البحث الثالث

فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف

إعداد

حميد عبدالحميد حسن المنصوري

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لطلاب الصف الثالث الثانوي.

وقد استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من الصف الثالث الثانوي، قُسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية. وأعد الباحث قائمة بمهارات الاستماع، واختبار مهارات الاستماع، وباستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، ومعادلة مربع إيتا لحساب حجم الفاعلية أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي من مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الكلام المسموع من مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي من مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.
٤. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات الاستماع لصالح التجريبية، ويوجد حجم فاعلية بين متوسط وكبير لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على ما وراء المعرفة في تدريس الاستماع، وتدريب الطلاب على ما وراء المعرفة، وزيادة وعيهم بعملية الاستماع، والاستفادة من استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم مهارات لغوية أخرى.

الكلمات المفتاحية: *ما وراء المعرفة، مهارات الاستماع، المرحلة الثانوية، اللغة الإنجليزية*

The effectiveness of Metacognitive Strategy in Developing Listening Skills of English Language of the Secondary Stage in Taif

Homaid Abdul Hameed Al-Mansouri

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of metacognitive strategy in developing the listening skills of third-year secondary school students.

The study used a quasi-experimental design. The study sample consisted of (60) third-year secondary school students, equally divided into control and experimental groups**.** The researcher prepared a list of listening skills of English language which third-year secondary school students should have, a test for listening skills, and by using independent samples t-test and ETA square; to calculate the effect size, the study revealed the following results:

1. There were statistically significant differences at (α= 0.001) level between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-measurement in overall meaning understanding skills; in favor of the experimental group.
2. There were statistically significant differences at (α= 0.001) level between the mean scores of the experimental group, and the control group in the post-measurement in auditory speech analysis skills; in favor of the experimental group.
3. There were statistically significant differences at (α= 0.001) level between the mean scores of the experimental group, and the control group in the post-measurement in deductive thinking skills; in favor of the experimental group.
4. There were statistically significant differences at (α= 0.001) level between the mean scores of the experimental group, and the control group in the post-measurement in listening skills combined, in favor of the experimental group.

In light of the findings, some recommendations were provided including, training English language teachers to use metacognitive strategy in teaching listening skill, training students to use metacognitive strategy and raise their awareness of the listening process, and benefiting from metacognitive strategy in teaching other language skills.

Keywords: Metacognition, Listening Skills, Metacognitive strategies, Secondary School Students

مقـدمـة:

يتزايد الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية حول العالم، ويتفق الجميع على دور اللغة الإنجليزية الأساسي في عصر العولمة، وعلى دورها كأداة للتواصل بين الشعوب المختلفة حول العالم. وبناءً على ذلك، فقد ازداد الاهتمام بتعليم اللغة الإنجليزية والتأكيد على أهمية تنمية مهاراتها من خلال الكثير من الدراسات التي تبحث في أفضل الأساليب والطرق التي تساعد المتعلمين على اتقان هذه اللغة. ومع بروز المدخل التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية وتركيزه على تنمية الكفاية التواصلية (communicative competence)، وقيامه على أساس التكامل بين مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، أخذ المختصون بتدريس اللغات بالاهتمام بدراسة العلاقة بين هذه المهارات، حيث إن تنمية أي مهارة يعد تنمية للمهارات الأخرى (الشيخ علي، ١٤٣٣، ص١٦).

ونظراً للأهمية البالغة للكفاية التواصلية في عصرنا الحاضر، على اعتبار أن اللغة هي وسيلة اتصال، ركزت الخطط التعليمية في المملكة العربية السعودية جهودها على رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب في اللغة الإنجليزية من خلال اقرار مناهج جديدة لمواكبة هذا التطور. وكان من أهم الأهداف التي عُنيت بها هذه المناهج هو تحقيق التواصل والتفاعل داخل فصول تعلم اللغة الإنجليزية بين المتعلم والمعلم، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم.(Macmillan, 1430) . إن تحقيق الاتصال والتفاعل يتطلب تنمية مهارة الاستماع في المقام الأول، حيث يستحوذ الاستماع على النسبة الأكبر في مجمل ما يتلقاه وما يصدره الشخص من اللغة. وقد توصلت الدراسات إلى أن ٤٥% من مجمل الاتصال اللغوي الذي يقوم به الشخص هو من نصيب مهارة الاستماع مقارنة بالمهارات الاخرى (الناقة والعيد، ٢٠٠٩، ص٦). كما أن الاستماع هو المهارة الأكثر استخداما في الفصل الدراسي، وأن الطلاب الذين يملكون مهارات استماع جيدة هم أكثر قدرة على المشاركة بفاعلية في الصف. (Ross, 2006)

ويقوم الاستماع بدور بارز في اكتساب اللغة وإتقان مهاراتها، حيث أظهرت دراسة (Danaher,1996) أن التدريبات المكثفة في الاستماع تهيئ المتعلم لاكتساب اللغة بطريقة أكثر فاعلية. كما أظهرت دراسة (Anderbakke,1993, p.80) أن هناك تحسن في النطق لدى الطلاب الذين تعرضوا لبرنامج استماعي مكثف. وبالرغم من أهمية مهارة الاستماع، يواجه معظم طلاب المرحلة الثانوية صعوبات عند ممارستهم للاستماع تتضح من خلال ضعف المشاركة والتفاعل داخل الفصل. كما يواجه المعلمون صعوبة في مساعدة الطلاب على تطوير مهارة الاستماع لديهم وذلك لصعوبة ملاحظة العمليات التي تتم أثناء عملية الاستماع. ويشير (Wong,2005,28) إلى أنه في كثير من الحالات لا توجد استراتيجية تعليمية واضحة داخل الفصل الدراسي لتساعد المتعلمين على حدوث الاستماع الجيد. وقد كشفت دراسة (Davis,2009) أن تعلم القدرة على الاستماع يمثل تحدياً لدى الأفراد في كل مكان، ولكي يحدث فهماً استماعياً سليماً لابد من توفير أنشطة واستراتيجيات تعلم مناسبة.

إن مساعدة الطلاب والمعلمين للتغلب على صعوبات الاستماع يستدعي تدريبهم على الاستراتيجيات الفاعلة والتركيز على المتعلم ودوره في عملية الاستماع. ونظراً لذلك يسعى الباحثون لإيجاد أفضل الاستراتيجيات والأساليب من أجل تطوير مهارة الاستماع لدى المتعلمين. وتُعد استراتيجية ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات المهمة في مجال تعلم اللغة وتعليمها حيث تعمل على توجيه عملية التعلم بالاتجاه الصحيح، لأنها تعود إلى مستوى متقدم من التفكير تساعد في تمكين المتعلم من التحكم بشكل فاعل في تفكيره من خلال زيادة وعيه بالعمليات ما وراء المعرفية التي تتم أثناء الموقف التعليمي، وزيادة مقدرته على تقويم وإدارة هذه العمليات (Flavel,1997).

وقد أكدت الكثير من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدام هذه الاستراتيجية على مهارة الاستماع، وكشفت دراسة (Goh and Taib,2006) إلى أن تدريب الطلاب على استراتيجية ما وراء المعرفة يشجعهم على اتخاذ دور نشط في تعلمهم وذلك من خلال ارشاد الطلاب إلى اكتشاف أوجه مهمة في عملية الاستماع، كما أن تحسن قدرة المتعلمين في مهارة الاستماع يعود إلى تحسن قدرتهم في إدارة عملية الاستماع. وأظهرت دراسة (Vandergrift 2005) أن هناك ترابطاً بين إلمام المتعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة والدافعية نحو تعلم مهارة الاستماع.

إن استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الاستماع يساعد في زيادة وعي المتعلم بعملية الاستماع من خلال استخدام قدراته بشكل واعٍ في التخطيط والمراقبة والتقويم، وتركيز انتباهه نحو العمليات المعرفية والخطوات التي يقوم بها للتغلب على الصعوبات التي تعوق عملية الفهم (Goh, 2010). ويؤكد (Vandergrift and Goh,2012, 108) أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلم في التغلب على صعوبات الاستماع من خلال زيادة معرفته بنفسه كمستمع، وفهمه لطبيعة عملية الاستماع ومتطلبات تعلم الاستماع، وفهمه لدور استراتيجيات الاستماع. وقد اهتم عدد من الباحثين بتصميم نماذج تدريسية قائمة على ما وراء المعرفة لتدريس الاستماع، تهدف إلى زيادة وعي المتعلمين بعملية الاستماع، وتمكينهم من تنظيم عملية التعلم بشكل ذاتي. وتُستخدم هذه النماذج في تدريب المتعلمين على العمليات والاستراتيجيات الفاعلة للوصول إلى فهم النص المسموع. ومن هذه النماذج: نموذج Wenden (1991)، ونموذج Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins (1999). كما قدم (Vandergrift,2004) نموذج تدريسي قائم على عمليات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم، وحل المشكلات) يتألف من خمس مراحل متتابعة، ويهدف إلى زيادة وعي المتعلمين بعملية الاستماع وتمكينهم من القيام بالخطوات اللازمة لتحقيق فهم المسموع.

وبرغم ما توصلت إليه العديد من الدراسات الأجنبية بشأن دور استراتيجية ما وراء المعرفة في زيادة قدرة المتعلم على الاستماع (Mareshal,2007; Coskun 2010; Baleghizadeh & Rahim 2011; Goh and Hu,2013)، إلا أن هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات في بيئات تعلم مختلفة ومجتمعات تعليمية متنوعة Vandergrift and Tafaghodtari (2010).

مشكلة الدراسة

من خلال الخبرات الشخصية للباحث كمعلم للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، ومشرفا تربوياً فيما بعد، فقد لاحظ الباحث تدني مستوى الطلاب في مهارة الاستماع، ومواجهتهم لصعوبات تعوق قدرتهم على الانخراط بشكل كامل وصحيح في دروس الاستماع، نتيجة عدم إلمامهم بطرق وأساليب الاستماع الجيد، وعدم تمكنهم من استخدام استراتيجيات فعالة للتغلب على هذه الصعوبات.

وبالرجوع إلى عدد من الدراسات المتخصصة وجد الباحث ما يعضد ملاحظاته بشأن تدني مستوى الطلاب في مهارة الاستماع، حيث توصلت دراسة (Hasan, 2010) إلى أن الطلاب يواجهون صعوبات عديدة أثناء عملية الاستماع. كما أبرزت عدد من الدراسات تدني مهارة الاستماع باللغة الإنجليزية لدى الطلاب وبخاصة في المرحلة الثانوية الأمر الذي استلزم التدخل لتحسينها، ومن بين هذه الدراسات دراسة هلال (٢٠٠٦)، ومجلي (٢٠٠٨)، والطويرش (٢٠٠٩)، والعليلي (٢٠٠٩).

وفي ضوء ما سبق فإن هذه الدراسة حاولت التعرف على فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

١. ما فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع المتعلقة بفهم المعنى الاجمالي؟
٢. ما فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع المتعلقة بتحليل الكلام المسموع؟
٣. ما فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع المتعلقة بالتفكير الاستنتاجي؟
٤. ما فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع مجتمعة؟

المبحث الأول: ما وراء المعرفة Metacognition

تعرف (Brown,2000) ما وراء المعرفة بأنها استراتيجية توظيف لعمليات وموارد الفرد المعرفية لبناء المعرفة، وتوظيف التفكير ومهارات حل المشكلات للوصول إلى الفهم والرؤية في بيئة الفرد. وتضيف أن ما وراء المعرفة هي تحكم واعي ومترو يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته المعرفية عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط والمراقبة والتقييم). (الفلمباني،١٤٣٢، ص١٨)

ويعرفها (Costa, 2002, p. 2) على أنها "قدرة الفرد على تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه، ووضع خطة للعمل والسير نحو تطويرها خلال فترة زمنية معينة والتأمل في تلك الخطة وتقويمها حتى إتمام هذه الخطة.

وتُعرف ما وراء المعرفة أيضاً بأنها التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات. (Guss and Wiley, 2007, p.

8). كما يشير (Fisher,2005, p. 220) إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن تفكير المتعلم في تفكيره الخاص، ومعرفته لنفسه لتحديد ما يعرفه وما تعلمه، وتحديد ما يستطيع عمله لتحسين تعلمه وتحصيله .كما تشتمل على مهارات الإدراك والإحساس بالمشكلات ومراقبة الفرد لمدى تقدمه وتقييم نتائج تفكيره الخاص أو نشاط حل المشكلات.

كما تُعرف ما وراء المعرفة على أنها تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نفكر به وأن هذا المفهوم يرتبط بثلاثة صنوف من السلوك العقلي: معرفة الشخص عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به، تحكم الشخص وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة، مدى تأثر طريقة تفكير الشخص بمعتقداته وحدسياته ووجدانياته فيما يتعلق بالمجال الذي ينشغل به ذهنه (عبيد،٢٠٠٩، ص ٢١٧).

وتعرف أيضاً بأنها "العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم وتخطيط وتنظيم عملية التعلم ومراقبة ومراجعة عملية التعلم وكذلك تقويم عملية التعلم". (خطاب ،٢٠٠٧، ص ٢٧)

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات العقلية التي يقوم بها المتعلم بشكل واعٍ وبإشراف وتدريب من المعلم للقيام بعمليات (التخطيط، المراقبة، التقويم، وحل المشكلات) بهدف توجيه وتنظيم الموقف التعليمي أثناء عملية الاستماع وبما يحقق استيعاب المسموع بشكل فاعل وسليم.

مكونات ما وراء المعرفة Components of Metacognition

حاول الكثير من الباحثين دراسة أبعاد مفهوم ما وراء المعرفة وتصنيف العمليات التي تندرج تحت هذا المفهوم، ولذلك ظهرت الكثير من التصنيفات فيما يتعلق بمكونات ما وراء المعرفة. ويتناول الباحث بعض منها في محاولة للوصول إلى فهم شامل لعمليات وتطبيقات ما وراء المعرفة من خلال النظر في أبعاد مفهوم ما وراء المعرفة من جوانب مختلفة:

١- تصنيف Flavell

صنف (Flavell, 1979) ما وراء المعرفة إلى مكونين رئيسيين هما معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة:

أ- **معرفة ما وراء المعرفة:** وهي تعود كما وصفها (Livingston, 1997) إلى المعرفة والمعتقدات عن العوامل التي تتفاعل مع بعضها في أي نشاط معرفي. وهذه المعرفة تشمل:

- معرفة متعلقة بالشخص Person Knowledge

وهي معرفة الشخص لنفسه كمتعلم وما الذي يقود إلى النجاح في التعلم كما تعود إلى المعرفة العامة التي اكتسبها المتعلم عن العوامل الانسانية التي تسهل عملية التعلم.

- معرفة تتعلق بالمهمة Task Knowledge

وهي تعود إلى معرفة المتعلم بطبيعة المهمة وما الذي يعرفه المتعلم عن الهدف من المهمة وعن الانماط المختلفة للمعالجة بناءً على اختلاف نمط المهمة.

- معرفة تتعلق بالاستراتيجية Strategy Knowledge

وهي المعرفة العامة عن الاستراتيجيات ومدى أهميتها والمعرفة الدقيقة عن متى وكيف يستخدمها المتعلم من أجل تحقيق هدف أو غرض معين.

ب- **خبرات ما وراء المعرفة:** وهي تتعلق بالقدرة الواعية والمقصودة على مراقبة وتنظيم المعرفة.

٢- تصنيف Marzano

قدم (Marzano et al., 1988) تصنيفا شاملا لما وراء المعرفة يتألف من مكونين رئيسيين:

أ- **المعرفة والتحكم الذاتي Knowledge and Self Control**

وينقسم إلى ثلاثة مكونات فرعية هي الالتزام commitment، الاتجاه attitudes، الانتباه attention

ب- **المعرفة والتحكم في العملية Knowledge and control of process: تتألف من**

١. **المعرفة:** تتضمن ثلاثة أنواع

- معرفة تصريحية declarative knowledge: وهي المعرفة التي تتعلق إلى حد كبير بالحقائق والمفاهيم المتضمنة بموضوع التعلم وهي المعرفة التي تجيب عن (ماذا)
- معرفة اجرائية procedural knowledge: وهي المعرفة التي تتعلق بعمليات التفكير لدى المتعلم والمعرفة باستخدام الاستراتيجيات المناسبة وهي المعرفة التي تجيب عن (كيف)
- معرفة شرطية conditional knowledge: وهي المعرفة التي تتعلق باختيار الاستراتيجيات بحسب الموقف التعليمي ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها وهي المعرفة التي تجيب عن (متى، لماذا)
- **الضبط الاجرائي والذي يتألف من أربع مكونات:** التخطيط planning، المراقبة monitoring، التنظيم regulation، والتقويم Evaluation (الفلمباني، ١٤٣٢، ص ١٠)

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد مكونات وأبعاد ما وراء المعرفة والتي تعكس الاهتمام بإبراز مفهوم ما وراء المعرفة من خلال تغطية جميع المكونات المتداخلة ومحاولة إبراز كل مكون وعلاقته بالمكون الاخر. إلا أن هذه التصنيفات المختلفة لمكونات ما وراء المعرفة يمكن حصرها في مجال تعلم اللغة في مكونين رئيسيين هما:

أ- الوعي الذاتي بالمعرفة:Self-appraisal of cognition

ويشير إلى الوعي بما وراء المعرفة والذي يندرج تحته أنواع المعرفة (التصريحية – الاجرائية – الشرطية)

ب- التنظيم الذاتي للمعرفة: Self-Management of cognition

وذلك من خلال عمليات الضبط الذاتي لسلوك المتعلم. وإدراك وتنظيم المعرفة ويشمل عمليات التخطيط –المراقبة –التنظيم – التقويم

وهذين المكونين اللذين صنفهما Paris & Winograd (1990) ، أصبح يتفق عليهما عدد متزايد من الباحثين المهتمين بإيجاد فهم موحد لمفهوم ما وراء المعرفة (Vandergrift & Goh, 2012, p. 85

ثالثاً: استراتيجيات ما وراء المعرفة

ويميز الباحثون بين عمليات ما وراء المعرفة مثل التخطيط، المراقبة، التقويم، والتي تعتبر مهارات تنفيذية لما وراء المعرفة (O'Malley and Chamot,1990, p. 44)؛ تساعد المتعلمين على الفهم والتحكم الذاتي في عملية تفكيرهم للنجاح في المهمة التعليمية، وبين استراتيجيات تنمية ما وراء المعرفة والتي هي عبارة عن طرق وأساليب تُستخدم أثناء الدرس لزيادة وعي المتعلمين بالعمليات ما وراء المعرفية، وزيادة قدرتهم على التحكم بعملية التعلم وتوجيهها بشكل منهجي نحو تحقيق الأهداف.

وقد أشار الباحثون إلى مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية ما وراء المعرفة منها استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، استراتيجية التساؤل الذاتي.

ما وراء المعرفة في تدريس مهارة الاستماع

يعاني الكثير من المتعلمين صعوبات كبيرة في اتقان مهارة الاستماع، وتُظهر الكثير من الدراسات عدم تمكن المتعلمين من استراتيجيات الاستماع للتغلب على هذه الصعوبات، ومنها دراسة (Hasan, 2000) حيث وجد أن غالبية العينة يصنفون مهام الاستماع كمهام صعبة. كما وجد الباحث ضعف واضح في قدرة المتعلمين على استخدام استراتيجيات الاستماع بطريقة مناسبة وفاعلة. ووجد غراهام وماركو (Graham & Macaro, 2008) أن كثير من المتعلمين يجهلون طرق تحسين مهارة الاستماع وغير مدركين لاستراتيجيات الاستماع. كما أن ضعف إدراك المتعلمين لعملية الاستماع وعدم قدرتهم على تحديد خطوات صحيحة تساعدهم في فهم المسموع، يفقدهم الثقة ويسبب لهم القلق أثناء عملية الاستماع مما ينعكس سلبا على قدراتهم الحقيقية (Graham, 2006, p. 177). وتوصل الباحثون إلى أن الشخص أثناء عملية الاستماع يستخدم ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: Oxford (2000), O'Malley and

.Chamot (1990), and Vandergrift (1997): استراتيجيات معرفية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجيات عاطفية واجتماعية

كما توصل كلٌ من (O'Malley & Chamot, 1990) و (Vandergrift L. , 1997) و (Ratebi & Amirian, 2013)إلى أن المستمعين الماهرين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل أكبر من المستمعين الأقل مهارة، وذلك لقدرتهم على إتمام الخطوات التالية أثناء الاستماع: تحليل متطلبات الاستماع، تفعيل العمليات المناسبة لعملية الاستماع، يقومون بالتنبؤات المناسبة، يراقبون عملية الفهم، ويقومون مدى نجاح طريقتهم في الوصول إلى الفهم.

نموذج Vandergrift 2004

هو نموذج تدريسي يهدف إلى زيادة وعي المتعلمين بعملية الاستماع. ويركز على مراحل تدريس مهارة الاستماع، وما يرتبط بها من عمليات ما وراء معرفية مختلفة. واعتمد Vandergrift في تصميم هذا النموذج على الوظيفتين الاساسيتين لما وراء المعرفة في عملية التعلم وهي الوعي الذاتي بالمعرفة والإدارة والتحكم في المعرفة. ولتحقيق هاتين الوظيفتين وزيادة الوعي ما وراء المعرفي بعملية الاستماع، قام بتقسيم ما وراء المعرفة إلى ثلاث مكونات رئيسية (معرفة ما وراء المعرفة، خبرة ما وراء المعرفة، استخدام الاستراتيجيات) الشكل رقم

١. معرفة ما وراء المعرفة: وهي تتعلق بثلاث أنواع من المعرفة:
   - معرفة الشخص لذاته كمستمع من حيث معرفة العوامل المعرفية والوجدانية التي تساعد في عملية الاستيعاب.
   - معرفة المهمة وهذه المعرفة تتعلق بمعرفة المستمع للهدف من مهمة الاستماع ومعرفة طبيعتها ومتطلباتها.
   - معرفة الاستراتيجية وهي تتعلق بمعرفة الاستراتيجيات الفاعلة ومعرفة أفضل طريقة للتعامل مع عملية الاستماع
٢. خبرة ما وراء المعرفة: وهي تتعلق بالفكرة أو الشعور حول عملية التفكير التي يقوم بها المستمع أثناء محاولة استيعاب نقطة معينة في النص مثل استدعاء خبرة سابقة أو استراتيجية معينة سبق أن استخدمها المستمع للوصول إلى فهم معنى كلمة معينة في النص أو معالجة أي مشكلة في الاستيعاب.
٣. استخدام الاستراتيجية: وهي تتعلق بالقدرة الفردية على استخدام وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة أثناء الاستماع. (Vandergrift and Goh,2012)

أ- العمليات ما وراء المعرفية في نموذج Vandergrift

قام (Vandergrift, 2004) ببناء نموذج تدريسي يتألف من خمسة مراحل متتابعة منطقياً لتدريس مهارات الاستماع، وتعتمد كل مرحلة على واحدة أو أكثر من عمليات ما وراء المعرفة. وفيما يلي عرض لهذه العمليات:

١. التخطيط

وتتضمن عملية التخطيط وضع الخطط والأهداف وتحديد الاحتياجات وتنظيم المصادر الرئيسة قبل التعلم، ويقوم المعلم في درس الاستماع بتدريب المتعلمين ورفع الوعي لديهم للقيام بالخطوات التالية: استدعاء المعرفة السابقة، تحديد نوع النص، توقع الكلمات والأفكار في النص قبل الاستماع، الانتباه الانتقائي (حدد مسبقا النقاط التي سوف تركز عليها أثناء الاستماع بناءً على أهداف الاستماع)، التنبؤ بمضمون النص، الانتباه الموجه (الانتباه ومقاومة التشتت، تحديد أساليب مواجهة هذه الصعوبات والأخطاء.

٢. المراقبة

ويتم فيها استخدام المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة، والاختيار بين الاستراتيجيات واستخدام استراتيجيات بديلة لتصحيح الفهم أثناء الاستماع. ويتم تدريب المتعلمين للقيام بالخطوات التالية: مقارنة التنبؤات قبل الاستماع بمحتوى نص الاستماع أثناء الاستماع، تقييم مستوى الاستيعاب، التحقق من مدى التقدم في فهم النص والوصول إلى المعلومات المهمة، التأكد من اختيار الطريقة الصحيحة لفهم النص

٣. حل المشكلات

هي العملية التي يتم من خلالها التغلب على الصعوبات التي تحول دون التوصل إلى استيعاب نص الاستماع، من خلال استخدام الاستراتيجية المناسبة. ويتم تدريب المتعلمين للقيام بالخطوات التالية: تعديل طريقة التعاطي من النص وتفعيل الاستراتيجيات المناسبة، استنتاج معنى الأجزاء الغير مفهومه في النص من خلال سياق الاجزاء التي تم التوصل إلى فهمها

٤. التقويم

ويتم في عملية التقويم فحص مدى تحقق الاهداف ومدى نجاح الخطوات والاستراتيجيات. ويتم تدريب المتعلمين للقيام بالخطوات التالية: تقويم النتائج، تقويم الاستراتيجيات والخطوات، تقويم كيفية التغلب على الصعوبات.

ب- مراحل تدريس الاستماع في نموذج (Vandergrift,2004)

اقترح (2004) Vandergrift نموذج تدريسي قائم على عمليات ما وراء المعرفة لتدريس الاستماع ويتألف من خمس مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الاستماع: التخطيط/التنبؤ

تعريف الطلاب بالموضوع المتناول، وبنوعية النصوص التي سيستمعون إليها ثم إتاحة الفرصة أمامهم للتنبؤ بأنماط المعلومات، والكلمات التي من المحتمل أن يستمعوا إليها بعد ذلك .

المرحلة الثانية :المرحلة الأولى للاستماع(التحقق الأولي من الاستماع)

تحقق الطلاب من صحة فروضهم الأولية على النحو المطلوب، وفهمهم لما يقدم لهم من معلومات إضافية جديدة أثناء الاستماع، وعقد الطلاب للمقارنات بين ما فهموه/كتبوه مع أقرانهم الآخرين، وإدخال التعديلات اللازمة عليه، وتحديد نقاط الضعف وأوجه النقص والقصور، فضلاً عن الوقوف بدقة على التفاصيل الهامة التي لا تزال تحتاج إلى اهتمام خاص بها أثناء الاستماع لاحقاً.

المرحلة الثالثة: المرحلة الثانية للاستماع: (التحقق ثانيةً من الاستماع)

تحقق الطلاب من نقاط الاختلاف السابقة في الرأي، وإجراء عمليات التصحيح، وتدوين ما فهموه من التفاصيل الإضافية أثناء الاستماع، ودخول، ومشاركة كافة طلاب الفصل الدراسي في مناقشات صفية تهدف إلى إعادة بناء، وهيكلة النقاط الرئيسية الواردة بالنص الذي يتم الاستماع إليه، وأبرز تفاصيله الفرعية ذات الصلة جنباً إلى جنب مع تأمل كيفية وصول الطلاب إلى المعاني المطلوبة لكلمات، أو أجزاء محددة من النص.

المرحلة الرابعة :المرحلة الثالثة للاستماع (التحقق النهائي من الاستماع)

استماع الطلاب-بشكل خاص-للمعلومات التي تقدمها لهم المناقشات الصفية الدائرة التي لم يكن بمقدورهم التوصل إليها سابقاً خلال المراحل الأولى السابقة للاستماع.

المرحلة الخامسة :مرحلة ما بعد الاستماع (التأمل)

كتابة الطلاب لأهداف التعلم المنشودة لأنشطة الاستماع التالية في ضوء المناقشات الأولية السابقة للاستراتيجيات الما وراء معرفية المستخدمة في تعويض أجزاء النص التي لم يتم فهمها، واستيعابها أثناء الاستماع بشكل كامل(Vandergrift, 2004, p. 11 .)

المبحث الثاني: الاستماع Listening

يمثل الاستماع أحد المهارات الأربعة الرئيسية التي يقوم عليها البناء اللغوي عند الانسان. وهذه المهارات (الاستماع–التحدث–القراءة–الكتابة) تتكامل مع بعضها لتعكس المستوى اللغوي للمتعلم. وتنقسم هذه المهارات إلى مهارتي تلقي Receptive وهي القراءة والاستماع. ومهارتي إنتاج productive وهي التحدث والكتابة. وفي تعليم اللغة تحظى مهارة الاستماع باهتمام متزايد من قبل الباحثين لان مقدار وجودة ما يستطيع المتعلم أن يستوعبه من الاستماع ينعكس على ما يستطيع ان ينتجه من خلال مهارتي التحدث والكتابة.

استراتيجيات الاستماع

يمكن تصنيف استراتيجيات الاستماع بناءً على كيفية معالجة المستمع للمدخلات أثناء عملية الاستماع إلى استراتيجيتين (من أعلى إلى أسفل Top–downومن أسفل إلى أعلى bottom–up). ويندرج تحت كل استراتيجية مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية يعرفها Robin (1987) بأنها أساليب وأنشطة محددة تساهم مباشرة في الاستيعاب وتساعد المستمع على تذكر النص.(Schwartz, 1998, p. 6)

استراتيجية Top–down

وهي تعتمد بشكل رئيس على السياق والمعرفة السابقة لتفسير النص المسموع. ويعتمد المستمع على هذه الاستراتيجية لتفسير وفهم النص من خلال التركيز على السياق اللغوي ونوع النص والشخصيات والموقف. وتشمل هذه الاستراتيجية مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية مثل التنبؤ، الاستنتاج، تلخيص المسموع.

استراتيجية bottom–up

تعتمد هذه الاستراتيجية على النص وعلى اللغة في هذا النص، فالفهم يبدأ من الأدنى إلى الأعلى، وتشمل فهم الأصوات والكلمات والعناصر النحوية للوصول إلى المعنى. فالمستمع يصل إلى المعنى تدريجياً من أصغر وحدة لغوية إلى الكلمات ثم الجمل ثم على أجزاء من النص إلى الفهم الكامل للنص.

وبجانب الاستراتيجيات المعرفية تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة كبيرة في استيعاب نص الاستماع عن طريق التحكم في عملية الاستماع وتنظيم استخدام الاستراتيجيات المعرفية بشكل متكامل للتغلب على الصعوبات أثناء عملية الاستماع.

وقام (Vandergrift, 1997; 94) بتصنيف استراتيجيات الاستماع إلى ثلاث أنواع رئيسية:

- **استراتيجيات معرفية:**

ترتبط بالمهام التعليمية التي يقوم بها المتعلم وتستخدم بشكل أساسي لمعالجة المواد التعليمية مثل استراتيجية الاستدلال، التلخيص، التوسع، الترجمة، تدوين الملاحظات، الاستنتاج، الاستقراء.

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

تتضمن التفكير في عملية التعلم، التخطيط للتعلم، مراقبة الفرد لنفسه في مستوى الفهم أو الانتاج، والتقويم الذاتي بعد اكتمال عملية التعلم، وهذه الاستراتيجيات تندرج تحت أربع عمليات رئيسية (التخطيط، المراقبة، التقويم، وحل المشكلات) (Chamot et al., 1999) و (Vandergrift, Goh & Mareschal, 2006)

- **استراتيجيات اجتماعية وجدانية:**

ترتبط بالعناصر النفسية والاجتماعية مثل التعاون والمشاركة مع الاخرين، خفض القلق، طلب التوضيح أو التفسير، تشجيع الذات. (Vandergrift, 1997, p. 95)

إن الغاية من تدريب المتعلمين على استراتيجيات الاستماع هو الوصول بهم إلى مرحلة المستمع الكفء أو الاستراتيجي والعمل على زيادة وعي المتعلمين بعملية الاستماع. ويشير (Schwartz, 1998,p. 7) إلى أن المستمع الكفء يتصف بما يلي:

- يكون مدركاً لعملية الاستماع
- لديه مخزون repertoire من استراتيجيات الاستماع، ويعرف ما يتناسب مع كل مهمة.
- يكامل بين مجموعة من الاستراتيجيات لاستخدامها أثناء عملية الاستماع؛ وتختلف هذه المجموعات باختلاف مهام الاستماع.
- مرن في استخدام الاستراتيجيات ويجرب استراتيجية مختلفة إذا لم تنجح الاستراتيجية التي استخدمها.
- يستخدم كل من الاستراتيجيات المعرفية التي تعتمد على السياق والمعرفة السابقة (من الأعلى إلى الأسفل) وأيضا تلك التي تعتمد على تحليل النص (من الأسفل إلى الأعلى).
- يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) قبل وأثناء وبعد الاستماع.

ويجدر الاشارة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في اختيار استراتيجية التعلم المناسبة. ويذكر (Zare, 2012, p. 6) أن نتائج العديد من الدراسات توصلت إلى مجموعة من العوامل التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند اختيار الاستراتيجية المناسبة ومنها: مستوى الادراك لدى المتعلم، العمر، الجنس، الجنسية، أسلوب التعلم، الخصائص الشخصية، مستوى الدافعية، السياق الذي تتم فيه عملية التعلم، ومستوى المتعلم في اللغة

ثانياً: الدراسات السابقة

أجرى Kassaian & Ghadiri (2011) دراسة لاستكشاف العلاقة بين وعي الطلاب الإيرانيين الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية باستراتيجيات الاستماع ما وراء المعرفية والدافعية. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً من المستوى فوق المتوسط في اللغة الإنجليزية حيث طُلب من أفراد العينة اكمال استبانة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستماع، بالإضافة إلى استبانة قياس الدافعية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين الدافعية والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة، بالإضافة إلى أن هناك فرق دال احصائياً بين متوسط درجات الطلاب الأقل دافعية والأكثر دافعية لصالح الأكثر دافعية في استخدامهم لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط والتقويم، الانتباه الموجه، المعرفة الشخصية). كما توصلت الدراسة إلى أهمية تنمية الوعي بما وراء المعرفة وضرورة استخدام الاستراتيجيات في تدريس الاستماع.

كما هدفت دراسة Bozorgian (2012) للتعرف على أثر التدريس باستخدام ما وراء المعرفة على الاستيعاب السماعي لدى عينة من المتعلمين مستواهم اللغوي فوق المتوسط. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٨ طالباً، طُبق عليهم اختبار استماع قبلي، ثم تدريسهم بطريقة قائمة على الاستراتيجيات التالية (التنظيم المتقدم، الانتباه الموجه، الانتباه الانتقائي، الإدارة الذاتية) في جميع دروس الاستماع الأربعة، وبعد ذلك طُبق اختبارا الاستماع بعدياً. وتوصل الباحث من خلال مقارنة متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي والبعدي إلى أن تحسن أداء الطلاب الأقل مهارة في الاستماع أكبر من تحسن الأعلى مهارة، كما أن نتائج هذه الدراسة تعزز فكرة أن التدريس باستخدام ما وراء المعرفة يساعد المتعلمين على التفكير بعملية الاستماع ويزيد من قدرتهم على الاستيعاب السماعي.

وهدفت دراسة Birjandi & Rahimi (2012) إلى التعرف على أثر استراتيجية ما وراء المعرفة على أداء طلاب الجامعة الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مهارة الاستماع. وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالباً يدرسون الترجمة والأدب الإنجليزي، قُسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد اشتملت المجموعة التجريبية على ٣٢ طالباً تم تدريسهم باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، بينما تم تدريس ٣٠ طالبا في المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. واستخدم الباحثان جزء الاستماع من الاختبار الدولي TOEFL قبلياً وبعدياً لقياس أثر البرنامج. وكان من نتائج هذه الدراسة أن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي قد فاق مستوى طلاب المجموعة الضابطة مما يشير إلى دور استراتيجية ما وراء المعرفة في تطوير مهارة الاستماع.

كما قام Abdul Malik, Sarudin, Muhamad, & Ibrahim (2013) بدراسة أثر التدريب على استراتيجية ما وراء المعرفة في الاستماع على الاستيعاب السماعي وعلى استخدام الاستراتيجية من قبل متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية. واشتملت عينة الدراسة على ٥٤ طالباً من الطلاب المسجلين في برنامج اللغة الإنجليزية ما قبل الجامعة. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من ٢٩ طالباً، والأخرى ضابطة تكونت من ٢٥ طالباً. وقد طبق الباحث اختبار استماع قبلياً على المجموعتين. وبعد ذلك تم تدريب المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء الاستماع مع تقديم قائمة بهذه الاستراتيجيات، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة بعد تطبيق اختبار الاستماع بعدياً إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية فاق مستوى أدائهم بشكل طفيف مستوى أداء الطلاب في المجموعة الضابطة، وإن لم يصل الفرق بين المجموعتين إلى أن يكون دالاً إحصائيا. كما توصلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية ارتفع لديهم عدد الاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء الاستماع وزاد تكرار استخدامهم لها، مما يعكس تملكهم لخصائص المستمع الجيد.

وأجرى Al-Alwan, Asassfeh, & Al-Shboul (2013) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية الاستماع ومستوى الاستيعاب السماعي. واختار الباحثون عينة مكونة من ٣٨٦ طالبا من طلاب السنة العاشرة الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، طُبق عليهم استبانة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستماع، بالإضافة إلى اختبار لقياس مستوى الاستيعاب السماعي لدى أفراد العينة من إعداد الباحثين. وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية (حل المشكلات، التخطيط والتقويم، الانتباه الموجه) كانت قادرة على تفسير اختلاف مستوى أداء أفراد العينة في اختبار الاستماع بما نسبته ٥٦%. كما توصلت الدراسة إلى أهمية زيادة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تدريس الاستماع.

وفي دراسة Ratebi & Amirian (2013) والتي هدفت إلى بحث أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستخدمها عينة بلغ عددها ٦٠ طالباً من طلاب قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة الإيرانية، ودراسة الفروق في استخدام هذه الاستراتيجيات بين الطلاب المتمكنين والاقل تمكناً في الاستماع. واستخدم الباحث جزء الاستماع من الاختبار الدولي (IELTS) لتحديد مستوى أفراد العينة، كما طبق الباحث على أفراد العينة استبانة قياس الوعي ما وراء المعرفة في الاستماع. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية حل المشكلات هي أكثر استراتيجيات ما وراء المعرفة استخداما من قبل أفراد العينة وأن استراتيجية المعرفة الشخصية هي الاقل استخداما. كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المتمكنين من مهارة الاستماع أكثر من استخدام الأقل تمكناً.

وقام Mansoor & Ebrahim (2014) بدراسة هدفت إلى قياس أثر التدريس باستخدام ما وراء المعرفة على مستوى أداء الطلاب في مهارة الاستماع؛ وعلى مستوى وعيهم بما وراء المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً ايرانياً من طلاب الجامعة في قسم اللغة الإنجليزية، تراوحت أعمارهم بين ٢٠ و٢٤ سنة. طُبق عليهم قبلياً اختبار الاستماع، واستبانة الوعي بما وراء المعرفة، ثم تدريسهم الاستماع لمدة عشرة أسابيع وفقاً لبرنامج قائم على عمليات ما وراء المعرفة (التنبؤ والتخطيط، المراقبة، التقويم، حل المشكلات). وبعد ذلك طُبق اختبار الاستماع واستبانة الوعي بما وراء المعرفة بعدياً. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الوعي لدى المتعلمين بما وراء المعرفة زاد نتيجة التعرض للبرنامج، كما أشارت النتائج إلى تطور قدرتهم على الاستيعاب السماعي.

وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة، خلص الباحث إلى عدة أمور منها أن نتائج معظم الدراسات السابقة كشفت عن أهمية ما وراء المعرفة ودورها في تطوير مهارات الاستماع، كما أظهرت أن مستوى المتعلمين في مهارة الاستماع يرتبط بشكل إيجابي باستراتيجيات ما وراء المعرفة. وتوصلت دراسة Bozorgian (2012) إلى أن أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء عملية الاستماع يكون أكثر وضوحاً على المتعلمين الأقل تمكناً من مهارة الاستماع. وقد طبقت العديد من الدراسات نماذج تدريسية قائمة على ما وراء المعرفة في تدريس الاستماع وتوصلت إلى أن التدريب باستخدام هذه النماذج يزيد من مهارة الاستماع لدى المتعلمين ويحسن من أدائهم وتحصيلهم في مهام الاستماع مثل Abdul Malik,et. al (2013) ، و Birjandi & Rahimi (2012).

بينت معظم الدراسات السابقة وجود علاقة موجبة بين تدريب الطلاب على استراتيجيات ما وراء المعرفة وزيادة وعيهم بما وراء المعرفة لفهم طبيعة ومتطلبات عملية الاستماع. كما كشفت عن وجود علاقة موجبة بين دافعية المتعلمين نحو الاستماع والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة. كما أن مستوى الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستماع يفسر الاختلاف في مستويات تحصيل المتعلمين في اختبار الاستماع، ومن أجل زيادة الوعي لابد من تدريب المتعلمين على استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء عملية الاستماع. Al-Alwan,et. al (2013); Kassaian & Ghadiri (2011); Mansoor & Ebrahim (2014)

أولاً: منهج الدراسة:

وظفت الدراسة هذا المنهج عند القيام بتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة للتعرف على فاعلية ها في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، من خلال اختبار استماع (قبلي وبعدي) لمجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة؛ ويُطبق على كلتا المجموعتين اختبار الاستماع قبليًا، ثم نُدخل عامل المعالجة التجريبية وذلك بتدريس مهارة الاستماع للمجموعة التجريبية؛ باستخدام استراتيجية ما

وراء المعرفة ، بينما يتم تدريس مهارات الاستماع نفسها بالطريقة المعتادة، للمجموعة الضابطة وبعد انتهاء الفترة الزمنية للتجربة يتم إعادة تطبيق اختبار الاستماع بعديًا. ومن خلال مقارنة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات مجموعتي الدراسة الناتجة عن التطبيق القبلي والبعدي للاختبارين، أمكن معرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية ما وراء المعرفة) في المتغير التابع (مهارة الاستماع).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية؛ تم اختيارها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان، وذلك لصعوبة إخضاع جميع مجتمع الدراسة للتجربة. وقد تم اختيار مدرسة الفيصل الثانوية (مقررات) بالطائف بطريقة عشوائية لتكون محل التطبيق، وتم تحديد شعبتين منها أيضا بطريقة عشوائية، وتم تعيين أحدهما كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة، وتكونت عينة الدراسة بدايةً من (٦٠) طالبا، موزعين على شعبتين منها (٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة، (٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة.

رابعاً: أدوات الدراسة:

١. قائمة مهارات الاستماع المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي.

وقد تم بناء تم بناء قائمة مهارات الاستماع وتحكيمها من قبل مجموعة من المتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية. وقد تكونت قائمة المهارات تكونت في صورتها النهائية من (١٦) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة

جدول (٥)

وصف قائمة مهارات الاستماع في صورتها النهائية

م	المهارة الأساسية	المهارات الفرعية
١	فهم المعنى الإجمالي	التوصل إلى عنوان مناسب للموضوع
٢		تحديد الأفكار الرئيسية في النص
٣		تمييز الكلمات التي وردت في النص
٤		استرجاع معلومات وردت في النص
٥		تذكر الترتيب الصحيح لأحداث وردت في النص المسموع
٦		تذكر الشخصيات في النص المسموع
٧	تحليل الكلام المسموع	التمييز بين الحقيقة والخيال في النص
٨		التمييز بين الحقيقة والآراء
٩		تمييز نوع النص المسموع
١٠		إدراك التغير في صوت المتحدث (الوقفة –السؤال– التعجب)
١١		تحويل كلام المتحدث الى صيغ أخرى مثل الكتابة
١٢	التفكير الاستنتاجي	استخلاص معنى الكلمة من السياق
١٣		التنبؤ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة
١٤		إدراك وجهة نظر المتحدث
١٥		إدراك اتجاهات ومشاعر المتحدث
١٦		إدراك المعنى الضمني في سياق مختصر
المجموع		١٦ مهارة

٢. اختبار مهارات الاستماع.

تكون الاختبار من موضوعات يستمع إليها الطالب ثم يجيب عن الأسئلة التالية لها بناء على ما سمعه، مع ملاحظة أن هذه الموضوعات في الصف الثالث الثانوي من دروس المراجعة (progress test) ولم يسبق لعينة البحث دراستها

حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار.

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين مفردات مهارة فهم المعنى الإجمالي والدرجة الكلية للمهارة

المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٨	٠,٠١	١٤	٠,٤٥	٠,٠١
٢	٠,٥٩	٠,٠١	١٥	٠,٦٥	٠,٠١
١٣	٠,٤٣	٠,٠١	١٦	٠,٥٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمهارة فهم المعنى الإ[illegible] أن المفردات تقيس ما ت[illegible]

جدول (٨)

قيم معاملات الارتباط بين مفردات مهارة تحليل الكلام المسموع والدرجة الكلية للمهار ة

المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	٠,٥٩	٠,٠١	١١	٠,٦٩	٠,٠١
٦	٠,٥٥	٠,٠١	١٢	٠,٥٩	٠,٠١
٧	٠,٤٦	٠,٠١	١٧	٠,٤٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمهارة تحليل الكلام المسموع تتراوح بين ٠,٤٦إلى ٠,٦٩ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق

جدول (٩)

قيم معاملات الارتباط بين مفردات مهارة التفكير الاستنتاجي والدرجة الكلية للمهارة

المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤	٠,٥٧	٠,٠١	٩	٠,٦٦	٠,٠١
٥	٠,٥٥	٠,٠١	١٠	٠,٤٦	٠,٠١
٨	٠,٥٦	٠,٠١			

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمهارة التفكير الاستنتاجي التطبيق تتراوح بين ٠,٤٦-٠,٦٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق.

جدول (١٠)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستماع

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	فهم المعنى الإجمالي	٠,٨٤	٠,٠١
٢	تحليل الكلام المسموع	٠,٧٧	٠,٠١
٣	التفكير الاستنتاجي	٠,٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين ٠,٧٩إلى٠,٨٤ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن المهارات تقيس ما يقيسه الاختبار وهو مؤشر على الصدق.

أ- حساب معامل الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار وقدرة السؤال على التمييز.

تم التعامل مع كل فراغ كسؤال وتم التعامل مع سؤال الترتيب كأنه أربع أسئلة وبالتالي تم التعامل مع الاختبار عند حساب معاملات السهولة والصعوبة على انه ٢٢ سؤال، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١١) قيم معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التمييز لاختبار مهارات الاستماع

الـ	معامل	معامل	معامل	الـ	معامل	معامل	معامل
١	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٩	١	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٩
٢	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩	١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠
٣	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٨	١	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩
٤	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	١	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٩
٥	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٩	١	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩
٦	٠,٢٥	٠,٧٥	٠,٤٣	١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠
٧	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٨	١	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩
٨	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩	١	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٩
٩	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٤٨	٢	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٤٥
١	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩	٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠
١	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٤٨	٢	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٤٨

يتضح من الجدول (١١) السابق أن قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تراوحت بين ٠,٢٥ – ٠,٧٥ وتقع جميعها في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين ٠,٤٣ – ٠,٥٠ وجميعها تقع في المدى المقبول. (Brown,1981, p. 104).

ب- حساب معامل ثبات الاختبار.

تحقق الباحث من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ للمهارات والاختبار كاملاً وجاءت النتائج كما في جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)

قيم معاملات ثبات اختبار مهارات الاستماع

م	المهارة	معامل الثبات
١	فهم المعنى الإجمالي	٠,٨٤
٢	تحليل الكلام المسموع	٠,٨٠
٣	التفكير الاستنتاجي	٠,٨١
الاختبار كاملاً		٠,٨٦

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات للاختبار تراوحت للمهارات بين ٠,٨٠-٠,٨٤ كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملا ٠,٨٦ وهي قيم ثبات عالية ومقبولة. (عودة، ٢٠٠٢، ٣٦٦).

٣. برنامج لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي باستخدام ما وراء المعرفة والمتضمن في دليل المعلم ودليل الطالب.

ب. إجراءات التطبيق:

١- أجرى الباحث التطبيق القبلي للاختبار على طلاب الفصلين في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، بهدف ضبط تكافؤ المجموعتين، وقد حرص الباحث على أن يكون الاختبار في الحصص الأولى؛ لكي يكون الطلاب في كامل نشاطهم، وتم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج وفقا لجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤)

قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الاستماع

المهارة	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة	مستوى
فهم المعنى	ضابطة	٣٠	٥,٦٠	٢,١٣	٠,٣٠	غير دالة
	تجريبية	٣٠	٥,٧٧	٢,١٤		
تحليل الكلام	ضابطة	٣٠	٣,٢٧	١,٣٦	٠,٦٤	غير دالة
	تجريبية	٣٠	٣,٥٠	١,٤٨		
التفكير الاستنتاجي	ضابطة	٣٠	٢,٠٣	١,٢٢	٠,٩١	غير دالة
	تجريبية	٣٠	٢,٣٠	١,٠٦		
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٠	١٠,٩٠	٢,٤٤	١,٠٢	غير دالة
	تجريبية	٣٠	١١,٥٧	٢,٦٢		

يتضح من جدول (١٤) أن قيم (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات الاستماع غير دالة في جميع المهارات والدرجة الكلية مما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في مهارات الاستماع أي أنهما متكافئتان.

٢- استغرقت فترة التطبيق خمسة أسابيع، وقد شملت الاختبار القبلي والبعدي، وتضمنت هذه المدة ٦حصص لكل من مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة.

٣- تم تدريس الموضوعات لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس، وقد استغرقت المجموعة الضابطة المدة أو الفترة الزمنية نفسها التي استغرقتها المجموعة التجريبية في تدريس الموضوعات.

٤- حرص الباحث على أن يقوم بتدريس كلا المجموعتين نفس المعلم، كما حرص أن يكون التدريس في مدرسة واحدة، لضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث.

خطوات تدريس الاستماع باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة

المرحلة الأولى

١. يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالموضوع المتناول، وبنوعية النصوص التي سيستمعون إليها ثم إتاحة الفرصة أمامهم للتنبؤ بأنماط المعلومات، والكلمات التي من المحتمل أن يستمعوا إليها بعد ذلك.

٢. يقوم المعلم بتدريب الطلاب على عملية **التخطيط** للاستماع وذلك من خلال تشجيعهم على التنبؤ بالأفكار والكلمات التي من المحتمل أن تكون موجودة في نص الاستماع وكتابة ذلك بشكل فردي في ورقة العمل (نشاط a) وبعد ذلك ومن خلال المناقشة الثنائية أو في المجموعة يضيف الطالب ما يتوصل إليه في (النشاط B).

المرحلة الثانية: مرحلة التحقق الأول

١. يطلب المعلم من الطلاب أولاً قراءة (النشاط c) ثم يقوم بتشغيل نص الاستماع ويطلب من الطلاب بعد ذلك كتابة الإجابات.
٢. أثناء الاستماع، يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على عملية **المراقبة والتقويم** وذلك عن طريق التحقق من صحة ما تم تسجيله من أفكار وكلمات والتأكد من صحتها أو تعديلها.
٣. يطلب المعلم من الطلاب القيام بمقارنة الإجابات التي توصل إليها الطلاب بشكل ثنائي أو جماعي لتشجيع الطلاب على عملية **المراقبة والتقويم**، وبعد ذلك يحاول الطلاب القيام بعملية **التخطيط** وذلك عن طريق تحديد النقاط التي تحتاج إلى تركيز أكبر في مرحلة الاستماع الثانية.

المرحلة الثالثة: مرحلة الاستماع والتحقق الثانية

١. يطلب المعلم من الطلاب أولاً قراءة (النشاط d) ثم يقوم بتشغيل نص الاستماع للمرة الثانية ويطلب من الطلاب بعد ذلك كتابة الإجابات. وفي ضوء المعلومات التي توصل إليها الطلاب في المرحلتين السابقتين، يشجع المعلم الطلاب للقيام بعمليات **المراقبة والتقويم وحل المشكلة** للتغلب على الصعوبات التي واجهها الطلاب في الاستيعاب أثناء عملية الاستماع الأولى.
٢. يشجع المعلم البدء بالمناقشة وبمشاركة جميع طلاب الفصل لإعادة بناء النقاط الرئيسية والتفاصيل الأكثر أهمية في النص. يشجع المعلم الطلاب أثناء المناقشة للقيام بعمليات المراقبة والتقويم عن طريق مقارنة المعنى الحقيقي للنص بما توصلوا إليه من فهم للنص.

المرحلة الرابعة: مرحلة الاستماع الثالثة والتحقق النهائي

١. يزود المعلم الطلاب بالنص مكتوباً. وأثناء الاستماع يحاول الطلاب التحقق من فهم النص والتركيز على النقاط التي لم يستطيعوا استيعابها في مرحلة الاستماع الأول أو الثاني **(النشاط e)**. ويتطلب من الطلاب أن يستخدموا عمليتي المراقبة وحل المشكلة.
٢. يقوم المعلم بتشجيع الطلاب لمقارنة النص المكتوب بالاستماع والقيام ببعض المهام مثل وضع خط تحت الكلمات التي تنطق مشددة (stressed word) والتعرف على التنغيم (intonation) والتغير في نبرة صوت المتحدث. كما يستفيد الطالب من مقارنة النص المكتوب بالاستماع في عملية التقويم

الذاتي والتأمل في الصعوبات التي واجهها أثناء الاستماع Vandergrift and Tafaghodtari (2010).

المرحلة الخامسة: التأمل ومرحلة وضع الأهداف

١. يطلب المعلم من الطلاب كتابة التأملات الشخصية (التأمل في الأداء الذاتي للطالب أثناء عملية الاستماع) في ورقة العمل. ويقوم الطلاب بعملية **التقويم** الذاتي لأدائه ليعبر عن الصعوبات والنجاحات والخبرات التي مر بها أثناء عملية الاستماع بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي استخدمها لفهم نص الاستماع.
٢. يشجع المعلم الطلاب للقيام بعملية **التخطيط** ووضع الأهداف لدرس الاستماع القادم.

ت. التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتي البحث نسق الباحث مع المعلم موعد الاختبار البعدي للمجموعتين حرصاً من الباحث على عدم غياب الطلاب عن الاختبار، وسار تطبيق الاختبار البعدي وفقاً للإجراءات نفسها التي تم اتباعها في الاختبار القبلي، والموصوفة في تطبيق الاختبار قبلياً.

وبعد الانتهاء من الاختبار جرى تصحيحه، ورصد البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) لاستخلاص أهم نتائج البحث.

نتائج الدراسة

الفرض الأول:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي من مهارات الاستماع.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٥)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
فهم المعنى الإجمالي	تجريبية	٣٠	٧,٢٠	١,٦١	٣,٨٨	٠,٠١	٠,٢١
	ضابطة	٣٠	٥,٦٣	١,٥٢			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي جاءت دالة وبلغت (٣,٨٨)، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (٧,٢٠) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (٥,٦٣) وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية. وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي من مهارات الاستماع، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α 0.01=) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي من مهارات الاستماع في اتجاه المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٢١ وهو يدل على حجم تأثير مرتفع وفقا لتصنيف كوهين Cohen لحجم التأثير (Kiess, 1989, p. 5) .

ويرجع هذا التحسن للمجموعة التجريبية لما تمتاز به استراتيجية ما وراء المعرفة فهي تمكن المتعلمين من القدرة على تحليل متطلبات الاستماع، تفعيل العمليات المناسبة لعملية الاستماع، القيام بالتنبؤات المناسبة، مراقبة عملية الفهم، وتقويم مدى نجاح طريقتهم في الوصول إلى الفهم.

كما أنها تمكن المتعلم أيضا من مراقبة عملية الاستيعاب من خلال مقارنة ما تنبأ به وما يستمع إليه، تقويم مستوى الاستيعاب للحكم على ما إذا كانت الطريقة التي يتبعها للاستيعاب أعطت نتيجة إيجابية، تحديد وحل ما يعيق عملية الاستيعاب، والقيام باستنتاج معنى جزء من النص من خلال السياق.

وتتفق مع دراسة (Mansoor & Ebrahim, 2014) التي هدفت إلى قياس أثر التدريس باستخدام ما وراء المعرفة على مستوى أداء الطلاب في مهارة الاستماع؛ وعلى مستوى وعيهم بما وراء المعرفة. ،

وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي لدى المتعلمين بما وراء المعرفة زاد نتيجة التعرض للبرنامج، كما أشارت النتائج إلى تطور قدرتهم على الاستيعاب السماعي.

وتتفق أيضا مع دراسة (Al-Alwan, Asassfeh, & Al-Shboul, 2013) والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الاستيعاب السماعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وتوصلت إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة كانت قادرة على تفسير اختلاف مستوى أداء أفراد العينة في اختبار الاستماع بما نسبته ٥٦%. كما توصلت الدراسة إلى أهمية زيادة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تدريس الاستماع.

وتتفق أيضا مع دراسة (Kassaian & Ghadiri, 2011) التي هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين الدافعية والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب السماعي، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تنمية الوعي بما وراء المعرفة وضرورة استخدام استراتيجياته في تدريس الاستماع.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الكلام المسموع من مهارات الاستماع.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الكلام المسموع، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٦)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة فهم المعنى الإجمالي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تحليل الكلام المسموع	تجريبية	٣٠	٤,٥٠	١,٢٥	٢,٩٣	٠,٠١	٠,١٣
	ضابطة	٣٠	٣,٥٣	١,٣١			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الكلام المسموع جاءت دالة حيث بلغت (٢,٩٣)، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (٤,٥٠) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (٣,٥٣) وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الكلام المسموع من مهارات الاستماع، وقبول الفرض البديل الذي ينص على : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الكلام المسموع من مهارات الاستماع في اتجاه المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,١٣ وهو يدل على حجم تأثير متوسط .

ويرجع ذلك إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تحقق زيادة معرفة المستمع بنفسه كمستمع، زيادة معرفته بالصعوبات التي يواجها في أثناء الاستماع، زيادة معرفته بالاستراتيجيات الفاعلة، كما أنها تزيد لديهم الثقة والقدرة على انجاز مهام الاستماع بنجاح. كما تحاول تزويد المتعلمين بالاستراتيجيات الفاعلة للوصول إلى فهم النص المسموع.

ويرجع ذلك أيضا إلى أن مراحل تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة تحقق للطالب القدرة على التخطيط والتنبؤ، وتعريف الطلاب بالموضوع المتناول، وبنوعية النصوص التي سيستمعون إليها ثم إتاحة الفرصة أمامهم للتنبؤ بأنماط المعلومات، والكلمات التي من المحتمل أن يستمعوا إليها بعد ذلك، كما تتيح لهم فرصة التحقق من صحة فروضهم الأولية على النحو المطلوب، وفهمهم لما يقدم لهم من معلومات إضافية جديدة أثناء الاستماع.

الفرض الثالث

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي من مهارات الاستماع.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٧)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التفكير الاستنتاجي	تجريبية	٣٠	٣,٦٠	١,٠٠	٥,١٦	٠,٠١	٠,٣١
	ضابطة	٣٠	٢,٢٠	١,٠٩			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي جاءت دالة حيث بلغت (٥,١٦)، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (٣,٦٠) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢,٢٠) وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي من مهارات الاستماع، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α =0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التفكير الاستنتاجي من مهارات الاستماع في اتجاه المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٣١ وهو يدل على حجم تأثير مرتفع.

ويرجع ذلك إلى أن الاستراتيجية تمكنهم من عقد مقارنات بين ما فهموه وما كتبوه مع أقرانهم الآخرين، وإدخال التعديلات اللازمة عليه، وتحديد نقاط الضعف وأوجه النقص والقصور، فضلاً عن الوقوف بدقة على التفاصيل الهامة التي لا تزال تحتاج إلى اهتمام خاص بها أثناء الاستماع لاحقا، وتمكن الطلاب من خلال عمليات المراقبة، والتقويم، والتخطيط، من التحقق من نقاط الاختلاف السابقة في الرأي، وإجراء عمليات التصحيح، وتدوين ما فهموه من التفاصيل الإضافية أثناء الاستماع، كما أنها تتيح مشاركة كافة طلاب الفصل الدراسي في مناقشات صفية تهدف إلى إعادة بناء، وهيكلة النقاط الرئيسية الواردة بالنص الذي

يتم الاستماع إليه، وأبرز تفاصيله الفرعية ذات الصلة جنباً إلى جنب مع تأمل كيفية وصول الطلاب إلى المعاني المطلوبة لكلمات، أو أجزاء محددة من النص.

وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Abdul Malik et al.) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجية ما وراء المعرفة في الاستماع على فهم الاستماع وعلى الاستخدام الاستراتيجي من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية فاق مستوى أدائهم في الاستماع مستوى أداء الطلاب في المجموعة الضابطة، كما أن طلاب المجموعة التجريبية ارتفع لديهم عدد الاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء الاستماع وزاد تكرار استخدامهم لها مما يعكس تملكهم لخصائص المستمع الجيد.

كما تتفق مع دراسة (Bozorgian, 2012) التي هدفت إلى دراسة أثر التدريس باستخدام ما وراء المعرفة على الاستيعاب السماعي لدى عينة من المتعلمين، وتوصل إلى أن تحسن أداء الطلاب الأقل مهارة في الاستماع أكبر من تحسن الأعلى مهارة، وعززت النتائج فكرة أن التدريس باستخدام ما وراء المعرفة يساعد المتعلمين على التفكير بعملية الاستماع ويزيد من قدرتهم على الاستيعاب السماعي.

كما تتفق مع دراسة (Birjandi & Rahimi, 2012) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستراتيجية ما وراء المعرفة على مستوى أداء الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مهارة الاستماع، وكان من نتائج هذه الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية فاق مستوى أدائهم في الاختبار البعدي مستوى المجموعة التجريبية مما يشير إلى دور استراتيجية ما وراء المعرفة في تطوير مهارة الاستماع.

الفرض الرابع وينص:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات الاستماع.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٨)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	١٥,٣٠	٢,٣٢	٦,١٩	٠,٠١	٠,٤٠
	ضابطة	٣٠	١١,٣٧	٢,٥٩			

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية جاءت دالة حيث بلغت (٦,١٩)، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (١٥,٣٠) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (١١,٣٧) ؛ وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات الاستماع، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات الاستماع في اتجاه المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير بلغ ٠,٤٠ وهو يدل على حجم تأثير مرتفع.

ويرجع ذلك إلى أن الاستراتيجية وفرت نموذجاً ملموسا يستطيع طلاب المجموعة التجريبية السير عليه أثناء مراحل عملية الاستماع، مما ساعد في تنظيم عملية التعلم لديهم، تنمية خبرات التعلم الذاتي، وزيادة الوعي بعملية الاستماع وبالاستراتيجيات المناسبة للتغلب على الصعوبات. فاستخدام هذا النموذج يساعد المتعلمين في أن يصبحوا أكثر مهارة في التخطيط للاستماع، تجهيز الظروف لتركيز الانتباه على الاستماع وتجاهل المشتتات، استدعاء الخلفية الثقافية عن الموضوع، تحليل نوع النص، توقع الكلمات والأفكار التي من الممكن أن يسمعها من النص، تحديد ما يجب أن يركز عليه بناءً على الهدف من الاستماع، وتعويض أجزاء النص التي لم يتم فهمها، واستيعابها أثناء الاستماع بشكل كامل. كما أن المناقشات الصفية والعمل الجماعي زاد من الدافعية نحو الاستماع، وعزز من ثقة المتعلمين بأنفسهم.

ويرى الباحث أن استراتيجية ما وراء المعرفة تساعد في تنمية قدرات المتعلم في التخطيط، والمراقبة والتقويم، وتفعيل الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تحول دون التوصل إلى استيعاب نص الاستماع. فهذه الاستراتيجية تزيد من وعي المتعلم بعملية الاستماع وتمكنه من السيطرة على العمليات المعرفية وتوجيه عملية التعلم، فهي لا تركز على النتائج بقدر ما تركز على العمليات التي تتم أثناء عملية الاستماع. وكل ذلك من شأنه أن يعطي المتعلم دور نشط وفاعل في عملية الاستماع، وتمكنه من اكتشاف اساليب تعلم ذاتيه ينتقل أثرها إلى مواقف تعليمية جديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Vandergrift,2003) التي هدفت إلى دراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها المستمعون المتمكنون والأقل تمكنا في اللغة الفرنسية باستخدام طريقة التفكير بصوت مسموع، وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطلاب المتمكنين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل أكبر من الطلاب الاقل تمكنا. وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب الاقل تمكنا على استراتيجيات ما وراء المعرفة لزيادة مستوى أدائهم في الاستماع.

وتتفق أيضا مع دراسة (Ratebi & Amirian, 2013) والتي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام الطلاب الجامعيون الايرانيون المتخصصون في اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب السماعي، وتوصلت إلى أن استراتيجية حل المشكلات هي أكثر استراتيجيات ما وراء المعرفة استخداما من قبل أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المتمكنين من مهارة الاستماع أكثر من استخدام الاقل تمكنا.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة (Rahimi & Katal, 2013) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام ما وراء المعرفة على الاستيعاب السماعي وعلى الإجادة التواصلية الشفوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتوصلت في نهاية التجربة إلى أن تدريس الاستماع باستخدام ما وراء المعرفة زاد من الوعي بما وراء المعرفة بشكل كبير، كما توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود فروق في قدرات الاستماع بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج إلا أن هذا الفرق لم يصل لمستوى الدلالة الاحصائية.

ثالثاً: توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الدراسة توصي بما يلي:

١- التوسع في استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس لما لها من أثر في تنمية مهارات الاستماع.

٢- تزويد المعلمين بدليل استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة ليكون لهم عونا على تدريس مهارات الاستماع لما أثبتته الدراسة الحالية من فاعليتها في التدريس.

٣- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لأنها تجعلهم أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة والتخطيط والتنبؤ والحكم على ما سمعوه وتقويمه.

٤- تزويد مطوري المناهج بدليل استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة وما تتطلبه من أنشطة وإجراءات ليتم مراعاتها عند بناء المقررات بتضمين الأنشطة التي تساعد في تطبيق هذه الاستراتيجية.

٥- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس وبخاصة مهارات الاستماع.

٦- تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بكليات التربية لمبادئ وإجراءات استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس وتدريب الطلاب عليها.

رابعاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الدراسة توصي بإجراء الدراسات التالية:

١- فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات أخرى غير مهارات الاستماع.

٢- دراسة مقارنة بين فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة وإحدى الاستراتيجيات التدريسية الأخرى في تنمية مهارات الاستماع.

٣- تصميم وحدة تعليمية في ضوء استراتيجية ما وراء المعرفة وتعرف أثرها على مهارات الاستماع.

٤- فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على اتجاهاتهم نحو التدريس ورضاهم المهني.

قائمة المراجع

خطاب، أحمد علي ابراهيم. (٢٠٠٧). *أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

الطويرش، بدرية صالح (٢٠٠٩). *تأثير مذهب تدريس اللغة الاتصالي على مهارتي الاستماع والتحدث لدى مجموعة من طالبات الصف الثالث الثانوي بالدمام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، قسم اللغة الإنجليزية وآدابها.

الشيخ علي، هداية. (١٤٣٣). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين لغيرها. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، ٢٤.

عبيد، وليم (٢٠٠٩). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة-أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية*، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفلمباني، دينا أحمد. (١٤٣٢). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الاعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مجلي، علي محمد (٢٠٠٨). *تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الانشطة القائمة على الترفيه لتنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف الاول المتوسط*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، كلية التربية.

الناقة، صلاح والعيد، ابراهيم (٢٠٠٩). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٩)

هلال، ابتهال عبد العزيز. (٢٠٠٦). *فعالية برنامج مقترح على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الإستماعى باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الاول الثانوي*. دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، قسم المناهج وطرق التدريس.

Abdul Malik, F.; Sarudin, I.; Muhamad, A. J. & Ibrahim, E. (2013). Effects of Metacognitive Listening Strategy Training on Listening Comprehension and Strategy Use of ESL Learners. *World Applied Sciences Journal*, 21, 57-66.

Al-Alwan, A.; Asassfeh, S. & Al-Shboul, Y. (2013). EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related? *International Education Studies*, 6 (9).

Birjandi, P., & Rahimi, A. H. (2012). The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on the Listening Performance of EFL Students. *International Journal of Linguistics*, 4(2).

Bozorgian, H. (2012). Metacognitive Instruction Does Improve Listening Comprehension. *International Scholarly Research Network*, 2012.

Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning & teaching*. 4th edition. New York: Longman.

Costa, L & Kallick, B. (2000). *What are Habits of Mind*?. Retrieved Jan 6, 2015, from http//www.habits – of – mind.net/whatare.

Fisher, R. (2005). *Thinking Skills*. Available at: http://www.standards.dfes.gov.uk/thinkingskills/

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*; 39; 210-188.

Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-32.

Graham, S. (2006). Listening Comprehension: The learners' Perspective. *System* 34, 165-182.

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.

Guss, C. & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1 – 25.

Hasan, A. S. (2010). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153.

Kassaian, Z. & Ghadiri, M. (2011). An Investigation of the Relationship between Motivation and Metacognitive Awareness Strategies in Listening Comprehension: The Case of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5).

Kiess, H.O. (1989). *Statically concepts for the Behavioral Science*. Canada Sydney Toronto: Allyn & Bacon

Livingston, J. (1997). *Metacognition: An Overview*. Retrieved January 12, 2015. Available at http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm

Macmillan (1430).*Flying High for Saudi Arabia, Course overview*.

Mansoor, F., & Ebrahim, F. A. (2014). Maximizing learners' Metacognitive Awareness in Listening. *International journal of research studies in education*, 3(3), 79-91.

Oxford, R. L. (2000). Relationships between language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.

Rahimi, M., & Katal, M. (2013). The Impact of Metacognitive Instruction on EFL. *The Journal of Teaching Language Skills* (JTLS), 69-90.

Ratebi, Z., & Amirian, Z. (2013). Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension by Iranian University Students Majoring in English: A Comparison between High and Low Proficient Listeners. *Journal of Studies in Education*, 3(1).

Ross, J. (2006). ESL Listening Comprehension: Practical Guidelines for Teachers. *The Internet TESL Journal*, 12(2).

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listeners. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Learning: Metacognitive in Action*. New York: Routledge.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Harlow: Prentice Hall.

Wong, J. (2005). English Listening Courses: A Case of Pedagogy Language behind Technology, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, I, 25-43

Zare, P. (2012). Language Learning Strategies among EFL/ESL Learners: Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), Centre for Promoting Ideas, USA

الملاحـــــــق

ملحق رقم (١)

أداة الدراسة الاستبانة

أولاً: البيانات الأولية:	
التخصص	
العمر	□ ١٨-٢٠. □ ٢١-٢٣. □ ٢٤-٢٦. □ ٢٧-٣٠. □ أكبر من ٣٠.
السنة الدراسية	□ الأولى. □ الثانية. □ الثالثة. □ الرابعة. □ الخامسة. □ خريجه.
عدد الساعات التطوعية	□ ١-٢٥. □ ٢٦-٥٠. □ ٥١-٧٥ □ ٧٦-١٠٠. □ أكثر من ١٠٠.

ثانيا: ما درجة مساهمة العمل التطوعي في اكتسابك للمهارات التالية

المهارة	درجة اكتساب المهارة				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في التعامل مع المشاكل ووضع الحلول					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في تفسير وتحليل المعلومات					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على توليد الأفكار الإبداعية					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في وضع الأهداف					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في العمل ضمن فريث					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على التواصل مع الأخرين					

مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على اتخاذ القرار المناسب					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في القدرة على التفاهم والتفاوض والإقناع					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على تقبل الأراء والأفكار المختلفة					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في التعامل مع الثقافات المتنوعة					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على التكيف وتقبل التغيير					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على التعلم المستمر وتطوير الذات					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في تنمية المهارات العملية في مجال التخصص					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني في تعزيز أخلاقيات العمل					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على فهم عادات وقيم المؤسسة					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على الجدية وتحمل المسئولية					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على الانضباط واحترام المواعيد					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على إدارة الوقت					
مشاركتي في العمل التطوعي ساعدتني على تحديد الميول المستقبلية					
مهارة اكتسبتيها ولم يتم ذكرها					

ملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة وارتباطها بالأسئلة البحثية

الأسئلة البحثية	أسئلة المقابلة
ما درجة إسهام العمل التطوعي في تنمية مهارات سوق العمل لطالبات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد الدراسة؟	١. من وجهة نظرك هل استفدت من العمل التطوعي؟ كيف؟ ٢. هل أثر التطوع على تطوير مهاراتك في مجال التخصص؟ كيف؟ ٣. ماهي المهارات التي ساهم العمل التطوعي في تنميتها لديك؟ ٤. اذكري تجربة لن تنسيها في العمل تطوعي؟ وماذا تعلمت منها؟

ملحق رقم (3)

استمارة تحليل المقابلة (الترميز)

السؤال البحثي: مهارات سوق العمل التي ينميها العمل التطوعي	
كيفية الاستفادة من العمل التطوعي	طريقة تفكير إيجابية- لكل فرد دور-خبرة وتجارب- الشعور بالسعادة- الراحة النفسية- تطوير الشخصية- الثقة بالذات -فرص وظيفية
أثر التطوع على تطور التخصص الدراسي	غير مرتبط -أثر سلبا – الانشغال أحد الصعوبات والتحديات -الموازنة بطريقة غير مباشرة (قيمة معنوية- انجاز- الرضا والسعادة) نعم له فائدة -مجالس الطلبة -عمل مشروع في مجال التخصص
المهارات التي ينميها العمل التطوعي ١-التواصل والعلاقات الاجتماعية	التواصل مع الاخرين -العلاقات -العلاقات الاجتماعية -بناء علاقات – تكوين علاقات جديدة- تكوين صداقات مهارات التواصل.
٢-الخبرة	الخبرة – خبرات متنوعة -الخبرة في مجال الدراسة – الخبرة في مجال التخصص- الخبرة العملية
٣-حل المشكلات	مهارة حل المشكلات -حسن التصرف عند المشاكل
٤-معرفة الميول والمهارات	اكتشاف ميول جديدة- ممارسة اشياء جديدة- تعلم مهارات جديدة -معرفة الشخصية- معرفة نقاط القوة والضعف- حب الاطلاع
٥-القيادة	القيادة – القيادية – إدارة المشاريع- قائدة -التعامل باحترافية.
٦- العمل ضمن فريق	العمل الجماعي- العمل ضمن مجموعة – العمل في فريق

٧-التفاوض والإقناع	الحوار والمناقشة- المفاوضة والاقناع-الاستماع للأخرين والتفاهم معهم.
٨-المرونة	التعامل مع شخصيات مختلفة- تقبل أراء الأخرين- تقبل وجهات النظر.
٩-إدارة الوقت	تنظيم الوقت – معرفة الأولويات- تقسيم الوقت
١٠- المسئولية	الالتزام – المسئولية- تحمل المسئولية.
١١- أخلاقيات العمل	أخلاقيات العمل – احترام المواعيد -انجاز العمل المطلوب- الاتقان.
١٢- الابداع	التفكير الإبداعي – تكوني مبدعة -الابداع.