



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم

نضال أحمد أبوستة الدراعاوي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427هـ/2006م

أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم

إعداد:

نضال أحمد أبوستة الدراوي

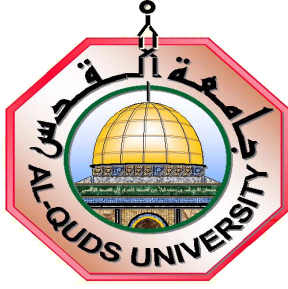
بكالوريوس لغة عربية من جامعة بيت لحم - فلسطين
ودبلوم تربية من جامعة بيت لحم

المشرف:

الدكتور محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في (أساليب تدريس اللغة العربية) من
قسم التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1427هـ / 2006م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
أساليب التدريس/قسم التربية

إجازة الرسالة

أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر
الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم

اسم الطالب: نضال أحمد أبوستة الدراوي
الرقم الجامعي: 20320025
اسم المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 19.6.2006 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم.

- 1- رئيس لجنة المناقشة: الدكتور محسن محمود عدس. التوقيع.....
- 2- ممتحناً داخلياً: الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر التوقيع.....
- 3- ممتحناً خارجياً: الدكتور محمود أبوكتة الدراويش التوقيع.....

القدس - فلسطين

1427هـ/2006م

الإهداء

إلى أرواح شهداء هذا الوطن،،
إلى الذين خلقوا ليكونوا معلمين،،
إلى من أدين لهما بالجميل،،
إلى من أمداني بالقوة والصمود
في درب الطويل
إلى أمي وأبي تاج الجبين
إلى زوجتي وأبنائي لصبرهم وتحملهم
أهدي ثمرة جهدي،،

الباحث: نضال الدراوي

جامعة القدس

إقرار

أقرّ أنا مقدم الرسالة أنّها قدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقمّ لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: نضال أحمد أبوستة الدراوي

التاريخ: 2006/6/19م

شكر وعرفان

بعد حمد الله على توفيقه، أجد من أمارات الوفاء أن أنيل الشكر مستحقه، فالمشرف على هذه الرسالة الدكتور محسن عدس، قد سحب البحث من قبل أن يبلور في صورة عنوان حتى المناقشة، فوجه وصوب، واقتراح وعدل، وحذف وأضاف. وكان عوناً يأخذ باليد، وأستاذاً وصديقاً، لم يضمن بجهد، ولم ييخل بإبداء رأي. فله على ذلك الشكر أجزله وأعمقه.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر، والدكتور محمود أبو كتة الدراويش على ما بذلوه من جهد كبير في تنقيح وتقييم هذه الرسالة كي تبدو على أفضل صورة.

كما أتقدم بخالص شكري إلى زملائي في مكتب تربية محافظة بيت لحم، وكذلك مدير مدرسة اسكندر الخوري الثانوية، ومديرة مدرسة بنات بيت لحم الثانوية، الذين قدموا لي كل التسهيلات والمساعدة الممكنة.

وأشكر مجموعة المحكمين الذين أسهموا في تحكيم الاختبار التحصيلي على ما قدموه من ملاحظات وآراء أسهمت في تطوير المادة التعليمية أداة الدراسة.

ولا أنسى أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى زوجتي وأبنائي الذين منحوني حُبهم، ومساعدتهم، وهَيَّأُوا لي الجو الهاديء، وساعدوا في طباعة الرسالة وإخراجها إلى حيز الوجود.

وأخيراً أقدم شكري وتقديري إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة في سبيل إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود .

إلى هؤلاء جميعاً أوجه شكري وتقديري، والله ولي التوفيق

الباحث: نضال الدراوي

التعريفات الإجرائية:

أسلوب التقويم التشخيصي: هو أسلوب تعلّم وتعليم يتم فيه تقويم تعلّم الطلبة في مرحلتي المعرفة السابقة -اللازمة للدرس الجديد- والمعرفة الجديدة؛ وذلك من خلال أنشطة تقويمية وعلاجية واغنائية تلبي حاجات الطلبة؛ للوصول بذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض إلى أعلى حدّ ممكن من المعرفة للدرس الجديد (أبوأصفر وآخرون، 2000).

التحصيل: هو مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة من خلال تعلّم مادة المنصوبات (الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء) للصف العاشر، ويعبّر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة في اختبار تحصيلي أعدّه الباحث لهذا الغرض (اللّقاني، 1981).

الصف العاشر الأساسي: هو نهاية المرحلة الإلزامية في التعليم المدرسي، ويكون الطالب قد أتمّ دراسة عشرة صفوف متتالية من الأول الأساسي وحتى العاشر.

المرحلة الأساسية: هي المرحلة الأولى في التعليم المدرسي، وفيها دمجت المرحلة الابتدائية ذات الست سنوات، والمرحلة الإعدادية ذات الثلاث سنوات والصف الأول الثانوي سابقاً، ويعبر فيها عن الصفوف بالترتيب من الأول إلى العاشر.

الاختبار التحصيلي: هو اختبار صمّمه الباحث، تمّ تقديمه قبل وبعد شرح المادة الدراسية، ويتكون من عدد من الأسئلة من نوع الاختيار من متعدّد، يلي كل سؤال أربعة بدائل، أحدها فقط صحيح، وتكون علامة الطالب مساوية لعدد الفقرات التي أجاب عنها الطالب إجابة صحيحة، ويغطي الاختبار المقرر التعليمي.

أسلوب التدريس العادي: هو الأسلوب الذي يتمّ فيه تقديم المعرفة والخبرات بالطرق الأساسية المعروفة (الطريقة القياسية أو الاستنباطية).

الأنشطة التقويمية: هي أنشطة تهدف إلى تقويم معرفة الطالب على مستوى المتطلبات المعرفية السابقة والتعلّم الجديد.

الأنشطة العلاجية: هي أنشطة موجهة لمعالجة الضعف الذي يعاني منه الطلبة إما في المتطلبات المعرفية السابقة أو التعلّم الجديد.

الأنشطة الإغنائية: هي أنشطة تهدف إلى تعزيز وتعميق معرفة الطلبة بالتعلّم السابق أو الجديد (أبو أصفر، 1988).

الملخص بالعربية

أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر تدريس قواعد اللغة العربية (وحدة المنصوبات) بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بأسلوب التدريس العادي.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم؟
- هل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية؟
- هل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس؟
- هل يختلف هذا الأثر بالتفاعل بين الجنس والطريقة ومستوى التحصيل؟

وقد أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/2005. حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة صفوف العاشر الملتحقين بمدارس محافظة بيت لحم التابعة لمديرية التربية والتعليم، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (3164) طالباً وطالبة.

وطبقت هذه الدراسة على عينة قصدية مكونة من (140) طالباً وطالبة، من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستي ذكور اسكندر الخوري الثانوية، وبنات بيت لحم الثانوية، موزعين في أربع شعب. وتم تقسيم الطلبة الى مجموعتين، مجموعة تجريبية عدد افرادها (70) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة عدد افرادها (70) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من شعبة طلاب وشعبة طالبات، كذلك تكونت المجموعة الضابطة من شعبة طلاب وشعبة طالبات. وتم تدريس المجموعة التجريبية وفق أسلوب التقويم التشخيصي، ودرست المجموعة الضابطة وفق أسلوب التدريس التقليدي.

ولتدريس المجموعة التجريبية فقد أعدّ الباحث أربع مذكرات تدريسية مخططة وفق أسلوب التقويم التشخيصي، وتضم الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء، من كتاب العلوم اللغوية للصف العاشر الأساسي.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (40) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، وضعت وفق جدول مواصفات الاختبار. وتمّ التأكد من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (17) محكماً، ثم طبق الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً، و (15) طالبة من غير عينة الدراسة، واختبر ثباته باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيمته (0.84).

وقبل الشروع في تطبيق الدراسة أجري اختبار قبلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بإشراف الباحث نفسه، وبعد الانتهاء من التجربة التي استغرقت ستة أسابيع من الفصل الثاني من العام الدراسي (2005/2006)، تمّ إجراء اختبار بعدي على طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛ لقياس أثر متغير الطريقة، والجنس، ومستوى التحصيل، وأثر التفاعل بين الطريقة والجنس ومستوى التحصيل.

وتمّ استخدام تحليل التباين (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية وعلامات طلبة المجموعة الضابطة، بعد استبعاد تأثير العلامات القبلية. وكشفت نتائج الدراسة ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية.
٢. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى جنس الطالب ولصالح الإناث.
٣. وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى مستوى التحصيل في اللغة العربية، وفي متوسطات تحصيل الطلبة ذوي التحصيل العالي والمنخفض ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وفي متوسطات تحصيل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط ولصالح التحصيل المرتفع.
٤. عدم وجود فرق دال إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس.
٥. عدم وجود فرق دال إحصائية يعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل في اللغة العربية والجنس.
٦. وجود فرق دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل والمجموعة، ولصالح الطلبة ذوي المستوى المنخفض في المجموعة التجريبية.

٧. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية، ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المنخفض، حيث أفدن من التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي أكثر من الذكور في المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المنخفض.

وبناءً على النتائج السابقة، أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية أسلوب التقويم التشخيصي، والعمل على عقد دورات تدريبية لزيادة كفاءة المعلمين في تدريس اللغة العربية بأسلوب التقويم التشخيصي، وإجراء دراسات أخرى تتناول فحص أسلوب التقويم التشخيصي في فروع اللغة العربية الأخرى، وفحص أثره في الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

Abstract

The Effect of Teaching by Diagnostic Evaluation on the Achievement of the Students of 10th Basic Class in Arabic Grammar at Bethlehem District.

Prepared by: Nidal Ahmad Abu- Seta Al-darawi

Supervised by: Dr. Muhsen Adas

This study sought to determine the effect of teaching by diagnostic evaluation on the achievement of the students of 10th basic class in Arabic grammar at Bethlehem district, through answering the following Questions:

- 1- What is the effect of the teaching by diagnostic evaluation on the achievement of the students of 10th basic class in Arabic grammar at Bethlehem district?
- 2- Does this effect differ by sex and level of achievement in Arabic.

The sample of the study consisted of (140) 10th grade students from Bethlehem school. (70) males and (70) females, including high, moderate and low achievers. Students were assigned to experimental and control group. The experimental group was taught using the diagnostic assessment style. The control group was taught by using ordinary style. The instrument used in the study was an achievement test. Validity and reliability were established for the test. The experiment method lasted six weeks.

The design of the study was pre - post non random groups. In view of the design, the test was administered before and after the experiment. Data was analyzed using (ANCOVA) test.

The findings of the study were:

- 1-A significant difference between the mean scores of the experimental and control group was found in the achievement test in favor of experimental group.
- 2-No significant difference in achievement was found due to interaction between group and sex.

We conclude from the above mentioned that the study should aim at using the diagnostic evaluation by teachers. And the teachers should be

experienced through practical sessions. We also have to enlarge the study of other Arabic topics.

الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

ظهرت في العقود الأخيرة تطورات كثيرة في مجال التربية والتعليم، خاصة ما يتعلق منها بطرائق التدريس، مما يجعل المعلم يتساءل أيها الأنسب لطلابه، ولمحتوى المادة؟ وأيها أكثر فاعلية في زيادة التحصيل؟. لذا ينبغي على المعلم أن يلجأ إلى أسلوب التقويم الأمثل لاختيار طريقة التدريس المناسبة (المحروق، 2003).

وفي ظلّ التطورات الهائلة، والمستجدات المتلاحقة في شتى ميادين الحياة، المتمثلة في تطوّر الفكر والمعرفة وثورة المعلومات، كان لا بدّ لنا من مراجعة أساليبنا التربوية المستخدمة في التعليم، ومحاولة تجديدها وتحديثها؛ لتتلاءم مع مستجدات العصر وحاجات الطلبة، ولجعلها أكثر إثارة بالنسبة لهم، فتدفعهم إلى الإبداع والإبتكار (عوض، 2004).

وبما أن أهمية التعليم تزداد يوماً بعد يوم في حياة الأفراد، اذن لا بدّ من الحرص على تطوير المناهج وأساليب التدريس، خاصة في ظلّ ما نلمسه كمعلمين وتربويين من ضعف لدى طلبتنا. وقد ظهر العديد من محاولات الإصلاح التربوي لتحسين أداء الطلبة، وذلك من خلال إجراء دورات إعداد المعلمين وتدريبهم، وأخرى في الإدارة وتطوير المناهج، متناسين أن طريقة التدريس لا المحتوى هي التي لها الأثر الحاسم في تعليم التفكير وبناء العقل (برويير، 2002).

"وتتنوع طرق التدريس وتتعدد نظراً لطبيعة التغير المستمر الذي يحكم العلاقة القائمة بين عناصر العملية التعليمية، فكل معلم هو نمط فريد لشخصية قائمة بذاتها فيما تحمله من مؤهلات علمية ومسلكية، وكل متعلم أيضاً هو نمط فريد لشخصية قائمة بذاتها متميزة في ميولها وقدراتها، وكذلك المواد التعليمية فهي مختلفة ومتنوعة، وكذا الحال يقال عن الظرف التعليمي المتغير ببعديه الزماني والمكاني، وعدد المتعلمين فيه، مما يجعل تعدد طرق التدريس ظاهرة طبيعية في العملية التعليمية. ومهما تعددت هذه الطرق وتنوعت، فإنه يمكن حصرها في ثلاث طرق رئيسة هي: طريقة المناقشة، وطريقة الإلقاء، وطريقة التعليم الذاتي. أما المعيار الذي اتخذوه أساساً في تصنيفها فهو مدى مشاركة كل من المعلم والمتعلم في عملية التدريس" (ال دراويش، 1997، ص21).

ويدرك المشتغلون في التدريس أن الطريقة التي تصلح لتدريس مادة دراسية، قد لا تصلح لتدريس غيرها، بل إن المدرّس كثيراً ما يجد نفسه مدفوعاً إلى تغيير طريقته أو تعديلها، وهو يدرّس موضوعاً واحداً عند شعب متعدّدة، تمشياً مع ما خبر من ظروف كل شعبة (ذياب، 1989).

فالاهتمام بطرائق التدريس وتطويرها أمر طبيعي لارتباط الطريقة بالمادة الدراسية ارتباطاً يتعذر معه الفصل بينهما، ولأن الطريقة هي التي توصلنا إلى الهدف الذي نسعى إليه، بالإضافة إلى أن استخدامها يكون محكوماً بأساس علمي يوطّد علاقتها بالمادة الدراسية (عبد العزيز، 1975).

ولتنويع الاستراتيجيات والطرائق التدريسية وتعدّدها أهمية لا تنكر؛ فهما يخلّصان المعلم من الجمود على طريقة واحدة، فيقلّلان من هيمنة الرقابة ويطردان شبح الملل، ويزيدان اهتمام الطلاب وينشطان دافعيّتهم ويشدّان انتباههم إلى الحصة، ويؤكدان فكرة ركّز عليها المربّون تتلخّص في أن الطريقة المتبعة، وإن تحققت فيها عناصر جودة كثيرة، فإن هذا لا يسوّغ تكرارها برتابة تفتقر إلى إثارة موقف جديد (اللقاني، 1981).

واللّغة أداة التفكير والتعبير لدى بني البشر، وتعدّ أرقى وسائل الاتصال، فهي الوسيلة التي يستطيع المرء من خلالها التعبير عن عواطفه ومشاعره، وأن يتواصل مع إخوانه من بني البشر، ولذلك خصّص للغة عدد أكبر من الحصص المدرسيّة في المرحلة الأساسية. ولأن اللغة العربية هي لغتنا الأم ولغة القرآن الكريم، كان لا بدّ لنا أن نوليها عنايتنا واهتمامنا، وأن نبحت عن الأساليب والوسائل التي من شأنها تعميق فهمنا باللغة العربية وقواعدها، خاصة في ظل ما نلمسه عند طلبتنا من ضعف لغوي بيّن، يظهر من خلال تعبيرهم الشفوي والكتابي، حيث إن مشكلة تدني مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربية هي الأهم والأبرز عند الطلبة، حيث يظهر الضعف اللّغوي جليّاً في استعمالاتهم قواعد اللغة العربية متمثلاً في كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها، وفي تسكين أواخر الكلمات، وفي التشكيل العشوائي لها وغيرها (عوض، 2004).

ويظهر أن من أهم عوامل ضعف اللغة العربية، أن مدرسي المواد المختلفة يعتبرون أنفسهم بموادهم في عزلة عن المجال اللغوي، فينعكس ذلك على أعمالهم العلمية والفنية، حتى إن الواحد منهم لا يضع فكرته أو المادة العلمية في قالب لغوي سليم، ولا يعنى بأخطاء تلاميذه اللغوية، ولا يحاول تعويدهم على

استعمال اللغة، ظناً منه أن مادته ذات طابع علمي فقط. ومن المعلوم أن الأداء اللغوي لا يجلب انتباه السامعين إلا إذا كان مرتب الفكرة، متسلسل العبارة، خالياً من عيوب النطق والكلام، وكذلك الكتابة لا تترك الأثر الطيب إلا إذا حكمتها الكتابة الصحيحة، وقواعد النحو والصرف والبلاغة، وغير ذلك، ومن هنا برزت أهمية فروعها، فالقواعد النحوية تعصم من الخطأ في ضبط أواخر الكلمات، مما يؤدي إلى فهم المعنى فهماً سليماً، والبلاغة تضبط معالم الجمال في الأسلوب، وقواعد الإملاء تعين على رسم الكلمات رسماً صحيحاً، وما إلى ذلك، وكلها تعمل عملها الأساسي، وليس عيباً في اللغة أن تتميز فيها هذه الفروع على أساس من معانيها ومدلولاتها ووظائفها الحيوية في الإطار اللغوي العام (الشافعي، 1998).

لذا لم تكن طرائق تدريس قواعد اللغة العربية بمنأى عن هذا التطور الذي أصاب طرائق تدريس المواد المختلفة، من أوائل العصر الحديث، فقد أضيفت طرائق وأساليب جديدة إلى الطرائق الأساسية المعروفة ونجمل هذه الطرائق على النحو الآتي:

1. الطريقة القياسية
2. الطريقة الإستقرائية (الاستنباطية)
3. طريقة النصوص المتكاملة
4. طريقة التقويم التشخيصي.

ونظراً لما لأسلوب التعليم من أهمية وتأثير في تحصيل الطلبة، فإنّه من المهم فحص مدى تأثير أساليب التعليم في تحصيل الطلبة للاستفادة منها في مجال التدريس (اللقاني، 1981).

والإهتمام بطرائق تدريس قواعد اللغة العربية أمر طبيعي، لما لهذه المادة من أهمية لفروع المعرفة الأخرى، وفروع اللغة العربية نفسها؛ فهي ضرورية لإتقان لغة الثقافة، وللسيطرة على فنون اللغة الأربعة: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، وتعرف النمط اللغوي وأسلوب التعبير (مجاور، 1969).

وبما أن العملية التعليمية تعتمد بشكل كبير على الكتاب المدرسي، فهو يتبوأ مكانة مرموقة في العمل التربوي؛ كونه يعدّ بمثابة الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهج داخل الصف الدراسي، لذلك فإن كتاب العلوم اللغوية يحتل مكانة رفيعة في مجال تعليم اللغة العربية، لما للنحو من أهمية في فهم المسموع

والمقروء، وحفظ اللسان والقلم من الوقوع في اللحن والخطأ، ولما له من أثر في تنمية الفكر والقدرة على التواصل اللغوي في المحيط الاجتماعي، وتطوير مهارات التلاميذ في استخدام اللغة. وتنهض قواعد اللغة العربية بدور فاعل في تعليم اللغة للتلاميذ في مراحل تعلمهم، إذ إن تعلمها يعني تعلم الأسس التي يبني عليها التركيب اللغوي، والعناية بتعلمها تعني تنمية وعي التلاميذ بالأسس التي يبني عليها الاستخدام اللغوي (الدهماني، 2002).

وهكذا تبدو القواعد وسيلة ينتفع بها في استخدام اللغة استخداماً سليماً؛ فهي تسعف في ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، فلا يستغنى عنها في تقويم القلم واللسان. ومع أن مجالات العناية بقواعد اللغة العربية قد تعددت، إلا أن تنويع استراتيجيات تدريسها لم يحظ بالعناية التي حظيت بها مواد أخرى كالعلوم والرياضيات. ويتضح هذا من اتباع مدرسي القواعد الطريقة الاستقرائية في تدريسها، والسير وفق خطواتها المحددة، التي لا يكادون يخرجون عنها، أو يعدّلون فيها، في حين بدا التنويع واضحاً في طرائق تدريس المواد الأخرى (الكوافحة، 1984).

ولما كان الطالب هو محور العملية التربوية، وكان تحقيق نموه المتكامل هدفها النهائي، فإن تقويم نمو الطالب يعتبر مؤشراً له دلالتة في تقويم مدى كفاءة المنهج بأهدافه ومحتواه وأساليبه. فالتقويم هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي، واختبار لمدى كفاءة المواد المستخدمة، والاستفادة من ذلك في تعديل وتسديد المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على وجه أفضل. ويعتمد تقويم الطالب على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق استخدام الاختبارات، وأدوات القياس المختلفة، وكافة البيانات الأخرى التي تساعد على معرفة التغيرات التي تطرأ على نمو الطالب في جميع جوانب شخصيته، نتيجة متابعته برنامجاً تعليمياً معيناً (القرشي، 1986).

وبعد التشخيص والعلاج من أهم أغراض القياس والتقويم في التربية، حيث إن التقييم لأغراض التشخيص والعلاج يستهدف التعرف على مواطن الضعف وتقدير العوامل التي يمكن أن تقف وراء هذا الضعف، وغالباً ما نلجأ إلى هذا النوع من التقويم حين تواجهنا صعوبات أو حالات تقتضي عناية خاصة. وقد يواجه المعلم نफراً من الطلاب الذين يفشلون في مسابقة زملائهم في المادة الدراسية. فإذا نظر إلى مشكلتهم على أنها تقصير عام في تلك المادة، فقد يكون مخطئاً ولهذا نراه يصمم اختباراً في

تلك المادة، تركز كل مجموعة من الفقرات فيه على جانب من جوانب المادة، التي يفترض أن تكون من عوامل الضعف عند طلابه، وحين يخضع طلابه للاختبار وقيّم استجاباتهم لفقراته، سيكتشف أن الطلاب قد نجحوا في الاستجابة لبعض جوانب الاختبار بشكل جيد في حين تكون علامات بعضهم في جوانب أخرى متدنية (الظاهر، 1991).

وإذا كرّر المعلم القياس باستخدام صور متكافئة للاختبار السابق، ووصل إلى نتائج مقارنة يستدل بثقة أن هذا الجانب أو ذاك يمثل منطقة الضعف عند هذا الطالب أو تلك المجموعة من الطلاب. وحين يتحقق المعلم من صدق أحكامه بوسائل تقييم غير الاختبارات، ينطلق إلى معالجة الضعف بالبداية بوضع خطة للعلاج تستند إلى نتائج التشخيص، وقد تشمل خطة العلاج عدداً كبيراً أو صغيراً من الطلاب في برنامج طويل الأجل أو قصير الأمد تبعاً لما تكشف عنه عملية التقييم (مصلح، 1999).

ويعتبر التقييم عملية وقائية وتشخيصية وعلاجية تهدف إلى الكشف والتعديل والتحسين والتطوير. فالتقويم عملية تشخيصية تهتم بتحديد نقاط القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، وهو عملية علاجية تستهدف تقديم العلاج المناسب، من أجل التغلب على نقاط الضعف وأوجه القصور، وفي الوقت نفسه تدعيم نقاط القوة. وهو أيضاً عملية وقائية تستخدم التغذية الراجعة؛ لتفادي الوقوع في الأخطاء عند تكرار مواقف مشابهة للمواقف التي تمّ تقويمها (منسي، 2002).

وقد ظهر العديد من التعريفات للتقويم التربوي، واختلفت هذه التعريفات باختلاف الأفكار والمدارس النظرية لأصحاب هذه التعريفات، وعلى الرغم من تعدّد التعريفات إلا أن جميعها تتفق على أن التقويم يشمل إصدار الحكم وتصويب الأخطاء.

ويعرّف جرونلند (Gronlund, 1991) التقويم بأنه: " عملية منظمة هدفها جمع وتحليل وتفسير المعلومات؛ بهدف تحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية".

ويرى منسي (2002) أن التقويم التربوي: " هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها".

ويعرّف عبيدات (1988) نقلاً عن (ثورندايك وهيجن) التقويم على أنه: " وصف شيء ما، ثم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف".

وللتقويم التربوي أهمية كبيرة في تحسين العملية التعليمية، وتقدير حاجات المتعلمين، وإثارة دافعيّتهم، وتشخيص صعوبات التعليم لدى المتعلمين تمهيداً لعلاجها. ولا يمكن للعملية التعليمية أن تتطور أو أن تؤتي ثمارها دون التقويم؛ لأنه يتضمن الإرشاد لأفضل الطرق لتحقيق الأهداف (أبو حويج وأبو مغلي، 2004).

وتختلف أهمية التقويم تبعاً للغرض المستخدم من أجله، فهناك أغراض للتقويم متصلة بالمعلم، حيث يمدّ التقويم المعلم بالمعلومات عن الطالب وما يمتلكه من المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للبدء في برنامج دراسي معين، كذلك يزود التقويم المعلم بمعلومات عن أداء الطالب، ومدى تقدمه خلال سير العملية التدريسية مما يفيد في اتخاذ القرار حول ما إذا كان الطالب بحاجة إلى المزيد من الدراسة، أم أن بوسعه التقدم للوحدات اللاحقة. ومن أغراض التقويم المتصلة بالمتعلم أنه يساعد على استثارة دافعية الطالب، كذلك يعرفه بمقدار تقدمه في عمله، ونجاحه أو فشله في هذا العمل، ويكون لديه عادات دراسية جيدة، ويزيد من فرص الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، وانتقال أثر التعلم. كما أن للتقويم أغراضاً تشخيصيةً تتمثل في تحديد الطلاب الذين يواجهون مشاكل تعليمية، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، حيث إن تحديد جوانب القوة عند الطلبة يعزز من فرص النجاح، ويزيد من فرص التغلب على الصعوبات (عبيدات، 1988).

ويقسم التقويم التربوي تبعاً للزمن الذي يقدّم فيه إلى: التقويم التمهيدي (القبلي) وهو الذي يغطي نواتج التعلم المتوقعة للمادة التعليمية المنوي تدريسها. وتزود الاختبارات القبليّة المعلم بتصور مسبق عن مستويات الطلاب، ومدى اتقانهم للمهارات والمعارف المطلوبة منهم، التي ستبني عليها المعلومات والمعارف الجديدة، وبالتالي يستطيع بناء خطته التدريسية على أصول وقواعد صحيحة. أما النوع الثاني فهو التقويم التكويني (البنائي)، الذي يتم أثناء سير العملية التعليمية؛ بهدف تحديد الصعوبات الخاصة؛ من أجل تقديم المساعدة في الوقت المناسب. ويستند التقويم التكويني إلى مبدأ التغذية الراجعة، حيث يستفاد من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين الخطوات التالية، ويتم مثل هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط الطالب وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة والتمرينات والتطبيقات العملية والمناقشات الصفية والواجبات البيتية. كما يستفيد المدرس من التقويم البنائي في إعادة النظر في استراتيجية تدريس، والعمل على تعديلها وفقاً لما تسفر عنه نتائج التطبيق (عدس، 1997).

والنوع الثالث من التقويم هو التقويم التشخيصي، ويهتم بالتعرّف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية متكررة، وتحديد مجال هذه الصعوبات، ومحاولة الكشف عن أسبابها. وقد يتم ذلك على خطوات بحيث يبدأ بتحديد الذين يعانون من صعوبات بوجه عام في مجال دراسي معين، يتبعه تقديم اختبار تشخيصي أكثر تحديداً يتناول بالتفصيل الموضوعات والمهارات في المجال الذي يعاني فيه الطالب من صعوبات معينة، للكشف عن جوانب الضعف بصورة محددة. وأكثر الاختبارات التشخيصية شيوعاً هي الاختبارات الموضوعية، التي تمتاز بالاقتصاد في الوقت، وسنقف عند هذا النوع من التقويم بإسهاب فيما بعد. أما النوع الرابع من التقويم فهو التقويم الختامي، ويأتي عادة في نهاية البرنامج التعليمي؛ للتعرف على مدى ما تحقق من نتائج. وقد يكون ذلك في نهاية وحدة دراسية أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو في نهاية مرحلة دراسية معينة. وتكمن أهمية هذا النوع من التقويم في مقارنة التغير الذي يحدث في سلوك التلاميذ نتيجة تطبيق المنهج وتنفيذه في سياق الأهداف التي يتوخاها المنهج (القرشي، 1986).

ومن هذا العرض الموجز لأنماط التقويم، يتضح أن بينها قدراً من التداخل، ومع ذلك فلكل نمط حدوده ووظائفه، وأن الإلمام بأنواع التقويم وممارستها، والاستفادة من نتائجها، يعتبر أساساً هاماً لترشيد العملية التربوية وتطويرها.

إن جوهر فكرة التقويم التشخيصي مقتبسة أساساً من مجال العلاج الطبي، ابتداءً من بعض ممارسات الطبيب المعالج للمريض، كتشخيص نوع المرض أولاً، ثم إعطاء العلاج المناسب لذلك المرض، ويعود الطبيب بالفحص والتشخيص، للتأكد من خلو المريض من المرض. فالمعلم يمارس دوراً شبيهاً بدور الطبيب، حيث يقوم أولاً بتشخيص الصعوبات المتمثلة بأخطاء المتعلمين، ومن ثم تقديم المادة التدريبية، وبعد ذلك يتم إعادة التشخيص وذلك لرفع مستوى تحصيل الطلبة من خلال تمكن الطالب مما سبق تعلمه من معارف ومهارات (حسن، 2003). وتعني كلمة (تشخيص) في الاستعمال: الحكم الذي يصدره الطبيب بعد فحص المريض، فمعظم المعاجم تعرّف التشخيص بأنه: تحديد المرض بناءً على أعراضه. وبما أن التشخيص غرض من أغراض التقويم التربوي، فهو لا يختلف كثيراً عن هذا المعنى، لأنه يحدّد مواطن الضعف عند المتعلمين ويشخصها بناءً على نتائجهم في اختبارات تشخيصية أو أنشطة تعليمية (غانم، 1997).

ويؤكد ساكس (Sax, 1994) على أن التقويم التشخيصي لا يقتصر على تحديد صعوبات التعلم فحسب، إنما يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين وحاجاتهم التعليمية، ليمتدّ هذا النوع من التقويم ليشمل التعرف على نواحي القوة لدى المتعلمين أيضاً.

ثم أخذ مصطلح التقويم التشخيصي يتطور من كونه نوعاً أساسياً من أنواع التقويم إلى أن أصبح استراتيجية وأسلوب تعليم وتعلّم، يساعد المعلمين على صنع قرارات بطريقة منظمة تتعلق بالطلبة، حينما يتعلمون بشكل فردي أو ضمن مجموعات صفيّة، لتلبية حاجاتهم في المواقف التعليمية المختلفة (أبو أصفر، 1998).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية باتخاذ الإجراءات اللازمة لإدخال التقويم التشخيصي إلى مدارسها، لمعرفة نقاط الضعف والقوة عند الطلبة، من خلال مراجعة قسم التقويم التشخيصي التابع لمديرية التربية والتعليم الأردنية. وفي مديرية تربية وتعليم محافظة بيت لحم تمّ إرسال عدد من المشرفين التربويين للإطلاع على الخطط التدريبية المعدة هناك، والاجتماع مع مؤسسي قسم التقويم التشخيصي في المديرية للإسترشاد بهم. وكخطوة أولى يتمّ إجراء اختبار تشخيصي للطلبة الجدد بداية كل عام دراسي، لتحديد الطلبة الضعاف، وتقديم العلاج المناسب لهم.

ونظراً لأهمية قواعد اللغة العربية، وقلة التنوع في استراتيجيات تدريسها، بالإضافة إلى استمرار الشكوى من ضعف تحصيل الطلبة فيها، وأهمية الصف العاشر الذي يمثل نهاية المرحلة الأساسية، إن ذلك كلّ من شأنه أن يسلمنا إلى مشكلة الدراسة التي تستحق أن تبحث.

2.1 مشكلة الدراسة:

لقد بدأ شعور الباحث الذي يعمل معلماً للغة العربية في المرحلة الثانوية بهذه المشكلة منذ خمس سنوات، حين لاحظ انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية، ولجوءهم في جميع المراحل التعليمية، وخصوصاً الثانوية إلى بعض المعاهد الخاصة؛ للتمكن من معالجة ضعفهم في تلك المادة أو التعمّق فيها، ولمّا كان هناك شعور بضعف الطلبة في النحو، كان هناك حاجة لتشخيص الضعف، وتقصي الأسباب، ثمّ معالجة هذا الضعف. وتحوّرت مشكلة الدراسة في تبيان أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم.

3.1 هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تأثير التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم، وبصورة محددة حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم؟

السؤال الثاني: هل يختلف هذا الأثر باختلاف مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية؟

السؤال الثالث: هل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس؟

السؤال الرابع: هل يختلف هذا الأثر بالتفاعل بين الجنس والطريقة ومستوى التحصيل؟

4.1 أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من الإهتمام المتزايد في العقد الأخير بتطوير أساليب تدريس اللغة العربية عامة وقواعدها خاصة، وذلك لما يلمسه المعلمون من ضعف لغوي ظاهر لدى الطلبة في الميدان، كما تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين في مجال اللغة العربية، لإجراء دراسات تستهدف تقصي أثر التقويم التشخيصي في فروع اللغة العربية الأخرى كالمطالعة والنصوص والنحو والصرف والتعبير وغيرها. وقد تسهم في دفع المشتغلين في تأليف كتب القواعد والمشرفين على تدريسها إلى إدخال هذا الأسلوب، بصورة فاعلة، في حسابهم عند التأليف والإشراف، بالإضافة إلى تزويد المعلمين بتصور لما يمكن أن يلزمهم من مهارات واستراتيجيات، تمكنهم من التعامل مع طرق التدريس الحديثة التي تقوم على أساس التقويم التشخيصي، وكيفية تحضير حصة صفية وفق هذا الأسلوب (ملحق 13)، ومن ثم محاولة وضع الحلول المناسبة للمشاكل التي قد تصادفهم.

ويزيد من أهمية الدراسة أنها تشجع الطلاب منخفضي الاستعداد ومتوسطيه، وكذلك التحصيل بشكل مستمر، وتعرفهم بما حققوه من تقدم حقيقي من خلال نشاطهم أولاً بأول، بالإضافة إلى أن المعلم يستطيع أن يتعرف على المستويات الحقيقية لطلابه، ومن ثم تكون الصورة أكثر وضوحاً أمامه عن الخلفية العلمية لكل طالب، نتيجة استخدام الاختبارات التشخيصية التي تحدّد نقاط الضعف والقوة التي تتم قبل بدء التدريس الفعلي.

5.1 محددات الدراسة:

1. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً، في تربية محافظة بيت لحم للعام الدراسي (2006/2005).
2. اقتصرت الدراسة على كتاب العلوم اللغوية (المنصوبات) دون التطرق إلى كتاب المطالعة والأدب والنقد، وذلك لأن هذه المواد تحتاج إلى تنويع الأساليب والطرق لتوصيل الفكرة إلى الطلبة.
3. اقتصرت الدراسة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف التربوية (التذكر، والفهم، والتطبيق).
4. تتحدد بمدى صدق وثبات الاختبار.
5. تتحدد بمدى دقة التحليل.

الفصل الثاني:

الأدب التربوي والدراسات السابقة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم.

وسيتّم الحديث في هذا الفصل من الدراسة في موضوعين هما: الأدب التربوي والدراسات السابقة. ففي الموضوع الأول سنتعرف على التقويم التشخيصي (بالإضافة إلى ما ورد في الفصل الأول) كأسلوب تدريس، بالإضافة إلى دواعي توظيفه، وأثر ممارسته على عملية التعليم، والأدوار اللازمة في تفعيل التقويم التشخيصي، وكذلك الحديث عن الاختبارات التشخيصية، ومكونات التقويم التشخيصي، ومراحل التعلم بأسلوب التقويم التشخيصي، بالإضافة إلى الحديث عن واقع التقويم التشخيصي في الأردن وفلسطين. وفي الموضوع الثاني سنقف عند الدراسات السابقة التي تناولت فحص أسلوب التقويم التشخيصي، والدراسات التي تناولت أثر طرق التدريس في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة القواعد، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في النحو.

1.2 الأدب التربوي:

1.2.1 التقويم التشخيصي كأسلوب تدريس (Diagnostic Evaluation):

هو أسلوب تعلّم وتعليم يتم فيه تقويم تعلّم الطلبة في مرحلتَي المعرفة السابقة - اللازمة للدرس الجديد - والمعرفة الجديدة؛ وذلك من خلال أنشطة تقويمية وعلاجية إغنائية تلبي حاجات الطلبة؛ للوصول بذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض إلى أعلى حدّ ممكن من المعرفة للدرس الجديد. وقد عرّف بأنه: "أسلوب تعلّم وتعليم يتطلب الجمع المنظم لمعلومات قبليّة عن تحصيل الطلبة؛ لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم وبناء أنشطة صفية في ضوء نتائج التقويم تلبي حاجات الطلبة التعليمية" (أبو أصفر وآخرون، 2000، ص98).

ويتطلب التقييم التشخيصي تفريد عمليات التعليم والتعلم؛ لإتاحة الفرصة لكل تلميذ كي يتعلم ويحقق ذاته، ويلبي حاجاته إلى أقصى ما تستطيعه قدراته. ويعمل التقييم التشخيصي على جعل التقييم جزءاً أساسياً من أجزاء عملية التعليم والتعلم، يمارسه المعلم قبل عملية التعليم والتعلم وخلالها وبعدها، ويعنى التقييم التشخيصي بشكل أساسي بالفرد المتعلم، أو بالمجموعة المتجانسة من الأفراد، ويفترض أن لكل تلميذ في غرفة الصف كياناً فريداً في حاجاته وقدراته وميوله وسرعة تعلمه (أبو أصفر، 1998).

ويعدّ التقييم التشخيصي مؤشراً هاماً في الكشف عن قدرات الطلبة قبل بدء المعلم بعملية التعليم، ويهدف إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعليم، وفي ضوء النتائج يقوم المعلم بتنظيم برنامج تعليمي مناسب لهم. ولا يقتصر هذا النوع من التقييم على بيان الدرجة التي حصل عليها الطالب فقط، بل يبيّن الموضوعات التي نجح فيها، والموضوعات التي أخفق في الإلمام بها.

ويأتي التقييم التشخيصي في بداية العملية التدريسية من أجل تحديد مستوى تحصيل الطلاب، فإذا أظهر الطلاب الممتحنون مستوى غير مرضٍ، فإن ذلك يستدعي تدريساً علاجياً بغرض تقوية جوانب الضعف عندهم. بعد ذلك يُعاد التقييم التشخيصي، وإذا لم يحدث تحسّن، فربما يكون الأمر بسبب صعوبات في التعلم لأسباب صحيّة أو بيئية أو نفسية أو عقلية. ولا يقتصر التقييم التشخيصي على بدايات عملية التقييم، بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية. وهو كذلك يستخدم للتعرف على الطلاب الذين يتأثر تعلمهم تأثراً سلبياً نتيجة لعوامل خارجة عن الإجراءات التدريسية. وهو أسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم لمعلومات قبلية عن تحصيل الطلبة بغرض بناء أنشطة صفية في ضوء نتائج التقييم تلبي حاجات الطلاب التعليمية (خضر، 2003).

وعادةً ما يجيب الاختبار التشخيصي على سؤالين هما:

1. إلى أي مدى يمتلك الطلبة المهارات والمعارف التي تلزمهم للبدء بالتعلم الجديد؟
2. ما مستوى الخبرات السابقة عند الطلبة فيما يتصل بالمادة المراد تدريسها؟

ويهدف التقييم التشخيصي على الجملة إلى تحديد قدرات واستعدادات الطلاب لاكتساب الخبرات التعليمية المتوخاة، وإلى المساعدة في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها، وليس بعد الإنتهاء منها (منسي، 2002).

1.2.2 مصادر المعلومات التشخيصية:

- يمكن للمعلمين الحصول على المعلومات التشخيصية من خلال:
- أ- تحديد الطلبة الذين لديهم مشكلة، ويتم معرفتهم بعدة طرق منها:
 - الملاحظة، وتحليل الأعمال الكتابية، والاختبارات التشخيصية، وتحليل الاستجابات اللفظية.
 - ب- الأخطاء في اكتساب الأهداف التعليمية، والتي صُنِّفت في ستة أقسام هي:
 - 1- الأخطاء التي تعزى إلى صعوبات في الحصول على معلومات كافية.
 - 2- الأخطاء التي تعزى إلى الضعف في المهارات والحقائق والمفاهيم الأساسية السابقة.
 - 3- الأخطاء التي تعزى إلى تداعٍ غير صحيح للمعاني والأفكار في الذاكرة.
 - 4- أخطاء التمثل ومنها الخطأ السمعي الذي يؤدي إلى خطأ في الكتابة أو القراءة.
 - 5- أخطاء الانتقال السلبي من مهمات أو واجبات سابقة.
 - 6- أخطاء تعزى إلى تطبيق قواعد أو استراتيجيات لا علاقة لها بالحل أو الإجابة.
 - ج- اكتشاف العوامل المسببة، كأن يكون الطالب غير قادر على معرفة حقائق الأشياء. (أبو أصفر وآخرون، 2000).

1.2.3 دواعي توظيف التقويم التشخيصي:

يساعد التقويم التشخيصي المعلمين على التعليم، والطلبة على التعلّم، فهو يوفرّ للمعلمين الأساليب المناسبة لتقييم تعلّم الطلبة، وتعرّف إنجازاتهم، والصعوبات التي تواجههم تمهيداً لمعالجتها. ويمارس المعلمون هذا الأسلوب قبل عملية التعليم والتعلّم وخلالها وبعدها، للحصول على معلومات تشخيصية عندما:

1. يرغبون في التأكد أن الطلبة في الصف المدرسيّ قد استوعبوا مفهوماً معيناً في الوحدة الدراسية 2.
- يحتاجون لمعلومات عن حاجات الطلبة في بداية كل وحدة دراسية، أو خلال تعليم مفاهيم وأفكار ومهارات جديدة.
3. يدركون أنه من المهم تعرّف الصعوبات التي يواجهها بعض الطلبة أو المجموعات أو الصف المدرسي جميعه.
4. يرغبون في التحقق من تحصيل طلبتهم قبل البدء بتعليم مفاهيم وأفكار ومهارات جديدة.
5. يشعرون أن أفراداً، أو مجموعات في الصف يحتاجون مساعدة خاصة، أو أن أفراداً أو مجموعات حققوا تحصيلاً جيداً. ويحتاجون إلى أنشطة إغنائية لزيادة مستوى تعلّمهم (مقبل وآخرون، 1997).

1.2.4 أثر ممارسة التقويم التشخيصي على عملية التعليم:

عندما يمارس المعلمون التقويم التشخيصي فإنهم ينظمون صفوفهم بطرائق مختلفة، فحيناً يخاطب المعلم طلبته جميعهم، وحيناً آخر يستخدم التعليم في مجموعات صفية، ليشجع حاجات طلبته ذوي القدرات التحصيلية المتباينة، وليعطي الفرصة لطلبة المجموعة الواحدة ليتعاونوا معاً على أداء مهمة تعليمية واحدة، وأحياناً أخرى يعدّ أنشطة تعليمية لأفراد من طلبته يواجهون مشكلة تعليمية معينة. وعملية التعليم تصبح مشوقة عندما يتعرف المعلمون حاجات الطلبة، ويختارون أساليب التعليم الملائمة، ويعدّون الأنشطة التعليمية المناسبة، فيزداد اهتمامهم بالتعليم، ويحققون إنجازات تشعر المعلمين بنجاح مهماتهم (مقبل وآخرون، 1997).

1.2.5 الأدوار اللازمة في تفعيل التقويم التشخيصي:

- للمشرف التربوي دور بارز في تفعيل أسلوب التقويم التشخيصي من خلال:
1. القيام بزيارات منظّمة للمدارس، والإسهام في تطوير الأنشطة التعليمية والتقويمية المختلفة.
 2. الإسهام في إثراء البيئة الصفية.
 3. مساعدة المعلم في تنظيم الموقف الصفّي.
 4. المشاركة في الاجتماعات وورشات العمل المختلفة لتطوير أسلوب التقويم التشخيصي.
 5. التعاون مع مديري المدارس التي يشرف عليها في وضع خطة تقويمية شاملة لهذه المدارس.
 6. التخطيط مع مديري المدارس والمعلمين لكل ما يتعلق بأسلوب التقويم التشخيصي، ومساعدتهم في تخطي الصعوبات التي قد تواجههم، واقتراح ما يراه مناسباً لتطوير هذا الأسلوب.
 7. الإسهام في التقويم المستمر للأسلوب، وإطلاع مدير التربية في مديريته.
 8. الإسهام في تطوير الكتاب المدرسي (الرواشدة وآخرون، 2001).

أما دور مدير المدرسة فعليه أن يدرك المتطلبات الكبيرة التي تقع على عاتق المعلم في أسلوب التقويم التشخيصي، وهذا يستدعي منه أن يقوم بما يلي:-

1. المشاركة في الاجتماعات واللقاءات التي تتم بين المشرف التربوي والمعلم المشارك في التقويم التشخيصي.

2. تزويد المعلم بالمواد الضرورية لتنفيذ الأنشطة الصفية التي خطط لتنفيذها في غرفة الصف.
3. الاطلاع على الأنشطة المختلفة التي يعلّمها المعلم.
4. القيام بزيارات صفية للمعلم، وعقد لقاء معه بعد الحصة الصفية لمناقشة الأنشطة المستخدمة.
5. السماح للمعلم بالمشاركة في اللقاءات والاجتماعات مع المشرف.
6. تطوير سياسة مدرسية متكاملة، تتبنى أسلوب التقويم التشخيصي للمباحث الدراسية جميعها، وفي الصفوف المدرسية جميعاً، ثم العمل على تنفيذها.
7. الإشراف على أساليب التقويم التشخيصي التي ينفذها المعلم، وطريقة توظيفه للمعلومات التي تزوده بها أساليب التقويم التشخيصي (الرواشدة وآخرون، 2001).

أما المعلم فيقع على عاتقه تنفيذ أسلوب التقويم التشخيصي في غرفة الصف، والتشاور بشكل منظم مع مدير المدرسة، والمعلمين الآخرين في فعاليات التقويم التشخيصي. ومراقبة مدى نجاحه في تنفيذ أسلوب التقويم التشخيصي وتقييم هذا النجاح. بالإضافة إلى إبلاغ مدير المدرسة بأوجه النجاح التي يحققها، والصعوبات التي يواجهها، ومشاركة الطلبة في الفعاليات (تيليون، 2003).

أما دور الطالب في التقويم التشخيصي، فعليه أن يدرك المتطلبات التي تقع على عاتقه، وأن يكون إيجابياً وفاعلاً في عملية التعليم. ويدرك مسؤولياته نحو التعليم. ويميّز الأهداف التعليمية للوحدات المختلفة. ويتعرف أهداف عملية التقويم، ويشارك في إغناء البيئة الصفية. ويتعاون في حل الأنشطة الصفية والواجبات البيتية، ويشارك مع المعلم في تشكيل المجموعات الصفية (تيليون، 2003).

وعلى الرغم من أن كلاً من الكتاب المدرسي، ودليل المعلم يعدان مصدرين رئيسين لتزويد المعلمين بمعلومات أساسية عن المنهاج الدراسي الذي يجب عليهم تعليمه، فإن أسلوب التقويم التشخيصي يتطلب من المعلمين تقييم المادة التعليمية، والأنشطة التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي في ضوء حاجات طلبتهم، ومواطن الصعوبة التي يواجهونها. وهذا يعني أنه إذا وجد المعلمون المادة التعليمية أو الأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية وغير مناسبة لتحسين تعليم طلابهم، ورفع كفايتهم، فإنه يجب عليهم إعداد مادة تعليمية، أو أنشطة تعليمية تتفق والحاجات الحقيقية لطلابهم (الرواشدة وآخرون، 2001).

ويمكن توضيح ما سبق في العمليات الآتية:

1. الإدارة الصفية

2. رعاية الفروق الفردية

3. التقويم

1. الإدارة الصفية:

يعدّ التعلّم في مجموعات صفّية أسلوباً فاعلاً في مساعدة الطلبة للتغلب على الصعوبات التعليمية التي يعانون منها، ويتطلب التعليم في مجموعات من المعلمين والطلبة درجة عالية من الانضباط والتنظيم، مما يستدعي تدريب المعلمين على أسلوب إدارة المجموعات الصفّية، وتدريب الطلبة على الانضباط والمشاركة الفاعلة في المجموعة الصفّية. وتتّشكل المجموعات الصفية في نوعين هما: المجموعة المتجانسة، والمجموعة غير المتجانسة، ويتمّ تشكيل المجموعات غير المتجانسة باختيار عدد من الطلبة ذوي القدرات المتباينة؛ ليتعاونوا مع بعضهم البعض على أداء مهمة تعليمية معينة. أما تشكيل المجموعة المتجانسة فيتمّ باختيار عدد من الطلبة ذوي القدرات العقلية والتحصيلية المتشابهة، أو الذين يواجهون صعوبة، أو صعوبات تعلّمية محدّدة.

وقد يحجم كثير من المعلمين عن استخدام أسلوب التعليم والتعلّم في مجموعات صفّية، بسبب ضيق الغرف الصفّية، واكتظاظها بالطلبة، والمناخ الصفّي في هذه الصفوف، مما يعيق أو يحدّ من حركة المعلم وتنقله بين المجموعات للاطلاع على أعمالها، إلّا أن المعلمين النابهين الذين يؤمنون بتفريد التعليم، يكتفون الظروف الصفّية بشكل يجعلهم قادرين على استخدام أسلوب المجموعات الصفّية في الصفوف الضيقة، والمكتظة بالطلبة، وتقسّم الصفوف إلى مجموعات حسب ترتيب المقاعد في غرفة الصف، أو ترتيب المقاعد بشكل يجعل الطلبة في كل مقعدين يجلسون متواجهين، أو بتشكيل مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة، يجلسون على المقعد نفسه، ويقوم المعلمون بتقديم أنشطة تعليمية وتقويمية وعلاجية تناسب مستويات الطلبة المتفاوتة، ويشبعون حاجات الطلبة ذوي التحصيل المتدني والمتوسط والمرتفع، ويرصدون الصعوبات التي تواجهها فئات الطلبة المختلفة خلال عملية التنقل بينهم، ويقدمون للطلبة أنشطة علاجية لمساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها (الرواشدة وآخرون، 2001).

2. رعاية الفروق الفردية:

يتعامل المعلمون مع الطلبة في غرفة الصف حسب حاجاتهم وقدراتهم العقلية والتحصيلية، وبعد عملية التقييم يجب إعطاء الطلبة مهام تعليمية تتفق وقدراتهم التحصيلية، فقد يجد المعلمون عدداً من الطلبة يعانون من صعوبات تعليمية معينة، فيمكن عندها وضع الطلبة في مجموعة واحدة؛ ليقوموا بأنشطة تساعد في التغلب على الصعوبات التعليمية، وقد يجد المعلمون عدداً آخر من الطلبة يعانون من صعوبة تعليمية معينة، تختلف عن الصعوبة التي يعاني منها الآخرون، عندها يجب على المعلم أن يعدّ أنشطة مختلفة لهؤلاء الطلبة، تساعد في التغلب على الصعوبة التي يواجهونها (البطوش، 2001).

3. التقييم:

لا يُتوقع من المعلمين تقييم طلبة الصف جميعهم في حصة واحدة، بل يقومون بتقييم طلابهم بشكل دوري، بملاحظة أداء الطلبة في حل الواجبات البيتية والأعمال الصفية والمناقشات الشفوية، التي يستطيعون من خلالها تعرّف مواطن ضعفهم وقوتهم، والصعوبات التي يواجهونها (البطوش، 2001).

1.2.6 الاختبارات التشخيصية (Diagnostic Tests):

هي اختبارات تقوم على تعرّف مواطن الضعف عند الطلبة لمعالجتها، وتعزيز مواطن القوة، وتبرز أهمية التشخيص في أن غايته تتلخّص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مواطن الضعف والقوة في تحصيل الطلبة للأهداف التعليمية؟
2. ما الأسباب التي أدّت إلى ذلك؟
3. كيف يمكن معالجة ذلك؟

وقد صُنّف التشخيص إلى ثلاثة أصناف هي:

1. التشخيص المسحي (Survey Diagnosis) أو الكاشف الصفّي (Classroom Screening) الذي يعتمد على التقييم والاختبار بشكل رئيس، لتحديد مواطن الضعف والقوة في أداء الطلبة، الذين لديهم مشكلات تعلّم، ويتمّ ذلك عن طريق اختبارات تحصيلية (Achievement Test) لتقيس مستوى أداء الطلبة.
2. التشخيص الخاص (Special Diagnosis): يركّز على الفرد، لمعرفة نواحي القصور أو الفجوات، التي قد تكون أسباباً محتملة للأداء الضعيف.

3. التشخيص المكثف (Intensive Diagnosis): ويستخدم عادة مع الطلبة الذين لديهم ضعف شديد جداً في التحصيل. وضمن هذا يتجه التشخيص من المعارف والمهارات العامة الى المعارف والمهارات الأكثر تحديداً (أبو لبدة، 1979).

وهناك تصنيف آخر يحدّد خمس خطوات للتشخيص التربوي هي:

1. تحديد الطلبة الذين لديهم المشكلة.
2. تحديد موقع الأخطاء في اكتساب الأهداف التعليمية.
3. محاولة اكتشاف العوامل المسببة.
4. ماهية العلاج المقترح.
5. العمل على تلافي وقوع الأخطاء قدر الإمكان مستقبلاً.

وتمر عملية بناء الاختبارات التشخيصية بمراحل، منها:

1. اختيار محتوى الاختبار التشخيصي، وتحديد نقاط الضعف من خلال سلسلة من الاختبارات التشخيصية.
2. تحديد المفهوم الذي سيتم تشخيصه.
3. تحديد المعلومات التي يجب أن يظهرها الطالب، لتحديد مدى اكتسابه لمفهوم معيّن.
4. بناء جدول مواصفات يتضمن السلوكات، وعناصر المحتوى لبناء اختبار تشخيصي.
5. كتابة فقرات اختبارية لبناء الاختبار.
6. تطبيق الاختبار على الطلبة.
7. تصحيح الاختبار، وتحليل نتائجه للحصول على تغذية راجعة حول أداء الطلبة (أبولبدة، 1979).

1.2.7 مكونات التقويم التشخيصي:

يتكون التقويم التشخيصي من خمسة مكونات، تعتبر جزءاً مهماً من أجزاء أسلوب التقويم التشخيصي، يمكن توضيحها بالشكل الآتي:

الشكل (1-1)

مكونات التقويم التشخيصي

التخطيط
التعلم والتعليم
التسجيل (رصد النتائج)
التقرير وتوزيع النتائج على المعنيين
تقويم عمليتي التعليم والتعلم

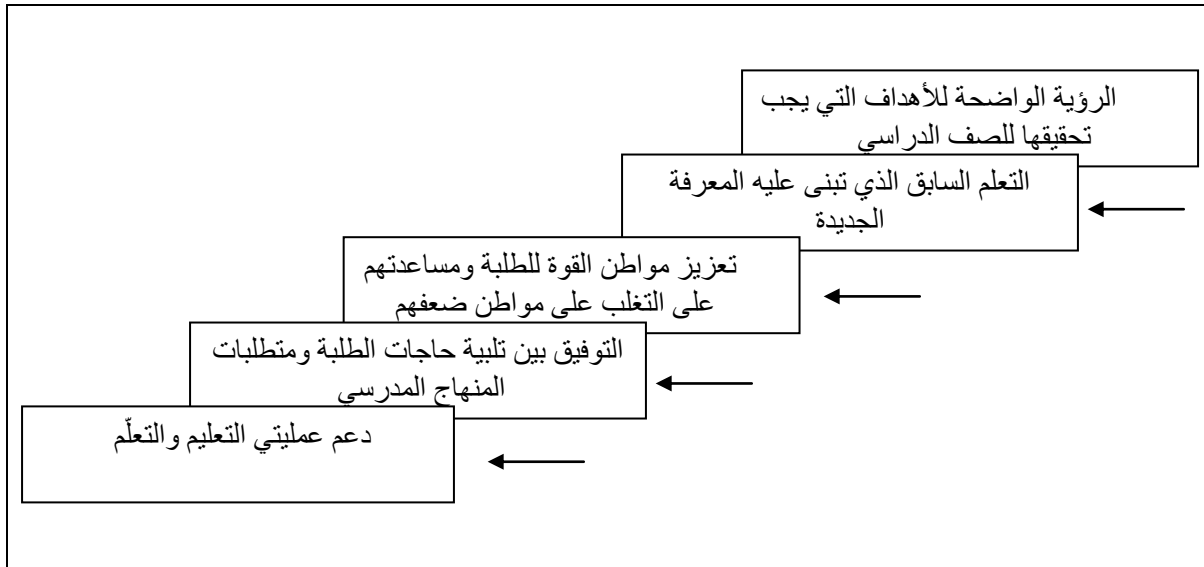
(الرواشدة وآخرون، 2001).

1.2.8 مبادئ التقويم التشخيصي:

يعتمد التقويم التشخيصي على عدة مبادئ يمكن توضيحها بالشكل الآتي:

الشكل (1-2)

مبادئ التقويم التشخيصي



(مقبل وآخرون، 1997)

1.2.9 فائدة التقويم التشخيصي:

يشجع التقويم التشخيصي على الأمور الآتية:

1. تفريد التعليم
2. جعل التقويم عملية مستمرة

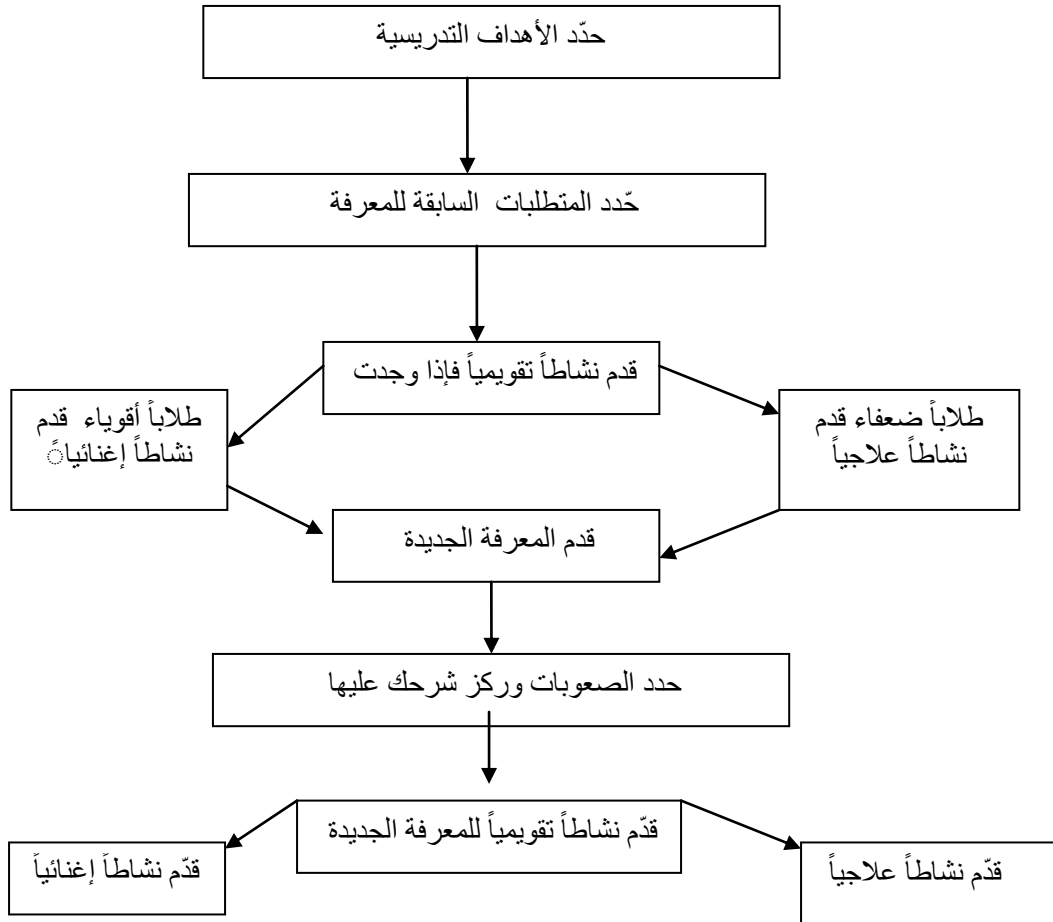
3. تنمية حاجات الأفراد حسب قدراتهم(أبو أصفر وآخرون، 2000)

1.2.10 إجراءات التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي:

تتلخّص اجراءات التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي بالبدء بنشاط تقويمي للكشف عن مستوى المفهوم السابق الذي يمتلكه المتعلم، ويعتمد عليه تعلم المفهوم الجديد، وفي ضوء هذا الإجراء يتم توزيع الطلبة على نشاطين: الأول إغنائي(وهو للطلبة الذين امتلكوا الفهم السابق) والثاني علاجي (وهو للطلبة الذين لم يمتلكوا الفهم السابق).

وتكمن وظيفة الأنشطة الإغنائية في أنها تعزز تعلم المفهوم الجديد، ويبقى طلبتها في انشغال بالتعليم فلا يشعرون بالملل، وفي هذا محافظة على الاستمرار وعدم الانسحاب من التعلم في الغرفة الصفية، وتشتمل الأنشطة العلاجية اجراءات لتحسين مستوى الفهم في المعرفة السابقة، وبذلك يتم تحقيق التكافؤ بين طلبة الصف في فهم المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد. وبعد ذلك تقدم المعرفة الجديدة بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة، مع التركيز على الصعوبات التعليمية المتوقعة ظهورها عند المتعلمين، ثم يقوم المعلم بإجراء نشاط تقويمي للكشف عن مدى امتلاك المتعلمين للمفهوم الجديد، ويكون التقويم من خلال الأعمال الصفية والواجبات البيتية والملاحظة والمناقشات الصفية والاختبارات القصيرة والتحدث مع الطلاب والاستماع اليهم. وفي ضوء النشاطين اللاحقين (التعليمي والتقويمي) ينقسم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة لديها صعوبات تعليمية يوجهون الى أنشطة علاجية لاكسابهم المفاهيم الجديدة. والمجموعة الثانية لا صعوبات تعليمية لديهم، يعطون أنشطة اغنائية. وبهذه الإجراءات تكون قد روعيت مستويات تعلم الطلبة للمفاهيم الجديدة، فمن امتلكها قدمت له أنشطة اغنائية، ومن لم يمتلكها انشغل بأنشطة علاجية(وزارة التربية والتعليم الاردنية، 2001). ويمكن تمثيل هذه الإجراءات بالشكل(2-1).

الشكل (1-2) خطوات التقويم التشخيصي



(أبو أصفر وآخرون، 2000)

1.2.11 مراحل التعلم بأسلوب التقويم التشخيصي:

أولاً: مرحلة ما قبل التعليم (التخطيط):

يشير التخطيط إلى معرفة المعلمين لما يجب أن يعلّموه للطلبة، وإلى إشراك الطلبة في هذه المعرفة، والإلمام بشكل تام بمتطلبات المنهاج للصف الذي يعلّمه، بعد ذلك يقرر نوع التعلم المستقبلي لهم.

ثانياً: مرحلة التعليم وتتضمن:

1. الأنشطة التعليمية: حيث يتم مراجعة المعلومات السابقة للطلبة عن طريق إعطائهم نشاطاً تقويمياً موحداً كتابياً أو شفوياً، ثم أنشطة علاجية وإغنائية على شكل أعمال صفية أو بيتية، ثم تقديم المعرفة الجديدة للطلبة مع شرح المفاهيم والمهارات الجديدة، والتركيز على الأخطاء المتوقعة بغية منع حدوثها. ويقوم المعلم بتوزيع الأنشطة التعليمية الأساسية التي تم إعدادها على الطلبة، أو أنشطة الكتاب التي تحقق أهدافاً، ويجب على الطلبة جميعهم إنجازها. ويتم تقييم مستوى فهم مهارات الطلبة من خلال أدائهم على الأنشطة التعليمية الأساسية باستخدام الأعمال الصفية والواجبات البيتية، والملاحظة والمناقشات الصفية، والاختبارات القصيرة، والتحدث مع الطلبة، والإستماع إليهم. وبعدها يتم استخدام الأنشطة العلاجية التي تم إعدادها مسبقاً، أو أنشطة الكتاب المدرسي؛ لمواجهة الصعوبات التعليمية المتوقعة. ويمكن إذا اقتضت الحاجة استخدام أنشطة تعليمية من كتب مدرسية مقررّة لسنوات سابقة. وتقدّم هذه الأنشطة للطلبة بشكل فردي أو زوجي، أو من خلال مجموعات متجانسة، أو غير متجانسة، ثم إعطاء الأنشطة الإغنائية للطلبة المتفوقين الذين لا يواجهون صعوبات تعليمية؛ ويمكن اللجوء إلى الأنشطة التي تم إعدادها مسبقاً، أو الأنشطة الإغنائية الموجودة في الكتاب المدرسي (مقبل وآخرون، 1997).

2. ارشادات عامة يجب مراعاتها عند إعداد الأنشطة الصفية التعليمية منها: الموازنة في الوقت بين الأنشطة الصفية، وأن تشمل أنشطة فردية وأنشطة جماعية، وأن تشمل إجابات محددة وأخرى لها عدة إجابات محتملة، والموازنة بين أنماط التعلم المختلفة (الملاحظة، والعمل، والتحدث والإستماع، والمناقشة، والتفكير، وكتابة الملاحظات)، ومساعدة الطلبة على تطوير وتنمية قدراتهم التحصيلية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وتطوير وتنمية صفاتهم الشخصية (مقبل وآخرون، 1997).

ثالثاً: مرحلة ما بعد التعليم وتتضمن:

1. رصد النتائج وتقديم الأنشطة العلاجية: وفيه يتم رصد الأخطاء الأساسية التي تم تحديدها خلال عملية التعليم، واستعمالها لإعداد أنشطة تعليمية وعلاجية مستقبلية وتعديلها إذا كان ذلك ضرورياً.

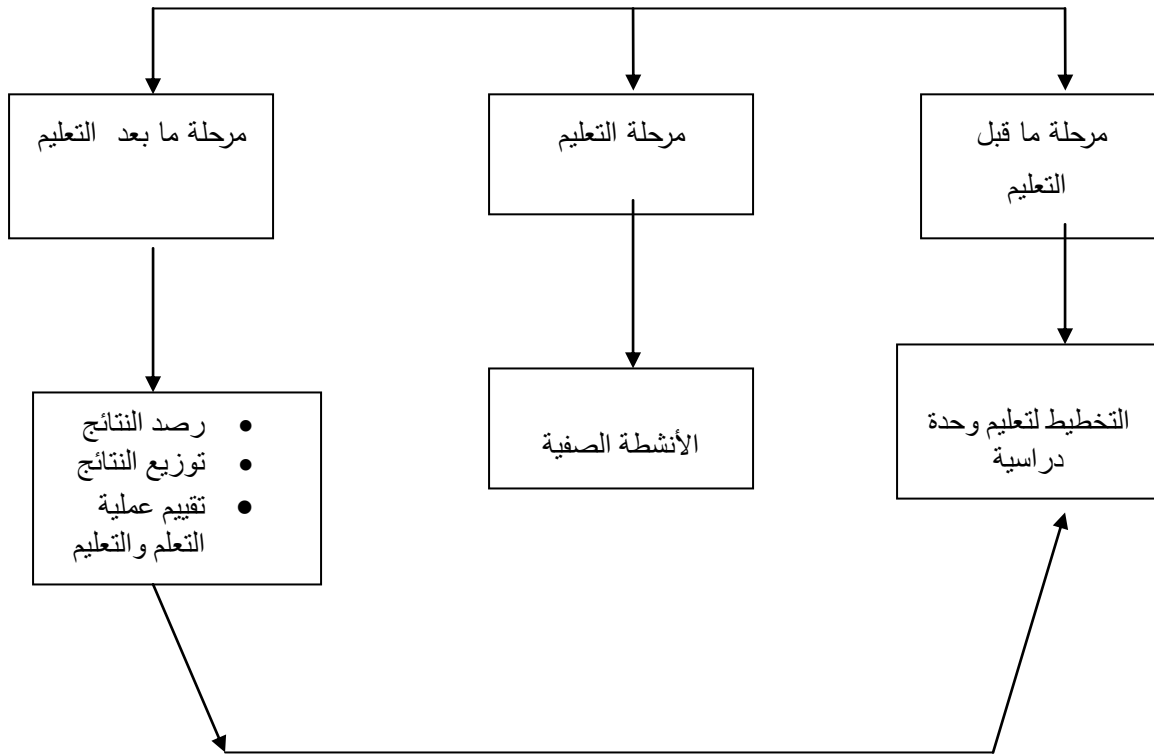
2. توزيع النتائج على المعنيين: ويتمثل ذلك بإعلام الطلبة بتقديمهم الدراسي وبالصعوبات التعليمية التي يواجهونها، والخطوات التي يجب اتباعها لمواجهة تلك الصعوبات، ثم استخدام تقارير النتائج لمراقبة تقدم الطلبة.

3. تقييم عمليتي التعليم والتعلم: بعد أن ينهي المعلم عمليات التخطيط، والتعليم، ورصد النتائج، وتوزيعها على المعنيين، يقوم بعملية تقييم العمل الذي قام بتنفيذه، ويمكن القيام بذلك باستخدام قائمة تتضمن مكونات أسلوب التقويم التشخيصي جميعها، وتهدف إلى تزويد المعلم بتغذية راجعة سريعة عن عملية التعليم التي قام بتنفيذها (الرواشدة وآخرون، 2001).

والشكل (2-2) يوضح مراحل التعليم وفق أسلوب التقويم التشخيصي.

الشكل (2-2)

مراحل التعليم وفق أسلوب التقويم التشخيصي



ويمكن توضيح خطوات تقييم تنفيذ التقويم التشخيصي، والأسئلة التي قد يسألها المعلم نفسه في كل خطوة وفق الشكل (3-1).

الشكل (3-1)

خطوات تقييم تنفيذ التقويم التشخيصي

الفاعلية	المرحلة / الخطوة	الاسئلة
أخذ حاجات الطلبة بعين الاعتبار	تحديد الأهداف الخاصة للدرس تحديد المعرفة السابقة	ماذا أريد أن يتعلم طلبتي اليوم؟ ما المعرفة الضرورية لتمكين طلبتي من تعرّف المعرفة الجديدة؟
	تحديد الصعوبات المتوقعة	ما الصعوبات المتوقعة لدى بعض الطلبة أو جميعهم عند تقديم المعرفة الجديدة؟
الإعداد للتعلّم الجديد	أنشطة تقويمية (للمعرفة السابقة)	أي الطلبة لديهم معرفة سابقة؟ أي الطلبة ليس لديهم هذه المعرفة؟
	أنشطة علاجية (للمعرفة السابقة)	كيف أساعد الطلبة الضعاف على إدراك المعرفة الجديدة؟
	أنشطة إغنائية (للمعرفة السابقة)	ما الأنشطة التي تبقي طلبتي متفاعلين ومستفيدين منها حتى يلحق بهم الطلبة الضعاف؟
المعرفة الجديدة	تقديم المعرفة الجديدة (بالشرح من خلال المهام التعليمية الملائمة).	ما أفضل طريقة لتقديم المعرفة الجديدة؟
	أنشطة تقويمية (للمعرفة الجديدة)	أي الطلبة أدرك المعرفة الجديدة وأيهم لم يدركها؟
	أنشطة علاجية (للمعرفة الجديدة)	ما الذي يساعد الطلبة الضعاف على اتقان المعرفة الجديدة؟
	أنشطة إغنائية (للمعرفة الجديدة)	ما الذي يشغل الطلبة الأقوياء؟
التسجيل والتقرير	تسجيل الإنجاز	كيف تفاعل كل فرد في أنشطة اليوم؟ من يحتاج إلى مساعدة إضافية؟ من يحتاج إلى ثناء؟ ومن يحتاج تحدياً أكثر؟
	إعلام المعنيين	من يجب إبلاغه حول تحصيل الطلبة؟ ما أفضل طريقة لتقديم المعلومات؟

(أبو أصفر وآخرون، 2000)

1.2.12 التقويم التشخيصي في الأردن:

حرصاً من وزارة التربية والتعليم الأردنية على تطبيق توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول 1987، بدأت الوزارة بدعم فني ومادي من إدارة التنمية البريطانية لما وراء البحار (ODA، Overseas Department for Assessment) باتخاذ الإجراءات اللازمة لإدخال التقويم التشخيصي إلى مدارس المرحلة الأساسية على نطاق تجريبي في بداية العام الدراسي (1995/1996)، ثم امتد التطبيق ليشمل عينات أخرى من مديريات التربية والتعليم ضمن خطة محددة، تمّ فيها تدريب عدد من المشرفين التربويين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم، وإعداد خطط وبرامج لمتابعة تنفيذ أسلوب التقويم التشخيصي، كما وضعت أدلة للمعلمين ورزم تدريبية، وأشرطة فيديو للإسترشاد بها، وذلك في مباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2001).

1.2.13 واقع التقويم التشخيصي في فلسطين:

لم يحظ التقويم التشخيصي في فلسطين باهتمام التربويين، باستثناء بعض الارشادات حول الاختبارات التشخيصية، لمعرفة نقاط الضعف والقوة عند الطلبة، والتخطيط لمعالجتهم بوضع أهداف تتناسب وقدراتهم التحصيلية. حيث أرسلت مديرية التربية والتعليم لمحافظة بيت لحم، وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم الأردنية وفداً من المشرفين التربويين، للإطلاع على الخطوط العريضة لأسلوب التقويم التشخيصي، والمنشورات والمادة التدريبية، التي يصدرها قسم التقويم التشخيصي التابع للمديرية العامة للامتحانات.

وهناك دراسة قام بها مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية عام 2002/2003 تحت عنوان "مشروع تحسين التحصيل في اللغة العربية من الصف الخامس حتى السابع الأساسي"، حيث استطاع فريق العمل برئاسة الدكتور محمود أبو كته المحاضر في جامعة بيت لحم، وعدد من المعلمين بتصميم مواد تعليمية علاجية لكثير من المهارات اللغوية المتدنية لدى الطلبة، والتي حدّدت بناءً على الاختبار التشخيصي لموضوعات اللغة العربية من قراءة، وإملاء، وخط، وقواعد، ونصوص، ومحفوظات، وتعبير بأنواعه. وقد روعي في تصميم المادة مستوى المتعلمين، وحاجتهم إلى الاعتماد على أنفسهم في معاشة هذه المهارات، بالإضافة إلى استخدام أسلوب الإثارة والتشويق، المعتمد على الرسوم التوضيحية، الأشكال التقريبية، والحوار الممتع لكسر حاجز الملل. وقد بذل الفريق جهداً في تقسيم المادة إلى فصول حسب الموضوعات (الراوي و آخرون، 2003).

2.2 الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم، ولدى مراجعة الباحث للدراسات ذات العلاقة، تمكن من تصنيف هذه الدراسات إلى المجالات الآتية:

المجال الأول: الدراسات التي تناولت فحص أسلوب التقويم التشخيصي.

المجال الثاني: الدراسات التي تناولت أثر طرق التدريس في تحصيل طلبة الصف العاشر في اللغة العربية.

المجال الثالث: الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في النحو.

ففي المجال الأول كانت دراسة القطاونة (2003) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام منحنى التقويم التشخيصي في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لمهارات اللغة الانجليزية في الأردن. تألفت عينة الدراسة من (58) طالباً في الصف السابع الأساسي في شعبتين من مدرسة في محافظة الكرك – الأردن، اختيرت إحدى الشعبتين لتكون مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، في كل مجموعة (29) طالباً. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب التقويم التشخيصي، أما المجموعة الضابطة فقد درست باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية) من قبل المعلم نفسه، واستمرت المعالجة مدة (4) أسابيع بواقع (6) حصص في الأسبوع، أعدّ الباحث خططاً دراسية للمحتوى حسب الأسلوبين. كما أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً بثلاثة أبعاد: الاستماع والمحادثة، والقراءة، والكتابة. استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل الطلبة لمهارات اللغة الانجليزية ولصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات تبحث في إعادة التجربة على مستويات صفية مختلفة.

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال دراسة عليان (2003) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام التقويم التشخيصي كأداة تدريسية في تحصيل طلبة الصف السادس في مبحثي اللغة العربية والرياضيات في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (564) طالباً وطالبة، موزعين في مجموعتين: الأولى تجريبية، والثانية ضابطة. وأجرى الباحث اختبارين: قبلي، وبعدي. وبعد التحليل الإحصائي خلص الباحث إلى وجود أثر إيجابي لأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف السادس في مبحثي اللغة العربية والرياضيات.

أما دراسة البرغوثي وشبانة (2003) فهدفت إلى فحص أثر التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف السابع في مبحثي الرياضيات واللغة الانجليزية، مقارنة بأسلوب التدريس العادي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (52) طالبة في شعبتين: تجريبية مكونة من (26) طالبة، وضابطة مكونة من (26) طالبة. وتم تدريس المجموعة التجريبية وفق أسلوب التقويم التشخيصي، أما المجموعة الضابطة فدرّست وفق أسلوب التدريس العادي. ثم عمل اختبار تحصيلي في نهاية الدراسة. وخلصت في النهاية إلى وجود أثر ايجابي ذي دلالة احصائية لأسلوب التقويم التشخيصي على تحصيل الطالبات في الرياضيات واللغة الانجليزية.

وفي دراسة قام بها بيتي ودايفد (Betty & David, 2003) هدفت إلى معرفة أثر التقويم التشخيصي على تحصيل طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في الاختبارات النهائية في استراليا، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية لتطوير التقويم التشخيصي في أعلى عشر مدارس. وقد تم تقسيم الطلاب إلى ثلاثة مستويات، عليا ووسطى ودنيا، خضعوا لامتحانات عالمية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية خضعت للاختبار وعددها (256) مشاركاً تم تطبيق مهارات التقويم التشخيصي على المستويات الثلاث، وضابطة لم تخضع للاختبار. وكان هناك اختلاف واضح لدى كل مجموعة للتدريب حسب خطتها، فكانت النتائج ايجابية. وقد أوصت هذه الدراسة بدعم التعليم غير المنهجي في التقويم التشخيصي، لتشارك في تعليم الطلبة بطرق امتحانات رسمية. كما تدعم التقويم التشخيصي لتعرّف المدارس العليا بالطرائق التي تعود على الطلبة بالفوائد من خلال تطوير المعلمين في مدارسها.

وفي المجال نفسه قام الباحثان ديلان وبول (Dylan & Paul , 2003) بدراسة هدفت إلى تطوير تقييم المعلمين باستخدام أسلوب التقويم التشخيصي وانعكاسه على تحصيل الطلبة. وقد حثت الدراسة على تكثيف استخدام أسلوب التقويم التشخيصي، وذلك لتطوير النتائج النهائية من خلال مجموع من الاختبارات التي تعطى في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، لتطوير استراتيجيات التقويم التشخيصي. حيث كان مجموع المعلمين (24 معلماً) موزعين على ست مدارس في منطقتين مختلفتين، وضمن تخصصات مختلفة وقد استغرقت الدراسة (6 أشهر) تركزت على التخطيط والتنفيذ والتقييم، وبعد ذلك وفي بداية تموز (1999) وضع المعلمون خططاً لتنفيذ حصص باختيار عينة منتقاة من الصفوف، وذلك لتقدير حجم التنفيذ، ويكون المقياس لألوية التحصيل، وقد قورنت النتائج بمجموعة أخرى درّسها المعلمون أنفسهم، وكان حجم التأثير بنسبة (32%).

وأجرى الطويسى (2002) دراسة لمعرفة أثر استراتيجيات التقويم التشخيصي المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي في مادة الرياضيات. تألفت عينة الدراسة من (91) طالباً في الصف العاشر في مدرسة من مدارس محافظة معان، قسّمت إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، تمّ المكافأة بين المجموعتين في الاختبار القبلي من إعداد الباحث في المعلومات السابقة في الرياضيات، وفي متوسط العمر، فضلاً عن معدل دخل الأسرة السنوي، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في الرياضيات لقياس التحصيل الآني والمؤجل، طبق بعد انتهاء التجربة، إذ قام معلم المادة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، واستعمال الاختبارات التشخيصية المعدّة من قبل الباحث، والأنشطة العلاجية والإثرائية أيضاً، كما شملت استراتيجيات التقويم التشخيصي عشر خطوات متتالية، كان أكثرها استخداماً في هذه الدراسة: الأسئلة الشفوية، والأعمال الصفية، وبيان الأخطاء المتكررة. وقد استخدم الباحث اختبار (t-test) للمجموعتين المستقلتين، واختبار (t) لعينتين مترابطتين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستراتيجيات التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.
- كانت مدة الإحتفاظ بالنسبة للمجموعة التجريبية إيجابية أكثر من مدّة الإحتفاظ في المجموعة الضابطة.

ومن الدراسات في هذا المجال أيضاً دراسة الطراونة (2000) والتي هدفت إلى اختبار مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي لمادة اللّغة العربية في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة الكرك- الأردن، من خلال موازنة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الذين يدرسون وفق هذا الأسلوب مع مستوى تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالأساليب التقليدية في نفس الصفوف. تكونت عينة الدراسة من (819) طالباً وطالبة في الصف السادس الأساسي، (9) مدارس ذكور و (9) مدارس إناث من مدارس محافظة الكرك. تمّ اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية الطبقية، فضلاً عن اختيار عدد من المعلمين يدرّسون بأسلوب التقويم التشخيصي. ووزّعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، قام معلمو الصفوف في تلك المدارس بتدريسها، إذ تلقت المجموعة التجريبية تدريساً باستخدام أسلوب التقويم التشخيصي من معلمهم، لأنهم تدربوا على التدريس بهذا الأسلوب من قبل وزارة التربية والتعليم، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت تدريساً بالطريقة التقليدية. وقد أعدّ الباحث اختبارين تحصيليين، طبق الأول في بداية العام الدراسي، وطبق الثاني في نهايته، بالإضافة إلى إعداد استبانة

لتقويم ممارسات المعلمين التدريسية بأسلوب التقويم التشخيصي، استخدم الباحث الأدوات الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون، اختبار (t- test)، للعينات المستقلة والمترابطة، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي. وتوصل إلى النتائج الآتية:

- إن مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا وفق الأساليب التقليدية أفضل من مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا بأسلوب التقويم التشخيصي.
- يوجد أثر لطريقة التدريس وجنس الطالب وخبرات المعلمين ومؤهلاتهم على مستوى تحصيل الطلبة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لمتغير الخبرة في مجال التقويم التشخيصي.
- درجة تقويم المعلمين لممارساتهم التدريسية فوق المتوسط، واتجهت غالبيتها نحو القيم العليا في التقدير، حيث تراوحت متوسطات درجات الفقرات في الاستبانة من (3.7 - 4.8)، وقد حققت مستوى مقبولاً بنسبة (84%) للأداء بشكل عام. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في طريقة تطبيق أسلوب التقويم التشخيصي والعناية ببرنامج التدريب على هذا الأسلوب.

وأجرى أبوأصفر (1998) دراسة حول فاعلية أسلوب التقويم التشخيصي العلاجي في تحصيل طلبة الصف السادس في مبحثي اللغة العربية والرياضيات، في ست مديريات تربية وتعليم في محافظة عمان، خلال مشاركتها في برنامج التقويم التشخيصي العلاجي. وقد تم اختيار (12) مدرسة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية التي درّست بأسلوب التقويم التشخيصي العلاجي.

وأجرت ماريون (Marion , 1997) دراسة في سياق تقريرها عن زيارتها إلى الأردن كاستشارية في التقويم التشخيصي، في شهر تشرين الثاني لعام 1997، والتي اطلّعت أثناءها على تجربة التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في مادتي اللغة العربية والرياضيات في الأردن. استهدفت الدراسة الوقوف على مدى نجاح التجربة ومدى تقدمها، فبعد العديد من الزيارات، والمشاركة في الحلقات التدريبية، أجرت الباحثة اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي لطلبة الصف السابع الأساسي في كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (18) مدرسة؛ (9) مدارس مشاركة في التجربة، ومثلها غير مشاركة، وكان عدد مدارس الذكور (6) مدارس، وعدد مدارس الإناث (12) مدرسة، وعدد الطلبة الذين طبق عليهم الاختبار (1061) طالباً وطالبة. لم تنشر الباحثة نتائج الدراسة، إلا أنها قدّمت مجموعة من الملاحظات والاستنتاجات حول مشروع التقويم التشخيصي منها:

- اهتمام المعلمين بمستوى الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
 - تعدد أساليب التقويم لدى المعلمين، وتنوع استخدام الأسئلة المفتوحة والمصممة لاختبار القدرات المختلفة.
 - ظهور اهتمام لدى المعلمين بتطوير سجلات الأداء والتحصيل لدى الطلبة.
- وقام سعود (1985) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام التدريس التشخيصي باستخدام الاختبارات التشخيصية، ومعالجة الضعف في تحصيل الطلبة السعوديين في المدارس الثانوية في مادة العلوم، وتجبب الدراسة على السؤالين الآتيين:
- هل يوجد أثر دال إحصائياً للاختبارات التشخيصية ومعالجة أوجه القصور لدى الطلبة السعوديين في تعلّم العلوم؟
 - هل يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الاختبارات التشخيصية ومعالجة أوجه القصور لدى الطلبة السعوديين في تعلم العلوم؟
- وقد اختار الباحث (6) مجموعات، واستخدم مع المجموعات الثلاث الأولى الاختبارات التشخيصية، ولم تستخدم مع المجموعات الأخرى، كما قدّمت المعالجة (معالجة أوجه القصور لدى الطلبة) على ثلاثة مستويات: الأول بإدارة المعلم، والثاني بإدارة الطلاب، والثالث لم يقدم فيه أية معالجة، وهذه المستويات كانت للمجموعات الأولى (1،2،3) على الترتيب، كما طبق عليهم أيضا سلسلة الاختبارات التشخيصية. وأعطيت المستويات الثلاث نفسها للمجموعات (4،5،6) على التوالي، ولم يطبق عليها أية اختبارات. وقد استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- يوجد أثر ذو دلالة احصائية لأسلوب التدريس التشخيصي العلاجي على التحصيل في العلوم لدى الطلبة السعوديين في المدارس الثانوية، وبهذا تكون الإجابة عن السؤال الأول بالإيجاب.
 - لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية في تحصيل العلوم لدى الطلبة السعوديين في المدارس الثانوية يعزى للتفاعل بين الاختبارات التشخيصية ومعالجة أوجه القصور لدى الطلبة، وتكون الإجابة عن السؤال الثاني بالنفي.

وكانت دراسة جبرجكاكوس (Georgakakos, 1997) والتي هدفت إلى التنبؤ بنجاح وتحصيل مجموعة من الطلاب في مادة الكيمياء العامة، باستخدام اختبار تشخيصي مصمم لمادة الكيمياء وبعض المتغيرات الأخرى، مثل الجنسية والمعدل التراكمي ودرجات التحصيل في الرياضيات

والبيولوجيا في المرحلة الثانوية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (315) طالباً بعد تسجيلهم في مادة الكيمياء العامة، تم تطبيق الاختبار التشخيصي في اليوم الثاني من الدراسة، كما تم توزيع استبانة لتغطية المتغيرات الأخرى لأغراض التحليل والتنبؤ، وقد أكمل (137) طالباً المقرر بينما حذف المقرر (178) طالباً. وتشير نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بنجاح وتحصيل الطلاب باستخدام الاختبار التشخيصي، وأربعة متغيرات أساسية هي: المعدل التراكمي للطالب، ودرجات الطالب في مقررات أخرى للكيمياء، ودرجات الطالب في الرياضيات والبيولوجيا في المرحلة الثانوية. وتعد هذه الدراسة من الدراسات الفريدة التي استخدمت الاختبارات التشخيصية لأغراض التنبؤ، وهو أمر في غاية الأهمية ويمكن توظيفه في الجامعات، والذي من شأنه أن يوفر معلومات وبيانات ذات أهمية كبيرة للمخططين ومصممي المناهج والبرامج العلمية في الجامعات.

ومن الدراسات في هذا المجال أيضاً دراسة سيجنر وباربارا (Signer & Barbara, 1992) والتي هدفت إلى بناء وتطبيق وتقييم برنامج لتعليم الرياضيات للطلاب السود المتوقع تسربهم من المدرسة، واعتمد البرنامج على تصميم اختبار تشخيصي صمم بطريقة مشوقة على أقراص مغلطة، توفر تعزيزاً إيجابياً للطلاب. وقد صمم هذا الاختبار لمساعدة الطلاب على اجتياز مقرر الرياضيات وزيادة دافعيتهم لتعلم الرياضيات وزيادة نسبة حضورهم لحصص الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة. اعتمدت منهجية الدراسة على تقديم الاختبار التشخيصي للطلاب مرة واحدة أسبوعياً ولمدة عام دراسي كامل، وقد كان الاختبار يطبق في معمل الحاسوب المتوفر في المدرسة. وتشير النتائج إلى أن البرنامج نجح في زيادة دافعية الطلاب لتعلم الرياضيات، حيث كان الطلاب يتسابقون عند أداء الاختبارات للحصول على أكبر عدد ممكن من سندوتشات الهامبورغر، وهو أسلوب التعزيز الإيجابي الذي كان يستخدمه الاختبار. كما تبين وجود تحسن في اتجاهات الطلاب بنين وبنات نحو مادة الرياضيات واستخدام الكمبيوتر للتعلم، إضافة إلى تحسن مستوى أداء الطلاب عند إعادة الاختبار.

أما دراسة بلاك ودوكريل (Black & Dockrell, 1984) فقد هدفت إلى مشروع التدريس بأسلوب التقييم التشخيصي، وتقييم تفاعل المعلمين مع مصادر التعليم وتطبيقاتها، والذي شرع في تنفيذه قسم التربية الاسكتلندية عام (1977)، واستمر مدة (18) شهراً من الدراسة العلمية بالتعاون وثيق مع عدد من المعلمين في ستة أقسام علمية، اثنان من كل قسم، والأقسام هي: الجغرافيا واللغات الحديثة والتعليم التقني، وقد بوشر التدريس في هذه الأقسام على أنها مرحلة أولى من المشروع بأسلوب التقييم

التشخيصي، بعد تزويد المعلمين بالمعرفة اللازمة والأدوات التشخيصية، أما المرحلة الثانية فقد خصصت لاختبار الاجراءات التي تمت من أجل تقويم ومراجعة أدوات التشخيص لانتاج مصادر جديدة قابلة للتعميم. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) معلماً، في أكثر من (40) مدرسة، وقد تفاوت اهتمام وحماس المعلمين حسب التحاقهم بالبرنامج، كما نفذ المشروع عبر ثلاث مستويات من المعالجة: المستوى الأول: من خلال العمل مع المعلمين في ست مدارس، واختيار قسم تعليمي واحد في كل مدرسة اقتصر على التدريس، والمستوى الثاني: استخدمت فيه الأدوات التشخيصية كونها مصادر للتعليم مع الأقسام التي سبق اختيارها. أما المستوى الثالث: فقد خصص لتقويم أسلوب التقويم التشخيصي والأدوات التشخيصية. وقد جمعت البيانات من خلال المقابلات والاستبانات والملاحظات الصفية، لاختبار فرضيتي الدراسة وهما: الأولى، ستكون لدى المعلمين القناعة التامة لتبني استخدام أدوات تشخيصية معدة من آخرين والثانية، النجاح في استيعاب وفهم المعلمين سيكون له علاقة بمقدار ما تم تزويدهم من خبرات أثناء الخدمة. شملت الدراسات مجالات عدة نذكر منها: إدراك الطلبة لأثر التقويم التشخيصي، وإدراك المعلمين لأثر التقويم التشخيصي، والمخرجات التعليمية لأسلوب التدريس وغيرها. لهذا تعددت الأدوات من الاختبارات والاستبانات والمقابلات، لذلك استخدم الباحثان وسائل عدة في اختيار المجالات السابقة، والتزما بمنهجية الموازنة بين المجموعة التي اشتركت في المستوى الأول، والأخرى التي اشتركت في المستوى الثاني. وقد ظهرت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- حقق التدريس المعتمد على التقويم التشخيصي قبولاً لدى الطلبة والمعلمين على حد سواء.
- لاقى المشروع اهتماماً في المدارس التي اشتركت فيه، والتي لم تشترك أيضاً.
- فعالية الأدوات والإجراءات التشخيصية ليس فقط في التحصيل الدراسي، بل تفوقت من حيث استغلال الزمن، وانتهاء المقررات وتحقيق أهداف المنهاج.
- أظهر المشاركون اهتماماً واستمتاعاً باستخدام هذا الأسلوب طلباً ومعلمين.

وفي نفس المجال أجرى ساوندرز وبينني (Saunders & yeany, 1981) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر التعليم التشخيصي العلاجي، ومركز الضبط على التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة المدارس المتوسطة في مادة العلوم. تألفت عينة الدراسة من (800) طالباً تم توزيعهم بالتساوي من خلال مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتراوح أعمارهم من (11-13) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات على النحو: المجموعة الضابطة، تلقّت تدريباً على مجموعة من الأهداف بلغ عددها (27) هدفاً خلال ثلاثة أسابيع، أجري لهم اختبار بعدها، وبعد أسبوعين من التدريس أجرى لهم اختبار ثانٍ، وبعد شهر أجرى اختبار نهائي لقدرات الحفظ والتذكر، ومن خلال التدريس، كان الطلبة والمعلمون

المشاركون يجرون العديد من النشاطات كالمحاضرات والقراءات وعرض الأفلام. والمجموعة التجريبية الأولى (التعليم التشخيصي)، أعطيت لهم الأهداف نفسها فضلاً عن قياس تشخيصي منتظم بعد كل خمسة أهداف، وتمّ تصحيح الاختبارات التشخيصية وأعادتها للطلبة، والذين يحققون في الوصول إلى تحقيق الأهداف يجري لهم اختبار تشخيصي مواز لنفس الأهداف بعد يومين. أما المجموعة التجريبية الثانية (التعليم التشخيصي والعلاجي)، فقد تلقّت مثلما تلقت المجموعة الأولى، إضافة إلى أن الطلبة الذين يفشلون في تحقيق الأهداف يتلقون تعليمًا علاجياً لتلافي القصور. وقد استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب، وأشارت النتائج إلى ما يأتي:

- التعليم التشخيصي العلاجي أسلوب فعّال لزيادة قدرة الطلبة على الاحتفاظ والتذكر (التحصيل المؤجل) في المدارس المتوسطة، إذ أظهر هؤلاء الطلبة زيادة في مستوى التحصيل المؤجل من 10% - 12% في القدرة على الاحتفاظ بالمفاهيم العلمية من أولئك الذين لم يتلقوا مثل هذه المعالجة.
- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم التشخيصي العلاجي على التحصيل الآني للمفاهيم العلمية لدى طلبة المدارس المتوسطة.

ومن الدراسات التي تناولت أثر طرق التدريس في تحصيل طلبة الصف العاشر في اللغة العربية دراسة عوض (2004)، والتي هدفت إلى فحص أثر تدريس المطالعة بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بأسلوب التدريس العادي. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرستي الأمير حمزة الثانوية للبنين، ومأدبا الثانوية المهنية المجمع للبنات، موزعين في أربع شعب وتمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (60) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة التجريبية من شعبة طلاب وشعبة طالبات وكذلك الضابطة. وتمّ تدريس المجموعة التجريبية وفق أسلوب التقويم التشخيصي، ودرّست المجموعة الضابطة وفق أسلوب التدريس العادي. ثم أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في دروس المطالعة، وكذلك أربع مذكرات تدريسية مخططة وفق أسلوب التقويم التشخيصي. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لأسلوب التقويم التشخيصي.

وأجرى الشيخ (2002) دراسة هدفت إلى قياس أثر تدريس مادة الصرف (المشتقات) من كتاب قواعد اللغة العربية، بطريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بالتدريس وفقاً للطريقة الصفية العادية (المثال). وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة من طلبة الصف

العاشر الأساسي في مدرستي ذكور النزهة الإعدادية الثانية، وإناث النزهة الإعدادية الرابعة، موزعين في أربع شعب. وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (80) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (80) طالباً وطالبة، وكل مجموعة تقسم إلى شعبتين: شعبة طلاب وشعبة طالبات. وتم تدريس مادة الصرف (المشتقات) للمجموعة التجريبية بطريقة النصوص المتكاملة، أما المجموعة الضابطة فقد درّست بالطريقة العادية. أما المادة التعليمية للمجموعة التجريبية فقد تمثلت بدروس أعدّها الباحث وفق طريقة النصوص المتكاملة لتدريس وحدة المشتقات من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر، وهي (اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، واسم المفعول وأسم التفضيل واسم الآلة، واسما الزمان والمكان). وقد قام الباحث بعمل اختبارين: قبلي (قبل تطبيق الدراسة) وبعدي (بعد الانتهاء من التجربة) لقياس أثر متغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، التي تعلّمت بطريقة النصوص المتكاملة وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وفي نفس المجال كانت دراسة أحمد (2001) التي هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج على تحصيل النحو لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الإيمان في القدس. وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة، خضعوا لاختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد تكون من (50) فقرة، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية على العمليات الذهنية الثلاث (تذكر، وفهم، وتطبيق)، وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل كل من الطلاب والطالبات وذلك لصالح الطالبات.

وأجرى عثمان (1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني ونمط الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية، مقارنة بطريقة التعليم التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (12) شعبة بلغ عددهم (331) طالباً وطالبة، تمّ تدريس (6) شعب بالطريقة التعاونية لمجموعات تجريبية، و(6) شعب ضابطة تطبق التعليم التقليدي. وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار من متعدّد، وقد دلّت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً في التحصيل تعزى لطريقة التعلم لصالح الطريقة التعاونية، وعدم وجود فروق دالة في التحصيل تعزى لنمط الشخصية.

وفي دراسة قام بها أبو كلوب (1997) هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعليم بالاككتشاف الموجّه في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة النحو العربي، مقارنة بالطريقة التقليدية وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، (80) منهم شكلوا مجموعة تجريبية (40) طالباً، و (40) طالبة. و (80) شكلوا مجموعة ضابطة بالتوزيع نفسه، وقد وزعت العينة عشوائياً على المجموعتين الخاضعتين للدراسة. وقام الباحث بتقنين اختبار تحصيلي في وحدة دراسية، طبقه قبل المعالجة وبعدها، وخلصت الدراسة إلى أن التدريس بطريقة التعليم بالاككتشاف الموجّه، له آثار إيجابية دالة إحصائياً في مستوى التحصيل النحوي العام للطلبة.

وفي المجال نفسه أجرى عَنّاب (1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعليم المبرمج، مقارنة بطريقة التعليم المعتادة في رفع مستوى التحصيل الآني والمؤجل لطلاب الصف العاشر في مادة قواعد اللغة العربية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدرسة كفرنجة الثانوية للبنين وكفرنجة الثانوية للبنات، توزعوا على (8) شعب: (4) شعب من الذكور والإناث، مثّلوا المجموعة التجريبية وعددهم (112) طالباً وطالبة، و (4) شعب أخرى مثّلت المجموعة الضابطة، وعددها (112) طالباً وطالبة. خضع طلاب مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة لاختبار تحصيلي من إعداد الباحث تكوّن من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، ثم طبق الاختبار نفسه مرتين: الأولى بعد إتمام تعلّمهم للمادة التعليمية مباشرة؛ وذلك لقياس تحصيلهم الآني، والثانية بعد اسبوعين من تطبيق الاختبار الآني؛ وذلك لقياس تحصيلهم المؤجل، وخلصت الدراسة إلى أن تحصيل الطلبة الآني والمؤجل قد تأثر إيجاباً باستخدام التعليم المبرمج، وكان الأثر دالاً إحصائياً، كما أن الإناث تفوقن على الذكور في ذلك.

وأجرى الفالح (1993) دراسة هدفت إلى اختبار أثر طريقة التدريس من خلال النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف العاشر في قواعد اللغة العربية (المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه) في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستي عقبة بن نافع الأساسية للبنين، والسلط الثانوية للبنات، موزعين في (8) شعب، منها (4) شعب تجريبية تمّ تدريسها وفق طريقة النصوص المتكاملة، (2) للذكور، و (2) للإناث، و (4) شعب ضابطة تمّ تدريسها وفق الطريقة الصفية العادية، وتمّ توزيع الشعب بطريقة عشوائية، وتمثلت المادة التعليمية للشعب التجريبية بدروس أعدها الباحث وفق طريقة النصوص المتكاملة، لدروس القواعد الآتية: المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه. وأعدّ الباحث اختباراً

تحصيلياً يتألف من (25) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد) واستخدمه كاختبار بعدي، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التدريس وفق طريقة النصوص المتكاملة في تحصيل الطلبة على الطريقة العادية، كذلك ظهر أثر فعال دال إحصائياً للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة.

ومن الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في النحو دراسة الأشهب (2000) التي هدفت إلى قياس أثر تدريس مباحث نحوية (التوابع) بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي (الذكور والإناث). وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس القدس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم / القدس الشريف للعام الدراسي (1998/1999) والبالغ عددهم (681) طالباً وطالبة، موزعين على ثماني شعب: منها أربع شعب تجريبية تمّ تدريسها وفق طريقة النصوص المتكاملة: اثنتان للذكور واثنتان للإناث، وأربع شعب ضابطة تمّ تدريسها وفق الطريقة التقليدية: اثنتان للذكور واثنتان للإناث. أما المادة التعليمية للشعب التجريبية فقد تمثلت بدروس أعدتها الباحثة وفق طريقة النصوص المتكاملة لدروس التوابع التالية: النعت والعطف والتوكيد والبدل. ولاختبار فرضيات الدراسة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، مكوناً من (50) فقرة. وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، كذلك ظهر أثر فعال دال إحصائياً للتفاعل بين المجموعة والجنس ولصالح المجموعة الضابطة من الإناث. وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية وبين تحصيلهم في الاختبار التحصيلي.

وأجرى الهروط (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب تدني التحصيل في النحو لدى طلبة جامعة مؤتة، ممن أنهموا مساقاً أو أكثر في تخصص اللغة العربية. وقد بلغت عينة الدراسة التي اختارها الباحث عشوائياً (132) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى الضعف الذي يعانيه الطلبة في النحو، والذي عزاه الباحث إلى صعوبة المادة، وعدم ربطها بدروس اللغة العربية، كذلك عدم استخدام طرائق تدريسية مجدية.

وأجرت الفارسية (1995) دراسة هدفت إلى قياس مستوى التحصيل النحوي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغت (800) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات السلطنة، أي بنسبة مقدارها (7%) واستخدمت لقياس مستوى التحصيل اختباراً تحصيلياً من

نوع الاختيار من متعدد في المفاهيم النحوية الأساسية وفق تصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق). أظهرت النتائج ضعفاً بيّناً في أداء الطلبة النحوي، وفي العمليات الذهنية الثلاث لم يرق الى المستوى المحدّد تريوياً لكل صف في الأداء النحوي. كما أظهرت فروقاً دالة احصائياً لصالح الطالبات في المرحلتين.

وأجرت ابداح (1990) دراسة هدفت إلى التعرف على قياس مستوى التحصيل في النحو عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ومعرفة أثر كل من الجنس والتخصص ومستوى الصف في الأداء النحوي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة التي تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية من (436) طالباً وطالبة، توزعوا على متغير الجنس بالتساوي. أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي صمّمته الباحثة، شمل الموضوعات الأساسية في النحو. طبقت الباحثة الاختبار على العينة وبعد تصحيح أوراق الاختبار أظهرت النتائج ما يأتي:

- المستوى العام لدرجات جميع الطلبة على الاختبار منخفض وغير مناسب.
- مستوى أداء طلبة الصف الثاني الثانوي أعلى من مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي.
- مستوى أداء الطالبات أعلى من مستوى أداء الطلاب.
- مستوى أداء طلبة التخصص العلمي أعلى من مستوى أداء طلبة التخصص الأدبي.

وأجرى عليان (1987) دراسة تعتبر الأولى في الضفة الشرقية هدفت إلى قياس مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات. تمّ بناء اختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل مقارنة مع المستوى المحدّد للنجاح في النحو، وكذلك أثر الجنس على التحصيل. بينما كانت عينة الدراسة خريجي عام (1987) في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن وعددهم (363) طالباً وطالبة. وقد دلّت النتائج التي بلغت (56%) من العلامة الكلية للاختبار، أنها نسبة ضعيفة كما يقول الباحث، فهي دون مستوى النجاح المقرر في معاهد المعلمين والمعلمات.

وأجرى حميدان (1980) دراسة في الضفة الغربية هدفت إلى قياس مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية ومجالاتها المختلفة (التراكيب، والاعراب، والصرف) لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية في منطقة القدس التابعة لوكالة الغوث الدولية. وقد اختيرت عينة الدراسة التي بلغت (265) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، وفق الطريقة العلمية المعروفة في بناء الاختبارات التحصيلية، واشتمل الاختبار على (50) فقرة وزعت في ثلاثة مجالات رئيسية كما يأتي:

- مجال التركيب وتضمن احدى عشرة فقرة.
- مجال الإعراب وتضمن ثلاثاً وعشرين فقرة.
- مجال الصرف وتضمن ست عشرة فقرة.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية ضعيف، ويتأثر بمستوى التحصيل المدرسي العام، كذلك وجدت فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وكان مستوى أداء الطلبة في الإعراب أدنى المستويات المتحققة في مجالات الاختبار الثلاثة، وبلغ متوسط الأداء في الاختبار (60%).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات التي تناولت استخدام التقويم التشخيصي، نجد أن هذه الدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة، وتشكل إطاراً نظرياً وخلفية مناسبة لموضوع الدراسة في مجال التدريس وفق أسلوب التقويم التشخيصي.

ويتبين من الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، أن الدراسات التي تناولت فحص أثر أسلوب التقويم التشخيصي في مجال اللغة العربية، قد ركزت على المرحلة الأساسية الابتدائية، خاصة الصف السادس الأساسي، ولم تتناول صفوفاً أعلى.

ويظهر أن عدداً من الباحثين مثل دوكرل (Dockrell) وماريون (Marion) هم من مؤسسي برنامج التقييم التشخيصي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد أشرفوا على تطبيقه في الأردن، وشاركوا في إعداد الرزم التدريبية المعدة له.

وهذه الدراسة كسابقاتها، اعتمدت المنهج التجريبي، والاختبارات التحصيلية، والتعليم بأسلوب التقييم التشخيصي، الأمر الذي يدعو إلى تأهيل المعلمين، واختيار أصحاب الكفاءة للتعليم بالتقييم التشخيصي، لأنها تتطلب مهارة عالية في إيصال المعلومة إلى المتعلم من خلال التدريب.

وأظهرت الدراسات أن لأسلوب التقييم التشخيصي أثراً إيجابياً في تحصيل الطلبة لهذه الصفوف. وتوسعى هذه الدراسة إلى معرفة أثر هذا الأسلوب في تحصيل طلبة الصف العاشر، وهو الصف الذي يمثل نهاية المرحلة الأساسية.

وقد استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة من حيث: منهجيتها، وأدوات الدراسة، وخطوات البحث، وإعداد الاختبار؛ للاسترشاد بها في الدراسة الحالية.

وفي الوقت الذي تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب، إلا أنها تختلف عنها بأنها تناولت فحص أثر استخدام التقييم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر، وهو الصف الذي يأتي في نهاية المرحلة الأساسية، ويعدّ القاعدة الأساسية التي يستند عليها مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. كما أن هذه الدراسة هي الأولى - على حدّ علم الباحث - التي تفحص أثر استخدام أسلوب التقييم التشخيصي في تحصيل الطلبة في مادة العلوم اللغوية بشكل خاص في المنهاج الفلسطيني الجديد.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، في مادة قواعد اللغة العربية في مدارس محافظة بيت لحم التابعة لمديرية التربية والتعليم. ويتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة، والطريقة التي تمّ بها إعداد أداة الدراسة (الاختبار) وتطويرها، ويشتمل على تصميم الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاستخراج النتائج.

1.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الاساسي الملتحقين بمدارس محافظة بيت لحم التابعة لمديرية التربية والتعليم، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2006/2005). أما عدد المدارس التي تضم الصف العاشر الأساسي فهي (51) مدرسة، منها (19) مدرسة للذكور، و (20) مدرسة للإناث، و(12) مدرسة مختلطة. ويبيّن الجدول (1-1) توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس وعدد الطلاب، وقد اشتملت هذه المدارس على (94) شعبة، منها (42) شعبة للذكور، و (43) شعبة للإناث و(9) شعب مختلطة. وبلغ عدد الطلبة في هذه الشعب (3164) طالباً وطالبة، منهم (1527) طالباً، و(1637) طالبة.

الجدول (1-1)

توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس وعدد الطلاب

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة (الذكور)	عدد الطلبة (الإناث)
الذكور	19	42	1527	–
الإناث	20	43	–	1637
المختلطة	12	9	171	101
المجموع	51	94	1698	1738

وقد استبعد الباحث المدارس المختلطة من الدراسة لسببين، الأول بهدف ضبط متغير الاختلاط بين الطلاب في الدراسة، والثاني لأن عدد طلاب تلك المدارس قليل، وهذا يؤثر على مدى تمثيل العينة تمثيلاً صادقاً، وبالتالي انحصرت الدراسة على مدارس الذكور والإناث.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس مجتمع الدراسة وهما: مدرسة ذكور اسكندر الخوري الثانوية، ومدرسة بنات بيت لحم الثانوية، وتم اختيار هاتين المدرستين كعينة مقصودة للأسباب الآتية:

1. اشتغال المدرستين على أكثر من شعبتين يدرسها معلم واحد، ليسهل اختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية.
2. تعاون إدارة المدرستين وموافقتها على إجراء التجربة.
3. موافقة المعلم والمعلمة، بعد اطلاعهما على متطلبات تطبيق هذه الدراسة على التعاون مع الباحث.
4. سهولة الوصول إلى المدرستين.

ثم قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من الشعب التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية (طريقة القرعة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة، منهم (70) طالباً، قسموا في شعبتين: تجريبية وضابطة، و(70) طالبة قسمن أيضاً في شعبتين: تجريبية وضابطة، وبيّن الجدول (1-2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المدرسة والجنس والمجموعة.

الجدول (1-2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس ونوع المجموعة

الرقم	اسم المدرسة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع
		عدد الطلاب	عدد الطلاب	عدد الطلاب
1	د.اسكندر الخوري الثانوية	35	35	70
2	بنات بيت لحم الثانوية	35	35	70
	المجموع	70	70	140

4.3 إعداد المادة التعليمية:

حيث قام الباحث بإعداد هذه المادة متبّعاً الخطوات الآتية:

1. اختيار وحدة المنصوبات من مقرر العلوم اللغوية للصف العاشر الأساسي، وتضم الوحدة أربعة موضوعات هي (الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء)، وتمّ تحليل محتوى هذه الدروس وبناء المذكرات وفق أسلوب التقويم التشخيصي.
2. إعداد أربع مذكرات تدريسية لكل درس مذكرة (ملحق 1).
3. عرض المادة التعليمية المصمّمة وفق التقويم التشخيصي على مجموعة من المحكمين منهم: أساتذة الجامعات، والمشرفون التربويون، ومعلمو اللغة العربية (ملحق 2). وتمّ جمع الاقتراحات

والملاحظات التي أبدوها ونفذت بشكل تام، وبعد ذلك عرضت المادة التعليمية على الاستاذ المشرف، وتم إجراء التعديلات اللازمة وفق اقتراحاته.

4. إعداد نموذج مقترح لرصد الصعوبات التعليمية، أعطي للمعلم المختص (ملحق 3).

5.3 أداة الدراسة:

إن عدم وجود أداة مقننة في الأدب التربوي لتحقيق أهداف هذه الدراسة، جعل الباحث يصمم اختباراً لقياس تحصيل الطلبة في دروس المنصوبات من كتاب العلوم اللغوية للصف العاشر (الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء). وبعد عرضه على المحكمين بصورته الأولية (ملحق 4)، تم الأخذ بآرائهم وتعديل اللازم، ومنها كتابة تعليمات خاصة للطلبة والطالبات على الصفحة الأولى للاختبار (ملحق 5). والهدف من الاختبار قياس الفرق في التحصيل بين المجموعة التجريبية التي درّست وفق أسلوب التقييم التشخيصي، والمجموعة الضابطة التي درّست بالأسلوب العادي. وقد تكون الاختبار من (40) فقرة، وكانت الأسئلة من نمط الاختيار من متعدد (ملحق 6). وقد تم اختيار هذا النمط من الأسئلة؛ لأنها توفر تغطية جيدة للمادة الدراسية، وكانت الإجابة على الأسئلة وفق نموذج معين (ملحق 7). واتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء الاختبار التحصيلي:

1. تحليل المحتوى: وذلك عن طريق تحديد الأهداف التدريسية لوحدة المنصوبات في كتاب العلوم اللغوية للصف العاشر الأساسي، واقتصر الاختبار على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف التربوية، وهي: التذكر والفهم والتطبيق، وذلك من خلال ما أشار إليه بعض المحكمين للاختبار، ولأن مادة قواعد اللغة العربية في معظمها تعتمد على هذه المستويات. وقد تم الاعتماد على تصنيف بلوم في تحديد الأهداف التربوية التي يقيسها الاختبار في المستويات الثلاثة المشار إليها على النحو الآتي:

التذكر:

- أن يعرف الطالب المفاهيم الآتية: الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء.
- أن يشكل الطالب كلاً من: الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء شكلاً صحيحاً في جمل مفيدة
- أن يحدّد المنصوبات في الجمل والنصوص.

وال فقرات التي تمثل هذا المستوى في الاختبار

هي: (1،3،5،8،10،13،17،21،23،36،29،32،34،35،38)

الفهم:

- أن يفرّق الطالب بين دلالة: المنادى المبني والمنادى المنصوب.
- أن يستخرج الطالب كلاً من: الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء من الجمل والنصوص.
- والفقرات التي تمثل هذا المستوى من الاختبار هي (2،11،28،31)

التطبيق:

- أن يعطي أمثلة على المنصوبات في جمل مفيدة.
- أن يميّز بين المنصوبات.
- والفقرات التي تمثل هذا المستوى هي: (2،24،22،20،19،18،16،15،14،12،9،7،6،4، 25، 26، 27، 30، 33، 36، 37، 39، 40). وبيّن الجدول (1-3) توزيع فقرات الاختبار على مستويات الأهداف.

جدول (1-3)

توزيع فقرات الاختبار على مستويات الأهداف

مستويات الأهداف			المحتوى
الفقرات	الفقرات	الفقرات	
التطبيق	الفهم	التذكر	
18،40،19،30،9،39	31	1،32،8،17	الاستثناء
20،25،33،22	2	3،29،10	الحال
4،24،16،13،6	11	21،38،23،34	التمييز
26،15،27،14،7،37	28	35،36،5،13	النداء

2. تحليل محتوى المنهاج : وقد تمّ تحليل وحدة المنصوبات من كتاب العلوم اللغوية للصف العاشر الأساسي، وتمّ إبراز أهم المفاهيم الواردة فيها (ملحق 8). بعد ذلك تمّ تحديد وزن كل درس من دروس وحدة المنصوبات، بالاعتماد على عدد الأهداف وكانت الأوزان على النحو الآتي: الاستثناء (0.28)، الحال (0.19)، التمييز (0.25) والنداء (0.28) وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{وزن الدرس} = \frac{\text{عدد أهداف الدرس}}{\text{عدد الأهداف الكلي}} \times 100\%$$

وبعدها تمّ تحديد أوزان مجالات المستوى المعرفي من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{وزن المستوى} = \frac{\text{عدد أهداف مستوى ما}}{\text{عدد الأهداف الكلي للمستويات}} \times 100\%$$

وكانت النتيجة على النحو الآتي: التذكر (0.37) والفهم (0.13) والتطبيق (0.38) والتحليل (0.12)، وتمّ جمع التطبيق والتحليل معاً (0.50)، فكانت نسبة التطبيق أعلى مستوى من المستويات. وبعد تحليل أهداف التدريس وتحليل المادة الدراسية، أعدّ الباحث جدول مواصفات الاختبار، للربط بين المحتوى ومستويات الأهداف من: معرفة وفهم وتطبيق، لما في ذلك من أهمية؛ إذ يعطي صدقاً كبيراً للاختبار، ويشعر المتعلم بعدالة الاختبار، كما أنه يعطي كل جزء من المادة الدراسية الوزن الحقيقي لها، ويساعد على قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية بمستوياتها المتنوعة.

وبعد الأخذ برأي المحكّمين في عدد الأسئلة، تمّ اقتراح (40) فقرة، ولحساب عدد الأسئلة لكل وحدة في أي مستوى تمّ الاعتماد على المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة = أهمية هذه الوحدة (وزنها) X أهمية (وزن) هذا المستوى X مجموع عدد الاسئلة
ويوضح الجدول (1-4) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، للربط بين المحتوى ومستويات الأهداف السلوكية التي انطلق منها الاختبار، وعدد الأسئلة في كل مستوى لكل وحدة.

الجدول (1-4)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الهدف	التذكر		الفهم		التطبيق والتحليل		مجموع	
	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة
الاستثناء	5	4	2	2	3	5	10	11
الحال	2	3	1	1	4	4	7	8

10	9	5	5	1	1	4	3	التمييز
11	10	6	6	1	1	4	3	النداء
40	36	20	18	5	5	15	13	المجموع
	%100		%50		%13		%37	الوزن

3. كتابة فقرات الاختبار :

تمت كتابة فقرات الاختبار من خلال المراحل الآتية:

- صياغة الأهداف وفق شروط صياغة الأهداف السلوكية.
- صياغة فقرات الاختبار.

وقد روعي أن تقيس الفقرة هدفاً سلوكياً واحداً، وأن تخلو من الغموض والتعقيد اللفظي، وأن يكون لكل فقرة أربعة بدائل إحداها فقط صحيح، وألا تكون الإجابة عنها شرطاً للإجابة عن الفقرة التالية لها. وأعطيت الإجابة الصحيحة العلامة (1) والإجابة الخاطئة أو عدم الإجابة أعطيت العلامة (صفر) وعلية كانت علامة الطالب في هذا الاختبار مساوية لعدد الفقرات التي أجاب عنها إجابة صحيحة. أي أن العلامة الكلية للاختبار هي (40) علامة.

6.3 صدق الاختبار: (VALIDITY)

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على لجنة التحكيم ملحق (2)، وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول الاختبار في صياغته ومحتواه، ثم أجريت التعديلات المقترحة التي اتفق المحكمون على وجوب تغييرها، ومنها: ترتيب فقرات الاختبار ترتيباً عشوائياً، وتعديل صياغة الفقرات (2،6،8،12،17،18،20،31،37،38،40) وذلك بسبب بعض الغموض فيها. واعتماد ثلاثة مستويات معرفية هي: التذكر، والفهم، والتطبيق؛ حيث اعتمدت مهارة التطبيق مهارة عليا في القواعد.

7.3 ثبات الاختبار: (RELIABILITY)

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من الطلبة غير تلك المشمولة في الدراسة، تكونت من (15) من الذكور، و (15) من الإناث، وتم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (test- retest) حيث تم إجراء الاختبار، وبعد أسبوع تم إعادته على الطلاب أنفسهم وبظروف مماثلة؛ وذلك لمعرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار ولغته، ومعرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التطبيق، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين الأول والثاني بطريقة بيرسون وكانت

قيمته (0.84) وهو معامل ارتباط مقبول. ولدى حساب معاملات صعوبة الفقرات في الاختبار بشكله النهائي (40) فقرة، فقد تبين أن صعوبة الفقرات تراوحت بين (0.21 و 0.77) مما يشير إلى تغطية الفقرات لمدى واسع من الصعوبة.

8.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1. قام الباحث بعدد من الإجراءات لضمان نجاح التجربة وتحقيق هدفها، ومن أهم هذه الإجراءات:
ا. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجّه لمدير تربية محافظة بيت لحم (ملحق 9)، وكذلك كتاب موجّه لمديرية الإشراف والتدريب الأردنية (ملحق 10).
2. توجيه كتاب من مديرية تربية وتعليم محافظة بيت لحم إلى مدراء المدارس المعنيين (ملحق 11).
3. تحديد مجتمع الدراسة في مدارس محافظة بيت لحم التي تحوي شعب الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي (2005/2006) (ملحق 12).
4. اختيار عينة الدراسة من مدرسة ذكور اسكندر الخوري الثانوية، ومدرسة بنات بيت لحم الثانوية لأسباب التي ورد ذكرها.
5. تعيين شعب الدراسة بالطريقة العشوائية وتوزيعها على أسلوبَي التدريس: أسلوب التقويم التشخيصي، وأسلوب التدريس العادي.
6. إعداد مذكرات تدريسية لدروس المنصوبات الأربعة وفق أسلوب التقويم التشخيصي، وعرضها على المحكّمين، وإقرارها من المشرف.
7. إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي لمباحث وحدة المنصوبات من كتاب العلوم اللغوية، والتأكد من صدق الاختبار بعرضه على لجنة من المحكّمين.
8. تجريب أداة القياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة للتحقق من ثبات الاختبار، واستخراج معاملات الصعوبة، وتعديل الاختبار على ضوءها.
9. تدريب المعلمين في (5) جلسات على طرق وأساليب التطبيق، وتزويدهم بمذكرات التدريس التي أعدّها الباحث وفق أسلوب التقويم التشخيصي وأقرّها المحكّمون.
10. الإتفاق على الجدول الزمني لتطبيق التجربة وهو (6) أسابيع بواقع (3) حصص في الأسبوع، وهذه الفترة الزمنية متساوية للذكور والإناث.
11. تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي على الطلبة قبل تنفيذ التجربة، وبعدها تمّ تصحيح الاختبار ورصد نتائجه من الباحث، وقد اعتمدت العلامة (59) فأقلّ لمنخفض التحصيل والعلامة من (60-75) لمتوسط التحصيل والعلامة (75) فأعلى لعالى التحصيل.

12. البدء بتدريس وحدة المنصوبات، بتطبيق أسلوب التدريس العادي على طلبة المجموعة الضابطة، وتطبيق أسلوب التقويم التشخيصي على طلبة المجموعة التجريبية، حيث استخدم فيه المذكرات المعدّة لذلك.

13. تطبيق الاختبار التحصيلي مرّة أخرى على أفراد عينة الدراسة التجريبية، بعد الإنتهاء من فترة المعالجة.

وقد راعى الباحث في تطبيقه للاختبارين على عينة الدراسة الآتي:

- مدة الاختبار (45) دقيقة، وقد اتّضح للباحث كفاية الزمن من خلال الاختبار على العينة الاستطلاعية.
- اتباع الإجراءات ذاتها التي اتبعت في تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية.
- قيام الباحث بالمشاركة والإشراف على تنفيذ الاختبار.
- تطبيق الاختبار على عينة الدراسة بعد الانتهاء من تدريس وحدة المنصوبات.

9.3 تصميم الدراسة:

قامت الدراسة على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة شبه التجريبية باختبارين قبلي وبعدي، ويمثل على النحو الآتي:

$$\begin{array}{ccc} O & X & O \\ O & & O \end{array}$$

حيث إن: X تشير إلى المعالجة (أسلوب التقويم التشخيصي)
O تشير الى اختبار التحصيل (قبلي وبعدي)

أما متغيرات الدراسة فهي:

1. المتغير المستقل: أسلوب التدريس وله مستويان:

- أسلوب التقويم التشخيصي
- الأسلوب الصفي التقليدي

2. المتغيرات المعدّلة: 1. الجنس (ذكر، أنثى)

2. مستوى التحصيل في اللغة العربية (عالٍ، ومتوسط، ومنخفض)

3. المتغير التابع: التحصيل.

10.3 المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، كذلك استخدم تحليل التباين (ANCOVA) لملاءمته لهذه الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي في قواعد اللغة العربية مقارنةً بأسلوب التدريس التقليدي، وكذلك معرفة أثر متغير الجنس، وأثر تفاعل متغيري الجنس والطريقة (المجموعة)، بالإضافة إلى معرفة أثر تفاعل المجموعة والتحصيل والجنس. وسيتم في هذا الفصل عرض النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه:

"ما أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم"

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الإختبار القبلي، وكانت النتائج كما في الجدول(1-4).

الجدول(1-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي

المجموعة	الجنس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المجموع حسب الجنس	المجموع حسب المجموعة
ضابطة	ذكور	منخفض	24.14	14	6.10	24.26	24.44
		متوسط	23.59	17	3.14		
		مرتفع	27.50	4	2.08		
	إناث	منخفض	18.67	3	3.06	24.63	
		متوسط	23.90	20	4.19		
		مرتفع	27.33	12	4.27		
تجريبية	ذكور	منخفض	18.33	9	2.50	21.60	23.34
		متوسط	21.86	22	3.91		
		مرتفع	27.50	4	1.73		
	إناث	منخفض	17.50	4	1.91	25.09	
		متوسط	24.21	19	3.43		
		مرتفع	29.00	12	4.61		

وكذلك تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الإختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول.(2-4)

الجدول(2-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي

المجموعة	الجنس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المجموع حسب الجنس	المجموع حسب المجموعة
ضابطة	ذكور	منخفض	21.64	14	3.08	22.2	24.06
		متوسط	21.35	17	3.5		
		مرتفع	27.75	4	3.4		

	25.91	1.15	3	20.67	منخفض	إناث	
		2.58	20	24.45	متوسط		
		3.42	12	29.67	مرتفع		
28.57	27.77	3.91	9	26.33	منخفض	ذكور	تجريبية
		3.27	22	27.64	متوسط		
		2.63	4	31.75	مرتفع		
	29.37	4.5	4	32.75	منخفض	إناث	
		2.9	19	26.74	متوسط		
		2.47	12	32.42	مرتفع		

ومن أجل تعرّف ما إذا كان هناك أثر للتقويم التشخيصي في تحصيل الطلبة، وعلى ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس ومستوى التحصيل، استخدم تحليل التباين (ANCOVA)، ويظهر الجدول (3-4) نتائج هذا التحليل.

الجدول (3-4) نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
النموذج المعدّل	1965.81	12	163.82	18.94	.000
التقاطع	1447.93	1	1447.93	167.42	.000
القبلي	160.96	1	160.96	18.61	.000
المجموعة	694.95	1	694.95	80.36	* .000
التحصيل	278.42	2	139.21	16.10	* .000
الجنس	71.98	1	71.98	8.32	.005
المجموعة × الجنس	2.29	1	2.29	0.003	.959
المجموعة × التحصيل	122.27	2	61.14	7.07	*.001
الجنس × التحصيل	33.02	2	16.51	1.91	.152

المجموعة × التحصيل × الجنس	116.79	2	58.40	6.75	*.002
الخطأ	1098.36	127	8.65		
المجموع	100006.00	140			
المجموع المعدّل	3064.17	139			

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من الجدول (3-4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية هي (80.36)، ومستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). أي أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. والجدول (4-4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب الجنس والتحصيل والمعالجة.

الجدول (4-4) المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء الطلبة في الاختبار البعدي حسب الجنس والتحصيل والمعالجة.

المجموعة						مستوى التحصيل
ضابطة			تجريبية			
المجموع	اناث	ذكور	المجموع	اناث	ذكور	
21.85	22.13	21.57	31.22	34.54	27.90	منخفض
22.94	24.45	21.44	27.43	26.65	28.21	متوسط
27.72	28.70	26.74	30.86	30.98	30.73	مرتفع
	25.10	23.25		30.73	28.95	المجموع
	24.17			29.84		

من خلال الجدول (4-4) نجد أن المتوسط المعدّل لأداء طلبة المجموعة التجريبية يساوي (29.84)، والمتوسط المعدّل لأداء طلبة المجموعة الضابطة يساوي (24.17). وهذا يوضح أن الفرق في التحصيل هو لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلّ من أبو أصفر (1998)، والبرغوثي وشبانة (2003)، وعليان (2000)، ودراسة الشيخ (2002)، حيث أكدت هذه الدراسات وجود أثر إيجابي لأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل الطلبة.

ويرى الباحث أن سبب ذلك يمكن أن يكون مردّه إلى أن أسلوب التقويم التشخيصي يمتاز بالعديد من الإجراءات التي تعدّ أساسيّة في عملية التعليم، منها: مراجعة المعرفة السابقة؛ حيث تعدّ المعرفة السابقة المرتبطة بمادة التعليم الجديدة، اللبنة الأساسيّة التي يبنى عليها المعلم المعرفة الجديدة، بالإضافة إلى أن أسلوب التقويم التشخيصي يحدّد مواطن الضعف عند الطلبة، ويشخصها من خلال الاختبارات التشخيصيّة والأنشطة التعليميّة. بالإضافة إلى أنه يركّز على التأكّد أولاً من أن كل الطلبة لديهم الحد الأدنى من المعرفة السابقة؛ لما لذلك من أثر في فهم المعرفة الجديدة. بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية، فمن أهم ما يميّز التقويم التشخيصي أنه يلبي حاجات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع، حيث ينقسم الطلبة بعد النشاط التقويمي إلى مجموعات لها أنشطة علاجية، وأخرى لها أنشطة إغنائية وبذلك يصل الطالب الضعيف إلى الحد الأدنى من المعرفة ويصل الطالب القوي إلى مستويات عليا من المعرفة الجديدة. وبالتالي فهي تحقق مرتكزاً أساسياً في التعليم بجعل الطلبة جميعاً - أقوياء وضعفاء - يعيشون خبرة النجاح التي لها أثرها في دافعية الطلبة نحو التعلم.

أضف إلى ذلك أن أسلوب التقويم التشخيصي يتيح للطلبة فرصة التعلم بأنفسهم من خلال أنشطة فردية أو جماعية، يتعرفون من خلالها على مدى تقدمهم في كل مرة، نتيجة تقديم تغذية راجعة بعد كل حصة ترصد في ملفات خاصة بذلك.

ومن الإجراءات الأخرى التي تميّز أسلوب التقويم التشخيصي أنه يضم - في الحقيقة - أكثر من أسلوب تدريس؛ فهو مثلاً: يتيح التعلم الفردي العلاجي، ويتيح التعلم التعاوني من خلال العمل في مجموعات، إضافة إلى شرح المعلم بالأسلوب الذي يراه مناسباً لطلّبه، وبالتالي يتيح للمعلم وللطلبة الاستفادة من أساليب التدريس الأخرى التي لها أثر إيجابي في التعليم كطريقة التعلم التعاوني والطريقة الاستقرائية وغيرها.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الطراونة، 2000)، التي أجريت في الكرك على طلبة الصف السادس الأساسي، وفيها قارن بين أسلوب التقويم التشخيصي وأسلوب التدريس العادي. وأظهرت نتائجها تفوق الطلبة الذين درسوا بأسلوب التدريس العادي.

وقد يكون مرد ذلك أن أسلوب التقويم التشخيصي يحتاج إلى خبرة ومهارة فائقة من المعلم في تنفيذ الحصة، أو إلى اختلاف الإجراءات، فالطراونة لم يعدّ مذكرات تعليمية موحدة للمعالجة التجريبية، بل كان كل معلم يعد خطة تدريسية خاصة به تختلف عن خطط المعلمين الآخرين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل يختلف أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي باختلاف الجنس؟"

يلاحظ من الجدول (3-4) أيضاً أن قيمة (ف) لمتغير الجنس هي (8.32) ومستوى الدلالة هو (0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الإناث والذكور. ويظهر من الجدول (4-5) أن متوسط علامات الإناث كان (27.91)، ومتوسط علامات الذكور (26.09).

الجدول (4-5) المتوسطات المعدلة للإختبار البعدي حسب الجنس

الجنس	المتوسط المعدّل
ذكور	26.09
إناث	27.91

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حميدان (1980) ودراسة الفارسية (1995) ودراسة احمد (2001) ودراسة عناب (1995).

ويمكن تفسير هذه النتائج في أن الإناث أكثر استجابة للتغذية الراجعة التي يوفرها التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي، وأنهنّ (الإناث) أكثر ميلاً إلى قضاء وقت الفراغ في الدراسة، ومعاودة التعلم، وتنفيذ الأنشطة والواجبات البيتية. بالإضافة إلى التنشئة الاجتماعية التي تركز على عدم قدرة المرأة على

العمل إلا من خلال التعليم و النجاح في التحصيل، والتوجه المهني، بينما يركز الرجل على كثير من الأعمال التي قد لا تتطلب شهادات أكاديمية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هل يختلف أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي باختلاف مستوى التحصيل؟"

بالعودة إلى الجدول (4-3) نلاحظ أن قيمة (ف) لمتغير مستوى التحصيل في اللغة العربية هي (16.10)، ومستوى الدلالة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمستوى تحصيل الطالب في اللغة العربية (عال، متوسط، منخفض)، ولمعرفة مصدر الفروق، تم استخدام اختبار (sidak) وكانت النتائج كما في الجدول (4-6).

الجدول (4-6) نتائج اختبار sidak لمستوى التحصيل

مستوى التحصيل أ	الفرق في المتوسط (أ - ب)	مستوى الدلالة
منخفض متوسط عال	1.35 2.75- *	0.220 * 0.025
متوسط منخفض عال	1.35 4.11-	0.220 * 0.000
عال منخفض متوسط	2.75 4.11	* 0.025 * 0.000

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (4-6) أن مصدر الفروق هو بين ذوي التحصيل المنخفض، وذوي التحصيل العالي، وكانت لصالح ذوي التحصيل العالي، وبين ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل العالي، وكانت لصالح ذوي التحصيل العالي. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والتحصيل المتوسط.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل يختلف أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي بالتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية؟"

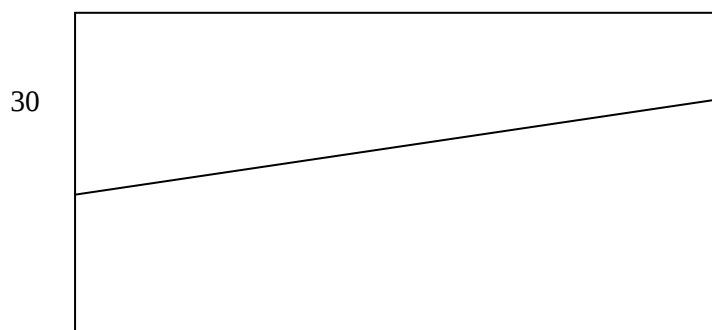
بالعودة إلى الجدول (4-3) نجد أن قيمة (ف) للتفاعل بين المجموعة والجنس هو (0.003) ومستوى الدلالة (0.959)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك لا توجد فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لتفاعل المجموعة والجنس.

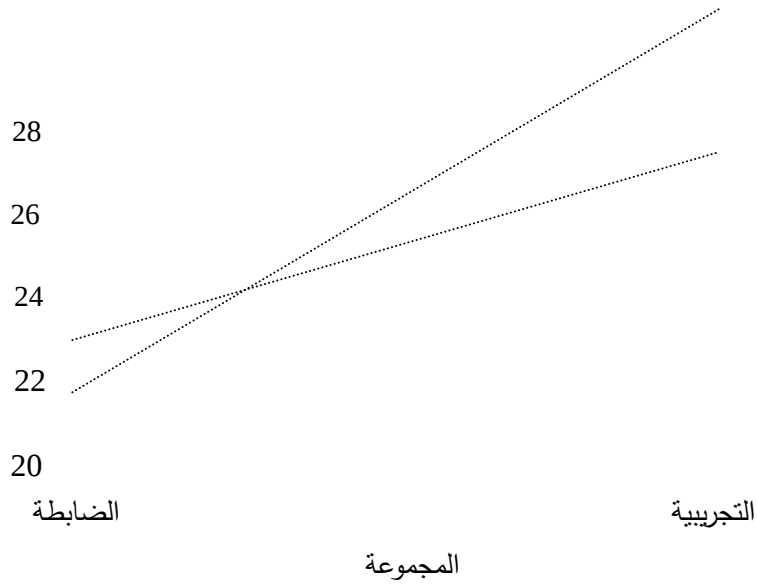
ويمكن تفسير ذلك إلى أن فاعلية المعالجة التجريبية كانت مجدية مع الجنسين، الذكور والإناث بالكفاءة نفسها، وقد يرجع هذا إلى ضبط إجراءات التجربة عند الجنسين؛ بحيث توافرت الظروف نفسها تقريباً.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشيخ (2002)، التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ويلاحظ أيضاً من الجدول (4-3) أن قيمة (ف) للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل (7.07) ومستوى الدلالة (0.001)، وهي دالة احصائية. والشكل (5-1) يظهر التفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل في اللغة العربية.

الشكل (5-1) تفاعل المجموعة مع التحصيل





وكما يلاحظ من الشكل (5-1) فإن المتوسطات المعدلة لطلبة المجموعة التجريبية في مستويات التحصيل الثلاثة (عال، ومتوسط، ومنخفض) أفضل من المتوسطات المعدلة لطلبة المجموعة الضابطة في المستويات الثلاثة. فالمتوسطات المعدلة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية أفضل من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة الضابطة، والمتوسطات المعدلة للطلبة ذوي التحصيل المتوسط في المجموعة التجريبية أفضل من الطلبة ذوي التحصيل المتوسط في المجموعة الضابطة، والمتوسطات المعدلة للطلبة ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية أفضل من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة الضابطة. وفي المجموعة الواحدة يلاحظ أن المتوسطات المعدلة للطلبة ذوي التحصيل المنخفض أفضل من كل من ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع. مما يشير إلى أن طلبة المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المنخفض أفادوا من الأسلوب التشخيصي في تدريس القواعد أكثر من طلبة المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض قد تمّ تدريسهم بأسلوب راعى احتياجاتهم، وأكمل جوانب النقص في بنيتهم المعرفية حول المواضيع الدراسية، مما مكنهم من مجاراة زملائهم الطلبة من ذوي المستويات الأخرى.

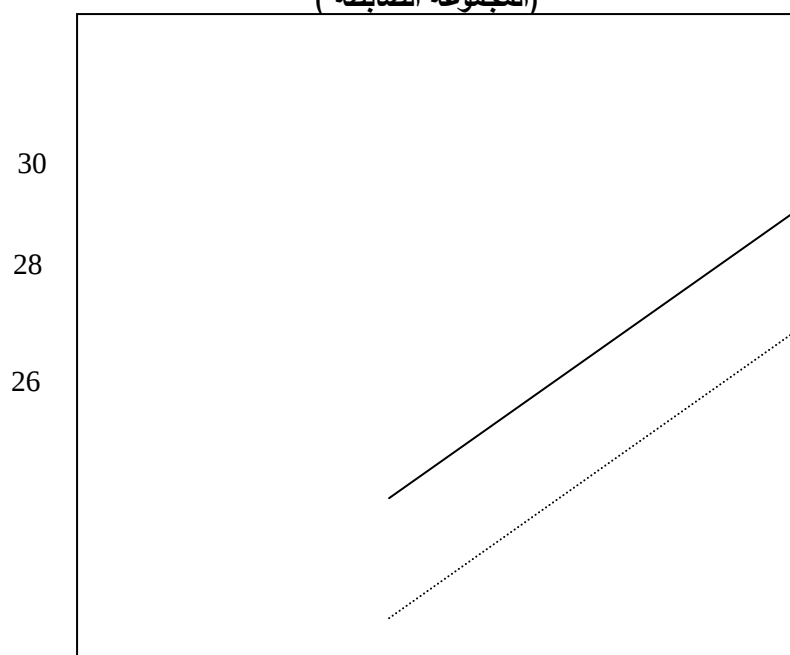
ويظهر من الجدول (3-4) أيضاً أن قيمة (ف) للتفاعل بين الجنس والتحصيل (1.91) ومستوى الدلالة (0.152) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالتالي فهي غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

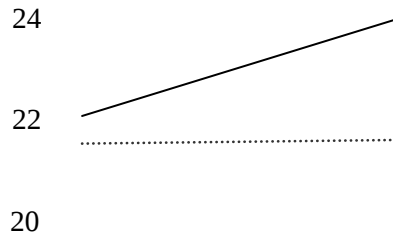
وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عليان (2003) التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين تحصيل طلبة الصف السادس في מבחני اللغة العربية والرياضيات الإناث والذكور في الإختبارين القبلي والبعدي.

ويلاحظ من الجدول (3-4) أيضاً أن قيمة (ف) للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل هي (6.75) ومستوى الدلالة (0.002)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$), وبالتالي فهي دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (4-4) نجد أن المتوسط المعدل لذكور المجموعة التجريبية (28.95) وللإناث (30.73) مع التحصيل (29.84). وذكور المجموعة الضابطة (23.25) والإناث (25.10) مع التحصيل (24.17). وبالتالي كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث. والأشكال (2-5) و(3-5) توضح تفاعل المجموعة والجنس ومستوى التحصيل.

الشكل (2-5)

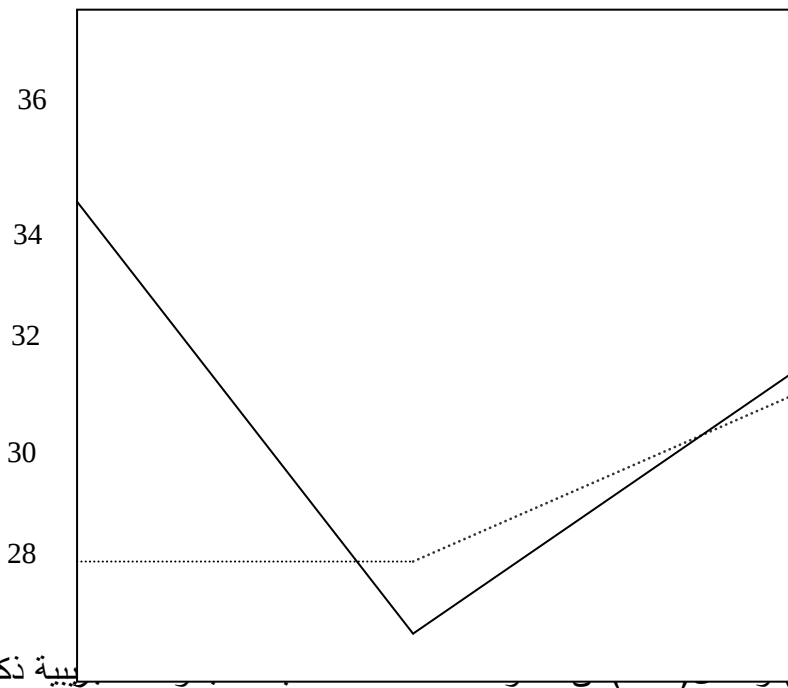
تفاعل المجموعة والجنس ومستوى التحصيل
(المجموعة الضابطة)





الشكل (3-5)

تفاعل المجموعة والجنس ومستوى التحصيل
(المجموعة التجريبية)



يلاحظ من الشكل (2-5) أن المتوسطات المعدلة لطلبة المجموعة الضابطة ذكوراً وإناثاً ومن المستويات الثلاثة للتحصيل أفضل من المتوسطات المعدلة لطلبة المجموعة الضابطة ذكوراً وإناثاً وفي المستويات الثلاثة للتحصيل.

كما ويلاحظ في الشكل (3-5) أن المتوسطات المعدلة لإناث المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المنخفض (34.54)، وذكور المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المنخفض (27.89)، أي أن الإناث ذوات التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية أفدن من الدراسة بأسلوب التقويم التشخيصي أكثر من الذكور من نفس مستوى التحصيل.

ويلاحظ أيضاً من الشكل نفسه أن المتوسط المعدّل لذكور المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المتوسط (28.21) والمتوسط المعدّل لإناث المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المتوسط (26.65)، وهذا يعني أن الطلبة الذكور ذوي التحصيل المتوسط أفادوا من الدراسة بأسلوب التقويم التشخيصي، أكثر من الإناث من نفس المستوى من التحصيل.

ويلاحظ أيضاً في الشكل (3-5) أن المتوسطات المعدّلة للطلبة الذكور ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية (30.79)، والمتوسطات المعدّلة للإناث ذوات التحصيل المرتفع (30.98)، وهذا يعني أن الإناث ذوات التحصيل المرتفع أفدن من الدراسة باستخدام أسلوب التقويم التشخيصي أكثر من الذكور من نفس المستوى.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الفالح (1993)، ودراسة عوض (2004) والتي خلصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح تحصيل الإناث. ويمكن تفسير ذلك إلى أن هناك فاعلية لطريقة التدريس باستخدام التقويم التشخيصي، لما لها من أهمية في التركيز على المعرفة السابقة، وربطها بالمعرفة الجديدة، والتدرج في توصيل المعلومة إلى الطالب، وتقديم التغذية الراجعة.

الفصل الخامس

خلاصة النتائج والتوصيات.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية. ومن أجل ذلك تمّ تصميم الاختبار التحصيلي، والمادة التدريبية الخاصة بوحدة المنصوبات. وبعد تطبيق الاختبار البعدي وتحليل البيانات، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، يمكن إجمال نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

1. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى جنس الطالب ولصالح الإناث.
3. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى مستوى التحصيل في اللغة العربية، بين متوسطات الطلبة ذوي التحصيل العالي والمنخفض ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وبين متوسطات تحصيل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط ولصالح التحصيل المرتفع.
4. عدم وجود فرق دال إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس.
5. عدم وجود فرق دال إحصائية يعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل في اللغة العربية والجنس.
6. وجود فرق دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل والمجموعة، ولصالح الطلبة ذوي المستوى المنخفض في المجموعة التجريبية.
7. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ومستوى التحصيل في اللغة العربية، ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المنخفض حيث أفدن من التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي أكثر من الذكور في المجموعة التجريبية ذات التحصيل المنخفض. والذكور ذوي التحصيل المتوسط في المجموعة التجريبية أفادوا من التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي أكثر من الإناث من ذوات التحصيل المتوسط في نفس المجموعة. كما أن الإناث ذوات التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية أفدن من الدراسة بأسلوب التقويم التشخيصي أكثر من الذكور ذوي التحصيل المرتفع. هذا بالإضافة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً من جميع مستويات التحصيل (عال، ومتوسط، ومنخفض) كانت متوسطاتهم المعدلة أعلى من طلبة المجموعة الضابطة ذكوراً وإناثاً من جميع مستويات التحصيل (عال، ومتوسط، ومنخفض).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة خُصصَ الباحث إلى التوصيات الآتية:

- 1 - ضرورة تدريب المعلمين قبل ممارسة التعليم بأسلوب التقويم التشخيصي، وذلك بعقد دورات تدريبية من خلال مراكز التدريب التربوي لمعلمي اللغة العربية؛ لزيادة كفاءتهم في تدريس القواعد بأسلوب التقويم التشخيصي.
- 2 - تشجيع المعلمين على استخدام هذا الأسلوب لما له من أهمية في التركيز على المعرفة السابقة.
- 3 - إجراء دراسات أخرى تتناول أسلوب التقويم التشخيصي في فروع مادة اللغة العربية الأخرى كالمطالعة، والنصوص، والتطبيقات اللغوية.
- 4 - إجراء دراسات أخرى تتناول أسلوب التقويم التشخيصي، وتأثيره على الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، أو التحصيل المنخفض.

المقترحات:

- 1 -دراسة أثر التقويم التشخيصي على طلاب الصف الحادي عشر للمنهاج الجديد.
- 2 -دراسة أثر التقويم التشخيصي على طلاب الصف الحادي عشر ووضع خطة علاجية له.

المراجع العربية

إبداح، ف. (1990). مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو أصفر، ر. (1998). أثر استخدام التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف السادس في مبحثي اللغة العربية والرياضيات. بحث غير منشور، عمان، الأردن، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

أبو أصفر، ر والغرابية، أ والبرغوثي، ر والثوابته، أ ومهيدات، ع والعمرى، ي. (2000). مرشد المعلم في التقويم التشخيصي . عمان، الأردن، وزارة التربية والتعليم الأردنية، المديرية العامة للامتحانات، قسم الاختبارات التشخيصية.

أبو حويج، م وأبو مغلي، س. (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أبوكلوب، ف. (1997). أثر طريقة التعلّم بالاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو العربي. ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)

أبولبدة، س. (1979). مبادئ القياس والتقويم التربوي . (ط1). عمان: جمعية عمان المطابع التعاونية.

أحمد، ش. (2001). أثر طريقتي الإستقراء والإستنتاج على تحصيل النحو لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الإيمان في القدس. جامعة القدس، القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
الأشهب، و. (2000). أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية في المدارس الحكومية في القدس الشريف. جامعة القدس، القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

البرغوثي، ر وشبانه، م. (2003). أثر التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مبثي الرياضيات واللغة الانجليزية . دراسة غير منشورة، عمان، وزارة التربية والتعليم الأردنية/المديرية العامة للامتحانات/قسم التقويم التشخيصي.

بروير، ج. (2002). مدارس من أجل التفكير . ترجمة د.كهيل بور. دمشق: منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية.

البطوش، إ. (2001). أسلوب التقويم التشخيصي بين النظرية والتطبيق. رسالة المعلم . عمان، الأردن. المجلد(40)، العدد(4): 78_7.

تيليون، ح. (2003). التقويم التربوي: تكنولوجيا أم أيولوجيا؟ مجلة العلوم الإنسانية، 19(1): 43-58.

حسن، ح. (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

حميدان، ع. (1980). مستوى التحصيل في القواعد العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس . جامعة بير زيت، بيرزيت، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

خضر، ف. (2003). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. (ط2). الامارات العربية: دار العلم للنشر والتوزيع.

ال دراويش، م وعدوي، ي وشريم، م وقراق، م. (2003). مشروع تحسين التحصيل في اللغة العربية من الصف الخامس حتى السابع الأساسي. دراسة غير منشورة، فلسطين، وكالة الغوث الدولية، مركز التطوير التربوي.

الدراويش، م. (1997). فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية . (ط2). عمان: المكتبة الوطنية.

الدهماني، د. (2002). تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ. المجلة التربوية، 16(63): 33-42.

ذياب، ب. (1989). أثر استخدام التقويم التكويني وإعطاء الأهداف التعليمية في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في قواعد اللغة العربية . الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

- الرواشدة، أ وأبوصفر، ر والبرغوثي، ر والغرابية، أ. (2001). التقييم التشخيصي: استراتيجية تدريس وتقييم. رسالة المعلم، 40(4): 7-92.
- الشافعي، أ. (1998). الإملاء المبسّط، أهميته، مهاراته، قواعده، التقييم التشخيصي . عمان: دار الأمل.
- الشيخ، ع. (2002). أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الصرف (المشتقات) . الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الطراونة، أ. (2000). مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقييم التشخيصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة الكرك . جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم، السودان. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الطوبسي، ز. (2002). ملاحظات حول التقييم التشخيصي، حالة تطبيقية . ورقة بحثية مستخدمة بتاريخ 2003/7/20 من الشبكة العالمية للإنترنت: <http://tlt.net/52w.htm>.
- الظاهر، ز. (1991). مبادئ القياس والتقييم في التربية. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- عبد العزيز، ص. (1975). التربية الحديثة، مبادئها، مبادئها، تطبيقاتها العملية . ج3. مصر: دار المعارف.
- عبيدات، س. (1988). القياس والتقوم التربوي. (ط1). عمان: دار الأمل.
- عثمان، م. (1997). أثر طريقة التعلم التعاوني ونمط الشخصية على التحصيل ، ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (رسالة ماجستير منشورة).

عدس، ع. (1997). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية . (ط1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عليان، خ. (2003). فاعلية استخدام التقويم التشخيصي كأداة تدريسية في أداء طلبة الصف السادس في مبحثي اللغة العربية والرياضيات. بحث منشور في الوزارة. عمان: وزارة التربية والتعليم، مشروع تطوير الامتحانات والتقويم التربوي.

عليان، هـ. (1987). مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عئاب، س. (1995). مقارنة أثر طريقتي التعليم المبرمج والتعليم التقليدي في التحصيل الآني والمؤجل في مادة قواعد اللغة العربية للصف العاشر . الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عوض، إ. (2004). أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المطالعة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

غانم، م. (1997). القياس والتقويم. (ط1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الفارسية، ف. (1995). مستويات الأداء النحوي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عُمان. جامعة السلطان قابوس، عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الفالح، ع. (1993). أثر طريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة العاشر في قواعد اللغة العربية. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

القرشي، ع. (1986). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. رسالة الخليج العربي ، 7 (18): 32-22.

الكوافحة، ت. (1984). مقارنة أثر ثلاث طرق مختلفة للتدريس على التحصيل عند طلبة كليات المجتمع المتوسطة في الأردن. جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

اللّقاني، أ. (1981). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

مجاور، م. (1969). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه، وتطبيقاته التربوية. مصر: دار المعارف.

المحروق، ي. (2003). أثر التقويم التكويني والحصول العلاجي في تحصيل قواعد اللغة العربية في الصف التاسع. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

مصلح، خ. (1999). في القياس والتقييم. (ط1). الأردن: مجدلاوي.

مقبل، م وأبو أصفر، ر والكسواني، م. (1997). رزمة تدريبية لأسلوب التقويم التشخيصي . المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم الأردنية، قسم الاختبارات التشخيصية.

منسي، ح. (2002). التقويم التربوي. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

منسي، م. (2003). التقويم التربوي. (ط2). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الهروط، خ. (1997). أسباب تدني تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في النحو في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم. جامعة مؤتة، معان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2001). إجراءات التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي. رسالة المعلم ، 40 (4)، 7-92.

المراجع الأجنبية

Betty, M. & David, B. (2003). The impact of self- assessment on Achievment: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. **Assessment in Education**, 10(2): 168-193.

Black, H. & Dockrell, W. (1984). **Criterion Referenced Assessment in the Classroom**. The Scottich Council for Research in Education, Edinburgh.

Dylan, W. & Paul, B. (2003). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievment. **Assessment in Education**, 11(1): 140-153.

Georgakakos, JH. (1997). Using the California Chemistry Diagnostic Test And other student Background factor to predict Grades and Success In General Chemistry. **(ERIC) Ed yo7957**

Gronlund, N. (1991). **Measurement and Evaluation in Teaching**. 4th ed, New York. the macmillon co. U.S.A.

Marion, D. (1997). **A report on a visit to Jordan :consultancy on diagnostic assessment.** (15-17) November, Ministry of Education, Amman, Jordan.

Norman, G. (1985). **Measurement and Evaluation in Teaching.** 5th ed, NewYork, Me Millan Publishing co.

Qutawaneh, K.S. (2003). **The Impact of using the diagnostic assessment on the acquisition of seventh graders in English language skills.** Mu'tah University, Mu'tah, Jordan.(Unpublished master thesis).

Saud, O.A. (1985). The effect of using diagnostic prescriptive teaching on achievement in science of Saudi Arabian High School Student. **Dissertation abstracts international**, 46 (4): 71-76.

Saunders, H & Yeany, R. (1981). Diagnosis remediation and locus of control on immediate and retained achievement and attitudes. **Journal of Experimental Education**, 49(3&4): 200-224.

Sax ,G. (1994).**The use of standardized tests in education–why?’’**,Popham (ed) Education, Washington, AERA.

Signer, R & Barbara, R. (1992).A study of Black at-risk Urban Youth Using Computer Assisted Testing : **(ERIC)Ed 346127.**

ملحق (1)

خطة تدريس قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفق أسلوب التقويم
التشخيصي

الدرس الأول: الاستثناء

عدد الحصص: 3 حصص

الأهداف الخاصة:

1. أن يعرّف الطالب الاستثناء.
2. أن يذكر الطالب أنواع المستثنى.
3. أن يشكل الطالب المستثنى بعد أداة الاستثناء شكلاً صحيحاً.
4. أن يعطي الطالب أمثلة على المستثنى التام الموجب وغير الموجب والمفرّغ.
5. أن يستخرج الطالب مكونات الاستثناء من النصوص.
6. أن يبيّن الطالب حكم المستثنى الاعرابي بعد الأداة في الجمل والتراكيب.

التعلم القبلي (المعرفة السابقة):

- الجملة الفعلية (الفعل والفاعل والمفعول به).

- حروف النفي والاستفهام.

الصعوبات المتوقعة للمعرفة السابقة:

- عدم معرفة أقسام الجملة الفعلية.
- عدم التمييز بين الفعل والفاعل والمفعول به.
- عدم معرفة حروف النفي والاستفهام.

الصعوبات المتوقعة للمعرفة الجديدة:

- عدم القدرة على تمييز الاستثناء التام الموجب من التام غير الموجب من المفرغ.
- عدم القدرة على استخراج أركان الاستثناء من الجمل.
- عدم القدرة على معرفة حكم الاستثناء بعد الأداة.

نشاط تقويمي للمعرفة السابقة:- نشاط تقويمي(1)

- الهدف:1- أن يستخرج الطالب مكونات الجملة الفعلية.
- 2- أن يستخرج الطالب حروف النفي وحروف الاستفهام.

شكل النشاط: فردي

المهام المطلوبة:

- استخراج الفعل والفاعل والمفعول به من الجمل.
- تحديد حروف النفي وحروف الاستفهام.
- 1. استخراج(الفعل والفاعل والمفعول به) من الجمل الآتية:
 - عاد المسافرون إلى وطنهم.
 - نسقتُ الحديقة.
 - مررت بعلي.
 - تفتحت الأزهار.
 - ندمَ المذنبُ.

2. عيّن حروف النفي وحروف الاستفهام في الجمل الآتية:

- ما رأيت المسافرين العائدين.
- هل نسقتَ الحديقة؟

- هل مررت بعليّ؟
- أرايت محمداً أم عليّاً؟
- أقرأت هذا الكتاب؟

نشاط علاجي للمعرفة السابقة: نشاط علاجي(1)

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على معرفة الجملة الفعلية.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.

المهام المطلوبة:

عين مكونات الجملة الفعلية في الأمثلة الآتية على النمط الآتي: قرأ الطالب الدرس.

1. أعطى عليّ خالدًا قلمًا.
2. طار العصفورُ.
3. شربت اللبنَ.
4. قال تعالى: "وأحل الله البيعَ وحرم الربا".
5. يطلب العاقل العلم.
6. أثمرت الأشجارُ.
7. قابلتُ اسماعيلَ.

نشاط اغنائي للمعرفة السابقة: نشاط اغنائي(1)

الهدف: أن يكون الطالب جملاً تحتوي على الفعل والفاعل والمفعول به.

شكل النشاط: مجموعات.

المهام المطلوبة:

ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

اشترى، جاهد، استخدم، حضر، جهّز، أعلم، مدّ، شارك.

نشاط تقويمي للمعرفة الجديدة: نشاط تقويمي(2)

الهدف: أن يبين الطالب عناصر الاستثناء في الجملة.

شكل النشاط: فردي

المهام المطلوبة:

عين المستثنى والمستثنى منه والأداة فيما يأتي:

1. عاد المسافرون الا علياً.
2. ذبح الجزار الغنم خلا شاة (شاة).
3. زرت مساجد المدينة ما عدا واحداً .
4. صام الغلام رمضان حاشا يوم (يوماً).
5. لا تعجبني الكتب الا النافع.

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي (2)

الهدف:- سيساعدك هذا النشاط على تطوير قدرتك في تمييز الإستثناء في الجمل:
شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.

المهام المطلوبة:

إملاء الفراغ فيما يأتي بالمستثنى المناسب مع الشكل:

1. قام الطلاب ما عدا.....
 2. ما نزل اللاعبون إلى أرض الملعب.....حارس المرمى.
 3. عادت سيارات السباق.....واحدة .
 4. ما فرح الا.....
 5. حللت المسائل عدا.....واحدة .
- إذا أنجزت هذا النشاط افتح الكتاب ص(90) وأجب عن التمرين الرابع.

نشاط اغنائي للمعرفة الجديدة: نشاط اغنائي (2)

الهدف: أن يعين عناصر الاستثناء، ويبين نوعه:

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.

المهام المطلوبة:

أفتح الكتاب ص(89)، وأجب عن التمرين الأول والثاني في دفتر.

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي (3)

الهدف: 1. مساعدة الطالب على التمييز بين الاستثناء التام الموجب والاستثناء التام غير الموجب والاستثناء المفرغ.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.

المهام المطلوبة:

أشكل ماتحته خط فيما يأتي:

1. عاد الطلاب الا ابراهيم.
 2. ما عاد الطلاب الا ابراهيم.
 3. ما رأيت الا ابراهيم.
 4. حللت المسائل غير مسألة واحدة.
 5. حللت المسائل عدا مسألة واحدة.
 6. حللت المسائل ما عدا مسألة واحدة.
2. أن يعبر عن المعاني الآتية مستخدماً أسلوب الاستثناء.
- حضر الوفود المؤتمر، أما وفدان فلم يحضرا.
 - عاد المقاتلون من ميدان المعركة، أما ثلاثة فلم يعودوا.
 - زرت محافظات الوطن ولم أزر واحدة.
 - قابلت طلاب الصف، ولم أقابل واحداً.

نشاط ختامي:

الهدف: أن يميز الطالب الاستثناء التام الموجب من غيره من الاستثناء.

شكل النشاط: فردي(وظيفة بيتية).

المهام المطلوبة:

افتح الكتاب ص(90)، وأجب عن التدريب السادس في دفترك.

الدرس الثاني: الحال
عدد الحصص: 3 حصص

الأهداف الخاصة:

- 1- أن يحدّد الطالب مفهوم الحال.
- 2- أن يشكل الطالب الحال شكلاً صحيحاً.
- 3- أن يستخرج الطالب الحال من النص.
بأنواعها المختلفة.
- 4- أن يعطي الطالب أمثلة على الحال
- 5- أن يميز الطالب بين الحال المفردة والحال الجملة والحال شبه الجملة.

التعلم القبلي (المعرفة السابقة):

1- الجملة الفعلية

2- المعرفة والنكرة

الصعوبات المتوقعة للمعرفة السابقة والجديدة:

1- عدم معرفة مكونات الجملة الفعلية.

2- عدم القدرة على استخراج الحال من الجملة.

3- عدم القدرة على تمييز أنواع الحال.

4- عدم القدرة على التمييز بين المعرفة والنكرة.

نشاط تقويمي للمعرفة السابقة: نشاط (1)

الهدف: 1- أن يستخرج الطالب الفعل والفاعل من الجمل.

2 - أن يميّز الطالب الاسم النكرة من الاسم المعرفة في الجمل.

شكل النشاط: فردي

المهام المطلوبة:

أ- استخراج الفعل والفاعل من الجمل الآتية:

1- عاد الطالب من المدرسة.

2- يعجبني المؤمن قوياً.

3- لا تأكلوا الطعام حاراً.

4- حضر الضيوف والساحة نظيفة.

5- اصطف الجنود هاماتهم مرفوعة.

6- تسلّم الطلاب كتباً جديدة.

7- عدت إلى البيت وقد نام الأطفال.

ب- عد إلى الجمل السابقة واستخرج الأسماء النكرة والمعرفة منها.

نشاط علاجي للمعرفة السابقة: نشاط علاجي (1)

الهدف: أن يعيّن الطالب الفعل والفاعل والمعرفة والنكرة في الجمل الآتية:

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة:

أكمل الفراغ على النحو الآتي:

- 1- الفاعل في جملة: "فرح المسافر بلقاء الأهل" هو-----
- 2 - الفعل في الجملة السابقة -----
- 3 - الاسم المعرفة في جملة: "ريح عليّ جائزة" هو-----
- 4 - الفاعل في جملة: "ذهبت إلى المدرسة صباحاً" هو-----
- 5- الفعل في الجملة السابقة هو-----
- 6- الاسم النكرة في جملة: "قابلت طالباً في الساحة" هو-----
- 7- المفعول به في الجملة السابقة-----.

نشاط إغنائي للمعرفة السابقة: نشاط إغنائي (1)

- الهدف: 1- أن يستخرج الطالب الفعل والفاعل والمفعول به من النص.
 - 2- أن يستخرج الطالب الاسم المعرفة والاسم النكرة من النص.
- شكل النشاط: فردي ثم مجموعات
- المهام المطلوبة:

اقرأ النص الآتي، واستخرج منه: 1- الفعل والفاعل والمفعول به.

2- الاسم المعرفة والنكرة.

"جرت مباراة ودية لكرة القدم بين منتخبنا ومنتخب البلد المجاور، وقد لعب فريقنا لعباً ممتازاً بفضل التحضير الجيد، والقيادة الحسنة للفريق، مما جعله يفوز في المباراة فوزاً مؤزراً، ويحقق نجاحاً باهراً".

نشاط تقويمي للمعرفة الجديدة: نشاط تقويمي (2)

الهدف: أن يعيّن الطالب الحال في الجمل:

شكل النشاط: فردي

المهام المطلوبة:

عيّن الحال في الجمل الآتية:

- 1- عاد القائد منتصراً.
- 2- شربت الماء صافياً.
- 3- عادت الطائرة سالمة.
- 4- سار الطفل يبكي.

5- استيقظت والشمس ساطعة.

"النساء:105"

6- قال تعالى: "إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق".

7- أحب المرء صادقاً مخلصاً.

* إذا أنجزت هذا النشاط، افتح الكتاب صفحة (96)، وأجب عن التمرين الثاني.

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي (2)

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على التعرف على الحال في الجمل.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة:

إملاء الفراغ بحال مناسبة فيما يأتي:

1- انطلق اللص ----- في الظلام.

2- سمعت الأنباء -----.

3- شاهدت التلاميذ -----.

4- يسرني الطالب -----.

5- جاء الناجح -----.

* عد إلى النشاط التقوي (2)، وصحح إجابتك.

نشاط إغنائي للمعرفة الجديدة: نشاط إغنائي (2)

الهدف: أن يجيب الطالب عن الأسئلة بوضع حال مناسبة مع التنويع.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة: افتح الكتاب ص (96)، وأجب عن التمرين الثالث.

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي (3)

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على تمييز الحال المفردة من الحال الجملة في الجمل.

شكل النشاط : فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة:

اجعل الحال المفردة جملة، والحال الجملة مفردة فيما يأتي:

- 1- خرجت الزائرات مسرورات.
- 2- جاء الناجح وهو مبتهج.
- 3- نسمع الموج يرتفع هديره، فنستيقظ ونحن خائفون.
- 4- يسرني الطالب يؤدي واجبه.
- 5- أقبل الناجحون مرفوعي الرؤوس.

نشاط إغنائى للمعرفة الجديدة: نشاط إغنائى (4)

الهدف: أن يستخرج الطالب الحال من الجمل الآتية ويعربها.
شكل النشاط: فردي ثم مجموعات
المهام المطلوبة: استخرج الحال من الجمل الآتية ثم أعربها:

- 1- قال تعالى: "لا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى"
 - 2- قال تعالى: "فخرج على قومه في زينته"
 - 3- "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً؟"
 - 4- كم مشينا على الخطوب كراماً والردى حاسر النواجذ فاغر
- "النساء: 43"
"القصص: 79"
"عمر بن الخطاب"
"عمر أبو ريشة"

نشاط ختامى

- الهدف: 1- أن يعيّن الطالب الحال وصاحبها في الجمل.
2- أن يبيّن الطالب نوع الحال في الجمل.
شكل النشاط: فردي (وظيفة بيّتيه)
المهام المطلوبة: افتح الكتاب ص (96)، وأجب عن التدريب الأول في دفترك؟

الدرس الثالث: التمييز

عدد الحصص: 3 حصص

الأهداف الخاصة:

- 1- أن يعرف الطالب التمييز.
- 2- أن يذكر الطالب أنواع التمييز.
- 3- أن يفرق الطالب بين تمييز الذات (المفرد) وتمييز النسبة (الجملة).
- 4- أن يشكل الطالب التمييز شكلاً صحيحاً في الجمل.
- 5- أن يستخرج الطالب التمييز من التدريبات والنصوص.

التعلم القبلي (المعرفة السابقة):

- الجملة الفعلية (الفعل والفاعل والمفعول به)
- الاستثناء

- الحال
- معرفة الألفاظ الدالة على المقادير (الوزن والمساحة والكيل) وألفاظ العدد.

الصعوبات المتوقعة للمعرفة السابقة والمعرفة الجديدة

- عدم معرفة مكونات الجملة الفعلية.
- عدم التفريق بين التمييز والاستثناء والحال.
- عدم معرفة الألفاظ الدالة على المقادير وألفاظ العدد.
- صعوبة تحديد التمييز.

نشاط تقويمي للمعرفة السابقة: نشاط تقويمي (1)

- الهدف: * أن يستخرج الطالب المفعول به من الجمل.
- * أن يستخرج الطالب الألفاظ الدالة على المقادير وألفاظ العدد.

شكل النشاط: فردي

المهام المطلوبة :- عين المفعول به في الجمل الآتية؟

- عين الألفاظ الدالة على المقادير وألفاظ العدد فيما يأتي:

- 1- باع الفلاح القمح.
- 2- شربت كوب حليبٍ.
- 3- عرفت نسب الشاعر.
- 4- اشترت صفيحةً من زيتٍ.
- 5- كتبت أحد عشر سطرًا في التعبير.

نشاط علاجي للمعرفة السابقة: نشاط علاجي (1)

الهدف : سيساعدك هذا النشاط على التعرف أكثر على المفعول به.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة: أَمَلَا الفراغ بالكلمة المناسبة:

- 1 - يطلب العاقل -----
- 2 - أهديت صديقي -----.
- 3 - ظننت ----- نائماً.

4- ألبس الربيع ----- حلّة زاهية.

5- يشجع الجمهور-----.

نشاط إغنائي للمعرفة السابقة: نشاط إغنائي (1)

الهدف: أن يستخرج الطالب المفعول به من النص، ويعرّبه.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة: استخراج من النص الآتي المفعول به، وأعرّبه:

"وصلت الحديقة، فجلست تحت شجرة وارفة الظلال، تقع جنوب القرية، وشمال المسجد، فسمعت العصافير تترقّق فوق الأغصان، مختبئة بين الأوراق، جلستُ وتذكرتُ قوله سبحانه: "وسبحوه بكرة وأصيلاً"، ثم قفلت راجعاً".

نشاط تقويمي للمعرفة الجديدة: نشاط تقويمي (2)

الهدف: أن يستخرج الطالب التمييز من نص (عبد الله بن المقفع)، ويبين نوعه.

شكل النشاط: فردي

المهام المطلوبة:

افتح الكتاب صفحة (101)، وأجب عن التدريب الأول.

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي (2)

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على تنمية مهارتك في استخراج التمييز من العبارات.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة:

ضع تمييزاً مناسباً في المكان الخالي، واضبطه بالشكل:

1. المسجد الأقصى من أعظم البقاع ----- في العالم.
2. ينصح الطبيب المريض أن يشرب كل يوم نصف لتر -----.
3. تضم مكتبة المدرسة خمسين ----- في الأدب.
4. اشتريت رطلاً -----.

نشاط إغنائي للمعرفة الجديدة: نشاط إغنائي (2)

الهدف: أن يميز الطالب بين تمييز الذات وتمييز النسبة.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة :

افتح الكتاب صفحة (101)، وأجب عن التدريب الثاني.

نشاط إغنائي للمعرفة الجديدة: نشاط إغنائي (3)

الهدف: أن يعرب الطالب التمييز في الجمل.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات

المهام المطلوبة:

أعرب ما تحته خط فيما يلي:

1. سئمت تكاليف الحياة ومن يعيش ثمانين حولاً لا أبا لك يسأم "زهير بن أبي سلمى"

2. قال تعالى: "فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره". "الزلزلة:7"

3- وظلم ذوي القربى أشدّ مضاضةً على المرء من وقع الحسام المهند "طرفة بن العبد"

نشاط ختامي:

الهدف: أن يكمل الطالب الفراغ بوضع مميّز مناسب، ويبين موقعة في الإعراب.

شكل النشاط: فردي (وظيفة بيتية)

المهام المطلوبة: افتح الكتاب صفحة (102)، وأجب عن التدريب الرابع والخامس في دفترك.

الدرس الرابع: النداء

عدد الحصص: 3 حصص

الأهداف الخاصة:

- 1- أن يعدّد الطالب حروف النداء.
- 2- أن يعرّف الطالب المنادى.
- 3- أن يذكر الطالب أنواع المنادى.
- 4- أن يفرق الطالب بين المنادى المبني والمنادى المعرب.
- 5- أن يشكل الطالب المنادى شكلاً صحيحاً.
- 6- أن يستخرج الطالب المنادى من النصوص.
- 7- أن يعطي الطالب أمثلة على المنادى.
- 8- أن يفرق الطالب بين المنادى وغيره من المنصوبات.

التعلم القبلي (المعرفة السابقة):

- الاسم المبني والاسم المعرب.

- الاستثناء

- الحال

- التمييز

الصعوبات المتوقعة للمعرفة السابقة والجديدة:

- عدم معرفة الاسم المبني والإسم المعرب.
- عدم القدرة على استخراج الإسم المبني والإسم المعرب من النصوص.
- عدم التمييز بين المنصوبات.
- عدم معرفة معاني حروف النداء.
- عدم القدرة على إعراب المنادى.

نشاط تقويمي للمعرفة السابقة: نشاط تقويمي (1)

الهدف: أن يستخرج الأسماء المعربة والأسماء المبنية من الجمل.
شكل النشاط: فردي.

المهام المطلوبة:

استخرج الأسماء المعربة والأسماء المبنية من الجمل الآتية:

- 1- هذا كتابٌ جيدٌ.
- 2- قال عليه السلام: "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين".
- 3- قال الشاعر: عليك نفسك فنش عن معاييها
- 4- قال تعالى: "يا ابراهيم أعرض عن هذا".

نشاط علاجي للمعرفة السابقة: نشاط علاجي (1)

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على إتقان معرفة الإسم المبني والإسم المعرب.
شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.
المهام المطلوبة:

الإسم المعرب: هو الإسم الذي يتغير آخره باختلاف العوامل الداخلة عليه (مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً).

أما الإسم المبني: فهو الإسم الذي يلزم آخره حالة واحدة، وإن اختلفت العوامل الداخلة عليه. وبناءً على هذا أكمل ما يأتي:

- 1 - الإسم المنصوب في قوله تعالى: "إن الله لذو فضل على الناس" هو.....
- 2 - من الأسماء المبنية الضمائر..... و.....
- 3 - يبنى الإسم المنادى إذا كان..... أو.....
- 4 - كل الحروف.....
- 5 - المفاعيل من الأسماء.....

نشاط إغنائى للمعرفة السابقة: نشاط إغنائى (1):

الهدف: أن يصوغ الطالب جملاً تحتوي على الأسماء المبنية والأسماء المعربة.
شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.

المهام المطلوبة:

كوّن أربع جمل مفيدة تحتوي على أسماء مبنية وأسماء معربة:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

نشاط تقويمي للمعرفة الجديدة: نشاط تقويمي (2):

الهدف: أن يعيّن الطالب المنادى، ويبين حكمه في الجمل.

شكل النشاط: فردي.

المهام المطلوبة:

افتح الكتاب ص (108)، وأجب عن التدريب الثاني.

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي (2):

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على تحسين قدرتك على التمييز بين المنادى المبني والمنادى المعرب.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات.

المهام المطلوبة:

ضع منادى مناسباً في المكان الخالي فيما يأتي مع الضبط.

- يا..... كن متطلعاً إلى المجد.
- يا أيتها..... أنتن ملائكة الرحمة.
- هيا..... أقبل على فعل الطاعات.
- أي..... خذي حذرك.
- أ..... اجتهدني.

نشاط إغنائي للمعرفة الجديدة: نشاط إغنائي (2).

الهدف: أن يميز الطالب بين المنادى المبني والمنادى المعرب في الجمل.

شكل النشاط: فردي ثم مجموعات:

المهام المطلوبة:

ميّز بين المنادى المبني والمنادى المعرب في الجمل الآتية:

- 1 يا مسافر، وصلت الطائرة.
 - 2 يا آكلاً مال اليتيم، كيف تنام؟
 - 3 يا سائق العربة، انتظر.
 - 4 يا رجلاً، ساعدني.
 - 5 يا عليّ، تقدّم.
- * إذا أنجزت هذا النشاط افتح الكتاب ص(108). وأجب عن التدريب الأول.

نشاط تقويمي للمعرفة الجديدة: نشاط تقويمي (3)

الهدف: أن يعرب الطالب ما تحته خط فيما يأتي.

شكل النشاط: فردي.

المهام المطلوبة:

أعرب ما تحته خط فيما يأتي:

- 1 -قال تعالى: " قِيلَ يَا نُوحُ اهْبِطْ بِسَلَامٍ مِنَّا وَبَرَكَاتٍ عَلَيْكَ". (هود:48)
- 2 -قال تعالى: " يَا أَيُّهَا الْمَزْمَلُ". (المزمّل:1)
- 3 -قال تعالى: " رَبَّنَا إِنَّكَ تَعْلَمُ مَا نَخْفِي وَمَا نَعْلُنَ". (ابراهيم:38)
- 4 -يَا طَائِرَانِ تَمَتَّعَا هُنَيْتَمَا وَعَمَّا الصَّبَاحِ فَإِنِّي مُجْهَدٌ. (أبو تمام)
- 5 -يَا نَاعِسَ الطَّرَفِ لَا ذَقْتَ الْهُوَى أَبَدًا أَسْهَرْتَ مَضْنَاكَ فِي حِفْظِ الْهُوَى فَنَمَ. (شوقي)

نشاط علاجي للمعرفة الجديدة: نشاط علاجي(3)

الهدف: سيساعدك هذا النشاط على التمييز بين النداء وغيره من المنصوبات.
شكل النشاط: فردي.

المهام المطلوبة:

أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة:

- 1 -يا علي، تقدم ← علي , علم مفرد ليس مضافاً ولا شبيهاً بالمضاف, إذن كلمة (علي) منادى.....
- 2 -يا طالعاً جبلاً، تمهل ← طالعا , منادى شبيهاً بالمضاف, إذن كلمة(طالعا) منادى.....
- 3 -عرفت الشاعر نسباً ← فكلمة نسباً رفعت الإبهام عن معنى الجملة, ووضّحت النسبة المقصودة, إذن كلمة(نسباً):.....
- 4 -أقبل صديقي مستبشراً ← مستبشراً, كلمة تبين هيئة صاحبها عند حدوث الفعل: وتكون جواباً عن سؤال (كيف) اذن كلمة مستبشراً.....
- 5 -تفتحت الأزهار ألا زهرة , فكلمة (زهرة), أخرجت من حكم ما قبلها, إذن كلمة زهرة.....

على ضوء ما تقدّم بيّن نوع المنصوبات التي تحتها خط في الآيات الآتية:

- 1 -قال تعالى: " رَبَّنَا إِنَّكَ تَعْلَمُ مَا نَخْفِي وَمَا نَعْلُنَ". " إبراهيم:38
- 2 -قال تعالى: " وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عَيْوناً ". " القمر:12
- 3 -قال تعالى: " فخرج على قومه في زينته ". " القصص:79
- 4 -قال تعالى: " فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا ". " البقرة:60
- 5 -قال تعالى: " يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمَطْمَئِنَّةُ... ". " الفجر:27

نشاط ختامي:

الهدف: أن يستخرج المنادى من الأبيات:

شكل النشاط: وظيفة بيتية.

المهام المطلوبة:

استخرج المنادى من الأبيات الآتية:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| أ- يا موطن الأجداد يا علم الهدى | يا حلمنا, والحلم كاد يُحقّق |
| يا مسجداً أرسى دعائم هديه | دين على مرّ العصور يصدّق |
| يا قبلة قد دنست أقدامهم | جنباتها والهّمّ فيها مطبق. |
| ب- تسعون ألفاً كأساد الشرى نضجت | جلودهم قبل نضج التين والعنب. |
| ج- أذاك الربيعُ الطلق يختال ضاحكاً | من الحسن حتى كاد أن يتكلما. |
| د- تذكرت من يبكي عليّ فلم أجد | سوى السيف والرمح الرديني باكياً. |
- (عبد الحكيم) (أبو تمام) (البحري) (مالك بن الريب)

* عد إلى الأبيات مرّة أخرى , وحاول أن تستخلص مثلاً على كل نوع من المنصوبات الآتية:
الاستثناء , الحال , التمييز .

انتهت المادة التدريبية بحمد الله

ملحق (2)

أسماء لجنة التحكيم

الرقم	أسماء المحكمين	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	د. محمود أبو كته	دكتوراة	جامعة بيت لحم
2	د. معين هّلون	دكتوراة	جامعة بيت لحم
3	د. سامي عدوان	دكتوراة	جامعة بيت لحم
4	د. قسطندي شوملي	دكتوراة	جامعة بيت لحم
5	د. ابراهيم العلم	دكتوراة	جامعة بيت لحم
6	د. ياسر الملاح	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
7	أ. رزق الصليبي	ماجستير	جامعة بيت لحم
8	أ. محمود الدرعاوي	ماجستير	مدرّس عريي/ الشواورة
9	أ. غانم اخليل	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة

10	أ. يوسف عدوي	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة
11	أ. مها الباشا	ماجستير	مشرفة لغة عربية/ مكتب التربية
12	ختام شحادة	ماجستير	مشرفة مرحلة أساسية
13	محمد عويضة	دبلوم عال	مشرف لغة عربية/ مكتب التربية
14	اسماعيل صبيح	دبلوم عال	مدرسة اسكندر الخوري الثانوية
15	صالح ملحم	دبلوم عال	مدرسة بيت لحم الثانوية
16	نايفة عبيات	دبلوم عال	مدرسة بنات بيت لحم الثانوية
17	عبد جنديّة	بكالوريوس	معلم متقاعد

ملحق (3)

نموذج مقترح لرصد الصعوبات التعليميّة

الفصل الدراسي :

اسم الطالب / الطالبة :

الوحدة	التاريخ	وصف الصعوبات التعليميّة	أنشطة واجراءات المعالجة	القرار النهائي

ملاحظة :- يضع المعلم () للدلالة على الإتيان و () للدلالة على أنه بحاجة إلى مساعدة و (X) للدلالة على عدم الإتيان .

ملحق(4)

استبانة خاصة بالمحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فالباحث يقوم بدراسة بعنوان " أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية من جامعة القدس.

وهذا الإختبار هو من أدوات الدراسة، ويتكون من (40) سؤالاً، من نمط الإختيار من متعدد، وقد شمل الإختيار دروس المنصوبات:(الاستثناء، والحال، والتمييز، والنداء).

وقد روعي في وضع الأسئلة قياسها لمستويات بلوم المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق). والمرجو منك التكرم بإبداء ملاحظاتك حول هذا الاختبار؛ صياغته ومحتواه، ومدى ملاءمته لما أُعدّ منه.

الباحث: نضال الدراوي

ملحق (5)

تعليمات اختبار التحصيل في قواعد اللغة العربية

لموضوع المنصوبات للصف العاشر

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب ، عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

فيما يأتي اختبار يتكون من (40) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل (اختيارات) واحد منها فقط صحيح، أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاختبار بصدق وأمانة، علماً أن نتائجه لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي، راجياً الالتزام بالتعليمات الآتية:

- لا تكتب شيئاً على ورقة الأسئلة، والمطلوب منك الإجابة على الورقة المرفقة الخاصة بالإجابة.
- اكتب اسمك واسم مدرستك على ورقة الإجابة.

• مدة الاختبار (45) دقيقة فقط.

• تكون الإجابة على النحو الآتي

2- تعرب كلمة (نور) في جملة: (العلم نور):

أ- مبتدأ ب- خبراً ج- فاعلاً د- مفعولاً به

بما أن الإجابة الصحيحة هي (ب)، توضع إشارة (×) تحت الرمز الذي يشير إلى الإجابة مقابل رقم السؤال في ورقة الإجابة كما يأتي

الرقم	أ	ب	ج	د
-1				
-2		×		
-3				

مع الشكر والتقدير

ملحق (6)

فقرات الاختبار التحصيلي

1- يسمى الاستثناء الذي يذكر فيه المستثنى منه، ولم يتقدم عليه نفي أو نهي أو استفهام:

- أ- الاستثناء التام غيرالموجب ب- الاستثناء المفرغ
ج- الاستثناء التام الموجب د- الاستثناء الناقص

2- جاءت الحال متعددة في جملة واحدة مما يأتي:

- أ- قال تعالى: " فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين ".
ب- عاد الجنود وأسلحتهم على أكتافهم.
ج- توكّل التفاحة ناضجةً .
د- أحب المرء صادقاً مخلصاً.

3- الوصف النكرة الذي يبين هيئة صاحبه عند حدوث الفعل يسمى:

أ- الاستثناء ب- التمييز ج- النداء د- الحال

4- تعرب كلمة (خيراً) في قوله تعالى: "فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره":

أ- حالاً منصوبةً ب- تمييزاً منصوباً ج- منادى منصوباً د- مستثنى منصوباً

5- الحرف الذي يستعمل لنداء القريب والبعيد هو:

أ- يا ب- الهمزة ج- أي د- هيا

6- أي الجمل الآتية جاءت فيها كلمة (عنب) مضافاً إليه وليست تمييزاً:

أ- اشتريت رطلاً عنباً. ب- اشتريت رطلاً من عنب.
ج- اشتريت رطل عنب د- اشتريت العنبَ بدينار .

7- الجملة الصحيحة لتحويل المنادى المفرد إلى مثنى مع مراعاة الموقع الإعرابي في جملة: (يا

مهندسة، التزمي الدقة في عملك) هي:

أ- يا مهندستين، التزما الدقة في عملكما.
ب- يا مهندستان، التزما الدقة في عملكما.
ج- يا مهندستا، التزمن الدقة في عملكن.
د- يا مهندستان، التزمنا الدقة في عملكما.

8- المناسب لملء الفراغ في جملة: (قام الطلبة عدا.....) هو:

أ- سمير ب- سمير ج- سمير د- سمير

9- الشكل الصحيح لآخر كلمة (غير) في جملة: (نزل اللاعبون إلى أرض الملعب غير حارس

المرمى) هو:

أ- غير ب- غير ج- غير د- غير

10- الرابط في جملة: (يتخفى المنافق وهو خائف) هو:

أ- الواو ب- الضمير (هو) ج- الواو والضمير د- خائف

11- أكمل الفراغ بوضع مميّز مناسب في جملة: (اشتريت..... أرضاً).
أ-أوقية ب- تنكة ج- أحد عشر د- دونماً

12- تختلف إحدى الجمل الآتية في إعرابها عن بقية الجمل:
أ- بعث ذراعاً قماشاً. ب- شربت كوباً حليباً
ج- عرفت الشاعر نسباً د- اشتريت أوقية ذهب.

13- كلمة (أخي) في البيت: يا أخي لا تمل بوجهك عني
ما أنا فحمة ولا أنت فرقد ، هي منادى:
أ- مبني ب- منصوب ج- مجزوم د- مرفوع

14- حكم حذف حرف النداء في جملة:(اللهم مالك الملك):
أ- جائز ب- واجب ج- راجح د- غير جائز

15- تعرب كلمة (ممرضون) في جملة:(يا ممرضون، أسعفوا الجريح):
أ- منادى منصوباً ب- منادى مبنيّاً على الواو في محل نصب
ج- مبتدأ مرفوعاً بالواو د- خبراً مرفوعاً بالواو

16- الآية التي تشتمل على تمييز ذات منصوب هي:
أ- قال تعالى: "وفجرنا الأرض عيونا"
ب- قال تعالى: "أنا أكثر منك مالاً"
ج- قال تعالى: "فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا"
د- قال تعالى: "وكفى بالله ولياً".

17- الجملة التي ورد فيها الاسم المخطوط تحته مستثنى منصوباً هي:
أ- ما عاد غير حمزة ب- عاد المسافرون خلا حمزة
ج- عاد المسافرون إلا حمزة د- مررت بالمسافرين سوى حمزة

18- تعرب كلمة (اسماعيل) في جملة: (ما قابلت إلا اسماعيل):

- أ- حالاً منصوباً
ب- مستثنى منصوباً
ج- مفعولاً به منصوباً
د- توكيداً منصوباً

19- أيّ الجمل الآتية تشتمل على عناصر الاستثناء التام الموجب:

- أ- أثمرت الأشجار إلا شجرة
ب- ما أثمرت الأشجار إلا شجرة
ج- ما أثمرت إلا شجرة
د- هل أثمرت الأشجار؟

20- الصياغة الصحيحة لتحويل الحال المفردة جملة إسمية مع مراعاة الموقع الإعرابي في جملة: (

جاء الناجح مبتهجاً) هي:

- أ- جاء الناجح يبتهج
ب- جاء الناجح وهو مبتهج
ج- الناجح مبتهج
د- جاء الناجح في ابتهاج .

21- يسمى الاسم النكرة الذي يزيل الإبهام عن اسم سابق، ويتضمن معنى (من):

- أ- النداء
ب- الحال
ج- الاستثناء
د- التمييز

22- تعرب كلمة (مسروراً) في جملة: (عاد الحاج مسروراً):

- أ- تمييزاً منصوباً
ب- مستثنى منصوباً
ج- حالاً منصوباً
د- منادى منصوباً

23- المميّز في جملة: (شريت كوباً حليياً) يدل على:

- أ- الوزن
ب- المساحة
ج- الكيل
د- العدد

24- الشكل الصحيح لآخر كلمة (مقاومة) في جملة: (تفجّرت الارض مقاومة)

- أ- مقاومة
ب- مقاومة
ج- مقاومة
د- مقاومة

25- تعدّ الحال في آية: (ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى) المخطوط تحتها:

أ- جملة اسمية ب- جملة فعلية ج- مفرداً د- شبه جملة ظرفية

26- جاء المنادى مبنياً على الضم في محل نصب في جملة واحدة من الجمل الآتية:

- أ- يا ساكني مصر إنا لانزال على عهد الوفاء - وإن غبنا - مقيمينا
ب- يا غامسا في سواقي النور ريشته يحمل القبر نبضاً من مشاعره
ج- يا دارَ عبلة بالجواء تكلمي وعمي صباحاً دار عبلة واسلمي
د- يا أيها الشادي المغرد ها هنا ثملاً بغبطة قلبه المسرور

27- أيّ الجمل الآتية تشتمل على حرف نداء ، ينادى به للقريب والبعيد:

- أ- أي بني، اجتهد.
ب- أعيني، جودا ولا تجمدا
ج- أيا أم الأسير، سفاك غيث
د- يا قدس، جرحك جرحنا ونشيدنا
ألا تبكيان لصخر الندى
بكره منك، ما لقي الأسير
فتسلحي بالصبر والسلوان

28- الضبط الصحيح لآخر كلمة (الله) في قولنا: "يا الله، اغفر لنا ذنوبنا" هو:

- أ- الله ب- الله ج- الله د- الله

29- الحال في جملة: (عاد القائد منتصراً) هي:

- أ- عاد ب- القائد ج- منتصراً د- الضمير المستتر (هو)

30- لا تعدّ كلمة (سمير) في جملة: (حضر الطلاب عدا سمير) مستثنى منصوباً لأن أداة الاستثناء (عدا) تعتبر:

- أ- فعلاً ماضياً ب- حرف جر ج- فاعلاً مرفوعاً د- مفعولاً به منصوباً

31- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة في جملة: (نسقت الحديقة ما خلا.....)

- أ- جانباً ب- جانب ج- جانب د- جانب

32- حركة آخر الكلمة المخطوط تحتها في جملة: (تفتحت الأزهار إلا زهرة) هي:

أ- ضمة ب- فتحة ج- كسرة د- تنوين فتح

33- جاءت الحال شبه جملة جارةً ومجرورةً ً في واحدة من الآيات الآتية:

- أ- قال تعالى: "يسعى نورهم بين أيديهم".
ب- قال تعالى: "فخرج على قومه في زينته".
ج- قال تعالى: "وإذا مس الإنسان ضر دعا ربه منيباً إليه".
د- قال تعالى: "قالوا لنن أكله الذئب ونحن عصبة إنا إذا لخاسرون".

34- الجملة التي ورد فيها الاسم المخطوط تحته تمييز نسبة هي:

- أ- بعث ذراعاً قماشاً ب- اشتريت تنكة زيتاً
ج- قال تعالى: "إني رأيت أحد عشر كوكباً" د- عرفت الشاعر نسباً .

35- الاسم الذي تطلب إقباله والتفاتة إليك بوساطة حرف من أحرف النداء يسمى:

- أ- الاستثناء ب- المنادى ج- الحال د- التمييز

36- الجملة الصحيحة التي تشتمل على عناصر النداء كلها هي:

- أ- يا أحمد، أطع والديك.
ب- أيها المهاجر عز الملتقى وأذبت القلب صداً وامتناعاً
ج- قال تعالى: "ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا".
د- قال تعالى: "قل اللهم مالك الملك، تؤتي الملك من تشاء وتنزع الملك ممن تشاء".

37- تعرب كلمة (أيها) في الآية "يا أيها المزمّلُ":

- أ- خبراً مرفوعاً بالضمّة ب- منادى منصوباً بالفتحة
ج- وصلة لنداء المعروف بأل د- مبتدأ مرفوعاً بالضمّة

38- حكم التمييز لا يكون إلا:

- أ- منصوباً ب- مرفوعاً ج- مجروراً د- (أ+ج)

39- جاءت كلمة (عدا) حرف جر في واحدة من الجمل الآتية:

أ- عدا الولد خلف والده .

ب- عدّ الرجل النقود.

ج- أدلى كل الطلبة بأرائهم عدا واحد .

د- شارك الطلاب في المسابقة ما عدا الغائب.

40- الجملة التي تشتمل على استثناء مفرغ هي:

أ- ما فرح إلا أحمدُ

ب- ما فرح الطلاب إلا أحمدَ

ج- فرح الطلاب غير أحمدٍ

د- فرح الطلاب ما خلا أحمدَ.

انتهت الأسئلة بحمد الله

ملحق(7)

نموذج ورقة الإجابة

الاسم:

المدرسة:

الرقم	أ	ب	ج	د	الرقم	أ	ب	ج	د
-1					-21				
-2					-22				
-3					-23				
-4					-24				
-5					-25				
-6					-26				
-7					-27				
-8					-28				
-9					-29				

				-30					-10
				-31					-11
				-32					-12
				-33					-13
				-34					-14
				-35					-15
				-36					-16
				-37					-17
				-38					-18
				-39					-19
				-40					-20

ملحق (8)

تحليل محتوى الوحدة الرابعة: المنصوبات

العلوم اللغوية: العاشر

الحقائق	المفاهيم والمصطلحات	المبادئ والتعميمات	القيم والاتجاهات	الاساليب والانشطة والوسائل	التقويم
الاستثناء يقسم الى: التام الموجب وغير الموجب والمفرغ.	الاستثناء: هو اخراج ما بعد (إلا) وأخواتها من حكم ما قبلها.	اسلوب الاستثناء يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية: 1- المستثنى 2- المستثنى منه 3- أداة الاستثناء	القدرة على قراءة الامثلة مع الشكل.	أمثلة الكتاب والسبورة والطباشير.	اقرأ أمثلة الكتاب ولاحظ حركات الكلمات التي تحتها خط.
اركان الاستثناء: المستثنى والمستثنى منه والاداة.	ادوات الاستثناء منها: الا، (غير وسوى)، (عدا وخلا وحاشا)، (ما عداو ما خلا وما حاشا).	الاستثناء التام الموجب: ما ذكر فيه المستثنى منه ولم يتقدم عليه نفي او نهي او	القدرة على تعيين الاركان في الجمل.	الكتاب المقرر والسبورة.	عين المستثنى والمستثنى منه و أداة الاستثناء في التدريب الاول. ص 89.

			استفهام.		
انواع الاستثناء هي: تام موجب و غير موجب و مفرغ.	الاستثناء التام الموجب: ما ذكر فيه المستثنى منه و لم يتقدم عليه نفي او نهي او استفهام.	حكم ما بعد (الا) وجوب النصب في التام الموجب حكم ما بعد (الا) جواز اعرابه بدلا او نصبه في (غير التام).	التمييز بين الاستثناء الموجب وغير الموجب والمفرغ.	لوحه تعليمية تبين قاعدة الاستثناء التام والموجب وغيره.	اذكر نوع الاستثناء فيما يأتي (تام موجب، وغير موجب، ومفرغ)
حركة المستثنى تتغير تبعا لحركة اداة الاستثناء.				ملاحظة الاسماء التي تحتها خط في التدريب.	اشكل ما تحته خط خط في التدريب الثالث؟
		كلمة واحدة صحيحة من بين الخيارات.		التدريب الرابع.	اكمل الفراغ فيما يأتي بالكلمة المناسبة مما بين القوسين.
تختلف حركة المستثنى تبعا لنوع الاداة.				التدريب الخامس.	عبر عن المعاني مستخدما اسلوب الاستثناء.
يختلف اعراب المستثنى بعد (الا) و (غير) و (سوى).	مستثنى منصوب مستثنى تابع.	اذا خلت (عدا، خلا، وحاشا). من (ما) فأنها تعرب حروف جر.		الكتاب المقرر	اعرب ما تحته خط فيما يأتي ص 90.
حكمه النصب.	الحال، صاحب الحال.			الكتاب المقرر.	عين الحال و صاحبه في الجمل الآتية؟
الحال أنواع: المفرد، الجملة الاسمية، الجملة	الحال المفرد، الحال الجملة، الحال شبه الجملة.	الجمل بعد النكرات صفات وبعد المعارف احوال.	القدرة على توظيف الحال في جمل مفيدة.	السبورة والطباشير والكتاب المقرر.	أذكر انواع الحال في الجمل الآتية؟

					الفعلية.
انواع الحال	الاحال المفرد، الاحال الجملة، الاحال شبه الجملة.	تنوع الاحال	القدرة على توظيف الاحال في جمل مفيدة.	تدريب الكتاب المقرر وهو التدريب الثاني.	ضع في الفراغ حالا مناسبة بحيث تستوفي انواع الاحال.
الاحال مفرد و جملة و شبه جملة.	الاحال المفرد، الاحال الجملة، الاحال شبه الجملة.	تنوع الاحال	القدرة على توظيف الاحال في جمل مفيدة.	التدريب الثالث	اجب عن الاسئلة التالية بحيث تشمل الاجابة على حال مناسبة مع التنوع.
				التدريب الرابع	اجعل الاحال المفردة جملة و الاحال الجملة مفردة فيما يأتي؟
الحركة الاعرابية مهمة في لغتنا.	الاحال منصوب في المفرد.			التدريب الخامس	اعب ما تحته خط فيما يأتي؟
التمييز (ذات و نسبة)	تمييز الذات أو التمييز المفرد، النسبة(الجملة).	التمييز : اسم نكرة يذكر بعد مبهم ليزيل ابهامه.	القدرة على التفريق بين تمييز الذات و تميز النسبة.	حل التدريب الاول من درس التمييز.	استخرج كل تمييز ورد في قطعة(عبدالله بن المقفع)
التمييز نوعان: تمييز ذات وتمييز نسبة.			القدرة على تعيين التميز في الجمل.	التدريب الثاني من التمييز .	عين التمييز واذكر نوعه فيما يأتي ص 101.
التمييز منصوب.	التمييز : ذات ونسبة.	تمييز الذات الواقع بعد المقادير ، وتمييز النسبة هو التمييز في الجمل(ملحوظ).	قدرة الطالب على التمييز بين التمييز و المميز .	حل التمرين الثالث من درس التمييز .	ضع تمييزا مناسباً في المكان الخالي و اضبطه بالشكل؟
يعرب المميز حسب موقعه في الجملة.	أركان التمييز : التمييز و المميز .			حل تدريب التمييز(4).	اكمل الفراغ بوضع مميز مناسب وبين

موقعه من الاعراب.					
اعراب ما تحته خط في الجمل الاتية ص 102.	حل التدريب الخامس من درس التمييز.	قدرة الطالب على اعراب التمييز.		اعراب التمييز.	الاسماء النكرة بعد الاعداد تعرب تمييزا دائما.
عين المنادى في الجمل الاتية وبين نوعه؟	الكتاب المقرر.	قدرة الطالب على اسخراج المنادى من الجمل و معرفة حروف النداء.		المنادى، احرف التداء، انواع المنادى.	المنادى: هو الاسم الذي تطلب اقباله والتفاتة اليك بواسطة حرف نداء.
استخرج المنادى من الجمل الاتية و بين حكمه؟	الكتاب المقرر		المنادى: مبني في محل نصب منصوب.	المنادع العلم المفرد، النكرة المقصودة المنادى المضاف، المنادى شبه المضاف، النكرة غير المقصودة.	يبين المنادى اذا كان علم مفرد او نكرة مقصودة. و ينصب بثلاثة حالات
ضع منادى مناسباً في الفراغ، تدريب (3) ص 109.					
اجعل اسم كل من الاسماء الاتية منادى في جملة مفيدة.					
ثن المنادى واجمعه في الجملتين السابقتين					تشية المنادى وجمعه.

اعرب ما تحته خط في الجمل الآتية: 1- "يا أيها المزمّل"						
- رينا أنّك تعلم ما نخفي وما نعلن "						

ملحق (9)

كتاب جامعة القدس إلى
مدير تربية محافظة بيت لحم

ملحق (10)

كتاب جامعة القدس إلى

مديرية الإشراف والتدريب الأردنية

ملحق (11)

كتاب تسهيل مهمة

من مدير التربية والتعليم

الى مدير اسكندر الخوري الثانوية

ملحق (12)

أسماء المدارس التي تمثل مجتمع الدراسة

ملحق (13)

محتويات خطة تحضير حصة صفية وفق أسلوب التقويم التشخيصي

فهرس الأشكال

الصفحة	المحتوى	الشكل
19	مكونات التقويم التشخيصي	1-1
19	مبادئ التقويم التشخيصي	2-1
21	خطوات التقويم التشخيصي	1-2
23	مراحل التعليم وفق أسلوب التقويم التشخيصي	2-2
24	خطوات تقييم تنفيذ أسلوب التقويم التشخيصي	1-3
57	تفاعل المجموعة مع التحصيل	1-5
59	تفاعل المجموعة والجنس ومستوى التحصيل (المجموعة الضابطة)	2-5
59	تفاعل المجموعة والجنس ومستوى التحصيل (المجموعة التجريبية)	3-5

فهرس الجداول

الصفحة	المحتوى	الجدول
41	توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس وعدد الطلاب	1-1
42	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس ونوع المجموعة	2-1
44	توزيع فقرات الاختبار على مستويات الأهداف	3-1
46	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي	4-1
50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي	1-4
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي	2-4
52	نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA)	3-4
53	المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء الطلبة في الاختبار البعدي حسب الجنس والتحصيل والمعالجة	4-4
55	المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب الجنس	5-4
56	نتائج اختبار (sidak) لمستوى التحصيل	6-4

فهرس الملاحق

72	خطة تدريس درس(الاستثناء) وفق أسلوب التقويم التشخيصي	ملحق 1
77	خطة تدريس درس(الحال) وفق أسلوب التقويم التشخيصي	
82	خطة تدريس درس(التمييز) وفق أسلوب التقويم التشخيصي	
86	خطة تدريس درس(النداء) وفق أسلوب التقويم التشخيصي	
92	أسماء لجنة التحكيم	ملحق 2
93	نموذج مقترح لرصد الصعوبات التعلمية	ملحق 3
94	استبانة خاصة بالمحكمين	ملحق 4
95	تعليمات الاختبار التحصيلي	ملحق 5
96	فقرات الاختبار التحصيلي	ملحق 6
102	نموذج ورقة الإجابة	ملحق 7
103	تحليل محتوى الوحدة الرابعة(المنصوبات)	ملحق 8
109	كتاب جامعة القدس إلى مدير تربية بيت لحم	ملحق 9
110	كتاب جامعة القدس إلى مديرية الإشراف والتدريب الأردنية	ملحق 10
111	كتاب تسهيل مهمة من مدير التربية إلى مدير مدرسة اسكندر	ملحق 11
112	مدارس مجتمع الدراسة	ملحق 12
113	محتويات خطة تحضير حصة صفية	ملحق 13

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
شكر وعرفان	ب
التعريفات	ج
الملخص بالعربية	هـ
الملخص باللغة الإنجليزية (Abstract)	ح
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
المقدمة والخلفية النظرية	1
أغراض القياس والتقويم في التربية	4
مشكلة الدراسة	8
هدف الدراسة	9
أسئلة الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
محددات الدراسة	10
الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة	11
اولاً: الأدب التربوي	11

12	مصادر المعلومات التشخيصية
13	دواعي توظيف التقويم التشخيصي
14	أثر ممارسة التقويم التشخيصي في عملية التعليم
14	الأدوار اللازمة في تفعيل التقويم التشخيصي
16	الإدارة الصفية
17	رعاية الفروق الفردية
17	التقويم
17	الاختبارات التشخيصية
17	أصناف التشخيص
18	مراحل بناء الاختبارات التشخيصية
19	مكونات التقويم التشخيصي
19	مبادئ التقويم التشخيصي
20	فائدة التقويم التشخيصي
20	إجراءات التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي
21	مراحل التعلم بأسلوب التقويم التشخيصي
25	التقويم التشخيصي في الأردن
25	التقويم التشخيصي في فلسطين
26	ثانياً: الدراسات السابقة
26	الدراسات التي تناولت فحص أسلوب التقويم التشخيصي
33	الدراسات التي تناولت أثر طرق التدريس في تحصيل الطلبة في اللغة العربية
36	الدراسات التي تناولت مستوى التحصيل في النحو
39	تعقيب على الدراسات السابقة
41	الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها
41	منهج الدراسة
41	مجتمع الدراسة
42	عينة الدراسة
43	أداة الدراسة
46	صدق الاختبار
47	ثبات الاختبار
47	إجراءات تطبيق الدراسة

48	تصميم الدراسة
49	المعالجة الإحصائية
50	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
50	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
54	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
55	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
56	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
61	الفصل الخامس: خلاصة النتائج والتوصيات
62	التوصيات والمقترحات
63	المراجع العربية
69	المراجع الأجنبية
114	فهرس الأشكال
115	فهرس الجداول
116	فهرس الملاحق