المبحوث، ثم يقوم بتسجيل البيانات المتحصل عليها قبل تحليلها وتفسير محتواها.

هي محادثة موجهة بين شخصين الأخصائي النفسي والاجتماعي من جهة والشخص الذي يخضع لدراسته أو المستفيد من جهة أخرى بحيث يستطيع الأخصائي القائم بالمقابلة بسد أغوار المستفيد ومعرفة الكثير عنه.هي محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر، يهدف الحصول على المعلومات اللازمة للاستخدام في البحث العلمي، أو في توجيه والتشخيص والعلاج أو حتى أجل معرفة حقيقة أمر محدد وجوهر بمحادثة السؤال والجواب. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2011، 309)

مراحل المقابلة:

وتستغرق المقابلة الارشادية ما بين 45 و60 دقيقة، وللأطفال تتحدد ما بين 20 إلى 30 دقيقة، وقد جرت العادة على تقسيم المقابلة إلى ثلاث مراحل:

مرحلة الافتتاح: تقوم على الألفة وتشجيع المسترشد على الإفصاح عن متاعبه وتستغرق 10 دقائق. وتستخدم المقابلة المبدئية لتحقيق ثلاث أهداف:

- ابتداء علاقة إرشادية سليمة.
- الدخول إلى العالم النفسي للفرد وكشف مشاعره.
- لإيضاح بنية أو نظام عملية المساعدة أو عملية الإرشاد.

وتتضمن المقابلة المبدئية معلومات يتم جمعها من حياة الفرد في المجالات المهمة وهذه المعلومات هي:

المشكلة الحالية: أي المشكلة التي يستشعرها الفرد والتي هي سبب لجوئه للمرشد.

بيئة الطالب: تشمل البيئة الجغرافية ومستوى الأسرةالإقوالعادات والتقاليد والخلفية الإج.

الأسرة: عمر الوالدين، ظروفهما الصحية، تعليمها، والخلفية الاجتماعيةوالاقتصادية....إفخ.

المجال الشخصي وتاريخ الحالة: ظروف الولادة، الرضاعة، الفطام....إلخ.

المجال التعليمي: عمر الطالب وقت إلتحاقه بالمدرسة، المواد الدراسية المفضلة لديه مستويات التحصيل.

الوضع الراهن: المظهر الجسمي، حالة الملابس، طريقة الكلام، الحالة المزاجية، مدى انتباهه بالمقابلة.

ثانيا: مرحلة بناء المقابلة وضمنها يتم تحقيق الهدف الأساسي من المقابلة وتستغرق 30 د.

ثالثا: مرحلة إنهاء المقابلة وفيها يتم تلخيص للجلسة، تحديد المطلوب، تحديد موعد لاحق وتستغرق 10 دقائق.

أهمية المقابلة:

- تتيح المقابلة للفرد الفرصة للتعبير الحر عن آراءه وأفكاره وأحاسيسه.

- تعتبر المقابلة مصدرا كبيرا للبيانات والمعلومات فضلا عن كونها أداة للتبصير والتوعية والتفاعل الديناميكي.

- تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي ترمي لها في نهاية المطاف ويتضح ذلك من الأنواع المختلفة من المقابلات حيث لكل نوع هدفه وغرضه المحدد.

أنواعها:

أولا: من حيث عدد المبحوثين

المقابلة الفردية: هي التي تتم بين القاصص (المرشد) والمفحوص (المسترشد).

المقابلة الجماعية: التي تتم بين المرشد وعدد من الأفراد في مكان واحد ووقت واحد من أجل الحصول على معلومات أو في أقصر وقت وبأقل جهد.

ثانيا: من حيث نوعية الأسئلة:

المقابلة المقفلة:التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة ولا تفسح مجالا للشرح المطول.

المقابلة المفتوحة (غير مقننة الحرة): التي يقوم فيها المرشد النفسي، بطرح أسئلة غير محددة الإجابة وفيها يعطي المستجيب الحرية في أن يتكلم دون محددات للزمن أو للأسلوب.

المقابلة المفتوحة المقفلة: التي يكون فيها الأسئلة مزيجا النوعين السابقين مقفلة ومفتوحة.

ثالثا: من حيث غرض المقابلة

مقابلة الفرد والتشخيص المبدئي: التي تهدف إلى تصنيف الأفراد حسب درجة حالاتهم.

مقابلة الالتحاق بالعلاج أو بالمؤسسة العلاجية: حيث الغرض منها هنا هو تحديد حالة المريض، بصفة مبدئية وإمكانية قبوله بعد دراسته حالته من خلال استمارة يقوم بملئها، أو إحالته لجهة أخرى.

مقابلة للبحث الاجتماعي الشخصي للحالة: يهتم فيه الباحث بجمع بيانات تفصيلية عن الحالة منذ مولدها وتطورها وأسرتها والعلاقات بين الحالة والوسط العائلي...

المقابلة ما قبل وما بعد الاختبارات التقنية: والتي لها دور في تهيئة المريض للاختبارات النفسية المطروحة عليه ثم النظر في أثرها بعد إجرائها.

المقابلة الممهدة للعلاج: وهي نوع من المقابلات الغاية منها تعريف المريض بالعلاج وتهيئته لمختلف جوانبه والحث على ضرورة تعاونه حتى ينجح العلاج. **(**محمد يزيد لرينونة، 2015، 309)

المقابلة مع أقرباء المريض: حيث يمكن إدراجهم كوسيط للتشخيص والعلاج فهم الأقرب لمساعدة المختص من جهة والفهم الأحسن للحالة.

ثالثا: من حيث طبيعة المقابلة:

المقابلة الاستطلاعية: التي يسعى الباحث من خلالها القيام بمسح على العينة الموسعة قصد الحصول على بيانات بشأنهم تساعده على حصر مشاكلهم وفهم وضعياتهم.

المقابلة التشخيصية: التي تستعمل لتفهم المشكلة التي يعاني منها الفرد أو المجموعة ومعرفة الأسباب والعوامل المتعلقة بها وأبعادها الحالية والأعراض التي تعاني منها بالمفهوم المرضي ومدى خطورتها على العميل تمهيدا لوضع خطة علاجية مناسبة لها.

المقابلة العلاجية: التي تهدف بشكل رئيسي إلى القضاء على أسباب المشكلة والعمل على جعل الشخص بموجبها يشعر بالاستقرار النفسي.

المقابلة الاستشارية: التي ترمي إلى مساعدة العميل من فهم وضعيته بشكل أفضل والعمل على حلها.

رابعا: من حيث أشكالها:

المقابلة العلمية: التي يكون الغرض منها البحث العلمي والدراسات الأكاديمية في أي مجال من مجالات العلم والمعرفة.

مقابلة الطب الشرعي: التي يقوم بها المختص في الطب الشرعي قصد معرفة حيثيات الحالات المعروضة عليه بسبب تعدي جسدي أو معنوي.

مقابلة دراسة حالة: والتي فيها المختص بتاريخ الحالة وجمع المعلومات حول تطورها وسوابقها الذاتية والعائلية سواء تعلق الأمر بالمرض أو بالعلاج أو أي شكل من أشكال الحياتية ذات صلة بحالة المريض.

المقابلة التقريرية: التي تتم من خلالها حوصلة المتابعة النفسية والكفالة انطلاقا من أول يوم تقدمت الحالة للمختص إلى غاية نهاية العلاج مرورا بالتشخيص والاختبارات التي أجريت عليها هذا النوع من المقابلات يجمع كل ما تقدم من أنواع المقابلات على إختلاف أساليبها وأغراضها.

مزايا المقابلة وعيوبها:

مزايا المقابلة: هناك عدة مزايا للمقابلة كأداة من أدوات جمع المعلومات منها:

1. **المرونة:** يستطيع المرشد أن يسأل السؤال ويفسره أكثر من مرة للحصول على معلومات محددة من المستجيب وخاصة إذا كان هناك سوء فهم من قبل المستجيب.

2. **معدل الإجابة:** يكون أعلى من حالة الاستبيان لأنه يتيح المجال أمام المستجيبين للتعبير عن رأيهم واقوالهم خاصة إذا كانوا أميون.

3. **مراقبة السلوك:** يستطيع المرشد مراقبة سلوك وردود فعل المستجيب وتخمين صحة أقواله ومدى تعبيره عن الذات.

4. **التحكم بالبيئة:** يستطيع المرشد توحيد الجو والبيئة التي تجري فيها المقابلة من حيث الهدوء والسرية.

عيوب المقابلة: يعاب على المقابلة ما يلي:

1. الكلفة: يتكلف الباحث مبالغ باهضة لكثرة تنقله، وصعوبة تحديد المواعيد يستلزم الأمر دفع مبالغ للمستجيبين بدل وقتهم وتنقلهم لمكان إجراء المقابلة.

2. التحيز: سواء كان سلبا أو إيجابا وهنا يدخل عضو العاطفة مما يقلل من موضوعيه، الإجابات ومصداقيتها.

3. تقليل فرصة التفكير ومراجعة الملفات والسجلات واستشارة أفراد من العائلة أو المؤسسة.

4. عدم تماثل طريقة طرح الأسئلة فقد تختلف طريقة شرح السؤال وتوضيحه من مستجيب إلى أخر.

5. لا تصلح المقابلة في حالات الأطفال وضعاف العقول. **(**محمد يزيد لرينونة، 2015، 317)

2- الاستبيان:

1. تعريفه: يعتبر الاستبيان من الوسائل المهمة والشائعة الاستخدام في جمع المعلومات الخاصة في تلك التي تتعلق بالحصول على أراء واتجاهات جمهور ما نحو موضوعات أو مواقف

معينة، ويطلق الاستبيان أو الاستقصاء ليقصد به " أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية تتطلب الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث بحسب أغراض البحث.

أو هو وسيلة وليس غاية لجمع المعلومات المتعلقة بالبحث عن طريق الإعداد استمارة الاستبيان بشكل دقيق ومنظم تحتوي على محدد من الأسئلة المكتوبة يتم إرسالها من الباحث أو أية طريقة أخرى مناسبة وتعبئها من قبل عينة ممثلة من مجتمع البحث للحصول على إجابات أو آراء المبحوثين حول أمثلة البحث.

2. وظيفة الاستبيان: من أهم وظائف الاستبيان ما يلي:

1- **الوصف:** توفر البيانات التي يمكن الحصول عليها عن طريقة الاستبانة وصف لخصائص الأفراد أو الجماعات مثل النوع والعمر ومستوى التعليم، والمهنة والدخل، وما إلى ذلك والوصف الدقيق والصحيح لهذه العناصر ضروري للبحث، والباحث في الكشف عن العلاقات بين مختلف العناصر والمتغيرات، كما أنه يساعد على استكشاف مجتمع الدراسة وإمكانية التوقع حوله.

2- **القياس:** الوظيفة الثانية والمهمة للاستبانة هي قياس اتجاهات الرأي للأفراد والجماعات حول أشياء ومواضيع يرغب الباحث في قياس اتجاهات الرأي نحوها. **(**أحمد سليمان عودة،1987، 150)

3. أنواع الاستبيان:

1- **الاستبيان المغلق:** هو الذي تكون فيه الأسئلة الموجهة إلى المبحوث محددة الإجابات، بحيث تعطي للمبحوث عدة خيارات يختار منها ما يراه مناسبا وتمتاز الأسئلة المغلقة بسهولة تصنيف الإجابات ووضعها في قوائم وجداول إحصائية، كما يسهل الاستعانة بالأجهزة الإلكترونية في التعامل معها، كما تقلل من إمكانية الوقوع في الخطأ عند التفسير.

أمثلة على ذلك:

ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة.

هل تشاهد البرامج الدينية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

2- **الاستبيان المفتوح:** وهو الاستبيان الذي يعطي للمبحوث حرية للتفسير بأسلوبه الخاص، بمعنى أن أسئلته غير محددة الإجابات، ويمتاز بأنه يعطي المستجيب حرية التعبير بشكل تلقائي عن موقفه، ويعاب عليه صعوبة تصنيف الإجابات إلى مجموعات محددة أو فئات بسبب تنوع الإجابات.

ما هي مقترحاتك بشأن القضاء على البطالة؟

3- **الاستبيان المغلق المفتوح:** وهو الاستبيان الذي يجمع بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة في ذات الوقت.

أمثلة على ذلك

هل تشاهد التلفزيون؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

إذا كانت الإجابة بلا ما هي الأسباب عزوفك عن مشاهدة التلفزيون؟

4. **خطوات بناء الاستبيان**: ينبغي على الباحث في إطار بنائه للاستبيان أن يحدد المعطيات الأتية:

- تحديد الهدف من الاستبيان.
- تحديد معطيات المشكلة البحثية محل الدراسة بشكل دقيق وواضح.
- وضع محاور الاستبيان وذلك عن طريق تقسيم موضوع البحث إلى مجموعة من العناصر الرئيسية وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق وهو ما يعرف بالصدق الظاهري للاستبيان.
- تطبيق الاستبانة على عينة تجريبية من العينة التي سيجرى عليها تطبيق الاستبيان بغية تجاوز الإشكالات التي قد تواجه المبحوث أثناء الإجابة.

- طباعة الاستبيان بشكل واضح مع مراعاة ترتيب فقراته وتوضيح كيفية الإجابة عن تساؤلاته بعد الأخذ بكل الملاحظات المطلوبة.

5. مزايا الاستبيان: يتميز الاستبيان بمجموعة من المزايا نذكر منها:

- يمكن الحصول على معلومات من عدد كبير من الأفراد متباعدين جغرافيا، وسيلة الاستبيان بأقصر وقت ممكن بالمقارنة مع وسائل جمع البيانات البديلة.

- يعتبر الكثير من الباحثين المعلومات التي تتوفر عن طريق الاستبيان أكثر موضوعية من إجابات المقابلة، أو غيرها من طرق جمع البيانات، بسبب أن معظم الاستبيانات لا تحمل اسم المستجيب مما يحفزه على إعطاء معلومات صحيحة.

- أن طبيعة الاستبيان توفر له ظروف التقنيين أكثر مما تتوفر لوسائل أخرى بسببفي الألفاظ وترتيب الأسئلة وتسجيل الإجابات مما يزيد من قيمة الاستبيان.

- يوفر الاستبيان وقتا كافيا للمستجيب للتفكير في إجاباته، مما يقلل الضغط عليه، ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته، على عكس المقابلة.

6. **عيوب الاستبيان**: بالرغم من الأهمية التي ينفرد بها الاستبيان إلا أنه لا يخل من بعض العيوب التي تعتريه ولعل أهمها:

- الغموض في صياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم فهم المبحوث لما هو مطلوب منه، وبذلك ترتفع نسبة الخطأ في الإجابة.

- يحتاج إلى متابعة على العدد المناسب لأن نسبة المسترد عادة قليلة إذا لم يكن تسليمها واستلامها باليد، فإذا قلت النسبة عن 50 فلا بد من المتابعة لاسترداد الجزء المتبقي أو إعادة الإعادة التوزيع على من فقد الاستبيان.

- قد يترك المجيب عددا من فقرات الاستبيان بلا إجابة، ودون معرفة من الباحث.

- تأثر صدق الاستبيان بمدى استجابة المبحوث، فقد يجد نفسه مضطر للإجابة عنه في أي وقت من صراحته أو على حساب الزمن الذي لأعمال أخرى تهمه أكثر من الاستبيان. (مصطفى فؤاد عبيد ، 2003، 35)

4- تعريف الملاحظة:

إن الملاحظة هي عبارة عن الجهد الحسي والعقلي المنظم والمنتظم الذي يقوم به الباحث بغية التعرف على بعض المظاهر الخارجية والمختارة الصريحة والخفية بالظواهر والأحداث والسلوك الحاضر في موقف معين ووقت محدد كما يمكن أن تعرف الملاحظة على أنها إحدى أدوات جمع البيانات وتستخدم في بحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية.

أهداف الملاحظة:

إن الهدف الرئيسي للملاحظة هو رصد السلوك الاجتماعي كما يحدث في الموقف الطبيعي حتى يمكن فهمه وتحليله وتفسيره في ضوء نظرية اجتماعية معينة.

تعطي صورة واضحة للحياة الاجتماعية فمثلا من خلال ملاحظتنا لأنماط السلوك أطفال روضة في ساحة اللعب يمكن معرفة أنماط اللعب الشائعة أو أنواع السلوك العدواني ومظاهره.

الاكتشاف ما زالت هناك الكثير من الموضوعات الحديثة في علم الاجتماع بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة وأخرى بالرغم من تناولها بالدراسة إلا أنها مازالت في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

أنواع الملاحظة:

1. **ملاحظة بسيطة:** تعتمد الملاحظة البسيطة المباشرة في العلوم الاجتماعية على نزول الباحث إلى المجتمع لمشاهدة أفراده وهم يسلكون ويعملون على جمع البيانات المكانية لوصف

الجماعة وأوجه نشاطها المختلفة ووصف الظواهر الاجتماعية اعتمادا على ما يرى الباحث ويسمع دون تدخامن القائم بالملاحظة ودون المشاركة منه في أي نشاط للجماعة ودون استخدام آلات.

2. ملاحظة منظمة:

وهي ملاحظة دقيقة وعصيفة ومتأنية وموجهة وهادفة تربط بين الوقائع وتجمع للضبط العلمي وتنحصر في موضوعات محددة لها بصلة مباشرة بالموضوع المدروس تعتمد على إعداد خطة مسبقة إجراء ملاحظة وتجسد المشاهدات وجمع بيانات وتمتاز بقدر من الصحة والثقة وقد يلجأ الملاحظ حتى يسهل عليه تحليل البيانات عن بعد إلى استخدام الأجهزة العلمية.

3. الملاحظة بالمشاركة:

ويكون الملاحظ فيها حاضرا حضورا فعليا مباشرا في الموقف الذي يجري ما يلاحظه من أحداث فيه أو يكون جزءا مما يجري فيه من أحداث كان يلتحق الباحث بالعمل في مصنع ينوي الدراسة في العلاقات بين العمال وبعضهم البعض الأخر وفي مثل تلك الحالة إما يكون الباحث غير معروف لمن يلاحظهم.

مميزات الملاحظة:

- إنها تمكن الباحث من تسجيل السلوك الملاحظ وقت حدوثه مباشرة وبذلك يقر فيها الاعتماد على الذاكرة وتسلم من تحريف الذاكرة.
- إن كثيرا من الموضوعات مثل عادات الاجتماعية وطرق التعامل بين الناس وطرق تربية الأطفال يكون من الأفضل ملاحظتها إذا أريد الكشف عن خصائصها.
- إنها تعكس مختلف التأثيرات التي تصاحب وقع السلوك بصورة حيدة.

الموضوع السادس: مشكلات وعوائق القياس النفسي

مقدمة:

1- المشكلات والعوائق الأساسية في القياس والتقويم التربوي.

المشكلات التي تواجه القياس التربوي والتقييم.

2- العوائق التي تواجه القياس والتقويم

3- الأخطاء الناجمة عن إساءة استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية

الممارسات الخاطئة وما يترتب عليها من مشكلات:

أخطاء ناجمة عن تقديم الاختبارات إلى غير المتخصصين إو إلى المفحوصين:

4- الشروط العلمية لانتقاء وتطبيق وتصحيح الاختبارات النفسية والتربوية:

الشروط العلمية لانتقاء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية:

الشروط العلمية لتطبيق الاختبارات وتصحيحها.

خلاصة

مقدمة:

يلعب القياس النفسي دورا بالغ الأهمية، فهو إلى جانب كونه يستهدف توفير الاختبارات النفسية التي تتوافر لها المقومات الأساسية للاختبار السيكولوجي الجيد لإثراء بحوث على النفس، ومن ثم تحقيق النماء لكافة فروعه التطبيقية فإنه يعطي أيضا الأخصائي النفسي الاكلينكي ما يستفيد به من بحوث القياس السيكولوجي في مجال تشخيص اضطرابات السلوك، حيث أنه يستعين بالاختبارات المصممة في المجالات المختلفة العقلية والشخصية لذلك فغنه ينبغي على الأخصائي النفسي أن يكون على إدارية كاملة بكيفية تطبيقها على النحو السليم، فالقياس هو عملية إعطاء تقدير كمي لمختلف الخصائص أو السمات العقلية النفسية الاجتماعية والانفعالية أو السلوكية والقياس في العلوم التجريبية يختلف عن العلوم الإنسانية أو الاجتماعية فكل خصائصه وصفاته المحددة له، لذلك فإن استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ليس بساطة استخدام مقاييس الظواهر الطبيعية، وإنما يتطلب دراية قامة بأساسيات على القياس وأساليبه وأدواته وتطبيقاته، والإفادة الواجب من التطورات المتسارعة التي حددت في مختلف مجالاته، ومعرفة مشكلاته وكيفية التغلب عليها بأساليب مناسبة لهذا فالسؤال المطروح.

ما هي مشكلات وأخطاء القياس النفسي والتربوي وكيف يتم التحكم في عمليات انتقاء وتطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في الوطن العربي؟

I. المشكلات والعوائق الأساسية في القياس ولتقويم التربوي والنفسي.

إن الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات التربوية والنفسية تستهدف مساعدة الأفراد في الإفادة من قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وتنمية هذه الطاقات وتمكينهم من وضع أفضل الخطط التي تساهم في تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، والتغلب على مشكلاتهم سواء التعليمية أو الحياتية، ويتطلب تقديم هذه الخدمات على أفضل وجه و الاستعانة بجميع الوسائل الفنية والاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية.

المشكلات التي تواجه القياس التربوي والتقييم.

- عوامل عدم دقة القياس.

1. إن مستوى الفرد إلى جانب معين يؤثر على إدانة في بعض الاختبارات التي تقيس جوانب أخرى.
2. مستوى فهم الفرد للتعليمات الخاصة بتنفيذ الاختبار إذ قد يستوعب أحد المفحوصين التعليمات جيد فيؤدي أداء حسن، بينما يضعف أداء شخص أخر أصابه القلق او اضطراب بسبب موقف أجزاء الاختبار ففاته استيعاب التعليمات جيدا.
3. قوة واقعية الفرد على الإجابة على الأسئلة وما يهدف منها.
4. الحالة الجسمية للفرد المفحوص.
5. الحالة النفسية للفرد المفحوص.
6. قدرة المفحوص على التزييف في اختبارات الشخصية بإعطاء صورة زائفة عن نفسية بتحسينها أو تشويهها.
7. قدرة المفحوص على الغض بحيث النتيجة لا تمثل الحقيقة.
8. الظروف المادية أو الفيزيقية تؤثر على جودة المفحوصين مثل: شدة الحرارة أو البرودة أو الضوضاء...
9. اللجوء إلى التخمين بحيث يجب إجابة صحيحة عن كل سؤال.

لا يعرف الإجابة عنه معنى ذلك أن النتيجة (الدرجة الخام) ممكن أن تكون غير معبرة بدتة عن الظاهرة التي يقيسها الاختبار.

II. العوائق التي تواجه القياس والتقويم في الوطن العربي.

1- إسناد مهام القياس النفسي والتربوي إلي غير الاختصاصين:

إن الأفراد الذين يوكل إليهم القيام بمهام القياس النفسي والعمليات الاختيارية تتباين مؤهلاتهم وأساليب إعدادهم ومدى تدربهم أو درجة خبرتهم، ويزاولون أحيانا هذه المهام التي تؤثر تأثيرا بالغا في حياة لأفراد دون تصريح رسمى، إذ أحينا يقوم بعض أمنء أو مساعدي المختبرات النفسية بانتقاء الاختبارات وتطبيقها، وتقديم نتائجها للمفحوصين، بل وأحيانا يقوم بتطبيق أو استخدام الاختبارات الفردية مثل مقياس بينيه Bient أو يكسلو Wechsler في الذكاء، أو اختبار الروشاخ Rorschach، أو اختبار نفهم الموضوع TAT في الشخصية

مساعدي باحثين أو أخصائيين نفسيين غير مدربين تدرب كافيا على استخدام هذه الأدوات وتفسير نتائجها في ضوء المحددات المختلفة للاستجابات.

وهذا الأمر يتطلب من المؤسسات المعنية بالخدمات النفسية أن نقوم بإعداد مؤشرات عن مؤهلات العاملين في هذا المجال ونوعية تدربهم ومدى خبرتهم للاسترشاد بها في تحديد كفايات هؤلاء العاملين، ونحن لا نقترح هنا ضرورة حصول القائمين بأمور لتقويم ومن يسند إليهم مهامه على درجة الدكتوراه في علم النفس.

وإنما يمكن العمل على تطوير برامج للدراسات العليا في الجامعات والمعاهد العليا تمنح الملتحقين بها دبلومات تخصصية في مختلف المجالات التطبيقية لعلم النفس على أن يكون القياس والتقويم النفسي والتربوي أحد هذه المجالات الرئيسية، وأن يكون التركيز فيه على الجوانب التطبيقية للاختبارات والمقاييس كما هو الحال في بعض الكليات، وكذلك يمكن أن يسند الأمر في هذا المجال إلى اختصاصين نفسيين حاصلين على درجة الماجستير في علم النفس إضافة إلى حصولهم على دورات تدريبية تختلف باختلاف أنوع الاختبارات، وأن يلتزموا بالمستويات والمعايير والضوابط لمهنية في هذا المجال كما سنعرض فيما بعد. (علام صلاح الدين محمود، 2002، 55)

2. خبرة لاختصاصين لنفسيين المحدودة بنظريات القياس النفسي والتربوي والأسس لتي يقوم عليها.

فالقياس والتقويم النفسي والتربوي علم وفن له أسسه ونظرياته وأصوله ومهاراته، ويجب آلا يتصدى له إلا من ملك ناصية تدرب على فنونه، فتفسير نتائج الاختبارات دون دراية كافية بأسسها النظرية يجعل الاختصاصي النفسي كالفنى وليس كالاختصاصي المهني، لأنه بذلك يقوم بتنفيذ ما يوصي به بدلا من تسلحه بالمعارف والمهارات التي تمكنه من انتقاء أو بناء أدوات قياس وأساليب تقويم تناسب أغراضا معينة وأفرادا معنيين.

وترتبط هذه المشكلة ارتباطا وثيقا بالمشكلة السابقة وهي إسناد هذه المهام إلى أفراد ينقصهم الإعداد والخبرة، فمثلا يوكل أمر بناء الاختبارات التحصيلية والتربوية في المؤسسات التعليمية إلى معلمين لم يدرسوا علم القياس والتربوي دراسة وافية، ولم ينالوا قدرا كافيا من التدريب والخبرة في هذا المجال بما يمكنهم من إعداد هذه الأدوات إعدادا علميا سليما، وتفسير نتائجها في ضوء المعايير المحددة.

3. قلة الاختبارات المقننة واختبارات الكفايات في البلاد العربية:

فقيام الاختصاص النفسي بالمهام الموكلة إليه بأسلوب علمي موضوعي يتطلب توافر أدوات قياس لمختلف جوانب شخصية الفرد ومقاييس لكفايات الأداء في مختلف الأعمال والمجالات، غير أن المتاح من هذه الأدوات يعد قليلا إذا ما قورن بغيرها من البلاد، وهي في معظمها مقتبسة من ثقافات أخرى تختلف عن ثقافاتنا مما يكون له تأثير معين على الأداة بعد تعريبها وتقنيتها على البيئة المحلية.

فالمقاييس ينبغي أن يجرى إعدادها اعتمادا على عينة كافية وضمن شروط علمية محددة، وأن يكون قادرا في البيئة التي وضع لأفرادها أن يقيس ما وضع لقياسه، ومن هذه الزاوية يكون من الخطر اعتماده في بيئة أخرى تختلف كثيرا عن السابقة دون إجراء التعديلات التي تقتضيها عمليات التعيير أو التقنين ليتناسب مع البيئة الجديدة، وهذا أمر يحتاج إلى عناية فائقة.

كما أن الأصل في المقياس أن تكون لغته مناسبة لمن يفحص به، ولكن وجود لغة يومية، أي لغة دراجة تسود في مجتمع ما وتختلف من جهات عن اللغة التي تظهر في الكتب والصحف اليومية والدوريات تطرح مسألة حادة وخاصة في البلاد العربية.

وقد حاولت بعض هذه البلاد كتابة عبارات أو أسئلة أو بنود الاختبارات والمقاييس النفسية باللغة اليومية "الدرجة" التي يفهمها عامة الناس، غير أن هذا يتطلب القياس النفسي وبناء الاختبارات.

ومن المشكلات الهامة الأخرى في هذا المجال استخدام الاختبارات التحصيلية التي يكتبها المعلمون في أغراض متعددة الانتقاء، والفحص، والترقيع والتوجيه، عدم إبلاء الاختبارات التشخيصية والبنائية أهمية تذكر، فنحن نعاني في بلادنا من نقص شديد في هذه الأنواع المهمة من الاختبارات التي تحدد أوجه القصور ومواطن القوة في تحصيل الطلاب بالنسبة لمجموعة محددة من المعارف والمهارات، وترشد العملية التعليمية وتصوب مسارها نحو تحقيق أهدافها المرجوة، كما نعاني من قلة الاختبارات التحصيلية المقننة في مختلف المواد الدراسية والتي تفيد في تحديد المركز النسبي للطالب بين زملائه في محتوى أو محتويات دراسية معينة.

III. الأخطاء الناجمة عن إساءة استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية

على الرغم من أن الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية تعد أحد مصادر جمع المعلومات، إلا أنها بما تتميز به من خصائص مهمة، مل الموضوعية والتقنين والمعايير والثبات والصدق، تعد من أهم هذه المصادر غير أن سوء استخدام هذه الأدوات وعن تقديم نتائجها إلى غير المتخصصين أو إلى المفحوصين.

فالممارسات الخاطئة لاستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية لا تؤدي فقط إلى قرارات غير صائبة، وإنما لما آثارا ضارة بالمفحوص وانعكاسات اجتماعية سيئة.

ولا تتعدى الحقيقة إذ قلنا أن هذه الممارسات الخاطئة كانت سببا أساسيا في الهجوم الشديد والنقد المستمر للاختبارات والمقاييس النفسية ذاتها.

الممارسات الخاطئة وما يترتب عليها من مشكلات:

1. **تحيز المسئولين عن البرامج الاختبارية**: فبعض المسئولين عن 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.
2. **الثقة التامة في التنبؤ باستخدام الاختبارات**: إن الثقة في التنبؤ باستخدام الاختبارات والمقاييس المقننة يد من الممارسات الخاطئة، فالتنبؤ بالسلوك المستقبلي باستخدام مختلف أنواع الاختبارات والمقاييس المقننة بعد من الممارسات الخاطئة، فالتنبؤ بالسلوك المستقبلي باستخدام مختلف أنواع الاختبارات والمقاييس ينبغي أن يكون في حدود معينة من الثقة، إذ أن هذه التنبؤ يرتبط بعوامل متعددة تتعلق بالفرد المختبر، والسلوك المراد التنبؤ به، والمدة الزمنية للتنبؤ، وخصائص المقياس المحك الذ يقدر في ضوئه فاعلية التنبؤ، وإذا قلت الثقة في التنبؤ بدرجة ملحوظة يصبح استخدام هذه الأدوات مضللا وبخاصة إذ كان القائم باستخدامها شخص غير مدرب او قليل الخبرة.

كما أن استخدام الاختبارات في أغراض الانتقاء والتصنيف التي لم يتم التحقق من صدقها أو اتبع في سبيل التحقق من إجراءات واهنة يعد أيضا من الممارسات الخاطئة، فمشكلة صدق الاختبارات والمقاييس النفسية تتضمن في واقع الأمر قضايا متعددة ولا تقتصر فقط على مجرد تقدير خاصية من خصائص الاختبار أو المقياس.

فالاستخدام المناسب للاختبارات يتضمن العديد من المسؤوليات التي يعتمد بعضها على درجة ثبات وصدق الاختبار، ويعتمد البعض الأخر على الظروف المختلفة المتعلقة بتطبيقات الاختبار.

3. **الاستخدام الروتيني لدرجات الاختبارات:** فالدرجات المستمدة من الاختبارات تزودنا بقاعدة في البيانات تفيد في تصنيف الأفراد تصنيفا اعتباريا، وهذا يعني أن هذه الدرجات ليست قياسات ثابتة ولكنها قيم تقديرية لسمات إنسانية، وبالتالي فهي تحتوى على أخطاء معاينات مختلفة غير أن هذه الاختبارات تستخدم عادة بطريقة روتينية لا تتسم بالمرونة الكافية التي تأخذ مختلف المتغيرات المؤثرة بعين الاعتبار، وهذه الممارسة 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 شبه ثابتة لانتقاء الأفراد في مجالات عمل معينة في المؤسسات الصناعية.
4. **افتراض أن الاختبارات العقلية تقيس خصائص موروثة:** فأحيانا يفسر بعض مستخدمي الاختبارات درجاتها على أنها قياسات لخصائص مورثة، ومثال ذلك سمة الذكاء، وهذا التفسير الخاطئ له آثار مرغوبة، إذا إنه يؤدي إلى اعتبار أن القدرات الإنسانية ثابتة أو غير قابلة للنمو، بل وربما 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.

أخطاء ناجمة عن تقديم الاختبارات إلى غير المتخصصين أو إلى المفحوصين:

هناك ممارسات خاطئة أيضا تنجم عن تقديم نتائج الاختبارات والمقاييس النفسية إلى أفراد غير متخصصين أو إلى المفحوصين، ومن بين هذه الأخطاء ما يل:

مسايرة التوقعات لنتائج الاختبارات: فقد بينت دراسة روزنثال وجاكوبسون (Rosenrhal & Jacobson, 1970) أنه إذا أعطى للمعلمين معلومات افتراضية – أي ليست حقيقة- عن قدرات تلاميذهم فإن التحصيل الفعلي لهؤلاء التلاميذ يتفق وتوقعات المعلمين عنهم، فالتلاميذ الذين توقع المعلم أن يكون تحصيلهم منخفضا كان تحصيلهم كذلك بالفعل، والعكس كان صحيحا لذلك فإن الذين ينتقدون اختبارات الذكاء يرون أن هذه الاختبارات تؤثر في أداء الأفراد تأثيرا غير مرغوب فيه، إذ يرون أن المعلمين مثلا ربما ينظرون إلى التلاميذ مرتفعي الذكاء نظرة تختلف عن نظرتهم للتلاميذ الأقل ذكاء في ضوء ما يتوقعونه من كل منهم. (علام صلاح الدين محمود، 2002، 58)

1. **تأثر مفهوم الذات لدى الفرد بنتائج الاختبارات:** فالأخصائي النفسي غير المتمرس ربما يقدم نتائج الاختبارات والمقاييس النفسية للمفحوص بطريقة تؤثر سلبيا في مفهومه عن ذاته، إذ ربما يؤدي تعميم المفحوص لنتائج الاختبار إلى استنتاج أشياء عن نفسه ليس لها ما يبررها، فالشاب الصغير الذي يحاول جاهدا أن يكون مفهوما ايجابيا عن ذاته ربما يتأثر هذا المفهوم لديه ويقل مستوى طموحه إذا علم أن درجاته منخفضة في بعض الاختبارات، فالتقارير المقتضبة لنتائج الاختبارات وما يبني عليها من توصيات تقدم للأفراد في بعض مواقف الإرشاد النفسي تؤثر بلا شك تأثيرا سلبيا في نظرتهم إلى أنفسهم، وفي تشكيل اتجاهاتهم نحو ذواتهم.

IV. الشروط العلمية لانتقاء وتطبيق وتصحيح الاختبارات النفسية والتربوية:

الشروط العلمية لانتقاء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية:

توافر خصائص الاختبار أو المقياس الجيد: فعلى الرغم من تنوع أدوات القياس إلا أنه يجب أن يتوافر فيها خصائص معينة يصعب بدونها الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالأفراد، ومن أهم هذه الخصائص الموضوعية والثبات والصدق ووجود معايير مستمدة من البيئة التي يستخدم فيها الاختبار، ويمكن أن يحصل مستخدم الاختبار أو المقياس على بيانات تتعلق بهذه الخصائص من دليل الاختبار على درجة عالية من الكفاية في تقييم هذه الخصائص ومعرفة دلالتها لكي يتمكن من انتقاء أداة القياس الصالحة للغرض المعين، ولا يجوز انتقاء اختبار أو مقياس من مجرد النظر على عنوانه أو اسمه بل لا بد من فحص

محتوى الاختبار فحصا مستنيرا والإطلاع على خصائصه السيكومترية وتحديد دلالتها، والتأكد من ملائمة معاييره للفرد أو العينة المستهدفة، والتحقق من مدى صلاحية هذه المعايير. (علام صلاح الدين محمود، 2002، 55)

1. **مناسبة الاختبار للمفحوص**: فانتقاء الاختبار المناسب للمفحوص يعد أمرا على جانب كبير من الأهمية، فلا يجوز أن تطبق الاختبارات التي تصلح للراشدين على تلاميذ المدارس الابتدائية أو المتوسطة، حيث تكون غير مناسبة للمستوى النمائي لهم، كما أن معاييرها مستمدة من عينات تختلف عن عينات هؤلاء التلاميذ.. لذلك يجب أن نشير أدلة الاختبارات إشارة واضحة إلى طبيعة عينة تقنين الاختبار وخصائصها، من حيث العمر والنوع والمستوى التعليمي والاجتماعي وغير ذلك لكي يسترشد بها الفاحص في انتقاء الاختبار المناسب لفرد أو مجموعة معينة، وينبغي مراعاة أن وجود مشكلات سلوكية، أو عجز بصر أو ضعف سمع، أو حرمان ثقافي، أو صعوبات في اللغة تجعل الاختبار غير مناسب للمفحوص، ويجب عدم استخدام الاختبار في هذه الحالات.
2. **مناسبة الاختبار للغرض الذي يقيسه**: فعلى الرغم من تنوع وتباين استخدامات الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، إلا أن الهدف الرئيسي منها جمع بيانات ومعلومات تفيد في اتخاذ قرارات معينة تتعلق بالأفراد أو الجماعات بأقل قدر ممكن من الخطأ أو الصدفة أو المخاطرة، غير أن الاختبار أو المقياس الذي يفيد في موقف معين ف\قد لا يفيد أو لا يناسب موقفا أخر، فاستخدام الاختصاص النفسي أداة قياس مناسبة لموقف معين أو صالحة لغرض معين يساعده بالطبع في اتخاذ قرارات أفضل من تلك التي يستخدمها دون استخدام تلك الأداة.

لذلك يجب تحديد الغرض من عملية القياس أو العلمية الاختبارية تحديدا واضحا وانتقاء أفضل الأدوات التي تحقق هذا الغرض، وهذا يتطلب بالطبع توافر عدد كبير من الاختبارات والمقاييس الجيدة التي تقيس مختلف السمات الإنسانية حتى يتمكن الفاحص من انتقاء أكثرها ملائمة للغرض من القياس، وهنا تبرز أهمية تشجيع حركة القياس النفسي والتربوي وبناء الاختبارات بأنواعها المختلفة في المنطقة العربية من خلال مؤسسات متخصصة.

الشروط العلمية لتطبيق الاختبارات وتصحيحها.

بعد انتقاء أدوات القياس التي تحقق بدرجة أفضل أهداف العلمية الاختبارية وتناسب المفحوص أو المفحوصين، تجرى عملية تطبيق الأدوات.

1. ينبغي على من يقوم بتطبيق اختبار أو مقياس معين أن يتبع الإجراءات المقننة المذكورة في كراسة تعليمات الاختبار بعناية تامة، فهذه الإجراءات المقننة ضرورية إذا كان الأخصائي النفسي يود التوصل إلى قرارات تتعلق بالمختبر اعتمادا على درجات الاختبار، ولا يجوز الجيد عن هذه التعليمات أو اختصارها أو تعديلها، ومن الضروري تدريب القائمين بتطبيق الاختبارات على أداء متطلبات هذا العمل بكفاءة وفعالية، وبالطبع تختلف هذه المتطلبات باختلاف نوع الاختبار، غذ إن بعض الاختبارات وبخاصة الفردية التطبيق تحتاج إلى إشراف مباشر من الأخصائي.
2. ينبغي تهيئة ظروف متسقة لتطبيق الاختبار تساعد على ضبط متغيرات الموقف الاختباري بقدر الإمكان، فمثلا لا يجوز أن يكون هناك اختلاف كبير في درجة الحرارة أو الرطوبة أو الضوضاء، وما يمكن أن يؤدي إلى تشتت انتباه المفحوصين في الغرفة أو القاعة المخصصة لإجراء الاختبار، وأن يجرى فحص دوري على الأجهزة والمواد أو الأدوات الاختبارية، من ثمل ساعات التوقيت والأجهزة الالكترونية واليدوية المختلفة للتأكد من سلامتها وتقنيتها.

كما يجب أن التأكد من أن المفحوص قد فهم تعليمات الاختبار ونوع الاستجابة المطلوبة منه، وأن يهيئ الفاحص بيئة إنسانية يسودها المودة والحرص والمسؤولية، وبخاصة إذا كان هناك اختلاف بين الفاحص والمفحوص في النوع أو المركز الاجتماعي حتى يشعر المفحوص بالاحترام والثقة بالنفس.

3. عن الأخصائي النفسي مسؤول عن دفة تصحيح الاختبارات ومراجعة عمليات التصحيح وتسجيل النتائج، لذلك يجب أن يطمئن على أن القائم بهذه العمليات يتحرى الدقة التامة، ويبذل جهده في التحقق منها.

وإذا كان التصحيح يتطلب تقدير درجات اعتمادا على أحكام خبراء، فغنه يجب على الأخصائي تحديد ثبات هذه التقديرات للتأكد من اتساقها، إذ إنه ليس من العدل اتخاذ قرارات تمس حياة الأفراد اعتمادا على درجات غير صحيحة أو غير متسقة، وإذا سلامة هذه الأجهزة ودقتها، وأن يتحقق من النتائج بإعادة التصحيح بدويا لبعض أجزاء الاختبار أو من خلال نظام معين يضمن الضبط الكيفي لعملية التصحيح.

وعلى الرغم من تطور الأساليب الآلية في تصحيح الاختبارات، وإعداد التقارير إلا أن العنصر البشري سوف يظل هو العامل الأساسي في جميع مراحل العملية الاختبارية، لذلك يجب الاهتمام بانتقاء الأفراد الذين يوكل إليهم تصحيح الاختبارات والمقاييس النفسية بحيث تتوافر فيهم صفات المثابرة والدقة التامة واللماحية، ويستطيعون إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة، وأن تنظم لهم دورات تدريبية تحت إشراف أخصائيين نفسيين من ذوى الكفاءة العالية.

خلاصة:

القياس عملية تفيد الفاحص في الكشف على مختلف السمات والخصائص العقلية التي يمتاز بها العميل ومهما حاولنا أن نكون دقيقين في القياس فلا بد من الوقوع في أخطاء لهذا يتطلب أطرا بشرية مؤهلة تأهيلا علميا ومهنيا فاعلا، ومتدربة تدربا سليما على استخدام أدوات القياس المتنوعة مثلا الاختبارات، الاستبيانات، القوائم وبطاقات الملاحظة، والبروتوكولات وغيرها استخداما واعيا مستبصرا، وتفسير نتائجها تفسيرا حسب أدوات القياس المستخدمة كذلك يتطلب معرفة ما يترتب على القرارات التي تتخذ في ضوء نتائج القياس من مشكلات اجتماعية وأخلاقية لذلك فإن الالتزام بالمعايير والمبادئ الأخلاقية التي تحكم ممارسات استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية التي أقرتها المؤسسات المعينة المتخصصة يصبح أمرا أساسيا وضروريا.

الموضوع السابع: شروط الاختبار الجيد

1. إعداد وتصميم اختبار

تعريف الاختبار

بناء الاختبار

2. تصنيف الاختبارات

تصنيف كرونياخ

تصنيف انستازي

3. صفات الاختبار الجيد

صدق المضمون

الصدق ألعاملي

الصدق الظاهري

الصدق التكويني

خلاصة

الموضوع السابع: شروط الاختبار الجيد

مقدمة:

يخضع تصميم وإعداد اختبار جيد لعدد من الاعتبارات و القواعد المنهجية كما تتطلب فنية تصميم الاختبار دراية واسعة و عميقة بالأساليب المختلفة ومدى مناسبة كل منها لغرض معين ولا يعد تصميم و إعداد اختبار جديد هدافا في حد ذاته. فالباحث يلجا لهذا العمل إلا إذا دعته إلى ذلك حاجة ملحة وتظهر الحاجة إلى صميم اختبار جديد نتيجة لتطوير المفاهيم.

*** ما هو الاختبار النفسي :**

- موقف مقنن يعرض لمشكلة معينة يطلب من الشخص المفحوص حلها

- موقف مقنن مصمم لإظهار عينة من سلوك الفرد و هو يقوم على أسئلة او أشياء تقدم للشخص الذي يتم فحصه

- مقياس موضوعي مقنن لعينة معينة من السلوك

- طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر

*** بناء الاختبارات:** تعتبر عملية بناء أو تكوين الاختبارات من العمليات الفنية التي يجب أن يلم بها و يتدرب عليها دارس القياس في علم النفس, ومن هنا اكتسبت هذه العملية أهمية خاصة في أي مقرر من مقررات القياس النفسي أو الاختبارات و المقاييس وسوف تحاول اختصار أهم المفاهيم و الأسس التي تبنى عليها هذه العملية ويمكن أن نعرض الخطوات الأساسية لبناء الاختبارات كما يلي :

1- تحديد القدرة (أو السمة) المطلوب قياسها : سوف يحدد البناء عليها المحور الأساسي للاختبار ففي كثير من الأحيان يكون تحديد القدرة أو السمة مشكلة

بالنسبة للباحث ذلك لأنه يريد إن يقيس مجموعة من الأنماط السلوكية التي قد تبدوا مترابطة ولكن ليس من السهل تحديد هذه السمة فعلى سبيل المثال عندما تحدد قدرة المطلوب قياسها على أنها القدرة اللغوية أو السمة على أنها سمة الثبات الانفعالي ولهذا فإننا نعتبر الخطوة الأولى في بناء الاختبار هي التحديد الجديد للقدرة أو السمة المطلوب قياسها إذ أن هذا التحديد الجيد سوف يؤدي بصورة منطقية

إلى الخطوة التالية في بناء الاختبار .

2- تعريف القدرة (السمة) تعريفا إجرائيا : ونقصد بالتعريف الإجرائي التعريف العملي الذي يمكن أن يستدل منه على العمليات السلوكية التي تتضمنها القدرة أو السمة و الذي يدل كذلك على وضيفتها فعندما مثلا نعرف القدرة اللغوية تعريفا إجرائيا ونقول على سبيل المثال : إنها القدرة على التعبير شفاهة أو كتابة عن المفاهيم المدركة فان هذا التعريف الإجرائي سوف يساعدنا على معرفة العمليات السلوكية اللغوية التي تشملها القدرة على التعبير عن الفكرة أو المفهوم و بناءا على ذلك فان التعريف الإجرائي هو نوع من التحديد الجيد العملي أو الوظيفي للسمة أو القدرة و سوف يؤدي منطقيا إلى الخطوة الموالية .

3- تحديد القدرة (السمة) تحليلا إجهاديا : نقصد بالتحليل ألإجهادي تحليل القدرة أو السمة إلى أدق عناصرها حيث لا يكتفي فقط بالتحليل العام بل تتجاوزه إلى ذلك التحليل المتخصص الدقيق الذي يوضح كل عنصر من العناصر المكونة للقدرة أو السمة ومن الواضح إن هذه الخطوة لابد أن تبنى على الخطوتين السابقتين و هما التحديد و التعريف الإجرائي

فلا تكتفي على سبيل المثال عند تحليل القدرة والرياضة بان نشير إلى عنصر مثل عمليات الإضافة أو الاستدلال الرياضي أو التطبيقات الرياضية...الخ بل تتعدى هذا التحليل إلى توضيح عمليات عمليات الإضافة توضيحا دقيقا على النحو التالي : -
عمليات الجمع (الأعداد الطبيعة والكسور و الاعتيادية والعشرية)

- عمليات الطرح (الأعداد الطبيعة والكسور و الاعتيادية والعشرية)

إلى غير ذلك

4- تحديد أوزان العناصر : وتعتبر هذه الخطوة مهمة في تصميم الاختبار حيث تتم بعرض هذه العناصر على مجموعة من المتخصصين في ميدان القدرة من اجل إعطاء أوزان خاصة بالعناصر (سواء بالترتيب أو غير ذلك) حتى يستطيع الباحث أن يحدد التوزيع النسبي لعناصر القدرة أو السمة

بل ربما يضيف المتخصصون إلى هذه العناصر أو يحذفون منها فعلى سبيل المثال عند عرض القدرة اللغوية على مجموعة من المتخصصين في اللغة فقد ينتهي الأمر إلى ترتيب هذه العناصر على النحو التالي:

1) التعبير عن الفكرة أو المفهوم

2) وصف المدركات المتطورات

3) الرواية

4) القياس في اللغة

وهذا الترتيب يعني أن العنصر الأول هو أهم العناصر يليه الثاني ثم الثالث.

5- إقتراح البنود أو الوحدات : حيث يقوم الباحث باقتراح مجموعة كبيرة من البنود أو الوحدات تغطي جميع العناصر التي سبق إن حصل عليها نتيجة التحليل الإجهادي للقدرة أو السمة و يأخذ في اعتباره عند اقتراح البنود أوزان العناصر والتوزيع النسبي لها بحيث يقابل العنصر الأهم عدد اكبر من البنود من العنصر التالي في الأهمية وعلى الباحث إن يراعي شروط صياغة البند من حيث التركيب و اللغة و مستوى وطبيعة المجموعة التي يصمم الاختبار من اجلها .

6- تحليل البنود: تأتي هذه الخطوة بعد عملية اقتراح البنود أو الوحدات و بعد تجميع الاختبار في صورته الأولية و بعد إعداد التعليمات و الأمثلة المحلولة لمساعدة المفحوصين و تتم عملية تحليل البنود كما يلي:

أ- اختبار البنود: يتم اختيار البنود التي سوف يحتويها الاختبار عن طريق مجموعة من الخبراء المتخصصين في ميدان القياس الذي يغطيه الاختبار سواء كان ذلك في ميدان قياس الذكاء أو القدرات أو الميول المهنية وهذه عملية تمهيدية تساعد الباحث في تجميع في تجميع الاختبار في صورته الأولية و لا

مانع بطبيعة الحال أن يعتمد الباحث عاى البنود أو الوحدات التي استخدمت في اختبارات سابقة وخاصة إذا جربت أكثر من مرة.

ب- التصحيح الإحصائي لأثر التخمين على البنود : ففي حالة الوحدات ثنائية الإجابة يجب أن يلاحظ الباحث أن يكون هناك توزيع متعادل للإجابة الصحيحة ا حتمال (خطا) كما يتم توزيع البنود عشوائيا 50% احتمال (صح)% أي 50

ج- حساب دليل صعوبة البند (معامل السهولة - الصعوبة): يمكن حساب معامل صعوبة البند عن طريق تعيين نسبة أفراد المجموعة الذين اجابو عليه إجابة صحيحة وبالتالي نسبة الذين أجابوا عليه إجابة خاطئة و يمـكن أن نقول : إن معامل سهولة البند يساوي نسبة الذين اجابو عليه إجابة صحيحة

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة + عدد الإجابات الصحيحة}}$$

د- حساب الانحراف المعياري للبند: يمكن حساب الانحراف المعياري للبند بعد حساب معامل السهولة والصعوبة من المعادلة التالية:

الانحراف المعياري = معامل السهولة * معامل الصعوبة

- إعداد جداول المعايير:

*** تصنيف الاختبارات :** يمكن إن تقسم الاختبارات على أسس كثيرة منها الشكل أو الغرض أو المحتوى ويقسمها كرونباخ إلى قسمين :

1) اختبارات الأداء الأقصى : وهي تسمى باختبارات القدرة
2) الاختبارات التي تهدف إلى تحديد الأداء المميز وهي تقيس ما يحتمل ان يفعله الشخص في وقف معين أو في نوع معين من المواقف وتدخل في هذا النوع اختبارات الشخصية و الميول أما انستازي فإنها تصنف الاختبارات على النحو التالي :

أ- اختبارات النمو العقلي و هذه تضم مقاييس ستانفورد للذكاء و الاختبارات الجمعية و الانجاز , ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين , ومقاييس للضعف العقلي .

ب- اختبارات القدرات المنفصلة وهذه تضم مقاييس الاستعدادات و الاختبارات المهنية .

ج- اختبارات الشخصية وهي تضم استبيانات التقرير الذاتي ومقاييس الميول و الاتجاهات و الأساليب الاسقاطية و أساليب أخرى لتقدير الشخصية

*** صفات الاختبار الجيد:** اتفق العلماء على أن الاختبار الجيد لابد أن يشتمل على الصفات الآتية:

1- الصدق
2- الثبات
3- الشمول
4- الموضوعية

أ- صدق المضمون: يقدر صدق مضمون الاختبار بإجراء فحص منضم لمجموع العمليات و البنود و المنبهات التي يتضمنها الاختبار التقديري و مدى تمثيلها للمجال السلوكي المعين الذي اعد الاختبار لقياسه .

ولان أي مجال سلوكي يتحدد منه خلال تعريفه بحيث تقوم بالفحص في إطار تعريف خاص بالسمة يصبح صدق المضمون دالـــــة لتعريف السمة المقاسة

ب- الصدق ألعاملي: يعد شكل متطور ومعقد من أشكال الصدق ففي هذا الأسلوب نستخدم التحليل ألعاملي للحصول على تقدير كمي لصدق الاختبار في شكل معامل إحصائي وهو تشبع الاختبار على العامل الذي يقيس المجال المعين

ج- الصدق الظاهري: يستخدم تعبير الصدق الظاهري للإشارة إلى مدى ما يبدو إلى إن الاختبار يقيسه أي أن الاختبار يتضمن بنودا أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض.

د- صدق التكويني: يكاد صدق التكوين أن يكون أكثر أنواع الصدق كما يقدر صدق التكوين بفحص أي خصائص

يقيس الاختبار بمعنى أن تحدد المفاهيم التفسيرية و التكوينات النظرية المعينة المسؤولة عن الأداء على الاختبار و يتطلب صدق التكوين مزيجا من التحليل المنطقي و التجريبي .

خلاصة:

لقد تعدد بناء الاختبارات وذلك انطلاقا من طبيعة الموضوع المدروس، لكن هدف كل هذه الاختبارات هو التنبؤ بالانتقاء و التشخيص و التقويم.
كما أنها عبارة في جوهرها عن أدوات للدراسة العلمية للفروق الفردية و محاولة مراعاتها.

الموضوع الثامن: تقنين الاختبارات

المقدمة .

1. ماهية الاختـبار و بنـــائه
2. تجميـــع فقرات الاختـــبار
3. تعليـــمات الاختـــبار
4. طباعة الأسئلة الاختـبار و جمعه في الكراس
5. إجراء الاختـبار
6. تصحيح الاختـبار
7. تحليل فقرات الاختـبار

خلاصة

المقدمـــة

لقد استخدم الانسان القياس منذ أن وجد على الأرض فقاس ملابسه, كهفه و المسافة بين مسكنه ومكان الغذاء ثم أخذ يستخدم أدوات للقياس ليناسب عمله. ويحتاج الفرد على معرفة مستوى قدرته و معرفته و مستوى تحصيله, فهو يحتاج لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ليتمكن من توضيح سالم يتضح لهم. الا أن اللاختبارات تعد واحدة من وسائل التقويم المتنوعة و هي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة و التعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للاهداف المرسومة له, و الكشف عن مواطن القوة و الضعف في ذلك,و مدى التقدم اللذي أحرزته الجامعة و بذلك يمكن على ضوئه العمل على تحسين و تطوير العملية التربوية و التعليمية و السير بها الى الأفضل.

تعريف الاختبار :

هو مرتبط بخدمة صاحبه كأداة لجمع البيانات أو المعلومات بهدف تكوين الأحكام و صنع القرارات و يعرف أيضًا على أنه اجراء منظم لقياس سمعها من خلال عينه من السلوك.

1 تجميع فقرات الاختبار :

لتجميع فقرات الاختبار و طبعه و اعداد لصبورة نهائية نتبع الخطوات التالية :

1 اختيار فقرات الاختبار :

عندما تقوم باختبار فقرات الاختبار لابد أن نأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية .

وحدة الموضوع :يعني هذا أن اجابة الطالب للأسئلة الاختبار تشتق من خلال الوعي الكامل بالصورة الكلية الشاملة اللتى يستحضرها في ذاكرته عن تلك الفترة الزمنية فإن ما يفضله التربويون هو جعل أسئلة الإختبار تمثل وحدة كلية متكاسلة بحيث يسهل على الطالب الإستجابة لأي سؤال متعلق بالموضوع المستهدف في الإختبار.

وحدة الهدف الاضل في الإختبار أن يكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعلم و نواتجه لهدا ينبغي بالضرورة أن تشمل أهداف المقرر الدراسي الفهم و التحليل و التركيب و التطبيق و التمييز و تكوين الإتجاهات و القيم و إكتساب مهارات. (بشرى إسماعيل 2005، ص7)

نوع السؤال : و يعني به نوع السؤال اللذي وقع عليه إختبارك في قياس هدف التعلم المستهدف, فإذا ما اخترت نوع أسئلة الإختبار من متعدد فلتكن الأسئلة متتابعة ضمن وحدة متكاملة بيتبعها نوع أخر من أنواع الأسئلة .

مستوى الصعوبة : في هذه المرحلة ينتقل الطالب في إجابة للإختبار من الأسئلة السهلة إلى الأكثر صعوبة أو أنه سوف يحتاج إلى وقت أكثر للتفكير في الإجابة عليها مما يفقده دانعية الإستمرار في الإجابة عن بقية الأسئلة.

ب- ترتيب فقرات الإختبار

* ترتيب فقرات الإختبار حسب الشكل و هذا يتطلب أن تضع كل نوع من أنواع الأسئلة المستخدمة مع بعضها البعض , مثال : نضع أسئلة الصح و الخطأ يليها أسئلة الإختيار بعد ذلك أسئلة المزاوجة .
* ترتيب فقرات الإختبار حسب المحتوى :يعني به تسلسل الفقرات في ورقة الإختبار حسب تسلسل منطقي لمحتوى المادة الدراسية .
* ترتيب فقرات الإختبار حسب الصعوبة : يمكن أن ،ستخدم المؤشرات الإحصائية خاصة إذا كانت فقرات الإختبار من نفس الشكل و المحتوى
* ترتيب فقرات الإختبار حسب المستوى العقلى وبنضج مادة بترتيب الإختبار من الأسهل إلى الأصعب ضمن المستوى العقلي الواحد بنفس الشكل .

تعليمات الاختبار

تمثل تعليمات الاختبار إرشادات هامة و ضرورية توجه الطالب و ترشده في أداء الاختبار .

الاسترشاد بالاستفسارات التالية لتضمينها تعليمات الاختبار و هي:

*/كم عدد أسئلة الاختبار؟

*/ما أنواع أسئلة الاختبار؟

*/ما الزمن المحدد للأيجابة عن أسئلة الاختبار؟

*/في أي مكان يجيب الطالب عن أسئلة الاختبار؟

- هل يجيب على ورقة خارجية؟ (نبيل عبد الهادي، 2002 ص16)

- أم يجيب عل نفس ورقة أسئلة الاختبار؟

- أم على كراس معد لدلك؟

*/هل وضعت علامات متساوية لكل أسئلة الاختبار؟

*/أم أن هناك أسئلة وضعة لها علامات من أسئلة أخرى؟

*/هل وضعت أسئلة اختباريه في الاختبار؟ هل خيرت الطالب عن أسئلة أقل من المعروض أمامه في ورقة أسئلة الاختبار؟

انك إذا أجبت على كل هذه الاستفسارات, فانك سوف تصل بالتأكيد الى تصور مقترح لتصميم تعليمات مناسبة للاختبار بحيث تأتي استجابة الطالب عليها معبرة عن قدراته الحقيقية . و حتى لك تصميم تعليمات واضحة للاختبار , فانه يمكنك اتباع ما يلي :

*نبه طلابك الى قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة عن فقرات الاختبار
*نبه طلابك الى مكونات الاختبار . عرفهم بعدد فقرات الاختبار . ضع قيمة العلامة على كل فقرة من الفقرات الاختبار .
*حدد زمن الاختبار . قدر لتلاميذك الزمن الذي سيستغرقونه في الإجابة عن كل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار .
*نبه طلابك إلى عدد أوراق الاختبار.
*دون في صفحة التعليمات طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار .هذا إذا كانت أسئلة الاختبار من نوع واحد. أما إذا كانت أسئلة الاختبار تشتمل على أكثر من نوع من أنواع الاختبار, فحدد لطلبتك كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.
*نبه طلابك إلى عدم إمكانية الاستفسار من المراقب عن إي شيء يتعلق بأسئلة الاختبار ما عدا الأخطاء المطبعية التي قد ترد في ورقة أسئلة الاختبار أو تعليماته .

طباعة أسئلة الاختبار وجمعه في كراس:

عزيزنا الطالب المعلم : و بعد أن عرفت كيفية صياغة تعليمات الاختبار. فان بإمكانك اتباع الخطوات التالية من أجل طباعة وسيلة تحقيق أغراض الاختبار المستهدفة:

*اعمل على تحاشي الأخطاء المطبعية أو الإملائية
*راجع طباعة أسئلة الاختبار قبل سحب العدد من النسخ . وتأكد أن العدد المسحوب يزيد عن عدد الطلاب اللذين يتقدمون للاختبار .

*تأكد من أن تعليمات الاختبار و الأمثلة الموضحة هي في أوراق أسئلة الاختبار
*افصل بين تعليمات الاختبار و فقرات الإجابة و لتكن طباعة ورقة التعليمات مستقلة عن أوراق الإجابة حتى لا يختلط الأمر على الطالبة .
*افصل بين السؤال و الذي يليه بمسافة معقولة حتى لا يظن الطالب أن الفقرة التالية تابعة للفقرة السابقة من السؤال.
*اجعل طباعة السؤال الواحد في صفحة واحدة و لا تحاول أن تقسم السؤال بصفحتين متتاليتين .

إجراء الإختبار

وبعد الإنتهاء من كل الإجراءات الخاصة بتحقيق بناء الاختبار و طباعة وجمعة في كراسات خاصة.
يمكنك سحب عدد وفير من كراسات الاختبار يزيد عن عدد الطلاب المفحوصين ضع أوراق الأسئلة في مغلف خاص مكتوب عليه الإرشادات المتعلقة بكيفية تطبيق الاختبار وبإمكانك اتباع الخطوات التالية في هذا المجال :؟ وجه طلابك الى موعد الاختبار قبل إجرائه ببضعة أيام . وضح لهم الغرض من الاختبار و ما سوف يتناوله من موضوعات و نوع البنود و الزمن المحدد للاختبار .
*بين لطلابك المهمة المطلوبة و كيفية كتابة الإجابة و العلامات الكلية و الجزئية لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
*احرص على أن تكون الغرفة التى يجري فيها الاختبار جيدة الإضاءة و التهوية بعيدة عن الضجيج و توجد فيها فراغات مناسبة بين مقاعد الطلاب.
*صع نموذجا للإجابة عن الاختبار و بين فيه العلامات الجزئية و الكلية واحفظ ذلك في مكان أمين .
*اطلب من الطلاب توقيع أسمائهم عند تسليم ورقة الاختبار للتأكد فيما بعد أنهم أدوا الاختبار في حينه.

4/ تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من لإدارة الاختبار وإجرائه تبدأ عملية تصحيح أوراق الإجابة ووضع العلامات.
ويتوقف تصحيح الاختبار بشكل رئيس على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي لأغراض التصحيح.
ومهما كانت نوعية أسئلة الاختبار المستخدمة مقاليه أو من نوع اختبار من متعدد أو صح و خطأ. فان على المصحح أن يراعي الموضوعية عند وضع العلامات مما يتطلب منه أمرين هامين هما:
*/توفير مفتاح تصحيح الاختبار يوضح فيه مفتاح تصحيح لأجزاء الاختبار الكلية و الجزئية
*/تحديد لإجراءات مطابقة إجابات الطلاب على مفتاح الإجابة الذي يقوم المصحح أساسا بتصميمه ليقيس به درجة كل طالب على أسئلة الاختبار

أنواع صدق و ثبات الاختبار

- الصدق:

يعد الصدق من أهم شروط الإختبارالجيد و هو:

-المدى الذي يحقق به الاختبار أو أي متغير أخر الغرض الذي وضع من أجله ما يقيسه الاختبار و إلى أي حد ينجح في قياسه .

-إن صدق الاختبار في قياس ما وضع من أجله يكون بالنسبة لقياس السمة المراد قياسها و طبيعة العينة أو المجتمع.

أنواع الصدق:

الصدق الظاهري :

يعتبر من أقل الأنواع أهمية و استخداما و يعتمد على منطقية محتويات الاختبار و مدى ارتباطها بالظاهرة المقاسة ، وهو يمثل الشكل العام للاختبار أو مظهره الخارجي و يطلق عليه صدق السطح و هذا النوع يتطلب:

الفحص المبادئ لمحتويات الاختبار

النظر إلى فقرات الاختبار

- صدق المحتوى (المضمون):

يعتمد هذا النوع من الصدق على فحص مضمون الاختبار فحصا دقيقا ، وهو يعني مدى جودة تمثيل محتوى الاختبار لفئة من المواقف أو الموضوعات التي يقيسها

و للتحقق من صدق المحتوى :

- تحديد السمة أو الظاهرة تحديدا منطقيا

- التعرف على أبعاد السمة أو الظاهرة أو الخاصية المقاسة

الصدق المرتبط بالمحك :

المحك هو معيار نحكم به على اختبار أو نقومه و قد يكون مجموعة من الدرجات أو التقديرات أو المقاييس صمم الاختبار بالتنبؤ بها أو الارتباط معها كمقياس لصدقها ويعتبر هذا النوع من أفضل الأنواع و أكثر شيوعا و يصنف إلى نوعين :

-1-الصدق التنبؤي : يعتبر هذا النوع من الصدق مؤشرا لنتيجة معينة في المستقبل حيث يقوم على أساس المقارنة بين درجات الأفراد في الاختيار وبين درجات على المحك يدل على أدائهم في المستقبل.

-2-الصدق التلازمي : يمثل العلاقة بين الاختبار و المحك موضوعي تجمع بيانات عليه وقت إجراء الاختبار . (نبيل عبد الهادي، 2002 ص23)

الموضوع التاسع: مدارس علم النفس والقياس

مقدمة

1- مدرسة التحليل النفسي

2- المدرسة السلوكية

3- المدرسة المعرفية

4- المدرسة الظاهراتية

خلاصة

مقدمة:

المعروف أن علم النفس هو علم دراسة السلوك الإنساني وما يصحب هذا السلوك في نشاطات الكائن الحي، حيث واجه الكثير من العلماء في مجال البحوث النفسية صعوبات في تحديد ما يعتبر سلوك وما لا يمكن اعتباره كذلك، من هذا المنطلق تعددت اتجاهاتهم وأدواتهم في دراسة وتفهم هذا السلوك، وهذا ما أدى إلى تعدد النظريات والمدارس السيكولوجية المختلفة، منها ما يتفق في الأفكار ومنها ما يتعارض، بحيث يمكن إيجاد اتجاهين أو أكثر لنفس النظرية أو المدرسة، على اعتبار أن لكل إتجاه أسلوبا معينا في وصف وتفسير وتحليل السلوك الإنساني، وأن علم النفس يشير إلى الإتجاه العام في الدراسة الشخصية والسلوك الإنساني، وعلى هذا الأساس فإن المدرسة تشمل كل الإتجاهات الفرعية (النظرية) التي تشترك في الإيمان بمجموعة من المسلمات والفرضيات الأساسية في تفسير الشخصية والسلوك الإنساني، إذ أن المدرسة تظم مجموعة من العلماء الذي يشتركون في اهتماماتهم، في حين يعرفها البعض بأنها مصطلح يطلق على مجموعة من الفلاسفة والمتخصصين الذي ينادون بمذهب واحد فلسفي أو علمي أو اجتماعي أو يتبعون اتجاها واحد.

ومن خلال هذا يمكن القول أن هذه المدارس عرفت نشاطا واسعا، ساعد علماء النفس على وضع منهجية علمية تمكن من دراسة الظواهر النفسية وحتى التربوية، وهذا النشاط سمح لهذه المدارس وساعد على تعددها نظرا لاختلاف المصادر العلمية والنظريات التي اعتمد عليها علماء النفس وفقا لكل مدرسة، فمنهم من تأثر بنظريات الوراثة وآخر تأثر بنظريات التطور، وآخر تأثر بالعمليات العقلية والمعرفية وآلية عملها، ومن هنا نطرح الإشكاليات التالية:

فيا ترى ما هذه المدارس ؟ وهل الاختلافات القائمة بين كل مدرسة وأخرى يساعدنا على زيادة المعرفة والتطور والوضوح لفهم السلوك أم لا ؟

كما إرتئينا في بحثنا على خطة البحث كالتالي:

1/ مدرسة التحليل النفسي:

نشأتها وتطورها:

ترجع جذور التحليل النفسي إلى الأعمال التي قام بها العالم "شاركو" وهو طبيب أمراض عصبية، كان يبحث في مجال التنويم المغناطيسي للهستيريين.

بعدها كانت له مجهودات واضحة في تفسير الاضطرابات عند فحصه للمرضى الذين يعانون من الشلل مجهول السبب (العضوي)، وسمي هذا النوع من المرض "بالشكل الهستيري"، حيث أوضح "شاركو" أن سبب هذا الشلل ليس الحادثة التي أدت إليه بقدر ما تتسبب فيه ذكرى الحادثة عند المريض، كانت هذه الأعمال الواضحة لشاركو الذي حاول من خلالها وفي دروس له كان يؤديها سنة 1884 -1885 ،أول بؤرة ضوء للدراسات النفسية عن المرضى النفسانيين والتي فتحت أفاقا أمام العلاج النفسي. يتأتى ذلك من الفكرة التي يتبناها العالم "شاركو" والتي تفيد بأن الطبيب الذي لا يستطيع أن يعمل شيئا بشأن الحادث الذي مضفي حياة المريض، يمكنه إحداث تغيير في الذكرى الماثلة لدى المريض.

بعدها جاء الباحث "بيار جانيه" والذي بدأ منذ بداية أعماله، بتقديم الملاحظات التي تؤكد مفاهيم العالم "شاركو" الذي كان معلمه آنذاك. ونشرت مثل هذه الملاحظات ما بين 1886 وسنة 1892، وخاصة كتابه الذي يحمل عنوان "التلقائية النفسانية" سنة 1889، تضاعفت بعدها الجهود التي أكدت ملاحظات جديدة في السنوات اللاحقة، حيث أخذ جانيه يمارس "التحليل النفساني" للاضطرابات التي يتلقاها مرضاه، هادفا إلى تحقيق ما يسمى التطهير المعنوي "Morale Désinfection"، كما أن إدراكه لبعض المفاهيم المرتبطة بالمرض كعدم إدراك المريض تماما للذكرى المسببة للصدمة. إذ تكلم سنة 1889 عن حالة "تحت

وعي تحصل عن طريق التفكك النفساني" ودعت بضرورة وضع المريض في حالة مقصودة هي الحالة التي تمكنه من سرد وقائع الحادث المسبب للاضطراب.**(موريس روكلان، 1977، ص91-92)**

يمكن الاعتراف بالأعمال لكل من "شاركو وجانيه"، على أنها مهد النظرية النفسية التحليلية التي سبقت ظهور مدرسة التحليل النفسي بمفهومها الفرويدي أو النظرية الفرويدية كما يسميها الكثيرون، حيث لاقت هذه الأفكار استحسانا كبيرا من قبل علماء النفس وأطباء مختصين في الأمراض العصبية، إلا أن ما أضافه "فرويد" حجب أعمال "جانيه"، إلا أنه يجب الإشادة بالجو العام الذي هيأته أبحاث كل من "شاركو" و"جانيه" لظهور التحليل النفسي، هذا الجو الذي تمثل أساسا في الطب العصبي الجسدي والذي حاول "فرويد" فيما بعد من خلاله توجيهه وجهة نفسية تحليلية.

إسهامات فرويد في التحليل النفسي :

كانت بدايات فرويد في الجانب التحليلي النفسي سنة 1886 عندما بدأ يشتغل بهمة في دراسة الحالات العصبية عامة، والهستيريا خاصة مستخدما التنويم المغناطيسي كطريقة رئيسية في العلاج. إلا أنه صادف صعوبات عظيمة في تطبيق هذه الطريقة.

إذ أنه واجه ما يسمى صعوبة تنويم بعض المرضى، بعدها التحق بمدرسة نانسي بفرنسا كمحاولة لفهم أكبر وأعمق لطريقة التنويم المغناطيسي، التي كانت ناجحة مع غالبية المرضى، غير أنه تفاجأ عندما قال له الأطباء بأن هذه الطريقة ناجحة بشكل أكبر مع المرضى الفقراء مقارنة بالذين يعالجون على حسا م الخاص، عاد بعدها فرويد من جديد إلى فيينا، واستمر في استخدام التنويم المغناطيسي على أمل الوصول إلى طريقة علاجية أفضل، إلى أن اشترك من زميله العالم "بروير" في مجال البحث وهو طبيب فيزيولوجي نمساوي شأنه شأن فرويد حيث تعاونا في دراسة الأمراض العصبية، وقد استفاد فرويد من زميلة بروير أكثر

مما أفادته أعمال "شاركو" أو "مدرسة نانسي"، حيث تفاجأ فرويد بمحاولات "بروير" في وضع طريقة جديدة في العلاج النفسي أوحتها إليه إحدى مريضاته المصابات بالهستيريا، حيث كان "بروير" يستخدم التنويم المغناطيسي معها فقالت له إنه إن سمح لها أثناء تنويمها أن تتحدث عن مصاعبها العاطفية فقط فإنها تتحسن بعد ذلك، لأنها أثناء تنويمها تتذكر أحداث كانت منسية، حوادث لها علاقة بحياتها العاطفية وتشعر بعدها بنوع من الراحة وتخف أعراضها الهستيرية، وبناء على هذا أخذ الطبيب " بروير" برأي المريضة فتحسنت بشكل سمح لها لأن تعود إلى حالتها السوية. حينئذ أدخل كل من "فرويد وبروير" طريقة التحدث هذه مع جميع المرضى فنجحا النجاح الكافي ما سمح لهما بنشر أبحاث عن هذه الطريقة سنة 1893، 1895. **(فاخر عاقل، مدارس علم النفس، 1987، ص 172- 177)**

إلاّ أن هذه الطريقة سرعان ما تخلى عنها الباحث "بروير" لأنها أغضبته كثيرا على إثر علاجه لإحدى المريضات، التي أحبته ولم تستطع الاستغناء عنه بعد أن قضى شوطا طويلا في علاجها، الأمر الذي استفز العالم "بروير" ولم يتقبله بتاتا ما دفعه إلى وصف هذه الطريقة بالخطيرة، تاركا إياها إلى فرويد وحده، هو الأخر الذي حدث معه نفس الشيء إلا أن الأمر لم يغضبه بل اتخذ هذه المشكلة نقطة انطلاق للبحث من جديد، مفسرا ذلك بأن هؤلاء النسوة لا يحبونه لشخصه وإنما كتعويض عن حب قديم يمكن أن لا يكون ناجحا في حياة هؤلاء النسوة. بل حاول الاستفادة من هذا الحادث في عمله الشفائي لهن.

تطوير الطرق العلاجية عند فرويد: من خلال التعليق السابق يمكن القول بأن فرويد لم يتوقف عند هذا النجاح فقط بل استمر سنين طوال يبحث، إلى أن رأى أنه عليه ترك طريقة التنويم المغناطيسي وأن يتابع طريقة التحدث فقط، إلا أنه حافظ على الاسترخاء والاضطجاع أثناء المحادثة، ولكن بدل أن ينوم المريض

والإيحاء له اكتفى بمطالبته أثناء الاسترخاء للإفصاح والتحدث عن متاعبه وأسبابها، مع الإدلاء بكل ما يرد في خاطره وقد سميت هذه الطريقة بالتداعي الحر.

إلا أن هذه الطريقة لم تشبع حاجة فرويد البحثية على الرغم من نجاحها نجاحا واضحا مع الكثير من المرضى، على الرغم من بطئها. وعليه استمر فرويد في التفكير إلى ما يمكن أن يوصله إلى اللاشعور مباشرة. وقد انتهى به التفكير إلى أحلام المريض التي هي في نظره كفيلة بإعلان لاشعوره، وقد وضّح فرويد ملاحظاته على هذه الطريقة ونظرياته فيها في كتابه المشهور "تفسير الأحلام" الذي نشر لأول مرة بالألمانية سنة 1900، وهنا اعتبرت محاولة فرويد محاولة فذة في علم النفس، واعتبر أتباع فرويد أن عمله فجر عهد جديد في علم النفس، ثم ظهر له بعد هذا كتاب جديد سماه "علم النفسي المرضي للحياة اليومية" وقد نشر بالألمانية أيضا سنة 1901، الذي أشار فيه إلى هفوات اللسان والذاكرة وأظهر فيه كيفية إمكانية استخدامها كدلائل على مركبات لا شعورية ثم تتالت له كتب كثيرة. ومهما يكن فإن التحليل النفسي اعتبارا من سنة 1900 لم يصبح طريقة لمعالجة الأمراض العصبية فحسب، بل صار أيضا مدرسة سيكولوجية صريحة، ومنذ هذا التاريخ بدأ "فرويد" يصبح مركز دائرة علمية تتشكل ح وله في فيينا، حيث بدأ المهتمون بالموضوع نفسه ولا سيما في سويسرا الاتصال به، ما أدى إلى انعقاد أول مؤتمر للمحللين النفسانيين عام 1908، إلا أن هذه الدائرة لم تلبث أن انقسمت إلى دوائر صغيرة فقد انفصلت دائرة السويسريين، كما خرجت دائرة فرويد وأتباعه، ومع إطلالة عام 1912 حتى تكونت مدارس أخرى للتحليل النفسي، نخص بالذكر منها مدرسة "أدلر" و "يونغ" رغم إصرار فرويد على أن "أدلر و يونغ" قد خرجا على التحليل النفسي حيث قلل من أهمية الرغبة الجنسية في الأمراض العصبية خاصة والحياة عامة. **(فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 177-.179)**

مبادئ التحليل النفسي:

تقوم هذه المدرسة على مجموعة من المبادئ التي أعطتها طابعا خاصا في مجال البحوث النفسية وأيضا ميزتها عن باقي المدارس النفسية الأخرى نذكر منها ما يلي:

- ترى هذه المدرسة أن السلوك الإنساني محكوم بغرائز فطرية شعورية.

- تؤكد على دور الصراعات اللاشعورية في تحديد السلوك والشخصية، والدوافع اللاشعورية هي السبب في الأمراض النفسية كالهستيريا مثلا.

- تعتمد هذه المدرسة على طريقة التحليل النفسي من أجل علاج المشكلات والاضطرابات النفسية، هذا التحليل الذي يركز على تحليل خبرات الفرد للتعرف على الدوافع والصراعات اللاشعورية المكبوتة، والتي يرى فرويد أنها المسبب الأساسي للاضطراب النفسي.

- يرى فرويد أن شخصية الإنسان وحياته النفسية شبيهة بجبل من الجليد الجزء المرئي منه فوق سطح الماء وهو "الشعور "، ويعني إدراك العالم الخارجي، والجزء المتبقي من حياة الفرد تحت سطح الماء، وهو الجزء الأكبر وهو "اللاشعور" والذي يختفي وراء الوعي ويعتبر مستودعا للمشاعر والأفكار المكبوتة ويحتوي تصورات عقلية للغرائز، خاصة الغرائز الجنسية.

- افترض فرويد وجود " ما قبل الشعور " وهو منطقة ضبابية لم تكبت بعد، ويمكن استحضارها إلى الشعور بشيء من اليسر.

- تؤكد أفكار فرويد أن الفرد يطرد الخبرة المريرة التي مرّ ا في الماضي والتي تسبب له الألم من الشعور إلى اللاشعور الذي يحول دون تذكرها. وقد أطلق فرويد على هذه الحيلة الدفاعية اسم " الكبت".

مستويات أبنية الشخصية عند فرويد: الشخصية عند فرويد مكونة من 3 بناءات وهي:

- **الهُو : ID :** ويطلق عليه الذات الدنيا مصدر كل البواعث ومستودع للغرائز، ويخضع لمبدأ اللذة الذي يعني الإشباع الفوري للغرائز بصرف النظر عن القيم والأخلاق والتقاليد الموجودة في المجتمع. **(غالب محمد، 2014، ص 34)**

- **الأنا Ego :** ويطلق عليه الذات الوسطى ويتحكم في الدوافع الغريزية التي تسيطر على الهو وفقا لمقتضيات الواقع والظروف الاجتماعية، ويسوده الواقع حيث يشبع الفرد دوافعه من خلال التوافق بينه وبين البيئة الاجتماعية.

- **الأنا الأعلى Super Ego** : ويطلق عليه الذات العليا وهو يمثل الضمير الذي يتمثل في الأوامر والنواهي والمعايير الأخلاقية للمجتمع، وهو الضابط الداخلي للسلوك الإنساني بدلا من الاعتماد على الضوابط الخارجية التي تفرضها رموز السلطة في المجتمع .

ويسوده مبدأ المثالية والكمال، والأنا الأعلى يمثل الجانب المثالي لا الواقعي، والذات الوسطى "الأنا" تمثل الجانب النفسي الذي يكاد يكون صورة للواقع الذي يفرزه البيئة، والذات الدنيا تحتل الجانب الحيواني من الطبيعة البشرية.

كما اهتم فرويد بدراسة الغريزة الجنسية وتطورها وأثرها على سلوك الإنسان وعلى شخصيته، حيث أعطى للغريزة الجنسية مدلولا أوسع يبدو واضحا في الطاقة الجنسية أو الليبيدو، التي ينسبها إلى الطاقة النفسية والانفعالية المشتقة من الحافز البيولوجي للنشاط الجنسي. وهذه الطاقة تمر بمراحل جنسية متعددة. قدّم فرويد أيضا نظرية واضحة المعالم عن الشخصية الإنسانية. كما أعطى فرويد أيضا أهمية خاصة لمرحلة الطفولة المبكرة بما فيها مرحلة الرضاعة وركز على علاقة الطفل بوالديه وأثر ذلك على تشكيل وتكوين الشخصية السليمة للطفل وكذا بالنسبه لشخصية المراهق والراشد. **(غالب محمد، مرجع سابق، ص 35)**

2/ المدرسة السلوكية

يعود الإتجاه السلوكي في الأصل إلى عالم النفس الروسي بافلوف، الذي توصل إلى نتيجة في مجال التعلم مفادها أن التعلم يحدث نتيجة الارتباط بين مثير مصنوع واستجابة هي الأصل كانت لمثير طبيعي، وكانت له في ذلك تجارب على الكلاب. وأصحاب النظرية السلوكية يركزون على السلوك الظاهر والتعلم، وهم بذلك يؤكدون أن التجربة الحسية والخبرات الحسية هي مصادر المعرفة، وفي هذه المدرسة الواحدة نميز أكثر من اتجاه أو أكثر من نظرية سيتم التطرق إليها بشيء من التوسع والتفصيل.

نظرية الاشتراط الكلاسيكي

رائد هذه النظرية هو عالم النفس الروسي "إيفان بروفيتش بافلوف". نال جائزة نوبل لأبحاثه في مجال الجهاز الهضمي، بنى بافلوف هذه النظرية على ارتباط سيلان اللعاب للأبقار في مزرعة كان يعمل بها مع رؤيتها للراعي فكان يسميه باللعاب النفسي.

ومن التطبيقات التربوية التي أسهمت بها النظرية ما يلي:

1- ضرورة ضبط المثيرات الخارجية حتى لا تشوش عملية التعلم.

2- أشارات النظرية إلى اهمية التعزيز في حدوث التعلم الجيد.

3- تستخدم هذه النظرية في الإرتباط المدرسي، ويتمثل ذلك في الإشتراط المضاد والذي يعني به إستبدال إستجابة شرطية معينة بإستجابة تكون مضادة لها.

4- يحتاج التعلم إلى إحداث عملية الإقتران ومن ذلك يمكن تعلم النطق الصحيح لكلمة ما عن طريق إقترانها بصورة معينة أو تعلم أسماء بعض الأفراد عن طريق إقترانها بالبلد كذكر اسم أشهر لاعب "بيليه" فإنه يرتبط بالبرازيل. **(أحمد يعقوب النور، 2008، ص 100)**

مبادئي نظرية الاشتراط الكلاسيكي

من المبادئ الأساسية للاشتراط الكلاسيكي ما يلي:

1- الاكتساب: يطلق الاكتساب على عملية اقتران المثير المحايد أو الشرطي (صوت الجرس) مع المثير غير الشرطي (الطعام) التي تكرر حدوثها إلى أن تظهر استجابة شرطية.

2- التعزيز: وهو مبدأ أساسي في نظرية بافلوف والطعام هو المعزز في هذه النظرية.

3- التعميم: يعني الاستجابة للمثيرات المشابهة للمثير الشرطي، وقد وجد واطسن في تجربته الشهيرة أن الطفل "ألبرت" الذي تكونت لديه استجابة شرطية للخوف أخذ يخاف من الأرنب الأبيض، القطن الطبي وتميز ذلك من الأشياء البيضاء.

4- التمييز: يعني قدرة الكائن العضوي على إدراك الفروق بين المثير الشرطي والمثيرات الأخرى المشابهة له.

5- الانطفاء: يطلق هذا المصطلح على عملية اختفاء الاستجابة الشرطية بعد اختفاء المثير غير الشرطي لفترة طويلة . **(أحمد يعقوب، 2007 ، 102)**

أ **- التطبيقات التربوية لهذه النظرية:** من التطبيقات التي أسهمت ا النظرية ما يلي:

1- ضرورة ضبط المثيرات الخارجية حتى لا تشوش عملية التعلم.

2- أشارت النظرية إلى أهمية التعزيز في حدوث التعلم الجيد.

3- تستخدم هذه النظرية في الارتباط المدرسي ويتمثل ذلك في الاشتراط المضاد والذي نعني به استبدال استجابة شرطية معينة باستجابة أخرى تكون مضادة لها.

4- يحتاج التعلم إلى إحداث عمليات الاقتران ومن ذلك يمكن تعلم النطق الصحيح لكلمة ما عن طريق اقترانها بصورة معينة، أو تعلم أسماء بعض الأفراد عن طريق اقترانها بالبلد، كذكر أشهر لاعب كرة قدم مثلا: بيليه فإنه يرتبط بالبرازيل.

نظرية الاشتراط الإجرائي:

رائد هذه النظرية هو عالم النفس الأمريكي سكينر الذي ينتمي إلى مدرسة ثورندايك الأب الروحي لعلم النفس التربوي فهو أول من بدأ في دراسة السلوك القصدي أو الاجرائي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث هو الذي جاء بقانون الأثر الذي وضعه من تجاربه على القطط وصاغه "سكينر" على صورة "السلوك محكوم بنتائجه"؛ وهذا يشير إلى أننا إذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين، فس وف نلاحظ ظهور ذلك السلوك يزداد بشكل متكرر. وأن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص ويختلف سكنر مع ثورندايك، في أن هذا الأخير يعتبر الرابطة بين المثير والاستجابة هي التي تقوى بالثواب بعد الاستجابة، بينما الرابطة التي يؤكدها سكنر هي الرابطة بين الاستجابة والإثابة.

يرى "سكنر" أن السلوك تلقائي أو إجرائي Operant أي لا يشترط فيه وجود المثير إذ أنه يمكن أن تتم الاستجابات دون وجود المثير، على سبيل المثال عندما تعلم القط لعبة معينة كان يتقلب على ظهره، ففي هذه الحالة يصعب تحديد المثير غير الشرطي الذي يمكنه أن يولد هذا السلوك، مع أننا نكافئ القط عند قيامه ذا العمل بالطعام أو الاستحسان كالمسح باليد على جسمه، إلا أن الأكل أو الاستحسان ليس هو الذي ولد هذا السلوك وإنما هو الذي عزز حدوثه، وفي هذه الحالة تقاس قوة الاستجابات التلقائية بدرجة الاستجابة نفسها لا بقوة المثيرات، ولكن في كثير من الأحيان تتمكن بعض المث يرات من إحداث هذه

الاستجابات التلقائية وهنا نجد أن دور المثيرات ليس استثارة هذه الاستجابات ،ولكنها تعمل على يئة الموقف المناسب الذي يسمح بظهور هذه الاستجابات، وفي هذه الحالة تسمى الاستجابة التلقائية بالاستجابة المتميزة. **(أحمد يعقوب النور، 2008، 115).**

وهكذا نرى أن اهتمام "سكنر" ينصب على الاستجابات نفسها، التي تصدر عن الفرد وليس على المثيرات القائمة في الموقف السلوكي، على اعتبار أن العمليات السلوكية تتكون من مجموعة استجابات إجرائية، لا يرتبط كل منها بمثير محدد يعد هو المسؤول عن صدورها، كما يحدث في السلوك الاستجابي الذي تحدث عنه بافلوف. وهذا لا يعني أن "سكنر" ينكر تأثر السلوك الإجرائي بالمثيرات، حيث تدور معظم اهتماماته في تحليل السلوك حول أساليب السلوك الإجرائي، عندما يتم ضبط المثيرات ضبطا جزئيا واشتراطيا ،كما حدث في تجارب الحمام أو الفئران والدلفين، بشكل مغاير لعملية الضبط الكلي في حالة الاشتراط الكلاسيكي. **(محمد إبراهيم عبد المجيد، 2004، 114).**

يؤكد "سكنر" أن ما يتبع الاستجابة هو الذي يحدد احتمال ظهور السلوك أو اختفائه فالتعزير الإجرائي يزيد من احتمال ظهور السلوك المعرز.

إن السلوك الناتج عن الاشتراط الإجرائي هو بمثابة القيام بإجراء أو عمل في إطار البيئة المحيطة.

فإذا أخذنا مثلا التجربة التي بدأ فيها الفأر بالضغط على الرافعة يعطيه الطعام، إن الحيوان في حالة الاشتراط الكلاسيكي يكون سلبيا وغير فاعلا، بل إنه ينتظر حتى يظهر المثير الشرطي الذي يعقبه المثيرغير الشرطي، أما في حالة الاشتراط الإجرائي فإن على الحيوان القيام بشيء ما حتى ينال التعزيز المطلوب. إن الجزء الأكبر من السلوك الإنساني يمكن تفسيره على أنه إجرائي، كتابة رسالة، قيادة سيارة، الرسم، وهذه السلوكات لا ينتزعها مثير غير شرطي، كما هو حال الاشتراط الكلاسيكي.

الإجراء التجريبي لهذه النظرية "سكنر":

أجرى "سكنر" عددا من البحوث والتجارب على كثير من الحيوانات كالفئران والحمام والقردة والأسماك والأفراد، حيث استخدم ابنته في تطبيق نظرية السلوك الإجرائي.

تجربة الحمام: وضع الحمام في صندوق وعلى الحمامة أن ترفع رأسها إلى مستوى معين بحيث يمكن قياس هذا المستوى عن طريق مسطرة مدرجة معلقة على حائط الصندوق، حيث يقدم الطعام بسرعة (مثير)، كلما ارتفع رأس الحمامة فوق الخط المحدد (استجابة) واستخدم نقطتين داخل القفص، حمراء أو سوداء وعلى الحمامة أن تنقر في هذه النقطة من أجل الحصول على الثواب، واستخدم سكينر أنواعا مختلفة من المعززات تتناسب وطبيعة هذه الحيوانات كالجبن للفأر، الحبوب للحمام وقد استطاع من خلال تجاربه هذه أن يدرب البجعة على لعب كرة الباسكت. **(محمد إبراهيم عبد المجيد، مرجع سابق، 115).**

مبادئ نظرية الاشتراط الإجرائي:

تقوم هذه النظرية على مبدأ أساسي وهو التعزيز والذي يمكن توضيحه كما يلي:

1- **التعزيز الإيجابي:** وهو الذي يقوي من احتمال ظهور الاستجابة التلقائية مثل الطعام والماء، ويعد التعزيز الإيجابي ذا أهمية لتغيير السلوك، وأنه يفوق في أثره التعزيز السلبي أو العقاب، التعزيز الإيجابي في المواقف الصفية كالمديح، التشجيع، التعاون يقوي السلوك المرغوب فيه.

2- **التعزيز السلبي:** يشمل الضوضاء، الصدمة الكهربائية، الحرارة، البرودة الزائدين، فهذا التعزيز والعقاب يجعلان الطالب يسعى نحو الفرار من نتائج مؤلمة ومنفرة، محاولا تجنب الفشل والخبرات القاسية.

العقاب: يرى سكنر أن العقاب لا يفعل فعل المعززات السلبية، فهو يخفض معدل الاستجابة ولكن أثره مؤقت سرعان ما يزول ويعود معدل الاستجابة إلى حالته الأولى، أي أن العقاب ليس له أثر كالثواب.

والتعزيز السلبي ينشأ نتيجة إزاحة معزز سالب من الموقف لأنه يعد مثيرا منفرا يحاول الكائن الحي تجنبه، فظهور المثير مع المعزز السالب لعدد من المرات يؤدي إلى اكتساب هذا المثير لخاصية المعزز السالب، ويطلق على هذا المثير في هذه الحالة المعزز الشرطي السالب. والمعزز الإيجابي اذن هو شيء يضاف إلى الموقف والمعزز السلبي شيء يستبعد عن الموقف. **(جمال الخطيب، 1994، بتصرف).**

تعتبر المدرسة السلوكية من أهم المدارس النفسية ذات التأثير البالغ والواضح في المجال التربوي، من خلال اعتماد أفكارها في تطبيقات تربوية من شأ ا أن تحسن العملية التعليمية وتزيد من جودة مخرجات العمل التعليمي التربوي، ومن أهم هذه المفاهيم التعزيز، الثواب، العقاب، الإطفاء، تعديل السلوك وغيرها.

3/ المدرسة المعرفية

تعد المدرسة المعرفية من أحدث المدارس في علم النفس بصفة عامة فقد ساعدت التطورات الأخيرة في مجال الحاسب الآلي والتطورات التقنية الأخرى الباحثين في علم النفس على وضع تصورات جديدة للوظائف العقلية، ومن أنصار هذه المدرسة عدة علماء نجد منهم "أوزبيل" و"برونر" "جان بياجيه" هذا الأخير الذي طور نظرية النمو المعرفي. **(غالب محمد المشيخي، مرجع سابق، ص 39)**

نشأة المدرسة المعرفية وتعريفها :

لقد ساهمت التطورات التقنية والفلسفية التي ذكرت سابقا في تاريخ علم النفس بالإضافة إلى التطور المعرفي في المجالات المعرفية في ظهور ما يسمى بعلم النفس المعرفي، ويعتبر "لاشلي" 1890، 1950 من أبرز المهتمين بدراسة الفيسيولوجيا والتشريح، وأبرز الباحثين في مجال القدرات المعرفية، وهو أحد تلاميذ "واطسن"، إلا أنه معارض لرؤية السلوكية بأن المخ البشري عضو يلبي يستجيب فقط للمؤثرات

الخارجية والأحداث البيئية، واعتبر "لاشلي" أن المخ البشري فعال ومنشط ومنظم للسلوك المخطط وقد حاول فهم كيف أن تنظيم المخ يجعل من المستحيل محتملا. **(لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2014، ص 13)**

وهذه المدرسة تركز على العمليات العقلية المتضمنة في معرفة كيف نوجه انتباهاتنا، كيف ندرك، كيف نتذكر، ونفكر ونحل المشكلات، ونعالج المعلومات وتخزنها ونسترجعها.

وجاءت هذه المدرسة كرد فعل على المدرسة السلوكية التي أهملت دور المعرفة والعمليات العقلية في السلوك، وهم بذلك يعتقدون أنسيكولوجية المثير والاستجابة لا تصلح لدراسة السلوك المعقد، وأن السلوكيين تجاهلوا أن الإنسان يمكن أن يفكر ويخطط ويتخذ القرار ويضع الأهداف بناء على ما يمكن أن يتذكره.

ولهذا فإن السلوك عند المعرفيين هو نشاط قصدي يتمثل في تنفيذ خطة هدف معينة**. (غالب محمد المشيخي، مرجع سابق، ص 40.)**

تبلورت نظرة هذه المدرسة مع التطورات التي طرأت في علم النفس المعاصر والتي تكمن في الاهتمام الحاصل لفريق من علماء النفس تباينت اتجاها م واهتماما م في الوقت الذي جمعتهم مدرسة واحدة أطلقوا عليها "علم النفس المعرفي".

ومع بداية عام 1960 والتطور الذي حدث في "علم النفس واللغويات" والانثربولوجيا والذكاء الاصطناعي؛ وتمرد الكثيرين من علماء النفس على السلوكية التقليدية. كل هذا خلق جوا من التمرد، ما أتاح للمعرفيين الأوائل أمثال "ميلر" و"بريبرام" 1960 "نويل" و"سيمون" 1957 أن يسمع لأرائهم حول كيف يفكر الناس، خاصة بعدما فشل السلوكيون أو تجاهلوا هذا الجانب، ولقد عرف Neisser "نيسر" علم النفس المعرفي بأنه: ذلك العلم الذي يهدف إلى دراسة كيف يتعلم الناس، يقيمون أو يبنون المعلومات ،ويختزنونها، وكيف يستخدمون اللغة وينتجونها، وفي تلك الآونة قدم "نويل" و"سيمون" 1972 أول كتاب

لهما شمل نماذج مفصلة عن التفكير وحل المشكلات تتباين من النماذج البسيطة إلى الأكثر تعقيدا". **(لطفي عبد الباسط إبراهيم، مرجع سابق، ص 14)**

وعلى هذا نشأ علم النفس المعرفي كما نعرفه اليوم في العقدين بين (1950، 1970) ويوضع في الاعتبار ثلاث مؤثرات في التطور الحديث لهذا العلم، الأول: كان عبارة عن بحث في الأداء الإنساني، وفي هذا المجال ظهرت نظرية المعلومات لـ "دونالد برودبنت" التأثير الثاني: هو أن هناك علاقة بين أسلوب معالجة المعلومات وبين تطور الحاسب الآلي أو ما يسمى بالذكاء الصناعي، وقد قضى كل من "تويل" و "سيمون هربت" أربعين عاما في تعليم وتدريب الأخصائيين النفسانيين على تطبيقات الذكاء الصناعي ،والتأثير الثالث على علم النفس المعرفي هو علم اللغويات ففي سنة 1980 بدأ "تشومسكي" أخصائي لغويات هي تطوير أسلوب جديد لتحليل البناء اللغوي، وقد أظهر هذا العمل أن اللغة أكثر تعقيدا مما كان يعتقد، وأن كثيرا من المكونات والبنى المعرفية السائدة لم تكن قادرة على تغيير هذه التعقيدات، وأثبتت أبحاث وتحليلات "تشومسكي" اللغوية فاعليتها في تمكين علماء النفس المعرفيين من الوقوف عند المفاهيم السلوكية الشائعة.**(جون آرأندرسون، 2007، ص 32.)**

وهكذا أصبح ميدان علم النفس المعرفي هو دراسة الإنسان والاهتمام بوجهة خاص بطرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها، في توجيه القرار وفي أداء النشاط الفعال والنظرية المعرفية تختلف عن السلوكية من حيث كونها لا تأبه بأعمال الفرد وسلوكياته، عن طريق المشاهدة أو بالعلاقات بين السلوكيات ونتائجها أو ما يتبعها، بل تم بالسلوك على أنه مقصود ويمكن تنفيذه.**(مروان أبو حويج، 2012، ص 22.)**

أهم إسهامات رواد المدرسة المعرفية

هي المدرسة التي يشدد أصحابها على التربية العقلية بوصف العقل أداة التعلم، وتضم هذه المدرسة النظرية الجشطالتية" لكيرت ليفين"، والنظرية المعرفية لـ "جان بياجيه" وغيرهم وسنهتم بعرض إسهامات هؤلاء الرواد الذين يشددون على كيفية التعلم عن طريق الملكات العقلية ونجد منهم مايلي:

- ليكرت ليفين: صاحب نظرية المجال الإدراكي التي تشدد على عملية التفاعل بين الفرد والموقف الذي يكون فيه،وتشدد على المجال الحيوي الذي يشمل خصائص البيئة التي يعيش فيها الفرد بما فيها منعناصر بشرية ومادية وفيزيقية فهو يشدد على المجال النفسي (الحيز الحيوي) للفرد في المواقف التعليمية خاصة.

- أو زيل: يرى أو زيل أن لكل فرد بنية معرفية تتشكل من الخبرات السابقة وهي مرتبة ترتيبا هرميا، قاعدته العام وقمته الخاص، لذلك فهو ينظر إلى التعلم على أنه عبارة عن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التي تشكل البنية المعرفية للمتعلم، وهو من الذين يشددون على أن يكون التعلم ذو معنى، ولا يكون كذلك مهم لكن المتعلم من ربط كل ما يقدم له من جديد بما يتصل به من المعلومات المخزنة في بنيته المعرفية سابقا.

- برونر: يشدد برونر على نقل الاهتمام في التعليم من مجرد تقديم الحقائق الجزئية إلى اكتشاف المفاهيم وتكوينها، وتنظيم المعرفة التي يراد تقديمها للمتعلم وبناؤها بطريقة يتوافر فيها كل ما ينبغي لتمكين المتعلم من ربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق.

وهو الذي أتى بفكرة التنظيم الحلزوني للمناهج الدراسية الذي بموجبه يبدأ الفرد بتعلم الأفكار الرئيسية الخاصة بالموضوع، ثم ينتقل إلى التفصيلات.**(محسن علي عطية، 2010، ص 186)**

- جان بياجيه: يعتبر من أهم علماء علم النفس والنمو والتطور المعرفي، وبشكل خاص هو أحد الأعمدة الأساسية التي أسهمت في تطور المعمار المعرفي في نظريته، التي طورها وهدف من خلالها إلى فهم نمو وتطور العمليات الذهنية للطفل.

ونظرا لأن النمو المعرفي يشكل أهم عناصر الأداء المرتبط بالمرحلة النهائية لدى المتعلم، ويرتبط بعلاقة متينة ومباشرة بشكل من الممارسات التعليمية، فإن ذلك يفرض على المعلم أن يحيط بمعرفة التطور المعرفي وخصائصه. يرى بياجيه أن النمو المعرفي له عاملين معرفيين هما:

- "البنية المعرفية": وهي حالة التفكير التي تسود ذهن المتعلم في مرحلة من مراحل النمو المعرفي، ويفترض أن هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف، ويصحب ذلك تغير في حالة البنية الذهنية المعرفية.

- "الوظائف الذهنية": تتضمن العمليات التي يستخدمها الطفل في تفاعله مع متغيرات البيئة وعناصرها، ويعدها "بياجيه" حالة عامة للنشاط الذهني، ويركز على الجانب الفطري في هذا العامل، لأنه يكاد يكون مستقرا نسبيا لكن يتطور ويتسع وتزداد كفايته ووظيفته، ويعتبر "بياجيه" أن الوظائف الذهنية هي امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور المعرفي.**(محمد فرحان القضاة، 2006، ص128)**

مبادئ المدرسة المعرفية:

تقوم المدرسة المعرفية على مجموعة من المبادئ نوجزها في مايلي:

- السلوك عند المعرفيين نشاط قصدي.
- تعتبر الكائن البشري نظام مركب لتجهيز المعلومات ومعالجتها وحفظها واسترجاعها.

- تؤكد على أن العمليات العقلية الإنسانية تفهم في إطار سياق (نسق) يتكون من مدخلات معالجة ومخرجات.**(مروان أبو حويج، مرجع سابق، ص 22)**

- التركيز على فهم أنشطة العقل البشري.

ومن خلال ما تم معرفته وعرضه عن المدرسة المعرفية وإسهامها في تطور علم النفس بصفة عامة وفي تطور علم النفس المعرفي بشكل خاص، ومن هنا يمكن القول أن المدرسة المعرفية أصبحت تحتل مكانة مرموقة في الكتب السلوكية. لهذا ظهر الاتجاه المعرفي في علم النفس اصبح يحتل كرد فعل الاتجهاه السلوكي، إلا أنه لا ينفيه، بل أعطاه مفاهيم معرفية جديدة تساهم في فهم الإنسان .

4/ المدرسة الظاهراتية في بداية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ساد في ألمانيا مدرستان هامتان هما: مدرسة "فوندت" البنائية التي تم بالخيرة الشعورية بواسطة الاستبطان، والتي تؤكد أن المحتوى العقلي يعتمد على الخبرة الحسية أما المدرسة الأخرى فهي الأعمال التي مهدت لظهور المدرسة الظاهراتية أمثال: "برنتانو"، "ستيماند"، "فيزيورج"، هذه موسوعة من العلماء التي زعمها "كولبة" حيث مهدت أبحاثهم لظهور ما يسمى بالمدرسة الظاهراتية في علم النفس الألماني.

مفهوم المدرسة الظاهراتية ونشأتها:

هي الاتجاه الذي يتعلق بدراسة الظواهر، والظاهرة من الناحية اللغوية هي ما يظهر للمشاهد أو الملاحظ، وتعني الظاهراتية كاتجاه نفسي أنه يجب عند الدراسة أن تؤخذ الظواهر من حيث كونها أسلوبا في علم النفس تؤكد على الخبرة كما يعانيها الفرد. وهي تعارض أي تحليل من شأنه تحطيم الحادثة النفسية إلى شظايا متناثرة.

وعلى ذلك فإنه بالنسبة للظاهراتية فإن الخبرة المباشرة الفورية هي نقطة البداية بالنسبة لفهم الأحداث النفسية، والدراسة الفورية معناها أن تدرس الظاهرة في وقت حدوثها نفسه بدون أن تجرى تحريفات بسبب التفاعل العقلي، ويتمثل هذا التفاعل في نسيان أجزاء من الظاهرة أو المبالغة في تقدير أجزاء أخرى، أي أن الباحث قد يهتم بالجوانب التي تؤيد منهجه العلمي أو الفلسفي ويهمل الجوانب التي لا تؤيده.

رواد المدرسة الظاهراتية :

1 – هوسرل: هو ألماني الأصل، وهو مؤسس الاتجاه الظاهراتي، يرى "هوسرل" أن ثمة مبدأين أساسيين يتخذهما في فلسفته الظاهراتية:

- المبدأ الأول: أنه يجب التحرر من كل رأي سابق على أساس أن ما ليس مبرهنا ببرهان قاطع صحيح فلا قيمة له، وهي حالة قريبة من شك "ديكارت"، ولكن الشك عند هوسرل يؤدي به إلى أن يضع بين قوسين الأشياء الموجودة في العالم الخارجي وذلك يحصر نظره في خصائصها الجوهرية كما هي ماثلة في الشعور.

- المبدأ الثاني: أنه يجب الذهاب إلى الأشياء نفسها، أي إلى الأشياء الظاهرة في الشعور ظهورا بينا، مثل الألوان أو الأصوات، فهذه الأشياء الظاهرة مدركة بحدس خاص ولا يميل إلى تفتيتها أو تحليلها، وهي مدركة بصورة مباشرة، وهدف "هوسرل" هو التوصل إلى فلسفة للعلوم ومنهج للبحث، وأسمى هذا الفرع بالعلوم الطبيعية التقليدية**. (محمد شحاتة ربيع، 2004، ص 452)**

2 - مارتن هيدجر: هو من مساعدي "هوسرل" في جامعة "فريبورج" الألمانية والذين وضعوا المذهب الظاهراتي وهو مساعد "هوسرل"، وكانت رسالته بعنوان "نظرية الحكم في علم النفس"، وبذلك أصبح مارتن من الاتجاه الفيلسوف أصبح الظاهراتيي "هوسرل".

مبادئ النظرية الإنسانية الظاهراتية :

تعتبر مبادئ النظرية الإنسانية الظاهراتية كحركة اعتراضية على كل من المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية فهي تنظر إلى الإنسان بقدر أكبر من الاحترام، ومن هنا نجد أن النظرية الإنسانية الظاهراتية تقوم على ما يلي:

1- التجربة الشعورية للفرد أي التجربة التي يعيشها الفرد ويستطيع وصفها يجب أن تكون المصدر الأساسي للمعلومات.

2- الطبيعة الإنسانية غير قابلة للتعرف القاطع النهائي ولذلك فإن تعميماتنا حول الإنسان ليس لها الأساس العلمي.

3- الإنسان مدفوع بطبعه لعمل الخير وليس شرًا كما يراه وليس حياديا كما يراه السلوكيين.

4- وجود الإنسان يسبق ماهيته، وهو الذي تحققها بحرية. **(محمد شحاتة ربيع، مرجع سابق، ص 455)**

خلاصةّ:

يتضح لنا أن تعدد الاتجاهات والنظريات نقطة قوة لدى اعتبار الكثيرين، إلا أنها تعتبر نقطة ضعف في مسيرة علم النفس لأنه على حد تعبير بعض المبتدئين بدراسة علم النفس يجدون في ذلك مؤشر في فشل هذا العلم، في الوصول إلى حقائق ثابتة ومتفق عليها، لكن هذا لا ينفي أن علم النفس من خلال هذه المدارس قد استطاع الوصول إلى أغوار النفس الإنسانية.

قائمة المراجع

- الإحصاء النفسي والتربوي: د.مقدم عبد الحفيظ,2003,الطبعة الثانية,ديوان المطبوعات الجامعية,الجزائر
- النظرية و التطبيق, د.سعد عبد الرحمان,2008,الطبعة الخامسة,هبة النيل للنشر و التوزيع ,الجيزة
- القياس النفسي: د.صفوت فرج ,2007,الطبعة االسادسة ,كتبة الانجلو المصرية ,القاهرة
- مدونة رمزي الشنباري ,بحوث و رسائل جامعية ,الأربعاء 21 ماي 2014
- أبو النيل محمود السيد 1987، الإحصاء النفسي والإج والتربوي، ط5، بيروت، دار النهضة العربية.
- مقدم عبد الحفيظ 1993، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط1، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- بوسنة محمود، 2007، علم النفس القياسي، الجزائر، ديوان المطبوعات.
- أناستزي، أ. أورينا، س 215، القياس النفسي، ط1، ترجمة صلاح الدين محمود علام، عمان، دار الفكر.
- أبو صالح محمد صبحي، 2001، الطرق الإحصائية، ط2، عمان، اليازوري.
- العفوم شفيق، 2008، طرق الإحصاء، تطبيقات إق وإدارية عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علام صلاح الدين محمود، 1993، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارمترية واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- صفوت فرج: القياس النفسي مكتبة الانجلو مصرية-القاهرة ط2007
- محمد عبد السلام: القياس النفسي والتربوي مكتبة النهضة المصرية القاهرة1960
- مقدمة في منهج البحث العلمي ، د . رحيم يونس كرو العزاوي ،دار دجلة المملكة الاردنية الهاشمية ، ط 1 ، سنة 2008

- أسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية ، د. مروان عبد المجيد ابراهيم ، مؤسسة الوراق – عمان- ، ط1 ،2000
- أسس البحث العلمي ، فاطمة عوض صابر و مرقيت علي خفاجة ،كلية التربية الرياضية –جامعة الاسكندرية - ، ط2002،1
- القياس النفسي النظرية و التطبيق ،د.سعد عبد لرحمان ، هبة النيل العربية للنشر و التوزيع ، كلية البنات جامعة عين شمس ،ط1 ، سنة 2008
- نبيل عبد الهادي المدخل إلى القياس النفسي و التقويم التربوي و إستخداماته في مجال التدريس الصفي دار وائل للنشر و التوزيع الجبيهة الأردن الطبعة الثانية 2002
- أحمد يعقوب النور، علم النفس التربوي، دار الجنادرية، للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2008.
- جمال الخطيب، تعديل السلوك الإنساني، الشارقة، ط3، 1994.
- جون آرأندرسون، ترجمة، محمد صبري سليط، رضا مسعد الجمال، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، دار الكفر ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2007.
- ستيوارت هولس، هوارداجث، جيمس ديز، سيكولوجية التعلم، ترجمة: فؤاد أبو حطب، آمال صادق، مراجعة عبد العزيز القومي، دار ماكر وهيل للنشر، السعودية، 1983.
- عز العرب حكيم بنائي، الظاهراتية وفلسفة اللغة، افريقيا الشرق- الغرب، لبنان، 2003.
- غالب محمد المشيخي، أساسيات علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 3، 2014.
- فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم ،عمليات المعرفة والفهم، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014.
- محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

- **محسن علي عطية ،أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.**
- **محمد إبراهيم عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار النشر الدولي، السعودية، 2004.**
- **مروان أبو حويج، المدخل إلى علم النفس العام، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.**