

أثر استراتيجية الكرسي الساخن في مهارات فهم المسموع بمبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

The Effect of the Hot Seat Strategy on Listening Comprehension Skills in Arabic Language Course among Female Ninth Basic Grade Students in Jordan

الباحثة ذكريات العمر¹ د. راند محمود خضير² د. خالد محمد العمري³
وزارة التربية والتعليم جامعة اليرموك جامعة اليرموك
الأردن

Abstract: The study aimed at investigating The effect of the Hot seat strategy on listening comprehension skills in Arabic language course, among female ninth basic grade students, of Al Mazar secondary comprehensive school, in the Directorate of Education of the Northern Mazar District. The subjects of the study consisted of (67) female students were selected by available method. The students were an assigned into two groups: experimental and control group. The students were pretested in listening comprehension skills in the beginning of the second semester 2018/2019. The experimental group participants received training on listening comprehension skills by a hot seat strategy, while the control group taught by the conventional method. The training went on for (60) days with (16) listening sessions, each session needs (45) minutes. The posttest analysis results showed a statistically significant differences in listening comprehension skills in the favor of the experimental group.

Key words: Hot Seat Strategy, Listening Comprehension Skills, Arabic Language Course, Ninth Basic Grade.

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف على أثر استراتيجية الكرسي الساخن في مهارات فهم المسموع بمبحث اللغة العربية، لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. تكون أفراد الدراسة من (67) طالبة جرى اختيارهن بالطريقة المتيسرة من مدرسة المزار الثانوية الشاملة للبنات، التابعة لمديرية تربية لواء المزار الشمالي، وتوزيعة على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. خضعت الطالبات في بداية الفصل الدراسي الثاني 2018/2019 لاختبار قبلي في مهارات فهم المسموع، وتلقت طالبات المجموعة التجريبية تدريباً على مهارات فهم المسموع باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، ودرست طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. استغرقت فترة التدريب (60) يوماً بواقع (16) موقفاً استماعياً مدة كل موقف (45) دقيقة، بعدها خضعت الطالبات لاختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات فهم المسموع لصالح المجموعة التجريبية. الكلمات المفتاحية: استراتيجية الكرسي الساخن، مهارات فهم المسموع، اللغة العربية، الصف التاسع الأساسي.

المقدمة

تُعد مهارة الاستماع باكورة المهارات اللغوية الأربع وأكثرها استعمالاً في عملية التعلم، ومن أهم فنون اللغة التي تكتسب المتعلم المهارات اللغوية، وهي مفتاح النمو اللغوي والوسيلة الرئيسة للتواصل اللغوي والفكري، فإن امتلاك المتعلم مهارات الاستماع امتلاك مفتاح القيادة لزيادة الثروة والمخزون اللغوي لديه، حيث أكد المفكر ابن خلدون في مقدمته بقوله: "السمع أبو الملكات اللسانية". فمهارات الاستماع تعد العماد الأول للتحصيل اللغوي، واكتساب المعارف والمعلومات والخبرات وتعلمها.

ويعرف مذكور (2007: 128) الاستماع بأنه: "إدراك سمعي، وفهم، وتحليل، وتفسير، ونقد، وتقويم للمادة المسموعة في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة". ويعرّف فهم المسموع بأنه: "عملية معقدة في طبيعتها، تشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك" (مذكور، 2000: 60)

وتبدأ مهارة الاستماع بالاستقبال للأصوات عن طريق الأذن، وهو ما يُسمى بالسمع، ثم التعرف على هذه الأصوات وتمييزها، وتحديد ما يشبهها أو يختلف عنها من خلال التوافق بين الأذن والعقل وهو ما يُسمى الإدراك الحسي، ثم تفسير وفهم ما في هذه الأصوات من معانٍ وهو ما يعرف بالإدراك المعنوي، فالغاية من الاستماع هو فهم المسموع من خلال القيام بفهم المعنى لما يسمع، وتفسيره والتفاعل معه، ونقده وتقويمه، وتبادل الخبرات بين المستمع والمتكلم، مما يشير إلى وجود فهم للمسموع (Farris, 1997; Tompkins, 1998).

إن العلاقة التي تربط بين الاستماع وفهم المسموع تقوم على أن الاستماع يتضمن ثلاث خطوات هي: الاستقبال، والانتباه، وإعطاء المعنى للمادة المسموعة، ففي الخطوة الأولى يستقبل المستمع المثيرات السمعية، بعد ذلك يركز على مثيرات اختارها بذاته ويتجاهل المثيرات الأخرى المشوشة لتفكيره؛ لأنها تجعله غير قادر على التركيز، فيركز انتباهه على المعلومات الأكثر أهمية في الرسالة المسموعة، فيستخدم المستمع عمليتي المماثلة والمواءمة للرسالة، ويدخلها إلى الأبنية الإدراكية، ويعمل على توليد أبنية جديدة، وبذلك يعد الاستماع الوسيط السمي لتطور فهم المسموع (عاشور ومقدادي، 2005).

وتعد عملية الاستماع في طبيعتها عملية تفكير عليا، تحتاج من المستمع إلى عدد من عمليات التفكير المعرفية والعمليات فوق المعرفية، وذلك لبناء المعنى ومقارنته وتفاعله مع المادة المسموعة بما فيها من معارف ومعلومات جديدة، وما لدى المستمع من معارف ومعلومات، فهذه العملية تتطلب من المستمع الانتباه والتركيز وربط المعلومات، وتمييزها، وتوقع النتائج والتنظيم، وتتطلب معرفة باللغة بمستوياتها الحرفية، والصوتية، والنحوية، والدلالية (Eidger, 1999).

وتبنى عملية الاستماع على عمليتين أساسيتين، أولاهما: فك الرموز الصوتية، وثانيهما: فهم مدلولات هذه الرموز ومعانيها، وعليه فإن هاتين العمليتين تعنيان بعدة مهارات يجب أن تنمي لدى الطلبة في المواقف التعليمية التعليمية، وهذا لن يحدث إلا بالتدريب والممارسة والتطبيق (Abdelhafez, 2006).

وتظهر أهمية فهم المسموع في تحسين فهم واستيعاب وإدراك الطلبة للأفكار والمعاني في الموضوع الذي يسمع؛ لأن فهمه يساعد في إثراء الحصيلة اللغوية لديهم، وهو وسيلة من الوسائل التي تساعد في تعليم مهارات اللغة الأخرى (البجة، 2005).

ويتطلب فهم المسموع إدراك الأفكار ومعرفة العلاقات القائمة بينها، وإدراك معاني المفردات، واستخلاص المعلومات المهمة، ولا يتم ذلك إلا من خلال القيام بعمليات التفسير والتحليل للرسائل الصوتية، ففهم المسموع حالة من اندماج الخبرات السابقة مع ما يتلقاه من معلومات وأفكاره للاحتفاظ بالمادة المسموعة واستبقائها أكبر قدر ممكن وذلك باستخدام استراتيجيات ووسائل مناسبة (الهاشمي والغزاوي، 2005).

وتهدف مهارة فهم المسموع في المراحل الأساسية من التعليم إلى تمكين المتعلم من تحديد أهداف النص وغرض المتكلم، وتلخيص النص المسموع، ونقده بإصدار الأحكام عليه، وإبداء الرأي، وتعليل ما يسمع، وتذوق النص أدبيًا، واستخدام ما اكتسبه من مفردات ومعلومات وحقائق في تحدّثه وكتابتته، والقيام بعبادات الاكتساب المتميزة مثل مراعاة الدقة والموضوعية في نقل ما سمعه، واكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية المتنوعة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وتقسم مهارات فهم المسموع إلى مهارات عامة، ومهارات خاصة يكتسبها المتعلم لأداء مهارات لاحقة لعملية الاستماع، ومن المهارات العامة دقة الفهم من خلال الاستعداد لتلقي المسموع والتركيز والانتباه أثناء الاستماع، وفهم الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للحديث، ومتابعة التعليمات ومعرفة المقصود منها، ومهارات الاستيعاب التي تتكون من تلخيص المسموع، والتفريق بين الحقيقة والخيال، وإدراك العلاقات بين أفكار المسموع وتصنيفها، ومهارات التذكر من خلال معرفة الجديد في المسموع، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، وفهم العلاقة بين أفكار المسموع والخبرات السابقة، واختيار الفكرة الصحيحة لتذكرها بعد الاحتفاظ بها، والتذوق والنقد التي تعتمد على الاستماع الجيد والتفاعل مع المتحدث ومشاركته عاطفيًا، وتمييز مواطن القوة والضعف في الكلام، وقبول الحديث أو رفضه من خلال معرفته وخبرته السابقة.

أما المهارات الخاصة لفهم المسموع للمرحلة الأساسية، فتشمل "التمييز السمي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسية، والتفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويمه" (مذكور، 2007).

ويقسم فهم المسموع إلى مستويات متعددة كما ذكرها عبد الباري (2011):

المستوى الحرفي: ويحتوي على معرفة المعنى المناسب للكلمة، والأفكار الرئيسة والفرعية للمسموع، وتحديد الجمل الأساسية في المسموع، وتوضيح صفات الشخصيات الواردة في المسموع، وتحديد مواضع الشبه والاختلاف بين الأشياء، ومعرفة جميع تفاصيل المسموع ليحيط عن أي سؤال يسأل به، والقيام بكل التعليمات المطلوبة التي سمعها.

المستوى التفسيري: ويحتوي على معرفة المعنى المكثف به للمسموع، واستخلاص نتائجه، والتنبؤ بأحداثه، وتعرف رأي الكاتب في المسموع، وتوضيح مشاعر المتحدث، وتحديد خصائص أسلوب المتحدث، واستخراج ما جاء في النص من تعليمات ومعلومات.

المستوى التطبيقي: ويحتوي على إيجاد الحلول لبعض المشكلات الواردة في النص، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار الحكم على الأفكار ومناسبتها، ومصداقية المتكلم وموضوعيته، وقيمة الموضوع في المسموع ومدى تقبل الآخرين له، واقتراح عنوان مناسب للمسموع.

وهناك تقسيم آخر لبعض مستويات فهم المسموع كما ورد عند نيلسن وقيراء (Nelson & Guerra, 2009) هو: المستوى الاستنتاجي: ويتضمن تحديد الأفكار والأهداف والغايات من المسموع.

المستوى الإبداعي: ويتضمن إظهار الإبداع من خلال إعطاء عناوين وأفكار ونهايات جديدة عما ورد سماعه.

وقد وردت أنواع متعددة للاستماع أبرزها: الاستماع التحليلي، حيث يجب على المستمع أن ينتبه انتباهاً واعياً لأنه سيقوم بتحليل ما سمعه، والاستماع الفعال الواعي، وفيه يتطلب من المستمع فهم ما ورد في المسموع من معاني بإيجاز واختصار، والاستماع المركز، ويركز المستمع على معلومات وأفكار وأخبار معينة يتابعها ويهتم بها، والاستماع الإيجابي، وينصب اهتمام المستمع إلى التفاعل مع المتحدث لمناقشته بما سمعه (العيسوي وموسى والشيزاوي، 2005).

ويتطلب فهم المسموع الجيد من المستمع الوصول إلى المعنى المراد؛ ليحقق هدفه من الاستماع ويقوم على تفسير هذا المعنى، فالمستمع الجيد يتميز بما يسمى بالمرونة الذهنية "Mental Flexibility"، هذه المرونة التي تجعله يقوم بتعديل مساره قبل الاستماع وفي أثناءه وبعده وفقاً لعدة متغيرات منها: ذكاء المستمع وقدرته العقلية، ومعرفة المستمع بإمكاناته وقدراته، وخبرة ومعرفة المستمع بموضوع المسموع، ودرجة الصعوبة للمسموع، والهدف من الاستماع، ومعرفة الميزات الأسلوبية للمتحدث (عبد الباري، 2011).

ويتوجب لتعليم مهارات فهم المسموع التخطيط المسبق الدقيق المبتكر، واستخدام الوسائل والأساليب والاستراتيجيات لتعليم كافة مهاراتها، حتى يصبح هناك تكامل بين النظرية والتطبيق، وتكون حلقة وصل بين الرؤى والتطلعات، ولتفسير العلاقات التأثيرية وتحديد الملامح الواضحة للواقع المدروس (زيتون، 2003).

وتعد استراتيجيات التعلم النشط من أهم الاستراتيجيات التي من شأنها تحسين مهارات فهم المسموع، ومنها استراتيجية الكرسي الساخن التي تعد من الاستراتيجيات الفاعلة التي تساعد المعلم في ترسيخ قيم ومعتقدات للمتعلمين، وتنمي عدة مهارات ومنها مهارات القراءة، وتبادل الأفكار، ووضع الأسئلة، والتفصيل لمفهوم أو موضوع معين (الحري، 2018). وقد أكد راشماواتي وبورواتي (Rachmawati & Purwati, 2009) أن استراتيجية الكرسي الساخن تمكن الطلبة من تحسين مهارات التحدث عند وصفهم وتعبيرهم لموضوع ما.

وقد وردت تعريفات عدة لاستراتيجية الكرسي الساخن، حيث عرفتها السندي (2015: 733) بأنها استراتيجية للتعلم النشط تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تتكون من خطوات للعب الأدوار، وهي تحديد الطالب المجيب على الأسئلة، وأدوار الطلبة الآخرين في إلقاء الأسئلة بعد تحديد موضوع معين.

وعرفها بيليكيوفا وكيسوفا (Billikova & Kissova, 2013: 16) بأنها: "أسلوب درامي لفظي يمكن استخدامه قبل أو بعد لعب الأدوار، أو محفزات زمنية قصيرة، أو أداء قصير يهدف إلى فهم دوافع الشخصيات وخلفيتها ومشاعرها وشخصيتها وعلاقتها بالآخرين".

وعرفها (الشمري، 2011: 46) بأنها "إحدى استراتيجيات التعلم النشط القائمة على بناء الأسئلة وتنمية القراءة وتبادل الأفكار بين الطلبة لترسيخ موضوع معين".

وعرّف الباحثون استراتيجية الكرسي الساخن بأنها: طريقة تعلّم تعتمد على العمل الجماعي المشترك وفقاً لخطوات إجرائية متسلسلة محددة، تلتزم بشروط معينة، تعتمد على طالب متطوع يتقن مهارات أو أداءً معيناً، يستمع ثم يجيب عن الأسئلة التي يطرحها عليه زملاؤه، ويتبادلون الأفكار بنقاش تفاعلي لتحسين مهارات فهم المسموع.

وتنطوي استراتيجية الكرسي الساخن على مجموعة من الخطوات، ذكرها عطية (2016) :
أولاً: ترتيب المقاعد أو الكراسي بشكل دائري داخل الغرفة الصفية، ووضع الكرسي الساخن في مركز الدائرة. (ويمكن أن يقوم المعلم بذلك قبل البدء بالحصّة الدراسية).

ثانياً: يختار المعلم طالباً متميّزاً متطوعاً للجلوس في الكرسي الساخن.

ثالثاً: يبدأ الطلبة المحيطون به بطرح مجموعة الأسئلة عن النص المسموع، ثم يجيب هذا الطالب عن الأسئلة المتعددة، ويفضل أن تكون ثلاثة أسئلة لكل طالب متبرع، ويُفضل طرح أسئلة إجاباتها لا تكون بكلمة واحدة أو بنعم أو لا.

رابعاً: يقوم المعلم بالجلوس في الكرسي الساخن لتشجيع الطلبة على تكوين الأسئلة وطرحها.
خامساً: تقسيم أدوار الطلبة، وتبادل الأدوار بينهم ليتمكن أكبر عدد منهم من الجلوس في الكرسي الساخن.
ومن فوائد استخدام استراتيجية الكرسي الساخن أنها تساعد في تحقيق عملية التعلم من خلال الاتصال واستخدام اللغة المشتركة، واستخدام اللغة يساعد في تبادل الخبرات والأدوار والمساعدة على الاستماع اليقظ، وتمكن الطلبة من تحسين مهارات التحدث في وصف موضوع معين (Moore, 2005; Rachmawati & Purwati, 2009).
ومن الفوائد الأساسية لاستخدام استراتيجية الكرسي الساخن أنها تعطي الطلبة الثقة بالنفس التي تجعلهم يثقون بأفكارهم وقدراتهم، وتولد خيالاً واسعاً يمنح الطلبة القدرة على الإبداع، وتوليد أفكار جديدة مبتكرة، وتشجيع التعاون والتواصل مع غيرهم، وتحفيز المشاركة داخل الغرفة الصفية من خلال المناقشة والمحاورة في إجابة التدريبات، وتساعدهم في فهم المزيد من الشخصيات الإنسانية، وتشجع على التفكير في الحجج واستخدامها بأسلوب مقنع، وتنقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم، وتحفز الاهتمام والمشاركة والتعبير عن أفكارهم وتوضيحها وفهم المواد الدراسية، وتقلل التوتر العقلي والجسدي والعاطفي بسبب التركيز والجلوس بهدوء والمحافظة على الاستماع اليقظ والاستجابة لما سمعه الطلبة (Borich, 2007; Trachtulcova, 2005; Moore, 2007).
وفي السياق ذاته يرى إلنادا (Elnada, 2015) أن استراتيجية الكرسي الساخن تعزز لدى الطلبة مهارات التحدث وتعطي الثقة بالنفس، وبالتالي يثقون بأفكارهم وقدراتهم، وخلق خيال واسع يساعد الطلبة على التفكير وطرح أفكار جديدة، وتشجيع التعلم التعاوني من خلال المناقشة والتدريب، وتحسين التعبير عن الأفكار، والطلاقة في التحدث، وتساعد في تعلم كيفية التواصل، والتركيز المستمر.

وترى أستون (Aston, 2005) أن استراتيجية الكرسي الساخن محادثة تفاعلية تعطي فرصاً للتواصل، وممارسة التراكيب أو المفردات المستهدفة، وتعرف المتعلمين على بعضهم بمستوى شخصي، وهي جلسة اتصال من الطلبة ولأجلهم، يتم فيها لعب الأدوار والإجابة على أسئلة المتعلمين بطريقة الارتجال، ومهمة المعلم ملاحظة أسئلة المتعلمين بطريقة الارتجال، والتعرف على مدى استماع الطلبة وانتباههم للمسموع، أمّا دور الطلبة فيتمثل باستخدام أساليب التوضيح إذا لم يتم فهم الأسئلة أو الاجابات.

وتهدف استراتيجية الكرسي الساخن كما أكدها فاولر (Fowler, 2012) إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وحث الطلبة على التعلم النشط بطريقة تفاعلية من خلال لعب الأدوار، وتشجيع التعاون بين الطلبة في كتابة الأسئلة وطرحها، وتبادل الخبرات ومنها الخبرات الإبداعية وعملهم بصورة تشاركية تعاونية بطريقة المجموعات.

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحسين التحصيل الدراسي في مواد دراسية مختلفة، ولم يقع بين يدي الباحثين دراسة عربية أو محلية تناولت استراتيجية الكرسي الساخن ودورها في تحسين مهارات فهم المسموع.

ففي دراسة أجراها إدريس (Idris, 2014) هدفت إلى التعرف إلى أثر استراتيجية الكرسي الساخن في القدرة على التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلبة مدرسة الكوثر الإسلامية الحديثة في بيكانبارو (Pekanbaru). ونفذت الدراسة على (60) طالبًا، وطبق اختبار شفوي وفق المنهج شبه التجريبي في مجموعتين: ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و تجريبية درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، أشارت النتائج إلى وجود أثر مهم في تحسين القدرة على التحدث باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن.

وهدف دراسة أجرتها السندي (2015) في العراق إلى تعرف أثر تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الإنسان وتنمية التفكير الإيجابي، صممت التجربة وفق التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبًا وطالبة وزعوا بالتساوي في مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا وتبنت مقياس التفكير الإيجابي، وخلصت النتائج إلى أن تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة أكسبت الطلبة مرونة التفكير وانسيابيته في بناء المعرفة، واستعمال مهاراتهم بفاعلية، فهم يدرسون الأفكار جيدًا، ويعملون على حل المشكلات، ويستمتعون بعملية التعلم، وأوصت الباحثة باستعمال تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تدريس مواد أخرى لأهميتها في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الإيجابي وتطوير مهارات الطلبة وقدراتهم.

وأجرى إلنادا (Elnada, 2015) دراسة في غزة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية للطلبة المعلمين في جامعة الأزهر، وصممت التجربة وفق المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة معلمة اختيرت بطريقة قصدية في مجموعة واحدة من المعلمات المسجلات في برنامج التدريب العملي للعام الدراسي 2015/2014م، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم اختبار ويلكسون Test Wilcoxon لإيجاد الفروق في مهارات التحدث عند كل مستوى من مستويات المهارات الثلاث الفرعية (الطلاقة، القواعد، المفردات). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اختباري التحدث القبلي والبعدي في مستويات مهارات التحدث، ولصالح الاختبار البعدي.

وفي دراسة أجراها عبد الكريم (2016) في مصر هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (74) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة أسيوط تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة. استخدم في الدراسة اختبار لقياس مهارات الحوار، ومقياس للاهتمام العلمي. توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر.

وهدف دراسة نيلا ساري (Nilasari, 2017) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في زيادة القدرة على التحدث باللغة الإنجليزية لطلبة السنة الأولى في الجامعة الإسلامية في ماكاسار، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبة. وقامت الباحثة باستخدام اختبار يقيس مدى تحسن الطلبة في مصطلحات النطق والقواعد والطلاقة في التحدث، أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى قدرة الطلبة على التحدث باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن.

وقام هادي ومجول وموسى (2017) بدراسة في العراق، هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها، واستخدم المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة تكونت من (68) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في محافظة بابل، وزعت بواقع (34) طالبة للمجموعة التجريبية، و(34) طالبة للمجموعة الضابطة، طُبّق عليهن اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية، وبعد تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث، أظهرت النتائج أن تدريس مادة قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن أكثر فاعلية واحتفاظًا بالمادة واستبقائها من تدريسها بالطريقة التقليدية.

وأجرى الحربي (2018) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً في شعبتين اختيرتا بطريقة قصدية، ووزعتا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وطبق عليهما اختبار مهارتي القراءة والكتابة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة والكتابة منفردة ومجموعة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة السهمي والغامدي (2018) إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات التجويد لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من مجمع أبي كعب لتحفيظ القرآن في محافظة المخوة، وزعوا إلى مجموعتين: ضابطة وعددها (12) طالباً، وتجريبية وعددها (13) طالباً، واستخدم في الدراسة بطاقة الأداء المهاري لقياس أداء الطلاب في مهارات التجويد. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التجويد لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الطائي (2018) دراسة في العراق للتعرف على أثر استراتيجية الكرسي الساخن في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لطلاب الصف الخامس العلمي، وتم اختيار عينة قصدية تكونت من (53) طالباً موزعين على شعبتين ضابطة وتجريبية، واختار الباحث التصميم التجريبي والضبط الجزئي، وأعد اختباراً تحصيلياً في الكيمياء، ومقياس الميل نحو مادة الكيمياء، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الخامس، وأوصى بعقد دورات تدريبية لمدرسي الكيمياء أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، ومن ضمنها استراتيجية الكرسي الساخن والتدريب على خطوات تنفيذها، وقيام وزارة التربية بإصدار كُراس يتضمن استراتيجيات حديثة ومنها استراتيجية الكرسي الساخن التي ثبت فاعليتها في التدريس.

وأجرت العفون ومايخان (2018) دراسة في العراق هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء، واعتمدت الباحثتان الاختبار التحصيلي الذي طبق على عينة تكونت من (94) طالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وبعد تحليل النتائج تبين وجود أثر إيجابي لاستراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل مادة علم الأحياء، وأوصت الباحثتان باعتماد استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تدريس مادة الأحياء، وإجراء دراسات مماثلة على مواد دراسية أخرى.

وبمطالعة الدراسات السابقة يلاحظ أنها تنوعت في أهدافها وفي الموضوعات والمواد الدراسية والمهارات التي تناولت أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تنميتها وتحسينها، فمنها ما هدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكرسي الساخن في القدرة على التحدث باللغة الإنجليزية، كدراسة كل من: (Elnada؛ 2014، Nilasari؛ 2015، Idris؛ 2017). أما دراسة السندي (2015)، فهدفت التعرف إلى أثر تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الإنسان وتنمية التفكير الإيجابي. بينما هدفت دراسة الطائي (2018) التعرف على أثر استراتيجية الكرسي الساخن في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء. في حين هدفت دراسة العفون ومايخان (2018) التعرف على أثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء. أما دراسة السهمي والغامدي (2018) فهدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارات التجويد، ودراسة الحربي (2018) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة الكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية، بينما هدفت دراسة عبد الكريم (2016) إلى تقصي أثر استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي.

ولوحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أيضاً تباين العينات المستخدمة فيها، إلا أن معظمها ركزت على الطالب المعلم كدراسة كل من: (Elnada؛ 2015، Nilasari؛ 2017). في حين تناولت باقي الدراسات عينات من مراحل دراسية مختلفة ولم تقتصر على فئة معينة، ويلاحظ أيضاً ندرة الدراسات في البيئتين العربية والمحلية التي تناولت أثر استراتيجية الكرسي الساخن في جوانب التعلم اللغوي بشكل خاص؛ مما شجع الباحثين على إجراء هذه الدراسة.

وقد شكلت الدراسات السابقة للباحثين المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة التي وجهتهم في دراستهم الحالية، من حيث اختيار المشكلة وتحديدتها ومنهجيتها والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، إضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثين نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنتهم من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية، وبشكل خاص استراتيجية الكرسي الساخن. وقد تميزت الدراسة الحالية في مجتمعها وفي موضوعها وفي كونها من أوائل الدراسات العربية التي ركزت على دراسة أثر استراتيجية الكرسي الساخن في المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات فهم المسموع بشكل خاص، إذ لم يقع بين يدي الباحثين دراسات محلية أو عربية تناولت استراتيجية الكرسي الساخن ودورها في مهارات فهم المسموع.

مشكلة الدراسة وسؤالها

على الرغم من أهمية مهارات الاستماع في مواقف التعلم والتعليم اللغوي، إلا أنها لم تثل الاهتمام الذي حظيت به المهارات اللغوية الأخرى وبشكل خاص مهارتي القراءة والكتابة، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد خاطئ لدى كثير من معلمي اللغة العربية أن مهارات فهم المسموع تنمو وتتطور على هامش تدريس المهارات اللغوية الأخرى، ولا تحتاج إلى تدريس مقصود ومخطط له، وقد أدى هذا الاعتقاد إلى إهمال هذه المهارات، فما زالت دروس الاستماع تُدرّس بطريقة غير ملائمة؛ الأمر الذي يؤدي إلى وجود ضعف في امتلاك الطلبة لمهارات الاستماع؛ لأن المعلمين لم يوفرُوا للطلبة الفرص التعليمية المناسبة لاكتساب هذه المهارات، فالطلبة يسمعون لكن لا يدركون، ولا يفسرون، ولا يحللون، ولا ينقدون؛ لأنهم لم يتدربوا على الإصغاء الجيد، فعملية الاستماع من المهارات المهمة التي يجب أن يوليها المعلم اهتمامًا وعناية خاصة، ويذل مجهودًا فاعلاً أثناء الحصص الدراسية أو من خلال النشاطات اللاصفية (طاهر، 2010)، وقد أكدت دراسة كل من (سنجي، 2011؛ الخوالدة، 2017) أن إهمال الاستماع أدى إلى عدم معرفة الطلبة لمفهوم الاستماع، وعدم تعلمهم لمهاراته ووظيفته والعادات التي يجب أن يكتسبوها، بل إن بعض المعلمين يفتقدون مهارات الاستماع، ولا يهتمون بالأنشطة والاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تنمية مهارات فهم المسموع.

إن خطورة إهمال مهارة الاستماع وغياب الاهتمام بها في الميدان التربوي كخطة تدريس فاعلة قائمة على التواصل، أدى إلى ضعف في مهارات فهم المسموع؛ لأن امتلاكها عند الطلبة قائم على الوعي بممارستها ضمن استراتيجيات ووسائل تعليمية فاعلة، فإن ضعف الاستراتيجيات والوسائل المتبعة في تعلمها يضعف قدرة الطلبة على التفاعل معها في العملية التعليمية، ويؤدي إلى تدنّي في مستوى فهم المسموع، وضعف امتلاك الطلبة لمهاراتها، وهذا ما أكدته دراسة الجبوري (2014)، ودراسة حلمي (2005)، ودراسة المنسي (2002)، ودراسة الذهبي (2015).

وفي ظل هذا الواقع التربوي وُضع الباحثون أمام تساؤل مفاده: هل من الممكن تحسين أداء طالبات الصف التاسع في مهارات فهم المسموع؟

وقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المسموع مجتمعة تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من المهارات الفرعية لفهم المسموع (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية مهارة الاستماع كونها أهم وسائل الاتصال والتفاهم، ولأن المتعلم إذا امتلك مهارات الاستماع استطاع أن يمتلك زمام اللغة، فيتمكن من امتلاك سائر المهارات والمعارف، فعملية الاستماع تعمل على تنمية التفكير وتنشيط العقل للوصول إلى غرض المادة المسموعة وفهمها. ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية: وتتمثل بإفادة واضعي المنهاج عند صياغة وتطوير منهاج اللغة العربية، أو عند إعداد برامج وعقد دورات إثرائية، وذلك لأنها تزودهم بدليل المعلم الذي يرشده إلى كيفية توظيف دروس الاستماع باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، وقد تفيد المشرفين العاملين في حقل الإشراف التربوي في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تدريبهم على مهارات فهم المسموع وكيفية تدريسها باستخدام هذه الاستراتيجيات الحديثة.

الأهمية العملية: وتتمثل بإفادة المعلمين في إعداد دروس استماع قائمة على استراتيجية الكرسي الساخن لمعالجة الضعف في مهارات فهم المسموع، ووضع بعض الخطط العلاجية التي تساعد في تنمية مهاراتها ومستوياتها، وتحديد قائمة بمهارات فهم المسموع التي يمكن أن يستفيد منها المعلم والطلبة.

الأهمية البحثية: حيث إن هذه الدراسة قد تفتح آفاقاً جديدة في الدراسات المستقبلية عن استراتيجية الكرسي الساخن، واستخدامها في تنمية مهارات اللغة العربية الأخرى، وإفادة الباحثين المهتمين بمجال مهارة الاستماع في إيجاد استراتيجية حديثة يمكن تطبيقها والاستفادة من هذه الدراسة كمرجع لهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دروس الاستماع المختارة من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وعددها ثمانية دروس هي: (ابن النفيس، قضية اللاجئين، الضميمة، أصلح نفسك قبل إصلاح غيرك، قصور الصحراء، المحبة والود، السر والقبلة، مثل على لسان الحيوان، من رسالة عمر بن الخطاب إلى أبي موسى الأشعري في القضاء)، بواقع (16) موقفاً استماعياً، مدة كل موقف (45) دقيقة.

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على (67) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة المزار الثانوية الشاملة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الشمالي، توزعن في مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدرسة المزار الثانوية الشاملة التابعة لمديرية تربية لواء المزار الشمالي.

- الحدود الزمانية: طبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2019.

- محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية على الأداة المستخدمة فيها لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبقدر ما تتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة (الصدق والثبات)، حيث تكونت أداة الدراسة من اختبار مهارات فهم المسموع بمستوياته الآتية: (مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم الإبداعي) والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

استراتيجية الكرسي الساخن: وعرفها الشمري (2011: 46) بأنها "إحدى استراتيجيات التعلم النشط قائمة على بناء الأسئلة، وتنمية القراءة وتبادل الأفكار بين الطلبة لترسيخ موضوع معين".

ويعرفها الباحثون إجرائيًا: بأنها طريقة تعلم تعتمد على العمل الجماعي المشترك وفق خطوات إجرائية متسلسلة محددة، تلتزم بشروط معينة، تعتمد على طالبة متطوعة من طالبات الصف التاسع تتقن مهارات أو أداء معينًا، تستمع ثم تجيب عن الأسئلة التي تطرحها عليها زميلاتهن، وتبادل الأفكار بنقاش تفاعلي ليحسن من مهارات فهم المسموع لديهن، وتتناوب الطالبات الجلوس على الكرسي. مهارات فهم المسموع: عرفها عمار (2002: 70) بأنها "مهارات تتطلب الإنصات أو الإصغاء مع تركيز الانتباه وتوجيه الاهتمام نحو الموضوع المدروس".

ويعرفها الباحثون إجرائيًا: بأنها مجموعة المهارات التي تؤديها طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة المزار الثانوية الشاملة بعد تلقي المادة المسموعة وفهمها وتحليلها وإدراك ما جاء فيها من معانٍ وأفكار، وبسرعة مناسبة، وإصدار الأحكام على النص المسموع، وقيست في الدراسة الحالية بالدرجات التي حصلت عليها الطالبات في اختبار فهم المسموع بمستوياته الأربعة المعد لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي القائم على اختبار قبلي- بعدي لمجموعتين من طالبات الصف التاسع، حيث كانت الأولى تجريبية، ودرست وفق استراتيجية الكرسي الساخن، والأخرى ضابطة، ودرست وفق الطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (67) طالبة اختيرت بالطريقة المتيسرة من طالبات الصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/ 2019م، في مدرسة المزار الثانوية الشاملة المختلطة للبنات التابعة لمديرية تربية لواء المزار الشمالي، بواقع شعبتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (33) طالبة، تلقين التدريب على مهارات فهم المسموع باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن من الباحثة الأولى، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (34) طالبة، تلقين التدريب على مهارات فهم المسموع بالطريقة الاعتيادية من الباحثة الأولى أيضًا.

أداة الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية الأداة الآتية:

اختبار مهارات فهم المسموع

للإجابة عن سؤال الدراسة أعد الباحثون اختبارًا لقياس مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ويتضمن المستويات الأربعة: مستوى الفهم الحرفي، وتمثله الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 17)، ومستوى الفهم الاستنتاجي، وتمثله الفقرات (8، 9، 18، 19، 20، 21، 22، 23)، ومستوى الفهم الناقد، وتمثله الفقرات (10، 12، 13، 16، 24، 25، 26، 31)، ومستوى الفهم الإبداعي، وتمثله الفقرات (11، 14، 15، 27، 28، 29، 30، 32)، ويمثل كل مستوى أربعة مؤشرات. وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (32) فقرة، منها فقرات مقالية ذات إجابة قصيرة، وعددها (8) فقرات، وفقرات موضوعية وعددها (24) فقرة.

صدق الاختبار

تكوّن اختبار مهارات فهم المسموع في صورته الأولى من (34) فقرة مقترحة، وتم توزيعه على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعدد من مشرفي ومعلمي اللغة العربية؛ حيث طلب إليهم إبداء آرائهم في محتوى الاختبار من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة المهارات لطالبات الصف التاسع، ومدى مناسبة الفقرات للمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات وتم الأخذ بها، من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل ومنها: حذف فقرتين، وتعديل بعض المؤشرات السلوكية مثل: "الكشف عن سبب النتيجة الواردة في النص المسموع" بدلا من "الكشف عن السبب"، وعدلت البدائل فأصبحت (4) بدائل بدلا من (3) بدائل في الفقرات الموضوعية، وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (32) فقرة من نوع الأسئلة الموضوعية التي بلغ عددها (24) فقرة، والأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة التي بلغ عددها (8) فقرات.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (19) طالبة من طالبات الصف التاسع من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث تم احتساب معامل الثبات للفقرات الموضوعية بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وقد بلغت قيمته للاختبار ككل (0.87)، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض إنجاز هذه الدراسة. كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المصححين لفقرات الاختبار المقالية من خلال قيام معلمة لغة عربية بتصحيح الاختبار، وبعد تصحيح المعلمة للاختبار قامت الباحثة نفسها بإعادة التصحيح، وحساب معامل ثبات المصححين باستخدام معادلة هولستي، وهي على النحو الآتي:

$$\text{معامل ثبات التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وقد بلغت قيمة معامل ثبات المصححين للاختبار ككل (0.89)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تطبيق الاختبار

بعد إعداد الاختبار بصورته النهائية والتحقق من صدقه وثباته، طبق على أفراد الدراسة قبل تنفيذ التجربة وبعده، وأكدت الباحثة على الطالبات ضرورة الالتزام بالإجابة عن جميع فقرات الاختبار، وقدر زمن الاختبار بحساب متوسط الوقت الذي استغرقته أول ثلاث طالبات من أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ (50) دقيقة، ومتوسط الوقت الذي استغرقه آخر ثلاث طالبات، وقد بلغ (70) دقيقة، وكان المتوسط بينهما (60) دقيقة، واعتمد هذا الزمن في تطبيق الاختبار القبلي والبعدي.

تصحيح الاختبار

صححت إجابات الطالبات على فقرات الاختبار من مصححتين (الباحثة، ومعلمة لغة عربية) وفقا للإجابة النموذجية، ورصدت درجتان للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، وكانت الدرجة النهائية للاختبار (64) درجة، ورصدت الدرجات في سجل خاص لكل مصححة، أعد لهذه الغاية تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على الاختبار القبلي، حسب المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي مجتمعة، ووفقا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي
مجتمعة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات فهم المسموع ككل (القياس القبلي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	45.76
	عدد الأفراد	34
	الانحراف المعياري	8.67
الكرسي الساخن	المتوسط الحسابي	46.73
	عدد الأفراد	33
	الانحراف المعياري	6.34
الكلي	المتوسط الحسابي	44.93
	عدد الأفراد	101
	الانحراف المعياري	7.9

يتبين من الجدول (1) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)؛ استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المعالجات	352.313	2	176.156	2.931	0.058
داخل المعالجات	5890.222	98	60.104		
الكلي	6242.535	100			

يلاحظ من النتائج في الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الكرسي الساخن)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار (0.058) وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل التطبيق.

متغيرات الدراسة

تناولت هذه الدراسة المتغير المستقل والتابع الآتيين:

- المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس، وله مستويان (استراتيجية الكرسي الساخن، الاعتيادية).
- المتغير التابع: ويعبر عنه بأداء الطالبات على اختبار مهارات فهم المسموع مجتمعة ومنفردة المعدّل لهذا الغرض.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات فهم المسموع مجتمعة وعلى كل مهارة من مهارات فهم المسموع، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقاً لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، واستخدم اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). وأخيراً استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) للمتغير المستقل في المتغير التابع.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد نصوص الاستماع من مبحث اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك إلى مديرية تربية لواء المزار الشمالي من أجل تطبيق التجربة.
- إعداد دليل المعلمة وفقاً لاستراتيجية الكرسي الساخن.
- اختيار الشعب الدراسية من مدرسة المزار الثانوية الشاملة للبنات بالطريقة المتيسرة.
- تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة للتحقق من تكافؤهما.
- ترتيب مقاعد الطالبات في المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الكرسي الساخن بوجود الكرسي الساخن في مركز الدائرة وإحاطة باقي المقاعد حوله.
- تعريف طالبات المجموعة التجريبية بالاستراتيجية، وكيفية تنفيذ أنشطتها، وتوزيع الأدوار على الطالبات، مع مراعاة تبادل الأدوار بين الطالبات بعد طرح ثلاثة أسئلة على الطالبة المتبرعة في استراتيجية الكرسي الساخن.
- تدريس المجموعة التجريبية دروس الاستماع باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- تطبيق الاختبار البعدي على أفراد مجموعتي الدراسة.
- تصحيح الاختبار ورصد الدرجات.
- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام (SPSS) واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكرسي الساخن في مهارات فهم المسموع في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق سؤالها: **أولاً:** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المسموع مجتمعة تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي والبعدي مجتمعة وفقاً لطريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع القبلي والبعدي مجتمعة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات فهم المسموع ككل (القياس القبلي)	مهارات فهم المسموع ككل (القياس البعدي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	45.76	51.24
	عدد الأفراد	34.00	34.00
	الانحراف المعياري	8.67	8.73
الكرسي الساخن	المتوسط الحسابي	46.73	61.61
	عدد الأفراد	33.00	33.00
	الانحراف المعياري	6.34	3.90
الكلي	المتوسط الحسابي	46.25	56.43
	عدد الأفراد	67.00	67.00
	الانحراف المعياري	7.55	9.63

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع البعدي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبارات مهارات فهم المسموع مجتمعة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري وفقاً لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع البعدي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	376.578	1	376.578	9.188	0.004	0.126
المجموعة (طريقة التدريس)	3132.415	1	3132.415	76.424	0.000	0.544
الخطأ	2623.183	64	40.987			
المجموع المعتدل	6126.776	66				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (4) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات فهم المسموع مجتمعة يعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقاً لطريقة التدريس (0.004)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على فاعلية طريقة التدريس بالكرسي الساخن في تحسين مهارات فهم المسموع لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار مجتمعة وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، واتجاه الفرق لصالح أي من المجموعتين، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية، حيث حسب المتوسطان الحسابيان المعدلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع البعدي مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	51.24	1.514	10.37*	0.033
الكرسي الساخن	61.61	1.544		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) على اختبار مهارات فهم المسموع مجتمعة م بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية. ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن) على اختبار مهارات فهم المسموع البعدي مجتمعة، حسب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث يلاحظ من الجدول (4) أنه يساوي (0.544)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الكرسي الساخن) فسر حوالي (54.4%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع البعدي مجتمعة. ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات فهم المسموع الفرعية: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي) تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات فهم المسموع الفرعية (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي) القبلي والبعدي، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية القبلي والبعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات فهم المسموع (القبلي)				مهارات فهم المسموع (البعدي)			
		الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الدافق	الفهم الإبداعي	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الدافق	الفهم الإبداعي
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	11.82	12.00	11.65	10.29	12.95	12.06	13.41	12.82
	عدد الأفراد	34.00	34.00	34.00	34.00	34.00	34.00	34.00	34.00
	الانحراف المعياري	2.97	2.79	2.98	2.97	2.59	2.97	2.55	3.30
الكرسي الساخن	المتوسط الحسابي	11.21	11.94	13.39	10.18	15.58	15.58	15.21	15.24
	عدد الأفراد	33.00	33.00	33.00	33.00	33.00	33.00	33.00	33.00
	الانحراف المعياري	2.29	2.26	2.03	2.60	1.20	1.80	1.80	1.37
الكلي	المتوسط الحسابي	11.52	11.97	12.52	10.24	14.27	13.79	14.31	14.03
	عدد الأفراد	67.00	67.00	67.00	67.00	67.00	67.00	67.00	67.00
	الانحراف المعياري	2.65	2.52	2.57	2.77	2.45	2.87	2.61	3.36

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبارات مهارات فهم المسموع الفرعية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، فقد استخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع البعدي الفرعية، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الكرسي الساخن)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	الفهم الحرفي	16.887	1	16.887	3.592	0.063	
	الفهم الاستنتاجي	35.302	1	35.302	7.465	0.008	
	الفهم الدافق	10.132	1	10.132	2.683	0.106	
	الفهم الإبداعي	38.089	1	38.089	6.400	0.014	
Wilks' Lambda = .454 الدلالة الإحصائية = 0.000	الفهم الحرفي	131.559	1	131.559	27.985	0.000	0.30
	الفهم الاستنتاجي	207.557	1	207.557	43.893	0.000	0.41
	الفهم الدافق	143.827	1	143.827	38.085	0.000	0.37
	الفهم الإبداعي	327.554	1	327.554	55.035	0.000	0.46
الخطأ	الفهم الحرفي	300.864	64	4.701			
	الفهم الاستنتاجي	302.641	64	4.729			
	الفهم الدافق	241.693	64	3.776			
	الفهم الإبداعي	380.913	64	5.952			
الكلي المعدل	الفهم الحرفي	449.075	66				
	الفهم الاستنتاجي	545.075	66				
	الفهم الدافق	395.463	66				
	الفهم الإبداعي	746.000	66				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد في الجدول (7) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقاً لطريقة التدريس على المهارات الفرعية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية البعدي، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)

المهارة الفرعية	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
الفهم الحرفي	الاعتيادية	13.41	0.372	1.80*	0.000
	الكرسي الساخن	15.21	0.372		
الفهم الاستنتاجي	الاعتيادية	12.06	0.373	3.52*	0.000
	الكرسي الساخن	15.58	0.379		
الفهم الناقد	الاعتيادية	12.95	0.333	2.63*	0.000
	الكرسي الساخن	15.58	0.338		
الفهم الإبداعي	الاعتيادية	12.82	0.418	4.42*	0.000
	الكرسي الساخن	15.24	0.425		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، بين أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن)، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، الكرسي الساخن) على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي)، فقد حسب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، وقد وجد من الجدول (7) أن قيمة مربع إيتا لمهارة الفهم الحرفي بلغت (0.30)، ولمهارة الفهم الاستنتاجي (0.41)، ولمهارة الفهم الناقد (0.37)، ولمهارة الفهم الإبداعي (0.46)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الكرسي الساخن) فسر ما نسبته (30%) لمهارة الفهم الحرفي، و(41%) لمهارة الفهم الاستنتاجي، و(37%) لمهارة الفهم الناقد، و(46%) لمهارة الفهم الإبداعي من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات فهم المسموع الفرعية المذكورة سابقاً.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج سؤالي الدراسة أن لاستراتيجية الكرسي الساخن أثراً دالاً إحصائياً في تحسين مهارات فهم المسموع مجتمعة، وفي تحسين كل مهارة من المهارات الفرعية (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي)، أي أن أداء أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الصف التاسع الأساسي تفوق على أداء أفراد المجموعة الضابطة اللائي درسن وفق الطريقة الاعتيادية، مما يدل على فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحسين مهارات فهم المسموع بمستوياته موضع الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البيئة التعليمية النشطة الملائمة في استراتيجية الكرسي الساخن تحقق تعلمًا أفضل، من خلال طريقة ترتيب المقاعد داخل الغرفة الصفية بشكل الدائرة التي يتوسطها الكرسي الساخن - مركز الدائرة - فيلقى النظر والتركيز على الطالبة المتبرعة المتميزة، ويجذب الانتباه لها، فطريقة الجلوس بهذه الطريقة سهلت على الطالبات إبعاد كل المشتتات والمثيرات الأخرى المشوشة لتفكيرهن، فركزن انتباههن على الأفكار والمضامين والمعلومات الأكثر أهمية في الرسالة المسموعة، وكما هو معروف فإن تهيئة البيئة الصفية المناسبة لدرس الاستماع تشكل خطوة أساسية وإجراءً مهمًا لتحقيق أهداف الدرس، وهذا ما أكدته عطية (2016)، حيث أشار إلى أن تهيئة البيئة الصفية لدروس الاستماع يعد عاملاً مهماً في تحقيق أهداف دروس الاستماع.

وقد يعزى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى وضوح إجراءات تدريس نصوص الاستماع باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، التي يتم فيها نقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم، وتشجيع التعاون والتواصل من خلال المناقشة والمحاورة أثناء تطبيق الاستراتيجية، وتساعد في التفكير في الحجج واستخدامها بأسلوب مقنع، وتحفز الطالبات على الاهتمام والتعبير عن الأفكار وتوضيحها، وتوليد أفكار جديدة؛ مما يعزز ثقة الطالبات بهذه الأفكار، والقدرة على الإبداع، كما أشار كل من: (Borich, 2004; Moore, 2005; Trachticova, 2007; Elnada, 2015).

فالتالبة وفق استراتيجية الكرسي الساخن تبذل جهداً ذاتياً من خلال الطلب إليها لعب دور المناقش في الإجابة عن الأسئلة بشكل حوار تفاعلي، يتم فيه ممارسة عمليات الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والتفسير وتوليد الأفكار، فالتالبات في المجموعة التجريبية في حالة عالية من التفاعل اللفظي والبصري والجسدي في الموقف التعليمي (عبد الكريم، 2016؛ هادي ومجول وموسى، 2017؛ السهيمي والغامدي، 2018)، والتدريس باستخدام الكرسي الساخن أثر إيجاباً في تنمية التفكير الإيجابي المتبادل بين الطالبات مع النصوص المسموعة، والإحساس بأداء الأدوار بصورة إيجابية؛ مما أدى بدوره إلى زيادة الدافعية والتفاعل والثقة بالنفس نتيجة تهيئة المناخ النفسي والتعليمي المناسب لممارسة الطالبات نشاطات قائمة على تبادل الحوار التفاعلي، والقدرة على المناقشة وإبداء الرأي، فالتالبات يفكرن، ويحللن، ويناقشن، ويتحدثن، ويكتبن ما تعلمنه، ويبدن آراءهن (السندي، 2015)؛ وقد أدى ذلك كله إلى إكساب الطالبات مرونة في التفكير، وانسيابية في بناء المعرفة من خلال التفاعل مع المضامين الفكرية والقيمية في النصوص المسموعة، وقد أثر ذلك في تطوير مهارات فهم المسموع بمستوياته الأربعة دون استثناء لدى الطالبات.

يضاف إلى ذلك أن هذه الاستراتيجية تقوم على بناء الأسئلة بشكل مسبق وتبادل الأفكار بين الطالبات لترسيخ المعلومات الواردة في المسموع؛ مما يجعلها طريقة واضحة وسهلة التطبيق ومشوقة وقادرة على تنمية مهارات مختلفة، ومنها مهارات فهم المسموع، من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الأدوار بين الطالبات، حيث تعطي كل طالبة دوراً تؤديه، مما يجعلها قادرة على تطوير أفكارها، وطرح الأسئلة ضمن هذه الاستراتيجية يساعد في ربط المعلومات السابقة بالمعرفة الجديدة، فتمارس الطالبة مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات المستوى الناقد والمستوى الإبداعي التي تعد جزءاً من مستويات فهم المسموع، وتمنح هذه الاستراتيجية الطالبات القدرة على التذكر والتفسير والفهم والنقد من خلال المشاركة التعاونية التبادلية في طرح الأسئلة وتبادل الخبرات والآراء، مما ساعد في زيادة ثقتهن بأنفسهن في إنجاز المهام الموكلة لهن والقيام بأدوارهن، وهذا من شأنه إزالة حاجز الخوف والخجل والتردد، وتوفير جو من الحماس للتفاعل والمشاركة وتركيز الاستماع، فكل واحدة منهن ستكون مرةً سائلة ومرةً مجيبة عن الأسئلة، مما شجعهن على سهولة تطبيق هذه الاستراتيجية، والفهم السريع للمسموع، وجذب انتباههن ليس لمجرد الاستماع فقط، وإنما لتذكر وفهم وتفسير ونقد ما جاء في المسموع (الحري، 2018).

وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية في مهارات فهم المسموع إلى الأسلوب الجديد في استخدام استراتيجية الكرسي الساخن الذي لم تألفه الطالبات من قبل، فأصبحن أكثر رغبة وحماسة للتفاعل مع المسموع من خلال التوصل للمعرفة وطرح الأسئلة والبحث عن الإجابة، ومن خلال ما تناوله النص والوصول إلى أهداف المسموع، فساعد ذلك على تذكر الأحداث وإدراك الكلام المسموع، وتمييز الحقيقة من الرأي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويمه وإثرائه، وهذا من شأنه تنمية القدرة العقلية وملكات النقد والإبداع والابتكار لدى الطالبات.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن النصوص المختارة ذات أسلوب لغوي جذاب وصياغة واضحة وملائمة للجوانب البيئية والنمائية للطالبات، حيث تحتوي على نصوص كلامية واقعية ومناسبة لأعمارهن وعقولهن وعاطفتهم، ولمستواهن المعرفي؛ مما ساعدهن في فهم المسموع والاندماج بما جاء فيه من شخوص وأحداث وردت في القصص والنصوص المختارة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أكدته الأدب النظري والبحوث والدراسات العربية والأجنبية السابقة جميعها دون استثناء بشأن فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المهارات المختلفة ورفع مستوى التحصيل.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

توصيات تربوية

- اعتبار استراتيجية الكرسي الساخن من استراتيجيات التعلم النشط المناسبة لتنمية مهارات فهم المسموع، وتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية تطبيقها بصورة فاعلة .

- تأكيد مشرفي اللغة العربية على أهمية توظيف استراتيجية الكرسي الساخن في دروس اللغة العربية.

توصيات بحثية

- إجراء دراسات لبحث أثر استراتيجية الكرسي الساخن في مهارات لغوية أخرى، كمهارات فهم المقروء، والتذوق الأدبي، والتحدث، والكتابة.

المراجع العربية

- البجة، عبدالفتاح. (2005). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجبوري، سعدون. (2014). مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل.
- الحري، عمر. (2018). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- حلمي، أحلام. (2005). مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الخوالدة، فاطمة. (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الذهبي، أحمد. (2015). أثر استراتيجية مثلث الاستماع في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، العراق.
- زيتون، حسن. (2003). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- السندي، ناز بدرخان. (2015). أثر تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الإنسان لدى طلبة كلية التربية وتنمية تفكيرهم الإيجابي. مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة بابل، (20)، 749-730.
- السهيمي، سعد والغامدي، عادل. (2018). أثر طريقة الكرسي الساخن على تنمية مهارات التجويد لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، (25)، 989-967.
- الشمري، ماشي. (2011). 101 استراتيجية في التعلم النشط. وزارة التربية والتعليم بمنطقة حائل.
- طاهر، علوي. (2010). تدريس اللغة العربية وفقًا لأحداث الطرائق التربوية. عمان: دار المسيرة.
- الطائي، عايد. (2018). أثر استراتيجية الكرسي الساخن في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء. مجلة الفتح، 9 (25)، 281-206.

- عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (2005). المهارات القرائية والكتابية – طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر. (2011). مهارات الاستماع النشط. عمان: دار المسيرة.
- عبد الكريم، سعد. (2016). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر. مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، 32(3)، 1-57.
- عطية، محسن. (2016). التعلم: أنماط ونماذج حديثة. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- العفون، نادية ومايخان، هيفاء. (2018). أثر استراتيجيتي المساجلة الحلقية والكرسي الساخن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء. مجلة كلية التربية الأساسية. 24(100)، 237-264.
- عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة: بيروت.
- العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار. (2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق: العين: دار الكتاب الجامعي.
- سنجي، سيد. (2011). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 75، جزء 2، 1-61.
- مدكور، علي. (2000). تدريس فنون اللغة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.
- المنسي، غادة. (2012). أثر الطريقة السمعية الشفوية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- هادي، عارف ومجول، مشرق وموسى، ابتسام. (2017). فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة بابل. مجلة جامعة بابل، 5 (25)، 2404-2436.
- الهاشمي، عبدالرحمن والغزاوي، فائزة. (2005). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج.
- وزارة التربية والتعليم. (2013). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية لمرحلي التعليم: الأساسية والثانوية. إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- المراجع الأجنبية
- Abadelhafez, A. (2006). The Effect of a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of university EFL Students. Unpublished doctoral dissertation. Minia University, Egypt.
- Ashton, S. (2005). Drama: Engaging all Learning Styles in proceedings 9th international INGED (Turkish English Education Association) Conference, 2022- October, 2005, Economics and Technical University, Ankara, Turkey.
- Billikova, A. & Kissova, M. (2013). Drama Techniques in the Foreign Language Classroom. University of Nitra: Faculty of Arts, Department of English and American Studies.
- Borich, D. (2007). Effective Teaching Methods: research-based practice. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hal.
- Ediger, M. (1999). Listening and Reading in the Elementary School. ERIC Document Reproduction service, No. ED 432005.
- Elnada, Z. (2015). The Effectiveness of Using Hot Seating Strategy on Enhancing Student-Teacher's Speaking Skills at al – Azhar University – Gaza, Unpublished Thesis of Master, Al – Azhar University – Gaza.
- Farris, P & Werderich, D. (2019), Language Arts: Process, Product, and Assessment for Diverse Classrooms. Long Grove, IL: Waveland Press.

Fowler, S. (2012). Putting Students on the Hot Seat to stimulate interest in Biology in Non – Science Majors. *The American Biology Teacher*, 74 (6). 410-412.

Idris, M. (2014). The Effect of Hot Seat Strategy on Students' Speaking Ability at Al-Kautsar Islamic Modern Boarding School Pekanbaru.. University of Sultan Syarif kasim Riau, Pekanbaru.

Moore, D. (2005). *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice* London: SAGE, Publications.

Nelson, S & Guerra, P. (2009). Use Films to get groups talking and listening to one another. *Journal of Staff Development Council*, 30 (2), 57- 58.

Nilasari, V. (2017). Using Hot Seating Strategy to increase the first year Students' Speaking Ability At SMA Negeri 2 Takalar. Unpublished Thesis of Master ,University Islam, Negeri.

Rachmawati, A & Purwati, O .(2013). The Implementation of Hot Seat Technique as a Teaching Technique to Teach Spoken Descriptive Text to The Seventh Graders. *E- Journal Unesa*, 1(3),212-.

Tompkins, G. (1998). *Language Arts: Content and Teaching Strategies*.Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Trachtulcaova, K. (2007). *Effective Learning of English through Drama*. Bachelor Thesis, Masaryk University Brno.