أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (اندفاع – تروي) في تنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

إعداد

د/ نيفين أحمد ممدوح عبد الحكيم إدريس

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بنات القاهرة- جامعة الأزهر

أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (اندفاع – تروي) في تنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

نيفين أحمد ممدوح عبد الحكيم

مدرس المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر بالقاهرة

البريد الالكتروني: Nivinhakim.5919@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة بمهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري من خلال عرضها على المحكمين، كما تم اعداد اختبار لقياس مهارات الفهم الاستماعي لدى الطالبات، ومقياس للاتجاه نحو اللغة العربية، كذلك فقد تم إعداد دليلين للمعلم لتدريس بعض نصوص الاستماع لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي وآخر لتوضيح تدريسها وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني، واستخدم مقياس للأسلوب المعرفي، وبلغت عينة البحث (112) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري بكلٍ من معهد فتيات الشيخ زايد الأزهري، ومعهد 6 أكتوبر الأزهري بمحافظة الجيزة، تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات تجريبية ، واستغرقت تجربة البحث 70 يوما حيث قام بالتدريس معلم الفصل باستخدام الدليل. وتوصل البحث إلى نتائج من أهمها: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات مجموعات البحث التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، ترجع لاستراتيجية التدريس" التبادلي/ التعاوني". توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات مجموعات البحث التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، ترجع إلى الأسلوب المعرفي" الاندفاع/ التروي". توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات مجموعات البحث التجريبية، ترجع لأثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس" التبادلي/ التعاوني " والأسلوب المعرفي"مندع/متروي". لصالح مجموعتي البحث (التبادلي المترويات- التعاوني المترويات) في مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته المختلفة، وبصورة مجملة. وكذلك في الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده المختلفة، وبصورة مجملة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي قيم درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، لصالح التطبيق البعدي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي قيم درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، لصالح التطبيق البعدي.، وقدم البحث عددا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الفهم الاستماعي - مهارات الفهم الاستماعي- الاتجاه نحو اللغة العربية- التدريس التبادلي- التعلم التعاوني- الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي).

The Impact of Interaction between Collaborative Teaching Strategies and Cognitive Style (Impulsive-Reflective) on Developing Listening Skills and Attitudes toward the Arabic Language Among Second-Year Al-Azhar High School Female Students

Nevin Ahmed Mamdouh Abdel Hakim

Specialization in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education for Girls, Al-Azhar University, Cairo

Email: Nivinhakim.5919@azhar.edu.eg

ABSTRACT

The research aimed to investigate the effect of the interaction between collaborative and cooperative teaching strategies and cognitive style (impulsive-reflective) on the development of listening skills and attitudes toward the Arabic language among second-year Al-Azhar female high school students. To achieve this goal, a list of appropriate auditory comprehension skills for second-year Al-Azhar female high school students was prepared and presented to experts. Additionally, a test was developed to measure auditory comprehension skills among the students, along with a scale to assess attitudes toward the Arabic language. Furthermore, two teaching guides were prepared, one for collaborative teaching and the other for cooperative learning. A cognitive style scale was also used. The research sample consisted of 112 female students from the second year of Al-Azhar high schools, including students from Sheikh Zayed Al-Azhar Girls Institute and 6th of October Al-Azhar Girls Institute in Giza Governorate. The students were divided into four experimental groups, and the research experiment lasted for 70 days, with classroom teachers using the teaching guides. The research findings included: There were no statistically significant differences between the means of the scores of the experimental research groups in the two dimensions of the auditory comprehension skills test due to the collaborative/cooperative teaching strategy. There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental research groups in the two dimensions of the auditory comprehension skills test due to the cognitive style (impulsive-reflective). There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental research groups due to the interaction between the collaborative/cooperative teaching strategies and the cognitive style (impulsive-reflective) in auditory comprehension skills across different levels. There were also statistically significant differences between the means of the students' scores in the pre- and post-application of the auditory comprehension skills test in favor of the post-application. There were statistically significant differences between the means of the students' scores in the pre- and post-application of the Arabic language attitude scale in favor of the post-application. The research concluded with a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Auditory Comprehension, Listening Skills, Attitudes toward the Arabic Language, Collaborative Teaching, Cooperative Learning, Cognitive Style (Impulsive, Reflective).

أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (اندفاع – تروي) في تنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

مقدمة:

اللغة من أهم مقومات الأمم؛ إذ تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وتنظم العلاقات اللغوية بينهم وبين سائر الأمم؛ فهي نظام محكم دقيق، يلتزم أفراد المجتمع باتباعه، واتخاذه أساساً للتفاهم، والتعبير عما يجول في النفس ويختلج في الخواطر، ويحقق المصالح المشتركة بينهم.

واللغة ثمرة من ثمرات التفكير؛ فعن طريقها يقوم الإنسان بعمليات التفكير؛ من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات، واستخراج النتائج، وتجريد، وتعميم، ثم يصب ناتج كل هذه العمليات، عندما تمده اللغة بالرموز، التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار. (محمود الناقة، 1997، 17) ([1])

وتبدو الصلة بين اللغة والفكر، في أن اللغة أساس عمليات التفكير؛ حيث تعد المعاني التي تمثلها الرموز اللغوية المادة الخام، التي يستخدمها الطلاب في عملية التفكير. (فتحي يونس، 2000، 158).

واللغة العربية أداة التفكير، ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع؛ ولذا كان لها مكانه عظيمة في قلوب متحدثيها، وكان تعليمها وتعلمها واجباً دينياً وقومياً، فقد خصها الله تعالى بأن جعلها لغة القرآن الكريم، قال تعالى:"بلسان عربي مبين" (الشعراء، آية:193)

وتتكون اللغة العربية من فنون أربعة، هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، وعلاقة تأثر وتأثير، والصلة بين الفنون اللغوية متداخلة؛ فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها ينعكس على الفنون الأخرى. (فتحي يونس، 2000، 158).

ويتبوأ الاستماع مكانة مهمة بين مهارات اللغة العربية؛ إذ يعد من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وتبادل الأفكار، وإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيه والانسياب تعبيراً عن الأفكار، من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، وكان إتقان مهاراته، من إبراز مسئولياتها؛ حيث يعد الفن الأكثر ممارسة في الحياة. (محمد مجاور، 1998، 347).

والاستماع هو الأساس الذي تبني عليه فنون اللغة الأخرى، تحدثا وقراءة وكتابة، والأداة الرئيسة لاكتساب المفردات، وتعلم أنماط الجمل والتراكيب، وتلقي الأفكار والمفاهيم، واكتساب الطريقة الصحيحة لنطق الأصوات اللغوية، والإفادة مما يطرح من أفكار ومعلومات في إثراء الرصيد اللغوي من الخبرات والتفاعل معها. (ماهر عبد الباري،2013، 424).

([1]) اتبعت الباحثة في توثيق المراجع الأجنبية قواعد الإصدار السابع لسنة (2019) لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) على النحو التالي: (لقب المؤلف والسنة ورقم الصفحة) أما في توثيق المراجع العربية فقد تم التوثيق على النحو التالي: (اسم المؤلف ولقبه والسنة ورقم الصفحة) وذلك مراعاة للثقافة العربية.

والاستماع هو المدخل الطبيعي للاستقبال اللغوي، وأساس كثير من المواقف اللغوية التي تستدعي الانتباه والإصغاء؛ حيث يزود الطلاب بالمدخلات، التي تعد المادة الخام الضرورية لحدوث العمليات العقلية. (سعيد لافي،2004، 88).

ويقدم الاستماع تصورات مختلفة حول النص المسموع، مما يمكن الطالبة من الإنتاج اللغوي المناسب، سواء أكان في شكل منطوق أم في شكل مكتوب؛ حيث يشمل الاستماع عمليات متنوعة، يعطي من خلالها المستمعة انتباها مقصودا للمادة الصوتية؛ حيث تحللها، وتتأملها، وتبدي رأيها فيها. (علي مدكور، 2008، 75).

وأثبتت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة أن الإنسان يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة؛ فالطالبة تستغرق (70%) من ساعات يقظتها في نشاطات لفظية، فيكون (11%) من النشاط العقلي كتابة، و(15%) قراءة، و(30%) تحدثا، و(40%) استماعا، فيذهب وقتها في عمليات اتصال لغوي، يأخذ الاستماع منها (40%). (نادية العتيبي،2017، 15) لذا يحتل الاستماع المرتبة الأولى بين فنون اللغة، التي ينبغي أن تسعى المؤسسات التعليمية إلى تنميتها لدى الطالبات، لكي تتمكن من فنون اللغة الأخرى.

ويحظى الاستماع بدور أكثر أهمية في العملية التعليمية، فالطالبة تقضي معظم وقتها مستمعة داخل حجرات الدراسة، ومعظم التفاعلات والمناقشات التي تدور بين المعلم والطالبات تتم بصورة شفهية؛ فالمعلم يشرح دروسه ويقدم توجيهاته، ويستثير انتباه الطالبات مستخدماً اللغة الشفهية في معظم الأحيان، بينما تصغى الطالبات وتستمعن لما يقوله المعلم، ومن ثم فإن اكتساب الخبرات التعليمية وفهم توجيهات المعلم وأسئلته، تتم بناء على ما يُستمع إليه ، وعلى مدى فهمهن لما استمعن إليه.(هدى النمر، 2006، 59) مما يلفت الانتباه إلي دور الاستماع وأهميته في حياة الفرد والمجتمع، وأنه أساس وعماد الحياة.

وتزداد أهمية الاستماع في العصر الحالي، الذي يتسم بأنه عصر التكنولوجيا والإنترنت، والأجهزة والقنوات الفضائية، حيث يعد عصر الكلمة المسموعة والمنطوقة، مما يستلزم أن تكون الطالبة مستمعة نشطة وإيجابية، فاهمة لما تستمع إليه، ومتفاعلة مع المادة المسموعة، حتى تؤدي أداء جيداً، وتتعلم وتنجز ما يطلب منها. (محمود عبد القادر،2013، 17).

ويكفي الاستماع فخراً أن الله سبحانه وتعالى قد أعطى لحاسة السمع أهمية كبيرة في كتابه العزيز، فقد ركزت العديد من آيات الذكر الحكيم على هذه الحاسة، وجعلتها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله تعالى في الإنسان، فقدم السمع على البصر في كل آي الذكر الحكيم، قال تعالى:"إن السمع والبصر والفؤاد كل أؤلئك كان عنه مسئولا"(الإسراء: آية 36)

وأصل الاستماع أن يكون أولاً للفهم، وليس مجرد الانتباه إلى شيئ مسموع؛ لأن الفهم الاستماعي أساس لتعليم المسموع، والإفادة منه بوجه عام، والاستماع الحقيقي هو الاستماع المقترن بالفهم، فالاستماع بلا فهم لا يعد استماعا بمفهومه الصحيح؛ فالفهم الاستماعي يتطلب نشاطاً ذهنياً من الطالبة، حتى تتمكن من فهم ما تسمع، وتجاوزه لمستويات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي.

والفهم الاستماعي هدف لغوي وتربوي، باعتباره الغاية المنشودة من عملية الاستماع، وفهم المسموع يساعد على الارتقاء بلغة الطالبة، وتزويدها بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة.

والفهم الاستماعي من أهم مهارات الاستماع، التي ينبغي أن تتمكن منها الطالبات في مراحل التعليم قبل الجامعي؛ فمن خلاله تؤدي الطالبة العديد من المهارات المركبة، مثل: التحليل، والتفسير، والتفاعل مع المتحدث، والمقارنة، ونقد المسموع، وإصدار حكم على مدى انسجام النص المسموع واتساقه مع بعضه البعض، والحكم على مدى صدقه وصلاحيته، وصولاً إلى الفهم الجيد للنص المسموع. (راشد الظنحاني،2008، 44).

والفهم الاستماعي هدف تعنى به المناهج الدراسية؛ حيث يعد دليلاً واضحاً على الاستماع الفاعل، الذي يعتمد على استجابة الطالبة للنص المسموع، ومقدرتها على بناء معنى مما تسمع، وهذا ما أكده عبد الله الجهني(2015) في قوله: إن الفهم الاستماعي مهارة ذهنية، ذات أهمية بالغة؛ إذ تساعد الطالبة على بناء قدراتها الذهنية، من خلال الانخراط في أنشطة تعليمية تعلمية، وتعد المؤثر الرئيس في بناء شخصية الطالبة، ومقدرتها على فهم ما تستمع إليه، وتحليله، وتفسيره، وتحديد مدى تفاعلها مع المادة المسموعة، وتكوين مخزونه اللغوي من صور فنية، وتراكيب، وقواعد صرفية، وبناءات نحوية، ومفردات، وألفاظ.(عبد الله الجهني،2015، 189).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن الفهم الاستماعي يتلاقى مع النظرية البنائية، فقد اهتمت هذه النظرية بدراسة المعنى؛ إذ إن الوصول إلى المعنى يكون من خلال السياق اللغوي الذي ورد فيه، والموقف الذي استعمل فيه؛ حيث إن المهارات اللغوية نظام متشابك العلاقات بين أجزائه، وقابل باستمرار للتجديد والتغيير في بنيته المعجمية، ولذا فإن دراسة المعنى تتنوع دلالاتها بتعدد السياقات التي ترد فيها، ويمثل السياق الموقف الذي يحيط بالخطاب، ويكشف معناه سواء أكان هذا الموقف لغويا أم غير لغوي. (محمد بصل وفاطمة بلة، 2014، 5)

ومن ثم فإن الاهتمام بتنمية مهارات الفهم الاستماعي، يجعل الطالبات قادرات على تمييز المسموع ونقده؛ إذ إنه ليس كل ما يسمع يصدق، ولذا فقد اهتمت بعض المؤسسات التعليمية بتنمية مهارات الفهم الاستماعي، وخصصت بعض الكليات مقرراً في الاستماع، ومنها كلية إدارة الأعمال، التي أكدت أن نجاح الإداري متوقف في جزء كبير منه على الاهتمام بالمتحدث، وتحليل، وفهم، وتقويم حديثه.

ومما يبرز أهمية مهارات الفهم الاستماعي، أنه قد نصت مصفوفة المعايير على بعض المؤشرات الخاصة بالفهم الاستماعي، ومنها مؤشرات تتعلق بآداب الاستماع وأخلاقياته، ومؤشرات تتعلق بفهم المسموع ونقده وتذوقه، ومن مؤشرات الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته: أن تكون الطالبة قادرةعلى أن تشعر محدثها باحترامه لها، وأن تستمع بتركيز ووعي، وأن تعطي انطباعا مناسبا لمحدثها، وأن تعبر عن رأيها في موضوع الحديث بلباقة، وأن تقدر مشاعر المتحدث أثناء الاستماع، ومن مؤشرات فهم المسموع ونقده وتذوقه: أن تكون الطالبة قادرةً على أن تستنتج معنى كلمة من سياق النص المسموع، وأن تستنتج الأفكار الرئيسة فيما استمعت إليه، وأن تستنتج غرض المتحدث، وأن تحدد التفاصيل المهمة فيما استمعت إليه، وأن تستنتج الاتجاه الفكري للمتحدث، وأن تُقوم بالأدلة ما تستمع إليه، وأن تكشف عن المغالطات والأخطاء فيما استمعت إليه، وأن تستخلص النتائج من المقدمات، وأن تربط بين

الكلمات وغرض استخدامها، وتأثير ذلك على المستمع.(اسماعيل عبد العاطي وآخرون،2016، 36).

وفي السياق ذاته، فقد أصبحت تنمية مهارات الفهم الاستماعي من أهم الأهداف التي يسعى المسئولون إلى تحقيقها، فقد نصت وثيقة منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على أهمية تنمية مهارات الفهم الاستماعي، من خلال التأكيد على ضرورة تدريب الطلاب على الاستماع، والإنصات، والتفاعل، واحترام الرأي الآخر، وتذكر المعلومات والحقائق فيما يستمعون إليه، والتعرف على غرض المتحدث من خلال السياق، والانتباه للرسائل السمعية، والإجابة عن أسئلة تفصيلية حول النص المسموع، وكشف القيم الصريحة والضمنية، واستخلاص الفكرة العامة والأفكار الرئيسة، والربط بين الشخصيات والأحداث فيما استمعوا إليه، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتذوق المسموع ونقده، والحكم على الشخصيات التي وردت في النص المسموع، في ضوء معايير معينة. (وزارة التربية والتعليم،2006، 107-111).

ونظرا لأهمية الفهم الاستماعي، فقد نال اهتماماً كبيراً من قبل المسئولين بوزارة التربية والتعليم، وقطاع المعاهد الأزهرية، فقد نصت أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثانوية على تنمية مهارات الفهم الاستماعي؛ فقد شملت ما يلي:

-أن تستنتج الطالبة المعنى العام، والمعنى التفصيلي، والضمني من السياق.

-أن تضع الطالبة عنواناً مناسباً لنص استمعت إليه.

-أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه محددة الأفكار.

-أن تبدي الطالبة رأيها فيما استمعت إليه.

-أن تعي الطالبة المسموع، والسياق الذي ورد فيه. (وزارة التربية والتعليم،2006) (الأزهر الشريف، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، 1990) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2015) (وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي، اللغة العربية، 2014)

كما حظي الفهم الاستماعي باهتمام كبير من قبل علماء التربية؛ فقد عقدت الكثير من المؤتمرات التي اهتمت بالفهم الاستماعي، ومنها مؤتمر اللغة العربية المنعقد بمركز الإمارات للدراسات التربوية(2020) ومؤتمر معالجة التحديات التي تواجه لغة الضاد المنعقد بجامعة زايد بدبي(2016) والمؤتمر الدولي الثالث لتطوير التعليم، المنعقد بمقر جامعة الدول العربية بالقاهرة(2015) والمؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، المنعقد بجامعة الأردن(2015) والمؤتمر الدولي الثاني والثالث والعشرون، المنعقد بمقر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(2014) وفي السياق ذاته، فقد أوصت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بتنمية مهارات الفهم الاستماعي، لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومنها دراسة كل من: (السيد عبد العليم،2020)؛ (خلف طلبة،2020)؛ (أحمد علي، 2018)؛ (نادية العتيبي، 2017)؛ (أحلام زحافة وآخرون،2016)؛ (ماهر عبد الباري ،2011)؛ (نجوى خصاونة،2011؛ إياد خمايسة،2011).

ومما يعظم قيمة تنمية مهارات الفهم الاستماعي، التطور في وسائل الاتصال والبث التليفزيوني، وكثرة استخدام اللغة الشفهية في المحافل الدولية وأنشطتها المختلفة، واستخدامها كوسيلة من وسائل الإقناع، الأمر الذي جعل الطالبة تعيش وسط كم كبير من الأفكار والمعارف، مما جعلها مضطرة إلى حماية نفسها، ولن يحدث ذلك إلا إذا تم تدريبها على أن تستمع فتفهم، وتحلل وتفسر وتقارن وتنتقد وتقوم ما تستمع إليه، بموضوعية تامة في ضوء خبراتها الشخصية، وفي ضوء النظام القيمي للمجتمع الذي تعيش فيه. (علي مدكور،1991، 71-72) مما جعل الاهتمام بتنمية مهارات الفهم الاستماعي، هى القضية الأكثر أهمية، واستلزم استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.

والمستقرئ للدراسات والكتابات التربوية في الآونة الأخيرة، يجد اهتماماً ملحوظا بتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدي الطالبات، ويلاحظ أنها قد اتجهت نحو استخدام ما يسمي بالتدريس التبادلي والتعلم التعاوني، بما يسهم في مساعدة الطالبات على الفهم وبناء المعني، من خلال المناقشات التي تتم بين الطالبات والمعلم، أو بين الطالبات وبعضهن البعض؛ بما يسهم في تنمية المهارات اللغوية، ويدعم الثقة بالنفس، ويزيد من دافعية الطالبات للتعلم. (Faster, E. & Rotoloni, B. 2008.p.47).

وباستقراء التوجهات الحديثة في ميدان طرائق التدريس، اتضح للباحثة اعتناء التربويين بالكيفية التي تسهم في تحقيق الطالبات تعلماً أفضل، أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، ونتج عن هذا التوجه حدوث انتقال من الاهتمام بالأنشطة التعليمية الخاصة بالاستراتيجيات التي تتمحور حول المعلم، مثل: الإلقاء والمناقشة، إلى الاهتمام بالأنشطة الخاصة بالاستراتيجيات التي تتمحور حول الطلاب، مثل: التدريس التبادلي، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني.

وفي هذا السياق، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة، ومنها دراسة كل من:(خلف طلبة،2020؛ أحمد علي،2018؛ أحمد الرشيدي،2018؛ نادية العتيبي،2017؛ أحلام زحافة وآخرون،2016؛ هدى حسين،2015؛ مروة حسين،2015؛ ثناء رجب، 2004؛ سعيد لافي، 2004). على الأدوار الفاعلة للمعلم داخل الصف، والتي تؤدي إلى التغيير الفاعل في أداء الطلاب، وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات التدريسية الناجعة والأنشطة الفاعلة، التي تهتم بإبراز دور الطالبة وحيويتها داخل الموقف التعليمي الفاعل بينها وبين أقرانها في الصف، وبما يسهم في تحويل التعليم من الحفظ والتلقين السلبي إلى التعليم الإيجابي الفعال، الذي ينظر إلى الطالبة بوصفها طرفاً إيجابياً في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك بتسليحها بالقدرة على التعلم الذاتي، الذي يعد أساسياً وجوهرياً في عمليات التعليم والتعلم الحديثة.(مصطفى أحمد،2008 ،78) ومن ثم فقد اهتمت الباحثة بالتعرف على أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية.

وتتمحور استراتيجية التدريس التبادلي حول التفاعل الفعال بين الطالبة والمعلم، أو بين الطالبات وبعضهن البعض؛ حيث تعمل على توفير التركيز والانتباه لدى الطالبات، ويزيد من دافعيتهن نحو الرغبة في التعلم، ويدعم الثقة بالنفس، وتتيح الفرصة أمامهن لممارسة الأنشطة الملائمة لتنمية المهارات المستهدفة، وتوفر بيئة تعليمية ثرية تدعم التفاعل بين الطالبات. (فايزة عوض، 2000 ،33)

والتدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي طرحت نفسها في المجال التربوي، ويعد اتجاهاً تربوياً حديثاً يقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات عمل، تتفاعل خلالها الطالبات، تحت إشراف المعلم وإرشاده، بحيث تصبح الطالبة مفكرة ومندمجة في العملية التعليمية بصورة موجهة. (فايزة حمادة، 2009، 300).

ويتمحور التدريس التبادلي في صورة أنشطة تعليمية، قائمة على الحوار المتبادل بين المعلم والطالبة، أو بين الطالبات وبعضهن البعض، يقسم فيه النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء، بهدف فهمه، وذلك من خلال قيام الطالبة بتلخيص الفقرة التي استمعت إليها، أو إبداء رأيها فيها، أو استنتاج الأفكار الرئيسة أو الفرعية فيها، أو التنبؤ بما سيطرح من أفكار. (علي الجمل، 2005، 131).

ويتم التدريس التبادلي في أربع مراحل، تتمثل في: تنشيط الخلفية المعرفية والثقافية، واستدعاء الخبرات السابقة للطالبات حول ما تستمعن إليه، وتوضيح وشرح النقاط المتضمنة في النص المسموع، وتلخيص محتوى كل فقرة، وتحديد المعلومات المهمة في النص، على أن يكون التلخيص متدرجاً؛ من مستوي الجمل إلي مستوي العبارات إلى مستوي الفقرات، وصولاً إلى تلخيص النص المسموع كاملاً، والتنبؤ بما تتضمنه كل فقرة من أفكار. (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، 2006، 206).

ويؤسس التدريس التبادلي على فكرة أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي، له تأثير فعال في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يعتمد على التفاعل والمشاركة بين الطالبات والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية، من خلال أنشطة: التلخيص، والاستفسار، والتوضيح، والتنبؤ، قاصراً دور المعلم على التقييم، وتقديم التغذية الراجعة، مع تقليل دعم المعلم للطالبات بشكل تدريجي، لتكتسبن الثقة التي تزيد من دافعيتهن للتعلم. (كوثر سالم، 2007، 6).

ويستند التدريس التبادلي على الأسس النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، والتي ارتكزت علي دور اللغة كوسيط للتفكير وتحقيق الفهم؛ حيث تبني الطالبة المعرفة القائمة على الفهم المشترك، بواسطة التواصل اللغوي واستخدام الكتابة، داخل حيز النمو الممكن للطالبة، والذي عرفه فيجوتسكي بالفرق بين مستوى النمو الواقعي؛ الذي يستطيع أن تنجزه الطالبة بمفردها، ومستوى النمو الكامن؛ وهو ما تستطيع الطالبة أن تنجزه، حين يتولاها بالرعاية شخص أكثر خبرة، مثل: الأقران الأكثر قدرة، من خلال تقديم التوجيه والمساندة، والتي تعرف بسقالات التعلم، والتي يتم سحبها تدريجياً؛ ومن ثم فإن جوهر التدريس التبادلي يتمثل في المناقشة، التي يتبادل من خلالها المعلم والطالبات دور القائد في مناقشة النص.(Doolittle, P. Hicks, D. & Triplet, C 2006.P.66 .).

ومن هذا المنطلق، فإن التدريس التبادلي يتيح الفرصة للتفاعل الإيجابي بين الطالبات، من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة، مما قد يسهم في فهم النص المسموع، وتنمية التفكير وزيادة التحصيل، لما تتميز به مراحل هذه الاستراتيجية من تنوع، وأنشطة مختلفة، ومناقشات، وتفكير.

ويتطلب التدريس التبادلي من المعلم والطالبة أداء العديد من العمليات العقلية، أثناء ممارسة مراحل الشرح والتوضيح وتقويم الدلائل والمناقشات وتوجيه الأسئلة؛ حيث

يتبادل المعلم والطالبة الأدوار، في قيادة الحوار بين المجموعات داخل الفصل؛ خلال توضيح المعلم لمراحل الاستراتيجية، ثم تؤدي الطالبة هذا الدور، مع مراعاة أنه لا يجب استخدام أنشطة هذه الاستراتيجية بنفس الترتيب والتتابع في كل درس، بل يختلف من درس إلى آخر. (فايزة حمادة، 2009، 309).

وهذا ما أوضحه حسن زيتون (2003) في قوله: يجعل التدريس التبادلي الطالبة محور العملية التعليمية، من خلال تفعيل دورها؛ فالطالبة تكتشف وتبحث وتنفذ الأنشطة، وتتاح لها فرصة المناقشة والحوار مع زميلاتها أو مع المعلم، بما يسهم في تنشيط البنية المعرفية للطالبات؛ حيث تستدعى الطالبة فهمها المسبق إلى مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في تعلمها للمعرفة الجديدة؛ مما يجعلها تتعلم تعلماً ذا معنى ومغزى، وأكثر بقاء للأثر. (حسن زيتون، 2003، 214).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن التدريس التبادلي يسهم في خلق بيئة تعليمية متفاعلة، وحوار اجتماعي راقي، ونقاش علمي ومنطقي، حول المحتوي المراد تعلمه، كما يسهم في إكساب الطالبات مهارات اجتماعية، مثل: التعاون، وتحمل المسئولية، واكتساب مهارات إدارة الحوار الجيد مع الآخرين، واحترام الرأي الآخر، مما قد يسهم في تحقيق الهدف من الاستماع، وتنشيط المعرفة السابقة حول النص المسموع، وتنبيه المستمع إلى المصادر المعرفية المرتبطة بالأفكار.

وانطلاقا من حتمية تنويع طرائق التدريس، وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة، فقد اهتمت الباحثة بالتعرف على أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) واستراتيجية التعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) أيضاً في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية، وتهدف استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحسين وتنشيط أفكار الطالبات، اللاتي تعملن في مجموعات تعاونية، تعلم بعضهن بعضاً، ويتحاورن فيما بينهن، بحيث تشعر كل منهن بمسئوليتهن نحو مجموعتهن، خلال العمل والتعلم معاً في مجموعة صغيرة غير متجانسة، وتزويدهن بخبرات تعليمية فريدة، بعيدا عن النماذج التنافسية في التعليم، وبما يتيح لهن الفرصة لأن تتعلمن من خلال اللغة الشفهية (استماعاً وتحدثاً) ومن خلال اللغة المكتوبة (قراءة وكتابة). (حسين أبو رياش ومحمد شريف وعبد الحكيم الصافي،2009).

وأوضحت الأدبيات المتخصصة أن تمكن الطالبة من مهارات اللغة: استماعاً، وتحدثاً، وقراءةً، وكتابةً، يُعد قليل الفائدة، إذا لم تستطع الطالبة تطبيقها في موقف تعليمي تعاوني تفاعلي؛ حيث تعد المهارات التعاونية أمراً مهما للطالبات؛ نظرا لأن أغلب التفاعلات الإنسانية عبارة عن تفاعلات تعاونية، تعمل على تنشيط المعرفة السابقة للطالبة، واستحضار ما لديها من خبرات مرتبطة بالنص المسموع، وتجعلها مشاركة لزميلاتها في العملية التعليمية. (رضا السعيد،2007).

والتعلم التعاوني استراتيجية تدريسية، تتطلب من الطالبات العمل مع بعضهن البعض في مجموعات صغيرة، تتراوح ما بين (4-6) طالبات مختلفي القدرات والاستعدادات، وتسعين إلى تحقيق أهداف مشتركة، وتعتمدن على بعضهن البعض في تحقيق هذه الأهداف، من خلال موقف تدريسي يخطط له المعلم مسبقا ويشرف على تنفيذه، بحيث يتم التفاعل

الجماعي المثمر بين الطالبات، مع المسئولية الفردية لكل طالبة بالنسبة للعمل، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهن مهارات شخصية واجتماعية إيجابية. (آمال عبد الفتاح،2010، 19، 26).

ويرتكز التعلم التعاونى على المدخل البنائى (Constrctive Approach) الذي يهدف إلى تهيئة بيئة صفية، توفر وضعاً اجتماعياً تعاونياً بين الطالبات، يشاركن فيه معاً فى البناء المعرفى؛ حيث تشعر الطالبة بأنها شريك فعال فى الموقف التعليمى؛ إذ إن عليها مسئولية معينة، وأدواراً محددة، ينبغي أن تمارسها، حتى يتكامل العمل الخاص بالمجموعة كلها. (السعيد عبد العزيز،1995، 104).

ويؤسس التعلم التعاونى على عناصر أساسية:

أولاً: الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمكن بناؤه بشكل ناجح عندما تدرك عضوات المجموعة أنهن مرتبطات مع بعضهن بعض، بطريقة لا تستطيع أن تنجح أي واحدة منهن إلا إذا نجحن جميعاً معاً، وإذا فشلت فشلن جميعاً. وبذلك تدرك المجموعة أن جهد كل طالبة لايفيدها فحسب بل يفيدهن جميعاً.

ثانياً: المسئولية الفريدة والمسئولية الجماعية: هناك مستويان من مستويات المسئولية التي يجب أن تبنى في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو التالي:

- كل عضو في المجموعة مسئول عن مهام محددة.
- المجموعة مسئولة عن تحقيق أهدافها.
- الطلاب يتعلمون معاً لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل منفردين.
- المسئولية الفردية تتم من خلال تقييم المجموعة لأداء أفرادها.
- التأكد ممن في حاجة للدعم فوري ليقدم له.
- تقديم التعزيز والتشجيع.
- تدريب الطلاب على القيادة وإدارة الصراع.
- بناء الثقة والتواصل والاتصال واتخاذ القرار.
- التقييم الذاتي للتأكد من تحقيق المجموعة لأهدافها.

وذلك من خلال الاعتماد الإيجابى المتبادل بين أعضاء المجموعة التعاونية، وتوزيع العمل بينهن، ووجود تفاعل وتبادل للمعلومات بينهن، بما يمكن كل عضوة منهن من المهام الموكلة إليها، ويكسبهن المهارات الفردية والاجتماعية، وللمعلم دور بارز فى التعلم التعاونى؛ حيث يحدد الأهداف بشكل واضح، ويرتب الطالبات فى مجموعات قبل بدء التعلم، ويهيئ الأنشطة التى تساعد الطالبات على تحقيق الأهداف، ويشجع التفاعل بينهن، ويقدم الخبرات المباشرة والإرشادات لهن. (ديفيد جونسون وروبرت جونسون،1998، 70). (عمران:2002 م)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التعلم التعاونى يُعد أحد أنماط التعلم الصفى، التى تغير نمط التفاعل (معلم – طالبة) إلى (طالبة – طالبة) إذ إنه يدعم الصداقة والود بين الطالبات، ويخفض معدل التوتر بينهن، ويؤدى إلى التقدير الإيجابى للذات.

وباستقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، اتضح تغير توجهات البحوث في الآونة الأخيرة، من البحث عن أي المعالجات التعليمية أفضل من الأخرى في التأثير على الطالبات، دون مراعاة الفروق الفردية بينهن، إلي البحث عن المعالجات التي تصلح لفئة معينة من الطالبات، تجمع بينهن صفات وخصائص محددة، والمعالجة التي تصلح على نحو أفضل مع فئة أخرى من الطالبات تجمع بين أفرادها صفات وخصائص أخرى مشتركة، مما يزيد من كفاءة العملية التعليمية، عندما يتوافر لدى فئة من الطالبات المعالجات التعليمية التي تناسبهن، انطلاقا من حتمية تنويع التدريس، وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة.

ولما كانت الأساليب المعرفية أحد أهم الوسائل، التي تسهم في الكشف عن الفروق الفردية بين الطالبات في الأبعاد والمكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، والطريقة التي تتناول بها الطالبة المشكلات التي تتعرض لها في حياتها اليومية. (أنور الشرقاوي: 2003، 188) فإن معرفة المعلم بخصائص وسمات الطالبات ذوات الأساليب المعرفية المختلفة، يساعده في تحديد ما يناسب قدراتهن ومهاراتهن أثناء تخطيط الدروس، لمراعاة مستوياتهن، ومحاولة اكتشاف الفروق الفردية بينهن؛ فينوع المعلم في أساليبه التدريسية، بما يتناسب مع أساليبهن المعرفية. (نادية الشريف، 1981).

ومن ثم فقد اهتم البحث الحالي بذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي)؛ حيث يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي تدرك بها الطالبة الموقف، وما يحيط بها من أحداث، والاستجابة لها بما يلائم خصائصها الذاتية؛ إذ إن لكل طالبة أساليب خاصة تمكنها من استقبال المعلومات وإدراك ما يحيط بها من أحداث والاستجابة لها؛ حيث تختلف الطالبات فيما بينهن وبدرجات متفاوتة، في أساليب تعلمهن وإدراكهن للمواقف التعليمية المختلفة؛ ولذا تعد الأساليب المعرفية من العوامل المهمة التي يجب مراعاتها عند اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة، وخاصة مع طالبات المرحلة الثانوية اللاتي تنزعن إلي الاندفاع/التروي؛ نتيجة اتساع مفهوم الطالبة عن نفسها، والمحيط الذي تتفاعل معه واتساع المواقف التي تواجهها مكانياً وزمانياً واجتماعياً، ومن ثم فقد حاول البحث الحالي التعرف على أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وبرغم أهمية مهارات الفهم الاستماعي، من حيث كونه هدفا رئيساً من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، إلا أن الواقع الحالي لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، يشير إلى وجود ضعف في مهارات الفهم الاستماعي لدى الطالبات، ويتجلى هذا الضعف في مظاهر عديدة، منها: تدني مقدرتهن في استخلاص الأفكار الرئيسة بالنص المسموع، والوقوف على تفاصيله، وتدني مقدرتهن على استنتاج القيم الواردة بالنص المسموع، وتدني مقدرتهن على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وتدني مقدرتهن على التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، وتحديد هدف الكاتب، والموازنة بين المعلومات المقدمة في النص، وتحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، وتقويم مدى موضوعية الكاتب أو تحيزه، ومما يؤكد تدني مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، قيام الباحثة بما يلي:

- حضور بعض حصص اللغة العربية بالصف الثاني الثانوي الأزهري، وملاحظة أن غالبية معلمات اللغة العربية يستخدمن طرائق تدريس تقليدية، وتسير أكثرهن على وتيرة واحدة؛

حيث تطلب المعلمة من الطالبات القراءة الصامتة، ثم تطلب من بعضهن القراءة الجهرية، ثم تبين لهن معاني المفردات والأفكار، والمعني العام للدرس. (2)

- إجراء مقابلات مع بعض معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، وبسؤالهن عن المقصود بالفهم الاستماعي، ومستوياته، ومهاراته، التي ينبغي تنميتها لدى الطالبات، كانت إجاباتهن سطحية، ولم تذكر أي منهن مستويات الفهم الاستماعي، وقصر بعضهن مهارات الفهم الاستماعي، في معاني الكلمات، والفكرة الرئيسة بالدرس، واستنتاج الدروس المستفادة. (3)

- إجراء دراسة استطلاعية تم فيها تقديم اختبار لبعض مهارات فهم استماعي التي أمكن حصرها من الأدبيات التربوية بصورة مبدئية، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين لفحصها، وإقراراها؛ للتأكد من مناسبتها لطالبات الصف الثاني الثانوي، وذلك على عينة قوامها (30) طالبة، بالصف الثاني الثانوي الأزهري بمعهد 6 أكتوبر بمحافظة الجيزة، ملاحق (1 ،2 ،3) للتعرف على مستوياتهن في مهارات الفهم الاستماعي، ويوضح الجدول التالي نتائج الدراسة الاستطلاعية:

جدول (1)

نتائج الدراسة الاستطلاعية

م	المهارة	عدد الإجابات الصحيحة	النسب المئوية للإجابات الصحيحة
1	استنتاج المعاني الضمنية بالنص المسموع.	11	%36.66
2	تحديد هدف الكاتب بالنص المسموع.	10	%33.33
3	التمييز بين الفكرة العامة والأفكار الرئيسة والفرعية بالنص المسموع.	8	%26.66
4	تحديد الأسباب والنتائج بالنص القرائي.	7	%23.33
5	تحدديد الآراء والحقائق بالنص المسموع.	11	%36.66
6	التمييز بين ما يتصل بالنص المسموع. وما لا يتصل به.	8	%26.66
	المتوسط النسبي المئوي		%30.55

(1) حضرت الباحثة بعض حصص اللغة العربية بالصف الثاني الأزهري، بمعهدي: زايد الثانوي الأزهري للفتيات بمحافظة الجيزة، ومعهد 6 أكتوبر الثانوي الأزهري للفتيات بمحافظة الجيزة، للتعرف على مستوى الطالبات في مهارات الفهم الاستماعي.

(2) أجرت الباحثة مقابلات مع بعض معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، للتعرف على مدى معرفتهن بالفهم الاستماعي، ومستوياته، ومهاراته.

ويتضح من الجدول السابق (1) أن المتوسط النسبي المئوي لإجابات الطالبات عن أسئلة اختبار مهارات الفهم الاستماعي كانت (30.55%) مما يشير إلى تدني مستوى أداء الطالبات في مهارات الفهم الاستماعي.

ولعل نتائج الدراسات والبحوث السابقة تتسق مع ملاحظات الباحثة؛ فقد توصلت دراسة كل من: (السيد عبد العليم،2022؛ مريم الساهلي،2020؛ أسماء قريطم وآخرون،2017؛ عبد الله الجهني،2015؛ نسرين الزبيدي وآخرون،2013؛ محمد جابر،2013؛ حنان محمود، 2013؛ رحاب عليوة، 2009؛ سعيد لافي، 2008) إلي تدنى مستوي الطالبات في مهارات الفهم الاستماعي، وعجزهن عن تجاوز الفهم السطحي إلى الفهم الاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، وعدم مقدرتهن على التمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من قضايا، أو التمييز بين الحجج وتقويمها.

وفي السياق ذاته، فقد أوضح رشدي طعيمة (2000) أن مهارات الفهم الاستماعي لا تحظى بالاهتمام في مؤسساتنا التعليمية؛ حيث مازال التصور التقليدي للاستماع سائداً في مؤسساتنا التعليمية، وكأن تنميته تقتصر على تكليف الطالبات بالقراءة الجهرية أمام زميلاتهن، وأوضح أن هذا يعد ابتعاداً عن مفهوم الاستماع، وعن مفهوم القراءة الجهرية، كما يمارسان في المؤسسات التعليمية، مما يدل على فشل الطرائق المستخدمة في تنمية مهارات الاستماع. (رشدي طعيمة،2000، 123).

وهذا ما أكدته مروة حسين (2015) في قولها: مازالت دروس الفهم الاستماعي تنفذ بطريقة عشوائية، مع عدم توفر وحدات وبرامج متخصصة لتنمية مهاراته، وعدم التخطيط الفعال لتعليمه، الأمر الذي أدى إلى وجود شكاوى من تدني مقدرة الطالبات على الاستماع الفعال، أو الاستمرار في عمليات المتابعة والتركيز أثناء مواقف التواصل الشفهي. (مروة حسين، 2015، 98)

ومما يدعم ذلك، ما أوضحه السيد عبد العليم (2022) عن واقع تعليم الاستماع في قوله: إن تنمية مهارات الاستماع في المؤسسات التعليمية يظل عند مستوى الأهداف فقط؛ حيث تفتقد الطالبة داخل حجرة الدراسة كثيراً إلى الانتباه، والتركيز، والفهم، والتفاعل مع المادة المسموعة، الصادرة عن معلمها، وأوضح أن المعلم ليس لديه الإمكانية والكفاءة، لتدريب الطالبات على مهارات الفهم الاستماعي، وترجمة هذه المهارات في صورة إجرائية، تمكنه من تنميتها لدى الطالبات. (السيد عبد العليم: 2022، 56).

وفي السياق ذاته، فقد أشار علاء الدين سعودي(2015) إلى أن هناك قصورًا في رؤية معلم اللغة العربية لمهارات الفهم الاستماعي؛ حيث يقتصر مفهوم الاستماع عنده على تمييز الأصوات أو الجانب اللغوي للاستماع؛ إذ إن الأهداف الخاصة بتعليم الاستماع غير واضحة أو محددة لديه، ومن ثم فقد أهمل المعلمون تدريب الطلاب على استخدام الأداء الكتابي للتفاعل مع النصوص التي يستمعون إليها، وذلك من خلال تدريبهم على طرح أسئلة مكتوبة على النص الذي يستمعون إليه، أو التعليق على النص وتلخيصه، أو الإجابة عن أسئلة مكتوبة حول النص.(علاء الدين سعودي،2015، 170)

وقد أجمل رشدي طعيمة ومحمد مناع (2001) كل ما سبق في قولهما: إنه برغم الاعتراف بأهمية مهارات الاستماع بوصفها مهارة لتعليم اللغة، إلا أنها لا تأخذ الاهتمام المناسب

من الدراسة؛ حيث تدرس بشكل عابر خلال تعليم القراءة أو التحدث، لذا يمكننا القول: إنه تكاد لا توجد حصة للاستماع على المستوى الفعلي بمفهومها، وإجراءاتها الصحيحة، رغم أنها متضمنة في الخطة الدراسية؛ حيث تتحول إلى حصة أخرى لتعويض الناقص من التدريبات، أو المتأخر من أعباء التصحيح؛ ويرجع ذلك لعدم مقدرة المعلمين على اختيار المادة المسموعة المناسبة، واضطرابهم في خطوات تدريس الاستماع. (رشدي طعيمة ومحمد مناع، 2001، 80).

وتتفق مريم الساهلي (2020) مع رشدي طعيمة؛ حيث أكدت أن واقع تدريس الاستماع في المرحلة الثانوية لا يتناسب مع أهميته؛ حيث لم تعط مهارات الفهم الاستماعي بالأولوية التي تستحقها في المناهج الدراسية مقارنة بمهارات اللغة الأخرى، مثل: التحدث والقراءة والكتابة، وقد يرجع ذلك لصعوبة تدريسها، ولكونها تمثل عبئاً جديداً على المعلم، من حيث التحضير والاستخدام، ولاعتبارها مهارة تكتسبها الطالبة ضمنيا. (مريم الساهلي، 2020، 53).

ولخص "علي مدكور" واقع تدريس الاستماع في قوله: إن الاستماع يتطلب وضع برامج واستراتيجيات لتعليمه، يكون لها أهدافها المحددة، وبرامج وأساليب لتدريسه وتقويمه، ويستلزم وجود معلم واع على درجة عالية من الإعداد، وعلى دراية بمهارات الاستماع ومستوياته. (علي مدكور، 2000، 80). وأوضح "محمود الناقة "كل ذلك في قوله: إن واقع تعليم مهارات اللغة العربية يعد مأساة نعيشها، وكارثة حلت بنا، ومصيبة أحاطت بلساننا، وقصور أصاب بياننا، وتشويه أضاع ملامح تفكيرنا، وعجز أصاب تعليمنا اللغوي، حتى أصبحت العربية غريبة بين أهلها الذين هجروها. (محمود الناقة،1991، 16-19).

ولذا فقد سعي البحث الحالي إلى الكشف عن أثر التفاعل بين استراتيجيتين من استراتيجيات التدريس الحديثة والأسلوب المعرفي، وهما: استراتيجيتا التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدنى مهارات الفهم الاستماعي، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ كما اتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، وتوصيات المؤتمرات والندوات، والمقابلات التي أجريت، وحضور بعض حصص تدريس اللغة العربية، ولذا فقد سعت الباحثة إلى التعرف على إمكانية حل هذه المشكلة، من خلال التعرف على أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعاوني والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الاستماع، والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

تساؤلات البحث: تم بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الاستماع، والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟ ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1- ما مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

2- ما أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، ذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)؟

3- ما أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، ذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)؟

4- ما أثر التفاعل بين التدريس باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

5- ما أثر التفاعل بين التدريس باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية، لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

6- ما أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

7- ما أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

8- ما أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

9- ما أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

فروض البحث: اختبر البحث صحة الفروض التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي،

والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطي القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته، وبصورة اجمالية ترجع إلى استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية بأبعاده المختلفة، وبصورة اجمالية ترجع إلى استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطي القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته، وبصورة اجمالية ترجع إلى استراتيجية التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية بأبعاده المختلفة، وبصورة اجمالية ترجع إلى استراتيجية التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

أهداف البحث: سعي البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

1- الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الأزهري، ذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

2- الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الأزهري، ذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

3- الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الأزهري، ذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

4- الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده، وبصورة مجملة، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الأزهري، ذوات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

5- التعرف على أثر التفاعل بين التدريس باستراتيجيتي التدريس (التبادلي / التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته، وبصورة مجملة، لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

6- التعرف على أثر التفاعل بين التدريس باستراتيجيتي التدريس (التبادلي / التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده، وبصورة مجملة، لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

أهمية البحث:

أ-بالنسبة إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية:

- تزويد معلمي اللغة العربية بإجراءات تنفيذ استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، بحيث يمكن استخدامهما في تدريس الاستماع بصفة خاصة، وكل فروع اللغة العربية وفنونها بصفة عامة، بما يسهم في تنمية مهارات الطالبات اللغوية.

- تزويد معلمي اللغة العربية بدليل معلم، يمكن الإفادة منه في تطوير تدريس الاستماع، وتنمية مهاراته، وتنمية الاتجاه نحو اللغة العربية.

ب-بالنسبة إلى مخططي اللغة العربية ومطوريها:

- تزويد مخططي اللغة العربية بدليل معلم، يمكن الإفادة منه في بناء أدلة، تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية.

- إمداد مخططي اللغة العربية ومطوريها بقائمة بمهارات الفهم الاستماعي، يمكن الإفادة منها في بناء برامج، لتنمية مهارات الفهم الاستماعي، لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

- تطوير طرائق التدريس المستخدمة بالمؤسسات التعليمية، والقائمة على الإلقاء والحفظ، إلى الطرائق التدريسية القائمة على نشاط الطالبة وإيجابيتها في الموقف التعليمي.

جـ- بالنسبة إلى الباحثين:

- تقديم أدوات يمكن الإفادة منها، في إعداد أدوات مماثلة؛ للتعرف على مدى تمكن الطالبات من مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية.

- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام الباحثين لدراسات وبحوث مستقبلية، باستخدام هاتين الاستراتيجيتين، في تنمية مهارات الطالبات في شتى فروع اللغة العربية وفنونها.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- مهارات الفهم الاستماعي التي تم التوصل إليها، في قائمة مهارات الفهم الاستماعي بالبحث الحالي، حسب آراء الخبراء والمتخصصين.

- عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، بمعهدي: 6 أكتوبر، ومعهد زايد بمحافظة الجيزة؛ لاعتبارات خاصة بالتطبيق.

- استراتيجيتا التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، دون غيرهما من الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.
- الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) دون غيره من الأساليب المعرفية الأخرى.

مصطلحات البحث:

التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching): ويعرف في البحث الحالي بأنه: "إجراءات وممارسات تدريسية تتم بشكل منظم داخل الفصل؛ على هيئة حوار بين المعلم والطالبات، أو بين الطالبات وبعضهن البعض، بحيث يتبادلن الأدوار طبقاً للأنشطة الفرعية المتضمنة (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) بهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية.

التعلم التعاوني (Coapreative Learning): ويعرف في البحث الحالي بأنه: إجراءات وممارسات تدريسية، يتم فيها تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل معا في بيئة تعليمية مناسبة، ويسمح لهن بالتعاون والتفاعل معا فيما يتعلق بالمادة الدراسية، بحيث تشعر كل طالبة بمسئوليتها نحو أعضاء مجموعتها، وتتلقين المساعدة من بعضهن تحت إشراف وتوجيه المعلم، بهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه نحو اللغة العربية.

مهارات الفهم الاستماعي (Leastining Comprehending Skills): وتعرف ء في البحث الحالي بأنها: "عملية عقلية بنائية تفاعلية نشطة، تمارسها طالبة الصف الثاني الثانوي الأزهري، أثناء تفاعلها مع النص المسموع، وتتضمن الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتحديد الأفكار وتنظيمها، والتمييز بينها، وتحديد هدف الكاتب، وإصدار أحكام موضوعية على النص المكتوب، ومدى موضوعية الكاتب أو تحيزه، والهدف من الاستماع، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لذلك".

الاتجاه نحو اللغة العربية (Attitude towards the Arabic language): ويعرف في البحث الحالي: بـ "استجابة طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو مادة اللغة العربية، والتي تتمثل في الاهتمام بمادة اللغة العربية، والاستمتاع بدراستها، وتبدو أهميته في حرص الطالبات على استنتاج المعاني الضمنية، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والموازنة بين المعلومات المقدمة في النص المسموع، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في المقياس المعد لذلك".

الفهم الإستماعي (Listening comprehension skills) هوعملية تفاعل الطالبة مع المادة المسموعة بالانتباه والاهتمام والانصات لها من أجل إعادة بنائها فهماً وتفسيراً وتحليلاً بما يناسب قدراتها العقلية، وذلك عن طريق تحديد مضمونها واستنتاج معانيها وأهدافها.

الأسلوب المعرفي (الإندفاع – التروي)(Cognitive style (impulsive - deliberation يشير إلى أشكال الأداء المفضلة لدي الطالبات لتنظيم خبراتهن اللغوية في الذاكرة، وطريقة إستدعائها، إي أنها تتمثل في أساليب إدراكهن وتذكرهن وتفكيرهن وإستخدام معلوماتهن، ثم

الإستجابة لها بما يتلائم مع خصائصهن الذاتية، فتتباين إستجابات الطالبات للمواقف التعليمية وفق الأسلوب المعرفي لكل منهن.

المفاهيم الأساسية للبحث:

أولا-الفهم الاستماعي (ماهيته، أهميته، مستوياته ومهاراته):

1-ماهية الفهم الاستماعي:

تعددت تعريفات الفهم الاستماعي، تبعاً لتعدد وجهات نظر المتخصصين، واختلاف الزوايا التي ينظر كل منهم للفهم الاستماعي، وتم عرضها لاستخلاص أهميته، والعوامل المؤثرة فيه، ومستوياته، وذلك على النحو التالي:

فيري (محمود الناقة، 2017، 83) أن الفهم الاستماعي عملية تفاعل المستمع مع المادة المسموعة، من خلال الانتباه والاهتمام والإنصات لهذه المادة، بغية إعادة بنائها فهما وتفسيرا وتحليلا، بما يتناسب مع قدراته العقلية، عن طريق تحديد مضمونها واستنتاج معانيها وأغراضها.

وأشار (ماهر عبد الباري، 2011، 83) أن الفهم الاستماعي مهارة يركز فيها المستمع كل اهتمامه وانتباهه للمتحدث، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته وحركاته وسكناته، بغية استيعاب ما تحويه الرسالة المنطوقة، بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال شفوي جيد مع الآخر.

وأشار (مصطفى رسلان، 2005، 92) أن الفهم الاستماعي عملية عقلية معقدة يقوم فيها المستمع بالتمييز بين الأصوات وفهم المفردات اللغوية والتراكيب النحوية والوعي بالكلام وإيقاعه وتفسيره، في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي المحيط بالحديث.

وأوضح (رشدي طعيمة ومحمد مناع،2001، 80) أن الفهم الاستماعي عملية إنسانية مقصودة بنائية وتفاعلية مقصودة تتم بتوجيه من المستمع للمتحدث، وتحلل فيها الأصوات وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث وسياقه والخبرات والمعارف السابقة للمستمع، الذي يفسر المستمع ما استمع إليه أو يبدي رأيه فيه.

وذكر بوك (Buck,2001,P.29) أن الفهم الاستماعي عملية عقلية معرفية استنتاجية، تستخدم للحصول على معنى للمدخلات الصوتية.

وأشار طومسون (Thompson,S. 2000,P.3) أن الفهم الاستماعي عملية بنائية وتفاعلية تتضمن ثلاثة عناصر هى: الطالبة والنص المسموع والسياق، وتختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف لدى الطالبة من فترة لأخرى، ومن مرحلة لأخرى.

وبمراجعة التعريفات السابقة للفهم الاستماعي، اتضح:

- أن الفهم الاستماعي هو الغاية المنشودة من الاستماع، والهدف الذي يسعي إليه المستمع؛ بغية فهم المعاني، والعلاقات الكائنة بالنص المسموع.
- أن الفهم الاستماعي لا يعد تفسيراً للمعلومات الموجودة بالنص المسموع، ولكنه يعد إضافة لهذه المعلومات، إلى الخبرات السابقة الموجودة لدى المستمع مسبقاً.

- أن الفهم الاستماعي يعتمد على استخدام المستمع للعمليات العقلية، التي تسهم في إيجاد المعني المناسب من السياق، وتحديد الأفكار والتمييز بينها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المسموعة.

- أن الفهم الاستماعي يتباين من طالبة لآخرى، اعتماداً على الخلفية المعرفية للمستمع، ومقدرته على تفسير النص المسموع، وربطة بالمخزون الموجود لديه في الذاكرة، ونوع النص، والهدف من الاستماع، والقدرات العقلية للمستمع.

- أن الفهم الاستماعي عملية معقدة تمر بمراحل متدرجة ومتداخلة ومتفاعلة؛ تبدأ بالتعرف على الرمز المسموع، والربط بين الرمز المسموع والمعني، وإيجاد المعني من السياق، وتنظيم الأفكار المسموعة، وتفسيرها، في ضوء خبرات المستمع ومعارفه السابقة، وتقييمها وتوظيفها، حتى تصبح جزءاً من خبراته السابقة.

- أن الفهم الاستماعي يسهم في الارتقاء بلغة الطالبة، وتزويدها بأفكار ثرية، وإلمامها بمعلومات مفيدة، تكسبها مهارة إبداء الرأي، والنقد الموضوعي لما يستمع إليه، وتصنيف الأفكار والمعلومات، وتنظيم المعلومات المكتسبة من النص المسموع.

2- أهمية الفهم الاستماعي:

الفهم الاستماعي أهم مهارات الاستماع، وأهم أهداف تعليمه، والاستماع الحقيقي هو الاستماع المقترن بالفهم، وإذا كان الاستماع عملية معقدة، تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم الاستماعي هو القاسم المشترك، الذي يتمحور حوله كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات الاستماع، وأساس عملياته جميعاً.

ويربط الفهم الاستماعي بين الفنون اللغوية الأربعة، وتبنى عليها سائر المهارات اللغوية، وهو أول فن لغوي يعتمد عليه داخل القاعات الدراسية في كافة المراحل الدراسية، وهو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي للغة؛ فالقراءة بالأذن أبقى أثرا من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه.(علي مدكور: 2010، 76) ولذا فالوشائج قوية بين كل من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وكاتب جيد، والقارئ الجيد، ينبغي أن يكون مستمعا جيدا وكاتبا جيدا.(عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزازي، 2005).

ويعد الفهم الاستماعي مطلبا أساسيا لطالبات المرحلة الثانوية؛ حيث تزداد في هذه المرحلة دائرة معارف الطالبات، وتميلن إلى حب القيادة والاحتذاء بقدوة حسنة، وتمثيل أدوار البطولة، ومن ثم يفيد الاستماع في تنمية قدرات الطالبات على الفهم والتحليل والاستنتاج والتخيل والحكم وإصدار القرارات.

ويرى كثير من التربويين أن نجاح المعلم في مهنته التعليمية يتوقف إلى حد كبير على قدرة الطلاب على فهم المسموع، فالاستماع لا يقتصر على استقبال الصوت المسموع وإدراك معاني الكلمات والجمل فحسب، بل يتعداه إلى الاندماج الكامل ما بين المتكلم والمستمع، كما يحتاج المستمع إلى بذل الجهد الذهني، حتى يستخلص المعلومات ويحللها، ويتفق مع المتكلم في

رأيه أو يختلف معه؛ فالاستماع أداء متكامل يتطلب توظيف حواس السمع والبصر والعقل في متابعة المتكلم، وفهم ما يتكلم به، وتحديد أفكاره واسترجاعها، وإجراء عملية الربط بين الأفكار المتعددة. (محمد زين العابدين،2003، 189)

ومن ثم تزداد الحاجة إلى المستمع الجيد، الذي ينصت بوعي ويفهم ويحلل ويفسر المادة المسموعة؛ إذ إن الاستماع الجيد هو بداية تلقي اللغة السليمة، لأن القدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع، وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة؛ لأن الإنسان لا يمكن أن يتعلم الفنون الأخرى للغة (تحدثا وقراءة وكتابة) ما لم يسبقه الاستماع، فقد وهبنا الله لسانا واحدا وأذنيين، ومن ثم فالانسان يستمع بمقدار مضاعف لما يتحدث به. (ثناء رجب،2004، 15-58)

ومن ثم يمكننا القول: إن الاستماع يسهم في تحقيق التواصل اللغوي بين الطالبات؛ بغية المشاركة الإيجابية والنقد الذاتي والتقويم الموضوعي لما تستمعن إليه، وإكسابهم الشعور بالثقة بالنفس، وتقدير الآخرين واحترام آرائهن والاهتمام بأحاديثهن.

ويضطلع الاستماع بدور فاعل في فهم النص المسموع، وفي تلقي اللغة، ومن ثم فهمها واستيعابها، وفهم التراكيب اللغوية وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الطالبة، فلا تحصيل جيد دون استماع جيد؛ حيث يسهم الاستماع في تنمية الجوانب الفكرية والعلمية للطالب، من خلال ما تمده به مادة النص المسموع من مفردات وصيغ وأساليب وتراكيب وأفكار متنوعة. (El-Koumy,2002. P.63)

ومن ثم فإن الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع يعد مطلبا إنسانيا، في ظل التغيرات المستمرة في الحياة والتطورات الحادثة في كافة جوانبها، وفي ظل ما يسود العالم من ثورة معرفية، أطلق عليها مسمي الموجه الثالثة، وأصبحت المعرفة قوة تمكن الإنسان من الولوج الآمن إلى القرن الحادي والعشرين، بما يتميز به من تقدم تكنولوجي متلاحق الخطي، مما جعل الاستماع من المتطلبات الملحة في العصر الراهن. (فايزة عوض،2003، 7)

ونظراً لأهمية الفهم الاستماعي، فقد أكدت على تنميته العديد من الندوات والمؤتمرات، ومنها: ندوة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء المستجدات التربوية، المنعقدة في عمان: 2014م، مؤتمر معالجة التحديات التي تواجه لغة الضاد، المنعقد بجامعة زايد بدبي (2016) كما حظي باهتمام العديد من الدراسات والبحوث السابقة، ومنها دراسة كل من: (السيد عبد العليم،2022؛ مريم الساهلي،2020؛ خلف طلبة،2020؛ أحمد الرشيدي،2018؛ هدى أبو العز،2016؛ ماهر عبد الباري،2011).

ومما سبق يتضح أن الفهم هو ذروة مهارات الاستماع، وأساس عملياته، وأن الاستماع الفعال هو الذي لا يدرك منه المستمع الحقائق الجوهرية أو الأفكار المقدمة فقط، ولكنه أيضاً يتأمل ويفكر في أهميتها، ويقيمها نقدياً، ويكتشف العلاقات بينها، ويستفيد من المادة المسموعة في الأنشطة الحياتية المختلفة.

3- العوامل المؤثرة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي:

يتأثر الفهم الاستماعي بالعديد من العوامل؛ من أهمها مراعاة الوقت الذي تحتاجه الطالبة لاستماع نص معين، ودافعيتها، ومدى تفاعلها مع النص المسموع، ومدى وعيها

بالاستراتيجيات اللازمة لفهم النص المسموع، وأوضحت الأدبيات المتخصصة أن أهم العوامل التي تؤثر في فهم النص المسموع ما يلي:

أ-معدل التلقي (الإلقاء-التوصيل) للنص المسموع: ويقصد بمعدل التلقي: معدل سرعة الكلام، فكلما زاد معدل الكلام، أدى إلى تناقص عملية الفهم الاستماعي، لذا يجب أن تكون النصوص التي تستخدم في تنمية الفهم الاستماعي متدرجة في معدل الإلقاء، حتى تصل الطالبة إلى المعنى المراد بسرعة، وحتى تتم عملية الفهم الاستماعي بالكفاءة المرجوة. (وجيه أبو لبن ومحمود خلف الله، 2010، 58)

وصنف (الحسن آل مناخرة وسليمان العمري،2014،49) معدلاء إلقاء نصوص الفهم الاستماعي في الدقيقة حسب نوع النص (قصير-متوسط-طويل) على النحو التالي:

جدول (2)

معدلات الإلقاء حسب نوع النص وفق تصور آل مناخرة وسليمان العمري

نوع النص معدلات الإلقاء	نص قصير عدد كلماته من (55-92)	نص متوسط عدد كلماته من (93-152)	نص طويل عدد كلماته من (153 وما فوق)
إلقاء بطيئ. إلقاء متوسط. إلقاء سريع.	50 كلمة في الدقيقة. 75 كلمة في الدقيقة. 92 كلمة في الدقيقة.	51 في الدقيقة. 77 كلمة في الدقيقة. 103 كلمة في الدقيقة.	55 كلمة في الدقيقة. 83 كلمة في الدقيقة. 110 كلمة في الدقيقة.

ب-تنظيم النص المسموع: بطريقة تسمح بالتعامل معه، عند التدريب على مهارات الفهم الاستماعي، ومن الأساليب التي حددها ريكسون (Rixon,1993) في (الحسن آل مناخرة وسليمان العمري،2014، 49) لتقديم محتوى النص المسموع:

-تقديم النص المسموع من خلال اللغة الأصيلة: وفيه يتم تقديم النص المسموع من خلال حوار أو حديث، يتم بين شخصين أو أكثر، أثناء التعرض لموقف من مواقف الحياة اليومية باللغة الفصحى.

-تقديم النص المسموع من خلال القراءة الجهرية، وفيه يقرأ أحد المعلمين نصاً مكتوباً ويستمع له الآخرون.

ج سعة ذاكرة الطالبة: حظيت الذاكرة العاملة باهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغات، لما لها من دور أساسي في معالجة اللغة، وخصوصا جانب الفهم أو الاستيعاب، وأوضحت دراسة (فراس الحموري وآمنة خصاونة، 2011، 221-232) أنه بزيادة السعة التخزينية للذكرة العاملة يزداد الاستيعاب والفهم اللغوي؛ حيث تؤدي دور المنظم للمعلومات التي تستمع إليها الطالبة من البيئة المحيطة.

د-انسماعية النص: ويقصد به قابلية النص المسموع للفهم، ومدى مناسبته لمستوى المستمعين، ومن ثم ينبغي أن تكون النصوص المسموعة سهلة في محتوياتها؛ ليس بها ألفاظ غريبة أو ثقيلة، تحتاج إلى شرح أو تفسير أو تعوق متابعة النص وفهم أحداثه.

وفي ضوء ما سبق، تم اختيار نصوص استماعية متنوعة، تلائم تنوع مستويات الطالبات اللغوية، وتعبر عن اهتماماتهن وتثير دوافعهن للاستماع، وتنشط خلفياتهن المعرفية عن النص قبل استماعهن له، وتشجع التفاعل بينهن وبين النصوص المسموعة.

4-مستويات ومهارات الفهم الاستماعي:

الفهم الاستماعي عملية مركبة ومعقدة؛ إذ تتضمن العديد من العمليات العقلية العليا، ومن ثم فإن المستمعين يختلفون في مستويات فهم المادة المسموعة، ولذا فقد حظيت دراسة الفهم الاستماعي وتحليله، باهتمام التربويين والمتخصصين؛ فحددوا مهاراته ومستوياته، وناقشوا إجراءات تنميته، وباستقراء الأدبيات والدراسات المتخصصة، اتضح أنها قد صنفت مهارات الفهم الاستماعي ومستوياته عدة تصنيفات، بدءا بالمستويات الدنيا وانتهاء بالمستويات العليا للاستماع، فقد أوضح كل من: (محمود الناقة،2017؛ هدى أبو العز،2016؛ مصطفى رسلان،2005؛ سعيد لافي،2008؛ علي مدكور،2008؛ وائل الصعيدي،2007؛ حسني عصر،2000؛ فتحي يونس،2000) . أن الفهم الاستماعي يشمل العديد من المهارات، ومنها ما يلي: تحديد معاني الكلمات بالنص المسموع، واستنتاج الفكرة الرئيسة بالنص المسموع، وتلخيص النص المسموع، والتمييز بين الآراء والحقائق بالنص المسموع، وتحديد غرض المتحدث، وتحديد عنوان النص المسموع.

وصنف كل من: (جمال عطية،2005؛ وثناء رجب وآخرون،2004) مهارات الفهم الاستماعي في المستويات التالية:

- مستوى فهم المعنى: ويشمل فهم الكلمات والجمل والعبارات المسموعة فهما دقيقاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والاهتمام بأهم ما يسمع، وتلخيص النص المسموع، والتعرف على هدف المتحدث.

- مستوى التوسع في فهم المسموع وتحليله: ويشمل فهم مضمون النص المسموع، وترتيب الأفكار حسب أهميتها، والترتيب الزمني للأحداث، والتعرف على علاقات السبب والنتيجة، واستخدام إشارات السياق الصوتية في الفهم، وتصنيف وتنظيم الأفكار الفرعية.

- مستوى نقد الكلام وتقويمه وتذوقه: ويشمل تحديد الأفكار غير المنطقية بالنص المسموع، واستخلاص النتائج واتخاذ قرارات تمكن المستمع من التقويم والحكم على المتحدث، والتمييز بين الآراء والحقائق بالنص المسموع، وتذوق الصور البيانية والأساليب البلاغية.

- مستوى الاستجابة العاطفية للنص المسموع: ويشمل تعرف دوافع المتحدث واتجاهاته، وتحديد القيم الجمالية والأسلوبية في الأساليب، والإفادة مما استمع إليه، والإبداع بإنتاج أفكار جديدة.

وقسم آخرون (نادية العتيبي،2017؛ عبد الله السبيعي،2013 ،191؛ محمد جابر،2013؛ هدى النمر ومحمد الربعي،186،2012-188) مهارات الفهم الاستماعي في خمسة مستويات:

- مستوى الفهم المباشر: ويتم فيه التركيز على البنية السطحية، لما طرحه المتحدث في موضوعه، ومن مهاراته: تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية والعامة.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشير إلى قدرة المستمع على الغوص في أعماق النص، لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها المتحدث بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة ومن مهاراته: استنتاج المعاني الضمنية من النص.
- مستوى الفهم الناقد: ويشير إلى قدرة المستمع في الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها المتحدث في حديثه، واستجابته لها سواء بالقبول أو الرفض ومن مهاراته: التمييز بين الحقيقة والرأي.
- مستوى الفهم التذوقي: ويشير إلى قدرة المستمع على الاستجابة العاطفية للنص المسموع، ومن مهاراته: التمييز بين أنواع الصور البيانية بالنص المسموع.
- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى التكامل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة؛ حيث يدمج هذه المعلومات معاً، ومن ثم تتكون لديه خبرات غير التي استمع إليها، ومن مهاراته: اقتراح حلول لمشكلات وردت بالنص المسموع.

واتضح مما سبق اختلاف تباين وجهات نظرالمتخصصين حول تقسيم مستويات الفهم الاستماعي، مما يدل على أهميتها للمعلم والمتعلم؛ أما أهميتها للمعلم فتبدو في أنها تسهل مهمته في تنمية مهارات الاستماع، وتعينه على تحديد الأهداف واستراتيجيات التدريس المناسبة للطالبات، وصياغة الأسئلة في ضوئها للوصول إلى النتائج المرجوة، وأفادت الباحثة مما سبق، في التوصل لقائمة مهارات الفهم الاستماعي بالبحث الحالي.

5-النماذج المفسرة لعمليات الفهم الاستماعي:

تعددت رؤى المتخصصين في تعليم اللغات في تفسير الفهم الاستماعي؛ حيث إنه كلما زاد مستوى الفهم لدى المستمع، زاد ميله للاستجابة للرسالة التي يستمع إليها؛ حيث يؤثر كل من مستوى الفهم ونوع النص وميل المستمع للرسالة ودرجة نضجه في استجابته للرسالة المسموعة، ومن ثم فقد تنوعت النماذج المفسرة لعمليات الفهم الاستماعي، ومن أهم هذه النماذج ما يلي:

أ-نموذج الاتجاه من الخاص إلى العام: ويطلق عليه نموذج الانتقال من النص إلى المعنى، ويؤكد هذا النموذج أن المعنى يكمن في النص، وأن المستمع يستخلص المعاني من النص المنطوق وينقلها إلى ذهنه، ويؤسس هذ النموذج على استقبال المستمع للنص للرموز المسموعة ثم تشفيرها وتحليلها صوتيا، ثم التعرف على الكلمات من خلال معجم

الذاكرة، ثم تنظيم الوحدات اللغوية وإدراكها من خلال التحليل النحوي والسياقي للوحدات، ثم امتثال المعاني في الذهن والاحتفاظ بها في الذاكرة. (Graves,2000. P.33).

ب-نموذج الاتجاه من العام إلى الخاص: ويطلق عليه نموذج الانتقال من المعنى إلى النص، وتؤكد فلسفة هذا النموذج أن المعاني موجودة في عقل المستمع، وأن النص المسموع هو الذي ينشط السياق العقلي للمستمع، وأن ما يحدث عند تفسير النص المسموع هو اعتماد المستمع على الخلفية المعرفية على النص المسموع، فيستخدم المستمع مخزونه المعرفي في التأليف بين مكونات النص المسموع، وصولا إلى المعنى. (علي مدكور،1997، 78-89)

جـ النموذج التفاعلي: ويفسر هذا النموذج عمليات الفهم الاستماعي، في ضوء تفاعل المستمع مع النص المسموع، وخلفيته الثقافية السابقة، وفي ضوء تفاعله مع أقرانه بخلفياتهم الثقافية، ليشكل هذا التفاعل نمطاً مميزاً لمعنى النص في ذهن المستمع، فالمعنى يكمن في عملية تفاعل بين خبرات الطالبة، التي تتمثل في توقعات المستمعة وخبراتها، ومحتوى النص ونوعه، والمعاني المودعة في النص، والتي تتمثل في فهم الكلمات والجمل والعبارات بالنص المسموع، وهذا ما أجمله ثومبسون وآخرون (Thompson,Leintz Never&Witkowok,2004.P.246) في قوله: الفهم الاستماعي عملية ديناميكية تفاعلية تعتمد على الدمج أو التكامل بين الاتجاهات والمعرفة والسلوك.

وفي ضوء ما سبق يتضح تعدد الرؤى التي اهتمت بتفسير الفهم الاستماعي، مما استلزم البحث عن آليات واستراتيجيات حديثة لتنمية مهاراته، وهو تم عرضه فيما يلي.

ثانياً: التدريس التبادلي وتنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية:

1- ماهية التدريس التبادليReciprocal teaching :

تنوعت تعريفات التدريس التبادلي بتنوع رؤى المتخصصين، وتم عرضها لاستخلاص أهميته، وأسسه، ومراحله، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، وإجراءات تنفيذه.

فيري (أحمد اللقاني وعلي الجمل، 1996، 18) أن التدريس التبادلي إجراءات وممارسات تفاعلية تم وضعها، بحيث تتضمن مجموعة من الأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، للوصول إلى المخرجات المنشودة، وأوضح (مجدي إبراهيم،2005، 149) أن التدريس التبادلي نشاط تعليمي يتم في صورة حوار تفاعلي بين المعلم والطالبات، فيما يتعلق بموضوع الدرس، ويعتمد على التعاون والتفاعل، لتحسين مستوى فهم الطالبات.

وأشار (Felipe,V. 2007.p.148) أن التدريس التبادلي استراتيجية قائمة على حوار نشط وموسع نسبياً بين الطالبات وبعضهن، ويتبلور دور المعلم في الإرشاد والنمذجة والدعم للطالبات، اعتمادا على أنشطة فرعية هي: التلخيص وتوليد الأسئلة والتوضيح والتنبؤ، وأوضحت (هبة هاشم، 2010، 11) أن التدريس التبادلي يعتمد على على تبادل الأدوار بين المعلم والطالبات، وبين الطالبات وبعضهن البعض، ويتم ذلك في مراحل أربعة، تبدأ بتوضيح المفاهيم الصعبة في النص، ثم صياغة أسئلة عليه، ثم تلخيص النص، ثم التوقع بما سيناقشه النص، على أن يقدم المعلم نموذجاً لتنفيذ المراحل الأربعة، ثم يقل دور المعلم تدريجياً، بحيث يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطالبات.

وأشار (Lemlech, K.& Hertzag, H. 1999. p.15) أن التدريس التبادلي أنشطة تعليمية، تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطالبات، أو بين الطالبات بعضهن البعض؛ حيث تتبادلن فيها الأدوار، طبقاً للأنشطة المتضمنة، وهي التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ.

وأوضح (علي الجمل، 2005، 325) أن التدريس التبادلي أنشطة تعليمية تعتمد على الحوار المتبادل بين المعلم والطالبات، أو بين الطالبات وبعضهن، يقسم فيه النص المراد دراسته إلى فقرات، بهدف الوصول إلى فهمه، من خلال تلخيص الفقرة التي تم الاستماع إليها ووضع أسئلة عليها، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار.

وهذا ما أجمله بالنسر وبراون في قولهما (Palincsar,A & Brown,A 1998.p.115) التدريس التبادلي أنشطة تعليمية، تتمثل في: التوضيح، التساؤل، التنبؤ، التلخيص، وتأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض.

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح تباين تصورات ورؤى المهتمين بالتدريس التبادلي، حول ماهيته وطبيعته، ومن ثم ترى الباحثة أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية؛ تتم في صورة إجراءات وممارسات، بشكل منظم داخل الفصل، لتحقيق أهداف محددة، باستخدام مجموعة من الأنشطة التي تتمثل في: التوضيح، التساؤل، التلخيص، التنبؤ وأمكن من خلال ما سبق من عرض وتعقيب استنتاج ما يلي:

- أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية معدة أساساً، لتحسين التحصيل وتنمية مهارات الفهم الاستماعي؛ حيث إن أنشطة: التوضيح، والتساؤل الذاتي، والتلخيص، والتنبؤ، يمكن أن تسهم في الاستفسار عن المسموع، أو التنبؤ ببعض المعلومات أو الأفكار في النص المسموع، أو طلب الاستيضاح للمعلومات والمفاهيم الغامضة أو الصعبة، ويأتي التلخيص لتأكيد فهم الطالبة للنص المسموع.
- الطالبة محور العملية التعليمية في التدريس التبادلي؛ حيث يتمركز التعليم حولها؛ فالطالبة إيجابية، وملخصة، وموضحة، ومتسائلة، ومتنبئة.
- أن دور المعلم في التدريس التبادلي يقتصر على التوجيه والإرشاد، ومساعدة الطالبات، ويقل هذا الدور تدريجياً، حتى يقتصر على الدعم والتوجيه.
- أن التدريس التبادلي يعتمد على الحوار والمناقشة وتقسيم الطالبات إلى مجموعات متعاونة متفاعلة، وفق أنشطة التوضيح والتساؤل والتلخيص والتنبؤ، بما يسهم في فهم النص المسموع.

2- أهمية التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي طورها كلٌ باليسر وبراون، بناء على الأفكار التي صاغها فيجوتسكي، والتي مفادها أن التفاعل الاجتماعي أثناء

الحوار الصفي، له تأثير فعال في عمليتي التعليم والتعلم، لمساعدة الطالبات على الفهم، وبناء المعني، خلال المناقشات والحوار مع المعلم. (palincsar,A. & Brown, A. 1998. pp.117-175).

ويعتمد التدريس التبادلي على تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبين المعلم وتحت إشرافه؛ حيث يكون الطالب مشاركا إيجابيا متفاعلا مع المواقف التعليمية. (عطية العمري، 2007، 33).

ويسهم التدريس التبادلي في تنمية مقدرة الطالبات على المشاركة الفعالة أثناء التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، وتنمية القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، واستخلاص المفاهيم الرئيسة من النص، ومراقبة ما تقوم به الطالبات من تصورات ذهنية ولغوية، والتحقق من مدى نجاح الأهداف المحددة، والمتعلقة بمدى بلوغ الفهم للمحتوي المقدم. (Gruenl, M. Elizabeth, A. 2012. p.110).

كما يسهم التدريس التبادلي في تنمية مقدرة الطلاب في إدراك ما يعرفونه وما لا يعرفونه، مما يجعلهم يديرون عملية التفكير بشكل منطقي، ييسر ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة لديهم من قبل، بما يسهم في توفير تعليم استيعابي عميق وتحصيل أفضل. (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، 2006، 207).

ويعد التدريس التبادلي من الاستراتيجيات التدريسية المعاصرة والمناسبة لتدريس اللغة العربية؛ نظراً لأنها تساعد الطالبات على كيفية التعلم والتفكير الواعي؛ من خلال المشاركة بفعالية والتلخيص ووضع الأسئلة وتوضيحها، وكيفية التنبؤ بالإجابة عليها، بما يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات. (فايزة حمادة،2009، 301).

ويمكن أن يسهم التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الطالبات؛ حيث يعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية، قائمة على الحوار بين المعلم والطالبات أو بين الطالبات وبعضهن البعض، من خلال تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص المسموع، وطرح الأسئلة حوله، باستخدام أنشطة: التوضيح والتساؤل الذاتي والتنبؤ والتلخيص، الأمر الذي قد يؤدي إلى تنمية مهارات الفهم الاستماعي. (فراس السليتي، 2006، 9).

ويسهم التدريس التبادلي في تنمية مهارة التفكير بصوت عال، من خلال عمليات النمذجة والمحاكاة والمناقشة؛ حيث إنه من خلال النمذجة يَعرف المعلم الطالبات بالخطوات التي تتبعها لفهم النص المسموع، ومن خلال المحاكاة تصبح الطالبة على وعي بعمليات التفكير التي اتبعتها لفهم النص المسموع، ومن خلال المناقشة تنمو لدى الطالبات المفردات اللغوية، التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية. (Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., & Somdahl, C.2006).

وأوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة أن للتدريس التبادلي دوراً فاعلاً في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطالبات، من خلال تنمية مقدرتهن على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتنمية مقدرتهن على صياغة الأسئلة، والتنبؤ بالأفكار الواردة في النص، وتوفير بيئة تعليمية ثرية لا تعتمد على طريقة تدريسية واحدة، وتنشيط المعرفة السابقة لدى الطالبات حول النص المسموع، وربطها بالأفكار الواردة في النص المسموع.

(Raymond,C. 1999) (إبراهيم بهلول، 2004، 217- 218) (Pilonieta,P. & Bootomley, J. & Osborn, J.1993.PP3-6) (Medina,A. 2009)

3- أسس التدريس التبادلي:

يستند التدريس التبادلي على مبدأ التدعيم المتدرج المتفاعل؛ حيث يمد المعلم الطالبات بالتدعيم والمساندة، بما يمكنهن من إنجاز أهدافهن التي يصعب إنجازها بدون التدعيم؛ والذي يمكن أن يكون مؤقتا وقابلا للتنظيم الذاتي، كما يرتكز على مبدأ التقويم المستمر؛ حيث إنه ليس عملية تقديرية حكمية، وإنما يساعد الطالبة على تصحيح مساره، كلما كان الأداء سلبيا أو دون المستوى. (محمود الناقة ورشدي طعيمة،2006، 58). ويرتكز التدريس التبادلي على مجموعة من الأسس من أهمها:

- أن اكتساب الأنشطة المتضمنة في التدريس التبادلي، مسئولية مشتركة بين المعلم والطالبات.
- رغم تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة الأنشطة المتضمنة في التدريس التبادلي، فإن المسئولية ينبغي أن تنتقل تدريجياً إلى الطالبات، حتى تكون الطالبات في النهاية هن المسئولات عن تنفيذها، وعلى المعلم التأكد من ذلك، من خلال تقديم الدعم والتغذية الراجعة أو تعديل التكليفات.
- تعدد مجالات استخدام التدريس التبادلي، سواء أزاد عدد الطالبات أم قل؛ فقد يستخدم في التدريس لمجموعات كبيرة، أو التدريس لمجموعات صغيرة.
- تنبيه الطالبات باستمرار أن الأنشطة المتضمنة، تسهم في تطوير فهم الطالبات للنصوص المسموعة. (محمود الناقة ورشدي طعيمة، 2006، 16) (Jeffrey,M. 2000.p.92) (Faster,E. & Rotoloni,B. 2008.p.44). وفي السياق ذاته فإن ثمة أسس ينبغي مراعاتها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي، من أهمها:
- ضرورة تدريب الطالبات من قبل المعلم، على ممارسة الأنشطة الفرعية، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملي يقوم به المعلم، ثم التدريب المكثف على ممارستها من قبل الطالبات، للتأكد من أدائها بشكل فعال.
- ضرورة تطبيق التدريس التبادلي من خلال مجموعات تعاونية تفاعلية، على أن يراعي المعلم تنوع حجم المجموعات، وفق ظروف التطبيق.
- ضرورة أن تشترك جميع الطالبات في الأنشطة المتضمنة في استراتيجية التدريس التبادلي، وعلى المعلم تعديل تكليفات الطالبات، وفق مستوياتهن. (محمود الناقة ورشدي طعيمة، 2006، 154) (ريحاب مصطفى، 2008، 235)

ومما سبق يتضح أن أسس التدريس التبادلي تدور حول التشاركية: فالتدريس التبادلي مسئولية مشتركة بين المعلم والطالبات، والنمذجة: من خلال نمذجة المعلم للأنشطة المتضمنة، والفاعلية: من خلال توقع مشاركة الطالبات في أنشطة التدريس التبادلي، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة، والبنائية: من خلال تنشيط معارف وخبرات الطالبات السابقة

وربطها بالمعلومات الجديدة، وإعادة بنائها وإصدار حكم عليها، والتعاون بين الطالبات: خلال تقديم المساندة أو التدعيم والتفكير بصوت مرتفع.

4- مراحل استراتيجية التدريس التبادلي:

أوضحت الأدبيات المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، أن التدريس التبادلي، يعتمد على أربع مراحل متكاملة، تمثل أربع إستراتيجيات أو أنشطة فرعية، يتم استخدامها أثناء تنفيذ التدريس التبادلي، وهذه الاستراتجيات أو الأنشطة الفرعية قد تختلف في ترتيبها، وفقاً لطبيعة النص المسموع، ووفقاً لما يراه المعلم مناسباً للموقف التدريسي، وتتمثل هذه الاستراتيجيات أو الأنشطة الفرعية فيما يلي: (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، 2006، 211-213) (ريحاب مصطفي، 2008، 232-234) (هبة هاشم،2010، 17-21).

أ- مرحلة التوضيح: Clarifying

المقصود بالتوضيح تحديد ما قد يمثل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة بالنص المسموع، سواء أكانت مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار؛ مما يساعد الطالبة على اكتشاف مقدرة المتحدث على استخدام الألفاظ في التعبير عن المعاني. (حسن زيتون، 2003، 230) فالغموض قد يكون بسبب خفاء معناها أو غرابتها أو ندرة استعمالها، بهدف بيان الغامض من الكلمات والجمل والفقرات في النص المسموع؛ ولذا يعد توضيح الكلمات الغامضة من الخطوات المهمة للاستيعاب الاستماعي، وربطه بالخلفية المعرفية السابقة، وفيه يتم تحديد الجزء غير الواضح في النص المسموع، باقتراح معنى معنى مناسبا له.

وأوضح (علي الجمل، 2005، 329) أن الطالبة في هذه المرحلة تقوم بالاستفسار عن الأشياء غير المفهومة في النص المسموع، سواء أكانت مفردات جديدة أم مفاهيم غير واضحة، ويتم تناول ذلك خلال طرح المعلم أسئلة على الطالبات، منها: ما الشيء غير الواضح في هذا النص؟ ثم يوجههم لصياغة أسئلة عليه، ويناقشهم فيه، بهدف معرفة الأجزاء الغامضة في النص. وللتغلب على هذه الصعوبات، ينبغي أن يرشد المعلم الطالبات إلى العديد من المساعدات ومنها: الاستعانة بالقرائن السياقية لتوضيح المعنى، والتركيز على الكلمات المفتاحيه في النص، واستخدام المعجم للبحث عن معاني الكلمات، ووضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات، التي قد تكون غير مألوفة (سماهر النوافعة، 2008، 52).

ب- مرحلة توليد الأسئلة: Questions Generating

وتتضمن هذه المرحلة صوغ الطالبة مجموعة من الأسئلة التي تستهدف تحديد المعلومات المهمة في النص المسموع، وتحديد أفكاره الرئيسة والفرعية، والتي تستهدف تنمية مقدرة الطالبة على الفهم والاستيعاب والحوار والمناقشة والنقد والتمييز وإبداء الرأي، بما يساعد الطالبات على وضع استنتاجات وترابطات بين المعلومات الجديدة في النص المسموع، وما تمتلكن من معلومات سابقة عنه، باستخدام أدوات الاستفهام المختلفة، مثل: من، ما، ماذا، كيف حدث، فيم يتشابه، فيم يختلف، هل يجب، ما النتائج، بم تفسر، قارن. (Oddo, M, Barnett, D, Hawkins, R. & Musti-Roa,S. 2010.p.842).

وتتطلب هذه المرحلة أسئلة معدة بطريقة جيدة؛ يوجهها المعلم للطالبات تيسر لهن فهم النص المسموع، وتشجعهن على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي تتعلمنها، وتوضح

العلاقة بين ما تستمعن إليه وخبراتهن السابقة، ووعيهن بدرجة فهم النص، وتحكمهن في التعلم بشكل أفضل. (كوستا آرثر وآخرون، 1998، 69).

وينبغي على المعلم مساعدة الطالبات على توليد الأسئلة، التي ترتبط بمحتوى النص المسموع، ويشجعهن على الإجابة عن هذه التساؤلات، ويتيح لهن الفرصة لتحليل المادة المسموعة، والموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة، ويوضح لهن أدوات الاستفهام التي تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص، ومنها (من؟، ماذا؟، أين؟، متى؟) كما يوضح لهن أدوات الاستفهام التي تستخدم في صوغ بعض الأسئلة حول العلاقات بين الوقائع العلمية أو المفاهيم المتضمنة محتوى النص المسموع المقدم لهن، ومنها: لماذا؟ كيف؟ ما العلاقة؟ هل كان؟ ما وجه التشابه والاختلاف؟ وفي نهاية هذه المرحلة يصوغ المعلم بعض الأسئلة حول محتوى النص المسموع المقدم لهن، ويلفت انتباههن للتفكير بصوت عال؛ لتوضيح كيفية صوغ هذه الأسئلة والاستجابات المرتبطة بها. (Brown, A. & Campione, J. 1992.p.50) (جابر عبد الحميد، 1998، 45).

ج- مرحلة التلخيص: Summarization

التلخيص عملية تفكيرية، تركز على الحقائق المهمة والأفكار الرئيسة في النص المسموع بشكل موجز مفيد، دون تزايد مربك في التناول والعمق، ويتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسة منه، والتعبير عنه بإيجاز ووضوح، كما يتضمن تحديد النقاط الرئيسة وربطها ببعضها البعض، لتعطي معنى متكاملا. (فتحي جروان، 1999، 217).

ويركز التلخيص على اختصار المحتوى المسموع، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى باستخدام مجموعة من الإجراءات، التي تبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة؛ بما يسهم في تنمية مهارات الطالبات في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، واستبعاد غير المهم. (رضا الأدغم، 2004، 18).

ويسهم التلخيص في فهم محتوى المادة المسموعة، من خلال مساعدة الطالبة في تركيز الانتباه على المعلومات الأكثر أهمية، وتنمية استرجاع كم كبير من المعلومات عن النص المسموع أثناء التلخيص، وتجنب هدر الوقت والجهد في مطالعة تفاصيل قد تكون غير مهمة. (جمال سليمان، 2006، 190). وينبغي على المعلم أن يبين للطالبة أنه يمكنها التلخيص بشكل جيد، عندما تراعي عدة أمور منها ما يلي: التركيز على العناوين الرئيسة والمصطلحات المهمة، والتأكيد على استخدام الطالبات لغتهم الخاصة وليس الاقتباس من النص، وحذف المعلومات غير الضرورية والجمل المتكررة. (كوثر بلجون، 2006، 8).

ويمكن للمعلم أن يرسم جدولاً للطالبات على السبورة يحوي المعلومات التالية: ماذا ستلخص؟ بماذا تبدأ التلخيص؟ ما المضمون الأساسي؟ بماذا ينتهي التلخيص؟ ثم يطلب من أفراد كل مجموعة أن تفكرن بصوت عال، لما ينبغي اتباعه. (عائشة السواعدة، 39،2018)

د- مرحلة التنبؤ: Predicting

يشير التنبؤ إلى توقعات الطالبات عما سيحدث، ويرتبط بناء التوقعات بقدرة الطالبة على توظيف المعلومات المستفادة من النص مع ما لديها من معارف وخبرات سابقة، لوضع

تنبؤات أو توقعات قبل عملية الاستماع، لتأكيد صدق تنبؤاتهن، ومن العبارات التي يمكن تدريب الطالبات على استخدامها لصوغ تنبؤاتهن حول النص المسموع: أفكر في كذا- أتخيل أن الموضوع سيحدث بهذه الكيفية- أفترض أن النص المسموع سيكون هكذا – أتنبأ بكذا (Oczkus,2003 .P.22) وينبغي أن يقدم المعلم بعض البدائل التي تساعد الطالبات على أن تتوقعن ما سيتناوله النص المسموع ، ومنها: الرجوع إلي تساؤلات الكتاب المدرسي، وقراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية، وقراءة السطر الأول من كل فقرة بالنص، والاستعانة بدليل الطالبة إن وجد، وملاحظة بعض الجداول أو اللوحات، وتنشيط المعلومات السابقة عن النص المسموع. وعلى المعلم أن يوضح للطالبات أنه يمكنها الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات. (محمد الشعيبي، 2001، 39-40) (Brown, A. & Campione, J.1992.p.50)

ويتضح مما سبق أن مراحل أو استراتيجيات التدريس التبادلي، تنحصر في التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ، وأضاف بعض الباحثين مرحلة التصور الذهني، وهي تعد مرحلة بينية، تعبر فيها الطالبة عن انطباعاتها الذهنية حول محتوي النص المسموع، من خلال رسم صورة ذهنية عن المحتوي المسموع ، كما تلاحظ عدم الاتفاق على ترتيب معين لهذه المراحل؛ فبعضهن تبدأن بالتلخيص، وبعضهن تبدأن بالتساؤل، وبعضهن تبدأن بالتوضيح، وأيا كان ترتيب هذه المراحل، فإن الباحثة قد اعتمدت في البحث الحالي على التصنيف الذي يبدأ بالتوضيح، فالتساؤل، فالتلخيص، فالتنبوء.

9- أدوار المعلم والمتعلم في التدريس التبادلي:

من خلال استقراء مراحل التدريس التبادلي، تم استنتاج أدوار المعلم والمتعلم فيما يلي:

أ- دور المعلم في التدريس التبادلي:

- تكوين اتجاه إيجابي لدى الطالبات نحو استراتيجية التدريس التبادلي؛ بتوضيح فاعليتها مقارنة بالاستراتيجيات السائدة.
- نمذجة أنشطة أو استراتيجيات التدريس التبادلي في بداية الحصة، فيقوم المعلم بأدائها بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي يتم استخدامها في كل استراتيجية فرعية.
- تنظيم البيئة الصفية وتقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية، ذوي مستويات تحصيلية مختلفة، تحمل كل مجموعة اسماً، وتوزيع المهام والأنشطة على الطالبات في كل مجموعة، بحيث يكون لكل طالبة دور محدد (القائد- الملخص- المتنبئ – المتسائل- الموضح).
- عرض أهداف الدرس على الطالبات، لتعرفن ما هو متوقع منهن، وتوزيع الوقت على فقرات النص المسموع، وفق طبيعتها.
- مراقبة ما يدور من حوارات ومناقشات المجموعات؛ للتأكد من تنفيذ الأنشطة بشكل صحيح، والتدخل في الوقت المناسب، لتقديم الدعم للمجموعات.
- طرح أسئلة التقويم على جميع الطالبات، لقياس مدى تحقق الأهداف. (ريحاب مصطفى،2008، 235) (هبة هاشم، 2010، 25)

ب- دور المتعلمة في التدريس التبادلي:

- دور القائدة: توجيه زميلاتها لإنجاز المهام، والتأكد من إتقان كل عضوة في المجموعة لدورها، وتوجيهها زميلاتها لخفض الصوت، والمحافظة على الهدوء وأدب الحوار.

- دور الملخصة: الاستماع للنص جيداً، واستخلاص أفكاره وربطها ببعض وكتابتها في شكل ملخص، ومقارنة الملخص بمحتوى النص المسموع، والرجوع للمعلم في حالة وجود صعوبة في التلخيص، ومقارنة تلخيصات كل مجموعة بتلخيص المجموعات الأخرى.

- دور الموضحة: الاستماع للنص جيدا وتحديد المعاني والمعلومات غير الواضحة، بعد طرح أسئلة على الطالبات، مثل: ما الكلمات الصعبة في النص المسموع؟ وكتابة الكلمات أو التعبيرات التي تمثل صعوبة في الفهم، والاستعانة بالمعلم عند الضرورة، ومقارنة توضيحات كل مجموعة بتوضيحات المجموعات الأخرى.

- دور المتسائلة: الاستماع للنص جيداً، ووضع أسئلة تساعد الطالبات في تحديد وتمييز المعلومات المهمة في النص المسموع، والإجابة عن هذه الأسئلة، لتيسير فهم الطالبات للنص المسموع، ثم طرح أسئلة أخرى، والاستعانة بالمعلم في حالة صعوبة الإجابة عن هذه الأسئلة.

- دور المتنبئة: وفيه تطرح المعلن على الطالبات أسئلة خاصة بالأفكار المتوقعة في الفقرة التالية من النص المسموع، مثل: ما الأفكار التي سيتحدث عنها الكاتب في الفقرة التالية من النص؟ وتسمعهن الفقرة للتأكد من صحة التوقعات، وتقارن توقعات كل مجموعة بتوقعات المجموعات الأخرى، ويمكن لهن الاستعانة بالمعلم في وجود صعوبة في تحديد التوقعات. (Alfassi, M. & Lifshitz, H. 2009) (Ensergueix, J. and Lafont, L. 2010).

6- إجراءات تنفيذ التدريس التبادلي:

- في المرحلة الأولي من الدرس: يجري المعلم الحوار، مطبقا الأنشطة أو الاستراتيجيات الفرعية على فقرة من نص مسموع.

- خلال النمذجة: يعرض المعلم على الطالبات كيفية استخدام الأنشطة أو الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمتها الطالبات في كل مجموعة على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة أو الاستراتيجيات يمكن أن تتم في أي ترتيب.

- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الأنشطة الفرعية، على الطالبات أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.

- بدء مرحلة التدريبات الموجهة: وفيها تقوم الطالبات بالاستماع لفقرة من النص، على أن تتبادل الطالبات بعدها الحوار بشكل جماعي، طبقاً لبطاقات المهمات مع كل مجموعة من المجموعات.

- مراجعه المهمات المتضمنة بالأنشطة، من خلال طرح الأسئلة التالية:

- التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة المسموعة ليست مفهومة بالنسبة لكِ؟
- التساؤل: ضعي أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المسموعة.
- التلخيص: ما الفكرة الأساسية للفقرة المسموعة؟
- التنبؤ: ماذا تتوقعي حول الفقرة التالية من النص المسموع؟

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة، تضم كل مجموعة أربعة طالبات، طبقا للأنشطة المتضمنة.
- تعيين قائدة لكل مجموعة: (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن تبادل دورها مع غيرها من أفراد المجموعة، بعد كل حوار جزئي، حول فقرة من فقرات النص المسموع.
- توزيع نسخة من النص المسموع على كل طالبة في المجموعات المختلفة: محددا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة يستمعن إليها.
- تخصيص وقت مناسب للاستماع: وذلك للاستماع لكل فقرة، طبقا لطولها ودرجة صعوبتها.
- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات: بأن تدير القائدة/ المعلم الحوار، وتقوم كل طالبة داخل كل مجموعة بعرض مهمتها لباقي أفراد المجموعة، وتجيب عن استفساراتهن حول ما قامت به.
- توزيع أوراق التقويم: وتضم أسئلة على النص المسموع كاملا، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت؛ للتأكد من مساعدتهن على فهم المسموع.
- تكليف طالبة واحدة من كل مجموعة: بالبدء في عرض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمتها كل منهن لأداء مهمتها المحددة. (رضا الأدغم، 2004، 20-21) (Jennifer, R. & Helena, P. 2003)

ثالثاً: التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاستماع والاتجاه نحو اللغة العربية:

أ-ماهية التعلم التعاوني:

قد تعددت تعريفات التعلم التعاونى، وفق تعدد رؤى المتخصصين، ووجهات نظر كل منهم إلى ماهيته وطبيعته.

فيرى وحيد الأدغم (2008) أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريسية يتم فيها تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل معاً في بيئة تعليمية، تسمح لهن بالتعاون والتفاعل معا، حيث تركز كل مجموعة على إنجاز المهام التي كلفت بها، إلى أن تنجح جميع العضوات في إنجاز هذه المهام، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم. (وحيد الأدغم، 2008، 154).

وأوضح حسن شحاتة وزينب النجار (2003) أن التعلم التعاوني نموذج تدريسي يتطلب من الطالبات العمل معاً والحوار فيما بينهن، فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهن بعضًا، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهن مهارات شخصية واجتماعية إيجابية. (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، 39).

في حين رأى محمد حسن المرسى " أن التعلم التعاوني أسلوب للتعلم الصفى، يتم بموجبه تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل أفرادها متعاونات متحملات مسئولية تعلمهن وتعلم زميلاتهن، وصولاً إلى تحقيق أهدافهم التعليمية، التى هى فى نفس الوقت أهداف المجموعة". (محمد حسن المرسى ،1995، 222).

وفي السياق ذاته، فقد أوضح جويتنبرج أن " التعلم التعاونى تقنية تنجز فيها الطالبات أعمالهن كشريكات فى مجموعات صغيرة، من خلال تعاملهن مع أنشطة وأوراق عمل تسهم فى تحقيق أهداف الموضوع المراد دراسته، ومن خلال التعاون بين عضوات المجموعة، يمكن أن تتعلم البطئية من المتفوقة، وبالمناقشة والحوار والمشاركة، تنشغل الطالبات داخل كل مجموعة على حدة. (محبات أبو عميرة ،1997، 188).

ويعرفه شومان وتوماس (Shoman & Thomas) "بأنه استراتيجية تدريسية يقصد به عمل الطالبات معاً فى مجموعة صغيرة، لتحقيق أهداف مشتركة، على أن تكافأ كل عضوة فى المجموعة، بناءً على جودة إنتاجها، وفق معيار ثابت". (أسماء الجبرى ومحمد الديب،1998، 30).

وباستقراء التعريفات السابقة، اتضح أن هناك عناصر مهمة فى التعلم التعاونى، يمكن توضيحها فيما يلي:

- أن التعلم التعاونى استراتيجية تدريسية، تبذل فيها الطالبة قصارى جهدها، بالتعاون مع زميلاتها داخل المجموعة التعاونية، لتحقيق الأهداف المنشودة.
- أن التعلم التعاونى يتسم بالاعتماد الإيجابى المتبادل بين الطالبات؛ حيث تتبادل عضوات المجموعة التعاونية الأفكار والمعلومات والمقترحات فيما بينهن، ويسمح لكل عضوة بالمناقشة والاستماع للآخرين فى عرضهن للمادة التعليمية.
- أن للمعلم دورًا إيجابيًا، يتمثل فى توضيح الأهداف، وتقسيم الطالبات إلى مجموعات، وتقديم التعليمات، وتنظيم حجرة الدراسة، وتقديم التعزيز المناسب لكل مجموعة تعاونية حسب أدائها.

وفي ضوء ما سبق من عرض وتعليق أمكن للباحثة استنتاج أن التعلم التعاوني: "استراتيجية تدريسية يتم فيها تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، وتتطلب من الطالبات العمل معاً، والتفاعل فيما بينهن أثناء التعلم، بحيث تعلم بعضهن بعضاً، متحملات مسئولية تعلمهن وتعلم زميلاتهن، وصولاً إلى تحقيق الأهداف، وذلك تحت إشراف المعلم".

ب-أهمية التعلم التعاوني:

التعلم التعاونى أحد الاتجاهات الحديثة فى مجال التدريس، التى تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطالبات، ويُعد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التى تهدف إلى تنشيط أفكار الطالبات اللاتي يعملن فى مجموعات، وتعلم بعضهن بعضاً، ويتحاورن فيما بينهن؛ حيث تشعر كل عضوة من عضوات المجموعة بمسئوليتها تجاه مجموعتها، فى جو من العمل الجماعى الجيد.

ويتيح التعلم التعاونى الفرصة للطالبات للتنبؤ بالأفكار الجديدة والمعلومات من محتوى النصوص المسموعة، والبرهنة على صحة أفكارهن فى بيئة تتسم بالتعزيز، كما لا يتطلب من الطالبة أن تخضع تفكيرها لآراء الآخرين، وإنما يشجعها على تبادل المعرفة معهن، بطريقة تسهم فى إيجاد الفهم المتبادل بين أفراد المجموعة ككل، بما يسهم فى تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والاجتماعية الهامة. (السعيد عبد العزيز ،104،1995).

وفي هذا الصدد، فقد أوضح جابر عبد الحميد (1999) أن التعلم التعاونى جزء لا غنى عنه فى المسعى الإنسانى؛ حيث إنه يمكن أن تنشأ على أساسه المجتمعات الديمقراطية، وأن يحافظ عليها، وأن الطريق المنطقى لتحقيق ذلك هو أنشطة التعلم الصفى، بطرق تجعلها نموذجاً للنواتج المرغوب فيها، كما أنه يوقظ وينشط وينبه عمليات نمائية داخلية منوعة، تؤتي ثمارها حين تتفاعل الطالبة مع الناس فى بيئتها، وحين تتعاون مع أترابها في الصف. (جابر عبد الحميد،1999، 84- 85).

ومن ثم فقد انطلقت الدعوات فى السنوات الأخيرة إلى ضرورة الاهتمام بالعمل الجماعى التعاونى، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطالبة نحوه؛ نظراً لأن العمل الجماعى لا يقل أهمية عن العمل الفردى، بل ربما يكون أكثر أهمية منه؛ حيث يحدد الدور الذي يقوم به الفرد، سواء كان منفرداً أم فى إطار مجموعة، نظرا لأن الفرد يعيش فى جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، ويتفاعل معها بما يجعله أكثر توافقاً مع نفسه ومع الآخرين (رضا إبراهيم،1999، 146).

ويمكن تحقيق التعلم التعاونى فى الاستماع؛ من خلال قيام مجموعات الطالبات بالتمييز بين الأفكار، واقتراح حلول لمشكلات وردت في النص المسموع، واستنتاج المعاني الضمنية التي لم ينص عليها الكاتب، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتحديد معاني الكلمات من سياق النص المسموع..... وبما يسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

ومما يعظم التعلم التعاونى أنه يعد من الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لطالبات المرحلة الثانوية؛ حيث يتيح الفرصة لجميع الطالبات للمشاركة فى التعلم كل حسب قدراتها، من خلال تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، وخلال ذلك تسعى كل مجموعة لإنجاز العمل المطلوب منها بالتعاون بين أفرادها، من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، ويتم التوصل إليه من خلال الاعتماد الإيجابى المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات التعاونية الأخرى.

وفي هذا السياق، فقد أوضح ألفن كوهين (2003) أن التعلم في أساسه عمل اجتماعي وليس عملاً فردياً، وأنه لا يكون فعالاً بالاعتماد على ما يحدث داخل عقل كل طالبة فحسب، وإنما يكون فعالاً بالاعتماد على ما يتم بين الطالبات؛ كيف تظهرن؟ وكيف تراقبن؟ وكيف

تتحدثن؟ وكيف تصيحن؟ وكيف تؤكدن؟ وكيف ترفضن؟ ومن ثم يعزز دافعية الطالبات الداخلية أو الذاتية للتعلم، ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة والمعلم. (ألفن كوهين،2003، 201-202).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن التعلم التعاوني يسهم في تنشيط أفكار الطالبات، وتحقيق التواصل الصفي الفعال بينهن، وتنمية مهارات التعاون واحترام الآخريات والإصغاء والمشاركة الجماعية، بما يتيح للطالبات فرصاً متساوية تقريباً في النجاح؛ حيث تؤدي الطالبة دور التعليم والتعلم في آن واحد، وهذا ما أكدته دراسة كل من: (وحيد حافظ ،2008؛ رضا إبراهيم،)1999.

جـ مبادئ التعلم التعاوني:

يستند التعلم التعاونى على عدد من المبادئ التى ينبغى مراعاتها، حتى يصطبغ الدرس التعاونى بالصبغة الإجرائية، ومنها ما يلي:

1- الاعتماد الإيجابى المتبادل: ويتحقق عندما تدرك كل عضوة الارتباط الوثيق بينها وبين أعضاء المجموعة التعاونية، بحيث لا تحقق نجاح أى عضوة إلا بنجاح الآخريات، مما يؤدى إلى تآزر الكل، وتنسيق الجهود لإحداث التعلم الفعال.

2- المحاسبة الفردية: وتعنى مسئولية كل عضو عن تعلمه وتعلم الأعضاء الآخرين فى المجموعة؛ حيث يكون كل عضو مسئولا عن تعلم الجزء الخاص به، والأجزاء الخاصة بزملائه فى المجموعة، فينبغي أن يقتنع كل طالب فى المجموعة أن إسهامه الإيجابى وجهده الفردى أمران ضروريان لنجاح مجموعته، وتعد المحاسبة الفردية نوعاً من التغذية الراجعة؛ حيث تتعرف المجموعة على قدرات أعضائها، ومن بحاجة إلى مساندة ودعم وتشجيع. (كوثر كوجك،1992، 29 – 30)

3- التفاعل المباشر بين الطالبات: ويتمثل فى التفاعل وجهاً لوجه أثناء قيام العضوات بأداء المهمة، بما يضمن المساعدة والتشجيع والتعزيز لكل عضوة من عضوات المجموعة لتحقيق الإنجاز؛ حيث إنه يوفر الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل، مما يؤدى إلى حفز ذوي الهمم المتدنية أن يكن فى مستوى التوقعات من الآخريات، ومن ثم بذل المزيد من الجهد للتعلم. (محمد خطاب ،1989، 7).

4- المهارات الشخصية: وتتمثل فى توظيف المهارات الشخصية والاجتماعية داخل المجموعة؛ حيث إن هناك عدداً كبيراً من الطالبات لم يسبق لهن أن تعاون فى مواقف تعليمية سابقة؛ لذا فإنه ينبغي أن تتعلم عضوات المجموعة التعاونية المهارات اللازمة لهن كعضوات بالمجموعات التعاونية، مثل: مهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة والتواصل وإدارة الصراع بطريقة هادفة تماما كتعلم المهارات الأكاديمية. (حسين أبو رياش ومحمد شريف وعبد الحكيم الصافي، 2009)

وفي هذا الصدد فإنه تتعدد استراتيجيات التعلم التعاونى وتتمايز، وفقاً لنوع التفاعل الحادث بين الطالبت داخل مجموعات التعلم، وتتباين من التعليم المفرد لمساعدة الفريق، إلى المشاركة الإيجابية فى أداء عناصر المهمة التعليمية، وتتفق هذه الاستراتيجيات معاً فى اعتمادها

على المبادئ الأساسية للتعلم التعاونى، ومن ثم فقد عرضت الباحثة لمسميات بعض استراتيجيات بعض استراتيجيات التعلم التعاوني، ثم عرضت بشيئ من التفصيل للاستراتيجية التعاونيةالمستخدمة فى البحث الحالي، ومنها:

استراتيجية تقسيم الطالبات إلى فرق على أساس التحصيل: (STAD) – Student Teams Achievement Deviation؛ التكامل التعاونى للقراءة والتعبير: (CIRC)

Cooperative Integrated Reading and Composition استراتيجية البحث الجماعى: Group Investigation

وتبنى البحث الحالي استراتيجية المهام التعاونية، والتي اقترحها أرنسون ومعاونوه، وهي استراتيجية تعاونية جماعية، تطلب فيها من كل عضوة فى المجموعة، تعلم جزء معين من الموضوع الذي تدرسه، ثم تعلمه لزميلاتها فى الجماعة، من خلال مبدأ تتالى الأدوار الذي يعمل على إيجاد اعتماد متبادل إيجابى فى المهمة، عن طريق تقسيم المهام التعليمية بينهن، فضلاً عن الاعتماد الإيجابى فى المصادر والموارد والهدف والمكافأة.(Aronson, E. 2000)

وهي استراتيجية مرنة لبناء اعتماد متبادل وإيجابى بين المجموعات، تتحرر فيها المعلمات من ترتيب موضوعات معدة مسبقاً؛ حيث تقوم على نشاطات الطالبات وقيامهن بالعديد من الأدوار، ومنها دور المعلم والمتعلم. (Landlaw, S. 2001)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها استراتيجية تقوم على تقسيم المهام في النصوص المسموعة لطالبات المرحلة الثانوية، اللاتى ينظمن فى مجموعات، تتساوى مع عدد مهام العمل في النصوص المسموعة، واللاتى يقوم بينهن تفاعلاً إيجابياً، من أجل إتقان هذه المهام، أساسه تكوين مجموعات الخبرة، التى تتقن كل مجموعة مهمة على حده، ويتم التعاون المتبادل بين أفراد مجموعات الأساس، فى تعليم كل عضوة فيها لباقى مهام الدرس، التى تم إتقانها فى مجموعة الخبرة.

وتتيح هذه الاستراتيجية الفرصة للطالبات لممارسة السلوكيات التعاونية، كما تحثهن على العمل بمثابرة وإصرار، وبأكاديمية أكثر من المعتاد؛ حيث تتسم بدرجة كبيرة من المرونة، تسمح للطالبات بأداء العديد من الأدوار، ومنها دور الطالبة والمعلم، كما تتيح لهن حرية كبيرة فى التعبير عما يردن خلال أدائهن أدوارهن، ومن ثم إتاحة الفرصة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية. (جابر عبد الحميد،1999، 101)

وتقضى هذه الاستراتيجية على الملل، وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة، وتتسم بالجاذبية والتشويق، وتخفف من انطوائية بعض الطالبات وعزلتهن، وتنمى روح المحبة بين الطالبات، وتؤكد على الإفادة من بعضهن بعضاً، إضافة إلى توفيرها فرص التعاون بين الطالبات (Aronson,E.2000).

وتسهم هذه الاستراتيجية فى تنمية مهارات الفهم الاستماعي؛ حيث تقدم فرصاً لتدريب الطالبات على المناقشة الجماعية الفعالة، والمنظمة والقائمة على تبادل الآراء ووجهات النظر واحترام الآخريات، كما تقوى وتدعم الأفكار التى تقدمها عضوات المجموعة التعاونية، خلال المناقشات والحوار بينهن.

د- خطوات التدريس باستخدام استراتيجية المهام التعاونية:"إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني"

1- تحديد موضوع الدرس المراد دراسته.

2- تقسيم طالبات الفصل إلى مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من خمسة أفراد غير متجانسات (تسمى مجموعات الأساس أو المجموعات الأصلية).

3- تقسيم موضوع الدرس إلى عدد من الأجزاء الفرعية أو المهام، تساوى عدد أعضاء كل مجموعة، أى تقسيم موضوع الدرس إلى خمس مهام متساوية قدر الإمكان.

4- إعداد محتوى المهام على بطاقات أو كروت صغيرة، بحيث تخصص بطاقة لكل مهمة، وتعطى للعضوة المكلفة بدراستها وتدريسها.

5- يوزع المعلم على طالبات كل مجموعة المسئوليات والأدوار، التى يجب أن تقمن بها، أو يوزع الطالبات بأنفسهن هذه الأدوار، بحيث يخترن من بينهن رئيسة وباحثة عن المعلومات ومقررة ومتسائلة ومستوضحة... إلخ.

6- يخصص المعلم مهمة فرعية لكل عضوة فى المجموعة، تدرسها بنفسها ومع زميلاتها فى المجموعة المؤقتة أو مجموعة الخبراء، وتحاول إتقانها تماماً، ليتسنى لها تعليمها لزميلاتها فى مجموعتها الأصلية.

7- تتقابل العضوات اللاتي اخترن نفس المهمة من مختلف المجموعات؛ حيث تجتمع عضوات اللاتي اخترن المهمة (أ) (المتسائلة مثلا) من مختلف المجموعات، وتشكلن مجموعة جديدة يطلق عليها اسم مجموعة الخبيرات رقم (1)، كما تجتمع العضوات اللاتي اخترن المهمة ب (المتنبئة مثلا) وتشكلن مجموعة الخبيرات رقم (2) وهكذا، حتى تخصص بكل مهمة جزئية مجموعة للخبيرات، ثم يلتقى أفراد كل مجموعة فى تشكيلها الجديد، التي يطلق عليها مجموعة الخبيرات، وتتناقشن فى كيفية إتقان هذه المهمة الجزئية، وكيف ستقمن بتعليم زميلاتهن داخل المجموعات الأصلية.

8- بعد هذه المقابلة، تعود الطالبات إلى مجموعاتهن الأصلية، وتتناوبن فى تدريس المهمة لعضوات مجموعتهن، مع مراعاة ما يعرف بتتالى أو تتابع الأدوار، أى أن العضوة صاحبة المهمة (أ) مهمة التلخيص وتبدأ فى تعليم زميلاتها مهمتها، وبعد انتهائها من أداء دورها تليها العضوة الثانية، صاحبة المهمة (ب)، فالعضوة الثالثة صاحب المهمة (ج) مهمة التوضيح مثلا، وهكذا حتى تصل إلى تمام الأدوار، وترتيب المهام الفرعية، لتكوين المهمة الأساسية التى تمثل موضوع الدرس.

9- عقد اختبارات فردية، تغطى كل أجزاء المهمة التى تعلمتها الطالبات، ولا تقتصر على المهمة الفرعية، التى اختصت بها كل طالبة.

10- تحصل كل طالبة فى المجموعة على أقل درجة، حصل عليها زميلها فى المجموعة.

11- بعد إتقان الطالبات لمهامهن وللموضوع ككل، يأتي دور الممارسة العملية، وخلالها يستطيع المعلم عرض نصوص مسموعة على الطالبات، وتدريبهن على ممارسة مهارات الفهم الاستماعي. (Sandra, K.& Ronald, L. 1995. PP. 142 – 155)

رابعاً: الاتجاه نحو اللغة العربية:"ماهيته، وأهميته، وخصائصه، والعوامل المؤثرة في تكوينه، ومكوناته"

أ-ماهية الاتجاه نحو اللغة العربية:

تنوعت تعريفات الاتجاه، وفق تنوع رؤى المتخصصين، فيري (حسن شحاتة وزينب النجار: 2003، 16) أن الاتجاه مفهوم يعبر عن استجابات الطالبة، كما تتمثل في سلوكياتها نحو الموضوعات التي تدرسها، التي تختلف حولها استجابات الطالبات، وتتسم استجابات الطالبات بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة بالإيجاب أو الرفض.

وأوضح (كمال زيتون، 2002، 401) أن الاتجاه شعور الفرد العام الثابت نسبيا، الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة بالقبول أو الرفض، والتأييد أو المعارضة، وفي هذا السياق فقد ذكر (أحمد اللقاني وعلي الجمل، 2003، 7) إن الاتجاه حالة من الاستعداد، تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات، في حين أشار (سعد عبد الرحمن، 2003، 67) أن الاتجاه استجابة عقلية ونفسية عند الطالبة نحو موضوع الاتجاه، تنظمها وتوجهها خبرات الطالبة بما تكفل تقويمها وتعميمها على استجابة الطالبة في المواقف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه، بما يجعلها تتصف بأنه اتجاه سلبي أو إيجابي.

ويتضح مما سبق، أن الاتجاه استعداد وجداني مكتسب لدى الطالبة، نتيجة مرورها بخبرات تعليمية، تضمن حكماً بالقبول أو الرفض نحو نصوص الاستماع، وأنه يرتبط بالجانبين العقلي والوجداني، ويؤثر على رأي الطالبة في المواقف التي تتعرض لها، ويحدد درجة تفضيلها للموضوعات التي تدرسها.

2- أهمية الاتجاه نحو اللغة العربية:

إن دراسة اتجاهات الطالبات نحو موضوع التعلم ذات أهمية قصوى؛ إذ يتحدد في ضوئها سلوك الطالبات وأداءاتهن؛ خاصة وأن الاتجاهات الإيجابية تعمل على تسهيل الاستجابة للمواقف والخبرات التعليمية، وتعطيها معنى ودلالة.

ولا يقل الاتجاه نحو اللغة العربية أهمية عن الجوانب المعرفية والمهارية، بل قد يفوقها في الأهمية؛ إذ إنه لكي تتحقق الأهداف المعرفية والمهارية، ينبغي أن يتولد لدى الطالبة اتجاهات إيجابية نحو مادة التخصص. وفي السياق ذاته، فإن تدعيم الاتجاه نحو المادة يسهم في تنمية دافعية الطالبة للتعلم، وتنمية مفهومها عن ذاتها اللغوية، ومن ثم ينبغي ألا يتجاهل المعلم اتجاهات الطالبات نحو المادة، لأهميتها في تنمية المهارات اللغوية.

وتنبع أهمية تنمية اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربية، من كونه هدفاً رئيساً من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ حيث نصت خطة ومنهج الدراسة بالمرحلة الثانوية الأزهرية، على تكوين اتجاه إيجابي لدى الطالبات نحو اللغة العربية، كما أكدت

الدراسات والبحوث السابقة على وجود علاقة ارتباطية قوية بين اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربية، ومستوي تحصيلهن ومهاراتهن اللغوية، ومنها دراسة كل من: وأمل المخزومي، 1995؛ وتوفيق نصر الله، 1988.

3- خصائص الاتجاهات:

تتسم الاتجاهات بعدد من السمات، التي تجعل بالإمكان مساعدة الطالبة على تكوينها أو تعديلها أو تنميتها، ومنها أن: الاتجاهات متعلمة، فيمكن أن تكتسبها الطالبة خلال تفاعلها في البيئة الصفية، وهنا يبرز دور المعلم في تنميتها لدى الطالبات، وأن الاتجاهات تنبئ بالسلوك؛ حيث تعمل كمواجهات لسلوك الطالبة، ويستدل علىها من سلوكها الظاهري، وأنها ثابتة نسبيا وقابلة للتعديل والتغيير، وأنها قابلة للقياس؛ حيث يتم تقديرها من خلال مقاييس الاتجاهات. (حسن زيتون، 1993، 110-111).

4- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

ثمة عوامل مؤثرة في تكوين الاتجاهات؛ منها الممارسة وتعد بمثابة المعزز الموجه لسلوك الطالبات، بما يؤدي إلى تكوين الاتجاهات المرغوبة، وحرصت الباحثة على مراعاة ذلك عند إعداد دليل المعلم؛ حيث تم تدريب الطالبات على مهارات الفهم الاستماعي، باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، وممارسة هذه المهارات في الفصول الدراسية.

كما تعد الخبرات بمثابة مثيرات انفعالات قوية تؤثر في اتجاه الطالبة؛ فإذا كانت هذه الخبرات سارة أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات موجبة، وإذا كانت غير سارة؛ ساهم ذلك في تكوين اتجاهات سالبة نحو الموقف المرتبط بها، وتم مراعاة ذلك من خلال توفير أنشطة متنوعة في دليل المعلم، منها: أنشطة التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ، بما قد يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو اللغة العربية.

كما تؤدي التأثيرات الشخصية دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات الإيجابية؛ فالطالبة تنقل إليها خبرات من خلال الاستراتيجيات التدريسية، أومن زميلاتها أو من المعلم، بما يؤثر في تنمية الاتجاهات المرغوبة. (مجدي إبراهيم، 2004، 76-77) وتم مراعاة ذلك خلال دراسة الطالبات لمهارات الفهم الاستماعي، في بيئة صفية قائمة على الود، والاحترام، وتقبل الآراء في مجموعات تعاونية تفاعلية، تتبادلن خلالها الأدوار (المستوضح، المتسائل، المتنبئ، الملخص) وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة خلال إجراءات إستراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، مما أسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبات، وكان له تأثيرًا ملموساً في تنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطالبات نحو اللغة العربية.

5- مكونات الاتجاه نحو اللغة العربية:

- المكون المعرفي: ويتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف، التي تتعرض لها الطالبة خلال دراستها لنصوص الاستماع، وتؤثر في وجهة نظرها نحو نصوص الاستماع، والتي تؤدي إلى تكوين المكون الوجداني.

- المكون الوجداني: ويشير إلى النواحي الشعورية أو العاطفية، التي تحدد نوع تعلق الطالبة بنصوص الاستماع، أي أنها تتضمن تقديماً للأفضلية، ومما يجدر التنويه به أن العلاقة بين المكون المعرفي والوجداني علاقة سببية؛ حيث يوجد مكون معرفي لكل مكون وجداني، ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي؛ حيث تتفاعل النواتج المعرفية والوجدانية للعملية التعليمية إلى درجة لا يمكن فصلها عن بعضها.

- المكون السلوكي: ويمثل نزعة الطالبة إلى اللغة العربية، ويتسق السلوك مع شعور الطالبة وانفعالاتها ومعارفها المتعلقة بالمادة، ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاها، والناتجة عن التفاعل بين المكونين المعرفي والوجداني، بحيث تسلك الطالبة سلوكاً إيجابياً أو سلبياً إزاء اللغة العربية. (سيد معتز،1990، 94-119).

خامساً: الأسلوب المعرفي (ماهيته، مبرراته، سماته):

1- ماهية الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التروي):

تشير الأساليب المعرفية إلى أشكال الأداء المفضلة لدى الطالبات، في تنظيم خبراتهن اللغوية بالذاكرة، وكيفية استدعائها، وتتمثل في أساليب الإدراك والتذكر والتفكير واستخدام المعلومات، والاستجابة لها بما يلائم خصائصهن الذاتية، ومن ثم تختلف الطالبات في الاستجابة للمواقف التعليمية، وفق أسلوب كل منهن المعرفي. (سهيلة عسكر ومحمد ذياب، 2016، 253)

وأكد حمدي الفرماوي (1994) أن الأسلوب المعرفي يشير إلى أسلوب الفرد في استقبال المثيرات والاستجابة لها على نحو ما، وأوضح (جمال الدين الشامي، 2013، 37) أن الأسلوب المعرفي يشير إلى ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد، لتنظيم ما يراه وما يدركه، وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة.

وفي هذا السياق، فقد أوضح هشام الخولي (2002) أن الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التروي) يشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في سلوك اتخاذ القرار؛ حيث تظهر بعض الطالبات حذراً كبيراً، بينما تظهرن آخريات عشوائية في تعلمهن واستجاباتهن، وهذه الفروق توحي للاتجاه المتروي، على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار. (هشام الخولي، 2002، 112)

2- مبررات استخدام الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي):

- يندرج هذا البحث تحت أبحاث التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات، التي تهدف إلى تحديد أي معالجة تعليمية مناسبة لأي مجموعة من الطالبات، وفق أسلوبهن المعرفي.

- إتاحة الفرصة للمعلم لتقديم المادة التعليمية وإدراة الصف، بما يتلاءم وأساليب الطالبات المعرفية، والتعرف على سمات وخصائص الطالبات، وطرق تعاملهن مع المواقف التعليمية المختلفة.

- سهولة التمييز بين الطالبات اللاتي تتأملن معقولية في الحلول العديدة المقترحة للصعوبات التي تواجههن في المواد المواد الدراسية، وهن اللاتي تستجبن استجابة فورية لأول حل يطرأ على الذهن.

- سهولة تطبيق هذا الأسلوب بصورة جماعية، والتحقق من صدقة وثباته، من قبل كثير من الباحثين، وبأكثر من أسلوب إحصائي؛ فقد اعتمدت عليه الكثير من الدراسات العربية والأجنبية.

3- سمات الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي):

- تتسم ذوات المجال المعرفي (الاندفاع/التروي) بالقلق في أدائهن في مهمتي السرعة والدقة، وتكون المترويات أكثر مرونة، ويمكنهن الاستمرار في مقاومة القلق، حتى تحصلن على الاستجابة الصحيحة، في حين لا تستطيع الطالبات المندفعات المقاومة، فتستجبن استجابة سريعة.

- تتصف ذوات هذا الأسلوب بالثبات النسبي، وهذا يدل على أنه يمكن تعديله وتوجيهه؛ حيث يتم اكتسابه من خلال تفاعل الطالبة مع متغيرات البيئة المحيطة.

- يرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الطالبات في سرعة الاستجابة للمتغيرات في المواقف التعليمية مع الدقة؛ حيث تتسم المندفعات بمستوى منخفض من التكيف، والتسرع مع قليل من الدقة، في حين تتسم المترويات بمستوى مرتفع من التكيف وعدم التسرع، مع مزيد من الدقة.

- تتسم ذوات الاتجاه التحليلي بالتروي، حيث تملن إلى التحليل والفحص والتأني في دراسة الموضوعات، وعدم التسرع في الحلول العديدة المقترحة، في حين تتسم ذوات الأسلوب غير التحليلي بالاندفاع، وتستجبن استجابة فورية للمثيرات، من حيث التعجل في إدراك المعلومات، مع تدني الدقة في الاستجابة. (هشام الخولي، 2002، 112) (فتحي الزيات، 2001، 579)

وفي ضوء ما سبق، يمكن استنتاج ما يلي:

- أن معرفة المعلم بخصائص الطالبات، يساعده في تحديد ما يناسب معارفهن ومهاراتهن أثناء تخطيطه للدروس، مراعياً مستوياتهن، ومحاولاً اكتشاف الفروق الفردية بينهن.

- أن معرفة المعلم بالأسلوب المعرفي لدى الطالبة؛ يسهم في أدائها لأدوارها بشكل صحيح، خلال تعاملها مع زميلاتها في الموقف التعليمي، فينوع في طرائقه التدريسية بما يتناسب مع أساليب المعرفية للطالبة.

- أن تدني انتباه الطالبة للموقف التعليمي، وتجنبها أو حتى عدم الاهتمام به، قد يرجع لعدم مناسبة الموقف التعليمي لأسلوبها المعرفي.

- أن الأساليب المعرفية تُعد أساسًا يعتمد عليه في التنبؤ بسلوك الطالبة في العملية التعليمية، وفي تفسير كثير من جوانب شخصياتها.

إجراءات البحث:

أولاً- منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث شبه التجريبية، التي تقيس أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر؛ وذلك لكون هذا البحث يهتم بقياس أثر التفاعل بين متغيرين مستقلين بمستويين مختلفين، وهما استراتيجيتا التدريس (تبادلي - تعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) على متغيرين تابعين، وهما مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية.

ثانياً: متغيرات البحث:

أ- المتغيرات المستقلة: للبحث الحالي متغيران مستقلان، وهما:

1- طريقة التدريس: ولها نمطان:(- التدريس التبادلي - التعلم التعاوني)

2- الأسلوب المعرفي: ويشمل نوعين:(- الاندفاع - التروي)

ب- المتغيرات التابعة: للبحث الحالي متغيران تابعان، وهما:

1- مهارات الفهم الاستماعي للطالبات. 2- الاتجاه نحو اللغة العربية.

ثالثاً: التصميم التجريبي للبحث:

نظرا لاهتمام هذا البحث ببيان أثر التفاعل بين متغيرين مستقلين بمستويين مختلفين، فإن التصميم التجريبي الذي اعتمد عليه البحث الحالي، هو التصميم العاملي 2×2 (Factorial design) ويعبر عنه بالشكل التالي

الأسلوب المعرفي		استراتيجية التدريس		مهارات الفهم الاستماعي والاتجاهات
	مندفع	تبادلي	تعاوني	
	متروي			

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

رابعاً: عينة البحث:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد عينة البحث الأساسية (112) طالبة بالصف الثاني الثانوي، تم اختيارهن من معهدي: فتيات زايد، وفتيات 6 أكتوبر، التابعين لإدارة 6 أكتوبر التعليمية، بمتوسط عمري قدره (17,22) وانحراف معياري (3,38) وتم تقسيمهن إلى مجموعتين رئيسيتين بكل منهما (56) طالبة، وبعد تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي، المسمى بـ: تزاوج الأشكال المألوفة(MFFT) Matching Familiar Figures Test ، وذلك بالاعتماد على عدد الأخطاء وزمن الإجابة، لتصنيف الطالبات إلي مندفعات ومترويات، وترتيب درجاتهن عليه ترتيبًا تصاعديًا، تم تقسيم كل مجموعة رئيسة إلى مجموعتين فرعيتين (مترويات - مندفعات)

باستخدام الوسيط، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة البحث الأساسية على مجموعات البحث.

جدول (3)

توزيع عينة البحث على مجموعات البحث التجريبية

م	المجموعة	ن	اسم المعهد
1	استراتيجية التدريس التبادلي(مترويات)	28	معهد فتيات زايد
2	استراتيجية التدريس التبادلي(مندفعات)	28	معهد فتيات زايد
3	استراتيجية التعلم التعاوني (مترويات)	28	معهد فتيات 6 أكتوبر
4	استراتيجية التعلم التعاوني (مندفعات)	28	معهد فتيات 6 أكتوبر

ويرجع اختيار الباحثة للمجموعتين التجريبيتين من معهدين مختلفين غير متجاورين، حتى لا تنتقل إجراءات التعلم من المجموعة الأولى إلى المجموعة الثانية، وهو ما يعرف بالتلوث التجريبي.

خامساً- ضبط المتغيرات المتداخلة:

قامت الباحثة بضبط المتغيرات المتداخلة، والتي قد تشترك مع المتغيرين المستقلين (استراتيجية التدريس التبادلي، استراتيجية التعلم التعاوني) من حيث التأثير في المتغيرين التابعين (مهارات الفهم الاستماعي، الاتجاه نحو اللغة العربية) وذلك على النحو التالي:

(1) العمر الزمني: ولضمان تكافؤ المجموعتين التجريبيتين، قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين، باستخدام اختبار "ت" كما يوضحه ملحق (21) يتضح من الجدول السابق (4) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبيتين في العمر الزمني بلغت (0.766)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في العمر الزمني.

(2) النوع: أشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في مهارات الفهم الاستماعي وفي الاتجاه نحو اللغة العربية، ومنها دراسة كل من:(السيدعبد العليم،2022؛ مروة حسين،2015؛ علاء سعودي،2015) وآخرون، ولذلك رأت الباحثة أن تقتصر في البحث الحالي على عينة من البنات فقط، لاعتبارات ترتبط بتطبيق تجربة البحث.

(3) مهارات الفهم الاستماعي: ولضمان تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في مهارات الفهم الاستماعي، التي أمكن تحديدها في صورتها النهائية بعد العرض على المحكمين ملحق (5)، والتي في ضوئها تم بناء اختبار الفهم الاستماعي في صورته النهائية ملحق رقم (9) حيث تم تطبيقه تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبيتين، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمتغير مهارات الفهم الاستماعي، باستخدام اختبار "ت" كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (5)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمتغير مهارات الفهم الاستماعي

مهارات الفهم الاستماعي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات الفهم الحرفي	التجريبية الأولى (تبادلي)	56	5.62	1.48	1.439	غير دالة
	التجريبية الثانية (تعاوني)	56	6.00	1.26		
مهارات الفهم الاستنتاجي	التجريبية الأولى (تبادلي)	56	5.57	1.47	1.650	غير دالة
	التجريبية الثانية (تعاوني)	56	6.00	1.26		
مهارات الفهم الناقد	التجريبية الأولى (تبادلي)	56	6.41	1.43	0.342	غير دالة
	التجريبية الثانية (تعاوني)	56	6.50	1.32		
مهارات الفهم الإبداعي	التجريبية الأولى (تبادلي)	56	5.32	1.57	0.189	غير دالة
	التجريبية الثانية (تعاوني)	56	5.26	1.42		
الدرجة الكلية للمهارات	التجريبية الأولى (تبادلي)	56	22.92	4.17	1.080	غير دالة
	التجريبية الثانية (تعاوني)	56	23.76	4.04		

يتضح من الجدول السابق (5) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمتغير مهارات الفهم الاستماعي قد بلغت على الترتيب (1.439)، (1.650)، (0.342)، (0.189)، (1.080) وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني وجود تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في متغير مهارات الفهم الاستماعي.

4-الاتجاه نحو اللغة العربية: ولضمان تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في متغير الاتجاه نحو اللغة العربية تم تطبيق مقياس الاتجاه الذي تم اعداده ملحق (12)، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمتغير الاتجاه نحو اللغة العربية، باستخدام اختبار "ت" كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (6)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمتغير الاتجاه نحو اللغة العربية.

الاتجاه نحو اللغة العربية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية الأولى (تبادلي)	**58**	**96.14**	**6.86**	**0.366**	**غير دالة**
	التجريبية الثانية (تعاوني)	**58**	**96.69**	**9.01**		

يتضح من الجدول السابق (6) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمتغير الاتجاه نحو اللغة العربية بلغت (0.366) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين في متغير الاتجاه نحو اللغة العربية.

سادساً – إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

أ- إعداد أدوات البحث:

1- تحديد قائمة مهارات الفهم الاستماعي:

1/1- الهدف من القائمة: تحديد مهارات الفهم الاستماعي، المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، من وجهه نظر الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرائق تدريسها.

2/1- مصادر بناء القائمة: لإعداد هذه القائمة، تم مراجعة الأدبيات المتخصصة في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأهداف تعليم الاستماع بالمرحلة الثانوية، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، وإجراء مقابلات مع بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية.

3/1- القائمة في صورتها الأولية: تم بناء قائمة أولية، في صورة استبانة مكونة من أربعة محاور: الأول خاص بمهارات الفهم الحرفي، والثاني خاص بمهارات الفهم الاستنتاجي، والثالث خاص بمهارات الفهم الناقد، والرابع خاص بمهارات الفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل محور منها مهارات فرعية تمثله، واستخدمت الباحثة مقياسا تقديريا ثلاثي الأبعاد (مهمة جدا – مهمة- غير مهمة) للسؤال عن مدى مناسبة المهارة للطالبات، وأتاحت الباحثة الفرصة للمحكم لإضافة ما يراه مناسباً من مهارات، أوتعديل الصياغة اللغوية، أو نقل المهارة من مستوى لآخر.

4/1- تعليمات الاستجابة على القائمة: شملت هذه الخطوة الهدف من القائمة، وروعي فيها أن تكون واضحة، ومختصرة، وتوضح للطالبة الإجابة عن كل العناصر.

5/1- التأكد من صلاحية القائمة: من خلال عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، وبعض معلمي اللغة العربية وموجهيها، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل القائمة. ملحق (4)

6/1- القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اللازمة، تم صياغة القائمة في صورتها النهائية، ونظرًا لرغبة الباحثة في الوصول لقدر مناسب من الدقة، في تحديد المهارات اللازمة للطالبات، تم عرض القائمة في صورتها النهائية على بعض المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، وبعد الآخذ بآرائهم أصبحت القائمة في صورتها النهائية. ملحق (5) وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن التساؤل الأول من البحث، ونصه: ما مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، من وجهه نظر الخبراء والمتخصصين؟

2- اعداد اختبار الفهم الاستماعي:

1/2- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات الفهم الاستماعي، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

2/2- جدول مواصفات الاختبار: تم عمل جدول مواصفات، وضعت فيه المهارات، وفي الجانب الآخر عدد الأسئلة التي تناسبها، وتم عرضها على المحكمين لإبداء آرائهم. ملحق (6).

3/2- صياغة الأسئلة الخاصة بالمهارات: تم صياغة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وتم عرضها على (13) محكما، مع جدول المواصفات، لإبداء الرأي فيها من حيث: مناسبتها للمهارات، ومناسبة الصياغة اللغوية للطالبات، وصحة البدائل الخاصة بكل سؤال، ومدى تمثيلها للوزن النسبي للمهارات، ووضوح التعليمات، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة.

4/2-حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ-صدق الاختبار: اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين؛ حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية، مع جدول المواصفات، والمهارات، والوزن النسبي، على (13) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمي والإحصاء التربوي بكليات التربية، لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في ملحق (7) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (84.6% – 100%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج الاختبار، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض أسئلة الاختبار.

ب-معاملات السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة اختبار مهارات الفهم الاستماعي: ولحساب هذه المعاملات تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية، بعد عرضه على المحكمين على عينة استطلاعية، قوامها (210) طالبة بالصف الثاني الثانوي الأزهري؛ بواقع (120) طالبة بمعهد فتيات زايد، و(90) طالبة بمعهد فتيات 6 أكتوبر الإعدادي الثانوي الأزهري؛ بمتوسط عمري قدره (17.22) وانحراف معياري قدره (3.38) كما يوضحه ملحق (8) واتضح أن معاملات السهولة والصعوبة لجميع أسئلة اختبار مهارات الفهم الاستماعي قد تراوحت ما بين (0.22-0.78) وهي معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، كما تراوحت معاملات التباين ما بين (0.17-0.25) مما يدل على قدرة جميع أسئلة اختبار مهارات الفهم الاستماعي على التمييز بين الطالبات.

ج- تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينى الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار فبلغ 60 دقيقة.

د-معاملات ثبات اختبار مهارات الفهم الاستماعي: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقتي:

(1) كيودر ريتشاردسون: وتم استخدام الباحثة هذه الطريقة في حساب الثبات، نظرا لأن هذا الاختبار تتم الإجابة عن أسئلته بالثنائية (صواب - خطأ)، وبلغ معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون (0.780) وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال الاختبار.

(2) التجزئة النصفية: بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (0.699)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون، بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.811)، وهي نسبة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى الوثوق في صدق وثبات اختبار مهارات الفهم الاستماعي، ويوضح ملحق (9) الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي.

وعند تطبيق الاختبار روعي أن تقرأ نصوص الاستماع على الطالبات مرتين، تستمع الطالبات في المرة الأولى فقط للنص دون إجابة، وتجيب عن أسئلة الاختبار عند سماع النصوص في المرة الثانية، ويترك لهن وقت لاستكمال الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المعدة لذلك ملحق (10)، ويتم تصحيح ورقة الإجابة بمفتاح التصحيح المعد لذلك ملحق (11).

3- مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية:

1/3- الهدف من المقياس: التعرف على اتجاهات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو اللغة العربية.

2/3- الأبعاد الرئيسة للمقياس: اعتمدت الباحثة في تحديد أبعاد المقياس، إلى الرجوع لذوي الخبرة والاختصاص في بناء المقاييس من متخصصي علم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية، وتم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للمقياس، تتمثل فيما يلي:

- الاهتمام باللغة العربية، وتمثلها العبارات أرقام (1-5-8-13-15-21-22-25-26-28-30-33-36-40-42-44-46-48-51-54).
- أهمية اللغة العربية، وتمثلها العبارات أرقام (2-4-7-9-11-17-20-23-27-29-31-35- 38-39-43-45-50-53).
- الاستمتاع بدراسة اللغة العربية، وتمثلها العبارات أرقام:(3-6-10-12-14-16-19-24-32-34-37-41-47-49-52).

3/3- تحديد نوع المقياس: استخدمت الباحثة طريقة التقرير الذاتي، التي تقدم مثيراً معيناً، يرتبط به ثلاثة مواقف، تختار منها الطالبة ما يناسبها، وما يعبر عن اتجاهها نحو اللغة العربية.

4/3- تحديد مفردات المقياس: حرصت الباحثة على أن تكون سهلة وواضحة ومفهومة، وممثلة للأبعاد التي تندرج تحتها، وأن تتضمن العبارة مثيراً واحداً، كما حرصت على تجنب استخدام أدوات النفي، وتم صياغة ثلاثة مواقف، تمثل الاتجاه الموجب والمحايد والسالب، لكل مثير أو موقف.

5/3- تعليمات المقياس: تم كتابة تعليمات للمقياس، تضمنت الهدف منه، وعدد عباراته، وطريقة الإجابة عنه، وروعي فيها الوضوح، والسهولة، وأن تكون مباشرة، بحيث توضح طريقة الإجابة عن مفردات المقياس.

6/3-المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (13) متخصصاً في اللغة العربية وطرائق تدريسها وعلم النفس، وقد أبدى بعض

المحكمين بعض الملاحظات، التي روعيت عند إعداد الصورة النهائية للمقياس ملحق (12)، وتتم الإجابة عن أسئلته في ورقة الإجابة المعدة لذلك ملحق (13).

7/3- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، قوامها (210) طالبة بالصف الثاني الثانوي الأزهري؛ بواقع (120) طالبة بمعهد فتيات زايد، و (90) طالبة بمعهد فتيات 6 أكتوبر الإعدادي الثانوي الأزهري؛ بمتوسط عمري قدره (17.22) وانحراف معياري قدره (3.38) بهدف التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس، وتحديد زمنه، وحساب صدقه ومعامل ثباته، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عما يلي:

- مدى وضوح عبارات المقياس: استفسرت بعض الطالبات، عن معاني بعض عبارات المقياس، وتم مراعاة ذلك.

- تحديد زمن المقياس: لتحديد زمن المقياس تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقته جميع طالبات العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلته فبلغ "34".

3/ 8 – حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية:

(أ) صدق مقياس الاتجاه:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (13) محكمًا من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمي والإحصاء التربوي بكليات التربية؛ لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في ملحق (14) والذي يوضح أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم والتي تراوحت ما بين (84.6% – 100%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

2- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح ملحق (15) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، والذي يوضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.527، 0.796) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

3-حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية:

ويوضح ملحق (16) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية، والذي يوضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.744، 0.844) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

4-حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ملحق (17) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية، والذي يوضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.460، 0.722) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس كما هو مكونا من 54 عبارة.

ب - ثبات مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح ملحق (18) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية، والذي يوضح أن قيم معامل ثبات

ألفا تراوحت ما بين (0.701، 0.850) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

9/3- تقدير درجات المقياس: تم إعطاء الموقف الذي يعبر تعبيرا إيجابيا نحو المثير ثلاث درجات، والموقف الذي يعبر تعبيرا محايدا درجتين، والموقف الذي يعد مثيرا سالبا درجة واحدة.

10/3- الصورة النهائية للمقياس: بعد الانتهاء من إعداد المقياس، والتأكد من صدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية، مكونا من (54) عبارة، ويمكنه قياس اتجاهات الطالبات (عينة البحث) نحو اللغة العربية. ملحق (12)

4-مقياس المواقف اللفظية لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي): إعداد هانم عبد المقصود في (فوزي حبشي، هانم عبد المقصود، 1998م)

1/4 - الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تصنيف الطالبات إلى متروبات ومندفعات في ضوء الدرجات التي يحصلن عليها بعد استجابتهن لمواقف المقياس.

2/4- مكونات المقياس:

يتكون هذا المقياس من (21) موقفًا، ويلي كل موقف أربع استجابات: (أ، ب، ج، د) وتتراوح درجة كل موقف من (1-4) درجات، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس بين (21-84) درجة، ويتم تحديد المتروبات والمندفعات على المقياس على أساس وسيط الدرجات؛ حيث تمثل الدرجات الأعلى من الوسيط فئة المندفعات، والأدنى من الوسيط فئة المتروبات.

وهذا التقسيم يرجع في أساسه إلى بعدين هما: التروي والاندفاع، وبالتالي يتم تقسيم الطالبات حسب نتيجة أدائهن في هذا الاختبار إلى" مندفعات ومتروبات"، ولقد تم اختيار هذا الاختبار لمناسبته للفئة العمرية في هذه الدراسة، ولما تمتع به من صدق وثبات جيد في الدراسات السابقة، فقد بلغ معامل ثباته (0.81) في دراسة (فوزي الحبشي وهانم عبد المقصود، 1998)، كما بلغ معامل ثباته (0.71) في دراسة (فاطمة الهنائية، 2015)

3/4حساب الخصائص السيكومترية لمقياس (الاندفاع/التروي) في البحث الحالي:

(أ) حساب الاتساق الداخلي لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي):

وتم من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ملحق (20) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، والذي يتضح من خلاله أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.456، 0.700) وأن جميع هذه القيم مقبولة

إحصائياً. كما تم حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في متغير العمر الزمني بالشهور ملحق"21"

(ب)حساب معاملات ثبات لمقياس الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التروي):

استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا (0.723) وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس في البحث الحالي ويتضمن ملحق (19) مفردات هذا الاختبار.0.

5- دليلا المعلم لتدريس بعض دروس الاستماع باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والتعلم التعاوني:

1/5- الهدف من إعداد دليلي المعلم: مساعدة المعلم في تدريس بعض دروس الاستماع باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والتعلم التعاوني لتنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه نحو اللغة العربية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

2/5- خطوات بناء دليلي المعلم: أفادت الباحثة في تحديد خطوات وأسس بناء الدليلين، من خلال استقراء الدراسات والبحوث السابقة، والكتب والمراجع المتخصصة في التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، والتي تعرفت الباحثة من خلالها على الإجراءات التدريسية، باستخدام كلٍ من التدريس التبادلي والتعلم التعاوني.

3/5- محتوى الدليلين: اشتمل الدليلان على نفس دروس الاستماع، وعددها أربعة دروس، متضمنة في دليلي المعلم ملحق (22) – (23) وتضمن كل دليل ما يلي:

أ- مقدمة: أوضحت فيها الباحثة الهدف من كل دليل، وتعريف كلٍ التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وأهميتهما، وخطوات تنفيذهما، وأدوار المعلم وأدوار الطالبات فيهما، وكيفية تنظيم الفصل، والأهداف المرجو تحقيقها.

ب- الخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات الاستماع تقدر بشهرين: بواقع تدريس درس للاستماع أسبوعيا، وأداء الأنشطة والتدريبات المرتبطة بمهارات الاستماع الخاصة بهذا الموضوع في الأسبوع التالي له، ولذا فإن كل موضوع يستغرق في تدريسه وأداء الأنشطة والتدريبات المرتبطة به أسبوعان. ومن ثم فقد استغرق تدريس موضوعات الاستماع شهرين.

ج- موضوعات الاستماع: اشتمل كل دليل على أربعة دروس للاستماع، تم تدريسها في ست عشرة حصة، وفق الخطة الزمنية المقترحة للتدريس.

د- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية، اللازمة لتدريس دروس الاستماع.

هـ- - خطوات السير في دراسة كل درس وفق كلٍ من استراتيجية التدريس التبادلي، استراتيجية التعلم التعاوني.

و - تنظيم الفصل: تم جلوس الطالبات للتعلم، على شكل نصف دائرة أو (U) أو مربع ناقص ضلع، أو أي شكل آخر اختاره المعلم، بشرط ألا يعوق هذا الشكل عملية التواصل بين الطالبات.

4/5- ضبط الدليل: تم عرض الدليلين على مجموعة من المحكمين قوامها (13) محكما من المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس؛ بهدف التأكد من سلامة

الأهداف، وملاءمة خطوات التدريس، ومدى مناسبة أساليب التقويم، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح كل دليل منهما في صورته النهائية صالحا للاستخدام. (ملحق 22) - (ملحق 23)

سابعاً- إجراءات تنفيذ تجربة البحث الأساسية: بدأت إجراءات التطبيق القبلي لأدوات البحث بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023/2022م) يوم الأحد والاثنين الموافقين: 19-2023/2/20م، وبدأ التدريس الفعلي لموضوعات الاستماع بداية من يوم الأحد الموافق (2023/2/26م)، وحتى يوم الخميس الموافق (2023/5/4م)، وتم تطبيق الأدوات بعدياً يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين (9-2023/5/10م).

نتائج البحث: بعد عرض إجراءات البحث، من حيث التصميم التجريبي، وأفراد العينة، وأدوات البحث، وخطوات إجرائها، وبناء مادة المعالجة التجريبية، يعرض هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج، وتفسيره وفق ما يلي:

أولا-نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري" وللتحقق من صحة هذ الفرض، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد لمجموعات البحث التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري:

جدول (4)

نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	استراتيجية التدريس	1.332	1	1.332	.745	.390
	الأسلوب المعرفي	189.903	1	189.903	106.254	.000
	الخطأ داخل المجموعات	194.811	109	1.787		
	المجموع الكلي	391.714	111			
الفهم الاستنتاجي	استراتيجية التدريس	1.798	1	1.798	1.482	.226
	الأسلوب المعرفي	66.083	1	66.083	54.493	.000
	الخطأ داخل	132.185	109	1.213		

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المجموعات					
	المجموع الكلي	198.491	111			
الفهم الناقد	استراتيجية التدريس	3.435	1	3.435	1.718	.193
	الأسلوب المعرفي	203.613	1	203.613	101.843	.000
	الخطأ داخل المجموعات	217.923	109	1.999		
	المجموع الكلي	433.107	111			
الفهم الإبداعي	استراتيجية التدريس	2.396	1	2.396	1.396	.240
	الأسلوب المعرفي	84.360	1	84.360	49.173	.000
	الخطأ داخل المجموعات	186.997	109	1.716		
	المجموع الكلي	271.679	111			
الدرجة الكلية للمهارات	استراتيجية التدريس	.014	1	.014	.001	.972
	الأسلوب المعرفي	2057.871	1	2057.871	182.836	.000
	الخطأ داخل المجموعات	1226.825	109	11.255		
	المجموع الكلي	3309.777	111			

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي (4):

- بالنسبة لمهارة الفهم الحرفي: اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث التجريبية ترجع إلى استراتيجية التدريس، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (106.254) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- بالنسبة لمهارة الفهم الاستنتاجي: اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث التجريبية ترجع إلى استراتيجية التدريس، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (54.493) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- بالنسبة لمهارة الفهم الناقد اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث التجريبية ترجع إلى استراتيجية التدريس، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (101.843) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- بالنسبة لمهارة الفهم الإبداعي اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث التجريبية ترجع إلى استراتسجية التدريس، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (49.173) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- وبالنسبة للدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث التجريبية ترجع إلى استراتيجية التدريس، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (182.836) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع للأسلوب المعرفي، تم حساب قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، ودلالتها الإحصائية بين كل مجموعة في مهارات الفهم الاستماعي، ويوضح الجدول التالي قيمة اختبار " ت " test– Tودلالتها الإحصائية لمهارات الفهم الاستماعي، والدرجة الكلية التي ترجع للأسلوب المعرفي.

جدول (5)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين مجموعات البحث التجريبية في مهارات الفهم الاستماعي والدرجة الكلية التي ترجع للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

مهارات الفهم الاستماعي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
الفهم الحرفي	متروي	56	13.67	1.08	10.473	0.01	0.499	كبير
	مندفع	56	11.03	1.54				
الفهم الاستنتاجي	متروي	56	12.51	1.07	7.278	0.01	0.570	كبير
	مندفع	56	11.00	1.12				
الفهم الناقد	متروي	56	15.03	1.43	10.258	0.01	0.489	كبير
	مندفع	56	12.28	1.39				
الفهم الإبداعي	متروي	56	12.91	1.29	6.913	0.01	0.303	كبير
	مندفع	56	11.19	1.32				
الدرجة الكلية للمهارات	متروي	56	54.14	2.64	13.666	0.01	0.629	كبير
	مندفع	56	45.51	3.91				

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لمهارة الفهم الحرفي: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (تروي/اندفاع) في مهارات الفهم الحرفي بلغت (10.473)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في مهارة الفهم الحرفي التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

- بالنسبة لمهارة الفهم الاستنتاجي: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (تروي/اندفاع) في مهارة الفهم الاستنتاجي بلغت (7.278)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في مهارة الفهم الاستنتاجي التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

- بالنسبة لمهارة الفهم الناقد: أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (تروي/اندفاع) في مهارة الفهم الناقد بلغت (10.258)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في مهارة الفهم الناقد التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

- بالنسبة لمهارة الفهم الإبداعي: أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (تروي/اندفاع) في مهارة الفهم الإبداعي بلغت (6.913)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في مهارة الفهم الإبداعي التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

- بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (تروي/اندفاع) في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي بمستوياته، وبصورة مجملة، بلغت (13.666)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد لمجموعات البحث في متغير الاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري :

جدول (6)

نتائج تحليل التباين لمجموعات البحث التجريبية في القياس البعدي لمتغيرالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
أهمية اللغة العربية	استراتيجية التدريس	15.342	1	15.342	1.049	.308
	الأسلوب المعرفي	317.057	1	317.057	21.669	.000
	الخطأ داخل المجموعات	1594.872	109	14.632		
	المجموع الكلي	1946.250	111			
الاهتمام بدراسة اللغة العربية	استراتيجية التدريس	65.808	1	65.808	5.618	.020
	الأسلوب المعرفي	1015.808	1	1015.808	86.714	.000
	الخطأ داخل المجموعات	1276.871	109	11.714		
	المجموع الكلي	2315.000	111			
الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	استراتيجية التدريس	28.906	1	28.906	4.188	.043
	الأسلوب المعرفي	346.478	1	346.478	50.195	.000
	الخطأ داخل المجموعات	752.380	109	6.903		
	المجموع الكلي	1110.429	111			
الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية	استراتيجية التدريس	91.618	1	91.618	2.688	.104
	الأسلوب المعرفي	4663.760	1	4663.760	136.845	.000
	الخطأ داخل المجموعات	3714.775	109	34.081		
	المجموع الكلي	8383.679	111			

يتضح من نتائج الجدول السابق:

-بالنسبة لبعد أهمية اللغة العربية: اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى استراتيجية التدريس، في حين وجدت فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (21.669) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

-بالنسبة لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" على الترتيب (5.618)، (86.714) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، (0.05).

-بالنسبة لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" على الترتيب (4.188)، (50.195) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، (0.05).

-بالنسبة للدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية: اتضح أنه لا توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى استراتيجية التدريس، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى الأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (136.845) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع إلى استراتيجية التدريس في بعدي الاهتمام باللغة العربية والاستمتاع بدراسة اللغة العربية، قامت الباحثة بحساب قيمة " ت " لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين كل مجموعة من بين مجموعات البحث، ويوضح الجدول التالي قيمة اختبار"ت" test– Tودلالتها الإحصائية، لبعدي الاهتمام باللغة العربية والاستمتاع بدراسة اللغة العربية التي ترجع لاستراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني)

جدول (7)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في بعدي الاهتمام بدراسة اللغة العربية والاستمتاع بدراسة اللغة العربية التي ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/التعاوني)

الاتجاه نحو اللغة العربية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الاهتمام باللغة العربية	تدريس تبادلي	56	46.80	3.82	1.035	غير دالة
	تعلم تعاوني	56	47.69	5.20		
الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	تدريس تبادلي	56	34.35	3.06	1.076	غير دالة
	تعلم تعاوني	56	35.00	3.25		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين استراتيجية التدريس (التبادلي/التعاوني) في بعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية، قد بلغت (1.035) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق بين مجموعتي البحث، ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) في بعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية.
- بالنسبة لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) في بعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية قد بلغت (1.076) وهي

قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق بين مجموعتي البحث، ترجع إلى استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) في بعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية.

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع للأسلوب المعرفي، قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، ودلالتها الإحصائية بين كل مجموعة من مجموعات البحث، في أبعاد الاتجاه نحو اللغة العربية والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي قيمة اختبار "ت" T –test ودلالتها الإحصائية لأبعاد الاتجاه نحو اللغة العربية، والدرجة الكلية التي ترجع للأسلوب المعرفي.

جدول (8)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في أبعاد متغير مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية والدرجة الكلية التي ترجع للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

الاتجاه نحو اللغة العربية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
أهمية اللغة العربية	متروي	56	43.60	4.06	4.791	0.01	0.173	كبير
	مندفع	56	40.14	3.56				
الاهتمام باللغة العربية	متروي	56	50.19	3.99	8.925	0.01	0.420	كبير
	مندفع	56	44.30	2.90				
الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	متروي	56	36.39	2.87	6.807	0.01	0.296	كبير
	مندفع	56	32.96	2.43				
الدرجة الكلية	متروي	56	130.19	6.94	11.501	0.01	0.546	كبير
	مندفع	56	117.41	4.57				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لبعد أهمية اللغة العربية: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في بعد أهمية اللغة العربية قد بلغت (4.791)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في بعد أهمية اللغة العربية، التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.
- بالنسبة لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (تروي/اندفاع) في بعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية قد بلغت (8.925)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في بعد الاهتمام بدراسة اللغة

العربية، التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

- بالنسبة لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في بعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية قد بلغت (6.807)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في بعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

- بالنسبة للدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية: اتضح أن قيمة "ت" للفروق بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية قد بلغت (11.501)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهذا يعني أن اتجاه الفروق في الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية التي ترجع للأسلوب المعرفي جاءت لصالح الطالبات المترويات، كما اتضح من خلال قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن
المتغير المستقل ذو تأثير كبير.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث: وينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي:

جدول (9)

نتائج تحليل التباين لبيان أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	204.130	3	68.043	39.175	.000
	الخطأ داخل المجموعات	187.585	108	1.737		
	المجموع الكلي	391.714	111			
الفهم الاستنتاجي	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	68.104	3	22.701	18.804	.000
	الخطأ داخل المجموعات	130.387	108	1.207		
	المجموع الكلي	198.491	111			

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الفهم الناقد	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	220.356	3	73.452	37.287	.000
	الخطأ داخل المجموعات	212.751	108	1.970		
	المجموع الكلي	433.107	111			
الفهم الإبداعي	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	88.530	3	29.510	17.402	.000
	الخطأ داخل المجموعات	183.148	108	1.696		
	المجموع الكلي	271.679	111			
	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	2151.261	3	717.087	66.849	.000
	الخطأ داخل المجموعات	1158.516	108	10.727		
	المجموع الكلي	3309.777	111			

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لمهارة الفهم الحرفي: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (39.175) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة لمهارة الفهم الاستنتاجي: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (18.804) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة لمهارة الفهم الناقد: اتضح أنه توجد فروق بين عينة الدراسة، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (37.287) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة لمهارة الفهم الإبداعي: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (17.402) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (66.849) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01) ولمعرفة اتجاه الفروق التي

ترجع للتفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي، قامت الباحثة بحساب قيمة اختبار" شيفيه " لمجموعات البحث، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (10)

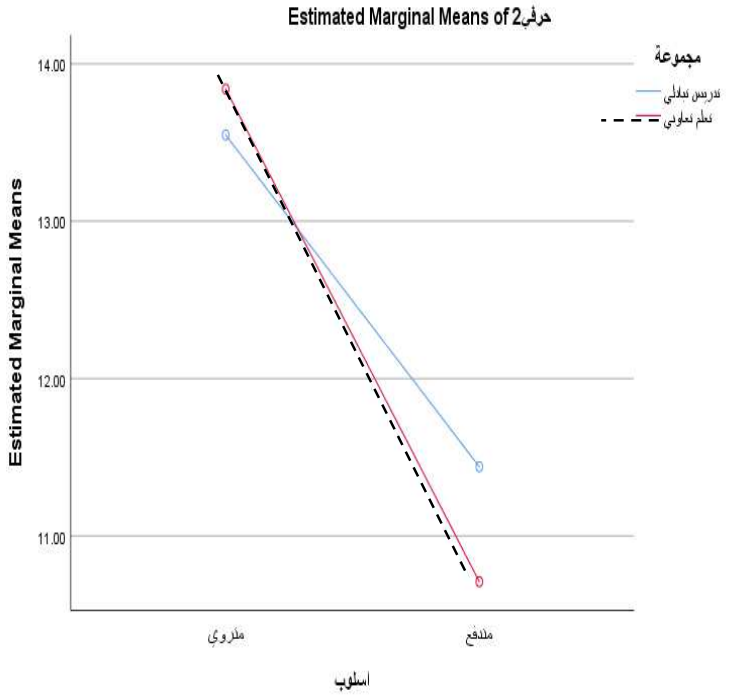
نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث في القياس البعدي لمهارات الفهم الاستماعي والدرجة الكلية للاختبار

المتغير التابع	المجموعات	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات			
			تبادلي متروي	تبادلي مندفع	تعاوني متروي	تعاوني مندفع
مهارة الفهم الحرفي	تبادلي متروي	13.54	—			
	تبادلي مندفع	11.44	*2.821	—		
	تعاوني متروي	12.84	0.000	*2.821-	—	
	تعاوني مندفع	10.70	*2.464	0.357-	*2.464	—
مهارة الفهم الاستنتاجي	تبادلي متروي	12.29	—			
	تبادلي مندفع	11.00	*1.321	—		
	تعاوني متروي	12.80	0.321-	*1.642	—	
	تعاوني مندفع	11.00	*1.392	0.071	*1.714	—
مهارة الفهم الناقد	تبادلي متروي	15.00	—			
	تبادلي مندفع	12.72	*2.821	—		
	تعاوني متروي	15.08	0.071-	*2.892	—	
	تعاوني مندفع	11.93	*2.607	0.214-	*2.678	—
مهارة الفهم الإبداعي	تبادلي متروي	12.61	—			
	تبادلي مندفع	11.24	*1.428	—		
	تعاوني متروي	13.28	0.607-	*2.035	—	
	تعاوني مندفع	11.16	*1.392	0.035-	*2.000	—
الدرجة الكلية للمهارات	تبادلي متروي	53.64	—			
	تبادلي مندفع	45.25	*8.392	—		
	تعاوني متروي	54.64	1.000-	*9.392-	—	
	تعاوني مندفع	45.78	*7.857	0.535-	*8.857	—

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- بالنسبة لمهارات الفهم الحرفي:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طلاب مجموعة التدريس التبادلي (المندفعين والمتروين) في القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروين؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,821*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طلاب مجموعة التدريس التبادلي المتروين ومجموعة التعلم التعاوني المندفعين في القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروين؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,464*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طلاب مجموعة التدريس التبادلي المندفعين ومجموعة التعلم التعاوني المتروين في القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروين؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,821*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طلاب مجموعة التعلم التعاوني المروين ومجموعة التعلم التعاوني المندفعين في القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروين؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,464*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طلاب مجموعة التدريس التبادلي المتروين ومجموعة التعلم التعاوني المتروين في القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,000).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طلاب مجموعة التدريس التبادلي المندفعين ومجموعة التعلم التعاوني المندفعين في القياس البعدي لمهارة الفهم الحرفي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,357) ويوضح الرسم البياني التالي (2) أثر هذا التفاعل:



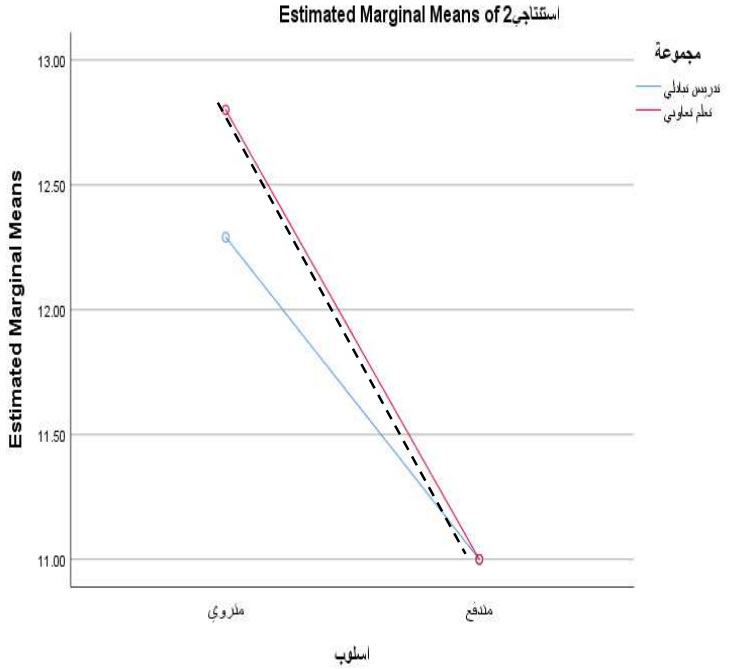
شكل (2) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم الاستماعي الحرفي

2- بالنسبة لمهارة الفهم الاستنتاجي:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمترويات) في القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,321*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,392*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,642*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,714*).

- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المتروبا تومجموعة التعلم التعاوني المتروبات في القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,321).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الاستنتاجي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,071) و يوضح الرسم البياني التالي (3) أثر هذا التفاعل:

شكل (3) أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم الاستنتاجي

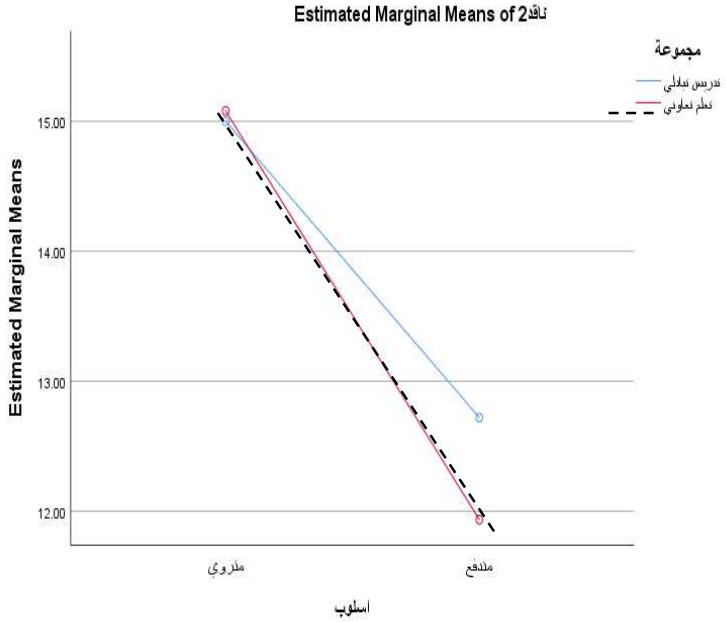


3- بالنسبة لمهارة الفهم الناقد:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمتروبات) في القياس البعدي لمهارة الفهم الناقد، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,821*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المتروبات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الناقد، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,607*).

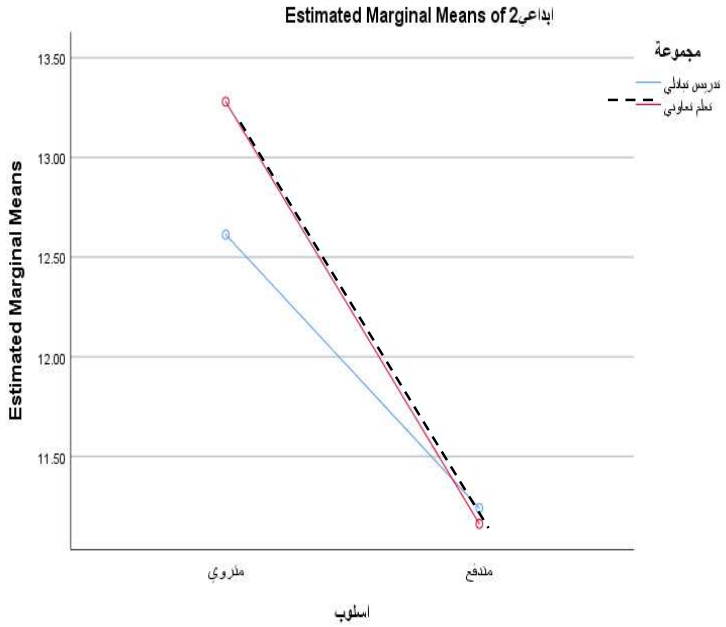
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المتروبات في القياس البعدي لمهارة الفهم الناقد، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,892*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المتروبات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الناقد، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,678*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المتروبات ومجموعة التعلم التعاوني المتروبات في القياس البعدي لمهارة الفهم الناقد؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,071).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الناقد؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,214) ويوضح الرسم البياني التالي (4) أثر هذا التفاعل:

شكل (4) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم الناقد



4- بالنسبة لمهارة الفهم الإبداعي:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المترويات والمندفعات) في القياس البعدي لمهارة الفهم الإبداعي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,428*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الإبداعي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,392*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لمهارة الفهم الإبداعي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,035*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الإبداعي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,000*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لمهارة الفهم الإبداعي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,607).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لمهارة الفهم الإبداعي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,035) ويوضح الرسم البياني التالي (5) أثر هذا التفاعل:

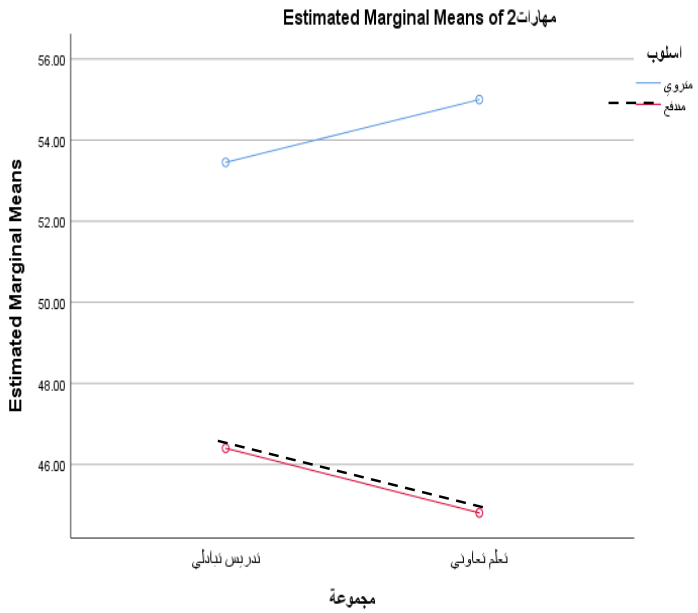


شكل(5) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم الإبداعي

5-النسبة للدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمترويات) في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (8,392*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (7,857*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (9,392*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات، حيث سجل متوسط الفرق (8,857*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,000).

- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الاستماعي؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,535) ويوضح الرسم البياني التالي (6) أثر هذا التفاعل:



شكل (6) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم الاستماعي بصورة مجملة.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات المجموعات التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس (التبادلي/ التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول التالي يوضح تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي في تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده، في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين في (ن) اتجاه لبيان أثر التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده، في القياس البعدي لمتغير الاتجاه نحو اللغة العربية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
أهمية اللغة العربية	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	457.708	3	152.569	11.070	.000
	الخطأ داخل المجموعات	1488.542	108	13.783		
	المجموع الكلي	1946.250	111			
الاهتمام بدراسة اللغة العربية	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	1174.778	3	391.593	37.091	.000
	الخطأ داخل المجموعات	1140.222	108	10.558		
	المجموع الكلي	2315.000	111			
الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	395.211	3	131.737	19.893	.000
	الخطأ داخل المجموعات	715.218	108	6.622		
	المجموع الكلي	1110.429	111			
الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية	استراتيجية التدريس × الأسلوب المعرفي	5458.365	3	1819.455	67.173	.000
	الخطأ داخل المجموعات	2925.314	108	27.086		
	المجموع الكلي	8383.679	111			

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لبعد أهمية اللغة العربية: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (11.070) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (37.091) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (19.893) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01).

- بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية: اتضح أنه توجد فروق بين مجموعات البحث ترجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ف" (67.137) وهي قيمة دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01) ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع للتفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي، قامت الباحثة بحساب قيمة اختبار" شيفيه" لمجموعات البحث، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (12)

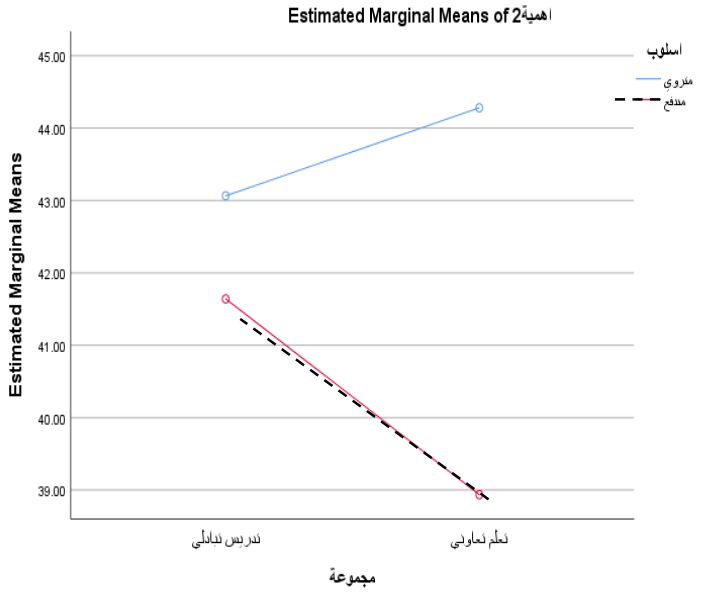
نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية.

المتغير التابع	المجموعات	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات			
			تبادلي متروية	تبادلي مندفعة	تعاوني متروية	تعاوني مندفعة
أهمية اللغة العربية	تبادلي متروية	43.07	—			
	تبادلي مندفعة	39.57	*3.500	—		
	تعاوني متروية	44.14	1.071-	*04.571	—	
	تعاوني مندفعة	40.71	2.357	1.142-	*3.428	—
الاهتمام بدراسة اللغة العربية	تبادلي متروية	48.25	—			
	تبادلي مندفعة	44.92	*3.321	—		
	تعاوني متروية	52.14	*3.892-	*7.214-	—	
	تعاوني مندفعة	43.67	*4.571	1.250	*8.464	—
الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	تبادلي متروية	35.64	—			
	تبادلي مندفعة	33.03	*2.607	—		
	تعاوني متروية	37.14	1.500-	*4.107-	—	
	تعاوني مندفعة	32.89	*2.750	0.142	*4.250	—
الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية	تبادلي متروية	126.96	—			
	تبادلي مندفعة	117.53	*9.428	—		
	تعاوني متروية	133.42	*6.464-	*15.892	—	
	تعاوني مندفعة	117.28	*9.678	0.250	*16.142	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(1) بالنسبة لبعد أهمية اللغة العربية:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمترويات) في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (3,500*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (4,571*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات حيث سجل متوسط الفرق (3,428*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,071).
- اتضح عدم جود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,357).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد أهمية اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,142) ويوضح الرسم البياني التالي (7) أثر هذا التفاعل:



شكل (7) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على بعد الأهمية

(2) بالنسبة لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمترويات) في القياس البعدي لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (3,321*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (3,892*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (4,571*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (7,214*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي

لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (8,464*).

- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد الاهتمام بدراسة اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,250) ويوضح الرسم البياني التالي (8) أثر هذا التفاعل:

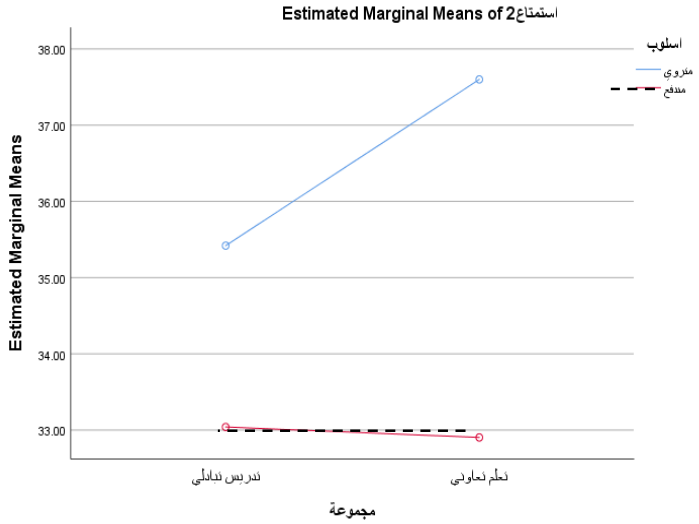
شكل (8) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على بعد الاهتمام

(3) بالنسبة لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمتروبات) في القياس البعدي لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,607*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المتروبات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (2,750*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المتروبات في القياس

البعدي لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (4,107*).

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (4,250*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس البعدي لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,500).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي لبعد الاستمتاع بدراسة اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (1,142) ويوضح الرسم البياني التالي (9) أثر هذا التفاعل:



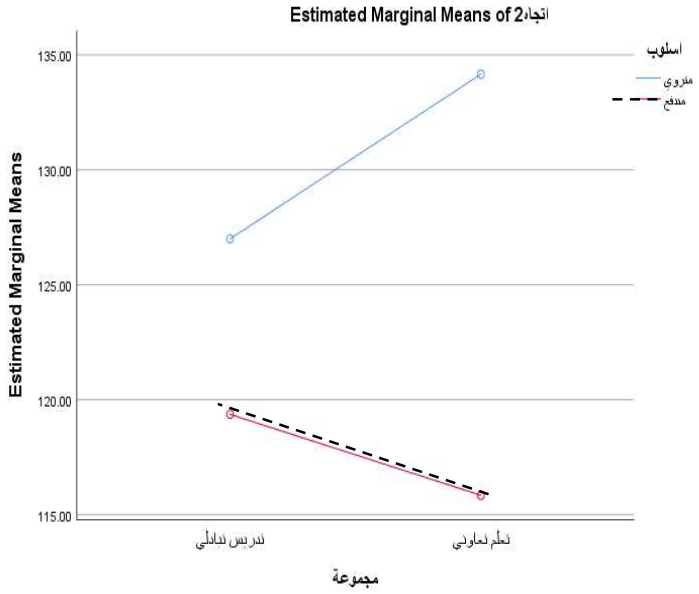
شكل (9) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على بعد الاستمتاع

(4) بالنسبة للدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية:

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي (المندفعات والمترويات) في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المترويات؛ حيث سجل متوسط الفرق (9,428*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المترويات ومجموعة التعلم التعاوني المترويات في القياس

البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (6,464*).

- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المتروبات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعيات في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، لصالح مجموعة التدريس التبادلي المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (9,678*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المتروبات في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (15,892*).
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التعلم التعاوني المتروبات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، لصالح مجموعة التعلم التعاوني المتروبات؛ حيث سجل متوسط الفرق (16,142*).
- اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات درجات طالبات مجموعة التدريس التبادلي المندفعات ومجموعة التعلم التعاوني المندفعات في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية؛ حيث سجل متوسط الفرق (0,250) ويوضح الرسم البياني التالي (10) أثر هذا التفاعل:



شكل (10) أثر التفاعل بين استراتيجيتي التدريس والأسلوب المعرفي على الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده بصورة مجملة.

خامساً: نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على: " أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي وكل مهارة على حدة، كما يوضحه الجدول التالي (13):

جدول (13)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم الاستماعي(ن=56)

م	مهارات الفهم الاستماعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
1	الفهم الحرفي	قبلي	5.62	1.48	6.98	1.99	26.185	0.01	0.926	كبير
		بعدي	12.60	1.66						
2	الفهم الاستنتاجي	قبلي	5.57	1.47	6.14	1.71	26.880	0.01	0.929	كبير
		بعدي	11.71	1.27						
3	الفهم الناقد	قبلي	6.41	1.43	7.57	1.78	31.699	0.01	0.948	كبير
		بعدي	13.98	1.78						
4	الفهم الإبداعي	قبلي	5.32	1.57	6.67	1.53	32.481	0.01	0.950	كبير
		بعدي	12.00	1.52						
5	الدرجة الكلية للمهارات	قبلي	22.92	4.17	27.37	5.18	39.503	0.01	0.966	كبير
		بعدي	50.30	4.85						

يتضح من الجدول (13) أن قيمة "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التدريس التبادلي) في مهارات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) والدرجة الكلية للمهارات بلغت على الترتيب (26.185)، (26.880)، (31.699)، (32.481)، (39.503) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري لصالح القياس البعدي".

كما تم حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في المتغير التابع مهارات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) والدرجة الكلية للمهارات حيث بلغت قيمة مربع ايتا (η2) لقيمة (ت) على الترتيب (0.926)، (0.929)، (0.948)، (0.950)، (0.966)، مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع لاستراتيجية التدريس التبادلي في مهارات الفهم الاستماعي

سادساً: نتائج الفرض السادس: وينص الفرض السادس على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية وكل بعد على حدة، كما يوضحه الجدول التالي (14):

جدول (14)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (التدريس التبادلي) في القياسين القبلي والبعدي للاتجاه نحو اللغة العربية (ن=56)

م	الاتجاه نحو اللغة العربية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
1	أهمية اللغة العربية	قبلي	33.71	3.78	8.71	1.99	32.648	0.01	0.951	كبير
		بعدي	42.42	3.66						
2	الاهتمام بدراسة اللغة العربية	قبلي	37.42	3.15	9.37	2.58	27.154	0.01	0.931	كبير
		بعدي	46.80	3.82						
3	الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	قبلي	25.00	3.38	9.35	2.27	30.768	0.01	0.945	كبير
		بعدي	34.35	3.06						
4	الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية	قبلي	96.14	6.86	27.44	4.60	44.611	0.01	0.973	كبير
		بعدي	123.58	6.73						

يتضح من الجدول (14) أن قيمة "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التدريس التبادلي) في أبعاد (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بلغت على الترتيب (32.642)، (27.154)، (30.768)، (44.611) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري لصالح القياس البعدي".

كما تم حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية التدريس التبادلي) في المتغير التابع أبعاد (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية حيث بلغت قيمة مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت) على الترتيب (0.951)، (0.931)، (0.945)، (0.973)، مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع لاستراتيجية التدريس التبادلي في الاتجاه نحو اللغة العربية.

سابعاً: نتائج الفرض السابع: وينص الفرض السابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الاستماعي وكل مهارة على حدة، كما يوضحه الجدول التالي (15):

جدول (15)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم الاستماعي(ن=56)

م	مهارات الفهم الاستماعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
1	الفهم الحرفي	قبلي	6.00	1.26	6.10	1.82	25.030	0.01	0.919	كبير
		بعدي	12.10	2.05						
2	الفهم الاستنتاجي	قبلي	6.00	1.26	5.80	1.36	31.761	0.01	0.948	كبير
		بعدي	11.80	1.40						
3	الفهم الناقد	قبلي	6.50	1.32	6.83	1.95	26.220	0.01	0.932	كبير
		بعدي	13.33	2.11						

4	الفهم الإبداعي	قبلي	5.26	1.42	6.83	1.33	38.429	0.01	0.964	كبير
		بعدي	12.10	1.61						
5	الدرجة الكلية للمهارات	قبلي	23.76	4.04	25.58	4.34	44.089	0.01	0.972	كبير
		بعدي	49.35	6.01						

يتضح من الجدول (15) أن قيمة "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) في مهارات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) والدرجة الكلية للمهارات بلغت على الترتيب (25.030)، (31.761)، (26.220)، (38.429)، (44.089) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري لصالح القياس البعدي".

كما تم حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني) في المتغير التابع مهارات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) والدرجة الكلية للمهارات حيث بلغت قيمة مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت) على الترتيب (0.919)، (0.948)، (0.932)، (0.964)، (0.972)، مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع لاستراتيجية التعلم التعاوني في مهارات الفهم الاستماعي.

ثامناً: نتائج الفرض الثامن: ينص الفرض الثامن على:" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية وكل بعد على حدة، كما يوضحه الجدول التالي (16):

جدول (16)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) في القياسين القبلي والبعدي للاتجاه نحو اللغة العربية(ن=56)

م	الاتجاه نحو اللغة العربية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
1	أهمية اللغة العربية	قبلي	31.83	4.24	9.48	2.38	29.698	0.01	0.941	كبير
		بعدي	41.32	4.62						
2	الاهتمام بدراسة اللغة العربية	قبلي	38.51	3.76	9.17	2.64	25.920	0.01	0.924	كبير
		بعدي	47.69	5.20						
3	الاستمتاع بدراسة اللغة العربية	قبلي	26.33	3.51	8.66	2.38	27.187	0.01	0.931	كبير
		بعدي	35.00	3.25						
4	الدرجة الكلية للاتجاه نحو اللغة العربية	قبلي	96.69	9.01	27.32	4.42	46.177	0.01	0.975	كبير
		بعدي	124.01	10.34						

يتضح من الجدول (16) أن قيمة "ت" للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) في أبعاد (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بلغت على الترتيب (29.698)، (25.920)، (27.187)، (46.177) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) وبصورة مجملة، ترجع إلى استراتيجية التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري لصالح القياس البعدي".

كما تم حساب حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني) في المتغير التابع أبعاد (الأهمية، الاهتمام، الاستمتاع) والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو اللغة العربية حيث بلغت قيمة مربع ايتا (η2) لقيمة (ت) على الترتيب (0.941)، (0.924)، (0.931)، (0.975)، مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع لاستراتيجية التعلم التعاوني في الاتجاه نحو اللغة العربية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أوضحت نتائج البحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، ترجع لاستراتيجية التدريس (التبادلي / التعاوني) وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي، ترجع إلى الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي) وأنه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث، ترجع لأثر التفاعل بين استراتيجتي التدريس (تبادلي / تعاوني) والأسلوب المعرفي (مندفع / متروي) لصالح مجموعتي البحث (التبادلي المترويات والتعاوني المترويات) في مهارات الفهم الاستماعي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة، وفي الاتجاه نحو اللغة العربية بأبعاده، وبصورة مجملة، وتتفق هذه النتائج – في بعض جوانبها- مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت بعض استراتجيات التدريس في تنمية التحصيل والمهارات في اللغة العربية وفي المواد المختلفة، ومنها دراسة كل من: أحمد علي، 2018؛ أحمد الرشيدي، 2018؛ السيد عبد العليم، 2022؛ ثناء رجب،2004؛ خلف طلبة،2020؛ عائشة السواعدة، 2018؛ مروة حسين، 2015؛ محمد جاد،2005؛ محمود عبد القادر، 2013، وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من: زياد بركات وأحمد عوض: 2012؛ وليد على وعمار شريف: 2012م، (Leiker, 2010) التي أوضحت فاعلية بعض استراتيجيات التدريس مقارنة ببعض الاستراتيجيات التدريسية الأخرى في تنمية التحصيل وبعض المهارات في بعض المواد، كما تختلف مع نتائج دراسة توفيق نصر الله، 1988م، التي أوضحت أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية سلبية نحو بعض فروع اللغة العربية.

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة جميعا من حيث: الهدف، العينة، والأدوات، والمهارات، والاهتمام بالتعرف على التفاعل بين استراتيجيتي التدريس(التبادلي/التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) على متغيري مهارات الفهم الاستماعي والاتجاه نحو اللغة العربية، فقد اهتم البحث الحالي بمستويات مهارات الفهم الاستماعي (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) وبصورة مجملة، وإعداد اختبار يقيس مهارات الفهم الاستماعي في كل مستوى من هذه المستويات على حدة وبصورة إجمالية، كما اهتم البحث الحالي بإعداد مقياس للاتجاهات نحو اللغة العربية بأبعاده (أهمية دراسة اللغة العربية-الاهتمام باللغة العربية-الاستمتاع بدراسة اللغة العربية)، وقد أجريت تجربة البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات عربية كانت أم أجنبية. وعليه فقد تم رفض الفروض أرقام. (1-8) من فروض البحث، وقبول الفروض البديلة.

وترى الباحثة أن تأثير التفاعل بين استراتيجيتي التدريس (التبادلي / التعاوني) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه نحو اللغة العربية، قد يرجع إلى ما يلي:

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد أسهمتا في زيادة فرص التفاعل الإيجابي في مواقف التعلم، والمشاركة الإيجابية، وتنمية الشعور الإيجابي للطالبات لتحمل المسئولية، بما أتاح الفرصة أمامهن للنقد والاستنتاج وإبداء الرأي، وتقبل الرأي الآخر، وتوليد الأسئلة، وبيان العلاقة بين الأفكار، والأسباب والنتائج، مما كان له دور كبير في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد أتاحتا الفرصة لبيئة صفية فاعلة؛ قائمة على التفاعل المثمر بين الطالبات وبعضهن البعض، ومزاولة الأنشطة التعليمية

الملائمة داخل الفصول، على هيئة حوار بين المعلمة والطالبات، وبين الطالبات وبعضهن، خلال تبادل الأدوار، وفق الأنشطة الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي (التوضيح- توليد الأسئلة- التلخيص- التنبؤ) في بيئة صفية تعاونية، قائمة على التفاعل والمشاركة وتحمل المسئولية والثقة بالنفس، مما كان له دور كبير في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني تعتمدان على التفكير بصوت مرتفع، والتحاور، وتبادل الأدوار، مما ساعد كل طالبة في أن تصبح على وعي بالعمليات العقلية، التي تستخدمها بنفسها أو تستخدمها زميلاتها، وأن تراقب هذه العمليات العقلية، وتتحكم فيها وتضبطها، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد أسهمتا في تعزيز ثقة الطالبة بنفسها؛ عندما تكتشف خبرات جديدة بنفسها، أو تعدل ما لديها من أفكار ومعلومات، من خلال ما تعلمته في النص الاستماعي، مما أدى إلي زيادة شعور الطالبة بالمسئولية، وزيادة دافعيتها ورغبتها في أداء المهام، في جو من الود والإيجابية، والتواصل مع الآخر، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد أسهمتا في فاعلية المناقشة البناءة بين المعلمة والطالبات، وبين الطالبات وبعضهن، إضافة إلى طرح العديد من الأسئلة حول النص المسموع في جميع مراحل الدرس، ومحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، مما أسهم في خلق بيئة تدريسية تفاعلية، قائمة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص المسموع، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد أسهمتا في تنمية مقدرة الطالبات على التلخيص، واستنباط المعلومات المهمة من النص المسموع، والقدرة على صياغة الأسئلة، والتنبؤ بالأحداث، وأتاحت للطالبات فرصة التعلم وفق قدراتهن، وقدمت لهن التغذية الراجعة الفورية المناسبة، والتعزيز الملائم لمستوياتهن، مما كان له دور كبير في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد أسهمتا في إيجاد تفاعل إيجابي بين الطالبات والنص الاستماعي وبناء المعنى، مما أدى إلي ارتفاع جودة التعليم، نتيجة للبناء التعاوني للمعني بين الطالبات، كما زادت من مقدرة الطالبات على طرح الأسئلة، وتوضيح الأجزاء الغامضة بالنص، والتنبؤ، والتلخيص، والاستفسار، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد ركزت اهتمامها على توفير بيئة صفية داعمة، قائمة على الود والاحترام بين المعلمة والطالبات وبين الطالبات وبعضهن البعض، وتقبل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة، من خلال الأنشطة المتضمنة في التدريس التبادلي، مما أسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبات،

مما كان لـه أثـر كبير في تنميـة مهـارات الفهـم الاسـتماعي، والاتجـاه الإيجـابي نحـو اللغـة العربية.

- أن دراسـة الطالبات للنصوص المسموعة، في جو يسوده الود، واحترام الآراء، والتعاون، والعمل في مجموعـات؛ حيث تكلـف كل طالبـة بمهمـة معينـة تنجزها، قـد أسـهم في جعل بيئـة التعلم جذابـة، ومثيرة لاهتمـام الطالبـات، مما كان لـه دور في إقبالهن على العمليـة التعليمية بصدر رحب، مما كان له دور فاعل في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن اسـتراتيجيتي التـدريس التبـادلي والـتعلم التعـاوني قـد أسـهمتا في تنميـة مقـدرة الطالبـات على المشاركة الفعالة أثناء عملية التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة لديهن، وتوظيفها في مواقـف الـتعلم الحاليـة، وتركيـز الانتبـاه على العناصـر الرئيـسة في المحتـوى، وممارسـة أساليب التقويم البناء للأفكار والمعاني، ومراقبة ما تقوم به الطالبات من تصورات ذهنية ولغويـة، والتحقـق من مـدى تحقـق الأهـداف المحـددة مسـبقا، والمرتبطـة بفهـم النـصوص المسموعة، مما أسـهم بـدوره في تنمية مهـارات الفهـم الاسـتماعي، والاتجـاه الإيجـابي نحـو اللغة العربية.

- أن اعتمـاد اسـتراتيجيتي التـدريس التبـادلي والـتعلم التعـاوني على النمذجـة، والمحاكـاة، والمناقشة، والتفكير بصوت عال، قد أسهم في جعل الطالبات على وعي بعمليات التفكير التي يـتم اتباعهـا لفهـم الـنص المسموع، من خـلال مـا تقـوم بـه الطالبـات مـع زميلاتهن ومعلماتهن، من أنشطة التوضيح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- إن اعتماد استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني على توفير بيئة صفية، قائمة على الـود، والاحترام، وتبـادل الآراء، وتـوفير أسـاليب التعزيـز الإيجـابي، والتغذيـة الراجعـة لأداء الطالبـات، وتحمـل مسـئولية الـتعلم، والثقـة بـالنفس، خـلال أداء المهـام والأنـشطة التعليميـة، قـد عـزز مـن نقـاط التلاقي بـين اسـتراتيجيتي التـدريس والأسـلوب المعرفي للطالبات؛ حيث تكون الطالبات أكثر تفاعلا، وإيجابية، ومشاركة في العملية التعليمية، وأكثر تحملا للمسئولية، حالما تتوافق الاستراتيجية التدريسية مع أسلوبهن المعرفي، وهو ما اتضح في قوة تأثير التفاعل بين المتغير المستقل والأسلوب المعرفي، على المتغيرين التابعين بالبحث الحالي، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن طبيعـة اسـتراتيجيتي التـدريس التبـادلي والـتعلم التعـاوني تتطلـب تـصميم مواقـف تعليمية، في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبين المعلم وتحت إشرافه، بما يؤدي إلي دمج الطالبات المشاركات في المواقف التعليمية المتنوعة، مما حقق رضا نفسياً، لدى جميع الطالبات أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، وأكد تلاقي الاستراتيجية التدريسية مع الأسلوب المعرفي، مما كان لـه دور كبير في تـأثير التفاعـل بين الاسـتراتيجية التدريسية

المستخدمة والأسلوب المعرفي لدى الطالبات، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني قد استلزمتا أداء الطالبات للأنشطة المنوطة بهن، والمتمثلة في أنشطة الاستيضاح، وأنشطة توليد الأسئلة، وأنشطة التلخيص، وأنشطة التنبؤ، إضافة إلي المتابعة، والتعزيز، والتغذية الراجعة المستمرة للطالبات من قبل المعلم، مما أسهم في خلق مناخ تعليمي داعم لتكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات نحو العملية التعليمة بشكل عام، وكان له أثر في التفاعل مع أساليب الطالبات المعرفية، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- ملاءمة الأسلوب المعرفي للطالبات مع استراتيجيتي التدريس (التبادلي والتعاوني) من حيث اعتمادهما على إجراءات تدريسية تفاعلية؛ قائمة على الحوار بين المعلم والطالبة، أو بين الطالبات وبعضهن البعض، من خلال تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص المسموع، وطرح الأسئلة حوله، وقد تم ذلك من خلال أداء الطالبات لأنشطة الاستيضاح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، مما أسهم بدوره في تعزيز تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية والأسلوب المعرفي للطالبات، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- تأكيد الاتجاهات الحديثة في التدريس، على التعلم النشط، وإيجابية الطالبة، وتحملها للمسئولية، عزز ثقة الطالبة بنفسه، وساهم في إقبالها على المشاركة في الأنشطة التعليمية بفاعلية كبيرة، مما أسهم في تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية والأسلوب المعرفي لدى الطالبات، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- أن معرفة المعلم بسمات وخصائص الطالبات المعرفية، وطرق تعاملهن مع المواقف التعليمية المختلفة (كما تتطلبها استرتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني)، قد أتاح الفرصة لاختيار واستخدام أنشطة، ووسائل، وطرائق تدريسية، وأساليب تقويمية ملائمة لأساليبه المعرفية، مما كان له تأثيره الإيجابي في التفاعل بين استراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي للطالبات، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

- ويدعم كل ما سبق ملاحظات الباحثة أثناء تطبيق تجربة البحث؛ حيث لاحظت: اندماج الطالبات عينة البحث في أداء الأنشطة التعليمية، واهتمامهن بأداء أدوارهن وتبادل النقاش، حول الأفكار المتضمنة في النص المسموع، وطرح الأسئلة حوله، ومن ثم فقد حرصت الباحثة على الالتقاء مع أفراد عينة البحث بعد انتهاء التجربة؛ لمعرفة أسباب اندماجهم مع الاستراتيجية التدريسية أثناء التجربة، واتضح ملاءمة الاستراتيجية المستخدمة للأسلوب المعرفي للطالبات، ولذا فقد أسهم تأثير التفاعل بينهن، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على تضمين فروع اللغة العربية أنشطة متنوعة، تعتمد على استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني، بهدف تنمية الأداء اللغوي لدى الطالبات.
- ضرورة التأكيد على الدور الإيجابي لاستراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية، لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- عقد دورات تدريبه لمعلمي اللغة العربية، تهدف إلى تنمية مهارتهم التدريسية، فيما يتعلق باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني.
- تضمين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في دليل المعلم، بحيث يشتمل الدليل على مفهومهما، وإجراءاتهما، وكيفية توظيفهما في تنمية مهارات اللغة العربية.
- ضرورة أن تضمين اختبارات القبول بالكليات المؤهلة للمعلمين والمعلمات، مقاييس تكشف عن الأسلوب المعرفي للمتقدم إليها.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- فاعلية استخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات عروض الشعر العربي، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.
- فاعلية برنامج قائم على فلسفة استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات الضبط النحوي، والاتجاه نحو القواعد النحوية، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي والتعلم التعاوني وبعض الاستراتيجيات الأخرى، في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والذات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولا- المراجع العربية:

إبراهيم أحمد بهلول (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (30)، 148 – 280، مصر.

أحلام فتحي محمد محمد زحافة وآخرون (2016). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول، (17)، 331-350.

أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس. (ط.3). القاهرة. عالم الكتب، مصر.

أحمد سعد اسماعيل علي (2018). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر.

أحمد عنيزان الرشيدي (2018). برنامج إثرائي قائم على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

الأزهر الشريف، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، الإدارة العامة للتعليم الثانوي، إدارة الخطة والمناهج (1990). خطة ومنهج الدراسة للمرحلة الثانوية، مطبعة الأزهر.

أسماء جمال محمود قريطم وآخرون (2017). برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (18) 5.

أسماء عبد العال الجبرى ومحمد مصطفى الديب (1998). سيكولوجية التعاون والتنفس والفردية. القاهرة، عالم الكتب.

اسماعيل محمد عبد العاطي وجبريل أنور حميدة وكمال عوض الله وسعيد عبد الحميد (2016). مصفوفة المدى والتتابع ومؤشرات مادة اللغة العربية. القاهرة، مركز تطوير المناهج، مصر.

ألفن كوهين (2003). المدارس النموذجية التي يستحقها أطفالنا. ترجمة: فايد رشيد رباح، العين، دار الكتاب الجامعي.

آمال جمعة عبد الفتاح (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. العين، دار الكتاب الجامعي.

أمل علي المخزومي (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. رسالة الخليج العربى، السعودية،15، (53)، 15 - 46.

آن براون وجوزيف كمبيون (1995). الطالب كباحث ومدرس. ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب، التدريس من أجل تنمية التفكير. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 105-119.

أنور محمد الشرقاوي (2003). علم النفس المعرفي المعاصر. (ط2) القاهرة، الأنجلو المصرية.

إياد محمد خمايسة (2011). أثر استراتيجية تدوين الملاحظات في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طلاب كلية التربية. جامعة حائل. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن (57) 183-220.

توفيق محمد نصر الله (1988). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثناء عبد المنعم رجب (2004). أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (30)

جابر عبد الحميد جابر (1998). أبعاد التعليم: دليل المعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. (10)، القاهرة: دار الفكر العربى.

جمال الدين محمد الشامي (2013). الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (43) 3، 29- 74

جمال سليمان عطية (2005). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع. المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان: المناهج الدراسية والمستويات المعيارية. المنعقد بدار الضيافة، جامعة عين شمس، 3، 1049-1087.

جمال سليمان عطية (2006). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 16، (67)، 140-182.

الحسن بن يحى آل مناخرة وسليمان بن صالح العمري (2014). أثر اختلاف طول النص المسموع وسرعة عرضه إلكترونيا على فهم المحتوى المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتي. مجلة القراءة والمعرفة، (160)، 21-59.

حسن حسين زيتون (1993). أساليب تدريس العلوم. عمان، دار الشروق.

حسن حسين زيتون (2003). استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب، مصر.

حسن سيد حسن شحاتة وزينب النجار (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسني عبد الباري عصر (2000). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

حسين محمد أبو رياش ومحمد سليم شريف وعبد الحكيم الصافي (2009). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق). (ط1). دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حمدي علي الفرماوي (1985). اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ت.أ.م (20) لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي. كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حمدي علي الفرماوي (1994). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق والبحث. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حنان محمود شاهين (2013). استكشاف العلاقة بين استخدام استراتيجيات الاستماع والفهم السماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية بمصر، 31-76.

خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة (2020). برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (21) 2، 294- 323.

ديفيد جونسون وروجرت جونسون (1998). التعلم الجماعى والفردى. التعاون والتنافس والفردية. ترجمة: محمود رفعت بهجات، القاهرة: عالم الكتب.

رابعة طلعت حسين (2013). فاعلية برنامج قائم على المدخل البنائي لدى عبد القاهر الجرجاني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

راشد أحمد الظنحاني (2008). فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، الأردن.

رحاب محمد عليوة (2009). فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.

رشدي أحمد طعيمة (2000). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها-تطويرها-تقويمها. (ط2)، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2001). تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة، دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2001). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة، دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي (2006). تعليم القراءة والأدب. استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة، دار الفكر العربي.

رضا أحمد حافظ الأدغم (2004). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 19، (1)، 8-52.

رضا رزق إبراهيم (1999). فعالية أسلوب التعلم التعاونى في تدريس مادة الإحصاء. المجلة المصرية للتقويم التربوى، 6، (1).

رضا مسعد السعيد (2007). استراتيجيات التدريس التعاوني. المجموعات الصغيرة. دار الزهراء للنشر، الرياض، السعودية.

رئاسة مجلس الوزراء (2014). وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي اللغة العربية. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

ريحاب محمد مصطفي (2008). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية. مجلة القراءة والمعرفة، (83)، 226-245.

زياد أمين بركات وأحمد أمين عوض (2012). أثر استخدام طرائق التدريس التبادلية والتعاونية في تحصيل طلبة الصف السادس في اللغة الإنجليزية وانعكاس ذلك على مهاراتهم الاجتماعية والنفسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 13 (4)، 11-40.

سعد عبد الرحمن (2003). القياس النفسي، النظرية والتطبيق. (ط4)، القاهرة، دار الفكر العربي.

السعيد الجندى عبد العزيز (1995). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمى والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى. المؤتمر العلمى السابع، التعليم الثانوى وتحديات البعد العصر الحادى والعشرين، (1)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر.

سعيد عبد الله لافي (2004). التكامل الفعال بين التقنية واللغة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (32)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سعيد عبد الله لافي (2008). الترابطات اللغوية استراتيجية بنائية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (133)، القاهرة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 62-113.

سماهر سلمان النوافعة (2008). أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.

سهيلة عبد الرضا عسكر ومحمد علي ذياب (2016). الأسلوب المعرفي الاندفاع- التروي لدى طلاب المدارس الثانوية المتميزين. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (49)،249-280.

السيد سعد محمد عبد العليم (2022). فاعلية استراتيجية L. W. K في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، (16) 10، 649-688.

سيد عبد الله معتز (1990). المعارف والوجدان كمكونين أساسيين فى بناء الاتجاهات النفسية. **مجلة علم النفس،** (15)، 94-119.

عائشة محمود السواعدة (2018). أثر استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم بالتخيل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة مأربا. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، 1-206.

عبد الحميد زهري عطا الله (2007). فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (64)، 78-120.

عبد الرحمن علي الهاشمي وفائزة محمد العزازي (2005). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبد الله حمود محمد الجهني (2015). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(1)،187-202.

عبد الله محمد السبيعي (2013). برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

عطية العمري (2007). التدريس التبادلي. مجلة الواحة الثقافية، ملتقى رابطة الواحة الثقافية، الدوحة. متاح على: http://www.rabitatalwaha.net

علاء الدين حسن إبراهيم سعودي (2015). تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية السقالات التعليمية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (210)، 168- 214.

علي أحمد الجمل (2005). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية الدراسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات التربوية، (3)،121-109.

علي أحمد مدكور (1991). تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف.

علي أحمد مدكور (1997). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي.

علي أحمد مدكور (2000). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي.

علي أحمد مدكور (2008). تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي أحمد مدكور (2010). تدريس فنون اللغة العربية. (ط3)، الكويت، مكتبة الفلاح.

فاطمة بنت حمد الهنائية (2015). بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

فايزة أحمد محمد حمادة (2009). استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 25، (1)، 299-332.

فايزة السيد عوض (2000). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، القاهرة: دار طيبة للطباعة.

فايزة السيد محمد عوض (2003). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحي عبد الرحمن جروان (1999). تعليم التفكير مناهج وتطبيقات. العين، دار الكتاب الجامعي.

فتحي على يونس (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

فتحي مصطفى الزيات (2001). علم النفس المعرفي دراسات وبحوث. القاهرة، دار النشر للجامعات.

فراس الحموري وآمنة خصاونة (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3 (7)، 221-232.

فراس محمود السليتي (2006). التفكير الناقد والإبداعي، استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. إربد، عالم الكتب الحديث.

فوزي الحبشي وهانم عبد المقصود (1998). أثر تفاعل الأساليب المعرفية والمعالجات على اكتساب تلاميذ الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية وعمليات التعلم المتضمنة في مادة الفيزياء. المؤتمر السنوي الخامس. الإرشاد النفسي والتنمية البشرية – مصر، 2، 1033-1082.

كمال عبد الحميد زيتون (2002). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. القاهرة، عالم الكتب.

كوثر جميل بلجون (2006). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. http://uqu.edu.sa/page/45826.

كوثر جميل سالم (2007). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (128)، 1-24.

كوثر حسين كوجك (1992). التعلم التعاونى استراتيجية تدريس تحقق هدفين. دراسات تربوية، (43)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

كوستا آرثر وآخرون (1998). تعليم من أجل تنمية التفكير. ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة، دار قباء.

ماهر شعبان عبد الباري (2011). مهارات الاستماع النشط. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ماهر شعبان عبد الباري (2013). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(14)،421 -462.

مجدي عزيز إبراهيم (2004). موسوعة التدريس. الجزء الأول، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محبات أبو عميرة (1997). تجريب استخدام استراتيجى التعلم التعاونى الجمعى والتعلم التنافسى الجمعى في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. دراسات من المناهج وطرق التدريس، (44)، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

محمد اسماعيل بصل وفاطمة بلة (2014). ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، (8)، 1-170.

محمد جابر محمد جابر (2013). فاعلية استراتيجية قائمة على نظريتي النظم والملكة اللسانية في تدريس المفاهيم الأدبية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

محمد حسن المرسى (1995). فعالية التعلم التعاونى في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابى. المؤتمر العلمى السابع، التعليم الثانوى وتحديات القرن الحادى والعشرين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

محمد خطاب (1989). التعلم التعاونى. التعاون داخل الصف وخارجه. دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين والتعليم العام، معهد التربية، الأونرا.

محمد صلاح الدين على مجاور (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد علاء الدين حلمي الشعيبي (2001). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوه سلطنة عمان. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا،15(1)،28-61.

محمد عميرة زين العابدين (2003). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع التاقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية في ضوء المدخل التواصلي. (رسالة دكتوراة غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمد لطفي محمد جاد (2005). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كلية التربية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، (3).

محمود كامل الناقة (1991). واقع اللغة العربية، الأزمة والتحدي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، 6 (34)، 16-19.

محمود كامل الناقة (1997): تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية. القاهرة، مطبعة سمك، حدائق القبة.

محمود كامل الناقة (2017). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس. القاهرة، دار الفكر العربي.

محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة (2006). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

محمود هلال عبد القادر (2013). برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره في الدافعية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 2 (41)،11 -56.

مروة أحمد عبد الحميد حسين (2015). استخدام استراتيجية التحليل اللغوي لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (169)، 89-147.

مريم الساهلي (2020). الاستماع: ماهيته واستراتيجيات تدريسه للناطقين بغير العربية: المستوى المتقدم نموذجا. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، 3 (7) المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 53-69.

مصطفى حسانين أحمد (2008). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتفاعل اللفظي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

مصطفى رسلان شلبي (2005). تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المؤتمر الدولي الثالث لتطوير التعليم (2015). مبادرات ناجحة وتطبيقات مبتكرة في مجال تعليم اللغة العربية. المنعقد بجامعة الدول العربية، القاهرة.

المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية (2015). دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة. المنعقد بمركز اللغات، بالجامعة الأردنية، الأردن.

المؤتمر الدولي الثاني والثالث والعشرين. رؤى وتوجهات (2014). المنعقد بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بجامعة عين شمس، مصر.

مؤتمر اللغة العربية والتعليم (2020). رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات التربوية والبحوث الاستراتيجية.

مؤتمر معالجة التحديات التي تواجه لغة الضاد (2016). اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، المنعقد بجامعة زايد. دبي.

المؤتمرات والندوات:

نادية الشريف (1981). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. الكويت: عالم الفكر، 13(2)، 109-134.

نادية بنت خالد بن عبد الله العتيبي (2017). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية.

نجوى أحمد سليم خصاونة (2011). بناء برنامج إثرائي قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5 (4).

ندوة تعليم اللغة العربية في ضوء المستجدات التربوية (2014). المنعقد بجامعة السلطان قابوس، عمان.

نسرين الزبيدي وعبد الحكيم الحداد وسعاد الوائلي (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (4).

هبة هاشم محمد هاشم (2010). التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الاجتماعية. العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات، 6 أكتوبر.

هدى أبو العز (2016). فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. كلية التربية، جامعة المنصورة.

هدى حامد حسين (2015). استراتيجية مقترحة قائمة على القصص الديني لتنمية القيم ومهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

هدى صالح النمر (2006). الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هدى صالح ومحمد الربعي (2012). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية الأسس والتطبيقات. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

هشام محمد الخولي (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2015). المعايير القومية الأكاديمية المرجعية،قطاع اللغة العربية، جامعة الأزهر، الإصدار الثاني.

وائل محمد الصعيدي (2007). فاعلية سرد القصص في تنمية مهارات الاستماع الاستيعابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

وجيه المرسي أبو لبن ومحمود عبد الحافظ خلف الله (2010). الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية. السعودية، دار النادي الأدبي بالجوف.

وحيد السيد اسماعيل حافظ (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K - W - L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، (74)،154 - 228.

وزارة التربية والتعليم (2006). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، الرياض.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim Ahmed Bahloul (2004). Modern Trends in Beyond Knowledge Strategies in Reading Education. The Reading and Knowledge Journal, Egyptian Association for Reading and Knowledge, (30), 148-280, Egypt.

Ahlam Fathi Mohamed Mohamed Zehaifa et al. (2016). The Effectiveness of a Negotiation-Based Program in Developing Listening Comprehension Skills for First Preparatory Grade Students. Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Girls, Arts, Sciences, and Education, Ain Shams University, Part 1, (17), 331-350.

Ahmed Hussein Al-Laqani and Ali Ahmed Jamal (2003). Glossary of Educational Terms in Curriculum and Teaching Methods. (3rd ed.). Cairo: Al-Alam Al-Kutub, Egypt.

Ahmed Saad Ismail Ali (2018). The Effectiveness of a Proposed Unit Based on Mental Imagery Strategy in Developing Listening Comprehension Skills for Second Preparatory Grade Students (Unpublished Master's Thesis). College of Education for Boys, Cairo, Al-Azhar University.

Ahmed Anizan Al-Rashidi (2018). An Enrichment Program Based on the Language Interaction Approach for Developing Listening and Speaking Skills Among Intermediate Stage Students in Kuwait (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Graduate Studies in Education, Cairo University.

Al-Azhar Al-Sharif, Central Administration for Al-Azhar Institutes, General Administration for Secondary Education, Curriculum and Syllabus Administration (1990). Study Plan and Curriculum for the Secondary Stage, Al-Azhar Press.

Asmaa Jamal Mahmoud Qureitam et al. (2017). A Program Based on the Ethical Analysis Approach for Developing Critical Listening Skills Among Secondary Stage Students. Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Girls, Arts, Sciences, and Education, Ain Shams University, (18), 5.

Asmaa Abdel-Aal Al-Jabri and Mohammed Mustafa Al-Dib (1998). Psychology of Cooperation, Coordination, and Individualism. Cairo: Al-Alam Al-Kutub.

Ismail Mohammed Abdel-Ati, Jibril Anwar Hamida, Kamal Awad Allah, and Saeed Abdel-Hamid (2016). Range Matrix and Sequence Indicators for the Arabic Language. Cairo, Curriculum Development Center, Egypt.

Alfie Kohn (2003). The Schools Our Children Deserve. Translated by Fayed Rashid Rabah. Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jamei.

Amal Jamaa Abdul-Fattah (2010). Cooperative Learning and Social Skills. Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jamei.

Amal Ali Al-Makhzoumi (1995). The Role of Attitudes in Individual and Group Behavior. Gulf Message, Saudi Arabia, 15, (53), 15-46.

Ann Brown and Joseph Campione (1995). The Student as Researcher and Teacher. Translated by Abdul Aziz Abdel Wahab, Teaching for Critical Thinking. Riyadh: Arab Education Library for Gulf States, 105-119.

Anwar Mohammed Al-Sharqawi (2003). Contemporary Cognitive Psychology. (2nd ed.). Cairo, Anglo Egyptian Library.

Iyad Mohammed Khamaiseh (2011). The Impact of Note-taking Strategy on Improving Listening Comprehension Skills Among Students of the College of Education. Hail University. Journal of the Union of Arab Universities, Jordan (57), 183-220.

Tawfiq Mohammed Nasrullah (1988). The Performance Evaluation of Preparatory Stage Students in Light of Standard Levels for Listening. (Unpublished Master's Thesis). College of Education, Umm Al-Qura University.

Sanaa Abdel-Moneim Ragab (2004). The Effect of Using the Dramatic Approach on Developing Reading Comprehension Skills Among First Preparatory Grade Students. The Reading and Knowledge Journal, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Ain Shams University, (30).

Gamal Abdel-Hamid Gaber (1998). Dimensions of Education: Teacher's Guide. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Gamal Abdel-Hamid Gaber (1999). Teaching and Learning Strategies, Series of References in Education and Psychology. (10). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Jamal al-Din Mohammed al-Shami (2013). Creative Imagination and Its Relationship to Cognitive Style (Dependence/Independence) in the Cognitive Field of High and Low Achieving Primary School Students. Arab Studies in Education and Psychology, (43) 3, 29-74.

Jamal Suleiman Atiya (2005). Teaching Methods in Science. Oman: Dar Al-Shorouq.

Jamal Suleiman Atiya (2003). Teaching Strategy: A Contemporary View of Teaching and Learning Methods. Al-Alam Al-Kutub, Egypt.

Hassan Sayed Hassan Shahata and Zeinab El-Naggar (2003). Glossary of Educational and Psychological Terms. Cairo, Egyptian-Lebanese Publishing House.

Hosny Abdel-Bari Asr (2000). Modern Approaches to Teaching Arabic Language in Preparatory and Secondary Stages. Alexandria, Alexandria Center for Books.

Hussein Mohammed Abu Riash, Mohammed Salim Shareef, and Abdul Hakim Al-Safi (2009). Principles of Learning and Teaching Strategies (Theory and Application). (1st ed.). Dar Al-Thaqafah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Hamdi Ali El-Farmawy (1985). Familiar Shape Association Test (20) for Measuring the Impulsive vs. Reflective Style. Educational Notes, Cairo, Anglo Egyptian Library.

Hamdi Ali El-Farmawy (1994). Cognitive Methods: Between Theory, Application, and Research. Cairo, Anglo Egyptian Library.

Hanan Mahmoud Shahin (2013). Exploring the Relationship Between the Use of Listening Strategies and Listening Comprehension Among Secondary Stage Students. The Egyptian Educational Journal, 31-76.

Khalf Abdel-Moatei Abdel-Rahman Tolba (2020). A Proposed Program Based on Discourse Analysis and Its Effectiveness in Developing Advanced Listening Comprehension Skills in Arabic for First-Year Secondary School Students. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Faculty of Girls, Arts, Sciences, and Education, (21) 2, 294-323.

David Johnson and Roger Johnson (1998). Cooperative and Individual Learning: Collaboration, Competition, and Individualism. Translated by Mahmoud Rafat Bahgat, Cairo: Al-Alam Al-Kutub.

Rabab Talaat Hussein (2013). The Effectiveness of a Constructivist-Based Program in Developing Listening Comprehension and Oral Linguistic Performance Skills for First-Year Basic Education Students. (Unpublished Doctoral Dissertation). Cairo University, Institute of Educational Studies and Research.

Rashid Ahmed Al-Zhannani (2008). The Effectiveness of a Linguistic Educational Program in Developing Reading and Listening Comprehension Skills Among Basic Education Students in the United Arab Emirates. (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Graduate Studies in Education, Amman University, Jordan.

Rehab Mohamed Aliwa (2009). The Effectiveness of Training on Beyond Knowledge Strategies in Developing Listening Skills in Arabic Language Among Preparatory Stage Students. (Unpublished Master's Thesis). College of Education, Benha University.

Rashdi Ahmed Tayyema (2000). General Foundations of Arabic Language Curriculum (Preparation, Development, and Evaluation). (2nd ed.). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Rashdi Ahmed Tayyema and Mohamed El-Sayed Mina (2001). Teaching Arabic Language and Religion: Between Science and Art. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Rashdi Ahmed Tayyema and Mohamed Alaa El-Din Al-Shaibi (2006). Teaching Reading and Literature: Various Strategies for Diverse Audiences. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Reda Ahmed Hafez Adgham (2004). The Impact of Training on Some Comprehension Strategies on the Acquisition and Use of Reading Teaching Strategies Among Arabic Language Department Students in Education Colleges. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, 19, (1), 8-52.

Rida Rizk Ibrahim (1999). The Effectiveness of Cooperative Learning Style in Teaching Statistics. Egyptian Journal of Educational Evaluation, 6, (1).

Rida Masoud Al-Saeed (2007). Cooperative Teaching Strategies: Small Groups. Dar Al-Zahraa for Publishing, Riyadh, Saudi Arabia.

Cabinet of Ministers (2014). Document of Standard Standards for the Content of Al-Azhar Pre-University Education Arabic Language Subjects. National Authority for Quality Assurance and Accreditation.

Reham Mohamed Aliwa (2008). The Effectiveness of the Exchange Teaching Strategy in Developing Academic Language Proficiency. The Reading and Knowledge Journal, (83), 226-245.

Ziad Amin Barkat and Ahmed Amin Awad (2012). The Impact of Using Exchange and Cooperative Teaching Methods on the Achievement of Sixth-Grade English Language Students and Its Reflection on Their Social and Psychological Skills. Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, 13 (4), 11-40.

Saad Abdul Rahman (2003). Psychological Measurement: Theory and Application. (4th ed.). Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Saad Abdullah Lafi (2004). Effective Integration of Technology and Language. The Reading and Knowledge Journal, Egyptian Association for Reading and Knowledge, (32), Faculty of Education, Ain Shams University.

Saad Abdullah Lafi (2008). Linguistic Connections: Building Strategies for Developing Listening Skills Among Intermediate Stage Students. Journal of Curriculum and Teaching Methods Studies. (133), Egyptian Association for Reading and Knowledge, Ain Shams University, Faculty of Education, 62-113.

Samaher Salman Al-Nawwafah (2008). The Effect of Self-Questioning and Cooperative Teaching Strategies on Academic Achievement and Self-Concept Among Secondary Stage Students in Jordan. (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Graduate Studies in Education and Psychological Sciences, Amman Arab University, Jordan.

Suhaila Abdul-Rida Askar and Muhammad Ali Thiyab (2016). The Impulsive-Cognitive vs. Reflective Style Among Distinguished High School Students. Journal of Educational and Psychological Research, (49), 249-280.

Sayed Saad Mohamed Abdel-Aleem (2022). The Effectiveness of L.W.K. Strategy in Developing Some Listening Comprehension Skills Among Preparatory Stage Students. Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University, (16) 10, 649-688.

Sayed Abdullah Motaz (1990). Knowledge and Consciousness as Fundamental Components in Building Psychological Attitudes. Psychology Journal, (15), 94-119.

Aisha Mahmoud Al-Suwa'ida (2018). The Impact of Exchange and Imaginary Learning Strategies on Developing Listening Skills in Arabic Language Among Fourth-Grade Female Students in Ma'rib Governorate. (Unpublished Master's Thesis). Mu'tah University, Faculty of Graduate Studies, 1-206.

Abdel-Hamid Zahri Atallah (2007). The Effectiveness of Using Brainstorming Strategy in Developing Innovative Reading Skills Among First Prep Students and Their Attitudes Toward It. The Reading and Knowledge Journal, Egyptian

Association for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, (64), 78-120.

Abdullah Hamoud Mohamed Al-Juhani (2015). The Effect of Storytelling Strategy in Developing Listening Comprehension Skills and Written Performance Among Second-Grade Elementary School Students in Light of Educational Scaffolding Theory. Studies in Curriculum and Teaching Methods, Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, (210), 168-214.

Ali Ahmed Al-Jamil (2005). The Effectiveness of Teaching History Using Cooperative Teaching and Concept Mapping in Developing Academic Text Understanding Skills Among Second Preparatory Grade Students. Journal of the Educational Society for Educational Studies, (3), 121-109.

Ali Ahmed Madkor (1991). Teaching Arabic Language Arts. Riyadh: Dar Al-Shawaf.

Ali Ahmed Madkor (1997). Teaching Arabic Language Arts. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ali Ahmed Madkor (2000). Teaching Arabic Language Arts. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ali Ahmed Madkor (2008). Teaching Arabic Language Arts: Theory and Practice. Amman, Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.

Ali Ahmed Madkor (2010). Teaching Arabic Language Arts. (3rd ed.). Kuwait, Al-Falah Library.

Fatimah bint Hamad Al-Hanaiyah (2015). Some Cognitive Methods and Their Relationship to Decision-Making Skill Among Eleventh-Grade Students in the Sultanate of Oman. Master's Thesis, Faculty of Education, Sultan Qaboos University.

Fawzia Ahmed Mohamed Hamada (2009). Using Cooperative Teaching to Develop Mathematical Thinking and Written Communication at the Preparatory Stage in Light of Some School Mathematics Criteria. Faculty of Education Journal, Ain Shams University, 25, (1), 299-332.

Fawzia Al-Sayed Awad (2000). Modern Approaches to Teaching Reading in Secondary Education. Cairo: Dar Tayyiba for Printing.

Fawzia Al-Sayed Mohamed Awad (2003). Modern Approaches to Teaching Reading and Developing Reading Preferences. Cairo, Itrac Printing, Publishing, and Distribution.

Fathi Abdel-Rahman Jruwan (1999). Teaching Thinking: Curricula and Applications. Al-Ain, Dar Al-Kitab Al-Jamee.

Fathi Ali Yunus (2000). Teaching Arabic Language Strategies in Secondary Education. Cairo, Modern Books Printing.

Fathi Mustafa Al-Zayyat (2001). Cognitive Psychology: Studies and Research. Cairo, University Book House.

Firas Al-Hamouri and Amina Khassawneh (2011). The Role of Working Memory Capacity and Gender in Reading Comprehension. Jordanian Journal of Educational Sciences, 3 (7), 221-232.

Firas Mahmoud Al-Salaiti (2006). Critical and Creative Thinking: Cooperative Learning Strategy in Teaching Reading and Literary Texts. Irbid, Al-Kutub Al-Hadeeth Publishing.

Fathi Abdul-Rahman Zaitoun (2002). Teaching Sciences for Understanding: A Constructivist Vision. Cairo, Al-Alam Al-Kutub.

Kawsar Jameel Baljoon (2006). The Effectiveness of Cooperative Teaching in Developing Scientific Inference Skills Among Elementary Stage Students in the Kingdom of Saudi Arabia. Available at: http://uqu.edu.sa/page/45826.

Kawthar Jameel Salem (2007). The Effectiveness of Cooperative Teaching in Developing Scientific Inference Skills Among Elementary Stage Female Students in the Kingdom of Saudi Arabia. Studies in Curricula and Teaching Methods, (128), 1-24.

Kawthar Hussein Kojak (1992). Cooperative Learning: A Teaching Strategy that Achieves Two Goals. Educational Studies, (43), Cairo: Modern Education Association.

Arthur Costa and others (1998). Teaching for the Development of Thinking. Translated by: Safaa Al-Asar, Cairo, Dar Quba.

Maher Shaaban Abdel-Bari (2011). Active Listening Skills. Jordan, Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution, and Printing.

Maher Shaaban Abdel-Bari (2013). The Effectiveness of a Program Based on the Academic Cognitive Approach in Developing Critical Listening Skills for Preparatory Stage Students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(14), 421-462.

Magdi Aziz Ibrahim (2004). Encyclopedia of Teaching. Part One, Amman, Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.

Mohabat Abu Amera (1997). Experimentation in Using Collective Cooperative Learning and Collective Competitive Learning Strategies in Learning Mathematics for Secondary School Students. Studies in Curricula and Teaching Methods, (44), Cairo, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods.

Mohammad Ismail Bassel and Fatima Bala (2014). Features of Context Theory in Modern Linguistic Instruction. Journal of Arabic Language and Literature Studies, (8), 1-170.

Mohammad Jaber Mohammad Jaber (2013). The Effectiveness of a Strategy Based on Systems and Linguistic Queen Theories in Teaching Literary Concepts to Develop Listening Comprehension Skills and Literary Appreciation Among Basic Education Students. (Unpublished Doctoral Dissertation). Cairo University, Institute of Educational Studies and Research.

Mohammad Hassan El-Marsi (1995). The Effectiveness of Cooperative Learning in Acquiring Secondary Stage Students' Written Expression Skills. Seventh Scientific Conference, Secondary Education and the Challenges of the Twenty-First Century, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo.

Mohammad Khattab (1989). Cooperative Learning. Cooperation Inside and Outside the Classroom. Ministry of Education, Teacher Education Department, Institute of Education, Al-Awnra.

Mohammad Salah Al-Din Ali Mojawar (1998). Teaching Arabic Language in Secondary Education. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Mohammad Ala Al-Din Halimi Al-Shaibi (2001). The Impact of Using Cooperative Teaching in Developing Critical Reading Skills Among Arabic Language Students at the College of Education in Bahla, Sultanate of Oman. Journal of Educational Research, Faculty of Education, Minya University, 15(1), 28-61.

Nadia Al-Sharif (1981). Cognitive Perceptual Methods and Their Relationship to the Concept of Psychological Differentiation. Kuwait: Al-Alam Al-Fikr, 13(2), 109-134.

Nadia Bint Khaled Bin Abdullah Al-Otaibi (2017). The Effectiveness of Using Some Beyond-Knowledge Strategies in Developing Listening Comprehension Skills Among Middle School Female Students. (Unpublished Master's Thesis). College of Education, Taif University, Saudi Arabia.

Najwa Ahmed Salim Khassauna (2011). Building an Enrichment Program Based on the Effectiveness of Visual Imagery Strategy to Develop Listening Skills Among Middle School Female Students. Arabic Studies in Education and Psychology, 5(4).

Seminar on Teaching Arabic Language in Light of Educational Developments (2014). Held at Sultan Qaboos University, Oman.

Nesreen Al-Zubaidi, Abdul Hakim Al-Haddad, and Suad Al-Wa'ili (2013). The Impact of an Educational Program Based on the Communicative Approach on Improving Critical Listening Skills Among Ninth Grade Students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 9(4).

Heba Hashem Mohamed Hashem (2010). Cooperative Teaching and Social Studies Teaching. Arabic for Advanced Curricula and Software, October 6th.

Huda Abu Al-Azz (2016). The Effectiveness of a Multimedia-Based Program Based on Life Situations in Developing Listening and Speaking Skills for Non-Arabic Speaking Learners. College of Education, Mansoura University.

Huda Hamed Hussein (2015). A Proposed Strategy Based on Religious Stories to Develop Values and Listening Skills Among Elementary Stage Students. (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Graduate Studies in Education, Cairo University.

Huda Saleh Al-Nimr (2006). Modern Trends in Teaching Arabic Language at the Elementary Stage. Cairo, Faculty of Education, Ain Shams University.

Huda Saleh and Mohammed Al-Rubai (2012). Modern Trends in Teaching Arabic Language: Principles and Applications. Riyadh, Dar Al-Zahra for Publishing and Distribution.

Hisham Mohamed Al-Khouli (2002). Cognitive Methods and Their Regulations in Psychology. Cairo, Dar Al-Kitab Al-Hadith.

National Authority for Quality Assurance and Accreditation (2015). Academic National Standards, Arabic Language Sector, Al-Azhar University, Second Edition.

Wael Mohamed Al-Saeedi (2007). The Effectiveness of Storytelling in Developing Listening Comprehension Skills Among Elementary Stage Students. (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

Wageh Mohamed Abu Laban and Mahmoud Abdul Hafiz Khalafallah (2010). Modern Trends in Teaching Arabic Language. Saudi Arabia, Dar Al-Nadi Al-Adabi in Al-Jouf.

Waheed Al-Sayed Ismail Hafez (2008). The Effectiveness of Using Collective Cooperative Learning and K-W-L Strategy in Developing Reading Comprehension Skills Among Sixth Grade Students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Reading and Knowledge, (74), 154-228.

Ministry of Education (2006). Arabic Language Curriculum Document for the Elementary and Intermediate Stages in General Education. Educational Development Center, General Administration of Curricula, Riyadh.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Alfassi, M. and Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. European *Journal of Special Needs Education, 24*(3), 291-305.

Aronson, E. (2000) Jgsaw Classroom. New York, Longman.

Bootomley, J. and Osborn, J. (1993). Implementing reciprocal teaching with fourth and fifth grade students in content area reading. *ERIC document* 361668.

Brown, A. and Campione, J. (1992). Students as researchers and teachers, In Keefe, W, Wilber (Eds): *Teaching for Thinking* (pp. 49-57) Reston, VA: National Association oF Secondary School Principals.

Buck, G (2001). Assessing Listining Cambridge University Press UK.

Doolittle, P., Hicks, D. and Triplet, C. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(2), 106–18.

EL Koumy, A. A. (2002): Teaching English as aforeign Language: acomprehensive approach, cario, Egypt, dar al nashr For Universitives.

Ensergueix, J. and Lafont, L. (2010). European Reciprocal peer tutoring in a physical Education Setting: In fluency of peer training and Gender on Motor Performance and Self Efficacy Outcomes. *Journal of Research in Science Teaching, 25* (2) pp. 222-242 (EJ 882584).

Faster, E. and Rotoloni, B. (2008): Reciprocal teaching from emerging perspectives on learning. *Teaching and technology, 18*(3), 38-58.

Felipe, V. (2007). Reciprocal teaching: a useful tool-increasing student talking time. *English Teaching Forum, 42*(2), 144-153.

Graves, K. (2000). Designing Language Coures: Agude for Teachers. Boston, M. A.: Heinleand Heinle.

Gruenl, M. Elizabeth, A. (2012). Common literacy struggles with college students: using the reciprocal teaching technique. *Journal of College Reading and learning, 42*(2), 110-116.

Jeffrey, M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities 33*(1), 91-106

Jennifer, R. and Helena, P. (2003). Reciprocal Teaching Procedures and Principles: Two Teachers' Developing Understanding. *Teaching and Teacher Education, 22* (1) 325-334.

Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., and Somdahl, C. (2006). Using a reciprocal teaching strategy to create multiple-choice exam questions. *The American Biology Teacher*, 68, 67-71.

Ladlaw, S. (2001): "Susan Iedlow,S Version Of Jigsaw" Available on The Internet at : WWW. Public. Asu edu.

Leiker, A. (2010). The effects of reciprocal in comprehension of Fifth grade Students in USA. Available online at: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/adolescent_literacy/rec_teach/research.asp.

Lemlech, K. and Hertzag, H. (1999). Reciprocal teaching and learning. Paper Presented at t*he Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal*.

Oczks, L. (2003) Reciprocal Teaching at Work, : Strategies For Improving Comprhension .New York. D E International Reading Association.

Oddo, M, Barnett, D, Hawkins, R. and Musti-Roa, S (2010). Reciprocal peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing Practicality Using Student Groups. *Psychology in the School, 47* (8), 842-858.

Palincsar, A. and Brown, A. (1998). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 84* (2), 117-175

Pilonieta, P. and Medina, A. (2009). Reciprocal Teaching for The Primary Grades: "We Can Do It Too. *Reading Teacher, 63* (2), 120-129.

Raymond, C. (1999). Strategies for Reading Comprehension: Reciprocal Teaching. Available online at: http://Curry.edschool.virginia.

Sandra, K & Ronald, L. "Jigsaw: Cooperative Learning With Expert Group" Specialization in Language Arts (ed) sthi, R (1995) : Cooperative Learning in Language Arts Handbook for Teacher Addlsohwesley Publshing Company. Inc. U . S .A.

Thompson, K. ,Leintz,P. , Nevers, B. , & Witkowski, S. (2004). The integrative Listining Model: An approach to Teaching and Learing Listening . The Journal Of General Education , 53 (3) , P P.225-246.

Thompson,sara (2000):Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies. Educational Resowce Information Center (ERIC), ED 440372.