

قاعة بحث فى التربية الخاصة

أ.د/ محمود فتحى عكاشة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾

صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ الْعَظِيمُ

﴿البقرة آية ٢٨٢﴾

إهداء ..

إلى من يحملون الأمانة ..
ولهم في الحياة رسالة ..
إلى معلمي هذه الأمة ..
فالأمل معقود عليهم ..

مقدمة

الحمد لله رب العالمين المحيط بكل شيء علما والصلاة والسلام على
سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم وبعد.

فهذا الكتاب قد أعد خصيصا لطلاب كليات التربية الذين يأخذون مقرر
مناهج البحث التربوي ضمن المواد المقررة عليهم، وقد حرص المؤلفون أن
يكون كتابا مختصرا يتناسب والمستوى العلمي للطلاب ويمكن أن ينظر إليه
كمدخل لعلم مناهج البحث بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص. وقد قسم
الكتاب إلى فصول.

ويعد مقرر مناهج البحث من المقررات التي تحتاج جهد خاص في
إعدادها، فمصادر المعلومات فيه متنوعة حيث تجمع بين الفلسفة والإحصاء
والقياس بالإضافة إلى الموضوع الأصلي الذي تصب فيه كل هذه العلوم، ولذا
يجد الكاتب مشقة في ترتيب الأولويات والموضوعات أي الموضوعات
الأكثر ضرورة وأياها يحتاج إلى توسع أكثر. وهكذا يظل بين البدائل المختلفة
حتى يتحقق له إنجاز ما يريد.

وقد تم تقسيم الكتاب إلى بابين التي يشتمل كل منها على فصول والباب
الأول جاء في أربعة فصول يتناول الفصل الأول أولويات البحث التربوي ما
يتعلق بالبحث التربوي وأهميته وضوابطه والهدف من دراسته، في حين
يتناول الفصل الثاني مشكلة البحث وفروعه، واشتمل الفصل الثالث على
خطة البحث وطرائقه مع التركيز على المناهج الثلاثة الأساسية وهي: المنهج
التاريخي والمنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، في يناقش الفصل الرابع
أدوات البحث مشتملاً على وسائل جمع البيانات وكيفية اختيار مجموعات
المفحوصين أي عينة البحث

ويتناول الباب الثاني موضوع الإحصاء الوصفي في فصلين، يناقش أحدهما تبويب وعرض البيانات جدولياً وبيانياً، ويناقش الآخر مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت.

يتميز الإنسان عن الحيوان بقدرته على التعلم وذلك من خلال استخدام القدرات التي منحها الله إياها وأعمال عقله في فهم الظواهر من حوله حتى يتمكن من الوصول إلى معارف علمية، يستخدمها في عمارة الأرض ورفاهية البشرية، قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾، وقال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾، ولقد حث الله تعالى الإنسان على أعمال عقله في إدراك الظواهر سواء ما كان منها طبيعية أو اجتماعية. وقال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَكَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾، وقال تعالى: ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾. وقال تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلُ﴾.

ونأمل في الطبعة القادمة إن شاء الله إدخال بعض التعديلات والإضافات التي تنقص هذا الكتاب وخاصة ما يوصي به الزملاء وما يحتاج إليه الطلاب ودارسي الكتاب لكي يحقق الهدف منه إن شاء الله. وعلى الله قصد السبيل.

العلم والبحث العلمي

تمهيد:

تعريف العلم:

إن للعلم تعريفات متعددة ولكن سنورد أحد هذه التعريفات حيث يمكن تعريف العلم على أنه إدراك الظواهر على ما هي عليها في الواقع فالباحث عند دراسته للظواهر الطبيعية أو الإنسانية إنما يحاول أن يدرك الحقيقة أو الحقائق على ما هي عليها. والوصول إلى هذا العلم يحتاج الباحث أن يستخدم علما آخر هو علم المنهج حيث أن العلم لا يتولد إلا من علم مثله وقد اجتهد العلماء والباحثون في الوصول إلى منهج للبحوث بل أننا نجد مناهج عدة حسب تعدد الفلسفات والتصورات.

مصادر العلم:

تتعدد مصادر المعرفة ويمكن أن تصنف إلى:

الوحي: ويقصد بالوحي القرار الكريم والسنة النبوية الصحيحة، حيث يقوم الباحث بالنظر في أدلة الكتاب والسنة للوصول إلى حقائق أو مبادئ في مجال بحثه.

الخبرة: ولا يقصد بالخبرة هنا بالملاحظة المجردة بل أنها تشمل ملاحظته الباحث المباشرة أو الخبرة الاستدلالية كما هو الحال في الأسلوب التاريخي أو التفكير المنطقي كما هو الحال في التفكير الاستنباطي أو التفكير الاستقرائي ومن خلال المساعدة والتجريب كما هو الحال في المنهج التحريبي وعلم فالحب العلمي هو الضرب الذي من خلاله صرنا إلى العلم المكتسب

أهداف العلم:

يهدف العلم الذي يتوصل إليه من خلال البحث العلمي إلى:

١. الفهم: أن فهم الإنسان للظواهر من حوله أمر هام في عملية الاستفادة من هذا الفهم بما فيه صلاحه. ويقتضي فهم الظواهر الإنسانية أو الطبيعية وصفاً كيفياً وكمياً بالإضافة إلى تفسير هذه الظواهر من خلال معرفة الأسباب التي تكمن وراء هذه الظواهر.

٢. التنبؤ: ويقصد بالتنبؤ توقع نتائج معينة بناء على فهم سابق لهذه الظاهرة، كما توقع مندلليف عنصر الجرمانيوم بناء على دراساته خواص العناصر الكيميائية.

٣. وبعد أن يكون الباحث قد فهم الظاهرة وتمكن من توقع ظهور نتائج معينة بناء على معرفة للعلاقات يمكن أن يتدخل في تحديد اتجاه مسار الظاهرة لما فيه صالح الإنسان، فإذا فهم مثلاً الباحث أسباب تنني مستوى التلاميذ في مادة العلوم أمكن تحديد تحسين المستوى من خلال التحكم وضبط العوامل المؤثرة على تلك النتيجة.

مسلّمات العلم:

عندما يقوم الباحث بدراسة الظواهر يسلم بمجموعة الافتراضات منها:

السببية:

أي أن الظواهر لم تحدث نتيجة للصدفة بل وراء هذه الظواهر أسباباً أو عوامل أدت إلى حدوثها وأن الكون يسير وفقاً لنظام وترتيب معين.

قابلية الظواهر للفهم وقدرة الباحث على فهمها:

فالظواهر المدروسة ليست على درجة من التعقيد بحيث يصعب فهمها، بل أن الإنسان بما منحه الله من قدرات عقلية قادر على فهم هذه الظواهر وهذه المسلمة تعطي الباحث الثقة بقدرته على القيام بالبحث والاستقصاء والدراسة كما أنها تؤدي إلى فاعلية وإيجابية نتائج البحوث.

الثبات:

ويقصد بالثبات هنا الثبات النسبي أي تكرار حدوث الظاهرة مع مرور الزمن.

العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية:

لقد حققت العلوم الطبيعية تقدماً إذا قورنت بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وقد يعزى ذلك إلى:

١. تعقد الظواهر الإنسانية: إن الباحث عن ظواهر الطبيعية يتعامل مع مادة في الوقت الذي يتعامل الباحث عن ظواهر الإنسانية والاجتماعية مع جوانب مادية وأخرى معنوية. ولهذا فإن العوامل المؤثرة على الظاهرة الطبيعية أقل عدداً وأيسر في دراستها.

٢. وتبعاً لكثرة عدد العوامل الداخلة في الظواهر الإنسانية والاجتماعية فإن الباحث يجد صعوبة في التحكم بها إذا أراد أن يسلك الباحث للظواهر الطبيعية. فالباحث الذي يستطيع أن يتحكم بدرجة الحرارة لا يستطيع أن يضبط أو يتحكم برأي الفرد.

٣. أن الظواهر الإنسانية والاجتماعية يطرأ عليها التغيير النسبي مقارنة بثبات الظواهر الطبيعية، فمثلاً تمتد الأجسام الصلبة بالحرارة وانكماشها بالبرودة ظاهرة متكررة ومطرودة ليست كتكرار ظواهر

غياب التلاميذ مثلاً. .. وعليه يسهل دراسة الظاهرة الطبيعية
ويصعب دراسة الظاهرة الإنسانية والاجتماعية وتعميم نتائجها مع
تغير ظرفي الزمان والمكان.

٤. بالإضافة إلى ما سبق يجد الباحث صعوبة في ملاحظة الظواهر
الإنسانية أو الاجتماعية لتعلق الأخيرة بالجوانب المعنوية.

٥. عدم اتفاق العلماء على مدلولات المفاهيم في العلوم الإنسانية أو
الاجتماعية بشكل صعوبة في الوصول إلى نتائج متفق عليها فمثلاً لا
يوجد إجماع في مدلول المفاهيم كالتحصيل العلمي والاتجاهات
التربوية والذكاء. ... الخ، في حين يوجد إجماع عالمي نمذونات
مفاهيم العلوم الطبيعية كدرجة الحرارة والضغط الجوي وعجلة
الجاذبية الأرضية. .. الخ.

٦. وأخيراً دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية تواجهها مشكلة عدم
دقة المقاييس في قياس الظواهر. ففي الوقت الذي يوجد فيه المتر
لقياس الأطوال والجرام لقياس الكتل والترموتر لقياس درجة
الحرارة فإنه لا يوجد مقاييس دقيقة لقياس التحصيل العلمي والذكاء
والاتجاهات التربوية. ... الخ.

الفصل الأول

البحث التربوي أهميته وضوابطه

• البحث التربوي:

- الهدف من البحث التربوي وأهميته دراسته.

- أهمية البحث التربوي بالنسبة للمعلم.

- أنواع البحث لتربوي.

- ضوابط البحث التربوي.

- أخلاق الباحث التربوي.

البحث التربوي

لقد أصبحت الحاجة إلى مواجهة المشكلات التي تتعرض لها المجتمعات بالأسلوب العلمي مطلباً ضرورياً، ويتطلب تحقيق ذلك استخدام أساليب البحث العلمي في تقديم الحلول العلمية المناسبة لهذه المشكلات. ولذلك تقوم الأمم بتقديم كل ما يلزم لإنشاء المؤسسات البحثية المتخصصة في الجامعات ومراكز البحوث للقيام بهذه البحوث والدراسات في فروع العلم المختلفة.

وبعد النظام التعليمي في أي مجتمع واحداً من الركائز الأساسية التي تدعم استمرارية وتقدم هذا المجتمع، وتواجه القائمين والعاملين في ميدان التربية العديد من المشكلات التي تحتاج إلى حلول علمية تمكن القائمين على العملية التعليمية بإتمامها بالشكل المرغوب فيه. والقيام بهذه الدراسات والبحوث تنشأ مراكز البحوث المتخصصة بالإضافة إلى كليات التربية بأقسامها المختلفة والتي تعد البحوث والدراسات التربوية أحد المهام الرئيسية التي تضطلع بها. ويتم في هذه الكليات والمراكز تدريب الباحثين وإعدادهم بالشكل الذي يمكنهم من اكتساب مهارات البحث من جمع البيانات وتحليلها وإمكانية تفسيرها واختيار أنسب الحلول للمشكلات التي يتصدون لها في دراستهم.

والبحث التربوي بهذا الشكل يعد واحد من ميادين البحث التي يدور موضوعها الرئيسي حول العملية التعليمية بجميع جوانبها، من إجابة على أسئلة المعلمين في الميدان، أو تقديم حلول للمشكلات التي تعترض المعلمين، إلى تقويم مخرجات ونواتج العملية التعليمية في ضوء أهداف النظام التعليمي وفلسفة وتصورات المجتمع، أو بناء مناهج دراسية للطلاب، بما في ذلك من وضع لأهداف واختيار المحتويات وأساليب وطرائق التدريس وتحديد عمليات التقويم وغيرها من الأمور التي تعد جوهر العملية التعليمية.

وتتنوع مجالات البحث التربوي تنوعاً واسعاً، وتأخذ أشكالاً مختلفة، وقد يضطلع بالبحث فرداً واحداً أو مجموعة من الأفراد وقد يكون مسئولية هيئة من الهيئات أو منظمة من المنظمات. وبشكل عام يستهدف البحث التربوي توفير المعرفة التي تسمح للمربين والعاملين في حقل التعليم من تحقيق الأهداف التربوية وبالشكل الأفضل والأكثر فاعلية.

ويحظى ميدان البحث التربوي باهتمام متزايد في كثير من البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء. ولعل ما تقوم به الولايات المتحدة الأمريكية بين الحين والآخر لخير مثال على اهتمام الأمم المتقدمة بنظامها التعليمي، ففي نهاية الخمسينات من هذا القرن عندما أطلق الاتحاد السوفيتي قمره الصناعي الأول قبل قيام الولايات المتحدة الأمريكية بذلك، وقفت الإدارة الأمريكية على قدم وساق وعلى رأسها رئيس الولايات المتحدة الأمريكية بإعادة النظر في المناهج الدراسية وإحداث ثورة في النظام التعليمي، فما تخلفت أمريكا في هذا المضمار إلا نتيجة لما يحدث في نظامها التعليمي، ومره أخرى في بداية الثمانينات من هذا القرن يجتمع الخبراء في كل تخصص ليقدموا تقريراً عن النظام التعليمي في الولايات المتحدة يعد من أجراء التقارير التي قدمت في هذا المضمار وهو التقرير المسمى "أمة في خطر".

وتعد هذه وغيرها كثير من الأمور التي تشير إلى اهتمام الأمم بنظامها التعليمي، وقد متفاوت هذا الإحساس بالاهتمام من أمة إلى أمة، وهناك بعض المشاهدات التي تجعل هذا الاهتمام أمراً حيوياً منها:

- تعقد الأنظمة التعليمية وبالتالي زيادة المشكلات التربوية التي تتطلب الحل.
- زيادة الإحساس بالمساهمة الإيجابية للأساليب العلمية والبحوث التربوية في تقديم حلول مفيدة لهذه المشكلات.

الهدف من البحث التربوي وأهميته دراسته:

يهدف البحث التربوي بشكل عام إلى:

١. دراسة واقع الأنظمة التعليمية والكشف عن خصائصها، وتبين نواحي القوة والضعف فيها، بقصد التعرف على طبيعتها وتشخيص أوجه القصور فيها والعمل على معالجتها.

٢. العمل على تطوير وتجديد الأنظمة التعليمية وذلك بالعمل على زيادة كفاءتها الداخلية والخارجية.

٣. العمل على زيادة فعالية الطرق والأساليب المستخدمة في حجرة الدراسة وتطوير المهارات التربوية باعتبارها جوهر ولب العملية التعليمية.

٤. العمل المستمر على تحسين مخرجات النظام التعليمي بشقيه الكمي والكيفي.

٥. التعرف على علاقة النظام التربوي بمكوناته المختلفة بالمتغيرات الأخرى من حوله، والكشف عن مدى تأثيره وتأثره بهذه المتغيرات.

٦. البحث الجاد في سبيل زيادة المعرفة وتحسين الفهم عن النظام التعليمي بشكل خاص والعملية التربوية بشكل عام وذلك لإيجاد صيغ تربوية جديدة تسهم في تطوير النظم التعليمية وزيادة كفاءتها.

ويمكن تلخيص أهداف تدريس مقرر البحث التربوي فيما يلي:

١. تدريب وإعداد المعلمين والباحثين للقيام بالبحوث والدراسات التربوية في المجالات المختلفة ويتم عن طريق:

أ. تزويد الطلاب بالمعارف الرئيسية والمفاهيم الأساسية في البحث التربوي.

ب. تنمية مهارات الطلاب والباحثين في ميدان جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما أو مشكلة محددة.

ج. زيادة حساسية الطلاب والباحثين تجاه المشكلات التي تحيط بهم وكيفية صياغتها في شكل علمي يمكنهم من دراستها.

د. إكساب الطلاب والباحثين مهارات اختيار وتحديد المشكلة وصياغة الفروض المناسبة.

هـ. مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات اختيار المنهج المناسب وخطوات إجرائه وتنفيذه.

ح. تدريب الطلاب على تحليل البيانات واختيار الفروض الإحصائية.

ط. تدريب الطلاب على تفسير النتائج التي انتهت إليها الدراسة، وإمكانيات التعميم في ضوء حدود وضوابط الدراسة.

٢. تزويد الطلاب والباحثين بالخبرات والمهارات التي تمكنهم 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 في الواقع العملي.

٣. مساعدة الطلاب المعلمين على ترجمة الدراسة النظرية إلى واقع يمكن تطبيقه، وذلك بإجراء بعض البحوث التربوية الميدانية وذلك بالاستعانة بتوجيه وإشراف أساتذة متخصصين وممارسين.

أهمية البحث التربوي بالنسبة للمعلم:

لا شك أن البحث التربوي مهم بالنسبة للمعلم كما هو مهم بالنسبة لكل العاملين في حقل التعليم، وعلى ذلك فإن اكتساب بعض المفاهيم وتعلم بعض

المهارات ينبغي أن يعتبر جزءاً أساسياً من عملية إعداد المعلم. وتتمثل الفائدة التي يمكن أن تعود على المعلم من دراسته لهذا المقرر في حياته العملية فيما يلي:

١. إكساب التلاميذ الميل نحو البحث العلمي:

فالمعلم يقوم بدور الموجه والمرشد، سواء في اختيار الطلاب لأنواع التعليم أو المهن التي يرغبون فيها، وعليه دور هام في هذا الميدان سواء باستخدام الأساليب العلمية، أو توجيه نظر الشباب إليه. ويمكن للمعلم عن طريق ممارسة أساليب البحث العلمي والترغيب في استخدامه، وبيان أهميته في حياة الأفراد والمجتمعات، إكساب تلاميذه ميول واتجاهات إيجابية نحو استخدام الأسلوب العلمي في حياته اليومية.

٢. التركيز على جوهر العملية التعليمية:

لا تهدف العملية التعليمية إلى التأكيد على إكساب المعارف والمعلومات ولكنها تهدف إلى إكساب الأفراد مهارات متعددة منها مهارة استخدام الطرق العلمية في حل مشكلاته، ولذلك تسير طرق التدريس اليوم نحو التأكيد على استخدام أسلوب حل المشكلات، وهو في الوقت ذاته جوهر البحث العلمي.

٣. تحسين عملية التدريس:

ما لم تكن حياة المعلم في المدرسة مرتبطة بالبحث الدائم عن تحسين أدائه واختيار أفضل الطرق وأنسبها للتعامل مع التلاميذ، سوف يتحول إلى مجرد ملقن، بل منيع أو شريط كاسيت يكرر نفسه بين الحصص والحصص ومن العام إلى العام التالي له دون تغيير أو تجديد.

ولن يستطيع المعلم ذلك ما لم يكتسب مهارة الاطلاع على البحوث

العلمية، بالإضافة اكتساب الحساسية تجاه المشكلات التي تواجهه في المدرسة وكيفية علاجها والتغلب عليها بالطرق العلمية السليمة.

٤. النهوض بالواقع التعليمي:

من المعلوم أنه توجد فجوة بين واقع التعليم ونتائج البحوث التربوية، وما كانت هذه الفجوة لو أن المعلمين أعدوا إعداداً جيداً في ميدان البحث التربوي، فهم الذين يطبقون نتائج هذه البحوث، وما لم تكن لديهم القناعة بذلك فلن تزول عنهم مقاومتهم المستمرة للتغيير ورفض كل جديد، اقتناعاً بجودة الواقع وعدم جدوى البحوث التي تجري على الورق، والخوف من التجريب وما يجلبه عليهم من مشاكل قد يكون معها احتمال الفشل.

وهكذا يتوقف النهوض بالواقع التعليمي على نور المعلم الرئيسي في تقبل كل جديد وإمكانية تحسينه والتفاعل معه، بل والمشاركة فيه بشكل إيجابي، بدءاً من الإحساس بالمشكلات التي تواجهه وتصعيدها، وانتهاءً بتطبيق نتائج البحوث التي تجري لإيجاد حلول لهذه المشكلات.

٥. تدعيم خصوصية مهنة التدريس:

يسود في أوساط الناس المثل القائل "أن التدريس مهنة من لا مهنة له" أي أنه مهنة لكل من يستطيع القراءة والكتابة، ولذلك يدخل المدرسة اليوم أي خريج سواء كان معد للقيام بالعملية التعليمية أم غير مؤهل لذلك.

وكثيراً ما يضرب بالإصرار على المعلم المؤهل ضرب الحائط تحت إلحاح الحاجة إلى معلمين، أو العجز عن توظيف الخريجين، وما ينتج عن ذلك من مخاطر متعددة لن نلمسه المجتمعات ولا الأمم في أوقات قصيرة، فنتاج النظام التعليمي لا يؤثر إلا بعد سنوات طويلة يخرج فيها هذا الجيل إلى واقع العمل والإنتاج والحياة بشكله الأكثر اتساعاً.

ولن تكون للمعلم قيمة ولا لمهنته احترام إلا إذا كان لديه ما يقدمه ولا يستطيع عليه الآخرون، ولا يمكن للمعلم ذلك إلا إذا طلع على نتائج البحوث العلمية وأصبح متخصصا بمعنى الكلمة متى أصبح للمهنة خصوصيتها وأهميتها، ولن يكون ذلك إلا إذا كان للبحث العلمي مكانة في إعداد المعلم وممارسته لعمله.

٦. المشاركة في إجراء البحوث:

يعيش للمعلم واقع التعليم، وبالتالي فهو أعرف الناس بما في الواقع من مشكلات وثغرات، وتخطئ كثير من النظم التعليمية عندما تستبعد المعلم من عمليات تطوير نظمها التعليمية، سواء كان ذلك على مستوى تطوير المناهج أو نظم التقويم أو حتى فلسفة التعليم، كل هذه وغيرها، تعد أمورا جوهرية بالنسبة للمعلم يمكنه المشاركة في تقديم المقترحات المناسبة لحلها والمشاركة الفعالة في البحوث وتقبل نتائج البحوث والافتتاح بها والتحمس لتطبيقها.

إن مشاركة المعلم في البحوث التي تجري داخل النظام التعليمي أمر حيوي وضروري ولن يتمكن من ذلك إلا إذا أعد أعدادا جيدا على إجراء البحوث واكتساب المهارات اللازمة لذلك.

أنواع البحوث التربوية:

توجد العديد من التصنيفات للبحوث العلمية أكثرها انتشارا تصنيفها إلى بحوث أساسية (أو نظرية) وبحوث تطبيقية.

ويقصد بالبحوث الأساسية: الأنشطة التجريبية أو النظرية التي تمارس أصلا من أجل اكتساب معارف جديدة عن الأسس التي تقوم عليها الظواهر والوقائع المشاهدة دون توخي أن تطبيق خاص أو معين.

في حين يقصد بالبحوث التطبيقية: البحوث الأصلية التي تجري بغية اكتساب معارف جديدة، أن هذه البحوث ترمي في المقام الأول إلى تحقيق غرض أو هدف علمي معين لحل مشكلة ما في الواقع.

(انظر: جون بيكنسون، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث (ترجمة شعبية الترجمة باليونسكو)، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١١٢ إبريل ١٩٨٧، ص ٢٨٤، ٢٨٥).

وعلى أية حال فإن كلا من البحث الأساسي والبحث التطبيقي يغذي أحدهما الآخر ويتغذى عليه، ويقدم أيضًا المواد الخام، والأدوات التي يمكن للتطور التكنولوجي أن يدخل عليها التحسينات باستمرار ويضعها موضع الاستخدام العام (المرجع السابق ص ٩٤).

والتربية علم تطبيقي يطبق النظريات وما يشتق منها من معلومات ومعارف يمكن استخدامها، وقد بين أوزبل (Ausubel. 1953) وجود ثلاثة مستويات يمكن أن تستخدم بها معارفنا، المستمدة من الأبحاث في اتخاذ القرارات التربوية نوجزها فيما يلي:

البحث الأساسي:

وفي هذا المستوى من البحوث يحاول الباحث التوصل إلى القواعد والقوانين العامة التي تحكم الظواهر، ويمثل هذا في التربية ما يحدث بالنسبة لنتائج بحوث علم النفس أو الفلسفة أو الاجتماع. إلا أن المشكلة التي تواجه التربية في هذا الصدد هي أن تلك القواعد العامة يتم اكتشافها والتوصل إليها نتيجة لبحوث استخدمت إجراءات تجريبية مضبوطة ومقننة، وهي بهذا تختلف عن الظروف الواقعية الموجودة داخل حجرة الدراسة، فالباحث هنا يحاول أن يتوصل إلى قواعد عامة دون الاهتمام بتطبيقها، وكثير منها لم

التوصل إليها عن طريق التجريب على الحيوانات وحتى ما تم على الإنسان منها أجرى في موقف اصطناعي وليس موقف طبيعي ولذلك تفشل محاولات تطبيق تلك القواعد والقوانين، فظروف للموقف داخل حجرة الدراسة معقد للغاية، والعلاقات بين المتغيرات يصعب فصلها أو تفتيتها. وإذا أضفنا إلى ما سبق من صعوبات عمومية القواعد والقوانين التي نستمدّها من البحوث النظرية دون الانتباه إلى وضع الضوابط وتحديد الظروف التي أجريت فيها الدراسة وهو ما يعد قيوداً على تعميم النتائج وهو أمر هام عند محاولة الاستفادة من نتائج تلك البحوث.

البحث الاستكمالي الأساسي: Extrapolated

وفي هذا النوع من البحوث يبدأ الباحث من مشكلة واقعية معينة ويعمم بحثه بهدف الوصول إلى قواعد عامة تفسر الظاهرة، والبحث في هذه الحالة لا يجري في نفس الميدان الذي ظهرت فيه المشكلة.

والخطر في هذا النوع من البحوث هو الميل إلى الاستفادة التطبيقية من نتائج هذه البحوث في علاج المشكلات التربوية دون التحقق من صحة العلاقة بين البحث في صورته النظرية والمشكلة كما هي في الواقع.

البحث التطبيقي:

وفي هذا النوع من البحوث تجري الدراسات على المشكلات الحقيقية في نفس ظروفها الطبيعية الموجودة في الواقع، داخل المدرسة أو داخل حجرة الدراسة. وفي هذا النوع من البحوث يتم التعرف على الموقف التعليمي كما هو في الواقع، وما يشتمل عليه من متغيرات كالدافعية والعلاقات الشخصية وغيرها من المتغيرات. ومن الطبيعي أن يواجه هذا النوع من البحوث بصعوبات عديدة، ويعتقد "أوزيل" أن العائد على المعلمين من هذه البحوث يكون أكبر بكثير مما هو حادث في حالة البحوث النظرية.

(انظر: دينيس تشايلد، علم النفس والمعلم (ترجمة عبد الحليم محمود - السيد وآخرون) هولت سوندرز ليميتد، ١٩٨٢ ص ٣٨٢ - ٣٨٣).

وفي دراسة لمعرفة الاتجاه العالمي والعربي في الأبحاث التربوية وجد أن البحوث التطبيقية في المجلات الأجنبية تتألف في عددها الأبحاث النظرية، وأن الأبحاث الأجنبية تميل إلى الجانب التطبيقي وبفحص عدد من المجلات العربية توصلت الدراسة إلى ما يلي:

أ. قلة عدد الدوريات العربية بشكل عام والدوريات العربية المتخصصة في التربية وعلم النفس بشكل خاص.

ب. قلة عدد الأبحاث العربية في مجال التربية وعلم النفس.

ج. تنفي نسبة الأبحاث التطبيقية في الأبحاث العربية مقارنة مع الأبحاث الأجنبية.

(راجع دراسة: فريد أبو زينه ومحمد رجاء رابعة، الاتجاه العالمي والعربي في الأبحاث التربوية بين البحث النظري والبحث التطبيقي وبين بحث الفريق والبحث الفردي، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الخامس - العدد الثاني - يوليو ١٩٨٥، ص ١١ - ١٧).

ضوابط البحث التربوي:

لقد قفز الإنسان في مجال العلوم الطبيعية قفزات هائلة مما أدى إلى استغلال الموارد المتاحة له لصالحه وأن ارتدت فأصبحت وبالاً عليه لأن هذه النتائج ليست محددة للأخلاق على أساس من التصور العام للإنسان والكون والحياة، حيث أن هذا التصور هو المحدد لنوعية وطريقة التعامل مع التكنولوجيا.

أما البحوث في العلوم الإنسانية لم تتصف بصفة التراكمية التي تتمتع بها البحوث في مجال العلوم الطبيعية لعدم توفر المعايير العالمية المشتركة.

وبحكم أن مجال البحث في العلوم الإنسانية تتصل بأعقد كائن حي والباحث هو نفس موضوع البحث فمن المتوقع القصور، بينما في مجال العلوم الطبيعية فإن الباحث ليس هو موضوع البحث فقدرته هنا جيدة بينما قدرته في المجال الآخر محدودة ومن نعم الله أن الله زودنا بالمنهج الإلهي أي بالثوابت فالباحث لا يبدأ من فراغ أو من نقطة الصفر ثم أنه في سيره لا يتوه فهناك الموجهات. فالقرآن والسنة الصحيحة بفصلان أكثر في مجال الإنسان والحياة بينما يشير أن إشارات سريعة وعامة ومقتضية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية ويعتبر الإسلام أن هذا كافٍ لأعمال العقل البشري فهذا مجال يقدر الإنسان اقتحامه، إذا زود نفسه بالوسائل المناسبة أما مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية فالإسلام يفصل فيه أكثر لاحتمال الانحراف والضياغ، فالباحث المسلم يتميز عن غيره من الباحثين أنه يبدأ من شيء وهذا الشيء ثابت فالتراكم المعرفي سيزداد إذا انطلق الباحثون المسلمون من التصور الإسلامي وذلك لتوحد المعايير واشتراكهم بها. أما غيرهم فسيظلون في تناقض مستمر يبحثون في دائرة مغلقة لا يعلمون مبدأها ومنتهأها.

وسوف نحاول أن نتلمس بعضاً من ضوابط البحث في العلوم الإنسانية من المنظور الإسلامي، فقبل أن يبدأ الباحث الإنساني والاجتماعي المسلم في الخوض في أي بحث عليه أن يأخذ في الاعتبار الضوابط التالية:

١. إخلاص النية: أن كل عمل يقوم به الإنسان المسلم عبادة ومن شروط العبادة إخلاص النية لله سبحانه وتعالى.

٢. الموضوعية: أن الموضوعية ضابط أساسي في إجراء البحوث لأن هدف الباحث هو الوصول إلى حقيقة الظاهرة وتزداد المسألة أهمية كبرى عندما تكون الظاهرة إنسانية أو اجتماعية. هذا بالطبع يقتضي أمانة النقل سواء اعتمد النقل على الاستماع أو المشاهدة أوهما معاً. والإسلام لا يقف عند حد الحديث عن الموضوعية المجردة عن

ضمير الإنسان وفؤاده بل يؤكد إضافة إلى ذلك على أهمية المراقبة الداخلية والتي لا يستطيع أي مقوم أن يدرك ما يدور داخلها، قال الله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾.

٣. فالمعلومات الخام تأتي عن طريق مدخلين رئيسيين ولكن لرأي للفرد ونيته وأخلاقه دور رئيسي في معالجة هذه المعلومات أو البيانات فضبط الفؤاد يرفع من درجة الموضوعية. وقد حذر القرآن من الأخذ والاعتماد على الظنون قال تعالى: ﴿وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يَغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا﴾.

٤. النفع: أن كل عمل يعمل به المسلم لا بد له من هدف ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ صدق الله العظيم.

فأي بحث لا بد أن يكون الدافع من وراءه استفادة الإنسان من نتائجه وإلا أصبح البحث مضيعة إهدار للوقت والجهد. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "اللهم أني أعوذ بك من علم لا ينفع"، مع الأخذ بالاعتبار أن مفهوم النفع يحدده التصور الإسلامي.

٥. لا مجال للبحث فيما فيه نص قطعي.

٦. الأخذ في الاعتبار بسلم الأولويات زماناً ومكاناً، فلقد قرر علماء الإسلام أن الفتوى للشرعية تقوم على أساس الزمان والمكان والمفتي هذا فيما يتعلق في الأحكام الشرعية فما بالناس في إجراء للبحوث الإنسانية.

٧. مستوى الدعوى (درجات التعميم): أن من الفلسفات مثل الوضعية ما تدعى بأن علينا أن نصل في أبحاثنا في مجال العلوم الإنسانية إلى قوانين كونية عامة مطلقة ولكن الأمر ليس في مقدور الباحث لاسيما في مجال العلوم الإنسانية، فإذا كان القرآن والسنة في أغلبه ظني الدلالة واعتبر الإسلام موضوع الاجتهاد أمر أساسي في الوصول

إلى الأحكام الشرعية فيما لا نص فيه فما بالناس في أبحاثنا الإنسانية.
أي أن أبحاثنا نوع من الاجتهاد والذي لا يمكن أن تصل أو ترقى إلى
درجة القطعية بل نعتبر ما توصلنا إليه من نتائج في أحسن الأحوال
عبارة عن تعميمات ظنية قابله للأخذ والعطاء.

٨. بما أن البحث التربوي قائم على التصور الإسلامي فلا بد أن ينطلق
أولاً من البحث في القرآن والسنة الصحيحة قبل النظر في أدبيات
البحث ونتائج الدراسات السابقة المستقاة من مراجع قامت على أسس
غير إسلامية. والبحث في هذا المجال له أصوله وضوابطه ويتمثل
هذا في أصول التفسير ومصطلح الحديث وأصول الفقه حتى يضبط
النظر في الكتاب والسنة والاستنباط منهما.

٩. أن ما يتوصل إليه من نتائج ينبغي أن لا يتصادم مع نص قطعي أو
ظني في القرآن والسنة الصحيحة قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا
مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ﴾. وقال:
﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾.

١٠. على الباحث أن يعرف حدود قدرته وإمكاناته بحيث لا يقتحم مجالاً
ليس له القدرة في الخوض فيه إضافة إلى أن هناك مجالات ليس في
مقدور الإنسان كإنسان أن يصل إلى رأي سديد فيه مثل مجال
الغيبات أو أمور العقيدة.

أخلاق الباحث التربوي:

أن العلم في نظر الإسلام ليس مجرد حشو الرؤوس بالمعلومات، مهما
تكن قيمة هذه المعلومات من جلاله القدر في موضوعها، أو في طريقة ثبوتها
حتى العلم المقتبس من طريق النبوة، الذي هو العلم الأعلى لا يكفي فيه
محض اكتسابه وتحصيله، بل لا بد لصاحب العلم من الالتزام بالقيم الخلقية

التي يفرضها العلم على أهله والتي جعلتهم أهلاً لأن يكونوا خلفاء الأنبياء. ويقدم (يوسف القرضاوي، ١٩٨٥) أبرز القيم التي يجب أن يتخلق بها أهل العلم نوجزها فيما يلي :

١. الشعور بالمسئولية :

وأولى هذه القيم: الشعور بالمسئولية أمام الله، فالعلماء ورثة الأنبياء ولا رتبة أعلى من رتبة النبوة، ولا درجة أعظم من درجة الوارثين لهذه الرتبة، وعلى قدر المنزلة تكون المسئولية، وكلما اتسعت دائرة علم الإنسان كلما عظمت مسئوليته وهو مسئول عن علمه من عدة جوانب: مسئول عن صيانتة وحفظه حتى يبقى، ومسئول عن تعميقه وتحقيقه حتى يرقى، ومسئول عن العمل به حتى يثمر، ومسئول عن تعليمه لمن يطلبه حتى يزكو، ومسئول عن بثه ونشره حتى يعم نفعه، ومسئول عن إعداد من يرثه ويحمله حتى يدوم اتصال حلقاته، وقبل كل ذلك مسئول عن إخلاصه في علمه لله حتى يقبله منه.

٢. الأمانة العلمية :

ومن أخلاقيات العلم الأمانة فهي من لوازم الإيمان، ولا إيمان لمن لا أمانة له، قال تعالى في وصف المؤمنين: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمْتِنَتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ﴾.

وعن ابن عباس رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ قال: "تناصحوا في العلم، فإنه خيانة أحكم في علمه أشد من خيانتة في ماله، وأن الله سائلكم يوم القيامة" رواه الطبري

- ومن أمانة العلم أن ينسب القول لقائله، والفكرة لصاحبها، ولا يستفيد من الغير ثم يصند الفضل إلى نفسه، فإن هذا لون من ألوان السرقة وضرب من ضروب الغش والتزوير.

- ومن امانة العلم أن يقف الإنسان عند حدود ما يعلم، وأن يقول لما لا يعلم: لا أعلم، فليس في العلم خجل ولا كبرياء وأن يتقبل أي حقيقة أو فائدة علمية تأتيه، ولو على يد من هو أقل منه علماً، أو أصغر سناً، أو أدنى منزله.

٣. التواضع:

ومن أخلاق العلماء التواضع. فالعالم الحق لا يركبه الغرور، ولا يستبد به العجب، لأنه يدرك بيقين أن العلم بحر لا شطآن له ولا يصل أحد إلى قراره، وصدق الله العظيم القائل: ﴿وَمَا أُوتِشُمْ مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾.

وليس هناك من أحاط بكل شيء علماً إلا الله تعالى أما الإنسان فهو يعرف شيئاً وتغيب عنه أشياء، ويعرف اليوم ما كان يجهل بالأمس ويعرف اليوم ما ينسأه غداً، ويعرف الظاهر من الأشياء دون الباطن، والحاضر دون المستقبل.

وأكثر الناس ادعاء للعلم والمعرفة هم أنصاف المتعلمين وأشباههم الذين لا يعرفون من العلم إلا القشور نوم اللباب، والسطوح دون الأعماق.

وأما من اتسع أفقه، وعمق إدراكه، فهو يكتشف مع كل حقيقة جديدة أنه يجهل أكثر مما يعلم، وأن العلم أكبر من أن يحاط به، وكفى بهذا الاعتراف علماً. وإذا رزق العالم التواضع وقف عند حده، وأنصف غيره، وعرف له حقه، ولم يتناول على الناس بالإدعاء الباطل.

٤. العزة:

ومن أخلاق العلماء العزة، والعزة تختلف عن الغرور أو العجب أو الكبر، وهي لهذا لا تتافي فضيلة التواضع، فهي عزة في مواجهة المتكبرين بالسلطان، أو المتعاليين بالثروة، أو المزهوين بالقوة، أو المفاخرين بالنسب، أو المكاثرين بالعدد، أو غير ذلك من أعراض الدنيا.

فهي عزة بالعلم والإيمان، وليست عزة بالإثم والعدوان، عزة تلتبس من الله ولا تطلب من الناس، ولا عند أبواب السلاطين ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدِ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا﴾ (فاطر: ١٠).

٥. العمل بمقتضى العلم:

أن العلم الحق هو الذي ينير بصيرة صاحبه، ويجسم أمام عينيه الجزاء فيبدو البعيد قريباً، والغائب حاضراً، والأجل ناجزاً، فتقوى عزيمته على البر والتقوى، وتضعف رغبته في الإثم والعدوان.

ولقد أنكر القرآن للكريم على بني إسرائيل هذا في سورة البقرة: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (آية: ٤٤).

كأنما يشير القرآن أن مناقضة العلم للعمل، والقول للفعل، ضرب من الجنون أو لون من الفصام الذي لا يليق بالعقلاء.

٦. الحرص على نشر العلم:

من أخلاق العلماء الحرص على نشر العلم وتبليغه ونفع الناس به، فلا خير في علم يكتن، كما لا خير في مال يكتن، فإنما جعل العلم ليفسر، كما جعل المال لينفق.

وروى أبو هريرة عن النبي ﷺ قال: "من سئل علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار". رواه أبو داود والترمذي.

(راجع في هذا الباب تفصيلاً في: يوسف القرضاوي، الرسول والعلم، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥، ص ٦١ - ٧٦).

ومن الاجتهاد السابق لأحد الكتاب المسلمين يتضح اهتمام الدين الإسلامي الحنيف بأخلاق من يشتغلون بالعلم، ولقد تميز العلماء المسلمون الأوائل بهذا الجانب اهتماماً شديداً ويتضح ذلك من الدراسة التي أعدها

بركات محمد مرشيد" تحت عنوان (أسس وأخلاقيات البحث العلمي عند البيروني) أشار فيها إلى اكتشاف البيروني لأخلاقيات البحث العلمي واتصافه بمعظم هذه الأخلاقيات التي ينبغي أن يتحلى بها العلماء العالميين بمثل هذه المناهج ويلخصها في صفة الموضوعية ويقصد بها معرفة الأشياء كما هي في الواقع لا كما نشتهي ونتمنى أن تكون.

وتوصل الباحث إلى أخلاقيات البحث العلمي أو الروح العلمية عند البيروني تتلخص في:

١. الروح النقدية: فالعالم يتخذ موقف القاضي غير المتحيز الذي يطرح ميوله الشخصية جانباً، ولذا فهو ينتقد للتقليد والمقلدين ويكره روح التعصب.

٢. النزاهة: وتتمثل في أن يكون العالم في عمله العلمي ساعياً إلى الحقيقة وحدها بغض النظر عما يمكن أن يجنيه من مغام.

٣. الحياد: ويمثل هذا البعد معنى آخر من معاني الموضوعية التي يجب أن يتصف بها العالم بمعنى أن يعطى كل رأي من الآراء المعارضة حقه الكامل في التعبير عن نفسه، ويزن كل الحجج التي تقال بميزان يخلو من الغرض أو التحيز، فالموضوعات التي يعالجها والأفكار التي تقدم إليه، تقف كلها أمامه على قدم المساواة دون أية محاولة مسبقة من جانبه لتفضيل أحدهما على الأخرى.

٤. الصبر والمثابرة: ولقد اتصف البيروني بالصبر والمثابرة على البحث والشجاعة في مجابهة الأخطار من أجل العلم.

(انظر، بركات محمد مراد سيد، أسس وأخلاقيات البحث العلمي عند

البيروني، المسلم المعاصر العدد ٥١، ٥٢، ١٩٨٨، ص ٢٤١ - ٢٧٨).

الفصل الثاني

مشكلة البحث وفروضه

• مشكلة البحث:

- مفهوم مشكلة البحث.
- مصادر الحصول على مشكلة البحث.
- معايير المشكلة القابلة للبحث.
- صياغة مشكلة البحث.

• فروض البحث:

- أهمية الفروض وطبيعتها.
- أشكال صياغة الفروض.
- مصادر الفروض.

مشكلة البحث وفروضة

أن اكتشاف أو تعيين مشكلة البحث تعد أول خطوة يقوم بها الباحث في عملية البحث، وغالباً ما تكون هذه الخطوة من أصعب خطوات البحث التي يواجهها الباحث المبتدئ، وقبل أن نعرف من أين تنشأ مشكلة البحث وكيف يكشف عنها الباحث يتعين علينا أن نلم بمفهوم مشكلة البحث.

مفهوم مشكلة البحث:

عندما نتحدث عن مشكلة البحث فأنا نقصد بذلك موضوعاً ما يكتفه الغموض أو ظاهرة ما تحتاج إلى تفسير، أو قضية موضوع خلاف، أو سؤال ما يحتاج إلى إجابة. فإذا واجه الباحث أحد هذه المواقف وكانت لديه الرغبة في الوصول إلى الحقيقة نستطيع أن نقول أنه أمام موقف يمكن أن يطلق عليه مشكلة بحث.

مصادر الحصول على مشكلة بحث:

لا تنشأ مشكلة البحث من فراغ بل هناك عدة مصادر يمكن للباحث أن يستمد منها مشكلة بحثه وسوف نشير إلى أهمها:

١. خبرة الباحث العلمية:

أن الخبرات اليومية للشخص في الميدان الذي يعمل فيه تمثل مصدراً هاماً من المصادر التي تبرز الكثير من المشكلات التي تحتاج إلى بحث، فالخبرات التي يمر بها الإنسان من خلال عمله في مجال معين أو وجوده في وسط ما وتفاعله مع المواقف التي يواجهها تفرز العديد من المشكلات والصعوبات.

فإذا توفرت لديه القدرة على تحسس المشكلات والرغبة في تحسين الوضع الذي هو فيه فإن ذلك يدفعه إلى التفكير في بحثها ودراستها للتوصل إلى حلول لها.

فالمعلم في مدرسته يواجه بعض المشكلات المتعلقة بالتعليم أو بعض الممارسات الخاطئة التي تحتاج إلى تصحيح وكل ذلك قد يدفعه إلى التفكير جدياً في حلها وتصحيحها ولن يتأتى له ذلك إلا من خلال البحث والدراسة.

٢. قراءات وإطلاع الباحث:

كثير من مشكلات البحث قد تثار من خلال القراءات العامة للباحث وإطلاعه على الدراسات والبحوث السابقة والمقالات والدوريات التخصصية. فإطلاع الباحث على الدراسات والبحوث السابقة قد تكشف له عن جوانب قصور وفجوات في هذه الدراسات يمكن أن تثير في ذهنه تساؤلات ومشكلات تستحق الدراسة وتعرفه على الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث.

وعادة ما تتضمن تقارير البحوث والدراسات السابقة توصيات أو مقترحات بالقيام ببعض الدراسات والبحوث في جوانب لم يتمكن الباحثون من دراستها. كما أنه من خلال إطلاع الباحث على الدراسات والبحوث السابقة قد يقرر تكرار بعض الدراسات والبحوث بغرض التأكد من صحة وصدق النتائج التي توصلت إليها. إلى جانب هذا فإن إطلاع الباحث يمكنه من تلافي الأخطاء التي وقع فيها الباحثون من قبله لكي يأتي بحته سليماً قدر الإمكان.

معايير المشكلة القابلة للبحث:

إذا كنا نؤكد على ضرورة إجراء البحث بطريقة صحيحة وبنية فإنه من المهم أن تكون المشكلة قابلة للبحث إذ بدون الحصول على مشكلة قابلة للبحث فإن إجراءات البحث لن تكون مجدية مهما بلغت درجة الدقة في تصميمها. ففضية اختيار مشكلة بحث مناسبة هي قضية طرح أسئلة جيدة تترتب عليها إجابات دقيقة ذات فائدة جيدة. وهناك عدد من المعايير التي يمكن أن تساعد الباحث في عملية اختيار مشكلة بحث مناسبة وقابلة للبحث.

١. ارتباط مشكلة البحث بأهتمام الباحث ورغبته:

يجب أن يشعر الباحث بأهمية مشكلة البحث وأن تستحوذ على اهتمامه الشخصي ذلك لأن شعوره بأهمية المشكلة وضرورة دراستها وتوفر الرغبة الأكيدة لديه في الوصول إلى حل للمشكلة المختارة سوف يدفعه على البحث والتفكير في جوانب المشكلة المختلفة. كما أن شعوره بأهمية المشكلة سوف يساعده على المثابرة في عملية التحليل وتحمل المشاق التي قد تواجهه أثناء إجراء عملية البحث بغية الوصول إلى حل لمشكلة بحثه. أما إذا لم تستحوذ مشكلة البحث التي يختارها الباحث على اهتمامه ولم يشعر بأهميتها وضرورة دراستها والبحث عن حل لها فإنه قد يصاب بالإحباط والضجر الذي قد يؤدي به في النهاية إلى التخلي عن بحث المشكلة حال تعرضه لعقبة أو مشقة قد تكون بسيطة أحياناً ولا تستحق أن يترك البحث من أجله.

٢. أهمية مشكلة البحث بالنسبة للآخرين:

لا يكفي أن تستحوذ مشكلة البحث على اهتمام الباحث الشخصي والشعور بأهمية المشكلة حتى تكون صالحة للبحث فقط بل ينبغي أن تكون مشكلة البحث التي يختارها مهمة بالنسبة لغيره من الناس في نفس المحيط الذي يعمل أو يبحث فيه لأنه إذا كانت المشكلة مهمة بالنسبة للآخرين فأنهم قد يمدوا يد العون والمساعدة له ويسهلون له إجراء البحث والحصول على المعلومات التي تمكنه من الخروج بنتائج إيجابية ومفيدة.

٣. القيمة التطبيقية والنظرية للبحث:

ينبغي أن يكون للمشكلة التي يختارها الباحث أهميتها في ميدان التربية سواء من الناحية التطبيقية أو النظرية، أي أنه لابد أن تكون لمشكلة البحث المختارة فائدة عملية مباشرة في ميدان التربية خصوصاً إذا تذكرنا أن من أهداف البحث الإسهام في تحسين أداء العملية التربوية أي الإسهام في حل

مشكلات تربوية قائمة. كما ينبغي أن تكون لمشكلة البحث قيمة نظرية أي إضافة أو توسيع المعرفة في المجال الذي يبحث فيه لأن من غاية البحث أيضاً توسيع أو زيادة المعرفة.

فعند اختيار مشكلة البحث لا بد من أن يسأل الباحث نفسه: هل للبحث الذي سأقوم به قيمة عملية مباشرة ستسهم في حل مشكلة قائمة؟ أو هل سيزيد بحثي للمشكلة من المعرفة الحالية؟

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مراعاة قضية الإسهام في حل مشكلة قائمة أو إضافة شيء جديد إلى المعرفة عند اختيار المشكلة غايتان ليستا منفصلتان عن بعضهما في البحوث التربوية إنما المسألة مسألة تأكيد على غاية أكثر من الأخرى، بمعنى هل أجرى البحث أساساً من أجل حل مشكلة معينة قائمة وملحه أم أن البحث أجرى بصفة رئيسية لغرض زيادة المعرفة بغض النظر عن الفائدة العملية السريعة من نتائج البحث.

٤. المنظور الفلسفي:

يجب الأخذ في الاعتبار أنه ما يمكن اعتباره مشكلة تستحق البحث من منظور فلسفي معين قد لا تكون ذات أهمية من منظور فلسفي آخر. فمثلاً ما يعد مشكلة تستحق البحث من منظور الفلسفة النفعية (البرجماتية) قد لا ينظر إليها أنها مشكلة تستحق البحث من منظور فلسفي آخر.

٥. توافر وإمكانية جمع المعلومات والبيانات اللازمة للبحث:

على الباحث أن يتأكد عند اختياره لمشكلة البحث من توفر البيانات التي يحتاج إليها إضافة إلى ذلك فإنه أحياناً قد تكون مشكلة البحث قابلة للبحث ولكن إجراء البحث أو تنفيذه يكون غير عملي. فقد يصعب القيام بالبحث نتيجة صعوبة الحصول على البيانات اللازمة أو أن البيانات المطلوبة كثيفة جداً.

٦. توافر الإمكانيات:

يجب أن تتوفر الإمكانيات اللازمة لبحث المشكلة، فبعض المشكلات تحتاج في بحثها إلى إمكانيات مثل النفقات الباهظة والجهد الكبير والوقت الطويل وهذه قد لا تكون في متناول الباحث. فمثل هذه الظروف تجعل بحث المشكلة غير عملي.

فعلى الباحث عند اختيار مشكلة البحث التأكد من أن الإمكانيات اللازمة متوفرة لبحث المشكلة.

٧. قدرات الباحث :

على الباحث أن يتأكد عند اختياره للمشكلة من أن قدراته تمكنه من بحث تلك المشكلة. بمعنى آخر يجب على الباحث أن يختار المشكلة التي تتناسب مع قدراته من حيث المهارات والخبرات التي يمتلكها مثل القدرة على تصميم البحث وجمع البيانات وتحليلها.... الخ.

٨. الإلمام بالمعلومات المرتبطة بمجال المشكلة:

يجب على الباحث عند اختيار مشكلة البحث أن يكون ملماً بالدراسات والنظريات السابقة لأن اختيار المشكلة في ضوء المعلومات الناتجة عن هذه الدراسات المرتبطة بالمشكلة تجعل الباحث دقيقاً في تحديد مشكلة البحث. كما أن الإلمام بالدراسات السابقة التي لها صلة بمشكلة البحث يجنب الباحث مسألة التكرار إلا إذا كان الهدف من التكرار هو التسليم بدقة النتائج التي توصلت إليها الدراسة السابقة أو العكس.

صياغة مشكلة البحث:

سبق وأن أشرنا إلى أن مشكلة البحث قد تنشأ نتيجة للإحساس بصعوبة ما أو أن شيئاً ما يحير الفرد ويقلقه أو أن هناك خطأ ما يحتاج إلى تصحيح. غير

أنه يجدر بنا أن نشير إلى أن مجرد التعرف على موقف غامض أو مشكل لا يعد بحد ذاته مشكلة إنما يعين فقط مجالاً واسعاً يتضمن العديد من المشكلات وعلى الباحث قبل المضي في عملية البحث للقيام بتحديد المشكلة وصياغتها.

فاختيار المشكلة لا يعني بالضرورة أن المشكلة قد صيغت بشكل ملائم فعادة ما تحتاج المشكلة إلى صياغة ملائمة ودقيقة حتى تظهر بشكل ملائم يساعد على إجراء عملية البحث.

أحياناً قد يختار الباحث مشكلة البحث أو موضوع البحث بشكل غامض أو واسع بدون تحديد دقيق ولا يكون هذا الأمر في بداية الأمر، يتحتم عليه فيما بعد أن يعمل على تحديد الموضوع تحديداً دقيقاً مستعيناً في ذلك بالدراسات السابقة.

أما بالنسبة لأسلوب صياغة مشكلة البحث فإنه من المهم أن نشير هنا إلى أن مشكلة البحث يمكن أن تصاغ وفق أسلوبين أحدهما تقريرى والآخر على شكل سؤال، إلا أن العديد من الباحثين وربما أغلبهم يفضلون أسلوب السؤال وذلك لأن هذا الأسلوب يساعد كثيراً في تركيز الاهتمام على موضوع معين، كذلك يعتبر أسلوباً فعالاً ومساعداً وخاصة عندما توجد أسئلة فرعية تتضمنها مشكلة البحث الرئيسية.

ولعله من المفيد أن نورد هنا أمثلة لبعض الصيغ الجيدة وغير الجيدة لمشكلة البحث:

١. مثال على الصياغة غير الجيدة لمشكلة البحث:

" التحصيل وطرق التدريس "

الصيغة السابقة تعد صياغة غامضة وعامة جداً ولا تتضمن مشكلة.

٢. مثال على صياغة مشكلة بحث بأسلوب تقرير:

"دراسة لأثار ثلاث طرق تدريس مختلفة على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة".

٣. مثال على صياغة مشكلة بحث في صورة سؤال:

"هل توجد أثار مختلفة لثلاث طرق تدريس مختلفة على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة".

ففي المثال الأخير يلاحظ أنه لا بد من تعريف أو تحديد المصطلحات، فطرق التدريس الثلاث تتطلب تحديداً أو تعريفاً، هذه التعريفات ينبغي أن تصاحب صياغة المشكلة وعادة لا تتضمنها صياغة المشكلة لأن ذلك قد يجعل صياغة المشكلة مطولة.

وتجدر الإشارة إلى أن المهم في الصياغة وما يصاحبها من تعريفات هو عدم وجود إيهام أو غموض يحجب ما هو مطلوب بحثه. وعليه فإن معايير الصياغة الجيدة لمشكلة البحث هي:

١. الدقة والوضوح في الصياغة.

٢. أن تصاغ مشكلة البحث على شكل سؤال أو أسئلة.

٣. أن مشكلة البحث ينبغي أن تعبر عن علاقة بين متغيرين أو أكثر.

وتجدر الإشارة إلى أن المعيار الثالث يعتبر أحد المعايير الرئيسية في صياغة مشكلة البحث التجريبي، مع العلم أنه ليست كل مشكلات البحث في ميدان التربية تستلزم دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

فروض البحث

أهمية الفروض وطبيعتها:

أن تحديد وصياغة مشكلة البحث قد لا تتضمن كل المعلومات التي يحتاجها الباحث في بحث مشكلة معينة. ذلك لأن مجرد صياغة المشكلة لا توجه البحث الاتجاه الدقيق. ومن الأمور المساعدة في توجيه الباحث عند دراسته لمشكلة البحث وضع فروض للبحث تكون بمثابة الموجه لجهوده أو المرشد له في البحث الذي يقوم به، لذلك فهو يضع حلولاً مقترحة للمشكلة تحت الدراسة ثم يقوم بجمع المعلومات اللازمة ليرى ما إذا كانت الحلول المقترحة صحيحة أم لا. هذه الحلول والتفسيرات المقترحة تسمى فروضاً. وصحة أو خطأ هذا الحل أو التفسير المحتمل للظاهرة (الفرض أو الفروض) تحتاج إلى اختبار فإذا تبين للباحث من خلال المعلومات التي قام بجمعها وتحليلها أن الفرض أو الفروض صحيحة فإنه يبقى عليها ولذا تبين له خطأ الفرض الذي بناه فإنه يقوم بدحضه ورفضه.

وبما أن الفرض هو عبارة عن حدس أو تخمين لحل مشكلة البحث فلا يشترط أن تكون نتائج البحث مؤيدة للفرض أو الفروض التي وضعها الباحث فعليه أن يتمتع بالروح العلمية ويقبل كلاً من النتائج الإيجابية والسلبية، إذ أنه قد يجد النتائج التي حصل عليها معارضة تماماً للفروض التي بناها وهذا لا يقلل من قيمة الباحث أو البحث ما دامت خطوات البحث التي أتبعها في جمع وتحليل البيانات خطوات سليمة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليست كل الدراسات تحتاج إلى وضع فروض، فأهمية وضع الفروض، تختلف باختلاف أنواع البحوث. ففي الدراسات الوصفية والتاريخية تقل أهمية الفروض وقد لا يحتاج الباحث إلى بناء فروض للبحث خصوصاً إذا كان الباحث يسعى إلى الوصول إلى حقائق ومعارف،

بينما تزداد أهمية بناء الفروض في البحوث التجريبية وبعوث المقارنة حيث يسعى الباحث إلى تفسير الحقائق والكشف عن عوامل الظاهرة المدروسة.

أشكال صياغة الفروض:

حيث يتمكن الباحث من اختبار فروض البحث لا بد من صياغتها إحصائياً. والفرض الإحصائي هو عبارة عن جملة تصاغ بمصطلحات إحصائية وعادة ما تصاغ بشكل كمي، ويتخذ الفرض الإحصائي عدة أشكال أو بدائل والتي يمكن أن تعبر عن النتائج الأخرى المحتملة من الدراسة:

الشكل الأول: الفرض الصفري Null Hypothesis

والمثال التالي يوضح ذلك:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية الذين درسوا بالطريقة (أ)، ومتوسطات درجات تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة (ب) ".

ويوصف الفرض الصفري بأنه فرض " اللافرق أو اللاعلاقة " لأنه ينفي وجود فرق أو علاقة.

الشكل الثاني: الفرض غير الموجه Non directional Hypothesis:

والمثال التالي يوضح ذلك:

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية الذين درسوا بالطريقة (أ)، ومتوسطات درجات تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة (ب) ".

يلاحظ أن الفرض غير المتجه لا ينص على اتجاه الاختلاف أو الفرق بين متوسطات درجات تحصيل المجموعتين.

الشكل الثالث: الفرض الموجه Directional Hypothesis:

والمثل التالي يوضح ذلك:

"متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية الذين درسوا بالطريقة (أ) أكبر من متوسطات درجات تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة (ب)".

والبديل لهذا الفرض يمكن أن يكون:

"متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية الذين درسوا بالطريقة (أ) أصغر من متوسطات درجات تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة (ب)".

وتسمى هذه الفروض بالفروض المتجهة لأن الباحث يتوقع فيها اتجاه الفرق في النتائج.

قد يتساءل الباحث في أي شكل يمكن أن يصيغ فروض الدراسة ونقول أن الشكل الذي يصيغ به الباحث فروض الدراسة يعتمد على نتائج البحث المتوقعة.

مصادر الفروض:

إذا كنا قد عرفنا طبيعة الفروض وأهميتها وأنواعها، فمن أين تأتي الفروض؟ سبق وأن ذكرنا أن الفروض عبارة عن حُصص أو تخمينات مؤقتة لحل مشكلة البحث، إلا أن هذا الحُصص أو التخمينات يجب ألا تكون مبنية على أسس وهمية وعشوائية، فمن الضروري أن يبني الباحث فروضه بناءً على دراسة وإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بمشكلة البحث، كما أن الخبرة العملية للباحث تعد أيضاً أساساً يستمد منها الباحث فروض البحث، وإلى جانب المعرفة والإطلاع والخبرة العملية للباحث تمثل قدرة الباحث على التصور والخيال والاستبصار وصرف جزء كبير من وقته

في التفكير العميق في موضوع بحثه ومناقشته مع زملائه ومشرفة ومع الباحثين والمختصين تمثل مصادر أخرى للفروض.

شروط الفروض الجيدة وصياغتها:

هناك بعض المعايير أو الخصائص للفروض الجيدة وصياغتها:

١. يجب أن تعبر الفروض عن علاقة بين متغيرين أو أكثر لا سيما في البحوث التجريبية وبحوث المقارنة.

٢. ينبغي أن تصاغ فروض البحث بشكل قابل للاختبار والقياس. فالفروض التي يصعب فحصها أو اختبارها وإثبات صحتها أو خطأها لا فائدة منها.

٣. يجب أن يراعى في صياغة الفروض أسلوب الإيجاز والوضوح والبساطة. فيجب أن يراعى الباحث عند الصياغة اللغة الواضحة المحددة والابتعاد عن الكلمات الغامضة والمفاهيم المعقدة والكلمات التي قد تحتل أكثر من معنى.

٤. يجب أن يراعى في وضع الفروض الإمكانيات اللازمة لاختبار صحتها من حيث الزمن والجهد.

الفصل الثالث

خطة البحث وطرائقه

- خطة البحث.
- مكونات خطة البحث.
- طرق البحث التربوي.
- البحث التاريخي.
- البحث الوصفي.
- البحث التجريبي.

الفصل الثالث

خطة البحث

قبل البدء في عملية التنفيذ العلمي للبحث وبعد أن يكون الطالب قد عيّن مشكلة البحث التي سوف يقوم بدراستها وقام بقراءة ما يرتبط بمشكلة البحث من دراسات وبحوث ونظريات وبعد أن يكون قد اكتسب معرفة أساسيات البحث التربوي يجب عليه أن يقوم بإعداد خطة أو مقترح للبحث يعرض فيه أفكاره وآراءه المسبقة حول كيفية تنفيذ البحث عملياً.

فخطة البحث هي عبارة عن وثيقة تحتوي على صيغة لمشكلة البحث ووصف مفصل للخطوات والإجراءات التي سيتبعها الباحث في دراسة المشكلة وتحقيق الأهداف المرجوة من بحثه.

إن مرحلة إعداد الخطة مرحلة هامة تحتاج إلى تفكير دقيق وعميق، ذلك أن نجاح البحث يتوقف على التخطيط السليم والواضح، إذ بدون التخطيط الدقيق فإن البحث قد ينتهي بجمع بيانات لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة البحث.

وتنشأ أهمية كتابة خطة البحث إلى جانب كونها في النهاية تستخدم كدليل ومعين للباحث في تنفيذ البحث من أنها تمكن الباحث من عرض آرائه وأفكاره على مختصين في مجال البحث كالمشرف على البحث أو لجنة مناقشة البحث للاستفادة من تعليقاتهم واقتراحاتهم في تعديل وتحسين الخطة وإعدادها بشكلها النهائي قبل تنفيذها.

مكونات خطة البحث:

تحتوي خطة البحث على العناصر التالية:

١. عنوان البحث:

على الباحث أن يبين في صفحة غلاف البحث عنوان البحث المقترح مع ذكر اسم الباحث. وينبغي أن يشير إلى أن العنوان هو الصيغة التي تعبر عن محتوى أو موضوع البحث وطبيعته وهدفه ويجب أن يراعى في كتابة العنوان للوضوح والدقة والإيجاز غير المخل بالمعنى. فمثلاً لو أراد أحد الباحثين أن يعرف اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس فيمكن أن يصيغ عنوان البحث بالطريقة التالية: "اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس".

٢. المقدمة:

قبل أن يقوم الباحث بعرض مشكلة البحث فإنه يقوم بكتابة مقدمة يحس من خلالها قارئ الخطة بالحاجة إلى بحث مثل تلك المشكلة، فعليه أن يقوم بالإشارة بشكل مختصر إلى الدراسات والبحوث والكتابات السابقة التي لها صلة وثيقة بمشكلة البحث ويشير إلى الثغرات وجوانب القصور فيها ويبين الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة والتي سيتعرض لها بحثه، كل ذلك يعمل على تأسيس الحاجة للبحث ويقنع القارئ بجدوى بحث المشكلة.

لا بد للباحث أيضاً أن يوضح في مقدمة الخطة أهمية الموضوع الذي سيقوم ببحثه سواء من الناحية التطبيقية أو النظرية أو كلاهما مع التكليل على أهمية الموضوع والحاجة إلى القيام ببحثه كأن يشير إلى المساهمة المتوقعة لبحثه في المجال الذي يتم فيه البحث فيقوم مثلاً بتوضيح الجوانب التي سوف يتم تحسينها أو تغييرها أو تعديلها كنتيجة للبحث الذي ينسوي القيام به والإشارة إلى جوانب الخسارة أو النقص الذي قد يلحق نتيجة عدم القيام بهذا البحث ويمكن أن يشير الباحث في المقدمة إلى الجهات التي ستستفيد من عمل البحث سواء كانت مؤسسات أو أفراد.

وينبغي على الباحث كذلك أن يبين في مقدمة الخطة أسباب اختياره لمشكلة البحث التي ينوي القيام بدراستها وكيفية الحصول عليها، فعليه أن يوضح فيما إذا كانت مشكلة البحث التي اختارها هي نتيجة لإحساسه الشخصي والمباشر بها من خلال مجال العمل والخبرة أو أنه استقاها من مصادر أخرى.

٣. تحديد مشكلة البحث وصياغتها:

بعد أن يكون الباحث قد قام بالتمهيد لطرح مشكلة البحث وأسس الحاجة للقيام ببحثه وذلك من خلال الإشارة إلى الدراسات والبحوث السابقة وبيان أهمية البحث الذي سوف يقوم به. وكيفية حصوله على مشكلة البحث فإنه يلزمه أن يقوم بصياغة مشكلة البحث.

ولقد مر معنا في الفصل السابق موضوع صياغة مشكلة البحث لكن ما نريد أن ننبه إليه هنا هو أن مشكلة البحث يجب أن تكون بارزة في الخطة بحيث يدركها القارئ بسهولة وأن يتم صياغتها بشكل سؤال أو أسئلة.

٤. حدود مشكلة البحث:

في هذا الجزء من خطة البحث يقوم الباحث بوضع الحدود التي سيتم البحث في إطارها ولا يتعداها ذلك لأن وضع حدود للبحث يعمل على تركيز جهود الباحث وتوفير وقته وتوجيهه نحو الهدف الرئيسي للمشكلة، فلا بد للباحث من تحديد مجال المشكلة وجوانبها والأفراد أو الهيئات التي ستقتصر عليها الدراسة.

٥. مسلمات البحث:

على الباحث أن يوضح المسلمات أو الافتراضات التي تمثل أساساً لبحثه، وهي عبارة عن الحقائق والبداهات التي يقبلها الباحث ويسلم بها دون

أن يقدم دليلاً عليها أو يجمع بيانات للتدليل على صحتها. ويشترط أن تكون هذه المسلمات صحيحة وغير مخالفة للحقائق العامة ومقبولة منطقياً حتى تكون هذه المسلمات قاعدة سليمة للانطلاق منها.

٦. فروض البحث:

لقد سبق الحديث بأنه بعد أن يقوم الباحث بصياغة مشكلة البحث على شكل سؤال أو عدد من الأسئلة يتعين عليه أن يضع فروضاً لبحثه. ففي الجزء الأول من خطة البحث على الباحث أن يصوغ فروض البحث متبعاً في ذلك أسلوب صياغة الفروض ومعايير الفروض الجيدة وصياغتها والتي تم تناولها في موضوع سابق.

٧. تحديد المصطلحات:

عند وصف الباحث لمشكلة البحث قد يستخدم مفاهيم أو مصطلحات لها دلالات ومعان مختلفة لدى الأفراد كما هي طبيعة المفاهيم والمصطلحات في العلوم الإنسانية لذلك يجب على الباحث أن يقوم بتعريفها كلما كان ذلك ضرورياً.

٨. إجراءات البحث:

في هذا الجزء من مكونات خطة البحث يقوم الباحث بتحديد الإجراءات التي سيتبعها ووصف الأنشطة المختلفة التي سيقوم بها للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة فروضة، فعليه أن يصف بالتفصيل أمور مثل:

- أدوات البحث التي سيستخدمها أو التي سيقوم بتصميمها لغرض جمع البيانات والمعلومات كالمقابلة والملاحظة وغير ذلك مما سيأتي شرحه فيما بعد.

- مجتمع البحث.

- عينة البحث من حيث العدد وطريقة الاختيار.

- إجراءات جمع البيانات (كيف سيتم جمع البيانات).
- الأساليب التي ينوي الباحث استخدامها في تحليل البيانات والتي سيتم تناولها فيما بعد.

وينبغي أن يلفت نظر الباحث إلى أنه عند إعداده لخطة البحث ينبغي أن تكون الكتابة موجزة وخالية من الحشو والإطناب وأن يتم ترتيب وتنظيم عناصر الخطة بشكل يمكن القارئ من متابعة تسلسل الأفكار بسهولة ويسر.

طرق البحث التربوي:

أولاً - البحث التاريخي:

ويهتم بدراسة الظواهر التي حدثت في الماضي لغرض فهم الماضي والاستفادة من ذلك في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، فالبحث التاريخي يصف ويحلل ويفسر الظاهرة التاريخية عن طريق جمع المعلومات من خلال دراسة الوثائق والسجلات والآثار والصحف والمجلات وشهود العيان.

وتخضع هذه المعلومات إلى نقد داخلي وخارجي للتحقق من صدق البيانات المجمعة لاسيما إذا أخذنا في الاعتبار أن أغلبها مصادر ثانوية.

أنواع المصادر:

هناك نوعان من المصادر التاريخية:

١. المصادر الأولية:

وتتضمن المعلومات والبيانات التي تقدمها الجهة والتي عايشها الحدث التاريخي كتقارير شهود العيان كما أنها تشمل البقايا والآثار والسجلات التاريخية بأنواعها المختلفة.

٢. المصادر الثانوية:

وتتضمن المعلومات والبيانات المشتقة من المصادر الأولية. أي أنه ليس هناك صلة مباشرة بين الكاتب أو الراوي والحدث أو أي مصدر من المصادر الأولية. ومن أمثلة تلك الكتب والموسوعات والملخصات والوثائق المقتبسة.

أساليب النقد:

١. النقد الخارجي:

حيث يرتبط هذا النوع من النقد بشكل الوثيقة والتأكد من صلتها بعصرها ومدى انتسابها إلى مؤلفها بغرض معرفة مدى صحة الوثيقة.

٢. النقد الداخلي:

وذلك لمعرفة معنى الوثيقة، وهذا يشمل التفسير للرواية ومعرفة النزاهة والدقة أو العدالة والضبط للراوي سواء كانت الرواية مباشرة أو غير مباشرة. وفي أغلب الدراسات التاريخية تكون الرواية غير مباشرة وفي هذه الحالة لا بد من معرفة العدالة والضبط أو النزاهة والدقة لكل راوي حتى نصل إلى الراوي المباشر وهذا أمر في غاية الصعوبة ولم يطبق بصورة دقيقة إلا في حالة دراسة أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم. وعليه فإن المعرفة الناتجة من إجراء البحوث التاريخية جزئية وكما نقل فان دالين جوشاك (بأن من شهدوا الماضي لا يتذكرون سوى جزءاً منه وسجلوا جزءاً مما تذكروا وضاع جزءاً مما سجلوا واكتشف الباحثون صحة جزء مما سجل وفهموا جزءاً من التسجيل الصحيح ونقلوا جزءاً مما فهموا).

ثانياً- البحث الوصفي:

يعد هذا النوع من البحوث من أكثر البحوث شيوعاً في المجال التربوي ويهتم بوصف الظواهر ودراسة العلاقات بينها ومحاولة تفسيرها للتمكن من التنبؤ بأحداث المستقبل.

والبحث الوصفي أنواع هي:

١. الدراسات المسحية:

يتم فيها دراسة الظاهرة كما هي بشكل واسع بغرض تشخيصها ووصفها وغالباً ما يتصف هذا النوع من الدراسات الوصفية بالمسطحية.

٢. دراسة العلاقات المتبادلة:

في هذا النوع من الدراسات لا يكتفي الباحث بوصف الظواهر المدروسة بل يتعدى ذلك إلى دراسة العلاقات بينها والبحث عن أسبابها.

ويشتمل هذا النوع من الدراسات الوصفية ثلاث أنواع:

أ. دراسة الحالة:

وهي دراسة عميقة لعينة صغيرة من المجتمع مستخدمة عدداً من أدوات وأساليب جمع المعلومات كالملاحظة والمقابلة والاستبيان ولكن يصعب تعميم نتائجها لاقتصارها على حالة واحدة كدراسة فرد أو فصل أو مدرسة. ... الخ.

ب. الدراسة العلمية المقارنة:

لا تقف هذه الدراسة عند مجرد الوصف بل تتعدى ذلك إلى محاولة معرفة الأسباب وراء حدوث الظاهرة المدروسة عن طريق إجراء مقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب حدثاً معيناً، حيث يتم محاولة ضبط العوامل المؤثرة على نتائج البحث بحيث يبقى عامل واحد مثلاً دراسة تأثير استخدام العقاب البدني على سلوك التلاميذ في الفصل. علماً بأنه لا يمكن عملياً إيجاد مجموعتين متكافئتين في جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر على سلوك التلاميذ في الفصل ومن ثم تعتمد استخدام العقاب البدني مع أحدهما وترك الأخرى لأن ذلك يتنافى مع أخلاقيات البحث. في مثل هذه الحالات يقوم الباحثون بدراسة مجموعتين مختلفتين أحدهما أصلاً معرضاً

للعقاب البدني والأخرى لا تتعرض لذلك ولكنها متكافئة أو متقاربة مع المجموعة الأولى من حيث بقية العوامل مثل العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية ومستوى الذكاء... الخ. فيعزى السلوك في الأخير للعقاب البدني، إلا أنه لا يمكن تعميم نتائج هذا النوع من الدراسة.

ج. دراسة الارتباط:

ليس من الضروري أن جميع العلاقات بين المتغيرات تكون سببية بل قد تكون علاقات مصاحبة.

فدراسات الارتباط تشمل دراسات العلاقات السببية المصاحبة. وقد تكون العلاقة طردية أو عكسية ويمكن الاستفادة من مثل هذه الدراسات في عملية التنبؤ مثل دراسة العلاقة بين تحصيل الطلاب في الثانوية العامة وتحصيلهم في الدراسة الجامعية.

٣. دراسة النمو:

يهتم هذا النوع من الدراسات بدراسة ظاهرة معينة ثم متابعة التغيرات التي تمر بها مع مرور الزمن سواء كان الزمن قصيراً أم طويلاً. وهذا النوع من الدراسة لا يقتصر على وصف الظاهرة فقط بل يتعدى إلى تتبع التغيرات ودراسة العوامل التي تكمن وراء هذه التغيرات، كدراسة ثبات وتغير الاتجاهات لدى التلاميذ نحو موضوع ما أو دراسة النمو اللغوي لدى الأطفال مع مرور الزمن. ويتم هذا النوع من الدراسات على طريقتين:

أ. الطريقة الطولية: حيث تدرس التغيرات لعينة أو مجموعة من الأفراد ومتابعة هذه التغيرات لدى نفس المجموعة لفترة زمنية محددة وميزتها أن نتائجها أكثر دقة.

ب. الطريقة المستعرضة: وفيها يتم اختيار مجموعات مختلفة تمثل فترات زمنية مختلفة لدراسة الظاهرة وتدرس التغيرات في وقت

واحد كدراسة الثبات والتغير في اهتمامات طلاب كلية التربية خلال السنوات الدراسية المختلفة حيث يتم اختيار مجموعات مختلفة من كل مستوى دراسي. وميزة هذه الطريقة أنها توفر الوقت والجهد، ولكن من عيوبها أن النتائج تكون أقل صدقاً من نتائج الطريقة الطولية.

ثالثاً- البحث التجريبي:

وهو بحث يستخدم التجربة في دراسة الظواهر حيث يتم فيه ضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير التجريبي، لغرض معرفة تأثيره على المتغير التابع، فهو بحث يدرس الأسباب الكامنة وراء حدوث الظاهرة ويحاول تفسيرها وتحليلها وعليه يمكن توقع ما سيحدث في المستقبل. ولعل من المفيد أن نشير إلى تعريفات المتغيرات التي يتضمنها البحث التجريبي:

١. المتغير المستقل (التجريبي):

وهو العامل المراد معرفة تأثيره على المتغير التابع.

٢. المتغير التابع:

وهو العامل الناتج عن تأثير العامل المستقل.

٣. المتغيرات الدخيلة:

هي تلك المتغيرات التي ينظر بأن لها تأثيراً على النتائج ولكن يصعب قياسها وضبطها.

تصميمات البحث التحريبي:

سنحاول أن نتناول بعض التصميمات وهي:

١. تصميم المجموعة الواحدة:

ينبغي أن يمر هذا النوع من التصميم بعدة مراحل:

أ. إجراء اختبار قبلي لأفراد المجموعة.

ب. تعريض أفراد المجموعة للعامل التجريبي لفترة زمنية محددة.

ج. إجراء اختبار بعدي.

د. بحسب الفرق بين الاختبارين وتستخدم الوسائل الإحصائية لمعرفة مقدار التغير.

٢. تصميم المجموعتين:

ويشمل عدة أنواع من التصميمات أهمها:

أ. التصميم الأول: تختار مجموعتان متكافئتان إحداها ضابطة والأخرى تجريبية ويجري اختبار قبلي للمجموعة الضابطة فقط واختبار بعدي للمجموعة التجريبية بعد تعريضها للعامل التجريبي، وبالفارق بين الاختبارين يمثل تأثير العامل التجريبي على المتغير التابع. وتستبعد المجموعة التجريبية من الاختبار القبلي أبعاداً لتأثير التدريب واكتساب الخبرة من الاختبار.

ب. التصميم الثاني: تختار مجموعتان متكافئتان وتتعرض المجموعة التجريبية للعامل التجريبي ولا تتعرض المجموعة الضابطة لذلك ويجري اختبار بعدي للمجموعتين ثم بحسب الفرق بين الاختبارين البعدين للمجموعتين ويمثل الفرق تأثير العامل التجريبي.

ج. التصميم الثالث: ويتم فيه القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وبحسب متوسط الزيادة في كل مجموعة ثم يقارن متوسطي الزيادة بين المجموعة التجريبية والضابطة، وغالباً ما يقاس هذا الفرق إحصائياً.

البحث التجريبي والتربية:

يكتنف تطبيق البحث التجريبي في المجال التربوي - وفي مجال العلوم الإنسانية بشكل عام - بعض الصعوبات منها:

١. عدم دقة المفهوم والمصطلحات في العلوم الإنسانية.
٢. صعوبة الملاحظة.
٣. صعوبة التحكم وضبط المتغيرات.
٤. عدم توفر مقاييس ثابتة وصادقة، وعليه يصعب القياس الكمي الدقيق في قياس الظواهر الاجتماعية والإنسانية بعكس الحال في العلوم الطبيعية.
٥. تتصف الظواهر الاجتماعية والتربوية بأنها أكثر تعقيداً من الظواهر الطبيعية.
٦. درجة الموضوعية في نتائج البحوث الاجتماعية والإنسانية أقل منها في حالة البحوث في العلوم الطبيعية حيث أن البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية يتأثر بأفكار الباحث وتجاربه الشخصية.

خطوات البحث:

تختلف التفاصيل في خطوات البحث التي يتبعها الباحث تبعاً لمنهج البحث المختار ومع ذلك توجد خطوات مشتركة بين جميع البحوث وهي:

١. تحديد وصياغة مشكلة البحث.
٢. مراجعة ما كتب حول المشكلة من مؤلفات ودراسات سابقة.
٣. صياغة سؤال أو أسئلة البحث بعبارات واضحة وألفاظ دقيقة.
٤. تحديد أدوات جمع البيانات وأسلوب تحليلها.
٥. جمع البيانات.
٦. تحليل البيانات.
٧. كتابة التقرير النهائي للبحث.

الفصل الرابع

وسائل جمع المعلومات

- أولاً: الملاحظة.
- ثانياً: الاختبارات.
- ثالثاً: الاستبيانات.
- رابعاً: المقابلة.
- خامساً: دراسة الحالة.
- عينة البحث وطرق اختيارها:
- أساليب اختيار العينة:
- ١- العينة العشوائية البسيطة.
- ٢- العينة العشوائية المنتظمة.
- ٣- العينة العشوائية الطبقية.
- ٤- العينة العشوائية العنقودية البسيطة والمتعددة المراحل.

الملاحظة

تعتبر الملاحظة الأداة الأولية لجمع البيانات في جميع العلوم تقريباً، ولقد استخدمت في الماضي على نطاق واسع ولا تزال في الحاضر تحتل مكان الصدارة بين وسائل جمع البيانات في كثير من العلوم.

ويمكن تعريف الملاحظة بصفة عامة بأنها إدراك الظواهر والمواقف والوقائع والعلاقات عن طريق الحواس سواء وحدها أو باستخدام الأدوات المساعدة وذلك فيما يتعلق بالغير ويقول فؤاد أبو حطب عن الملاحظة (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣، ص ٧٢) أنها جوهر العلم التجريبي (الإمبريقي)، وتتمثل أهميتها في أنها تنتج أهم عناصر العلم وهي مادته الخام: المعطيات data والمعلومات Information، وهي بهذا المعنى نشاط إنساني يقوم به الباحث خلال مراحل بحثه المتعددة سواء في تبين المشكلة، أو بناء الحل النظري لها (الفرض)، أو في جمع الشواهد والأدلة التي تؤيد الحل المقترح أو تدحضه.

قواعد إجراء الملاحظة:

توجد مجموعة من القواعد العامة التي يمكن الاسترشاد بها عند القيام بالملاحظة وتحليل المواقف التربوية والنفسية إلى عناصر أولية لها دلالتها بالنسبة للباحث نوجزها فيما يلي:

١. يتعين على الباحث أن يدخل ضمن مجالات ملاحظاته كل الأشياء أو الوقائع أو الظواهر أو العلاقات ذات الصلة بموضوع بحثه، ويرتبط ذلك أيضاً بالغرض من عملية الملاحظة.

٢. عند مشاركة أكثر من باحث أو ملاحظ في القيام بعملية الملاحظة يمكن توزيع الجوانب المختلفة للظاهرة موضوع الدراسة على كل منهم بحيث لا يخل تحليل الظاهرة بالمضمون الشامل لموضوع الدراسة، وعلى أن يأخذ كل منهم في اعتباره بالترابط بين الجوانب المختلفة.

٣. التأكيد من صحة ما يقوله أو يدلي به الأفراد من معلومات دون إشعارهم بأنهم لا يقولون الحقيقة أو أنهم يتهربون منها.

٤. على الباحث أن يراعي ألا يكون وجوده غير مرغوباً فيه من قبل الجماعة التي يلاحظها، وعليه أن يسجل نتائج اتصالاته بالأشخاص موضوع الملاحظة من حيث مدى إيجابيتهم أو سلبيتهم وكذلك الفترة التي أمضتها الملاحظة، وهل للمواقف الملاحظ موقف عابر أم موقف متكرر؟

أنواع الملاحظة:

توجد تصنيفات مختلفة للملاحظة، وذلك تبعاً لدرجة الضبط التي تفرض على القائم بالملاحظة، ونوع القيود التي توضع لكي تكون الملاحظات أكثر دقة، ويمكن تقديم الأنواع الثلاثة الآتية:

١. الملاحظة بالمشاركة (المعيشة): Participant Observation

وتتلخص في معيشة القائم بالملاحظة للأشخاص المطلوب ملاحظتهم لفترة زمنية طويلة نسبياً، وذلك للتعلم في فهم الجوانب المختلفة للظاهرة موضوع الملاحظة. ويتعين على الملاحظ المشارك أن يبتعد عن التحيز لفئة من الفئات وقد استخدمت هذه الطريقة في الدراسات الانثروبولوجية، كما استخدمت في مجموعة من الدراسات التي قام بها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بمصر.

٢. الملاحظة المنظمة: Systematic or structured observation

ويقوم الباحث في هذا النوع بالملاحظة وفقاً لخطة محددة، بوضوح من قبل، ولهذا فقد يستعين الباحث ببعض الوسائل التي تزيد من دقة ملاحظاته، كأن يستخدم استمارة بها بعض الأسئلة المفتوحة، ومعنى هذا أن الملاحظ

ليس حراً في اختيار محتوى ملاحظاته، وغالباً ما يلجأ الباحث أو الملاحظ إلى تقسيم السلوك إلى فئات وعمل بطاقة لتسجيل فئات السلوك المختلفة في المواقع الخاصة بكل منها، ومن أشهر هذه البطاقات بطاقة الملاحظة التي صممها " فلاندرز " لملاحظة سلوك المدرسين أثناء تفاعلهم مع التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

٣. الملاحظة التجريبية: Experiment observation

وتستخدم هذه الطريقة للتغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين عند القيام بالملاحظة بالمشاركة أو المنظمة، ومن هذه الصعوبات عدم قدرة الباحث على التحكم في الظاهرة أو الموقف التعليمي أو الاجتماعي الذي يقوم بملاحظته، وكذلك تعقد الموقف وعدم قدرة الباحث في الإحاطة بجميع جوانب الموقف أثناء عملية الملاحظة ولذلك يتجه الباحث إلى السيطرة على جوانب الموقف واستبعاد أو عزل بعض العوامل التي قد تؤثر على الموقف، وعنى ذلك فالملاحظة هنا تكون مركزة على الجانب السلوكي أو نمط التفاعل موضوع الدراسة فقط، ويتم هذا تحت ظروف قام الباحث بإعدادها من خلال موقف تجريبي. وتجربة (ليببت وهوايت Lippit & Whyte) عن الأجواء الاجتماعية في الموقف التعليمي من خلال التعرف على أثر أنماط القيادة المختلفة على تلك الأجواء.

(انظر: محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، ط ٢، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨١، ص ٧٦٤ - ٧٦٩).

الملاحظة المقننة وغير المقننة:

وتصنف الملاحظة أيضاً طبقاً لظروف التقنين، فتوصف بأنها ملاحظة مقننة عندما يوضع كل شخص في نفس الموقف الذي يوضع فيه الآخرون، كما تسمح هذه الملاحظة بمقارنة شبه تامة لأشخاص لا يمكن أن يلاحظوا

في ظروف مشابهة، هذا فضلاً عن أنها تكشف عن خصائص لا نشاهدها إلا عرضاً في حياتنا اليومية، وحين لا تكن للملاحظة هذه الخصائص توصف بأنها ملاحظة غير مقننة.

الملاحظة في مواقف طبيعية أو اصطناعية:

حيث أن المواقف التي تتم فيها عملية الملاحظة قد تكون مواقف طبيعية أو اصطناعية. والملاحظة الطبيعية هي التي نحصل بها على معلومات عن سلوك الشخص بملاحظة عينات من سلوكه العادي في نشاطاته اليومية المعتادة في الميدان الطبيعي كما تتم بالفعل، كأن نلاحظ الأطفال في الملعب أو الموظف في المكتب أو المدرس في الفصل أو العمال في مصانعهم.

أما الملاحظة الاصطناعية فهي التي تتم للأفراد في مواقف لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمواقف الطبيعية، وبعبارة أخرى فإن السلوك في موقف الملاحظة الاصطناعية لا يشابه تشابهاً تاماً مع السلوك الذي يسعى إلى تشخيصه أو التنبؤ به. (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣، ص ٧٣).

العمليات الأساسية التي تتضمنها الملاحظة:

تتضمن الملاحظة سواء كانت باستخدام أعضاء الحس مباشرة، أو بالاستعانة بالوسائل التكنولوجية المتقدمة عمليتين أساسيتين هما:

أولاً- عملية التسجيل: Recording

وتسجيل الملاحظة ليس بالأمر السهل، ولكن توجد العديد من المشكلات التي قد تواجه الملاحظ في تسجيل ملاحظاته، منها ما يتعلق باختيار الوقت المناسب للتسجيل، ومنها ما يتعلق بوحدات التسجيل، ومنها ما يتعلق بوسيلة التسجيل.

١. وقت التسجيل:

يفضل تسجيل الملاحظة في نفس الوقت الذي تجري فيه حتى تقل عمليات التحيز والتحريف التي تنتج من الاعتماد على ذاكرة الملاحظ عند تأجيل عملية التسجيل، وبالطبع توجد مخاطر أيضاً على الموقف الذي تتم ملاحظته عند الاعتماد على طريقة التسجيل الفوري، فقد يؤثر على سلوك الأفراد أو تغيير مواقفهم الحقيقية، بالإضافة إلى تشتت انتباه الملاحظ نفسه بين الملاحظة والتسجيل في نفس الوقت. وتتخذ كثير من الإجراءات الآن لضمان صحة عملية تسجيل المعلومات.

٢. وحدات التسجيل:

يصعب على أي ملاحظ مهما كانت كفاءته أن يلاحظ كل شيء في الموقف مهما بلغت درجة تدريبه ومهاراته، ولذلك يحرص الباحثين على تحديد عينات السلوك أو عينات الأفراد موضوع الملاحظة متجاهلين بذلك بقية قطاعات السلوك أو بقية أفراد مجتمع الدراسة.

٣. الوسائل المستخدمة في التسجيل:

توجد طرق متعددة لتسجيل الملاحظة خاصة مع تقدم الوسائل التكنولوجية في تسجيل الصوت أو تسجيل الصوت والصور، وباستخدام أجهزة متعددة يمكن إخفاءها بطرق متعددة وبما لها من كفاءة عالية. ويختار الباحث الوسيلة المناسبة في التسجيل بما يتناسب وطبيعة الدراسة والأفراد المراد دراستهم والهدف من عملية الملاحظة.

ثانياً - عملية التقدير: Assesment

وتتمد عملية التقدير عبر عمليتي التقدير الكيفي والذي يغلب عليه الحكم الانطباعي والقياس الكمي الدقيق.

وتختلف المقاييس التي تستخدمها باختلاف الظواهر التي نلاحظها فمنها ما يتوقف عند تصنيف الظواهر للملاحظة ووضعها في فئات تحت أسماء معينة كتصنيف مجتمع الدراسة إلى ذكور وإناث أو إلى مرضى وأسوياء ويسمى هذا النوع " بالمقاييس الاسمية " .

في حين يسمح لنا مقياس " كالمقياس الترتيبي " بترتيب الأشياء أو الخصائص موضوع الدراسة بشكل تفضيلي أو ترتيبى، ففي كثير من بطاقات الملاحظة أو استمارات التقدير عبارات متدرجة مثل:

متوفر بدرجة كبيرة جداً متوفر بدرجة متوفر بدرجة قليلة

أو

موافق بشدة موافق لا أرى غير موافق غير موافق بشدة

كل هذه وغيرها من المقاييس المتشابهة لا تقوم بتصنيف الملاحظات فقط، ولكنها تمكننا من ترتيبها بشكل يمكننا من المقارنة بين الأصناف المختلفة.

وعندما تكون المسافات بين درجات المقياس الترتيبي متساوية، بمعنى وجود وحدات متساوية على المقياس المستخدم ويسمى هذا المقياس (بالمقياس الرقمي أو المقياس ذو المسافات المتساوية). وعندما تصل وسائل القياس إلى توفر صفر للمقياس يحدد نقطة البداية للمقياس ويوفر له إمكانية مقارنة القيم باعتبارها تعبير عن المسافة التي يبتعد عنها هذا الرقم عند نقطة البداية، يسمى مثل هذا المقياس بمقياس النسبة وهو ما يستخدم في العلوم الطبيعية لقياس المسافات والأوزان وغيرها من وسائل القياس المعروفة.

إخلاقيات القائم بالملاحظة:

يشير (محمد علي محمد، ١٩٨١، ص ٧٧٢) إلى ضرورة اختيار القائمين بالملاحظة من بين الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة ملحوظة من

الالتزام الأخلاقي، فالباحث الذي يقوم بالملاحظة عن طريق المعايشة سوف يرى كل ما هو تحت السطح في المجتمع الذي يعايشه ومن ثم يواجه موقفاً مشكلاً، هل يخضع في كتابة تقرير بحثه لمتطلبات العلم في وصف كل شيء؟ .. الكشف عن كل المعلومات والبيانات التي حصل عليها والتي يمكن أن تتطوي على دلالة عليه هامة، أم أنه يحذف بعض الأمور التي تمثل خصوصيات المجتمع أو الجماعة التي تعرف عليها، واستطاع إدراكها واكتشافها من خلال العلاقة الوثيقة التي طورها أثناء القيام بالدراسة.

ومن المؤكد أن الباحث قد ألزم بأنه لن يحدث ضرراً لأولئك الذين حصل منهم على المعلومات، أن مواجهة هذه المعضلة يعتمد على حد كبير على أخلاقيات الباحث القائم بالملاحظة.

وهناك قضية أخرى وهي تعريف الأشخاص موضوع الدراسة بما سيلاحظه هل يقول لهم طبيعة بحثه وطبيعة السلوك الملاحظ فعلاً مهما كان تأثير ذلك على نتائج البحث. وهل يجوز أخلاقياً أن يضل الباحث المفحوصين خوفاً من تحريف أو تغيير سلوكهم. كل هذه وغيرها تعد من القضايا الجوهرية في ميدان البحث التربوي بشكل عام وميدان جمع البيانات وملاحظة الأشخاص بشكل خاص.

الاختبارات النفسية

المقدمة:

يعد مصطلح الاختبار مصطلحاً واسع الانتشار إلا إنه يتداخل مع كثير من المصطلحات الأخرى، وقد يتداخل مع بعضها تداخلاً واضحاً إلا أنه ليس مرادفاً لأي منها، ومن هذه المصطلحات مصطلح المقياس. ومصطلح المقياس أكثر عمومية من مصطلح الاختبار حيث يمكن استخدام الأول في ميادين كثيرة من ميادين البحوث النفسية والتربوية لا يكون استخدام مصطلح الاختبار مناسب فيها. فعلى سبيل المثال يستخدم الباحثون النفسيون كثير من الطرق النفسية الفيزيائية (السيكوفيزيائية) كما في تجارب الإحساس والإدراك الحسي وانحكم في هذه الطرق يسعون إلى قياس لكم الفيزيائي المقابل لكم النفسي مثل تجارب عينات السمع واللمس وزمن رد الفعل، كل هذه الوسائل في القياس يصعب تسمية وسائل القياس بالاختبار، فالاختبار في الأغلب عبارة عن أسئلة أو مهام تقدم للشخص المطلوب اختباره، وأن الدرجات التي نحصل عليها لا يعبر عنها بوحدات فيزيائية من أي نوع.

ويلجأ الباحثون للقياس باعتباره عملية استخدام الأرقام في تحديد الأشياء حسب قواعد معينة. وعلى ذلك فليست كل المقاييس اختبارات، والعكس أيضاً صحيح فكل الاختبارات ليست مقاييس، فهناك بعض الاختبارات الشخصية مثلاً، لا يحصل فيها المفحوص على درجات، ولكن يستخدمه الأخصائي النفسي لكي يقدم له نوعاً من الوصف اللفظي للفرد.

وعليه الرغم من التداخل بين مفهومي المقياس والاختبار فيمكن القول أن الاختبارات في معظمها هي وسائل قياس، وأن معظم المقاييس النفسية يمكن أن تستخدم كاختبارات.

(أنظر ليونا تايلر (ترجمة سعد عبد الرحمن)، الاختبارات والمقاييس؛
دار الشروق، ١٩٨٣، ص ٤٨).

تعريف الاختبارات:

الاختبارات متنوعة إلى درجة بعيدة، ويزيد تنوعها مع تقدم البحوث
النفسية، ومع الحاجة إليها في كثير من مجالات النشاط الإنساني في المجتمع
المعاصر. ويمكن أن يعرف الاختبار على أنه موقف مقنن وصمم خصيصاً
للحصول على عينة من سلوك الفرد، ويعرف كرونباك الاختبار بأنه " طريقة
منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر ".

وهناك اعتباران أساسيان لابد من توفرهما في أي اختبار وهما:

التقنين standardization، والموضوعية objectivity، ويشمل
التقنين ناحيتين:

الأولى معايير الاختبار norms، والثانية هي تقنين طريقة إجراء
الاختبار، ويقصد بتقنين طريقة إجراء الاختبار أن كل شيء أو كل حالة
يمكن أن تؤثر في الأداء على الاختبار يجب تحديدها والنص عليها وأخذها
في الاعتبار إذا كان لنا أن نعتبر الاختبار مقنناً. ولا يعتبر الاختبار مقنناً إلا
إذا صيغت مفرداته وكتبت تعليماته بطريقة تضمن ثباته إذا ما كرر، كما
تضمن صدقه في قياس السمة أو عينة السلوك التي وضع لقياسها، ولذلك
فالاختبار المقنن يمر في خطوات متعددة قبل أن يظهر في صورته النهائية.
وسنناقش فيما يلي بإيجاز خطوات بناء الاختبارات.

(أنظر: فؤاد أبو حطب وسيد عثمان، التقويم النفسي، ط ٢، الأنجلو
المصرية، ١٩٧٦ رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، الأنجلو
المصرية، ١٩٧٠).

شروط الاختبار الجديد:

تعتمد للقيمة التشخيصية والتنبؤية للاختبار على مدى تقنيته وموضوعيته، كما تعتمد على استخدام الاختبار كمؤثر على مجال أوسع وأكثر أهمية من السلوك. ومن الواضح أن كلاً من عدد وطبيعة للوحدات المنتقاة لكل اختبار تحدد مدى كفاية ما يغطيه هذا الاختبار، أي أن الأهمية التشخيصية والتنبؤية للاختبار تعتمد على الدرجة التي يصلح عندها كدليل على سلوك مشابه ذو مدى أوسع.

ويصنف فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) الشروط الواجب توافرها في الاختبارات إلى فئتين أساسيتين إحداهما تتصف بالعمومية وهي الشروط البديهية، والأخرى أكثر خصوصية بالنسبة للاختبارات النفسية وتسمى بالشروط التجريبية وفيما يلي توضيح لتلك الشروط بشيء من التفصيل:

أولاً: الشروط البديهية للاختبار النفسي

ويقصد بالشروط البديهية للاختبار النفسي تلك الشروط الكافية لتحديد الاختبار، كما أن توافرها لازم لاستخدام أداة الملاحظة في أي غرض فإذا انتقصت الأداة واحداً من شروطها فقدت هذه الأداة مبرراً لاستخدامها كوسيلة لجمع البيانات وتشمل الشروط البديهية أو العامة ما يلي:

١. الشمول:

ويقصد به شمول الاختبار على عينات من السلوك، بشرط أن تكون جيدة الانتقاء من سلوك الفرد بالشكل الذي يمكن الباحث من البرهنة على وجود قدر من التطابق الوثيق بين عينه والسلوك المنتقاة في الاختبار والسلوك الفعلي الذي يمثل.

وتتفاوت درجة التشابه بين عينة السلوك الممثلة في الاختبار وميدان

السوك المعنى الذي تنتمي إليه نبعا للجانب السلوكي الذي يقيسه الاختبار، ففي اختبارات التحصيل المدرسي أو الكفاءة المهنية يزداد الاهتمام بزيادة درجة التطابق بين الاختبار والسلوك الذي يتنبأ به أو يشخصه، ويقل الأمر في حالة اختبارات الاستعدادات المهنية.

٢. التقنين:

ويقصد بتقنين الاختبار أن استخدامه من قبل أفراد مختلفين يحصلون على نتائج متماثلة، ويتطلب هذا بالطبع إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، فإذا كانت الدرجات التي يحصل عليها الأفراد المختلفون قابلة للمقارنة فإن شروط الاختبار وظروف إعطائه يجب أن تكون موحدة للجميع. ويتضمن ذلك أيضاً سلامة الأسلوب وتوحيد الصياغة واستخدام العبارات والكلمات المناسبة لمستوى المستجيبين، كما يشمل صياغة تعليمات الاختبار والتأكد من أنها تتقل للمستجيبين صورة واضحة ومحددة عن الأداء المطلوب منهم.

٣. الموضوعية:

ويقصد بالموضوعية في الاختبارات النفسية أن تكون عمليات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته مستقلة عن الحكم الشخصي للباحث. وبهذا تصبح البيانات التي نحصل عليها من الاختبار مستقلة عن ذاتية الباحث (أو مستخدم الاختبار) سواء من حيث طرق الحصول عليها أو تقويمها أو تفسيرها وبهذا تعني الموضوعية " اتفاق الملاحظات والأحكام اتفاقاً مستقلاً " وتقاس بمعاملات الارتباط بين عدد من الفاحصين في ملاحظتهم أو حكمهم أو تقويمهم لنفس المستجيبين.

ثانياً - الشروط التجريبية للاختبار:

والشروط التجريبية للاختبار ليست منفصلة عن الشروط البديهية بل امتداد لها وتوسيع لنطاقها، ويقول فؤاد أبو حطب (١٩٨٣، ص ٧٨) في هذا

الصدق: أن كل شرط من الشروط البديهية إذا تطلب مزيداً من التحقق والاختبار أو التعميم فإن ذلك يعني ضرورة توافر أحد الشروط التجريبية المقابلة له، وهذه المقابلة يمكن عرضها على النحو التالي:

١. الشمول بما يتضمنه من ضرورة التحقق من درجة التشابه بين عينة السلوك الممثلة في الاختبارات والسلوك الفعلي يتم اختباره في ضوء توفر شرط الصدق.

٢. الموضوعية يمكن أن يتم اختبارها في ضوء شرط الثبات.

٣. التقنين عند تجاوز حدود الموقف الاختباري والانتقال به إلى مواقف أخرى وعينات مختلفة، يتمثل شرط التقنين هنا في ضرورة توافر شرط معايير الاختبار.

وفيما يلي توضيح لكل من الشروط التجريبية الثلاثة:

١. صدق الاختبارات:

ويتعلق موضوع صدق الاختبارات بصلاحيّة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، ويتطلب ذلك تحديد العلاقة بين أداء شمسفصوص في الاختبار ومجموعة من الوقائع والبيانات التي يمكن ملاحظتها ملاحظة مستقلة عن الاختبار وتتأول الظواهر السلوكية موضوع الاهتمام. وإذا كان الصدق على مسألة على درجة كبيرة من الأهمية في تقرير صلاحية أو فائدة أي فرض علمي أو في تحديد معنى مفهوم معين فإنه في الواقع هو الذي يحدد قيمة الاختبار ومغزاه. ويجب أن نقرر من البداية أن عنوان الاختبار لا يدل بالضرورة على ما يقيسه الاختبار لأنه عادة ما يكون مجرد كلمة أو عبارة قصيرة تهدف إلى التعرف على الاختبار ولا يمكن أن نستدل على الوظيفة السلوكية التي يقيسها الاختبار إلا بفحص مجموعة من المحكات (أو غيرها من المصادر الموضوعية للمعلومات) المستقلة نسبياً عن الاختبار.

(أنظر: فؤاد أبو حطب، القدرات العقلية الانجلو، ١٩٨٣، ٨٠ - ٨٣،
فؤاد أبو حطب، وسيد عثمان، التقويم النفسي، الانجلو ١٩٧٦، ص ٩٥).

وهناك العديد من الطرق التي تستخدم في قياس الصدق يرى (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣، ص ٨٠) الاختصار على الأنواع الثلاثة من الصدق التي وردت في تصنيف الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٦٦، وهذه الأنواع هي: صدق المحتوى، الصدق المرتبط بالمحركات، وصدق التكوين للفرضي وتوضح فيما يلي باختصار طبيعة كل منها:

أ. صدق المحتوى:

ويقصد به عملية الفحص المنظم لمحتوى الاختبار لتحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك الذي يقيسه، وأغلب استخدامات هذا النوع من الصدق في الاختبارات التحصيلية. ويرتبط به بالطبع تحليل المحتوى الذي نختبره، فإذا كان مقررأ دراسياً، كان على معد الاختبار أن يقوم أولاً بتحليل محتوى المقرر تحليلاً دقيقاً يشتمل أهداف المقرر والموضوعات التي اشتمل عليها والمستويات التي يمكن أن يحققها الطلاب.

ب. الصدق المرتبط بالمحركات:

ويرتبط هذا النوع من الصدق بقدرة الاختبار على تشخيص أو التنبؤ بسلوك الأفراد في مواقف محددة، وهذا يعني ضرورة الحكم على أداء هؤلاء الأفراد في الاختبارات في واحد أو أكثر من المحركات. واستخدام الاختبار في التنبؤ يرتبط بما يسمى الصدق التنبؤي للاختبارات والتي تستخدم بدورها في انتقاء الأفراد وتصنيفهم وتوجيههم تربوياً أو مهنيّاً أو في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي. كما أن استخدام الاختبار في التشخيص يتطلب ما يسمى في الميدان بالصدق التلازمي وهو الأوسع انتشاراً والأكثر استخداماً في المرحلة الراهنة لعلم النفس.

ج. صدق التكوين الفرضي:

ويقصد بهذا النوع من الصدق مدى قياس الاختبار لتكوين فرض معين أو سمة معينة. ومن أمثلة التكوينات الفرضية في ميدان القياس النفسي الذكاء والقدرات العقلية المختلفة وكذلك السمات الوجدانية المتعددة.

ويتطلب هذا النوع من الصدق معلومات أكثر عن الظاهرة موضوع القياس، وتستخدم لقياسه طرق كثيرة منها:

التحليل العاملي، والارتباطات الداخلية لمفردات الاختبار مع الدرجة الكلية، والمقارنة بين الدرجات الطرفية على منحني الأداء لمستخدمي الاختبار، ومقارنة درجات الأفراد بعد إدخال عامل تجريبي في الموقف، أو جعل العمر واحداً من العوامل المؤثرة في الظاهرة موضوع القياس.

٢. ثبات الاختبارات:

إذا كان الصدق هو أهم ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاختبارات بكافة أنواعها، وكذلك عند استخدامها، فإن الثبات يلي ذلك في الأهمية.

ويقصد بثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف، فعندما يؤدي الفرد اختباراً فإن درجته على هذا الاختبار قد تتأثر بعوامل عديدة منها الحالة الانفعالية أو الجسمية للشخص نفسه، أو ظروف مكان الاختبار أو خبراته السابقة عن موضوع الاختبار وغيرها من العوامل التي لا يمكن التنبؤ بها، وهي لا تؤثر في جميع المفحوصين بنفس الطريقة (أ) وبنفس الدرجة. ولذا فإذا ما أعطيت اختباراً لمجموعة من الأفراد في وقت ما وظروف معينة.

ثم أجرينا تطبيق هذا الاختبار عليهم مرة أخرى في ظروف مشابهة، لكان من المفروض أن يحصلوا على نفس درجاتهم التي حصلوا عليها في

المررة الأولى، ولكن هذا لا يحدث في الواقع فدرجاتهم في المرة الثانية تختلف بدرجة ما عن تلك التي حصلوا عليها في المرة الأولى.

وعلى معد الاختبار أن يقلل بقدر الإمكان من العوامل التي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على أداء الأفراد في الموقف الاختباري، وعلى الأخصائي الذي يستخدم نتائج هذه الاختبارات أن يأخذ في الاعتبار بتلك العوامل عند كتابته لتقريره أو توصيفه للنتائج التي يتعامل معها، كأن يقول أن نسبة ذكاء الشخص يتراوح بين (١٠٥ - ١١٥) بدلاً من قوله أن نسبة ذكاء الشخص تساوي (١١٠).

وهناك طرق عديدة لتحليل ثبات الاختبار، ولكن معظمها يبدأ من منطلق واحد وهو تطبيق صورتين من نفس الاختبار على مجموعة من الأفراد لهم نفس الخصائص العمرية والاجتماعية لمجتمع الأفراد الذي يعد له الاختبار، ولحساب ثبات الاختبار تستخدم الطرق التالية:

أ. طريقة إعادة الاختبار:

وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على عينة كافية وممثلة من الأفراد، ثم إعادة الاختبار مرة أخرى بشرط أن يمر وقت مناسب. ويحسب معامل الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء الأفراد في المرتين.

ب. طريقة الصور المتكافئة:

وتستخدم للتخلص من صعوبات طريقة إعادة الاختبار، وتتلخص في إعداد صورتين متكافئتين من نفس الاختبار ثم تطبيقهما في جلسة واحدة أو جلسيتين (بنيهما فاصل زمني) على نفس مجموعة الأفراد، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في صورتَي الاختبار، ويشير هذا المعامل إلى ثبات الاختبار.

ج. طريقة التجزئة النصفية:

وتتطلب هذه الطريقة تقسيم الاختبار الواحد إلى قسمين بحيث يحصل كل مفحوص على درجتين إحداهما خاصة بالقسم الأول والثانية خاصة بالقسم الثاني، وهكذا يصبح كل نصف وكأنه صورة متكافئة مع النصف الآخر. ولضمان تكافؤ النصفين يتم تقسيم الاختبار بحيث يحتوي أحد نصفي الاختبار على المفردات الفردية ويحتوي الآخر على المفردات الزوجية. وبحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على نصفي الاختبار يتم تصميمه بأحد طرق التصحيح المعروفة (مثل سبيرمان - براون) لكي يحصل للباحث على معامل الثبات.

د. طريقة تحليل التباين:

وتستخدم في هذه الطريقة معادلة كيوبر - ريتشاردسون حيث تتطلب هذه الطريقة تطبيق صورة واحدة من صور الاختبار في جلسة واحدة، ثم تقدير اتساق استجابات المفحوصين في كل سؤال من أسئلة الاختبار، أي تحديد درجة الاتساق داخل الأسئلة. وقد تستخدم معادلة "كرونيباك" حيث يستخرج معامل ثبات يسمى بمعامل "ألفا" وهي صورة عامة لمعادلة الثبات الخاصة بـ كيوبر - ريتشاردسون.

وتوجد في ملاحق الكتاب عدداً من المعادلات الخاصة بحساب ثبات الاختبار بالطرق المختلفة.

٣. معايير الاختبارات:

عند تقويم الاختبارات وتفسير ما تعنيه الدرجات الخاصة بها، يجب أن يأخذ الباحث في اعتباره بأن الدرجات الخام لا تعني أكثر من عدد الأسئلة التي أجاب عنها المفحوص إجابة صحيحة، وهي لا تقول شيئاً عن الفرد ما لم يكن هناك معيار للمقارنة - وتوجد عدة طرق لعمل معايير يمكن من خلالها عمل مقارنة أي درجة من درجات المفحوصين ببقية الدرجات منها:

أ. المعايير المئينية:

وفي هذه الطريقة لإيجاد المئينيات، يقوم الباحث بترتيب الدرجات أما ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً، ثم تحديد الوضع النسبي للفرد بالنسبة لأقرانه عن طريق تحديد النسبة المئوية للأفراد الذين تقع درجاتهم أدنى من درجته. وتوجد في الجزء الإحصائي تفصيلات لطريقة حساب المئينيات.

ب. الدرجات المعيارية:

وتعتبر الدرجات المعيارية من أفضل الصور لتحويلات الدرجات الخام، وهي تعبر عن المسافة التي تبعتها الدرجة الخام عن المتوسط منسوبة إلى الانحراف المعياري. ويمكن الحصول على الدرجات المعيارية المقابلة للدرجة خام بالتعويض في المعادلة الآتية :

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة المعيارية} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

ويوجد توضيح لاستخدامات الدرجة المعيارية في الفصل الخاص بالمنحنى الاعتدالي.

وكثيراً ما يفضل بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات على الدرجة المعيارية في صورتها الخطية المستخرجة من المعادلة السابقة، كأن يعملوا على التخلص من القيم السالبة في التوزيع أو التخلص من القيم الكسرية وذلك باستخدام تحويلات متعددة منها، استخدام الدرجات الثانية بعد ضرب الدرجة المعيارية في عشرة وإضافة خمسين. وهكذا تسعى هذه التحويلة إلى جعل متوسط التوزيع (٥٠) وانحرافه المعياري (١٠) بدلاً من المتوسط الأصلي (صفر) والانحراف المعياري الذي قيمته الواحد الصحيح.

ج. نسبة الذكاء:

وتعتمد نسب الذكاء على عمل معايير للعمر العقلي للأفراد. ثم تقدير وحدة العمر العقلي منسوبة إلى العمر الزمني لكل منهم. وتُحسب نسبة الذكاء من الصيغة التالية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وقد استخدم هذا المعيار في الصورة المعدلة لاختبار "ستانفورد - بينيه" عام ١٩١٦ التي أعدها (تيرمان).

ويوجد في ملاحق الكتاب واحد من الاختبارات الخاصة بالقدرات العقلية مع توضيح كيفية بناء وإعداد ذلك الاختبار كما هو موضح في دليل الاختبار.

الاستبيان (الاستفتاء)

الاستبيان:

عبارة عن أداة تستخدم للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل وإجراء البحوث التي تتعلق بالاتجاهات والآراء.

وتعتبر الاستبيانات من أكثر أدوات جمع البيانات استخداماً وشيوعاً في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، ويعود ذلك إلى المزايا التي يحققها الاستبيان سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية المختلفة. غير أن هذه السهولة الظاهرة تخفي وراءها عدداً كبيراً من الصعوبات المنهجية التي يتعين مواجهتها حتى يتمكن الباحث من صياغة الاستبيان بالصورة التي يمكنه من تحقيق أهداف الدراسة بالشكل المنشود.

خطوات تصميم الاستبيان:

١. تحديد موضوعات الاستبيان.
٢. وضع قائمة الأسئلة: على أن تكون متسقة، والبدء بالأسئلة سهلة الإجابة.
٣. الدراسة الأولية للاستبيان: التحليل الإحصائي لمفردات الاستفتاء.
٤. تقويم الصورة النهائية للاستبيان: بالعرض على المختصين في الميدان.
٥. التأكد من ثبات وصدق الاستبيان: وهناك طرق متعددة للتأكد من ثبات وصدق الاستبيانات تحتاج إلى تفصيل أكثر.

أنواع الاستبيانات:

تصنف الاستبيانات طبقاً لنوع الاستجابة التي يقدمها المستجيب كما يلي:

١. الاستبيان المقيد: حيث يختار المفحوص استجابة واحدة من بين عدة استجابات كبداية للإجابة على السؤال.

٢. الاستبيان المفتوح: حيث يجيب المفحوص بإجابات خاصة به.

٣. الاستبيان المقيد المفتوح: ويجمع بين النوعين السابقين.

تعليمات الإجابة:

- هل أعطيت تعليمات واضحة كاملة فيما يتعلق بنوع المعلومات ومداها وأين توضع وفي أي صورة ؟

- هل صيغت التعليمات والأسئلة بحيث تزيل أي مخاوف أو شكوك أو ارتباك أو عدااء من جانب المستفتي؟

ملاحظات يجب مراعاتها عند بناء الاستبيان:

توجد العديد من الملاحظات التي يرى المختصين ضرورة مراعاتها عند إعداد قائمة الأسئلة. وفيما يلي أهم هذه الملاحظات:

١. أن يكون عدد الأسئلة محدوداً بقدر الإمكان وألا تستغرق الإجابة عليها فترة طويلة من الزمن، فكلما زاد عدد الأسئلة بدرجة كبيرة وطول الفترة الزمنية التي يستغرقها الأفراد في الإجابة على بنود الاستبيان قد يؤدي إلى واحد من الصورتين الآتيتين: الأول هو إحجام المستجيب عن الإجابة على مفردات الاستبيان، والثاني يتمثل في شعوره بالملل مما قد يؤثر على دقة البيانات التي ترد في إجابته. ولذلك يراعى أن يكون طول الاستبيان بالقدر الذي يكفي للوصول على المعلومات المطلوبة للدراسة دون أن يبلغ الحد الذي يدفع المستجيب من الأحجام عن الاستجابة أو الوصول إلى حالة الملل والإجهاد التي تؤثر على أدائه.

٢. يراعى أن تكون قائمة الأسئلة مشوقة في وضعها، مثيرة للاهتمام في شكلها وترتيبها، وأن تكون الأسئلة مرتبة ترتيباً منطقياً بحيث يكون

هناك ترابط وتناسق بين كل سؤال وما يسبقه أو يليه من الاسئلة.
وأن تتدرج الأسئلة بطريقة تثير الاهتمام، فتبدأ بالأسئلة سهلة الإجابة
والأكثر جانبية والأقل احتمالاً للرفض ثم يليها الأسئلة التي تحتاج
إلى إبداء الرأي وتوضيح الرغبات، ثم يلي ذلك المعلومات الشخصية
وذلك حتى يمكن أن تشجع المستجيب على الاستمرار في الإجابة
على مفردات الاستبيان.

٣. يراعي أن تكون صياغة الأسئلة سهلة وواضحة غير غامضة أو مبهمه
أو غير مباشرة، حتى لا يكون مجال لإساءة فهم العبارة أو السؤال،
وغالباً ما يترتب على عدم الوضوح وعدم الدقة في صياغة عبارات
الاستبيان والحصول على معلومات غير دقيقة وغير صحيحة.

٤. يراعي أن يتضمن السؤال فكرة واحدة أو نقطة واحدة قائمة بذاتها،
على أن تكون الأسئلة أو العبارات من النوع الذي يمكن الإجابة
عليها بعدد قليل من الكلمات وألا تتطلب الإجابة عليها من المستجيب
تفكيراً طويلاً أو القيام بعمليات حسابية معقدة.

٥. توضيح وتحديد الاحتمالات الممكنة للإجابة، ووضعها بطريقة سهلة
وواضحة (مثل: مؤيد - معارض أو موافق - غير موافق).

٦. يراعي الابتعاد عن الصياغة الموحية بالإجابة، وهي التي تحمل في
نثاياتها الإجابة عليها بشكل معين، مما يؤدي إلى توجيه إجابات
المستجيبين في اتجاه معين، وهذا يؤدي بدوره إلى تميز النتائج
وتقليل متخذي القرار.

٧. يراعي الابتعاد عن الأسئلة غير المناسبة أو المخرجة لأنها تؤثر
على تجاوب المستجيب وقد تدفعه إلى عدم الإجابة أو اختيار إجابة
غير صحيحة.

٨. يراعي أن تصاغ الأسئلة كلها في الاستبيان بطريقة واحدة (مباشرة أو غير مباشرة). فإذا كانت الأسئلة للمقدمة غير مخرجة في الإجابة عليها، ولا تتطلب الإجابة عليها دفاعات معينة من قبل المستجيبين، في هذه الحالة يمكن تقديم الأسئلة بشكل مباشر، أما في حالة الأسئلة التي تسعى للكشف عن الدوافع الحقيقية أو الرغبات الخفية للمفحوص أو التي يشعر الباحث إنها سوف تثير دفاعات معينة في الإجابة عليها في هذه الحالة يمكن أن يضع الباحث تساؤلات بطريقة غير مباشرة.

٩. يراعي إضافة عدد من الأسئلة (تسمى بالمصفاة أو الفلتر) والهدف منها التعرف على قدرة المستجيب في الإجابة على أسئلة الاستبيان ومستوى معرفته بالموضوع موضوع الاستبيان.

١٠. يراعي احتواء الاستبيان على عدد من الأسئلة التي تسمح للباحث من التأكد من صدق المستجيب في الإجابة على أسئلة المقياس، وذلك بتقديم السؤال مرة أخرى ولكن في صياغة أخرى أو بصورة أخرى، ولكن مع تجنب التكرار الواضح الذي يكشف منه الشخص المستجيب أن المقصود هو الكشف عن تزيف الإجابات أو الكذب فيها. وقد تمثل هذه الأسئلة بعداً مستقلاً يمثل بعداً من أبعاد الشخصية كما هو الحال في قياس ليزنك المسمى بقائمة الشخصية، حيث تحتوي القائمة على قياس بعد الكذب الذي يحدد مستوى قبول أو رفض استجابات المفحوص، بالإضافة إلى اعتبارها أحد المؤشرات الدالة على فهم شخصيته.

وهناك العديد من الأمور التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند بناء الاستبيانات، ولكنها قد تكون أقل أهمية من الملاحظات التي تمت الإشارة إليها. وتأخذ بعض تلك القواعد أهمية أكثر من غيرها طبقاً للموضوع الذي يتناوله الباحث، وتبعاً للظاهرة التي يسعى الاستبيان للكشف عن جوانبها

فمثلا بخصوص قياس الرأي العام يرى جالوب ضرورة سؤال الأشخاص عن مدى معرفتهم بالمشكلة ومعلوماتهم عنها، وذلك لاستبعاد الذين لا يعرفون شيئا عنها، وأن يوجه سؤال صريح عن رأي الشخص في المشكلة موضوع الدراسة وعما إذا كان يوافق أو لا يوافق على ما يراد عمله، كما يسأل الشخص عن الأسباب التي دفعته لاختيار هذا الرأي ودرجة تمسكه بإجابته.

(انظر: فاروق يوسف أحمد، وسائل جمع المعلومات، مكتبة عين شمس،

١٩٨٥).

مثال: من استبيان حول نظام الفصلين ونظام الساعات المعتمدة بجامعة

صنعاء :

لا أوافق البتة	لا أوافق	نوعا ما أوافق	أوافق	أوافق كثيرا	الاستبيان المقيد
١	٢	٣	٤	٥	* يجب على أعضاء هيئة التدريس أن يقيموا علاقات صداقة مع الطلاب
١	٢	٣	٤	٥	* يتقن الطلاب مواد الدراسة بشكل أفضل عندما يعطيهم الأساتذة اهتماما شخصيا
١	٢	٣	٤	٥	* أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يشجعون الطلاب على التحدث معهم خارج قاعات الدرس

الاستبيان المفتوح:

- ما هي في نظرك أهم ميزتين لنظام الساعات المعتمدة ؟

أ -
ب -

- ما هي في نظرك أهم عيبين لنظام الساعات المعتمدة ؟

أ -
ب -

المقابلة:

يميل كثير من الناس لتقديم المعلومات شفويا أكثر من تقديمها كتابة، فهم يعطون البيانات كاملة وبسهولة أكثر في المقابلة منها في الاستبيان. حيث تتيح المقابلة الفرصة لملاحظة الأفراد والجماعات وهم يعملون، إذ يستطيع الباحث عندما يقابل المفحوصين وجها لوجه، أن يشجعهم باستمرار، وأن يساعدهم على التعمق في المشكلة، وخاصة المشاكل الانفعالية كما يستطيع المقابل أن يصل عن طريق التعليقات العارضة وتعبيرات الوجه والجسم ونغمة الصوت للمفحوصين إلى معلومات قد لا تنقل في الإجابات المكتوبة. ويعتبر توجيه الأسئلة شفويا وسيلة ملائمة لجمع البيانات من الأطفال الصغار والأميين بصفة خاصة. وللمقابلة ثلاثة جوانب لا بد للقائم بها أن يراعيها:

١. إخبار المستجيب بطبيعة مشروع البحث وبأن تعاونه أمر مرغوب فيه.

٢. تشجيع المستجيب على التعاون وحثه على ذلك.

٣. الحصول على المعلومات والبيانات.

تصنيف المقابلات:

تصنيف المقابلات على أساس الهدف الذي نسعى لتحقيقه إلى أربعة

أنواع هي:

١. مقابلات مسحية:

وتستخدم للحصول على معلومات وبيانات من أجهزة الإعلام أو من المختصين في مجال معين أو من الممثلين لجماعات معينة يرغب البادء الحصول على معلومات وبيانات عنهم. ويستخدم هذا النوع في قياس الرأي العام أو مسح الاتجاهات عن موضع معين أو لجمع بيانات ومعلومات عن مشكلة معينة.

٢. المقابلة التشخيصية:

وتهدف إلى فهم مشكلة معينة وتقصى الأسباب التي أدت إلى تفاقمها في حالتها الراهنة وخطورتها فيما بعد.

٣. المقابلة العلاجية:

وتهدف إلى مساعدة العميل على فهم نفسه على نحو أفضل ووضع الخطة المناسبة لعلاج.

٤. المقابلة التوجيهية أو الإرشادية :

وتهدف إلى تمكين العميل من أن يفهم مشكلاته الشخصية والتعليمية والمهنية على نحو أفضل، ومحاولة مساعدته لحل هذه المشكلة.

توجيهات أساسية للمقابلة الجيدة:

ليست المقابلة الجيدة مجرد سلسلة من الأسئلة العارضة والإجابات العامة، بل هي خبرة دينامية بين شخصين، تخطط بعناية لتحقيق هدف معين.

١. تحديد أفراد المقابلة:

تمثيلهم للمجتمع واستعدادهم للتعاون مع المقابلة، ومدى أهمية معلوماتهم.

٢. الإعداد للمقابلة:

تحديد زمان ومكان المقابلة، ومراعاة ملاسبتها لإتمام عملية المقابلة بشكل جيد، وخلق جو من الود والصدقة والتناغم بين القائم بالمقابلة وأفراد المقابلة.

٣. تحديد خطة المقابلة وأسئلتها:

لا بد من تحديد هدف المقابلة والمعلومات المطلوب جمعها ولذلك يجب تحديد المشكلة بشكل جيد.

٤. التدريب على أسلوب المقابلة:

يجب أن يتدرب الباحث ليكتسب المهارات الآتية:

أ. خلق جو ودي:

هل كان المقابل لطيفاً كفواً صريحاً مترناً ؟

هل تحاشى أسلوب التعالي أو الحماية أو الضعف ؟

ب. إلقاء الأسئلة وصياغتها:

هل كان المقابل مستمعاً محللاً يقطاً؟ هل كان يكتشف الإجابة الغامضة؟

ج. الحصول على الاستجابات.

٥. التثبت من البيانات والمعلومات:

على الباحث أن يقدر دقة الإجابات التي يحصل عليها أثناء المقابلة.

٦. تسجيل المقابلة:

من المرغوب فيه أن تسجل جميع المعلومات التي حصلنا عليها أثناء المقابلة في أقرب فرصة، أثناء المقابلة أو بعدها مباشرة ولكل منها مميزات.

الأخطاء التي يتعرض لها القائم بالمقابلة:

١. إغفال بعض الوقائع الهامة أو التقليل من أهميتها ويسمى بخطأ التعرف.
٢. حذف بعض الحقائق أو التعبيرات أو الخبرات ويسمى بخطأ الحذف.
٣. المبالغة في تقدير ما يصدر عن الفرد ويسمى بخطأ الإخفاق.
٤. إبدال كلمات المسئول بكلمات لها مضامين مختلفة نظراً لعدم تذكر ما قيل بالضبط ويسمى بخطأ الإبدال.
٥. عدم تذكر التابع السليم للوقائع أو العلاقة السليمة بين الحقائق بعضها وبعض ويسمى بخطأ التغيير.

ومعظم هذه الأخطاء يرجع لعدم الدقة في التسجيل وضرورة تدريب المقابلة على أساليب وعمليات المقابلة.

مقارنة بين المقابلة والاستفتاء:

مزايا الاستفتاء:

١. أقل تكلفة ويحتاج لمهارة أقل وإمكانية التطبيق على عدد كبير في نفس الوقت.
٢. الطبيعة غير الشخصية للاستفتاء والصياغة المقننة، والترتيب الثابت لأسئلته، والتعليمات المقننة لتسجيل الاستجابات كلها أمور يصعب تثبيتها في المقابلة.
٣. حرية التعبير في الاستفتاء أكبر منها في حالة المقابلة.

مزايا المقابلة:

١. أنسب وسيلة في حالة جمع معلومات عن الأميين.

٢. يسهل على الناس إصدار الاستجابات لفظية أثناء المقابلة عما إذا طلب منهم كتابتها.

٣. تعطي صورة أفضل في حالة الموضوعات المتصلة بنواحي انفعالية ودافعية.

٤. تساعد المقابلة على تشكيل الجو الاجتماعي بمعالجة الضغوط الاجتماعية التي يخضع لها سلوك المجيب في الحياة الفعلية.

المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية:

تجرى معظم المقابلات في موقف خاص مع فرد واحد في نفس الوقت، لكي يشعر بالحرية في التعبير عن نفسه تعبيراً كاملاً صادقاً.

وقد تكون جماعية حينما يجتمع أفراد ذو خلفيات مشتركة أو مختلفة لمعالجة مشكلة أو تقديم اقتراح فإنهم يستطيعون تقديم مدى واسع من المعلومات ووجهات النظر المتنوعة.

دراسة الحالة

- ما هي دراسة الحالة:

هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة. والحالة قد تكون فرداً أو أسرة أو جماعة. وهي تحليل دقيق للموقف العام للحالة ككل. وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة. وهي بحث شامل لأهم عناصر حياة العميل، وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل، وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضرة وماضية. وهي بذلك تصور فردية الحالة.

ويرى البعض أن دراسة الحالة ليست "وسيلة" جمع معلومات بالمعنى الحرفي للكلمة، ولكنها بالأحرى أسلوب لتجميع المعلومات التي تسم جمعها بالوسائل الأخرى.

وتهدف دراسة الحالة إلى الوصول إلى فهم أفضل للعميل وتحديد وتشخيص مشكلاته وطبيعته وأسبابها واتخاذ التوصيات الإرشادية والنخطيط للخدمات الإرشادية اللازمة.

- تاريخ الحالة جزء من دراسة الحالة:

تعتبر دراسة تاريخ الحالة Case history أو ما يطلق عليه أحياناً تاريخ الحياة Like history جزءاً من دراسة الحالة. وهو موجز لتاريخ الحالة كما يكتبه العميل وكما يجمع عن طريق الوسائل الأخرى. ويتناول دراسة مسحية طويلة شاملة للنمو منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه وأسلوب التنشئة الاجتماعية، والخبرات الماضية والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي، والخبرات المهنية، والمواقف التي تتضمن صراعات وتاريخ التوافق النفسي، وتاريخ الأسرة بطريقة شاملة وموضوعية بقدر الإمكان. والحصول على

معلومات عن تطلعات العميل إلى المستقبل جزء هام من دراسة الحالة، وتفيد في المطابقة بين حاضر العميل ومستقبله (كما يتصوره) ومدى الرضا بالوضع الراهن والتوافق النفسي والصحة النفسية له.

مزايا وعيوب دراسة الحالة:

- المزايا :

- تعطي أوضح وأشمل صورة للشخصية باعتبارها أشمل وسائل جمع المعلومات.

- تيسير فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس دقيق غير متسرع مبني على دراسة وبحث.

- تساعد العميل على فهم نفسه بصورة أوضح.

- تفيد في التنبؤ عندما يتاح فهم الحاضر في ضوء الماضي.

- لها فائدة كإكلينيكية حيث تساعد على التنفيس والتطهير الانفعالي ورؤية جديدة للمشكلة.

- العيوب:

- تستغرق وقتاً طويلاً مما يؤخر تقديم المساعدة للعميل بشكل سريع.

- إذا لم يحدث تجميع وتنظيم وتلخيص ماهر للمعلومات تصبح حشو من المعلومات لا معنى له.

إجراءات دراسة الحالة:

من الضروري أن تكون دراسة الحالة على درجة ملائمة من الدقة والشمول، حتى يتمكن من الاستفادة من نتائجها، ولذا ينبغي أن تعتمد دراسة الحالة على مجموعة من الإجراءات التي توفر الدقة والشمول لدراسة الحالة وهذه الإجراءات تتلخص في:

١. المقابلة الشخصية:

حيث يتم الحصول على المعلومات مباشرة من الحالة التي يتم دراستها، وتختلف ظروف المقابلة الشخصية باختلاف الحالة التي تدرس وموضوع الدراسة نفسه. وبشكل عام تتميز المقابلة الشخصية في دراسة الحالة بأنها أقل رسمية بحيث يسمح للمفحوص أو العميل أن يعبر عن مشاعره واتجاهاته وآرائه بحرية كاملة، ومن ثم فإن المقابلة تستغرق وقتاً طويلاً، فقد يحتاج الباحث إلى عدد من المقابلات مع نفس الحالة للحصول على المعلومات التي يحتاج إليها.

وتمثل العلاقة بين القائم بالمقابلة والمستجيب (المفحوص أو العميل) عاملاً أساسياً من عوامل نجاح المقابلة، حيث يحاول الباحث أو يقيم علاقة طيبة فيها من الود والألفة ما يساعد المستجيب من الحديث عن نفسه وتقديم المعلومات التي قد يحتاجها الباحث.

٢. الملاحظة المتعمقة:

في كثير من الأبحاث يلجأ الباحث إلى الإقامة مع الجماعة أو الفرد (الحالة) التي يقوم بدراسة، وعن طريق الإقامة أو المعايشة يتمكن من التعمق في إدراك الظواهر والعلاقات بين أفراد الجماعة، ومن خلال دوره كملاحظ وكمشارك في حياة الجماعة يستطيع رصد كثير من الملاحظات التي يصعب جمعها عن طريق الأفراد أنفسهم.

٣. دراسة الوثائق والسجلات:

حيث يعتمد الباحث على السجلات الرسمية والوثائق الشخصية في الحصول على معلومات قد تفيد في إلقاء الضوء على بعض الجوانب في شخصية الحالة. كما تفيد في التحقق من صحة المعلومات التي نحصل عليها

من المستجيب نفسه، ومن هذه السجلات يتعرف الباحث على تواريخ الحيلة، والسجلات الطبية للحالة، والخطابات الشخصية والتقارير المدرسية وغيرها من السجلات والوثائق ذات الدلالة في دراسة الحالة.

٤. تاريخ الحياة:

في دراسة تاريخ الحياة يتم تسجيل كثير من المعلومات عن الحالة من يوم لآخر ومن عام لآخر وفي مواقف خاصة، كما في حجرة الدراسة أو العمل أو النشاط مع الآخرين ويستخدم تاريخ الحياة بالنسبة للحالات التي يتم دراستها باعتباره مصدراً أساسياً للمعلومات.

٥. تسجيل معلومات دراسة الحالة:

التسجيل الدقيق للمعلومات يمثل جزءاً أساسياً من طريقة دراسة الحالة، وعلى الباحث أن يسجل أولاً بأول المعلومات التي يحصل عليها، وأن يدونها مباشرة بلغة المستجيبين أنفسهم وبألفاظهم. وفي بعض الأحيان يمكن استخدام أساليب التسجيل المختلفة كالكاسيت أو الفيديو كاسيت إذا كانت ظروف الدراسة تسمح بذلك.

٦. الوقت الذي تستغرقه دراسة الحالة:

تتطلب دراسة الحالة وقتاً وجهداً كبيراً بالإحاطة بكل المعلومات التي تخص الحالة موضوع الدراسة وعلى مستوى عالي من التعمق.

الحالات التي تدرسها:

حيث يطرح هنا سؤال جوهري يختص بالمعايير التي تستند إليها في اختيارنا للحالات التي نقوم بدراستها، فليست كل الحالات تصلح للدراسة، ومن ثم ينبغي أن يدقق الباحث في اختياره للحالات، بأن يكون

موضوعياً في هذا الاختيار قدر المستطاع، وذلك بأن يختار حالات نموذجية أو ممثلة بحيث تكون الدراسة مفيدة في التعميم على هذه الحالات، ويتحقق ذلك عن طريق الاستعانة بالدراسات الإحصائية الاستكشافية قبل القيام باختبار هذه الحالات.

ويتطلب ذلك أيضاً من الباحث تحديد خصائص الحالة المدروسة بشكل واضح وتفصيلي، حتى يمكن الاعتماد على نتائج الدراسة في التعميم على الحالات ذات الخصائص المتشابهة.

وقد حدد بلامر Plamer ثلاثة خصائص مميزة للحالات هي:

- الخصائص العامة التي توجد لدى كل أفراد النوع الذي تنتمي إليه الحالة المدروسة.

- تباين درجات توزيع هذه الخصائص بالنسبة للجماعات التي يتألف منها هذا النوع.

- الخصائص المميزة أو الفريدة للحالة المدروسة والتي تميزها عن الحالات الأخرى.

عينة البحث وطرق اختيارها

بعد أن ينتهي الباحث من اختيار مشكلة للبحث وتحديد أهدافها وصياغة الإجابات المحتملة لأسئلة البحث في صورة فروض، يتجه الباحث بعد هذه الخطوة إلى البيانات التي سوف تستخدم في اختيار تلك الفروض، لينظر في الوسيلة أو الوسائل المناسبة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة، وهنا سيواجه بمشكلة وهي تختص بمن سيجمع تلك المعلومات عنهم أو منهم، هل هم كل أفراد مجتمع الدراسة؟ في معظم البحوث النفسية والتربوية يكون مجتمع الدراسة عن الكثرة بالشكل الذي لا يتمكن أي باحث أن يشرك كل مفردات المجتمع، وهنا فعليه أن يختار من بين جميع المفردات من يمثلهم، وهذه المجموعة من المفردات التي سيختارها تسمى بالعينة وتسمى تلك العملية باختيار العينة أو المعاينة ويفضل "الأستاذ الدكتور سيد عثمان أن يسميها "الاستيعان"، وعند قيام الباحث بتلك العملية سيواجه بوجود عدة طرق يمكن استخدام أي منها للحصول على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الذي يجري عليه بحثه. وتكمن الأهمية هنا في أن إمكانية التعميم من نتائج وتوقف بالدرجة الأولى على أسلوب اختيار العينة وحجمها ومدى القوة في إمكانية تمثيلها للمجتمع الأصلي. وهناك عدد من العوامل التي يجب أن تراعى عند الاختيار، منها:

١. الكفاية من حيث النوع ويقصد بذلك أن نختار طريقة المعاينة التي تؤدي إلى اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي أحسن تمثيل.
٢. الكفاية من حيث الحجم بحيث لا يكون حجم العينة أكبر من اللازم، ويؤدي ذلك إلى إنفاق غير اقتصادي، ولا يكون عدد الوحدات أقل من اللازم فلا يحقق الغرض وتكون التقديرات التي نحصل عليها من مثل هذه العينة أقل دقة عما ننشده.

(انظر عبد اللطيف عبد الفتاح، أحمد محمد عمر، مقدمة الطرق الإحصائية، مكتبة الجلاء، بالمنصورة، ١٩٧٨م).

أساليب اختيار العينة:

تعرف العينة بأنها مجموعة من المفردات التي يتم اختيارها بطريقة ما من مجتمع الدراسة. ويمكن تقسيم الأساليب التي يتم بها اختيار العينة إلى نوعين:

الأسلوب الأول:

ويعرف باسم أسلوب العينات العشوائية أو الاحتمالية - Random or Probability Samples وهي العينات التي يتم اختيار مفرداتها من بين وحدات المعاينة التي يتكون منها المجتمع بأسلوب احتمالي يوفر لكل وحدة من وحدات المعاينة احتمال للاختيار في العينة وهذا الاحتمال ثابت ومحدد.

الأسلوب الثاني Judgment Samples:

ويعرف باسم العينات الفرضية أو الحكمية، ويحصل التقدير أو الحكم الشخص محل الاحتمال في اختيار مفردات العينة، ومن أمثلتها عينة الحصص والعينات التي تقوم على مفردات تتقدم للبحث متطوعة ودون اختيار.

ولكننا عندما نتحدث عن أسلوب المعاينة أو اختيار العينة، فنحن نقيصد بذلك النوع الأول، أي العينات الاحتمالية وتوجد عدة طرق لتحقيق هذا الأسلوب منها:

١. العينة العشوائية البسيطة:

حيث تغطي لكل مفردة نفس الفرصة في الاختيار، وتوجد عدة طرق لاختيار العينة العشوائية البسيطة أفضلها استخدام الجداول العشوائية، وقد يستخدم الحاسب الآلي في سحب العينات العشوائية خاصة حينما يكون حجم المجتمع كبيراً.

ويعاب على هذه الطريقة أنها لا تضمن تمثيل المجتمع تمثيلاً جيداً إذا كان مجتمع الدراسة مكوناً من عدة فئات (أو مجموعات أو طبقات) غير متجانسة من حيث الظاهرة موضوع الدراسة، فإذا كان لدينا مجتمع من الذكور والإناث مكون بنسبة (٦ إلى ٤) فإن اختيار عينة عشوائية بسيطة لدراسة علاقة الجنسين بالظاهرة موضوع الدراسة، قد لا يحقق نفس الشبه في المجتمع وهي (٦ إلى ٤) الأمر الذي قد يؤدي إلى التحيز لجنس على حساب الآخر.

٢. العينة العشوائية المنتظمة: *systematic Random Sambles*

وتبدأ الطريقة التي يتم على أساسها اختيار العينة العشوائية المنتظمة بترتيب المفردات التي يتكون منها مجتمع الدراسة، ثم تقسيم المجتمع إلى (ن) من المجموعات المتساوية العدد، ثم يتم اختيار المفردة الأولى من المجموعة الأولى عشوائياً وليكن ترتيبها (د). وبعد ذلك يتم اختيار المفردة رقم (د) من كل المجموعات التالية.

فإذا كان حجم العينة يساوي عشرة من مجتمع حجمه (١٠٠) في هذه الحالة نقسم المجتمع إلى عشرة مجموعات وبعد ترتيبها نختار المفردة الأولى عشوائياً وليكن ترتيبها السابع، وعليه فالمفردة الثانية سيكون ترتيبها السابع في المجموعة الثانية أي رقم (١٧) في مجتمع الدراسة كله، ثم المفردة رقم (٢٧) وهكذا حتى ننتهي من اختيار العينة كلها.

٣. العينة العشوائية الطبقيّة: *Stratified Random Sample*

ويستخدم هذا الأسلوب في اختيار العينات للحصول على تقديرات أكفأ وبتكلفة أقل من التقديرات التي يتم الحصول عليها باستخدام العينات العشوائية البسيطة. ويفضل استخدام هذا الأسلوب في الحالات التي يمكن فيها تقسيم المجتمع إلى طبقات أو مجموعات متجانسة من حيث الظاهرة موضوع

الدراسة، ثم يتم الاختيار من مفردات العينة داخل كل طبقة، ويحدث ذلك على خطوتين:

الأولى: تحليل المجتمع الأصلي وتقسيمه لمجموعات متجانسة.

الثانية: تتمثل في الاختيار العشوائي للمفردات على أساس صفات المجتمع وتعديماته المختلفة.

وتوجد عدة طرق لتحديد عدد المفردات المحسوبة من المجموعات المختلفة منها :

أ. التخصيص المتساوي:

حيث تقسم وحدات العينة الكلية بالتساوي على المجموعات المختلفة، هذا إذا كانت المجموعات متساوية في التمثيل.

ب. التخصيص النسبي: Proportional

وفي هذه الحالة يجب أن تتناسب أعداد المفردات المستحقة من كل مجموعة (أو طبقة) مع أحجام تمثيل تلك المجموعات الفرعية في المجتمع الكلي.

ج. التخصيص الأمثل: (Optimum)

حتى يضيف الباحث في هذه الحالة عنصر للتكلفة في عملية التخصيص أو التعيين الأمثل لحجم المفردات التي تسحب من كل طبقة.

د. العينة العشوائية العنقودية البسيطة والمتعد المراحل:

عندما يكون حجم المجتمع كبيراً فقد يصعب اختيار عينة عشوائية بسيطة أو عينة منتظمة أو أخرى طبقية لدراسة خصائص وتوزيع ظاهرة ما في ذلك المجتمع، وقد يحدث ذلك بسبب عدم توافر حصر كامل لجميع مفردات المجتمع، أو أن الاستعانة بمفردات متفرقة ومتباعدة التوزيع والانتشار يزيد

من تكاليف البحث وجهد الباحثين، وقد يرجع لصعوبة الإشراف على بحث يضم مفردات متفرقة.

ولاختيار العينة طبقاً لهذا الأسلوب يتم تقسيم المجتمع إلى مجموعات من الوحدات الأولية، وتعرف كل مجموعة من تلك المجموعات باسم الوحدة المبدئية، وقد يقتصر أسلوب المعاينة على اختيار عشوائي لعدد من الوحدات المبدئية ودراسة جميع الوحدات الأولية التي تكون الوحدات الأولية التي تكون الوحدات المبدئية المختارة في العينة، ويعرف هذا الأسلوب باسم العينة البسيطة ذات المرحلة الواحدة.

وفي حالات أخرى تقسم كل وحدة من الوحدات المبدئية إلى عدد من الوحدات الثانوية، وتشمل العينة النهائية عدداً من المفردات التي تختار عشوائياً من الوحدات الثانوية، والتي تختار بدورها من الوحدات المبدئية بطريقة عشوائية.

ويطلق على هذا الأسلوب العينة العشوائية البسيطة ذات المرحلتين. وهكذا يمكن أن تتعدد المراحل التي يتم فيها اختيار وحدات التمثيل للمجتمع الأصلي، كما يمكن اختيار أحد أساليب اختيار المفردات السابق الإشارة إليه، كالعشوائية المنتظمة أو الطبقية.

فهرست المحتويات

الصفحة

الموضوع

٧

مقدمة

١٣

الفصل الأول : البحث التربوي أهميته وضوابطه .

٢٣

الفصل الثاني : مشكلة البحث وفروضه .

٤٧

الفصل الثالث : خطة البحث وطرائقه .

٦١

الفصل الرابع : وسائل جمع المعلومات .

