

التوافق بين النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة في مطابقة فقرات اختبار محكي  
المرجع في أحكام التلاوة والتجويد

## The Compatibility between the Classical Test Theory and the two Parameter Logistic models in Item Stratification of Criterion- Referenced Test in Provisions of Recitation and Tajweed

تغريد حجازي\*، وعبدالله الخطيب

Taghreed Hijazi & Abdallah Alkhateeb

\* قسم علم النفس الارشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن

الباحث المراسل: بريد الكتروني: taghreedah@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2013/8/1)، تاريخ القبول: (2013/12/23)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التوافق بين النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة في مطابقة فقرات اختبار محكي المرجع في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد. ولتحقيق ذلك تم بناء اختبار محكي المرجع في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد، تكون من (41) فقرة من نوع اختيار من متعدد من أربعة بدائل، وطبق على عينة مكونة من (404) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية من (16) مركزاً قرانياً (9 للذكور و7 للإناث) في العاصمة عمان، للعام الدراسي 2012/2011. أشارت نتائج الدراسة إلى مطابقة (40) فقرة للنظرية الكلاسيكية، و(39) فقرة للنموذج ثنائي المعلمة، كما تطابقت (39) فقرة مع كل من النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة. وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار وفق النظرية الكلاسيكية (0.927)، بينما كانت وفق النموذج ثنائي المعلمة (0.943). أما معامل الصدق فقد بلغت قيمته وفق النظرية الكلاسيكية (0.73)، بينما كانت وفق النظرية الحديثة (0.65).

**الكلمات المفتاحية:** اختبار محكي المرجع، أحكام التلاوة والتجويد، النموذج ثنائي المعلمة، النظرية الكلاسيكية.

### Abstract

This study aimed at detecting the compatibility between the classical test theory and the two parameter logistic model in item stratification of criterion-referenced test in provisions of recitation and tajweed. To

achieve the aim of the study a 4-multiple choice item criterion-referenced test about the provisions of recitation and tajweed was constructed, and applied on random-stratified of 404 students chosen from 16 quaranic centers (9 for males and 7 for females) in the jordanian capital Amman, during the scholastic year 2011/2012. The results of the study indicated that 40 items fit the classical test theory, 39 items fit the two parameter logistic model, and 39 items fit both classical theory and two-parameter logistic model. The results also indicated that the test reliability coefficient according to the classical test theory was (0.927), while it was (0.943) according to the two-parameter logistic model. Furthermore, the criterion related validity according to the classical test theory was (0.66), while it was (0.65) according to the two-parameter logistic model.

**Keywords:** Criterion-referenced test, Provisions of recitation and tajweed, Two-parameter logistic model, Classical test theory.

#### المقدمة

يعد القياس من القضايا الهامة في البحوث السيكولوجية والتربوية، وتعد الاختبارات إحدى أهم أدوات القياس التي يستند إليها في اتخاذ قرارات مهمة، وتتبع أهمية الاختبارات بمختلف أنواعها من خلال تعدد استخداماتها في تحقيق أغراض مختلفة في حياة الفرد والمجتمع. ويرى علام (2010) أن الاختبارات أدوات قياس ينبغي أن تصمم وتستخدم للغرض الذي أعدت من أجله؛ وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً ذي معنى. كما يعد عودة (2010) الاختبارات إحدى أبرز عناصر خطة التقويم لأي مدرس.

وقد احتلت الاختبارات حيزاً كبيراً في البحوث السيكولوجية والتربوية، فمنذ أن وجدت حركة القياس النفسي، اهتم علماء النفس بتحقيق صدق الاختبارات والمقاييس النفسية وثباتها؛ سعياً منهم لتحقيق أعلى درجة من الموضوعية في هذه الأدوات، عند استخدامها في عملية القياس (أبو هاشم، 2006).

ويشير كاظم (2001) إلى التطور الكبير في استراتيجيات بناء الاختبارات، وتحليل فقراتها ونتائجها وفق النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، فقد قدمت النظرية الكلاسيكية حلولاً لبعض المشكلات التي تواجه الباحثين في بناء الاختبارات وتطويرها، إلا أنها عجزت عن حل مشكلات أخرى. ومن هذه المشكلات أنها تفترض أن الخطأ المعياري في القياس متساو لكل المفحوصين، وهذا يفتقر إلى الدقة، كما أن التعبير عن قدرة الفرد يتم من خلال الدرجة الحقيقية التي تتضح من خلال أدائه على الاختبار ككل، وليس على مستوى الفقرة، وبناءً عليه فإنه سيتغير وضع قدرة الفرد حسب تغير مستوى الاختبار، وعلاوة على ذلك فإن الاختبار والفقرات

تتغير خصائصها بتغير خصائص الأفراد، كما أن خصائص الأفراد تتغير بتغير خصائص الاختبار من حيث السهولة والصعوبة (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1999).

في ضوء ذلك ظهرت نظرية الاستجابة للفقرة محاولة لحل المشكلات التي عجزت أمامها النظرية الكلاسيكية، ولتطوير اختبارات ومقاييس أكثر دقة وموضوعية في قياس السمات النفسية والتربوية؛ وذلك لما قدمته من مؤشرات ذات فعالية كبيرة. وقد انبثقت عن هذه النظرية عدة نماذج، جميعها تحدد العلاقة بين الأداء الملاحظ للفرد على الاختبار وبين السمة أو القدرة التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره. وتستند هذه النماذج إلى افتراضين أساسيين لا بد من تحققهما في البيانات؛ من أجل الحصول على نتائج موثوق بها، والافتراضان هما: أحادية البعد (Unidimensionality)، والاستقلال الموضعي (Local Independence). ويقصد بأحادية البعد أن جميع الفقرات تقيس سمة أو قدرة واحدة، أما استقلالية الموضع فيقصد بها أن إجابة الفرد على إحدى فقرات المقياس مستقلة إحصائياً عن إجابته على بقية الفقرات (Hambleton, & Swaminathan, 1985). والفارق الأساسي بين هذه النماذج هو عدد المعالم التي توصف بها الفقرة (Dato & Leo, 2005).

واهتمت الدراسة الحالية بالنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، حيث يعد هذا النموذج أكثر النماذج شبيهاً بالنظرية الكلاسيكية من حيث الخصائص السيكمترية كما أشار علام (1990)، كما أنه أكثر اتفاقاً مع المؤشرات الكلاسيكية من النماذج الأخرى (Hernandez, 2009)، بالإضافة إلى أفضلية هذا النموذج في انتقاء الفقرات (Pelton, 2002). وفي هذا النموذج تختلف فقرات الاختبار في صعوبتها وتمييزها فقط، في حين يفترض النموذج عدم تأثر الاستجابات بعامل التخمين، ويعبر عن هذا النموذج بالمعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-D a_i(\theta - b_i)}}$$

- حيث  $P_i(\theta)$ : احتمال اجابة المفحوص ذي القدرة  $(\theta)$  على الفقرة (i) إجابة صحيحة.
- $a_i$ : تمييز الفقرة، وهو ميل منحنى خاصية الفقرة عند انعطاف المنحنى.
- $b_i$ : صعوبة الفقرة، وهي النقطة التي تقع على متصل القدرة عندما يكون ميل منحنى خاصية الفقرة أكبر ما يمكن.
- $D$ : ثابت التدرج ويساوي تقريباً 1.7.

وقد فرق جليزر Claser عام (1963) بين نوعين من القياس أحدهما معياري المرجع، ويتركز الاهتمام فيه على ترتيب الفرد بالنسبة لأقرانه في القدرة التي يقيسها الاختبار، والآخر محكي المرجع، ويهدف إلى مقارنة أداء الفرد بمستوى أداء مطلق أو مستوى كفاية معين دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الأفراد الآخرين (عبابنة، 2009).

فالواقع الذي يجب ألا نغفله، هو أن التعليم لم يعد مقتصرًا على مجرد التمييز بين الطلبة في السمة المقيسة، وإنما يجب أن يركز على اكتسابهم مهارات معينة، وتحقيق أهداف محددة، بل وإتقان تلك المهارات والمعلومات، وبالتالي مقارنة أداء الفرد بمستوى أداء معين في مجال من السلوك، وهذا ما تهدف إليه الاختبارات محكية المرجع (الشريفين، 2006).

ويرى علام (2001) أن الاختبارات محكية المرجع تعد أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية ملائمة لقياس تحصيل الطلبة وتقويمه؛ لأنها تقوم بتحديد المهارات والكفايات المطلوب إتقانها بدقة فائقة تمكّن المدرس من قياسها وملاحظتها بشكل مباشر، ومن ثم تقدير مدى ما حققه الطالب من تلك المهارات والكفايات بناءً على مستوى أداء محدد، مما يساعد المدرس على عملية التشخيص، حيث يتم تصنيف الطلبة إلى فئتين: متقنة وغير متقنة للمهارات والكفايات المحددة، ثم تحديد نقاط الضعف والقوة في مستوى تحصيل الطالب، ومعرفة المهارات التي أتقنها والتي لم يتقنها، وبالتالي يستطيع المدرس وضع البرامج العلاجية المناسبة.

فالحاجة الماسة لمعلومات أكثر تفصيلاً عن أداء المتعلمين تساعد المسؤولين في اتخاذ قرارات تخص المتعلمين في العملية التعليمية، ويظهر فكرة التعلم حتى الإتقان... إلخ، أدت إلى ظهور الاختبارات محكية المرجع.

وقد احتلت حركة القياس المحكي حيزاً مهماً في التاريخ في العقد المنصرم، إذ وجه علماء القياس التربوي جل اهتمامهم في السنوات الأخيرة الماضية إلى زيادة فاعلية المنظومة التعليمية، وقياس نواتجها.

ومع تطور الاختبارات المحكية فقد تباينت التعريفات لهذه الاختبارات، فيعرفها ثورندايك (Thorndaike, 1997, p56) بأنها: "الاختبارات التي تغطي نطاقاً ضيقاً، وتستعمل لأجل قرارات التمكين". أما بابام (Popham, 1978, P.94) فقد عرفها بأنها "الاختبارات التي تستخدم للتأكد من مستوى الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي محدد بصورة جيدة؛ للتأكد من مركز الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي محدد".

ويرى النبهان (2004) أن الهدف من التعلم المحكي المرجع هو التحقق من اكتساب المتعلم كفايات أو مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محددة، وتشخيص الصعوبات التي تواجهه في أثناء التعلم أو التدريب. أما العزاوي (2007) فيشير للاختبار محكي المرجع من خلال مقارنة أداء الطالب بمستوى أداء معين بصرف النظر عن أداء المجموعة. فالهدف من الاختبارات محكية المرجع هو تقويم أداء الفرد، وتحديد مدى تقدمه بالنسبة إلى مجموعة المهارات والأهداف في ضوء مجموعة من المحكات المحددة مسبقاً (القفاص، 2011).

ويشير علام (2001) إلى أن الاختبارات المحكية لا تهتم بمقارنة أداء الفرد بأداء أقرانه، وإنما تهتم باتخاذ قرارات تعليمية تتعلق بمدى إتقان المتعلم للمحتوى الدراسي المحدد بدقة والذي يقيسه الاختبار، من خلال تصنيف المتعلمين إلى مجموعتين: إحداهما متقنة لهذا المحتوى والأخرى غير متقنة، وبتشخيص جوانب الضعف لدى المتعلمين غير المتقنين لتوجيههم إلى

البرامج العلاجية المناسبة، إلا أن عملية التصنيف تتم بناءً على مقارنة أداء المتعلم بالنقطة المحددة مسبقاً على متصل التحصيل، والتي تقابل ما يسمى بدرجة القطع التي تفصل بين المتقنين وغير المتقنين للمحتوى الدراسي المقيس.

ويعرف تايراتايرا (Tiratira, 2009, p41) درجة القطع بأنها: "نقطة على متصل يعد عندها الحد الأدنى المقبول فصلاً بين التصنيفات الإيجابية والسلبية". وعرفها كل من كلين وآخرين (klein et al., 2009, p163) بأنها: "نقطة على مقياس الدرجات الملاحظة تميز بين الأشخاص المتقنين وغير المتقنين". أما بيدل (Biddle, 1993) فيشير إلى أن درجة القطع تستخدم للفصل بين الأشخاص الذين نجحوا في الاختبار والذين لم ينجحوا.

وقد كثر النقاش والجدل بين علماء القياس والتقويم حول طريقة تحديد درجة القطع؛ مما أدى إلى ظهور عدة طرق، حيث استخدمت الدراسة الحالية طريقة ندلسكي، فهي كما أشار بيرك (Berk, 1980) تناسب فقرات الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى سهولة تطبيقها. وتعتمد هذه الطريقة على أحكام الخبراء، حيث تقوم حسب ما يشير بيرك (Berk, 1980) على أن يحدد كل محكم من بين بدائل كل فقرة تلك التي يمكن استبعادها من قبل المفحوصين ذوي القدرة الدنيا؛ لأنها لا تمثل في نظرهم الإجابة الصحيحة للفقرة، ويكون الحد الأدنى لمستوى اجتياز الفرد للفقرة مقلوب عدد البدائل المتبقية والذي يمثل احتمال الإجابة الصحيحة للفقرة، وبعد الانتهاء من التحكيم يتم جمع القيم لجميع الفقرات وجميع المحكمين، ونقسم الناتج على عدد المحكمين؛ لكي نحصل على متوسط الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار والذي يمثل درجة القطع وملحق (1) يبين نتائج التحكيم.

وقد تعددت الدراسات التي اهتمت بانتقاء فقرات الاختبارات المحكية وتقصي الخصائص السيكومترية وفق النظرية الكلاسيكية مثل: دراسة جون (John, 1990)، و(عنايي، 1999)، و(الكحلوت والحموري، 1999)، وسميث (Smith, 2001)، و(أبو لينة، 2002)، و(الحر والروبي، 2004)، و(اليونس، 2004). كما تعددت الدراسات التي اهتمت بانتقاء فقرات الاختبارات المحكية، وتقصي الخصائص السيكومترية وفق نظرية الاستجابة للفقرة في مواضيع مختلفة منها: دراسة (حمادنة، 2009)، و(الشريفين، 2006)، و (Azeem & Gondal, 2011)، و(Rich & Duncan & Ricketts, 2009)، و(Navarro & Ricketts, 2009)، و(Hernandez, 2009)، و(Lopez, Perez, Smith & Castillo, 2007).

وعلى صعيد الدراسات التي اهتمت بتصميم الاختبارات، وانتقاء فقراتها وفق النظريتين الكلاسيكية والاستجابة للفقرة، فقد أجرى أوينز (Owens, 2000) دراسة بهدف المقارنة بين معايير اختيار الفقرات وفق النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، وذلك من خلال بناء خمسة مقاييس مختلفة في عدد فقراتها، وفي طرق انتقاء فقراتها. وتم تقدير معاملات الصعوبة والتمييز، ثم تمت المقارنة من حيث معاملات الثبات والتباين. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثبات لصالح نظرية الاستجابة للفقرة، كما أشارت النتائج إلى أن الخطأ المعياري في التقدير لفقرات المقاييس التي تم انتقائها وفق نظرية الاستجابة للفقرة كان أقل

منه لفقرات المقاييس التي تم انتقاؤها وفق النظرية الكلاسيكية. وأجرت جمحاوي (2000) دراسة هدفت إلى المقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة من خلال نماذجها الثلاث، حيث طبقت مقياس للقدرة الرياضية مكون من (39) فقرة على عينة مكونة من (1061) طالبا وطالبة في الصف التاسع. أشارت نتائج الدراسة إلى مطابقة (33) فقرة للنظرية التقليدية، و(20) فقرة للنموذج أحادي المعلمة، و (35) فقرة للنموذج ثنائي المعلمة، و38 فقرة للنموذج ثلاثي المعلمة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي الثبات وفق النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي الثبات وفق النظرية التقليدية والنموذج أحادي المعلمة لصالح النظرية التقليدية، وكذلك الحال بالنسبة للنموذج ثلاثي المعلمة. وأجرى كان (Kan, 2006) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الخصائص السيكمترية (الصعوبة والتمييز) من خلال النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة لنظرية الاستجابة للفقرة، ومن أجل ذلك قام بتحليل بيانات (25) فقرة من فقرات اختبار تحديد المستوى الوطني، والذي تقدم له (553105) طالب وطالبة في المدارس الثانوية، ومن ثم حلت الفقرات من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج Bilog-MG3 و Iteman للنموذج ثنائي المعلمة. أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق افتراض أحادية البعد للفقرات من خلال التحليل العاملي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معلمة صعوبة الفقرة بين النظريتين ولصالح النموذج ثنائي المعلمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معلمة تمييز الفقرة بين النظريتين ولصالح النموذج ثنائي المعلمة، بالإضافة إلى أن معاملات الارتباط بين النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة في تقدير معلمة الصعوبة قوية جداً، وكذلك الحال لدى معاملات الارتباط في معلمة تمييز الفقرة. وفي دراسة فيرانو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007) التي هدفت إلى المقارنة بين معاملات الصدق وفق النظريتين الكلاسيكية والاستجابة للفقرة، طبقت أداة الدراسة المكونة من (20) فقرة على عينة مكونة من (1002) طالباً وطالبة من المدارس الإسبانية الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-12) عاماً. تم تحليل الفقرات وفق النظرية الكلاسيكية والنموذج الثنائي المعلمة، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي الصدق وفق النظرية الكلاسيكية والنموذج الثنائي المعلمة. كما هدفت دراسة جايميلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009) للمقارنة بين النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة من خلال بناء اختبار محكي المرجع في مادة الأحياء يتكون من (60) فقرة بدرجة قطع (26) تم تحديدها بطريقة أنجوف، حيث طبقت أداة الدراسة على (326) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين الجدد في جامعة أريلونا. وتم تحليل البيانات وفق النظريتين من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، ومثل نموذج راش نظرية الاستجابة للفقرة حيث حلت البيانات من خلال برنامج WINSTEPS. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (33) فقرة من فقرات الاختبار طبقت النظريتين، كما بلغ معامل الثبات وفقاً لنظرية التقليدية (0.72) في حين بلغ للاستجابة للفقرة (0.70)، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسط صعوبة الفقرات بين النظريتين. أما هيرناندز (Hernandez, 2009) فقد أجرى دراسة بهدف المقارنة بين تمييز الفقرات وصعوبتها لاختبار استعداد السرعة العقلية

باستخدام النظريتين الكلاسيكية والاستجابة للفقرة، حيث طبق اختبار استعداد السرعة العقلية بقسميه اللفظي وغير اللفظي والمكون من (40) فقرة على عينة مكونة من (229) طالباً وطالبة من طلبة كليات مدنية مانيلاب. تم تحليل البيانات وفق النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة. أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظريتين، وذلك فيما يتعلق بمتوسطي معلمة الصعوبة، وكذلك بمتوسطي معلمة التمييز للقسم اللفظي، وكذلك غير اللفظي من اختبار استعداد السرعة العقلية. وفي دراسة أجراها أديوين (Adedoyin, 2010) هدفت إلى التحقق من ثبات تقدير معالم الأفراد في النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، مثل الأخيرة النموذج الثنائي المعلمة. تم تطبيق الورقة الأولى من اختبار شهادة الثانوية العامة في الرياضيات في بوتسوانا، التي تضم (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد، على عينة بلغ عددها (5000) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في ثبات تقدير معالم الأفراد لصالح النموذج ثنائي المعلمة، وتدعو هذه الدراسة لاستخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبارات ومقاييس القدرة والإنجاز. وهدفت دراسة سالم (2011) إلى الكشف عن مدى التوافق بين النموذج ثنائي المعلمة والنظرية الكلاسيكية في بناء اختبار تحصيلي في مبحث العلوم العامة للصف السادس الأساسي. تكونت أداة الدراسة من 50 فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة من (567) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في المدارس التابعة لمحافظة جرش للعام الدراسي 2010/2011. وتم تحليل البيانات من خلال برنامج Bilog-MG3. أشارت النتائج إلى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، وكذلك مطابقة (36) فقرة للنظرية الكلاسيكية، ومطابقة العدد نفسه من الفقرات للنموذج ثنائي المعلمة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين معاملي الثبات للنظريتين من جهة لصالح نظرية الاستجابة للفقرة، وبين معاملي الصدق المحكي لصالح نظرية الاستجابة للفقرة من جهة أخرى.

وقام أون (Onn, 2013) بداسة هدفت إلى مقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، مثل الأخيرة النموذج ثنائي المعلمة، وذلك من حيث عدد الفقرات المنتقاة ومعلمة الثبات. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار في مادة الفيزياء مكون من 50 فقرة من نوع اختيار من متعدد، طبق على عينة مؤلفة من (69) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في نيجيريا. وبعد ذلك حلت فقرات الاختبار من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج X-calibreprograme لنظرية الاستجابة للفقرة. أسفرت نتائج الدراسة عن مطابقة (29) فقرة للنظرية التقليدية، و (38) فقرة للنموذج ثنائي المعلمة، كما بينت النتائج تدني معاملي الثبات في كل من النظريتين، إلا أن معاملي الثبات للنموذج ثنائي المعلمة أعلى من معاملي الثبات في النظرية التقليدية، حيث بلغت قيمتي معاملي الثبات على التوالي (0.674)، (0.490).

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد حاز موضوع المقارنة بين النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة على اهتمام الباحثين منذ ظهور نظرية الاستجابة للفقرة؛ وذلك لبيان مدى التوافق بينهما في انتقاء فقرات مختلف الاختبارات والمقاييس، وبيان أي من النظريتين يمكن أن تقدم فوائد قيمة للعملية التعليمية

بمختلف مراحلها، وكذلك أي من النظريتين تتمتع بقدرة أفضل على اختيار فقرات لقياس السمة التي يراد قياسها بشكل أدق، وبالتالي تكوين مقاييس أو اختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وأكثر موضوعية، إلا أن نتائج البحوث والدراسات جاءت متناقضة، فبعضها أشار إلى تفوق مؤشرات نظرية الاستجابة للفقرة على مؤشرات النظرية الكلاسيكية مثل: دراسة أديدوين (Adedoyin, 2010)، وأوينز (Owens, 2000)، و(سالم، 2011)، وكان (Kan, 2006) في حين أشار بعضها الآخر إلى عدم وجود فروق بين مؤشرات النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة مثل: دراسة (جمحاوي، 2000)، وفيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007)، وجيميلو وسيلفستر (Jimelo & Silvester, 2009). ففي ضوء هذه التناقضات بالإضافة إلى ندرة الدراسات المحلية التي بحثت في مجال المقارنة بين النظريتين الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة – وذلك في حدود علم الباحثين - جاءت هذه الدراسة للمقارنة بين النظريتين الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، من خلال بناء اختبار تحصيلي في مقرر أحكام التلاوة والتجويد؛ وذلك للتحقق في صالح من تصب نتائج هذه الدراسة، وأي نظرية تدعم، حيث إن لكل من النظريتين طرقها الخاصة في انتقاء فقرات أي اختبار أو مقياس. وتتخلص مشكلة الدراسة الحالية في تحديد مدى تشابه أو اختلاف النظريتين في انتقاء فقرات الاختبار التحصيلي في مقرر أحكام التلاوة والتجويد من حيث عددها، ومستوى صعوبتها، وتمييزها، وكذلك صدق الاختبار وثباته، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع النظرية الكلاسيكية في القياس؟
- ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع نظرية الاستجابة للفقرة؟
- ما مدى التوافق بين النظريتين الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد المعد لهذه الدراسة؟
- ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار أحكام التلاوة والتجويد الذي أعد لهذه الدراسة وفق النظريتين الكلاسيكية والاستجابة للفقرة؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين معامل الصدق المحكي المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة؟

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تضيف المزيد إلى الدراسات التي تبحث في مجال المقارنة بين النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تعد استكمالاً للجهود المبذولة في هذا الصدد. وتتمثل أهمية هذه الدراسة في تبصير معدي



الاختبارات بأفضل الطرق في تحليل فقرات الاختبارات والتي تزيد من صدقها وثباتها. كما تتمثل أهميتها في تطوير أداة قياس ذات خصائص سيكومترية جيدة يمكن أن تستخدم لقياس المهارات المطلوبة في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد، وقد يشكل الاختبار المعد في هذه الدراسة نواة لبنك أسئلة للمادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد في جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

كما أن استخدام النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلمة كممثل لنظرية الاستجابة للفقرة، يضيف أهمية أخرى لهذه الدراسة في تحقيق الموضوعية والتوازن عند المقارنة، حيث تمثلت مؤشرات المقارنة الكلاسيكية في معلمتي الصعوبة والتمييز، وهي المؤشرات الموجودة في النموذج ثنائي المعلمة.

#### التعريفات الإجرائية

**طلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم:** هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12 - 16) سنة، ويجلسون على مقاعد الدراسة في مراكز الفروع التابعة لمحافظة عمان للعام 2011/2012.

**علم التلاوة والتجويد:** وله جانبان نظري وعملي، فالنظري يعني معرفة أحكام علم التجويد وقواعده وحفظها وفهمها. والعملية يعني تطبيق القواعد التجويدية النظرية في أثناء تلاوة القرآن الكريم (شكري وآخرون، 2009). وقد اقتصرَت الدراسة الحالية على المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد "المبتدئة" في منهاج المنير المتبع في جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

**الاختبار محكي المرجع:** هو الاختبار الذي يتم فيه مقارنة أداء الفرد بمستوى أداء بمستوى أداء محدد مسبقاً دون مقارنته بمتوسط أداء جماعة مرجعية (علام، 2001). وفي الدراسة الحالية هو اختبار أعده الباحث بالرجوع إلى كتاب المنير في أحكام التلاوة والتجويد للمادة النظرية في المبتدئة، وتكون الاختبار بصورته النهائية من (41) فقرة .

**علامة القطع:** هي العلامة التي على الطالب اجتيازها حتى يعد متمكناً (علام، 2001). وفي الدراسة الحالية تشير إلى العلامة التي على الطالب اجتيازها حتى يعد متمكناً في أحكام التلاوة والتجويد، وقد بلغت هذه الدرجة التي حسبت وفق طريقة ندلسكي (20).

**النموذج ثنائي المعلمة:** أحد نماذج النظرية الحديثة في القياس، ويقدر هذا النموذج معلمتين هما: معلمة التمييز ومعلمة صعوبة الفقرة، في حين تكون قيمة معلمة التخمين (Ci) تساوي صفراً (علام، 2001).

**معلمة صعوبة الفقرة (bi):** هي نقطة على متصل السمة الكامنة التي يتوقع عندها أن يكون احتمال الإجابة الصحيحة عن الفقرة (i) = 0.5، عندما تكون قيمة معلمة التخمين (Ci) تساوي صفراً (علام، 2001).

**معلمة تمييز الفقرة (ai):** هي ميل المنحنى المميز للفقرة عند نقطة التقاطع (نقطة انقلاب المنحنى)، أي عند النقطة المناظرة لمعلمة الصعوبة (bi) عندما تكون قيمة معلمة التخمين (Ci) تساوي صفرأ (علام، 2001).

**الخصائص السيكمترية:** ويقصد بها الصدق والثبات (علام، 2001). وفي هذه الدراسة هي الصدق والثبات لاختبار أحكام التلاوة والتجويد المُعد لهذه الدراسة.

#### محددات الدراسة

- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم لفروع محافظة عمان المتعاونة لعام 2012/2011، وهي فروع عمان الأول والثاني والخامس والسابع وثمان النسائي في بعض مراكزهم، وهذا يحد من تعميم النتائج الدراسة على باقي فروع في المملكة.
- اقتصرت فقرات الاختبار المعد في هذه الدراسة لقياس تمكن الطلبة على المادة النظرية لعلم التلاوة والتجويد في محتوى مادة المبتدئة المتضمنة ستة أبعاد، وهي: (مقدمات علم التجويد، والاستعاذة والبسملة، وأحكام النون والميم، وأحكام المد وأنواعه، ومخارج الحروف وألقابها، والصفات اللازمة للحروف)، وهذا يحد من تعميم النتائج على باقي الأبعاد.
- اقتصرت الدراسة على النموذج ثنائي المعلمة.
- اقتصرت الدراسة على طريقة ندلسكي لتحديد درجة القطع.

#### الطريقة والإجراءات

##### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم في محافظة العاصمة الأردنية، والمنتظمين في الدراسة في مراكز الجمعية في الفصل الثاني، وعددهم وفق التقرير الإحصائي لعام 2011 (11424) طالباً وطالبة موزعين على (160) مركزاً (بواقع 98 مركزاً للذكور تضم 7152 طالباً، و62 مركزاً للإناث تضم 4272 طالبة).

##### عينات الدراسة

تكونت عينة المحكمين لتحديد درجة القطع من خمسة محكمين من المتخصصين في المناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، والقياس والتقويم، والذين يحملون إجازة في أحكام التلاوة والتجويد.

وقد تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (404) طالباً وطالبة موزعين على (16) مركزاً (بواقع تسعة مراكز للذكور، وسبعة مراكز للإناث)، وجدول (1) يبين توزيع الطلاب وفقاً لمتغيري الصف والجنس.

**جدول (1):** توزيع الطلاب الذين طبق عليهم اختبار التلاوة والتجويد وفقاً لمتغيري الصف والجنس

الجنس	الصف		
	الثامن	التاسع	العاشر
ذكور	54	90	78
إناث	61	55	66
<b>المجموع</b>	<b>115</b>	<b>145</b>	<b>144</b>
<b>المجموع</b>	<b>175</b>	<b>235</b>	<b>214</b>

#### أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من اختبار في أحكام التلاوة والتجويد، تكون بصورته الأولية من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد من أربعة بدائل تقيس القدرة النظرية للأحكام التجويدية لطلبة الدورات المبتدئة، حيث تمت تغطية جميع الأبعاد التابعة لهذا المستوى، وذلك بالاعتماد على كتاب المنير لأحكام التلاوة والتجويد للمستوى المبتدئ. وقد روعي في ذلك الأسس العلمية في بناء الاختبارات محكية المرجع (علام، 2006). وتم بعد ذلك عرض هذه الفقرات على سبعة محكمين من المعلمين العاملين في المراكز القرآنية والحاصلين على إجازة في التلاوة والتجويد؛ وذلك لتحديد مدى ارتباط محتوى كل فقرة من الفقرات بالهدف الخاص بها، وانتقاء الفقرة الأنسب لكل هدف، وذلك من خلال جدول معامل التوافق المنصوص عليه في (عودة، 2010) والذي يبين درجة اتفاق المحكمين على الفقرة الأنسب للهدف. وفي ضوء ذلك تكونت الصورة النهائية للاختبار من (41) فقرة كما هو مبين في ملحق 2. بعد ذلك تم تحديد درجة القطع وفق طريق ندلسكي من خلال عرض الاختبار على خمسة محكمين وكانت درجة القطع 20.

#### تصحيح الاختبار

- بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة، تم تصحيح أوراق الاختبار يدوياً باستخدام مفتاح التصحيح المثقب الخاص بالاختبار، وقد تم اتباع التعليمات التالية عند التصحيح:
- فحص العلامات (الإشارات) التي تم وضعها في الأوراق الخاصة بالإجابة؛ للتأكد من وجود علامة واحدة أمام كل فقرة، وفي حالة وجود أكثر من علامة أمام الفقرة تعتبر الفقرة لاغية حتى وإن كانت إحدى العلامات هي الإجابة الصحيحة.
  - يطبق مفتاح التصحيح (بعد ثقب الأماكن المشار إليها بعلامة x والتي تطابق تماماً المربعات على ورقة الإجابة) على ورقة الإجابة، ويضبط المفتاح على هذه الورقة.
  - إعطاء درجة واحدة للإجابات الصحيحة عن كل فقرة، وصفر للإجابة الخاطئة، أو عند ترك المفحوص الفقرة دون إجابة، وبالتالي فإن درجة المفحوص الكلية تساوي مجموع درجاته على فقرات الاختبار الواحدة والأربعين فقرة، بحد أقصى (41) درجة.

### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدم البرنامج الإحصائي SPSS لعمل التحليلات اللازمة للنظرية التقليدية، مثل: صعوبة الفقرة والتمييز، كما تم حساب معامل الصدق المحكي من خلال معامل ارتباط بيرسون، وحساب معامل الثبات بطريقة كودر-ريتشاردسون 20 (KR-20)، كما تم إجراء التحليل العاملي للتحقق من أحادية البعد.

كما استخدم برنامج Bilog- MG3 لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لنظرية الاستجابة للفقرة، حيث تم استخراج معلمي الصعوبة والتمييز اللتين يقدّرهما النموذج ثنائي المعلمة. وتم أيضاً من خلال البرنامج استخراج معامل الثبات الإيميريقي لهذا النموذج، وكذلك معامل الصدق المحكي، علماً بأن البرنامج يقوم بتقدير المعامل بعد إجراء 25 دورة (تعاقب). بعد ذلك تم الكشف عن دلالة الفرق بين معلمي الثبات الناتجين من النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة من خلال معادلة السوالمة وقلت (AL Sawalmeh & Feldet, 2000). كذلك تم الكشف عن دلالة الفرق بين معلمي الصدق الناتجين من النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة باستخدام اختبار (t-test) لمعاملات الارتباط للعينات المترابطة.

### النتائج ومناقشتها

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد للنظرية الكلاسيكية؟**

باستخدام برنامج (SPSS) تم تحليل استجابات عينة الدراسة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسب معامل التمييز لكل فقرة باعتماد مؤشر برينان. وجدول (2) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

**جدول (2): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفق النظرية الكلاسيكية قبل حذف الفقرات غير لمطابقة.**

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.68	<b>0.39</b>	22	0.57	0.44
2	0.38	0.38	23	0.54	0.50
3	<b>0.83</b>	0.42	24	0.80	0.49
4	0.79	0.41	25	0.59	0.52
5	0.56	<b>0.27</b>	26	0.75	0.67
6	0.79	0.51	27	0.62	0.58

...تابع جدول رقم (2)

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
0.53	0.64	28	0.52	0.78	7
<b>0.40</b>	0.54	29	<b>0.25</b>	0.54	8
0.44	0.70	30	<b>0.21</b>	0.62	9
0.47	0.71	31	<b>0.27</b>	0.56	10
0.57	0.77	32	<b>0.34</b>	0.65	11
0.52	0.79	33	0.35	0.69	12
0.54	0.65	34	<b>0.28</b>	<b>0.88</b>	<b>13</b>
0.49	0.62	35	0.42	<b>0.80</b>	<b>14</b>
0.48	0.67	36	0.52	0.65	15
0.48	0.50	37	0.40	<b>0.81</b>	<b>16</b>
0.56	0.55	38	0.50	0.71	17
0.47	0.56	39	<b>0.10</b>	0.49	18
0.41	0.48	40	0.59	0.73	19
0.53	0.57	41	0.50	0.50	20
			0.50	0.66	21
<b>0.10</b>	<b>0.38</b>				القيمة الصغرى
<b>0.67</b>	<b>0.88</b>				القيمة العظمى

يلاحظ من جدول (2) أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (0.38-0.88)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0.10-0.67). وبناءً على ما أشار إليه عودة (2010) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (0.20-0.80)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث إن الفقرة تعد جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (0.20-0.39)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (صفر-0.19)، وسالبة التمييز يجب حذفها. وعليه فإن الفقرات التي يزيد معامل صعوبتها على (0.80) عدت سهلة في هذا الاختبار، وهي الفقرات (3، 13، 16)، والفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (0.20) عدت ذات تمييز ضعيف، وهي الفقرة (18)، وقد تم الاحتفاظ بالفقرات السهلة؛ لأن معاملات التمييز لها جيدة وضمن المدى المقبول، ومن أجل الحفاظ على صدق المحتوى. بينما تم حذف الفقرة (18)، وبذلك تم استبقاء (40) فقرة أي ما نسبته (97.56%)، في حين كانت الفقرات غير المطابقة فقرة واحدة فقط من فقرات الاختبار بنسبة بلغت (2.44%)، وقد كانت الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية تتميز بمعاملات صعوبة وتمييز مناسبة. والملاحظ في نسبة الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية في هذه الدراسة وجود اختلاف كبير بينها وبين نسبة الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية في الدراسات الأخرى، حيث بلغت نسبة الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية في دراسة جمحاوي (2000)،

وسالم (2011)، على التوالي (0.846، 0.72)، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف حجوم العينات، وعدد الفقرات المستخدمة في هذه الدراسات، وهذا مرده أيضاً إلى أوجه القصور في النظرية التقليدية، حيث تتأثر خصائص فقرات الاختبار بعينة الأفراد، إذ تختلف معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار باختلاف أفراد العينة وحجمها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد لنظرية الاستجابة للفقرة؟**

للتحقق من افتراض أحادية البعد تم استخدام برنامج (SPSS) لإجراء التحليل العملي حسب طريقة المكونات الرئيسية (Principal Components Analysis)، وذلك للبيانات المتعلقة باستجابات (404) طالب وطالبة على (41) فقرة، وقد أفرز التحليل (10) عوامل قيمة الجذر الكامن لكل منها تزيد على واحد، وتفسر مجتمعة ما نسبته (55.9379%) من التباين الكلي. ويبين جدول 3 قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمي.

**جدول (3): نتائج التحليل العملي للاختبار.**

العامل	الجذور الكامنة الإستهلالية		استخلاص مجموع مربعات التشبعات		
	التباين المفسر %	التباين الكلي	التباين المفسر %	التباين الكلي	التباين المفسر % التراكمي
1	27.4540	11.2561	27.4540	11.2561	27.4540
2	5.1558	2.1139	32.6098	2.1139	32.6098
3	3.8006	1.5582	36.4104	1.5582	36.4104
4	3.3020	1.3538	39.7124	1.3538	39.7124
5	3.1210	1.2796	42.8334	1.2796	42.8334
6	2.9526	1.2106	45.7860	1.2106	45.7860
7	2.6578	1.0897	48.4438	1.0897	48.4438
8	2.5739	1.0553	51.0177	1.0553	51.0177
9	2.4709	1.0131	53.4886	1.0131	53.4886
10	2.4492	1.0042	55.9379	1.0042	55.9379
11	0.9292		58.2042	2.2663	

يتضح من جدول (3) أنّ هناك عدة مؤشرات يمكن أن يستدل من خلالها على تحقق افتراض أحادية البعد منها، فقيمة الجذر الكامن للعامل الأول (11.2561)، وتفسر ما نسبته (27.4540%) من التباين الكلي. ويعد الاختبار أحادي البعد إذا كانت نسبة ما يفسره العامل الأول أكثر من (20%) تقريباً (Reckase, 1979)، كذلك إذا كان الجذر الكامن للعامل الأول

كبيراً بالمقارنة مع الجذر الكامن للعامل الثاني، والنسبة بين بقية الجذور الكامنة المتتالية الأخرى متقاربة، وهذا ما تم التوصل إليه (Warm, 1978). وعلاوة على ذلك إذا كانت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد على (2)، فهذا دليل على تحقق أحادية البعد (Hambleton & Swaminathan, 1985).

وأشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) إلى أنه إذا تحقق افتراض أحادية البعد في الاختبار، فإن الاختبار يحقق افتراض الاستقلال الموضوعي.

وبعد التحقق من افتراض أحادية البعد تم استخدام برنامج (BILOG –MG 3)، لتحليل استجابات عينة الدراسة؛ بهدف الكشف عن الأفراد غير المطابقين للنموذج ثنائي المعلمة، وقد أفرزت نتائج التحليل لأول مرة عدم مطابقة خمسة أفراد للنموذج. بعد ذلك تمت إعادة التحليل لاختبار مطابقة الفقرات للنموذج ثنائي المعلمة، حيث فُتِرت معلمة الصعوبة، ومعلمة التمييز لفقرات الاختبار، كما تم حساب مطابقة الفقرة للنموذج ثنائي المعلمة عن طريق الإحصائي ( $\chi^2$ ) لحسن المطابقة. وجدول (4) يبين المؤشرات الإحصائية لكل فقرة وفقاً للنموذج ثنائي المعلمة.

**جدول (4): معلمة الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفقاً للنموذج الثنائي المعلمة قبل حذف الفقرات غير المطابقة.**

رقم الفقرة	معلمة التمييز	الخطأ المعياري لمعلمة التمييز	معلمة الصعوبة	الخطأ المعياري لمعلمة الصعوبة	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	ك <sup>2</sup> لحسن المطابقة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
1	1.013	0.142	-0.934	0.145	0.712	0.1	16.4	8	0.0368
2	1.126	0.132	0.579	0.111	0.748	0.088	9.6	9	0.3857
3	1.74	0.234	-1.379	0.13	0.867	0.116	2.4	6	0.8783
4	1.384	0.181	-1.324	0.137	0.81	0.106	5.4	7	0.6146
5	0.717	0.11	-0.421	0.158	0.583	0.09	5.9	9	0.7492
6	1.896	0.263	-1.143	0.099	0.884	0.123	3.9	6	0.6892
7	1.989	0.255	-1.089	0.093	0.893	0.115	4.7	6	0.583
8	0.554	0.099	-0.268	0.192	0.484	0.086	3.4	9	0.9446
9	0.633	0.109	-0.822	0.206	0.535	0.092	8.9	9	0.4448
10	0.759	0.113	-0.388	0.144	0.604	0.09	14.5	9	0.1065
11	0.821	0.119	-0.88	0.166	0.635	0.092	9.8	9	0.3654
12	1.125	0.15	-0.886	0.123	0.747	0.099	18.5	7	<b>0.0099</b>
13	1.584	0.255	-1.87	0.219	0.846	0.136	4.9	5	0.4308
14	1.65	0.218	-1.289	0.117	0.855	0.113	3.6	6	0.7257

...تابع جدول رقم (4)

رقم الفقرة	معلمة التمييز	الخطأ المعياري لمعلمة التمييز	معلمة الصعوبة	الخطأ المعياري لمعلمة الصعوبة	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	ك <sup>2</sup> لحسن المطابقة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
15	1.543	0.172	-0.602	0.088	0.839	0.093	4.7	8	0.7903
16	1.579	0.215	-1.386	0.135	0.845	0.115	2.3	6	0.8873
17	1.629	0.19	-0.836	0.095	0.852	0.099	2.8	8	0.9465
18	0.349	0.078	0.116	0.286	0.329	0.074	22.7	9	<b>0.0069</b>
19	2.44	0.292	-0.78	0.068	0.925	0.111	5.7	6	0.4601
20	1.348	0.16	0.008	0.088	0.803	0.096	10.3	8	0.244
21	1.583	0.195	-0.626	0.088	0.845	0.104	4.7	7	0.6944
22	0.929	0.117	-0.401	0.127	0.681	0.085	6.4	9	0.7003
23	1.584	0.171	-0.146	0.079	0.846	0.091	5.1	8	0.7434
24	1.946	0.241	-1.203	0.098	0.889	0.11	5.3	6	0.5027
25	1.564	0.18	-0.34	0.081	0.843	0.097	5.8	7	0.565
26	2.641	0.283	-0.878	0.071	0.935	0.1	8.7	6	0.1893
27	1.406	0.16	-0.501	0.098	0.815	0.093	17.6	8	0.0247
28	1.676	0.193	-0.542	0.082	0.859	0.099	3.8	8	0.875
29	0.914	0.127	-0.182	0.122	0.674	0.094	16.7	9	0.0536
30	1.657	0.215	-0.798	0.088	0.856	0.111	6.2	7	0.5134
31	1.821	0.229	-0.769	0.08	0.877	0.11	11.6	7	0.1148
32	2.682	0.383	-0.943	0.063	0.937	0.134	7.6	5	0.1767
33	2.348	0.303	-1.066	0.079	0.92	0.119	5.8	6	0.4457
34	1.921	0.212	-0.535	0.073	0.887	0.098	4.9	7	0.6688
35	1.623	0.194	-0.451	0.08	0.851	0.102	5.3	8	0.7243
36	1.51	0.172	-0.702	0.089	0.834	0.095	4.1	7	0.7646
37	1.679	0.171	-0.023	0.077	0.859	0.088	10.9	8	0.2046
38	1.8	0.18	-0.222	0.074	0.874	0.087	9.7	8	0.2884
39	1.564	0.171	-0.234	0.08	0.843	0.092	8.9	8	0.3495
40	1.315	0.143	0.06	0.092	0.796	0.087	11.2	9	0.2595
41	1.552	0.169	-0.273	0.081	0.841	0.092	2.5	9	0.9809



يتضح من جدول (4) أنّ الفقرات (12، 18) لم تكن مطابقة للنموذج ثنائي المعلمة وفقاً لمؤشر المطابقة المعتمد على قيمة ( $\chi^2$ ) لحسن المطابقة عند مستوى دلالة إحصائية ( $\alpha=0.01$ )؛ أي أنه تم استبعاد فقرتين من أصل 41 فقرة أي ما نسبته 4.9%. أما باقي الفقرات والبالغ عددها (39) فقرة فقد تم الاحتفاظ بها، حيث طابقت النموذج وبلغت نسبتها 95.1%. وحسب نظرية الاستجابة للفقرة فإن الفقرات التي طابقت النموذج تعد ذات استقلال إحصائي عن بعضها بعضاً وعن عينة المفحوصين.

يلاحظ مما سبق وجود اختلاف بين نسبة الفقرات المطابقة لنظرية الاستجابة للفقرة في هذه الدراسة الحالية ونسبة الفقرات المطابقة لنظرية الاستجابة للفقرة في دراسة كل من جمحاوي (2000)، وأون (Onn, 2013) التي بلغت نسبة الفقرات المطابقة فيها على التوالي (0.897، 0.76)، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف حجوم العينات وعدد الفقرات المستخدم في هذه الدراسات، حيث إنها تخطت (1000) شخص و(50) فقرة للاختبار أو المقياس، وقد يعزى كذلك إلى اختلاف صيغة الفقرات في هذه الدراسات.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى التوافق بين النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة في اختيار فقرات الاختبار المعد لهذه الدراسة؟**

تم إجراء المقارنة بين نتائج المؤشرات الكلاسيكية ونتائج مؤشرات النموذج ثنائي المعلمة مع بعضها بعضاً، وقد تم استخراج عدد ونسبة الفقرات المستبعدة في كل نظرية من النظريتين. وجدول (5) يبين عدد ونسبة الفقرات حسب مطابقتها في كل من النظريتين.

**جدول (5): تصنيف الفقرات حسب مطابقتها للنموذج ثنائي المعلمة والنظرية الكلاسيكية.**

نسبة الفقرات	عدد الفقرات	حالة الفقرة وفقاً
2.44%	1	غير مطابقة في النظريتين
صفر	صفر	غير مطابقة كلاسيكياً ومطابقة في النموذج ثنائي المعلمة
2.44%	1	غير مطابقة في النموذج ثنائي المعلمة ومطابقة كلاسيكياً
95.12%	39	مطابقة في النظريتين
<b>100.0%</b>	<b>41</b>	<b>الكلي</b>

يلاحظ من جدول (5) أنه يوجد اتفاق بين المؤشرات الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة في استبعاد فقرة واحدة، كما يوجد اتفاق بين المؤشرات الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة في استبقاء (39)، في حين لا يوجد اتفاق بين المؤشرات الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة لفقرة واحدة، حيث تم استبعادها وفقاً للنموذج الثنائي، بينما تم استبقاؤها وفقاً للنظرية الكلاسيكية. كما يتضح من جدول (5) مطابقة (40) للنظرية الكلاسيكية. وعليه فإن الفقرات التي تم استبعادها صنفت على أنها فقرات غير مطابقة، بينما الفقرات التي لم تستبعد فنصفت على أنها

فقرات مطابقة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سالم (2011)، ودراسة جايميلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009)، حيث انه في كل دراسة على حدة من هذه الدراسات تطابق العدد نفسه من الفقرات مع النظريتين.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار الذي أعد لهذه الدراسة وفق النظريتين الكلاسيكية والحديثة في القياس؟**

استخدم برنامج (SPSS) لحساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معامل كودر-ريتشاردسون 20 (KR-20) الذي يُعد متطلباً لمعادلة الثبات لمعامل ليفنجستون الخاص بالاختبارات محكية المرجع، كما تم استخدام برنامج (BILOG-MG 3) لتقدير الثبات الإمبريقي (التجريبي)، وجدول (6) يبين قيم معاملات الثبات قبل حذف الفقرات غير المطابقة وبعد حذفها وفقاً للمؤشرات الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة.

**جدول (6):** قيم معاملات الثبات للاختبار قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة للنظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة.

عدد الأفراد	حالة الفقرات غير المطابقة				المعالجة وفق الكلاسيكية
	بعد الحذف		قبل الحذف		
	عدد الفقرات	معامل الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات	
404	40	0.9270	41	0.9272	الكلاسيكية
399	39	0.9433	41	0.9454	النموذج ثنائي المعلمة

يلاحظ من جدول (6) أن ثبات الاختبار وفق النموذج ثنائي المعلمة كان أعلى منه وفق النظرية التقليدية، وذلك قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أون (Onn, 2013).

أما بالنسبة إلى الصدق فقد تم استخدام التحصيل المدرسي في مادة التربية الإسلامية كمحك خارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلبة على اختبار أحكام التلاوة والتجويد ومعدلاتهم في مادة التربية الإسلامية لدى مدرسيهم في المدارس المسجلين فيها، وذلك كما هو موضح في جدول (7).

**جدول (7):** قيم معاملات الصدق المحكي للاختبار قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة وفقاً للنظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة.

عدد الأفراد	الصدق المحكي للاختبار				المعالجة وفق التقليدية
	بعد حذف الفقرات غير المطابقة		قبل حذف الفقرات غير المطابقة		
	عدد الفقرات	القيمة	عدد الفقرات	القيمة	
404	40	0.7343	41	0.6595	التقليدية
399	39	0.6549	41	0.6508	ثنائي المعلمة

يلاحظ من جدول (7) أن قيمة الصدق المحكي للاختبار ارتفعت بعد حذف الفقرات غير المطابقة، وذلك وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة، حيث بلغت قيمة الصدق المحكي للاختبار قبل حذف الفقرات غير المطابقة وفقاً للنظرية التقليدية (0.660) وأصبحت (0.734) بعد حذف الفقرات غير المطابقة وفقاً للنظرية التقليدية، بينما بلغت وفقاً للنموذج ثنائي المعلمة (0.651) قبل حذف الفقرات غير المطابقة للنموذج ثنائي المعلمة وأصبحت (0.655) بعد حذف الفقرات غير المطابقة للنموذج ثنائي المعلمة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:** هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة؟

تم الكشف عن دلالة الفرق بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة من خلال حساب الاحصائي F باستخدام معادلة السوامة وقلت (Alsawalmeh & Feldet, 2000) التالية:

$$F = \frac{t_1}{1 - \alpha_2}$$

حيث ان:

- $\alpha_1$ : معامل الثبات المقدر من النظرية التقليدية.
  - $\alpha_2$ : معامل الثبات المقدر من خلال نظرية استجابة الفقرة (النموذج ثنائي المعلمة).
- وجداول (8) يبين نتائج التحليل.

**جدول (8):** نتائج الإحصائي (F) لفحص مدى الاختلاف بين معاملي الثبات الناتجين من النظريتين.

المعالجة وفق	معامل الثبات	عدد الفقرات	عدد الأفراد	قيمة F المحسوبة	الارتباط	عدد المشتركين	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التقليدية	0.9270	40	404	1.286	0.985	399	12262.913	0.000
ثنائي المعلمة	0.9433	39	399					

يتضح من جدول (8) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تقدير معاملي الثبات وفق النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، ولصالح النموذج الثنائي المعلمة، حيث بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي (F) 1.286، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.000).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أديوين (Adedoyin, 2010)، ودراسة أوينز (Owens, 2000)، ودراسة سالم (2011)، بينما اختلفت مع دراسة جمحاوي (2000).

**النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين معامل الصدق المحكي المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة؟**

تم الكشف عن دلالة الفرق بين معامل الصدق المحكي المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة، من خلال حساب الاحصائي (t-test) لمعاملات الارتباط للعينات المترابطة (Glass & Hopkins, 1984)، حيث تم حساب معاملات الصدق المحكي للاختبار قبل وبعد حذف الفقرات وفقاً للنظريتين التقليدية والاستجابية للفقرة للنموذج ثنائي المعلمة من خلال استخدام التحصيل المدرسي لأفراد عينة الدراسة في مادة التربية الإسلامية كمحك خارجي، وحساب معامل الارتباط بين نتائج الطلبة على اختبار أحكام التلاوة والتجويد ومعدلاتهم في مادة التربية الإسلامية لدى مدرسيهم في المدارس المسجلين فيه وجدول (9) يبين نتائج التحليل.

**جدول (9): نتائج اختبار (t-test) لفحص مدى الاختلاف بين معاملي الصدق المحكي الناتجين من النظريتين.**

الاختبار وفقاً لـ:	معامل الصدق	عدد الأفراد	درجات الحرية	قيمة t المحسوبة	الارتباط البيئي	الدلالة الإحصائية
التقليدية	0.7343	404	396	1.335	0.985	0.052
ثنائي المعلمة	0.6549	399				

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين معاملي الصدق المحكي وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، حيث بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي (t-test) (1.335)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.052). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007). بينما اختلفت مع دراسة (2011)، وقد يعزى ذلك لأن استخدام علامات التحصيل في مادة التربية الإسلامية كمحك خارجي ليس مناسباً؛ لأن مادة التربية الإسلامية ليست متعلقة بأحكام التلاوة والتجويد فقط، بل تشمل على موضوعات ووحدات أخرى مختلفة، كما أن علامات الطلبة في مادة التربية الإسلامية كانت لطلبة من مستويات صافية مختلفة.

#### خلاصة

تم تحليل فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد المعد في هذه الدراسة وفق النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة، وقد تم استبعاد فقرة واحدة وفق النظرية الكلاسيكية، بينما تم

استبعاد فقرتين وفق النموذج ثنائي المعلمة، واتفقت النظرية الكلاسيكية مع النموذج ثنائي المعلمة في استبعاد فقرة واحدة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في تقدير معاملي الثبات وفق النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، ولصالح النموذج الثنائي المعلمة. في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين معاملي الصدق المحكي وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة. وتقود هذه النتائج مجتمعة إلى وجود اتفاق بين النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة.

#### التوصيات

1. إعادة الدراسة على منطقة جغرافية أكبر.
2. إعادة الدراسة باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة لنظرية الاستجابة للفقرة.
3. إعادة الدراسة على أحكام التلاوة والتجويد للمستوى المتقدم.

#### References (Arabic & English)

- Abbabneh, I. (2009). *The criterion-referenced tests*, 1'st. ed., Dar Al-Mseerah for publishing and distribution, Amman, Jordan.
- Abu Hashem, A. (2006). *A comparative study between the classical test theory and the Rasch model in item selection of entrance study scale for university students*. Journal of the Faculty of Education, University of Zagazig, 52,1-52.
- Abu Lebdeh, Kh. (2002). *Mathematical errors among Jordanian students in the third international study of mathematics and science*. Amman: National center for human resources development.
- Adedoyin, O. (2010). *Investigating the Invariance of Person Parameter Estimates Based on Classical Test and Item Response Theories*. International Journal of Science, 2 (2), 107-113.
- Al-Azzawi, R. (2007). *Al-Manhal in Educational Sciences: Measurement and evaluation in the teaching process*, 1'st. ed., Dejlal house, publishers & distributors, Amman, Jordan.

- Al-Horr, A. & Ruby, A. (2004). *Diagnostic evaluation of science cognitive content mastery learning among second grade students at the primary level in Qatar*. Qatar: Ministry of education.
- Al-Kahlout, A. & Al-Hamouri, H. (1999). *A mastery of fraction concept among the fourth to sixth students in Zarqa governorate*. *Studies* 26 (2), 165-186.
- Allam, S. (1990). *Constructing an objective-referenced scale of a basic knowledge for preparing psychological and educational research plan according to Rasch model*. *Journal of the Faculty of Education, University of Al-Azhar* 17, 129- 182.
- Allam, S. (2006). *Psychological and educational measurement and evaluation: fundamentals, applications, and contemporary rientations*, 1'st ed., Dar El-fikr El-arabi for publication and distribution, Cairo..
- Allam, S. (2010). *Educational measurement and evaluation in the teaching process*, Dar El-fikr El-arabi for publication and distribution, Cairo.
- Allam, S. (2001). *Diagnostic referenced- tests in educational, psychological, and training fields*, 2'nd ed., Dar El-fikr El-arabi for publication and distribution, Cairo.
- Al-Nabhan, M. (2004). *Fundamentals of measurement in the behavioral sciences*, 1'st ed., Muta University. Dar Al-Shororq for publication and distribution.
- Alqaffas, W. (2011). *Psychological and educational measurement and evaluation*, 1'st ed., the modern university office, Amman, Jordan.
- Al-Shraifen, N. (2006). *Psychometric characteristics of an educational measurement and evaluation criterion-referenced test according to the modern theory of measurement*. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*,7 (4), 79-109.

- Al-Younis, M. (2004). *Diagnosis of mistakes in algorithms of solving equations among a selected sample of tenth grade students in Jordan*. Educational Journal (KU) 18 (71) 81-114.
- Azeem, M. & Gondal, M. (2011). *Math proficiency assessment based upon item response theory*. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 6(1), 105-122.
- Berk, A. (1980). *Criterion – Referenced Measurement The State of The Art*, U. S. A., Originally.
- Biddle, R. (1993). *How To Set Cutoff Scores For Knowledge Tests Used In Promotion, Training, Certification, and Lecensing*. Public Personnel Management, 22(1), 69-73.
- Dato N. M. de Gruijter & Leo J. Th. van der Kamp (2005). *Statistical Test Theory for Education and Psychology*, Retrieved Nov., 2012 from: [http://irt.com.ne.kr/data/test\\_theory.pdf](http://irt.com.ne.kr/data/test_theory.pdf)
- Ennabi, H. (1999). *The level of mastering the fourth grade students in Jordan for basic competencies in mathematics subject-Report No. 1*. Amman: National center for human resources development
- Ferrando, P. & Chico, E. (2007). *The External validity of scores based on the two parameter logistic model: Some comparisons between IRT and CTT*, (ERIC document reproduction service No. ED EJ802623).
- Hamadneh, I. (2009). *Constructing a mathematics criterion-referenced test according to the three-parameter logistic model of item response theory*. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 10 (2), 215 – 238.
- Hamblton, R. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: principles and applications*, Kluwer–Nijhoffpublishing, Boston.
- Hambleton, K. Swaminathan, H. & Rogers, H. (1999). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publication, Newbury park, CA.

- Hernandez, R. (2009). *Comparison of the Item Discrimination and Item Difficulty of the Quick-Mental Aptitude Test using CTT and IRT Methods. The International Journal of Educational Employment and Psychological Assessment, 1 (1), 12 – 18.*
- Jimelo, L. & Silvestre, T. (2009). *Item Response Theory and Classical Test Theory: An Empirical Comparison of Item/Person Statistics in a Biological Science Test. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 1(1), 19-31.*
- John, R. (1990). *Reliability and Replicability of the Approaches to studying Questionnaire. Studies in Higher Education, 15,(2),155-168.*
- Jomhawi, E. (2000). *Comparison of the mental ability scale's item characteristics according to the classical test theory and the item response theory measure of.* Unpublished MA thesis, faculty of education, Yarmouk University, Jordan.
- Kan, A. (2006). *Classical Test Theory and Latent Trait Theory Predicted by Empirical Working on Item Parameters. Mersin Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, 2 (2), 227-235.*
- Kazim, A. (2001). *Measurement and evaluation in learning and teaching, 1'st ed., Sultan Qaboos University, Muscat: Dar Al-kind for publishing and distribution.*
- Klein, M. Muijtjens, A. Habets, L. Manogue, M. Van der Vleuten, C. & Van der Velden, U. (2009). *Intuition whowill pass dental OSCE? Comparison of the Angoffand borderline regressionstandard setting methods. European Journal of Dental Educational, 13(1). 162-171.*
- Lopez, M. Perez, J. Smith, W. & Castillo, W. (2007). *Psychometric Properties of the Bender Gestalt Test Using Lacks' Version of the Hutt-Briskin Scoring System. Applied Neuropsychology, 14 (4), 284 – 290.*



- Odeh, A. (2010). *Measurement and Evaluation in the teaching process*, 4<sup>th</sup> ed., Dar Al-Amal for publication and distribution, Irbid, Jordan.
- Onn, D. (2013, May). *Classical test theory versus item response theory: An evaluation of the comparability of item analysis results*. Joint Admissions and Matriculation Board, 1-23.
- Owens, J. (2000). *Using a Brand Loyalty Scale to Compare Item Selection Criteria and Scale Evaluation Techniques of Classical Test and Item Response Theory*, PHD Degree, Southern Illinois University.
- Pelton, W. (2002). *The accuracy of unidimensional measurement models in the presence of deviations from the underlying assumptions*. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, U.S.A.
- Popham, J. (1981). *Modern Educational Measurement*, Prentice - Hall, California.
- Popham, W.J. (1978): *Criterion-Referenced Measurement, Englewood Cliffs*, Prentice-Hall, Inc, N.Y.
- Reckase, M. D. (1979). *Unifactor Latent Trait Models Applied to Multi-Factor Tests Results and Implications*. Journal of Educational Statistics, 4, 207-230.
- Rich, J. Duncan, W. Navarro, M. & Ricketts, C. (2009). *Examining Differences In Middle School Student Achievement On A Criterion Referenced Test Competency (CRTC) In Science*. Journal Of Agricultural Education, 50 (4), 14 – 24.
- Salem, H. (2011). *Compatibility between the two-parameter model and the classical test theory in the construction of a sixth-grade science achievement test*. Unpublished MA thesis. Yarmouk University, Jordan.

- Shukri, A. Al-Qudah, A. Suleiman A. Mohammed A. Al-Majali, M. Al-Qudah, M. Abu Ghalyoun, M. Al-Shamaly, M. (2009). *Al-Muneer in provisions of tajweed*, ed. 16, Amman: Central presses.
- Smith, S. (2001). *Approaches to Study of Three Chinese national groups*. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 4, 429-441.
- Thorendike, M. (1997). *Measurement and Evaluation In Psychology And Education*, 6<sup>rd</sup>.ed., Upper Saddle River, New Jersey, Merrill.
- Tiratira, N. (2009). *Cutoff Scores- The Basic Angoff Method and the Item Response Theory Method*. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 1 (1), 39-47.
- Warm, T. (1978). *A primer of Item Response Theory*, Coast Guard Institute, Oklahoma City, U. S.

## ملحق (I)

اراء المحكمين لتحديد درجة القطع حسب طريقة ندلسكي

المحكمون					رقم الفقرة
المحكم الخامس	المحكم الرابع	المحكم الثالث	المحكم الثاني	المحكم الاول	
0.5	0.33	0.5	0.5	0.33	1
0.5	0.5	0.33	0.5	0.5	2
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	3
1	0.5	0.33	0.5	0.33	4
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	5
0.5	0.5	0.5	0.33	0.5	6
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	7
0.33	0.33	0.5	0.5	0.5	8
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	9
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	10
0.5	0.5	0.33	0.5	0.33	11
0.33	0.5	0.5	0.5	0.5	12
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	13
0.5	0.33	0.5	0.5	0.33	14
0.33	0.5	0.33	0.5	0.5	15
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	16
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	17
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	18
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	19
0.33	0.5	0.5	0.5	0.5	20
1	0.5	1	0.5	0.5	21
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	22
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	23
0.33	0.5	0.33	0.5	0.33	24
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	25
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	26
0.5	0.33	0.5	0.5	0.33	27
0.5	0.33	0.5	0.5	0.5	28
0.33	0.5	0.5	0.5	0.33	29
0.5	0.33	0.33	0.5	0.5	30
0.33	0.5	0.33	0.5	0.33	31
0.5	0.5	0.5	1	0.5	32
0.5	0.5	0.33	0.5	0.33	33
0.5	1	0.5	0.5	0.33	34
0.33	0.5	0.33	0.5	0.5	35
0.5	0.5	0.33	0.5	0.5	36
0.33	0.5	0.5	0.5	0.33	37
0.5	0.5	0.5	0.33	0.5	38
0.5	0.5	0.5	0.5	0.33	39
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	40
0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	41
19.97	18.96	19.3	20.66	18.46	المجموع



ملحق (2)  
بسم الله الرحمن الرحيم  
اختبار تحصيلي في مادة التلاوة والتجويد ( المبتدئة )  
2012/2011

1. الحكم الشرعي للجانب العملي في التجويد هو:  
أ. الفرض عين ب. فرض كفاية ج. مستحب د. مباح
2. الفائدة التي تتميز بها طريقة الدراية عن طريقة الرواية هي أن:  
أ. المقرئ يقرأ أمام الطالب ثم يعيد الطالب ما يقرأ المقرئ عليه.  
ب. يصبح الشخص حافظاً لتلاوة القرآن عارفاً بأحوالها وأمورها.  
ج. يخشى على الإنسان من النسيان مع مرور الوقت وعدم التلاوة.  
د. الشخص إذا نسي شيئاً رجع إلى القاعدة فصحح قراءته بناءً عليها.
3. يعني اللحن الجلي ب:  
أ. تغيير حركة إعراب أو بناء للحرف.  
ب. تغيير درجة تقخيم أو ترقيق الحرف.  
ج. عدم الإتيان بغنة الإدغام والإخفاء.  
د. عدم تطبيق أحكام النون الساكنة.
4. اللحن الجلي في الآية الكريمة {صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ} هو:  
أ. مد الألف أربع حركات عند كلمة (صِرَاط).  
ب. تقخيم الراء وترقيق الألف في كلمة (صِرَاط).  
ج. مد الألف ست حركات في كلمة (صِرَاط).  
د. إبدال حركة الفتح بالكسر في كلمة (صِرَاط).
5. من الآداب التي يراعيها القارئ أثناء التلاوة:  
أ. أداء وعمل سجدة التلاوة.  
ب. اختيار مكان مناسب للتلاوة.  
ج. التسوك وتنظيف الأسنان.  
د. الحرص على إتقانه وحفظه.
6. واحدة من التالية تعتبر مثلاً على اللحن الخفي:  
أ. سَأَلُ – سَأَلِ  
ب. الْحَمْدُ – الْحَمَدَ  
ج. طَائِفَةٌ – طَائِفَةٍ  
د. النَّاسُ – النَّاسِ

7. يطلق على الإلتجاء والاعتصام والتحصن إلى الله تعالى:  
 أ. الاستعاذة      ب. البسملة      ج. الرجاء      د. العون
8. أهم أسباب البدء بالاستعاذة عند تلاوة القرآن:  
 أ. لأن قراءة القرآن الكريم من أعظم القراءات.  
 ب. لأنها تهيئة لتلاوة كلام الله سبحانه وتعالى بتدبير.  
 ج. لان الله سبحانه يحب القارئ الحسن التلاوة.  
 د. لأنها طهارة للغم والرفق وتطيب له.
9. يستحب الجهر بالاستعاذة إذا كان القارئ يقرأ:  
 أ. خاليا (منفردا) سواء أقرأ سرا أم جهرا.  
 ب. مع جماعة ولم يكن هو المبتدئ فيهم.  
 ج. بوجود من يستمع إليه من الأشخاص.  
 د. في الصلاة الجهرية أو الصلاة السرية.
10. من الأوجه الصحيحة عند اقتران الاستعاذة بأول سورة التوبة هو:  
 أ. وصل الأول بالثاني وقطع الثالث.  
 ب. وصل الأول بالثاني وبالثالث.  
 ج. وصل الاستعاذة بما بعدها مباشرة.  
 د. قطع الأول ووصل الثاني بالثالث.
11. تعاد الاستعاذة في أحد المواضع التالية (إذا قطعت القراءة):  
 أ. لسجود التلاوة      ب. لرد السلام      ج. بسبب النسيان.      د. بسبب العطاس
12. يطلق على بعد مخرج النون الساكنة عن مخرج بعض الحروف علة:  
 أ. الإظهار.      ب. الإدغام.      ج. الإقلاب.      د. الإخفاء
13. يطلق على إدخال حرف في حرف بحيث يصيران حرفا واحدا مشددا:  
 أ. الإظهار      ب. الإدغام      ج. الإقلاب      د. الإخفاء
14. الحكم في كلمة (بنيان) هو:  
 أ. إظهار حلقي      ب. إظهار شفوي      ج. إظهار مطلق      د. إدغام شفوي
15. يطلق على النطق بالنون الساكنة أو التنوين بحالة بين الإظهار والإدغام عارية عن التشديد مع بقاء الغنة بمقدار حركتين:  
 أ. الإظهار الشفوي  
 ب. الإظهار المطلق  
 ج. الإخفاء الحقيقي  
 د. الإخفاء الشفوي

16. الحكم التجويدي للنون الساكنة أو التنوين إذا وقع بعدها احد الحروف التالية: (ف، ب، خ، هـ، ن) بالترتيب:
- أ. إخفاء - إقلاب - إظهار - إخفاء  
 ب. إخفاء - إظهار - إدغام - إخفاء - إدغام  
 ج. إخفاء - إقلاب - إظهار - إظهار - إدغام  
 د. إخفاء - إقلاب - إظهار - إدغام - إظهار
17. الآية الكريمة {فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا (11) وَجَزَّاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا (12)}، أحكام الميم الموجودة فيها هي:
- أ. إظهار حلقى ، إخفاء شفوي  
 ب. إظهار شفوي، إخفاء حقيقي  
 ج. إظهار مطلق ، إخفاء شفوي  
 د. إظهار شفوي، إخفاء شفوي
18. يُعرّف المد على أنه إطالة الصوت بحرف من حروف:
- أ. المد دون اللين  
 ب. اللين دون المد  
 ج. المد أو اللين  
 د. غير المد واللين
19. تتميز حروف اللين عن حروف المد بأنها مسبوقة:
- أ. بالفتح ما قبلها  
 ب. بالضم ما قبلها  
 ج. بحركة ما قبلها  
 د. بالكسر ما قبلها
20. السبب في تسمية المد الطبيعي بهذا الاسم:
- أ. لخروج حروفه من الفم من غير كلفة. ب. لوقوع الساكن الأصلي بعد حرف المد.  
 ج. لانفصال المد عن الهمز. د. لأن صاحب الخلقة السليمة لا ينقصه عن حده.
21. واحدة من الآتية ليست من أحكام المد الفرعي بسبب الهمز:
- أ. البذل. ب. اللزوم. ج. المتصل. د. المنفصل.
22. سمي المد المتصل بهذا لـ:
- أ. اتصال حرف المد بالهمزة في كلمتين. ب. وجود الهمزة بعد حرف المد مباشرة في كلمة واحد.  
 ج. اتصال حرف المد بالهمزة في كلمة واحدة. د. وجود حرف المد بعد الهمزة مباشرة في كلمة واحد.
23. حكم المد في ما تحته خط في الآية الكريمة التالية (هَأَنْتُمْ هَؤُلَاءِ تُدْعَوْنَ لِتُنْفِقُوا فِي سَبِيلِ)"
- أ. منفصل حقيقي. ب. واجب متصل. ج. منفصل حكمي. د. لازم مخفف.
24. واحدة من التالية تعد مثالا على مد البذل:
- أ. السوء. ب. ءآدم. ج. وبَّأؤ. د. لِيُبُوسُ.

25. دلالة حروف (سنقص لكم) هي للمد:  
أ. اللازم الكلمي. ب. الطبيعي الحرفي. ج. اللازم الحرفي. د. الطبيعي الكلمي.
26. الحكم في ما تحته خط من الآيات الكريمة التالية (وأنزلنا إليك) (حَيْثُمْ) (الْحَاقَّة) على الترتيب:  
أ. التمكنين – المنفصل – اللازم  
ب. المنفصل – المتصل – اللازم  
ج. اللازم – المتصل – المنفصل  
د. المنفصل – تمكينين – اللازم
27. الترتيب الصحيح للمدود التالية (مد التمكين، المتصل، العارض للسكون، اللازم) حسب قوتها من الأكثر قوة إلى الأقل قوة:  
أ. عارض للسكون – متصل – لازم – تمكين  
ب. متصل – عارض للسكون – لازم – تمكين  
ج. لازم – عارض للسكون – متصل – تمكين  
د. لازم – متصل – عارض للسكون – تمكين
28. المخرج الذي لا يمكن تحديده بدقة هو المخرج:  
أ. العام ب. الخاص ج. المقدر د. المحقق
29. يطلق على التجويف أو الخلاء الممتد من فوق الحنجرة إلى الشفتين مخرج:  
أ. الخيشوم ب. الفم ج. الجوف د. الحلق
30. تنقسم مخارج الحلق الخاصة إلى:  
أ. ثلاثة أقسام ب. أربعة أقسام ج. قسمين د. خمسة أقسام
31. الصورة الصحيحة للنطق بحرف الفاء هي:  
أ. ما بين الشفتين ب. باطن الشفة السفلى مع أطراف الثنايا العليا  
ج. انفراج الشفتين د. باطن الشفة العليا مع أطراف الثنايا السفلى
32. تلقب الحروف التالية (س، م، هـ) على الترتيب:  
أ. الأسيلة – الشفوية – الحلقية  
ب. الحلقية – النطعية – الأسيلة  
ج. اللثوية – الشجرية – الحلقية  
د. الأسيلة – اللثوية – الحلقية
33. المخارج العامة للحروف التالية على التوالي (ف، ل، ع):  
أ. الشفتان – الحلق – الخيشوم.  
ب. الجوف – الشفتان – الحلق.  
ج. الشفتان – اللسان – الحلق.  
د. الحلق – اللسان – الشفتان.

34. أحد المخارج التالية يعد مثالاً على المخرج المقدر:  
 أ. الجوف ب. اللسان ج. الشفتان د. الحلق
35. يطلق على الكيفية التي يوصف بها الحرف عند حصوله في المخرج:  
 أ. المخرج المقدر ب. المخرج المحقق ج. الصفة د. الحرف
36. الصفات التي تعرض للحرف في أحوال معينة لسبب وتزول إذا زال السبب هي الصفات:  
 أ. اللازمة ب. العارضة ج. القوية د. الضعيفة
37. عدم وجود الأثر الصوتي حالاً دون اعتبار إحدى الصفات التالية من علم التجويد:  
 أ. الهمس والجهر.  
 ب. الإستفال والاستعلاء .  
 ج. الإصمات والإذلاق.  
 د. الشدة والرخاوة.
38. إحدى أوصاف الصفات التالية (خفاء، استطالة، تفشي، رخاوة) صحيح بالنسبة لوصفها بالقوة أو الضعف:  
 أ. الخفاء والتفشي قويتان.  
 ب. الاستطالة والرخاوة قويتان.  
 ج. الخفاء والاستطالة ضعيفتان.  
 د. الخفاء والرخاوة ضعيفتان.
39. الكيفية التي يتم فيها استخراج صفات الحرف تتمثل في عرض الحرف على الصفات:  
 أ. المتضادة ثم بعد ذلك القوية  
 ب. المتضادة ثم التي لا ضد لها  
 ج. القوية ثم بعد ذلك المتوسطة  
 د. التي لا ضد لها ثم الضعيفة
40. أحد الحروف التالية يوصف بأنه ( أقوى ):  
 أ. ص ب. ض ج. ط د. ظ
41. الترتيب الصحيح للحروف التالية حسب قوتها ( ج ، ش ، ط ، م ):  
 أ. ( ط ، م ، ج ، ش )  
 ب. ( ط ، ج ، ش ، م )  
 ج. ( ط ، ج ، م ، ش )  
 د. ( ط ، م ، ش ، ج )