

Enhancing Listening Comprehension through the Dictogloss Strategy: Evidence from Seventh-Grade Female Students in Jordan

أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

Heba Aref Al- Shlool¹, Mohammad Ali Al-Khawaldeh^{1*}.

¹Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 04 Jul 2023

Accepted 22 Aug 2023

Published 01 Oct 2026

*Corresponding author:

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo.

Abstract

Listening comprehension is a fundamental language skill that supports learners' overall communicative competence and academic achievement. This study aimed to investigate the effect of the Dictogloss strategy on improving listening comprehension skills among seventh-grade female students in Jordan. To achieve this aim, the researchers developed a listening comprehension test consisting of 32 items distributed across four levels of comprehension: literal, interpretive, critical, and creative. The study sample consisted of 66 seventh-grade female students selected purposively and divided into two groups: an experimental group of 32 students taught using the Dictogloss strategy and a control group of 34 students taught using the conventional method. The findings revealed statistically significant differences in listening comprehension skills attributable to the teaching strategy, in favor of the experimental group. These results indicate that the Dictogloss strategy can contribute effectively to developing students' listening comprehension by encouraging active listening, collaborative reconstruction of meaning, and deeper engagement with spoken texts. Based on these findings, the study recommends adopting the Dictogloss strategy in teaching listening skills to basic-stage students and integrating it into Arabic language classroom practices.

Keywords: Basic Education, Dictogloss Strategy, Listening Comprehension, Seventh grade.

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان اختبار فهم المسموع، تكون من (٣٢) فقرة موزعة إلى مستويات فهم المسموع (الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي). وقد تكون أفراد الدراسة من (٦٦) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، اخترن بالطريقة المتيسرة وزعن إلى مجموعتين؛ (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية درست وفقاً لاستراتيجية المسرد الإملائي، و(٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لاستراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع مجتمعة ومنفردة

لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي الباحثان باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي في تدريس مهارة الاستماع لدى طلبة المرحلة الأساسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الأساسي، استراتيجية المسرد الإملائي، مهارات فهم المسموع، الصف السابع الأساسي.

١. المقدمة

١،١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد اللغة وسيلة من وسائل التواصل، فيها يعبر الإنسان عن مشاعره، وأفكاره، وكل ما يجول في خاطره، وأسهمت اللغة في الحفاظ على التراث وتناقله جيلاً بعد جيل؛ فباللغة تتوسع مدارك الإنسان، وخبراته، ومعارفه، ويتعرف إلى ثقافات مختلفة، فهي وسيلته لتطوير نفسه، وأفكاره، وخبراته، وإثراء مخزونه اللغوي والمعرفي والثقافي، وتهيئته للاندماج في المجتمع ليكون عنصراً فاعلاً.

وتشكل اللغة منظومة متكاملة من المهارات تتوزع إلى مستويين لغويين، هما: مستوى الاستقبال الذي يشمل مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإرسال الذي يشمل مهارتي التحدث والكتابة، وتنتج هذه المنظومة التواصل اللغوي الذي أصبح الغاية من تعلم اللغة وتعليمها (الحلاق، ٢٠١٠). وتشكل المهارات اللغوية مجتمعة اللبنة الأساسية للتعليم والتعلم في مختلف المراحل الدراسية، وبها يحصل المتعلم على المعرفة العلمية والثقافية المختلفة؛ فقد أكدت التربية الحديثة أهمية إتقانه المهارات اللغوية التي تساعده في استخدام اللغة في المواقف الحياتية المختلفة، وهذا لا يتم إلا بتعلم المهارات اللغوية (هبال، ٢٠١٤).

والاستماع الطريقة الأولى التي يتواصل بها المتعلمون في البيئة البشرية والطبيعية؛ للتعرف إليها والتفاعل معها في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية، وهي عامل مهم في نمو المهارات اللغوية الأخرى، ووسيلة اتصال لا غنى عنها؛ للحفاظ على التراث، والتعليم، لذلك ينبغي أن تستند إلى التخطيط، والتدريب المسبق (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٥).

ويعد الاستماع من المهارات اللغوية المهمة والمؤثرة في اتصال الطالب بالعالم الخارجي المحيط به، وذلك من خلال اكتسابه عددًا من المفردات اللغوية، والأفكار والمفاهيم، والجمل والتراكيب، وبالتالي تنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث، والقراءة، والكتابة؛ فالطالب الذي يمتلك القدرة على تمييز الأصوات، والاستماع إلى المختلف والمتشابه مع التمييز في أسلوب نطقهما ومخارج الحروف لهما، والتمييز بين الأفكار الفرعية والثانوية فيما يستمع إليه، يتمكن من الاتصال مع الآخرين، وفهم آرائهم، والقدرة على التعامل معهم بأسلوب يساعده على الاستمرار في حياته التعليمية، والعملية، وهذا يعني أن الاستماع مطلب أساسي للنمو اللغوي، فمن خلاله يكتسب الطفل ثروته اللغوية بالصوت، والصورة، والحركة (الطحان، ٢٠٠٣).

ويعد فهم المسموع الغاية الرئيسة للاستماع، وفهم المسموع هو "الإنصات، والفهم، والتفسير، والنقد، فهو تعرف للرموز المنظوقة، وفهمها وتفسيرها والحكم عليها" (الجعافرة، ٢٠١١، ٢١٩). ويرى الجهني (٢٠١٥) أن فهم المسموع "عملية ذهنية لغوية تفاعلية تهدف إلى بناء معان لغوية من المادة المسموعة، عن طريق توظيف المهارات الذهنية المتنوعة". وتشير رجب (٢٠٠٤) إلى أنه "عملية مقصودة من المستمع بغرض إدراك معنى الكلام المنطوق، وفهمه، وتفسيره، وتقويمه". وعرفه البشير وآخرون (٢٠١٣) بأنه "مهارة لغوية ذهنية أدائية تتشكل لدى الطالب نتيجة تعرضه لنصوص وقصص مختلفة وتدريبات مصاحبة في مواقف محددة ومضبوطة تمكنه من الإصغاء الواعي للرسائل الصوتية المتلقاة". وعرفه ريجا (Rega, 2000) بأنه عملية يعطى فيها المستمع اهتمامًا خاصًا ومقصودًا لما تتلقاه أذنه من أصوات مع فهم هذا الكلام وترجمته إلى مدلولات معينة.

مما سبق، يرى الباحثان أن فهم المسموع عملية تقتضي تعرف المستمع الأصوات، وفهم الكلمات، والحصول على المعنى، الذي يساعده في بناء المعنى من النص المسموع تفسيرًا، ونقدًا، وتقويمًا من خلال التفاعل بين المعارف والمعلومات والخبرات الموجودة في النص المسموع، وما يمتلكه المستمع من معلومات ومعارف وخبرات سابقة.

وتصنف مهارات فهم المسموع حسب مستوى التفكير إلى أربعة مستويات: أولاً: المستوى الحرفي، ويتضمن: معرفة معاني الكلمات الجديدة من السياق، والأفكار الرئيسة والتفصيلية للموضوع، وتحديد الجمل الأساسية والكلمات المفتاحية في النص المسموع، والتعرف إلى الأفكار الرئيسة والتفصيلية فيه، والعلاقات القائمة بينها، وتحديد خصائص اللغة، وتسلسل

الأفكار وتتابعها. ثانيًا: المستوى التفسيري، ويتضمن: معرفة المعنى المجازي، وعلاقة الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية، واستخراج النتائج من النص المسموع، والتعرف إلى رأي الكاتب من خلال ما يقدمه للجمهور، والتعرف إلى الأساليب البلاغية، واستنتاج غرض المتحدث، والدلالات المجازية للصور. ثالثًا: المستوى الناقد، ويتضمن: التمييز بين الآراء والحقائق، والوصول إلى استنتاجات منطقية من خلال النص المسموع، واستنتاج معاني الكلمات الجديدة من خلال السياق، والتعرف إلى الأفكار ذات العلاقة والصلة بأفكار النص المسموع. رابعًا: المستوى الإبداعي، ويتضمن: إضافة تفاصيل أو أحداث إلى النص المسموع، وإكمال النص المسموع بنهاية مبتكرة مناسبة، وتقديم حلول مبتكرة لمشكلة مطروحة، والقدرة على ذكر أكبر قدر من الكلمات على القافية ذاتها (عبد الباري، ٢٠١١؛ عصر، ٢٠٠٥؛ نصر وآخرون، ٢٠٢٠).

ويشير ديماسي (Dimassi, 2017) إلى أن تنمية مهارات فهم المسموع لا تجري بطريقة عشوائية؛ إذ ينبغي للمعلمين توظيف استراتيجيات حديثة ونشطة في التدريس تسهم في تنمية فهم المادة المسموعة لدى الطلبة. من هنا، ظهرت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات فاعلة تساعد في تنمية مهارات فهم المسموع، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية المسرد الإملائي.

وتعرف وانريب (Wajnryb, 1989) استراتيجية المسرد الإملائي بأنها "إجراءات تدريسية تقوم على تعليم الإملاء السريع لنص قصير لمجموعة من الطلبة (العمل في مجموعات صغيرة)، ثم تدوينهم الملاحظات في أثناء الإملاء، وتجميع النص، وإعادة بنائه في ضوء تعاون أفراد كل مجموعة، وتبادل الآراء حول الدقة النحوية للقطع النحوية، ثم مقارنة ما كتبوه من قطع إملائية بالنص الرئيس الممل".

"واستراتيجية المسرد الإملائي استراتيجية تفاعلية تتيح للطلبة الاستماع لنصوص لغوية، وإنتاج نصوص لغوية موازية (جديدة) للنص المسموع، وذلك من خلال استعانة الطلبة بما استمعوا إليه من قبل، ثم مقارنة النص الجديد بالنص الأصلي" (Ellis, 2004). واستراتيجية المسرد الإملائي كذلك مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يوظفها المعلم في درس الاستماع، وتقوم على إسماع الطلبة لنص لغوي، ويتطلب هذا النص مشاركة جميع الطلبة لبناء معنى للنص بحسب ما جرى فهمه، من خلال مشاركتهم في كتابة ملحوظاتهم حول ما سمعوه؛ لإنتاج قطعة إملائية جديدة (Kessler & Ware, 2013). وعرفت أيضًا بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية والتفاعلية التي تنتمي لمدخل الكتابة التشاركية (Collaborative Writing) التي تقوم على قراءة المعلم أو أحد الطلبة للنص، مع استيعاب الأفكار المتضمنة فيه؛ بهدف إعادة إنتاج نص جديد (Bygate et al., 2014).

ويرى عبد النعيم (Abdulnaeim, 2021) أن استراتيجية المسرد الإملائي هي الشكل التعاوني غير التقليدي للإملاء، حيث يكون الطلبة نشطين يستمعون إلى نص ما، ويدونون الكلمات والجمل الرئيسية، ويتواصلون في مجموعات لبناء نسختهم من النص، ويقدمونها شفهيًا، بعد مقارنة نسخهم بنسخ أقرانهم. ومثل هذا القدر من التعلم التعاوني بالإملاء يجعل عملية التعلم أكثر جدوى وفعالية.

وتوفر استراتيجية المسرد الإملائي للطلبة فرصًا متعددة للطلبة في التركيز على الأشكال اللغوية في سياقات ذات معنى، وإعانتهم على بناء المعنى، وإمدادهم بفرص لتوظيف كفاءتهم التواصلية في أثناء إعادة بناء النص المسموع، وتعزيز استخدام اللغة من خلال تحليلهم للنص في أثناء تصحيح نسختهم الجديدة، وتزويدهم بفرص ممارسة الاستماع والتحدث والقراءة وليس الكتابة فقط (Wajnryb, 1990; Abbasian & Mohammadi, 2013).

وتتكون استراتيجية المسرد الإملائي من خمس خطوات متسلسلة، هي (Shak, 2004):

- **مرحلة الاستماع:** يجري في هذه المرحلة تهيئة الطلبة للاستماع إلى بعض النصوص اللغوية، ثم إجراء مناقشة جماعية حول النص المسموع.
- **مرحلة الملاحظة:** في هذه المرحلة يستمع الطلبة إلى النص المقرر مرتين، من خلال قراءة النص بالسرعة العادية، ويكون دور الطلبة في الاستماع للمرة الأولى للنص بالاستماع فقط دون تدوين أية ملحوظات، أما في المرة الثانية فيستطيعون تدوين الملاحظات بشكل فردي لكتابة نص مسموع جديد.
- **مرحلة النشاط:** تقوم هذه المرحلة على التعاون المشترك بين الزملاء داخل المجموعة الواحدة للمشاركة في بناء نسخة من النص المسموع.

– **مرحلة المراجعة أو التحقق:** يجري في هذه المرحلة تحليل النصوص التي يبينها الطلبة على شكل مجموعات، ومقارنتها بالنسخة الأصلية الأولية للنص المسموع؛ للاطلاع على مدى التشابه أو الاختلاف بين ما جرى بناؤه من نصوص، وبين النسخة الأصلية.

– **مرحلة الكتابة:** وهي إجراء إثرائي أضيف لتدريب الطلبة على إنتاج نص مواز للنص المسموع بشكل فردي؛ للتحقق من مدى قدرتهم على إنتاج نصوص جديدة.

مما سبق، يرى الباحثان أن استراتيجية المسرد الإملائي استراتيجية تفاعلية وتعاونية ذات خطوات متسلسلة ومنظمة، تساعد الطلبة على التفاعل مع النص المسموع بتدوين الملاحظات والأفكار مع التمييز بين ما هو مهم وما هو الأهم، ومع الزملاء بتبادل الآراء والمناقشات الثنائية والرابعة ومع المعلم، وعرض النسخة النهائية لكتاباتهم، فلها دور كبير في تفعيل دور الطلبة داخل المجموعات لبناء نسختهم النهائية للنص المسموع.

وأكدت مجموعة من الدراسات أن إجراءات تدريس استراتيجية المسرد الإملائي تدعم المهارات اللغوية جميعها؛ فتدعم مهارة الاستماع من خلال استماع الطلبة للنص المقروء، ومهارة التحدث من خلال تحدث الطلبة مع زملائهم في المجموعة في أثناء إعادة بناء النص، ومهارة القراءة من خلال تدوين الملاحظات وقراءتها، وتدعم مهارة الكتابة من خلال إعادة بناء النص وتدوين مذكراتهم (Abdulnaeim, 2021؛ Jose, 2022؛ Elsakka, 2022).

١,١,١ الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات التي سعت إلى الكشف عن أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين المهارات اللغوية المختلفة، وقد اقتصر الباحثان في هذه الدراسة على الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع فقط، انسجاماً مع متغيراتها المستهدفة بالدراسة.

فقد أجرى العسيري (Elesery, 2016) في جمهورية مصر العربية دراسة هدفت إلى معرفة أثر النشاطات المستندة إلى المسرد الإملائي في تنمية فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٠) طالباً درست باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالباً درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية فهم المسموع لدى الطلبة.

وأعد علوية والراشد (Alawiyah & Arrasyid, 2016) في إندونيسيا دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية المسرد الإملائي في تنمية فهم المسموع للنص الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً وزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣١) طالباً درست باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالباً درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة طاهري وتقي (Taheri & Taki, 2017) في إيران إلى التحقق من تأثير استراتيجية المسرد الإملائي في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي، و(٢٥) طالباً في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحسين فهم المسموع لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة رضائي (Rezaei, 2018) في إيران الكشف عن أثر استخدام المسرد الإملائي في القدرة على فهم المسموع للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي، و(٢٥) طالباً في المجموعة الضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.

وأجرت واهيونينغسي (Wahyuningsih, 2019) في إندونيسيا دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية المسرد الإملائي في تنمية فهم المسموع لدى طلاب الصف الثامن. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً، وزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٢٨) طالباً درست باستخدام المسرد الإملائي،

ومجموعة ضابطة تكونت من (٣١) طالباً درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية المسرد الإملائي في تحسين فهم المسموع للطلبة.

وأجرى ساموسير وعيني (Samosir & Aini, 2020) في إندونيسيا دراسة هدفت إلى معرفة تأثير المسرد الإملائي في فهم المسموع لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً وزعوا إلى مجموعتين: (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي، و(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى الطلبة.

وأجرت السقا (Elsakka, 2022) في جمهورية مصر العربية دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية المسرد الإملائي التشاركي في تنمية فهم المسموع، ومتعة تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع، ومقياس متعة تعلم اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٠) طالباً درست باستخدام استراتيجية المسرد الإملائي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالباً درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي في فهم المسموع، ومتعة تعلم اللغة الإنجليزية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الأحيفر وآخرين (Elahifar et al., 2022) في إيران إلى الكشف عن أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. اختيرت (٤٠) طالبةً وزعن إلى مجموعتين: (٢٠) طالبةً في المجموعة التجريبية درست وفقاً لاستراتيجية المسرد الإملائي، و(٢٠) طالبةً في المجموعة الضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة صالح والعباسي (Salih & Al-Abassi, 2023) في العراق إلى الكشف عن فاعلية المسرد الإملائي ومقاطع الفيديو في تحسين مهارات الاستماع والكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وزعوا إلى مجموعتين: (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية درست باستخدام المسرد الإملائي، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المسموع لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى الطلبة، في بيئات مختلفة (مصر، وإندونيسيا، وإيران، والعراق). وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة، واختيار المنهج المناسب لها، وبناء أدواتها. وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها مهارات فهم المسموع، وبكونها أول دراسة محلية تناولت أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع بمستوياته: الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي في اللغة العربية، في حدود اطلاع الباحثين.

ونظراً للتقدم والتطور الذي تشهده العملية التعليمية، فإن على المعلمين متابعة التطور والبحث في سبيل تنمية أداء الطلبة، باستخدام استراتيجيات حديثة وتطبيقها في سبيل تغيير النمط التقليدي في التدريس، والارتقاء بتفكيرهم لإنتاج جيل مبدع قادر على التغيير ليكونوا الأفضل في جميع جوانب الحياة، ويكون ذلك بالاهتمام بالطالب والتركيز عليه ليكون فحوى العملية التعليمية، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية دراسته من خلال الكشف عن أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن.

٢. مشكلة الدراسة وسؤالها

على الرغم من أهمية فهم المسموع، والجهود والمحاولات المبذولة من أجل تحسين ممارساته التدريسية؛ إلا أن هذه الممارسات لم ترق إلى المستوى المطلوب، فلا يزال هناك تقصير في تدريس مهارات فهم المسموع، وفي تحقيق الأهداف المرجوة منها. وجاءت مشكلة الدراسة الحالية إيماناً من الباحثين بأهمية مهارات فهم المسموع، وما لحظه من أن هناك ضعفا ملحوظاً في امتلاك الطلبة مهارات فهم المسموع، وما توصلت إليه نتائج الدراسات المحلية، من ضعف مهارات الاستماع بمستوياتها المختلفة لدى الطلبة (العموش، ٢٠٠٧؛ منسي، ٢٠١٢؛ بطاح، ٢٠١٢؛ الخزاعلة، ٢٠٠٦؛ يوسف، ٢٠٠٧)، الذي قد يعزى إلى طرائق تدريس مهارة الاستماع، وانطلاقاً من دعوة وزارة التربية والتعليم إلى توظيف استراتيجيات حديثة في

التدريس لخدمة العملية التعليمية التعلمية؛ لإضفاء التجديد، والتنوع في طريقة عرض وتدريس المادة التعليمية؛ بهدف تحسين مستوى الطلبة، وبعث جو متنوع ومختلف عن النمط الاعتيادي في التدريس، لمواكبة التطور والتقدم في الميدان التربوي.

وفي ضوء ما لحظه الباحثان من تدني مستوى الطلبة في مهارات فهم المسموع، وبسبب ما تمتاز به استراتيجية المسرد الإملائي من دعم تعلم الطلبة للغة، وتحسين فهمهم لها؛ من خلال اتباعها لخطوات متسلسلة تساهم في إشراك جميع الطلبة في العملية التعليمية، وإضفاء روح التعاون لتحقيق الأهداف المرجوة، ولما أكدته الدراسات السابقة أهمية إجراءات المسرد الإملائي في دعم تعلم المهارات اللغوية جميعها (Abdulnaeem, 2021؛ Jose, 2022)، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر هذه في تحسين مهارات فهم المسموع، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار مهارات فهم المسموع تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية المسرد الإملائي، الاعتيادية)؟

٣. أهداف وأهمية الدراسة

٣,١ أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن.

٣,٢ أهمية الدراسة

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية وبحثية؛ فتتجلى أهميتها النظرية في سعيها نحو تحسين مهارات فهم المسموع، وتنمية المعرفة المتعلقة بمفهوم استراتيجية المسرد الإملائي، وربطها بتحسين مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي؛ مما يشكل إضافة نوعية في أساليب تدريس مهارات فهم المسموع. فيما تتمثل الأهمية التطبيقية في تطبيق استراتيجية المسرد الإملائي لمعالجة الضعف في مهارات فهم المسموع، وإفادة كل من مؤلفي المناهج، والمعلمين، والمشرفين، والباحثين من النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة، إضافةً إلى تحفيز الباحثين نحو البحث المستمر عن استراتيجيات أخرى تساعد في تنمية تدريس اللغة العربية بكافة فروعها. وتتجلى أهميتها البحثية في أنها قد تكون بوابة لدراسات أخرى، ولمهارات لغوية متنوعة تطبق على الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة، لذا؛ فهي إضافة نوعية جديدة تفتح الباب أمام المعلمين، والباحثين في العالم العربي للإسهام في تأدية دور محوري في تغيير واقع تدريس مهارة الاستماع، وفي مجال إعداد المناهج والكتب المدرسية.

٤. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

استراتيجية المسرد الإملائي

"استراتيجية شاملة ذات طبيعة تشاركية بين المعلم وطلبتة، وبين الطلبة وأقرانهم، تستهدف تنمية معارف الطلبة؛ لبناء نصوص لغوية صحيحة من الناحية الإملائية والنحوية، ويتم توظيفها في سياقات لغوية واقعية" (Antonacci & O'Callaghan, 2012). وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يمارسها المعلم في درس الاستماع من أجل تنمية مهارات فهم المسموع، وتسير هذه الإجراءات في عدة مراحل، هي: الإعداد لإملاء النص، ثم قراءة المعلم له، ومشاركة الطلبة للمعلومات الواردة فيه، ثم مرحلة تحليل النصوص المكتوبة، وإنتاج نصوص جديدة، ومقارنتها بالنص المسموع.

مهارات فهم المسموع

هي "المهارات والعمليات النشطة التي يقوم بها المستمع للتعامل مع النص المسموع وصولاً إلى فهمه واستيعابه" (الفويهي، ٢٠١٩). وتتحدد إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي حققتها طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار مهارات فهم المسموع المعد لهذه الغاية، ويتمتع بالخصائص السيكمترية اللازمة.

٥. حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة الحالية في الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استراتيجية المسرد الإملائي، ومهارات فهم المسموع.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طالبات الصف السابع الأساسي.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين متكافئتين؛ ضابطة وتجريبية، واختبار قبلي وبعدي؛ لملاءمته أهداف الدراسة.

٦,٢ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان، هما: استراتيجية المسرد الإملائي، والطريقة الاعتيادية.
- المتغير التابع: مهارات فهم المسموع في المستوى (الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي).

٦,٣ أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٦٦) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، اخترن بالطريقة المتيسرة من إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد؛ بسبب قرب عمل الباحث الأول، وتعاون الكادر الإداري والتدريسي معها، في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣). قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين؛ (٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة، درست وفقاً للطريقة الاعتيادية، و(٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية درست وفقاً لاستراتيجية المسرد الإملائي.

٦,٤ أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان اختبار مهارات فهم المسموع، وفيما يأتي تعريف به، وإجراءات إعداده:

اختبار فهم المسموع

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان اختبار فهم المسموع من النوع الموضوعي والإنشائي القصير. تكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٢) فقرة موزعة إلى مستويات فهم المسموع: الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي. وقد اتبع الباحثان في إعداده الإجراءات الآتية:

- وضع قائمة بالمستويات الأربعة لفهم المسموع (الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي) ومؤشراتها السلوكية من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات التربوية السابقة ذات الصلة (العمر، ٢٠٢٠؛ الخزاعلة، ٢٠٢١؛ الشديفات، ٢٠٠٩؛ العموش، ٢٠٠٧).
- اختيار المحتوى التعليمي الذي بنيت فقرات الاختبار عليه من مجموعة نصوص مأخوذة من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في منهاج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ لضمان ملائمة مستوى هذه النصوص للفتة المستهدفة.
- بناء فقرات الاختبار بدلالة مستويات فهم المسموع ومؤشراتها السلوكية، وتوزيع الفقرات إليها، بواقع (٨) فقرات لكل مستوى، ولكل مؤشر سلوكي فقرتان.

صدق الاختبار

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى الاختبار، عرض في صورته الأولية (٣٨) فقرة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ومشرفي اللغة العربية ومعلماتها؛ إذ طلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات الاختبار، من حيث: وضوح الفقرة، وانتمائها للبعد والمؤشر الذي تقيسه، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيل فقرات الاختبار لمهارات فهم المسموع، وطبيعة النصوص المرفقة، ومدى مناسبة المحتوى، أو أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وجرى الأخذ بملاحظات السادة المحكمين التي تضمنت حذف بعض الفقرات، وتعديلها، وإضافة فقرات أخرى، ونقلها من مستوى لآخر، إلى أن وصل الاختبار فقرة بصورته النهائية إلى (٣٢) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من تجانس أداء الطالبات على فقرات اختبار فهم المسموع، طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالبة من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، وأعيد التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، ومعامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation)، التي أظهرت أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (٠,٩٢-٠,٥٢) للمستوى الحرفي، وبين (٠,٨٨-٠,٧٣) للمستوى التفسيري، وبين (٠,٨٦-٠,٧١) للمستوى الناقد، وبين (٠,٨٩-٠,٥١) للمستوى الإبداعي، وتراوحت معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٨٠-٠,٣١)؛ مما يشير إلى صدق بناء الاختبار. وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (٠,٨٩-٠,٣٦) للمستوى الحرفي، وبين (٠,٨٤-٠,٦٦) للمستوى التفسيري، وبين (٠,٨٨-٠,٦١) للمستوى الناقد، وبين (٠,٨٣-٠,٣٧) للمستوى الإبداعي؛ مما يشير إلى تجانس الأداء على الاختبار.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات اختبار فهم المسموع، حسبت معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وثبات الإعادة لمجالات اختبار مهارات فهم المسموع، وللاختبار ككل، وأظهرت أن معاملات كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٨٦-٠,٨٣) لمجالات مهارة فهم المسموع، و(٠,٩٣) للاختبار ككل. وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (٠,٩٠-٠,٧٩) لمجالات مهارة فهم المسموع، و(٠,٨٧) للاختبار ككل، وعليه يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات تطبيق الاختبار

طبق الاختبار القبلي والبعدي على أفراد الدراسة مع التأكيد على ضرورة الإجابة عن الفقرات جميعها، في ضوء التعليمات المرفقة الآتية:

- تهيئة الطالبات للاختبار بعد الحصول على موافقات أولياء أمورهن للمشاركة في الدراسة، والتأكيد أن الاختبار لن يؤثر في تحصيلهن في مادة اللغة العربية، مع إبلاغهن بضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها.
- تقديم شرح موجز للطالبات عن طبيعة الاختبار، وطريقة الإجابة عنه، وإبلاغهن بأن زمن الاختبار (٤٥) دقيقة لكل نص.
- متابعة المعلمة المستمرة للطالبات في أثناء الاختبار للإجابة عن أي استفسارات قد يتم طرحها.
- جمع أوراق الاختبار بعد انتهاء المدة الزمنية المحددة.

تصحيح الاختبار

لتصحيح اختبار مهارات فهم المسموع، اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

- تحديد معايير التصحيح لاختبار مهارات فهم المسموع وفق المستويات الأربعة لفهم المسموع والمؤشرات الأدائية الدالة عليها، وخصصت ثماني درجات للأسئلة التابعة لكلا المستويين (الحرفي، والتفسيري)، وتسع درجات للأسئلة

التابعة لمؤشرات المستوى الناقد، و (١١) درجة للأسئلة التابعة لمؤشرات المستوى الإبداعي، لتكون العلامة الكلية للاختبار (٣٦).

- للتأكد من ثبات التصحيح، اشتركت إحدى معلمات اللغة العربية تحمل مؤهلات مناسبة، وذات خبرة طويلة في التدريس في المدارس الحكومية؛ لتصحيح إجابات الطالبات على الفقرات الإنشائية في الاختبار.
- تصحيح إجابات الطالبات على فقرات الاختبار وفق المعايير الموضوعية.
- رصد علامات الطالبات على نموذج خاص أُعد لهذه الغاية، تمهيداً لإجراء التحليل الإحصائي.

إجراءات التعلم والتعليم في استراتيجية المسرد الإملائي

طبقت استراتيجية المسرد الإملائي على كل نص من نصوص الاستماع المقررة وفق دليل المعلمة الذي أعده الباحثان لتحقيق الهدف من الدراسة، وفق الخطوات الآتية:

- قسمت المعلمة الطالبات إلى ثماني مجموعات، في كل مجموعة أربع طالبات مع تحديد قائدة لكل مجموعة.
- أُلقت المعلمة مجموعة من الأسئلة، وأجرت المناقشات الجماعية حولها؛ لاستثارة المعارف والخبرات السابقة لدى الطالبات.
- قرأت المعلمة النص قراءة جهريّة ومعبرة دون كتابة الطالبات أي ملحوظات عن النص المسموع، وأجرت مناقشات جماعية حوله.
- قرأت المعلمة نص الاستماع مرة ثانية قراءة جهريّة ومعبرة ومتأنية بحيث دونت الطالبات ملحوظاتهن (فردياً).
- قرأت المعلمة النص مرة ثالثة دونت فيها الطالبات ما فاتهن من ملحوظات وأفكار.
- قارنت كل طالبة ملحوظاتها مع زميلتها بشكل ثنائي للخروج بنسخة واحدة.
- قارنت الطالبات نسخة الثنائي مع الثنائي الآخر داخل المجموعة الرباعية، للخروج بنسخة واحدة تكون أقرب إلى النص الأصلي.
- قرأت قائدة كل مجموعة النسخة النهائية التي خرجن بها أمام باقي الطالبات.
- قارنت كل طالبة نسخهن النهائية بالنسخة الأصل، للوقوف على مدى التشابه والاختلاف بينهما.
- قدمت المعلمة التغذية الراجعة للنسخ النهائية للمجموعات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء الواردة فيها.

إجراءات تطبيق التجربة

اتبع الباحثان في تنفيذ التجربة الخطوات الآتية:

- إعداد قائمة بمهارات فهم المسموع من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- بناء اختبار مهارات فهم المسموع لطالبات الصف السابع الأساسي، والتأكد من دلالات صدقه وثباته.
- إعداد دليل يتضمن نصوصاً وأوراق عمل متنوعة للتدريب على مهارات فهم المسموع.
- تحديد أفراد الدراسة بـ (٦٦) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، اخترن بالطريقة المتيسرة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، قسمن إلى مجموعتين؛ ضابطة، (٣٤) طالبة، وتجريبية (٣٢) طالبة.
- تطبيق اختبار فهم المسموع على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة خارج أفراد الدراسة، ثم إعادة تطبيقهما على العينة ذاتها بعد (١٤) يوماً.

- اختيار المحتوى التعليمي للتدريب على نشاطات فهم المسموع؛ إذ اختار الباحثان (٤) نصوص استماع متنوعة شملت الفنون الأدبية (القصة القصيرة، والنص العلمي)، هي (قصة الأنسولين، أبصر من زرقاء اليمامة، قصة نجاح، والقبرة والفيل).
- تخصيص أربع جلسات للنص الواحد على أن تعطى جلستان في الأسبوع الأول (حصتان صفيتان متتاليتان)، تليهما جلستان في الأسبوع الثاني، بواقع (٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة (حصة صفية واحدة).
- تحديد الفترة الزمنية لتطبيق التجربة من ٢٠٢٣/٢/٥ إلى ٢٠٢٣/٥/٤.
- اختيار الحصص الدراسية التي خضعت لها الدراسة بالتنسيق مع معلمة اللغة العربية، لتدريس المجموعة التجريبية باستخدام موضوعات المسرد الإملائي، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
- التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات فهم المسموع، بإخضاعهما إلى الاختبار القبلي، وحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي، والاحتفاظ بدرجات الطالبات تمهيداً لمقارنتها مع نتائج التطبيق البعدي لاحقاً.
- اجتماع الباحثين مع طالبات المجموعة التجريبية، وتوضيح آلية التدريب على استراتيجية المسرد الإملائي.
- البدء بتطبيق التجربة بتدريس طالبات المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وتدريس المجموعة التجريبية وفق إجراءات تدريس موضوعات المسرد الإملائي.
- متابعة الباحثين لإجراءات التطبيق بشكل مستمر، والتأكد من مدى تفاعل الطالبات مع الاستراتيجية وتوظيف المواد والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق هدف الدراسة، والتزام المعلمة بالحصص المتفق عليها مع المدرسة.
- بعد انتهاء التجربة، طُبّق الاختبار البعدي على أفراد الدراسة التجريبية، وقورنت نتائجها تمهيداً للمعالجة الإحصائية.
- استخراج النتائج ومناقشتها وتقديم أبرز التوصيات.

٦,٥ المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة، أُجري تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (One-Way MANCOVA) للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات فهم المسموع، وفقاً لاستراتيجية التدريس. وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات الاستماع مجتمعة، أُجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA).

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الأداء القبلي على مهارات فهم المسموع منفردة ومجمعة، استخدم اختبار (t-test) للعينات المستقلة، وجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١): نتائج اختبار (t-test) للكشف عن تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على مهارات فهم المسموع منفردة ومجمعة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الحرفي	التجريبية	٣,٥	٠,٧٦٢	١,٦٨٥	٦٤	٠,٠٩٧
	الضابطة	٣,١٤٧١	٠,٩٢٥٤٨			
التفسييري	التجريبية	٣,٣١٢٥	٠,٧٣٧٨	١,٥٤٢	٦٤	٠,١٢٨
	الضابطة	٢,٩٧٠٦	١,٠٢٩٤٢			
الناقد	التجريبية	٥,٢١٨٨	١,٧٦٨٦٢	٠,٠٣	٦٤	٠,٩٧٦
	الضابطة	٥,٢٠٥٩	١,٦٦٥٦٩			
الإبداعي	التجريبية	٤,٩٦٨٨	٢,٧٦٧٧٢	-٠,٢٧٤	٦٤	٠,٧٨٥

الضابطة	٥,١١٧٦	١,٤٩٢٧	٠,٥٧٥	٦٤	٠,٥٦٤
التجريبية	١٧	٤,٢٠٦١	٠,٥٦٤	٦٤	٠,٥٧٥
الضابطة	١٦,٤٤١٢	٣,٨٤٧٠١			

يتبين من جدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المسموع منفردة ومجموعة؛ وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين إحصائيًا قبل إجراء المعالجة.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة الرئيس الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار مهارات فهم المسموع تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية المسرد الإملائي، الاعتيادية)؟". وجرى الإجابة عن هذا السؤال كالآتي:

أولاً: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المسموع مجموعة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المسموع مجموعة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٢	١٧,٠٠٠	٤,٢٠٦١	٢٨,٠٧٨١	٤,٧٠٦٠٥
الضابطة	٣٤	١٦,٤٤١٢	٣,٨٤٧٠١	٢٠,٠٤٤١	٤,٣١٢٣٦
الكلي	٦٦	١٦,٧١٢١	٤,٠١٠٢	٢٣,٩٣٩٤	٦,٠٣١٠٢

*الدرجة القصوى (٣٦)

يتبين من جدول (٢) وجود فرق ظاهري بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع مجموعة لصالح المجموعة التجريبية. واختبار الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقاً لاستراتيجية التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-way ANCOVA)، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في الأداء البعدي لأفراد الدراسة في مهارات فهم المسموع مجموعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقاً لاستراتيجية التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الأداء القبلي	١٠٠,٣٥١	١	١٠٠,٣٥١	٥,٢٦٩	٠,٠٢٥	٠,٠٧٧
استراتيجية التدريس	١٠١٣,٣٩٧	١	١٠١٣,٣٩٧	٥٣,٢٠٨	٠,٠٠٠	٠,٤٥٨
الخطأ	١١٩٩,٨٨٧	٦٣	١٩,٠٤٦			
الكلي	٤٠١٨٨,٥	٦٦				
الكلي المعدل	٢٣٦٤,٢٥٨	٦٥				

يتبين من جدول (٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع مجموعة، يعزى إلى استراتيجية التدريس. وتشير قيمة مربع إيتا (٠,٤٥٨) إلى أن استراتيجية التدريس تفسر (٤٥,٨٪) من تباين الأداء في مهارات فهم المسموع مجموعة (الكلي). وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع مجموعة، حسب المتوسطان الحسابيان المعدلان، والانحرافان المعياريان، والخطآن المعياريان وفقاً لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): المتوسطان الحسابيان والانحرافات المعياريان والخطآن المعياريان للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع مجتمعة قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المتغير	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
مهارات فهم المسموع مجتمعة	التجريبية	٢٨,٠٧٨١	٤,٧٠٦٠٥	٢٧,٩٨٩a	٠,٧٧٢
	الضابطة	٢٠,٠٤٤١	٤,٣١٢٣٦	٢٠,١٢٨a	٠,٧٤٩

يتبين من جدول (٤) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية. وحسب نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب الأحادي في جدول (٣) فإن لاستراتيجية المسرد الإملائي أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات فهم المسموع مجتمعة.

ثانيًا: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي في مهارات فهم المسموع منفردة وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لأفراد الدراسة في مهارات فهم المسموع منفردة وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

المتغير	المجموعة	الدرجة القصوى	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرفي	التجريبية	٨	٣,٥٠٠	٠,٧٦٢	٦,٥٣١٢	١,١٠٦٧١
	الضابطة		٣,١٤٧١	٠,٩٢٥٤٨	٣,٩٧٠٦	٢,١٣٥٣٥
	الكلية		٣,٣١٨٢	٠,٨٦٢١٨	٥,٢١٢١	٢,١٣٥٨٨
التفسيري	التجريبية	٨	٣,٣١٢٥	٠,٧٣٧٨	٦,٣٧٥	١,١٥٧٠٣
	الضابطة		٢,٩٧٠٦	١,٠٢٩٤٢	٤,٣٣٨٢	١,٦١٧٧١
	الكلية		٣,١٣٦٤	٠,٩٠٩٥٥	٥,٣٢٥٨	١,٧٣٧٥٨
الناقد	التجريبية	٩	٥,٢١٨٨	١,٧٦٨٦٢	٧,١٧١٩	١,٦١٤٥
	الضابطة		٥,٢٠٥٩	١,٦٦٥٦٩	٥,٥٢٩٤	١,٧٢٧٤١
	الكلية		٥,٢١٢١	١,٧٠٣٠٨	٦,٣٢٥٨	١,٨٥٥٣٣
الإبداعي	التجريبية	١١	٤,٩٦٨٧	٢,٧٦٧٧٢	٨,٠٠٠	٢,٣٦٢٣٤
	الضابطة		٥,١١٧٦	١,٤٩٢٧	٦,٢٠٥٩	١,٥٥٢٧
	الكلية		٥,٠٤٥٥	٢,١٨٨٦٥	٧,٠٧٥٨	٢,١٦٨٣٨

يتبين من جدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي والبعدي في مهارات فهم المسموع منفردة (الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات فهم المسموع منفردة، وفقًا لاستراتيجية التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (One-way MANCOVA)، باستخدام اختبار هوتلينغ ترييس (Hotelling's Trace)، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار (Hotelling's Trace) لأثر استراتيجية التدريس في مهارات فهم المسموع

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
استراتيجية التدريس	١,٦٨٧	٢٤,٠٣٩b	٤,٠٠٠	٥٧,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٦٢٨

يتبين من جدول (٦) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير استراتيجية التدريس في مهارات فهم المسموع ($F(٤, ٥٧) = ٠,٨٠٨$; Partial Eta Squared = $٠,٠١$; $p < ٠,٠١$; $value = ٢٤,٠٣٩$). وتشير قيمة مربع إيتا ($٠,٦٢٨$) إلى أن متغير استراتيجية التدريس يفسر ما نسبته ($٦٢,٨\%$) من التباين في الأداء في مهارات فهم المسموع.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في الأداء البعدي لأفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات فهم المسموع على حدة، بعد ضبط أثر الأداء القبلي، وفقاً لاستراتيجية التدريس، أُجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (Follow-up One-way ANCOVAs)، وبين جدول (٧) نتائج هذا التحليل.

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات فهم المسموع بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقاً لاستراتيجية التدريس

التباين	مهارات فهم المسموع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الحرفي- قبلي	الحرفي	٠,٤١٤	١	٠,٤١٤	٠,١٩٣	٠,٦٦٢	٠,٠٠٣
	التفسيري	٠,٣٢٦	١	٠,٣٢٦	٠,١٨٦	٠,٦٦٨	٠,٠٠٣
	الناقد	٠,٧٢٦	١	٠,٧٢٦	٠,٣١٣	٠,٥٧٨	٠,٠٠٥
	الإبداعي	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٠٠٣	٠,٩٥٦	٠
التفسيري- قبلي	الحرفي	١١,٨١٥	١	١١,٨١٥	٥,٥١٧	٠,٠٢٢	٠,٠٨٤
	التفسيري	١,٨٤٢	١	١,٨٤٢	١,٠٥١	٠,٣٠٩	٠,٠١٧
	الناقد	٠,٩٠٨	١	٠,٩٠٨	٠,٣٩١	٠,٥٣٤	٠,٠٠٦
	الإبداعي	٠,٠٢٩	١	٠,٠٢٩	٠,٠٠٩	٠,٩٢٤	٠
الناقد- قبلي	الحرفي	٥,٠٩٨	١	٥,٠٩٨	٢,٣٨١	٠,١٢٨	٠,٠٣٨
	التفسيري	٢١,٢١٥	١	٢١,٢١٥	١٢,١٠٣	٠,٠٠١	٠,١٦٨
	الناقد	٦,٩٩٣	١	٦,٩٩٣	٣,٠١٤	٠,٠٨٨	٠,٠٤٨
	الإبداعي	٣٣,٨٨	١	٣٣,٨٨	١٠,٧٦٥	٠,٠٠٢	٠,١٥٢
الإبداعي- قبلي	الحرفي	١,١٨٥	١	١,١٨٥	٠,٥٥٣	٠,٤٦	٠,٠٠٩
	التفسيري	٠,٥٣٢	١	٠,٥٣٢	٠,٣٠٤	٠,٥٨٤	٠,٠٠٥
	الناقد	١٩,٠٠٩	١	١٩,٠٠٩	٨,١٩٢	٠,٠٠٦	٠,١٢
	الإبداعي	٨,٤٨٦	١	٨,٤٨٦	٢,٦٩٦	٠,١٠٦	٠,٠٤٣
الاستراتيجية	الحرفي	١٣٠,١١	١	١٣٠,١١	٦٠,٧٥٢	٠	٠,٥٠٣
	التفسيري	٦٩,٥٣٥	١	٦٩,٥٣٥	٣٩,٦٧١	٠	٠,٣٩٨
	الناقد	٤٤,١٦	١	٤٤,١٦	١٩,٠٣	٠	٠,٢٤١
	الإبداعي	٥١,٩٩٣	١	٥١,٩٩٣	١٦,٥١٩	٠	٠,٢١٦
الخطأ	الحرفي	١٢٨,٤٩٨	٦٠	٢,١٤٢			
	التفسيري	١٠٥,١٦٩	٦٠	١,٧٥٣			
	الناقد	١٣٩,٢٣٣	٦٠	٢,٣٢١			
	الإبداعي	١٨٨,٨٤٣	٦٠	٣,١٤٧			
المجموع المعدل	الحرفي	٢٩٦,٥٣	٦٥				
	التفسيري	١٩٦,٢٤٦	٦٥				
	الناقد	٢٢٣,٧٤٦	٦٥				
	الإبداعي	٣٠٥,٦٢١	٦٥				

يتبين من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع منفردة (الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي)، تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية. وتشير قيم مربع إيتا (٠,٠٣٩٨، ٠,٢٤١، ٠,٢١٦) إلى أن متغير استراتيجية التدريس يفسر (٣٠,٣٪، ٣٩,٨٪، ٢٤,١٪)، ٢١,٦٪ من التباين في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع: الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي على التوالي.

وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات فهم المسموع الأربع منفردة، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المسموع الأربع منفردة، وفقاً لاستراتيجية التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (٨) يُبين ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء القياسية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع الأربع منفردة قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

المتغير	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الحرفي	التجريبية	٦,٥٣١٢	١,١٠٦٧١	٦,٦٩٧a	٠,٢٦٢
	الضابطة	٣,٩٧٠٦	٢,١٣٥٣٥	٣,٨١٤a	٠,٢٥٤
التفسيري	التجريبية	٦,٣٧٥	١,١٥٧٠٣	٦,٤١٢a	٠,٢٣٧
	الضابطة	٤,٣٣٨٢	١,٦١٧٧١	٤,٣٠٤a	٠,٢٣
الناقد	التجريبية	٧,١٧١٩	١,٦١٤٥	٧,١٩١a	٠,٢٧٣
	الضابطة	٥,٥٢٩٤	١,٧٢٧٤١	٥,٥١١a	٠,٢٦٥
الإبداعي	التجريبية	٨,٠٠٠	٢,٣٦٢٣٤	٨,٠١٥a	٠,٣١٨
	الضابطة	٦,٢٠٥٩	١,٥٥٢٧	٦,١٩٢a	٠,٣٠٨
	التجريبية	٦,٥٣١٢	١,١٠٦٧١	٦,٦٩٧a	٠,٢٦٢

يتبين من جدول (٨) وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم المسموع الأربع لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات، فإن لاستراتيجية المسرد الإملائي أثراً دالاً إحصائياً في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات فهم المسموع الأربع.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن استراتيجية المسرد الإملائي توفر فرصاً للتعليم التعاوني وتعلم وتعليم الأقران من خلال المجموعات، مما يتيح للأعضاء التعلم من بعضهم بعضاً لإنجاز مشترك للعمل معاً، والعمل في مجموعات صغيرة يفتح مجالاً أمام الطلبة للتعبير عن أفكارهم، ومعتقداتهم، ويخفف من شعورهم بالتوتر والقلق (Dista, 2017)، زيادة على أنها تساعد الطلبة على تطوير قدراتهم على الاستماع والكتابة معاً من خلال استماع الطلبة إلى النص، والتعرف إلى الكلمات والعبارات الواردة في النص المسموع، ومهارات الإيقاع الصوتي، والتمييز بينها، وتحليل الكلمات والجمل، إضافة إلى كتابة نص لغوي من إنتاج المستمع يوازي النص المسموع (Shak, 2004).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن استراتيجية المسرد الإملائي تجعل المتعلمين يتشاركون في استكشاف المعنى من خلال اللغة، وهي مهمة تشاركية تعزز الكفاءة التواصلية من خلال استخدام المهارات اللغوية الأربعة، وتشجع على فهم محتوى النص وخصائص لغته، كما تشجع المتعلمين على التفكير الناقد والتفاعل المستمر بين الطلبة لبناء المعنى، وتسمح للمعلمين بمراقبة تعلم الطلبة، وتشخيص احتياجات المتعلمين من أجل تخطيط الدروس، واستخدامها تقييماً بديلاً بما في ذلك التقييم الذاتي، وتقييم الزملاء، وتسعى إلى تعلم اللغة بشكل تكاملي؛ إذ يجري من خلال خطوات استراتيجية المسرد الإملائي الدمج بين الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، من خلال التفاعل بين الطلبة مع بعضهم بعضاً، وبين الطلبة ومعلمهم (Stewart et al., 2014; Smith, 2012).

وما يفسر هذه النتيجة أيضاً أن استراتيجية المسرد الإملائي تساعد الطلبة في تصويب وتصحيح الأخطاء الإملائية والأسلوبية في أثناء عملية الكتابة، من خلال مِران الطلبة على دقة الملاحظة، والانتباه، والاستماع الجيد، الأمر الذي يسعى إلى تخزين القواعد الإملائية في أذهانهم (العزاوي والعبودي، ٢٠١٢). علاوةً على ذلك، فإن لها دوراً كبيراً في إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعاون والتشاور وتبادل الخبرات في المكتوب، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وتمارينهم على الربط بين ما يسمعون، وما يكتبون، على اعتبار أن مهارة الكتابة عامة، بينما مهارة الإملاء خاصة تتمثل في إعادة كتابة النص المنطوق لنص مكتوب (عبد الباري، ٢٠١٧).

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ توظيف خطوات المسرد الإملائي المتمثلة في إعادة كتابة ما تسمع الطالبات، لتتحول من لغة منطوقة إلى لغة مكتوبة من إنتاج فهمهن لما يسمعن، كان لها أثر كبير وواضح في فهم محتوى النص المسموع، فضلاً عن هذه الاستراتيجية استراتيجية تفاعلية تتفاعل فيها الطالبات مع النص والزميلات والمعلمة، وتقوم على إعادة بناء النص فردياً، ثم ثنائياً، ثم جماعياً، وهذا من شأنه إضفاء جو ممتع ومرح بعيداً عن الملل، من خلال منافسة المجموعات ومقارنة أعمالهم ببعضها بعضاً، وفي أثناء التعلم باستخدام المسرد الإملائي، تبقى الطالبات مستمتعاً في جميع الخطوات؛ فهن مستمتعاً لمعلمتهن ولزميلاتهن في المجموعة الثنائية ولزميلاتهن في المجموعة الرباعية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن استراتيجية المسرد الإملائي أتاحت الفرصة أمام طالبات المجموعة التجريبية للتعلم من خلال المناقشة، وإبداء الآراء، والتعلم من الأقران، مما كان له دور كبير في الحصول على معلومات جديدة، والوصول إلى المعلومة والنص بصورته النهائية يحتاج جهدا جماعيا وليس فرديا، مما خفف ثقل المسؤولية عن الطالبة. وهذا يلتقي مع ما أكدته فاسيلجيفك (Vasiljevic, 2010) من أن العمل ضمن مجموعات صغيرة يقلل من قلق الطالبة؛ إذ يتطلب منهم العمل أمام جمهور صغير، فهي تتناسب مع الطالبة الخجولين في التعبير عن أفكارهم وآرائهم، وتشعرهم بمزيد من الثقة عند مشاركة الأفكار التي تمثل المجموعة بدل الفرد.

ولعل هذه النتيجة تعزى إلى طبيعة استراتيجية المسرد الإملائي التي شجعت الطالبات على الاستماع، وتدوين الملاحظات، ومناقشة الآراء، وتبادل الأفكار، ومشاركة الزميلات من أجل فهم النص والخروج بنسخة نهائية قريبة من النص المسموع، ودورها الكبير في تطوير كفاءة الطالبات في الاستجابة والتعامل مع النصوص، وتعمق شعورهن بالمسؤولية نحو الاستماع الجيد، وتعلمهن من خلال المناقشات الثنائية والجماعية التي انعكس أثرها على أدائهن داخل الغرفة الصفية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التفاعل والتعاون بين الطالبة الذي يتطلب منهم إنشاء نسخهم الخاصة من النص، مع المحافظة على تماسك النص وترابطه، والتسلسل المنطقي للأفكار، والأحداث الواردة فيه، ومعرفتهم لنقاط القوة والضعف لديهم أثناء عملهم (Wajnryb, 1990).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (Elesery, 2016; Alawiyah & Arrasyid, 2016; Taheri & Taki, 2017; Rezaei, 2018; Wahyuningsih, 2019; Samosir & Aini, 2020; Elsakka, 2022; Elahifar et al., 2022; Salih & Al-Abassi, 2023) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين مهارات فهم المسموع لدى الطالبة.

٨. التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

١. الاهتمام بتوظيف استراتيجية المسرد الإملائي في تدريس مهارات فهم المسموع.
٢. توجيه انتباه المشرفين إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على استراتيجية المسرد الإملائي، وبيان أهمية توظيفها في دروس اللغة العربية.
٣. إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحسين المهارات اللغوية الأخرى، وفي المراحل الدراسية المختلفة.

الشكر والتقدير

نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى المراجعين ورئيس التحرير على ملاحظاتهم القيمة التي أسهمت في تحسين المسودة الأولية لهذه الورقة البحثية. كما نعرب عن تقديرنا للطالبات اللواتي شاركن في هذه الدراسة، ونتقدم بالشكر إلى مديرية التربية والتعليم لواء قصبه إربد على تسهيل إجراءات جمع البيانات. وتبقى مسؤولية أي أخطاء أو أوجه قصور في هذه الورقة على عاتق الباحثين وحدهم.

الإقرارات الأخلاقية

تم إجراء هذه الدراسة وفقاً لمبادئ إعلان هلسنكي (١٩٦٤)، وحصلت على موافقة لجنة البحث والأخلاقيات في وزارة التربية والتعليم، الأردن. وقد تم الالتزام بالمبادئ الأخلاقية التالية أثناء تنفيذ البحث:

- مبدأ الموافقة الطوعية (تم الحصول على الموافقة المستنيرة من الجهات المعنية في مديرية تربية والتعليم لواء قصبه إربد).
- مبدأ تقليل المخاطر على المشاركين.
- مبدأ السرية.
- مبدأ إبلاغ المشاركين بمحتوى وأهداف البحث.

- مبدأ التوثيق الإلزامي لمراحل ونتائج البحث.
- مبدأ موثوقية الأدوات المنهجية المستخدمة في البحث.
- مبدأ صلاحية معالجة البيانات البحثية.

بيان توافر البيانات

تتوفر مجموعات البيانات التي تم جمعها وتحليلها خلال هذه الدراسة عند الطلب من الباحثين.

التمويل

لم يتم تلقي أي تمويل لإجراء هذا البحث.

تضارب المصالح

يؤكد الباحثان عدم وجود أي تضارب في المصالح.

مساهمة الباحثين

- قام كل من هبي الشلول ومحمد الخوالدة بوضع تصور الدراسة وتصميمها، بالإضافة إلى جمع البيانات وتحليلها.
- تم كتابة المسودة الأولى للمقال بواسطة هبي الشلول ومحمد الخوالدة.
- قام الباحثان بمراجعة النصوص وتحريها، واعتمدا النسخة النهائية للنشر.

الموافقة على النشر

يوافق الباحثان على تقديم هذه الورقة البحثية للنشر، وهما بانتظار قرار هيئة التحرير بعد عملية التحكيم، ووافقا على نشرها في حال قبولها. كما يؤكدان أن هذا العمل لم يُنشر سابقاً ولم يُقدّم إلى أي مجلة أخرى للنظر في نشره.

المراجع

- البشير، أكرم والحسنات، عيسى وإحميدة، فتحي. (٢٠١٣). أثر التعلم المتمازج في تحسين مهارات الاستيعاب السمعي باللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٣)، ٤٩٦-٥٢١.
- بطاح، عبدالله. (٢٠١٢). *أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف التاسع (أطروحة دكتوراه منشورة)*، جامعة اليرموك.
- الجعافرة، عبد السلام. (٢٠١١). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. مكتبة المجتمع العربي.
- الجهني، عبد الله. (٢٠١٥). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٤ (١)، ١٨٧-٢٠٢.
- الحلاق، علي. (٢٠١٠). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الخزاعلة، فراس. (٢٠٢١). *فاعلية الاستراتيجية السيميائية في مهارات فهم المقروء والمسموع لدى طلاب الصف العاشر الأساسي (أطروحة دكتوراه غير منشورة)*، جامعة اليرموك.
- الخزاعلة، محمود. (٢٠٠٦). *مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة اليرموك.
- رجب، ثناء. (٢٠٠٤). أثر استراتيجية المدخل الدرامي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٣٠، ١٣-٥٨.
- الشديقات، أشجان. (٢٠٠٩). *تصميم برمجة تعليمية محوسبة والكشف عن أثرها في مهارات فهم المسموع وفهم المقروء بالمستوى الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة اليرموك.

- الطحان، طاهرة. (٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. دار الفكر.
- عبد الباري، ماهر. (٢٠١١). مهارات الاستماع النشط. دار المسيرة.
- عبد الباري، ماهر. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ١١٢ (٢)، ٨٤-١٥٠.
- العزاوي، علاء والعبيدي، عبد الحسن. (٢٠١٢). أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ديالى.
- عصر، حسني. (٢٠٠٥). فنون اللغة العربية: تعليمها وتقويم تعلمها. مركز الإسكندرية للكتاب.
- العمر، ذكريات. (٢٠٢٠). أثر استراتيجيتي مثلث الاستماع والكرسي الساخن في مهارات فهم المسموع لدى طالبات التاسع الأساسي (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.
- العموش، إبراهيم. (٢٠٠٧). بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في ضوء أسلوب تعلمهن الأفضل (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.
- الفيومي، الزهراء. (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٩ (٢١٣)، ٢٣٣-٢٥٣.
- منسي، غادة. (٢٠١٢). أثر الطريقة السمعية الشفوية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.
- نصر، معاطي وسليمان، محمود وعدوى، نعيمة. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية بعض مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، ٧٤، ١٤١-١٦٨.
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٥). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- هبال، نوري. (٢٠١٤، ٧-١٠ مايو). دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين (ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر). المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- يوسف، أحمد. (٢٠٠٧). بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المختبر اللغوي واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية.

References

- Abbasian, G., & Mohammadi, M. (2013). The effectiveness of dictogloss in developing general writing skill of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language and Teaching Research*, 4(6), 1371-1380.
- Abdulnaeim, N. (2021). Using an ESP program based on dictogloss strategy for developing tourism and hotels. *Journal of Education*, 4(2), 181-214.
- Alawiyah, T., & Arrasyid, F. (2016). The effectiveness of dictogloss method on listening skill of narrative text at tenth grade students of MA Al Iman Adiwerna Tegal. *Elt-Echo*, 1(1), 42-52.
- Antonacci, P., & O'Callaghan, C. (2012). *Promoting literacy development: 50 research-based strategies for K-8 learners*. SAGE.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2014). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Routledge.
- Dimassi, A. (2017). Strategies and predictors of EFL listening comprehension. *Arab World English Journal*, 8(3), 117-124.

- Dista, D. (2017). Using dictogloss to improve listening comprehension. *English Education Journal (EEJ)*, 8(2), 149–163.
- Elahifar, M., Ebrahimi, F., & Azizi, Z. (2022). The effect of using dictogloss as a while-listening activity for listening comprehension development of EFL learners. *Education Research International*, 2022, 1–9.
- Elesery, A. (2016). Dictogloss based activities for developing EFL learners' listening comprehension. *International Journal of English Language Teaching*, 4(10), 42–51.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Elsakka, S. (2022). A collaborative dictogloss strategy for developing listening comprehension and English learning enjoyment of EFL schoolers. *Journal of Education*, 95(5), 1–36.
- Jose, J. (2022). Dictogloss for English language teaching: An experimental lesson and reflections. *International Journal of Linguistics*, 14(1), 73–85.
- Kessler, G., & Ware, P. (2013). The language classroom: Addressing competencies of the European higher education through the use of technology. In *Competency-based language teaching in higher education*. Springer.
- Rega, M. (2000). Developing listening skills. *American Salesman*, 45(5), 3–7.
- Rezaei, H. (2018). The effect of using dictogloss technique on listening comprehension. *Journal of Education Experiences*, 1(2), 49–62.
- Salih, S., & Al-Abassi, A. (2023). The effectiveness of using dictogloss on Iraqi EFL secondary students' listening comprehension of TED Talks video clips, summary writing, and listening anxiety. *Diyala Journal for Human Research*, 1(96), 436–462.
- Samosir, H., & Aini, N. (2020). The effect of dictogloss technique on the students' listening comprehension at STMIK Prabumulih. *Intensive Journal*, 3(2), 9–17.
- Shak, J. (2004). Children using dictogloss to focus on form. *Reflections on English Language Teaching*, 5(2), 47–52.
- Smith, K. (2012). Dictogloss: A multi-skill task for accuracy in writing through cooperative learning. *Teachers Helping Teachers*, 69, 69–80.
- Stewart, B., Silva, L., & Gonzalez, J. (2014). Integrating language skills through a dictogloss procedure. *English Teaching Forum*, (2), 12–19.
- Taheri, M., & Taki, S. (2017). The effect of dictogloss on listening comprehension: Focus on metacognitive strategies and gender. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(7), 23–29.
- Vasiljevic, Z. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension. *English Language Teaching*, 3(1), 41–52.
- Wahyuningsih, R. (2019). *The effectiveness of dictogloss technique on listening skill of short functional text at the eighth grade students of MTsN 2 Madiun* [Unpublished doctoral dissertation]. State Institute of Islamic Studies Ponorogo.
- Wajnryb, R. (1989). Dictogloss: A text-based approach to teaching and learning grammar. *English Teaching Forum*, 17(4), 16–19.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford University Press.