المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى - مكة المكرمة
كلية التربية - قسم علم النفس

بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة

إعداد الطالب
محمد بن علي بن عمر الزيلعي
٤٣٢٨٨٠٩٩

إشراف الأستاذ الدكتور
ربيع بن سعيد طه

بحث مقدم لقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير
تخصص الاختبارات والمقاييس
الفصل الدراسي الثاني
١٤٣٥هـ -٢٠١٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــداء

بدأنا بأكثر من يد، وقاسينا أكثر من هم، وعانينا الكثير من الصعوبات. وهانحن اليـوم والحمد لله نطوي سهر الليالي، وتعب الأيـام، وخلاصـة مشـوارنا بـين دفتـي هـذا العمـل المتواضع الذي أهديه

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب.

إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة.

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم.

إلى القلب الكبير والدي العزيز.

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزيزة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي إخواني وأخواتي

إلى زوجتي العزيزة التي جعلت من بيتي بستاناً زاهياً وروضةً نديةً حتى أنستني لحظات الألم والتعب طوال مسيرتي العلمية وكانت لي نعم معين بعد الله.

إلى من علمونا حروفاً من ذهب وكلمات من درر إلى أساتذتنا الكرام.

الباحث

شكر وتقدير

بعد الحمد والشكر لله رب العالمين الذي بشكره تدوم النعم، ومن باب من لا يشكر الناس لا يشكر لله، وعرفاناً بالجميل وإعطاء كل ذي حقٍ حقه، يطيب لي بهذه السطور المتواضعة أن أقدم فائق الشكر وعظيم الامتنان **لسعادة الأستاذ الدكتور/ ربيع سعيد طه.** الذي أكرمني بالإشراف على رسالتي، وكان ومازال يمثل لي الصورة المثالية للدكتور العالم النبيل المتواضع، ووجدت في علمه ما يروي ضمئي للمعرفة، وفي كل مرة يتقبلني بطيبه وتواضعه الجم وصبره الكبير. لقد أرشد فاخلص، ووجَّه فأنار. وأنا إذ أقدم له هذا الشكر، أسأل الله عز وجل أن يجزيه عني خير الجزاء، وأن يبارك في عمره وعلمه وعمله، فجزاه الله كل خير.

كما أتشرف بتقديم الشكر وعظيم الامتنان لصاحبي السعادة عضوي لجنة المناقشة الدكتور/ **محمد خليفة الشريدة. والدكتور/ محمد جعفر ثابت.** عضوي هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

والشكر موصولٌ لرئيس قسم علم النفس السابق سعادة **الدكتور/ سالم بن محمد المفرجي.** والرئيس الحالي للقسم سعادة **الدكتور/ طارق بن عبد العالي السلمي.**

كما أتقدم بشكري وتقديري للأساتذة الكرام أعضاء هيئة التدريس الذين ساهموا في تحكيم أداة الدراسة، وعملوا على تعبئة الاستبانة،وبذلوا من وقتهم الكثير واظهروا حماسهم الكبير ورغبتهم الصادقة في الإسهام لإنجاح هذه الدراسة فجزاهم الله خيراً.

كما أتقدم بشكري وتقديري واحترامي لأعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس على ما قدموا من علم ومعرفة قد جنى ثمارها أجيال متلاحقة من طلاب الجامعة. سائلاً المولى أن ينعم عليهم بالخير والبركة.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى عميد كلية التربية السابق سعادة **الأستاذ الدكتور/ زايد بن عجير الحارثي.** وعميد كلية التربية الحالي سعادة الدكتور/ علي المطرفي.

والشكر موصولٌ إلى عميد كلية التربية بجامعة الباحة سعادة **الدكتور/ محمد بن راشد الزهراني**، وإلى وكيلة كلية التربية للطالبات سعادة **الدكتورة/ فوزية بنت خميس بن سعيد الغامدي**. لتكرمهم بتزويدي ببيانات الطلاب والطالبات بمرحلة الماجستير وتسهيل مهمتي في توزيع الاختبار على طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة.

كما أشكر كل من ساعدني في التطبيق الميداني وتحكيم الاختبار، وفي الختام أشكر كل من ساهم وشجع وأعان ،سائلاً المولى العلي القدير أن لا يضيع لهم الأجر وصلى الله وسلم وبارك على نبيه ورسوله محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الباحث

ملخص الدراسة

بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، واستخدام هذا الاختبار للتعرف على مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من هذه المهارات، ومعرفة الفروق في مدى تمكن الطلاب في ضوء بعض المتغيرات وهي (الجنس ، التخصص ، دراسة مقرر مناهج البحث ، دراسة مقرر التحليل الإحصائي، دراسة مقرر الكتابة العلمية). وتكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٤هـ -١٤٣٥هـ) الذين بلغ عددهم (٤٧٦) طالباً وطالبة.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث ببناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس تمكن الطلاب في مهارات البحث العلمي مروراً بثلاث مراحل هي (مرحلة التحليل- مرحلة البناء- مرحلة التجريب)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، و توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة يتمتع بتوافر خصائص الاختبار الجيد، حيث يتمتع بدلالات صدق جيدة، ودلالات ثبات جيدة حسب معامل ليفنجستون للثبات حيث تراوحت القيم بين (٠.٨٧-٠.٩٣) وحسب معامل سابكوفياك للثبات تراوحت القيم بين (٠.٨٥-٠.٩٢) ، كما أنه يتمتع بخصائص مفردات جيدة.
- كما أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً واضحاً في مدى التمكن لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة سواءً في نتائج الاختبار الكلي أو نتائج الاختبارات الفرعية حيث كانت نسبة المتمكنين من الاختبار الكلي(١١.٤٪).

و أوصى الباحث أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقرر مناهج البحث العلمي في الجامعات الاختبار الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية لتشخيص مدى تمكن طلابهم من مهارات البحث العلمي. كما اقترح الباحث إجراء دراسة تستخدم هذا الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة للمقارنة بين طلاب كلية التربية بجامعة الباحة والجامعات السعودية في مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من مهارات البحث العلمي.

Abstract

Constructing a Diagnostic Criterion-Referenced Test for the Measuring of Scientific Research Skills of the graduate Students in the Collage of Education at Al-Baha University.

This study aimed to Construct a Diagnostic Criterion-Referenced Test for the Measuring of Scientific Research Skills of the graduate Students in the Collage of Education at Al-Baha University, and to explore the differences in competence according to some variables such as (major, gender, courses) for the year (1434-1435H).The population of the study consisted of (476) students in the master program.

To achieve the goal of the study, the researcher constructed a Diagnostic Criterion-Referenced Test for the Measuring of Scientific Research Skills of the graduate students following these stages (Analysis, test construction, and experimental stage). The researcher used the descriptive survey approach.

The study reached the following results:-

1- The results of the study showed good validity regarding the test constructed for this study, also good Reliability according to Livingston which ranged between (0.87-0.93), and Subkoviak which ranged between (0.85-0.92). It had also good items forms.

2- The competence of male and female graduate students of the collage of Education at Al-Baha University proved to be low in the scores of total test was (11.4%).

The researcher recommended that training courses in writing the scientific research should be established for graduate students by Deanships of the Collages of Education in the Saudi Universities .Also, the researcher suggested to perform a study dealing with factors related to this poor level in the Scientific Research Skills in all Saudi Universities .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر و تقدير	ب
الملخص العربي	د
الملخص الإنجليزي	هـ
فهرس المحتويات	و
الفصل الأول:مشكلة الدراسة وأهميتها	
مقـــــــــــــدمة	٢
مشـــكلة الدراسـة	٤
تساؤلات الدراسة	٥
أهـــداف الدراســة	٦
أهميـــــة الدراسة	٦
حـــدود الدراســة	٧
مصطلحات الدراسة	٨
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
مقدمة	١٢
نشأة الاختبارات محكية المرجع	١٢
تعريف الاختبارات محكية المرجع	١٤
أنواع الاختبارات محكية المرجع وخصائصها	١٥
الاختبارات المحكية المرجع والاختبارات المعيارية المرجع	١٩
خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع	٢٢
صدق الاختبارات محكية المرجع	٢٧
ثبات الاختبارات محكية المرجع	٢٩

الموضوع	الصفحة
درجة القطع	٣٤
مفهوم البحث العلمي	٤٠
أنواع ومجالات البحث العلمي	٤٢
خصائص البحث العلمي	٤٧
معوقات البحث العلمي	٤٩
مهارات كتابة البحث العلمي	٥٠
الدراسات السابقة	٩١
الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة	
مقدمة	١٠٦
منهج الدراسة	١٠٦
مجتمع الدراسة	١٠٦
عينة الدراسة	١٠٧
أداة الدراسة	١٠٨
الأساليب الإحصائية المستخدمة	١٢٦
الفصل الرابع:عرض النتائج ومناقشتها	
عرض النتائج و مناقشها	١٢٩
الفصل الخامس: ملخص النتائج و التوصيات	
ملخص النتائج	١٦٠
التوصيات	١٦٤
المقترحات	١٦٥
المراجع	١٦٦
الملاحق	١٧٨

فهرس الجداول

رقم الجدول	مسمى الجدول	الصفحة
١	الفرق بين الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع	٢١
٢	وصف عينة الدراسة من حيث الجنس	١٠٧
٣	وصف عينة الدراسة من حيث التخصص	١٠٧
٤	وصف عينة الدراسة من حيث دراسة مقرر مناهج بحث	١٠٧
٥	وصف عينة الدراسة من حيث دراسة مقرر التحليل الإحصائي	١٠٨
٦	وصف عينة الدراسة من حيث دراسة مقرر الكتابة العلمية	١٠٨
٧	الأهداف الرئيسية لكل مهارة أساسية	١١١
٨	يبين التعديلات في صيغ بعض المفردات حسب اقتراح المحكمين	١١٥
٩	معاملات السهولة، الصعوبة، التباين، التمييز لفقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية	١١٧
١٠	معاملات الارتباط الثنائي المنصف للسلسلة بين فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	١٢١
١١	معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة مع الدرجة الكلية للاختبار	١٢٢
١٢	ثبات الاختبار بمعامل ليفنجستون	١٢٣
١٣	ثبات الاختبار بمعامل سابكوفياك	١٢٤
١٤	درجات القطع للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار	١٢٥
١٥	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارات البحث العلمي ودرجة القطع	١٢٩
١٦	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارات البحث العلمي	١٣٠
١٧	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث ودرجة القطع	١٣١
١٨	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	١٣١

رقم الجدول	مسمى الجدول	الصفحة
١٩	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث ودرجة القطع	١٣٢
٢٠	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	١٣٣
٢١	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث ودرجة القطع	١٣٤
٢٢	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث	١٣٤
٢٣	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث ودرجة القطع	١٣٥
٢٤	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات	١٣٥
٢٥	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث ودرجة القطع	١٣٦
٢٦	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	١٣٧
٢٧	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة صياغة فروض البحث ودرجة القطع	١٣٧
٢٨	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة صياغة فروض البحث	١٣٨
٢٩	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة منهج البحث وإجراءاته ودرجة القطع	١٣٩
٣٠	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة منهج البحث وإجراءاته	١٣٩
٣١	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة توثيق خطة البحث ودرجة القطع	١٤٠
٣٢	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة توثيق خطة البحث	١٤٠
٣٣	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة تفسير نتائج البحث ودرجة القطع	١٤١
٣٤	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة تفسير نتائج البحث	١٤٢

رقم الجدول	مسمى الجدول	الصفحة
٣٥	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث ودرجة القطع	١٤٢
٣٦	أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث	١٤٣
٣٧	نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب متغير الجنس	١٤٤
٣٨	نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب التخصص	١٤٦
٣٩	اتجاهات الفروق في مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث حسب التخصص	١٤٧
٤٠	اتجاهات الفروق في مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث حسب التخصص	١٤٧
٤١	اتجاهات الفروق في مهارة تفسير نتائج البحث حسب التخصص	١٤٨
٤٢	نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب دراسة مقرر مناهج البحث	١٤٩
٤٣	نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب حضور مقرر التحليل الإحصائي	١٥١
٤٤	اتجاهات الفروق في مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث حسب حضور مقرر التحليل الإحصائي	١٥٣
٤٥	اتجاهات الفروق في مهارة صياغة فروض البحث حسب حضور مقرر التحليل الإحصائي	١٥٣
٤٦	اتجاهات الفروق في مهارة توثيق خطة البحث حسب حضور مقرر التحليل الإحصائي	١٥٤
٤٧	اتجاهات الفروق في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات حسب حضور مقرر التحليل الإحصائي	١٥٥
٤٨	اتجاهات الفروق في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات حسب حضور مقرر التحليل الإحصائي	١٥٥
٤٩	نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب حضور مقرر الكتابة العلمية	١٥٦

فهرس الأشكال

رقم الشكل	الشكل	الصفحة
١	محتويات الإطار النظري	١١
٢	أنواع الاختبارات محكية المرجع	١٥
٣	العلاقة بين اختبارات الإتقان والاختبارات محكية المرجع	١٧
٤	الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع	١٩
٥	خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع	٢٣
٦	أنواع صدق الاختبارات محكية المرجع	٢٧
٧	ثبات الاختبارات محكية المرجع	٣١
٨	طرق تحديد درجة القطع	٣٥
٩	خطوات بناء الاختبار	١٠٩

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	الصفحة
١	خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى لتسهيل مهمة الطالب	١٧٩
٢	جدول توصيف المنهج	١٨١
٣	المواصفات التفصيلية للأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية	١٨٤
٤	استمارة المحكمين	١٩٤
٥	أسماء المحكمين للاختبار	٢٠٥
٦	أداة الاختبار	٢٠٧
٧	مفتاح التصحيح	٢١٨

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

- ❖ مقـــدمة
- ❖ مشـــكلة الـــدراســـة
- ❖ تساؤلات الـــدراســـة
- ❖ أهـــداف الـــدراســـة
- ❖ أهـــميـــة الـــدراســـة
- ❖ حـــدود الـــدراســـة
- ❖ مصطلحات الدراسة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد...

تعد عمليتي القياس والتقويم من المجالات المهمة في العلوم التربوية التي كان لها نصيب وافر من الاهتمام والتطوير، ومن ذلك مجال القياس محكي المرجع الذي شهد تطورات ملحوظة منذ السبعينيات سواءً من الناحية الأيديومترية النظرية أو من الناحية البنائية التطبيقية. فخبراء القياس التربوي والنفسي في كثير من الدول المتطورة وبعض الدول النامية يعملون جاهدين على تطوير أساليب تصميم الاختبارات التشخيصية محكية المرجع وتقنيات بنائها، وابتكار أساليب إمبريقية ونماذج إحصائية مستحدثة يمكن الاسترشاد بها في تحاليل مفردات Items هذا النوع من الاختبارات وتقييم جودتها.

وعلى الرغم من هذه الجهود البحثية والتطويرية، إلا أن هذا المدخل الجديد في القياس التربوي والنفسي لا يزال في مراحله المبكرة إذا ما قورن بمدخل القياس مرجعي الجماعة أو المعيار، وما يرتبط به من اختبارات ومقاييس مقننة مما يجعل هذا المدخل الجديد مجالاً خصباً للدراسات والبحوث المستقبلية.

ويعد البحث العلمي معلماً رئيسياً من معالم الحياة الجامعية الصحيحة لدرجة يمكن القول بأنه لا جامعة بدون بحث علمي لدوره الهام في تنمية المعرفة وتقدم ميادين الفكر، والتوصل إلى الحلول للمشكلات المختلفة (عجيز، ١٩٩٦م). ومن ذلك مهارات البحث العلمي حيث يعتبر البحث العلمي تقرير واف يكتبه الباحث بعد اكتمال الدراسات الأولية في المجال الذي أختار فيه مشكلة بحثه ويوضح هذا التقرير أهمية المشكلة والجهود التي بذلت في مواجهتها، والدوافع التي دفعت الباحث لاختيارها، كما يحدد التقرير مشكلة البحث ويعين أبعادها وحدودها ومسلماتها وفرضياتها وإجراءاتها (عبيدات، كايد، عدس ، ١٩٩٣م) .

ويُعدُّ اكتساب طلاب الدراسات العليا في مجال التربية وعلم النفس للمعارف الأساسية في مهارات البحث العلمي، وتدريبهم على مهارات البحث العلمي التي تتوافر فيها المكونات الأساسية للبحث المتكامل أمراً لا غنى عنه، وتهدف لتحقيقه مقررات مناهج البحث التي

تقدمها كليات التربية في مختلف التخصصات، بالإضافة إلى حلقات السيمنار، وحضور المناقشات العلمية.

ورغم هذه الأهمية لتلك المقررات إلا أن إتقان طلاب الدراسات العليا لمهاراتها مازال يكتنفه القصور حيث يذكر العساف من خلال مراجعة عدد كبير من خطط البحوث التي يتقدم بها طلاب الدراسات العليا في عدد من الجامعات يتبين أن هناك عدم وضوح من قبل معظم الباحثين بشأن خطوات إعداد البحث العلمي. وهذا ناتج أساساً عن عدم الوعي بحقيقة البحث العلمي وماهيته (العساف، ١٤١٦هـ، ص٣١).

ولما كان يعتري بعض الباحثين قبل البدء بالعملية البحثية وأثنائها إخلال بأصول البحث العلمي والتربوي، وعدم التزام الباحث بالطريقة العلمية، أو بالأصول التي يتعين اتباعها عند إجراء البحوث العلمية، سواءً في ذلك ما يتعلق باتباع خطوات التفكير العلمي المنظم، أو اختيار المنهج الملائم للبحث، أو وضع الفروض العلمية اللازمة واختبارها، أو استخدام أدوات البحث العلمي الملائمة لطبيعة البحث مع إتقان استخدامها، أو عرض الأفكار في التقرير النهائي للبحث بموضوعية تامة، وفق خطوات علمية مترابطة منطقية، أو كتابة الهوامش والحواشي، أو كتابة النتائج والملخص والتوصيات والمقترحات، كما يجب أن تكون عليه علمياً، وعرض وترتيب بيانات المراجع والمصادر خدمةً للباحثين الآخرين، وغير ذلك من الأصول العلمية، التي تضمن إخراج البحث بالصورة الصحيحة المفيدة، ومساعدة الباحث على إعداده وصياغته (خضر، ١٤١٢هـ، ص ٣٥).

وعليه فلابد من التعرف على المهارات البحثية التي يتقنها الطلاب وفق مقاييس علمية تعكس مستوى إتقان تلك المهارات ومن هذا المنطلق تبدو الحاجة إلى أداة قياس موضوعية يمكن باستخدامها التحقق من مدى تمكن هؤلاء الطلاب من الأهداف السلوكية المتعلقة بمهارات البحث العلمي في إعداد بحوثهم التي يتقدمون بها للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه. ومن هذه الأدوات بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع للتحقق من كفاءة المتعلمين واكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المرجوة (علام،٢٠٠١م).

ونظراً لندرة الاختبارات محكية المرجع التي يمكن من خلالها تشخيص مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا، قام الباحث ببناء هذا الاختبار التشخيصي لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة.

تحديد المشكلة

إن للبحث العلمي أهمية كبيرة حيث أنه يُعدُّ معلماً رئيسياً من معالم الحياة الجامعية الصحيحة لدرجة يمكن القول بأنه لا جامعة بدون بحث علمي لدوره الهام في تنمية المعرفة وتقدم ميادين الفكر، والتوصل إلى الحلول للمشكلات المختلفة. ومن ذلك مهارات البحث العلمي حيث يعتبر البحث العلمي تقرير واف يكتبه الباحث بعد اكتمال الدراسات الأولية في المجال الذي أختار فيه مشكلة بحثه ويوضح هذا التقرير أهمية المشكلة والجهود التي بذلت في مواجهتها، والدوافع التي دفعت الباحث لاختيارها، كما يحدد التقرير مشكلة البحث ويعين أبعادها وحدودها ومسلماتها وفرضياتها وإجراءاتها

ويُعدُّ اكتساب طلاب الدراسات العليا في مجال التربية وعلم النفس للمعارف الأساسية في مهارات البحث العلمي، وتدريبهم على مهارات البحث العلمي التي تتوافر فيها المكونات الأساسية للبحث المتكامل أمراً لا غنى عنه، وتهدف لتحقيقه مقررات مناهج البحث التي تقدمها كليات التربية في مختلف التخصصات، وذلك من أجل أن يتمكن الباحث من كتابة رسائل علمية وفقاً لاتباع الخطوات والأساليب والقواعد العلمية المعتمدة في كتابة البحوث

ومن خلال دراسة الباحث في مرحلة الماجستير واطلاعه على قوائم البيانات لم يجد اختباراً تشخيصياً محكي المرجع لقيا س مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. لذا رأى الباحث من خلال تخصصه في مجال الاختبارات والمقاييس أن يتبنى هذه المشكلة البحثية والتي تتمثل في التساؤلات التالي ذكرها.

تساؤلات الدراسة

١- ما درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة؟

٢- ما مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة من مهارات البحث العلمي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية :

س١: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارات البحث العلمي و درجة القطع المحددة (٧٦.٣٨٪)؟

س٢: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

س٣: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

س٤: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

س٥: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

س٦: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

س٧: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة صياغة فروض البحث و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

س٨: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة منهج البحث وإجراءاته و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

س٩: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة توثيق خطة البحث و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

س١٠: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة تفسير نتائج البحث و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

س١١: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

س١٣: هل توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة تعزى إلى (الجنس، التخصص، دراسة مقرر مناهج البحث، دراسة مقرر التحليل الإحصائي، دراسة مقرر الكتابة العلمية)؟

أهداف الدراسة

١- بناء أداة علمية تشخيصية محكية المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. وذلك باتباع الخطوات العلمية المتعارف عليها لدى علماء القياس والتقويم النفسي والتربوي.

٢- استخدام هذا الاختبار المعد من قبل الباحث لقياس التمكن من مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا.

٣- التعرف على الفروق في مدى تمكن طلاب الدراسات العليا تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، دراسة مقرر مناهج البحث، دراسة مقرر التحليل الإحصائي، دراسة مقرر الكتابة العلمية).

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة من أهمية بناء الاختبارات محكية المرجع، وذلك لكونها تسعى إلى تقويم الطلاب تقويماً تشخيصياً، يحدد جوانب القوة والتميز ومواطن الضعف للتغلب عليها، من أجل تحسين نواتج البرامج التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية المرجوة منها لدى الطلاب. وبهذا تحقق ما لم تستطع الاختبارات معيارية المرجع تحقيقه، حيث أنها تهتم بتصنيف الأفراد حسب مركزهم النسبي بين أقرانهم في القدرات المختلفة، وليس إتقان مهارة أو كفاية ما. لذلك ظهرت حاجة ملحة لبناء اختبارات محكية المرجع حتى تؤدي وظيفتها في تحديد مستوى تمكن الطلاب للمهارات المطلوبة. كما أن الاختبارات محكية المرجع تعزز من ثقة الفرد بنفسه وبقدرته، دون مقارنة نفسه بالآخرين.

ومن هنا فلدراسة أهميتان هما:

أ -الأهمية النظرية:

توفير إطار نظري يتناول الاختبارات التشخيصية محكية المرجع من حيث خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع، وأنواع صدق الاختبارات محكية المرجع، وثبات الاختبارات محكية المرجع، وطرق تحديد درجة القطع.

ب -الأهمية التطبيقية :

١- توفير مقياس تشخيصي محكي المرجع لتتبع مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة من مهارات البحث العلمي.

٢- التعرف على جوانب القصور لدى الطلاب في مهارات البحث العلمي بكلية التربية بجامعة الباحة وبالتالي محاولة تفادي جوانب القصور.

حدود الدراسة:

أ) الحدود الموضوعية:

تتناول هذه الدراسة بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لمعرفة مدى تمكن طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير من الجنسين(ذكور ، إناث) من مهارات البحث العلمي في المجال المعرفي من خلال المقياس المعد لذلك من قِبل الباحث.

ب) الحدود المكانية:

أقسام وتخصصات كلية التربية لمرحلة الماجستير طلاب وطالبات في جامعة الباحة.

ج) الحدود الزمانية:

وقت إعداد وتطبيق الاختبار التشخيصي محكي المرجع على طلاب وطالبات مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة في جميع المستويات في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

١ - الاختبار التشخيصي محكي المرجع Diagnostic Criterion-Referenced Test

يعرف علام (١٩٨٦م) الاختبار محكي المرجع بأنه "الاختبار الذي يستخدم لموازنة أداء فرد بمستوى أداء مطلق أو مستوى كفاية معين" (ص١٧). كما يعرف أبو علام (١٩٨٧م) بأنه "الاختبار الذي يحدد وضع الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي معين" (ص١٢٩).

أما التعريف الإجرائي له فيعرفه الباحث بأنه: الاختبار الذي سيقوم ببنائه الباحث وفقاً للخطوات العلمية المتعارف عليها لدى علماء القياس والذي يستخدم لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة.

٢- التمكن Mastery

يعرف علام (١٩٨٥م) التمكن بأنه "قدرة الطالب في الحصول على درجة أعلى من أو تساوي درجة القطع المحددة مسبقاً للاختبار (Cutting Score) فإذا كانت درجة الطالب في الاختبار أعلى من أو تساوي درجة القطع أعتبر متمكناً وإذا كانت درجة الطالب أقل من درجة القطع أعتبر الطالب غير متمكن" (ص ١٢٢).

أما التعريف الإجرائي له فيعرفه الباحث بأنه: قدرة الطالب أو الطالبة في الحصول على درجة أعلى من أو تساوي درجة القطع التي حددها الباحث للاختبار الذي سيتم تطبيقه، ذلك لقياس مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة من مهارات البحث العلمي.

٣ - طلاب الدراسات العليا Post-graduate Students

يعرف عفانه (١٩٩٩م) طلاب الدراسات العليا بأنهم " الطلبة الذين التحقوا ببرامج الدراسات العليا في الجامعات، والذين انهوا المساقات التربوية التي تؤهلهم لإعداد بحث، تتوفر فيه العناصر الأولية، وترشدهم إلى الخطوات اللازم تنفيذها للوصول إلى نتائج معتمدة دون التأكد من مدى اكتسابهم لمهارات تضمين تلك البحوث أو قيامهم لتدريبات عملية لصناعتها" (ص ٣١١) .

أما التعريف الإجرائي لهم فيعرفه الباحث بأنهم: الطلاب والطالبات في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة في العام الدراسي ١٤٣٣ - ١٤٣٤هـ. والسابق له ١٤٣٢-١٤٣٣هـ. سواءً درسوا مقرر مناهج البحث في هذه المرحلة أو لم يدرسوا هذا المقرر وقت تطبيق أداة الدراسة.

١ - **مهارات البحث العلمي** Scientific Research Skills

يعرف شحاتة والنجار (١٤٢٤هـ) المهارة بأنها "أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة، أو القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول. وأشار إلى أن المهارة تنمو نتيجة لعملية التعليم" (ص٣٠٢) .

أما التعريف الإجرائي له فيعرفه الباحث بأنه: كل ما يحتاجه الطالب الجامعي من معرفة (نظرية وعملية) ليعد بحثاً علمياً في سهولة ودقة.

٢ - **درجة القطع** Cut off Score

يعرف علام (٢٠٠١م) درجة القطع بأنها " الدرجة التي تفصل بين المتمكنين وغير المتمكنين، أو بين مستويات مختلفة من التمكن على متصل درجات النطاق السلوكي المشكل للاختبار". كما يعرف علام (١٩٨٥م) درجة القطع بأنها "النسبة المئوية لعدد مفردات الاختبار التي يجب أن يعرف الطالب بالفعل أجابتها الصحيحة" (ص١٣٢).

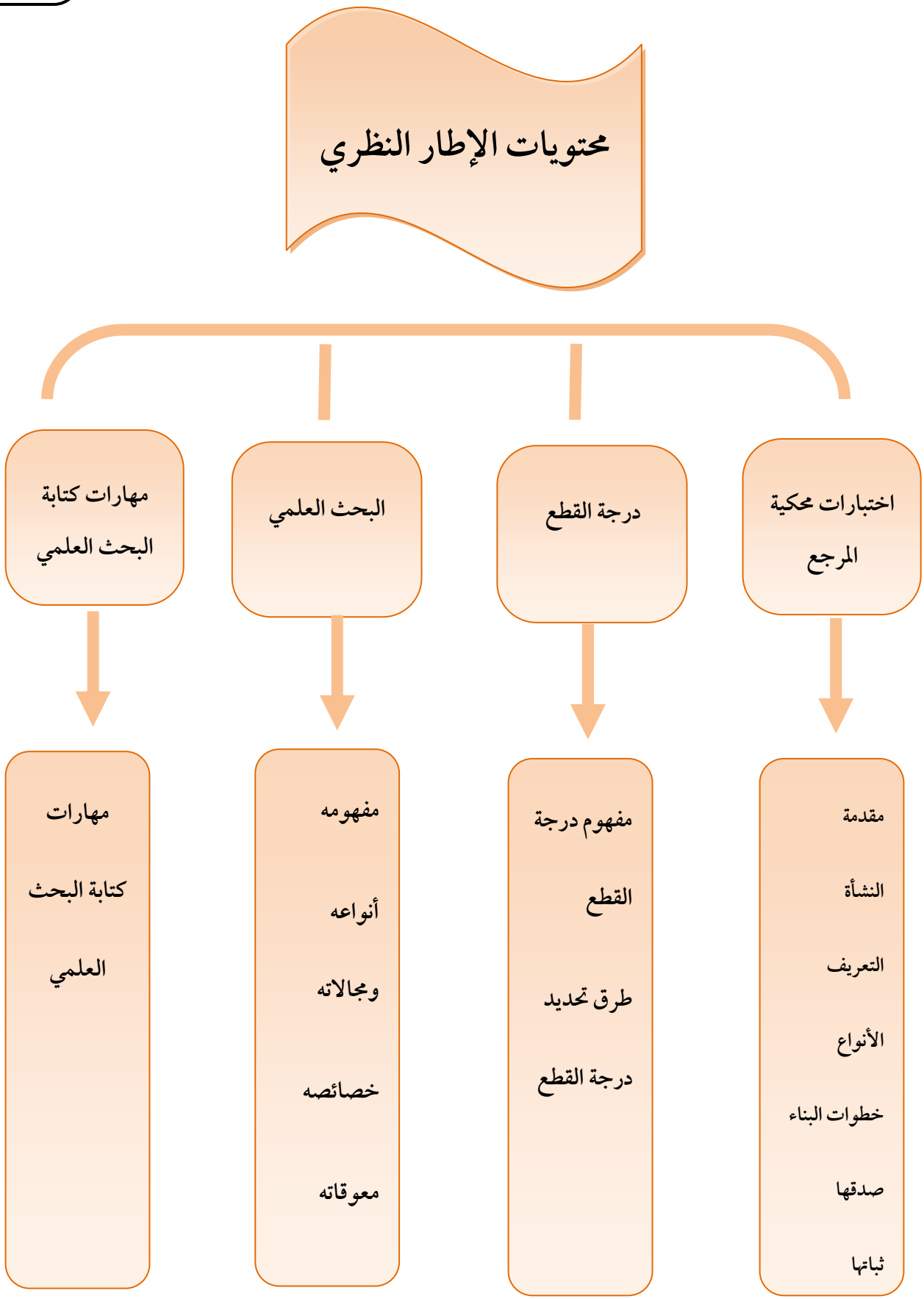
أما التعريف الإجرائي لها فيعرفها الباحث بأنها: الدرجة التي حددها الباحث كدرجة فاصلة بين الطلاب المتمكنين وغير المتمكنين في الاختبار الذي أعده الباحث.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً:الإطار النظري

- مقدمة
- نشأة الاختبارات محكية المرجع
- تعريف الاختبارات محكية المرجع
- أنواع الاختبارات محكية المرجع وخصائصها
- الاختبارات المحكية المرجع والاختبارات المعيارية المرجع
- خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع
- صدق الاختبارات محكية المرجع
- ثبات الاختبارات محكية المرجع
- درجة القطع
- مفهوم البحث العلمي
- أنواع ومجالات البحث العلمي
- خصائص البحث العلمي
- معوقات البحث العلمي
- مهارات كتابة البحث العلمي

ثانيا:الدراسات السابقة



شكل (١) يوضح محتويات الإطار النظري

الاختبارات محكية المرجع

المقدمة:

حدثت تطورات مهمة في نظريات القياس التربوي والنفسي ونماذجه وتطبيقات في العقود الخمسة الماضية أثرت تأثيراً واضحاً في تطوير إستراتيجيات التعلم وتصميماته، وتحسين أساليب القياس وأدواته ومنهجيات التقويم وتقنياته، حيث ظهر في عام ١٩٦٣م فلسفة جديدة في مجال القياس والتقويم وهي فلسفة القياس محكي المرجع.

نشأة الاختبارات محكية المرجع:

تعتمد عمليتي القياس والتقويم التربوي على أدوات ومقاييس تقدم بيانات كمية تتيح للتربويين فهم الظاهرة التربوية بشكل دقيق ومحدد، وتعتبر الاختبارات والمقاييس التربوية جزءً هاماً من أجزاء العملية التربوية، فمن خلالها يستطيع المعلم الحكم على مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية والتدريبية التي يقوم بتدريسها، كما أنها تفيد الطالب أيضاً في التعرف على مستوى تحصيله الدراسي من خلال أدائه في الاختبار، وتتعدد استخدامات الاختبارات في المؤسسات التربوية فمنها ما يستخدم للقياس ومنها ما يستخدم للتقويم ومنها ما يستخدم لتشخيص (التميمي،١٩٩٩م).

وبتتبع حركة بناء الاختبارات والمقاييس التربوية يلاحظ أن هناك اتجاهين رئيسيين يختلفان في الإطار المرجعي الذي يعتمدان عليه في تفسير نتائج الطلاب على الاختبار، وهي القياس المعياري المرجع والقياس محكي المرجع، وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من علماء القياس والتقويم التربوي تناولوا أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الاتجاهات المختلفة في القياس المعاصر، وذلك لأهمية هذه الاتجاهات في قياس وتقويم مخرجات العملية التعليمية، وفي هذا الصدد أشار بابام وهوسك (Popham& Husek،1969) إلى أن الاتجاه الأول يعتمد على تفسير درجاته في ضوء معايير محددة (Norms) أي ترد درجات الطالب في الاختبار إلى جداول معيارية ومن ثم تحديد مستوى أداء الطالب النسبي بناءً على موقع درجة الطالب مقارنةً بمتوسط تحصيل المجموعة المعيارية في الاختبار، ويركز هذا الاتجاه على الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يوضح مدى الفارق بين مستوى طالب وآخر، أي أنه يقيس مقدرة طالب معين مقارنة بمقدرة طلبة آخرين (نفس المرجع).

ويمكن إرجاع مصطلح (الاختبارات محكية المرجع) إلى موضوع كتبه العالم الأمريكي روبرت جليسر في عام (Robert Glaser.1962) بعنوان بعض التساؤلات عن تكنولوجيا التعلم وقياس نواتج التعلم، وقد أثار هذا المقال كثيراً من الجدل بين علماء القياس عامة والمتخصصين في تطبيقات تكنولوجيا التعلم بصفة خاصة، ولكن لم يحدث نشاط ملحوظ نحو تحقيق ما نادى به جليسر Glaser إلا في عام (١٩٦٩م)، وتعتبر البداية الحقيقية لهذه الاختبارات مع بداية السبعينات على يد كل من بابام و هوسك اللذان حددا استراتيجيات ومضامين القياس محكي المرجع، الأمر الذي أدى إلى زيادة اهتمام علماء القياس بهذا النوع من الاختبارات، ففي عام (١٩٦٩م) نادى جيمس بابام James Popham عالم النفس الأمريكي المعاصر بجامعة كاليفورنيا، بالبدء بالدراسات الجدية لتحويل القياس محكي المرجع إلى واقع فعلي، حيث دعا إلى عقد مؤتمر متخصص في مدينة منيا بولس الأمريكية عام (١٩٧٠م) لمناقشة القضايا والمشكلات السيكولوجية المتعلقة بهذا المفهوم الجديد في القياس، وقد قدم عدد من العلماء البارزين مجموعة من المقالات والدراسات في المؤتمر، واهتم بابام بتجميع هذه المقالات في أول كتاب عن القياس محكي المرجع نشر عام (١٩٧١م) وترتب على ذلك حركة بحثية كبيرة منذ ذلك الوقت حتى الآن، حيث اهتمت بدراسة النواحي النظرية السيكومترية الخاصة بهذا المدخل الجديد (إبراهيم، ١٩٩١م) و(كروكر والجينا، ٢٠٠٩م).

ويلاحظ اتساع الاهتمام بالاختبارات محكية المرجع في العقد الأخير، إذ كانت هناك جهود متزايدة تبذل لإعادة النظر بطرق التقييم Assessment Methods فمن الناحية التقليدية احتلت الفقرات ذات الإجابة المنتقاة Multiple Choice وفقرات الصواب و الخطأ (True - False) حيزاً كبيراً في تقييم تحصيل الطلبة، وبات من المعروف أن هذا النوع من الفقرات يركز على استرجاع الحقائق وإجراء بعض التطبيقات البسيطة، لذلك صار ينظر لهذا النوع من التقييم بأنه لا يفي بمتطلبات التطوير التربوي، وعليه غدا التركيز منصباً على إبداع طرق لتقييم مدى اكتساب وتطبيق الطلبة لمعارف ومهارات أكثر تعقيداً، وكان مرد ذلك أكثر من سبب منها تغير أهداف التربية بصورة جوهرية، إذ أصبحت التربية تهتم بتخريج طلبة لديهم القدرة على المشاركة في اقتصاد معولم قائم على المعرفة، والسبب الآخر هو الاعتقاد بأن التغيير في طرق التقييم سوف يقود إلى تغييرات في الغرفة الصفية، وسيؤثر على المنهاج وطرق التدريس (عبابنة، ٢٠٠٩م).

كما حظيت عملية تصنيف الطلبة حسب مستوى التمكن من الأهداف التدريسية باهتمام كبير في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي، حيث أن مسألة تصنيف الطلبة تساعد المربين على اتخاذ قرارات تعليمية مهمة تمس حاضر الطلبة ومستقبلهم، وتصنيف الطلبة يتطلب كفايات ومهارات محددة يجب أن يتقنها المعلم ويتمكن منها ويحللها ويعيد صياغتها في صورة أهداف تعليمية إجرائية قابلة للقياس، ويقدم هذه الأهداف إلى الطالب قبل بدء العملية التعليمية، ويقدم ما تحققها باستخدام الاختبارات محكية المرجع التي يعتمد على نتائجها في تصنيف الطلبة إلى مجموعتين أحدهما متقنة والأخرى غير متقنة (حمادنه، ٢٠٠٩م).

تعريف الاختبارات محكية المرجع:

بتفحص أدبيات القياس النفسي والتربوي يلاحظ تعدد وتنوع تعريفات الاختبارات محكية المرجع، فهناك ما يزيد عن ستين وصفاً أو تعريفاً لهذه الاختبارات تتشابه في بعض عناصرها وتختلف في البعض الآخر، وربما يرجع ذلك إلى تعدد أنواع هذه الاختبارات، كما قد يرجع إلى عدم الاتفاق حول مفهوم "المحك Criterion" الذي تنسب إليه درجات الأفراد في هذه الاختبارات (علام ،٢٠٠١م).

يرى بعض علماء القياس من أمثال جليسر ونيتكو أن مفهوم المحك يعني نطاقاً شاملاً من المعارف والمهارات المحددة تحديداً جيداً، بحيث يمكن نتيجة لموازنة أداء الفرد في الاختبار بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع أن يؤديه هذا الفرد، وما لا يستطيع أن يؤديه، أي أن الموازنة هنا تكون في ضوء المفردات الاختبارية ذاتها، فكل مفردة يشملها الاختبار تمثل معلومة أو مهارة ينبغي أن يكتسبها الفرد المختبر لكي ينجح في أداء عمل معين (نفس المرجع).

بينما يرى البعض الآخر مثل بيتر و كارولين(Peter & Carolyn, 2000, pp.1-31) أن المحك يشير إلى"مستوى الأداء" Standard أو "درجة قطع" Cut-Score فعندما يود المعلم أن يحقق تلاميذه مستوى إتقان معين فإنه ينبغي أن يجيب كل منهم إجابة صحيحة عن نسبة مئوية من مفردات الاختبار يتم تحديدها مسبقاً، ودرجة القطع هي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقناً لمحتوى أو مهارة معينة، وأحياناً تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية.

وربما يرجع اختلاف تعريفات الاختبارات محكية المرجع إلى اختلاف طبيعة النطاق السلوكي الذي ينسب إليه درجة الفرد وتفسر في إطاره، ومحتوى هذا النطاق ودرجة تعقيده، لذلك يرى بابام (Popham, 1978) وهو من رواد هذا المجال أن الاختبار محكي المرجع هو "ذلك الاختبار الذي يستخدم في تقدير أداء الفرد في نطاق سلوكي محدد تحديداً دقيقاً"، أي أن التحديد الدقيق للنطاق السلوكي هو الركيزة الأساسية لمفهوم المحك من وجهة نظره، في حين يرى براين (Brian ,2009, p.2) أن الاختبار محكي المرجع هو "ذلك الاختبار الذي يتناول موضوعات و كفايات محددة يتم مقارنتها في ضوء معيار محدد وهو ما نسميه بدرجة القطع".

وترى مجيد (٢٠٠٧م) أن تعريف الاختبارات محكية المرجع يتعدد وفقاً لاختلاف آراء وخبرات علماء القياس التربوي، حيث يوجد في أدبيات القياس التربوي أكثر من خمسين تعريفاً تصف الاختبارات محكية المرجع وتتمحور تلك التعريفات حول النقاط الآتية:

١- تعريف النطاق السلوكي Content- Domain الذي يقيسه الاختبار تعريفاً دقيقاً ويساعد ذلك على اختيار مفردات تمثل هذا النطاق.

٢- استخدام نتائج الاختبارات محكية المرجع لاتخاذ القرارات الخاصة بتحديد مستوى كفاءة الطالب مما يساعد على تشخيص نواحي ضعفه وقوته.

٣- مقارنة أداء الطالب بمستويات أداء محددة مسبقاً (أهداف سلوكية محددة) يتخذ في ضوئها قرارات تربوية تتعلق بمدى إتقان الطالب أو عدم إتقانه للمهارات المراد قياسها.

أنواع الاختبارات محكية المرجع:

من خلال إطلاع الباحث على بعض الأدبيات والمراجع المتخصصة في القياس والتقويم ولاسيما كتب نظريات القياس والتي اهتمت بالاختبارات محكية المرجع نجد أن أغلب الكتب تفرق بين ثلاثة أنواع من الاختبارات المحكية وفقاً لطبيعة نطاقها السلوكي وفيما يلي شكل يوضح أنواع الاختبارات المحكية كما أوردها براين (Brian ،2009, p.2).

شكل (٢) أنواع الاختبارات محكية المرجع

الاختبارات مرجعية الهدف Objective- Referenced Test (ORTs)

هي تلك الاختبارات التي تبنى على أساس مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية، وتكون هناك مزاوجة بين مفردات الاختبار وهذه الأهداف، غير أن النطاق السلوكي الذي تمثله هذه الأهداف لا يكون محدداً، وبالتالي فإن المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبياً، لأنها لا تمثل النطاق الشامل للمفردات الممكنة التي تقيس مجموعة الأهداف، وتطبق هذه الاختبارات عادة عند الانتهاء من وحدة تعليمية أو وحدة نسقيه معينة، بهدف تصنيف المختبرين في مجموعتين إحداهما حققت الأهداف والأخرى لم تحققها في ضوء نسبة مئوية محددة من المفردات التي ينبغي الإجابة عليها إجابة صحيحة والتعرف على الأهداف التي لم يستطع كل منهم تحقيقها (مجيد، ٢٠٠٧م).

الاختبارات مرجعية النطاق Domain- Referenced Test (DRTs)

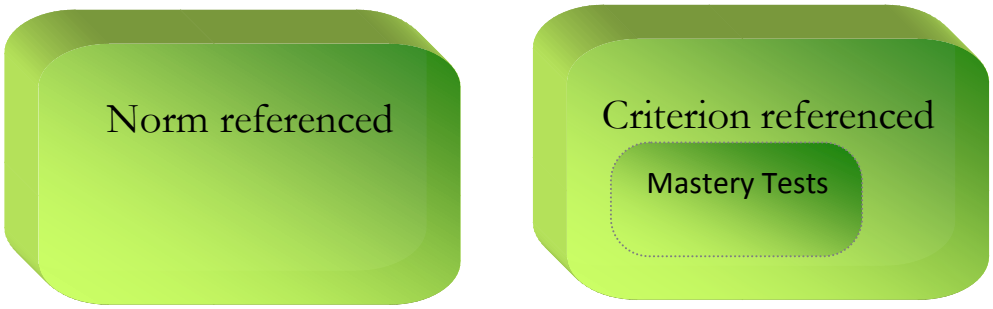
تبنى هذه الاختبارات بتحديد نطاق سلوكي شامل من المهام، أو المهارات، أو المتطلبات تحديداً واضحاً ودقيقاً، وتنتقى المفردات التي يشتمل عليها الاختبار من هذا النطاق انتقاءً عشوائياً أو بطريقة معاينات عشوائية طبقية، وتستخدم درجات هذه الاختبارات في الحصول على تقديرات إحصائية لاحتمال إجابة فرد أو مجموعة من الأفراد عن مفردات النطاق الشامل الذي تمثله الإجابة الصحيحة على مفردات الاختبار في وقت معين، وهذا يساعد في تعميم نتائج الاختبار على النطاق الشامل (علام، ٢٠٠١م).

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بارتفاع صدق المحتوى حيث يتم تقسيم المقرر إلى مجالات محددة ثم يتم اختيار مفردات تمثل هذه المجالات تمثيلاً منظماً عن طريق تحديد الأوزان النسبية لكل مجال، ثم يتم تحكيم المفردات المختارة بواسطة خبراء في مادة التخصص للتعرف على مدى اتفاق كل مفردة مع المجال الذي تنتمي إليه، كما يتم تحكيم المفردات بالنسبة لأهميتها في تمثيل المجال الذي تنتمي إليه، وبعد ذلك يتم توزيع المفردات على مجالات الاختبار في صورته النهائية (منسي و صالح و قاسم، ٢٠٠٣م).

اختبارات التمكن أو الإتقان Mastery Test (MTs)

تصمم هذه الاختبارات من أجل تحديد ما إذا كان فرد معين أكتسب السلوك الذي يهدف برنامج تعليمي أو تدريبي إلى تنميته لديه، فاختبار التمكن أو الإتقان يساعد في اتخاذ قرارات تتعلق بإتقان الفرد لهدف تعليمي أو مهارة معينة أو نطاق من المهارات المحددة، ولذلك يمكن أن

يكون هذا الاختبار مرجعي الهدف أو مرجعي النطاق وفقاً لدرجة تحديد واكتمال النطاق السلوكي للأداء الذي يقيسه الاختبار (مجيد، ٢٠٠٧م). ويرى براين (Brian ,2009, p.2) أن اختبارات الإتقان ليست سوى نموذج من نماذج كثيرة تدخل ضمن إطار الاختبارات محكية المرجع ووضح وجهة نظرة في الشكل التالي:



شكل(٣) العلاقة بين اختبارات الإتقان والاختبارات محكية المرجع

تصنيف الاختبارات المحكية حسب نطاقها السلوكي

تصنف الاختبارات المحكية حسب درجة تحديد نطاقها السلوكي كما تناولتها أغلب كتب القياس إلى نوعين رئيسيين هما:

أولاً: اختبارات محكية المرجع تعتمد على نطاقات مرتبة محددة Ordered Domains

يعتمد هذا النوع على محكات تساعد على ترتيب النطاقات السلوكية وهذه المحكات عبارة عن:

١ – تحكيم المعايير الاجتماعية أو نوعية الأداء.

٢ – مستوى صعوبة أو تعقد المقرر الدراسي.

٣ – درجة الكفاءة المطلوبة للمهارة المركبة.

٤ – متطلبات اكتساب المهارات العقلية والحركية.

٥ – موقع السمات الكامنة المعرفة (علام،٢٠٠١م).

ثانياً: اختبارات محكية المرجع تعتمد على نطاقات غير مرتبة Un Ordered Domains

كما أشار بابام و هوسك (Popham & Husek, 1969) إلى أن هذا النوع يتطلب تعريفات النطاقات السلوكية ويحتوي على أربعة أنواع من النطاقات يمكن إيجازها في الآتي:

١ – خصائص مثيرات النطاق وخطة اختيار مفردات الاختبار.
٢ – نطاقات تهتم بالخصائص اللفظية للمثيرات والاستجابات.
٣– نطاقات تعتمد على تشخيص تصنيفات الأداء.
٤ – نطاقات تعتمد على التجريد والسمات أو التكوينات الفرضية (مجيد، ٢٠٠٧م).

خصائص الاختبارات محكية المرجع

تتمتع الاختبارات محكية المرجع بعدد من الخصائص وهي كما يراها عبابنة (٢٠٠٩م) كما يلي:

١ – تقدم الاختبارات محكية المرجع أسلوباً لتشخيص صعوبات التعلم.
٢ – تعتبر الاختبارات محكية المرجع على أهمية كبيرة في مراحل التعليم الأساسية وذلك باعتبارها أداة لقياس درجة إتقان الأطفال لبعض المهارات المعرفية.
٣– تتمتع الاختبارات محكية المرجع بدقة ممتازة في وصف أداء الفرد بدلالة المحك.
٤ – تقدم الاختبارات محكية المرجع معلومات مناسبة في تقويم فعالية التدريس.
٥ – الاختبارات محكية المرجع ذات استخدامات متكاملة فهي تستخدم في تقويم التعلم الإتقاني والتقويم الختامي.

ويضيف منسي و صالح وقاسم (٢٠٠٣م) عدداً من الخصائص للاختبارات محكية المرجع وهي:

١ – أنها مبنية على عدد من الأهداف السلوكية.
٢ – أنها معدة بحيث تكون على درجة عالية من الملائمة لأن محتوياتها ترتبط بأهدافها.
٣– أنها عبارة عن عينات ممثلة للسلوك أو الأداء الحقيقي للأفراد.
٤ – يمكن تفسير الأداء عليها في ضوء درجات فاصلة محددة سلفاً.

بينما يرى الطريري (١٩٩٧م) أن الاختبارات محكية المرجع تكون مناسبة عندما:

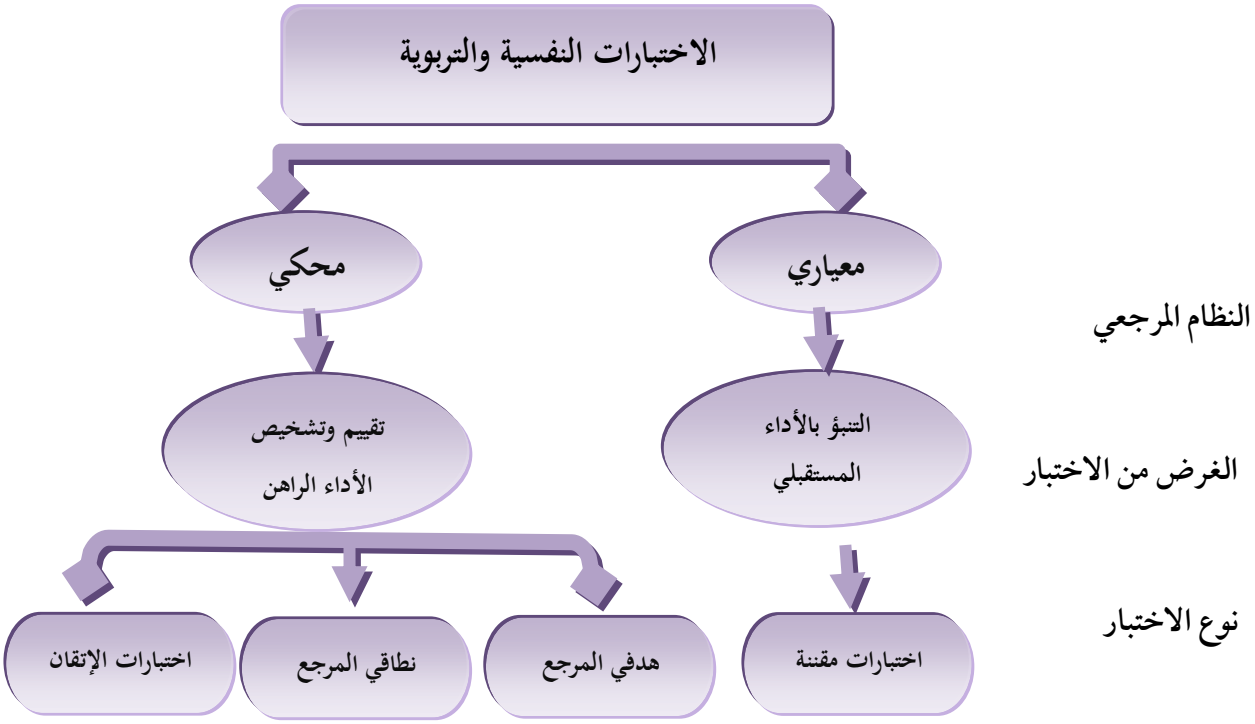
١ – تكون الموضوعات الدراسية تراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض.
٢ – يكون الهدف الوصول إلى مستوى تمكن محدد، واكتساب مهارات لمنح إجازة (درجة علمية).
٣– يكون الهدف تحديد نواحي القوة والضعف لدى الفرد، يكون الهدف قياس بعض المهارات الدقيقة.

٤- يتطلب الأمر قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التي ترتبط بمجموعات معينة من الطلاب، والتي تفسر في ضوء مستويات محددة.

وأوضح بلوك (Block, 1971) أن معظم خبراء القياس التربوي والنفسي يرون أن الاختبارات محكية المرجع تتميز عن غيرها من الاختبارات بأنها تستخدم بدرجة أفضل في تحديد وكشف ما إذا كان الطالب حقق الأهداف التعليمية المرجوة، ومعرفة الأهداف التي لم يستطع تحقيقها، وبالتالي فهي تقيس نتائج العملية التعليمية قياساً مباشراً، كما أوضح هامبلتون ونوفك (Hambleton& Novick, 1978) أن الاختبارات المحكية تستخدم في تقويم البرامج التعليمية وتشخيص مواطن القوة والضعف في الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، كما تفيد في تقدير الوضع التحصيلي الراهن للمتعلمين (العنزي، ١٤٢٤هـ).

الاختبارات المحكية المرجع والاختبارات المعيارية المرجع

يوضح الشكل التالي أنواع الاختبارات النفسية والتربوية.



شكل (٤) الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع

وقد تناول عدد من علماء القياس أوجه الشبه والاختلاف بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع ومنهم كومازاوا (Kumazawa, 2009, pp.65-74) حيث يرى أن الهدف الأولي لإجراء الاختبارات هو جمع معلومات لاتخاذ قرارات تعليمية، ويعتمد نوع المعلومات التي نجمعها على طبيعة القرارات التي نرغب باتخاذها، وعليه فإن أنواع القرارات أفرزت نوعين من الاختبارات المشهورة في القياس النفسي والتربوي، وهي الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع، ويضيف عبابنة (٢٠٠٩م) أن في الاختبارات معيارية المرجع يكون غرضنا الأساسي ترتيب مجموعة الطلبة على متصل السمة أو القدرة وتكون المقارنة مع أداء المجموعة المعيارية، أما في الاختبارات محكية المرجع تكون المقارنة المستهدفة مع المعايير أو الكفايات أو مستوى الإتقان الذي يحدد سلفاً، ويتم تصنيف الطلبة إلى متقنين وغير متقنين.

ويرى تشيس (Chase, 1974, p.102) أن الاختبارات معيارية المرجع تختلف عن الاختبارات محكية المرجع في أن درجة الفرد لا تقارن بحجم سابق التحديد من المطالب الاختيارية، وإنما تقارن بمستويات الأداء الخاصة بمجموعة من الأفراد سبق اختيارهم، فنحن نهدف هنا للتعرف على الوضع النسبي للفرد بين مجموعة الأفراد هذه، وبهذا تكون الدرجة الخاصة بالفرد ذات معنى من حيث أنها تفيدنا بمعلومة حول مدى جودة هذا الأداء بالنسبة لأداء المجموعة الأكبر التي اختبرت من قبل، ولكنها غير مفيدة من حيث إشارتها إلى مدى جودة الأداء على إطلاقه، أو جودته بالنسبة للمطالب في الاختبار أو المجال موضع القياس.

وأورد بيقز و لويس (Beggs & Lewis, 1975,pp.361-370) أن الغرض من القياس محكي المرجع هو اتخاذ قرار فيما إذا كان الفرد يمتلك المهارات والمعرفة للنجاح في المستوى اللاحق لأي سمة يتم قياسها أم لا، ويساعد كذلك في تحديد امتلاك الفرد للمهارات والمعرفة التي يتوقع أن يمتلكها في أي مرحلة زمنية معينة، والحقيقة أن القياس المعياري المرجع يعطي معلومات فقط بالنسبة إلى المجموعات المعيارية والذي يجب اعتباره قصوراً فيه، وتم تطوير القياس المحكي المرجع في محاولة للتغلب على هذا القصور، ويطور الاختبار المحكي المرجع لتحديد فيما إذا كان طالب معين يمكن أن يستجيب بشكل صحيح لفقرة أو مهمة خاصة، وكل طالب يقارن مع المهمة التي هو بحاجه إلى إتقانها، وفي النظام المعياري المرجع من المهم أن ندرس الفقرات بمفردها، ولكن بشكل عام فإن الأهمية للاختبار الكلي، ليكون قادراً على التمييز في

الأسلوب الذي يريده مصمم الاختبار، وبالنسبة للاختبار المحكي المرجع فإن المعايير للحكم على اختبار تتعلق مبدئياً بالحكم على الفقرة بمفردها (ص ص٣٦١-٣٧٠).

ويلخص الجهني(١٤٢٥هـ) و الزهراني (١٤٣٠هـ) و عبابنة (٢٠٠٩م) أهم الفروق بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع في الجدول الآتي:

جدول (١) يوضح الفرق بين الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع

وجه المقارنة	الاختبارات محكية المرجع	الاختبارات معيارية المرجع
١) الهدف	١- تصنف المفحوصين إلى متقنين وغير متقنين. ٢- تحديد المفحوصين الذين يستطيعون اجتياز مستوى معين من الأداء.	١- التمييز بين المفحوصين مرتفعي ومنخفضي الدرجة. ٢- ترتيب المفحوصين وفقاً للدرجة التي حصل عليها الطالب.
٢) الاستخدام	١- قياس المهارات التفصيلية في المنهج الدراسي. ٢- في الاختبارات التحصيلية. ٣- في التعليم المبرمج وفي اختبارات الإتقان.	١- قياس الأهداف العريضة في مختلف موضوعات المادة الدراسية. ٢- في الاختبارات النفسية. ٣- اختبارات الميول والاهتمامات والاستعدادات. ٤- لاختيار عدد قليل لشغلهم وظائف أو مقاعد دراسية.
٣) التباين	يكون قليل بين المفحوصين خاصة إذا أتقنوا المهارات المطلوبة.	يكون أمراً مطلوباً حتى تحقق هدف الترتيب بين المفحوصين.
٤) درجة القطع	١-يتم مقارنة أداء المفحوصين بأداء محدد مسبقاً. ٢-وجود درجة فاصلة تصنف أداء المفحوصين إلى متقن وغير متقن.	١-يقارن أداء المفحوص بأداء زملائه. ٢-ليس هناك درجة فاصلة للحكم على أداء المفحوصين.

ويرى كلٌ من باتريشيا و بارهارا (Patricia & Barhara, 1987) أنه عند المقارنة بين الاختبارات المحكية والمعيارية نجد أن هناك شبهاً كبيراً بينهما في نواحي بناء الاختبار مثل تحديد الأهداف، وتحضير الخارطة الاختبارية، فعلى سبيل المثال تؤكد الاختبارات محكية المرجع على أن تقيس المفردات أهدافاً محددة، كما يجب أن تقوم الاختبارات المعيارية المرجع بالشيء ذاته، وهو نفس الشيء الذي يراه عودة (٢٠١٠م).

خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع

Steps for Constructing Criterion Referenced Tests

عند بناء الاختبارات محكية المرجع هناك خطوات هامة ينبغي المرور بها إذ أن بناء هذا النوع من الاختبارات يتطلب الرجوع إلى المصادر والمراجع المتخصصة بالاختبارات محكية المرجع بالإضافة إلى الدراسات السابقة والاستفادة من خطواتها.

وأشار هامبلتون و سيمون (Hambleton& Simon, 2000) إلى أن خطوات بناء الاختبارات المحكية تعاني كثيراً من المشكلات التقنية، ولا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات للتوصل إلى حلٍ مرضٍ لمطوري الاختبارات محكية المرجع وأن أهم الخطوات لبناء الاختبار محكي المرجع من وجهة نظرهم هي:

١- تحديد المحتوى المراد قياسه.

٢- إعداد مواصفات المجال السلوكي.

٣- إعداد فقرات تقيس وتمثل المحتوى.

٤- اختبار الخصائص السيكومترية لهذه المفردات.

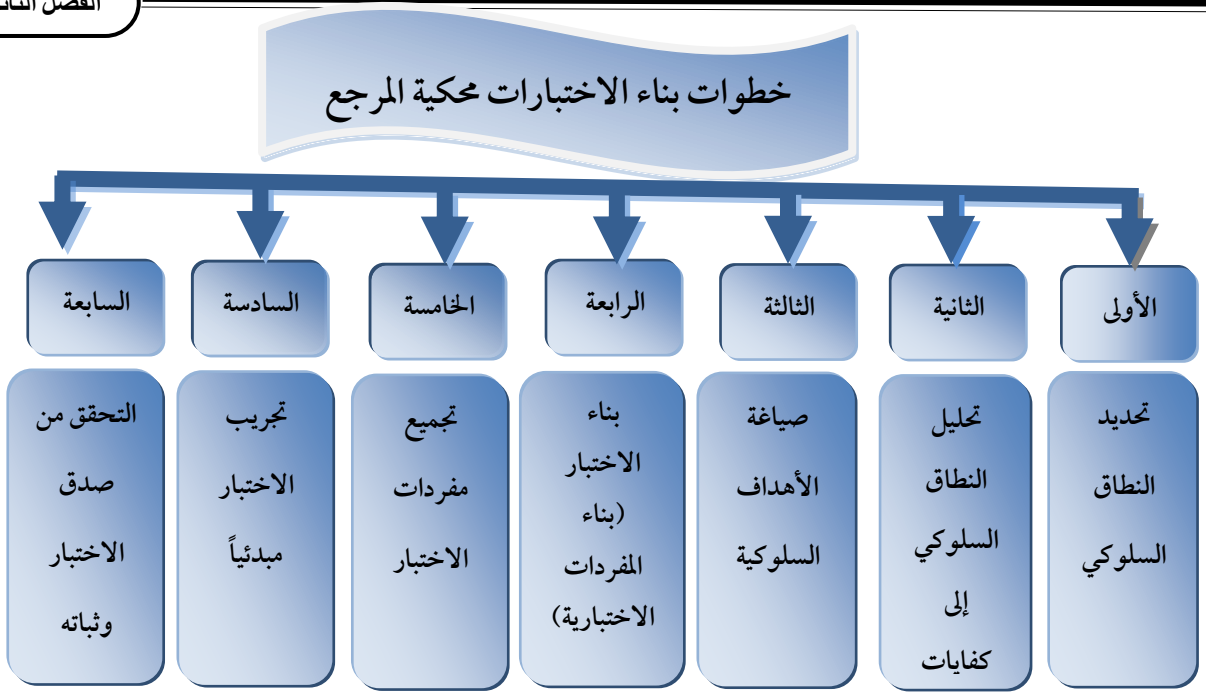
٥- تحديد المعايير.

٦- إعداد دليل الاختبار.

٧- نشر الاختبار.

بينما ترى مجيد (٢٠٠٧م) أن خطوات بناء الاختبار محكي المرجع هي (تحديد المحتوى المراد قياسه- تحديد الأهداف العامة التي سيقيسها الاختبار- تكوين مفردات الاختبار) ويلخص عبابنة (٢٠٠٩م) خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع في أربع خطوات "الخطوة الأولى تحديد الأهداف التعليمية وتصنيفها، الخطوة الثانية معاينة المجال السلوكي، الخطوة الثالثة المزاوجة بين فقرات الاختبار والأهداف التعليمية، الخطوة الرابعة بناء فقرات الاختبار والتحقق من صدقه وثباته".

وعند مسح التراث الأدبي لهذا النوع من الاختبارات ذكر كلاً من علام (٢٠٠١م) و الطريري (٢٠٠٩م) أن هناك مجالين يتم فيهما بناء اختبارات محكية وهما (المجال المعرفي والمجال الوجداني) وداخل كل مجال من المجالين توجد خطوات مختلفة يجب اتباعها عند بناء الاختبارات محكية المرجع وهي على النحو التالي:



شكل (٥) خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع

الخطوة الأولى: تحديد النطاق السلوكي

ويقصد بالنطاق السلوكي "مجموعة المعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب والتي يقيسها الاختبار"(علام، ١٩٨٥م، ص ١٢٢).

حيث أن النطاق السلوكي يعد الركيزة الأساسية لمفهوم المحك ولتحديد النطاق السلوكي يمكن الاستعانة بمجموعة من الخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار لتحديد الكفايات الرئيسية التي يرون أهمية تحقيقها لدى المتعلمين والتي يمكن تحليلها إلى مكونات أو نواتج للقياس (علام، ٢٠٠٠م).

كما تتضمن هذه الخطوة تحديد الكفايات أو المهارات الرئيسية الموجودة ومحتواها فكل برنامج تعليمي أو تدريبي يهدف لتحقيق مجموعة من الكفايات أو المهارات الرئيسية لدى المتعلمين، ويقصد بالكفاية Competency: مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والوظيفة المحددة تحديداً دقيقاً والمتعلقة بمجال تعليمي أو تدريبي معين؛ بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج، ولذلك فالخطوة الأولى هي تحديد الكفايات والمهارات المراد قياسها، ويمكن القيام بذلك عن طريق الاستعانة بالخبراء في المادة الدراسية المعينة، حيث يقوم الخبراء باختيار الكفايات والمهارات الرئيسية التي يرون أهمية تحقيقها عند المتعلمين والتي يمكن تحليلها إلى مكونات أو نواتج قابلة للقياس وتتطلب هذه الخطوة مراعاة عدة أمور أهمها: مدى اتساع الكفاية، إمكانية

تعليم الكفاية، قابلية انتقال الأثر(التعميم)، تمثيل الكفايات للسلوك الختامي المستهدف (الطريري، ٢٠٠٩م)و (مجيد، ٢٠٠٧م) و (Sharon& William, 2007) .

الخطوة الثانية : تحليل النطاق السلوكي إلى الكفايات الفرعية

إن تحديد النطاق السلوكي ليس كافياً لبناء الاختبار إذ لابد من تحليل النطاق السلوكي إلى الكفايات الفرعية لأن الكفايات الرئيسية تعد بمثابة نواتج تعلم مركبة وتتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية وحركية، لذلك فهي تتطلب تحليلاً إجرائياً وبيانياً وترتيب مكوناتها ترتيباً منطقياً يكشف عن العلاقات القائمة بينها، وهناك أربعة أنماط للعلاقات بين الكفايات:

١ – العلاقات الهرمية بين المهارات (تنظيم الكفايات تنظيماً هرمياً يشبه درجات السلم).

٢ – العلاقات الدائرية بين الكفايات (أي تنظيم الكفايات تنظيماً هرمياً ثم إعادة تكرار الكفايات التي قدمت من قبل).

٣– العلاقات التجميعية للمهارات (تنظيم الكفايات في تجمعات ويشتمل كل تجمع على سلسلة من الكفايات الفرعية التي تنظم في كل تجمع تنظيماً هرمياً أو دائرياً ويمكن اعتبار كل تجمع وحده قائمة بذاتها إلى حد ما).

٤ – العلاقات العشوائية للكفايات وتعني عدم وجود نمط واضح أو منسق بين الكفايات وربما يرجع ذلك إلى قلة العناية بالبرنامج أو أن الكفايات غير مرتبطة بطبيعتها (الزهراني،١٤٣٠هـ).

الخطوة الثالثة : صياغة الأهداف السلوكية المتعلقة بنواتج تحليل النطاق السلوكي

تعتبر الأهداف التربوية ركناً أساسياً في العملية التربوية، فهي تمثل المحور الأساسي لها، وهناك عدة مستويات للأهداف التربوية هي (المستوى العام للمرحلة التعليمية، والمستوى الخاص، ومستوى الأهداف التعليمية السلوكية)، لذلك بعد الانتهاء من عملية تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية للبرنامج التعليمي أو التدريبي، فإن الخطوة الآتية هي صياغة الأهداف السلوكية المتعلقة بنواتج التحليل صياغة إجرائية سلوكية يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة وقياسها بمفردات اختبارية (علام، ٢٠٠١م)و(مجيد، ٢٠٠٧م).

الخطوة الرابعة : بناء الاختبار (بناء المفردات الاختبارية)

وتتطلب هذه الخطوة دراية تامة من جانب الباحث بكيفية انتقاء أنسب أنواع المفردات التي تقيس الأهداف السلوكية قياساً مباشراً، ومهارة كبيرة في فنيات بناء المفردات، كما يتطلب التمكن

من محتوى البرنامج التعليمي أو التدريبي، وفهم خصائص المتعلمين لأن هذه الخصائص تستخدم للتمييز بين الذين استطاعوا تحليل الأهداف والذين لم يحققوها (مجيد، ٢٠٠٧م).

الخطوة الخامسة : تجميع مفردات الاختبار

بعد الانتهاء من كتابة المفردات وتدقيقها يبدأ الباحث بتنسيقها في ضوء الأهداف التي تقيسها، ويتطلب هذا مراعاة التسلسل المنطقي للمفردات وتجميع المفردات في ضوء مكونات المهارات أو الكتابة التي تم تحليل مستوياتها المعرفية، مع توضيح كيفية الإجابة ومكانها مع تحديد زمن الاختبار (علام، ٢٠٠٠م).

الخطوة السادسة : تجريب الاختبار مبدئياً وتحليل مفرداته

يساعد التجريب في التعرف على المشكلات الموجودة في الأسئلة سواءً كان ذلك من حيث الصياغة أو الأسلوب أو الموضوع أو مستويات الصعوبة والتمييز، كما يساعد في تقدير الوقت اللازم للاختبار وعدد الأسئلة التي تلزم كتابتها في ضوء الوقت المتاح. ويرى (*Berk*) أنه يمكن جمع معلومات تقويمية حول عناصر الاختبارات محكية المرجع من خلال تطبيقه على مجموعة من الطلاب تتفاوت في مدى إتقانها للأهداف التدريبية الواردة في المجال الذي يقيسه الاختبار، وأورد بيرك (Berk) ثلاث طرق تهدف للتحقق والتأكد من أن مفردات الاختبار تؤدي الغرض الذي صممت من أجله وهي:

١ – التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

٢ – تطبيق الاختبار على مجموعة تلقت التعليم وأخرى لم تتلق التعليم.

٣–التطبيق على مجموعتين متباينتين بالسمة المقاسة طلاب ضعفاء ومتميزين (الزهراني، ١٤٣٠هـ).

الخطوة السابعة :التحقق من صدق الاختبار وثباته

يقصد بالصدق مدى ملائمة الدرجات المستمدة من الاختبار للاستخدامات المعينة المناسبة للغرض الذي بني من أجله الاختبار، وعلى الرغم من أهمية الصدق من هذا المنظور إلا أنه لم ينل ما يستحقه من اهتمام في أدبيات القياس محكي المرجع، إذ يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت المشكلات المتعلقة بصدق استخدامات هذا النوع من الاختبارات، ولذلك يجب جمع بيانات وأدلة كافية قبل الحكم على صدق درجات الاختبار أو صدق القرارات المتعلقة بالاستخدامات المعينة للاختبار.

أما مفهوم الثبات فإنه يشير إلى مدى اتساق، ويزداد ثبات الاختبار بزيادة هذا الاتساق. فالاختبار محكي المرجع يجب أن يتمتع بالثبات شأنه في ذلك شأن الاختبار معياري المرجع، غير أن الثبات هنا يعني اتساق قياس نطاق سلوكي معين، وإذا كان الاختبار يقيس أكثر من مهارة واحدة فإنه يجب تقدير ثبات كل اختبار فرعي يقيس إحدى هذه المهارات (علام، ٢٠٠١م) و(Sharon & William, 2007). وسيتم تناول صدق وثبات الاختبارات محكية المرجع بمزيد من التفصيل في فقرة صدق وثبات الاختبار.

خطوات بناء اختبار محكي المرجع في المجال الوجداني

يحتاج بناء المقاييس والاختبارات محكية المرجع في الجانب الوجداني إلى قدر كبير من المهارة، فتقويم الجانب الوجداني يعد أكثر صعوبة من تقويم الجانب المعرفي لأسباب كثيرة أهمها "صعوبة تحديد وتعريف مكونات الجانب الوجداني للسلوك، وكذلك صعوبة ملاحظة متكررة في عينات مختلفة من المواقف التي يمكن أن تظهر فيها الاستجابات التي تهتم بملاحظتها وتقويمها، ونظراً لصعوبة التحليل السلوكي الدقيق لكثير من المفاهيم الوجدانية مثل مفهوم القيم أو الذات فإن الباحث لا يستطيع الاعتماد على أداة قياس واحدة تقيس جوانب هذا المفهوم، بالإضافة إلى أن الأفراد في كثير من الأحيان يحاولون تزوير استجاباتهم أو سلوكهم المطلوب قياسه إذا ما شعروا أنهم سيكونون عرضة للنقد" (الطريري، ٢٠٠٧م).

وأورد الطريري (٢٠٠٩م) وعلام (٢٠٠٧م) أهم خطوات بناء الاختبارات محكي المرجع في المجال كما يأتي:

أولاً: صياغة الهدف الوجداني المطلوب قياسه صياغة عامة وتبدأ عبارة الهدف العام بفعل غير سلوكي مثلاً (يكون الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو الادخار).

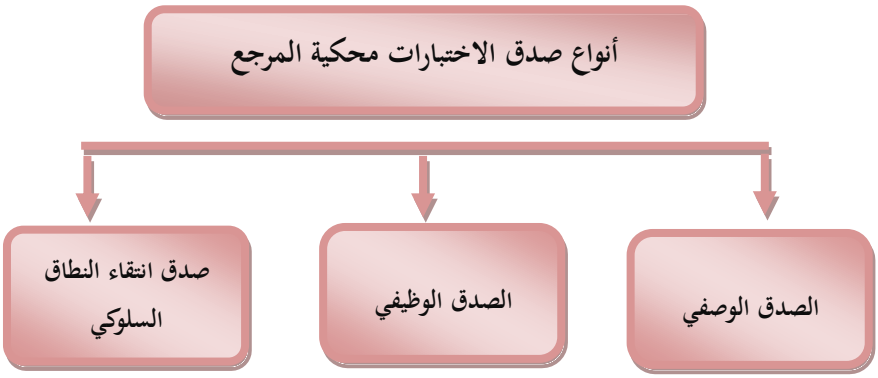
ثانياً: نتصور فرداً حقق الهدف العام الذي أشرنا إليه في الخطوة الأولى تحقيقاً جيداً بحيث أصبح معروفاً بين زملائه بأنه شخص مدخر ونحاول أن نصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه هذا الفرد بالنسبة للادخار.

ثالثاً: نتصور فرداً آخر على النقيض من الفرد الأول أي لم يتكون لديه الاتجاه نحو الادخار أو يكون له اتجاه سلبي نحوه ونحاول أيضاً أن نصف سلوكه بالنسبة للادخار، أي نحاول وصف السلوك الذي يميز بين قطبي المتصل (الاتجاه الموجب و الاتجاه السالب).

رابعاَ: نحدد بقدر الإمكان المواقف التي يستجيب لها كلاً من الفردين استجابات مختلفة أي الفرد الذي يكون لديه اتجاه موجب نحو الادخار والفرد الذي يكون لديه اتجاه سالب نحو الادخار، مثلاً شراء كتب تتعلق بموضوع الادخار، والاشتراك في جمعيات تنادي بالادخار.

خامساً: ننتقي المواقف التي نرى أنها تميز بين استجابات كلٌ من المجموعتين من الأفراد والتي تصف النواتج الوجدانية المطلوبة وصفاً أكثر صدقاً وفاعلية أي نتخير المواقف التي تفيد في التنبؤ بدرجة كبيرة من الثقة بنوعية السلوك (الطريري، ٢٠٠٩م) و(علام، ٢٠٠١م).

صدق الاختبارات محكية المرجع



شكل (٦) أنواع صدق الاختبارات محكية المرجع

١ - الصدق الوصفي Descriptive

يعد الاختبار مرجعي المحك صادقاً إذا استطعنا باستخدامه وصف أداء الفرد بالنسبة لنطاق سلوكي يقيسه الاختبار ويكون محدداً تحديداً دقيقاً. وهذا النوع من الصدق يعد أساساً لأنواع الصدق الأخرى (علام، ٢٠٠١م). وهو يناظر صدق المحتوى في الاختبارات معيارية المرجع.

والاختبار الذي لا تتوفر له الخاصية الوصفية على نحو سليم لا يسمح للمقوم بأن يقدم توصياته في المجالات العلمية سواءً أكان يقوم بتقويم تكويني أو بتقويم تجميعي (حبيب، ١٩٩٦م).

ولاحظ كاتل و بوتشر (Cttell &Butcher.1996) أن "الصدق يأتي بسهولة في القياس التربوي لأن الفرد يمكنه أن يخبرنا عادة بأن الاختبار صادق ببساطة بواسطة الرجوع إلى مجال المحتوى" (عبد السلام، الشرقاوي، الشيخ،كاظم، ١٩٩٦م، ص١٤٣). وبذلك فإنه إذا

استخدمت صيغ المفردات أو الجمل الراسمة أو برامج تكوين المفردات باستخدام الحاسب الآلي، فإن النطاق السلوكي للاختبار يكون معرفاً تعريفاً كاملاً ولا يستدعي التحقق من صدقه الوصفي. وأما إذا كان النطاق معرفاً ضمنياً فإنه ينبغي الاستعانة بأحكام الخبراء في التحقق من وضوح المواصفات وتمثيل عينة المفردات للنطاق السلوكي. ويقترح كرونباخ Cronbach الاستعانة بمجموعتين من الاختصاصيين في كتابة المفردات الاختبارية حيث يطلب من كل مجموعة على حدة كتابة المفردات مسترشدة بالمواصفات التفضيلية للاختبار التي تتضمن تحديداً للمحتوى، وقواعد معاينة المفردات، وتعليمات المراجعة، وما إلى ذلك فإذا كانت هذه المواصفات واضحة، وعينة المفردات كافية، وممثلة للنطاق السلوكي، فإن المجموعتين ستنتهيان إلى اختبارين متوازيين أو متكافئين. ويمكن التحقق من ذلك بتطبيق كل من الاختبارين على مجموعة واحدة من المختبرين الذين تلقوا تعليماً متعلقاً بمحتوى معين (علام، ٢٠٠١م).

٢ - **الصدق الوظيفي** Functional Validity

الصدق الوظيفي هو وضع اختبار صادق يقيس وظيفة معينة قياساً ملائماً، ويعتبر الصدق المرتبط بمحك هو نوع الصدق المناظر في الاختبارات معيارية المرجع (حبيب، ١٩٩٦م).

ويسمى هذا النوع من أنواع الصدق بالصدق العملي أو الصدق التجريبي، وكما سبق القول فإنه يقابل الصدق المرتبط بمحك في الاختبارات التقليدية إلا أنه يفضل استخدام مسمى الصدق الوظيفي عن صدق المرتبط بمحك لأن عدد الوظائف التي سوف تعد لها مقاييس محكية المرجع قد يتضمن بعضها محكاً، وقد لا يتضمن البعض الآخر هذا المحك (Popham, 1979).

غير أن هذا النوع من الصدق يختلف عن الصدق التجريبي في أن درجات الاختبارات مرجعية المحك عادة تكون ثنائية، أي أن الأفراد الذين تفوق درجاتهم درجة القطع يعدون متقنين، والذين تقل درجاتهم يعدون غير متقنين، كما أن المؤشرات التي تستخدم في تقدير الصدق الوظيفي تعكس اتساق القرارات استناداً إلى الدرجات الثنائية لكل من الاختبار والمحك الخارجي المستقل بدلاً عن معاملات الارتباط بينهما والتي تستخدم في تقدير الصدق للاختبارات مرجعية المعيار (علام، ٢٠٠١م).

ويعتبر الصدق الوصفي شرط ضروري مسبق للصدق الوظيفي وعندما تؤدي زيادة الصدق الوظيفي إلى الإضرار بالصدق الوصفي فإن هذا العمل يجب أن يتوقف (حبيب، ١٩٩٦م).

٣ - **صدق انتقاء النطاق السلوكي (أو انتقاء المجال)** Domain Selection Validity

ويقوم هذا النوع من أنواع الصدق على دقة اختيار المجال وهذا يتطلب أن نحدد مجالاً معيناً اختاره واضع الاختبار يخدم على نحوٍ دقيقٍ وصحيحٍ، ويصلح كمؤشرٍ لبعدٍ أكثر عموميةً صمم ليعكسه (حبيب، ١٩٩٦م).

وقد اقترح بابام طريقتين يمكن باستخدام أي منهما التوصل إلى أدلة عن صدق انتقاء النطاق السلوكي وهما:

١- القيام بتدريس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة لمجموعات صغيرة من الطلاب حتى يصلوا إلى درجة التمكن، ثم اختبار إمكانية تعميم إتقان نطاق منها على النطاقات الأخرى.

٢- الموازنة بين أداء مجموعتين من الطلاب في عدد من الاختبارات تقيس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة. ويجب أن تكون إحدى المجموعتين قد تلقت التعليم المتعلق بهذه النطاقات والأخرى لا، ثم اختيار النطاق السلوكي الذي يميز بين هاتين المجموعتين.

وهذا النوع من الصدق يشبه إلى حد ما صدق التكوين الفرضي المستخدم في الاختبارات معيارية المرجع. وبالرغم من أهمية هذا النوع من الصدق إلا أنه يلاحظ قلة الدراسات المتعلقة به في مجال الاختبارات محكية المرجع (علام، ٢٠٠١م).

ثبات الاختبارات محكية المرجع

يعتبر ثبات الاختبارات محكية المرجع من القضايا الأساسية في مجال القياس، وذلك أن الثبات بصورة عامة يعتمد على الفروق والاختلافات الموجودة بين الأفراد عند تطبيق الاختبار عليهم، وفي الاختبارات محكية المرجع يكون الاهتمام منصباً على مقارنة درجات الأفراد بمعيار محدد سلفاً، مثل درجة النجاح على الاختبار التحصيلي أو الدرجة المحددة في اختبار التوفل TOEFL أو الدرجة على اختبار GRE والتي تمثل محكاً يتم مقارنة درجات الأفراد به لمعرفة هل بلغوه أو قصروا دونه أم تعدوه، ومن هذا المنطلق فإن الاهتمام في الاختبارات محكية المرجع سيكون منصباً على الدقة في الدرجة بالإضافة إلى الاهتمام في أحيانٍ أخرى على الدقة والصواب في القرار، مثل أن يصنف الأفراد فيما إن كانوا قد بلغوا أو لم يبلغوا المحك أو المستوى المحدد،

وبناءً عليه فإن أساليب حساب الثبات بالطرق التقليدية لا يناسب استخدامها مع الاختبارات محكية المرجع، لكن ذلك لا يعني عدم أهمية الاتساق الداخلي للاختبار محكي المرجع، ولا عدم أهمية إعادة الاختبار فهي جميعاً مهمة ولكنها لا تغني عن حساب معامل الثبات للاختبارات محكية المرجع بالطرق المناسبة لها (الطريري،١٩٩٧م).

ويرى شارون و وليام (Sharon & William, 2007) أن معظم طرق تقدير ثبات درجات الاختبارات معيارية المرجع تعتمد على مفهوم معامل الارتباط بين متغيرين، فقيم معامل الاستقرار، ومعامل التكافؤ، ويتم حسابها بإيجاد ارتباط حاصل ضرب العزوم لبيرسون بين درجات الاختبار في مرتي التطبيق، أو بين درجات اختبارين متوازيين أو متكافئين وقد وضح بابام وهوسك أهمية هذه الطرق في تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع في دراستها المبكرة عندما كان هذا النوع من الاختبارات في مستهل نشأته (الجهني، ١٤٢٥هـ).

ومع تطور الاختبارات محكية المرجع حدث تحول في منهجية تقدير ثبات درجات هذه الاختبارات بما يتفق مع الاستخدامات المناسبة لها، فهي تستخدم عادة في تصنيف الأفراد إلى مجموعتين أو أكثر بحسب درجة تمكنهم من المعارف والمهارات التي يشتمل عليها نطاق سلوكي معين، لذلك اعتبر علماء القياس التربوي أن ثبات هذا النوع من الاختبارات يعني اتساق قرارات التصنيف بناء على هذه الدرجات، وتوصل عدد من هؤلاء العلماء إلى طرق مختلفة لتقدير الثبات بهذا المفهوم الجديد (منسي و صالح و قاسم، ٢٠٠٣م).

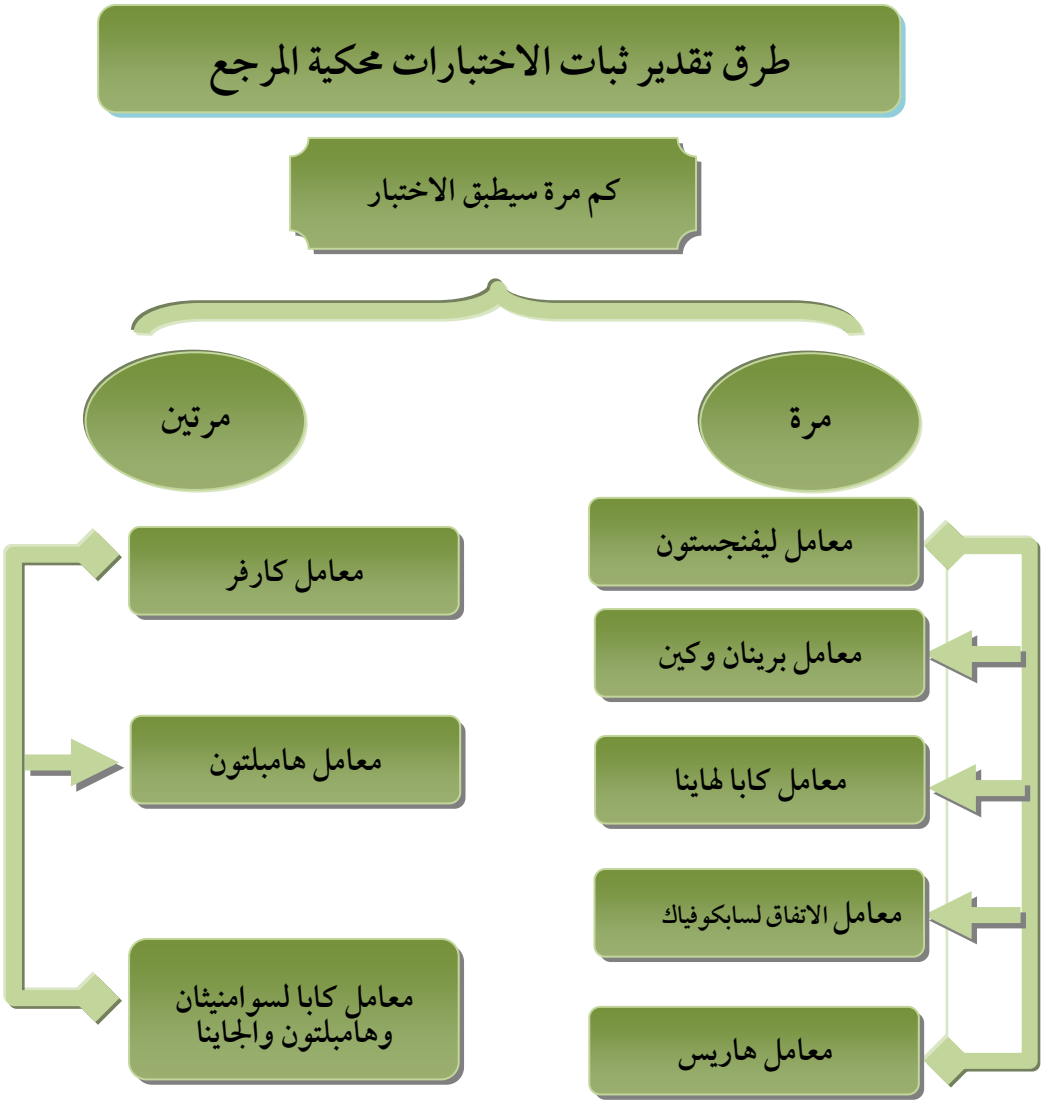
تصنيف طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع

تتعدد طرق تقدير ثبات الاختبارات المحكية لتصل إلى أكثر من ثلاث عشرة طريقة ويمكن تصنيفها في مجموعتين رئيسيتين هما:

المجموعة الأولى: وتتعلق بتقدير درجات الأفراد في نطاق سلوكي معين ومن المهم في هذه الحالة تقليل الخطأ الناجم عن الفروق بين القيم التقديرية لدرجات الأفراد في النطاق السلوكي، ودرجات النطاق إلى أقل قدر ممكن (Popham,2003).

المجموعة الثانية: وتتعلق بتصنيف الأفراد في مجموعات بحسب درجة تمكنهم من نطاق سلوكي معين ومن المهم في هذه الحالة تحديد الأخطاء الناجمة عن عدم اتساق التصنيف إذا طبق اختباران

متوازيان أو أعيد تطبيق الاختبار نفسه على عينة الأفراد (علام، ٢٠٠١م) و(التميمي، ١٩٩٩م) و(مجيد،٢٠٠٧م).



شكل (٧) ثبات الاختبارات محكية المرجع

يوضح الشكل السابق طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع وهي على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وتتعلق بتقدير درجات الأفراد في نطاق سلوكي معين

١ -**معامل ليفنجستون** Livingston Index

اقترح ليفنجستون هذا المعامل في أعماله المبكرة (١٩٧٢م) حيث يعد من الطرق الأولى التي نالت اهتمام المشتغلين بالقياس محكي المرجع وأجريت حوله كثير من الدراسات للتعرف على خصائصه الإحصائية ودقته في تقدير الثبات، واعتمد ليفنجستون في اشتقاقه لهذا المعامل على أسس النظرية السيكومترية الكلاسيكية المستخدمة في تقدير الثبات للاختبارات معيارية المرجع

(علام، ٢٠٠٧م). وذكر كروكر والجينا (٢٠٠٩م) "بأن هذا المعامل يهتم بإيجاد انحرافات درجات الأفراد عن درجة القطع، ويهتم هذا المعامل أيضاً بمفهوم متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الملاحظة وذلك بحساب قيمة انحرافات درجات كل طالب عن درجة القطع".

٢ -**معامل الاعتمادية لبرينان وكين** Brennan & Kane Dependability Coefficient

اعتمد برينان وكين على مفاهيم ومبادئ نظرية أمكانية التعميم لكرونباخ ولهذا يطلق على هذا المعامل أحياناً (معامل إمكانية التعميم)، حيث وضح كرونباخ أن هناك نوعين من تباين الخطأ أحدهما يتعلق بتفسير البيانات المستمدة من الاختبارات معيارية المرجع والآخر يتعلق بتفسير البيانات المستمدة من الاختبارات محكية المرجع، ومعامل التعميم هنا هو النسبة بين تباين الدرجة الشاملة، والتباين المتوقع للدرجة الملاحظة، وأطلق عليه برينان معامل الاعتمادية (الجهني، ١٤٢٥هـ).

المجموعة الثانية: ثبات تصنيف الأفراد في مجموعات بحسب درجة تمكنهم من نطاق سلوكي معين

تهتم هذه المجموعة بتقدير اتساق قرارات التصنيف إلى متقنين وغير متقنين، أي أن التصنيف يكون ثنائياً استناداً إلى درجة فاصلة، كما تهتم بتقدير أخطاء التصنيف الموجبة والسالبة، والخطأ الموجب يحدث إذا كان المستوى الحقيقي للفرد يقل عن الدرجة الفاصلة في حين يكون أداءه على الاختبار مساوياً للدرجة الفاصلة أو يزيد عنها وبذلك يصنف على أنه متقن، أما الخطأ السالب فيحدث إذا كان المستوى الحقيقي للفرد يساوي أو يزيد عن الدرجة الفاصلة إلا أنه يحصل في الاختبار على درجة أقل من الدرجة الفاصلة وبذلك يصنف على أنه غير متقن، ولذلك يسعى أن تكون درجة التصنيف غير مشوبة بأي نوع من الخطأ. وتنقسم المعاملات التي تشتمل عليها هذه المجموعة إلى قسمين هما معامل ثبات التصنيف للإتقان من تطبيقين، ومعامل ثبات التصنيف للإتقان من تطبيق واحد (الطريري، ٢٠٠٩م)و (علام، ٢٠٠٧م).

أولاً: طرق تتطلب تطبيق الاختبار مرتين

١ -**معامل كارفر** Carver Index

يعد معامل كارفر من الطرق الأولى المقترحة لتقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع التي تتعلق باتساق قرار التصنيف، وتقوم هذه الطريقة على تطبيق اختبارين متوازيين على مجموعة

واحده من الأفراد، يليه مقارنة نسبة عدد الطلاب الذين تم تصنيفهم ضمن المتقنين في كل من الاختبارين فإذا كانت النسبتان متماثلتين أو قريبتين من بعضهما فبذلك يعتبر الاختباران ثابتان، ويعاب على هذه الطريقة بأنها غير حساسة لاتساق قرارات كل طالب في الاختبارين (التميمي، ١٩٩٩م).

٢ -معامل كابا لسوامنيثان وهامبلتون والجاينا

Swaminathan, Hambleton and Algina, Kappa (K) Coefficient

اقترح سوامنيثان وهامبلتون والجاينا معاملاً آخر يعتمد على القياس الإحصائي كابا الذي ينسب إلى كوهن، ويعبر عن درجة اتساق تصنيفات الطلاب في مرتي تطبيق الاختبار، أي يصنف الطالب في التطبيق الأول على أنه متقن وكذلك في التطبيق الثاني، ويصنف الطالب على أنه غير متقن في التطبيق الأول وكذلك في التطبيق الثاني بعد استبعاد عوامل الصدفة المتوقعة، وإذا اشتمل الاختبار على مفردات تقيس أهدافاً سلوكية متعددة كما في الاختبارات التشخيصية فمن الضروري تقدير ثبات كل اختبار فرعي يقيس هدفاً معيناً (علام، ٢٠٠٧م).

ثانياً: طرق تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة

١ -معامل كابا لهاينا Huynh Kappa Coefficient

يمكن تقدير معامل هاينا في حالة تطبيق اختبار واحد أو اختبارين متوازيين، ونظراً لصعوبة تقدير هذا المعامل في حالة تطبيق اختبارين متوازيين، لذا سيتم التطرق لكيفية تقدير معامل الثبات (لهاينا) لاختبار واحد فقط، في هذا الصدد أشارت سابكوفياك بأن تقدير هذا المعامل يستند إلى عدة فروض منها:

- أن يشتمل توزيع درجات الطلاب الحقيقية في الاختبار شكل توزيع بيتا (وهو يماثل توزيع ذو الحدين).
- أن يقيس الاختبار سمة واحدة فقط أو كفاية تتضمن أهدافاً محتواها متجانس.
- أن يكون انتقاء مفردات الاختبار عشوائياً من النطاق الشامل للمفردات المحددة تحديداً دقيقاً، وهذا الشرط ينطبق بدرجة أكبر على الاختبارات مرجعية النطاق.
- إذا طبق عدد من الاختبارات على طالب ما، فإنه يفترض أن يتخذ توزيع درجاته في الاختبار شكل التوزيع ذي الحدين، وفي هذه الحالة يجب أن يكون تقدير درجات أسئلة الاختبار إما

صفراً أو واحداً، وأن تكون الإجابة على الأسئلة مستقلة إحصائياً بحيث لا تؤثر الإجابة على أحد المفردات على إجابة المفردات الأخرى، وأن تتساوى تقريباً في معاملات الصعوبة (التميمي، ١٩٩٩م) و (مجيد، ٢٠٠٧م).

٢ -**معامل الاتفاق لسابكوفياك** Subkoviak Coefficient of Agreement

اقترحت سابكوفياك طريقة تعتمد على مدى اتساق تصنيف الأفراد في مجموعتين إحداهما متقنة والأخرى غير متقنة باستخدام نتائج تطبيق الاختبار مرة واحدة فقط، وتتلخص الطريقة في تقدير احتمال تصنيف كل فرد تصنيفاً صحيحاً، وجمع هذه المقادير الاحتمالية، وإيجاد متوسطها، وبذلك نحصل على معامل اتفاق خاص بالمجموعة التي يطبق عليها الاختبار، ويُعرف سابكوفياك معامل الاتفاق الخاص بالفرد بأنه مقدار احتمال التصنيف المتسق لهذا الفرد لو أنه أجرى عليه اختبارين متوازيين، وتفترض سابكوفياك أن كلاً من توزيعي درجات الأفراد في الاختبارين متوازيين يكون مستقلين عن بعضهما ومتطابقين، كما افترضت أن توزيع درجات فرد معين في مفردة من كل من الاختبارين يكون ذا حدين، وهذا الفرض يتطلب أن تكون درجات المفردات إما واحد صحيح أو صفر وأن تكون جميع المفردات متساوية في الصعوبة (الطريري، ٢٠٠٩م)، (الزهراني،١٤٣٠هـ).

٣ -**طريقة هاريس** Harris Method

أشار هاريس بأن الطريقة لا تعتمد في تحديدها على متغير طول الاختبار، وإنما تقوم على الارتباط بين متغيرين يمثل الأول مجموع درجات الطالب في الاختبار ومتغير ثنائي آخر يمثل تصنيف الطالب إلى متقن أو غير متقن على ضوء درجة القطع، لذا فإنه يتم تصنيف الطلاب إلى أربع مجموعات في جدول رباعي وهي: طلاب متقنين فعلاً، و طلاب غير متقنين فعلاً، ومجموعة طلاب الخطأ الأول، ومجموعة طلاب الخطأ الثاني، ويتم تحديدهم بناءً على درجة قطع الاختبار ويطلق على هذه الطريقة بمعامل هاريس(مجيد، ٢٠٠٧م).

مفهوم درجة القطع Cut off Score

يعرف علام (٢٠٠١م) درجة القطع بأنها "تشير إلى الدرجة التي تفصل بين المتمكنين وغير المتمكنين، أو بين مستويات مختلفة من التمكن على متصل درجات النطاق السلوكي المشكل للاختبار".

كما يعرف علام (١٩٨٥م) درجة القطع بأنها "النسبة المئوية لعدد مفردات الاختبار التي يجب أن يعرف الطالب بالفعل أجابتها الصحيحة".

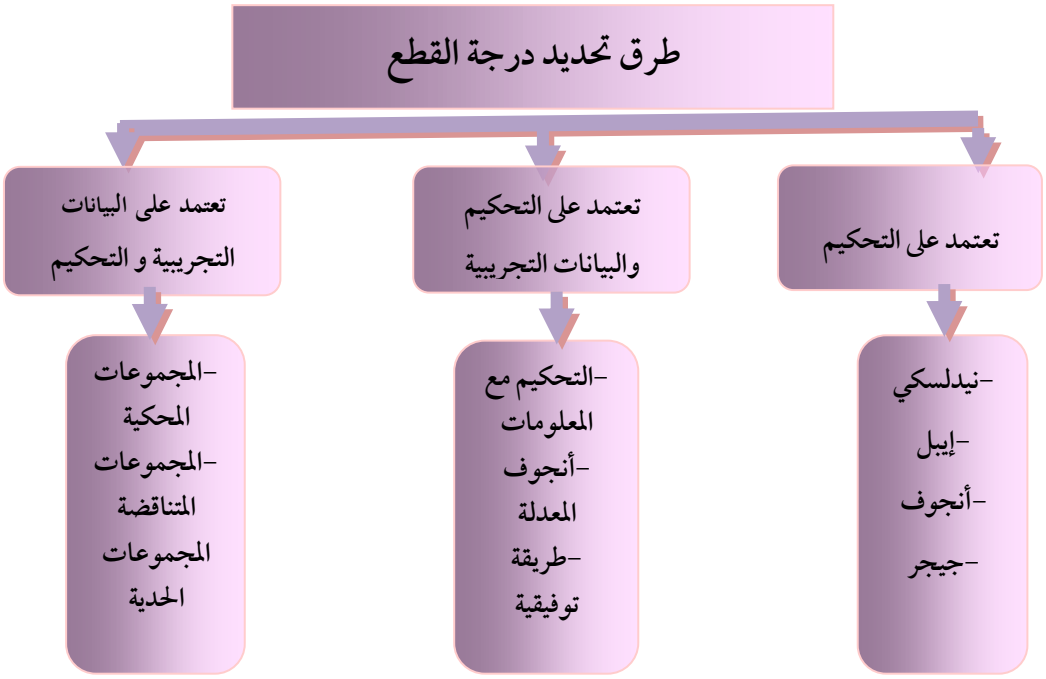
طرق تحديد درجة القطع Determined of Cut-score

تهدف الاختبارات محكية المرجع إلى الحصول على درجة يمكن في ضوئها تصنيف الطلاب إلى فئتين أو أكثر بناءً على أدائهم في الاختبار، وقد تعددت الطرق والأساليب المستخدمة في الوصول إليها إلا أنه يمكننا تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسة:

١ – طرق تعتمد على التحكيم.

٢ – طرق تعتمد جزئياً على التحكيم وتسترشد ببيانات تجريبية.

٣– طرق تعتمد على البيانات التجريبية وتسترشد بالتحكيم(علام، ٢٠٠١م)و(الدوسري، ٢٠٠١م).



شكل(٨) طرق تحديد درجة القطع

المجموعة الأولى: طرق تعتمد على التحكيم Judgmental Methods

تعتمد هذه المجموعة عن طرق تحديد مستويات الأداء اعتماداً كلياً على أحكام الخبراء سواءً كانت أحكام فردية أو جماعية، وتتعلق هذه الأحكام بمحتوى الاختبار ومفرداته دون الاسترشاد ببيانات تجريبية مستمدة من التطبيق الميداني للاختبار لذلك يطلق عليها (الطرق المطلقة

Absolute Methods، أو الطرق العقلانية Conceptual Methods). ومن أهم هذه الطرق:

١ - طريقة نيدلسكي Nedlskys Method

تستخدم في تحديد مستويات الأداء للاختبارات مرجعية المحك التي تشتمل على مفردات اختيار من متعدد، وهي تعتمد على أن يحدد كل محكم عدد البدائل التي يمكن أن يتجنبها الأفراد من ذوي الحد الأدنى للكفاية التي يقيسها الاختبار، فيكون الحد الأدنى لمستوى اجتياز الفرد للمفردة هو مقلوب عدد البدائل المتبقية للمفردة.

٢ - طريقة إيبل Ebel's Method

اقترح إيبل (١٩٧٢م) طريقة تعتمد على تقديم مفردات الاختبارات لمجموعة من المحكمين، وكذلك مصفوفة تتكون من أربعة صفوف وثلاثة أعمدة. وتمثل الصفوف مدى أهمية تضمين كل مفردة في الاختبار (مهمة جداً، مهمة، مقبولة، ليست مهمة)، وتمثل الأعمدة مستوى صعوبة المفردة (سهلة، متوسطة الصعوبة، صعبة)، ثم يطلب من كل منهم ما يلي:

أ- تحديد الخلية المناسبة التي تقع فيها كل مفردة في المصفوفة اعتماداً على أهمية تضمينها في الاختبار ومستوى صعوبتها.

ب- تحديد النسبة المئوية لعدد الأفراد ممن لديهم الحد الأدنى من الكفاية التي يقيسها الاختبار للذين ينبغي أن يجيبوا على كل مفردة منها إجابة صحيحة في كل خلية من خلايا المصفوفة.

ثم نضرب عدد مفردات كل خلية في النسبة المئوية المناسبة التي حددها المحكمون على الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار، إلا أن عيب هذه الطريقة يتمثل في عدم تمييز المحكمين للبعدين بشكل واضح.

٣- طريقة أنجوف Angoff's Method

في هذه الطريقة يطلب من كل محكم أن يتصور مجموعة من الأفراد الذين يحققون الحد الأدنى للكفاية التي يقيسها الاختبار، ثم يقدر نسبة عدد الأفراد الذين يحتمل أن يجيبوا إجابة صحيحة عن كل مفردة من مفرداته، ويمثل متوسط هذه النسب الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار. وقد أجرى أنجوف (١٩٧٦م) تعديلات على طريقته حيث تيسر تقدير القيم الاحتمالية لمفردات الاختيار من متعدد.

٤ -**طريقة جيجر** Jaeger's Method

وفيها يتم الطلب من كلٍ من المحكمين أن يبدي رأيه "بنعم" أو"لا" حول كل مفردة فيما يتعلق بها إذا كان الفرد ينبغي عليه أن يجيب إجابة صحيحة عن المفردة حتى يعد متمكناً وإلا اعتبر غير متمكن (المرجع السابق).

المجموعة الثانية: طرق تعتمد جزئياً على التحكيم وتسترشد ببيانات تجريبية

Judmental-Empirical Methods

وتعتمد هذه الطرق على أحكام الخبراء مع تقديم بيانات تتعلق بالأداء الفعلي للمختبرين لكي يسترشد بها الخبراء في أحكامهم وتسمى هذه الطرق بالطرق النسبية Relative methods لأن أحكام الخبراء أكثر واقعية، ومن أهمها:

١ - **طريقة تحكيم معززة بالمعلومات** Informed Judgment Method

وفيها يسترشد المحكمون ببيانات تتعلق بالأداء الفعلي للأفراد في الاختبارات مرجعية المحك، وتتضمن هذه المعلومات إحصاءات خاصة بالمفردات كمعاملات الصعوبة والتمييز، ومتوسط درجات الاختبار بعد تطبيقه على عينة مناسبة من الأفراد، وبعض تعليقات الخبراء حول الاختبار والاختبار ككل، واقتراحات المعنيين باستخدام الاختبار حول الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار. وتقدم جميع هذه المعلومات للمحكمين لفحصها وتبادل المتقرحات حولها ومناقشتها وإعادة النظر فيها وهكذا حتى يتم التوصل إلى اتفاق حول الحد الأدنى الأمثل لمستوى الاجتياز المطلوب.

٢ -**طريقة أنجوف المعدلة** Modified Angoff's-Empirical Method

وفيها يطلب من كل محكم تقدير احتمال إجابة الأفراد من ذوي الحد الأدنى للكفاية المطلوبة عن مفردات الاختبار ككل، الذي يقيس هذه الكفاية. وبعدها يقدم لكل منهم بيانات تجريبية عن مفردات الاختبار تتضمن مستوى صعوبة كل مفردة، ثم يطلب منهم تعديل تقديراتهم الاحتمالية في ضوء ذلك، ويكون الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار هو متوسط مجموعة تقديراتهم المعدلة.

٣ -طريقة توفق بين الطرق المطلقة والطرق النسبية

Absolute-Relative Compromise Method

ويطلب فيها من المحكمين تحديد قيمتين إحداهما تتعلق بالحد الأدنى للنسبة المئوية من عدد المفردات التي ينبغي أن يجيب عنها الفرد إجابة صحيحة، لكي يعد ناجحاً، ولنرمز لها بـ (م)، والأخرى تتعلق بالنسبة المئوية من الأفراد المتوقع اجتيازهم للاختبار ولنرمز لهم بـ (ف) ويمكن التوصل إلى معادلة تربط بين النسبتين (م)،(ف) لتعديل القيم التي لا تتفق مع التوزيع الفعلي لدرجات الاختبار. إذ يمكن رسم منحنى للمتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم (م). (ف) التي حددها المحكمون، وكذلك نسبة عدد الأفراد المتوقع اجتيازهم كدالة تناقصية لدرجات الاختبار، ثم يرسم منحنى لتحديد النقطة التي تمثل الحد الأدنى لمستوى الاجتياز بحيث توفق توفيقاً أمثل بين المستويات المطلقة (التحكيم)، والمستويات النسبية (الأداء الفعلي للأفراد في الاختبار) (المرجع السابق).

المجموعة الثالثة: طرق تعتمد على البيانات التجريبية، وتسترشد بالتحكيم

Empirical-Judmental Methods

وتعتمد هذه المجموعة اعتماداً أساسياً على البيانات التجريبية المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة أو أكثر من الأفراد، وتحليل هذه البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية، غير أن التعريف الإجرائي لمحكمات تصنيف الأفراد إلى متمكنين يتحدد استناداً على أحكام الخبراء في ضوء الأداء الفعلي لمجموعة متمكنة من النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار. ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

١ - **طريقة المجموعات المحكمة** Criterion Groups Methods

تتطلب هذه الطريقة التي اقترحها بيرك (Berk,*1976*) أن ينتقي المحكمون مجموعة من الأفراد المتمكنين ومجموعة أخرى من غير المتمكنين استناداً على المعلومات المتاحة لديهم عن مستويات الكفاية المطلوبة لديهم ويطبق الاختبار المرجعي المحك عليهم، ونحصل على التوزيع التكراري لدرجات كل منهما، والدرجة التي تميز بدرجة أفضل بين المجموعتين تعد بمثابة الدرجة الفاصلة.

٢- طريقة المجموعات المتناقضة Contrasting Groups Method

وقد اقترح هذه الطريقة ليفنجستون Livingston وزايكي Zieky حيث يطلب من المحكمين الذين يكونون على دراية كافية بأفراد المجتمع المستهدف وبالكفاية التي يقيسها الاختبار أن يقوموا بتحديد مجموعتين من الطلاب إحداهما متمكنة والأخرى غير متمكنة من الكفاية المطلوبة. ثم يطبق الاختبار على كلٍ من المجموعتين، ويرسم منحنيان يمثلان عدد طلاب كلاً من المجموعتين الذين حصلوا على درجات كلية مختلفة في الاختبار، ويمكن اعتبار نقطة تقاطع المنحنيين بمثابة قيمة تقديرية لمستوى الأداء المطلوب.

٣- طريقة المجموعة الحدية Borderline Group Method

وهنا ينتقي المحكمون عينة من المختبرين الذين يرون أن كفايتهم التي يقيسها الاختبار تقع عند الحد الفاصل بين التمكن وعدم التمكن. ومن ثم يطبق على أفراد العينة الاختبار المطلوب، ويوجد وسيط درجات هذه المجموعة ليكون بمثابة مستوى الأداء المطلوب (المرجع السابق).

ثانيا: البحث العلمي

مفهوم البحث العلمي

لكي نفهم أي نشاط إنساني لابد من فهم اللغة والطريقة المستخدمة من قبل الأفراد الذين يدرسون ذلك النشاط فالحكم على الشيء فرع عن تصوره، وينطبق هذا المبدأ على محاولة فهم البحث العلمي كنشاط إنساني، إذ لابد لأي فرد يسعى لفهم البحث العلمي أن يدرك مفهومه ويعي المقصود منه.

وقد تعددت تعاريف البحث العلمي واختلف الباحثون حول مفهومه تبعاً لاختلاف مجال اهتمامهم، حيث فسره كلٌ منهم وفقاً لمنظور تخصصه؛ فلا يكاد يوجد تعريف محدد متفق عليه يمكن من خلاله حصر مفهوم البحث العلمي، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهج وأساليب البحث وتنوع مجالاته ونشاطاته.

وعلى العموم يرى الباحث أن تعدد التعاريف والمفاهيم للبحث العلمي لا يعد عيباً بل يعد ظاهرة ايجابية تدل على قيمة هذا الموضوع وأهميته البالغة وثراء جوانبه، ولا تخرج تلك التعاريف والمفاهيم عن الأسس العامة للبحث العلمي؛ ولذا فهي في نظر الباحث من باب تعدد التنوع لا تعدد التضاد والاختلاف، وذلك لارتباط المفهوم بأسلوب البحث وبالطريقة العلمية للباحث، كما أن اتجاهات الباحث هي اتجاهات علمية، وأي تعريف للبحث العلمي يكون صحيحاً في المجال الذي يتناوله الباحث. وليس من اليسير حصر كل التعريفات التي أطلقت على مفهوم البحث العلمي؛ حيث تعددت وتنوعت تبعاً لأهدافه، ومجالاته، ومناهجه.

وفيما يلي عرض موجز لبعض التعاريف التي أوردها علماء البحث العلمي والمهتمين به، ومنها:

١- يعرف فان دالين (١٩٨٥م) البحث العلمي بأنه: "محاولة دقيقة ومنظمة وناقدة للتوصل إلى حلول لمختلف المشكلات التي تواجهها الإنسانية، وتثير قلق وحيرة الإنسان"(ص ١).

٢- كما يعرفه بدوي (١٩٨٦م) بأنه "عملية تقص عن الحقائق وتبويبها وتحليلها بالنسبة لمشكلة معينة لإظهار حقيقة المشكلة وأسبابها وما يناسبها من حلول؛ وذلك بطريقة محايدة وغير متحيزة للمشكلة"(ص٣٥٦).

٣- ويعرفه خضر(١٤١٢هـ) بأنه "عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث)، من أجل تقصي الحقائق في شأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث)، بإتباع طريقة علمية

منظمة تسمى (منهج البحث)، بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج، أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة تسمى (نتائج البحث)"(ص ١٧).

٤-في حين توصل عبيدات وزملاؤه (١٩٩٣م) إلى تعريف للبحث العلمي بأنه: "مجموعة الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان، مستخدماً الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته واكتشاف مظاهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر" (ص ٤٢).

٥- وتوصل القحطاني (١٤٢٢هـ) من خلال استعراضه لعدد من مفاهيم البحث العلمي إلى تعريف البحث العلمي بأنه: "مجموعة من الجهود العلمية، القائمة على الأساليب والطرق العلمية، الهادفة إلى اكتشاف الحقائق والمعارف والتأكد من صحتها من ناحية، وإيجاد الحلول لمختلف المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته من ناحية أخرى"(ص٤٦).

ومن خلال ما سبق يلاحظ تقارب المفاهيم السابقة رغم عدم الاتفاق على تعريف محدد بعينه أو مفهوم يكون معياراً ينطلق منه مصطلح البحث العلمي، كما أنه بالنظر والتأمل فيها لا يمكن الحكم بخطأ أحدها، أو عدم انطباقه على البحث العلمي فكلٌ ينظر للبحث العلمي من زاوية تخصصه، ومن مجال اهتمامه؛ وإن كان بعضها أكثر شمولاً من بعض، ومن ناحية أخرى فإن تعدد الأساليب والمجالات البحثية كان له الأثر البالغ في تعدد التعاريف والمفاهيم.

ورغم ذلك يمكن الخروج بتعريف مجمل ومفهوم واسع عن البحث العلمي بأنه:
مجموعة من الطرق والخطوات المنظمة والمتكاملة تستخدم في تحليل وفحص معلومات محددة، بهدف الوصول إلى نتائج جديدة أواكتشاف الحقائق والمعارف والتأكد من صحتها، وإيجاد الحلول لمختلف المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته، وهذه الطرق تختلف باختلاف أهداف البحث العلمي ووظائفه وخصائصه وأساليبه.

أنواع البحوث العلمية

للبحث العلمي بشكل عام عدة أشكال هي:

أولاً: أنواع البحوث من حيث طبيعتها

١ - **البحوث النظرية أو البحتة (الأساسية)**: تهدف لتطوير مضمون المعارف الأساسية المتاحة في مختلف حقول العلم والمعرفة الإنسانية، وتكون فيها حرية الباحث بممارستها غير مقيدة، وليس هناك مشكلة يراد حلها وفقاً للنتائج التي يتم التوصل إليها.

٢ - **البحوث التطبيقية (العملية) أو العلمية**: تهدف إلى معالجة مشاكل قائمة، حيث يحدد الباحث المشكلة مع التأكد من صحتها أو دقة مسبباتها ميدانياً؛ من خلال إتباع منهجية علمية ذات خطوات متدرجة؛ للوصول لمجموعة من الأسباب الفعلية نسبياً التي أدت إلى حدوث هذه المشاكل، واقتراح مجموعة من التوصيات.

وجدير بالذكر أن هذان القسمان السابقان تندرج تحتهما كل أنواع البحوث العلمية (النوري، ١٩٨٣م، ص٢١). كما " أن نتائج البحوث الأساسية والتطبيقية يمكن أن تتمازج أو تتفق لإيجاد حلول لمشكلة قائمة، ومن الصعب أحياناً الفصل بين البحوث الأساسية والتطبيقية؛ وذلك للعلاقة التكاملية بينهما" (عليان، غنيم، ٢٠١٠م، ص٣٩).

ومن جانب آخر فقد قسم العقيل (١٩٩٤م، ص٢) البحوث العلمية من حيث طبيعتها إلى ثلاثة أقسام على النحو التالي:

١ - بحوث أساسية وأكاديمية.

٢ - بحوث تطبيقية.

٣ - البحث والتطوير.

والنوع الثالث عبارة عن أنشطة بحثية تهدف إلى تحسين منتجات ومواد موجودة وزيادة كفاءتها، أو الحصول على منتجات ومواد جديدة، وتجرى هذه البحوث عادة في معامل ومختبرات تابعة لشركات صناعية، كما تهدف بحوث التطوير إلى تنمية البرامج والخطط والخدمات في مناحي حقول المعرفة.

ثانياً: أقسام البحوث من حيث الجدوى والمنفعة

تنقسم البحوث العلمية من حيث جدواها ومنفعتها إلى نوعين :

١- بحوث ريادية يتم فيها اكتشاف معرفة جديدة أو تحلُّ مشكلة قديمة. وهذا النوع له دور أكبر في توسيع آفاق المعرفة الإنسانية.

٢- بحوث يتم فيها تجميع المواد العلمية والمعارف أو الكشف عنها أو عرضها لغايات المقارنة والتحليل والنقد (غرابية، دهمش، الحسن، عبد الله، أبو جبارة، ٢٠٠٢م، ص٦) .

ثالثاً: أنواع البحوث من حيث تصميمها

١- **البحوث الوصفية:** وهي البحوث التي تهدف إلى وصف ظواهر، أو أحداث، أو أشياء معينة، وجمع المعلومات، والحقائق، والملاحظات عنها، ووصف الظواهر الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليها في الواقع، وفي كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية عند حد الوصف أو التشخيص الوصفي؛ بل تهتم أيضًا بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر، أو الأحداث، أو المواقف التي يتناولها البحث، وذلك في ضوء معايير أو قيم معينة، واقتراح الخطوات والأساليب للوصول إلى ذلك. ويستخدم الباحث لجمع البيانات في مثل هذا النوع من البحوث الاستبيانات، والملاحظات، والمقابلات، وغيرها من الأدوات (نوفل، أبو عواد، ٢٠١٠م، ص٢١٩).

وتعد البحوث الوصفية من أكثر أنواع البحوث التي حصل فيها خلاف بين علماء المنهجية؛ نتيجة للاختلاف في تحديد مفهوم المنهج الوصفي، وعموماً يدخل تحت البحوث الوصفية كما قرر ذلك العساف (١٤٣٣هـ، ص١٧٨) الأنواع التالية:

- البحث المسحي.
- البحث التتبعي.
- البحث الوثائقي.
- البحث الارتباطي.
- البحث السببي المقارن.
- البحث الحقلي.
- تحليل المحتوى.

٢-البحوث التاريخية: وهي التي تهتم بدراسة الأحداث والمواقف الماضية، وفهمها، وتحليلها، وتفسيرها على أسس منهجية وعلمية دقيقة؛ وصولاً إلى نتائج تتعلق بأسباب هذه الأحداث، وأثارها، واتجاهاتها؛ بغية اكتشاف تعميمات تساعد على فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، ويركز البحث التاريخي عادة على النمو والتطور الحاصل في الأفكار، والاتجاهات، والممارسات لدى الأفراد، والجماعات، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، ويستخدم الباحث التاريخي نوعين من المصادر للحصول على المادة العلمية: المصادر الأولية كالوثائق الأصلية، والمخطوطات، وشاهدي العيان، والسجلات الأصلية، والآثار، أو المصادر الثانوية كالكتب، والمراجع، والمقالات، والدوريات، والرسائل الجامعية، وغيرها.

٣- البحوث التجريبية: وهي البحوث التي تجرى في المختبرات العلمية المختلفة الأغراض والأنواع، سواءً كان ذلك على مستوى العلوم التطبيقية، أو العلوم البحتة، أو حتى العلوم الإنسانية، وهو البحث الذي يقوم على استخدام التجربة العملية، في دراسة الظاهرة ودراسة متغيراتها، بحيث يمكن التحكم في هذه المتغيرات بدقة، وعزل بعضها، والسيطرة على ظروف إجراء التجربة، لذا يعرف بعضهم البحث التجريبي بأنه: (استخدام التجربة في إثبات الفروض (نوفل، أبو عواد، ٢٠١٠م، ص٢١٩).

رابعاً : أنواع البحوث من حيث جهة تنفيذها

١ -البحوث الأكاديمية: وهي تجرى في الجامعات، والمعاهد، والمؤسسات الأكاديمية، وتصنف إلى شرائح هي: البحوث الجامعية الأولية، بحوث الدراسات العليا، بحوث التدريسيين.

٢ -البحوث غير الأكاديمية: وهي متخصصة، وتنفذ في المؤسسات والدوائر الحكومية بغرض تطوير أعمالها ومعالجة المشاكل، وهي أقرب إلى البحوث التطبيقية (قنديلجي، ٢٠٠٧م، ص٦١).

خامساً : أنواع البحوث من حيث علاقتها بالتنمية

يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات على النحو الآتي:

المجموعة الأولى: البحوث المدعومة التي تتولاها بعض الجهات المعنية بالبحث العلمي كمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وبعض الجامعات، هذه البحوث يتم التنسيق فيها بين

الجهات البحثية والجهات المستفيدة، سواءً كانت جهات حكومية أو أهلية، وجميع هذه البحوث تقريباً تخدم التنمية الاقتصادية والاجتماعية بطريقة أو بأخرى.

المجموعة الثانية: بحوث فردية أو جماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات والباحثين، وهي وإن لم تكن مدعومة مادياً من أي جهة، ولم يتم التنسيق في إعدادها بين الباحث وأي جهة أخرى، إلا أن بعضها يخدم أهداف خطط التنمية بما يقدم من إضافات علمية تخدم محوراً أو أكثر من محاور التنمية.

المجموعة الثالثة: البحوث العلمية الصرفة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس لإثراء التخصص الدقيق للباحث والاستفادة من الترقية العلمية (الفوزان، ١٤٢٥هـ، ص١١).

سادساً : أنواع البحوث من حيث المنهجية

يرى الأغبري (١٩٩٩م، ص٢٢٨) أن البحث العلمي يتخذ عدة أشكال من حيث منهجيته منها:

١. **البحوث الوصفية**: وذلك في حالة الحاجة لتحديد سمات وصفات وخصائص ظاهرة معينة كماً وكيفاً.
٢. **البحوث الاستطلاعية**: وذلك في حالة ولوج ميدان جديد، أو شرح المعلومات عن موضوع ما.
٣. **البحوث التحليلية**: وذلك عند الحاجة لمزيد من التفسير بالرغم من وجود معلومات كثيرة عن الموضوع.
٤. **البحوث التجريبية**: وذلك بهدف التأكد من بعض القضايا والفروض.
٥. **البحوث التطبيقية**: وذلك في حالة نقل العلم من الجانب النظري إلى حيز الوجود بالتنفيذ الفعلي لمشكلة عملية.

سابعاً : أنواع البحوث من حيث مناهجها و طبيعة البيانات

١ – **البحوث الكمية:** وهي نوع من البحوث العلمية التي تهتم بجمع المعلومات والبيانات من خلال استعمال أدوات قياس كمية (استبانات، اختبارات) يجرى تطبيقها على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وتتم معالجة تلك البيانات بأساليب إحصائية (إحصاء وصفي أو تحليلي)،

تقود إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي في ضوء نتائج الفرضيات التي تم إعدادها مسبقاً.

٢- **البحوث النوعية:** وهي التي تعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات، بحيث يتم عرض البيانات بطريقة وصفية تستخدم الكلمات والصور، ونادراً ما تستخدم الأرقام، وفي مثل هذا النوع من البحوث لا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بوضع الفرضيات مسبقاً؛ بل يتم وضع الافتراضات والاستنتاجات أثناء عملية جمع البيانات، وقد تتغير تلك الاستنتاجات من خلال بيانات لاحقه (السامرائي، ١٩٩٦م).

ثامناً: أنواع البحوث من حيث الأساليب

تصنف البحوث العلمية من حيث أساليبها إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

١- **بحث التنقيب عن الحقائق**: يتضمن هذا النوع من البحوث التنقيب عن حقائق معينة دون محاولة التعميم أو استخدام هذه الحقائق في حل مشكلة معينة وإنما الغرض تحديد فوائد معرفية.

٢- **بحث التفسير النقدي**: ويعتمد هذا النوع من البحوث إلى حد كبير على التدليل المنطقي وذلك للوصول إلى حلول المشكلات، ويستخدم هذا النوع عندما تتعلق المشكلة بالأفكار المطروحة أكثر من تعلقها بالحقائق كما في بعض المجالات الفلسفية والأدبية، فالنوع الأول يقدم الحقائق والمعلومات بينما يقوم النوع الثاني بتقويمها وتوظيفها من أجل حل المشكلة أو تقديم فائدة علمية وفق تسلسل منطقي.

٣- **البحث الكامل**: وهذا النوع من البحوث يهدف إلى حل المشكلات ووضع التعميمات بعد التنقيب الدقيق عن جميع الحقائق المتعلقة بموضوع البحث، إضافة إلى تحليل جميع الأدلة التي يتم الحصول عليها وتصنيفها تصنيفاً منطقياً، فضلاً عن وضع الإطار المناسب اللازم لتأييد النتائج التي يتم التوصل إليها، ويلاحظ أن هذا النوع من البحوث يتضمن النوعين السابقين وقد يتضمن محاولة الوصول إلى نظرية جديدة أو معرفة لم تكشف من قبل أو قانون علمي عام (بدر، ١٩٨٢م).

تاسعاً: تصنيف البحوث من حيث اعتبارات خاصة

وهذا النوع يتضمن تقسيمات موسعة وأكثر تفصيلاً لبعض الباحثين تشتمل على أكثر من نوع من الأنواع السابقة (القحطاني، ١٤٢٥هـ)، ومنها ما يلي:

ذكر الحمود (١٩٩٦م) أنه يمكن تصنيف البحوث بحسب طبيعة المعيار الذي يستخدم لهذا الغرض، حيث أورد بعض التصنيفات مستشهداً بآراء بعض الباحثين وذلك على النحو التالي:

١ – من حيث نوع البحث: البحث النوعي، البحث المكتبي، البحث التجريبي.

٢ – من حيث الأسلوب: الأسلوب المسحي، الأسلوب التجريبي، أسلوب دراسة الحالة.

٣– من حيث حقل البحث: البحث الاقتصادي، البحث الاجتماعي، البحث الطبي.

٤– من حيث الوحدة التحليلية للبحث: البحث الإقليمي، البحث الموضوعي، البحث الأصولي.

٥ – من حيث هدف البحث: البحث التحليلي، البحث الوصفي، البحث التنبؤي.

٦ – من حيث اهتمام البحث: البحث الأساسي، البحث التطبيقي.

٧– من حيث مناهج البحث: البحث الاستقرائي، البحث الاستنباطي.

خصائص البحث العلمي

ذكر عناية (١٤٢٨هـ، ص ١٢٣) أن هذه الخصائص أهم ميزات البحث العلمي، وشروطه، ويمكن إجمالها في تسع خصائص:

الخاصية الأولى:إضافة معرفة جديدة: وتعني هذه الخاصية اكتشاف معارف، وحقائق علمية جديدة، والتثبت من القديم منها، وتطويرها، والزيادة عليها.

الخاصية الثانية:الدقة والتحديد: وتعني الدقة في اختيار عنوان البحث، بحيث يكون دقيقاً، محدداً، دالاً على المقصود منه، كذلك الدقة في البحث تعني الدقة في المنهج، وفي اختيار العناوين الرئيسية، والفرعية. وتعني أيضاً الدقة في تحديد مشكلة البحث، والدقة في تحديد فروض البحث، وكذلك الدقة في ترتيب البحث وفي تحديد الألفاظ والوسائل والأساليب والإجراءات.

الخاصية الثالثة: الموضوعية والواقعية: وتعني هذه الخاصية الموضوعية، والنظرة إلى الأمور العلمية، والبحثية بعين الواقعية العلمية، وليس بعين الواقعية الشخصية، والهوائية، والنفسية، و سواءً كان الأمر يتعلق بالمنهجية، أو التحليل، أو المناقشة، أو العرض، أو العناوين، أو الخطوات، أو الصياغة، أو الاقتباس، أو النتائج.

والموضوعية تعني عدم التحيز لشخص، والواقعية تعني حيادية التحليل، وبحيث يتوصل إلى نفس النتائج من يستخدم نفس النتائج.

الخاصية الرابعة: الحِيدَة والتجرد: وتعني هذه الخاصية تحديد العناوين، والمشكلات، وصور صياغتها، وأجوبتها، وتحديد الأساليب، والإجراءات، والخطوات بلغة الحيدة، أي الحيادية، والتجرد، بعيداً عن مؤثرات الميول الشخصية، والأمزجة العاطفية، والنفسية مما يقود الباحث بالتالي إلى أدق النتائج، وأصوب الحلول لمشكلة بحثه.

الخاصية الخامسة: التعميم والتكرار: أي تعميم وتطبيق النتائج، والقوانين التي يصل إليها الباحث العلمي في ملاحظته لظاهرة ما على الظواهر الأخرى المشابهة، ويستوي الأمر بالنسبة لبحوث العلوم والظواهر الكونية، أو الظواهر الطبيعية، والعلوم الإنسانية، والاقتصادية، والاجتماعية، والقانونية.

الخاصية السادسة: التنبؤ والتخمين : تعني استخدام النتائج المتوصل إليها لاحقاً في التنبؤ بظهور حالات وظواهر مستقبلية مشابهة، مما يسهل على ذوي الاختصاص الاستعداد وتوفير الحلول لها، ومعالجة أثارها، ومع التقدم العلمي، والتقني، وأدوات وأجهزة القياس، والحساب وغيرها مكنت العلماء من التنبؤ بالكثير من الظواهر ومستقبلها من حيث زمن وقوعها أو معدلاتها أو قوتها أو ضعفها.

الخاصية السابعة:التنوع والتعدد: أي تنوع وتعدد البحوث العلمية بتنوع وتعدد العلوم والموضوعات والأبحاث العلمية، وعلى الباحث أن يكون على علم بمناهجها حتى يستطيع إتباع المنهج القريب، أو المتعلق بعلمه، أو موضوعها، أو مشكلة دراسته، أو بحثه.

ولمزيد من التأصيل الدقيق لخاصية التنوع، والتعدد فقد رأى العلماء أن لكل موضوع من موضوعات العلم الواحد سواءً كان طبيعياً، أو إنسانياً منهجية بحث خاصة به تتعدد أيضاً بتعدد هذه الموضوعات، والعلوم، وكذلك تتعدد بحوثه العلمية.

الخاصية الثامنة: الشك والتشكك: وتعني عدم التسليم بما هو مبحوث، أو متصل إليه من أفكار، أو أبعاد، أو حيثيات، أو جوانب، أو جزئيات، أو نظريات، أو قوانين، أو نتائج، أو حلول. إن التشكك في البحث العلمي يعني عدم التسليم بما هو متحقق، ويعني ضرورة إعادة البحث، والتبصر في الأفكار، والمعاني، والجزئيات، والحيثيات، حتى المدروسة منها، توصلاً إلى الجديد منها، وأن التشكك يساعد الباحث بل يحفزه إلى تنمية مواهبه الفكرية، وقدراته الذهنية، ومداركه العقلية، وبالتالي يساعد استخدامها في الكشف عن حقائق جديدة.

الخاصية التاسعة: الجمع بين منهجي الاستقراء والاستنباط: أي الجمع بين الملاحظة والتحليل فالاستقراء يعني الملاحظة، والاستنباط يعني التحليل، فالاستقراء يعني ملاحظة الظواهر، وتفحصها، وتجميع البيانات عنها، وإن أمكن إجراء التجارب عليها داخل المختبر، أو خارجه، ومن ثم الوصول إلى صحة أو عدم صحة الظاهرة. فالاستقراء يبدأ بالجزئيات ليصل إلى الكليات. أما الاستنباط فيعني تحليل النظريات الكلية، أو القواعد العامة إلى أجزائها، ومعلوماتها، وفروعها، ليصل بها إلى صحة فرضياتها أي أجزائها، والتي يبدأ بها عادة وذلك بمعنى أن الاستنباط يبدأ بالكليات ليصل إلى الجزئيات.

معوقات البحث العلمي

١- قلة المخصصات المالية للبحوث على مستوى الوطن العربي، حيث يذكر حارب (١٩٩٩م) أن نسبة الإنفاق على البحوث العلمية لا تتجاوز (٠,١١٦٪) من دخول الدولة العربية وهو ما يساوي (٩٢٥,٣) مليون دولار، وفيما لو كان الإنفاق يمثل (١٪) كنسبة مقبولة من دخولها فإن ذلك يساوي (٧,٥) مليون دولار أي أن العجز يساوي (٦,٤) مليار دولار، ولذلك بلغ عدد الباحثين في العالم (٤,١٥٠٠٠) باحث أي بنسبة (٠,٤٧٪)، وأن عدد البحوث التي تجري في العالم العربي لا تساوي عدد ما يجري في جامعة هارفارد الأمريكية، وربما بعض أسباب ذلك مرده إلى فقدان الحماس للبحث العلمي بصفة عامة والتربوي منه بصفة خاصة، وعدم إدراك أهميته وقيمته وعوائده الاقتصادية، التي يذكر عنها النجار (١٩٩٩م) أن العائد من كل دولار أمريكي ينفق على البحث العلمي يساوي ٢٨ دولار.

٢- نقص التدريب على البحث التربوي، فكثير من العاملين في الميدان التربوي تنقصهم الخبرة والمعرفة بمهارات البحث التربوي، ويذكر مرسي (١٤٠٧هـ، ص ١٠) أن المقررات الدراسية التي تطرحها الجامعات عن البحث التربوي على قلتها لا تساعد الطالب على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده.

٣- عدم وضع نتائج البحوث القائمة على أصول علمية موضع التطبيق، أما جهلاً بطرق التطبيق، أو خوفاً من التجديد الذي تحمله نتائج البحوث.

٤- وجود بحوث على أساس مشكوك فيها أو لا يمكن الاطمئنان إليها، بما يعني زعزعة لنتائج البحوث الأخرى.

٥- عدم وجود البيئة المناسبة لإجراءات البحوث، من حيث الإمكانات أو التقبل أو الوعي بأهميته.

مهارات كتابة البحث العلمي

إن البحوث والدراسات العلمية تتطلب مهارات لإنجازها، كما تتطلب مهارات وقدرات خاصة من كل باحث لكي ينجز بحثه، وهذه المهارات المطلوبة لإنجاز وكتابة الأبحاث العلمية هو ما ينبغي أن يتقنه أي باحث علمي. ويمكن توضيح هذه المهارات على النحو التالي:

عنوان البحث

أشار عطوي (٢٠٠٦م، ص٥٠) أن العنوان يشير إلى موضوع البحث ومجاله، ويكون عنوان البحث المقترح في مخطط البحث هو نفس عنوان البحث عند الانتهاء من إجراءاته، وغالباً ما يُراعى في العنوان ما يلي:

- أن يكون محدداً ومتضمناً أهم عناصر البحث.
- أن يكتب بعبارة مختصرة ولغة سهلة.
- أن يُعبر عن جميع المتغيرات المستقلة والتابعة.
- يفضل أن لا يزيد عدد كلمات العنوان عن خمس عشرة كلمة.

ويعتبر اختيار العنوان المناسب للبحث من الأمور الصعبة، وذلك لأن القارئ غالباً ما يبدأ بقراءة العنوان فإما أن يشده إلى قراءة البحث أو أن يلقي بالبحث جانباً، ويتوقف ذلك على مدى ما يتمتع به العنوان من جاذبية، وحُسن اختيار، ودقة في التعبير عن موضوع البحث نفسه.

وهناك شروط يجب توفرها في العنوان هي:

- قلة عدد الكلمات التي يتكون منها، شريطة عدم إغفال دقة التعبير من موضوع البحث.
- أن يوضح ما إذا كان البحث يتضمن دراسة مقارنة أو لا يتضمنها.
- أن يوضح ما إذا كان البحث الذي يشملها هو نظري أم تطبيقي.

ويرى زلطة (٢٠٠١م، ص٤٩) أنه يجب أن تتوافر في العنوان مجموعة من الخصائص والصفات والشروط التالية:

١ – ضرورة أن يُعبر العنوان عن مشكلة البحث تعبيراً صادقاً، بحيث يشتمل على مدلولها، ويحيط بأبعادها، وأن يعكس أهمية هذه المشكلة.

٢ – أن تتم صياغته بكلمات تتسم بالوضوح، والتحديد، والموضوعية، وقابلية القياس، والابتعاد عن التعابير المطاطة ذات المضامين الغامضة أو الدلالات الإيحائية.

٣ – أن يكون خالياً من وجود أخطاء لغوية أو نحوية، إذ أن الخطأ قد يكون مقبولاً في متن البحث لكنه غير مقبول على الإطلاق في العنوان الذي يتصدر صفحة الغلاف.

٤ – ضرورة أن يصف المشكلة البحثية باختصار موضحاً طبيعتها ومادتها الأساسية.

٥ – أن يعطي وصفاً واضحاً موجزاً لمجال البحث وطبيعته.

٦ – أن يبرز أهم ما يحتويه البحث.

ويرى بورق و قول (Borg & Gall, 1989, pp. 864-865) أن عنوان أطروحة الماجستير يجب أن يكون قصيراً، ولكنه يصف موضوع البحث ويعطي القارئ فكرة جيدة عن الغرض من البحث. كما يرى أن فهارس العنوان والجداول والأشكال يجب أن تكون متشابهة في طريقة صياغاتها وبنيتها اللغوية.

اختيار مشكلة البحث

مفهوم مشكلة البحث

عرف عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٦م، ص٢٩) مشكلة البحث بأنها "أيُّ سؤال غامض أو موقف معين غير مفهوم من الأهداف العلمية، كفهم أحسن للظاهرة، أو تفسيرها، أو تحديد علاقاتها بظواهر أخرى ونوع هذه العلاقات، أو دورها بالنسبة لتعلم أو ممارسة ما، وغيرها من الأهداف، وهذه الأسئلة يجب أن تكون من الدقة بحيث تسمح باقتراح الفرضيات المناسبة ومن أهم شروط صياغة المشكلة بساطة الأسلوب، ووضوح الكلمات، ودقة المصطلحات، مع اللجوء إلى التعريفات الإجرائية كلما كان ذلك ضرورياً، ومن حيث المضمون، أن تكون فعلاً عبارة عن مشكلة تتطلب حلاً لا مجرد فكرة عابرة.

وعرف قاموس وبستر المشكلة بأنها تساؤلاً يتطلب حلاً أو انتباه (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٣٨).

ويرى عطوي (٢٠٠٦م، ص٥٠) أن المشكلة عبارة عن:

- جملة استفهامية تسأل عن العلاقة الموجودة بين متغيرين أو أكثر.
- الحالة التي تكون فيها بعض المتغيرات أو المعطيات معروفة وبعضها غير معروف مما يتطلب بحثاً أو تحرياً.
- تساؤلاً يتطلب حلاً أو انتباهاً.

اختيار مشكلة البحث

ويعد اختيار مشكلة البحث من أهم خطوات البحث العلمي، فالمشكلة تُعد موضوعاً غامضاً يحتاج إلى تفسير، ويمثل اختيار فكرة البحث أو مشكلته تحدياً لكفاءة وقدرة الباحث الذي يستطيع أن يستقي فكرة بحثه من الظواهر الموجودة في الواقع، أو من خلال قراءته المتعددة للدراسات السابقة والبحوث المنشورة في مجال تخصصه (زلطة، ٢٠٠١م، ص٥٠).

ويشير عطوي (٢٠٠٦م، ص٥٥) إلى بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند اختيار مشكلة البحث وتحديدها، ومنها:

١. أن تكون المشكلة قابلة للبحث: فهناك العديد من المشكلات الفلسفية والدينية التي قد تكون مهمة بالنسبة لبعض الناس ولكنها غير قابلة للاختبار أو التجربة.
٢. أن تكون في حدود إمكانات الباحث المالية، والزمنية، والتخصصية، والكفاءة، فلا يختار الباحث مشكلة كبيرة لا يستطيع القيام بدراستها.

أما بالنسبة لمصادر اختيار المشكلة فيرى عطوي (٢٠٠٦م، ص٥٠) أن المصادر التي يأخذ منها الباحث مشكلته متنوعة، ومن بين مصادر الحصول على المشكلة ما يلي:

أولاً: التخصص: يشكل التخصص أحد أهم المصادر للحصول على مشكلة البحث، إذ أنه يتيح الفرصة للباحث في التعرف على مختلف الموضوعات التي تم بحثها ودراستها، فضلاً عن التعرف على الموضوعات التي تحتاج لمزيد من البحث. فخبرة الباحث في مجال تخصصه تساعده على فهم ما له علاقة بتخصصه من مشكلات والتعرف على أبعاد هذه المشكلات وهذا بالطبع يساعده في تحديد مشكلة البحث بصورة علمية ودقيقة (عبد الحفيظ و ياغي، ٢٠٠٢م، ص٥٣).

ثانياً: القراءة المنظمة: يستطيع الباحث الإفادة من القراءة المنظمة في اختيار المشكلة في حالة اتباعه الخطوات التالية بالترتيب:

١- تحديد مجال البحث مهما كان هذا المجال واسعاً.

٢- قراءة مسحية لأكبر قدر ممكن من الكتب والبحوث التي تناولت هذا المجال.

٣- اختيار عدد من الكتب والبحوث التي تم قراءتها، والتي يعتقد الباحث أنها من أهم ما يجب قراءته في المجال من حيث شموليتها وطريقة عرضها.

٤- قراءة الكتب التي تم اختيارها قراءة ناقدة.

٥- القيام بتحديد الجانب الذي يميل إليه الباحث والذي يكون لديه الاستعداد العلمي للبحث فيه.

٦- اختيار المشكلة كموضوع للبحث، وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق لاختيار المشكلة على الرغم من أنها تستغرق وقتاً طويلاً (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٤٥).

ثالثاً: النظرية: تشكل النظريات وتحقيقها أحد مصادر اختيار المشكلة المهمة.

رابعاً: المراجع العلمية: تعتبر المراجع العلمية على اختلافها سواءً كانت كتب أو دوريات متخصصة أو مقالات أو رسائل علمية (مقالات في مجلات أو رسائل ماجستير.. الخ) من أهم المصادر للحصول على المشكلات، إذ أن اطلاع الباحث على الكتب العلمية يزوده بالعديد من الخبرات المتنوعة، كما يساعده في وضع إطار نظري وافياً لمشكلة بحثه، وعلى الباحث القيام بإجراء دراسة مسحية للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث للتعرف على أهم الجوانب التي تناولتها، إذ أن البحوث السابقة تساعد الباحث على تحديد مشكلة بحثه والاستفادة من نتائج هذه البحوث (عبد الحفيظ و ياغي، ٢٠٠٢م، ص ٥٢).

ويشير العساف (١٤٣٣هـ، ص٤٧) إلى أن الباحث إذا لم يستطع اختيار مشكلته من خلال القراءة المنظمة أو النظريات فإنه يستطيع اللجوء إلى الرسائل العلمية؛ إذ أن غالبية هذه الرسائل تنتهي باقتراح عدد من البحوث المستقبلية توصل إليها الباحث عند معالجته لموضوعه.

خامساً: الإعادة: تشكل الإعادة أحد طرق اختيار المشكلة إذ يقوم الباحث بإعادة بحث مشكلة تم تناولها في بحوث سابقة، ولكن يجب أخذ هذه الطريقة بحذر شديد، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الطريقة لا يُنصح بها إلا إذا كان هناك مبرِراً قوياً للإعادة (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٤٧).

سادساً: حلقات البحث والمؤتمرات العلمية: تشكل حلقات البحث والمؤتمرات العلمية أحد المصادر المهمة للحصول على أفكار عديدة للمشكلات، فحلقات البحث والمؤتمرات تعمل على تزويد الباحثين بمهارات البحث المختلفة بدءً من اختيار المشكلة وانتهاءً بتفسير النتائج من خلال المناقشات التي تدور بين المشاركين وتبادل الأفكار والآراء (عبد الحفيظ و ياغي، ٢٠٠٢م، ص٥٥).

سابعاً: الخبرة الشخصية: لخبرة الباحث الشخصية أهمية في تحديد المشكلة؛ إذ أن الباحث في مجال تخصصه يستطيع التعرف على المشكلات الموجودة فيه، كما يمكنه تحديد مختلف الظواهر المرتبطة بها، إلا أنه يجب توخي الحذر؛ حيث لا يمكن الاعتماد على الخبرة الشخصية وحدها للحصول على مشكلة البحث (عبد الحفيظ و ياغي، ٢٠٠٢م، ص٥٣). وأشار العساف(١٤٣٣هـ، ص٤٨) إلى أن الخبرة الشخصية تقسم إلى نوعين:

أولهما: الخبرة العلمية والتي تعد من طرق اختيار المشكلة؛ إذ أن هذه الخبرة تساعد الباحث على الاستفادة من الأنشطة العلمية التي يقوم بها، والتحري من خلالها عن مشكلة لبحثه.

وثانيهما: الخبرة العملية والتي يمكن للباحث من خلالها الاستفادة منها كطريقة لاختيار المشكلة، وذلك في محاولة للرجوع إلى الوراء وتذكر ما واجهه من صعوبات في مواقف مشابهة.

ثامناً: الاستشارة: تُعد أقل الطرق فائدة إلا أنها أكثرها تطبيقاً، حيث يقوم الباحث باستشارة أحد أساتذته، أو بعض الباحثين من قبله. وتكمن الخطورة في تطبيق هذه الطريقة أن الباحث قد يختار مشكلة بحث لا لأنه يعتقد بأنها جديرة بالبحث، وإنما لقيام أحد ما بالإشارة إليها في بحثه، وهذا قد يعرضه للتعثر لأنه قد لا يكون لديه الاستعداد العلمي لبحثها؛ أو لأنه لم يتفاعل معها تفاعلاً يستطيع بموجبه أن يتغلب على ما يواجهه في سبيل بحثها من صعاب (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٤٩).

الأعتبارات الواجب مراعاتها في اختيار موضوع الماجستير:

فيما يلي الاعتبارات التي تساعد على تحديد وتكوين موضوع الماجستير طبقاً لدليل المعايير لجامعة نيويورك والتي ذكرها الهواري (٢٠٠٤م، ص ص١٠-١٢):

١- مشكلة في مجال الاهتمام الرئيسي.

٢- يجب تقييم قدرة الباحث لنفسه من حيث خلفية الموضوع عنده وعن المعلومات السابقة التي يعرفها.

٣- موقع الموضوع من حيث درجة حداثته.

٤- درجة توافر مصادر المعرفة المرتبطة بالمشكلة المطروحة للبحث.

٥- اختيار الموضوع يتأثر بما إذا كان لنتائج البحث قيمة عملية بالنسبة لـ:

- الباحث نفسه.
- صاحب العمل (إذا كان هناك).
- الكلية أو المعهد أو الجامعة.

- اهتمام بعض المؤسسات والمنظمات المحلية والدولية.
- المجتمع بصفة عامة.

(وعلى العموم يُفضل أن يكون الموضوع موضوع الساعة ومهم وله قيمة للآخرين).

٦- استكمال العنوان:

أ- يجب أن يكون العنوان محدداً حتى لا يكون مطاطاً.

ب- ربما يكون العنوان مبدئياً واسعاً أو شاملاً ولكن في مراحل لاحقة يجب تحديده ليشمل نقطة محددة كلما كان ذلك ممكناً.

ج- إن الشكل النهائي للعنوان يتم التوصل إليه بالبحث المبدئي المستمر لفترة.

٧- تحديد المشكلة ضروري:

أ) يجب تحديد المشكلة بحيث يستطيع الباحث أن يستكمل البحث في المدة المخصصة للبحث.

ب) من الأفضل أن يكون البحث مكثفاً في نقطة عن أن يكون عاماً لكل النقاط.

ج) من المعروف أن البحث المستفيض غالباً ما يفتح قنوات جديدة تفتح الموضوع أكثر من قبل.

صياغة مشكلة البحث

أما بالنسبة لصياغة المشكلة من المعروف أن الصياغة الملائمة لمشكلة البحث تعد أحد أهم مقومات البحث أو جوانبه، وليست هناك طريقة واحدة صحيحة لصياغة المشكلات، إلا أن من الممكن تعلم بعض خصائص المشكلات العلمية وتعليمها أو إرسائها مع بعض صيغ عباراتها واستغلال معرفة تلك الخصائص والصيغ لتوجيه البحث العلمي الوجهة الصحيحة (أسعد، ١٩٨٨م، ص٧٣). ومن ذلك ما يراه عبد الحميد وكاظم (١٩٩٠م) أنه عند صياغة المشكلة ينبغي على الباحث أن يوضح مجالها ويتوقف ذلك على خبرة الباحث ومهارته العلمية.

ويذكر العساف (١٤٣٣هـ، ص٥٢) أن المشكلة قد تصاغ على شكل أسئلة، أو بصورة جمل تعبيرية، ولكن بأي صياغة صيغت يجب أن تتضح تماماً، ومما يساعد على وضوحها أن تُعرف المشكلة أولاً بوصفها وإيراد بعض الدلالات التي توضحها ثم الانتهاء بسرد التساؤلات التي سوف يتناولها البحث مشتملة على الأسئلة الرئيسية وما يتفرع عنها من أسئلة فرعية، ومصاغة صياغة محددة وواضحة، وكذلك صياغة مباشرة دون استعمال مصطلحات وصياغات تبعد بها

عن المعنى المقصود. ويذكر أبو زينة والابراهيم وقنديلجي وعدس وعليان (٢٠٠٥م، ص٢٦٨) أن صياغة المشكلة تعمل على تحديد البحث وتركيزه، ويجب أن تكون المشكلة ضيقة لدرجة تسمح بدراسة الحدث بالتفصيل وواسعة بما فيه الكفاية لتحديد نماذج بغرض التفسير.

ويمكن للباحث صياغة المشكلة في إحدى الصورتين التاليتين:

أ) أن تتم صياغة المشكلة بعبارة لفظية تقديرية، مثل: "توجد علاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة".

ب) صياغة المشكلة في صورة سؤال أو أكثر بالشكل التالي "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة؟" (عبد الحفيظ و ياغي، ٢٠٠٢م، ص٥٥).

وبخصوص محددات المشكلة، فإن هناك معايير يجب الانطلاق منها أو الاستناد إليها عند محاول صياغة المشكلة وأشار عبد الحفيظ و ياغي (٢٠٠٢م، ص٤٨) إلى مجموعة من العوامل التي يجب على الباحث مراعاتها لدى اختياره للمشكلة والتي من أهمها ما يلي:

١. حداثة المشكلة: ويقصد بذلك أن يقوم الباحث باختيار مشكلة جديدة علمية، ولم يقم باحث آخر بدراستها ويأتي ذلك من خلال جمع الأدلة والملاحظات من مصادر متعددة وإجراء دراسة مسحية شاملة للبحوث السابقة.
٢. تحقق الصفة العلمية: ويقصد بذلك أن تكون للمشكلة أهمية وقيمة علمية، وأن تساهم في تقديم إضافات جديدة لموضوع البحث، وتتحقق هذه الأهمية بما تقدمه المشكلة من نتائج جديدة تعتبر إضافة علمية تسهم في تطوير ونمو المعرفة الحالية.
٣. الخبرة الشخصية: تعد اتجاهات الباحث، وقيمه، وخبراته الشخصية من أكثر العوامل التي تساعده في اختيار مشكلة البحث، هذا بالإضافة إلى أنه يجب أن يتوافر لدى الباحث درجة كافية من الخبرة والمعرفة ليتمكن من بحث المشكلة التي اختارها.
٤. توافر مصادر جمع المعلومات: تُعد توافر المصادر العلمية لجمع المعلومات من أهم محددات اختيار مشكلة البحث، فلكي لا يواجه الباحث صعوبات في الحصول على البيانات عليه أن يتأكد من توافر مصادر المعلومات، والتأكد من سهولة الحصول عليها، على أن تتمتع هذه المصادر بدرجة عالية من الموضوعية والصدق والثبات.
٥. الوقت والتمويل المخصص للبحث: يُعد الوقت المخصص للبحث وتوافر التمويل من المحددات الرئيسية لاختيار مشكلة البحث، فاختيار المشكلة ينبغي أن يتناسب مع الوقت

المتاح للباحث؛ فكلما كان الباحث متفرغاً للبحث كلما ساعده ذلك في الانتهاء من البحث في وقت مناسب. وكذلك ينطبق الشيء نفسه على التمويل المخصص للبحث، إذ ينبغي على الباحث لدى اختياره لمشكلة البحث القيام بدراسة التكاليف التي تترتب على ذلك بهدف التعرف على ما إذا كانت إمكاناته المادية تسمح بالقيام بالبحث، أم أن عليه اختيار مشكلة أخرى بإمكانه دراستها في ضوء ما يتوفر لديه من إمكانيات.

أهمية دراسة البحث واختيار مشكلته

لخص النوري (١٩٨٣م، ص٣٣) أهمية دراسة البحث التربوي والنفسي فيما يلي:

تدريب الباحثين وإعدادهم بالاطلاع والقيام بالبحوث في مجالات التربية المختلفة وعلم النفس وذلك عن طريق:

أ- مساعدة الدارس على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها البحث التربوي والنفسي.

ب- مساعدة الدارس على الاختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه وتحديدها وصياغة فروضها، واختيار وتحديد أنسب الأساليب لدراستها والتوصل إلى نتائج يوثق في صحتها.

ج- تزويد الدارس بالخبرات التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها وتقييم نتائجها والحكم على ما إذا كانت الأساليب المستخدمة في هذه البحوث تدفع إلى الثقة بنتائجها، ومدى الاستفادة منها في مجالات التطبيق والعمل.

د- مساعدة الدارس بالتطبيق العلمي لما تعلمه نظرياً من أسس ونظريات وأساليب، وذلك بإجراء بعض البحوث التربوية والنفسية، وهذا يتحقق بالاستعانة وتوجيه وإشراف أساتذة أكفاء؛ لأن تعلم مناهج البحث لا يتأتى على نحو سليم إلا بالممارسة والمران وترجمة الأفكار إلى وقائع.

وأشار نعمان و النمري (١٩٩٨م، ص٤٢) إلى اقتران الأهمية بمشكلة البحث، بل تنتج عن المشكلة وتكشف الأهمية عن حيوية تأثيرها على مجتمع وطبيعة البحث، لذا فإن أهمية البحث تشتمل على الفائدة الناتجة عن هذا البحث، والأهمية عادة ما تكون مختصرة وواضحة ويفضل أن تحدد بالنقاط، لأن هذه التحديات تسهل وضوح الأفكار والأهداف.

أهداف دراسة البحث واختيار مشكلته

أشار النعيمي (٢٠٠٦م، ص٥) إلى أنه ينبغي على الباحث أن يقوم بتحديد أهداف البحث الذي ينوي القيام به، بحيث يحدد نوع الهدف سواءً التوصل إلى حقائق معينة، أم اختبار فرضية معينة سببية بين المتغيرات، أو التوصل إلى شيء جديد، أو تصحيح خطأ معين، أو تعديل مفهوم خاطئ، أو اتخاذ قرار لحل مشكلة قائمة، أو التطوير المعرفي في مجال معين.

كما ذكر الهواري(٢٠٠٤م، ص٣٣) أن الهدف من البحث هو النتيجة التي يرغب الباحث الوصول إليها بالبحث وغالباً ما يكون الهدف هو التحقق من صحة الفرضيات التي بنيت حول المشكلة، ويجب مراعاة الهدف من البحث حيث أن الأساتذة دائماً يعودون إلى هذا الهدف ويقارنون الخطة والبرنامج والنتائج بالهدف، إن نجاح البحث يتوقف على قدرة الباحث على تحقيق الهدف الذي حُدد للبحث. ولذا يرى العساف (١٤٣٣هـ، ص ص٥٨-٥٩) أن تحديد أهداف البحث في بداية العملية البحثية ضروري جداً، وأن أهداف البحث هي التي تعكس مدى الإضافة إلى ما هو معلوم، أو إسهام البحث في تقديم حلول علمية مبرهنة للمشكلة المدروسة، ويضيف أن من بين الأخطاء التي يقع فيها الباحثون أيضاً عند تحديدهم للأهداف أنهم يضعون أهدافاً غامضة، وليست مرتبة حسب أهميتها، وأحياناً يُضمنونها أهدافاً تخرج عن نطاق المشكلة المدروسة.

ويرى عبد الباسط (١٩٨٢م) أن هناك عاملان يحددان الهدف من البحث هما:

أولاً: الدافع العلمي: أن يكون الهدف منه القيام بإجراء البحث هو مجرد البحث العلمي كاختيار نظرية ما أو الوصول إلى حقائق يمكن اعتبارها أساساً لنظرية جديدة.

ثانياً: الدافع العملي: أن يكون الهدف منه القيام بإجراء البحث هو الاستفادة المباشرة من العلم من خلال الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجه الأفراد والجماعات، فالباحث عندما يقوم باختيار مشكلة بحثية فإن الهدف الأساسي له يكون توضيح المشاكل التي ترتبط بها، والأسباب التي أدت إليها، ويحاول التحقق علمياً وهذا يساهم في حل تلك المشكلة.

مناهج البحث

"كان ظهور الطريقة العلمية نتيجة للجهود المختلفة التي بذلها المهتمون خلال عصور طويلة، لكن أول ملامح هذه الطريقة ظهرت على يد فرنسيس بيكون في نهاية القرن السادس

عشر وبداية القرن السابع عشر، حين اقترح بناء النتائج على أساس مجموعة كبيرة من الوقائع والملاحظات التي يمكن جمعها، ثم تطور هذا المنهج نتيجة لجهود وأفكار نيوتن و جاليليوNewton &Galileo فظهر المنهج العلمي، أو الطريقة العلمية التي تجمع بين الأسلوب الاستقرائي والأسلوب الأستنتاجي القياسي، أو جمع بين الفكر الذي يمثله الأسلوب القياسي وبين أسلوب الملاحظة الذي يمثله الأسلوب الاستقرائي، فالأسلوب العلمي أو الطريقة العلمية هي طريقة تجمع بين الفكر والملاحظة وبين القياس والاستقراء" (عبيدات، ١٩٩٣م، ص٤٤).

مفهوم منهج البحث

المَنْهَجُ في اللغة: هو طريقٌ نَهْجٌ بَيِّنٌ واضِحٌ، والمِنهاجُ: كالمِنْهَجِ. وفي التنزيل المبين:﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً﴾ (المائدة: الآية٤٨).

وأَنهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً، والمِنهاجُ: الطريقُ الواضِح (ابن منظور، ١٤١٠هـ، ج٢، ص٣٨٣).

المنهج في الاصطلاح: عرف قاموس أكسفورد المنهج بوصفه "الإدراك الذي يتحصل بواسطة الدراسة التي لها علاقة بنوع من أنواع المعرفة" (قنديلجي، ٢٠٠٧، ص٣٩).

ويعرفه خضر (١٩٨١م، ص١١) بأنه "الطريقة التي يتعين على الباحث أن يلتزم بها في بحثه، حيث يتقيد باتباع مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير البحث، ويسترشد بها الباحث في سبيل الوصول إلى الحلول الملائمة لمشكلة البحث".

ويعرف بدر(١٩٨٢م) المنهج بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".

ويعرفه النوري (١٩٨٣م، ص٢٣) بأن المنهج العلمي هو "أسلوب البحث الذي يمكن باستخدامه من التعرف على الواقع واكتشاف الوسائل الفكرية والمادية للوصول إلى المعرفة....الخ".

ويعرفه الدغيمي (١٤١٧هـ، ص٣٣) بأنه "طريق كسب المعرفة، أو هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو هو الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها".

ويعرف هالفيرسون (Halverson,1992, p.13) المنهجية بأنها "طريقة منظمة للبحث عن الحقيقة المقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام، وعليه فإنه يمكن القول بأن المناهج التي تصلح للبحث عن حقيقة ظاهرة معينة تختلف باختلاف الموضوعات المطلوب بحثها من قبل الباحثين الذين يمكنهم اتباع مناهج علمية مختلفة".

ويعرفه العساف (١٤٣٣هـ، ص٩٤) بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة".

ويعرف عبيدات وأبو السميد(٢٠٠٢م، ص٣٥) المنهج العلمي بأنه "عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعال لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادف للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك". أي أن البحث هو طلب الحقيقة والبحث المتواصل عنها وإشاعتها بين الناس بعد تقصيها وعرضها وتحليلها تحليلاً شاملاً ودقيقاً وبهذا المفهوم تتجلى قيمة البحث بوصفه قرين الحقيقة.

ويشير مفهوم منهجية البحث إلى مجموع القواعد، والخطوات، والإجراءات التي يعتمدها العلم للتوصل إلى فهم مواضيع دراسته (مجذوب، ٢٠٠٣م، ص٩).

ويرى الباحث بأن المنهج العلمي هو الطريقة المتبعة في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، وهو ذلك التنظيم الفكري المتداخل في الدراسة العلمية أي الخطوات الفكرية التي يسلكها الباحث لحل مشكلة معينة.

أهداف دراسة مناهج البحث

تهدف دراسة مناهج البحث العلمي عموماً والتربوي على وجه الخصوص إلى:

١) مساعدة الباحث على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث، والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها البحث العلمي والتربوي.

٢) تساعد طالب الدراسات العليا على الاختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه، وتحديدها وصياغة فروضها واختيار وتحديد أنسب الأساليب لدراستها، والتوصل إلى نتائج يوثق في صحتها.

٣) تزود طالب الدراسات العليا بالمعرفة والمهارات التي تجعله أكثر قدرة على تصميم خطة معينة لبحثه، وحسن تنفيذها، وفق أسس منهج البحث العلمي.

٤) تزود طالب الدراسات العليا بالخبرات التي تمكنه من القراءة الناقدة للبحوث وملخصاتها، وتقييم نتائجها والحكم على ما إذا كانت الأساليب المستخدمة في هذه البحوث تدفع إلى الثقة بنتائجها، ومدى الاستفادة منها في مجالات التطبيق والعمل (جابر وكاظم، ١٩٧٨م، ص٢٤).

وقد ذكر عناية (١٤٢٨هـ، ص١٦٣) أن أهداف البحث العلمي تتأصل ضمن عناصر عديدة أهمها:

أولاً: تنمية المواهب العلمية، وتكوين القدرات الذهنية، وتوسع المدارك العلمية، وحفز الملكات الفكرية، وترتيب الأفكار، والمعلومات الذهنية حيث يجب أن يتسم الباحث بأعلى المواهب، والقدرات الذهنية، والدرجات الذكائية، والنضج العقلي المرجعي، حيث أن الباحث الذي تتوفر فيه صفاته العلمية، والبحثية قد تؤهله لإتقان إبداعاته البحثية الفكرية، وقد تشكل مواهبه، وقدراته الذهنية الخلفية القوية في منطلقه العلمي عند إعداده لبحثه العلمي.

ثانياً: الإبداع والتفوق العلمي بالغوص والتبحر والتمعن في الأفكار والمعلومات فالباحث العلمي يفترض أن يتسم بعمق العقل في التبحر والتحليل وقوة الربط في الأحكام، والسبك، ودقة الصياغة، والتعبير في الإعداد، إن الإبداع العلمي صفة الباحث، وشيمته، ويقتضي الإحاطة بالحقائق العلمية، والسمو في التناول، والدقة في التحصيل.

ثالثاً: إتقان فن القراءة بأنواعها الأولية، والسطحية، والموسعة، والتلخيصية، والمركزة، والمختصرة، والختامية، والزمنية، والمكانية، والمنزلية، والمكتبية مما يساعد الباحث على الإحاطة بالمعلومات القريبة، وتناول المعلومات البعيدة حيث تعتبر القراءة من أهم وسائل جمع المادة العلمية كخطوة من أهم خطوات إعداد البحث العلمي.

رابعاً: إجادة التعبير عن المعلومات، والأفكار الذهنية والعملية بالاستخدام الأمثل للمفردات، والألفاظ الدقيقة الدالة على معانيها، وكذلك الاستخدام الأمثل للمصطلحات، والتعبيرات، والجمل، والتراكيب اللغوية، والأساليب الصياغية التعبيرية.

خامساً: الإحاطة بالأساليب والمناهج الرئيسية التي لا غنى للباحث عنها عند إعداده لبحوثه العلمية، ومراجعه، وكتبه، ومقالاته، وتقاريره.

سادساً: الإعداد المتقن للبحوث العلمية بأنواعها، الأدبية الإنسانية أو العلمية التطبيقية وبحيث يتناول هذا الفن كل ما يتعلق بكيفية إعداد البحث العلمي.

سابعاً: إضافة الجديد من المعارف، والعلوم بما يستخدمه، أو يضيفه الباحث في العلوم النظرية أو العلوم التطبيقية.

ثامناً: إتقان اللغات الأجنبية مما يوسع من دائرة العلوم والمعارف، حيث تقتضي ضرورات البحث العلمي أن يستعين الباحث بما لدى الأمم، والدول الأخرى من علوم، ومعارف، تتعلق ببحثه وتثريه.

تاسعاً: تكوين الشخصية العلمية الثقافية القادرة على تقديم شتى الخدمات في أوطانها بحل المشاكل العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها.

عاشراً: تكوين الشخصية المبدئية الأخلاقية ذات القدرة في العلم والأخلاق حيث ينظر إلى الباحث العلمي في أغلب الأحوال بنظرة مثالية، علماً وثقافةً وسلوكاً وتعاملاً وأدباً وأخلاقاً.

الأخطاء الكامنة في البحث

هناك مصدران أساسيان للأخطاء هما:

المصدر الأول: أخطاء تعزى إلى الباحث أهمها:

١. التعصب لإطار نظري محدد.
٢. اعتماد التصاميم التجريبية المختلفة.
٣. عدم اتباع الإجراءات بدقة.
٤. خلل في التحليلات الإحصائية.
٥. تزوير البيانات.
٦. أخطاء التطبيق.

المصدر الثاني: أخطاء تعزى إلى أفراد عينة البحث، أهمها:

١. التهيؤ أو الميل لاستجابة معينة.
٢. تزييف الاستجابات، فإن تزييف الاستجابات يأتي من عدة أسباب أهمها:
   أ- الرغبة الاجتماعية.
   ب- التظاهر بوضع يثير الإعجاب أو العطف.
   ج- تفاعل الاستجابة مع خصائص الباحث.
   د- التفاعل ما بين خصائص الفرد وخصائص أداة القياس.

ويرى بدر (١٩٨٢م، ص٤٣٠) أن أكثر الأخطاء الشائعة في رسالة البحث هي:

١. ميل الطالب إلى كتابة الفقرات العريضة الكاسحة، دون بيان الدليل الكافي، وتكمن الخطورة في التضليل والخداع.
٢. عدم الدقة في التعبير، حيث يميل الباحث إلى التعميم وإلى شرح الأفكار بطريقة مبهمة غامضة.
٣. الضعف في التنظيم والترتيب.
٤. فشل الباحث في بيان الطريقة التي قام بواسطتها باختبار الفرض، ولا ينبغي أن يترك القارئ في شك من الطريقة المستخدمة في البحث.
٥. عدم فهم الباحث لمشكلته؛ أي أن هناك نقصاً في الاتصال المباشر بين المشكلة والفرض.
٦. تلخيص أو اقتباس بعض المواد من مصادر مختلفة دون بيان كيفية اقتباسها والحصول عليها.
٧. الفشل في التمييز بين المشكلة والفرض، إن بيان المشكلة يدلنا على ماذا تمت دراسته؟ أما بيان الفرض فيدلنا على لماذا نحن ندرس هذه المشكلة؟
٨. خطأ إدخال بعض العناصر الجديدة في ملخص الرسالة، وهذه العناصر إما أن تدخل في جسد الرسالة أو أن تكون في الهوامش.

أخلاقيات البحث العلمي

وجب انتباه الباحث إلى حقوق أفراد عينة البحث ومن هذه الحقوق:

١. حقه في رفضه الإجابة عن بعض الأسئلة.
٢. حقه في رفضه المشاركة في عينة البحث.
٣. حقه في الحرية في أن ينسحب من العينة متى يشاء.
٤. أخذ موافقة الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار في البحث.
٥. الحفاظ على سرية الإجابة الفردية.
٦. تعريف أفراد العينة بالرموز وليس بالأسماء.
٧. للفرد أو المؤسسة في أن يحددوا الوقت الذي يناسبهم.
٨. للفرد المشترك الحق في معرفة أهداف البحث.
٩. العلاقات الإنسانية بين الأطراف المشاركة في البحث.
١٠. التواصل مع الجهات حسب تسلسل السلطة.

التعريف الإجرائي في البحث العلمي

من الضروري في البحث العلمي أن نحدد جميع التعريفات والمصطلحات وأن نضع جميع المحددات، فتعريف المصطلحات يساعد على تأسيس الإطار المرجعي الذي من خلاله يطرح الباحث مشكلته، كما على الباحث أن يعترف بصراحة بالفروض التي تستند إليها دراسته، والقيود أو المحددات لهذا البحث، وهذا الاعتراف يساعد على تركيز الانتباه على الأهداف الصادقة، كما يساعد على تقليل أخطار التعميمات المبالغ فيها (Best, 1977).

ويرى بدر(١٩٨٢م، ص٣٨) أن التعريف الإجرائي هو الذي يصل الفجوة بين المستوى النظري والفكري والمستوى الأمبريقي الذي تتم ملاحظته.

وعرف أسعد (١٩٨٨م، ص٧٥) التعريف الإجرائي بأنه تحديد الفعاليات التي يهدف من ورائها إلى قياس بيئة المتغير والتلاعب بها في آنٍ واحد.

وفي البحث العلمي يجب استخدام المفاهيم وتعريفها تعريفاً إجرائياً بتجديد الأنشطة التي نستخدمها لقياس المفهوم أو التحكم فيه (Borg & Gall, 1989, p.26).

مراجعة أدبيات البحث

أشار العساف(١٤٣٣هـ، ص٦١) إلى أن ساندرز (Sanders) حدد ثلاثة أسباب رئيسية تؤكد أهمية تحديد الإطار النظري هي:

- يساعد الإطار النظري في فهم المشكلة وترابطها بشكل أفضل.
- يبين الإطار النظري أثر البحث في الإضافة إلى المعرفة.
- يساعد الإطار النظري على تحديد أهداف قيمة البحث.

أشار جبر (٢٠٠٤م) وقد أجمعت كتب البحث التربوي على ضرورة الربط بين الدراسة التي ينوي الباحث القيام بها وبين المعرفة القائمة حول موضوع هذا البحث، وقد عرض بعض المؤلفين الفوائد المختلفة من مراجعة الأدبيات التربوية كما يلي:

١- إن معرفة الأدب السابق تُمكِّن من تحديد المعرفة التي اكتشفها الباحثون السابقون وبالتالي تحديد ما يمكن أن يضيفه هو إلى هذه المعرفة.

٢- تُمكِّن مراجعة الأدبيات الباحث من فهم النظرية، ومن خلالها يستطيع اشتقاق الفرضيات التي ستفحصها دراسته.

٣- من خلال دراسة الأدبيات السابقة يُمكِّن التعرف على الإجراءات والأدوات التي ثبتت فعاليتها وعلى تلك التي تعتبر أقل فعالية.

٤- إن مراجعة الأدبيات السابقة يحول بين الباحث وبين التكرار غير المجدي للبحوث السابقة.

٥- تساعد البحوث السابقة الباحث على تفسير أهمية دراسته والنتائج التي توصل إليها (Ary, Razavih, 1972, p.56).

وقد وضع فان دالين (٢٠٠٣م) مجموعة من المعايير المتعلقة بمراجعة الأدبيات وهذه المعايير هي:

١- هل جرت مراجعة شاملة للأدبيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة؟

٢- هل تم تقويم البحوث السابقة من حيث كفاية العينة، الأدوات الخاطئة والاستنتاجات غير المستندة إلى البراهين؟

٣- هل طورت خلفية البحوث السابقة لإظهار أن ما هو موجود من دراسات لا يحل المشكلة التي تقوم بصددها بالشكل الكافي؟

٤- هل تكتفي مراجعة الأدبيات بعرض البحوث بترتيب زمني لتجبر القارئ على استيعاب الحقائق والقيام بالاستنتاجات حول علاقة البحوث مع المشكلة؟ أم أن المراجعة تؤسس إطاراً نظرياً للمشكلة؟

٥- هل تجمع مراجعة الأدبيات البيانات والنظريات ذات العلاقة، وتنسجها في شبكة من العلاقات التي تشير إلى المشكلات وتكشف عن الفجوات في المعرفة وتُمهِد الطريق بشكل منطقي لبناء الفرضيات؟

وقد لخص بست (Best, 1977, p.378) معايير مراجعة أدبيات البحث بأن هذه الأدبيات يجب أن تكون مغطاة بشكل كافٍ، ومنظمة تنظيماً حسناً، ويجب أن تكون النتائج المهمة قد أشير إليها وأن تكون البحوث قد تم فحصها بطريقة نقدية، كما يجب أن تلخص بشكل فعال.

تعكس البحوث السابقة أدبيات البحث في مجال المشكلة، وهي بمثابة موجه ودليل يُرشد الباحث إلى ما تم إنجازه في ميدان بحثه، ومن الضروري أن يحصل الباحث على تلك البحوث، ويعرضها بشكل يسمح له برؤية بحثه، ليعرف موقعه منها؛ حتى يستطيع الإسهام بالجديد من المعرفة أو تطورها؛ بحيث يبدأ من حيث انتهى الآخرون (أبو كليلة، ٢٠٠١م، ص١٧).

ويرى الهواري (٢٠٠٤م، ص٧٠) أن الهدف في النهاية من مراجعة البحوث السابقة، هو أن يقدم الباحث عملاً أصيلاً مبتكراً فيه إضافة جديدة سواءً كانت الإضافة الجديدة فكرةً جديدة أو أسلوباً جديداً مغايراً للأفكار والأساليب التي تبنتها البحوث السابقة، ويرى كذلك بأنه من الضروري أن يضع الباحث لنفسه معايير لاختيار البحوث السابقة، وأهم معيار هو ارتباطه بشكل مباشر بالبحث تحت الإعداد. وعلى الباحث أن يعرض باختصار هدف كل دراسة من البحوث السابقة، والفرضيات التي تبنتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمتها، والنتائج التي توصلت إليها ويكون تقييم كل ذلك من منظور البحث الذي يقوم به الباحث.

فروض البحث

مفهوم الفروض

أشار الهواري (٢٠٠٤م، ص٣٣) بأن الباحث المنهجي الذكي هو الذي يميز بين الفرضية (Hypothesis)، والافتراض (Assumptions) وهناك فرق بين (الفرضيات) وبين (الافتراضات)، فالفرضية هي ما يراد إثبات صحته أو خطأه في البحث، وهي تعتبر بهذا منافذ محتملة للحل، أما الافتراض فهو أساس يبنى عليه الحل. وبهذا يتضح الفرق الكبير والخطير بين الفرضية والافتراض.

الفروض عبارة عن إجابات محتملة للمشكلة التي يدرسها الباحث. ويرى العساف (١٤٣٣هـ، ص٥٣) بأن فروض البحث هي إجابات محتملة لأسئلة البحث مستمدة من خلفية علمية، ويمكن التحقق من قبولها أو رفضها إجابات حقيقة لأسئلة البحث بواسطة ما يجمع حولها من معلومات.

ويعرفها أسعد(١٩٨٨م، ص٧٥) بأنها عبارات تخمينية مبدئية بصدد إيجاد العلاقة بين أكثر من متغيرين، أما بدر(١٩٨٢م، ص١٠٠) فيعرف الفرضية بأنها "تخمين أو استنتاج ذكي يصوغه ويتبناه الباحث مؤقتاً لشرح بعض ما يلاحظه من الحقائق والظواهر". ويعرفها كل من عبد الحفيظ و ياغي (٢٠٠٢م، ص٥٦) على أنها "عبارة عن تخمين ذكي يسعى لتفسير الظاهرة في ضوء العوامل المرتبطة بها". ويرى مارشال(١٩٩٧م،ص٣١) أن الفرض يشير إلى علاقة افتراضية بين اثنين أو أكثر من المتغيرات، وقد تكون الفروض وصفية أو سببية.

هذا ويقتصر دور الفروض الوصفية على افتراض وجود علاقة، في حين تقوم الفروض السببية، كما يشير اسمها بافتراض وجود علاقة وأكثر سببية بين المعلومات والمتغيرات.

وغالباً ما يضع الباحث عدة فروض أثناء دراسته حتى يستقر آخر الأمر على واحد من الفروض التي يراها مناسبة لشرح جميع البيانات والمعلومات وهذا الفرض النهائي يصبح فيما بعد النتيجة الرئيسية التي تنتهي إليها الدراسة.

أهمية استخدام الفروض

ذكر الدردير(١٤٢٦هـ، ص٥٩) أن أهمية استخدام الفروض في البحث تعتمد على هدف البحث، فإذا كان يهدف إلى الوصول إلى حقائق ومعارف فلا قيمة للفروض، أما إذا كان يهدف إلى تفسير الحقائق والكشف عن الأسباب والعوامل وتحليل الظاهرة المدروسة فلابد من وجود فروض، ووجود الفروض في الدراسة يحقق الفوائد التالية:

١) توجه جهود الباحث في جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالفروض، وبذلك توفر الكثير من الجهود التي يبذلها الباحثون في الحصول على معلومات سرعان ما يكتشفون عدم حاجتهم إليها، كما أنها توفر الوقت.
٢) تحدد الإجراءات وأساليب البحث المناسبة لاختبار الحلول المقترحة؛ أي أنها توجه البحث.
٣) تقدم الفروض تفسيراً للعلاقات بين المتغيرات، فالفروض تحدد العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وبذلك تمدنا بإطار لعرض نتائج البحث في صورة جيدة وذات معنى.
٤) تزود الباحثين بفروض أخرى وتكشف عن الحاجة إلى بحوث أخرى جديدة.

ويذكر كيرلنجر Kerlinger أيضاً أربعة أسباب لأهمية الفرضيات كأدوات في البحث العلمي، فهي:

أولاً: تنظم جهود الباحثين، فالعلاقة التي تعبر عنها الفرضية تشير إلى ما يجب عليهم أن يفعلوه كما تمكنهم من فهم المشكلة بوضوح أكبر، وتزودهم بإطار لجمع وتحليل وتفسير بياناتهم.

ثانياً: تمثل الأدوات الفاعلة (Working instruments) في النظرية، إذ يمكن اشتقاقها من النظرية أو من فرضيات أخرى.

ثالثاً: أنه يمكن اختيار الفرضيات ميدانياً أو تجريبياً وينتج عن ذلك التأكيد أو الرفض، وهناك دائماً إمكانية تحول الفرضية بعد إثباتها والتأكد منها، إلى قانون.

رابعاً: أن الفرضيات هي أدوات قوية لتقدم المعرفة، لأنها تمكننا من البحث ونحن خارج ذواتنا (Cohen & Manion, 1994, pp. 18-19).

صياغة الفروض

ذكر غرايبة وآخرون(٢٠٠٢م، ص٢٨) أن مما لا شك فيه أن صياغة الفرضية لها تأثير مباشر على بناء البحث فضلاً عن تأثيرها على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج. وتتخذ صياغة الفرضية شكلين أساسيين:

١- فرضية الإثبات: وتشير إلى وجود علاقة (طردية أو عكسية) بين المتغيرات أو تحدد الفرق المتوقع بين متغيرين مستقلين أو أكثر.

٢- فرضية النفي: وهذه الفرضية تنفي وجود علاقة أو علاقات سببية بين متغيرين أو أكثر.

بناء الفروض

وقد أشار عبيدات وزملاءه (١٩٩٣م) على أن عملية بناء الفروض تعتمد على تمتع الباحث بالمزايا التالية:

أ - المعرفة الواسعة

تتطلب عملية بناء الفروض جهداً عقلياً واضحاً، إذ أن الباحث يفكر في مشكلة، ويبدأ بدراسة واسعة في موضوع المشكلة وفي موضوعات متصلة بها أيضاً، كما يطلع على البحوث السابقة التي قام بها باحثون آخرون. إن مثل هذه القرارات تعطي الباحث ميزة مهمة تمكنه من بناء فروض معقولة، وتجدر الإشارة على أن المعرفة وحدها لا تكفي لبناء الفروض بل لابد أن يكون لدى الباحث معرفة واسعة قادرة على تقليب الأمور والنظر إليها من زوايا متعددة، حيث أن الباحث يكون من خلال تخصصه، وثقافته، وإطلاعه الواسع، وخبرته العملية قادراً على بناء فروضه لتفسير مشكلة بحثه.

ب- التخيل

ويقصد بذلك أن يحرر الباحث نفسه من أنماط التفكير التقليدية ويتجاوز حدود الواقع دون حذر أو خشية، ولذلك لابد للباحث من أن يخصص وقتاً طويلاً في بناء فروضه، ويفكر في بحثه دون وجود عوائق، كما أنه لا يمكن للباحث من وضع فروضه من خلال تعامله مع الواقع فلابد من أن يتجاوز هذا الواقع ويتخيل وجود علاقات ما يُخضعها للتجريب، ومع ذلك تبقى المعرفة

الواسعة والتخيل مصادر مهمة لبناء الفروض ولكنها مصادر غير كافية ولابد من استكمالها بمصدر ثالث هو الجهد والتعب.

ج-الجهد والتعب

ويقصد بذلك أن يخصص الباحث وقتاً طويلاً في الدراسة، ويفكر باستمرار في بحثه، وأن يطرح مشكلته دائماً للنقاش مع زملائه في العمل، ومع زملائه الباحثين ومع المختصين في موضوع بحثه، وأن يجمع المعلومات ويسجلها، ويقوم بدراسات وملاحظات علمية، وقد يستخدم الاختبارات والقياس في عملية بناء الفروض.

اختبار الفروض

يهدف اختبار الفروض إلى إمكان قبول هذه الفروض أو رفضها، فالفروض تعتبر مقبولة إذا استطاع الباحث أن يجد دليلاً واقعياً ملموساً يتفق مع جميع المترتبات عليها، فالفروض لا تثبت على أنها حقائق ولكن الأدلة تشير إلى أن لها درجة عالية من الاحتمال، وذلك لعدم وجود يقين مطلق، وتزداد درجة الاحتمال إذا تمكن الباحث من إيجاد عدد من الأدلة التي تؤيد الفرض. إن التوصل إلى هذه الأدلة يعني أن الباحث استطاع أن يحضر أدلة تمكنه من قبول الفرض، وبذلك يقدم الباحث حلاً لمشكلة البحث.

أما إذا استطاع الباحث أن يجد أدلة تعارض هذا الفرض وتثبت عدم صحته فإنه مضطر لأن يعلن عن عدم صحة هذا الفرض، وبالتالي يجب أن يتخلى عنه، ولا يستطيع الباحث أن يتمسك بفرض خاطئ حتى لو كانت هذه الفروض مغرية، فكل الفروض التي يضعها الباحثون يمكن أن يحدث عليها بعض التعديل أثناء البحث، وقبل أن يصل الباحث إلى إثبات فرض ما فإنه قد يمر بعشرات الفروض الخاطئة التي يتخلى عنها.

ولا يعني بناء الفروض وصول الباحث إلى حقيقة ما في حل مشكلة بحثه، إذ أن الفروض كما ورد سابقاً ما هي إلا مجرد تخمين لا يصل إلى مرتبة الحقيقة إلا إذا تم إثباته واكتشاف الأدلة الكافية التي تؤيده وعدم اكتشاف أي دليل يعارضه، ولذلك لابد للباحث من التحقق من الفروض التي وضعها وذلك بهدف إثبات تلك الفروض عن طريق اتخاذ سلسلة من الإجراءات العملية فبعض الفروض البسيطة يمكن اختبارها عن طريق الرؤية المباشرة، ولكن هناك فروضاً لا يسهل إثباتها بالرؤية المباشرة ولابد من المرور بسلسلة من الخطوات لإثباتها وهي:

أ) استنباط المترتبات

هناك مجموعة من القضايا المترتبة على فرض ما وهذه المترتبات يمكن قياسها، فإذا استطاع الباحث أن يستنبط ما يترتب على فروضه فإنه يكون قادراً على إثباتها بسهولة؛ لأن هذه المترتبات سهلة القياس، فإذا تمكن من إثباتها سيكون قادراً على الحكم على فروضه.

ب)اختيار إجراءات التحقق من صحة الفروض

يستطيع الباحث التحقق من صحة الفروض عن طريق الاختبار المباشر إذا كانت الفروض بسيطة، كما أنه يلجأ إلى استنباط ما يترتب على هذه الفروض ويفحصها أيضاً، ولكن هناك فروضاً أكثر تعقيداً تحتاج في إثباتها إلى استخدام أدوات واختبارات ومقاييس، ولذلك لابد من أن يُعد الباحث الأدوات والاختبارات والمقاييس المناسبة لاختبار فروضه.

خصائص الفروض الجيدة

يرى عبد الحميد وكاظم(١٩٩٠م) أنه يجب أن يتوفر في الفرض الجيد الخصائص التالية:

١- أن يكون الفرض متسقاً مع الحقائق النظرية والعلمية المعروفة سواءً كانت بحوثاً أو نظريات علمية، لذا لابد للباحث أن يتعرف على العلاقة بين فرضه ونتائج البحوث التي قام بها الباحثون الآخرون في مجال بحثه، إضافة إلى علاقته بالأطر النظرية المتوفرة في المجال التربوي والنفسي والسلوكي بوجه عام.

٢- أن يصاغ الفرض بطريقة تمكن الباحث من فحصه واختبار صحته، ولذلك يجب على الباحث اختيار أدوات تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية، وبما أن الفرض يحدد العلاقة بين متغيرين أو أكثر فلابد أن تكون هذه المتغيرات قابلة للقياس، أي إمكانية تحويل المتغيرات من مجرد أفكار إلى رقم يدل على قيمة أو كمية.

٣- سهولة ووضوح الألفاظ المستخدمة في صياغة الفرض، ويجب أن تكون هذه الفروض واضحة كذلك.

٤- أن تكون الفروض خالية من التناقض لوقائع معروفة، فالفكرتان المتناقضتان تهدم كل منهما الأخرى لتصبحا عديمتي الجدوى.

٥- أن لا يكون تصميم الفرض محدداً لإدراك الباحث وتفكيره إلى ناحية معينة من البحث أو الظاهرة، مع إغفال الجوانب الأخرى، بمعنى أن تغطي الفرضية جميع جوانب ظاهرة البحث وتقدم تفسيرات منطقية ومعقولة لكافة جوانب المشكلة.

٦- ضرورة صياغة الفرضية على نحو يسمح بإثبات دحضها، فالفروض التي تصمم على نحو يجعل التجربة تؤكد من البداية صحتها دون إمكانية التحقق منها لا تعتبر فروض علمية دقيقة، لذا فالباحث الناجح هو الذي يقبل بالنتيجة النهائية التي سيحصل عليها حتى وإن كانت تتعارض مع فرضيته الأصلية، ولا يصر عليها إذا تعارضت الفرضية مع الحقائق الموضوعية.

٧- ضرورة تناسق الفرض مع هدف البحث ليكون محققاً للغرض منه، بحيث يعطي إجابة واضحة للمشكلة المحددة.

وقد أشار كوهين و مانيون (Cohen &Manion, 1994, p.18) إلى المعايير التي وضعها كيرلنجر (Kerlinger, 1970) للفرضية الجيدة، وفي طليعة هذه المعايير أن الفرضيات هي عبارات حول العلاقات بين المتغيرات، وكذلك فإن هذه الفرضيات تحمل مضامين واضحة لاختيار العلاقات، وهي أيضاً تكشف عن انسجامها مع المعرفة القائمة ويتم التعبير عنها بأكبر قدر من الاقتصاد.

أما بست (Best, 1977, p. 26) فيرى أن الفرضية الجيدة لها عدة خصائص أساسية ومن هذه الخصائص هي:

١- أن تكون معقولة.

٢- أن تكون منسقة مع الحقائق والنظريات المعروفة.

٣- أن تذكر بطريقة تجعلها قابلة للاختبار بحيث يمكن أن تكون صحيحة ويمكن أن تكون خاطئة.

٤- يجب أن تصاغ بأبسط الكلمات.

وقد حدد بدر(١٩٨٢م، ص١٠١) الشروط التالية عند صياغة الفروض:

أ-الوضوح: ويقصد بذلك أن تكون الفروض واضحة، ويتم ذلك من خلال وضع التعاريف الإجرائية المناسبة لجميع المفاهيم التي تشتمل عليها الفروض، ويستعين الباحث عادة بالإنتاج الفكري أو رأي الخبراء للوصول إلى التعاريف أو التعريف الذي يرتضيه في بحثه.

ب-الإيجاز: أي أن يصيغ الباحث الفروض بإيجاز وأن يضعها على شكل قضايا واضحة يمكن التحقق من صدقها، ولتحقيق ذلك يجب تحديد المقاييس المستخدمة للتحقق من صحة الفروض.

ج-الشمول والربط: أي اعتماد الفرض على جميع الحقائق الجزئية المتوفرة، وأن يكون هناك ارتباط بين الفروض وبين النظريات التي سبق الوصول إليها، وأن تفسر الفرضيات أكبر عدد من الظواهر.

د-أن تكون الفروض قابلة للاختبار: أي الابتعاد عن الفرضيات الفلسفية والقضايا الأخلاقية والأحكام القيمة؛ لأنه يصعب بل يستحيل اختبارها في بعض الأحيان.

هـ- أن تكون الفروض خالية من التناقض: أي لا تُناقض بعض أجزاء من الفرض أجزاء أخرى فيه.

و-أن يعتمد الباحث على مبدأ الفروض المتعددة: أي أن يضع عدة فروض محتملة بدلاً من فرض واحد.

ز- يجب أن تكون الفروض محددة: أي أن يوضح الباحث العلاقات المتوقعة بين المتغيرات وكذلك الظروف المحيطة بهذه العلاقات.

إجراءات البحث وتصميمه

أشار روبسون (Robson, 1993) إلى أن تصميم البحث يهتم بتحويل المشكلة إلى مشروع، ويمر تصميم البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية بعدة مراحل تتصف بالتدرج من ناحية معالجة وتنفيذ كل مرحلة من هذه المراحل، لذلك هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند تصميم البحث، مثل: مراعاة طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة مع التدرج أو التسلسل المنطقي للمراحل التي سيتم اتباعها لمعالجة الظاهرة.

وتعد خطة البحث بمثابة مشروع تمهيدي أو تصور مقترح لخطوات البحث، ومناهجه، وأدواته، ومراحله المختلفة، ويعد التصميم المنهجي للبحث أو لخطته عبارة عن كل ما يتصوره الباحث من القرارات التي يمكن أن يستخدمها عند ظهور المواقف المختلفة المرتبطة بالظاهرة مجال الدراسة.

ويرى غرايبة وآخرون (٢٠٠٢م، ص٤٠) أن تصميم البحث يشتمل على الخطوات التالية:

أ- تحديد منهج: ويقصد بذلك أن يحدد الباحث الطريقة التي سوف يستخدمها في معالجة موضوع البحث؛ أي الطريقة التي يتبعها الباحث في الإجابة على الأسئلة التي تثيرها مشكلة البحث.

ب- تحديد مصادر البيانات: تقسم مصادر المعلومات إلى نوعين: مصادر جاهزة، ومصادر أولية، ويتضمن النوع الأول من مصادر المعلومات جميع الأبحاث والمؤلفات والإحصائيات المنشورة في الدوريات العلمية والكتب والتقارير وغيرها، وما على الباحث إلا البحث عنها ومراجعتها لاستخلاص ما هو ضروري لبحثه واستخدامها كبيانات لأغراض هذا البحث. وتستخدم فيها طريقة تحليل المحتوى أو المضمون وذلك بتحليل محتوياتها واستخلاص النتائج منها.

أما النوع الثاني: فتكون المعلومات لدى أفراد معينين يتوجب على الباحث الوصول إليهم أو إلى عينة منهم ليحصل على البيانات الضرورية لأغراض بحثه باستخدام وسيلة من وسائل جمع البيانات مثل الملاحظة، والمقابلة الشخصية، والاستبيان.

ج- اختيار وسيلة جمع البيانات: وهذه هي الخطة الثالثة في تصميم البحث، وفيها يقوم الباحث بتحديد الوسيلة أو الوسائل التي سوف يستخدمها في جمع البيانات حول موضوع الدراسة. ووسائل جمع البيانات متعددة فمنها الملاحظة والمقابلة والاستبيان والأساليب الإسقاطية والوثائق وغيرها.

ويرى حجاب (١٩٩٨م) أن أهمية تصميم خطة البحث تنبع مما يلي:

١- تهيئ للباحث سبيل الحصول على بيانات دقيقة بأقل جهد ممكن.

٢- تساعد الباحث أثناء جمعه للبيانات إجراء بعض التعديلات التي لم تكن في حسابه، أو أن بعض جوانب الدراسة تستحق الحذف أو التغيير لأنها غير مجدية بالصورة التي وضعت لها.

٣- تساعد على تفادي الأخطاء في عملية جمع البيانات.

٤- يتعرف الباحث منذ البداية على أن هناك مسائل يصعب مواجهتها بنفس الأساليب القديمة. وفي هذه الحالة يجد الباحث نفسه مضطراً لاصطناع أدوات ومناهج جديدة تمكنه من دراسة الموضوع بالأسلوب الذي يناسبه.

ويذكر إيزاك وميشيل (Isaac, Michael, 1974, pp. 159-161) بالنسبة لإجراءات الدراسة وتصميمها أنه يجب وصف هذه الإجراءات بشكل تفصيلي، ويجب أن تكون العينة كافية، وأن يكون التصميم مناسباً، والمتغيرات واضحة ومحددة، وأدوات جمع المعلومات قد تم وصفها وهي ذات فعالية ويجب أن تعطي المعلومات الخاصة بثبات وصدق الأداة المستخدمة، كما يجب أن تحتوي الدراسة على وصف دقيق لطريقة انتقاء العينة، وأن تبين إلى أي حد تعتبر العينة

ممثلة للمجتمع، وفيما يتعلق بعرض المادة البحثية ينبغي أن يكون هذا العرض موضوعياً وليس ذاتياً تأملياً، وأن تعرض النتائج السلبية وبجانبها النتائج الإيجابية دون تحيز أو تشويه، كما يجب بحث العوامل التي تؤثر على النتائج والتي لم يكن بالمستطاع بحثها، كما يجب الفصل بين الحقائق والاستنتاجات وبين النتائج وتفسيراتها، أما بالنسبة للتوصيات فيجب أن تذكر هذه التوصيات الخاصة بتنفيذ نتائج البحث كلما كان ذلك ممكناً.

ومن الأمور التي يجب مراعاتها عند أجراء البحث وتصميمه ما يلي:

- **البحوث الاستطلاعية**

يهدف البحث الاستطلاعي إلى تحديد نوعية العينة، واختيار وضبط المقاييس المناسبة، والتعرف على بعض المؤشرات والأساليب الإحصائية الضرورية بالنسبة لكفاءة الأدوات كالثبات، والصدق، وتحليل المفردات للاختبارات والمقاييس المستخدمة، فضلاً عن تجربة هذه الأدوات وضبطها وفقاً للمؤشرات والنتائج الإحصائية المختلفة؛ مما يجعل الباحث مطمئناً لاستخدام هذه الأدوات المناسبة (محمد، ٢٠٠١م، ص١١١).

- **عينة البحث التربوي**

مفهوم عينة البحث: إن دراسة مجتمع البحث الأصلي كله يتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة. ويكفي أن يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق أهداف البحث وتساعده على إنجاز مهمته (ملحم، ١٤٢٦هـ، ص١٤٩). ويعود الهدف الأساسي من اختيار عينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي للبحث، إذ يصعب على الباحث القيام بتطبيق بحثه على جميع أفراد المجتمع الأصلي، ويعد استخدام العينات من الأمور الشائعة في مجال البحوث العلمية.

وتعرف العينة بأنها مجموعة محدودة العدد من الأشخاص أو الأحداث أو الأشياء، يمكن بالاقتصار على ملاحظتها أو دراستها استنتاج إجابات على المشكلة التي تهم البحث واستنتاجات صالحة للتعميم على المجتمع الذي تم اختيار العينة منه، وبطبيعة الحال، فإن أول شرط يجب أن يتوفر في العينة هو التمثيل، أي أن تكون صورة مصغرة وطبق الأصل ما أمكن للمجتمع الذي تنتمي إليه، وللحصول على هذا النوع من العينات، وضع العلماء العينة، وصفاتها وخصائصها حسب أهداف البحث ومتطلباته (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٢م، ص٩٠).

وقد أشار الخي (٢٠٠١م، ص٢٠) بأن العينة تطلق على مجموعة محدودة العدد من الأشخاص، أو الأحداث أو الأشياء، والتي يمكن من خلال ملاحظتها أو دراستها، استنتاج إجابات على المشكلة التي تهم الباحث، واستنتاجات صالحة للتعميم على المجتمع الذي تم اختيارها منه.

أنواع العينات

أشار سوندرز (Saunders et al, 2000) أن هناك طريقتين لاختيار العينات هما: العينة الاحتمالية والتي من خلالها يتم جمع المعلومات من إطار العينة الموجودة، والعينة غير الاحتمالية والتي لا تعتمد على إطار العينة، ويرون أن العينة الاحتمالية أكثر تمثيلاً من العينة غير الاحتمالية. ويرى الخي (٢٠٠٠م) أن طبيعة المشكلة ونوع الفرضيات غالباً ما تحدد نوع العينة التي يحتاج إليها الباحث، وقد صنفت العينات كما يلي:

أولاً: العينات الاحتمالية Random Samples

وهي العينات التي يتم اختيارها بالطرق التي تتيح لكل فرد في مجتمع البحث أن يكون له نفس فرصة الاختيار، أي أن فرص أو احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع متساوية، ومن أنواع هذه العينات:

أ-العينة العشوائية البسيطة Simple Random Sample

تتلخص طريقة اختيار العينة العشوائية البسيطة بإجراء قرعة لاختيار أفرادها بشكل يضمن نفس فرصة الاختيار أو الانتقاء لجميع أفراد المجتمع، فإذا كان عدد أفراد مجتمع البحث محدود فإنه يمكن وضع أسمائهم على بطاقات، ثم وضعها في سلة وخلطها، ثم سحب العدد المطلوب، وأما إذا كانت الأعداد ضخمة، فإنه يتم اللجوء أو الاستعانة بجداول أرقام الاختيار العشوائي التي صممت لهذا الغرض (الخي، ٢٠٠١م).

ب -العينة العشوائية الطبقية Stratified Sample

يتم اختيار هذا النوع من العينات عندما يكون مجتمع الدراسة غير متجانس، حيث يتم تقسيم مجتمع البحث إلى مجتمعات متجانسة، ويحتوي كل منها على أفراد متشابهين في الخصائص، ويتم اختيار عينات جزئية من طبقات المجتمع بالطريقة العشوائية (أبو زينة وآخرون، ٢٠٠٥م، ص٦٤). ويلجأ الباحث إليها عندما يكون المجتمع الأصلي مكوناً من مجتمعات جزئية أو طبقات غير متداخلة (الخي، ٢٠٠١م). ويتم اختيار عدد مفردات كل طبقة حسب العلاقة:

(حجم الطبقة/ حجم المجتمع) × حجم العينة.

ج -**العينة العشوائية المنتظمة** Systematic Sample

ويتميز اختيار العينة العشوائية المنتظمة بالسهولة، إذ يتم اختيار المفردات من مسافات متساوية على القائمة، وتختار الوحدة الأولى في العينة بطريقة عشوائية أما باقي الوحدات فيتم اختياراها طبقاً لما يقتضيه حجم العينة مراعياً انتظام المسافات بين وحدات الاختيار (عبد الحفيظ و ياغي، ٢٠٠٢م، ص١٣٧). وتعد طريقة الاختيار هذه طريقة معدلة لطريقة الاختيار العشوائي لأنها تشمل اختيار العينة من بين كل أفراد مجتمع البحث ولكن بطريقة منظمة، ويجب أن تكون نقطة البداية مختارة عشوائياً، ويتم اختيارها بترقيم مفردات المجتمع الإحصائي وتقسيم هذه المفردات إلى مجموعات حجم كل منها يساوي حجم المجتمع/ حجم العينة (عبيدات و أبو السميد، ٢٠٠٢م، ص٩٠).

ثانياً: العينات غير الاحتمالية Non-Random Samples

ويقصد بها العينات التي لا يعطي الباحث فيها أفراد مجتمع البحث نفس الفرصة في الاختيار إذ يقوم الباحث باختيار أفراد العينة وفقاً لرأيه الشخصي وخبرته، ومن أمثلة العينات غير الاحتمالية:

١ -**العينة العمدية** Purposive Sample

وهي العينة التي يختارها الباحث عن قصد لأنه يرى أنها تحقق أهداف دراسته بشكل أفضل، وبالتالي فإنه ينتقي عناصر العينة لأنه يعرف مسبقاً أنهم الأقدر على تقديم معلومات عن مشكلة بحثه (غرايبة وآخرون، ٢٠٠٢م، ص٤٤). ومن عيوب هذه العينة الوقوع في خطأ التحيز الذي يحدث عادةً نتيجة اختيار مفردات البحث وفقاً للرأي الشخصي للباحث، وكذلك عدم وجود أساس موضوعي للحكم على دقة نتائج البحث التي يتم التوصل إليها، وبالتالي مدى الاعتماد على هذه النتائج وتعميمها مستقبلاً، كما أن هذه العينة تتطلب معرفة المعالم الإحصائية بالنسبة للمجتمع الأصلي.

و من عيوب هذه العينة أنها تفترض بقاء خصائص الوحدات موضوع الدراسة ثابتة لا تتغير، وهذا بالطبع غير صحيح (المغربي، ٢٠٠٢م، ص١٤٧).

٢ -**العينة الحصصية** Quota Sample

وهي كثيرة الاستخدام في البحوث، حيث يقوم الباحث بتحديد الخصائص العامة والخاصة التي يتصف بها مجتمع البحث، والتي لها علاقة بالدراسة التي يقوم بها وتحديد الجزء الذي يتوافر فيه هذه الصفات، والخصائص من المجتمع، ويقوم بتقسيم المجتمع إلى فئات وأجزاء طبقاً للخصائص التي تم دراستها، ويسمى كل جزء منها بالخلية، وكلما زاد عدد الخصائص وعدد الفئات المرتبطة بها، كلما زاد بالطبع عدد الخلايا، ثم يقوم الباحث بتوزيع مفردات العينة على الخلايا، أي يقوم باختيار عدد من مفردات مجتمع البحث بتناسب مع عدد مفردات المجتمع ككل وفقاً لحجم العينة المطلوبة من كل خلية، وأخيراً يقوم الباحث باختيار أي مفردة من مفردات مجتمع البحث تتوفر فيها الخصائص المطلوبة، حتى يكتمل العدد المطلوب (زلطة، ٢٠٠١م، ص٩٦).

٣ -**العينة العرضية** Accidental Sample

وهي التي يتم اختيار مفرداتها بالصدفة أو بشكل عرضي. وتتسم بالسهولة واليسر وقلة التكاليف والجهد وهي مفيدة في الاستطلاعات الأولية للتعرف بشكل أولي وغير متعمق على الظاهرة موضوع البحث، فقد يختار الباحث مكاناً محدداً وزماناً معيناً، ويلتقي بالأفراد الذين يكونون متواجدين في ذلك المكان والزمان بالصدفة ويقوم بإجراء مقابلات معهم أو توزيع استبيان عليهم أو غير ذلك (غرايبة وآخرون، ٢٠٠٢م، ص٤٤).

العوامل المؤثرة في تحديد حجم العينة

أشار العساف (١٤٣٣هـ، ص ص٩٧- ٩٨) إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تحديد حجم العينة ومن أهمها ما يلي:

١- **تجانس وحدات مجتمع الدراسة** : يتحدد حجم العينة بمدى اختلاف أو تجانس وحداتها، فكلما قل الاختلاف والتفاوت بين وحداتها جاز أن ينقص حجم العينة، وإذا اشتد التفاوت لزم زيادة حجمها.

٢- **عدد البحوث السابقة التي تناولت نفس موضوع الدراسة:** تساعد البحوث السابقة الباحث للتعرف على حجم العينات التي استخدمت، ومدى تجانس أو عدم تجانس مجتمعات دراساتهم، والنتائج التي توصلوا إليها خلال تلك العينة التي استخدموها، أي أن

البحوث السابقة تساعد الباحث على تسليط الضوء على المشاكل التي واجهوها في تحديد عيناتهم.

٣- **نوع العينة المستخدمة بالدراسة:** يلعب نوع العينة دوراً في تحديد حجم العينة، فإذا كانت العينة عشوائية فإنها تعمل على تسهيل عملية تحديد حجم العينة أكثر من غيرها؛ لأن العينة التي يسهل تطبيقها وهي ذات متطلبات عملية واضحة تسهل على الباحث تحديد عينة بحثه والعكس صحيح.

٤- **الأموال المخصصة للدراسة:** تؤثر حجم الأموال المرصودة للدراسة على حجم العينة المختارة، فإذا كانت كمية المال كبيرة فإن ذلك يساعد الباحث على سحب عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح.

٥- **الوقت المخصص للدراسة** : للوقت أيضاً تأثيراً في تحديد حجم العينة، فإذا كانت الفترة الزمنية المخصصة للدراسة طويلة فإن ذلك يساعد الباحث على سحب عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح.

٦- **عدد الباحثين المساهمين بالدراسة:** يؤثر عدد الباحثين المساهمين بالدراسة على تحديد حجم البحث، فإن كان عددهم كبيراً فسوف يساعد الباحث على سحب عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح.

٧- **مصادر الخطأ في اختيار العينات:** تستند قيمة نتائج أي بحث وصفي استطلاعي على نوعية العينة التي أجري عليها البحث وطرق اختيارها، ومن أكبر الأخطاء التي يمكن ارتكابها أثناء تكوين العينة ما ذكره الخي (٢٠٠١م):

- الحل الأسهل: كأن يفضل الباحث تكوين العينة من بين معارفه، أو ممن يستطيع الاتصال بهم مباشرة.
- موقف الباحث: كأن يبعد عن قصد مجموعة من الأشخاص معتقداً أنهم سيؤثرون على نتائج بحثه لموقف مسبق منهم.
- استخدام بيانات أو معلومات متجاوزة أو انتقائية: كأن يعمد الباحث إلى انتقاء العينة من دليل الهاتف، علماً أنه يتغير باستمرار، وأن ليس كل الناس يتوفرون على خط هاتفي.
- التشتت الجغرافي غير الكافي: كالاكتفاء بالاتصال بتلاميذ منطقة واحدة أو مدينة واحدة، وعدم احترام الاختلافات الجِهَوية (الجهات) والسوسيوثقافية (اجتماعية ثقافية) وغيرها.

أدوات البحث (أدوات مجتمع البيانات)

لتحقيق أهداف البحث لابد من العمل على جمع البيانات الضرورية، سواءً الثانوية منها أو الأولية، وقد أشار بلوكستر وهيوز و تايت (Bloxter, Hughes, Tight, 1996) أن الأسباب وراء استخدام المعلومات الثانوية هو ارتفاع تكاليف جمع البيانات الأولية، ونقص البيانات فضلاً عن أنها تؤكد أو تعدل أو تعارض نتائج البحث وتسمح للباحث بالتركيز على التحليل والتفسير.

وقد أوضح شارب و كيث (Sharp, Keith, 1996) أن هناك العديد من المصادر التي يمكن للباحث اللجوء إليها في جمع البيانات الثانوية. مثل: النشرات الفنية والكتب والدوريات الالكترونية وقواعد البيانات.

وأشار بيركويتس وبول وتوماس (Berkowitz, pol, Thomas, 1997) إلى أن جمع البيانات يتضمن العملية الفعلية في اكتساب البيانات الضرورية للتحليل، ولكنها في أي شكل ستتضمن كلاً من المعلومات الثانوية والأولية.

ويرى كوتلر(Kotler, 2000) أن جمع المعلومات الأولية تتم لغرض معين إذ يلجأ الباحث لجمع هذه المعلومات عندما لا تتوفر لديه البيانات الضرورية.

وقد أضاف نيكلس و ماكهيو و ماكهيو (Nickles, Mchugh, Mchugh, 1990) أن البيانات الأولية تجمع عندما تعجز المعلومات الثانوية عن تزويد معلومات مفصلة مطلوبة لحل مشكلة معينة.

ويشير شارب و كيث (Sharp, Keith, 1996) إلى أن هناك عدة أدوات لجمع المعلومات مثل الاستبيان والملاحظة والمقابلة .. الخ، وتسمى هذه بأدوات القياس. ويعرف عبد الرحمن (١٤١٨هـ، ص ١٥٩) أداة القياس في علم النفس بأنها "مجموعة من البنود أو الأسئلة أو المواقف التي تمثل القدرة أو السمة أو الخاصية المطلوب قياسها"، ويعرف عبد الحفيظ و ياغي (٢٠٠٢م، ص١٤٣-١٤٥) الأداة بأنها "الوسيلة التي يجمع بها الباحث بيانات البحث". ويجب الإشارة هنا أيضاً إلى أنه ليس هناك تصنيف موحد لأدوات البحث، وعلى الباحث أن يقوم بعملية تقييم للأدوات المختلفة لجمع البيانات وأن يختار الأداة الملائمة لتجميع البيانات اللازمة، ويتوقف اختيار الباحث لأدوات جمع البيانات على العديد من العوامل إذ أن طبيعة المشكلة والفروض تتحكمان في عملية اختيار الأدوات، وينبغي على الباحث أن يكون ملماً بجميع الأدوات المختلفة لجمع البيانات، وذلك لكي يكون قادراً على تقييمها لاختيار أكثر الأدوات ملائمة لطبيعة بحثه،

هذا بالإضافة إلى أنه يجب أن يكون على دراية تامة بتكلفة الأداة، ونوعية المفحوصين، الذين تلائمهم، ومتطلبات تطبيقها، وطبيعة البيانات التي تؤدي إليها، من حيث مميزاتها، وحدودها، ومدى صدقها، وثباتها، وموضوعيتها، وتجدر الإشارة إلى أن جميع البحوث تتطلب أدوات لجمع البيانات، وأن بعض الأدوات تصلح في مواقف وأبحاث معينة بينما لا تصلح في مواقف وأبحاث أخرى، وقد يعتمد الباحث على أداة واحدة أو أكثر لجمع البيانات لدراسة الظاهرة المختارة من جميع جوانبها والتعرف على طبيعتها بدقة. وتعتبر أدوات البحث مهمة في جمع البيانات وتتوقف دقة البيانات على مدى مناسبة الأداة المستخدمة في جمعها، وقد يحتاج الباحث أكثر من أداة وفقاً لنوع وطبيعة البيانات المطلوبة. وللبحوث التربوية أدوات متعددة، فهناك الاستبيان بأنواعه المختلفة وهناك المقابلات الفردية والجماعية وهناك الملاحظات وهناك الاختبارات وغيرها من أدوات البحث (أبو كليلة، ٢٠٠١م، ص١٨).

وأشار العساف (١٤٣٣هـ، ص ص١٠٢ -١٠٣) إلى أنه لكي تحقق الأداة الغرض المنشود منها على الوجه الأكمل يتعين على الباحث قبل تصميمه أو اختياره لها اتباع ما يلي:

١- أن يحدد المعلومات التي تتطلبها إجابة أسئلة البحث أو اختبار فروضه، وبهذا يعرف الباحث مدى إمكانية إجابة أسئلة البحث إجابة علمية.

٢- أن يحدد مصادر المعلومات، هل هي وثائق وكتب وسجلات مكتوبة؟ أم أشخاص؟

٣- أن يحدد الأداة أو الأدوات اللازمة لجمع المعلومات التي تتناسب مع طبيعة المشكلة.

٤- أن يستشير متخصصاً في الإحصاء، إذا كان سيقوم بتحليل المعلومات إحصائياً حتى يستطيع أن يصمم الأداة وفقاً لأسئلة البحث أو فروضه ويبوب بنودها تبويباً يستطيع معه أن يحلل المعلومات بوقت قصير وجهد قليل.

٥- أن يقوم بإجراء دراسة تجريبية للأداة بعد تصميمه لها تصميماً أولياً، وذلك بتوزيعها على عدد قليل من ذوي الخبرة ليتأكد من صحة لغتها ووضوح مدلول بنودها، ثم يوزعها على عدد قليل ممن تنطبق عليهم مواصفات أفراد العينة ليتأكد من صدقها وثباتها.

المتغيرات Variables

مفهوم المتغيرات وتصنيفها

ذكر الطيب وبدران ونجيب والدريني والبيلاوي وأبو طاحون(٢٠٠٠م، ص١٧٤) أن المتغير هو الخاصية التي توجد بكميات متفاوتة والتي يمكن قياسها، وللمتغيرات تصنيفات مختلفة منها:

١. **المتغيرات الكيفية والكمية**: من المتغيرات الكيفية الجنس والدين وأنماط الشخصية، وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد في فئات لا يمكن وصفها بأنها "أكبر من" أو "أصغر من" وبالتالي لا توجد هذه المتغيرات في درجات متفاوتة. أما المتغيرات التي توجد بكميات متفاوتة وبالتالي يمكن وصفها بأنها "أكبر من" أو "أصغر من". فالمتغير الكمي يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين أعلى وأدنى درجة، ويفضل في البحث العلمي استخدام المتغيرات الكمية وذلك لسهولة قياسها بدقة وتنويع كمياتها، وبالتالي تقدم تفسيرات أكثر مما تقدمه المتغيرات الكيفية.
٢. **متغيرات المثير ومتغيرات الاستجابة**: ويقصد بمتغيرات المثير أي معالجة للظروف التي تستثير المفحوص فيرد بالاستجابة، أما متغيرات الاستجابة فهي المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك.
٣. **المتغيرات النشطة والمتغيرات المعينة**: فالمتغيرات النشطة هي التي يمكن التحكم فيها تحكماً تجريبياً مثل طرق التدريس المختلفة، وأنواع التدعيم، وطرق توليد الإحباط لدى المفحوصين. أما المتغيرات المعينة فهي المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها تجريبياً كالمتغيرات التي تعتبر خصائص للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد، أو مستوى طموحه، أو مستوى جنسه، أو مستواه الاقتصادي، وتسمى هذه المتغيرات بالمتغيرات المعينة لأن الأفراد يأتون للدراسة ولديهم هذه الخصائص والتي تشكلت من قبل بناءً على عوامل الوراثة والبيئة. ولذا يطلق على هذه المتغيرات أحياناً اسم المتغيرات الفردية الشخصية.
٤. **المتغيرات المستقلة والتابعة**: يعتبر هذا التقسيم من أشيع التقسيمات وأكثرها استخداماً وأكثرها نفعاً للدراسة العملية، والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساهمته في إحداث الظاهرة، أما المتغير التابع فهو الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع.

ويمكن تعريف المتغير المستقل بأنه المتغير الذي يتحكم فيه المجرب بالزيادة والنقصان أو بالحذف، فيمكن للمجرب أن يُعرِّض المفحوصين لمستويات مختلفة من التدعيم أو الإحباط ليدرس أثر ذلك على أدائهم، وثمة نوع ثالث من المتغيرات المتداخلة وهي التي تؤثر على المتغير التابع، فالعلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي يتدخل فيها الجنس والسن كعوامل متداخلة تؤثر على التحصيل. ولذلك يجب أن يحاول الباحث تثبيت تلك العوامل المتداخلة أي يمنع حدوثها.

ذكر الخي(٢٠٠١م، ص٤٩) بأن البحث التجريبي يبدأ من التعرف على المشكلة والتحليل الدقيق لها، وصياغة فرضيات البحث وما يترتب عنها من تصورات منطقية، وبعدها يتم اللجوء إلى الاختبار للتحقق مما إذا كانت النتائج المتوقعة-في حالة صدق الفرضيات-يمكن ملاحظتها فعلاً، وهذا يتطلب وضع تصميم تجريبي يُمكِّن من اختيار عينة التجربة بالاعتماد على تقنيات وطرق محددة، وضبط العوامل والمتغيرات مع تحديد وظائفها، ثم إجراء قياسات قبلية قبل الشروع في تنفيذ التجربة، وأخيراً تحليل النتائج المتحصل عليها ومقارنتها مع الفرضيات.

وتعتبر الأسس العامة للتجريب: المتغيرات، ضبط التجربة، طرق ضبط المتغيرات، لكي نستطيع تصور الفرضية والنتائج المستنبطة منها تصوراً واضحاً يجب تحديد عاملين تحديداً دقيقاً وذلك بالتمييز بين ما يسمى "بالمتغير المستقل" و"المتغير التابع"، حيث يفترض أن الأول هو الذي يحث الأثر في الثاني، ولاختبار صدق هذه الفرضية، لابد أن يعمل الباحث على ضبط جميع الظروف.

ويضيف الخي (٢٠٠١م، ص٤٩) بأن الكشف عن العلاقات السببية لا يقف عند مجرد إبراز المتغير المستقل وضبط طريقة ظهوره فحسب، وإنما يجب كذلك التعرف على المتغيرات والعوامل الأخرى التي تؤثر على المتغير التابع والتحكم فيها، إذن فكيف يستطيع الباحث تحديد المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع؟

للإجابة على هذا السؤال، قام العلماء بدراسات منهجية مكنتهم من الوقوف على ثلاثة مصادر إذا لم يتم التحكم فيها وضبطها لا يمكن أن نعرف إلى ماذا تعزى النتائج، وهي:

١- العوامل التي تنشأ في المجتمع الأصل للعينة التجريبية كمستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي لأسر المفحوصين، والسن، والنوع، والحالة الجسمية، والانفعالية، والخبرات التربوية أو الثقافية السابقة، مما يجعل الأثر الملموس في التجربة يرجع إلى عامل من هذه العوامل بدل أن يكون ناتجاً عن تأثير المتغير المستقل. وهنا يظهر بجلاء أن نوعية البحوث التجريبية وصدق

نتائجها يتوقفان على وسائل وإجراءات ضبط هذا النوع من المتغيرات التي تسمى أيضاً "دخيلة".

٢- العوامل التي تنبع من إجراءات الاختبار التجريبي، كالمدة الزمنية المخصصة لإجراء التجربة التي قد يكون لها تأثير سلبي أو إيجابي حسب طبيعة الموضوع، والحالة النفسية المترتبة عن المشاركة في التجربة كالاعتزاز بالنفس، وأثر الاختبارات القبلية ومختلف الفحوص التقييمية.

٣- العوامل التي ترجع إلى مؤثرات من المصادر الخارجية كدرجة الإضاءة، أو نسبة الضجيج والضوضاء والتوقيت غير الملائم، والاختلاف في كفاءة المدرسين المشاركين في التجربة أو مواقفهم منها، ولذلك فإن على الباحث أن يتأكد مما إذا كانت هناك مؤثرات خارجية أو متغيرات ترجع إلى الإجراءات التجريبية أو أخرى ترجع إلى مجتمع العينة يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، فإن حددها ورصدها، فهو مطالب بالتحكم فيها وإبطال مفعولها.

وقد ابتكر الباحثون عدداً من الطرق والتقنيات لضبط المتغيرات يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات هي:

١ -التحكم الفيزيقي

ويقصد به جعل جميع المفحوصين يتعرضون لنفس الدرجة من المتغير المستقل، أو إبعاد أو التحكم في المتغيرات الدخيلة أو غير التجريبية التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، كالاعتماد على آلات أو أجهزة تضمن الدقة المتناهية في درجة الإضاءة، أو عرض المعلومات أو غيرها، أو العمل كذلك في غرف عازلة للصوت وغيرها من الإجراءات.

٢ -التحكم الانتقائي

ويهدف إلى إبعاد بعض الصفات أو الخصائص الذاتية للمفحوصين والتي قد يكون لها تأثير غير مباشر على نتائج التجربة، وأحسن طريقة يقترحها العلماء هي تكوين عينة الباحث بانتقاء زوجين متشابهين في كل شيء ثم توزيعها عن طريق القرعة، بحيث يكون أحدهما في المجموعة التجريبية والآخر في المجموعة الضابطة، وهكذا إلى أن نحصل على العدد المحدد في كل مجموعة وبمثل هذه الطريقة يمكن ضبط عوامل كالسن والنوع والميول والاتجاهات والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمستوى التعليمي أو الحالة الجسمية، أو الخبرات السابقة ومستوى الذكاء والتي قد تؤدي إلى فروق في النتائج في حال إهمالها وعدم ضبطها.

٣ -التحكم الإحصائي

ويلجأ إليه عندما لا يتيسر خضوع المتغيرات للتحكُمين السابقين، ويتحقق هذا التحكم بعمليات إحصائية وذلك بدراسة عدد من المتغيرات تباشر عملها معاً، ثم يتم تطبيق الوسائل الإحصائية بعد ذلك العزل وتقدير أثر كل واحد من هذه المتغيرات.

ويذكر عبيدات وزملاؤه (١٩٩٣م) أن العامل أو المتغير التابع يتأثر بعوامل متعددة غير العامل التجريبي، ولذلك لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي وحده بالتأثير على المتغير التابع، والمتغير التابع يتأثر بخصائص الأفراد الذين تجري عليهم التجارب ولذلك يفترض أن يجري الباحث تجربته على مجموعتين متكافئتين بحيث لا يكون هناك أية فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلا دخول المتغير التجريبي على المجموعة الضابطة، كما يتأثر المتغير التابع بإجراءات التجربة فعلى الباحث ضبط هذه الإجراءات لكي لا تؤدي إلى أي تأثير سلبي أو إيجابي على النتيجة، كما يتأثر المتغير التابع بالظروف الخارجية المتمثلة بدرجة الحرارة والتهوية والإضاءة والضوضاء، واختلاط أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية.

توثيق المراجع

أشار الخي (٢٠٠١م) إلى أن المراجع هي كل المؤلفات من كتب مخطوطة أو منشورة، ومقالات كانت في مجلات أو صحف، ووثائق تم الاعتماد عليها أثناء تحرير الرسالة أو تحديد الموضوع، سواءً في الجانب النظري أو الجانب الميداني من البحث.

ذكر عناية (١٤٢٨هـ، ص ٢٣٢) بأن خطوة فهرسة المراجع تعني توثيق المراجع التي استند عليها الباحث، واستعان بها في إعداد بحثه، و سواءً نقل منها، أو لم ينقل، و سواءً أكانت الاستفادة أو حجم الإطلاع فيها كثيراً أو قليلاً، وتتلخص طرق توثيق المراجع في طريقتين:

الأولى: كتابة المراجع في نهاية كل باب أو فصل

وتعني تدوين مراجع الفصل، أو الباب الواحد في نهايته، بحيث يكون كل باب مستقلاً بمراجعه، ويعيب هذه الطريقة أنها تفرق مراجع الكتاب بين ثناياه، وهذا يشكل عبئاً على الباحث، أو القارئ في الرجوع إلى هذه المراجع.

الثانية: كتابة المراجع كلها في نهاية كل باب، أو فصل

وتعني تدوين مراجع البحث كلها في نهايته، ويميز هذه الطريقة سهولة الرجوع إلى المراجع.

ولقد أورد بدر (١٩٨٢م، ص٢٠٥-٢٠٧) طرق توثيق مراجع البحث:

أ- **الكتب**: وفي هذا الشكل يحتوي المدخل عادة على العناصر التفصيلية الآتية:

١- المؤلف.

٢- العنوان بما في ذلك العنوان الفرعي.

٣- بيانات التأليف في حالات معينة مثل زيادة التوضيح باسم المؤلف أو إضافة اسمه المستعار أو في حالة زيادة عدد المؤلفين عن اثنين وبالتالي لم يرد ذكرهم في المدخل الرئيسي.

٤- الطبعة إن وجدت.

٥- بيانات النشر وتتضمن مكان النشر، واسم الناشر، وتاريخ النشر.

٦- عدد الصفحات أو عدد المجلدات.

٧- السلسلة إن وجدت.

٨- الملاحظات التكميلية الأخرى التي قد تكون ضرورية كالإشارة إلى وجود بيليو جرافيات أو ترجمات أو ملخصات ... الخ.

ب- **الفصول والمقالات المنشورة في الكتب**: قد يحتوي الكتاب على فصول أو مقالات لمؤلفين متقدمين غير مؤلف أو محرر الكتاب نفسه، وفي هذه الأوضاع يدرج اسم مؤلف القسم المطلوب من الكتاب، يليه عنوان هذا القسم أو الفصل موضوعاً بين قوسين صغيرين أي علامتي تنصيص (( )) بعدها نقطة، ثم تدرج عناصر الكتاب الأصلي بعدها مباشرة بنفس النظام المذكورة في "أ" مسبوقة بكلمة (في) ثم تدرج الصفحات الموجود بها هذا القسم من الكتاب.

ج- **الوثائق**: يحتوي المدخل على نفس العناصر الأساسية لوصف الكتاب إلا أنها تختلف بعض الشيء في مصادرها أو مؤلفيها.

١- تدرج المطبوعات التي تصدر عن الدول تحت اسم الدولة، مثال ذلك: السودان – خطة التنمية.

٢- تدرج المطبوعات التي تصدرها الوزارات تحت أسماء هذه الوزارات كمؤلفين ثانويين بعد الدول مثال: ج م ع. وزارة الخارجية.

٣- تدرج المطبوعات الصادرة عن قسم تابع للوزارات تحت أسماء هذه الأقسام كمؤلفين ثانويين تابعين لهذه الوزارات بعد الدول، مثال: الكويت. وزارة الأشغال. قسم الإرشاد الزراعي.

د- المقالات المنشورة في الدوريات: يحتوي هذا المدخل على العناصر الآتية:

٢. مؤلف وعنوان المقال ويدرجان بنفس الطريقة المتبعة في الكتب.
٣. عنوان الدورية: ويلي عنوان المقال مباشرة ويفضل أن يوضع تحته خط.
٤. رقم المجلد الذي صدر به المقال.
٥. العدد الذي صدر به المقال إن وجد.
٦. تاريخ العدد الذي نشر به المقال باليوم والشهر والسنة أو حسب ما هو موجود على الدورية.
٧. عدد الصفحات المنشورة عليها المقال.

وذكر الهواري(٢٠٠٤م، ص٥١) بأن من أخطر ما يمكن أن يقع فيه أي باحث هو كتابة قائمة مراجع دون أن يكون أطلع عليها. فبعض الباحثين يتصورون أن ذكر قائمة مراجع طويلة يعطي انطباعاً بأن الباحث بذل جهداً، إن العبرة ليست بعدد المراجع ولكن بالاستفادة الحقيقية في كل منها. إن بعض الباحثين يشير إلى مرجع في المتن عن أفكار عادية أو معروفة لكي يضعوها في قائمة المراجع حتى يُستوفى الشكل. فإذا كان الباحث أميناً في كتابة قائمة المراجع فإنه من الضروري كتابتها بطريقة منهجية. وهناك أربع طرق لكتابة المراجع:

١ - طريقة كتابة المراجع بنظام جمعية اللغة الحديثة

MLA Modern Language Association

يعتمد هذا النظام على ذكر الاسم الأخير للمؤلف ورقم الصفحة عند الكتابة، وميزة هذه الطريقة في التوثيق أنها تسمح للقارئ بالاستمرار في القراءة دون مقاطعة المراجع والهوامش مثل بعض الطرق الأخرى، ويصلح هذا التوثيق في العلوم الإنسانية. ويتم كتابة المراجع في نهاية البحث بالطريقة التالية:

الاسم الأخير للمؤلف، الاسم الأول. عنوان الكتاب تحته خط. مكان النشر: اسم الناشر، تاريخ المرجع.

٢ -طريقة كتابة المراجع بنظام جمعية علم النفس الأمريكية
APA American Psychological Association

يعتمد هذا النظام على ذكر الاسم الأخير للمؤلف وتاريخ المرجع. وإذا كان الكلام منقول يكتب رقم الصفحة مسبوقاً بحرف ص. وميزة هذه الطريقة في التوثيق أنها تسمح للقارئ بالتعرف على مدى حداثة المرجع بمجرد ذكر اسم المؤلف، ويصلح هذا النظام للتوثيق في العلوم الاجتماعية. ويتم كتابة المراجع في نهاية البحث بالطريقة التالية:

خمس مسافات ثم الاسم الأخير، اختصار الاسم الأول. (تاريخ النشر). اسم الكتاب تحته خط، مكان النشر: اسم الناشر.

٣ -طريقة كتابة المراجع بنظام CBE Council of Biology Editors

يعتمد هذا النظام على ذكر رقم متتابع في الكتابة (صغير إلى أعلى) يصاحبه قائمة بالهوامش في نهاية البحث مرتبة حسب تسلسل ورودها في البحث. وتستخدم هذه الطريقة للتوثيق في العلوم، وتركز على المعلومة الواردة وليس على مصدرها أو تاريخها وعلى من يريد تتبع المصدر وتاريخه ورقم الصفحة، أن يفحص قائمة الهوامش أو قائمة المراجع المستخدمة في نهاية البحث حيث يتم ترقيم المراجع حسب تسلسل ورودها في البحث وبالطبع فإنها لا ترتب أبجدياً، ولا يفضل استخدامه للتوثيق في مجال إدارة الأعمال. ويتم كتابة المراجع في نهاية البحث بالطريقة التالية:

رقم مسلسل. الاسم الأخير (فراغ بدون فاصلة) اختصار الاسم الأول. اسم الكتاب بدون خط تحته. مكان النشر. اسم الناشر؛ تاريخ النشر. عدد صفحات الكتاب.

٤ -طريقة كتابة المراجع بنظام دليل شيكاغو U of Chicago Manual

يعتمد هذا النظام على استخدام الهوامش أسفل الصفحات وترقيمها بالتتابع بحيث يظهر فيها جميع تفاصيل المرجع ورقم الصفحة مع نظام خاص في حالة تكرار المرجع في الهامش. يستخدم هذا النظام بشكل واسع في العلوم الإنسانية وبصفة خاصة التاريخ، وتاريخ الفن، والأدب، والفنون. ويتم كتابة المراجع في نهاية البحث بالطريقة التالية:

الاسم الأخير، الاسم الأول. اسم الكتاب تحته خط. مكان النشر: اسم الناشر، تاريخ النشر.

ملخص البحث

يذكر العساف (١٤٣٣هـ، ص١٥٢) أن ملخص البحث يهدف أساساً إلى سرد أهم النتائج التي انتهى إليها البحث حول أسئلة الدراسة أو فروضها ولكن النتائج غالباً لا تفهم الفهم المطلوب، وقد تفسر تفسيراً خاطئاً إذا كانت بمعزل عن المنهجية التي طبقت من أجل الوصول إليها، ومن هنا أصبح لزاماً على الباحث أولاً أن يلم شتات بحثه في عرض مجمل للعملية البحثية التي قام بها من بدايتها إلى نهايتها، ثم بعد ذلك يسرد النتائج التي انتهى إليها البحث.

والعرض المجمل يتناول فيه الباحث ماهية المشكلة وموقعها مما سبقها من دراسات، ومجيباً على الأسئلة التالية:

- ماذا بحث؟
- لماذا بحثه؟
- كيف بحثه؟
- ماذا توصل إليه من نتائج؟

ويذكر العساف (المرجع السابق، ص١٥٢) أن علماء المنهجية يؤكدون على أهمية تلخيص البحث، فمثلاً يقول كلاً من جابر وكاظم (١٩٧٨م)عند تأكيدهما لهذه الأهمية "إن فصل الملخص والخاتمة هو أكثر أقسام البحث قراءة، لأنه يلخص باختصار كل المعلومات التي قدمت في الفصول السابقة، ثم إن هذا الفصل يعطي القارئ أهم التفاصيل عن الدراسة. وعلى هذا فإن أغلبية القراء يمعنون النظر في الخلاصة أولاً ليكونوا فكرة عن المشكلة ثم يحددوا فائدتها أو عدم فائدتها لهم. فإذا أثارت الدراسة اهتمامهم فإنهم يقرأون الأجزاء الأخرى في تفصيل قبل تقبل نتائج البحث".

نتائج البحث

يذكر العساف (١٤٣٣هـ، ص١٥٣) أن الباحث يسرد تحت هذا العنوان كل ما انتهى إليه من نتائج تجيب على أسئلته، أو تؤكد قبول فرضه أو عدم قبولها. ولهذا يجب أن تأخذ شكلاً منطقياً متدرجاً طبقاً لأسئلة البحث أو فروضه كأن يعرض السؤال الأول من أسئلة البحث ثم يتلوه بعرض إجابته مشتملة على أدلتها العلمية الكمية والكيفية. أو يعرض الفرض الأول ثم يوضح قبوله أو عدم قبوله مشيراً إلى ما يبرهن ذلك من أدلة علمية كمية أو كيفية.

ومن هنا يتضح أن نتائج البحث هي النتائج التي ينتهي إليها البحث دونما إضافة أو تدخل ذاتي من قبل الباحث بتعليل أو تفسير غير مبرهن ببرهان علمي أثبته البحث.

التوصيات

يذكر قنديلجي (٢٠٠٧م، ص٢٥٤) "أن التوصيات هي النقاط والجوانب التي يرى الباحث ضرورة سردها، بضوء الاستنتاجات التي توصل إليها".

ويذكر العساف (١٤٣٣هـ، ص١٥٤) تختلف درجة أهمية هذه التوصيات باختلاف أنواع البحوث فإذا كان البحث الذي أجراه بحثاً تطبيقياً (Applied Research)- والذي يهدف إلى تقديم حل علمي لمشكلة ملحة- فتعد توصيات الباحث لحلها ذات أهمية قصوى.

أما إذا كان البحث بحثاً أساسياً (Basic Research)- الذي يهدف إلى تنمية الفكر العلمي وتطويره- فتعد مهمة ولكنها أقل من سابقتها.

وحتى يتحقق الغرض من توصيات الباحث لحل المشكلة المطروحة بشكل أمثل، لابد أن تكون:

١- ذات ارتباط بنتائج البحث: أي لا تكون مجرد توصيات يتخيلها الباحث وإنما مستمدة فعلاً مما انتهى البحث إليه من نتائج.

٢- إجرائية: أي قابلة للتطبيق.

ولكن من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها عدد من الباحثين عند سردهم للتوصيات أنهم إما أن يوصوا بتحقيق أشياء محققة بالفعل، أو يوصوا بأشياء مثالية يكاد يكون من المستحيل تحقيقها.

المقترحات

يذكر أبو علام (٢٠٠٧م، ص٦٥١) "اقتراح بعض البحوث المستقبلية التي قد يكون في مقدورها الإجابة على بعض التساؤلات التي لم يتيسر الإجابة عليها في البحث، أو التي تهدف إلى متابعة بعض جوانب الدراسة، إلى غير ذلك من المقترحات، ويراعى أن تكون هذه المقترحات مختصرة على قدر الإمكان".

ويذكر العساف (١٤٣٣هـ، ص١٥٥) "أن هناك خطأً شائعاً يقع فيه بعض الباحثين عندما يقترحون بحوثاً مستقبلية يتمثل في عدم بذل مزيد من الجهد في التفكير فيما يقترحونه من موضوعات.فأحياناً يقترحون موضوعات ليست ذات أهمية، وأحياناً أخرى، غير قابلة للبحث. ولعل مما يعين الباحث للتأكد من أن اقتراحاته جيدة أن يفكر طويلاً في أهميتها أولاً ثم في قابليتها للبحث مادياً وعلمياً".

الملاحق

ويذكر قنديلجي (٢٠٠٧م، ص٢٥٧)، أن عدداً من البحوث تحتاج إلى إضافة جزء آخر، يكون في نهاية البحث يخصص لبعض المعلومات والوثائق التي لا يحتاج الباحث أن يذكرها في متن البحث أو في أي جزء منه، ويسمى هذا الجزء بالملاحق، ويشتمل على أمور شتى مثل ما يأتي:

١- المراسلات التي قام بها الباحث والتي تعتبر أساسية، حيث أنها تعكس أدلة وثائقية على جهد الباحث.

٢- الاستبيانات فقد يجد الباحث ضرورة في وضع نموذج من الاستبيان الذي وزعه، وذلك في حالة الدراسات الميدانية المسحية مثلاً.

٣- نماذج من القوانين والأنظمة والتعليمات ذات العلاقة بالنصوص الواردة في البحث.

٤- نماذج لاستمارات أو وثائق مستخدمة لدى الجهة المعنية بالبحث.

٥- أية وثيقة أخرى يرى الباحث ضرورة في تقديمها لغرض تعزيز المعلومات الواردة في بحثه ودراسته.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الضروري ربط كافة الوثائق التي تضاف في الملاحق بالمعلومات الموجودة في متن البحث، ويستحسن أن يشار إليها كأن يقول الباحث (أنظر الملحق رقم ٢) مثلاً وهكذا.

الدراسات السابقة

الهدف من عرض الدراسات السابقة في البحوث العلمية هو التعرف على مدى ما وصل إليه العلم في دراسة الموضوع قيد الدراسة، بالإضافة إلى هدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية، من حيث المنهج والإجراءات المتبعة، والأدوات ووسائل جمع المعلومات، وأحجام العينات المستهدفة وأنواعها، والوسائل الإحصائية، ومن حيث النتائج التي توصلت إليها الدراسات، بغرض مقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية، وهي نفس النقاط التي اعتمدها الباحث لتلخيص الدراسات السابقة، وبما أن هدف الدراسة الحالية هو بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الباحة، فإن الباحث يرى أنه من الأنسب عرض الدراسات السابقة على النحو التالي:

١) دراسات تناولت بناء اختبارات محكية المرجع.

٢) دراسات تناولت المعارف والمهارات الأساسية في البحث العلمي.

٣) دراسات تناولت بناء اختبارات محكية المرجع لقياس المعارف الأساسية في البحث العلمي.

٤) دراسات تناولت درجة القطع.

أولاً: دراسات تناولت بناء اختبارات محكية المرجع

وفي هذا المحور يتضح أن الدراسات تنقسم وفقاً لسياقها العام إلى نوعين، فهناك دراسات تناولت بناء اختبارات محكية المرجع معتمدةً بذلك على أسلوب تحديد النطاق السلوكي الشامل وتحليله إلى كفاياته الفرعية ثم صياغة مفردات الاختبارات المحكية، أما النوع الثاني من الدراسات فهي التي استخدمت نموذج الاستجابة للمفردة ونظرية القياس الحديثة في بناء وتحليل خصائص الاختبارات المحكية، ومن دراسات المحور الأول ما يلي:

دراسة كيث و قيرت (Keith &Giert, 2000) وهدفت إلى بناء أشكال متوازية لاختبار محكي المرجع، والتحري من كفاءة وتأثير إجراء الاختبار المتسلسل الكترونياً، وتم بناء خمسة اختبارات محكية تحصيلية لمقرر الرياضيات في الصف التاسع للولايات المتحدة الأمريكية، في العام الدراسي (١٩٩٥م/ ١٩٩٦م) كل اختبار يتكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكون من (٦٠٠) طالباً في لويزيانا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن استخدام الاختيارات المحكية يحسن من عملية القياس

والتقويم، كما أن تخفيض طول الاختبار يزيد من دقة الاختبار ويخفض الكلفة والوقت في بناء الاختبارات، كما أنه يمكن استخدام الاختبارات المحكية المتوازية في تطوير بنوك الأسئلة.

دراسة علام (٢٠٠١م) والتي كانت بعنوان اختبار مرجعي المحك لقياس الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي والنفسي. ويهدف هذا الاختبار لقياس تمكن طلاب علم النفس والتربية بالجامعات من الكفايات الأساسية للإحصاء التربوي والنفسي، وقد قام الباحث ببناء اختبارين متكافئين وقسمهما إلى سبعة فروع. واستخدم النموذج الهرمي في بناء هذا الاختبار، وقد مر بالمراحل التالية:

١- مرحلة التحليل وتتضمن خمسة إجراءات وهي: تحديد الكفايات الأساسية، تحديد النطاق السلوكي لكل كفاية أساسية، وتحليلها وتحديد الأهداف المساعدة. وقد استخدم الباحث أسلوب التحليل التعليمي للمهام، وأسلوب تحليل البنية التعليمية في تحليل كل كفاية إلى أنماط مترابطة ومتكاملة من المعارف والمهارات، وصياغة الأهداف السلوكية وترتيبها في نسق هرمي والتحقق من صدق النطاق السلوكي الذي يحتوي على هذه الأهداف.

٢- مرحلة البنَّاء وتتضمن كتابة المفردات.

٣- مرحلة التجريب وتتضمن التحقق من صدق الاختبار، وقد أعتمد الباحث طريقة التمايز اللغوي للتأكد من صدق محتوى كل من الاختبارين، كما قام بتقدير ثبات الاختبارات وذلك عن طريق تطبيق الصورة الأولى من الاختبار على مجموعة من الطلاب ثم تطبيق الصورة الأخرى بعد فترة ما بين ٣ و ١٠ أيام ثم حساب معامل كابا لكل فرع من الفروع السبعة.

دراسة ميلونس و ويقن (Mylonas &Whegan, 2004) والتي كانت بعنوان السعي إلى تقييم جامعي محكي المرجع للمساعدة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتلبيتها لرغبة الأكاديميين في تحسين ذلك. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) أكاديمياً استجابوا للباحثان، وتكونت أداة البحث من اختبارات في التربية البدنية تتركز في اختبارات المشي/ الجري (١٢٠٠) متر في (٣٠) دقيقة، واختبار قوة قبض اليد في (١٦ كجم).

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن التقييم محكي المرجع أكثر موضوعية من الاختبار المعياري، كما أن هناك صعوبة في تحديد مستوى محكي لتركيب الجسم، وأن التوصل إلى مستويات محكية يساعد على الرفع من سقف المهارات البدنية كونها تقارن المهارات مع درجة قطع محددة ولا تعتمد على مقارنة مهارات الفرد مع مستوى المجموعة.

دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ) والتي كانت بعنوان بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى (بمتغير واحد ومتغيرين) لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة الحكومية. والتي هدفت إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى (بمتغير واحد ومتغيرين) لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة الحكومية، وقامت الباحثة ببناء الاختبار والمكون من (٥٠) فقرة، وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث المتوسط، وبعد تحديد درجة القطع للاختبار وفقاً لطريقة أنجوف وحساب صدق الاختبار باستخدام الصدق الوصفي وصدق الاتساق الداخلي وصدق المحك، وحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة أعادة الاختبار واتجاه معامل ألفا كرونباخ وحساب معامل ليفنجستون وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: أن الاختبار يتمتع بصدق وثبات جيدين، وهناك انخفاض في مستوى طالبات الصف الثالث المتوسط في حل المعادلات والمتباينات والمسائل الحسابية بشكل واضح وكبير.

دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ) والتي بعنوان بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. والتي هدفت إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، تألفت عينة الدراسة من (٩٣٥) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من معلمي المرحلة الابتدائية بالرياض، وقام الباحث ببناء اختبار محكي المرجع مروراً بعدة خطوات أهمها:

١- مرحلة التحليل وتم فيها تحديد المحتوى حيث تم تقسيم الكفايات المهنية إلى أربع كفايات رئيسية.

٢- مرحلة البنَّاء وتم فيها إعداد مواصفات الأسئلة وذلك بصياغة الأهداف السلوكية ثم بناء مفردات لقياس تلك الأهداف، وذلك بالاعتماد على الخبراء في كل خطوة.

٣- مرحلة التجريب وتم فيها التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى بالعرض على الخبراء، وتم التحقق من الثبات، باستخدام معامل ليفنجستون، كما قام الباحث بتحديد درجة القطع لكل كفاية باستخدام طريقة أنجوف.

وبعد المرور بتلك الخطوات تمثلت نتيجة البحث في إخراج الاختبار بصورته النهائية والمكون من ستة اختبارات فرعية تقيس أربع كفايات رئيسية يفترض توفرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وأن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

دراسة ناجي (٢٠١٠م) والتي بعنوان بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في المفهومات الأساسية لعلم النفس التربوي. واستخدمت أسلوب تحديد النطاق السلوكي حيث كان هدفها بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في المفهومات الأساسية لعلم النفس التربوي، والتحقق من صدقه وثباته وتحديد درجة القطع للاختبار باستخدام طريقة أنجوف، وتألفت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً وطالبة درسوا مقرر علم النفس التربوي و(٣٤) طالباً وطالبة لم يدرسوا مقرر علم النفس التربوي، تم اختيارها بالطريقة القصدية من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء للعام الجامعي (٢٠٠٩م/ ٢٠١٠م)، وقام الباحث ببناء اختبار محكي المرجع مروراً بالخطوات الآتية:

١- مرحلة تحديد المحتوى، وتم فيها تحليل محتوى مقرر علم النفس التربوي.

٢- مرحلة البنَّاء، وتم فيها إعداد مواصفات الأسئلة وذلك بصياغة الأهداف السلوكية ثم بناء مفردات لقياس تلك الأهداف.

٣- مرحلة التجريب، وتم فيها التحقق من صدق المقياس باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠) بالإضافة إلى عرض الاختبار على الخبراء، وتم التحقق من الثبات باستخدام معامل ليفنجستون وبلغ معامل الثبات (٠,٩٦) للمجموعة التي لم تتلقَ التعليم و(٠,٨٥) للمجموعة التي تلقت التعليم، وقام الباحث بتحديد درجة القطع باستخدام طريقة أنجوف بعرض الاختبار على خمس خبراء من علم النفس والتي بلغت (٠,٦٠) للاختبار بشكل عام، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: تكون الاختبار المحكي لقياس المفهومات الأساسية في علم النفس التربوي من (٧٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل، وكذلك أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة، بالإضافة إلى أن هناك تدني في مستوى إتقان طلبة كلية التربية بصنعاء للمفهومات الأساسية في علم النفس التربوي.

دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ) والتي بعنوان بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية. وهدفت إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتحديد درجة القطع المناسبة لكل كفاية إحصائية، كما هدفت إلى التعرف على مدى تمكن طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية

من الكفايات الإحصائية التي تضمنها الاختبار الذي تم بناؤه وأُجري على (١٣٦) طالباً وطالبة تم اختبارهم في أربع جامعات فيها برنامج للماجستير في كلية التربية. وقام الباحث ببناء اختبار محكي، وتم فيها التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الوصفي وصدق انتقاء النطاق السلوكي، وتم التحقق من الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ومعامل ليفنجستون، كما قام الباحث بتحديد درجة القطع لكل كفاية باستخدام طريقة نيدلسكي، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن القياس محكي المرجع أكثر تشخيصاً وتوضيحاً لمدى تمكن الطلبة من الكفايات الإحصائية، وأن الاختبار محكي المرجع الذي تم بناؤه في هذه الدراسة لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعات اليمنية أكثر شمولاً للكفايات الإحصائية مقارنةً مع الاختبارات المعيارية، وأن الاختبار محكي المرجع الذي تم بناؤه في هذه الدراسة لقياس الكفايات الإحصائية يتمتع بدرجة جيدة من الصدق الوصفي وصدق الانتقاء السلوكي.

أما النوع الثاني من دراسات هذا المحور فهو الدراسات التي استخدمت نموذج الاستجابة للمفردة في بناء وتحليل خصائص هذه الاختبارات المحكية ومن هذه الدراسات:

دراسة ياسين (٢٠٠٤م) التي هدفت إلى تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي وفق النظرية الكلاسيكية والحديثة في القياس، وتكونت العينة من (٤٨١) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية موزعين على (١٤) شعبة، وقد تم تطبيق اختبار محكي المرجع في مادة الكيمياء مكون من (٥٦) مفردة من إعداد الباحث، وبعد تحليل البيانات إحصائياً تم التوصل إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن معامل صدق الاختبار وفق النظرية الكلاسيكية بدلالة المحك بلغ (٠,٨٤)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٨)، في حين بلغ معامل الثبات للاختبار وفق نموذج راش (٠,٩٩)، وبلغ معامل ثبات الأفراد (٠,٨٨)، وبلغ متوسط صعوبة الفقرات وفق النظرية الكلاسيكية (٠,٦٢)، بينما بلغ متوسط الصعوبة باستخدام نموذج راش (صفر) لوجيت، وأن الكفاءة النسبية للاختبار الذي فقراته صعبة تكون أكبر ما يكون عند مستويات القدرة العليا، والكفاية النسبية للاختبار الذي فقراته سهلة يكون أكبر ما يكون عند مستويات القدرة الدنيا، الكفاءة النسبية للاختبار الذي فقراته عشوائية تكون أكبر ما يكون عند مستويات القدرة المتوسطة.

دراسة الجهني (١٤٢٥هـ) والتي بعنوان أثر اختلاف بعض طرق بنود الاختبار محكي المرجع على اختيار الفقرات والثبات والتي تهدف إلى التعرف على مدى الاتفاق بين طرق تحليل بنود الاختبار المحكي المرجع في اختيار الفقرات، والتعرف على الاختلاف في ثبات الاختبار المحكي المرجع تبعاً للطرق المستخدمة في تحليل بنوده، حيث أن استخدام طرق مختلفة في تحليل البنود قد يؤدي إلى اختلاف الفقرات المختارة وربما يختلف معامل الثبات من استخدام كل طريقة، وقد استخدم الباحث في دراسته ثلاث طرق لتحليل بنود الاختبارات المحكية المرجع وهي معامل التمييز(ب)، ومعامل فاي، ومعامل التوافق المرجعي، مع الأخذ في الاعتبار العوامل الأخرى المؤثرة على الثبات، حيث تمت دراسة الاختلاف بين هذه الطرق تبعاً لاختلاف طول الاختبار وحجم العينة.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في المفاهيم الهندسية للمرحلة الابتدائية (الصبحي، ١٤٢١هـ) حيث كونت اختبارات بأطوال مختلفة (٢٠، ٤٠، ٦٠) فقرة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام النسبة المئوية للتعرف على الفروق في ثبات الاختبار الناتج بطريقة سابكوفياك، تبعاً لاختلاف الطرق المستخدمة في تحليل بنوده وطول الاختبار وحجم العينة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الاتفاق بين طريقة معامل التمييز (ب) ومعامل فاي في اختيار الفقرات بلغ (٦٧٪)، وأن الاتفاق بين طريقة معامل التمييز (ب) ومعامل التوافق المرجعي في اختيار الفقرات بلغ (٨٠٪)، وأن الاتفاق بين طريقة معامل فاي و معامل التوافق المرجعي في اختيار الفقرات بلغ (٥٨٪)، وأنه لا يوجد فروق في ثبات الاختبار محكي المرجع تبعاً لاختلاف طرق تحليل بنوده، وأنه توجد فروق في ثبات الاختبار محكي المرجع تبعاً لاختلاف طول الاختبار، وأنه لا توجد فروق في ثبات الاختبار محكي المرجع تبعاً لاختلاف حجم العينة.

ثانياً: دراسات تناولت المعارف والمهارات الأساسية في البحث العلمي

وفي هذا المجال نستعرض الدراسات التي اهتمت بالتعرف على المعارف أو المهارات الأساسية في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا والحكم على مستواها ومدى توافرها لدى الطلاب ومنها:

دراسة عجيز (١٩٩٦م) بعنوان مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكليات التربية من المهارات الأساسية اللازمة للبحث التربوي. وهدفت إلى التعرف على مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية من المهارات الأساسية اللازمة للبحث التربوي، وقد أُجرى البحث على عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بلغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبه توزعوا بالتساوي، وقد استخدم في البحث أداتين لجمع المعلومات تمثلت الأولى باستبانة موجهة إلى أساتذة الجامعة لمعرفة رأيهم فيما يتعلق بأهمية المهارات الأساسية للبحث العلمي، وكذلك تصميم اختبار للباحثين لمعرفة مدى تمكنهم من هذه المهارات، وتوصل البحث إلى أن نسبة تمكن الباحثين من طلاب الدراسات العليا (ذكور- إناث) ضئيلة جداً حيث بلغت النسبة (١٩٪) تقريباً من حجم العينة، وهذا يعد مؤشراً خطيراً يجب معالجته وإيجاد الحلول الجذرية لهذه المشكلة، كما توصل البحث إلى تفوق الذكور على الإناث في ثمان مهارات وتساوي الطرفين في مهارتين.

دراسة الحارثي (١٤٢٩ هـ) والتي بعنوان مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية. وهدفت إلى قياس مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية، ومعرفة الفروق في مدى تمكن الطلاب في ضوء بعض المتغيرات، كاختلاف الفصل الدراسي الذي درس فيه المقرر العلمي، النوع. وقد أجرى الدراسة على عينة قصدية من طلاب وطالبات الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى بلغت (٢٦٨) طالباً وطالبة، والذين أتموا دراسة مقرر مناهج البحث ويستعدون لكتابة خطة البحث، واستخدم اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس تمكن الطلاب من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية باستخدام نموذج راش، ولتحديد التمكن استخدم درجة القطع وفقاً لطريقة أنجوف واستخدم المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلى وجود تدنياً واضحاً في مدى التمكن لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى سواءً في نتائج الاختبار الكلية أو نتائج الاختبارات الفرعية، حيث كانت نسبة المتمكنين في الاختبار الكلي(٣,٤٪).

ثالثاً:دراسات تناولت بناء اختبارات محكية المرجع لقياس المعارف الأساسية في البحث العلمي

ويتضمن هذا المحور دراسة تم فيها بناء اختبار لقياس المعارف الأساسية لدى عينته المستهدفة حيث جمعت بين دراسات المحور الأول (بناء اختبار محكي المرجع) ودراسات المحور الثاني (قياس المعارف أو المهارات الأساسية في البحث العلمي)، وهي دراسة علام (١٩٩١م) بعنوان استخدام نموذج راش في بناء مقياس هدفي المرجع للمعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث النفسية والتربوية. وهدفت إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لاستخدامه في قياس مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكليات التربية والآداب المتخصصين في التربية وعلم النفس من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية، وتحديد المعارف التي لم يتمكن منها بعض الطلاب وتقديم عناية لهم. وقد أجري البحث على عينة مكونة من (٤٨) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا، في عدد من كليات التربية في مصر الذين انهوا دراسة مقرر مناهج البحث ويعدون خطة رسالة الماجستير في أحد مجالات علم النفس أو التربية، واستخدم البحث الاختبار التشخيصي المكون من (٣٢) مفردة من نوع الاختيار من متعدد لكل منها خمسة بدائل إحداها الإجابة الصحيحة. وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أبرزها حذف (٤) مفردات من مفردات الاختبار نتيجة عدم ملاءمتها مع أسس القياس الموضوعي لنموذج راش وقد تميز الاختبار بدرجتي صدق وثبات عاليتين، كما توصل البحث إلى تحديد مستويات تمكن الطلاب من المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطط البحوث التربوية والنفسية وتشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل وإتقان كل طالب لهذه المعارف.

رابعاً: دراسات تناولت درجة القطع

دراسة هالبين و سيجمون (Halpin &Sigmon, 1983) والتي بعنوان تطبيقات لتحديد صدق درجات القطع باستخدام ثلاث مجموعات مختلفة من المحكمين وفق ثلاث طرق تحكيمية. وتهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كان ينتج عن استخدام طريقة (إيبل و نيدلسكي و أنجوف) درجات قطع مختلفة في حال استخدام اختبار مقنن موحد، وهل تختلف درجات القطع باختلاف كفايات المحكمين لاختبار موحد، وطبق الباحثان اختبار جامعة ميسوري للغة الإنجليزية، ويشتمل على (٩٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) محكماً

موزعين في ثلاث مجموعات حاصل على شهادة (البكالوريوس- الماجستير- الدكتوراه)، وتكونت عينة الطلاب من (١٧٣) طالباً من طلاب جامعة ميسوري، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: اختلاف درجة القطع باختلاف الطرق الثلاث وكان متوسط درجة القطع وفق طريقة إيبل (٦٢,٦١)، وطريقة نيدلسكي (٤٢,٦٣)، وطريقة أنجوف (٥٦,٠٢)، وعند استخدام الطرق الثلاث مجتمعة لا يكون هناك لكفاية المحكم أثر على درجة القطع أي لا تختلف درجة القطع باختلاف المحكمين.

دراسة التميمي(١٩٩٩م) والتي بعنوان أثر كل من المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة. والتي تهدف إلى معرفة أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة قطع الاختبار محكي المرجع وفق الطرق التالية (أنجوف، نيدليسكي، المجموعات المتضادة، المجموعات المحكية) وأجريت الدراسة على عدة عينات هي: عينة طلاب الصف السادس الابتدائي من مدينة جدة، وعينة من معلمي مادة الرياضيات بمدينة جدة، وعينة من مشرفي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جدة، وعينة من أعضاء هيئة تدريس العلوم والرياضيات بالمؤسسات التربوية بمدينتي جدة ومكة المكرمة، وقد استخدم الباحث عدة أدوات هي اختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالمرحلة الابتدائية يتكون من (٩٥) مفردة، اختيرت منه مفردات اختبارات الدراسة الثلاثة بناءً على ثلاث معايير إحصائية، واستمارتين لتحديد درجة قطع الاختبار وفق طريقتي نيدليسكي و أنجوف التحكيميتين.

دراسة فرج (١٤٢٨هـ) فقد هدفت إلى دراسة فاعلية بعض النماذج الإحصائية المنفصلة والمتصلة في تحديد الدرجة الفاصلة لاختبار محكي المرجع، حيث قام الباحث بالمقارنة بين أسلوبين بحيث تناول الأسلوب الأول طريقة أنجوف وهي تمثل النماذج الإحصائية المتصلة بينما النماذج الإحصائية المنفصلة استخدم الباحث منها نموذج ذي الحدين، وقد طبق الباحث اختبار مرجعي المحك من إعداد الباحث نفسه في مادة علم النفس التربوي على (١٠٠) طالب من طلاب كلية المعلمين بالرياض- جامعة الملك سعود درسوا مادة علم النفس التربوي (١١١ترب) في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ، وتكون الاختبار من ٢٠ مفردة من نوع الاختيار من متعدد لكل مفردة أربعة اختيارات فقط والإجابة الصحيحة تأخذ درجة واحدة، بينما الإجابة الخاطئة تأخذ الدرجة صفر، وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت

الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: حددت الدرجة الفاصلة لأسلوب أنجوف في مستوى (٦٦,٧٪)، بينما نموذج ذي الحدين أسفر عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التوزيع الواقعي والتوزيع النظري للنسب المئوية عند مستوى تمكن ٧٠٪ وهو المستوى المطلوب للتمكن لاختيار اختبار علم النفس التربوي، أي أن الطالب المتمكن يستطيع الإجابة على (١٤) سؤالاً، وتوصل الباحث إلى أن نموذج ذي الحدين أدق في حساب الدرجة الفاصلة نظراً لدقة المعادلات الرياضية المستخدمة فيه.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن للباحث التعليق عليها وذلك من حيث الجوانب التي تم عرضها في كل دراسة والمتمثلة في الهدف والإجراءات المنهجية مثل العينة والمنهج والأدوات، والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومقارنتها مع الدراسة الحالية على النحو الآتي:

أولاً من حيث الهدف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فبعضها هدف إلى بناء اختبارات محكية المرجع معتمدةً بذلك على تحديد النطاق السلوكي للمجال الذي تم بناء الاختبار له مثل دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ)، ودراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة ميلونس و ويقن Mylonas& Whegan (٢٠٠٤م)، و دراسة كيث و قيرت Keith& Giert(٢٠٠٠م)، و دراسة علام (٢٠٠١م). وهناك دراسات أخرى اهتمت بالاختبارات محكية المرجع إلا أنه لم يتم بناء الاختبار على نطاق سلوكي محدد، وإنما استخدمت اختبارات جاهزة، أو استخدمت نموذج الاستجابة للمفردة، ونظرية القياس الحديثة في بناء وتحليل خصائص الاختبارات المحكية، ومنها دراسة ياسين (٢٠٠٤م)، و دراسة الجهني (١٤٢٥هـ)، ودراسة الحارثي (١٤٢٥هـ). و الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي تم تحديد نطاقاتها السلوكية، حيث قام الباحث بتحديد النطاق السلوكي لمهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة معتمداً بذلك على مقررات البحث العلمي، وكذلك الاستعانة بالمحكمين في تخصص التربية وعلم النفس.

كما أن الدراسة الحالية تتفق بشكل غير مباشر مع الدراسات التي هدفت إلى التعرف على المعارف الأساسية للبحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا مثل دراسة عجيز (١٩٩٦م)،

ودراسة الحارثي (١٤٢٩هـ).، وكانت دراسة علام (١٩٩١م) هي الدراسة الوحيدة المباشرة التي تناولت بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع للمعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث النفسية والتربوية لدى طلبة الدراسات العليا. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة علام (١٩٩١م) في أن دراسة علام ركزت على المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث النفسية والتربوية في حين أن الدراسة الحالية تتطرق لمهارات ومعارف أعم وأشمل مثل مهارات كتابة البحث العلمي بشكل عام وكثير من المعارف والمهارات التي لم يتناولها اختبار علام (١٩٩١م).

ثانياً :من حيث نوعية وحجم عيناتها

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث نوعية وحجم عيناتها، فمن حيث النوع فقد تألفت عينة دراسة ميلونس و ويقن Mylonas& Whegan (٢٠٠٤م) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وبعض الدراسات تألفت عيناتها من طلاب المدارس مثل دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة ياسين (٢٠٠٤م)، و دراسة كيث و قيرت Keith& Giert (٢٠٠٠م)، ودراسة الجهني (١٤٢٥هـ)، و دراسة التميمي (١٩٩٩م)، وتألفت عينة دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة فرج (١٤٢٨هـ)، من طلاب مرحلة البكالوريوس، وهناك دراسات تم تطبيقها على المعلمين مثل دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، أما دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ)، و دراسة علام (٢٠٠١م)، و دراسة الحارثي (١٤٢٩هـ)، و دراسة عجيز (١٩٩٦م)، و دراسة علام (١٩٩١م)، فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في كون عيناتها تتألف من طلاب الدراسات العليا في كليات التربية.

أما من حيث الحجم فهناك دراسات كان حجم عيناتها قليلاً وخاصة الدراسات التي قامت ببناء اختبارات محكية المرجع مثل دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة علام (٢٠٠١م)، والتي كانت حجم عيناتها (٣٤) طالباً أو أقل، في حين أن هناك دراسات كان حجم عيناتها كبيراً مثل دراسة كيث و قيرت Keith& Giert (٢٠٠٠م)، و دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ)، والتي كان حجم عيناتها (٢٠٠) طالباً وأكثر.

أما الدراسة الحالية فقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا الذكور والإناث بكلية التربية بجامعة الباحة، وأُخذ منهم عينة عبارة عن طلاب مرحلة الماجستير فقط دون مرحلة الدبلوم- علماً بأنه لا يوجد برنامج دكتوراه حالياً وقت إعداد الدراسة- وقد بلغ عدد أفراد العينة (٤٧٦) طالباً وطالبة، وحجم هذه العينة يعتبر كبيراً مقارنة بالدراسات الأخرى التي

قامت ببناء اختبارات محكية مثل دراسة ناجي (٢٠١٠م)، ودراسة علام (٢٠٠١م)، والتي كانت حجم عيناتها (٣٤) طالباً .

ثالثاً: الأدوات المستخدمة

اتفقت معظم الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة فيها، حيث استخدمت الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، مثل دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة علام (١٩٩١م)، و دراسة هالبين و سيجمون Halpin& Sigmon (١٩٨٣م)، و دراسة علام (٢٠٠١م)، و دراسة فرج (١٤٢٨هـ)، و دراسة التميمي (١٩٩٩م)، و دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ)، و دراسة الحارثي (١٤٢٩هـ)، و دراسة كيث و قيرت Keith& Giert (٢٠٠٠م)، و دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة ياسين (٢٠٠٤م)، و دراسة الجهني (١٤٢٥هـ)، و دراسة عجيز (١٩٩٦م)، وهي نفس الأداة التي استخدمها الباحث في الدراسة الحالية حيث قام ببناء اختبار محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، وهو اختبار تكون في صورته النهائية من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد خماسي البدائل.

رابعاً: من حيث المنهج المستخدم

ومن حيث المنهج المستخدم فقد اختلفت الدراسات السابقة في مناهجها حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج السيكومتري مثل دراسة ناجي (٢٠١٠م)، والبعض الآخر استخدم المنهج الوصفي مثل دراسة علام (٢٠٠١م)، و دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ)، و دراسة الحارثي (١٤٢٩هـ)، و دراسة علام (١٩٩١م)، وهو المنهج الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية؛ كونه المنهج المناسب في مثل هذا النوع من الدراسات التي تهدف إلى بناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع.

خامساً: من حيث الصدق

في الدراسات التي تناولت بناء اختبار محكي المرجع استخدمت معظمها طريقة الصدق الوصفي والصدق الوظيفي في التحقق من صدق درجات اختباراتها مثل دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة علام (٢٠٠١م)، و دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة الحارثي (١٤٢٩هـ)، وقد تفردت دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ) باستخدام طريقة الصدق الوصفي وصدق انتقاء النطاق السلوكي. أما الدراسة الحالية فتميزت عن

الدراسات السابقة حيث قام الباحث باستخدام الصدق الوصفي، بالإضافة إلى استخدام صدق المحتوى.

سادساً: من حيث معامل الثبات

كذلك استخدمت معظم الدراسات التي كان هدفها بناء اختبار محكي المرجع معامل ليفنجستون للتعرف على ثبات درجات اختباراتها التي منها دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ)، كما أن بعض الدراسات استخدمت نموذج راش مثل دراسة ياسين (٢٠٠٤م)، ودراسة الحارثي (١٤٢٩هـ)، ودراسة علام (١٩٩١م)، وتفردت دراسة علام (٢٠٠١م) بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة كابا، أما الدراسة الحالية فقد تميزت عن الدراسات السابقة حيث استخدم الباحث طريقة ليفنجستون بالإضافة إلى طريقة سابكوفياك للتعرف على ثبات درجات اختبارها.

سابعاً: من حيث طريقة تحديد درجة القطع

نلاحظ أن معظم الدراسات التي كان هدفها بناء اختبار محكي المرجع استخدمت طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع لاختباراتها، ومنها دراسة الزهراني (١٤٣٠هـ)، و دراسة ناجي (٢٠١٠م)، و دراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، و دراسة علام (٢٠٠١م)، و دراسة ياسين (٢٠٠٤م)، و دراسة الجهني (١٤٢٥هـ)، أما دراسة البنَّاء (١٤٣٢هـ) استخدمت طريقة نيدلسكي لتحديد درجة القطع لاختبارها، في حين أن بعض الدراسات اهتمت بدرجة القطع من حيث المقارنة بين طرق تحديدها أو من حيث أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على درجة القطع مثل دراسة هالبين و سيجمون Halpin& Sigmon (١٩٨٣م)، و دراسة التميمي (١٩٩٩م)، و دراسة فرج (١٤٢٨هـ)، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بتحديد درجة القطع المناسبة لكل مهارة بحث والتي في ضوئها يمكن تصنيف الطلاب والطالبات إلى متقنين وغير متقنين لهذه المهارة، وقد استخدم الباحث طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع، وهي نفس الطريقة التي استخدمتها معظم الدراسات السابقة كما سبق توضيحه.

ثامناً: من حيث النتائج

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها وفقاً لتباين أهدافها، وسوف يقوم الباحث بمناقشة نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية في فصل نتائج البحث، إلا أن ذلك لا يمنع من عرض بعض نتائج أبرز الدراسات السابقة ومنها دراسة الحارثي (١٤٢٩هـ) التي

توصلت إلى وجود تدنياً واضحاً في مدى التمكن لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى سواءً في نتائج الاختبار الكلية أو نتائج الاختبارات الفرعية، حيث كانت نسبة المتمكنين في الاختبار الكلي (٣,٤٪)، كما توصلت دراسة علام (١٩٩١م) إلى تحديد مستويات تمكن الطلاب من المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطط البحوث التربوية والنفسية، وتشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل وإتقان كل طالب لهذه المعرفة.

وبشكل عام فإن الدراسات السابقة تعزز وتؤيد الحاجة إلى الدراسة الحالية كونها تمثل جسراً رابطاً بين محورين من الدراسات هما محور الدراسات المهتمة ببناء الاختبارات المحكية ومحور الدراسات المهتمة بقياس مهارات البحث العلمي، بالإضافة لذلك فقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على خطوات بناء الاختبارات المحكية وكذلك في الإطار النظري وتعريفه للمصطلحات، وفي كافة خطواتها الإجرائية مثل منهج البحث وعدد أفراد العينة وحساب صدق درجات الاختبار وثباته، كما أنها ساعدت على إثراء خلفية الباحث عن مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا.

الفصل الثالث
منهج وإجراءات الدراسة

- ❖ مقدمة
- ❖ منهج الدراسة
- ❖ مجتمع الدراسة
- ❖ عينة الدراسة
- ❖ أداة الدراسة
- ❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة

مقدمة

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة بدءً باختيار منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وبناء الأداة المناسبة مروراً بإتباع خطوات بناء الاختبار التشخيصي محكي المرجع، والتحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وانتهاءً بتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، فقد توصل الباحث بعد تحديد مشكلة الدراسة، والإطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة العديد من المناهج البحثية إلى أن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي المسحي لأنه يمد الباحث ببيانات ومعلومات تُسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن أثناء البحث، ويتضمن تفسيراً لهذه البيانات مما يساعد على فهم الظاهرة، وقد أشار عبيدات وآخرون (٢٠٠٤ م، ص٣١٠) إلى أن المنهج الوصفي "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة، أو حجمها ".

وذكر العساف (١٤٣٣هـ، ص١٩٣) " أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات".

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة والذين بلغ عددهم وقت تطبيق هذه الدراسة (٤٧٦) طالباً وطالبة منهم (٢٨٦) طالباً و (١٩٠) طالبة حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من إفادة عميد الدراسات العليا بجامعة الباحة.

عينة الدراسة

لجأ الباحث إلى اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية؛ وذلك لأن مجتمع الدراسة يتكون من طلاب وطالبات. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً وطالبة، أي بنسبة (٤٤٪)تقريباً من حجم مجتمع الدراسة، بواقع (١٢٦) طالباً، و(٨٤) طالبة. وفيما يلي وصف لعينة البحث :

جدول رقم (٢):وصف عينة الدراسة من حيث الجنس

الجنس	عينة الدراسة	النسبة المئوية
ذكور	١٢٦	٦٠.٠
إناث	٨٤	٤٠.٠
المجموع	٢١٠	١٠٠

جدول رقم (٣):وصف عينة الدراسة من حيث التخصص

التخصص	عينة الدراسة	النسبة المئوية
تقنيات التعلم	٦١	٢٩.٠
القيادة التربوية	٤٢	٢٠.٠
الموهبة والإبداع	٣٢	١٥.٢
الإرشاد وتوجيه	٧٥	٣٥.٧
المجموع	٢١٠	١٠٠

جدول رقم (٤):وصف عينة الدراسة من حيث دراسة مقرر مناهج بحث

دراسة مقرر مناهج بحث	عينة الدراسة	النسبة المئوية
درسوا	١٦٩	٨٠.٥
لم يدرسوا	٤١	١٩.٥
المجموع	٢١٠	١٠٠

جدول رقم (٥):وصف عينة الدراسة من حيث دراسة مقرر التحليل الإحصائي

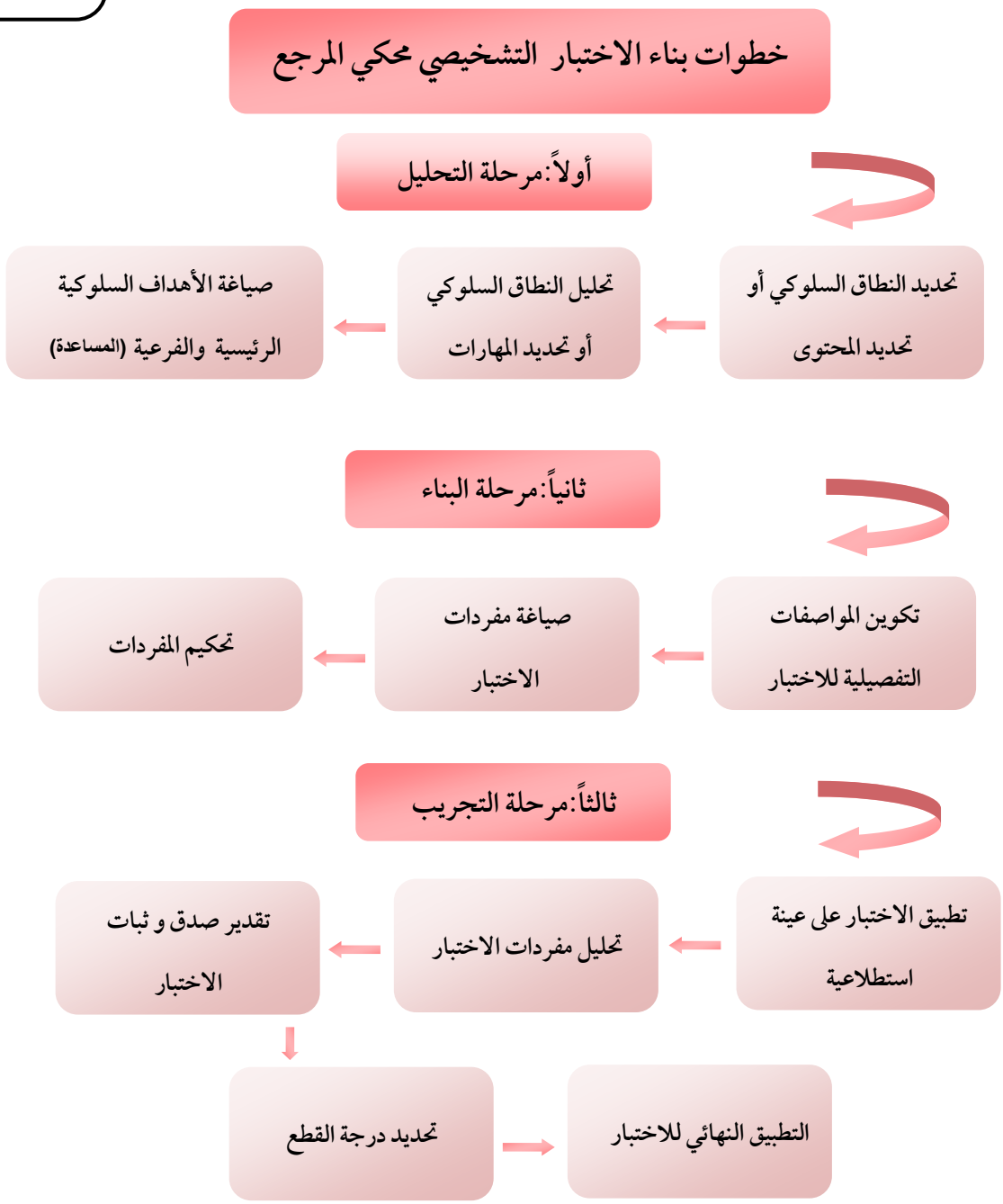
دراسة مقرر التحليل الإحصائي	عينة الدراسة	النسبة المئوية
درسوا	٩٩	٤٧.١
لم يدرسوا	٦٧	٣١.٩
حالياً	٤٤	٢١.٠
المجموع	٢١٠	١٠٠

جدول رقم (٦):وصف عينة الدراسة من حيث دراسة مقرر الكتابة العلمية

دراسة مقرر الكتابة العلمية	عينة الدراسة	النسبة المئوية
درسوا	١١٣	٥٣.٨
لم يدرسوا	٣٨	١٨.١
حالياً	٥٩	٢٨.١
المجموع	٢١٠	١٠٠

أداة الدراسة Instrument of Study

بما أن هدف الدراسة الرئيسي هو بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي، لذا تناول الباحث في هذا الجزء- كما هو متبع في مثل هذا النوع من الدراسات العلمية- بناء هذا الاختبار وفقاً للخطوات المتبعة والمعتمدة لبناء مثل هذا النوع من الاختبارات وفقاً للنموذج الهرمي كما أشارت لذلك الدراسات والأبحاث السابقة ومنها دراسة كيث و قيرت (Keith & Giert, 2000)، علام (٢٠٠١م)، المهاجري (١٤٢٧هـ)، الزهراني (١٤٣٠هـ)، ناجي (٢٠١٠م)، البناء (١٤٣٢هـ). وهذه الخطوات كالتالي:



شكل (٩): يوضح خطوات بناء الاختبار التشخيصي محكي المرجع

أولاً: مرحلة التحليل:

وتتضمن عدة خطوات يجب اتباعها على التوالي وهي:

الخطوة الأولى: تحديد النطاق السلوكي أو تحديد المحتوى الذي يقيسه الاختبار.

الخطوة الثانية: تحليل النطاق السلوكي أو تحديد المهارات.

الخطوة الثالثة: صياغة الأهداف السلوكية الرئيسية والفرعية (المساعدة) وفق الترتيب الهرمي.

الخطوة الأولى: تحديد النطاق السلوكي أو تحديد المحتوى الذي يقيسه الاختبار

يقصد بالنطاق السلوكي "مجموعة المعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب والتي يقيسها الاختبار" (علام، ١٩٨٥م). وتعتمد عملية تحديد النطاق السلوكي على طبيعة النطاق السلوكي نفسه وحدوده، فإذا كان النطاق السلوكي محدد بكتاب دراسي أو وحدة دراسية معينة لها حدود واضحة، فيمكن الاكتفاء بمكوناته، أما إذا كان النطاق السلوكي متسعاً وعريضاً فمن المستحسن تقسيمه إلى مجموعات فرعية مرتبطة ببعضها البعض بحيث يمكن قياسها كوحدة واحدة، ويسمى النطاق السلوكي حينها نطاقاً سلوكياً مفتوحاً (الطريري، ٢٠٠٩م). وكون الدراسة الحالية تهدف إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي فإن الباحث قد قام بثلاث خطوات لتحليل النطاق السلوكي بشكل دقيق وهي:

١- الإطلاع على أبرز مراجع وأدبيات مناهج البحث ومنها: (البحث العلمي مفهومه،أدواته، أساليبه لذوقان عبيدات ،٢٠٠٤م)، (البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات لعامر قنديلجي،٢٠٠٧م)،(مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية رجاء محمود أبو علام، ٢٠١١م)، (المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية صالح محمد العساف، ١٤٣٣هـ).

٢- الاستعانة بمجموعة من الخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار لتحديد المهارات الرئيسية.

٣- تحليل التوصيف والأهداف الخاصة لمقررات البحث العلمي المقدمة لطلاب وطالبات الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة وهي (مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، رجاء محمود أبو علام، ٢٠١١م) و(المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ،صالح محمد العساف، ١٤٣٣هـ) فكانت المهارات الأساسية للبحث العلمي كالتالي:

أ-الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.

ب-الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.

ج-تحديد وصياغة مشكلة البحث.

د-التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.

هـ-مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.

و- صياغة فروض البحث.

ز- منهج البحث و إجراءاته. وتتضمن:الدراسة الاستطلاعية، المنهج، مجتمع البحث، عينة البحث، أداة الدراسة، الصدق، الثبات، والأساليب الإحصائية.

ح- توثيق خطة البحث.

ط- تفسير نتائج البحث.

ك- كتابة الملخص، التوصيات، والمقترحات المتعلقة بالبحث.

الخطوة الثانية: تحليل النطاق السلوكي أو تحديد المهارات

إن تحديد النطاق السلوكي ليس كافياً لبناء الاختبار إذ لابد من تحليل النطاق السلوكي إلى المعارف و المهارات الفرعية؛ لأن المعارف و المهارات الفرعية تُعد بمثابة نواتج تعلم مركبة وتتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية وحركية، لذلك فهي تتطلب تحليلاً للتعرف على متضمناتها، فبعد تحديد النطاق السلوكي لمهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة في الخطوة السابقة؛ قام الباحث بتحليل هذه المكونات، ووضعها في جدول يبين الموضوعات الخاصة بالمهارات الأساسية في إعداد البحث العلمي وذلك حسب مسمياتها في الكتب المقدمة لطلاب وطالبات الماجستير بكلية التربية كما سبق ذكرها في الخطوة السابقة (كما في الملحق رقم ٢).

الخطوة الثالثة: صياغة الأهداف السلوكية الرئيسية والفرعية (المساعدة) وفق الترتيب الهرمي

أ) صياغة الأهداف الرئيسية (أو العامة) لكل مهارة

بعد تحديد المهارات الأساسية الواجب توافرها لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا وبعد تحديد النطاق السلوكي لهذه المهارات، يمكن للباحث بعد الاستعانة ببعض الدراسات السابقة تحديد الأهداف الرئيسية للمهارات الأساسية العشر بهدف رئيسي (أو عام) واحد لكل مهارة، ثم صياغة الأهداف الرئيسية في صياغة سلوكية وترتيبها في نسق هرمي، وعلى ضوء ذلك توصل الباحث إلى صياغة (١٠) أهداف رئيسية (أو عامة)، وفيما يلي توزيعها على المهارات التي سبق تحديدها كما في الجدول رقم(٧) على النحو التالي:

جدول (٧) الأهداف الرئيسية لكل مهارة أساسية

المهارة	الهدف الرئيسي أو العام
المهارة الأولى:الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.	أن يكون قادراً على اختيار الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.
المهارة الثانية: الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.	أن يكون قادراً على الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.

المهارة	الهدف الرئيسي أو العام
المهارة الثالثة:تحديد وصياغة مشكلة البحث.	أن يكون قادراً على تحديد وصياغة مشكلة البحث.
المهارة الرابعة: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.	أن يكون قادراً على تعريف مصطلحات البحث إجرائياً.
المهارة الخامسة: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.	أن يكون قادراً على مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.
المهارة السادسة: صياغة فروض البحث.	أن يكون قادراً على صياغة فروض البحث.
المهارة السابعة:منهج البحث و إجراءاته.	أن يكون قادراً على تطبيق منهج البحث و إجراءاته.
المهارة الثامنة: توثيق خطة البحث.	أن يكون قادراً على توثيق خطة البحث.
المهارة التاسعة: تفسير نتائج البحث.	أن يكون قادراً على تفسير نتائج البحث.
المهارة العاشرة: كتابة الملخص، التوصيات، والمقترحات المتعلقة بالبحث.	أن يكون قادراً على كتابة التوصيات المتعلقة بالبحث.

ب) صياغة الأهداف السلوكية الفرعية (المساعدة)

بعد صياغة الأهداف الرئيسية للمهارات الأساسية العشر قام الباحث بصياغة عدد من الأهداف السلوكية الفرعية المساعدة تحت كل هدف رئيسي وترتيبها في نسق، وذلك بالاستعانة بكتب البحث العلمي وهي (مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، رجاء محمود أبو علام، ٢٠١١م) و (المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ،صالح محمد العساف، ١٤٣٣هـ) والمقدمة لطلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، كما استعان الباحث بآراء بعض ذوي الخبرة (السادة أعضاء هيئة التدريس) ونتيجة لذلك صاغ الباحث (٤٠) هدفاً سلوكياً موزعة على الأهداف الرئيسية التي سبق ذكرها،ثم قام الباحث بتصميم استبانه وضع فيها الأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية المساعدة لها، وأمثلة على الأسئلة التي تحقق هذه الأهداف - وهذا استخدمه الباحث لخدمة صياغة أسئلة الاختبار فيما بعد- وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة السابقة على (٧) محكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بقسم علم النفس بجامعة أم القرى وذلك لمعرفة:

١) مدى ملائمة كل هدف رئيسي للمهارة المصنف تحتها.

٢) مدى ملائمة كل هدف فرعي للهدف الرئيسي.

٣) مدى ملائمة ووضوح الصياغة اللغوية لكل من الأهداف الرئيسية والفرعية.

٤) مدى ملائمة الأمثلة لتحقيق الأهداف.

وكانت نتائج استجابات المحكمين كما يلي:

١- اتفق جميع المحكمين على ملائمة كل هدف رئيسي للمهارة المصنف عليها لذلك بقي عدد الأهداف الرئيسية كما هو (٤٠) هدفاً كما سبق ذكره.

٢- اتفق جميع المحكمين على ملائمة كل هدف سلوكي فرعي للهدف الرئيسي المصنف عليه وبالتالي ملائمته للمهارة الأساسية المصنف تحتها.

٣- اتفق جميع المحكمين على ملائمة صياغة الأهداف الرئيسية والفرعية.

٤- أما بالنسبة لملائمة المفردات للأهداف الممثلة لها فقد تم التأكد من صدق مفردات الاختبار من خلال إيجاد حساب معامل الاتفاق بين المحكمين، وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج SPSS وبلغت نسبة الاتفاق (٠.٩٦) وهو معامل اتفاق عالي يدل على أن مفردات الاختبار ككل تتمتع بمعامل اتفاق مرتفع وبالتالي فإنها تعتبر صادقة إلى حد كبير في تمثيلها للمجال السلوكي المراد قياسه. مما اعتبره الباحث مؤشراً جيداً على صدق وملائمة المفردات للأهداف التي تنتمي إليها.

ثانياً: مرحلة بناء الاختبار

وتتضمن هذه الخطوة ثلاث خطوات فرعية:

الخطوة الأولى: تكوين المواصفات التفصيلية للاختبار

الخطوة الثانية: صياغة مفردات الاختبار

الخطوة الثالثة: تحكيم المفردات

الخطوة الأولى: تكوين المواصفات التفصيلية للاختبار

باعتماد الباحث طريقة المواصفات التفصيلية التي اقترحها (بابام) قام الباحث بإعداد مواصفات تفصيلية لكل مفردة من مفردات الاختبار (وصف واضح للمثير والاستجابة لكل مفردة)، وذلك لأنها من أكثر الطرق استخداماً من قبل الباحثين في مجال بناء الاختبارات محكية المرجع. واتبع الباحث الخطوات التالية في كتابة الجدول:

١- صياغة الهدف السلوكي الرئيسي والفرعي مما يعطي صورة واضحة لما تقيسه المفردة.

٢-المستوى الدراسي.

٣-مواصفات السؤال والمكونة من المثير والاستجابة.
٤-مثال إجرائي.

وقد دمج الباحث الأهداف الرئيسية والفرعية في جدول واحد حتى يكون هناك ترتيب متسلسل في ذهن القارئ عند قراءة جدول المواصفات التفصيلية للمفردات (كما في الملحق رقم ٣).

الخطوة الثانية: صياغة مفردات الاختبار

بناءً على المواصفات السابقة واستشارة عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس وبعض المختصين تم تحديد نوع المفردات الاختبارية المستخدمة؛ وهي الأسئلة ذات الاختيار من متعدد خماسي البدائل (اختيار الإجابة الصحيحة) لقياس كل هدف من الأهداف السلوكية السابقة الذكر، وقد قام الباحث ببناء مفردات الاختبار مراعياً بذلك الشروط الفنية في بناء مثل هذه المفردات، ومطابقتها للهدف السلوكي الذي تقيسه من حيث المحتوى والمستوى المعرفي.ويمكن للباحث تبرير اختياره لهذا النوع من المفردات بالأسباب التالية:

١-يمكن بواسطتها قياس مدى تحقيق جميع الأهداف التربوية لاسيما ما يتعلق بالفهم والتفسير والتحليل والتركيب والتقييم.
٢- يقلل من احتمالية تخمين الجواب الصحيح إلى أدنى حد ممكن.
٣-تعتبر أكثر الاختبارات الموضوعية صدقاً وثباتاً.
٤- موضوعية التصحيح وتمثيل المحتوى المراد قياسه تمثيلاً جيداً.
٥- يمكن تصحيحها باستخدام الحاسب، كما تتميز بسهولة التصحيح اليدوي باستخدام مفتاح مثقب (أبو لبدة، ٢٠٠٨م، ص٢٧٧).
٦-اعتمدت معظم الدراسات التي قامت ببناء اختبارات محكية المرجع على مفردات الاختيار من متعدد ومنها: دراسة كل من البناء (١٤٣٢هـ)، ودراسة ناجي (٢٠١٠م)، ودراسة الزهراني (١٤٣٠ هـ)، ودراسة المهاجري (١٤٢٧هـ)، ودراسة الجهني(١٤٢٥هـ)، ودراسة ياسين(٢٠٠٤م)، ودراسة ميلونس و ويقن (Mylonas& Whegan, 2004). ودراسة كيث و قيرت (Keith& Giert, 2000)، وبذلك تم بناء مفردة اختبارية واحدة (سؤال واحد)

لقياس كل هدف سلوكي وكان عدد المفردات الاختبارية مساوية لعدد الأهداف السلوكية في كل مهارة رئيسية.ويشتمل هذا الاختبار على(٤٠) مفردة اختبارية (كما في الملحق رقم٦).

الخطوة الثالثة: تحكيم المفردات

كما سبق القول في مرحلة التحليل فقد تم تحكيم الأمثلة التي تحقق الأهداف السلوكية المرجوة بتوزيع استبانه على المحكمين وذلك للتأكد من الصدق الوصفي لمفردات الاختبار ومدى ملائمة كل مفردة للهدف الذي تنتمي إليه من خلال إيجاد الوسيط لاستجابات المحكمين على درجة ملائمة المفردة (ملائمة – إلى حد ما – غير ملائمة) والتي تأخذ الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، وطلب من المحكمين أن يحددوا من وجهة نظرهم الاختيار المناسب لارتباط الهدف بالمفردة، ثم استخرج الباحث الوسيط لاستجابات المحكمين على درجة ملائمة المفردة. وكانت قيمة الوسيط تساوي (٣) لجميع المفردات، وهذا يعد مؤشراً على الصدق الوصفي وملائمة المفردات للأهداف التي تنتمي إليها. وبعد صياغة مفردات الاختبار تم الأخذ بآراء المحكمين الذين اقترحوا تعديل بعض المفردات فكان هناك تعديلات في صياغة بعض المفردات، وهي على النحو التالي:

جدول رقم(٨): يبين التعديلات في صيغ بعض المفردات حسب اقتراح المحكمين

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
من المعايير الخاصة بصياغة العناوين في الأبحاث والدراسات العلمية ما يلي: أ- الوضوح والاختصار والسهولة. ب- عدم الارتباط بالأهداف. جـ- ألا يطابق محتوى البحث. د- عدم الارتباط بالمشكلة. هـ- استخدام العبارات الطويلة والغامضة والمعقدة.	من المعايير الخاصة بصياغة العناوين في الأبحاث والدراسات العلمية ما يلي: أ- أن يكون هناك علاقة وطيدة بين العنوان الذي يحدده الباحث لبحثه ومحتوى هذا البحث. ب- أن تُستخدم فيه المصطلحات التي تحمل أكثر من معنى. جـ- أن تتضمن متغيران أساسيان على الأقل أحدهما المتغير المستقل والثاني المتغير التابع وطبيعة العلاقة بينهما. د- كل من أ وَ ب. هـ- كل من أ وَ جـ.

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
عند صياغة مشكلة البحث لابد من توافر عدد من المعايير منها: أ- يجب أن لا تكون المشكلة قابلة للبحث أو التحقيق الأمبريقي. ب- يجب أن تكون صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح. جـ- يجب أن لا توضح المشكلة العلاقة بين متغيرين أو أكثر. د- الجدة والأصالة. هـ- عدم الارتباط بالعنوان أو الأهداف.	أي مما يلي لا يعتبر من معايير صياغة مشكلة البحث؟ أ- توضيح المشكلة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر. ب- ما تسهم به المشكلة من إضافات نظرية. جـ- صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح. د- الجدة والأصالة. هـ- قابلية المشكلة للبحث أو التحقيق الأمبريقي.
من المصادر التي تعين الباحث على اختيار مشكلة البحث ما يلي: أ- القضايا الاجتماعية. ب- المعالجات الإحصائية. جـ- الخبرات الشخصية. د- كل من أ وَ ج. هـ- كل من أ و ب وج.	من أهم المصادر التي تعين الباحث على اختيار مشكلة البحث ما يلي: أ- البحوث السابقة، وآراء الأصدقاء. ب- الخبرة الشخصية، والأستاذ المشرف. جـ- الأستاذ المشرف، والمراجع . د- المؤتمرات العلمية ، وآراء الأصدقاء. هـ- الأستاذ المشرف، وآراء الأصدقاء.
من الأساليب الإحصائية التي يجب على الباحث أن يطبقها في بحثه ما يلي: أ- النزعة المركزية. ب- مقاييس التشتت. جـ- الدرجات المعيارية والتوزيعات المركزية. د- معاملات الارتباط. هـ- جميع ما سبق ذكره.	من الأساليب الإحصائية التي يجب على الباحث أن يطبقها في بحثه للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل ما يلي: أ- مقاييس النزعة المركزية. ب- معاملات الانحدار. جـ- الدرجات المعيارية. د- معاملات الارتباط. هـ- مقاييس التشتت.

ثالثاً: مرحلة التجريب

تتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية .

الخطوة الثانية: تحليل مفردات الاختبار.

الخطوة الثالثة: تقدير صدق وثبات الاختبار.

الخطوة الرابعة: تحديد درجة القطع.

الخطوة الخامسة: إخراج الاختبار بصورته النهائية وتطبيقه.

وذلك بهدف التوصل إلى خصائص الاختبار السيكومترية والإجابة على تساؤلات الدراسة.

الخطوة الأولى: تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية

تم تجريب الاختبار من خلال التطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالباً، من الطلاب الذين درسوا مقرراً واحداً على الأقل من مقررات الإحصاء ومناهج البحث، بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة مفردات الاختبار وعدم وجود أخطاء في الطباعة وكذلك معرفة الزمن المناسب لتطبيق الاختبار على العينة الأساسية، علاوة على التأكد من جودة المفردات من حيث معامل الصعوبة ومعامل السهولة وتباين الفقرة ومعامل التمييز.

ولوحظ من خلال تحليل نتائج العينة الاستطلاعية ما يلي:

- جميع المفردات كانت واضحة والصياغة جيدة.
- متوسط زمن إجابة الاختبار (٩٠) دقيقة.
- جميع المفردات تمتعت بنسب مقبولة من معاملات الصعوبة ومعاملات السهولة وتباين الفقرة ومعاملات التمييز، كما يتضح من الجدول (٩) التالي:

جدول رقم (٩): معاملات السهولة، الصعوبة، التباين، التمييز لفقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية

الفقرة	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	تباين الفقرة	معامل التمييز
١	٢٣	٧	٠.٧٧	٠.٢٣	٠.١٨	٠.٨٨
٢	١٢	١٨	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٢٤	١.٠٠
٣	٣	٢٧	٠.١٠	٠.٩٠	٠.٠٩	٠.٣٨
٤	٢	٢٨	٠.٠٧	٠.٩٣	٠.٠٦	٠.٢٥
٥	٥	٢٥	٠.١٧	٠.٨٣	٠.١٤	٠.٦٣
٦	١٠	٢٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٢٢	١.٠٠
٧	٧	٢٣	٠.٢٣	٠.٧٧	٠.١٨	٠.٨٨

الفقرة	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	تباين الفقرة	معامل التمييز
٨	٣	٢٧	٠.١٠	٠.٩٠	٠.٠٩	٠.٣٨
٩	٨	٢٢	٠.٢٧	٠.٧٣	٠.٢٠	١.٠٠
١٠	٢٣	٧	٠.٧٧	٠.٢٣	٠.١٨	٠.٨٨
١١	٩	٢١	٠.٣٠	٠.٧٠	٠.٢١	١.٠٠
١٢	٩	٢١	٠.٣٠	٠.٧٠	٠.٢١	١.٠٠
١٣	١٣	١٧	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٢٥	١.٠٠
١٤	٧	٢٣	٠.٢٣	٠.٧٧	٠.١٨	٠.٨٨
١٥	١٠	٢٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٢٢	١.٠٠
١٦	١٠	٢٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٢٢	١.٠٠
١٧	٧	٢٣	٠.٢٣	٠.٧٧	٠.١٨	٠.٨٨
١٨	١٠	٢٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٢٢	١.٠٠
١٩	٩	٢١	٠.٣٠	٠.٧٠	٠.٢١	١.٠٠
٢٠	٧	٢٣	٠.٢٣	٠.٧٧	٠.١٨	٠.٨٨
٢١	١٢	١٨	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٢٤	١.٠٠
٢٢	٢٤	٦	٠.٨٠	٠.٢٠	٠.١٦	٠.٧٥
٢٣	٤	٢٦	٠.١٣	٠.٨٧	٠.١٢	٠.٥٠
٢٤	٣	٢٧	٠.١٠	٠.٩٠	٠.٠٩	٠.٣٨
٢٥	٨	٢٢	٠.٢٧	٠.٧٣	٠.٢٠	١.٠٠
٢٦	١١	١٩	٠.٣٧	٠.٦٣	٠.٢٣	١.٠٠
٢٧	٢٣	٧	٠.٧٧	٠.٢٣	٠.١٨	٠.٨٨
٢٨	٢٤	٦	٠.٨٠	٠.٢٠	٠.١٦	٠.٧٥
٢٩	٤	٢٦	٠.١٣	٠.٨٧	٠.١٢	٠.٥٠
٣٠	١٣	١٧	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٢٥	١.٠٠
٣١	١٢	١٨	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٢٤	١.٠٠
٣٢	١٥	١٥	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	١.٠٠
٣٣	٩	٢١	٠.٣٠	٠.٧٠	٠.٢١	١.٠٠
٣٤	٥	٢٥	٠.١٧	٠.٨٣	٠.١٤	٠.٦٣

الفقرة	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	تباين الفقرة	معامل التمييز
٣٥	٤	٢٦	٠.١٣	٠.٨٧	٠.١٢	٠.٥٠
٣٦	٧	٢٣	٠.٢٣	٠.٧٧	٠.١٨	٠.٨٨
٣٧	٥	٢٥	٠.١٧	٠.٨٣	٠.١٤	٠.٦٣
٣٨	١٠	٢٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٢٢	١.٠٠
٣٩	١٠	٢٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٢٢	١.٠٠
٤٠	٨	٢٢	٠.٢٧	٠.٧٣	٠.٢٠	١.٠٠
المتوسط			٠.٣٣	٠.٦٧	٠.١٨	٠.٨٣

يتبين من الجدول التالي ما يلي:

أولاً: معاملات سهولة – صعوبة فقرات الاختبار

من نتائج الجدول رقم (١٠) يتضح أن متوسط معاملات سهولة فقرات الاختبار بلغت (٠.٣٣) وبمدى تراوح بين (٠.٠٧– ٠.٨)، كما أن عدد الفقرات التي تزيد معاملات سهولتها عن (٠.٧٥) بلغ (٥) فقرات، وبنسبة مئوية (١٢.٥٪)، وعدد الفقرات التي تراوحت من (٠.٢٥ –٠.٧٥) بلغ (٢٠) فقرة، وبنسبة مئوية (٥٠٪)، وعدد الفقرات التي تقل معاملات سهولتها عن (٠.٢٥) بلغ (١٥) فقرة، وبنسبة مئوية (٣٧.٥٪)،وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على تدرج واسع من معاملات السهولة.

وعلى الجانب الآخر نلاحظ أن متوسط معاملات صعوبة فقرات الاختبار بلغت (٠.٦٧) وبمدى تراوح بين (٠.٠٢– ٠.٩٣)، كما أن عدد الفقرات التي تزيد معاملات صعوبتها عن (٠.٧٥) بلغ (١٥) فقرة، وبنسبة مئوية (٣٧.٥٪)، وعدد الفقرات التي تراوحت من (٠.٢٥ – أقل من ٠.٧٥) بلغ (٢٠) فقرات، وبنسبة مئوية (٥٠٪)، وعدد الفقرات التي تقل معاملات صعوبتها عن (٠.٢٥) بلغ (٥) فقرات، وبنسبة مئوية (١٢.٥٪)،وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على تدرج واسع من معاملات الصعوبة.

ثانياً: معاملات تباين فقرات الاختبار

تُظهر نتائج الجدول رقم (٩) أن متوسط تباين فقرات الاختبار بلغ (٠.١٨) وبمدى تراوح بين (٠.٠٦– ٠.٢٥)، كما أن عدد الفقرات التي تبايناتها تراوحت من (٠.٢٠– ٠.٢٥) بلغ (٢٠) فقرة، وبنسبة مئوية (٥٠٪)، وعدد الفقرات التي تراوحت تباينها من (٠.١٥ – ٠.١٩) بلغ (١٠) فقرات،وبنسبة مئوية (٢٥٪)، في حين عدد الفقرات التي تبايناتها تراوحت من (٠.١ – ٠.١٤) بلغ (٦) فقرات، وبنسبة مئوية (١٥٪)،وعدد الفقرات التي تقل تباينها عن (٠.١) وأعلى من الصفر بلغت (٤) فقرات وبنسبة مئوية (١٠٪) ولم يلاحظ أياً من الفقرات ذات تباين صفر.

وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على نسبة عالية من الفقرات التي تتمتع بنسبة تباين جيد أو مقبول.

ثالثاً: معاملات تمييز فقرات الاختبار

من نتائج الجدول رقم (٩) يتبين أن متوسط معاملات تمييز الاختبار بلغت (٠.٨٣) وبمدى تراوح بين (٠.٢٥– ١)، كما أن عدد الفقرات التي تزيد معاملات صعوبتها عن (٠.٤) بلغ (٣٦) فقرة، وبنسبة مئوية (٩٠٪)، وعدد الفقرات التي تراوحت من (٠.٣ – ٠.٣٩) بلغ (٤) فقرات، وبنسبة مئوية (١٠٪)، ولم يلاحظ أياً من الفقرات ذات معامل تمييز صفراً أو أقل من الصفر (سالب).وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على نسبة عالية جداً من الفقرات التي تتمتع بمعامل تمييز جيد.

الخطوة الثانية: تحليل المفردات

تم تحليل مفردات الاختبار بالطرق التالية:

أ) أخذ الوسيط لاستجابات المحكمين على درجة ملائمة المفردات كما ورد في صياغة المفردات.

ب) استخراج معامل الصعوبة ومعامل السهولة لمفردات الاختبار عن طريق برنامج SPSS.

ج) استخراج معامل التباين لمفردات الاختبار عن طريق برنامج SPSS.

د) استخراج معامل التمييز لمفردات الاختبار عن طريق برنامج SPSS.

الخطوة الثالثة: تقدير صدق وثبات الاختبار

أولاً: تقدير صدق الاختبار

لتحديد صدق الاختبار محكي المرجع تم التعرف على صدق كل مفردة في الاختبار وارتباطها بالهدف الذي تقيسه (صدق المفردة)، والتعرف على صدق جميع المفردات مجتمعة على أنها تقيس هدفاً محدداً أو مجموعة محددة من الأهداف (صدق الاختبار)، وكذلك مدى تمثيل المفردات لموضوعات الاختبار (ناجي، ٢٠١٠م، ص١٢٩). وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (٣٠) طالباً، وتم حساب عدداً من دلالات الصدق للتحقق من توافر صدق الاختبار، وذلك باستخدام عدة طرق وتم الحصول على النتائج التالية:

- **الصدق الوصفي**

تم التأكد من الصدق الوصفي لمفردات الاختبار ومدى ملائمة كل مفردة للهدف الذي تنتمي إليه من خلال إيجاد الوسيط لاستجابات المحكمين على درجة ملائمة المفردة (ملائمة – إلى حد ما – غير ملائمة) والتي تأخذ الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب. وكانت قيمة الوسيط تساوي (٣) لجميع المفردات، وهذا يعد مؤشراً على الصدق الوصفي وملائمة المفردات للأهداف التي تنتمي إليها.

- **معامل الاتفاق**

تم التأكد من صدق مفردات الاختبار من خلال إيجاد حساب معامل الاتفاق بين المحكمين، وبلغ (٠.٩٦) وهذا يعد مؤشراً على صدق وملائمة المفردات للأهداف التي تنتمي إليها.

- **صدق المحتوى**

تم التأكد من صدق محتوى الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط المنصف للسلسلة (بايسيريال) بين درجة كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٠): معاملات الارتباط الثنائي المنصف للسلسلة بين فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.٤٢	٩	٠.٤٦	١٧	٠.٤٧	٢٥	٠.٤٩	٣٣	٠.٤٧
٢	٠.٤٧	١٠	٠.٤٥	١٨	٠.٥١	٢٦	٠.٥٣	٣٤	٠.٤٤

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
٣	٠.٤٩	١١	٠.٤٦	١٩	٠.٤٤	٢٧	٠.٤٧	٣٥	٠.٤٦
٤	٠.٤٣	١٢	٠.٤٧	٢٠	٠.٤٨	٢٨	٠.٤٥	٣٦	٠.٥٨
٥	٠.٤٨	١٣	٠.٤٥	٢١	٠.٥٢	٢٩	٠٥١	٣٧	٠.٤٨
٦	٠.٤٤	١٤	٠.٥٠	٢٢	٠.٥٠	٣٠	٠.٤٧	٣٨	٠.٤٤
٧	٠.٤٧	١٥	٠.٤٦	٢٣	٠.٤٧	٣١	٠.٤٩	٣٩	٠.٤٦
٨	٠.٤٧	١٦	٠.٤٨	٢٤	٠.٤٦	٣٢	٠.٥٢	٤٠	٠.٥١

تشير نتائج الجدول رقم (١٠) تمتع جميع مفردات الاختبار بأدلة صدق مرتفعة القياس، حيث أن جميع مفردات الاختبار ذات علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مع الدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠.٤٢ – ٠.٥٣).

- **الاتساق الداخلي**

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١١): معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة مع الدرجة الكلية للاختبار

المهارات	معامل الارتباط
المهارة الأولى:الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	٠.٥٢
المهارة الثانية: الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	٠.٤٩
المهارة الثالثة:تحديد وصياغة مشكلة البحث	٠.٥١
المهارة الرابعة: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	٠.٤٨
المهارة الخامسة: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	٠.٤٧
المهارة السادسة: صياغة فروض البحث	٠.٤٩
المهارة السابعة:منهج البحث و إجراءاته	٠.٥٢
المهارة الثامنة: توثيق خطة البحث	٠.٤٦

المهارات	معامل الارتباط
المهارة التاسعة: تفسير نتائج البحث	٠.٤٥
المهارة العاشرة: كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات المتعلقة بالبحث	٠.٥١

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى تمتع الاختبار بالاتساق الداخلي، حيث أن جميع المهارات الفرعية للاختبار ذات علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مع الدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠.٤٥- ٠.٥٢).

ثانياً: تقدير ثبات الاختبار

قام الباحث بالتأكد من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (٣٠) طالباً، وتم حساب عدد من دلالات الثبات للتحقق من توافر ثبات الاختبار، وذلك باستخدام عدة طرق وتم الحصول على النتائج التالية:

أ- معامل ليفنجستون

تم حساب معامل ليفنجستون، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (١٢): ثبات الاختبار بمعامل ليفنجستون

المهارات	معامل ليفنجستون
المهارة الأولى:الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	٠.٩٢
المهارة الثانية: الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	٠.٩٠
المهارة الثالثة:تحديد وصياغة مشكلة البحث	٠.٨٨
المهارة الرابعة: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	٠.٩١
المهارة الخامسة: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	٠.٨٧
المهارة السادسة: صياغة فروض البحث	٠.٩٣
المهارة السابعة:منهج البحث و إجراءاته	٠.٨٩
المهارة الثامنة: توثيق خطة البحث	٠.٩١
المهارة التاسعة: تفسير نتائج البحث	٠.٩٢
المهارة العاشرة: كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات المتعلقة بالبحث	٠.٨٧
الدرجة الكلية	٠.٩٣

تراوحت قيم معاملات ليفنجستون للثبات من (٠.٨٧ - ٠.٩٣) وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعتبر أحد الأدلة على تمتع الاختبار بالثبات.

ب- معامل سابكوفياك

تم حساب معامل سابكوفياك، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (١٣): ثبات الاختبار بمعامل سابكوفياك

المهارات	معامل سابكوفياك
المهارة الأولى:الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	٠.٨٩
المهارة الثانية: الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	٠.٩١
المهارة الثالثة:تحديد وصياغة مشكلة البحث	٠.٨٥
المهارة الرابعة: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	٠.٨٩
المهارة الخامسة: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	٠.٩٠
المهارة السادسة: صياغة فروض البحث	٠.٩١
المهارة السابعة:منهج البحث و إجراءاته	٠.٩١
المهارة الثامنة: توثيق خطة البحث	٠.٩٠
المهارة التاسعة: تفسير نتائج البحث	٠.٩٣
المهارة العاشرة: كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات المتعلقة بالبحث	٠.٩١
الدرجة الكلية	٠.٩٢

تراوحت قيم معاملات سابكوفياك للثبات من (٠.٨٥ - ٠.٩٢) وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعتبر أحد الأدلة على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

الخطوة الرابعة: تحديد درجة القطع

من أساسيات الدراسة الحالية -كما هو الحال في الدراسات التي تستخدم الاختبارات محكية المرجع- هو تحديد درجة القطع، واستخدامها كمحك من خلاله يمكن قياس مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة من مهارات البحث العلمي.

واستخدم الباحث طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع، لأنها كما ذكر علام (١٩٨٥م) نقلاً عن بيرك وهامبلتون (Berk& Hambletion) أنها من أفضل طرق تحديد درجة القطع، كما

أنها تمتاز بسهولة تطبيقها وفهمها وسهولة استجابة المحكمين والتعامل معها. كما أنها الأكثر ملائمة للدراسة الحالية من حيث إمكانيات الباحث، علاوة على ذلك فإن العديد من الدراسات السابقة التي تتشابه مع الدراسة الحالية اعتمدت طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع.

ولتحديد درجة القطع في الدراسة الحالية، تم إعداد استمارة وزعت على (٧) محكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس في مجال التخصص في قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى (كما في ملحق رقم٤)، وتم تحديد درجة القطع لكل مفردة، وبالتالي لكل اختبار فرعي، ومن ثم الاختبار ككل، من خلال المتوسط الحسابي للنسب المئوية التي حددها المحكمون عن كل مفردة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٤): درجات القطع للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار

المهارات	درجة القطع (٪)
المهارة الأولى:الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	٨٠
المهارة الثانية: الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	٨٠
المهارة الثالثة:تحديد وصياغة مشكلة البحث	٨٠
المهارة الرابعة: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	٨٠
المهارة الخامسة: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	٨٠
المهارة السادسة: صياغة فروض البحث	٧٥
المهارة السابعة:منهج البحث و إجراءاته	٧٥
المهارة الثامنة: توثيق خطة البحث	٧٥
المهارة التاسعة: تفسير نتائج البحث	٧٥
المهارة العاشرة: كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات المتعلقة بالبحث	٨٠
الدرجة الكلية للاختبار	٧٦.٣٨

بلغت درجة القطع (٨٠٪) لعدد (٦) مهارات فرعية، (٧٥٪) لعدد (٤) مهارات فرعية، (٧٦.٣٨٪) للاختبار الكلي.

الخطوة الخامسة: إخراج الاختبار بصورته النهائية وتطبيقه

بعد المرور بالخطوات السابقة لبناء الاختبار قام الباحث بإخراج الاختبار بصورته النهائية (كما في ملحق رقم٦) وبعد ذلك قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

١- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار (كما في ملحق رقم ٧).

٢- أخذ خطاب من عميد كلية التربية بجامعة أم القرى موجه إلى عميد كلية التربية بجامعة الباحة لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق الاختبار في الكلية على العينة المختارة (كما في ملحق رقم ١).

٣- تم التطبيق على التخصصات الموجودة بكلية التربية بجامعة الباحة حسب المواعيد التي تم الاتفاق عليها مع عميد الدراسات العليا للطلاب ووكيلة العميد للدراسات العليا للطالبات وبالتعاون مع أساتذة الكلية.

وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة، وذلك بعد الانتهاء من دراسة النطاق السلوكي موضوع الاختبار. وكان تطبيق الاختبار خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ. وقد بلغ عدد العينة التي تم تطبيق الاختبار عليهم (٢١٠) طالباً وطالبة.

وتم تحليل بنود الاختبار بهدف الوصول إلى خصائص الاختبار السيكومترية، ومعرفة جودة المفردات عن طريق تحليلها بأساليب سيأتي ذكرها فيما بعد.

وكان الغرض من هذا التطبيق ما يلي:

١- تحليل المفردات لمعرفة جودة مفردات الاختبار.

٢- تقدير صدق وثبات الاختبار.

٣- معرفة مدى تمكن طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة من مهارات البحث العلمي.

وسيتم مناقشة نتائج التطبيق النهائي بالتفصيل في الفصل الرابع

الأساليب الإحصائية

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١- الإحصاء الوصفي وتمثل في الآتي:

أ) التكرارات، والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية، ومعرفة نسبة الطلاب المتمكنين، ودرجة القطع.

ب) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات مجتمع الدراسة على المهارات الأساسية وللمقياس الكلي.

٢- الإحصاء الاستدلالي وتمثل في :

أ) اختبار (ت) T-test لمقارنة متوسط عينة بمتوسط مجتمع افتراضي.

ب) اختبار تحليل التباين الأحادي اختبار (ف) (One Way Anova) بمعيار واحد في حالة عدم تساوي العينات.

جـ) اختبار شيفيه Scheffe Test نظراً لاستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة، فإن النتائج إن أظهرت قيمة(ف) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد، فإن الباحث سوف يجري مقارنة ثنائية بين متوسطات المجموعات المختلفة لكل متغير مستقل، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين جميع أزواج المتوسطات، ويعتبر اختبار شيفيه من أفضل الاختبارات التي يمكن استخدامها هنا ، وذلك لعدم تأثره بعدم تحقق شرطي الإعتدالية والتجانس، وكذلك هذا الاختبار يعمل على تقليل الخطأ من النوع الأول وإظهار أقل عدد من الفروق الدالة إحصائياً.

٣- معامل ثبات ليفنجستون ومعامل ثبات سابكوفياك.

٤- معامل أنجوف (تحديد درجة القطع).

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

مقدمة

في هذا الفصل تناول الباحث عرض نتائج التحليلات الإحصائية التي تـم التوصـل إليهـا، ومناقشة هذه النتائج وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول

ما درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة؟

تم الإجابة على هذا السؤال والذي يتعلق بدرجة توافر خصائص الاختبار الجيد من حيث معامل الصعوبة للفقرات، ومعامل التباين للفقرات، ومعامل التمييز للفقرات، ومؤشرات الصدق للاختبار (الصدق الوصفي، ومعامل الاتفاق، وصدق المحتوى، و الاتساق الداخلي)، ومؤشرات الثبات للاختبار (معامل ليفنجستون، ومعامل سابكوفياك) وذلك في الفصل الثالث من هذه الدراسة تحت مسمى أداة الدراسة وهذا هو المتبع في مثل هذه الدراسات العلمية في مجال الاختبارات والمقاييس والتي تقوم ببناء اختبار تشخيصي محكي المرجع.

السؤال الثاني

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارات البحث العلمي و درجـة القطـع المحددة (٧٦.٣٨٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينـة الدراسـة عـلى الاختبار بدرجة القطع للاختبار ككل والتي تساوي (٧٦.٣٨٪) والتي تعادل (٣٠.٥٥ درجة) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارات البحث العلمي ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٤٠	٣٠.٥٥	١١.٤٠	٢٨.٥	٧.٣٣	-٣٧.٨٣	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارات البحث العلمي (١١.٤٠) وبين درجة القطع (٧٦.٣٨٪) والتي تعادل (٣٠.٥٥) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٣٧.٨٣) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارات البحث العلمي، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارات البحث العلمي

المهارات الأساسية	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
الاختبار الكلي	٢١٠	٢٤	١١.٤	١٨٦	٨٨.٦

يتضح أن هناك انخفاضاً كبيراً في تمكن عينة الدراسة من مهارات البحث العلمي، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (١١.٤٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٨٨.٦٪).

لاحظ الباحث أن النتائج السابقة دلت على وجود انخفاضاً كبيراً في تمكن الطلاب من تلك المهارات، حيث لم يصل الطلاب إلى درجة القطع المحددة لذلك حيث كانت (٧٦.٣٨٪)، وكانت النسبة للمتوسط الحسابي من درجة القطع (٢٨.٥٪)، وهذا يتفق مع بحث الحارثي (١٤٢٩هـ)، وبحث عجيز (١٩٩٦م).

السؤال الثالث

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٨٠٪) والتي تعادل (٠.٨) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	١	٠.٨	٠.٣٥	٣٥	٠.٤٧	١٣.٧٣	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقاً ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث (٠.٣٥) وبين درجة القطع (٨٠٪) والتي تعادل (٠.٨) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-١٣.٧٣) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غير المتمكنين	نسبتهم المئوية
مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	٢١٠	٧٣	٣٤.٨	١٣٧	٦٥.٢

يتضح أن هناك انخفاضاً كبيراً في تمكن عينة الدراسة من مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (٣٤.٨٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٦٥.٢٪).

يلاحظ الباحث أن النتائج السابقة دلت على وجود انخفاضاً كبيراً في تمكن الطلاب في جميع محاور ومهارات البحث العلمي فيما يتعلق بكل من (مهارة الصياغة الدقيقة لعنوان البحث، مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث، مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، مهارة التعريف الإجرائي بمصطلحات البحث، مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، مهارة صياغة فروض البحث، مهارة منهج البحث وإجراءاته، مهارة توثيق خطة البحث، مهارة تفسير نتائج البحث، مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث) حيث وصلت نسبة المتوسط الحسابي للدرجة القطع للمهارات السابقة (٣٥٪)، (٤٣٪)، (١٨٪)، (١١٪)، (٢٦٪)، (٣٢.٦٪)، (٣١٪)، (٢٦.٧٪)، (٢٨٪) على التوالي.

ويرى الباحث أن هذا التدني في تمكن الطلاب له أسباب عديدة منها : عدم مساعدة الإشراف الأكاديمي للطلاب في إعداد بحث علمي جيد كما ذكرت البسام (١٤٠٥هـ) في بحثها، وكذلك قلة عدد المقررات التي تدرس للطلاب في مادة طرق البحث ومناهجه وقد أشار مرسي (١٤٠٧هـ) في معوقات البحث التربوي إلى ذلك؛ حيث ذكر بأن المقررات الدراسية التي تطرحها الجامعات عن البحث التربوي على قلتها لا تساعد الطالب على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده، وقلة عدد الساعات المعتمدة للمقرر

السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٨٠٪) والتي تعادل (٠.٨) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	١	٠.٨	٠.٤٣	٤٣	٠.٣٧	-١٠.٨٥	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث (٠.٤٣) وبين درجة القطع(٨٠٪) والتي تعادل (٠.٨) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-١٠.٨٥) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٢٠).

جدول رقم (٢٠) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	٢١٠	٩٠	٤٢.٩	١٢٠	٥٧.١

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (٤٢.٩٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٥٧.١٪).

السؤال الخامس

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٨٠٪) والتي تعادل (١.٦) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢١).

جدول رقم (٢١): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن لطلاب من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٢	١.٦	٠.٣٦	١٨	٠.٥٥	-٣٢.٢٩	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث (٠.٣٦) وبين درجة القطع (٨٠٪) والتي تعادل (١.٦) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٣٢.٢٩) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٢٢).

جدول رقم (٢٢) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
تحديد وصياغة مشكلة البحث	٢١٠	٨	٣.٨	٢٠٢	٩٦.٢

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث ، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (٣.٨٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٩٦.٢٪).

السؤال السادس

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٨٠٪) والتي تعادل (٠.٨) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢٣).

جدول رقم (٢٣): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	١	٠.٨	٠.١١	١١	٠.٣١	-٣١.١٥	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث (٠.١١) وبين درجة القطع (٨٠٪) والتي تعادل (٠.٨) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٣١.١٥) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٢٤).

جدول رقم (٢٤) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غير المتمكنين	نسبتهم المئوية
التعريف الإجرائي لمصطلحات	٢١٠	٢٤	١١.٤	١٨٦	٨٨.٦

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (١١.١٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٨٨.٦٪).

السؤال السابع

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٨٠٪) والتي تعادل (٢.٤) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢٥).

جدول رقم (٢٥): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٣	٢.٤	٠.٧٨	٢٦	٠.٨٦	-٢٦.٨٢	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث (٠.٧٨) وبين درجة القطع (٨٠٪) والتي تعادل (٢.٤) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٢٦.٨٢) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٢٦).

جدول رقم (٢٦) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	٢١٠	١٢	٥.٧	١٩٨	٩٤.٣

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (٥.٧٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٩٤.٣٪).

السؤال الثامن

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة صياغة فروض البحث و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة صياغة فروض البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٧٥٪) والتي تعادل (١.٦٤) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢٧).

جدول رقم (٢٧): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة صياغة فروض البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٥	٣.٧٥	١.٦٣	٣٢.٦	١.٤٢	-٢١.٤٧	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة صياغة فروض البحث (١.٦٣) وبين درجة القطع (٧٥٪) والتي تعادل (٣.٧٥) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٢١.٤٧) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة صياغة فروض البحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٢٨).

جدول رقم (٢٨) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة صياغة فروض البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
صياغة فروض البحث	٢١٠	٢٦	١٢.٤	١٨٤	٨٧.٦

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة صياغة فروض البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (١٢.٤٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٨٧.٦٪).

السؤال التاسع

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة منهج البحث وإجراءاته و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة منهج البحث وإجراءاته بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٧٥٪) والتي تعادل (١٤.٢٥) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢٩).

جدول رقم (٢٩): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة منهج البحث وإجراءاته ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	١٩	١٤.٢٥	٥.٨٨	٣١	٣.٩٠	-٣١.٠٩	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة منهج البحث وإجراءاته (٥.٨٨) وبين درجة القطع (٧٥٪) والتي تعادل (١٤.٢٥) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٣١.٠٩) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة منهج البحث وإجراءاته ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٣٠).

جدول رقم (٣٠) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة منهج البحث وإجراءاته

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
منهج البحث وإجراءاته	٢١٠	٦	٢.٩	٢٠٤	٩٧.١

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة منهج البحث وإجراءاته، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (١٢.٤٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٨٧.٦٪).

السؤال العاشر

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة توثيق خطة البحث و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة توثيق خطة البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٧٥٪) والتي تعادل (٢.٢٥) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣١).

جدول رقم (٣١): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة توثيق خطة البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٣	٢.٢٥	٠.٦٠	٢٦.٧	٠.٧٩	-٣٠.٢١	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة توثيق خطة البحث (٠.٦) وبين درجة القطع (٧٥٪) والتي تعادل (٢.٢٥) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٣٠.٢١) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة توثيق خطة البحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٣٢).

جدول رقم (٣٢) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة توثيق خطة البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
توثيق خطة البحث	٢١٠	٥	٢.٤	٢٠٥	٩٧.٦

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة توثيق خطة البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (٢.٤٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٩٧.٦٪).

السؤال الحادي عشر

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة تفسير نتائج البحث و درجة القطع المحددة (٧٥٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة تفسير نتائج البحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٧٥٪) والتي تعادل (١.٥) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣٣).

جدول رقم (٣٣): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة تفسير نتائج البحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٢	١.٥	٠.٥٦	٢٨	٠.٨٠	-١٧.١٢	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة تفسير نتائج البحث (٠.٥٦) وبين درجة القطع (٧٥٪) والتي تعادل (١.٥) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-١٧.١٢) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة تفسير نتائج البحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٣٤).

جدول رقم (٣٤) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة تفسير نتائج البحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
تفسير نتائج البحث	٢١٠	٤٠	١٩.١	١٧٠	٨٠.٩

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة تفسير نتائج البحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (١٩.١٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٨٠.٩٪).

السؤال الثاني عشر

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث و درجة القطع المحددة (٨٠٪)؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث بدرجة القطع المحددة والتي تساوي (٨٠٪) والتي تعادل (٢.٤) درجة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣٥).

جدول رقم (٣٥): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات تمكن الطلاب من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث ودرجة القطع

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١٠	٣	٢.٤	٠.٦٨	٢٨	٠.٩٦	-٢٨.٨٦	٢٠٩	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرقٍ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تمكن عينة الدراسة من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث (٠.٦٨) وبين درجة القطع (٧٥٪) والتي تعادل (٢.٤) درجة، حيث أن قيمة ت تساوي (-٢٨.٨٦) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وهذه النتيجة تؤكد انخفاض نسبة المتمكنين من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث ، والتي تلاحظ من نتائج درجات الحالات الفردية للعينة في جدول رقم (٣٦).

جدول رقم (٣٦) أعداد ونسب عينة الدراسة المتمكنين وغير المتمكنين من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث

المهارة	عدد الأفراد	عدد المتمكنين	نسبتهم المئوية	عدد غيرالمتمكنين	نسبتهم المئوية
كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث	٢١٠	٧	٣.٣	٢٠٣	٩٦.٧

يتضح أن هناك انخفاضاً في تمكن عينة الدراسة من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث، حيث كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة المتمكنين (٣.٣٪) ، بينما كانت النسبة المئوية لعينة الدراسة غير المتمكنين (٩٦.٧٪).

السؤال الثالث عشر

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى اختلاف (الجنس – التخصص – دراسة مقرر مناهج البحث – دراسة مقرر التحليل الإحصائي – دراسة مقرر الكتابة العلمية)؟

لإجابة على هذا السؤال، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى اختلاف (الجنس – التخصص – دراسة مقرر مناهج البحث – دراسة مقرر التحليل الإحصائي – دراسة مقرر الكتابة العلمية)

أولاً : المقارنة حسب اختلاف الجنس

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى اختلاف الجنس ، تم استخدام اختبار (ت) وعرض نتائجه في جدول رقم (٣٧)، على النحو التالي:

جدول رقم (٣٧): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	ذكر	١٢٦	٠.٣٤	٠.٤٨	٠.٢٤	٢٠٨	٠.٨١
	أنثى	٨٤	٠.٣٦	٠.٤٨			
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	ذكر	١٢٦	٠.٤٢	٠.٥١	٠.٠١	٢٠٨	٠.٩٩
	أنثى	٨٤	٠.٤٣	٠.٥٣			
تحديد وصياغة مشكلة البحث	ذكر	١٢٦	٠.٢٥	٠.٤٦	٣.٥٤	٢٠٨	٠.٠٠
	أنثى	٨٤	٠.٥٢	٠.٦٥			
التعريف الإجرائي لمصطلحات	ذكر	١٢٦	٠.٠٩	٠.٢٨	١.٥١	٢٠٨	٠.١٣

جدول رقم (٣٧): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البحث	أنثى	٨٤	٠.١٥	٠.٣٦			
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	ذكر	١٢٦	٠.٧١	٠.٨٥	١.٥٢	٢٠٨	٠.١٣
	أنثى	٨٤	٠.٨٩	٠.٩١			
صياغة فروض البحث	ذكر	١٢٦	١.٥٦	١.٤٠	٠.٩٣	٢٠٨	٠.٣٥
	أنثى	٨٤	١.٧٥	١.٤٦			
منهج البحث و إجراءاته	ذكر	١٢٦	٥.٥٢	٣.٧٤	١.٦٥	٢٠٨	٠.١٠
	أنثى	٨٤	٦.٤٢	٤.١٠			
توثيق خطة البحث	ذكر	١٢٦	٠.٦١	٠.٨٠	٠.١٤	٢٠٨	٠.٨٩
	أنثى	٨٤	٠.٦٠	٠.٧٨			
تفسير نتائج البحث	ذكر	١٢٦	٠.٤٤	٠.٧٣	٢.٦٦	٢٠٨	٠.٠١
	أنثى	٨٤	٠.٧٤	٠.٨٥			
كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات	ذكر	١٢٦	٠.٦٧	٠.٩٤	٠.١٣	٢٠٨	٠.٩٠
	أنثى	٨٤	٠.٦٩	٠.٧٤			
الدرجة الكلية	ذكر	١٢٦	١٠.٦٣	٦.٩٨	١.٨٧	٢٠٨	٠.٠٦
	أنثى	٨٤	١٢.٥٥	٧.٧٤			

تشير نتائج الجدول السابق أن قيم (ت) تراوحت من (٠.٠١) إلى (٣.٥٤) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مهارتين فقط على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، حسب الجنس حيث أن قيمة (ت) بلغت (٣.٥٤) والفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (٠.٥٢) مقارنة بمتوسط درجات الذكور (٠.٢٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة تفسير نتائج البحث، حسب الجنس حيث أن قيمة (ت) بلغت (٢.٦٦) والفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (٠.٧٤) مقارنة بمتوسط درجات الذكور (٠.٤٤).

يلاحظ الباحث أن درجات الطلاب والطالبات كانت متشابهة في أغلب المهارات فيما عدا مهارتين هما (مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، مهارة تفسير النتائج) وكانت الأفضلية للطالبات. وقد خالف هذا البحث ما قدمه عجيز (١٩٩٦م) الذي أظهر في بحثه تفوق الطلاب على الطالبات في القدرة البحثية وذلك يرجع لعدد من الأسباب منها: العادات والتقاليد والمواصلات وعوامل اقتصادية واجتماعية تعيق الطالبات من التمكن من المهارات الأساسية اللازمة للبحث التربوي. وقد اتفق هذا البحث مع بحث الحارثي (١٤٢٩هـ).

ثانياً: المقارنة حسب اختلاف التخصص

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى اختلاف التخصص، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) وعرض نتائجه في جدول رقم (٣٨)، على النحو التالي:

جدول رقم (٣٨): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب التخصص

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	بين المجموعات	٠.٤٦	٣	٠.١٥	٠.٦٧	٠.٥٧
	داخل المجموعات	٤٧.١٦	٢٠٦	٠.٢٣		
	الكلي	٤٧.٦٢	٢٠٩			
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	بين المجموعات	٠.٩٩٦	٣	٠.٣٣	١.٣٦	٠.٢٦
	داخل المجموعات	٥٠.٤٣	٢٠٦	٠.٢٥		
	الكلي	٥١.٤٣	٢٠٩			
تحديد وصياغة مشكلة البحث	بين المجموعات	٢.٣٩١	٣	٠.٨٠	٢.٦٤	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٦٢.١٠	٢٠٦	٠.٣٠		
	الكلي	٦٤.٥٠	٢٠٩			
التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	بين المجموعات	٠.٩٣٣	٣	٠.٣١	٣.١٥	٠.٠٣
	داخل المجموعات	٢٠.٣٣	٢٠٦	٠.١٠		
	الكلي	٢١.٢٦	٢٠٩			
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	بين المجموعات	٢.٢٠٥	٣	٠.٧٤	٠.٩٦	٠.٤١
	داخل المجموعات	١٥٧.٧٢	٢٠٦	٠.٧٧		
	الكلي	١٥٩.٩٢	٢٠٩			
صياغة فروض البحث	بين المجموعات	٦.٣٩٨	٣	٢.١٣	١.٠٥	٠.٣٧
	داخل المجموعات	٤١٨.١٠	٢٠٦	٢.٠٣		
	الكلي	٤٢٤.٥٠	٢٠٩			
منهج البحث و إجراءاته	بين المجموعات	٤٤.٦٤	٣	١٤.٨٨	٠.٩٨	٠.٤١
	داخل المجموعات	٣١٣٨.١٤	٢٠٦	١٥.٢٣		
	الكلي	٣١٨٢.٧٨	٢٠٩			
توثيق خطة البحث	بين المجموعات	٠.٧١٦	٣	٠.٢٤	٠.٣٨	٠.٧٧
	داخل المجموعات	١٢٩.٤٨	٢٠٦	٠.٦٣		
	الكلي	١٣٠.٢٠	٢٠٩			
تفسير نتائج البحث	بين المجموعات	٩.٢٢٥	٣	٣.٠٨	٥.١٧	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٢٢.٤٧	٢٠٦	٠.٦٠		
	الكلي	١٣١.٧٠	٢٠٩			
كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات	بين المجموعات	٤.٦٩٥	٣	١.٥٧	٢.١٤	٠.١٠
	داخل المجموعات	١٥٠.٩٣	٢٠٦	٠.٧٣		
	الكلي	١٥٥.٦٢	٢٠٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٧٣.٣٥٠	٣	٩١.١٢	١.٧١	٠.١٧
	داخل المجموعات	١٠٩٧٨.٨٥	٢٠٦	٥٣.٣٠		
	الكلي	١١٢٥٢.٢٠	٢٠٩			

تشير نتائج الجدول السابق أن قيم (ف) تراوحت من (٠.٣٨) إلى (٥.١٧) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في ثلاث مهارات فقط على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث ، حسب التخصص حيث أن قيمة (ف) بلغت (٢.٦٤). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٣٩): اتجاهات الفروق في مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث حسب التخصص

التخصص	المتوسطات الحسابية	تقنيات التعليم	القيادة التربوية	الموهبة والإبداع	الإرشاد والتوجيه
تقنيات التعليم	.٢١	-		٠.٣٢*	
القيادة التربوية	.٤٠		-		
الموهبة والإبداع	.٥٣			-	
الإرشاد والتوجيه	.٣٩				-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات تخصص تقنيات التعليم (٠.٢١) ومتوسط درجات الموهبة والإبداع (٠.٥٣) لصالح تخصص الموهبة والإبداع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث، حسب التخصص حيث أن قيمة (ف) بلغت (٣.١٥). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤٠): اتجاهات الفروق في مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث حسب التخصص

التخصص	المتوسطات الحسابية	تقنيات التعليم	القيادة التربوية	الموهبة والإبداع	الإرشاد والتوجيه
تقنيات التعليم	٠.٠٨	-			
القيادة التربوية	٠.٢٤		-	٠.٢١*	
الموهبة والإبداع	٠.٠٣			-	
الإرشاد والتوجيه	٠.١١				-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات تخصص القيادة التربوية (٠.٢٤) ومتوسط درجات الموهبة والإبداع (٠.٠٣) لصالح تخصص القيادة التربوية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة تفسير نتائج البحث، حسب التخصص حيث أن قيمة (ف) بلغت (٥.١٧). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤١): اتجاهات الفروق في مهارة تفسير نتائج البحث حسب التخصص

التخصص	المتوسطات الحسابية	تقنيات التعليم	القيادة التربوية	الموهبة والإبداع	الإرشاد والتوجيه
تقنيات التعليم	٠.٣٦	-		٠.٦٤*	
القيادة التربوية	٠.٤٥		-	٠.٥٥*	
الموهبة والإبداع	١			-	
الإرشاد والتوجيه	٠.٦				-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات تخصص تقنيات التعليم (٠.٣٦) ومتوسط درجات الموهبة والإبداع (١) لصالح تخصص الموهبة والإبداع.

كذلك الفروق بين متوسطات درجات تخصص القيادة التربوية (٠.٤٥) ومتوسط درجات الموهبة والإبداع (١) لصالح تخصص الموهبة والإبداع.

يلاحظ الباحث أن الفروق بين متوسطات الدرجات لصالح تخصص الموهبة والإبداع ويعتقد الباحث أن لقدرة طلاب تخصص الموهبة والإبداع في دراسة المقرر الدراسي له أكبر الأثر في تحويل النتيجة والفروق الدالة إحصائياً لصالح تخصص الموهبة و الإبداع.

ثالثاً: المقارنة حسب اختلاف دراسة مقرر مناهج البحث

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى اختلاف دراسة مقرر مناهج البحث ، تم استخدام اختبار (ت) وعرض نتائجه في جدول رقم (٤٢)، على النحو التالي:

جدول رقم (٤٢): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب دراسة مقرر مناهج البحث

المهارة	دراسة المقرر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	نعم	١٦٩	٠.٣٧	٠.٤٨	١.١٩	٢٠٨	٠.٢٤
	لا	٤١	٠.٢٧	٠.٤٥			
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	نعم	١٦٩	٠.٤٨	٠.٥٠	٣.٠٧	٢٠٨	٠.٠٠
	لا	٤١	٠.٢٢	٠.٤٢			
تحديد وصياغة مشكلة البحث	نعم	١٦٩	٠.٣٧	٠.٥٥	٠.٥٨	٢٠٨	٠.٥٧
	لا	٤١	٠.٣٢	٠.٥٧			
التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	نعم	١٦٩	٠.١٢	٠.٣٣	٠.٩٢	٢٠٨	٠.٣٦
	لا	٤١	٠.٠٧	٠.٢٦			
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	نعم	١٦٩	٠.٨١	٠.٨٩	١.٠٠	٢٠٨	٠.٣٢
	لا	٤١	٠.٦٦	٠.٨٣			
صياغة فروض البحث	نعم	١٦٩	١.٨١	١.٤٧	٣.٦٧	٢٠٨	٠.٠٠
	لا	٤١	٠.٩٣	٠.٩٦			
منهج البحث و إجراءاته	نعم	١٦٩	٦.٤٣	٣.٩٢	٤.٣٧	٢٠٨	٠.٠٠
	لا	٤١	٣.٥٩	٢.٨٦			
توثيق خطة البحث	نعم	١٦٩	٠.٦٤	٠.٨١	١.٢٨	٢٠٨	٠.٢٠
	لا	٤١	٠.٤٦	٠.٦٧			
تفسير نتائج البحث	نعم	١٦٩	٠.٦٣	٠.٨٢	٢.٤٥	٢٠٨	٠.٠٢
	لا	٤١	٠.٢٩	٠.٦٤			
كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات	نعم	١٦٩	٠.٧٢	٠.٨٧	١.٤٠	٢٠٨	٠.١٦
	لا	٤١	٠.٥١	٠.٨٤			
الدرجة الكلية	نعم	١٦٩	١٢.٣٨	٧.٤٢	٤.١٢	٢٠٨	٠.٠٠
	لا	٤١	٧.٣٢	٥.٣٧			

تشير نتائج الجدول السابق أن قيم (ت) تراوحت من (٠.٥٨) إلى (٤.٣٧) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أربعة مهارات وفي الدرجة الكلية على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، حيث أن قيمة (ت) بلغت (٣.٠٧) والفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث بمتوسط حسابي (٠.٤٨) مقارنة بمن لم يدرس المقرر (٠.٢٢).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة صياغة فروض البحث، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، حيث أن قيمة (ت) بلغت (٣.٦٧) والفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث بمتوسط حسابي (١.٨١) مقارنة بمن لم يدرس المقرر (٠.٩٣).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة منهج البحث وإجراءاته، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، حيث أن قيمة (ت) بلغت (٤.٣٧) والفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث بمتوسط حسابي (٦.٤٣) مقارنة بمن لم يدرس المقرر (٣.٥٩).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة تفسير نتائج البحث، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، حيث أن قيمة (ت) بلغت (٢.٤٥) والفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث بمتوسط حسابي (٠.٦٣) مقارنة بمن لم يدرس المقرر (٠.٢٩).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة البحث العلمي عامة، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، حيث أن قيمة (ت) بلغت (٤.١٢) والفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث بمتوسط حسابي (١٢.٣٨) مقارنة بمن لم يدرس المقرر (٧.٣٢).

يلاحظ الباحث أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الطلاب الذين يدرسون مقرر مناهج البحث حالياً مقارنة بالطلاب الذين لم يدرسوا مقرر مناهج البحث، ويرجع السبب في ذلك إلى ن الطلاب الذين درسوا مقرر مناهج البحث لديهم معرفة واطلاع واستعداد للاختبار. وكذلك يلاحظ الباحث أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الطلاب الذين يدرسون

مقرر مناهج البحث حالياً مقارنة بالطلاب الذين أتموا دراسة المقرر، فهي نتائج تشير إلى انخفاض الأثر المتبقي للمهارات الأساسية التي اكتسبها الطالب وذلك مع مرور الوقت.

رابعاً: المقارنة حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى دراسة مقرر التحليل الإحصائي ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) وعرض نتائجه في جدول رقم (٤٣)، على النحو التالي:

جدول رقم (٤٣): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	بين المجموعات	٠.٢٧	٢	٠.١٤	٠.٦٠	٠.٥٥
	داخل المجموعات	٤٧.٣٥	٢٠٧	٠.٢٣		
	الكلي	٤٧.٦٢	٢٠٩			
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	بين المجموعات	١.٧٩٣	٢	٠.٩٠	٣.٧٤	٠.٠٣
	داخل المجموعات	٤٩.٦٤	٢٠٧	٠.٢٤		
	الكلي	٥١.٤٣	٢٠٩			
تحديد وصياغة مشكلة البحث	بين المجموعات	١.١٧٥	٢	٠.٥٩	١.٩٢	٠.١٥
	داخل المجموعات	٦٣.٣٢	٢٠٧	٠.٣١		
	الكلي	٦٤.٥٠	٢٠٩			
التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	بين المجموعات	٠.٤٢٩	٢	٠.٢٢	٢.١٣	٠.١٢
	داخل المجموعات	٢٠.٨٣	٢٠٧	٠.١٠		
	الكلي	٢١.٢٦	٢٠٩			
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	بين المجموعات	٣.٣١٥	٢	١.٦٦	٢.١٩	٠.١١
	داخل المجموعات	١٥٦.٦١	٢٠٧	٠.٧٦		
	الكلي	١٥٩.٩٢	٢٠٩			
صياغة فروض البحث	بين المجموعات	٢٦.٣٧٥	٢	١٣.١٩	٦.٨٦	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٣٩٨.١٢	٢٠٧	١.٩٢		

جدول رقم (٤٣): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الكلي	٤٢٤.٥٠	٢٠٩			
منهج البحث و إجراءاته	بين المجموعات	٨١.٥٨	٢	٤٠.٧٩	٢.٧٢	٠.٠٧
	داخل المجموعات	٣١٠١.٢٠	٢٠٧	١٤.٩٨		
	الكلي	٣١٨٢.٧٨	٢٠٩			
توثيق خطة البحث	بين المجموعات	٩.٧٣٤	٢	٤.٨٧	٨.٣٦	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٢٠.٤٦	٢٠٧	٠.٥٨		
	الكلي	١٣٠.٢٠	٢٠٩			
تفسير نتائج البحث	بين المجموعات	١.٤٠٣	٢	٠.٧٠	١.١٢	٠.٣٣
	داخل المجموعات	١٣٠.٢٩	٢٠٧	٠.٦٣		
	الكلي	١٣١.٧٠	٢٠٩			
كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات	بين المجموعات	٤.٦٩٤	٢	٢.٣٥	٣.٢٢	٠.٠٤
	داخل المجموعات	١٥٠.٩٣	٢٠٧	٠.٧٣		
	الكلي	١٥٥.٦٢	٢٠٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٨١.٨٩٠	٢	٢٤٠.٩٥	٤.٦٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٧٧٠.٣١	٢٠٧	٥٢.٠٣		
	الكلي	١١٢٥٢.٢٠	٢٠٩			

تشير نتائج الجدول السابق أن قيم (ف) تراوحت من (٠.٦) إلى (٨.٣٦) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في أربع مهارات والدرجة الكلية على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي حيث أن قيمة (ف) بلغت (٢.٦٤). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤٤): اتجاهات الفروق في مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

دراسة المقرر	المتوسطات الحسابية	نعم	لا	حاليا
نعم	٠.٥٣	-	٠.٢١*	٠.٢٧*
لا	٠.٣٢		-	
حالياً	٠.٣٦			-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.٥٣) ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر (٠.٣٢) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

كذلك توجد فروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.٥٣) ومتوسط درجات الذين يدرسون المقرر حالياً (٠.٣٦) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة صياغة فروض البحث، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي حيث أن قيمة (ف) بلغت (٦.٨٦). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤٥): اتجاهات الفروق في مهارة صياغة فروض البحث حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

دراسة المقرر	المتوسطات الحسابية	نعم	لا	حاليا
نعم	٠.١٨	-	٠.١١*	٠.٠٩*
لا	٠.٠٧		-	
حالياً	٠.٠٩			-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.١٨) ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر (٠.٠٧) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

كذلك توجد فروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.١٨) ومتوسط درجات الذين يدرسون المقرر حالياً (٠.٠٩) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة توثيق خطة البحث، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي حيث أن قيمة (ف) بلغت (٦.٨٦). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤٦): اتجاهات الفروق في مهارة توثيق خطة البحث حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

دراسة المقرر	المتوسطات الحسابية	نعم	لا	حاليا
نعم	٠.٨٣	-	٠.٤٧*	٠.٣٥*
لا	٠.٣٦		-	
حالياً	٠.٤٨			-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.٨٣) ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر (٠.٣٦) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

كذلك توجد فروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.٨٣) ومتوسط درجات الذين يدرسون المقرر حالياً (٠.٤٨) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي حيث أن قيمة (ف) بلغت (٣.٢٢). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤٧): اتجاهات الفروق في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

دراسة المقرر	المتوسطات الحسابية	نعم	لا	حاليا
نعم	٠.٧٩	-	٠.٣٣*	
لا	٠.٤٦		-	٠.٣١*
حالياً	٠.٧٧			-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.٧٩) ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر (٠.٤٦) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

كذلك توجد فروق بين متوسطات درجات من لم يدرسوا مقرر التحليل الإحصائي (٠.٤٦) ومتوسط درجات الذين يدرسون المقرر حالياً (٠.٧٧) لصالح من يدرسوا المقرر حاليا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارات البحث العلمي عامة، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي حيث أن قيمة (ف) بلغت (٤.٦٣). ولتحديد اتجاهات الفروق أظهر اختبار شيفيه النتائج التالية:

جدول رقم (٤٨): اتجاهات الفروق في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

دراسة المقرر	المتوسطات الحسابية	نعم	لا	حالياً
نعم	١٢.٩٦	-	٣.٣٣*	٢.٣٩*
لا	٩.٦٣		-	
حالياً	١٠.٥٧			-

*تعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (١٢.٩٦) ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر (٩.٦٣) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

كذلك توجد فروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي (١٢.٩٦) ومتوسط درجات الذين يدرسون المقرر حالياً (١٠.٥٧) لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

يلاحظ الباحث أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الطلاب الذين يدرسون مقرر التحليل الإحصائي حالياً مقارنة بالطلاب الذين لم يدرسوا مقرر التحليل الإحصائي، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب الذين درسوا مقرر التحليل الإحصائي لديهم معرفة واطلاع واستعداد للاختبار. وكذلك يلاحظ الباحث أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الطلاب الذين يدرسون مقرر التحليل الإحصائي حالياً مقارنة بالطلاب الذين أتموا دراسة المقرر، فهي نتائج تشير إلى انخفاض الأثر المتبقي للمهارات الأساسية التي اكتسبها الطالب وذلك مع مرور الوقت.

خامساً: المقارنة حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي تعزى إلى دراسة مقرر الكتابة العلمية ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) وعرض نتائجه في جدول رقم (٥٠)، على النحو التالي:

جدول رقم (٤٩): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث	بين المجموعات	٠.٤٤	٢	٠.٢٢	٠.٩٨	٠.٣٨
	داخل المجموعات	٤٧.١٨	٢٠٧	٠.٢٣		
	الكلي	٤٧.٦٢	٢٠٩			
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث	بين المجموعات	٠.٣٠٧	٢	٠.١٥	٠.٦٢	٠.٥٤
	داخل المجموعات	٥١.١٢	٢٠٧	٠.٢٥		
	الكلي	٥١.٤٣	٢٠٩			

جدول رقم (٤٩): نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية

المهارة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديد وصياغة مشكلة البحث	بين المجموعات	٠.١٦١	٢	٠.٠٨	٠.٢٦	٠.٧٧
	داخل المجموعات	٦٤.٣٣	٢٠٧	٠.٣١		
	الكلي	٦٤.٥٠	٢٠٩			
التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث	بين المجموعات	٠.٢٩٤	٢	٠.١٥	١.٤٥	٠.٢٤
	داخل المجموعات	٢٠.٩٦	٢٠٧	٠.١٠		
	الكلي	٢١.٢٦	٢٠٩			
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث	بين المجموعات	٠.٤٥١	٢	٠.٢٣	٠.٢٩	٠.٧٥
	داخل المجموعات	١٥٩.٤٧	٢٠٧	٠.٧٧		
	الكلي	١٥٩.٩٢	٢٠٩			
صياغة فروض البحث	بين المجموعات	٤.١٢٣	٢	٢.٠٦	١.٠٢	٠.٣٦
	داخل المجموعات	٤٢٠.٣٧	٢٠٧	٢.٠٣		
	الكلي	٤٢٤.٥٠	٢٠٩			
منهج البحث و إجراءاته	بين المجموعات	١١.٥٦	٢	٥.٧٨	٠.٣٨	٠.٦٩
	داخل المجموعات	٣١٧١.٢٣	٢٠٧	١٥.٣٢		
	الكلي	٣١٨٢.٧٨	٢٠٩			
توثيق خطة البحث	بين المجموعات	١.١٢٥	٢	٠.٥٦	٠.٩٠	٠.٤١
	داخل المجموعات	١٢٩.٠٧	٢٠٧	٠.٦٢		
	الكلي	١٣٠.٢٠	٢٠٩			
تفسير نتائج البحث	بين المجموعات	٠.٤٤١	٢	٠.٢٢	٠.٣٥	٠.٧١
	داخل المجموعات	١٣١.٢٥	٢٠٧	٠.٦٣		
	الكلي	١٣١.٧٠	٢٠٩			
كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات	بين المجموعات	١.١٤٦	٢	٠.٥٧	٠.٧٧	٠.٤٧
	داخل المجموعات	١٥٤.٤٨	٢٠٧	٠.٧٥		
	الكلي	١٥٥.٦٢	٢٠٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٨.٢٢٤	٢	٩.١١	٠.١٧	٠.٨٥
	داخل المجموعات	١١٢٣٣.٩٧	٢٠٧	٥٤.٢٧		
	الكلي	١١٢٥٢.٢٠	٢٠٩			

تشير نتائج الجدول السابق أن قيم (ف) تراوحت من (٠.٢٦) إلى (١.٤٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية.

يلاحظ الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يرجع إلى إطلاع الطلاب في مجال الكتابة العلمية.

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات و المقترحات

- ملخص النتائج
- التوصيات
- المقترحات

مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي توصل إليها الباحث، ومن خلالها تنبثق مجموعة من التوصيات يليها عدد من المقترحات وذلك كالتالي:

أولاً: ملخص النتائج

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يمكنه الخروج بما يلي:

أ) فيما يتعلق ببناء الاختبار محكي المرجع

١- أظهرت النتائج أن الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة يتمتع بدلالات صدق جيدة حيث تشير النتائج إلى توافر الصدق الوصفي في هذا الاختبار، وملائمة المفردات للأهداف التي تنتمي إليها وكانت قيمة الوسيط تساوي (٣) لجميع المفردات، وتم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين حيث بلغ (٠.٩٦) وهذا مؤشر على صدق وملائمة المفردات للأهداف التي تنتمي إليها، وكذلك يتمتع الاختبار بصدق محتوى من خلال حساب معامل الارتباط الذي تراوحت قيمه من (٠.٤٢-٠.٥٣) وهذا دليل على تمتع جميع مفردات الاختبار بأدلة صدق مرتفعة القياس، وكذلك يتمتع الاختبار بالاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠.٤٥-٠.٥٢).

٢- أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات جيدة حسب معامل ليفنجستون للثبات حيث تراوحت القيم بين (٠.٨٧-٠.٩٣)، وحسب معامل سابكوفياك للثبات تراوحت القيم بين (٠.٨٥-٠.٩٢)

٣- أظهرت النتائج أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بخصائص فقرات جيدة، وكانت جميع المفردات واضحة والصياغة جيدة، حيث أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بنسب جيدة وذلك على النحو التالي:

١) تدرج واسع من معاملات السهولة بمتوسط حسابي بلغ (٣٣.٠)
٢) كذلك تدرج واسع من معاملات الصعوبة بمتوسط صعوبة بلغ (٠.٦٧)
٣) يحتوي الاختبار كذلك على نسبة عالية من الفقرات التي تتمتع بنسبة تباين جيد بمتوسط تباين فقرات بلغ (٠.٨١)

٤) يحتوي الاختبار على نسبة عالية جداً من الفقرات التي تتمتع بمعامل تميز جيد بمتوسط معاملات نميز بلغت (٠.٨٣)

ب) فيما يتعلق بمدى التمكن من مهارات البحث العلمي

أظهرت نتائج البحث تدنياً واضحاً في مدى التمكن لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة سواءً في نتائج الاختبار الكلي أو نتائج الاختبارات الفرعية حيث كانت نسبة المتمكنين في الاختبار الكلي (١١.٤٪) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (١١.٤٠). أما الاختبارات الفرعية العشرة فقد كانت نسبة المتمكنين مع المتوسط الحسابي كالتالي:

- نسبة المتمكنين من مهارة الصياغة الدقيقة لمجتمع البحث (٣٤.٨٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٣٥).
- نسبة المتمكنين من مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث (٤٢.٩٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٤٣).
- نسبة المتمكنين من مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث (٣.٨٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٣٦).
- نسبة المتمكنين من مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث (١١.٤٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.١١).
- نسبة المتمكنين من مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث (٥.٧٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٧٨).
- نسبة المتمكنين من مهارة صياغة فروض البحث (١٢.٤٪) بمتوسط حسابي قدره (١.٦٣).
- نسبة المتمكنين من مهارة منهج البحث وإجراءاته (٢.٩٪) بمتوسط حسابي قدره (٥.٨٨).
- نسبة المتمكنين من مهارة توثيق خطة البحث (٢.٤٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٦).
- نسبة المتمكنين من مهارة تفسير نتائج البحث (١٩.١٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٥٦).
- نسبة المتمكنين من مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث (٣.٣٪) بمتوسط حسابي قدره (٠.٦٨).

جـ) المقارنة حسب اختلاف الجنس

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، حسب الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة تفسير نتائج البحث، حسب الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

د) المقارنة حسب اختلاف التخصص

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة تحديد وصياغة مشكلة البحث، حسب التخصص، وكانت الفروق بين متوسطات درجات تخصص تقنيات التعلم ومتوسط درجات الموهبة والإبداع لصالح تخصص الموهبة والإبداع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث، حسب التخصص، وكانت الفروق بين متوسطات درجات تخصص القيادة التربوية ومتوسط درجات الموهبة والإبداع لصالح تخصص القيادة التربوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة تفسير نتائج البحث، حسب التخصص، وكانت الفروق بين متوسطات درجات تخصص تقنيات التعلم ومتوسط درجات الموهبة والإبداع لصالح تخصص الموهبة والإبداع. وكذلك كانت الفروق بين متوسطات درجات تخصص القيادة التربوية ومتوسط درجات الموهبة والإبداع لصالح تخصص الموهبة والإبداع.

هـ)المقارنة حسب اختلاف دراسة مقرر مناهج البحث

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، وكانت الفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث مقارنة بمن لم يدرس المقرر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة صياغة فروض البحث، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، وكانت الفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث مقارنة بمن لم يدرس المقرر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة منهج البحث وإجراءاته، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، وكانت الفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث مقارنة بمن لم يدرس المقرر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة تفسير نتائج البحث، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، وكانت الفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث مقارنة بمن لم يدرس المقرر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة البحث العلمي عامة، حسب دراسة مقرر مناهج البحث، وكانت الفروق لصالح من درسوا مقرر مناهج البحث مقارنة بمن لم يدرس المقرر.

و) المقارنة حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي، وكانت الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة صياغة فروض البحث، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي، وكانت الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة توثيق خطة البحث، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي، وكانت الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة كتابة الملخص والتوصيات والمقترحات، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي، وكانت الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارة البحث العلمي عامة، حسب دراسة مقرر التحليل الإحصائي، وكانت الفروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي ومتوسط درجات من لم يدرس المقرر لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.
- وكذلك توجد فروق بين متوسطات درجات من درسوا مقرر التحليل الإحصائي ومتوسط درجات الذين يدرسوا المقرر حالياً لصالح من درسوا مقرر التحليل الإحصائي.

ز) المقارنة حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات البحث العلمي حسب دراسة مقرر الكتابة العلمية.

ثانياً: التوصيات

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

١- بما أن النتائج أشارت إلى توافر خصائص الاختبار الجيد في هذا الاختبار التشخيصي محكي المرجع، لذا يوصي الباحث باستخدام الاختبار التشخيصي محكي المرجع في الجامعات السعودية.

٢-يمكن لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقرر مناهج البحث العلمي في الجامعات استخدام الاختبار الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية لتشخيص مدى تمكن طلابهم من مهارات البحث العلمي.

٣- بما أن النتائج أشارت إلى وجود انخفاضاً واضحاً في مدى تمكن طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة، لذا يوصي الباحث أن تعمل الجامعة على إقامة دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا للتدرب على كيفية كتابة مهارات البحوث العلمية.

٤- بما أن النتائج أشارت إلى وجود انخفاضاً واضحاً في مدى تمكن طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة، لذا يوصي الباحث أن تعمل كليات التربية في الجامعات السعودية على تقرير مقررات عديدة في مناهج البحث، كون مناهج البحث مهمة لطلاب كلية التربية.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً وتطويراً لأهداف البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- إجراء دراسة للتعرف على أسباب تدني مستوى مهارات البحث العلمي بشكلٍ عام سواءً في جامعة الباحة أو الجامعات السعودية الأخرى.

٢- إجراء دراسة تستخدم هذا الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة للمقارنة بين طلاب كلية التربية بجامعة الباحة والجامعات السعودية في مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من مهارات البحث العلمي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً : القرآن الكريم

ثانياً : المراجع العربية :

إبراهيم، ماجد (١٤٢٥هـ). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس درجة إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في المواد المختلفة للقواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

ابن منظور،جمال الدين أحمد (١٤١٠هـ). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، مجلد٢.

أبو زينة، فريد كامل ؛ الابراهيم، مروان ؛ قنديلجي، عامر ؛ عدس، عبد الرحمن ؛ عليان، خليل (٢٠٠٥م). *مناهج البحث العلمي*. الكتاب الثالث. طرق البحث النوعي.عمان: دار المسيرة.

أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧م). *قياس وتقويم التحصيل الدراسي*.(ط١). الكويت: دار القلم.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١م). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*.(ط٧). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو كليلة، هادية (٢٠٠١م). *البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية*.الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو لبدة، عثمان إبراهيم (١٩٩٧م). الاختبارات المركزية هيكل لتوجيه التعليم والتعلم النظاميين.*المجلة العربية للتربية*، ١٧(٢).

أسعد، ميخائيل إبراهيم (١٩٨٨م). *فنون البحث في علم النفس*. بيروت: دار الأفاق الجديدة.

الأغبري، علي عبد الحق (١٩٩٩م).*سياسات البحث العلمي*. بحث مقدم للندوة العلمية حول واقع البحث العلمي في جامعة عدن والجامعات اليمنية الأخرى، اليمن: مطابع جامعة عدن.

بدر، أحمد (١٩٨٢م). *أصول البحث العلمي ومناهجه*.الكويت: وكالة المطبوعات.

بدوي، أحمد زكي (١٩٨٦). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

البسام، فريدة عبد الله (١٤٠٥هـ). *دراسة تحليلية لمشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمكة المكرمة عند إعداد البحث العلمي*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

البناء ، مأمون علي ناجي (١٤٣٢هـ). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، جامعة الملك سعود. الرياض .

التميمي، خالد بن حسن شيبان (١٩٩٩م). *أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جده*. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم علم النفس، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

جابر، جابر عبد الحميد ؛ كاظم، أحمد خيري (١٩٧٨م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جبر، أحمد فهيم (٢٠٠٤م، يوليو ٣-٥). *المواصفات المأمولة المتوافرة لرسائل الماجستير في جامعات الضفة الغربية*. ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله: جامعة القدس المفتوحة .

الجهني، طارق بن إبراهيم جابر (١٤٢٥هـ). *أثر اختلاف بعض طرق تحليل بنود الاختبار المحكي المرجع على اختيار الفقرات والثبات*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض .

الحارثي، فيصل بن علي خضران (١٤٢٩هـ). *مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس،كلية التربية ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦م). *التقويم والقياس في التربية وعلم النفس*. (ط١). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حجاب، محمد منير (١٩٩٨م). *الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

حسن، عبد الباسط محمد (١٩٨٢م). *أصول البحث العلمي الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة وهبة.

حمادنه، إياد محمد (٢٠٠٩م). استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية. جامعة البحرين.

الحمود، أحمد (١٩٩٦م). البحث العلمي نموذج مبسط للعملية البحثية. *مجلة الإداري*. ١٨(٦٤). سلطنة عمان: معهد الإدارة العامة.

خضر، عبد الفتاح (١٤١٢هـ). *أزمة البحث العلمي في العالم العربي*. الرياض: معهد الإدارة العامة.

الخي، محمد (٢٠٠١م).*مناهج البحث: سلسلة التكوين التربوي*. الدار البيضاء: دار الاعتصام.

الدردير، عبد المنعم أحمد (١٤٢٦هـ). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختيار فروض البحث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: علم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الدغيمي، محمد راكان (١٤١٧هـ). *أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية*. (ط٢).الأردن: مكتبة الرسالة.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠١م). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*. (ط٣). المملكة العربية السعودية- الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج.

زلطة، عبد الله (٢٠٠١م). *حلقة البحث في الجامعات والمعاهد العليا*. مصر: دار النشر للجامعات.

الزهراني، سامي صالح سرحان (١٤٣٠هـ). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات المهارات المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، جامعة الملك سعود. الرياض .

السامرائي، فاروق (١٩٩٦م).*المنهج الحديث للبحث في العلوم الإنسانية*. الأردن- عمان: دار الفرقان.

شحاتة، حسن ؛ النجار، زينب (١٤٢٤هـ). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (١٩٩٧م). *القياس النفسي والتربوي-نظريته-أسسه-تطبيقاته*.(ط١). الرياض: مكتبة الرشد.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (٢٠٠٩م). *نظريات القياس*. محاضرات غير منشورة. لطلبة المستوى الثاني، قياس وتقويم. قسم علم النفس، كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض .

الطيب، محمد عبد الظاهر؛ بدران، شبل؛ نجيب، كمال؛ الدريني، حسين؛ البيلاوي، حسن؛ أبو طاحون، عدلي (٢٠٠٠م). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عبابنة، عماد غصاب (٢٠٠٩م). *الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحفيظ، إخلاص محمد ؛ ياغي، مصطفى حسين (٢٠٠٢م). *طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عبد الحميد، جابر ؛ كاظم، أحمد خيري (١٩٩٠م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الرحمن، سعد (١٤١٨هـ). *القياس النفسي "النظرية والتطبيق"* . القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد السلام، نادية محمد ؛ الشرقاوي، أنور محمد ؛ الشيخ ، سليمان الخضري ؛ كاظم، أمينة محمد (١٩٩٦م). *اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيدات، ذوقان ؛ أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٢م). *البحث العلمي البحث النوعي والكمي*. (ط١). عمان: دار الفكر.

عبيدات، ذوقان ؛ كايد، عبد الخالق؛ عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٤م). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان: دار الفكر.

عجيز، عادل أحمد محمد (١٩٩٦م، أكتوبر ٥- نوفمبر ٥). *مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكليات التربية من المهارات الأساسية اللازمة للبحث التربوي*. بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة.

العساف، صالح بن حمد (١٤١٦هـ). *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

العساف، صالح بن حمد (١٤٣٣هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطوي، جودت عزت (٢٠٠٦م). *أساليب البحث العلمي*. (ط١). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عفانه ، عزو إسماعيل (١٩٩٩م). أخطاء شائعة في تصميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ٥٧، ص. ٣١١. القاهرة.

العقيل، عدنان السيد (١٩٩٤م). *البحث العلمي في الوطن العربي الواقع والمستقبل*. مؤتمر التعليم العالي وتحديات القرن الحادي والعشرين. الكويت.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٢م). استخدام نماذج السمات الكامنة في بناء بنوك الأسئلة. *صحيفة التربية*. ٢ص. ٣٣. القاهرة.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٩١م): استخدام نموذج راش في بناء مقياس هدفي المرجع للمعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث النفسية والتربوية. *مجلة الأبحاث التربوية*، ١٧، ١٢١- ١٨٥. القاهرة.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٥م). استخدام النموذج ذي الحدين في تقدير درجة القطع لاختبار محكي المرجع، دراسة إحصائية وتجريبية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٢، ١، ١٢٢- ١٣٢. الكويت.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٦م). *تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي*. الكويت: جامعة الكويت.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٧م). دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٧، ٢٧. الكويت.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠م). *تحليل بيانات البحوث النفسية و التربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠١م). *الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠١م). *نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥م). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية و اللابارامترية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليان، ربحي مصطفى؛ غنيم، عثمان محمد (٢٠١٠م). *أساليب البحث العلمي : الأسس النظرية والتطبيق العملي*. (ط٣). عمان - الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عناية، غازي (١٤٢٨هـ). *منهجية البحث العلمي*. عمان: دار المناهج للتوزيع والنشر.

العنزي، حسين بن عزيز حسين (١٤٢٤هـ). *بناء اختبار تحصيلي لقياس درجة إتقان المهارات الأساسية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

عودة، أحمد (٢٠١٠م). *القياس و التقويم في العملية التدريسية*. (ط٢). عمان: دار الأمل.

غرابية، فوزي؛ دهمش، نعيم؛ الحسن، ربحي؛ عبد الله، خالد أمين؛ أبو جبارة، هاني (٢٠٠٢م). *أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. عمان: دار وائل.

الغريب، رمزية (١٩٩٦م). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. (ط١). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فان دالين، د. (٢٠٠٣م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*(محمد نبيل نوفل؛ سليمان الخضري الشيخ؛ طلعت منصور غبريال؛ سيد أحمد عثمان، مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، محمد أنور إبراهيم (١٤٢٨هـ). *فاعلية بعض النماذج الإحصائية المنفصلة والمتصلة في تحديد الدرجة الفاصلة لاختبار محكي المرجع*. الاسكندرية : منشورات كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الفوزان، عبد الله (١٤٢٥هـ). *البحث العلمي والتنمية*. الرياض: دار الحميضي للنشر والتوزيع.

القحطاني، منصور عوض (١٤٢٢هـ). *تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية دراسة مقارنة*. رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

قنديلجي، عامر (٢٠٠٧م). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. عمان، الأردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

كروكر، ل.؛ الجينا، ج. (٢٠٠٩م). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة*. (زينات دعنا، مترجم). عمان: دار الفكر.

مارشال، ب. (١٩٩٧م). *طرق إعداد المشروعات البحثية*.(تيب توب لخدمات التعريب والترجمة، مترجم). القاهرة: دار القاهرة للنشر.

مجذوب، فاروق (٢٠٠٢م). *طرق ومنهجية البحث في علم النفس*. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٧م). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. عمان: دار ديبونو للنشر.

محمد، علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠٠١م). *دراسة سيكومترية للمهارات المعرفية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (IRT)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جنوب الوادي. أسوان. مصر.

مرسي، محمد منير (١٤٠٧هـ). *البحث التربوي وكيف نفهمه*. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

المغربي، كامل (٢٠٠٦م). *أساليب البحث العلمي*. عمان: الدار العلمية للنشر.

ملحم، سامي محمد (١٤٢٦هـ). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منسي، محمود عبد الحكيم ؛ صالح،أحمد ؛ قاسم، ناجي محمد (٢٠٠٣م). *التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء*. الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

المهاجري، ميرفت بنت عبد الهادي (١٤٢٧هـ). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى (بمتغير واحد أو متغيرين)لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة الحكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

ناجي، حازم يحيى رزق (٢٠١٠م). *بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في المفهومات الأساسية لعلم النفس التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة صنعاء. اليمن.

النجار، عبد الله عمر (١٩٩١م). *دراسة تقويمية للأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات في رسائل الماجستير في كل من كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية بجامعة أم القرى. مكة المكرمة.

نجم، أحمد حافظ؛ الصواف، محمد ماهر؛ عمارة، أسامة محمد كامل؛ حسن، صبري محمد (١٩٨٨م). *دليل الباحث*. الرياض: دار المريخ للنشر.

نعمان، منصور؛ النمري، غسان ذيب (١٩٩٨م).*البحث العلمي: حرفة وفن*. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

النعيمي، محمد عبد العال (٢٠٠٦م). *تصميم وتحليل التجارب في البحث العلمي*. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

النوري، عبد الغني (١٩٨٣م). *محاضرات في البحث التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

نوفل، محمد بكر؛ أبو عواد، فريال محمد (٢٠١١م). *التفكير والبحث العلمي*.(ط١). عمان ـ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهواري، سيد (٢٠٠٤م). *دليل الباحثين في إعداد البحوث العلمية: ابتداء من اختبار الموضوع حتى وضع البحث في صورته النهائية*. القاهرة: مكتبة عين شمس.

ياسين، عمر صالح (٢٠٠٤م). *الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي مقدرة وفق النظرية الكلاسيكية والحديثة في القياس*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان. الأردن.

ثالثاً : المراجع الأجنبية:

Ary, D. Jacobs, L, &Razavieh, A.K. (1972).*Introduction to Research in Education*. New York: holt, Rinehart and Winston, INC.

Beggs. D & Lewis (1975). *Measurement and Evaluation in the school. Educational and Psychological Measurement*, 60(3),361-370

Best, John, W. (1977). *Research in Education*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall, INC.

Borg, W,& Gall, M. (1989). *Educational Research; An Introduction*. 5th Ed. New York: Longman.

Bloxter. L, Hughes. C, Tight. M. (2001). *How to Research Second Education*. Buckingham: University Press.

Berkowitz, Eric, N. pol, Louis, G. Thomas, Richard K. (1997). *Healthcare Market Research, Tools & Techniques for Analyzing and Understanding Today's Healthcare Environment*. McGraw-Hill

Cohen, L. &Manion, I. (1994). *Research Methods in Education*. 4th Ed. London & New York: Routiedge.

Halverson, K. (1992). *Samhllsvetenskaplig method*. Student litteratur: Lund.

Hambleton. P &Novick. M. (1978). Toward an integration of Theory and Method for Criterion Referenced Tests , Educational Testing and Assessment: Lessons From the Past Directions for the Future. *International Journal of Research*. 27(5),379-393

Halpin , g. &Sigmon , g. (1983).*Minimum Competency Standard Set by Three Divergent Groups of Raters Using Three Judgmental procedures: Implications for Validity. Educational & Psychological Measurement*. 43, 185-196.

Isaac, S, & Michael, W. (1974). *Handbook in Research & Evaluation*. San Diego: Robert R. Knapp.

Keith, A, &Giert. J. (2000). *Automated Test Assembly Procedures for Criterion Referenced Testing Using Optimization Heuristics Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA*. New Orleans Louisiana, USA.

Kotler, Phillip (2000). *Marketing Management*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Kumazawa, T. (2009). *Criterion Referenced Test Administration Designs and Analyses*. Tohoku Bunka Gakuan, University,pp65-74

Mylonas, A. &Whegan, C. (2004). *The Journey to a Criterion Referenced as University, Teaching and Learning Support Services Queensland University of technology*.

Patricia, C. & Barbara, H. (1987). Norm-Referenced and Criterion-Referenced Test. *Journal of measurement*, 67(12), 873-898

Peter, S.& Carolyn, A. (2000).*Cut Scores: Results May Vary, the National Board on Educational Testing and Public Policy*, v1,n1,p1-31

Popham, W. (2003). Test Better Teach Better. *International Journal of Testing*, 9(2), 3-19

Popham, W. &Husek, T. (1969). Implication of Criterion Referenced Measurement. *Journal of Educational measurement*, 6(1),1-9

Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner- Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Saunders, M. Lewis, P.& Thorn hill, A. (2000). *Research Methods for Business Students*. 2nd Ed. Prentice Hall.

Sharp, J.& Keith, H. (1996). *The Management of a student research project*. Aldershot Gower.

Nickels, William, G. Mchugh, James, M. Mchugh, Susan M. (1990). *Understanding Business*. Boston: IRWIN.

رابعاً : المواقع الإلكترونية:

حارب، سعيد (١٩٩٩م). *البحث العلمي وتحديات العصر*. الندوة الثانية.دبي: موقع جريدة البيان ، تم استرجاعه في ٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٧م على الرابط www.albayan.ae

Brian. D. (2009). *Criterion Referenced Test Is and A Mastery Test*. www.mountainmeasurement.com

Chase. C. (1974). *Measurement for Educational Evaluation*. London: Addison. Wesley Publishing. Co., Ed www.Eric.com

Hambleton. P & Simon ,A. (2000). *Steps for constructing Criterion Referenced Test*. Laboratory of psychometric and Evaluative Research, www.eric.com

Popham, W.J. (1978). *Criterion Referenced Measurement*. www.eric,com

Sharon, A. & William, C. (2007). *Criterion Referenced Test Development: Technical and Legal Guidelines for Corporate Training*. 3rd . www.eric.com

الملاحـــــــــــق

ملحق (١)

خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى لتسهيل مهمة الطالب

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry OF Higher Education
Umm Al-Qura University

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الموضوع : تطبيق اداة للطالب
محمد بن علي عمر الزيلعي

سعادة عميد كلية التربية بجامعة الباحة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:- وبعد

أفيد سعادتكم بان الطالب / محمد بن علي عمر الزيلعي ، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بقسم علم النفس ويرغب القيام بتطبيق أداة الدراسة بعنوان :- ((بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة)) إشراف سعادة الأستاذ الدكتور / ربيع سعيد طه

آمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمته نحو تطبيق الأداة المرفقة على عينة الدراسة . شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ؛؛؛

عميد كلية التربية

أ. د. زايد عجير الحارثي

الرقم: ٤٢٠٠٠٢٧٨ التاريخ: ١٢/٢/١٤٢٥هـ المشفوعات: .....

مطابع جامعة أم القرى

ملحق (٢)

جدول توصيف المنهج

المهارة	الموضوع	المستوى الدراسي	الفصل الدراسي
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.	عنوان البحث	الثالث	الأول
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.	المدخل إلى الباب الأول لخطوات إعداد البحث في العلوم السلوكية	الثالث	الأول
تحديد وصياغة مشكلة البحث.	- ما شروط بحث المشكلة؟ - صياغة المشكلة - معايير صياغة المشكلة - مصادر المشكلة - تقديم المشكلة	الثالث	الأول
التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.	- المفاهيم والتكوينات - تعريف المصطلحات - التعريفات الأساسية النظرية والتعريفات الإجرائية	الثالث	الأول
مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.	- الغرض من مراجعة البحوث السابقة - مصادر البحوث السابقة - الرجوع إلى المصادر السابقة - خطوات مراجعة البحوث السابقة - تنظيم البحوث السابقة في موضوع متكامل	الثالث	الأول
صياغة فروض البحث.	- الفروض - أهمية الفروض - صياغة الفروض - معايير صياغة الفروض - أنواع الفروض - اختبار الفروض - مخاطر اختبار الفروض	الثالث	الأول
منهج البحث و إجراءاته.	- تصنيف مناهج البحث - المتغيرات - تعريف المتغيرات - أنواع المتغيرات - الدراسة الاستطلاعية - المجتمع - العينة - خطوات اختيار العينة - تعريف المجتمع - تحديد خصائص المجتمع - تحديد حجم العينة - اختيار عينة ممثلة للمجتمع - المعاينة العشوائية البسيطة - المعاينة الطبقية العشوائية - المعاينة العنقودية العشوائية - المعاينة العشوائية المنظمة - المعاينة المتحيزة (المعاينة غير الاحتمالية) - أداة البحث - المدخل للباب الثالث: أدوات البحث في العلوم السلوكية - الصدق - الثبات	الثالث	الأول

	- الصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحوث - التحليل الوصفي للبيانات - مقاييس النزعة المركزية - المنوال - الوسيط - المتوسط - مقاييس التشتت - المدى - الانحراف المعياري - الدرجات المعيارية - المنحنى ألاعتدالي - الدرجات المعيارية والتوزيع ألاعتدالي - الدرجات التائية - الارتباط - معامل الارتباط - معامل ارتباط الرتب - الاختبارات الموجهة والاختبارات غير الموجهة - الفروق بين المجموعات - اختبار ت t test - اختبار ت لعينتين مستقلتين - تحليل التباين البسيط ANOVA - تحليل التغاير البسيط ANCOVA - تحليل التباين العاملي - تحليل التغاير العاملي - تحليل التباين المتعددMANOVA		
توثيق خطة البحث.	- مراجع البحث - الإشارة للمراجع في متن البحث - قائمة المراجع	الثالث	الأول
تفسير نتائج البحث.	- تهيئة المعلومات للتحليل - تحليل المعلومات - تنظيم المعلومات وعرضها - وصف المعلومات - مناقشة النتائج	الثالث	الأول
كتابة الملخص، التوصيات، المقترحات المتعلقة بالبحث	- ملخص البحث - نتائج البحث - توصيات الباحث - توصيات الباحث لحل المشكلة - مقترحات الباحث لبحوث مستقبلية	الثالث	الأول

ملحق (٣)

جدول المواصفات التفصيلية للأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
الصياغة الدقيقة لعنوان البحث						
١	**أن يكون قادراً على الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.**	**أن يتعرف الباحث على المعايير الخاصة بصياغة العنوان.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: من المعايير الخاصة بصياغة العناوين في الأبحاث والدراسات العلمية ما يلي:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على عدة معايير مختلفة منها معايير الحل.**	**من المعايير الخاصة بصياغة العناوين في الأبحاث والدراسات العلمية ما يلي:** أ- أن يكون هناك علاقة وطيدة بين العنوان الذي يحدده الباحث لبحثه ومحتوى هذا البحث. ب- أن تُستخدم فيه المصطلحات التي تحمل أكثر من معنى. جـ- أن تتضمن متغيران أساسيان على الأقل أحدهما المتغير المستقل والثاني المتغير التابع وطبيعة العلاقة بينهما. د- كل من أ وَ ب. هـ- كل من أ وَ جـ.
الإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.						
٢	**أن يكون قادراً بالإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.**	**أن يتعرف الباحث على الترتيب المنطقي لخطوات بحثه.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: أي مما يأتي يعد ترتيبا منطقيا لخطوات إعداد البحث؟**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمس خطوات لإعداد البحث منها الخطوات الصحيحة.**	**أي مما يأتي يعد ترتيباً منطقياً لخطوات إعداد البحث؟** أ- تفسير نتائج البحث، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، تحديد المشكلة وصياغتها، الإطار النظري، صياغة الفروض،إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، ، كتابة التوصيات. ب- الإطار النظري، تفسير نتائج البحث، تحديد المشكلة، وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، ، كتابة التوصيات صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض،التوثيق. جـ- تحديد المشكلة وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته ،صياغة الفروض، الإطار النظري، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، تفسير نتائج البحث، كتابة التوصيات. د- تحديد المشكلة وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته،الإطار النظري، صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، كتابة التوصيات، تفسير نتائج البحث. هـ- تحديد المشكلة وصياغتها، تفسير نتائج البحث، كتابة التوصيات، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، الإطار النظري، التوثيق، صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض.

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
				تحديد وصياغة مشكلة البحث.		
٣	**أن يكون قادراً على تحديد وصياغة مشكلة البحث.**	**أن يتعرف الباحث على معايير صياغة المشكلة.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: أي مما يلي لا يعتبر من معايير صياغة مشكلة البحث؟**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمس معايير لصياغة مشكلة البحث.**	**أي مما يلي لا يعتبر من معايير صياغة مشكلة البحث؟** أ- توضيح المشكلة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر. ب- ما تسهم به المشكلة من إضافات نظرية. جـ- صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح. د- الجدة والأصالة. هـ- قابلية المشكلة للبحث أو التحقيق الأمبريقي*.
٤		**أن يتعرف الباحث على المصادر التي تعينه على اختيار مشكلة بحثه.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: من أهم المصادر التي تعين الباحث على اختيار مشكلة البحث ما يلي:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة مصادر.**	**من أهم المصادر التي تعين الباحث على اختيار مشكلة البحث ما يلي :** أ- البحوث السابقة، وآراء الأصدقاء. ب- الخبرة الشخصية، والأستاذ المشرف جـ- الأستاذ المشرف، والمراجع . د- المؤتمرات العلمية ، وآراء الأصدقاء. هـ- الأستاذ المشرف، وآراء الأصدقاء.
				التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.		
٥	**أن يكون قادراً على التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.**	**أن يتعرف الباحث على أسباب استخدام التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: أي مما يلي لا يعتبر من أسباب استخدام الباحث للتعريف الإجرائي لمصطلحات البحث؟**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أسباب لاستخدام التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.**	**أي مما يلي لا يعتبر من أسباب استخدام الباحث للتعريف الإجرائي لمصطلحات البحث؟** أ- كثرة المدلولات المحتملة للمصطلح الواحد. ب- تقديم أساسا مشتركا للفهم بين الباحث والقارئ. جـ- اختلاف القرائن الدالة على معنىً دون غيره. د- تُمكن باحثين آخرين من دراسة المشكلة نفسها. هـ- جميع ما سبق ذكره.
				مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.		
٦	**مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.**	**أن يتعرف الباحث على الغرض من مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: أي مما يلي لا يعتبر من أغراض مراجعة الدراسات السابقة بشكل عام:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أغراض واحدة فقط صحيحة.**	**أي مما يلي لا يعتبر من أغراض مراجعة الدراسات السابقة بشكل عام:** أ- بيان مقدار الجهد المبذول في حصر الدراسات السابقة. ب- تحديد مشكلة البحث. جـ- الاستفادة من توصيات الباحث. د- تجنب النمطية في البحوث. هـ- ربط النتائج بالمعرفة القائمة.

التحقيق الأمبريقي يقصد به الاسترشاد بالشواهد والأدلة التي نحصل عليها من الإجراءات المنظمة الموضوعية (أبو علام ،٢٠١١م، ص ٨)

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
٧		- أن يتعرف الباحث على أنواع مصادر البحوث السابقة التي يرجع إليها في بحثه.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: يرجع الباحث أثناء بحثه إلى عدة أنواع من مصادر البحوث السابقة منها:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أنواع من المصادر واحدة فقط صحيحة.	**يرجع الباحث أثناء بحثه إلى عدة أنواع من مصادر البحوث السابقة منها:** أ- مصادر أساسية وهي المصادر الأولى للمعلومة. ب- مصادر ثانوية وهي المصادر الثانية للمعلومة. جـ- مصادر تمهيدية وهي التي تدل على مكان المعلومة . د- كل من أ و ب. هـ- كل من أ و ب وَجـ.
٨		أن يتعرف الباحث على الأخطاء الموجودة عند مراجعة الدراسات السابقة.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من الأخطاء الموجودة عند مراجعة الدراسات السابقة والتي يجب على الباحث أن يتجنبها في بحثه ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أخطاء واحدة فقط صحيحة.	**من الأخطاء الموجودة عند مراجعة الدراسات السابقة والتي يجب على الباحث أن يتجنبها في بحثه ما يلي:** أ- لا تشتمل المراجعة على وصف لإجراءات البحث المستخدمة في التعرف على البحوث السابقة. ب- انفصال الجزء الخاص بمراجعة البحوث السابقة عن باقي أجزاء الرسالة. جـ- بحث جوانب جديدة لم تبحث من قبل. د- كل من أ وَ ب. هـ- كل من أ وَ جـ.
صياغة فروض البحث						
٩	أن يكون قادراً على صياغة فروض البحث	أن يتعرف الباحث على طرق صياغة الفروض.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: يمكن أن تصاغ الفروض بطريقتين هما:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق واحدة فقط صحيحة.	**يمكن أن تصاغ الفروض بطريقتين هما:** أ- طريقة دراسة الحالة، والطريقة الاستقرائية. ب- الطريقة الاستنباطية، وطريقة دراسة الحالة. جـ- الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية. د- الطريقة الاستقصائية، والطريقة العشوائية. هـ- الطريقة الاستدلالية، الطريقة العشوائية
١٠		أن يميز الباحث بين أنواع فروض البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من أنواع فروض البحث التالي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على أنواع للفروض واحدة فقط صحيحة.	**من أنواع فروض البحث التالي:** أ- الفرض العام. ب- الفرض الصفري. جـ- الفرض الاستدلالي. د- مستوى الدلالة. هـ- الفرض الوصفي.

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
١١		أن يتعرف الباحث على خطوات اختبار فروض البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من خطوات اختبار فروض البحث ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة خطوات واحدة فقط صحيحة.	**من خطوات اختبار فروض البحث ما يلي:** أ- تحديد مشكلة البحث. ب- صياغة عنوان البحث. جـ- تحديد مستوى الدلالة. د- صياغة الفرض العام. هـ- صياغة الفرض الوصفي.
١٢		أن يتعرف الباحث على أهمية الفروض.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: يوجد للفرض أهمية كبيرة منها:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أهميات واحدة فقط صحيحة.	**يوجد للفرض أهمية كبيرة منها:** أ- يُزَوِد الباحث بتفسير مؤقت للظواهر ويُسهل امتداد المعرفة في مجالٍ ما. ب- يمُد الباحث بعبارة عن علاقة معينة يمكن اختبارها بشكل مباشر في البحث. جـ- يقوم بتوجيه البحث. د- يُزَوِد الباحث بإطار لعرض النتائج والخُلاصات. هـ- جميع ما سبق ذكره.
١٣		أن يتعرف الباحث على معايير الفروض الجيدة للبحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: أي مما يلي لا يعتبر من معايير الفروض الجيدة للبحث؟	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة معايير واحدة فقط صحيحة.	**أي مما يلي لا يعتبر من معايير الفروض الجيدة للبحث؟** أ- أن يصاغ الفرض في جملة طويلة. ب- أن يحدد الفرض علاقة بين المتغيرات. جـ- أن يكون الفرض قابل للاختبار. د- أن يكون للفرض قوة تفسيرية. هـ- أن يكون مستمدة من أسس نظرية وبراهين علمية.
منهج وإجراءات البحث						
١٤	أن يكون قادراً على تطبيق منهج البحث. وإجراءات	أن يتعرف الباحث على الأهداف الأساسية من الدراسة الاستطلاعية للبحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: هناك أهداف أساسية من الدراسة الاستطلاعية للبحث منها:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على إجابات مختلفة واحدة فقط صحيحة.	**هناك أهداف أساسية من الدراسة الاستطلاعية للبحث منها:** أ- تجنب المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع الذي أختاره الباحث للبحث. ب- تجنب بلورة مشكلة البحث في صورة فروض علمية أو تساؤلات. جـ- بلورة مختلف جوانب تصميم البحث. د- الابتعاد عن تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث. هـ- محاولة حل المشكلة للاستغناء عن الدراسة الأصلية.

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
١٥		**أن يتعرف الباحث على عوامل اختلاف تصنيف مناهج البحث**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: يرجع الاختلاف في تصنيف مناهج البحث إلى عوامل منها:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة عوامل واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.**	**يرجع الاختلاف في تصنيف مناهج البحث إلى عوامل منها:** أ- التداخل في مفهوم مصطلحات منهج البحث، أداة البحث، طريقة تحليل المعلومات. ب- عدم الاتفاق على مصطلح واحد تسمى مناهج البحث. جـ- تعقد الظاهرة الإنسانية وتداخل العوامل المؤثرة فيها. د- إمكانية إجراء الدراسة الواحدة بأكثر من منهج بحث وتجمع المعلومات بأكثر من أداة، وتحلل المعلومة بأكثر من طريقة. هـ- جميع ما سبق ذكره.
١٦		**أن يتعرف الباحث على المتغير المستقل.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة هو:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة عوامل أو أسباب مختلفة واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.**	**العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة هو:** أ- المتغير التابع. ب- المتغير المستقل. جـ- المتغير الدخيل. د- المتغير الضابط. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .
١٧		**أن يتعرف الباحث على المتغير التابع.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: النتيجة التي تقيس أثر تطبيق متغير آخر عليها هي:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة متغيرات مختلفة واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.**	**النتيجة التي تقيس أثر تطبيق متغير آخر عليها هي:** أ- المتغير التابع. ب- المتغير المستقل. جـ- المتغير الدخيل. د- المتغير الضابط. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .
١٨		**أن يتعرف الباحث على المتغير الدخيل.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي: المتغير الذي لا يسعى الباحث لدراسته هو:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة متغيرات مختلفة واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.**	**المتغير الذي لا يسعى الباحث لدراسته هو:** أ- المتغير التابع. ب- المتغير المستقل. جـ- المتغير الدخيل. د- المتغير الضابط. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الإستجابة	
١٩		أن يتعرف الباحث على مجتمع البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : يتمثل المصطلح العلمي المنهجي الذي يراد به كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواءً أكان مجموعة أفراد أو أشياء أو عناصر وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث فيما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة مصطلحات مختلفة واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**يتمثل المصطلح العلمي المنهجي الذي يراد به كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواءً أكان مجموعة أفراد أو أشياء أو عناصر وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث فيما يلي:** أ- منهج البحث. ب- مجتمع البحث. جـ- المنهج الكمي. د- أداة البحث. هـ- عينة البحث.
٢٠		أن يتعرف الباحث على خطوات اختيار العينة من المجتمع	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : أي مما يلي لا يعتبر من خطوات اختيار العينة من المجتمع؟	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة خطوات مختلفة واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**أي مما يلي لا يعتبر من خطوات اختيار العينة من المجتمع؟** أ- تعريف المجتمع. ب- تحديد خصائص المجتمع. جـ- تحديد حجم عينة كاف لتمثيل خصائص المجتمع. د- حصر مجتمع البحث. هـ- اختيار العينة.
٢١		أن يتعرف الباحث على الشروط الواجب توفرها في عينة البحث لتصبح ممثلة حقاً لمجتمع البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : من الشروط الواجب توافرها في عينة البحث لتصبح ممثلة حقاً لمجتمع البحث ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تح خمسة شروط واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.توي على	**من الشروط الواجب توافرها في عينة البحث لتصبح ممثلة حقاً لمجتمع البحث ما يلي:** أ- تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث. ب- تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث. جـ- عدم التحيز في الاختيار. د- تناسب أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث. هـ- جميع ما سبق ذكره.
٢٢		أن يتعرف الباحث على العوامل التي تؤثر على تحديد حجم العينة.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : هناك عوامل تؤثر على تحديد حجم العينة منها:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة عوامل واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**هناك عوامل تؤثر على تحديد حجم العينة منها:** أ- تجانس وحدات مجتمع الدراسة. ب- عدد البحوث السابقة التي تناولت نفس موضوع الدراسة. جـ- كمية المال المخصص للدراسة. د- الوقت المخصص للدراسة. هـ- جميع ما سبق ذكره.

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
٢٣		أن يميز الباحث بين طرق الاختيار غير العشوائي للعينة في البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من طرق الاختيار غير العشوائي للعينة في البحث ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق لاختيار العينة واحدة فقط صحيحة تمثل الطريقة المطلوبة.	**من طرق الاختيار غير العشوائي للعينة في البحث ما يلي:** أ- الطريقة العشوائية. ب- الطريقة المنظمة. جـ- الطريقة الحصصية. د- الطريقة الطبقية. هـ- كل من أ وَ ب.
٢٤		أن يميز الباحث بين طرق الاختيار العشوائي للعينة في البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : من طرق الاختيار العشوائي للعينة في البحث ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق لاختيار العينة واحدة فقط صحيحة تمثل الطريقة المطلوبة	**من طرق الاختيار العشوائي للعينة في البحث ما يلي:** أ- العينة العمدية. ب- العينة الطبقية. جـ- العينة العنقودية. د- عينة الصدفة. هـ- كل من ب وَ جـ.
٢٥		أن يتعرف الباحث على كيفية انتقاء أدوات البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : يتم اختيار أدوات البحث وفق التالي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق لاختيار ادوات البحث واحدة فقط صحيحة.	**يتم اختيار أدوات البحث وفق التالي:** أ- تحديد المعلومات التي تتطلبها إجابة أسئلة البحث. ب- تحديد مصادر المعلومات. جـ- تحديد الأداة اللازمة لجمع المعلومات المناسبة لطبيعة المشكلة. د- استشارة متخصص في الإحصاء. هـ- جميع ما سبق ذكره.
٢٦		أن يتعرف الباحث على أسباب تعدد أدوات الدراسة	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : يرجع السبب في تعدد أدوات البحث إلى:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أسباب واحدة فقط صحيحة.	**يرجع السبب في تعدد أدوات البحث إلى:** أ- تعدد مميزات وعيوب أدوات الدراسة. ب- الظاهرة الإنسانية وطبيعة البحث فيها. جـ- نوعية أفراد الدراسة. د- كل من أ وَ ب وَ جـ. هـ- كل من أ وَ جـ.
٢٧		أن يتعرف الباحث على صفة "الصدق" الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه فإنه يتمتع بـ :	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة صفات واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه فإنه يتمتع بـ :** أ- الموضوعية. ب- الصدق. جـ- الشمول. د- الثبات. هـ- التكامل

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الإستجابة	
٢٨		أن يتعرف الباحث على صفة "الثبات" الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: الحصول على نفس النتائج في حالة تكرار نفس الاختبار في ظروف إجرائية متشابهة هو:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة صفات واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**الحصول على نفس النتائج في حالة تكرار نفس الاختبار في ظروف إجرائية متشابهة هو:** أ- الموضوعية. ب- الصدق. جـ- الشمول. د- الثبات. هـ- التكامل.
٢٩		أن يتعرف الباحث على المعالجات الإحصائية التي سيطبقها في بحثه.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من الأساليب الإحصائية التي يجب على الباحث أن يطبقها في بحثه للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أساليب إحصائية واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**من الأساليب الإحصائية التي يجب على الباحث أن يطبقها في بحثه للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل ما يلي:** أ- مقاييس النزعة المركزية. ب- معاملات الانحدار. جـ- الدرجات المعيارية. د- معاملات الارتباط. هـ- مقاييس التشتت.
٣٠		أن يحدد الباحث الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق من فرض بحثي معين.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: إذا أراد الباحث أن يتحقق مما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث متوسطات أو أكثر، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أساليب إحصائية واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**إذا أراد الباحث أن يتحقق مما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث متوسطات أو أكثر، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو:** أ- تحليل التباين. ب- معامل الارتباط بيرسون. جـ- معامل الارتباط سبيرمان. د- التحليل العاملي. هـ- اختبار النسبة التائية.
٣١		أن يتعرف الباحث على الشروط المهمة التي يجب أن تتحقق في التصميم الجيد للبحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من أهم الشروط التي يجب أن تتحقق في التصميم الجيد للبحث ما يلي :	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة شروط مختلفة واحدة فقط صحيحة	**من أهم الشروط التي يجب أن تتحقق في التصميم الجيد للبحث ما يلي :** أ- إمكانية تعميم نتائج البحث. ب- الصدق الداخلي. جـ- ضبط المتغيرات الدخيلة. د- المجتمع المحدد الذي تنطبق عليه نتائج البحث. هـ- صدق وثبات البيانات التجريبية الأساسية للبحث.
٣٢		أن يتعرف الباحث على الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها في الجزء الخاص بمنهج و إجراءات البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من الأخطاء التي يقع فيها بعض الباحثين في الجزء الخاص بمنهج البحث وإجراءاته ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أسباب واحدة فقط صحيحة.	**من الأخطاء التي يقع فيها بعض الباحثين في الجزء الخاص بمنهج البحث وإجراءاته ما يلي:** أ- الترتيب المنطقي لخطوات البحث. ب- شرح مراحل البحث. جـ- الخوض في تفاصيل بعض إجراءات البحث، واختزال البعض الآخر. د- وضع خطة زمنية تحدد مراحل البحث وتتابعها. هـ- استخدام مقاييس صادقة وواقعية بغيت تقييم المتغيرات محل الدراسة.

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
				توثيق خطة البحث.		
٣٣		**أن يتعرف الباحث على كيفية توثيق مرجع عربي معين في متن البحث.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي : عند توثيق مرجع عربي معين لمؤلف واحد فإنه يتم توثيقه على النحو التالي:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق للتوثيق واحدة فقط صحيحة تمثل الطريقة المطلوبة.**	**عند توثيق مرجع عربي معين لمؤلف واحد فإنه يتم توثيقه على النحو التالي:** أ- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان الكتاب. ب- (التاريخ)، ،عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول. جـ- عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ). د- الاسم الأخير، الاسم الأول، عنوان الكتاب، (التاريخ). هـ- الاسم الأول، عنوان الكتاب، الاسم الأخير، (التاريخ).
٣٤	**٨- أن يكون قادراً على توثيق خطة البحث.**	**أن يتعرف الباحث على كيفية توثيق مرجع أجنبي معين في متن البحث.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي : عند توثيق مرجع أجنبي معين لمؤلفين أو أكثر فإنه يتم توثيقه بالطريقة التالية:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق للتوثيق واحدة فقط صحيحة تمثل الطريقة المطلوبة.**	**عند توثيق مرجع أجنبي معين لمؤلفين أو أكثر فإنه يتم توثيقه بالطريقة التالية:** أ- عنوان الكتاب، الاسم الأول للمؤلف الأول ، الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ). ب- (التاريخ)، عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأول للمؤلف الثاني. جـ- الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ)، عنوان الكتاب. د- الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الثاني، الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الأول، (التاريخ)،عنوان الكتاب. هـ- الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ)،عنوان الكتاب.
٣٥		**أن يتعرف الباحث على كيفية توثيق مرجع معين في قائمة مراجع البحث.**	**الثالث**	**مقدمة السؤال كما يلي عند توثيق بحث ورد في إحدى المجلات العلمية في قائمة مراجع البحث ينبغي على الباحث تدوين التالي:**	**خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق للتوثيق واحدة فقط صحيحة تمثل الطريقة المطلوبة.**	**عند توثيق بحث ورد في إحدى المجلات العلمية في قائمة مراجع البحث ينبغي على الباحث تدوين التالي:** أ- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان البحث، اسم المجلة. ب- اسم المجلة، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان البحث. جـ- عنوان البحث، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، اسم المجلة. د- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، اسم المجلة، عنوان البحث. هـ- اسم المجلة، عنوان البحث، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ).

التسلسل	الهدف العام	الهدف السلوكي	المستوى الدراسي	مواصفات السؤال		السؤال
				المثير	الاستجابة	
				تفسير نتائج البحث.		
٣٦	أن يكون قادراً على تفسير نتائج البحث.	أن يتعرف الباحث على مراحل تحليل المعلومات في البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : هناك مراحل لتحليل المعلومات في البحث منها:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة مراحل واحدة فقط صحيحة تمثل مرحلة تحليل المعلومات المطلوبة.	**هناك مراحل لتحليل المعلومات في البحث منها:** أ- مرحلة تهيئة المعلومات للتحليل. ب- مرحلة التحليل ذاتها. جـ- مرحلة التفسير. د- رأي الأستاذ المشرف. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ.
٣٧		أن يتعرف الباحث على عناصر المناقشة الجيدة لنتائج البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي: من عناصر المناقشة الجيدة لنتائج البحث ما يلي:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة عناصر للمناقشة الجيدة واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**من عناصر المناقشة الجيدة لنتائج البحث ما يلي:** أ- مراجعة لأهم نتائج الدراسة. ب- الربط بين النتائج ونتائج الدراسات السابقة. جـ- مضامين النتائج للنظرية أو النظريات في مجال الرسالة. د- فحص دقيق للنتائج التي ترتب عليها قبول الفرض الصفري كلياً أو جزئياً. هـ- جميع ما سبق ذكره.
				كتابة الملخص. التوصيات،المقترحات، المتعلقة بالبحث.		
٣٨	أن يكون قادراً على كتابة الملخص. التوصيات، المقترحات، المتعلقة بالبحث.	أن يتعرف الباحث على أهمية ملخص البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : ترجع أهمية ملخص البحث إلى أنه:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة عناصر لأهمية الملخص واحدة فقط صحيحة.	**ترجع أهمية ملخص البحث إلى أنه:** أ- يُعد أكثر أقسام البحث قراءة. ب- يلخص باختصار كل المعلومات التي قدمت في الفصول السابقة. جـ- يجيب فيه الباحث عن أسئلة (ماذا بحث؟ ولماذا بحثه؟ وكيف بحثه؟ وماذا توصل إليه من نتائج؟). د- كل من أ وَ ب وَجـ. هـ- كل من أ وَ ب.
٣٩		أن يتعرف الباحث على كيفية كتابة توصيات البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : يجب على الباحث عند كتابة توصيات البحث أن:	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة طرق لكتابة توصيات البحث واحدة فقط صحيحة.	**يجب على الباحث عند كتابة توصيات البحث أن:** أ- تكون التوصيات مرتبطة بموضوع البحث. ب- يقدم توصيات عامة تركز على ما ينبغي أن يكون عليه الواقع. جـ- تصنف التوصيات في محاور أو أبعاد أساسية وتوظيفها في حل المشكلة. د- كل من أ وَ ب وَ حـ. هـ- كل من أ وَ ب.
٤٠		أن يتعرف الباحث على الأخطاء التي قد يقع فيها عند كتابة مقترحات البحث.	الثالث	مقدمة السؤال كما يلي : من الأخطاء التي قد يقع فيها الباحث عند كتابة مقترحات البحث ما يلي	خمسة بدائل مرتبة عشوائياً ومرقمة هجائياً واحد فقط منها يحوي الإجابة الصحيحة، والبدائل هنا تحتوي على خمسة أخطاء عند كتابة المقترحات واحدة فقط صحيحة تمثل المطلوب.	**من الأخطاء التي قد يقع فيها الباحث عند كتابة مقترحات البحث ما يلي:** أ- عدم بذل مزيداً من الجهد في التفكير فيما يقترحه من موضوعات. ب- اقتراح موضوعات يستحسن بحثها. جـ- اقتراح موضوعات غير قابلة للبحث. د- اقتراح موضوعات ليست ذات أهمية. هـ- كل من أ وَ جـ وَ د.

ملحق (٤)

استمارة المحكمين

المملكة العربية السعودية
جامعة أم القرى
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية – قسم علم النفس

سعادة الدكتور/ سلمه الله

يقوم الباحث بدراسة ميدانية استكمالاً لنيل درجة الماجستير بعنوان " **بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة** ".

قام الباحث بتحديد النطاق السلوكي لمهارات البحث العلمي وتم تحديد الهدف الرئيس لكل مهارة ثم ترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية وبناء مفردة (سؤال) لقياس كل هدف سلوكي إجرائي.

وعليه أرجو تكرمكم وتفضلكم بالقيام بما يلي:

وضع علامة (√) إذا كان الهدف السلوكي الإجرائي واضح في الصياغة وعلامة (×) إذا كان الهدف السلوكي الإجرائي غير واضح في الصياغة وإضافة أهدافاً أو اقتراح ما ترونه مناسباً في خانة (الملاحظات).

وضع علامة (√) أمام البديل الذي تعتقد أنه يتفق مع وجهة نظرك حول درجة اتفاق وقياس السؤال (المفردة) للهدف السلوكي الإجرائي.

شاكراً ومثمناً وممتناً لحسن تعاونك وتجاوبك سلفاً

الباحث/ محمد علي الزيلعي الشريف.

جوال: ٠٥٥٦٣٤٢٢٢٤

بريد الكتروني: moh_3b300@hotmail.com

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
١- أن يكون قادراً على الصياغة الدقيقة لعنوان البحث.	**١- أن يتعرف الباحث على المعايير الخاصة بصياغة العنوان.**	**س: من المعايير الخاصة بصياغة العناوين في الأبحاث والدراسات العلمية ما يلي:** أ- أن يكون هناك علاقة وطيدة بين العنوان الذي يحدده الباحث لبحثه ومحتوى هذا البحث. ب- أن تُستخدم فيه المصطلحات التي تحمل أكثر من معنى. جـ- أن تتضمن متغيران أساسيان على الأقل أحدهما المتغير المستقل والثاني المتغير التابع وطبيعة العلاقة بينهما. د- كل من أ وَ ب. هـ- كل من أ وَ جـ.						
٢- أن يكون قادراً بالإلمام بالترتيب المنطقي لخطوات البحث.	**٢- أن يتعرف الباحث على الترتيب المنطقي لخطوات بحثه.**	**س:أي مما يأتي يعد ترتيباً منطقياً لخطوات إعداد البحث؟** أ- تفسير نتائج البحث، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، تحديد المشكلة وصياغتها، الإطار النظري، صياغة الفروض،إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، ، كتابة التوصيات. ب- الإطار النظري، تفسير نتائج البحث، تحديد المشكلة، وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، ، كتابة التوصيات صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض،التوثيق. جـ- تحديد المشكلة وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته ،صياغة الفروض، الإطار النظري، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، تفسير نتائج البحث، كتابة التوصيات. د- تحديد المشكلة وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته،الإطار النظري، صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، كتابة التوصيات، تفسير نتائج البحث. هـ- تحديد المشكلة وصياغتها، تفسير نتائج البحث، كتابة التوصيات، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، الإطار النظري، التوثيق، صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض.						
٣- أن يكون قادراً على تحديد وصياغة مشكلة البحث.	**٣- أن يتعرف الباحث على معايير صياغة المشكلة**	**س: أي مما يلي لا يعتبر من معايير صياغة مشكلة البحث؟** أ- توضيح المشكلة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر. ب- ما تسهم به المشكلة من إضافات نظرية. جـ- صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح. د- الجدة والأصالة. هـ- قابلية المشكلة للبحث أو التحقيق الأمبريقي*.						
	٤- أن يتعرف الباحث على المصادر التي تعينه على اختيار مشكلة بحثه.	س: **من أهم المصادر التي تعين الباحث على اختيار مشكلة البحث ما يلي :** أ- البحوث السابقة، وآراء الأصدقاء. ب- الخبرة الشخصية، والأستاذ المشرف جـ- الأستاذ المشرف، والمراجع . د- المؤتمرات العلمية ، وآراء الأصدقاء. هـ- الأستاذ المشرف، وآراء الأصدقاء						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
٤- أن يكون قادراً على تحديد وصياغة مشكلة البحث.	**٥- أن يتعرف الباحث أسباب استخدام التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.**	**س: ي مما يلي لا يعتبر من أسباب استخدام الباحث للتعريف الإجرائي لمصطلحات البحث؟** أ- كثرة المدلولات المحتملة للمصطلح الواحد. ب- تقديم أساسا مشتركا للفهم بين الباحث والقارئ. جـ- اختلاف القرائن الدالة على معنىً دون غيره. د- تُمكن باحثين آخرين من دراسة المشكلة نفسها. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
٥- أن يكون قادراً على مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.	**٦- أن يتعرف الباحث على الغرض من مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.**	**س: ي مما يلي لا يعتبر من أغراض مراجعة الدراسات السابقة بشكل عام:** أ- بيان مقدار الجهد المبذول في حصر الدراسات السابقة. ب- تحديد مشكلة البحث. جـ- الاستفادة من توصيات الباحث. د- تجنب النمطية في البحوث. هـ- ربط النتائج بالمعرفة القائمة.						
	٧- أن يتعرف الباحث على أنواع مصادر البحوث السابقة التي يرجع إليها في بحثه.	**س: يرجع الباحث أثناء بحثه إلى عدة أنواع من مصادر البحوث السابقة منها:** أ- مصادر أساسية وهي المصادر الأولى للمعلومة. ب- مصادر ثانوية وهي المصادر الثانية للمعلومة. جـ- مصادر تمهيدية وهي التي تدل على مكان المعلومة . د- كل من أ و ب. هـ- كل من أ و ب وَجـ.						
	٨- أن يتعرف الباحث الأخطاء الموجودة في بعض مراجعات البحوث السابقة.	**س: من الأخطاء الموجودة عند مراجعة الدراسات السابقة والتي يجب على الباحث أن يتجنبها في بحثه ما يلي:** أ- لا تشتمل المراجعة على وصف لإجراءات البحث المستخدمة في التعرف على البحوث السابقة. ب- انفصال الجزء الخاص بمراجعة البحوث السابقة عن باقي أجزاء الرسالة. جـ- بحث جوانب جديدة لم تبحث من قبل. د- كل من أ وَ ب. هـ- كل من أ وَ جـ.						
٦- أن يكون قادراً على صياغة فروض البحث	**٩- أن يتعرف الباحث على طرق صياغة الفروض.**	**س: مكن أن تصاغ الفروض بطريقتين هما:** أ- طريقة دراسة الحالة، والطريقة الاستقرائية. ب- الطريقة الاستنباطية، وطريقة دراسة الحالة. جـ- الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية. د- الطريقة الاستقصائية، والطريقة العشوائية. هـ- الطريقة الاستدلالية، الطريقة العشوائية						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	١٠- أن يميز الباحث بين أنواع فروض البحث.	**س: من أنواع فروض البحث التالي:** أ- الفرض العام. ب- الفرض الصفري. جـ- الفرض الاستدلالي. د- مستوى الدلالة. هـ- الفرض الوصفي.						
	١١- أن يتعرف الباحث على خطوات اختبار فروض البحث.	**س: من خطوات اختبار فروض البحث ما يلي:** أ- تحديد مشكلة البحث. ب- صياغة عنوان البحث. جـ- تحديد مستوى الدلالة. د- صياغة الفرض العام. هـ- صياغة الفرض الوصفي.						
	١٢- أن يتعرف الباحث على أهمية الفروض.	**س: يوجد للفرض أهمية كبيرة منها:** أ- يُزَوِد الباحث بتفسير مؤقت للظواهر ويُسهل امتداد المعرفة في مجالٍ ما. ب- يمُد الباحث بعبارة عن علاقة معينة يمكن اختبارها بشكل مباشر في البحث. جـ- يقوم بتوجيه البحث. د- يُزَوِد الباحث بإطار لعرض النتائج والخُلاصات. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
	١٣- أن يتعرف الباحث على معايير الفروض الجيدة للبحث.	**س: أي مما يلي لا يعتبر من معايير الفروض الجيدة للبحث؟** أ- أن يصاغ الفرض في جملة طويلة. ب- أن يحدد الفرض علاقة بين المتغيرات. جـ- أن يكون الفرض قابل للاختبار. د- أن يكون للفرض قوة تفسيرية. هـ- أن يكون مستمدة من أسس نظرية وبراهين علمية.						
٧- أن يكون قادراً على تطبيق منهج البحث. وإجراءاته	**١٤- أن يتعرف الباحث على الأهداف الأساسية من الدراسة الاستطلاعية للبحث.**	**س: ه هناك أهداف أساسية من الدراسة الاستطلاعية للبحث منها:** أ- تجنب المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع الذي أختاره الباحث للبحث. ب- تجنب بلورة مشكلة البحث في صورة فروض علمية أو تساؤلات. جـ- بلورة مختلف جوانب تصميم البحث. د- الابتعاد عن تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث. هـ- محاولة حل المشكلة للاستغناء عن الدراسة الأصلية.						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	١٥- أن يتعرف الباحث على عوامل اختلاف تصنيف مناهج البحث	**س: يرجع الاختلاف في تصنيف مناهج البحث إلى عوامل منها:** أ- التداخل في مفهوم مصطلحات منهج البحث، أداة البحث، طريقة تحليل المعلومات. ب- عدم الاتفاق على مصطلح واحد تسمى مناهج البحث. جـ- تعقد الظاهرة الإنسانية وتداخل العوامل المؤثرة فيها. د- إمكانية إجراء الدراسة الواحدة بأكثر من منهج بحث وتجمع المعلومات بأكثر من أداة، وتحلل المعلومة بأكثر من طريقة. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
	١٦- أن يتعرف الباحث على المتغير المستقل.	**العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة هو:** أ- المتغير التابع. ب- المتغير المستقل. جـ- المتغير الدخيل. د- المتغير الضابط. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ						
	١٧- ن يتعرف الباحث على المتغير التابع.	**س: النتيجة التي تقيس أثر تطبيق متغير آخر عليها هي:** أ- المتغير التابع. ب- المتغير المستقل. جـ- المتغير الدخيل. د- المتغير الضابط. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .						
	١٨- ن يتعرف الباحث على المتغير الدخيل.	**س: المتغير الذي لا يسعى الباحث لدراسته هو:** أ- المتغير التابع. ب- المتغير المستقل. جـ- المتغير الدخيل. د- المتغير الضابط. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .						
	١٩- أن يتعرف الباحث على مجتمع البحث.	**س: تمثل المصطلح العلمي المنهجي الذي يراد به كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواءً أكان مجموعة أفراد أو أشياء أو عناصر وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث فيما يلي:** أ- منهج البحث. ب- مجتمع البحث. جـ- المنهج الكمي. د- أداة البحث. هـ- عينة البحث.						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	٢٠- أن يتعرف الباحث على خطوات اختيار العينة من المجتمع	**س: أي مما يلي لا يعتبر من خطوات اختيار العينة من المجتمع؟** أ- تعريف المجتمع. ب- تحديد خصائص المجتمع. جـ- تحديد حجم عينة كاف لتمثيل خصائص المجتمع. د- حصر مجتمع البحث. هـ- اختيار العينة.						
	٢١- أن يتعرف الباحث على الشروط الواجب توفرها في عينة البحث لتصبح ممثلة حقاً لمجتمع البحث.	**س: من الشروط الواجب توافرها في عينة البحث لتصبح ممثلة حقاً لمجتمع البحث ما يلي:** أ- تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث. ب- تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث. جـ- عدم التحيز في الاختيار. د- تناسب أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
	٢٢- أن يتعرف الباحث على العوامل التي تؤثر على تحديد حجم العينة.	**س: هناك عوامل تؤثر على تحديد حجم العينة منها:** أ- تجانس وحدات مجتمع الدراسة. ب- عدد البحوث السابقة التي تناولت نفس موضوع الدراسة. جـ- كمية المال المخصص للدراسة. د- الوقت المخصص للدراسة. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
	٢٣- أن يميز الباحث بين طرق الاختيار غير العشوائي للعينة في البحث.	**س: من طرق الاختيار غير العشوائي للعينة في البحث ما يلي:** أ- الطريقة العشوائية. ب- الطريقة المنظمة. جـ- الطريقة الحصصية. د- الطريقة الطبقية. هـ- كل من أ وَ ب.						
	٢٤- ن يميز الباحث بين طرق الاختيار العشوائي للعينة في البحث.	**س: من طرق الاختيار العشوائي للعينة في البحث ما يلي:** أ- العينة العمدية. ب- العينة الطبقية. جـ- العينة العنقودية. د- عينة الصدفة. هـ- كل من ب وَ جـ.						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	٢٥- أن يتعرف الباحث على كيفية انتقاء أدوات البحث.	**س: يتم اختيار أدوات البحث وفق التالي:** أ- تحديد المعلومات التي تتطلبها إجابة أسئلة البحث. ب- تحديد مصادر المعلومات. جـ- تحديد الأداة اللازمة لجمع المعلومات المناسبة لطبيعة المشكلة. د- استشارة متخصص في الإحصاء. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
	٢٦- أن يتعرف الباحث على أسباب تعدد أدوات الدراسة	**س: يرجع السبب في تعدد أدوات البحث إلى:** أ- تعدد مميزات وعيوب أدوات الدراسة. ب- الظاهرة الإنسانية وطبيعة البحث فيها. جـ- نوعية أفراد الدراسة. د- كل من أ وَ ب وَ جـ. هـ- كل من أ وَ جـ.						
	٢٧- أن يتعرف الباحث على صفة "الصدق" الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات.	س: **إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه فإنه يتمتع بـ :** أ- الموضوعية. ب- الصدق. جـ- الشمول. د- الثبات. هـ- التكامل						
	٢٨- أن يتعرف الباحث على صفة "الثبات" الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات.	**س: الحصول على نفس النتائج في حالة تكرار نفس الاختبار في ظروف إجرائية متشابهة هو:** أ- الموضوعية. ب- الصدق. جـ- الشمول. د- الثبات. هـ- التكامل.						
	٢٩- أن يتعرف الباحث على المعالجات الإحصائية التي سيطبقها في بحثه.	**س:** من الأساليب الإحصائية التي يجب على الباحث أن يطبقها في بحثه للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل ما يلي: أ- مقاييس النزعة المركزية. ب- معاملات الانحدار. جـ- الدرجات المعيارية. د- معاملات الارتباط. هـ- مقاييس التشتت.						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	٣٠- أن يحدد الباحث الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق من فرض بحثي معين.	**س: إذا أراد الباحث أن يتحقق مما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث متوسطات أو أكثر، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو:** أ- تحليل التباين. ب- معامل الارتباط بيرسون. جـ- معامل الارتباط سبيرمان. د- التحليل العاملي. هـ- اختبار النسبة التائية.						
	٣١- أن يتعرف الباحث على الشروط المهمة التي يجب أن تتحقق في التصميم الجيد للبحث.	**س: من أهم الشروط التي يجب أن تتحقق في التصميم الجيد للبحث ما يلي :** أ- إمكانية تعميم نتائج البحث. ب- الصدق الداخلي. جـ- ضبط المتغيرات الدخيلة. د- المجتمع المحدد الذي تنطبق عليه نتائج البحث. هـ- صدق وثبات البيانات التجريبية الأساسية للبحث.						
	٣٢- أن يتعرف الباحث على الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها في الجزء الخاص بمنهج و إجراءات البحث	**س: من الأخطاء التي يقع فيها بعض الباحثين في الجزء الخاص بمنهج البحث وإجراءاته ما يلي:** أ- الترتيب المنطقي لخطوات البحث. ب- شرح مراحل البحث. جـ- الخوض في تفاصيل بعض إجراءات البحث، واختزال البعض الآخر. د- وضع خطة زمنية تحدد مراحل البحث وتتابعها. هـ- استخدام مقاييس صادقة وواقعية بغيت تقييم المتغيرات محل الدراسة.						
٨- أن يكون قادراً على توثيق خطة البحث.	**٣٣- أن يتعرف الباحث على كيفية توثيق مرجع عربي معين في متن البحث.**	**س: م عند توثيق مرجع عربي معين لمؤلف واحد فإنه يتم توثيقه على النحو التالي:** أ- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان الكتاب. ب- (التاريخ)، ،عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول. جـ- عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ). د- الاسم الأخير، الاسم الأول، عنوان الكتاب، (التاريخ). هـ- الاسم الأول، عنوان الكتاب، الاسم الأخير، (التاريخ).						
	٣٤- أن يتعرف الباحث على كيفية توثيق مرجع أجنبي معين في متن البحث.	**س: عند توثيق مرجع أجنبي معين لمؤلفين أو أكثر فإنه يتم توثيقه بالطريقة التالية:** أ- عنوان الكتاب، الاسم الأول للمؤلف الأول ، الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ). ب- (التاريخ)، عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأول للمؤلف الثاني. جـ- الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ)، عنوان الكتاب. د- الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الثاني، الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الأول، (التاريخ)،عنوان الكتاب. هـ- الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ)،عنوان الكتاب.						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	٣٥- أن يتعرف الباحث على كيفية توثيق مرجع معين في قائمة مراجع البحث.	**س: عند توثيق بحث ورد في إحدى المجلات العلمية في قائمة مراجع البحث ينبغي على الباحث تدوين التالي:** أ- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان البحث، اسم المجلة. ب- اسم المجلة، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان البحث. جـ- عنوان البحث، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، اسم المجلة. د- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، اسم المجلة، عنوان البحث. هـ- اسم المجلة، عنوان البحث، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ).						
٩- أن يكون قادراً على تفسير نتائج البحث.	**٣٦- أن يتعرف الباحث على مراحل تحليل المعلومات في البحث.**	**س: هناك مراحل لتحليل المعلومات في البحث منها:** أ- مرحلة تهيئة المعلومات للتحليل. ب- مرحلة التحليل ذاتها. جـ- مرحلة التفسير. د- رأي الأستاذ المشرف. هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ.						
	٣٧- أن يتعرف الباحث على عناصر المناقشة الجيدة لنتائج البحث.	**س: من عناصر المناقشة الجيدة لنتائج البحث ما يلي:** أ- مراجعة لأهم نتائج الدراسة. ب- الربط بين النتائج ونتائج الدراسات السابقة. جـ- مضامين النتائج للنظرية أو النظريات في مجال الرسالة. د- فحص دقيق للنتائج التي ترتب عليها قبول الفرض الصفري كلياً أو جزئياً. هـ- جميع ما سبق ذكره.						
١٠- أن يكون قادراً على كتابة الملخص. التوصيات، المقترحات، المتعلقة بالبحث.	**٣٨ أن يتعرف الباحث على أهمية ملخص البحث.-**	**س: ترجع أهمية ملخص البحث إلى أنه:** أ- يُعد أكثر أقسام البحث قراءة. ب- يلخص باختصار كل المعلومات التي قدمت في الفصول السابقة. جـ- يجيب فيه الباحث عن أسئلة (ماذا بحث؟ ولماذا بحثه؟ وكيف بحثه؟ وماذا توصل إليه من نتائج؟). د- كل من أ وَ ب وَجـ. هـ- كل من أ وَ ب.						
	٣٩- أن يتعرف الباحث على كيفية كتابة توصيات البحث.	**س: يجب على الباحث عند كتابة توصيات البحث أن:** أ- تكون التوصيات مرتبطة بموضوع البحث. ب- يقدم توصيات عامة تركز على ما ينبغي أن يكون عليه الواقع. جـ- تصنف التوصيات في محاور أو أبعاد أساسية وتوظيفها في حل المشكلة. د- كل من أ وَ ب وَ حـ. هـ- كل من أ وَ ب.						

الهدف العام	الهدف السلوكي	السؤال	الارتباط بالهدف العام		اتفاق السؤال مع الهدف السلوكي		وضوح الصياغة	
			مرتبط	غير مرتبط	متفق	غير متفق	واضح	غير واضح
	٤٠- أن يتعرف الباحث على الأخطاء التي قد يقع فيها عند كتابة مقترحات البحث.	**س: من الأخطاء التي قد يقع فيها الباحث عند كتابة مقترحات البحث ما يلي:** أ- عدم بذل مزيداً من الجهد في التفكير فيما يقترحه من موضوعات. ب- اقتراح موضوعات يستحسن بحثها. جـ- اقتراح موضوعات غير قابلة للبحث. د- اقتراح موضوعات ليست ذات أهمية. هـ- كل من أ وَ جـ وَ د.						

ملحق (٥)

أسماء المحكمين للاختبار

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	أ.د/ أحمد محمد الحسن العوض	أستاذ	قسم علم النفس جامعة أم القرى
٢	د.عبد ربه مغازي سليمان	أستاذ مشارك	قسم علم النفس جامعة أم القرى
٣	أ.د/ إلهامي عبد العزيز إمام	أستاذ	قسم علم النفس جامعة أم القرى
٤	د. وليد أحمد مسعود	أستاذ مساعد	قسم علم النفس جامعة أم القرى
٥	د. إبراهيم عبد العزيز الخضيري	أستاذ مساعد	قسم العلوم التربوية جامعة المجمعة
٦	د.هشام محمد إبراهيم مخيمر	أستاذ مشارك	قسم علم النفس جامعة أم القرى
٧	د.محمد عبد الكريم راشد	أستاذ مساعد	قسم علم النفس جامعة الباحة

ملحق (٦)

أداة الاختبار

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية– قسم علم النفس

اختبار مهارات البحث العلمي لطلاب جامعة الباحة

تعليمات الاختبار:

- قراءة السؤال بشكل جيد قبل الإجابة عليه.
- الإجابة على جميع الأسئلة.
- سيتعامل الباحث مع إجابتك بكل سرية وستكون للأغراض العلمية فقط.
- ستعتبر الإجابة خاطئة في حالتين (عدم اختيار إجابة، ووجود إجابتين على نفس السؤال الواحد).
- تستطيع استخدام أوراق الأسئلة للإجابة قبل استخدام الجدول الخاص بالإجابة.
- ضع علامة (√) تحت الحرف المناظر للإجابة الصحيحة لكل سؤال في المربع المعد لذلك على ورقة الإجابة وفقاً للنموذج التالي:

م	أ	ب	جـ	د	هـ
١				√	

شاكراً سلفاً على تعاونك وعلى إجابتك على جميع العبارات ، ونتمنى لك التوفيق.

الباحث: محمد بن علي الزيلعي الشريف.

الجوال: ٠٥٥٦٣٤٢٢٢٤

البريد الالكتروني: moh_3b300@hotmail.com

البيانات الأولية:

آمل التكرم بتعبئة البيانات التالية:

- **الاسم :(اختياري)** .....
- **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
- **التخصص:**
  ☐ تقنيات التعلم
  ☐ القيادة التربوية
  ☐ الموهبة و الإبداع
  ☐ الإرشاد و التوجيه
- **هل درست مقرر مناهج بحث؟** ☐ نعم ☐ لا ☐ حالياً
- **في حالة الإجابة بنعم، متى أتممت دراسة مقرر مناهج بحث؟**
  ☐ الفصل السابق ☐ قبل فصلين دراسيين ☐ أكثر من ذلك
- **هل درست مقرر التحليل الإحصائي؟** ☐ نعم ☐ لا ☐ حاليا
- **في حالة الإجابة بنعم، متى أتممت دراسة مقرر التحليل الإحصائي؟**
  ☐ الفصل السابق ☐ قبل فصلين دراسيين ☐ أكثر من ذل
- **هل درست مقرر الكتابة العلمية ؟** ☐ نعم ☐ لا ☐ حالياً
- **في حالة الإجابة بنعم، متى أتممت دراسة مقرر الكتابة العلمية؟**
  ☐ الفصل السابق ☐ قبل فصلين دراسيين ☐ أكثر من ذلك

س١ : من المعايير الخاصة بصياغة العناوين في الأبحاث والدراسات العلمية ما يلي:

أ- أن يكون هناك علاقة وطيدة بين العنوان الذي يحدده الباحث لبحثه ومحتوى هذا البحث.
ب- أن تُستخدم فيه المصطلحات التي تحمل أكثر من معنى.
جـ- أن تتضمن متغيران أساسيان على الأقل أحدهما المتغير المستقل والثاني المتغير التابع وطبيعة العلاقة بينهما.
د- كل من أ وَ ب.
هـ- كل من أ وَ جـ.

س٢ : أي مما يأتي يعد ترتيباً منطقياً لخطوات إعداد البحث؟

أ- تفسير نتائج البحث، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، تحديد المشكلة وصياغتها، الإطار النظري، صياغة الفروض،إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، كتابة التوصيات.
ب- الإطار النظري، تفسير نتائج البحث، تحديد المشكلة، وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، كتابة التوصيات صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق.
جـ- تحديد المشكلة وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته ،صياغة الفروض، الإطار النظري، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، تفسير نتائج البحث، كتابة التوصيات.
د- تحديد المشكلة وصياغتها، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته،الإطار النظري، صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض، التوثيق، كتابة التوصيات، تفسير نتائج البحث.
هـ- تحديد المشكلة وصياغتها، تفسير نتائج البحث، كتابة التوصيات، تحديد أهداف البحث ومصطلحاته، الإطار النظري، التوثيق، صياغة الفروض، إجراءات التحقق من صحة الفروض.

س٣: أي مما يلي لا يعتبر من معايير صياغة مشكلة البحث؟

أ- توضيح المشكلة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر.
ب- ما تسهم به المشكلة من إضافات نظرية.
جـ- صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح.
د- الجدة والأصالة.
هـ- قابلية المشكلة للبحث أو التحقيق الأمبريقي.

س٤ : من أهم المصادر التي تعين الباحث على اختيار مشكلة البحث ما يلي :

أ- البحوث السابقة، وآراء الأصدقاء.
ب- الخبرة الشخصية، والأستاذ المشرف.
جـ- الأستاذ المشرف، والمراجع .
د- المؤتمرات العلمية ، وآراء الأصدقاء.
هـ- الأستاذ المشرف، وآراء الأصدقاء.

س٥ : أي مما يلي لا يعتبر من أسباب استخدام الباحث للتعريف الإجرائي لمصطلحات البحث؟

أ- كثرة المدلولات المحتملة للمصطلح الواحد.
ب- تقديم أساسا مشتركا للفهم بين الباحث والقارئ.
جـ - اختلاف القرائن الدالة على معنىً دون غيره.
د- تُمكن باحثين آخرين من دراسة المشكلة نفسها.
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س٦ : أي مما يلي لا يعتبر من أغراض مراجعة الدراسات السابقة بشكل عام:

أ- بيان مقدار الجهد المبذول في حصر الدراسات السابقة.
ب- تحديد مشكلة البحث.
جـ- الاستفادة من توصيات الباحث.
د- تجنب النمطية في البحوث.
هـ- ربط النتائج بالمعرفة القائمة.

س٧: يرجع الباحث أثناء بحثه إلى عدة أنواع من مصادر البحوث السابقة منها:

أ- مصادر أساسية وهي المصادر الأولى للمعلومة.
ب- مصادر ثانوية وهي المصادر الثانية للمعلومة.
جـ- مصادر تمهيدية وهي التي تدل على مكان المعلومة .
د- كل من أ و ب.
هـ- كل من أ و ب وَجـ.

س٨: من الأخطاء الموجودة عند مراجعة الدراسات السابقة والتي يجب على الباحث أن يتجنبها في بحثه ما يلي:

أ- لا تشتمل المراجعة على وصف لإجراءات البحث المستخدمة في التعرف على البحوث السابقة.
ب- انفصال الجزء الخاص بمراجعة البحوث السابقة عن باقي أجزاء الرسالة.
جـ- بحث جوانب جديدة لم تبحث من قبل.
د- كل من أ وَ ب.
هـ- كل من أ وَ جـ.

س٩: يمكن أن تصاغ الفروض بطريقتين هما:

أ- طريقة دراسة الحالة، والطريقة الاستقرائية.
ب- الطريقة الاستنباطية، وطريقة دراسة الحالة.
جـ- الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية.
د- الطريقة الاستقصائية، والطريقة العشوائية.
هـ- الطريقة الاستدلالية، الطريقة العشوائية.

س١٠: من أنواع فروض البحث التالي:

أ- الفرض العام.
ب- الفرض الصفري.
جـ- الفرض الاستدلالي.
د- مستوى الدلالة.
هـ- الفرض الوصفي.

س١١: من خطوات اختبار فروض البحث ما يلي:

أ- تحديد مشكلة البحث.
ب- صياغة عنوان البحث.
جـ- تحديد مستوى الدلالة.
د- صياغة الفرض العام.
هـ- صياغة الفرض الوصفي.

س١٢: يوجد للفرض أهمية كبيرة منها:

أ- يُزَوِد الباحث بتفسير مؤقت للظواهر ويُسهل امتداد المعرفة في مجالٍ ما.
ب- يمُد الباحث بعبارة عن علاقة معينة يمكن اختبارها بشكل مباشر في البحث.
جـ- يقوم بتوجيه البحث.
د- يُزَوِد الباحث بإطار لعرض النتائج والخُلاصات.
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س١٣: أي مما يلي لا يعتبر من معايير الفروض الجيدة للبحث؟

أ- أن يصاغ الفرض في جملة طويلة.
ب- أن يحدد الفرض علاقة بين المتغيرات.
جـ- أن يكون الفرض قابل للاختبار.
د- أن يكون للفرض قوة تفسيرية.
هـ- أن يكون مستمدة من أسس نظرية وبراهين علمية.

س١٤: هناك أهداف أساسية من الدراسة الاستطلاعية للبحث منها:

أ- تجنب المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع الذي أختاره الباحث للبحث.
ب- تجنب بلورة مشكلة البحث في صورة فروض علمية أو تساؤلات.
جـ- بلورة مختلف جوانب تصميم البحث.
د- الابتعاد عن تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث.
هـ- محاولة حل المشكلة للاستغناء عن الدراسة الأصلية.

س١٥: يرجع الاختلاف في تصنيف مناهج البحث إلى عوامل منها:

أ- التداخل في مفهوم مصطلحات منهج البحث، أداة البحث، طريقة تحليل المعلومات.
ب- عدم الاتفاق على مصطلح واحد تسمى مناهج البحث.
جـ- تعقد الظاهرة الإنسانية وتداخل العوامل المؤثرة فيها.
د- إمكانية إجراء الدراسة الواحدة بأكثر من منهج بحث وتجمع المعلومات بأكثر من أداة، وتحلل المعلومة بأكثر من طريقة .
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س١٦: العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة هو:

أ- المتغير التابع.
ب- المتغير المستقل.
جـ- المتغير الدخيل.
د- المتغير الضابط.
هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .

س١٧: النتيجة التي تقيس أثر تطبيق متغير آخر عليها هي:

أ- المتغير التابع.
ب- المتغير المستقل.
جـ- المتغير الدخيل.
د- المتغير الضابط.
هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .

س١٨: المتغير الذي لا يسعى الباحث لدراسته هو:

أ- المتغير التابع.
ب- المتغير المستقل.
جـ- المتغير الدخيل.
د- المتغير الضابط.
هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ .

س١٩: يتمثل المصطلح العلمي المنهجي الذي يراد به كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواءً أكان مجموعة أفراد أو أشياء أو عناصر وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث فيما يلي:

أ- منهج البحث.
ب- مجتمع البحث.
جـ- المنهج الكمي.
د- أداة البحث.
هـ- عينة البحث.

س٢٠: أي مما يلي لا يعتبر من خطوات اختيار العينة من المجتمع؟

أ- تعريف المجتمع.
ب- تحديد خصائص المجتمع.
جـ- تحديد حجم عينة كاف لتمثيل خصائص المجتمع.
د- حصر مجتمع البحث.
هـ- اختيار العينة.

س٢١: من الشروط الواجب توافرها في عينة البحث لتصبح ممثلة حقاً لمجتمع البحث ما يلي:

أ- تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث.
ب- تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث.
جـ- عدم التحيز في الاختيار.
د- تناسب أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث.
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س٢٢: هناك عوامل تؤثر على تحديد حجم العينة منها:

أ- تجانس وحدات مجتمع الدراسة.
ب- عدد البحوث السابقة التي تناولت نفس موضوع الدراسة.
جـ- كمية المال المخصص للدراسة.
د- الوقت المخصص للدراسة.
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س٢٣: من طرق الاختيار غير العشوائي للعينة في البحث ما يلي:

أ- الطريقة العشوائية.
ب- الطريقة المنظمة.
جـ- الطريقة الحصصية.
د- الطريقة الطبقية.
هـ- كل من أ وَ ب.

س٢٤: من طرق الاختيار العشوائي للعينة في البحث ما يلي:

أ- العينة العمدية.
ب- العينة الطبقية.
جـ- العينة العنقودية.
د- عينة الصدفة.
هـ- كل من ب وَ جـ.

س٢٥: يتم اختيار أدوات البحث وفق التالي:

أ- تحديد المعلومات التي تتطلبها إجابة أسئلة البحث.
ب- تحديد مصادر المعلومات.
جـ- تحديد الأداة اللازمة لجمع المعلومات المناسبة لطبيعة المشكلة.
د- استشارة متخصص في الإحصاء.
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س٢٦: يرجع السبب في تعدد أدوات البحث إلى:

أ- تعدد مميزات وعيوب أدوات الدراسة.
ب- الظاهرة الإنسانية وطبيعة البحث فيها.
جـ- نوعية أفراد الدراسة.
د- كل من أ وَ ب وَ جـ.
هـ- كل من أ وَ جـ.

س٢٧: إذا كان الاختبار يقيس ما أُعد لقياسه فإنه يتمتع بـ :

أ- الموضوعية.
ب- الصدق.
جـ- الشمول.
د- الثبات.
هـ- التكامل.

س٢٨: الحصول على نفس النتائج في حالة تكرار نفس الاختبار في ظروف إجرائية متشابهة هو:

أ- الموضوعية.
ب- الصدق.
جـ- الشمول.
د- الثبات.
هـ- التكامل.

س٢٩: من الأساليب الإحصائية التي يجب على الباحث أن يطبقها في بحثه للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل ما يلي:

أ- مقاييس النزعة المركزية.
ب- معاملات الانحدار.
جـ- الدرجات المعيارية.
د- معاملات الارتباط.
هـ- مقاييس التشتت.

س٣٠: إذا أراد الباحث أن يتحقق مما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث متوسطات أو أكثر، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو:

أ- تحليل التباين.
ب- معامل الارتباط بيرسون.
جـ- معامل الارتباط سبيرمان.
د- التحليل العاملي.
هـ- اختبار النسبة التائية.

س٣١: من أهم الشروط التي يجب أن تتحقق في التصميم الجيد للبحث ما يلي :

أ- إمكانية تعميم نتائج البحث.
ب- الصدق الداخلي.
جـ- ضبط المتغيرات الدخيلة.
د- المجتمع المحدد الذي تنطبق عليه نتائج البحث.
هـ- صدق وثبات البيانات التجريبية الأساسية للبحث.

س٣٢: من الأخطاء التي يقع فيها بعض الباحثين في الجزء الخاص بمنهج البحث وإجراءاته ما يلي:

أ- الترتيب المنطقي لخطوات البحث.
ب- شرح مراحل البحث.
جـ- الخوض في تفاصيل بعض إجراءات البحث، واختزال البعض الآخر.
د- وضع خطة زمنية تحدد مراحل البحث وتتابعها.
هـ- استخدام مقاييس صادقة وواقعية بغيت تقييم المتغيرات محل الدراسة.

س٣٣: عند توثيق مرجع عربي معين لمؤلف واحد فإنه يتم توثيقه على النحو التالي:

أ- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان الكتاب.
ب- (التاريخ)، ،عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول.
جـ- عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ).
د- الاسم الأخير، الاسم الأول، عنوان الكتاب، (التاريخ).
هـ- الاسم الأول، عنوان الكتاب، الاسم الأخير، (التاريخ).

س٣٤: عند توثيق مرجع أجنبي معين لمؤلفين أو أكثر فإنه يتم توثيقه بالطريقة التالية:

أ- عنوان الكتاب، الاسم الأول للمؤلف الأول ، الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ).
ب- (التاريخ)، عنوان الكتاب، الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأول للمؤلف الثاني.
جـ- الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ)، عنوان الكتاب.
د- الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الثاني، الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الأول، (التاريخ)، عنوان الكتاب.
هـ- الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الأول، الاسم الأخير. الاسم الأول للمؤلف الثاني، (التاريخ)، عنوان الكتاب.

س٣٥: عند توثيق بحث ورد في إحدى المجلات العلمية في قائمة مراجع البحث ينبغي على الباحث تدوين التالي:

أ- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان البحث، اسم المجلة.
ب- اسم المجلة، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، عنوان البحث.
جـ- عنوان البحث، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، اسم المجلة.
د- الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ)، اسم المجلة، عنوان البحث.
هـ- اسم المجلة، عنوان البحث، الاسم الأخير، الاسم الأول، (التاريخ).

س٣٦: هناك مراحل لتحليل المعلومات في البحث منها:

أ- مرحلة تهيئة المعلومات للتحليل.
ب- مرحلة التحليل ذاتها.
جـ- مرحلة التفسير.
د- رأي الأستاذ المشرف.
هـ- كل من أ وَ ب وَ جـ.

س٣٧: من عناصر المناقشة الجيدة لنتائج البحث ما يلي:

أ- مراجعة لأهم نتائج الدراسة.
ب- الربط بين النتائج ونتائج الدراسات السابقة.
جـ- مضامين النتائج للنظرية أو النظريات في مجال الرسالة.
د- فحص دقيق للنتائج التي ترتب عليها قبول الفرض الصفري كلياً أو جزئياً.
هـ- جميع ما سبق ذكره.

س٣٨: ترجع أهمية ملخص البحث إلى أنه:
أ- يُعد أكثر أقسام البحث قراءة.
ب- يلخص باختصار كل المعلومات التي قدمت في الفصول السابقة.
جـ- يجيب فيه الباحث عن أسئلة (ماذا بحث؟ ولماذا بحثه؟ وكيف بحثه؟ وماذا توصل إليه من نتائج؟).
د- كل من أ وَ ب وَجـ.
هـ- كل من أ وَ ب.

س٣٩: يجب على الباحث عند كتابة توصيات البحث أن:
أ- تكون التوصيات مرتبطة بموضوع البحث.
ب- يقدم توصيات عامة تركز على ما ينبغي أن يكون عليه الواقع.
جـ- تصنف التوصيات في محاور أو أبعاد أساسية وتوظيفها في حل المشكلة.
د- كل من أ وَ ب.
هـ- كل من أ وَ ب وَ حـ.

س٤٠ : من الأخطاء التي قد يقع فيها الباحث عند كتابة مقترحات البحث ما يلي:
أ- عدم بذل مزيداً من الجهد في التفكير فيما يقترحه من موضوعات.
ب- اقتراح موضوعات يستحسن بحثها.
جـ- اقتراح موضوعات غير قابلة للبحث.
د- اقتراح موضوعات ليست ذات أهمية.
هـ- كل من أ وَ جـ وَ د.

ورقة الإجـــــابة

م	أ	ب	جـ	د	هـ
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
٧					
٨					
٩					
١٠					
١١					
١٢					
١٣					
١٤					
١٥					
١٦					
١٧					
١٨					
١٩					
٢٠					
٢١					
٢٢					
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					
٣١					
٣٢					
٣٣					
٣٤					
٣٥					
٣٦					
٣٧					
٣٨					
٣٩					
٤٠					

ملحق (٦)

مفتاح التصحيح

م	أ	ب	جـ	د	هـ
١	○	○	○	○	●
٢	○	○	●	○	○
٣	○	●	○	○	○
٤	○	○	●	○	○
٥	○	○	○	●	○
٦	●	○	○	○	○
٧	○	○	○	○	●
٨	○	○	○	●	○
٩	○	○	●	○	○
١٠	○	●	○	○	○
١١	○	○	●	○	○
١٢	○	○	○	○	●
١٣	●	○	○	○	○
١٤	○	○	●	○	○
١٥	○	○	○	○	●
١٦	○	●	○	○	○
١٧	●	○	○	○	○
١٨	○	○	●	○	○
١٩	○	●	○	○	○
٢٠	○	○	○	●	○
٢١	○	○	○	○	●
٢٢	○	○	○	○	●
٢٣	○	○	●	○	○
٢٤	○	○	○	○	●
٢٥	○	○	○	○	●
٢٦	○	○	○	●	○
٢٧	○	●	○	○	○
٢٨	○	○	○	●	○
٢٩	○	●	○	○	○
٣٠	●	○	○	○	○
٣١	○	●	○	○	○
٣٢	○	○	●	○	○
٣٣	●	○	○	○	○
٣٤	○	○	●	○	○
٣٥	●	○	○	○	○
٣٦	○	○	○	○	●
٣٧	○	○	○	○	●
٣٨	○	○	○	●	○
٣٩	○	○	○	●	○
٤٠	○	○	○	○	●