

## فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين مهارات التفكير التخليدي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

فاطمة محمود خوالده، حمدان علي نصر\*

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين مهارات التفكير التخليدي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف جرى اختيار أفراد الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن من العام الدراسي (2015/2016)، قسّمت إلى مجموعتين؛ تجريبية تكوّنت من (16) طالبة وضابطة تكوّنت من (15) طالبة. وأعدّ اختبار مقالي لقياس مهارات التفكير التخليدي، تكوّنت من أربع مهارات ولكل منها أربعة مؤشرات سلوكية دالة. جرى تطبيقه قبلًا وبعديًا على أفراد مجموعتي الدراسة بعد التأكد من صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق إحصائي عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير التخليدي مُجمعةً تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات التفكير التخليدي كل على أفراد تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات الدالة: استراتيجية، أنموذج عمليات الاستماع التكاملي، التفكير التخليدي.

### المقدمة

تنامى الوعي لدى التربويين وخبراء المناهج والتدريس في الآونة الأخيرة بضرورة تنمية القدرات العقلية المختلفة باستحضار الصور الذهنية المتعلقة بموقف النّحدث ليتمكن الطلبة من فهم المادة المسموعة فهمًا جيدًا في ظل المصادر المتنوعة للاستماع ليتمكنوا من مواجهة التّحديات التي يفرضها العصر الحالي الذي يتسم بالانفجار المعرفي والتكنولوجي. فقد تعالت الأصوات مناديةً بضرورة تعليم التفكير وتنميته لدى الطلبة عبر المناهج الدراسية المختلفة ذلك لأن التفكير أصبح هدفًا ونتاجًا رئيسًا من نواتج العملية التّعليمية التّعليمية إذ أن تعليم التفكير يعزز من فرص المجتمعات والأفراد في البقاء في عالم سريع التّغير وتمكين الفرد من مواجهة التّحديات الجديدة، وإكسابه القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة إزاء القضايا والمشكلات ذات الصلة (ثابت، 2006).

وانسجامًا مع ذلك ساد الأنظمة التربوية في السنوات الأخيرة جدل واسع حول أهمية التّخيل بوصفه مدخلًا لإصلاح التعليم وتحسين نوعيته، وبخاصة ما يتعلق بإنتاج الأفكار، والمعاني المجردة واستخدامها، فالّتخيل ضروري في حياة الإنسان حيث يساعده على التصنيف، والتّحرير، وربط إدراكاته الحالية بخبراته السابقة؛ مما يساعده على التعليم والتفكير (Osburq, 2003). ويعرف التفكير التّخيلي "بأنه العملية العقلية التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات العملية السابقة بحيث تنظمها في صور وأشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل وتعتمد على قدرتي التذكر والاسترجاع والتصور العقلي" (زينون 2003:33). ويعرّف أيضًا "بأنه عملية عقلية عليا تعتمد على استرجاع الخبرات السابقة ثم تنظيمها لتؤلف منها أشكالًا وصورًا جديدة تصل الفرد بماضيه وتمتد إلى حاضره وتتطلع به إلى المستقبل مكونة بذلك دعائم قوية للإبداع والتكيف مع البيئة" (الجزاز واحمد، 2003:125).

ويضيف الطيب (2006: 184) "بأنّ التفكير التّخيلي هو النّشاط الذي يقوم به الفرد نتيجة لإحدى القدرات العقلية التي تقوم بعملية تجميع الصور العقلية التي جرى الحصول عليها عن طريق الحواس ثم التّأليف بين هذه الصورة وإعادة تشكيلها بطريقة

\* جامعة اليرموك، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/8/23، وتاريخ قبوله 2016/10/22.

مبتكرة تساعدنا في الحصول على شكل جديد لها يختلف عن الواقع".

أما ساملي (Samli, 2011:8) فيرى أنّ التفكير التخيلي عبارة عن "شكل من أشكال النشاط العقلي الذي يعمل على تجميع الصور الذهنية المختلفة الناتجة عن معطيات ومواقف تعليمية خاصة بالمدرجات الحسية مع ربطها بالخبرة السابقة وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة".

وهناك من يرى أنّ التفكير التخيلي " نمط من أنماط التفكير يستند إلى عملية استرجاع الانطباعات المتكونة في الذهن للأشياء والأحداث والمواقف التي تتصل بهدف ما أو تخيل الخطوات والإجراءات التي يمكن لها أن تحقق هذه الأهداف، وقد يتضمن القدرة على إعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية أو معانٍ أو خبرات أو أحداث سابقة" (Eckhoff & Urbach, 2008: 183).

في ضوء التعريفات السابقة، يمكن القول إنّ التفكير التخيلي هو: نمط من أنماط النشاط العقلي المرتبط بتجميع صور ذهنية وانطباعات تنتج عن مواقف التعلم أو الإدراك الحسي للمواقف المختلفة والأشياء والأحداث، ومن ثم ربطها بخبرات الفرد السابقة ومعارفه لكي يصل من خلال ذلك لإعادة تشكيل هذه الصور والانطباعات بطريقة مبتكرة، حيث يظهر التفكير لدى الفرد عبر سلوكياته وممارساته المختلفة.

ويجسد التخيل القدرة على الإبداع والابتكار والخروج عن المألوف، والارتقاء بمستوى التفكير والتدريب للمساعدة في زيادة القدرات الإبداعية كالأصالة، و الطلاقة، والمرونة واستخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك. ويعرّف التخيل بأنه إطلاق العنان للأفكار دون النظر إلى الارتباطات المنطقية أو الواقعية أو الالتزامات. وهو أعلى مستويات الإبداع وأكثرها ندرة. وقد يتحقق به الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلي. ويمكن توظيف التخيل للارتقاء بمستوى التفكير والتدريب للمساعدة في زيادة تلك القدرات الإبداعية (العون، 2012).

وللتخيل أهمية بارزة في حياة الإنسان، حيث يزيد من قدرته على التفكير وابتكار حلول نوعية للقضايا، والمشكلات التي تؤرقه، في عصر تسوده أشكال مختلفة من الصراعات والتخيل يتيح فرصة إنتاج صور ذهنية مجردة ترتبط بالأفكار والمعاني والأشياء غير الحسية مدار التفكير، فيسهل الخيال بذلك في إدارة استراتيجية العصف الذهني، واستمطار الصور الذهنية في أثناء الاستماع، ومحاولة الإفادة منها بأقصى ما يمكن لاستيعاب المسموع بمستوياته المختلفة (نصر، 2009). وللتخيل دور في الإبداع الأدبي، وبخاصة في مجال بناء الصور الفنية اللازمة للتعبير والتواصل اللغوي الفعال، ويتطلب التخيل المقصود لإحداث الصورة الفنية حدوث التباعد بين الأشياء كأن تجعل الجامد ناطقا كالإنسان حتى تكون الصورة مؤثرة ومبدعة (عليان، 2008) ويؤكد العرجة (2004) أنّ الطريقة التخيلية تساعد كذلك في زيادة مستوى التحصيل الدراسي.

وتقدم الصور الذهنية التي يتخيلها الطالب قيمة تربوية، ودورًا إثرائيًا في التعلم والتفكير لدى الطالب، وذلك من جانبين: الأول يزود الطالب بصور حسية تتصف بالحركة واللون وتتركز في ذهنه، والثاني يجعله يعيش عالمًا من الرحلات الذهنية الدائمة في كل مهمة ذهنية يمارسها، بالنشاط والاستمرار، ويمكن إثراؤها بمزيد من التدريب (قطامي، 2005).

وتتمثل أهمية التفكير التخيلي في كونه يمكن الفرد من استخدام مهارات التآزر في الجوانب المعرفية العقلية والوجدانية والأدائية المهارية، و توظيف التذكر في استرجاع الصور الذهنية المختلفة التي درسها المتعلم، حيث يمكنه من استخدام الحقائق والأفكار والتعميمات والوقائع لإعادة تشكيل الصور الذهنية (Swartz, 2001).

ويشير السعيد (2008) إلى أنّ أصحاب النمط التخيلي من التفكير لديهم مجموعة من المهارات تتضمن البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء، بقراءتهم المتنوعة، وهؤلاء لديهم القدرة على الاستنتاج بالقيام بالربط بين المواقف، ولديهم أيضًا إمكانية للتأمل والتفكير بشكل أكثر عمقًا.

ويضيف ديسيتي (Decety, 2004) بأنّ اكتساب المتعلم مهارات التفكير التخيلي ذو أهمية من حيث: تمكين المتعلم من اكتساب مهارات الإدراك والتعبير عما تخيله في شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة أو بالرسم، علاوة على تنمية القدرة على تكوين الصور الذهنية العقلية وزيادة الثروة اللغوية.

وقد حدد قارة والصيفي (2011) الفوائد المتحصلة من ممارسة المتعلم مهارات التفكير التخيلي في حصص اللغة على النحو الآتي:

- تشكّل الصور المتخيّلة قاعدة بيانات مهمة، من أجل تمثيل المعلومات في الذهن بطريقة فعّالة.
- تساعد الصور العقلية المتخيّلة على جعل الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة ذات معاني وأشياء محسوسة وبسيطة.

- بوساطة التفكير التخيلي يمكن تحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية، يسهل على الفرد التعامل معها.
- تجعل من المادة الصعبة غير المألوفة، مادة سهلة مألوفة مما يسهل على الفرد تعلمها.
- التفكير التخيلي وسيلة لتحسين ذاكرة المتعلم، واسترجاع المعلومات المتعلمة بشكل سريع وكلي.
- يساعد التفكير التخيلي المتعلم على ابتكار معان جديدة للأفكار المتعلمة، ويساعد على الربط بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وتوليد نتائج إبداعية غير مألوفة.

وتمكننت الباحثة بالرجوع إلى العديد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتخيل والتفكير التخيلي مثل (حنورة، 2003؛ الجراز وأحمد، 2003؛ عليان، 2008؛ طه، 2009؛ العيسى، 2013، العياد، 2014) من اشتقاق المهارات والمؤشرات السلوكية ذات العلاقة وفيما يلي عرض لهذه المنظومة من المهارات.

- 1) مهارة التعرف على ما في النص من مضامين وأفكار: يمكن تعريف هذه المهارة بأنها قدرة المتعلم على إعداد صور ذهنية خيالية للأفكار والأحداث في النص، حيث يمكن لهذه الصور الذهنية أن تحاكي الواقع، وتمكن المتعلم من صوغ معاني جديدة لتأكيداتها، ويحرك مهارات الذكاء الوجداني لديه بما يتيح له اكتشاف المعاني والمضامين داخل النص، ويعمل على تكامل مكونات شخصيته المعرفية والوجدانية، مما يؤثر على ذكائه، وأدائه الوجداني، وقدرته على إدراك العلاقات في نفسه وفيما حوله والتعرف على الأفكار والأحداث والشخصيات وتحليلها.
- ويُستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية التالية:
- استدعاء معلومات وبيانات أساسية في المسموع والاهتمام بتفاصيله.
  - استرجاع الصور والخبرات السابقة حول المسموع ووصفها.
  - استحضار صور ذهنية لعناصر مرتبطة بشخص وأحداث وأماكن لم تشاهد من قبل وليست معروفة.
  - إعادة ترتيب الأحداث والأفكار في ضوء معيار معين (تسلسل الأحداث والأفكار).

وتبرز أهمية هذه المهارة كونها تضع المتعلم في مواقف لغوية سلوكية متنوعة تعمل على خفض مظاهر التوتر والقلق وإبعاد الأفكار السلبية، وصياغة معاني جديدة، وتأكيد الاتجاهات المرغوب فيها عن طريق استثارة رؤى المتعلم ومشاركته الوجدانية، وتبادل الأفكار، والقدرة على إدراك العلاقات، ورسم الخطط اللازمة لفهمها حتى يصل إلى النتائج، ومراجعة البدائل والبحث عنها، لتحسن لديه اتجاهات معينة نحو الذات وعلاقتها بالآخرين، ومن ثم فهم الأفكار الظاهرة والمضامين المخفية في النصوص.

ويمكن للمعلم أن يعمل على تنمية هذه المهارة لدى الطلاب بتقديم خبرات واقعية للطلاب ومحسوسة لاستخدام البيئة ومناسبة لقدراته المعرفية، وهنا يجري استخدام خبرات واقعية مرتبطة بحواس المتعلم. ويمكن استخدام الصور المادية واستخدام الوسائل المعينة على ذلك مثل: الرسوم والشرائح والأفلام وغيرها، ويجري التعلم عن طريق تدريب المتعلمين على التخيل الموجه للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف أو الرموز وتدريب الأفراد على التأمل والتصور العقلي وتحسين الأفكار التي تساعد على نمو المفاهيم العلمية لديهم (حنورة، 2003؛ العياد، 2014).

2) مهارة الفهم والتمييز للأفكار والمضامين وما بينها من علاقات: تُعرّف هذه المهارة بأنها قدرة المتعلم على التفكير بشكل غير مألوف ليمكن من التمييز بين الأفكار المختلفة والعلاقات بينها، وهنا يجري إطلاق العنان للأفكار دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية أو الالتزامات. وهو أعلى مستويات الإبداع وأكثرها ندرة وقد يتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلياً يجري تحديده بتحديد العلاقات بين الأفكار والشخصيات والأحداث ومدى تأثير كل منها على الآخر.

- ويُستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية التالية:
- شرح المفاهيم والأفكار الغامضة بأمتثلة شائعة ومعروفة.
  - توضيح فكرة غامضة بوضعها في قالب فني يقربها إلى المحسوس.
  - تمييز بين المألوف وغير المألوف في المسموع بتحديد المكونات الأساسية والعوامل المتداخلة.
  - إكمال أحداث مترابطة في ضوء علاقات قائمة بينها (سبب ونتيجة أو العكس).

ويشير الجراز وأحمد (2003) في سياق الحديث عن أهمية هذه المهارة وطريقة تنميتها بأنّ التخيل بصفة عامة يثير المشاركة بين المتعلمين في غرفة الصف بتمكينهم من التمييز بين الأفكار والمضامين وتكوين العلاقات بينها، وبهذا يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، ويستطيع أن يقدم للمتعلمين وجهة نظر جديدة ووسيلة جديدة لتذكر المعلومات، وبإمكانه أن يؤدي إلى فهم راسخ أكثر ويكون قابلاً للتذكر فترة أطول مما يفعله العرض اللفظي لنص أو محاضرة، فلتخيل القدرة على مساعدة بعض المتعلمين

على التمثيل واستخدام المعلومات التي تبقى بعيدة المنال.

(3) مهارة التخيل التحويلي: تعني هذه المهارة التنبؤ والربط والتركيب، حيث يقوم المتعلم بتحويل الصور لأشكال جديدة وربطها بواقع حياته اليومية، وهنا يؤدي التخيل دور وسيط مساعد في تمثيل المعلومات المذكورة في النص، وذلك ببناء علاقات إرتباطية بين الرموز الكتابية والصور العقلية، ويسعى التخيل إلى إيجاد علاقات مكانية وزمانية محسوسة بين الرموز للتنوع في مفاهيمها وربطها بقوالب وجمل لغوية تتماشى مع الموقف اللغوي.

ويُستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية التالية:

- إدخال اقتراح تعديلات وإضافات على صور وأفكار غير مألوفة لتصبح مألوفة.
- التعبير عن الأفكار المجردة بأمثلة من الحياة اليومية وتقريبها للمحسوس.
- التعبير عن أفكاره ومشاعره باستخدام ألفاظ قوية وأمثلة من الحياة اليومية.
- تزيين الكلام بالصور الفنية والبيانية باستخدام صور متكاملة.

ويستفاد من هذه المهارة في الموقف اللغوي بتقديم أشكال مختلفة من خبرات المتعلم السابقة والنص اللغوي لجعله مفهومًا ذا معنى، عبر تحويل الصور وتعديلها وفقًا لتخيله وفهمه له، وهناك من يشير أنّ تقديم مساعدات التخيل للأطفال يساعدهم في حل المشكلات التي تستلزم التفكير الإستنتاجي عبر تحويل الصور وتعديلها والبحث عن أمثلة محسوسة لها، ويتيح لهم التفكير ببدائل لها ضمن أشكال لغوية مختلفة (حسن، 2013).

وهناك ما يشير إلى أنّ التخيل يسهم في دمج الخبرات السابقة للفرد مع ما في النص القرآني من أفكار، وبذلك يجري بناء المعنى Construction؛ وإعادة بناء للمعنى Reconstruction حيث يعمل التخيل مع عوامل أخرى في هذه العملية البنائية المعقدة (عليان، 2008)، وعليه يصبح معلوم اللغة العربية بعامّة ومعلّم القراءة والكتابة بخاصة مسؤولين مسؤولية مباشرة عن تدريب طلبتهم على أساليب واستراتيجيات توظيف التخيل لأغراض قرائية وكتابية (طه، 2009).

وبتنمية هذه المهارة يمكن توظيف التعلم بالواقع حيث يقوم هذا التعلّم على استخدام الخبرات المرتبطة بالواقع ومعالجته والتفاعل معها، والتعرّف على خصائصها واللعب بها. وأنّ التعلّم الذي يؤدي إلى حرمان الطالب من هذه الخبرات الواقعية يحدّ من تصورات الإدراكية المعرفية فيما بعد. كما يمكن استخدام التعلّم بالواقع لإثارة التّصوّر الإدراكي المعرفي ويتم التعلّم عن طريق تقديم خبرات واقعية محسوسة للطالب، واستخدام بيئة مناسبة لقدراته المعرفية، وفي هذا التعلّم يجري استخدام خبرات واقعية مرتبطة بحواس المتعلم (سالمان، 2012).

(4) مهارة التخيل الإبداعي: تشير هذه المهارة إلى إعادة تركيب وتأليف، فهو تخيل نشط أكثر من مجرد أحلام يقظة، فهو تخيل متقن، ومحكم، لأنّه يشتمل على تخيل الأشياء الأصيلة، أي التي لا يراها الآخرون، وابتكار أفكار جديدة، بالإضافة إلى أنّ العقول الابتكارية يجب أن تبحث عن الأسئلة أيضًا، وليست تقدم حلولًا للأسئلة فقط.

ويُستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية التالية:

- اقتراح أسباب محتملة وواقعية لمشكلة أو ظاهرة في حدود قدراته.
- تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة قائمة أو افتراضية.
- وضع عناوين مناسبة للنص الاعتماد على فهم النص ومراميه.
- ترجمة معاني وأفكار بشكل مبتكر كنص أو رسومات أو صور معبرة.

وتبرز أهمية مهارة التخيل الإبداعي في الموقف اللغوي كونها تمكّن الطالب من تشكيل صور عقلية، وهذه الصور العقلية تتيح لصاحبها الربط بين الخبرات المتوافرة في السياق، وقد تسهل فهم كلمة أو تعبير من السياق الذي وردا فيه، وقد يفضي تمثّل المعرفة في ذهن الطالب إلى تحسن الأداء في مهارة صياغة التعميمات، وقد ساعدت مراحل الإستراتيجية بما فيها من تدرج منطقي مبتدئًا باسترجاع الخبرات السابقة والبناء عليها، مرورًا بتوظيفها ووصولًا إلى الطلاقة والمرونة والأصالة في تكوين الأحداث وفهم الأفكار وتشكيلها (الجزاز واحمد، 2003).

وفي هذا السياق يشير كاين ولينج (Khine & Leng, 2005) إلى أن الاستماع أبرز المهارات اللغوية على الإطلاق، لأنها مهارة مركبة من عدة مهارات فرعية ذهنية، ولغوية، وأدائية تتفاعل فيما بينها لإنتاج ما يمكن أن يسمى بالكلام. ولأنّ الاستماع من المهارات ذات الطبيعة المعقدة، فهو يشتمل على عدة جوانب أبرزها الجانب الفكري والتخيلي للمتحدث والمستمع، حيث إن مرحلة التفكير تبدأ عبر تفكير المتحدث فيما سيتحدث، ويهتم في هذا الجانب بتحديد الأفكار وانتقائها وترتيبها وتدعيمها بالأدلة والبراهين،

وتحديد مدى وضوحها وتنوعها وترابطها واتصالها بالموضوع الذي يتحدث فيه. علاوة على ذلك فهناك الجانب اللغوي الذي يتضمن قدرة المتحدث على الصياغة اللغوية، وأسلوبه في اختيار الكلمات المناسبة والتعبير الدقيق عن الأفكار لكي يجري إيصال الرسالة بشكل صحيح للمستمع.

ويوضح مالي وببشي (Maley & Peachy, 2010) العلاقة بين التفكير التخيلي والاستماع بقدرة التفكير التخيلي على استثارة المشاركة الفاعلة والحقيقية للمتعلم في نشاطات الاستماع، فالطالب عند الاستماع قد يتخيل نفسه شاعراً أو مفكراً فاعلاً وبالتالي يستطيع تكوين خبرات حية حقيقية تبقى لمدة أطول في ذاكرته، وهنا يتمكّن من نقل الرسائل اللغوية واستقبالها بفعالية، والتفكير التخيلي يتضمن ممارسة أفكار إبداعية وتطبيقها فتقود إلى اكتشافات وأفكار جديدة يمكن توظيف اللغة في نقلها للآخرين أو حتى استقبالها منهم.

ويرى البعض مثل جودسون وإيقان (Judson & Egan, 2013) أنّ ممارسة الاستماع داخل الحصة الصفية وخارجها يوفر بيانات متنوعة للمتعلم لإعمال الذهن والتفكير وتحويل الأفكار والتلاعب بالصور الذهنية، ويجري ذلك عبر نشاطات وتفاعلات متعددة مثل الحوار الجماعي والاستماع للقصص والموسيقى والشعر، وهذه كلها عوامل تسهم بشكل كبير في تعزيز قدرات الذاكرة وفي تشكيل القدرة على التخيل وتمييزها لدى المتعلمين منذ سني الدراسة الأولى.

ومن جانب آخر بيّنت دراسة نصر (2009) ودراسة جيلكجان وأحمدي (Gilakjan & Ahmadi, 2011) أن مواقف الاستماع وما تتضمنه من نشاطات إرسال واستقبال اللغة وما يرافقه من تدريبات صوتية ولغوية وتوظيف للخبرات السابقة تشكل فرصاً ملائمةً لتشكيل القدرة على التفكير التخيلي الإبداعي وتوليد الصور وتحويلها واستعادتها لفهم وتمييز الأفكار والمضامين المختلفة.

ويعتبر التفكير التخيلي مهارة عقلية عليا اعتبره الباحثون جانباً مهماً من جوانب تعلم الاستماع الفعال، فعندما يمارس المتعلم الدمج والتكريب وتكوين الصورة، تزيد لديه القدرة على الجمع بين المكونات المخزنة في الذاكرة، والصور العقلية التي تشكلت من الخبرات السابقة ثم القدرة على استيعاب المسموع ونقل الأفكار (Kostas, 2006).

مما سبق يمكن القول إنّ هناك علاقة وثيقة الصلة بين التفكير التخيلي والاستماع كونهما يتضمنان تدريب المتعلم بشكل موجه ومنظم على ممارسة نشاطات عقلية تخيلية يجري تحويلها بشكل إبداعي إلى رسائل لغوية متنوعة، ليسود تفكير الأفراد التفكير المجرد، ويكون بمقدورهم تحديد الصورة التي تمكّنهم من تمثيل المعلومات بها.

ويما أن الاستماع يتطلب تبنياً للاتجاهات والسلوكات الملائمة، والإفادة من المعرفة السابقة والحالية. وفي ضوء هذا التوجه التكاملية حددت تومبسون ولينتز ونيفيرز ووينكووستكي (Thompson, Leintz, Nevers & Witkowstki, 2004) أنموذج الاستماع التكاملية في تدريس وتعليم الاستماع (Integrative Listening Model).

إذ إنّ فلسفة الأنموذج التكاملية في الاستماع تقوم على النظرية التفاعلية التي تنظر إلى الاستماع كعملية ديناميكية تفاعلية تقوم على الدمج أو التكامل بين الاتجاهات والمعرفة والسلوك لتحقيق أهداف معينة. فالاستماع يتطلب تبنى اتجاهات وسلوكيات ملائمة، والاستفادة من المعرفة السابقة والحالية وبتتيح الأخذ بالمنحى التفاعلي في التدريس تقديم أنشطة صفية تثير دافعية الطلبة نحو توليد الأفكار والمعاني المرتبطة في ضوء الموضوعات والغايات المستهدفة من التحدث والاتصال بها عبر إنتاج الكلام (Nishimura, 2000)، حيث تتسم بأنها طبيعية وذات معنى وقابلة للممارسة خارج الصفوف، وتحملهم على محاكاة زملائهم، ويعقبون على الأسئلة المطروحة، ويدخلون في نقاشات متنوعة. "وفي هذا المقام يقوم المعلم بنمذجة اللفظ والتتغيم مصحوبة بالحركات الجسدية المختلفة، والإيماءات، بحيث يسهل فهم المفردات والتراكيب واستيعابها" (Tanni, 2000: 66).

"والتفاعل هو قلب عملية الاتصال ومستلزماته الأساسية، وأفضل طريقة للتفاعل التفاعل ذاته، وهو تبادل تعاوني للأفكار والمشاعر بين شخصين أو أكثر، وفي المواقف التفاعلية يستخدم الطلبة كل ما لديهم من مخزون لغوي، وكل ما تعلموه في المحادثات الواقعية، فالتفاعل هو المدخل الحقيقي لاكتساب الفرد القدرة على المرونة والطلاقة في إنتاج الكلام وإرساله" (نصر، 2009: 11).

ويقوم أنموذج الاستماع التكاملية على تعريف الاستماع كعملية ديناميكية تقوم على الدمج أو التكامل بين الاتجاهات والمعرفة والسلوك لتحقيق أهداف معينة فالاستماع يتطلب تبنى اتجاهات وسلوكيات للاستفادة من المعرفة السابقة والحالية حيث يؤكد الإعداد والاستعداد للاستماع، والتقييم الذاتي، وتحديد الأهداف، ويمكّن المعلم من كيفية الانتباه للأفراد والعالم الخارجي من حولهم بإصغائهم بطريقة صحيحة والاستماع إلى قول الآخرين وكلامهم من خلال إتباعهم ترتيب منطقي تتكامل عناصره مع بعضها بعضاً (بو نجمة، 2013).

ويقوم أنموذج الاستماع التكاملية على أساس أن تقديم اللغة للمتعلم لا يكون فقط لأهداف أكاديمية أو لاجتياز الاختبارات بل وسيلة تواصل وفاهم وأسلوب تفاعل بشري ينقل ويستقبل الرسائل اللغوية، وهذا يحتاج إلى وعي كامل بمفردات اللغة ومكوناتها، وبالقدرة على التعبير الإبداعي عما يدور في ذهن من أفكار ومضامين (Schmdtn, 2004).

وترى تومبسون وزملاؤها (Thompson et al, 2004) أنّ أنموذج الاستماع التكاملية يقوم على مراحل أربعة على اعتبار أنّ الاستماع عملية ديناميكية، ولكي يتحقق الاستماع الفعال لا بد أن ينتقل الطالب من مرحلة لأخرى ضمن المراحل الأربعة للأنموذج، حيث تتطلب كل مرحلة فهمًا أكثر تعقيدًا لعملية الاستماع وللعوامل المرافقة للاستماع والمؤثرة فيه في نطاق التواصل البشري، ومن ثم اكتساب مهارات أكثر تعقيدًا وفائدةً وتطبيقها في مواقف الاستماع المختلفة، ومن ثم تنفيذ التقييم القادر على قياس جودة الاستماع ومدى نجاحه.

ويتسم أنموذج الاستماع التكاملية بميزة مهمة عن باقي النماذج اللغوية في أنّه يعرّض المتعلم لمواقف لغوية حياتية حقيقية وتحديات تدفعه للتفاعل بشكل طبيعي مع اللغة، ليسهم ذلك في تكوين القدرة عند المتعلم على الربط بين الحرف والكلمة وجانبها الصوتي، زيادة على تمكنه من تكوين الصور الذهنية وتحويل الأفكار وإيجاد العلاقات المترابطة فيما بينها ضمن مراحل الاستماع المتدرجة (Oxford, 2001).

ويلخص ساملي (Samli, 2011) دور أنموذج الاستماع التكاملية في تنمية التفكير التخيلي عبر العمليات المتضمنة في الأنموذج التي تقوم على تحديد أهداف الاستماع والفلترّة والتحليل والتلقي والاستيعاب والنقويم والتغذية الراجعة، إذ يجري التعرف إلى الرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها، ثم الاستجابة لها بعد الحكم عليها، فضلاً عن مهارات فرعية تتضمنها عمليات الاستماع مثل متابعة الحديث، والقدرة على تمييز الأفكار وتخيّلها، وفهم التعليمات وتحصيل المعرفة.

ويخلص الباحثان إلى أنّ أنموذج الاستماع التكاملية يؤدي دورًا فعالاً في تنمية مهارات التفكير التخيلي، كونه يعتمد على الاستماع القائم على الانتباه الكامل للرسالة المستقبلية والوعي بشكلها التركيبي ثم الوعي بمضمونها، ومن ثم معالجة المعلومات بشكل واع وفعال ونشط عن طريق طرح الأسئلة، والاستجابة لهذه المعلومات، وتقييم كل ما يقال، والقيام بتنبؤات، والتوصل إلى استنتاجات تتعلق بالرسالة أو موضوع الاستماع مما يجعل المتعلم قادرًا على استحضار الصور الذهنية المرتبطة بنصوص الاستماع المسموعة والمتعلقة بالشخص والأحداث والأماكن للوصول إلى الفهم من خلال رسم صور ذهنية قريبة للواقع.

### مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور لدى الطلبة في مهارات التصور والقدرة على التخيل في مواقف تدريب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وذلك بالشكاوي المتكررة من المعلمين والمعلمات العاملين في الميدان وبملاحظات الباحثان الشخصية ويعزز ذلك نتائج بعض الدراسات ذات الصلة كدراسة السعدي والسعدي (2012)، التي أشارت إلى تدني مستوى الطلبة في مهارات التفكير التخيلي نتيجة لعدم وجود اهتمام بهذه المهارات لدى المتعلمين، وأنّ المعلمين لا ينظرون إلى الأنشطة والاستراتيجيات التي يستخدمونها لمساعدة المتعلمين على تنمية هذه المهارات، والتدريس بصورته الحالية يعوق التفكير ويضعف التفكير التخيلي، ونتيجة لذلك يأتي العديد من المتعلمين إلى المراحل الدراسية العليا وليس لديهم المقدرة على التفكير التخيلي، بل يستطيعون فقط حفظ المعلومات واستظهارها. وأشارت كل من دراسة العون (2012)، ودراسة نصر (2009) إلى وجود ضعف في قدرات الطلبة على التصور وبناء صور متخيلة للشخص والأحداث الواردة في النصوص مدار التناول. ويأمل الباحثان أنّ تسهم هذه الدراسة في تحسين متغيرها مدار التناول.

### سؤال الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: "هل يوجد أثر لاستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية في تحسين مهارات التفكير التخيلي؟"

وفي ضوء سؤال الدراسة اشتمت الفرضية الآتية:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات أداء طالبات الصف التاسع الأساسي على اختبار مهارات التفكير التخيلي يعزى لاستراتيجية التدريس (القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، الطريقة الاعتيادية).

### أهمية الدّراسة

تكمن أهمية هذه الدّراسة في كونها تكشف عن فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية يعتقد إنّها ستشكل فائدة كبيرة بالنسبة للمتأثرين بها كالمعلمين والمشرفين وأعضاء مناهج اللغة العربية والطلبة والباحثين وعلى النحو الآتي:

- مساعدة معلمي اللغة العربية على استخدام أنموذج عمليات الاستماع التكاملية ذي المراحل الخمس كشكل من أشكال تطوير استراتيجيات الاستماع.
- حث مشرفي اللغة العربية على تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية تطبيق أنموذج عمليات الاستماع التكاملية في مواقف تدريس الاستماع.
- تزويد أعضاء مناهج اللغة العربية القائمين على تطوير المناهج بأهمية هذا الأنموذج في تطوير استراتيجيات تدريس الاستماع.
- زيادة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي وكيفية توظيفها في مواقف تدريس الاستماع والقراءة للحد من المشكلات الصوتية عند أفراد الدّراسة.
- زيادة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات التّفكير التّخيلي وكيفية توظيفها في مواقف تدريس الاستماع.
- حث الباحثين من طلبة الدّراسات العليا والمتخصصين في مناهج اللغة العربية إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بما تتوصل إليه هذه الدّراسة من نتائج.

### مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **أنموذج عمليات الاستماع التكاملية:** إطار فلسفي تطبيقي يقوم على خمس عمليات هي: التلقّي، والاستيعاب، والتفسير، والتقييم، والاستجابة. بينها علاقات دائرية تفضي إلى إحداث تغييرات كمية ونوعية في السلوك اللغوي لدى الطالبات أفراد الدراسة بعامة وفي السلوك الاستماعي بخاصة وبالتالي ينعكس على المتغيرين التابعين.
- **مهارات التفكير التّخيلي:** ويقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالبة على توليد صور ذهنية ذات صلة بموقف الاستماع والتحدث وقيست بالدرجة المتحققة للطالبة على اختبار مهارات التفكير التّخيلي في إطار لغوي أداة الدّراسة.

### الدراسات السابقة

أجرت العتيلي (2014) دراسة هدفت الكشف عن أثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السرد القصص الشفوي والالكتروني في تحسين القيم الأخلاقية ومهارات التخيل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الخامس الأساسي من ثلاث مدارس اختيرت قصدياً من لواء ماركا التعليمي في عمان وأختير أفراد الدراسة عشوائياً بواقع شعبة من كل مدرسة واستخدمت الباحثة استراتيجية السرد القصصي الشفوي في تدريس المجموعة التجريبية الأولى واستخدمت استراتيجية السرد القصصي الالكتروني في تدريس المجموعة التجريبية الثانية في حين استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس طالبات المجموعة الضابطة ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة اختبارين أحدهما مقالي والآخر موضوعي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين أداء الطالبات على مهارات التّخيل تعزى لاستراتيجية التّدريس لصالح استراتيجية السرد القصصي الشّفوي والسرد القصصي الالكتروني ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين على مهارات التّخيل لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وفي دراسة أجراها الصليبي (2012) هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت. اختيرت عينة الدراسة بشكل قصدي من أربع مدارس تابعة لمحافظة الجهراء بواقع أربع شعب اثنتان للذكور (أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية) واثنتان للإناث (أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية). تدرس التجريبتان بطريقة القصة والضابطان بالطريقة الاعتيادية وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي ولصالح المجموعتين التجريبيتين وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في نتائج المجموعات على اختبار الخيال الفني ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

وهدفت دراسة العون (2012) التعرف إلى أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التّخيل لدى طلبة رياض الأطفال

في البادية الشمالية الشرقية. وجرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول على (31) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و25 طالباً وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة. وقد اختيرت هذه المجموعات عشوائياً. ولأغراض الدراسة قام الباحث بتطوير برنامج الحاسب الآلي، وإعداد البرنامج التعليمي واختبار تنمية التخيل. وللإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخدام طرق إحصائية وصفية، تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتباين المصاحب (ANCOVA). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى إلى جنس الطلبة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الدراسية التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي تعلمت بالألعاب التعليمية المحوسبة.

وأجرى السعدي والسعدي (2012) دراسة هدفت إلى كشف أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التخيلي وعادات العقل وتكونت عينة الدراسة من (98) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة ارمنت الحيط وجرى اختيار العينة بطريقة قصدية وتقسيمهم بواقع (49) للمجموعة التجريبية و(49) للمجموعة الضابطة وتمثلت أداء الدراسة باستبانة لتحديد مهارات العقل وأخرى لتحديد مهارات التفكير التخيلي واختبار لقياس مهارات العقل وأخر لقياس مهارات التفكير التخيلي وجرى التحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها، وبعد إجراء المعالجات اللازمة توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التخيلي عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.001$ ) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس عادات العقل عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.001$ ) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة نصر (2009) فهدفت إلى تقصي أثر استخدام معلمي اللغة العربية نشاطات تعلمية تعليمية مصاحبة للاستماع في تنمية قدرات الطلاب على إنتاج الصور الذهنية المجردة. وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً ممن يدرسون في المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك، بواقع شعبتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية، طبقت الدراسة في عشرة أسابيع من الفصل الثاني للعام (2008)، بواقع حصة واحدة أسبوعياً. ولقياس أثر التجربة أعد الباحث اختباراً مكون من ثلاثة أقسام تقيس القدرة على التخيل عبر مواقف الاستماع. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات العينة على اختبار القدرة على التخيل ككل، وكأجزاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لدراسة نصوص الاستماع بطريقة النشاطات المصاحبة. ووجود فروق دالة ( $\alpha=0.05$ ) في اختبار القدرة على التخيل ككل تعزى للتحصيل في اللغة العربية لصالح المستوى المرتفع. وعدم وجود فروق دالة تعزى للتفاعل بين مستوى تحصيل الطلاب السابق في اللغة العربية، والنشاطات التعليمية المصاحبة المستخدمة في تدريس الاستماع.

وهدفت دراسة منسي (2007) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام نموذج الاستماع المتكامل في العروض العملية في تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في الأردن في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها وطبقت على عينة مكونة من (60) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي وجرى اختيار العينة بطريقة قصدية وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت أدوات الدراسة اختباراً لقياس تحصيل الطلبة في العلوم ومقياساً للاتجاهات، واستغرقت الدراسة ستة أسابيع بواقع خمس حصص أسبوعياً وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات علامات الطلبة للمجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية و أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطي اتجاهات الطلاب نحو العلوم ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة جاليتس (Gallets, 2005) فقد هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية سرد القصة في تعلم الطلبة بمقارنة أثر سرد القصص الشفوي من المعلم بأثر قراءة الطلبة للقصص من ذاكرة الطلبة وتخيلهم، تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً من طلبة الصفوف الأساسية الذين يدرسون في ولاية تينس في الولايات المتحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة قسموا إلى نصفين، وبعد ذلك أجري اختبار بعدي للطلبة وإجراء مقابلات نوعية معهم حول قدرتهم على تذكر الحقائق وتخيل الأحداث ومهارتهم في توظيف عناصر القصة ذهنياً وخلصت الدراسة إلى أن جميع الطلبة من المجموعتين حققوا نقاطاً مرتفعة في تذكر عناصر القصة والتحدث عنها. غير أن الطلبة الذين سمعوا القصص كانوا أقدر على إنشاء الصور التخيلية من زملائهم في المجموعة التي قرأت القصص.

وهدفت دراسة جونسون ولتر (Johnson & Wolter, 2004) إلى تقديم نموذج لأداة تدريس تكشف عن فاعلية الاستماع في تنمية مهارات التفكير الناقد وجرى اختيار عينة من طلبة الأحياء حيث طرحت عليهم الأسئلة المختارة بعناية، والاستماع بتركيز من قبل مدرسيهم. وقد أظهرت النتائج فاعلية هذا النموذج في تمكين الطلاب من مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى تغيير أسلوب الاستماع من مدرسيهم.

وفي دراسة قامت بها ايزابيل وروبول ولورانس (Isabell, Robol Lindauer & Lowrance, 2004) هدفت إلى تحديد كيفية تأثير سرد القصة دون وجود الكتاب وقراءتها بوجود الكتاب في تنمية التخيل واستيعاب القصة لدى الطلاب الصغار. استمعت مجموعتين من الطلبة وعددهم (38) طالبًا لمجموعة قصص وعددها (29) لمدة (12) أسبوع، بحيث استمعت المجموعة الأولى للقصص دون وجود الكتاب والثانية استمعت للقصص مقروءة من الكتاب وطلب إليهم تخيل الموقف السردى، وجرى استخدام مقياس تعقيد اللغة واستيعاب القصة. واستخدام برنامج التحليل المنهجي لنصوص اللغة الحاسوبى. وقد جرى فحص إعادة السرد من حيث الاصطلاح واستيعاب القصة التقليدية، فتوصلت إلى أن السرد القصصى وقراءتها تحقق مكاسب ايجابية في اللغة الشفهية علاوة على أنها تكسب المتعلم قدرة على إعادة رسم الأحداث ذهنيًا وتفاعل لديه العمليات العقلية العليا كالاستنتاج، والتنبؤ، وتركيب الأحداث. وأظهرت أن المجموعة التي سمعت القصص دون وجود كتابها تميزت بمهارات التخيل عن المجموعة الأخرى. وهدفت دراسة الجزاز وأحمد (2003) إلى الكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية وزعت العينة على أربع مجموعات (ثلاث تجريبية وواحدة ضابطة) واعتمد الباحثان استراتيجيات لعب الدور والصورة الخيالية والقصة لتدريس المواد المقررة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية ولصالح المجموعات التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعة التي درست باستراتيجية لعب الدور والمجموعة التي درست باستراتيجية الصور الخيالية لصالح الصورة الخيالية، ووجود فروق دالة بين نتائج المجموعة التي درست باستخدام لعب الدور والمجموعة التي درست باستخدام القصة ولصالح القصة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعة التي درست باستراتيجية الصورة الخيالية والمجموعة التي درست باستراتيجية القصة، حيث كانت النتائج بنفس المستوى، وأظهرت النتائج وجود أثر ايجابي للاستراتيجيات الثلاث في تنمية التخيل.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة والأطلاع عليها يلاحظ وجود تنوع في موضوعاتها فبعضها درس نموذج عمليات الاستماع التكاملية وبعضها الآخر التفكير التخيلي بمسميات متعددة كالخيال والتخيل، إلا أنها اعتمدت المنهج شبه التجريبي و استخدمت أدوات وبرامج تعليمية متنوعة لتحقيق أهدافها علاوة على الاختلاف في المواد الدراسية والفئات العمرية التي أجريت عليها الدراسات.

وبذلك اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة كل من السعدي والسعدي والعون (2012) ونصر (2009) والجزاز وأحمد (2003) وجاليتس (2005) والصليلي (2012) وايزابيل وآخرون (2004) في دراسة التفكير التخيلي أو ما أشارت إليه بالخيال متغيرًا تابعًا للدراسة إلا أنها اختلفت معها في متغيرها التابع الثاني والمتغير المستقل وإفراد الدراسة واتفقت مع دراسة منسي في دراسة أثر نموذج الاستماع التكاملية إلا أنها اختلفت معها في المتغيرات التابعة.

### منهج الدراسة

اعتمد في إجراء هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على تحديد مجموعتين من الطالبات أفراد الدراسة الأولى تجريبية تدرس موضوعات الاستماع المحددة وفق إجراءات تطبيق نموذج عمليات الاستماع التكاملية في حين تدرس المجموعة الضابطة الموضوعات ذاتها بالطريقة التقليدية الموصوفة في دليل المعلم وجرى تطبيق قياسين قبلي وبعدي لأداة الدراسة في مهارات التفكير التخيلي مدار البحث.

### أفراد الدراسة

في ضوء منهج البحث اختيرت مدرستان بالطريقة المتيسرة من المدارس التابعة لمديرية قسبة المفرق وهما مدرسة الزيتونة الأساسية ومدرسة حيان الشرقي الأساسية؛ اعتمدت الأولى مجموعة ضابطة والثانية مجموعة تجريبية وجرى تعيينهما بالطريقة العشوائية وتكون أفراد الدراسة من (31) طالبة بواقع (15) للمجموعة الضابطة و (16) للمجموعة التجريبية.

### أداة الدراسة

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة رُوجع الأدب التربوي وطُور اختبار لقياس مهارات التفكير التخيلي وهو اختبار مقالتي مكون من (16) سؤالًا مقالتيًا حيث جرى تحديد المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ثم اختيرت المحتويات التعليمية الملائمة للاختبار وكانت عشرة نصوص متنوعة من كتب اللغة العربية لطلبة الصف التاسع الأساسي في دول عربية مختلفة واعتمدت الصيغة المناسبة في بناء فقرات الاختبار.

**صدق الاختبار**

صُدِّقَت قائمة المهارات والمؤشرات السلوكية من متخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها للتأكد من ملاءمتها وارتباط مؤشرات كل مهارة بالمهارة المحددة وجرى التعديل في ضوء الملاحظات، وكانت في صورتها الأولية ملحق (أ) واستقرت في صورتها النهائية ملحق (ب) ثم جرى التحقق من صدق الاختبار ككل بعرضه على هيئة التحكيم ذاتها حيث طلب منهم إبداء الرأي بالاختبار من حيث: مدى ملاءمة الفقرات للمستوى اللغوي لأفراد الدراسة وارتباط المؤشرات السلوكية المقترحة بنص السؤال مدار البحث وإجراء التعديلات المختلفة بالحذف أو الإضافة أو التعديل حيث لم يكن هناك أي تعديل باستثناء بعض الأخطاء اللغوية البسيطة وكانت صورة الاختبار ملحق (ت).

**ثبات الاختبار**

ولتحقيق ثبات الاختبار جرى تسجيل نصوص الاستماع من معلمة لغة عربية تحمل شهادة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها و خبرة في مجال التدريس ما يقارب (17) سنة ثم عرضها على مشرفة تربوية للتأكد من سلامة التسجيلات. جُرب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (13) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بهدف: تحديد الوقت اللازم للاختبار، والتثبت من درجة وضوح بنود الاختبار، وتحديد مدى استجابة الطالبات لتعليمات الاختبار، وثبات المصححين، ثم أعيد تطبيق الاختبار بفواصل زمني مدته أسبوعان من التطبيقين ووفق معامل ثبات الاتساق الداخلي (كودر- ريتشاردسون) من التطبيق الأول- ومعامل ثبات الإعادة بيرسون- من التطبيقين- وكانت النتائج 0.91، 0.88 على الترتيب.

**ثبات تصحيح الاختبار**

كانت الدرجة الكلية للاختبار (64) درجة بواقع (4) درجات لكل سؤال ولتأكد من ثبات التوافق بين المصححين جرى اختيار عينة استطلاعية مكونة من (13) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها حيث اعتمد معامل ثبات التوافق (الاتفاق) بين المُصححين لاختبار التفكير التخيلي، الجدول (1) يبين ذلك.

**الجدول (1)**

معاملات ثبات التوافق لاختبار مهارات التفكير التخيلي وللمهارات مُجمعة (حجم العينة الاستطلاعية = 13)

المهارة	عدد المؤشرات	معامل ثبات التوافق
التعرّف الأولى على النص من مضامين وأفكار	4	0.96
الفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات	4	0.83
التخيل التحولي	4	0.94
التخيل الإبداعي	4	0.92
مهارات التفكير التخيلي مُجمعة	16	0.91

**معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار**

حسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الوعي الصوتي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، الجدول (2) يوضح ذلك.

**الجدول (2)**

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التخيلي

معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة
0.46	0.67	9	0.60	0.33	1
0.65	0.42	10	0.40	0.54	2
0.29	0.63	11	0.46	0.63	3
0.67	0.38	12	0.65	0.54	4
0.35	0.46	13	0.58	0.46	5
0.63	0.58	14	0.38	0.42	6
0.52	0.42	15	0.42	0.33	7
0.54	0.46	16	0.56	0.50	8

ووفقاً لنتائج الجدول (2) لم تحذف أي فقرة لأنها شديدة السهولة أو الصعوبة فجميعها ذات قدرة تمييزية مقبولة فقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.29 - 0.65). وتراوحت معاملات التمييز بين (0.33 - 0.67). وهي معاملات مقبولة تشير إلى ملاءمة وقدرة تمييزية للاختبار.

### إجراءات تنفيذ درس الاستماع وفقاً للاستراتيجية القائمة على النموذج التكاملي

جرى تدريس نصوص الاستماع المقررة بالاستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية:

أولاً: الاستعداد للاستماع (Prepare to Listen)

- إعداد مادة الاستماع وتحديد التعلم القبلي للطلبة لاستخدامها في التعلم الجديد.
  - إعداد الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد.
  - تحديد أهداف الدرس بطريقة إجرائية.
  - إثارة دوافع الطالبات للاستماع من خلال الإعلان عن أهداف الاستماع وتوجيه انتباه الطالبات إلى النقاط البارزة في نص الاستماع.
  - إعطاء الطالبات التوجيهات التي تساعد في تحسين عملية الاستماع.
- ثانياً: تطبيق نموذج الاستماع (Applying the listening process) ويتكون من خمس مراحل
- التلقي (Receiving): تقرأ المعلمة النص مراعية تلوين الصوت بما يناسب المعنى وتلاحظ إصغاء الطالبات. وتتلقى إجابات الطالبات من خلال طرح الأسئلة المناسبة والمتعلقة بموضوع الاستماع مع إتاحة الوقت الكافي للتكلم وتدوين الملاحظات.
  - الاستيعاب (Comprehension): تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة للكشف عن قدرة الطالبات في توظيف المعلومات الجديدة.
  - التفسير (Interpreting): تجد المعلمة تفسيراً لما يقال وي طرح من أسئلة واستفسارات من الطالبات من خلال فهم المقصود من الأفكار واستجابات الطلبة.
  - التقييم: محاكمة إجابات الطلبة من خلال كتابتها على السبورة مع ذكر الأسباب من قبل الطلبة والمعلم وبطريقة مناسبة.
  - الاستجابة (Responding): حكم الطالبات على صدق المحتوى بتحديد المعلومات التي قبلها أو ترفضها مع ذكر السبب وتقييم المعلمة ما تسمعه من الطالبات للحكم على صدقه وموثوقيته.
- ثالثاً: تقييم فاعلية الاستماع (Assessing the Effectiveness of the Listening performance) من خلال التغذية الراجعة طيلة عملية الاستماع من خلال طرح أسئلة تقييمية أو إعادة مضمون أو تلخيص أو اخذ رأي الطالبات في إجابة طالبة أخرى وطرح أسئلة ختامية.
- رابعاً: وضع أهداف جديدة (Establishing new goals).
- إعادة صياغة أهداف الاستماع في ضوء نتائج التغذية الراجعة فتبني المعلمة على نقاط القوة وتعزز نقاط الضعف.
  - تشجيع الطالبات وتعزيزهن بشكل مستمر.

### متغيرات الدراسة

تناولت هذه الدراسة المتغير المستقل والمتابع الآتيين:

- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان
- أ) مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملية.
- ب) الاعتيادية.

- المتغير التابع: وهو أداء أفراد الدراسة على مهارات الوعي الصوتي و التفكير التخيلي مجتمعةً وكل على انفراد.

### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مجتمعةً وكل على انفراد؛ ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية)؛

استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وتحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائياً وبيان مقدار التحسن في الأداء الناتج عن استخدام استراتيجية التدريس المُعتمدة، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية. وأخيراً استخدم مؤشر مربع ايتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لاستراتيجية التدريس.

### عرض النتائج

نتائج سؤال الدراسة ونصه: "ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملية في تحسين مهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن؟" وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية ونصت على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي وعليها مُجتمعةً، يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية)". ولإجابة عن السؤال الأول والتحقق من فرضيته؛ كان لا بد أولاً: من تحديد دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وثانياً: تحديد دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردةً وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وفيما يلي عرض لذلك:

#### أ) مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية)، والجدول (3) يبين ذلك.

#### الجدول (3)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

الأداء البعدي		الأداء القبلي		العدد	استراتيجية التدريس
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*		
7.11	28.00	7.08	19.87	15	الاعتيادية
7.66	41.75	9.61	22.00	16	مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملية

\*العلامة القصوى لاختبار مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً (64).

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، المبين في الجدول (4).

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (4) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير استراتيجية التدريس (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ )؛ وبذلك رُفضت الفرضية الصفرية وقُبلت البديلة ونصها: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس"؛ مما يؤكد وجود أثر لاستراتيجية التدريس في تحسين مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، و يتعزز ذلك بالنظر في المتوسطات الحسابية الجدول (3)، حيث يُلاحظ مقدار التحسن في مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً الناتج من استراتيجية التدريس. ولتحديد قيمة الفرق (مقدار التحسن) - الدال إحصائياً - بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجتمعةً وفقاً لمتغير استراتيجية

التدريس (مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية)، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق احصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسب المتوسطان الحسابيان المعدلين لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج في الجدول (5).

#### الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	725.840	1	725.840	23.600	.000	.457
استراتيجية التدريس	1188.100	1	1188.100	*38.630	.000	.580
الخطأ	861.160	28	30.756			
المجموع المعدل	3050.710	30				

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

#### الجدول (5)

اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

استراتيجية التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسن)
الاعتيادية	28.65	1.44	*12.49
مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	41.14	1.39	

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

تشير النتائج المبينة في الجدول (5) وجود فرق دال احصائياً على مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً بين أداء أفراد الدراسة الذين درّسوا باستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين درّسوا بالاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين درّسوا باستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسن) الدال احصائياً (12.49). ولإيجاد فاعلية (حجم الأثر Effect Size) استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية) على مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً، جرى إيجاد مربع إيتا (Eta Square)، فقد وجد- من الجدول (4)- أنه يساوي (0.580): وهذا يعني أن متغير الاستراتيجية المقترحة القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية فسّرت حوالي (58.0%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً؛ بمعنى أن استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية أثّرت (فاعلة، حسّنت) في مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن بنسبة مئوية (58.0%).

(ب) مهارات التفكير التخيلي وتضم (التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار، والفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات، والتخيل التحويلي، والتخيل الإبداعي).

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية)، كما هو مبين في الجدول (6).

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية،

الاعتيادية). ويهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردةً، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (7).

### الجدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

الأداء البعدي		الأداء القبلي		استراتيجية التدريس	المهارة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
2.24	5.80	2.34	3.73	الاعتيادية	التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار (ن=16)
2.68	10.56	2.57	5.06	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	
2.13	5.53	1.88	3.53	الاعتيادية	الفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات (ن=16)
1.90	9.56	2.80	4.88	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	
2.23	10.13	2.48	7.80	الاعتيادية	التخيل التحويلي (ن=16)
2.04	12.81	3.18	7.63	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	
2.03	6.53	1.93	4.80	الاعتيادية	التخيل الإبداعي (ن=16)
2.10	8.81	2.66	4.44	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	

### الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردةً، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة الأداء البعدي	مصدر التباين
.255	.007	8.578	22.962	1	22.962	التعرّف الأولي على النص	المصاحب (التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار القبلي)
.080	.154	2.164	3.438	1	3.438	الفهم والتمييز للأفكار	
.065	.199	1.737	5.601	1	5.601	التخيل التحويلي	
.024	.441	.612	1.433	1	1.433	التخيل الإبداعي	
.038	.329	.991	2.653	1	2.653	التعرّف الأولي على النص	المصاحب (الفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات القبلي)
.404	.000	16.969	26.966	1	26.966	الفهم والتمييز للأفكار	
.074	.170	1.998	6.442	1	6.442	التخيل التحويلي	
.110	.090	3.104	7.272	1	7.272	التخيل الإبداعي	
.182	.027	5.548	14.851	1	14.851	التعرّف الأولي على النص	المصاحب (التخيل التحويلي القبلي)
.103	.102	2.886	4.585	1	4.585	الفهم والتمييز للأفكار	

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة الأداء البعدي	مصدر التباين
.005	.722	.129	.417	1	.417	التخيل التحويلي	المصاحب (التخيل الإبداعي القبلي)
.165	.036	4.940	11.573	1	11.573	التخيل الإبداعي	
.050	.262	1.318	3.527	1	3.527	التعرّف الأولي على النص	
.113	.087	3.181	5.055	1	5.055	الفهم والتمييز للأفكار	
.003	.777	.082	.264	1	.264	التخيل التحويلي	استراتيجية التدريس Hotelling's Trace=1.772 الدلالة الإحصائية = *0.000
.078	.157	2.129	4.988	1	4.988	التخيل الإبداعي	
.537	.000	*28.955	77.509	1	77.509	التعرّف الأولي على النص	
.488	.000	*23.801	37.822	1	37.822	الفهم والتمييز للأفكار	
.180	.028	*5.478	17.663	1	17.663	التخيل التحويلي	الخطأ
.201	.019	*6.292	14.740	1	14.740	التخيل الإبداعي	
			2.677	25	66.921	التعرّف الأولي على النص	
			1.589	25	39.728	الفهم والتمييز للأفكار	
			3.224	25	80.601	التخيل التحويلي	المجموع المعدّل
			2.343	25	58.568	التخيل الإبداعي	
				30	353.935	التعرّف الأولي على النص	
				30	243.355	الفهم والتمييز للأفكار	
				30	187.742	التخيل التحويلي	
				30	164.387	التخيل الإبداعي	

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$ .

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (7) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير استراتيجية التدريس ولجميع المهارات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha=0.05)$ ؛ وبذلك رُفضت الفرضية الصفرية وقُبلت البديلة التي نصت على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha=0.05)$  بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردة يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس"؛ مما يؤكد وجود أثر لاستراتيجية التدريس في تحسين كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردة (التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار، والفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات، والتخيل التحويلي، والتخيل الإبداعي) لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، ويتعزز ذلك من خلال النظر المتوسطات الحسابية في الجدول (6)، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن في كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد الناتج من استراتيجية التدريس.

ولتحديد قيمة الفرق (مقدار التحسّن) - الدال احصائياً- بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد (التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار، والفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات، والتخيل التحويلي، والتخيل الإبداعي) وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق احصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسب المتوسطان الحسابيان المعدّلان لعزل

أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج في الجدول (8).

### الجدول (8)

اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المهارة	استراتيجية التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسن)
التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار	الاعتيادية	6.36	0.46	*3.68
	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	10.04	0.44	
الفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات	الاعتيادية	6.29	0.35	*2.57
	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	8.86	0.34	
التخيل التحويلي	الاعتيادية	10.61	0.50	*1.76
	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	12.37	0.49	
التخيل الإبداعي	الاعتيادية	6.88	0.43	*1.61
	مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية	8.49	0.41	

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

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) وجود فرق دال إحصائياً على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردةً بين أداء أفراد الدراسة الذين درّسوا باستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين درّسوا بالاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين درّسوا باستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (مقدار التحسن) الدال إحصائياً (3.68، 2.57، 1.76، 1.61). ولإيجاد فاعلية (حجم الأثر Effect Size) استراتيجية التدريس (مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية، الاعتيادية) على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي كل على انفراد، تم إيجاد مربع إيتا Eta Square، ووجد -الجدول (7)- أنه يساوي (0.537، 0.488، 0.180، 0.201) على الترتيب: وهذا يعني أن متغير الاستراتيجية المقترحة القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية فسّرت حوالي (53.7%، 48.8%، 18.0%، 20.1%) على الترتيب من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردةً (التعرّف الأولي على النص من مضامين وأفكار، والفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها من علاقات، والتخيل التحويلي، والتخيل الإبداعي)؛ بمعنى أن استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملية أثّرت (فاعلة، حسّنت) في كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي مُنفردةً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن بنسبة مئوية (53.7%، 48.8%، 18.0%، 20.1%) على الترتيب.

### مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

أظهرت نتائج سؤال الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس؛ مما يؤكد وجود أثر لاستراتيجية التدريس في تحسين مهارات التفكير التخيلي مُجمعةً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن إجراءات أنموذج الاستماع التكاملية بما تتضمنه من نشاطات وتدرّيات متنوعة عملت على إثارة تفكير الطالبات وقدرتهن على التخيل بتناول الكلمات من الذهن وتشكيل حديث داخلي بلا أصوات، عبر عمليات تركيب ودمج

مكونات الذاكرة بين الصور العقلية التي تشكلت سابقا من الخبرات الماضية وأصبحت نواتج ذلك كله أشكالا جديدة، ومن ثم استخدام اللغة بشكلها الخارجي اصواتاً وكلمات أو داخلي كالتفكير. واللغة هي أداة التفكير وطريقة التخيل، وطريقة نقل الأفكار، وهناك ارتباط بين نمو اللغة ونمو التفكير وخيال الفرد الإبداعي؛ ذلك لأن المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة كل من دراسة السعدي والسعدي (2012) ودراسة العتيلي (2014) والجزاز واحمد (2003) التي أظهرت جميعها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتنوع في استراتيجيات التدريس.

وفيما يتعلق بمهارات التفكير التخيلي مدار الدراسة فقد بينت النتائج وجود تحسن للمهارات كل على انفراد في الأداء البعدي، فقد تحسن أداء الطالبات في مهارة التعرف الأولي على النص من مضامين وأفكار في الأداء البعدي، وقد يكون هذا عائداً إلى أن الفرص التدريبية في أنموذج الاستماع التكاملية سمحت للطالبات بتجميع صور ذهنية وانطباعات عن النصوص ومضامينها، وهذا أنتج إدراكاً حسيماً للمواقف والأشياء والأحداث المتضمنة في النصوص وبالتالي تكوين فكرة أولية عنها، ومن ثم ربطها بخبرات المتعلم السابقة ومعارفه لكي يصل لإعادة تشكيل هذه الصور والانطباعات بطريقة مبتكرة.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن النصوص الاستماعية بطبيعتها تثير اهتمام المتلقي نحو تصور الأحداث ومحاولة تقريبها للذهن ومن ثم استيعابها وهذا يتفق مع ما يراه (العبد، 2011) في إن السلوك الاستماعي ينمي القدرة على التصور ورسم الصور الذهنية للأحداث والأشياء.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جاليتس (2005) التي كشفت عن فعالية سرد القصة شفويا أفضل من قراءتها في تذكر الحقائق وتخيل الأحداث وإنشاء صور تخيلية جديدة.

وفيما يتعلق بالتحسن الدال على مهارة الفهم والتمييز للأفكار والمضامين في النص وما بينها، فقد لوحظ تمكن الطالبات من ربط الأفكار بعضها ببعض عبر التخيل والمحاكاة، والتعرف إلى العلاقات بين الأفكار والأحداث، حيث ساعدن أنموذج الاستماع التكاملية في إنشاء تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للأشياء عبر تشكيل خرائط المفاهيم. وقد يعزى ذلك إلى المشاركة الفاعلة بين المتعلمين في غرفة الصف بتمكينهم من التمييز بين الأفكار والمضامين وتكوين العلاقات بينها، وبذا يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.

حيث يؤكد السعيد (2008) أن أصحاب النمط التخيلي لديهم مجموعة من المهارات تتضمن البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء، بقراءتهم المتنوعة، ولديهم القدرة على الاستنتاج بالقيام بالربط بين المواقف، وإمكانية التأمل والتفكير بشكل أكثر عمقاً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نصر (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  بين متوسطات درجات عينة الدراسة على اختبار القدرة على التخيل ككل، وكأجزاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لدراسة نصوص الاستماع بطريقة النشاطات المصاحبة. ووجود فروق دالة  $(\alpha=0.05)$  في اختبار القدرة على التخيل ككل تعزى للتحصيل في اللغة العربية لصالح المستوى المرتفع.

وفيما يتعلق بالتحسن الدال على مهارة التخيل التحويلي، فقد يعزى التفوق فيها إلى ما وفره الأنموذج من فرص للطالبات بالتعبير الشفوي تارة والتعبير الكتابي تارة أخرى عن تخيلاتهن فقد أتاح أنموذج الاستماع التكاملية للطالبات تحويل الصور المتضمنة في النصوص إلى أشكال جديدة ذات معاني ومضامين ترتبط بحياتهن وبيئتهن اليومية، وقد مكنتهن الإجراءات والنشاطات المرافقة لأنموذج بمراحله المتسلسلة من ممارسة التخيل التحويلي الذي مثل دور وسيط ومساعد في تمثيل المعلومات المذكورة في النص، وذلك من خلال بناء علاقات إرتباطية بين الرموز الكتابية والصور العقلية، وإيجاد علاقات مكانية وزمانية محسوسة بين الرموز للتنوع في مفاهيمها وربطها بقوالب وجمل لغوية تتماشى مع الموقف اللغوي الذي درسناه.

ويؤكد ذلك ما يراه عليان (2008) في أن التخيل يسهم في دمج الخبرات السابقة للفرد مع ما في النص القرآني من أفكار، وبذلك يتم بناء المعنى Construction؛ وإعادة بناء للمعنى Reconstruction حيث يعمل التخيل مع عوامل أخرى في هذه العملية البنائية المعقدة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ايزابيل وروبول ولورانس (Isabell, Robol Lindauer & Lowrance, 2004) في أن السرد الشفوي للقصة يعمل على إعادة رسم الأحداث ذهنياً ويعمل على تنمية العمليات العقلية العليا كالاستنتاج والتبوء والربط وتنمية التخيل.

وفيما يتعلق بالتحسن الدال على مهارة التخيل الإبداعي فقد تحسنت بشكل ملحوظ في الأداء البعدي، وقد يعزى ذلك إلى أنّ المواقف التعليمية والأنشطة التي تضمنها نموذج الاستماع التكاملي مكن الطالبات من ترتيب أفكارهن، بالتفاعل والاستماع إلى التفسيرات والتنبؤات المختلفة، والحوارات والمناقشات فيما بينهم مما جرى طرحه من أفكار التي عرضت على الطالبات بصورة أوراق عمل ومهمات تدريبية. وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن مراحل الاستراتيجية بما فيها من تدرج منطقي مبتدئاً باسترجاع الخبرات السابقة والبناء عليها، مروراً بتوظيفها وصولاً إلى الطلاقة والمرونة والأصالة في تكوين الأحداث وفهم الأفكار وتشكيلها ساعدت على تنمية التخيل التحولي لدى الطالبات.

ويدعم ذلك ما يراه الكناني (2011) من أن السرد الشفوي يدفع الدماغ إلى توليد مزيد من الصور الذهنية وبقاء أذهان الطالبات في حالة انتباه دائم لغرض إيجاد الصور الذهنية المعبرة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة جونسون ولتر (Johnson & Wolter, 2004) التي بينت فاعلية نموذج الدراسة في تمكين الطلاب من مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى تغيير أسلوب الاستماع من مدرسهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة تيو وتان (Teo & Tan, 2003) التي أظهرت ارتفاع تحصيل الطالبات في مجالات الإبداع والخيال والتجديد، وقواعد اللغة، ومستوى الأداء لصالح البرنامج التدريبي.

ويرى الباحثان أنّ نموذج الاستماع التكاملي والاستراتيجيات الفرعية المرتبطة به وضعت الطالبات أمام مواقف لغوية حقيقية ارتبطت بحياتهن، مما مكنهن من التعبير عن أنفسهن بطلاقة ومرونة، فقد لاحظت الباحثة في أثناء التطبيق استمتاع الطالبات وإقبالهن على التعلم بأداء ما طلب إليهن من مهمات تعليمية ومواقف وقضايا ومشكلات استمدت من حياتهن الدراسية، وهذا ما أثار اهتمامهن، وبعث فيهن روح المنافسة، والتساؤل، والحوار والنقاش، مما جعلهن أكثر حيوية وأصالة في التوسع في التفاصيل التي بدورها زادت من دافعيتهن لتحسين مهارتهن الذهنية الإبداعية.

### التوصيات والمقترحات

يوصي الباحثان في ضوء نتائج الدراسة بالآتي:

1. الاهتمام باستخدام نموذج الاستماع التكاملي في تدريس اللغة العربية لثبوت فاعليته في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطالبات.
2. حث باستخدام نموذج الاستماع التكاملي في تدريس الاستماع لطالبات الصف التاسع لثبوت فاعليته في تنمية مهارات التفكير التخيلي.
3. تضمين الكتب المدرسية دروساً قائمة على نموذج الاستماع التكاملي لتحسين تعلم المهارات اللغوية المختلفة مثل التفكير الإبداعي والناقد والاستماع الناقد وغيرها.
4. توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربية إلى أهمية استخدام نموذج الاستماع التكاملي، واعتماده عند تأليف أدلة المعلمين.
5. حث المختصين في وزارة التربية والتعليم عقد دورات تدريبية تؤهل معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستخدام نموذج الاستماع التكاملي في تدريس نصوص الاستماع لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس الاستماع ومهارات اللغة خاصة وباقي المواد عامة.
6. إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام نموذج الاستماع التكاملي مهارات التفكير التخيلي وفق مراحل تعليمية أخرى ومقارنة نتائج الدراسات بنتائج الدراسة الحالية.
7. إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام نموذج الاستماع التكاملي في تحسين مهارات لغوية أخرى.

### المراجع

- بونجمة، محمد. (2013). تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، 10، 7، 2013.
- ثابت، فدوى. (2006). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

- الجزار، نجفة واحمد، والي. (2003). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 18 (3)، 117-153.
- حسن، إسماعيل. (2013). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. *المجلة التربوية - الكويت*، 27 (106)، 13-39.
- حنورة، مصري. (2003). *الإبداع وتنميته من منظور تكاملي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زيتون، حسن. (2003). *تعليم الفكر*. القاهرة: عالم الكتب.
- سالمان، أسامة. (2012). استخدام استراتيجية التخيل الافتراضي في تنمية بعض القيم المتضمنة في مقرر اللغة العربية والذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس: مصر*، 13 (185)، 50-98.
- السعدي، الغول والسعدي، يوسف (2012). فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط*، 7 (1): 20-21.
- الصليبي، احمد. (2012). اثر تدريس التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.
- طه، شحاته. (2004). فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. *مجلة القراءة والمعرفة*، 40 (40)، 77-125.
- الطيب، عصام. (2006). *أساليب التفكير: نظريات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب الحديثة.
- العبد، سعاد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.
- العتيلي، تقوى. (2014). اثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السرد القصصي الشفوي والالكتروني في تحسين القيم الأخلاقية ومهارات التخيل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية: الأردن.
- العرجة، خالد. (2004). اثر التعليم التخيلي على التحصيل والاحتفاظ في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح: غزة.
- عصر، حسني. (2000). *فنون اللغة العربية*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عليان، يوسف. (2008). أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
- العون، إسماعيل. (2012). أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، 39 (1)، 61-70.
- عياد، فواد. (2014). التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا. *مجلة العلوم التربوية*، 22 (4)، 1.
- العيسى، يوسف. (2014). أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.
- قارة، سليم والصيفي، عبد الحكيم. (2011). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايبة. (2005). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر.
- الكناني، ممدوح. (2011). *سيكولوجية الطفل المبدع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- منسي، محمود. (2007). أثر التدريس باستخدام نموذج الاستماع المتكامل في العروض العملية في تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في الأردن لمادة العلوم واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
- نصر، حمدان. (2009). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 5 (4)، 385-398.

Decety, J. (2004). The timing of Mentally Represented Actions. *Journal of Research*, 2(1), 120-132.

Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. *Early Childhood Education Journal*, 3(36), 179-185.

Galletes, M. (2005). *Storytelling and Story Reading: A comparison Of Effects on Children's Memory and Story Comprehension*. Unpublished Master Thesis, East Tennessee University. U.S.A.

Gilakjan, A., & Ahmadi, R. (2011). A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.

- Isbell, R & Sobol, j & Liedauer, L & Lowrance ,A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on The Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children, *Early Childhood Education journal*, 32(3):157-193.
- Johnson, N , wolter, E. (2004). Service Learning and the Effective Listening Classroom. *International Journal of Listening*, (18) 1,3-20.
- Judson, G., & Egan, K. (2013). Engaging students' imaginations in second language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3),343-365.
- Khine, T., & leng, S. (2005). Developing imagination, creatively and literacy though collaborative story making away of knowing. *Harvard Educational Review*, 77(2): 204-227.
- Kostos, C. (2006). Learning in the knowledge age, where the Individual is at the centre of Learning strategy and organizational success. *Australian Journal of Adult Learning*. 46(1), 75-83.
- Maley, A., & Peachy, N. (2010). *Creativity in the English language classroom*. UK: spring Gardens Publishers.
- Nishimura, F. (2000). Storytelling Effect on Developing Speaking Skills. *Australian Journal of Reading*, 14 (2), 145-150.
- Osburq, B.(2003). A failure the imagination, *English Journal*, 92 (5), 56-59.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/ EFL Classroom. *ERIC document Production, No (ED456670)*.
- Samli, A. (2011). From Imagination to Innovation: New Product Development for Quality of Life. *Science & Media Journal*, 2(1), 3-13.
- Schmdtn. (2004). The uses of curriculum integration in language arts instruction a study of six class rooms. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (3), 305-330.
- Swartz, R.(2001). *Infusing the teaching of critical thinking and creative thinking into content Instruction*. PhD dissertation. Virginia, Alexandria. USA.
- Tanni, V. (2000). *Literature and the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teo, E., & Tan, A. (2003). Creativity investigation in writing. *Journal of Education*, 1(2), 55-89.
- Thompson, M., Leintz, L., Nevers, H., & Witkowstki, F. (2004). Helping the Unsuccessful Language Learner. *The Modern Language Journal*, 65(2): 121-128.

## The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on the Integrative Process Listening Model in Improving Female Ninth Grade Students' Imaginative Thinking

*Fatimah M. Khawaldeh, Hamdan A. Naser\**

### ABSTRACT

The present study aimed at exploring the effectiveness of a proposed strategy based on the integrative process listening model on improving female ninth grade students' imaginative thinking. To achieve this aim, the participants of the study were selected intentionally and allocated in two groups: experimental and control at the start of the academic scholastic year 2015/2016. The experimental group consisted of 16 students whereas the control group consisted of 15 students. An essay test, which entailed four skills with four behavioral related indices for each skill in focus, was prepared to measure students' imaginative thinking. Upon checking its validity and reliability measures, the test was pre-post administered on the participating students. The results of the study reported significant statistical differences at ( $\alpha=0.05$ ) among the mean scores of the two groups in the imaginative collective thinking skills. These differences are attributed to the teaching strategy variable and in favor of the experimental group. Also, the study reported significant statistical differences at ( $\alpha=0.05$ ) among the mean scores of the two groups in all imaginative thinking skills particularly that are attributed to the teaching strategy variable and in in favor of the experimental group.

**Keywords:** Strategy, Listening Model, Imaginative Thinking.

---

\* Yarmouk University, Jordan. Received on 23/8/2016 and Accepted for Publication on 22/10/2016.