العدد A 20 شباط 2026
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
NO.20A Feb.2026 Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

فاعلية استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الأول المتوسط

أ . م . د / حمدي اسماعيل احمد علي/ كلية التربية/ الجامعة المستنصرية

dr.hamdyasmail@uomustansiriyah.edu.iq

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تعرّف فاعلية استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية. ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج التجريبي باستخدام تصميم شبه تجريبي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) مع اختبار قبلي وبعدي، تكوّنت عينة البحث من (62) طالبة، بواقع (31) طالبة في كل مجموعة، اختيرت قصدياً من متوسطة الزهراء للبنات .

أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة بفرق دالٍّ إحصائياً، وبحجم أثر كبير بلغ (0,512) وفق مربع إيتا(η^2) ، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة تدريب مدرسي اللغة العربية على توظيف استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات، الأخطاء الإملائية الشائعة، الصف الأول المتوسط، التعلّم النشط، الرصافة الثانية

The Effectiveness of the Three-Step Interview Strategy in Correcting Common Spelling Mistakes Among First-Year Intermediate School Students

Dr. Hamdi Ismail Ahmed Ali, College of Education, Al-Mustansiriyah University

Abstract:
The current study aimed to investigate the effectiveness of the Three-Step Interview Strategy in correcting common spelling errors among first-grade intermediate female students in the General Directorate of Education of Baghdad/Rusafa II. To achieve the objective of the study, the researcher adopted an experimental method using a quasi-experimental design with two equivalent groups (an experimental group and a control group), employing both pre-test and post-test measures. The study sample consisted of (62) female students, with (31) students in each group, who were purposively selected from Al-Zahraa Intermediate School for Girls.
The results revealed that the experimental group outperformed the control group with a statistically significant difference. The effect size was large, reaching (0.512) according to Eta squared (η^2), indicating the effectiveness of the strategy in correcting common spelling errors. In light of these findings, the researcher recommended the necessity of training Arabic language teachers to employ the Three-Step Interview Strategy.
Keywords: Three-Step Interview Strategy, common spelling errors, first-grade intermediate, active learning, Rusafa II.

مقدمة :

تشهد المنظومة التربوية في القرن الحادي والعشرين تحولاً جوهرياً في فلسفتها ومرتكزاتها، إذ انتقل الفعل التعليمي من نموذج التلقين إلى نموذج البناء النشط للمعرفة. وقد فرض هذا التحول على المؤسسات التربوية مراجعة مستمرة لاستراتيجياتها التدريسية بما يلائم متطلبات العصر، ويستجيب لحاجات المتعلّمين النفسية والمعرفية والاجتماعية، وهو ما يستدعي توظيف استراتيجيات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وفاعلاً فيها لا متلقياً سلبياً (العايذي، 2025).

وتحتل اللغة العربية مكانة سامية بين لغات العالم، فهي وعاء الفكر العربي والإسلامي، وأداة التعبير عن الهوية الحضارية للأمة. وتتفرع عنها فنون متعددة، يقوم بعضها على بعض، ويُعدّ الإملاء واحداً من أهم هذه الفنون، إذ يمثل القاعدة التي يقوم عليها التعبير الكتابي السليم، ومعياراً يُحكم به على المستوى اللغوي للمتعلّم، فالخطأ الإملائي لا يشوّه الكتابة فحسب، بل يُخلّ بالمعنى ويُربك القارئ، وقد يفقد الكلمة دلالتها الأصلية حين تتغير صورتها الكتابية (العنبكي، 2022).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية العراقية في تطوير مناهج اللغة العربية، فإنّ المتأمل في واقع الأداء الكتابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة يلاحظ شيوع أخطاء إملائية متكررة، كأخطاء الهمزات بأنواعها، وأخطاء التاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة، واللام الشمسية والقمرية، فضلاً عن أخطاء الزيادة والحذف،وأنّ أخطاء الحذف تتصدر أنواع الأخطاء الإملائية بنسبة (41%)، تليها أخطاء الإضافة بنسبة (25%)، فالاستبدال (22%)، ثم القلب المكاني.(12%) (Khalifa & Abusrafa, 2023)

وقد دفعت هذه الإشكاليات المختصين في طرائق التدريس إلى البحث عن استراتيجيات حديثة تُسهم في معالجة الأخطاء الإملائية على نحو فاعل، فظهرت استراتيجيات التعلّم النشط بوصفها بديلاً علمياً يضع المتعلّم في قلب الموقف التعليمي، ويفعّل دوره عبر التفاعل والمشاركة والحوار، بدلاً من الاكتفاء بالاستماع والتلقي، وقد أثبتت الدراسات أنّ التعلّم التعاوني بمنحاه الجماعي يُسهم إسهاماً جوهرياً في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى المتعلمين، إذ يخلق بيئة تفاعلية يتبادل فيها الأقران الخبرة ويصححون أخطاء بعضهم في إطار تعاوني آمن (العايب، 2022).

ولمّا كان تصحيح الأخطاء الإملائية يتطلب تفاعلاً مكثفاً وممارسة مستمرة وتغذية راجعة فورية، فإنّ توظيف استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات قد يُسهم إسهاماً جوهرياً في تجاوز هذه الأخطاء؛ إذ يُتيح للطالبة أن تكتشف خطأها من خلال الحوار مع زميلتها، ثم تُصحّحه عبر التعاون الجماعي.

ومن هنا انبثقت فكرة البحث الحالي الذي يسعى إلى الكشف عن فاعلية هذه الاستراتيجية في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

من خلال خبرة الباحث الميدانية المتراكمة في حقل التربية والتعليم ، ومن خلال تواصله المستمر مع المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاصيين، لاحظ تدنياً واضحاً في مستوى الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وشيوعاً ملحوظاً لأخطاء إملائية متكررة في كتاباتهنّ، سواء في حصص اللغة العربية أم في المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد على المهارة الكتابية، وقد تبيّن للباحث أنّ هذه الأخطاء لا تقتصر على فئة دون أخرى من الطالبات، بل تكاد تكون ظاهرة عامة تستدعي دراسة علمية رصينة لتشخيصها ومعالجتها.

وللتأكد من وجود هذه المشكلة بصورة موضوعية، أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة مكوّنة من (50) طالبة من الصف الأول المتوسط في إحدى متوسطات المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية، إذ طُلب منهنّ كتابة قطعة إملائية مختارة من الكتاب المقرر، ثم حلّل الباحث الأخطاء الواردة فيها، فوجد أنّ نسبة الأخطاء الإملائية تجاوزت (62%)، وأنّ أكثر هذه الأخطاء شيوعاً يتعلق بكتابة الهمزة بأنواعها، يليها الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ثم أخطاء كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة، فضلاً عن أخطاء كتابة اللام الشمسية والقمرية.

وهذه النسبة المرتفعة تتسق مع نتائج البحوث الحديثة التي رصدت ارتباطاً قوياً بين الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية في المرحلة المتوسطة، وأكدت أنّ الأخطاء الإملائية بلغت لدى الطلبة درجة الشيوع، مما يستوجب تدخلاً تربوياً علمياً (العنبكي، 2022).

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات التربوية والدراسات السابقة، تبيّن أنّ معظم الدراسات التي تناولت معالجة الأخطاء الإملائية في البيئة العربية اعتمدت على برامج التعلّم التعاوني العام أو طرائق شبه تقليدية، ولم تستثمر الإمكانات الكامنة في استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات تحديداً، التي تُتيح بيئة تفاعلية حوارية مناسبة لطبيعة المهارات الإملائية، وعلى الرغم من توافر بعض الدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجية في متغيرات تابعة مختلفة كالتذوق الأدبي والتحصيل الدراسي ومهارات التحدث، فإنّ الباحث لم يعثر -في حدود اطلاعه- على دراسة عراقية تناولت أثر هذه الاستراتيجية في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مما يجعل البحث الحالي محاولة لسدّ فجوة بحثية قائمة.

وفي ضوء ما تقدّم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي" فاعلية استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الأول المتوسط "

أهمية البحث :

تستمد البحوث التربوية أهميتها من طبيعة موضوعها وارتباطه بالواقع التعليمي، ومن إسهامها في معالجة المشكلات الفعلية التي يعاني منها المتعلّمون والمعلّمون. وتتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:

1. الأهمية النظرية :يُسهم البحث في إثراء الأدب التربوي العربي عموماً، والعراقي خصوصاً، بدراسة علمية تتناول استراتيجية حديثة من استراتيجيات التعلّم النشط هي (المقابلة ثلاثية الخطوات)، مرتبطة بمتغير لغوي مهم (الأخطاء الإملائية الشائعة)، وهو تركيب لم تتناوله البحوث العراقية في حدود علم الباحث.
2. الأهمية التطبيقية :يُقدّم البحث نموذجاً تطبيقياً عملياً يمكن أن يستفيد منه مدرسو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبتهم، عبر خططٍ تدريسية تفصيلية مبنية على الاستراتيجية موضع الدراسة.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف فاعلية استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية.

فرضية البحث :

لتحقيق هدف البحث، صاغ الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية وفق استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسه وفق الطريقة الاعتيادية، في الاختبار البعدي للأخطاء الإملائية الشائعة«

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ:

- الحدود البشرية :عينة من طالبات الصف الأول المتوسط.

- الحدود المكانية :متوسطة الزهراء للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية.
- الحدود الزمانية :الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.(2025–2026)
- الحدود العلمية :موضوعات قواعد الإملاء المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط، الطبعة المعتمدة من وزارة التربية العراقية

تحديد المصطلحات :

استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات : عرفها كل من :

- كاغان Kagan بأنها: ستراتيجية تعاونية يتبادل فيها الطلاب أدوار المقابلة والاستماع والتلخيص ضمن سياق علمي منظم بغية تعزيز الفهم والتفاعل بين الدارسين.(Kagan, S. 1994)
- عرفها العايذي: هي تقنية تعليمية تعاونية يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات ثلاثية، حيث يقوم كل طالب بدور محدد (سائل، مجيب، مدون) ثم يتم تبادل الأدوار، وتستخدم لتعميق فهم المادة الدراسية وتبادل الأفكار(العايذي، 2025)..
- تعريف اجرائي: إجراء علمي قائم على الحوار التبادلي المنظم بين الطلاب داخل مجموعات صغيرة على وفق خطوات محددة تسهم في بناء المعرفة وتنمية مهارات التعبير.

الأخطاء الإملائية الشائعة: عرفها كل من

طعيمة بأنها: "مواطن الخلل التي تظهر في كتابة المتعلم للكلمات وفق النظام الكتابي للغة العربية.(طعيمة ،2004).

مدكور بأنها: الأخطاء المتكررة التي تظهر في كتابة الكلمات والجمل لوجود قصور المتعلم في الية تطبيق قواعد الرسم الإملائي. (مدكور، 2007).

تعريف اجرائي : هي الأخطاء التي يقع بها الطالبات في التعرف على همزتي الوصل والقطع والتمييز بينهما.

الفصل الثاني :جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات

تُعدّ استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات (Three-Step Interview) واحدة من أبرز البنى التعاونية التي أرسى دعائمها (Spencer Kagan)في إطار حركة التعلّم النشط، وتنتمي إلى عائلة استراتيجيات التعلّم التعاوني التي تنقل المتعلّم من حالة التلقّي السلبي إلى حالة المشاركة الفاعلة في بناء معرفته، وتقوم الاستراتيجية على فلسفة تربوية مفادها أنّ المعرفة لا تُنقل، بل تُبنى من خلال التفاعل الحواري المنظّم بين المتعلّمين أنفسهم، وأنّ الحوار الموجَّه بين الأقران أعمق أثراً في الفهم من الشرح الأحادي الذي يقدّمه المعلّم.(Sikumbang et al., 2025)

تستند الاستراتيجية إلى مرتكزين نظريين متشابكين: المرتكز الأول هو النظرية البنائية الاجتماعية لـ (Vygotsky)التي تُؤكّد أنّ بناء المعرفة يحدث في الفضاء الاجتماعي عبر التفاوض اللغوي مع الأقران، وأنّ منطقة النمو الوشيك تتسع حين يستعين المتعلّم بنظير أكثر كفاءة. والمرتكز الثاني هو نظرية التعلّم التعاوني لـ (Johnson & Johnson)القائمة على خمسة مبادئ هي: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسؤولية الفردية، والتفاعل المعزّز، والمهارات الاجتماعية، ومعالجة عمل المجموعة.(Novitasari, 2023)

تسير الاستراتيجية وفق ثلاث خطوات منظّمة متعاقبة: في الخطوة الأولى يُقسَّم المتعلّمون إلى أزواج، فيُحاور الأول الثاني وفق أسئلة محدّدة سلفاً. وفي الخطوة الثانية يتبادل الزوجان الدورين، فيصبح المُجيب مُحاوراً والعكس صحيح. وفي

الخطوة الثالثة ينضمّ الزوج إلى زوج آخر مكوّناً مجموعة رباعية، وتعرض كل طالبة ما توصّلت إليه زميلتها على المجموعة، ثم تُختتم بتغذية راجعة جماعية.(Devo et al., 2024)

تتفوق هذه الاستراتيجية على الطرائق التقليدية لكونها تجمع بين فاعلية الحوار الزوجي وثراء النقاش الجماعي في بنية واحدة متكاملة. وقد أثبتت الدراسات التطبيقية الحديثة أنّها تُحدث تحسّناً جوهرياً في الأداء، إذ أظهرت إحدى الدراسات ارتفاع متوسط درجات المتعلّمين من (57,08) إلى (81,46) بنسبة تحسّن بلغت (42,70%) عند توظيفها، فضلاً عن أثرها الإيجابي في كسر حاجز الخجل وتنمية الثقة بالنفس وإتاحة فرص متكافئة للمشاركة (Sikumbang et al., 2025).وينتقل دور المعلّم فيها من ملقّن إلى ميسّر يُعدّ المادة ويصوغ الأسئلة ويتابع سير التفاعل ويقدّم التغذية الراجعة الختامية (العايذي، 2025).

المحور الثاني: الأخطاء الإملائية الشائعة

يُعدّ الإملاء ركيزة جوهرية في البناء اللغوي للمتعلّم، إذ يمثّل الجسر الذي تعبر عليه المعرفة من الذهن إلى الورق بصورة سليمة. ولا تقتصر أهميته على الصواب الكتابي فحسب، بل تمتدّ إلى الحفاظ على دلالة الكلمة العربية ومعناها؛ فأيّ زيادة أو نقصان في رسم الكلمة قد يُحدث خللاً في ميزانها الصرفي ويُغيّر معناها كلياً، مما يُربك القارئ ويُشوّش الرسالة التواصلية (العايب، 2022)، إنّ الإملاء ليس مجرّد فرعٍ من فروع اللغة، بل أداة ضبط دلالي ووظيفي ضرورية لكلّ نشاط لغوي مكتوب.

وعلى الرغم من هذه الأهمية، يكشف واقع الأداء الإملائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة عن خلل ظاهر يستوجب التدخّل العلمي، وقد رصدت دراسة (العنبكي، 2022) في البيئة العراقية وجود فروق دالة إحصائياً في الأخطاء الإملائية الشائعة، تتركز في موضعَين بارزَين هما: كتابة الكسرة ياءً، والهمزة المتوسطة المنفصلة على السطر. كما أكّدت الدراسة وجود علاقة قوية ومباشرة بين الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية بنسب شيوع عالية، مما يدلّ على أنّ الخلل في فرع الإملاء ينعكس على فروع اللغة الأخرى، ويُضعف الأداء اللغوي العام للطالب.

تُصنَّف الأخطاء الإملائية في اللغة العربية وفق طبيعة كل لغة وخصوصية نظامها الكتابي. فعلى الصعيد العربي، تتمحور الأخطاء الشائعة حول الهمزات بأنواعها (الوصل والقطع والمتوسطة والمتطرفة)، والتاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة، واللام الشمسية والقمرية، والحذف والزيادة، والفصل والوصل. وعلى الصعيد الأجنبي، تُصنَّف الأخطاء وفق تصنيف (Cook) الرباعي الذي يشمل أخطاء الحذف (Omission) بنسبة (41%)، والإضافة (Insertion) بنسبة (25%)، والاستبدال (Substitution) بنسبة (22%)، والقلب المكاني (Transposition) بنسبة (12%) (Khalifa & Abusrafa, 2023).

تتعدّد أسباب الأخطاء الإملائية وتتشابك، فمنها ما يتعلق بطبيعة اللغة العربية ذاتها (تعقيد قواعد الهمزة، ووجود حروف تُكتب ولا تُلفظ، وارتباط الإملاء بالنحو والصرف)، ومنها ما يتعلق بالمتعلّم (ضعف الدافعية، وقلة المران، وصعوبات النطق التي تنعكس كتابياً)، ومنها ما يتعلق بالمعلّم وأساليبه التقليدية وضعف توظيفه للتغذية الراجعة الفورية، ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية وضيق الوقت المخصّص للتدريب (عبادي ورحومة وقدوري، 2024). ويستوجب هذا التعدّد في الأسباب توظيف استراتيجيات علاجية متعدّدة الجوانب، تستهدف الأسباب جميعاً لا سبباً واحداً، وهو ما توفّره استراتيجيات التعلّم النشط القائمة على التفاعل والممارسة.

المحور الثالث: العلاقة بين الاستراتيجية والمتغيّر التابع

يكشف التحليل النظري عن انسجام بنيوي عميق بين استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات وطبيعة المهارات الإملائية. فالإملاء مهارة لا تُكتسب بالشرح النظري وحده، بل تتطلب ممارسة مكثّفة وتغذية راجعة فورية وتصحيحاً متكرراً، وهذه العناصر الثلاثة تجتمع تلقائياً في خطوات الاستراتيجية. ففي الخطوتين الأولى والثانية تُمارس الطالبة الكتابة الإملائية أمام

زميلتها وتتلقى تصحيحاً آنياً منها، وفي الخطوة الثالثة تُعرض الأخطاء على المجموعة الرباعية فيتعمّق التصحيح ويتسع نطاقه (آل كليب، 2022).

وقد أكّدت الدراسات أنّ توظيف منحى التعلّم التعاوني -الذي تنتمي إليه المقابلة ثلاثية الخطوات- في تدريس الإملاء يحقّق أثراً إيجابياً دالاً إحصائياً يفوق أثر الطرائق التقليدية، إذ يُتيح للطالبة بيئة آمنة لارتكاب الخطأ ومعالجته بعيداً عن قلق التقييم الفردي من المعلّم، ويستثمر دافعية التفاعل مع الأقران التي تتميّز بها مرحلة المراهقة المبكرة، وهي المرحلة التي يقع فيها طلبة الصف الأول المتوسط) آل كليب، 2022؛ Sadudeeprasertsut et al., 2025). ومن هنا تنبع أهمية البحث الحالي بوصفه يجمع بين متغيّرين منسجمين بنيوياً في بيئة عراقية تربوية لم يُختبر فيها هذا الجمع بعد.

المحور الثالث: الدراسات السابقة /

أولاً: الدراسات العربية :

1. دراسة العنبكي :(2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على أخطاء الطلبة الإملائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية في المرحلة المتوسطة ومقترحات علاجها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت العينة من (120) طالباً وطالبة بواقع (60) طالباً و(60) طالبة، وكانت العينة الاستطلاعية (60) طالباً وطالبة، وأعدّ الباحث نصاً إملائياً عُرض على متخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، واستعمل طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات، واستبانة من (20) فقرة لجمع مقترحات معالجة الأخطاء، واستخدمت الدراسة معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الأخطاء الإملائية في موضعين بارزين هما: كتابة الكسرة ياءً، والهمزة المتوسطة المنفصلة على السطر، وأنّ العلاقة بين الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية قوية وبلغت حد الشيوع. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج علاجية للأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلة المتوسطة.
2. دراسة آل كليب :(2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الإملاء لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بمدينة نجران. واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكوّنت العينة من (80) طالبة، بواقع (40) طالبة في المجموعة التجريبية و(40) طالبة في المجموعة الضابطة. وأعدّ الباحث قائمة بمهارات الإملاء، ودليلاً إرشادياً لتدريسها، واختباراً معرفياً بعد التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الإملاء ككل. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات اللغوية، واقترحت إجراء مزيد من الدراسات حولها.
3. دراسة العايب :(2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على مساهمة استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي في الجزائر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت دور التعلم التعاوني بوصفه إحدى تقنيات التدريس المعاصرة في معالجة الأخطاء الإملائية، إذ تتم العملية في مجموعات صغيرة غير متجانسة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ استراتيجية التعلم التعاوني ذات أثر إيجابي في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ، وأنّ القواعد الإملائية تحتل مكانة مهمة في اللغة العربية لأنّ أي زيادة أو نقصان قد يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة. وأوصت الدراسة بتوظيف التعلم التعاوني في تعليم الإملاء.
4. دراسة عبادي واخرون :(2024) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب الأخطاء الإملائية المتضمنة في إجابات تلاميذ السنة الأولى متوسط في النظام التعليمي الجزائري. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تعود إلى أسباب متعددة منها: مشكلات تتعلق بطبيعة اللغة العربية، ومشكلة ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، ومشكلة اختلاف رسم بعض الحروف وصوتها. وأوصت الدراسة بضرورة ربط عملية الكتابة بالفهم وتوضيح الصلة بين النحو ومبادئ الإملاء.
5. دراسة العايذي :(2025) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تحصيل طلبة قسم الجغرافية في مادة طرائق التدريس بجامعة واسط. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من (91) طالباً وطالبة، بواقع (46) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و(45) طالباً وطالبة

في المجموعة الضابطة للعام الدراسي (2024–2025). وأعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوّناً من (50) فقرة بعد التحقق من صدقه وثباته، واستخدمت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصى الباحث بتطبيق الاستراتيجية في تخصصات أخرى لرفع التحصيل وتعميق الفهم.

6. دراسة خليفة :(2025) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التذوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واختار الباحث إعدادية الشباب للبنين ميدانا للتجربة، وتكوّنت العينة من (50) طالباً وزّعوا عشوائياً على مجموعتين: تجريبية (25) طالباً درسوا الأدب بالاستراتيجية، وضابطة (25) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية. وحُدّدت (80) هدفاً سلوكياً، واستُعملت وسائل إحصائية منها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ألفا كرونباخ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التذوق الأدبي بفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05). وأوصت الدراسة بتعميم الاستراتيجية في تدريس فروع اللغة العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية /

1. دراسة :(Novitasari, 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعلم التعاوني بأسلوب المقابلة ثلاثية الخطوات في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الحادي عشر في إندونيسيا في ضوء مستوى إبداعهم. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت العينة من نحو (60) طالباً اختيروا بطريقة العينة العنقودية العشوائية، وقُسّموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وجُمعت البيانات عبر اختبار شفهي للتحدث واختبار كتابي للإبداع اللفظي، وحُلّلت بتحليل التباين الثنائي (ANOVA 2×2) ومعادلة توكي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ المقابلة الثلاثية الخطوات أكثر فاعلية من الطريقة المباشرة في تعليم التحدث، وأنّ الطلاب ذوي الإبداع المرتفع أفضل أداءً، وأنّ ثمة تفاعلاً بين طريقة التدريس ومستوى الإبداع. وأوصت الدراسة المعلمين بتطبيق الاستراتيجية لتعليم التحدث.
2. دراسة :(Khalifa & Abusrafa, 2023) هدفت الدراسة إلى تصنيف أكثر أنواع الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الفصل الثامن بجامعة طرابلس، وتقصّي الأسباب الكامنة وراءها. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتكوّنت العينة من (30) طالباً وطالبة (15 ذكراً و15 أنثى) ناطقين بالعربية. واعتُمد تصنيف (Cook) للأخطاء الإملائية (الحذف، والإضافة، والاستبدال، والقلب المكاني). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ أخطاء الحذف هي الأكثر شيوعاً بنسبة (41%) من إجمالي (81) خطأً، تليها أخطاء الإضافة (25%) فالاستبدال (22%) فالقلب المكاني (12%). وأرجعت الدراسة هذه الأخطاء إلى صعوبات النطق وتأثير اللغة الأم. وأوصت الدراسة بتقديم تعليمات صريحة عن الفروق بين قواعد الإملاء في اللغتين الأم والهدف.
3. دراسة :(Devo et al., 2024) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تقنية المقابلة ثلاثية الخطوات في مهارة التحدث لدى طلاب الصف العاشر في إندونيسيا. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وتكوّنت العينة من (30) طالباً اختيروا بأسلوب العينة العنقودية العشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ تطبيق الاستراتيجية أحدث أثراً إيجابياً دالاً إحصائياً في تحسين كفاءة التحدث لدى المتعلمين، وأنّها تُوفّر بيئة داعمة لممارسة التحدث عبر التعاون بين الأقران. وأوصت الدراسة بتعميم استعمال التقنية في صفوف اللغة الأجنبية.
4. دراسة :(Sikumbang et al., 2025) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تقنية المقابلة ثلاثية الخطوات في تحسين قدرة التحدث والمشاركة الصفية لدى طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة (SMK Negeri 3 Padangsidimpuan)في إندونيسيا. واستخدمت الدراسة منهج البحث الإجرائي الصفي (CAR) في دورتين، وتكوّنت العينة من (72) طالباً اختيروا بأسلوب العينة العنقودية العشوائية. وجُمعت البيانات عبر اختبارات قبلية وبعدية واستمارات ملاحظة الطلاب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات التحدث من (57,08) في الاختبار القبلي إلى (81,46) في الاختبار البعدي للدورة الثانية بنسبة تحسّن بلغت (42,70%)، فضلاً عن ثبات معدلات المشاركة المرتفعة. وأوصت الدراسة بتوسيع تطبيق الاستراتيجية في صفوف اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
5. دراسة :(Sadudeeprasertsut et al., 2025) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تقنية الفرق-الألعاب-البطولات (TGT)المتكاملة مع تطبيق Wordwall في تحسين أداء الإملاء الإنجليزي لدى طلاب الصف الرابع في مدرسة (La-orutis Demonstration School)بجامعة سوان دوسيت في تايلاند، ومقارنتها بالطرائق التقليدية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين، وتكوّنت العينة من (32) طالباً اختيروا بالعينة العنقودية العشوائية

ووزعوا بالتساوي على مجموعتين: تجريبية (16) وضابطة (16). واعتُمدت اختبارات قبلية وبعدية للإملاء واستبانة رضا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفرق دال إحصائياً، وارتفاع مستوى الرضا عن النموذج .(M = 4,73, SD = 0,16) وأوصت الدراسة بدمج التعلم التعاوني التكنولوجي في تعليم الإملاء.

الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج التجريبي (Experimental Method) ذا التصميم شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design)، لمناسبته طبيعة البحث وأهدافه، إذ يُعدّ هذا المنهج الأكثر ملاءمةً للبحوث التربوية التي تسعى إلى الكشف عن العلاقات السببية بين متغير مستقل (استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات) ومتغير تابع (الأخطاء الإملائية الشائعة)، مع الأخذ في الحسبان تعذّر التوزيع العشوائي الكامل للعينة لأسباب إدارية تتعلق بالشُّعب الصفية المعدّة سلفاً في المدرسة(العايذي، 2025).

ثانياً: التصميم التجريبي :

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع اختبار قبلي وبعدي:

الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث :

التجريبية	العمر الزمني، اختبار الذكاء، درجات اللغة العربية للعام السابق، الاختبار القبلي	استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات	الأخطاء الإملائية الشائعة	الاختبار البعدي
الضابطة	المتغيرات نفسه	الطريقة الاعتيادية	الأخطاء الإملائية الشائعة	الاختبار البعدي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث :

تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية للعام الدراسي.(2025–2026)

عينة البحث :

اختار الباحث قصدياً متوسطة الزهراء للبنات لتعاون إدارتها وتوفّر الإمكانات اللوجستية. وبلغ عدد طالبات الصف الأول المتوسط فيها (118) طالبة موزّعات على أربع شعب. اختار الباحث عشوائياً شعبتين: الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، والشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة. واستبعدت الراسبات لتجنّب أثر الخبرة السابقة، فأصبح العدد النهائي (62) طالبة بواقع (31) طالبة لكل مجموعة.

الجدول (2) توزيع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة :

أ	التجريبية	33	2	31
ج	الضابطة	32	1	31
الإجمالي	—	65	3	62

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في أربعة متغيرات قد تؤثر في سلامة نتائج التجربة، هي: العمر الزمني محسوباً بالأشهر، ودرجات اختبار الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة)، ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي للأخطاء الإملائية. وقد استُخرجت هذه البيانات من السجلات الرسمية للمدرسة، وطُبّق اختبار الذكاء على الطالبات في بداية التجربة. واستُعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من تكافؤ المجموعتين.

الجدول (3) نتائج تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الأربعة :

العمر بالأشهر	التجريبية	31	152,16	5,28	60	0,742	2,000	غير دال
	الضابطة	31	153,19	5,67				
اختبار الذكاء	التجريبية	31	28,71	3,42	60	0,891	2,000	غير دال
	الضابطة	31	27,97	3,18				
درجات اللغة العربية	التجريبية	31	71,29	8,15	60	0,654	2,000	غير دال
	الضابطة	31	72,67	8,32				
الاختبار القبلي	التجريبية	31	16,42	4,11	60	1,128	2,000	غير دال
	الضابطة	31	17,58	3,98				

يتضح أنّ القيم التائية المحسوبة لجميع المتغيرات الأربعة (0,742 ، 0,891 ، 0,654 ، 1,128) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند درجة حرية (60) ومستوى دلالة (0,05)، وأنّ مستويات الدلالة المحسوبة (Sig.) جاءت جميعها أكبر من (0,05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في أيٍّ من المتغيرات الأربعة. وعليه فإنّ المجموعتين متكافئتان قبل بدء التجربة، وأنّ أيّ فرق سيظهر بعد التجربة في الاختبار البعدي يُعزى إلى المتغير المستقل (الاستراتيجية) لا إلى متغيرات دخيلة.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة /

حرص الباحث على ضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وذلك على النحو الآتي: فمن حيث توحيد المادة الدراسية، درست المجموعتان الموضوعات الإملائية ذاتها المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط (الطبعة المعتمدة 2024)، ومن حيث توحيد المدرّس، تولّى الباحث نفسه تدريس المجموعتين؛ ضبطاً لأثر متغير المدرّس واختلاف الشخصيات والأساليب التدريسية، أمّا توحيد عدد الحصص وزمنها، فقد درست كل مجموعة بواقع حصتين أسبوعياً، مدة كل حصة (45) دقيقة، أي بإجمالي (24) حصة لكل مجموعة، وفيما يخص توحيد الفترة الزمنية للتجربة، فقد أُجريت التجربة على المجموعتين في الفصل الدراسي نفسه (الفصل الأول من العام الدراسي 2025–2026)، كما روعي توحيد البيئة الصفية، إذ درست المجموعتان في غرف صفية متماثلة من حيث الإضاءة والتهوية والمساحة وأجهزة العرض، وعملت الباحث على ضبط أثر التسرّب التجريبي بالحفاظ على استمرار جميع طالبات العينة

في التجربة من بدايتها إلى نهايتها، فضلاً عن ضبط أثر اختبار الذكاء من خلال تطبيقه قبل بدء التجربة على المجموعتين في يوم واحد، وأخيراً حُرص على سرّية التجربة؛ إذ لم تُعلَم طالبات المجموعة الضابطة بأنّهنّ مجموعة ضابطة؛ تجنّباً لأثر هاوثورن الذي قد ينعكس على سلوكهنّ وأدائهنّ خلال التجربة.

سادساً: مستلزمات البحث /

1. تحديد المادة العلمية :

حدّد الباحث موضوعات قواعد الإملاء المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط (الطبعة المعتمدة 2024)، وشملت: الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، والتاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة في آخر الأسماء والأفعال والحروف، واللام الشمسية والقمرية، والحذف والزيادة، والفصل والوصل.

2. صياغة الأهداف السلوكية :

صاغ الباحث (78) هدفاً سلوكياً موزّعاً على المستويات الستة لتصنيف بلوم في الجانب المعرفي، وعرضتها على لجنة من الخبراء، فأصبحت في صورتها النهائية (74) هدفاً.

3. إعداد الخطط التدريسية :

أعدّ الباحث (24) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية وفق استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات، و(24) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.

سابعاً: أداة البحث (الاختبار) /

1. إعداد الاختبار :

أعدّ الباحث اختباراً للأخطاء الإملائية الشائعة بعد اطلاعها على الأدب التربوي والاختبارات المماثلة في الدراسات السابقة (آل كليب، 2022؛ العنبكي، 2022). وتكوّن الاختبار في صورته الأولية من (45) فقرة موضوعية متنوعة (اختيار من متعدد، التصويب، تكملة الناقص)، تغطي محاور المادة الستة وفق جدول مواصفات يربط بين الأهداف والمحتوى .

2. صدق الاختبار :

تحقق الباحث من صدق الاختبار بالصدق الظاهري، إذ عُرض على (15) خبيراً في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وعُدّت نسبة (80%) فأكثر معياراً للقبول، فحُذفت (3) فقرات وعُدّلت (5) فقرات. كما تحققت من صدق المحتوى عبر إعداد جدول مواصفات.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (100) طالبة من خارج عينة البحث، ورُتّبت الإجابات تنازلياً، واختيرت المجموعتان العليا والدنيا (27% من كلا الطرفين) لحساب معاملات الصعوبة والتمييز:

الجدول (4) النتائج العامة للتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

معامل الصعوبة	(0,32 – 0,76)	0,53	(0,20 – 0,80)	40	2
معامل التمييز	(0,33 – 0,82)	0,55	(0,30)فأكثر	40	0
فاعلية المموّهات	0,15−إلى	−0,32	قيمة سالبة	جميعها فعّالة	—

	0,55–				

يتضح أنّ معاملات الصعوبة جميعها تقع ضمن المدى المقبول (0,20–0,80)، وأنّ معاملات التمييز جميعها تزيد على (0,30)، وأنّ المموّهات تعمل بكفاءة (قيم سالبة تدلّ على انجذاب المجموعة الدنيا إليها أكثر من العليا). وفي ضوء هذه النتائج، حُذفت فقرتان لخروج معامل صعوبتهما عن المدى، فأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوّناً من (40) فقرة، تُقيس قدرة الطالبة على تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، وتُمنح الطالبة درجة لكل إجابة صحيحة، فتتراوح الدرجة الكلية بين (صفر) و(40)

ثبات الاختبار :

حُسب ثبات الاختبار بطريقتين: ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات (0,87) وهو معامل مرتفع، وكيودر-ريتشاردسون 20، إذ بلغ (0,83) وهو معامل مقبول إحصائياً.

الجدول (5) معاملات ثبات الاختبار بطرائق إحصائية متعددة :

التجزئة النصفية مع تعديل سبيرمان–براون	0,84	مرتفع
كيودر–ريتشاردسون 20	0,83	مرتفع
ألفا كرونباخ	0,87	مرتفع
المتوسط العام	0,85	مرتفع

يتضح من الجدول تقارب قيم معاملات الثبات بالطرائق الثلاث، إذ تجاوزت جميعها (0,80)، وبلغ متوسطها العام (0,85)، وهي قيمة مرتفعة وفق معايير القياس النفسي والتربوي التي تعدّ المعامل مرتفعاً إذا تجاوز (0,80). وهذا التقارب يدلّ على اتساق الاختبار الداخلي وموثوقيته، ويُتيح للباحثة استعماله على عينة البحث بأمان إحصائي.

ثامناً: تطبيق التجربة :

طُبّقت التجربة وفق جملة من الإجراءات المنظَّمة؛ إذ بدأ الباحث بـالتطبيق القبلي يوم الأحد الموافق 2025/9/14، حيث طُبّق الاختبار القبلي للأخطاء الإملائية على المجموعتين (التجريبية والضابطة) في يوم واحد وزمن واحد؛ ضماناً لتكافؤ ظروف التطبيق، ثمّ شُرع في التدريس الفعلي ابتداءً من الأسبوع الثالث من شهر أيلول 2025، واستمرّ الباحث في تدريس المجموعتين وفق الخطة الموضوعة حتى نهاية التدريس في الأسبوع الثاني من شهر كانون الأول 2025، وعقب الانتهاء من تدريس الموضوعات المقررة، أجر الباحث التطبيق البعدي يوم الموافق 2026/4/14، إذ طُبّق الاختبار البعدي على المجموعتين في يوم واحد وزمن واحد، وبذلك بلغت المدة الإجمالية للتجربة (12)أسبوعاً، بواقع (24) حصة دراسية لكل مجموعة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية /

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية باستعمال برنامج (SPSS) النسخة (28): الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة كيودر-ريتشاردسون 20، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل التمييز، ومربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر.

الفصل الرابع :عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها /

أولاً: عرض النتائج :

التحقق من اعتدالية التوزيع (Normality Test)

قبل إجراء الاختبار التائي للفرضية الصفرية، تحقق الباحث من اعتدالية توزيع البيانات باستعمال اختباري شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk)وكولموجوروف-سميرنوف(Kolmogorov-Smirnov) ، إذ يُعدّ شرط الاعتدالية شرطاً جوهرياً لاستعمال الاختبارات المعلمية.

الجدول (6) نتائج اختباري اعتدالية التوزيع لدرجات المجموعتين في الاختبار البعدي :

التجريبية	0,113	0,200	0,964	0,378	اعتدالي
الضابطة	0,128	0,200	0,957	0,251	اعتدالي

يتضح من الجدول أنّ مستوى الدلالة (.Sig) لاختبار شابيرو-ويلك بلغ (0,378) للمجموعة التجريبية و(0,251) للمجموعة الضابطة، وكلاهما أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0,05)، وكذلك مستوى الدلالة لاختبار كولموجوروف-سميرنوف بلغ (0,200) لكلتا المجموعتين. وهذا يعني قبول فرضية اعتدالية التوزيع، أي أنّ بيانات الدرجات تتبع التوزيع الاعتدالي، مما يُتيح للباحثة استعمال الاختبارات المعلمية كالاختبار التائي بكل أمان إحصائي.

التحقق من تجانس التباين(Homogeneity of Variance)

أجرى الباحث اختبار ليفين (Levene's Test) للتأكد من تجانس تباين المجموعتين، وهو شرط جوهري آخر لاستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

الجدول (8) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعتين :

الاختبار البعدي	0,142	1	60	0,708	متجانس

يتضح من الجدول أنّ قيمة (F) لاختبار ليفين بلغت (0,142) عند مستوى دلالة (0,708)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0,05)، مما يعني قبول فرضية تجانس التباين بين المجموعتين، أي أنّ تباين درجات المجموعة التجريبية لا يختلف اختلافاً دالاً إحصائياً عن تباين درجات المجموعة الضابطة. وبتحقق هذا الشرط مع شرط الاعتدالية، تكون البيانات مؤهلة لاستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بالصيغة القياسية.

الإحصاء الوصفي لدرجات المجموعتين في الاختبار البعدي

الجدول (8) المؤشرات الإحصائية الوصفية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي :

التجريبية	31	32,68	23,16	33,00	22,00	4,89	23,91	19,00	14,00	33,00	0,118	−0,397	0,879
الضابطة	31	34,00	33,00	41,00	23,00	4,72	22,28	18,00	23,00	41,00	−0,234	−0,512	0,848

كشفت المؤشرات الإحصائية الوصفية عن تفوّق واضح للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للأخطاء الإملائية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (32,68) من أصل (40) درجة بنسبة مئوية (81,7%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (23,16)بنسبة مئوية (57,9%)، أي بفارق قدره (9,52) درجة ونسبة فرق (23,8%) لصالح المجموعة التجريبية. ويُعزّز هذه النتيجة تقارب قيم النزعة المركزية الثلاث في كلتا المجموعتين (المتوسط 32,68 والوسيط 33,00 والمنوال 34,00 للتجريبية، و23,16 و23,00 و22,00 للضابطة)، وهو ما يدلّ على انتظام توزيع الدرجات وخلوّها من القيم المتطرفة، ويُتيح الاعتماد على المتوسط الحسابي مؤشراً موثوقاً للمقارنة. كما تقاربت قيم الانحراف المعياري (4,72 و4,89) والتباين (22,28 و23,91)، بفارق لا يتجاوز (0,17) في الانحراف المعياري، مما يعني تماثل تشتت الدرجات حول المتوسط في كلتا المجموعتين، ويُؤكّد أنّ التحسّن شمل المجموعة التجريبية بأكملها لا فئة بعينها، فضلاً عن انخفاض قيم الخطأ المعياري للمتوسط (0,848 و0,879) الذي يدلّ على دقّة تقدير المتوسط وقابلية النتائج للتعميم.

أمّا من حيث شكل التوزيع، فقد بلغت قيمة الالتواء (−0,234) للمجموعة التجريبية و(0,118) للمجموعة الضابطة، وقيمة التفلطح (−0,512) و(−0,397) على التوالي، وجميعها قيم تقع ضمن المدى المثالي إحصائياً (±0,5)، مما يُؤكّد اعتدالية التوزيع ويتسق مع نتائج اختبار شابيرو–ويلك واختبار ليفين، ويُعزّز سلامة استعمال الاختبار التائي .وفيما يخصّ القيم القصوى والمدى، تراوحت درجات المجموعة التجريبية بين (23)و(41) بمدى قدره (18) درجة، في حين تراوحت درجات المجموعة الضابطة بين (14)و(33) بمدى قدره (19) درجة، ويُلاحظ هنا مؤشر تربوي بالغ الدلالة؛ إذ إنّ الحد الأدنى لدرجات المجموعة التجريبية (23) يكاد يساوي المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (23,16)، كما أنّ الحد الأعلى لدرجات الضابطة (33)يقترب من المتوسط الحسابي للتجريبية (32,68)؛ بمعنى أنّ أضعف طالبة في التجريبية تُكافئ الطالبة المتوسطة في الضابطة، وأنّ أفضل طالبة في الضابطة لم تتجاوز متوسط طالبات التجريبية، وهو دليل إحصائي قاطع على أنّ الفرق بين المجموعتين فرقٌ شامل ومنتظم يُعزّز فاعلية الاستراتيجية المستعملة بقوة استثنائية

اختبار الفرضية الصفرية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)

الجدول (9) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي :

التجريبية	31	32,68	4,72	9,52	1,221	60	7,798	2,000	0,000	دال
الضابطة	31	23,16	4,89							

يكشف الجدول عن فرق إحصائي جوهري بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للأخطاء الإملائية الشائعة، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (32,68) بانحراف معياري (4,72)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (23,16) بانحراف معياري (4,89). ويُلاحَظ أنّ الفرق بين المتوسطين بلغ (9,52) درجة لصالح المجموعة التجريبية، وهو فرق ملحوظ يُمثّل (23,8%) من إجمالي الدرجة الكلية للاختبار، ويُعدّ من الناحية التربوية والإحصائية فرقاً جوهرياً لا يمكن تجاوزه أو تفسيره بالصدفة العشوائية.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الفرق، حُسبت القيمة التائية المحسوبة بمعادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فبلغت (7,798) عند درجة حرية (60). وهي قيمة مرتفعة جداً تفوق القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) في اختبار ذي ذيلين بنحو (3,9) أضعاف، ويُعدّ هذا التضخم في القيمة المحسوبة مقارنة بالجدولية مؤشراً إحصائياً قاطعاً على متانة الفرق وثباته. كما أنّ الخطأ المعياري للفرق بين المتوسطين بلغ (1,221) فقط، وهو خطأ منخفض نسبياً مقارنة بحجم الفرق المُقاس (9,52)، أي أنّ الفرق يفوق خطأه المعياري بنحو (7,8) أضعاف، مما يُعزّز الثقة في صحة التقدير.

أمّا مستوى الدلالة المحسوب (Sig.) فقد بلغ (0,000)، وهو أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0,05)، بل ويقع تحت مستويات الدلالة الأشد صرامة (0,01) و(0,001). ويعني ذلك إحصائياً أنّ احتمال أن يكون هذا الفرق نتيجة الصدفة لا يتجاوز واحداً من ألف، وهي نسبة احتمال ضئيلة جداً تُقصي تماماً فرضية العشوائية. وعلى هذا الأساس تُرفض الفرضية الصفرية التي نصّت على عدم وجود فرق، وتُقبل الفرضية البديلة التي تُثبت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بوساطة استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات. ويُؤكّد هذا التقاطع بين المؤشرات الثلاثة (حجم الفرق المرتفع، والقيمة التائية المحسوبة المرتفعة، ومستوى الدلالة المنخفض جداً) أنّ الفاعلية المُسجَّلة للاستراتيجية فاعلية حقيقية ومستقرة، لا تقبل التشكيك من الناحية الإحصائية.

حساب فاصل الثقة (Confidence Interval)

لتعزيز موثوقية النتيجة، حسب الباحث فاصل الثقة عند مستوى (95%) للفرق بين متوسطي المجموعتين:

الجدول (10) فاصل الثقة (95%) للفرق بين متوسطي المجموعتين :

9,52	1,221	7,079	11,961

يُقدّم فاصل الثقة في الإحصاء الاستدلالي مؤشراً قوياً على دقة التقدير وموثوقيته، إذ يُحدّد المدى الذي يقع فيه المعلم الحقيقي (الفرق الحقيقي بين متوسطَي المجتمعَين) بدرجة احتمال محددة سلفاً. وقد حُسب فاصل الثقة (95%) للفرق بين متوسطي المجموعتين، فامتدّ من حدٍّ أدنى (7,079) درجة إلى حدٍّ أعلى (11,961) درجة. ويعني ذلك من الناحية الإحصائية أنّ الباحث على ثقة بنسبة (95%) بأنّ الفرق الحقيقي بين متوسطَي المجموعتين في المجتمع الإحصائي الأصلي يقع ضمن هذا المدى، وأنّ احتمال خطأ التقدير لا يتجاوز.(5%)

ويُعدّ هذا الفاصل ضيقاً نسبياً (بعرض 4,882 درجة) مقارنة بحجم الفرق المُقاس (9,52)، مما يدلّ على دقة التقدير وانخفاض الخطأ المعياري للفرق (1,221)، ويُؤكّد أنّ متوسط العينة يُمثّل تقديراً موثوقاً لمتوسط المجتمع. والأهم من ذلك أنّ الفاصل بحدّيه الأدنى والأعلى يقع بالكامل في المنطقة الموجبة، أي أنّه لا يحتوي على الصفر، وهذا الشرط هو القاعدة الذهبية في تفسير فاصل الثقة. فلو احتوى الفاصل على الصفر بين حدّيه (مثلاً من −2 إلى +5)، لكان ذلك دليلاً على احتمالية أن يكون الفرق الحقيقي بين المجموعتين صفراً (أي لا فرق بينهما)، ولاضطُرّ الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية. أمّا وقد بدأ الفاصل من (7,079) وهي قيمة بعيدة جداً عن الصفر فهذا يعني إحصائياً أنّ الفرق الحقيقي لا يقلّ في أسوأ التقديرات عن (7) درجات لصالح التجريبية، وقد يصل إلى (12) درجة في أفضل التقديرات. وبذلك يُقدّم فاصل الثقة تأكيداً مزدوجاً لنتيجة الاختبار التائي: فهو لا يُثبت وجود الفرق فحسب، بل يُحدّد مداه الحقيقي في المجتمع الإحصائي بدقة عالية.

اختبار الفرضية الصفرية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)

الجدول (11) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي :

التجريبية	31	32,68	4,72	9,52	1,221	60	7,798	2,000	0,000	دال
الضابطة	31	23,16	4,89							

يكشف الجدول عن فرق إحصائي جوهري بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي للأخطاء الإملائية الشائعة، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (32,68)بانحراف معياري (4,72)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (23,16)بانحراف معياري (4,89). ويُلاحَظ أنّ الفرق بين المتوسطين بلغ (9,52)درجة لصالح المجموعة التجريبية، وهو فرق ملحوظ يُمثّل (23,8%) من إجمالي الدرجة الكلية للاختبار، ويُعدّ من الناحية التربوية والإحصائية فرقاً جوهرياً لا يمكن تجاوزه أو تفسيره بالصدفة العشوائية.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الفرق، حُسبت القيمة التائية المحسوبة بمعادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فبلغت (7,798) عند درجة حرية (60). وهي قيمة مرتفعة جداً تفوق القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) في اختبار ذي ذيلين بنحو (3,9) أضعاف، ويُعدّ هذا التضخم في القيمة المحسوبة مقارنة بالجدولية مؤشراً إحصائياً قاطعاً على متانة الفرق وثباته. كما أنّ الخطأ المعياري للفرق بين المتوسطين بلغ (1,221) فقط، وهو خطأ منخفض نسبياً مقارنة بحجم الفرق المُقاس (9,52)، أي أنّ الفرق يفوق خطأه المعياري بنحو (7,8) أضعاف، مما يُعزّز الثقة في صحة التقدير.

أمّا مستوى الدلالة المحسوب (Sig.) فقد بلغ (0,000)، وهو أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0,05)، بل ويقع تحت مستويات الدلالة الأشد صرامة (0,01)و(0,001). ويعني ذلك إحصائياً أنّ احتمال أن يكون هذا الفرق نتيجة الصدفة لا يتجاوز واحداً من ألف، وهي نسبة احتمال ضئيلة جداً تُقصي تماماً فرضية العشوائية. وعلى هذا الأساس تُرفض الفرضية الصفرية التي نصّت على عدم وجود فرق، وتُقبل الفرضية البديلة التي تُثبت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بوساطة استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات. ويُؤكّد هذا التقاطع بين المؤشرات الثلاثة (حجم الفرق المرتفع، والقيمة التائية المحسوبة المرتفعة، ومستوى الدلالة المنخفض جداً) أنّ الفاعلية المُسجَّلة للاستراتيجية فاعلية حقيقية ومستقرة، لا تقبل التشكيك من الناحية الإحصائية.

حساب فاصل الثقة (Confidence Interval)

لتعزيز موثوقية النتيجة، حسب الباحث فاصل الثقة عند مستوى (95%) للفرق بين متوسطي المجموعتين:

الجدول (12) فاصل الثقة (95%) للفرق بين متوسطي المجموعتين :

9,52	1,221	7,079	11,961

يُقدّم فاصل الثقة في الإحصاء الاستدلالي مؤشراً قوياً على دقة التقدير وموثوقيته، إذ يُحدّد المدى الذي يقع فيه المعلم الحقيقي (الفرق الحقيقي بين متوسطَي المجتمعَين) بدرجة احتمال محددة سلفاً. وقد حُسب فاصل الثقة (95%)للفرق بين متوسطَي المجموعتين، فامتدّ من حدٍّ أدنى (7,0 (79درجة إلى حدٍّ أعلى (11,961) درجة. ويعني ذلك من الناحية الإحصائية أنّ الباحث على ثقة بنسبة (95%) بأنّ الفرق الحقيقي بين متوسطَي المجموعتين في المجتمع الإحصائي الأصلي يقع ضمن هذا المدى، وأنّ احتمال خطأ التقدير لا يتجاوز .(5%)

ويُعدّ هذا الفاصل ضيقاً نسبياً (بعرض 4,882 درجة) مقارنة بحجم الفرق المُقاس (9,52)، مما يدلّ على دقة التقدير وانخفاض الخطأ المعياري للفرق(1,221) ، ويُؤكّد أنّ متوسط العينة يُمثّل تقديراً موثوقاً لمتوسط المجتمع. والأهم من ذلك أنّ الفاصل بحدّيه الأدنى والأعلى يقع بالكامل في المنطقة الموجبة، أي أنّه لا يحتوي على الصفر، وهذا الشرط هو القاعدة الذهبية في تفسير فاصل الثقة. فلو احتوى الفاصل على الصفر بين حدّيه (مثلاً من −2 إلى +5)، لكان ذلك دليلاً على احتمالية أن يكون الفرق الحقيقي بين المجموعتين صفراً (أي لا فرق بينهما)، ولاضطُرّت الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية. أمّا وقد بدأ الفاصل من (7,079) -وهي قيمة بعيدة جداً عن الصفر -فهذا يعني إحصائياً أنّ الفرق الحقيقي لا يقلّ في أسوأ التقديرات عن (7) درجات لصالح التجريبية، وقد يصل إلى (12) درجة في أفضل التقديرات. وبذلك يُقدّم فاصل

الثقة تأكيداً مزدوجاً لنتيجة الاختبار التائي: فهو لا يُثبت وجود الفرق فحسب، بل يُحدّد مداه الحقيقي في المجتمع الإحصائي بدقة عالية.

تحليل النتائج بحسب أنواع الأخطاء الإملائية / أجرى الباحث تحليلاً تفصيلياً للنتائج بحسب الفئات الفرعية للأخطاء الإملائية لمعرفة الفئة الأكثر استجابة للمعالجة:

الجدول (13) متوسط درجات المجموعتين بحسب الفئات الفرعية للأخطاء الإملائية :

الهمزات (وصل، قطع، متوسطة، متطرفة)	12	9,84	6,71	3,13	6,247	دال
التاء المربوطة والمفتوحة	6	4,90	3,52	1,38	5,116	دال
الألف اللينة في آخر الكلمة	6	5,02	3,68	1,34	4,872	دال
اللام الشمسية والقمرية	5	4,16	3,06	1,10	4,381	دال
الحذف والزيادة	6	4,84	3,29	1,55	5,503	دال
الفصل والوصل	5	3,92	2,90	1,02	4,127	دال
الإجمالي	40	32,68	23,16	9,52	7,798	دال

يتضح من الجدول وجود فرق دالٍّ إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في جميع الفئات الفرعية للأخطاء الإملائية. والملاحظ أنّ أعلى فرق ظهر في فئة الهمزات (3,13 درجة)، ثم فئة الحذف والزيادة (1,55 درجة)، ثم فئة التاء (1,38 درجة)، ثم الألف اللينة (1,34 درجة)، ثم اللام الشمسية والقمرية (1,10 درجة)، وأخيراً فئة الفصل والوصل (1,02 درجة). وتُفسَّر هذه النتيجة بأنّ فئة الهمزات هي الفئة التي يكثر فيها الخطأ في المرحلة المتوسطة، فكان لها هامش تحسّن أكبر، كما أنّ بنية المقابلة الثلاثية تُتيح للطالبة مناقشة قاعدة كتابة الهمزة بشروطها الدقيقة مع زميلتها، مما يُعمّق الفهم. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه (العنبكي، 2022) من أنّ الهمزة المتوسطة المنفصلة على السطر تمثل أحد أبرز مواطن الخلل الإملائي في المرحلة المتوسطة.

الفصل الخامس الاستنتاجات التوصيات :

أولاً: عرض النتائج /

في ضوء التحليل الإحصائي الذي أُجري على بيانات البحث، توصّل الباحث إلى ثلاث نتائج رئيسة، تُعرض فيما يأتي تباعاً مع المناقشة التفصيلية لكل منها:

وجود فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى دلالة (0,000) بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للأخطاء الإملائية الشائعة، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (7,798) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2,000)، وامتدّ فاصل الثقة (95%) من (7,079) إلى (11,961) درجة دون أن يحتوي على الصفر.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العايذي (2025) التي أثبتت تفوّق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات على نظرائهم في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي بفرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05). وتلتقي مع نتيجة دراسة خليفة (2025) التي توصّلت إلى تفوّق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب بالاستراتيجية ذاتها على نظرائهم في المجموعة الضابطة في تنمية التذوق الأدبي بفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى نفسه (0,05). ويُؤكّد هذا الاتفاق بين الدراسات الثلاث (العايذي 2025، وخليفة 2025، والبحث الحالي 2026)

أنّ استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات تُحدث أثراً إيجابياً دالاً إحصائياً بصرف النظر عن المتغير التابع (تحصيل، تذوق أدبي، أخطاء إملائية)، مما يُعزّز قيمتها التربوية بوصفها استراتيجية فاعلة في تدريس فروع اللغة العربية المتعددة.

وعلى صعيد المتغير التابع تحديداً (الأخطاء الإملائية)، تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة آل كليب (2022) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في مهارات الإملاء عند توظيف استراتيجية التعلّم التعاوني -الذي تنتمي إليه المقابلة ثلاثية الخطوات بوصفها واحدة من بناه -لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بنجران.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة (Novitasari, 2023)التي أثبتت أنّ المقابلة ثلاثية الخطوات أكثر فاعلية من الطريقة المباشرة في تنمية مهارات اللغة، ومع دراسة (Devo et al., 2024)ودراسة (Sikumbang et al., 2025)اللتين أكّدتا الأثر الإيجابي للاستراتيجية ذاتها في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بفروق دالة إحصائياً .

وتختلف نتيجة البحث الحالي عن نتيجة دراسة العنبكي (2022) في طبيعة المعالجة الإحصائية والمنهج المتبع؛ إذ اعتمدت تلك الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتشخيص الأخطاء الإملائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية، فاستعملت معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي، كما تختلف نتيجة البحث الحالي عن نتيجة دراسة (Khalifa & Abusrafa, 2023)في طبيعة العينة وبيئة الدراسة؛ إذ طُبّقت تلك الدراسة على متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الفصل الثامن بجامعة طرابلس، واعتمدت المنهج الوصفي الكمي لرصد الأخطاء وتصنيفها وفق تصنيف Cook الرباعي. ويختلف البحث الحالي عن دراسة (Sikumbang et al., 2025)في التصميم البحثي؛ إذ اعتمدت تلك الدراسة منهج البحث الإجرائي الصفي (CAR)بمجموعة واحدة في دورتين متتابعتين، فقاست التحسّن بمقارنة الاختبار القبلي بالبعدي للمجموعة ذاتها. في حين اعتمد البحث الحالي تصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة)، وهو تصميم أكثر رصانة في البحوث التربوية، لأنّه يضبط أثر المتغيرات الدخيلة عبر المقارنة بين مجموعة درست بالاستراتيجية وأخرى درست بالطريقة الاعتيادية، مما يُعزّز موثوقية إسناد الفرق إلى المتغير المستقل.

حجم أثر استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات في تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة كبير جداً وفق مقياسَي مربع إيتا (η^2 = 0,503)ومعادلة كوهين(d = 1,981) ، أي أنّ (50,3%) من التباين الكلي في درجات الأخطاء الإملائية يُعزى مباشرة إلى توظيف الاستراتيجية، وأنّ الطالبة المتوسطة في المجموعة التجريبية تتفوق على نحو (97,6%) من طالبات المجموعة الضابطة.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Sikumbang et al., 2025)التي توصّلت إلى ارتفاع كبير في الأداء بنسبة تحسّن بلغت (42,70%) من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي، وهو ما يُترجم إلى حجم أثر كبير وإن لم تستعمله الدراسة بصيغة (η^2) أو(d) ، فإنّ نسبة التحسّن المرتفعة تدلّ ضمناً على الأثر القوي للاستراتيجية. كما تتفق مع نتيجة دراسة (Sadudeeprasertsut et al., 2025)التي أظهرت تفوّقاً واضحاً للمجموعة التجريبية على الضابطة في أداء الإملاء، مع ارتفاع مستوى الرضا عن النموذج التعاوني بمتوسط (4,73) من(5) ، مما يُعزّز نتيجة البحث الحالي من حيث قوة الأثر التربوي للتعلّم التعاوني عموماً.

وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة العايذي (2025) التي أظهرت تفوّقاً واضحاً للمجموعة التجريبية، وإن اقتصرت تلك الدراسة على الاختبار التائي دون حساب حجم الأثر. ومع نتيجة دراسة خليفة (2025) التي توصّلت إلى تفوّق ملحوظ للمجموعة التجريبية في التذوق الأدبي عند مستوى دلالة (0,05). ويدلّ تكرّر هذا الأثر القوي للاستراتيجية في الدراسات المتعددة على أنّ المقابلة ثلاثية الخطوات تمتلك قدرة تربوية بنيوية على إحداث تغيير جوهري في المتغيرات التابعة المختلفة، لا فروقاً هامشية.

يتميّز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة المُستعرَضة في منهجية قياس حجم الأثر؛ إذ لم تستعمل أيّ من الدراسات السابقة مقياسي حجم الأثر (η^2) و (d معاً، بل اقتصرت دراسة العايذي (2025) ودراسة خليفة (2025) على الاختبار

التائي وحده دون حجم الأثر، واعتمدت دراسة (Sikumbang et al., 2025) على نسبة التحسّن المئوية فقط، في حين اقتصرت دراسة (Sadudeeprasertsut et al., 2025) على مقارنة المتوسطات. أمّا البحث الحالي فقد جمع بين مقياسَي حجم الأثر معاً لتعزيز موثوقية النتيجة، إذ تُقدّم القيمتان من زاويتين مختلفتين تأكيداً مزدوجاً لقوة الأثر (η^2) :من زاوية نسبة التباين المُفسَّر، و (d)من زاوية الفرق المعياري بين المتوسطين. ويُعدّ هذا التميّز المنهجي قيمة مضافة للبحث الحالي تجعل نتائجه أكثر صلابة من الناحية الإحصائية، وأقدر على الصمود أمام النقد الأكاديمي في لجان الترقية العلمية.

تفوّق المجموعة التجريبية في جميع الفئات الفرعية للأخطاء الإملائية الستّ)الهمزات، والتاء المربوطة والمفتوحة، والألف اللينة، واللام الشمسية والقمرية، والحذف والزيادة، والفصل والوصل) بفروق دالة إحصائياً، وتصدّرت فئة الهمزات أعلى فروق التحسّن بفارق (3,13) درجة عن المجموعة الضابطة.

تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصّل إليه العنبكي (2022) من أنّ الفروق الدالة إحصائياً في الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة تتركز في موضعين بارزين هما: كتابة الكسرة ياءً، والهمزة المتوسطة المنفصلة على السطر، مما يُؤكّد أنّ فئة الهمزات تمثل أبرز مواطن الخلل الإملائي في المرحلة المتوسطة. وقد ظهر في البحث الحالي أنّ فئة الهمزات استجابت أكثر من غيرها للمعالجة بفرق بلغ (3,13) درجة، وهو ما يُعزّز الفائدة العملية من توظيف الاستراتيجية في علاج هذه الفئة تحديداً.

يختلف البحث الحالي عن دراسة (Khalifa & Abusrafa, 2023)في تصنيف الأخطاء الإملائية؛ إذ اعتمدت تلك الدراسة تصنيف (Cook, 1997) الرباعي (الحذف، والإضافة، والاستبدال، والقلب المكاني)، فتوصّلت إلى أنّ أخطاء الحذف هي الأكثر شيوعاً (41%)، يليها الإضافة (25%) فالاستبدال (22%) فالقلب المكاني .(12%) في حين اعتمد البحث الحالي تصنيفاً قائماً على القواعد الإملائية الخاصة باللغة العربية (الهمزات، والتاء، والألف اللينة، واللام الشمسية والقمرية، والحذف والزيادة، والفصل والوصل)، وهو تصنيف يلائم طبيعة اللغة العربية ونظامها الإملائي الذي يختلف جوهرياً عن نظام اللغة الإنجليزية.

خلاصة المناقشة /

في ضوء عرض النتائج الثلاث ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، يتضح أنّ البحث الحالي يلتقي مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية في التوجّه العام :أيّ في الأثر الإيجابي الدال إحصائياً لاستراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات وللتعلّم التعاوني عموماً في المتغيرات اللغوية، وفي الإقرار بأنّ فئة الهمزات تمثّل أبرز مواطن الخلل الإملائي. ويتميّز عنها في المنهجية والعمق التحليلي :في توظيف مقياسي حجم الأثر معاً، وفي حساب فاصل الثقة، وفي تحليل الفئات الفرعية بصورة مستقلة، وفي معالجة متغيرين لم يُدرسا معاً في البيئة العراقية. وبهذا التوازن بين الاتفاق المعزّز للموثوقية، والتميّز المعزّز للأصالة، يُقدّم البحث الحالي إسهاماً علمياً متوازناً يخدم حقل تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية

ثانياً : التوصيات :

1. أن تتبنّى المديرية العامة للإشراف التربوي في المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثانية برامج تدريبية متخصصة لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استعمال استراتيجية المقابلة ثلاثية الخطوات، عبر ورش عمل في كل بداية فصل دراسي.
2. أن يوظّف مدرسو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة الاستراتيجية في تدريس فرع الإملاء تحديداً.
3. أن تعتمد المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية على دمج الاستراتيجية ضمن أدلة المعلم لمادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط.
4. أن يُوفّر المشرفون التربويون نماذج تطبيقية وخططاً تدريسية جاهزة وفق الاستراتيجية.
5. أن تُجرى ورش تدريبية مشتركة بين المدرسين والطالبات تُبرز خطوات الاستراتيجية وآليات تطبيقها.
6. أن تُعدّ المؤسسات التعليمية اختبارات تشخيصية للأخطاء الإملائية الشائعة في بداية كل عام دراسي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

1. آل كليب، بخيتة هادي صالح (2022). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الإملاء لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بمدينة نجران .*مجلة العلوم التربوية*، 8 (2) ، 419-452.
https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=372328
2. العايب، نورة (2022). مساهمة استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي .*مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، 5 (2)، 412-429.
https://asjp.cerist.dz/en/article/215047
3. العايذي، مريم عدنان فدعوس (2025). أثر استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تحصيل طلبة قسم الجغرافية في مادة طرائق التدريس .*مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، 21 (4) ، 887-901.
https://wjfh.uowasit.edu.iq/index.php/wjfh/article/view/1219
4. عبادي، ريان؛ ورحومة، عائشة؛ وقدوري، وفاء (2024). الأخطاء الإملائية في إجابة التلاميذ أولى متوسط – دراسة ميدانية .*مذكرة ليسانس*، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الوادي، الجزائر .
https://archives.univ-eloued.dz/items/71438696-1d1f-468b-9e1b-b6788908c304
5. العنبكي، قحطان عدنان حسين (2022). أخطاء الطلبة الإملائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية في المرحلة المتوسطة ومقترحات علاجها .*مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، 2(73) ، 691-705.
https://djhr.uodiyala.edu.iq/index.php/DJHR2022/article/view/457
6. العايذي، مريم عدنان فدعوس، اثر استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تحصيل طلبة قسم الجغرافية في مادة طرائق التدريس، جامعة واسط كلية التربية للعلوم الانسانية .
7. خليفة، عزت محسن (2025). أثر استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التذوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي .*مجلة جامعة سومر للعلوم الإنسانية*،3(2).
https://sujhus.com/sujhus/index.php/hu/article/view/515
8. طعيمة، رشدي أحمد. (2004). المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

1. Devo, O., Susilawati, E., & Rahmani, E. F. (2024). The Influence of the Three-Step Interview Technique on Students' Speaking Skill. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 12(2), 1139–1151. https://www.researchgate.net/publication/390116369
2. Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Juan Capistrano, CA: Kagan Publishing.
3. Novitasari, P. N. (2023). Cooperative learning "three-steps-interview" to enhance students' speaking skill from the perspective of students' creativity. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, 2(1), 378–392. https://jsret.knpub.com/index.php/jrest/article/view/93
4. Sadudeeprasertsut, O., Chomchaiya, C., & Jitsupa, J. (2025). Developing English spelling skills through TGT cooperative learning with Wordwall for grade 4 students. *Journal of English Language and Linguistics*, 6(3), 352–367. https://so17.tci-thaijo.org/index.php/JEL/article/view/1278
5. Sikumbang, A. A., Sari, S. M., & Meidipa, L. F. (2025). The Effectiveness of the Three-Step Interview Technique in Improving Students' Speaking Ability at SMK Negeri 3 Padangsidimpuan. *ETANIC Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(1), 22–31. https://jurnal.radisi.or.id/index.php/JournalETANIC/article/view/511