

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 بأنواعهما 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 ، فابل 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 لفهم طلبة المرحلة المتوسطة وفقاً لنظرية ماكانى 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) مظاهير و (30) مجالاً وجرى تطبيقه على (530) طالبة من المدارس المتوسطة والثانوية في مركز نينوى للعام الدراسي (2011-2012)

ولتحقيق هدف البحث تم استخراج الخصائص السيكومترية للاختبار من (الصدق و الثبات) وللحقيق من (الصدق الظاهري وصدق البناء) تم عرضه على عدد من

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

المحكمين في العلوم التربوية والنفسية و استخرج معاملي السهولة والصعوبة والاتساق الداخلي فأصبح عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية (142) فقرة ، أما ثبات الاختبار فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار بلغ (0.82) وقد استعمل لمعالجة البيانات وتحليلها عدداً من الوسائل الإحصائية وباستخدام برنامجي (الإكسيل) .(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 Hammed 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 ratability 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.

أهمية البحث وال الحاجة اليه :

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

بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة

صعوبات التعلم مرتبطة بمستوى فهم الطلبة وينظر (Foley, 1997) (بان هؤلاء الطلبة إن لم يجدوا دعماً أكاديمياً مستمراً لتنليل معوقات الفهم لديهم فإنه من المحتمل أن يجدوا مشكٌّ — لات قد تـ— ودي إلى فشـ— لهم في مراحل التـ— عليـم اللاحقة (عليـ ، 2010 :5) إذ إن الطلبة كلما تقدموـ خـالـ دراستـهـمـ فيـ الصـفـوفـ المـخـلـفةـ تـصـبـحـ المـناـهـجـ أـكـثـرـ اـعـتـمـادـاـ عـلـىـ مـهـارـاتـ الفـهـمـ المـتـوـفـرـةـ لـدىـ كـلـ مـنـهـ وـ صـعـوبـاتـ الفـهـمـ إـنـ لـمـ تـعـالـجـ تـؤـثـرـ سـلـبـاـ عـلـىـ تـقـدـمـ عـلـيـةـ التـعـلـمـ عـنـ الـطـلـبـةـ فـيـ مـعـظـمـ مـجاـلـاتـ الـعـرـفـةـ وـالـتـعـلـيمـ تـقـرـيـباـ (أـبـوـ شـعـبـانـ ، 2010).

ما لا شك فيه أن الإنسان يقدم معطياته الفكرية والإنتاجية، في حدود سعته التي وهبها الله سبحانه وتعالى وكله بها؛ قال تعالى: ﴿لَا يَكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة، الآية 286) وديننا الرحيم يأمرنا بالتعامل مع بعضنا البعض وفق هذه القدرات والإمكانيات، فعن عائشة رضي الله عنها قالت قال الرسول محمد ﷺ: ﴿أَنْزَلُوا النَّاسَ مَنَازِلَهُمْ﴾ (الأرمي، بلات: 677) وعن علي رضي الله عنه قال "حَدَّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرُفُونَ" (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 وسلميـان عليهـماـ السـلـامـ أـخـبـرـنـاـ الـرـبـيعـ بـنـ سـلـيمـانـ قـالـ حـدـثـنـاـ شـعـيبـ بـنـ الـلـيثـ قـالـ عـنـ أـبـيـ هـرـيرـةـ عـنـ رـسـوـلـ اللهـ ﷺـ قـالـ «خـرـجـتـ اـمـرـأـتـانـ مـعـهـمـاـ صـبـيـانـ لـهـمـاـ فـعـدـاـ الذـئـبـ عـلـىـ إـحـدـاـهـمـاـ فـأـخـذـ وـلـدـهـاـ فـأـصـبـحـتـاـ تـحـتـصـمـاـنـ فـقـالـ كـيـفـ أـمـرـكـمـاـ فـقـصـتـاـ عـلـيـهـ السـلـامـ فـقـضـىـ بـهـ لـلـكـبـرـىـ مـنـهـمـاـ فـمـرـتـاـ عـلـىـ سـلـيمـانـ فـقـالـ كـيـفـ أـمـرـكـمـاـ فـقـصـتـاـ عـلـيـهـ فـقـالـ اـنـثـونـىـ بـالـسـكـنـىـ أـشـقـ الـغـلـامـ بـيـنـهـمـاـ فـقـالـ الصـغـرـىـ أـشـقـهـ قـالـ نـعـمـ فـقـالـتـ لـأـ تـقـعـلـ حـظـيـ مـنـهـ لـهـاـ قـالـ هـوـ اـبـنـكـ فـقـضـىـ بـهـ لـهـاـ "النسائيـ ، 1991: 472ـ" وـ(ـالـإـسـفـرـائـنـيـ ، سـنـةـ الـوفـاـةـ 316ـ هـ: 173ـ).ـ قـالـ تـعـالـىـ: ﴿فَهـمـنـاـهـاـ سـلـيمـانـ﴾ (ـالـأـنـبـيـاءـ،

الآية (79) ، فخصّه الله عز وجل بالفهم والعلم والحكمة وأثني عليه وعلى داود عليه السلام بقوله (عَلَيْكُمْ): ﴿وَكَلَّا لَنَا حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ (الأنبياء، الآية (79))

اشارت (بلايث ، 1997) في كتابها دليل التعليم للفهم بأن تعليم الفهم ليس بالامر الجديد ، فتيسير الفهم واحدٌ من أهداف التعليم القيمة. وكل المعلمين يُعلمون طلابهم لأهداف مختلفة ومنها ليفهموا . والفهم بوجه عام ، يعني ان يكون الفرد قادرًا 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 الاس — ترجع في ح—د ذاته لابع—ني الفهم (Blythe, 1997). فالفهم يستدل عليه بمجموعة سلوكيات عقلية يظهرها المتعلم او تحويلها من شكل الى آخر لاجل تفسيرها شرحها باسهاب أو في ايجاز ها والتتبؤ بالنتائج وذلك بناءً على م — سار او اتج — اه الاـح — داث والظواهر (الدليمي ، 1989 : 57) . ومساعدة الطلبة على الفهم ليس بالامر الهين . فكثيرا ما نجد ان ما استوعبه الطلبة اقل مما كنا نأمل. فمعادلات الجبر والكسور تحيّر الطلبة، كما انهم يجهلون الغرض من القصائد ويجدون صعوبة ايضا في كتابة مقالات تُظهِر فهم — تحقّقنا لها .

والأعاظم من هذا أنهم لا يرون علاقة بين مайдرسونه في المدرسة وما فعلونه خارجها.

إن الابحاث التي اجريت في موضوع فهم الطلبة تؤكد صعوبة مشروع التعليم للفهم. فعدد من الدراسات على سبيل المثال ونقت 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

بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ.د.أسامة حامد محمد م.فاطمة محمد صالح

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 ستراتيجيات كثيرة.
فكثير منا يوزع جهده بالتساوي النسبي بين هذا الهدف وغيره (كمساعدة الطالب على تطوير ثقتهم بأنفسهم مثلا) (Blythe,1997).

ثانياً: خصائص المتعلم : درجة 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 التشفير لدى المتعلم وإدراكه الذاتي .(عامر ،2009 : 22)

ثالثاً: تركيز الاختبارات على قياس كم المعلومات التي حفظها الطالب كمعيار لإتقان 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 وتعود الطالبة على هذا الاسلوب في التعلم .

رابعاً : تظهر اسئلة متعلقة بالاستراتيجية: ما نوعية المناهج والاختبارات والأنشطة التي ستدعم التعليم للفهم على مدار العام الدراسي ؟ فما الذي سيفعله الطالب 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 — بـ 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 لفهم يتمتع بخصائص سيكومترية تحقق هدف البحث الحالي .

علمًاً 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 :

يقصر 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 كـ من:

- براؤن (Brown, 1976): " بأنه إجراء منظم لقياس عينة من السلوك " (نوفل، 2010 : 79).
- انستازى (Annastszi, 1976): " بأنه مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك " (Anastasi, 1976:23).
- علم (2006): " أداة قياس ينبغي أن تصمم و تستعمل للغرض أو الأغراض التي أعدت من أجلها الحصول على درجات يمكن تفسيرها في ضوء إطار مرجعي مناسب" (علم، 2006 : 33).

ويعرف الباحثان الاختبار بأنه "إجراء منظم لقياس عينة من السلوك بطرائق

ثانياً: ((الفهم)) **عرفه كل من:**

- ابن منظور (1956) : "الفهم" معرفتك الشيء بالقلب، فَهَمَهُ وَفَهَمَهُ وَفَهَامَهُ : عَلِمَهُ . وَفَهَمَتُ الشيءَ : عَقْلَتُهُ وَعَرَفْتُهُ، وَفَهَمَتْ فَلَانَاً وَفَهَمَتْهُ وَتَفَهَّمَ الْكَلَامَ فَهَمَهُ شَيْءَ بَعْدَ شَيْءٍ، وَرَجُلٌ فِيهِمُ : سَرِيعُ الْفَهْمِ. وَيُقَالُ فَهُمُ وَفَهَمُهُ وَفَهَمَهُ الْأَمْرَ وَفَهَمَهُ إِيَاهُ : جَعَلَهُ يَفْهَمُهُ، وَقَدْ اسْتَفَهَنِي الشيءَ فَأَفَهَمْتُهُ وَفَهَمْتُهُ تَفَهِيمًا " (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، آخرون، 1975 : 454) .
- سizer(1984) : "تنمية القدرات على التمييز 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 لغطي ، ويشمل المعرفة الكامنة الصريحة بالعلاقات والمبادئ العامة (سهام ، 2005 ، 56: 56) .
ويعرف الباحثان الفهم إجرائيا (هو قدرة الطالبة على إدراك مظاهر الفهم الستة وتقاس من خلال الدرجة الكلية في استجابته على الاختبار في البحث الحالي) .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

وأشار جيمس (1899-1958) إلى أن الفهم يتضمن ويتطلب مطابقة فكرة المرء أو الفعل للسياق وهو يتضمن ويتطلب أيضاً ذوقاً وحساسية ويقصد به معرفة الموقف العيني ونحن نظهر فهمنا لشيء باستخدامه وبتكليفه وبنتعديلاته ليلاائم المتعلم (جابر ، 2003: 296-297).

لقد رأى بلوم وزملائها (Bloom, 1956) التطبيق باعتباره مركزاً لفهم ويختلف عن التطبيق الزائف الذي نجده في مجريات الدراسة وكثيراً ما يقول المدرسوون : إذا كان طالب يفهم حقيقة شيئاً ، فإنه يستطيع تطبيقه ... والتطبيق يختلف بطريقتين عن المعرفة والإدراك البسيط . ويدهب بلوم وزملائها 1956 إلى أن تطبيق الفهم مهارة تعتمد على السياق وتتطلب استخدام المشكلات الجديدة والموافق المتباعدة في التقييم . وعليه فإذا كانت المواقف تتطلب وتتضمن التطبيق ، كما نعرف الفهم هنا ، عندئذ ينبغي إما أن تكون المواقف جديدة على الطالب 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 ما 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 يظهر ذاته من خلال تطبيقات التلقائية الجديدة " (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 ويطلب 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 المتباعدة بمقابلات

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

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

فيصف كاردنر الفهم بقوله: "عرض هام للفهم المتميز والقدرة على تمثيل وتصوير مشكلة بعدد من الطرق 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 وتنطلب استخدام التعلم بطرق جديدة (أو ما يطلق عليه انتقال أثر التعلم وTransfer of learning) . وهو يميز هذه القدرة العقلية والفكيرية 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 معانٍ مختلفة . فالحديث اليومي والاستخدام ترجم النظر للفهم بأنه مسألة درجة وترمز ليس إلى إنجاز أو تحصيل واحد وإنما إلى عدة إنجازات ، ويتم الكشف عنها عن طريق الأداء والنتائج أو المنتجات المتنوعة . وقد وصف باركنز الفهم باعتباره «عميقاً» أو «في العمق» In depth مقابل كونه «سطحياً» Superficial . والفهم يستغرق وقتاً ويطلب ممارسة . والأفهام تتمى ويتم اكتسابها بصعوبة . وهكذا فإن الفهم ليس مباشراً أو ليس مسألة . أما أن تتحقق أو تحصل عليه أو لا تتحققه (Perkins, 1992 : 78) . ولكنه مسألة درجة ومنصل 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).

نظريّة مظاہر الفهم الستة Six facets of understanding

لقد طور كل من ويكنز وماكاتي (Mctighe and Wiggins, 1998) نظرية متعددة المظاہر لما يكون فهماً ناضجاً ، نظرة ذات ستة جوانب لهذا المفهوم ، والمظاہر الستة يسهل تلخيصها بتحديد الإنجاز المعين الذي يعكسه كل مظاهر .

المظاهر الأول الشرح Explanation

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

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

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

المظاهر الثاني التفسير Interpretation

التفسير : التفسيرات والسرد والترجمات التي توفر المعنى .

المعاني تحول الفهم وتغير من طبيعته ، فالمعاني التي نصفها 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

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

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

حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن نفسر: تحكي قصصاً ذات معنى ونقدم ترجمات سليمة ، توفر بعدها تاريخياً أو شخصياً للأفكار والأحداث و يجعلها شخصية أو متحركة ، وفي المتناول عن طريق الصور والحكايات والنماذج والمماضيات والنماذج (Wiggins and McTighe , 1998:10) .

المظهر الثالث التطبيق Application

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

تطلب المضمرين التعليمية والتقييمية تأكيداً على تعلم قائم على الأداء : عمل يركز على مهام أكثر أصلالة وبلغ ذروته في هذه المهام ، ويكمel 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 نظر ناقدة مستبصرة (Wiggins and McTighe , 1998:19) .

إن الفهم بهذا المعنى يعني رؤية الأشياء من منظور غير عاطفي أو من زاوية غير المهم . 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 ومتتبه 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 (الإمباتي) Empathy هو القدر على أن يضع الفرد نفسه مكان الآخر ، ليهرب من ردود أفعاله هو الانفعالية لكي يدرك ردود أفعال الآخر . وهو أساسى ومركزي لمعظم الاستخدام الشائع والعامي للفظ "فهم" وحين نحاول أن نفهم شخصاً آخر أو ثقافة فإننا نجاهد ونكافح لبلوغ التعاطف . وهو ليس ببساطة استحياء عاطفية أو مشاركة وحدانية .

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

حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن ننفع اطف نجد قيمة فيما يعتبره الآخرون شاذًا، غريبًا وغير معقول، ويدرك على نحو حساس على أساس الخبرة المباشرة السابقة . Wiggins and McTighe ,1998:10

المظاهر السادس معرفة الذات Self-Knowledge

إن معرفة الذات مظهر أو جانب مفاتحي لفهم لأنه يتضمن أن نضع فهماً موضع تساؤل بوعي ذاتي وذلك بغية تحقيق تقدم فيه . فيتطلب أن نبحث عن النقط العميماء

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

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 وتحييتها جانبياً (Gardner, 1994:266).

حين نفهم حق الفهم فإننا نستطيع أن يعرف كل منا نفسه : يدرك الأسلوب الشخصي والتعصبات ، والإسقاطات وعادات العقل التي تشكل فهمنا وتعوقه ، أي أن تكون 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 ووكنيز (1998) لذلك سيتم عرض دراسة (عامر، 2009) و التي تناولت دوراستراتيجيات 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 (10) طالب (20) 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 السيكومترية من خلال الآتي : 1- إيجاد الصدق الظاهري للاختبار وحصل نسبة 100% لاتفاق الخبراء .

2- إيجاد السهولة والصعوبة والتميز وكانت جميعها مميزة .

3- تم حساب معاملات الارتباط لإيجاد الاساق 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 .

وجوهٍ مطحأةٍ : 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 (7323) طالبة، وبذلك يبلغ عدد طالبات المرحلة المتوسطة الكلي (2340) طالبة ، للعام الدراسي (2011-2012) الذي طبقت فيه أدوات البحث .

ثانياً - عيّنات البحث:

تعرف عينة البحث بأنها : "جزء من المجتمع تجري 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 واعدها ونسبتها المئوية

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

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 استبطاط 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 فذلك إشارة إلى وجود خلل قد يعود إلى منهجية الاختبار نفس هـ كما تم الكشف عن مدى وضوح المعانى فى صياغة الفقرات وخلوها من أي خلل تعبيري أو طباعى أو لفظي 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 بناءاً بالكشف عن معاملات الصعوبة والتمييز والاتساق الداخلي (الارتباطات الداخلية للفقرات). وتأكد الأدبيات السابقة أن العدد المناسب لعينة البناء هو أن لا يقل

عن (400) فرد (Anstasi, 1976:209) أو يساوي (10-5) 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 متطلبات وثانويات البناء في الساحل الأيمن والأيسر لمركز محافظة نينوى حسب الجدول (2)

جدول (2)
أعداد طالبات المدارس التي تمثل عينة البناء

العدد	المدرسة	الساحل
42	متوسطة زبديه 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)

للغرض 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 لاماكياتي وويكنز (Mctighe and Wiggins, 1998). و لعدم 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

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

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

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

لقد تم تصحيح فقرات اختبار الفهم ب مجالاته وكالآتي :

- إعطاء درجة (صفر للإجابة الخاطئة - واحد للإجابة الصحيحة) للفقرات (من 1 إلى 29) و (من 34-33 إلى 42) ومن (129 إلى 154) إلى (162)
- إعطاء درجة (صفر ، 1 ، 2) للفقرات ذات الإجابة الإنسانية (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 (عالم ، 2000:190) يتضح ذلك في تعريف فريديريك بروان (Frederick Brown) على انه مدى تأدية الاختبار للوظيفة التي استخدم

من أجل 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 نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواقبي والعمليات المراد قياسها ، ويعزى هذا النوع من الصدق إلى المصادر التي سُحبَت منها فقرات المقياس وتجمِعُها وصياغتها وقد تتحقق هذا النوع من الصدق بطريقة هي أن فقرات الاختبار قد اعتمدت مجالات النظرية أساساً لتوظيف المهارات التي تمثلها . كما يتحقق هذا النوع من خلال التحليل المنطقي لمحتوى الاختبار استناداً إلى أراء الخبراء في الميدان (ملحم ، Allen, Yen, 2000:274) و (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
ج- الأيام

فقد تم استبدالها إلى :

(ال الطبيعي) بالنسبة إلى (الصناعي) مثل (الأصلي) بالنسبة إلى : أ- الحقيقى ب-
المزيف ج- اليدوى .

بـ الصدق المنطقي : Logical Validity

وهذا النوع من الصدق يتناول دراسة مفردات الاختبار ومحفوبياته ومادته ، أي مدى تمثيل الاختبار للميادين المراد دراستها (أبو حويج وآخرون ، 2002:135) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال وضع تعريف للفهم ومظاهره و مجالات كل مظهر واحد أراء الخبراء في مدى تغطية فقرات الاختبار لهذه المكونات بصورة متوازية .

لقد تحقق هذا النوع من الصدق بطريقة جمع الفقرات من مصادرin أساسين كالتالي :

المصدر الأول: أعدت فقرات المقياس استناداً للأطر النظرية والدراسة السابقة ، واعتمد نظرية المظاهر الستة لفهم لماكتي وويكنز و (Mctighe and Wiggins, 1998) بعد أن حل 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 لفهم 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

مظاهر الفهم	ت	
الشرح Explanation	-1	
دقيق Sophisticated		
عميق In-depth		
متطور Developed		
حسي Intuitive		
تبؤي Naïve		
له معنى Profound		
مستبصر Revealing		
له مغزى Perceptive		
توضيحي Interpreted		
مثقف Literal		
متقن Masterful		
التفصير Interpretation	-2	
التطبيق Application	-3	

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

3	✓	مهارة الاستخدام والتوظيف	Skilled	ماهر		
4	✓	مهارة الاستدلال الكمي				
3	✓	مهارة الاستدلال الغير مباشر	Able	قادر		
3	✓	مهارة استدلال الشكلي				
5	✓	مهارة التنظيم	Apprentice	روتيني		
1	✓	مهارة ميكانيكية	Novice	رشيق		
1	✓	مهارة التعرف على الأشكال				
9	✓	مهارة تقويم المناشات أو الحج	Insightful	موثوق به	المنظور Perspective	-4
10	✓	مهارة الاستنتاج	Thorough	كافٍ		
3	✓	مهارة التنسيب	Considered	مدروس		
3	✓	مهارة التعقل	Aware	معقول		
3	✓	مهارة تصويب الأخطاء	Uncritical	غير ناقد		
3	✓	مهارة التحاور و التفاوض	Mature	ناضج	التمنص الوجاهي Empathy	-5
3	✓	مهارة الالتماس و النظرif				
3	✓	مهارة التعبير غير اللغطي	Sensitive	متفتح		
4	✓	نشاط اسال خمن (أحرز)	Aware	متلقٍ		
3	✓	مهارة رصد التأثيرات	Developing	تفهم عاطف		
3	✓	مهارة الاتصال والتواصل				
3	✓	مهارة دقة الملاحظة	Egocentric	متمركز حول الذات		

2	✓	مهارة المواجهة	Wise حكيم	معرفة الذات Self-Knowledge	-6
3	✓	مهارة التحكيم	ميتا معرفي		
3	✓	مهارة التخطيط	Circumspect		
3	✓	مهارة تحقيق الإنجاز	يكييف ذاته		
3	✓	مهارة لإطفاء السلوك	Thoughtful		
3	✓	مهارة التوقع	غير متأمل		
3	✓	رد الفعل المفاجئ	Unreflective		
3	✓		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 (الصعبنة والتمييز) وعلى النحو الآتي :-

أ . معامل صعوبة الفقرة : Item Difficulty Index

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

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 جيداً إذا تراوح معدل صعوبة فقراته بين (Bloom, 1971:66) (0.80 – 0.20)

بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ.د.أسامة حامد محمد

م.فاطمة محمد صالح

نسبة صعوبتها عن (80 %) أو تقل عن (20 %) فأن تلك الفقرات تحتاج إلى تعديل أو حذف من الاختبار لكي يكون مناسباً (الظاهر وآخرون ، 2002: 128 - 129) ،(الزوبعي 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 المظللة جدول (4)والجدول (5) يبيان 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 إجابتهم 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 الاستمرارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، وقد سُحبت (27 %) من الاستمرارات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا وسحبت (27 %) من الاستمرارات 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 الإنسانية والتي تعطى درجات ما بين (الصفر والعشرة) ، وفقاً لمعيار أبيل (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 (النبهان ، 2004 ، ص 434) ، وبعد حساب تمييز الفقرات ، وجد أن القوة التمييزية للفقرات المميزة تراوحت بين (0.30) أقل درجة و 0.64 كأعلى درجة على الاختبار ، ولقد حذفت فقرات الاختبار من عينة التمييز التي حصلت على مجموع معامل صعوبة وقوه تمييز غير جيدة والمتمثلة بالفقرات (4, 15, 24, 25, 28, 29, 50, 60, 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)

الفرقـة	الـعليـا	الـدـنـيـا	صـعـوبـة	سـهـولـة	تمـيـيز
.١	105	66	0.69	0.31	0.31
.٢	77	38	0.46	0.54	0.31
.٣	62	23	0.34	0.66	0.31
.٤	122	99	0.89	0.11	0.19
.٥	107	63	0.69	0.31	0.35
.٦	103	37	0.56	0.44	0.53
.٧	101	53	0.62	0.38	0.39
.٨	107	67	0.70	0.30	0.32
.٩	87	45	0.53	0.47	0.34
.١٠	118	74	0.77	0.23	0.35
.١١	88	48	0.55	0.45	0.32
.١٢	116	58	0.70	0.30	0.47
.١٣	98	51	0.60	0.40	0.38
.١٧	104	60	0.66	0.34	0.35
.١٨	118	74	0.77	0.23	0.35
.١٩	84	42	0.51	0.49	0.34
.٢٠	98	35	0.54	0.46	0.51
.٢١	110	55	0.67	0.33	0.44
.٢٢	112	69	0.73	0.27	0.35
.٢٣	52	12	0.26	0.74	0.32
.٢٤	124	101	0.91	0.09	0.19
.٢٥	124	114	0.96	0.04	0.08
.٢٦	111	75	0.76	0.24	0.30
.٢٧	86	23	0.44	0.56	0.51
.٢٨	123	109	0.94	0.06	0.11
.٢٩	120	123	0.98	0.02	0.02-
33.	101	46	0.59	0.41	0.44
34.	113	55	0.68	0.32	0.47
35.	116	37	0.62	0.38	0.64

**بناء اختبار الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة
مــفاطمة محمد صالح**
أ.د.أسامة حامد محمد

0.31	0.23	0.77	77	115	.٠٥	0.31	0.25	0.75	74	113	.٤٢
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	.017	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 إجابـة أكـثر

من (1 / 0)

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

مجلة كلية العلوم الإسلامية										المجلد السابع		
العدد الثالث عشر ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م												
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 لتقييم كل فقرة بعد السلوكي نفسه الذي يقيمه المقياس ككل ، وقدرتها في إبراز الترابط بين الفقرات (الزوبيعي 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 يتواجد محك خارجي وأن أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi, 1976:206) وبعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس. (عيسوي ، 1985 : 5) واستخدم 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 الثنائي 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 الثنائية	معامل الارتباط	الفقرة	القيمة الثنائية	معامل الارتباط	الفقرة	القيمة الثنائية	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
المجلد السابع
1434 هـ - 2013 م

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
مـ.فاطمة محمد صالح
أ.د.أسامة حامد محمد**

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 - ثبات 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 / 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 / 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 وخليل ، 2000 : 580).

رابعاً: إعداد الصيغة النهائية لاختبار 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 (0-1) ومعادلة للفقرات أكثر من (0-1) وكذلك للفقرات الإنسانية ، معامل الارتباط بيرسون).

التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج بناء اختبار الفهم الحالي يوصى بالآتي :-

١. الاستفادة من الاختبار الحالي لقياس الفهم لدى طلبة المدارس المتوسطة .
٢. زيادة الاهتمام بقياس وتنمية الفهم نظراً لأهمية هذا الجانب العقلي في التطور الأكاديمي والشخصي ومستقبلاً المهني للطلبة .

في سياق توصيات البحث الحالي يُقترح الآتي:-

١. أجراء دراسة مماثلة لقياس الفهم لطلبة المراحل المختلفة في عموم العراق.
٢. استخراج معايير للاختبار الحالي.
٣. أجراء دراسة مقارنة في الفهم بين مدارس المتميزين وطلبة المدارس الاعتيادية (الحكومية والأهلية).

مُصادر الْبَحْثِ:

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 الإلكتروني 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) إسان العرب ، دار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت .
 ٤. الأردي ، سليمان بن الأشعث أبو داؤد السجستاني (بلا.ت) سنن أبي داؤد ، جزء 2 ، دار الفكر للنشر .
 ٥. الإسفرايني ، الإمام أبي عوانة يعقوب بن إسحاق (سنة الوفاة 316 هـ) مسند أبي عوانة ، جزء 4 ، دار المعرفة - بيروت .
 ٦. البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل 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 النجا .
 ٧. جابر، عبد الحميد جابر (1982).القياس والتقويم التربوي. دار النهضة العربية، ط 2، القاهرة.
 ٨. --- (2003) الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعزيز ، دار الفكر العربي.

٩. داؤد، عزيز حـ نـا وأنور حـ سـين 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 النحوی ، 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، خيري المغازي (1998) صعوبات القراءة و الفهم القرائي، التشخيص والعلاج،مطبعة جامعة طنطا، ط ١ ، مصر.
١٥. عريفح ،سامي سل سلطان وآخرون (2006) القياس والتخيص في التربية الخاصة ،دار يافا للنشر .
١٦. عمر، محمود احمد، وآخرون (2010). القياس النفسي والتربوي. ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
١٧. علام ، صلاح الدين محمود (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، ط ١ ، دار الفكر العربي .
١٨. علام،صلاح الدين (2006). القياس والتقويم التربوي. ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

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

١٩. علي ،مصطفى علي خلف (2010) صعوبات تعلم الانكليزية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى عينة من طلبة الصف الأول الإعدادي لمدينة المنيا ،رسالة ماجستير، كلية التربية ،جامعة المنيا.
٢٠. عودة ، أحمد ، (1993) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ٢ ، دار الأمل ، جامعة اليرموك ، الأردن .
٢١. عودة ، احمد ، وخليل يوسف الخليلي (2000) . الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط ٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن .
٢٢. عيسوي، عبد الرحمن، (1985)، دراسات سایکولوجیہ، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
٢٣. فرج، صفت (1980). القياس النفسي. ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٤. مذكور، إبراهيم وأخرون (1975) معجم العلوم الاجتماعية الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .
٢٥. ملحم ، سامي محمد (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن .
٢٦. النبهان ، موسى (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط ١ ، دار الشروق لنشر ، عمان-الأردن .
٢٧. النسائي ،أحمد بن شعي -ب أبو عبد الرح من (1991) سنن النسائي الكبرى ، تحقيق عبد الغفار سليمان البندرى و سيد كسرى حسن ، ط ١ ، جزء ٣ ،دار الكتب العلمية -بيروت .
٢٨. نوفل، محمد بكر (2010). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ط ١ ، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٢٩. يوسف، جمعة السيد (1997) سیکولوجیہ 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. Anastatsi, Anne (1976) psychological testing. 4th 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 Jersy, Prentice – Hall.
35. Foley,N.(1997)Learning styles preferences of undergraduate students with and without learning disabilities ,Doctoral Dissertation,Facultyof 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)Horacés 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.