

كَلِيبَةُ التَّرْبِيبَةِ لِلبَنَاتِ

مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

دَوْرِيَّةٌ فَصْلِيَّةٌ

تَصَدُّرُ عَنْ كَلِيبَةِ التَّرْبِيبَةِ لِلبَنَاتِ

جهة الإصدار: كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية اختصاص المجلة:

العلوم الإنسانية والتربوية

ISSN 2708-1354 (Print)

ISSN 2708-1362 (Electronic)

رقم الاعتماد في دار الكتب والوثائق العراقية 2138 لسنة 2016م نوع الإصدار:

(فصلي) كل ثلاثة أشهر.

نطاق التوزيع: داخل العراق البريد الإلكتروني:

wom.sta.uni@aliraqia.edu.iq

هاتف سكرتارية التحرير: 07879820943 (الهاتف الأرضي) داخلي: (2037)

مجلة كلية التربية للبنات - العراقية المجلات الأكاديمية المحكمة:

<https://www.iasj.net/iasj/journal/349/issues>

○ حقوق النشر محفوظة.

○ الحقوق محفوظة للمجلة.

○ الحقوق محفوظة للباحث من تاريخ تسليم البحث إلا في حالة تنازله خطي أ.

ما ينشر في المجلة من بحوث ووجهات نظر تعبر عن أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن آراء هيئة التحرير أو وجهة نظر الكلية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة العراقية

كلية التربية للبنات

مَجَلَّة

كَلِيتَةُ التَّرْبِيَةِ لِلبَنَاتِ

مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تَصَدَّرُ عَنْ كَلِيتَةِ التَّرْبِيَةِ لِلبَنَاتِ

فصلية دورية

العدد الثلاثون (٣٠) - الصادر بتاريخ: أيلول/2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ

﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾

سورة العلق: ١ - ٥

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى

عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾ ﴾

سورة التوبة: ١٠٥.

﴿ أُولَئِكَ يَتَفَكَّرُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ ^{فَل} مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا

إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى ^{فَل} وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَائِ رَبِّهِمْ

لَكَافِرُونَ ﴿٨﴾ ﴾

سورة الروم: ٨

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ المساعد الدكتورة شيماء ياسين طه الرفاعي / تخصص: الفقه الإسلامي

في قسم اللغة العربية / كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتورة سهى سعدون جاسم / تخصص اللغة العربية

في قسم علوم القرآن / كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية

أعضاء هيئة التحرير

١. أ.د. هاني حتمل محمد عبيدات: جامعة اليرموك / كلية التربية / الأردن عضواً خارجياً
٢. أ.م.د. عقيلة عبد القادر دبيشي: جامعة باريس / كلية الفلسفة / فرنسا عضواً خارجياً
٣. أ.د. سعد الدين بو طبال : جامعة خميس مليانة / الجزائر عضواً خارجياً
٤. أ.د. سميرة عبدالله الرفاعي : جامعة اليرموك / كلية الشريعة / الأردن عضواً خارجياً
٥. أ.د. سوسن صالح عبدالله : تخصص اللغة الإنجليزية عضواً
٦. أ.د. ورقاء مقداد حيدر : تخصص الفقه الإسلامي عضواً
٧. أ.د. بشرى غازي علوان : تخصص اللغة العربية عضواً
٨. أ.م.د. زهراء عبد العزيز سعيد : تخصص التاريخ الحديث عضواً
٩. أ.م.د. ضحى محمد صالح : تخصص علوم القرآن عضواً
١٠. أ.د. لمى سعدون جاسم : تخصص الأدب الجاهلي عضواً
١١. أ.م.د. أسيل عبد الحميد عبد الجبار : تخصص علم النفس التربوي عضواً
١٢. م.د. سماح ثائر خيري : تخصص رياض الأطفال عضواً
١٣. أ.م.د. سينا أحمد جار الله : تخصص محاسبة عضواً مالياً

قائمة المحتويات - العدد (٣٠ ج ٢) : أيلول/2025- البحوث المحكمة

ت	اسم البحث	الباحث	الصفحة
٣١.	الجوالون لجمع الخردة والعتيق (دراسة إنثروبولوجية في مدينة بغداد)	محمد حسن غانم	٧٦٥-٧٣٩
٣٢.	السياسة العثمانية إتجاه المقاومة الأرمنية ١٨٩٤م-١٩١٤م	أ.د. شيماء فاضل مخير سهام جاسم حاتم	٧٨٩-٧٦٦
٣٣.	السياسة الفرنسية اتجاه لبنان ١٩٨٠م-١٩٨٩م	أ.د. آراس حسين ألفت أعراف جواد كاظم حسين	٨١١-٧٩٠
٣٤.	القذوة والمثال في المديح الأندلسي قراءة سيميائية في شعر أبي البقاء الرندي	أ.د. سمير جعفر ياسين فالح حسن سمير	٨٢٨-٨١٢
٣٥.	المبتدأ والخبر في حواشي ابن هشام الأنصاري على التبيان في إعراب القرآن للعكبري (ت ٦١٦هـ)	أ.د. يونس يحيى عبدالله نهلة حامد علي	٨٤٨-٨٢٩
٣٦.	الموسيقى الشعرية في شعر النابغة الذبياني والأعشى	أ.د. لمى سعدون جاسم رواء حسين جبار	٨٧٢-٨٤٩
٣٧.	شواهد البيان والبديع وأثرها في تعدد القراءات "البحثري إنموذجاً"	أ.د. محمد حسين توفيق طيبه فاخر جميل	٨٩٣-٨٧٣
٣٨.	أوضاع الأقليات المسيحية في إندونيسيا (١٩٢٥م-٢٠٠٠م)	أ.د. عصام عبد الغفور عبد الرزاق علياء مصلح حسن	٩١٢-٨٩٤
٣٩.	بناء اختبار محكي لمادة التربية البيئية باستعمال المكبرة وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة الأهداف	برهان إسماعيل علي أ. د. صفاء طارق حبيب	٩٤٩-٩١٣
٤٠.	تحليل الصيغ الصرفية في اللهجات العربية المعاصرة بين: "التحديات النظرية والتطبيقات الحديثة".	م.م. دنيا عباس محمد سامي محمود	٩٧٣-٩٥٠
٤١.	تفسير آيات الأخلاق في سورة الأنفال بين تفسيري الحاكم الجشمي (٤٩٤هـ) وابن عاشور (١٣٩٣هـ) -دراسة مقارنة-	أ.د. رنا صميم صديق سمر نائر جاسم حماد	٩٧٤- ١٠١٢

٤٢.	ثنائية القرب والبعد في شعر ابن الجيّاب الأندلسي (ت ٧٤٩هـ)	أ.د. بان كاظم مكي ساره محمود كريم	١٠١٣- ١٠٣٧
٤٣.	جماليات الزمان في رحلة كُثير عزة	أ.د. عروبة خليل ابراهيم رسل بدر لطيف	١٠٣٨- ١٠٥٨
٤٤.	سورة الفاتحة بين المكية والمدنية وأحكام البسطة من كتاب " الفوائد اللائحة من معاني الفاتحة " لشيخ الإسلام أبن جماعة (ت ٧٣٣هـ) من الفائدة الأولى الى الفائدة العاشرة	أ.د. أحمد خزعل جاسم سالي أحمد سعود	١٠٥٩- ١١٠٣
٤٥.	علوم القرآن في سورة النحل بين الحافظ ابن كثير والخطيب الموصلي. (الناسخ والمنسوخ إنموذجا)	أ.د. رائد يوسف جهاد هدى عبد الرحمن خميس	١١٠٤- ١١٣٤
٤٦.	علي الغربي نسبه الشريف وأيكولوجيا عمارة المرقد- دراسة إنثروبولوجية-	أ.د. محمد جميل أحمد كاظم جاسم طعان	١١٣٥- ١١٥٦
٤٧.	فاعلية استراتيجية خماسية (لماذا) في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية والاحتفاظ بها	أ.د. إحسان عمر محمد الحديثي أ.د. محمد خليل خير الله نبأ سعد محمد عوين	١١٥٧- ١١٨٤
٤٨.	فاعلية استراتيجية ملخصات المغناطيس في اكتساب المفاهيم الاسلامية لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية	أ.م.د. زينة مجيد ذياب هدى علي سلمان الموسوي	١١٨٥- ١٢٠٧
٤٩.	فاعلية استراتيجية نشاط التفكير الموجه (DRTA) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية والاحتفاظ بها	أ.د. حسام عبد الملك عبد الواحد رند علاوي مهدي	١٢٠٨- ١٢٣٢
٥٠.	منهج محمد بن عبد الله الصديقي القيصري في تعليقاته على تفسير البيضاوي لسورة -يس-	هوشمند رشيد محمود أ.م.د. محمود عبد الله محمود	١٢٣٣- ١٢٦٤
٥١.	موقف الإتحاد الأوروبي من قضية لوكرابي (٢٠٠٠م- ٢٠٠٧م)	أ. د. شيما فاضل مخبير مروه خضر إبراهيم	١٢٦٥- ١٢٧٩
٥٢.	مدينة باب الأبواب دراسة في التاريخ السياسي والحضاري منذ الفتح حتى نهاية العصر الأموي (٢٢-٢٤٣١١٣٢-٧٥٠م)	أ.د. هدى نوري شكر	١٢٨٠- ١٣٢٩

١٣٣٠- ١٣٤٨	م. إيهان عبدالمنعم غفوري	Speaking the Self: A Critical Discourse Analysis of Y and Z Generations in Podcasts	٥٣.
١٢٤٩- ١٣٧٤	م.د. حنان عبد الهادي ججيج	أثر توظيف الذكاء الاجتماعي واللغوي مع استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلامذة الصف الرابع الإبتدائي	٥٤.

التعريف:

مجلة علمية دورية محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية للبنات الجامعة العراقية

تحمل الرقم الدولي:

ISSN (print): 2708 – 1354 ISSN (online): 2708 – 1362

مجلة معتمدة في دار الكتب والوثائق العراقية بالرقم: (2138) لسنة 2016م

وتقوم بنشر البحوث العلمية القيمة والأصيلة

في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة باللغتين العربية والإنجليزية.

دعوة:

ترحب هيئة تحرير المجلة بإسهامات الباحثين، وأصحاب الأقلام من الكتاب والمثقفين في أقسام الفكر الإسلامي، والعلوم الإنسانية، والاجتماعية، والتعليمية والتربوية، وكل ما له صلة بشؤون المرأة والمجتمع، وقضايا الإنماء التربوي والتعليمي، والبرامج التطويرية المعاصرة على وجه العموم ذلك على وفق قواعد النشر المعتمدة من هيئة تحرير المجلة على وفق تعليمات وضوابط النشر في المجلات العلمية الصادرة من دائرة البحث والتطوير في وزارة التعليم والبحث العلمي الموقرة.

ضوابط النشر في المجلة

١. تتخصص المجلة بنشر الحوث العلمية القيمة والأصيلة في المجالات الإنسانية، والتي لم يسبق نشرها أو تقديمها إلى أي جهة أخرى (بتعهد خطي من صاحب البحث) ضمن المحاور المشار إليها في التعريف أعلاه، شرط الالتزام بمنهجية البحث العلمي وخطوات المتعارف عليها محلياً وعالمياً، وتقبل البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية بنسبة محددة.
٢. تخضع البحوث المرسلة إلى المجلة جميعها لفحص أولي من هيئة التحرير لتقرير مناسبتها لتخصص المجلة، ثم لبيان أهليتها للتحكيم، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث بالكامل، أو تشترط على الباحث تعديله بما يتناسب وسياسة المجلة قبل إرساله إلى المحكمين.
٣. ضرورة تحقق السلامة اللغوية مع مراعاة علامات الترقيم، ومتانة الأسلوب ووضوح الفكرة علل أن يكون الباحث مسؤولاً عن السلامة اللغوية للبحث المقدم باللغتين العربية والإنجليزية.
٤. ترسل البحوث المقبولة للتحكيم العلمي السري إلى خبراء من ذوي الاختصاص قبل نشرها، للتأكد من الرصانة العلمية والموضوعية والجدة والتوثيق على وفق استمارة معتمدة ولا تلتزم هيئة التحرير بالكشف عن أسماء محكميها، وترفض البحوث المتضمنة في خلالها إشارات تكشف عن هوية الباحث.
٥. لضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم تكون المعلومات الخاصة بهوية الباحث أو الباحثين في الصفحة الأولى من البحث فحسب.
٦. يلتزم الباحث بإجراء التعديلات الجوهرية المقترحة من المحكمين للبحث.
٧. يحق لهيئة تحرير المجلة رفض البحث واتخاذ القرار وعدم التعامل مع الباحث مستقبلاً عند إكتشافها ما يتنافى والأمانة العلمية المطلوبة بعد التثبت من ذلك.
٨. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول للنشر، ولا يجوز النقل - أي عن البحث - إلا بالإشارة إلى مجلتنا، ولا يجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشره في كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد أن يحصل على موافقة خطية من رئيس التحرير.
٩. تقدم رئاسة هيئة التحرير مكافأة خاصة للمحكمين، وشهادة إبداع وتميز للبحوث المبتكرة للباحثين .
١٠. معتمد المجلة آلية التوثيق المتنوعة فتقبل البحوث بآلية التوثيق بالهوامش سواء أكان في نفس الصحيفة ، أم في نهاية البحث، كما تقبل البحوث بآلية التوثيق في المتن بالطريقة

المتعارف عليها عالمياً بـ APA.

١١. تقبل المجلة كذلك البحوث الميدانية أو العملية، شرط أن يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومدى الحاجة إليه ، ومن ثم يحدد مشكلة البحث في هيئة مساءلات أو فرضيات، ويعرّف المفاهيم والمصطلحات، ويقدم عندها قسماً خاصاً بالإجراءات يتناول فيه خطة البحث والعينات والأدوات ، فضلاً عن قسم خاص بالنتائج ومناقشتها، ويورد أخيراً قائمة المراجع.
١٢. لا يجوز نشر أكثر من بحث للباحث في العدد الواحد من المجلة سواءً أكان بحث منفرداً أم مشتركاً مع باحث آخر.
١٣. يزود صاحب البحث- عند نشره- بنسخة واحدة مستلة مختومة من البحث المنشور في العدد.
١٤. تحتفظ هيئة التحرير بحقها في أولوية النشر في كل ما يرد إليها من مطبوعات، تأخذ بنظر الاعتبار توازن المجلة، والأسبقية في تسليم البحث معدلاً بعد التقييم، واعتبارات أخرى، ويخضع ترتيب البحوث في العدد الواحد للمعايير الفنية المعتمدة في خطة التحرير.
١٥. البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير أو الهيئة الاستشارية للمجلة.
١٦. جميع المراسلات المتعلقة بالمجلة كافة تكون بإسم رئيس التحرير، أو مدير التحرير عبر العنوان البريدي: wom.sta.uni@aliraqia.edu.iq أو عن طريق برنامج التلجرام على الرقم ٠٧٨٧٩٨٢٠٩٤٣.
١٧. أخيراً تأكد هيئة التحرير على ضرورة الإلتزام بالبحث الموضوعي الحر والهادئ والبعيد عن كل أشكال التهجم أو المساس بالرموز والشخصيات، وتتأى عن نشر الموضوعات التي تمس المقدسات أو تلك التي تدعو إلى العصبية الفئوية والطائفية وكل ما يوجب الفرقة ويهدد السلم المجتمعي.

دليل المؤلف Author Guidelines

١. يقدم الباحث طلب خطي (إستمارة رقم 1 المرفقة) مختوم بالختم الرسمي لجهة الإنتساب .
٢. يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية مطبوعة مكبوسة على ورق (A4) وعلى وجه واحد، وتكون إعدادات حواشي الصفحة 5.2سم من كل جانب بخط (Simplified Arabic) بحجم 14 للمتن و 12 للهامش، و16 غامق للعنوان الرئيسي و 15 غامق للعنوان الفرعي. وإذا كان البحث باللغة الانجليزية فيكون بخط (Times New Roman) .
٣. لا يزيد البحث عن خمسة وعشرين صحيفة ويكون من ضمنها المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق. ويتحمل الباحث ما قيمته ثلاثة آلاف دينار عن كل صحيفة زائدة.
٤. يوقع الباحث التعهد الخاص بكون البحث لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، ولن يقدم للنشر في الوقت نفسه حتى انتهاء إجراءات التحكيم (استمارة رقم 2).
٥. يلتزم الباحث بتقديم نسخة من كتاب الاستلال الإلكتروني للبحث وبخلافه يتعذر النشر.
٦. يتعهد الباحث بجلب نسخة إلكترونية من البحث على قرص حاسوب (CD) بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.
٧. يرفق مع البحث خلاصة دقيقة باللغتين العربية والانجليزية على ألا تزيد على صحيفتين مع السيرة الذاتية.
٨. يسدد الباحث أجور النشر والخبراء بحسب مقدارها لكل لقب علمي وفق المنصوص عليه في الكتب الرسمية ويتم تسليم الأجر إلى الجهة الرسمية في القسم المالي للكلية بوصلات رسمية تحفظ حق الباحث وإدارة المجلة ، ولا تسترد الأجر في حالة رفض رئيس التحرير أو المقيمين للبحث المقدم لأسباب علمية أو لسلامة الفكرية أو غيرها.
٩. يستلم الباحث إيصالاً خطياً بتاريخ مسلم البحث. ثم يُعلم بالإجراءات التي تمت.
١٠. إذا استخدم الباحث واحدة من أدوات البحث في الاختبارات أو جمع البيانات فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم تنشر في صلب البحث أو ملاحق .
١١. تلتزم المجلة بإرسال البحث إلى ثلاثة مقومين بخطاب تأليف (استمارة رقم 3) المرفقة على أن يتم تقويم البحث في مدة أقصاها إسبوعاً واحداً من تاريخ إستلامه للبحث، وبخلاف يقدم الخبير اعتذاره خلال هذا الإسبوع، وعندما يكون التقويم العلمي إيجابياً باتفاق إثنين من المقومين على الأقل يحال البحث إلى المقوم اللغوي لتدقيقه لغوياً.

دليل المقيم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقيم للبحوث المرسلّة:

١. يقوم البحث على وفق استمارة معتمدة للتقويم (استمارة رقم 4) تتضمن الآتي:

أ- فقرة تتعلق بموضوع البحث هل سبقت دراسته من قبل بحسب علمكم؟ وهل يوجد اقتباس حرفي؟ (الإشارة إلى الاقتباس إن وجد) أو استلال مع تحديد مكان الاستلال.

ب - جدول تقويمي فني تفصيلي يعبر عنه بـ (24) فقرة محددة صيغت على وفق مقياس ليكرت الثلاثي: جيد (3)، مقبول (2)، ضعيف (1) ويقوم الخبير بالتأشير على اختيار واحد منها تبعاً لقناعاته بمحتوى الفقرة وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

ت - مكان محدد لملاحظات الخبير الخاصة بتفاصيل البحث، أو أساسيات العامة (علمية أو منهجية) كي يستفيد منها الباحث.

ث - خلاصة التقويم المتعلقة بصلاحية النشر على وفق ثلاث خيارات (صالح للنشر أو صالح بعد إجراء التعديلات، أو غير صالح للنشر) على وفق المعايير المحددة في الاستمارة.

ج - مكان محدد لنتيبت مسوغات عدم الصلاحية للنشر إذا حكم بذلك.

٢. على المقيم التأكد من تطابق وتوافق عنوان الخلاصتين العربية والإنجليزية لغوياً.

٣. أن يبين المقيم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة واضحة ومعبرة.

٤. أن يبين المقيم هل أن الباحث اتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقيم هل أن مناقشة النتائج كانت كافية ومنطقية.

٦. على المقيم تحديد مدى استخدام الباحث المراجع العلمية.

٧. يمكن للمقيم أن يوضح بورقة منفصلة التعديلات الأساسية لغرض قبول البحث.

٨. توقيع الخبير عل الاستمارة تمثل تعهد خطي بأنه قام بتقويم البحث علمياً على وفق المعايير الموضوعية، وإن البحث يستحق التقويم الحاصل عليه ومطلوب تسجيل إسمه على وفق ما مثبت في الاستمارة.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإفتاحية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا و نبينا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين، وأصحابه الغُر الميامين.. وبعد

فعلى بركة الله نتشرف هيئة تحرير مجلة كلية التربية للبنات - الجامعة العراقية بعرض النتاج العلمي والمعرفي للباحثين ضمن الإصدار (الثلاثون ٣٠) والمؤرخ في: أيلول/2025، ليغترف منه القارئ الكريم البضاعة النافعة والسلعة الغالية، في غراس علمي إنساني تربوي معاصر، إمتاز فيه هذا الإصدار بموارد العلوم للدراسات الإنسانية والتربوية المتنوعة ليكون مرجعاً علمياً للباحثين وطلاب العلم .. ونبراساً يشع بالارتقاء بالمجتمعات إلى التطور والإزدهار، وبلورة العقول للإفراد للنهوض والتفوق على الصعاب ومواجهة التحديات في مختلف جوانب الحياة الإنسانية ..

واخيراً نسأل الله تعالى التوفيق والقبول ، ونلتقيكم بإذن الله تعالى مع المزيد من العطاء العلمي والنتاج المعرفي وفقنا الله وإياكم لمزيد من العطاء خدمة للمسيرة التعليمية

.. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ..

بناء اختبار محاكي لمادة التربية البيئية باستعمال الأهداف

المكبرة وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة

الباحث: برهان اسماعيل علي

E-mail: Borhan.Ali2202m@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

بإشراف: أ. د. صفاء طارق حبيب

E-mail: safa.tairq@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/

قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الى بناء اختبار محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة لمادة التربية البيئية لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية وفقا لنظرية الاستجابة للفقرة ، إذ حدد المحتوى الدراسي للمادة بالمفردات التي وضعتها هيئة العمداء التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بعدد (5) فصول عرضت على تدريسيي المادة وصيغت منها (٧٠) هدفا سلوكيا بأستعمال الأهداف المكبرة للفصول الخمسة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر ، الفهم ، التطبيق) بواقع (٣٥ هدف لمستوى التذكر) ، و(٢٩ هدف لمستوى الفهم) ، و(٨ أهداف لمستوى التطبيق). وصيغت (٧٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وعرضت على خبراء متخصصين، لبيان مدى صلاحية الفقرات. تكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطالبة موزعين على الجامعات (بغداد ، المستنصرية ، العراقية ، كربلاء ، الأنبار ، ديالى) للمرحلة الثانية في كليات التربية الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب. ومن أجل التحقق من وضوح تعليمات الاختبار وفقراته طبق الاختبار بصيغته الأولية على (٣٠) طالبا وطالبة، وتبين أن جميع الفقرات والبدايل واضحة، وحددت درجة القطع للاختبار محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة لمادة التربية البيئية وفقا لنظرية الاستجابة للفقرة ، بأستعمال طريقة المجموعات المتضادة ، حيث بلغت درجة القطع (٤٧) بنسبة (٦٥.٢٨%). وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا بأستعمال برنامج (SPSS) وبرنامج الأوامر لأستجابة الفقرة (ICL) توصل الباحث الى مجموعة من النتائج منها: إن جميع فقرات الاختبار محكي المرجع تتمتع بخصائص قياسية جيدة، وأن هناك انخفاض بعدد الطلبة ومستوى أتقانهم لفصول مادة التربية البيئية في درجة أتقان الطلبة المقاسة بالاختبار محكي المرجع المعد بالبحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: اختبار محكي، مادة التربية البيئية، نظرية الاستجابة.

Constructing a Criterion Test for Environmental Education using Enlarged Objectives according to the Item Response Theory

Researcher: Burhan Ismael Ali

E-mail: Borhan.Ali2202m@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

Supervised by: Prof. Safaa Tariq Habeeb (Ph.D)

E-mail: safa.tairq@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

University of Baghdad / College of Education Ibn Rushd for Human Sciences / Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract:

The current research aims to construct a criterion-referenced test using the amplified objectives for the Environmental Education subject for students of the Educational and Psychological Sciences Departments in the Faculties of Education according to the paragraph response theory. The academic content of the subject was determined by the vocabulary developed by the Deans' Council of the Ministry of Higher Education and Scientific Research in (5) chapters presented to the subject instructors, from which (70) behavioral objectives were formulated using the amplified objectives of the five chapters, distributed among the first three levels of Bloom's taxonomy (remembering, understanding, application), with (35 objectives for the remembering level), (29 objectives for the understanding level), and (8 objectives for the application level). (70) multiple-choice items were formulated and presented to specialized experts to indicate the validity of the items. The research sample consisted of (500) male and female students distributed among the universities (Baghdad, Al-Mustansiriya, Al-Iraqiya, Karbala, Anbar, Diyala) for the second stage in the colleges of education, morning study, for the academic year (2024-2025). They were selected using a stratified random method with proportional distribution. In order to verify the clarity of the test instructions and paragraphs, the test was applied in its initial form to (30) male and female students, and it was found that all paragraphs and alternatives were clear. The cut-off score for the criterion-referenced test was determined using the enlarged objectives of the environmental education subject according to the paragraph

response theory, using the contrasting groups method, where the cut-off score reached (47) with a percentage of (65.28%). After collecting and statistically processing the data using SPSS and the Item Response Commands (ICL) program, the researcher reached a set of results, including: All items in the criterion-referenced test have good standard properties, and there is a decrease in the number of students and their level of proficiency in the environmental education classes in the degree of student proficiency measured by the criterion-referenced test prepared for the current study.

Keywords: criterion test, environmental education, response theory.

الفصل الاول التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث :

إن هدف التوصل إلى أعلى مستوى من الدقة والموضوعية في القياس بحيث يحقق أدق علاقة بين أداة القياس والسمة الكامنة لدى الفرد (Nunnally, 1978, P.315-316). وقد أوضحت دراسات عديدة عجز طرائق بناء الاختبارات التقليدية في تحقيق هذا الغرض، إذ واجهت تلك الطرائق العديد من المشكلات المنهجية في ذلك (علام، ١٩٨٦ : ٩٩-١٠٠). وهذا ما دعا إلى ظهور الاتجاه المعاصر في القياس النفسي والتربوي: بهدف التوصل إلى أعلى مستوى من الدقة والموضوعية في القياس بحيث يحقق أدق علاقة بين أداة القياس والسمة الكامنة لدى الفرد (Nunnally, 1978, P.315-316). وقد أوضحت دراسات عديدة عجز طرائق بناء الاختبارات التقليدية في تحقيق هذا الغرض، إذ واجهت تلك الطرائق العديد من المشكلات المنهجية في ذلك (علام، ١٩٨٦ : ٩٩-١٠٠).

وتعد الاختبارات محكية المرجع أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية ملائمة لقياس وتقويم تحصيل الطلبة ، وذلك لأنها تقوم على تحديد المهارات والكفايات المطلوب إتقانها بدقة فائقة لكي يتمكن المدرس من قياسها وملاحظتها بشكل مباشر، ومن ثم تقدير مدى ما حققه الطالب من تلك الأهداف، بناءً على مستوى أداء محدد، وهذا ما يساعد المدرس على عملية التشخيص، إذ يتم تصنيف الطلبة إلى فئتين متقنة وغير متقنة للمهارات والكفايات المحددة، يلي ذلك تحديد نقاط الضعف والقوة في مستوى تحصيل الطالب ومعرفة المهارات التي أتقنها والتي لم يتضمنها، وبذلك يستطيع المدرس وضع البرامج العلاجية المناسبة لذلك. (علام، ١٩٨٦ : ١٤-١٥) وجه أصحاب

الاتجاه المعاصر في القياس انتقادات حادة إلى النظرية التقليدية في القياس النفسي والتربوي والأساليب القائمة بموجبها. وكان من بين أهم تلك الانتقادات هو عدم استقلالية نتائج القياس عن العينة المطبق عليها الاختبار وكذلك عن الفقرات المتضمنة في الاختبار. وأن الأهداف السلوكية التقليدية توفر طريقة مباشرة وفعالة لقياس أداء الطلبة في مهام محددة، بينما تساهم الأهداف المكبرة في توجيه التعليم نحو تحقيق نتائج طويلة المدى. لكل نوع من الأهداف استخداماته الخاصة، ويُفضل الجمع بينهما لضمان تحقيق مخرجات تعليمية متوازنة. ولكن الملاحظ من خلال مراجعة كل الدراسات السابقة المحلية والعربية اكتفاءها بالأهداف السلوكية في بناء الاختبار وعدم استخدام الأهداف المكبرة، وقد يعود ذلك إلى ندرة الأدبيات التي أشارت إلى الأهداف المكبرة من جهة وقلت الدراسات المتخصصة التي ناقشت مدى فاعلية الأهداف المكبرة في بناء الاختبارات التحصيلية، فضلاً عن عدم تعود الباحثين على اللجوء إلى مثل تلك الأهداف في بناء الاختبار، وتُعد الأهداف جزءاً أساسياً من عمليات التقويم والتخطيط المنهجي التعليمي، وتنقسم إلى أهداف سلوكية تقليدية (Behavioral Objectives) وأهداف مكبرة (Broad Objectives).

ومن خلال ما تقدم يمكن أن تتكون مشكلة البحث الحالي في جانبين أساسيين:

- ١- نقص الاختبارات التحصيلية المحكية المرجع المعدة لطلبة الجامعة في العراق ، فقد تركزت الجهود على بناء الاختبارات التحصيلية معيارية المرجع .
- ٢- لا توجد دراسة سابقة (بحسب علم الباحث) استخدمت الأهداف المكبرة في بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة.

ثانياً: أهمية البحث

إن أهمية البحث الحالي يمكن أن تتجلى في المحاور الآتية :

١. أهمية الاختبارات التحصيلية محكية المرجع والتي أثارت جدل ونقاش علماء القياس والتقويم التربوي والنفسي، والتي تحتاج إلى المزيد من العناية والاهتمام والبحث، وذلك لحدثة هذا النوع من القياس مقارنة مع الأنواع الأخرى من القياس في الجانب التربوي والنفسي.
٢. الحاجة الماسة إلى بناء اختبارات تحصيلية محكية لتحل محل الاختبارات التقليدية المستخدمة ولاسيما في المرحلة الجامعية.
٣. أهمية استراتيجية الأهداف المكبرة في بناء الاختبارات التحصيلية محكية المرجع
٤. توافر قاعدة علمية يستند إليها المتخصصون في القياس النفسي والتربوي في اعتماد استراتيجية الأهداف المكبرة في بناء الاختبارات التحصيلية لدى طلبة المرحلة الجامعية
٥. تعد هذه الدراسة الأولى في هذا المجال تطبق على طلاب المرحلة الثانية/قسم العلوم التربوية والنفسية/الجامعات العراقية ، بحسب اطلاع الباحث والتي تهتم بالتعرف على فاعلية الأهداف المكبرة في بناء اختبار تحصيلي في مادة التربية البيئية .

ثالثاً: هدف البحث

يسعى البحث الحالي الى التعرف على :

١. بناء اختبار محكي باستعمال الاهداف المكبرة وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة .

٢. قياس قدرة الطلبة التحصيلية في مادة التربية البيئية

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة كليات التربية-المرحلة الثانية- قسم العلوم التربوية والنفسية- كافة الجامعات العراقية، للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

خامساً: تحديد المصطلحات: لقد عرف الباحث المصطلحات التي وجدت في عنوان البحث:

١. الاختبار محكي المرجع: **Criterion Reference Test** :

• أبو حطب وزملاؤه (١٩٩٩) بأنها: الاختبارات التي تساعد المدرسة على معرفة تقدم التلميذ، وتشخيص مواضع القوة والضعف في تحصيله، من خلال تفسير درجة التلميذ بمقارنتها مع درجة القطع التي تدل على مدى التمكن، والتي تحدد مسبقاً وبشكل دقيق (أبو حطب وزملاؤه، ١٩٩٩: ٤٢٠-٤٢١).

• "كوبزن وبوريتش" (Kubiszyn & Borich, 2000) بأنها: الاختبارات التي تخبرنا عن مستوى أداء التلميذ في بعض المهارات المحددة، وذلك بمقارنة أدائه بمستوى اتقان محدد مسبقاً يسمى المحك (Kubiszyn & Borich, 2000 : 33)

• العجيلي (٢٠٠٥) بأنه: الاختبار الذي يتم فيه تحديد مستوى الطالب بالنسبة إلى محك (مستوى) ثابت دون الرجوع إلى أداء الآخرين، وهذا المستوى يرتبط عادةً بالأهداف السلوكية للمادة الدراسية (العجيلي، ٢٠٠٥: ١٧).

• علام (٢٠٠٦) بأنه: ذلك الاختبار الذي يستخدم في تقييم أداء الفرد بالنسبة إلى محك مستوى أداء مطلق دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الأفراد الآخرين (علام، ٢٠٠٦: ١٢٩).

• أما التعريف النظري للاختبار محكي المرجع في البحث الحالي: الاختبار الذي يستخدم لتقدير مستوى أداء المتعلم وتحديد موضعه، ومقارنة ذلك المستوى في الأداء بنقطة المحك المحددة مسبقاً وبدقة على متصل التحصيل.

٢. الأهداف المُكَبَّرَة (Broad Objectives):

عرفها كل من :

• بابام Popham (٢٠٠٩) : الأهداف العامة والشاملة التي تُوجّه عملية التقييم والاختبار، حيث تُحدد النطاق الواسع لما يُراد قياسه والدخول في تفاصيل دقيقة حول كيفية تحقيقه (Popham, 2013; 58).

• وعرفت الأهداف المكبرة نظرياً في البحث الحالي (بأنها الأهداف السلوكية المصاغة بشكل شامل وتتضمن (إن + فعل سلوكي + الطالب + المحتوى العلمي + مستوى الأداء المقبول + ظرف تحقيق الهدف ، حيث يتضمن تفاصيل دقيقة تبين طريقة تحقيق الهدف) وعرفت إجرائياً : الطريقة التي أتبعها الباحث في صياغة الأهداف بحيث تتضمن التفاصيل الدقيقة لمحتوى المادة الدراسية).

٣. نظرية الاستجابة للفقرة

عرفها كل من :

• علام، (٢٠٠١) : النظرية التي تعتمد على فرضية أساسية مؤداها ان القيمة الاحتمالية للاستجابة الفرد لمفردة اختبارية تكون دالة لكل من السمة أو القدرة أو الخاصية (trait) التي يفترض ان الاختبار يقيسها لدى الفرد وخصائص المفردة التي يحاول الإجابة عنها (علام، ٢٠٠١: ٢٠٥)

ومن خلال ما تقدم تبني الباحث تعريف (هامبلتون ١٩٩٥، hambieton) تعريفاً نظرياً لنظرية الاستجابة للفقرة.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

الأهداف المكبرة ومفهومها

الأهداف المكبرة هي جزء من نظرية الإدارة بالأهداف (Management by Objectives) التي طورتها شركة جنرال موتورز في الخمسينات. هذه النظرية تركز على تحديد الأهداف الواضحة والمحددة لتحقيق نتائج محددة (Drucker, 1954:43). الأهداف المكبرة هي أيضاً جزء من نظرية تحقيق الأهداف (Goal-Setting Theory) التي طورها إدوارد لوكر (Locke, 1968). هذه النظرية تركز على تحديد الأهداف الواضحة والمحددة لتحقيق نتائج محددة.

بالمعنى الواسع، فإن تحديد الهدف هو عملية وضع أهداف مفصلة بشكل إجرائي وواضح وقابلة للاستخدام للتعليم. تقترح نظرية الهدف وجود اتجاهين عامين للهدف يمكن للطلاب تبنيهما: الأول: التوجه الذي يركز على المهمة مع التركيز الجوهرى على التعلم والتحسين، والثاني يركز على القدرة مع التركيز الخارجى على المكافآت الخارجية (على سبيل المثال، الحصول على درجات جيدة والتفوق على الطلاب الآخرين). يشار إلى الأول عادةً باسم أهداف التعلم المفصل أو الإتقان، ويتم تصنيف الأخير على أنه أهداف الأداء (Dweck, 1986)

ان الأهداف المكبرة تتجاوز الأهداف السلوكية بعدة خطوات، فهي أدق وأكثر تحديداً، وقد استُخدمت الأهداف المكبرة لتقييم برامج اللغة، (Wongsothorn, 1986)، ولتقييم احتياجات الآباء والطلاب والمعلمين للغة (Sikkhachai, 1987; Sittisarn, 1987; and Pakpian, 1987) ولتحليل نصوص مادة اللغة الإنجليزية (Wongpinit, 1996).

لنتبع تطور الأهداف المكبرة، يتعين علينا أن نبدأ من الأهداف السلوكية، التي تحدد التعلم بمصطلحات قابلة للقياس، ولكنها لا تزال تقتصر إلى المكونات الضرورية للتعامل مع التواصل البشري من خلال اللغة. انتقد بيكر Baker (1974:18) الأهداف السلوكية لعدم قدرتها على أن تكون أساساً لتطوير المنهج الدراسي، والسبب في ذلك هو أن الأهداف السلوكية تقتصر إلى تحديد المحتوى التمثيلي، وهو أمر ضروري لإعادة تدوير المحتوى إذا فشل الطلاب في تحقيق أهداف معينة. يُنظر عادةً إلى الأهداف المكبرة على أنها إحدى الاستراتيجيات المستخدمة في بناء الاختبارات التحصيلية التي تشجع استقلالية المتعلم (Wentzel, 1991:54). وقد أظهرت الدراسات أن بناء الاختبارات التحصيلية باستخدام استراتيجية الهدف المكبرة تساهم في تطوير التغذية الراجعة لدى المتعلمين ويمكن أن يؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي أعلى وأداء أفضل ومستوى عالٍ من الثقة بالنفس وتنظيم جيد للذات (Bishop, 2003: 43).

يؤكد الباحثون أنه من أجل تحسين الأداء عند تحديد الأهداف، يجب السماح للطلاب بالمشاركة في تحديد أهدافهم الخاصة ومن أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين يجب السماح للطلاب بالمشاركة في تحديد الأهداف المكبرة، وقد اشارت نظرية (الهدف التشاركي) الى ان الطلاب الذي يسمح لهم بالمشاركة في تحديد الاهداف المكبرة يكون مستوى تحصيلهم اعلى من زملائهم الذي لا يكون لديهم دور في تحديد الاهداف المكبرة (Tubbs, 2002:32). إن تحديد الأهداف المكبرة بشكل غير مناسب قد يؤدي إلى أن يفكر الطلاب في أنفسهم على أنهم فاشلون، كما ان إن تحديد الأهداف بشكل مرتفع للغاية قد يبدو غامضاً وغير قابل للتحقيق، بينما حينما تكون الأهداف المكبرة ذات صلة باحتياجات المتعلمين الدراسية ومستواهم الدراسي، تصبح أكثر قابلية للتحقيق، ويصبح الطلاب أكثر قدرة على رؤية أنفسهم ناجحين (Nicholls, 1984:87).

إن تقسيم الأهداف المكبرة إلى مهام صغيرة إجرائية ضرورية وقابلة للتحقيق من شأنه أن يساعد في إعطاء الطلاب شعوراً بالسيطرة، وسيأتي الشعور بالكفاءة من خلال تحقيق هذه الخطوات الصغيرة المترابطة بالهدف الكبير، وهذا بدوره من شأنه أن يعزز الدافع المستمر ويساعد في منع الإحباط (Webb, et al 1994:14).

وهنا لابد من الإشارة الى المشكلات التي قد تظهر في حال السماح للطلاب بالمشاركة في تحديد الاهداف المكبرة، فمن المعروف ان المدرسين يضعون الاهداف الذي يسعون الى تحقيقها في

نهاية كل فصل دراسي بناء على منهج تعليمي رسمي، وبالتالي سيكون هنالك فروق بين ما يسع المدرس تحقيقه لدى المتعلمين وبين الأهداف التي يشارك المتعلمين في وضعها (Cross & Steadman, 1996:31).

وفقاً (Dornyei, 2001:54)، فإن هذه الاختلافات بين أهداف المعلم والطالب يمكن أن تؤدي إلى عدم وجود صلة بين "هدف الفصل الرسمي" للمعلم وهدف الطالب الفردي. يمكن أن يؤدي هذا الانفصال، بدوره، إلى عدم فهم من جانب الطلاب لكيفية ولماذا يشاركون في عملية التعلم. وأشار (Boekaerts 2002: 43) إلى أن الاستراتيجية المثلى هي مزيج من هدف التعلم الذي حدده الطالب ووافق عليه المعلم. في هذه الحالة، يصبح هدف التعلم اتفاقاً مشتركاً بين الجانبين على "استثمار الجهود". هذا الهدف التعليمي المتفق عليه لديه "فرصة أفضل للإنجاز" (Boekaerts, 2002, p. 18)، في هذا النوع من البيئة التعليمية، يكون الطلاب أكثر تحفيزاً لإنتاج عمل عالي الجودة لأنهم لا يقومون ببساطة بأداء مهمة، أو تلبية مطلب، أو الاستعداد لاختبار - إنهم يتخذون خطوة نحو تحقيق تطلعاتهم الخاصة. يخلق هذا النوع من التعليم أيضاً بيئة مواتية لتحفيز الطلاب على الانخراط في عملية التعلم الخاصة بهم. هذه بدورة يجعل الطلاب متحمسين، لأن يشاركونا بوعي في بيئة التعلم في الفصل الدراسي، من ناحية أخرى، لتحفيز الطلاب، يجب أن توفر بيئات التعلم فرصاً تدعو الطلاب إلى بذل الجهود والمشاركة يجب أن تكون المهام جذابة وذات مغزى (Turner, 1995, p. 413)

الأهداف الكبيرة والتعلم الذاتي المستقل

الاستقلال هو "القدرة على تحمل المسؤولية عن التعلم" (Benson 2001: 43) وقد أشارا كل من (Dickinson (1987), and Holec (1981) أن الاستقلال هو هدف طويل الأجل للتعليم يمكن تحقيقه باستخدام الأهداف الكبيرة المفصلة بشكل إجرائي (Candy, 1988:43) إن التحول المطلوب من تعليم قائم على المعلم إلى تعليم قائم على المتعلم يؤكد بشكل أكبر على أهمية توظيف الأهداف الكبيرة في العملية التعليمية من خلال بناء اختبارات تحصيله تهتم بقياس فهم المتعلمين للمفاهيم والموضوعات بشكل دقيق ومفصل (Scharle & Szabo, 2000:35).

وبالتالي لابد من تطوير استراتيجيات المتعلمين الذي يطبق عليهم الأهداف الكبيرة من خلال تطوير مهارات البحث العلمي لديهم ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحقيق الأهداف الكبيرة لديهم زعم بنسون وديكينسون وهوليك أن الاستقلال ليس فطرياً ولكنه يتطور من خلال تدريب المتعلم؛ أي أن المتعلمين بحاجة إلى تعليم استراتيجيات التعلم وكيفية استخدامها. ومن ثم، فمن المهم أن نأخذ في الاعتبار العمليات أو الأنشطة التي قد

يستخدمها المعلمون لتوجيه طلابهم بشكل صريح نحو زيادة الاستقلالية (Elliott & Dweck, 1988:44)

قد يجد الطلاب قيمة جوهرية عندما يشاركون في مهمة تعليمية (Cross & Steadman, 1996:37) فعندما لا يفهم الطلاب هدف المهمة أو لا يستثمرون أنفسهم في مهمة، يكون هناك نقص في الملكية في التعلم، حيث تتضائل قيمة مهمة التعلم لديهم، مما يؤثر على دافعهم للانخراط في هذه المهمة، وإن ربط مهام التعلم بأهداف الطلاب يزيد من قيمة المهمة وبالتالي يزيد من الدافع في الفصل الدراسي، ويزيد تحديد الأهداف من الدافع من خلال ربط مهام التعلم بأهداف الطلاب الخاصة، فعندما يتمكن الطلاب من ربط القيمة الشخصية بالمهام المخصصة لهم، تصبح المهام هادفة ويكون الطلاب أكثر استعدادًا لتغطية تكاليف الإنجاز. ويؤكد الباحثون على هذا الرأي ويؤكدون أن الأهداف الفعالة ليست مجرد "نتائج نطمح إلى تحقيقها" بل هي معايير يمكن للطلاب من خلالها تقييم أدائهم وتحديد مدى تقدمهم، والأهداف المكبرة التي شارك الطلاب في تصميمها ويقيمونها بأنفسهم تكون أكثر أصالة وذات مغزى للطلاب (Bellanca & Fogarty, 1991:23) يمكن للمعلمين المساعدة في تحديد الأهداف المكبرة مع الطلاب من خلال وضع نماذج لتحديد الأهداف قبل التخطيط للدرس، حيث يتم توضيح الأهداف المكبرة التي تركز الغاية من الدرس أولاً، ثم تقسيم الدرس إلى أجزاء (تمهيدي، وسطي، خاتمي) (Elliott & Dweck, 1988:41) سيتضمن التدخل تعليمات حول تحديد الأهداف المكبرة وتقنيات تحقيقها من قبل المعلم، ووقتاً للطلاب لتحديد الأهداف المكبرة التي تناسبهم، وأنشطة لتصنيف الأهداف إلى قوائم قصيرة المدى وطويلة المدى، سيقضي الطلاب وقتاً في التفكير في جميع أهدافهم وبشكل أكثر تحديداً الأهداف التعليمية. يمكن تخريب الدافع الداخلي عندما يتم استبدال الفضول بالمكافآت والعقوبات التي يقدمها المعلمون، لذلك، سيحتاج الطلاب إلى إيجاد دوافعهم الداخلية لمساعدتهم على تحقيق إمكاناتهم، عندما يحدد الطلاب أهدافهم الخاصة، فإنهم ينشئون خرائطهم الخاصة للإنجاز، سيظهر الطلاب كمتعلمين من خلال الاستقصاء والتفكير النقدي والتحليل والتفكير الإبداعي. سيصبح الطلاب قادرين على القيادة الذاتية بتوجيه من المعلم (Caine & Caine, 1994:86).

اهداف استخدام الاهداف المبكرة

يمكن أن تساعد الأهداف المبكرة في تحقيق الاهداف التالية:

١. تصنيف المحتويات
٢. تحديد المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية
٣. تحديد معيار التحصيل
٤. توفير المعلومات الاجرائية الدقيقة حول المتغير.
٥. الربط مع الأهداف المكبرة السابقة واللاحقة (Wongsothorn, 1993, 2003)

خصائص الاهداف الكبيرة التحصيلية

من المهم التأكيد على أن مجرد تحديد الأهداف الكبيرة لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين التحصيل الدراسي (Schunk, 2003:34). وهناك عدد من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها عند بناء الاختبار التحصيلي باستراتيجية الهدف الكبيرة وهي:

١. ان تكون الاهداف الكبيرة مفصل بشكل اجرائي
٢. يمكن قياس الهدف الكبير بطريقة اجرائية
٣. ان تكون الاهداف الكبيرة مناسبة لمستوى المتعلمين (Griffiee & Templi, 1997:22)
٤. مراعاة الخصائص القياسية من صعوبة وتمييز
٥. اعطاء المتعلمين المساحة للمشاركة في تحديد الاهداف الكبيرة المناسبة لهم (Pritchett:32, 2002)
٦. ان يتم تحديد معيار او محكم واضح للحكم على تحقيق المتعلم للهدف الكبير (Dornyei, 2001:33)

إن تنفيذ الاهداف الكبيرة في بناء الاختبارات التحصيلية يتطلب الاهتمام بستة جوانب رئيسية: إعداد الفصل، واختيار متطلبات Progressfolio، واختيار محكم للحكم على تحقيق المتعلم للهدف الكبير، واختيار الفقرات الاختبارية التي تنا، واختيار الجوانب التي يشارك فيها المتعلمين في تصميم الهدف الكبير بالإضافة الى تحديد الانشطة الدراسية التي تتناسب والاهداف الكبيرة (Tierney, Carter & Desai, 1991:87).

خطوات بناء الهدف الكبيرة التحصيلي

يتم بناء هدف كبيرة تحصيلي من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد المستوى المعرفي المطلوب بناء الهدف الكبيرة له (معرفة-فهم-تطبيق-تحليل-تركيب-تقويم)
٢. تحديد الفعل او السلوك القيام به (يذكر-يعدد، يشرح-يلخص...الخ)
٣. ان يذكر (الطالب) كجزء من صياغة الهدف الكبير
٤. يتحدد الغرض من الهدف الكبير (يعرف مفهوم معين او يعدد اسباب ظاهرة معينة...الخ)
٥. ان يكون محك الاجتياز او النجاح من ضمن الهدف السلوكي (بنسبة صحة لا تقل عن ٥٠% او ٦٠%)

٦. ان يتحدد مدى استعانه المتعلم بالكتاب من عدمه (Doran, R. 1989:36)

اهمية الاهداف المبكرة في الاختبارات

إن الانتقال إلى بيئة تعليمية قائمة على الاهداف الكبيرة يتطلب فهماً أعمق وبحثاً للعوامل التي تؤثر على تحصيل المتعلم، مثل الدافع، والتنظيم الذاتي، والقدرة، والجهد، وإدارة الوقت،

والتقييم الذاتي، والمثابرة. وقد ساهمت الأبحاث التي فحصت العلاقة بين بيئة التعلم، والأهداف المكبرة، ونتائج تحصيل المتعلم بشكل كبير في فهمنا لمدى أهمية الهدف المكبرة في التعلم، ومهدت الطريق للخطوة البحثية المهمة التالية: تحديد كيفية تسهيل كتابة الأهداف المكبرة في رفع مستوى تحصيل المتعلم الطالب (Ames 1992:153).

وقد اشارت دراسة (Doran 1989) الى أهمية الاهداف المكبرة في تحقيق تحصيل دراسي افضل من خلال البث في العلاقة بين الأهداف المكبرة وتحفيز الطلاب، حيث اشارت نتائج دراسة شبه تجريبية لمدة ٥ سنوات تبحث في تحديد الأهداف وإنجاز الطلاب في فصول اللغة الإسبانية في المدرسة الثانوية. تم تقديم تطبيق LinguaFolio، وهو عبارة عن محفظة تركز على تقييم الطلاب الذاتي وتحديد الأهداف بشكل مفصل وجمع أدلة الإنجاز اللغوي، في ٢٣ مدرسة ثانوية بإجمالي ١٢٧٣ طالبًا. باستخدام نموذج خطي هرمي، تمكن الباحث من تحليل العلاقة بين تحديد الأهداف بشكل مفصل وإنجاز الطلاب عبر الزمن على مستوى الطالب الفردي والمعلم. وكشف التحليل الارتباطي بين عملية تحديد الهدف بشكل مفصل ودرجات إتقان اللغة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عملية تحديد الهدف والإنجاز اللغوي. إن الهدف المكبر يعزز من تحفيز الطلبة على المشاركة داخل الفصل الدراسي بشكل مفصل كما يساهم في المحافظة على تحصيل مرتفع للمتعلمين. ويعمل هذا المستوى الأعمق من المشاركة على تعزيز استيعاب المفاهيم والموضوعات بشكل اعمق (Weiner, 1979:65) ويلاحظ ان الهدف المكبر يعمل على تعزيز نمط من التحفيز مرتبطاً بشكل عكسي بتجنب الفشل في التحصيل (Covington, 1984:32)

إن العلاقة بين الجهد الذي يبذل من قبل المتعلم والإنجاز الدراسي المبني على الهدف المكبر مدعومة بالأدلة اشارت اليها كل من (Ames & Archer, 1988; Nicholls et al., 1985) التي ربطت بين أهداف الاهداف المكبرة وبين الاعتقاد بأن هذا النوع من الاهداف يمكن ان يوجه الأفراد نحو تطوير مهارات تعليمية جديدة، ومحاولة فهم سلوكهم المتعلق بالتعلم، وتحسين مستوى كفاءتهم الدراسية، أو تحقيق شعور بالإتقان بناءً على معايير مرجعية ذاتية يتم وضعها اثناء كتابة الاهداف المكبرة (Ames, 1992a: 87) ترتبط الاهداف المكبرة بمجموعة واسعة من المتغيرات المرتبطة بالدافع والتي تساهم في تحقيق مستوى دراسي مرتفع والتي تعد وسطاً ضروريا للتعلم المنظم ذاتياً (Ames, 1992a:67).

ووفقا لما اشار اليه (Jagacinski and Nicholls (1984, 1987) فعند تبني أهداف المكبرة، يرتبط ذلك بشكل مرتفع بالفخر والرضا بالجهد وتفضيل العمل الصعب والمجازفة (Wentzel, 1987: 34)

إن تحديد الأهداف المكبرة من شأنه أن يجعل الجهود موجهة نحو رغبات واحتياجات الطلاب وفقاً لجدولهم الزمني بدلاً من جدول الآباء أو المعلمين؛ وبالتالي، فإن الطلاب سيكتسبون الملكية

بمعنى ان المهمة ستكون مهمة شخصية لتحقيق النجاح اكثر من كونها مهمة دراسية عامة. وسيجد الطلاب أنه من الأسهل حل المعضلات لأنهم سيركزون على الاهتمامات التي صمموا بأنفسهم (Lions and Quest 1992:65) .

تشير الأبحاث التي أجريت في السنوات الماضية إلى أن أحد مصادر الاختلافات بين أصحاب التحصيل الأعلى والأقل هو الدرجة التي يصبح بها الشخص منظماً ذاتياً، ويشارك أصحاب الدرجات العالية في تحديد الأهداف المكبرة والتخطيط واستجواب الذات ومراقبة الذات (Biemiller and Meichenbaum, 1992:65).

ثانياً: دراسات سابقة :

١. دراسة هالدينا ورويد (Haladyna & Roid, 1983) : هدفت الدراسة الى بناء اختبارات محكية المرجع باستخدام طريقتين لمقياس هما : الاولى: تعتمد على اختيار عينة من مفردات مجال ما بطريقة عشوائية ، والثانية: تعتمد على اختيار عينة من مفردات مجال ما، اذ تكون ملائمة لمستوى قدرة الطالب الخاضع للاختبار، وذلك لتحديد أي من الطريقتين يمكنها أن تقلل من أخطاء القياس. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تألفت الأولى من طلبة السنة الأولى من كلية طب الأسنان والثانية تألفت من تلاميذ المرحلة الابتدائية وصمم الباحثان اربعة اختبارات مفرداتها من نوع الاختيار من متعدد، اثنان منهما يقيمان تحصيل افراد المجموعة الاولى في جزء من مقرر مادة تشريح الاسنان والاختباران الاخران يقيمان افراد المجموعة الثانية الذين طبق عليهم برنامج تربوي صمم لذلك، وجميع هذه الاختبارات طبقت قبل وبعد التوجيه ونتج عن هذه الدراسة إن خطأ القياس في الاختبارات التي تم اختيار مفرداتها بطريقة مقصودة، بحيث تكون صعوبة مفرداتها ملائمة لقدرة الطلاب، أقل نسبياً من تلك الاختبارات التي تم اختيار مفرداتها بطريقة عشوائية (الخولي ، ٢٠٠٣ : ٤٥).

٢. دراسة ويلسون وآخرون Wilson , etal (٢٠٠٧) : هدفت لقياس المهارات الرياضية باستعمال اختبار من نوع الاختيار من متعدد ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٦ طالب وطالبة) معظم الطلبة تم أعطائهم مهارات في الجبر والحساب تعتمد على المهارات الرياضية ، وأستعمل أنموذج راش عند تحليل البيانات لأعتماد الاختبار إضافة الى وصف مستويات الطلبة في المهارات الرياضية. وأظهرت النتائج أن درجات الطلبة على الاختبار تعتمد على الأكبر سناً ومعرفة بالمهارات الرياضية إضافة الى مستوياتهم السابقة بالقدرات الرياضية، مفهوم الذات والعمر، وأظهر أنموذج تطابق في البيانات المجمعة من عينة الدراسة (Wilson et al, 2007:214)

٣. دراسة جانك وآخرون Chang , etal (٢٠١٠) : هدفت تحليل فقرات اختبار قرائي في تايوان خاص بالقبول في كلية الطب ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦ طالب) ، وتكون الاختبار

من (١٠٠) فقرة متخصصة ، وحللت فقرات الاختبار بأستعمال أنموذج راش ، وذلك بالطلب من كل فرد من عينة الدراسة تقييم كل فقرة من فقرات الاختبار وتدرجها على مقياس لوجاريتمي ، دلت النتائج على وجود (٦٠) فقرة من أصل (١٠٠) فقرة دون مستوى قدرة المفحوصين ، وعدم فاعلية أنموذج راش المستعمل في تحليل نتائج الاختبار المستعمل (Chang et al, 2010, 335)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث:

أتبع البحث الحالي المنهج الوصفي لتحقيق هدفه ، حيث يمثل مجموعة الاجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول الى نتائج او تعميمات عن الظاهرة، او الموضوع محل البحث.

أولاً: مجتمع البحث

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الثاني من كليات التربية للعلوم الانسانية قسم العلوم التربوية والنفسية لـ جامعات (كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية وكلية التربية للبنات في جامعة بغداد ، وكلية التربية للعلوم الإنسانية في الجامعة المستنصرية ، وكلية التربية (الطارمية) في الجامعة العراقية ، وكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء ، وكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى ، وكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الأنبار للعام الدراسي ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥ إذ بلغ مجموع الطلبة الكلي (٩٢٠) طالب وطالبة . بواقع (٨١) طالب وطالبة في كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية في جامعة بغداد بنسبة (٩%) و(١٠١) طالبة في كلية التربية للبنات في جامعة بغداد بنسبة (١١%) و (٩٦) طالب وطالبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية في الجامعة المستنصرية بنسبة (١٠%) و (٥٤) طالب وطالبة في كلية التربية (الطارمية) في الجامعة العراقية بنسبة (٦%) و(٨٧) طالب وطالبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء بنسبة (٩%) و(٤٠١) طالب وطالبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى بنسبة (٤٤%) و(١٠٠) طالب وطالبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الأنبار بنسبة (١١%) ، كما يتوزعون بحسب متغير الجنس بواقع (٣٩٠) طالب بنسبة (٤٢%) و(٥٣٠) طالبة بنسبة (٥٨%) ، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع البحث لطلبة الصف الثاني في أقسام العلوم التربوية والنفسية

الجامعة	الكلية	ذكور		اناث		المجموع	
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
بغداد	التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	٤١	%٥١	٤٠	%٤٩	٨١	%٩
	التربية للبنات	-	-	١٠١	%١٠٠	١٠١	%١١
المستنصرية	التربية للعلوم الإنسانية	٤٨	%٥٠	٤٨	%٥٠	٩٦	%١٠
العراقية	التربية (الطارمية)	٢٨	%٥٢	٢٦	%٤٨	٥٤	%٦
كربلاء	التربية للعلوم الإنسانية	٣٠	%٣٤	٥٧	%٦٦	٨٧	%٩
ديالى	التربية للعلوم الإنسانية	٢١٨	%٥٤	١٨٣	%٤٦	٤٠١	%٤٤
الأنبار	التربية للعلوم الإنسانية	٢٥	%٢٥	٧٥	%٧٥	١٠٠	%١١
	المجموع	٣٩٠	%٤٢	٥٣٠	%٥٨	٩٢٠	%١٠٠

ثانياً: عينة البحث

يستند تحديد الخصائص السيكومترية للاختبارات التربوية والمقاييس النفسية ، وكذلك الدرجات المستمدة من أدوات القياس لا تعني شيئاً ما لم تجري عليها بعض التحليلات الإحصائية المناسبة لكي يتم تفسيرها والإفادة منها (علام، ٢٠٠٦: ٥٠). لذلك لا يمكن الاستغناء عن التجريب الميداني للاختبار وتحليل درجات فقراته باستخدام الأساليب الإحصائية وتحديد العلاقة بين ما تقيسه الفقرات وبين استجابات الأفراد لها للتعرف على الفقرات الغامضة أو المربكة والفقرات بالغة السهولة أو الصعوبة ، والتي تشجع على التخمين ولا تميز بين مستويات السمة (علام، ٢٠٠٠: ٢٦٧). ولتحقيق ذلك نحتاج إلى تطبيق الاختبار على عينة ممثلة لمجتمع البحث يتم اختيارها عشوائياً. وعليه تألفت عينة البحث الحالي من طلبة الصف الثاني في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات الوردية في مجتمع البحث ، والتي تم اختيارها بأسلوب العينة الطبقية العشوائية ، حيث تم اختيار (500) طالب وطالبة بنسبة (٥٤%) بواقع (210) طالب و(290) طالبة يتوزعون بشكل متناسب على متغيري الجامعة/ الكلية، والجنس وفقاً للنسب المئوية لتوزيع مجتمع البحث ، والجدول (١) يوضح عينة البحث.

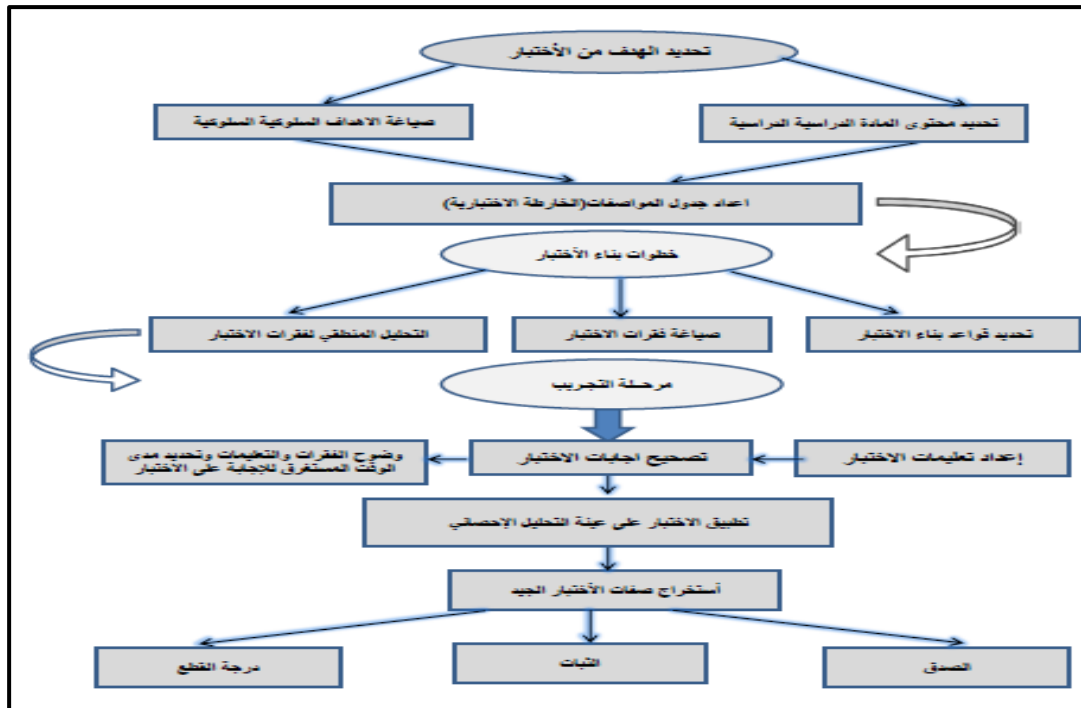
الجدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث لطلبة المرحلة الثانية الأولى في أقسام العلوم التربوية والنفسية

الجامعة	الكلية	ذكور		اناث		المجموع	
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
بغداد	التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	٢٣	%٥١	٢٢	%٤٩	٤٥	%٩
	التربية للبنات	-	-	٥٥	%١٠٠	٥٥	%١١
المستنصرية	التربية للعلوم الإنسانية	٢٥	%٥٠	٢٥	%٥٠	٥٠	%١٠
العراقية	التربية (الطارمية)	١٦	%٥٢	١٤	%٤٨	٣٠	%٦

كربلاء	التربية للعلوم الإنسانية	١٤	%٣٤	٣١	%٦٦	٤٥	%٩
ديالى	التربية للعلوم الإنسانية	١١٨	%٥٤	١٠٢	%٤٦	٢٢٠	%٤٤
الأنبار	التربية للعلوم الإنسانية	١٤	%٢٥	٤١	%٧٥	٥٥	%١١
	المجموع	٢١٠	%٤٢	٢٩٠	%٥٨	٥٠٠	%١٠٠

ثالثاً: اداة البحث:

من أجل قياس الظاهر موضوع القياس لا بد من أداة البحث وسيلة مهمة لجمع البيانات وتنظيمها لوصفها بلغة كمية ، حيث أن وصف المعلومات أو البيانات وتبويبها وتنظيمها في هيئة سهلة يمكن فهمها من دون صعوبة ، فتمثل أداة البحث وسيلة مهمة لجمع البيانات وأستعمال الارقام في وصف المعلومات أو البيانات ، وأصبحت الأداة جزءاً هاماً من الاجراءات البحثية ومعياراً في قبول البحث ودقته العلمية (اسماعيل، ٢٠٠٤: ٢٥)، ولتحقيق هدف البحث الحالي تم بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة لمادة التربية البيئية وفقاً لنظرية الأستجابة بأعتماد الخطوات المتبعة والمعمدة لبناء هذا النوع من الاختبارات والخطوات ، والشكل (١) يوضح ذلك.



الشكل (١) خطوات بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة لمادة التربية البيئية وفقاً لنظرية الأستجابة للفقرة (من إعداد الباحث)

أولاً : تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار قياس تحصيل طلبة الصف الثاني في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية للعلوم الإنسانية بأعتماد اختبار تحصيلي محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة لمادة التربية البيئية وفقاً لنظرية الأستجابة للفقرة ، وبعد تحديد الهدف من الاختبار أتبع الخطوات الآتية :

١. تحديد محتوى المادة الدراسية: وزع الباحث استبانة بمفردات لكليات التربية في الجامعات العراقية على (٦ تدريسياً)* الذين يدرسون مقرر التربية البيئية وهدف الاستبانة هو التعرف على أهمية المواضيع التي يجب ان تدرس لدى طلبة الصف الثاني كما يراها المختص. وحدد الكتاب معتمد في تدريس التربية البيئية (في التربية البيئية للأستاذ الدكتور سعدون سلمان نجم ، ٢٠٢٣) ومن خلال الخطوتين السابقتين تمكن الباحث من تحديد محتوى المادة في خمسة فصول، كما مبينة بالجدول (٣).

الجدول (٣) مفردات مادة التربية البيئية لطلبة الصف الثاني لأقسام العلوم التربوية والنفسية

المفردات	الفصل
* مفهوم البيئة. * البيئة في اللغة. * البيئة في الاصطلاح. * التربية البيئية وفلسفتها. * مفاهيم بيئية أساسية: (الأيكولوجية ، البيئة المحلية ، البيئة الطبيعية ، الاجتماعية ، الجمالية ، الثقافية ، الريفية ، الحضرية ، التوازن البيئي ، التضامن البيئي ، الوعي ، المحيط الحيوي ، المطر الحامضي ، ثقب الأوزون). * تطور علاقة الإنسان مع البيئة. * أهداف التربية البيئية. * طرق وأساليب التربية البيئية. * أسس التربية البيئية. * خصائص التربية البيئية. * مبادئ التربية البيئية.	الأول
* التربية البيئية والتنمية المستدامة. * الثقافة البيئية . * مكونات النظام البيئي. * العلاقة بين الأنواع المختلفة داخل النظام البيئي. * الموارد البيئية. * أنواع النظم البيئية. * أوازن النظام البيئي.	الثاني

* اسماء تدريسي مادة التربية البيئية لطلبة الصف الأول في أقسام العلوم التربوية والنفسية:

- أ.د. سعدون سلمان نجم - كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية / جامعة بغداد.
- أ.م.د. عبير عبد المنعم - كلية التربية للبنات / جامعة بغداد.
- أ.م.د. بيداء حسن حسين - كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى.
- م.د. سماهر مصطفى يونس - كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة المستنصرية.
- م.م. صابرين علي حسين - كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة الانبار.
- م.م. كاظمية عبد الهادي عبد الزهرة - كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء.
- م.م. نور الدين مهدي أحمد - كلية التربية "الطارمية" / الجامعة العراقية.

	*أتزان النظام البيئي. * طبقة الأوزون.
الثالث	*التلوث البيئي. *مفهوم التلوث البيئي. *درجات التلوث البيئي. *أنواع التلوث البيئي. *تلوث الماء. *تلوث التربة. *التلوث بالنفط. *التلوث الأشعاعي. *التلوث البحري.
الرابع	*الوعي البيئي. *مفهوم الوعي البيئي. *التنمية وغياب الوعي البيئي. *دور التوعية البيئية في تعديل السلوك البيئي لدى التلاميذ . *الوعي البيئي في ضوء النظرية المعرفية. * أبعاد الوعي البيئي. *التربية البيئية في المناهج والمقررات الدراسية. *مداخل تصنيف التربية في المناهج الدراسية . *المشكلات البيئية والتلوث وأستنزاف موارد البيئة. *ماهية حل المشكلات البيئية. *تقويم تنفيذ خطة عمل ميدانية لحل مشكلة بيئية. * مجالات حل المشكلات البيئية. *وحدة تعليمية مقترحة لحل المشكلات البيئية.
الخامس	*دور المجتمع والأسرة في غرس التربية البيئية وحماية البيئة. *دور الأسرة في التصدي لمشكلة الانفجار السكاني والتصدي لمشكلة التلوث. * دور رياض الأطفال في حماية البيئة. * دور المدرسة في حماية البيئة. *المرأة والتربية البيئية. *المنظور الإسلامي للبيئة وعلاقة الإنسان بها . *الأستخلاف والعبادة. *ملامح المبادئ الأيمانية لفلسفة التربية البيئية.

٢. صياغة الاهداف السلوكية : صاغ الباحث مجموعة من الاهداف السلوكية المكبرة التي شملتها الموضوعات اعلاه ، اذ يصاغ الهدف السلوكي المكبر بحيث يتضمن (إن + فعل سلوكي + الطالب + المحتوى العلمي + مستوى الأداء المقبول + ظرف تحقيق الهدف) ووفقا لذلك تم صياغة (١٢) هدفا للفصل الاول و (٦) هدفا للفصل الثاني و(١٩) هدفا للفصل الثالث و(١٤) هدفا للفصل الرابع و(٢١) هدفا للفصل الخامس ، اذ بلغ مجموع الاهداف (٧٢) هدف سلوكي تقيس مستويات العمق المعرفي الاربعة وعلى النحو الآتي : (٣٥) هدفا لقياس التذكر ، (٢٩) هدفا لقياس الفهم، (٨) هدفا لقياس التطبيق.وقد تم عرض الاهداف السلوكية على الخبراء البالغ عددهم (١٠٩) وقد حصل الباحث على صلاحية الفقرات .

٣. اعداد جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية) : عند إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول يُعد جدول المواصفات من إجراءات البحث المهمة ، لأنه يأخذ بالنظر جانبي المحتوى الدراسي، والأهداف السلوكية المكبرة التي تمت صياغتها بحسب وزن وأهمية كل منهما مما يمكننا من توزيع فقرات الاختبار على المحتوى التعليمي. ومن فوائد جدول المواصفات التي أشار إليها (خطابية ، ٢٠٠٥ : ٥٠٨) التي منها بناء اختبار متوازن مع حجم الجهد المبذول في تدريس كل موضوع، واعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المحتوى حسب أهميته النسبية، والأهم هو تحقيق صدق محتوى الاختبار بشكل كبير، وأعد الباحث جدول المواصفات للمواضيع المحددة وتم حساب اوزان محتوى الموضوعات وكالاتي:

أ. حددت الأهمية النسبية لكل فصل من الفصول (الاول ، الثاني ، الثالث ، الرابع ، الخامس) والموضوعات التي يتضمنها كل فصل من مادة التربية البيئية المقررة لطلبة الصف الثاني بالاعتماد على رأي التدريسيين بعد أستطلاع آرائهم حول النسبة المئوية لأهمية كل فصل من فصول المحتوى الدراسي وفقا الوقت المستغرق بتدريس الفصل بحيث يكون مجموع النسب (١٠٠%) بعد أستخراج متوسط النسب المئوية لكل فصل، بأعتماد المعادلة الآتية :

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{الزمن المستغرق لكل موضوع}}{\text{الزمن الكلي}} \times 100$$

ب . حدد وزن الهدف السلوكي في كل مستوى على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{وزن الهدف لكل مستوى} = \frac{\text{عدد اهداف المستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times 100$$

ج. نستخرج عدد الاسئلة لكل موضوع من الموضوعات من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{عدد الاسئلة لكل موضوع} = \text{الأهمية النسبية} \times \text{عدد الاسئلة الكلي}$$

د. بعد تحديد فقرات الاختبار ب (٧٢) فقرة توزعت في كل خلية على وفق المعادلة الآتية :

هـ. حساب عدد الاسئلة لكل خلية في جدول المواصفات وكالاتي:

$$\text{عدد الاسئلة لكل وحدة} = \text{نسبة مستوى الهدف} \times \text{نسبة المحتوى} \times \text{عدد الاسئلة الكلي (حبيب ، ٢٠١٧ : ٣٠)}.$$

الجدول (4) الخارطة الاختبارية الخاصة بالأهداف السلوكية لتمثيلها في الاختبار التحصيلي

مجموع الاسئلة	الأهداف السلوكية			الأهمية النسبية	عدد الصفحات	الفصل
	التطبيق ١١%	الفهم ٤٠%	التذكر ٤٩%			
١٢	١	٥	٦	١٦%	١٩	الأول
٦	١	٢	٣	٩%	١١	الثاني

الثالث	٣٢	٢٧%	٩	٨	٢	١٩
الرابع	٢٢	١٩%	٧	٦	١	١٤
الخامس	٣٤	٢٩%	١٠	٨	٣	٢١
المجموع	١١٨	١٠٠%	٣٥	٢٩	٨	٧٢

٤. صياغة فقرات الاختبار: Formulation of test Items صاغ الباحث (٧٢) فقرة

موضوعية من نوع الاختيار من متعدد موزعة على تضمنت كل فقرة اربعة بدائل احدها صحيحة وما تبقى خاطئة بناءً على الخارطة الاختبارية ، كونه يغطي عينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية مما يجعل صدقه مرتفعاً، وتمتعه بموضوعية التصحيح الذي يرفع مستوى ثباته، فضلاً عن قلة نسبة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته، وهذه تمثل مزايا أختبارات الاختيار من متعدد (سليمان ورجاء، ٢٠١٠: ٢٥٥). ووفقاً لجدول المواصفات إعداد الباحث الاختبار وفقاً للقواعد التفصيلية الدقيقة التي ترشد معد الاختبار من صياغة فقرات تقيس الهدف نفسه.

٥. تعليمات الاختبار: حددت التعليمات التي تحدد كيفية الإجابة والمتمثلة بـ (الإجابة على الأسئلة

جميعها ، هناك مدة زمنية محددة للإجابة، تحديد جنس الطالب والجامعة والكلية) ، وحث المستجيب على الأجابة بدقة وموضوعية وعدم ترك أي سؤال دون جواب.

٦. ورقة الإجابة: لقد صمم الباحث ورقة خاصة بالإجابة تكون منفصلة عن كراسة الاختبار

وبالاعتماد على تصميم يسهل عملية الإجابة على الطلبة لان كراس الاختبار لتقليل الكلفة المادية ، لاسيما وإن عينة البحث بلغت (٥٠٠) طالبا وطالبة ، واستعان الباحث بأوراق إجابة منفصلة ، تضمنت بعض المعلومات العامة عن كل مفحوص ، وكذلك تسلسل فقرات الاختبار ، وبدائل الإجابة الأربعة أمام كل فقرة من فقرات الاختبار ، حيث يطلب من المشاركين أو المفحوصين وضع علامة دائرة () حول حرف البديل الذي يعبر عن الإجابة الصحيحة (الملحق).

٧. تصحيح اجابات الاختبار: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية الذي يتكون الاختبار من

(٧٢) فقرة وقد تم وضع معياراً لتصحيح الإجابات بإعطاء درجة (١) للإجابة الصحيحة، ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة ، وبهذا فإن درجة الطالب الكلية في اختبار تكون مساوية لمجموع عدد الفقرات (٧٢) درجة التي اجاب عنها بصورة صحيحة في الاختبار وأقل درجة (صفر)، والمتوسط النظري للاختبار (٣٦) درجة.

٨. التحليل المنطقي لفقرات الاختبار : قد استند الباحث كخطوة أولية للتحقق من صدق الفقرات

وصلاحيتها في قياس ما أعدت من اجله وللتأكد من سلامة الفقرات وملائمتها للأغراض المحددة ووضوح صياغتها وفعالية البدائل ، لذا تم عرض الاختبار بصورته الأولية (الملحق)

على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والذي بلغ عددهم (١٢) خبيراً محكماً (الملحق) ، لاعتماد آراءهم في التحكيم على مدى ملائمة فقرات الاختبار للمرحلة العمرية المستهدف تطبيق الاختبار عليها ، وتبين ان جميع فقرات الاختبار المتكونة من (٧٢) فقرة اختبارية ملائمة لقياس ما اعدت من اجله وبأجماع الخبراء جميعهم بنسبة (١٠٠%) مع اجراء بعض التعديلات الطفيفة التي أجريت على الاختبار بعد جلسة من المناقشات الحثيثة التي دارت بين المشرف والباحث في ضوء آراء الخبراء .

٩. تجربة وضوح التعليمات والفقرات : للتحقق من مدى مناسبة تعليمات الاختبار وفقراته للفئة المستهدف تطبيق الاختبار عليها وكذلك مدى فهم الطلبة له وكيفية الإجابة عنه ولغرض تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته ، حيث أن التحليل المنطقي لفقرات الاختبار المظهر العام للاختبار من حيث الفقرات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها وموضوعيتها ، واحتساب الوقت المستغرق للإجابة لغرض تحليلها إحصائياً، طبق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة منهم (١٥) ذكور و (١٥) اناث اختيروا عشوائيا من طلبة الصف الثاني في جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الإنسانية ، ومنح الباحث افراد العينة الوقت المناسب لقراءة التعليمات ، وطرح أي استفسار من قبل العينة على الباحث في حال واجهتهم فقرة غير واضحة اوبذل جهدهم في اختيار عن الإجابة الصحيحة، وتبين ان تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة بالنسبة للطلبة ، وقد قام الباحث بتسجيل وقت انتهاء كل طالباً وطالبة وتم تحديد الوقت اللازم للاختبار الذي بلغ مداه (٤١ - ٧٩) دقيقة ومتوسط قدره (٥٨.٤١٠) دقيقة.

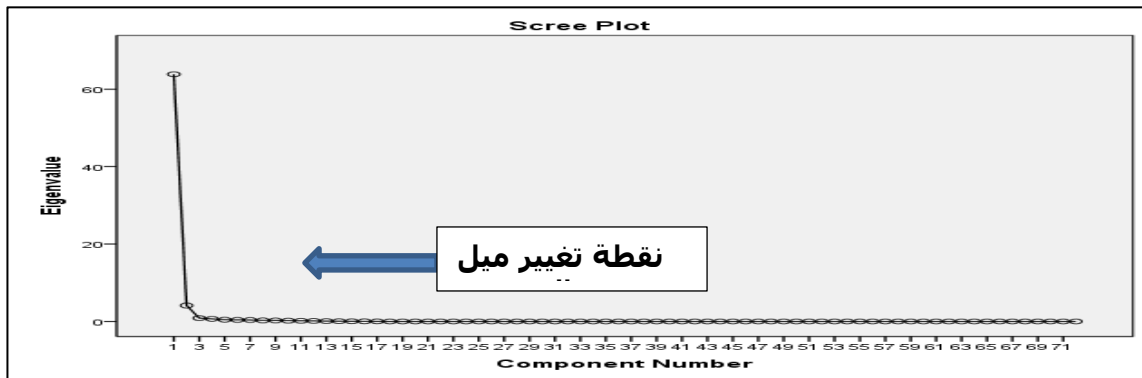
١٠. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي على وفق نظرية الاستجابة للفقرة: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٥٠٠) طالباً وطالبة وخضعت استجاباتهم للتحليل الإحصائي على وفق الأنموذج الأحادي المعلم. وللتثبت من موضوعية الاختبار في القياس وفقاً للأنموذج الأحادي، فقد الباحث بالتأكد من كون فقرات الاختبار تراعي فرض أحادي البعد، أي أن الفقرات جميعها تقيس سمة كامنة واحدة، واختيار الأنموذج الأنسب لتحليل البيانات وتقدير قيم معالم الفقرات، واختيار الفقرات المطابقة للأنموذج (Hulin,etal,1983:79).

أولاً : أفترض أحادية البعد :

يشير هذا الافتراض الى أن الاختبار يقيس قدرة كامنة واحدة،، وهو تعني وفق ما يراه أورلاندو Orlando أن التباير بين الفقرات يمكن أن يفسر بواسطة بعد واحد يقف خلف ذلك التباير، والخلاصة كما يقول "ويبرغ" بأنه وفقاً للنظرية الحديثة والتي تفترض أحادية البعد، بمعنى أن يقيس الاختبار قدرة كامنة واحدة. وهذا يتفق مع أن المستجيب ذو القدرة العالية يفترض أن تكون احتمالية إجابته على الفقرة بشكل صحيح عالية أيضاً، والعكس صحي (زكري،٢٠٠٩: ٤٥) .

ولتحقيق أفترض أحادي البعد أتبع الباحث الآتي :

١. **التحليل العاملي** : تم التحقق من أفترض أحادي البعد بأخضاع الباحث فقرات الاختبار التحصيلي محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة لمادة التربية البيئية لطلبة الصف الأول في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية للعلوم الإنسانية ، وذلك للتثبت من البنية العاملية للاختبار ، وعليه أخضعت الاستمارات التي أجري عليها التحليل الإحصائي لفقرات والبالغة (٥٠٠) استمارة للتحليل العاملي ، وبعد الاعتماد على نتائج التحليل العاملي باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية (Method Principal Componet analysis) أفرز التحليل المباشر قبل التدوير استخلاص عامل واحد ، وبعد إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (أقصى التباين) (Varimax) لكايزر (Kaiser) تم الحصول على عامل واحد وبجذر كامن أكثر من واحد عدد صحيح بحسب طريقة الحدود الدنيا لكتمان (Guttman's Lower bounds) . فقد بلغت قيمة الجذر الكامن (٢٩.٦٦٢) أسهم في تفسير (٥٠.٤٨٧%) من التباين الكلي، إذ تعد هذه الطريقة أن العامل الدال أو الجذر الكامن الذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن الواحد عدد صحيح (عبد الخالق ، ١٩٨٣ : ١١٨) ، كما يؤيد ذلك ما أقترحه ريجاس Rechase (١٩٨٥) اذا أمكن أن يفسر العامل الأول (٢٠%) من التباين المفسر على الأقل، فأن ذلك يعد مؤشرا كافيا لأحادية البعد (Hambelton & Swaminathan 1985) ، والشكل (١) يوضح ذلك.



الشكل (١) تشبع فقرات الاختبار محكي المرجع مادة التربية البيئية بأستعمال الأهداف المكبرة بالعامل العام

الجدول (٥) تشبع فقرات الاختبار محكي المرجع مادة التربية البيئية بأستعمال الأهداف المكبرة بالعامل العام

ت الفقره	التشيع	ت الفقره	التشيع	ت الفقره	التشيع
١	٠.٦٩٢	٢٥	٠.٤١٥	٤٩	٠.٤٨٤
٢	٠.٧٩٠	٢٦	٠.٥٧١	٥٠	٠.٣٧٩
٣	٠.٤٠٩	٢٧	٠.٥٥٣	٥١	٠.٣٣٧
٤	٠.٣٣٣	٢٨	٠.٥٧٢	٥٢	٠.٤٩٦
٥	٠.٣١٩	٢٩	٠.٣٧١	٥٣	٠.٣٥٩

٠.٤٦٨	٥٤	٠.٤٧٠	٣٠	٠.٥١٣	٦
٠.٤٠٧	٥٥	٠.٤٠٤	٣١	٠.٣٠٢	٧
٠.٣٨٤	٥٦	٠.٥٩١	٣٢	٠.٣٩٣	٨
٠.٣٦٨	٥٧	٠.٤٨٦	٣٣	٠.٥٤٢	٩
٠.٤٣٤	٥٨	٠.٥٣٩	٣٤	٠.٥٢٩	١٠
٠.٣٢٨	٥٩	٠.٤٨٩	٣٥	٠.٣٥٠	١١
٠.٤٤٢	٦٠	٠.٥٨٤	٣٦	٠.٣٣١	١٢
٠.٤١٥	٦١	٠.٦٩٠	٣٧	٠.٤٠٠	١٣
٠.٥٧١	٦٢	٠.٧٩٠	٣٨	٠.٣٦٦	١٤
٠.٥٥٣	٦٣	٠.٤٠٩	٣٩	٠.٥٠٤	١٥
٠.٥٧٢	٦٤	٠.٥٦٤	٤٠	٠.٥٢١	١٦
٠.٣٧١	٦٥	٠.٣١٩	٤١	٠.٣٩٠	١٧
٠.٤٧٠	٦٦	٠.٥١٣	٤٢	٠.٥٥٩	١٨
٠.٤٠٤	٦٧	٠.٥٩٨	٤٣	٠.٤٨٤	١٩
٠.٥٩١	٦٨	٠.٣٩٣	٤٤	٠.٣٧٩	٢٠
٠.٤٨٦	٦٩	٠.٥٤٢	٤٥	٠.٣٣٧	٢١
٠.٥٣٩	٧٠	٠.٥٢٩	٤٦	٠.٤٩٦	٢٢
٠.٤٨٩	٧١	٠.٣٥٠	٤٧	٠.٣٥٩	٢٣
٠.٥٨٤	٧٢	٠.٣٣١	٤٨	٠.٤٦٨	٢٤

وطبقاً لمعيار جيلفورد فإن جميع الفقرات تشبعت بالعامل العام وبنسبة أكثر من (٠.٣٠) (Guilford, 1998: 500).

٢. التجانس الداخلي : لحساب الاتساق الداخلي Internal Consistency يعد معامل صدق الفقرات من ادق الوسائل المعروفة في قياس المفهوم ، ويعني ان كل فقرة من الفقرات تسير في نفس المسار الذي يسير فيه الأختبار ككل (عيسوي، ١٩٨٥: ٥١) ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية من اوراق الاجابة المنفصلة لعينة التحليل الاحصائي قوامها (٥٠٠) ورقة اجابة ، وللكشف عن العلاقة بين متغيرين احدهما يمثل مقياساً متقطعاً افتراضياً مثل فقرة في اختبار والتي تعطى (واحداً او صفراً) (ثنائية التدرج) والاخر يمثل مقياساً فاصلياً او نسبياً (مستمراً) تم حساب معامل الارتباط الثنائي (بايسيريال (Bi –serial Correlation Coefficient) الذي يستخدم كما يشير كلاس و ستانلي Glass & Stanley (١٩٧٠) (Glass & Stanley 1970: 17) ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات الاختبار التحصيلي باستعمال الأهداف المكبرة

معامل الصدق	ت الفقرة	معامل الصدق	ت الفقرة	معامل الصدق	ت الفقرة
٠.٤٩٧	٤٩	٠.٤٢٦	٢٥	٠.٤٢٢	١
٠.٤٨١	٥٠	٠.٤٢٩	٢٦	٠.٤٥١	٢
٠.٤٧٥	٥١	٠.٥٠٧	٢٧	٠.٢٧٢	٣
٠.٤٩١	٥٢	٠.٣٠١	٢٨	٠.٣٣٨	٤
٠.٤٩٤	٥٣	٠.٣٧١	٢٩	٠.٣٩٩	٥

٠.٤٩٦	٥٤	٠.٣٦٠	٣٠	٠.٣١٧	٦
٠.٤٧٩	٥٥	٠.٣٨٧	٣١	٠.٤٠٧	٧
٠.٤٨١	٥٦	٠.٣٠١	٣٢	٠.٣٨٢	٨
٠.٤٩٤	٥٧	٠.٣٣٦	٣٣	٠.٤١٣	٩
٠.٤٩٦	٥٨	٠.٣٨٩	٣٤	٠.٤٧٢	١٠
٠.٤٨١	٥٩	٠.٣٤٥	٣٥	٠.٣٨٣	١١
٠.٤٨٩	٦٠	٠.٤١١	٣٦	٠.٣٩٩	١٢
٠.٥٠٠	٦١	٠.٣٦٥	٣٧	٠.٣٣٣	١٣
٠.٤٦٨	٦٢	٠.٤٤٧	٣٨	٠.٤٧٣	١٤
٠.٤٨٥	٦٣	٠.٣٨٢	٣٩	٠.٣٧٨	١٥
٠.٤٧٧	٦٤	٠.٣٣٩	٤٠	٠.٣٦٠	١٦
٠.٣٥٦	٦٥	٠.٣٤٥	٤١	٠.٣٢٦	١٧
٠.٣٢٦	٦٦	٠.٣٣٢	٤٢	٠.٣٣٢	١٨
٠.٤٦٨	٦٧	٠.٤٩١	٤٣	٠.٤٨٧	١٩
٠.٤٩٦	٦٨	٠.٤٩٠	٤٤	٠.٣١٠	٢٠
٠.٤٨١	٦٩	٠.٤٨٤	٤٥	٠.٤٥٥	٢١
٠.٣٢٦	٧٠	٠.٤٧٨	٤٦	٠.٤٤٧	٢٢
٠.٤٤١	٧١	٠.٤٩٥	٤٧	٠.٤٠٣	٢٣
٠.٣٦٥	٧٢	٠.٤٨٥	٤٨	٠.٤٤٨	٢٤

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) = (٠.١١٧)

يتضح من الجدول (٦) أن القيم المحسوبة لمعاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية كانت أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط ، ويدل ذلك على التجانس الداخلي لفقرات اختبار مادة التربية البيئية في قياس السمة الكامنة المقاسة ، وهو مؤشر إضافي على تحقيق افتراض أحادية البعد.

ثانيا : التحقق من افتراض الاستقلال المحلي:

وقد تم التحقق من هذا الافتراض وللاختبار التحصيلي لمادة علم نفس الخواص بأستعمال تقنية أستبعاد البديلين وبدون أستعمال تقنية أستبعاد البديلين وكما يأتي:

- لكي يبتعد الباحث من مشكلة عدم تحقق الأستقلال المحلي فأعتمد أفضل طريقة للتغلب على هذه المشكلة بتجنب حدوثها في مرحلة تصميم الاختبار (علام، ٢٠٠٥: ١٠٦).
- فتبين للباحث من خلال أجراءات أعداد الاختبار تمثل مواقف مستقلة لفظيا ولم تتضمن أية إشارات او تلميحات للاستجابة عن أية فقرة أخرى.
- تكافئ افتراض الأستقلال المحلي مع افتراض أحادية البعد كما يشير الى ذلك هامبلتون وسامينثان Hambleton, & Swaminathan, 1985. بمعنى ان الافتراضين متشابهين، ولكن غير متعادلين مفاهيمياً، فبتحقق افتراض أحادية البعد بالخطوات السابقة يتحقق افتراض الاستقلال المحلي (Erguven, 2014: 26).

ثالثاً : المنحنى المميز للفقرة :

يعتمد شكل المنحنى المميز للفقرة على معالم الفقرة من صعوبة (β) ، وتمييز (a) . وقدرة الأفراد (θ) . ومن المتوقع ان تكون فقرات متباينة في مواقعها وقوتها التمييزية . وتمييز (a) . وقدرة الأفراد (θ) . ومن المتوقع ان تكون فقرات الأختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة التربية البيئية باستعمال الأهداف المكبرة متباينة في مواقعها وقوتها التمييزية، وهذا ما يتناسب مع الاستجابات المتدرجة ، وبالتالي مع افتراضات الانموذج المعتمد في الدراسة الحالية. وللتحقق من تباين الفقرات في معاملات التمييز حيث يقترح هامبلتون وآخرون (Hambleton et al. 1991) بأن فحص توزيع معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية المكتسبة في الاختبار يعطي تصوراً عن مدى تجانس مؤشرات تمييز فقرات المقياس. (Hambleton, et, al.,1991: 10) لذلك فحص الباحث معاملات الارتباط المعروضة في الجدول (7) وحسب القيم الإحصائية الوصفية لمعاملات الارتباط ، والجدول يوضح ذلك.

الجدول (7) قيم الإحصاءات الوصفية لتوزيع معاملات الارتباط لأرتباط درجة الفقرة بالدرجة

الاختبار التحصيلي	عدد الفقرات	المدى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مادة التربية البيئية باستعمال تقنية أستبعاد البديلين	72	٠.٢٧٠	٠.٤٢٢	٠.٠٥٩

الكلية

يتبين من الإحصاءات الوصفية لتوزيع معاملات الارتباط أن توزيع مؤشرات التمييز لجميع فقرات اختبار مادة التربية البيئية متباينة الى حد ما في قوتها التمييزية ، وهي بذلك تستدعي أجستجابات متباينة من الأفراد ، وهذا يتسق مع الانموذج الأحادي المعتمد وبالتالي استخدام الأنموذج في تحليل بيانات البحث الحالي.

رابعا : فرض تدني عامل التخمين :

وليتعرف الباحث من كون فقرات اختبار مادة التربية البيئية محكي المرجع المعد وفقا للأهداف المكبرة لا تتضمن أثرا للتخمين لأنه يعتمد الأنموذج أحادي المعلم ، فقد أختار عينة عشوائية بلغ عددها (٥٠) طالبا وطالبة بنسبة (١٠%) من عينة التحليل الأحصائي ، لدراسة أجاباتهم على الفقرات الصعبة جدا ، حيث تتم المقارنة بين نسب الأفراد ذوي القدرة المنخفضة للأجابة عن الفقرات الصعبة وبين القيمة النظرية للتخمين العشوائي في حالة الفقرات من نوع الأختيار من متعدد بأربعة بدائل وبالغة (٠.٢٥) كما هو معتمد في الاختبار التحصيلي للبحث الحالي ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨) نسبة الأفراد منخفضي القدرة وإجاباتهم الصحيحة على الفقرات الصعبة في الاختبار

ت الفقرات	صعوبة الفقرة	عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صائبة	نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صائبة
٩	٠.٢٣٣	١	٠.٠٣
١٧	٠.٣٢٤	٢	٠.٠٥
٢٥	٠.٢٨٧	٤	٠.١٠
٣٣	٠.٢٥٨	٣	٠.٠٨
٤٦	٠.٣٤٦	٢	٠.٠٥
٥١	٠.٣٧٧	٣	٠.٠٨
٥٩	٠.٤٦٠	١	٠.٠٣
٦٤	٠.٣٩٤	٠	٠.٠٠
٦٩	٠.٣٣٠	٤	٠.١٠
٧١	٠.٣٨١	٢	٠.٠٥

ويتبين من الجدول (٨) وعند بمقارنتها مع النسبة النظرية للتخمين العشوائي (0.25) ، بالنسب المنخفضة جدا لأجابات الطلبة الصحيحة من ذوي القدرات المنخفضة على الفقرات الصعبة جدا ، نستخلص الى نتيجة مفادها خلو الاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة التربية البيئية بأستعمال الأهداف المكبرة تقريبا من عامل التخمين وبذلك تصبح البيانات ملائمة للتحليل وفقا للنموذج الأحادي .

خامسا : فرض التحرر من السرعة :

يمكن التأكد من هذا الفرض من خلال فحص نسبة الأفراد الذين أكملوا الاختبار ضمن المدة المحدد للإجابة إن عامل السرعة يعد متغيرا مؤثرا في الأداء على فقرات الاختبار ، فلا يعد عاملا هاما اذا أجاب نسبة لا تقل عن (٨٠%) من العينة عن جميع فقرات الاختبار (Hambleton, et, al.,1991: 11,12). ولقد حسب الباحث من هذا الافتراض نسبة الطلبة الذين أكملوا هذا الاختبار (91%) ، وان نسبة الفقرات التي تمت الإجابة عليها هي (٨٩%) ، وهذا يدل على أن الاختبار التحصيلي متحرر من السرعة ، وبهذا تم التحقق الأولي من ملائمة البيانات المستمدة من تطبيق الاختبار للتحليل وفقا للنموذج الأحادي. وبعد أن تحقق الباحث من الافتراضات الرئيسة لنظرية الاستجابة للفقرة وتأكد من ملائمة فقرات اختبار مادة التربية البيئية للتحليل وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة، وبالتحديد الانموذج الأحادي المعلم ، برنامج لغة الأوامر لأستجابة الفقرة (ICL) ، (Item response command language) الذي يميز النموذج الأحادي المعلم (One Parameter Model).

تقدير قيم معالم صعوبة الفقرات وقدرة المفحوصين:

باستخدام برنامج لغة الأوامر لأستجابة الفقرة المحوسب لاستخراج معلمي صعوبة الفقرات وقدرة المفحوصين مقدرة بوحدة اللوجيت ، حيث يُحلل الاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة

التربية البيئية باستعمال الأهداف الكبيرة على وفق أنموذج الأحادي ، والجدول (٩) يوضح ذلك.
الجدول (٩) قيم معامل صعوبة الفقرات وقدرات المفحوصين للاختبار التحصيلي في مادة التربية البيئية باستعمال الأهداف الكبيرة

الفقرة	معامل الصعوبة	الخطأ المعياري	قيمة مربع كاي	عدد الإجابات الصحيحة	معلم القدرة	الخطأ المعياري	التكرار
١	٠.٦٩٤	٠.١٨٠	٢٤.٣٣٢	٠	٤.٧٢-	٠.١٢	***
٢	٠.٤٢٣-	٠.١٢٨	١٣.٤٣٩	١	٤.٧٢-	٠.١٢	٠
٣	٠.٩٠٥	٠.١٩٦	٧.٤٢٧	٢	٤.٠٠-	٠.٧٢٤	٠
٤	١.٠٢١	٠.٢١٤	١١.٢٦٤	٣	٣.٧١-	٠.١٢٥	٠
٥	١.٩٩٢-	٠.١٢٠	٢٠.٦٦١	٤	٣.٥٧-	٠.٥٩٨	٠
٦	١.١١٣	٠.٢١٣	١٩.٢٨٩	٥	٣.٢٦-	٠.٥٢٣	٠
٧	٠.٧٢٧	٠.١٨٢	١٨.٣٥١	٦	٣.٠١-	٠.٤٧٣	٠
٨	٠.٧٦٠	٠.١٨٥	٢٢.٩١٧	٧	٢.٨١-	٠.٤٣٦	٠
٩	٠.٧١٥	٠.١٢٢	١٥.٣٢٦	٨	٢.٧٨-	٠.٣٣٦	٠
١٠	٠.٦٦٢	٠.١٧٨	١١.٨٧٨	٩	٢.٦٣-	٠.٤٠٨	٠
١١	٠.٧٦٠	٠.١٨٥	١٧.٢٤٦	١٠	٢.٤٧-	٠.٣٨٥	٠
١٢	١.٢٣٩-	٠.١١٥	١٠.٤٧٥	١١	٢.٣٣-	٠.٣٦٧	٠
١٣	١.٢١٧-	٠.٢١٤	١١.٢٣٤	١٢	٢.٢٤-	٠.٣٢٥	٠
١٤	١.١٩٩-	٠.١١٥	٢٢.١٠٤	١٣	٢.٢٠-	٠.٣٥١	٠
١٥	٠.٨٣١	٠.١٩٠	١٥.٧١٣	١٤	٢.٠٨-	٠.٣٣٨	٣
١٦	٠.٦٣٠	٠.١٧٦	١٥.٠٩٢	١٥	١.٩٧-	٠.٣٢٦	٥
١٧	٠.٩٠٥	٠.١٩٦	١٦.٣٦٠	١٦	١.٨٧-	٠.٣١٧	١٠
١٨	٠.٨٦٧	٠.١٩٣	٢٢.٥١٢	١٧	١.٧٧-	٠.٣٠٨	٢٤
١٩	٠.٧٤٨	٠.١٦٧	٢٠.١٢٥	١٨	١.٦٤-	٠.٢١٨	١١
٢٠	٠.٦٩٤	٠.١٨٠	١٨.١٣٣	١٩	١.٦٨-	٠.٣٠٠	٢١
٢١	٠.٨٦٧	٠.١٩٣	٨.٥٤٠	٢٠	١.٥٩-	٠.٢٩٣	٣٦
٢٢	١.٨١٠-	٠.١١٧	٢٠.٤١٨	٢١	١.٥١-	٠.٢٨٧	٢٨
٢٣	٠.٨٦٧	٠.١٩٣	١٥.٩٨٧	٢٢	١.٤٣-	٠.٢٨٢	٢٩
٢٤	٠.٧٨٨-	٠.١٢٠	١٧.٤١٠	٢٣	١.٣٥-	٠.٢٧٧	٣٣
٢٥	٠.٤٥٦	٠.١٦٥	١٢.٩٠٢	٢٤	١.٢٧-	٠.٢٧٢	٢٨
٢٦	٢.٠٦٤-	٠.١٢١	١٥.٢٤٨	٢٥	١.٢٠-	٠.٢٦٨	٢٣
٢٧	٢.٥١٤	٠.١٥٤	٢٠.١٥٦	٢٦	١.١٧-	٠.٢١٥	١٠
٢٨	٠.٧٢٧	٠.١٨٢	١٩.٥٨٧	٢٧	١.١٣-	٠.٢٦٤	٢٥
٢٩	٠.٨٦٧	٠.١٩٣	١٦.٩٥٩	٢٨	١.٠٦-	٠.٢٦١	١٤
٣٠	١.٧٩٧-	٠.١١٧	١٠.٧٩٥	٢٩	٠.٩٩-	٠.٢٥٨	١٣
٣١	٠.٣٠٢	٠.١٥٦	١٠.٠٧٢	٣٠	٠.٩٣-	٠.٢٥٥	١١
٣٢	٠.٦٠٠	٠.١٧٤	٢٤.٦٧٤	٣١	٠.٨٦-	٠.٢٥٣	٢
٣٣	٠.٢٧١-	٠.١٣٢	١٠.٩١٢	٣٢	٠.٨٠-	٠.٢٥١	٢
٣٤	٠.٦٥٧	٠.١١٢	٩.٥١٤	٣٣	٠.٧٦-	٠.٢٢٧	٥
٣٥	٠.٧٩٥	٠.١٨٧	٢٠.٢٣٤	٣٤	٠.٧٤-	٠.٢٤٩	٣
٣٦	١.٢١٣-	٠.١١٥	٢١.٠٤٩	٣٥	٠.٦٨-	٠.٢٤٧	٠
٣٧	٠.٧٥٩-	٠.١٢٠	١٥.١١٩	٣٦	٠.٦٢-	٠.٢٤٥	٠

٠	٠.٢٤٤	٠.٥٦-	٣٧	١٨.٥٠٩	٠.١٢٩	٠.٣٩٠-	٣٨
٠	٠.٢٤٣	٠.٥٠-	٣٨	١٧.٠٢١	٠.١٢٣	٠.٦١٢-	٣٩
٠	٠.٢٤٢	٠.٤٤-	٣٩	١١.٧٨٤	٠.١٢٩	٠.٣٩٠-	٤٠
٠	٠.٢٤١	٠.٣٨-	٤٠	١٢.٧٦٢	٠.١٣٥	٠.١٨١-	٤١
١	٠.١٥٦	٠.٣٥-	٤١	١٠.٢١٤	٠.١١٠	٠.١٥٧	٤٢
١	٠.٢١٦	٠.٣٤-	٤٢	٨.٦٤١	٠.٢١٥	٠.٣٥٧-	٤٣
٠	٠.٢٤٠	٠.٣٢-	٤٣	٧.٨٠٣	٠.١٢٧	٠.٤٣٩-	٤٤
٠	٠.٢٤٠	٠.٢٦-	٤٤	١٩.٠٧٠	٠.١٢٤	٠.٥٦٦-	٤٥
٠	٠.٢٣٩	٠.٢١-	٤٥	١٠.٧٣٧	٠.١٢٥	٠.٥١٩-	٤٦
٠	٠.٢٣٩	٠.١٥-	٤٦	١٥.٢٧٣	٠.١٣٥	٠.١٨١-	٤٧
٠	٠.٢٣٩	٠.٠٩-	٤٧	١٨.٩١٥	٠.١٣٧	٠.١٢٥-	٤٨
٠	٠.٢٣٩	٠.٠٣-	٤٨	٧.٥٢٢	٠.١٢٧	٠.٤٣٩-	٤٩
٠	٠.٢٢٣	٠.٠١-	٤٩	٦.٣١٤	٠.١٢٨	٠.٤٨٧-	٥٠
٠	٠.٢٣٩	٠.٠٢	٥٠	١٨.٦٤٥	٠.١٢٥	٠.٥١٩-	٥١
٠	٠.٢٤٠	٠.٠٨	٥١	٧.٦٣٧	٠.١٢٦	٠.٥٠٣-	٥٢
٠	٠.٢٤٠	٠.١٤	٥٢	١٣.٠٢٠	٠.١٣٣	٠.٢٥٣-	٥٣
٠	٠.٢٤١	٠.٢٠	٥٣	٢٠.٨٢٧	٠.١٣٧	٠.١٢٥-	٥٤
٠	٠.٢٤١	٠.٢٥	٥٤	١٤.٦٥٦	٠.١٣٤	٠.٢٣٥-	٥٥
٠	٠.٢٤٢	٠.٣١	٥٥	١٧.٥٤٢	٠.١٣٤	٠.٢١٧-	٥٦
٠	٠.٢٤٣	٠.٣٧	٥٦	١٢.٥٩٥	٠.١٢٩	٠.٣٩٠-	٥٧
٠	٠.٢٤٥	٠.٤٣	٥٧	١٨.٢٣٧	٠.١٣٣	٠.٢٥٣-	٥٨
٠	٠.٢٤٦	٠.٤٩	٥٨	١٤.٧٦٨	٠.١٣١	٠.٣٢٣-	٥٩
٠	٠.٢٤٨	٠.٥٥	٥٩	١٤.٨٣٨	٠.١٣٥	٠.١٨١-	٦٠
٠	٠.٢٥٠	٠.٦١	٦٠	١٥.٠٧١	٠.١٣٨	٠.١٠٦-	٦١
٠	٠.٢٥٢	٠.٦٨	٦١	١٣.٥٧٢	٠.١٣٥	٠.١٨١-	٦٢
٠	٠.٢٥٤	٠.٧٤	٦٢	١١.٠٢٩	٠.١٣٢	٠.٢٧١-	٦٣
٠	٠.٢٥٦	٠.٨١	٦٣	١٠.٩٢٨	٠.١٤٢	٠.٠٠٨-	٦٤
٠	٠.٢٥٩	٠.٨٧	٦٤	١٣.٣٨٩	٠.١٣٣	٠.٢٥٣-	٦٥
٠	٠.٢٦٢	٠.٩٤	٦٥	١٤.٩١٧	٠.١٢٥	٠.٥٣٥-	٦٦
٠	٠.٢٦٦	٠.٠١	٦٦	٩.٨٨٠	٠.١٣٧	٠.١٤٤-	٦٧
٠	٠.٢٦٩	١.٠٨	٦٧	٢٢.٤٩٦	٠.١٤٠	٠.٠٤٨-	٦٨
٠	٠.٢٧٣	١.١٥	٦٨	٢٢.٠٠٨	٠.١٣٥	٠.١٨١-	٦٩
٠	٠.٢٧٨	١.٢٣	٦٩	١٥.٣٠٦	٠.١٣٤	٠.٢٣٥-	٧٠
٠	٠.٢٨٣	١.٣١	٧٠	٦.٣١١	٠.١٣٢	٠.٢٧١-	٧١
٠	٠.٢٨٨	١.٣٩	٧١	١٧.٨٤٨	٠.١٢٥	٠.٥١٩-	٧٢
٠	****	****	٧٢				

* القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٨) تساوي (٢٨.٨٧).

** معلم القدرة الذي استبعد للطالب الذي يحصل على أعلى درجة (٧٢) وأقل درجة (صفر)

ويتضح من الجدول (٩) أن جميع فقرات من الاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة التربية البيئية بأستعمال الأهداف المكبرة الذي أخضع للتحليل الإحصائي على وفق الأنموذج الأحادي دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة لها أصغر من قيمة مربع كاي الجدولية

البالغة (٢٨.٨٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨)، مما يشير ذلك إلى مطابقتها لافتراضات النموذج الأحادي، وبذلك أستبقيت جميع الفقرات الاختبار التحصيلي البالغ عددها (٧٢) فقرة.

اختبار حسن المطابقة :

يمكن الاعتماد على ثلاثة محكات أساسية يقوم عليها اختيار الفقرات الملاءمة أو المطابقة للنموذج واستبعاد الفقرات غير الملاءمة ، ولإجراء حسن مطابقة الفقرات للنموذج الأحادي ، أعتمدت المحكات الآتية :

أولاً : لقد استعمل اختبار مربع كاي لاختيار مطابقة الفقرة للنموذج كونه المحك إحصائي التوافق ، وللتأكد من أنفاق الفقرة في تعريفها للمتغير مع ذلك الذي تعرفه وتعبّر عنه باقي الفقرات ، وذلك بوجه عام من فرد إلى آخر ، وإذا ما حدث اتساق بين الاستجابات الملاحظة للأفراد على الفقرة واحتمال نجاحهم فيها ، فذلك يعني أن هناك اتساقاً بين الاستجابات الملاحظة للأفراد على هذه الفقرة ، ودرجاتهم الكلية على الاختبار ، أي استجاباتهم على باقي فقرات الاختبار ، وهذا يدل على الاتفاق بين السمة التي تعبّر عنها الفقرة ، والسمة التي تعبّر عنها باقي الفقرات ، وذلك عبر العينة كلها ، ومعنى هذا ملاءمة الفقرة بوجه عام لمتطلبات النموذج (كاظم ، ١٩٨٨ : ٨٤) .

ويستخدم أيضاً مربع كاي للملاءمة الكلية لكل فرد من الأفراد وذلك لاستبعاد الأفراد غير الملائمين للنموذج ، فعندما تكون قيمة مربع كاي دالة إحصائياً ينبغي عندئذٍ حذف الفقرة ، إذ إنها لا تعبّر عن السمة نفسها التي تعبّر عنها باقي الفقرات ، إذ تختلف الصعوبة النسبية للفقرات عند هؤلاء الأفراد عنها عند معظم الأفراد ، إذ يؤثر عدم استبعاد الأفراد غير الملائمين للنموذج في نتائج ملاءمة الفقرات ، فلا بد من حذفهم من التحليل قبل القيام بإحصاء الملاءمة الكلية للفقرات (الشرقاوي وآخرون ، ١٩٩٦ : ٣٥٣) .

إذ قد يكون هؤلاء المفحوصين هم المسؤولون عن عدم مطابقة بعض الفقرات لافتراضات النموذج (Wright & Stone, 1979: 82) ولهذا حُذفت استجابات المفحوصين غير المطابقين لافتراضات النموذج يدوياً، وتم ذلك من خلال تقسيم الاختبار على اختبار سهل وآخر صعب على وفق تدرّج البرنامج المحوسب ، ووفقاً لهذا المحك تبين أن المفحوصين جميعهم مطابقون للنموذج على أساس مربع كاي ، وعليه أخضعت عينة التحليل الإحصائي البالغة (٥٠٠) طالبا وطالبة للتحليل الخاص بإجراءات التحقق من افتراضات النموذج الأحادي.

ثانياً : استقلال الفقرة عن العينة ، فلا بد أن يبقى ترتيب الصعوبة للفقرات ثابتاً عند كل من مستويات القدرة ، ويتم ذلك من خلال اختبار مدى استقرار مستوى الصعوبة النسبي للفقرة عبر مستويات القدرة المختلفة ، ويعتمد هذا الافتراض على قياس مدى الانحراف بين المنحنى المميز للفقرة ، كما هو ملاحظ ، وبين المنحنى المميز للفقرة كما يتوقع من النموذج ، ويوضح المنحنى

الملاحظ المميز لفقرة ما نسبة الإجابات الصحيحة الملاحظة على هذه الفقرة للأفراد عبر مستويات القدرة المختلفة ، في حين يوضح المنحنى المحتمل المميز للفقرة ، احتمالات الإجابة الصحيحة عن هذه الفقرة عند المستويات المختلفة من القدرة. واختبار ما إذا كان للمنحنيات الملاحظة المميزة للفقرة شكل انحناء عام مشترك . عندما تكون الفقرات ملائمة للأنموذج ، يكون هناك شكل وانحناء عام للمنحنيات الملاحظة المميزة للفقرات ، أي تكون هذه المنحنيات متوازية عندئذ تكون لها القوة نفسها على التمييز بين الأفراد على متصل السمة (كاظم، ١٩٨٨ : ٨٦) ، وعند تحليل الاختبار التحصيلي على وفق الأنموذج الأحادي ، تبين أن للاختبار تمييز بلغ (٠.٤٢٢) وبهذا تم التحقق من هذا المحك .

ثالثاً : مناسبة القوة التمييزية للفقرات ، وبذلك تكون فقرات الاختبار أقوى الفقرات تمييزاً ، وأن أفضل الفقرات تمييزاً تكون ذات فاعلية على مدى متوسط من القدرة ، لذا فإن أحسن الفقرات تلك المتوسطة من حيث قوة التمييز ، لذا فقد عُدَّ أن أحسن ميل محتمل للمنحنى المميز للفقرة هو عندما تكون زاوية ميله (٤٥) درجة على متصل السمة أو القدرة ، عندئذ يتأرجح ميل هذا المنحنى المحتمل من الأنموذج حول القيمة (١) وتكون قوة تمييز الفقرة مناسبة عندما يقترب المنحنى الملاحظ المميز للفقرة من المنحنى المحتمل من الأنموذج ، فإذا كانت ذات فاعلية على مدى ضيق من القدرة ، وأن أقل الفقرات تمييزاً تكون ذات فاعلية على مدى واسع من القدرة ، عندئذ يكون معامل التمييز للفقرة الذي يصف الانحناء النسبي للمنحنى المميز لهذه الفقرة قريباً من الواحد (الشرقاوي وآخرون ، ١٩٩٦ : ٣٥٤)

توافر متطلبات الموضوعية في القياس :

إنَّ التحقق من مدى توافر متطلبات الموضوعية في أداة القياس التي أنشئت على وفق الأنموذج الأحادي ، ويعد توافر متطلبات موضوعية القياس في جوهره اختبار لصدق هذا الأنموذج في تحقيق موضوعية القياس، وتم التحقق من الآتي:

١. **إنَّ الفقرات تعرف فيما بينها متغيراً واحداً ،** إذ تم التحقق من هذا الافتراض من خلال مؤشرين هما (إجراء التحليل العاملي لدرجة الأفراد على كل فقرة) ، إذ أفرز التحليل العاملي وجود عامل عام ، أنظر الجدول (٥)، وتمثل مطابقة الفقرات لافتراضات الأنموذج دليلاً على أن الفقرات تقيس سمة أحادية البعد (Wright & Panchapakeson , 1969: 25) . وباستخدام اختبار مربع كاي استبعدت الفقرات غير المطابقة للأنموذج ، وبهذا تحقق الباحث من افتراض أحادية البعد .

٢. **استقلالية القياس :** إذ تم التحقق من استقلالية القياس من ناحيتين هما (استقلال القياس عن الفقرات التي يجيب عنها المفحوصين ، بحيث لا يعتمد تقدير صعوبة الفقرة على باقي فقرات الاختبار ، ولا يعتمد تقدير قدرة المفحوصين على فقرات الاختبار التي يجيبون عنها) و)

أستقلال القياس عن قدرة العينة التي تؤدي الاختبار ، بحيث لا يعتمد تقدير قدرة المفحوص على قدرة باقي المفحوصين الذين يجيبون عن الاختبار ، ولا يعتمد تقدير صعوبة الفقرة على قدرة المفحوصين الذين يجيبون عن الاختبار) ، وحقق الباحث من هاتين النقطتين (أستقلال القياس عن قدرة العينة التي تؤدي الاختبار الذي يتطلب التحقق من هذا الفرض وجود عينتين من الأفراد الملائمين ، وذلك لتأدية المجموعة نفسها من الفقرات التمرجة بالأنموذج الأحادي : وهذا يؤدي إلى التحقق من ناحيتين هما :

أ. التكافؤ الإحصائي لتقديرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار الناتجة من تحليل أداء أفراد إحدى العينتين (أي مع الأخذ بالحسبان الخطأ المعياري لهذه التقديرات) ، مع تلك التقديرات المشتقة من تحليل أداء أفراد العينة الكلية ، دل ذلك على أن تقدير صعوبة الفقرة لا يتأثر باختلاف عينة التحليل ، مما يعني تحرر تقدير صعوبة الفقرة عن قدرة الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار .

ب. التكافؤ الإحصائي لتقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار والناتجة من تحليل أداء أفراد إحدى العينتين على هذا الاختبار (مع الأخذ بالحسبان الخطأ المعياري لهذه التقديرات) ، مع تلك المشتقة من تحليل أداء أفراد العينة الكلية ، فإن هذا يعني أن تقدير قدرة المفحوص الحاصل على درجة كلية معينة على هذا الاختبار لا تتأثر باختلاف مستوى أداء عينة التحليل ، ومعنى هذا تحرر قدرة الفرد المقدر بهذا الاختبار من قدرة باقي الأفراد الذين يجيبون عنه (كاظم ، ١٩٨٨ : ٩٦) .

لقد أعتمد وسيط الدرجات بالاعتماد على ملف الدرجات (Score file) لتجزأت عينة التحليل الإحصائي إلى عينتين أحدهما مرتفعة المستوى والأخرى منخفضة المستوى ، ثم حللت نتائج استجابات العينتين (المرتفعة والمنخفضة المستوى) على الاختبار باستخدام البرنامج المحوسب وذلك لحساب صعوبة الفقرات وأخطائها المعيارية ، وتقديرات القدرة وأخطائها المعيارية ، وبعد ذلك أجريت مقارنة لمعلمي (الصعوبة والقدرة) كما تشتق من تحليل أداء العينة الكلية وكل من العينتين مرتفعة المستوى ومنخفضة المستوى ، للتحقق من التكافؤ الإحصائي لهذه التقديرات ، وتعد التقديرات المتناظرة متكافئة إحصائياً إذ لم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين مجموع الخطأ المعياري لهما (الشرقاوي وآخرون ، ١٩٩٦ : ٥٢٦) ، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠) تقديرات الصعوبة المقابلة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي محكي المرجع بأستعمال الأهداف المكبرة المشتقة من كل من العينة الكلية والعينة المنخفضة والمرتفعة المستوى والأخطاء المعيارية لها

ت الفقر ة	العينة الكلية		العينة المنخفضة المستوى			العينة المرتفعة المستوى		
	تقدير الصعوب ة	الخطأ المعيار ي	تقدير الصعوب ة	الفرق بين التقديري ن	الخطأ المعيار ي	تقدير الصعوب ة	الفرق بين التقديري ن	الخطأ المعيار ي
١	٠.٧٣٧	٠.١٨٥	١.٠٧٣	٠.٣٣٦	٠.٣٤٤	١.١٠٢	٠.٣٦٥	٠.٣٣٣
٢	٠.٤٢٨	٠.١٢٤	٠.٥٠٥	٠.٠٧٧-	٠.١٨٤	٠.٤١٤	٠.٠١٤	٠.٣١٢
٣	٠.٧٣٧	٠.١٨٥	٠.٣١٣	٠.٤٢٤	٠.٢٥١	١.٢١٨	٠.٤٨١	٠.٣٤٩
٤	١.٢٦٧	٠.١١٥	١.٣٨٢	٠.١١٥	٠.١٦٥	١.٢٧٣	٠.٠٠٦	٠.١٩٨
٥	١.٢٢٧	٠.١١٥	١.١٨٩	٠.٠٣٨	٠.١٦٨	١.٤٧٠	٠.٢٤٣	٠.٢٠٠
٦	٠.٣١٣	٠.٠٩٦	٠.١٤٤	٠.١٦٩-	٠.١٢٩	٠.٢٩٦	٠.٠١٧-	٠.١٤٣
٧	٠.٨٠٨	٠.١٩٠	٠.٨٥٧	٠.٠٤٩	٠.٣١٣	١.٢١٨	٠.٤١	٠.٣٤٩
٨	٠.٨٨٢	٠.١٩٦	١.٣٣٨	٠.٤٥٦	٠.٣٨٧	١.١٠٢	٠.٢٢	٠.٣٣٣
٩	٠.٦٧١	٠.١٨٠	٠.٧٦٣	٠.٠٩٢	٠.٣٠١	٠.٥٦٤	٠.١٠٧	٠.٢٧٢
١٠	٠.٨٤٤	٠.١٩٣	١.١٩٧	٠.٣٥٣	٠.٣٦٣	٠.٨٩٨	٠.٠٥٤	٠.٣٠٧
١١	٠.٢٤٩	٠.٠٩٦	٠.٤١١	٠.١٦٢	٠.١٣٠	٠.١٥٩	٠.٠٩-	٠.١٥١
١٢	١.٨٤٠	٠.١١٧	٢.٠٧٥	٠.٢٣٥	٠.١٦٥	١.٩٣٦	٠.٠٩٦	٠.٢١٣
١٣	٠.٨٤٤	٠.١٩٣	١.٠٧٣	٠.٢٢٩	٠.٣٤٤	٠.٩٩٦	٠.١٥٢	٠.٣١٩
١٤	٠.٨١٥	٠.١٢٠	٠.٩٨٦	٠.١٧١	٠.١٧٣	٠.٦٧٩	٠.١٣٦	٠.٢٠٣
١٥	٠.٤٣٣	٠.١٦٥	٠.٧٦٣	٠.٣٣	٠.٣٠١	٠.٤٩٢	٠.٠٥٩	٠.٢٦٦
١٦	٠.٢٥٨	٠.٠٩٦	٠.٢١١	٠.٠٤٧	٠.١٢٩	٠.٣٣٧	٠.٠٧٩-	٠.١٤٢
١٧	٠.٧٠٣	٠.١٨٣	١.٠٧٣	٠.٣٧	٠.٣٤٤	٠.٦٤٠	٠.٠٦٣	٠.٢٨٠
١٨	٠.٨٤٤	٠.١٩٣	١.١٩٧	٠.٣٥٣	٠.٣٦٣	٠.٤٩٢	٠.٣٥٢	٠.٢٦٦
١٩	٠.١٦٦	٠.١٣٢	٠.٣١٥	٠.١٤٩	٠.١٦٠	٠.١٤٩	٠.٠١٧-	٠.٢١٦
٢٠	٠.٢٧٨	٠.١٥٧	٠.٥١٨	٠.٢٤	٠.٢٧٢	٠.١٧٣	٠.١٠٥	٠.٢٤١
٢١	٠.٨٥١	٠.١٤٩	٠.٨٢٦	٠.٠٢٥	٠.٢٠٥	١.٠٦٥	٠.٢١٤-	٠.٢٢٩
٢٢	٠.١٤٣	٠.١٤٤	٠.٢٤٤	٠.١٠١-	٠.١٩٠	٠.٠٠٢	٠.١٤٥	٠.٢٢٧
٢٣	٠.٢٩٦	٠.١٣٣	٠.٣٣٥	٠.٠٣٩	٠.٢٠٢	٠.٢٤٣	٠.٠٥٣	٠.٢١٧
٢٤	٠.٧٠٦	٠.١٣٦	٠.٥٨٤	٠.١٢٢	٠.١٧٢	٠.٨١٥	٠.١٠٩-	٠.٢٤٣
٢٥	١.٢٤٠	٠.١١٥	١.٥١٧	٠.٢٧٧	٠.١٦٣	١.١٥٥	٠.٠٨٥	٠.١٩٨

٠.٢٠٢	٠.٠٦٦	-	٠.١٧٦	٠.١٠٩	-	٠.١٢٠	-	٢٦
٠.٢١٥	٠.١٢٦	-	٠.١٨٦	٠.٢١٩	-	٠.١٢٩	-	٢٧
٠.٢٠١	٠.١٢٤	-	٠.١٩٧	٠.٢٢٣	-	٠.١٢٣	-	٢٨
٠.٢٥٢	٠.٢٦٤	٠.٢٤٨	٠.٢١٧	٠.١٣٩-	٠.٦٥١	٠.١٦٣	٠.٥١٢	٢٩
٠.٢٠٧	٠.٠٩٧	-	٠.٢١٦	٠.٢٩٧	-	٠.١٢٩	-	٣٠
٠.٢٢٠	٠.٠١١	-	٠.٢٠٢	٠.١٢٩	-	٠.١٣٦	-	٣١
٠.٢١٠	٠.٠٠٤	-	٠.١٨٦	٠.١٦٩	-	٠.١٢٨	-	٣٢
٠.٢١٣	٠.١٦١-	٠.٨٧٠	٠.١٩٦	٠.٠٣٣-	٠.٧٤٢	٠.١٤١	٠.٧٠٩	٣٣
٠.٢٠١	٠.٢١٦	-	٠.١٩٩	٠.١٧	-	٠.١٢٥	-	٣٤
٠.١٤٨	٠.١٢٣-	-	٠.١٢٩	٠.١٧٨	-	٠.٠٩٦	-	٣٥
٠.٢١٧	٠.٠٩٣	-	٠.٢١٣	٠.٠١٣	-	٠.١٣٨	-	٣٦
٠.٢٠٦	٠.٠٨٩	-	٠.١٩٣	٠.٠٢٥	-	٠.١٢٨	-	٣٧
٠.٢١٣	٠.٢١	-	٠.١٨٠	٠.٢٣٣	-	٠.١٢٥	-	٣٨
٠.٢٠٣	٠.١٥	-	٠.١٩١	٠.٠٠٢	-	٠.١٢٦	-	٣٩
٠.٢١٠	٠.١٤٧	-	٠.٢١٣	٠.١١٥	-	٠.١٣٣	-	٤٠
٠.٢٢٤	٠.٠٥٤	-	٠.٢١٣	٠.٠١٣	-	٠.١٣٨	-	٤١
٠.٢٢٧	٠.٢١٥	-	٠.٢٠٤	٠.٠٣٤	-	٠.١٣٤	-	٤٢
٠.٢١٧	٠.٠٠١	-	٠.٢١٩	٠.١٧٢	-	٠.١٣٤	-	٤٣
٠.٢١٥	٠.١٢٦	-	٠.١٨٩	٠.١٤٨	-	٠.١٢٩	-	٤٤
٠.٢٥٢	٠.١٢١-	٠.٢٨٤	٠.٢١٧	٠.٢٩١-	٠.٤٥٤	٠.١٤٥	٠.١٦٣	٤٥
٠.٢١٥	٠.٠١١	-	٠.١٩٧	٠.١٣٦	-	٠.١٣٣	-	٤٦
٠.٢٠٦	٠.٢٠٦	-	٠.٢٠٤	٠.٠٥٤	-	٠.١٣١	-	٤٧
٠.٢٢٢	٠.٠٦	-	٠.٢٠٢	٠.١٢٩	-	٠.١٣٦	-	٤٨

٤٩	٠.١٣١	٠.١٣٨	٠.٢٠٨	٠.٠٧٧	٠.٢١٠	٠.١٩٥	٠.٠٦٤	٠.٢٢٠
٥٠	٠.٢٠٦	٠.١٣٦	٠.٣٧٥	٠.١٦٩	٠.١٩٩	٠.٠٦١	٠.١٤٥	٠.٢٣٣
٥١	٠.٥٣٦	٠.١٢٩	٠.٣٤٤	٠.١٩٢	٠.١٧٥	٠.٢٤٧	٠.٢٨٩	٠.١٩٧
٥٢	٠.٢٢٤	٠.١٣٧	٠.٥٦١	٠.٣٣٧	٠.٢١٥	٠.٢٥٠	٠.٠٢٦	٠.٢٢٩
٥٣	٠.٢٧٨	٠.١٣٣	٠.٠٧	٠.٢٠٨	٠.٢١٩	٠.٧٢٠	٠.٤٤٢	٠.٢٠٢
٥٤	٠.٢٦٠	٠.١٣٩	٠.١٥٦	٠.١٠٤	٠.١٨٠	٠.٢٥٠	٠.٠١	٠.٢٢٩
٥٥	٠.١٦٩	٠.١٣٧	٠.٠٢٩	٠.١٤	٠.٢٢٧	٠.٣٨٠	٠.٢١١	٠.٢١٢
٥٦	٠.٢٠٦	٠.١٣٦	٠.٠٢١	٠.١٨٥	٠.٢٢٣	٠.٣٣٥	٠.١٢٩	٠.٢١٣
٥٧	٠.٢٦٠	٠.١٣٤	٠.٢٩٤	٠.٠٣٤	٠.٢٠٤	٠.٢٨٩	٠.٠٢٩	٠.٢١٥
٥٨	٠.٢٩٦	٠.١٣٣	٠.٣٧٥	٠.٠٧٩	٠.١٩٩	٠.٤٢٥	٠.١٢٩	٠.٢١٠
٥٩	٠.٣٣٨	٠.١٢٥	٠.٤٣١	٠.٠٩٣	٠.١٧٧	٠.٤٠٧	٠.٠٦٩	٠.١٨٣
٦٠	٠.١٨٩	٠.١٣٥	٠.٠٣١	٠.١٥٨	٠.١٧٣	٠.٠٥٤	٠.١٣٥	٠.٢١٤
٦١	٠.٢٩٦	٠.١٣٣	٠.٤٥٣	٠.١٥٧	٠.١٩٥	٠.١٩٥	٠.١٠١	٠.٢٢٠
٦٢	٠.٠٣٣	٠.١٤٢	٠.٢٠٨	٠.١٧٥	٠.٢١٠	٠.١٧٣	٠.١٤	٠.٢٤١
٦٣	٠.٠٧٣	٠.١٤١	٠.١١٨	٠.٠٤٥	٠.٢١٦	٠.٢٤٣	٠.١٧	٠.٢١٧
٦٤	٠.٣١٣	٠.١٣٢	٠.٥٦٣	٠.٢٥	٠.١٨٩	٠.٠٩٦	٠.٢١٧	٠.٢٢٤
٦٥	٠.٤٤٨	٠.١٢٨	٠.٥٦٣	٠.١١٥	٠.١٨٩	٠.٥٥٤	٠.١٠٦	٠.٢٠٦
٦٦	٠.٤٩٧	٠.١٢٧	٠.٥٢٧	٠.٠٣	٠.١٩١	٠.٦٣٨	٠.١٤١	٠.٢٠٤
٦٧	٠.٤٤٨	٠.١٢٨	٠.٧٣٥	٠.٢٨٧	٠.١٨٢	٠.٠٩٦	٠.٣٥٢	٠.٢٢٤
٦٨	٠.٤٥٧	٠.١٤٨	٠.١٩٤	٠.٢٦٣	٠.١٦٣	٠.٧٢٥	٠.٢٦٨	٠.١٧٠
٦٩	٠.٠١٢	٠.١٤٣	٠.٠٨١	٠.٠٦٩	٠.٢٣١	٠.١٤٦	٠.١٣٤	٠.٢٢٢
٧٠	٠.٤١٥	٠.١٢٩	٠.٣٣٥	٠.٠٨	٠.٢٠٢	٠.٥١٢	٠.٠٩٧	٠.٢٠٧
٧١	١.٦٨٦	٠.٠٩٥	١.٤٧٠	٠.٢١٦	٠.١٣٣	١.٨٩٨	٠.٢١٢	٠.١٤١
٧٢	١.٤٦١	٠.٢٥٠	١.٦٨٩	٠.٢٢٨	٠.٤٥٥	١.٣٤٧	٠.١١٤	٠.٣٦٨

ويتبين من الجدول (١٠) أن جميع فقرات الاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة التربية

البيئية بأستعمال الأهداف المكبرة تكافؤ التقديرات المتناظرة عند تحليل العينة الكلية بوصفها تقديرات مرجعية ، ، إذ كان الفرق بين أي تقديرين متناظرين من تقديرات الصعوبة أقل من مجموع الخطأ المعياري لهما ، ويعني هذا عدم تأثر تلك التقديرات باختلاف مستوى عينة التحليل. وتحقق بذلك الجانب الثاني من استقلالية القياس عن العينة المستخدمة لهذه الفقرات ، هو تحرر صعوبة الفقرات من قدرة العينة التي طبق عليها الاختبار .

الأستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الأستنتاجات :

١. مناسبة الأنموذج الأحادي المعلم **PLM1** في بناء الاختبار التحصيلي محكي مرجع لمادة التربية البيئية أداة للبحث الحالي ، وذلك من خلال مطابقة بيانات الاختبارات لافتراضات الأنموذج.

٢. جودة البرنامج الإحصائي برنامج لغة الأوامر لأستجابة الفقرة (ICL) ، (Item response command language) في إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات الاختبار ، وذلك لتقدير مطابقة هذه البيانات لافتراضات الانموذج كما ورد في النقطة السابقة ، فضلا عن استقراره في معايرة وتدرج الفقرات وقدرات الأفراد على متصل واحد للسمة الكامنة، وتحديد الخصائص القياسية للفقرات والمقياس الكلي، وذلك من خلال ما تقدم من مخرجات نصية وبيانية لهذه التحليلات.

٣. ملائمة الاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة التربية البيئية لطلبة الصف الثاني في الجامعات العراقية الحكومية من خلال تقارب نقطتي الأصل لم متصل السمة او قدرة الأفراد ، والمعروف كذلك بتوزيع تقديرات قدرة المجتمع (θ). وإن اقتراب التوزيعين من التوزيع الأعتدالي يشير الى تمثيل عينة البحث لمجتمع البحث ، باستثناء استبعاد بعض الأفراد غير المطابقين وذلك لاتساق قدرات أفراد العينة وموقع الفقرات في تحقيق هدف الاختبار.

٤. يحقق التحليل وفقا للأنموذج الأحادي أغراض عدة منها: تحقيق مطابقة أفضل لبيانات الاختبار مع توقعات الانموذج، والتوصل الى تقديرات أفضل لمعالم الفقرات والأفراد، وبالتالي تحقق عينة البحث تمثيل أفضل لمجتمع البحث.

٥. إن نتيجة للاستقلال الإحصائي المحلي لفقرات الاختبار ، او قلة التباين في تقديرات معالم الانموذج ، استقرار استجابة الطلبة وعدم تأثرها بترتيب أو مواقع ظهور الفقرات في الاختبار، وقد يكون نتيجة لوضوح مضامين الفقرات لدى المستجيبين، والتي تؤدي الى استجابات محددة ومتسقة.

التوصيات : على أساس نتائج التحليل التي تم توصل لها وتفسيرها، توصي للباحثة بالآتي:

١. تدعو تدريسي مادة التربية البيئية على استعمال الاختبار التحصيلي محكي المرجع لطلبة الصف الثاني في قسم العلوم التربوية والنفسية كأداة تحصيلهم الدراسي وتشخيص مشاكلهم الدراسية ، وعدم الاقتصار على العينة الحالية .
٢. تشجيع المتخصصون في القياس التربوي والنفسي او الباحثين والدارسين، او المرشدين التربويين، او غيرهم من المهتمين بهكذا دراسات حول استقرار استجابة الطلبة وعدم تأثرها بترتيب أو مواقع ظهور الفقرات في الاختبار، وقد يكون نتيجة لوضوح مضامين الفقرات لدى المستجيبين، والتي تؤدي الى استجابات محددة ومتسقة.
٣. تدعو الباحثين يمكن الإفادة من هذه النتائج، وذلك بحسب أهداف الدراسة المعنية ، بالرغم من ان نتائج البحث الحالي لم تدفع الى تفضيل مطلق لأحد نماذج النظرية الحديثة.
٤. دعوة الباحثين في مجال القياس والتقويم لأستعمال البرنامج الإحصائي البرنامج الإحصائي برنامج لغة الأوامر لأستجابة الفقرة (ICL) ، (Item response command language) في إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات الاختبارات والمقاييس.

المصادر

أولا : العربية

١. ابو حطب، فؤاد وعثمان، سيد احمد وصادق، امال (٢٠٠٣)، **التقويم النفسي**، ط٣، الاردن، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٢. أبو حطب، فؤاد، وزملاؤه، (١٩٩٩): **التقويم النفسي**، ط٩، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣. أبو ناهية، صلاح الدين، (١٩٩٤): **القياس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤. الشرقاوي ، أنور محمد والشيخ ، سليمان الخضري ، و كاظم ، أمينة محمد وعبد السلام ، نادية محمد . (١٩٩٦) . **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
٥. عبد الحميد، جابر ، (١٩٩٨): **التقويم التربوي والقياس النفسي**، ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية.
٦. عبد الخالق، أحمد محمد .(١٩٨٣): **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية
٧. العجيلي، صباح حسين، (٢٠٠٥): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، مركز التربية للطباعة والنشر، اليمن- صنعاء، كلية التربية.
٨. علام، صلاح الدين (٢٠٠١): **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩. علام، صلاح الدين (٢٠٠٥): نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعدد الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي
١٠. علام، صلاح الدين محمود. (١٩٨٦). تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، الكويت، مطابع القبس التجارية
١١. عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر
١٢. كاظم، أمينة محمد. (١٩٨٨). دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك " نموذج راش "، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

ثانياً: الاجنبية

- Gallagher, J.D., (1998): *Classroom Assessment for Teacher*, N.J.: An Imprint of Prentice Hall
- Gray, W.M., (1978): *A Comparison of Piagetian Theory & Criterion Referenced Measurement*, Review of Educational Research, 48, P.223-249
- (1995). Comparison of classical test Theory and Item response Theory and their Applications to test Development: Issuse and Practice, Vol. (12), 'Journal of Educational Measurement', PP. 38-47.
- Deborah (1984): *comparison of 1.2 and 3 parameter IRT models*, Harris, spring, educational measurement
- Kubiszyn, T. & Borich, G., (2000): *Educational Testing and Measurement*, 6th ed., N.Y.: John Wiley & Sons, Inc
- Nunnally, J.C., (1978): *Psychological Theory*, 2nd Ed., New York: McGraw-Hill
- Popham, W. James (2014). *Criterion-Referenced Measurement: Half a Century Wasted?*. Educational Leadership, 7(6), 62-66
- Popham, W.J., (1978): *Criterion-Referenced Measurement*, Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall, Inc