وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا – طرائق تدريس اللغة العربية

أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية

رسالة قدّمها

ضياء عويد حربي العرنوسي

إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
عمران جاسم حمد الجبوري

الأستاذ المساعد الدكتور
عبد الستار مهدي علي الشمري

١٤٢٦ هـ

٢٠٠٥ م

Ministry of Higher Education and Scientific Research
Babylon University / Basic Education College
High Studies Department - Teaching methods of Arabic Language

The Effect of Evaluation's Types of Achievement's Students of General Fourth of Arabic Language Structures

A Thesis by

Dhiya' Owaid Harbi Al-Arnossy

Submitted to the Council of Basic Education College,
University of Babylon as a Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master in Education
(Teaching Methods of Arabic Language)

Supervised by

Assist Prof. **Omran Jasim Hamed**

Assist Prof. **Abdul Sattar Mehdi Ali**

٢٠٠٥

١٤٢٦

Abstract

Allah has valued Arabic greatly, and honour to all world's languages with Holly Qura'n; Arabic has great attention to what it has from arts and sciences. Arabic's scientist have concern with it, they have interpretation its ambiguous and strange with classic Arabic in order to understand the secrets of Holly Qura'n and inimitability. At that time, the scientist have begun to study Arabic and its sciences, and Arabic language has bases depended on Holly Qura'n and Prophet Hadith (Allah's blessings and peace be upon him and his progeny), Arab's poetry and their prose starting from Al-Immam Ali caliphate (peace be upon him) until now days the grammar is became full completely, but the excessive basing in the grammar and exaggeration attention it was the reasons of difficult Arab grammar in particular and Arabic language in general. We have found students don't like grammar, far away of its details, restore to the other branches of Arabic language in order to get of succeed, and they left the grammar bases to many reasons.

Besides the semi-traditional methods of teaching, activate lesson, urge the students to follow, continue the learning and teaching that stand obstacle in front of facilitating the Arabic language structures for students.

Educational evaluation has an active role in teaching because it has a great importance to limit the students' level, know the points of weakness and strong of them, push the educational process to the level that each teacher would like the students to get it.

The present research has shown the active of three types of educational evaluation of teaching Arabic language structures; there are preliminary evaluation, formative evaluation, and conclusion evaluation for preparatory general fourth class students, the present research's aim is to knowledge " the effect of evaluation types of general fourth students

achievement of Arabic language structures" by fulfilled of these following research hypotheses:

١. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of research groups students (girls and boys) and the control groups students.

٢. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of research groups boys students and the control groups students.

٣. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of experimental research groups girls students and the control girls groups students.

٤. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of first experimental group students have preliminary evaluation, and control group.

٥. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of second experimental group students have formative evaluation, and control group.

٦. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of third experimental group students have conclusion evaluation, and control group.

٧. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of first experimental group students and second experimental group.

٨. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of first experimental group students and third experimental group.

٩. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of second experimental group students and third experimental group.

١٠. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of first experimental group students have preliminary evaluation and first experimental girls group have the same evaluation.

١١. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of second experimental group students have formative evaluation and second experimental girls group have the same evaluation.

١٢. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of third experimental group students have conclusion evaluation and third experimental girls group have the same evaluation.

١٣. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of first experimental group students and second experimental girls group.

١٤. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of first experimental group students and third experimental girls group.

١٥. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of second experimental group students and first experimental girls group.

١٦. There is no statistical significance at significance level (٠.٠٥) between achievement of second experimental group students and third experimental girls group.

The present research has limited " a sample of general fourth class students, and last eight subjects of Arabic language structures of general fourth class for academic year ٢٠٠٤-٢٠٠٥"

The researcher has chosen two preparatory Al-Jihad for bys and Al-Talia for girls randomly (at Hilla city center) to represent the research's sample. Al-Jihad preparatory has (٨٥) students, and Al-Talia preparatory has (١٢٩) girls students; the total sample (٢١٤) students (girls and boys), the sample divided into four groups, at each schools has three are experimental and fourth is control.

The researcher has done equivalent among the eight research's groups in the changes (time age counted by months, mid-year examination of students in academic year ٢٠٠٤-٢٠٠٥ and parent's qualifications).

The first experimental group has studied by preliminary evaluation, the second experimental group has studied by formative evaluation, the third experimental group has studied by conclusion evaluation, and fourth group (control) by traditional way. The researcher has studied the eight groups.

The researcher has formed (٨٠) behavioral aims include last eight subjects of Arabic language structure of general fourth class, as well as the researcher has prepared (٣٢) studying plans of eight subjects, at (٨) plans for each group, the researcher has prepared (٢٤) evaluation tests; at (٨) tests for each evaluation's types, the researcher has fulfilled of validity behavioral aims, studying plans, and evaluation tests have displayed some of the samples on the group of experts and arbitrators.

The researcher has prepared achievement test to measure the students' level after the experiment has finished, it has (٤٠) test items, and the researcher has fulfilled of validity by it has displayed on the group of experts and arbitrators, also the researcher has fulfilled of reliability by applied on the sample of two preparatory students Al-Kindi for boys and Al-Khansa' for girls, according to its reliability coefficient by re-test way, the correlation coefficient was (٠.٩٥), it has tested by T-test (١٦.٦٦) at

significance level (٠.٠٠١), free degree (٣١). The researcher has used correction reliability with two ways: with another corrector and with himself (by time), the correlation value was (٠.٩٩) and (٠.٩٩) respectively, the value (t) of two correlations were (٤٦.٩٥) and (٤٣.٦٥) respectively also.

The experiment has lasted for one studying terms (second studying term ٢٠٠٤-٢٠٠٥).

After the experiment has finished, the researcher has applied the achievement test on the students , its results has collected and analysis statistically by suitable statistical means, the research's results have shown:

١. experimental groups students (girls and boys) has excellence on the control group students.
٢. any experimental group has not excellence on any other experimental group.
٣. experimental groups girls students has excellence on the experimental groups boys students by studying achievement, either the girls students groups have corresponding of boys students groups or not corresponding.

The researcher has used two-way Anova, Tukey way HSD, Person correlation coefficient, T-test, and Holisti equation as statistical means in his research producers and to analysis the results.

At the light of the research's results, the researcher has concluded many of conclusions, recommendations, and proposals to complete researches of present research.

﴿ وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ ۞وَطُورِ سِينِينَ ۞
وَهَذَا الْبَلَدِ الأَمِينِ ۞ لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي
أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ۞ ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ
۞ إِلاّ الَّذِينَ آمَنُوا وَ عَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ
أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ ۞ فَمَا يُكَذِّبُكَ بَعْدُ بِالدِّينِ
۞أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمِ الْحَاكِمِينَ ۞﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة التين)

إقرار المشرفين

نشـهد أن إعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ (**أثـر أنـواع التقـويم فـي تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربيـة**) التـي قدمها طالب الماجستير (**ضياء عويد حربي العرنوسي**) جرى تحت إشرافنا في جامعة بابل – كلية التربية الأساسية ، وهـي جزء من متطلبات نيل درجـة الماجستير فـي التربيـة – طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف الأول

أ. م. د. عمران جاسم حمد الجبوري

المشرف الآخر

أ. م. د. عبد الستار مهدي علي الشمري

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ. م. د. عبد الستار مهدي علي الشمري

رئيس قسم الدراسات العليا

التاريخ / / ٢٠٠٥

الإهداء

يسرني أن أهدي ثمرة جهدي في هذا البحث إلى :

من لو دفعت لهما عمري لما أوفيت . . .

والديّ الغاليين

مدرسة الحب والحنان والأمل . . .

أم محمد العزيزة

سندي في سرّاء الحياة وضرّائها . . .

أخويّ وأخواتي

ليكون نقطة وفاءٍ لهم راجياً الباري أن يمُدَّ بعمرهم

شكر وامتنان

الحمد لله الواحد الأحد ، الحمد لله الفرد الصمد ، الحمد لله المعين ، نحمده ناصر الصابرين ، والصلاة والسلام على نبّيه الأمين – مُحَمَّد سيد المرسلين ، وأشرف الخلق أجمعين – وآله الطيبين الطاهرين وصحبه الغرّ المنتجبين إلى يوم الدين .

يسرني أن أقدم شكري إلى أستاذيَّ المشرفَين على البحث ؛ الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري ، والدكتور عبد الستار مهدي علي الشمري – اللذين ضحيا براحتيهما من أجل مساعدة طلبتهما – لما بذلاه من جهد وحُسن مشورة لوضع خطوات الباحث على المسار السليم ، حتى تمام البحث ، ونضجه بهذه الصورة .

وأشكر عمادة كلية التربية الأساسية عميداً وتدرسيين وموظفين .

وأشكر أيضاً أعضاء الحلقة النقاشية (السمنار) وهم : الدكتور عمران جاسم ، والدكتور فاضل ناهي عبد عون ، والدكتور حمزة عبد الواحد حمادي ؛ لجهودهم الحثيثة في إنضاج فكرة البحث ، ورسم خطوطه العريضة .

وأشكر السادة الخبراء الذين ساعدوا الباحث بملاحظاتهم وآرائهم في الاستبانات التي عرضها عليهم .

وأشكر إدارتي إعداديتي الجهاد للبنين والطليعة للبنات لمساعدتهم الباحث في التجربة .

وأشكر إدارتي إعداديتي الكندي للبنين ، والخنساء للبنات لمساعدتهم إياي في التحقق من ثبات الاختبار .

وأشكر كل من مدّلي يد العون والمساعدة ، داعياً الباريأن يعزهم لخدمة العلم وأهله ، وان يمد بعمرهم .

وأشكر المدرسة افتخار هادي شاكر والمدرسة ميامي عمران لمساعدتهما لي .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
سورة التين	أ
إقرار المشرفين	ب
إقرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
شكر وامتنان	هـ
ثبت المحتويات	و - ح
ثبت الجداول	ط - ي
ثبت الملاحق	ك - ل
ملخص الرسالة	م - ع
الفصل الأول : مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وحدوده ومصطلحاته	١ - ١٧
مشكلة البحث	١
أهمية البحث	٤
أهداف البحث	٧
حدود البحث	٩
تحديد المصطلحات	١٠
الفصل الثاني : خلفية نظرية في التقويم التربوي	١٨ - ٣٣
نبذة تاريخية	١٨
أنواع التقويم التربوي	١٩
مجالات التقويم التربوي	٢٦
وظائف التقويم التربوي	٢٧
أساليب التقويم التربوي	٢٨
خصائص التقويم التربوي الجيد	٢٨
الموضوع	**الصفحة**
الفصل الثالث : دراسات سابقة	٣٤ - ٥٤
دراسات سابقة	٣٤
دراسات عربية وأجنبية	٣٥
١. دراسة حسين (١٩٨٦)	٣٦
٢. دراسة سمعان (١٩٨٨)	٣٧
٣. دراسة رجب (١٩٨٩)	٣٨
٤. دراسة خليل القيسي (١٩٩٥)	٣٩
٥. دراسة ميسون القيسي (١٩٩٨)	٤٠
٦. دراسة التميمي (١٩٩٩)	٤١

٧. دراسة زاير (١٩٩٩)	٤٢
٨. دراسة الجميلي (٢٠٠٠)	٤٤
٩. دراسة سلمان (٢٠٠٠)	٤٤
١٠. دراسة المهداوي (٢٠٠٢ م)	٤٥
١١. دراسة الساعدي (٢٠٠٤ م)	٤٦
١٢. دراسة مجول (٢٠٠٤ م)	٤٧
١٣. دراسة بوكر (١٩٧٤ , Booker)	٤٨
١٤. دراسة فيل وأوكي (١٩٧٥ ,Fiel and Okey)	٤٨
١٥. دراسة ولهيت (١٩٨٣ ,Wilhit)	٤٩
١٦. دراسة سيرتني ودين (١٩٨٦ ,Sereteny and Dean)	٥٠
١٧. دراسة إبراهيم (١٩٨٨ ,Ibrahim)	٥١
موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية	٥١
الفصل الرابع : منهجية البحث وإجراءاته	٥٥ ـ ٩٠
أولاً: التصميم التجريبي .	٥٥
ثانياً : مجتمع البحث .	٥٨
الموضوع	**الصفحة**
ثالثاً : عينة البحث .	٥٨
رابعاً : تكافؤ مجموعات البحث .	٥٨
خامساً : ضبط العوامل التي تؤثر في سلامة التجربة .	٦٧
سادساً : تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها .	٧٠
سابعاً : إعداد الخطط التدريسية اليومية .	٧١
ثامناً : الاختبارات التقويمية .	٧٢
تاسعاً : أسلوب إجراء التجربة .	٧٣
عاشراً : أداة البحث .	٧٤
أحد عشر : تطبيق الاختبار .	٨٤
اثنا عشر : الوسائل الإحصائية .	٨٧
الفصل الخامس : عرض نتائج البحث وتفسيرها	٩١ ـ ١٠٦
أولاً : عرض نتائج البحث .	٩١
ثانياً : تفسير نتائج البحث .	١٠٤
الفصل السادس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٠٧ ـ ١٠٩
أولاً : الاستنتاجات .	١٠٧
ثانياً : التوصيات .	١٠٨
ثالثاً : المقترحات .	١٠٩
مصادر البحث	١١٠ ـ ١٢٦
الملاحق	١٢٧ ـ ١٨٠
مخلص البحث باللغة الإنكليزية	A - E

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	أعداد مدارس مجتمع البحث	٥٨
٢	مدارس المجتمع وعدد الشعب فيها للصف الرابع العام ، وأماكنها	٥٩
٣	عدد أفراد عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده	٦١
٤	تحليل التباين الثنائي لمتغير العمر الزمني	٦٢
٥	تحليل التباين الثنائي لمتغير التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة	٦٣
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلبة مجموعات البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية	٦٤
٧	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلبة مجموعات البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية	٦٦
٨	الموضوعات التي يدرّسها الباحث للطلبة أثناء التجربة	٦٩
٩	الأيام والدروس التي خصصها الباحث للتجربة	٦٩
١٠	الموضوعات وأهدافها السلوكية قبل التعديل وبعده	٧١
١١	جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية) للاختبار التحصيلي	٧٧
١٢	قيمة الارتباط وقيمة (t) الجدولية والمحسوبة لثبات الاختبار	٨١
١٣	قيمتا (ر) و (ت) لثبات التصحيح مع مصحح آخر	٨٣
١٤	قيمتا (ر) و (ت) لثبات التصحيح عبر الزمن	٨٣
١٥	قيم (ر) وقيم (ت) المحسوبة والجدولية لثبات التصحيح مع مصحح آخر	٨٥
١٦	قيم (ر) وقيم (ت) المحسوبة والجدولية لثبات التصحيح عبر الزمن	٨٧
١٧	المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات البحث	٩١
١٨	نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow- Way Anova) الخاص بأنواع التقويم ومتغير الجنس والتفاعل بينهما فيما يخص التحصيل الدراسي	٩٢
تسلسل الجدول	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
١٩	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الأولى	٩٣
٢٠	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثانية	٩٣
٢١	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثالثة	٩٤
٢٢	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الرابعة	٩٥

٢٣	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الخامسة	٩٥
٢٤	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية السادسة	٩٦
٢٥	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية السابعة	٩٧
٢٦	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثامنة	٩٨
٢٧	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية التاسعة	٩٨
٢٨	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية العاشرة	٩٩
٢٩	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الحادية عشر	١٠٠
٣٠	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثانية عشرة	١٠١
٣١	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثالثة عشرة	١٠١
٣٢	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الرابعة عشرة	١٠٢
٣٣	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الخامسة عشرة	١٠٣
٣٤	قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية السادسة عشرة	١٠٣

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل	١٢٧
٢	كتاب تسهيل مهمة إلى إعداديتي الجهاد للبنين والطليعة للبنات	١٢٨
٣	أعمار طلبة مجموعات البحث محسوبة بالشهور	١٢٩
٤	درجات امتحان نصف السنة لمجموعات البحث للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥	١٣٠
٥	استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية	١٣١
٦	أسماء الخبراء الذين عرضت عليهم الاستبانات الخاصة بالبحث	١٣٦
٧	استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية	١٣٩
٨	استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية فقرات اختبار (تمهيدي ، تكويني ، ختامي)	١٥٠
٩	استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية اختبار تحصيلي	١٥٣
١٠	كتاب تسهيل مهمة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل	١٥٧
١١	كتاب تسهيل مهمة الى إعداديتي الكندي للبنين والخنساء للبنات	١٥٨
١٢	ثبات إعادة الاختبار	١٥٩
١٣	ثبات التصحيح لعينة الثبات مع مصحح آخر	١٦٠
١٤	ثبات التصحيح لعينة الثبات عبر الزمن	١٦١
١٥	إجابة أنموذجية للاختبار التحصيلي	١٦٢
١٦	درجات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي	١٦٤
١٧-أ	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الجهاد للبنين)	١٦٥
١٧-ب	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الجهاد للبنين)	١٦٦
١٧-ج	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الجهاد للبنين)	١٦٧
تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١٧-د	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الجهاد للبنين)	١٦٨
١٧-هـ	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الطليعة للبنات)	١٦٩
١٧-و	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الطليعة للبنات)	١٧٠
١٧-ز	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الطليعة للبنات)	١٧١
١٧-ح	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر (المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الطليعة للبنات)	١٧٢

١٨-أ	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الجهاد للبنين)	١٧٣
١٨- ب	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الجهاد للبنين)	١٧٤
١٨- ج	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الجهاد للبنين)	١٧٥
١٨- د	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الجهاد للبنين)	١٧٦
١٨- هـ	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الطليعة للبنات)	١٧٧
١٨- و	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الطليعة للبنات)	١٧٨
١٨- ز	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الطليعة للبنات)	١٧٩
١٨- ح	ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن (المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الطليعة للبنات)	١٨٠

ملخص البحث

لقد أعزَّ الله سبحانه وتعالى العربية ، وشرَّفها على لغات العالم بالقرآن الكريم الذي أنزله بها ؛ فازداد الاهتمام باللغة العربية ، وما تملكه من فنون وعلوم ، وصار علماء العربية يهتمون بها ، ويفسرون غامضها وغريبها بالفصيح ؛ حتى يتمكنوا من فهم أسرار القرآن الكريم ، وإعجازه، ومن ذلك الوقت صار العلماء يدرسون اللغة وعلومها ، وصار للغة العربية قواعد ثابتة تعتمد على القرآن الكريم ، وأحاديث الرسول الكريم (ﷺ) ، وشعر العرب ، ونثرهم بدءاً من خلافة الإمام علي (عليه السلام) حتى يومنا هذا وغدا النحو ناضجاً وكاملاً ، لكن الإفراط في تقعيد النحو والاهتمام المبالغ فيه كان من أسباب صعوبة اللغة العربية عموماً والنحو العربي خصوصاً ، فنجد الكثير من الطلبة ينفرون من النحو ، ويبتعدون عن الخوض في تفاصيله ، ويلجأون إلى فروع اللغة العربية الأخرى من أجل إحراز النجاح ، ويتركون القواعد النحوية لأسباب كثيرة .

فضلاً عن الأساليب شبه التقليدية في التدريس ، وتفعيل الدرس ، وحث الطلبة على المتابعة ، ومواصلة التعلم ، والتعليم التي تقف عائقاً أمام تسهيل قواعد اللغة العربية ، وتيسيرها للطلبة .

وللتقويم التربوي دور بارز في التدريس لما له من أهمية في تحديد مستوى الطلبة ، ومعرفة نقاط الضعف والقوة لديهم ، ودفع العملية التعليمية إلى المستوى الذي يطمح إليه كل مدرس بوصول الطلبة إليه .

وتبرز أهمية البحث الحالي بمعرفة فاعلية ثلاثة أنواع من التقويم التربوي في تدريس قواعد اللغة العربية ؛ وهي التقويم التمهيدي ، والتقويم التكويني ، والتقويم الختامي ، لطلبة الصف الرابع العام الإعدادي ، لذا هدف البحث الحالي إلى معرفة ((أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية)) من خلال التحقق من فرضيات البحث الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة مجموعات البحث ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب مجموعات البحث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات مجموعات البحث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٧. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني.
٨. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.
٩. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.
١٠. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى – التي تتعرض للتقويم التمهيدي – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم نفسه .
١١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية – التي تتعرض للتقويم التكويني – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم نفسه .
١٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة – التي تتعرض للتقويم الختامي – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم نفسه .
١٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني.
١٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، و متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.
١٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي.
١٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.

وقد تحدد البحث الحالي بـ (عينة من طلبة الصف الرابع العام ، والموضوعات الثمانية الأخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام ، للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥) .

اختار الباحث عشوائياً إعداديتي الجهاد للبنين ، والطليعة للبنات (الواقعتين في مركز مدينة الحلة) ليمثلا عينة البحث ، وبلغ عدد طلاب إعدادية الجهاد (٨٥) طالباً ، وطالبات إعدادية الطليعة (١٢٩) طالبةً ، وبذلك يبلغ حجم العينة الكلي (٢١٤) طالباً وطالبةً ، قسمت العينة على أربع مجموعات في كل مدرسة ثلاث منها تجريبية ، والرابعة ضابطة .

أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعات البحث الثمانية في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، درجاتهم في قواعد اللغة العربية في نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ ، والتحصيل الدراسي للأبوين) .

درست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال التقويم التمهيدي ، والمجموعة التجريبية الثانية باستعمال التقويم التكويني ، والمجموعة التجريبية الثالثة باستعمال التقويم الختامي ، والمجموعة الرابعة (الضابطة) على وفق الطريقة الاعتيادية . درّس المجموعات الثمانية الباحث نفسه .

صاغ الباحث أهدافاً سلوكية شملت الموضوعات الثمانية الأخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام بلغ عددها (٨٠) هدفاً سلوكياً ، و أعَّدخططاً تدريسية للموضوعات الثمانية بلغ عددها (٣٢) خطة تدريسية ؛ بواقع (٨) خطط لكل مجموعة ، وأعدَّ(٢٤) اختباراً تقويمياً ؛ بواقع (٨) اختبارات لكل نوع من أنواع التقويم ، وقد تحقق من صدق الأهداف السلوكية ، والخطط التدريسية ، والاختبارات التقويمية بعرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمحكمين .

أعَّدالباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى الطلبة بعد تمام إنهاء التجربة ، وقد تكوّ ن من (٤٠) فقرة اختبارية ، وقد تحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، وتحقق أيضاً من ثباته بتطبيقه على عينة من الطلبة في إعداديتي الكندي للبنين ، والخنساء للبنات ، وحسب معامل ثباته بطريقة إعادة الاختبار ؛ فكان معامل الارتباط (٠.٩٥) واختبر الباحث قيمة الارتباط هذه بالاختبار التائي فبلغت قيمة (t) (١٦.٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (٣١) ، واستعمل الباحث أيضاً ثبات التصحيح وبطريقتين هما : مع مصحح آخر ، ومع نفسه (عبر الزمن) ، وكانت قيمة الارتباط (٠.٩٩) و (٠.٩٩) على التتالي ، وكانت قيمة (t) للارتباطين (٤٦.٩٥) و (٤٣.٦٥) على التتالي أيضاً .

وقد استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (هو الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥) .

وقبل انتهاء مدة التجربة طبّق الباحث الاختبار التحصيلي على الطلبة ، وجمعت نتائجه وتّم تحليلها إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة ، وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي :

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

استعمل الباحث في إجراءات بحثه ، وتحليل نتائج البحث ، تحليل التباين الثنائي (Two-Way Anova) ، وطريقة توكي (HSD) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، ومعادلة هولستي ، وسائل إحصائية .

وعلى ضوء نتائج البحث استنتج الباحث عدداً من الاستنتاجات وخرج بعدد من التوصيات ، والمقترحات لبحوث مكملة للبحث الحالي .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ ((أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية)) ، وقد ناقشنا الطالب ((ضياء عويد حربي العرنوسي)) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بدرجة ( ) .

رئيساً
أ.د. حسن علي فرحان العزاوي

عضواً	**عضواً**
أ. م. د.	**أ. م. د.**
سندس عبد القادر عزيز الخالدي	**حمزة عبد الواحد حمادي**
عضواً مشرفاً	**عضواً مشرفاً**
أ. م. د.	**أ. م. د.**
عمران جاسم حمد الجبوري	**عبد الستار مهدي علي الشمري**

مصادقة مجلس الكلية
صدقها مجلس كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل بتاريخ / / ٢٠٠٦ .

العميد
أ.م.د عباس عبيد حمادي
/ / ٢٠٠٦

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وحدوده ومصطلحاته

* مشكلة البحث
* أهمية البحث
* أهداف البحث
* حدود البحث
* تحديد المصطلحات

مشكلة البحث

" ما أصعب هذه اللغة ! ... كلمة ترددها الألسن الكثيرة من أبناء اللغة العربية ، ومن غيرهم ، ولو أنصف هؤلاء لقالوا : ما أعقم الوسائل والأساليب المستعملة لتعليم هذه اللغة ! نعم ، هذا ما يحق لهم أن يقولوه ! لأن اللغة العربية هي كبقية اللغات فيها صعوبات ، ونجد ما يماثلها في غيرها ، وإنْ اختلف النوع " (البارودي ، ١٩٥٧ ، ص٨٢).

فقد كان العرب يتكلمون على السليقة ، فلم يعجزهم البيان ، ولا روعة التعبير وكانوا يستثقلون اللحن ويبغضونه ، وينفرون منه نفورهم من أي قبيح مستكره ، وقواعد اللغة العربية هي إحدى فروع اللغة العربية ، وهي المادة التي تطلعنا على الصواب والخطأ في أثناء الكلام والكتابة.

ولابد من التأكيد على استيعاب النحو العربي ، والتمكن من تطبيقه بوصفه أمراً لا يمكن التهاون فيه لدى الكلام ، أو الكتابة (الطاهر ، ١٩٦٩ ، ص ١٦) .

وهناك من يقول : إنَّ العربية صعبة ، وإنَّ التعامل معها عسير وإنَّ قواعدها ليست ميسورة ، وإنَّ بلاغتها لا تفهم ، والرد على هذا بسيط :" العيب ليس في اللغة العربية ذاتها ، وليس في قواعدها : نحوها وصرفها وبلاغتها ، وليس في شيء يتعلق باللغة ، وإنما العيب فينا نحن :

نعيبُ زماننا والعيبُ فينا ... وما لزماننا عيب سوانا

"(الأفندي ، ١٩٨١ ، ص ٨٠)

ويتفق الباحث اتفاقاً كلياً مع الرأي السابق ، ويؤكد أنَّ الصعوبة ليست في اللغة وقواعدها ، إنّما في الطرائق والأساليب التي تُدرَّس بها ، فلابد من تطويرها بما يتناسب وأعمار الطلبة والمرحلة الدراسية التي هم فيها .

ولو كان النحو غير صعب ، فلِمَ أطلقت صيحات التجديد والتيسير التي نادى بها النحاة عبر أزمنة مختلفة ابتداءً من ابن مضاء القرطبي إلى اليوم .

والمعاصرون حين يتحدثون عن قواعد النحو يجدون فيها عنتاً وعسراً (الدهان ، ١٩٦٣ ، ص ١٨١) ، ومن مظاهر الأزمة في القواعد ضعف كثير من الطلبة في المراحل التعليمية جميعها من الابتدائية إلى الجامعة في مادة قواعد اللغة العربية ومن أسباب هذا الضعف " جفاف النحو وصعوبته ، وجمود طرائق التدريس القديمة ، والالتزام بها في المدارس ، ومدرس النحو التقليدي ، والكتاب المدرسي ، والمنهج ، وعدم فصل القواعد عن اللغة العربية ، والبيئة التي يعيش فيها الطالب ، ونظم الامتحانات ، وغيرها " (الهاشمي ، ١٩٦٧ ، ١ / ٨٢ – ٨٣) ، (الهاشمي ، ١٩٧٢ ، ص ١٩٨ – ٢٠١) ، (الشنطي ، وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص ٣٣ – ٣٧) ، (نبوي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٢٠ – ٢٢١) ، وهذه الصعوبات جعلت الطلبة ينفرون من قواعد اللغة العربية ، ويميلون إلى : " الانصراف عن دراستها خاصة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية معتمدين على النظام الامتحاني الذي يجعل من فروع اللغة العربية مادة واحدة ، فيسمح للطلبة الحصول على درجة النجاح من المطالعة والنصوص والإنشاء دون الحاجة إلى دراسة القواعد والتدريب عليها " (النيل ، د. ت ، ص ٥) .

لم يكن الباحثون والمهتمون بأمور اللغة وقواعدها غافلين عنها ، وعمّا تلاقي من صعوبات ومشاكلات ، فقد أجريت العديد من الدراسات من أجل الكشف عن وجود صعوبات أم لا ، محاولة منهم لمعالجة تلك الصعوبات والمشاكل – إنْ وجدت – ومن الدراسات التي أثبتت وجود صعوبات ومشاكل في قواعد اللغة العربية بشكل أو بآخر ، دراسة (الدليمي ، ١٩٨٠ ، ص٢ – ٩٨) ودراسة (كبّة ، ١٩٨٨ ، ص ٢٥– ١٤٦) ، ودراسة (كضاض ، ١٩٨٩ ، ص ٣٥ – ١٤٤) ، ودراسة (هادي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٥ – ١٠٨) ؛ فهذه بعض الدراسات التي أثبتت وجود صعوبات ، ومشاكل في قواعد اللغة لعربية بشكل أو بآخر .

وهناك وسائل وأساليب من الممكن استعمالها في تدريس قواعد اللغة العربية ؛ منها أساليب التقويم ، وأنواعه ، وتعّد الاختبارات من أهم أدوات القياس والتقويم ، وهي على نوعين : مقالي وموضوعي ، ولكل نوع مزايا ومآخذ .

إنَّ الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم ، لم يتركوا الوسائل والأساليب الحديثة دون تجريب فقد جربوا الكثير منها في مجالات التعليم المختلفة ، وعلى مراحل دراسية مختلفة أيضاً .

ففي مجال التقويم التربوي ، وأساليبه أجريت دراسات مختلفة ، وعلى مراحل دراسية مختلفة ، وفي موا د دراسية متنوعة ، وفي بلدان عدّة ، وهي دراسات عديدة : (Fiel and Okey, ١٩٧٥, P. ٢٣٤-٢٣٦) و (حسين ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٢ – ١٣٤) و (سمعان ، ١٩٨٨ ، ص٤٥ – ٧٨) و (رجب ، ١٩٨٩ ، ص١ – ٣٢) و (خليل القيسي ، ١٩٩٨ ، ص ٢ – ١٢٢) و (زاير ، ١٩٩٩ ، ص ٢ – ١٦٦) و (المهداوي ، ٢٠٠٢ ، ص ٤١ – ٧٠) و (الجاف ، ٢٠٠٣ ، ص ١ – ٥٩) و (الساعدي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨ – ٦٢) ، وهذه الدراسات معظمها أجريت في نوع أو اثنين من أنواع التقويم التربوي .

أمّا الاختبارات وأساليبها ، وأساليب العلاج بوصفها من أهم أدوات التقويم ، وأكثرها انتشاراً ، فهي أيضاً نالت من التجريب حظاً وافياً (Hayes, ١٩٧٣, P.٤٦-٩٨) و (Booker, ١٩٧٤, P. ٩٦-٩٨) و (Wilhit, ١٩٨٣, P. ٢٣٤-٢٤٤) و (Seretny and Dean, ١٩٨٦, P. ٢٢٨-٢٢٩) و (الحارثي ، ١٩٩٧ ، ص ٦٤ – ١٠٠) و (التميمي ، ١٩٩٩ ، ص ٣٨ – ٦٧) و (الجميلي ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٧ – ٧٠) و (سلمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٣ – ٨٤) و (العزام ، ٢٠٠٣ ، ص ١ – ١٤٣) و (نصر الله ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٣ – ٦٤) . وهذه الدراسات أظهرت نتائج مختلفة مع أنَّ بعضها قد استعمل أسلوباً أو أسلوبين من الاختبارات أو العلاج .

وتواصلاً مع هذه الدراسات والبحوث ، وانطلاقاً من الصعوبات التي استعرضنا جزءاً منها يجري الباحث تجربة بثلاثة أنواع من التقويم التربوي ، وإيجاد سُبل علاج لنقاط الضعف التي يحددها لكل نوع من الأنواع الثلاثة .

أهمية البحث

اللغة ظاهرة من أهم الظواهر الاجتماعية ، ووسيلة من أنجع وسائل الرقي الحضاري؛ فهي الأداة الطيعة لأفراد المجتمع للإفصاح عمّا في أذهانهم ففي مفرداتها سجل لأخلاق أهلها وعاداتهم ونشاطهم الأدبي والفكري (الأسود ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤) ، واللغة ظاهرة معقدة المستويات متداخلة العلاقات مع تكامل تلك العلاقات والمستويات ، وهي ظاهرة تحكمها عوامل داخلية داخل الفرد نفسه ، ومنها العوامل الخارجية في البيئة التي تحوط الفرد (عصر (١) ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣) .

وتعد اللغة من أهم مبتكرات الإنسان الحضارية ، ولولاها لما استطاع البشر الحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث ، ولكل مجتمع بشري معروف لغته الخاصة به (الحمداني ، ١٩٨٢ ، ص ١٦) ، ويمكن تعريف اللغة الخاصة بالعرب وهي العربية بأنها " الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم ، وقد وصلت إلينا عن طريق النقل ، وحفظها لنا القرآن الكريم ، والأحاديث الشريفة ، وما رواه الثقاة من منثور العرب ومنظومهم (الغلاييني ، ١٩٧١ ، ١ / ٤) . ولا يشك أحد في أنَّ دراسة اللغة ، وتعلم القراءة والكتابة ، والإنشاء والقواعد والأدب وسيلة لمعرفة لغة التخاطب والكتابة والقراءة (الأبراشي ، ١٩٦٦، ص ٢٨٧) .

وهناك من يرى أنَّ النحو هو أهم فروع اللغة – أية لغة – بل هناك من يعتمد على النحو في تصنيف اللغات ، حيث " يعتمد تصنيف اللغات نحوياً أكثر ما يعتمد على ترتيب العناصر النحوية في التركيب . أي طريقة النظم – من حيث التقديم والتأخير – بين الفعل (Verb) والفاعل (Subject) والمفعول به (Object) ، فيقال إنَّ الترتيب في هذه اللغة هو : فعل ، فاعل ، مفعول به (VSO) ، وفي تلك : فاعل ، فعل ، مفعول به (SVO) والاسم والحرف العامل فيه ، وهو إمّا متقدم عليه ، كالجار في العربية وإمّا متأخر عنه كما في اليابانية ، فيسمى اذ ذاك مُرْدَفاً ، وانطلاقاً من هذه المعايير التصنيفية قام (غرينبورغ J.H. Greenberg) بتصنيف اللغات إلى أربعة وعشرين صنفاً أساسياً وجاءت العربية في الصنف الأول " (بعلبكي ، ١٩٩٩ ، ص ٣٦) .

وإذا كانت قواعد اللغة مهمة إلى هذا الحد في لغات العالم كله ؛ فلابد أن تكون ذات أهمية كبيرة في اللغة العربية ، تلك اللغة التي توصف بأنها : لغة القرآن الكريم .

والنحو العربي مرَّ بأدوارٍ عديدة حتى استقر على حاله الذي هو عليه الآن ؛ وذلك بدءاً من التقعيد في أول الأمر على يد الإمام علي (عليه السلام) وتلميذه (أبي الأسود) ، مروراً بالقياس على يد (سيبويه) ، ومدرسته في البصرة ، وانتهاءً بالتعليل والتأويل على يد علماء اللغة فيما بعد (معروف ، ١٩٨٥ ، ص ١٦٥) .

وتبرز وظيفة قواعد اللغة العربية في أنها تعد وسيلة إلى صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن ؛ فالقواعد تعصم الألسن ، وتصون الأقلام ، فلا تنزلق إلى اللحن أو تتورط فيه ... فالغاية من تعليم القواعد هو تمكين التلاميذ من فهم ما يمر على أسماعهم من الكلام ، وما تقع عليه عيونهم من الكتابة فهماً دقيقاً وتمكينهم من الإبانة عما في نفوسهم من معانٍ وأفكار بعبارات سليمة (خليل ، وزميله ، ١٩٩٦ ، ص ١٢٠) .

فعلى المدرس أن يعنى بما يحتاج إليه الطلبة من القواعد الضرورية ليقوّموا ألسنتهم ، ويتجنبوا الخطأ في تعبيرهم ، وقبل أن يبالغ المدرس في قيمة قواعد اللغة ، وفائدتها عليه أن يتدبر القول المشهور : (النحو في الكلام كالملح في الطعام) [*] ، وأنْ يتذكر أنَّ التعبير بلغة صحيحة عادة لا تثبت إلاّ بالمران كما يجب علينا أن نعرض على المتعلم كثيراً من العبارات

---

[*]. وفي مصدر آخر " النحو في العلم بمنزلة الملح في الطعام والرامك في الطيب " والمقصود بالرامك : شيء اسود كالقار يختلط بالمسك . (أصول تدريس اللغة العربية : د. بديع شريف ، ص ١٥) .

الصحيحة الشواهد لتكون مقياساً لغيرها ، ونجعل محاكاة الصحيح مؤكدة مبنية على فهم الأساليب (الحلي ، ١٩٨٤ ، ص ٣٧٦) .

وتبرز قواعد اللغة العربية من بين فروع اللغة العربية في أنها الأكثر إشكالاً ، وصعوبة ، والحقيقة أنَّ القواعد ليست سهلة إلى حدٍّما ، لكن طرائق التدريس المناسبة واستعمال الأساليب الجديدة والناجحة تعمل عملها في تبسيط هذه المادة ، وتجعلها مادة محببة لدى الطلبة ، وهذا ما نجد ثماره عند تحصيل الطلبة ، ومن خلال الاختبارات المختلفة التي يتعرض لها الطلبة طوال العام الدراسي .

ويمكن إيجاز أهمية قواعد اللغة العربية من خلال الدور الذي تؤديه في : " تنمية القدرة على فهم النصوص العربية الفصيحة ، وفي مقدمتها القرآن الكريم ، مع تحليل هذه النصوص ، وتحسين الأداء اللغوي الذاتي ، سواءٌ في التعبير عن النفس بلغة جيدة تبرَأ من الأخطاء اللغوية والنحوية قدر الإمكان ، أم في اكتشاف ما يقع من أخطاء في اللغة المكتوبة أو المسموعة ، وتنمية ثروة الطلبة اللغوية من المعاني القيمة ، والصياغة البليغة ، ومعرفة أوضاع اللغة ، وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من أحوال صرفيّة ونحويّة ، والتدريب على التفكير السليم ، والقدرة على إسماعِهم من الكلام ، وما يقرؤون فهماً دقيقاً (سمك ، ١٩٦٩ ، ص ٤٥٢ – ٤٥٣) ، (الرحيم ، وآخرون ، ١٩٨٨ ، ٢ / ٢٠٩ – ٢١٠) ، (الشنطي ، ١٩٩٥ ، ص ١٩) .

وبعد أن اتضحت أهمية قواعد اللغة العربية ، لابد من الوقوف على أهمية التقويم التربوي ؛ لكونه من أهم أركان البحث الحالي .

فلم تخلُ عمليتا التعليم والتعلم في أي عصر من العصور من عملية التقويم سواء أكانت منظمة أم غير منظمة ، منذ وجد طلاب يتعلمون ، ومدرسون يعلّمون ، وكان هناك اهتمام بنتائج التعليم (القرشي ، ١٩٨٦ ، ص ٤) ، إذاً فالتقويم ليس بالحدث الطارئ أو الجديد على ساحة التربية ، بل هو قديم قدم التاريخ ، فقد استعمل التقويم عند شعوب الصين القديمة ، أي في اختباراتهم ، وهي اختبارات تحريرية (عاقل ، د. ت ، ص ٣٣) ، (الحلي ، وآخرون ، ١٩٨٥ ، ص ٣٣ – ٣٦) .

ويمكن أن يعَّد التقويم وسيلة لتحسين المواد والأساليب المختلفة وتطويرها في مواقف التدريس والتعلّم ، وزيادة فاعليتها في تحقيق أهدافها التعليمية ؛ فالتقويم جزء لا ينفصل عن الطريقة ، وهو يبدأ بمعرفة الأهداف المراد تحقيقها ثم إتباع خطوات عدّة يكون الغرض منها تحديد الدرجة التي تحققت بها فعلاً هذه الأهداف (بني هاني ، والرفاعي ، ١٩٩٧ ، ص ١٧).

وعملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولاً ، وتحديد نقاط القوة والضعف بناءً على البيانات والمقاييس المتوافرة ، وتنتهي بإصدار مجموعة من الأحكام على السلبيات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت ، وعلى أسبابها (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢) .

ومجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءاً بالطالب الذي يُعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مروراً بالتعليم ، وما يرتبط به من سلطات ، ومؤسسات تعليمية ، وإداريين ، ومشرفين ، وينتهي بالمؤسسات كلها التي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر ، من أجل وضع سبل تطوير نقاط القوة وتدعيمها ، وإيجاد حلول مناسبة لكل ما يعترض العملية التعليمية .

والتقويم يعد أحد العناصر الرئيسة للعملية التعليمية ، فهو يحتل مكانة مرموقة فيها لما له من تأثير في الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة فهو عملية تشخيصية وقائية ، وهو الموجه الحقيقي لكل مراحل العملية التعليمية وخطواتها بما يحقق أهدافها التربوية ، إذ يلازم التقويم هذه العملية منذ البدء بها وحتى الانتهاء منها فيعمل على كشف الخلل فيها وتقويمه (كرمه ، والسامرائي ، ٢٠٠١ ، ص ١٤ – ١٥) .

ويمكن أن تبرز أهمية التقويم في أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج ، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة هذا المنهج وجدواه في اتخاذ قرار بشأنه سواء أكان ذلك القرار يقضي بإلغائه أم الاستمرار فيه وتطويره ، وبما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان

التطوير التربوي ، فإن التقويم التربوي يمثل حلقة مهمة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير ، ولأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم ؛ فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن (التشخيص) يساعد القائمين على أمر التعليم عملياً بوضوح وموضوعية سواء أكان هذا الميدان هو الصف المدرسي ، أم الكتاب ، أم المنهج ، أم الخطة ، أم العلاقات القائمة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى ، ونتيجة للرؤيا السابقة ؛ فإن كل مسؤول في موقعه يستطيع أنْ يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في التعليم، وتحسين أنواع العلاج وتطويرها ، وبعد عرض نتائج التقويم على الشخص المقوّم ، وليكن التلميذ مثلاً، ليمثل له حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ، ومن تقدمه نحو تسحين أدائه ، ويعزز أداءه الجيد ويؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، إذ يتم بوساطته تغيير المسار وتصحيح العيوب ، وبه تتجنب الأمة عثرات الطريق في الوقت والجهد المهدورين (العبيدي ، والجبوري ، ١٩٧٠ ، ص١٧) ، (السعدي ، وآخرون ،١٩٩٢، ص١٢١ – ١٢٢) ، (زياد ، ٢٠٠٣، ص٢) .

ويزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلبة حيث يبذلون جهوداً مضاعفة قرب الاختبارات ، كما يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ، ومدى كفايتهم في أدائها ، وتستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلبتها بالأساليب المتنوعة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلبة في النشاطات ، وتزويد المعلمين بها بنسخ منها ليطلعوا عليها (روثن ، ١٩٧٧ ، ص ١٨) ، (عيد ، ١٩٨٣ ، ص ١٣) ، (رّيان ، ١٩٨٤ ، ص ٤١٣) ، (صخي ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٤– ١٦٨) ، (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢) .

ويلجأ الكثير من القائمين على العملية التعليمية إلى الاختبارات التي تعد من أكثر الأساليب استخداماً في قياس نواتج التعلم ، والتي يستفاد منها في تحسين سير التعلم وتقويم نواتجه (البجة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٠) .

وبذلك يمكن أن تعدّ الاختبارات بأنواعها المتنوعة من أكثر أدوات التقويم انتشاراً وشيوعاً ؛ لما تمتاز به من ميزات وخصائص تجعل مستخدميها أكثر ميلاً لها ، إذ إنها مألوفة للطالب والمعلم معاً ، ونتائجها يمكن الاحتفاظ بها خاصةً إذا كانت تحريرية ، زيادة على أنها وسيلة لتحديد تفوق الطالب أو تخلفه أو نجاحه وانتقاله إلى مرحلة أو صف دراسي جديد ، أو بقائه في الصف ذاته ، بحسب ما تعطيه نتائج الاختبار للمعلم والمدرسة .

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة " أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية " باختبار الفرضيات الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة مجموعات البحث ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب مجموعات البحث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات مجموعات البحث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .
٧. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني.
٨. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.
٩. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.
١٠. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى – التي تتعرض للتقويم التمهيدي – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم نفسه .
١١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية – التي تتعرض للتقويم التكويني – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم نفسه .
١٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة – التي تتعرض للتقويم الختامي – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم نفسه .
١٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني.
١٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، و متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.
١٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي.

١٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :
١. مدرستين من المدارس الإعدادية أو الثانوية في مركز محافظة بابل .
٢. عينة من طلبة الصف الرابع العام .
٣. الموضوعات الثمانية الأخيرة من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام [*] للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥م.
٤. أنواع التقويم : التمهيدي والتكويني والختامي .

تحديد المصطلحات

أولاً. التقويم : *Evaluation*

التقويم في اللغة :

١. **عرّفه (ابن منظور) :** " قوَّمت الشيء ، فهو قويم أي مستقيم ". (ابن منظور (د. ت) ، ص ١٩٥) .
٢. **عرّفه (الزبيدي) :** " قوّمت بمعنى استقمت ، وقومته عدلته ، فهو قويم ومستقيم " (الزبيدي (د. ت) ، ص ٣٦) .

التقويم في الاصطلاح :

١. **عرّفه (لندفل ، ١٩٦٨) :** " هو إجراء يقصد به تقويم مدى تحقيق أهداف تعليمية معينة " (لندفل ، ١٩٦٨ ، ص ٢٧) .
٢. **عرّفه (الديب ، وعميرة ، ١٩٧٠) :** " بأنه عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عمليتي التعليم والتعلم ، وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة " (الديب ، وعميرة ، ١٩٧٠ ، ص ٤٣٥) .
٣. **عرّفه (Gronland, ١٩٧١) :** " هو عملية منظمة يتم خلالها التأكد من مدة تحقيق الأهداف التربوية لدى التلميذ " (Gronland, ١٩٧١, P. ٢٤٢).
٤. **عرّفه (رزوق ، ١٩٧٧) :** " هو تحديد التقدم الذي أحرزه الطلبة نحو تحقيق أهداف التدريس " (رزوق ، ١٩٧٧ ، ص ٨٦) .
٥. **عرّفه (الدمرداش ، ١٩٧٩) :** " هو تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع

---

[*] . قواعد اللغة العربية (للصف الرابع العام) : تأليف د. هاشم طه شلاش ، وآخرون ، ط ١٤ المنقحة ، المجموعة المتحدة ، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م .
أما الموضوعات الثمانية الأخيرة فهي :
١. إعمال المصدر . ٢. ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق .
٣. المبتدأ والخبر . ٤. كان وأخواتها . ٥. أفعال المقاربة والشروع والرجاء .
٦. إنَّ وأخواتها . ٧. إعراب المضاف إلى ياء المتكلم . ٨. طائفة من حروف المعاني.

ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها " (الدمرداش ، ١٩٧٩ ، ص ١١٥) .

٦. **عرّفه (قلادة ، ١٩٧٩) :** " بأنه العملية التي يتم فيها إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات " (قلادة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٧٥) . ويكاد يتفق مع هذا التعريف تعريف كل من : (جامع ، ١٩٨٦ ، ص ٣١٨) و (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨٧ ، ص ١٦٥) و (صخي ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٤) و(أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ص ٤٥) و (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٩) .

٧. **عرّفه (جابر ، ١٩٨٣) :** " التقويم عملية جمع للبيانات ، وتحليلها بطريقة منظمة لكي تحدد مدى تحقيق الأهداف " (جابر ، ١٩٨٣ ، ص ٣) .

٨. **عرّفته (النافوسي ، ١٩٨٥) :** " التقويم تقدير القيمة لشيء " (النافوسي ، ١٩٨٥ ، ص ٣٤٣) .

٩. **عرّفه (عصر ، ٢٠٠٠) :** " هو المرحلة الأخيرة التي تعتمد على القياس واتخاذ القرار ، ثم التغذية الراجعة التي تجعل التعليم والتدريس عملية دائرية لا خطّية " (عصر (٢) ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٧) .

١٠. **عرّفه (علاّم ، ٢٠٠٠) :** " هو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلاً في التقدير النوعي للأداء ، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة ، أو اقتراح إجراء مناسب له " (علاّم ، ٢٠٠٠ ، ص ٣١) .

التعريف الإجرائي :

هو عملية تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة من خلال الاختبارات التقويمية التي تجري قبل تدريس كل موضوع وفي أثناء تدريسه وبعد تدريسه ، ودعم نقاط القوة ، ومعالجة نقاط الضعف .

ثانياً. التقويم التمهيدي [*] : *Placement Evaluation*

١. **عرّفه (استيتية) :** " هو التقويم الذي يتم في بداية العملية التعليمية للتعرف إلى مقدرة الطلاب واستعدادهم للتعلم " (استيتية (د ت) ، ص ٢١٣) .

٢. **عرّفه (حمدان ، ١٩٨٠) :** " هو عملية تحليل مدخلات التعلم بدءاً بالأساسات التربوية ، وانتهاءً بخصائص المتعلمين ، إذ يهيئ هذا النوع من التقويم كلاً من المدرس والطالب لعمليتي التعلم والتعليم " (حمدان ، ١٩٨٠ ، ص ٢٨) .

٣. **عرّفه (الشبلي ، ١٩٨٣) :** " التقويم التمهيدي هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة " (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٢) .

٤. **عرّفه (أبو جادو ، ٢٠٠٠) :** " هو عملية التقويم التي تكشف عن مدى امتلاك المتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات محددة ، مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توافرها بغية إعداد الخطط العلاجية الملائمة " (أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٥١) .

---

[*] . يرد هذا النوع من التقويم بمسميات مختلفة تدور حول المعنى ذاته ، ومنها : (التقويم الابتدائي ، التقويم الأولي ، التقويم القبلي ، التقويم التشخيصي) .
[القياس والتقويم : د. مسعد محمد زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢ ، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية : د. حسن حسيني جامع ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢٢] .

٥. **عرّفه (جامل ، ٢٠٠٠) :** " هو التقويم الذي يستعمل للتعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى الطالب قبل البدء بدراسة جديدة حتى يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب " (جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٩) .

٦. **عرّفه (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١) :** " هو تحديد أداء التلميذ في بداية التدريس أي إنه خاص بالأداء المبدئي للتلميذ قبل تدريسه الوحدة الجديدة ، فإذا ما حدد المعلم مستوى التلميذ المبدئي انطلق ليقدم له المعلومات الجديدة أو الوحدة الجديدة ، بما فيها من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات " (أبو هيجاء ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٨) .

٧. **عرّفه (زياد ، ٢٠٠٣) :** " هو التقويم الذي يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة الطلبة قبل إعطاء هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف والعوامل الداخلة في البرنامج " (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢) .

التعريف الإجرائي :

التقويم التمهيدي : وهو عبارة عن اختبار يتعرض له الطلبة قبل المباشرة بتدريس الموضوع ، وعلى ضوء نتائج الاختبار يتم تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة والعمل على دعم هذه النقاط ومعالجتها.

ثالثاً. التقويم التكويني [*] : *Formative Evaluation*

١. **عرّفه (Eva Baker, ١٩٧٤) :** " هو معلومات وأحكام تساعد في مراجعة وتطوير البرامج التعليمية ، ويتمثل الواجب الرئيس لهذا النوع من التقويم في إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه تقويم نوعية نتائج العملية التدريسية" (Era Baker,١٩٧٤,P.٥,٣٧).

٢. **عرّفه (الشبلي ، ١٩٨٣) :** " هو عملية مستمرة تحدث خلال حياة البرنامج لتقويم المادة (المحتوى) والأساليب " (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥) .

٣. **عرّفه (دولاندشير ، ١٩٨٧) :** " هو التقويم الذي يجري عند نهاية كل مهمة تعليمية ، وإنَّ هدفه إخبار المدرس ، والطالب بدرجة التمكن المتحقق ويكشف عن الجانب الذي يعاني فيه الطالب صعوبات في التعليم " (دولاندشير ، ١٩٨٧ ، ص ٩٨) .

٤. **عرّفه (السعدي ، ١٩٩٢) :** " هو عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس تهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين العملية التربوية ، ومعرفة مدى تقدم التلميذ " (السعدي ، ١٩٩٢ ، ص ١٢٠) ، وهو التعريف ذاته عند القمش (القمش ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥) .

٥. **عرّفه (جابر ، ١٩٩٤) :** " التقويم التكويني هو ما نستعمله كأساس لمراجعة المواد ، وتنقيح البرامج " (جابر ، ١٩٩٤ ، ص ٢٧٦) .

٦. **عرّفه (محجوب ، ١٩٩٤) :** " هو المتابعة التشخيصية التصحيحية المستمرة للمتعلم حتى التحقق من حصول التعلم " (محجوب ، ١٩٩٤ ، ص ٨٦) .

٧. **عرّفه (الملحم ، ١٩٩٦) :** " هو الدليل على مدى الإنجاز الذي حققه المدرس والطالب بواسطة الأنشطة والطرائق والوسائل المختلفة التي استعملت من أجل هذا الهدف الجزئي ، وتكون نتائجه مؤشراً لما يجب أن يتبع في مرحلة تالية " (الملحم ، ١٩٩٦ ، ص ١٥١) .

---

[*]. للتقويم التكويني أسماء أخر منها : التقويم التطويري ، التقويم البنائي ، التقويم التلازمي ، التقويم المستمر. [أنواع التقويم : د. إبراهيم مهدي الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٢ ، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني : بنيامين . س . بلوم ، وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ١٨١ ، وسائل مقترحة لتقويم أداء الطالب ، ضياء جعفر صادق ، ١٩٩٠ ، ص ٣٧٠ ، القياس والتقويم ، د. مسعد محمد زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢] .

٨. **عرّفه (نزال ، ١٩٩٦) :** " هو نشاط تقويمي يجري أثناء عملية التعليم والتعلم ويتخلل خبرة التعلم والتعليم من أجل تحسينها وتطويرها ، فهو يصمم لتحسين تعلم الطالب ، وتحسين تدريس المدرس ، وتحسين عناصر الخبرة التدريسية في تنظيمها ، وخطتها، ومنهجيتها ووسائلها " (نزال ، ١٩٩٦ ، ص ٢٩٠) .

٩. **عرّفه (زياد ، ٢٠٠٣) :** " هو النوع من التقويم الذي يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي بقصد اختبار العمل أثناء جريانه ، ولا يتم التقويم التطويري ، إلاّ إذا كان القائم ذاته ، بحيث يرى مدى التقدم الذي يمر فيه أو العقبات التي تعترض طريقه " (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣) .

التعريف الإجرائي :

هو إجراءات يتخذها القائم بالتدريس بالانتقال إلى الخطوة الآتية في التدريس أو العودة بالدرس من البداية ، أو من نقطة ما ، بالاعتماد على الاختبار في تحديد تلك الإجراءات .

رابعاً. التقويم الختامي [*] : *Summative Evaluation*

١. **عرّفه (استيتية ، د. ت) :** " وهو التقويم الذي يتم في نهاية العملية لتحديد مدى تحقيق الأهداف المتوخاة من خلال تعلم مقرر دراسي ما " (استيتية،د. ت، ص٢١٣).

٢. **عرّفه (الشبلي ، ١٩٨٣) :** " وهو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج الذي يكون قد خضع لعدد من التقويمات التطويرية لتعديله وتطويره لغرض اتخاذ قرار بخصوصه رفضاً أم تبنياً وبعد تعديل أو بدونه " (الشبلي ، ١٩٨٣، ص ٣٥) .

٣. **عرّفه (عيد ، ١٩٨٣) :** " هو التقويم الذي يستعمل لإعطاء التقديرات أو التقرير لأولياء الأمور، أو إعطاء الشهادات للتلاميذ في نهاية وحدات التدريس الكبيرة نسبياً " (عيد ، ١٩٨٣ ، ص ١٤) .

٤. **عرّفه (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠) :** " وهو التقويم الذي يجري عادة في نهاية السنة الدراسية ، أو الفصل الدراسي ، ويستعمل هذا النوع من التقويم لاتخاذ القرارات المتعلقة بنقل الطلبة من مرحلة إلى أخرى أو بتخريجهم ، ومنح الشهادة " (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠، ص ٢٩) .

٥. **عرّفه (السعدي ، ١٩٩٢) :** " هو عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية التدريس تهدف إلى الوصول إلى نتائج تحدد رسوب أو نجاح المتعلمين " (السعدي ، ١٩٩٢ ، ص١٢١) .

٦. **عرّفاه (اللقاني والجمل ، ١٩٩٦) :** " وهو تقويم يتم في نهاية المنهج ويضم نتائج التقويم البنائي التي حصل عليها الطالب على مدى العام الدراسي لتكون حصيلة تقويمه التي نتعرف من خلالها على مدى تحقيق الطالب للأهداف التربوية والتي تساعد على اتخاذ القرار بشأن الطالب ، وشأن تطوير المنهج " (اللقاني ، وزميله ، ١٩٩٦ ، ص ٨٢ - ٨٣) .

٧. **عرّفه (القمش ، ٢٠٠٠) :** " هو الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الشهر ، أو في منتصف الفصل ، أو في نهاية العام الدراسي ، ثم يقوم برصد نتائجها في دفتر علاماته وفي سجلات المدرسة ، ليقوّم تحصيل التلميذ بموجبها

---

[*]. كذلك للتقويم الختامي أسماء عدة تدور حول معنىً واحد ، ومن هذه الأسماء : التقويم النهائي ، التقويم البعدي ، التقويم التجميعي ، التقويم الإجمالي. [معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس : د. أحمد حسين اللقاني و د. علي الجمل ، ١٩٩٦ ، ص ٨٣ ، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية : د. حسن حسيني جامع ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢٤ ، أنواع التقويم : د. إبراهيم مهدي الشبلي ، ١٩٨٣، ص٣٢، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني : بنيامين س، بلوم وآخرون ، ١٩٨٣، ص١٣٩].

تمهيداً لترفيعه ، أو ترسيبه ، أو تخرجه ، أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته " (القمش ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٦) .

٨. **عرّفه (زياد ، ٢٠٠٣) :** " هو التقويم الذي يتم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكم على التجربة كلها ، ومعرفة الايجابيات التي تحققت من خلالها أو السلبيات . وهذا النوع من التقويم يعقبه نوع من القرارات الحاسمة التي تؤيد بالاستمرار في العمل ، أو الانصراف عنه تماماً " (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣) .

التعريف الإجرائي :

هو العملية التي يتم من خلالها إجراء اختبار على الطلبة في نهاية موضوع دراسي ، واتخاذ قرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي ، على وفق ما تظهره نتائج الاختبار الختامي .

خامساً. التحصيل : *Achievement*

التحصيل في اللغة :

١. **عرّفه (ابن منظور) :** " الحاصل من كل شيء : ما بقي وثبت ، وذهب ما سواه ، والتحصيل تمييز ما يحصل " (ابن منظور ، د . ت ، ١ / ٦٥٤) .

التحصيل في الاصطلاح :

١. **عرّفه (Novak, ١٩٦٣) :** " هو تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب في المعلومات والمهارات ومدى تمكنه منه " (Novak, ١٩٦٣, P. ٢٦٢) .
٢. **عرّفه (Ghaplin, ١٩٧١) :** " هو مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي ، يقوّم من قبل المعلمين أو بوساطة الاختبارات المقننة ، أو بكليهما " (Ghaplin, ١٩٧١, P. ١٦) .
٣. **عرّفه (Good, ١٩٧٣) :** " هو مدى الإتقان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة " (Good, ١٩٧٣, P. ٧) .
٤. **عرّفه (Eysenck, ١٩٧٣) :** " هو نتيجة لنشاط عقلي أو بدني معين طبقاً إلى تدريس موضوع مسبقاً " (Eysenck, ١٩٧٣, P. ١٦) .
٥. **عرّفه (Page, ١٩٧٧) :** " هو إنجاز في مدرسة أو كلية في سلسلة من الاختبارات التربوية المقننة " (Page, ١٩٧٧, P. ١٠) .
٦. **عرّفه (بدوي ، ١٩٨٠) :** " هو المعرفة المكتسبة والمهارة التي يتم تنميتها بالموضوعات الدراسية في المدرسة وتبينها الدرجات التي يتم الحصول عليها في الاختبارات " (بدوي ، ١٩٨٠ ، ص ١٧) .
٧. **عرّفه (القاعود ، ١٩٩٢) :** " هو ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم مباشرة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل " (القاعود ، ١٩٩٢، ص ١٠٠) .
٨. **عرّفه (الحفني ، ١٩٩٤) :** " هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أم الجامعة ، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أم تقديرات المدرسين أم الاثنان معاً " (الحفني ، ١٩٩٤، ص ١١) .
٩. **عرّفه (الخضير ، ١٩٩٦) :** " هو مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف التعليمية نتيجة دراسة لموضوع من الموضوعات الدراسية " (الخضير ، ١٩٩٦ ، ص٨١).
١٠. **عرّفه (الوارفي ، ٢٠٠٠) :** " هو مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة من خلال تعلم المواد الدراسية ، ويعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الواحد أو نهاية العام نتيجة الامتحانات المدرسية ، أو تقديرات

المدرسين أو كليهما معاً ، وقد تحدد بالمعدل التراكمي لمجمل نشاطات الطالب أثناء الدراسة " (الوارفي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧) .

التعريف الإجرائي :

هو تحديد ما حصل عليه الطلبة من درجات في الاختبار التحصيلي الذي يتعرضون له بعد الانتهاء من التجربة ، بهدف تحديد مستوى الطلبة ومدى استيعابهم وفهمهم للمادة التي درسوها .

سادساً. الصف الرابع العام :

١. **عرّفته (الربيعي ، ٢٠٠٣) :** " هو السنة الأولى من سنوات المرحلة الإعدادية الثلاثة التي تقع بين مرحلة الدراسة المتوسطة ومرحلة الدراسة الجامعية ، وتشمل على الصفوف : الرابع ، والخامس ، والسادس ، والدراسة في هذه الصفوف دراسات علمية ودراسات إنسانية " (الربيعي ، ٢٠٠٣ ، ص٣٦) . ويتبنى الباحث التعريف أعلاه .

سابعاً. قواعد اللغة العربية : *Grammar of Arabic*

القواعد في اللغة :

١. **عرّفه (ابن منظور) :** " القاعدة : أصل الأُسّ ، والقواعد الأساس وجذر قواعد قَعَّدَ يقعّدُ قواعد " (ابن منظور ، د.ت ، ص ١٣٨) .

القواعد في الاصطلاح :

١. **عرّفه (ابن جني ، (ت-٣٩٢هـ) ، ١٩٥٢) :** " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره ، كالتشبيه ، والجمع ، والتحقير ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك ليحلق من ليس أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة " (ابن جني ، ١٩٥٢ ، ١ / ٣٤) .

٢. **عرّفه (الغلاييني ، ١٩٧١) :** " الإعراب (وهو ما يعرف اليوم بالنحو) ، علمٌ بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء ، أي من حيث ما يعرض لها من حال تركيبها ، فيه نعرف ما يجب أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم ، أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة " (الغلاييني ، ١٩٧١، ١ / ٦) .

٣. **عرّفه (دمعة ، وآخرون ، ١٩٧٧) :** " هو وسيلة لضبط الكلام وتمكين المتعلمين من لغتهم لإجادة التعبير والبيان ، وهو ليس غاية تقصد بذاتها ، وإنها وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللحن، وتمكن من الفهم والإفهام بصورة جيدة " (دمعة ، وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص ١١١) .

٤. **عرّفه (ظافر والحمادي ، ١٩٨٤) :** " مصطلح محدد الدلالة يشمل قواعد النحو والصرف – تنظيم هندسة الجملة – ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو ، ومجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصرفية فيها تسمى علم الصرف " (ظافر ، وزميله ، ١٩٨٤ ، ص ٢٨١) .

٥. **عرّفه (الرحيم ، وآخرون ، ١٩٨٨) :** " القواعد النحوية ، إحدى فروع اللغة وهي وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها " (الرحيم ، وآخرون ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠٩) .

التعريف الإجرائي :

قواعد اللغة العربية : هي فرع من فروع اللغة العربية ، وأداة لتمكين الطلبة من تعلم اللغة العربية ، وتساعد في النطق السليم ، والكتابة الخالية من الأخطاء ، مع الربط بين الكلمة والجملة في النحو والدلالة بيسر وسهولة .

الفصل الثاني

خلفية نظرية في التقويم التربوي

* نبذة تاريخية
* أنواع التقويم التربوي
* مجالات التقويم التربوي
* وظائف التقويم التربوي
* أساليب التقويم التربوي
* خصائص التقويم التربوي الجيد

خلفية نظرية في التقويم التربوي

نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

يعرّف التقويم التربوي بأنه عملية " الحكم على قيمة المادة أو الطرائق لأغراض مُعطاة ، أو هو الأحكام الكمية والكيفية على المدى الذي تفي به المادة والطرائق والمحكات ؛ وقد تكون المحكات مُحددة من التلميذ ، أو ممن أعطوها له " (بلوم ، وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٤١٠) .

إنَّ للتقويم جذوراً تاريخية قديمة جداً ، ففي المجتمع الصيني القديم عُرفت وسائل التقويم التحريرية ، وعقد للطلبة امتحانات تحريرية كانت على درجة كبيرة من الصعوبة ، كما كانت تتم على مراحل ثلاث فتنتهي في المرحلة الثالثة باختبار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة ، وكانت مدّة الامتحان التحريري تتراوح بين ١٨ و٢٤ ساعة في المرحلتين الأولى والثانية ، وتمتد إلى (١٣) يوماً في المرحلة الثالثة (عاقل ، د. ت ، ص ٣٣) ، (الحلي ، وآخرون ، ١٩٨٥ ، ص ٣٣ – ٣٦) .

كذلك تدلنا دراسة التربية في المجتمع اليوناني القديم على استعمال نوع من التقويم والقياس التحريري في تقدير نتائج التحصيل المدرسي في هذا المجتمع ، وكذلك الأمر في المدرسة الرومانية القديمة (عاقل ، د. ت ، ص ٣٣) .

هذا التقويم كان عبر الاختبارات التحريرية ، أمّا الاختبارات الشفهية فكانت موجودة عبر التسميع الشفهي رغم أنّه أمر صعب يهدف إلى تحقيق الأهداف من التدريس عبر الحفظ ، وإظهاره إلى المعلم أو السامع .

وهذه الطريقة في التقويم – أي الشفهية – كانت تستعمل عند العرب قبل ظهور الدين الإسلامي وبعده ، وخاصة في تحفيظ أشعار العرب والقرآن الكريم (الحلي ، وآخرون ، ١٩٨٥ ، ص ٥٦ – ٥٨) ، ولم تُبسَّط طرائق التقويم الشفهي إلاّ في عقود قريبة العهد نسبياً (لندفل ، ١٩٦٨ ، ص ٢١) .

ولو بحثنا عن كلمة تقويم في القرآن الكريم لوجدناها موجودة مرّة واحدة في سورة التين (عبد الباقي ، ١٩٤٥ ، ص ٥٨٠) ، إذ قال تعالى في السورة ﴿﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ وَالتِّينِ * وَالزَّيْتُونِ * وَطُورِ سِينِينَ * وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ * لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾﴾ (سورة التين : الآيات ١ – ٤) .

وبالرجوع إلى كتب تفسير القرآن الكريم من أجل معرفة مدلول كلمة (تقويم) في السورة المباركة ؛ وجدنا التقويم يدور حول حُسن صورة الإنسان ، وحواسه ، والإنسان أحسن الخلق بعقله، ومنطقه ، لذا هو في أحسن تقويم (البخاري (١٣٣٠هـ) ، ٦ / ٢١٣ – ٢١٤) ، (الحرّاني (١٣٩٤هـ) ١٩٧٤م ، ص ٣٤٧ – ٣٤٨) ، (الطبري (١٣٩٨هـ) ١٩٧٨ م ، ٣٠ / ١٥٥ – ١٥٦) ، (الغرناطي (١٣٩٨هـ) ١٩٧٨م ، ص ٤٨٩ – ٤٩٠) ، (الدمشقي ، ١٩٨٦ ، ص ٥٦٣) ، (شَّو (١٤١٩هـ) ١٩٩٩م ، ص ٥٩٧) ، (القرطبي ، ٢٠٠٠م ، ص ٧٧ – ٧٨) ، (الطباطبائي ، ٢٠٠٣ ، ٢٠ / ٤٥٥) .

مما سبق يتبين أنَّ التقويم قديم جداً ، وإنّه موجود عند شعوب الصين ، وأثينا ، والروم ، والعرب القدماء ، والدين الإسلامي ، ولا يُريد الباحث الدخول في تفاصيل دقيقة عن تطور التقويم عبر التاريخ بقدر ما يؤكد وجود هذا العمق التاريخي للتقويم ، ورغم أنَّ مفهوم التقويم ليس واحداً وإنّما يدور حول معانٍ متنوعة .

أمّا التقويم في العصور الوسطى ، والحديثة ، فقد لقي ما لقيته العلوم المتنوعة من ركود ، وهذا ردّفعل لما حدث للتربية عموماً بعد أنْ عمَّ الظلام المعرفي ، وأُهملت المعارف والفنون ؛ لذلك لا تُعرف طريقة تحريرية للتقويم والقياس في هذه العصور في دور العلم ، واقتصرت العملية على مجرد عدد من الأسئلة تُلقى شفاهاً ، وتُجاب شفاهاً (عاقل ، د. ت ، ص ٣٣) .

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي ، وظهر مَنْ يدعو إلى استعمال الاختبارات التحريرية بدلاً من الشفهية

كأساس للالتحاق بالكليات ، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٢) .

أما في العقد الرابع من القرن العشرين ؛ فقد ظهرت (حركة التقويم التربوي) ، وتميزت هذه المرحلة بظهور العديد من المجلات التربوية ، والنشرات الخاصة بإجراء الاختبار ات ، وأخذ بعض الباحثين يفضّل استعمال فكرة التقويم التربوي بدلاً من القياس التربوي بوصف التقويم أكثر شمولاً إذ إنّه يُركّز على تقدير كل العوامل المتداخلة في العملية التربوية وقياسها ، ولا تقتصر على عدد محدود منها (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٢) .

أنواع التقويم التربوي

للتقويم التربوي أنواع كثيرة إذ " نتيجة للاهتمام الذي حظي به التقويم ، فقد تناوله الكُتّاب من زوايا مختلفة ، وكانت لهم فيه وجهات نظر متعددة أدّت إلى تعدد أنواعه ؛ ولهذا فقد رأينا عرضها على وفق تصنيف يضم تحت كل فرع من فروعه الأنواع التي تجمعها صفة عامّة مميزة وذلك على النحو الآتي .

أولاً . أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه :

١. التقويم التمهيدي : *Initial (Feasibility) Evaluation*

التقويم التمهيدي هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة الطلبة قبل تجربة برنامج ما وفي حالات كثيرة يكون لهذه المعلومات الأساسية دور مهم عند تطبيق التجربة بمراحلها المختلفة في التقويم بالنسبة لواقع الذين يتم تقويمهم . وإنَّ دور هذا التقويم يكون في معرفة الظروف كلها الداخلة في البرنامج بما في ذلك المقوَمون (الطلبة مثلاً) وذلك بالتعرف على معلوماتهم (معارفهم) واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم ، الأمر الذي يعطي أنواع التغيرات المتوقعة (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٢) .

٢. التقويم التطويري : *Formative (on - „ Going Developmental) Evaluation*

وهو يحدث في أثناء تكوّن أو تشكّل تعليم التلاميذ ، وهدفه تصحيح مسار العملية التدريسية ، معرفة مدى تقدم التلاميذ ، وليس وضع الدرجات لهم ، ويُعرّف بأنه : عملية تقويمية منهجية (مُنظّمة) تحدث في أثناء التدريس غرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة تقدّم التلميذ (القمش ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤– ٢٥) .

٣. التقويم النهائي : *Summative (Final, Terminal) Evaluation*

إنَّ التقويم النهائي هو ذلك التقويم الذي يستعمل للحكم على برنامج ما من أجل اتخاذ قرار حوله للاستمرار فيه أو إيقافه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥) .

ويرى (اللقاني والجمل) أنّه تقويم يتم في نهاية المنهج ويضم نتائج التقويم البنائي التي حصل عليها الطالب على مدى العام الدراسي لتكون حصيلة تقويمه التي نتعرف من خلالها على مدى تحقيق الطالب الأهداف التربوية التي تساعد على اتخاذ القرار بشأن الطالب وشأن تطوير المنهج (اللقاني ، والجمل ، ١٩٩٦ ، ص ٨٢ – ٨٣) .

٤. التقويم التتبعي : *Longitudinal (Follow – up) Evaluation*

إنَّ الغرض الرئيس من هذا النوع من التقويم هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج (أو قياس الآثار البعيدة للبرنامج) ، ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها الذين طُبّق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاياتهم (وإن كان البرنامج تدريباً فيكون الاتصال من أجل معرفة مقدار التطور الذي حصل في عملهم) ، ويمكن استعمال الاستفتاءات والمقابلات لهذا الغرض (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٦) .

ثانياً . أنواع التقويم بحسب الشمولية :

١. التقويم المكبر (الكلي) : *Macro Evaluation*

يهتم هذا التقويم بتناول مخرجات النظم ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام ، فعلى سبيل المثال عندما نريد التأكد من تحقق هدف تربوي مثل مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة ، فإن أفضل المؤشرات تكون في هذه الحالة مقارنة أعداد المتخرجين بحسب مستويات الدراسة وموضوعاتها بأهداف القوى العاملة التي سبق تبنيها آخذين بنظر الاعتبار الطاقة العاملة المتعلمة الموجودة بطبيعة الحال ، ويستعمل هذا النوع من التقويم أيضاً في وحدات التخطيط القومي في التهيئة لاستراتيجيات التطوير التربوي (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٨) .

٢. التقويم المُصغّر (الجزئي) *Micro Evaluation*

يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج (داخل الصف مثلاً) أو الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار أكبر أو بدراسة انعكاس آثارها على حالات أنظمة فرعية أخرى ، وتنطوي تحت هذا النوع أنواع وأساليب التقويم المطبّقة في وزارات التربية في العادة ، كأساليب الموجهين في التقويم ، أو الامتحانات ووسائل التقويم الأخرى (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٩) . وهذا النوع من التقويم لا يُعطي صورة شاملة أو متكاملة عن المنهج كله أو الكتاب كله ، ومن خلاله يتم تجميع النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق الوسائل كافة التي تُسهم في تكوين الصورة الكلية عمّا يُراد تقويمه ، وهو ما يُساعد في اتخاذ القرار النهائي ، وخاصةً في الجزء الذي تمَّ تقويمه (اللقاني ، وزميله ، ١٩٩٦ ، ص ٨٣) .

ثالثاً . أنواع التقويم بحسب درجة الشكلية
(من حيث الأسلوب والجهة القائمة بالتقويم)

١. التقويم الشكلي (الرسمي) : *Formal Evaluation*

وهو التقويم الذي تقوم به جهة رسمية ، وإن قيام الجهة الرسمية به أمر ضروري ونافع لأن هذه الجهة تعرف البرنامج بتفاصيله ، وتعرف أغراضها مع تطبيقه ، فهي تعرف كل أبعاده وظروف تطبيقه مما يجعل تقويمها له ذا نفع كبير لها (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠).

٢. التقويم غير الشكلي (غير الرسمي) : *Informal Evaluation*

وهو التقويم الذي تقوم به جهة غير رسمية ، وقيام جهة غير رسمية بتقويم البرنامج أمر نافع أيضاً لأنه يُتيح لأُناس آخرين أن يروه من زوايا أخرى قد تكون مختلفة عن تلك التي تقومها

من خلاله الجهة الرسمية ، وبهذا يكون التقويم غير الرسمي مُكملاً ومساعداُ للتقويم الرسمي ، فضلاً عن أنه ميدان يوسّع دائرة البحث التربوي ، ويشجّع الباحثين على العمل في ميدان التقويم الذي يمثل نوعاً قائماً بذاته من البحوث التربوية (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠).

رابعاً . أنواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات

١. التقويم الكمي : *Quantitative Evaluation*

إنَّ التقويم الكمي هو الذي يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس ، وهي ما يمكن أن نطلق عليها بالأدوات أو الوسائل الشكلية كالاختبارات والاستفتاءات وقوائم التأشير وغيرها من الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات على أُسس علمية نسبياً (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤١) .

٢. التقويم النوعي : *Qualitative Evaluation*

التقويم النوعي هو الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية مما قد يكون له فائدة في إكمال الصورة للبرنامج (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤١) .

خامساً . أنواع التقويم بحسب القائمين به :

١. التقويم الداخلي : *Internal Evaluation*

إن التقويم يكون داخلياً إذا كان المقوّمون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه ، ويمكن أن يستعمل عند إجراء التقويم التطويري ، وهو يرتبط مباشرة بالمنهجية المُطبقة في البرنامج، ويمكن استعماله في أثناء تطبيق البرنامج ، وبعد الانتهاء منه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤١ – ٤٢) .

٢. التقويم الخارجي : *External Evaluation*

وهو التقويم الذي يكون المقوّمون فيه من خارج المشروع ، ويمكن أن يستعمل عند إجراء التقويم النهائي . ويتضمن هذا النوع من التقويم مقارنة النتائج الحقيقية التي حققها البرنامج بأهدافه المُحددة مسبقاً (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ... الخ) ضمن إطار محدد (مالي وجغرافي وإنساني ... الخ) ، وهذا النوع يرتبط بالنظرة العامة للتغيير الذي يتخطى حدود البرنامج نفسه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤١ – ٤٢) .

٣. التقويم الداخلي والخارجي : *Internal – External Evaluation*

هو التقويم الذي يضم فيه فريق التقويم بعض المعنيين بالبرامج ، والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به للجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم بعيداً عن التحيز الشخصي الذي قد يكون لدى أصحاب البرنامج ، وفي الوقت نفسه الاستفادة من ملاحظاتهم في تكييف خطة التقويم ، وفي تحليل نتائجه لمعرفتهم بتفاصيل البرنامج ، وهذا النوع من التقويم يمكن أن يتم في نوعي التقويم – التطويري والنهائي – ولو أنّ استخدامه في الأول قد يواجه بعض الصعوبات ولكننا نرى أن استخدامه في الثاني ضروري جداً (الشبلي ، ١٩٨٣، ص ٤٢) .

سادساً . أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني :

١. التقويم الواسع : *Global Evaluation*

نعني بهذا النوع من التصنيف الأول أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني الزماني ، ومن هذه الناحية إننا إذا تناولنا البرنامج بالتقويم بكامل رقعته المكانية يكون عندئذ التقويم واسعاً (Global) ، وعلى هذا الأساس فإن موضوعاً كتقويم برنامج محو الأمية يكون على النطاق الواسع إن قُوِّم عالمياً أو دولياً (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣) .

٢. التقويم المحلي (الضيّق) : *Local Evaluation*

ويكون هذا التقويم أقل امتداداً في الزمان والمكان من التقويم الواسع ، فتقويم برنامج محو الأمية إنْ قُوِّم في مدينة من بلد ما فإنه يكون محلّياً (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣) .

سابعاً . أنواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات :

١. التقويم الوصفي : *Descriptive Evaluation*

بعد جمع البيانات المطلوبة ، يتم عرضها في جداول وأشكال بيانية وصفية ، ويعمل المقوِّم بعدئذ على وصف الموقف معتمداً على هذه الجداول والأشكال في وصفه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣) .

٢. التقويم المُقارن : *Comparative Evaluation*

وهو أن ينتقل من عملية الوصف إلى العمليات الأكثر تعقيداً وعمقاً ؛ وذلك بقيامه بمقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة ، أو بنتائج عمليات تقويمية أُجريت للبرنامج نفسه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣) .

٣. التقويم التحليلي : *Analytic Evaluation*

وهو أن يحلل البرامج بإيجابياتها وسلبياتها ، ويُفسرها ويُعلق عليها من أجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج تساعد المسؤولين عنه على اتخاذ الإجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم هذه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣) .

ثامناً . أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف :

١. التقويم المعتمد على الأهداف *Goal – Based Evaluation*

يرى كثير من التربويين أن تقويم أي برنامج يجب أن يكون في ضوء أهداف ذلك البرنامج بحيث تظهر نتائج التقويم مدى تحقيق أهداف البرنامج ، وبأية درجة تم تحقيقها ، والمنطق الذي يدعم هذا الاتجاه هو أنَّ لكل برنامج أهدافاً يرمي فنّو هذا البرنامج إلى تحقيقها من خلال مادته (محتواه) والأساليب المتبعة فيه ، وعلى التقويم أن يوضح مدى تحقيق ذلك لكي ينظر مطوّرو البرنامج في أمر البت فيه تطويراً أم إلغاءً أم تبنياً (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٤) .

٢. التقويم بعيداً عن الأهداف : *Goal – Free Evaluation*

دعا سكرفن (Scriven) إلى تقويم بعيد عن الأهداف ، وهاجم النوع السابق (التقويم المعتمد على الأهداف) وذلك لأسباب عدّة منها أنَّ الأهداف المزعومة المُعلنة قد لا تُعبّر عن الأهداف الحقيقية ، وأنّه يرى أنّ الأهداف غالباً ما تكون مكتوبة بشكل غامض لدرجة أنها تكون بصيغ تتميز بالعمومية مما قد يغطي أنشطة مرغوباً فيها ، وأخرى غير مرغوب فيها . وهو يعتقد أن التقويم في ضوء الأهداف لا يتضمن التأثيرات كلها (أو التغيرات) المتوقعة ، حيث تظهر بعض الآثار للبرنامج سواء أكانت متضمنة في الأهداف أم لا ، ومن أجل هذا فهو يدعو إلى تقويم الأثر الفعلي للبرنامج (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٤).

وعلى أيةِ حال فإننا نعتقد أن النوع الذي دعا إليه سكرفن يستحق التفكير وإنعام النظر فيه ؛ لأنه يمثل رد فعل للنمط المعتمد على الأهداف بشكل مطلق بِغض النظر عمّا قد يكون في الأهداف ذاتها من خلل أو عن آثار تقع نتيجة تطبيق البرنامج لم تتضمنها الأهداف ، ولكننا نعتقد

أنه ينبغي أن لا نضرب بالأهداف عرض الحائط عند التقويم ، ولهذا فإننا نقف وسطاً من هذا الموضوع عن طريق تفضيلنا الجمع بين النوعين (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٤ – ٤٥) .

تاسعاً . أنواع التقويم بحسب فلسفته :

١. التقويم التقليدي (التجريبي) : *Classical Evaluation*

يوصف التقويم التقليدي (التجريبي) أحياناً بأنّه النموذج النباتي الزراعي لاعتماده على الأسلوب العلمي البحت الذي تُبنى نتائجه على ما تُسفر عنه أدوات القياس تماماً كما يتم تجريب نوع جديد من البذور أو السماد في الزراعة حيث تتم مقارنة نمو نوعين من النبات (ضابط وتجريبي) للخروج بحكم على مدى صلاحية المتغير المستقل في التجربة (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥) .

وعلى الرغم من الدقة العلمية في هذا الأسلوب إلاّ أنه قد تعرّض في التربية إلى نقد كثير لأنه يُعامل التربية كموضوع بسيط شأنه شأن نمو نبتة متجاهلاً الطبيعة المُعقدة للمتعلم نتيجة وجود جوانب مختلفة لشخصيته تتأثر جميعها ، ولو بدرجات متفاوتة بالبرنامج ، ومن مساوئ هذا الأسلوب أيضاً ، اعتماده بشكل كبير على الحجم للعينات في حين ينبغي أنّ يكون نظرة كلّية شاملة واسعة لا نظرة ميكروسكوبية (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥) .

٢. التقويم المتطوّر (الإجرائي) *Operational (Transitional) Evaluation*

وهو النوع من التقويم الذي يأخذ بنظر الاعتبار الآثار المترتبة جميعها على البرنامج، والظروف جميعها المحيطة به فإن برنامجاً يُطّق في منطقة قد لا يُعطي النتائج نفسها في منطقة أخرى ، ولا يكون ذلك بسبب البرنامج نفسه ، أو بسبب الذين طُّبق عليهم ، أو طُّبق من قبلهم ، بل لظروف أخرى اجتماعية واقتصادية بعضها منظور ، وبعضها الآخر غير منظور ، وقد أطلق ستيك على هذا النوع اسم (Responsive Evaluation) أي التقويم الاستجابي ، وهو النوع الذي يهتم بآثار البرنامج وأنشطته أكثر من اهتمامه بأهدافه ، فهو يستجيب لحاجات الجمهور من المعلومات ، وتُعد الأهداف ، والمسلمات ، والمقررات ، والاختبارات عناصر ينبغي أن تخضع هي نفسها للتقويم (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥) ، وهذا النوع من التقويم يسعى إلى الحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة عن طريق الحوار بين المقوّم ، ومُتخذ القرار لمعرفة أكثر المعلومات أهمية بالنسبة لمُتخِذ القرار ، أي بالنسبة لمن سينتفع بنتائج التقويم (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٦) .

وهكذا نرى أن المجددين في ميدان التقويم يعكسون الاتجاه الذي يركزون عليه ، ويهتمون في التسمية التي يختارون للتقويم ، ومن أجل هذا لا نعتقد أن كل تسمية من التسميات التي وردت في هذا التصنيف تمثل نوعاً قائماً بذاته ولا هي مترادفة ، بل يكمل بعضها البعض الآخر لتعطي بمجموعها الأبعاد المختلفة للتقويم المتطور مقارنةً بالتقويم التقليدي . فيمكن أن يكون التقويم تطويرياً (Formative) مصغّراً (Micro) محلياً (Local) داخلياً (Internal) رسمياً (Formal) معتمداً على الأهداف (Goal – Based) مقارناً (Comparative) مثلاً في الوقت نفسه (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٦) .

ويعتقد الباحث أنّ هذه الأنواع – آنفة الذكر – هي أكثر الأنواع شيوعاً ، وربما لا يوجد من أنواع التقويم ما هو خارج هذا التصنيف .

كما يؤكد أنّ التصنيف الأول : (أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه) الذي يُقسّم على أربعة أنواع هي (التمهيدي ، والتكويني ، والختامي ، والتتبعي) من أكثر أنواع التقويم انتشاراً واستخداماً . وهذا الأمر تؤكده الكثير من الأدبيات التي تناولت التقويم وأنواعه (عاقل ، د. ت ، ص٥٥ – ٥٦) ، (بلوم ، وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص٩٢ ، ١٣٩ ، ١٨١) ، (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٢٨ – ٢٩) ، (صادق ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦٩ – ٣٧١) ، (

السعدي ، وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص١٢٠ – ١٢١)، (جابر ، ١٩٩٤ ، ص٣٧٥ – ٣٧٨)، (القمش ، وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤ – ٢٧) ، (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ١٥ – ١٦) ، (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢ – ٣) .

مجالات التقويم التربوي :

للتقويم مـ جالات عدّه ، يمكن حصر بعضها بالآتي :

١. تقويم الطالب .
٢. تقويم عمل المعلم ، والعاملين في التعليم .
٣. تقويم المناهج ، وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرائق ووسائل تعليمية ، وكتب دراسية .
٤. تقويم الكفاية الإدارية ، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية .
٥. تقويم علاقة المدرّس بالمجتمع المحيط به .
٦. تقويم الكفاية الخارجية للتعليم ، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل .
٧. تقويم الخطط التربوية ، وما يتبعها من برامج ومشروعات .
٨. تقويم السياسة التعليمية .
٩. تقويم استراتيجية التنمية التربوية وغيرها من الأنواع الأخرى (الدمرداش ، ١٩٨٣ ، ص ١٤٦ ١٤٧) ، (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٢٦ – ٢٨) ، (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢) .

وظائف التقويم التربوي :

للتقويم التربوي وظائف ومهام يمكن إبرازها بالنقاط الآتية :

١. يُشخص للمدرسة ، وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم أهدافاً وُضعت لهم ، أو مدى دنوهم منها ، أو نأيهم عنها ، وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم .
٢. معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون .
٣. التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلبة في النواحي النفسية ، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي ، والتوافقية ، كالتخلف الدراسي ، وصعوبات التعليم ، ومعالجتها في حينها .
٤. وضع يد المعلم على نتائج عمله ، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أم غيرها .
٥. معاونة المدرسة في توزيع الطلبة على الصفوف الدراسية ، وفي أوجه النشاط المتنوعة التي تناسبهم ، وتوجههم في اختيارها .
٦. معاونة البيئة المنزلية للطلبة على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلباً للتعاون بين المدرسة ، والبيت لتحسين نتائج الطلبة نحو الأفضل .
٧. يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وُضعت مسبقاً بحيث تكون أكثر ملاءمة مع المؤسسات التعليمية
٨. للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناءً على ما بينهم من فروق تتضح في في أثناء عمله معهم .
٩. يساعد التقويم الأفراد والإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم ، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين ومنجزاتهم .
١٠. يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر .

١١. يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلبة .
١٢. يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ، ومدى كفايتهم في أدائها (روثن ، ١٩٧٧ ، ص ١٨) ، (عيد ، ١٩٨٣ ، ص ١٣) ، (رّيان ، ١٩٨٤ ، ص ٤١٣) ، (الزوبعي ، وآخرون ، ١٩٨٧ ، ص ١٦٥) ، (صخي ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٤ – ١٦٨) .

أساليب التقويم التربوي :

هناك أنواع كثيرة من أساليب القياس أو التقويم التي يمكن استعمالها لتقدير تحصيل الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ، وهي :

١. اختبار المقال .
٢. اختبار الصواب والخطأ .
٣. اختبار المزاوجة .
٤. اختبار إعادة الترتيب .
٥. اختبار التكميل أو ملء الفراغ .
٦. اختبار التصنيف .
٧. اختبار الاختيار من متعدد (قلادة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٩٠ – ٣٩١) ، (الخوالدة ، وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ٢٣٤) ، (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٤) .

خصائص التقويم التربوي الجيد :

إن التقويم التربوي الجيد يمتاز بمجموعة من الخصائص التي ينبغي العمل على توافرها لكي يؤدي التقويم رسالته ووظائفه على أفضل وجه ممكن ، وتتصل هذه الخصائص بمفهوم التقويم ، وما يمكن أن يؤديه من خدمات في المجال التربوي بناءً وتنفيذاً وتطويراً ، وفي مقدمة هذه الخصائص ما يأتي :

١. ينبغي أن يكون التقويم هادفاً :

التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة ، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي ، يكون التقويم تخبطاً عشوائياً لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة .

٢. ينبغي أن يكون التقويم شاملاً :

التقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها ، والتقويم الشامل يتضمن المجالات الآتية :

أ. جميع الأهداف المنشودة بحيث لا تقتصر على هدف أو أكثر دون غيرها من الأهداف ، وذلك حتى لا يكون تحقيق هدف مهما بلغت قيمته على حساب غيره .
ب. جميع نواحي النمو ، سواء منها الجسمية أم العقلية أو النفسية أم الاجتماعية أم الروحية .
ج. جميع مكونات المنهج ، سواء منها المقررات أم الكتب أم الطرائق أم الوسائل أم النشاطات أم العلاقات أم غيرها .
د. جميع ما يؤثر في العملية التعليمية ، سواء في ذلك الأهداف أم الخطط أم المناهج أم التلاميذ أم المعلمون أم الإداريون أم المباني والمرافق أم الوسائل والمعدات أم الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به .

٣. ينبغي أن يكون التقويم مستمراً :

التقويم المستمر يُلازم العملية من بدايتها حتى نهايتها ، بل إنه يبدأ قبلها ؛ ليكون عوناً على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع التلاميذ وواقع الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم .

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين ، فإن ذلك لا يتحقق إلاّ عندما يكون التقويم مستمراً وملازماً للتعليم في خطواته ومراحله جميعها ، يرشد خطاه ويُحدد مشكلاته ويعمل على رفع مستواه . أما التقويم الختامي الذي تجريه كثير من المدارس في نهاية العام الدراسي ، فيقصر عن بلوغ هذه الغايات .

٤. ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطياً :

التقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ، ويؤمن بأهميته ، ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً ، بل يُشاركه في تقويم ذاته ، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك فيه التلاميذ أنفسهم والمعلمون والآباء والمجتمع و المعنيين بالعمل التربوي جميعهم .

وليس معنى ذلك اشتراك هؤلاء جميعاً في وضع الامتحانات أو تصحيحها ، فالامتحانات ليست الوسيلة الوحيدة للتقويم ، وإنما تتم المشاركة بالنقد البنّاء ، واقتراح الأساليب والحلول المناسبة ، وأخذ وجهات النظر المختلفة في الحسبان عند تنفيذ برامج التقويم .

٥. ينبغي أن يكون التقويم علمياً :

ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة والقرارات المناسبة ، ومن أهم هذه السمات ما يأتي :

أ. الصدق : ويُقصد به أن يكون الأسلوب الذي نستعمله قادراً على أن يقيس ما وُضع لقياسه .

ب. الثبات : ويُقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استعمالها ، أو استعمال صورة متكافئة لها القدرة على الاستطاعة .

ج. الموضوعية : ويُقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم ، أو حالته النفسية ، أو تعبه ، أو نظرته النسبية إلى الأمور وتقديره للمستويات . ومن مظاهر الموضوعية ألاّ تختلف نتائج التقويم من مقوّم إلى آخر ، ولا مع الشخص الواحد ومن وقت إلى آخر .

٦. ينبغي أن يكون التقويم مُميزاً :

والتقويم المُميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات ويساعد على إظهار الفروق الفردية ، فالاختبار الذي يعلو فوق مستوى التلاميذ بحيث يعجز أغلبيتهم عن الإجابة عنه ، لا يُعد مميزاً ، وكذلك الاختبار السهل الذي يجيب عنه الجميع دون تفرقه ، والاختبار المُميز يتناول جميع الأهداف ، وجوانب النمو جميعها والقدرات والمهارات ، وبذلك يعين التقويم اكتشاف المواهب ، وتعرّف نواحي الضعف والقوّة .

٧. ينبغي أن يكون التقويم اقتصادياً :

لقد ازدادت أهمية التكلفة في ضوء مبادئ اقتصاديات التعليم ، والتقويم الاقتصادي يساعد على اقتصاد في النفقات والجهد والوقت ، ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان - وبخاصة الامتحانات العامة - وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً ونفقات طائلة .

٨. ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة :

فالعملية التعليمية تتضمن جوانب الخبرة ومستوياتها جميعها ، وتتضمن جوانب النمو، وأهدافه المتنوعة ، وهي بكل ذلك تتطلب استعمال وسائل وأدوات متنوعة ، لكي تعطي التصور

الكامــل ، والصــورة الحقيقيــة لهــذه الأمــور جميعهــا دون أن تطمــس بعضــها أو تتجاهلــه (الدمرداش ، ١٩٨٣ ، ص ١٤٣ – ١٤٦) ، (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣ – ٦) .

ومن خلال ما سبق يستنتج الباحث فوائد أنواع التقويم المقسمة بحسب وقت إجراء التقويم ، وهي ثلاثة من أصل أربعة ؛ وهي التمهيدي والتكويني والختامي ، وتاركاً الرابع وهو " التتبعي " ؛ لأنه من المتعذر إجراؤه ضمن وقت قصير ، وهذه الفوائد تخدم الباحث في بحثه الذي يجريه على طلبة الصف الرابع العام الإعدادي في مادة قواعد اللغة العربية .

ويفضل الباحث إيراد هذه الفوائد بشكل نقاط ، وبحسب تسلسلها المنطقي – أي بدءاً بالتمهيدي فالتكويني والختامي – والتركيز على الفوائد المهمة فقط .

أولاً . فوائد التقويم التمهيدي

١. فوائد التقويم التمهيدي للمدرس :

أ. يخدم المدرس في تحديد نقطة البداية في الانطلاق بالبرنامج الدراسي ، أو الموضوع الدراسي الجديد بعد تحديد مستوى الطلبة مستعيناً بالاختبار التمهيدي .

ب. يساعد المدرس في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بالاستعانة بالاختبارات التمهيدية .

ج. يحدد للمدرس السبل والوسائل الملائمة لعلاج نقاط الضعف ودعم نقاط القوة لدى الطلبة .

د. يعين المدرس على تحديد مدى اندفاع الطلبة ، أو خوفهم من الاختبارات المفاجئة التي تعرض عليهم .

ه. يفيد المدرس في تحديد مقدار ما يملكه الطلبة من معلومات وخبرات مسبقة في الموضوع الجديد .

٢. فوائد التقويم التمهيدي للطلبة :

أ. يفيد الطلبة في معرفة النقاط الرئيسة في الموضوع الجديد من خلال الاختبار التمهيدي .

ب. يحفز الطلبة على الانتباه الزائد والإطلاع على الموضوع الجديد بعد أن أُختبروا فيه .

ج. يساعد الطلبة على تذكر الأسئلة وحلولها ، في أثناء شرح المدرس الدرس الجديد .

د. يبعد الطلبة عن الخوف من الاختبارات ، سواء أكانت صعبة أم سهلة ، مفاجئة لهم أم على علم بها .

ه. يعطي الطلبة حافزاً – بعد أن يعرفوا مستواهم بين أقرانهم – يدفعهم إلى بذل الجهد من أجل إحراز الدرجة والتفوق .

ثانياً . فوائد التقويم التكويني

مثلما للتقويم التمهيدي فوائد للمدرس والطلبة ، كذلك الأمر مع التقويم التكويني ، فهو يفيد المدرس ويفيد الطلبة ، وسنحاول عرض أهمها بشكل نقاط :

١. فوائد التقويم التكويني للمدرس :

أ. يفيد المدرس في تحديد مستوى الطلبة بعد شرح الموضوع لهم ، مستعيناً بالاختبار التكويني الذي يختبرون به بعد شرح الموضوع مباشرةً .

ب. يفيد المدرس في الحكم على الطلبة بعد تحديد مستوى الطلبة ، باتخاذ القرار المناسب من حيث الاستمرار بالدرس ، أو اتخاذ أسلوب العلاج الملائم .

ج. يحدد المدرس النقاط التي فهمها الطلبة ، والنقاط التي لم يفهمها الطلبة من خلال الإجابة عن الاختبار .

د. يفيد المدرس في تحديد طريقة التدريس الملائمة بعد استعمال الطريقة وبالاستعانة بإجابات الطلبة عن الاختبار .
ه. يفيده في اتخاذ القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي .
و. يعطي تصوراً كاملاً عن الموضوع الذي درّسه المدرس للطلبة ، في أن تدريسه ملائم ، أو غير ملائم من خلال نوع الإجابة عن الاختبار .

٢. فوائد التقويم التكويني للطلبة :

أ. يجعل الطلبة أكثر انتباهاً إلى المدرس ، ويجعل تركيزهم على النقاط المهمة في الموضوع ، لكي يكونوا متمكنين من الإجابة عن الاختبار .
ب. يساعد الطلبة على اجتناب الخوف من الاختبارات التي يتعرضون لها ، ويستقبلون الاختبار من دون خوف .
ج. يدفع الطلبة إلى مراجعة الموضوع في كتبهم ، ومع مدرسهم من أجل إيجاد حلول الاختبار التكويني .
د. يعطي للطلبة تصوراً عن مستواهم من بين زملائهم .

ثالثاً . فوائد التقويم الختامي

١. فوائد التقويم الختامي للمدرس :

أ. يفيد المدرس في تحديد مستوى الطلبة بعد الانتهاء من الموضوع بكامله واختبارهم فيه .
ب. يفيد في الحكم على الطلبة في أنهم فهموا الدرس ، أم لم يفهموه .
ج. يفيد في تحديد وسائل التقويم وأساليبه وطرائق علاج نقاط الضعف المحددة بالتقويم ، بعد اختبارهم .
د. يفيد في اتخاذ القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي .
ه. يعطي تصوراً كاملاً عن الموضوع الذي درّسه المدرس للطلبة في أن تدريسه ملائم ، أو غير ملائم من خلال نوع الإجابة عن الاختبار .

٢. فوائد التقويم الختامي للطلبة :

أ. يفيد الطلبة في إبعادهم عن الخوف من الاختبارات ، وتعودهم عليها .
ب. يجعل الطلبة أكثر تركيزاً مع المدرس للموضوع الذي يدرسونه ؛ لأنهم سيُختبرون به بعد إكماله .
ج. يفيد الطلبة كتغذية راجعة في معرفة أجوبة الاختبار بالعودة إلى ما تعلموه ، أو المقرر المدرسي ، أو المدرس في معرفة صحة إجاباتهم .
د. يفيد الطلبة كدعم وتصحيح مسار بعد تصحيح أوراق الاختبار وإرجاع المدرس الأوراق لهم .
ه. يعطي للطلبة تصوراً عن مستواهم من بين زملائهم في المادة من خلال الاختبار الختامي ، وهذا يدفعهم إلى المثابرة والتفوق من أجل إحراز الدرجات الأعلى .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

- دراسات سابقة .
- موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية .

دراسات سابقة

يلجأ الباحث في أول خطوات بحثه إلى مراجعة مجموعة من الدراسات والأبحاث التي جرت في الميدان الذي يفكر به ؛ لما في ذلك من إغناء لمشكلة البحث التي اختارها ، حيث يوفر الإطلاع على الدراسات السابقة للباحث فرصة واسعة بالرجوع إلى الفروض المعتمدة في هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها كل دراسة (عبيدات ، وآخرون ، ١٩٩٨ ، ص٧٩) .

وبعد إطلاع الباحث على الأدبيات والمجلات ، والرسائل والأطاريح لم يجد ما يشبه دراسته من حيث العنوان ، والمادة التي طبق عليها البحث .

وبما أنَّ البحث الحالي يهدف إلى تعرّف " اثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية " ؛ فقد جمع الباحث دراسات سابقة ، ويعرضها بالشكل الآتي :

- دراسات عربية وأجنبية .

دراسات عربية وأجنبية :

١. دراسة حسين (١٩٨٦) .
٢. دراسة سمعان (١٩٨٨) .
٣. دراسة رجب (١٩٨٩) .
٤. دراسة خليل القيسي (١٩٩٥) .
٥. دراسة ميسون القيسي (١٩٩٨) .
٦. دراسة التميمي (١٩٩٩) .
٧. دراسة زاير (١٩٩٩) .
٨. دراسة الجميلي(٢٠٠٠) .
٩. دراسة سلمان (٢٠٠٠) .
١٠. دراسة المهداوي (٢٠٠٢) .
١١. دراسة الساعدي (٢٠٠٤) .
١٢. دراسة مجول (٢٠٠٤) .
١٣. دراسة بوكر (١٩٧٤, Booker) .
١٤. دراسة فيل واوكي (١٩٧٥ , Fiel and Okey) .
١٥. دراسة ولهيت (١٩٨٣ , Wilhit) .
١٦. دراسة سيرتني ودين (١٩٨٦ , Serteny and Dean) .
١٧. دراسة إبراهيم (١٩٨٨ , Ibrahim)

١. دراسة حسين (١٩٨٦)

(التقويم البنائي في التدريس وأثره على التحصيل)

أجريت الدراسة في مصر ، وشملت عينة الدراسة [*] ثلاثة صفوف تشمل تلاميذ الصف الثاني بمدرسة ثانوية بنات ، وصفين يشملان تلاميذ الصف الثاني في مدرسة بنين إعدادية ، وصفين يشملان تلاميذ الصف الخامس في مدرسة ابتدائية مشتركة في مدرسة شبين الكوم .

أجريت اختبارات تحصيلية قبلية وسجلت درجات العينة ، وبعد إجراء التجربة على التلاميذ جميعهم ، وأجراء اختبارات تحصيلية أخرى (بعد شهرين) ، وتسجيل الدرجات ، ثم أجراء اختبارات تحصيلية بعدية مرة ثالثة (بعد شهر) ، وسجلت درجات العينة .

وتمت معالجة البيانات إحصائياً بمقارنة متوسطات الدرجات للصفوف جميعها للاختبارات الثلاثة ، كما استعملت النسبة الحرجة لبيان الدلالة الإحصائية ، وقد اتبع ما يأتي:

أولاً : مقارنة لمتوسطات

بعد مقارنة متوسط درجات تحصيل الطلبة لكل مرحلة بالنسبة للاختبار الأول والثاني والثالث لوحظ الآتي :

١. ارتفع متوسط تحصيل الطلبة في المدارس الثلاث في الاختبار الثاني عنه في الاختبار الأول .
٢. تكاد فروق المتوسطات بين الاختبارين الأول والثاني تقترب في كل مدرسة على حدة .
٣. ارتفع تحصيل الطلبة في المدرسة الثانوية والإعدادية ، وصف واحد فقد في المدرسة الابتدائية في الاختبار الثالث عنه في الاختبار الثاني ، وانخفض هذا المتوسط في الصف الآخر من المدرسة الابتدائية .

ثانياً : مقارنة الفروق باستعمال النسبة الحرجة ، وذلك لبيان الخطأ المعياري لمتوسطات الفروق ، ومن ثم يمكن البيان من الدلالة الإحصائية :

١. هناك فرق واضح بين متوسط درجات الاختبار الثاني ، ومتوسط درجات الاختبار الأول ، وكذلك هناك فرق واضح بين متوسط درجات الاختبار الثالث ودرجات الاختبار الثاني مما يدل على وجود تحسن نتيجة وجود المتغير التجريبي ، وقد نوقش ذلك في أولاً ، الفرق في كل من الحالتين السابقتين له دلالته الإحصائية عند مستوى (٠.٠١) .
٢. وتلاحظ النسبة في دلالة الفرق بين درجات الاختبارين الأول والثاني أعلى منها في حالة الفرق بين درجات الاختبارين الثاني والثالث ، وهذا يؤكد اثر العامل التجريبي .

بالنسبة للمدرسة الإعدادية لوحظ ما يأتي :

١. ظهرت فروق بين المتوسطات .
٢. لوحظ أيضاً ارتفاع الدلالة الإحصائية للفرق الأول عن الفرق الثاني ، وهذا يتماشى مع الملاحظات السابقة نفسها ، ويؤيد الأثر التجريبي .

بالنسبة للمدرسة الابتدائية لوحظ ما يأتي :

وجود فرق بين المتوسطات تؤكد النسبة الحرجة دلالة تلك الفروق الإحصائية ، وعند مستوى دلالة (٠.٠١) ، واختلاف النسبتين الحرجتين أيضاً في هذه الحالة يؤكد أهمية العامل

---

[*]. لم تذكر الدراسة حجم العينة .

التجريبي في الانتقال من لا تجريب قبله إلى أثره في التجريب مع وجوده وإنْ كان الأثر يثبت بُعْدَ ذلك تقريباً .

(حسين ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٢ – ١٣٤) .

٢. دراسة سمعان (١٩٨٨)

(اثر استخدام أسلوب التقويم البنائي في تحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات اللتين ضمنتا مادة رياضيات الصف الثاني من التعليم الأساس على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق) .

أجريت الدراسة في مصر ، وشملت العينة (١٧٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن ، بواقع (٨٨) طالباً ، و(٨٢) طالبة في مدرسة سوهاج .

وقد اختيرت مدرستان ، احداهما للبنين والأخرى للبنات ، ثم اختير صفان عشوائيا (صف للبنين ، وصف للبنات) ، ليمثلا المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بأسلوب التقويم البنائي ، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (صف للبنين ، وصف للبنات) ، تم تدريسها بالأسلوب التقليدي ، وتم تطبيق اختبار مكون من أسئلة تكميل ، وصواب وخطأ في نهاية كل درس ، ومدة تطبيق تراوحت بين (٥-١٠) دقائق لتلاميذ المجموعة التجريبية ثم أعيدت أوراق الامتحان في الحصة التالية للتلاميذ ؛ لمناقشة الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ، وتصحيحها ، وتكرار هذه العملية في كل حصة ثم يطبق اختبار مكون من أسئلة تكميل ، وصواب وخطأ في نهاية كل مرحلة من مراحل تدريس وحدتي التجربة ، وتعاد الأوراق في بداية المرحلة التالية للتلاميذ ؛ لمناقشة الأخطاء وتصويبها ، وتقديم العلاج المناسب طبقا لنتائج هذه الاختبارات ، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق اختبارين موضوعين على المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ لتعرف مدى تحقيق أهداف الوحدتين ، وبعد تحليل نتائج البحث أتضح ما يأتي :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدتي التجربة بأسلوب التقويم البنائي ، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدتين بالأسلوب التقليدي ، وذلك بالنسبة لتحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق (سمعان ، ١٩٨٨ ، ص٤٥ – ٧٨) .

٣. دراسة رجب (١٩٨٩)

(اثر استعمال التقويم التكويني والتعلم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم في مادة الأحياء) .

أجريت الدراسة في جامعة البحرين ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً من طلبة كلية البحرين الملتحقين في دبلوم الدراسات العليا ، إذ وزعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات متكافئة هي :

- المجموعة التجريبية الأولى : وهي المجموعة التي يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية ، وأسلوب علاجي (وقت إضافي) .
- المجموعة التجريبية الثانية : وهي المجموعة التي يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية ، وأسلوب علاجي (تمرينات تطبيقية إضافية) .
- المجموعة الضابطة : وهي المجموعة التي لا يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية، وأسلوب علاجي .

أعد الباحث اختباراً قبلياً لقياس تجانس التباين لأفراد العينة ، ومعرفة قدراتهم ومؤهلاتهم في التحصيل قبل بدء التجربة ، واختباراً بعدياً تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد

، والصواب والخطأ ، والمطابقة ، حسب ثباته للمجموعات الثلاث فكان (٠.٩٤ ، ٠.٨٩ ، ٠.٩٥) على التتالي ، واعد أيضاً اختبارين تكوينيين لتعرف الطلاب الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى مستوى الإتقان .

درّس الباحث بنفسه طلاب مجموعات البحث الثلاثة ، وبعد إنهاء التدريس مباشرة طبق اختبار التحصيل البعدي على طلاب المجموعات الثلاث ، ثم طبقه عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع ، وتوصل بعد تحليل النتائج إلى ما يأتي :

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي تعزى إلى استعمال استراتيجية إتقان التعلم لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين تفوقوا على طلاب المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة.
- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتعلم تعزى إلى استعمال استراتيجية إتقان التعلم لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة.
- وجود علاقة موجبة بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي ، ومتوسطات درجاتهم في اختبار الاحتفاظ بالتعلم (رجب ، ١٩٨٩ ، ص١-٣٢).

٤. دراسة خليل القيسي (١٩٩٥)

(أثر استخدام استراتيجيتي التقويم التمهيدي والتكويني في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ) .

أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبا ، وزعوا على ثلاث مجموعات بواقع (٢٨) طالبا في كل مجموعة . ودرست مجموعة الدراسة على النحو الآتي :

١. المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) : درست باستعمال استراتيجية التقويم التمهيدي .
٢. المجموعة الثانية (التجريبية الثانية) : درست باستعمال استراتيجية التقويم التكويني .
٣. المجموعة الثالثة (الضابطة) : درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

تكونت أداة الدراسة من الاختبارات التمهيدية ، والتكوينية ، وبواقع اختبار تمهيدي واحد ، و(٦) اختبارات تكوينية ، كذلك تكونت الأداة من اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ، وباستخدام تحليل التباين الأحادي ، والاختبار التائي لمعرفة مصدر الفروق ودلالتها ظهر انّ هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين :

١. متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال استراتيجية التقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، لمصلحة التجريبية .
٢. متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقويم التكويني ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، لمصلحة التجريبية .
٣. متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، لمصلحة التجريبية الثانية . (خليل القيسي ، ١٩٩٥ ، ص١٦- ٩٨) .

٥. دراسة ميسون القيسي (١٩٩٨)

(أثر استخدام ثلاثة أساليب تقويمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية المعلمين في مادة الفيزياء) .

أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الهيثم). تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات من طلبة الصف الثاني في كلية المعلمين بالجامعة المستنصرية ، وزعوا بين ثلاث مجموعات بواقع (٣٥) طالباً وطالبة في كل مجموعة ، درست مجموعات البحث على النحو الآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى : درست باستعمال أسلوب التقويم التمهيدي .
٢. المجموعة التجريبية الثانية : درست باستعمال أسلوب التقويم التكويني .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة : درست باستعمال أسلوب التقويم الختامي .

تكونت أداة البحث من (٣) اختبارات تمهيدية ، و(٦) اختبارات تكوينية ، واختبار ختامي واحد ، كذلك طُبق الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ، وباستعمال تحليل التباين الأحادي ، واختبار توكي لاختبار دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية للمجموعات الثلاث ، ظهر أنَّ هناك فروقاً ذوات دلالات إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين :

١. متوسط درجات المجموعات التجريبية الأولى التي درست باستعمال أسلوب التقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستعمال أسلوب التقويم الختامي ، لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .
٢. متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال أسلوب التقويم التكويني ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة ، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
٣. متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

(ميسون القيسي ، ١٩٩٨ ، ص٢-١٢٢) .

٦. دراسة التميمي (١٩٩٩)

(اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية) .

أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد ، وتكونت عينة الدراسات من (٦٠) طالبة ، قسمت على مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة ، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة من مدرسة واحدة .

- استعملت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ، وكافأت بين المجموعتين في: العمر الزمني ، ودرجات اللغة العربية لعام ١٩٩٨ ، و التحصيل الدراسي للأبوين .
- كانت أداة الدراسة الاختبار التحصيلي من نوع الاختبارات الموضوعية " اختيار من متعدد " إذ بلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة ، وبلغ معامل ثباته (٠.٨٥) .
- استغرقت التجربة مدة (١١) أسبوعاً ابتداء من ١٨ / ١٠ / ١٩٩٨ م إلى ٤ / ١ / ١٩٩٩ م .

- واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة مثل : معامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي (كا^{2}) ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل الصعوبة والتمييز .

توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية :
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة .

(التميمي ، ١٩٩٩ ص ٣٨ – ٦٧) .

٧. دراسة زاير (١٩٩٩)

(أثر استخدام أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية) .

أجريت الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) . اعتمد الباحث في دراسته تصميماً تجريبياً ذا ثلاث مجموعات تجريبية ، واختبارا بعدياً ، واختباراً للاحتفاظ .

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس الأدبي وزعوا عشوائيا بين ثلاث مجموعات بواقع (٧٥) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٧٤) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، و(٧٣) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية الثالثة .

كافأ الباحث بين مجموعات الطلبة الثلاث في المتغيرات الآتية : العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الرابع العام، ودرجات الاختبار القبلي في مادة قواعد اللغة العربية .

درّس الباحث بنفسه طلبة المجموعات الثلاث ، وأ عَّد الاختبارات التكوينية اللازمة ، ثم أ عَّد اختبارين بصورتين متكافئتين الأول لقياس التحصيل ، والآخر لقياس الاحتفاظ بالتحصيل ، ضمَّ كل اختبار منهما (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والتكميل ، والإجابات القصيرة غطت موضوعات التجربة من خلال الخريطة الاختبارية التي تناولت المستويات الخمسة الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي ، وقد تثبت الباحث من صدق الاختبار ، وثباته الذي حسب بطريقتين فبلغ في الأولى (٠.٩٣) وفي الثانية (٠.٨٥) فضلاً عن إجراء عمليات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من صعوبة الفقرات وسهولتها ، وقوة تمييزها وفعالية بدائلها الخاطئة .

بعد إنهاء التجربة التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي بصورته الأولى لقياس تحصيل طلبة مجموعات البحث الثلاث ، وبعد ثلاثة أسابيع طبق الاختبار بصورته الثانية لقياس الاحتفاظ بالتحصيل .

استعمل الباحث في دراسته الوسائل الإحصائية الآتية : تحليل التباين الأحادي ومربع كاي ، ومعادلة ارتباط بيرسون ، وطريقة شيفيه ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وبعد تحليل النتائج توصل إلى ما يأتي :

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

٨. دراسة الجميلي (٢٠٠٠)

(أثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية) .

أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، وبلغت عينة الدراسة (٥٨) طالبة ، بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٢٨) طالبة في المجموعة الضابطة من مدرسة واحدة .

- كانت أداة الدراسة اختبارا تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد ، بلغ عدد فقراته (٥٥) فقرة ، وبلغ معامل ثباته (٠.٨٤) .
- استغرقت الدراسة " التجربة " فصلا دراسيا كاملا بدأت في ٤ / ١٠ / ١٩٩٩ ، واستمرت إلى ٢٩ / ١٢ / ٢٠٠٠ م .

- اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين التجريبية ، والضابطة في تحصيل الطالبات في مادة التربية الإسلامية لعام ١٩٩٩ ، والدخل الشهري ، وتحصيل الأم والأب ، وعدد أفراد الأسرة .
- استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة مثل : معامل ارتباط بيرسون ، وكيودوريتشاردستون (K R ٢١) ، و معامل الصعوبة والتمييز .
- توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين و الضابطة ، تعزى إلى الاختبارات القبلية . (الجميلي ، ٢٠٠٠ ، ص٣٧ – ٧٠) .

٩. دراسة سلمان (٢٠٠٠)

(أثر استخدام الأسئلة الامتحانية القبلية والبعدية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء) .

أجريت الدراسة في العراق ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبة وزعن بين ثلاث مجموعات بواقع (٣٣) طالبة في كل مجموعة .

درست مجموعات الدراسة على النحو الآتي :

١. المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) : درست باستعمال الأسئلة الامتحانية القبلية .
٢. المجموعة الثانية (التجريبية الثانية): درست باستعمال الأسئلة الامتحانية البعدية.
٣. المجموعة الثالثة (الضابطة) : درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

تكونت أداة الدراسة من الأسئلة الامتحانية القبلية والبعدية ، كذلك من اختبار تحصيلي من نوع الصواب والخطأ والتكميل ، وباستخدام تحليل التباين والاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق ظهر أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين :

١. متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، اللائي درسن باستخدام الأسئلة الامتحانية القبلية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستخدام الأسئلة الامتحانية البعدية ، لمصلحة التجريبية الثانية .
٢. متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية ، لمصلحة التجريبية الأولى .
٣. متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية . ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة لمصلحة التجريبية الثانية (سلمان، ٢٠٠٠، ص ٦٣ – ٨٤).

١٠. دراسة المهداوي (٢٠٠٢ م)

(أثر استخدام أسلوبي التقويم التمهيدي والتقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية) .

أجريت الدراسة في العراق ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين (التربية الأساسية حالياً) واختارت الباحثة عشوائيا متوسطة الجهراء للبنات (الواقعة في قضاء بعقوبة) ميدانا للتجربة.

بلغ أفراد عينة الدراسة (٩٦) طالبة موزعات على مجموعات ثلاث بالتساوي ، وكوفئ بين مجموعات البحث إحصائياً في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني ، ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية للعام السابق ، واختبار القدرة العقلية ، والتحصيل الدراسي للأبوين) .

درست طالبات المجموعة التجريبية الأولى باستخدام أسلوب التقويم التمهيدي ، والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام أسلوب التقويم التكويني ، أما المجموعة الضابطة فدرست على وفق الطريقة الاعتيادية .

طبقت التجربة بواقع (٢٤) حصة وأعدت ثلاثة اختبارات تمهيدية طبقت قبل تدريس الموضوعات لقياس الخبرات السابقة لطالبات المجموعة التجريبية الأولى ، كذلك أعدت ثلاثة اختبارات تكوينية طبقت بعد تدريس الموضوعات المقررة للوقوف على نقاط القوة والضعف . وتبعها ثلاث حصص إضافية مخصصة للتغذية الراجعة . أما الاختبار التحصيلي البعدي فتألف من (٤٦) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد والتكميل ، وقد تحقق من صدقه، وثباته وقوة تمييزه ، ومعامل صعوبته وفعالية بدائل فقراته ، وبعد تطبيق الاختبار على مجموعات البحث الثلاث حللت النتائج ، إذ تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات :

١. المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبيتين .
٢. المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح التجريبية الثانية .

(المهداوي ، ٢٠٠٢ ، ص ٤١ – ٧٠)

١١. دراسة الساعدي (٢٠٠٤ م)

(اثر التقويم التكويني في تحصيل الطلبة في اللغة الإنكليزية) .

أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد) . صمم الباحث تجربة تتضمن مجموعتين من الطلبة تجريبية وأخرى ضابطة ، وتم اختيار هاتين المجموعتين من شعب الصف الثاني في متوسطة الارتقاء للبنين ، ولكل مجموعة (٣٥) طالباً ، وقد اختيرت احداهما لتكون مجموعة تجريبية تمَّ تطبيق التقويم التكويني عليها ، والأخرى ضابطة يتم تقويمها بالختامي [*] . تكافأ أفراد المجموعتين إحصائيا في المتغيرات : التحصيل الدراسي للأبوين ، العمر الزمني ، التحصيل في مادة اللغة الإنكليزية في السنة السابقة (٢٠٠٣) ، وفي الشهر نفسه ، و كانت مادة التجربة من الوحدة ٦ – ١٣ في الكتاب المقرر ، واستغرقت التجربة (٨) أسابيع .

قدم الباحث اختبارا تحصيلياً مشتملا على (٤٨) فقرة في ضوء تحليل دقيق لمحتويات الوحدات الثمان (مادة البحث) تمَّ عرض الاختبار على مجموعتين من الخبراء للتأكد من صدقه الظاهري ، وحسب ثبات الاختبار باستعمال طريقة إعادة الاختبار ، واجري تحليل لفقرات الاختبار لتحديد مستوى الصعوبة ، وقوة التمييز . طبق الباحث الاختبار على أفراد الدراسة في نهاية التجربة .

وقد استعمل الباحث معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة ، واستعمال المعادلة نفسها لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التركيب ، والمفردات ، والاستيعاب القرائي ، والإنشاء ، وقد وجد أن الفرق كان ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية . استنتج الباحث أن استخدام التقويم التكويني يزيد من تحصيل الطلبة ، ويعزز التعلم . وعلى ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات . (الساعدي ، ٢٠٠٤ ، ص١- ٢) .

١٢. دراسة مجول (٢٠٠٤ م)

[*] . المقصود به هنا الاختبار التحصيلي البعدي .

(أثر الاختبارات الأسبوعية في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية) .

أجريت الدراسة في العراق – جامعة بابل - كلية التربية الأساسية . اختار الباحث عشوائيا مدرسة من المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل ، فكانت متوسطة حمورابي للتعليم الأساسي ، مثل طلاب الصف الثاني المتوسط (ب) المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٣٤) طالباً ، يدرسون باستخدام أسلوب الاختبارات الأسبوعية ، وطلاب الصف الثاني متوسط (ج) المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٣٤) طالبا ، يدرسون بالطريقة التقليدية .

كافأ الباحث إحصائياً بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستخدام الاختبار التائي (T - test) ، و مربع كاي (Q^2) في متغيرات (العمر الزمني ودرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) ودرجات الطلاب في امتحان نصف السنة ، للعام الدراسي (٢٠٠٣ – ٢٠٠٤) والتحصيل الدراسي للأبوين .

صاغ الباحث (٦٧) هدفا سلوكيا شملت الموضوعات السبعة المحددة في التجربة وأعد خططا تدريسية للموضوعات المحددة للتجربة ، ودرس المجموعتين بنفسه ، واستمرت التجربة (١٠) أسابيع ، واعد اختبارا تحصيلياً شمل (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، وملء الفراغات ، والصواب والخطأ . وتحقق من صدق الاختبار وثباته ، وبعد استعمال الاختبار التائي (T-test) في معالجة البيانات ، تمخضت الدراسة عن نتيجة رئيسة قدمت دليلا تجريبيا مفاده :

إن الاختبارات الأسبوعية أثبتت بدلالة إحصائية فاعليتها في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثاني متوسط .

(مجول ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٧ – ٦٦)

١٣. دراسة بوكر (Booker , ١٩٧٤)

(اثر الأسئلة القبلية والبعدية في تعلم المادة المكتوبة و استبقاء المعلومات)

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية . تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طلاب و طالبات من طلبة قسم علم النفس التربوي في جامعة بنسلفانيا وزعوا بين ثلاث مجموعات بواقع (٣٦) طالباً وطالبةً في كل مجموعة درست مجموعات الدراسة على النحو الآتي :

١. المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) : درست باستعمال الأسئلة القبلية (قبل تدريس الموضوعات) .
٢. المجموعة الثانية (التجريبية الثانية) : درست باستعمال الأسئلة البعدية (بعد تدريس الموضوعات) .
٣. المجموعة الثالثة (الضابطة) : درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وباستخدام تحليل التباين الأحادي ، وطريقة توكي لمعرفة دلالة الفرق ظهر :

١. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ، لمصلحة المجموعتين التجريبيتين .

٢. لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستعمال الأسئلة القبلية ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال الأسئلة البعدية .
(Booker , ١٩٧٤ , P. ٩٦-٩٨) .

١٤. دراسة فيل وأوكي (Fiel and Okey, ١٩٧٥) :

(أثر التقويم التكويني و العلاجي للتمكن في المهارات العقلية لمادة الرسوم البيانية)

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية . تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلاب المرحلة الثامنة (تقابل الصف الثاني المتوسط في العراق) الذين يدرسون العلوم العامة وزعوا عشوائياً بين ثلاث مجموعات تضم كل منها أربعة صفوف مختلفة اعتماداً على تحصيلهم الدراسي .

درس طلاب المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة الاعتيادية يتبعها اختبار تكويني لتحديد نقاط الضعف عند كل طالب ، ثم يعطى أسلوب علاجي (تعلم إضافي) , ودرس طلاب المجموعة التجريبية الثانية بالطريقة الاعتيادية يتبعها اختبار تكويني لتحديد نقاط الضعف عند كل طالب ثم يعطى أسلوب علاجي (تمرينات إضافية) , ودرس طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من دون اختبار تكويني أو أسلوب علاجي.

درس مدرس الصف النظامي المجموعات الثلاث بشكل مخطط ومنتظم , أجريت الاختبارات التكوينية ثلاث مرات يتبعها أسلوب علاجي , ثم طبق بعدها اختباراً نهائياً تكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد,فحسب صدقة وثباته الذي بلغ (٠.٧٨) , واستغرق الاختبار(٤٠) دقيقة. بعد تحليل النتائج إحصائياً وجد أن استعمال التعليم الإضافي الذي استعمل مع طلاب المجموعة التجريبية الأولى يؤدي إلى نتائج ذات دلالة إحصائية في التحصيل النهائي للمهارات العقلية عند مقارنتها مع نتائج الأسلوب العلاجي الآخر(تمرينات إضافية) الذي استعمل مع طلاب المجموعة التجريبية الثانية وانّ المجموعتين التجريبيتين اللتين حصلتا على أسلوب علاجي كانت نتائج طلابها أفضل إحصائياً من نتائج طلاب المجموعة الضابطة (Fiel and Okey, ١٩٧٥, P. ٢٣٤-٢٣٦) .

١٥. دراسة ولهيت (Wilhit, ١٩٨٣)

(أثر الاختبار القبلي القصير الذي يعطى لطلبة الجامعة قبل التدريس وقدرتهم على تذكر المعلومات) .

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية . تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طلاب وطالبات من طلبة قسم علم النفس التربوي في جامعة (Hlionis) وزعوا بين ثلاث مجموعات بواقع(٣٥) طالباً وطالبة في كل من المجموعتين التجريبيتين و(٣٤) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة . درست مجموعات الدراسة على النحو الآتي :

١. المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) : درست باستعمال اختبارات قبلية ذات مستوى عالٍ.
٢. المجموعة الثانية (التجريبية الثانية) : درست باستعمال اختبارات قبلية ذات مستوى واطئ .
٣. المجموعة الثالثة (الضابطة) : درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

تكونت أداة الدراسة من مجموعة من الاختبارات القبلية , وكذلك اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد والإجابات القصيرة , وباستخدام تحليل التباين الأحادي , والانحدار المتعدد الدرجات للمجموعات الثلاث ظهر أنّ :

أ. هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال الاختبارات القبلية ذات المستوى العالي , ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الاختبارات القبلية ذات المستوى الواطئ , لمصلحة التجريبية الأولى .

ب. هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية , لمصلحة التجريبية الأولى.

ج. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية , ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة.

(Wilhit, ١٩٨٣, P. ٢٣٤-٢٤٤)

١٦. دراسة سيرتني ودين (Seretny and Dean, ١٩٨٦)

(أثر الأسئلة التقويمية التي تعطى للتلاميذ بعد الانتهاء من تدريس الموضوع في فهم المادة)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية . شملت العينة (٥٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني في المدرسة الابتدائية في ولاية أنديانا بواقع (٣٢) طالباً ، و (٢٢) طالبة , تمّ توزيعهم بين ثلاث مجموعات في كل صف تبعاً لقدرتهم على القراءة بواسطة اختبار تحصيلي مقنن , شملت المجموعة الأولى الأطفال ذوي القدرة العالية , وشملت المجموعة الثانية الأطفال ذوي القدرة المتوسطة , في حين شملت المجموعة الثالثة الأطفال ذوي القدرة الواطئة, عُدت ثلاث مجموعات تجريبية في احد الصفين , وثلاث مجموعات ضابطة في الصف الآخر, وبعد تدريس المجموعات الثلاث , أعطيت المجموعات التجريبية أسئلة تقويمية حول المادة , في حين لم تعط المجموعات الضابطة مثل هذه الأسئلة , اختبرت المجموعات التجريبية , والضابطة جميعها باختبار تحصيلي لقياس الفهم .

وحلل الباحث النتائج إحصائياً باستعمال تحليل التباين , وأتضح تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة , بفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) , وهذا يشير إلى أهمية استعمال الأسئلة التقويمية بعد نهاية تدريس كل موضوع , ولاسيما عند التلاميذ ذوي القدرة القرائية المنخفضة والمتوسطة .

(Seretny and Dean, ١٩٨٦, p. ٢٢٨-٢٢٩)

١٧. دراسة إبراهيم (Ibrahim, ١٩٨٨)

(أثر استراتيجية التعلم من اجل التمكن في التعلم بوصفها تقويماً تكوينياً في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء)

أجريت الدراسة في ليبيا , واستعملت الدراسة تصميماً تجريبياًيتكون من مجموعة تجريبية , ومجموعة ضابطة , وقسمت كل مجموعة على أربع مجموعات فرعية , وكل مجموعة تشمل شعبة دراسية من شعب الصف الأول .

تكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالباً وطالبة من متوسطة الفاتح للذكور , ومتوسطة الخنساء للإناث , في مدينة (سبها) ووزعت بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة بالتساوي .
درست المجموعة التجريبية بطريقة استراتيجية التعلم من اجل التمكن وتقويم تكويني , ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية , وبعد الانتهاء من التجربة التي استمرت (٣٠) يوماً , اختبرت المجموعتان باختبار تحصيلي , وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين وطريقة (Tukey) لتحليل النتائج , فتبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة , لمصلحة المجموعة التجريبية , ووجد أنّ هناك فرقاً دالاً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية ولمصلحة الذكور (Ibrahim, ١٩٨٨, P. ٣٥-٤٢) .

ـ موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

هناك نقاط تشابه واختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وسيحاول الباحث في هذه الموازنة إيجاز هذه النقاط بعرض موجز , وعلى النحو الآتي :

١. **منهجية البحث :** إنَّ الدراسات السابقة كانت جميعها من حيث منهجية البحث تجريبية , والدراسة الحالية منهجها تجريبي أيضاً.
٢. **المرحلة الدراسية :** اختلف مستوى الدراسة الذي تمّ تطبيق التجربة عليه مثل مستوى الابتدائية كما في دراسة (حسين) , والمتوسطة كما في دراسة (سمعان , وسلمان , والمهداوي , والساعدي Fiel and Okey) ، والدراسة الثانوية والإعدادية كما في دراسة (Ibrahim , وخليل القيسي , وزاير) والدراسة الجامعية كما في دراسة (رجب ، وميسون القيسي , وBooker) . أما الدراسة الحالية فقد أجريت على المرحلة الاعدادية وتحديدا على الصف الرابع العام فيها.
٣. **حجم العينة :** تراوح حجم العينة في الدراسات السابقة بين (٥٤) طالباً في دراسة (Seretny and Dean) , و(٢٩٨) طالباً وطالبة في دراسة (Ibrahim) ، في حين كانت عينة الدراسة الحالية (٢١٤) طالباً وطالبة .
٤. **أماكن إجراء الدراسة :** تباينت الدراسات السابقة من حيث أماكن إجرائها ؛ فمنها ما أُجري في العراق مثل دراسة (خليل القيسي , وميسون القيسي , والتميمي , وزاير , والجميلي , وسلمان , والمهداوي , والساعدي , ومجول) وتتفق مع هذه الدراسات الدراسة الحالية حيث أجريت في العراق أيضاً .
في حين أجريت دراسة كل من : (حسين , وسمعان) في مصر, و دراسة (رجب) في البحرين , و دراسة (Seretny and Dean, Wilhit, Fiel and Okey, Booker) في الولايات المتحدة الأمريكية , و دراسة (Ibrahim) في ليبيا.
٥. **هدف الدراسة :** تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها إذ أن دراسة كل من (حسين , وسمعان , ورجب ، وزاير , والساعدي , و Fiel and Okey , و Ibrahim) قد هدفت تعرف أثر نوع واحد من أنواع التقويم وهو (التقويم التكويني) ونجد دراسة (خليل القيسي , والمهداوي) تهدفان تعرف اثر نوعين وبعضها استعمل الاختبارات القبلية - ومتغيرات أخرى - مثل دراسة (التميمي والجميلي , وWilhit) .
ومنها ما هدف تعرف اثر الاختبارات البعدية مثل دراسة (Seretny and Dean) ومنها ما جمع بين القبلية والبعدية مثل دراسة (سلمان و Booker). ومنها ما هدف تعرف اثر الاختبارات الأسبوعية مثل دراسة (مجول).

ونجد دراسة ميسون القيسي قد هدفت تعرف اثر ثلاثة أساليب تقويمية وهي أسلوب التقويم (التمهيدي , والتكويني , و الختامي) , وهي تشابه مع الدراسة الحالية حيث هدفت تعرف أثر ثلاثة أنواع من التقويم هي (التمهيدي , والتكويني , والختامي) .

٦. **المواد التعليمية :** أما من حيث المادة الدراسة التي أجريت عليها الدراسات السابقة ؛ فمنها ما اجري على أكثر من مادة كما في دراسة (حسين) , ومنها ما اجري على مادة دراسية واحدة كما في دراسة (سمعان) التي أجريت على الرياضيات , و(رجب) التي أجريت على الأحياء , و(خليل القيسي) التي أجريت على التاريخ , (وميسون القيسي) التي أجريت على الفيزياء , (وزاير , والتميمي , والمهداوي , ومجول) اللائي اجرين على قواعد اللغة العربية , و(الجميلي) التي أجريت على التربية الإسلامية , و(سلمان , وIbrahim) اللتين أجريتا على الكيمياء , و(الساعدي) التي أجريت على اللغة الإنكليزية , و(Fiel and Okey) على الرسوم البيانية , و(Booker) على المادة المكتوبة في علم النفس , و(Wilhit) على علم النفس التربوي , و(Seretny and Dean) على مادة القراءة .

أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة (زاير , والتميمي , والمهداوي , ومجول) في أنّها أجريت على قواعد اللغة العربية .

٧. **جنس العينة :** أما من حيث متغير الجنس (طلاب وطالبات) فقد أجريت دراسة (رجب , وخليل القيسي, والساعدي , ومجول , وFiel and Okey , Seretny and Dean) على الطلاب فقط ، بينما أجريت دراسة (التميمي, والجميلي , وسلمان , والمهداوي) على الطالبات فقط .

أما الدراسات الباقية فقد أجريت على الطلبة (طلاب وطالبات) والدراسة الحالية تتفق مع هذا في انها أجريت على الطلبة .

٨. **مدة الدراسة :** تراوحت مدة التجربة في الدراسات السابقة بين (٣٠) يوماً كما في دراسة (Ibrahim) , وعام دراسي كامل كما في دراسة زاير . أما الدراسة الحالية فكانت مدة التجربة فيها فصلاً دراسياً كاملاً .

٩. **المتغير التابع :** معظم الدراسات السابقة كان المتغير التابع فيها هو (التحصيل الدراسي) مثل دراسة (حسين , وخليل القيسي , وميسون القيسي , وزاير , والمهداوي , والساعدي , ومجول , و Ibrahim) .

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في أن المتغير التابع فيها هو التحصيل الدراسي . ونجد بعض الدراسات السابقة اختلفت في هذا مثل دراسة (سمعان) حيث كان المتغير التابع تحقيق أهداف التدريس .

١٠. **القائم بمهمة التدريس :** معظم الدراسات السابقة الباحث هو المدرس في التجربة , والدراسة الحالية كان الباحث هو المدرس نفسه في التجربة .

١١. **الوسائل الإحصائية :** اختلفت الوسائل الإحصائية في الدراسات السابقة ؛ فقد استعمل الاختبار التائي (T– test) لعينتين مستقلتين في كل من دراسة (حسين , والتميمي, والساعدي , ومجول) .

أما دراسة (خليل القيسي) فاستعملت تحليل التباين الأحادي , والاختبار التائي . أما دراسة (ميسون القيسي , و Ibrahim, Booker) فقد استعملن تحليل التباين الأحادي وطريقة توكي .

أما دراسة (زاير , والمهداوي) فقد استعملتا تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه .

أما دراسة (Seretny and Dean) فقد استعملت تحليل التباين . أما دراسة (الجميلي) فقد استعملت معادلة (كيود وريتشارد ستون KR٢١) , ودراسة التميمي استعملت تحليل التباين الثنائي وطريقة شيفيه , ودراسة (Wilhit) استعملت تحليل

التباين الأحادي والانحدار المتعدد الدرجات. في حين لم تشر دراسة (سمعان , ورجب , و Fiel and Okey) إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أما الدراسة الحالية فقد استعملت تحليل التباين الثنائي , وطريقة توكي HSD في تحليل نتائج البحث .

١٢. **جوانب الإفادة :** الدراسات التي مرّ ذكرها في (أولاً) أفادت الباحث في جوانب عدّة منها على سبيل المثال : منهجية البحث ، واختيار مجتمع البحث ، وعينته ، ومراجعه المصادر والدراسات السابقة ، وبناء أداة التجربة ، والوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة ، وعرض النتائج وتفسيرها ، وجوانب أخرى .

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي .
ثانياً : مجتمع البحث .
ثالثاً : عينة البحث .
رابعاً : تكافؤ مجموعات البحث .
١. العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور .
٢. التحصيل الدراسي للطلبة في مادة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة .
٣. التحصيل الدراسي للأبوين .
خامساً : ضبط العوامل التي تؤثر في سلامة التجربة .
١. العوامل التي تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة .
٢. العوامل التي تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة .
سادساً : تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها .
سابعاً : إعداد الخطط التدريسية اليومية .
ثامناً : الاختبارات التقويمية .
تاسعاً : أسلوب إجراء التجربة .
عاشراً : أداة البحث .
١. بناء اختبار تحصيلي .
أ. الخارطة الاختبارية .
ب. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي .
ج. صدق الاختبار : أ. صدق المحتوى . ب. الصدق الظاهري .
د. الثبات : أ. ثبات الإجابة . ب. ثبات التصحيح .
أحد عشر : تطبيق الاختبار .
اثنا عشر : الوسائل الإحصائية .

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً. التصميم التجريبي

تأخذ كلمة تصميم (Design) في البحث التجريبي معنيين : الأول يشير إلى مناسبة (Propriety) التحليل الإحصائي الضروري في إعداد البيانات ومن ثم تفسيرها ، وبتعبير آخر ، يعني التصميم الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الكمية التي ينبغي للباحث أن يحصل عليها ، لكن هذا المعنى – كما يرى بعض الباحثين – ضيق ومحدود . أما المعنى الآخر لكلمة تصميم فينحصر في الخطة البنائية الكلية للدراسة ، أو التركيب البنائي (Tectonic) لإطار البحث (شعراوي ، وفتحي ، ١٩٨٤ ، ص ٤٨) .

ولتصميم البحث غرضان أساسيان هما تزويدنا بإجابات عن فرضيات البحث والسيطرة على التباين (Kerlinger, ١٩٧٣, P. ٣٠٠) ، ولكي يفحص الباحث فرضيات بحثه ؛ عليه أن يضع خطة أساسية للتجربة (التصميم التجريبي) الذي يعد الهيكل أو البناء العام للتجربة (مايرز ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٤) ، إن إجراء التصميم التجريبي يحتم على الباحث أموراً عدّة منها : أن يختار قيم أو أصناف المتغير المستقل أو المتغيرات التي ستتم مقارنتها ، ويختار عينة أو أفراداً تجريبيين وأن يستعمل الضوابط والإجراءات التي من خلالها يتم تصنيف الأفراد إلى فئات للمتغير المستقل ويعّين أو يحدد الملاحظات أو القياسات التي يجب عملها لكل فرد (فيركسون ، ١٩٩١ ، ص ٢٧٤) .

وبما أنَّ هدف البحث معرفة أثر ثلاثة أنواع من التقويم في تحصيل طلبة الصف الرابع العام في مادة قواعد اللغة العربية : " فإنَّ التصميم من نوع التصميمات الوظيفية (Functional Designs) ، وهو النوع الذي يمكن للباحث أن يضبط المتغير المستقل " (شعراوي ، وفتحي ، ١٩٨٤ ، ص ٤٩) ، والمتغير المستقل في التجربة هو أنواع التقويم (التمهيدي والتكويني والختامي) ، إذ يتم تجريب كل نوع على مجموعة من الطلبة وترك مجموعة رابعة دون أي نوع من أنواع التقويم ، وهناك متغير مستقل آخر وهو متغير الجنس ، إذ يجري الباحث التجربة على مجموعتين أحدهما ذكور – طلاب – والأخرى إناث - طالبات - .

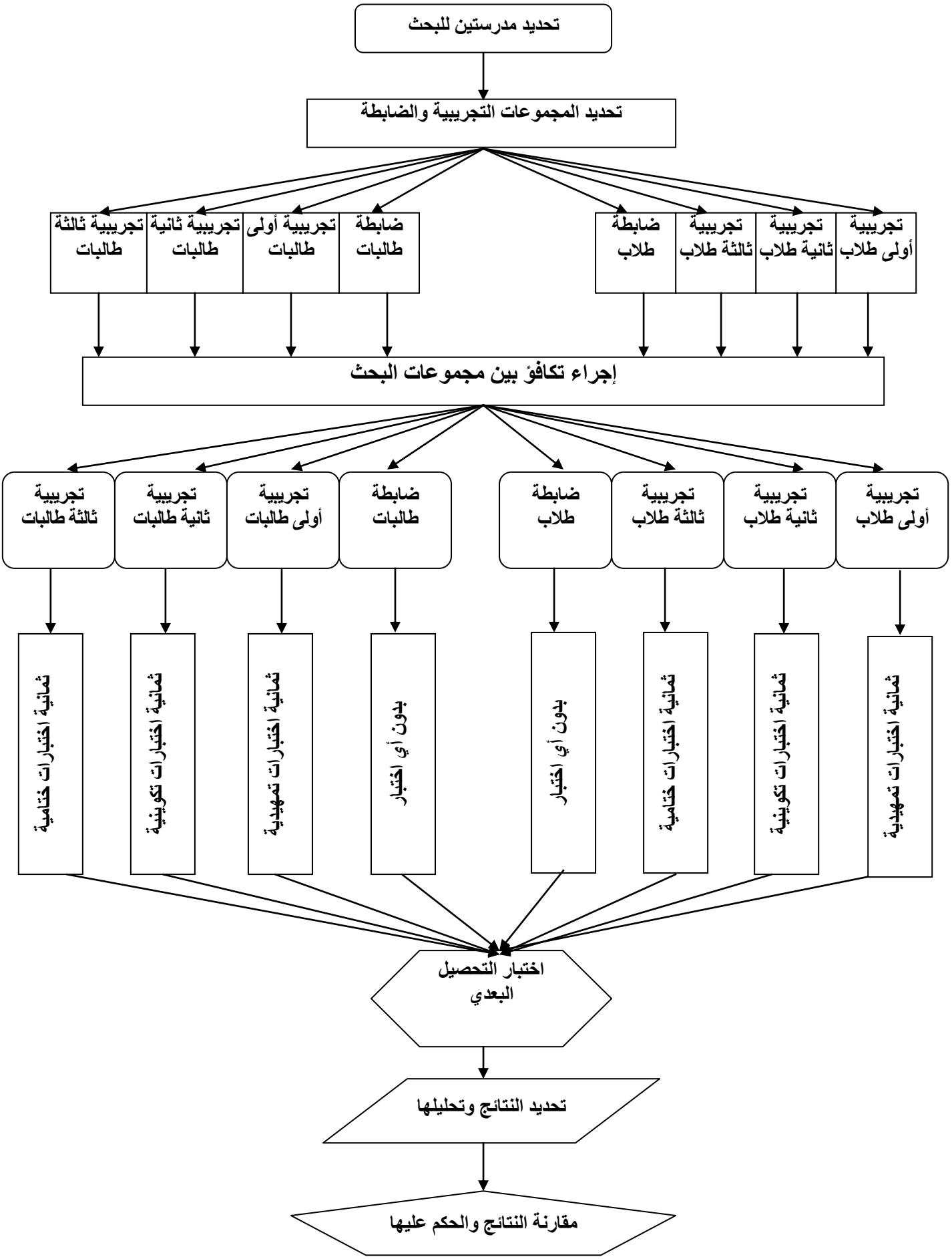
وبذلك يمكن عدّالتصميم التجريبي هذا من نوع التصميم التجريبي [٢ × ٣] ذي المجموعة الضابطة ، والاختبار البعدي ، الذي يُعد من التصاميم ذات الضبط الجزئي ، وفي هذا التصميم تم ضبط العوامل المؤثرة في التجربة ، والتي يمكن السيطرة عليها قدر الامكان باستثناء العامل المستقل ، وهو أنواع التقويم الثلاثة التي يتحكم اليها الباحث ؛ لتحديد وقياس أثرها في التحصيل الدراسي لدى عينة البحث .

وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في تنفيذ التصميم التجريبي في البحث الحالي :

١. تحديد عينة البحث الملائمة من مجتمع البحث الأصل ، وضمن مواصفات تتلاءم والبحث الحالي .
٢. إجراء تكافؤ بين مجموعات البحث في (مادة قواعد اللغة العربية في درجاتهم لمنتصف السنة ، وفي اعمارهم المحسوبة بالشهور ، وفي تحصيل الوالدين) .
٣. تثبيت العوامل والظروف وجعلها متساوية في المجموعات الأربع باستثناء المتغير المستقل الذي ينحصر وجوده في المجموعات التجريبية .
٤. تعرض المجموعات التجريبية إلى أنواع التقويم ، إذاستعمل مع المجموعة التجريبية الأولى التقويم التمهيدي ، ومع المجموعة التجريبية الثانية التقويم التكويني ومع

المجموعة التجريبية الثالثة التقويم الختامي ، ولم تتعرض المجموعة الرابعة – الضابطة – إلى أي نوع من أنواع التقويم .

٥. إجراء اختبار بعدي في نهاية التجربة للمجموعات الأربعة ، لتحديد أثر أنواع التقويم، ولكلا الجنسين ، والشكل الآتي يوضح ذلك .



التصميم التجريبي للبحث (*)

(*) التصميم التجريبي للبحث من تصميم الباحث نفسه .

ثانياً . مجتمع البحث

يعرّف المجتمع بأنه : " كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة " (داؤد ، وأنور ، ١٩٩٠ ، ص ٦٦) .

ولكون الباحث من سكنة مركز محافظة بابل ، فقد جعل مجتمع بحثه مدارس مركز قضاء الحلة ، وقد زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ، بموجب كتاب تسهيل مهمة من الكلية إلى المديرية (ملحق ١) ، وقد وجد أنّ المدارس الإعدادية بلغت (١٦) إعدادية والمدارس الثانوية بلغت (٦٩) ثانوية هذا على مستوى المحافظة ، أما على مستوى مركز قضاء الحلة فكان عدد المدارس التي تمثل مجتمع البحث (٢٨) مدرسة مقسمة على الآتي : (٦) مدارس ثانوية للبنين ، و(١٠) مدارس ثانوية للبنات ، و(٥) مدارس إعدادية للبنين ، ومثلها للبنات ، ومدرستان ثانويتان مسائيتان احداهما للبنين والأخرى للبنات ، كما هي مبينة في جدول (١) الآتي :

جدول (١)
أعداد مدارس مجتمع البحث

مدارس المحافظة		مدارس مركز المدينة (الحلة)					
الإعدادية	الثانوية	الإعدادية		الثانوية الصباحية		الثانوية المسائية	
بنين وبنات		بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات
١٦	٦٩	٥	٥	٦	١٠	١	١
المجموع	٨٥	١٠		١٦		٢	

ثالثاً . عينة البحث

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داؤد ، ١٩٩٠ ، ص٦٧)، وهو في اختياره هذا يحاول أن يجعل الصفات والخصائص كلها المميزة للمجتمع الأصلي متوافرة في العينة (أحمد ، د.ت ، ص ٥٢ – ٥٣) .

وظروف البحث تحتم على الباحث شروطاً خاصة في عينة البحث ، فالبحث يتضمن (طلبة) ، وهذه الكلمة تعني الطلاب والطالبات ، ولعدم توافر مدرسة فيها طلاب وطالبات معاً ، وبالشروط التي يرتضيها الباحث ؛ لذا لجأ الباحث إلى تحديد مدرستين احداهما للبنين ، والأخرى للبنات ، واشترط الباحث – وبما يتلاءم وظروف بحثه – أن يكون في كل مدرسة أربع شعب فما فوق للصف الرابع العام ، ووجد من بين مدارس المجتمع (٨) مدارس فيها ما يزيد على أربع شعب ، وجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)
مدارس المجتمع وعدد الشعب فيها للصف الرابع العام ، وأماكنها

ت	نوع المدرسة واسمها	عدد الشعب للرابع العام في المدرسة	موقع المدرسة
١	إعدادية أم البنين للبنات	٤	حي الشهداء والأسرى والمفقودين
٢	إعدادية الخنساء للبنات	٦	حي مصطفى راغب
٣	إعدادية الجهاد للبنين	٤	حي جمعية المعلمين

٤	إعدادية طليطلة للبنات	٥	حي نادر / ٢
٥	إعدادية الطليعة للبنات	٤	حي المرتضى
٦	إعدادية الفيحاء للبنين	٤	حي كريطعة
٧	إعدادية الكندي للبنين	٥	حي الكرامة
٨	ثانوية الوائلي للبنين	٦	حي القاضية

واختار الباحث عشوائياً [*] مدرستين كانت الأولى إعدادية الجهاد للبنين ، والأخرى إعدادية الطليعة للبنات ليمثلا عينة البحث (ملحق ٢) .

وبلغ عدد أفراد العينة في المدرستين (٢٣٥) طالباً وطالبة بواقع (٩٥) طالباً في إعدادية الجهاد ، و (١٤٠) طالبة في إعدادية الطليعة .

وبعد تحديد المدرستين عينةً للبحث ، حدد الباحث المجموعات التجريبية ، والضابطة في المدرستين بطريقة عشوائية [*] فكانت بالشكل الآتي :

١. **إعدادية الجهاد :**
   أ. الرابع (أ) التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي .
   ب. الرابع (ب) التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني .
   ج. الرابع (ج) التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي .
   د. الرابع (د) الضابطة التي لا تتعرض لأي نوع من أنواع التقويم .
٢. **إعدادية الطليعة :**
   أ. الرابع (أ) الضابطة التي لا تتعرض لأي نوع من أنواع التقويم .
   ب. الرابع (ب) التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي .
   ج. الرابع (ج) التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني .
   د. الرابع (د) التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي .

وكانت أعداد الطلبة في الشعب على الترتيب الآتي :

١. **إعدادية الجهاد :**
   أ. الرابع (أ) (٢٦) طالباً .
   ب. الرابع (ب) (٢٣) طالباً .
   ج. الرابع (ج) (٢٤) طالباً .
   د. الرابع (د) (٢٢) طالباً .
٢. **إعدادية الطليعة :**
   أ. الرابع (أ) (٣٥) طالبة .
   ب. الرابع (ب) (٣٥) طالبة .
   ج. الرابع (ج) (٣٦) طالبة .
   د. الرابع (د) (٣٤) طالبة.

ولوجود طلبة راسبين في الصف الرابع العام ؛ ولاعتقاد الباحث أنَّ لهؤلاء الراسبين خبرة في المادة الدراسية قد تؤثر في نتائج التجربة ؛ فقد استبعد الباحث هؤلاء الراسبين من أجل سلامة التجربة [*] فأصبحت أعداد الطلبة بالشكل الآتي :

---

[*]. تمت طريقة اختيار المدرستين بطريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ وضع الباحث أسماء المدارس في كيس ، وسحب مدرستين منها .

[*]. تمت طريقة اختيار المجموعات التجريبية والضابطة ، بطريقة السحب العشوائي البسيط ، إذ وضع الباحث أسماء الشعب الثمانية في كيس وسحب المجموعتين الضابطتين واختار التجريبيات حسب التسلسل المنطقي .

١. إعدادية الجهاد :

أ. ٢٢ ب. ٢١ ج. ٢٢ د. ٢٠

٢. إعدادية الطليعة :

أ. ٣٢ ب. ٣٢ ج. ٣٣ د. ٣٢

ليصبح عدد أفراد العينة بالشكل النهائي (٢١٤) طالباً وطالبة ، عدد الطلاب منها (٨٥) ، وعدد الطالبات (١٢٩) ، وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣)
عدد أفراد عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

اسم المدرسة	العدد الكلي قبل التوزيع على المجموعات	اسماء المجموعات	أعداد المجموعات قبل الاستبعاد	أعداد المجموعات بعد الاستبعاد	المجموع بعد الاستبعاد
إعدادية الجهاد للبنين	٩٥	تجريبية أولى	٢٦	٢٢	٨٥
		تجريبية ثانية	٢٣	٢١	
		تجريبية ثالثة	٢٤	٢٢	
		ضابطة	٢٢	٢٠	
إعدادية الطليعة للبنات	١٤٠	ضابطة	٣٥	٣٢	١٢٩
		تجريبية أولى	٣٥	٣٢	
		تجريبية ثانية	٣٦	٣٣	
		تجريبية ثالثة	٣٤	٣٢	
المجموع	٢٣٥	٨	٢٣٥	٢١٤	٢١٤

رابعاً. تكافؤ مجموعات البحث

١. العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور

من أجل التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية الثمانية في متغير العمر الزمني للطلبة ، تم حساب أعمار الطلبة بالشهور ولغاية ١ / ٢ / ٢٠٠٥ ، لكونه بداية التجربة ، بعد الحصول عليها من الطلبة مباشرة ومن سجلات المدرسة والبطاقة المدرسية لكل طالب وطالبة ، (ملحق ٣) .

وباستخراج متوسط أعمار طلبة مجموعات البحث الثمانية ، وباستعمال تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق ، تبين أن الفروق لم تكن ذوات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجات حرية للبسط (١ ، ٣ ، ٣) وللمقام (٢٠٦) ، فكانت القيم الفائية المحسوبة أقل من الجدولية ، وهذا يعني أن المجموعات الثمانية متكافئة في متغير العمر الزمني ، وجدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤)
تحليل التباين الثنائي لمتغير العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية (F)		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	

(*) . أبقى الباحث الطلبة الراسبين في الصف الدراسي ، حتى يحافظ على سير النظام المدرسي .

الجنس	٠.٠٣٧١٥	١	٠.٠٣٧١٥	٠.٠٠٠٤	٣.٨٩	غير دالة
العمر الزمني	٥٦.٨١٤	٣	١٨.٩٣٨	٠.٢١٨	٢.٦٥	غير دالة
تفاعل الجنس × العمر الزمني	٢٠.٤٤١	٣	٦.٨١٤	٠.٠٧٩	٢.٦٥	غير دالة
الخطأ التجريبي (داخل المجموعات)	١٧٨٦٨.٦٣٧	٢٠٦	٨٦.٧٤١			
الكلي	٨٠٨٩٥٢٧.٠٠٠	٢١٣				

٢. التحصيل الدراسي للطلبة في مادة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة

من أجل التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية الثمانية في متغير التحصيل الدراسي للطلبة في مادة اللغة العربية للصف الرابع العام في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ ، فقد تم الحصول على درجات الطلبة من خلال فتح دفاتر الطلبة الامتحانية وتسجيل درجاتهم في مادة قواعد اللغة العربية فقط ، (ملحق ٤) .

وباستخراج متوسط درجات تحصيل الطلبة للمجموعات الثمانية في المادة ، وباستعمال تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق ، تبين أن الفروق لم تكن ذوات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجات حرية للبسط (١ ، ٣ ، ٣) وللمقام (٢٠٦)، فكانت القيم الفائية المحسوبة أقل من الجدولية ، وهذا يعني أن المجموعات الثمانية متكافئة في التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية ، وجدول (٥) الآتي يبين ذلك .

جدول (٥)
تحليل التباين الثنائي لمتغير التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٠.٢٦٢	١	٠.٢٦٢	٠.٠٠٨	٣.٨٩	غير دالة
العمر الزمني	٣.٧٣٨	٣	١.٢٤٦	٠.٠٣٧	٢.٦٥	غير دالة
تفاعل الجنس × العمر الزمني	١٤.٦٩٣	٣	٤.٨٩٨	٠.١٤٥	٢.٦٥	غير دالة
الخطأ التجريبي (داخل المجموعات)	٦٩٣٤.٦٢٧	٢٠٦	٣٣.٦٦٣			
الكلي	٤٦١٧١.٠٠٠	٢١٣				

٣. التحصيل الدراسي للأبوين

أ. التحصيل الدراسي للآباء :

اعتمد الباحث مربع كاي (كـا^{٢}) للتحقق من وجود الفروق ذوات الدلالات الإحصائية في تحصيل الآباء ، واستخراج القيم المتوقعة للخلايا باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{القيم المتوقعة (E) لكل خلية} = \frac{\text{المجموع العمودي} \times \text{المجموع الأفقي}}{\text{المجموع الكلي}}$$

وعند تطبيق معادلة مربع كاي (كا^{٢}) أظهرت نتائج تكرارات البيانات أنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١٠.٠٠٥) وهي أقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٤٩.٧٦٥٧) عند مستوى دلالة ∝ (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٥) مما يدل على أن طلبة مجموعات البحث متكافئون في التحصيل الدراسي للآباء ، وجدول (٦) يبين ذلك .

ب. التحصيل الدراسي للأمهات

اعتمد الباحث مربع (كـا^{٢}) للتحقق من وجود الفروق ذوات الدلالات الإحصائية في تحصيل الأمهات ، واستخراج القيم المتوقعة للخلايا بالطريقة نفسها في تحصيل الآباء .

وبعد تطبيق معادلة مربع (كـا^{٢}) أظهرت نتائج تكرارات البيانات أنَّ قيمة (كـا^{٢}) المحسوبة (١٢.٠٦٤) وهي أقل من قيمة (كـا^{٢}) الجدولية البالغة (٥٥.٧٥٨٥) عند مستوى دلالة ∝ (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٢) ، مما يدل على أن طلبة مجموعات البحث متكافئون في التحصيل الدراسي للأمهات ، وجدول (٧) يبين ذلك .

خامساً. ضبط العوامل التي تؤثر في سلامة التجربة

هناك عوامل كثيرة قد تؤثر في سلامة التجربة ، وعلى الباحث ضبطها والسيطرة عليها في في اثناء التجربة ، وزيادة في الدقة يورد الباحث هذه العوامل على قسمين ، ولكل قسم عوامل خاصة به :

١. العوامل التي تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة :

أ. عامل النضج

لم يواجه الباحث مشاكل رئيسة في هذا العامل ؛ لأن مدة التجربة فصل دراسي واحد، وهي ليست مدة طويلة نوعاً ما ، إذ بدأت التجربة في يومي السبت والأحد المصادفين ٥ و ٦ / ٢ / ٢٠٠٥ ، وانتهت في يومي الأحد والأثنين المصادفين ٨ و ٩ / ٥ / ٢٠٠٥ ، وكانت إجراءات التجربة تطّق في المدرستين في الوقت ذاته ؛ لذا لم يتعرض البحث الحالي لمشكلة ضمن هذا العامل .

ب. اختيار أفراد العينة

من العوامل التي تؤثر في سلامة البحوث التجريبية الطريقة التي تختار بها عينة البحث ، وقد مرَّ ذكر الطريقة التي اختار بها الباحث عينة البحث وهي بشكل عشوائي ، وقد سيطر الباحث على الفروق بين أفراد العينة من خلال إجراءات عدّة منها التكافؤ في أعمار الطلبة والتحصيل الدراسي وتحصيل الوالدين الدراسي .

ج. الاندثار التجريبي (التسرب التجريبي)

لا تخلو مدرسة ما من وجود حالات الغياب بين طلبتها ، وهذا أمر طبيعي ، لكن الطلبة في بداية العام الدراسي – خاصة إذا كانت المرحلة الدراسية جديدة – لا يواظبون على الدراسة والدوام بشكل طبيعي وربما يعود هذا إلى الظروف الجديدة التي يتعرضون لها بعد أنْ كانوا في مرحلة المتوسطة ، وانتقالهم إلى الإعدادية ، إذ تكون البناية مختلفة ، والحالة الدراسية تختلف عن السابقة ، فضلاً عن تغّير المدرسين ، والمناهج الدراسية ، وزملاء الدراسة ، وغير ذلك الكثير ، وكان هذا أهم عامل في اختيار الباحث الفصل الدراسي الثاني لإجراء التجربة .

ولم يشهد الفصل الدراسي الثاني انقطاع أحد الطلبة عن الدوام ، أو تغّيب طويل في في اثناء التجربة .

د. الحوادث المصاحبة

لم تتعرض التجربة إلى حوادث ، أو معرقلات كبيرة في سير التجربة – ولله الحمد – سوى حالة واحدة وهي نقل عطلة الخميس إلى السبت ، وقد عالج الباحث هذه الحالة بسهولة ويسر ، ولا توجد غير هذه الحالة في التجربة .

هـ. أداة البحث

استعمل الباحث أداة موحدة لمجموعات البحث الثمانية وهي تطبيق اختبار تحصيلي بعدي في مدة زمنية واحدة في المدرسة وبفارق يوم واحد بين المدرستين ، والمدرس هو الباحث نفسه الذي درّس المجموعات وتحقق من صدق الأداة وثباتها .

٢. العوامل التي تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة

هناك عوامل عديدة تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة من بين هذه العوامل التي سعى الباحث إلى السيطرة عليها ما يأتي :

أ. المدرس

ظروف التجربة تحتم أن تكون مجموعات البحث ثماني شعب أو مجموعات وبعد تحديد العينة وجد الباحث أنّ مدرسي المادة ثلاثة بواقع مدرس واحد في إعدادية الجهاد ومدرستين في إعدادية الطليعة ، ولم يكن أمر إعداد أو تدريب ثلاثة مدرسين بالأمر السهل ، لذا لجأ الباحث إلى تدريس المجموعات بنفسه ؛ حتى يسيطر على الفروق بين المدرسين الثلاثة والسيطرة على إجراءات البحث .

ب. الحرص على سرّيّة إجراءات البحث

سعى الباحث جاهداً بالتعاون مع إدارتي المدرستين إلى سرّية التجربة ، إذاتفق الباحث ومدير إعدادية الجهاد للبنين على إخبار الطلبة بأن الباحث هو مدرس جديد لمادة قواعد اللغة العربية فقط ، ولم تكن هناك مشكلة ، أما في إعدادية الطليعة للبنات ، فقد أتفق الباحث والمديرة على أن تخبر الطالبات بأن الباحث مدرس منتدب إلى المدرسة من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ، وأن ليس للمدرسة دخل في هذا التغيير ، مع إعلام المدرسات بهذا.

سعى الباحث إلى هذا الإجراء لاعتقاده أنّ له أثراً في تغيير سلوك الطلبة تجاه المدرس والمادة الدراسية .

ج. المادة الدراسية

زار الباحث المدرستين في الفصل الدراسي الأول بعد تحديد عينة البحث ، واتفق مع مدرسي المادة على الموضوع الأول الذي يدرسونه للطلبة بعد نصف السنة حسب ما خططوا له ضمن الخطة السنوية ، وكان الموضوع (إعمال المصدر) . ثم حدد الباحث الموضوعات التي شملتها التجربة ، وجدول (٨) يبين ذلك .

جدول (٨)

الموضوعات التي يدرّسها الباحث للطلبة في في اثناء التجربة

ت	الموضوعات
١	أعمال المصدر
٢	ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق
٣	المبتدأ والخبر
٤	كان وأخواتها
٥	أفعال المقاربة والشروع والرجاء
٦	إنَّ وأخواتها
٧	إعراب المضاف إلى ياء المتكلم
٨	طائفة من حروف المعاني

د. جدول الدروس

سيطر الباحث على هذا العامل بالتوزيع المتساوي في الدروس بين مجموعات التجربة ، إذ يدرس في كل يوم يأتي به إلى إحدى المدرستين المجموعات الأربعة ، وجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

الأيام والدروس التي خصصها الباحث للتجربة

ت	اليوم	المدرسة	الدروس				
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١	الأحد	إعدادية الطليعة	المجموعة الضابطة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	/	التجريبية الثالثة	/

٢	الاثنين	إعدادية الجهاد	التجريبية الأولى	/	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	المجموعة الضابطة	/
٣	الثلاثاء	/	/	/	/	/	/	/
٤	الأربعاء	إعدادية الطليعة	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	التجريبية الأولى	المجموعة الضابطة	/	/
٥	الخميس	إعدادية الجهاد	/	المجموعة الضابطة	التجريبية الثالثة	التجريبية الثانية	التجريبية الأولى	/

هـ. الوسائل التعليمية

اعتمد الباحث الوسائل التعليمية المعتمدة أساساً من المدرسين السابقين له ، وهي لم تتعد : السبورة ، والطباشير الأبيض والملون ، ومسطرة للتأشيرة على السبورة ، والكتاب المدرسي المقرر ، وكانت موحدة لكل المجموعات .

و. بناية المدرسة

كانت المدرستان متشابهتين إلى حدّما في نوع البناء ، إذ إن كلتيهما مكوّ ن من طابقين ، وأن حجم الصفوف متساوٍ تقريباً ، أما من إذ الإضاءة والتهوية والظروف الفيزيقية الأخرى فهي مناسبة في كلتا المدرستين للدراسة والدوام فيها .

ز. مدة التجربة

مدة التجربة واحدة إذ جرت في وقت واحد على مجموعات البحث الثمانية ، وقد بدأت التجربة في يومي ٥ و ٦ / ٢ / ٢٠٠٥ ، وانتهت في يومي ٨ و ٩ / ٥ / ٢٠٠٥ .

سادساً. تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج تعليمي الخطوة الأساسية في بنائه ، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية ، والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة لها ، وتمثل المعيار الأساسي في تقويم العملية التعليمية (مقلد ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٠ – ١٤١) . والأهداف السلوكية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها التعلم الصفي ، والإجراءات التي سيتم على وفقها التعلم (قطامي ، ١٩٩٢ ، ص ٦٢ – ٦٣) .

فالأهداف السلوكية توضح نوع الأداء أو السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية ، كما توفر أساساً سليماً لإعداد اختبارات وأدوات مناسبة لتقويم تحصيل الطلبة (إبراهيم ، وزميله ، ١٩٨٦ ، ص ٨٨) . والهدف السلوكي ما هو إلا جملة أو عبارة تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطلبة نتيجة للخبرة التعليمية ، ويمكن ملاحظته وقياسه (زيتون ، ١٩٩٤ ، ص ٥١) .

لذا صاغ الباحث أهدافاً سلوكية إعتماداً على محتوى المادة التي شملتها مدة التجربة ، وبلغت (٧٩) هدفاً سلوكياً مراعياً تصنيف بلوم (Bloom) المعرفي ، وبمستويات خمسة هي (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب) .

وتم عرض الأهداف بصيغتها الأولية على عدد من الخبراء بلغ عددهم (٣٢) خبيراً في اختصاصات التربية وعلم النفس والقياس والتقويم واللغة والنحو وطرائق تدريس اللغة العربية (ملحق ٦) ، لبيان آرائهم ومقترحاتهم حول دقة صياغة الأهداف السلوكية ومدى شموليتها للمحتوى التعليمي وملاءمتها للمستوى الذي تقيسه فقراتها ، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم تعديل الأهداف السلوكية وإعادة صياغة بعضها ، وبذلك أصبح العدد النهائي

للأهداف السلوكية (٨٠) هدفاً سلوكياً بالصيغة النهائية (ملحق ٥) ، وجدول (١٠) يبين الموضوعات وإعداد الأهداف السلوكية قبل التعديل وبعده.

جدول (١٠)

الموضوعات وأهدافها السلوكية قبل التعديل وبعده

ت	الموضوعات	إعداد الأهداف السلوكية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
١	إعمال المصدر	١١	١١
٢	ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق	٩	٩
٣	المبتدأ والخبر	١١	١١
٤	كان وأخواتها	١٠	١٠
٥	أفعال المقاربة والشروع والرجاء	٨	١٠
٦	إنَّ وأخواتها	١٠	٩
٧	إعراب المضاف إلى ياء المتكلم	١٢	١٢
٨	طائفة من حروف المعاني	٨	٨
المجموع		٧٩	٨٠

سابعاً . إعداد الخطط التدريسيّة اليومّية

يقصد بالخطط التدريسيّ ة تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسيّة التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها ، واختيار أساليب تنفيذها ، وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف (الأمين ، وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ١٣٣) .

والتخطيط للتدريس مهم للمدرس ؛ لأنه يجنبه الانحراف العشوائي من موضوع الدرس (الفرحان ، ١٩٨٤ ، ص ٧٤) ، ويساعد على تحديد الأنشطة التعليمية واختيارها ، وأساليب التقويم المناسبة (الحسّون ، ١٩٩٣ ، ص ٧٣ – ٧٤) ، ولما كان التخطيط الجيد شرطاً ضرورياً للتدريس الناجح ، ولاسيما بعد أن أصبح من غير الممكن اعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي والتقني الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي طرأت على طرائق التدريس (كراجه ، ١٩٩٧ ، ص ١٨٣) .

وبناءً على ذلك وفي ضوء متطلبات البحث ، ولوجود أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية ، أعدَّالباحث (٣٢) خطة تدريسية ، لكل مجموعة من مجموعات البحث بواقع (٨) خطط تدريسية وهي مساوية لعدد الموضوعات التي شملتها التجربة .

وأعد الباحث أربعة نماذج شمل كل أنموذج مجموعة من المجموعات الأربع ، وكما يأتي :

- الأنموذج الأول : باستعمال التقويم التمهيدي .
- الأنموذج الثاني : باستعمال التقويم التكويني .
- الأنموذج الثالث : باستعمال التقويم الختامي .
- الأنموذج الرابع : على وفق الطريقة الاعتيادية .

قد تم عرض أنموذج لكل نوع من الخطط التدريسية على المتخصصين في اللغة العربية ونحوها وطرائق تدريسها ، والمناهج العامة ، والعلوم التربوية والنفسية ، والقياس والتقويم ؛ لبيان آرائهم حولها ومدى ملاءمتها ، وبناءً على ملاحظاتهم أجرى الباحث بعض التعديلات البسيطة عليها لتأخذ صيغتها النهائية (الملحقان ٦ و ٧) .

ثامناً. الاختبارات التقويمية

تعتمد الدراسة الحالية على مجموعة من الاختبارات التقويمية التي تتغير بتغير وقت إجرائها على الطلبة ، وتعد هذه الاختبارات مهمة جدا لدى المدرس والطلبة معاً .

ولكون الدراسة تضم ثلاث مجموعات تجريبية يدرسون موضوعات ثمانية ، فقد اعد الباحث (٢٤) اختباراً ، لكل مجموعة منها (٨) اختبارات ، واختصاراً للوقت والجهد اعدَّ الباحث هذه الاختبارات وجعلها تحريرية وتكون الإجابة على ورقة الاختبار نفسها .

وعرض الباحث ثلاثة نماذج من هذه الاختبارات وكما يأتي :

الأول : اختبار التقويم التمهيدي .

الثاني : اختبار التقويم التكويني .

الثالث: اختبار التقويم الختامي .

على مجموعة من الخبراء في تخصصات اللغة العربية ونحوها وطرائق تدريسها ، والمناهج العامة ، والعلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم ، بلغ عددهم (٣٢) خبيراً ، وقد أبدوا ملاحظات بسيطة على الاختبارات تم الأخذ بها (الملحقان ٦ ، ٨) .

تاسعاً. أسلوب إجراء التجربة

بدأت التجربة في يومي ٥ و ٦ / ٢ / ٢٠٠٥ ، وفي المدرستين كلتيهما وللمجموعات الثمانية التي شملها البحث ، وانتهت في يومي ٨ و ٩ / ٥ / ٢٠٠٥ وهي تمثل فصلاً دراسياً كاملاً - الفصل الدراسي الثاني – وبمعدل درسين في الأسبوع الواحد لكل مجموعة .

ودرّس الباحث المجموعات الثمانية بنفسه طوال مدة التجربة تجنباً لما قد يسببه المتغير في أسلوب التدريس ومعاملة الطلبة على سلامة التجربة ، وتمّ تدريس المجموعات بموجب الخطط التدريسية التي أعدها الباحث مسبقاً وبالتسلسل الذي تضمنه كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي العام ، وابتداءً من موضوع إعمال المصدر حتى آخر موضوع في الكتاب ، وكان أسلوب التجربة على النحو الآتي :

أ. المجموعة التجريبية الأولى :

تمثل شعبتين الأولى شعبة الرابع (أ) في إعدادية الجهاد للبنين ، والأخرى الرابع (ب) في إعدادية الطليعة للبنات ، وقد درستا باستعمال التقويم التمهيدي ، إذ يتعرض الطلبة لاختبار تمهيدي بالموضوع الجديد بعد حل تمارين الموضوع السابق للموضوع الجديد ، ويتم تصحيح أوراق الاختبار وإعادتها إلى الطلبة ، وتحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة من خلال نوع الإجابة على الاختبار التحريري الذي تعرضوا له ، وبعد ذلك يتم تدريس الموضوع الجديد منطلقين من النقاط التي تم تشخيصها لدى الطلبة ، وهكذا في بقية الموضوعات .

ب. المجموعة التجريبية الثانية :

تمثل شعبتين الأولى الرابع (ب) في إعدادية الجهاد والأخرى الرابع (ج) في إعدادية الطليعة للبنات ، وقد درستا باستعمال التقويم التكويني ، إذ يتعرض الطلبة إلى اختبار تحريري بعد شرح الموضوع الجديد مباشرة ، وبذلك يكون الدرس قد انتهى ، ثم يصحح المدرس أوراق الطلبة ويعيدها مصححة إليهم في درس آخر ، ويحدد النقاط التي أحسنوا الإجابة عنها والنقاط التي لم يحسنوا الإجابة عنها ثم يتخذ القرار في اتخاذ وسيلة علاج – إذا وجد ضعفاً ما – أو الاستمرار بالموضوع حتى إتمامه ، ومن ثم الانتقال إلى الموضوع الجديد وهكذا .

ج. المجموعة التجريبية الثالثة

تمثل شعبتين الأولى الرابع (ج) في إعدادية الجهاد للبنين ، والأخرى الرابع (د) في إعدادية الطليعة للبنات ، وقد درستا باستعمال التقويم الختامي ، إذ يتعرض الطلبة إلى اختبار تحريري معد مسبقاً ، وعلى الطلبة الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها بعد الانتهاء من الموضوع كله ، أي بعد حل آخر تمرين من الموضوع ، ولهذا الاختبار أهمية في إصدار الحكم أو القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع نفسه ومعالجة الضعف – إنْ وجد – لدى الطلبة .

د. المجموعة الضابطة

تمثل هذه المجموعة شعبتين من المدرستين الأولى الرابع (د) في إعدادية الجهاد للبنين ، والأخرى الرابع (أ) في إعدادية الطليعة للبنات درّسَ الباحث هذه المجموعة على وفق الطريقة الاعتيادية في التدريس ، ولم تتعرض لأي نوع من أنواع التقويم الثلاثة المستعملة في الدراسة ، وبذلك تكون هذه المجموعة هي المجموعة الرابعة من مجموعات البحث ، وهي تمثل المجموعة الضابطة .

وقد درست المجموعات الأربع في التجربة بالطريقة الاستقرائية ، ودرسها الباحث بنفسه .

عاشراً. أداة البحث

من متطلبات البحث الحالي تطبيق اختبار تحصيلي تحريري لتعرّف الفروق في تحصيل الطلبة بعد الانتهاء من التجربة .

ولعدم توافر اختبار تحصيلي مقنن جاهز ، يقيس تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام ، يشمل الموضوعات التي شملتها التجربة ؛ لجأ الباحث إلى بناء اختبار لهذا الغرض .

١. بناء اختبار تحصيلي

يعد الاختبار التحصيلي الأداة التي تستعمل للكشف عن مدى التحصيل في المادة الدراسية ، وأداة الحكم على ما تم تدريسه بالفعل (محمد ، ١٩٨٨ ، ص ٢٥ – ٢٦) ، والاختبار الجيد الذي يوفق بين الأهداف السلوكية من ناحية ، والمحتوى التعليمي من ناحية أخرى (Carson and Ruth, ١٩٩١, P.٧٣) ، وهناك مواصفات للاختبار الجيد ، واهم هذه المواصفات " صدق الاختبار ويليه ثبات الاختبار ، ومن ثم موضوعيته ، وكذلك توافر بعض العوامل التي تجعل الاختبار ملائماً للتطبيق العملي كشمولية استعماله وسهولته " (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٣) . ويفضل تقنين الاختبار التحصيلي ، والاختبار المقنن هو " الاختبار الذي صيغت مفرداته وكتبت تعليماته بطريقة تضمن ثباته إذا ما كرر ، كما تضمن صدقه في قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لقياسها ، ويمر الاختبار المقنن في خطوات متعددة قبل أن يظهر في صورته النهائية " (الغريب ، ١٩٩٦ ، ص ٥٩٥) . وقد أعدّالباحث الاختبار التحصيلي للكشف عن درجة نجاح المتعلم واتبع الخطوات الآتية في إعداد الاختبار التحصيلي :

أ. إعداد جدول مواصفات (Table of Specifications)

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية و الشمول إعداد جدول المواصفات إذ يأخذ بالحسبان كلاً من الزمن المستغرق لتدريس المحتوى , وعدد الأهداف السلوكية المحددة , وبذلك يتم تحديد فقرات الاختبار بموضوعية , وبدرجة عالية من الشمول (Dembo, ١٩٧٧, P. ٢٤٠) .

وجدول المواصفات (Table of Specification) هو عبارة عن مخطط تفصيلي يحتوي على مجالات المادة أي محتوى المادة الدراسية التي يريد المدرس تقويمها لدى الطلبة، والأهمية النسبية لكل فقرة من مفردات المحتوى ، والأنماط السلوكية المراد قياسها وهو يشمل الأهداف السلوكية للمادة الدراسية (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ١٩) .

والخارطة الاختبارية هي : " من متطلبات صدق المحتوى ، وأنها تزيد من ثقة الطلبة بعدالة الاختبار ، وتساعد على قياس مدى تحقق أهداف المادة الدراسية (البغدادي ، ١٩٨١ ، ص ١٢٩) .

ومن أجل هذا أعدَّالباحث جدول المواصفات (Table of Specification) الذي يشمل محتوى موضوعات التجربة ، والأهداف السلوكية لها ، وقد حسبت نسبة أهمية محتوى كل موضوع من الموضوعات الثمانية في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه ، على وفق المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة أهمية الموضوع} = \frac{\text{عدد الدروس اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{العدد الكلي للدروس}} \times ١٠٠$$

وحددت أهمية مستويات الأهداف السلوكية البالغة خمسة مستويات ضمن التصنيف المعرفي لبلوم ، على وفق المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة أهمية الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية لكل مجال}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية}} \times ١٠٠$$

فيما حسب عدد الأسئلة لكل موضوع ، على وفق المعادلة الآتية

$$\text{عدد الأسئلة لكل موضوع} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{١٠٠}$$

وحسب عدد الأسئلة في كل خلية من خلايا الجدول باستعمال المعادلة

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للموضوع الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{١٠٠}$$

(عودة ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦) ، (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٥٩ – ٦٢) ، (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٩ – ٢٠) ، وجدول (١١) يبين ذلك :

ب. صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

يتكون الاختبار عادة من عدد من الفقرات ، والفقرة (Item) هي وحدة في الاختبار ، وهذه الوحدة قد تكون سؤلاً واحداً أو أكثر والفقرة تقيس إحدى العمليات العقلية (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٤٧) .

ويشترط في فقرات الاختبار التحصيلي المقنن أن تكون أداة موضوعية مقننة لقياس جانب أو جوانب من السمة المراد قياسها بطريقة ثابتة ، ونجد أنواعاً متعددة من الفقرات ، وكل فقرة من فقرات الاختبار لها وزن أكثر من وزن الفقرات الأخرى ، وهذا يعود أصلاً إلى الأهمية النسبية لكل مادة دراسية (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٤٧) .

ويفضل في الاختبار المقنن أن تكون فقراته متوسطة من إذ عددها ، فـ : " الاختبار يجب أن يشمل عدداً كبيراً من الفقرات حتى يستطيع الاختبار أن يغطي جانب الشمولية في المادة ، فالاختبار القصير جداً قد يزيد احتمال تدخل عوامل التذكر والحفظ كما أنه لا يشمل جوانب الظاهرة كلها المراد قياسها ، ولكن هذه المسألة ليست مطلقة في المجالات كلها ، فأحياناً قد يكون الاختبار طويلاً جداً مما يؤدي إلى أن تتأثر أجزاؤه الأخيرة بعوامل التعب والملل لدى الطلبة مما يؤدي إلى عدم الإجابة عليها ، وهذا يؤثر في درجة الطلبة في الاختبار" (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٤٧) .

وبناءً على هذا أعدَّالباحث اختباراً مكوناً من (٤٠) فقرة ، تقع في أربعة أسئلة متنوعة ، معتمداً في بناء الفقرات على جدول المواصفات الذي أعده مسبقاً ، وجاءت أسئلة الاختبار على الشكل الآتي :

السؤال الأول : مثل بجملة مفيدة (١٠) فقرات .

السؤال الثاني : الاختيار من متعدد (١٠) فقرات .

السؤال الثالث : أعرب ما تحته خط (٥) فقرات .

السؤال الرابع : الصح والخطأ (١٥) فقرة .

وهناك أسباب تقف وراء تنوع الأسئلة التي صاغها الباحث في الاختبار التحصيلي منها : أن الطلبة غير معتادين على نمط واحد من الأسئلة في الاختبارات التي يتعرضون لها في المواد المختلفة ، وأنَّ الباحث تعمّد تنويع الأسئلة وعدم اعتماده على نمط ثابت من الأسئلة في الاختبارات التقويمية التي اعتمدها كمتغير مستقل في التجربة .

فضلاً عن أنَّ نمطاً واحداً من الأسئلة قد يشجع الطلبة على التعاون والغش في الحل ؛ لذا لجأ الباحث إلى هذا التنويع تفادياً لهذا وغيره (ملحق ٩) .

ج. صدق الاختبار : Test Validity

يعد الصدق من الأمور التي يجب أن يتأكد منها مصمم الاختبار عندما يريد بناء اختباره ، فلابد أن تكون لديه ظاهرة سلوكية محددة لقياسها (شعراوي ، وفتحي ، ١٩٨٤ ، ص ١٤٧) ، (الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٣) ، (الغريب ، ١٩٩٦ ، ص ٦٧٧).

إنَّ الصدق يتحدد بخصائص المجتمع الأصلي وطبيعته الذي اشتقت منه معاملات الصدق ، فالاختبار الذي ثبت صدقه في المجتمع ثبت صدقه في مجتمع آخر ، وبهذا المعنى فالصدق يعد نسبياً (العجيلي ، ٢٠٠١ ، ص ٥٦) .

ومن أجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما : صدق المحتوى ، والصدق الظاهري .

أ. صدق المحتوى : Content Validity

يقصد به : " تصميم الاختبار إذ يغطي أجزاء المادة جميعها التي درسها الطلبة في صف معين ، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي للطلبة أن يحققوها " (أبو حطب ، وآخرون ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٤) .

ولصدق المحتوى أهمية في قياس التحصيل ، وجدول المواصفات يعد مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى للاختبار (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٧٣) .

ويعد صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق ملاءمة مع الاختبارات التحصيلية (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٥٧) .

وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى الخاص بالاختبار التحصيلي بإعداد جدول مواصفات ، وقد أشارت (دروزة) أن معامل صدق المحتوى يكون مقبولاً عندما تكون درجة الاتفاق بين المتخصصين والخبراء عالية بحيث لا تقل عن (٧٥%) (دروزة ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٧) .

ب. الصدق الظاهري : Face Validity

ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار ، أي الإطار الخارجي له ويشمل نوع المفردات ، وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها (داؤد ، وأنور ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٠) . ويرى (Kidder) أن الحصول على الصدق الظاهري هو أحد الإجراءات المطلوبة في هذا المجال (Kidder, ١٩٨٧, P.١٣٢) ، ويدل الصدق الظاهري على مدى ملاءمة الاختبار للخاصية المراد قياسها (Cronbach, ١٩٧٨, P. ١٨) وعادة ما يتم الحصول على مثل هذا الصدق من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال ، وحصول الاتفاق المطلوب على ملاءمة الأداة للخاصية المراد قياسها (Ebel, ١٩٧٢, P. ٥٥٥) ، (Gronland, ١٩٧٦, P. ٨١) ، (Jensen, ١٩٨٠, P.٢٨٧) ، وقد تحقق في البحث الحالي الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين (ملحق ٦) ، وقد اتفق الخبراء على صلاحية فقرات الاختبار، إذ كانت درجة الاتفاق أكثر من (٩٠%) من الخبراء ، وبذلك يتحقق صدق الاختبار ، مع إشارة بعض الخبراء بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاختبار وقد أخذ الباحث بتلك الملاحظات ، وأجرى التعديل اللازم على بعض الفقرات المشار إليها بالتعديل .

د. الثبات : Reliability

المقصود بالثبات الاستقرار Stability بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار ، ويعني الثبات الموضوعية Objective بمعنى أن الفرد حصل على الدرجة نفسها أيًّ كان المطبق أو المصحح (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ص ٦١) .

ولتعرّف ثبات الأداة فقد عمد الباحث إلى الذهاب إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب كتاب تسهيل مهمة من الكلية إلى المديرية (ملحق ١٠) ، وحدد الباحث عشوائياً مدرستين لتطبيق الأداة عليهما ، والمدرستان احداهما للذكور وهي إعدادية الكندي للبنين ، والأخرى للإناث وهي إعدادية الخنساء للبنات ، وزار الباحث المدرستين بموجب كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية إلى المدرستين (ملحق ١١) ، وحدد الباحث عشوائياً عينة من الطلبة لتعرّف ثبات الاختبار إذبلغت العينة (٣٢) طالباً وطالبة ، بواقع (١٥) طالباً و(١٧) طالبة ، وقد اعتمد الباحث نوعين لحساب الثبات هما : ثبات الإجابة وثبات التصحيح .

أ. ثبات الإجابة :

طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) معامل الاستقرار المقصود بثبات الاختبار (Test Reliability) بأنه : " الاتساق النسبي في أداء المفحوصين في حالة تكرار الاختبار في الظروف نفسها أو في حالة تكرار اختبار مكافئ له " (Crocker and Algina, ١٩٨٦, P.١٢٧) ويعني ثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار في مدتين مختلفتين ، أو الاتساق في الدرجات التي يحصل عليها الأفراد أنفسهم في أوقات مختلفة (Anastasi, ١٩٧٦, P. ١٠٩) والمدة المناسبة بين تطبيق الاختبار وإعادته ينبغي أن لا

تتجاوز ثلاثة أسابيع (Adams, ١٩٦٤, P.٥٨) ، فقد يحدث تغيير حقيقي في الصفة السلوكية المقيسة إذا كانت المدة الزمنية بين التطبيقين طويلة (فرج ، ١٩٨٠ ، ص٣٥٠ – ٣٥١) . وبذلك يعد الثبات على وفق هذه الطريقة ارتباطاً بين درجات التطبيق الأول ، وإعادة التطبيق على الأفراد أنفسهم (Anastasi, ١٩٧٦, P. ١١٥) .

ويقاس هذا الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة في المرة الأولى ، ونتائج الاختبار في المرة الأخرى ، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل إنَّ درجة ثبات الاختبار كبيرة (الغريب ، ١٩٩٦ ، ص ٦٥٣) .

وقد تحقق الباحث من ثبات الاختبار (أداة البحث) بتطبيقه على عينة الثبات التي تحددت بمدرستي الكندي للبنين والخنساء للبنات الإعداديتين ، إذ طبق الاختبار لأول مرة على مجموعة من الطلبة اختارها الباحث عشوائياً فكان بعض طالبات الرابع (د) في إعدادية الخنساء عينة البنات فطبق الاختبار في يوم الأحد ٢٤ / ٤ / ٢٠٠٥ وطبق على مجموعة من طلبة الرابع (هـ) في إعدادية الكندي للبنين في يوم الاثنين ٢٥ / ٤ / ٢٠٠٥ ، ثم أعيد تطبيق الاختبار في يومي الاثنين والثلاثاء المصادفين ٢ و ٣ / ٥ / ٢٠٠٥ ، وبذلك يكون لدى الباحث درجتان للاختبار نفسه ، وعلى عينة الطلبة نفسها (ملحق ١٢) .

وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات ؛ فكانت درجة الثبات (٠.٩٥) وهو ارتباط عالٍ ، وقد تعامل الباحث مع عينة الذكور وعينة الإناث على أنهما عينة واحدة ؛ وذلك لأن الفرق بين الارتباطين ضئيل جداً .

واختبر الباحث قيمة الارتباط باستعمال الاختبار التائي ، إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٦.٦٦٤) ، وبما أنّ الجدولية عند درجة حرية (٣١) ومستوى دلالة تبلغ (٣.٥٥١) ، وهي أصغر من المحسوبة ، لذا فإن معامل الارتباط معنوي ، وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

قيمة الارتباط وقيمة (t) الجدولية والمحسوبة لثبات الاختبار

مجموع درجات الاختبار الأول	مجموع درجات إعادة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الارتباط (ر)	قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية (*)	
١٦٠٨	١٦٣٧	٣١	٠.٩٥	١٦.٦٦	٣.٥٥١	دالة إحصائياً

ومن خلال تطبيق الاختبار على عينة الثبات حسب معدل زمن الإجابة عن الاختبار من خلال المعادلة الآتية :

$$\text{معدل زمن الإجابة} = \frac{\text{زمن أول إجابة} + \text{زمن آخر إجابة}}{٢}$$

$$= \frac{٦٠ + ٢٧}{٢}$$

$$= ٤٣.٥$$

إذ أن أقل مدة للإجابة على الاختبار كانت (٢٧) دقيقة ، وأعلى مدة للإجابة كانت (٦٠) دقيقة ، وإنّ معدل الإجابة هو (٤٣.٥) دقيقة ، وهي مدة ملاءمة للإجابة عن الاختبار .

ب. ثبات التصحيح :

اعتمد الباحث ثبات التصحيح ؛ لكون الاختبار التحصيلي يحتوي على سؤالين قد تختلف فيهما الإجابة – بشكل طفيف – بين طالب وآخر ، ورغم أنَّ الباحث قد اعتمد الإجابة الأنموذجية في التصحيح ، إلا أنه استعان بمصحح آخر ، وصحح الاختبار بعد فترة من الزمن . وحتى لا يتأثر المصحح الأول بالآخر أو العكس ، أو المصحح بتصحيحه الأول ، جعل الدرجات

(*). قيمة (ت) الجدولية تحت مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (٣١) .

للتصحيح على ورقة خارجية كي تبقى الورقة التي أجاب عنها الطالب دون تصحيح . وقسّم الباحث الدرجة الكلية وهي (١٠٠) درجة على الأسئلة وكالآتي : السؤال الأول (٢٠) درجة ، السؤال الثاني (٣٠) درجة ، السؤال الثالث (٢٠) درجة ، السؤال الرابع (٣٠) درجة ، وبذلك تكون الدرجة (١٠٠) .

واتبع الباحث طريقتين في ثبات التصحيح هما :

١. ثبات التصحيح مع مصحح آخر [*]

يعد هذا الثبات مهماً جداً عندما يستعمله الأفراد في إعطاء الدرجات (Cronbach, ١٩٧٨, P.٧٧) وهذا الثبات هو الاتفاق بين شخصين أو أكثر في إعطاء الدرجات لمتغير ما.

وقد جمع الباحث الدرجات للمصححين وحسب درجة الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، إذكانت قيمة (ر) تساوي (٠.٩٩) ، ثم اختبر هذه القيمة – أي قيمة (ر) – باستعمال الاختبار التائي ، إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة (٤٦.٩٥) وهي قيمة مقبولة إذا علمنا أنّ قيمة (ت) الجدولية أو (الحرجة) عند درجة حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠.٠٠١) هي (٣.٥٥١) ، إذا فالدرجة معنوية ، وكما هي مبينة في جدول (١٣) الآتي : (ملحق ١٣) .

جدول (١٣)
قيمتا (ر) و (ت) لثبات التصحيح مع مصحح آخر

مجموع درجات المصحح الأول	مجموع درجات المصحح الآخر	درجة الحرية	قيمة (ر)	قيمة (ت)		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
١٦٠٨	١٦١٢	٣١	٠.٩٩	٤٦.٩٥	٣.٥٥١	دالة إحصائياً

ثم استعان الباحث بمعادلة هولستي ، لاستخراج معامل الثبات ، بوصفها أكثر دقة من الطريقة السابقة (الأمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٨) ، إذ كانت نسبة معادلة هولستي هي (٩٣%) وهي نسبة عالية .

٢. ثبات التصحيح عبر الزمن (المصحح نفسه)

أعاد الباحث تصحيح أوراق الاختبار التحصيلي للطلبة بعد مرور مدة من الزمن وهي (١٠) أيام ، وبذلك يكون لدى الباحث درجتان الأولى والثانية ، وحسب درجة الثبات للتصحيحين باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، كانت قيمة الارتباط (ر) (٠.٩٩) ، واختبر قيمة الارتباط (ر) باستعمال الاختبار التائي إذ كانت قيمة (ت) المحسوبة (٤٣.٦٥) وهي قيمة مقبولة إذا ما قورنت بالجدولية عند درجة حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠.٠٠١) وهي (٣.٥٥١) ، فالقيمة المحسوبة دالة إحصائياً عند المستوى ودرجة الحرية المذكورين (ملحق ١٤) ، وجدول (١٤) يبين ذلك .

جدول (١٤)
قيمتا (ر) و (ت) لثبات التصحيح عبر الزمن

مجموع درجات المصحح الأول	مجموع درجات المصحح بعد زمن	درجة الحرية	قيمة (ر)	قيمة (ت)		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
١٦٠٨	١٦٠٥	٣١	٠.٩٩	٤٦.٦٥	٣.٥٥١	دالة

[*]. المصحح الآخر : هو الآنسة افتخار هادي شاهر ، مدرسة لغة عربية .

						إحصائياً

وحسبت درجة الثبات باستعمال معادلة هولستي لبيان نسبة الاتفاق بين التصحيحين ، إذ بلغت نسبة الاتفاق (٩٣%) وهي نسبة عالية .

أحد عشر . تطبيق الاختبار

طُبق الاختبار التحصيلي على مجموعات البحث يومي الأحد ، والاثنين المصادفين ٨ و ٩ / ٥ / ٢٠٠٥ م ، وتحديداً في الدرس الثاني في المدرستين كلتيهما ، بعد أن أخبر الباحث الطلبة بموعد الامتحان بمدة تزيد على الأسبوع وللمجموعات كلها بما فيها الضابطتان ، وحدد الزمن الأعلى للإجابة بـ (٦٠) دقيقة .

وقد ساعد بعض المدرسين والمدرسات في المدرستين الباحث في تطبيق الاختبار التحصيلي ، وبين الباحث للطلبة كيفية الإجابة على فقرات الاختبار مع أن الطلبة قد تعلّموا أسلوب الإجابة عن مثل هذا النوع من الأسئلة .

طريقة تصحيح الاختبار :

اعتمد الباحث بعض المعايير في تصحيح الاختبار منها الآتي :

١. أعدَّإجابة أنموذجية لفقرات الاختبار .
٢. حدد الدرجة العليا للاختبار بـ (١٠٠) درجة ، والدنيا بـ (صفر) .
٣. حدد الدرجتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار . (ملحق ١٥ و ١٦)

ثبات تصحيح الاختبار

أراد الباحث أنْ يتحقق من ثبات عملية التصحيح فحدد طريقتين لمعرفة ثبات التصحيح ، هما :

أ. ثبات التصحيح مع مصحح آخر :

بالطريقة نفسها في تطبيق الاختبار على عينة الثبات سار الباحث في هذه الطريقة ، وبمساعدة الآنسة (افتخار هادي شاهر) ، وبالاعتماد على إجابة أنموذجية واحدة .

وبعد حصول الباحث على درجتين لكل طالب وطالبة تعرّضا للاختبار إذكانت إحدى الدرجات للباحث والآخر للمصحح الآخر . استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ، ثم اختبر القيمة الرائية (قيمة الارتباط) بالاختبار التائي ، من أجل مقارنتها مع الجدولية ومعرفة معنوية الفروق ، وكما هو مبين في الآتي : (ملحق ١٧)

كانت قيم (ر) للمجموعات الأربعة في إعدادية الجهاد للبنين كالآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٠.٩٩) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٠.٩٩) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٠.٩٩) .
٤. المجموعة الضابطة (٠.٩٩) .

في حين كانت قيمة (ر) للمجموعات الأربعة في إعدادية الطليعة للبنات كالآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٠.٩٨) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٠.٩٩) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٠.٩٩) .
٤. المجموعة الضابطة (٠.٩١) .

أما قيم (ت) المحسوبة للمجموعات في إعدادية الجهاد فكانت كالآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٤٥.٩٣) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٣٨.٨١) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٥٠.٥٣) .

٤. المجموعة الضابطة (٣٦.٥٨) .

أما في إعدادية الطليعة للبنات فكانت :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٣٦.٥٩) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٥٣.٥٦) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٥٣.٧٩) .
٤. المجموعة الضابطة (١٢.٥٤) .

والقيم التائية في المجموعات الثمانية السابقة الذكر هي أكبر من الجدولية ، جدول (١٥) الآتي يوضح ذلك .

جدول (١٥)

قيم (ر) وقيم (ت) المحسوبة والجدولية لثبات التصحيح مع مصحح آخر

مجموعات / M		مجموعات إعدادية الجهاد للبنين				مجموعات إعدادية الطليعة للبنات			
		تجريبية أولى	تجريبية ثانية	تجريبية ثالثة	ضابطة	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	تجريبية ثالثة	ضابطة
M	(س)	١٣٨٣	١٣٠٥	١٣٨٧	١٠٢٣	٢٥٩٩	٢٤٧٨	٢٤٧٢	٢١٤٥
M	(س^{٢})	٩٠٣٩٥	٨٥٢٨٥	٩١٦٧٣	٥٥٥٢٥	٢١٦٢٥٧	١٩١٨٧٨	١٩٦٧٢٤	١٥٤٦٣٧
M	(ص)	١٣٨٦	١٣٢٠	١٣٩٦	١٠٤٠	٢٦٠٣	٢٤٧١	٢٤٧٥	٢١٥٥
M	(ص^{٢})	٩٠٦٩٤	٨٧٠٦٢	٩٢٥٧٨	٥٧١٩٨	٢١٦٣٤٩	١٩٠٩٥٣	١٩٧٣٢١	١٥٨٠٦٥
M	(س ص)	٩٠٥٢٨	٨٦١٤٢	٩٢١٠٦	٥٦٣٣٣	١٢٦٢٤١	١٩١٣٨٣	١٩٦٩٩٢	١٥٥٣١٣
ن		٢٢	٢١	٢٢	٢٠	٣٢	٣٣	٣٢	٣٢
ر		٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩١
ت	المحسوبة	٤١.٥٧	٣٨.٨١	٥٠.٥٣	٣٦.٥٨	٣٦.٥٩	٥٣.٥٦	٥٣.٧٩	١٢.٥٤
	الجدولية	١.٧٢٥	١.٧٢١	١.٧٢٥	١.٧٢٩	١.٦٩٧	١.٦٩٧	١.٦٩٧	١.٦٩٧

ب. ثبات التصحيح عبر الزمن

بعد أن صحح الباحث أوراق الاختبار التحصيلي ، وجمع درجات الطلبة ، أعاد تصحيح الأوراق بعد مدة زمنية مقدارها (١٠) أيام ، وبذلك حصل الباحث على درجتين لكل طالب فاستعمل معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وبالطريقة نفسها في ثبات التصحيح مع مصحح آخر ، وكانت النتائج كالآتي : (ملحق ١٨) .

كانت نتائج الارتباط (ر) للمجموعات الأربعة في إعدادية الجهاد كالآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٠.٩٨) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٠.٩٩) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٠.٩٩) .
٤. المجموعة الضابطة (٠.٩٩) .

أما قيم (ر) في مجموعات إعدادية الطليعة للبنات فكانت كالآتي :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٠.٩٨) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٠.٩٩) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٠.٩٩) .
٤. المجموعة الضابطة (٠.٩٩) .

ونجد قيم (ت) المحسوبة للمجموعات الثمانية كالآتي :

أ. إعدادية الجهاد للبنين :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٤١.٥٧) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٤٤.٢٧) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٤٧.٥٨) .
٤. المجموعة الضابطة (٤٤.٤٨) .

ب. إعدادية الطليعة للبنات :

١. المجموعة التجريبية الأولى (٤٨.١٨) .
٢. المجموعة التجريبية الثانية (٦٤.٥٨) .
٣. المجموعة التجريبية الثالثة (٦١.٤١) .
٤. المجموعة الضابطة (٨٧.٣٥) .

والقيم (ت) الواردة الذكر هي أعلى من الجدولية لذا تعد معنوية ، والجدول (١٦) يوضح ذلك .

جدول (١٦)
قيم (ر) وقيم (ت) المحسوبة والجدولية لثبات التصحيح عبر الزمن

مجموعات / م		مجموعات إعدادية الجهاد للبنين				مجموعات إعدادية الطليعة للبنات			
		تجريبية أولى	تجريبية ثانية	تجريبية ثالثة	ضابطة	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	تجريبية ثالثة	ضابطة
مجـ(س)		١٣٨٣	١٣٠٥	١٣٨٧	١٠٢٣	٢٥٩٩	٢٤٧٨	٢٤٧٢	٢١٤٥
مجـ(س٢)		٩٠٣٩٥	٨٥٢٨٥	٩١٦٧٣	٥٥٥٢٥	٢١٦٢٥٧	١٩١٨٧٨	١٩٦٧٢٤	١٥٤٦٣٧
مجـ(ص)		١٣٩١	١٣١٩	١٤٠٦	١٠٣٥	٢٦١١	٢٤٨١	٢٤٧٤	٢١٤٧
مجـ(ص٢)		٩١١٩١	٨٧١٠٧	٩٣٨٥٦	٥٧١٣٥	٢١٧٧٩٩	١٩٢٢١١	١٩٦٩٣٤	١٥٤١٩٥
مجـ(س ص)		٩٠٧٥٢	٨٦١٥١	٩٢٧١٩	٥٦٢٩١	٢١٦٩٥٩	١٩٢٠٠٢	١٩٦٧٨٤	١٥٤٣٦٩
ن		٢٢	٢١	٢٢	٢٠	٣٢	٣٣	٣٢	٣٢
ر		٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩
ت	المحسوبة	٤١.٥٧	٤٤.٢٧	٤٧.٥٨	٤٤.٤٨	٤٨.١٨	٦٤.٥٨	٦١.٤١	٨٧.٣٥
	الجدولية	١.٧٢٥	١.٧٢١	١.٧٢٥	١.٧٢٩	١.٦٩٧	١.٦٩٧	١.٦٩٧	١.٦٩٧

اثنا عشر . الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث في إجراءات بحثه ونتائجه الوسائل الإحصائية الآتية :

١. تحليل التباين الثنائي : *Two-Way Anova*

استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي مستعيناً بالحاسوب الالكتروني ، وعلى برنامج اسمه (SPSS-١٢) في تكافؤ طلبة المجموعات الثمانية في متغيري العمر الزمني محسوباً بالشهور ، وتحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية من خلال امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ م .

كما استعمل تحليل التباين الثنائي في إيجاد الفروق في نتائج البحث من خلال الاختبار التحصيلي (البياتي ، والصالحي ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٥ – ١٥٦) ، (عودة ، والخليلي ، ١٩٨٨

، ص ٤١١ – ٤١٩) ، (الموسوي ، ١٩٩٠ ، ص ٥٣٤ – ٥٤٧) ، (أبو صالح ، ٢٠٠١ ، ص ٤٧٥ – ٤٨٤) .

٢. طريقة توكي : Tukey HSD

استعمل الباحث طريقة توكي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة ، وفيما بين المجموعات التجريبية .

$$q = \frac{\bar{س}_{ك} - \bar{س}_{ص}}{\sqrt{\frac{و\ م\ خ}{ن}}}$$

إذ : $\bar{س}_{ك}$ = أكبر وسط حسابي .
$\bar{س}_{ص}$ = أصغر وسط حسابي .
و م خ = وسط المربعات للخطأ الذي يتم حسابه من تحليل التباين .
ن = حجم الخلية (حجم العينة في الخلية) .
وإذا لم تكن حجوم الخلايا متساوية ، وكان لدينا وسطان فقط فإنَّ (ن) تعطى بالمقدار :

$$ن = \frac{٢ن_{١} \times ن_{٢}}{ن_{١} + ن_{٢}}$$

أما قيمة (HSD) الحرجة فتحسب بالمعادلة الآتية :

$$HSD = q\sqrt{\frac{و\ م\ خ}{ن}}$$

إذ = $\propto$ q هي القيمة الحرجة المستخرجة من جدول توزيع مدى ستيودنتايز ، حسب مستوى الدلالة المطلوبة (عودة ، والخليلي ، ١٩٨٨ ، ص ٣٦٨ – ٣٧١ ، ص ٥٨٣ – ٥٨٤) .

٣. مربع كاي : (Chi-Square)

استعمل الباحث ($Q^{٢}$) في تكافؤ مجموعات البحث في تكرارات التحصيل الدراسي للأبوين :

$$كا^{٢} = مجـ \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ أن ل = التكرار الملاحظ .
ق = التكرار المتوقع .
(البياتي ، واثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣) ، (فيركسون ، ١٩٩١ ، ص٢٤٦– ٢٤٨) ، (الراوي ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٥٤ – ٣٥٥) ، (الياسري ، مروان ، ٢٠٠١ ، ص٢٧١– ٢٧٢).

٤. معامل ارتباط بيرسون : Pearson

استعمل الباحث معادلة ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الأداة (الاختبار التحصيلي) بطريقة إعادة الاختبار .
وفي ثبات التصحيح بطريقتي : ثبات التصحيح مع مصحح آخر وطريقة ثبات التصحيح عبر الزمن في عينة الثبات وعينة البحث ، وهذه المعادلة :

$$ر = \frac{\sum س\ ص - \frac{\sum س \sum ص}{ن}}{\sqrt{\left(\sum س^{٢} - \frac{(\sum س)^{٢}}{ن}\right)\left(\sum ص^{٢} - \frac{(\sum ص)^{٢}}{ن}\right)}}$$

$$\left[\sum س^{2} - \quad \right] \left[\sum ص^{2} - \quad \right]$$

إذ أن :

ر = معامل ارتباط بيرسون .

ن = عدد أفراد العينة .

(س ، ص) قيم المتغيرين .

(البياتي ، واثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص ١٨١) ، (أبو صالح ، ٢٠٠٠ ، ص ٤١٠ – ٤١٦)، (الياسري ، وزميله ، ٢٠٠١ ، ص ١٨٥ – ١٨٩) .

٥. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين *T-test*

استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لاختبار دلالة معاملات الارتباط :

$$ت = ر \sqrt{\frac{ن - ٢}{١ - ر^{٢}}}$$

إذ أن ت = قيمة الاختبار التائي

ر = قيمة معامل ارتباط بيرسون

ن = حجم العينة (الخلية)

(الشرنوبي ، ٢٠٠١ ، ص ٢٢٩) ، (Runyon and Audrey, ١٩٨٠, P. ٢٤٠)

٦. معادلة هولستي : *Holisty*

استعملها الباحث لاستخراج معامل ثبات التصحيح بوصفها أكثر دقّة من غيرها .

$$\text{هولستي} = R - \frac{2(C1,2)}{C1 + C2}$$

إذ أن (C١, ٢) = عدد الإجابات المتفق عليها من قبل المصححين .

C١ = عدد الإجابات التي انفرد بها المصحح الأول .

C٢ = عدد الإجابات التي انفرد بها المصحح الثاني .

(الإمام ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٨)

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

أولاً : عرض نتائج البحث .

ثانياً : تفسير نتائج البحث .

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصل إليها الباحث على وفق مشكلة البحث وأهدافه ، وفروضه التي استند إليها الباحث ، وتفسير هذه النتائج ومناقشتها بالموازنة ، والتحليل ، وكما يأتي :

أولاً . عرض نتائج البحث

قبل عرض نتائج البحث يود الباحث عرض بعض الإحصاءات الوصفّية التي تتعلق بنتائج البحث ، وعلى ما هو مبين في جدول (١٧) الآتي :

جدول (١٧)
المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات البحث

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	ذكور	٢٢	٦٢.٨٦٣٦	١٢.٥٣١٠
	إناث	٣٢	٨١.٢١٨٨	١٢.٧١٠٠
	الكلي	٥٤	٧٣.٧٤٠٧	١٥.٥٢٥٦
التجريبية الثانية	ذكور	٢١	٦٢.١٤٢٩	١٤.١٢٢٩
	إناث	٣٣	٧٥.٠٩٠٩	١٣.٢٦٠٥
	الكلي	٥٤	٧٠.٠٥٥٦	١٤.٩٩٥٦
التجريبية الثالثة	ذكور	٢٢	٦٣.٠٤٥٥	١٣.٨٦٤٥
	إناث	٣٢	٧٧.٢٥٠٠	١٣.٤١٨٧
	الكلي	٥٤	٧١.٤٦٣٠	١٥.٢٨٨٢
الضابطة	ذكور	٢٠	٥١.١٥٠٠	١٢.٦٤٦٢
	إناث	٣٢	٦٧.٠٣١٣	١٨.٤١٧٩
	الكلي	٥٢	٦٠.٩٢٣١	١٨.١٦٤٧
الكلي	ذكور	٨٥	٥٩.٩٧٦٥	١٤.١٩١١
	إناث	١٢٩	٧٥.١٤٧٣	١٥.٥٠٦٥
	الكلي	٢١٤	٦٩.١٢١٥	١٦.٧٣٤٤

ومن أجل التحقق من هدف البحث وفروضه الخاصة بالتحصيل الدراسي ، استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي (Two-Way Anova) لإيجاد دلالة الفروق بين أنواع التقويم الثلاثة ، ومتغير الجنس ، وكذلك للكشف عن التفاعل بين متغيري أنواع التقويم ، والجنس – إن وجد – وكما هو مبين في جدول (١٨) الآتي :

جدول (١٨)
نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow- Way Anova) الخاص بأنواع التقويم ومتغير الجنس والتفاعل بينهما فيما يخص التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية (F)		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	

الطرائق	٤٩٨٤.٨٩٩	٣	١٦٦١.٦٣٣	٨.٠٢٤	٥.٦٣	دالة
الجنس	١٢٠٥٦.٤٠٣	١	١٢٠٥٦.٤٠٣	٥٨.٢١٩	١١.٢	دالة
تفاعل الطرائق × الجنس	٢٢١٢.٣٥٣	٣	٧٣٧.٤٥١	٣.٥٦١	٣.٠٤	دالة
الخطأ التجريبي التباين داخل المجموعات	٤٢٦٥٩.٣٨٢	٢٠٦	٢٠٧.٠٨٧			
الكلي	٦١٩١٣.٤٨٧	٢١٣				

وبعد أن أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way Anova) وجود فروق ذوات دلالات إحصائية ، فلابد من إجراء المقارنات اللازمة التي سبق أنْ حددت ضمن فرضيات البحث ، وقد استعمل الباحث لهذه المقارنات طريقة توكي المسماة بـ (Honestly Significant Difference HSD) (عودة ، ١٩٨٨ ، ص ٣٦٨ – ٣٧١).

وفيما يأتي نتائج المقارنات بين المجموعات ، وبحسب تسلسل الفرضيات :

١. الفرضية الأولى :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة مجموعات البحث ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الأولى ، وجدول (١٩) يبين ذلك .

جدول (١٩)
قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الأولى

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
مجموعات البحث التجريبية	٧١.٧٥٣١	١٦٢	٧٨.٧٢	٦.٦٧٧٢	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
المجموعة الضابطة	٦٠.٩٢٣١	٥٢				
الكلي	٦٦.٣٣٨١	٢١٤				

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٦.٦٧٧٢) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعات التجريبية .

٢. الفرضية الثانية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب مجموعات البحث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الثانية ، مبينة في جدول (٢٠) الآتي :

جدول (٢٠)
قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثانية

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
المجموعات التجريبية للطلاب	٦٢.٦٩٢٣	٦٥	٣٠.٥٨٨٢	٤.٤٣٥٨	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
المجموعة الضابطة للطلاب	٥١.١٥	٢٠				
الكلي	٥٦.٩٢١١	٨٥				

يتضح من جدول (٢٠) أنَّ قيمة توكي المحسوبة البالغة (٤.٤٣٥٨) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب مجموعات البحث التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لمصلحة المجموعات التجريبية .

٣. الفرضية الثالثة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات مجموعات البحث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الثالثة ، مبينة في جدول (٢١) الآتي :

جدول (٢١)
قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثالثة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم	الحجم التوافقي	قيمة توكي HSD	الدلالة الإحصائية

		العينة	Harmonic	المحسوبة	الجدولية	عند ٠.٠٥
المجموعات التجريبية للطالبات	٧٧.٨٢٤٧	٩٧	٤٨.١٢٤٠	١٠.٧٩	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
المجموعة الضابطة للطالبات	٦٧.٠٣١٢٥	٣٢				
الكلي	٧٢.٤٢٧٩	١٢٩				

يتضح في جدول (٢١) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (١٠.٧٩) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات مجموعات البحث التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعات التجريبية .

٤. الفرضية الرابعة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الرابعة ، مبينة في جدول (٢٢) الآتي :

جدول (٢٢)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الرابعة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى طلاب وطالبات	٧٣.٧٤	٥٤	٥٢.٩٨١١	٦.٤٨٢٩	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
الضابطة طلاب وطالبات	٦٠.٩٢٣٠	٥٢				
الكلي	٦٧.٣٣١٥	١٠٦				

يتضح في جدول (٢٢) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٦.٤٨٢٩) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية .

٥. الفرضية الخامسة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الخامسة ، مبينة في جدول (٢٣) الآتي :

جدول (٢٣)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الخامسة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	

التجريبية الثانية طلاب وطالبات	٧٠.٠٥٥٥	٥٤	٥٢.٩٨١١	٤.٦١٩٢	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
الضابطة طلاب وطالبات	٦٠.٩٢٣٠	٥٢				
الكلي	٦٦.٢٤٨٥	١٠٦				

يتضح في جدول (٢٣) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٤.٦١٩٢) اكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية .

٦. الفرضية السادسة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية السادسة ، مبينة في جدول (٢٤) الآتي :

جدول (٢٤)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية السادسة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثالثة طلاب وطالبات	٧١.٤٦٢	٥٤	٥٢.٩٨١١	٥.٣٣٠٦	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
الضابطة طلاب وطالبات	٦٠.٩٢٣٠	٥٢				
الكلي	٦٦.١٩٢٥	١٠٦				

يتضح في جدول (٢٤) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٥.٣٣٠٦) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي ، والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية .

٧. الفرضية السابعة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية السابعة ، مبينة في جدول (٢٥) الآتي :

جدول (٢٥)
قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية السابعة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى طلاب وطالبات	٧٣.٧٤	٥٤	٥٤	١.١٨٨١	٣.٣١٨٧	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية طلاب وطالبات	٧٠.٠٥٥٥	٥٤				
الكلي	٧٢.٦٥٧	١٠٨				

يتضح في جدول (٢٥) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (١.١٨٨١) أقل من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية ، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة التجريبية الثانية .

٨. الفرضية الثامنة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الثامنة ، مبينة في جدول (٢٦) الآتي :

جدول (٢٦)
قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثامنة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى طلاب وطالبات	٧٣.٧٤	٥٤	٥٤	١.١٦٢٧	٣.٣١٨٧	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثالثة طلاب وطالبات	٧١.٤٦٢٩	٥٤				
الكلي	٧٢.٦٠١٤٥	١٠٨				

يتضح في جدول (٢٦) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (١.١٦٢٧) أقل من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية ، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة.

٩. الفرضية التاسعة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية التاسعة ، مبينة في جدول (٢٧) الآتي :

جدول (٢٧)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية التاسعة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية طلاب وطالبات	٧٠.٠٥٥٥	٥٤	٥٤	٠.٧١٨٦٨	٣.٣١٨٧	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثالثة طلاب وطالبات	٧١.٤٦٢٩	٥٤				
الكلي	٧١.٥١٨٤٥	١٠٨				

يتضح في جدول (٢٧) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٠.٧١٨٦٨) أقل من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية ، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة.

١٠. الفرضية العاشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى – التي تتعرض للتقويم التمهيدي – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم نفسه .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية العاشرة ، مبينة في جدول (٢٨) الآتي :

جدول (٢٨)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية العاشرة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى طلاب	٦٢.٨٦٢	٢٢	٢٦.٠٧٤٠	٦.٥١٣٠	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الأولى طالبات	٨١.٢١٨	٣٢				
الكلي	٧٢.٠٤٠٥	٥٤				

يتضح في جدول (٢٨) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٦.٥١٣٠) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي وطالبات والمجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم نفسه ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

١١. الفرضية الحادية عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية – التي تتعرض للتقويم التكويني – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم نفسه .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الحادية عشرة ، مبينة في جدول (٢٩) الآتي :

جدول (٢٩)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الحادية عشر

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية طلاب	٦٢.١٤٢٨	٢١	٢٥.٦٦٦٧	٤.٥٥٩٠	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الثانية طالبات	٧٥.٠٩٠٩	٣٣				
الكلي	٦٨.٦١٦٨	٥٤				

يتضح في جدول (٢٩) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٤.٥٥٩٠) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم نفسه ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

١٢. الفرضية الثانية عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة – التي تتعرض للتقويم الختامي – ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم نفسه .

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الثانية عشرة ، مبينة في جدول (٣٠) الآتي :

جدول (٣٠)
قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثانية عشرة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثالثة طلاب	٦٣.٠٤٥	٢٢	٢٦.٠٧٤٠	٥.٠٤٠٤	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الثالثة طالبات	٧٧.٢٥	٣٢				
الكلي	٧٠.١٤٧٥	٥٤				

يتضح في جدول (٣٠) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٥.٠٤٠٤) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

١٣. الفرضية الثالثة عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الثالثة عشرة ، مبينة في جدول (٣١) الآتي :

جدول (٣١)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الثالثة عشرة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى طلاب	٦٢.٨٦٣	٢٢	٢٦.٤	٤.٣٦٥٦	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الثانية طالبات	٧٥.٠٩٠	٣٣				
الكلي	٦٨.٩٧٦٥	٥٥				

يتضح في جدول (٣١) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٤.٣٦٥٦) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

١٤. الفرضية الرابعة عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي ، و متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الرابعة عشرة ، مبينة في جدول (٣٢) الآتي :

جدول (٣٢)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الرابعة عشرة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى طلاب	٦٢.٨٦٣	٢٢	٢٦.٠٧٤٠	٥.١٠٥٠	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الثالثة طالبات	٧٧.٢٥	٣٢				
الكلي	٧٠.٠٥٦٥	٥٤				

يتضح من جدول (٣٢) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٥.١٠٥٠) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

١٥. الفرضية الخامسة عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية الخامسة عشرة ، مبينة في جدول (٣٣) الآتي :

جدول (٣٣)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية الخامسة عشرة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية طلاب	٦٢.١٤٢	٢١	٢٥.٣٥٨٤	٦.٦٧٥٢	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الأولى طالبات	٨١.٢١٨	٣٢				
الكلي	٧١.٦٨	٥٣				

يتضح من جدول (٣٣) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٦.٦٧٥٢) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، وطالبات المجموعة التجريبية الأولى ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

١٦. الفرضية السادسة عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي.

وهذه نتائج طريقة (توكي ، HSD) الخاصة بالفرضية السادسة عشرة ، مبينة في جدول (٣٤) الآتي :

جدول (٣٤)

قيمتا توكي HSD المحسوبة والجدولية الخاصة بالفرضية السادسة عشرة

اسم المجموعة	المتوسط	حجم العينة	الحجم التوافقي Harmonic	قيمة توكي HSD		الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية طلاب	٦٢.١٤٢	٢١	٢٥.٣٥٨٤	٥.٢٨٦٧	٣.٣١٨٧	دالة إحصائياً
التجريبية الثالثة طالبات	٧٧.٢٥	٣٢				
الكلي		٥٣				

يتضح من جدول (٣٤) أن قيمة توكي المحسوبة البالغة (٥.٢٨٦٧) أكبر من الجدولية البالغة (٣.٣١٨٧) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة ، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية .

ثانياً . تفسير نتائج البحث

يلاحظ من خلال عرض نتائج البحث – المذكورة سابقاً في (أولاً) من هذا الفصل – ما يأتي :

أ. أظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية التي درست باستعمال أنواع التقويم الثلاثة وهي التمهيدي والتكويني والختامي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، للطلبة ، وللطلاب فقط ، وللطالبات فقط ، كما موضح في جداول (١٨ و ١٩و٢٠و٢١) .
يشير (السعدي وآخرون) إلى : " أنّ التقويم خطوة مهمة من خطوات العملية التعليمية لا غنى عنها للحكم على فاعلية العملية التعليمية " (السعدي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ١٤٦) ، كما يشير (قلادة) إلى أنّ التقويم : " يساعد في تحديد مضمون عمليات التعلم والتدريب واختيارها عن طريق اختبارات التحصيل حيث تعمل تلك الاختبارات على تحديد مقدار نجاح برنامج تعليمي في مرحلة تجريبية معينة بحيث تخرج في نهايتها إلى إعادة تخطيطها ، وتعديلها ، أو تطويرها ، أو إلغائها " (قلادة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٨٥) . ويعزو الباحث هذه النتائج إلى فاعلية استعمال أنواع التقويم الثلاثة في التدريس ، إذ يعمل استعمالها على دفع الطلبة إلى المتابعة المستمرة ، والتواصل مع المدرس وتذكر المعلومات ومراجعتها في مصادرها ، من أجل تجاوز الاختبارات التقويمية التي يتعرضون لها بأشكال مختلفة وصولاً للنجاح .

ب. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي تتعرض للتقويم التمهيدي على المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية ، وكذلك الأمر مع المجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني والمجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي ، وبمستوى دلالة (٠.٠٥) ، كما هو مبين في جداول (٢٢ و٢٣ و٢٤) ، ويمكن أن يكون لكل نوع من أنواع التقويم الثلاثة دور مهم وفاعل في التدريس ، ولهذا الدور أظهرت النتائج تفوق التجريبيات على الضابطة .

ج. أظهرت النتائج أنّ المجموعات التجريبية الثلاثة التي تعرضت للتقويم التمهيدي ، والتكويني ، والختامي ، كلاً على حدة لم تتفوق أيّ منها على الأخرى ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) كما هو مبين في جداول (٢٥ و٢٦ و٢٧) .
يرى الباحث أن هذه النتائج تدل على أنّ أنواع التقويم الثلاثة على درجة متقاربة جداً في فاعلية أي نوع من أنواع التقويم المذكورة آنفاً في التدريس .

د. أظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية للطالبات على المجموعات التجريبية للطلاب ، سواء أكانت مجموعات الطالبات المناظرة لمجموعات الطلاب ، أم غير المناظرة لها ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، كما هو مبين في جداول (٢٨ و٢٩ و٣٠ و٣١ و٣٢ و٣٣ و٣٤) .

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى ما يأتي :

١. المدرس ، فهو من جنس مخالف لهنَّ ، وهذا قد يكون سبباً لاندفاعهنَّ أكثر مما هو مألوف خشية منهنَّ بأنْ يتعرضن لموقف دراسي محرج أمام المدرس .
٢. طبيعة الأنثى ، وحساسيتها المفرطة قد تكون دافعاً لزيادة المتابعة الدراسية ، إذ تخشى الأنثى التوبيخ والفشل أكثر من الذكر ، خاصة في مثل هذه المرحلة العمرية الحرجة .
٣. طبيعة المدينة التي أجريت فيها التجربة ، وسكانها حيث طبيعة سكان مدينة الحلة المحافظة على العادات والتقاليد الحسنة ومنها عدم خروج بناتهم دون عمل رسمي ، أو سبب مقنع مما يوفر للطالبات مجالاً ، ومتسعاً في الوقت من خلال تواجدهن في مساكنهن ، وربما يدفعن سأم هذا الوقت إلى القراءة ، والدراسة أكثر من الطلاب .

مقارنة نتائج الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

تباينت نتائج الدراسات السابقة ؛ فمنها ما كان ذا مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة مثل دراسة (سمعان, والتميمي , والجميلي , والساعدي , ومجول ، Ibrahim, Seretny and Dean) ، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الدراسات المذكورة كلها .

ومنها ما كان ذا مجموعتين تجريبيتين وضابطة مثل دراسة (رجب ، وخليل القيسي ، وسلمان ، والمهداوي ، و Fiel and Okey, Booker ، و Wilhit) إذ تفوقت التجريبيتان على الضابطة في الدراسات المذكورة كلها ، وتفوقت التجريبية الأولى على التجريبية الثانية في دراسة (رجب ، وWilhit). في حين تفوقت التجريبية الثانية على التجريبية الأولى في دراسة (خليل القيسي ، وسلمان ، والمهداوي) .

ومنها ما كان ذا مجموعات تجريبية ثلاث تضبط أحدهما الأخرى كما في دراسة (ميسون القيسي ، وزاير) ؛ ففي دراسة ميسون القيسي تفوقت التجريبية الأولى على التجريبية الثالثة ، والتجريبية الثانية على التجريبيتين الأولى والثالثة .

أما دراسة (زاير) فقد تفوقت التجريبية الأولى على التجريبيتين الثانية والثالثة للطلبة, وطلاب فقط , وللطالبات فقط في التحصيل الدراسي , والاحتفاظ بالتحصيل وتفوقت الطالبات على الطلاب .

أما الدراسة الحالية فقد أجريت على أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية والأخيرة ضابطة , وأظهرت النتائج تفوق التجريبيات الثلاث على الضابطة ، وتفوق الطالبات على الطلاب ، ولم تتفوق مجموعة تجريبية على تجريبية أخرى .

الفصل السادس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات .

ثانياً : التوصيات .

ثالثاً : المقترحات .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

١. استعمال أنواع التقويم الثلاثة في التدريس يزيد من أنشطة الطلبة ودافعيتهم نحو التفكير السليم والقراءة والجد في الدرس من أجل الوصول إلى النجاح والتفوق الدراسي .
٢. استعمال الاختبارات التمهيدية قبل كل موضوع دراسي لها أثرها الفاعل في زيادة التحصيل الدراسي .
٣. استعمال الاختبارات التكوينية أثناء كل موضوع دراسي لها أثرها الفاعل في زيادة التحصيل الدراسي .
٤. استعمال الاختبارات الختامية بعد كل موضوع له أثر فاعل في زيادة التحصيل الدراسي .
٥. استعمال أنواع التقويم الثلاثة في تدريس قواعد اللغة العربية تؤثر إيجابياً في تحسين مستوى طلبة الصف الرابع العام الإعدادي مقيساً بالتحصيل الدراسي .
٦. استعمال أنواع التقويم الثلاثة في التدريس لموضوع دراسي واحد بدلاً من مادة دراسية كاملة ، أثبت جدواه مقيساً بالتحصيل الدراسي .

ثانياً : التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١. إخضاع الطلبة للاختبارات التقويمية المختلفة لما تمتاز به من أثر في تحصيل الطلبة .
٢. ضرورة إجراء الاختبارات التقويمية بشكل مستمر ودائم لكل موضوع ، بدلاً من أن تكون على مدى فصل ، أو عام دراسي .
٣. ضرورة إعداد معلمي اللغة العربية ومدرسيها بالشكل الذي يمكنهم من استعمال أي نوع من أنواع التقويم التربوي .
٤. إصدار نشرات ، وكراسات توجيه وإرشاد في كيفية استعمال أنواع التقويم التربوي ، تبين لمعلمي اللغة العربية ومدرسيها متى وكيف يستعمل كل نوع من أنواع التقويم .
٥. إقامة دورات تدريب ، وتأهيل للمعلمين والمدرسين من أجل إعدادهم ، وإعادة تأهيلهم علمياً في كيفية استعمال أنواع التقويم المتنوعة .
٦. ضرورة إيمان المشرفين التربويين بأهمية كل نوع من أنواع التقويم ، وحثّهم المعلمين والمدرسين على استعمال أنواع التقويم المتنوعة في التدريس وغيره .
٧. ضرورة إيمان المسؤولين التربويين بأهمية التقويم وحث القائمين بالعملية التعليمية على استعمال أنواع التقويم ، كلاً من موقعه الذي يشغله .

ثالثاً : المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي ، وتواصلاً مع المسيرة العلمية يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

١. دراسة لمعرفة أثر أنواع التقويم في التحصيل الدراسي في مادة أخرى من مواد اللغة العربية كالأدب ، والبلاغة .
٢. دراسة لمعرفة اثر أنواع التقويم في تنمية الميول والاتجاهات في مادة من مواد اللغة العربية ، أو في مادة دراسية أخرى .
٣. دراسة لمعرفة أثر أنواع التقويم في تنمية التفكير الإبداعي في مادة من مواد اللغة العربية ، كالتعبير مثلاً .
٤. دراسة لمعرفة أثر أنواع التقويم (التمهيدي ، والتكويني ، والختامي ، والتتبعي) في التحصيل الدراسي ، في مادة قواعد اللغة العربية على مرحلة دراسية كاملة .
٥. دراسة لمعرفة أثر أنواع التقويم في التحصيل الدراسي في مادة دراسية أخرى .
٦. دراسة لمعرفة أثر الاختبارات التقويمية بصورة تقليدية ، وباستخدام التقنيات العلمية الحديثة كالحاسب الالكتروني في التحصيل الدراسي لمادة معينة .
٧. دراسة لمعرفة أثر الاختبارات التقويمية ، والاختبارات الفصلية في التحصيل الدراسي في مادة من مواد اللغة العربية .
٨. دراسة لمعرفة أثر ثلاثة أنواع من التقويم ، وثلاثة أنواع من التغذية الراجعة في التحصيل الدراسي .
٩. دراسة لمعرفة أثر الاختبارات التقويمية التي يتبعها علاج ، والاختبارات التقويمية التي لا يتبعها علاج في التحصيل الدراسي .

الملاحق

ملحق (١)
كتاب تسهيل مهمة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Ministry of Higher Education & Scientific Research
BABYLON UNIVERSITY
COLLEGE OF BASIC EDUCATION

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
عمادة كلية التربية الاساسية
قسم الدراسات العليا

العدد : ٥٠٧٠
التاريخ : ١٠/ ١١/ ٢٠٠٤

الى/ المديرية العامة لتربية بابل

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / ماجستير ــ تربية / طرائق تدريس اللغة العربية (**ضياء عويد حربي**) في أنجاز بحثه الموسوم بـــ (**اثر انواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية**) شاكرين تعاونكم معنا خدمة للمسيرة العلمية

مع التقدير

عبد الستار مهدي علي
م.العميد العلمي
١٠/ ١١/ ٢٠٠٤

السيد المدير العام

التخطيط/ البحوث والدراسات

لتسهيل مهمة الباحث لطفاً

١٠/ ١١

نسخة منه الى//
- ملفة الطالب.
- الصادرة.

Republic of Iraq -Babylon-Hilla.Tel: 223081
E-mail:basic_edu2004@yahoo.com

ملحق (٢)
كتاب تسهيل مهمة إلى إعداديتي الجهاد للبنين والطليعة للبنات

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية في محافظة بابل
مديرية التخطيط التربوي
العدد / ١٨٦٧
التاريخ / ١١ / ١١ / ٢٠٠٤

الى / ادارة اعدادية الجهاد للبنين
المحترم
الى / ادارة اعدادية الطليعة للبنات
المحترم

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

اشارة الى كتاب جامعة بابل / كلية التربية الاساسية ذي العدد ٢٧١٥ في ٢٠٠٤/١١/١٠ نرجو تسهيل مهمة طالب الماجستير (ضياء عويد حربي) في انجاز بحثه الموسوم بـ اثر انواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية .

لاتخاذ مايلزم ... مع التقدير .

لؤي حمدان عداي
م/ المدير العام

نسخه منه الى /
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات / مع الاوليات ١١ / ١١ / ٢٠٠٤
فوزية : : :

ملحق (٣)
أعمار طلبة مجموعات البحث محسوبة بالشهور

ت	إعدادية الجهاد للبنين				إعدادية الطليعة للبنات			
	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
١	٢٠٣	٢٠١	٢١٩	١٩٠	١٩٨	١٩٣	١٩٤	٢٠٤
٢	١٩١	١٩٣	١٩٢	٢٠٤	١٨٩	٢٠٤	١٩٥	١٩٥
٣	٢٠٢	١٨٧	٢٠٠	٢١٩	١٩٣	١٩٤	١٩٤	٢١٦
٤	١٩١	١٨٥	١٩١	٢٠١	٢٠٥	١٨٩	١٩٢	١٩٣
٥	١٩٦	١٨٣	١٩٣	١٩٣	١٩٢	١٨٣	١٨٣	١٩٤
٦	١٩٣	١٩٣	١٩٥	١٩٩	١٨٧	١٨٧	٢١٢	٢٠٤
٧	١٩٥	١٩٧	١٩٠	٢١٤	٢٢٠	١٩٥	١٨٣	١٨٦
٨	٢٠١	١٩٨	١٩٥	١٩٢	١٩٢	٢١٥	١٩٤	١٨٣
٩	١٨٧	١٨٣	١٨٣	١٩٠	١٩٤	٢١٤	١٩٥	١٩٣
١٠	١٨٩	١٩٣	١٩٥	١٩٩	١٩١	١٩٤	١٨٩	١٨٣
١١	١٨٩	١٨٩	١٩٣	١٨٣	١٩٤	١٨٥	١٩٩	١٩٢
١٢	١٩٧	٢١٥	١٩٣	٢٠٠	٢١٩	١٩٥	١٩٥	١٩٣
١٣	١٩٥	١٨٥	٢٠٠	١٨٥	١٨٧	١٨٧	١٩٣	١٨٥
١٤	١٩٥	٢٠٣	١٩٤	١٨٦	١٨٦	١٩٨	١٨٨	١٨٧
١٥	٢٠٧	١٨٩	١٨٩	١٨٦	١٩٣	١٩٨	١٩٥	١٩٤
١٦	١٨٤	٢٠٤	١٨٨	١٨٧	١٩٢	١٩٤	١٨٤	١٨٧
١٧	١٨٦	٢٠٤	٢١٥	١٩٣	١٩٤	١٨٤	١٩٢	١٩٢
١٨	١٩٠	٢٠٥	١٨٨	١٨٧	١٩٤	١٩٧	٢١٥	١٩٢
١٩	١٩١	١٩٦	١٨٣	١٩٠	١٨٥	١٩٣	١٩٢	١٨٩
٢٠	١٩٨	٢٠١	١٨٣	١٩١	١٨٤	١٨٦	١٩٥	١٩٢
٢١	١٩١	١٨٤	١٩٣		١٩٢	١٩٥	١٩٣	١٩٢
٢٢	١٨٣		٢٠٣		١٨٧	١٨٤	١٩٦	١٩٢
٢٣					١٩٢	١٨٣	١٩٥	٢٥٢
٢٤					١٩٣	١٩٤	١٨٤	٢٠٤
٢٥					١٨٣	٢٠٥	١٩٩	١٩٣
٢٦					١٩٥	١٩٦	١٩٢	١٩٣
٢٧					١٩٣	١٨٩	١٩١	٢٢٨
٢٨					٢١٨	١٩٤	١٩٧	١٨٦
٢٩					١٩٣	١٩٢	١٩٥	١٨٥
٣٠					١٩٠	١٨٦	١٩٨	١٩١
٣١					٢٠٢	١٨٩	١٩٦	١٩٠
٣٢					١٨٦	١٩٧	١٩٤	١٩١
٣٣							١٩٣	
المجموع	٤٢٥٤	٤٠٨٨	٤٢٧٥	٣٨٨٩	٦٢١٣	٦١٨٩	٦٤٠٢	٦٢٥١
عدد المجموعة	٢٢	٢١	٢٢	٢٠	٣٢	٣٢	٣٣	٣٢
الوسط الحسابي	١٩٣.٣٦٣٦٤	١٩٤.٦٦٦٦٧	١٩٤.٣١٨١٨	١٩٤.٤٥	١٩٤.١٥٦٢٥	١٩٣.٤٠٦٢٥	١٩٤	١٩٥.٣٤٣٧٥

ملحق (٤)
درجات امتحان نصف السنة لمجموعات البحث للعام الدراسي ٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٥

ت	إعدادية الجهاد للبنين				إعدادية الطليعة للبنات			
	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
١	١٢	٧	٩	١٤	٤	٢٠	١٧	١٩
٢	١٩	١٦	١٥	١٢	٧	٥	١٥	٨
٣	٤	١٦	٩	١٣	٢٦	١٥	٧	٣
٤	١٧	١٢	٢٠	١١	٤	١٠	٢١	١٣
٥	١٦	١٠	١٧	١٩	٤	١٨	١٨	٨
٦	٨	٧	١٥	١٦	٤	١٥	١٧	٦
٧	١٣	٢٦	١٨	١١	٤	١٣	٣	٤
٨	١٣	١٧	١٦	١٥	٢٢	٦	١٢	١٥
٩	١٩	١٦	٢١	١٧	١٩	١٥	١٨	٢٣
١٠	١٩	١٥	٢١	١١	٢٠	١٣	١٨	٢٢
١١	١٤	١٧	١٢	١٣	٤	٩	٦	٢
١٢	١٣	٤	٨	١٥	٣	١٣	١٩	١٢
١٣	١٧	٢٣	١٤	١٤	٢٠	٢٠	١٥	١٠
١٤	١٣	١٠	٩	١٥	١٩	٢٤	٩	٢٩
١٥	١٧	١٣	٧	١٢	٤	٢٧	١٢	١٦
١٦	١٠	١٨	٦	٨	١١	١٥	٥	٨
١٧	١٢	١٢	١١	٦	٢١	١١	٤	١٧
١٨	١٠	١٩	١١	١٧	١٧	١٧	٥	١٥
١٩	٨	١٣	١٧	١٣	١٤	٩	٣	١٩
٢٠	١٣	١٥	١٧	١٤	١٦	١٢	٢٠	١١
٢١	٩	٩	٩		١١	١٠	١٥	١٦
٢٢	١٥		١٣		٢٥	٧	١٥	٩
٢٣					١٦	١١	١١	١٤
٢٤					١١	٩	١٣	١٢
٢٥					٢٨	٢٠	١٦	١٥
٢٦					١٣	٧	١٩	٢
٢٧					١٦	٩	١٨	١١
٢٨					٦	١٩	١٩	١٢
٢٩					١٣	٢٢	٢٢	١٦
٣٠					٢٥	٢٣	٦	٢٠
٣١					٦	١٢	٢٠	٢١
٣٢					٢٤	١١	١٩	١٧
٣٣							٤	
المجموع	٢٩١	٢٩٥	٢٩٥	٢٦٦	٤٣٧	٤٤٧	٤٤١	٤٢٥
عدد المجموعة	٢٢	٢١	٢٢	٢٠	٣٢	٣٢	٣٣	٣٢
الوسط الحسابي	١٣.٢٢٧٢٧٣	١٤.٠٤٧٦١٩	١٣.٤٠٩٠٩١	١٣.٣	١٣.٦٥٦٢٥	١٣.٩٦٨٧٥	١٣.٣٦٣٦٣٦	١٣.٢٨١٢٥

ملحق (٥)
استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا – طرائق تدريس
اللغة العربية (الماجستير)

م/ صلاحية أهداف سلوكية
م/ صلاحية خطط تدريسية
م/ صلاحية فقرات اختبار (تمهيدي ، تكويني ، ختامي)

الأستاذ الفاضل . . . . . المحترم
الأستاذة الفاضلة . . . . . المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. .

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ ((أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية)) ، وأنواع التقويم هي (التمهيدي ، والتكويني ، والختامي) ، وجعل الباحث مجموعات البحث أربعاً ، ثلاثاً منها تجريبية ، والأخيرة ضابطة ، وأعدَّالأهداف السلوكية لموضوعات ثمانية ، وخططاً تدريسية أربعاً لمجموعات البحث ، واختبارات ثلاثة لمجموعات البحث التجريبية.

ولما يتوسمه فيكم من معرفة وأمانة علمية، ودقة البحث وحُسن إبداء الرأي ، يرجو منكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم السديدة في صلاحية الأهداف السلوكية والخطط التدريسية وفقرات الاختبارات (التمهيدي ، والتكويني ، والختامي).

ولكم شكر الباحث وامتنانه

طالب الماجستير
ضياء عويد حربي
العرنوسي

الأهداف السلوكية للموضوعات التي شملها الاختبار التحصيلي بصيغتها النهائية
جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :

أ. الموضوع : (إعمال المصدر)

١. يعرّف المصدر.
٢. يحدد متى يعمل المصدر.
٣. يميز الحالات الثلاث لأعمال المصدر.
٤. يعطي مثالاً لكل نوع من حالات أعمال المصدر.
٥. يعرب الجملة التي فيها المصدر العامل.
٦. يقدر المصدر من (أن والفعل) و (ما والفعل).
٧. يحدد المصادر العاملة في جمل تعرض عليه.
٨. يستخرج معمول المصدر في جمل تعرض عليه.
٩. يضبط بالشكل المصدر ومعموله في الجمل عند عرضها عليه.
١٠. يفرق بين المصدر والفعل.
١١. يجعل المصدر الصريح مؤولاً وبالعكس.

ب. الموضوع : (ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق)

١. يعرّف المصدر الواقع مفعولاً مطلقاً.
٢. يحدد الحالات التي يأتي منها النائب عن المصدر في باب المفعول المطلق.
٣. يعرب النائب عن المصدر في باب المفعول المطلق.
٤. يعطي مثالاً على معظم حالات النائب عن المصدر في باب المفعول المطلق.
٥. يميز النائب عن المفعول المطلق في جمل تعرض عليه.
٦. يأتي بأمثلة مشابهة للأمثلة التي يدرسها.
٧. يستخرج المفعول المطلق أينما يرد.
٨. يستخرج النائب عن المصدر في جمل جديدة تعرض عليه.
٩. يستبدل المصدر بما ينوب عنه وبالعكس.

جـ. الموضوع : (المبتدأ والخبر)

١. يعرّف المبتدأ.
٢. يعرّف الخبر.
٣. يحدد أنواع الخبر.
٤. يعطي أمثلة فيها مبتدأ وخبر.
٥. يعطي أمثلة جديدة لكل نوع من أنواع الخبر.
٦. يذكر حالات تقديم الخبر وتأخره.
٧. يعرب جملة المبتدأ والخبر إعراباً تفصيلياً.
٨. يميز المبتدأ من الخبر في جمل مختلفة.
٩. يستطيع صياغة جمل ابتداء جديدة مشابهة للجمل التي يدرسها.
١٠. يعرب جملة الخبر إعراباً تفصيلياً.

١١. يتعرف بسهولة الجملة التي تحوي على مبتدأ أول ومبتدأ ثانٍ.

د. الموضوع : (كان وأخواتها)

١. يعرّ ف كانَوأخواتها.
٢. يحدد علامَ تدخل كان وأخواتها .
٣. يميز معاني بعض الأفعال من أخوات كانَ.
٤. يستخدم كانَوأخواتها في جمل مفيدة .
٥. يحدد علامتي إعراب اسم كان وخبرها .
٦. يعطي أمثلة عن كل فعل من أخوات كان .
٧. يعرب بعض الجمل البسيطة عن كان وأخواتها .
٨. يحدد أنواع خبر كان من حيث كونه مفرداً أو جملة أو شبه جملة وغير ذلك .
٩. يوضح سبب تسميتها بالأفعال الناقصة .
١٠. يعرب جملاً تعرض عليه ـ لأول مرة ـ فيها كان وأخواتها .

هـ. الموضوع : (أفعال المقاربة والشروع والرجاء)

١. يبين سبب تسميتها بأفعال المقاربة .
٢. يوضح دلالة أفعال المقاربة والشروع والرجاء.
٣. يحدد عمل أفعال المقاربة والشروع والرجاء.
٤. يميز بين أفعال المقاربة والشروع والرجاء.
٥. يعطي أمثلة عن أفعال المقاربة والشروع والرجاء.
٦. يعرب الجمل التي فيها أفعال المقاربة والشروع والرجاء إعراباً مفصلاً.
٧. يعدد شروط خبر أفعال المقاربة والشروع والرجاء.
٨. يذكر فائدة أفعال المقاربة والشروع والرجاء.
٩. يميز بين عسى التامة والناقصة.
١٠. يستطيع التمييز بين الأفعال التامة والناقصة لاسيما أفعال الشروع.

و. الموضوع : (إنَّ وأخواتها) :

١. يعرّف (إنَّ) وأخواتها.
٢. يعطي أمثلة عن (إنَّ) وأخواتها كافة.
٣. يعرب الجملة التي فيها (إنَّ) وأخواتها.
٤. يميز عمل كان وأخواتها من عمل (إنَّ) وأخواتها.
٥. يحدد أنواع خبر (إنَّ) وأخواتها.
٦. يعطي أمثلة مختلفة عن (إنَّ) وأخواتها.
٧. يقارن بين جملة (إنَّ) وجمل أخرى من أخوات (إنَّ) مثل جملة لعل وليت .
٨. يوضح معاني (إنَّ) وأخواتها.
٩. يضبط بالشكل جمل جديدة فيها (إنَّ) وأخوتها.

ز. الموضوع : (إعراب المضاف إلى ياء المتكلم)

١. يعرّف ياء المتكلم .
٢. يحدد كيف يستعمل ياء المتكلم ؟
٣. يعرب الاسم المضاف لياء المتكلم .
٤. يعرب ياء المتكلم .
٥. يميز متى يعرب الاسم المضاف إلى ياء المتكلم بالحروف أو الحركات .
٦. يتمكن من إضافة المثنى إلى ياء المتكلم .
٧. يحدد ما يجري من تغيير على المثنى المضاف لياء المتكلم .
٨. يتمكن من إضافة الجمع إلى ياء المتكلم .
٩. يحدد ما يطرأ على الجمع الذي يضاف إلى ياء المتكلم .
١٠. يتمكن من إضافة الاسم المقصور والمنقوص إلى ياء المتكلم .
١١. يحدد ما يطرأ على الاسم المنقوص والمقصور من تغيير عند إضافتهما إلى ياء المتكلم .
١٢. يأتي بأمثلة مختلفة عن المضاف إلى ياء المتكلم .

ح. الموضوع : (طائفة من حروف المعاني)

١. يعدد حروف المعاني المذكورة في المقرر الدراسي .
٢. يميز الحرف المختص من غير المختص .
٣. يوضح معاني بعض الحروف .
٤. يعطي أمثلة عن معاني الحروف .
٥. يميز نوع الحرف المذكور من حيث كونه حرف جر أو حرف جواب أو غير ذلك .
٦. يستطيع معرفة الحرف الدال على معنى واحد والحرف الدال على معانٍ عدة من خلال السياق .
٧. يستعمل الحرف مع المعنى الذي يريده .
٨. يدرك المعنى المطلوب من خلال الحرف المستخدم لمعنى آخر بالتضمين .

ملحق رقم (٦)
أسماء الخبراء الذين عرضت عليهم الاستبانات الخاصة بالبحث

ت	اسم الخبير	مكان العمل	التخصص الدقيق	نوع الاستبانة			
				الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبارات التقويمية	الاختبار التحصيلي
١	أ. د. حسن علي فرحان العزاوي	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٢	أ. د. صباح عباس السالم	جامعة بابل – كلية التربية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	×	×	×	×
٣	أ. د. عبد الله حسن الموسوي	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية	مناهج وطرائق تدريس عامة	×	×	×	×
٤	أ. د. علي ناصر غالب الشمري	جامعة بابل – كلية التربية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	×	×	×	-
٥	أ. د. فاروق خلف العزاوي	الجامعة المستنصرية – كلية الآداب – معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٦	أ. د. كاصد ياسر الزيدي	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	×	×	×	×
٧	أ. د. كريم حسين ناصح	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٨	أ. م. د. أحمد بحر هويدي الراوي	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٩	أ. م. د. أسعد محمد علي النجار	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
١٠	أ. م. د. جاسم محمد القصير	جامعة الكوفة – كلية التربية للبنات – قسم علم النفس	قياس وتقويم	-	-	-	×
١١	أ. م. د. جمعة رشيد كضاض الربيعي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	-	-	-	×
١٢	أ. م. د. جنان صبحي النعيمي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
١٣	أ. م. د. حاتم طه السامرائي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	-	-	-	×
١٤	أ. م. د. حامد عبد المحسن كاظم الجنابي	جامعة بابل – كلية التربية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
١٥	أ. م. د. حسام عبد علي الجمل	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
١٦	أ. م. د. حسن منديل العكيلي	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×

(×) تعني أن الاستبانة قد عرضت على الخبير .
(-) تعني أن الاستبانة لم تعرض على الخبير .

ت	اسم الخبير	مكان العمل	التخصص الدقيق	نوع الاستبانة			
				الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبارات التقويمية	الاختبار التحصيلي

١٧	أ. م. د. حسين ربيع حمادي	جامعة بابل – كلية التربية– قسم العلوم التربوية والنفسية	علم النفس	×	×	×	×
١٨	أ. م. د. حمزة عبد الواحد حمادي	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
١٩	أ. م. د. خديجة زبار	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٢٠	أ. م. د. رحيم جبر أحمد الحسناوي	جامعة بابل – كلية التربية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٢١	أ. م. د. سعد حسن عليوي	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٢٢	أ. م. د. سعد علي زاير	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٢٣	أ. م. د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة العربية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٢٤	أ. م. د. صباح عطيوي عبود	جامعة بابل – كلية التربية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٢٥	أ. م. د. عبد الله أحمد العبيدي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية – وحدة الأبحاث والذكاء	قياس وتقويم	-	-	-	×
٢٦	أ. م. د. عبد السلام جودت الزبيدي	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية – قسم العلوم التربوية والنفسية	علم نفس	×	×	×	×
٢٧	أ. م. د. عبد الوهاب حسن حمد	جامعة بابل – كلية الآداب – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	×	×	×	-
٢٨	أ. م. د. علي جميل السامرائي	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٢٩	أ. م. د. علي محمد العبيدي	الجامعة المستنصرية – كلية الآداب – معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٣٠	أ. م. د. فاضل ناهي عبد عون	جامعة القادسية – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٣١	أ. م. د. فاهم حسين الطريحي	جامعة بابل – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم	×	×	×	×
٣٢	أ. م. د. ليلى يوسف الحاج ناجي	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم	-	-	-	×
٣٣	أ. م. د. ماجدة عبد الإله الخزرجي	جامعة بغداد – كلية التربية للبنات – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٣٤	أ. م. د. محسن حسين علي	جامعة بابل – كلية التربية – قسم اللغة العربية	لغة ونحو	-	-	-	×
٣٥	أ. م. د. ناجح حمزة خلخال المعموري	جامعة بابل – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	علم نفس	-	-	-	×

ت	اسم الخبير	مكان العمل	التخصص الدقيق	نوع الاستبانة			
				الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبارات التقويمية	الاختبار التحصيلي
٣٦	أ. م. د. هناء رجب الدليمي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية – قسم التربية الخاصة	قياس وتقويم	-	-	-	×

٣٧	م. د. حمادي محمد العوادي	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل	لغة ونحو	×	×	×	-
٣٨	م. د. داود عبد السلام صبري	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية	مناهج وطرائق تدريس عامة	×	×	×	-
٣٩	م. د. رحيم علي صالح اللامي	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٤٠	م. د. ضياء عبد الله أحمد الدليمي	جامعة بغداد – كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٤١	م. د. عبد الجبار عدنان حسن العبيدي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٤٢	م. د. قيس صباح ناصر الجبوري	الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٤٣	م. م. أحمد جبار العابدي	جامعة كربلاء – كلية التربية – قسم اللغة العربية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	-
٤٤	م. م. حمزة هاشم محيميد السلطاني	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل – الكلية التربوية المفتوحة	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×	×
٤٥	م. م. رغد سلمان داود	جامعة بابل – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية	طرائق تدريس اللغة العربية	-	-	-	×
٤٦	م. م. غانم كامل سعود	المديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء – معهد إعداد المعلمين	لغة ونحو	×	×	×	-
٤٧	م. م. كاظم محمود كاظم الجادر	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل – قسم الإشراف الاختصاص	لغة ونحو	×	×	×	-
٤٨	السيد عدنان محسن محمد النجار	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل – قسم الإشراف الاختصاص	لغة عربية	×	×	×	-
٤٩	السيد قاسم شاطي عبود	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل – ثانوية الوائلي للبنين	لغة عربية	×	×	×	-
٥٠	السيد مشتاق علي حسين	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل – ثانوية الوائلي للبنين	لغة عربية	×	×	×	-
٥١	السيد محمد شاكر علي	المديرية العامة للتربية في محافظة بابل – إعدادية الجهاد للبنين	لغة عربية	-	-	-	×

ملحق (٧)

استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

خطة يومية لتدريس موضوع (أعمال المصدر) للصف الرابع العام للمجموعة التجريبية الأولى

التي تتعرض للتقويم التمهيدي:

المادة: قواعد اللغة العربية **اليوم والتاريخ:**

الموضوع: أعمال المصدر **الصف والشعبة: الرابع العام . . .**

- الأهداف العامة(•) :

١. تقويم السنة التلاميذ وأقلامهم وأبعادهم عن الخطأ في القراءة والكتابة والمحادثة.
٢. تمكنهم من فهم ما يمر على أسماعهم من كلام وما يقرؤون فهماً دقيقاً.
٣. تنمية ثروتهم اللغوية بفضل ما يعرض عليهم من الأمثلة والشواهد والأساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة.
٤. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعتمدة وفك غموضها.
٥. التدريب على التفكير السليم والقدرة على الإفصاح والإبانة.
٦. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من أحوال صرفية ونحوية.
٧. تنمية الذوق الأدبي والفني عند التلاميذ عن طريق نقل المعاني والأفكار والأحاسيس إلى القارئ أو السامع بدقة ووضوح ويسر وقوة لأن هناك علاقة وطيدة بين اللفظ والمعنى : فكل منهما يخدم الآخر ويعينه.

- الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن:

١. يعرّف المصدر.
٢. يحدد متى يعمل المصدر.
٣. يميز الحالات الثلاث لأعمال المصدر.
٤. يعطي مثالاً لكل نوع من حالات إعمال المصدر.
٥. يعرب الجملة التي فيها المصدر العامل.
٦. يقدر المصدر من (أن والفعل) و (ما والفعل).
٧. يحدد المصادر العاملة في جمل تعرض عليه.
٨. يستخرج معمول المصدر في جمل تعرض عليه.
٩. يضبط المصدر ومعموله في الجمل عند عرضها عليه.
١٠. يميز المصدر الصريح من المصدر المؤول.
١١. يجعل المصدر الصريح مؤولاً وبالعكس.

- الوسائل التعليمية :

أ. الكتاب المدرسي المقرر ب. السبورة
جـ. الطباشير الأبيض والملون د. مسطرة للتأشير على السبورة.

- طريقة التدريس :

الطريقة الاستقرائية.

(•) أخذت الأهداف العامة من : طرق تعليم اللغة العربية : احمد حسن الرحيم ، وآخرون ، ج٢ ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠٩-٢١٠.
وينظر: أصول تعليم اللغة العربية والدين: قاسم خليل، ونعمة رحيم العزاوي: ، ط٢، مط. الآداب، النجف، ١٩٦٦م ، ص١٢١ ، واللغة العربية والطرق العملية لتدريسها : عابد توفيق الهاشمي ، ج١ ، ط١ ، الإرشاد ، بغداد ، ١٩٦٧ ، ص٨١ . والموجه العملي لمدرس اللغة العربية : عابد توفيق الهامشي ، مط ، الإرشاد، بغداد ، ١٩٧٢ ، ص ١٩٦-١٩٧ . والموجز في طرق تدريس اللغة العربية : محمود أحمد السيد، ط١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص١١٩.

- مرحلة التقويم التمهيدي :

لتحقيق هذه المرحلة اعدّالمدرس[•] اختباراً تمهيدياً شمل موضوعاً واحداً وهو (إعمال المصدر) ، وتكون مدة الإجابة على الاختبار (١٠) دقائق ، وهو زمن ثابت في المجموعات التجريبية الثلاث، وهذا الاختبار يفيد الطلبة لكونه اختباراً تقويمياً، ويفيد المدرس في تحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة، ومنها ينطلق المدرس في درسه لمعالجة ضعف الطلبة ودعم نقاط القوة لديهم، ويكون وقت الاختبار في نهاية الموضوع السابق للموضوع الجديد، أي بعد إتمام الموضوع بأسره يبدأ باختبار تمهيدي ولجأ المدرس لهذا ليتسنى له تصحيح إجابات الاختبار التمهيدي (ملحق ١) .

- خطوات الدرس

١. التمهيد :

انتم جميعاً تعلمون أنَّ الأفعال من حيث التعدي واللزوم تقسم على قسمين :

الأفعال المتعدية والأفعال اللازمة ، والفعل المتعدي هو الفعل الذي يتعدى إلى نصب مفعول أو أكثر أما الفعل اللازم فهو الذي يكتفي برفع الفاعل ، ولا يتعدى إلى المفعول به.

وهناك من يرى أن المصدر أصله الفعل، وان المصدر يعمل عمل فعله إذا توافرت فيه شروط للعمل ، وانه ينصب مفعولاً إذا كان فعله متعدياً ، ويكتفي برفع الفاعل إذا كان فعله لازماً ، وهذا ما سندرسه في موضوعنا لهذا اليوم .

٢و٣. العرض والربط والموازنة :

وفي هذه الخطوة من خطوات الدرس ، يبدأ المدرس بتدوين بعض الأمثلة التي تتناول الموضوع مع السؤال المستمر للطلبة عن الأمثلة والتأكيد على ضبطها بالشكل ، وتدوَّن هذه الأمثلة على الجانب الأيمن من السبورة وبخط واضح مع استخدام الطباشير الملون . ومن هذه الأمثلة :

- لزاماً عَمَلَكَ.
- صيَانةً َفسكَ.
- تكريماً المخلِصين.
- دفاعاً عن الوطن.
- يفرحني اجتناب المرءِ الغرورَ ، ومحاولتُهالإفادة من تجارب الآخرين.
- وتلك خيرُ ما يُعينك على بلوغك غايتكَ.
- بالتزامكَ عملك تقوى حجّتُكَ ، وبصياَتِكَ نفسَكَ تعلو منَزلتُكَ.
- تكريمُ المخلِصِ تشجيعٌ له، وعقابُ المقصّرِ رادِعُه.
- من المستحسنِ متابعةُ مسيرة العمل.
- وتفقُّدأحوال العاملين.
- ومكافأةَ كلَّ مبدعٍ.
- ومن هو متمـّزٌ، كثيرُ الإتقانِ عملَهُ.
- وشديُد الحبّ مهنتَه.
- وحسنُ المعاملةِ زُ ملأوُهُ.

وبعد أن ينتهي المدرس من تدوين هذه الأمثلة بخط واضح على سبورة الصف : يبدأ بطرح الأسئلة على الطلبة ومن أمثلة هذه الأسئلة :

- على ماذا تدلُجملة (لزاماً عَمَلَكَ) ؟

طالب : تدل على الأمر ، ولزاماً مصدر وهو الذي دلّ على الأمر.

المدرس : أحسنت. وصيانةً نفسك، ما دلالتها ؟

طالب آخر: تدل على الأمر.

[•] المدرس هنا الباحث نفسه الذي يقوم بالتدريس للمجموعات الأربعة.

المدرس : وأين المصدر في الجملة ؟
طالب : صِيانةٌ .
وهكذا في المثال الثالث.
ثم يرجع المدرس إلى المثال الأول ، فيسأل الطلبة عن إعراب كلمة عَمَلَكَ.
طالب : عملك : مفعول به منصوب.
المدرس : أحسنت ، وانتم تعلمون أنَّ لكل مفعول به عاملاً يؤثر فيه ، فما الذي نصب المفعول به ؟ أي أين فعله ؟
طالب : الذي نصب المفعول به (عملكَ) هو المصدر (لزاماً).
المدرس : أحسنت ، والآن لنرَ الجملتين الآتيتين للمثال .
وبالطريقة نفسها من الأسئلة في الأمثلة الأخرى حتى تتوصل إلى أن الذي نصب المفعول به هو المصدر الذي يعمل عمل فعله.
ثم نقف عند الجملة الرابعة وهي: (دفاعاً عن الوطن) .
المدرس : هل في هذه الجملة مفعولٌ به مثل الجمل السابقة؟
طالب : لا يوجد مفعول به في هذه الجملة.
المدرس: ما إعراب هذه الجملة؟ وهنا يساعد المدرس الطالب في الإعراب إذا تعثر.
طالب : دفاعاً : مفعول مطلق منصوب، لفعل محذوف تقديره دافع ، وهو مصدر عامل ، وفاعله ضمير مستتر تقديره أنتَ وهو مستتر وجوباً.
عن الوطن : جار ومجرور.
المدرس : من خلال الإعراب نجد الفرق بين هذه الجملة والجمل السابقة.
طالب: دافع.
المدرس : أحسنت ، هل هذا الفعل متعدٍ أم لازم ؟
طالب : هذا فعل لازم.
المدرس: نعم، هو فعل لازم كما قال زميلكم، والفعل اللازم كما تعلمون هو الفعل الذي يكتفي برفع فاعله.
وهنا يبدأ المدرس بالتوجه إلى السبورة لكتابة استنتاج قصير على الجانب الآخر من السبورة وهذا الاستنتاج: المصدر العامل عمل فعله يأتي من الفعل اللازم والمتعدي ، والمصدر الذي يعمل عمل فعله يرفع فاعله المستتر وجوباً ، إذا كان الفعل المشتق من المصدر لازماً ، أما إذا كان متعدياً فينصب مفعولاً به أو أكثر.
وبعد هذا يعود المدرس إلى الأمثلة التي سبقت كتابتها في الجانب الأيمن من السبورة، فيعود إلى المثال : يفرحني اجتناب المرء الغرور، ومحاولته الاستفادة من تجارب الآخرين.
وهنا يسأل المدرس:
المدرس : من يحدد المصدر في هذا المثال ؟
طالب : اجتناب.
المدرس : نعم ، هو المصدر ، لكنّ هناك مصدراً آخر فما هو؟
طالب : محاولته.
المدرس : أحسنت.
وهكذا في المثالين التاليين لهذا المثال.
وبعد ذلك يعود المدرس إلى المثال السابق حيث يسأل :
المدرس : مَن يحدد معمول المصدرين في المثال؟
طالب : الغرور والاستفادة.
المدرس : نعم ، هما كذلك، وما موقعهما من الإعراب؟
طالب : مفعولان بهما منصوبان.
وهكذا في تحديد المعمول وإعرابه في المثالين الآتيين.
المدرس : لكن ما محل الاسم الواقع بعد اجتناب؟
طالب : مضاف إليه (المرء).
المدرس: وأين المضاف ؟

طالب : المضاف هو (اجتناب).
المدرس : كلمة اجتناب هي مضافة إلى كلمة المرء وهي الفاعل.
وهكذا في الأمثلة التالية لهذا المثال.
وهنا يبدأ المدرس بالتوجه إلى السبورة لتدوين : المصدر قد يأتي مضافاً كما في هذه الأمثلة.
وبعد هذا يعود المدرس إلى المثال : تكريم المخلص تشجيع له ، وعقاب المقصر رادع له.
وهنا المدرس يسأل ، بعد أن يوضح للطلبة ، في هذا المثال المصدر مضاف، لكن لم يضف إلى فاعله كما في الأمثلة التي وردت، فإلى ماذا أضيف المصدر؟
طالب : إلى المفعول به .
المدرس : أحسنت ، هو أضيف إلى المفعول به، والمصدر هو (تكريم وعقاب) ، حيث حذف فاعل كل منهما ، وأضيفا إلى المفعول به.
وهنا يتوجه المدرس إلى السبورة ويكتب : يمكن أن يضاف المصدر الذي يعمل عمل فعله إلى المفعول به ، بعد حذف فاعله ، من غير أن يتحمل المصدر ضمير الفاعل .
وبعد هذه الكتابة على السبورة يعود المدرس إلى الأمثلة المدونة على السبورة، ليبدأ بالمثال : ومن المستحسن متابعة مسيرة العمل. حيث يسأل المدرس الطلبة عن هذا المثال :
المدرس : من يحدد المصدر العامل في هذا المثال ؟
طالب : متابعة
المدرس : أحسنت ، وما هو معموله في هذه الجملة ؟
طالب : مسيرة.
المدرس : لكنَّ المصدر في هذا المثال غير مضاف لا إلى فاعله ولا إلى مفعوله فماذا به؟
طالب : انه منون.
المدرس: أحسنت هو مصدر منون.
وهكذا في المثالين التاليين لهذا المثال.
وبعد هذا يكتب المدرس على السبورة: قد يأتي المصدر العامل عمل فعله منوناً، كما في هذه الأمثلة . ويشير إلى الأمثلة على السبورة. ويعود المدرس إلى الأمثلة المدونة على السبورة ويبدأ بالمثال :
ومن هو متميز كثير الإتقان عمله ، والمثالين التاليين له.
حيث يوجه السؤال الآتي:
المدرس : أين المصدر العامل في هذه الجملة ؟
طالب : الإتقانَ
المدرس: نعم ، وأين معموله ؟ وما محله من الإعراب ؟
طالب: عمل.
طالب آخر: محله من الإعراب ، مفعول به منصوب.
المدرس : أحسنتما: لكن هذا المصدر ليس بالمضاف إلى فاعله أو مفعوله ولا منون فماذا به؟
طالب: المصدر محلى بأل.
المدرس: لحسنت.
وهكذا يستمر المدرس في المثالين التاليين لهذا المثال. وهنا يتوجه المدرس إلى السبورة ليكتب هذا الاستنتاج: قد يأتي المصدر الذي يعمل عمل فعله محلى بأل ، ثم يشير المدرس إلى الأمثلة المدونة على السبورة ويطلب من بعض الطلبة ان يؤتوا بأمثلة جديدة عن المصدر المضاف والمنون والمحلى بأل.
وبعد أن يأتي الطلبة بالأمثلة ويكتب المدرس الصحيح من تلك الأمثلة ، ينتقل بهم إلى خطوة أخرى حيث يبدؤها بسؤال :
المدرس : هل يمكن أن نبدل المصدر الصريح بشيء آخر في هذه الأمثلة ؟ وهنا يشير المدرس إلى الأمثلة من مثال يفرحني اجتناب المرء الغرور، إلى المثال الأخير بأن والفعل أو ما والفعل؟ سواء أكان هذا المصدر مضافاً أم منوناً أم محلى بأل؟

طالب : نعم ، يمكن.
المدرس : أبدل (أن والفعل) و (ما والفعل) في الجملة بالمصدر الصريح.
طالب : يفرحني أن يجتنب المرء الغرور.
طالب آخر : يفرحني ما يجتنب المرء الغرور.
المدرس : هل نستطيع ان نقدر الفعل الماضي؟
طالب : نعم.
طالب آخر: يسرني ان تابعت مسيرة العمل.
المدرس : من يأتي بما والفعل في هذا المثال.
طالب : يسرني ما تتابع المسيرة العمل.
المدرس: إذا أردنا المضي فماذا نستعمل؟
طالب : نستعمل أن والفعل الماضي.
المدرس : أحسنت: إذا أردنا الماضي نقدر أن والفعل الماضي.
وإذا أردنا الا ستقبال فماذا نقّو؟
طالب : نقدر أن والفعل المضارع.
المدرس : وإذا أردنا الحال فماذا نقدر؟
طالب : ما والفعل المضارع.

وهنا يتوجه المدرس إلى السبورة بعد أن يحدد مثالين أو ثلاثة من الأمثلة المدونة على السبورة كأمثلة تطبيقية على التقدير بـ (أن والفعل) و(ما والفعل) – حيث يكتب على السبورة : يكون المصدر صالحاً لأن يحل محله فعل من معناه مسبوق بـ(ما) المصدرية إذا أريد به الحال والمصدر الذي يقدر بأن والفعل أو ما والفعل ، يعمل عمل فعله ، سواء أكان مضافاً أم محلّى بأل ، أم منوناً ، ولكن إعمال المضاف أكثر من إعمال المنون ، وإعمال المنون أكثر من إعمال المحلى بأل.

وبعد هذا يتوجه المدرس نحو الطلبة وهنا تبدأ خطوة استنتاج القاعدة.

٤. استنتاج القاعدة :

وفي هذه الخطوة ، يوجه المدرس بعض الأسئلة إلى الطلبة ويجمع إجاباتهم مع بعض التعديل ، إذا لزم الأمر، ومن هذه الأسئلة:

المدرس : ما المصدر العامل ؟
طالب: هو المصدر الذي يعمل عمل فعله في رفع فاعله المستتر وجوباً، ونصب مفعول أو أكثر، إذا كان المصدر مأخوذاً من فعل متعدٍ
المدرس : المصدر العامل عمل فعله يعمل في حالتين فما هما ؟
طالب : أولاً: أن يكون دالاً على الأمر ونائباً عن فعله المحذوف وجوباً.
المدرس : من يأتي بمثال عن هذه الحالة؟
طالب : إنجازاً الواجب.
طالب آخر: دفاعاً عن الوطن.
المدرس : وما الحالة الثانية لإعمال المصدر.
طالب : ثانياً: أن يكون صالحاً لأن يقدر بأن والفعل أو ما والفعل ، سواء أكان مضافاً أم منوناً، أم محلى بأل.
المدرس : من يأتي بأمثلة عن هذا ؟
طالب: نصرك المظلوم مروءة.
المدرس: ما نوع المصدر في هذه الجملة ؟ يوجه السؤال إلى الطالب نفسه ؟
الطالب : مضاف.
المدرس : ومن يأتي بمثال للمصدر المنون ؟
طالب : وَجب علينا إكرامٌ كل مخلص.
المدرس: ومن يأتي بمثال للمصدر المحلى بأل ؟
طالب: العامل شديد الحب وطنه.

وفي هذه الخطوة يكون المدرس قد دوّن القاعدة مع الأمثلة على السبورة وبخط واضح وجمل مضبوطة بالشكل.

٥. التطبيق:

وفي هذه الخطوة يمكن للمدرس أن يستعين بالمثال المحلول بالكتاب المدرسي حيث يتم حل التمرين من دون الاستعانة بالكتاب عند الحل. ويكون مثالاً تطبيقياً عن الموضوع.

ولا يقتصر المدرس على هذا التمرين، بل يستعين ببعض الأمثلة البسيطة ليحلها ويعربها الطلبة وبتوجيه منه.

٦. الواجب البيتي:

وفي هذه الخطوة يوجه المدرس الطلبة إلى حل التمارين الموجودة في الكتاب، في دفاترهم البيتية ، وإحضار هذا الحل في الدرس القادم ، وبعد ذلك تُحل التمارين وبمشاركة اغلب الطلبة.

- انتهى الموضوع.

خطة يومية لتدريس موضوع (إعمال المصدر) للصف الرابع العام للمجموعة التجريبية الثانية التي تتعرض للتقويم التكويني

المادة : قواعد اللغة العربية **اليوم والتاريخ : . . .**
الموضوع: إعمال المصدر **الصف والشعبة: الرابع العام**

- الأهداف العامة :
الأهداف نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- الأهداف السلوكية :
الأهداف نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- الوسائل التعليمية :
الوسائل نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- طريقة التدريس :
الطريقة الاستقرائية.
- خطوات الدرس :
١. التمهيد:
نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٢. و٣. العرض والربط والموازنة:
الخطوات نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٤. استنتاج القاعدة:
الاستنتاج نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٥. التطبيق:
التطبيق نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.

- مرحلة التقويم التكويني:
بعد إنهاء خطوة التطبيق وقبل نهاية الدرس بـ (١٠) دقائق يبدأ المدرس بعملية التقويم التكويني الذي يتمثل باختبار معد من المدرس ويتناسب مع الزمن المحدد للإجابة، وتكون الإجابة على ورقة الاختبار نفسها، ينظر ملحق (٢).
٦. الواجب البيتي:
الواجب نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- انتهى الموضوع.

خطة يومية لتدريس موضوع (اعمال المصدر) للصف الرابع العام للمجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للتقويم الختامي

المادة : قواعد اللغة العربية **اليوم والتاريخ : . . .**
الموضوع : إعمال المصدر **الصف والشعبة : الرابع العام**

- الأهداف العامة :
الأهداف نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- الأهداف السلوكية :
الأهداف نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- الوسائل التعليمية :
الوسائل نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- طريقة التدريس:
الطريقة الاستقرائية.
- خطوات الدرس:
١. التمهيد:
نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٢. و٣. العرض والربط والموازنة:
الخطوات نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٤. استنتاج القاعدة:
الاستنتاج نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٥. التطبيق:
التطبيق نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٦. الواجب البيتي:
الواجب نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.

- مرحلة التقويم الختامي :
تأتي هذه الخطة بعد إنهاء الموضوع بشكل تام – أي بعد حل تمارين الموضوع مباشرة - حيث يحدد المدرس (١٠) دقائق من آخر درس في الموضوع ، ليقوم باختبار تقويمي نهائي ، ينظر ملحق رقم (٣).

خطة يومية لتدريس موضوع (إعمال المصدر) للصف الرابع العام للمجموعة الرابعة (الضابطة) التي لا تتعرض لأي نوع من أنواع التقويم

المادة : قواعد اللغة العربية **اليوم والتاريخ : . . .**
الموضوع : إعمال المصدر **الصف والشعبة : الرابع العام**

- الأهداف العامة:
الأهداف نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- الأهداف السلوكية:
الأهداف نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- الوسائل التعليمية:
الوسائل نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
- طريقة التدريس:
الطريقة الاستقرائية.
- خطوات الدرس:
١. التمهيد:
نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٢. و٣. العرض والربط والموازنة:
الخطوات نفسها في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٤. استنتاج القاعدة:
الاستنتاج نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٥. التطبيق:
التطبيق نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى.
٦. الواجب البيتي:
الواجب نفسه في الخطة الأولى للمجموعة التجريبية الأولى
انتهى الموضوع

ملحق (٨)

استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية فقرات اختبار (تمهيدي ، تكويني ، ختامي)

ملحق (١)

الاختبار لمجموعة التقويم التمهيدي

الاسم :

الصف والشعبة :

المدرسة : **ملاحظة : الإجابة على ورقة الاختبار نفسها**

س١/ اجب عما يأتي: **(١٠ درجة)**

١. عرف المصدر.

٢. متى يعمل المصدر عمل فعله؟

٣. قدر (أن والفعل) مرة و (ما والفعل) أخرى في الجملة الآتية بدلاً من المصدر: (يسرني فعْلُكَ الخيرَ للناسِ).

٤. أعرب الجملة الآتية: (دفاعاً عن الوطن).

س٢/ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أما العبارة الخطأ لما يأتي : **(١٠ درجة)**

( ) ١. المصدر الذي يعمل عمل فعله لا يمكن تقديره بأن والفعل.

( ) ٢. معمول المصدر في قوله تعالى (أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ * يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ) هو (يتيماً).

(سورة البلد : ١٤-١٥)

( ) ٣. المصدر العامل في جملة (العاقلُ شديدُ الحبِّ وطنَه) هو (العاقلُ).

س٣/ ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة لما يأتي: **(١٠ درجة)**

١. معمول المصدر في جملة (ما أحسن تصريفك الأمورَ) هو:

أ. ضمير مستتر ب. تصريفَ جـ. الكاف في تصريفَ د. الأمورَ

٢. المصدر الذي يعمل عمله في جملة (أكبرتكَ لقولكَ الحقَّ) هو:

أ. أكبرَ ب. الكاف في أكبرتك جـ. قولَ د. الحقَّ

تعرب (أخاً) في جملة: مساعدة المرءِ أخاهُ واجبةٌ:

أ. مفعولاً به ب. حالاً منصوبة جـ. خبراً لمبتدأ د. بدلاً منصوباً

ملحق (٢)
الاختبار لمجموعة التقويم التكويني

الاسم :
الصف والشعبة :
المدرسة :

ملاحظة : الإجابة على ورقة الاختبار نفسها

س١/ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخطأ لما يأتي : (١٠ درجة)

( ) ١. المصدر العامل عمل فعله يمكن تقديره بأن والفعل.
( ) ٢. يأتي المصدر العامل عمل فعله مضافاً أو منوناً أو محلى بأل.
( ) ٣. المصدر العامل عمل فعله لا يمكن تقديره بما والفعل.
( ) ٤. المصدر العامل أصله فعل ، وعمل المصدر عمل الفعل الأصلي.
( ) ٥. يعمل المصدر عمل فعله في كل الحالات ، ودون أي شرط.

س٢/ ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة لما يأتي: (١٠ درجة)

١. نوع المصدر العامل في جملة: (العاقل شديدُ الحبِّ وطنه):
أ. منون ب. مضاف جـ. محلى بأل د. نكرة

٢. أي الجمل الآتية فيها المصدر مشتق من الفعل اللازم، الذي عمل في الفاعل المستتر وجوباً.
أ. إنجازاً الواجب ب. منعاً الظلم جـ. صيانة نفسك د. حرصاً على العلم

٣. يعرب (الخبر) في جملة: يعجبني فعلك الخير.
أ. مفعولاً به منصوباً ب. حالاً منصوبة جـ. تمييزاً منصوباً د.بدلاً منصوباً

س٣/

أ. اقرأ المثال الآتي ثم اجب عن الأسئلة الواردة أدناه : **(١٠ درجة)**

(ساءني فقدك الكتاب)

١. أعرب الجملة أعلاه :
٢. ضع (أن والفعل) مرة ، وأخرى (ما والفعل) عوضاً عن المصدر في الجملة أعلاه.

ب. قدر مصدراً صريحاً عوضاً عن (أن والفعل) و (ما والفعل) في الجملتين الآتيتين:
١. أثنيت عليكَ لما تجاهد العدوَّ.
٢. ساءَني أنْ فقدتَ الكتابَ.

ملحق (٣)
الاختبار لمجموعة التقويم الختامي

الاسم :
الصف والشعبة :
المدرسة :

ملاحظة : الإجابة على ورقة الاختبار نفسها

س١/ أ) ضع مصدراً صريحاً موضع (أن والفعل) أو (ما والفعل) في الجمل الآتية :

١. يا طالباً أن تنجز الواجب .
٢. سرّني أن تجتنب أسباب الشرّ.
٣. يفرحني ما يتقن عمله.

ب) ضع (أن والفعل) أو (ما والفعل) موضع المصدر الصريح لما يأتي:

١. يفرحني اجتناب المرء الغرور.
٢. صنعك المعروف خيرٌ لك.

س٢/ أ) عرّف ما يأتي :

المصدر الذي يعمل عمل فعله .

ب. مثل بجمل مفيدة مضبوطة بالشكل ثم ضع خطاً تحت المطلوب لما يأتي:

١. مصدر مضاف يعمل عمل فعله.
٢. مصدر منون يعمل عمل فعله.
٣. مصدر محلى بأل يعمل عمل فعله.

س٣/ ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة لما يأتي :

١. معمول المصدر في قوله تعالى (أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ* يَتِيماً ذَا مَقْرَبَةٍ)
أ. مسغبة ب. ذا مقربة جـ. في يوم د. يتيماً

٢. تعرب كلمة (ربّه): (المؤمن كثير الاستغفار ربَّه).
أ. حالاً منصوبة ب. مفعولاً به منصوباً جـ. بدلاً منصوباً د.تمييزاً منصوباً

٣. المصدر العامل عمل فعله في جملة (اسفت لهجر الصديق صديقه) هو:
أ. آسف ب. هجر جـ. الصديق د. صديقَ

٤. المصدر العامل في جملة (يجب علينا احترامٌ كلَّ مقاتلٍ) هو:
أ. مضاف ب. منون جـ. نكرة د.محلى بأل

٥. نضع (ما والفعل) بدل المصدر الصريح إذا أردنا:
أ. الماضي ب. الاستقبال جـ. الحال د. الأمر

ملحق (٩)
استبانة حول آراء الخبراء في صلاحية اختبار تحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة بابل
كلية التربية الأساسية / قسم الدراسات العليا
طرائق تدريس اللغة العربية / (الماجستير)

م/ اختبار تحصيلي

الأستاذ الفاضل .....
المحترم
الأستاذة الفاضلة .....
المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. .

يجري الباحث دراسة تهدف إلى معرفة (أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية) ، ومن أجل التحقق من نتائج الدراسة ، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً شمل موضوعات ثمانية هي (أعمال المصدر ، وما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق ، والمبتدأ والخبر ، وكان وأخواتها ، وأفعال المقاربة والشروع والرجاء ، وإن وأخواتها ، والمضاف إلى ياء المتكلم ، وطائفة من حروف المعاني) . ولما يأمله فيكم من حُسن مشورتكم وإبداء ملاحظاتكم السديدة في فقرات الاختبار الذي بين أيديكم . يطلب المشورة والملاحظة منكم .

علماً إن الأهداف السلوكية للموضوعات الثمانية مرفقة مع الاختبار .

ولكم شكر الباحث وامتنانه

ملاحظة: يرجى وضع علامة (✓) في الاختيار الذي ترونه مناسباً.

الباحث

ضياء عويد حربي العرنوسي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاسم :
الصف والشعبة :
المدرسة :

ملاحظة : الإجابة على ورقة الاختبار نفسها وللأسئلة جميعها

س١/ مثّل بجمل مفيدة مضبوطة بالشكل، لما يأتي : (٢٠ درجة)

١. اسم مقصور مضاف إلى ياء المتكلم.
٢. مصدر يعمل عمل فعله نائباً عن فعله المحذوف وجوباً.
٣. مبتدأ خبره جمع مؤنث سالم.
٤. (ليتَ) خبرها جملة فعلية.
٥. فعل ماضٍ ناقص مسبوق بنفي.
٦. (مِنْ) تدلّ على التبعيض.
٧. نائب عن المفعول المطلق يدل على مرادفه.
٨. مبتدأ له أخبار عدّة.
٩. اسم منقوص مضاف إلى ياء المتكلم.
١٠. (إنَّ) خبرها مؤكد بلام التوكيد.

س٢/ ضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة لما يأتي : (٣٠ درجة)

١. تعرب كلمة (اجتناب) في جملة (يفرحني اجتنابكَ أسبابَ الشرّ) بـ:
أ. فاعلاً مرفوعاً ب.مبتدأ مرفوعاً
ج. مفعولاً به د. مفعولاً مطلقاً منصوباً

٢. أيّ الجمل الآتية الخبر فيها جملة فعلية؟
أ. إلى اللهِ مرجعكم جميعاً ب. الطالبان نشيطانِ
ج. العاملُ يعمل بنشاطٍ د. في المدرسةِ معلمةٌ

٣. النائب عن المصدر المحذوف في جملة (تلا القارئ القرآن أحسنَ تلاوةٍ) هو أحسن ويدل على:
أ. آلته ب. اسم المصدر ج. صفة المصدر د. عدده

٤. أي الجمل الآتية فيها المصدر الذي يعمل عمل فعله مشتقاً من الفعل اللازم :
أ. إنجازاً الواجب ب. حرصاً على العلمِ ج. صيانةً نفسكَ د. منعاً الظلمَ

٥. نوع الخبر في جملة (في الدارِ تلميذانِ نشيطانِ) :
أ. جملة اسمية ب. جملة فعلية ج. شبه جملة د. مفرد

٦. نوع المصدر العامل في جملة (يجب علينا احترامٌ كلَّ مخلصٍ في عمله) :
أ. محلى بأل ب. مضاف ج. منون د. نكرة

٧. قرأتُ الكتابَ إلى خاتِمتِهِ تدلُّ (إلى) في المثال على:
أ. انتهاء قراءة الكتاب ب. تأكيد القراءة
ج. بداية قراءة الكتاب د. قراءة بعض الكتاب

٨. واحد من هذه الأفعال ليسَ من أفعال الرجاء :
أ. اخلولق ب. أوشك ج. حرى د. عسى

٩. قال تعالى (وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا) (مريم : ٣١) نوع ما في الآية المباركة :

أ. أداة نفي ب. اسم استفهام ج. اسم موصول د. مصدرية ظرفية

١٠. من حروف المعاني (بلى)، وهو حرف:

أ. توكيد ب. جر ج. جواب د. قسم

س٣/ أعرب ما تحته خط إعراباً مفصلاً: (٢٠ درجة)

١. قال تعالى (. . . قَالَ اللَّهُ إِنِّي مُنَزِّلُهَا عَلَيْكُمْ فَمَنْ يَكْفُرْ بَعْدُ مِنْكُمْ فَإِنِّي أُعَذِّبُهُ عَذَاباً لا أُعَذِّبُهُ أَحَداً مِنَ الْعَالَمِينَ) (المائدة: ١١٥).

٢. أوشكت الأيامُ السودُ أنْ تقضي.

٣. أ تنيتُ عليكَ لمساعدتِكَ المحتاجَ.

٤. صديقي مَنْ يردّالشرَّ عنّي ويرمي بالعداوة مَن رماني

٥. لقد كانَ في أهل الغضا لو دنا الغضا مزارٌ ولكنّ الغضا ليس دانيا

س٤/ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخطأ لما يأتي: (٣٠ درجة)

( ) ١. الأبوان يحبان ولديهما، نوع الخبر في الجملة (مفرد).

( ) ٢. كان تعمل في الجملة الاسمية إذا جاءت بصيغة الماضي فقط.

( ) ٣. معمول المصدر في قوله تعالى: (أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ * يَتِيماً ذَا مَقْرَبَةٍ) (البلد : ١٤-١٥).

( ) ٤. المصدر الذي يعمل عمل فعله لا يمكن تقديره (بأن والفعل أو ما والفعل).

( ) ٥. يشترط في خبر أفعال المقاربة أن يكون فعلاً مضارعاً.

( ) ٦. عند إضافة (صديقانِ) إلى ياء المتكلم تكون: (صديقاي).

( ) ٧. قال تعالى: (فَأَصْبَحُوا فِي دَارِهِمْ جَاثِمِينَ) (الأعراف: ٧٨) خبر (أصبح) في الآية المباركة (جاثمين).

( ) ٨. (وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ) (آل عمران:١٨٩) الخبر في الآية المباركة شبه جملة.

( ) ٩. (ليس وما برِحَ) ، كلاهما من أخوات كان ، ويعملان عمل كان في الجملة الاسمية.

( ) ١٠. كأنَّ تفيد التوكيد عند دخولها على الجملة الاسمية.

( ) ١١. (النصرُ مفتاحُه قريبٌ) : الجملة فيها المبتدأ خبره جملة اسمية.

( ) ١٢. (ضربتُ المذنب سوطاً). سوطاً نائب عن المصدر ويدل على نوعه.

( ) ١٣. من معاني حرف الجر (مِنْ) ابتداء الغاية.

( ) ١٤. يلزم الاسم الصحيح عند إضافته إلى ياء المتكلم الكسرة دائماً في حالة رفعه ونصبه وجرّه ، وتقدر عليه الحركات الثلاث.

( ) ١٥. قال تعالى: (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) (القلم: ٤) إنَّ في الآية المباركة رفعت اسمها ونصبت خبرها.

ملحق (١٠)
كتاب تسهيل مهمة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Ministry of Higher Education & Scientific Research
BABYLON UNIVERSITY
COLLEGE OF BASIC EDUCATION

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
عمادة كلية التربية الاساسية
قسم الدراسات العليا

العدد : ٥٨٥٠
التاريخ : ١٧/ ٤/ ٢٠٠٥

الى/ المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

م/ تسهيل مهمة

جامعة بابل
كلية التربية الاساسية
الصادرة
العدد:
التاريخ :

تحية طيبة...

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / ماجستير – تربية / طرائق تدريس اللغة العربية (**ضياء عويد حربي**) في أنجاز بحثه الموسوم بـ **(اثر انواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية**) وذلك لغرض اجراء الاختبار التحصيلي على عينتين استطلاعيتين ، شاكرين تعاونكم معنا خدمة للمسيرة العلمية

مع التقدير

عبد الستار مهدي علي
م . العميد العلمي
١٧ /٤/ ٢٠٠٥

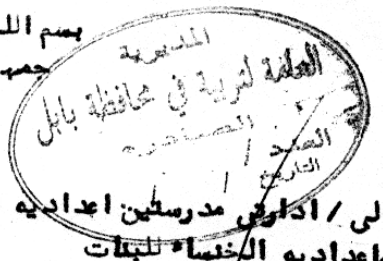
نسخة منه الى//
- ملفة الطالب.
- الصادرة.

Republic of Iraq -Babylon-Hilla.Tel: 223081

ملحق (١١)
كتاب تسهيل مهمة الى إعداديتي الكندي للبنين والخنساء للبنات

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

المديرية العامة للتربية فى محافظة بابل
مديرية التخطيط التربوى
العدد / ٨٢٥٤
التاريخ / ٢٠٠٥/٤/ ٢٠



الى / ادارتي مدرستين اعداديه الكندى للبنين
واعداديه الخنساء للبنات

م / تسهيـــــل مهمـــــه
=و =و =و==و =و

اشاره الى كتاب جامعه بابل / كليه التربية الاساسية ذى العدد ٥٨٦ فى ٢٠٠٥/٤/١٧
نرجو تسهيل مهمه طالب الماجستير (ضياء عويد حربى) فى انجاز بحثة الموسوم فـــــى
اثر انواع التقويم فى تحصيل الرابع العام فى قواعد اللغة العربيه) لغرض اجراء الاختبار التحصيلى •
لاتخاذ مايلزم مـــــع التقـــــدير•

عبد الحسين عطية داود
معاون المدير العام
٢٠٠٥/٤/

نسخه منه الى /
=و ==و ==و
مديرية التخطيط التربوى / البحوث والدراسات /مع الاوليات•

افتخـــار //

ملحق رقم (١٢)
ثبات إعادة الاختبار

ت	س	ص	س × ص	س٢	ص٢
١	٤٥	٥٧	٢٥٦٥	٢٠٢٥	٣٢٤٩
٢	٦٥	٦٤	٤١٦٠	٤٢٢٥	٤٠٩٦
٣	٤١	٣٦	١٤٧٦	١٦٨١	١٢٩٦
٤	٥٠	٤٩	٢٤٥٠	٢٥٠٠	٢٤٠١
٥	٦٨	٧١	٤٨٢٨	٤٦٢٤	٥٠٤١
٦	٥٦	٥٥	٣٠٨٠	٣١٣٦	٣٠٢٥
٧	٥٢	٤٦	٢٣٩٢	٢٧٠٤	٢١١٦
٨	٥٢	٥٣	٢٧٥٦	٢٧٠٤	٢٨٠٩
٩	٦٤	٦٦	٤٢٢٤	٤٠٩٦	٤٣٥٦
١٠	٤٠	٤٠	١٦٠٠	١٦٠٠	١٦٠٠
١١	٧٢	٧٨	٥٦١٦	٥١٨٤	٦٠٨٤
١٢	٦٧	٦٨	٤٥٥٦	٤٤٨٩	٤٦٢٤
١٣	٥٥	٥٠	٢٧٥٠	٣٠٢٥	٢٥٠٠
١٤	٦٥	٧١	٤٦١٥	٤٢٢٥	٥٠٤١
١٥	٥٧	٥٥	٣١٣٥	٣٢٤٩	٣٠٢٥
١٦	٥٠	٥٧	٢٨٥٠	٢٥٠٠	٣٢٤٩
١٧	٤٧	٤٦	٢١٦٢	٢٢٠٩	٢١١٦
١٨	٣١	٣٠	٩٣٠	٩٦١	٩٠٠
١٩	٣٤	٣٥	١١٩٠	١١٥٦	١٢٢٥
٢٠	٣٩	٣٦	١٤٠٤	١٥٢١	١٢٩٦
٢١	٦٩	٧٣	٥٠٣٧	٤٧٦١	٥٣٢٩
٢٢	٥١	٥٦	٢٨٥٦	٢٦٠١	٣١٣٦
٢٣	٤١	٤٢	١٧٢٢	١٦٨١	١٧٦٤
٢٤	٥٩	٥٥	٣٢٤٥	٣٤٨١	٣٠٢٥
٢٥	٤٠	٣٩	١٥٦٠	١٦٠٠	١٥٢١
٢٦	٤٥	٤٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥
٢٧	٢٩	٢٥	٧٢٥	٨٤١	٦٢٥
٢٨	٤١	٤٦	١٨٨٦	١٦٨١	٢١١٦
٢٩	٤٧	٥٣	٢٤٩١	٢٢٠٩	٢٨٠٩
٣٠	٣٩	٤٥	١٧٥٥	١٥٢١	٢٠٢٥
٣١	٣٦	٣٦	١٢٩٦	١٢٩٦	١٢٩٦
٣٢	٦١	٥٩	٣٥٩٩	٣٧٢١	٣٤٨١
مج	١٦٠٨	١٦٣٧	٨٦٩٣٦	٨٥٢٣٢	٨٩٢٠١

ملحق رقم (١٣)
ثبات التصحيح لعينة الثبات مع مصحح آخر

ت	س	ص	س×ص	س٢	ص٢
١	٤٥	٤٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥
٢	٦٥	٦٤	٤١٦٠	٤٢٢٥	٤٠٩٦
٣	٤١	٤٣	١٧٦٣	١٦٨١	١٨٤٩
٤	٥٠	٤٩	٢٤٥٠	٢٥٠٠	٢٤٠١
٥	٦٨	٦٩	٤٦٩٢	٤٦٢٤	٤٧٦١
٦	٥٦	٥٦	٣١٣٦	٣١٣٦	٣١٣٦
٧	٥٢	٥٢	٢٧٠٤	٢٧٠٤	٢٧٠٤
٨	٥٢	٥١	٢٦٥٢	٢٧٠٤	٢٦٠١
٩	٦٤	٦٢	٣٩٦٨	٤٠٩٦	٣٨٤٤
١٠	٤٠	٤١	١٦٤٠	١٦٠٠	١٦٨١
١١	٧٢	٧١	٥١١٢	٥١٨٤	٥٠٤١
١٢	٦٧	٦٩	٤٦٢٣	٤٤٨٩	٤٧٦١
١٣	٥٥	٥٦	٣٠٨٠	٣٠٢٥	٣١٣٦
١٤	٦٥	٦٤	٤١٦٠	٤٢٢٥	٤٠٩٦
١٥	٥٧	٥٥	٣١٣٥	٣٢٤٩	٣٠٢٥
١٦	٥٠	٥١	٢٥٥٠	٢٥٠٠	٢٦٠١
١٧	٤٧	٤٧	٢٢٠٩	٢٢٠٩	٢٢٠٩
١٨	٣١	٣٢	٩٩٢	٩٦١	١٠٢٤
١٩	٣٤	٣٤	١١٥٦	١١٥٦	١١٥٦
٢٠	٣٩	٣٨	١٤٨٢	١٥٢١	١٤٤٤
٢١	٦٩	٧٠	٤٨٣٠	٤٧٦١	٤٩٠٠
٢٢	٥١	٤٧	٢٣٩٧	٢٦٠١	٢٢٠٩
٢٣	٤١	٤٢	١٧٢٢	١٦٨١	١٧٦٤
٢٤	٥٩	٥٩	٣٤٨١	٣٤٨١	٣٤٨١
٢٥	٤٠	٣٩	١٥٦٠	١٦٠٠	١٥٢١
٢٦	٤٥	٤٦	٢٠٧٠	٢٠٢٥	٢١١٦
٢٧	٢٩	٢٩	٨٤١	٨٤١	٨٤١
٢٨	٤١	٤٣	١٧٦٣	١٦٨١	١٨٤٩
٢٩	٤٧	٤٧	٢٢٠٩	٢٢٠٩	٢٢٠٩
٣٠	٣٩	٤١	١٥٩٩	١٥٢١	١٦٨١
٣١	٣٦	٣٧	١٣٣٢	١٢٩٦	١٣٦٩
٣٢	٦١	٦٣	٣٨٤٣	٣٧٢١	٣٩٦٩
مج	١٦٠٨	١٦١٢	٨٥٣٣٦	٨٥٢٣٢	٨٥٥٠٠

ملحق رقم (١٤)
ثبات التصحيح لعينة الثبات عبر الزمن

ت	س	ص	س × ص	س٢	ص٢
١	٤٥	٤٤	١٩٨٠	٢٠٢٥	١٩٣٦
٢	٦٥	٦٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥
٣	٤١	٤٢	١٧٢٢	١٦٨١	١٧٦٤
٤	٥٠	٥٠	٢٥٠٠	٢٥٠٠	٢٥٠٠
٥	٦٨	٧٠	٤٧٦٠	٤٦٢٤	٤٩٠٠
٦	٥٦	٥٥	٣٠٨٠	٣١٣٦	٣٠٢٥
٧	٥٢	٥٢	٢٧٠٤	٢٧٠٤	٢٧٠٤
٨	٥٢	٥١	٢٦٥٢	٢٧٠٤	٢٦٠١
٩	٦٤	٦٣	٤٠٣٢	٤٠٩٦	٣٩٦٩
١٠	٤٠	٤١	١٦٤٠	١٦٠٠	١٦٨١
١١	٧٢	٧٣	٥٢٥٦	٥١٨٤	٥٣٢٩
١٢	٦٧	٦٤	٤٢٨٨	٤٤٨٩	٤٠٩٦
١٣	٥٥	٥٦	٣٠٨٠	٣٠٢٥	٣١٣٦
١٤	٦٥	٦٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥
١٥	٥٧	٥٧	٣٢٤٩	٣٢٤٩	٣٢٤٩
١٦	٥٠	٥٢	٢٦٠٠	٢٥٠٠	٢٧٠٤
١٧	٤٧	٤٥	٢١١٥	٢٢٠٩	٢٠٢٥
١٨	٣١	٣٣	١٠٢٣	٩٦١	١٠٨٩
١٩	٣٤	٣٤	١١٥٦	١١٥٦	١١٥٦
٢٠	٣٩	٤٠	١٥٦٠	١٥٢١	١٦٠٠
٢١	٦٩	٦٨	٤٦٩٢	٤٧٦١	٤٦٢٤
٢٢	٥١	٥٢	٢٦٥٢	٢٦٠١	٢٧٠٤
٢٣	٤١	٤٠	١٦٤٠	١٦٨١	١٦٠٠
٢٤	٥٩	٥٥	٣٢٤٥	٣٤٨١	٣٠٢٥
٢٥	٤٠	٤٠	١٦٠٠	١٦٠٠	١٦٠٠
٢٦	٤٥	٤٢	١٨٩٠	٢٠٢٥	١٧٦٤
٢٧	٢٩	٣٠	٨٧٠	٨٤١	٩٠٠
٢٨	٤١	٤١	١٦٨١	١٦٨١	١٦٨١
٢٩	٤٧	٤٨	٢٢٥٦	٢٢٠٩	٢٣٠٤
٣٠	٣٩	٣٩	١٥٢١	١٥٢١	١٥٢١
٣١	٣٦	٣٥	١٢٦٠	١٢٩٦	١٢٢٥
٣٢	٦١	٦٣	٣٨٤٣	٣٧٢١	٣٩٦٩
مج	١٦٠٨	١٦٠٥	٨٤٩٩٧	٨٥٢٣٢	٨٤٨٣١

ملحق (١٥)
إجابة أنموذجية للاختبار التحصيلي

أ. جواب السؤال الأول :

١. (قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا) / (إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ) .
٢. لزاماً عملكَ / حرصاً على العلمِ .
٣. الطالباتُ نشيطاتٌ / الممرضاتُ ساهراتٌ .
٤. ليت الخيرَ يعمُّ / ليت المطرَ ينزلُ.
٥. ما فتئ عليٌّ يدرسُ / ما انفكَ الطالب يدرسُ .
٦. أكلتُ من الخبزِ / أخذتُ من الدراهمِ .
٧. أمقتُ الجبانَ كُرهاً / فرحتُ جذلاً .
٨. اللهُ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ .
٩. محمدٌ هاديَّ إلى الخيرِ / مررتُ بهاديَّ إلى الصوابِ .
١٠. إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ / إِنَّ أباكَ لكريمٌ .

ب. جواب السؤال الثاني :

١. أ .	٦. ج .
٢. ج .	٧. أ .
٣. ج .	٨. ب .
٤. ب .	٩. د .
٥. ج .	١٠. ج .

ج. جواب السؤال الثالث :

١. إنَّي : (إنَّ) حرف مشبه بالفعل يدخل على الجملة الأسمية ؛ فينصب الأول اسماً لها ويرفع الثاني خبراً لها .
الياء : ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب اسم (إنَّ) .
عذباً : مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .
أُعذِّبُهُ : أُعذِّبُ : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة ، والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنا) .
والهاء : ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول مطلق (وهو النائب عن المصدر المحذوف) .

٢. أنْ : حرف مصدري ناصب .
تنقضيَ : فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره ، والمصدر المؤول من (أن والفعل المضارع) في محل نصب خبر لأوشكَ .
٣. المُحتاجَ : مفعول به منصوب – للمصدر العامل عمل فعله (مساعدة) – وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .
٤. صديقي : صديق : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدّرة لانشغال المحل بالكسرة المجانسة لياء المتكلم ، وهو مضاف .
الياء : ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بالإضافة .
مَنْ : اسم موصول مبني على السكون في محل رفع خبر للمبتدأ (صديقي) .
٥. كانَ: فعل ماضي ناقص يدخل على الجملة الاسمية يرفع الأول اسماً له وينصب الثاني خبراً له .
في : حرف جر لا محل له من الإعراب .

أهلِ : اسم مجرور بحرف الجر (في) وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره ، وشبه الجملة من الجار والمجرور في محل نصب خبر لـ (كان) مُ قدّم .
مزارٌ : اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره .
و : حرف عطف لا محل له من الإعراب .
لكنَّ : حرف مشبّه بالفعل – يفيد الاستدراك – يدخل على الجملة الاسمية ينصب الأول اسماً له ويرفع الثاني خبراً له .
الغضا : اسم لكنَّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على الألف منع من ظهورها التعذر .

د. جواب السؤال الرابع :

١. × .
٢. × .
٣. ✓ .
٤. × .
٥. ✓ .
٦. ✓ .
٧. ✓ .
٨. ✓ .
٩. ✓ .
١٠. × .
١١. ✓ .
١٢. × .
١٣. ✓ .
١٤. ✓ .
١٥. × .

ملحق (١٦)
درجات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

ت	إعدادية الجهاد للبنين				إعدادية الطليعة للبنات			
	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
١	٥٧	٤٨	٦٥	٦٩	٥٦	٨١	٩٢	٧٢
٢	٦٥	٧٦	٧٦	٤٢	٤٠	٧٨	٨٠	٥٩
٣	٥١	٥١	٥٥	٤٣	٩٠	٨٧	٦٣	٦٠
٤	٦٩	٤٨	٩٢	٣٦	٤١	٦٩	٩٧	٩٤
٥	٧٠	٤٥	٥٧	٧٦	٥٢	٩٠	٩٢	٧٠
٦	٦٨	٤٨	٨٣	٦٠	٤٨	٨٧	٧٥	٦٦
٧	٦٧	٨٧	٦٥	٤٥	٤٩	٩٥	٤٨	٦٨
٨	٦٩	٥٥	٧٢	٥٥	٨٧	٤٢	٦٩	٨٦
٩	٥٩	٥٩	٦٦	٦٩	٧٩	٨٤	٨٣	٩٨
١٠	٧٤	٧٨	٦٨	٤٣	٧٥	٨٥	٨١	٧٦
١١	٨٢	٧٩	٧٣	٤٥	٤٢	٧٨	٦٩	٥٦
١٢	٨٧	٤٩	٥٩	٦٤	٣٩	٧٦	٨٥	٨٧
١٣	٦٤	٨٤	٥٣	٦٥	٧٥	٧٢	٨٠	٦٣
١٤	٥٧	٦٣	٥٤	٣٨	٨٠	٩١	٥٤	٩٨
١٥	٨٢	٥٩	٥٠	٥١	٣٧	٩٧	٦٥	٨٤
١٦	٤٠	٧٧	٣٧	٣٩	٧٧	٨٥	٥٣	٥٧
١٧	٥٧	٥١	٥١	٣٩	٨٩	٩٣	٥٨	٨٢
١٨	٤٩	٨٠	٥٥	٦١	٨٦	٨٠	٦٠	٨٩
١٩	٤٠	٦٧	٧٨	٣١	٦٩	٨٨	٥٦	٩١
٢٠	٦٠	٥٩	٧٥	٥٢	٧٠	٩٤	٧٠	٨٤
٢١	٤٦	٤٢	٣٤		٥٠	٤٩	٨١	٨٩
٢٢	٧٠		٦٩		٩١	٨٢	٩٣	٦٨
٢٣					٦٤	٦٨	٨٤	٨٢

٢٤					٥٨	٦١	٨٣	٧٣
٢٥					٩٧	٩٣	٦٧	٩١
٢٦					٨٠	٧١	٧٨	٤٥
٢٧					٨٨	٨٣	٧٩	٧٢
٢٨					٤٧	٨٥	٩٤	٦٩
٢٩					٥٩	٩٠	٨٢	٧٨
٣٠					٨١	٩٩	٦٦	٨٨
٣١					٥٨	٨٤	٨٩	٩٤
٣٢					٩١	٨٢	٨٩	٨٣
٣٣							٦٣	
المجموع	١٣٨٣	١٣٠٥	١٣٨٧	١٠٢٣	٢١٤٥	٢٥٩٩	٢٤٧٨	٢٤٧٢
عدد المجموعة	٢٢	٢١	٢٢	٢٠	٣٢	٣٢	٣٣	٣٢
الوسط الحسابي	٦٢.٨٦٣٦٣٦	٦٢.١٤٢٨٥٧	٦٣.٠٤٥٤٥٥	٥١.١٥	٦٧.٠٣١٢٥	٨١.٢١٨٧٥	٧٥.٠٩٠٩٠٩	٧٧.٢٥
الانحراف المعياري	١٢.٥٣١٠	١٤.١٢٢٩	١٣.٨٦٤٥	١٢.٦٤٦٢	١٨.٤١٧٩	١٢.٧١٠٠	١٣.٢٦٠٥	١٣.٤١٨٧

ملحق (١٧ – أ)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر
(المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٥٧	٥٧	٣٢٤٩	٣٢٤٩	٣٢٤٩
٢	٦٥	٦٧	٤٣٥٥	٤٢٢٥	٤٤٨٩
٣	٥١	٥٢	٢٦٥٢	٢٦٠١	٢٧٠٤
٤	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
٥	٧٠	٧٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠
٦	٦٨	٦٧	٤٥٥٦	٤٦٢٤	٤٤٨٩
٧	٦٧	٦٧	٤٤٨٩	٤٤٨٩	٤٤٨٩
٨	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
٩	٥٩	٥٩	٣٤٨١	٣٤٨١	٣٤٨١
١٠	٧٤	٧٣	٥٤٠٢	٥٤٧٦	٥٣٢٩
١١	٨٢	٨٢	٦٧٢٤	٦٧٢٤	٦٧٢٤
١٢	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
١٣	٦٤	٦٢	٣٩٦٨	٤٠٩٦	٣٨٤٤
١٤	٥٧	٥٧	٣٢٤٩	٣٢٤٩	٣٢٤٩
١٥	٨٢	٨٢	٦٧٢٤	٦٧٢٤	٦٧٢٤
١٦	٤٠	٤٠	١٦٠٠	١٦٠٠	١٦٠٠
١٧	٥٧	٦١	٣٤٧٧	٣٢٤٩	٣٧٢١
١٨	٤٩	٤٨	٢٣٥٢	٢٤٠١	٢٣٠٤
١٩	٤٠	٤١	١٦٤٠	١٦٠٠	١٦٨١
٢٠	٦٠	٥٩	٣٥٤٠	٣٦٠٠	٣٤٨١
٢١	٤٦	٤٧	٢١٦٢	٢١١٦	٢٢٠٩
٢٢	٧٠	٦٩	٤٨٣٠	٤٩٠٠	٤٧٦١
المجموع	١٣٨٣	١٣٨٦	٩٠٥٢٨	٩٠٣٩٥	٩٠٦٩٤
عدد المجموعة	٢٢	٢٢			
الوسط الحسابي	٦٢.٨٦٣٦٣٦	٦٣			

ملحق (١٧ – ب)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر
(المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٤٨	٤٩	٢٣٥٢	٢٣٠٤	٢٤٠١

٢	٧٦	٧٥	٥٧٠٠	٥٧٧٦	٥٦٢٥
٣	٥١	٥٣	٢٧٠٣	٢٦٠١	٢٨٠٩
٤	٤٨	٤٥	٢١٦٠	٢٣٠٤	٢٠٢٥
٥	٤٥	٤٨	٢١٦٠	٢٠٢٥	٢٣٠٤
٦	٤٨	٤٩	٢٣٥٢	٢٣٠٤	٢٤٠١
٧	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
٨	٥٥	٥٥	٣٠٢٥	٣٠٢٥	٣٠٢٥
٩	٥٩	٥٩	٣٤٨١	٣٤٨١	٣٤٨١
١٠	٧٨	٧٨	٦٠٨٤	٦٠٨٤	٦٠٨٤
١١	٧٩	٧٨	٦١٦٢	٦٢٤١	٦٠٨٤
١٢	٤٩	٥٠	٢٤٥٠	٢٤٠١	٢٥٠٠
١٣	٨٤	٨٤	٧٠٥٦	٧٠٥٦	٧٠٥٦
١٤	٦٣	٦٧	٤٢٢١	٣٩٦٩	٤٤٨٩
١٥	٥٩	٦٣	٣٧١٧	٣٤٨١	٣٩٦٩
١٦	٧٧	٧٨	٦٠٠٦	٥٩٢٩	٦٠٨٤
١٧	٥١	٥١	٢٦٠١	٢٦٠١	٢٦٠١
١٨	٨٠	٨١	٦٤٨٠	٦٤٠٠	٦٥٦١
١٩	٦٧	٦٧	٤٤٨٩	٤٤٨٩	٤٤٨٩
٢٠	٥٩	٥٩	٣٤٨١	٣٤٨١	٣٤٨١
٢١	٤٢	٤٣	١٨٠٦	١٧٦٤	١٨٤٩
المجموع	١٣٠٥	١٣٢٠	٨٦١٤٢	٨٥٢٨٥	٨٧٠٦٢
عدد المجموعة	٢١	٢١			
الوسط الحسابي	٦٢.١٤٢٨٥٧	٦٢.٨٥٧١٤			

ملحق (١٧ – ج)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر
(المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٦٥	٦٤	٤١٦٠	٤٢٢٥	٤٠٩٦
٢	٧٦	٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦
٣	٥٥	٥٦	٣٠٨٠	٣٠٢٥	٣١٣٦
٤	٩٢	٩١	٨٣٧٢	٨٤٦٤	٨٢٨١
٥	٥٧	٥٩	٣٣٦٣	٣٢٤٩	٣٤٨١
٦	٨٣	٨٤	٦٩٧٢	٦٨٨٩	٧٠٥٦
٧	٦٥	٦٧	٤٣٥٥	٤٢٢٥	٤٤٨٩
٨	٧٢	٧٤	٥٣٢٨	٥١٨٤	٥٤٧٦
٩	٦٦	٦٥	٤٢٩٠	٤٣٥٦	٤٢٢٥
١٠	٦٨	٦٨	٤٦٢٤	٤٦٢٤	٤٦٢٤
١١	٧٣	٧٣	٥٣٢٩	٥٣٢٩	٥٣٢٩
١٢	٥٩	٦٠	٣٥٤٠	٣٤٨١	٣٦٠٠
١٣	٥٣	٥٣	٢٨٠٩	٢٨٠٩	٢٨٠٩
١٤	٥٤	٥٣	٢٨٦٢	٢٩١٦	٢٨٠٩
١٥	٥٠	٥٠	٢٥٠٠	٢٥٠٠	٢٥٠٠
١٦	٣٧	٣٩	١٤٤٣	١٣٦٩	١٥٢١
١٧	٥١	٥٤	٢٧٥٤	٢٦٠١	٢٩١٦
١٨	٥٥	٥٤	٢٩٧٠	٣٠٢٥	٢٩١٦
١٩	٧٨	٧٦	٥٩٢٨	٦٠٨٤	٥٧٧٦
٢٠	٧٥	٧٦	٥٧٠٠	٥٦٢٥	٥٧٧٦
٢١	٣٤	٣٥	١١٩٠	١١٥٦	١٢٢٥
٢٢	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
المجموع	١٣٨٧	١٣٩٦	٩٢١٠٦	١٥٤٦٣٧	٢١٦٢٥٧
عدد المجموعة	٢٢	٢٢			
الوسط الحسابي	٦٣.٠٤٥٤٥٥	٦٣.٤٥٤٥٤٥			

ملحق (١٧ – د)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر
(المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٦٩	٧٠	٤٨٣٠	٤٧٦١	٤٩٠٠

١٩٣٦	١٧٦٤	١٨٤٨	٤٤	٤٢	٢
١٨٤٩	١٨٤٩	١٨٤٩	٤٣	٤٣	٣
١٢٩٦	١٢٩٦	١٢٩٦	٣٦	٣٦	٤
٥٦٢٥	٥٧٧٦	٥٧٠٠	٧٥	٧٦	٥
٣٧٢١	٣٦٠٠	٣٦٦٠	٦١	٦٠	٦
٢٢٠٩	٢٠٢٥	٢١١٥	٤٧	٤٥	٧
٢٨٠٩	٣٠٢٥	٢٩١٥	٥٣	٥٥	٨
٥٠٤١	٤٧٦١	٤٨٩٩	٧١	٦٩	٩
١٩٣٦	١٨٤٩	١٨٩٢	٤٤	٤٣	١٠
٢٠٢٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥	٤٥	٤٥	١١
٤٢٢٥	٤٠٩٦	٤١٦٠	٦٥	٦٤	١٢
٤٠٩٦	٤٢٢٥	٤١٦٠	٦٤	٦٥	١٣
١٦٠٠	١٤٤٤	١٥٢٠	٤٠	٣٨	١٤
٢٧٠٤	٢٦٠١	٢٦٥٢	٥٢	٥١	١٥
١٥٢١	١٥٢١	١٥٢١	٣٩	٣٩	١٦
١٤٤٤	١٥٢١	١٤٨٢	٣٨	٣٩	١٧
٣٩٦٩	٣٧٢١	٣٨٤٣	٦٣	٦١	١٨
١١٥٦	٩٦١	١٠٥٤	٣٤	٣١	١٩
٣١٣٦	٢٧٠٤	٢٩١٢	٥٦	٥٢	٢٠
١٩٦٧٢٤	١٩١٨٧٨	٥٦٣٣٣	١٠٤٠	١٠٢٣	المجموع
			٢٠	٢٠	عدد المجموعة
			٥٢	٥١.١٥	الوسط الحسابي

ملحق (١٧ – هـ)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر

(المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س٢	ص٢
١	٥٦	٥٧	٣١٩٢	٣١٣٦	٣٢٤٩
٢	٤٠	٤٠	١٦٠٠	١٦٠٠	١٦٠٠
٣	٩٠	٩٥	٨٥٥٠	٨١٠٠	٩٠٢٥
٤	٤١	٤٣	١٧٦٣	١٦٨١	١٨٤٩
٥	٥٢	٥٢	٢٧٠٤	٢٧٠٤	٢٧٠٤
٦	٤٨	٤٦	٢٢٠٨	٢٣٠٤	٢١١٦
٧	٤٩	٤٩	٢٤٠١	٢٤٠١	٢٤٠١
٨	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
٩	٧٩	٧٩	٦٢٤١	٦٢٤١	٦٢٤١
١٠	٧٥	٧٦	٥٧٠٠	٥٦٢٥	٥٧٧٦
١١	٤٢	٤٥	١٨٩٠	١٧٦٤	٢٠٢٥
١٢	٣٩	٤٠	١٥٦٠	١٥٢١	١٦٠٠
١٣	٧٥	٧٥	٥٦٢٥	٥٦٢٥	٥٦٢٥
١٤	٨٠	٧٩	٦٣٢٠	٦٤٠٠	٦٢٤١
١٥	٣٧	٣٦	١٣٣٢	١٣٦٩	١٢٩٦
١٦	٧٧	٨٠	٦١٦٠	٥٩٢٩	٦٤٠٠
١٧	٨٩	٨٨	٧٨٣٢	٧٩٢١	٧٧٤٤
١٨	٨٦	٨٧	٧٤٨٢	٧٣٩٦	٧٥٦٩
١٩	٦٩	٦٨	٤٦٩٢	٤٧٦١	٤٦٢٤
٢٠	٧٠	٦٩	٤٨٣٠	٤٩٠٠	٤٧٦١
٢١	٥٠	٥١	٢٥٥٠	٢٥٠٠	٢٦٠١
٢٢	٩١	٩٠	٨١٩٠	٨٢٨١	٨١٠٠
٢٣	٦٤	٦٤	٤٠٩٦	٤٠٩٦	٤٠٩٦
٢٤	٥٨	٥٩	٣٤٢٢	٣٣٦٤	٣٤٨١
٢٥	٩٧	٩٧	٩٤٠٩	٩٤٠٩	٩٤٠٩
٢٦	٨٠	٨٢	٦٥٦٠	٦٤٠٠	٦٧٢٤
٢٧	٨٨	٨٩	٧٨٣٢	٧٧٤٤	٧٩٢١
٢٨	٤٧	٤٧	٢٢٠٩	٢٢٠٩	٢٢٠٩
٢٩	٥٩	٥٨	٣٤٢٢	٣٤٨١	٣٣٦٤
٣٠	٨١	٨٠	٦٤٨٠	٦٥٦١	٦٤٠٠
٣١	٥٨	٥٧	٣٣٠٦	٣٣٦٤	٣٢٤٩
٣٢	٩١	٨٩	٨٠٩٩	٨٢٨١	٧٩٢١
المجموع	٢١٤٥	٢١٥٥	١٥٥٣١٣	٩٠٦٩٤	٨٧٠٦٢
عدد المجموعة	٣٢	٣٢			
الوسط الحسابي	٦٧.٠٣١٢٥	٦٧.٣٤٣٧٥			

ملحق (١٧ – و)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر
(المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٨١	٧٩	٦٣٩٩	٦٥٦١	٦٢٤١
٢	٧٨	٧٨	٦٠٨٤	٦٠٨٤	٦٠٨٤
٣	٨٧	٩٠	٧٨٣٠	٧٥٦٩	٨١٠٠
٤	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
٥	٩٠	٩١	٨١٩٠	٨١٠٠	٨٢٨١
٦	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
٧	٩٥	٩٣	٨٨٣٥	٩٠٢٥	٨٦٤٩
٨	٤٢	٤٥	١٨٩٠	١٧٦٤	٢٠٢٥
٩	٨٤	٨٦	٧٢٢٤	٧٠٥٦	٧٣٩٦
١٠	٨٥	٨٩	٧٥٦٥	٧٢٢٥	٧٩٢١
١١	٧٨	٨٠	٦٢٤٠	٦٠٨٤	٦٤٠٠
١٢	٧٦	٧٥	٥٧٠٠	٥٧٧٦	٥٦٢٥
١٣	٧٢	٧٢	٥١٨٤	٥١٨٤	٥١٨٤
١٤	٩١	٨٩	٨٠٩٩	٨٢٨١	٧٩٢١
١٥	٩٧	٩٥	٩٢١٥	٩٤٠٩	٩٠٢٥
١٦	٨٥	٨٤	٧١٤٠	٧٢٢٥	٧٠٥٦
١٧	٩٣	٩٣	٨٦٤٩	٨٦٤٩	٨٦٤٩
١٨	٨٠	٧٩	٦٣٢٠	٦٤٠٠	٦٢٤١
١٩	٨٨	٩١	٨٠٠٨	٧٧٤٤	٨٢٨١
٢٠	٩٤	٩٢	٨٦٤٨	٨٨٣٦	٨٤٦٤
٢١	٤٩	٥١	٢٤٩٩	٢٤٠١	٢٦٠١
٢٢	٨٢	٨٣	٦٨٠٦	٦٧٢٤	٦٨٨٩
٢٣	٦٨	٦٨	٤٦٢٤	٤٦٢٤	٤٦٢٤
٢٤	٦١	٦٥	٣٩٦٥	٣٧٢١	٤٢٢٥
٢٥	٩٣	٨٩	٨٢٧٧	٨٦٤٩	٧٩٢١
٢٦	٧١	٦٩	٤٨٩٩	٥٠٤١	٤٧٦١
٢٧	٨٣	٨٣	٦٨٨٩	٦٨٨٩	٦٨٨٩
٢٨	٨٥	٨٤	٧١٤٠	٧٢٢٥	٧٠٥٦
٢٩	٩٠	٨٩	٨٠١٠	٨١٠٠	٧٩٢١
٣٠	٩٩	٩٩	٩٨٠١	٩٨٠١	٩٨٠١
٣١	٨٤	٨٢	٦٨٨٨	٧٠٥٦	٦٧٢٤
٣٢	٨٢	٨٣	٦٨٠٦	٦٧٢٤	٦٨٨٩
المجموع	٢٥٩٩	٢٦٠٣	٢١٦٢٤١	٩٢٥٧٨	٥٧١٩٨
عدد المجموعة	٣٢	٣٢			
الوسط الحسابي	٨١.٢١٨٧٥	٨١.٣٤٣٧٥			

ملحق (١٧ – ز)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر

(المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٩٢	٩٢	٨٤٦٤	٨٤٦٤	٨٤٦٤
٢	٨٠	٧٩	٦٣٢٠	٦٤٠٠	٦٢٤١
٣	٦٣	٦٤	٤٠٣٢	٣٩٦٩	٤٠٩٦
٤	٩٧	٩٧	٩٤٠٩	٩٤٠٩	٩٤٠٩
٥	٩٢	٩٣	٨٥٥٦	٨٤٦٤	٨٦٤٩
٦	٧٥	٧٦	٥٧٠٠	٥٦٢٥	٥٧٧٦
٧	٤٨	٤٨	٢٣٠٤	٢٣٠٤	٢٣٠٤
٨	٦٩	٦٨	٤٦٩٢	٤٧٦١	٤٦٢٤
٩	٨٣	٨٣	٦٨٨٩	٦٨٨٩	٦٨٨٩
١٠	٨١	٧٨	٦٣١٨	٦٥٦١	٦٠٨٤
١١	٦٩	٦٧	٤٦٢٣	٤٧٦١	٤٤٨٩
١٢	٨٥	٨٦	٧٣١٠	٧٢٢٥	٧٣٩٦
١٣	٨٠	٨٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠
١٤	٥٤	٥٣	٢٨٦٢	٢٩١٦	٢٨٠٩
١٥	٦٥	٦٧	٤٣٥٥	٤٢٢٥	٤٤٨٩
١٦	٥٣	٥٠	٢٦٥٠	٢٨٠٩	٢٥٠٠
١٧	٥٨	٥٧	٣٣٠٦	٣٣٦٤	٣٢٤٩
١٨	٦٠	٦١	٣٦٦٠	٣٦٠٠	٣٧٢١
١٩	٥٦	٥٩	٣٣٠٤	٣١٣٦	٣٤٨١
٢٠	٧٠	٧٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠
٢١	٨١	٧٩	٦٣٩٩	٦٥٦١	٦٢٤١
٢٢	٩٣	٩٣	٨٦٤٩	٨٦٤٩	٨٦٤٩
٢٣	٨٤	٨٤	٧٠٥٦	٧٠٥٦	٧٠٥٦
٢٤	٨٣	٨٥	٧٠٥٥	٦٨٨٩	٧٢٢٥
٢٥	٦٧	٦٨	٤٥٥٦	٤٤٨٩	٤٦٢٤
٢٦	٧٨	٧٧	٦٠٠٦	٦٠٨٤	٥٩٢٩
٢٧	٧٩	٧٨	٦١٦٢	٦٢٤١	٦٠٨٤
٢٨	٩٤	٩٤	٨٨٣٦	٨٨٣٦	٨٨٣٦
٢٩	٨٢	٨٢	٦٧٢٤	٦٧٢٤	٦٧٢٤
٣٠	٦٦	٦٥	٤٢٩٠	٤٣٥٦	٤٢٢٥
٣١	٨٩	٩٠	٨٠١٠	٧٩٢١	٨١٠٠
٣٢	٨٩	٨٧	٧٧٤٣	٧٩٢١	٧٥٦٩
٣٣	٦٣	٦١	٣٨٤٣	٣٩٦٩	٣٧٢١
المجموع	٢٤٧٨	٢٤٧١	١٩١٣٨٣	١٥٦٠٦٥	٢١٦٣٤٩
عدد المجموعة	٣٣	٣٣			
الوسط الحسابي	٧٥.٠٩٠٩١	٧٤.٨٧٨٧٩			

ملحق (١٧ – ح)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي مع مصحح آخر

(المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٧٢	٧١	٥١١٢	٥١٨٤	٥٠٤١
٢	٥٩	٦٢	٣٦٥٨	٣٤٨١	٣٨٤٤
٣	٦٠	٦٠	٣٦٠٠	٣٦٠٠	٣٦٠٠
٤	٩٤	٩٤	٨٨٣٦	٨٨٣٦	٨٨٣٦
٥	٧٠	٦٩	٤٨٣٠	٤٩٠٠	٤٧٦١
٦	٦٦	٦٥	٤٢٩٠	٤٣٥٦	٤٢٢٥
٧	٦٨	٦٩	٤٦٩٢	٤٦٢٤	٤٧٦١
٨	٨٦	٨٧	٧٤٨٢	٧٣٩٦	٧٥٦٩
٩	٩٨	٩٨	٩٦٠٤	٩٦٠٤	٩٦٠٤
١٠	٧٦	٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦
١١	٥٦	٥٦	٣١٣٦	٣١٣٦	٣١٣٦
١٢	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
١٣	٦٣	٦٣	٣٩٦٩	٣٩٦٩	٣٩٦٩
١٤	٩٨	٩٧	٩٥٠٦	٩٦٠٤	٩٤٠٩
١٥	٨٤	٨٣	٦٩٧٢	٧٠٥٦	٦٨٨٩
١٦	٥٧	٥٦	٣١٩٢	٣٢٤٩	٣١٣٦
١٧	٨٢	٨٠	٦٥٦٠	٦٧٢٤	٦٤٠٠
١٨	٨٩	٩٢	٨١٨٨	٧٩٢١	٨٤٦٤
١٩	٩١	٨٩	٨٠٩٩	٨٢٨١	٧٩٢١
٢٠	٨٤	٨٥	٧١٤٠	٧٠٥٦	٧٢٢٥
٢١	٨٩	٨٩	٧٩٢١	٧٩٢١	٧٩٢١
٢٢	٦٨	٦٧	٤٥٥٦	٤٦٢٤	٤٤٨٩
٢٣	٨٢	٨٤	٦٨٨٨	٦٧٢٤	٧٠٥٦
٢٤	٧٣	٧٢	٥٢٥٦	٥٣٢٩	٥١٨٤
٢٥	٩١	٩٤	٨٥٥٤	٨٢٨١	٨٨٣٦
٢٦	٤٥	٤٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥
٢٧	٧٢	٧١	٥١١٢	٥١٨٤	٥٠٤١
٢٨	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
٢٩	٧٨	٧٩	٦١٦٢	٦٠٨٤	٦٢٤١
٣٠	٨٨	٨٦	٧٥٦٨	٧٧٤٤	٧٣٩٦
٣١	٩٤	٩٤	٨٨٣٦	٨٨٣٦	٨٨٣٦
٣٢	٨٣	٨٥	٧٠٥٥	٦٨٨٩	٧٢٢٥
المجموع	٢٤٧٢	٢٤٧٥	١٩٦٩٩٢	١٩٠٩٥٣	١٩٧٣٢١
عدد المجموعة	٣٢	٣٢			
الوسط الحسابي	٧٧.٢٥	٧٧.٣٤٣٧٥			

ملحق (١٨- أ)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن

(المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}

١	٥٧	٥٥	٣١٣٥	٣٢٤٩	٣٠٢٥
٢	٦٥	٦٨	٤٤٢٠	٤٢٢٥	٤٦٢٤
٣	٥١	٥٢	٢٦٥٢	٢٦٠١	٢٧٠٤
٤	٦٩	٧٠	٤٨٣٠	٤٧٦١	٤٩٠٠
٥	٧٠	٧٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠
٦	٦٨	٦٥	٤٤٢٠	٤٦٢٤	٤٢٢٥
٧	٦٧	٦٨	٤٥٥٦	٤٤٨٩	٤٦٢٤
٨	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
٩	٥٩	٦٠	٣٥٤٠	٣٤٨١	٣٦٠٠
١٠	٧٤	٧٥	٥٥٥٠	٥٤٧٦	٥٦٢٥
١١	٨٢	٨١	٦٦٤٢	٦٧٢٤	٦٥٦١
١٢	٨٧	٨٩	٧٧٤٣	٧٥٦٩	٧٩٢١
١٣	٦٤	٥٩	٣٧٧٦	٤٠٩٦	٣٤٨١
١٤	٥٧	٥٨	٣٣٠٦	٣٢٤٩	٣٣٦٤
١٥	٨٢	٨٠	٦٥٦٠	٦٧٢٤	٦٤٠٠
١٦	٤٠	٤٢	١٦٨٠	١٦٠٠	١٧٦٤
١٧	٥٧	٥٧	٣٢٤٩	٣٢٤٩	٣٢٤٩
١٨	٤٩	٥٠	٢٤٥٠	٢٤٠١	٢٥٠٠
١٩	٤٠	٤٣	١٧٢٠	١٦٠٠	١٨٤٩
٢٠	٦٠	٦١	٣٦٦٠	٣٦٠٠	٣٧٢١
٢١	٤٦	٤٧	٢١٦٢	٢١١٦	٢٢٠٩
٢٢	٧٠	٧٢	٥٠٤٠	٤٩٠٠	٥١٨٤
المجموع	١٣٨٣	١٣٩١	٩٠٧٥٢	٩٠٣٩٥	٩١١٩١
عدد المجموعة	٢٢	٢٢			
الوسط الحسابي	٦٢.٨٦٣٦٣٦	٦٣.٢٢٧٢٧٣			

ملحق (١٨- ب)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن

(المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س٢	ص٢
١	٤٨	٥٠	٢٤٠٠	٢٣٠٤	٢٥٠٠
٢	٧٦	٧٩	٦٠٠٤	٥٧٧٦	٦٢٤١
٣	٥١	٥٠	٢٥٥٠	٢٦٠١	٢٥٠٠
٤	٤٨	٤٦	٢٢٠٨	٢٣٠٤	٢١١٦
٥	٤٥	٤٨	٢١٦٠	٢٠٢٥	٢٣٠٤
٦	٤٨	٤٩	٢٣٥٢	٢٣٠٤	٢٤٠١
٧	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
٨	٥٥	٥٦	٣٠٨٠	٣٠٢٥	٣١٣٦
٩	٥٩	٥٧	٣٣٦٣	٣٤٨١	٣٢٤٩
١٠	٧٨	٧٨	٦٠٨٤	٦٠٨٤	٦٠٨٤
١١	٧٩	٨٠	٦٣٢٠	٦٢٤١	٦٤٠٠
١٢	٤٩	٤٨	٢٣٥٢	٢٤٠١	٢٣٠٤
١٣	٨٤	٨٤	٧٠٥٦	٧٠٥٦	٧٠٥٦
١٤	٦٣	٦٩	٤٣٤٧	٣٩٦٩	٤٧٦١
١٥	٥٩	٥٨	٣٤٢٢	٣٤٨١	٣٣٦٤
١٦	٧٧	٧٥	٥٧٧٥	٥٩٢٩	٥٦٢٥
١٧	٥١	٥٤	٢٧٥٤	٢٦٠١	٢٩١٦
١٨	٨٠	٨٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠
١٩	٦٧	٦٩	٤٦٢٣	٤٤٨٩	٤٧٦١
٢٠	٥٩	٥٩	٣٤٨١	٣٤٨١	٣٤٨١
٢١	٤٢	٤٢	١٧٦٤	١٧٦٤	١٧٦٤
المجموع	١٣٠٥	١٣١٩	٨٦١٥١	٨٥٢٨٥	٨٧١٠٧
عدد المجموعة	٢١	٢١			
الوسط الحسابي	٦٢.١٤٢٨٥٧	٦٢.٨٠٩٥٢			

ملحق (١٨ – ج)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن

(المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س٢	ص٢
١	٦٥	٦٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥
٢	٧٦	٧٥	٥٧٠٠	٥٧٧٦	٥٦٢٥
٣	٥٥	٥٣	٢٩١٥	٣٠٢٥	٢٨٠٩
٤	٩٢	٩٢	٨٤٦٤	٨٤٦٤	٨٤٦٤
٥	٥٧	٥٩	٣٣٦٣	٣٢٤٩	٣٤٨١
٦	٨٣	٨٤	٦٩٧٢	٦٨٨٩	٧٠٥٦
٧	٦٥	٦٩	٤٤٨٥	٤٢٢٥	٤٧٦١
٨	٧٢	٧٥	٥٤٠٠	٥١٨٤	٥٦٢٥

٣٩٦٩	٤٣٥٦	٤١٥٨	٦٣	٦٦	٩
٤٧٦١	٤٦٢٤	٤٦٩٢	٦٩	٦٨	١٠
٥٣٢٩	٥٣٢٩	٥٣٢٩	٧٣	٧٣	١١
٣٦٠٠	٣٤٨١	٣٥٤٠	٦٠	٥٩	١٢
٢٩١٦	٢٨٠٩	٢٨٦٢	٥٤	٥٣	١٣
٢٨٠٩	٢٩١٦	٢٨٦٢	٥٣	٥٤	١٤
٢٥٠٠	٢٥٠٠	٢٥٠٠	٥٠	٥٠	١٥
١٥٢١	١٣٦٩	١٤٤٣	٣٩	٣٧	١٦
٣١٣٦	٢٦٠١	٢٨٥٦	٥٦	٥١	١٧
٣٣٦٤	٣٠٢٥	٣١٩٠	٥٨	٥٥	١٨
٦٠٨٤	٦٠٨٤	٦٠٨٤	٧٨	٧٨	١٩
٥٦٢٥	٥٦٢٥	٥٦٢٥	٧٥	٧٥	٢٠
١٢٩٦	١١٥٦	١٢٢٤	٣٦	٣٤	٢١
٤٩٠٠	٤٧٦١	٤٨٣٠	٧٠	٦٩	٢٢
٩٣٨٥٦	٩١٦٧٣	٩٢٧١٩	١٤٠٦	١٣٨٧	المجموع
			٢٢	٢٢	عدد المجموعة
			٦٣.٩٠٩٠٩١	٦٣.٠٤٥٤٥٥	الوسط الحسابي

ملحق (١٨ – د)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن
(المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الجهاد للبنين)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٦٩	٧٠	٤٨٣٠	٤٧٦١	٤٩٠٠
٢	٤٢	٤٥	١٨٩٠	١٧٦٤	٢٠٢٥
٣	٤٣	٤١	١٧٦٣	١٨٤٩	١٦٨١
٤	٣٦	٣٧	١٣٣٢	١٢٩٦	١٣٦٩
٥	٧٦	٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦
٦	٦٠	٦٠	٣٦٠٠	٣٦٠٠	٣٦٠٠
٧	٤٥	٤٤	١٩٨٠	٢٠٢٥	١٩٣٦
٨	٥٥	٥٧	٣١٣٥	٣٠٢٥	٣٢٤٩
٩	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
١٠	٤٣	٤٢	١٨٠٦	١٨٤٩	١٧٦٤
١١	٤٥	٤٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥	٢٠٢٥
١٢	٦٤	٦٧	٤٢٨٨	٤٠٩٦	٤٤٨٩
١٣	٦٥	٦٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥	٤٢٢٥
١٤	٣٨	٣٨	١٤٤٤	١٤٤٤	١٤٤٤
١٥	٥١	٥٢	٢٦٥٢	٢٦٠١	٢٧٠٤
١٦	٣٩	٣٧	١٤٤٣	١٥٢١	١٣٦٩
١٧	٣٩	٣٨	١٤٨٢	١٥٢١	١٤٤٤
١٨	٦١	٦٥	٣٩٦٥	٣٧٢١	٤٢٢٥
١٩	٣١	٣٠	٩٣٠	٩٦١	٩٠٠
٢٠	٥٢	٥٧	٢٩٦٤	٢٧٠٤	٣٢٤٩
المجموع	١٠٢٣	١٠٣٥	٥٦٢٩١	٥٥٥٢٥	٥٧١٣٥
عدد المجموعة	٢٠	٢٠			
الوسط الحسابي	٥١.١٥	٥١.٧٥			

ملحق (١٨ – هـ)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن
(المجموعة الضابطة - الرابعة – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٥٦	٥٩	٣٣٠٤	٣١٣٦	٣٤٨١
٢	٤٠	٤٣	١٧٢٠	١٦٠٠	١٨٤٩
٣	٩٠	٩١	٨١٩٠	٨١٠٠	٨٢٨١
٤	٤١	٤٢	١٧٢٢	١٦٨١	١٧٦٤
٥	٥٢	٥٢	٢٧٠٤	٢٧٠٤	٢٧٠٤
٦	٤٨	٤٧	٢٢٥٦	٢٣٠٤	٢٢٠٩
٧	٤٩	٥٠	٢٤٥٠	٢٤٠١	٢٥٠٠
٨	٨٧	٨٧	٧٥٦٩	٧٥٦٩	٧٥٦٩

٩	٧٩	٨٠	٦٣٢٠	٦٢٤١	٦٤٠٠
١٠	٧٥	٧٦	٥٧٠٠	٥٦٢٥	٥٧٧٦
١١	٤٢	٤١	١٧٢٢	١٧٦٤	١٦٨١
١٢	٣٩	٤٠	١٥٦٠	١٥٢١	١٦٠٠
١٣	٧٥	٧٤	٥٥٥٠	٥٦٢٥	٥٤٧٦
١٤	٨٠	٧٥	٦٠٠٠	٦٤٠٠	٥٦٢٥
١٥	٣٧	٣٨	١٤٠٦	١٣٦٩	١٤٤٤
١٦	٧٧	٨٠	٦١٦٠	٥٩٢٩	٦٤٠٠
١٧	٨٩	٨٩	٧٩٢١	٧٩٢١	٧٩٢١
١٨	٨٦	٨٦	٧٣٩٦	٧٣٩٦	٧٣٩٦
١٩	٦٩	٧٠	٤٨٣٠	٤٧٦١	٤٩٠٠
٢٠	٧٠	٦٩	٤٨٣٠	٤٩٠٠	٤٧٦١
٢١	٥٠	٥٢	٢٦٠٠	٢٥٠٠	٢٧٠٤
٢٢	٩١	٩٠	٨١٩٠	٨٢٨١	٨١٠٠
٢٣	٦٤	٦٥	٤١٦٠	٤٠٩٦	٤٢٢٥
٢٤	٥٨	٥٩	٣٤٢٢	٣٣٦٤	٣٤٨١
٢٥	٩٧	٩٦	٩٣١٢	٩٤٠٩	٩٢١٦
٢٦	٨٠	٧٩	٦٣٢٠	٦٤٠٠	٦٢٤١
٢٧	٨٨	٨٥	٧٤٨٠	٧٧٤٤	٧٢٢٥
٢٨	٤٧	٤٦	٢١٦٢	٢٢٠٩	٢١١٦
٢٩	٥٩	٥٨	٣٤٢٢	٣٤٨١	٣٣٦٤
٣٠	٨١	٨١	٦٥٦١	٦٥٦١	٦٥٦١
٣١	٥٨	٥٩	٣٤٢٢	٣٣٦٤	٣٤٨١
٣٢	٩١	٨٨	٨٠٠٨	٨٢٨١	٧٧٤٤
المجموع	٢١٤٥	٢١٤٧	١٥٤٣٦٩	١٥٤٦٣٧	١٥٤١٩٥
عدد المجموعة	٣٢	٣٢			
الوسط الحسابي	٦٧.٠٣١٢٥	٦٧.٠٩٣٧٥			

ملحق (١٨ – و)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن

(المجموعة التجريبية الأولى – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٨١	٨٠	٦٤٨٠	٦٥٦١	٦٤٠٠
٢	٧٨	٧٩	٦١٦٢	٦٠٨٤	٦٢٤١
٣	٨٧	٩٠	٧٨٣٠	٧٥٦٩	٨١٠٠
٤	٦٩	٧٠	٤٨٣٠	٤٧٦١	٤٩٠٠
٥	٩٠	٩٢	٨٢٨٠	٨١٠٠	٨٤٦٤
٦	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
٧	٩٥	٩٢	٨٧٤٠	٩٠٢٥	٨٤٦٤
٨	٤٢	٤٥	١٨٩٠	١٧٦٤	٢٠٢٥
٩	٨٤	٨٩	٧٤٧٦	٧٠٥٦	٧٩٢١

١٠	٨٥	٨٩	٧٥٦٥	٧٢٢٥	٧٩٢١
١١	٧٨	٨٠	٦٢٤٠	٦٠٨٤	٦٤٠٠
١٢	٧٦	٧٥	٥٧٠٠	٥٧٧٦	٥٦٢٥
١٣	٧٢	٧٣	٥٢٥٦	٥١٨٤	٥٣٢٩
١٤	٩١	٨٨	٨٠٠٨	٨٢٨١	٧٧٤٤
١٥	٩٧	٩٣	٩٠٢١	٩٤٠٩	٨٦٤٩
١٦	٨٥	٨٥	٧٢٢٥	٧٢٢٥	٧٢٢٥
١٧	٩٣	٩٣	٨٦٤٩	٨٦٤٩	٨٦٤٩
١٨	٨٠	٨١	٦٤٨٠	٦٤٠٠	٦٥٦١
١٩	٨٨	٩٠	٧٩٢٠	٧٧٤٤	٨١٠٠
٢٠	٩٤	٩٢	٨٦٤٨	٨٨٣٦	٨٤٦٤
٢١	٤٩	٥٠	٢٤٥٠	٢٤٠١	٢٥٠٠
٢٢	٨٢	٨٤	٦٨٨٨	٦٧٢٤	٧٠٥٦
٢٣	٦٨	٦٨	٤٦٢٤	٤٦٢٤	٤٦٢٤
٢٤	٦١	٦١	٣٧٢١	٣٧٢١	٣٧٢١
٢٥	٩٣	٩٠	٨٣٧٠	٨٦٤٩	٨١٠٠
٢٦	٧١	٧١	٥٠٤١	٥٠٤١	٥٠٤١
٢٧	٨٣	٨٢	٦٨٠٦	٦٨٨٩	٦٧٢٤
٢٨	٨٥	٨٤	٧١٤٠	٧٢٢٥	٧٠٥٦
٢٩	٩٠	٩٢	٨٢٨٠	٨١٠٠	٨٤٦٤
٣٠	٩٩	٩٩	٩٨٠١	٩٨٠١	٩٨٠١
٣١	٨٤	٨٥	٧١٤٠	٧٠٥٦	٧٢٢٥
٣٢	٨٢	٨١	٦٦٤٢	٦٧٢٤	٦٥٦١
المجموع	٢٥٩٩	٢٦١١	٢١٦٩٥٩	٢١٦٢٥٧	٢١٧٧٩٩
عدد المجموعة	٣٢	٣٢			
الوسط الحسابي	٨١.٢١٨٧٥	٨١.٥٩٣٧٥			

ملحق (١٨ – ز)

ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن

(المجموعة التجريبية الثانية – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٩٢	٩١	٨٣٧٢	٨٤٦٤	٨٢٨١
٢	٨٠	٧٥	٦٠٠٠	٦٤٠٠	٥٦٢٥
٣	٦٣	٦٥	٤٠٩٥	٣٩٦٩	٤٢٢٥
٤	٩٧	٩٨	٩٥٠٦	٩٤٠٩	٩٦٠٤

٥	٩٢	٩٥	٨٧٤٠	٨٤٦٤	٩٠٢٥
٦	٧٥	٧٥	٥٦٢٥	٥٦٢٥	٥٦٢٥
٧	٤٨	٤٩	٢٣٥٢	٢٣٠٤	٢٤٠١
٨	٦٩	٧١	٤٨٩٩	٤٧٦١	٥٠٤١
٩	٨٣	٨٤	٦٩٧٢	٦٨٨٩	٧٠٥٦
١٠	٨١	٨٠	٦٤٨٠	٦٥٦١	٦٤٠٠
١١	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
١٢	٨٥	٨٦	٧٣١٠	٧٢٢٥	٧٣٩٦
١٣	٨٠	٨٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠
١٤	٥٤	٥٥	٢٩٧٠	٢٩١٦	٣٠٢٥
١٥	٦٥	٦٤	٤١٦٠	٤٢٢٥	٤٠٩٦
١٦	٥٣	٥١	٢٧٠٣	٢٨٠٩	٢٦٠١
١٧	٥٨	٥٨	٣٣٦٤	٣٣٦٤	٣٣٦٤
١٨	٦٠	٦١	٣٦٦٠	٣٦٠٠	٣٧٢١
١٩	٥٦	٥٧	٣١٩٢	٣١٣٦	٣٢٤٩
٢٠	٧٠	٧٣	٥١١٠	٤٩٠٠	٥٣٢٩
٢١	٨١	٨١	٦٥٦١	٦٥٦١	٦٥٦١
٢٢	٩٣	٩٢	٨٥٥٦	٨٦٤٩	٨٤٦٤
٢٣	٨٤	٨٤	٧٠٥٦	٧٠٥٦	٧٠٥٦
٢٤	٨٣	٨٢	٦٨٠٦	٦٨٨٩	٦٧٢٤
٢٥	٦٧	٦٩	٤٦٢٣	٤٤٨٩	٤٧٦١
٢٦	٧٨	٧٩	٦١٦٢	٦٠٨٤	٦٢٤١
٢٧	٧٩	٧٩	٦٢٤١	٦٢٤١	٦٢٤١
٢٨	٩٤	٩٣	٨٧٤٢	٨٨٣٦	٨٦٤٩
٢٩	٨٢	٨٢	٦٧٢٤	٦٧٢٤	٦٧٢٤
٣٠	٦٦	٦٥	٤٢٩٠	٤٣٥٦	٤٢٢٥
٣١	٨٩	٩٠	٨٠١٠	٧٩٢١	٨١٠٠
٣٢	٨٩	٨٦	٧٦٥٤	٧٩٢١	٧٣٩٦
٣٣	٦٣	٦٢	٣٩٠٦	٣٩٦٩	٣٨٤٤
المجموع	٢٤٧٨	٢٤٨١	١٩٢٠٠٢	١٩١٨٧٨	١٩٢٢١١
عدد المجموعة	٣٣	٣٣			
الوسط الحسابي	٧٥.٠٩٠٩١	٧٥.١٨١٨٢			

ملحق (١٨ – ح)
ثبات تصحيح الاختبار التحصيلي عبر الزمن
(المجموعة التجريبية الثالثة – إعدادية الطليعة للبنات)

ت	س	ص	س × ص	س^{٢}	ص^{٢}
١	٧٢	٧٢	٥١٨٤	٥١٨٤	٥١٨٤
٢	٥٩	٦٠	٣٥٤٠	٣٤٨١	٣٦٠٠
٣	٦٠	٦٠	٣٦٠٠	٣٦٠٠	٣٦٠٠
٤	٩٤	٩١	٨٥٥٤	٨٨٣٦	٨٢٨١
٥	٧٠	٧٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠	٤٩٠٠
٦	٦٦	٦٥	٤٢٩٠	٤٣٥٦	٤٢٢٥
٧	٦٨	٦٩	٤٦٩٢	٤٦٢٤	٤٧٦١
٨	٨٦	٨٥	٧٣١٠	٧٣٩٦	٧٢٢٥
٩	٩٨	٩٧	٩٥٠٦	٩٦٠٤	٩٤٠٩
١٠	٧٦	٧٥	٥٧٠٠	٥٧٧٦	٥٦٢٥
١١	٥٦	٥٨	٣٢٤٨	٣١٣٦	٣٣٦٤
١٢	٨٧	٨٨	٧٦٥٦	٧٥٦٩	٧٧٤٤
١٣	٦٣	٦٤	٤٠٣٢	٣٩٦٩	٤٠٩٦
١٤	٩٨	٩٩	٩٧٠٢	٩٦٠٤	٩٨٠١
١٥	٨٤	٨١	٦٨٠٤	٧٠٥٦	٦٥٦١
١٦	٥٧	٥٥	٣١٣٥	٣٢٤٩	٣٠٢٥
١٧	٨٢	٨٢	٦٧٢٤	٦٧٢٤	٦٧٢٤
١٨	٨٩	٨٩	٧٩٢١	٧٩٢١	٧٩٢١
١٩	٩١	٩٠	٨١٩٠	٨٢٨١	٨١٠٠
٢٠	٨٤	٨٥	٧١٤٠	٧٠٥٦	٧٢٢٥
٢١	٨٩	٩٠	٨٠١٠	٧٩٢١	٨١٠٠
٢٢	٦٨	٦٧	٤٥٥٦	٤٦٢٤	٤٤٨٩
٢٣	٨٢	٨٥	٦٩٧٠	٦٧٢٤	٧٢٢٥
٢٤	٧٣	٧١	٥١٨٣	٥٣٢٩	٥٠٤١
٢٥	٩١	٩٢	٨٣٧٢	٨٢٨١	٨٤٦٤
٢٦	٤٥	٤٧	٢١١٥	٢٠٢٥	٢٢٠٩
٢٧	٧٢	٧٢	٥١٨٤	٥١٨٤	٥١٨٤
٢٨	٦٩	٦٩	٤٧٦١	٤٧٦١	٤٧٦١
٢٩	٧٨	٨٠	٦٢٤٠	٦٠٨٤	٦٤٠٠
٣٠	٨٨	٨٤	٧٣٩٢	٧٧٤٤	٧٠٥٦
٣١	٩٤	٩٧	٩١١٨	٨٨٣٦	٩٤٠٩
٣٢	٨٣	٨٥	٧٠٥٥	٦٨٨٩	٧٢٢٥
المجموع	٢٤٧٢	٢٤٧٤	١٩٦٧٨٤	١٩٦٧٢٤	١٩٦٩٣٤
عدد المجموعة	٣٢	٣٢			
الوسط الحسابي	٧٧.٢٥	٧٧.٣١٢٥			

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلبة مجموعات البحث وقيمة (كا^{2}) المحسوبة والجدولية

ت	اسم المجموعة	حجم المجموعة	مستويات التحصيل							درجة الحرية	قيمة(كا^{2})		الدلالة الإحصائية عند (٠.٠٥)
			أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	دبلوم	بكالوريوس	ما بعد البكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
١	تجريبية أولى طلاب	٢٢	-	-	١	١	٣	٤	١٢	١	٣٥	١٠.٠٠٥	٤٩.٧٦٥٧	غير دالة إحصائياً
٢	تجريبية ثانية طلاب	٢١	-	-	٢	١	٢	٣	١١	٢				
٣	تجريبية ثالثة طلاب	٢٢	-	-	١	٢	٣	٤	١١	١				
٤	ضابطة طلاب	٢٠	١	-	١	١	٢	٣	١٠	٢				
٥	تجريبية أولى طالبات	٣٢	-	-	٣	٢	٢	٥	١٨	٢				
٦	تجريبية ثانية طالبات	٣٣	-	١	٤	١	٤	٣	١٩	١				
٧	تجريبية ثالثة طالبات	٣٢	-	-	٤	٣	٣	٤	١٧	١				
٨	ضابطة طالبات	٣٢	-	١	٣	١	٣	٥	١٧	٢				
	المجموع	٢١٤	١	٢	١٩	١٢	٢٢	٣١	١١٥	١٢				

- تم دمج الخلايا الثلاثة الأولى ؛ لكون التكرار المتوقع في الخليتين (أمي ، ويقرأ ويكتب) أقل من (٥) لذلك دمجت مع خلية الابتدائية .
- القيمة الجدولية كانت عند درجة حرية (٣٠) (٤٣.٧٧٢٩) ودرجة حرية (٤٠) (٥٥.٧٥٨٥) لذلك جمع الاثنان وقسما على (٢) وكان الناتج (٤٩.٧٦٥٧) .

جدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلبة مجموعات البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

ت	اسم المجموعة	حجم المجموعة	مستويات التحصيل								درجة الحرية	قيمة(كا^{٢})		الدلالة الإحصائية عند (٠.٠٥)
			أمية	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	دبلوم	بكالوريوس	ما بعد البكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
١	تجريبية أولى طلاب	٢٢	١	١	٤	٥	٥	٤	٢	-	٤٢	١٢.٠٦٤	٥٥.٧٥٨٥	غير دالة إحصائياً
٢	تجريبية ثانية طلاب	٢١	٢	-	٦	٤	٤	٣	٢	-				
٣	تجريبية ثالثة طلاب	٢٢	١	١	٥	٥	٣	٤	٣	-				
٤	ضابطة طلاب	٢٠	١	١	٤	٣	٣	٥	٣	-				
٥	تجريبية أولى طالبات	٣٢	٢	١	٧	٦	٤	٧	٥	-				
٦	تجريبية ثانية طالبات	٣٣	١	-	٩	٦	٥	٦	٦	-				
٧	تجريبية ثالثة طالبات	٣٢	٢	١	٧	٧	٤	٧	٤	-				
٨	ضابطة طالبات	٣٢	٢	-	٨	٧	٤	٦	٥	-				
	المجموع	٢١٤	١٢	٥	٥٠	٤٣	٣٢	٤٢	٣٠	صفر				

- تم إلغاء الخلية الثامنة (ما بعد البكالوريوس) ؛ لكون التكرار المتوقع والملاحظ (صفر) .
- تم حساب القيمة الجدولية عند درجة حرية (٤٠) ؛ لكونها أقرب إلى درجة الحرية (٤٢) .

جدول (١١)

جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية) للاختبار التحصيلي

ت	مجالات المحتوى	الأهمية النسبية%	مستويات الأهداف السلوكية					مجموع الأسئلة
			المعرفة ٣٠%	الفهم ٤٢.٥%	التطبيق ١٧.٥%	التحليل ٧.٥%	التركيب ٢.٥%	
١	إعمال المصدر	١٠	١.٢	١.٧	٠.٧	٠.٣	٠.١	٤
٢	ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق	١٠	١.٢	١.٧	٠.٧	٠.٣	٠.١	٤
٣	المبتدأ والخبر	١٦.٦٦٧	٢	٢.٨٣٣	١.١٦٧	٠.٥	٠.١٦٧	٦.٦٦٧
٤	كان وأخواتها	١٣.٣٣٣	١.٦	٢.٢٦٧	٠.٩٣٣	٠.٤	٠.١٣٣	٥.٣٣٣
٥	أفعال المقاربة الشروع والرجاء	١٣.٣٣٣	٢	٢.٨٣٣	١.١٦٧	٠.٥	٠.١٦٧	٦.٦٦٧
٦	إن وأخواتها	١٠	١.٢	١.٧	٠.٧	٠.٣	٠.١	٤
٧	إعراب المضاف إلى ياء المتكلم	١٦.٦٦٧	١.٦	٢.٢٦٧	٠.٩٣٣	٠.٤	٠.١٣٣	٥.٣٣٣
٨	طائفة من حروف المعاني	١٠	١.٢	١.٧	٠.٧	٠.٣	٠.١	٤
	المجموع	١٠٠	١٢	١٧	٧	٣	١	٤٠

مصادر البحث

المـــصادر العربية و الأجنبية

المـصادر العربية والأجنبية

- القرآن الكريم .

١. الابراشي ، محمد عطية : **الاتجاهات الحديثة في التربية** ، ط٧ منقحة ومزيدة ، طباعة دار أحياء الكتب العربية ، القاهرة ، مصر، ١٣٨٦هـ ، ١٩٦٦م.

٢. إبراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة : **المناهج المعاصرة** ، ط٢ ، مكتبة الطالب الجامعي ، العزيزية ، مكة المكرمة ، ١٩٨٦ .

٣. ابن جني ، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢هـ) : **الخصائص** ، تحـ : محمد علي النجار ، ج١ ، دار الكتّاب العرب ، دار الكتب المصرية ، بيروت – لبنان ، ١٩٥٢.

٤. ابن منظور : **لسان العرب المحيط** ، قدم له الشيخ عبد الله العلايلي ، إعداد وتصنيف: يوسف الخياط ، ونديم مرعلي ، المجلد الثالث ، دار لسان العرب ، بيروت – لبنان ، د – ت .

٥. أبو جادو ، صالح محمد علي ، **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٦. أبو حطب ، فؤاد وآخرون : **التقويم النفسي** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

٧. أبو صالح ، محمد صبحي : **الطرق الإحصائية** ، ط ١ ، مكتب روعة للطباعة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٨. أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين : **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية** ، ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٤٢١هـ ، ٢٠٠١م .

٩. أحمد , محمد عبد السلام : **القياس النفسي والتربوي ، التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته , بناء المقاييس ومميزاتها , القياس التربوي ،** مطبعة Sandl , مكتبة النهضة المصرية , المجلد الأول , د- ت .

١٠. استيتية ، سمير شريف : **علم اللغة التعلّمي** ، مطابع الأرز ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن ، د- ت .

١١. الأسود ، محمد خليفة : **التمهيد في علم اللغة** ، ط٢ ، منشورات جامعة السابع من ابريل ، بنغازي ، ليبيا ، ١٤٢٥و. ر ، ٢٠٠٠م .

١٢. الأفندي ، محمد حامد : **اللغة العربية بين الفصحى والعامية** ، محاضرات الموسم الثقافي الأول ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مطابع مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨١م .

١٣. الإمام ، مصطفى محمود ، وآخرون : **التقويم والقياس** , جامعة بغداد , دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد , العراق , ١٩٩٠.

١٤. الأمين ، شاكر محمود ، وآخرون : **أصول تدريس المواد الاجتماعية** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٢م .

١٥. البارودي ، واصف : **مقالات في التربية والتعليم** ، ط٣ منقحة ومزيدة ، المطبعة العصرية للطباعة والنشر ، صيدا – بيروت ، ١٥ / تموز / ١٩٥٧ .

١٦. البجة ، عبد الفتاح حسن : **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا** ، ط١، دار الفكر ، عمّان الأردن، ٢٠٠٠م .
١٧. البخاري : **صحيح البخاري** ، ج ٦ ، المجلد الثاني ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ١٣٣٠هـ .
١٨. بدوي , احمد زكي : **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
١٩. بعلبكي ، رمزي منير : **فقه العربية المقارن دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية** ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٩م .
٢٠. البغدادي ، محمد رضا : **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس** ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١م .
٢١. بلوم ، بنيامين . س . ، وآخرون : **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** ، تر: د. محمد أمين المفتي ، وآخرون ، دار ماكجر وهيل للنشر ، نيويورك ، القاهرة ، الطبعة العربية ، ١٩٨٣م .
٢٢. بني هاني ، وليد عبد ، ونايف مناور الرفاعي الوسائل التعليمية ، **رسالة المعلم**، العدد الثاني ، المجلد ٣٨ ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة الأردنية الهاشمية ، صفر ١٤١٨هـ ، حزيران ، ١٩٩٧م .
٢٣. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس : **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧م .
٢٤. البياتي ، مظفر فاضل ، ورشيد عبد الرزاق الصالحي : **الإحصاء التربوي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، طبع بمطابع جامعة الموصل ، مديرية مطبعة الجامعة ، ١٩٨٤ .
٢٥. التميمي ، ميسون على جواد : **أثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في قواعد اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢٦. جابر ، جابر عبد الحميد : **التقويم التربوي والقياس النفسي** ، ط١ ، مطبعة دار التأليف ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م .
٢٧. ـــــــ : **علم النفس التربوي** ، ط٣ , دار النهضة العربية , مصر, ١٩٩٤ .
٢٨. جامع ، حسن حسني : **التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية** ، ط١ ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، إدارة التأليف والترجمة ، الكويت ، ١٩٨٦م .
٢٩. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام : **طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ، ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .
٣٠. الجميلي ، ندى فيصل فهد : **أثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في التربية الإسلامية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٠م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣١. الحارثي ، جبار خلف راهي : **أثر استخدام ثلاث استراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي العام في مادة**

التاريخ ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ١٩٩٧ ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٣٢. الحراني ، أبو محمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة : **تحف العقول عن آل الرسول (ص)** : قدم له : محمد الحسين الأعلمي ، ط ٥، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، لبنان ، ١٣٩٤هـ ، ١٩٧٤م .
٣٣. الحسون ، عبد الرحمن عيسى : **طرق التدريس العامة للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين** ، ط٧ ، مكتب فرج للطباعة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٣م .
٣٤. حسين ، غريب : التقويم البنائي في التدريس وأثره على التحصيل ، **مجلة التربية**، العدد ٧٨ ، قطر ، ١٩٨٦ م .
٣٥. الحفني ، عبد المنعم : **موسوعة علم النفس و التحليل النفسي** ، ط٤ ، مطبعة أطلس ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٤ .
٣٦. الحلي ، احمد حقي : اللغة العربية وطرائق تدريسها ، اللغة العربية والوعي القومي ، **بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ، ومعهد البحوث والدراسات العربية** ، مركز الوحدة العربية ، ط١، نشر مركز الوحدة العربية ، لبنان نيسان ابريل ، ١٩٨٤م.
٣٧. ـــــ ، وآخرون : **مبادئ التربية** ، مطبعة جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٥م .
٣٨. حمدان ، محمد زياد : **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته** ، ط١ ، دار العلم للملايين بيروت ، لبنان ، ١٩٨٠ .
٣٩. الحمداني ، موفق : **اللغة وعلم النفس دراسة للجوانب النفسية للغة** ، طبع بمطابع مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٨٢ .
٤٠. الخضير ، خضير مسعود : طرق وأساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة ، **المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم** ، الدوحة ، العدد ١٨، ١٩٩٦ .
٤١. خليل ، قاسم ، ونعمة رحيم العزاوي : **أصول تعليم اللغة العربية والدين** ، ط٢ ، مطبعة الآداب ، النجف الأشرف ، العراق ، ١٣٨٥هـ ، ١٩٦٦م .
٤٢. الخوالدة ، محمد محمود ، وآخرون : **طرائق التدريس العامة** ، ط ١ ، وزارة التربية والتعليم ، اليمن ، ١٩٩٧م .
٤٣. داؤد ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن : **مناهج البحث التربوي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م .
٤٤. دروزة ، أفنان نظير:**الأسئلة التعليمية ، والتقييم المدرسي** ، ط٢، مكتبة الفارابي ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، ١٩٩٧م .
٤٥. الدليمي ، كامل محمود نجم : **أخطاء الطلبة النحوية في المرحلة الإعدادية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٨٠م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٦. الـدمرداش ، سـرحان : **التقـويم وتطـوير المنـاهج** ، محاضـرات فـي التقـويم التربـوي : مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـج ، الريـاض ، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م .
٤٧. ـــــــ : **المنهاج المعاصر** ، الكويت ، ١٩٧٩ .
٤٨. الدمشقي ، أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي (ت ٧٧٤هـ) : **تفسير القرآن العظيم** ، قـدم لـه : د. يوسـف عبـد الـرحمن المرعشـلي ، ج٤، ط١ منقحـة ومصـححة ، دار الحـديث ، القـاهرة ، ودار المعرفـة ، بيروت ، ١٤٠٦هـ ، ١٩٨٦م.
٤٩. دمعـة ، مجيـد ، وآخـرون : **طـرق تـدريس اللغـة العربيـة وتعلـيم القـراءة والكتابـة للمبتدئين للصف الثالث دور المعلمين** ، ط١، مديرية مطبعة وزارة التربية ٣ ، بغداد ، ١٩٧٧م .
٥٠. الدهان ، سـامي : **المرجـع فـي تـدريس اللغـة العربيـة للمـدارس الإعداديـة والثانويـة** ، مكتبة أطلس ، دمشق ، ١٩٦٢- ١٩٦٣ .
٥١. دولاندشير ، جي : **البحث التجريبي الميداني في التربية** , تر : عـايف حبيب , مطبعة وزارة التربية رقم١ , بغداد – العراق , ١٩٨٧.
٥٢. الـديب ، فتحـي عبـد المقصـود ، وإبـراهيم بسـيوني عميـرة : **تـدريس العلـوم والتربيـة العلمية** ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٠م .
٥٣. الراوي ، خاشع محمود ، **المدخل إلى الإحصاء** ، ط٢ ، وزارة التعليم العـالي والبحث العلمـي– جامعـة الموصـل ، كليـة الزراعـة والغابـات، دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق ، ٢٠٠٠م .
٥٤. الربيعـي ، شـذى قاسـم نفل : **أثـر ثلاثـة أسـاليب علاجيـة فـي تحصـيل طالبـات الصـف الرابع العام والاحتفـاظ بـه فـي مـادة التـاريخ** ، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد ، ٢٠٠٣ ، (اطروحـة دكتـوراه غير منشورة) .
٥٥. رجب ، مصطفى : **أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفـاظ بـالتعليم** ، المـؤتمر التربـوي الخـامس الاتجاهات المعاصرة في التعليم , المؤسسة العربية للطباعة ، البحرين ، ١٩٨٩ م .
٥٦. الرحيم ، احمد حسن ، وآخرون : **طرق تعليم اللغة العربيـة للصـفين الرابـع والخـامس معاهد إعداد المعلمـين** ، ج٢ ، ط٢ ، مديريـة مطبعـة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ، ١٤٠٨هـ ، ١٩٨٨م .
٥٧. رزوق ، أسـعد : **موسـوعة علـم الـنفس** ، مراجعـة د. عبـد الله عبـد الـدايم ، طباعـة المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٧م .
٥٨. روثن ، جون ، و.م : **تقويم التلميذ وتقدمـه** ، تـر : د. محمد نسيم رأفت ، مراجعة محمد السيد روحة ، إشراف وتقديم : محمد علي حافظ ، ط٢ ، الناشر الهيئة المصرية العامة للكتـاب ، نشـر هذا الكتـاب بالاشـتراك مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة ، نيويورك ، ابريل ، ١٩٧٧م .
٥٩. ريـان ، فكـري حسـن : **التـدريس ، أهدافـه ، أسسـه ، أسـاليبه ، تقـويم نتائجـه ، وتطبيقاته** ، ط٣، مطابع سجل العرب ، عالم الكتب للنشر، ١٩٨٤م .
٦٠. زاير ، سعد علي : **أثر استخدام أساليب التقويم التكويني العلاجيـة فـي تحصيل طلبـة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ بـه فـي قواعد اللغة العربيـة** ،

جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ١٩٩٩ ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٦١. الزبيدي ، محمد مرتضى : **تاج العروس من جواهر القاموس** ، المجلد التاسع منشورات مكتبة الحياة ، بيروت ، لبنان ، د – ت .
٦٢. الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون ، **علم النفس التربوي** ، ط٤ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، رقم ٣ ، بغداد ، العراق ، ١٩٨٧م .
٦٣. زياد , مسعد محمد : **القياس والتقويم** , منتديات الحصن النفسي شبكة الحصن للعلوم النفسية والإنسانية , ٢٠٠٣

http: // Search .yahoo.com
www. almudon .com

٦٤. زيتون ، عايش محمود : **أساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، دار الشروق عمّان – الأردن ، ١٩٩٤ .
٦٥. السعدي ، عماد توفيق ، وآخرون : **أساليب تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، ١٩٩٢م .
٦٦. سلمان ، عبد الستار احمد مراد : أثر استخدام الأسئلة الامتحانية القبلية والبعدية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء , **مجلة ديالى للبحوث العلمية والتربوية** ، العدد ٧، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية - ديالى ، ٢٠٠٠م.
٦٧. سمعان ، عماد ثابت : أثر استخدام أسلوب التقويم البنائي على تحقيق أهداف تدريس وحدتي الإعدادية النسبية ، والمساحات المتضمنتين بمقرر الرياضيات للصف الثامن من التعليم الأساس ، **المجلة التربوية** ، العدد ٣ ، دار محسن للطباعة ، كلية التربية بسوهاج ، ١٩٨٨ م .
٦٨. سمك ، محمد صالح : **فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩م .
٦٩. السيد ، محمود احمد : **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار العودة، بيروت ، ١٩٨٠ .
٧٠. شَّو ، السيد عبد الله : **تفسير القرآن الكريم** ، ط ١٠ ، الدار الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان ، ١٤١٩هـ ، ١٩٩٩م .
٧١. الشبلي ، إبراهيم مهدي : أنواع التقويم ، محاضرات في التقويم التربوي ، **مكتب التربية العربي لدول الخليج** ، مطبعة مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٣ .
٧٢. الشرنوبي ، سعد الدين أبو الفتوح : **المفاهيم والمعالجات الأساسية في الإحصاء** ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
٧٣. شريف ، بديع : **أصول تدريس اللغة العربية** ، المحاضرات التي ألقيت على دار المعلمين العالية ، مطبعة الصباح ، بغداد،العراق ، د–ت .
٧٤. شعراوي ، إحسان مصطفى ، وفتحي علي يونس : **مقدمة في البحث التربوي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
٧٥. شلاش ، هاشم طه ، وآخرون : **قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام** ، ط ١٤المنقحة ، المجموعة المتحدة ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٤م.

٧٦. الشنطي ، محمد , وآخرون : **النحو العربي المشكلات والحلول** ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٩٥.
٧٧. صادق , ضياء جعفر: وسائل مقترحة لتقويم أداء الطالب , **مجلة التربية والعلم** , العدد ٩, جامعة الموصل , كلية التربية , العراق, ١٩٩٠.
٧٨. صخي , حسن حطاب , وآخرون : **الإدارة والإشراف التربوي للصف الخامس معاهد إعداد المعلمين والمعلمات** ، ط١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد , ١٤١١هـ , ١٩٩٠م .
٧٩. الطاهر ، علي جواد : **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية** ، مط. النعمان ، ساعدت وزارة التربية والتعليم على نشره ، النجف ، العراق ، ١٩٦٩.
٨٠. الطباطبائي ، السيد محمد حسين : **الميزان في تفسير القرآن** ، ج ٢٠ ، ط ٣ ، دار الكتب الإسلامية ، طهران ، إيران ، ١٣٩٧هـ . ق ، ٢٠٠٣م .
٨١. الطبري ، أبي جعفر محمد بن جرير ت ٣١٠هـ : **جامع البيان في تفسير القرآن**، المجلد الثاني عشر ، الجزء ٣٠ ، ط ٣ ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، ١٣٩٨هـ ، ١٩٧٨م .
٨٢. ظافر ، محمد إسماعيل ، ويونس حمادي ، **التدريس في اللغة العربية** ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤ .
٨٣. عاقل ، فاخر : **أساليب الاختبار والتقويم التربوي** ، بغداد ، جمهورية العراق ، د. م ، د. ت .
٨٤. ـــــ : **معجم علم النفس إنكليزي ، فرنسي ، عربي** ، ط١ ، دار العلم للملايين بيروت ، ١٩٧١ .
٨٥. عبد الباقي ، محمد فؤاد : **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم** ، ط ١ ، دار الكتب المصرية ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٣٦٤هـ ، ١٩٤٥م .
٨٦. عبيدات ، ذوقان ، وآخرون : **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** ، ط٦ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ١٩٩٨ .
٨٧. العبيدي ، غانم سعيد ، وحنان عيسى الجبوري : **التقويم والقياس في التربية والتعليم** ، ط١ ، مط . شفيق ، بغداد ١٩٧٠م .
٨٨. العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون : **مبادئ القياس والتقويم التربوي** ، مكتب احمد الدباغ للطباعة الاستنساخ ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠١ .
٨٩. العزام ، ابراهيم احمد حسن : **أثر الاستراتيجيات القبلية في تحصيل مادة الثقافة الإسلامية والاحتفاظ به لدى طلاب الأول الثانوي في الأردن** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٣م، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٩٠. عصر (١) ، حسني عبد الباري : **فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها** ، مركز الإسكندرية للكتاب – جامعة الإسكندرية ، كلية التربية ، شركة الجلال للطباعة ، العامرية ، مصر ، ٢٠٠٠م .
٩١. عصر (٢) ، حسني عبد الباري : **مهارات تدريس النحو العربي النظرية والتطبيق** ، ط١ , مركز الاسكندرية للكتاب ، ٢٠٠٠ .
٩٢. علاّم ، صلاح الدين محمود : **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، ط١، أميرة للطباعة ، دار الفكر العربي ، عابدين ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٩٣. عودة ، احمد سليمان : **القياس والتقويم في العملية الدراسية** ، المطبعة الوطنية، عمّان الأردن ، ١٩٨٥م .
٩٤. ـــــــ : **القياس والتقويم في العملية الدراسية** ، ط٣ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ، الأردن ، ١٩٩٩م .
٩٥. ـــــــ ، وخليل يوسف الخليلي : **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨ .
٩٦. عيد , محمد عبد العزيز : **مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه** ، محاضرات في التقويم التربوي ، إعداد مكتب التربية العربي لدول الخليج, المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الكويت ، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م .
٩٧. الغرناطي ، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت ٦٥٤ – ٧٥٤هـ) : **تفسير البحر المحيط ، المجلد ٨** ، ط ٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، والتوزيع ، ١٣٩٨هـ ، ١٩٧٨م .
٩٨. الغريب ، رمزية : **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، جامعة عين شمس كلية التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٦ .
٩٩. الغلاييني ، الشيخ مصطفى : **جامع الدروس العربية** ، ج١ ، ط١١ ، مطبعة العصرية للطباعة والنشر ، منشورات المكتبة – العصرية للطباعة والنشر ، صيدا ، بيروت ، ١٣٩١هـ ، ١٩٧١م .
١٠٠. فرج ، صفوت : **القياس النفسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٠م .
١٠١. الفرحان ، اسحق : **تعليم المنهاج التربوي** ، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمّان الأردن ، ١٩٨٤م .
١٠٢. فيركسون ، جورج ، أي : **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس** ، تر : د. هناء محسن العكيلي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ط١ ، العراق ، ١٩٩١م .
١٠٣. القاعود ، إبراهيم : أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي في مادة الجغرافية في الأردن ، **المجلة العربية للتربية** ، المجلد ١٢ ، العدد ٢ ، الدوحة ، ١٩٩٢.
١٠٤. القرشي ، عبد الفتاح : **اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب** ، رسالة الخليج العربي ، العدد ١٨، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٦م .
١٠٥. القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري (ت ٦٧١هـ) : **تفسير القرطبي الجامع لإحكام القرآن** ، تحـ : سالم مصطفى البدري ، المجلد العاشر ١٩ – ٢٠ ، ط ١ ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ،١٤٢٠هـ، ٢٠٠٠م .
١٠٦. قطامي ، يوسف ، ومصطفى الشيخ : إدارة الصف والتعلم ، **مجلة رسالة المعلم** ، المجلد ٣٣ ، العدد ٢ و٣ ، عمّان ، ١٩٩٢ .
١٠٧. قلادة ، فؤاد سليمان : **أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار** ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، دار المطبوعات الجديدة ، مصر ، ١٩٧٩م .

١٠٨. القمش , مصطفى , وآخرون : **القياس والتقويم في التربية الخاصة** ، ط١ , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , عمان , الأردن , ١٤٢٠ هـ , ٢٠٠٠ م.
١٠٩. القيسي ، خليل إبراهيم : **أثر استخدام استراتيجيتي التقويم التمهيدي ، والتقويم التكويني في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الإعدادية في مادة التاريخ** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٥م ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
١١٠. القيسي ، ميسون شاكر عبد الله : **أثر استخدام ثلاثة أساليب تقويمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية المعلمين في مادة الفيزياء** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٨، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
١١١. كبة ، نجاح هادي جواد : **مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة** ، جامعة بغداد كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٨٨ ، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١١٢. كراجة ، عبد القادر : **القياس والتقويم في علم النفس - رؤية جديدة** ، ط٢، جامعة آل البيت ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمّان – الأردن ، ١٩٩٧م .
١١٣. كرمة ، صفاء طارق حبيب ، ومحمد أنور السامرائي : آراء التدريسيين حول الممارسات الفعلية لأساليب التقويم التربوي ، **مجلة القادسية للعلوم التربوية** ، المجلد الأول ، العدد ٣ ، جامعة القادسية ، ٢٠٠٠ .
١١٤. كضّلض ، جمعة رشيد : **صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٨٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١١٥. اللقاني ، احمد حسين ، وعلي الجمل : **معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس** ، ط١ ، المطبعة الأنموذجية للاوفست ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٤١٦هـ ، ١٩٩٦م .
١١٦. لندفل ، س . ب : **أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم** ، تر: عبد الملك الناشف ، و د . سعيد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، مؤسسة فرنكلين للطباعة و النشر ، بيروت – نيويورك ، ١٩٦٨م .
١١٧. مايرز ، آن : **علم النفس التجريبي** ، تر : خليل إبراهيم البياتي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مطابع الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م .
١١٨. مجول ، مشرق محمد : **أثر الاختبارات الأسبوعية في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية** ، جامعة بابل – كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٤ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١١٩. محجوب , محسن : التقويم والتقويم التكويني , **مجلة قضايا تربوية** ، العدد ٣ , البحرين , ١٩٩٤.
١٢٠. محمد ، محمد رمضان : **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي** ، ط١، دار القلم ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٨٨م .

١٢١. معروف ، نايف محمود : **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، ط١، دار النفائس، بيروت ، لبنان ، ١٤٠٥هـ ، ١٩٨٥م .
١٢٢. مقلد ، محمد : **كيف تصوغ هدفا تعليميا سلوكيا ؟ ، تطبيق في مجال اللغة العربية** رسالة التربية ، سلطنة عُمان ، ١٩٨٦ .
١٢٣. الملحم , إسماعيل : التقويم أثناء الحصة الدراسية , **مجلة التربية** , العدد ١١٨ , السنة ٢٥, اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم , قطر , ١٩٩٦.
١٢٤. المهداوي ، أثير جاسم رضا : **أثر استخدام أسلوبي التقويم التمهيدي والتقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية** ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين (التربية الأساسية حالياً) ، ٢٠٠٢ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٢٥. الموسوي ، جعفر سلمان يوسف : **مبادئ الإحصاء** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة البصرة ، كلية الإدارة والاقتصاد ، مطبعة دار الحكمة ، ١٩٩٠م .
١٢٦. النافوسي ، ثانية عبد آل حسين : **معجم المصطلحات العلمية الفنية التطبيقية** ، مطابع جامعة الموصل ، مديرية مطبعة الجامعة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة الموصل ، آذار ، ١٩٨٥ .
١٢٧. نبوي ، عبد العزيز : **في أساسيات اللغة العربية " الكتابة الإملائية والوظيفة – النحو الوظيفي – فوائد لغوية "** ، ط٣ ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م .
١٢٨. نزال , شكري حامد : استخدام أداة تكمان في تقويم الأنماط التعليمية , **مجلة دراسات** , المجلد ٢٣ ، العلوم التربوية , العدد ٢ , الأردن , ١٩٩٦ .
١٢٩. نصر الله ، كوثر جاسم عبيد : **أثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة اللغة الكردية لغير الناطقات بها والاحتفاظ به** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٣ ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
١٣٠. النيل ، علي فودة ، **اقتراحات لتطوير تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام،** ندوة خبراء اللغة العربية لتطوير وسائل إعداد مدرسيها في الوطن العربي ، جامعة الرياض ، المملكة العربية السعودية ، د – ت .
١٣١. هادي ، عارف حاتم : **مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين** ، جامعة بابل – كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٥ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٣٢. الهاشمي ، عابد توفيق : **اللغة العربية الطرق العملية لتدريسها** ، ج١ , ط١ ، مطبعة الإرشاد ، ساعدت جامعة بغداد على نشره ، بغداد ، ١٩٦٧ .
١٣٣. ـــــــ : **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية** ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ١٣٩٢هـ ، ١٩٧٢م .
١٣٤. الوارفي ، حسن ناجي على صالح : **أثر أسلوبي حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن ،**

الجامعـة المستنصـرية ، كليـة التربيـة ٢٠٠٠ ، (أطروحـة دكتوراه غير منشورة) .
١٣٥. الياسري ، محمد جاسم ، ومروان عبد المجيد إبراهيم : **الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية** ، ط ١ ، مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠١م .

١٣٦. Adams, G. S., "**Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance**", New York, Holt, Rinehart and Winston, ١٩٧٤.

١٣٧. Anastasi, A., "**Psychological Testing**", New York, the Mac Milan, Co., ١٩٧٦.

١٣٨. Booker, John. R. "Immediate and Delayed Retention of Effects of Interspersing Question in Written Industrial Passage ",**Journal of Educational Psychology**", Vol. ٦٦, No.١, ١٩٧٤.

١٣٩. Carson, C. and V., Ruth, "**Applying Instructional Design Theory to Bibliography Instruction, Micro-Theory**", Research Strategies, Vol. ٤٥, No. ٤, ١٩٩١.

١٤٠. Dembo, M. H: "**Teaching for Learning**", New York, Good Year Publication Company, ١٩٧٧.

١٤١. Ebel, R. " **Essentials of Educational Measurement**", New Jersey, Englewood Cliff, ١٩٧٢.

١٤٢. Eva. L. Baker, "**Formative Evaluation of Instruction**", Jomes Popham, ed. Evaluation in Education, Me Cuchan Publishing Corporation Berkeley, California, ١٩٧٤.

١٤٣. Eysench, H. J., "**Encyclopedia of Psychology**", ٤٠١, ١٨, London, ١٩٧٣.

١٤٤. Fiel, P. L. and Okey, J. R. "The Effects of Formative Evaluation and Redemption on Mastery of Intellectual

Skills", **the Journal of Education Research**, ٦٨, ٧ , ١٩٧٥.

١٤٥. Ghaphlin, J. P., "**Dictionary of Psychology**", ٤th Printing, New York: Dell, ١٩٧١.

١٤٦. Good, C. V., "**Dictionary of Education**", ٣rd. New York, Mc Grow, Hill, ١٩٧٣.

١٤٧. Grocker, L. and Algine, J: "**Introduction to Classical and Modern Test Theory**", New York, CPS, College Publishing, ١٩٨٦.

١٤٨. Gronbach, T. M: "**Research in Development of Psychology**". The Free Press, New York, ١٩٧٨.

١٤٩. Gronland, N. E.: "**Measurement Evaluation in Teaching**", New York, Macmillan Publishing Company, Inc., ١٩٧٦.

١٥٠. Gronlund, "**Measurement and Evaluation in Teaching**", ٢nd ed., New York, Macmillan, ١٩٧١.

١٥١. Hays, B. I., "**The Effect of Written Pre-questioning at Three Levels of Reading Computer Cohesion of Fifth Girl Students**", Dissertation Abstracts International, Vol. ٣٤, No. ٨, ١٩٧٣.

١٥٢. Ibrahim, M. S., "The Effects of A Mastery Learning Strategy on the Chemistry achievement of secondary School Students as Related to their Gender and Aptitude in Sabha", the Socialist Peoples Libyan Arab Jamahiriya, **Dissertation Abstracts International**, Vol. ٤٩, No. ١١, ١٩٨٨.

١٥٣. Jensen, A. R.: "**Bias in Mental Testing**", Methuem Co., London, ١٩٨٠.

١٥٤. Kerlinger, F. N. “**Foundations of Behavioral Research Education, and Psychological Inquiry**", London: Holt, Rinehart and Winston, ١٩٧٣.

١٥٥. Kidder, L. K.: "Research Methods in Relation", London, Holt – Rinehart and Winston, ١٩٨٧.

١٥٦. Novak, B. J: "**A Dictionary of Testing Science Education**", ٤٧, ١٩٦٣.

١٥٧. Page, G. Tevery, "**International Dictionary of Education**" London, J. B. Thomas, ١٩٧٧.

١٥٨. Runyon, R. P., and Audrey, N: “**Fundamentals of Behavior Statistics**", London, Wesley, Inc., ١٩٨٠.

١٥٩. Seretny, Micheal, I and Dean, Raymond, S. "**Interspersed Post Passage Questions and Reading Comprehension Achievement Journal of Educational Psychology**", Vol. ٧٨, No.٣, ١٩٨٦.

١٦٠. Wilhite, Stephen, D., "Pre-Passage Questions the Influence of Structural Importance, **Journal of Educational Psychology**", Vol. ٧٥, No.٢, ١٩٨٣.