وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 3

معهد التّربية البدنيّة والرياضيّة

مطبوعة موجهة لطلبة *السنة الأولى ماستر*

تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

مقياس:

تصميم وبناء أدوات البحث العلمي

إعداد الدكتورة: **بقار مونيرة**

السنة الجامعية: 2018/2017

المحتوى

حصة تواصل ------**التعريف بطريقة التواصل مع الطلبة** ------

- مدخل حول طريقة الاتصال(الأستاذ، الطالب) _____

- التطرق إلى أهداف دروس المقياس _____

الدرس الأول ------ **أهمية أدوات البحث العلمي** ------

الدرس الثاني ------ **التقويم في المجال الرياضي** ------

1- تعريف التقويم _____

2- التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم (التقييم، القياس، التشخيص)

3- أنواع التقويم _____

4- مواصفات عملية التقويم _____

الدرس الثالث ------ **الاختبار كوسيلة للتقويم** ------

1. مفهوم الاختبارات _____

2. الفرق بين الاختبار والقياس _____

3. أسس تصنيف المقاييس والاختبارات _____

4. أنماط اختبارات الجهد البدني _____

5. شروط الاختبارات البدنية _____

6. مراحل إدارة وتنظيم الاختبارات _____

7. أهمية الاختبارات _____

8. الغرض من الاختبارات _____

9. أنواع الاختبارات التي يمكن استخدامها في التربية الرياضية ____

الدرس الرابع ------ الملاحظة كوسيلة للتقويم ------

1. مفهوم الملاحظة _____

2. أهمية الملاحظة _____

3. أنواع الملاحظة _____

4. أدوات الملاحظة _____

5. عملية تسجيل المعلومات _____

6. مزايا وعيوب الملاحظة _____

الدرس الخامس ------ المقابلة كوسيلة للتقويم ------

1. مفهوم المقابلة _____

2. أهداف المقابلة _____

3. أنواع المقابلة _____

4. كيفية إجراء المقابلة _____

5.الأخطاء التي يتعرض لها الباحث في المقابلة _____

الدرس السادس ------ الاستبيان كوسيلة للتقويم ------

1. مفهوم الاستبيان _____

2. خطوات تصميم الإستبانة _____

3. أنواع الأسئلة المستخدمة في الاستبانة _____

4. طرق إرسال الاستبانة _____

5. الجوانب الشكلية للاستبانة _____

الدرس السابع ------ خطوات تكوين أداة البحث ------

المرحلة الأولى: الصورة الشكلية للأداة ومضمونها _____

المرحلة الثانية: إنشاء أداة البحث _____

المرحلة الثالثة: ضبط أداة البحث _____

التعريف بطريقة التواصل مع الطلبة

مدخل حول طريقة الإتصال(الأستاذ، الطالب):

أستاذة المادة: بقار مونيرة؛

الوحدة: تصميم وبناء أدوات البحث العلمي؛

المعامل: 02،

الرصيد: 03؛

الحجم الساعي للدرس في الأسبوع: 1سا و30د؛

الحجم الساعي الإجمالي: من 21 إلى 24سا خلال السداسي الأول؛

طرق التقييم: المستمر 40%- النهائي 60 %

طرق المتابعة: التصفّح والمراقبة المستمرة.

أهداف دروس المقياس:

اكتساب الطالب معلومات نظرية حول:

- **التعرف على الطريقة السليمة لجمع البيانات؛**
- **تعلم كيفية التدقيق في اختيار أدوات بحثه أو يعدها بنفسه؛**
- **تناسب وسيلة جمع البيانات مع مشكلة البحث وهدفها والطريقة البحثية المختارة لهذا البحث؛**
- **التمكن من إثبات الفروض ومن ثم تفسير النتائج.**

أهمية أدوات البحث العلمي

تعتبر أدوات البحث العلمي حسب **سهيل رزق ذياب (2003، ص46)** من الأدوات المهمة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث، فهي وسائل مساعدة للحصول على البيانات اللازمة لموضوع البحث، كما تساعد على تحديد ما لدى الباحث من قدرات واستعدادات وطرائق تفكير وبحث، ولذلك لا بد من أن يكون لدى الباحث إلمام واف بمجموعة واسعة من الأدوات والوسائل وأن يكون على ألفة بطبيعة البيانات التي تؤدي إليها وكذلك لابد أن يكون لديه مهارة في استخدام هذه الأدوات وإعدادها، وتفسير البيانات التي تؤدي إليها.

الأدوات التي يستخدمها الباحث للحصول على البيانات اللازمة:

– **الملاحظة، الاستبيان، المقابلة، الاختبار والمقاييس،** ولكل بحث أدواته الخاصة به وقد تختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة البحث أو موضوعه ومنهجه وأهدافه، وعلى سبيل المثال:

ع *أكثر الأدوات البحثية مناسبة* ***للبحوث الإنسانية المسحية والاستطلاعية*** *هي:*

– الاستبانة والمقابلة،

ع *أكثر الأدوات البحثية مناسبة* ***للبحوث التجريبية*** *هي:*

– الملاحظة المباشرة،

ع *أكثر الأدوات البحثية مناسبة* ***للبحوث التاريخية*** *هي:*

– الملاحظة غير المباشرة،

ع *أكثر الأدوات البحثية مناسبة* ***للدراسات التربوية*** *التي تهدف إلى قياس تحصيل الطلبة أو تقويم المناهج أو مقارنة طرائق التدريس تكون:*

– الاختبارات أنسب أداة لذلك.

التقويم في المجال الرياضي

1- تعريف التقويم:

❖ **التعريف اللغوي:**

ورد في **لسان العرب لابن منظور (1988، ص 192)**، أنّه من قوّم أي صحّح وأزال العوج، وقوّم السلعة بمعنى سعرها. وعرّفه كذلك على أنّه قيمة الشيء.

وعرّف **عبد اللطيف الغاربي و آخرون (1994، ص 120)**، أنّه لدينا كلمتان تفيدان بيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم، والكلمة الأولى صحيحة لغويا وهي أعمّ ويراد بها معاني عدة منها:

- بيان قيمة الشيء؛
- تعديل أو تصحيح ما اعوج.

ممّا سبق، يتضح أنّ مفهوم التقويم يفيد لغويا: إصلاح اعوجاج الشيء، وفي نفس الوقت إعطاءه قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه.

❖ **التعريف الاصطلاحي:**

لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين وإذا عدنا في بعض ما ذكر منها فإنّ **Bloom B.S (1967، ص 38)**، على أنّه إصدار حكم لعرض ما على قيمة الأفكار والأعمال، أو الحلول، أو الطرق أو المواد، وأنّه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو كيفيا.

ويضيف **بلوم Bloom B.S (1967)** كما أشارت إليه **جودت أحمد سعاد (1983، ص 135)** أنّ التقويم هو إصدار حكم على ما يتصل بالفعل التعليمي والتكويني.

ويرى كلوسماير (1975) Klausmier H.J حسب **عبد المجيد النشواني (1998، ص 599)** : أنّ التقويم يبنى على ثلاث مراحل وهي:

- استعمال القياس للحصول على معلومات على الظاهرة المعنية؛
- تحديد وصياغة الأهداف التي تمثل المحكات لمقارنتها بالمعلومات المتحصل عليها؛
- كشف العلاقة بين الأهداف والبيانات أو المحكات لاتخاذ القرارات اللازمة.

ويتضمن التقويم حسب **مروان عبد المجيد ابراهيم (1999، ص 37)** إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات ويمتد أيضا إلى مفهوم التحسين أو التعديل أو التطوير.

فالتقويم هو الحكم على الأشياء أو الأفراد لإظهار المحاسن والعيوب ومراجعة صدق الفروض الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل وتطويره وللتقويم أسس وقواعد عامة تراعي أيا كان المجال المستخدم فيه.

التقويم في التربية البدنية لا يخرج عن المفهوم السابق ذكره فهو يتضمن تقديرا لأداء الطلاب واللاعبين ثم إصدار حكم على هذا الأداء في ضوء اعتبارات محددة لمواصفات الأداء كما أنّ التقويم في التربية البدنية يتضمن إصدار أحكام على البرامج والمناهج وطرق وأساليب التعليم والتدريب والإمكانات وكل ما يتعلق بتعليم وتدريب المهارات الحركية ويؤثر فيها ورغم تطور الأنشطة الرياضية وكثرتها إلاّ أنّ التقويم قد تطرق إليها جميعا دون استثناء.

ويعرف محمد صبحي حسنين، التقويم في التربية البدنية بأنّه: "إصدار أحكام على البرامج والمناهج وطرق وأساليب التعليم والتدريب والإمكانيات وكل ما يتعلّق بتعليم وتدريب المهارات الحركية ويؤثر فيها".

أمّا مارجريت ج. مافريت، فيعرّف التقويم بأنّه عملية من شأنها إصدار أحكام حول نتائج قياسات واختبارات موضوعية وذلك بالاستناد على معايير معينة.

2- التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم (التقييم، القياس، التشخيص):

التقويم والتقييم، هل يوجد اختلاف بين المفهومين؟ وأيّهما أصحّ في الاستخدام، مصطلح التقويم أم التقييم؟

ذكر **محمد أبو سنة (2004، ص 45)** أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ هناك من يستخدم كلمة التقويم وآخرون يفضلون استخدام كلمة تقييم وبالتالي فإنّ هناك تعاريف متعددة قدمت حول مصطلح Evaluation (التقويم، التقييم). وهذا يدل على تنوع الممارسات واختلاف الأداء حول التعليم والتكوين، ففي ميدان التقويم أو التقييم الخاص بتكوين الأفراد يقدم باربيه (Barbier, 1983) التعريف التالي: "إنّه فعل مقصود ومنظم اجتماعيا يؤدي إلى إنتاج القيمة".

ومن هنا نجد أنّ كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم، لأنّ فعل التقويم لا يقتصر على فعل بيان القيمة بل يتعداه بعد الحكم عليه إلى تعديله وإصلاحه وتوجيهه، أو تثبيته حسب ما تقتضيه متطلبات الوضعية.

غير أنّ بعض الباحثين في مجال القياس والتقويم، يرى بأنّ مفهوم التقويم يعد أشمل وأعم من مصطلح التقييم، والبعض الآخر يرى بأنّ المصطلحين متشابهين ولا ضرورة للتفريق بينهما.

وذكر **نبيل عبد الهادي (2001، ص 67)** نقلا عن بلوم **Bloom B.S (1967، ص 185)** إلى أن التقييم يعرف بأنّه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. ويتضمن ذلك استخدام محكات لتقدير مدى كفاية ودقة وفعالية الأشياء، ويكون التقييم كميا وكيفيا.

أمّا ترافور (Travers, 1955)، فيرى أن| التقييم عملية تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث.

أمّا ثورنديك و هالك **Thorendike et Hagen (1961، ص 14)** فيعرّفه بأنّه وصف شيء ما، ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف.

ويعرّفه **Dawnier N.M (1967، ص 3)** بأنّه إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وصفت أو حددت سلفا.

ويرى **.Stanley J (1964، ص 2)** على أنّه عمليات تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات.

أمّا مصطلح **القياس** Measurement حسب **سمير سامية شحاتة (2000، ص 17)** في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية هي عملية تقدير قيمة أو كمية لمقدار ما يملكه فرد معين من صفة أو خاصية من الخصائص بمقياس معين ووفقا لقواعد معينة.

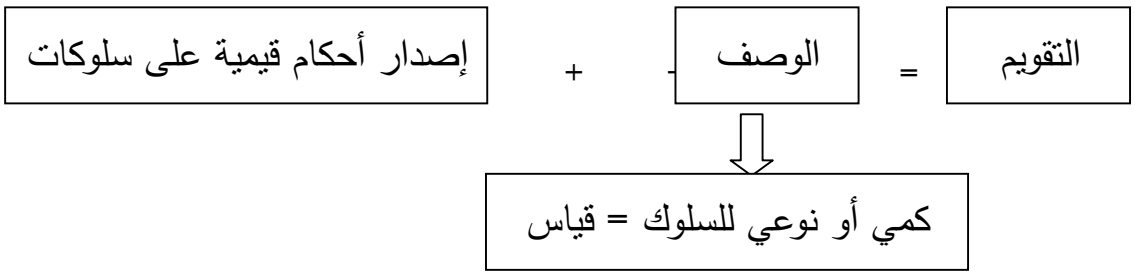
فالباحث في مجال علوم التربية والنفس والاجتماع يطبق مقياسا ما على عدد من الأشخاص لإعطاء كل منهم درجة تدل على مدى تحصيله أو مدى اتصافه بصفة نفسية خاصة أو درجة اقتناعه برأي اجتماعي معين أو درجة تعصبه لجهة من الجهات.

كثيرا ما يحدث خلط بين المفاهيم السابقة التعريف، القياس، التقويم والتقييم، فالقياس يعطي وصفا كميا للسلوك، ويحدد سمة معينة أو أكثر لدى الفرد مع تحديد مقدارها، يتوقف عند هذا الحد ولا يتعداها إلى إصدار الحكم على السلوك أو السمة المقاسة، ولكن إذا أصدرنا حكما قيميا مع استنادنا إلى معيار أو محك أداء معين فإنّنا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء. فإذا كان محك الأداء المقبول 120 مثلا، فإنّ الدرجة 130 تفوق المحك ونحكم عليها أنّها مقبولة، أمّا إذا قررنا أنّ الدرجة 130 تناظر تقدير أداء جيد مثلا، فإنّنا بذلك نكون قد أصدرنا حكما على الدرجة أو الأداء الذي تمثله.

وأشار **صلاح الدين محمود علام (1999، ص 31)** أنّ القياس Measurement إذن هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء Evaluation فهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلا في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له.

وأضاف **صلاح الدين محمود علام (1999، ص 31)**، أنّه ربما يظن البعض أنّ التقويم بهذا الشكل عملية بسيطة يمكن لأي فرد غير متخصص أو متمرس إجراؤها، ولكن إذا أمعنّا النظر نجد أنّه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد.

وأشار **محمد الطاهر وعلي (1997، ص 30)** إلى أنّ قياس سلوكات أو إنجازات هو الوصف الكمي أو النوعي لهذه الأخيرة تستخدم الأعداد للتعبير عن الملاحظات المتعلقة بالسلوكات، أمّا التقويم فهو أوسع لأنّه يتضمن القياس نفسه، فالتقويم معناه كما ذكرنا سابقا الوصف النوعي والكمي للسلوكات بالإضافة إلى إصدار أحكام على هذه السلوكات بناء على معيار أو محك يمكن توضيح العلاقة بين القياس والتقويم بالمخطط الآتي:



المخطط رقم (04): العلاقة بين القياس والتقويم

3- أنواع التقويم:

هناك نوعان أساسيان من التقويم هما: التقويم الذاتي، التقويم الموضوعي حسب **مروان عبد المجيد ابراهيم (1999، ص ص 39-43)**.

أولا: التقويم الذاتي Egocentric Evaluation

ويعني أنّ الفرد يحكم على الشيء أو العمل أو الأفراد من واقع خبرته الشخصية ودوافعه وانفعالاته وقد يدخل في ذلك عوامل شخصية أخرى مثل المصلحة أو القرابة أو الزمالة والمستوى الفكري والاجتماعي والثقافي. وغالبا ما يتصف هذا النوع من التقويم بالسرعة في إصدار الأحكام دون التعمق الكافي في تفاصيل الموضوع وقد يتغير الحكم على الموضوع والظاهرة بتغير الحالة النفسية للفرد أو بتدخل عوامل أخرى كانت خافية على الفرد. وهذا النوع من التقويم من الصعب الوثوق في نتائجه بالرغم من استخدامه من قبل الفرد سواء كان ذلك استخداما شعوريا أو لا شعوريا.

لا يتوقف الإنسان عن التقويم وإعطاء قيمة لما يدرك، إلاّ أنّ هذا التقويم في معظمه من النوع الذي يمكن أن نسميه "التقويم المتمركز حول الذات" وهو يعتمد في إصدار هذه الأحكام على معايير ذاتية مثل المنفعة أو نقصان تهديد الذات أو اعتبارات المكانة الاجتماعية أو سهولة الفهم والإدراك وقد تكون أحكام الفرد في صورة قرارات سريعة لا يسبقها فحص وتدقيق كافيان لمختلف جوانب الموضوع المقوم وهذه الأحكام يمكن أن نسميها أداء أو اتجاهات إلاّ أنّها تتصف أحيانا بكونها لا شعورية.

ثانيا: التقويم الموضوعي Objective Evaluation

هذا النوع من التقويم أكثر دقة في نتائجه ويمكن الاعتماد على ما تتوصل إليه عملية التقويم لأنّه يؤدي في النهاية إلى نتائج وأحكام موضوعية لا تتدخل فيها العوامل الذاتية كما هو ظاهر في التقويم الذاتي وفي هذه الأحكام الموضوعية توضع الشروط والمواصفات وتخضع جميع خطوات التقويم إلى الدقة في جمع وتحليل البيانات لاستخراج النتائج، وبما أنّ التقويم يتضمن عملية إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات فإنّه يتطلّب الوصول إلى أحكام موضوعية لاستخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة.

أ- المعايير Norms:

تعتبر المعايير إحدى الأهداف الأساسية التي تهدف إليها عملية تقنين الاختبارات حيث تُشتق المعايير من عينة التقنين التي تمثل للمجتمع الأصلي المدروس والدرجات الخام المستخلصة من تطبيق الاختبارات على عينة التقنين وهي مصدر المعايير.

والمعايير هي أساس الحكم من داخل الظاهرة بموضوع القياس وليس من خارجه فتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعة للظاهرة. إنّ الدرجات الخام المستخلصة من تطبيق الاختبارات ليس لها أي مدلول إلاّ إذا رجعنا إلى معيار يحدد معنى الدرجات فيدلنا مثلا على مركز الشخص بالنسبة للمجموعة وهل هو متوسط أو فوق المتوسط أو أقل من المتوسط وما مدى بعده عن المتوسط للمجموعة التي ينتمي إليها وما هو وضعه بالنسبة لأقرانه من أفراد عينة التقنين ولذلك للوصول إلى المعايير يجب تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية وكالآتي:

$$ز = \frac{س - س'}{ع}$$

لاستخراج الدرجة المعيارية المعدلة نتبع الآتي:

أ- ضرب الدرجة المعيارية × 10 للتخلص من الكسور

ب- إضافة 50 إلى الدرجة المعيارية بعد التخلص من الكسور

ب- المستويات Standard:

تتشابه المستويات والمعايير في أنّها أسس داخلية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم واستخدام المستويات في التربية البدنية شائع أيضا مثل المستويات التي تحددها كليات التربية الرياضية لقبول الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية حيث تشترط هذه الكليات نجاح الطالب في شهادة الثانوية بمجموع معين وضرورة تجاوزه لمستوى محدد في اللياقة البدنية 50% هذا إضافة إلى كفاءته البدنية والصحية.

ج- المحكات Criteria:

المحكات هي أسس خارجية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم وقد تأخذ الصورة الكمية أو الكيفية ويعتبر المحك من أفضل الوسائل المستخدمة في الحكم على صدق الاختبارات والمقصود بذلك أن يكون الاختبار صادقا فيما يقيسه فإذا كنا نسعى إلى بناء بطارية اختبارات لقياس اللياقة الحركية مثلا وأردنا أن نتحقق من مقدار صدق هذه البطارية في قياس ما صممت لأجله فإنّنا قد نستخدم طريقة المحك وملخصها لأنّنا نحاول إيجاد معامل الارتباط بين البطارية المستحدثة واختبار آخر للياقة الحركية سبق إثبات صدقه فإذا كان الارتباط بين الاختيارين عاليا فإنّ ذلك يعتبر مؤشرا بعيدا إلى حدّ كبير من صدق الاختبار المستحدث.

نفهم ممّا تقدم بأنّ التقويم الذاتي يعتمد على الحواس فقط عند إبداء الرأي أمّا التقويم الموضوعي فيعتمد على الملاحظة والتجريب.

لقد لجأنا إلى التقويم الذاتي منذ القدم وقد تضطرنا الظروف إلى اللّجوء إليه في الحاضر إمّا لعدم توفر وسائل التقويم الموضوعية أو لكونه أسلوب يمكن الاستناد إلى نتائجه وخصوصا عند إعطاء رأي سريع فمثلا عندما يفحص طبيب مريضا، يضع يده على رأس المريض وبذلك يستطيع الطبيب تحديد المرض ونتائجه عن شعوره بارتفاع في درجة الحرارة عن طريق ملامسة يده لرأس المريض وفي مثل هذه الحالة يعتبر ذلك تقويم ذاتي من الطبيب لإعطاء رأي سريع عن حالة المريض، أمّا إذا استخدم الاختبار والقياس المناسب لقياس الحرارة أو أجرى التحليلات والفحوصات العلمية اللازمة ثم أبدى الرأي بناء على هذه التحليلات والفحوصات فيأخذ التقويم في هذه الحالة شكله الموضوعي والذي تنشده دائما ومثال ذلك عندما يتبارى شابان ممسكا كل منهما يد الآخر محاولا التغلب على زميله بثني الذراع فالأقوى من يستطيع ثني ذراع زميله، هذا يعتبر أيضا تقويم ذاتي للقوة.

4- مواصفات عملية التقويم:

حسب **مروان عبد المجيد ابراهيم (1999، ص 43):**

1.4. التقويم عملية تعاونية:

ويعني ذلك اشتراك المعنيين بالظاهرة موضوع الدراسة فالتقويم لا ينبغي أن يوكل إلى شخص واحد قد يلم بأحد فروع أو جوانب المشكلة فيعطيها الاهتمام الأكبر على حساب الجوانب المتعددة الأخرى للمشكلة أو الظاهرة لذلك فالتقويم الجيد الذي يشارك فيه كل من له علاقة بالظاهرة موضوع التقويم.

2.4. استمرارية التقويم:

التقويم عملية تبدأ من لحظة البدء في العمل ولا تنتهي إلاّ بانتهاء الهدف الموضوع من أجله التقويم، فتقويم اختبار رياضي يبدأ من لحظة التخطيط له ويستمر التقويم لمعرفة ما تم إنجازه في كل مرحلة من المراحل ليتم التعديل أو التطوير أو الإضافة أو الحذف وهكذا حتى يستكمل الاختبار ثم يبدأ هدف آخر للتقويم وهو تقويم العمل والعاملين وجميع ما يتعلق بالاختبار وبهذا فإنّ عملية التقويم في التربية البدنية من المهم أن تكون عملية مستمرة.

3.4. الشمول:

ويعني ذلك ألاّ تقتصر عملية التقويم على جانب واحد فقط من الظاهرة موضوع التقويم بل تتناول جميع جوانبها وأبعادها فتقويم عملية التعليم مثلا لا يجب أن تقتصر فقط على حدود الطالب، بل يجب أن يمتد إلى كل ما له صلة بهذا الموضوع، مثل المنهج والمدرس وطرق التدريس إلى آخره من هذه الأمور التي يؤدي إغفالها إلى عدم اكتمال النتائج الخاصة بهذه العملية وفي مجال الرياضة فإنّ استخدام جهاز (الديناموميتر) لقياس القوة العظمى (القبضة) حيث يُعطى مؤشرا للتقويم الموضوعي المبني على القياس الصحيح للقوة العضلية.

والتقويم في الجمباز كما هو متبع من قبل الحكام المعتمدين لهذه الرياضة تقويم ذاتي أيضا مع اعتمادهم على أسس معينة لتقويم الحركات أمّا إذا صورت الحركة وحلّلت تحت أسس بيوميكانيكية حركية يرتقي التقويم إلى التقويم الموضوعي والذي يعطي تقديرا حقيقيا للحركات ولكن نجد صعوبة كبيرة لتطبيق ذلك على تحكيم (الجمباز) الأمر الذي يضطرنا إلى استخدام التقويم الذاتي والذي تضطر الظروف للجوء إليه واستخدامه.

الاختبار كوسيلة للتقويم

1. مفهوم الاختبارات:

ذكرت **ليلى السيد فرحات (2001، ص 26)** نقلا عن "ماكجي" أنّ الاختبار هو مجموعة من الأسئلة أو التمرينات تعطي للفرد فرصة التعرف على معارفه أو قدراته أو استعداداته أو كفاءته.

وحسب **بيرنار بوربان Bernard Burbin (1990، ص 211)** فإنّ الاختبار عبارة عن مسابقة تتضمن القيام بمهمة ممثلة لكل الرياضيين المختبرين مع تقنية محددة لتقدير النجاح أو الفشل أو التنقيط الرقمي للنجاح.

ويضيف **مروان عبد المجيد إبراهيم (1999، ص 28)** نقلا عن "كرونباخ" أنّ الاختبار يعرف بأنّه أي طريقة نظامية للمقارنة بين سلوك فردين أو أكثر، ويعرفه "بارو" بأنّه مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات تعطى للفرد بهدف التعرف على معارفه أو قدراته أو استعداداته أو كفاءاته.

ويضيف **مروان عبد المجيد إبراهيم (1999، ص 29)** بأنّ الاختبارات ما هي إلاّ وسيلة تساعدنا على تقويم الأداء ومقارنة المستويات بالأهداف الموضوعة وسواء أكانت الاختبارات المستخدمة مختارة أو مصمّمة من قِبَل المؤسسة، فيجب أن تكون ذات نقل علمي إذ يجب أن تتمتّع بمعدلات عالية من الصدق والثبات والموضوعية، كما يجب أن تكون لها القدرة على التمييز ويلزم أن يكون للاختبارات المستخدمة معايير ومستويات.

ويذكر **عبد السلام فاروق و آخرون (1994، ص 18)** نقلا عن "كرونباخ" أنّ الاختبارات تعرّف بأنّها طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر.

في ضوء هذه التعريفات السابقة لمفهوم الاختبارات يمكن أن نستخلص أنّ أهم ما يميز المقياس عن الاختبار هو أنّ جميع المقاييس تعطينا أعدادا أو درجات أو أرقام، في حين توجد بعض الاختبارات التي لا ينتج عن تطبيقها أرقام معينة بل قد تشير إلى نوع من السلوك أو الأداء أو الاستجابة وفي هذه الحالة لا نستطيع أن نشير إلى هذا النوع من الاختبارات على أنّها مقاييس، أمّا إذا كان من الممكن التعبير عن هذا السلوك أو الأداء أو الاستجابة بدرجة رقمية، فعندئذ يصبح مصطلح الاختبار أو المقياس مناسبا.

2. الفرق بين الاختبار والقياس:

ذكر **محمد نصر الدين رضوان (1997، ص 22)** أنّه يرى بعض علماء القياس في المجال التربوي الرياضي أنّه طالما أنّ الاختبار يعين بالنسبة للمفحوص "موقف الامتحان" لذا يجب أن يكون التفاعل بين المفحوص وموقف الاختبار أحد أهم الاستجابات القوية بالنسبة للاختبار.

فالإنجاز على الاختبار يستهدف الأداء بأقصى ما يستطيع المفحوص أن يقوم به، حيث يعبر هذا الأداء عن المستوى أو التحصيل أو القدرات أو الاستعدادات أو الكفاءة في مجال محدد من الحالات، ويكون المفحوص هو المسؤول الأول عن مستوى إنجازه وعمّا إذا كان هذا المستوى ممتازا أو ضعيفا، صحيح أو خطأ، مقبول أو غير مقبول.

وبناء على ما سبق، يقرر علماء القياس في التربية البدنية والرياضية على أنّه:

- ✓ يمكن اعتبار كل الاختبارات مقاييس لكون كل منهما وسائل لجمع البيانات؛
- ✓ أنّه لا يجوز اعتبار كل المقاييس اختبارات، فالقياسات الجسمية كمقياس الطول والوزن، لا يجوز وصفها بأنّها اختبارات لكونها لا تتطلب من المفحوص التفاعل أثناء التطبيق؛
- ✓ القياس يعدّ أكثر اتساعا من الاختبار، فنحن نستطيع أن نقيس بعض الصفات أو الخصائص باستخدام الاختبارات أو بدونها، فقد يستخدم لقياس خصائص وسمات معينة بعض الأساليب كالملاحظة أو المقابلات الشخصية وغيرها من الوسائل التي يمكن أن تعطينا معلومات في شكل بيانات كمية عن الظاهرة المقاسة.

3. أسس تصنيف المقاييس والاختبارات:

تطورت المقاييس والاختبارات بدرجة سريعة في هذا القرن، وأصبحت من الكثرة والشمول بحيث أدى ذلك إلى تصنيفها وتقسيمها. وهناك العديد من الآراء لتصنيف الاختبارات والمقاييس حيث يحدد مجال القياس الجوانب المختلفة التي يهدف الاختبار أو المقياس إلى تقويمها للحكم على المستويات المختلفة للمختبرين. وتلك الأسس المختلفة للتصنيف لا ينفصل نوع منها عن الآخر، بل يتداخل ويتشابك. ويمكننا تحديد الآراء المختلفة للاختبارات في التصنيف التالي:

أ. التصنيف وفقا لميدان القياس:

وتنقسم ميادين القياس حسب **إيمان حسين الطائي (2009، ص ص 26-28)** إلى ما يلي:

- ✓ **المقاييس العقلية والمعرفية:**
  - **اختبارات التحصيل:** وهي تهدف إلى قياس خبرات الفرد السابقة؛

- **اختبارات القدرات:** وهي تهدف إلى القدرات العامة والطائفية. مثال ذلك: قدرات عقلية من معارف ومعلومات أو قدرات بدنية كاللياقة البدنية والمهارات بالألعاب الرياضية؛
- **اختبارات الاستعدادات:** وهي تهدف إلى التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد مستقبلا.

✓ **المقاييس الشخصية والنواحي المزاجية:**

- **الاستفتاء:** يهدف إلى معرفة رأي المختبر في موضوع ما أو جمع بيانات وهو يصلح لقياس الاتجاهات والميول والرأي العام؛
- **المقاييس الإسقاطية:** تهدف إلى الكشف عن النواحي المزاجية ومدى تكيف الفرد مع حياته؛
- **المقابلة:** تهدف للحكم العام على مدى صلاحية الفرد لعمل ما أو مجال معين؛
- **المواقف:** تهدف إلى التعرف على الفرد في نوع نشاط معين واختباره فيه وقياس قدرته على التصرف والكشف عن الصفات المختلفة.

ب. التصنيف وفقا للمختبر:

- **اختبارات فردية:** تهدف إلى القياس الفردي وتمتاز بالدقة وهي تستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا؛
- **اختبارات جماعية:** تهدف إلى قياس مجموعة في الأداء لمرة واحدة مثل جملة التمرينات الجماعية والأنشطة الجماعية واختبارات الورقة والقلم للتلاميذ واللاعبين أو المختبرين وهي لا تستغرق وقتا أو جهدا كبيرا.

ت. التصنيف وفقا لأسلوب تطبيق الاختبار:

- **اختبارات الورقة والقلم:** وهي تقدم في شكل قوائم بنود يُطلب الإجابة عليها ومن مميزاتها تهدف إلى تقنين موقف الأداء بدرجة عالية؛
- **اختبارات الأجهزة العلمية:** يوجد عدد كبير من الأجهزة في المختبرات العلمية للتربية الرياضية حيث تستخدم تلك الأجهزة في قياس العديد من الوظائف الجسمية (الفسيولوجية) ومكونات الجسم؛
- **الاختبارات غير اللفظية:** وهي تستخدم أشكالا معينة أو رموزا لا تتطلب معرفة القراءة والكتابة؛
- **الاختبارات الأدائية:** وهي الاختبارات التي تتطلب استجابة غير لفظية مثل تركيب الأشكال أو اختبارات قياس القدرات البدنية أو المهارية، حيث تكون الدرجة مؤشرا عن قدرة أو استعداد المختبر في مجال تخصصه.

ث. التصنيف وفقا للزمن:

- **اختبارات موقوتة:** وتعرف باختبارات السرعة في الأداء كالعدو والدراجات والماراتون والسباحة أو اختبارات التي يحدد لها زمنا مناسبا للإجابة عليها؛

- **اختبارات غير موقوتة:** وتعرف باختبارات القوة وهي تهدف إلى تقدير مستويات القدرة مثل رفع الأثقال والرمي بأنواعه. أمّا اختبارات الورقة والقلم فهي ترتب مفردها بدقة بالنسبة لتدرج صعوبتها.

ج. التصنيف وفقا للأداء:

- **اختبارات الأداء الأقصى:** تهدف إلى التعرف على قدرة الفرد على الأداء بأقصى قدرته منها؛
- **اختبارات الكفاءة:** سواء بدنية أو فسيولوجية وهي تقيس القدرة على أداء عمل له أهمية؛
- **اختبارات الاستعدادات:** وتستعمل هذه الاختبارات للتنبؤ بالنجاح في مهنة أو تدريب أو نشاط معين. ويسمى اختبار استعداد عندما يستعمل للتنبؤ بنجاحه في نشاط معين مستقبلا؛
- **اختبارات الأداء المميز:** وتهدف إلى تحديد الأداء للفرد بما يمكن أن يفعله في موقف معين أي أنّ هذه الاختبارات تظهر ما يؤديه الفرد بالفعل وطريقة أدائه.

ح. التصنيف وفقا للسمات المقاسة: وينقسم هذا التصنيف إلى نوعين هما:

✓ **مقاييس السمات التكوينية:**

- **المقاييس الانتروبومترية:** لتحديد مستوى وخصائص النمو البدني ومقادير متابعتها ودراسة ديناميكيتها نتيجة مزاولة الأنشطة الرياضية المختلفة؛
- مقاييس النمو والحالة الغذائية؛
- مقاييس البناء الجسماني (أنماط الأجسام).

✓ **مقاييس السمات الوظيفية:**

- اختبارات السمات المعرفية أو التفسيرية (تاريخ، قانون، نواحي فنية، خطط)؛
- اختبارات سمات الشخصية (الثبات الانفعالي، الثقة بالنفس، العدوانية)؛
- اختبارات السمات الدافعية (دوافع، ميول، اتجاهات، السمات الانفعالية، القيمة)؛
- اختبارات السمات العصبية الحركية (القوة، القدرة، الرشاقة، المرونة)؛
- اختبارات السمات العضوية (اختبارات التحمل العضلي)؛
- اختبارات التحمل الدوري التنفسي.

خ. التصنيف وفقا لحالات التقييم:

حسب **ليلى السيد فرحات (2001، ص ص 45-47):**

- اختبارات اللياقة البدنية؛
- اختبارات القلب والدورة الدموية؛

- اختبارات اللياقة الحركية،
- اختبارات الذكاء الحركي؛
- اختبارات المهارات الحركية؛
- اختبارات المعرفة.

4. أنماط اختبارات الجهد البدني:

حسب **محمد نصر الدين رضوان (1998، ص ص 54-55)** يمكن تصنيف الاختبارات التي تستخدم لقياس الجهد البدني في الرياضة وفقا للمتطلبات والإمكانات اللازمة للتطبيق وانتشار الاستخدام إلى ثلاث أنواع رئيسية هي:

- الاختبارات الميدانية؛
- الاختبارات الميدانية-المعملية؛
- الاختبارات المعملية.

1.4. الاختبارات الميدانية:

هي نمط شائع الاستخدام في مجال التربية الرياضية ولم تدخل دائرة الاستخدام في مجال فسيولوجيا الجهد البدني إلاّ في فترة متأخرة لكونها لم تكن مألوفة بالنسبة لبعض الباحثين والمهتمين لفسيولوجيا الحركة ولاعتقاد البعض الآخر منهم بأنّ هذا النمط من الاختبارات يصلح فقط لقياس بعض مكونات اللياقة البدنية أو الحركية. وقد عدّت الاختبارات الميدانية في مجال التربية الرياضية لكي تطبق على مجموعة كبيرة من الأفراد مستهدفة الاقتصاد في الوقت قدر الإمكان، حيث يتم التحكم على نحو بعض المتغيرات المرتبطة بعمليات القياس كالدافعية وحالة الطقس ودرجة الحرارة وطبيعة الأرض التي تجرى عليها الاختبارات. ويرى بعض الباحثين أنّه لا يمكن الاعتماد بالاختبارات الميدانية كاختبارات جيدة في مجال البحوث العلمية ومع ذلك فقد لوحظ أنّها تحظى بشعبية واسعة وبخاصة في مجال الرياضة والمدرسة. كما لوحظ أنّها تستخدم على نطاق واسع كاختبارات تصفية عند الالتحاق بالكليات العسكرية وكليات التربية الرياضية وعند التقدم لبعض الوظائف الخاصة المتعلقة بالأمن والإطفاء والإنقاض وغيرها.

ومن أمثلة الاختبارات الميدانية في مجال قياس الجهد البدني اختبارات القوة العضلية الايزوتونية، والشد لأعلى، والعدو 40 أو 50 أو 60 ياردة، والجري-المشي 12 قدم 9 أقدام، 600 ياردة، 1 ميل، ½ ميل وغيرها.

2.4. الاختبارات الميدانية المعملية:

هي نمط من الاختبارات يمكن أن تطبق إمّا وفقا لشروط الاختبارات الميدانية أو شروط الاختبارات المعملية. وهي تمتاز بشكل عام بأنّها تتطلب أقل حد ممكن من الأجهزة. وإن كانت تؤدى وفقا لشروط وإجراءات تطبيق تشبه إلى حد بعيد تلك التي تتم في الاختبارات المعملية، وهي تطبق تطبيقا فرديا في الملاعب المكشوفة أو في الصالات المغلقة. ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات: جميع اختبارات الخطوة الهوائية واللاهوائية، إختبار أستراند للياقة الهوائية على الأرجومتر، اختبار القدرة على العمل البدني عند معدل نبض 170ن/د واختبار الوثب العمودي، واختبار 30 ثانية لوينجات، واختبار قوة القبضة على جهاز الديناموميتر، وقياس ضغط الدم وغيرها.

3.4. الاختبارات المعملية:

هي نمط من الاختبارات يتطلب تطبيقها استخدام أجهزة ضخمة معقدة التركيب مكلفة الثمن، كما يحتاج تطبيقها إلى توافر بعض الكوادر الفنية المخصصة لتشغيل الأجهزة وحساب النتائج ويختلف هذا النمط عن النمطين السابقين في أنّه يستلزم القيام بإجراء ضبط دقيق لبعض المتغيرات الداخلية مثل درجة الحرارة والدافعية أثناء الأداء، تلك الإجراءات تتم ليس فقط في أثناء الأداء وإنّما قبل أداء الاختبارات أيضا فقد أظهرت الدراسات والبحوث العلمية أنّ نتائج الاختبارات المعملية يمكن أن تتأثر بالوجبات الغذائية والتدخين وتعاطي بعض المهلوسات أي المشروبات كالقهوة والشاي وغيرها مما يستلزم ضرورة ضبط مثل هذه المتغيرات، ومن أهم ما يميز الاختبارات المعملية، ومن أمثلة للبحث العلمي العديد من الأدوات والأجهزة العلمية، المتطورة والمعدة لخدمة عملية التنفس. الاختبارات المعلمية اختبار الحد الاقصى لاستهلاك الاكسجين vo2max واختبارات القدرة اللاهوائية على السير المتحرك، واختبارات الجهاز التنفسي مثل السعة الحيوية وحجوم هواء التنفس وسعة الشهيق وحجوم الرئة وغيرها.

5. شروط الاختبارات البدنية:

حسب **Mechelen. W et Athers (1986، ص 234)** مهما تكن الاختبارات البدنية المصممة منها شخصيا أو المستخدمة فعليا فلا بد من إيفائها لمتطلبات حاسمة ومنها:

1.5. شرعية الاختبار:

ونشير للدرجة قياس ذلك الاختبار لما يفترض قياسه كالركض المستقيم لا يكون مناسبا لقياس القدرة الانفجارية، فمن المهم الاهتمام بصغائر الأمور عند اختيار الاختبار.

2.5. واقعية الاختبار:

وتشير لواقعية الاختبار البدني، فعندما لا يغير الرياضي من قابليته الرياضية فإنّ الاختبار الواقعي لا يتغير فيما إذا أعيد مرتين وإنّ الاختلاف الوحيد الذي يقيسه الاختبار هو ما صمّم من أجله ومن الأسباب التي تجعل الاختبار غير واقعي:

- استخدام بروتوكولات مختلفة من الاختبار بواسطة مختبرين مختارين؛
- استخدام المختبر تكنيك ضعيف لا يتلاقى مع مستوى الاختبار الواقعي؛
- عدم السيطرة على المحيط والظروف الخارجية أو عدم استخدام أدوات مناسبة؛
- عدم السيطرة على الظروف الداخلية كالفترة التي تناول فيها الرياضي وجبته الغذائية قبل الاختبار أو وقت الاختبار صباحا أم مساءا أو في أي من الأشهر.

6. مراحل إدارة وتنظيم الاختبارات:

الإدارة هي عملية اتخاذ قرارات تحكم تصرفات الأفراد في استخدامهم العناصر المادية والبشرية لتحقيق أهداف محددة على أحسن وجه.

أمّا التنظيم، فهو ترتيب الجهود البشرية والأدوات المستخدمة وتنسيقها حتى يتسنى استغلالها على خير وجه، وأحسن صورة لأداء العمل بكفاءة ودقة وبأقل مجهود وفي أقصر وقت وبأقل كلفة.

وعليه، فإدارة الاختبارات ليس بالعمل السهل بل لها آثار كبيرة على صحة النتائج ودقتها ولاسيما إذا زاد عدد المختبرين وعدد وحدات الاختبار. وتمر الاجراءات الإدارية والتنظيمية المتعلقة بتنفيذ الاختبارات بثلاث مراحل هي:

1.6. مرحلة ما قبل التطبيق: في هذه المرحلة يتم:

- اختيار الاختبارات؛
- كتابة وطبع مواصفات وشروط الاختبارات؛
- إعداد بطاقات التسجيل، استمارات التفريغ وقوائم الأسماء؛
- أعداد المحكمين والإداريين؛
- أعداد المكان والأجهزة والأدوات؛
- أعداد المختبرين؛
- تحديد الخطة المنظمة لأداء الاختبارات (الطريقة الجماعية، المجموعات، الدائرية)؛
- تحديد أسلوب التسجيل (بواسطة محكمين، الزميل، قائد المجموعة، المختبر لنفسه)؛
- تجريب الاختبارات.

2.6. مرحلة تطبيق الاختبارات: هذه المرحلة هي التطبيق العملي والميداني للتنظيم الذي أعدّ في هذه المرحلة السابقة، وتسير هذه المرحلة وفق الخطوات التالية:

- الاستقبال والتجميع؛
- الإحماء؛
- تطبيق الاختبارات؛
- تجميع بطاقات التسجيل ومراجعتها؛
- الختام وذلك بتوجيه المختبرين لأماكن تغيير الملابس ثم الانصراف.

3.6. مرحلة ما بعد التطبيق: في هذه المرحلة يكون التعامل مع النتائج التي أسفرت عنها عملية التطبيق كالآتي:

- المراجعة العامة لبطاقات التسجيل واستبعاد الغير مستوفية للشروط، ثم تصنف وفقا للتنظيم المقترح للمعالجة الإحصائية؛
- دراسة الملاحظات؛
- التفريغ لاستمارات التفريغ المعدة مسبقا ثم مراجعتها للتأكد من عدم وجود أخطاء؛
- المعالجة الإحصائية؛
- عرض النتائج (بجداول، أشكال، صور ... إلخ).

7. أهمية الاختبارات:

حسب **ليلى السيد فرحات (2001، ص 65)** تعتبر الاختبارات هامة في مجال التربية عامة ومجال التربية الرياضية خاصة، وتستخدم الاختبارات في المجال الرياضي لقياس العديد من القدرات والاستعدادات العامة والخاصة والتحصيل وكذلك في قياس القدرات العقلية والجوانب النفسية كالميول والاتجاهات بالإضافة إلى التعليم والتدريب المهاري، والتدريب الفني السليم، وتنفيذ الخطط بطريقة صحيحة...، لذلك فإنّ الحاجة لاستخدام نتائج الاختبارات هامة حيث أنّها تعطي دلالات إيجابية على الحالة العامة للفرد سواء الوظيفية أو الحركية أو البدنية أو المهارية أو النفسية. وقد ذكر "ماكلوي" تلك الأهمية فيما يلي:

- تحقيق زيادة الإدراك والمعرفة للنشاط الرياضي؛
- الإحساس والتشويق بالممارسة؛
- التقدم المستمر في مستوى الأداء بالتعرف على نتائج تلك الاختبارات.

8. الغرض من الاختبارات:

حسب **أمر الله الباسطي (2001، ص 44)** في المجال الرياضي للاختبارات والقياسات أغراض وأهداف عديدة، فيرى أمر الله الباسطي أنّه: "قبل وضع المحتوى للبرنامج التدريبي يجب إجراء الاختبارات البدنية والنفسية والوظيفية ويسجل ذلك في الاستمارة الخاصة به، ومن خلال النتائج المتحصل عليها والهدف المراد الوصول إليه يقوم المدرب باختبار المحتوى وتوجيه المواد التدريبية بالكم والكيف الذي يتناسب ومستوى اللاعب ومن ثم تركيز التدريب بنسب متفاوتة على جوانب القوة والضعف". ويضيف أمر الله الباسطي أنّ: "وضع خطة لبرنامج الاختبار والقياسات خلال موسم التدريب حيث يقوم المدرب بتحديد مواعيد ثابتة للاختبارات في برنامج التدريب حيث يقوم المدرب بتحديد مواعيد ثابتة للاختبارات في البرنامج التدريبي (القياس الدوري)، للوقوف على الحالة التدريبية من حيث الكم والكيف لضمان تطور المستوى، أي تحديد درجة الحمل".

إذن يتلخص الغرض من الاختبارات في أنّها تستعمل قبل وضع الخطة العلمية للتدريب لكي يعرف المدرب كيف يوجه أعماله التدريبية.

9. أنواع الاختبارات التي يمكن استخدامها في التربية الرياضية:

- **اختبارات مقننة(الاختبارات المحكية المرجع):** يضعها خبراء القياس وهي اختبارات تتوافر فيها تعليمات محددة للأداء، توقيت محدد، شروط علمية، طبقت على مجموعة معيارية لتفسير النتائج في ضوء هذه المعايير؛
- **اختبارات يضعها الباحث أو المدرب(الإختبارات المعيارية المرجع):** يحتاج العاملون في المجال الرياضي لاختبارات جديدة تستخدم في قياس الصفات والمهارات في الحالات التالية:
  - ✓ عندما تكون الاختبارات الموجودة في المصادر غير مناسبة من حيث الوقت المستغرق للتنفيذ، المكان، عدم توفر الأجهزة والأدوات وغيرها؛
  - ✓ في الحالات التي لا تذكر المصادر بيانات كافية عن الاختبار مثل الغرض منه، طريقة الأداء، تعليمات الاختبار، طرق حساب الدرجة، الناشر وتاريخ النشر، الأدوات اللازمة، المستوى، الجنس وغيرها؛
  - ✓ عندما يفقد الاختبار إلى ما يشير إحصائيا لصدقه وثباته وأنواع المحكات المستخدمة في حساب الصدق وغيرها؛
  - ✓ التعديلات التي قد تطرأ على قوانين وقواعد بعض الألعاب، التطورات التي قد تحدث بالنسبة لخطط اللعب وأساليب التدريس.

الملاحظة كوسيلة للتقويم

1. مفهوم الملاحظة:

يشير لفظ الملاحظة لغويا حسب **حسين عبد الحميد رشوان (2006، ص 136)** إلى النظر إلى الشيء الملاحظ بمؤخر العينين دلالة على التدقيق. فهي المعاينة المباشرة للشيء أو مشاهدته على النحو الذي هو عليه ويقال كذلك لاحظه أي رآه، وعلى ذلك تعني الملاحظة المشاهدة.

فكل منا يهتدي في سلوكه اليومي بما يلاحظ من ظواهر في حياته، فالطفل في نشأته الاجتماعية يتعلم ملاحظة ومشاهدة ما يدور حوله من أحداث وما يبدو على وجوه المحيطين من تعبيرات ورئيس العمل يلاحظ ويشاهد سلوك مرؤوسيه، ومنذ أقدم العصور انشغل الكتاب والشعراء بوصف ما يشاهدونه.

أمّا في الاصطلاح، فقد تعدّدت تعريفاتها في كتب مناهج البحث منهم من تناولها بالمفهوم العام، ومنهم من تناولها بالمفهوم الخاص أي الملاحظة العلمية.

يقول **غرايبه غدري و آخرون (1977، ص 33)** الملاحظة العلمية هي "الاعتبار المنتبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها".

ويقول **De Landsheer G. (1970، ص 27)** "أنّ الملاحظة العلمية هي النظرة المدققة للظواهر دون نية تغييرها بوسائل البحث، وهي الدراسة الملائمة لهذه النظرة المشاهدة".

ويحبذ عنصر الدقة العلمية في التفريق بين الملاحظة العابرة والملاحظة المنظمة العلمية حسب ما ذكره **يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد نظيم و محمود عطا حسين (1981، ص 263)**، حيث يقول: "الملاحظة العابرة (العرضية) وهي مشاهدة بعض الجوانب السلوكية بصورة غير مقصودة، ودون تحديد مسبق، ولا يستخدم فيها التسجيل. وبالتالي فنتائجها غير دقيقة، وليس لها قيمة علمية، وإن كانت مصدر إثارة للفكر أحيانا.

الملاحظة المنظمة العلمية، وهي مشاهدة الباحث لمواقف أو جوانب سلوكية معينة تبعا لخطة موضوعية، فهي ملاحظة منظمة تسير وفق خطة معينة، ولها أهداف واضحة يقوم بإجرائها مختص مدرب يسجل بدقة ما يلاحظه مستخدما الكثير من الوسائل التي تعينه في التسجيل، وتتم وفق خطوات معينة.

وأشار **العساف صالح بن حمد (2010، ص 366)** إلى أنّ الملاحظة تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعة ورصد تغيراته ليتمكّن الباحث بذلك من وصف سلوك فقط أو وصفه وتحليله أو وصفه وتقويمه.

وعرّف **جودت عزت عطوي (2007، ص 120)** الملاحظة: تعني الاهتمام أو الانتباه إلى الشيء أو الحدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، والملاحظة العلمية تعني الانتباه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها.

وعرّف **نبيل أحمد عبد الهادي (2006، ص 55)** الملاحظة أنّها من أهم الأدوات المستخدمة في الدراسات الوصفية، وتكمن أهمية تلك الأداة في جمع البيانات المتعلقة في كثير من أنماط السلوك التي لا يمكن دراستها إلاّ بواسطة تلك الأداة، كما أنّ الملاحظة المباشرة يمكن استخدامها في بحث وصفي لدراسة سلوك الأطفال وتصرفاتهم عندما يجتمعون بهدف اللّعب، حيث يهدف لاكتشاف قدراتهم الحركية والمعرفية والوجدانية أثناء ممارستهم لنشاط اللّعب.

وأضاف **خالد حامد (2008، ص 127)** أنّ الملاحظة تعدّ من بين التقنيات المستعملة خاصة في الدراسة الميدانية لأنّها الأداة التي تجعل الباحث أكثر اتصالا بالبحوث والملاحظة العلمية تمثل طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدقة تامة وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل الظواهر، ولمعرفة العلاقات التي تربط بين عناصرها وتعتمد الملاحظة على قيام الباحث بملاحظة ظاهرة من الظواهر في ميدان البحث أو الحقل أو المختبر، وتسجيل ملاحظاتها وتجميعها أو الاستعانة بالآلات السمعية البصرية.

2. أهمية الملاحظة:

ذكر **محمد سيد فهمي (1998، ص15)** إلى أن الملاحظة من الطرق الهامة والقديمة والتي تستخدم لجمع البيانات في العلوم الاجتماعية، وهي تفيد في جمع سلوك الأفراد الفعلي وبعض المواقف الواقعية واتجاههم في مشاعرهم، كذلك تفيد في الأحوال التي يقوم فيها الباحثون ويرفضون الإجابة عن الأسئلة لذلك فهي تيسر الحصول على كثير من المعلومات والبيانات في المفاهيم المطلوبة والتي لها يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى كسلوك الأطفال ومشاعرهم واتجاهاتهم في سلوكهم أو عزوف المبحوثين عن التعاون مع الباحث أو مقاومتهم له وعدم رغبتهم في الإدلاء بأية معلومات.

3. أنواع الملاحظة:

لقد تباينت كتب مناهج البحث في عرضها لأنواع الملاحظة وتجد النوع الواحد له أكثر من مسمى في غير كتاب أو يتكرر بمسماه في غير مرجع. وقد تجد تقسيمات لأنواع لا تستحق أن تكون أنواعا كالملاحظة المعملية والبيئية، فهذه أقسام لا تستحق أن تكون كذلك كونها تعبر عن أماكن وليست أساليب، لأنّ المقصود من الأنواع هو عرض الأساليب كالمختبر والبيئة والمدرسة والمجتمع والبيت وغيرها.

1.3. أنواع الملاحظة بالنسبة لدرجة الضبط:

أ- **ملاحظة بسيطة:** وهي ملاحظة غير مضبوطة وتتضمن صورا مبسطة من المشاهدة والاستماع إلى الظواهر والأحداث، كما تحدث تلقائيا في ظروف الطبيعة دون إخضاعها للضبط العلمي، وهي مفيدة لجمع البيانات الأولية للظواهر تمهيدا لدراستها في المستقبل.

وتحتاج الملاحظة البسيطة، حسب **محمد محمد الهادي (1990، ص ص 145-146)**:

تقرير نوع التفسير الذي يرتبط بالملاحظة بصورة تحقق أهداف الدراسة؛

حسن اختيار الطريقة المناسبة لتكوين العلاقات بين أجزاء الملاحظة أو بينها وبين غيرها من الملاحظات الأخرى؛

الابتعاد عن التحيز لأي عنصر من عناصر الملاحظة.

ب- **ملاحظة منظمة:** ذكر **غرايبه غدري و آخرون (1977، ص 34)** أنّها تختلف عن البسيطة من حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط واتباعها مخططا مسبقا، ويحدد فيها الظروف. ويستعان فيها بالوسائل، وهدفها جمع البيانات الدقيقة عن الظاهرة ووضع الفروض.

وأشار **العساف صالح بن حمد (2010، ص 366)** و **بدري رجاء وحيد (2001، ص 17)** إلى أنّ هذين النوعين ذكروا في كتب أخرى الملاحظة المحددة والملاحظة غير المحددة.

وأضاف **عبد الله عبد الرحمن صالح (2006، ص 73)** أنّه هناك اختلاف بسيط في العرض، وهو تقسيم على حسب الهدف منه. وبعض الكتب تشير إلى كونها ملاحظة طبيعية وملاحظة مضبوطة، حسب الظروف المحيطة بالظاهرة، وهذه الاختلافات في المصطلحات لا تؤثر على المضمون ومستساغة لأنّها من خلاف التنوع اللّفظي، فالملاحظة الطبيعية في حقيقتها بسيطة وغير محددة، والملاحظة المضبوطة علميا محددة ومنظمة.

2.3. أنواع الملاحظة وفقا لدور الباحث:

تمّ الإشارة إلى هذا التقسيم في معظم كتب مناهج البحث العلمي حيث قسمت إلى قسمين:

أ- **ملاحظة غير مشاركة:** ذكر **غرايبه غدري و آخرون (1977، ص 34)** أنّه يلعب الباحث في هذا القسم دور المتفرج أو المشاهد بالنسبة للظاهرة أو الحدث، ولا يتضمن سوى النظر والاستماع إلى موقف اجتماعي معين دون المشاركة الفعلية فيه.

ويعرّفها **العساف صالح بن حمد (2010، ص 369)** بقوله: "وهي التي تتم من قبل الملاحظ دون أي علم من قبل الملاحظين، ثم أشار إلى وسائل لتحقيقها مقتبسة من كتاب محمد زيدان، كأن يقوم الباحث بالاختباء خلف شاشة بصرية، وبعض الكتب تشير إلى المرأة ذات الاتجاه الواحد أو كمرات المراقبة المخفية. وبعضهم يشير إلى وقوف الباحث خلف ستارة مخفية لا يعلم بوجوده خلفها أيّ شخص ممن يريد دراسة حالتهم.

ب- **الملاحظة المشاركة:** أشار **غرايبه غدري و آخرون (1977، ص 35)** أنّ الباحث في هذا النوع من الملاحظة يقوم بدور العضو المشارك في حياة الجماعة.

فالباحث هذا يلعب دورين، دور العضو المشارك والباحث الذي يجمع البيانات عن سلوك الجماعة وتصرفات أفرادها، وممّا يجدر الإشارة إليه ما قام به بعض الباحثين من دخوله مستشفى الأمراض النفسية مدعيا المرض دون علم المرضى والأطباء من أجل تسجيل البيانات، ومن تطبيقاتها أن يدخل الباحث ضمن الجماعات والعصابات والقبائل دون أن تعلم هويته.

ويقسّمها **العساف صالح بن حمد (2010، ص 368)** إلى نوعين: جزئية وكلية، وذلك من خلال وضوح شخصية الباحث وأهدافه لدى الملاحظين ولكل نوع منها عيوب ومميزات سيأتي الحديث عنها في القسم الخاص.

3.3. أنواع الملاحظة من حيث اتصال الباحث:

تنقسم إلى قسمين:

أ- **ملاحظة مباشرة:** ذكر **عبيدات ذوقان و آخرون (1998، ص 135)** أنّه يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها.

ويشير **جودت عزت عطوى (2007، ص ص 121-123)** أنّها تتم حيث يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها مثل ملاحظة الطلبة في المواقف الصيفية أو ساحة المدرسة.

ب- **ملاحظة غير مباشرة:** ذكر **عبيدات ذوقان و آخرون (1998، ص 135)** أنّ الباحث يتصل بالسجلات والتقارير والمذكرات التي أعدّها الآخرون.

4.3. أنواع الملاحظة من حيث القصد:

أ- **ملاحظة مقصودة:** حيث يقوم الباحث بالاتصال الهادف بموقف معين أو أشخاص معينين لتسجيل مواقف معينة؛

ب- **ملاحظة غير مقصودة:** أشار **عبيدات ذوقان و آخرون (1998، ص 154)** أنّ هذا النوع يلاحظ عن طريق الصدفة وجود سلوك ما.

4. أدوات الملاحظة:

ذكر **جودت عزت عطوى (2007، ص 120)** أنّه يمكن للباحث أن يستخدم أكثر من أداة لجمع المعلومات بالملاحظة، ولعلّ أهم هذه الأدوات:

- **قوائم الشطب:** هي عبارة عن قائمة مكونة من فقرات ذات صلة بالسمة أو الخاصية المقاسة، وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي مثل (نعم/لا)، (أوافق/أعارض) ... إلخ، وقد تكون الفقرات في القائمة مرتبة منطقيا أو عشوائيا وذلك حسب السمة المقاسة؛
- **سلالم (مقاييس) التقدير:** تخضع كل فقرة لتدريج من عدو فئات أو مستويات مثل: (دائما، أحيانا، غالبا، نادرا، مطلقا) ويوضع تقدير الفرد تحت الفئة التي تنطبق عليه؛
- **التسجيلات اليومية:** تعدّ السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصاءات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها ودور الباحث هنا لا يتعدى نقل المعلومات الجاهزة وإعادة تبويبها بالشكل الذي يحدده؛
- **مقاييس العلاقات الاجتماعية (السوسيومترية):** تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يطلب من كل فرد في مجموعة معينة أن يختار عددا من الرفاق في تلك المجموعة أو ملاحظة الأفراد الذين يتكرر التعامل معهم في نشاطات معينة، وفي ضوء تكرار اختيار كل فرد من قبل الآخرين والتعرف على خصائصه يمكن رسم الخطط للبرامج المتعلقة بتلك المجموعة.

5. عملية تسجيل المعلومات:

يمكن تسجيل المعلومات حسب **حسّان هشام (2007، ص 139)** في طريقة الملاحظة بعدة طرق أهمّها:

- أن يسجل الباحث بنفسه المعلومات من خلال كتابتها مباشرة أثناء الملاحظة أو بعدها بقليل؛

- أن يستخدم الباحث أجهزة التصوير المناسبة مثل كاميرا الفيديو وغيرها. ويُؤخذ على هذه الطريقة أنّ المبحوث يغير سلوكه، ويصطنع تصرفاته إذ شعر بوجود آلة تصوير أو تسجيل تتابعه؛
- قد يستعين الباحث بأفراد آخرين لتسجيل المعلومات، وفي هذه الحالة يجب أن يوضح لهم أهداف الدراسة وما يسعى لملاحظته وأن يدربهم على ذلك؛

ويقول **عوض عدنان (1994، ص 104)** أنّه من أجل الحصول على ملاحظات منظمة وموثوق بها. هناك بعض الأساليب التي يمكن اتباعها وهي مرتبة حسب أهميتها على النحو التالي:

1. التسجيل على الفيديو، حيث يتم تسجيل الصوت والصورة، ويتمكّن الباحث من الرجوع إلى الموقف الواحد أكثر من مرة حتى يتوصل إلى المعلومات التي يرغبها، وهذا الأسلوب مكلف ويحتاج إلى وقت طويل؛
2. التسجيل على شريط صوتي، حيث يتم فقط تسجيل الصوت، ويمكن الاستماع إلى الشريط أكثر من مرة واحدة، وهو أسلوب غير مكلف ولكنه لا يصلح في كل المواقف؛
3. المعاينة النشطة، حيث يقوم الباحث بملاحظة أفراد الدراسة ومراقبتهم وتسجيل المعلومات التي يريد أولا بأول وفور وقوعها.

6. مزايا وعيوب الملاحظة:

1.6. مزايا الملاحظة:

- الملاحظة هي الأداة الوحيدة التي يمكن من خلالها دراسة سلوك أفراد الجماعة بشكل تلقائي بدون تحريف؛
- تفيد في التعرف على بعض جوانب الحياة الاجتماعية بشكل فعال كالعادات وغيرها من الموضوعات التي يفضل استخدام الملاحظة في دراستها دون غيرها من أدوات البحث الاجتماعي؛

- تفيد في الحصول على بعض المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة؛ باستخدام الملاحظة لدراسة موضوعات تربوية بشكل علمي وموضوعي من باحث قادر على التمييز بين الأحداث والمشاهدات والربط بينها، ودقيق في تدوين الملاحظات فإنّها تحظى حسب **حسين عبد الحميد رشوان (2006، ص 150)** بالمزايا الآتية:
- أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدة أنواع من الظواهر، إذ أنّ هناك جوانب للتصرفات الإنسانية لا يمكن دراستها إلاّ بهذه الوسيلة؛
- لا تتطلّب جهودا كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي تجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق بديلة؛
- تمكّن الباحث من جمع بياناته تحت ظروف سلوكية مألوفة؛
- لا تعتمد كثيرا على الاستنتاجات؛
- تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز ألاّ يكون قد فكّر بها الأفراد موضوع البحث حين إجراء مقابلات معهم أو حين مراسلتهم لتعبئة استبانة الدراسة؛
- أكثر الوسائل مباشرة لدراسة مدى واسع من الظواهر فهناك جوانب عديدة من السلوك الإنساني لا تهتم دراستها بدرجة مرضية؛
- تتطلّب عددا أقل من المفحوصين بالمقارنة بالوسائل الأخرى؛
- تسمح بتجميع البيانات مع المواقف السلوكية المتتالية؛
- تسمح بتسجيل السلوك مع حدوثه مع ذات الوقت؛
- لا تعتمد بدرجة كبيرة على الأشياء الماضية أو الانعكاسات **محمد صبري فؤاد النمر(2003 ص 305)**؛
- تكون الملاحظة عادة مستقلة وغير متأثر برغبة الشخص الذي يجرى عليه عملية الملاحظة **نبيل إبراهيم أحمد (2002، ص ص 198-202)**؛
- لا نفيد في جمع البيانات نتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعة واتجاهاتهم ومشاعرهم.

2.6. عيوب الملاحظة:

ومع وجود المزايا السابقة، فهناك عيوب للملاحظة تتصل بجانبها التطبيقي وبمقدرة الباحث أبرزها ما يأتي:

- قد يعمد الأفراد موضوع الملاحظة إلى إعطاء الباحث انطباعات جيدة أو غير جيدة، وذلك عندما يدركون أنّهم واقعون تحت ملاحظته. **غرايبه غدري و آخرون (1977، ص 41)**؛
- قد يصعب توقع حدوث حادثة عفوية بشكل مسبق لكي يكون الباحث حاضرا في ذلك الوقت، وفي كثير من الأحيان قد تكون قدرة الانتظار مرهقة وتستغرق وقتا طويلا **غرايبه غدري و آخرون (1977، ص 41)**؛
- قد تعيق عوامل غير منظورة عملية القيام بالملاحظة أو استكمالها؛
- قد تكون الملاحظة محكومة بعوامل محددة زمنيا وجغرافيا فتستغرق بعض الأحداث عدة سنوات أو قد تقع في أماكن متباعدة ممّا يزيد صعوبة في مهمة الباحث؛
- قد تكون بعض الأحداث الخاصة في حياة الأفراد ممّا لا يمكن ملاحظتها مباشرة؛
- قد تميل الملاحظة إلى إظهار التحيّز والميل لاختيار ما يناسب الباحث أو أنّ ما يراه غالبا يختلف عمّا يعتقده؛
- لا يمكن استخدام الملاحظة في دراسة أشياء قد حدثت في الماضي بشكل مباشر. **حسين عبد الحميد رشوان (2006، ص 152)**؛
- صعوبة التنبؤ بما سوف يحدث في المستقبل من أنماط مختلفة من السلوك؛
- يفرض البيانات التي يتحصل عليها الباحث من خلال استخلاصه لبعض الآلات التي ينتج عنها عيوب في هذه الآلات واهتمامها على دقة الملاحظة؛

يجب على الباحث أن يدرك حدود استخدام كل أداة ويمكن أن تشير إلى بعض الحدود المستخدمة للملاحظة فيما يلي:

- تصلح الملاحظة أيّاكان نوعها في دراسة الجماعات المحددة الحجم كالجماعات الصغيرة؛
- لا تساعد الباحث دراسة بعض صور التفاعل الاجتماعي كالتفاعلات بين الأزواج أو عصابات المجرمين؛

- ينحصر دور الملاحظة البسيطة بصفة عامة بالإطار المرجعي الذي يحدد من وجهة نظر الباحث؛
- قد تتأثر بعض جوانب الضبط التي تستخدم في الملاحظة المنتظمة تلقائيا في المواقف الاجتماعية. **محمد صبري فؤاد النمر (2003، ص 305)**؛
- أنّها مقيدة بفترة معينة فمثلا عند انتهاء اجتماع الجماعة لا يمكن ملاحظة أعضاء المجموعة؛
- هناك بعض أنواع السلوك يمكن ملاحظتها؛
- قد يتحيّز العالم بالملاحظة فلا يستدعي انتباهه كل غريب؛
- وقد يتحيّز الباحث بأنّه يعطي تفسيرات للسلوك بدلا من وصف السلوك نفسه ولهذا يجب أن يدرك عيوب الملاحظة دون تحيّز ودون إصدار أحكام نشوة الحقائق؛
- عدم تحديد السلوك الذي يريد الباحث ملاحظته. **نبيل ابراهيم أحمد (2002، ص ص 198-202)**

المقابلة كوسيلة للتقويم

1. مفهوم المقابلة:

هناك ترجمتان لكلمة **interview** فيطلق عليها أحيانا "استبار" وتترجم أحيانا "بالمقابلة"، والكلمتان تشيران إلى وسيلة واحدة لجمع البيانات.

المقابلة حسب **حسان هشام (2007، ص125)** عبارة عن وسيلة شفوية، عادة تكون مباشرة، هاتفية أو تقنية، لجمع البيانات يتم من خلالها سؤال فرد، خبير عن معلومات لا تتوفر عادة في الكتب أو المصادر الأخرى.

والمقابلة حسب **عوض صابر،علي خوجة (2002 ، ص 131)** هي مواجهة بين القائم بالمقابلة وبين شخص أخر أو عدة أشخاص، ولكنها تتميز بخصائص أساسية سنوجزها فيما يلي:

– المقابلة مواجهة بين المبحوث والباحث؛

– لا تقتصر المواجهة على التبادل اللفظي بينهما فقط، بل تستخدم تعبيرات الوجه، ونظرات العيون، والإيماءات والسلوك العام؛

– تختلف المقابلة عن الحديث العادي، وذلك لأنها توجه نحو هدف محدد وواضح؛

– يقوم الباحث بتسجيل الاستجابات التي يحصل عليها في نموذج سبق إعداده وتقنينه؛

وبهذا يمكن القول أن الملاحظة تعتبر استفتاء شفويا.

وأضافت كل من **عوض صابر،علي خوجة (2002 ، ص 133)** أن المقابلة تعتبر من أفضل وسائل جمع البيانات في البحوث المسحية، إذا ما أعد الباحث خطة تنفيذها بطريقة فعالة، ويرجع ذلك لرغبة المبحوثين في تقديم المعلومات شفويا أكثر كم رغبتهم في تقديمها كتابة.

والمقابلة بوجه عام أنسب الطرق للحصول على بيانات ذاتية في عالم القيم والاتجاهات والمفاهيم الاجتماعية، وكما أنها وسيلة للتعرف على الحقائق والآراء والمعتقدات التي قد تختلف من فرد لآخر، كما تستخدم للتأكد من بيانات ومعلومات حصل عليها الباحث من

مصادر أخرى مستقلة، وكما يستطيع الباحث الحصول على أنواع معينة من البيانات والمعلومات ذات الطبيعة السرية التي يتردد المبحوث في الإدلاء بها كتابة، عندما يوفر عامل الثقة والطمأنينة بينه وبين المبحوث.

2. أهداف المقابلة:

تهدف المقابلة بشكل أساسي حسب **حسان هشام (2007، ص126)** إلى مايلي:

أولا: الحصول على المعلومات التي يريدها الباحث من المبحوثين.

ثانيا: التعرف على الملامح أو المشاعر أو تصرفات المبحوثين في مواقف معينة.

وتبرر أهمية المقابلة في الحالات التالية:

* عندما يكون المفحوصين أطفالا أو أشخاصا لا يعرفون القراءة والكتابة.

* عندما يكون المفحوصين من كبار السن أو العجزة أو المعاقين أو المرضى.

* حينما لا يرغب المفحوصين إعطاء آرائهم كتابة.

* حينما يتطلب موضوع الدراسة اطلاع الباحث بنفسه على الظاهرة وعلى مجتمع البحث.

* حينما يكون الهدف وصف كيفي للواقع وليس كميا أو رقميا.

* حينما بعرف الباحث بان المفحوصين بحاجة إلى من يشعرهم بأهميتهم وبقدرهم.

3. أنواع المقابلة:

تقسم المقابلة حسب أهدافها على النحو التالي:

أ- من حيث وظيفتها والغرض منها:

- المسحية:

وتهدف إلى الحصول على معلومات والبيانات والأراء كما هو الحال في دراسة الرأي العام ودراسات الإتجاهات نحو قضية معينة.

كما تستخدم هذه المقابلات في أهم المجالات وهي مجالات البحوث العلمية، وذلك في الدراسات الإستطلاعية للتعرف على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمشكلات البحثية وتحديد فروضها العلمية.

- التشخيصية:

تهدف الى تحديد مشكلة ما ومعرفة أسبابها وعواملها.

ويستخدم هذا النوع في مجال الطب النفسي لتشخيص حالات المرضى كما يمكن أن يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في أي مؤسسة للتعرف على أسباب المشكلات الإجتماعية.

- العلاجية:

وهدف إلى تقديم العون لشخص يواجه مشكلة ما من خلال التعرف على العوامل المسببة وتخفيفها ثم علاجها.

- التوجيهية أو الإرشادية:

وتهدف إلى تمكين المقابل من أن يفهم مشكلاته الشخصية والتعليمية والمهنية على النحو الأفضل، وأن يعمل خططا سليمة لحل هذه المشكلات، وللباحثين في المجال التربوي يعتبر هذا النوع الأول من أهم الأنواع، وإن كان النوع الرابع له أهمية خاصة في توجيه الطلاب المعلمين والمدرسين بالمدارس.

ب- من حيث عدد المبحوثين:

- ✓ المقابلة الفردية؛
- ✓ المقابلة الجماعية.

ج- من حيث درجة المرونة في موقف المقابلة:

وتنقسم إلى نوعين:

- المقابلة المقننة:

وهذه المقابلة تكون أكثر تحديدا من حيث:

عدد الأسئلة التي توجه لعينة البحث؛ ترتيبها؛ نوعها وما كانت مقيدة أو مفتوحة ومن حيث توجيه الأسئلة.

- المقابلة غير المقننة:

هذه المقابلة أكثر مرونة من سابقتها، وذلك لأن أسئلتها لا تحدد تحديدا سابقا، حتى إذا وجهت أسئلة سابقة التخطيط والتحديد، فاءنها تعدل بحيث تتناسب مع أفراد العينة والموقف.

وكثيرا ما تستخدم المقابلة غير المقننة في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية للحصول على بيانات متعمقة عن الاتجاهات والدوافع الاجتماعية والتربوية، ولكنها لا تستخدم حينما يقوم شخص باختبار صدف الفروض وتحقيقها، كما أن المقابلات غير المقننة تعتبر أداء ذات قيمة في الدراسات الاستطلاعية للبحوث.

4. كيفية إجراء المقابلة:

هناك بعض التوجيهات يجب أن يراعيها الباحث قبل وأثناء وبعد إجراء المقابلة، نوجزها فيما يلي:

أ- خطوات إعداد استمارة البحث:

تتكون استمارة البحث من مجموعة من الأسئلة أو البيانات التي تملأ في حضور الباحث، وقد يملأها الباحث بنفسه ولذلك فاءنه يفضل استخدامها لجمع البيانات في المقابلات الشخصية.

- ✓ تحديد أهداف البحث، فروضه، إجراءاته، اختبار العينة وتوضيح أسباب اختيار المقابلة الشخصية كأداة للبحث.
- ✓ إعداد استمارة المقابلة إعدادا دقيقا؛
- ✓ بعد تحديد المعلومات المستهدفة ووسائل الحصول عليها في شكل مجموعة متنوعة الأشكال من الأسئلة يختار الباحث طريقة الإجابة عن الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار أسلوب تحليل البيانات.
- ✓ بعد أن تصبح الاستمارة في صورتها النهائية لابد من تقنينها وذلك بحساب صدقها وثباتها قبل استخدامها في المقابلة الشخصية.

- ✓ لتحسين أسلوب الباحث في تلقين الأسئلة لابد من ان يتدرب عليها من خلال استعمالها على بعض من العينة أو الزملاء.

ب- الإعداد للمقابلة:

- ✓ اختيار عينة البحث وعددها؛
- ✓ إشاعة جو من التقبل والألفة واستثارة الدافع لدى المبحوث للاستجابة؛
- ✓ تكوين علاقة طيبة بين الباحث والمبحوث من خلال:
  - تحديد موعد المقابلة قبل القيام بها؛
  - تخصيص الوقت الكافي للمقابلة وحضور الباحث قبل الوقت المحدد لها؛
  - إنفراد الباحث بالمبحوث في غرفة منفردة لضمان صحة البيانات وصدقها؛
  - يتخير المبحوث الجلسة السليمة قبل بدء الأسئلة.

ج- التخطيط للمقابلة وأسئلتها:

- ✓ توضيح الباحث للمبحوث موضوع البحث، مجالاته، ويحدد مشكلة البحث تحديدا جيدا، كما يحدد الهدف من المقابلة والحقائق والبيانات والاتجاهات والدوافع التي يبحث عنها ويود الحصول عليها.
- ✓ تكون الأسئلة الأولى من الأسئلة المحببة لدى المبحوث والأسئلة التالية في التخصص والأسئلة الأخير أسئلة أكثر تخصصا.
- ✓ تجنب أسلوب التحقيق عند طرح الأسئلة، وإعطاء المبحوث الوقت للإجابة من خلال استيعاب وترتيب الأفكاره.

د- تسجيل المقابلة:

- ✓ تسجيل جميع المعلومات المتحصل عليها أثناء المقابلة في أقرب فرصة، ولهذا فاءنه يمكن تسجيل ما يجري في المقابلة أثناءه أو بعدها مباشرة لعدم نسيانها.
- ✓ يمكن استخدام جهاز تسجيل للمقابلة ولكن يتم ذلك بعد أخذ الإذن من المبحوث؛

- ✓ إذا لم يوافق المبحوث على استخدام جهاز التسجيل، فاعنه يفضل استخدام استمارة البحث السابق إعدادها مع المقابلة حتى يتمكن الباحث من تسجيل الاستجابات بسرعة وبدقة.

5.الأخطاء التي يتعرض لها الباحث في المقابلة:

أهمها:

– الغفلة عن وقائع هامة أو التقليل من شأنها ويسمى هذا الخطأ الخطأ بخطأ التعرف.

– المبالغة فيما يصدر عن المبحوث ، ويسمى هذا خطأ بالإضافة.

– حذف بعض الحقائق أو بعض خبراته وتعبيراته، ويسمى هذا الخطأ خطأ بالحذف.

– نسيان الباحث ما قيل له ويستبدل العبارات بعبارات مشابهة أو كلمات أخرى لها معاني مختلفة ويسمى الخطأ بالإبدال.

– لا يتذكر الباحث التتابع السليم للأسئلة والوقائع والعلاقات بين الحقائق بعضها وبعض ويسمى خطأ التغيير.

الاستبيان كوسيلة للتقويم

1. مفهوم الاستبيان:

حسب **حسان هشام (2007، ص 112)** الاستبيان عبارة عن أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث.

ويضيف كذلك أنه أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها.

وتعد الاستبانة حسب محمد **عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين (1999، ص 77)** من أكثر الأدوات المستخدمة لجمع البيانات الخاصة العلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد.

2. خطوات تصميم الإستبانة:

أ. تحديد موضوع الدراسة والدراسات الفرعية المنبثقة عنها؛

ب. صياغة مجموعة من الأسئلة حول كل موضوع فرعي؛

ج. إجراء اختبار تجريبي على مجموعة من أفراد مجتمع الدراسة قبل اعتمادها بشكلها النهائي، والطلب منهم التعليق عليها وبيان الأسئلة الغير المفهومة أو الغامضة، ومدى تغطية الاستبانة لموضوع الدراسة، وإقتراح أسئلة إضافية لم ترد في الاستبانة، ويجب كذلك عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال البحث العلمي.

د. تعديل الإستبانة بناءا على الاقتراحات السابقة وطباعتها بشكلها النهائي، متضمنة مقدمة عامة لفقرات الإستبانة.

هـ. توزيع الاستبانة على عينة الدراسة بالطرق المناسبة.

3. أنواع الأسئلة المستخدمة في الاستبانة:

يمكن للباحث استخدام أواع مختلفة من الاستبانة، ويعتمد ذلك على طبيعة الدراسة وإمكانات الباحث ومهاراته في مناهج البحث، وطبيعة عينة الدراسة، وبشكل عام تقسم الأسئلة على النحو التالي:

أ. الأسئلة المغلقة أو المحدودة الإجابات:

وفي هذا النوع من الأسئلة يحدد الباحث الإجابات الممكنة أو المحتملة لكل سؤال ويطلب من المستجيب اختيار أحدها أو أكثر، أي أن يقيده في اختيار الإجابة ولا يعطيه الحرية لإعطاء إجابة من عنده، ويمتاز هذا النوع من الأسئلة *بالمميزات الإيجابية* التالية:

* الإجابات محددة وموحدة مما يمكن الباحث من المقارنة بسهولة؛

* سهولة عملية تصنيف وتبويب وتحليل الإجابات، مما يوفر الوقت والمال على الباحث؛

* وضوح المعاني والدلالات وتقليل الحيرة والغموض لدى المستجيب؛

* اكتمال الإجابات نسبيا والحد من بعض الإجابات غير المناسبة؛

* سهولة التعامل مع الأسئلة التي تحتوي على الأرقام مثل العمر والدخل؛

* ارتفاع نسبة الردود على الإستبانة.

أما سلبياتها:

* تقيد المبحوث في اجابات محددة مسبقا، كما أن الباحث قد يغفل بعض الإجابات أو الخيارات أحيانا، ولذلك عليه أن يضع بعض خيارا أخيرا من نوع (غير ذلك: أرجو التحديد)؛

* من السهل على المستجيب الذي لا يعرف الإجابة أن يجيب بطريقة عشوائية؛

* صعوبة تعبير المستجيب عن رأيه وتوضيح موقفه مما يؤدي إلى إحباطه لعدم توفر إجابة مناسبة بالنسبة له.

* صعوبة التحقق من صدق إجابة المستجيب؛

* احتمالية الإجابة الخاطئة واردة في هذا النوع وخاصة في حالة عدم فهم المستجيب لأسلوب الإجابة عن هذه الأسئلة.

ب. الأسئلة المفتوحة أو الحرة:

في هذا النوع من الأسئلة يترك للمبحوث حرية الإجابة عن السؤال المطروح بطريقته ولغته وأسلوبه الخاص الذي يراه مناسبا، ويستخدم هذا النوع من الأسئلة عندما لا يكون لدى الباحث معلومات كافية عن موضوع الدراسة ويرغب في الحصول على معلومات موسعة وتفصيلية ومعمقة حول الظاهرة أو المشكلة، ويمتاز هذا النوع من الأسئلة بأنه لا يقيد المبحوث بإجابات محددة مسبقا، بل يعطيه الحرية في كتابة ما يريد من معلومات.

إيجابيات أسئلة النهاية المفتوحة:

* في حالة صعوبة حصر الإجابات في خيارات محددة بمكن استخدام هذه الطريقة؛

* تسهل على المستجيب التعبير عن نفسه وتوضيح رأيه حول الموضوع؛

* تعطي المجال للخلق والإبداع في الإجابة لدى المستجيب:

* شعور المستجيب بأهميته وأنه لم تفرض عليه إجابات محددة.

سلبياتها:

*احتمالية الحصول على إجابات غير مناسبة للسؤال، إذ قد يعتمد بعضهم إلى إعطاء الباحث انطباعا جيدا؛

* صعوبة تصنيف الإجابات وتحليلها من قبل الباحث؛

* صعوبة المقارنة بين أفراد العينة لأن الإجابات غير محددة؛

* يتطلب هذا النوع من الأسئلة مهارات كتابية متقدمة لدى المستجيب؛

* قد تكون الأسئلة غامضة أو يصعب على المستجيب فهمها وإدراكها.

* تتطلب وقتا أطول مما يؤدي إلى الملل وعدم إعطاء إجابات كاملة؛

* قلة نسبة الردود في مثل هذا النوع من الأسئلة؛

* قد يجيب المبحوث بطريقة مختلفة إذا لم يفهمه.

ج. الأسئلة المغلقة المفتوحة:

في مثل هذا النوع من الأسئلة يطرح الباحث في البداية سؤالا مغلقا، أي يحدد فيه الإجابة المطلوبة ويقيد المبحوث باختيار الإجابة، ثم يتبعه بسؤال مفتوح يطلب فيه من المبحوث توضيح أسباب اختياره للإجابة المعينة، ويمتاز هذا النوع من الأسئلة بأنه من الأسئلة بأنه يجمع بين إيجابيات الأسئلة المغلقة والمفتوحة.

4. طرق إرسال الاستبانة:

يمكن توزيع الاستبانة الطرق التالية:

أ. باليد مباشرة؛

ب. بواسطة البريد الإلكتروني؛

ج. عن طريق الهاتف؛

د. عن طريق الفاكس؛

هـ. عن طريق البريد الإلكتروني.

5. الجوانب الشكلية للاستبانة:

يجب على الباحث إتباع الأمور التالية لتشجيع أفراد الدراسة على تعبئة الاستبانة:

* اجعل الاستبانة جذابة في إخراجها وطباعتها ونوعية الورق المستخدم؛

* تنظيم الأسئلة بشكل يجعل تعبئة الاستبانة أمرا سهلا؛

* رقم صفحات الاستبانة وأسئلتها؛

* ضع عنوان الشخص أو الجهة التي ستعاد لها الاستبانة مع مغلف وطابع بريد؛

* ضمن الصفحة الأولى للاستبانة تعليمات واضحة ومختصرة عن كيفية تعبئتها واستخدام أمثلة توضيحية عند اللزوم؛

* رتب أسئلة الاستبانة في أسلوب منطقي وبشكل متسلسل؛

* ابدأ أولا بالأسئلة السهلة والممتعة والتي تثير اهتمام أفراد الدراسة وتشجعهم على تعبئة الاستبانة.

* لا تضع الأسئلة المهمة في نهاية الاستبانة إذا كانت طويلة؛

* لا تستعمل كلمات غير مفهومة ومنفرة؛

* اهتم بالأمور التي تزيد من نسبة الاستجابة مثل:

- أن تكون الاستبانة قصيرة؛
- وجود عبارة تطمئن المستجيب إلى سرية المعلومات؛
- وجود ما يظهر أهمية الدراسة وفائدتها للمستجيب.

* طباعة الاستبانة بشكل واضح وجذاب ومشوق بحيث يشجع المستجيب على الإجابة عليه.

* تقسيم الاستبانة إلى أجزاء أساسية هي:

- المقدمة والتعريف بالباحث والدراسة؛
- إرشادات وتعليمات لتعبئة الاستبانة؛
- محتوى الاستبانة ويضم جميع الأسئلة.

خطوات تكوين أداة البحث

تتنوّع أدوات_البحث العلمي حسب **سهيل رزق ذياب (2003، ص46)** و رغم ذلك فهي تتشابه في طريقة بنائها، وتتضمن هذه الخطوات:

– بيان الغرض من الأداة وتعيين شكلها ومضمونها وكتابة بنودها وتجريبها وصوغها في الصورة شبه النهائية ثم تقنين الأداة والتأكد من صدقها وثباتها.

ويمكن توضيح هذه الخطوات بواسطة 3 مراحل:

المرحلة الأولى: الصورة الشكلية للأداة ومضمونها

أ– تحديد الغرض من تكوين الأداة:

بالإجابة عن السؤال: لماذا صممت هذه الأداة؟ ولمن تصمم؟

وتتضمن الإجابة:

– موضوع البحث أو الظاهرة التي نريد وصفها وقياسها؛

– خصائص الأفراد الذين سوف تطبق عايهم الأداة؛

– فائدة إجراء واستخدام الأداة، فقد تستخدم لغرض واحد أو أكثر.

ب– ترجمة الغرض إلى صيغ إجرائية عملية:

وفي هذه الخطوة نتعرف على قابلية تنفيذ الأداة عمليا حيث يتم:

– تعريف المفاهيم والمصطلحات إجرائيا من قبل الباحث؛

– تحديد أبعاد الأداة بحسب الموضوع والغرض المطلوب.

ج– تعيين مضمون الأداة وشكلها:

وفي هذه الخطوة يحدد الإطار العام للأداة الذي تقدم البنود من خلاله، كما يحدد أنواع السلوك الذي تستوضحه الأداة عند استخدامها وهنا لابد من مراعاة شمولية المضمون ومناسبته وتكامله وانتمائه للهدف.

المرحلة الثانية: إنشاء أداة البحث.

أ– كتابة البنود والفقرات:

وفيها يصوغ الباحث أو معد الأداة البنود بصيغة مناسبة ثم يجربها بشكل مبدئي ويراجعها ويعدّل الأداة في ضوء ذلك بحيث تصبح مطابقة للظاهر السلوكية المطلوب تحديدها وقياسها.

ب– التجريب والتحليل المبدئي للبنود:

حيث تطبق الصورة الأولية للأداة على عينة البحث بحيث تكون مماثلة لها وذلك بغرض استيضاح استجابات أفراد هذه العينة الاستطلاعية للبنود، وتصنف وفق مستويين: المستوى الكمي من حيث تقدير مستوى الصعوبة وقوة التمييز والمستوى الكيفي من حيث وضوح أو غموض البنود.

ج- صوغ الأداة في شكلها شبه النهائي:

حيث يتم تعديل البنود في ضوء التجريب المبدئي ومن ثم يتم إعداد صورة شبه نهائية للأداة تمهيدا لتجريبها من أجل محاكمة صدقها وثباتها.

ويتم وضع التعليمات اللازمة لطريقة التدوين المطلوبة وطريقة حساب استجابات الأفراد.

المرحلة الثالثة: ضبط أداة البحث

وتكون الأداة مضبوطة وصالحة للاستخدام بعد تحليلها تقنيا ويتضمن ذلك التأكد من صدق الأداة وثباتها وموضوعيتها ولائمتها للغرض الذي من أجله صممت ومن الضوابط التي تقلل من تأثير العوامل التي تدخل في عملية القياس.

* تقديم البنود نفسها أو ما يكافئها تماما لكل من يجيب أو يتعرض للقياس؛
* توحيد قواعد الإجراء على جميع من يتعرضون للأداة؛
* توحيد معايير التصحيح والاتفاق على معايير موضوعية محددة وموحدة يلتزم بها جميع المصححين.

قائمة المراجع المستعملة:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. أمر الله أحمد البساطي: الإعداد البدني والوظيفي في كرة القدم، دار الجامعة الجديدة للنشر، ب ط، الاسكندرية، 2001.
2. جودت عزت عطوى: أساليب البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2007.
3. حسان هشام: منهجية البحث العلمي، ط2، دار النشر النقطة، الجزائر، 2007.
4. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2006.
5. خالد حامد: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر والتوزيع، 2008.
6. صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
7. عبد السلام فاروق و آخرون: مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، ط3، المكتبة المكية، مكة المكرمة، 1994.
8. عبد اللطيف الغاربي و آخرون: معجم علوم التربية – مصطلحات الديدكتيك، 1994.
9. عبد المجيد النشواني: علم النفس التربوي، ط9، مؤسسة الرسالة، لبنان، 1998.
10. عبيدات ذوقان و آخرون: البحث العلمي: مفهومه، أدواته وأساليبه، ط6، دار الفكر للطباعة، عمان، 1998.
11. عبيدات محمد، ابو نصار محمد مبيضين عقلة: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 1997.
12. عبيدات محمد، ابو نصار محمد مبيضين عقلة: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 1999.
13. العساف صالح بن حمد: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض، 2010.
14. غرايبه غذري و آخرون: أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجامعة الأردنية، الأردن، 1977.
15. لسان العرب: مادة الطفل، 2012.
16. ليلى السيد فرحات: القياس والاختبار في التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2001.
17. محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي. أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر، 1997
18. محمد سيد فهمي: طريقة العمل مع الجماعات بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1998.
19. محمد صبري فؤاد النمر: التفكير العلمي والتفكير النقدي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2003
20. محمد نصر الدين رضوان: المرجع في القياسات الجسمية، دار الفكر العربي، مصر، 1997.

21. مروان عبد المجيد ابراهيم: الاختبارات والقياس والتقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999.
22. نبيل إبراهيم أحمد: أساسيات خدمة الجماعة، الجيزة، مكتبة الزهراء، 2002.
23. نبيل أحمد عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، لبنان، 2006.
24. نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001.
25. يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد نظيم و محمود عطا حسين: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض، 1981.
26. فاطمة عوض صابر، ميرقت علي خوجة: أسس ومبادىء البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 2002.
27. عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل، الأردن.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

28. Bernard Burpin : Préparation et entraînement du foot, balleur, ed amphora, 1990.
29. Bloom B.S.: Taxonomie des objectifs pédagogiques, T1, T2, traduction Marcel Lavalée. Education nouvelle, Montréal, 1967.
30. Michelen, W. et athers : Validation of two running test as an estimate of maximal aerobic power in children, EUR. J. of Appl. Phys, 1986.

قائمة الرسائل والمنشورات باللغة العربية:

31. إيمان حسين الطائي: سلسلة محاضرات التقويم والقياس في التربية الرياضية (المحاضرات 1، 2، 3، 4)، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 2009.
32. سمير سامية شحاتة: قدرة بعض الاختبارات النفسية على التشخيص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، 2000.

جامعة الجزائر 3
معهد التبية البدنية والرياضية
امتحان السداسي الأول

تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي
السنة الأولى ماستر
المجموعة الأولى
مقياس: تصميم وبناء أدوات البحث العلمي

الإسم: .....

اللقب: .....

الفوج: .....

اختبار السداسي الأول

ضع العلامة(×)على الإجابة الصحيحة:

ملاحظة: واحدة من البنود فقط صحيحة.

1) أي أدوات القياس الأكثر أهمية في الدراسات الوصفية؟

* الملاحظة؛
* الإستبيان؛
* المقابلة؛
* الإختبارات.

2) تتصف أداة البحث الجيدة بصفات منها مايلي، ماعدا:

* الصدق؛
* الموضوعية؛
* الشمول؛
* الثبات.

3) الملاحظة أداة قياس الأكثر دقة في:

* الدراسات التجريبية؛
* الدراسات الميدانية والوصفية؛
* الدراسات التربوية.

4) ماهو الفرق الأساسي بين عمليتي التقويم والتقييم:

* القياس؛
* الوصف؛
* التعديل والتحسين.

5) هل تعتبر كل المقاييس اختبارات؟

* نعم؛
* لا.

6) لقياس بعض السمات والخصائص في مجال ت ب ر لابد من جمع المعلومات على شكل بيانات:

* كمية؛
* كيفية.

7) تتميز المقابلة عن الاستبيان كأداة بحثية لجمع البيانات ب:

* أقل تكلفة؛
* الموضوعية وسهولة التطبيق؛
* أكثر تفصيلا وعمقا في جمع البيانات؛
* ثبات أعلى في جمع البيانات.

8) لقياس تحصيل الطلبة أو تقويم المناهج تكون الأداة الأكثر مناسبة لذلك هي:

* الاستبيان؛
* الملاحظة؛
* الاختبارات؛
* الوثائق والسجلات.

9) الخطوة الأخيرة لبناء أداة بحث هي:

* إعداد استمارة؛
* تحديد أهدافه؛
* اختيار العينة؛
* ضبط أداة البحث.

10) للحصول على بيانات ومعلومات تستخدم الاستبيانات والمقابلات في الدراسات:

* الإنسانية المسحية؛
* التربوية التي تهدف لقياس التحصيل؛
* الإنسانية التجريبية؛
* التاريخية.

أتمنى لكم التوفيق

أستاذة المادة: بقار مونيرة