

## بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ.د. أسامة حامد محمد (\*)

م. فاطمة محمد صالح (\*\*)

### ملخص البحث

تشير الأدبيات المتعلقة بجوانب القدرات العقلية كالذكاء والتفكير بأنواعها إلى بناء أدوات لقياس هذه الجوانب التي حظيت باهتمام كبير من علماء النفس والباحثين ، لكن قياس الفهم لم يحظ بالأهمية ذاتها في مجال قياس القدرات العقلية والشخصية على مستوى البيئة العراقية ، قابل ذلك إهمال الجانب العقلي المهم و ما يتطلبه اختبار الفهم من جهد علمي في تصميمه وإعداده. يهدف البحث إلى: (بناء اختبار الفهم للمرحلة المتوسطة وفقاً للمظاهر الستة للفهم) .

ويقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة للدراسة الصباحية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (2011-2012) . وتحدد هدف البحث ببناء اختبار للفهم لطلبة المرحلة المتوسطة وفقاً لنظرية ماكاتي و ويكنز (Mctighe and Wiggins, 1998) لمظاهر الفهم الستة . اتبع الباحثان خطوات علمية في إجراءات بناء الاختبار إذ تم جمع وتصميم فقرات الاختبار وفقاً لمجالات النظرية المعتمدة وقد تكونت من (163) فقرة بصورته الأولية موزعة على (6) مظاهر و(30) مجالاً وجرى تطبيقه على (530) طالبة من المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (2011-2012)

ولتحقيق هدف البحث تم استخراج الخصائص السيكومترية للاختبار من (الصدق والثبات) وللتحقق من (الصدق الظاهري وصدق البناء) تم عرضه على عدد من

المحكّمين في العلوم التربوية والنفسية و استخراج معاملي السهولة والصعوبة والاتساق الداخلي فأصبح عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية ( 142 ) فقرة ، أما ثبات الاختبار فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار فبلغ (0.82) وقد استعمل لمعالجة البيانات وتحليلها عدداً من الوسائل الإحصائية وباستخدام برنامجي (الإكسل) و (SPSS).

كما توصل البحث لعدد من التوصيات والمقترحات ، أهمها الدعوة إلى استخدام اختبار الفهم لقياس وتنمية الفهم نظراً لأهمية هذا الجانب العقلي في التطور الأكاديمي والشخصي و المهني للطلبة.

## **Build A Test for Understanding for Intermediate School Level Students(Girls)**

**Pro. Dr. Osama Hamed Mohammed**  
**Le. Fatima Mohammed Saleh**

### **ABSTRACT**

The literature concerned with measuring various mental aspects like intelligence and thinking refer to devising tools to measure these aspects that have received considerable attention from psychologists and researchers. However, the measurement of (Understanding) did not receive equal importance in the measurement of mental abilities on the Iraqi environment level, resulting in the neglect of an important mental aspect which is (understanding) which requires scientific effort in the designing and preparation of a test for its measurement. The research aims to build a test for (understanding) for intermediate school level studies in the center of the province of Nineveh, for the academic year (2011-2012). The test is built according to the (Mctighe and Wiggins,

1998) theory for the six aspects of understanding .The researchers followed the scientific steps in the procedures of building the test and the items were collected and designed according to the approved theoretical fields. The items in their preliminary form were (163) items, distributed among (6) manifestations and (30) fields and were applied to (530) female students from secondary schools in Nineveh province, for the academic year (2011-2012). To achieve the objective of this research the psychometric characteristics were extracted from the (validity and reliability) of the test. In order to verify (the truth and validity test) of the test, it was submitted to a number of arbitrators ( professionals) in the field of Educational and Psychological Sciences. The coefficients of ease, difficulty, and internal consistency were extracted bringing the number of items of the test to the final number of (142) items, while the reliability of the test which reached (0.82), was determined by retest. A number of statistical tools were used for data processing and analysis through the programs of (Excel) and (spss).

The research concluded a number of recommendations and proposals that advocate the use of the most of the (Understanding) test to measure the development of understanding in view of the importance of this aspect of mental development in the academic and personal future of the students.

### اهمية البحث والحاجة اليه :

تعد المرحلة المتوسطة الأساس الذي يبنى عليه اكتساب المعارف والخبرات في المراحل الدراسية اللاحقة. إلا أنه يلاحظ تزايد شكاوى المدرسين وأولياء الأمور والمربين من ضعف مستوى أبنائهم الاكاديمي. لذا توجد حاجة إلى الكشف عن أسباب صعوبات التعلم وتشخيصها وإعداد برامج علاجية للتخفيف من حدتها . ولعل

صعوبات التعلم مرتبطة بمستوى فهم الطلبة ويذكر (Foley, 1997) بان هؤلاء الطلبة إن لم يجدوا دعماً أكاديمياً مستمراً لتذليل معوقات الفهم لديهم فإنه من المحتمل أن يجدوا مشك — لات قد تـ ودي إلى فش— لهم في مراحل التـ التـ عليم اللاحقة (علي ، 2010 : 5) إذ إن الطلبة كلما تقدموا خلال دراستهم في الصفوف المختلفة تصبح المناهج أكثر اعتماداً على مهارات الفهم المتوفرة لدى كل منهم .و صعوبات الفهم إن لم تعالج تؤثر سلباً على تقدم عملية التعلم عند الطلبة في معظم مجالات المعرفة والتعليم تقريباً (أبو شعبان ، 2010).

مما لا شك فيه أن الإنسان يقدم معطياته الفكرية والإنتاجية، في حدود سعته التي وهبها الله سبحانه وتعالى وكلفه بها؛ قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة، الآية 286) وديننا الرحيم يأمرنا بالتعامل مع بعضنا البعض وفق هذه القدرات والإمكانات، فعن عائشة رضي الله عنها قالت قال الرسول محمد (ﷺ): ﴿أنزلوا الناس منازلهم﴾ (الأزدي ، بلا.ت: 677) وعن علي رضي الله عنه قال "حَدَّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ " (البخاري ، 1422 هـ : 37).

فالفهم من أجل نعم الله عز وجل على عباده، والناس متفاوتون في درجات الفهم ، إذ لو كانت الأفهام متساوية لتساوت أقدام العلماء والفقهاء في العلم، وما كان للفهم خصيصة يمدح بها صاحبها أو تذكر في موضع الثناء .وفي عهد داود وسليمان عليهما السلام أخبرنا الربيع بن سليمان قال حدثنا شعيب بن الليث قال عن أبي هريرة عن رسول الله (ﷺ) قال « خَرَجَتِ امْرَأَتَانِ مَعَهُمَا صَبِيَّانِ لَهُمَا فَعَدَا الدُّبُّ عَلَى إِحْدَاهُمَا فَأَخَذَ وَلَدَهَا فَأَصْبَحَتَا تَخْتَصِمَانِ فِي الصَّبِيِّ الْبَاقِي إِلَى دَاوُدَ النَّبِيِّ عَلَيْهِ السَّلَامُ فَقَضَى بِهِ لِلْكُبْرَى مِنْهُمَا فَمَرَّتَا عَلَى سُلَيْمَانَ فَقَالَ كَيْفَ أَمْرُكُمَا فَقَصَتَا عَلَيْهِ فَقَالَ ائْتُونِي بِالسُّكَّيْنِ أَشَقُّ الْعُلَامَ بَيْنَهُمَا. فَقَالَتِ الصَّغْرَى أَتَشَقُّهُ قَالَ نَعَمْ . فَقَالَتْ لَا تَفْعَلْ حَظِّي مِنْهُ لَهَا قَالَ هُوَ ابْنُكَ. فَقَضَى بِهِ لَهَا " (النسائي ، 1991 : 472) و(الاسفرائني ،سنة الوفاة 316 هـ : 173). قال تعالى: ﴿فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ﴾ (الأنبياء،

الآية 79) ، فخصه الله عز وجل بالفهم والعلم والحكمة وأثنى عليه وعلى داود عليه السلام بقوله (ﷺ): ﴿وَكَلَّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ (الأنبياء، الآية 79)

أشارت (بلايث ، 1997) في كتابها دليل التعليم للفهم بأن تعليم الفهم ليس بالامرالجديد، فتنيسيرُ الفهم واحدٌ من أهداف التعليم القيّمة. وكل المعلمين يُعلمون طلابهم لأهداف مختلفة ومنها ليفهموا. والفهم بوجه عام، يعني ان يكون الفرد قادرا على اعطاء معنى للموقف الذي يواجهه، ومن دون الفهم لا يستطيع الفرد ممارسة القدرات العقلية العليا ولذلك كانت المهارات العقلية المتضمنة في الفهم تحظى باهتمام كبير في التعليم المدرسي والجامعي على حد سواء. فقد يتطلب الفهم استرجاع الفرد لبعض المعلومات ، ولكن الاسـترجاع في حـد ذاته لايعـني الفهم (Blythe,1997). فالفهم يستدل عليه بمجموعة سلوكيات عقلية يظهرها المتعلم او تحويلها من شكل الى آخر لاجل تفسيرها شرحها باسهاب أو في ايجازها والتنبؤ بالنتائج وذلك بناءً على مـ سار او اتجـ اه الاحـ داث والظواهر (الدليمي، 1989 : 57) . ومساعدة الطلبة على الفهم ليس بالامر الهين . فكثيرا ما نجد ان ما استوعبه الطلبة أقل مما كنا نأمل. فمعادلات الجبر والكسور تحير الطلبة، كما انهم يجهلون الغرض من القصائد ويجدون صعوبة ايضا في كتابة مقالات تُظهر فهمـك حقيقيا لها . والأعظمُ من هذا أنهم لا يرون علاقة بين ما يدرسونه في المـدرسة وما يفعلونه خارجها .

إنّ الابحاث التي اجريت في موضوع فهم الطلبة تؤكد صعوبة مشروع التعليم للفهم. فعدد من الدراسات على سبيل المثال وثقت مفاهيم خاطئة يحملها الطلبة لقضايا رئيسة في الرياضيات والعلوم ( مثلا: رؤية التطور كتقدم مستمر نحو كمال بشري أعظم مما سبق) كما ان نظرتهم محدودة للتاريخ ( مثل اعتقادهم بأن

ظروف من عاشوا في الماضي او ظروف ثقافات أخرى لا تختلف عن ظروف حياتهم). بناءً عليه هناك عدة عوامل لصعوبة الفهم :

أولاً: يعتبر كثير من المعلمين ان تعزيز فهم الطلبة جزء واحد من استراتيجيات كثيرة. فكثير منا يوزع جهده بالتساوي النسبي بين هذا الهدف وغيره ( كمساعدة الطلاب على تطوير تفكيرهم بأنفسهم مثلاً) (Blythe,1997).

ثانياً: خصائص المتعلم :فدرجة ذكاء المتعلم وخلفيته المعرفية عنصر هام في حدوث عملية الفهم ،فضلاً عن توافر الدافعية نحو التعلم والانتباه والتمكن من القدرة على التحليل والاستقصاء ،يضاف الى ذلك مهارات التفسير لدى المتعلم وإدراكه الذاتي .(عامر ،2009 :22)

ثالثاً: تركيز الاختبارات على قياس كم المعلومات التي حفظها الطالب كميارياتقان التعلم ،فلا تقدم مدارسنا والاختبارات التي نعد طلابنا لها الا القليل من الدعم للفهم .حيث تؤكد الاهداف التعليمية و طرائق التعليم والاسئلة على الحفظ والتلقين والاهداف المعرفية وتعويد الطلبة على هذا الاسلوب في التعلم .

رابعاً: تظهر اسئلة متعلقة بالاستراتيجية: ما نوعية المناهج والاختبارات والانشطة التي ستدعم التعليم للفهم على مدار العام الدراسي ؟ فما الذي سيفعله الطلاب بالرياضيات والتاريخ إذا لم يفهموهما؟ وبالتالي لا بد أن يأخذ التعليم للفهم مكانته في أعلى قائمة الأولويات(Blythe,1997).

وتشير الأدبيات المتعلقة بجوانب القدرات العقلية كالذكاء والتفكير بأنواعهما إلى بناء أدوات لقياس هذه الجوانب —ب التي حظيت باهتمام كبير من علماء النفس والباحثين ، لكن قياس الفهم لم يحظ بالأهمية ذاتها في مجال قياس القدرات العقلية والشخصية على مستوى البيئة العراقية ، قابل ذلك إهمال لجانب عقلي مهم إلا وهو(الفهم) لما يتطلبه هذه الاختبار من جهد علمي في تصميمه وإعداده.

واستجابة لما تقدم فإن الخطوة الأولى في معالجة مشكلات الفهم لدى الطلبة في مدارسنا هي في بناء اختبار موضوعي للفهم يتمتع بخصائص سيكومترية تحقق هدف البحث الحالي .

علماً انه توجد العديد من النظريات والنماذج التي تناولت الفهم ولاسيما نظرية ويكنز وماكاتي الذي اعتمد عليها البحث الحالي ،الا انه لا يوجد اختبار جاهز لقياس الفهم وفق للنظرية المعتمدة الامر الذي تطلب بناءه .

### هدف البحث Research Objective

يهدف البحث إلى: ( بناء اختبار الفهم للمرحلة المتوسطة وفقاً للمظاهر الستة للفهم) .

### حدود البحث :

يقنصر البحث الحالي على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة للدراسة الصباحية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (2011-2012)

تحديد المصطلحات Definition Of The Terms

### أولاً: الاختبار ((Test)) عرفه كل من:

- براون ( Brown, 1976 ): " بأنه إجراء منظم لقياس عينة من السلوك" (نوفل، 2010 :79).
  - انستازي (Annastszi, 1976) : "بأنه مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك" (Anastasi,1976:23).
  - علام (2006): " أداة قياس ينبغي أن تصمم وتستعمل للغرض أو الأغراض التي أعدت من اجلها للحصول على درجات يمكن تفسيرها في ضوء إطار مرجعي مناسب" (علام، 2006 :33).
- ويعرف الباحثان الاختبار بأنه "إجراء منظم لقياس عينة من السلوك بطرائق

## ثانياً: (( الفهم )) Understanding عرفه كل من:

- ابن منظور ( 1956 ) : " (الفَهْمُ) معرفتك الشيء بالقلب، فَهَمَهُ وَفَهَمًا وَفَهَامَةً : عِلْمَهُ . وَفَهَمْتُ الشَّيْءَ : عَقَلْتُهُ وَعَرَفْتُهُ، وَفَهَمْتُ فَلَانًا وَأَفْهَمْتُهُ وَتَفَهَمْتُ الْكَلَامَ فَهَمَهُ شَيْءٌ بَعْدَ شَيْءٍ، وَرَجُلٌ فَبِـهْمٌ : سَرِيعُ الْفَهْمِ . وَيُقَالُ فَهْمٌ وَفَهْمٌ وَأَفْهَمَهُ الْأَمْرَ وَفَهَمَهُ وَإِيَاهُ : جَعَلَهُ يَفْهَمُهُ، وَقَدْ اسْتَفْهَمَنِي الشَّيْءُ فَأَفْهَمْتُهُ وَفَهَمْتُهُ تَفْهِيمًا " (ابن منظور ، 1956 : 459) .

- مذكور ( 1975 ): " العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة، فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم " (مذكور، وآخرون، 1975 : 454) .

- سيزر (Sizer, 1984) : "تنمية القدرات على التميز والتحكم... ويستثار الفهم بدرجة أكبر من كونه يتعلم . إنه ينمو من طرح الفرد أسئلة على نفسه أكثر من تعرضه لأسئلة من الآخرين " ( جابر ، 2003 : 469 ) .

- يوسف (1997) : هو المعرفة بشيء أو حدث أو موقف أو تقرير لفظي ، ويشمل المعرفة الكامنة الصريحة بالعلاقات والمبادئ العامة ( سهام ، 2005 : 56 ) . ويعرف الباحثان الفهم إجرائياً (هو قدرة الطالبة على إدراك مظاهر الفهم الستة وتقاس من خلال الدرجة الكلية في استجابته على الاختبار في البحث الحالي) .

## الإطار النظري والدراسات السابقة :

أشار جيمس ( 1899-1958 ) إلى أن الفهم يتضمن ويتطلب مطابقة فكرة المرء أو الفعل للسياق وهو يتضمن ويتطلب أيضاً ذوقاً وحساسية ويقصد به معرفة الموقف العياني ونحن نظهر فهماً لشيء باستخدامه وتكييفه وتعديله ليلائم المتعلم ( جابر ، 2003 : 296-297 ) .



لقد رأى بلوم وزملائها (Bloom, 1956) التطبيق باعتباره مركزياً للفهم ويختلف عن التطبيق الزائف الذي نجده في مجرات الدراسة وكثيراً ما يقول المدرسون : إذا كان طالب يفهم حقيقة شيئاً ، فإنه يستطيع تطبيقه ... والتطبيق يختلف بطريقتين عن المعرفة والإدراك البسيط . ويذهب بلوم وزملائها 1956 إلى أن تطبيق الفهم مهارة تعتمد على السياق وتتطلب استخدام المشكلات الجديدة والمواقف المتباينة في التقييم .وعليه فإذا كانت المواقف تتطلب وتتضمن التطبيق ، كما نعرف الفهم هنا ، عندئذ ينبغي إما أن تكون المواقف جديدة على الطلاب أو مواقف تتضمن عناصر جديدة مقارنة بالموقف الذي تم فيه تعلم التجريد ، أي يطبق التجريد بطريقة عملية ويوظفه (جابر ، 2003 : 296- 297 ) .

**في حين رأى جان بياجيه (1977)** "أن الفهم يكشف عن ذاته من خلال ما يقوم به الطالب من تجديد في تطبيقه ، ولقد قال كثيراً مما يسمى (مشكلات تطبيق ) والفهم الحق بفكرة أو نظرية يتضمن إعادة اختراع هذه النظرية على يد الطالب ومتى كان الطفل قادراً على تكرار أفكار معينة واستخدام بعض تطبيقات هذه في مواقف التعلم ، فإن كثيراً ما يعطي انطباعاً للفهم ، وهذا لا يحقق شرط إعادة الاختراع . فالفهم الحق يظهـر ذاته من خلال التطبيقات التلقائية الجـديدة " ( جابر ، 2003 ، 298).

**ذهب كاردنر (Gardner, 1991)** إلى أن اختبار الفهم لا يتضمن ولا يتطلب تكراراً لمعلومات التعلم ولا أداء الممارسات التي تم إتقانها ، وإنما بدلاً من ذلك يتضمن ويتطلب التطبيق المناسب للمفاهيم والمبادئ على الأسئلة أو المشكلات المطروحة ، وبينما يمكن أن توفر اختبارات الأسئلة القصيرة والاستجابات الشفوية في حجرات الدراسة مؤشرات وأمارات على فهم الطالب ، فإنه من الضروري بصفة عامة النظر بعمق أكبر . ولهذه الأغراض فإن المشكلات الجديدة المتبوعة بمقابلات

إكلينيكية مفتوحة النهاية أو بملاحظات دقيقة ، توفر أفضل طريقة لترسيخ درجة الفهم التي تم اكتسابها (Gardner, 1991: 171-145) .

فيصف كاردر الفهم بقوله: "عرض هام للفهم المتميز والقدرة على تمثيل وتصوير مشكلة بعدد من الطرائق المختلفة ، والاقتراب من حلها من زوايا مختلفة وتمثيل وتصوير مفرد جامد ليس من المحتمل أن يكون كافياً " (Gardner, 1991 :13).

وينظر باركنز للفهم (Perkins, 1992) إلى أنه المعرفة الحقيقية التي تتضمن وتتطلب استخدام بطرائق جديدة (أو ما يطلق عليه انتقال أثر التعلم (Transfer of learning) . وهو يميز هذه القدرة العقلية والفكرية عن المعرفة التي تقوم على الاسترجاع النصي .

فيعرف باركنز الفهم "بوصفه القدرة على التفكير والتعرف بمرونة. إنه قدرة مرنة على الأداء مقابل الاسترجاع الصم أو الإجابات الآلية" (Wiske, 1997: 40).

فكلمة Understanding لها معاني مختلفة . فالحديث اليومي والاستخدام ترجح النظر للفهم بأنه مسألة درجة وترمز ليس إلى إنجاز أو تحصيل واحد وإنما إلى عدة إنجازات ، ويتم الكشف عنها عن طريق الأداء والنواتج أو المنتجات المنوعة .

وقد وصف باركنز الفهم باعتباره «عميقاً» أو «في العمق» In depth مقابل كونه «سطحياً» Superficial . والفهم يستغرق وقتاً ويتطلب ممارسة . والأفهام تنمي ويتم اكتسابها بصعوبة . وهكذا فإن الفهم ليس مباشراً أو ليس مسألة . أما أن تحققه أو تحصل عليه أو لا تحققه ( Perkins,1992 : 78 ) . ولكنه مسألة درجة ومتصل الأفهام يتراوح ما بين الفهم الساذج أو البسيط والفهم المتقدم المعقول أو المعقد . والفهم لا يعني معرفة أشياء أكثر صعوبة ، بل وكذلك القدرة على تقديم المسوغات . (جابر ، 2003 : 279) .

## نظرية مظاهر الفهم الستة Six facets of understanding

لقد طور كل من ويكنز وماكاتي (Mctighe and Wiggins, 1998) نظرة متعددة المظاهر لما يكون فهما ناضجاً ، نظرة ذات ستة جوانب لهذا المفهوم ، والمظاهر الستة يسهل تلخيصها بتحديد الإنجاز المعين الذي يعكسه كل مظهر .

### المظهر الأول الشرح : Explanation

الشرح :شروحات وتوضيحات مناسبة متقدمة متطورة ونظريات توفر أوصافاً مسوغة وعارفة بالأحداث والأفعال والأفكار ( Wiggins and McTighe 1998:12 ) .

إن المظهر الأول يتضمن ويتطلب نوع الفهم الذي ينشأ وبيزغ من نظرية حسنة التطوير والتنمية ومدعمة ، وهو تفسير يضفي معنى على الظواهر والبيانات والمشاعر أو الأفكار المحيرة والمبهمة . إنه فهم يتكشف عن طريق الأداءات والنواتج التي تشرح بوضوح و بإتقان وبتعليم يشرح ويوضح كيف تعمل الأشياء وما مضامينها ، وأين نترابط ونتصل ولماذا حدثت ؟ ( Wiggins and McTighe,1998:12 ) .

حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن نشرح :أي أن نقدم أوصافاً متقنة مدعمة ومسوغة للظواهر والحقائق والبيانات ( Wiggins and McTighe ,1998:10 ) .

### المظهر الثاني التفسير Interpretation

التفسير :التفسيرات والسرد والترجمات التي توفر المعنى . المعاني تحول الفهم وتغير من طبيعته ،فالمعاني التي نضيفها على جميع الأحداث كبيرة أو صغيرة تحول فهمنا وإدراكنا لحقائق معينة ،والطالب الذي لديه هذا الفهم يستطيع أن يظهر مغزى الحدث ،ويكشف عن أهمية الفكرة ،أو يقدم تفسيراً يضرب على وتر عميق من الإدراك ورجع الصدى .وجميع أنواع فهم النص أو الشخص أو الحدث ليست متساوية من حيث عمق الاستبصار أو اتساعه ،وبعض

المطالعات والتواريخ والحالات السيكلوجية أقوى من أخرى بفضل تماسكها وإتقانها وتوثيقها، ولكن جميع التفسيرات مرتبطة بالسياقات الشخصية التي نشأ فيها ( Wiggins and McTighe ,1998:14 ) .

حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن نفسر: نحكي قصصاً ذات معنى ونقدم ترجمات سليمة ، توفر بعداً تاريخياً أو شخصياً للأفكار و الأحداث ونجعلها شخصية أو متاحة ، وفي المتناول عن طريق الصور والحكايات وال نوادر والمماثلات والنماذج ( Wiggins and McTighe ,1998:10 ) .

### المظهر الثالث التطبيق Application

التطبيق: هو القدرة على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة .

تتطلب المضامين التعليمية والتقييمية تأكيداً على تعلم قائم على الأداء: عمل يركز على مهام أكثر أصالة و يبلغ ذروته في هـ — هذه المهام ، ويكمل باختبارات أكثر تقليدية ( Wiggins and McTighe ,1998:17 ) .

فحين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن نستخدم على نحو فعال ما نعرفه في السياقات المختلفة وأن نعدلها ونكيفها ( Wiggins and McTighe ,1998:10 ) .

### المظهر الرابع المنظور Perspective

المنظور: وجهات ن ظر ناقدة مستبصرة Wiggins and McTighe ( ,1998:19 ) .

إن الفهم بهذا المعنى يعني رؤية الأشياء من منظور غير عاطفي أو من زاوية غير المهتم . وهذا النمط من الفهم ليس عن وجهة نظر لأي طالب ولكن عن الإدراك الناضج بأن أي إجابة على سؤال مركب تتطلب وتتضمن عادة وجهة نظر، ومن ثم فإن الإجابة كثيراً ما تكون تفسيرات وأوصاف كثيرة معقولة ممكنة . والطالب الذي

لديه منظور، يقظ ومنتبه لما يسلم به ولما يفترض أو لما يغض النظر عنه أو يساء تفسيره في بحث أو نظرية (Wiggins and McTighe, 1998:20) .

### المظهر الخامس التقمص الوجداني Empathy

يقصد بالتعاطف: القدرة على أن تدخل في المشاعر الآخر و رؤيته للعالم (Wiggins and McTighe, 1998:22).

التعاطف أو التقمص الوجداني (الإمبائي) Empathy هو القدر على أن يضع الفرد نفسه مكان الآخر، ليهرب من ردود أفعاله هو الانفعالية لكي يدرك ردود أفعال الآخر . وهو أساسي ومركزي لمعظم الاستخدام الشائع والعامي للفظ "فهم" وحين نحاول أن نفهم شخصاً آخر أو ثقافة فإننا نجاهد ونكافح لبلوغ التعاطف .وهو ليس ببساطة استجابة عاطفية أو مشاركة وجدانية .

فالتقمص الوجداني فعل قصدي للعثور على ما هو مقبول ومعقول أو له معنى - في أفكار الآخرين وأفعالهم . ويمكن أن يؤدي التقمص الوجداني بنا لا إلى إعادة التفكير في موقف فحسب بل أن يتغير القلب حين نتوصل إلى فهم نظامي يبدو غريباً أو شاذاً (Wiggins and McTighe, 1998:22).

حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن نتعاطف: نجد قيمة فيما يعتبره الآخرون شاذاً، غريباً وغير معقول، ويدرك على نحو حساس على أساس الخبرة المباشرة السابقة (Wiggins and McTighe, 1998:10) .

### المظهر السادس معرفة الذات Self-Knowledge

معرفة الذات: حكمة أن يعرف المرء جهله، وكيف تؤدي أنماط الفرد في التفكير وأفعاله إلى فهم مسـتتير أو فهم متحيز Wiggins and McTighe (1998:25) .

إن معرفة الذات مظهر أو جانب مفتاحي للفهم لأنه يقتضي أن نضع فهماً موضع تساؤل بوعي ذاتي وذلك بغية تحقيق تقدم فيه .فيتطلب أن نبحت عن النقط العمياء

التي لا يمكن تجنبها وأنى نعثر عليها ونستبصر استبصاراً أبعد في تفكيرنا . إن الفهم كله في النهاية فهم للذات .. وهذا يتطلب .. التعليق الأساسي لتحيزاتنا وتعصباتنا وتحيتها جانباً (Gardner ,1994:266) .  
حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن يعرف كل منا نفسه :يدرك الأسلوب الشخصي والتعصب ،والإسقاطات وعادات العقل التي تشكل فهمنا وتوقعه ،أي أن نكون على وعي بما لا نفهمه ولماذا يكون الفهم صعباً ( Wiggins and McTighe ,1998:10).

### الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحثان على دراسات سابقة تتناول بناء اختبار للفهم وفقاً لنظرية ماكتاي ووكينز ( 1998 ) لذلك سيتم عرض دراسة (عامر، 2009) و التي تناولت دور استراتيجيات الفهم في تحسين اداء الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي .شملت العينة (45) طالباً من مدينة كفر الشيخ مقسمين إلى (25) مجموعة استطلاعية و (20) طالب (10) مجموعة تجريبية و(10) مجموعة ضابطة .استخدم الباحث اختباراً للقدرات العقلية ،اختبار الفهم القرائي واستراتيجيات الفهم القرائي وعدد من مهام الذاكرة .وتضمن اختبار الفهم الذي أعده الباحث لطلاب الصف الثاني إعدادي يتكون من أربع قطع وكل قطعة من (9) أسئلة تقيس الفهم عند ثلاث مستويات ،كما تم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد .  
لقد روعي في اختيار محتوى الاختبار عدد من الاعتبارات منها :أن تكون مما لم يقرأه التلاميذ في كتبهم .وان تختار المادة من ميادين الثقافة العامة وتقع ضمن قدراتهم اللغوية وتتضمن خبرات جديدة متنوعة قدر الإمكان .  
كما حدد مستويات الفهم للاختبار إلى (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي ،الفهم النقدي) وتم إيجاد كفاءة الاختبار السيكمترية من خلال الآتي:  
1- إيجاد الصدق الظاهري للاختبار وحصل نسبة 100% لاتفاق الخبراء .

- 2- إيجاد السهولة والصعوبة والتمييز وكانت جميعها مميزة .
- 3- تم حساب معاملات الارتباط لإيجاد الاتساق الداخلي للمستويات الثلاث والدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت ( 0.77 ، 0.81 ، 0.83 ). كما استخدم الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ ( 0.81 ) والثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمستويات الفهم بلغ ( 0.77 ، 0.76 ، 0.78 ) وللدرجة الكلية ( 0.78 ) وكانت دالة عند مستوى (0.01) وبلغ زمن الاختبار (37) دقيقة .
- وختاماً نوصي : لتحقيق هدف البحث اتبع الباحثان الإجراءات الآتية :**

### **أولاً - مجتمع البحث** Population of Research

يتمثل مجتمع البحث من طالبات المرحلة المتوسطة في مركز محافظة نينوى موزعين على ( 35 ) متوسطة بواقع ( 4983 ) \*طالبة و (21) ثانوية بواقع ( 2340 ) طالبة، وبذلك يبلغ عدد طالبات المرحلة المتوسطة الكلي ( 7323 ) طالبة ، للعام الدراسي (2011-2012) الذي طبقت فيه أدوات البحث .

### **ثانياً - عينات البحث:**

تعرف عينة البحث بأنها : "جزء من المجتمع تجرى عليها الدراسة ويختارها الباحث وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (داود وحسين أنور ، 1990: 67). وفقاً لإجراءات بناء وإعداد الاختبار يتطلب ذلك اختيار عينات متعددة ويمكن إيضاحها في الجدول ( 1 ) الآتي:

الجدول ( 1 )

أنواع عينات البحث واعددها ونسبتها المئوية

ت	نوع العينة	عددتها	النسبة المئوية من المجموع للعينة الكلي
1	التجربة الاستطلاعية	20	3.77%
2	البناء	460	86.80%
3	الثبات	50	9.43%
5	المجموع الكلي	530	100%

تنوعت عينات البحث وفقاً للآتي :-

١ عينة التجربة الاستطلاعية : بداية طبق الباحثان الاختبار على مجموعة من طالبات متوسطة زبيدة للبنات والبالغ عددهن ( 20 ) طالبة وتمثل (3.77%) بتاريخ 2011/10/2 ، وقد تبين من نتائج التجربة الاستطلاعية استنباط تعليمات تطبيق الاختبار لأن غياب وضوح التعليمات وصعوبة فهم العبارات قد تدفع المجيب إلى الإجابة العشوائية(فرج، 1980: 160) وتلمس الصعوبات والعمل على تداركها انطلاقاً من مبدأ أن المجيب حينما تضطرب إجابته فتلك إشارة إلى وجود خلل قد يعود إلى منهجية الاختبار نفس هكما تم الكشف عن مدى وضوح المعاني في صياغة الفقرات وخلوها من أي خلل تعبيرى أو طباعى أو لفظى من خلال إتاحة الفرصة للاستفسار عن الصعوبات التي تواجهها الطالبات في فقرات الاختبار وتعليماته .

٢ عينة البناء : يستفاد من عينة البناء للتحقق من مصداقية الاختبار بنائياً بالكشف عن معاملات الصعوبة والتميز والاتساق الداخلي (الارتباطات الداخلية للفقرات).وتؤكد الأدبيات السابقة أن العدد المناسب لعينة البناء هو أن لا يقل



عن (400) فرد (Anstasi, 1976:209) أو يساوي (5-10) أضعاف عدد فقرات الاختبار أو المقياس (Nunnally,1978:262).

إذ تكونت عينة البناء في البحث الحالي من ( 460 ) طالبة إذ تشكل (86.80%) من مجموع أفراد عينة البحث موزعين على متوسطات وثانويات البنات في الساحل الأيمن والأيسر لمركز محافظة نينوى حسب الجدول ( 2 )

### جدول (2)

أعداد طالبات المدارس التي تمثل عينة البناء

العدد	المدرسة	الساحل
42	متوسطة زبدية للبنات	الأيسر
27	متوسطة الرماح للبنات	
95	متوسطة بغداد للبنات	
65	ثانوية المتميزات للبنات	
93	متوسطة خوله بنت الأزور للبنات	الأيمن
44	متوسطة الشعب للبنات	
57	متوسطة الحاج يونس للبنات	
37	متوسطة الشيماء للبنات	
460	المجموع	

### ثالثاً - أداة البحث :- ( اختبار الفهم )

لغرض إعداد اختبار الفهم تم القيام بالخطوات الآتية :

أولاً : تحديد مصادر الحصول على فقرات اختبار الفهم: تم إعداد الصيغة الأولية للاختبار بإعداد فقرات وأهداف مناسبة تقيس الفهم لدى طلبة المرحلة المتوسطة وتحديد أسس وصياغة الفقرات في ضوء نظرية المظاهر الستة للفهم لماكاتي وويكنز ( Mctighe and Wiggins, 1998). ولعدم توفر اختبار للفهم وفقاً للنظرية المعتمدة حسب المسح الذي تم القيام به ، تمت مراجعة عدد من المقاييس والأدوات والأدبيات التي تناولت قياس الفهم سواء من قبيل (مهارات الفهم و الفهم

القرائي ، القدرات العقلية والمعرفية ، اختبارات الذكاء ) فيما يتعلق بالمرحلة المتوسطة والثانوية للاستفادة منها في صياغة الاختبار واستخلاص فقراته بما يتلائم والإطار النظري المعتمد. وبعتماد أسلوب ( الاختيار من متعدد للإجابة ) على اغلب فقرات الاختبار فضلاً عن الفقرات الإنشائية أو الفقرات التي تتطلب مهارات إبداعية.

• **ثانياً : طريقة تصحيح فقرات الاختبار :**

لقد تم تصحيح فقرات اختبار الفهم بمجالاته وكالاتي :

- إعطاء درجة (صفر للإجابة الخاطئة - واحد للإجابة الصحيحة ) للفقرات (من 1 الى 29 ) و ( 33-34-35 ) و من ( 42 إلى 129 ) ومن ( 154 إلى 162 )
  - إعطاء درجة (صفر ، 1 ، 2 ) للفقرات ذات الإجابة الإنشائية ( 30 - 31 - 32 ) والفقرات ذات البدائل (أ ، ب ، ج ) للفقرات من ( 36 إلى 41 ) والفقرات من ( 130 إلى 153 ) .
  - والفقرة (163) تعطى درجات من (صفر ، 10 ) .
- بهذا تراوحت درجات الاختبار بين (صفر) بوصفها أقل درجة و ( 186 ) بوصفها أعلى درجة وبوسط نظري ( 93).

**ثالثاً: استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس :**

**أولاً: صدق الاختبار Validity of the Test**

يعد صدق الاختبار احد الوسائل الهامة في الحكم على صلاحيته و يعد من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبني الاختبار من اجله (علام ،2000:190 )يتضح ذلك في تعريف فريدريك برون (Frederick Brown) على انه مدى تأدية الاختبار للوظيفة التي استخدم

من اجل تحقيقها (الظاهر وآخرون ، 2002 : 132) و (عريفج وآخرون ، 2006 : 111) وقد تم التحقق من نوعين للصدق هما :-

#### ١. صدق المحتوى **Content Validity** :

ويعني المدى الذي يمثل فيه الاختبار نسا محددًا من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات المراد قياسها ، ويعزى هذا النوع من الصدق إلى المصادر التي سحبت منها فقرات المقياس وتجميعها وصياغتها وقد تحقق هذا النوع من الصدق بطريقة هي أن فقرات الاختبار قد اعتمدت مجالات النظرية أساس لتوظيف المهارات التي تمثلها .كما يتحقق هذا النوع من خلال التحليل المنطقي لمحتوى الاختبار استنادا إلى أراء الخبراء في الميدان (ملحم ، 2000:274 و (Allen, Yen, 1979:95).

وهو نوعان (الصدق الظاهري والصدق المنطقي) ، (النبهان، 2004:275).

#### أ - الصدق الظاهري **Face Validity** :

تحقق هذا النوع من الصدق بعرض الاختبار على عدد من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وقد تم قبول مكونات المهارات التي حصلت على نسبة موافقة (91-100%) مع إجراء بعض التعديلات البسيطة من صياغة الفقرات ماعدا الفقرة الآتية :

(الأسبوع) بالنسبة إلى (سبعة) مثل (الدرجة) بالنسبة إلى : أ- العد ب- التقدير  
ج- الأيام

فقد تم استبدالها إلى :

(الطبيعي) بالنسبة إلى (الصناعي) مثل (الأصلي) بالنسبة إلى : أ- الحقيقي ب- المزيف ج- اليدوي .

### ب) الصدق المنطقي Logical Validity :

وهذا النوع من الصدق يتناول دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته ومادته ، أي مدى تمثيل الاختبار للميادين المراد دراستها (أبو حويج وآخرون ، 135:2002) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال وضع تعريف للفهم ومظاهره ومجالات كل مظهر واخذ آراء الخبراء في مدى تغطية فقرات الاختبار لهذه المكونات بصورة متوازنة .

لقد تحقق هذا النوع من الصدق بطريقة جمع الفقرات من مصدرين أساسيين كالآتي :

**المصدر الأول:** أعدت فقرات المقياس استناداً للأطر النظرية والدراسة السابقة ، واعتمد نظرية المظاهر الستة للفهم لماكاتي وويكنز و ( Mctighe and Wiggins, 1998 بعد أن حلل الباحثان مجالات مظاهر الفهم إلى المهارات المناسبة حسب تعاريف كل مجال ثم صياغة الفقرات التي تمثل المهارة بما يناسب المرحلة المتوسطة .

**المصدر الثاني :** نظراً لعدم وجود اختبار جاهز وفقاً لنظرية المظاهر الستة للفهم وعليه تطلب الأمر الاستعانة بنماذج اختبارات ومقاييس سابقة في تنمية الفهم واختبارات الذكاء والتفكير والقدرات العقلية وكتب تحليل المهارات العقلية والتفكير للإفادة من بعض فقراتها لتوظيفها في ترجمة اختبار الفهم الحالي إجرائياً بصيغة فقرات تعبر عن النظرية .

وقد توزعت فقرات الاختبار على ( 6 ) مظاهر وكل مظهر يتضمن ( 5 ) مجالات وتغطي كل مجال مهارة أو أكثر حيث بلغ عدد الفقرات الكلي للاختبار ( 163 ) فقرة والجدول ( 3 ) يوضح ذلك .

## جدول (3)

## مظاهر الفهم ومجالاته والمهارات التي تمثل فقرات المقياس

ت	مظهر الفهم	مجال المظهر	المهارة التي تعبر عن المظهر	المهارة التي تمثل المظهر	عدد الفقرات
-1	الشرح Explanation	دقيق Sophisticated	مهارة التشبيه والتمثيل مهارة الموازنة	√	6 3
		عميق In- depth	مهارة الربط والتواصل مهارة الوصف	√	1 3
		متطور Developed	مهارة الانعكاسية أو التضاد مهارة الاستدراك	√	6 6
		حدسي Intuitive	مهارة التوثيق مهارة الاختصار	√	4 6
		تنبؤي Naïve	مهارة الاستقراء تقدير الإخطار	√	3 3
		له معنى Profound	مهارة معرفة الافتراضات	√	9
-2	التفسير Interpretation	مستبصر Revealing	مهارة التتبع مهارة الاستبصار	√	3 7
		له مغزى Perceptive	مهارة التفسير	√	3
		توضيحي Interpreted	مهارة العنونة	√	3
		مثقف Literal	التصنيف	√	4
-3	التطبيق Application	متقن Masterful	مهارة إعادة التوزيع	√	3

بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة  
أ.د. أسامة حامد محمد م. فاطمة محمد صالح

3	√	مهارة	Skilled ماهر		
4	√	الاستخدام والتوظيف مهارة الاستدلال الكمي			
3	√	مهارة	Able قادر		
3	√	الاستدلال الغير مباشر مهارة استدلال الشكلي			
5	√	مهارة التنظيم	Apprentice روتيني		
1	√	مهارة	Novice رشيق		
1	√	ميكانيكية مهارة التعرف على الأشكال			
9	√	مهارة تقويم المناقشات أو الحجج	موثوق به Insightful	المنظور Perspective	-4
10	√	مهارة الاستنتاج	Thorough كاشف		
3	√	مهارة التنسيب	Considered مدروس		
3	√	مهارة التعقيل	Aware معقول		
3	√	مهارة تصويب الأخطاء	Uncritical غير ناقد		
3	√	مهارة التفاوض و	Mature ناضج	التقمص الوجداني Empathy	-5
3	√	التفاوض مهارة الالتماس و النظرية			
3	√	مهارة التعبير غير اللفظي	Sensitive متفتح		
4	√	نشاط اسأل خمن (أحزر)	Aware متلقي		
3	√	مهارة رصد	تفهم عاطف		
3	√	التأثيرات مهارة الاتصال والتواصل	Developing		
3	√	مهارة دقة الملاحظة	متمركز حول الذات Egocentric		

2	√	مهارة المواجهة	حكيم Wise	معرفة الذات Self- Knowledge	6-
3	√	مهارة التحكيم	ميتا معرفي		
3	√	مهارة التخطيط	Circumspect		
3	√	مهارة تحقيق	يكيف ذاته		
3	√	الانجاز	Thoughtful		
		مهارة لإطفاء السلوك			
3	√	مهارة التوقع	غير متأمل Unreflective		
3	√	رد الفعل المفاجئ	ساذج Innocent		
163 فقرة	44 مهارة	(44) مهارة	(30) مجال	المجموع	

## ٢ - صدق البناء (المفهوم) Construct Validity

### ١ - التحليل الإحصائي لفقرات اختبار الفهم :

تشير عملية التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار إلى عملية فحص استجابات المفحوصين على فقرات الاختبار للحكم على مستوى نوعية كل فقرة وان أكثر مؤشرات التي يرتبط تحليل الفقرات في بحثها هي معاملي (الصعوبة والتمييز) وعلى النحو الآتي :-

### أ . معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty Index :

يعد معامل الصعوبة مؤشراً إحصائياً يعبر عن الخصائص الموضوعية للاختبارات التي تصح ثنائياً فالإجابة الصحيحة تستحق ( واحد) والإجابة غير الصحيحة تستحق (صفرًا).

ويشير مستوى صعوبة الفقرة إلى النسبة المئوية للمفحوصين الذين أجابوا على

الفقرة إجابة صحيحة ، وكلما زادت قيمة معامل الصعوبة كلما كانت الفقرة تامة

السهولة ، ويشير بلوم (Bloom, 1971) بان الاختبار يعد جيدا إذا تراوح معدل

صعوبة فقراته بين ( 0.20 - 0.80 ) (Bloom, 1971:66) ، فالفقرات التي تزيد

نسبة صعوبتها عن ( 80 % ) أو تقل عن ( 20 % ) فإن تلك الفقرات تحتاج إلى تعديل أو حذف من الاختبار لكي يكون مناسباً (الظاهر وآخرون، 2002: 128 - 129 )، (الزويبي وآخرون، 1981، ص77) .  
ولمعرفة مستوى صعوبة فقرات اختبار الفهم طبق الاختبار على عينة من ( 460 ) طالبة، جدول (2) وبعد تصحيحه واستخراج الدرجة الكلية لكل طالبة، رتبت تنازلياً ثم احتسب نسبة ( 27 % ) من الدرجات لكل من المجموعة العليا والدنيا وتم حساب صعوبة الفقرات ووجد أن مستوى صعوبة الفقرات يتراوح ما بين ( 0.20 - 0.80 ) باستثناء الفقرات المظلمة جدول (4) والجدول (5) يبين ذلك .

#### ب . معامل تمييز الفقرة Item Discrimination Index :

يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين المفحوصين من فئة ذوي الأداء المنخفض وفئة ذوي الأداء المرتفع في إجاباتهم على الفقرة (النبهان، 2004، ص434). وقد تم تطبيق الاختبار لغرض معرفة القوة التمييزية على عينة بلغت (460) طالبة موزعين على ثمانية مدارس من الساحل الأيمن والأيسر كما في الجدول ( 2 ) ولقد طبق عليهم اختبار الفهم .  
وبعد تصحيح الاختبار وإعطاء الدرجة الكلية لكل طالبة تم ترتيب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، وقد سحبت ( 27 % ) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا وسحبت ( 27 % ) من الاستمارات لتمثل المجموعة الدنيا استناداً إلى أسلوب المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية للاختبار حيث بلغ العدد ( 124 ) طالبة لكل من المجموعتين العليا والدنيا ، وقد طبق الباحثان معادلتين لحساب القوة التمييزية للفقرات . المعادلة الأولى لحساب درجات الفقرة والتي تعطى (واحد أو صفر) ، و المعادلة الثانية لحساب القوة التمييزية للفقرات ذات الإجابة الإنشائية والتي تعطى درجات ما بين (الصفر والعشرة) ، وفقاً لمعيار أيبيل (Ebel, 1972) والذي يشير إلى كون الفقرة جيدة إذا



كانت قوتها التمييزية ( 0.30 ) فأكثر (Ebel, 1972:46) ، وكلما زادت قيمة معامل تمييز الفقرة الموجب كانت الفقرة أفضل (النيهان، 2004 ، ص434) ، وبعد حساب تمييز الفقرات ، وجد أن القوة التمييزية للفقرات المميزة تراوحت بين (0.30 أقل درجة و 0.64 كأعلى درجة) على الاخر -تبار ، ولقد حذفت فقرات الاختبار من عينة التمييز التي حصلت على م -عامل صعوبة وقوة تمييز غير جيدة والتمثلة بالفقرات (4،25،24،15، 28 ، 29 ، 50 ، 60 ، 65،74،66، 83،75، 100، 102، 106، 107، 108، 154،157، 162) لضعف قوتها التمييزية وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلي ( 141 ) فقرات ، الجدول (4) والجدول (5) .

جدول (4)

درجات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات اختبار الفهم ذات إجابة من (0 / 1)

الفقرة	عليا	دنيا	صعوبة	سهولة	تمييز	الفقرة	عليا	دنيا	صعوبة	سهولة	تمييز
٧٦	119	62	0.73	0.27	0.46	١	105	66	0.69	0.31	0.31
٧٧	59	14	0.29	0.71	0.36	٢	77	38	0.46	0.54	0.31
٧٨	61	12	0.29	0.71	0.40	٣	62	23	0.34	0.66	0.31
٧٩	72	27	0.40	0.60	0.36	٤	122	99	0.89	0.11	0.19
٨٠	118	78	0.79	0.21	0.32	٥	107	63	0.69	0.31	0.35
٨١	93	51	0.58	0.42	0.34	٦	103	37	0.56	0.44	0.53
٨٢	88	37	0.50	0.50	0.41	٧	101	53	0.62	0.38	0.39
٨٣	42	26	0.27	0.73	0.13	٨	107	67	0.70	0.30	0.32
٨٤	106	33	0.56	0.44	0.59	٩	87	45	0.53	0.47	0.34
٨٥	59	15	0.30	0.70	0.35	١٠	118	74	0.77	0.23	0.35
٨٦	58	18	0.31	0.69	0.32	١١	88	48	0.55	0.45	0.32
٨٧	108	49	0.63	0.37	0.48	١٢	116	58	0.70	0.30	0.47
٨٨	111	72	0.74	0.26	0.31	١٣	98	51	0.60	0.40	0.38
٨٩	88	31	0.48	0.52	0.46	١٤	104	60	0.66	0.34	0.35
٩٠	86	33	0.48	0.52	0.43	١٥	118	74	0.77	0.23	0.35
٩١	67	4	0.29	0.71	0.51	١٦	84	42	0.51	0.49	0.34
٩٢	116	77	0.78	0.22	0.31	١٧	98	35	0.54	0.46	0.51
٩٣	96	36	0.53	0.47	0.48	١٨	110	55	0.67	0.33	0.44
٩٤	119	75	0.78	0.22	0.35	١٩	112	69	0.73	0.27	0.35
٩٥	123	72	0.79	0.21	0.41	٢٠	52	12	0.26	0.74	0.32
٩٦	115	77	0.77	0.23	0.31	٢١	124	101	0.91	0.09	0.19
٩٧	123	72	0.79	0.21	0.41	٢٢	124	114	0.96	0.04	0.08
٩٨	96	35	0.53	0.47	0.49	٢٣	111	75	0.76	0.24	0.30
٩٩	105	61	0.67	0.33	0.35	٢٤	86	23	0.44	0.56	0.51
١٠٠	17	18	0.14	0.86	0.01-	٢٥	123	109	0.94	0.06	0.11
١٠١	97	45	0.57	0.43	0.42	٢٦	120	123	0.98	0.02	0.02-
١٠٢	124	113	0.96	0.04	0.09	٢٧	101	46	0.59	0.41	0.44
١٠٣	88	48	0.55	0.45	0.32	٢٨	113	55	0.68	0.32	0.47
١٠٤	120	74	0.78	0.22	0.37	٢٩	116	37	0.62	0.38	0.64

بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة  
أ.د. أسامة حامد محمد م. فاطمة محمد صالح

0.31	0.23	0.77	77	115	٠٥	0.31	0.25	0.75	74	113	٤٧
0.03 -	0.44	0.56	72	68	٠٦	0.31	0.38	0.62	58	96	٤٣
0.29	0.40	0.60	56	92	٠٧	0.39	0.24	0.76	70	118	٤٤
0.28	0.27	0.73	73	108	٠٨	0.35	0.20	0.80	77	121	٤٥
0.31	0.21	0.79	78	117	٠٩	0.30	0.58	0.42	33	70	٤٦
0.32	0.22	0.78	77	117	١٠	0.35	0.21	0.79	76	120	٤٧
0.35	0.51	0.49	39	82	١١	0.31	0.20	0.80	80	118	٤٨
0.40	0.52	0.48	35	85	١٢	0.31	0.52	0.48	41	79	٤٩
0.34	0.43	0.57	50	92	١٣	0.10	0.57	0.43	47	60	٥٠
0.35	0.20	0.80	77	121	١٤	0.42	0.22	0.78	71	123	٥١
0.42	0.56	0.44	29	81	١٥	0.34	0.32	0.68	63	105	٥٢
0.32	0.55	0.45	36	76	١٦	0.31	0.69	0.31	20	58	٥٣
0.31	0.67	0.33	22	60	١٧	0.32	0.30	0.70	67	107	٥٤
0.32	0.56	0.35	24	64	١٨	0.34	0.33	0.67	62	104	٥٥
0.40	0.54	0.46	32	81	١٩	0.37	0.21	0.79	75	122	٥٦
0.44	0.50	0.50	35	89	٢٠	0.31	0.24	0.76	75	113	٥٧
0.31	0.52	0.48	40	78	٢١	0.42	0.23	0.77	69	121	٥٨
0.39	0.61	0.39	24	72	٢٢	0.39	0.22	0.78	73	121	٥٩
0.30	0.69	0.31	20	57	٢٣	0.01	1.00	0.00	0	1	٦٠
0.41	0.65	0.35	18	69	٢٤	0.31	0.35	0.65	61	99	٦١
0.36	0.21	0.79	76	121	٢٥	0.33	0.58	0.42	31	72	٦٢
0.39	0.30	0.70	63	111	٢٦	0.30	0.40	0.60	56	93	٦٣
0.31	0.69	0.31	19	58	٢٧	0.60	0.31	0.69	48	122	٦٤
0.50	0.63	0.37	15	77	٢٨	0.02 -	0.17	0.83	104	102	٦٥
0.44	0.56	0.44	27	81	٢٩	0.04	0.43	0.57	68	73	٦٦
0.06	0.03	0.97	117	124	٥٤	0.52	0.54	0.46	25	90	٦٧
0.33	0.25	0.75	72	113	٥٥	0.50	0.55	0.45	25	87	٦٨
0.34	0.29	0.71	67	109	٥٦	0.35	0.26	0.74	70	113	٦٩
0.10	0.31	0.69	80	92	٥٧	0.33	0.26	0.74	71	112	٧٠
0.36	0.20	0.79	76	121	٥٨	0.35	0.33	0.67	61	104	٧١
0.35	0.20	0.79	77	121	٥٩	0.33	0.57	0.43	33	74	٧٢
0.33	0.48	0.52	44	85	٦٠	0.30	0.21	0.79	80	117	٧٣
0.40	0.26	0.74	67	117	٦١	0.17	0.09	0.91	102	123	٧٤
0.13	0.90	0.10	5	21	٦٢	0.12	0.08	0.92	106	121	٧٥

جدول (5)

درجات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات اختبار الفهم ذات إجابة أكثر من (1 / 0)

الفقرة	عليا	دنيا	صعوبة	سهولة	تمييز	الفقرة	عليا	دنيا	صعوبة	سهولة	تمييز
١٣٧.	126	44	0.34	0.66	0.33	١٤.	113	30	0.29	0.71	0.33
١٣٨.	182	92	0.55	0.45	0.36	١٥.	247	237	0.98	0.02	0.04
١٣٩.	201	103	0.61	0.39	0.40	١٦.	182	69	0.51	0.49	0.46
١٤٠.	227	125	0.71	0.29	0.41	٣٠.	144	58	0.41	0.59	0.35
١٤١.	233	144	0.76	0.24	0.36	٣١.	163	70	0.47	0.53	0.38
١٤٢.	135	51	0.38	0.63	0.34	٣٢.	156	71	0.46	0.54	0.34
١٤٣.	153	66	0.44	0.56	0.35	٣٦.	229	118	0.70	0.30	0.45
١٤٤.	186	111	0.60	0.40	0.30	٣٧.	212	130	0.69	0.31	0.33
١٤٥.	212	122	0.67	0.33	0.36	٣٨.	196	116	0.63	0.37	0.32
١٤٦.	230	136	0.74	0.26	0.38	٣٩.	147	61	0.42	0.58	0.35
١٤٧.	232	146	0.76	0.24	0.35	٤٠.	222	108	0.67	0.33	0.46
١٤٨.	203	117	0.65	0.35	0.35	٤١.	168	84	0.51	0.49	0.34

0.42	0.44	0.56	87	190	.١٤٩	0.37	0.32	0.68	122	213	١٣٠
0.34	0.31	0.69	128	212	.١٥٠	0.46	0.31	0.69	114	228	١٣١
0.34	0.42	0.58	101	185	.١٥١	0.40	0.35	0.65	111	210	١٣٢
0.46	0.25	0.75	129	244	.١٥٢	0.32	0.61	0.39	56	136	١٣٣
0.35	0.45	0.55	93	180	.١٥٣	0.38	0.58	0.42	57	152	١٣٤
0.35	0.32	0.68	623	1058	.١٦٣	0.30	0.30	0.70	137	211	١٣٥
						0.34	0.45	0.55	93	178	١٣٦

### ٣- معامل الاتساق الداخلي ( Internal Consistency Coefficient )

يستخدم معامل الاتساق الداخلي لتحديد مدى تجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية ، وتمتاز هذه الطريقة بعدة مميزات ، فهي تقدم لنا مقياساً متجانساً في فقراته لتقيس كل فقرة البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس ككل ، وقدرتها في إبراز الترابط بين الفقرات (الزوبعي وآخرون ، 1981 : 36) .

وقد أشار المختصون في القياس النفسي إلى أن ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بمحك خارجي أو داخلي يعد من مؤشرات صدقها ويستخدم المحك الداخلي عندما لا يتوافر محك خارجي وان أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1976:206) ويعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس. (عيسوي ، 1985 : 5) واستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك بسحب ( 100 ) استجابة بشكل عشوائي من التحليلات الإحصائية وقد استخدم الاختبار التائي الخاصة بمعامل الارتباط ومن مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ( 1.987 ) عند مستوى دلالة ( 0.05 ) ودرجة حرية ( 98 ) ، فتبين أن هناك فقرات ضعيفة الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار إذ إن معامل الارتباط غير دال إحصائياً وهي الفقرات المظللة في الجدول ( 6 ) الآتي والمرقمة ( 15 ، 26 ، 28 ، 29 ، 50 ، 60 ، 65 ، 66 ، 75 ، 83 ، 100 ، 102 ، 106 ، 157) .

جدول ( 6 )

قيم معامل الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) بين درجة كل فقرة من فقرات اختبار الفهم بالدرجة الكلية

القيمة التائية	معامل الارتباط	الفقرة	القيمة التائية	معامل الارتباط	الفقرة	القيمة التائية	معامل الارتباط	الفقرة
2.82	0.274	.١١١	4.23	0.393	.٥٦	3.38	0.323	.٧٦
4.62	0.423	.١١٢	3.3	0.316	.٥٧	4.77	0.434	.٧٧
2.48	0.243	.١١٣	3.81	0.359	.٥٨	3.39	0.324	.٧٨
6.8	0.566	.١١٤	5.23	0.467	.٥٩	2.45	0.24	.٧٩
4.4	0.406	.١١٥	.	.	.٦٠	3.26	0.313	.٨٠
5.61	0.493	.١١٦	3.06	0.295	.٦١	6.92	0.573	.٨١
2.97	0.287	.١١٧	2.45	0.24	.٦٢	3.84	0.362	.٨٢
3.29	0.315	.١١٨	2.59	0.253	.٦٣	2.47	0.242	.٨٣
5.51	0.486	.١١٩	6.14	0.527	.٦٤	5.17	0.463	.٨٤
5	0.451	.١٢٠	1.14	0.114	.٦٥	5.9	0.492	.٨٥
4	0.375	.١٢١	0.1	0.01	.٦٦	4.77	0.434	.٨٦
4.13	0.385	.١٢٢	5.29	0.471	.٦٧	4.33	0.401	.٨٧
2.99	0.289	.١٢٣	4.5	0.414	.٦٨	3.94	0.37	.٨٨
3.67	0.348	.١٢٤	2.62	0.256	.٦٩	4.77	0.434	.٨٩
3.95	0.371	.١٢٥	2.49	0.244	.٧٠	1.13	0.113	.٩٠
6.59	0.554	.١٢٦	5.89	0.511	.٧١	4.66	0.426	.٩١
6.45	0.546	.١٢٧	3.03	0.293	.٧٢	3	0.29	.٩٢
5.95	0.515	.١٢٨	4.84	0.439	.٧٣	3.17	0.305	.٩٣
4.57	0.419	.١٢٩	3.2	0.308	.٧٤	2.98	0.288	.٩٤
6.17	0.529	.١٣٠	0.52	0.052	.٧٥	4.99	0.45	.٩٥
6.33	0.539	.١٣١	3.51	0.334	.٧٦	4.52	0.415	.٩٦

مجلة كلية العلوم الإسلامية  
العدد الثالث عشر

1434هـ - 2013م

المجلد السابع

4.14	0.386	.١٣٢	3.88	0.365	.٧٧	4.52	0.415	.٩٧
6.07	0.523	.١٣٣	3.82	0.36	.٧٨	3.19	0.307	.٩٨
7.6	0.609	.١٣٤	5.92	0.513	.٧٩	2.35	0.231	.٩٩
5.03	0.453	.١٣٥	4.46	0.411	.٨٠	2.14	0.211	.١٠٠
5.48	0.484	.١٣٦	2.48	0.243	.٨١	0.54	0.054	.١٠١
6.24	0.533	.١٣٧	5.14	0.461	.٨٢	4.05	0.379	.١٠٢
2.69	0.262	.١٣٨	0.05-	0.005-	.٨٣	0.86	0.087	.١٠٣
5.3	0.472	.١٣٩	6.11	0.525	.٨٤	1.56-	0.156-	.١٠٤
6.67	0.559	.١٤٠	3.86	0.363	.٨٥	4.92	0.445	.١٠٥
2.69	0.262	.١٤١	3.17	0.305	.٨٦	4.27	0.396	.١٠٦
3.24	0.311	.١٤٢	6.52	0.55	.٨٧	4.91	0.444	.١٠٧
4.52	0.415	.١٤٣	4.8	0.436	.٨٨	4.61	0.422	.١٠٨
3.38	0.323	.١٤٤	4.23	0.393	.٨٩	4.84	0.439	.١٠٩
5.65	0.496	.١٤٥	4.41	0.407	.٩٠	8.36	0.645	.١١٠
6.07	0.523	.١٤٦	5.92	0.513	.٩١	6.07	0.523	.١١١
7.72	0.615	.١٤٧	3.57	0.339	.٩٢	5.99	0.518	.١١٢
5.55	0.489	.١٤٨	4.41	0.407	.٩٣	5.7	0.499	.١١٣
5.67	0.497	.١٤٩	3.19	0.307	.٩٤	6.62	0.556	.١١٤
6.01	0.519	.١٥٠	5.75	0.502	.٩٥	5.09	0.457	.١١٥
5.26	0.469	.١٥١	4.28	0.397	.٩٦	2.89	0.28	.١١٦
8.89	0.668	.١٥٢	4.88	0.442	.٩٧	3.95	0.371	.١١٧
3.41	0.326	.١٥٣	4.52	0.415	.٩٨	2.43	0.238	.١١٨
2.28	0.224	.١٥٤	2.92	0.283	.٩٩	3.34	0.32	.١١٩
4.1	0.383	.١٥٥	0.83-	0.084-	.١٠٠	3.06	0.295	.١٢٠
3.45	0.329	.١٥٦	7.05	0.58	.١٠١	3	0.29	.١٢١
0.86	0.087	.١٥٧	1.89	0.188	.١٠٢	5.24	0.468	.١٢٢
4.41	0.407	.١٥٨	3.71	0.351	.١٠٣	3.25	0.312	.١٢٣

بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة  
أ.د. أسامة حامد محمد م. فاطمة محمد صالح

4.49	0.413	.١٥٩	5.33	0.474	.١٠٤	4.21	0.391	.١٢٤
2	0.198	.١٦٠	2.44	0.239	.١٠٥	0.16	0.016	.١٢٥
5.56	0.49	.١٦١	0.78-	0.079-	.١٠٦	4.27	0.396	.١٢٦
1.99	0.197	.١٦٢	2.39	0.235	.١٠٧	3.2	0.308	.١٢٧
6.67	0.559	.١٦٣	4.36	0.403	.١٠٨	3.34	0.32	.١٢٨
			4.37	0.404	.١٠٩	3.64	0.345	.١٢٩
			5.26	0.469	.١١٠	3.48	0.332	.١٣٠

ثانياً - الثبات Reliability

إعادة الاختبار Test- Retest Method :

يقصد بمعامل ثبات هذه الطريقة مقدار الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عند تطبيق الاختبار في المرة الأولى مع إعادة تطبيقه في المرة الثانية وبشرط أن يمر وقت مناسب لا هو قصير بحيث يتأثر به المستجيب بالألفة والتمرين على الاختبار ولا هو بالطويل بحيث يباعد بين المختبر وعملية وقف الاختبار (عودة، 1993: 345-346)

وقد طبق الاختبار في المرة الأولى بتاريخ 10 - 11 / 10 / 2011 على عينة تكونت من (50) طالبة من طالبات متوسطة زبيدة للبنات ومتوسطة الرماح وشكلت نسبة (9.43%) من المجموع الكلي لعينات البحث، أما التطبيق الثاني للاختبار فكان بتاريخ 25 - 26 / 10 / 2011 على أفراد العينة نفسها . وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وتراوح معامل الارتباط ( 0.82 ) ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ( 0.361 ) وعند مستوى دلالة (0.05) (عودة و خليل ، 2000 : 580) .

## رابعاً: إعداد الصيغة النهائية للاختبار الفهم :

بعد تحقيق الخصائص السيكومترية للاختبار في معاملي الصدق والثبات وبعد الانتهاء من تحليل فقراته تم إعداد الصيغة النهائية للاختبار والذي تضمن (6) مظاهر و (30) مجال و (44) مهارة و (142) فقرة .

- الوسائل الإحصائية : تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية وبمساعدة البرنامج الإحصائي ( SPSS, Excel ) : (النسبة المئوية ، معامل الصعوبة للفقرة ومعامل التمييز للفقرة حسب نوع الفقرة : معادلة للفقرات ذات الإجابة ( 1-0 ) ومعادلة للفقرات أكثر من ( 1-0 ) وكذلك للفقرات الإنشائية ، معامل الارتباط بيرسون).

## التوصيات والمقترحات :

### في ضوء نتائج بناء اختبار الفهم الحالي يوصى بالآتي :-

1. الاستفادة من الاختبار الحالي لقياس الفهم لدى طلبة المدارس المتوسطة .
  2. زيادة الاهتمام بقياس وتنمية الفهم نظراً لأهمية هذا الجانب العقلي في التطور الأكاديمي والشخصي ومستقبلاً المهني للطلبة .
- في سياق توصيات البحث الحالي يُقترح الآتي :-
1. إجراء دراسة مماثلة لقياس الفهم لطلبة المراحل المختلفة في عموم العراق .
  2. استخراج معايير للاختبار الحالي .
  3. إجراء دراسة مقارنة في الفهم بين مدارس المتميزين وطلبة المدارس الاعتيادية (الحكومية والأهلية).

## مصادر البحث:

### القرآن الكريم .

١. أبو حويج ، مروان وآخ —رون ، ( 2002 ) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٢. أبو شعبان، لمياء عبد الحليم ( 2010 ) استخدام التعليم الالكتروني في دعم التنمية المهنية كأداة لتطوير الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم بكلية الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة الشاملة ،رسالة ماجستير ،جامعة المنوفية .
٣. ابن منظور ،أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1956)لسان العرب ،دار بيروت للطباعة والنشر ،بيروت.
٤. الأزدي ،سليمان بن الأشعث — أبو داؤد السجستاني (بلا.ت) سنن أبي داؤد ، جزء 2 ،دار الفكر للنشر .
٥. الاسفرائني ، الإمام أبي عوانة يعقوب بن إسحاق (سنة الوفاة 316 هـ) مسند أبي عوانة ،جزء4 ،دار المعرفة - بيروت .
٦. البخاري ،أبو عبد الله مح —مد بن إس —ماعيل بن إبراهيم بن المغيرة (1422 هـ)الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه ، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر ، ط 1 ،جزء 1 ، دار طوق النجاة.
٧. جابر، عبد الحميد جابر (1982).القياس والتقويم التربوي. دار النهضة العربية، ط2، القاهرة.
٨. --- (2003)الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق ،دار الفكر العربي.



٩. داؤد، عزيز ح سنا وأنور ح — سين عبد الرحمن ( 1990 ) مناهج البحث التربوية، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
١٠. الدليمي، طه علي حسين ( 1989 ) تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية وأثره في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد .
١١. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون . ( 1981 ) . الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل .
١٢. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ( 2002 ) مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
١٣. عامر ، طارق محمد عبد النبي علي ( 2009 ) دور استراتيجيات الفهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
١٤. عجاج، خيرى المغازي ( 1998 ) صعوبات القراءة و الفهم القرائي، التشخيص والعلاج، مطبعة جامعة طنطا، ط1 ، مصر.
١٥. عريفج ، سامي سل — طان وآخرون (2006) القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، دار يافا للنشر.
١٦. عمر، محمود احمد، وآخرون (2010). القياس النفسي والتربوي. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
١٧. علام ، صلاح الدين محمود ( 2000 ) القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، ط1 ، دار الفكر العربي .
١٨. علام، صلاح الدين ( 2006 ). القياس والتقويم التربوي. ط 2، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

١٩. علي ،مصطفى علي خلف ( 2010 ) صعوبات تعلم الانكليزية وعلاقتها  
بأساليب التعلم لدى عين—ة من طلبة الصف الأول الإعدادي لمدينة  
المنيا ،رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعة المنيا.
٢٠. عودة ، أحمد ، (1993) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط2 ، دار  
الأمل ، جامعة اليرموك ، الأردن .
٢١. عودة ، احمد ، و خليل يوسف الخليلي ( 2000 ) . الإحصاء للباحث في التربية  
والعلوم الإنسانية ، ط2 ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن .
٢٢. عيسوي، عبد الرحمن، ( 1985 )، دراسات سايكولوجية، منشأة المعارف،  
الإسكندرية، مصر.
٢٣. فرج، صفوت (1980). القياس النفسي. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٤. مدكور، إبراهيم وآخرون ( 1975 ) معجم العلوم الاجتماعية الهيئة المصرية  
العامة للكتاب ، القاهرة .
٢٥. ملحم ، س-امي محمد ( 2000 ) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،  
ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن .
٢٦. النبهان ، موسى ( 2004 ) أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط 1 ،  
دار الشروق لنشر ، عمان- الأردن .
٢٧. النسائي، أحمد بن شعبي —ب أبو عبد الرح —من ( 1991 ) سنن النسائي  
الكبرى ،تحقيق عبد الغفار سليمان البندري و سيد كسروي حسن ، ط1 ،  
جزء 3 ،دار الكتب العلمية —بيروت .
٢٨. نوفل، محمد بكر ( 2010 ). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ط 1، دار  
المسيرة، عمان، الأردن.
٢٩. يوسف ،جمعة السيد ( 1997 ) سيكولوجية اللغة و المرض العقلي، دار  
غريب للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

30. Allen, M.J. and Yen, W.M. (1979) Introduction to Measurements theory. California: Brooks. Cole
31. Anastasi, Anne (1976) psychological testing. 4<sup>th</sup> ed. Macmillan publishing com, , New York, inc.
32. Bloom, B. et al., (1971) Handbook on Formation and Summative Evaluation of Student Learning. New York : McGraw-Hall Book Company.
33. Blythe ,TINA(1997)The Teaching For Understanding Guide Jossey- Bass. San- Francisco.
34. Eble, R.L. (1972), Essentials of Educational Measurements, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice – Hall.
35. Foley,N.(1997)Learning styles preferences of undergraduate students with and without learning disabilities ,Doctoral Dissertation, Faculty of the graduate School, University of Missouri-Columbia. pp.49.
36. Gardner, H.(1991) The unschooled mind: How children think and how schools should teach .New York :Basic Books.
37. Nunnally, J. C. (1978) Psychometric Theory. New York: McGraw-Hill.
38. Perkin ,D.(1992)Educating for insight .Educational leadership ,49 (2 ),4-8 .
39. Sizer, T.(1984 )Horace's compromise :The dilemma of the American high school .Boston :Houghton –Mifflin .
40. Wiggins ,G. and McTighe ,J.(1998 )Understanding by design Handbook, Alexandria, Virginia, USA :ASCD.
41. Wiske ,M.S.(1997)Teaching for understanding :Linking research with practice .San Francisco , Jossey –Bass.