سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
Collection des Livres Académiques de la Faculté
des Sciences Humaines et Sociales
(03)

دراسات في القياس النفسي والتربوي
بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة

منسق الكتاب : د/سامية براهيمي

ردمك: 978-9931-9394-2-9

دراسات في القياس النفسي والتربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة

منسق الكتاب
د/سامية براهيمي

دراسات في القياس النفسي والتربوي
بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

منسق الكتاب : د/سامية براهيمي

ISBN:978-9931-9394-2-9

سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

Collection des Livres Académiques de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales

(03)

دراسات في القياس النفسي والتربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة

المنسق: د. سامية ابراهيمي

حقوق الطبع محفوظة:

يمنع طبع هذا الكتاب أو جزء منه بكل طرق الطبع والنقل إلا بإذن مؤلفيه

ردمك: 978-9931-9394-2-9

ISBN : 978-9931-9394-2-9

السداسي الأول: 2017

شروط النشر بالسلسلة

1- سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، سلسلة علمية أكاديمية بحتة. ولذا لا تنشر إلا الكتب التي تتوفر على الصبغة العلمية ذات الطابع الأكاديمي البحت. تأسست سنة 1438 هـ / 2017 م.

2- تفتح السلسلة لنشر كتب أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكل ما يتقاطع مع تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية ولو من تأليف أساتذة كليات أخرى بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

3- لا تنشر الكلية في سلسلتها الأكاديمية هذه الكتب المرتبطة بعقود سارية المفعول مع أي مطبعة أو دار نشر أخرى وطنية كانت أو دولية. والمؤلف وحده مسؤول عن ذلك ويتحمل التبعات القانونية كاملة في حال حدوث العكس.

4- تخضع كتب السلسلة قبل الموافقة على نشرها إلى الخبرة العلمية الأكاديمية، حيث يعرض الكتاب على 03 خبراء في التخصص، يعينهم المشرف على السلسلة. الذي بامكانه أن يطلب التعديل من المؤلف وفق ما تراه تقارير الخبراء.

5- اللغات المعتمدة للنشر بالسلسلة هي: العربية، الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية، التركية، الإسبانية.

6- غلاف الكتاب من اختيار المؤلف بعد الموافقة على نشر الكتاب بالسلسلة. مع احترام الخصائص العامة للسلسلة باعتبارها سلسلة موحدة.

7- ما ينشر في السلسلة لا يعبر بالضرورة عن رأي الكلية، وإنما هي أفكار ملك لصاحبها في إطار الملكية والحرية الفكرية، وقرارات الخبراء المختصين فاصلة.

8- المشرف عن السلسلة الدكتور مصطفى عبيد.

رئيس اللجنة العلمية للكتاب

أ. **د. رابح قدوري. جامعة محمد بوضياف – المسيلة.**

أعضاء اللجنة العلمية للكتاب:

- أ. د. الطاهر مجاهدي، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- أ. د. عبد العزيز بوسالم، جامعة لونيسي علي – البليدة 2.
- أ. د. عمر عمور، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- أ. د. نبيل بحري، جامعة الجزائر 2.
- د. طه حمود، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. حدة ميمون، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. سامية ابراهيمي، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. حليمة شريفي، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. رمضان خطوط، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. مصطفى بعلي، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. محمد روبي، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. العمري واضح، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. عبد الحق بركات، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.
- د. مصباح جلاب، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.

كلمة المشرف عن السلسلة

من فضل الله تعالى على الكلية أن تعبّقت بعبق الانتاج العلمي، إذ ومنذ أن تأسست هذه السلسلة "سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية" منذ أشهر قليلة حتى صدر منها كتابان اثنان كان الأول منهما في التاريخ بعنوان: "مقالات في تاريخ الجزائر والمغرب العربي الحديث والمعاصر"، وتلاه ثان في علم النفس بعنوان: "دراسات في جودة الحياة لدى مرضى السكري"، وهو أعمال ندوة وطنية. وهاهم نخبة أخرى من كفاءات جامعتنا الموقرة في مجال تخصص علم النفس أيضا يبادرون مرة أخرى إلى نشر أبحاثهم العلمية في هذا الكتاب، وهو الكتاب الثالث في السلسلة بعنوان: **" دراسات في القياس النفسي والتربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة"** ، وأصله **ندوة وطنية حول القياس النفسي والتربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة** نظمها مخبر المهارات الحياتية بجامعة المسيلة (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية) يوم 07 فيفري 2017.

وحسب حدود علمنا المتواضع في هذا المجال، والذي استقيناه من أهل الاختصاص، فإن التأليف في مجال القياس النفسي بالجزائر لا يزال بكرا. وبالتالي فهذا الكتاب يعتبر كتابا نادرا بين قلة من أمثاله تعالج القياس النفسي. وهو ما نعتز به، ونعتبره إضافة حقيقة في مجال القياس النفسي خصوصا، وعلم النفس وعلوم التربية عموما. سواء للطالب أو للباحث على حد سواء.

وفي هذا الإطار فإن الكتاب يحوي فوائد علمية جمّة، فإضافة إلى معالجته قضايا القياس النفسي والتربوي من مختلف زواياها الممكنة في مثل هذه الندوات، فإن المشاركين فيه ساهموا إلى حد بعيد في إثراء النقاش والبحث في هذا الموضوع. حيث أتوا على عرض مبادئ ومفاهيم الموضوع، وقضاياه ومستويات معاييره، وأحدث أساليبه الاحصائية، والنظريات المختلفة سواء الكلاسيكية منها أو المعاصرة. دون أن يغفلوا عن الخصائص السيكومترية وأساليب البحث فيها...

من هذا المقام نشكر كل القائمين والمشجعين على نشر الأعمال العلمية، وتسهيل مهمة التكفل بهذه السلسلة التي أسّسناها من أجل هذا الثراء المعرفي خدمة للبحث العلمي بالجزائر والرقي به، وخدمة لأبناء جامعة محمد بوضياف بالمسيلة أساتذة وطلبة ولكل من يتعامل معهم في مثل هذه النشاطات البحثية الأكاديمية. والشكر موصول هنا إلى مدير جامعة محمد بوضياف بالمسيلة الأستاذ الدكتور أحمد بوطرفاية الساهر والمدعم لكل ما يخدم البحث ويرقى به، وإلى السيد عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الدكتور محمد يعيش الحريص على نجاح طبع مثل هذه الأعمال. وإلى مدير مخبر المهارات الحياتية الأستاذ الدكتور الطاهر مجاهدي، وإلى رئيس قسم علم النفس الأستاذ الدكتور عمر عمور، وإلى رئيس الندوة الوطنية المطبوعة أعمالها هنا الدكتورة سامية ابراهيمي، وإلى رئيس اللجنة العلمية للندوة الوطنية المذكورة الأستاذ الدكتور رابح قدوري. وإلى كل أساتذة وطلبة قسم علم النفس، دون أن ننسى الشكر الخالص لكل المؤلفين المساهمين في تأليف هذا الكتاب.

وفي الأخير نرجو المزيد من الأعمال المنشورة في سلسلتنا هذه التي تنتظر صدور أعمال أخرى قريبا جدا إن شاء الله تعالى، لا سيما وقد تجاوز عدد الكتب التي هي في طريقها إلى النشر حاليا العشرة كتب.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

المسؤول عن السلسلة

الدكتور مصطفى عبيد

المسيلة في 23 ماي 2017

كلمة رئيس اللجنة العلمية للكتاب

تتناول موضوعات هذا الكتاب "دراسات في القياس النفسي والتربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة" ذي التأليف الجماعي مفاهيم وأسس القياس النفسي والتربوي من خلال النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة. ويجد القارئ اهتماما بالخصائص السيكومترية لأدوات القياس والمعايير والأساليب الإحصائية المناسبة لها تارة كما تراها النظرية الكلاسيكية وتارة كما تراها النظرية المعاصرة وتارة أخرى مقارنة بين النظريتين. كما قد تم تناول تكييف أدوات القياس، وإن بشكل محتشم، من خلال إثارة مشكلة التحيز الثقافي في الأداة، وهي لعمري، مشكلة أساسية، في نظري، وتمثل إحدى التحديات الراهنة للباحثين وأخصائيي الميدان في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا في بلادنا ووجب الاهتمام بها أكثر سواء على مستوى التدريس (ماستر ودكتوراه) أو البحث (مخابر ووحدات).

ويعكس تنوع وتكامل الموضوعات هذه الانتماءات الجامعية للمؤلفين فهم يمثلون جامعات في جنوب وشرق وشمال وغرب البلاد، وهذه في نظري تعكس اهتمام الجامعة الجزائرية بموضوع القياس النفسي والتربوي. وكيف لا وحركة القياس ونتائجها، انطلاقا من بدايات القرن العشرين، هي التي جعلت من علم النفس علما موضوعيا يتصف، إلى حد كبير، بالصرامة العلمية الموجودة في العلوم الدقيقة.

ولعل ما يجب الاهتمام به، انطلاقا مما سبق، في إنتاج جديد، نراه ليس بالبعيد، هو التركيز على بناء الروائز والقوائم والسلالم وكذا تكييفها سواء أكان ذلك من وجهة نظر النظرية الكلاسيكية أم المعاصرة، أم من وجهة النظرية العيادية لبياجيه " La méthode clinique de Piaget". ذلك أن بياجيه عندما بنى اختباراته وطبقت عالميا كانت له ولتلاميذه وجهة نظر، مختلفة تماما عما انشغلت به النظرية الكلاسيكية، أثبتت نجاعتها لاسيما من حيث تتبع مسار التفكير عند الطفل، وحريّ بنا هنا أيضا أن نتعرف على إسهام تلامذته لاسيما جيرار فرنيو Gérard Vergnaud من خلال نظريته "نظرية الحقول المفاهيمية La théorie des champs conceptuels" التي بناها على أساس الانتقادات التي وجهها للضعف الموجود عند كل من فيغوتسكي Lev Vygotski وبياجيه Jean Piaget خاصة؛ ذلك أن الإلمام بكل هذه الجوانب من القياس هو الذي نستلهم منه ما يمكن أن نرسو إليه أو نجدد فيه وتكون لنا بذلك بصمة جزائرية، فما أحوجنا إلى علم نفس جزائري، وما حكّ جلدك مثل ظفرك.

رابح قدوري

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	القياس النفسي والتربوي (قضايا ومفاهيم أساسية) أ. سامرة خنفار، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة- 2 أ. بشير حبيش، جامعة طاهر مولاي- سعيدة.	10
02	ماهية القياس النفسي والتربوي أ. إلهام بولجنيب/ أ. فاطمة شادي، جامعة محمد بوضياف – المسيلة.	22
03	مفاهيم أساسية حول القياس النفسي أ. أسماء لجلط/ أ. عبد المليح نقبيل، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –	39
04	الإطار المفاهيمي للقياس النفسي والتربوي ومستوياته د. الزهراء بعيسى/ أ. عقيلة ريغي، جامعة سطيف 2	52
05	القياس النفسي والتربوي أ. د. يامنة اسماعيلي/ أ. فيصل نويوة، جامعة محمد بوضياف- المسيلة	66
06	مبادئ وأسس القياس في ظل النظرية الكلاسيكية أ. توفيق بن يمينة، جامعة الجزائر -2 أ. فاطمة عميرات، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة	86
07	أهمية المعايير في النظرية الكلاسيكية في القياس النفسي أ. الزهرة بومهراس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة أ. عبد القادر لانصاري، جامعة أحمد دراية أدرار	100
08	اختيار الأسلوب الاحصائي المناسب في ضوء مستوى القياس د. العمري واضح/ أ. مصباح جلاب، جامعة محمد بوضياف –المسيلة	114
09	الصدق والثبات وفق نظرية القياس الكلاسيكية د. طه حمود/ أ. بوجمعة حريزي/ أ. فرحات بن ناصر، جامعة محمد بوضياف- المسيلة	124
10	مرتكزات نظرية الاستجابة للمفردة وأسباب ظهورها. أ. عمار سويسي، جامعة قسنطينة- 2. أ. جمال ياحي، جامعة الجزائر 2.	145
11	النظرية المعاصرة في القياس د. عاشور علوطي/ أ. محمد بن كيحول، جامعة محمد بوضياف- المسيلة.	160
12	نظرية السمات الكامنة أ. جاب الله سليم/ أ. بوزيد محمد فارح، جامعة محمد بوضياف –المسيلة.	178

13	نماذج نظرية الاستجابة للمفردة: نموذج "راش" RASCH أ. حمزة بركات، جامعة محمد بوضياف– المسيلة أ. حنان فنيش، جامعة باتنة –1	189
14	نماذج النظرية الحديثة في القياس (نظرية الاستجابة للمفردة) دراسة نظرية لنموذج أحادي المعلم (نموذج راش) أ. د. محمد قماري/ أ. عمارني عبد الله، جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم.	204
15	من النظرية الكلاسيكية للاختبارات إلى نظرية إمكانية التعميم د. طباع فاروق، جامعة مولود معمري – تيزي وزو	223
16	الصدق والثبات وفق النظرية المعاصرة للقياس أ. د. رابح قدوري/ د. سامية ابراهيمي/ أ. سعيدة لعجال، جامعة محمد بوضياف – المسيلة	245
17	الخصائص السيكومترية لأدوات القياس وفق النظرية الكلاسيكية ونموذج "راش". أ. عتيقة بابش/ أ. يمينة بوبعاية، جامعة محمد بوضياف– المسيلة	257
18	نظريات القياس النفسي التقليدية والحديثة – نقاط التلاقي وأوجه الاختلاف– د. نصيرة لمين /أ. عبد الحق بحاش، جامعة محمد بوضياف– المسيلة.	274
19	الاتجاه الكلاسيكي والاتجاه المعاصر في القياس النفسي التربوي: المزايا والعيوب د. عفيفة جديدي/ د. سعدية سي محمد، جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة.	295
20	مقارنة بين النظرية الكلاسيكية والحديثة في القياس النفسي د. رمضان خطوط / د. محمد روبي، جامعة محمد بوضياف– المسيلة أ. فتيحة بن كتيلة، جامعة ورقلة	308
21	النظـرية الكلاسيكيـة والنظرية المعاصـرة بين المميـزات والعيـوب أ. حمزة خوجة، جامعة محمد بوضياف – بالمسيلة– أ. سعد بن سباع، جامعة لونيسي علي – البليدة 2 –	317
22	صعوبات استخدام الإحصاء والقياس في إعداد مذكرات التخرج لدى طلبة الماستر(2) والليسانس بقسمي علم النفس والتربية البدنية (دراسة ميدانية بجامعة المسيلة). أ. سليم عمرون/ أ. العيد قريـن، جامعة محمد بوضياف– المسيلة	327

23	أساسيات البحث في الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية والتربوية – دراسة سيكومترية على مقياس ممارسة الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي– د. نوال بوضياف، جامعة محمد بوضياف– المسيلة أ. خير الدين ابن خرور، جامعة لونيسي علي– البليدة 2	342
24	مشكلة التحيز الثقافي في الاختبارات النفسية د. عبد الحق بركات، جامعة محمد بوضياف – المسيلة د. عبد الغني براخلية، جامعة بن خلدون– تيارت	361

ندوة وطنية حول:

القياس النفسي والتربوي بين النظرية الكلاسيكية والنظرية المعاصرة

بتاريخ 07 فيفري 2017

عنوان المداخلة:

الاتجاه الكلاسيكي والاتجاه المعاصر في القياس النفسي والتربوي: المزايا والعيوب*

إعداد:

د. جديدي عفيفة

أستاذة محاضرة بقسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة

د. سي محمد سعدية

أستاذة محاضرة بقسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة

*مداخلة منشورة بتاريخ **23 ماي 2017** ضمن سلسلة منشورات مخبر المهارات الحياتية بجامعة المسيلة، في العدد 03 يضم أهم الأعمال المشارك بها في فعاليات الندوة الوطنية (ردمك 978-9931-9394-2-9)

مقدمة:

يعد القياس والتقويم التربوي أحد المكونات الرئيسة للمنظومة التربوية، وأكثرها تأثيراً في تقدمها وازدهارها، لذلك فقد حظى مجال تطوير أساليب القياس والتقويم باهتمام كبير من قبل المهتمين بتطوير النظم التعليمية استناداً إلى ما أكدته البحوث والدراسات التربوية المعاصرة من الأهمية البالغة لعمليات وأساليب القياس المتطورة في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به، وتحديد مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرجوة. وتعد الاختبارات والمقاييس النفسية أحد الوسائل الهامة والضرورية لعمليات التقويم التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية والتربوية للتعرف على مقدار التقدم في تحصيل الطلاب ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية، لذلك يمكن اعتبارها أساسا هاما في صنع بعض القرارات المصيرية لكل من تطبق عليه هذه الاختبارات. وبالتالي فإن دقة وسلامة تلك القرارات تتوقف على مدى جودة وكفاءة الاختبارات المستخدمة في عملية التقويم والأساليب المستخدمة في تحليل وتفسير نتائجها.

وتميز أدبيات القياس التربوي والنفسي بين مدخلين رئيسيين في تقييم وبناء الاختبارات والمقاييس وتحليل البيانات المستمدة منها، وهما المدخل الكلاسيكي أو التقليدي والمدخل المعاصر؛ .فالأول يعتمد على النظرية الكلاسيكية للاختبارات Classical Test Theory وما تنطوي عليه من مفاهيم ومبادئ بعضها يتعلق بخصائص مفردات الاختبار (الصعوبة، التمييز) والبعض الآخر يتعلق بخصائص الاختبار (الصدق، الثبات والمعايير). أما المدخل الثاني فيعتمد على النظرية المعاصرة للاختبارات Modern Test Theory والتي تعرف بنظرية السمات الكامنة Latent Trait Theory (LTT)، ويفضل علماء القياس تسميتها نظرية الاستجابة على المفردة (أو الفقرة) Item Response Theory (IRT) من أمثال لورد Lord لاهتمامها بالربط بين استجابة الفرد على مفردة اختبار ما وبين خصائص هذه المفردة الاختبارية. (عيد، 2004، ص 233-235)

1. الاتجاه الكلاسيكي للقياس:

1.1 مفهومه:

تعرف نظرية القياس الكلاسيكية بنظرية الدرجة الحقيقية True score theory وهي من أولى نظريات القياس ، وبالرغم من التطور الهائل في هذا المجال، إلا أن الطرق الكلاسيكية ذات أثر قوي حتى الآن، وهناك العديد من الاختبارات التي تقدم دليلا على خصائص البيانات على أساس هذه الطرق الكلاسيكية في القياس.

والهدف الأساسي لنظرية القياس الكلاسيكية هي تقدير الثبات من خلال الدرجات الملاحظة والحقيقية، وتسمى أحيانا بنظرية الدرجة الحقيقية لأنها تعتمد في اشتقاقاتها النظرية على النموذج الرياضي (نموذج الدرجة الحقيقية).

وتقوم فكرة هذه النظرية على مفهوم الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ؛ فلو أجرينا الاختبار عدة مرات على الفرد تحت ظروف مختلفة فإننا نحصل على درجات ملحوظة مختلفة متوسطها هو أقرب تقدير غير متحيز لقدرة الفرد أو درجته الحقيقية. ولوجود أخطاء في أي نوع من القياس، فإن الدرجة الملحوظة تعكس كذلك تأثير عدد من العوامل مثل الوقت ونوع الأسئلة والظروف النفسية، مما يجعلها مختلفة عن الدرجة الحقيقية. وبمعنى آخر، يوجد فرق بين الدرجة الملحوظة والدرجة الحقيقية بسبب أخطاء القياس حسب المعادلة الآتية:

$$X = T + E$$

فالدرجة الملاحظة (X) لكل فرد تتكون من المجموع الجبري للدرجة الحقيقية (T) التي تعكس مستوى الفرد الحقيقي، ودرجة الخطأ (E) التي مصدرها ما يسمى بالخطأ العشوائي. (زكري، 2007-2008، ص30؛ عبد الوهاب، 2010، ص15؛ الجبوري، 2012، ص1395)

2.1 نشأته:

نشأت نظرية القياس الكلاسيكية من جهود سبيرمان **Spearman, 1927** في تقديم الأساس الرياضي لنظريته في الذكاء (نظرية العاملين)، والكثير من المصطلحات المعروفة مثل الدرجة الحقيقية **True Score** والثبات والصدق. وفي حين كانت النظرية الإحصائية السائدة في ذلك الوقت تعتمد على المؤشرات الإحصائية فقد بنيت النظرية الكلاسيكية بشكل مكثف على مفاهيم الارتباط للعالم كارل بيرسون **Pearson, 1900.** وقد أدى التفاعل والاندماج بين مناهج القياس والنظريات الرياضية الإحصائية من جهة ونظريات علم النفس من جهة أخرى نتيجة الاهتمام باختبارات الذكاء إلى ظهور نظريات القياس أبرزها نظرية القياس الكلاسيكية ، حيث كانت بداياتها في عام 1930 حين ظهرت مجموعة من الطرق الإحصائية المتناثرة في عدة مجالات ، فكان الهدف الاستفادة من هذه الطرق ووضعها في قالب علمي واسع الانتشار. وقد تبلورت نظرية القياس الكلاسيكية على يد جاليكسون **Gulliksen, 1950** في كتابه "نظرية الاختبارات العقلية" **Theory Of Mental Tests** تطرق فيه بشكل رياضي لنظرية القياس الكلاسيكية. ثم قام كل من لورد ونوفيك **Lord & Novick, 1968** بتطوير النظرية واستخدامها على نطاق واسع في التربية وعلم النفس ، حيث حاولا القيام بإعادة تشكيل السمات الأساسية للنظرية مستخدمين الطرق الإحصائية الرياضية الحديثة فأعتبر كتابهما "النظريات الإحصائية لدرجات الاختبار النفسي" **Statistical Theories Of Mental Test Scores** من أهم الكتب في مجال تطوير نظرية القياس الكلاسيكية وهو آخر تجديد للنظرية. ثم توالت كتب لثورندايك

Thorndike, 1982 في القياس أهمها كتاب "القياس التربوي: النظرية والتطبيق" **Educational Measurement: Theory and Practice**. ولبساطة المبادئ التي ترتكز عليها هذه النظرية وسهولة فهمها فقد حظيت بانتشار واسع لدى غالبية المعلمين والعاملين في الميدان رغم ظهور نظريات أحدث منها. (زكري، 2007-2008، ص 28-29)

3.1 أنواعه:

تتضمن أساليب القياس الكلاسيكي نوعين من القياس هما:

- **القياس جماعي المرجع Norm-referenced measurement** : نشأ هذا النظام مرتبطًا بالفلسفة التربوية التي سادت في أوائل القرن العشرين، وهي تصنيف الأفراد بحسب مركزهم النسبي بين أقرانهم في القدرات المختلفة، وكان علماء النفس أكثر من علماء التربية فاعلية في نشأة هذا النوع من القياس، فقد كان بينيه **Binet** أول من صمم اختبارًا لعزل الأطفال المتخلفين عقليًا عن العاديين. وقد أدى ظهور ونجاح أول اختبار جمعي لتصنيف الضباط والجنود قبيل الحرب العالمية الأولى إلى تشجيع حركة القياس جماعي المرجع. وهي تقوم على تقدير الفروق الفردية بين الأفراد والتمييز بينهم، وفي هذه المقاييس لا تكون لدرجة الفرد معنى ما لم تقارن بمعيار يعتمد على مستوى جماعة الأقران التي ينتمي إليها هذا الفرد، ويتمثل هذا المستوى بمتوسط درجات هذه الجماعة، بينما تتمثل المقارنة بمدى انحراف درجة الفرد عن هذا المتوسط.
- **القياس محكي المرجع Criterion- referenced measurement**: مع شيوع مفهوم التعلم من أجل الإتقان **Mastry Learning** لم يعد الهدف هو التركيز أساسًا على الفروق الفردية، بل ظهرت المناداة بالابتعاد عن شكل التوزيع الاعتدالي الذي تعتمد عليه المقاييس جماعية المرجع حيث أن النشاط التربوي نشاط مقصود يبذل بهدف أن يتقن الطلبة ما تعلموه، وإذا ما تحقق الهدف من العملية التعليمية، فإن توزيع الأداء يختلف تمامًا عن المنحنى الاعتدالي، لذلك ظهر أسلوب جديد في القياس، عرف بالقياس محكي المرجع ويعتبر جليسر **Glaser, 1963** أول من وجه الاهتمام إلى هذا الأسلوب في القياس، وكان أول من أطلق عليها مصطلح الاختبارات محكية المرجع ، ثم جاء بعده كارفر **Carver, 1974** ليكون أول من استخدم مصطلح إديومتري (محكي المرجع) في مقابل سيكومتري (جماعي المرجع). والهدف من القياس محكي المرجع هو تحديد المستوى الذي يصل إليه أداء الفرد وتقدير مدى تقدمه بالنسبة للأهداف الموضوعة للقياس، بغض النظر عن مكانته بين أقرانه. (زكري، 2007-2008، ص 31)

4.1 الأساس النظري:

تقوم نظرية القياس الكلاسيكية على مجموعة من الافتراضات، أهمها:

- التوزيع الاعتدالي للدرجات على متصل القدرة التي يقيسها الاختبار، فعدد الأفراد الواقع في مستوى معين من القدرة يناظر العدد المتوقع من دالة الكثافة الاحتمالية.
- أن الدرجة الملاحظة هي حاصل جمع الدرجة الحقيقية زائد خطأ القياس (الذي يأخذ قيمًا سالبة أ و موجبة)، وأن تباين الدرجات الخام يساوي تباين الدرجات الحقيقية مضافًا إليه تباين درجات الخطأ. كما أن الارتباط بين مجموعتين من الدرجات الخام المستمدتين من اختبارين متوازيين، أو ثبات الاختبارات في مجتمع معين، يساوي تباين الدرجات الحقيقية إلى تباين الدرجات الخام، وأن الزيادة أو النقص في طول الاختبار يؤثر في ثبات درجاته.
- أنه لا يمكن معرفة أو قياس الدرجة الحقيقية ، بل يمكن الاستدلال عليها أو تقديرها من خلال الدرجة الملاحظة، وذلك بحساب متوسط الدرجة الملاحظة المستقلة الناتجة من تطبيق الاختبار لعدد كبير من المرات، وتزداد دقة الدرجة الحقيقية بزيادة مرات التطبيق.
- ليس هناك ارتباط بين الدرجات الحقيقية وأخطاء القياس للمفحوصين على الاختبار، بمعنى أنه ليس ضروريًا أن تكون أخطاء القياس للمفحوصين ذوي الدرجات الحقيقية المرتفعة أصغر من تلك الأخطاء لذوي الدرجا ت الحقيقية المنخفضة.
- ليس هناك ارتباط بين أخطاء القياس لاختبارين مختلفين على نفس المفحوص .
- أن خطأ القياس هو خطأ عشوائي يحدد دقة القياس أو ما يسمى بثبات الاختبار، بينما الخطأ المنتظم هو خطأ يتعلق بصدق القياس أو الاختبار.
- تفترض هذه النظرية تساوي تباين أخطاء القياس لجميع المفحوصين ، الذين يطبق عليهم الاختبار أو أداة القياس.

(زكري، 2007-2008، ص 32-33)

2. الاتجاه المعاصر للقياس:

1.2 مفهومه:

تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على جمع متغيرين في علاقة رياضية تمثل نموذجا احتماليا؛ نظرًا لأن طبيعة البيانات تسمح بالتنبؤ باحتمال النجاح على أي فقرة من الفقرات المدرجة، كما توفر تقديرات

لقدرات الأفراد بوحدات النموذج المستخدم، فعندما يود عالم النفس قياس إحدى السمات العقلية، ولتكن الذكاء مثلا، فإنه يلاحظ سلوك الفرد في مواقف مختلفة؛ أي أن السمات العقلية تعد بمثابة تكوينات يفترض أنها تشكل مجموعة مترابطة من السلوك الذي يمكن ملاحظته وتسجيله في مواقف اختبارية مقننة.

إن الفكرة الأساسية لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة تتلخص في ربطها خصائص الفقرات بمعلم (بارامتر) مقدار السمة التي يمتلكها الفرد واحتمال إجابته عن فقرة محددة بمستوى معين من الإجابة حسب نوع الفقرة، ويقوم هذا الرابط على تحديد موقع الفرد على مقياس السمة بغض النظر عن مجموعة الفقرات التي يجيب عنها الفرد. (زكري، 2007-2008، ص42؛ الجبوري، 2012، ص1400)

2.2 نشأته:

ترجع جذور نظرية الاستجابة للفقرة إلى أعمال توكر **Tucker, 1949** ولاولي-**Lawley, 1943 1944** وريتشاردسون **Richardson, 1936**. ويعد توكر أول من استخدم مصطلح المنحنى المميز للفقرة **Item Characteristic Curve** والذي يعد أحد المفاهيم الأساسية في مجال نظرية الاستجابة للفقرة ، ثم قدم لاولي عددًا من التطورات النظرية الأولية في مجال**IRT** واهتم بدراسة العلاقة بين معالم نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ومعالم النماذج الكلاسيكية، وتوصل إلى بعض الإجراءات الخاصة بطرق تقدير المعالم . وقام ريتشارد سون وتوكر بتطوير العلاقة بين معالم النماذج التقليدية، والمعالم المرتبطة بالمنحنيات المميزة للفقرة.

وفي عام 1950 قام لازارسفيلد **Lazarsfield** بإجراء معظم أبحاثه في مجال قياس الاتجاهات، وهو يعد أول من قدم مصطلح السمات الكامنة **Latent Traits** .

ويرجع الفضل في تقديم أسس نظرية الاستجابة للفقرة الاختبارية للمهتمين بالقياس النفسي والتربوي إلى العالم لورد (1953) حينما أطلق عليها اسم النظرية الحديثة في الاختبارات. وظلت أعمال لورد وغيره من العلماء حتى السبعينيات من القرن الماضي لا تهم إلا عددا محدودا من خبراء القياس أمثال رايت **Wright** والعالم الدنماركي جورج راش **G.Rasch** وشوبين **Choppin** وبيرنبوم **Birnbaum**، إلا أن التقدم السريع الذي حدث في مجال البحوث التطبيقية لهذه النظرية كان في العام 1968 حينما نشر كل من لورد ونوفيك كتابهما "النظريات الإحصائية لدرجات الاختبارات العقلية. ثم جاء بوك و وود **Book &Wood, 1971**بعرض كثير من البحوث المتصلة بهذه النظرية وذلك في الكتاب السنوي لعلم النفس**Annual Review of Psychology** .

ولاحقًا قام العديد من علماء القياس النفسي والتربوي بالبحث والكتابة في مجال المقارنة بين النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس أمثال كروكر وألجينا **(Crocker & Algina, 1986)**

وكلاين(Kline, 2000) حينما وصفا العلاقة بين الإحصائيات الكلاسيكية على مستوى (الفقرة ، المفحوص) والإحصائيات الناتجة من تطبيق النظرية الحديثة في القياس بأنها غير واضحة.

وأصدر كل من أمبريستو ن ورايس (Embrestson & Reise, 2000) كتابهما "نظرية الاستجابة للفقرة للأخصائيين النفسيين" وصفا فيه أسس هذه النظرية ، ومقارنة بينها وبين النظرية الكلاسيكية ، وكذلك بعض التطورات الحديثة على نماذج هذه النظرية وتطبيقاتها ، وبرامج الحاسوب المستخدمة والملائمة لكل حالة ونموذج. (زكري، 2007-2008، ص39-40)

3.2 أنواعه (نماذجه):

توجد نماذج متعددة في إطار نظرية الاستجابة للفقرة، وذلك لاختلاف الافتراضات المتعلقة بالبيانات الاختبارية. إذ ربما يفترض أن الأداء في الاختبار ينطوي على سمة أحادية البعد، أو على سمات متعددة. أو ربما يفترض أن الفقرات تتباين في قدرتها على التمييز بين المستويات المختلفة للقدرة، أو أن الإجابات الصحيحة على فقرات الاختيار من متعدد تتأثر بالتخمين العشوائي أو لا تتأثر كما في الأسئلة المفتوحة، أو عما إذا كانت الدرجات ثنائية أم متعددة الأقسام. لذلك يمكن تقسيم هذه النماذج إلى:

أ. **نماذج سكونية Static models:** ويهتم هذا النوع من النماذج بالقياس في مدة زمنية واحدة، وكذلك بتحديد العمليات التي ينطوي عليها الأداء في الاختبارات السيكولوجية والتربوية. وتختلف هذه النماذج في صيغها الرياضية التي تربط أداء الفرد في الاختبار بدرجات قدرته ، كما تختلف في عدد الخصائص أو البارامترات المستخدمة في وصف كل فقرة من فقرات الاختبار. ومن أهمها:

- **النموذج اللوغاريتمي أحادي المعلم One –Parameter Logistic Model:** ويسمى بنموذج راش **Rasch Model** نسبة إلى عالم الرياضيات جورج را ش بجامعة كوبنهاجن (1960)، وهو من أبسط نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ويفترض أن استجابة كل فرد تكون إما (1) أو (0) على كل فقرة من فقرات الاختبار. كما يفترض النموذج تساوي معاملات التمييز وانعدام التخمين ويقوم بتقدير صعوبة الفقرات فقط.
- **النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلم Two –Parameter Logistic Model:** ويسمى بنموذج لورد **Lord Model** وفيه يتم إضافة معلم جديد إلى نموذج راش وهو معلم التمييز لكل فقرة، وهذا يؤدي إلى تقاطع المنحنيات المميزة لفقرات الاختبار الذي يصمم وفق هذا النموذج؛ أي أنه يفترض انعدام التخمين. ويقوم بتقدير صعوبة الفقرات ومعاملات التمييز.
- **النموذج اللوغاريتمي ثلاثي المعلمThree –Parameter Logistic Model:** ويسمى بنموذج بير نبوم **Birnbaum Model** حيث أضاف معلمًا ثالثًا أطلق عليه معلم الخط

التقاربي الأدنى أو معلم التخمين**Guessing Parameter** فيما يتعلق بالفقرات الاختبارية التي تتطلب الاختيار من بدائل متعددة أو الصواب والخطأ.

ب. **نماذج ديناميكية Dynamic Models:** وتهتم بقياس التغير الحادث في السمات الإنسانية عبر الزمن، فالبعض يرى أن هذا التغير يعد عملية تدريجية ، بينما يرى البعض الآخر أنه عملية تحول من حالة إلى أخرى، وفي الحالة الأولى يكون المتغير الذي ينطوي عليه التغير متصلا، بينما في الحالة الثانية يكون المتغير منفصلا ، غير أن الحالة الأولى هي التي نالت الاهتمام في النماذج الديناميكية. (زكري، 2007-2008، ص 48-52؛ اسماعيل، 2007، ص18-22؛ أبو هاشم، 2006، ص12-13؛ العنزي، 2010، ص18-20)

4.2 الأساس النظري:

تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على مسلمة أساسية هي أن القيمة الاحتمالية لاستجابة فرد لفقرة اختبارية ما تكون دالة لكل من السمة أو القدرة التي يفترض أن الاختبار يقيسها لدى الفرد وخصائص الفقرة التي يحاول الإجابة عنها ، أي أنها تفترض أن هناك دالة احتمالية تربط بين بارامترين أحدهما يتعلق بالفرد والآخر يتعلق بالفقرة التي يختبر بها ، وتهدف النظرية للتوصل إلى قيم تقديرية لكل من هذين البارامترين.

ويذكر الوليلي (2002) أن نظرية الاستجابة للفقرة تقوم على بعض المسلمات التي يجب أن يدركها كل مستخدم لهذه النظرية أو لأحد النماذج المتعلقة بها، ومن أهم هذه المسلمات ما يلي:

- يمكن التنبؤ بأداء أي مختبر في أي اختبار بواسطة مجموعة من العوامل يطلق عليها سمات أو قدرات كامنة.
- يمكن وصف العلاقة بين أداء المختبر على أي فقرة اختبارية ومجموعة السمات أو القدرات الكامنة التي يفترض أنها تؤثر في أدائه على هذه الفقرة بدالة تزايدية يطلق عليها دالة خصائص الفقرة لأنها تحدد المختبرين الذين حققوا درجات مرتفعة في السمات التي لها توقعات احتمالية عالية للإجابة الصحيحة للفقرة من المختبرين الذين حققوا درجات منخفضة على السمات. (زكري، 2007-2008، ص42-43)

وتتميز نظرية الاستجابة للفقرة بعدة افتراضات، حيث يتم اختيار النموذج الملائم للبيانات وفقًا لمدى تحقق هذه الافتراضات في البيانات، وذلك يؤدي إلى دقة وإحكام القياس وما يستتبعه من أحكام وقرارات. وفيما يلي توضيح للافتراضات الأساسية التي ترتكز إليها نماذج نظرية الاستجابة للفقرة:

أ. **أحادية البعد Unidimensionality:** يرى ويبرغ **Wiberg, 2004** أن أحادية البعد تشير إلى الافتراض بأن الاختبار يقيس قدرة كامنة واحدة، وهي تعني وفق ما يراه أورلاندو **Orlando** أن التغاير بين الفقرات يمكن أن يفسر بواسطة بعد واحد يقف خلف ذلك التغاير. وهذا

يتفق مع أن المفحوص ذو القدرة العالية يفترض أن تكون احتمالية إجابته على الفقرة بشكل صحيح عالية أيضًا، والعكس صحيح.

ب. **الاستقلال المحلي Local Independence:** يرى الدوسري (2001) أن خاصية الاستقلال المحلي تعني أن الإجابة على فقرة ما مستقلة إحصائيًا عن الإجابة عن أي فقرة أخرى في الاختبار. والمفهوم الأدق كما عرفه هامبلتون وآخرون **Hambleton et al., 1991** بأنه عند تثبيت القدرة المسؤولة عن أداء المفحوصين على الاختبار ، فإن استجابات المفحوصين على أي زوج من الفقرات تكون مستقلة إحصائيًا. ويرى أولاندو بأن هذا الافتراض ، فنيًا يعتبر ، امتدادًا للافتراض الأعم وهو أحادية البعد، وهو يعني أنه إذا تم إزالة أثر العامل أو البعد أو السمة الكامنة خلف المقياس، فلن يوجد أي تغاير منتظم إضافي بين الفقرات. وبذلك فإن الاستقلال المحلي يمكن أن يظهر بين المجموعات الجزئية من الفقرات التي تسير في اتساق واحد.

ج. **عامل السرعة في الإجابة Speeded ness:** هناك افتراض أساسي عام لجميع نماذج نظرية الاستجابة للفقرة المستخدمة، وهو أن الاختبار الذي يسعى النموذج لمطابقة بياناته لم يتم تطبيقه تحت ظرف السرعة؛ بمعنى أن المفحوصين الذين أخفقوا في الإجابة على فقرات الاختبار لم يكن ذلك بسبب إخفاقهم في السرعة الكافية لإنجاز الاختبار ، وإنما يعود ذلك إلى محدودية قدراتهم، ويشير هامبلتون وسواميناثان **Hambleton and Swaminathan, 1985** إلى أنه من النادر الإشارة إلى هذا الافتراض؛ لأنه قد يكون متضمنًا في افتراض أحادية البعد، فعندما تؤثر السرعة في الأداء على الاختبار فإن هذا يعني أن هناك سمتين على الأقل تؤثران في الأداء هما : سرعة الأداء والسمة الأخرى التي يسعى الاختبار لقياسها.

د. **تساوي مؤشرات التمييزEqual Discrimination Indices:** الخطوة الأولى لتحديد أنواع المعالم التي يمكن تضمينها في النموذج تعتمد على التحليل وفق النظرية الكلاسيكية .فعلى سبيل المثال معلمة التمييز (الميل**Slope**) في نظرية الاستجابة للفقرة تناظر ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في النظرية الكلاسيكية. ويقصد بتساوي مؤشرات التمييز أن تكون جميع المنحنيات المميزة لفقرات الاختبار متوازية (متساوية الميل) وتختلف عن بعضها البعض في نقاط التقائها بالمحور الأفقي الذي يمثل متصل القدرة أو السمة الكامنة.

هـ. **الحد الأدنى من أثر التخمين Minimal Guessing:** وهي عبارة عن المقدار الذي يقترب فيه المنحنى من نقطة الصفر. وهذا يعني أن معلمة التخمين يجب أن تكون جزءًا من النموذج ، خاصة إذا كانت الفقرات هي الاختيار من متعدد فإن إمكانية التخمين تزداد بشكل عام.

(زكري، 2007-2008، ص 42-47؛ الجبوري، 2012، ص 1401-1402؛ اسماعيل، 2007، ص29-31؛ محمود، 2010، ص300-303)

3. المزايا والعيوب:

1.3 الاتجاه الكلاسيكي للقياس:

عرض مهرنز Mehrens, 1984 الطرق السيكومترية التقليدية في بناء الاختبارات العقلية وكيفية تحليل مفرداتها، حيث تركز هذه الطرق على فرضية أساسية وهي أن توزيع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على بعد القدرة التي يقيسها الاختبار، يتخذ شكل المنحنى الاعتدالي. ويمكن تقدير النسب المئوية للأفراد في كل مستوى من مستويات هذه القدرة باستخدام دالة الكثافة الاحتمالية Probability Density Function، لذلك يهتم الباحث باختيار المفردات التي تجعل درجات توزيع الاختبار تقترب من التوزيع الاعتدالي، وهذا يعتمد على مدى صعوبة أو سهولة المفردات بالنسبة لعينة الأفراد، وعلى مدى تمييز كل مفردة منها بين المستويات المختلفة للقدرة التي يقيسها الاختبار. (عيد، 2004: ص 243)

لكن رغم شيوع نظرية القياس الكلاسيكية واستخدامها من قبل العاملين والباحثين في المقاييس والاختبارات، إلا أنها لم تخل من جوانب القصور في تحليل نتائج الاختبارات ، من أهمها:

- أن جميع الخصائص السيكومترية التي تستند في بنائها على المدخل التقليدي أو الكلاسيكي مثل معاملات الصعوبة والتمييز والثبات تعتمد على خصائص عينة الأفراد التي يطبق عليها الاختبار، وعلى مدى صعوبة عينة الفقرات التي يشتمل عليها الاختبار.
- يفترض في الدرجات التي يحصل عليها فرد في فقرات الاختبار، أن يمثل مجموعها ميزانًا خطيًا **Linear Scale** وأن الفقرات المتعلقة بالمتغير المراد قياسه تحمل المعنى نفسه لدى جميع المختبرين، غير أن هذا الميزان يكون عادة على شكل منحنى، ذلك أن الفرق الثابت بين درجتين من درجات الاختبار يختلف معناه بالنسبة لدرجة السمة أو القدرة المقاسة، وذلك بحسب موقع الدرجات على متصل السمة أو القدرة.
- يفترض أن درجات الاختبار التي تمثل السمة أو القدرة المقاسة دالة خطية مطردة، غير أن بعض الأفراد من ذوي القدرات المرتفعة ، يحصلون أحيانًا على درجات منخفضة في الاختبارات ، وربما يحدث العكس بالنسبة لذوي القدرات المنخفضة، وذلك وفقًا لمعنى الدرجة على الاختبار.
- يتغير تكوين الاختبار بمرور الزمن، ويعني ذلك أن تكوين ومعنى فقرات الاختبار يتغير بالنسبة لمجموعات الأفراد التي أعد لها الاختبار، فالظروف البيئية تتغير والظروف الاختبارية ليست مقننة ، وأن حذف أو تغيير أي فقرة من فقرات الاختبار قد يؤدي إلى تغير في درجا ت الأفراد تغيرًا يصعب التنبؤ به ، ويؤثر تأثيرًا بالغًا في تمثيل الفقرا ت لنطاقها السلوكي.

- إن نتائج الأفراد على اختبار ما تعتمد على خصائص عينة الفقرات التي يشتمل عليها الاختبار، أي أنه إذا سحبنا عينات من الفقرات المتباينة في صعوبتها من مجموعة كبيرة من الفقرات، بحيث تقيس نفس السمة، فإن الدرجات المتوقعة للأفراد المفحوصين في الاختبارات التي تشتمل كل منها على إحدى هذه العينات سوف تختلف باختلاف صعوبة الفقرات على نفس المجموعة من الفقرا ت أو مجموعة مكافئة لها.
- الاقتصار على هدف واحد من أهداف القياس وعدم الاهتمام بالأهداف الأخرى له مثل تقدير مستوى أداء الأفراد نسبة إلى الجماعات الأخرى التي لا ينتمي إليها هذا الفرد ، كأن نقوم بمقارنة أداء هذا الفرد بأداء أفراد من الفئات العمرية المختلفة.
- إن تقدير درجة الفرد وكذلك المعالجة الإحصائية للنتائج وما تتضمنه من عمليات حسابية، يكون على اعتبار أن هذه الدرجات وحدات متساوية وعلى أنها تستطيع أن تقدر مستويات الأفراد دون أن تقدر المسافات بين هذه المستويات بطريقة مقنعة، وأن اختلاف المسافة بين كل درجتين متتاليتين يؤدي إلى اختلاف المعنى والمضمون الكمي لأي فرق محدد عبر مدى درجات الاختبار.
- ليس هناك تدريج مشترك للأفراد والفقرات، فبمجرد ملاحظة المجموع الخاص لدرجات كل فقرة وفرد، نجد أن أقل الدرجات الملاحظة تقابل أصعب الفقرا ت المكونة للاختبار أو أداة القياس المستخدمة، وهي تلك الفقرا ت التي تعرف المستويات العليا من المتغير بينما أكبر الدرجات تقابل أكثر الأفراد قدرة ، وبذلك لا يمكن وضع الأفراد والفقرات على نفس الخط (المتصل) مما يجعل من الصعب تفسير درجات الأفراد بالنسبة لدرجات الفقرات.
- إن النظرية الكلاسيكية في القياس لا تقدم تفسيرًا واضحًا لنمط أداء الأفراد المفحوصين على فقرات الاختبار بالرغم من أهمية هذا التفسير في التعرف على الأسباب الحقيقية وراء بعض الاستجابات الشاذة ، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بشأن هذه الاستجابات.
- تهتم النظرية الكلاسيكية للاختبارات بالاختبار ككل أكثر من اهتمامها بكل فقرة من فقرات الاختبار ، فنموذج الدرجة الحقيقية – على سبيل المثال – لا يقدم أي اعتبارات حول الكيفية التي يستجيب لها الفرد لفقرة معينة، وهو الأمر الذي يعد مهمًا في عدد من تطبيقات الاختبار، كأن يرغب مصمم الاختبار في بناء اختبار لجماعة معينة من المفحوصين ، كالاختبار الذي يميز بين المتقدمين لشهادة معينة، فوجود تقدير لاحتمال أن يجيب المفحوص على سؤال معين إجابة مناسبة هو ذو قيمة عندما نهيئ اختبار ما ليناسب مستوى السمة لدى المفحوص.

- من أهم ما يشوب الأساليب الكلاسيكية للقياس هو عدم تحقق موضوعية القياس والتي تتمثل في اختلاف نتيجة القياس باختلاف كل من الاختبار المستخدم ومستوى العينة في حالة القياس جماعي المرجع ، أو مستوى المحك في حالة القياس محكي المرجع ، ولذا فإن كل من خصائص المفحوص وخصائص الاختبار لا يمكن أن ينفصلا ، بل يفسر كل منهما في ضوء الآخر. (زكري، 2007-2008، ص33-36؛ عيد، 2004، ص244-245؛ عبد الوهاب، 2010، ص20-21)

2.3 الاتجاه المعاصر للقياس:

يمكن تلخيص أهم مميزات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة فيما يلي:

- إن استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة يجعل بارامترات الفقرة مستقلة عن عينة الأفراد المستخدمة في تقدير هذه البارامترات ، التي تمثل المجتمع المستهدف من تصميم الاختبار، كما أن تقديرات قدرات الأفراد مستقلة عن مجموعة فقرا ت الاختبار المستخدمة في الحصول على هذه التقديرات، المنتقاة من مجموعة كبيرة من الفقرات التي تم تدريجها باستخدام أحد نماذج الاستجابة للفقرة.
- إمكانية الحصول على مؤشر إحصائي يوضح مدى دقة تقدير قدرات الأفراد وبارامترات الفقرات.
- سهولة التمثيل البياني لبارامترات الفقرات وقدرات الأفراد.
- استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة يسهل دراسة كل من تحيز الأفراد والفقرات وصدق الاستجابات والفروق الفردية واستراتيجيات الاستجابة وكذلك سهولة إعداد بنوك الأسئلة والاختبارات الآلية واستخدام الحاسب الآلي في تكرار العملية الاختبارية.
- يمكن تحديد الأفراد الذين يلجأون إلى التخمين، كما يمكن تكميم مدى استجاباتهم الشاذة مع إمكانية ترتيب هؤلاء الأفراد عن طريق جودة المطابقة لنموذ ج احتمالي معين.
- تقليل عدد الفقرات اللازمة للقياس الدقيق، وبالتالي توفير الزمن اللازم للإجابة على فقرات الاختبار، وإعادة التحليل عند الصور البديلة للاختبار. (زكري، 2007-2008: ص 59-60)

رغم مزايا هذه النظرية، فإنها لا تخلو من العيوب، من أبرزها:

- تمثل هذه النظرية فرعًا معقدًا من فروع نظرية الاختبارات ، واستيعاب البحوث السيكومترية التي تجرى في هذا المجال ونشرها في الدوريات العلمية المتخصصة يحتاج إلى قدر كبير من الفهم الرياضي العالي والإحصاء متعدد المتغيرات.

- معظم خبراء القياس الذين تناولوا هذا الموضوع وجهوا دراساتهم وبحوثهم لمنظري القياس وليس للذين سيقومون بتطبيقه في بناء الاختبارات وتحليل وتفسير نتائجها ، وفي غير ذلك من التطبيقات السيكولوجية والتربوية.
- صعوبة تحقق بعض فروض النماذج المتعلقة بهذه النظرية في البيانات الفعلية المستمدة من الاختبارات العقلية والتحصيلية.
- لم يكن هناك برامج حاسوب فعالة ومناسبة لتفدير بارامترات نماذج السمات الكامنة التي تتضمنها هذه النظرية. (اسماعيل، 2007، ص17؛ زكري، 2007-2008، ص60)

المراجع:

- أبو هاشم، السيد محمود. 2006. **دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات قائمة مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة** . مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد52. مصر.
- اسماعيل، ميمي السيد أحمد. 2007. **الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام نموذج راش لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة** . رسالة ماجستير في التربية (تخصص علم النفس التربوي). مصر: جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي.
- الجبوري، رشيد صالح مهدي. 2012. **بناء اختبار تحصيلي لمادة الإدارة والإشراف التربوي على وفق نظرية السمات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين**. مجلة الأستاذ، العدد 203. بغداد.
- زكري، علي بن محمد عبد الله. 2007-2008. **الخصائص السيكومترية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدة طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية** . رسالة دكتوراه في القياس والتقويم. جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس. المملكة العربية السعودية.
- عبد الوهاب، محمد محمود محمد. 2010. **استخدام نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية في تدريج مفردات بعض الاختبارات المعرفية**. رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص قياس نفسي). مصر: جامعة المنيا، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي.
- العنزي، محمد طالب. 2010. **أثر شكل الفقرة على معالم الفقرة وثبات الاختبار وفقا لنظرية استجابة الفقرة (IRT)**. رسالة ماجستير في القياس والتقويم. الأردن: جامعة مؤتة، قسم علم النفس.
- عيد، غادة خالد. 2004. **الدرجة الحقيقية المقدرة باستخدام نظرية السمات الكامنة** . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 16، العدد02. المملكة العربية السعودية.
- محمود، محمد أنور. 2010. **بناء دليل استخدام برنامج راسكال في تحليل بيانات الاختبارات المحكية**. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، المجلد13، العدد01. العراق.