وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

منهجية البحث التربوي

موجهة لطلبة السنة الثانية علوم التربية

السداسي الاول والثاني

إعداد الدكتور:
لزهر خلوة

السنة الجامعية: 2021-2022

أهداف تدريس المقياس:

يتوقع من طلاب السنة الاولى ماستر علم النفس التربوي والدارسين لهذه المطبوعة أن يحققوا الاهداف التالية:

1 - تزويد الطلبة بخلفية نظرية في البحث التربوي.
2 - معرفة كيفية الاطلاع على الدراسات السابقة وطرق عرضها وتقييمها.
3 - التمييز بين المتغيرات وضبط العنوان البحثي.
4 - صياغة تساؤلات بحثية دقيقة وواضحة.
5 - صياغة فرضيات علمية مناسبة.
6 - اختيار التصميم المنهجي الملائم.
7 - اختيار العينة من حيث الطريقة المناسبة والحجم الملائم.
8 - بناء وتطبيق أدوات جمع البيانات.

فهرس المحاور الرئيسية للمقياس:

مقدمة.

المحور الأول: مدخل مفاهيمي في البحث التربوي

المحور الثاني: الدراسات السابقة أغراضها طرق عرضها توظيفها وتقييم علاقتها بالبحث

المحور الثالث: تحديد المتغيرات وتصنيفاتها

المحور الرابع: اختيار موضوع البحث ومصادره الأساسية وصياغة المشكلة وتحديدها

المحور الخامس: صياغة الفرضيات

المحور السادس: تصميمات ومناهج البحوث التربوية

المحور السابع: طرائق ومراحل اختيار عينة البحث وشروطها

المحور الثامن: تقنيات جمع بيانات البحث

قائمة المراجع

المحاضرة الافتتاحية رقم 01

مقدمة عامة

يحتل البحث العلمي عموما والبحث التربوي على وجه الخصوص، مكانا بارزا في تقدم النهضة العلمية في الوقت الراهن، اذ تعتبر المؤسسات الاكاديمية هي المراكز الرئيسية لهذا النشاط العلمي الحيوي لما لها من وظيفة أساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه واثارة الحوافز العلمية لدى الطالب والباحث حتى يتمكن من القيام بهذه المهمة على أكمل وجه، (عباس وآخرون، 2012،ص12)، ولان الطالب الجامعي عليه يتوج دراسته ببحث في مرحلة الليسانس أو الماستر والدكتوراه، أو كشرط من شروط تخرجه و نيله للشهادة الأكاديمية فرحاتي،2012ص13) تحت اشراف أحد الأساتذة في الاختصاص وأن انجاز البحث في المستويات السابقة وفي أي حقل من حقول المعرفة والاختصاصا ت العلمية، يخضع لمنهجية علمية تتضمن مراحل وخطوات متتابعة تخضع لمبدأ التكامل والتسلسل المنطقي.

فالبحث العلمي في خطواته لا يختلف كثيرا عن حل المشاكل اليومية العادية، التي تعترضنا دائما فكل منهما يحتاج الى خطوات منطقية متسلسلة في التفكير والقياس،وكلما انحرفت طريقة الحل عن الأساليب المنطقية الصحيحة كلما بعدت النتائج عن الصواب.(دويدار،1999،ص10).

ونظرا لان المقياس المراد تدريسه وتدارسه من طرف طلاب السنة الثانية علوم التربية سيضيف للملمح المنهجي للباحث المبتدئ في علوم التربية إضافات وتقنيات منهجية تساعده في انجاز البحوث التربوية

الا انه من الجدير تذكير الطلبة المقبلين على تدارس محتوياته أهمية أن يأخذوا في الاعتبار ما تم تناوله سابقا في في مقياس مدارس ومناهج للسنة أولى علوم اجتماعية، بالإضافة الى ان دراسة مقياس المنهجية لا يتم في معزل عن مخرجات المقاييس الأخرى (علم النفس النمو– القياس التربوي–ابستمولوجيا التربية–التربية المقارنة–علم النفس التربوي–التربية العلاجية...الخ)، فمختلف المشكلات والعناوين البحثية يمكنها ان تستوحى من خلال الاطلاع على تلك المقاييس.

كما ان أهمية هذا المقياس تستمد قوتها من نتائج الدراسات التي أكد ت أن الطلبة في مستوى الليسانس والماستر والدكتوراه يجدون صعوبات عديدة في التكيف الإيجابي مع ضوابط المنهج العلمي والتي نكر منها:

-صعوبات اختيار العناوين البحثية وتدقيقها وضبط متغيراتها.

-ضعف التحكم في المفاهيم والمصطلحات وتحديدها اجرائيا.

-صعوبات صياغة التساؤلات وفرضيات البحث.

-صعوبات تحديد المنهج البحثي المناسب.

صعوبات اختيار العينة وبناء أدوات جمع البيانات.-

صعوبات في اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة بما يتناسب ومتغيرات البحث.-

بالإضافة الى ان عديد المناقشات العلمية لمختلف المذكرات والاطروحات تقرر بوجود أخطاء بحثية متعددة يضاف الى ما سبق أخطاء لغوية وهفوات في التهميش العلمي للفقرات المقتبسة، ومواطن الخلل في انتقاء الدراسات السابقة وجودة عرضها وتوظيفها في متن البحث، وكذا أخطاء في كتابة تقرير البحث والملخصات باللغة الام أو باللغات الأخرى.

فكلما زاد حجم تلك الأخطاء بتنوعها في متن البحث قلت القيمة العلمية لبحوثنا وضعفت جودة مخرجاتها في تقديم الإجابات لمختلف المشكلات في مناحي ومجالات الحياة الإنسانية المتعددة.

وعليه يرجى من طلبة التخصص الالتزام بالحضور والتفاعل الإيجابي مع محتويات هذا المقياس لتحقيق الأهداف المحددة على المدى القريب والمتوسط والبعيد.

المحاضرة رقم 02

المحور الأول: مدخل مفاهيمي في البحث التربوي

تبدو الحاجة الى الدراسات والبحوث التربوية اليوم أشد منها في أي وقت مضى، فالعالم في سباق للوصول الى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المستمدة من العلوم التي تكفل الرفاهية للإنسان وتضمن له التفوق على غيره وعليه فالبحث التربوي ميدان خصب ودعامة أساسية لاقتصاد الدول وتطورها.

فما هو المقصود بالبحث التربوي وما أهدافه ومجالاته واخلاقياته ومعيقاته ومشكلاته؟

1/مفهوم البحث التربوي:

ان محاولة اكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها وفحصها وتحقيقها بتقص دقيق ونقد عميق، ثم عرضها عرضا مكتملا بذكاء وادراك، لكي تسير في ركب الحضارة العالمية وتساهم مساهمة إنسانية؛ هو المفهوم الذي يصطلح عليه البحث.(العسكري،2004،ص17)

هناك مفاهيما متعددة للبحث التربوي، واختلاف وتنوع هذه المفاهيم يرجع الى اتساع مجال البحث التربوي نفسه، وتعدد الأنماط والأساليب المستخدمة فيه، وعليه فالبحث التربوي يعرف على أنه:

-نشاط مقصود وموجه لتوسيع قاعدة المعارف العلمية الخاصة بالقضايا والمشكلات التي تشغل التربويين.

-استقصاء دقيق يهدف ا لى وصف مشكلة موجودة في الميدان التربوي التعليمي، بقصد تحديدها وجمع البيانات المرتبطة بها وتحليلها لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في معالجة هذه المشكلة.(خندقجي وأخرون،2012،صص 39-40).

-استخدام منظم للمنهج العلمي في دراسة الظواهر التربوية، فهو يشترك مع البحث في ميادين العلوم الأخرى من حيث الأهداف التي تتلخص في تفسير ال ظواهر والتنبؤ بها وضبطها،(الشايب،2009،صص19-20).

-بحث علمي يحقق في مجال التربية وهو سعي منظم من طرف الباحث نحو فهم المسائل والأمور التربوية، مدفوع بحاجة للمعرفة او صعوبة تتطلب التجاوز بطريقة علمية مدروسة، وهو اذا مجهود موجه نحو مشكلة تربوية معقدة ويتجاوز الاهتمام بها مجرد الاهتمام الشخصي او مجرد الفضول الى الرغبة الجادة في التصدي للمشكلة المطروحة في المجال التربوي، يعبر عنها

الباحث في صورة مشكلة، ويدرسها باتباع المنهج العلمي بخطواته المعروفة،(فرحاتي،2012،ص57)

2/أهداف البحث التربوي:

يهدف البحث بصفة عامة الى توسيع نطاق المعرفة وتنميتها فيهدف البحث التربوي ا لى تحقيق أهداف البحث العلمي باعتباره بحثا ينتمي الى دائرة العلم ويعمل وفق شروطه، ويسعى الى تحقيق أهدافه العامة وتحدد في ضوء ذلك أهداف البحث التربوي في:

أ-تجديد وتطوير الأداء في العملية التربوية بما يضمن الارتقاء بمستوى مخرجاتها.

ب-وضع الأسس والمبادئ والقوا نين التي تضمن سير العمل التربوي بطريقة علمية منظمة في ضوء فكر علمي تربوي راسخ.

ج-المراجعة المستمرة للواقع التربوي والتقييم المستمر لها في ضوء أهداف واحتياجات المجتمع ومتطلباته التربوية.

د-تحديد موقع المنظومة التربوية المحلية بين المنظومات التربوية الأخرى.

هـ-الدراسة والمتابعة المستمرة للمنظومة ا لتربوية من حيث برامجها ومناهجها، (عبد الرؤوف،2010،صص 137-138).

3/مجالات البحث التربوي:

قبل التطرق لمجالات البحث التربوي يمكن ان نشير في البداية الى مبررات الاهتمام بالبحث العلمي في المجال التربوي والتي منها:

1-ان التربية مجال من مجالات تطبيق الفكر والنظرية وان التطبيق والممارسة المستندين على النظرية العلمية والمنهج العلمي يسهمان في تصحيح الأفكار واستثمارها.

2-ان التربية الفعالة هي المصدر الرئيسي الذي يخلق الطاقات الفكرية المنتجة في مجال العلوم الأخرى، ويهيئها لكي ت كون قادرة على البحث العلمي وهي بدورها بحاجة الى تبني هده المخرجات.

3-انه ثبت من تجارب الدول المتقدمة الدور الذي تحدثه الدراسات التربوية في تغيير مجرى التوازنات والصراعات الدولية (أزمة سبوتنيك 1957).

4-ان التحدي الهائل تواجهه التربية في الأدوار المنوطة بها نتيجة التطورات العلمية والتكنولوجية وضعت التربية في ازمة حادة تتمثل في قدرتها على التوفيق بين أثر المخترعات الحديثة المتطورة وبين المحافظة على القيم الإنسانية الأصلية،(البوهي،2005،صص 44-45).

فمن خلال المبررات السابقة ومع تعدد مجالات التربية وميادين العلوم التربوية، يمكن توضيح بعض المجالات الرئيسية للبحث التربوي والتي نوردها فيما يأتي:

أ-الجوانب الفلسفية للتربية:

ويتناول البحث التربوي في هذا المجال موضوعات كالأصول الفلسفية وفلسفة التربية وعلاقتها بأهداف المجتمع، والسياسات التربوية التي تسترشد بها العملية الت عليمية وكذا دراسة موضوع التخطيط التربوي.

ب-اقتصاديات التربية:

بحيث يدرس موضوعات العائد الاقتصادي للتربية، وقياس مدى قيام التربية بتوفير ما يتطلبه المجتمع من كوادر علمية، وكذا دراسة تمويل التربية، وتحليل الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم.

ج-نظم التربية واداراتها:

اذ يتناول البحث التربوي موضوعات كدراسة عمليات تنظيم وتنسيق المؤسسات التربوية على اختلاف اشكالها وانواعها، ودراسة أساليب الإدارة والتنظيم واحدثها.

د-مناهج التربية وأساليب التدريس وأدوات التقويم:

يدرس البحث التربوي مختلف مناهج التربية من حيث المحتوى ومدى مناسبته لقدرات الدارسين في المراحل المدرسية، ودراسة أساليب وطرق التدريس والعوامل التي تساعد في تفعيل عملية التدريس، بالإضافة الى أدوات التقويم وكفايات بناء الاختبارات.

هـ-المعلم والطالب:

فالبحث التربوي يعنى بدراسة المعلم كونه المحرك الرئيسي للعملية التربوية من حيث طرق وأساليب وبرامج اعداد المعلم وتدريبه، وكذا دراسات تتمركز على المتعلم من خلال جوانب نمو المتعلم والعوامل التي تؤثر في تحصيله سلبا وايجابا.

و-نظم التعليم من منظور مقارن:

ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات كدراسة نظام وظواهر التعليم المختلفة في البلد الام ومقارنتها بتنظيماتها في بلدان أخرى وذلك لمعرفة الحلول والاقتر احات المعمول بها في تلك البلدان، (خندقجي وآخرون،2012، صص 54-55).

كما يوضح طارق عبد الرؤوف على وجود مجالات أخرى نذكر منها:

-البحث التربوي المتعلق بأصول التربية.

-البحث التربوي الذي يدرس الفروق الفردية بين الطلاب.

-البحث التربوي يعنى بدراسة تكنولوجيات التربية.

-البحث التربوي يدرس التربية من منظور تاريخي.

-البحث التربوي يدرس الاختبارات والمقاييس والاحصاء والتقويم.

البحث التربوي يعنى بدراسة الصحة النفسية ومواضيع ذات صلة بعل م النفس النمائي وعلم النفس الاجتماعي التربوي.(عبد الرؤوف،2010،صص181-184).

4/سمات البحث التربوي:

للبحث التربوي بعض السمات والخصائص الأساسية التي تميزه عن غيره من كثير من أنواع البحوث الأخرى، ومن هذه السمات ما يلي:

1-تعددية العلوم:

بمعنى ان المشكلة أو الظاهرة التربوية لا يعتمد على مدخل واحد أو علم واحد بعينه، وان التربية لم تعد مجالا ضيقا كما كانت في الماضي؛ ولكن البحث التربوي يعتمد أساسا على نموذج العلوم والدراسات البينية.

2-تعددية الطرق:

بمعنى أنه يجب ان يكون واضحا ان البحث التربوي يعتمد على أكثر من ا تجاه علمي وعلى أكثر من طريقة من طرق البحث فلا توجد طريقة أو طرق بحثية لدراسة مشكلة تربوية معينة يعتمد أساسا على طبيعة هذه المشكلة، ومهارات الباحث وامكاناته.

3-تعددية المستوى:

نظرا لان عملية التعليم والتعلم تأخذ عملها في الأساس على أفراد أو جماعات، فان تحقي ق هذه العملية يمكن ان يتم داخل حجرات الدراسة أو مدارس أو أسر أو مجتمعات باختلاف مستوياتهم ومختلف العوامل التي تؤثر فيها كأفراد أو كجماعات.

4-تعددية الشكل او الصورة:

لا شك ان استخدام الحاسب الالي الذي يساعد بدرجة كبيرة في تحليل البيانات؛

أصبح البحث التربوي متعدد الصور والاشكال بحيث تعدى البحث في دراسة الآثار المباشرة للمتغيرات الى الآثار غير المباشرة لها، وساعد ذلك على تقديم البحث بمختلف الأشكال والصور وكذا من حيث عرض البيانات والأساليب الإحصائية المتعددة في التعامل مع البيانات وكذا البرمجيات الإحصائية مثل AMOS و .SPSS

5-تعددية المتغيرات:

فالظواهر والمشكلات التربوية ذات طبيعة معقدة تؤدي الى صعوبة دراستها من خلال بحث العلاقة بين متغيرين فقط، وهي في الغالب عبارة عن شبكة متفاعلة من المتغيرات ككل منها ما له تأثيره المباشر أو غير المب اشر على نواتج العملية التعليمة (عبد الرؤوف، 2010،صص159-160).

المحاضرة رقم 03

5/خصائص الباحث والشروط الواجب توافرها في البحث التربوي:

الباحث في أوجز تعريف هو من يفتش عن حقيقة ما، ولعل طريق الحقيقة طويل وشاق لا يمكن أن يسلكه ويصل الى منتهاه الا من توافرت فيه شروط نفسية واخلاقية وعلمية يمكن ايجازها في:

أ-الرغبة-الدافعية-المثابرة-الصبر:

هي شروط أساسية للنجاح في أي عمل، ولا نتصور عاملا يبدع في مهنته وهو لا يرغبها، فاذا فرض البحث على الباحث شعر أنه كالمضطهد، وما أصدق المثل الإنجليزي القائل:

"تستطيع أن تأخذ الفرس الى المنبع، لكنك لا تستطيع ان تجبرها على الشرب ". فالباحث مطالب بان يعيش مع بحثه بإخلاص ورغبة والفة وصبر واجتهاد، أي ان يعيش مع بحثه بعقله ووجدانه في كل مراحل بحثه.

كما ان الباحث وفي سبيل اجراء دراسته يحتاج الى الصبر والصمود امام المشقات والصعوبات والعراقيل التي تعترض طريق تحقيق أهداف البحث.

ب-المعرفة والثقافة:

فمعرفة العلوم واللغات والتي تساعده على قراءة وفهم كل ما يتعلق بحثه، كما يحتاج الى قدرة النقد والتحليل وكل ذلك لا يتأثر الا بالثقافة الواسعة- وكما سبقت الإشارة في المقدمة العامة- بوجود أخطاء لغوية في كتابة البحث سواءا باللغة الأم أو من خلال كتابة الملخصات بلغات أخرى.

ج-الاستيعاب التفسير والتحليل والجرأة في ابداء الرأي والنقد:

فالباحث بحاجة الى فهم الآراء والالمام بأبعادها وإدراك العلاقة بين الأجزاء والأمور المطروحة، كما ان القدرة التحليلية

والتفسيرية تشكل أحد الإمكانيات التي يتفاوت فيها الباحثين، ما يمكنه من اظهار الجرأة في ابداء رأيه باعتبار الأخيرة دليل قاطع على حرصه في وضع الآراء في اماكنها الصحيحة.

د-الأمانة العلمية:

وتعني الإخلاص في السعي وراء الحقيقة دون النظر الى أي اعتبار اخر سواها والتجرد من الذاتية في عرض الآراء واسنادها الى أصحابها.(داود،2011،ص 253).

هـ-الشك العلمي:

الشك طريق الى اليقين، وهو يقضي بألا يقبل الباحث كل ما يقدم اليه على انه حقيقة مسلم بها، بل لا بد من تقليبه على وجوهه ووزنه بميزان دقيق من الاختبار والذكاء، (البوهي،2005، صص 58-60).

كما ان الطالب خلال تجميعه مواد بحثه يحصل على الكثير من المعلومات والاخبار والروايات والاحداث التي تتصل بشكل مباشر او غير مباشر ببحثه، وهنا عليه الانتباه بشكل دقيق الى هذه المعلومات والاخبار والروايات والاحداث، وان ينظر اليها بعين الناقد الخبير الذي يستطيع ان يميز الصحيح من الزائف، والمقبول من المرفوض فعليه في هذه الحال ان يحكم العقل والمنطق، وما يمكن ان يصمد امام النقد العلمي البنا، والا رفضه.

ان الشك العلمي المنهجي البعيد عن الاهواء والميول والعواطف هو السبيل الوحيد للوصول الى الحقيقة الراسخة، الحقيقة اليقينية التي وحدها لا تقبل الشك.(حلاوي،2010،ص35).

و-وضوح شخصية الباحث:

ان وضوح شخصية الباحث ضروري وفي ضوئه يتم الكشف عن الجديد سواءا في مادته أو في تناوله، لذلك يجب الا يضيع الباحث في ثنايا الاقتباسات والاعتماد على نقل الآراء بالكامل من المصادر مما يؤدي بعد ذلك الى غياب شخصيته.(داود،2011،صص 253-254)

بالإضافة الى الموضوعية والدقة والروح العلمية ومختلف الكفايات المنهجية، العلمية والنفسية والأخلاقية التي ينبغي ان يظهرها الباحث في مختلف حلقات البحث وفصوله النظرية والتطبيقية.

6/خصائص المعرفة المعتمدة على البحث التربوي:

يتشارك البحث العلمي والبحث التربوي في انهما يتبعان المنهجية العلمية المضبوطة ونظرا لخصوصية البحث التربوي فثمة مجموعة من الخصائص التي تميزه، فالبحث التربوي نشاط منظم قائم على مجموعة من القيم والقواعد والأصول والطرق المنهجية العروفة والمتطورة باستمرار، وهو ابعد ما يكون عن العشوائية والارتجالية والمزاجية والآراء الشخصية.

ونورد بعض تلك الخصائص فيما يأتي:

1-الموضوعية:

وتعني التحلي بالمنطق العلمي واعتماد الأدلة والحجج والبراهين العقلية وإيجاد الترابط بين أجزاء البحث واعتماد الآراء والاستناد في اصدار الاحكام الى الاقتباسات والشواهد، كما ان الموضوعية تشير الى التزام الباحث بهذه الخاصية يلزمه بتجنب اصدار انطباعاته الشخصية على مجريات بحثه، كما تتضمن هذه الخاصية أيضا سير البحث وفق مجموعة من الإجراءات في أثناء عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها .فالبحث العلمي عموما والبحث التربوي على وجه الخصوص نشاط منظم قائم على مجموعة من القيم والأصول والطرق المنهجية المعروفة والمقبولة علميا وعمليا، والمتطورة باستمرار، أي انه بعيد عن العشوائية والارتجالية والمزاجية والاراء الشخصية، (عليان وآخرون،2008،ص27).

2-الدقة:

من خلال العمل على توظيف اللغة الفنية في أثناء الكتابة من قبل الباحث، وذلك من خلال استخدام التعبير الدقيق عن المفاهيم ومختلف أدوات القياس وأساليب المعالجة الإحصائية.

وهذا المفهوم يتعلق كذلك بشعور الباحث بالمسؤولية وتظهر هذه السمة كذلك في اختيار المصادر والمراجع وتهميشها والاشارة اليها في متن البحث، وكذلك في نقل الآراء وعرضها وتحليلها.

وبرغم أهمية البحوث العلمية فان فائدتها المرجوة منها لا تتحقق الا اذا اعدت وكتبت بطريقة علمية سليمة، ويقدر الباحثون الذين يمارسون الكتابة العلمية مدى الجهد الذي يبذل في كتابة البحوث ونشرها، كما يعرف كثير من طلبة الدراسات العليا- حينما يقومون بكتابة رسائلهم- مدى المعاناة التي يفترضها التزام الدقة العلمية ووضح الفكر والمنهج العلمي القويم في كتابة الرسائل.(حسن،1996،ص7).

3-المنطقية:

بمعنى امتلاك الباحث لمهارات التفكير الاستدلالي في شقيه الاستنباطي والاستقرائي، بما يمكن من استخلاص الفرضيات وتعميم نتائجها.

4-الاستنتاج الاحتمالي:

عادة ما يفرز البحث في العلوم الطبيعية والإنسانية مجموعة من الاستنتاجات وهذه الأخيرة محتملة الصحة وليست بدرجة الاطلاق واليقين، فالبحث لا ينتهي الى نتائج مطلقة.

5-القابلية للنشر والتعميم:

ان أحد الأهداف الرئيسية في البحث التربوي هو نشر النتائج على عينات متشابهة، كما أن المعرفة تتولد بالبحث والاستقصاء؛ فإن العمل على نشرها يقود الى عملية توليد معرفة جديدة أو توسيع المعارف التي تم التوصل اليها.

6-الاختزالية:

عندما تتجمع لدى الباحث كمية من البيانات يلجأ عادة الى تلخيصها من خلال التحليل كما ان الباحث عندما يشرع في مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة بدراسته، فانه يحصل على بيانات كثيرة جدا من مصادر متنوعة ورقية

والكترونية، فيلجأ الى تلخيصها واختزالها.(عباس و آخرون،2015،صص 23-26).

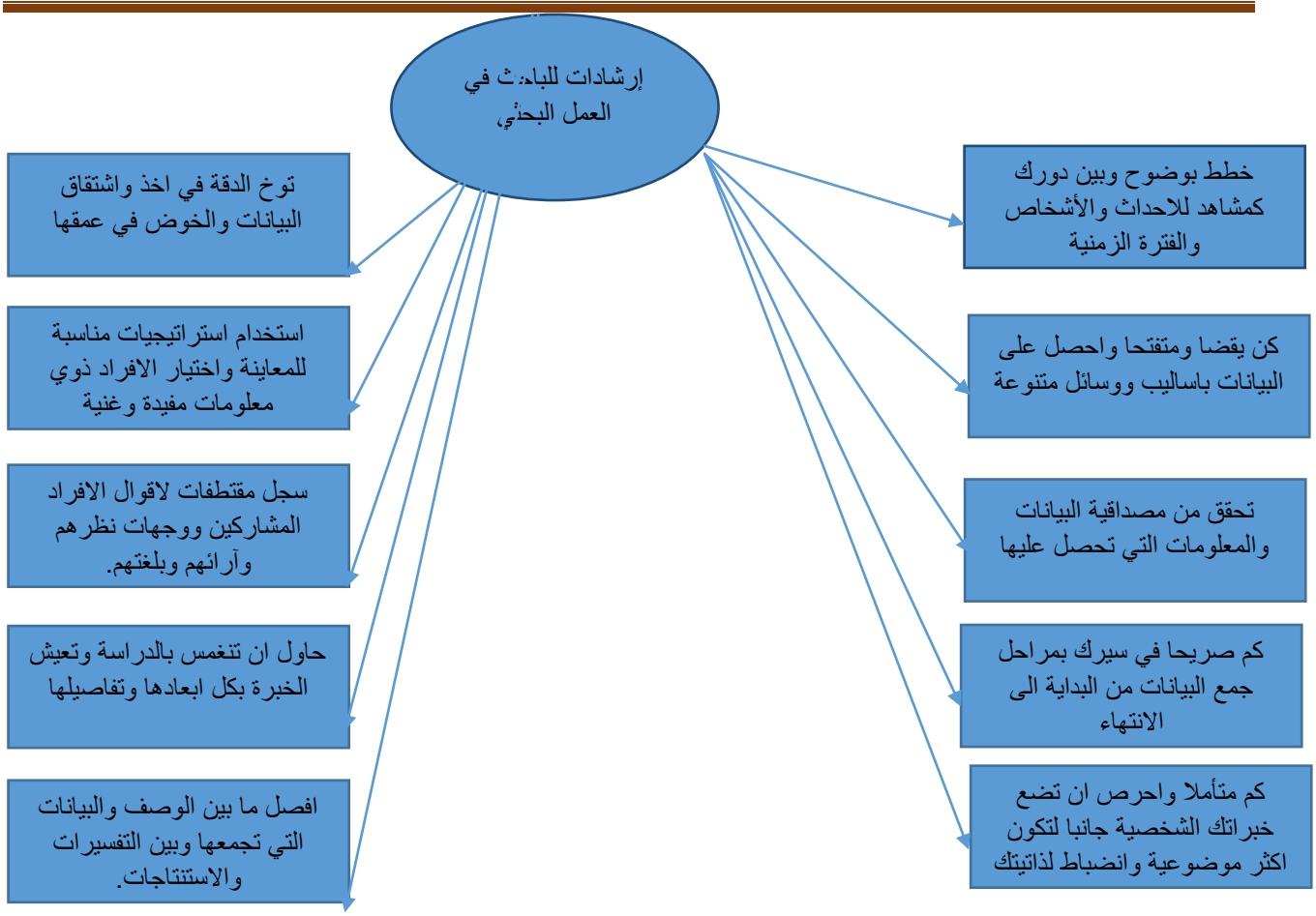
7-الإجرائية:

يعد أحد المفاهيم المهمة في البحث التربوي كونه يرتبط بصورة مباشرة بمختلف خطوات البحث على اعتبار ان الإجرائية تشير الى ربط المتغير بأداة قياسه، بمعنى ان تعريف المتغير وتحديده يتم ضمن ثنايا البحث من خلال أدوات القياس والتعبير الكمي عن المتغيرات.

فعندما نحدد فرضية تقر بوجود علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية والتحصيل الدراسي المباشر والبعدي لتلاميذ السنة 3 ثانوي

فإننا سنجدد أنفسنا كباحثين مطالبين بتحديد اجرائي لمفهوم الصحة النفسية تبعا لأدوات قياسه، كذلك بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي المباشر والبعدي.

ويمكن ان يمارس الباحث مختلف تلك الخصائص والمميزات أثناء اجراءه للبحث سواءا في شقه النظري او التطبيقي وهنا يمكن ان نتحدث على الارشادات المتعلقة بالباحث في عمله البحثي والتي يمكن ان نلخصها في الشكل الآتي:



الشكل رقم (01) يوضح إرشادات للباحث في العمل البحثي (قنديلجي،2013، ص371)

7/أخلاقيات البحث التربوي:

لما كان البحث العلمي بعامة والبحث التربوي بخاصة يتشابهان في كونهما مصدرا أساسيا من مصادر المعرفة، ويهدفان الى توليد معرفة موثوق بها ولها آثارها على البشرية جمعاء، هذه النتائج تحكمها العديد من الاعتبارات والقواعد الأخلاقية المتعرف عليها بين جمهور الباحثين، وفيما يلي أهم هذه الاعتبارات:

أ-ان قيام الباحث بالتغيير والتزييف او التزوير في البيانات التي تم جمعها يلغي صحة النتائج التي تم التوصل اليها في البحث، ويجعل منه عملا مرفوضا جملة وتفصيلا، بالإضافة الى ضرورة اعتراف الباحث بجهود الاخرين من خلال التوثيق لهم بمراجعهم الخاصة.

ب-بما ان البحث يتضمن التحقق من فرضيات بحثية فهذا الاجراء يلزم الباحث بعدم وضع الفرضيات بعد استخلاص النتائج.

ج-يفترض بالباحث ان يلتزم بأساليب موضوعية في عملية جمع البيانات من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، كما انه ينبغي عليه ان يصف الاجراءات الدقيقة التي قادته للتحقق منها.

د–ان وعي الباحث لمحددات بحثه من حيث نواحي القصور يشكل معيارا أخلاقيا يجب الالتزام به؛ اذ ان انتقاء عينة الدراسة وضبط المتغيرات وطرق المعالجة الإحصائية من شأنها ان تعزز الصدق الخارجي للبحث.

هـ– من خصائص البحث التربوي انه يهدف الى توليد معرفة جديدة تساهم في توفير حياة كريمة للبشرية وفق أسس واعتبارات علمية متعارف عليها وبالتالي فعل الباحث الابتعاد عن الإساءة الى الأصول والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات.

و– ان تصميم البحوث ال تربوية وتنفيذها يتطلب توافق عينات بشرية (طلبة او مديرين او مشرفين .... الخ) وهذا يجعل الباحث حريص في المحافظة على سلامتهم من جميع الجوانب المادية والمعنوية كما ينبغي عليه الحفاظ على جميع المعلومات البحثية وعدم اظهار أسم اء المفحوصين اثناء جمع البيانات،(عباس واخرون،2012،صص 36–38).

السرقة العلمية واخلاقيات البحث:

تعد السرقة العلمية من المشاكل الأخلاقية المعقدة والمتعددة الوجوه في البيئات الأكاديمية بشكل خاص وفي المجتمع بشكل عام.

ويمكن تعريفها على انها:

قيام الكاتب متعمدا باستخدام كلمات أو أفكار أو معلومات ليست عامة، وانها خاصة بشخص آخر، دون تعريف أو ذكر لذلك الشخص او مصدر هذه الكلمات والمعلومات؛ بمعنى ان الكاتب ينسبها الى نفسه.

وتعرف أيضا على انها شكل من اشكال النقل غير القانوني وتعني قيام شخص ما بأخذ عمل شخص آخر، والادعاء من أنه عمله، وهو عمل خاطئ سواء كان بقصد او بغير قصد.

وبناءا على تعريف قاموس مريام وويبستر(M ,WEBSTER .Dictionary) فان السرقة العلمية تعني:

1–سرقة أفكار أو كلمات الآخرين من قبل شخص ما وانسابها الى نفسه.

2–استخدام انتاجات الآخرين دون توثيقها او الإشارة اليها.

3–عرض فكرة جديدة او منتج جديد أخذ أصلا من مصدر آخر .(الحريري وآخرون،2017،ص78).

ويتحدث في نفس الاطار- باهي 2002- عن القيم الأخلاقية ودورها الهام في حياة المجتمعات بصفة عامة والافراد بصفة خاصة، ليس فقط لأنها موجهات للسلوك الإنساني ولكن أيضا معايير توجب الافراد الالتزام بها وتأكيدها.

وينبغي على الافراد الباحثين في مختلف المجالات العلمية ادراك أهمية القيم في تحقيق التوازن الكيفي لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية، فالقيم تتضمن الوعي بمظاهره الثلاث(الادراكية،الوجدانية،النزوعية)، ويمكن توضيح بعض المعايير الأخلاقية التي يجب على هؤلاء الباحثين مراعاتها وهي كما يلي:

أ-احترام الشخصيات: ويقصد بها الحفاظ على المعلومات التي يجمعها الباحث من افراد العينة، وعدم الإفصاح عنها ونشرها بصورة شخصية امام الاخرين.

ب-السرية التامة: ويتطلب هذا ان يجعل الباحث الموضوعات والبيانات التي يجمعها من الاخرين من خلال المحافظة على سرية المعلومات في دراسته.

ج-القدرة على تحمل المسؤولية: ويجب على الباحث ان يكون واعيا بما يقوم به من إجراءات وان يتحمل نتائج بحثه.

د-الصدق في تحقيق نتائج الدراسة : ويقصد به ان يكون الباحث موضوعيا ومنطقيا في عرض نتائج الدراسة، وان يتحرى الصدق في التعامل مع النتائج وهذا ما يعطي لدراسته قوة وموضوعية بشكل افضل.(باهي،2002،صص 239-240).

8/أولويات البحث العلمي والتربوي في الالفية الثالثة:

يقصد بمفهوم أولويات الحث العلمي في الجامعة، المجالات التي يتعين ان تتوجه اليها البحوث والدراسات التي تتم في تخصص علمي معين، بحيث تغطي هذه المجالات التخصص الرئيس وما قد يتصل به من تخصصات فرعية، تعبر عن هذه المجالات الأولى بالاهتمام العلمي خلال مدة زمنية معينة، بحيث تنال هذه المجالات النصيب الآخر من الاهتمام بالمقارنة بغيرها من مجالات التخصص، لتناولها الحاجات المجتمعية المستجدة ا و لمعالجتها للازمات والاحداث الطارئة التي يمر بها المجتمع، او لكونها لم تنل النصيب نفسه من الاهتمام الذي نالته المجالات الأخرى في التخصص من قبل الباحثين(عمادة البحث العلمي،2018،ص9).

اذ لا شك ان المتأمل لواقع البحث العلمي في مختلف المجتمعات العربية على وجه العموم وفي الجزائر على وجه الخصوص يلاحظ ما تؤكده عديد الدراسات التقييمية المحلية والأجنبية ما مفاده ان الفعل البحثي يعرف العديد من علامات الوهن والضعف التي تجعل من مناخ البحث العلمي

وسياسته تعرف اختلالات عميقة، سوآءا ما ارتبط بعامل التشريعات البحثية والتمو يلات الرسمية، او بمدخلات البحوث، او بعملياتها، او من خلال مخرجاتها وقيمتها التطبيقية في مختلف مجالات الحياة العامة، لاسيما ضعف أداء المخابر ووحدات البحث في تحقيق الأهداف المرجوة من انشاءها.

بحيث أكدت الخبرات التقييمية لمديرية البحث العلمي والتطوير التكنولو جي والوكالات الموضوعية المنطويين تحت لواء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الى رسوب عينة كبيرة من تلك المخابر ووحدات البحث وضعف حصيلتها البحثية والعلمية، وتم غلق العديد منها تبعا النتائج التقييم الدورية.

وهنا تطرح العديد من الأسئلة:

أليست الجامعات والمخا بر ووحدات البحث بمثابة الكيانات البحثية والحاضنات الفعلية للنشاط العلمي والبحثي؟ وماهي معايير تمويلها؟ وما الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ضعف تمويلها الرسمي ومن القطاع الخاص؟ لماذا يضعف تمويلها لنشاطات الباحثين وطلاب الدراسات العليا؟

أليس من مهامها الاسهام في تنفيذ نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي؟

ام أن الواقع المؤلم لمناخ البحث العلمي وضعف ثماره على الصعيد الاجتماعي والتربوي والاقتصادي والصحي، تفسره الحاجة الى ضرورة الإصلاح في بناء ووظيفة البحث العلمي وإعادة التنظيم والتمويل وتجويد التسيير ورفع كفا ءة الباحثين وتجسير تفاعل مخرجاته مع مختلف القطاعات (التربوية ،التكنولوجية–الزراعية–الصناعية–الصحية)

لذلك فإن منظومة البحث العلمي يمكنها ان تسهم في تفعيل هذه العلاقة الفعالة بين مختلف الانساق الاجتماعية والمؤدية للتنمية المستدامة، فما تملكه الجامعة في مخت لف تخصصاتها ومخابرها يمكنه ان يسهم في اثارة الأفكار الإبداعية في تنمية خدمة المجتمع وتنمية العنصر البشري في المؤسسة العامة والخاصة وتدريبه من خلال التأهيل المستمر والتقويم الدوري.

وعليه فان الرؤية الاستراتيجية للبحث العلمي في الجزائر آفاق 2040 تستوجب انشاء لجان إصلاحية تختص بمراجعة التشريعات البحثية والبيداغوجية لتجويد الفعل التكويني والبحثي وفق آليات رقابية صارمة للإنفاق على الجامعات والمخابر ووحدات البحث.

وحسب منصور بن عوض بن صالح القحطاني فان الجامعات تعتمد على الدولة كممول رسمي للبحث العلمي دون التفتيش عن البدائل التمويلية الأخرى، ويقترح:

-العمل على تفعيل دور الحكومات والجامعات في تعزيز تمويل البحث العلمي وتنويع مصادر تمويله، هذا التمويل الذي يبقى ضعيفا مقارنة بترتيب الدول الأكثر انفاقا على البحث العلمي (الو-م-أ، الصين-الاتحاد الأوروبي) بحيث تقترب الى 3% من حجم الانفاق العام.

-تعزيز روح الشراكة بين الجامعات وقطاع المجتمع.

كما تحتاج الرؤية الى أهمية الاهتمام بالباحث وتحقيق مختلف حاجاته وتنمية مهاراته في مجال اللغات والتكنولوجيات.

بالإضافة تكييف المناهج التربوية والجامعية مع احتياجات سوق المعرفة.

وعليه فالحاجة الى تنمية الفعل البحثي لا يحلها زيادة الإنفاق على البحوث العلمية ورفع ميزانيات المخابر والوحدات بل بمقاربة شمولية تأخذ في الاعتبار اربعة افعال أساسية وتشخص مشكلات كل نسق من انساقها:

1-التعليم – التكوين وتعدد اللغات

2 -التكنولوجيا والتعليم عن بعد.

3-البحث –التمويل والاستشراف.

4-الإرشاد الأكاديمي، المقاولاتية وخدمة المجتمع.

وقد اوردت لجنة اعداد النسخة العربية لتقرير اليونسكو حول العلوم "ان العالم العربي يحتاج الى المزيد من أنصار العلوم والتكنولوجيا ولاسيما في الساحة السياسية، وذلك من اجل تحقيق التغيير الإيجابي الذي تتطلع اليه المنطقة..... كما ان البحث العلمي ليس أولوية في معظم الجامعات..."

فخلال الازمة الحالية اتضح للسياسي والمواطن العادي أنه لا مناص لنا من عقيدة بحثية رصينة تقدم الحلول الاستباقية وتساير الازمات والأوبئة بفعل ب حثي استشرافي، فجائحة كورونا – كوفيد19- رغم خطورتها وآثارها على الانسان في كافة المعمورة، الا انها أسهمت في إيقاظ العلم

والبحث والتفكير سواءا في مجال الكيمياء او في مجال علوم الانسان والمجتمع، هذا الايقاظ الذي ولد الحيرة لدى الباحثين و لدى المسؤولين في كافة التخصصات و مجالات الحياة.

ان التحدي الذي فرضته هذه الجائحة على العلم والانسان ومختلف المخابر ومنظمات الصحة في كافة بلدان المعمورة –هذا التحدي– إيجابي في مراجعة أنماط التفكير التقليدية ودعم كافة الجهود التي تسهم في بحث الحلول الانية وكذا أهمية توجيه العقل و البحث نحو الاليات تفيد في تحصين المجتمع من جهة وكذا تفعيل الأنساق الراكدة في منظومة البحث العلمي وتحريكها نحو تحقيق النهضة العلمية والاجتماعية والاقتصادية، لذلك أصبح العنصر البشري هو أساس التنافسية بين الاقتصادات العالمية، من حيث كفاءته وجودة تكوينه، وعليه ينبغي لصناعة البحث العلمي، ضرورة تنمية الموارد البشرية المتخصصة في كافة صنافات المعرفة المتعددة ومجالات البحث المختلفة.

وعلى سبيل المجاز الاستعاري، يمكن تشبيه حالة الباحثين، ولاسيما في العلوم الاجتماعية والتربوية اليوم، بحالة مجموعة من البحارة المنطلقين بـسفينة البحث في عرض البحر، والمطلوب هو ان يصلحوا سفينة البحث (أي سفينتهم)، ويعاودوا إصلاحها، بينما هم سائرون في عرض البحر ومستمرون في سيرهم، لا يلوون على شيئ من دون التوقف في حوض او محاولة تغيير سفينة البحث من جديد.

ومثل هذا الإفلاس يصدق عن السياسة والاقتصاد والاعلام...الخ، فالمزيد من المعلومات لا يعني المزيد من التغيير نحو الاحسن بالضرورة (بابا عمي، 2014، صص47–48).

وفي هذا الإطار ونظرا لتشعب المعرفة وكثرة الجوانب العلمية التي ينبغي الالمام بها في البحث الواحد؛ لذا فانه نادرا ما تكون البحوث فردية، أي تجربة لمعرفة باحث واحد غفي عصرنا الحاضر، ويستثنى من ذلك البحوث التي تعالج مشكلة واحدة في معزل عن بقية جوانب الموضوع.

والاتجاه السائد حاليا هو اجراء الدراسات العلمية ضمن مشاريع بحثية على مستويات مختلفة، من حيث أهدافها، وعدد الباحثين المشاركين فيها، وعدد التجارب والدراسات التي تتضمنها، ويكون تنظيم العمل في هذه المشاريع في اطار فرق بحثية، لكل منها باحث رئيسي وباحثون مشاركون، وقد يتضمن المشروع الواحد عدة فرق بحثية، ولا يعني العمل الجماعي مجرد تقييم المشروع

البحثي العام الى أجزاء صغيرة، يعمل فيها كل باحث بمفرده، ولكن العمل الجماعي هو المشاركة الحقيقية في الأفكار وفي العمل ذاته، ويكون الافراد – عادة–أكثر سعادة حينما يعملون معا.(حسن،1996،صص40–41).

9/مقومات تتعلق بإنتاج المعرفة التربوية التنموية:

ان انتاج المعرفة التربوية المتعلقة بمجالات التنمية المختلفة– وليس نقلها او استيرادها– هو الذي يكفل بناء مجتمع تنموي مستدام، ويعد البحث التربوي من السبل المؤدية الى اكتشاف الجديد من المعرفة التنموية والتوصل الى القوانين والمفاهيم والنظريات العلمية الحاكمة لها، التي تمثل أسس قوية في عملية تشكيل منظومة المعرفة التربوية التنموية وتطويرها، خاصة وا ن البحث التربوي يتعلق بدراسة شخصية الانسان عصب التنمية ومحركها الأول؛اذ ينبغي ان يتوافر في انتاج المعرفة التربوية المقومات الآتية:

–الاهتمام بمعالجة القضايا والموضوعات التنموية التي تسهم في تحقيق تنمية مستدامة.

–تشجيع النشر العلمي على المستوى الدولي بوصفه مقوما لدعم انتاج المعرفة التربوية التنموية.

–الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل نشر المعرفة التنموية والحصول عليها.

–إقرار معايير توجه الباحثين الى التجديد في البحث التربوي لإنتاج معارف تنموية تكفل استدامة عملية التنمية.

–تأسيس حاضنات للمعرفة التربوية لاستقبال الأفكار البحثية التنموية وتحويلها الى مشروعات تنموية.

–الربط بين البحوث الأساسية والتطبيقية.

–مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية في التربية للاتجاهات التنموية المختلفة.

–تكوين المختبرات البحثية التعاونية التي تشجع المشاركة في انتاج المعرفة التربوية البينية، من خلال فتح أبواب البحث التربوي أمام كافة التخصصات الأكاديمية . (البحوث العابرة للتخصصات)، من خلال تشجيع البحوث البينية بين التخصصات التربوية لتحقق التكامل في انتاج المعرفة التربوية التنموية والاستفادة القصوى من كافة التخصصات وزوايا المعا لجة المتعددة.(مرزوق،2017،صص 134–135).

10/معوقات البحث التربوي:

امام الحاجة الماسة لإجراء البحوث التربوية وتزايد هذه الحاجة من سنة لأخرى تبعا لما تفرزه المنظومات التربوية من مشكلات تدفع الباحثين الى التوقف عندها؛ بالاهتمام والبحث والتنقيب، الا انه هناك عديد المعوقات المادية والفنية والبشرية التي تحول دون تقدم البحث العلمي التربوي والتي نذكر منها:

1-قلة الاعتمادات المالية والانفاق المالي على البحوث التربوية.

2-نقص التدريب على البحث التربوي ونقص الخبرة والمعرفة بمهارات البحث التربوي.

3-عدم وضح نتائج البحوث القائمة على أصول علمية موضع التطبيق.

4-عدم وجود البيئة المناسبة لإجراء البحوث سوآءا من حيث الإمكانات او التقبل او الوعي بأهميته.

5-تعقد مادة الدراسة في البحث التربوي، فهي تتميز بعوامل معنوية لا مادية (المشاعر –التفكير) والتي لا يمكن قياسها مباشرة لكن يمكن قياسها عن طريق السلوك من خلال مقاييس مقننة.

6-صعوبة ملاحظة المادة المدروسة مباشرة، اذ ان الباحث في علوم التربية لا يستطيع ان يتحسس الظواهر التي حدثت في الماضي ويعيد انتاجها.

7-موقف الباحث من المادة المدروسة اذ من الصعب على الباحث في العلوم التربوية ان يكون موضوعيا حياديا غير متحيز.(جبالي،2012،صص59-62).

المحاضرة رقم 04

المحور الثاني: الدراسات السابقة: أغراضها –طرق عرضها–توظيفها وتقييم علاقتها بالبحث

يقول Tomsoon1961 "أن المنهج العلمي لا يقود الى الحقيقة الأزلية، ولكن يقودنا الى الشك المنظم"، بمعنى ان الشك العلمي المنظم في تناول السلوك (أسبابه، نشاطه ونتائجه)، يؤدي من جهة الى الارتقاء التدريجي نحو الفهم المتكامل لهذا السلوك، وتقديم بيانات ومعارف كافية لتفسيره من جهة أخرى.

فتراكمية المعرفة الإنسانية، انما كانت لمؤشري الخطأ والشك، ويصبح إذا تناول الادب النظري بالاطلاع والنقد والتمحيص عمليات تساعد الباحث في تكوين افتراضات معينة من المجالات والفراغات التي من الممكن تكملتها بالدراسة أو تكرارها لمعرفة مدى كفاية الأدلة لتفسير مسبباتها، هذه المرحلة في البحث العلمي يصطلح عليها بالدراسة المسحية للبحوث السابقة.

وعليه فإن مراجعة الادبيات التي أجراها الآخرون، تعد الخطوة الأولى في التخطيط لمشروع بحث جديد، وعادة تساعد هذه المراجعة على وضع فرضية محددة ذات هدف محدد وقابلة للاختبار، كما تعد مراجعة الأدبيات بما فيها الدراسات السابقة عنصرا مهما ومفصلا أساسيا من المفصليات المنهجية، ونقطة انطلاقة في اعداد وإنجاز وكتابة البحوث العلمية عامة، والتقارير العلمية الأكاديمية(الماستر، الماجيستير، الدكتوراه (خاصة، كما تساعد في الوصول الى ادق تفاصيل البحث الحالي، كما تعطي الباحث معرفة بتاريخ تطور الموضوع، تتفتح عينيه على نقاط لم يكن يلتفت اليها.

فالدراسات السابقة ليست ديكورا يضعها الباحث، كما ان قيمة البحث ليس بعدد الدراسات السابقة، وانما بمدى استفادة الباحث من هذه الدراسات في بحثه، فقد يستخدم باحثا قليلا من هذه الدراسات، ويستفيد منها في الاطار النظري وبناء الأدوات المرتبطة ببحثه وتفسير النتائج، بينما يعرض باحث اخر الكثير من الدراسات دون ان يستفيد منها(عطوان واخرون،2018،ص50).

بحيث يتم حث الباحثين– خاصة في الدراسات الكمية– على عدم التسرع في اجراء الدراسة المراد إنجازها، قبل عملية اكمال البحث عن المؤلفات ذات الصلة من اجل توفير سياق وخلفية تدعم اجراء الدراسة، وعليه فان مرحلة البحث ومراجعة الادبيات تؤدي وظائف مهمة منها:

-تمكن المعرفة بالبحوث- ذات الصلة-الباحثين من رسم حدود ومجالات لبحوثهم

-مراجعة شاملة للنظريۃ والبحوث ذات الصلة تمكن الباحثين من وضع اسئلتهم البحثية في اطارها.

-تساعد مراجعة الادبيات ذات الصلة الباحثين من تحديد سؤالهم البحثي وتوضيح وتحديد مفاهيم الدراسة.

-من خلال دراسة الأبحاث ذات الصلة يتعلم الباحثون المنهجيات التي اثبتت فائدتها وغيرها التي تبدو أقل جودة.

-يتجنب الباحث التكرار غير المقصود للدراسات السابقة من خلال الاطلاع على البحوث ذات الصلة.

-دراسة الادبيات ذات الصلة تضع الباحثين في وضع أفضل في تفسير مغزى نتائجهم. (Ary and all,2010,pp62-63)

والباحث يسعى لتحقيق الأمور الست التي تحدث عنها شمس الدين البابلي حيث قال:

ان على أي مؤلف جديد ان يعالج احدى هذه المسائل الستة التالية:

-أن يبدع شيئا جديدا.

-او يوضح أمرا غامضا.

-أو يختزل عملا مسهبا.

-أو يرتب دراسة مشوشة.

-او يجمع شتات بحث مبعثر.

-او يصحح دراسة خاطئة.(العسكري 2004، ص 17).

1/تعريف:

ويقصد بالأبحاث والدراسات المستخدمة والمشار اليها في الأطروحات والرسائل والمذكرات، سواءا وردت في مقدمة البحث او الإطار النظري.

2/الغرض من مراجعة الدراسات السابقة:

ان الغرض من مراجعة الدراسات السابقة هو تلخيص أو اختزال أهم نتائج البحوث والدراسات ذات العلاقة بالمشكلة البحثية، وقد لخص أبو علام الغرض من مراجعة الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

1-تحديد المشكلة:

من خلال عملية مسح ومراجعة البحوث والدراسات السابقة سيتمكن الباحث من إزالة أي غموض يحيط بالمشكلة البحثية المراد دراستها وبالتالي يعمل على تحديدها بدقة، كما تسهم الدراسات السابقة في توضيح مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها.

2-وضع الدراسة في منظور تاريخي:

من الخصائص المميزة للبحث التربوي الصفة التراكمية والتي تشير الى توافر مجموعة من البحوث والدراسات ذات الخصائص المشتركة.

3-فهم التناقض في البحوث السابقة:

تؤدي مراجعة البحوث السابقة أحيانا الى الكشف عن وجود دراسات متناقضة في نتائجها ولعل هذه الظاهرة إيجابية في مجال البحث العلمي بعامة والمجال التربوي بصفة خاصة؛ اذ التناقض ذاته قد يعزى لمتغيرات أسلوب الباحث نفسه في معالجة او تصميم الدراسة او في استخدام أدوات جمع البيانات أو منهج الدراسة أو أسلوب تحليل البيانات.

4-تجنب التكرار غير المقصود لدراسات سبق اجراؤها:

تفيد مراجعة الدراسات السابقة الباحث في تجنب البحث في موضوعات سبق أن تم بحثها، والتحقق من نتائجها، بيد أن الباحث قد يرى من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن ثمة جوانب في دراسته مازالت بحاجة الى البحث والاستقصاء عندئذ يصبح القيام بمثل هذا النوع من الدراسات

أمرا مشروعا. كما أن مراجعة الادبيات تجنب البحث الاجتماعي والتربوي الدراسات التي تكرر نفسها بلا جدوى او ضرورة علمية، تسد الثغرة المعرفية التي يستطيع الباحث ملئها بدراسته هذه(زيتون،2004،ص49).

5-اختيار منهج الدراسة المناسب لطبيعة المشكلة البحثية المراد دراستها:

تقود عملية استقصاء الدراسات السابقة الى تشكيل فهم عميق لدى الباحث من جوانب عدة اذ يقترح الباحث منهجا آخر لدراسة البحث الذي قام بمراجعته.

6-اختيار أدوات جمع البيانات المناسب لطبيعة المشكلة البحثية:

بحيث ان التعمق في الدراسات السابقة يمكن الباحث من التعرف الى مجموعة من كبيرة من أدوات جمع البيانات التي استخدمها الباحثون السابقون في دراستهم وهذا يمكنه من التعرف الى تلك الأدوات ومن ثم تقويمها.

7-ربط مناقشة النتائج بالمعرفة المتوافرة واقتراح بحوث جديدة:

من جملة خطوات البحث التربوي قيام الباحث باستخلاص نتائج معينة ومن ثم يقوم بمقارنة النتائج التي توصل اليها في بحثه مع نتائج بحوث سابقة عالجت المشكلة نفسها تقريبا، أو عالجت جانبا من جوانبها.

ويتحدث الضامن منذر 2007 أيضا الى ان الرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة، يعطينا أفكار حول المتغيرات التي أثبتت الدراسات أه ميتها او عدم أهميتها في حقل معرفي معين.(الضامن،2007،ص83).

ويضيف عطوان وآخرون 2018 ان الدراسات السابقة تفيد في أمور منها:

الاهتداء الى موضوع البحث من خلال توصيات البحوث السابقة (عطوان وآخرون، 2018،ص 51).

3-الخطوات الرئيسية في مراجعة الدراسات السابقة:

تشير المراجع المتوافرة الى وجود مصادر مهمة في مجال البحث التربوي، وعليه ينبغي للباحث ان يطلع على تلك المصادر والتي منها:

أ-المراجع العامة: وتشتمل على الكتب والمقالات والوثائق ومنها:

1-الفهارس المتوافرة في مراكز إيداع الرسائل الجامعية.

2-ملخصات رسائل الماجيستير والدكتوراه.

ب- المصادر الأولية: وهي البحوث الأصلية التي يعلن فيها الباحثون عن نتائج دراساتهم، وتشكل المجلات العلمية المحكمة المتخصصة التي تصدر عن الجامعات والمعاهد أو المراكز العلمية اهم تلك المصادر.

-بالإضافة الى وجود مصادر ثانوية أخرى ككتب علم النفس والت ربية التي تتضمن الدراسات النفسية والتربوية.

-كلك البحث في مركز المصادر التربوية « ERIC » (Educationnel Ressources Information Centre) والذي يصدر عنه العديد من الدوريات نذكر منها:

*الفهرس الحديث للمجلات CIJE

*مصادر في التربية RIE.

ويضيف زيتون ان الباحث يستفيد من الادبيات في اجراء بحث باستخدام الكومبيوتر، واستعراض المصادر ذات الصلة(زيتون،2004،ص50).

المحاضرة رقم 05:

5/ بعض محتويات الدراسات المسحية للبحوث السابقة:

تشكل قراءة البحوث السابقة من اهم العوامل التي تساعد الباحث على تحديد مشكلاته تحديدا دقيقا، لانه بذلك يستطيع ان يحدد نقطة البداية بالنسبة لبحثه، كما تمكنه من إيجاد إجابة عن الأسئلة التالية:

أ-هل هناك نواحي نقص وقصور في البحوث السابقة مازالت تحتاج الى اجراء بحوث حولها؟ ماذا سأتناول؟ ماذا سأظيف؟.

ب-هل سيتطرق البحث الى موضوع جديد لم تذهب اليه البحوث السابقة؟

ومثل هذا النشاط له أهمية في معرفة البحوث التي تمت في الميدان والمشكلات التي تناولها، والدؤاسة التحليلية الناقدة لمثل هذه البحوث او ملخصاتها ونتائجها المنشورة، ويمكن ان تكشف عن نواحي نقص معينة في الدراسات السابقة والتي مازالت تحتاج الى يبحوث حولها.

كما ان كثيرا من رسائل هذه البحوث تشمل في نهايتها على توصيات ومقترحات بإجراء بحوث معينة، وكطلك فان معرفة الطالب بالحوث الجارية في الميدان واتجاهاتها تفيد في التوصل الى مشكلات معينة تصلح للبحث وفي منع تكرار اختيار الطالب لمشكلة معينة سبق دراستها وتتوفر عنها كفاية من الأدلة والحقائق.

6/عرض الدراسات السابقة وترتيبها:

تعتبر المعلومات التي يقدمها الباحث من خلال عرض الدراسات السابقة في البحث العلمي معلومات في غاية الأهمية؛ وعليه ينبغي على الباحث ان يعرضها بالأسلوب الصحيح، فالتأكد من اسم الباحث والسنة التي اجريت فيها الدراسة من الأمور الثابتة في عرض الدراسات السابقة كذلك الاطلاع على موضوع البحث وتساؤلاته وفرضياته، منهجه وعينته وادواته ونتائجه وتوصياته، ليحقق الهدف المتوخى من أهمية عرض وتوظيف الدراسات السابقة.

وعليه هناك مجموعة من الطرق التي يتم الاعتماد عليها من قب ل الباحثين في عرض الدراسات والتي نذكر منها:

1/العرض حسب التسلسل التاريخي للدراسات ويتم من خلاله ترتيب الدراسات وفقا لمعيار الزمن/السنة التي أجريت فيها الدراسة، أي تعرض الدراسات كرونولوجيا بما توافر للباحث من دراسات وبما يخدم الغرض من الحاجة اليها وتوظيفها.

ويتم في هذا الإطار ولدواعي تنظيمية ترتيب الدراسات وفقا لمعيار مكان اجراء الدراسة بأن تعرض الدراسات الأجنبية /فالعربية /فالمحلية او العكس.

2/العرض حسب متغيرات أي ان يتم عرض الدراسات السابقة حسب المتغيرات التي يتضمنها موضوع البحث، هذه الاخيرة التي تكون مركبة من متغيرين وأكثر، فيتم عرض الدراسات حسب:

-المتغير الأول.

-المتغير الثاني.... الخ.

على ان العرض الأمثل هو الذي يأخذ في الاعتبار كل ما هو زماني وجغرافي من جهة، ويصنفها حسب متغيراتها الرئيسية المشكلة للعنوان البحثي الحالي.

كما ان العبرة الحقيقية في محتوى ملخصات تلك البحوث- ولو باختصار- واحاطتها بمختلف الخطوات البحثية والابعاد المهمة من حيث:

الهدف من الدراسة أي الموضوع المدروس بدقة.

التساؤلات والفرضيات

المنهج والعينة وأدوات جمع البيانات.

نتائج الدراسة وما انتهت اليه من توصيات.

7/ التعقيب على الدراسات السابقة وتقييمها:

فعلى الباحث بعد الانتهاء من عملية البحث في الدراسات ان يباشر القراءة المعمقة والدقيقة لهذه الدراسات، بحيث تتيح هذه القراءات للباحث استيعاب منهجها ونتائجها، هذا الاستيعاب يجب ان يصل الى درجة تسمح للباحث تبيان أوجه النقص والقصور في هذه الدراسات، فالباحث يجب ان يطلع على الدراسات ويقرأها قراءة ناقدة وليس قراءة ناقل، بحيث تظهر في هذه الخطوة شخصية الباحث المستقلة وخلفيته المعرفية المتعمقة في موضوع البحث. (بوترعه وآخرون،2019،ص93).

تأتي إذا فيما بعد مرحلة مهمة وهي تقييم الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من خلال:

-إفادة الموضوع بصفة عامة

-من خلال إمكانية مساعدته على إعادة توزيع متغيراته.

-تنبيهه الى متغيرات طفيلية كان يجهلها في بحثه.

-إعطاء البحث تصور حول العينة وحجمها.

-تساعده في تبني منهج معين وبناء أدوات مناسبة لمتغيراته

-كما تحدد افادتها للباحث ي تحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

وخلال عرض التقاطعات بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية سيتحدث الباحث كذلك على جملة الاختلافات المحتملة بين تلك الدراسات ودراسته ونورد فيما يأتي **نموذجا لكيفية عرض والتعقيب على الدراسات السابقة:**

موضوع البحث : فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات التقويم وبناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة:

لقد تناول العديد من الباحثين موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالدراسة والبحث بصفة عامة، ومجالات ومحتويات هذا التدريب بصفة خاصة ، وعليه ظهرت في مجال البرامج التدريبية الكثير من الدراسات التي تناولت كفايات التدريس ومنها الاختبارات المدرسية ؛ من حيث الاعداد والتنفيذ والتقويم وكذا مختلف المقاربات النقدية لمخرجات الاختبارات ؛ وأمام هذا الثراء في الدراسات السابقة وتنوعها ؛ فسيتم عرضها في ضوء متغيرات متعددة تبعا للمحاور التالية:

1- دراسات تناولت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات.

2- دراسات تناولت استراتيجيات الاسئلة الصفية و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها.

وسيتم عرض الدراسات وفق المجالان أول بأول، والتطرق للدراسات العربية فالأجنبية في كل مجال، أخذا في الاعتبار معيار الزمن التصاعدي ليختتم كل مجال بتعقيب ، وتنتهي الدراسات السابقة الى تقييم عام.

1 دراسات تناولت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

1-1 الدراسات العربية:

1-1-1 دراسة مصطفى زيدان(1982):

استهدفت الدراسة تقويم جوانب الآداء التدريسي لمعلمي المرحلة الابتدائية في مصر عن طريق الكفايات ، وقد حدد الباحث عدد من الكفايات التي يمكن ملاحظتها في مواقف التدريس وهي:

-اعداد المعلم للدرس.

-طرق التدريس.

-ادارة المناقشة .

– استخدام الوسائل التعليمية.

– الاسئلة والتقويم.

– ومدى استغلال الامكانيات المتاحة.

وقد توصل الباحث الى أن هناك انخفاظا ملحوظا في مستوى المعلم ولاسيما في استخدام الوسائل التعليمية ، وفي ادارة المناقشة في الفصل بالاضافة الى اظهار المعلمين نقصا فادحا في مهارات ادارة الاسئلة الصفية سواءا تعلق الامر بالنوع المتعلق بالاسئلة الشفوية او الكتابية اضافة الى مظهرهم العام في التقويم التربوي ، خاصة في تفاعل هذا الاخير مع مختلف الكفايات الاخرى ضمن كفايات التدريس بصورة عامة (الكندري عبد الله،1994،ص 119).

1-1—2 دراسة رشدي طعيمة (1990):

استهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لبرنام ج تدريبي على المناهج والكتب المطورة في مصر، قدم الباحث فيها تصورا مقترحا لهذا البرنامج متضمنا:

– التخطيط للبرنامج.

– الاحتياجات التدريبية.

– الاهداف العامة والخاصة.

– المحتوى .

– اجراءات التدريب ؛ هذه الاخيرة التي وضح فيها :

– طرق توفير المدربين.

– التقويم والمتابعة لاثر البرنامج التدريبي في الميدان ومراجعة النتائج.

– الخطة العامة لتنفيذ البرنامج التدريبي عمليا .

وقد كانت نتائج الدراسة هي التصور المقترح لبرنامج تدريبي على المناهج والكتب المطورة (طعيمة رشدي،1990،ص42).

وكان الباحث نفسه قد أجرى سنة 1987 دراسة هدفت لرصد كفايات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية ؛ وتوصلت النتائج الى مجموعة من الكفايات مابين اللغوية والتربوية وقد تم تصنيفها على النحو التالي:

–التمكن اللغوي.

– تدريس المهارات اللغوية.

– التدريبات والواجبات.

– التقويم والقياس.

– الاتجاهات والقيم.(أنظر الكندري، 1994، ص120).

1-1-3 دراسة راشد علي محي الدين(1990):

ركزت الدراسة على أهم أهداف وأسس و أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، والتطرق لأهم المعوقات من خلال استطلاع آراء عينة من المعلمين بمصر .

وقد استخدم الباحث استبانة تكونت من قسمين : تضمن الاول اتجاهات المعلمين و آرائهم فيما يتعلق بواقع تدريسهم وتأهيلهم في اثناء الخدمة ، وتضمن القسم الثاني اتجاهاتهم وآرائهم في أهم المعوقات التي تعترض برامج تدريبهم، وقد تم تحديد سلم تقدير الاستجابة وفقا لسلم ليكرت ، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت الاس تبانة على عينة 186 معلما ومعلمة، وقد دلت نتائج الدراسة الى أن :

– الدورات والورش التدريبية التي تعقد للمعلمين اثناء الخدمة في مصر ؛ لا تحقق الاهداف المرغوبة ، وذلك على الرغم من ايمان المعلمين بأهميتها في نموهم المهني.

– كما أشارت النتائج الى عدم تنوع اساليب التدريب بالإضافة الى انها كشفت عن غياب الوعي العام والاهتمام الجيد بالدورات التدريبية في الاوساط التعليمية .(راشد علي محي الدين،1995،ص77).

1-1-4 دراسة ملحم سامي والصباغ مياز (1991):

استهدفت الدراسة تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية لتدريب معلمات الم واد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالسعودية ، وقد تم اشتقاق الكفايات التعليمية الاساسية الواجب توفرها لدى معلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؛ وتحديدها من مصادرها الرئيسية الخاصة بأهداف تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية، كما ت م تحديد المفاهيم الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في هذه المرحلة، وقد توصل البحث الى النتائج التالية:

1– تحديد أهم الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمات المواد الاجتماعية ومنها ما يلي:

– تحديد الاهداف التعليمية الخاصة بالمادة.

– تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

– تحديد طرق التقويم وأدواته.

– اعداد الاختبار.

2- قدم البحث نموذجا لبرنامج تدريبي يهدف الى تنمية كفايات معلمات المواد الاجتماعية ؛ المتصلة بتقويم تعليم الطالبات.(ملحم سامي محمد، الصباغ مياز خليل، 1991،صص32-46).

1-1-5 دراسة الصغير عبد الرحمان(1996):

هدفت الدراسة الى تنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين باللغات الاخرى ، وذلك بإعداد برنامج تدريبي لهذا الغرض ، وقد طبق هذا البرنامج على عينة 37 معلما من معلمي اللغة العربية في معهد البحوث الاسلامية بالأزهر، استخدم الباحث قائمة الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية ثم حولها الى استبانة اشتملت على 164 كفاية موزعة على ثمانية مجالات:

- التخطيط للدرس.
- تنفيذ الدرس.
- كفايات عامة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مجال تعليم الاستماع.
- تعليم التحدث.
- تعليم القراءة.
- تعليم الكتابة.
- تقويم الدرس.

وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح على أفراد العينة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1-برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية مكون من أربعة عشر تعيينا تدريبيا هي:

-مرحلة التخطيط للدرس وتشتمل على ثلاث تعيينات ؛ أهمية التخطيط ، تحديد الاهداف التعليمية،اختيار محتوى الدرس.

-مرحلة تنفيذ التدريس وتشتمل على أربعة تعيينات ؛ عرض الدرس،الوسائل التعليمية واستخدامها وصياغة الاسئلة الصفية وإدارة الفصل.

- مجال تعليم اللغة العربية وشمل على خمس تعيينات؛ هي أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تعليم الاستماع ، تعليم التحدث والقراءة والكتابة .

- مرحلة التقويم واشتملت على تعيينين هما ؛ التقويم وأدوات القويم ، ولكل تعيين اهداف تعليمية ومحتوى دراسي وأدوات تقويم.

2- البرنامج اثبت فاعلي ته في تنمية الكفايات التي اشتمل عليها لدى افراد العينة بشكل ملحوظ،(الصغير عبد الرحمان، 1996،ص 4).

1-1-6 دراسة الدريدري اسماعيل(2000):

استهدفت الدراسة الاجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما الاحتياجات الفعلية للطلاب المعلمين –مجموعة الدراسة – من كفايات التدريس؟

2- ما صورة برنامج مقترح قائم على التعلم بالاتقان لتدريب هؤلاء الطلاب على تلك الكفايات؟

3- ما أثر هذا البرنامج المقترح في اتقان الطلاب المعلمين لهذه الكفايات؟

وقد استخدم الباحث الادوات التالية:

- قائمة بكفايات التدريس اللازمة للمعلم.

-قائمة بالاحتياجات الفعلية لمجموعة الدراسة من بين هذه الكفايات.

-البرنامج المقترح للتدريب القائم على مدخل الاتقان.

-بطاقة ملاحظة لقياس مدة اتقان العينة للكفايات.

طبقت التجربة على الطلاب المعلمين في شعبة التاريخ الطبيعي ؛ بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية بجامعة المينيا ، وعددهم 54 طالبا وطالبة .

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من اهمها ما يلي :

1- اظهرت الدراسة الكفايات التي ابدى الطلبة حاجتهم الفعلية الى تعلمها وأهمها:

-مجال التخطيط من خلال الحاجة الى التدرب على كيفيات تحديد الأهداف وصياغتها بطريقة سلوكية وكذا الى معرفة مصادر التعليم والتعلم المستخدمة في الدرس.

-مجال تنفيذ الدرس من خلال الحاجة للتدرب على كفايات التمهيد للدرس، التعزيز والإثابة بالإضافة الى كفايات التساؤل.

-مجال التقويم من خلال كفايات صياغة اسئلة جيدة وكذا في صياغة الاسئلة الموضوعية.

2-بناء برنامج تد ريبي قائم على التعلم بالاتقان ، واستخدامه في تدريب مجموعة الدراسة،والذي أكدت نتائج تنفيذه دلالة واضحة في اكساب عينة الدراسة الكفايات المحددة في مختلف جوانب المهام التدريسية المتعددة والمتكاملة كشبكات متفاعلة متناغمة . (الدريدري اسماعيل،2000،صص15-54).

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ميلر وميلر: Miller and Miller(1971)

لقد كان الهدف من الدراسة هو رصد الكفايات اللازمة للمعلم؛ وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من مدراء المدارس ومشرفي التعليم العام في ولاية لوزيانا (LOZIANA) بالولايات المتحدة الامريكية

وقد توصلا الى ان اهم الكفايات اللازمة للمعلم هي:

-الالمام الجيد بالدرس.

-حفظ النظام بالفصل وادارته.

-اعداد الدرس.

-تنظيم مواقف التعليم.

- التقويم.

-الابتكارية في التدريس.

-الاستخدام الاقتصادي لوقت الفصل.

-المعلومات والمعرفة العامة ، (الكندري عبد الله ، 1994 ، ص118).

2- دراسة تشنج Chung,Kee.un (1995) :

هدفت الدراسة الى معرفة الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الكورية الجنوبية، من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس والمشرفين وأساتذة المعلمين.

استخدم الباحث لهذا الغرض استبانة جاري انجرسول1975 Gary ingersoll لتقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين بعد ترجمتها الى اللغة الكورية ، وزعت الاستبانة على 450 معلما، و 60 مدير مدرسة، و 47 مشرفا، و 54 من اساتذة المعلمين .

وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها:

1-وجود اختلاف بين وجهات ن ظر المعلمين والمديرين والمشرفين وأساتذة المعلمين، بالنسبة لاحتياجات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

2-لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، تعزى لعمر المعلم ، ومستوى الدراسة والمستوى الاكاديمي، وكذا لسنوات خبرة المعلمين.

(Chung,kee-un,1995,p1193)

3- تعقيب على الدراسات السابقة للمحور الاول:

من خلال النظرة الفاحصة للبحوث والدراسات العلمية في هذا المحور؛ والتي ركزت على البرامج التدريبية القائمة على الكفايات يمكن القول :

1-تشابهت معظم دراسات هذا المحور في الهدف منها دراسة (ميلر 1971 ، زيدان 1982، طعيمة 1990 ، راشد 1990 ، ملحم والصباغ 1991 ، دراسة شنج 1995 ، الصغير 1996 ، الدريدري 2000).

2-ركزت مختلف الدراسات السابقة في هذا المحور على مختلف المراحل التعليمية ؛ بحيث اهتمت معظمها بالمرحلة الثانوية بإستثناء دراسة (زيدان 1982) التي ركزت على المرحلة الابتدائية، في حين ان الدراسة الحالية ستركز على المرحلة المتوسطة.

3-أكدت معظم الدراسات عن وجود احتياجات تدريبية لكل المعلمين، يفترض التدرب عليها

4-توزعت دراسات هذا المحور على بيئات تعليمية مختلفة ؛ منها دراسات في البيئة المصرية (كدراسة زيدان 1982 ، دراسة طعيمة 1990 ، دراسة راشد 1990 ، دراسة الصغير 1996 ، ودراسة الدريدري 2000.) ، ودراسات في البيئة السعودية (دراسة ملحم والصباغ 1991)، ودراسات في البيئة الامريكية (دراسة ميلر وميلر 1971) ،وأخيرا دراسة (شنج 1995) في البيئة الكورية الجنو بية ، مما يدل على اهتمام هذه النظم التربوية بفلسفة البرامج التدريبية والتشخيص الامثل لتنمية كفايات المعلمين ، هذا الامر الذي يغيب في نظامنا التربوي بمبرر غياب دراسات تناولت كفايات المعلمين في مختلف المراحل التعليمية والاستفادة منها في التخطيط الجيد للدورات التدريبية ، وعليه تنفرد الدراسة الحالية بتوجيه العناية للبرامج التدريبية.

5-ركزت معظم الدراسات على أدوات كالاستبانة والمقابلة وشبكة الملاحظة ، وكذا البرامج التدريبية ، وهي تتفق مع الدراسة الحالية كون انها تتقاطع معها في استخدام البرامج التدريبية القائمة على الكفايات ،واستخدام الاستبيان لرصد وتشخيص تلك الكفايات.

6-الا ان الدراسة الحالية تختلف مع معظم دراسات هذا المحور في المنهج المتبع في الدراسة ، بحيث أن تلك الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي ، في حين أن الدراسة الحالية فستستخدم المنهج الـتجريبي ، وهي تتفق فقط – في هذا المجال – مع دراسة (الصغير عبد الرحمان 1996).

7-تشابهت الدراسة الحالية مع معظم دراسات المحور الاول في العينة ؛ التي طبقت عليها الادوات والتي شملت عينة المعلمين.

8-اتضح من خلال الدراسات السابقة ان هناك تقارب الى حد كبير فيما ي خص تحديد مجالات الاحتياجات التدريبية بصفة عامة وهي ؛ التخطيط والتنفيذ وادارة الفصل، النمو المهني والأكاديمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية ، بالإضافة الى التقويم وهي تتفق معها في هذا الاخير ؛ بحيث ان معظم تلك الدراسات ركزت على كفايات تحديد أدوات التقويم و تحليل نتائجه وتوظيفها .

ويمكن تقييم مجال استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة لهذا المحور في النقاط التالية:

- الاطلاع على الادب النظري في بيئات تربوية عربية وأجنبية .
- الاستفادة من خطوات تناول الدراسات السابقة وتوزيع متغيراتها.
- الافادة من مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية في مستقبلها البحثي ان شاء الله.
- أعطت الدراسة الحالية تصورا عن العينة ومختلف الادوات .

2 دراسات تناولت استراتيجيات الاسئلة الصفية و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها.

2-1 **الدراسات العربية:**

2-1-1 دراسة منصور عبد المنعم 1980:(صلاح عبد السميع، 2003 ،ص 63)

استهدفت الدراسة معرفة المستويات المعرفية التي تتضمنها امتحانات الجغرافيا في الثانوية العامة في ضوء المحتوى والأهداف الدراسية المقررة،هذا وقد استخدم الباحث تصنيف بلوم . B.s Bloorm أساسا في تحليل محتوى الكتاب المدرسي وتحليل أهداف التدريس بالنسبة للعناصر السلوكية بكل منها ، وتوصل الباحث إلى معيار لتقويم الامتحانات في ضوء آراء المعلمين بالنسبة للمحتوى والوزن النسبي للأهداف.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة النتائج أهمها تركيز الامتحانات ع لى مستوى التذكر في حين أهملت مستوى التحليل ومستوى التقويم بالإضافة إلى إهمال الوزن النسبي لمجموعة الموضوعات، خاصة وان هذا الامر يرتبط بتمثيل مختلف الانشطة المتضمنة في المقررات ضمن عينات البنود التي تتضمنها الاختبارات التي يعدها المعلم في تقدير الاكتساب والتعلم.

2-1- 2 دراسة اجرادات 1988 :

هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بالكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وممارستهم لها ، وذلك باستخدام اختبار لقياس الكفايات الخاصة في بناء الاختبارات الدراسية وقد تم تطبيق هذا الاختبار على عينة مؤلفة من 289 معلما حللت الإجابات ، كما عمل تقدير لدرجة ممارستهم لمهارات بناء الاختبارات ، وذلك من خلال تحليل الباحث (120) اختبار قام بإعداده المعلمون لطلبتهم .

وقد أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات– كفايات بناء الاختبارات– لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا ، كما أظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا بين المعلمين في كفاية بناء الاختبارات ، لصالح حملة المؤهل الجامعي ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، وذلك لرفع درجة كفايتهم وقدرتهم في بناء الاختبارات، من خلال وجود ضعف في التنسيق بين طرق التدريس وبين الأهداف ،والأساليب المتبعة في قياس تحصيل الطلبة وأن هناك ضرورة للتدريب المستمر للمدرسين (جرادات ،1988،ص1) .

2-1-3 دراسة سمر أمين العمر 1989 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مديرية عمان الكبرى ، كما هدفت الى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يعدها هؤلاء المعلمون لتقييم تحصيل طلبتهم وذلك في جانبين .

الأول : مدى شمول أسئلة تلك الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة

والثاني : هو مدى مطابقتها لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد ، استخدمت في هذه الدر اسة استبانتين :

الأولى وزعت على المدرسين كان الغرض منها كشف أساليب وممارسات التقييم المختلفة التي يقوم بها المدرسون، كما يدركها هؤلاء الطلبة والثانية قائمة بمعايير بناء الاختبار الجيد، وبناء عليها قامت بتحليل عينة الاختبارات التي أعدها هؤلاء المعلمون لغرض تقييم مستوى جودتها.

وقد تألفت عينة الدراسة من 202 مدرسا ومدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أكثر أساليب التقييم استخداما هي الاختبارات الكتابية ، تليها الاختبارات الشفوية أما أقلها استخداما فهي أسئلة الصواب / الخطأ، في حين يميل معلمو اللغة العربية والانجليزية إلى استخدام أسئلة المقال .

أما بالنسبة للممارسات التقييمية فقد خلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الممارسات غير المقبولة يقوم بها المدرسون والمدرسات في عملية بناء وتنفيذ الاختبار التحصيلي كان أبرزها وضع أسئلة تعتمد على الحفظ ، والسؤال عن معلومات لم يتم التركيز عليها أثناء التدريس ؛ وأن معلمي العلوم والرياضيات يميلون أكثر إلى استخدام الأسئلة الموضوعية (العمر سمر أمين ،1989،ص4).

2-1-4 دراسة الدوسري 1990 :

هدفت إلى تقييم كفاءة أخصائي المناهج والمعلمين تحت الإعداد في مبادئ القياس التربوي ومعرفة جوانب الضعف والقوة في إعدادهم في هذا المجال .

فقد شملت العينة على (1300) فرد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين درسوا عددا مقبولا من المقررات في مجال القياس توجد لديهم كفاية جيدة في مجال بناء الاختبارات.

كما أظهرت الدراسة أن درجة الكفاية لدى المعلمات أكبر منها لدى المعلمين في مجال القياس التربوي، وأنه لايوجد فرق يعزى للمرحلة التي يعمل بها أفراد العينة بفئاتهم الثلاث، (الصبحي خالد ،2000،ص3)

2-1-5 دراسة عودة (1990):

وهدفت إلى التعرف على مدى تطبيق المعلمين للتحليلات الإحصائية في اختباراتهم المدرسية ومدى شعورهم بأهميته ا بالنسبة لعملية التقويم، كماهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي قد تحول أو تعيق تطبيقها وأثر بعض العوامل الشخصية والتربوية في تطبيقها أو الشعور بأهميتها ولتحقيق هذه الأهداف؛ حللت تقديرات 600 معلما من معلمى وزارة التربية والتعليم فى الأردن فى محافظة اربد ومن خلال الاستجابة على 25 فقرة كل فقرة تتضمن ممارسة إحصائية من الممارسات المحتملة في تحليل نتائج الاختبارات على مستوى الفقرة الواحدة، وبينت نتائج الدراسة إلى أن هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الاحصائي للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل(عودة أحمد ،1990، صص66-85).

2-1-6- دراسة أبو طالب 1991 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم لدى معلمي المدارس الحكومية الخاصة ،فقد إستخدم أدوات لجمع البيانات تمثلت في إستبانة مكونة من جزأين :

الأول : يتعلق بأساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين لتقييم الطلبة .

والثاني: خاص بالممارسات التقييمية المتصلة بإخراج وصياغة الاختبار التحصيلي الجيد التي تم بواسطتها الحكم على (44) عينة من الاختبارات التي تستخدم من قبل المعلمين شملت عينة الدراسة (215) معلما ومعلمة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين هي الاختبارات الكتابية؛ ثم اختبارات المناقشة، ثم المشاريع الجماعية، ثم الملاحظة (أبو طالب جهاد ،1991،ص6)

2-1-7دراسة علي حسين حسن وآخرون (1991) :

دراسة تمت في مدارس التعليم العام و هدفت إلى معرفة أساليب التقييم المستخدمة وأكثرها شيوعا والكشف عن الأغراض، وعلاقة كل ذلك ببعض المتغيرات مثل خبرة المدرس ومؤهله وجنسه والصف والمادة الدراسية.

اقتصرت عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين على معلمي اللغة العربية و الإنجليزية ومادة العلوم والرياضيات وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة منها ، أن أكثر أساليب التقييم استخداما أما لدى معلمي هذه الاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية ، وأن المعلمين يميلون إلى استخدام الأساليب التي تسمح بموضوعية التصحيح ، (حسين حسن وآخرون ،1991،ص ص6-7) .

2-1-8 دراسة الجبر 1992 :

هدفت الدراسة إلى تقييم تدريس الجغرافيا من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة وقد هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة في قياس التحصيل لدى التلاميذ، وذلك لمعرفة أهم المجالات والأدوات المستخدمة ، ولفرض جميع البيانات استخدم الباحث استبانة ، وقد خلصت الدراسة إلى من (31.4%) من المدرسين يستخدمون الاختبارات الموضوعية بدرجة عالية جدا و (42 %) يستخدمونها بدرجة عالية و(20.4 %) يستخدمونها بدرجة متوسطة .

أما الاختبارات المقالية فإن (22.6 %) فيستخدمونها بدرجة منخفضة (الجبر ، 1992 ،ص5)

2 -1-9 دراسة ضحى علي السويدي 1993 :

بحيث قامت الباحثة بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التقييم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الاسلامية في مراحل التعليم العام وعلاقتها بمتغيرات عدد سنوات خبرة المدرس وجنسه ،

والمرحلة التعليمية التي يدرسها شملت عينة الدراسة على 162 مدرس ذكور ، و 126 مدرسة ، استطلعت آراء المدرسين حول أساليب شائعة الاستخدام في تقييم الطلبة بمناهج التربية الإسلامية.

وخلصت الدراسة إلى أن أفراد العينة اتفقوا على أن الأسئلة الشفهية والمقالية، التكميلية والصواب تلقى على التوالي الاهتمام ، كما أن أسئلة المزاوجة والاختبار من متعدد لا تلقى اهتماما كافيا لدى المعلمين أفراد العينة (السويدي ،1993 ، صص 67-85) .

2-1-10 دراسة محمد خيري محمود 1994 :

اهتمت الدراسة بتقويم الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم المقررة على المرحلة الإعدادية للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف وتقديم المقترحات.

وقد قام الباحث ضمن اجراءات الدراسة بمجموعة من الخطوات من أجل تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية .

تم وضع أسئلة كل وحدة بالنسبة لكل كتاب في قائمة خاصة تم تصنيف كل سؤال من الأسئلة وفق مجموعة من المعايير، ثم قام بحساب الأوراق النسبية للأسئلة المتضمنة في نهاية كل وحدة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

اتضح أن الأسئلة لم تتفق وأي من المعايير التي حددها الباحث بحيث ركزت معظم الأسئلة على جانب التذكر،(محمد خيري محمود ، 1994 ص ص 55 – 105).

2- 1-11 دراسة المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربيوي 1994:

استهدفت الدراسة تقويم الأسئلة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم وذلك لكل مادة دراسية ولكل صف من صفوف التعلم الثانوي العام، وقد صممت لجنة البحث استمارة تشمل ثلاث جوانب:

1 – أنواع الأسئلة المختلفة .

2 – المستويات المعرفية التي يقيسها السؤال .

3- معايير بناء السؤال الجيد في كل نوع منها .

ومن خلال تحليل النتائج تبعا لخطة البحث قامت لجنة إعداد التقرير عن كل مادة دراسية وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تحليل الأسئلة في بناء برامج التدريب المدرسية، (صلاح عبد السميع عبد الرزاق ،2003 ،ص 72)

12-1-2 دراسة عزت عبد الرؤوف علي 1994 :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر تطوير أسئلة الكتاب المدرسي على تحصيل الطلاب في مادة الاقتصاد والتنمية الريفية بالصف الثاني بالمدرسة الثانوية .

ولقد صاغ الباحث سبع فروض للبحث ركزت في مجملها على بحث مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم أسئلة الكتاب المدرسي بوضعها الراهن في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية ،وذلك في الاختبار التحصيل عند مستويات التفكير والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

وقد استخدم الباحث مجموعة من أدوات البحث تمثلت في :

أ –استغلال آراء المعلمين في استخداماتهم لأسئلة الكتاب في الأنشطة التعليمية التعلمية ، وما قدرة تلك الأسئلة على تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها .

ب – إعداد مجموعة من الأسئلة المطورة.

ج – إعداد إختبار تحصيلي .

وقد استخدم الباحث عينتين عشوائيتين لطلاب الصف الثاني لمدرسي المرحلة الثانوية أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الأولى وفيما أوصت به هذه الدراسة هو ضرورة ا لاهتمام بتدريب المعلمين والموجهين على مهارات صياغة الأسئلة .(صلاح عبد السميع عبد الرزاق ، 2003 ،ص ص 76 ،77).

ثم أجرى الباحث تقويما بعديا ، وقد دلت النتائج ظهور فاعلية التعيين في تحسين كفاية مدرسي الجغرافيا في العينة ، بشأن الأسئلة المعرفية إذ أظهرت فروق واضحة بين كفاية المدرسية في المجال قبل تطبيق التعيين وبعده .

2-1-13 دراسة محمد الزعيمي 1995 :

دراسة هدفت إلى رصد التجارب والمنهجيات المتبعة في قياس التحصيل الدراسي في المرحلة الأولى للتعليم الأساسي بالجهات المختصة في الدول العربية والتعرف على الأدوات والمقاييس المستخدمة وقد وزع الباحث استبانة على عينة من المدرسيين ، والمدريين والموجهين عددها (158) مدرسا ، (127) مديرا ، (123) موجها .

اقترحت الدراسة على السنة الرابعة من التعليم الأساسي وخلصت إلى عدد من النتائج منها ما يتعلق بأساليب وممارسات التقييم .

إذ تبين أن أكثر أنواع الاختبارات استخداما هي الاختبارات الشفهية والاختبارات التكميلية وملئ الفراغ (الزعيمي، 1995 ،صص 66-149) .

2-1-14- دراسة العمري 1997 :

بحيث كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن الأساليب والممارسات التقييمية لدى المعلمين ، ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يضعونها لتقييم تحصيل الطلبة في المدارس الأساسية في مدينة الحديدة بالجمهورية اليمنية ، حيث اشتملت الدراسة على جميع المعلمين والموجهيين ذكورا وإناثا والبالغ عددهم (120) معلما و (82) معلمة ، والتي تشمل المجموعة الأولى و (6) مشرفين، و (11) مشرفة كمجموعة ثانية ، وقد تم تحليل عينة من الاختبارات التحصيلية المدرسية مؤلفة من (44) ورقة اختيار قام أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بإعدادها .

واستخدمت في الدراسة استبانة لقياس مدى انتشار و استخدام الأساليب والممارسات التقويمية من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات أنفسهم ،وقائمة بمعايير كتابة الاختبار الجيد .

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاختبارات من نوع إكمال الفراغ تليها الاختبارات الشفهية هي من أكثر أساليب التقويم انتشار، وأن الاختبارات المقالية التي تتطلب إجابة طويلة هي أقل الأساليب التقويمية انشارا لدى أفراد العينة (العمري حسان ، 1997، ص3).

2-1-15 دراسة الجنازرة 1999 :

هدفت إلى تقويم نوعية الاختبارات التحصيلية المستخدمة في مادة الكيمياء في القدس وفق معايير تقييم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد ، وكانت عينة الدراسة تتكون من 30 اختبارا في

مادة الكيمياء للصف العاشر، وقد استخدمت الدراسة تقنية تحليل المحتوى وكذا الاستبانة هذه الاخيرة التي توزعت بنودها حول معايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد ، وكذا معايير اخراج الاختبار التحصيلي وتطبيقه.

وقد اظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجودة للاختبارات الت حصيلية منخفضة ، من حيث خلو أوراق الاختبار من التعليمات العامة ، وعدم شمول الفقرات الإختبارية لكافة مقرر المادة الدراسية حيث شملت (1/2) المقرر كما أن هناك انخفاض في نسبة الأسئلة المقالية ، وضعفا في بناء الاختبارات الموضوعية من نوع أسئلة التكميل والصواب وال خطأ والاختبار من المتعدد ، ووجود أخطاء إملائية أو مطبعية أو لغوية واضحة ، في طباعة وإخراج الاختبار . (الجنازرة احمد مصطفى ، 1999،ص ب)

-2-1-16دراسة الصبيحي 2000 :

بحيث كان الهدف من هذه الدراسة تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين وممارستهم في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام عينة الدراسة المؤلفة من (1659) فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية ؛ ثم قام الباحث باستخدام اختبار تحصيلي لقياس مستوى المعرفة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقييم التربوي وممارسته؛ ثم قام بتطبيق إستبانة لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي اشتملت على (14) فقرة تدور حول الأمور التي يحتاج إليا العاملون في مجال القياس والتقويم التربوي ،حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح على المفاهيم والمصطلحات في مجال ال قياس والتقويم التربوي ،تراوحت ما بين (23.4 %- 97.5 %) الأمر الذي يشير إلى وجود درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في مجال القياس والتقويم التربوي (الصبيحي،2000 ، ص 3) .

-2-1-17 دراسة نصار 2002:

هدف البحث الحالي الى التعرف على ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة ، وبالتحديد ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لاسلوب الاختبار واسلوب اعداد الابحاث والتقارير

وأسلوب التقديم والدمج ، بالإضافة لمعرفة ادراكات الطلبة لأسلوب الاختبار كأداة تعليمية.

وبغرض الاجابة على أسئلة البحث تم تصميم استبانة ضمت خمسة مقاييس فرعية ، طبقت على عينة 385 طالب والمسجلين في مقررات الثقافة الاسلامية ؛ وذلك للفصل الثاني من العام الجامعي 2002 وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية.

وقد أشارت نتائج الاحصاء الوصفي الى وجود فروق في ادراكات أفراد العينة من طلبة جا معة الملك سعود لبعض أساليب التقويم وإدراكاتهم للاختبار كأداة تعليمية ، تبعا لمتغير المستوى التحصيلي والتخصص.

كذلك أوضحت نتائج الدراسة أن ادراكات طلبة جامعة الملك سعود سلبية اتجاه أساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللاختبار كأداة تعليمية. (نصار يحي حياتي ، 2004 ، صص 11-30).

2-1-18 دراسة ريما زكريا 2007:

هدفت الدراسة الى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات وآلية بنائها ، والتعرف الى الممارسات الواقعية الراهنة لذلك .

ومعرفة مدى التباين في استخدام الاساليب العلمية لبناء الاختبا رات ، وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد صممت لهذا الغرض استبانة اشتملت على ستة أقسام تضمن الاول بيانات شخصية ، والقسم الثاني تضمن خمسة عشر عبارة تبين آلية بناء الاختبارات ، والقسم الثالث تضمن اربع عبارات تبين انواع الاختبارات التي يستخدمها المدرس، أما القسم الرابع فتضمن سؤالا مفتوحا عن أهمية القياس والتقويم في حياة المدرس ، وكذلك تضمن القسم الخامس سؤالا مفتوحا عن الصعوبات التي يجدها المدرس في استخدام الاختبارات التحصيلية ، اما القسم الاخير فتضمن بدوره سؤالا مفتوحا عن مقترحات المدرس لتحسين استخدام الاختبارات والتقويم.

طبقت الاستبانة على عينة 233 مدرسا ومدرسة للغة العربية في المرحلة الثانوية بدمشق.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الاسئلة المقالية، كما أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات.

وقد أوصت الدراسة على ضرورة اعطاء القياس والتقويم التربوي الاهمية الخاصة في برامج الدورات التدريبية للمدرسين. (ريما زكريا ، 2007 ، صص 353-385).

2-1-19 دراسة أبو جراد 2011:

هدفت الدراسة للتعرف الى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية والكشف عن مدى قوة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات التحصيلية ، ومدى التزامهم بتحليل نتائجها ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الاساسية ، وطبقت الدراسة على عين ة 249 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الاساسية ، واعتمد الباحث على المنهج الارتباطي في دراسته ، كما استخدم أدوات مختلفة منها مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية ، والتأكد من صدقها وثباتها والتصميم الاحصائي .

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها:

أن المتوسطات الحسابية الدالة على التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ضعيفة جدا، حيث بينت النتائج ان ما نسبته 22 % من الممارسات الاحصائية يلتزم بها المعلمون بدرجة متوسطة ، كما ان اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية سالبة ، مما انعكس عل ى ممارساتهم في تحليل نتائج تلك الاختبارات. (منور سالم ابراهيم مصبح ، 2013 ،ص 5).

2-1-20 دراسة بربخ أشرف ونجم منال 2013:

تهدف الدراسة الى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الاسئلة وطرحها ، وتلقي اجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الاسلامية وأس اليب تدريسها في جامعة الاقصى ومعرفة مدى فاعليتها.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ؛ حيث طبق هذا التصور على عينة مكونة من طلاب وطالبات تخصص الدراسات الاسلامية ، بلغ عددها 60 طالبا وطالبة طبق عليهم الباحثين اختبارا قبليا وبعديا؛ كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة على المجموعة قبل تطبيق التصور ثم تم تجريب المتغير الرئيس ومنها أعيد تطبيق بطاقة ملاحظة للطلبة ، وقد تم تحليل البيانات باستخدام إختبار (ت) لمعرفة الفروق ودلالتها الاحصائية.

توصلت الدراسة الى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الاسئلة وطرحها وتلقي اجابات الطلبة في كل المجالات ؛ وفي الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

كما أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعة التجريبية بعد تدريبها بالتصور المقترح ، ويدلل ذلك ان البرنامج ذو فاعلية في تنمية المهارات.

وقد أوصت الدراسة ضرورة تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل للطلبة المعلمين حول مهارة صوغ الاسئلة وطرحها وتوجيهها ، وكيفية استقبال اجابات الطلبة . (أشرف بربخ، منال نجم ، 2013 ،صص77، 106).

2-2 الدراسات الأجنبية :

2-2- 1 دراسة كيربر(kerber , 1979 , p5220):

والتي هدفت لتحديد مدى فهم ال معلمين المتدربين لمفاهيم القياس والاختبارات ، وتحديد مدى اختلاف معلمي المستقبل عن المعلمين في الخدمة من حيث فهمهم لمفاهيم القياس والاختبارات وتأثير الخبرة والمؤهل على معرفة هذه المفاهيم، وقد طبقت هذه الدراسة على (328) معلما في مدارس مدينة أيوا الأمريكية ، و(43) طالبا من طلبة السنة الأخيرة من جامعة أيوا، وقد استعمل في دراسته اختبار لقياس المفاهيم حيث أعطي للعينة بفرعيها .

وقد وجد من دراسته أن معرفة مفاهيم القياس والاختبارات تزداد بزيادة خبرة التعلم ومستوى الشهادة العلمية ، وعدد المساقات في القياس والاختبا رات تزداد أيضا بزيادة التدريب على استعمال الاختبارات .

كما أظهرت الدراسة أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات طلاب الجامعة و مستوى الشهادة العلمية وذلك على إختبار مفاهيم القياس والاختبارات ، كما ان مستويات معرفتهم لمفاهيم القياس والاختبارات ترتبط بخبرة التعلم.

2 -2-2 دراسة نيومن Neamman 1981:

إستهدفت هذه الدراسة تحديد فهم المعلمين بمبادئ الاختبار وبحث العلاقة بين كفاية وضع الاختبارات الصفية وبعض المتغيرات كالمؤهل والخبرة، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة 294 معلما يمثلون مختلف

الصفوف في أربع ولايات أمريكية ، وقد استخدم فيها أداتين :

الأولى: استبانة لتحديد فهم المعلمين لمبادئ الاختبار وزعت على المعلمين أثناء الخدمة .

والثانية: استبانه أيضا لتقييم الاختبارات التي يعدها المعلمون.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن لدى المعلمين فهما متوسط ا لمبادئ الاختبار الصفي الرئيسية، وأن كفاية المعلم تزداد مع زيادة الخبرة والمؤهل العلمي . (**Neamman , 1981 , p1111**).

2—2-3 دراسة فلمنج وشامبرز1989Fleming et Champers :

قام الباحثان بتحليل 400 اختبار من إعداد المدرسين ، من خلال التركيز على على اكثر ادوات التقويم استخداما هذا من جهة ، ومعرفة أكثرها انشارا في الاختبارات المدرسية ، بحيث دلت النتائج إلى أن الأسئلة المقالية التي تستوجب إجابات قصيرة ، هي أكثر أنواع الأسئلة استخداما، أما أسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة ؛ فإن غالبية المدرسين يتجنبون إعدادها إ ذ تبين من نتائج الدراسة أن هذا النوع من الأسئلة لم يشكل سوى 1 % (العمر ،1989 ، ص42) .

2-2- 4 دراسة هاين (Hayine) 1992:

هدفت الدراسة الى معرفة جودة أسئلة الاختبارات المعدة في التعليم التكنولوجي ، وأثر كل من الخبرة والمؤهلات العلمية ومصادر التدريب على بناء الاختبارات في جودة اسئلة الاختبارات .

وقد تم فحص 393 سؤالا قام باعدادها وتطويرها 14 معلما ؛ ثم تم تحليل هذه الاسئلة وفق معايير سبع (7) وهي:

- وجود أخطاء التهجئة.
- قابلية الاسئلة للاستعمال.
- وجود اخطاء في الترقيم والمموهات.
- الثبات والوضوح.
- مفاتيح الاجابة.
- الانسجام مع التصنيف وفقا للمستويات.
- الجودة الكلية للاسئلة.

أظهرت النتائج ان المعلمين ذوو الخبرة القليلة تظهر في اختباراتهم اخطاء في التهجئة والترقيم ، كما ان المعلمين الاعلى مؤهلا والذين تعرضوا لبرامج تدريبية في بناء الاسئلة والاختبارات ، كانوا أفضل أداءا في مختلف المجالات التي اشتملت عليها المحاور السابقة. (Hayine,1992,p28).

2-2-5 دراسة ستجنز Stiggins 2001:

هدفت الدراسة الى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة ؛ وقد طبقت هذه الاخيرة على عينة 2293 معلما .

اظهرت نتائج الدراسة ان الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب في مستوياته الدنيا ، كما ان العوامل الاخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي مثل مجهود الطالب ومشاركته الصفية ، وتحسن الطالب من خلال المقرر لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين ، كما يشير ستجنز ايضا الى ان ثلثي عينة الدراسة الذين استجابوا للاستبانة يرون ان مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب ان تستخدم لتقويم مستوى تحصيل وتقدير درجات الطالب في المقرر، (Stiggins,2001,pp20-32).

2-2- 6 دراسة تالبوت Talbot2001:

لقد كان الهدف من الدراسة هو التعرف على مستويات الأهداف المعرفية السائدة فى الاختبارات التي يضعهاالمعلمون في الكليات ، حيث قام بتحليل عينة من الاختبارات التربوية في 6 متوسطات .

وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى للوقوف في تلك الاختبارات على المستويات المعرفية الاكثر شيوعا في محتوياتها .

وبينت النتائج أن مستوى الأهداف الأكثر شيوعا في هذه الاختبا رات هومستوى المعرفة والتذكر والتطبيق. (أبوجراد يونس حمدي، 2011،ص94).

2-3- تعقيب على الدراسات السابقة للمحور الثاني:

من خلال الاطلاع على الدراسات الواردة في المحور الثاني ؛ نجد انها ركزت على رصد مختلف الممارسات واساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقدير مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ ، وعليه سيتم توضيح علاقة الدراسات السابقة في هذا المحور بالدراسة الحالية في النقاط التالية:

*فمن حيث الاهداف فقد ركزت معظم دراسات المحور الثاني على استراتيجيات السؤال واساليب التقييم ، وأهميتها في التحصيل والتعلم بصفة عامةّ ، غير انه يمكن تسجيل اختلافها تبعا لاهدافها وفقا للصنافات الفرعية التالية:

– دراسات هدفت لمعرفة المستويات المعرفية المتضمنة في الاختبارات كدراسات؛ (منصور 1980 ، فلمنج وشامبرز 1989، المركز القومي للامتحانات 1994 ، عزت عبد الرؤوف 1994، دراسة تالبوت 2001).

– دراسات هدفت الى بحث اساليب وممارسات التقييم لدى المعلمين كدراسات ؛ (العمر 1989، أبو طالب 1991 ، حسين حسن وآخرون 1991 ، الجبر 1992 ، السويدي 19993 ، الزعيمي 1995 ، العمري 1997 ، ستجنر 2001 ، نصار 2002).

– اما الصنف الثالث فركزت دراساته على كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات كدراسات ؛ (كيربر 1979 ، نيومن 1981 ،اجرادات 1988 ، الدوسري 1990 ، عودة 1990 ، هاين 1992 ، خيري 1994 ، الجنازرة 1999 ، الصبيحي 2000، زكريا 2007 ، أبو جراد 2011 ، بربخ ونجم 2013).

وعليه فقد استفادت الدراسة الحالية من أهداف دراسات هذا المحور من حيث تنوعها ، وكذا لتقاطها الكبير مع مختلف متغيرات العنوان البحثي الحالي.

* ركزت مختلف الدراسات السابقة في هذا المحور على مختلف المراحل التعليمية ، كما انها تمت في بيئات تعليمية متعددة ، ستسهم في مستقبل البحث في تفسير النتائج ومقارنتها .

* اعتمدت الدراسات السابقة على مناهج مختلفة تعددت بين المنهج الوصفي التحليلي ، الارتباطي ، تحليل المحتوى ، المنهج التجريبي وشبه التجريبي ، بحيث ان الدراسة تتفق مع معظم الدراسات التي تبنت المنهج الوصفي في بعدها الاستطلاعي الهادف الى تشخيص الاحتياجات التدريبية في مجال اساليب وممارسات التقييم المختلفة ورصد الكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات ، وتحليل نتائجها.

كما انها تتفق مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة (بربخ أشرف ونجم منال2013) إضفة الى انها تتفق مع الدراسات التي استخدمت منهج تحليل محتوى الاسئلة والاختبارات لاشتقاق المستويات المعرفية او لرصد أخطاء البناء والمعايير المعتمدة في ذلك.

* أما عن عينة المبحوثين في الدراسات السابقة فقد شملت فئات مختلفة كالمعلمين والمشرفين التربويين والمدراء والموجهين والتلاميذ ؛ بالإضافة الى عينة الاختبارات .

* وقد استخ دمت الدراسات السابقة لهذا المحور الثاني أدوات متعددة لجمع البيانات منها الاستبانة ، الاختبارات القبلية والبعدية وشبكات الملاحظة والبرامج التدريبية ؛ وعليه فقد استفادت الدراسة من هذا التعدد في اعطاء تصور عن الادوات المستخدمة وبعض ابعادها ومحتوياتها.

* كما اتفقت معظم نتائج الدراسات السابقة مع توجهات الدراسة الحالية ؛ بحيث توصلت اغلبها الى :

– تركيز الامتحانات على مستوى التذكر في حين أهملت مستوى التحليل ومستوى التقويم.

– معرفة المعلمين وممارستهم كفايات بناء الاختبارات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا .

– هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الاحصائي للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل.

– أن كفاية المعلم في القياس والتقويم تزداد مع زيادة الخبرة والتدريب والمؤهل العلمي.

–ضرورة الاستفادة من تحليل الأسئلة في بناء برامج التدريب المدرسية.

ويمكن تلخيص مجالات الاستفادة من دراسات هذا المحور الثاني في مايلي:

– الاطلاع على التناولات المختلفة في الادب النظري للممارسات التقييمية ، سواءا في مجال الاسئلة الصفية ومواصفاتها او في فلسفة بناء الاختبارات التحصيلية وخطواتها ومؤشرات جودتها.

– بالإضافة الى اهمية التوقف عند الاشكال المختلفة للنماذج البحثية التي تم عرضها آنفا خاصة وأنها عينات في مراحل تعليمية مختلفة وفي بيئات عربية وأجنبية متعددة .

– كما أفادت تلك الدراسات في تقديم تصور حول العينة وأدوات جمع البيانات ، وكذا الافادة في اعداد التصور التدريبي المقترح .

2-4 تعقيب عام :

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تم عرضها وفق التصنيف الموضح آنفا (انظر الصفحة 21) ؛ فيمكن القول ان الاساس الذي تم في ضوئه عرض الدراسات يستند لأهمية مختلف الدراسات التي تناولتها المحاور الثلاث ، والتي قدمت استنتاجات افادت الدراسة الحالية في الاطلاع على ادبيات ونتائج الدراسات في مجال البرامج القائمة على الكفايات بصفة عامة ، وكذا في مجال كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، ، كما ان محتويات الدراسات وبيئاتها مثلت جسرا معرفيا تلاقحت في ضوئه مختلف المرجعيات النظرية ونتائج الدراسات الميدانية ؛ وال تي مثلت ارضية خصبة للدراسة الحالية في بعدها النظري ، وعلى وجه الخصوص في بعدها المتعلق بالإجراءات المنهجية والتطبيقية والمعالجات والنتائج.

فدراسات المحور الاول اكدت في مجملها اهمية تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلم من جهة ، وحددت مجالات الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المعلم من جهة اخرى ، كما اوضحت مناحي

القصور التي تظهرها منظومة التدريب والطابع الغالب عليه ؛ وهنا نسجل التقاطع الكبير بين تلك الدراسات في اهدافها وادواتها ومناهجها ، مع الدراسة الحالية مع ان الاختلاف هو طرق التناول وكذا في المرحلة التعليمية ، كما تم توضيحه سابقا .

وتطرقت دراسات المحور الثاني لتحليل الاسئلة وتقويم الاختبارات ، وكذا لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية ، وهي كذلك تتقاطع في معظمها مع اهداف الدراسة الحالية لأنها ستهتم بنمو كفايات بناء الاختبارات ، ولا توجد امكانية لإحداث النمو المتوقع دونما تقويم لمحتوى الاختبارات من حيث البناء والمعايير التي ينبغي ان تتوافر في جودة تلك الاختبارات كما ان استخدام معظم دراسات المحور تقنية تحليل محتوى الاسئلة والاختبارات ساهم في تنوير الدراسة بمجالات التحليل ونتائج مكنت من اعطاء صورة عن الجوانب التي ركزت عليها الاختبارات في مواد تعليمية مختلفة ، وفي بيئات تعليمية عربية وأجنبية ، وفي هذا الاطار تظهر قيمة الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية.

وعليه فان الدراسة الحالية لها امتدادات نظرية وامبريقية في الادب التربوي ، من خلال انها ستتعامل مع الاختبارات المعدة من طرف معلم المرحلة المتوسطة من جهة ، وتستفيد من استجابات المعلمين في تقييم كفاياتهم في بناء الاختبارات و ملمحهم التقويمي من جهة اخرى ، هذا في الدراسة الاستطلاعية وهي بذلك تظهر تقاطعا مع الدراسات السابقة لانها في مجملها تشخيص لواقع عملية بناء الاختبارات تحليلها وتصحيحها ، اما الدراسة النهائية فهي تختلف نوعا ما خاصة في مجال تضمين البرنامج التدريبي لوحدات تدريبية تنفرد من خلالها مقارنة بالأدب التربوي.(خلوة،2016،صص 21-65).

المحاضرة رقم 06

المحور الثالث: تحديد المتغيرات وتصنيفاتها

يعتبر مفهوم المتغير من المفاهيم المهمة في مجال البحث العلمي فهناك العديد من أنواع المتغيرات، كما أن تحديد وضبط المتغيرات مدخلا مهما ضمن معايير صياغة المشكلات والتساؤلات البحثية.

أ-الى الخصائص التي يشترك فيها أفراد المجتمع الأصلي ولكن يختلف من فرد لآخر أو من فئة لأخرى.

ب-الخاصية التي تأخذ قيما مختلفة بين الافراد في مجموعات وعينات قيد الدراسة.

*فمثلا العمر- درجة الذكاء- طول القامة- والمستوى التعليمي..... الخ كلها صفات يشترك فيها أفراد المجتمع الاحصائي، ولكنهم يختلفون فيها من حيث الدرجة والنوع.

2/أنواع المتغيرات:

ان كل مشكلة بحث تتكون من مجموعة من المتغيرات المرتبطة مع بعضها ببعض بعلاقات مختلفة وللكشف عن طبيعة هذه العلاقات وقوتها واتجاهها، استوجب الامر وجود مقياس لكل متغير من متغيرات الدراسة للتفريق بين مفردات العينة وكذلك لمعرفة نوع العلاقة بين هذه المتغيرات.

وللتأكد من صحة فرضية ما أو نفيها فلا بد من مفاهيم تكون قابلة للقياس وعليه يمكن تصنيف المتغيرات بطرق متعددة، وهذه التصنيفات لها فوائدها في البحوث المختلفة وبخاصة عند جمع البيانات وأساليب معالجتها احصائيا.

صنف جاي GAY 1990 المتغيرات الى ثلاث أصناف هي:

1/تصنيف المتغيرات بحسب مستويات القياس:

*متغيرات مجردة ومتغيرات ملاحظة:

فكثيرا من المتغيرات النفسية والتربوية عبارة عن قيم مجردة يستدل عليها من خلال السلوك، حتى ان عدد هذه السمات الافتراضية يصعب قياسها، وتبقى مجردة ولذلك فان الباحث غالبا ما يتعامل مع متغيرات قابلة للملاحظة والقياس بشكل مباشر.

***متغيرات مستقلة وتابعة:**

هذا النوع يشيع استخدامه بين الباحثين خاصة ما يرتبط منها بالدراسات التجريبية، حيث ينظر الى المتغير المستقل على انه المتغير الذي يتم التحكم فيه، بينما يعبر المتغير التابع فيعبر عن متوسط أداء العينة على الأداة المستخدمة.

2/تصنيف باعتبار علاقة المتغيرات بظروف الدراسة:

أ-المتغير المستقل:

وهو الحالة التي يقوم الباحث بمعالجتها أو تفسيرها وتسمى أيضا بالمتغيرات المثيرة وأحيانا بالمدخلات وهي المتغيرات التي يعتقد بأن تحدث آثارا في الظاهرة في جانب من جوانبها.

ب-المتغيرات التابعة:

وتسمى أحيانا بالمتغيرات الاستجابة وأحيانا بالمخرجات، وتعبر عن الظاهرة المراد دراستها وتفسيرها.

جـ-المتغيرات الطفيلية:

وهي جملة المتغيرات التي يمكن ان تؤثر على النتيجة وعلى الباحث أن يضبط هذه المتغيرات ويتم الضبط من خلال:

1-الاختيار العشوائي.

2-توحيد الظروف التجريبية.

3-جعل المتغير الدخيل مكان المتغير المستقل ثم الغاء نتائجه.

3/تصنيف باعتبار طريقة التعبير عن المتغير:

أ-متغيرات نوعية(كيفية):

تصف الأشياء بصفة تختلف فيما بينها من حيث النوع لا في الدرجة، وهي تعبر عن خاصية معينة من حيث وجودها أو عدم وجودها، مثل الجنس (ذكر – انثى)، المستوى التعليمي،....الخ.

ب-متغيرات كمية:

وهي تلك المتغيرات التي تعبر عن مقدار "Quantity " بحيث يمكن ترتيب الافراد من الأصغر الى الأكبر او من الأقل الى الأكبر،مثال التحصيل الدراسي...الخ.

وقد تكون هذه المتغيرات منفصلة أو متصلة:

فالمتغيرات الكمية المتصلة:

هي التي متغيرات كمية تأخذ قيما موجبة أو سالبة، أو عشرية- مثل التحصيل الدراسي (معدل طلبة 10.53، 11.06...الخ).

أما المتغيرات الكمية المنفصلة

فهي المتغيرات التي تأخذ قيما صحيحة فقط، وكل المتغيرات النوعية هي متغيرات منفصلة لأنها تتعامل مع قيم صحيحة فقط.

***تصنيف المتغيرات وفق خصائصها الرياضية:**

يشير براون Brown بأهمية الخصائص الرياضية لأدوات القياس النفسي والتربوي والتي تقرر نوع العمليات الحسابية وعليه يمكن ان تصنف المتغيرات تبعا لتلك الخصائص الى:

1-المقياس الاسمي(التصنيفي):

بحيث يستخدم الاعداد لتصنيف الافراد او الأشياء وفق السمة المراد قياسها ولا تدل الاعداد هنا الا على مجرد التصنيف، وتقوم على مبد العد البسيط، كما انها لا تتاثر ببداية

العد،تتناسب خصائصه مع الإحصاء اللابارامتري فيمكن حساب التكرارات- المنوال- النسب المئوية، كما يمكن تقدير قيم كا 2 واختبار ماكنمار لدلالة التغير ...الخ ويمكن تقدير الارتباط في هذا المستوى وحساب معامل فاي ومعامل الترافق ...الخ. مثل تصنيف التلاميذ حسب الجنس (ذكر-أنثى) او الى (ناجح-راسب).

2-مقياس الرتب(الترتيبي-الرتبي):

يفيد هذا المقياس في ترتيب البيانات من الأصغر الى الأكبر اة العكس، من الأول الى الأخير دون الحاجة الى التقيد بمسافة بينية ثابتة بين الرتب كما يتاثر ببداية العد، وان السمة او الخاصية المقاسة للمنحى الاعتدالي من حيث التوزيع،تتناسب خصائصه مع الإحصاء اللابارامتري ويمكن حساب الو سيط ، الارباعيات والمئينيات وكذا تحويل الرتب الى نسب معيارية.كما يمكن تقدير اختبارات الدلالة كويلكوكسن- مان ويتني- ويمكن تقدير الارتباط معاملات سبيرمان-كندال ...الخ.مثلا ترتيب التلاميذ الى:

ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
4	3	2	1

3-مقياس المسافات المتساوية:

وهو مقياس متدرج تتساوى فيه المسافة بين كل درجة والتي بعدها، أي له وحدة قياس ثابتة غير انه لا يشترط وجود صفر مطلق (فالصفر نسبي)، وهو اهم المقاييس الكمية تتناسب خصائصه مع الإحصاء البارومتري من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا تقدير اختبارات الدلالة كإختبار ت واختبار ف، كما يمكن تقدير معاملات بيرسون-معامل الارتباط ثنائي التسلسل ...الخ مثلا تقدير العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ في اختبار الرياضيات ودرجاتهم على اختبار الفيزياء.

4-مقياس النسب(النسبي):

بحيث ان هذا المقياس لا تتاثر النسبة فيه بين كل درجتين من درجاته بوحدة القياس . ونادرا ما يستخدم في العلوم النفسية والتربوية لكونه يعتمد على الصفر حقيقي وهو أقرب لتناول

ودراسة الظواهر في المجالات الطبيعية، من خلال حساب المتوسطات الهندسية ومن امثلته مقاييس الوزن والحجم والطول والتي تبنى على الصفر حقيقي.

المحاضرة رقم 07: صياغة المشكلة وتحديدها

المحور الرابع: اختيار موضوع البحث ومصادره الأساسية وصياغة المشكلة وتحديدها

تمهيد:

اختيار المشكلة المناسبة للبحث من اصعب مراحل إعداد البحث، وكثيرا ما يختار الطالب المبتدئ مشكلة ذات مجال واسع جدا، وغير قابل للبحث إلا أن الباحثين الأكثر خبرة يعلمون أن البحث عملية صعبة وبطيئة ومؤلمة، فالبحث عن الحقيقة سيستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا وكثير من الروح العلمية.

فقد تشكل عملية اختيار مشكلة لإخضاعها للبحث والدراسة أحد المهام الصعبة التي تواجه الباحث المبتدئ، فعلى الرغم من ان الباحث المبتدئ يكون قد درس منهجية البحث العلمي، والم بها الماما كافيا، الا انه عندما يأتي الى النقطة التي ينبغي عليه فيها ان يختار مشكلة بحثه يجد المهمة أصعب مما يتصور فتارة يتخير مشكلة عريضة او واسعة، يصعب تحديدها واخضاعها للدراسة ال علمية، وتارة يختار مشكلة سبق لغيره دراستها، وفي أحيان أخرى يختار مشكلة محدودة بدرجة كبيرة ويرى البعض ان اختيار مشكلة البحث وتحديدها ربما يكون أصعب من إيجاد الحلول لها.(مازن،2012،ص03).

-فما المقصود بالمشكلة؟

-كيف تتم عماية اختيارها؟

-ماهي معايير صياغتها؟

- وكيف نعتبر موضوعات عامة تصلح أن تكون مشكلات للدراسة؟

1- **المقصود بالمشكلة:** صعوبة/غموض/حيرة/حاجزا أو عائق.

إن البحث العلمي يوجد لوجود مشكلة أو لوجود وضع مشكل، فالبحث إذا أراد أن يحل مشكلة، فإنه عليه أن يعرف بالضبط تحديد ما هية هذه المشكلة ولعل لا نخطئ حيث نقول أن الحل حيث يتحقق تحديد مشكلة فيهما.

يقول ديوي: أنه يوجد في البداية وضع غير محدد تكون فيه الأمور غامضة والأمور مشكوك فيها، والمفكر حائر فالمشكلة عبارة عن موقف أو وضع غامض يعبر عن حالة ظاهرة من الظواهر أو هي عبارة تساؤل، جمل سؤالية أول من يسأل عن العلا قة بين متغيرين وجواب هذا السؤال هو الفرض من البحث العلمي جمع مدرسين.

كما تشير مشكلة البحث الى انها حالة تنتج عن تفاعل عاملين او اكثر تفاعلا ينتج حيرة او غموضا او تعارضا بين خيارين لا يمكن اختيار احدهما دون بحث او تحري. (سليمان،2009،ص45).

وهي كذلك حسب بختي (201،ص35) سؤال مطروح يتطلب إجابة وقد تكون مركبة من مجموعة من الأسئلة الفرعية (مشكلات بسيطة)تجمع بين متغيرين او اكثر في الدراسة، ولابد من تبيان حدود المشكلة والأسباب التي أدت اليها طبيعتها ونشاتها وتطولاها التاريخي.

فالباحث في العلوم الاجتماعيۃ والنفسية يعيش في بيئة مدرسية (جماعة مدرسية) فالمشكلة في هذا التخصص قد تكون مشكلات تربوية، اجتماعية ونفسية، تقنية، بيدا غوجية، صحية، فيزيقية، علائقية

2- مرحلة اختيار المشكل أو موضوع البحث:

يعد تحديد العنوان واختيار مشكلة البحث الخطوات الأولى التي بدونها لا يستطيع الباحث الانطلاق في بحثه واختيار مشكلة البث ليست عملية سهلة لا تتدخل فيها العمليات الفكرية فهي تتطلب بذل جهد فكري وعلمي وكذا مدى الاهتمام الشخصي للباحث بها، وحب استطلاعها لدراستها.

فقد كون البحث أكاديميا(تحديد طبيعة العلاقة بين البحث العلمي والتنمية الاقتصادية)،وعلى الجانب الآخر قد يكون مهنيا فيكون منصبا على حل مشكلة صادفته منذ قيامه بالتدريس (

فقد يكون بدراسة الأساليب التي تجعل التلميذ يتعلم اللغة الإنجليزية بسرعة أكثر من تلميذ آخر (زمن الرجع)). وقد يقوم آخر بدراسة أسباب انخفاض مستوى التحصيل في مادة الرياضيات فعندما يقرر الباحث طبيعة اهتمامه يجب عليه أن يفكر في شكل وطبيعة تكوين هذا الاهتمام.

ويضيف السامرائي خطوات علمية يلزم الباحث التقيد بها عند اختيار موضوع دراسته منها :

أ–التأكد من وجهة الموضوع التخصصية.

ب–النظر في حدود عنوان البحث ليتمكن الباحث من الحركة داخل اطاره.

ج–حصر الموضوع في دائر التخصص ضمن الإمكانات المتاحة مع مراعاة محدودية زمن البحث.

د–تجنب التقاطع مع موضوعات سبق وان كتب فيها او شرع في كتابتها، وذلك منها للتداخل والتشابه، او التكرار وضياع الجهد وتبديد الطاقات، ويمكن تجنب ذلك بما يلي :

1–سؤال أهل التخصص والخبرة.

2–قراءة دليل الرسائل الجامعية.

3–متباعة أخبار البحث العلمي في الدوريات المتخصصة. (السامرائي،1996، صص37–38).

ويضيف فريحات 2012 ان هناك عدد من المعايير التي تساعد الباحث في اختيار مشكلة منها ما هو متعلق بالباحث نفسه، من حيث قدراته ورغبته على القيا م بالعمل، ومنها ما يتعلق بعوامل اجتماعية خارجية وفيما يلي أهم هذه المعايير :

أ–معايير ذاتية : ذات علاقة بشخصية الباحث واهتماماته وقدرته الفنية والمهارات اللازمة للقيام بالبحث، وتوفر الإمكانات المادية وتوفر المعلومات لديه والمساعدة الإدارية.

ب–معايير علمية وا جتماعية: تتعلق بمدى أهمية المشكلة التي يختارها الباحث وفائدتها العملية، وانعكاس هذه الفائدة على المجتمع وتقدمه، او على تقدم العلم، وتحقيق إنجازات

علمية، وتشمل الفائدة العلمية للبحث مدى مساعدة البحث في تقدم المعرفة، تعميم نتائج البحث، ومدى مساهمته في تنمية بحوث أخرى. (فريحات،2012، صص28-29).

2-1- العوامل الذاتية والعامة التي تؤثر في اختيار موضوع: أو مشروع البحث:

إذا رجعنا إلى خطوات المنهج العلمي التي أسسها ديوي نجد "الشعور بالمشكلة" كعامل من العوامل الذاتية التي ترتبط بالباحث في أول خطوات البحث العلمي التي لا يمكن للباحث تخطيها وهي بعد نفسي وجداني ذاتي يتعلق أولا بعلاقة الموضوع بالباحث، فتعلق الباحث بموضوع بحثه وارتباطه بحاجاته ورغباته هو المدخل الأساسي والمناخ لملائم الذي ينشط ويوجه انتباه الباحث نحو كل مثيرات الموضوع.

لان ما يؤلم الباحث المبتدئ ويبعث فيه اليأس، يكون حافزا ومرشدا للباحث المدرب، فهو اما ان يضئ له السبيل لمشكلة جديدة، واما ان يعاونه على تحديد مشكلة بحثه وتوضيحها . (دويدار، 1999، ص07).

ويشير اسماعيل القباني و د. عوابدي إلى مجموعة من المعايير الأساسية في اختيار عنوان أو موضوع البحث في العلوم التفتيشية والاجتماعية.

-الارتباط النفسي العاطفي بين الباحث والموضوع المبحوث.

-الاستعدادات والقدرات الذاتية.

- الصفات أو الأخلاق العلمية بمعنى استعداد في خدمة الإنسان والإنسانية والحقيقة بكل موضوعية.

-القدرات اللغوية.

-التخصص العلمي.

وعليه يعد اختيار موضوع البحث وبالتالي مشكلة تتوافر على اعراض واقعية من المراحل التي يمر بها الباحث لكي يحدد وبدقة موضوع بحثه والذي يس تمر معه لمدة شهور بل عدة

سنوات فهو مطالب بالالتزام بأسس وقواعد علمية حتى ينجز البحث ويقدم حلال للمشكلة التي وقع اختياره عليها لدراستها وبحثها.

لذا وجب على الباحث كي يسير في الاتجاه الصحيح؛ ان يراعي بعض الأسس والقواعد التي تسهل له العمل، ويمكن ايجازها فيما يأتي:

أ-اختيار موضوع البحث يجب ان يتفق مع ميول الباحث وافكاره وقدراته وتكون لديه المهارة لإنجاز البحث.

ب-ان يكون الموضوع شيقا وجذابا.

ج-ان يكون الموضوع ذا قيمة علمية في مجال تخصص الباحث فذلك يساعده على بذل المزيد من الجهد.

د-أن يكون الموضوع مرتبطا بطبيعة ا لمجتمع الذي يعيش فيه الباحث متصلا بإحدى مشكلاته.

هـ-ان يراعى في اختيار الموضوع توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنجاز هذا الموضوع.

و-ان يراعي الباحث عند اختيار موضوع بحثه توافر المراجع الأولية والثانوية.(احمد،2009،صص21-22).

وتضيف سناء محمد سليمان ا لى المعايير السابقة معايير لاختيار المشكلة ومن ثم تقويمها والتي -حسبها-يمكن اجمالها في:

1-القناعة الذاتية والرغبة من قبل الباحث للخوض في المشكلة ودراستها.

2-ان تتفق المشكلة مع اهداف الباحث المستقبلية.

3-ان تناسب المشكلة مهارات الباحث وقدراته وخلفيته العلمية.

4-ان تمثل المشكلة أهمية في الواقع التربوي.

5-ان تكون المشكلة حديثة.

6-ان تكون المشكلة ذات طبيعة محددة وغير معقدة.

7-ان تحقق المشكلة التوازن بين الضيق والسعة.

8-ان تتناسب المشكلة مع الوقت المحدد لإنجازها.

9-ان تتناسب مع قيم المجتمع واخلاقياته وعاداته وتقاليده.

10-ان تكون قابلة للبحث من حيث توافر أدوات القياس.

11-إمكانية الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لدراسة المشكلة وبحثها.

12-توفر الاشراف والدعم المادي لإنجاز ودراسة المشكلة.

13-ان تكون نتائج الدراسة ذات قيمة علمية لدى المربين او ذوي الاهتمام.

14-ان تسهم نتائج الدراسة في تقدم المعرفة في مجال البحث (سليمان،2009،صص45-46).

وهناك أيضا مجموعة من الأسئلة ينبغي على الباحث ان يجيب عنها عند اختيار مشكلة البحث، ولعل أول هذه الأسئلة؛ يتعلق بمدى كون المشكلة التي جرى اختيارها قابلة للبحث، واذا كانت الإجابة على السؤال الذي يطرحه الباحث معروفة.

وتبقى الخبرة الشخصية للباحث في الميدان الذي يعمل فيه مصدرا مهما لاختيار مشكلة بحثه.(العزاوي،2008،ص40).

المحاضرة 08: مصادر المشكلات وخطوات ومعايير صياغتها:

3- كيف نعثر على موضوعات تكون مشكلات للدراسة؟ مصادر المشكلة.

1 - **الخبرات الشخصية والمواقف العملية:** من الصعب تصور مدرس لا يفكر إطلاقا في طرق أفضل للتدريس وأساليب أكثر فعالية في تنشيط بيئة الصف، كما أنه من الصعب أن لا تنقل الحواس السمعية المرئية لمستشار التوجيه المدرسي بعض المشكلات (الخجل،

الاتجاهات السلبية لبعض التلاميذ نحو المد رسين، سلوكات غير تربوية من الخوف المدرسي، الخوف من الامتحان، صعوبة تربية الاختبار، الإنطواء...)

2 - استقراء النظريات التربوية والنفسية.

3 - **البحوث السابقة:** قد تظهر البحوث والدراسات السابقة الحاجة لإعادة تطبيق البحث مع بعض التعديلات أو بدونها، وعند قراءة الباحث كذل ك لبحوث ومعارف سابقة يمكن أن يدرك بعض الفراغات.

4 - **القضايا الاجتماعية:** النظام التربوي كنسق هام داخل المجتمع يتفاعل سلبا وايجابا بما يدور من قضايا اجتماعية لذلك أضحى من الممكن تناول بعض المواضيع والمشكلات ذات الدلالات التربوية والتي تكون من إفرازات الواقع الاجتماعي بصفة عامة.

5 - **استخدام أساليب الوصف الفكري:**

كثيرا ما يساعد الدخو ل في مناقشات علمية مع الزملاء على توليد الكثير من الأفكار في ذهن الباحث وإذا عرض مثل هذه الافكار فقد يساعده على بلورتها.

ويلخصها دعمس (2008،ص168)،في أربعة مصادر اشتقاق للمشكلة وهي - حسبه- كالتالي:

1-المصدر الشخصي. Personale Sources

2-المصدر العلمي.Scientific Sources

3-المصدر المجتمعي.Social Sources

4-المصدر الرسمي.Official Sources

وخلاصة هذه المرحلة : على الباحث أن يتجنب الوقوع في السماح لقرار متسرع أو في اختيار مشكلة لا يمكن الإجابة عنها إما من حيث عموميتها أو من حيث تصوره لأدوات جمع البيانات عنها، كما أنه من لضروري اجتناب اختيار مشكلة سبق لباحثين آخرين

اختيارها وعلاجها بشكل مرضي، ا لتكرار المقصود النابع من الرغبة في التأكد من النتائج يختلف عن الجهل بهل في ميدان من التراث.

خطوات صياغة الإشكالية: ان التساؤل الرئيسي هو النهاية الإجرائية لبناء متسلسل لفقرات ذات صلة بمتغيرات الدراسة وواقعها وتحليل لمختلف جوانب الخلفية النظرية والعلمية (من انتاج الباحث او مأخوذة من مراجع علمية)،في شكل محتوى نظري وامبريقي منسجم ومتنوع بين الدراسات والنتائج والإحصاءات، تنتقل من العام الى الخاص وينتهي اتجاه التخصيص الى تشريح لأعراض المشكلة في واقعها المراد تناوله.

وقد عدد عبد الرحمان حللي ثلاث خطوات في صياغة الإشكالية نذكرها فيما يأتي:

أولا: التساؤل الأولي: ويمر بالخطوات التالية:

أ-تجسيد الشعور بمشكلة ما تدور في ذهن الباحث وذلك باستحضار قضية ما من حقول اختصاص الباحث بحيث تكون من ضمن تساؤلاته المعرفية.

ب-معاينة المشكلة كما هي مطروحة في التساؤل الأولي والتأكد من تحديد المشكلة تحديدا دقيقا لكي تسهل عملية الصياغة لاحقا.

جـ-جرد مختلف الآراء المعتمدة او المحتملة في في مقاربة البحث، وذلك بتبيان أوجه الارتباط والتعارض فيما بينها.

د-تحديد المداخل المتنوعة للمشكلة؛ كربطها بمؤثرات أخرى او ادلة تجعل الآراء تتعدد في المسالة الواحدة.

ثانيا: مرحلة الاستكشاف وتكوين الإشكالية:

المرحلة الثانية في صياغة الإشكالية هي التعمق في تصورها واستكشاف مدى جدارتها بالبحث والدراسة، وذلك بالانتقال من التصور الذهني الأولي في مرحلة التفكير الى اخضاع المشكلة للمقاربة او محاولة ابتكار نموذج خاص بها يجعلها جديرة بالدراسة من خلال الاعتماد على:

1-الاقتباس: وذلك بالأخذ بإطار نظري موجود ومتوافق مع المسألة المدروسة.

2-الابتكار: وذلك بالاعتماد على خبرة الباحث واطلاعه على مقاربات نظرية لمواضيع وقضايا ذات صلة بموضوعه.

ثالثا: مرحلة الصياغة وتوضيح الإشكالية:

مرحلة الصياغة هي الأهم لأنها تجسد الوعي بالمشكلة واستيعاب تفاصيلها، وهي نقل التصور الذهني الى نص محكم النسج يجعل القارئ يستوعب ما يدور في ذهن الباحث نحو المسألة. (حللي،2017، صص38-40).

وهناك أيضا طريقتان لصياغة أي مشكلة:

من الممكن صياغة عبارة المشكلة في صيغة إخبارية كأن نقول: الغرض من هذه الدراسات هو مقارنة طريقتان من القراءة: الطريقة الصامتة والطريقة الجهرية وأثر كل من الطريقتين على الفهم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

أو في صيغة استفهامية:

ما الأثر النسبي لكل من الطريقة الجهرية والطريقة الصامتة في القراءة على مستوى الفهم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي؟

بالإضافة إلى أننا نستطيع صياغة المشكلة في عبارة خبرية أو على هيئة سؤال، فمن الممكن أن توجه المشكلة نحو دراسة الفروق بين المتغيرات أو دراسة العلاقة بينهما.

هل تختلف (تتفق) استجابة أساتذة لتعليم الابتدائي نحو مناهج التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى ابتدائي؟

هل هناك علاقة بين أداء أساتذة التعليم الابتدائي ونسبة النجاح لدى التلاميذ في شهادة التعليم؟

معايير صياغة المشكلة : يعد مور Moore أربعة معايير لا بد من توافرها حتى تكو ن المشكلة صالحة وهذه المعايير هي:

1 – يجب أن تكون صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح.

2 – يجب أن توضح المشكلة علاقة بين متغيرين.

3 – قابلية المشكلة للتحقيق الإمبريقي.

4 – تحقيق التوافق بين أجزاء البحث.

وضعيات منهجية تقويمية:

و–1: لنفترض انك كباحث مبتدئ في علو م التربية وخلال زيارات ومعاينات واستطلاعات نظرية وامبريقية، لاحظت ان معلم رياضيات المرحلة المتوسطة يظهر ضعفا في كفايات التقويم وبناء الاختبارات فقمت ببناء تصور ي نطلق من بناء وتجريب فعالية برنامج تدريبي للمعلمين

و–2: لاحظت خلال اعلان نتائج مقياس الإحصاء الو صفي في السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، انخفاظا كبيرة للعلامات التحصيلية في هذا المقياس، ما يعبر عن ضعف في اكتساب المفاهيم الإحصائية لدى تلك الفئة.

*لنفترض انك انطلقت من اتجاهات طلبة الجذع مشترك علوم اجتماعية نحو مقياس الإحصاء الوصفي تفسر الظاهرة.

المطلوب في الوضعيتين:

1–حدد عنوانا منهجيا مناسبا؟

2–صغ تساؤلا دقيقا وواضحا؟

3–صغ إشكالية لاحد الموضوعين محترما الخطوات والمعايير التي درست؟

نماذج حلول للوضعيتين:

ح–و–1:

1–العنوان المناسب:

فعالية برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم وبناء الاختبارات لدى معلمي التعليم المتوسط.

2–التساؤل المناسب:

مامدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة؟ ويتأسس هذا التساؤل الرئيسي على خطوتين رئيسيتين :

أولا : تشخيص الاحتياجات التدريبية .

ثانيا : بناء وتجريب فعالية البرنامج التدريبي .

3-نموذج صياغة إشكالية

تحديد الإشكالية:

يعد المعلم الكفئ الركيزة الأساسية للعملية التعليمية والقائد الذي يسير بها الى تحقيق أهدافها المنشودة ، فهو الشخص المنوط به تصميم المواقف التعليمية التي تدفع التلميذ الى المشاركة في العملية التعليمية التعلمية ،فمه ما كانت جودة المناهج ووفرة الامكانيات من كتب ووسائل تعليمية وأبنية وإرشاد وتوجيه ...الخ ، فلا يمكن تحقيق أهداف التربية إلا بالمعلم الناجح المتمكن من مادته التعليمية ومن مهارات تدريسها .

وفي هذا المجال يرى جودنغس (Goodings, 1984 , p35) أن " نجاح المدارس أو فشلها في تحقيق أهدافها ، انما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها وما يتوفر لديهم من مهارات "

لذلك فقد أصبح الاهتمام بإعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء اكان ذلك عالميا أم محليا ، من حيث مسؤولياته وبرامج اعداده وتدريبه وتقويمه ، سواء تعلق الأمر ببرامج اعداده قبل الخدمة وفي أثناءها ، لأن غاية هذه الأخيرة هي اكتساب المعلم الكفايات العامة والخاصة والتي تتناسب مع التغيرات التي افرزتها مخرجات المعرفة الانسانية في شتى جوانب الحياة العامة ، فبرامج التدريب في أثناء ممارسة المهنة أو ما يصطلح عليها في الأدب التربوي بتدريب المعلمين أثناء الخدمة والتي تعبر عن كل الأنشطة التي تبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناءا على الأهداف المخططة ، ثم ينتقل الى تصميم البرامج التدريبية الملبية لتلك الاحتياجات والتي تحقق النمو المهني وتسعى إلى تحسين الكفايات التدريسية Teaching competency بحيث تتلائم مع متطلبات العصر

،وهذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الذي قدم نقدا لاذعا للعديد من الممارسات السلبية في مجال التعليم وأهمها اعداد المعلم وتدريب المعلمين الأكفاء (أبو زيد ،1998، ص 43).

ويعتمد نجاح أي برنامج تدريبي من ناحية التخطيط و التنفيذ والمتابعة في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين ؛ حيث أن هذه الأخيرة تعبر عن " الفجوة بين مستوى الآداء الحالي ،ومستوى الآداء الذي يجب أن يكون عليه (مرسي،1997 ، ص 15- 64) .

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد تطبيقا مهما لمبدأ من مبادئ علم النفس والنظرية الانسانية لأبراهام ماسلو (Maslow)، وهو أن سلوك الانسان يهدف إلى اشباع حاجات معنية يتم اكتسابها عن طريق التعليم والتدريب والخبرة (حسين زيتون،1996، ص3) .

ولما كان الم علم المدرس يتفاعل في غرفة الصف وبيئة التدريس كنظام ؛ فإن هذا الأخير يعبر عن منظومة متكاملة من الاجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوك المدرس وأساليبه وأنشطته سعيا إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المخطط لها ، كما يؤدي الى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم (نبيلة زكي ابراهيم ، 1994 ، ص 08) .

ومن المحاولات الحالية لتحسين المواقف التعليمية توجيه الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية جمعتها حركة شاملة سميت بحركة التكوين القائمة على الكفايات (توفيق مرعي، 1983 ، صص 21 – 22) ومن أ هم مهارات المعلم التدريسية كما حددها Mcknigner؛في تحديد الأهداف التمهيد أو التهيئة ، توجيه الأسئلة و استخدام طرائق التدريس التعزيز والتقويم .

هذا الأخير الذي يعد نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس كنظام شامل ، بحيث لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته ،إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة،1993،ص ص98 – 105).

هذا ما أكدته بعض الدراسات على الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امت لاكها في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريس والتقويم ؛ والحديث عن الأخير هو في ضمنه اشارة تثير في عمقها الى استراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات ، وبحيث تثير بعض الدراسات إلى تدني في كفايات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها، وأنهم يواجهون صعوب ة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي .

ويذكر (جابر عبد الحميد ، 1986 ، ص 153) أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصود للتدريب على وضع الأسئلة ، وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات التلاميذ وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في اسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا في شتى مراحل التعليم .

وإذا كان المعلمون بصفة عامة بحاجة الى التدريب والإعداد قبل وفي أثناء الخدمة، ومعلمي المرحلة المتوسطة أكثر حاجة من غيرهم كون هذه المرحلة تتفاعل مع متغيرات سيكو نمائية مثل المراهقة في خصائصها العقلية والانفعالية، وموقع وقيمة استراتيجية الأسئلة الصفية ضمن العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم ؛ ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية اعطتا اهتماما واضحا للأسئلة .

حتى أن سكينر Skinner العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة ، كان ذلك مؤيدا لتعلم قوي .

كما أن كبار المعرفين مثل برونر Broner بياجيه Piaget وأوزبل Osbel أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجديدة (قطامي ،1989 ، ص ص 90 -91) .

والمتتبع للواقع التربوي الجزائري ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعليمية التعليمية؛ سواءا تعلق الامر ببناء المناهج في المواد المختلفة او بالاهتمام بمختلف عناصرها كالمعلم والمتعلم والأهداف والتقويم ...الخ،

كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية (موزة المناعي ، 2004، ص 68) بالإضافة الى أن هذه الع مليات لم تخضع في فلسفتها وخصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقويم Formation en évaluation فالمتأمل للاختبارات و الأسئلة يؤكد من خلال دراسة مشكلات التقويم ذاته سواء في خطواته أو فيما يترتب من آثار في فهم التعليمات ، وفي هذا الصدد يقول ج.ج روسو في أحد صفحات كتابه اميل Emile :" ان حل اسئلة صعبة يرتبط أحيانا بطريقة طرحها".

Combien la solution des questions difficiledépendquelque fois de la façon de la posée.

أو من خلال مؤشرات السهولة والصعوبة ودرجات ا لثبات بين الفاحصين هذا بالضبط ما اثارته واهتمت به الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية ، في العقود الأولى من القرن العشرين مع كل من هنري بيرون Henri pièron بيير بوفيت Pierre boveţ والباحثة جادولJadowlle 1931 ونوازي Noisetوكفارنيه Caverni (عبد الحق منصف،2007- ص 128) فالدوسيمولوجيا تعني بالدراسة المنظمة لأساليب التنقيط ، ومعرفة المتغيرات الفردية الداخلية ، والمتغيرات بين الأفراد المخصصين من منظور سرعة الانجاز والمعايير وسلالم التنقيط وتقنين الامتحانات(محمد الصابر، 1999 ، ص 34) .

بالإضافة الى أن نقد طرق التن قيط والتصحيح وتشخيص الفجوات الموجودة بين الفاحصين les correcteurs بالبيانات الاحصائية ومجالات التضارب الحقيقية (Gilbert Delandsheer, 1992,p27) ومن ثم تحليل عوامل وجود تلك التغيرات في التعامل مع الوضعية الاختبارية Determiner les types d'erreures entre lescorrecteurs لذلك حاولت نتائج تلك البحوث اعادة الاعتبار للبعد التكويني في التدريس ؛ إذا لايمكن احداث تغيرات في عمليات التقويم دون احداث تغيير في التطورات السائدة حول التكوين (Ch,Delrome, 1988, p22).

ومن خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الامتحانات اليومية في مواد علمية وأدبية والتي يقوم ببنائها المعلمين في المرحلة المتوسطة ، بحيث أكدت المعاينة الأولية افتقاد كثير من تلك الامتحانات الى فنيات صياغة السؤال الجيد؛ بالإضافة الى أنها تقيس مستوى التذكر الذي يبقى أساس المستوي ات العقلية العليا ولكنه ليس النتيجة التي تسعى الاصلاحات الجديدة لبلوغها ، كون أنها تبنت مقاربة الكفايات في الإصلاحات (PPC) التي باشرتها الوصايا مطلع سبتمبر 2003 دون الأخذ في الاعتبار نواحي القصور في الممارسات التقويمية السابقة التي تم بناؤها في ضوء بيداغوج ية الأهداف(PPO)، هذا ما يجعل الواقع الجديد الذي تستجيب في ضوئه منظومة تكوين المعلم لمتطلبات البيداغوجية الجديدة يعرف فجوات نظرية وتطبيقية ؛ فالأول يرتبط بالتصور المفاهيمي الضيق لمحتوى التعلم المعرفي ومساراته النظرية ؛ وخاصة أن لنظريات التعليم محور التأثير في ممارسات تصميم التدريس (أبو رياش حسين محمد ، 2007 ، ص 25) أما المنحى الثاني فيتعلق بالفجوات التطبيقية فتعبر عن صعوبات بكفايات الأداء التقويمي performance evaluation competency في مجالات التقويم بالكفايات عموما ومفاهيمه كالإدماج والبيداغوجية الفارقية والمشروع والواجبات اللاصفية وحل المشكلات والدعم والاستدراك والمراقبة المستمرة وبيداغوجية الخطأ والتغذية الراجعة ...الخ .

من رحم المنطلقات النظرية و الميدانية السابقة ، جاءت الدراسة الحالية لتقويم فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمى المرحلة المتوسطة .

تكمن إذا اشكالية الدراسة في محاولة الاجابة على التساؤل الآتي :

مامدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة؟ ويتأسس هذا التساؤل الرئيسي على خطوتين رئيسيتين :

أولا : تشخيص الاحتياجات التدريبية .

ثانيا : بناء وتجريب فعالية البرنامج التدريبي .

المحاضرة رقم 09

المحور الخامس: صياغة الفرضيات

بعد ان يتم تحديد المشكلة البحثية وفق مجموعة من المعايير التي سبق الإشارة اليها، تأتي الخطوة الثانية والمتمثلة في صياغة الفرضيات.

1/تعريف:

تعرف الفرضية بانها حل مؤقت لمشكلة ما او تخمين ذكي من قبل الباحث لحل مشكلة، او هي تنبؤات الباحث عن نتائ ج بحثه، ويمكن ان ان تكون هي الإجابات المتوقعة لمشكلة البحث او الأسئلة المتفرعة عنها(عباس وآخرون،2012،ص57).

وهو على حد تعبير ماخ Makh في كتابه–المعرفة والخطأ–تفسير مؤقت لوقائع معينة، لا يزال بمعزل عن امتحان الوقائع، حتى اذا ما امتحن في الوقائع، أصبح من بعد فرضا زائفا يجب ان يعدل عنه الى غيره، واما قانونا يفسر مجرى الظواهر (بدوي،1977،ص145).

2/أهمية الفروض:

تحتل الفروض عنصرا فعالا في اجراء البحوث العلمية في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية وذلك للأسباب التالية:

أ–أن الفروض تساعد في تحديد مشكلة الباحث تحديدا دقيقا وفي تحديد كل العناصر الحقيقية والتصورية للمشكلة وعلاقتها بعضها البعض.

ب–أن الفروض تزود تزود الباحث لإطار التركيب الذي يمكن ان تنظم حوله البيانات ذات الصلة بالموضوع.

ج–أن الفروض تؤدي الى توجيه عملية التحليل والتفسير العلمي.

د–ان الفروض تساعد الباحث على استنباط نتائج من دراسة الظواهر المتضمنة فيها.

هـ–أن الفروض تؤدي الى تجسيد النظرية العلمية بوصف أجزائها في شكل قابل القياس.

و-أن الفروض تؤدي الى توسيع المعرفة واستثارة المزيد من البحوث العلمية بطريقة موضوعية،(سليمان،2014،صص98-99).

3/مصادر الفرضيات:

من أهم المصادر التي يعتمدها الباحث في توليد وبناء وتكوين وصياغة الفرضيات:

-الملاحظات والتجارب الشخصية.

-الفرضيات والنظريات السابقة

-دراسة الأبحاث السابقة والاطلاع على نتائجها.

-خبرة الباحث وتعدد خبراته.

التجارب والقياسات المعملية.

-الاطلاع على مصادر المعرفة.

-تفكير الباحث وتخميناته وابداعاته،(العمراني،2012،صص30-31).

ويضيف عقيل مصادر أخرى منها:

1-مجال التخصص: بحيث انه كلما كان الباحث ملما بمجال تخصصه ومتابعا لكل جديد يصدر عنه من بحوث ودوريات كان على وعي وانتباه بخفاياه واسراره التي تستوجب البحث.

2-الاطلاع العام سواءا من خلال وسائل الاعلام اومن خلال حضور الندوات والمؤتمرات العلمية او من خلال القراءة الحرة كلها عوامل مثير ة للأفكار والجدل الهادف والبناء ومحفزة للبحث العلمي.

3-التاهيل والتدريب: بمعنى انه كلما تأهل الباحث أو تدرب على مجالات جديدة أكتسب خبرة أو ألم بعلم يطور به قدراته ومواهبه التي بدورها تؤكد عنده رغ بة التطلع الى الجديد والبحث عنه،(عقيل،2014،صص36-37).

4-شروط الفروض:

هناك عدة شروط يجب توفرها عند وضع الفروض، حتى تكون فروض علمية ومن هذه الشروط:

أ-وضوح المفاهيم والعناصر التي يتكون منها الفرض : حيث لا يكون لها الا المعنى المقصود وهذا يتطلب تعريفا اجرائيا

ب-أن تصاغ الفروض بايجاز : وان تكون على هيئة قضايا واضاحة يمكن التحقق من صحتها، وهذا يتطلب من الباحث ان يحدد المقاييس او الوسائل التي يستخدمها للتحقق من صحة الفروض.

ج-أن توضع الفروض في نسق استدلالي : اما في شكل ذي دلالة يمحصها البحث او تساؤل تؤكد البيانات المجمعة إيجابية الرد او سلبية.

د-أن تكون الفروض قابلة للاختبار : فالفروض الفلسفية والأخلاقية والاحكام القيمة يصعب أن لم نقل مستحيل اختبارها لعدم إمكانية اخضاعها للتجربة لذا يجب عند صياغة الفروض ان يضع الباحث في الحسبان توفر الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في قياس الفروض.

كما ان الج زء الحاسم للحصول على برهنة الفرضية هو ضمان أنها تحتوي على قابلية الاختبار في ذاتها (عبد الرحمان،2016،ص10).

هـ-يجب ان يكون الفرض خاليا من التناقض : لان وجود أفكار متناقضة ضمن محتوى الفرض تجعل البحث معقدا، وان الأفكار المتعارضة تهدم بعضها البعض.

و-ان يكون معقولا: بمعنى ان العلاقة التي يوجدها بين ظاهرتين (الثابت والمتحول) يجب ان تكون ممكنة الحدوث مثلا: الا يفترض الباحث ان ارتفاع نسبة ولادة الذكور مرتبط بثقافة المرأة.

ح-وضع مجموعة من الفروض المحتملة بدلا من فرض واحد على ان تكون الفروض ممكن فحصها وتحليل واستخلاص النتائج،(أبراش،2009،صص241-242).

5-خصائص الفرض الجيد:

1-معقولية الفروض: أي ان يكون الفرض منسجم مع الحقائق العلمية وليست خيالية او متناقضة مع تلك الحقائق لذلك يحتاج الباحث الى سعة اطلاع ومعرفة دقيقة وهو يبني فرضياته.

2-إمكانية التحقق منها:

أي يجب ان تصاغ الفروض بشكل محدد قابل للقياس والاختبار التجريبي حتى يستطيع الباحث تصميم تجربته او أي إجراءات للتحقق من صحة فروضه، لان الفرض الجيد محدد ويمكن فحصه تجريبيا.

3-قدراته على تفسيره الظاهرة المدروسة:

بحيث تزداد قيمة الفروض بمقدار قدرتها على تقديم تعميم شامل لحل الموقف.

4-اتساق الفرض كليا او جزئيا مع النظريات القائمة:

تبنى الفرضيات على النظريات والحقائق التي سبقتها لذلك تأتي منسجمة معها او مكملة لها.

بحيث ينبغي ان تقوم الفرضية على أساس منطقي متسق مع القاعدة وليس الاتساق بمعنى ان تتفق مع الادب السابق.

5-الفرضية الجيدة هي التي يمكن اختبارها في حدود إطار زماني معقول، فالفرضية التي تشير الى وجود علاقة بين صحة الانسان في عمره 60سنة واستخدام الطفل لفرشاة الاسنان يوميا في مرحلة الطفولة، فهي تحتاج لوقت طويل جدا لاختبارها.

6-الفرضية الجيدة هي التي تتوفر في صياغ تها ثلاث عناصر هي : الافراد (العينة- والمعالجة (المتغير المستقل) -والنتيجة (المتغير التابع)، فاذا قلنا ان تحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة (أ) أفضل مقارنة بتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة (ب) فسيكون:

-الافراد هم الطلبة

-المتغير المستقل هو طريقة التدريس

-المتغير التابع: التحصيل الدراسي،(الشايب،2009،صص45-46).

7-يجب ان تصاغ الفرضيات صياغة دقيقة : فحتى يمكن اثبات صحتها او نفيها(التميمي،2013،صص45-46).، وهذا سيعتمد على التخمين الذي يقدم تفسيرات محتملة للمشكلة.

ويضيف البوهي بعض الشروط الأخرى التي تزيد من جودة الفرضيات ومنها:

-التفتح والمرونة والجرأة في فتح قنوات واحتمالات جديدة.

-التخيل والقدرة على التصور وبناء علاقات غير موجودة او قضايا غير مطروحة.

-المعرفة الواسعة والاطلاع على الدراسات السابقة والادب النظري.

-التفتح والمرونة والجرأة في فتح قنوات واحتمالات جديدة.

-التخيل والقدرة على التصور وبناء علاقات غير موجودة او قضايا غير مطروحة بمعنى التحرر من أنماط التفكير التقليدية، (البوهي،2005،صص82-83).

المحاضرة رقم 10: انواع صياغات الفرضيات

6-أنواع الفرضيات:

يقسم الباحثون الفرضيات الى فرضيات بحثية وفرضيات إحصائية بحيث تصاغ الأولى بطريقة تقريرية وتقسم بدورها الى فرضيات موجهة مباشرة، وفرضيات غير موجهة او غير مباشرة.

اما النوع الثاني والمتمثل في الفرضيات الإحصائية فتصاغ في صورة رياضية يمكن اختبارها من الاختبارات الإحصائية وهي كذلك على ن وعين الفرض الصفري والفرض البديل،(خضر،2013،ص173).

أ-الفروض البحثية:

قد تتعلق الفروض في العلوم النفسية والتربوية بمفاهيم مجردة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، وهذه يجب تعريفها اجرائيا حتى يمكن قياسها بوصف بعض عينات من السلوك الفعلي بشكل يكفي لملاحظتها بصورة مباشرة.

مثال ذلك: أنه يمكن افتراض ان تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يستخدمون الحاسب الآلي يتعلمون الرياضيات بسرعة أكبر من التلاميذ الذين يتعلمون الرياضيات بالطرق التقليدية وهنا يمكن أن يختار الباحث عشوائيا عينة من مجموعتين من الأطفال احداهما تتعلم الرياضيات باستخدام الحاسب الآلي (المجموعة التجريبية) في حين تتعلم المجموعة الأخرى بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)، وتستمر التجربة مثلا مدة تسعة اشهر مثلا وبعدها يختبر الباحث المجموعتين فاذا كان الفرض صحيحا كان متوسط المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة،(أبو علام،2006،صص137-138).

ب-الفروض الإحصائية:

أي عرض الفرضية بطريقة إحصائية وهي التي يجري اختبارها بواسطة الإحصاء الاستدلالي وهي لاجل تعميم النتائج من العينة الى المجتمع الذي أخذت منه وعادة ما يعبر عن الفرضية الإحصائية بأساليب كمية كأن نقول:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب في الصف الثالث في مادة القراءة بواسطة الطريقة (أ)، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة (ب)،(النعيمي وآخرون،2015،ص51).

الفرضية الصفرية:

هي الفرضية التي تعبر ان لا علاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، فهي تشير ضمنيا الى عدم وجود فرق في مستوى القلق لدى فئتي الطلبة من ذوي الذكاء المرتفع والذكاء المنخفض.

كذلك:

لا توجد علاقة بين عدد ساعات المراجعة والتحصيل الدراسي في الامتحان لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

الفرضية البديلة:

فالفرض المباشر هو الذي يحاول الباحث من خلال صياغة اثبات علاقة بين متغيرين سواءا كانت:

علاقة طردية أو عكسية مثلا:

أ-زيادة العبئ الدراسي يؤدي الى ارتفاع المعدل التراكمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ب-زيادة // // // انخفاض // // // // // //

فهي إذا تعبير ان هناك علاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع كما في المثال الاتي:

-ترتفع الدرجات التحصيلية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الامتحان بزيادة ساعات المراجعة.(ريمة،2016،ص45).

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية والطلاب الذي يدرسون بالطريقة الحلزونية.

*** صياغة الفروض في عبارات تقريرية مباشرة (موجهة) او غير مباشرة غير موجهة:**

كما سبقت الإشارة فان صياغة الفرضيات تؤكد على مبدأ أساسي: ان هناك علاقة بين متغيرين، او تقدر الفروق بين متغيرين او أكثر وعادة ما تصاغ في شكل جمل خبرية مثال:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في التحصيل الدراسي بين التلاميذ الذين يدرسون موضوعات العلوم باستخدام أسلوب التجريب العملي في مقابل التلاميذ الذين يدرسون بأسلوب الشرح النظري.

ولكي يستطيع البحث ان يختبر الفروض المباشرة هنا لابد ان يقرر ابتداءا هل سوف يختبرها كميا او كيفيا، فاذا كان البحث تجريبيا او وصفيا (غير وثائقي) فانه يكون اختبارها كميا من خلال تطبيق المعالجة الإحصائية (الاختبارات)التي تقيس مقدار الفرق بين المتغيرات او العلاقة بينهما كميا يستطيع الباحث بموجبهم ان يقبل الفرض او لا يقبله، (أبو زايدة،2018،صص65-66).

ويمكن ان تكون صياغة الفرضيات بصورة موجهة، أي انها تقر بنوعية التأثير السلبي او الإيجابي، او غير متجهة، لا تحدد اتجاه التأثير ونوعه، وانما تهتم فقط بوجوده او عدم وجوده، فاذا أراد باحث دراسة أثر مستوى طموح الطلبة على تحصيلهم الدراسي فان الفرضية التي تنص:

أنه كلما ازداد مستوى الطموح ازداد تحصيل الطالب الدراسي تعتبر فرضية بديلة ذات اتجاه إيجابي محدد، وهو ان زيادة مستوى الطموح يؤدي الى زيادة التحصيل الدراسي فتعتبر عديمة الاتجاه (غير موجهة) لأنها لا تحدد طبيعة التأثير فيما اذا كان مستوى الطموح يؤدي الى زيادة التحصيل او انخفاضه.

وإذا أراد باحث آخر دراسة عدد ساعات الدراسة على تخفيض نسبة القلق غان الفرضية البديلة التي تنص على انه:

كلما زاد عدد ساعات الدراسة انخفضت نسبة القلق لدى الطالب، تعتبر فرضية ذات فرضية ذات اتجاه سلبي محدد وهو ان زيادة عدد ساعات الدراسة يؤدي الى انخفاض نسبة القلق.

كما يمكن القول:

ان الفرضيات المتجهة يلتزم الباحث بهذا النوع عندما يملك أسباب محددة تقوده الى استنتاج مفاده أن:

مستوى القلق لدى الطلبة ذوي الذكاء المرتفع أعلى منه لدى الطلبة ذوي الذكاء المنخفض.

فيقول:

ان مستوى القلق عند الطلبة الذين يملكون درجات ذكاء مرتفعة أعلى منه عند الطلبة الذين يملكون درجات ذكاء منخفضة.

كما أن الفرضيات غير المتجهة ففي حالات معينة تقع بين الباحث بيانات تجعله يتوقع وجود اختلاف في مستوى القلق بين فئتين من الطلبة ذوي الذكاء المرتفع والذكاء المنخفض وفي الوقت نفسه لم يستطع ان يتوقع هذا الاختلاف.

المحاضرة رقم 11

المحور السادس: تصميمات ومناهج البحوث التربوية

تمهيد:

المنهج العلمي أسلوب للتفكير وا لعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول الى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة.

كما عرفه رومل (Rumelِ) منهج البحث العلمي بانه تقص او فحص دقيق لاكتشاف معلومات او علاقات لنمو المعرفة الحالية، وللتحقق منها.

ويعرفه بولنسكي (Polonsky) بانه استقصاء منظم يهدف اكتشاف معارف والتاكد من صحتها عن طريق الاختبار العلمي.(يالجن،1999،ص14)

ويمتاز هذا الأسلوب بالمرحلية بمعنى أنه يتكون من مجموعة من المراحل المتسلسلة والمترابطة التي تؤدي كل منها الى المرحلة التالية، ويبدأ المنهج عادة بعد تحد يد مشكلة الدراسة مرورا بوضع الفرضيات واختبارها وتحليلها و من ثم عرض النتائج ووضع التوصيات،(خندقجي،2012،ص181).

وعليه فان رفع تقرير يفرض على الباحث إدراكا تاما لكل المناهج التي يعتمدها وتوضيحا كاملا عن كل مشاريعه خلافا للمبد ع والشاعر والفنان الذين يذهبون بخيالهم بعيدا بقصد ابداع جديد،(محسن،2008،ص28).

فعندما يقرر الباحث اهتمامه يجب ان يفكر في شكل وطبيعة تكوين هذا الاهتمام؛ لذا يجب تحديد ماهي الطريقة والمنهج المناسب لإجراء بحثه (مجدي عزيز ابراهيم، 1989، ص49).

1-تصنيف مناهج البحث:

يصف لهمان ومهرنز (1979) تصنيف مناهج البحث في العلوم السلوكية بانه تصنيف اعتباطي، أي انه ليس مبنيا على أسس متفق عليها يعتمدها جميع علماء المنهجية في تصنيفهم لمناهج البحث وان الاختلاف في التصنيف له جذوره التي ترجع الى عدة عوامل ومنها:

1-أنه ليس هناك أساسا اتفلق مسبق على مصطلح واحد، فهناك من يوردها تحت مصطلح مناهج METHODS وهناك من يوظفها تحت مسمى تقنيات TECHNIQUE وبعض آخر يستخدم لفظة إجراءات PROCEDURESوهناك من يوردها تحت مسمى أنواع TYPES

وهناك البعض ممن يوردها تحت مسمى تصميمات DESIGNES.

2-أن الدراسة الواحدة قد تجرى بأكثر من منهج بحث وتجمع لها المعلومات بأكثر من أداة.

3-تعقد الظاهرة الإنسانية وتداخل العوامل المؤثرة فيها، الماضي منها والحاضر والمستقبل،(العساف،1409هـ،صص173-180).

وعليه فمنهج البحث:

يعني الطريق الى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة معلومة.

كما يشير الى التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة اما من اجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، او البرهنة عل يها للأخرين حين نكون بها عارفين،(صابر ،1998،ص14).

وعليه فان المتصفح لمعظم الكتابات المنهجية يلاحظ أن مناهج البحث في العلوم الاجتماعية كثيرة ومتنوعة (عبد الفتاح واخرون، 2012،ص7)، كما تعددت موضوعات البحث ومنهجيات الكشف عن الحقائق، (أبو سمرة واخرون، 2008،ص447)، ومن هناك تأتي أهمية بيان الباحث بنفسه المنهج الذي سيلتزم به و سيسترشد به أثناء عملية تنفيذ البحث.

ويستخدم المنشغلون في البحث العلمي مناهج متنوعة، سواءا استخدم الباحث منهجا واحدا أو عدة مناهج في البحث الواحد، ويتوقف ذلك على أمور عدة؛ كموضوع البحث وخصائصه، ونظرة الباحث الى المناهج المتاحة،وما اذا كان بعضها يمثل مناهج رئيسية،

ويرى ان الأخرى مناهج فرعية مكملة، او اذا كان يعتبر ان بعض ما يطلق مناهج؛ ماهي الا أدوات ووسائل تستخدم مع مناهج البحث العلمي،(العبيدي وأخرون،2010،ص15).

وسنقف فيما يأتي عند بعض هذه التصنيفات:

أ/تصنيف البحوث العلمية التربوية وفقا للهدف:

1-البحوث الأساسية أو النظرية:

سمي نظريا نسبة الى النظر Spéculation والنظر هو الفكر الذي تطلب فيه المعرفة لذاتها لا الفكر الذي يطلب به العمل او الفعل، وهو كذلك نشاط ذهني هدفه العلم والمعرفة.

وهي تلك البحوث التي يكون هدفها المباشر؛ البحث عن معرفة جديدة واضافتها على البنية المعرفية الموجودة أو التحقق مما هو موجود منها وبناء القواعد والقوانين والنظريات والعلاقات والحقائق والمفاهيم العلمية والتي تسهم في نمو المعرفة العلمية وبناء الأسس النظرية (مثل دراسات مندل في الوراثة-بحوث التعلم وتجاربه-دراسات الشخصية .... الخ).

ففي الفكر المعاصر تجاوزت الصلة بين العلوم تجاوزت الصلة بين العلوم والفلسفة تلك الحدود الضيقة التي عبرت عنها فكرة مناهج العلوم، فنشأت في العلوم نفسها حركات نقد ذاتي لاختبار المبادئ التي ي قوم عليها البناء ، وبيان الارتباط بينها وبين قضايا العلم ونظرياته المشتقة منها، فظهر بذلك ما يسمى اليوم فلسفة العلوم. (حلمي،2005، ص17).

2-البحوث التطبيقية او العملية:

وتشير الى ذلك النشاط العلمي الذي يهدف الى حل المشكلات التي تواجه الانسان في مجالات الحياة المختلفة نتيجة محاولاته المستمرة لفهم ذاته وفهم البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة وارتباطها بالحياة اليومية، ومثال ذلك البحوث العلمية التي تستخدم لحل مشكلات التدريس، وطرق التد ريس واستخدام الوسائل التعليمية (عبد الرؤوف، 2010، ص 64) ومختلف مشكلات البيئة الصفية وغير الصفية ذات الصلة بمجالات البحث التربوي.

3-البحث التقويمي:

وهو البحث الذي يركز على تقدير أهمية وقيمة ممارسة معينة في موقع ما، بهدف تحديد مدى تحقيق الممارسة لأهدافها فمثلا عند شعور مدير المدرسة في موقع ما ان نسبة التسرب في ازدياد، فانه سيلجأ الى ممارسة معينة او عدة ممارسات للحد من تلك الظاهرة، وبعد تطبيق تلك الممارسة يستطيع الحكم على مدى تحقيقها الى الهدف الذي وضعت لأجله.

ب/تصنيف البحوث حسب مناهجها:

تصنف البحوث حسب مناهجا الى نوعين كمية ونوعية وفيما يلي تعريفا لكل من النوعين:

1-البحث الكمي: وهو البحث الذي يهتم بجمع البيانات من خلال استعمال أدوات قياس كمية يجري تطبيقها على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، بحيث تتم معالجة تلك البيانات بأساليب إحصائية تقود الى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي في ضوء نتائج الفرضيات التي تم اعدادها مسبقا.

كما يتضمن البحث الكمي إجراءات جمع البيانات التي تنتج في المقام الأول عن طريق الأساليب الإحصائية للمسح الاستقصائي باستخدام استبيانات يتم تحليل نتائجا بواسطة برامج

إحصائية مثل الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، كما ان البحث الكمي يفترض إمكانية ثبات اذا تم استخدام الأساليب مع نفس العينة أن تكون النتائج هي نفسها.

2-البحث النوعي : وهو البحث الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدرا مباشرا للبيانات، بحيث يتم عرض البيانات بطريقة وصفية تستخدم الكلمات والصور ونادرا ما تستخدم الأرقام.

جـ/تصنيف البحوث حسب نوع التصميم:

1/منهج البحث التاريخي:

مصطلح البحث التاريخي يشير الى النشطا ت العلمية التي يقوم بها الباحث لتعلم الحقائق والمبادئ الجديدة عن دراسة الوثائق والسجلات.

فما ينبغي الإشارة اليه هو ان التاريخ ليس مجرد قائمة من الاحداث في ترتبها الزمني، بل أنه السجل الدال على إنجازات الانسان وانه رواية حقيقية متماسكة للعلاقات بين الأشخاص والاحداث والزمان والمكان.

وإذا تساءل الباحث المبتدئ في التربية على قبولية تطبيق هذا المنهج في البحوث التربوية سيكون الجواب اختصارا بالأمثلة الآتية:

-تطور مفهوم واهداف التربية في الإصلاحات التربوية الجزائرية من الاستقلال الى 16 افريل 1976.

-الفكر التربوي عند ابن باديس.

فانه لا محالة سيحتاج الى تبني المنهج التاريخي من اجل تحقيق الغرض المنشود وهو تجميع المادة التاريخية التربوية التي تساعد في الإجابة على المنطلقات الرئيسة في البحث.

أنواع الدليل التاريخي ومصادر الدراسات التاريخية:

هناك مصادر أو ادلة أولية وأخرى ثانوية:

والمصادر الأولية هي تلك المعاصرة للحدث او الشخص، أي انها أقرب ما يمكن للحدث.

أما المصادر او الدليل الثانوي فهة غير معاصر للأحداث أي انه ليس هناك حلقة مباشرة بينه وبين الحدث، وعلى الرغم من ان الدليل الاولي هو أساس البحث التاريخي والوثائقي، الا ان الدليل الثانوي قد يكون له نفس أهمية الدليل الأولي.

وتصنف مصادر الدراسات التاريخية الى:

-المدونات والوثائق الرسمية.

-التقارير الصحفية.

-المذكرات والتراجم.

-الدراسات الوصفية التي تمت فيما سبق.

تقارير شهود العيان عن الاحداث.

المصادر الشخصية كالرسائل والمفكرات.

الدراسات والكتابات التاريخية.

البقايا والاثار...الخ

نقد المادة التاريخية:

بعد ان جمع الباحث معلوماته واستطلاع ان ي حصر مادته العلمية، فلا بد له ان يتفحص تلك المادة بكل دقة لمعرفة ما هو صحيح وما هو منتحل أو مزيف.

وعليه يتطلب من الباحث ان يخضع مادته الى كل من النقد الخارجي والنقد الداخلي.

1 - النقد الخارجي:

ان الغرض من النقد الخارجي هو التأكد من صدق الوثيقة او المخطوطة او أي أثر آخر حيث يتطلب من الباحث ان يتوصل الى تاريخ صدور الوثيقة وسبب صدورها، ومن هو

صاحبها، وهل ان الاسم المدون عليها هو اسمه الحقيقي ام اسم مستعار وما الى ذلك من الأمثلة التي تتعلق بشكل الوثيقة ومظهرها الخارجي، بالإضافة الى اثارة تساؤلات:

-هل تطابق لغة الوثيقة واسلوبها وهجائها خطها او طباعتها مقارنة باعمال المؤلف الأخرى والفترة التي كتبت فيها الوثيقة؟

ويضيف العسكري 2002 انه من خلال هذا التقييم الخارجي للوثيقة يتم التعرف على أصالة الوثيقة، من خلال بحث هل المعلومات التي الموجودة بالوثيقة قد وضعها المؤلف بنفسه ام انه نسخها؟

2-النقد الداخلي:

يركز النقد الداخلي على التأكد من مدى صحة المادة التي تحويها الوثيقة او المصدر، ويتم ذلك من خلال الإجابة على عدد الأسئلة ذات العلاقة بموضوع الوثيقة مثل:

-هل هناك أي تناقض في محتوى الوثيقة او موضوعها؟

-هل قدم الملف الحقيقة كاملة، او حاول تشويهها او تحريفها؟

- لماذا قام المؤلف بكتابة الوثيقة؟

-هل توجد وثائق أخرى تعود لنفس العصر وتتفق مع الوثيقة في محتواها؟

-هل كتبت الوثيقة بناءا على ملاحظة مباشرة وغير مباشرة؟

والجدير بالذكر ان عملية النقد بشقيها الداخلي والخارجي ليست عشوائية وانما تتم وفق أصول وقواعد موضوعية.

بمعنى انه ليس كل مصدر ذا قيمة علمية لا يرقى اليها الشك، وليست جميع المصادر متساوية في قيمتها، وانما هناك عناصر مهمة يجب توافرها في المصدر حتى يمكن القول انه مصدر جيد وعلمي هاتان الناحيتان هما-كما سبقت الإشارة-الناحية الخارجية والناحية الداخلية.(العسكري،2004،ص07).

المحاضرة رقم 12: المنهج الوصفي الخطوات والانواع الفرعية

2/المنهج الوصفي:

يعرف أنه أكبر المناهج شيوعا وفروعا واستخداما في الحاضر، وذلك لان موضوعاته عصرية متعلقة بمجالات الحياة المختلفة، ولأنه يستهدف دراسة ظواهر او وقائع ومشكلات راهنة ومعاصرة.

وعليه فالمنهج الوصفي هو أحد ألوان المناهج البحثية المعروفة التي يعتمد عليها الباحثون في كثير من ابحا ثهم والمنهج الذي يصف ظاهرة من الظواهر للوصول الى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها، ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة تتضمن وصف الظواهر وجمع الحقائق والمعلومات حولها وتقويم هذه الظواهر في حدود ما ينبغي ان تكون عليه واقتراح الخطوات التي يجب ان تكون عليها ويكون من شأنها تعديل الواقع للوصول الى ما يجب ان تكون عليه الظاهرة المبحوثة.

الخطوات التي يجب اتباعها في الدراسات الوصفية:

يرى فان دالين 1996 ان الباحثين في الدراسات الوصفية لا يقدمون مجرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية او سطحية ولكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث فانهم يقومون بما يلي:

1-فحص الموقف المشكل. 2-تحديد المشكلة وتقرير الفروض

3-تدوين الافتراضات او المسلمات التي تستند عليها فروضهم واجراءاتهم.

4-اختيار المفحوصين المناسبين. 5-اختيار واعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

6-اعداد فئات لتصنيف البيانات الملائمة لهدف الدراسة.

7-التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

8-القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة موضوعية.

9-وصف النتائج وتحليلها، وتفسيرها في عبارات محددة واضحة.

ويضيف قاسم 1999 ان المنهج الوصفي تستخدمه العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ويعتمد على الملاحظة بانواعها، بالإضافة الى عمليات التصنيف والاحصاء مع بيان وتفسير تلك العمليات، ويعد المنهج الوصفي أكثر مناهج البحث ملاءمة للواقع الاجتماعي كسبيل لفهم ظواهره واستخلاص سماته ويأتي في مرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة الاستكشاف والصياغة فيما يتعلق بموضوع البحث:

والتي بدورها تحتوي على ثلاث خطوات هي:

أ-تلخيص تراث العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بموضوع البحث.

ب-والاستناد الى ذوي الخبرة العلمية والعملية بموضوع الدراسة.

جـ-ثم تحليل بعض الحالات التي تزيد من استبصارنا بالمشكلة وتلقي الضوء عليها.

المرحلة الثانية: مرحلة التشخيص والوصف والتحليل:

فهي مرحلة التشخيص والوصف وذلك بتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها تحليلا يؤدي الى اكتشاف العلاقة بين المتغيرات وتقديم تفسير ملائم لها.(قاسم،1999،ص60)

وعليه سيتم تفصيل مختلف فروع الدراسات الوصفية فيما يأتي:

أ-الدراسات المسحية:

لا شك ان المسح الاجتماعي يعتبر من أكثر الأساليب انتشارا وشهرة في دراسة الظواهر الاجتماعية التي يمكن جمع معلومات وبيانات عنها، وهو يدخل ضمن الدراسات الوصفية التي تعتبر دراسات مسحية.(سلاطنية وآخرون،2012،ص16).

كما يعتبر المسح واحدا من المناهج الأساسية في الدراسات الوصفية، حيث يهتم بدراسة الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية وغيرها من الظاهر والمشكلات في مجتمع معين؛ بقصد تجميع الحقائق واستخلاص النتائج الازمة لحل مشاكل هذا المجتمع.

وينبغي ان نشير الى ان المسح ليس قاصرا على مجرد الوصول الى الحقائق والحصول عليها ولكن المسح يمكن ان يؤدي الى صياغة مبادئ هامة في المعرفة.

ومن الأمثلة على الدراسات المسحية : المسح المدرسي والمسح الاجتماعي ودراسات الراي العام...الخ.

ب- الدراسات التتبعية/التطورية/النمائية:

ويستخدم هذا المنهج في دراسته النمو النفسي، اللغوي، المعرفي ...الخ، وهو عبارة عن تتبع مجموعة من الأطفال وفحصهم بمختلف الوسائل القياسية من فترة لأخرى، قد تكون كل يوم، او كل شهر او كل عام.

كما تهتم هذه الدراسات بنمو الخصائص والسمات المختلفة للأفراد، خلال فترة زمنية معينة او خلال مراحل عمرية مختلفة وتنقسم هذه الدراسات التتبعية/التطورية الى نوعين:

1-دراسات طولية:

ويتم في مثل هذه الدراسات اختبار عينة من مرحلة عمرية او صفية معينة، ثم متابعتهم خلال فترات زمنية متعاقبة.

2-دراسات عرضية(مستعرضة):

تتفق الدراسات الطولية او العرضية في الهدف العام من هذه الدراسات ولكنها تختلف في طريقة وأسلوب الدراسة المتعلقة باختيار العينة حيث في الدراسات العرضية يرتم على سبيل المثال اختيار عينة من الافراد من كل صف دراسي لمرحلة معينة وهي بذلك طريقة توفر على الباحث الانتظار لفترة زمنية كبيرة.

ج-الدراسات الارتباطية:

وهي الدراسات التي تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين المتغيرات او بين مستويات المتغير الواحد.

وتهتم الدراسات الارتباطية بتحديد نوع الارتباط واتجاهه حسب إشارة معامل الارتباط فاذا كانت الإشارة موجبة فان العلاقة بين المتغيرين طردية، وإذا كانت الإشارة سالبة فان العلاقة عكسية.

كما تهتم الدراسات الارتباطية بتحديد قوة الارتباط حسب قيمة معامل الارتباط التي تتراوح بين (-1، 0، +1) بحيث انه كلما اقتربت القيمة من الصفر يكون الارتباط أضعف.

د-الدراسات السببية المقارنة:

وتشير الى ذلك البحث الذي تكون فيه المتغيرات المستقلة (الأسباب) ظاهرة ومعروفة، ويبدأ الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة(النتائج)، ومن ثم يقوم بدراسة المتغيرات المستقلة لمحاولة معرفة علاقتها المحتملة وآثارها على المتغيرات التابعة.

وهو بذلك يتشابه مع البحث الارتباطي والمنهج التجريبي، ويختلف معهم أيضا، ومن أوجه الشبه انها كلها تبحث وتطبق لغرض معرفة العلاقة بين المتغيرين، ولكن البحث الارتباطي يقتصر على معرقة العلاقة ودرجتها، بينما البحث السببي المقارن يكشف عن الأسباب المحتملة لنتيجة الدراسة، اما المنهج التجريبي فيوضح أثر سبب معين في وجود نتيجة . كما ان المنهج التجريبي يتضمن معالجة تجريبية هي المتغير المستقل التجريبي الذي يجري إدخاله وضبطه والتحكم فيه، اما الدراسات السببية المقارنة فان قياس الفروق بين مجموعتين مثلا هو قياس وصفي لا يجري فيه ادخال أي معالجة.

هـ- منهج تحليل المحتوى:

بدأ استخدام هذا المنهج في تحليل المضامين الفعلية للظواهر السلوكية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية في المجتمعات الإنسانية.

وسنعرض باختصار ما وقع بين أيدينا من تعاريف:

-يهدف تحليل المحتوى الى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام فئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة.

-ان تحليل المحتوى طريقة لملاحظة مادة الاتصال التي انتجها الناس.

-أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف الى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال.

-انه معالجة للسمات الكامنة في محتوى وسائل الاتصال، أي الأشياء التي يوحي بها النص ذاته.

فمثلا:

تحليل محتوى المناهج والكتب المدرسية:

بحيث تتجلى أهمية أسلوب تحليل المحتوى في التربية حيث يستخدم في مجال المناهج الدراسية على وجه الخصوص، بغرض اصدار احكم بشان مدى تمشي هذه المناهج الدراسية ببعض المعايير العامة للمناهج الدراسية والتي ينبغي ان يلتزم بها أي منهاج دراسي والتي منها:

-معيار الاحتواء والتضمين -معيار الشمول - معيار الواقعية

-معيار الوحدة -معيار التوازن -مستوى التعلم.

طرق تحليل المحتوى:

توجد طريقتان لتحليل المحتوى تعدان الأكثر شيوعا في الاستخدام علما بانه لكل موضوع دراسي طريقته الخاصة في تحليل محتواه تتناسب مع طبيعته:

1-الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة المراد تحليلها في مجم وعة واحدة مثل:

-مجموعة المفاهيم -مجموعة الرموز -مجموعة التعليمات...الخ.

2-الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة المراد تحليلها الى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات الى موضوعات فرعية، وقد تكون وحدات التحليل في أسلوب تحليل المحتوى، وحدة التحليل كلمة كلمة، او فقرة فقرة، او موضوع...الخ.

الخطوات المنهجية لمنهج تحليل المحتوى:

أ-تصنيف المحتويات المبحوثة:

حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى، لانه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها.

ب-تحديد وحدات التحليل:

حيث عدد برنارد بيرلسن (Bernard Berlson) خمس وحدات أساسية في التحليل هي:

الكلمة-الموضوع-الشخصية-المفردة-الوحدة القياسية والزمانية.

*الكلمة: كأن يقوم الباحث بحصر كمي للفظ معين له دلالاته الفكرية والسياسية والتربوية.

*الموضوع: هو اما جملة او اكثر تؤكد مفهوما معينا.

*الشخصية: يقصد به الحصر الكمي لخ صائص وسمات محددة، ترسم شخصية معينة سواءا اكانت تلك الشخصية شخصا بعينه، او فئة من الناس او مجتمع من المجتمعات.

*المفردة: هي الوحدة التي يستخدمها المصدر في نقل المعاني والأفكار.

*الوحدة القياسية والزمانية: كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال او عدد صفحاته ا و مقاطعه او حصر كمي لمدة النقاش في عبر وسائل الاعلام.

جـ-تصميم استمارة التحليل:

وهي الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية فئات المحتوى وحدات التحليل، الملاحظات.).

د-تصميم جداول التفريغ.

هـ-تفريغ محتوى كل وثيقة بالاستمارة الخاصة بها.

و-تطبيق المعالجات الإحصائية الازمة الوصفية منها والتحليلية.

ز-سرد النتائج وتفسيرها.(درويش،2018،صص 174-175).

و-منهج دراسة الحالة:

يهدف منهج دراسة الحالة الى تعرف خصائص ومضمون حالة او ظاهرة واحدة بصورة منفصلة ودقيقة، ويرتكز منهج دراسة الحالة الى تحديد حالة محددة بعينها كخطوة أولى ومن ثم جمع معلومات مفصلة ودقيقة عنها كخطوة ثانية، وتحليل المعلومات التي تم جمعها بطريقة علمية وموضوعية للحصول على نتائج محددة يمكن تعميمها واقتراح أساليب معالجتها على حالات أخرى مشابهة.

كما يعرف منهج دراسة الحالة بأنه عبارة عن بحث وصفي معمق للحالة او ظاهرة محددة؛ بهدف الوصول الى نتائج يمكن تعميمها على حالات أخرى مشابهة.(عناية،2014،ص14).

المحاضرة رقم 13: التصميمات التجريبية

3/ تصميمات البحوث التجريبية:

تنقسم البحوث التجريبية الى قسمين: بحوث شبه تجريبية وبحوث تجريبية حقيقية،والفرق الأساسي بينهما هو ان التصميم الأخير يقوم على التعيين العشوائي او عشوائية الاختيار للمجموعات عكس البحوث شبه التجريبية.

1-تصميم المجموعة الواحدة باختبار بعدي:

يوجد في هذا التصميم مجموعة تجريبية واحدة تتعر ض للمتغير المستقل ثم يطبق عليها اختبار بعدي.

مج ت : معالجة قياس بعدي

م ق.ب

مثال:

اختار أحد الباحثين إحدى شعب الصف الرابع الأساسي عمل على اخضاعها لبرنامج علاجي في الاملاء (المجموعة التجريبية) بعد ذلك تم اخضاع افراد هذه المجموعة لاختبار تحصيلي بعدي (الاختبار البعدي) والسؤال الان هو الى أي درجة يمكن ان نقرر ان هناك تأثيرا للبرنامج العلاجي في الأداء على الاختبار.

قطعا لا توجد هناك – من خلال هذا التصميم – طريقة للتأكد من هذا الامر؛ فدرجات الافراد على هذا الاختبار تعزى بالإضافة الى المعالجة التجريبية الى عملية التعلم الاعتيادية التي تلقوها، وان الطلبة اخضعوا لقياس واحدة فان ذلك يجعل من غير الممكن تقدير مقدار التغير الذي طرأ لديهم. (بمعنى ان عزو نواتج التغير في القياس البعدي يفتقد لـ:

وضعية الانطلاق بين الأداء قبل التجريب وبعده.

2-تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي:

يسير هذا التصميم على النحو التالي:

مج ت: قياس قبلي معالجة قياس بعدي

ق.ق م ق .ب

ويطلق على هذا التصميم أحيانا بتصميم الاختبار القبلي-البعدي، ورغم أن التصميم يستخدم مقياسا للتغير، الا ان طبيعة التصميم تجعل الصدق الداخلي منخفضا مما يجعل هـ غير صالح لاستخلاص علاقات العلة والمعلول.

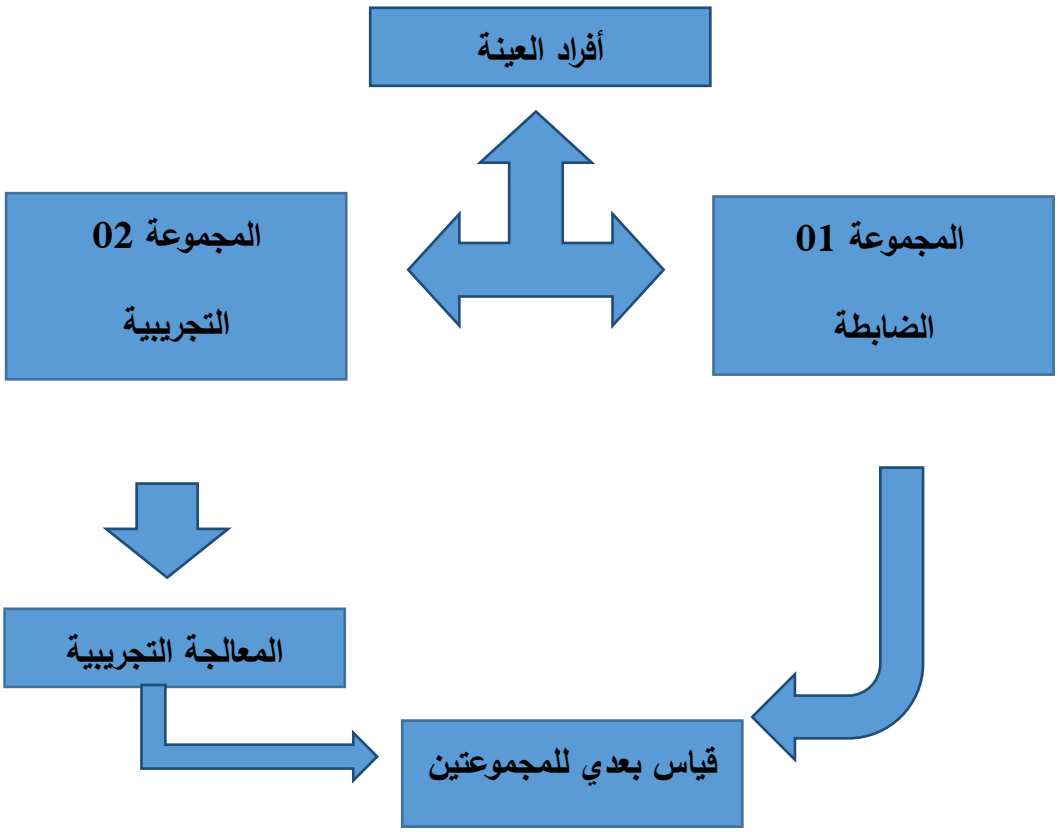
مثال:

أراد مدرس أن يجرب طريقة جديدة في تدريس الرياضيات فأعطى فصله اختبارا قبليا ثم قام بالتدريس بالطريقة الجديدة لمدة أسابيع، قدم بعدها للتلاميذ اختبارا بعديا في الرياضيات، وحصل على درجات أفضل في الاختبار الأخير، فهل يستطيع المدرس ان يستنتج ان الطريقة الجديدة هي السبب في ارتفاع درجات الاختبار البعدي؟

الإجابة طبعا لا لأن عدم وجود مجموعة ضابطة او مجموعة مقارنة يجعل من الصعب ضبط المتغيرات الخارجية.

3-التصميم البعدي باستخدام مجموعتين:

في هذا النوع من التصميمات يختار الباحث أفراد العينة بطريقة عشوائية وتقوم بتقسيمهم بطريقة عشوائية الى مجموعتين، ثم يدخل المتغير المستقل (المعالجة) على احدى المجموعتين دون الأخرى، وبعد الانتهاء من التجربة يطبق اختبار على المجموعتين (قياس بعدي)، ثم يقارن بين أداء المجموعتين، فاذا كان هناك فروق جوهرية بينهما يرجعها الباحث الى أثر المتغير المستقل (المعالجة والنموذج التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم() يوضح التصميم البعدي باستخدام مجموعتين.

4-التصميم القبلي البعدي باستخدام مجموعتين:

في هذا النوع من التصميمات:

- يختار الباحث أفراد العينة بطريقة عشوائية وتقوم بتقسيمهم بطريقة عشوائية الى مجموعتين.

-يجري اختبار قبلي للمجموعتين.

-يدخل المعالجة التجريبية (المتغير المستقل) على افراد المجوعة التجريبية.

- بعد نهاية التجربة على المجموعة التجريبية يجري اختبار بعدي للمجموعتين.

-يقدر نواتج التغير الحاصلة وفيما كان هناك فعالية للمتغير المستقل في فوارق الأداء بين المجموعتين.

بالإضافة لوجود تصميمات أخرى كتصميم سولومون للمجموعات الأربع.... الخ

المحاضرة رقم 14: نظرية العينات

المحور السابع: طرائق ومراحل اختيار عينة البحث وشروطها

يعتبر مفهوم المعاينة أحد اهم المفاهيم المنهجية ذات الصلة الوثيقة بالدراسة الميدانية ومختلف إجراءاتها وتصميماتها.

فجودة البحث ترتفع او تنخفض ليس فقط من خلال ملاءمة المنهجية والأدوات، بل أيضا من خلال ملاءمة استراتيجية اختيار العينات التي تم تبنيها، فسؤال اختيار العينة ينشأ مباشرة من خلال تعرف المجتمع الاحصائي الذي سيركز عليه البحث، وعليه يجب على الباحثين اتخاذ قرارات اختيار العينات في وقت مبكرة من خلال التخطيط لعدة عوامل ذ ات صلة، من قبيل النفقات والوقت وإمكانية الوصول بشكل متكرر، وتوقع إمكانية منع الباحثين من الحصول على المعلومات من المجتمع الاحصائي. (Cohen and All,2007,p100)

فعملية المعاينة تشير الى اختيار جزء او مجموعة من المفردات من المجتمع الاحصائي والتي يتم اختيارها بطريقة ما وبحجم معين ، تكون ممثلة لمجتمع الخصائص، وإمكانية تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على مجتمع الدراسة الذي اختيرت منه العينة.

وقبل الحديث عن أنواع المعاينات وتقدير حجمها احصائيا سيتم التطرق لمجموعة من المفاهيم ذات الصلة بعملية المعاينة على وجه العموم.

أنواع العينات:

هناك أكثر من طريقة يمكن استخدامها لاختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة، ويعتبر نوع العينة المختارة من الأمور الهامة التي يجب على الباحث ان يوليها اهتماما خاصا وبشكل عام لا يوجد طريقة مثلى يمكن تفضيلها على غيرها من الطرق فلكل طريقة من طرق اختيار العينات مزاياها، كما ان لها بعض المحاذير، وبشكل عام تقسم العينات الى مجموعتين رئيسيتين هما:

-العينات الاحتمالية: Probability Sample

-العينات غير الاحتمالية: Non Probability Sample

أ-العينات الاحتمالية(العشوائية):

وفيها يتم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية؛ بحيث يعطى لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة فرصة للظهور في العينة.

ب-العينات غير الاحتمالية(غير العشوائية):

وفيها يتم اختيار عينة الدراسة بشكل غير عشوائي؛ وبحيث يتم مقدما االستثناء بعض عناصر الدراسة من الظهور في العينةلاسباب معينة منها عدم توفر المعلومات المطلوبة للدراسة لدى تلك العناصر او لاستحالة الحصول على تلك العناصر او لا رتفاع تكلفة الحصول على المعلومات المطلوبة (عبيدات واخرون،1999، صص 86-87).

كما ان اختيار أي عنصر من عناصر مجتمع الدراسة كأحد أفراد العينة يعتمد في مرحلة من المراحل على الحكم الشخصي للباحث او الشخص الذي ينفذ عملية المقابلة(العلاونة،1996،صص 52-53).

1-أنواع العينات العشوائية:

تتم المعاينة العشوائية بطرق متعددة يمكن حصرها أهمها فيما يأتي:

أ-العينة العشوائية البسيطة.

ب- العينة العشوائية المنتظمة.

ج- العينة العشوائية الطبقية.

د- العينة العشوائية العنقودية.

وفيما يلي توضيح لكيفيات اختيار العينة في ضوء كل شكل من اشكال المعاينة العشوائية

أ-العينة العشوائية البسيطة:

وعن طريق هذا النوع من العينات يعطي الباحث فرصة متساوية لكل فرد من افراد المجتمع، بان يكون ضمن العينة المختارة، ويكون هذا النوع من العينات مفيد ومؤثر عندما يكون هناك تجانس وصفات مشتركة بين جميع افراد المجتمع الأصلي، وعلى هذا الأساس فان جميع أسماء افراد المجتمع الأصلي يجب ان تكون محددة ومعرفة لدى الباحث.

اما طريقة اختيار العينة العشوائية البسيطة فهي تتم بإحدى الطريقتين الاثنتين:

1-القرعة:

أي يتم ترقيم الأسماء ووضعها في صندوق او كيس، ثم سحب العدد المطلوب منها، ومطابقتها مع الأسماء لمعرفة الافراد الذين تم اختيارهم.

ب-جداول الأرقام العشوائية:

وهي سلسلة من الأرقام الافقية والعمودية المدرجة في جداول محددة، ثم يقوم الباحث بتأشير الأرقام المختارة التي يمر عليها التأشير او الخط او النقط من الجدول، ثم يقوم باحتسا ب العدد المطلوب منها، ثم العودة الى قوائم الأسماء لتشخيص الافراد الذين يمثلون هذه الأرقام. (قنديلجي،1999، صص144-145).

وسيتم تقديم في مرفقات المطبوعة نسخة لجدول الأرقام العشوائية.(انظر الملحق رقم() ص)

ب-العينة العشوائية المنتظمة:

وهو أسلوب المعاينة الذي يقوم على اختيار عناصر العينة من المجتمع بطريقة عشوائية (الشايب،2009، ص58).

بحيث يقوم الباحث بإعداد قوائم بأسماء؟ أفراد المجتمع او عناوينهم، دليل الهواتف او المناطق، او أي مؤشر آخر يمكن اعتماده لاختيار أفراد العينة. (يوسف،2005، ص146)

مثال لخطوات الاختيار العشوائي المنتظم:

لنفترض ان أحد الباحثين لديه قائمة بأسماء (100) طالب في صف ما، ويريد اختيار (20) طالبا من بينهم باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية المنتظمة للمشاركة في حفل مدرسي؛ ففي الخطوة الأولى:

يقوم الباحث بحساب مقدار ا لزيادة المرتظمة(المسافة) من خلال قسمة حجم المجتمع على حجم العينة المراد اختياره:

حجم المجتمع الاحصائي/حجم العينة= 100/20=5

اما في الخطوة الثانية:

فيختار الباحث رقما معينا بشكل عشوائي بحيث يقل او يساوي مقدر الزيادة المنتظمة المحسوب في الخطوة السابقة، ويقره رقم البداية ، ولنقل انه اختار عشوائيا من 1 الى 5: الرقم (3).

وفي الخطوة الثالثة:

فان الباحث يحد أر قام الأشخاص الذي يشملهم الاختيار مبتدئا برقم البداية ثم رقم البداية مضافا له مقدار الزيادة المنتظمة وهكذا، وهم هنا في مثالنا تواليا : 3-8-13-18-23-28-33-38-43-48-53-58-63-68-73-78-83-88-93-98(الشايب،2009-صص 58-59).

ج-العينة العشوائية الطبقية:

وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع الى فئات او طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة او كل طبقة.

فاذا كان مجتمع الدراسة هو طلبة البكالوريوس في العلوك التربوية بالجامعة الأردنية فان هذا المجتمع يحتوي على طلبة السنوات الأربع لذا فان اختيار عينة ممثلة للمجتمع نلجأ الى تقسيم المجتمع الى طبقات او فئات تمثل كل منها طلبة احدى السنوات ثم يتم اختيار العدد المطلوب من كل فئة حسب نسبة تمثيله في المجتمع.

مثال:

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة ما، وكان عدد الذكور في المجتمع (500 طالب)، وعدد الاناث (400 طالبة)، أراد الباحث اختيار عينة ممثلة للمجتمع مكونة من 180 فردا، فما عدد كل من الذكور والاناث في العينة؟

الحل:

لإيجاد عدد افراد كل مستوى في العينة نطبق القانون التالي:

عدد افراد المستوى في العينة =عدد أفراد المستوى في المجتمع /عدد أفراد المجتمع الكلي x عدد أفراد العينة

وعليه:

مجموع أفراد المجتمع الكلي=('500+400)=900 طالب وطالبة.

عدد الذكور في العينة=(900/500)x180=100 طالب.

عدد الاناث في العينة=(900/400)x180=80 طالبة.

عدد افراد العينة =(100+80)=180 طالب وطالبة 0.(عباس وآخرون، 2006،صص 225-226).

د-العينة العنقودية:

عندما تكون العناصر المكونة للمجتمع موزعة، وعندما لا تتوفر لدينا قائمة بأسماء هذه العناصر، فان استخدام العشوائية البسيطة والعينة الطبقية يصبح مكلفا، وفي مثل هذه الحالة فإننا نلجأ الى العينة العنقوديةّ؛ اذ ان كل كل وحدة تشكل مجموعة من العناصر التي يتكون منها مجتمع الدراسة ومن كل وحدة نختار عينة عشوائية.

فاذا أردنا ان ندرس الطلبة المعرضون للفصل في الجامعة، فانه من الصعوبة ان نحصل على قائمة بالأسماء من كل المناطق، لذا فانه بإمكان الباحث ان يختار المدارس، ومن ثم

يختار الطلبة ويفترض ان تكون مجموعات العناقيد غير م تجانسة عند اختيار العينة (الضامن،2007، ص170).

المحاضرة رقم 15: العينات غير العشوائية

2-أنواع العينات غير العشوائية:

تستخدم العينة العشوائية إذا كان افراد المجتمع الأصلي معرفين تماما، كما هو الحال في طلاب المهن التعليمية او مجتمع المهندسين او العمال، ولكن هناك دراسات يصعب تحديد المجتمع الأصلي، مثل دراسة أحوال المدمنين او المنحرفين، ان مثل هذه المجتمعات ليست محددة وافرادها ليسوا معروفين، فلا نستطيع أخذ عينة عشوائية منهم تمثلهم بدقة فيعمد الباحث هنا ويتدخل في اختيار العينة ويختارها حسب معايير معينة يضعها الباحث، ولهذا الأسلوب ثلاث أشكال من العينات:

أ-عينة الصدفة:

يختار الباحث عددا من الافراد الذين قابلهم بالصدفة، فاذا أراد الباحث ان يدرس موقف الراي العام من قضية ما فانه يختار عددا من الناس يقابلهم بالصدفة، ويؤخذ على هذه العينة انها لا يمكن ان تمثل المجتمع بدقة، ومن هنا يصعب تعميم نتائج البحث الذي يتناوله على المجتمع الأصلي كله.

ب-العينة الحصصية:

وهي عينة سهلة يمكن اختيارها بسرعة وسهولة؛ حيث يقوم الباح ث بتقسيم مجتمع الدراسة الى فئات ثم يختار عددا من أفراد كل فئة، ان هذه العينة تشبه العينة العشوائية الطبقية لكنها تختلف عنها في ان الباحث في العينة العشوائية لا يختار الافراد كما يريد بينما في عينة الحصص يقوم الباحث بهذا الاختيار بنفسه.

ج-العينة الغرضية او القصدية:

يقوم الباحث باختيار هذه العينة اختيارا حرا على أساس انها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها؛ فاذا أراد باحث ان يدرس تاريخ التربية في الأردن، فانه يختار عدد من المربين الكبار كعينة قصدية تحقق أغراض دراسته،أنه يريد معلومات عن التربية القديمة في الأردن ، وهؤلاء الأشخاص يحققون له هذا الغرض(عبيدات وآخرون،2015،صص102-103).

المحاضرة رقم 16: أدوات جمع البيانات

المحور الثامن: تقنيات جمع بيانات البحث

يحتاج الباحث خلال رحلة بحثه الى أدوات مساعدة لاتمامه على احسن صورة، لذلك تتعدد الأساليب التي تستخدم في جمع البيانات اللازمة للتعامل مع مشكلة بحثية معينة، ومن هذه الأساليب الملاحظة والمقابلة والاستبيان (خمقاني،2017، ص 42)، بالإضافة الى الاختبارات والمقاييس بمختلف اشكالها واصنافها،لذلك ينبغي على كل باحث مبتدئ ان يكون على علم ودراية بأدوات جمع البيانات من حيث التخطيط لها- تنفيذها وتقويمها وبحث صلاحيتها وموثوقيتها في جمع معلومات وبيانات ذات مصداقية علمية.

1 - المقابلة:

يرغب العديد من الناس في إيصال المعلومات شفويا أكثر من ايصالها تحريريا وهم بذلك يعطون معلومات جاهزة وكاملة عن طريق المقابلة، ولا يمكن تقديم مثل هذه المعلومات عن طريق الاستفتاء او اية أداة أخرى وبذلك تعتبر المقابلة احدى الأدوات المهمة التي يستخدمها الباحثون في جمع المعلومات والبيانات التي لا يمكن الحصو ل عليها باستخدام أدوات أخرى انها تمتاز عن غيرها من الأدوات باعتمادها على:

-الاتصال المباشر.

-الحديث المتبادل في جمع المعلومات.

-اللقاء وجها لوجه يمكن من تشجيع الافراد ومساعدتهم على التوغل بعمق في المشكلة موضوع البحث.

-تمكنه من جمع معلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق الإجابات المكتوبة من قبيل تعبيرات الوجه والجسم ونبرات الصوت...الخ.

كما تتيح المقابلة للباحث إمكانية استخلاص المعلومات الشخصية والسرية والنفاذ الى أعماق المشاعر والاراء والاتجاهات والمعتقدات، وهي أيضا أداة مناسبة لجمع المعلومات من الأطفال والاميين الذين يتعذ عليهم التعبير عن أفكارهم بالكلمة المكتوبة.(العزاوي،2008،ص 142).

على هذا النحو يستطيع الباحث في علوم التربية تطبيق تقنية المقابلة مع التلاميذ ، المدرسين، أهالي الطلاب، إدارات، مؤطرين...الخ.(محسن،2008،ص57).

1-: تعريف:

تشير المقابلة حسب بنجهام (Bingham)" المقابلة محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها".

كما يعرفها انجلش (English)" المقابلة محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص آخراو اشخاص آخرين، هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات، لاستغلالها في بحث علمي وللاستعانة بها على التوجيه والتشخيص والعلاج.

من التعريفين السابقين يمكن ان نحدد أهم عناصر المقابلة بما يلي:

-المقابلة محادثة بين شخصين او أكثر في مواقف مواجهة:

أي ان الحديث والمواجهة بين الباحث والمفحوص او (العميل) امر أساسي، لكن الحديث في المقابلة ليس هو السبيل ا لوحيد في الاتصال دائما، وانما هناك وسائل مثل خصائص الصوت، وتعبيرات الوجه ونظرات العينين، هيئة المفحوص واشاراته وسلوكه العام.

-توجيه المحادثة نحو هدف:

أي ان المقابلة ليست لقاءا عارضا يتحدث فيه الباحث والمفحوص ما بدا لهما من اجل الاستمتاع او قضاء الوقت؛ وإنم ا المقابلة محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد

الرغبة في الكلام، وهذا العنصر يجعل المقابلة تختلف عن الحديث العادي الذي لا يهدف بالضرورة الى غرض معين. (عمر،2009، ص93).

1-2 أنواع المقابلات:

هناك أنواع عديدة للمقابلة كأداة جمع البيانات وهي:

أ-المقابلة الفردية والجماعية:

تجرى معظم المقابلات في موقع خاص مع فرد واحد، لكي يشعر بالحرية في التعبير عن نفسه تعبيرا كاملا وصادقا، على ان المقابلات الجماعية تؤدي أحيانا الى بيانات أكثر فائدة فتجميع أفراد مؤهلون بخلفيات مشتركة او مختلفة معا لمعالجة مشكلة او تقويم مزا يا قضية، فانهم يستطيعون تقديم مدى واسع من المعلومات ووجهات النظر المتنوعة، كما يمكنهم من ان يساعدوا بعضهم البعض على تذكر عناصر المعلومات او مراجعتها او تنقيحها، على ان بعض المفحوصين قد يمسكون عن التعبير في بعض النقاط امام الجماعة، بينما يمكنهم الكشف عنها في مقابلة خاصة؛ بالإضافة الى ان شخصا واحدا قد يسيطر على المناقشة بحيث لا تكتشف وجهات نظر المشتركين الآخرين.(شحاته،2008،صص168-169).

ب-المقابلة التشخيصية:

ويستخدم هذا النوع من المقابلات في تفهم مشكلة معينة والتعرف على العوامل الأساسية المؤثرة فيها، وكثيرا ما يستخدم الاخصائي النفسي والاجتماعي هذا النوع من المقابلات.

ج-المقابلة العلاجية:

ويقصد بها المقابلة التي تهدف الى رسم خطة لعلاج المبحوث، بصفة عامة، ويستخدم هذا النوع من المقابلات في حالات العلاج النفسي.

د-المقابلة الاستشارية:

وهذا النوع من المقابلات يهدف الى تمكين الباحث من تفهم مشكلاته الشخصية والخاصة بالعمل او مستقبله الوظيفي.

هـ-المقابلة المقننة:

وهي التي تكون محددة تحديدا دقيقا، وليس للقائم بالمقابلة الحرية في عمل أي شيئ، ولا يتعدى دوره عن قراءة الأسئلة.

و-المقابلة غير المقننة:

وهي التي لا تتحدد أسئلتها او فئات الإجابة لهذه الأسئلة تحديدا مسبقا، ويستخدم هذا النوع من المقابلات في مجال البحوث الاجتماعية؛ للحصول على بيانات متعمقة عن الاتجاهات والدوافع. (البسيوني،2013، صص 202-203)

3-إجراءات المقابلة(خطواتها):

تتم المقابلة عبر الخطوات الآتية كأسلوب لجمع البيانات:

1-الاعداد السابق للمقابلة:

من حيث تحديد المجالات الأساسية التي ستدور حولها واعداد الأسئلة لهذا الغرض، والاداة التي تستخدم في تسجيل البيانات وتحديد مكان المقابلة وزمنها، وتحديد افراد المقابلة.

2-تكوين علاقة مع المستجيب وكسب ثقته:

وذلك عن طريق تقديم الباحث بنفسه وشرح هدف المقابلة، وتوضيح سبب اختيار المبحوث واقناعه بان البيانات التي يدلي بها؛ انما هب لغرض البحث وستكون سرا لا يفشيه الباحث، وإقناع المستجيب بأهمية مشاركته في البحث.

3-استدعاء المعلومات من المستجيب بالأساليب المناسبة وحثه وتشجيعه على الاستجابة.

4-تسجيل استجابات المستجيب واي ملاحظات أخرى إضافية غير واردة في الأسئلة لكنها مهمة في التحليل، وذلك باتباع أحد أساليب التدوين لإجابات المستجيب في الأداة المحدد مسبقا من مثل:

الكتابة من الذاكرة بعد الانتهاء من المقابلة، او تقدير إجابات المبحوث من مقياس التقدير سبق اعداده والتدرب على استخدامه من جانب الباحث، او التسجيل الحرفي لكل ما يقول المبحوث او لكل ما يمكن ان يسجل من اقوال، او استخدام أجهزة التسجيل الصوتي وذلك بعد موافقة المبحوث (خندقجي،2012، صص 153-154)

المحاضرة رقم 17: الاستبيان المكونات وخطوات الاعداد.

2-الاستبيان:

2 - 1 تعريف:

هو سلسلة من الأسئلة التي تتعلق بموضوع من موضوعات سيكولوجية تلابوية او اجتماعية او اقتصادية ...الخ يرسل الى مجموعة من الافراد بغرض الحصول على بيانات تتعلق ببعض المشكلات.

يتكون الاستبيان من ثلاثة أجزاء:

أ-خطاب التقديم:

ويتضمن التعريف بالبحث وأهدافه محاولة لكسب ثقة المفحوص ليجيب على أسئلة الاستبيان، وضمان سرية ما سيدلي به من معلومات، وكذا الشكر والتقدير على الاستجابة.

ب-تعليمات الإجابة:

ويتضمن ذلك عرض لبعض الأمثلة عن طريقة الإجابة:

-الاختيار من متعدد.

-وضع علامة امام الاختيار المناسب.

-دكر الإجابة المفضلة للعميل...الخ.

ج-بنود الاستبيان:

وتوضع في محاور حسب أهداف الدراسة وفرضياتها.(البوهي،2005،ص190).

2-2 أنواع بنود الاستبيان:

ينقسم الاستبيان من حيث صياغة أسئلته الى الأنواع الاتية:

أ-الأسئلة المفتوحة:

وهي الأسئلة التي لا تحد من إجابة المبحوث، بل تترك له حرية الإجابة وفق السؤال المطروح عليه، وهي المتضمنة لأسئلة لماذا؟ وكيف؟ واشرح؟ وعبر؟ كأسلوب أمر يتطلب إجابات مفتوحة.

ب-الأسئلة المغلقة(المقفلة):

وهي التي تتطلب إجابات محدودة من المبحوث ب (نعم) او ب (لا)،أي انها تقتصر على أحد الاجابتين.

وقد تشتمل أيضا على الأسئلة محدودة الإجابة و هي الأسئلة التي يصوغ الباحث اليها مجموعة من الإجابات ويترك حرية الاختيار للمبحوث حسبما يتوقعه مناسبا او ملائما من إجابات.

ج-الأسئلة المغلقة المفتوحة/النصف مغلقة:

وهي الأسئلة التي تصاحبها مجموعة من الإجابات الاختيارية وتذيل نهايتها بسؤال مفتوح

مثال:

من الأمور التي تعتقد انها تفيد في تقييم المدرس اذا طلب منك ان تقيمه:

تفيد كثيرا تفيد لحد ما لا تفيد

1-طريقة المدرس اثناء الشرح.

2-مقدار ما درس من مقرر.

3-مستوى التحصيل عند الطلبة

د-جوانب أخرى

تذكر.....

(عقيل،2010، صص 218-220).

2-3 الأمور التي يجب ان يراعيها الباحث عند صياغة الاستبيان:

هناك عدة أمور يجب على الباحث ان يراعيها عند صياغة الأسئلة بعضها يتعلق في صياغة أسئلة الاستبانة، وبعضها يتعلق في ضمان صدق الاستجابة، وأخرى تتعلق بترتيب الأسئلة وشكل الاستبانة وأهدافها، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

-ان يكون حجم الاستبانة قصيرا ما أمكن، بحيث يراعي طبيعة واهداف وموضوع البحث.

-ان تكون الأسئلة واضحة ومختصرة ومفهومة.

-ان تكون الأسئلة مقنعة وبعيدة عن عنصر التحذير والاستنتاج.

-ان تكون الأسئلة مرتبة بشكل منطقي وتتابعي.

-تجنب الأسئلة المركبة التي تحمل في طياتها أكثر من معنى أو فكرة.

- الابتعاد عن الأسئلة الحساسة والمحرجة للطبيعة البشرية.

-ان يتجنب الباحث كتابة الأسئلة التعليلية او ذات الصبغة التفسيرية.

-ان يضيف الباحث بعض الأسئلة لضمان صدق المستجيب بحيث يكون بعضها واضحا ووحيد الإجابة، وبعضها ترتبط اجاباتها باسئلة أخرى موجودة في الاستبانة.

-الابتعاد عن الأسئلة الموحية بالاجابة.

-ان يراعي الباحث طرائق عملية الجدولة والتحليل سواءا كانت يدوية أو آلية في اثناء صياغة الأسئلة.

-ان يضع الباحث تقديما مفيدا في بداية الاستبانة.

-ان تكون وحدة القياس واضحة للمستجبين.(العمراني،2012،صص79-80).

2-4 خطوات اعداد الاستبيان:

للحديث عن خطوات اعداد الاستبيان يجب التفريق بداءة بين عملية تصميم الاستبانة وخطوات اعدادها، ذلك ان تصميم الاستبيان يعني القيام باعداد الشكل الاولي او المظهري

للاستبانة، والتي تتكون في صورتها الأولية من عدة صفحات، مثل غلاف الاستبانة والخطاب الذي يوجه للمفحو صين والبيانات الأولية، وفقرات او أسئلة الاستبانة والتي تدور حول أهداف البحث، وتشمل مراحل بناء الاستبانة في الخطوات الاتية:

أ-تحديد الغاية من الاستبانة:

اذ على أساسها يتم تحديد البيانات والمعلومات المطلوب جمعها في ضوء الإطار العام لموضوع الدراسة.

ب-ترجمة الأهداف الى أسئلة:

فبعد ان قام الباحث بتحديد غايات الاستبانة وحدد المعلومات المطلوبة في بحث يبدأ في تحويل هذه المعلومات الى أسئلة واستفسارات وذلك بتقييم هذه المعلومات وتصنيفها وتبويبها بطريقة منطقية الى محاور، يضم كل محور بنودا تفصيلية محددة.

جـ-الصياغة الأولية للاستبانة:

بعد ان يقوم الباحث بتحديد كم ونوع المعلومات المطلوبة وتحديد الهيكل العام يبدا تحويل محاور الاستبانة وقضاياها بتفصيلاتها المختلفة، الى مجموعة من الأسئلة والعبارات وتتكون من جزأين أساسيين:

1-الجزء المتعلق بالبيانات الشخصية للمفحوص والتي تبرز أهميتها عن تحليل وتفسير النتائج ومنها العمر، والدخل والجنس، والحالة العائلية، والمستوى التعليمي، والخبرة المهنية...الخ.

3- الجزء المتعلق بالمحاور الأساسية للاستبانة والتي تعكس بشكل او بآخر أهداف الدراسة؛ بالإضافة الى الجزأين يجب التنبه لمجموعة من الأمور والشكليات يراعى وجودها في الصورة الأولية للاستبانة (انظر العنصر السابق).

د-تقنين الاستبانة:

وذلك للحكم على كفاءة الاستبانة كأداة للبحث بهدف اختبار الصحة الموضوعية والمنطقية والمنهجية للاستبانة، أي التأكد من انها تجمع نوع وكم المعلومات التربوية المطلوبة.

والتقنين للاستبانة من ذوي الاختصاص يجب ان يتأكد من سلامة بناء الاستبانة من حيث سلامة اللغة، وتسلسل الفقرات بداخلها وانتماء الفقرات للأبعاد المختلفة التي تتكون منها الاستبانة.

وذلك عبر عدد من الطرق التي يتم بواسطتها اختبار كفاءة الأداة البحثية وهي طرق ثلاث:

- حساب صدق الاستبانة.
- حساب ثبات الاستبانة.
- تجريب الاستبانة بما يعرف بالاستقصاء التجريبي او بالدراسة الأولية والاستكشافية.

(المهدي،2019، صص247-250).

هـ- الصياغة النهائية للاستبانة:

بحيث ان الباحث ينتهي الى هذه المرحلة المهمة بعد ان قام بتقنين الأداة وحسب دلالة مؤشرات التقنين، فاذا قدمت ملاحظات من طرف الخبراء يقوم الباحث بتعديل النقائص المسجلة، اما ان كان دلالة إحصاءات التقنين والتجريب الاولي تقر بتوافر الاستبانة على صدق وثبات عاليين، تأتي حينئذ مرحلة التطبيق الفعلي.

المحاضرة رقم 18: الملاحظة العلمية

تعد الملاحظة واحدة من أقدم وسائل جمع المعلومات، حيث استخدمها الانسان الأول في التعرف على الظواهر الطبيعية وغيرها من الظواهر، ثم انتقل استخدامها الى العلوم بشكل عام والى العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاص، وتعد الملاحظة احدى احدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد الفعلية ومواقفه واتجاهاته ومشاعره، وتعطي الملاحظة معلومات لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الطرق الأخرى لجمع المعلومات(الاستبانة، المقابلة، الوثائق)، مثال ذلك: دراسة سلوكيات الطفل العدواني، ومراقبة

إنتاجية العمال كذلك تفيد الملاحظة في الحالات التي يرفض فيها مجتمع أو عينة الدراسة التعاون مع الباحث.عليان،2001،ص115).

1-تعريف الملاحظة:

الملاحظة هي المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة وهي تحتاج الى يقظة علمية دائمة واهتمام نفسي وذهني بموضوع البحص، مع تسجيل كل ما يمر به من تغيرات. (طاهر،2008، ص49)

والملاحظة كذلك عبارة عن تفاعل وتبادل للمعلومات بين شخصين او أكثر أحدها الباحث والأخر المستجيب او الملاحظ او المبحوث وذلك لجمع معلومات محددة حول موضوع معين، ويلاحظ الباحث اثناءها ردود فعل المبحوث كما تعرف الملاحظة بانها مراقبة او مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والاحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الانسان وتلبية احتياجاته (عليان، 2001، ص115).

ويمكن الاستفادة من هذه الأداة – على غرار باقي أدوات جمع البيانات- لجمع معلومات ترتبط بمتغيرات الظاهرة التربوية والاستفادة من تلك المشاهدات والبيانات الكمية في تقويم تقدم الممارسة التعليمية التعلمية مثال:

فعندما تستخدم شبكة ملاحظة للتفاعل اللفظي المباشر وغير المباشر بين المعلم والمتعلم، ونقوم بمشاهدات دقيقة لهذا التفاعل وتسجيل طبيعة السلوكات التي يظهر الموقف الملاحظ فان تلك البيانات ستساعد في تقديم بيانات تحليلية تصور بدقة ما يجري في غرفة الصف، والاستناد على القيم الإحصائية لصناعة الرؤية التربوية التقويمية.

2-أنواع الملاحظة:

الملاحظة العلمية أنواع تصنف الى فئات هي:

أ-أنواع الملاحظة وفق التنظيم:

1-ملاحظة بسيطة:

وهي غير منظمة وتعد بمثابة استطلاع أولي للظاهرة.

2-ملاحظة منظمة:

وهي المخطط لها من حيث الأهداف والمكان والزمان والمبحوثين والظروف والأدوات الازمة.

ب-أنواع الملاحظة وفق دور الباحث:

1-ملاحظة بالمشاركة:

وهي التي يكون الباحث فيها عضوا فعليا في الجماعة التي يجري عليها البحث.

2-ملاحظة بدون مشاركة:

وهي التي يكون الباحث فيها بمثابة المراقب الخارجي يشاهد سلوك الجماعة دون ان يلعب دور العضو فيها.

جـ-أنواع الملاحظة وفق قرب الباحث من المبحوثين:

1-ملاحظة مباشرة:

هي التي تتطلب اتصالا مباشرا بالمبحوثين قصد ملاحظة سلوك معين

2-ملاحظة غير مباشرة:

وهي التي لا تتطلب اتصالا مباشرا بالمبحوثين وان ما يكتفي الباحث بمراجعة السجلات والتقارير ذات الصلة بالسلوك المراقب للمبحوثين.(النوح،2004،صص130-131).

3-مكونات الملاحظة:

ترتكز الملاحظة على مجموعة من العناصر والمكونات الضرورية التي يمكنها حصرها في البنيات التالية:

أ-الملاحظ:

هو ذلك الشخص او الباحث او الدارس الذي يقوم بفعل الملاحظة، سواءا اكانت عفوية او منظمة ويشترط في الباحث ان يكون محايدا وموضوعيا في ملاحظته.

2-موضوع الملاحظة:

قد يكون موضوع الملاحظة عبارة عن مهارات وآداءات كالكتابة والقراءة والاستماع والرسم والموسيقى، او عبارة عن عادات العمل كالتخطيط والتدبير وتنظيم الوقت، او تتعلق بالاتجاهات النفسية والاجتماعية والعلمية ...الخ، وهذا يعني ان الملاحظة تنصب على موضوعات مادية حسية كالأشياء والنماذج، او تنصب على موضوعات رمزية كالمطبوعات والخرائط والرسم والكتابات، او تنصب على سلوك ما كالحركات والتصرفات والتعابير.

3-مجال الملاحظة:

يعنى بمجال الملاحظة محدداتها الظرفية ومجتمعها الفضائي والبشري مثل الزمان والمكان والعينة المستهدفة وموضوع الملاحظة والهدف منها.

4-منهج الملاحظة:

يعتمد الباحث في بناء ملاحظاته المباشرة او المقننة على منهج معين، كان يختار مثلا المنهج الوصفي او المنهج التجريبي...الخ.

5-تقنيات وأدوات الملاحظة:

يعتمد الباحث الملاحظ في تكوين ملاحظته على مجموعة من الآليات والأدوات والتقنيات والأساليب مثل استعمال القابلة والاستمارة وشبكة الملاحظة . (حمداوي،2014، صص 51-52).

قائمة المراجع:

1. -إبراهيم بختي،(2015)،الدليل المنهجي لاعداد البحوث العلمية،ط4،مخبر الجامعة -المؤسسة والتنمية المحلية المستدامة،جامعة ورقلة-الجزائر.
2. -إبراهيم خليل ابراش،(2009)،المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان.
3. -أحمد إبراهيم خضر،(2013)،اعداد البحوث والرسائل العلمية-من الفكرة حتى الخاتمة-جامعة الازهر-القاهرة.
4. -أحمد بدر،(1982)،أصول البحص العلمي ومناهجه،ط6،وكالة المطبوعات، الكويت
5. -احمد عبد المنعم حسن،(1996)،أصول البحث العلمي،ط1،المكتبة الاكاديمية،القاهرة.
6. -أسامة حسين باهي،(2002)،البحث التربوي-كيفية اعداده وكتابة تقريره العلمي- دط، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
7. -أسعد حسن عطوان، يوسف خليل مطر،(2018)،مناهج البحث العلمي، دط، دار الكتب العلمية بيروت.
8. -أسيا حامد ياركندي،(2015)،دليل المصطلحات التربوية،-دليل غير منشور-قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
9. المراجع الأجنبية:
10. -بلال بوترعه، الازهر ضيف،(2019)،استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي-ضوابط واعتبارات-مجلة العلوم الإنسانية،المجلد19،ع1 ،جامعة بسكرة، صص 87-101.
11. -بلقاسم سلاطنية،حسان الجيلالي،(2012)أسس المناهج الاجتماعية،ط1،دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
12. -ثائر أحمد غباري وآخرون،(2015)،البث النوعي في التربية وعلم النفس،ط1،دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع،عمان.

13. -جميل حمداوي،(2014)، البحث التربوي-مناهجه وتقنياته-دط،دار الكتب تاعلمية،بيروت.
14. -حاتم يوسف ابوزايدة،(2018)، مناهج البحث العلمي،ط2،مركز أبحاث المستقبل،غزة،فلسطين
15. -حافظ فرج أحمد،(2009)مهارات البحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية،ط1،عالم الكتب القاهرة.
16. -حامد طاهر،(2008)،منهج البحث بين التنظير والتطبيق،ط2،نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة.
17. -حسام محمد مازن،(2012)،أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس،دط،دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
18. -حسن شحاته،(2008)،المرجع في مناهج البحوث،ط1،مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة.
19. -حلمي المليجي،(2001)، مناهج البحث في علم النفس،ط1، دار النهضة العربية لبنان.
20. -حلمي عبد المنعم صابر،(1998)،منهجية البحث العلمي وضوابطه،مكتبة عين الجامعة،
21. -خلوة لزهر،(2016)، مقاربة دوسيمولوجية لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة،أطروحة دكتوراه علوم، جامعة باتنة1.
22. -رافدة الحريري، حسن الوادي، فاتن عبد الحميد،(2017)،اساسيات ومهارات البحث التربوي والاجرائي،ط1،دارأمجد للنشر والتوزيع،الأردن.
23. - ربحي مصطفى عليان،(2001)،البحث العلمي-اسسه مناهجه واساليبه واجراءاته- بيت الأفكار الدولية ،عمان.
24. -ربحي مصطفى عليان،(2008)،البحث العلمي-اسسه مناهجه واساليبه واجراءاته- بيت الأفكار الدولية للنشر، عمان.

25. –رجاء محمود أبو علام،(2006)،مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،ط5،دار النشر للجامعات،القاهرة.
26. –رجاء محمود أبو علام،(2007)،مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،دط،دار النشر للجامعات،القاهرة.
27. –رحيم يونس كرو العزاوي،(2008)،مقدمة في منهج البحث العلمي،دار دجلة–ناشرون وموزعون–الأردن.
28. –ردينة عثمان يوسف،(2005)،أساليب البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان.
29. –رشدي أحمد طعيمة،(2004)،تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،دط،دار الفكر العربي، القاهرة.
30. –ريمة ماجد،(2016)،منهجية البحث العلمي،دط،مؤششة فريديريش ايبرت، لبنان.
31. –سعيد إسماعيل صيني،(200)،قواعد أساسية في البحث العلمي،دط،مؤسسة الرسالة،لبنان.
32. –سناء محمد سليمان،(2009)،مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية،ط1،عالم الكتب، القاهرة.
33. –سناء محمد سليمان،(2010)،أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية،ط1،عالم الكتب، القاهرة.
34. –سيف الإسلام سعد عمر،(2009)،الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية،ط1،دار الفكر، دمشق.
35. –صالح العساف،(1409هـ)،المدخل الى البحث في العلوم السلوكية،سلسلة البحث في العلوم التربوية–الكتاب الأول–مكتبة العبيكان،الرياض.
36. –طارق عبد الرؤوف،(2010)،البحث العلمي والبحث التربوي،ط1،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

37. -عامر إبراهيم قنديلجي،(2013)،منهجية البحث العلمي،ط1،دار اليازوري العلمية،عمان

38. -عامر قنديلجي،(1999)،البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات،ط1،دار اليازوري العلمية،عمان.

39. -عبد الحافظ الشايب،(2009)،أسس البحث التربوي،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

40. -عبد الرحمان النقيب،(2019)، مناهج البحث التربوي،ط1،دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة.

41. -عبد الرحمان بدوي،(1977)،مناهج البحث العلمي،ط3،وكالة المطبوعات، الكويت.

42. -عبد الرحمان حللي،(2017)،المدخل الى منهجية البحث وفن الكتابة،ط1،مركز نماء للبحوث والدراسات،لبنان.

43. -عبد الرحمان سيد سليمان،(2014)،مناهج البحث،عالم الكتب، القاهرة.

44. -عبد الغني محمد إسماعيل العمراني،(2012)،دليل الباحث الى اعداد البحث العلمي،ط2،دار الكتاب الجامعي،صنعاء.

45. -عبد الفتاح محمد دويدار،(1999)،مناهج البحث في علم النفس،ط2،دار العرفة الجامعية،القاهرة.

46. -عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان،(1986)،كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية،ط3،دار الشروق، مكة المكرمة.

47. عبود عبد الله العسكري(2002)،منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،ط1،دار النمير،دمشق

48. -عبود عبد الله العسكري(2004)،منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،ط2،دار النمير،دمشق.

49. -عزيز داود،(2011)،مناهج البحث العلمي والتربوي،ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

50. –عقيل حسين عقيل،(2014)،خطوات البحث العلمي،ط1،دار ابن كثير،لبنان.
51. –علي سليم العلاونة،(1996)،أساليب البحث العلمي،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،الأردن.
52. –عمادة البحث العلمي،2019/2018،أولويات البحث والنشر العلمي–رؤية المملكة 2030،ط2 جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
53. –غازي عناية،(2014)،البحث العلمي–منهجية اعداد البحوث والرسائل الجامعية–ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
54. –غاستون ميالاريه،ترجمة شفيق محسن،(2008)،طرق البحث في علوم التربية،ط1،دار الكتاب الجديد، بيروت.
55. –غالب فريجات،(2012)،ثقافة البحث العلمي،دط،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان.
56. –فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق،(2017)،البحث التربوي وعلاقته بالتنمية المستدامة–دراسة حالة على جامعة القاهرة–مجلة العلوم التربوية،ع3،ج3،يوليو 2017، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
57. –فاروق شوقي البوهي،(2005)، أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس،دط،شركة الجمهورية الحديثة لطباعة الورق، الإسكندرية.
58. –فاروق مجدوب،(2003)،طرائق ومنهجية البحث في علم النفس،ط1،شرة المطبوعات للنشر والتوزيع،بيروت.
59. –كمال عبد الحميد زيتون،(2004)،منهجية البحث التربوي والنفسي–من المنظور الكمي والكيفي–دط، عالم الكتب ، القاهرة.
60. –لؤي عبد الفتاح، زين العابدين حمزاوي،(2012)،مناهج البحث العلمي وتقنياته،ط1، مكتبة القادسية،المغرب.
61. –مارتن ساتلووث، ترجمة ليث عبد الرحمان،(2016)،ما المنهج العلمي؟–المشروع التربوي للترجمة(ITP)،العراق.

62. -مباركة خمقاني،(2017)،اسليب وأدوات تجميع البيانات،مجلة الذاكرة،مخبر التراث اللغوي والادبي في الجنوب الجزائري،جامعة ورقلة،ع5 ،جوان 2017 صص42-50-الجزائر.

63. -مجدي صلاح طه المهدي،(2019)،مناهج البحث التربوي،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة.

64. -محمد بابا عمي،(2014)، مقاربة في فهم البحث العلمي،ط1، دار وحي القلم دمشق.

65. -محمد جاسم العبيدي،آلاء محمد العبيدي،(2010)،طرق البحث العلمي،ط1،دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

66. -محمد خليل عباس،واخرون،(2006)،مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

67. -محمد سرحان علي المحمودي،(2019)،مناهج البحث العلمي،دار الكتب،صنعاء.

68. -محمد سويلم البسيوني،(2013)،اساسيات البحث العلمي في العلوم التربويةوالاجتماعية والإنسانية،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة.

69. -محمد عبد الجبار خندقجي، نواف عبد الجبارخندقجي،(2012)،مناهج البحث العلمي-منظور تربوي معاصر-ط1،عالم الكتاب الجديد، الأردن.

70. -محمد عبد العال النعيمي،وآخرون،(2015)،طرق ومناهج البحث العلمي،دط، الوراق للنشر والتوزيع،عمان.

71. -محمد عبيدات واخرون،(1999)،منهجية البحث العلمي-القواعد والمراحل والتطبيقات-ط2،دار وائل للطباعة والنشر،عمان.

72. -محمد محمد قاسم،(1999)،المدخل الى مناهج البحث العلمي،ط1،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت.

73. -محمود أحمد أبوسمرة،عماد أحمد البرغوثي،(2012)،منهجية البحث عند علماء المسلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الأساسية، دار المنظومة مج 16،ع2،صص445-474-فلسطين.

74. -محمود احمد درويش،(2018)،مناهج البحث في العلوم الإنسانية،ط1،مؤسسة الامة العربية للنشر والتوزيع،القاهرة.

75. -محمود كاظم محمود التميمي،(2013)،منهجية كتابة البحوث والرسائل،ط1،دار صنعاء للنشر والتوزيع،عمان.

76. -محمود مصطفى حلاوي،(2010)، منهجية البحث الاكاديمي،ط1،دار الارقم بن ابي الارقم، بيروت.

77. -مروان عبد الحميد إبراهيم،(2000)،أسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية،ط1 مؤسسة الوراق، الأردن.

78. -مساعد بن عبد الله النوح،(2004)،مبادئ البحث التربوي،ط1،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع،الرياض.

79. -مصطفى حلمي،(2005)،مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب،ط1،دار الكتاب العلمية، لبنان.

80. -مصطفى حلمي،(2005)،مناهج البحث في العلوم الإنسانية،ط1،دار الكتب العلمية،بيروت.

81. -مصطفى نمر دعمس،(2018،منهجية البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية،ط1،دار غيداء للنشر والتوزيع،الأردن.

82. -منذر الضامن،(2007)،اساسيات البحث العلمي،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

83. -موسى النبهان،(2013)،اساسيات القياس في العلوم السلوكية،ط2،دار الشروق للنشر والتوزيع.عمان.

84. مقداد يالجن،(1999)، مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية،ط1،دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

85. Donald Ary, Lucy Jacobs, Chris Sorensen, (2010), introduction to research in education,8th Edition, Library of congress control, wads worth ; cengage Learning, USA.

86. -Louis ,Cohen,and All, (2007),Research methods in education,sixth edition,Routledge taylor and froncis edition groupe,london.

87. -Zoltan , Dornyei ;L'opur ;(2007) Rrsearch methods in applied linguistics,5th Edition Oxford University Press ,New York.