جدلية الكم والكيف في تقدير صلاحية أدوات القياس المنقولة ثقافيا

عباس عبد الرحمان، المركز الجامعي غليزان
بن الحاج جلول عبد القادر، جامعة مستغانم

ملخص:

إن المتتبع لواقع الاختبارات النفسية يجد أن استعمالها أصبح في كافة مجالات الحياة، إضافة إلى الحاجة الماسة للاختبارات النفسية في البيئة الجزائرية، إلا أن هذه الاختبارات التي أصبحت تستخدم في الجزائر فتحت مجالا واسعا من الشك في ملائمتها لخصوصية الفرد الجزائري وبيئته الثقافية، وأن عملية تكميم النتائج والتي نقصد بها التقنين والترجمة التي خضعت لها هي في الاصل غير كافية للحكم على مدى صلاحية استعمالها في ثقافة أخرى، ونظرا لاختلاف البنية الثقافية للبيئة الجزائرية عن باقي البنيات الثقافية الغربية، يجعل من استعمال الاختبارات المترجمة والمقننة فقط عامل مهم في انحياز هذه الأخيرة، لذا أصبحت عملية تكييف الاختبارات النفسية ذات المنشأ الغربي ضرورة لابد منها.

ومنه توصلنا الى أن ترجمة الاختبارات وتقنينها وإعطاء تفاسير مختلفة، من خلال مجموعة من الارقام نحصل عليها عن طريق أسلوب أحصائي واحد أو إثنين غير كاف تماما لجعل الاختبارات الغربية صالحة في البيئة الجزائرية، فالترجمة هي أول مرحلة تعتمد في عملية التكييف، في حين التقنين هو اخر مرحلة من عملية التكييف، لكن عملية التكييف فهي قدرة الاختبار على تقدير تركيبة الاختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى، والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الاختبار، تكافؤ البنود والبنية الاختبار، إدارة الاختبار، تكافؤ المنهج، صدق الاختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الاختبار، وهذه العناصر وجب على الباحثين التأكد منها كافة من أجل الوصول الى نسخة من اختبار ما صالحة في البيئة الجزائرية.

كلمات مفتاحية: النقل الثقافي، مسائل مفاهيمية في التكييف، الانحياز الثقافي، التكافؤ في الاختبارات النفسية.

Abstract:

Anyone who has followed the reality of psychological tests find that their use has become present in all areas of life, as well as the urgent need of psychological tests by researchers in the Algerian environment, but these tests are being used in Algeria has opened a wide range of uncertainty in the suitability of privacy Algerian individual and his environment and cultural

and quantization results process, which we mean the rationing and the translation that has been studied is originally not enough to judge the extent of their use in another culture has expired, and because of the different cultural structure of the Algerian environment from the rest of the Western cultural structures, makes use of localized tests and inhalers only important factor in the bias of the latter, so conditioning psychological Western-origin testing process need to become to be ones.

And we concluded that translation tests and codified and give interpretations through a set of figures we get through statistical and one or two inadequate method fully to make the Western tests are valid in the Algerian environment Translation is the first stage depends on conditioning process while rationing is the last stage of the process air-conditioning, but the adaptation process they test estimating the ability of the same test combination in the other language and culture, which includes the linguistic and cultural differences, the rules of the stairs, the language of instruction, affinity test, equal terms and structure testing, test management, equal approach, sincerity test conditioner, the privacy of the target group and testing standards, and these elements shall researchers checked all for access to a copy of the test is valid in the Algerian environment
Key words: Conceptual Issues in Cultural transport psychiatric tests, Cultural transport, Cultural bias.

مقدمة:

إن الوضع الراهن في معظم الوطن العربي يتمثل في حاجتها إلى الإستفادة من خبرة الآخرين في هذا الميدان وتطوير هذه الخبرة بما يلاءم ظروفها، ولذلك نجد أن معظم الباحثين في هذه الدول لا يعد إختباراتها النفسية، لأن ذلك يتطلب جهدًا علميًا فائقًا، ونستعيض عن ذلك بتعديل الإختبارت التي ظهرت في الدول الغربية المتقدمة، ويتطلب هذا بالطبع القيام ببحوث علمية حول هذه الإختبارت تمثل فئة خاصة من البحث العلمي في ميدان القياس النفسي والعقلي والتربوي هي بحوث التقنين، وذلك بهدف أن تصبح هذه الإختبارت أكثر ملائمة للظروف الجديدة. وبتتبع حركة الإختبارت النفسية العقلية في العالم العربي بوجه عام، وفي البيئة الجزائرية بوجه خاص نجد أن هذه الإختبارت لا تتناسب أبدًا مع الحاجة الماسة والملحة لهذه الإختبارت في مختلف نواحي الحياة النفسية والتربوية والمهنية، فمعظمها مترجم وفقط أو اعيدت استخراج

خصائصها السيكومترية على الأكثر (مجموعة من الارقام لا تحمل أي دلالات نفسية)، وحتى الإختبارت التي يدعى أصحابها أنها مقننة لا تستوفي كامل شروط التقنين. ومما سبق قام الباحث بتبيان أهمية تكييف الإختبارت النفسية بدل من ترجمتها وتقنينها في العناصر التالية: مسائل مفاهيمية في تكييف الإختبارت النفسية، أثر العوامل الإجتماعية والثقافية في نتائج الإختبارت، العيوب، والمشكلات الموجودة في الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا)، العوامل المؤثرة في صدق الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا)، الشروط الواجب مراعاتها من طرف الباحثين في عملية التكييف، الإنحيازات الموجودة في الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا) أهمية الدلالة الكيفية بدل الكمية في تقدير صدق وثبات الاختبارات النفسية.

1- مسائل مفاهيمية في النقل الثقافي للإختبارت النفسية

التقنين:

هو العملية التي يتم من خلالها التحكم في العوامل غير المناسبة التي يمكن أن تؤثر في عملية القياس وذلك من خلال تخفيض أخطاء القياس إلى حدها الأدنى عن طريق إختبار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها إختبار؛ ومن ثم توحيد فقراته وإجراءات تطبيقه وتصحيحه بشكل يوفر للإختبار خصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الإختبار الجيد، ومن ثم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات الخام. (زيدان،1979)

الترجمة العلمية للإختبارات:

يعرف Hambleton (1999) الترجمة العلمية للإختبارات النفسية على أنها عملية الوصول إلى مفاهيم، ومفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى انطلاقا من لغة وثقافة معينة أو هي ترجمة الكلمات وتعابير مكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين مع الأخذ بعين الاعتبار اللهجات الموجودة داخل اللغة الواحدة.

التكييف:

يعرف Hambleton (1991) التكييف بأنه كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان بإستطاعة الإختبار تقدير تركيبة الإختبار نفسها في لغة وثقافة أخرى، مع محافظة

الإختبار على بنيته الاصلية وتتمثل هذه الأنشطة في معادلة صيغتين من إختبار واحد في ثقافتين مختلفتين لغويا وثقافيا ونفسيا والتي تشمل الاختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، ألفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية الإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، صدق الإختبار المكيف، خصوصية المجموعة المستهدفة ومعايير الإختبار.

الإنحياز الثقافي:

تتضمن كلمة الإنحياز وجود عوامل مزعجة، يقال عن القياس أنه منحاز إذا اختلفت الدرجات المسجلة في إحدى الإختبارت من لغة إلى أخرى بسبب وجود تبأين غير مرغوب فيه. ويشير الإنحياز إلى جميع أنواع العوامل المزعجة التي تعيق تفسير إختلاف الدرجات بين مجموعة وأخرى، ويفهم الإنحياز بشكل افضل من خلال القابلية للتعميم (Hambleton & All, 2005).

التكافؤ:

التكافؤ يرتبط ذهنيا بقياس أوجه الإختلاف بين الأعراف وما ينتج عن ذلك يسمى إنحياز، أي أن البند أو الادارة المنحازة ستعطي درجات غير متكافئة، كما يشير عدم التكافؤ إلى عدم إمكانية المقارنة بين الدرجات، وعملا بهذا العرف فإننا نستعمل عدم التكافؤ كصفة مميزة لدرجات الإختبار التي تأثرت بفعل الإنحياز الثقافي (Hambleton & All, 2005).

الفرق بين الترجمة والتكييف:

من الافضل استخدام عملية التكييف بدل من الترجمة مع الإختبارت المنقولة ثقافيا، حيث أن عملية الترجمة هي جزء فقط من عملية التكييف وأن عملية التكييف أوسع وأشمل من عملية الترجمة، عند إعداد إختبار تم إعداده للاستخدام في لغة وثقافة واحدة للطبيق في لغة وثقافة أخرى. حيث يتضمن تكييف الإختبارت النفسية أنه يتمثل في كل الأنشطة بدءا من تقرير عما إذا كان بإستطاعة الإختبار تقدير تركيبة الإختبار ذاتها في لغة وثقافة أخرى، إختبار المترجمين، تقرير التكييف المناسب الذي يجب القيام به لإعداد الإختبار من اجل الاستعمال في لغة أخرى. (Hambleton & Bollwark 1991) والتي تشمل الإختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة

التعليمات، ألفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية والإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، خصوصية المجموعة المستهدفة. إضافة إلى ما يتعلق بجوانب تطبيق الإختبار من خبرة لدى المفحوصين وجنس المطبق وقدرة المفحوصين على فهم التعليمة ودافعيتهم للاستجابة للإختبار. وعلى هذا الاساس يمكن القول أن مصطلح التكييف مناسب اكثر منه من الترجمة، وذلك أن المترجمين يحاولون الحصول على مفاهيم، مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا، نفسيا ولغويا للغة وثقافة أخرى، وبذلك تأخذ الترجمة العلمية للإختبارات النفسية أبعادا أكثر من ترجمة محتويات الإختبار حرفيا (Hambleton & All, 2005).

إدارة الإختبار:

تهدد صعوبات التفاهم بين الذين يجرون الإختبار وبين الذين يديرون الإختبار صدق نتائج الإختبار بشكل كبير، فممكن أن تكون التعليمات غير واضحة بسبب صعوبة الترجمة، فيجب أن تكون تعليمة الإختبار مفهومة وواضحة للمفحوص ولا تعتمد على الاتصال اللفظي. كما يمكن أن تكون صعوبات في تعليمات التقدير " إختبارات قياس الموقف" لأن هذه الإختبارت يمكن أن لا يكون لها وجود في دول أخرى. (Hambleton,1998)

الثبات:

الثبات يعني التعرف على العلاقة بين الاستجابة الحقيقية للفرد التي ينبغي الوصول اليها وبين استجابة الفرد على الإختبار، كما يعني أيضا الاتساق في النتائج والاستقرار، أي لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما يعني الموضوعية، ويوفر معامل الثبات المؤشرات الاحصائية للظاهرة موضوعة للبحث، والتي من خلالها نحكم على دقة الإختبار، فضلا عن ما يزوده للباحث من معلومات أساسية للحكم على نوعية أسلوب إستعمال الإختبار ومدى دقته واتساقه، ولاتصل هذه الدقة الى أن يكون معامل الثبات مقاربا الى درجة مقدارها (واحد) لأن أي إختبار نفسي لا يمكن أن يصل درجة الثبات التام بسبب عدم إمكانية تجنب كل الأخطاء في عمليات القياس (Ebel,1965).

هذا يعني أن الدرجة التي تشير الى ثبات الإختبار، لا تعبر عن الاداء الحقيقي للفرد، بل تمثل الأداء الحقيقي مضافا إليه الاخطاء على الدرجة. أي أن درجة الفرد على الإختبار تعبر عن التباين الحقيقي للفرد وتباين الخطأ، ولذلك يؤكد Guilford(1954) على ضرورة حساب ثبات الإختبار كي تحدد الدرجة الحقيقية أو التباين الحقيقي للإختبار، إذ أن معامل الثبات يوضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الإختبار (Guilford,1954) .

الصدق:

الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للإختبار فلا يمكن الوثوق من نتائج إختبار لا يقيس ما وضع لقياسه، أي أن الصدق هو أن يحقق الإختبار الغرض الذي وضع من أجله، فمن المؤكد أن عدم إدراك الباحث أو ضحالة استعابه لما يتحقق في الميدان الذي يقوم بدراسته ونقده له بموضوعية وصدق، لا يمكنه من إضافة أفكار جديدة ذات علاقة صادقة ودقيقة، بذلك الواقع المدروس، كما أن تلك الضحالة الفكرية تدفع بعض الباحثين إلى ألية النقل من هنا وهناك، ودون إدراكهم للخلفيات النظرية لهذا العمل أو ذاك، مما ساهم في إيجاد إعاقات معرفية تطبيقية لا تتفق في أغلب الاحيان مع ملاحظة الواقع ومشاهدته، وهذا يدل على قصور في البناء المفاهيمي لدى بعض الباحثين الذين عمليات النقل دون مراعاة للخلفيات الثقافية، أو دون ربط الفكر بسياقه الاجتماعي، وحتى نستطيع مواجهة الافكار بكل وعي وبصيرة، فإن صدق الإختبارات النفسية يجب أن يعكس القرائن الثقافية نظرا لحساسية الإختبار لتلك القرائن (Bizzo,1996)

2- أثر العوامل الإجتماعية والثقافية في نتائج الإختبارت:

إن مستوى أداء الفرد في الإختبارت النفسية يتأثر بخبراته السابقة وبالعوامل الاجتماعية والثقافية التي تكتنفه، فاتجاه الفرد في حد ذاته نحو الإختبار هو عامل مؤثر، كان يخاف منه فيرتبك، ، فهذا الاتجاه يلعب دورا هاما في مستوى أداءه على الإختبار، بالاضافة إلى القدرات الخاصة والمعلومات التي يستلزمها حل مشكلات الإختبار، إذ يشير Persie(1977) في كتابه علم النفس والتربية الحديثة أن أحد الباحثين أجرى إختبار بينيه الصورة الامريكية المعدلة على مجموعة من الاطفال في

منطقة جبلية في ولاية "كنتكي" وتضمن السؤال ما يلي: إذا ذهبت إلى الدكان وكان معك (10) سنتا واشتريت حلوى بقيمتها (06) سنتا فكم سنتا يردها اليك البائع فأجاب الطفل إني لا أملك (10) سنتا، وإذا كنت أملك فلا أنفقها في شراء الحلوى، وهنا تحايل الباحث وغير طبيعة السؤال، إذا كان في المدرسة (10) تلاميذ وأبعد منهم (06) بسبب الاصابة بالحصبة فما عدد التلاميذ الذين يبقون في المدرسة، فأجاب الصبي "لا أحد" لأن باقي التلاميذ سيخشون الإصابة بالحصبة فينقطعون عن الدراسة.

إن مغزى من هذا المثال هو أن الإختبار النفسي يستلزم من المفحوص في العادة أن يستجيب لموقف يتطلب نوعا من التخيل كما لو كان الموقف بالنسبة إلى الفرد موقعا واقعيا، ومعنى هذا أنه إذا لم يكن لدى الفرد خبرة سابقة أو تدريب أو آلفة لهذا الموقف فأنه يجد صعوبة في الإجابة الصحيحة وقد تتعذر عليه الاتجابة كلية، وليس في هذا كله بالضرورة دليل على أن الطفل يعجز عن القيام بعملية حسابية بسيطة إذا ما هيئنا له موقفا واقعيا يكون ذا مغزى بالنسبة له، بمعنى أنه يرتبط بحاجات الفرد وإهتماماته (Otto Klineberg, 1971).

بالإضافة إلى عنصر الخبرة والتصور يوجد عنصر مهم في الاختبار يتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية وهو التنافس بين الأفراد والجماعات، وهذا التنافس في ذاته الذي يهيئه الإختبار يتأثر بالقيم والإتجاهات السائدة في المجتمع، حيث تشير دراسة (1972) Portiusse والتي أجراها في أستراليا على السكان الاصليين حيث طبق إختبار هو عبارة عن مشكلة يتعرف فيها الفرد عن مسلك معين من بين المسالك المختلفة داخل متاهة ليصل إلى فتحة تؤدي به إلى الخروج من المتاهة، وكان مطلوب من كل فرد أن يؤدي الاختبار بنفسه دون مساعدة الآخرين، فلاحظ ان الموقف الذي كان عاديا بالنسبة إلى الأمريكيين أصبح موقف غريب بالنسبة الى الأستراليين، وذلك لأنهم إعتادوا أن يلجأوا في حل مشكلاتهم الى المشورة والتعاون. وبقوا ينتظرون مساعدة من الفاحص، وكانوا يرون أنه لا يوجد أي مانع في مساعدتهم، والخلاصة هنا أن بعض الإختبارت يترتب عليها آليا تحفيز الافراد إلى بذل قصارى جهدهم، وهذا الإفتراض غير صحيح في كل الثقافات.

يورد Otto Klineberg مثال آخر في عدم تأثر سلوك بعض الافراد في ثقافات مختلفة تأثرا إجابيا بالتنافس الذي تخلقه الإختبارت النفسية، وكانت الإختبارت المستعملة هي إختبارات أداء وكانت الدرجة التي يحصل عليها الفرد مبنية على عاملين، الأول السرعة التي يؤدي بها الفرد الاختبار والثاني عدد الاخطاء المرتكبة اثناء أداء الاختبار وكانت تعليمة الاختبار تتضمن العاملين أي إعمل بأكبر سرعة ممكنة وبكامل الدقة، حيث لوحظ أن الأمريكيين قاموا بأداء الاختبار بأكبر سرعة ممكنة لكن المجموعة الثانية ومكونة من أفراد إحدى القبائل الموجودة في ولاية (واشنطن) لم يحاولوا الإسراع في أداء هذا الاختبار، إذ أنهم لم يروا أي داعي الى أداء الاختبار بسرعة. فهنا نجد أن الثقافة الامريكية تؤكد على أهمية السرعة في إنجاز الاعمال، لم تكن هذه الصفة غير موجودة عند المجموعة الثانية، وبمقارنة نتائج المجموعتين وجد أن المجموعة الثانية التي تمتلك ثقافتهم ميزة الدقة والبطئ لم ترتكب الكثير من الاخطاء وكانت المجموعة الثانية عرضة للأخطاء (Otto Klineberg, 1971).

إن نوع الثقافة التي يعيش فيها الفرد لها دور كبير في طريقة الاستجابة التي يسلكها الفرد في الإختبارت النفسية، فهذا الأمر يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار في عملية تكييف الإختبارت خصوصا اختبارات الاداء حيث تبين الدراسة قام بها Williams & Barefoor(1985) تأثير العامل الاجتماعي/ الثقافي في الإختبارت بإستعمال إختبار الذكاء القومي وهو شائع الاستعمال في الو.م.أ حيث يعرض في هذا الاختبار أمام الفرد عدة سطور في كل سطر منها كلمة أصلية تتلوها خمسة كلمات فرعية ويطلب من المفحوص أن يضع خطا تحت كلمتين فقط من بين الخمسة كلمات بحيث يكون لهاتين الكلمتين علاقة أساسية بالكلمة الاصلية بمعنى أن تكونا بالضرورة من خصائص الكلمة الأصلية. والبند الموالي يبين ذلك:

الكلمة الأصلية (إزدحام) – الكلمات الفرعية (تقارب – خطر – غبار – هياج – عدد)

وقد وضع الاختبار على أساس أن الاجابة الصحيحة عن هذا البند هي كلمة (تقارب، عدد) والسؤال الذي يتبادر الى الأذهان الى أي حد يتأثر الحكم على مثل

هذه العلاقة بنوع الثقافة التي يعيش فيها المفحوص وبالقيم السائدة في هذه الثقافة. طبق هذا الإختبار في البيئة الزامبية حيث كانت معظم إجابات الافراد مختلفة تماما عن الإجابة الصحيحة فقد إختار معظم الافراد كلمة (غبار، خطر)، كما إختار البعض الأخر كلمة (هياج) للتعبير عن الإزدحام، هذه الإجابات المقدمة تعتبر خطأ في دليل واضعي الاختبار الاصلي في الو.م.أ، فيمكن القول أن كلمة إزدحام يختلف معناها من ثقافة إلى أخرى (Williams & Barefoor, 1985)

3- عيوب ومشكلات الإختبارت المنقولة ثقافيا المستعملة في الجزائر:

يشير Kaufman, et AL(2000) إلى أن أغلب الإختبارت النفسية المنقولة ثقافيا إلى ثقافات أخرى هي إختبارات منحازة ثقافيا، كما أن هناك عدد واسع من الإختبارت ووسائل القياس الأخرى التي تتسم بسهولة التطبيق، إلا أنها تقيس عددًا قليلاً من المكونات والعوامل للسمة النفسية المُقاسة بغض النظر عن المكونات الحقيقية للسمة في ثقافة أخرى. ولهذا جاءت الدعوة لضرورة إعداد إختبارات وتكييفها لتتفق والرؤى النظرية والتصورات الحديثة في تفسير السلوك الإنساني وجوانبه المتعددة، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأفراد والسياق الموقفي للظاهرة محل الدراسة في محتوى تلك الإختبارت، ليس هذا فحسب، بل والدعوة لأهمية إحلال تلك الإختبارت الحديثة محل الإختبارت التقليدية والأنجلو أمريكية المُعربة التي لم تعد محتوياتها تلاحق التطورات السريعة في المتغيرات المعرفية والتعددية الثقافية (Kaufman, AL., 2000).

وعلى الرغم من كثرة تلك الإختبارت وتنوعها وتعدد استخداماتها في قياس جوانب الشخصية المختلفة والسلوك البشري والمشكلات النفسية التي يقابلها الناس في البيئة الجزائرية، فأنها خلفت العديد من الإشكاليات التي أسهمت بشكل كبير في الحد من فعالية ونجاح عمليات القياس والتقويم وعدم تحقيق الهدف المنشود منها (Diz, 1995). والناتجة عن عمليات الترجمة والتقنين الخاضعة لها ومن أهم هذه الإشكاليات:

1- غالبية الإختبارت مترجمة بطريقة تسمح للمفحوصين بتزييف الاستجابة، خاصة تلك الإختبارت التي تقيس جوانب خاصة في الشخصية، أو تكشف عن العالم

الداخلي للفرد. فقد تتطلب بعض البحوث النفسية أن يعطي المفحوص بيانات عن نفسه بشكل مباشر، ويشمل ذلك ميول أو قيم ومعتقدات أو اتجاهات. وقد تختلط الأمور على المستجيب فيجيب عن الأسئلة بوصفها ما يجب أن يكون، أو كما هو مرغوب فيه في الثقافة التي يعيش فيها، وهذا ناتج على أن الترجمة السيئة قد تكشف عن المعنى الكامن للبند وتجعل المفحوص يتجنب أن يعطي الإجابة الصحيحة. (Bramble & Mason, 1997).

2- معظم الإختبارت المُعربة لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، ولا تخاطب الفرد الجزائري ، وبالتالي لا يهتم بها أو يجيب عنها بشيء من الموضوعية والدقة، بل أنه ربما يستكملها إرضاءً للباحث، وفي معظم الأحوال تتسم إجابته باللامبالاة، ويترتب على ذلك توصل البحث لنتائج مضللة لا تعكس واقع السمة المقاسة.

3- عدم وضوح التصور النظري أو المقاربة النظرية التي تكمن خلف بعض الإختبارت، خاصة تلك التي يستخدمها باحثون غير واعين بدرجة كافية بأهمية المنطلقات والبناءات النظرية في بناء وتعيير الإختبارت النفسية، وهذا ما يؤثر في الصدق الداخلى للاختبار أو بالاحرى صدق بالناء النظري (Kaufman, AL, 2000).

4- بعض الإختبارت المُعدة للتطبيق على فئة معينة في البيئة الأصلية لكن يقوم الباحثون بتطبيقها على عينات أخرى متباينة ثقافيًا واجتماعيًا وعمريًا في بيئة ثقافية أخرى (حنا وآخرون 1991).

5- أن الإشكاليات التي واجهت الإختبارت في الوطن العربي هي تحيزها، فأغلب الإختبارت المقننة يدعي البعض أنها متحيزة ثقافيا، فعملية التحيز بأنواعه الثلاث (البنية، المنهج، البند) هو أكبر مهدد لصلاحية الإختبارت المنقولة ثقافيا (عبد الفتاح 1990). فالإختبارت المترجمة والمستعملة في الجزائر لا تكاد تخلوا من التحيز.

كما أن هناك العوامل الجانبية والتي لها تأثير مباشر في عملية نقل وتكييف الإختبارت من ثقافة إلى ثقافة أخرى فهذه العوامل بالرغم من أهميتها في عملية تكييف الإختبارت النفسية إلى أن كافة المختصين والباحثين لا يعطون لها أي اهمية والتي نذكر منها:

1- تأثير تغير صياغة البنود:

إن عملية ترجمة الإختبارت النفسية عند نقلها من ثقافة إلى أخرى يجعل من بنود المكونة لهذه الإختبارت تبتعد عن مغزى منها أو أنها تتغير في معناها (الإنحياز الثقافي) حيث لوحظ ان نسبة المجبين بـــ "نعم" على بند يعد مؤشرا لسمة غير سارة تتغير عن نسبة المجبين بـــ "لا" للسؤال نفسه بعد التغيير في صياغته اللفظية. فقد اتضح هنا ان نسبة " نعم " تقل عن نسبة "لا" في حين يجب أن تتساوى النسبة نظرا لأن مضمون البند واحد على الرغم من تغير اتجاه صياغته اللفظية (تيغزة، 2009).

2- إختلاف اتجاهات المفحوصين نحو الإختبار:

إذ يستجيب المفحوص للإختبار تبعا لدوافعه الشخصية، والتي تختلف من مفحوص لأخر. فقد يستجيب تبعا لنوع الشخصية المناسبة للموقف، وليس تبعا لسماته الفعلية وما يشعر به في الحقيقة، كما قد يزيف إجاباته. ولكن معظم طرق قياس الشخصية ليست محصنة ضد هذا النقد، كما ان معرفة العوامل التي تؤثر في اتجاه المفحوص نحو الإختبار وعزل هذه العوامل هو المدخل الامثل لضبط العوامل المتصلة باتجاه المفحوص نحو الإختبار (أبو حطب وصادق، 1991).

3- تنوع العوامل التي تؤثر في الاستجابة

من بين هذه العوامل اتجاه المفحوص نحو موقف القياس بشكل عام، ومدى ترحيب المفحوص بالتعاون، وعدم معرفة الانسان بنفسه تماما، فقد تكون الاستجابة خداعا للذات، فضلا عن تاثير عامل الايحاء، فقد توحي بنود الإختبار للمفحوص ان يقبل خبرات على أنها خبراته بينما هي لم تحدث له أبدا في الحقيقة، إذ يضخم القابلون للايحاء ارجاعهم . هذا فضلا عن ذكاء المفحوص ومدى فهمه للبنود ومدى تعليمه.

4- العوامل المؤثرة في صدق الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا):

هناك خمسة عوامل تقنية تؤثر في صدق الإختباررات المكيفة للاستخدام في لغات وثقافات أخرى، وهي الإختبار نفسه، إختيار وتدريب المترجمين، عملية الترجمة، عملية التكييف، وفي الاخير طريقة جمع المعطيات لتثبيت التكافؤ:

1- الإختبار:

إذا كان الباحث يعرف أنه سيستخدم الإختبار في لغة وثقافة مختلفة، فعليه أن يضع في الحسبان تلك اللغة والثقافة في بداية عملية تطوير الإختبار، وإذا اخفق في ذلك فسينتج عن ذلك صعوبات في عملية التكييف التي تؤدي بدورها الى خفض صدق الإختبار المكيف. (Hambleton & Patsula, 1999)

إن إختيار شكل الإختبار من مواد محفزة له، (المفردات، تركيب الجمل، ونواحي أخرى والتي من الممكن ان تشكل صعوبة في عملية الترجمة الجيدة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد مواصفات الإختبار. فعلى سبيل المثال البنود التي لا يوجد ما يماثلها في الثقافة التي ينقل اليها الإختبار فهذه البنود تحذف كالبنود الخاصة بالنقود لأن العملات تختلف من بلد إلى أخر، ومن غير ممكن إيجاد تكافؤ في ترجمتها لوضعها في الإختبار، كما هو الحال في الموضوعات الخاصة والمميزة لثقافات معينة مثل "كلمة الهوكي" فهي غير مألوفة في عدة ثقافات، ويمكن رفضها والاستعانة بمقاطع عن المشي في الحديقة أو نشاطات أخرى يمكن أن يكون لها معنى في ثقافات أخرى (Hambleton & All, 2005).

أما في معيار الشخصية فيجب أن يؤخذ الحذر في إختيار المواقف، المفردات، والتعابير التي لا يمكن تكييفها بسهولة عبر الثقافات مختلفة، فيمكن أن يكون بعض أنواع السلوك عاديا في العالم الغربي ولكن له معنى مغاير في ثقافات أخرى، فجملة " احب المحادثة في الحفلات" ليست لها معنى في ثقافة لا يكون فيها الحفلات أو حيث لا تذهب النساء إلى الحفلات حيث المبادرة بالحديث يمكن أن يكون تصرف غير مقبول (Hambleton & All, 2005).

2- إختيار وتدريب المترجمين:

إن أهمية الحصول على خدمات مترجمين مؤهلين واضحة، إذ أن عملية الترجمة لمترجم واحد تم إختياره لأنه كان من الممكن الوصول اليه أو شخصا يمكن ان نستخدمه بمبلغ بسيط لا يمكن أن يكون دليل على الترجمة الجيدة الناجحة، لذا فإن أستخدام مترجم واحد سواء كان مؤهل او غير ذلك لا يسمح بالحصول على تفاعل ذي قيمة بين المترجمين المختلفين لايجاد الحلول لنقاط عديدة تنشأ عند القيام بعملية

تكييف الإختبار، فقد يستعمل المترجم الواحد وجهة نظر في استخدام مفردات وتعابير مفضلة لديه قد لا تكون مناسبة لتحقيق تكييف جيد للإختبار، فهنا وجب أستخدام العديد من المترجمين لحماية أخطار استخدام مترجم واحد مع تفضيلاته وخصوصيته اللغوية (Hambleton & All, 2005).

وفي نفس الوقت يجب أن يكون المترجمون أكثر من أشخاص مؤهلين ومتألفين مع اللغات المستخدمة في الترجمة، فيجب أن يكونوا على معرفة جيدة وبشكل خاص الثقافة التي يترجم اليها الإختبار، إن هذه المعرفة أساسية في فعالية التكييف، كذلك من الافضل أن يكونوا على معرفة بالموضوعات التي يتناولها الإختبار، إذ أن الدقة والفروق في المعنى ستخفي عن المترجم ليس له معرفة بذلك الموضوع عدة معاني مهمة، فغالبا ما يلجأ المترجمون إلى الترجمة الحرفية عندما يجهلون المعنى المخفي للموضوع، وهذا ما يجعل صعوبات لدى المفحوصين الذين يجرون الإختبار، وبالتالي تهدد صدق الإختبار المكيف، فمثلا جملة "je ne suis pas une valise" في الفرنسية لها ترجمة حرفية في اللغة الانجليزية، وهي "أنا لست حقيبة" ولكن المعنى الحقيقي لتلك الجملة في اللغة الفرنسية هو " لست غبيا إلى هذا الحد" فهنا الترجمة الحرفية من الفرنسية إلى الانجليزية قد شوه المعنى بالكامل (Hambleton & All, 2005).

3- عملية الترجمة:

قد تهدد اللهجات في لغة ما صدق تكييف الإختبارت، أي أن اللهجة هي الاهم أو هي الهدف المستخدم في التكييف الذي يمكن تطبيقه داخل اللغة الواحدة، فهذه النقطة يجب الانتباه لها قبل البدأ في عملية التكييف، ويجب تنبيه المترجمين لها، كما ان احصاء تكرار الكلمات قد يكون قيما في الحصول على ترجمة إختبار صالح، ومن الاحسن ترجمة الكلمات والتعابير المكونة من عدة كلمات بذات التواتر في اللغتين وذلك للسيطرة على الصعوبات عبر اللغات، إن المشكلة أن لوائح تواتر الكلمات والتعابير ليست متوفرة دائما وهذا سبب أخر لتفضيل المترجمين الذين لهم إطلاع على كلتا الثقافتين المصدرة والمستهدفة وليس معرفة اللغتين فقط.

4- خطط الحكم النقدى لتكييف الإختبارت:

إن الخطتين المفضلتين في الترجمة هما الترجمة المبكرة والترجمة الراجعة، إذ أن خطة الترجمة المبكرة هي أن المترجم واحدة أو من الأفضل عدة مترجمين يقومون بتكييف الإختبار من لغة المصدر إلى اللغة المستهدفة، عندئذ يجري الحكم على تعادل النسختين المترجمتين من الإختبار من قبل مجموعة ثانية من المترجمين، كما يمكن اجراء مراجعة على نسخة الإختبار المترجمة في اللغة المستهدفة لتصحيح بعض الاخطاء التي وجدها الفريق الثاني من المترجمين، في بعض الاحيان وكخطوة اخيرة يقوم شخص ثالث ليس بضرورة أن يكون مترجما بتحرير الإختبار بجعل اللغة أكثر سلاسة لأنه في بعض الاحيان يحصل تفكك في اللغة أثناء الترجمة، التي يقوم بها عدة مترجمين أو مجموعات لنسخة الواحدة.

إن الميزة الاساسية لخطة الترجمة المبكرة هو أن الحكم يصدر مباشرة على النسخة الأصلية من الإختبار والنسخة المترجمة، إن صدق الحكم على تكافؤ النسختين يعزز بوجود مجموعة صغيرة من الممتحنين ليزودوا المترجمين بملاحظاتهم عن الإختبار والارشادات، المحتوى أو الشكل العام (Hambleton & All, 2005).

إن خطة الترجمة الراجعة هي المعروفة والأكثر شيوعا في حفظ الحكم النقدي للإختبارات، حيث يقوم واحد أو أكثر من المترجمين بترجمة الإختبار من اللغة الأصلية إلى اللغة المستهدفة، ثم يقوم مترجمون مختلفون بترجمة الإختبار إلى اللغة الأصلية، ويجري مقارنة النسختين الأصلية والمعادة المترجمة، ويجري الموافقة على التكافؤ بينهما، إن خطة الترجمة الراجعة يمكن استخدامها لإختبار نوعية الترجمة والكشف عن بعض المشكلات التي ترافق عملية الترجمة المبكرة، حيث يفضل الباحثون تلك الطريقة بشكل خاص لأنها تزودهم بفرصة للحكم على النسختين المترجمة والأصلية للإختبار وبذلك يستطيعون تكوين رأيهم الشخصي عن عملية الترجمة ومدى صلاحيتها، وهذا ليس ممكنا في الترجمة المبكرة، إلا إذا كانت لهم مهارة في اللغتين (Hambleton & All, 2005).

5- مخططات جمع المعطيات وتحليلها لأقامة تكافؤ البنود والإختبار:

هناك ثلاث خطط شائعة الاستعمال في جمع المعطيات لتقويم التكافؤ في بنية الإختبار وبنوده في لغات مختلفة، وفيما يلي تقويم تلك الخطط:

ا- الطريقة الاولى:

يجري الطلاب للإختبار في اللغتين الأصلية والمستهدفة، فالميزة من هذه الخطة أنه يمكن ضبط الإختلاف الموجود في النسختين بحيث يمكن جمع البنود التي يختلف فيها الطلاب وذلك من أجل اقرار التكافؤ، وهنا يكون افتراض أن الطلبة مزدوجي اللغة لديهم مهارة متساوية في كلتا اللغتين، وهذا لا يحدث مع المجموعات الكبيرة من الطلبة (Cziko, 1987). إن المشكلة في خطة جمع المعطيات هي ان النتائج التي تم الحصول عليها لا يمكن تعميمها على طلبة احادي اللغة لأن مجموعة مزدوجي اللغة مختلفين في عدة طرق عن نظائرهم من طلبة احادي اللغة.

حيث أظهرت النتائج في احدى الدراسات التي قام بها Hulin, Drasgow & Komocar, (1987) في الدليل الوصفي الوظيفي، حيث اكتشف هؤلاء الباحثين أن 04% من البنود في مقياس المواقف تم تصنيفها على أن ترجمتها سيئة في أحد نماذج للطلاب ثنائي اللغة، في حين تم تصنيف 30% من البنود أن ترجمتها سيئة عندما استخدمها طلاب ذوي اللغة الواحدة.

هناك خطة مختلفة عن الخطة ثنائية اللغة، لكنها اسهل في التطبيق وتتضمن هذه الاخيرة طلابا مزدوجي اللغة تم إختيارهم عشوائيا لأخذ احد الإختبارت وهنا تظهر نجاح عملية التكافؤ وفعاليتها.

ب- **الطريقة الثانية:**

وتتظمن هذه الطريقة أخذ طلاب ذوي اللغة الواحدة الإختبارين، الإختبار الاصلي والإختبار المترجم ترجمة راجعة، ويتم التعرف على تكافؤ البنود بمقارنة أداء المشاركين في كل من الإختبارين في كل بند، ويمكن استخدام التحليل العاملي على معطيات المجموعة من كل إختبار ومقارنة بناء تلك العوامل، إن ميزة هذه الطريقة هي أنه باستخدام نموذج واحد من المشاركين فلا يكون هناك خلط في النتائج بسبب إختلاف صفات الطلاب (Hambleton & Bollwark, 1991)

ج- **الطريقة الثالثة:**

في هذه الطريقة يأخذ طلاب لغة المصدر احاديو اللغة إختبار في لغة المصدر، ويأخذ طلاب اللغة المستهدفة أحاديو اللغة الإختبار في اللغة المستهدفة، وعادة في هذه الطريقة لا يمكن الاحتفاض بإفتراض تساوي توزع الامكانيات بين المجموعتين، ولا توجد ضرورة لهذا الافتراض في حالة استخدام نظرية الاستجابة للمفردة (Van de Vijver, 2000). أو إذا جرى القيام بالتحليلات حسب دراسات التكافؤ في عملية التحليل فهنا وجب تحقيق هذا الافتراض (Hambleton & Wainer, 1993). إن ميزة هذه الطريقة هي أن مجموعة المصدر والمجموعة المستهدفة تستعمل كلاهما في عملية التحليلن وبذلك تكون نتائج تكافؤ الإختبار في اللغتين موجودة في تلك المجموعات.

5- الشروط الواجب مراعاتها من طرف الباحثين في عملية التكييف:

إن عملية تطوير وتكييف الإختبارت النفسية تبدو عملية معقدة الى درجة معينة نظرا الى الإختلافات الثقافية واللغوية بالنسبة الى المجموعات المقصودة أو المستهدفة وما يقابلها في المجموعات الأصلية في عملية التكييف والتطوير وهنا وجب على مطوري الإختبارت النفسية وتكييفها اتباع التعليمات التالية كما جاءت موجودة في دليل الهيئة الدولية للإختبار -ITC- لتكييف الإختبارت النفسية:

1- بالنسبة الى تطوير الإختبار وتكييفه فيجب اتباع التعليمات التالية:

يجب على المطورين والناشرين:

- التأكد من أن عملية التكييف تأخذ بعين الإعتبار الإختلافات اللغوية الثقافية للمجموعات المقصودة.
- اقامة الأدلة بان اللغة المستخدمة في تعليمات الإختبار، ارشادات الدرجات، البنود، مناسبة للغة وثقافة جميع المجموعات التي ستقوم بالاختبار.
- اقامة دليل على أن إختيار أسلوب الاختبار، هيكلة البنود، قواعد الاختبار مألوفة للمجموعة المقصودة.
- اقامة دليل على أن محتوى البنود والمواد المنبهة في الاختبار مألوفة بالنسبة الى المجموعة التي ستقوم بالاختبار.

- جمع دليل النقد المعرفي، لغوي، نفسي، لتحسين دقة عملية التطوير وجمع دليل على تكافؤ كل النسخ في ثقافات مختلفة.
- استخدام أساليب إحصائية مناسبة لكي يستطيعوا إقامة التكافؤ في لغة النسخ للاختبار.
- توفير معلومات عن صدق الاختبار المكيف للمجموعة المقصودة.
- توفير دليل إحصائي عن تكافؤ البنود لكل المجموعات المقصودة.
- عدم ربط بنود الاختبار المكيف غير المتكافئ للمجموعة المقصودة مع الدرجات العامة للاختبار. على كل حال يمكن أن تكون تلك البنود مفيدة لإعطاء تقرير عن الدرجات كل مجموعة على حدة. (Hambleton & All, 2005).

6- الإنحيازات الموجودة في الإختبارت المنقولة ثقافيا:

قبل البدأ في شرح عملية الإنحياز التي تحدث في الإختبار في اللغة المستهدفة يجب التمييز بين مصطلحين نراهم أكثر أهمية في هذا العنصر وهما الإنحياز والتكافؤ، بحيث يختلف معناهما في الادبيات، إذ تتضمن كلمة الإنحياز وجود عوامل مزعجة، يقال عن القياس أنه منحاز إذا اختلفت الدرجات المسجلة في إحدى الإختبارت من لغة إلى أخرى بسبب وجود تبأين غير مرغوب فيه، ومثال على ذلك إذا أخذنا الترجمة السويدية – الانجليزية في البند التالي " أين يحتمل أن تعيش الطيور ذات وترات في أرجلها" فإن الترجمة الراجعة من السويدية إلى الانجليزية لعبارة " طير ذو وترات في أرجله" هي الطير ذو الأرجل السباحة، وهذا يعطي إشارة لمعرفة الإجابة، ويكون هناك تفوق أنجليزي في الإجابة الصحيحة عن نظائرهم في السويد، أما مصطلح التكافؤ فيرتبط ذهنيا بقياس أوجه الإختلاف بين الأعراف وما ينتج عن ذلك يسمى إنحياز، (Hambleton & All, 2005).

أنواع الإنحياز:

على الرغم من أن الإنحياز قد ينشأ من عدة مصادر، فمن الضروري التمييز بين عدة فئات من الإنحياز فكثيرا ما تؤدي عدة مصادر مختلفة الى أنواع متماثلة من

الإنحياز، وفي اعتقادنا يوجد ثلاث أنواع للإنحياز هي: إنحياز البند، إنحياز البنية وإنحياز المنهج.

هذه الإخيرة تعتبر الإنحيازات الأساسية مع وجود بعض الإنحيازات الأخرى البسيطة (Van de Vijver & Tanzer, 1997)

1- إنحياز البنية:

يقصد بهذا الشكل من الإنحياز التباين الموجود في البنيات الثقافية بين مجموعات مختلفة، مثل العوامل التي تشكل البنية (السلوك، المواقف، القواعد السلوكية) والتي تكون غير متطابقة بين المجموعات. إن أنصار نسبية المواقف Sinha (1997) والسيكولوجيات الثقافية Kole (1996), (1997) & Greenfield (1997) Millerيميلون الى الاعتقاد أن إنحياز البنية هو قاعدة وليس استثناء في سيكولوجيا الثقافات.

من أمثلة على إنحياز البنية مفهوم الذكاء، حيث تميل معظم إختبارات الذكاء الى استخدام تعريف ضمني للذكاء يتألف من المحاكمة والتفكير المنطقي (كما هو الحال في إختبارات رافن) وبدرجة أقل من المعارف المكتسبة والذاكرة (كما هو الحال في سلم فكسلر للذكاء عند الاطفال وعند البالغين) (Sternberg, Conway, Keton & Bernstein, 1981). إلا أن الدراسات في الاوساط غير الغربية بينت أن المفهوم الشائع للذكاء أوسع من ذلك ويتضمن بعض المظاهر الاجتماعية، مثل ما قالته أمهات كوكوه في كينيا، على أن الطفل الذي يعرف مكأنه في العائلة والسلوك الذي يقوم به هو الذي يتوقع منه مثلا اتباع الطرق المناسبة في مخاطبة الأخرين، وأن الطفل الذكي هو الطفل المطيع الذي لا يسبب مشاكل (مندي كاستل، 1974).

لقد بينت كذلك دراسات أخرى مماثلة Serpell (1993) في زمبيا Azuma & Kashiwagi(1987) في اليابان أن صفات الشخص الذكي تتجاوز ميدان المدرسة الذي يعتمد عادة في الو.م.أ وأوروبا، ومثال أخر على إختلاف في مضمون الذكاء يمكن أن يشاهد في أعمال Ho (1996) حول طاعة الوالدين في الصين وقد بين أنه بالمقارنة مع الغرب يميل الصينيون الى تطبيق تعريف أوسع للذكاء،

وأن الطاعة والاحترام للوالدين هي عناصر موجودة أيضا في الغرب، إلا أن المفهوم الصيني لإحترام الوالدين يشمل أيضا العناية المادية بالوالدين عندما يتقدمان في السن.

2- إنحياز المنهج:

هو مصطلح عام لنوع ثان من الإنحياز الذي يتضمن كل التحولات المزعجة الناتجة عن عوامل خاصة بالمنهج وقد ابتكر هذا المصطلح لأن هذه العوامل تذكر عادة في القسم الخاص بالمنهج في الدراسات التجريبية (الإمبريقية).

هناك نوعان من إنحياز المنهج هما إنحياز الأداة والإنحياز الإداري

أ-إنحياز الأداة:

يتضمن هذا النوع من الإنحياز خصائص الأداة التي لا علاقة لها بهدف الدراسة، إلا أنها مع ذلك تسبب هختلافات في درجات الإختبار. إن السبب الأكثر شيوعا لإنحياز الأداة في الإختبارت الذهنية وهذا ما يعرف بتألف الأشخاص مع المنبهات والاستجابات (شكل الإجابة) ويمكن توضيح ذلك في دراسة Serpell(1979) حيث اهتم هذا الباحث بالمهارات الادراكية/الحسية عند الاطفال البريطانيين والزامبيين، وقد طلب منهم استنساخ صور اشخاص باستخدام الورق وقلم الرصاص، والاسلاك المعدنية (التي هي شائعة في زمبيا). فكما هو متوقع تفوق الاطفال البريطانيون في الرسوم المعمولة بالورق وقلم الرصاص بينما حصل الزامبيون على درجات أعلى بشكل واضح في الرسوم المعمولة بالأسلاك المعدنية، في حين لم نسجل أي إختلاف باستعمال ادوات غير معروفة في كلا البلدين، والتفسير يعود بالدرجة الأولى الى الألفة للأداة أو التألف مع الإجابة (Hambleton & All, 2005).

ب- الإنحياز الإداري:

ويقصد بهذا النوع من الإنحياز إختلاف الدرجات الناجم عن التعليمات وغير ذلك من مشكلات التواصل بين الفاحصين والمفحوصين، وتحدث هذه المشكلات بشكل خاص عندما يستخدم الفاحصون لغة غير لغتهم الأم فقد يكون فقدان المعلومات اللازمة ناتج عن عدم القدرة على التعبير عن الافكار بلغة ثانية (Gass &

(Varonis,1991). كما أن عدم معرفة ثقافة المفحوصين قد يؤدي الى انتهاك القواعد المحلية للمجاملة.

وقد عالج المختصون في علم النفس والباحثون في الثقافة تأثير مميزات الشخص الذي يقوم بتطبيق الإختبار (كالجنس، العمر، العرق) على نتائج القياس. ويذكر Hambleton (2005) في مراجعته للدراسات السيكولوجية الخاصة بجنس مختبر على أداء الأطفال في إختبارات أن Jensen(1980) استنتج أن الدراسات المناسبة قليلة فلا توجد دراسات تعالج قضية عرق مفحوص/فاحص مع ذلك فإن البيانات المتوفرة لا تشير الى أن عرق المختبر ولا جنسه ذو أهمية كبيرة، كما درس الباحثون في الثقافات ما يدعى بنظرية الاذعان (الاحترام)، فقد وجد (Cotter, Cohen & Coulter, 1982) أن الاشخاص أكثر ميلا لإبداء مواقف ايجابية ذات ثقافة معينة عندما تجرى مقابلتهم من قبل أفراد تلك الجماعة. ومع ذلك فإن أهمية التأثيرات العائدة لصفات الباحث الذي يجري المقابلة تبدو متضاربة في مختلف الدراسات (Senger & Presser, 1989).

3- إنحياز البند (إختلاف عمل البند):

ويقصد بهذا النوع من الإنحياز بالأخطار التي تؤثر في صحة البنود فقط، في حين يتناول إنحياز البنية والمنهج المظاهر العامة للإختبار، وجد مصطلح إنحياز البند أول مرة لدى Cleary & Hilton(1968). وبعد أكثر من ثلاثة عقود من التطور المهم في القياسات النفسية لأكتشاف الموضوعات غير السوية، وبعد ذلك استبدل هذا المصطلح بإختلاف عمل البندن إلا أنه تم التمسك بمصطلح الأصلي لأنه يؤكد على العلاقة الوثيقة بين الأنماط الأخرى من الإنحياز ويقصد به تهديد لصحة البند ويمنع المقارنة المباشرة للدراجات (Hambleton & All, 2005).

إن أهم أسباب إنحياز البند هو الترجمة السيئة وإختلاف المعاني الضمنية للكلمات ومثال على ذلك وإستنادا الى قاموس "وبستر الأمريكي" فإن العدوانية تتجلى على شكل تصميم واضح واستعداد للخصام، بينما قاموس "اوكسفورد الريطاني" فيعطي المعنى الأول للعدوانية بأنها عمل أو ممارسة الهجوم دون تربص وبشكل خاص البدأ

بالحرب أو النزاع، ويأتي المعنى السابق في القاموس الأمريكي في المرتبة الثالثة، ومن المهم الإشارة ان مفهوم العدوانية في اللغات الأخرى كالألمانية والفرنسية والهولندية وغيرهم من اللغات هي أقرب في معناها الى التعريف البريطاني (Hambleton & All, 2005).

وفي الاخير نشير الى أن هناك نوعين من إنحياز البند، هما الإنحياز المتسق والنحياز غير المتسق، إذ يصف (Mellenbergh, 1982) الفرق بينهما، في أن البند المنحاز بشكل متسق إذا كان الإختلاف في مستوى الأداء ثابتا في جميع المستويات تقريبا وهو يقصد بذلك أنه في كل مجموعة من الدرجات يكون أداء افراد الثقافة الاولى أفضل من أداء افراد الثقافة الثانية بنفس المقدار، اما الإنحياز غير المتسق أذا كان حجم الفارق يختلف بشكل مضطرد بين المجموعات (مجموعات الدرجات)، ومثال على ذلك يشير Clauser & Mazor(1998) أن عدد الامريكيين الذين يعرفون اسم رئيسهم أقل من عدد الهولنديين الذين يعرفون اسم الملكة في بلادهم، إلا أن هذا الفرق يتضاءل تدريجيا عند المجموعات ذات الدرجات الأولى.

4- إنحياز العينة:

يتمثل هذا النمط من الإنحياز في عدم القدرة في المقارنة بين العينات في ثقافات مختلفة، وهذا يتعلق بتباين العينات في قدرتها على تمثيل ثقافة السكان الذي تؤخذ منهم العينات. فكثير من الدراسات تم أخذ العينات من طلاب الجامعات إلا أن الدخول الى الجامعات في بعض البلدان يعتمد بالدرجة الاولى على الاداء الدراسي، في حين يكون الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأهل في بلدان أخرى هو المقياس للدخول الى الجامعة، وهنا تظهر إختلافات في نظام العينات فيما يتعلق بمواصفات الخلفيات مما يعلل أي تباين يلاحظ في الدرجات، بالاضافة الى الصفات الثقافية للمجموعة المعينة. إن أحد الشواهد الموثقة في الدراسات عبر الثقافات تتعلق بالنتائج المعرفية للأمية، ففي كثير من الدراسات في هذا الخصوص يقارن بين الأميين وغير الأميين بناءا على المنتسبين الى المدرسة وغير منتسبين الى المدرسة، لان الإنتساب الى المدرسة والتعلم يعني معرفة القراءة والكتابة، ولكن في دراسة التي أجراها كل من Scribner & Cole(1981)

في ليبيريا ودراسة Bennett (1991) في كندا، وجدوا أن القراءة والكتابة تكتسب عن طريق التعلم غير الرسمي (خارج المدرسة)، ومن الجدير بالاهتمام أن كلا الدراستين توصلتا الى أن النتائج المعرفية لعدم التعليم المدرسي كانت ضئيلة (Hambleton & All, 2005).

7- مستويات التكافؤ في درجات الإختبارت المكيفة (المنقولة ثقافيا):

إن عملية الإنحياز هي عدم القدرة على مقارنة الدرجات التي يتم الحصول عليها في المجموعات المختلفة، فمن الناحية التقنية تكافؤ الدرجات هو الذي يحدد الإنحياز ، ولكي نحدد نتائج الإنحياز عند مقارنة الدرجات يتبين لنا أربعة انماط من التكافؤ مرتبة بحسب صلاحيتها للمقارنة الثنائية (Van de Vijver & Leung, 2000).

1- تكافؤ البناء:

هذا النمط يعرف بعدة أسماء مختلفة أكثرها شيوعا هو التكافؤ البنيوي الوظيفي ويستخدم هذا النمط بصنف من الإجراءات التي تستخدم لإقامة التطابق في البنيات بين المجموعات (ثقافات) كما هو معمول به في إحدى إختبارات القياس النوعية، بشكل عام يتطلب هذا النوع من التكافؤ أن تكون نماذج العلاقات بين المتغيرات هي نفسها في كل ثقافة،ـــ ويستخدم هذا النوع من التكافؤ في العديد من مشروعات تكييف الإختبارت (Hambleton & All, 2005)

فعندما يجري تهيئة ترجمة إختبار ما الى لغة اخرى تظهر مسألة صدق البنية أي هل يقيس النص الأصلي والنص المترجم للإختبار البنية النفسية ذاتها؟ يكون هذا التساؤل مهما عندما يترجم إختبار حرفيا، وفي مثل هذه الحالات غالبا مايستخدم التحليل العاملي التوكيدي والإستكشافي متبوعا بتبادل الهدف لدراسة تماثل عوامل البنود عبر ثقافات سكانية، إن تماثل محتويات العامل في كل بند ينظر اليه كشرط اساسي للتكافؤ البنيوي، فعند إجراء أي تعديل لابد أن تظهر العوامل السابقة نفسها، إلا أنه لا يمكن توقع حصول تطابق تام في كل واحد مع البنود في النسختين، فعلى سبيل المثال هناك أربعين ترجمة لكل من (Spielberger, Gorsuch & Lushene) على إختبارات الشخصية لسمات القلق (STAI) لم تكن الغاية المهمة من أكثر هذه الترجمات إنتاج

ترجمة حرفية للنص الانجليزي، وإنما إعداد إختبار قادر على تقييم القلق بشكل مناسب في الثقافة التي يجري الترجمة إليها. (Cronbach & Meehl, 1955).

2- تكافؤ وحدة القياس:

ويقصد بهذا المستوى من التكافؤ أن يكون الإختبار في كل الثقافات له نفس المسافة أي أن القياسات هي نفسها على مختلف المستويات. إن إختبارين يبديان وحدات قياسية متكافئة إذا كان لهما نفس وحدة القياس ولها في نفس الوقت مصدر مختلف، وهذا هو أدنى مستوى من التكافؤ، وفيه يمكن مقارنة مستوى الدرجات بشكل صحيح ولو كان ذلك مع بعض القيود، فالفوارق بين الأفراد التي تشاهد في المجموعة الاولى يمكن أن نقارنها بالفوارق بين الافراد المجموعة الثانية، ومثال على هذا فإذا حقق إختبار إنبساط الشخصية هذا النمط من التكافؤ أمكن الإجابة عن التساؤل عما إذا كانت إختلافات الجنس (ذكر/أنثى) في ذلك الإختبار متماثلة عبر مجموعات ثقافية مختلفة، ومع ذلك ونظرا لإحتمال وجود إختلاف في مصدر الإختبار لا يمكن إجراء مقارنات بين الدرجات عبر المجموعات، وهكذا يستحيل القول بأن إحدى المجموعات تحصل على مستوى أعلى من غيرها في هذا الإختبار (انبساط الشخصية) أو أن الشخص (س) من المجموعة (1) هو أكثر أنبساطا من الشخص (ع) من المجموعة (2) إلا عندما تكون وحدات القياس في الإختبار متكافئة في كامل المجموعات (Hambleton & All, 2005)

3- تكافؤ الدرجات الكلية:

إن الإختلافات الاساسية في مستوى الدرجات يمكن دراسته فقط عندما تبدي الدرجات تكافؤ أعلى وهذا ما يسمى بتكافؤ الدرجات في الإختبار. إن القياسات التي تبدى هذا النمط من التكافؤ تملك نفس وحدات القياس ونفس المصدر في كل المجموعات، وفي هذا النمط من التكافؤ تستطيع الدرجات الكلية تجاوز الحدود الثقافية واللغوية دون أي مشكلات كما يمكن مقارنتها بشكل سليم لدى أشخاص من ثقافات مختلفة (Hambleton & All, 2005).

8- الخصائص السيكومترية للإختبارات النفسية

1- الثبات:

يعد مفهوم الثبات من اهم خصائص الإختبارات النفسية بعد الصدق، لأن الصدق اكثر شمولية من الثبات، الا أن هذا القول لا يعني الاستغناء عن الثبات اذا ما تحقق صدق الإختبار، وذلك لأننا لا نمتلك أدلة قاطعة على صدق الإختبار، لذا ينبغي تقدير الثبات فضلا عن تقدير الصدق.

والثبات يعني التعرف على العلاقة بين الاستجابة الحقيقية للفرد التي ينبغي الوصول اليها وبين استجابة الفرد على الإختبار، كما يعني ايضا الاتساق في النتائج والاستقرار، أي لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما يعني الموضوعية، ويوفر معامل الثبات المؤشرات الاحصائية للظاهرة موضوعة للبحث، والتي من خلالها نحكم على دقة الإختبار، فضلا عن ما يزوده للباحث من معلومات أساسية للحكم على نوعية اسلوب استعمال الإختبار ومدى دقته واتساقه، ولاتصل هذه الدقة الى أن يكون معامل الثبات مقاربا الى درجة مقدارها (واحد)، لأن أي إختبار نفسي لا يمكن أن يصل درجة الثبات التام بسبب عدم امكأنية تجنب كل الاخطاء في عمليات القياس (Ebel,1965).

تشير (1976) Anastasi الى أن مصدر الثبات هو الاتساق في الدرجات، التي يتم الحصول عليها من نفس الافراد اذا ما اعيد عليهم الإختبار نفسه في أوقات مختلفة، أو مع مجاميع مختلفة، وهذا المفهوم للثبات يركز على حساب خطأ القياس في عدة تطبيقات (Anastasi,1976). ويتفق Sax مع Anastasi في التأكيد على خطأ القياس حيث يرى أن درجة الفرد على الإختبار أنما هي الدرجة الحقيقية له، مضافا اليها درجة الخطأ، حيث تعني الدرجة الحقيقية متوسط افتراضي لعدد غير محدد من تطبيق الإختبار عند الغاء التاثيرات المصاحبة عند التطبيق .تلك التاثيرات الناتجة عن الخبرات المتراكمة عندما يعاد تطبيق الإختبار عليهم.(Sax,1989) ويشير Sax ايضا الى أن خطأ القياس أو درجة الخطأ هي نتيجة الاختلاف بين الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الإختبار (الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية)، وعندما يكون خطأ القياس صفرا فأن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الإختبار تكون هي الدرجة الحقيقية،

وعليه فأن الدرجة الملاحظة تسأوي الدرجة الحقيقية. ولما كان من الصعوبة الوصول الى الدرجة الحقيقية بصورة مباشرة فإنه بالامكان الوصول اليها عن طريق درجة الخطأ. حيث أن الأنحراف المعياري لدرجة الخطأ يمكن الوصول اليه عن طريق الخطأ المعياري للقياس(Sax,1989)، ويشار الى الدرجة الحقيقية بالتباين الحقيقي ودرجة الخطأ بتباين الخطأ، وعلى العموم يمكن الوصول الى ثبات الإختبار على أنه الارتباط بين الإختبار ونفسه (فرج، 1980)

أما فيما يتعلق بالطرائق المتبعة للوصول الى معامل ثبات الإختبار فهي كما هو معروف، طريقة اعادة الإختبار وطريقة التجزئة النصفية وملحقاتها وطريقة الصور المتكافئة، وطريقة تحليل التباين وأنواعه. (فيصل عباس، 1996).

2- الصدق:

الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للإختبار فلا يمكن الوثوق من نتائج إختبار لا يقيس ما وضع لقياسه، أي ان الصدق هو ان يحقق الإختبار الغرض الذي وضع من أجله، فمن المؤكد أن عدم إدراك الباحث أو ضحالة استعابه لما يتحقق في الميدان الذي يقوم بدراسته ونقده له بموضوعية وصدق، لا يمكنه من إضافة أفكار جديدة ذات علاقة صادقة ودقيقة، بذلك الواقع المدروس، كما أن تلك الضحالة الفكرية تدفع بعض الباحثين إلى ألية النقل من هنا وهناك، ودون إدراكهم للخلفيات النظرية لهذا العمل أو ذاك، مما ساهم في إيجاد إعاقات معرفية تطبيقية لا تتفق في أغلب الاحيان مع ملاحظة الواقع ومشاهدته، وهذا يدل على قصور في البناء المفاهيمي لدى بعض الباحثين الذين عمليات النقل دون مراعاة للخلفيات الثقافية، أو دون ربط الفكر بسياقه الاجتماعي، وحتى نستطيع مواجهة الافكار بكل وعي وبصيرة، فإن صدق الإختبارات النفسية يجب أن يعكس القرائن الثقافية نظرا لحساسية الإختبار لتلك القرائ (Bizzo,1996)

2-1- النظرية الكلاسيكية لمفهوم الصدق:

اتسم النصف الأول من القرن العشرين الميلادي بظهور أصناف عديدة وتسميات متباينة لأنواع الصدق مما أوجد فوضى عارمة في التسميات، وغموضا واضطرابا كبيرا في تمييز أنواع الصدق وفي الاستعمال المتسق لها .ومن أهم التسميات لأنواع الصدق التي ظهرت حينئذ هي: صدق المحك، الصدق التلازمي، الصدق التنبؤي، الصدق الارتباطي صدق المحتوى، الصدق التمايزي، الصدق التقاربي، صدق المنهاج، الصدق العاملي، الصدق الإحصائي، الصدق التجريبي، الصدق الداخلي أو الصدق المنطقي، الصدق الظاهري، الصدق الذاتي، صدق الاتساق الداخلي، صدق العلاقات المفاهيمية .

غير أن منظورين أساسيين هيمنا على ميدان الصدق وهما الاتجاه الأمبريقي الذي روج للصدق المحكي أو صدق الارتباط بالمحك، والصدق العاملي، أما الاتجاه الثاني فيسمى بالاتجاه المنطقي الذي يحكم المنطق والأحكام والخبرة الفردية كمصادر أو أطر مرجعية لتقدير الصدق وبالتالي انبثق عن هذا الاتجاه ما عرف بصدق المضمون أو المحتوى. (تيغزة، 2008)

بالنسبة للاتجاه الأمبيريقي، يلخص Guilford (1946) الموضوع بقوله" بصفة عامة، يقال أن المقياس أو الإختبار صادق لما يرتبط بأي شيء آخر. (Guilford,1946) أي أن صدق المقياس، في منظورGuilford يتمثل في العلاقة الارتباطية بين درجات المقياس المستعمل وبين الشيء الآخر الذي يدعى فنيا بالمحك .كما تبنى ذات التصور أصحاب الإتجاه السيكومتري ومنهم Cureton(1950) و Gulliksen (1950)، فصدق المقياس وفقا لهما يدل عليه الارتباط بين المقياس وبين شيء آخر خارجي أي محك خارجي. إذ يقدم Cureton(1950) الاقتراحات التالية عند تقدير الصدق: إن الطريقة المباشرة أكثر والأفضل، أن يطبق المقياس على عينة من الأفراد ممثلة للمجموعة التي يستهدفها. ثم نقوم بملاحظة وتقدير أدائهم على مهمة أو محك، أي سلوك له علاقة بما يقيسه الإختبار بحيث يمثل المحك). ثم نلاحظ أو نقدر إلى أي حد يتوافق الأداء على الإختبار مع الأداء على المحك. (Cureton,1950)

وعند التمعن في هذا الاتجاه الأمبيريقي القائم على صدق الارتباط بالمحك، نجده يقوم على مسلمة أساسية وهي التسليم بالكينونة القبلية للمحك، أي التسليم بأن المحك موجود سلفا .والتسليم الآخر بأن المحك صادق بالضرورة، ولا يحتاج المحك إجمالا إلى تقدير صدقه قبل استعماله في تقدير صدق الارتباط بالمحك.

أما الاتجاه الثاني الذي عاصر الاتجاه التجريبي أو الصدق المحكي، فيتلخص في صدق المحتوى أو المضمو.ن ولقد تزعمه المشتغلون في الميدان التربوي لكون صدق المضمون يناسب في نظرهم الإختبارات التحصيلية. (Shepard,1993)

ويمكن تمييز ظهور المرحلة الثانية في التطور الكلاسيكي لمفهوم الصدق بانضمام أعضاء الجمعية الأمريكية لعلم النفس التطبيقي إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس التي هيمن عليها الأكاديميون بعد انشقاقهم عنها كرد فعل لهذه الهيمنة. وعند إعادة تنظيم الجمعية الأمريكية لعلم النفس، تم التفكير في وضع وإصدار دليل إرشادي وتقني للقياس والإختبارات. صدر الدليل سنة (1954) عقب أربع سنوات من العمل المتواصل بعنوان التوصيات التقنية/الفنية للإختبارات النفسية/ أدوات التشخيص). لقد اقترح هذا الدليل الإرشادي تصنيفا رباعيا لأنواع الصدق وهي الصدق التنبؤي، صدق المضمون، الصدق التلازمي وصدق التكوين الفرضي أو المفهوم، غير أن الدليل الإرشادي الثاني المنقح للقياس الذي ظهر سنة (1966) سرعان ما قلص هذا التصنيف الرباعي إلى تصنيف ثلاثي: صدق المضمون، صدق المحك وصدق المفهوم، بحيث أن صدق المحك الذي يمثل التسمية المعتمدة الجديدة يضم كل من الصدق التنبؤي والصدق التلازمي تحت مظلة واحدة .ويبدو أن التصنيف الثلاثي لأنواع الصدق، وإلى حد ما التصنيف الرباعي السابق ساد سيادة مطلقة في ميدان التأليف في القياس، والبحوث، والتدريس، وما زال يحظى بانتشار واستعمال واسعين. (تيغزة، 2008)

2-2- نظرية الصدق الحديثة:

لقد تطور المنظور التعريفي الكلاسيكي من التركيز المطلق على المعيار، بحيث أن الارتباط بين المقياس والمعيار هو الذي يكون الصدق، والتركيز أيضا على المحتوى بحيث ينظر إلى الصدق باعتباره يتكون من عناصر محتوى الإختبار التي يجب أن تكون ممثلة

لمجال أوسع (مجتمع المحتويات) من المحتويات. ثم التركيز على وظيفة المقياس بحيث أن الوظيفة أو الهدف، أو الغرض الذي وضع من أجله المقياس هو الذي يصنع الصدق. ثم إلى التركيز على الدلالة النظرية التي تفسر أو توضح المفهوم الذي يقيسه الإختبار (Shepard,1993).

ولقد ظهرت بوادر التغير في التصور والتعريف لمفهوم الصدق في التعابير اللغوية التي صيغت بها تعريفات الصدق إنطلاقا من الدليل الإرشادي الأول للقياس وانتهاء بالدليل الإرشادي الخامس والأخير للقياس الذي ظهر سنة (1999). حيث أن الدليل الإرشادي الأول للقياس (1954) تبنى تقسيما رباعيا للصدق، الذي سرعان ما تم اختزاله إلى تصنيف ثلاثي في الدليل الإرشادي الثاني للقياس (1966) وعملا بتوصية Cronbach & Meehl (1955) بأن الصدق التنبؤي والصدق التلازمي ينضويان تحت مظلة الصدق المحكي. وما زال هذا النموذج الثلاثي للصدق سائدا سيادة تامة في التدريس والبحث والتأليف لحد الآن.

غير أن بوادر التغيير في التعبير اللغوي ومن ثمة في التصور بدأت تظهر في السبعينات، إذ نجد أن الدليل الإرشادي الثالث للقياس (1974) يشير إلى أنواع الصدق وهو التعبير المستعمل في الدليلين السابقين، باستعمال لفظ" جوانب الصدق وطريقة التعبير هذه، أو الصياغة الجديدة ليس تجديدا لغويا، وإنما يكشف عن تطور في تصور مؤشرات الصدق باعتبار أن ما كان يدعى من قبل بـــ" الأنواع" الأربعة للصدق من طرف الدليل الإرشادي الأول للقياس، أو بـــ" الأنواع "الثلاثة للصدق من طرف الدليل الإرشادي الثاني للقياس، ليست مستقلة، وإنما هي" جوانب "أو أوجه أو أبعاد مرتبطة لوحدة أوسع تمثل الصدق. بحيث يتعذر فهم المقومات التي تكون هذه الوحدة ما لم تدرس هذه الجوانب أو الأبعاد. وفي هذا السياق يذكر الدليل الإرشادي الثالث للقياس (1974) بوضوح بأن الصدق ليس صفة أو خاصية تقاس قياسا مباشرا، وإنما يستنتج الصدق استنتاجا من دراسة جوانبه أو أبعاده الثلاث، وأن أبعاد أو جوانب الصدق يمكن دراستها على انفراد لأسباب تتعلق بيسر القيام بذلك عمليا، ولكن لا يعني ذلك أنها جوانب مستقلة بل هي أبعاد مرتبطة فيما بينها

ثم تغيرت طريقة الصياغة مرة أخرى في الدليل الرابع (1985)، الذي أكد صراحة بأن الصدق وحدة واحدة لا تتجزأ، ولعله يقصد ضمنيا هذه الوحدة المؤلفة للصدق صدق المفهوم، إستجابة للاتجاه الوحدوي بشأن تقسيمات الصدق الذي أخذ في الانتشار المطرد آنذاك. (تيغزة 2008).

فصدق المفهوم أو التصور الوحدوي للصدق، يشمل جميع" بينات الصدق وإجراءاته، فهي روافد معلومات بحيث تصب في معين واحد هو معين صدق المفهوم. وانسجاما مع هذا التصور، سمي ما كان يعرف"بأنواع الصدق" في الدليل الإرشادي للقياس الأول والثاني،" بجوانب الصدق " في الدليل الإرشادي للقياس الثالث، باستعمال لفظ" بينة "الصدق ، (بينة صدق المحتوى وبينة صدق المحك وبينة صدق المفهوم مبقيا مع ذلك على التصنيف الثلاثي المألوف .غير أن الإبقاء على التصنيف الثلاثي، والإقرار في الوقت ذاته بأن صدق المفهوم يشكل الوحدة الجامعة لأنواع الصدق وجوانبه، شكلت لغة مزدوجة ألقت بظلالها على أبعاد التجديد التي وردت في الدليل، وولدت تناقضا في التصور. إذ ليس من المنطقي أن نؤكد على وحدة الصدق كما يتجلى في صدق المفهوم، ثم نعتبر من جهة أخرى أن صدق المفهوم لا يعدو أن يكون فئة من الفئات الثلاث لمصادر بينات الصدق.(Linn,1994)

غير أن الدليل الإرشادي الخامس للقياس (1999) وهو الدليل الأحدث عكس في تصوره ولغته التطورات التي طرأت على مفهوم الصدق، وتلافى بعض العيوب التي شابت لغة الدليل السابق، ولذلك نجد واضعي هذا الدليل قد استبدلوا مفهوم الاستنتاج بمفهوم التأويل في تعريف الصدق، فالصدق وفقا لهذا الدليل الخامس يشير إلى مدى قدرة البينات (الأدلة) وقدرة النظرية على تدعيم تأويلات، أي عمليات تأويل أوتفسير درجات المقياس التي تستلزمها الاستعمالات المقترحة للمقياس. إن عملية تقدير الصدق يستوجب تجميع البينات أو الأدلة لإمداد عمليات تأويل الدرجات بأساس علمي متين. فعمليات تأويل درجات المقياس وتفسيرها التي تقتضيها أنواع الاستعمال المقترحة هي التي يتم تقييمها لتقدير الصدق، وليس الإختبار في حد ذاته. (تيغزة، 2008)

إن الصدق مفهوم موحد بحيث لا يتجزأ إلى أقسام، أو أنواع .فهو يدل على مدى قدرة أو كفاية البينات والأدلة التي تم تجميعها على تعزيز عمليات تأويل درجات الإختبارات وتفسيرها للأغراض أو الاستعمالات المنشودة. ولقد أشار Cronbach (1971) وفي وقت مبكر بأن عملية تقدير الصدق لا تتعلق إطلاقا بإيجاد صدق الإختبار أو صدق أدوات القياس، بل الشيء الذي يراد إيجاد صدقة هي التأويلات أو معاني الدرجات وكذلك اتخاذ القرارات المتعلقة بطريقة إستعمال الأدوات المنبثقة عن عملية تأويل الدرجات.

إن المفهوم يشكل محور الأدلة التي تقام لإثبات توفر درجات المقياس على الصدق، وهو عملية تأويل درجات المقياس، أو الدلالات المستنتجة من تفسير هذه الدرجات، وليست المقياس في حد ذاته، أو الدرجات من حيث هي كذلك، هي التي تشكل الأرضية الجوهرية لتعريف الصدق. فالتأويل بطبيعته يقوم على المفهوم. (Cronbach,1988)

إن الصدق في جوهره تقييم أمبريقي أو تجريبي لدلالة ونتائج أو مترتبات القياس. إن تقدير الصدق يقوم على دمج الطريقة العلمية في الاستقصاء للحصول على البيانات، والحجج المنطقية لتبرير عملية التأويل، وعملية الاستعمال أو توظيف الأداة وما يرتبط بهذا الاستعمال من نتائج قيمية، أومترتبات إيجابية أو سلبية. (Messick,1992)

خاتمة:

إذا عدنا الى الجزائر نجد أنه من الواجب على الباحثين الذين يقومون بإستعمال إختبارات غربية الإنتباه إلى عملية التكييف، والتي تتشمل كل ما له علاقة بالثقافة المستهدفة والتي تتمثل في الإختلافات اللغوية الثقافية، قواعد الدرجات، لغة التعليمات، آلفة الإختبار، تكافؤ البنود والبنية والإختبار، إدارة الإختبار، تكافؤ المنهج، خصوصية المجموعة المستهدفة. إضافة إلى ما يتعلق بجوانب تطبيق الإختبار من خبرة لدى المفحوصين وجنس المطبق وقدرة المفحوصين على فهم التعليمة ودافعيتهم للاستجابة، وهذه الامور أصبحت غير موجودة تماما في الوقت الحاضر وخاصة في الإختبارات التي المستعلمة في البيئة الجزائرية بالرغم من أن هذه الإختبارت هي ذات منشأ غربي، فكثير

من الباحثون يعتقدون أن عملية الترجمة التي يقومون بها كافية لجعل هذ الإختبارت صالحة في بيئات ثقافية مغايرة، إلا أن في حقيقة الأمر كل ما يتعلق بالاختبار من إدارته، محتواه، نوعه، تعليماته هي مفاهيم مهمة في عملية التكييف والنقل الثقافي للإختبارات النفسية.

إن هذه الإختبارت التي أصبحت مستعملة في كامل البيئة العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة ونظرا لسوء عملية النقل التي أجرت لها جعلها تعاني من عدة مشكلات ونقائص فأغلبها تعطي إجابات مزيفة ومعظمها لا يتفق محتواها مع ثقافة المجتمع، كما أنها تفتقد الى التصور النظري أو المقاربة النظرية، وفي نفس الوقت تطبق على عينات متباينة ثقافيًا واجتماعيًا وعمريًا عن عينة البيئة الأصلية. فكل هذه النقائص الموجودة فيها جعلها عرضة الى الإنحيازات الثقافية والتي تعتبر أكبر مهدد لصدق الإختبارت المكيفة فهذه الإنحيازات الثلاث (إنحياز البند، إنحياز المنهج، إنحياز البند) والتي لا يتحقق من وجودها أغلب الباحثين في الإختبارت الغربية التي يستعملها في دراساتهم إلا أنها تكشف عن مدى صدق الإختبارت المكيفة وتزودنا بمجموعة من العناصر الأساسية ومن بينها عملية التكافؤ التي نقوم بها في درجات الاختبار المستعمل، فوجود إنحياز معين من بين أنواع الانحياز يفقد الاختبار عدة صفات مهمة فيه كصدقه وتكافؤ درجاته وبالتالي إصدار أحكام وإعطاء تشخيص مبني على مجموعة من المبادئ الخاطئة.

المراجع:

- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، بدون سنة، ط3. دار المعارف للنشر. القاهرة .
- عباس، فيصل. (1996). الاختبارات النفسية :تقنياتها وإجراءاتها .بيروت :دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- زيدان، محمد. (1979). معاجم المصطلحات النفسية والتربوية .الطبعة الأولى . دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة.

- قدري محمود حفني، محسن العرقان. (1984). القياس النفسي. مكتبة سعيد رأفت. القاهرة.
- رونالد.ك.هامبلتون. (2006)، تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات، ترجمة هالة برمدا، مراجعة مصطفى عشوي، ط1، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). Psychological Testing (7th Ed). New Jersey: Prentice Hall
- Beck R (1992) Applying Psychology, critical and creative thinking, (3th ED), Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey .
- Bizzo (1996) Credentialing foreign Researches In Science Education, Devevolopment or Dependence . Science Education, vol 80
- Ebel R.L (1965) Measuring Educational Achievement, New Jersey Englewood Cliffs, Prentice- Hall, Inc.
- Friedenberg L (1995) Psychological Testing, "Design, Analysis, and Use, Allyn and Bacon, Boston
- Greene R.L (1980) The MMPI, An interpretive manual, Grune and Straton, Now York
- Guilford J.P (1954) Psychometric Methods, (2nd ed) New York, Mc Graw –Hill, Inc.
- Hambleton R.K and Bollwark J (1991) Adapting Tests For Use In Different Cultures Technical Issues And Methods, Bulletin of The International Test Commission.
- Hambleton R.K and Patsula L (1999) Increasing The validity Of Adapted Tests, Myths To Be Avoided And Guideline For Improving Test Adaptation Practices, Applied Testing Technology, 1(1)
- Kaufman and AL (2000) Testes of Intelligence ,in Sternberg, R (Ed), handbook of intelligence, Cambridge Univ, press, New York.
- Lanyon, Richard, I. & Goodstein, Leonard, D, O; (1997) Personality Assessment (third Ed) John Wily & Sons, inc. N.Y.
- Mason E And Bramble W (1997) Research In Education and The Behavioral Sciences-Concepts and Methods, Brown and Benchmark Publisher, Mexico City.

- Messick P.A (1992) Standards of Validity And The Validity of Standards In Performance Assessment, Educational Measurement, Issues And Practice, vol 14, No4.
- Murphy Kevin R and Davidshorfer Chrles O (2001) Psychological Testing pranciples and applications, (fifth Ed), Prentice-Hall, Inc, N.J.
- Nunnally J.C (1972) Educational Measurement and Evaluation, (2nd ed) New York, Mc Graw –Hill, Book Company.
- Sax G (1989) Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, (3nd ed), Bolomont, Wadsworth Publishing Company California

سلوك
دورية علمية محكمة
يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية و الكيفية للسلوكات
النفسية و الاجتماعية
قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية
العدد : 03
جوان : 2016
ISSN 2353-0359