International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 3 *Vol.(46), issue(3), May 2022*

Article 9

2022

# The Impact of the Analogue Thinking Strategy on Developing the Listening Comprehension Skills of Fourth-Grade Female Students in the Arabic Language Subject

Reem Abdelkareem Alomoush PhD
*The world Islamic Sciences and Education University / Amman/ Jordan-Part-time lecturer*,
dr.reemrose@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Education Commons

## Recommended Citation

Alomoush, Reem Abdelkareem PhD (2022) "The Impact of the Analogue Thinking Strategy on Developing the Listening Comprehension Skills of Fourth-Grade Female Students in the Arabic Language Subject," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46: Iss. 3, Article 9.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss3/9

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

# المجلة الدولية للأبحاث التربوية
## International Journal for Research in Education

Vol. (46), issue (3) May 2022 - المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

Manuscript No. : 1770

# The Impact of the Analogue Thinking Strategy on Developing the Listening Comprehension Skills of Fourth-Grade Female Students in the Arabic Language Subject

# أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية

| Received الاستلام | Nov 2020 نوفمبر 2020 | Accepted القبول | Feb 2021 فبراير 2021 | Published النشر | May 2022 مايو 2022 |
|---|---|---|---|---|---|

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.3.22-pp282-312

**Dr. Reem AbdElkareem AlOmoush**
Faculty of Educational Sciences,
Amman, Jordan
dr.reemrose@yahoo.com

**د./ ريم عبدالكريم عواد العموش**
محاضر غير متفرغ في بعض الجامعات الأردنية
عمان- الأردن

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

# The Impact of the Analogue Thinking Strategy on Developing the Listening Comprehension Skills of Fourth-Grade Female Students in the Arabic Language Subject

**Abstract**

The study aimed to identify the impact of the analogue thinking strategy on developing the listening comprehension skills of fourth-grade female students in the Arabic language subject. The researcher has identified a list of listening comprehension skills, consisting of four major skills, which divides into 24 branch skills and built the study tool of listening comprehension skills test. The study sample consisted of 69 female students of the primary fourth grade from two governmental schools subject of Directorate of Education in Zarqa governorate. The sample was comprised two groups, experimental which contains 35 female students who are taught according to the analogue thinking strategy, and the other is a control group which is composed of 34 female students who are taught by using the traditional way of learning. The results of the study showed statistically significant differences (α= 0.05) in the listening comprehension skills, which refers to the analogue thinking strategy and in favor of the experimental group obtaining an overall average of 60.59 while the controlled group obtained 50.47. In light of the results of the study, the researcher recommends including the teacher's guide for the Arabic Language subject for the primary stage the listening comprehension skills and focusing on higher skills.

*Keywords*: Listening Comprehension Skills, Analogue Thinking Strategy, Arabic Language

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

# أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية

**ملخص البحث :**

هدف البحث إلى تعرّف أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصّف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية. حددت الباحثة قائمة بمهارات الفهم الاستماعي مكونة من أربع مهارات رئيسية، يتفرع عنها ما يعادل(24) مهارة فرعية، وبناء أداة البحث المتمثلة في اختبار مهارات الفهم الاستماعي.وتكونت عينة البحث من (69) طالبة من الصف الرابع الأساسي من مدرستين حكوميتين تابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة الزرقاء. وزّعت العينة على مجموعتين أحدهما تجريبية مكونة من (35) طالبة درسن نصوص الاستماع وفقاً لاستراتيجية التفكير التناظري، والأخرى ضابطة مكونة من (34) طالبة درسن نصوص الاستماع بالاستراتيجية الاعتيادية. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha$ = 0.05)) في مهارات الفهم الاستماعي تعزى لاستراتيجية التفكير التناظري ولصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على متوسط كلي بلغ(60.59) في مقابل متوسط كلي بلغ(50.47)حصلت عليه المجموعة الضابطة. في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بتضمين دليل المعلم لمبحث اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية مهارات الفهم الاستماعي المناسبة بالتركيز على المهارات العليا منها.

*الكلمات المفتاحية:* مهارات الفهم الاستماعي، استراتيجية التفكير التناظري، اللغة العربية

## مقدمة البحث

تُعد اللغة وسيلة فاعلة للفهم والإفهام وقد حباها الله للإنسان وميزه بها عن سائر المخلوقات، وهي وسيلته للتواصل مع الآخرين، وأداته للتعبير عن مشاعره وحاجاته، ومعبر الإنسان للثقافة والمعرفة، ولتحقيق النجاح في كافة جوانب حياته، فيحرص عليها المجتمع ويعمل على تعليمها للأفراد، بل بات من الثوابت بأنّ تقدُم أي دولة يعود لمقدار اهتمامها بلغتها. حيث يزخر العالم اليوم بالعديد من اللغات المتنوعة التي تختلف حسب الأهمية والمكانة والقواعد وشكل الخط. وتعد اللغة العربية إحدى أهم هذه اللغات، ليس اليوم فقط بل عبر التاريخ البشري، حيث نالت اللغة العربية مكانةً عاليةً واهتماماً بالغاً عند العرب والمسلمين، وتتجلى أهميتها في كونها لغة الثقافة والعلم والتعليم.

لذلك حظيت اللغة العربية بمكانة خاصة في المراحل التعليمية المختلفة وتحديداً في المرحلة الأساسية من التعليم، فهي من أهم وسائل الاتصال بين الطالب وجميع المواد الدراسية وهي أساس تكوين خبراته وتجاربه(طعيمة،2001). حيث تتكون اللغة من أربع مهارات تتمثل بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما يذكر زقوت أن الدراسات التربوية أثبتت أن الفرد العادي يقضي وقته موزعاً على هذه المهارات اللغوية بالنسب الآتية: (11%) من هذا الوقت مخصص للكتابة، و(15%) للقراءة، و(32%) للحديث (المحادثة)، و(42%) للاستماع. (زقوت،1999).

والمتمعن في تلك النسب، يلاحظ أن الفرد يعتمد على الاستماع كمهارة لغوية أكثر من غيرها، حيث يلعب الاستماع دور في تنمية الملكة اللسانية واللغوية لدى المتعلمين لذا قال العالم التربوي ابن خلدون في هذا المجال، إن السمع أبو الملكات,و ينمي لدى المستمع الإحساس اللغوي الذي يجعله يشعر بالنغم الموسيقي للغة، والجرس الإيقاعي لها، كما أنه يعين المستمع على تذوق جماليات اللغة والدقة والسلامة في أدائها(عبد الباري،2011). وتعددت الآراء حول تعريف الاستماع، منها ما وجده بار وزملاؤه بأن هناك فرقاً بين السمع الذي يعني الحاسة البسيطة، والاستماع الذي يعني عملية معقدة بشكل أكبر من السمع الذي يعد لدى الكثيرين مهارة تتطلب الاستقبال، والانتباه، والتنظيم، والفهم، والتفسير، وتقويم الرسائل (Barr et al., 2002). بينما يرى Rubbin (2006) أنّ الاستماع عملية بنائية نشطة تتضمن تنشيط المستمع لمعارفه السابقة، وتستهدف معاونة المستمع على فهم النص المسموع.

أما عبدالباري (2011) يرى أن مهارة الاستماع هي إحدى مهارات الاستقبال اللغوي التي تتطلب تفاعلاً مع المتكلم، وقد يتم هذا التفاعل وجهاً لوجه من خلال الحوارات أو الندوات، أو من خلال الأحاديث الهاتفية. وأورد عطية أنّ الاستماع عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع، ويشترك في هذه العملية كل من الأذن والدماغ، لتقوم الأذن باستقبال الأصوات، ثم يحللها الدماغ، ويترجمها إلى دلالات معنوية (عطية، 2008).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

وفي هذا السياق يشير بيركنز و فوجارتي (Perkins & Fogarty (2005 إلى أن أهمية الاستماع تتجلى في كونه جزءاً لا يتجزأ من حياة البشر، علاوة على أنه وسيلة من وسائل الاتصال الفعال بين الآخرين. فالاستماع له دور مهم في عملية الاستيعاب والتحصيل لدى الأطفال، وهم في أشد الحاجة إلى تنمية هذه المهارة في بداية تكوينهم اللغوي المعرفي؛ لما لها من فوائد تعود على الأطفال في المراحل الدراسية القادمة والحياتية كذلك(عبد الباري،2011).

ويتخذ الاستماع مستويات متعددة في تلقي المادة الصوتية وهناك فرق واضح بين هذه المستويات وهي: السماع وهو شيء لا إرادي يحدث للإنسان وتعتمد هذه العملية على فسيولوجية الأذن ومستوى الاستماع، ويشمل مستويات معقدة لإدراك الرسالة الصوتية التي تلقتها الأذن وفهم مدلولها، ومستوى الإنصات والذي يمثل أعلى درجات الاستماع فلا ينقطع بأي عامل من العوامل لوجود العزيمة القوية في المنصت(صومان،2009).

وأورد الباحثون أنواعاً عديدة من الاستماع منها الاستماع للحصول على المعلومات فلابد أن يكون المستمع متتبعاً لما يقوله المتحدث، والاستماع بقصد التحليل والنقد الذي يتطلب اليقظة التامة حتى لا تفوت المستمع أي فكرة ليحلل ويبدي رأيه في ما يستمع إليه، والاستماع بقصد الاستمتاع ويكون فيه المستمع بحالة استجابة عاطفية للتواصل مع ما يستمع له(الصرايرة،2008). حيث إنّ تدريس الاستماع يعود لأهداف منها تعليم الطلبة كيف يستمعون إلى التوجيهات والإرشادات وكيف يتابعونها، ولتنمية عادات الاستماع الجيد كاليقظة والانتباه والمتابعة، واكتشاف المتناقضات والتمييز بين الأفكار والأصوات المختلفة( الدليمي والوائلي ،2005).

وبالنظر إلى استراتيجيات تعليم مهارة الاستماع نجد أنها أخذت في السنوات الأخيرة مكانة بارزة في المؤتمرات، وأخذت دوراً مركزياً في الدراسات العلمية، وأثبتت الدراسات أن الفروق الفردية في مهارة الاستماع أوسع من مثيلاتها في المهارات الأخرى فنحن نتحدث عن بعض الأفراد كعقليات مستمعة مقابل البعض الآخر كعقليات ناظرة، لذلك مدرسو الكلام والمناقشة يعرفون بكل دقة الفروق بين الطلبة في الاستماع إلى أصوات معينة (الهاشمي والعزاوي، 2005، 70).

والمتتبع للاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية يجد أنها حظيت باهتمام متتابع في المراحل الدراسية كافة، وذلك توفيراً لمناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومتطورة تلبي حاجات المتعلم وتنمي لديه المهارات والمعارف والاتجاهات الايجابية اللازمة للحياة والتعلم، فجاءت مناهج اللغة العربية تحديداً في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية بشكل مغاير للمناهج السابقة شكلاً ومضموناً تحت مسمى(لغتنا العربية). وأدى هذا التطوير إلى استحداث استراتيجيات تدريس حديثة تبعاً لاستحداث نظريات التعلم كالنظرية البنائية التي تعتبر المتعلم الأداة الرئيسية لنموه المعرفي.

فالنظرية البنائية تقوم على أساس أن المتعلمين لديهم أفكار ومعارف ترتبط بها المعارف الجديدة وقد تتوافق معها فتندمج في البناء المعرفي للمتعلم وقد تختلف عنها فتحتاج إلى تعديل أو إضافة فيرتبط التعلم السابق بالتعلم الجديد(عطية،2009). فالفرد يبني أو يبتكر فهمه أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات في كشف غموض البيئة المحيطة به أو حل المشكلات التي تواجهه(قطامي،2013).

وأشار جلاسيرسفيلد (2001)Glasersfeld إلى أن النظرية البنائية تُعد جزء من التنوير القادم على الرغم من أنها ليست جديدة في سياق النظريات لكنها تعكس التعلم من منظور أوسع وأشمل فهدف كل النظريات هو تنسيق خبراتنا وتجهيزها بشكل منطقي وهو صميم البنائية.

ورغم تعدد الاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية واختلافها إلا أن هذا البحث اقتصر على استراتيجية التفكير التناظري التي تؤكد على دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، والتي تعمل على تشبيه المفهوم غير المألوف بمفهوم آخر من خلال دراسة أوجه الشبه والاختلاف بينهما. حيث تطور التفكير التناظري في التعليم من خلال وجهات نظر البنائيين في التعلم، إذ يقوم المتعلمون ببناء تفسيراتهم الخاصة حول معاني الأشياء من خلال إضافة المعلومات الجديدة إلى معلوماتهم السابقة (Suthakaran et al., 2013). وأشار مسلم (2014) إلى ذلك بقوله إنّ هذه الاستراتيجية تقوم على الافتراض الرئيس القائل أن لكل ناظر نظيره، وأنَّ لكل شيء في الطبيعة شبيه له في عالم الإنسان، وينتج الإنسان مناظرا في مخترعاته لما يراه ويلاحظه في الطبيعة.

وعملية إيجاد التناظر تساعد الطلبة على تطوير وفهم المفردات والمفاهيم، كما تعمل على تحسين قدراتهم على التفكير الناقد والتفكير المنطقي، إلا أنه قد يواجه الطلبة تحديات كبيرة في إيجاد التناظر بسبب عدم وضوح العلاقة، لذا فإنه من الأهمية أن يقوم المعلم بتوضيح العلاقة بصورة جيدة وبشكل مباشر عند إجراء عملية التناظر(Samara, 2016). والمعلم هو من يستخدم الوسيلة للوصول إلى هدفه، فإن عليه إيجاد التشابه بين الهدف والوسيلة، ويجب أن تكون الوسيلة معروفة لدى المتعلم ومألوفة لديه، بينما المفهوم العلمي الجديد فهو أكثر تعقيدًا ( Balfakih, 2011).وهذا يؤكد على أن التناظر يعمل على استيعاب المفاهيم المجردة بصورة أفضل(Kepceoglu & Karadeniz, 2017).

ويمكن تصنيف التناظر بناء على طريقة عرض التشابه بين المفهومين، فالتشابه قد يعتمد على اللفظ، أو على الصورة أو على كليهما (Guler & Yagbasan, 2008). ويمكن تصنيف التناظر تبعاً للعلاقة بين المفهومين، التشابه الهيكلي (البنائي)، والتشابه الوظيفي، والتشابه البنائي والوظيفي، فالتشابه البنائي هو مبني على التشابه الخارجي بين المفهوم المألوف والمفهوم الجديد، مثل التشابه

بين الحجاب الحاجز وصحن الشاي المقلوب، أما التشابه الوظيفي فيكون مبنياً على الوظيفة مثل التشابه الوظيفي بين رداد الباب الزنبركي وعضلات اليد المرتبطة بالعظام، بينما التشابه الوظيفي والبنائي فإنه يعتمد على كليهما(Kepceoglu & Karadeniz, 2017).

وقد أشار بالمكويست Palmquist (1996) إلى أن التناظر الجيد يحتاج إلى العديد من المزايا حتى يكون تناظراً جيداً، فيجب أن يكون التناظر قابلاً للتطبيق ويعمل على إغناء البناء المفاهيمي لدى الطلبة، وأن يركز على الاختلاف بين المفهومين الجديدين، وأن لا يقود الطلبة إلى الخطأ المفاهيمي، و لابد أن يكون مألوفاً لدى الطلبة عند تدريس مفهوم أو فكرة ما لهم، وإذا تم استخدام التناظر لدى الطلبة ولم يكن لديهم أي فكرة عن التناظر فإن هذا قد يقود الطلبة إلى الأخطاء المفاهيمية. لذا يجب أن يتنبه المعلم إلى تحديد الخصائص والصفات التي تجمع بين التناظر والمفهوم الجديد الذي يسعى المعلم إلى تدريسه(Kepceoglu & Karadeniz, 2017).

وتخلص الباحثة في ضوء ما سبق إلى أن التفكير التناظري أحد أنماط التفكير المستخدم لفهم كل الظواهر الغامضة والمفاهيم المجردة من خلال المعلومات السابقة وبالتالي المساعدة في حل هذه الظواهر وفهمها، وصنّفت الباحثة هذا النوع من التفكير تصنيفات متعددة منها: التناظر الصوري وتتم فيه التناظرات من خلال استخدام الصور والأشكال المرفقة في دروس الاستماع وغيرها، والتناظر الواقعي وفيه التناظرات ترتبط بواقع حياة الطالبات، والتناظر الشكلي ويكون باللون والشكل والحجم، والتناظر البنائي والذي يختص في البنية الداخلية لنصوص الاستماع التي تعرض على الطالبات، والتناظر المركب الذي يستخدم فيه تناظر مفهوم مألوف لدى الطالبات لتفسير مفهوم غير مألوف لديهن، والتناظر الإجرائي وفيه التناظرات تقدم للطالبات من خلال خطوات إجرائية لاستنتاج واكتشاف المفاهيم والحقائق لدى الطالبات، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لديهن.

ويتم تنفيذ استراتيجية التفكير التناظري من خلال خطوات منظمة، إذ يقوم المعلم بتقديم المفهوم الجديد المراد تدريسه، ثم يقوم بتحديد مفهوم مألوف ذي معنى لديه نفس صفات المفهوم الجديد ومراجعته مع الطلبة، وبعدها يجري العصف الذهني للصفات التي تشبه المفاهيم القديمة والجديدة، ثم يُجري عصفًا ذهنياً آخر لأماكن عدم التناظر، ويناقش المعلم طلبته في أوجه الشبه بين هاتين العلاقتين، وأخيراً يطلب من الطلبة كتابة أوجه التشابه بين المفهومين القديمين والإشارة إلى أماكن عدم وجود التناظر وامتناعه (مسلم، 2014).

فمن جهة فإن المتأمل في الدراسات التربوية التي هدفت لدراسة التفكير التناظري، يجد أن بعض الباحثين أهتم بتعرف أثر استراتيجية التفكير التناظري في الأداء التعبيري وهي مهارة من مهارات اللغة العربية، ومنهم من قام بمعرفة أثر استعمال هذه الاستراتيجية في تحصيل قواعد اللغة

العربية، وقام آخرون باستقصاء أثرها في اكتساب المفاهيم التاريخية في التاريخ، وتقصي درجة استخدام التفكير التناظري في تدريس الجغرافية، وأجرى آخرون دراسات حول ربطها مع متغيرات أخرى مثل دافع الإنجاز وعادات العقل؛ ومن هذه الدراسات دراسة قامت بها اليساري(2014) هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التفكير التناظري في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في محافظة بابل، وتكونت عينة الدراسة من(48) طالبة وزعت على مجموعتين، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة(25) طالبة، بينما بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية(23) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار الأداء التعبيري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، تعزى إلى استخدام استراتيجية التفكير التناظري.

وأجرى المسعودي(2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استعمال استراتيجية التفكير التناظري في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من(61) طالباً وزعت على مجموعتين، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة(31) طالباً، بينما بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية(30) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، تعزى إلى استخدام استراتيجية التفكير التناظري.

وقامت التميمي (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التفكير التناظري في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتفكيرهن الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة، وزعت العينة بواقع (32) طالبة للمجموعة التجريبية و(32) طالبة للمجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبار التحصيلي والمكون من( 40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة (جغرافية الوطن العربي) وفق استراتيجية التفكير التناظري على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي وفي اختبار التفكير الإبداعي.

وأجرى مسلم (2014) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية دافع الإنجاز الدراسي، وتنمية عادات العقل في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الرابع العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة وزعت العينة على مجموعتين؛ مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (33)، ومجموعة تجريبية وعدد أفرادها (30)، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس دافع الإنجاز الدراسي، ومقياس عادات العقل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من عادات العقل ودافع الإنجاز المدرسي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام استراتيجية التفكير التناظري.

أما الدراسة التي أجراها الحسني والعجرشي والمسعودي (2017) فقد هدفت تعرف أثر استراتيجية التفكير التناظري في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبة، وزعت على مجموعتين حيث كان عدد أفراد المجموعة الضابطة (30) طالبة، بينما كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (31) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى استراتيجية التفكير التناظري. بينما قام Russel et al.,2017 بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التفكير التناظري على التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات في الفلبين، وتكونت عينة الدراسة من (49) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي في مادة الرياضيات ومقياس للاتجاهات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل وفي الاتجاهات نحو مادة الرياضيات تعزى إلى التفكير التناظري.

وقامت كل من عيدان وشمخي(2020) بدراسة ترمي إلى تعرّف أثر استراتيجية التفكير التناظري في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وزعت العينة على مجموعتين، مجموعة ضابطة بلغت(30) طالبة، ومجموعة تجريبية بلغت(30) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار موضوعي لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية مكون من (36) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، تعزى إلى استخدام استراتيجية التفكير التناظري.

ومن جهة أخرى اهتمت بعض الدراسات التربوية بمتغير مهارات الفهم الاستماعي، ففي دراسة قامت بها محجز(2015) هدفت إلى معرفة أثر توظيف الأناشيد المرئية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتحصيل في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي بمحافظة غزة. وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبة، ووزعت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وبلغ عددها (18) طالبة، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها (18) طالبة. وتمثلت أدوات الدراسة باختبار مهارات الفهم الاستماعي واختبار آخر تحصيلي في اللغة العربية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم الاستماعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي وجد أثر للأناشيد المرئية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتحصيل باللغة العربية.

وأجرت هاني وبصيص(2016) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً و تلميذة، وزعت على مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (30) تلميذاً و تلميذة، درست باستخدام إستراتيجية مثلث الاستماع، و الأخرى ضابطة تكونت من(30) تلميذاً وتلميذة، تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة بقائمة مهارات الفهم الاستماعي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، واختبار الفهم الاستماعي، كما تم بناء دليل المعلم المصمم وفق إستراتيجية مثلث الاستماع بهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

وقامت التميمي والرقيب(2018) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من(68) طالبة من ابتدائية بمدينة الرياض، وتوزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (34) طالبة، درست باستخدام نموذج بايبي، و الأخرى ضابطة تكونت من (34) طالبة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة ببطاقة ملاحظة لمهارات الفهم الاستماعي، والبرنامج المقترح في ضوء نموذج بايبي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

ويلاحظ على بعض الدراسات السابقة أنها ركزت على استراتيجية التفكير التناظري ودراسة أثرها على متغيرات مختلفة في مبحث اللغة العربية كدراسة (اليساري،2014) التي درست أثرها في مهارة الأداء التعبيري ودراسة(المسعودي،2014) و( عيدان وشمخي،2020) التي درست أثر استعمال هذه الاستراتيجية في تحصيل قواعد اللغة العربية ومفاهيمها، ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي كدراسة (التميمي،2014)، ودافع الإنجاز وعادات العقل كدراسة (مسلم، 2014)، واكتساب المفاهيم التاريخية كدراسة (الحسني وآخرون،2017)، إلا أنها لم تدرس أثرها على مهارات أخرى مثل مهارات الفهم الاستماعي، كما أن بعض الدراسات السابقة ركزت على مرحلة عمرية متقدمة، ومنها ركزت على مواد دراسية ذات طابع علمي مثل الأحياء والفيزياء والرياضيات كدراسة (Russel et al.,2017).

أما الدراسات السابقة التي ركزت على دراسة متغير مهارات الفهم الاستماعي كمتغير تابع، وربطها بمتغيرات أخرى كنموذج بايبي في دراسة (التميمي والرقيب،2018)، واستراتيجية مثلث الاستماع في دراسة(هاني وبصيص، 2016)، والأناشيد المرئية في دراسة(محجز،2015)، وبعض

الدراسات أشارت إلى تنوع أفرادها مثل دراسة (محجز،2015)التي تحدد أفرادها من الصف الثالث الأساسي، ودراسة (التميمي والرقيب،2018) من الصف السادس الابتدائي، أما دراسة (هاني وبصيص،2016) من الصّف الخامس الأساسي، وهذا يؤكد مناسبة هذا البحث لكافّة الأعمار وباختلاف المستويات، حيث كشفت جميعها عن وجود ضعف عند الطّلبة في مهارات الفهم الاستماعي، مما حفّز الباحثة لإجراء هذا البحث ولكن بربطه بمتغير لم يسبق ربطه بمهارت الفهم الاستماعي – في حدود علم الباحثة- وهي استراتيجية التفكير التناظري وبمرحلة دراسية تكاد أن تكون شبه منسية للاهتمام بسابقها ولاحقها من المراحل الدراسية، وهي مرحلة الصف الرابع الأساسي.

ولقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة، بتزويد الباحثة بتصور واضح حول مهارات الفهم الاستماعي واستراتيجية التفكير التناظري مدار البحث، والمنهجية المتبعة، وبناء الأداة، والمعالجات الإحصائية اللازمة. وامتاز البحث الحالي عن الدراسات السابقة أنه تناول أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي دون غيرها من المهارات في مستوياتها المختلفة تحديداً لمرحلة الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية.

أما مشكلة البحث فتتلخص بإن المطلع على العملية التعليمية التعلمية في مدارسنا بشكل مباشر يجد أن التعليم ما يزال بحاجة لمتابعة في طرائقه وأساليبه، ويعاني الكثير من المشاكل التي تمنعه من مجاراة أبسط مظاهر التقدم العلمي الحاصل في العالم، فالتعليم هو السبيل الرئيس لمواجهة قضايا الحاضر والمستقبل الذي يكفل مواكبة التقدم وإعداد الأبناء القادرين على مواجهة تحديات هذا القرن (فرمان، 2012). وفي ضوء الخبرة العلمية العملية للباحثة في مجال طرائق التدريس وكونها كانت مُدرّسة للصف الرابع الأساسي لمبحث اللغة العربية، ومُديرة مدرسة أساسية، لاحظت أن هناك قصوراً يتعلق بمهارة الاستماع لدى الطالبات وتحديداً في هذه المرحلة وهي امتداد لمرحلة التأسيس. حيث إن هذه المرحلة لم تنال الاهتمام الكافي بها بسبب التركيز أكثر على المراحل الدراسية السابقة واللاحقة لها ، فضلاً عن شكوى المعلمات من أن الطالبات لا يفهمن ما يسمعنه بشكل جيد في حصص الاستماع؛ مما نتج عنه ضعف في مستوى الطالبات في مهارات الفهم الاستماعي. ومن مقدمة أسباب هذا الضعف الذي لاحظته من خلال حضورها لحصص إشرافية وتقييمية هي طرائق التدريس ورتابتها، وإهمال المدرسات لدرس الاستماع والاهتمام بالقراءة والكتابة أكثر، مما تظهر الحاجة إلى تبني استراتيجيات تدريسية حديثة، يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الطالبات. وتعد استراتيجية التفكير التناظري من الاستراتيجيات التي بُنيت في ضوء النظرية البنائية لأنها تتيح بيئة تعليمية نشطة غنية بالنقاش والإيجابية، وقد استُخدمت بالأساس لفهم مواقف الحياة اليومية، ثم أثبتت فاعليتها في تدريس المواد المختلفة

كالتاريخ والأحياء والفيزياء، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة مسلم(2014)؛والحسني وآخرون(2017).ولكن لم تتناول أي منها أثر هذه الاستراتيجية في المهارات اللغوية بشكل عام ومهارة الفهم الاستماعي بوجه خاص، بل كانت مرتبطة بالاتجاه العلمي المختص بالمواد العلمية أو بالاتجاهات التاريخية.

ونتيجة لما سبق ذكره، أصبح التفكير باستعمال استراتيجيات جديدة ضرورياً في تدريس نصوص الاستماع في مبحث اللغة العربية، وكمحاولة بسيطة في تطوير طرائق تدريس مهارة الفهم الاستماعي، تم اختيار استراتيجية التفكير التناظري لعلها تسهم في علاج مشكلة طرائق التدريس الاعتيادية المستخدمة في تدريس تلك النصوص الواردة في منهاج اللغة العربية وتحديداً للصف الرابع الأساسي.

وتظهر أهداف البحث بتحديد مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الرابع الأساسي. واستقصاء أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية.

واكتسب البحث أهميته من أهمية موضوعه ذاته؛ حيث إنه يعد استجابة لتوجهات المملكة الأردنية الهاشمية وسياساتها التعليمية في الاهتمام بالمناهج الدراسية، والاستجابة للتوجهات الدولية والعربية بتطوير عناصر المناهج ومنها استراتيجيات التدريس، وبذلك تتضح أهميته النظرية بأنها قد تقدم حلاً لتراجع مستوى طالبات الصف الرابع الأساسي في مهارات الفهم الاستماعي من خلال التدريس باستراتيجية التفكير التناظري في مبحث اللغة العربية .وقد يكون للبحث دوراً في توجيه معلمي اللغة العربية إلى استراتيجيات جديدة في التدريس والاستفادة من النتائج الجيدة له. والاستفادة من قائمة مهارات الفهم الاستماعي في تدريس مبحث اللغة العربية. والاستفادة من اختبار مهارات الفهم الاستماعي المصمم لطالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية. اما من الناحية العملية فأهميته تبرز في تقصي أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المجموعة التجريبية. وتقديم بديل عن الطريقة الاعتيادية وتطبيقها في تدريس مهارات الفهم الاستماعي في اللغة العربية.

وتظهر حدود ومحددات البحث في الحدود الموضوعية وتتمثل باستراتيجية التفكير التناظري، وعناوين نصوص الاستماع الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الأساسي وهي:(ثبات وتضحية، من أجمل ما رأيت، مواقف الحياة). وقائمة مهارات الفهم الاستماعي وهي مهارة الفهم:( المباشر، التحليلي، التقويمي، الانتاجي). أما الحد المكاني طبق البحث في مدرسة البتراوي ومدرسة مؤتة الأساسية. والحد الزماني تمثل بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2019-2020).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

ولابد أن نشير إلى التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث كاستراتيجية التفكير التناظري وتعرف في هذا البحث بأنها مجموعة من الإجراءات تتبعها المعلمة مع طالبة الصف الرابع الأساسي بخطواتها المتسلسلة لتدريس نصوص الاستماع في مبحث اللغة العربية والمتضمنة (ثبات وتضحية، من أجمل ما رأيت، مواقف من الحياة) باستخدام عرض الخبرات المشتركة وغير المشتركة والمقارنات مع الخبرة السابقة لدى الطالبة باستخدام وسائل بصرية إلى جانب النص المسموع واستخلاص الاستنتاجات من تلك المقارنات لتنظيم تعلمها.

بينما مهارات الفهم الاستماعي تُعرف بأنها قدرات لغوية مرتبطة بفهم طالبة الصف الرابع الأساسي لنصوص الاستماع الواردة في كتاب لغتنا العربية وهي :(ثبات وتضحية، من أجمل ما رأيت، مواقف من الحياة). وذلك أثناء استماعها لها والمتمثلة بمهارات الفهم الاستماعي المباشر، والتحليلي، والتقويمي، والإنتاجي، التي يتم قياسها من خلال اختبار مهارات الفهم الاستماعي وتحديد الدرجة الكلية التي تحصل عليها من خلال إجاباتها على فقرات الاختبار. بينما يعرف الصف الرابع الأساسي بأنه أحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا والتي تمتد من الصف الأول الأساسي إلى الصف الرابع، وتتراوح أعمار الطلبة فيه ما بين (9-10) سنوات تقريباً.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1. ما مهارات الفهم الاستماعي اللازمة لطالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية ؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار مهارات الفهم الاستماعي في مبحث اللغة العربية ؟

وفي ضوء السؤال الثاني صيغت الفرضية الآتية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات اختبار مهارات الفهم الاستماعي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير التناظري وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالاستراتيجية الاعتيادية في مبحث اللغة العربية".

## منهجية البحث وإجراءاته

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وذلك من خلال التصميم ذي المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس القبلي والبعدي. أما عينة البحث فتكونت من (69) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي من مدرسة البتراوي الأساسية المختلطة، ومدرسة مؤتة الأساسية المختلطة، التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، وذلك لأن المدارس السابقة تضم أكثر من

شعبة للصف الرابع مما يعطي فرصة أفضل لاختيار العينة، ووقوع المدارس في منطقة تجانس اجتماعي. وجرى اختيار شعبتين ضابطة وتجريبية لضمان عدم انتقال أثر التعلم، وبعد اختيار المدرستين، وزيارتهما في الفصل الدراسي الأول/ العام الدراسي (2020/2019)، جرى التعيين العشوائي لكل من الشعبة التجريبية (35 طالبة)، والشعبة الضابطة (34 طالبة) في المدرستين المذكورتين.

**تحديد قائمة بمهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الرابع الأساسي.**

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الرابع الأساسي والتي ينبغي تنميتها لدى الطالبات، قامت الباحثة بعدة خطوات على النحو الآتي:

**تحديد هدف القائمة.**

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الرابع الأساسي، بحيث تكون هذه المهارات هي أساس بناء اختبار مهارات الفهم الاستماعي.

**تحديد مصادر بناء القائمة.**

جرى اشتقاق القائمة من عدة مصادر منها؛ مصادر ومراجع ذات علاقة بموضوع البحث في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الفهم الاستماعي، والتصنيفات الخاصة بمهارات الفهم الاستماعي كدراسة (هاني وبصيص2016؛ التميمي والرقيب2018؛ عبدالحافظ 2020).

**محتوى القائمة.**

بعد الاطلاع على المصادر والمراجع السابقة تم حصر مهارات الفهم الاستماعي المناسبة وعرضها في صورة أولية على المحكمين، حيث تكونت من أربعة مستويات رئيسية، ويتضمن كل مستوى عدداً من المهارات، بلغت(25) مهارة فرعية بشكل أولي.

**صدق وثبات القائمة.**

للتأكد من صدق القائمة تم قياس صدق المحتوى من خلال مطابقة محتوى القائمة بالإطار النظري، وقياس صدق المحكمين من خلال عرضها على المحكمين المختصين ومعرفة مدى مناسبة المهارات الفرعية للمستويات الرئيسة وتقديم المقترحات المناسبة، وتعديل القائمة في ضوء المقترحات لتكون بصورتها النهائية المناسبة لطالبات الصف الرابع الأساسي. وتضمنت هذه القائمة أربع مستويات رئيسية، يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية وهي:

1. مهارة الفهم الاستماعي المباشر وتتضمن (6) مهارات.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

2. مهارة الفهم الاستماعي التحليلي وتتضمن (7) مهارات.
3. مهارة الفهم الاستماعي التقويمي وتتضمن (5) مهارات.
4. مهارة الفهم الاستماعي الإنتاجي وتتضمن (6) مهارات.

ليبلغ عدد هذه المهارات الكلي النهائي (24) مهارة بعد عرض القائمة على عدد من الخبراء والمحكمين وإجراء التعديل اللازم على بعضها كما ورد بالجدول 1.

**جدول 1**

*نسبة اتفاق الخبراء والمحكمين على قائمة مهارات الفهم الاستماعي*

| مستوى الفهم | المباشر | التحليلي | التقويمي | الإنتاجي | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد المهارات | 6 | 7 | 5 | 6 | |
| نسبة الاتفاق | %96 | %91 | %95 | %94 | %94 |

يوضح الجدول 1 أن نسبة الاتفاق على مهارات الفهم الاستماعي بين الخبراء كانت عالية، حيث بلغت (96%) لمستوى الفهم المباشر، و(91%) للتحليلي، ( 95% ) للتقويمي، و( 94%) للإنتاجي، ووصلت إلى (94%) للمتوسط الكلي وهي نسبة عالية يمكن الحكم بها على ثبات القائمة.

**أداة البحث. اختبار مهارات الفهم الاستماعي**

أُعد اختبار لقياس مهارات الفهم الاستماعي في مبحث اللغة العربية من النصوص المختارة في البحث ليطبق على المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف الرابع الأساسي.

**الهدف من الاختبار.**

يهدف الاختبار إلى قياس ما لدى الطالبات من مهارات الفهم الاستماعي.

**خطوات إعداد اختبار مهارات الفهم الاستماعي**

جرى تحليل محتوى موضوعات دروس الاستماع، وصيغت النتائج السلوكية في ضوء مستويات مهارات الفهم الاستماعي مدار البحث، وجرى تحديد عدد الأسئلة التي سوف يتضمنها اختبار مهارات الفهم الاستماعي، وبلغت (25) سؤالاً، ووضعت هذه الأسئلة لقياس مهارات الفهم الاستماعي التي حددها البحث الحالي. وبناء جدول مواصفات للاختبار ، كما ورد في الجدول 2.

**جدول 2**

*جدول المواصفات لاختبار مهارات الفهم الاستماعي في دروس الاستماع مدار البحث من كتاب لغتنا العربية*

| م | مهارات الفهم الاستماعي المضمنة في الاختبار | عدد الأسئلة | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|
| أولاً : المستوى المباشر: | | (6) | %24 |
| 1 | تحديد الفكرة العامة المباشرة للنص المسموع. | 1 | %4 |
| 2 | ترتيب بعض الأفكار الواردة والأحداث في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 3 | تحديد معاني الكلمات المقصودة في النص المسموع . | 1 | %4 |
| 4 | تحديد ضد الكلمات المقصودة في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 5 | تذكر بعض المعلومات المتضمنة بالنص المسموع. | 1 | %4 |
| 6 | معرفة العلاقات بين الجمل في النص المسموع. | 1 | %4 |
| ثانياً: المستوى التحليلي : | | (7) | %28 |
| 7 | استنتاج أهداف النص المسموع . | 1 | %4 |
| 8 | استنتاج الأفكار الجزئية من النص المسموع . | 1 | %4 |
| 9 | استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال النص المسموع. | 1 | %4 |
| 10 | استنتاج الحالة الانفعالية للمتحدث في النص المسموع . | 1 | %4 |
| 11 | استنتاج علاقة السبب بالنتيجة في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 12 | استنتاج العاطفة المسيطرة على النص المسموع. | 1 | %4 |
| 13 | استنتاج ما يتصل بموضوع النص المسموع وما لا يتصل به. | 1 | %4 |
| ثالثاً : المستوى التقويمي : | | (6) | %24 |
| 14 | التمييز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 15 | تكوين رأي حول الموضوعات المطروحة في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 16 | تصنيف الأفكار لبيان الصحيحة والخاطئة منها في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 17 | الحكم على الشخصيات الواردة في النص المسموع. | 2 | %8 |
| 18 | الحكم على النص المسموع من خلال خبرة سابقة. | 1 | %4 |
| رابعاً : المستوى الإنتاجي | | (6) | %24 |
| 19 | اقتراح عنوان آخر للنص المسموع. | 1 | %4 |
| 20 | توليد حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 21 | التنبؤ بالأحداث وما سيقال بناء على مقدمات معينة في النص المسموع. | 1 | %4 |
| 22 | تحديد إغلاق النص المسموع مفتوح النهاية. | 1 | %4 |
| 23 | اقتراح أفكار جديدة لتحسين النص المسموع. | 1 | %4 |
| 24 | ربط الأفكار واستخدامها بمسار فكري مبتكر من خلال التلخيص. | 1 | %4 |
| | إجمالي مهارات الفهم الاستماعي | (25) | %100 |

يلاحظ من الجدول السابق تقارب النسب المئوية في جميع مستويات الفهم الاستماعي مدار الاختبار، مما يشير إلى ارتكاز الاختبار على جميع مهارات الفهم الاستماعي في جميع المستويات العليا والدنيا.

**فقرات الاختبار.**

صيغت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد وذلك لعزل متغير الكتابة فبعض الطالبات تجيد مهارات الفهم الاستماعي إلا أن الكتابة تؤثر عليها، وأسئلة الاختيار من متعدد تعزل

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

أثر هذا المتغير، لانعدام الكتابة فيه، فالاختبار الحالي يهدف قياس مهارات الفهم الاستماعي فقط. وتكون الاختبار من (25) فقرة و(4) بدائل لكل فقرة. وقُسمت على النحو الآتي (6) فقرات في الفهم المباشر، و(7) فقرات في الفهم التحليلي، و(6) فقرات في الفهم التقويمي، و(6) فقرات في الفهم الإنتاجي.

**صدق الاختبار.**

للتحقق من صدق الاختبار عُرض على (9) من المحكمين المختصين في المناهج والتدريس من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين، لإبداء الرأي حول ما يأتي :

- مناسبة مفردات الاختبار لما وضعت من أجله.
- صحة مفردات الاختبار من الناحية اللغوية.
- مناسبة مفردات الاختبار للفئة العمرية لطالبات الصف الرابع الأساسي.
- اقتراح ما يرونه من إضافة أو حذف أو تعديل.

وقد كانت آراء المحكمين بإعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات الاختبار إذ بقي الاختبار بعد التحكيم مكوناً من (25) فقرة.

**التجربة الاستطلاعية للاختبار.**

للتحقق بصورة ميدانية من أن الاختبار مناسب لطالبات الصف الرابع الأساسي جرى تطبيقه على مجموعة خارجية بلغت (27) طالبة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة أسماء بنت أبي بكر الأساسية، وذلك لحساب ما يأتي:

- معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.
- معامل ثبات الاختبار.
- الزمن المناسب للاختبار.

**معامل الصعوبة والتمييز للاختبار.**

لمعرفة الفقرات التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطالبات، والفقرات التي تتصف بالصعوبة الكبيرة أو السهولة الكبيرة، جرى استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار، بعد تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على الاختبار، إذ استُخرج معامل الصعوبة والتمييز للاختبار، كما ورد بالجدول 3.

**جدول 3**

*معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم الاستماعي*

| رقم الفقرة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الصعوبة | 0.67 | 0.55 | 0.48 | 0.65 | 0.38 | 0.61 | 0.50 | 0.66 | 0.60 | 0.44 | 0.38 | 0.70 | 0.72 |
| معامل التمييز | 0.44 | 0.30 | 0.35 | 0.33 | 0.40 | 0.44 | 0.40 | 0.33 | 0.50 | 0.52 | 0.44 | 0.40 | 0.40 |
| رقم الفقرة | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | |
| معامل الصعوبة | 0.68 | 0.40 | 0.52 | 0.70 | 0.65 | 0.60 | 0.40 | 0.40 | 0.52 | 0.70 | 0.60 | 0.70 | |
| معامل التمييز | 0.56 | 0.50 | 0.60 | 0.46 | 0.50 | 0.44 | 0.56 | 0.52 | 0.44 | 0.42 | 0.50 | 0.48 | |

يتضح من الجدول 3 أن قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الفهم الاستماعي، الذي طُبق على العينة الاستطلاعية كانت بين (0.72-0.38 )، مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (0.85)، أو أقل من (0.20).كما ويلاحظ أيضاً أن قيم معاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم الاستماعي كانت بين (0.60-0.30)، مما يعني أنه لا توجد فقرات ذات معامل تمييز أقل من (0.20). وتعد قيم معاملات الصعوبة والتمييز مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار في البحث الحالي ، لذا لم تحذف أي فقرة من فقرات الاختبار.

**ثبات الاختبار.**

جرى التحقق من ثبات الاختبار بثبات السمة المقاسة لدى المفحوصين عبر الزمن، وهي تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه مرة أخرى (Test-Retest)، إذ طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وكان عددها(27) طالبة، ثم أعيد التطبيق على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وحُسِب معامل الارتباط بين التطبيقين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.96)، وهو معامل ارتباط دال لأغراض البحث الحالي.

**ولحساب الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار جرى تطبيق المعادلة الآتية**

متوسط زمن إجابة أول ثلاثة طالبات من الاختبار+متوسط زمن إجابة آخر ثلاثة طالبات من الاختبار مقسوماً على 2 . وبالنتيجة أصبح الزمن الملائم للاختبار (40) دقيقة.

**تصحيح فقرات الاختبار.**

أعد مفتاحاً لتصحيح الاختبار وتم تخصيص درجة لكل فقرة وبذلك تكون الدرجة التي حصلت عليها الطالبات تتراوح ما بين (0- 25) درجة.

**إعداد الخطط التدريسية وفق استراتيجية التفكير التناظري والاستراتيجية الاعتيادية**

بعد تحديد موضوعات نصوص الاستماع للصف الرابع الأساسي وتحديد مهارات الفهم الاستماعي، تم تحديد أهداف الاستراتيجية(التفكير التناظري) وخطواتها وإجراءات تنفيذها من خلال صياغة الأهداف السلوكية والموزعة على موضوعات نصوص الاستماع وإعداد الخطط

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

التدريسية التابعة لها والخطط التدريسية الاعتيادية، حيث تم إعداد الخطط التدريسية في ضوء محتوى مادة التجربة لمجموعتي البحث (التجريبية) و(الضابطة).وتضمنت (12) خطة لكل مجموعة وبواقع حصتين أسبوعيا، إذ تدرس المجموعة الضابطة وفق الاستراتيجية الاعتيادية والمجموعة التجريبية وفق استراتيجية التفكير التناظري التي تتضمن الإجراءات الآتية:

- تقديم نص الاستماع بمعارفه الجديدة التي نريد تدريسها.(التركيز على معارف النص المسموع الجديدة).
- تحديد المعارف ومنها المفاهيم المألوفة ذات المعنى والتي لديها صفات المفاهيم الجديدة في النص المسموع ومراجعتها مع الطالبات.
- القيام بالعصف الذهني للصفات التي تشبه المعارف القديمة والجديدة في النص المسموع.
- عصف ذهني آخر لأماكن عدم التناظر بين معارف النص المسموع.
- مناقشة الأفكار التي تبين أوجه التشابه بين معارف النص المسموع.
- قيام الطالبات بكتابة ملخص حول أوجه التشابه بين معارف النص المسموع، والإشارة إلى أماكن سقوط التناظر.

**ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب**

حرصاً على ضمان سلامة النتائج تم ضبط متغير العمر الزمني والتحصيل الدراسي في مبحث لغتنا العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة حيث تم:

- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني باستخدام اختبارT ، لبيان الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في العمر الزمني والتي بلغت (1.17) أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.
- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية وذلك في ضوء الصف السابق وهو الثالث الأساسي باستخدام اختبارT، والتي بلغت فيها قيمة ت (0.24) أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل باللغة العربية.

**خطوات تنفيذ أدوات البحث**

بعد اختيار أفراد عينة البحث تبعاً لخضوعها للتدريس باستراتيجية التفكير التناظري والإستراتيجية الاعتيادية، عقدت لقاءات مع المعلمات اللاتي نفذن الموضوعات الدراسية المستهدفة، ودُربت المعلمة التي تستخدم استراتيجية التفكير التناظري على تنفيذ نصوص الاستماع بهذه الاستراتيجية، وقد استغرق تدريب المعلمة المشاركة (4) لقاءات تدريبية لعدم

معرفتها مسبقاً بالاستراتيجية. وطبق اختبار (قبلي) في مهارات الفهم الاستماعي المستهدفة بالبحث على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لأغراض الضبط الإحصائي، وجرى تدريس المجموعة التجريبية نصوص الاستماع باستراتيجية التفكير التناظري، في حين جرى تدريس المجموعة الضابطة نصوص الاستماع بالاستراتيجية الاعتيادية حيث استغرق التنفيذ لنصوص الاستماع ستة أسابيع تقريباً، وبعد الانتهاء من تنفيذ نصوص الاستماع المستهدفة باستراتيجية التفكير التناظري والاستراتيجية الاعتيادية، طُبق اختبار (بعدي) لمهارات الفهم الاستماعي على المجموعتين الضابطة والتجريبية. وصححت إجابات الطالبات وفُرغت في جداول خاصة بذلك، وأُدخلت البيانات في الحاسوب لمعالجتها إحصائياً، باستخدام برنامج "الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS)، ثم عرضت النتائج، وفسرت ونوقشت وجرى الخروج بالتوصيات اللازمة.

**المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضيته جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، وجرى استخدام تحليل التباين (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية. وجرى استخدام مربع إيتا في ضوء مستوى الدلالات الإحصائية لمعرفة حجم تأثير متغير استخدام استراتيجية التدريس في مهارات الفهم الاستماعي.

## نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** الذي نص على: ما مهارات الفهم الاستماعي اللازمة لطالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بمهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الرابع الأساسي، وعرضت القائمة على المحكمين والمختصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس للتأكد من صحتها وسلامتها، وبعد جمعها والتعديل والحذف، خرجت القائمة بصورتها النهائية مكونة من 4 مستويات فهم رئيسية، وينبثق عنها (24) مهارة فرعية كما ورد في الجدول 4.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

**جدول 4**

*قائمة مهارات الفهم الاستماعي اللازمة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بصورتها النهائية*

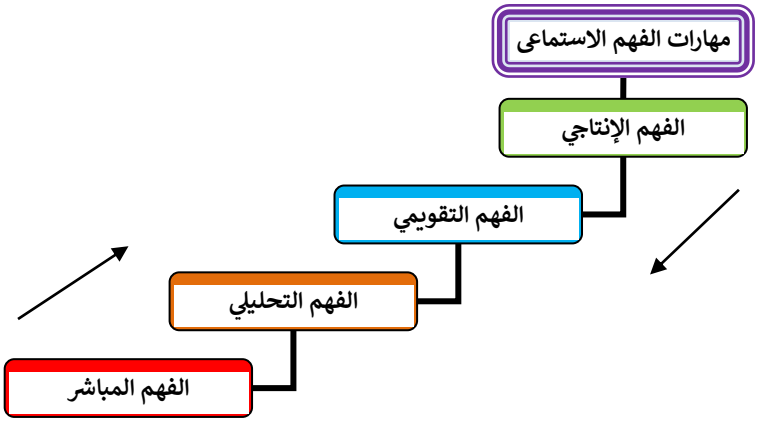
| م | المهارات الرئيسية | المهارات الفرعية |
|---|---|---|
| 1 | الفهم الاستماعي المباشر | (1) تحديد الفكرة العامة المباشرة للنص المسموع.<br>(2) ترتيب بعض الأفكار الواردة والأحداث في النص المسموع.<br>(3) تحديد معاني الكلمات المقصودة في النص المسموع .<br>(4) تحديد ضد الكلمات المقصودة في النص المسموع.<br>(5) تذكر بعض المعلومات المتضمنة بالنص المسموع.<br>(6) معرفة العلاقات بين الجمل في النص المسموع. |
| 2 | الفهم الاستماعي التحليلي | (7) استنتاج أهداف النص المسموع .<br>(8) استنتاج الأفكار الجزئية من النص المسموع .<br>(9) استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال النص المسموع.<br>(10) استنتاج الحالة الانفعالية للمتحدث في النص المسموع .<br>(11) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة في النص المسموع.<br>(12) استنتاج العاطفة المسيطرة على النص المسموع.<br>(13) استنتاج ما يتصل بموضوع النص المسموع وما لا يتصل به. |
| 3 | الفهم الاستماعي التقويمي | (14) التمييز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع.<br>(15) تكوين رأي حول الموضوعات المطروحة في النص المسموع.<br>(16) تصنيف الأفكار لبيان الصحيحة والخاطئة منها في النص المسموع.<br>(17) الحكم على الشخصيات الواردة في النص المسموع.<br>(18) الحكم على النص المسموع من خلال خبرة سابقة. |
| 4 | الفهم الاستماعي الإنتاجي | (19) اقتراح عنوان آخر للنص المسموع.<br>(20) توليد حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المسموع.<br>(21) التنبؤ بالأحداث وما سيقال بناء على مقدمات معينة في النص المسموع.<br>(22) تحديد إغلاق النص المسموع مفتوح النهاية.<br>(23) اقتراح أفكار جديدة لتحسين النص المسموع.<br>(24) ربط الأفكار واستخدامها بمسار فكري مبتكر من خلال التلخيص. |

نجد من القائمة السابقة أن تعدد مستويات الفهم الاستماعي، ومهاراته يشير بوضوح إلى أهميتها والحاجة إلى تنميتها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وهو الأساس الذي انطلق منه البحث. حيث ركزت القائمة السابقة على المهارات المنتمية لمستويات الفهم الدنيا، والمهارات المنتمية لمستويات الفهم العليا، وكان هذا الأمر واضحاً من خلال المهارات الرئيسية والفرعية الواردة، واتساق كل مهارة فرعية مع المهارة الرئيسية المنبثقة عنها، ومناسبة كل مهارة فرعية أدائية من مهارات الفهم الاستماعي للطالبات في الصف الرابع الأساسي. حيث تناولت هذه القائمة مهارات الفهم الاستماعي في مرحلة دراسية مهمة جداً متمثلة بالصف الرابع الأساسي؛ ففي هذه المرحلة قد لا تلقى مستويات الفهم الاستماعي العليا الاهتمام الكافي لكون الصف الرابع الأساسي امتداد للصفوف الثلاثة الأولى، بل قد لاينفصل عنها في كل الأحوال.

ومن الملاحظ في القائمة السابقة أنَّ مهارات الفهم الاستماعي (الدنيا والعليا) يمكن تنميتها في هذه المرحلة الأساسية ولا تقتصر على المرحلة الثانوية فقط، وهو ما وجدته الباحثة في قدرة معلمة اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا (التقويمي، والإنتاجي)في هذه المرحلة، لذلك قامت بالرجوع لنصوص الاستماع الواردة في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي مدار البحث، لتحديد قائمة متعددة المستويات؛ لكون هذا التصنيف أقرب إلى مفهومي الاستماع والفهم الاستماعي، ولتناسبه مع تصنيفات مهارات الفهم الاستماعي. ووفقاً لذلك تخلص الباحثة من استعراضها لتلك المهارات، ومستوياتها المختلفة (الدنيا والعليا) إلى قائمة مقترحة بمهارات الفهم الاستماعي للصف الرابع الأساسي، حيث تم تضمينها في (4) مستويات رئيسية و(24) مهارة فرعية مقترحة، كما يظهر بالشكل 1.

**شكل 1**

*مهارات الفهم الاستماعي (الدنيا والعليا) المستهدفة في البحث*




**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** والذي نص على : هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار مهارات الفهم الاستماعي في مبحث اللغة العربية ؟

ويرتبط هذا السؤال بالإجابة عن الفرضية الصفرية التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في متوسط درجات اختبار مهارات الفهم الاستماعي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير التناظري وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالاستراتيجية الاعتيادية في مبحث اللغة العربية". وللإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية التابعة له جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة. كما ورد في الجدول 5.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

**جدول 5**

*المتوسطات الحسابية المعدلة وغير المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي*

| مهارات الفهم الاستماعي | المجموعة | العدد | القياس القبلي للاختبار | | القياس البعدي للاختبار | | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| المباشر | التجريبية | 35 | 12.58 | 3.21 | 16.08 | 2.18 | 15.81 | 0.28 |
| | الضابطة | 34 | 11.88 | 3.56 | 13.92 | 3.40 | 14.17 | 0.27 |
| التحليلي | التجريبية | 35 | 10.50 | 3.57 | 14.87 | 2.41 | 14.76 | 0.31 |
| | الضابطة | 34 | 10.24 | 4.13 | 11.56 | 4.25 | 11.66 | 0.30 |
| التقويمي | التجريبية | 35 | 12.91 | 3.25 | 16.25 | 2.11 | 15.63 | 0.31 |
| | الضابطة | 34 | 11.28 | 4.16 | 12.76 | 3.87 | 13.35 | 0.30 |
| الإنتاجي | التجريبية | 35 | 9.79 | 3.41 | 14.41 | 2.93 | 14.46 | 0.38 |
| | الضابطة | 34 | 9.92 | 4.14 | 11.24 | 4.03 | 11.19 | 0.37 |
| القياس الكلي | التجريبية | 35 | 45.79 | 12.39 | 61.62 | 9.01 | 60.59 | 0.96 |
| | الضابطة | 34 | 43.32 | 15.01 | 49.48 | 14.67 | 50.47 | 0.94 |

يبين الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لاختبار مهارات الفهم الاستماعي القبلي، إذ تشير النتائج إلى وجود فرق في المتوسط الحسابي القبلي في مهارة الفهم المباشر بين المجموعتين التجريبية والضابطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.88) وبانحراف معياري مقداره (3.56)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.58) وبانحراف معياري مقداره (3.21).

ويظهر من الجدول 5 أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمهارة الفهم المباشر، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمهارة الفهم المباشر للمجموعة الضابطة (14.17) وبخطأ معياري مقداره (0.27)، والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (15.81) وبخطأ معياري مقداره (0.28). وقد كان مقدار الفرق بين المتوسطين (1.64).

وتشير النتائج في الجدول 5 إلى وجود فرق في المتوسط الحسابي القبلي في مهارة الفهم التحليلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.24) وبانحراف معياري مقداره (4.13)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (10.50) وبانحراف معياري مقداره (3.57).

ويظهر من الجدول 5 أن هناك فرقاً بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمهارة الفهم التحليلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمهارة الفهم

التحليلي للمجموعة الضابطة (11.66) وبخطأ معياري مقداره (0.30)، والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (14.76) وبخطأ معياري مقداره (0.31). وقد كان مقدار الفرق بين المتوسطين (3.10).

وتشير النتائج في الجدول 5 إلى وجود فرق في المتوسط الحسابي القبلي في مهارة الفهم التقويمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.28) وبانحراف معياري مقداره (4.16)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (12.91) وبانحراف معياري مقداره (3.25).

ويظهر من الجدول 5 أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمهارة الفهم التقويمي إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمهارة الفهم التقويمي للمجموعة الضابطة (13.35) وبخطأ معياري مقداره (0.30)، والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (15.63) وبخطأ معياري مقداره (0.31). وقد كان مقدار الفرق بين المتوسطين (2.28).

وتشير النتائج في الجدول 5 إلى وجود فرق في المتوسط الحسابي القبلي في مهارة الفهم الإنتاجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.92) وبانحراف معياري مقداره (4.14)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (9.79) وبانحراف معياري مقداره (3.41).

ويظهر من الجدول 5 أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمهارة الفهم الإنتاجي، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمهارة الفهم الإنتاجي للمجموعة الضابطة (11.19) وبخطأ معياري مقداره (0.37)، والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (14.46) وبخطأ معياري مقداره (0.38). وقد كان مقدار الفرق بين المتوسطين (3.27).

وتشير النتائج في الجدول 5 إلى وجود فرق في المتوسط الحسابي القبلي في مهارات الفهم الاستماعي على المقياس الكلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (43.32) وبانحراف معياري مقداره (15.01)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (45.79) وبانحراف معياري مقداره (12.39).

ويظهر من الجدول 5 أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الاستماعي على المقياس الكلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (50.47) وبخطأ معياري مقداره (0.94)، والمتوسط

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (60.59) وبخطأ معياري مقداره (0.96). وقد كان مقدار الفرق بين المتوسطين (10.12).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول 5 ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، جرى تحليل درجات الطالبات باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وذلك لضبط أثر القياس القبلي، كما ورد في الجدول 6. أي استخدم تحليل التباين المشترك للأداء على الاختبار البعدي بعد أخذ الفروق في الأداء على الاختبار القبلي بعين الاعتبار.

**جدول 6**

*نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال اختبار مهارات الفهم الاستماعي*

| مهارات الفهم الاستماعي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف محسوبة | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم المباشر | القياس القبلي | 300.26 | 1 | 300.26 | 158.02 | 0.000* | |
| | المجموعة | 32.57 | 1 | 32.57 | 17.14 | 0.000* | 0.27 |
| | الخطأ | 87.40 | 67 | 1.90 | | | |
| | الكلي المعدل | 444.98 | 69 | | | | |
| الفهم التحليلي | القياس القبلي | 462.98 | 1 | 462.98 | 201.29 | 0.000* | |
| | المجموعة | 117.85 | 1 | 117.85 | 51.24 | 0.000* | 0.52 |
| | الخطأ | 105.80 | 67 | 2.30 | | | |
| | الكلي المعدل | 703.34 | 69 | | | | |
| الفهم التقويمي | القياس القبلي | 357.66 | 1 | 357.66 | 156.10 | 0.000* | |
| | المجموعة | 60.96 | 1 | 60.96 | 26.60 | 0.000* | 0.36 |
| | الخطأ | 105.39 | 67 | 2.29 | | | |
| | الكلي المعدل | 612.20 | 69 | | | | |
| الفهم الإنتاجي | القياس القبلي | 423.50 | 1 | 423.50 | 118.15 | 0.000* | |
| | المجموعة | 131.53 | 1 | 131.53 | 36.69 | 0.000* | 0.44 |
| | الخطأ | 164.88 | 67 | 3.58 | | | |
| | الكلي المعدل | 711.95 | 69 | | | | |
| القياس الكلي للاختبار | القياس القبلي | 6022.30 | 1 | 6022.30 | 272.78 | 0.000* | |
| | المجموعة | 1242.73 | 1 | 1242.73 | 56.29 | 0.000* | 0.55 |
| | الخطأ | 1015.56 | 67 | 22.07 | | | |
| | الكلي المعدل | 8844.00 | 69 | | | | |

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05)

تشير البيانات في الجدول 6 إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α ≤ 0.05 ) في جميع مهارات الفهم الاستماعي ( المباشر، التحليلي، التقويمي، الإنتاجي)، إذ بلغت الدلالة الإحصائية (0.000) لجميع مهارات الفهم الاستماعي، لذا فإنه بناء على هذه النتائج تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05)

في متوسط درجات اختبار مهارات الفهم الاستماعي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير التناظري وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالاستراتيجية الاعتيادية في مبحث اللغة العربية".

كما تشير البيانات في الجدول 6 إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أداء الطالبات على المقياس الكلي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، إذ بلغت قيمة (F) (56.29)، وبدرجتي حرية (1، 67)، وبدلالة إحصائية (0.000). لذا فإنه بناء على هذه النتائج تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسط درجات اختبار مهارات الفهم الاستماعي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير التناظري وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالاستراتيجية الاعتيادية في مبحث اللغة العربية" .

وأظهرت نتائج هذا السؤال وجود فرق في أداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، تُعزى إلى استراتيجية التفكير التناظري، لمصلحة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي درست بالاستراتيجية الاعتيادية، مما يشير إلى أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، ولهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسط درجات اختبار مهارات الفهم الاستماعي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير التناظري وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالاستراتيجية الاعتيادية في مبحث اللغة العربية"، وتقبل الفرضية البديلة التي تظهر تفوق استراتيجية التفكير التناظري مقارنة باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية .

وتعزى هذه الفروق إلى استراتيجية التفكير التناظري، حيث تُتيح هذه الاستراتيجية للطالبات فرصاً إيجابية لفهم النصوص المسموعة كما وتساعد في التركيز على تنظيم المعلومات والمفاهيم في الذهن حتى تصبح ذات معنى. وتعزى الفروق أيضاً إلى مراعاة استراتيجية التفكير التناظري للمعرفة السابقة لدى الطالبات والقيام بربطها بالمعارف الجديدة والسعي لجعل الطالبات يكتشفن العلاقة والروابط بين المعارف والكشف عن مدى فهمهن لِما يَسمعن من خلال إثارة انتباه الطالبات وتقريب صورة المفاهيم المجردة واكتشاف ما بينها من علاقات.

ويضاف إلى ذلك النشاطات المتنوعة التي تضمنتها الاستراتيجية التي أدت إلى زيادة التفاعل الصفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الطالبات على طرح أفكارهن بكل جرأة في بيئة صفية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة والموازنة

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022

والمقارنة والترجيح؛ مما أدى إلى رقي التفكير والتطور السمعي لديهن. ولا نغفل دور الاستراتيجية في تنمية القدرة على الاستنتاج والتنبؤ والموازنة بين المعلومات الصحيحة والخاطئة وإصدار الأحكام. وتمكين الطالبات من إعادة صياغة الأفكار الرئيسية المسموعة بلغتهن الخاصة، من خلال مجموعة من الإجراءات. حيث إن إعطاء الأمثلة الخاصة بالمفاهيم والتمييز بينها وتطبيقها في بيئة التعلم أو في موقف جديد يزيد من خبرة الطالبات ويوسع معلوماتهن، فضلاً عن محتوى الاستراتيجية التكاملي التنظيمي الذي يربط النظرية والتطبيق معاً ويراعي الفروق الفردية، والمحفز للطالبات للوقوف على ما يجمع بين مفهومين لا تماثل حقيقي بينهما.

وتتيح الاستراتيجية للطالبات الفرصة لتوظيف الأفكار والتصور والخيال والمماثلة والتشبيه، وبالتالي ابتكار مسار فكري جديد من خلال ربط الأفكار المختلفة في النص المسموع. مما انعكس على مستوى الطالبات وبالتالي تنمية مهارات الفهم الاستماعي لديهن. ولا بد من الإشارة إلى أنّ استراتيجية التفكير التناظري عملت على تحفيز المعلمة وتفعيل دورها وتقديم الدّعم والمساندة والتّوجيه. مقارنة بالمجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية والتي يكون دور المعلّمة فيها سلبياً إلى حد ما؛ ممّا أدى إلى إخفاق الطّالبات في المجموعة الضابطة.

وعند تفحص هذه النتائج يمكن القول: إنه لم يطرأ على نتائج طالبات المجموعة الضابطة أي تغير، وذلك لعدم تعرض المجموعة لاستراتيجية التفكير التناظري، مما يؤكد حاجة الطالبات لمثل هذه الاستراتيجية. ويلتقي هذا التفسير مع نتائج الدراسات السابقة، حيث اتفقت نتيجة هذا البحث مع جميع نتائج الدّراسات التي استخدمت استراتيجية التفكير التناظري كمتغير مستقل مثل دراسة: (اليساري،2014؛ المسعودي،2014؛ مسلم،2014؛ التميمي،2014؛ الحسني وآخرون،2017) التي أشارت إلى جدوى استراتيجية التفكير التناظري ومناسبتها لمختلف المراحل التّعليمية.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، أوصت الباحثة بما يأتي:

1. تضمين دليل المعلم لمبحث اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية مهارات الفهم الاستماعي المناسبة بالتركيز على المهارات العليا منها، ونماذج تطبيقية لإعداد الدروس وفق استراتيجية التفكير التناظري.
2. استفادة معلمي ومشرفي اللغة العربية من الاستراتيجيات المعرفية ومنها استراتيجية التفكير التناظري، و مجالاتها بشكل عام من خلال برامج تدريبية، لما لهذه الاستراتيجية من أثر فاعل في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الطالبات في مختلف المراحل الدراسية.
3. الإفادة من مزايا استراتيجية التفكير التناظري في تدريس مهارات اللغة العربية الأخرى مثل: ( القراءة، المحادثة، الكتابة).

4. الإفادة من أداة البحث الحالية عند تعليم الطلبة وتدريبهم على مهارات الفهم الاستماعي، وكذلك عند تقويم أدائهم فيها.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية التفكير التناظري في مهارات وفروع اللغة العربية الأخرى.

## تضارب المصالح

"أفادت الباحثة بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث".

## المراجع


التميمي، حوراء .(2014). *أثر استراتيجية التفكير التناظري في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتفكيرهن الابداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة واسط، العراق.

التميمي غادة والرقيب، فاطمة .(2018). فاعلية نموذج بايي البنائي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية، 3* (4).

الحسني، فراس والعجرش، حيدر والمسعودي، عبير .(2017). أثر استراتيجية التفكير التناظري في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 7*(4)، 29-55.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد .(2005). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها* . دار الشروق للنشر: عمان، الأردن

زقوت، محمد .(1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. الجامعة الإسلامية، غزة.

الصرايرة، باسم .(2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

صومان أحمد .(2009). *أساليب تدريس اللغة العربية*. دار زهران للنشر والتوزيع :عمان، الأردن.

طعيمة، رشدي .(2001). *تدريس العربية في التعليم العام*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر: القاهرة، مصر.

عبد الباري ماهر .(2011). *مهارات الاستماع النشط*. دار المسيرة للنشر والتوزيع :عمان، الأردن.

عبد الحافظ، سالي.(2020). أثر استخدام استراتيجية(كون-شارك-استمع-ابتكر) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 36*(10). متاح على الرابط التالي : https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss10/3

عطية، محسن.(2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. دار الصفا للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

عطية، محسن.(2009). *تقويم أداء مدرسي اللغة العربية*. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

عيدان، بيداء وشمخي، عدي.(2020). أثر استراتيجية التفكير التناظري في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة أبحاث الذكاء*، 14(29). DOI:10.36302/jir.v14i29.265

فرمان، جلال .(2012). *التفكير الناقد والإبداعي*. دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

قطامي، يوسف.(2013). *النظرية المعرفية في التعليم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان الأردن.

محجز، فداء .(2015). *أثر توظيف الأناشيد المرئية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتحصيل في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة.

المسعودي، علي.(2014). *أثر استراتيجية التفكير التناظري في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية*.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، العراق.

مسلم، محسن .(2014). أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية دافع الإنجاز الدراسي والعادات العقلية في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي. *مجلة كلية التربية جامعة واسط*، *1* (17)،227-266. DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol1.Iss17.308

الهاشمي، عبدالرحمن والعزاوي، فائزة .(2005). *تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي*. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

هاني صفاء والبصيص، حاتم. (2016). فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي. *مجلة جامعة البعث*، *38*(37).

اليساري، هديل.(2014). *أثر استراتيجية التفكير التناظري في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، العراق.

Abdel Bari, M. (2011). *Active listening skills*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Abdel Hafez, S. (2020). The effect of using the (con-share-listen-create) strategy in developing the listening comprehension skills of primary school students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 36* (10). Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss10/3

Aidan, B., & Shamkhi, U. (2020). The effect of the analogical thinking strategy on the acquisition of Arabic grammar concepts for middle school students. *Intelligence Research Journal,* 14(29). DOI:10.36302/jir.v14i29.265

Al-Dulaimi, T., & Al-Waeli, S. (2005). *The Arabic language, its curricula and teaching methods*. Dar Al-Shorouk Publishing: Amman, Jordan.

Al-Hasani, F.; Al-Ajrash, H.; & Al-Masoudi, A. (2017). The effect of the analogical thinking strategy on the acquisition of historical concepts for the fourth-year middle school students. *Journal of Babylon Center for Human Studies*, *7*(4), 29-55.

Al-Hashimi, A., & Al-Azzawi, F. (2005). *Teaching listening skill from a realistic perspective*. Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Al-Masoudi, A. (2014). *The effect of the analogical thinking strategy on the achievement of fourth grade students in Arabic grammar*. (Unpublished master's thesis), University of Babylon, Iraq.

Al-Sarayrah, B. (2008). *Learning and teaching strategies, theory and practice*. The Modern World of Books and Jadara for International Books for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Al-Tamimi, G., & Al-Raqib, F. (2018). The effectiveness of the constructivist Bybe model in developing the listening comprehension skills of the sixth-grade female students in the city of Riyadh. *Journal of Educational Sciences*, *3* (4).

Al-Tamimi, H. (2014). *The effect of the analogical thinking strategy on the achievement of second-grade intermediate students in geography and their creative thinking*. (Unpublished Master's Thesis), Wasit University, Iraq.

Al-Yasari, H. (2014). *The effect of the analogical thinking strategy on the expressive performance of fifth-grade literary female students*. (Unpublished master's thesis), University of Babylon, Iraq.

Attia, M. (2009). *Evaluating the performance of Arabic language teachers*. Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Attia, M. (2008). *Modern strategies in effective teaching*. Dar Al-Safa for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Balfakih, N. (2011). The effectiveness of analogy on 10th grade students' chemistry achievement in the United Arab Emirates. *The International Journal of Learning*, *17*(10), 384-385. DOI: https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i10/58814

Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E., & Sheraden, M. (2002). *Enhancing student achievement through the improvement of listening skills*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field - Based Master's Program USA.

Farman, J. (2012). *Critical and creative thinking*. Dar Al-Safa Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Glasersfeld, E. (2001). The Radical contructivist view of science, *Foundation of Science,6*(1-3).

Guler, D., & Yagbasan, R. (2008). The description of problems relating to analogies used in science and technology textbooks. *Journal of the Faculty of Education*, *9*(16), 105-122.

Hani, S., & Al-Busais, H. (2016). The effectiveness of the listening triangle strategy in developing listening comprehension skills for a sample of fifth grade students. *Al-Baath University Journal, 38* (37).

Kepceoglu, I., & Karadeniz, S. (2017). Analysis of analogies in Turkish elementary mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *5*(4),355-364.

Mahjz, F. (2015). *The effect of employing visual songs in developing listening comprehension skills and achievement in the Arabic language for third-grade students in Gaza Governorate*. (Unpublished master's thesis), Al-Azhar University, Gaza.

Muslim, M. (2014). The effect of the analogical thinking strategy on developing academic achievement motivation and mental habits in physics for fourth-grade science students. *Journal of the College of Education, University of Wasit, 1* (17), 227-266. DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol1.Iss17.308

Palmquist, R. (1996). *The search for an internet metaphor*: A Comparison of Literatures. American Society of Information.

Perkins, D. F., &Fogarty, K. (2005). Active listening: A communication tool. Retrieved on August 30, 2006, from http://edis.ifas.ufl.edu.

Qatami, Y. (2013). *Cognitive theory in education*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Rubbin, J. (2006). A review of Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, *78*(2),199-221.

Russel, G., Gladys, N., & Erminda, F. (2017). The Use of Non -Math Analogies in Teaching Mathematics. *The Normal lights Journal on teacher education*, Philippine Normal University*, 11*(1).

Samara, N.(2016). Effectiveness of Analogy Instructional Strategy on Undergraduate Student's Acquisition of Organic Chemistry Concepts in Mutah University, Jordan. *Journal of Education and Practice, 7*(8): 70-74.

Souman, A. (2009). *Methods of teaching Arabic language*. Dar Zahran for Publishing and Distribution: Amman, Jordan.

Suthakaran, V., Filsinger, K., & White, B. (2013). Using analogies as an experiential learning technique in multicultural education. *The National Association for Multicultural Education*, *15*(2), 92– 94. DOI: https://doi.org/10.1080/15210960.2013.781368

Taima, R. (2001). *Teaching Arabic in public education*. Dar Al Arab Thought for Printing and Publishing: Cairo, Egypt.

Zaqout, M. (1999). *The guide in teaching the Arabic language*. Islamic University of Gaza.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (3) مايو 2022