أثر اسلوب التقويم التشخيصي في تنمية المهارات الإملائية والتحصيل عند طلبة الصف الثاني المتوسط

م.د. مكي فرحان كريم الابراهيمي

The impact of the style of diagnostic assessment in the development of spelling skills and achievement when students of the second grade average

M. Dr. Mackie hilarious cream

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر اسلوب التقويم التشخيصي في تنمية المهارات الإملائية والتحصيل عند طلبة الصف الثاني المتوسط ، واشتقت منه الفرضية الصفرية التي نصها "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدّرسون باسلوب التقويم التشخيصي ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدّرسون بالطريقة القياسية في تنمية المهارات الإملائية ، والتحصيل ، بحسب متغير الجنس ، والتفاعل" وتحقيقاً لهدف البحث تم اختيار تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي بمجموعتين ، واختيرت متوسطة الجزائر للبنين ، وثانوية الوفاء للبنات الواقعة في مركز محافظة الديوانية بصورة عشوائية لتطبيق التجربة فيهما ، واختيرت أربع شعب من الصف الثاني المتوسط بصورة عشوائية أيضاً من المتوسطتين (طلاب ، وطالبات) ، وبلغت عينة البحث (٩٢) طالباً وطالبةً ، موزعة بين مجموعتين بواقع (٤٨) طالباً ، و(٤٤) طالبةً لكل شعبة في المجموعتين (التجريبية ، والضابطة)

وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين طلبة مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني ، وكشف المهارات الإملائية ، والمعرفة السابقة ، والقدرة العقلية ، والقدرة اللغوية) .

وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة بعض موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط ، أعدّ الباحث الأهداف السلوكية ، والخطط التدريسية ، واستبانة للمهارات الإملائية ، والاختبار التحصيلي النهائي الذي تكون من (٣٠) فقرة اختبارية متضمنة المهارات الإملائية من نوع اختيار من متعدد في ضوء الخريطة الاختبارية ، وقد اتسم بالصدق والثبات بعد عرضه على نخبة من الخبراء والمتخصصين ، واستخراج الخصائص السيكومترية له ، ومن ثم طبقه على الطلبة بعد نهاية التجربة .

واستعمل الباحث في إجراءات بحثه ، وتحليل نتائجه وسائل إحصائية منها : الإختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، استعمله لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث ، ومعامل ارتباط بيرسون (Bearson) ، استعمله في حساب معامل ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية ، ومعادلة سبيرمان – براون ، استعمله في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الإختبار (درجات الفقرات الفردية ، والزوجية) ، ومعادلة كوبر ، استعملها في حساب ثبات استبانة المهارات الإملائية ، وتحليل التباين الثنائي بتفاعل ، استعمله في تحليل نتائج البحث .

وقد أظهرت نتائج البحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل الإملائي ، وكذلك أظهرت فرقاً في تحصيل متوسط درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) بحسب متغير الجنس (الطالبات) ، كما لا يوجد تفاعل بحسب متغيري المجموعة والجنس .

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بإتباع اسلوب التقويم التشخيصي في تدريس الإملاء ؛ لأنه يضمن للمدرس تحضير الطالب قبل شرح الموضوع ، وبعده كذلك في تدريس المواد الأخر، واقترح إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أُخرى وفي موضوعات اللغة العربية الأُخر .

Summary:

This research aims to investigate the effect of the style of diagnostic assessment in the development of spelling skills and achievement when students of the second grade average, derived from the null hypothesis that reads "There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average score for students in the experimental group who are studying style diagnostic assessment , the average score for students in the control group who are studying the way the standard in the development of spelling skills , and achievement , according to the sex variable , and interaction "To aim of the research was chosen experimental design a set partial sets , and the chosen medium Algeria for Boys , and a secondary fulfillment for Girls , located in the center of the province of Diwaniyah wildly to apply experience them, and selected four people from the second row middle wildly also Almtosttin (students , and students) , and reached the research sample (92) students , divided between two groups of (48) students , and (44) a student for each division in the two groups experimental , and the control group).

The researcher conducted the parity between the two groups of students in search of the following variables : (chronological age , revealing spelling skills , and prior knowledge , mental ability , and language ability).

After determining the scientific article contained some topics book Dictation scheduled to be taught to students in the second grade average, the researcher developed a behavioral objectives , and lesson plans , and to identify the skills of spelling , and achievement test final which consisted of (30) paragraph test , including spelling skills -type multiple-choice in light of the map test , has been characterized by honesty and consistency after the presentation to a group of experts and specialists , and extract him psychometric properties , and then layer on the students after the end of the experiment.

And used a researcher in the procedures discussed , and the analysis of results and statistical methods including: test samples t (T-test) for two independent samples , used it to make a parity between the two sets of search , and the Pearson correlation coefficient (Bearson), used it to calculate the reliability coefficient of the test in a way retail midterm , and the equation of Spearman - Brown , used it in the correct correlation coefficient between the two parts of the test (degrees of individual paragraphs , and marital) , and the equation of Cooper , he used to calculate the stability of a questionnaire spelling skills , and analysis of variance bilateral interaction , used it to analyze the results.

The results showed the superiority of the experimental group students on the students in the control group achievement spell , and also showed a difference in the average score for the collection of the two groups (experimental and control) variable according to sex (female) , as there is no reaction , according to the variables of the group and sex.

In light of the findings , the researcher recommended to follow the style of diagnostic assessment in the teaching of spelling ; because it ensures that the teacher preparation before the student explain the issue , and after teaching as well as in other materials , and suggested a similar study on the stages and in the other study the Arabic language other topics .

المبحث الأول
مدخل تمهيدي للبحث

أولاً/مشكلة البحث

مما يثير الدافع المعرفي لتقصي حقيقة المشكلة الإملائية كثرة الاخطاء التي يقع بها الطلبة في المراحل الدراسية جميعها ، هذا ما لمسه الباحث عند طلبته في اثناء كتاباتهم وإجابتهم ، فقد حملوا هذه المشكلة معهم إلى المرحلة الجامعية ، ومن هذه الاخطاء التي تجري في كتاباتهم بعضها يتعلق بكتابة الهمزة أولاً ، ووسطاً ، وآخراً مما تتطلب الوقوف على حقيقة هذه المشكلة في جذورها ونموها هي المرحلة المتوسطة .

إنّ معاناة الطلبة من ظاهرة ضعف امتلاك مهارة الكتابة الصحيحة ، وضعف قدرتهم على كتابة ما يريدون في المواقف الطبيعية داخل المدرسة وخارجها كتابة صحيحة خاضعة لقواعد الكتابة المعروفة في اللغة العربية يتحدد في أكثر من سبب يوجزها الباحث بما يأتي :

١. تدريس الإملاء على أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار الطالب في كلمات صعبة بعيدة عن القاموس الكتابي له .
٢. عدم ربط الإملاء بفروع اللغة العربية ، واستعمال اللهجات العامية في أثناء تدريسها لاسيما مادة الإملاء .
٣. إهمال أسس التهجي السليم الذي يعتمد على العين والأذن واليد .
٤. التصحيح التقليدي لأخطاء الطلبة ، وعدم مشاركتهم في تصحيح الاخطاء .
٥. قلة التدريبات المصاحبة لكل درس .
٦. عدم إلمام بعض المدرسين بقواعد الإملاء إلماماً كافياً لاسيما في الهمزات .
٧. عدم التنويع في طرائق التدريس مما يؤدي إلى الملل والانصراف عن الدرس ، وكذلك عدم استعمال الوسائل التعليمية ، والتقنيات التربوية المتنوعة في تدريس الإملاء .
٨. السرعة في إملاء القطعة ، وعدم الوضوح ، والنطق السليم للحروف والحركات ، وطول القطعة الإملائية مما يؤدي إلى التعب والوقوع في الخطأ الإملائي .
٩. الضعف في مستوى القراءة ، وعدم التدريب الكافي عليها ، وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة .
١٠. .عوامل نفسية مثل التردد والخوف من الوقوع في الخطأ .

وغيرها من الاسباب التي كشفت عنها الادبيات ذات العلاقة بمادة البحث ، وكذلك الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت ضعف مستوى أداء الطلبة في المهارات الإملائية ، وتحصيلهم الإملائي ، (ينظر : عطية ، ١٩٩٩ ، ص ٢٣٣ ، حسين ، ٢٠٠٦ ، ص٢ ، واللبان ، ٢٠٠٧ ، ص ٥٠-٧٩ ، والفقعاوي ، ٢٠٠٩ ،ص٣) .

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة هذا البحث بالسؤال الآتي : ما أثر اسلوب التقويم التشخيصي في تنمية المهارات الإملائية ، وتحصيلهم ، مقارنة بالطريقة القياسية ، وبحسب الجنس ، والتفاعل؟ .

ثانياً / أهمية البحث :

يعد علم الإملاء أحد أهم علوم اللغة العربية في إنما لغة الفرد المتعلم بصورة عامة ، والطالب على وجه الخصوص وأثرائها ، ونضجه العقلي ، وتربية قدراته الثقافية اللغوية ، ومهاراته الفنية ، فهو وسيلة الاتصال التي يعبر بها عن أفكاره عند كتاباته لخواطره الأدبية ، وخلجاته الداخلية ، وانفعالاته العاطفية .

لذا فقد تبوأ مكانة مهمة على خريطة الكتابة باللغة العربية ؛ لأنه يساعد في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة ، فإذا كان جمال الخط العربي يمثل منزلة يسعى إليها كل من أراد الإبداع ، فإنّ الكتابة السليمة والصحيحة هي الركيزة الأساسية لهذا الجمال والإبداع .

اهتم علماء العرب في القديم والحديث بالخط العربي وربطوا بينه وبين الكثير من فروع اللغة العربية ، مثل الصوت ، والنحو ، والصرف ، والمعاجم وما إليها ، وهذا ليس بغريب خاصة وأنّ تحديد كتابة الهمزة مثلاً يقتضي العودة إلى أصوات الكلمة والمواءمة بين أقواها وأضعفها لاختيار الصورة الصحيحة ، أوقد تؤثر قاعدة نحوية على الاستعانة بإضافة حرف إلى الكلمة كما يحدث في بعض حالات التنوين وما تستدعي العودة إلى بعض أمور صرفية ومعجمية في تحديد الألف عما إذا كان ياءً أو واواً ، وهكذا ... (شحاتة ، وأحمد ، ١٩٩٨ ، ص٧-٨) .

فهو علم يهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ ، وقد عرف قديما بغير تسمية ، مثل علم (الرسم ، الخطّ ، الكتابة ، الهجاء ، تقويم اليد ، إقامة الهجاء) غير أن (الإملاء) أكثرها شيوعًا في العصر الحديث ، وقد استعمله بعض الأقدمين (المبارك ، ١٩٩٩ ، ص١٦٣) .

ومن المعلوم أن عناية الأقدمين بقواعد الإملاء كانت متفاوتة ، فقد كانت قواعده في البداية مبثوثة في بعض كتب النحو واللغة مثل (أدب الكاتب) لابن قتيبة ، و(الجُمَل) للزجاجي ، و(شرح المفصل) لابن يعيش ، و(ارتشاف الضَّرَب) لأبي حيان الأندلسي ، و(همع الهوامع) للسيوطي، وغيرها ، وإن كان بعضهم قد أفردها بكتب مثل أبي بكر الصولي ٣٣٦هـ في (أدب الكتّاب) وأبي جعفر النحاس ٣٣٨هـ في (عُمدة الكُتّاب) وابن درستويه ٣٤٧هـ في (كتاب الكتّاب) وغيرهم (علم ، ٢٠٠٩ ، ص٢) .

المهم فيما سبق أنّ علم الإملاء تمتد أصوله التاريخية بامتداد العمق التاريخي للغة العربية نشأتها وتطورها وحضورها ، فلا يقلّ أهمية عن علوم اللغة العربية الأخرى فلكل هدفه وغايته وأثره في بنية النص التكاملية التي منها صورة الكلمة ورسمها الكتابي الصحيح الذي يظهر جماليتها في السياق ، وعكسها يشوه تركيبها ، ويحول دون فهمها فهماً صحيحاً وواضحاً ، فهذا ما يظهر أهمية الإملاء بوضوح في العمل الكتابي عامة .

لذلك يجب أن يعنى بالكلمة العربية نطقاً ، وكتابةً ، ورسماً ،وضبطاً فهي كلمة الله في خلقه ، وهي فرقان ما بين الحق والباطل ، والرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان ، فالكلمة العربية حينما نتقن نطقها وضبطها وكتابتها ، يلحظ رقة الشكل ، وصفاء المعنى ، وخفة النطق ، وسهولة التلقي (السيد ، ٢٠٠٥ ،ص ٧).

ولعلم الإملاء أهمية خاصة في إطار العمل المدرسي ، فهو يسعى إلى تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط كتاباتهم ، وبذلك يتجنبون الوقوع في الخطأ ، ويصلون إلى القراءة الصحيحة ، زيادة على ذلك فإنه تمرين اختباري يساعد الطلبة على استعمال الحروف في مواضعها المناسبة بشكل صحيح من دون أن يكون هناك التباس بين حرف وآخر مع وضع علامات الترقيم ، وتقسيم الكلام إلى فقرات ، والتنسيق بين الكلمات والجمل (مصطفى ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥) .

وهذا العلم على أهميته ، لم يحظَ بما يستحقه من العناية عند الأقدمين من علماء العربية الأخرى مثل النحو والصرف ، والمعجم ، والصوت ، ولا عند المحدثين من الكتاب والباحثين ، وإن كان مثل ذلك إلاّ أنه لا يصل إلى الطموح ، أو أنّ سرعة التطور المعرفي تقتضي التجديد وتيسير كل العلوم لاسيما علوم اللغة العربية التي منها علم الإملاء ، فكان الدافع إلى معرفة أساليب حديثة في تدريسه علّها تسهم في تخفيف حدة صعوباته .

إذ إنّ دروس اللغة العربية تتطلب طرائق وأساليب متعددة أكثر من غيرها ؛ لأن مدرسها يتعامل مع جوانب متعددة ، فلم يعد الأمر مجرد معلومات تلقى وحقائق تحفظ بل طرائق وأساليب ناقلة للمعرفة وميسرة لاكتساب المهارات وحدوث التعلم (المبروك ، ١٩٩٠ ، ص ١٧٨) ، وهذا يتطلب البحث عن أحدث الأساليب التي تثير عناية الطلبة ، وتجذب انتباههم ، وتحفزهم على العمل والمشاركة التفاعلية في الدرس وتكون متنوعة بتنوع قدراتهم وبحسب مراحلهم الدراسية (الآلوسي ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣٩) .

فمن الأساليب المؤدية إلى تحقيق الغاية المذكورة آنفاً تلك التي من شأنها تحسين الأداء التدريسي أسلوب التقويم التشخيصي الذي يعتمد أساساً على جمع المعلومات بشكل إجرائي دقيق ومحدد ، وتوظيفها بوصفها تغذية راجعة لتخطيط التعلم ، وتنفيذه ، وتصحيح مساره.

إذ إنّ الاختبارات التشخيصية تعين المعلم في تعرف مواطن الضعف ونقاط القوة عند طلبته في كل جزء من أجزاء المادة التي يقوم بتعليمها ، وتعطى بعد الانتهاء من عمليات التعلم لسد النقص فيه ، وتهيئة الطالب للتعلم الجديد على أسس سليمة ، وكلما كانت هذه الاختبارات مفصلة وتتناول كل جزء من أجزاء المهمة التعليمية على حدة ، كلما كانت أكثر فاعلية في مساعدة المعلم على تطوير برامجه العلاجية ، وعلى التخطيط السليم لتدريسه المستقبلي (مقبل وآخرون ،٢٠٠٣ ص٣٤) .

ومن الأسباب الرئيسة لاستعمال اسلوب التقويم التشخيصي في التدريس ، فأنه يستعمل في تحديد خصائص التعلم عند كل طالب على حده ، وحضور أو غياب متطلبات المهارات الأساسية السابق تعلمها ومستويات الإتقان السابقة لموضوعات معينة ، وتحديد الأسباب لصعوبات التعلم ، ويحدث عادة ولكن ليس دائماً قبل تعلم وحدة جديدة (فريدريك بل ، ص٤٥ ، ١٩٩٧) . وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مزايا اسلوب التقويم التشخيصي وإجمالها على النحو الآتي :

١. التركيز على التعلم القبلي والمتطلبات السابقة .
٢. مراعاة الفروق الفردية عن طريق تنويع الأنشطة والأساليب .
٣. تحديد الأهداف الخاصة للموضوع الدراسي مسبقاً .
٤. تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية .
٥. تحديد الأخطاء المتوقعة التي قد يقع فيها بعض الطلبة .
٦. تحديد الزمن اللازم لتحقيق الأهداف .
٧. تحديد المشاكل المتوقعة للمعرفة الجديدة .
٨. التنوع في استعمال استراتيجيات التعلم الحديثة .
٩. تعزيز مواطن القوة ، ومعالجة مواطن الضعف عند الطلبة (الطراونة ،٢٠١٤، ص٨) .

وعليه فأنّ اسلوب التقويم التشخيصي يعد من الاساليب الحديثة التي يمكن تجريبها في التدريس بصورة عامة ، وتدريس علوم اللغة العربية على وجه الخصوص ، ؛ علّ ذلك يسهم في تيسير حدة صعوبتها ، الدافع الذي حدا بالباحث إلى ترجمة خطوات اسلوب التقويم التشخيصي في تدريس المهارات الإملائية ، وقياس تحصيلها عند طلبة المرحلة المتوسطة ، وبناءً على ما تقدم يجمل الباحث أهمية هذا البحث بالآتي :

١. أهمية اللغة العربية بوصفها اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتمثل لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة
٢. أهمية علم الإملاء في تحسين الكتابة ، والخط عند الطلبة في المرحلة المتوسطة بوصفها مهارة من مهارات اللغة العربية .
٣. إنه البحث الأول – على حد علم الباحث – تناول تجريب اسلوب التقويم التشخيصي في التحصيل الإملائي ، وتنمية مهاراته في المرحلة المتوسطة .
٤. أهمية المرحلة المتوسطة ، طلبة الصف الثاني بالتحديد ؛ لأنها مرحلة اكتساب العادات الصحيحة والمهارات الأساسية .

٥. محاولة التوصل تجريبياً إلى معرفة الأسلوب الأفضل الذي قد يساعد على تذليل صعوبة القواعد الإملائية عند الطلبة ومدرسيهم .
٦. إفادة الجهات المختصة ، وأصحاب القرار التربوي خاصة من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

ثالثا/ هدف البحث ، وفرضيته :

١. **هدف البحث :** يهدف هذا البحث إلى تعرف أثر اسلوب التقويم التشخيصي في تنمية المهارات الإملائية ، والتحصيل عند طلبة المرحلة المتوسطة .
٢. **فرضية البحث :** "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدّرسون باسلوب التقويم التشخيصي ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدّرسون بالطريقة القياسية في تنمية المهارات الإملائية ، والتحصيل ، بحسب متغير الجنس والتفاعل"

رابعاً/ حدود البحث ، يتحدد هذا البحث بـ :

١. مدرستان من المدارس المتوسطة والثانوية الصباحية إحداهما للبنين ، والأخرى للبنات في مركز محافظة الديوانية .
٢. عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣م .
٣. عدد من موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه في الصف الثاني المتوسط (الآلوسي وآخرون ، ٢٠١٣، ص٦٦-١١٣) .

خامساً/ تحديد مصطلحات البحث :

١. **اسلوب التقويم التشخيصي ، عرفه كل من :**

- منسي : بأنه اسلوب علمي يتم عن طريقه تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم والمعالجة وتعديل مسارها (منسي ، ١٩٩٤ ، ص٤٩)
- أبو صفر ، وآخرون : بانه اسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم لمعلومات قبلية في تحصيل الطلبة ؛ لتحديد مواطن القوة والضعف ، عندهم وبناء انشطة صفية في ضوء نتائج تلبي حاجات الطلبة التعليمية (ابو أصفر وآخرون ، ٢٠٠٠،ص ٦٧) .

❖ **التعريف الإجرائي :**

اسلوب تعليمي يتم فيه تقويم تعلم الطلبة عينة البحث – المجموعة التجريبية - ابتغاء الوصول بذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في تنمية المهارات الإملائية الى أعلى حد ممكن من المعرفة الجديدة للدرس الجديد .

٢. **الإملاء عرفه كل من :**

- السامرائي : بأنه كتابة الكلام برموز خطية مقروءة ومفهومة وبسرعة ملائمة ، بشكل يؤدي الغرض من اللغة (السامرائي ، ١٩٩٤ ، ص ١٥١) .
- نبوي : بأنه أصول تأدية الكتابة على الصحة ، بناءً على القول بأن عدم إعطاء الكتابة حقها جهل ، فتكون تأديتها على الوجه الصحيح علماً ، وهو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط ، كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ (نبوي ، ٢٠٠٤ ، ص ٨).

❖ **التعريف الإجرائي :**

مجموعة مهارات يتم عن طريقها ترجمة الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة ، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقاً للقواعد الإملائية الصحيحة ، بوضوح الخط ودقة رسمه ؛ تحقيقاً للفَهم والإفهام ، يؤديها افراد عينة البحث .

٣. **المهارة ، عرفها كل من :**

- إبراهيم : هي سهولة في أداء استجابة من الاستجابات ، أو سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة ، مع مراعاة الظروف القائمة وتغيرها ، ويمكن أن تكون المهارة حركية أو ذهنية (إبراهيم ، ١٩٨٤، ص ٢٥٨) .
- الصوفي : بأنها مقدرة تكتسب بالملاحظة ، أو الدراسة ، أو التجريب في الأداء العقلي ، أو الأداء البدني (الصوفي ، ٢٠٠٠ ، ص٢٤٤) .

❖ **التعريف الإجرائي :**

سلسلة من الأداء العقلي والبدني الذي يمكِّن الطلبة - عينة البحث - من الكتابة الإملائية السليمة ، على وفق القواعد الإملائية الصحيحة ، بسرعة ، ودقة ، عن طريق الممارسة والتدريب .

٤. **التحصيل عرفه كل من :**

- عاقل : بأنه المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في التعلم المدرسي أو غيره مقرراً من قبل المدرس أو الاختبارات المقننة (عاقل، ١٩٨٨ ، ص ١٢) .
- القمش : هو المعرفة والمهارات المكتسبة من الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع ، أو وحدة تعليمية محددة (القمش ، ٢٠٠٠م ، ص ٧٢) .

❖ **التعريف الإجرائي للتحصيل :**

هو الدرجات التي يحصل عليها الطلبة - عينة البحث - في الاختبار التحصيلي ، الذي يعدّه الباحث بوصفه اختباراً بعدياً في الموضوعات الإملائية التي درست في أثناء التجربة .

٥. **الصف الثاني المتوسط :** هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة ، وهي مرحلة عامة تقبل طلبتها من خريجي المرحلة الابتدائية ، والتعليم في هذه المرحلة لا يتنوع بل يعطى الطلبة جميعهم من ذكور وإناث برنامجاً موحداً ، ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة إلى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الإعدادية (مزعل ، ١٩٩٠ ، ص ٤٧) .

المبحث الثاني
دراسات سابقة

❖ **دراسة زاير ، ١٩٩٩ :**

أجريت هذه الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية ، وتكونت عينة دراسته من طلبة الصف الخامس الأدبي وزعوا عشوائيا بين ثلاث مجموعات تجريبية الواحدة ضابطة للأخرى ، اعتمد الباحث في دراسته تصميماً تجريبياً ذا ثلاث مجموعات تجريبية ، كافأ الباحث بينها في مجموعة من المتغيرات لضبطها والتأكد من سلامة تصميمه التجريبي ، وقد درّس الباحث بنفسه المجموعات الثلاث ، وأعدَّ الاختبارات التكوينية اللازمة ، ثم أعدَّ اختبارين بصورتين متكافئتين الأول لقياس التحصيل ، والآخر لقياس الاحتفاظ بالتحصيل ، ضمَّ كل اختبار منهما (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والتكميل ، والإجابات القصيرة غطت موضوعات التجربة ، وبعد أن طبق أداة بحثه مستعملاً مجموعة من الوسائل الإحصائية لمعالجة بيانات دراسته أظهرت نتائجها ما يأتي :

١. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى .
٢. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى .
٣. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى .
٤. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى .
٥. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى .
٦. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى .
٧. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجات طالباتها لمصلحة الطالبات .
٨. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل ، ودرجات طالباتها لمصلحة الطالبات .
٩. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل (زاير ١٩٩٩ ، ص ٢ – ١٦٦) .

❖ **دراسة عوض ، ٢٠٠٤ :**

أجريت هذه الدراسة في الأردن ، وهدفت إلى تعرف أثر تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بأسلوب التدريس العادي ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين على أربع شعب في مجموعتين ، مجموعة تجريبية ، وأخرى ضابطة ، وقد كافأت الباحثة بينهما للتأكد من ضبطهما وسلامة تصميمها التجريبي ، ولاختبار فرضيات الدراسة ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وقبل الشروع في تطبيق الدراسة أجري اختبار قبلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بإشراف الباحثة نفسها ، وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء اختبار بعدي على طلبة المجموعتين ؛ لقياس أثر متغير الطريقة ، والجنس ، وأثر التفاعل بينهما. ولتحليل البيانات واستخراج النتائج استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الاحصائية المناسبة فأظهرت النتائج ما يأتي :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب التقويم التشخيصي.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المجموعتين بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس (عوض ، ٢٠٠٤ ، ص ٢ -٣٧) .

❖ **العرنوسي ، ٢٠٠٥ :**

أجريت هذه الدراسة في العراق ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، وقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوبي التقويم التمهيدي والتقويم التكويني في تحصيل طالبات هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية وتكونت عينة الدراسة من عينة من طلبة الصف الرابع العام ، وزعوا على أربع مجموعات ثلاث تجريبية ، وضابطة ، أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعات دراسته بمجموعة من المتغيرات لضبطها ، وسلامة تصميمه التجريبي ، ودرّس الباحث المجموعات بنفسه ، وأعدَّ (٢٤) اختباراً تقويمياً ؛ بواقع (٨) اختبارات لكل نوع من أنواع التقويم ، واختباراً تحصيلياً لقياس مستوى الطلبة بعد تمام إنهاء التجربة ، وقد تكوّن من (٤٠) فقرة اختبارية ، وقبل انتهاء مدة التجربة طبّق الباحث الاختبار التحصيلي على الطلبة ، وجمعت نتائجه وتّم تحليلها إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة ، وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي :

١. تفوق المجموعات التجريبية للطلبة ،وللطلاب فقط ، وللطالبات فقط ،على طلبة المجموعة الضابطة .
٢. لم تتفوق أية مجموعة تجريبية على مجموعة تجريبية أخرى .
٣. تفوق طالبات المجموعات التجريبية على طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل الدراسي ، سواء أكانت المجموعات للطالبات مناظرة لمجموعات الطلاب ، أم غير مناظرة لها (العرنوسي ، ٢٠٠٥ ، ص١-١٠٩) .

❖ **دراسة حسين ، ٢٠٠٦ :**

أجريت هذه الدراسة في العراق ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، وقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها ، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني المتوسط ، وزعن على ثلاث مجموعات تجريبيتين ، وضابطة ، أجرت الباحثة تكافؤاً بين مجموعات دراستها بمجموعة من المتغيرات لضبطها ، وسلامة تصميمها التجريبي ، ودرّست الباحثة المجموعات بنفسها ، وأعدَّت اختباراً تحصيلياً طبقته بعد إنهاء التجربة ، وقد تكوّن من (٣٠) فقرة اختبارية ، ثم أعادت الباحثة تطبيق اختبار التحصيل بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار للمرة الأولى لقياس احتفاظ الطالبات بالمادة ، واستعملت الباحثة لمعالجة بيانات دراستها الوسائل الاحصائية المناسبة ، وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على كل من طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، والمجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ ، مع تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة ، وكانت الفروق ذوات دلائل إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) (حسين ، ٢٠٠٦ ، ص١-٨٧) .

❖ **دراسة الفقعاوي ، ٢٠٠٩ :**

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية في غزة ، وهدفت إلى تعرف مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس ، وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة خان يونس ، وزعوا على مجموعتين تجريبية ، وضابطة ، درّسهما الباحث بنفسه ، بعد أن كافأ بينهما بمجموعة من المتغيرات للتحقق من سلامة تصميمه التجريبي ، وأعدّ الباحث استبانة نصف مفتوحة توضح صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر المعلمين ، واختبار إملائي تشخيصي يحدد صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي. ، واختبار إملائي تحصيلي ، وبرنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي ،

وبعد تنفيذ التجربة طبق الاختبار البعدي وباستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج دراسته ما يأتي :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \geq 05$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم من خلال برنامج المعالجة المقترح) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون موضوعات الإملاء التي تحتوي على صعوبات تعلم بالطريقة التقليدية) تعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ $\geq a$) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ $\geq a$) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس (الفقعاوي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢ - ٢٠٠) .

❖ **مؤشرات ودلالات حول الدراسات السابقة :**

١. أكدت بعض الدراسات السابقة في أهدافها على تعرّف أثر اسلوب التقويم التشخيصي ، وبعضها استهدفت تعرف أنواع التقويم المختلفة في التحصيل الدراسي ، أو في الأداء ، وجميعها جربت في علوم اللغة العربية ، متباينة بين القواعد ، والصرف ، والاستيعاب ، والإملاء .
٢. اتبعت الدراسات السابقة المنهج الذي يتلاءم وطبيعة متغيراتها ، فبعضها اتبعت المنهج التجريبي ، وبعضها الآخر استعمل المنهج الوصفي والتجريبي ، أما التصميم التجريبي فقد تباينت الدراسات السابقة في اختيار التصميم التجريبي ، فمنها ما استعمل التصميم التجريبي لمجموعتين ضابطة ، وتجريبية ، ومنها ما استعمل التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، في حين استعملت بعضها التصميم التجريبي لثلاث مجموعات تضبط الواحدة الأخرى ، وبعضها الآخر استعمل التصميم التجريبي لثلاث مجموعات ومجموعة ضابطة .
٣. تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت فيها ، فقد طبق بعضها على المرحلة الإعدادية ، والمرحلة المتوسطة ، والمرحلة الابتدائية ، في حين طبق بعضها الآخرعلى التعليم الأساسي وهو من الصف الأول إلى الصف العاشر .
٤. تباينت الدراسات السابقة في الاعتماد على متغير الجنس فقد طبق بعضها على الطلاب ، في حين طبق بعضها الآخر على الطالبات ، أما بقية الدراسات فقد اشترك فيها الجنسان الطلاب والطالبات .
٥. استعملت الدراسات السابقة معظمها اختبارات تحصيلية بناها الباحثون بأنفسهم ، فقد انحصر عدد فقراتها بين (٣٠-٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد والتكميل أما بعضها الآخر استعملت إلى جنب الاختبارات التحصيلية ، والتشخيصية ، والتكوينية استبانات نصف مفتوحة .
٦. حرص الباحثون جميعهم على إجراء عمليات التكافؤ بين المجموعات في عدد من المتغيرات ؛ لضمان سلامة تصاميمهم التجريبية (الداخلية ، والخارجية) .
٧. تباينت الدراسات السابقة في عدد المتغيرات التابعة ، فكانت بين متغير تابع أو متغيرين تابعين التحصيل ، والاحتفاظ ، أو أكثر .
٨. اعتمدت الدراسات السابقة في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مناسبة مختلفة بحسب طبيعة متغيراتها .
٩. اتفقت الدراسات السابقة جميعا في إظهار نتائجها تفوق المجموعة التجريبية .

أما إجراءات هذا البحث فقد اتفق وبعض ما اشرّ من دلالات حول الدراسات السابقة ، واختلف عنها في بعض المؤشرات ، وبخصوص نتائجه سيتم عرضها في مبحث لاحق منه .

المبحث الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولا ـ منهج البحث : اعتمد الباحث المنهج التجريبي ؛ لأنه يتلاءم وإجراءات بحثه

ثانيا ـ التصميم التجريبي : ينبغي للباحث قبل إجراء بحثه القيام باختيار التصميم التجريبي المناسب ليكفل له الحصول على نتائج إيجابية يتمكن عن طريقها الإجابة عما يطرح من أسئلة والتحقق من فروض بحثه ، إذ إن دقة نتائج البحوث التجريبية تتوقف على التصميم التجريبي المستعمل ؛ لأنه يعطي ضماناً لتذليل الصعوبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحصيل الإحصائي للبيانات (فان دالين ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩١) ، لذلك لجأ الباحث إلى اعتماد تصميم تجريبي يقع في حقل التصميمات ذات الضبط الجزئي الذي يتناسب وظروف بحثه ، وكما يأتي :

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
تجريبية (ع)		اسلوب التقويم التشخيصي	التحصيل	
ضابطة (ع)		الطريقة القياسية		

شكل (١) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

إنّ المقصود بالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (اسلوب التقويم التشخيصي) ، أمّا المجموعة الضابطة هي المجموعة التي يدرّس أفرادها بالطريقة القياسية ، أمّا الاختبار البعدي فهو الأداة التي تستعمل لقياس تأثير المتغير المستقل (اسلوب التقويم التشخيصي) في المتغير التابع .

ثالثا ـ مجتمع البحث وعينته :

١ـ مجتمع البحث : يشمل المجتمع الأصلي للبحث المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين والبنات في مركز محافظة الديوانية ، فقد زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة الديوانية/شعبة الإحصاء ، وحصل على أسماء المدارس وكان عددها (٢٥) مدرسة للبنين ، و(٢٨) مدرسة للبنات ، وبما أنّ هذا البحث يتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المذكورة آنفا ، التي لا يقل فيها عدد شعب الصف الثاني المتوسط عن شعبتين ، لذا استعمل الباحث الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار متوسطة الجزائر للبنين ، وثانوية الوفاء للبنات لتطبيق تجربته فيها .

٢ـ عينة البحث : بعد أن حدد الباحث المدرستين التي ستطبق فيها التجربة ، زارهما فوجد أنّ المدرستين تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط هي (أ ، ب ، ج) وقد استعمل الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار شعبتين من المتوسطتين لتمثل عينة البحث ، بلغ عدد طلبة مجموعتا البحث (٩٢) طالباً وطالبةً بواقع (٤٨) طالباً ، لكل مجموعة (٢٤) طالبا ، و(٤٤) طالبةً ، لكل مجموعة (٢٢) طالبةً ، بعد استبعاد الطلبة الراسبين للعام الدراسي الماضي (٢٠١١ـ٢٠١٢) من مجموعتي البحث وعددهم (١٥) طالبا وطالبة ، وكان استبعادهم من النتائج النهائية فقط مع إبقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي ، وكما مبين في جدول (١) .

جدول (١) أعداد الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	الجنس	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	طلاب	٢٨	٤	٢٤
	أ	طالبات	٢٥	٣	٢٢

الضابطة	ب	طلاب	٣٠	٦	٢٤
	ب	طالبات	٢٤	٢	٢٢
المجمـــــــــــــوع			١٠٧	١٥	٩٢

وبالطريقة العشوائية نفسها تم اختيار الأسلوب التدريسي فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرّس باسلوب التقويم التشخيصي ، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرّس بالطريقة القياسية .

رابعا ـ تكافؤ مجموعتي البحث : على الرغم من أنّ أفراد عينة البحث من مدرسة واحدة ، ومن أعمار متقاربة ومن وسط اجتماعي متشابه لحد كبير، إلاّ أنّ الباحث حرصاً منه قبل البدء بتطبيق التجربة أنْ يضبط عدداً من المتغيرات المتعلقة بأفراد مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) التي قد تؤثر في نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١ـ العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور : بلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة التجريبية (١٦٧.٥٤) شهرا ، وبلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة الضابطة (١٦٧.٢٦) شهرا ، وعند استعمال الاختبار التائيّ (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٧٤) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (٩٠) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول(٢) نتائج الاختبار التائي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٦	١٦٧.٥٤	٢٣.٢٠٤	٤.٨٧	٩٠	٠.٧٤	١,٩٨	غير دالة
الضابطة	٤٦	١٦٧.٢٦	١٠.٢٣٦	٣.٢٣				

٢ـ كشف المهارات الإملائية ، والمعرفة السابقة : بعد أنْ حدد الباحث المهارات الإملائية المتضمنة في الموضوعات المراد تدريسها في مدة التجربة ، أعدّ اختباراً تحصيلياً لمعرفة ما يمتلكه طلبة مجموعتي البحث من مهارات إملائية ، ومعرفة سابقة ، وطبقه على طلبة مجموعتي البحث قبل بدء التجربة وبعدها ، وقد تألف الاختبار من (٣٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد مضمناً تلك المهارات ، (ملحق١) ، وللتأكد من صلاحية فقرات الاختبار قبل تطبيقه ، عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين أفادوا جميعاً بسلامته من الناحية العلمية والفنية مع اقتراحهم إجراء تعديل بسيط لبعض الفقرات وقد أجريت التعديلات المقترحة عليه ، وبعد تطبيقه على أفراد عينة البحث ، استعمل الباحث معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات اختبار المهارات والمعرفة السابقة في موضوعات مادة الإملاء ، ظهر أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١.٠٤) وهي أصغر من القيمة التائية المجدولة (١,٩٨) ، بدرجة حرية (٩٠) ، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير ، وكما مبين في جدول (٣) .

جدول (٣) تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار المعرفة المسبقة في مادة الإملاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٦	١٨.٨٠	١٧.٠٢٦	٤.١٣	٩٠	١.٠٤	١,٩٨	غير دالة
الضابطة	٤٦	١٤.٣٥	١٥.٤٨٨	٣.٩٤				

٣ـ القدرة العقلية : للتحقُّق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في مستوى القدرة العقلية اعتمد الباحث اختبار القدرة العقلية (لهنمون- نلسون)[١] الذي كيفته وقننته الباحثة (السوداني ،٢٠١٠) ، إذ بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (٣٦.٨٠) ، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٣٤.٤٧) ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة
(٠.٠٥) كانت القيمة المحسوبة (٠.١٣٣) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في متغير القدرة العقلية ، وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير القدرة العقلية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٦	٣٦.٨٠	٥٢.٧٢٢	٧.٢٦	٩٠	٠.١٣٣	١,٩٨	غير دالة
الضابطة	٤٦	٣٤.٤٧	٥٣.٢٠٦	٧.٢٩				

٤ـ اختبار القدرة اللغوية : للتحقُّق من تكافؤ مجموعتي البحث ، في مستوى القدرة اللغوية ؛ اعتمد الباحث اختبار القدرة اللغوية لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية الذي أعدَّه (الهاشمي، ٢٠١٠)[١] ، وبعد حصول الباحث على إجابات الطلبة حسبت الدرجات وتم معاملتها إحصائياً ، فبلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٧.٨٢) ، ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٧.٣٦) ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) استعمل الباحث الاختبار التائيّ (t-test) لعينتين مستقلتين ، فاتضح أنَّ الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة المحسوبة (٠.٣٣) أصغر من القيمة الجدولية البالغة
(١,٩٨) وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في درجات مقياس القدرة اللغوية ، وجدول (٥) يوضح ذلك ، (ملحق١) .

جدول (٥) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير القدرة اللغوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٦	٧.٥٨٣	٦.٩٦٩	٢.٦٤٠	٩٠	٠.٣٣	١,٩٨	غير دالة
الضابطة	٤٦	٧.٣٦	٢.٧٩٨	١.٦٧٢				

خامساً ـ ضبط المتغيرات ، والعوامل غير التجريبية : هناك مجموعة من العوامل ، والمتغيرات غير التجريبية إذا لم تضبط في التجربة يمكن أن تؤدي إلى نتائج غير مجدية بحيث يتعذر التمييز بين تأثيرها ، وتأثير المتغير المستقل (الخطيب ، ١٩٨٥ ، ص٩١) لكونها تهدد السلامتين الداخلية للتصميم التجريبي (همام ، ١٩٨٤، ص٤٠) والتي منها (الحوادث المصاحبة ، والتسرب التجريبي ، والنضج ، والفروق في اختيار أفراد العينة ، وأداة القياس...) ، وكذلك السلامة الخارجية له ومنها (سرية البحث ، والمدرس ، وبناية المدرسة ، والوسائل التعليمية وغيرها من العوامل التي قد تؤثر في سير التجربة...)

سادسا ـ مستلزمات البحث ومصادر معلوماته :

١ـ تحديد المادة التعليمية : تمثلت المادة التعليمية بما تضمنته مفردات الصف الثاني من موضوعات كتاب الإملاء المدرسي للمرحلة المتوسطة المقرر للصفوف الأولى ، والثانية ، والثالثة في جمهورية العراق ، ومن هذه الموضوعات ما يأتي : (رسم الهمزة المتوسطة على

الألف ، ورسم الهمزة المتوسطة على الواو ، ورسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، ورسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر) (الآلوسي وآخرون ، ٢٠١٣، ص٦٦-١١٣) .

٢- توزيع دروس المادة التعليمية : وزعت الدروس بصورة متساوية بين مجموعتي البحث ، فقد كان (المدرس)[١] يدرّس درسين أسبوعياً درس واحد لكل مجموعة ، على وفق منهج توزيع وزارة التربية لفروع اللغة العربية ، وتمّ هذا بالاتفاق مع إدارة المدرسة لتنظيم جدول توزيع دروس مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط ، وقد وزعت دروس الإملاء للمجموعتين يوم الأحد من كل أسبوع في الدرس الأول للمجموعة التجريبية ، والدرس الثاني للمجموعة الضابطة .

٣- مدة التجربة : بدأت التجربة بتاريخ ٢٠١٣/١٠/١٦م ، وانتهت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/٢٦م .

٤ـ صياغة الأهداف السلوكية : بعد أنْ اطلع الباحث على الأهداف العامة التي أعدها المتخصصون في وزارة التربية لمادة الإملاء ، والتي وردت في منهج الدراسة المتوسطة ، وجدها أهدافاً تتصف بسهولة القياس وتشير إلى الأنماط السلوكية التي يراد تنميتها عند الطلبة ، لذا قام الباحث بتحويل كل هدف تعليمي إلى مجموعة من الأهداف السلوكية ، واعتمد الباحث تصنيف بلوم المعرفي للأهداف السلوكية التربوية للمستويات الثلاثة الأول وهي (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وقد استعمل الباحث هذه المستويات الثلاثة ؛ لأنها أكثر ملائمة للطلبة في هذه المرحلة الدراسية ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة زيادة على أنها أكثر شيوعاً واستعمالاً من المستويات الأخر (همام ،١٩٨٤ ،ص ١٧٧) ، وتضمنت قائمة الأهداف السلوكية (٣٤) هدفاً سلوكياً ، وفي ضوء آراء المحكمين والخبراء (ملحق ٢) تم تعديل بعض الفقرات، ولم يحذف منها ، فبقي العدد على ما هو عليه (ملحق٣).

٥- إعداد الخطط التدريسية : أعدّ الباحث الخطط التدريسية للموضوعات الأربعة المقرر تدريسها في التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة التي أقرها الخبراء ، وعرض انموذجا لهذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية ، والقياس والتقويم ، وعلم النفس ، ومدرسي المادة ، وقد أطّلع الباحث على آرائهم ، وملاحظاتهم ، ومقترحاتهم لغرض تحسين إعداد تلك الخطط ، وجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (ملحق ٥) .

سابعا : أداتا البحث :

١. استبانة تحديد المهارات الإملائية ، خطوات إعدادها :

- الهدف من الاستبانة : هدفت هذه الاستبانة الى تعرف أهم المهارات الإملائية المناسبة ومستوى القدرة العقلية لطلبة الصف الثاني المتوسط التي ينبغي تنميتها عندهم ، والتي يتضح أنها تشكل صعوبة في دراستها وعدم التمييز بينها .
- مصادر إعداد الاستبانة ، أعتمد الباحث عند إعداد استبانة المهارات الإملائية على المصادر الآتية :
  - الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوعات مادة الإملاء ومهاراتها .
  - الأدبيات العلمية والتربوية المتمثلة بمصادر اللغة العربية وطرائق تدريسها .
  - محتوى مقرر مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط ، وفقاً للمنهاج العراقي .
  - استطلاع آراء بعض التربويين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها .
  - أهداف تدريس مادة الإملاء في المرحلة المتوسطة كما حددتها وزارة التربية .
  - الاختبار التشخيصي القبلي الذي قدم قبل البدء بالتجربة .

في ضوء ما سبق أعدّ الباحث استبانة المهارات الإملائية ، بحيث تضمنت المهارات الإملائية ذات العلاقة بموضوعات التجربة ، واستخرج صدقها ، وثباتها وعلى النحو الآتي :

- **صدق الاستبانة :** عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها بلغ عددهم (٢٠) خبيراً ؛ لمعرفة مناسبتها للقدرات العقلية في

المرحلة المتوسطة ، وسلامة صياغتها اللغوية ، ووضوحها ، وبعد أنْ اطَّلع الباحث على آراء المحكمين ، قام بجمعها واستخراج نسبتها المئوية فعدت المهارات التي حظيت باتفاق بين المحكمين بنسبة (٨٠%) مهارات مناسبة لهذه المرحلة وهي نسبة معتمدة في أكثر الدراسات .

❖ **ثبات الاستبانة :** للتحقق من ثبات الاستبانة طبقت معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين ، وكما مبين في جدول (٥) .

جدول (٥) ثبات استبانة المهارات الاملائية

ت	المهارة	نسبة الاتفاق
١.	الحروف الشمسية والحروف القمرية	%٨٥
٢.	دخول بعض الحروف على أل التعريف	%٨٠
٣.	ألف الوصل وهمزة القطع	%٨٠
٤.	الهمزة المتوسطة على الياء	%٨٥
٥.	الهمزة المتوسطة على الواو	%٨٥
٦.	الهمزة المتوسطة على الألف	%٨٥
٧.	الهمزة المتوسطة منفردة على السطر	%٨٥
٨.	الهمزة المتطرفة على ياء	%٨٠
٩.	الهمزة المتطرفة على واو	%٨٠
١٠.	الهمزة المتطرفة على ألف	%٨٠
١١.	الهمزة المتطرفة منفردة على السطر	%٨٠
	المـــــــــــــتوسط	٨٢,٢٧

يتضح من جدول (٥) أنّ نسبة الاتفاق على المهارات الإملائية بين المحكمين كانت عالية إذ بلغت (٨٢,٢٧) مما يشير إلى أنّ ثبات الاستبانة عالٍ ، فقد حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق بالآتي :

- أقل من (٧٠%) يمثل انخفاض ثبات الأداة .
- أكثر من (٨٥%) يمثل ارتفاع ثبات الأداة (المفتي ، ١٩٩١ ، ص٦٢) ، وبهذا الإجراء فقد تحقق الباحث من ثبات الأداة الأولى ، وفي ضوء ذلك اعتمد تضمين هذه المهارات في الاختبار التحصيلي ؛ لبيان تنميتها عند طلبة الصف الثاني في المرحلة المتوسطة .

٢. اختبار التحصيل :

يتطلب هذا البحث اختباراً تحصيلياً ، لقياس أثر أسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ، لذا أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي ، مراعياً شروط إعداد الاختبار من تحقيق الصدق ، والثبات ، والموضوعية ، على وفق الخطوات الآتية :

أ- **إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) :**

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول مواصفات وتم إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) في ضوء متطلبات هذا البحث ، اذ قام الباحث بحساب أوزان المحتوى وأهميته للموضوعات التي ستدرّس في التجربة ، وأوزان مستويات الأهداف السلوكية الثلاثة (التذكر ، الفهم، التطبيق) ، وحساب عدد الأسئلة لكل خلية ، ووزعت على جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) وعلى النحو الآتي :

نسبة أهميه المحتوى للموضوع=عدد الدروس اللازمة لتدريس الموضوع ×١٠٠
العدد الكلي للدروس

نسبة أهميه الهدف السلوكي=عدد الأهداف السلوكية لكل مجال×١٠٠
مجموع الاهداف السلوكية

عدد الأسئلة لكل مستوى=النسبة المئوية للهدف السلوكي× عدد الفقرات الكلي

(أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦) (الزيود وعليان ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٣) وكما مبين في جدول (٦) .

جدول (٦) الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	عدد الدروس	وزن المحتوى%	الأهداف السلوكية %			عدد الفقرات			المجموع
				تذكر ٣٨,٤٦	فهم ٢٦,٩٢	تطبيق ٣٤,٦٢	تذكر	فهم	تطبيق	
١	رسم الهمزة المتوسطة على الألف	٢	٢٥	٤	٣	٣	٣	٢	٣	٨
٢	رسم الهمزة المتوسطة على الواو	٢	٢٥	٤	٣	٣	٣	٢	٢	٧
٣	رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء	٢	٢٥	٤	٣	٣	٣	٢	٣	٨
٤	رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر	٢	٢٥	١	١	٢	٣	٢	٢	٧
المجمـــوع		٨	%١٠٠	١٣	١٠	١١	١٢	٨	١٠	٣٠

ب ـ صياغة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي : لأجل ذلك اختار الباحث نوع من الاختبارات الموضوعية لصياغة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي تمثل بأسئلة الاختيار من متعدد ، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته الأولية (٣٠) فقرة وزعت بين الموضوعات المحددة للتجربة .

ت ـ صدق الاختبار : لغرض التأكد من صدق الاختبار أعدّ الباحث فقرات الاختبار التحصيلي في صيغة استبانة وعرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ، وعلم النفس ، وبعض مدرسي المادة ؛ وذلك لمعرفة ملاءمتها لمستوى الطلبة ، ودقة بنائها وصلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله من أهداف ، إذ طلب الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم عن صلاحية الفقرات ، وقياسها للأهداف السلوكية ، وتغطيتها لمحتوى الموضوعات المقررة ، وصلاحية بناء تلك الفقرات ، والمستويات التي تقيسها لغرض التحقق من صدق الاختبار، وبعد الاطلاع على استجابات الخبراء ، أجرى الباحث التعديلات اللازمة على الاختبار .

ث ـ العينة الاستطلاعية : لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي ، والتحقق من وضوح فقراته ، طبّق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط ، وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، تبيّن للباحث أن متوسط الوقت الذي أستغرقه الطلبة للإجابة عن الاختبار كان (٤٥) دقيقة ، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي البعدي بتسجيل الزمن الذي أستغرقه كل طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار[١] .

ج ـ تحليل فقرات الاختبار: لغرض معرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها صحح الباحث إجابات طلبة العينة الاستطلاعية ، ثم رتب درجاتهم تنازلياً ، بعد ذلك قسمت الدرجات على مجموعتين ، وقد بلغ عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا كلتيهما (٢٥) طالباً وطالبة ، وبلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (٢٧) درجة ، فيما كانت أوطأ درجة من درجات المجموعة الدنيا (٩) درجات ثم حسب مستوى الصعوبة ، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الإختبار، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الإختبار ، وجد أنها كانت بين

(٠.٣٨) و(٠.٧٦) وهذا يعني أن فقرات الإختبار جميعها تُعد مقبولة ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الإختبار تُعدّ جيدة ، إذا كان معامل صعوبتها بين (٠.٥٠ – ٠.٦٠) ، في حين أنها تُعدّ مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠.٢٠ – ٠.٠٨٠) (Bloom,1971,p89) ، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة وجد أنها كانت بين (٠.٣٥) و (٠.٧٠) ويستدل من ذلك أن فقرات الإختبار تميز بين طلبة المجموعة العليا ، والدنيا في تحصيلهم الدراسي ، إذ يرى إيبل (Ebel) أن فقرات الإختبار تُعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (٠.٣٠) فأكثر (Ebel, 1971, P.4-6) ، وكذلك استعمل الباحث معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة ، ظهر أنّ البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة العليا أكبر من طلبة المجموعة الدنيا ، وفي ضوء الإجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل فقرات الإختبار تم الإبقاء على فقرات الإختبار جميعها ، (ملحق٤) .

ح ـ ثبات الإختبار :

تم حساب ثبات الإختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية ؛ لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية (الظاهر ، ١٩٩٩، ص٢٥٧-٢٥٨)، وبعد أن جزّأ فقرات الإختبار إلى نصفين ، النصف الأول يضم درجات الفقرات الفردية ، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية ، وباستعمال ، معامل ارتباط بيرسون ، أستخرج الباحث معامل الثبات بين النصفين فكان مقداره (٠.٨٠) ، ثم صحح بمعادلة سبيرمان – براون ، فبلغ (٠.٨٨) ، وهو معامل ثبات عالٍ ، وجيد بالنسبة للاختبارات إذا بلغ معامل ثباتها (٠.٦٧) تعد جيدة (Headg,1966,p22) ، وبذلك عُدّ الإختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق بصورته النهائية (ملحق٦) .

خ ـ تطبيق الاختبار: طبق الاختبار على طلبة المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) يوم الثلاثاء٣١/ ٢٠١٣/١٢ في الساعة التاسعة صباحاً ، بعد أنْ أخبر الباحث الطلاب بأنّ هناك اختباراً سيجرى لهم في الموضوعات التي درّسها لهم ، وأشرف على سير الاختبار من أجل المحافظة على سلامة التجربة .

د ـ طريقة تصحيح الإختبار :

أعطى الباحث درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الإختبار ، وصفراً للإجابات غير الصحيحة ، وقد عوملت الفقرات المتروكة ، والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة ، أو وضعت لها أكثر من إشارة معاملة الإجابات الخطأ ، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً) ، وكانت أعلى درجة تم الحصول عليها (٢٨) درجة ، وكانت أوطأ درجة تم الحصول عليها (٩) درجة.

سادسا: الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث في إجراءات بحثه ، وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الإختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، استعمله لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات ، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الإختبار التحصيلي.
٢. معامل ارتباط بيرسون (Bearson) ، استعمله في حساب معامل ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية.
٣. معادلة سبيرمان – براون ، استعمله في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الإختبار (درجات الفقرات الفردية ، والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧، ص ٢٦٠-٢٩٣).
٤. معادلة معامل الصعوبة ، استعملها في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي
٥. معادلة تمييز الفقرة ، استعملها في حساب تمييز فقرات الإختبار التحصيلي .

٦. معادلة فعالية البدائل ، استعملها لفاعلية البدائل غير الصحيحة (الظاهر ، ١٩٩٩، ص٧٥-٧٩) .
٧. معادلة كوبر ، استعملها في حساب ثبات استبانة المهارات الإملائية (المفتي ، ١٩٩١ ، ص٦٢) .
٨. التحليل التباين الثنائي بتفاعل ، استعمله في تحليل نتائج البحث (الكيلاني ، والشريفين ، ٢٠٠٧ ،ص٢٣٨).

المبحث الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا المبحث عرض النتائج التي توصل اليها البحث في ضوء هدف البحث وفرضيته ، وتفسير تلك النتائج لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على النحو الآتي :

اولاً / عرض النتائج :

يعرض الباحث نتائج البحث في ضوء هدفه ، وفرضيته التي اشتقت منه ، على النحو الآتي :

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر اسلوب التقويم التشخيصي في تنمية المهارات الإملائية والتحصيل عند طلبة المرحلة المتوسطة .

فرضية البحث : "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدّرسون باسلوب التقويم التشخيصي ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدّرسون بالطريقة القياسية في تنمية المهارات الإملائية ، والتحصيل ، بحسب متغير الجنس ، والتفاعل" ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري لهما ، جدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تحصيل طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	٢٤	١٩,٧٩	٣.٨٧٣
	أناث	٢٢	٢٥,٥	٢.٦٩٣
الكلـــي		٤٦	٢٢,٥٢	٤.٤٠٧
الضابطة	ذكور	٢٤	١٦,٥٤	٤.٢٥٢
	أناث	٢٢	٢٠,٩١	٣.٣٤٧
الكلـــي		٤٦	١٨,٦٣	٤.٤٢٠
التجريبية+ الضابطة	ذكور	٤٦	١٨,١٧	٤.٣٨٠
التجريبية+ الضابطة	أناث	٤٦	٢٣,٢٠	٣.٨٠٥
الكلـــي		٩٢	٢٠,٥٨	٤.٨٢٣

يبين جدول (٧) تباينا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار التحصيل الإملائي ، وبحسب متغيري الدراسة (المجموعة ، والجنس ، التفاعل) ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية ، استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي بتفاعل ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد أظهرت النتائج الإحصائية ما يأتي :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المجموعة ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٨٤,٢١) هي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٤.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١-٨٨) ، ولمصلحة المجموعة التجريبية .
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس ، إذ بلغت النسبة الفائية المحسوبة (١٨٧,٤٥) وهي أكبر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (٤.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١-٨٨) ، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .
٣. لا يوجد تفاعل دال ذات دلالة إحصائية بين متغيري المجموعة والجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٠٩٣) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٤.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١-٨٨) . وجدول (٨) يوضح ذلك

٤.

جدول (٨) تحليل التباين الثنائي بتفاعل لمعرفة دلالة الفروق في اختبار التحصيل الإملائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة ٠.٠٥
المجموعة	٥٨٢,٦٤١٧	١	٥٨٢,٦٤١٧	٢٨٤,٢١	دالة
الجنس	٣٤٨,٢٧١٨	١	٣٤٨,٢٧١٨	١٨٧,٤٥	دالة
المجموعة × الجنس (التفاعل)	١٠,٣١٩٢	١	١٠,٣١٩٢	٢,٠٩٣	غير دالة
الخطأ	٢١٨٠,٧٦٥٣	٨٨	٢.٠٥		
المجموع الكلي	١٢٣٩,٥٣٢٦	٩١			

يتضح من جدول (٩) أن القيمة الفائية المحسوبة كانت (٢٨٤,٢١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٤,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١-٨٨) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق في متوسط درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية ، الذين درّسوا على وفق اسلوب التقويم التشخيصي في التحصيل .

وكذلك القيمة الفائية المحسوبة كانت (١٨٧,٤٥) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٤,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١-٨٨) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق في متوسط درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير الجنس ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية ، اللائي درّسن على وفق اسلوب التقويم التشخيصي في التحصيل .

تمت هذه المقارنات لمصلحة المجموعة ، والجنس بالرجوع إلى جدول (٧) الخاص بالمتوسطات الحسابية لها التي أظهرت اختلافاً بينها .

ثانياً / تفسير النتائج :

في ضوء نتيجة البحث التي عرضت آنفاً ، يتضح تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في الإختبار التحصيلي البعدي ، وبحسب الجنس ، الذي أُجري بعد إنهاء التجربة مباشرة ويعتقد الباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة ربما يعود إلى واحد ، أو أكثر من الأسباب الاتية :

١. من مميزات اسلوب التقويم التشخيصي أنّه يركز على المعرفة السابقة التي تشكل الأساس في تدريس المدرس لمعرفة جديدة فهو يبني عليها ، وينطلق منها ، وأنّ هذا الاسلوب يؤكد أولاً من أنّ الطلبة كلهم عندهم الحد الأدنى على الأقل من المعرفة السابقة ؛ لما لذلك من أثر في فهم المعرفة الجديدة .
٢. يحقق اسلوب التقويم التشخيصي تعلماً يجعل الطلبة جميعهم من ذوي التحصيل المنخفض ، والتحصيل المرتفع ، يدركون خبرة التعلم والنجاح ، وأثرها على دافعيتهم نحو التعلم .

٣. من الأسس المهمة التي يركز عليها اسلوب التقويم التشخيصي أنّه يراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة ، إذ ينقسم بهم بعد النشاط التقويمي إلى مجموعات لها أنشطة علاجية ، وأخرى لها أنشطة إغنائية ، وبذلك يصل المدرس بالطلبة الضعفاء في مستوى الأداء المهاري في التحصيل الإملائي إلى الحد الأدنى من المعرفة الجديدة ، وإلى مستويات أعلى لمن يتصفون بأداء مهاري عالي في التحصيل الإملائي من الطلبة .

٤. يساعد اسلوب التقويم التشخيصي في اتاحته فرصة التعلم الذاتي عن طريق وحدات تعليمية أو أنشطة فردية أو جماعية تقدم لهم بوصفها تغذية راجعة بعد كل درس ، تكشف لهم تقدمهم المعرفي في اكتساب المهارة الإملائية في كل تعلم جديد .

٥. يضم اسلوب التقويم التشخيصي في بناء خطواته التدريسية أكثر من اسلوب تدريسي مثل التعلم العلاجي الفردي ، والتعلم التعاوني في مجموعات ، والاسلوب المتعدد في تقديم معلومات الموضوع ومعرفته ...

٦. تشير نتائج هذا البحث أنّ هناك فرق في تحصيل متوسط درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) بحسب متغير الجنس (الطالبات) ؛ وقد يعزى سبب ذلك إلى أنّ الطالبات أكثر ميلاً للدراسة في سدّ وقت فراغهنّ ، ومراجعة نشاطاتهنّ اللاصفية ، وتنفيذ واجباتهنّ البيتية ، وبالنتيجة فهنّ أكثر استجابة للتغذية الراجعة التي يوفرها التدريس باسلوب التقويم التشخيصي .

٧. أظهرت نتائج هذا البحث أنّه لا يوجد فرق في تحصيل متوسط درجات المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) بحسب المجموعة والجنس (التفاعل) ؛ ويفسر ذلك أنّ التدريس باسلوب التقويم التشخيصي له أثر فعّال مع الجنسين بالكفاءة نفسها ، إذ درّسوا على وفقه بالظروف التجريبية نفسها تقريباً .

ثالثا /الاستنتاجات :

بعد إكمال الباحث إجراءات بحثه ، وتحليله لنتائج البحث التي توصل إليها ، يمكن له تقديم بعض الاستنتاجات عن طريق نتائج هذا البحث :

١. إنّ استعمال اسلوب التقويم التشخيصي في تدريس قواعد الإملاء ، يضمن للمدرس تحضير الطلاب للدرس قبل شرح الموضوع ، وبعده ، والدليل على ذلك أنّ هذا الأسلوب قد أسهم في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية .

٢. إنّ أسلوب التقويم التشخيصي قد أتاح للمدرس فرصاً لأن يمنح طلبته تحفيزاً أكبر وصوغ ذلك التحفيز بما يتفق وحاجات الطلبة ، وفي الوقت نفسه يعد حافزاً مهماً لبعث النشاط في نفوس الطلبة لاستقبال الدرس والإقبال عليه .

٣. إنّ استعمال اسلوب التقويم التشخيصي في تدريس قواعد الإملاء يزود الطلبة بتغذية راجعة ، وهذا يجعلهم يستذكرون المعلومات ويستحضرونها دوماً ، وكذلك يمنحهم فرصة التعلم الذاتي .

رابعا / التوصيات :

بناءً على النتيجة التي توصل إليها هذا البحث التي أثبتت فاعلية اسلوب التقويم التشخيصي ، وأثره الإيجابي في التحصيل ، يوصي الباحث بما يأتي :

١. اطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أنواع التقويم في تدريس قواعد الإملاء .

٢. إتباع اسلوب التقويم التشخيصي في تدريس الإملاء ؛ لأنه يضمن للمدرس تحضير الطالب قبل شرح الموضوع ، وبعده كذلك في تدريس المواد الأخر.

٣. استعمال أساليب ، وطرائق متنوعة ، ومختلفة في تدريس الإملاء لا تبعث الملل في نفوس الطلبة.

٤. عقد ندوات تعريفية ، وورش عمل تدريبية للمدرسين حول ماهية أسلوب التقويم التشخيصي وكيفية بناء خطواته واستعمالها في تدريس علوم اللغة العربية بعامة ، وعلم الإملاء على وجه الخصوص .
٥. توجيه العناية بتطوير المهارات الإملائية التي ثبت خطأ الطلبة فيها عن طريق اسلوب التقويم التشخيصي ، وتحسين أدائها بالدربة ، والتمرين ، والتطبيقات اللغوية الإملائية .

ثالثاً / المقترحات :

استكمالاً لجوانب هذا البحث يقترح الباحث إجراء دراسات تعد مكملة لهذا البحث ، مثل إجراء دراسة مماثلة لتعرّف أثر هذا الاسلوب في تحصيل الطلبة الذكور ، والإناث على حدٍ سواء في تحصيل علوم اللغة العربية وفنونها الأخرى ، وفي مراحل دراسية مختلفة

المصادر العربية ، والأجنبية :

- الآلوسي ، جمال حسين ، **الأسس النفسية لمعاملة التلميذ وأثرها في ثقته بنفسه** ، جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، ج١، العدد ١٧٤ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨٤م.
- الآلوسي ، عبد الجبار عبد الله وآخرون ، **كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة للصفوف الأولى والثانية والثالثة** ، ط١٧ ، دار الوارث للطباعة ، كربلاء ، ٢٠٠١م .
- إبراهيم ، عبد اللطيف ، **المناهج – أسسها، وتنظيمها ، وتقويم أثرها** ، ط٦ ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- أبو أصفر ، رزق رمضان ، **مرشد المعلم في التقويم التشخيصي** ، وزارة التربية والتعليم/ المديرية العامة للامتحانات/ قسم الاختبارات التشخيصية ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠.
- أحمد ، سليمان عودة ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، عمان ، ١٩٨٥م.
- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
- حسين ، ضفاف تركي ، **أثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ بها** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، ٢٠٠٦ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- الخطيب ، أحمد وآخرون ، **دليل البحث والتقويم التربوي** ، دار المستقبل للنشر ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٥.
- زاير ، سعد علي ، **أثر استخدام أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ١٩٩٩ ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- الزيود ، نادر فهمي ، وهشام عامر عليان ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٣ ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٥م.
- السامرائي ، هاشم ، وآخرون ، **طرائق التدريس العامة وتنمية الفكر** ، ط١ ، دار الأمل للنشر ، ١٩٩٤م .
- السوداني ، لقاء شامل خلف ، **إعداد اختبار –هنمون– نلسون– للقدرة العقلية على وفق نظرية السمات الكامنة باستخدام أنموذج راش للمرحلة الإعدادية** ، كلية التربية ابن رشد . جامعة بغداد ،٢٠١٠. (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- السيد ، عبد الغفار ، **الكلمة العربية كتابتها ونطقها** ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٥ .
- شحاتة ، حسن ، أحمد طاهر حسنين ، **قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، مكتبة الدار العربية ، مصر ، ١٩٩٨م .
- الصوفي ، عبد الله ، **معجم التقنيات التربوية عربي إنجليزي** ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
- الطراونة ، إبهارة ، **التقويم التشخيصي كأسلوب تدريس** ، وزارة التربية والتعليم ، الاردن ، ٢٠١٤.
- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، **مبادئ القياس ، والتقويم في التربية** ، ط١ ، مكتبة دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ .
- عاقل ، فاخر ، **معجم العلوم النفسية** ، ط٢ ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٨.

- العرنوسي ، ضياء عويد حربي ، **أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية** ، جامعة بابل – كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٥ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- عطية ، محسن علي ، الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية ، **مجلة جامعة بابل/العلوم التربوية** مجلد٤، عدد٣ ،١٩٩٩م .
- علم ، يحيى مير ، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين ، **من أبحاث المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية** ، دمشق ، سوريا ، ٢٠٠٩ .
- عوض ، إيناس حسن عبد الهادي ، **أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية** ، الجامعة الأردنية ، كلية الدراسات العليا ، الأردن ، ٢٠٠٤ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- فان دالين ، ديوبولد ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- فريدريك بل ، **طرق تدريس الرياضيات** ، الجزء الثاني ، ط ٣ ، ترجمة : محمد أمين المفتي ، وممدوح محمد سليمان ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٧.
- الفقعاوي ، جمال رشاد أحمد ، **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظ خان يونس** ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، ٢٠٠٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- القمش ، مصطفى ، وآخرون ، **القياس والتقويم في التربية الخاصة** ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
- الكيلاني ، عبد الله زيد ، نضال كمال الشريفين ، **مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية اساسياته ـ مناهجه ـ تصاميمه ـ اساليبه الاحصائية** ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٧ .
- اللّبان ، فرح حفظي حسن ، **مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين وحلولهم المقترحة لها** ، كليّة التربية ، جامعة بابل ، ٢٠٠٧ ،(رسالة ماجستير غير منشورة).
- المبارك ، مازن ، **قواعد الإملاء عند القدماء والمحدثين** ، ط١ ، دار البشائر، دمشق ، ١٩٩٩.
- المبروك ، عثمان وآخرون ، **طرائق التدريس وفق المناهج الحديثة** ، ط١ ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية ، طرابلس ، ١٩٩٠.
- مزعل ، جمال أسد ، **نظام التعليم في العراق** ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠ .
- مصطفى ، عبد الله علي ، **مهارات اللغة العربية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ٢٠٠٢ م .
- المفتي ، محمد أمين ، **سلوك التدريس** ، مكتبة الكتاب للنشر ، القاهرة ، ١٩٩١.
- مقبل ، محمد وآخرون ، **رزمة تدريبية لأسلوب التقويم التشخيصي** ، وزارة التربية والتعليم/ المديرية العامة للامتحانات/ قسم الاختبارات التشخيصية ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠.
- منسي ، محمود عبد الحليم ، **القياس النفسي والتربوي** ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- نبوي ، عبد العزيز ، **في أساسيات اللغة العربية ، الكتابة الإملائية والوظيفية – النحو الوظيفي – فوائد لغوية** ، ط٢ ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .
- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، **دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها** ، دار الورّاق للنشر، عمّان ،٢٠١٠.
- همام ، طلعة ، **سين وجيم عن علم النفس التطويري** ، ط١ ، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٤
- Bloom , B, S, words , Hastings , J.T. and madaus G. F. ; **Hand Book Formative and summative Evaluation of student learning** . New York , Mc Graw – Hill , 1971.
- Ebel, R-1-**Essentail of Educational Measurement, and Ed**., Englewood Cliff. N. Y, Prentice-Hall, 1971.
- Headg w. D.; **Testing and Evaluation For the Sciences** , clifotia : words worth , 1966 .

(ملحق١) بيانات مجموعتي البحث

	أعمار الطلبة		الاختبار القبلي		القدرة اللغوية		القدرة العقلية		الاختبارالنهائي	
	المجموعة		المجموعة		المجموعة		المجموعة		المجموعة	
ت	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
١.	١٦٥	١٧٠	٢٣	١٢	١٠	٧	٥٠	٢٥	٢٣	٢٣
٢.	١٧٠	١٦٥	٢٥	١٢	٣	١١	٤٩	٢٨	٢٣	٢٤
٣.	١٧٢	١٧٠	٢١	١٨	٥	١٠	٤١	٢٨	٢٤	٢١
٤.	١٦١	١٧٠	٢٢	١١	٨	٨	٣٧	٤٢	٢٦	٢٥
٥.	١٧٤	١٧٠	٢١	٢١	١٠	٨	٣٩	٣١	٢٦	٢٥
٦.	١٦٤	١٧٠	١١	١٣	٤	٧	٤٠	٤٦	٢٧	٢١
٧.	١٦٩	١٦٣	٢٠	٢٠	١١	٩	٤٢	٣٢	٢٨	٢٠
٨.	١٦٢	١٧٠	١٠	١١	٩	٥	٤٣	٣١	٢٠	٢٢
٩.	١٧٨	١٦٣	١٨	٩	٤	٨	٤٥	٣٢	٢٨	٢٣
١٠.	١٦٢	١٧١	١٩	١٣	١٢	٩	٢٧	٢٦	٢٠	٢٤
١١.	١٧١	١٦٨	١٩	١٥	٥	٥	٣٨	٣٢	٢٨	٢٢

.١٢	١٧٣	١٦١	١٩	١١	٦	٩	٤٦	٣٩	٢٧	٢٠
.١٣	١٦٤	١٦٤	١١	١٣	١٣	٦	٣٥	٢٨	٢٨	٢٠
.١٤	١٦٢	١٧٠	٢٠	١٩	٨	٨	٣٥	٤٠	٢٧	١٨
.١٥	١٦٥	١٧٠	٢٠	١٢	٦	٨	٤١	٢٨	٢٨	١٨
.١٦	١٦٨	١٦٥	١٥	١٤	٧	٩	٢٥	٤٤	٢٧	١٢
.١٧	١٧٤	١٧٠	٢٢	١٣	٨	٥	٤٢	٣٢	٢٨	١٥
.١٨	١٧٠	١٦٤	١٧	١٩	١٠	٥	٢٢	٤٥	٢٥	١٨
.١٩	١٦٢	١٧٠	١١	٢٠	٥	٥	٢٧	٤٠	٢٤	٢٠
.٢٠	١٧١	١٦٨	٢٣	١١	٩	٦	٤٧	٢٦	٢٠	١٩
.٢١	١٦٥	١٧٠	٢٠	١٠	٤	٥	٤٢	٤٩	٢٧	٢٦
.٢٢	١٧٠	١٦٣	٢٤	٩	٩	٩	٣٠	٣٥	٢٧	٢٤
.٢٣	١٦٨	١٦٩	٢١	١٤	٩	٩	٤١	٤٠	٢٤	١٢
.٢٤	١٦٤	١٦٤	١٣	١٢	٧	٧	٣٥	٢٨	٢٣	١٢
.٢٥	١٦١	١٧١	١٩	١٧	١٢	٧	٢٧	٢٨	٢٠	١١
.٢٦	١٧٤	١٦٨	٢٤	١١	٥	٩	٣٨	٤٠	٢٢	٢٢
.٢٧	١٦٤	١٦١	١٢	١٠	٦	٥	٤٦	٢٨	٢٢	١٧
.٢٨	١٦٩	١٦٤	٢٢	٨	١٣	٨	٣٥	٤٤	٢٦	٢٠
.٢٩	١٦٢	١٧٠	٢٠	٢٠	٨	٩	٣٥	٣٢	٢٠	٢١
.٣٠	١٧٨	١٧٠	٢٢	١٦	٦	٥	٤١	٤٥	٢١	١١
.٣١	١٦٢	١٦٥	١٧	١٣	٧	٩	٢٥	٤٠	٢٠	٢٤
.٣٢	١٧١	١٧٠	١٩	١٩	٨	٦	٢٧	٢٦	١٨	١٠
.٣٣	١٧٣	١٦٤	١٨	٢١	١٠	٨	٣٨	٢٨	٢٥	٩
.٣٤	١٦٤	١٧٠	١٨	١٧	٥	٧	٤٦	٤٠	١٩	٢٣
.٣٥	١٦٢	١٦٨	٢٤	١١	٩	٩	٣٥	٢٨	٢٠	٢٢
.٣٦	١٦٥	١٦٣	١٢	١٠	١٢	٥	٣٥	٤٤	١٧	١٩
.٣٧	١٦٨	١٦٩	١٨	٨	٥	٨	٤١	٣٢	٢٠	١٦
.٣٨	١٧٤	١٦٤	١١	٢٠	٦	٩	٢٥	٤٥	٢٧	١٩
.٣٩	١٧٠	١٧١	١٧	١٦	١٣	٥	٢٧	٤٠	١٥	١٤
.٤٠	١٦٢	١٦٨	٢٠	١٣	٨	٩	٣٨	٢٦	١٦	١٩
.٤١	١٧١	١٦١	٢٢	١٩	٦	٦	٤٦	٢٨	٢٠	١٨
.٤٢	١٦٥	١٦٤	٢٤	٢١	٧	٨	٣٥	٤٠	١٥	١٧
.٤٣	١٦١	١٧٠	٢٦	١٢	٨	٧	٣٥	٢٨	١٤	١٣
.٤٤	١٧٤	١٧٠	١٨	١٨	١٠	٩	٤١	٤٤	١٤	١٧
.٤٥	١٦٤	١٦٥	١٩	١١	٥	٥	٢٥	٣٢	١٣	١٦
.٤٦	١٦٩	١٧٠	١٨	١٧	٩	٨	٣٣	٢١	٢٤	١٥
المجموع	٧٧٠٧	٧٦٩٤	٨٦٥	٦٦٠	٣٦٠	٣٣٩	١٦٩٣	١٥٨٦	١٠٣٦	٨٥٧
المتوسط	١٦٧,٥٤٣	١٦٧,٢٦٠	١٨,٨٠	١٤,٣٤	٧,٨٣	٧,٣٧	٣٦,٨٠	٣٤,٤٨	٢٢,٥٢	١٨,٦٣
الانحراف	٤,٨٧٠	٣,٢٣٤	٤,١٢٦	٣,٩٤	٢,٦٤٠	١,٦٧٢	٧,٢٦١	٧,٢٩٤	٤.٤٠٧	٤.٤٢٠
التباين	٢٣.٢٠٤	١٠,٢٣٦	١٧,٠٢٦	١٥,٤٨	٦,٩٦٩	٢,٧٩٨	٥٢,٧٢	٥٣,٢١	١٩,٤٢٣	١٩,٥٣٧

(ملحق٢) الترتيب الألف بائي للخبراء والمتخصصين (بحسب اللقب العلمي ، والتخصص)

ت	اسم الخبير المتخصص	التخصص	ت	اسم الخبير المتخصص	التخصص
١	أ.د حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	١١	م.د أحمد عمار جواد	قياس وتقويم
٢	أ.د حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	١٢	م.د شكري عز الدين محسن	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	أ.د سعاد كريدي كناوي	لغة / نحو	١٣	م.د ضياء عزيز محمد	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	١٤	م.صادق عباس الطريحي	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ.د عبد العزيز حيدر	علم النفس التربوي	١٥	م. صفاء وديع عبد السادة	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	أ.د فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	١٦	م.ضرغام سامي الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ.م.د حيدر زامل الموسوي	طرائق تدريس اللغة العربية	١٧	م. يحيى خليفة عباس	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	أ.م خالد عبد فزاع	لغة/صرف	١٨	م.م عبد الكاظم	لغة/نحو

				جبر	
٩	أ.م.د ضياء عبد الله التميمي	طرائق تدريس اللغة العربية	١٩	السيدة. أماني عبد الواحد	مدرس لغة عربية
١٠	أ.م.د علي صكر جابر	علم نفس تربوي	٢٠	السيد . سامر حميد محمد	مدرسة لغة عربية

(ملحق٣) الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

الموضوع // الهدف السلوكي		الموضوع // الهدف السلوكي	
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	يحدد الحركات المناسبة لموقع الهمزة . يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على كرسي الياء. يبين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يبين سبب تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي يذكر سبب رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يميز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يقرأ الهمزة المتوسطة على كرسي الياء قراءة صحيحة. يضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء. يعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها الهمزة المتوسطة مرسومة على كرسي الياء .	رسم الهمزة المتوسطة على الواو	يحدد الحركات المناسبة لموقع الهمزة . يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على كرسي الياء. يبين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يبين سبب تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي يذكر سبب رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يميز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء يقرأ الهمزة المتوسطة على كرسي الياء قراءة صحيحة. يضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء. يعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها الهمزة المتوسطة مرسومة على كرسي الياء .
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	يحدد الحركات المناسبة لموقع الهمزة . يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على كرسي الياء. يبين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يبين سبب تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي يذكر سبب رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . يميز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء يقرأ الهمزة المتوسطة على كرسي الياء قراءة صحيحة. يضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء. يعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها الهمزة المتوسطة مرسومة على كرسي الياء .	رسم الهمزة منفردة على السطر	يبين سبب تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي . يحدد حركة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر . يقرأ الهمزة المتوسطة منفردة على السطر قراءة صحيحة. يعطي جملاً مفيدة فيها الهمزة المتوسطة مرسومة منفردة على السطر . يضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر يميّز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة منفردة على السطر . تبين رسم الهمزة المتوسطة بعد حرف المد .

(ملحق٤) معامل الصعوبة لفقرات اختبار التحصيل وقوى تمييزها وفاعلية البدائل غير الصحيحة

ت	البديل			الصعوبة	التمييز	ت	البديل			الصعوبة	التمييز
	الأول	الثاني	الثالث				الأول	الثاني	الثالث		
١	-٠.٢٠	-٠.١٦	-٠.١٢	٠.٥٦	٠.٤٠	١٦	-٠.٢٠	-٠.١٢	-٠.١٦	٠.٥٢	٠.٤٨
٢	-٠.١٦	-٠.٢٠	-٠.١٢	٠.٤٨	٠.٣٢	١٧	-٠.١٢	-٠.١٦	-٠.١٢	٠.٤٨	٠.٤٠
٣	-٠.١٢	-٠.١٦	-٠.٢٠	٠.٥٤	٠.٣٦	١٨	-٠.١٦	-٠.٢٠	-٠.١٢	٠.٤٦	٠.٥٢
٤	-٠.٢٠	-٠.١٢	-٠.٢٤	٠.٤٨	٠.٦٤	١٩	-٠.١٦	-٠.١٦	-٠.١٦	٠.٥٦	٠.٤٨
٥	-٠.١٦	-٠.١٦	-٠.١٢	٠.٤٤	٠.٣٢	٢٠	-٠.١٢	-٠.٢٤	-٠.٢٠	٠.٥٠	٠.٥٢
٦	-٠.١٢	-٠.٢٤	-٠.٢٨	٠.٥٤	٠.٣٦	٢١	-٠.١٢	-٠.١٦	-٠.٢٨	٠.٥٤	٠.٣٦
٧	-٠.١٢	-٠.١٦	-٠.١٦	٠.٦٤	٠.٤٠	٢٢	-٠.٢٠	-٠.١٢	-٠.١٢	٠.٤٤	٠.٣٢
٨	-٠.١٦	-٠.٢٤	-٠.١٦	٠.٥٤	٠.٤٤	٢٣	-٠.١٦	-٠.١٦	-٠.١٦	٠.٥٤	٠.٤٤
٩	-٠.٢٤	-٠.١٦	٠١٢.-	٠.٥٢	٠.٤٠	٢٤	-٠.١٢	-٠.٢٤	-٠.٢٨	٠.٥٤	٠.٣٦
١٠	-٠.١٢	-٠.٢٤	-٠.١٢	٠.٥٠	٠.٣٦	٢٥	-٠.٢٠	-٠.١٢	-٠.١٢	٠.٤٦	٠.٥٢
١١	-٠.١٢	-٠.٢٨	-٠.٢٠	٠.٥٦	٠.٤٨	٢٦	-٠.١٢	-٠.١٦	-٠.٢٠	٠.٤٨	٠.٣٢
١٢	-٠.١٦	-٠.١٢	-٠.٢٨	٠.٥٠	٠.٥٢	٢٧	-٠.٢٠	-٠.١٢	-٠.٢٤	٠.٥٤	٠.٣٦
١٣	-٠.٢٤	-٠.١٢	-٠.١٦	٠.٥٤	٠.٤٤	٢٨	-٠.١٢	-٠.٢٤	-٠.٢٨	٠.٥٤	٠.٣٦
١٤	-٠.١٢	-٠.٢٠	-٠.١٢	٠.٥٤	٠.٣٦	٢٩	-٠.١٢	-٠.١٦	-٠.١٢	٠.٤٨	٠.٤٠
١٥	-٠.٢٨	-٠.١٦	-٠.١٦	٠.٥٠	٠.٥٢	٣٠	-٠.١٢	-٠.٢٤	-٠.٢٨	٠.٤٦	٠.٥٢

(ملحق٥) درس انموذجي في مادة الإملاء في ضوء خطوات أسلوب التقويم التشخيصي

المادة / الإملاء اليوم والتاريخ /

الموضوع / رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء الصف والشعبة / الثاني (أ) .

أولا / الأهداف العامة :

١. **تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الأحرف والكلمات رسماً صحيحاً .**
٢. **تمكين الطلبة من الكتابة السريعة ، لضرورتها واستعمال علامات الترقيم .**
٣. **تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق والمتقاربة في الصوت.**
٤. **تزويد الطلبة بالمفردات اللغوية الجديدة ، وإثراء لغتهم بتعابير لغوية صحيحة لتنمية قدراتهم الكتابية .**
٥. **تعويد الطلبة على الانتباه ، والتذكر ، والإصغاء واعتماد الأساليب الصحيحة ، مثل معالجة الأخطاء ذاتياً .**
٦. **توسيع مدارك الطلبة وتنمية وعيهم القومي والوطني والإنساني والوجداني باختيار القطع الإملائية ذات العلاقة .**

ثانياً / الأهداف الخاصة :

١. **معرفة رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء بحسب الحالات الخاصة بها .**
٢. **فهم الموضوع من الطلبة وإدراكهم له ، والتطبيق عليه .**
٣. **تعرف القراءات الصحيحة للنصوص التي تتضمن موضوع الهمزة .**

ثالثاً / الأهداف السلوكية ، يتوقع من الطالب بعد انتهاء تنفيذ الدرس يكون قادرا على أن :

١. **يحدد الحركات المناسبة لموقع الهمزة .**
٢. **يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .**
٣. **يبين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .**
٤. **يبين سبب تغير صورة الهمزة المتوسطة تبعاً لمحلها الإعرابي .**
٥. **يذكر سبب رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .**
٦. **يميز بين حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .**
٧. **يقرأ الهمزة المتوسطة على كرسي الياء قراءة صحيحة .**
٨. **يضبط بالشكل حالات رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء .**
٩. **يعطي جملاً مفيدة تضم كلمات فيها الهمزة المتوسطة مرسومة على كرسي الياء .**

رابعاً / الوسائل التعليمية :

الأقلام الملونة ، السبورة وحسن استعمالها ، الكتاب المدرسي المقرر .

خامساً / خطوات سير الدرس (على وفق أسلوب التقويم التشخيصي) : (٤٥دقيقة) .

(أول ما يعمله المدرس (الباحث) هو تشخيص الأخطاء الإملائية للطلبة في الموضوع الجديد ، عن طريق نص إملائي يقدم لهم) ، ثم يبدأ بتدريسه على النحو الآتي :

- **التمهيد للمعرفة الجديدة :**

سبق وأن درسنا موضوع من موضوعات رسم الهمزة المتوسطة وهو (رسم الهمزة المتوسطة على الواو) ، وقد تم تحديد المواضع التي تكتب فيها ، ومن ثمّ توصلنا إلى قاعدة تمكنّا عن طريقها كيفية رسم الهمزة المتوسطة على الواو ، فما هي؟
أحد الطلبة : ترسم الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة ، أو ما قبلها مضموماً شرط (عدم ملاحظة الكسرة) .
المدرس : جيد ، ومن يمثل لذلك ؟
أحد الطلبة : مَؤُونَة .
المدرس : لماذا رسمت الهمزة على الواو في هذه الكلمة ؟
أحد الطلبة : لأن الهمزة مضمومة وما قبلها مفتوح ، والضمة أقوى من الفتحة ، لذلك رسمت الهمزة على الواو .
المدرس : ممتاز ، أما درسنا اليوم فهو حالة أخرى من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء) .

- شرح المعرفة الجديدة ، (عرض القاعدة وتفصيلها) :

يعرض المدرس القواعد الخاصة برسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، على النحو الآتي :

١. إذا كانت مكسورة بعد كسر مثل (مُهَنِّئِينْ ، تِنْشِئِينْ) .
٢. إذا كانت مكسورة بعد ضم مثل (سُئِلَ ، وُئِدَتْ) .
٣. إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل (لَئِيم ، أَئِمَة) .
٤. إذا كانت مكسورة بعد ساكن مثل (مَسَائِلْ ، أَفْئِدَة) .
٥. إذا كانت مفتوحة بعد كسر مثل (سَيِّئَة ، رِئَة) .
٦. إذا كانت مضمومة بعد كسر مثل (قَارِئُون ، سَيِّئُون) .
٧. إذا كانت ساكنة بعد كسر مثل (فِئْران ، مِئْزر) .
٨. إذا كانت مفتوحة بعد ياء مثل (برِيئة ، مشيئة) .

- المدرس : أعزائي الطلبة ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء بحسب ما توضحه القاعدة الأولى ، أنْ تكون مكسورة بعد كسر ، وكما موضح في المثال (مُهَنِّئِينْ ، تِنْشِئِينْ) ، فالهمزة في كلمة (مُهَنِّئِينْ) رسمت على كرسي الياء؛ لأنّها جاءت مكسورة بالشكل الآتي : (ئِـيـ) وقد وضح سابقاً أنّ الكسرة أقوى الحركات وتقابلها الياء ، وكذلك الحالة نفسها في كلمة (تِنْشِئِينْ)...، فمن يذكر سبب رسم الهمزة على كرسي الياء في المثال الآتي : (سُئِلَ ، وُئِدَتْ) ، ولماذا؟
- أحد الطلبة : رسمت على كرسي الياء ؛ لأنّها جاء مكسورة ، بعد ضم وهو حرف الشين .
- المدرس : ممتاز ، وللسبب نفسه جاءت مرسومة على كرسي الياء في المثال الثاني ، وهذه هيّ القاعدة الثانية في رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . (وبهذا الأسلوب يتم شرح القواعد الأخرى ، مع التركيز على الأخطاء المتوقعة في الشرح ، والتحليل ؛ ليتجنبها الطلبة ، مع تقديم الأنشطة التعليمية ، والتقويمية المناسبة لهم ، وعلى النحو الآتي) :

❖ الأهداف : ذكرت سابقا (الأهداف السلوكية) .
❖ التعلم القبلي (المتطلبات السابقة) :
  - أنواع الحركات من حيث قوتها ، ما يقابلها من حروف مد .
  - التمييز بين الهمزات عند رسمها في ضوء البناء الحركي لها .
  - وضع الحركات المناسبة عند رسم الهمزة على الحرف .
❖ الأخطاء المتوقعة : عدم قدرة الطلبة على .
  - التمييز بين أنواع الهمزات في كتابتها .

- التمكن من قراءة الهمزة قراءة صحيحة في سياق النص .
- التمكن من رسم الهمزة رسماً صحيحاً .
- هيئة الهمزة وشكلها في المحل الإعرابي .
- تطبيق الهمزة في جمل مفيدة .
- الضبط الإملائي لرسم الهمزة .

بعد الاطلاع على مادة الكتاب وجد أنّ :

- الأهداف الثلاثة الأول بحاجة إلى تفصيل وتوضيح حتى يتمكن الطالب من التمييز بين حالات الهمزات وكتابتها كتابة صحيحة .
- الهدفان الرابع والخامس بحاجة إلى إغناء لمعرفة السبب في تغيير صورتها .
- الأهداف الثلاثة الأخيرة بحاجة إلى تدريب وتطبيق أعمق وأكثر ؛ لإتقانها .

❖ أنشطة تقويمية للمتطلبات السابقة :

نشاط تقويمي رقم (١)

- ♦ الهدف :أنْ يميز الطالب بين الحالة التي ترسم عليها الهمزة المتوسطة على كرسي الياء بحسب موقعها الإعرابي:
- ♦ المهام المطلوبة :
  - ✓ قراءة الفقرة المقدمة للطالب قراءة صحيحة ومعبرة .
  - ✓ تصنيف الكلمات المخطوط تحتها بحسب الجدول أدناه .
- ♦ شكل النشاط : فردي .
- ♦ محتوى النشاط : القطعة الإملائية الآتية :

صحبة الكتاب

قد يكون من أصدقاءِ الإنسانِ ، ومعارفِهِ من إذا سُئِل عن شيءٍ تجلى بالإجابةِ أو تعمدَ إخفاءَ الحقيقةِ ، فقد أصبحَ من مظاهرِ هذا الزمان كثرة اللئامِ وقلة الكرامِ ، ولكن هناكَ صاحبًا واحدًا لا يتخلى عنكَ إذا وثقت صلَتك به ، ولا يبخلُ عليك بشيءٍ مما يخبئُه في أحشائِه وفي ثناياه ، ذلك الصاحبُ الثقةُ الصادقُ هو الكتابُ ، فهو مجالُ إفادةِ الناشئين ومرجعُ العلماءِ والمدققين ، وموئلُ الباحثين والدارسين ، إذا أقبلتَ عليه بصدقٍ لا تملُ منه ولا تسئمك مطالعتُه ، فهو ينقلُ لك أخبارَ العالمين ، ويقرئُك سيرةُ الأولين وينبئُك عن العلم النبأ اليقين فكنْ على صحبتِهِ حريصًا ، وباقتنائِه مهتمًا ، تظفرُ بفوائِدِهِ وتجني عوائِده وتنلْ منه الخيرَ والمعرفةَ .

يكمل الجدول من قبل الطلبة الذين شخصت عندهم الأخطاء .

الكلمة	حالاتها	حركة ما قبلها	الكلمة	حالاتها	حركة ما قبلها
اللئامِ	مكسورة	الكسرة	تسئمك	مكسورة	السكون
يخبئُه	مفتوحة	الكسرة	يقرئُك	مضمومة	الكسرة
أحشائِه	مكسورة	ألف ساكنة	ينبئُك	مضمومة	الكسرة
الناشئين	مكسورة	الكسرة	اقتنائِه	مكسورة	ألف ساكنة
موئلُ	مكسورة	الضمة	عوائِده	مكسورة	ألف ساكنة

❖ أنشطة علاجية للمتطلبات السابقة :

نشاط علاجي رقم (١)

- ♦ الهدف : سيساعدك هذا النشاط في تنمية مهارة التمييز بنين الهمزة المتوسطة بحسب موقعها الإعرابي .
- ♦ المهام المطلوبة : صنّف نوع الهمزة بحسب حركتها في الجدول أدناه .

- **شكل النشاط : فردي .**
- **محتوى النشاط : الجمل الآتية :**

١. هذا ملجؤُك .
٢. شاهدتُ ملجأَك .
٣. مررتُ بملجئِك .

- **يكمّل الجدول من قبل الطلبة الذين شخصت عندهم الأخطاء .**

الكلمة	نوع الهمزة	حركتها	موقعها الإعرابي
ملجؤُك	متوسطة على الواو	الضمة	خبر مرفوع
ملجأَك	متوسطة على الألف	الفتحة	مفعول به منصوب
ملجئِك	متوسطة على كرسي الياء	الكسرة	اسم مجرور

- **عُدْ إلى النشاط الأول وصوب ما وقعت فيه من خطأ .**

❖ **أنشطة إغنائية للمتطلبات السابقة :**

في أثناء تقديم النشاط العلاجي السابق ، يقدم نشاطاً للذين لم يقعوا في أخطاء ، عند تنفيذ النشاط رقم (١) .

نشاط إغنائي رقم (١)

- **الهدف : أنْ يذكر الطالب سبب الهمزة المتوسطة التي رسمت على كرسي الياء .**
- **المهام المطلوبة : استخرج الهمزة المتوسطة المرسومة على كرسي الياء ، وبين سبب ذلك ، في النصوص (٤ ، ٥ ، ٦) .**
- **شكل النشاط : جماعي .**
- **محتوى النشاط : نصوص تتضمن الهمزة المتوسطة على كرسي الياء ، في الكتاب المدرسي المقرر رقم الصفحة (٩٨) النصوص (٤ ، ٥ ، ٦) :**

❖ **أنشطة تقويمية للمتطلبات السابقة :**

نشاط تقويمي رقم (٢)

- **الهدف :أنْ يميز الطالب بين الحالة التي ترسم عليها الهمزة المتوسطة على كرسي الياء بحسب موقعها الإعرابي:**
- **المهام المطلوبة :**
  - ✓ **قراءة الجملة قراءة صحيحة ومعبرة .**
  - ✓ **ملاحظة موقع الكلمة (مجيئها) من الإعراب .**
  - ✓ **إجابة السؤال في الكتاب المقرر .**
- **شكل النشاط : فردي ، ثم مجموعات .**
- **محتوى النشاط : التمرين الثالث في الكتاب المقرر (أ) ، رقم الصفحة (١٠٠) .**

❖ **أنشطة علاجية للمتطلبات السابقة :**

نشاط علاجي رقم (٢)

- **الهدف : سيساعدك هذا النشاط في تنمية مهارة التمييز بنين الهمزة المتوسطة بحسب قوة حركتها .**
- **المهام المطلوبة :**
  - ✓ **حرك الكلمات الآتية تحريكاً صحيحاً .**
  - ✓ **صنف الكلمات الآتية التي تتضمن الهمزة المتوسطة بحسب قوة حركتها في الجدول أدناه .**
- **شكل النشاط : فردي ، ثم مجموعات .**

محتوى النشاط : الكلمات الآتية : (مئزر ، منائر ، رئة ، ينبئك)

الكلمة	الكلمة المحركة	نوع الهمزة	الكلمة	الكلمة المحركة	نوع الهمزة
منائر	مَنَائِر	مكسورة	رئة	رِئَة	مفتوحة
مئزر	مِئْزَر	ساكنة	ينبئك	يُنْبِئُك	مضمومة

الأسئلة التقويمية (التطبيق) :

١. **استعمل الكلمات الآتية في جمل مفيدة ، ثم اضبطها بالشكل ، (مئذنة ، سيئة ، سئمت) .**
٢. **اقرأ العبارة الآتية قراءة لغوية صحيحة ، (نُئي باللص عن أنظار المشاهدين ، ثم سُئِل عما اقترفت يداه ، لقد رُئِي عند محاكمته ، وهو يئن من ألم التعذيب) .**
٣. **اعرب العبارات الآتية ، ثم حدد الحركة الاعرابية لكلمة (مجيء) .**

١	سَرَّنِي مَجِيؤُكَ	٢	سُرِرْتُ بِمَجِيئِكَ	٣	أسَرني مَجِيأكَ

ملحظ//أعدّ الباحث الخطط التدريسية بشكل مفصل للجنسين كليهما ، وأشار لإجابتهما بأحد الطلبة يعني (الطلاب ، والطالبات) .

(تابع ملحق٥) درس انموذجي لتدريس طلبة المجموعة الضابطة على وفق الطريقة القياسية

اليوم والتاريخ : المادة : الإملاء

الصف والشعبة : الثاني (ب) الموضوع : رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء

أولاً/الأهداف :

الأهداف العامة ، والخاصة ، والسلوكية ، ذكرت سابقاً .

ثانياً/الوسائل التعليمية :

الأقلام الملونة ، والسبورة وحسن استعمالها ، والكتاب المقرر تدريسه .

ثالثاً/خطوات الدرس :

١. **التمهيد (المقدمة) :**

الموضوع السابق هو حالة من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على الواو) ، وقد تم تحديد المواضع التي تكتب فيها ، ومن ثمّ توصلنا إلى قاعدة تمكنّا عن طريقها كيفية رسم الهمزة المتوسطة على الواو ، فما هي؟

أحد الطلبة : ترسم الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة ، أو ما قبلها مضموماً شرط (عدم ملاحظة الكسرة) .

المدرس : جيد ، ومن يمثل لذلك ؟

أحد الطلبة : تؤجل .

المدرس : لماذا رسمت الهمزة على الواو في هذه الكلمة ؟

أحد الطلبة : لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم ، والضمة أقوى من الفتحة ، لذلك رسمت الهمزة على الواو .

المدرس : ممتاز ، أما درسنا اليوم فهو حالة أخرى من حالات رسم الهمزة المتوسطة وهي (رسم الهمزة المتوسطة على الياء).

٢. **عرض القاعدة :**

ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء في المواضع الآتية :

١. **إذا كانت مكسورة بعد كسر مثل (مُهَنِّئِينْ ، تِنْشِئِينْ) .**
٢. **إذا كانت مكسورة بعد ضم مثل (سُئِلَ ، وُئِدَتْ) .**
٣. **إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل (لَئِيم ، أَئِمَة) .**
٤. **إذا كانت مكسورة بعد ساكن مثل (مَسَائِلْ ، أَفْئِدَة) .**

٥. إذا كانت مفتوحة بعد كسر مثل (سَيِّئَة ، رِئَة) .
٦. إذا كانت مضمومة بعد كسر مثل (قَارِئُون ، سَيِّئُون) .
٧. إذا كانت ساكنة بعد كسر مثل (فِئْران ، مِئْزر) .
٨. إذا كانت مفتوحة بعد ياء مثل (بريئة ، مشيئة) .

٣. تفصيل القاعدة :

- المدرس : أعزائي الطلبة ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء بحسب ما توضحه القاعدة الأولى ، أنْ تكون مكسورة بعد كسر ، وعلى ما موضح في المثال (مُهَنِّئِينْ ، تِنْشِئِينْ) ، فالهمزة في كلمة (مُهَنِّئِينْ) رسمت على كرسي الياء ؛ لأنّها جاءت مكسورة بالشكل الآتي : (ئِـيـ) وقد وضح سابقاً أنّ الكسرة أقوى الحركات وتقابلها الياء ، وكذلك الحالة نفسها في كلمة (تِنْشِئِينْ)...
- المدرس : أحبتي الطلبة من يذكر سبب رسم الهمزة على كرسي الياء في المثال الآتي : (سُئِلَ ، وُئِدَتْ) ، ولماذا؟
- أحد الطلبة : رسمت على كرسي الياء ؛ لأنّها جاء مكسورة ، بعد ضم وهو حرف الشين .
- المدرس : ممتاز ، وللسبب نفسه جاءت مرسومة على كرسي الياء في المثال الثاني ، وهذه هيّ القاعدة الثانية في رسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء . (وبهذا الأسلوب على وفق الطريقة القياسية يتم شرح القواعد الأخرى)

٤. التطبيق :

استخرج الكلمات التي تحتوي على همزة متوسطة ، وبين سبب كتابتها بالصورة التي هيّ عليها لكل مما يأتي :

١	الصدقُ من شمائِل الصالحين	٢	بِئْر زمزم قرب الكعبة	٣	"وَإِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ" (التكوير/٨)		

٥. الواجب البيتي : (قراءة الموضوع قراءةً بعديةً ، وحل التمارين) .

ملحظ//أعدّ الباحث الخطط التدريسية بشكل مفصل للجنسين كليهما ، وأشار لإجابتهما بأحد الطلبة يعني (الطلاب ، والطالبات) .

(ملحق٦) اختبار التحصيل الإملائي بصيغته النهائية

الاسم :.....	الصف : الثاني	الشعبة :.....	الجنس :.....
المدرسة:..... اليوم :.....	التأريخ :.....	الوقت:.....	الدرجة النهائية:.....

أعزائي الطلبة : الفقرات الآتية تمثل محتوى المادة التي درستها في الأيام الماضية ، عليك أن تقرأ كل فقرة بدقة وتأن ، ثم تختار الاختيار الصحيح الذي يمثلها ، ولا تترك أية فقرة بلا إجابة .

❖ ارسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة ، بعد أن تتأكد من صحتها ؟

١. (سُرِرْتُ بِمَجِيئِهَا) كلمة (مَجِيئِهَا) رسمت همزتها على الياء لأنها وقعت :
أ. مبتدأ . ب . فاعلاً . ت . مفعولاً به . ث . اسماً مجروراً .

٢. إذا اتصلت بكلمة (شيء) ألف التثنية تصبح :
أ. شياءان .ب. شيءان . ت. شيئان . ث. شيأن .

٣. الصدقُ من شمائِل الصالحين ، رسمت الهمزة على كرسي الياء ؛ لأنها :
أ. مكسورة بعد ساكن . ب.مفتوحة بعد ساكن . ت.مضمومة بعد ساكن . ث. ساكنة بعد ساكن .

٤. كتبت الهمزة في كلمة (مروءة) مفردة على السطر لأنها جاءت :
أ. مضمومة بعد ساكن . ب. مضمومة بعد فتح . ت. مفتوحة بعد ضم . ث. مفتوحة بعد مد .

٥. الكتابة الصحيحة لكلمة (مِ ءْ ذ ن ة) .
أ.مِؤْذنة . ب.مِأْذنة . ت.مِئْوذنة . ث.مِئْذنة .

٦. الهمزة في كلمة (زائدة) مرسومة على كرسي الياء لأنها :
أ.مكسورة بعد ساكن . ب.ساكنة بعد كسر . ت.مكسورة بعد فتح . ث.مكسورة بعد ضم .

٧. إذا كانت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد ضم تكتب على :
أ. كرسي الياء . ب. الألف . ت. الواو . ث. منفردة على السطر .

٨. نوع الهمزة في كلمة (سُئلت) هي همزة :
أ. متوسطة حقيقية ب. شبه متوسطة . ت. متطرفة . ث. أولية .

٩. بِئْر زمزم قرب الكعبة ، سبب رسم همزة (بِئْر) لأنّ :
أ.الهمزة ساكنة بعد كسر . ب.الهمزة مفتوحة بعد كسر . ت.الهمزة مضمومة بعد كسر . ث.الهمزة مكسورة بعد كسر.

١٠. الهمزة في كلمة (وئام) مرسومة على كرسي الياء لأنها جاءت :
أ. مفتوحة بعد كسر . ب. مكسورة بعد كسر . ت. مفتوحة بعد ضم . ث. ساكنة بعد كسر .

١١. إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد حرف المد (الياء) فإنها ترسم على :
أ.الألف . ب. كرسي الياء . ت .الواو . ث. منفردة على السطر.

١٢. كتبت الهمزة في كلمة (تهيؤ) على الواو لأن ما قبلها :
أ. ساكن . ب. مضموم . ت. مفتوح . ث. مكسور .

١٣. ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء لأنها مكسورة بعد كسر مثل :
أ. قصائد . ب. منشئين . ت. سائل . ث. بئر .

١٤. الكلمة (ملجؤك) ترسم همزتها على الواو إذا وقعت :
أ.مبتدءا مرفوعا . ب. اسما مجرورا . ت.مفعولا به . ث. مضافا إليه .

١٥. تضم كلمة (ضوء) همزة متطرفة بعد حرف :
أ. مضموم . ب. ساكن . ت. مفتوح . ث. مكسور .

١٦. تأتي الهمزة المتوسطة منفردة على السطر مثل :
أ. تساءل . ب. تفاؤل . ت. جزءاً . ث. مرءان .

١٧. الكتابة الصحيحة لكلمة (جَ زَ ا ءِ ي) .
أ.جزأي ب-.جزائِي . ت-.جزاؤي . ث-.جزاءي .

١٨. المؤمن مطمَأن لأخيه المؤمن ، الكلمة الصحيحة لما تحته خط هيّ :
أ.مطمئون . ب.مطمئِن . ت.مطماءِن . ث.مطمئِان .

١٩. الحركة المناسبة للواو هي :
أ.الفتحة . ب.الكسرة . ت.السكون . ث.الضمة .

٢٠. إذا كانت الهمزة المتوسطة ساكنة بعد كسر فإنها ترسم على :
أ.الألف . ب.كرسي الياء . ت.منفردة على السطر. ث.الواو .

٢١. أقوى الحركات هي :
أ.الضمة . ب.الفتحة . ت.الكسرة . ث.السكون .

٢٢. ترسم الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت :
أ.مضمونة بعد كسر. ب.ساكنة بعد ضم . ت.ساكنة بعد فتح . ث. ساكنة بعد كسر

٢٣. ترسم الهمزة المتوسطة على كرسي الياء إذا كانت:
أ.ساكنة بعد ضم . ب.ساكنة بعد فتح . ت.ساكنة فقط . ث.ساكنة بعد كسر .

٢٤. ترسم الهمزة المتوسطة على الألف إذا كانت :
أ.مفتوحة بعد حرف المد الياء . ب.مفتوحة بعد ساكن . ت.مفتوحة بعد حرف المد الألف . ث. مفتوحة بعد حرف المد الواو

٢٥. الهمزة في كلمة (يقرأ) إذا أسندت إلى ألف الاثنين تصبح :
أ.يقرآن . ب.يقرئان . ت.يقرءان . ث. يقرأان .

٢٦. الوالدان.....كل أسباب السعادة لأولادهما .
أ.يهيئِان . ب.يهيأِان . ت.يهيؤان . ث.يهياءِن .

٢٧. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها مفتوح تكتب الهمزة على :
أ.الواو . ب. الياء . ت. الألف . ث. منفردة على السطر .

٢٨. إذا كانت الهمزة متطرفة وما قبلها مضموم تكتب على الواو مثل :
أ. هدوء . ب. تفاؤل . ت. بؤبؤ . ث. ضوء .

٢٩. الكتابة الصحيحة لكلمة (جُ زْ ءِ ي) .
أ.جزأي . ب.جزؤي . ت.جزْءِي ث.جزْئِي .

٣٠. إذا اتصلت بكلمة (دفء) ألف تنوين الفتح تصبح :
أ. دفءاً . ب. دفيءاً . ت. دفئاً . ث. دفأً .