أثر انموذج (T.A.S.C) في التحصيل الاملائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط

د. ميساء جاسم محمد
المديرية العامة لتربية محافظة ديالى

The effect of the (T.A.S.C) model on the spelling achievement of second-year intermediate female students

Dr. Maysaa Jassim Mohammed
General Directorate of Education, Diyala Governorate
miysaajassem@gmail.com

Abstract

The current research aimed to determine the effect of the (T.A.S.C) model on spelling achievement among second-year intermediate school female students. To achieve the goal of the research, the researcher chose Al-Amal Middle School for Girls affiliated with Baghdad Al-Karkh Education School, Third, and the number of students in the research sample was (50), including (25) students in the experimental group, and (25) students in the control group. The researcher rewarded them with variables: chronological age, previous year's grades, parents' academic achievement, and a previous information test.

The researcher prepared the research requirements, such as behavioral objectives and teaching plans, as well as the spelling achievement test, which consisted of (40) items divided into two questions. The first question included (20) objective, multiple-choice items, while the second question included (20) fill-in-the-blanks items. After the researcher confirmed its validity, reliability and psychometric properties, she applied it to the research sample and achieved superiority among the female students of the experimental group who studied dictation according to the (T.A.S.C) model in the spelling achievement test.

Keywords: effect, model, (T.A.S.C), achievement, spelling.

الملخص

رمى البحث الحالي الى تعرف أثر انموذج (T.A.S.C) في التحصيل الاملائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة متوسطة صفية للبنات التابعة لتربية بغداد الكرخ الاولى، بلغ عدد طالبات عينة البحث (٥٠) طالبة، منهنّ (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة. وكافأت الباحثة بينهنّ في متغيرات: العمر الزمني، ودرجات العام السابق، والتحصيل الدراسي للأبوين، واختبار المعلومات السابقة.

واعدت الباحثة متطلبات البحث كالأهداف السلوكية والخطط التدريسية، فضلا عن الاختبار التحصيلي الاملائي الذي تكون من (٤٠) فقرة موزعة بين سؤالين. إذ ضم الأول (٢٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، **في حين ضم السؤال الثاني (٢٠) فقرة من نوع اكمال الفراغات.** وبعد ان تأكدت الباحثة من صدقه وثباته وخصائصه السيكومترية

طبقته على عينة البحث فتوصلت الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة الاملاء على وفق انموذج (T.A.S.C) في اختبار التحصيل الاملائي.

الكلمات المفتاحية: أثر، أنموذج، (T.A.S.C)، تحصيل، املاء.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

أجمع المتخصصون على أن الخطأ الإملائي عيب في الكاتب، ومما لا شك فيه أن الرسم الإملائي الخاطئ. يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه فالكتابة الخاطئة أشد خطراً على اللغة من الخطأ في النطق، لأنها ترسخ الخطأ وتبقيه (زاير وسماء، ٢٠١٦: ٨٣)، والإملاء في اللغة العربية حظي باهتمام الكثير من المربين وعلماء اللغة، إذ أكدوا ضرورة الاهتمام به وإزالة كل المعوقات التي تقف حائلا بين المتعلم والإملاء السليم، فقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث منها دراسة (عطية ١٩٨٧) ودراسة التكريتي (٢٠٠٢) ودراسته الشمري (٢٠١٠) معاناة الطلبة من مشكلة ضعف الكتابة الإملائية في المراحل الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والجامعية). والطلبة في كل ذلك معذورون إذ إن الكتابة الإملائية الصحيحة لا تجد اهتماما في أية مرحلة دراسية لا سيما المرحلة المتوسطة (الدليمي، ١٥٧:١٩٩٩) إذ يعاني الطلبة من ظاهرة ضعف امتلاك مهارة الكتابة الصحيحة وعدم قدرتهم على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية التي تكون داخل المدرسة وخارجها كتابة صحيحة خاضعة لقوانين الكتابة المعروفة في اللغة العربية.

وتتطلب مادة الإملاء أساليب وطرائق حديثة لتدريسها من أجل تطويرها والنهوض بواقعها لأنه لا زال نمطاً بعيداً عما طرا من مستجدات واتجاهات حديثة في التدريس (الهاشمي، ٢٠٠١: ٨١).

ولحظت الباحثة من خبرتها في التدريس كثرة الأغلاط الإملائية في كتابات الطلبة، إذ أصبحت مشكلة وجود الأغلاط الاملائية ظاهرة منتشرة ليس في كتابات الطلبة وفي مراحل الدراسة جميعها، مما يستدعى وقوف الباحثين على هذه الظاهرة، ومحاولة الكشف عن أسبابها، وابتكار طرائق لعلاجها.

واستنادا الى ما سبق يمكن صياغة المشكلة للبحث الحالي في السؤال الاتي: هل هناك تأثير لأنموذج (T.A.S.C) في التحصيل الاملائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث:

تعد اللغة مقياس تطور الأمم ورقيها، وهي وسيلة التعلم والتعليم وتحصيل الثقافات والمعارف، وهي بذلك تؤدي إلى تكييف سلوك الفرد وضبطه، وتوجيهه لكي يتناسب سلوكه مع تقاليد المجتمع وسلوكياته، وهي عامل من عوامل التذوق الفني. ولها علاقة بالتفكير بل هي جوهر التفكير (خلف الله، ١٥٥:٢٠٠٢).

ولهذا فإن الأمم كلها تعنى بلغاتها، وقد نكون أحوج الى بذل هذه العناية ويجب ان نعلم ذلك وألا نقصر في واجبنا، والمسؤولية عامة وموزعة على عاتق الجميع (زاير وايمان، ٢٠١٥: ١٤)، لأن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، قال تعالى: "إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (يوسف: ٢) وهي لغة العرب وهم خير امة أخرجت للناس

وقد وسعت هذهِ اللغة كتاب الله لفظاً وغايةً، فكانت الأداة الرئيسة لدى الإنسان العربي في اكتساب معارفهِ ومهاراتهِ واتجاهاته، وإن لكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها من غيرها، ولا خفاء أن اللغة العربية أمتن تركيباً، وأوضح بياناً، وأعذب مذاقاً عند أهلها، وأنها أفضل اللغات وأوسعها، إذ يكفي ذلك دليلاً أنَّ (الله تعالى) اختارها لأشرف رسالة بأن جعلها لغة كتابه المجيد.

اتخذ الإسلام من اللغة العربية لساناً منذ أن نزل القرآن بها، وأصبحت لغة تعبيرية تعبدية يفرضها هذا الدين أينما حل، ويحملها معه حيثما انتشر، ولقد خضعت اللغة العربية للقرآن الكريم وتأثرت به، فاتسعت مادتها وتشعبت أغراضها ومعانيها بالتعبير عن عقيدة الدين الجديد ومقتضيات الحضارة ومصطلحات العلوم وتهذبت ألفاظها، ورقت أساليبها، وأكسب القرآن الكريم اللغة عذوبة في اللفظ، ووسع دائرة اللغة باستعمال الألفاظ الدينية، كالصلاة والزكاة والصيام والركوع والسجود، والمؤمن والكافر (السيد، ٢٠٠٥: ١١).

وعند النظر إلى منهج اللغة العربية وفروعها المتعددة (القراءة، الإملاء المحفوظات، الكتابة، الخط، النحو، التعبير، المحادثة، البلاغة، الصرف)، نجد أن هذه الفروع ما هي إلا تنظيما فرضه تنسيق العمل وتحديد الزمن لكل فرع وعليه فإن نمو أي فرع من فروع اللغة لا يتم بصورة مستقلة عن غيره من الفروع الأخرى (جمهورية العراق، ٢٠٠٩:١).

إن الإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية وله منزلة كبيرة بينها فهو أساس التعبير الكتابي، فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لمجمل صحة الكتابة، من الجهة الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث صورة الخط، فهو يمكن الطالب من كسب المهارة الكتابية وكتابة الحرف الصحيح، فإذا تمت الكتابة الصحيحة سينعكس ذلك على تسجيل ما يجول في خاطره ومشاعره من عواطف ومواقف (إبراهيم، ١٩٨٧: ١٩٣).

ويمثل الإملاء أحد مهارات اللغة العربية الأربعة: (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) وهو الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلا سليماً، فضلاً عن كونه وسيلة الاتصال بالتراث المكتوب ومن المؤكد أن نقل التراث والاتصال به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى واصدق من الاتصال الشفهي، وهو وسيلة من وسائل اكتساب الثقافة، فعن طريقها يقف القارئ على ما كتبه الآخرون من علم، أو فن، أو أدب كما يمكن أن يكتسب التقاليد والعادات والقيم السائدة في وقت من الأوقات التي يجب أن يعيشها، ويمارس أنماطها الثقافية (عطا، ٢٠٠٦: ٢٣٢).

ويكسب الإملاء الطلبة صفات تربوية نافعة، كالتمعن والصبر ودقة الملاحظة والنظام والسيطرة على حركات اليد والسرعة في الكتابة والفهم والحصول على الأفكار والثراء في المفردات وتحسين الخط (الهاشمي، ١٩٦٧: ٤٢)

ومن هنا كان لابد لمدرس اللغة العربية أن يتعرف الى الطرائق التدريس الحديثة ويتعرف أيضا على الفروق الفردية مثل ذكاء الطلبة وميولهم ورغباتهم وقابلياتهم لتيسر تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة (الهاشمي،١٩٩٢: ٣٦).

وظهر في عالم التدريس الكثير من نماذج التدريس الحديثة، ومنها انموذج (T.A.S.C)، الذي يُظهر البحث بدراسة النماذج التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة المحتوى الدراسي المراد تعليمه. ومن بين هذه النماذج، يُعد أنموذج (T.A.S.C) أحد النماذج البنائية التي تركز في تحفيز الطلبة في خطواته الاجرائية اعتماداً على مبادى عمل نظريتي (Vygotsky, 1978) و(Stemberg, 1985) التي بتكاملهما يمكن تحقيق درجة كبيرة لجعل الطالب قادراً على مواجهة المشكلات المتنوعة، ويعد من النماذج المرنة بسبب امكانية تعديله ليلائم حاجات واستعدادات وقدرات الطلبة في مجالات مختلفة من المنهج (جابر، ٢٠٠٨: ٢٩٣-٢٠٩٤).

ويعد انموذج (T.A.S.C) من النماذج ذات الأثر الواضح في العملية التدريسية بنحوٍ مباشر أو غير مباشر، وهو انموذج تم اعداده لرفع قدرات الطلبة على التفكير السليم مما يمتد أثره الى التحصيل الأكاديمي الدراسي.

وقد اختارت الباحثة المرحلة المتوسطة لأنها مرحلة مهمة في حياة الطالب، اذ انها مرحلة انتقالية مدخلاتها من تلامذة المرحلة الابتدائية لتهيئهم للدخول في الدراسة الإعدادية، وترة الباحثة انها حلقة وصل مهمة في حياة الطلبة، لاسيما وانهم في اعمار مرحلة المراهقة التي تعد من أخطر المراحل العمرية في حياة الانسان.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر انموذج (T.A.S.C) في تحصيل مادة الإملاء عند طالبات الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: فرضية البحث

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة اللائي درسن مادة الاملاء باستعمال انموذج (T.A.S.C) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي.

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي:

١- الحدود المكانية: مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة النهارية للإناث التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الكرخ الاولى لعام الدراسي ٢٠٢٥ – ٢٠٢٦.

٢- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط.

٣- الحدود العلمية: الموضوعات الاملائية المقرر تدريسها في الصف الثاني المتوسط.

٤- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول.

سادساً: تحديد المصطلحات

- الأثر:

- عرفه (الحفني): "النتيجة التي تترتب على حادث أو ظاهرة في علاقة سببية" (الحفني، ١٩٧٨: ٢٥٣).
- وعرفه (الكفوي): "أثر فيه تأثيراً: ترك فيه أثراً، فالأثر ما ينشأ عن تأثير المؤثر، وهو إبقاءُ الأثر في الشيء" (الكفوي، ١٩٩٨: ٢٧٩).
- التعريف الإجرائي: ما يظهر تأثيره على التحصيل الاملائي عند طالبات الصف الثاني المتوسط بعد تطبيق إجراءات هذا البحث.

- انموذج (T.A.S.C)

- عرفه (Wallace): "أنموذج للتفكير البناء في بيئة اجتماعية صحية، الذي يعرض على شكل هيكل اساسي يتضمن سبل تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة". (Wallace, ٢٠٠٠:٢٠)
- وعرفه (جابر): "انموذج تدريسي يتكون من ثمان خطوات متسلسلة منطقياً، ويستند هذا الانموذج الى نظريتين تربويتين هما النظرية البناية الاجتماعية، ونظرية الذكاء الثلاثي ويمكن من خلاله مساعدة الطلبة على تنمية تفكيرهم على حل المشكلات بأسلوب علمي دقيق". (جابر، ٢٠٠٨: ٢٨٨)
- التعريف الاجرائي: هو أنموذج تعليمي يتكون من ثماني خطوات تدريسية منظمة ومتسلسلة، يتم اتباعها مع طالبات المجموعة التجريبية في داخل الصف عند تدريس مادة الاملاء.

- التحصيل:

- عرفه (الخليلي): "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطلبة ومستوى تقدمهم فيما يتوقع منهم أن يتعلموه" (الخليلي، ١٩٩٧:٦).
- وعرفه (زيتون): "مدى ما حققه الطلاب من نتاجات التعليم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة، مما يكشف لنا عن مدى تقدمهم تجاه أهداف معينة" (زيتون،٢٠٠١: ٤٧٩).
- التعريف الإجرائيّ: الدرجات التي تحصل عليها طالبات (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة وطبقته في نهاية التجربة في الموضوعات الإملائية التي درست في أثناء التجربة.

- الإملاء:

- عرفه (نبوي): "أصول تأدية الكتابة على الصحة، بناء على القول بأن عدم إعطاء الكتابة حقها جهل، فتكون تأديتها على الوجه الصحيح علماً وهو قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط، كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في اللفظ". (نبوي، ٢٠٠٤: ٨)

- وعرفه (الطريفي): "التمكن من معرفة القواعد الإملائية والرسم الصحيح للكلمات عن طريق التدريب وممارستها بشكل دائم وصحيح". (الطريفي، ٢٠٠٨:٧)
- التعريف الإجرائيّ: المادة العلمية التي تتطلب الممارسة والأداء عند تدريسها طالبات مجموعتي البحث في هذه الدراسة، وهي: همزة الوصل، همزة القطع، رسم الهمزة المتوسطة على الألف، رسم الهمزة المتوسطة على الواو، رسم الهمزة المتوسطة على الياء.

– الصف الثاني المتوسط: هو "الصف الثاني من المرحلة المتوسطة أو الثانوية ويكون بين الصفين الأول المتوسط، والثالث المتوسط" (جمهورية العراق،١٩٨٨:٦).

الفصل الثاني/ جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولا/ معنى الاملاء واسسه:

من الملاحظ أن للإملاء بعدين: بصري وسمعي، أما الأول فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو الكلمات التي ستملى على التلاميذ، وأما الآخر فيرمي إلى تثبت صورة الكلمة في الذهن واختزانها فيه، وهذا يثبت صحة المقولة التي ترى "أن طول النظر إلى الكلمات المرسومة رسماً صحيحاً يكسب القارئ القدرة على كتابتها بصورة صحيحة" (أبو مغلي، ٢٠٠٦: ٢٨٢).

وللإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية الأخرى، فالتعبير الكتابي لا يتم بدونه، وهو الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، ويعد الإملاء أيضاً المقياس الفعلي الدقيق لتعلم الطلاب، إذ يحكم على مستوى تحصيل الطلاب في اللغة بالنظر في دفتر إملائه (جابر، ١٩٨٠: ٧١).

إن الإملاء مادة تعليمية يجب لا تكون حصراً في مرحلة دراسية معينة، فلا تقتصر على المتعلمين الصغار كما يتوهم البعض، بل أنها تمتد فتشمل المراحل الدراسية كلها، لان هناك علاقة وثيقة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعابه، الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق الاّ بالكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

ويستند العمل الكتابي إلى أساسين مهمين هما:

- الأساس المعنوي: الذي يتمثل بما حصل عليه المتعلم من خبرات من مطالعاته وقراءاته، وما أكتسبه من أفكار من معلميه ومن يتعامل معهم في بيئته المنزلية أو المدرسية ٠
- أساس لفظي: ويتمثل بما يمتلكه من ثروة لغوية، وما يحتاجه من أساليب وعبارات في كلامه مع الآخرين وتفاهمه معهم (البجة، ٢٠٠٥: ٢١٤).

من هذا تستنتج الباحثة أن المفردات اللغوية وصحتها أساس مهم يستند عليه التعبير، والصحة الإملائية أو الكتابية لا يمكن أن تتأتى ما لم يكن هناك تدريب وممارسة للكتابة من خلال المواد الدراسية بنحوٍ عام واللغة العربية بنحوٍ خاص.

علاقة الاملاء بفروع اللغة العربية الاخرى:

اللغة العربية وحدة واحدة متكاملة على الرغم من تعدد فروعها، إذ لا يمكن لأي فرع منها القيام بدوره وبفاعلية منفرداً عن غيره من الفروع وبخاصة الإملاء الذي يكون السبيل للكتابة الصحيحة، لذا فالنهوض بها يتطلب الاهتمام بها ككل ذلك الاهتمام الذي يؤكد العلاقة بين فروعها والذي يمكن توضيحه بما يأتي:

١- العلاقة بين الاملاء والنحو والصرف:

أن رسم الحروف في كثير من الاحوال تحدده المعرفة بقواعد النحو والصرف او قواعد النطق (الصوت) (زايد، ٢٠٠٦: ١٠٢).

وهذا ما يؤكد العلاقة بين الإملاء والنحو والصرف فمثلاً رسم الهمزة المتوسطة قد يتحدد بحسب موقع الكلمة من الاعراب. إذ تكتب على واو عندما تقع في موضع الرفع نحو (سماؤكم صافية)، وتكتب منفردة في حالة النصب بعد الالف (ان سماءنا صافية) في حين تكتب على ياء عندما تقع موضع الجر او مسبوقة بكسرة مثل (في سمائنا غيوم) فالذي غير رسمها من صورة إلى صورة أخرى هو تغير موقعها الاعرابي من الرفع إلى النصب إلى الجر. أما رسم الالف اللينة مثلا فيخضع لقاعدة مفادها أنه إذا وقعت الالف في نهاية الكلمة الثلاثية فإنها تتغير رسما بحسب أصلها فتكتب على صورة ياء إذا كانت منقلبة عن ياء كما في (رمى) وتكتب على صورة ألف قائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو (دعا) فالذي غير الصورة الخطية للألف اللينة في الكلمتين هو الاصل الصرفي لهما فالأولى جاءت منقلبة عن ياء في حين جاءت الثانية منقلبة عن واو، وكل هذا أكده والي في قوله: "إن كثيراً من الكتابة مبني على أصول نحوية" (والي، ١٩٨٦: ٣٣).

وقد أكد شحاته الأمر نفسه حينما أشار إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الكفاية اللغوية في امتلاك القدرة النحوية عند المتعلمين ومستوى الكفاية اللغوية في القدرة الاملائية عنده (شحاتة، ١٩٧٨: ٥٥).

ويمكن للباحثة القول اننا نتعرف أحياناً إلى الكلمة وموقعها في الجملة من طريقة كتابتها وشكلها.

٢ – العلاقة بين الاملاء والتعبير:

لا يخفى على أحد دور الاختيار الصحيح والجيد للقطعة الإملائية في زيادة الثروة اللغوية للمتعلم والتي هي من أهم أسس التعبير، كما أنها تمثل منهلاً أو مصدراً صالحاً لتدريب المتعلمين على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري (إبراهيم، ١٩٧٥: ١٣).

٣ – العلاقة بين الاملاء والخط:

لا تقتصر أهداف الإملاء على أن يكتب المتعلم بصورة صحيحة فحسب، وإنما تدريبه على حسن الخط وجودته يُعد هدفاً من الأهداف الأساسية وهذا يتطلب كثرة المران والممارسة ومتابعة المعلم وتوجيهه للأخذ بأيدي المتعلمين نحو الكتابة الصحيحة والخط الجيد.

٤ – العلاقة بين الاملاء والنصوص الادبية:

إن للنصوص تأثيراً في تعلم الكتابة السليمة، فالطلبة لا يحفظون النصوص شعرها ونثرها فقط، بل يحفظون أيضاً رسم كلماتها وأشكال حروفها (أحمد، ١٩٨٥: ٢٨٢-٢٨٣).

٥- العلاقة بين الاملاء والمطالعة:

إنّ الوسيلة في الإملاء هي أن تعرض أمام أنظار المتعلمين كلمات والفاظاً في المطالعة وغيرها، وبتكرار هذا العرض تثبت الصورة الصحيحة لرسم الكلمة، وبالمرانة يمكن محاكاة رسمها وكتابتها في الإملاء كتابة صحيحة بوساطة (الاستعادة من الذاكرة) (سليم، ١٩٨٧: ٢٢٦).

٦ – العلاقة بين الاملاء والقراءة:

تتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة قبل البدء في الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور، ومن قراءة المتعلمين للقطعة فإنهم يكتسبون كثيراً من المهارات القرائية، ناهيك عن تعويدهم القراءة الصحيحة من نطق لمخارج الحروف، وضبط الكلمات بالشكل، ليصلوا إلى الافكار والمعاني والمفاهيم التي يقصدها هذا النص أو ذلك الموضوع (الطريفيّ، ٢٠٠٨: ٧).

ثانيا/ انموذج: (T.A.S.C)

يعد من النماذج التدريسية التي لها أثر بارز في عملية التدريس بنحوٍ مباشر أو غير مباشر، اقترحه كل من (Belle Wallace & Harvey Adams, ١٩٩٣)، وهو أنموذج للتفكير النشط في السياق الاجتماعي (Thinking Actively In a Social Context) ويرمز له اختصاراً (T.A.S.C)، ووضعا هذا الأنموذج لتحسين قدرة الطلبة على التفكير، ويعتمد هذا الانموذج على عينة من الادوات المعرفية التي يستعملها الطلبة في داخل المدرسة وخارجها لتركيز تعلمهم، تم تطوير هذه الادوات الى وظائف فوق معرفية عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الطلبة من اجل تنمية التفكير لديه استند الأنموذج الى الاطر النظرية التي قدمها (Vygotsky,1987) الذي اكد في نظريته الثقافية الاجتماعية أهمية التفاعل الاجتماعي، وكذلك (Stembery,1985) في نظريته الثلاثية للذكاء الانساني. وان هذه الجوانب تعمل معاً بنحوٍ تفاعلي، وان هذه الجوانب يمكن تنميتها لدى الطلبة في ضوء اتباع المهمات والاسئلة التدريسية الملائمة. (Wallace & Adams, 1993:1)

خطوات التدريس على وفق انموذج (T.A.S.C):

اولاً: جمع المعلومات وتنظيمها: في هذه الخطوة يتم التعرف على المشكلة او السؤال او الموضوع الدراسي وجمع وتنظيم معلومات الطلبة السابقة عن الموضوع.

ثانياً: التحديد والتمييز: في هذه الخطوة يتم تحديد المهام التي يتعين على الطلبة انجازها من اجل الفهم.

ثالثا: جمع الافكار وتوليدها: تمثل هذه الخطوة بمثابة عصف ذهني، ومن اجل توليد الافكار التي من شانها ايجاد الحلول للمشكلات او المهام أو الاسئلة المطروحة.

رابعاً: اتخاذ القرار: في هذه الخطوة يتم اختيار أفضل فكرة من الافكار التي تم جمعها في الخطوة السابقة، والتي قد تبدو انها تقود الى حل الاسئلة وتحقيق الاهداف.

خامساً: التنفيذ: في هذه الخطوة يتم تنفيذ الفكرة التي تم تحديدها في خطة اتخاذ القرار.

سادساً: التقييم: في هذه الخطوة يتم التقييم مدى نجاح في تنفيذ المهام، والنجاح في تحقيق الاهداف وذلك من خلال طرح اسئلة.

سابعاً: التواصل: نقل المعلومات في هذه الخطوة تعطى فرصة للطلبة للمناقشة فيما بينهم داخل المجاميع من اجل تناقل الافكار فيما بينهم عما حصلوا عليه من معلومات، وكيفية التوصل الى الحل اي كيفية التفكير في اثناء الحل وكيفية التغلب على المشكلات التي تواجههم في اثناء الحل، وكما ان المدرس يشترك مع الطلبة في هذه المناقشات

ثامناً: التعلم من الخبرة: في هذه الخطوة يتم مراجعة وتنقيح الاجراء الكلي، ومقارنة الاداء الحالي للطلبة بالأداء السابق للتعرف على مدى ما تعلم الطلاب من خبرات والمهارات التفكيرية التي مارسوها ومعرفة كيفية الاستفادة من الخبرات الجديدة المتعلمة في مجالات اخرى.

(Wallace & Bentley, 2002:16-17)

دور المدرس والطالب في انموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (T.A.S.C):

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات ذات العلاقة، تم عرض دور كل من المدرس والطالب وانشطتهما في انموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي في الشكلين الآتيين:

خطوات الانموذج	الطالب	
	دوره	انشطته
اجمع/ نظّم	مشارك ونشط في جمع كل ما هو معروف عن المشكلة	– العصف الذهني للمعلومات والأفكار – العمل في مجموعات صغيره مع تنظيم المعلومات المتوفرة
حدّد	مشارك ونشط	تحديد جوانب المشكلة مع افراد مجموعته
ولّد	مشارك ونشط	العصف الذهني مع افراد المجموعة للتوصل للحلول الممكنة
قرّر	مشارك نشط في اختيار المعايير وترتيب الأولويات لأفضل الافكار وتدعيم الاختيار	وضع معايير للاختيار ثم استخدامها لترتيب الافكار واختيار افضالها مع ايجاد الدعم والترتيب
نفّذ	مشارك ونشط	– التخطيط لحل المشكلة التي تم اختيارها. – وضع معيار للحكم على الحل وتفاعلات الافراد ضمن المجموعة. – توزيع المهمات بطريقة عادلة. – مشاركة المجموعة في النتائج والمعلومات التي تتم جمعها.

		– اعاده تحديد المشكلة والتعديل عليها ومن ثم حلها.
قوّم	مشارك ونشط	التقويم الذاتي للعمليات والتفاعلات والمشاركات بناء على المعيار.
تواصَل	مشارك نشط في اختيار المعلومات التي ستقدم واعداد اساليب التقديم	استعمال وسائل مختلفة تعكس ما جرى تعلمه ومشاركة جميع افراد المجموعة
تعلّم من الخبرة	مشارك ونشط في التأمل الذاتي فيما سبق تعلمه وفي جوانب التحسين وتأمل في المجموعات الصغيرة كيف يمكن ان تتحسن في المرة القادمة	التأمل في العملية والنتائج والتفاعلات مع الآخرين وفي اهم ما جرى تعلمه.

شكل (١) دور الطالب وانشطته وفقا لأنموذج (T.A.S.C)

خطوات الانموذج	المدرس	
	دوره	انشطته
اجمع/ نظّم	موجه ومصدر للمعلومات وميسر	وضع قواعد للعصف الذهني وطرح الاسئلة والاشارة الى الأفكار
حدّد	موجه ومصدر للمعلومات وميسر	مراقبه المجموعات وطرح الاسئلة لإثبات الاستدلال مع ملاحظه مناقشات الصف بأكمله
ولّد	ميسر ومصدر للمعلومات	تسجيل افكار المجموعة مع طرح اسئلة توضيحيه
قرّر	مصدر للمعلومات وموجه وميسر	مساعده الطلبة في وضع معايير اختيار الافكار مع طرح اسئلة لتبرير الاستدلال على افضل الافكار والأولويات
نفّذ	منظم	– الخطط لتخصيص وقت للعمل الفردي. – الاجتماع مع المجموعات ومساعدتهم في ضع المعايير. – مراقبة افراد المجموعة. – قيادة المناقشات الصفية لتحقيق أكبر قدر من التعلم. – طرح اسئلة لتبرير الاستنتاج بحسب الضرورة.
قوّم	ميسر ومصدر للمعلومات ومدير	مساعدة الافراد والمجموعات في التقويم بناء على المعيار مراقبة حاجة الطلبة للمعلومات والمساعدة والتوجيه.
تواصَل	ميسر ومصدر للمعلومات ومدير	– جمع المعلومات التي يحتاجها التلامذة للتقديم. – إعطاء المجموعات وقتا كافيا للتدريب على التقديم. – يساعدهم على الالتزام بالوقت المخصص.
تعلّم من الخبرة	ميسر ومصدر للمعلومات	ايجاد بيئة هادئة وايجابيه توفر المثيرات.

شكل (٢) دور المدرس وانشطته وفقا لأنموذج (T.A.S.C)

ثالثا/ دراسات سابقة

لم تجد الباحثة دراسات سابقة في المواد الإنسانية او الاجتماعية، وانما فقط دراسات في المواد العلمية التطبيقية، وسوف تعرضها على التسلسل الزمني لها.

جدول (١)

عرض الدراسات السابقة

الباحث	السنة	المكان	الهدف	المنهج	العينة	المرحلة الدراسية	المدة	اهم الوسائل	النتائج
جبر	2021	العراق	التعرف على أثر انموذج (TASC) في تحصيل الفيزياء لدى طلاب الرابع	التجريبي	(٦٦) طالبا	الصف الرابع العلمي	فصلا دراسيا كاملا	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي
ضايع	2022	العراق	التعرف على أثر انموذج (TASC) في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي– التطبيقي ومهارات تفكيرهم الحاذق	التجريبي	(٤٧) طالبا	الصف الخامس العلمي	فصلا دراسيا كاملا	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية، وكذلك في اختبار التفكير الحاذق
يوسف، وسجى، وحيدر	2024		العراق	التعرف على أثر انموذج (T.A.S.C) في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط ومهارات تفكيرهم المنطقي	(٦٣) طالبًا		الصف الأول المتوسط	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وكذلك في اختبار التفكير المنطقي

الفصل الثالث/ إجراءات البحث

أولا / التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي ملائم لظروف البحث الحالي فجاء على ما ياتي:

المجموعة	المتغير المستقل	الاداة	المتغير التابع
التجريبية	انموذج T.A.S.C	اختبار بعدي	اختبار تحصيلي
الضابطة	ــــــــــ		

شكل (٣)

يوضح التصميم التجريبي للبحث

ثانيا / مجتمع البحث وعينته:

اختارت الباحثة المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الاولى بنحوٍ قصدي من بين المديريات العامة الست التابعة لمحافظة بغداد.

ومن ثم اختارت متوسطة صفية للبنات الواقعة في منطقة العامرية اختيارا قصديا، وذلك بسبب إبداء التعاون والرغبة من إدارة المدرسة مما يسهل عمل الباحثة، زيادة على توافر الأمور التي حددها الباحث مسبقاً في هذه المدرسة وهي:

١- موقع المدرسة في داخل حدود مدينة بغداد.

٢- عدد شعب الصف الثاني المتوسط في المدرسة خمس شعب.

٣- دوام المدرسة صباحي.

٤- قرب المدرسة من سكن الباحثة مما يسهل عملية الانتقال منها واليها.

بعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، زارتها الباحثة، ثم اختارت بطريقة السحب العشوائي إحدى الشعب وهي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة الاملاء باتباع انموذج (T.A.S.C) وقد بلغ عدد طالباتها (٢٨) طالبة، واختارت شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة الاملاء باتباع الطريقة التقليدية وقد بلغ عدد طالباتها (٢٩) طالبة.

وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٧) طالبات أصبح المجموع النهائي لعينة البحث (٥٠) طالبة. أما سبب استبعاد الطالبات الراسبات فهو امتلاكهن خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة وقد تؤثر في المتغير التابع، ومن ثم في دقة النتائج، علماً أن الباحثة استبعدت الطالبات الراسبات من النتائج النهائية فقط، إذ أبقت عليهن في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبين	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	أ	28	3	25
التجريبية الثانية	ج	29	4	25
المجموع		59	9	50

ثالثا / تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائيا في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة:

١- العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالشهور.

٢- التحصيل الدراسي للآباء.

٣- التحصيل الدراسي للأمهات.

٤- درجات الطالبات في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق.

٥- درجات اختبار المعلومات السابقة.

١- العمر الزمني محسوبًا بالشهور:

الجدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوبا بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	08, 178	324،6	48	06،0	021،2	ليس بذي دلالة
الضابطة	25	20, 178	922،6				

٢- التحصيل الدراسي للآباء:

الجدول (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية*	قيمة كا٢		الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	1	7	8	7	2	2	86،0	99،5	ليس بذي دلالة
الضابطة	25	5	4	10	5	1				

* دمجت الخليتان (اعدادية او معهد، وبكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهم اقل من (٥).

٣- التحصيل الدراسي للأمهات:

الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية*	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	25	2	7	9	6	1	2	62،1	99،5	ليس بذي دلالة
الضابطة	25	5	7	5	6	2				

* دمجت الخليتان (اعدادية او معهد، وبكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من.(5)

٤- درجات مادة اللغة العربية في العام الدراسي السابق:

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اللغة العربية في العام الدراسي السابق لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
التجريبية	25	52،63	47،11	48	43،1	021،2	ليس بذي دلالة
الضابطة	25	68،58	40،12				

٥- درجات اختبار المعلومات السابقة:

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدرجات اللغة العربية في اختبار المعلومات السابقة لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
التجريبية الاولى	25	**32،3**	**17،2**	**48**	**34،0**	**021،2**	ليس بذي دلالة
التجريبية الثانية	25	**52،3**	**98،1**				

رابعا / ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:

زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أ- **الفروق في اختيار المجموعتين:** حاولت الباحثة – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في خمس متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع.

ب- **أداة القياس:** استعملت أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، اذ بنت الباحثة اختباراً لأغراض البحث الحالي طبق على مجموعتي البحث في وقت واحد.

ج- أثر الإجراءات التجريبية:

١- **سرية البحث:** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

٢- **الوسائل التعليمية:** كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث مثل السبورات، والطباشير الملون والابيض، والكتاب المقرر تدريسه.

٣- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث وهي فصل دراسي واحد.

٤- **المدرس:** فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درّست الباحث طالبات مجموعتي البحث بنفسها لتلافي أثر هذا المتغير، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لأن إفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكن احدى المدرّستين من المادة أكثر من الاخرى أو إلى صفاتها الشخصية أو غير ذلك من العوامل.

٥- **توزيع الحصص:** حصلت السيطرة على هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

توزيع دروس مادة الاملاء على طالبات مجموعتي البحث

اليوم	الساعة ٨ صباحا	المادة	الساعة ٨.٤٥ صباحا	المادة
الخميس	المجموعة التجريبية	الإملاء	المجموعة الضابطة	الاملاء

٦- **بناية المدرسة:** طبقت الباحثة التجربة في مدرسة واحدة وبناية واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد.

خامسا / تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة على وفق مفردات المنهج المقرر، وهي الموضوعات الآتية:

١- رسم الهمزة المتوسطة على الالف.

٢- رسم الهمزة المتوسطة على الواو.

٣- رسم الهمزة المتوسطة على الياء.

٤- رسم الهمزة المتوسطة مفردة على السطر.

٥- رسم الهمزة المتطرفة إذا كانت بعد متحرك او ساكن.

سادسا / صياغة الأهداف السلوكية:

ان الأهداف السلوكية تتضمن الأنماط السلوكية التي يتوقع أن يظهرها الطلبة بعد مرورهم بالمواقف والخبرات التعليمية لذلك يعد تحديدها امرا ضروريا في العملية التعليمية (الكلزة، ١٩٨٥: ٨٨)

وبموجب شروط الأهداف السلوكية الصحيحة صاغت الباحثة (٢٦) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الثلاثة في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية.

سابعاً / إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية: " تخطيط لفعاليات المدرس في المستقبل وكشف عن الاهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها، والأدوات التي سيستخدمها. (الكلزة، ١٩٨٥: ٢٢)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقدت أعد الباحثة خططا تدريسية لموضوعات مادة الاملاء التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق انموذج (T.A.S.C) فيما يخصّ طالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخصّ طالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة.

ثامنا: اداة البحث (الاختبار التحصيلي):

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

١- صياغة فقرات الاختبار:

صاغت الباحثة فقرات الاختبار وحددت عدد فقراته بأربعين فقرة، من نوع الاختبارات الموضوعية، وقد جعلتها متنوعة، وموزعة بين سؤالين، اذ تكون السؤال الأول من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني من نوع اكمال الفراغات وتكون أيضا من عشرين فقرة.

٢- صدق الاختبار:

ان الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة عرضته على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية

الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه. وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدَّلت بعض الفقرات، وأُعيد صياغة بعضها الآخر.

٣-التجربة الاستطلاعية:

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقته الباحثة على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط من مجتمع البحث كان عددهن (٢٠) طالبة، فاتضح أن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات، وأن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٤٥) دقيقة.

٤-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يعد تحليل فقرات الاختبار وسيلة لتحسين نوعيته من خلال معرفة قوة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز، واستبعاد الفقرات غير الصالحة (Scannell, ١٩٧٥: ٢١١)، لذلك طبقت الباحثة الاختبار على (١٥٠) طالبة من مجتمع البحث، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧٪). وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ- مستوى صعوبة الفقرات:

يعتمد تقدير معامل صعوبة الفقرة على النسبة المئوية لعدد الطالبات اللائي أجبن إجابة صحيحة عن الفقرة، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً دل على سهولة الفقرة وعلى الضد من ذلك كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة. (علام، ٢٠٠٩: ٢٥١)

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي باستعمال المعادلة الخاصة باستخراج صعوبة الفقرات الموضوعية، وجدت الباحثة أنَّ فقرات الاختبار جميعها مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها ملائم، ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها ما بين (٠.٢٠- ٠.٨٠). (Bloom , ١٩٧١: ٦٠) وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	عدد الاجابات		معامل الصعوبة	ت	عدد الاجابات		معامل الصعوبة
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا			المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	
السؤال الاول							
1	16	5	0.39	**11**	23	8	0.57
2	23	7	0.56	**12**	18	9	0.50
3	22	7	0.54	**13**	23	7	0.56

0.54	9	20	**14**	0.46	6	19	**4**
0.48	5	21	**15**	0.44	7	17	**5**
0.41	5	17	**16**	0.44	7	17	**6**
0.54	9	20	**17**	0.57	8	23	**7**
0.50	7	20	**18**	0.37	6	14	**8**
0.41	6	16	**19**	0.56	10	20	**9**
0.63	9	25	**20**	0.59	11	21	**10**
السؤال الثاني							
0.52	7	21	**11**	0.63	10	24	**1**
0.48	6	20	**12**	0.50	6	21	**2**
0.57	7	24	**13**	0.56	8	22	**3**
0.57	8	23	**14**	0.50	6	21	**4**
0.52	6	22	**15**	0.50	7	20	**5**
0.54	5	24	**16**	0.61	9	24	**6**
0.56	7	23	**17**	0.52	6	22	**7**
0.50	9	18	**18**	0.46	6	19	**8**
0.46	8	17	**19**	0.46	8	17	**9**
0.56	6	24	**20**	0.50	9	18	**10**

ب- قوة تمييز الفقرة:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين الطالبات اللائي يحصلن على درجات عالية، والطالبات اللائي يحصلن على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الاختبار. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩)

إذ ان الفقرة غير القادرة على التمييز بين المجيبين في الخصيصة المراد قياسها ينبغي استبعادها أو تعديلها أو تجريبها من جديد (Ellis , ١٩٧٦: ٥٦)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال المعادلة الخاصة باستخراج قوة تمييز الفقرات الموضوعية، وجدت الباحثة ان فقرات الاختبار جميعها ذات تميز مقبول. (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥: ٩٠) وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	عدد الاجابات		معامل التمييز	ت	عدد الاجابات		معامل التمييز
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا			المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	
السؤال الاول							
1	16	5	0.41	11	23	8	0.56
2	23	7	0.59	12	18	9	0.33
3	22	7	0.56	13	23	7	0.59
4	19	6	0.48	14	20	9	0.41
5	17	7	0.37	15	21	5	0.59
6	17	7	0.37	16	17	5	0.44
7	23	8	0.56	17	20	9	0.41
8	14	6	0.30	18	20	7	0.48
9	20	10	0.37	19	16	6	0.37
10	21	11	0.37	20	25	9	0.59
السؤال الثاني							
1	24	10	0.62	11	21	7	0.52
2	21	6	0.56	12	20	6	0.52
3	22	8	0.52	13	24	7	0.63
4	21	6	0.56	14	23	8	0.56
5	20	7	048.	15	22	6	0.59
6	24	9	0.56	16	24	5	0.70
7	22	6	0.59	17	23	7	0.59
8	19	6	0.48	18	18	9	0.33
9	17	8	0.33	19	17	8	0.33
10	18	9	0.33	20	24	6	0.67

ج- فاعلية البدائل الخاطئة:

يكون البديل الخاطئ فاعلاً عندما يجذب إليه عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من عدد طالبات المجموعة العليا (البغدادي، ١٩٩٨: ١٢٩)، وعند معالجة البيانات واستعمال معادلة فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال من الاختبار التحصيلي أتضح أنّ جميع بدائل الاختبار قد حققت هذا الغرض. وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي

ت	فعالية البدائل				ت	فعالية البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1	- 0.18		−0.13	−0.09	11		−0.11	−0.18	−0.24
2	−0.12	−0.22	−0.24		12	−0.24		−0.16	−0.19
3	−0.13		−0.18	−0.19	13	−0.22	−0.13	−0.16	
4	−0.11		−0.19	−0.16	14		−0.19	−0.16	−0.16
5		−0.19	−0.12	−0.13	15		−0.23	−0.12	−0.12
6	−0.09	−0.13		−0.19	16	−0.13	−0.25		−0.19
7		−0.24	−0.25	−0.18	17		−0.24	−0.25	−0.19
8	−0.19	−0.23	−0.16		18	−0.18	−0.23		−0.23
9	−0.25		−0.18	−0.13	19		−0.23	−0.25	−0.25
10	−0.16	−0.11		−0.25	20	−0.19		−0.19	−0.24

٥-ثبات الاختبار:

ويقصد بالثبات مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، وبعبارة أخرى يقال إن الاختبار ثابت إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة (الناشف، ٢٠٠١: ٤١).

ويمكن قياس ثبات الاختبار بطرائق عدة اختارت منها الباحثة طريقة التجزئة النصفية، اذ قسمت الاختبار على قسمين الأول يضم الدرجات الفردية والأخر يضن الدرجات الزوجية، واعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وبعد تصحيح الإجابات، ووضع الدرجات، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (٠.٨١) ومن ثم صححت ذلك بمعادلة سبيرمان براون فبلغ معامل الثبات (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة.

تاسعا / الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الحقيبة الاجتماعية الإحصائية (SPSS) في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه:

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين
٢-اختبار (كا٢) مربع كاي
٣-معامل ارتباط بيرسون (Bearson)
٤- معادلة سبيرمان – براون
٥- معامل الصعوبة
٦- معامل قوة التمييز
٧- فعالية البدائل

الفصل الرابع/ نتائج البحث

للتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة اللائي درسن مادة الاملاء باستعمال انموذج (T.A.S.C) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي. استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج ان متوسط طالبات المجموع التجريبية (٢٧.١٣) ومتوسطة طالبات المجموعة الضابطة (٢٤.٤٣)، وان الفرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٨). ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة الأملاء باستعمال انموذج (T.A.S.C). اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢.٥٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١). وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	27.13	10.02	48	2.54	2.011	دالة إحصائيا
الضابطة	25	24.43	15.98				

تفسير النتائج:

ترى الباحثة أن أسباب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة الاملاء باستعمال انموذج (T.A.S.C) قد يرجع الى واحد أو أكثر من الاسباب الاتية:

١- تنظيم المادة العلمية وتقسيمها وفقا لأنموذج (T.A.S.C) على أجزاء وفي خطوات متتابعة له الأثر الأكبر في فهم المادة الدراسية واستيعابها، وقد يكون له أثر في زيادة دافعية طالبات ورفع مستواهن التحصيلي أي تقدم لهم المادة تدريجيا من السهل الى الصعب ومن المعروف الى المجهول.

٢- الدور الإيجابي الذي تم وفقا لخطوات انموذج (T.A.S.C) لكونه من النماذج الجديدة في تدريس مادة الاملاء مما ولد لدى طالبات المجموعة التجريبية الحافز الأكبر في فهم المادة.

٣- اشراك الطالبة في الدرس بل وإعطاؤها دوراً في استقراء القاعدة واستنتاجها يجعلها أكثر رسوخاً في ذهنها لأنها هي التي توصلت لها بنفسها ولم تلقن له تلقيناً.

الاستنتاجات:

١- إن اتباع انموذج (T.A.S.C) أدّى الى زيادة تصويب أخطاء كتابة الهمزة عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء.

٢- إن اتباع انموذج (T.A.S.C) يعتمد نشاط الطالبات، وأن نجاح الطالبة في المجموعة يعني نجاح مجموعتها.

٣- صحة ما تذهب اليه معظم الأدبيات في التأكيد على جعل الطالب محور العملية التدريسية، منه تبتدئ وبه تنتهي، مؤكدة مشاركة الطالب الفعّالة في عملية التعلم، وهذا ما أكده انموذج .(T.A.S.C)

٤- ملاءمة انموذج (T.A.S.C) لمستوى الطالبات في هذه المرحلة، اذ تزداد قدرة الطالبة على الفهم المعمق والانتباه المركز لما تتعلم.

التوصيات:

١- العمل على تدريب الملاكات التدريسية في اثناء الخدمة على كيفية اتباع انموذج (T.A.S.C) وعدم الاقتصار على طرائق التدريس وأساليبه التي تعتمد الحفظ والتلقين.

٢- تعريف مدرسي المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية ومدرساتها بخطوات ومراحل تدريس انموذج (T.A.S.C).

المقترحات:

١- إجراء بحوث مماثلة على مراحل دراسية أخرى، وعلى جنس الذكور، لمعرفة أثر استعمال انموذج (T.A.S.C) في التحصيل الاملائي.

٢- إجراء بحوث أخرى لمعرفة أثر انموذج (T.A.S.C) في متغيرات أخرى غير التحصيل الاملائي، مثل الاتجاهات نحو المادة، والاحتفاظ، وسواها.

٣- إجراء بحوث أخرى لمعرفة أثر انموذج (T.A.S.C) الأخرى مع نماذج اخرى في تحصيل مادة الإملاء.

مصادر البحث:

- إبراهيم، حمادة. (١٩٨٧). **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (٢٠٠٧). **طرائق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الفكر.
- أبو مغلي، سميح. (٢٠٠٦). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. عمان: دار يافا.
- أحمد، شكري محمود. (١٩٨٥). **دليل الطلاب في معرفة الضاد والظاء**. القاهرة.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٥). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها (ط٢)**. العين، الإمارات العربية المتحدة: عالم الكتاب الجامعي.

- البغدادي، محمد رضا. (١٩٩٨). **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق.** دار القطر العربي.
- التكريتي، صابر عوين جمعة. (٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٨٠). **الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وآداب الأطفال.** القاهرة، مصر: دار الشعب.
- جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٨). **أطر التفكير ونظرياته.** عمان: دار المسيرة.
- جبر، وليد صفر. (٢٠٢١). أثر أنموذج (TASC) في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي. **مجلة أوروك للعلوم الإنسانية،**.(3)
- جمهورية العراق، وزارة التربية. (١٩٨٨). **قانون التربية والتعليم رقم.(27)**
- جمهورية العراق، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج. (٢٠٠٩). **أهداف ومفردات اللغة العربية.**
- الحفني، عبد المنعم. (١٩٧٨). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (ج١-٢).** القاهرة، مصر: مكتبة مدبولي.
- خلف الله، سلمان. (٢٠٠٢). **المرشد في التدريس.** عمان: دار جهينة.
- الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٧). **التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي.** البحرين: وزارة التربية والتعليم.
- الدليمي، إحسان عليوي، والمهداوي، عدنان محمود. (٢٠٠٥). **القياس والتقويم.** العراق: جامعة ديالى.
- الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٣). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.** أربد: دار الشروق.
- الدليمي، محمود عبد الحميد. (١٩٩٩). أثر طريقتي تدريس الإملاء الجمعية والسمعية الشفوية اليدوية في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة بغداد، كلية التربية.
- زايد، فهد خليل. (٢٠٠٦). **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها.** عمان: اليازوري.
- زاير، سعد علي، وعايز، إيمان إسماعيل. (٢٠١٥). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.** عمان: دار صفاء.
- زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي. (٢٠١٦). **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.** عمان: دار المنهجية.
- زيتون، عايش محمود. (٢٠٠١). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.** عمان: دار الشروق.

- سليم، محمد إبراهيم. (١٩٨٧). **معلم الإملاء الحديث (الطلاب والمعلمون والإعلاميون)**. القاهرة: مكتبة القرآن.
- السيد، محمود. (٢٠٠٥). **في الأداء اللغوي**. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- شحاتة، حسن. (١٩٧٨). الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية (تشخيصها وعلاجها) **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة عين شمس.
- شحاتة، حسن. (١٩٩٣). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن. (١٩٩٩). **تعليم الإملاء في الوطن العربي (أسسه وتقويمه وتطويره)** (ط٤). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، محمد هادي حسن. (٢٠١٠). بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**. جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- ضايع، عايد خضير. (٢٠٢٢). أثر أنموذج (TASC) في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي التطبيقي ومهارات تفكيرهم الحاذق. **مجلة العلوم الأساسية**.
- الطريفي، يوسف عطا. (٢٠٠٨). **الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم**. الأردن: دار الإسراء.
- الظاهر، زكري حمد، وآخرون. (١٩٩٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٦). **المرجع في تدريس اللغة العربية (ط٢)**. مركز الكتاب.
- عطية، محسن علي. (١٩٨٧). الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (دراسة مقارنة) **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة بغداد، كلية التربية.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر.
- الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى. (١٩٩٨). **الكليات (ط٢)**. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الكلزة، رجب، ومختار، حسن علي. (١٩٨٥). **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق**. الكويت: دار العلم.
- الناشف، عبد الملك. (٢٠٠١). **طرق التعلم والتعليم الإبداعيين**. معهد التربية، الأونروا.
- نبوي، عبد العزيز. (٢٠٠٤). **في أساسيات اللغة العربية: الكتابة الإملائية والوظيفية – النحو الوظيفي – فوائد لغوية (ط٢)**. القاهرة: مؤسسة المختار.
- الهاشمي، عابد توفيق. (١٩٦٧). **الطرق العملية لتدريس اللغة العربية (ج١)**. بغداد.
- الهاشمي، عابد توفيق. (١٩٩٢). **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**. اليمن: دار اقرأ.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. (٢٠٠١). مدخل الإتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية. **مجلة الأستاذ**.(26)

- والي، حسين. (١٩٨٦). **كتاب الإملاء**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- يوسف، حسين محمد، ومحمد، سجى عماد، وعلي، حيدر الحاج الأمين. (٢٠٢٤). أثر أنموذج (TASC) في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط ومهارات تفكيرهم المنطقي. **مجلة أبحاث الذكاء**، 18(38).
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill.
- Ellis, A. (1976). **Validity of personality questionnaires**. Psychological Bulletin, 43.
- Scannell, D. P., & Tracy, S. J. (1975). **Testing and measurement in the classroom.** Boston: Houghton Mifflin.
- Wallace, B., & Adams, H. (1993). **The Thinking Actively in a Social Context (TASC) project: Developing the potential of children in disadvantaged communities.** In Worldwide perspectives on the gifted disadvantaged. Oxford: AB Academic Publishers.
- Wallace, B. (2000). **TASC: Thinking actively in a social context**: A universal problem-solving process and a powerful tool to promote differentiated learning experiences. Gifted Education International.
- Wallace, B., & Bentley, R. (2002). **Teaching thinking skills across the middle years**: A practical approach for children aged 9–14. Great Britain: David Fulton.