

أثر تقنيّتي "التظليل" و"تنشيط المعرفة السابقة" في قلق الاستماع (طلاب البكالوريوس في فرع اللغة العربية بجامعة أصفهان نموذجاً)

نركس طببي

طالبة مرحلة الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أصفهان، إيران

مريم جلاني

(الكاتبة المسؤولة) أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أصفهان، إيران

فرزانه حاجي قاسمي

أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أصفهان، إيران

ملخص البحث:

تُعدّ مهارة الاستماع من أهمّ المهارات اللغوية، نظراً لدورها المحوري في تحقيق التواصل اللغوي؛ غير أنّ متعلّمي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية قد يعانون قدرًا ملحوظًا من قلق الاستماع، وغالبًا ما يرتبط هذا القلق بالخوف من عدم فهم النصّ المسموع على النحو المطلوب. فقد هدفت هذه الدراسة، التي اتّبع المنهج شبه التجريبي، إلى قياس فاعلية استخدام تقنيّتي "التظليل" و"تنشيط المعرفة السابقة" في مادة مختبر اللغة في قلق الاستماع لدى متعلّمي اللغة العربية الإيرانيين. استُخدمت استبانة "كيم جي" أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس بجامعة أصفهان (إيران) خلال العام الدراسي 2025-2026 م، واختيرت عيّنة متاحة قوامها ثلاثة وأربعون (43) طالبًا وطالبة. في بداية الفصل الدراسي، طُلب من أفراد العيّنة الإجابة عن الاستبانة لقياس مستوى قلق الاستماع لديهم. ثم خضعت المجموعة التجريبية الأولى لتطبيق تقنية "التظليل"، في حين خضعت المجموعة التجريبية الثانية لتقنية "تنشيط المعرفة السابقة" على مدار فصل دراسي كامل. وفي نهاية الفصل، أُعيد تطبيق الاستبانة ذاتها. جرى تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات أنّ كلتا التقنيتين أسهمتتا في تقليل قلق الاستماع، غير أنّ تقنية «تنشيط المعرفة السابقة» كانت أكثر فاعلية. ويوصي البحث بدمج التقنيتين في بشكل منهجي في أنشطة مختبرات اللغة العربية لتعليم المهارة السمعية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، قلق الاستماع، تقنية "التظليل"، تقنية "تنشيط المعرفة السابقة"، مادة مختبر اللغة

The Effect of the “Shadowing” and “Activating Prior Knowledge” Techniques on Listening Anxiety (Case Study: B.A. Arabic Language Students at the University of Isfahan)

Nargess Tabibi, Maryam Jalaei and Farzaneh Haji Qasemi

Abstract

Listening skill is considered one of the most essential language skills due to its central role in achieving effective linguistic communication; However, learners of Arabic as a foreign language (AFL) often experience a considerable level of listening anxiety, which is frequently associated with fear of failing to adequately comprehend spoken texts. Adopting a quasi-experimental design, this study aimed to examine the effectiveness of the “Shadowing” technique and the “Activating prior knowledge” technique, implemented in the

language laboratory course, in listening anxiety among Iranian learners of Arabic. Data were collected using the Kim Ji Listening Anxiety Questionnaire. The study population consisted of undergraduate students majoring in Arabic at the University of Isfahan (Iran) during the 2025–2026 academic year. A convenience sample of forty-three (43) female and male students was selected. At the beginning of the semester, participants completed the questionnaire to assess their initial level of listening anxiety. Subsequently, the first experimental group was exposed to the shadowing technique, while the second experimental group received instruction based on the activating prior knowledge technique throughout an entire academic semester. At the end of the semester, the same questionnaire was administered again. The data were analyzed using SPSS software. The results indicated that both techniques contributed to a reduction in listening anxiety; however, the activating prior knowledge technique proved to be more effective. The study recommends integrating these techniques systematically into Arabic language laboratory activities for teaching listening skills.

Keywords: Arabic Language Teaching, Listening Anxiety, Shadowing Technique, Activating prior knowledge technique, The Language Laboratory Course

المقدمة

تُعَدُّ مهارة الاستماع حجر الأساس في عملية التواصل اللغوي، إذ تمثل المدخل الرئيس لاكتساب اللغة وتعلّمها. فالإنسان يبدأ حياته اللغوية مستمعاً قبل أن يكون متحدّثاً أو قارئاً أو كاتباً، ومن خلال الاستماع يكتسب النظام الصوتي، والمفردات، والتراكيب، وأنماط التعبير المختلفة. وتشير الدراسات إلى أنّ الفرد يقضي ما يقارب 42% من وقته اليومي في الاستماع، مقابل 32% في التحدّث، و15% في القراءة، و11% فقط في الكتابة (أ)، وتكشف هذه النسب عن الدور الحيوي الذي تؤديه هذه المهارة في التواصل الإنساني وتنظيم العلاقات الاجتماعية والعلمية والمهنية. ولا تقتصر أهمية مهارة الاستماع على كونها وسيلة للتواصل اليومي فحسب، بل تتعدّى ذلك إلى تأثيرها المباشر في نموّ بقية المهارات اللغوية. فكلّما تحسّن أداء المتعلّم في الاستماع، اتّسعت حصيلته المعجمية، وتطوّر إدراكه للتراكيب والأساليب، وازدادت قدرته على محاكاة النطق السليم والتنغيم الصحيح، وهو ما ينعكس تدريجياً على أدائه في التحدّث والقراءة والكتابة. بعبارة أخرى، إنّ جودة الاستماع تُسهم في تنمية الكفاية اللغوية العامة لدى المتعلّم ومن هنا، فإنّ إهمال هذه المهارة في برامج تعليم اللغات الأجنبية قد يحول دون تحقيق التقدّم المنشود في تعلّم اللغة واستخدامها استخداماً فعالاً (ب).

وعلى الرغم من هذه الأهمية البالغة، فإنّ تعليم مهارة الاستماع لا يزال يواجه عدداً من التحديات في سياق تعليم اللغات الأجنبية، ومن بينها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فكثيرٌ من المتعلمين يواجهون صعوبات متنوّعة عند تعرّضهم للنصوص المسموعة، مثل سرعة الكلام، وكثافة المفردات الجديدة، وتنوّع الأساليب والتراكيب، وصعوبة التمييز بين الأصوات، فضلاً عن محدودية الخلفية المعرفية المرتبطة بموضوع النص المسموع. وتزداد هذه الصعوبات حدّةً عندما يكون المتعلّم في بيئة صفية يشعر فيها بأنّ عليه أن يفهم كلّ كلمة يسمعها أو يجيب عن الأسئلة إجابةً دقيقةً أمام زملائه ومعلّمه. وفي مثل هذه الظروف، لا تعود المشكلة مقتصورة على الجوانب اللغوية أو المعرفية، بل تمتدّ إلى الجانب الوجداني والنفسي، وفي مقدّمته القلق المرتبط بعملية الاستماع.

ويُعَدُّ القلق من المتغيرات النفسية المؤثرة تأثيراً بالغاً في عملية تعلّم اللغة الأجنبية. وقد حظي هذا المتغير باهتمام كبير في دراسات تعليم اللغات؛ لأنّه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الأداء اللغوي للمتعلّم، ومدى تفاعله مع الأنشطة الصفية، وثقته بنفسه أثناء التعلّم. فالمتعلّم الذي يعاني من القلق قد يركّز بصورة مفرطة على احتمال الوقوع في الخطأ، أو على تقييم الآخرين لأدائه، أو على عجزه عن مجاراة مستوى زملائه، الأمر الذي يستهلك جزءاً من طاقته الذهنية ويضعف

قدرته على معالجة المدخلات اللغوية. ولهذا السبب، يُنظر إلى القلق بوصفه أحد العوامل الرئيسة التي قد تُضعف أداء الطلاب في تعلّم اللغة الأجنبية (iii).

وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى البحث عن أساليب تعليمية يمكن أن تسهم في تقليل قلق الاستماع لدى الطلاب، بما يدعم عملية التعلّم ويعزز فاعليتها. وفي ضوء ذلك، تهدف الدراسة الراهنة إلى الكشف عن مدى فاعلية تقنيتي "التظليل"¹ و"تنشيط المعرفة السابقة"² في تقليل قلق الاستماع لدى طلاب البكالوريوس بجامعة أصفهان خلال العام الدراسي 2025-2026م.

وقد وقع اختيار الباحثات على تقنية "التظليل" لما قد توفره من شعور بالألفة التدريجية تجاه المادة المسموعة، الأمر الذي قد يساعد في تخفيف التوتر المصاحب لعملية الاستماع. أما تقنية «تنشيط المعرفة السابقة» فتستند إلى افتراض مفاده أنّ المتعلم لا يستقبل المدخلات اللغوية بوصفها معلومات معزولة، بل يفسرها في ضوء ما يمتلكه من خبرات ومعارف سابقة. وعندما يستمع المتعلم إلى نص دون تمهيد معرفي كافٍ، يزداد العبء المعرفي، مما قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق وضعف الفهم. كما ينسجم اختيار هذه التقنية مع التوجهات المعاصرة في علم النفس المعرفي ونظريات التعلم البنائي، التي تؤكد أنّ التعلم الفعّال يتحقق عندما يُبنى المعنى الجديد على أساس معرفي سابق، وأنّ التهيئة المعرفية المسبقة تسهم في تخفيف الضغوط الانفعالية المصاحبة لتعلم اللغة. (iv).

وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مدى فاعلية تقنية "التظليل" في قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الإيرانيين؟
 - 2- ما مدى فاعلية تقنية "تنشيط المعرفة السابقة" في قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الإيرانيين؟
 - 3- أي التقنيتين "التظليل" أم "تنشيط المعرفة السابقة" أكثر تأثيراً في تقليل قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الإيرانيين؟
- وتتمثل فرضيات البحث فيما يلي:

- 1- تؤثر تقنية "التظليل" تأثيراً إيجابياً في تقليل قلق الاستماع لدى عينة البحث.
- 2- تؤثر تقنية "تنشيط المعرفة السابقة" تأثيراً إيجابياً في تقليل قلق الاستماع لدى عينة البحث.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية تقنيتي "التظليل" و"تنشيط المعرفة السابقة" في تقليل قلق الاستماع لدى عينة البحث.

الدراسات السابقة

تطرّقت بحوث ودراسات متعددة إلى مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية من الإيرانيين، ويمكن الإشارة إلى أبرزها على النحو الآتي:

أشارت دراسة إسماعيلي بعنوان: "إشكاليات تعليم مهارة الاستماع في أقسام اللغة العربية في فروع جامعة بيام نور" (2015م) إلى أبرز الصعوبات التي تواجه تدريس مهارة الاستماع. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي، إذ جمعت آراء عينة الدراسة حول المشكلات الأساسية في تعليم مهارة الاستماع لدى طلاب أقسام اللغة العربية وآدابها بجامعة بيام نور. تكوّنت عينة البحث من الأساتذة والطلاب في مرحلة البكالوريوس. وأظهرت النتائج أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة لا تعرف إستراتيجيات تدريس مادة المختبر، في حين يرى عدد كبير من الطلاب أنّ المحتوى/ المواد الدراسية لا تلائم رغباتهم.

¹ Shadowing

² Activating Prior Knowledge

كما تناولت دراسة فوزي فرد الموسومة بعنوان: "دراسة إشكالية لاستخدام تقنية بث الأفلام في تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة في أقسام اللغة العربية وآدابها في إيران" (2018م) الإشكاليات المتعلقة باستخدام تقنية بث الأفلام في تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدت قائمة معايير ومواصفات (تضم 15 قيمة) بالاستناد إلى نماذج علمية سابقة لتقويم الواقع التعليمي في الجامعات المعنية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ توظيف آلية الاستبانة على عينة بلغت 810 طالباً وطالبة في جامعات: العلامة الطباطبائي، طهران، الشهيد بهشتي، والزهراء. وقد حدّدت الدراسة مواطن الخلل في العملية التعليمية، من أبرزها: صعوبة محتوى الأفلام المختارة، وعدم التزام بعض المدرسين بإجراءات ما قبل التدريس وأثناءه وبعده.

وفي السياق ذاته، قامت قضاوي وزملاؤها (2020م) بدراسة بعنوان: "دراسة العلاقة الترابطية بين الكفاءة النحوية وفهم المسموع لدى طلاب اللغة العربية وآدابها الدارسين في مرحلة البكالوريوس بجامعة كاشان". تكونت عينة الدراسة من 36 طالباً من طلاب الفصل السابع في جامعة كاشان، وتمّ اختيارهم بطريقة هادفة. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ترابطية إيجابية وضعيفة بين الكفاءة النحوية (في ضوء التعريف والتكرير) من جهة، وفهم المسموع من جهة أخرى. كما بيّنت النتائج أنّ المتغيرات التنبؤية لمهارة الاستماع تشمل جميع الكفاءات المذكورة في نموذج التواصل. وخلص الباحثون إلى أنّ مهارة الاستماع في اللغة المستهدفة تتأثر بعوامل متعددة، من بينها: القدرة اللغوية، ومعرفة المحتوى، والعوامل الفردية، ومدى الاهتمام، والذاكرة السمعية، إضافةً إلى الظروف الزمنية والمكانية التي تحكم النشاط السمعي. وبناءً على نموذج مهارات التواصل السمعي، يمكن القول إنّ الكفاءة النحوية تمثل جزءاً محدوداً من جملة المهارات اللازمة للاستماع. وفي مجال فاعلية تقنية "التظليل" في تعليم اللغة العربية لمتعلميها الإيرانيين، أمكن رصد دراسة واحدة تمثل أبرز ما اتصل بهذا الجانب. فقد تناولت حاجي قاسمي في مقالها بعنوان: "تأثير تقنية التظليل والتكرار على طلاقة الكلام لدى متعلمي اللغة العربية الإيرانيين (الطلبة في مرحلة الليسانس بجامعة أصفهان نموذجاً)" (2025م) مقارنة أثر تقنيتي التظليل والتكرار في تطوير الطلاقة الشفوية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من مجموعتين تجريبيتين، تضمّ كل مجموعة 12 طالباً وطالبة. طُلب من أفراد المجموعتين في البداية إجراء تسجيل صوتي (اختبار قبلي) يقومون فيه بتعريف أنفسهم. ثم خضعت المجموعة التجريبية الأولى لتقنية التظليل، بينما خضعت المجموعة الثانية لتقنية التكرار. وفي نهاية البرنامج التدريبي، جرى تسجيل محادثات الطلاب كاختبار بعدي. وتحليل البيانات الصوتية استخدم برنامج Praat، كما تمّ قياس سرعة الكلام وفق طريقة WPM وأظهرت النتائج أنّ تقنية التظليل كانت أكثر فاعلية من تقنية التكرار في زيادة سرعة الكلام وتقليل الوقفات اللفظية، في حين أسفرت تقنية التكرار عن زيادة مدة الكلام وعدد المفردات المستخدمة لدى الطلاب.

أما فيما يخصّ مجال القلق اللغوي في تعليم العربية كلغة أجنبية داخل إيران، فقد ركزت دراسة مردان زاده وزملاؤها بعنوان: "مدى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تقليل القلق اللغوي في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية لدى الأطفال الناطقين بالفارسية" (2023م) على أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القلق اللغوي لدى الأطفال، وذلك في الفئة العمرية 8-12 سنة. استخدمت الدراسة منهجاً شبه تجريبي ضمن مجموعتين: تجريبية وضابطة، كما ناقشت الدراسة فروق الجنس بوصفها متغيراً يؤثر في القلق اللغوي. ولقياس القلق اللغوي استخدمت استبانة القلق اللغوي كأداة رئيسية. وقد أظهرت النتائج أنّ إستراتيجيات ما وراء المعرفة كان لها تأثير إيجابي في خفض مستوى القلق اللغوي لدى الأطفال الناطقين بالفارسية، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في خفض القلق اللغوي بعد تطبيق تلك الإستراتيجيات.

وفي إطار قريب، تناول صالح فهد العصيمي (2013م) في مقاله المعنون بـ "قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية" قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية بوصفه متغيراً نفسياً مرتبطاً بأداء الاستماع. وقد شملت الدراسة دارسين

من جنسيات متعددة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستُخدمت الاستبانة لقياس مستوى قلق الاستماع، إضافةً إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا بين برنامجي الدراسة في المعهد (المكثف وغير المكثف). وأظهرت النتائج أن الدارسين في البرنامج المكثف لديهم قلق في الاستماع يفوق ما لدى الدارسين في البرنامج غير المكثف. وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أثر تقنية التظليل وإستراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات لغوية مختلفة ضمن برامج تعليم اللغات الأجنبية - وهو ما لا يتاح المجال لعرضه هنا - فإن مجال تعليم اللغة العربية لمتعلميها الإيرانيين، على حدّ ما أُتيح للباحثين الاطلاع عليه في الدراسات السابقة، ما يزال يفتقر إلى دراسة تتناول مدى فاعلية التقنيتين في تخفيف قلق الاستماع لدى هذه الفئة. وبناءً على ذلك، سعت الدراسة الراهنة إلى معالجة هذا النقص.

الإطار النظري للبحث

مهارة الاستماع³

تعدّ مهارة الاستماع إحدى المهارتين اللغويتين الاستقباليّتين ويمكن تعريفها بأنها "عملية معقدة لا تقف على استقبال الأذن للموجات الصوتية . فقط إنما تتجاوز ذلك إلى محاولة الفهم والتحليل والتفسير للمسموع" (٧). تحظى هذه المهارة بأهمية قصوى في منظومة المهارات اللغوية؛ إذ تشير الأبحاث إلى أن "الفرد العادي يستمع إلى ما يوازي كتاب كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام" (٨). بناءً على ذلك، تتضح الأهمية البالغة لمهارة الاستماع في سياق تعليم اللغات الأجنبية، حيث يقضي المتعلمون وقتًا أطول في ممارستها مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى. ومن الجدير بالذكر أن مهارة الاستماع تؤثر بشكل مباشر على تعلّم المهارات اللغوية الأخرى؛ فمن خلالها، يتعلم الطلاب الكثير من المفردات والقواعد النحوية والصرفية للغة الهدف، والتي يمكن توظيفها لاحقًا في مهارات أخرى كالمحادثة، والكتابة، والقراءة (٩).

قلق الاستماع⁴

يُعدّ قلق الاستماع حالة من التوتر والقلق تنشأ عن الخوف من عدم الفهم أو من سوء الفهم للمدخل اللغوي المنطوق، وذلك في سياقات تعلم اللغة الأجنبية. ويترتب على هذا القلق آثار سلبية مباشرة في مستوى أداء المتعلمين في مهارة الاستماع. وفي كثير من الحالات، يعتقد الطلاب أن عليهم أن يفهموا كل كلمة يسمعونها؛ إلّا أن هذا التصور غير الواقعي يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق، ومن ثم إلى ضعف الأداء الاستماعي لديهم (١٠). وفي ضوء ذلك، يمكن القول إنّ الخوف والتوتر الناجمين عن الاستماع إلى لغة أجنبية يُشار إليهما بمصطلح قلق الاستماع (١١).

وقد يكون مصدر هذا القلق سرعة النص المسموع، أو عدم وضوح النطق، أو محدودية المفردات، أو الخوف من عدم القدرة على متابعة أفكار النص، أو ضعف المعرفة السابقة بموضوع النص. كما قد يرتبط هذا القلق بالسياق الصفي ذاته، حين يشعر المتعلّم بالإحراج أو بفقدان الثقة أمام زملائه إذا فشل في الفهم أو في الإجابة. وقد أوضحت دراسات سابقة أن قلق الاستماع ينعكس سلبيًا على تركيز المتعلّم، وأحيانًا إلى تجنّب الأنشطة الاستماعية، ومن ثم التأثير سلبيًا في أداءه الاستماعي (١٢).

تقنية التظليل

تُعدّ تقنية التظليل من التقنيات الفعّالة في تعليم اللغات الأجنبية، ولا سيما في تحسين كلاً من النطق والإيقاع والتنغيم والطلاقة، إضافة إلى مهارة الاستماع بشكل ملحوظ. وفي هذه التقنية يقوم المتعلم بتكرار ما يسمعه في اللحظة نفسها على

1. Listening Skill

4. Listening Anxiety

نحو متزامن، بما يشبه حركة الظل التي تتبّع صاحبها (xi). وتستخدم هذه التقنية كذلك لتنمية فهم المدخل المسموع عبر التكرار الفوري للمحتوى (xii). ومن متطلبات أداء التظليل أن يلتزم المتعلم بثلاثة محاور رئيسية:

- التركيز على النطق السليم للنص المسموع،
- التركيز على معنى النص المسموع،
- إعادة إنتاج النص المسموع (xiii).

تقنية تنشيط المعرفة السابقة

المعرفة السابقة هي المعلومات، والخبرات، والمفاهيم التي يمتلكها المتعلم أو الطالب مسبقاً قبل البدء في تعلم موضوع أو محتوى جديد. تعدّ تقنية تنشيط المعرفة السابقة من أهم الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تعتمد على ربط المعرفة الجديدة والمعلومات التي قد تعلمها الشخص مسبقاً (xiv). في هذه التقنية، يقوم المتعلم ببناء المعرفة من خلال الربط والتفاعل بين

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي بهدف قياس مدى فاعلية توظيف تقنيتي التظليل وتنشيط المعرفة السابقة، ضمن مقرر مختبر اللغة العربية، في الحدّ من قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الإيرانيين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في اللغة العربية بجامعة أصفهان. وقد اقتصرَت عينة الدراسة على ثلاثة وأربعين (43) طالباً وطالبة من نفس البرنامج، تمّ اختيارهم بطريقة العينة المتاحة خلال العام الدراسي 2025-2026م.

علمية. محكمة. مصنفة.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، تمّ استخدام استبيان قلق الاستماع الذي أعدّه كيم جي⁵ كأداة رئيسية للدراسة. يتكوّن الاستبيان من 33 فقرة (بنداً)، صمّمت وفق مقياس ليكرت خماسي المستويات، حيث يُطلب من المشاركين تحديد درجة موافقتهم على كل فقرة من خلال أحد الخيارات الآتية: (أوافق تماماً، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق إطلاقاً). يتمّ تقدير الدرجات المخصصة لهذه الخيارات (5، 4، 3، 2، 1) بحيث تُعطى الدرجة الأعلى للموافقة التامة، مع عكس التقدير في الفقرات ذات الصياغة السلبية (1، 2، 3، 4، 5). يشتمل هذا الاستبيان على ثلاثة مكونات أساسية هي:

1. القلق أثناء الاستماع

2. انعدام الثقة بالنفس في مهارة الاستماع

3. القلق الناجم عن عدم كفاية المعرفة المسبقة

تجدر الإشارة إلى أنّ ارتفاع الدرجة الإجمالية المكتسبة في الاستبيان يعكس مستوى أعلى من قلق الاستماع لدى المشاركين.

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، اعتمدت الدراسة الحالية على استبيان قلق الاستماع الذي أعدّه كيم جي، وهو من المقاييس المعتمدة في عدد من الدراسات التي تناولت قلق الاستماع لدى متعلمي اللغات الأجنبية.

⁵ Kim Ji

فيما يتعلق بصدق الأداة، فقد تمّ التحقق من صدق محتوى الاستبيان في الدراسة الأصلية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغات وقياس المتغيرات النفسية والتربوية، وذلك للتأكد من ملائمة فقراته لقياس قلق الاستماع، ومدى وضوحها وصلاحياتها لتمثيل الأبعاد التي يقيسها المقياس. كما أُجري تحليل عاملي للتأكد من الصدق البنائي للأداة، وقد أظهرت نتائجه أنّ فقرات الاستبيان تنتظم ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: القلق أثناء الاستماع، وانخفاض الثقة بالنفس في مهارة الاستماع، والقلق الناتج عن عدم كفاية المعرفة المسبقة.

أما من حيث ثبات الأداة، فقد تمّ التحقق منه في الدراسة الأصلية باستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، حيث أظهرت النتائج أنّ معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية جاءت مرتفعة، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي والثبات، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام في الدراسات العلمية التي تتناول قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة.

وبناءً على ما سبق، فقد اعتمدت الدراسة الحالية هذا الاستبيان بوصفه أداة مناسبة لقياس قلق الاستماع لدى أفراد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تمّ اتباع تصميم شبه تجريبي ذي القياسين القبلي والبعدي. وقد قُسم الطلاب في بداية الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين؛ حيث تمّ تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد المجموعتين من خلال استبيان قلق الاستماع لقياس مستويات القلق لديهم قبل بدء التدخل التعليمي. وخلال فترة الفصل الدراسي، تمّ تنفيذ التدخل وفقاً للتقنية المخصصة لكل مجموعة؛ إذ خضعت المجموعة التجريبية الأولى (20 طالباً وطالبة) لتقنية التظليل بينما خضعت المجموعة التجريبية الثانية (23 طالباً وطالبة) لتقنية لتنشيط المعرفة السابقة. وفي نهاية الفصل الدراسي، تمّ تطبيق القياس البعدي عبر مطالبة جميع الطلاب في المجموعتين بإجابة الاستبيان نفسه، بهدف تقييم مدى انخفاض قلق الاستماع نتيجة التدخل التعليمي.

استمرت فترة تنفيذ التدخل التجريبي لمدة عشرة أسابيع ضمن مدة الفصل الدراسي التي بلغت اثني عشر أسبوعاً. وقد حُصّصت الجلسة الأولى بوصفها جلسة قياس قبلي، وكذلك الجلسة الختامية بوصفها جلسة قياس بعدي، حيث تعبأ جميع الطلاب استبيان قلق الاستماع. وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ عقد جلستين تعليميتين لكلتا المجموعتين بشكل افتراضي بسبب ظروف تلوث الجو، وذلك لضمان استمرارية التنفيذ دون انقطاع.

ولتطبيق التقنيتين التعليميتين على المجموعتين اتخذنا الخطوات التالية؛

أولاً: تقنية التظليل

تمّ عرض النص السمعي على الشاشة، ثمّ طُلب من الطلاب تكرار الجمل التي يسمعونها بشكل متزامن مع الصوت. واستمر هذا النشاط حتى نهاية الفيديو في جميع الجلسات العشر.

ثانياً: تقنية تنشيط المعرفة السابقة

تمّ تطبيق هذه التقنية عبر مجموعة من الأساليب المتنوعة، بما يضمن تهيئة الطلاب معرفياً قبل عرض الفيديو الرئيسي، وذلك على النحو الآتي:

الجلسات 1 و2: كتابة كلمة مفتاحية مرتبطة بموضوع الفيديو على السبورة، ثم دعوة الطلاب إلى طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار والمفردات والمفاهيم والموضوعات ذات الصلة.

الجلستان 3 و4: عرض فيديو صامت على الطلاب، وطلب تخمين المفردات المحتملة، مع التعبير عن الآراء والانطباعات حول شخصيات الكرتون.

الجلسة 5: عرض مجموعة من الصور المختارة من الفيديو، وتكليف الطلاب باستنتاج موضوع الفيديو ومحتواه العام اعتماداً على تلك الصور؛ وقد تم تشجيع الطلاب . قبل عرض الفيديو . على التعبير بحرية عما يتوقعونه عن الكرتون، ثم عرض الفيديو لاحقاً للتحقق من صحة التوقعات.

الجلسة 6: تدريس وشرح المفردات والكلمات الرئيسية المستخدمة في الفيديو مسبقاً قبل تقديم المادة المسموعة.

الجلستان 7 و 8 : كتابة عنوان متعلق بموضوع الفيديو على السبورة، وطلب تخمين الموضوع العام والمحتوى الرئيسي اعتماداً على العنوان.

الجلستان 9 و10: تركيز انتباه الطلاب نحو موضوع الفيديو ومحتواه من خلال طرح أسئلة موجهة وهادفة قبل عرض المادة المسموعة.

التحليل الإحصائي الوصفي لنتائج استبيان قلق الاستماع

في البداية، تُعرض النتائج مرتبةً وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة / بند، بهدف تقديم صورة عامة عن الاتجاه السائد المرتبط بمستوى قلق الاستماع لدى أفراد عينة البحث.

أ) تقنية التظليل

عُرض التوزيع التكراري لدرجات عشرين طالباً وطالبة من أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الأسئلة الواردة في استبيان قلق الاستماع ضمن القياس القبلي في الجدول رقم 1. ويتضح من الجدول أنّ المتوسط الحسابي لجميع البنود — باستثناء البنود 17 و 19 و 20 و 25 و 26 — جاء أعلى من متوسط مقياس ليكرت (2/5). وبعبارة أخرى، تم تقدير مستوى قلق الاستماع لدى الطلاب في هذه المرحلة من البحث على أنه متوسط، إذ بلغ المتوسط الكلي 2/91.

كما تُظهر نتائج الجدول أنّ المتوسطات الحسابية للمؤشرات الثلاثة محلّ الدراسة تدلّ على أنّ هذه المؤشرات قد قُيّمت بدرجة مقاربة لدى هذه المجموعة من أفراد العينة في هذه المرحلة من البحث.

جدول رقم 1: التوزيع التكراري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (تقنية التظليل)

في استبيان قلق الاستماع في القياس القبلي

عُرض التوزيع التكراري لدرجات عشرين طالباً من أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الأسئلة الواردة في استبيان قلق الاستماع في القياس البعدي في الجدول رقم 2. ويتضح من الجدول أنّ المتوسط الحسابي لجميع البنود، باستثناء البند الأول، جاء أقل من متوسط مقياس ليكرت (2/5) وبعبارة أخرى، قُدِّر مستوى قلق الاستماع لدى الطلاب المشاركين في هذه المرحلة من البحث بأنه منخفض، إذ بلغ المتوسط الكلي 1/85.

كما تشير المتوسطات الحسابية للمؤشرات الثلاثة محلّ الدراسة إلى أنّها جاءت مقاربة في هذه المرحلة لدى هذه المجموعة من أفراد العينة. وبصورة أدق، يمكن القول إنّ الطريقة المستخدمة في هذه المجموعة كان لها أثر إيجابي في خفض قلق الاستماع عبر المؤشرات الثلاثة جميعها؛ ولذلك تمّ تصنيف هذه المؤشرات كلها ضمن المستوى المنخفض.

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقاً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة	التردد	النسبة	التردد	النسبة	التردد	النسبة	التردد	النسبة	التردد			
3.0 6	1	9	45	8	40	0	0	3	15	0	0	4.15	1.01	القلق الناتج عن عدم كفاية المعرفة السابقة
	5	2	10	2	10	3	15	10	50	3	15	2.50	1.16	
	6	0	0	7	35	4	20	9	45	0	0	2.90	0.89	
	7	3	15	6	30	8	40	2	10	1	5	3.40	1.02	
	9	1	5	5	25	8	40	5	25	1	5	3.00	0.95	
	13	2	10	5	25	4	20	7	35	2	10	2.90	1.18	
	16	5	25	4	20	6	30	4	20	1	5	3.40	1.20	
	29	1	5	2	10	4	20	12	60	1	5	2.50	0.92	
	30	3	15	2	10	4	20	10	50	1	5	2.80	1.17	
3.1 2	2	3	15	6	30	8	40	3	15	0	0	3.45	0.92	القلق أثناء الاستماع
	3	3	15	7	35	7	35	3	15	0	0	3.50	0.92	
	4	5	25	8	40	1	5	6	30	0	0	3.60	1.16	
	8	1	5	1	5	6	30	11	55	1	5	2.50	0.87	
	10	3	15	5	25	2	10	10	50	0	0	3.05	1.16	
	11	3	15	7	35	6	30	4	20	0	0	3.45	0.97	
	19	1	5	2	10	5	25	9	45	3	15	2.45	1.02	

جدول رقم 2: التوزيع التكراري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (تقنية التظليل)

	1.1 6	2.9 5	10	2	30	6	25	5	25	5	10	2	32	
2.7 2	1.1 4	3.0 0	5	1	40	8	15	3	30	6	10	2	12	انعدام الثقة بالنفس في مهارة الاستماع
	1.0 1	2.6 5	10	2	40	8	30	6	15	3	5	1	14	
	0.9 9	3.2 5	5	1	15	3	40	8	30	6	10	2	15	
	0.8 6	2.4 0	10	2	55	11	20	4	15	3	0	0	17	
	1.3 6	3.2 0	10	2	30	6	15	3	20	4	25	5	18	
	1.0 3	2.2 0	25	5	45	9	20	4	5	1	5	1	20	
	1.2 0	2.9 5	5	1	45	9	15	3	20	4	15	3	21	
	1.1 5	2.8 5	10	2	35	7	25	5	20	4	10	2	22	
	1.2 8	2.8 5	10	2	40	8	25	5	5	1	20	4	23	
	1.1 1	2.6 5	15	3	35	7	25	5	20	4	5	1	24	
	1.3 7	2.2 5	45	9	15	3	20	4	10	2	10	2	25	
	0.9 2	2.4 5	10	2	50	10	30	6	5	1	5	1	26	
	1.2 4	2.6 0	15	3	50	10	5	1	20	4	10	2	27	
	1.0 6	2.6 5	10	2	40	8	35	7	5	1	10	2	28	
0.9 7	2.6 0	15	3	30	6	35	7	20	4	0	0	31		
1.1 8	2.9 0	0	0	55	11	20	4	5	1	20	4	33		
2.91			المتوسط الإجمالي											

في استبيان قلق الاستماع في القياس البعدي

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		أوافق		أوافق تماماً		السؤال	المؤشر
		النسبة	الفرق	النسبة	الفرق	النسبة	الفرق	النسبة	الفرق	النسبة	الفرق		
1.9 3	0.7 5	3.2 0	5	1	5	1	55	11	35	7	0	0	1
	0.7 4	1.5 0	65	13	20	4	15	3	0	0	0	0	5
	0.9 1	1.8 5	45	9	30	6	20	4	5	1	0	0	6
	0.9 8	2.2 0	30	6	30	6	30	6	10	2	0	0	7
	0.8 7	1.8 0	50	10	20	4	30	6	0	0	0	0	9
	0.9 2	1.9 5	40	8	30	6	25	5	5	1	0	0	13
	0.9 9	2.1 0	40	8	15	3	40	8	5	1	0	0	16
	0.5 6	1.3 0	75	15	20	4	5	1	0	0	0	0	29
	0.5 0	1.4 5	55	11	45	9	0	0	0	0	0	0	30
1.8 4	0.8 6	1.9 5	35	7	40	8	20	4	5	1	0	0	2
	0.9 9	2.1 0	30	6	45	9	10	2	15	3	0	0	3
	1.1 2	2.4 5	30	6	15	3	35	7	20	4	0	0	4
	0.9 2	1.5 0	70	14	20	4	0	0	10	2	0	0	8

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقاً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة	الفرز	النسبة	الفرز	النسبة	الفرز	النسبة	الفرز	النسبة	الفرز			
	10	0	0	0	0	4	20	2	10	14	70	1.50	0.81	
	11	0	0	0	1	5	35	4	20	8	40	2.05	0.97	
	19	0	0	0	0	2	10	3	15	15	75	1.35	0.65	
	32	0	0	0	0	6	30	5	25	9	45	1.85	0.85	
1.77	12	0	0	0	0	5	25	1	5	14	70	1.55	0.86	انعدام الثقة بالنفس في مهارة الاستماع
	14	0	0	0	0	2	10	11	55	7	35	1.75	0.62	
	15	0	0	0	1	5	40	6	30	5	25	2.25	0.89	
	17	0	0	0	1	5	15	3	15	13	65	1.60	0.92	
	18	0	0	0	1	5	11	4	20	4	20	2.45	0.86	
	20	0	0	0	0	3	15	0	0	17	85	1.30	0.71	
	21	0	0	0	0	6	30	5	25	9	45	1.85	0.85	
	22	0	0	0	1	5	20	8	40	7	35	1.95	0.86	
	23	0	0	0	1	5	35	2	10	10	50	1.95	1.02	
	24	0	0	0	0	5	25	6	30	9	45	1.80	0.81	

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقاً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		الناتج	النسبة	الناتج	النسبة	الناتج	النسبة	الناتج	النسبة					
	25	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70	1.35	0.57	
	26	0	0	0	0	0	0	0	35	13	65	1.35	0.48	
	27	0	0	0	2	1	5	5	25	12	60	1.65	0.96	
	28	0	0	0	0	6	30	3	15	11	55	1.75	0.89	
	31	0	0	0	2	3	15	5	25	10	50	1.85	1.01	
	33	0	0	0	1	4	20	7	35	8	40	1.90	0.89	
المتوسط الإجمالي												1.83		

ب) تقنية تنشيط المعرفة السابقة

عُرض التوزيع التكراري لدرجات 23 طالباً من أفراد المجموعة التجريبية الثانية على البنود الواردة في استبيان قلق الاستماع في القياس القبلي، وذلك في الجدول رقم 3. ويُلاحظ من الجدول أنَّ متوسط جميع البنود، باستثناء البنود 19 و20 و25 و27، كان أعلى من متوسط مقياس ليكرت (2/5). وبعبارة أخرى، تمَّ تقييم مستوى قلق الاستماع لدى الطلاب في هذه المرحلة من البحث بأنه متوسط، بمتوسط كلي بلغ 3/01. كما تشير المتوسطات الحسابية للمؤشرات الثلاثة قيد الدراسة إلى أنَّها جاءت متقاربة في هذه المرحلة لدى هذه المجموعة من أفراد العينة، بما يدلُّ على تقييم متوازن لهذه المؤشرات.

جدول رقم 3: التوزيع التكراري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (تقنية تنشيط المعرفة السابقة)

في استبيان قلق الاستماع في القياس القبلي

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		أوافق		أوافق تماماً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب			
3.1 2	1	43.5	10	21.7	5	17.4	4	8.7	2	43.5	10	3.35	1.42	التعلق الناتج عن عدم كفاية المعرفة السابقة
	5	4.3	1	34.8	8	21.7	5	21.7	5	4.3	1	2.50	0.97	
	6	13.0	3	4.3	1	34.8	8	43.5	10	4.3	1	3.50	0.92	
	7	26.1	6	17.4	4	17.4	4	39.1	9	26.1	6	3.60	1.02	
	9	30.4	7	34.8	8	13.0	3	13.0	3	30.4	7	3.10	1.37	
	13	17.4	4	43.5	10	0.0	0	34.8	8	17.4	4	2.95	1.20	
	16	17.4	4	13.0	3	26.1	6	39.1	9	17.4	4	3.50	1.02	
	29	8.7	2	30.4	7	21.7	5	21.7	5	8.7	2	2.60	1.16	
	30	17.4	4	21.7	5	17.4	4	26.1	6	17.4	4	2.95	1.24	
3.1 5	2	39.1	9	8.7	2	30.4	7	21.7	5	39.1	9	3.80	1.03	التعلق أثناء الاستماع
	3	4.3	1	34.8	8	26.1	6	34.8	8	4.3	1	2.95	0.86	
	4	26.1	6	8.7	2	8.7	2	56.5	13	26.1	6	3.90	0.83	
	8	4.3	1	34.8	8	47.8	11	8.7	2	4.3	1	2.65	0.73	
	10	4.3	1	30.4	7	17.4	4	39.1	9	4.3	1	2.95	1.12	

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقاً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب	النسبة المئوية	التراتب			
	11	5	21.7	6	26.1	9	39.1	1	4.3	2	8.7	3.40	1.16	
	19	3	13.0	2	8.7	3	13.0	13	56.5	2	8.7	2.45	1.07	
	32	2	8.7	8	34.8	7	30.4	5	21.7	1	4.3	3.10	0.99	
2.88	12	3	13.0	6	26.1	3	13.0	8	34.8	3	13.0	2.75	1.18	
	14	3	13.0	2	8.7	6	26.1	10	43.5	2	8.7	2.60	1.07	
	15	6	26.1	7	30.4	5	21.7	5	21.7	0	0.0	3.50	1.12	
	17	1	4.3	5	21.7	6	26.1	11	47.8	0	0.0	2.75	0.83	
	18	9	39.1	6	26.1	2	8.7	6	26.1	0	0.0	3.75	1.18	
	20	1	4.3	2	8.7	3	13.0	9	39.1	8	34.8	2.15	1.11	
	21	5	21.7	10	43.5	1	4.3	5	21.7	2	8.7	3.40	1.24	
	22	7	30.4	3	13.0	6	26.1	4	17.4	3	13.0	3.20	1.36	
	23	6	26.1	5	21.7	1	4.3	10	43.5	1	4.3	3.15	1.35	
	24	4	17.4	8	34.8	5	21.7	6	26.1	0	0.0	3.35	1.06	
	25	1	4.3	0	0.0	5	21.7	8	34.8	9	39.1	1.85	0.79	

المؤشر	السؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقاً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد					
	26	1	4.3	5	21.7	6	26.1	6	26.1	5	21.7	2.65	1.15	3.01
	27	1	4.3	3	13.0	5	21.7	11	47.8	3	13.0	2.45	0.97	
	28	4	17.4	2	8.7	7	30.4	8	34.8	2	8.7	2.75	1.09	
	31	2	8.7	2	8.7	5	21.7	12	52.2	2	8.7	2.50	0.97	
	33	7	30.4	4	17.4	4	17.4	6	26.1	2	8.7	3.25	1.34	
المتوسط الإجمالي														

عُرض التوزيع التكراري لدرجات 23 طالبًا وطالبة من أفراد المجموعة التجريبية الثانية على البنود الواردة في استبيان قلق الاستماع في القياس البعدي، وذلك في الجدول رقم 4. ويلاحظ من الجدول أنَّ المتوسط الحسابي لجميع البنود، باستثناء البند الرابع، كان أقل من متوسط مقياس ليكرت (2/5). وبعبارة أخرى، قُدِّر مستوى قلق الاستماع لدى الطلاب المشاركين في هذه المرحلة من البحث بأنه منخفض، إذ بلغ المتوسط الكلي 1/70.

أما بالنسبة للمؤشرات الثلاثة قيد الدراسة، فقد أشارت متوسطاتها الحسابية إلى وجود تباين في تقييمها خلال هذه المرحلة لدى هذه المجموعة من العينة. وبشكل أكثر تحديدًا، يتبين أنَّ الطريقة المستخدمة قد كان لها تأثير ملحوظ في خفض مؤشر "القلق الناتج عن عدم كفاية المعرفة السابقة" بشكل أكبر مقارنة بالمؤشرين الآخرين. فقد تم تقييم هذا المؤشر على أنه منخفض للغاية، بينما وُصِف المؤشران الآخران بأنهما منخفضان.

جدول رقم 4: التوزيع التكراري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (تقنية تنشيط المعرفة السابقة) في استبيان قلق الاستماع في القياس البعدي

المؤشر	سؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		أوافق		أوافق تماماً		مؤشر متوسط
		النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	
1.4 5	1	0	0.0	0	0.0	4	17.4	11	47.8	8	34.8	1.8 5
	5	0	0.0	0	0.0	2	8.7	4	17.4	17	73.9	1.3 5
	6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	39.1	14	60.9	1.4 5
	7	0	0.0	0	0.0	4	17.4	10	43.5	9	39.1	1.8 0
	9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	34.8	15	65.2	1.3 5
	13	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	21.7	18	78.3	1.2 0
	16	0	0.0	0	0.0	1	4.3	10	43.5	12	52.2	1.5 0
	29	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	26.1	17	73.9	1.2 5
	30	0	0.0	0	0.0	1	4.3	6	26.1	16	69.6	1.3 0
1.8 8	2	0	0.0	2	8.7	4	17.4	7	30.4	10	43.5	1.9 0
	3	0	0.0	1	4.3	8	34.8	5	21.7	9	39.1	2.0 0
	4	0	0.0	4	17.4	11	47.8	3	13.0	5	21.7	2.6 5
	8	0	0.0	0	0.0	2	8.7	5	21.7	16	69.6	1.4 5
	10	0	0.0	1	4.3	5	21.7	6	26.1	11	47.8	1.7 5

المؤشر	سؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		أوافق		أوافق تماماً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد			
	11	0	0.0	3	13.0	4	17.4	3	13.0	13	56.5	1.90	1.14	
	19	0	0.0	1	4.3	3	13.0	4	17.4	15	65.2	1.55	0.86	
	32	0	0.0	0	0.0	9	39.1	2	8.7	12	52.2	1.80	0.93	
1.76	12	0	0.0	0	0.0	5	21.7	9	39.1	9	39.1	1.70	0.71	انعدام الثقة بالنفس
	14	0	0.0	1	4.3	3	13.0	6	26.1	13	56.5	1.75	0.89	
	15	0	0.0	0	0.0	8	34.8	5	21.7	10	43.5	1.90	0.89	
	17	0	0.0	1	4.3	3	13.0	5	21.7	14	60.9	1.50	0.74	
	18	0	0.0	4	17.4	6	26.1	7	30.4	6	26.1	2.35	1.06	
	20	0	0.0	1	4.3	0	0.0	3	13.0	19	82.6	1.15	0.36	
	21	0	0.0	2	8.7	7	30.4	2	8.7	12	52.2	2.00	1.10	
	22	0	0.0	2	8.7	4	17.4	6	26.1	11	47.8	1.90	1.04	
	23	0	0.0	0	0.0	10	43.5	4	17.4	9	39.1	2.10	0.89	
	24	0	0.0	2	8.7	5	21.7	4	17.4	12	52.2	1.75	0.94	
	25	0	0.0	0	0.0	2	8.7	5	21.7	16	69.6	1.45	0.67	

المؤشر	سؤال	أوافق تماماً		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقاً		متوسط السؤال	الانحراف المعياري	متوسط المؤشر
		النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد			
	26	0	0.0	1	4.3	3	13.0	5	21.7	14	60.9	1.50	0.74	
	27	0	0.0	1	4.3	1	4.3	1	4.3	20	87.0	1.30	0.78	
	28	0	0.0	2	8.7	6	26.1	4	17.4	11	47.8	2.00	1.05	
	31	0	0.0	1	4.3	3	13.0	8	34.8	11	47.8	1.70	0.84	
	33	0	0.0	4	17.4	7	30.4	1	4.3	11	47.8	2.10	1.18	
المتوسط الإجمالي														
1.70														

6. التحليل الإحصائي الاستنباطي لنتائج استبيان قلق الاستماع

ولفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - بين الدرجات في القياسين القبلي والبعدي في داخل كل مجموعة تجريبية، وبناءً على تحقق التوزيع الطبيعي للمتغيرات محل الدراسة، والذي جرى التحقق منه باستخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف لعينة واحدة⁶، تم استخدام اختبار t لعينتين مرتبطتين⁷، وقد عُرضت النتائج في الجدولين 5 و6.

جدول رقم 5: دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار t لعينتين مرتبطتين

المتغير	t	df	P
درجات القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية الأولى	7/529	19	0/000

وفقاً للجدول 5، وبما أن قيمة الاحتمالية (p -value) كانت أقل من 0.05، فقد تم رفض الفرضية الصفرية. يشير هذا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى، في القياسين القبلي والبعدي مما يسمح بتعميم النتائج المستخلصة من العينة على المجتمع الإحصائي. تجدر الإشارة إلى أن متوسط درجات القياس القبلي في هذه المجموعة بلغ 2.91، بينما انخفض إلى 1.83 في القياس البعدي، مما يعكس فرقاً يقارب وحدة واحدة. تؤكد هذه

. 6 Kolmogorov-Smirnov one-sample test

7. Paired-Sample T Test

النتيجة أنّ استخدام تقنية التظليل في مادة مختبر اللغة العربية قد أحدث فروقاً ذات دلالة إحصائية في خفض قلق الاستماع لدى الطلاب.

جدول 6: دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى باستخدام اختبار t لعينتين مرتبطتين

المتغير	t	df	P
درجات القياسين القبلي والبعدى في المجموعة التجريبية الثانية	8/431	22	0/000

وفقاً للجدول 6، وبما أنّ قيمة الاحتمالية (p -value) كانت أقل من 0.05، يتم رفض الفرضية الصفرية؛ مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى. وبناءً على ذلك، يمكن تعميم النتائج المستخلصة من العينة المدروسة على المجتمع الإحصائي. وتشير النتائج إلى أنّ متوسط درجات القياس القبلي في المجموعة التجريبية الثانية بلغ 3.01، في حين انخفض متوسط درجات القياس البعدى إلى 1.70، وهو ما يعكس فرقاً مقداره 1/31 وحدة بين المرحلتين. وبعبارة أخرى، فقد أسهم استخدام تقنية تنشيط المعرفة السابقة في مادة مختبر اللغة العربية في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في خفض قلق الاستماع لدى الطلاب. ولمقارنة مدى الانخفاض في قلق الاستماع بين المجموعتين، استُخدم اختبار t لعينتين مستقلتين⁸، وقد عُرضت نتائجه في الجدول 7.

جدول 7: نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين لفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الدرجات بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	t	df	P
درجات القياس القبلي في المجموعتين الأولى والثانية	-1/074	41	0/289
بافتراض تساوي التباين	-1/097	39/85	0/279
درجات القياس البعدى في المجموعتين الأولى والثانية	0/832	41	0/410
بافتراض عدم تساوي التباين	0/840	40/988	0/406

وفقاً للجدول 7 وبما أنّ قيمة الاحتمالية (p -value) لكلا القياسين (القبلي والبعدى) كانت أكبر من 0.05، فلم يتم رفض الفرضية الصفرية. يشير هذا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في أي من القياسين. وبعبارة أخرى، ظهرت كلتا الطريقتين (تقنية التظليل وتقنية تنشيط المعرفة السابقة) تأثيراً متقارباً في خفض قلق الاستماع لدى الطلاب.

النتائج والمناقشة والتوصيات

قد تمّ إجراء هذا البحث لقياس مدى فاعلية تقنيّتي التظليل وتنشيط المعرفة السابقة على تقليل قلق الاستماع في مادة مختبر اللغة العربية لمتعلميها الإيرانيين. أظهرت النتائج انخفاضاً دالاً إحصائياً في مستويات قلق الاستماع لدى الطلاب

عيّنة البحث، وقد أسفرت المقارنات الإحصائية عن فاعلية كلتا التقنيتين في خفض القلق السمعي، مع تفوق دالٍ لتقنية تنشيط المعرفة السابقة في معالجة القلق المرتبط بنقص المعرفة المسبقة.

يمكن عزو انخفاض قلق الاستماع في المجموعة التي تعلّمت مهارة الاستماع باستخدام تقنية التظليل إلى الطبيعة التفاعلية للتقنية؛ إذ ساهم التكرار المتزامن مع عرض النص المكتوب في تقليل الغموض الإدراكي، وتعزيز الثقة لدى المتعلمين، والحد من التوتر الناتج عن سرعة الخطاب أو صعوبة استرجاع المفردات. ويتسق هذا الطرح مع دراسات سابقة أشارت إلى أنّ الممارسة المتزامنة تُخفّض الاستجابات الانفعالية السلبية تجاه المدخلات السمعية من خلال تعويد الجهاز العصبي عليها تدريجياً^(xv). بعبارة أوضح، إنّ تقنية التظليل ساهمت في تعزيز "الآلية التلقائية" لدى الطلاب؛ فالمحاكاة الفورية للنبر والتنغيم والسرعة قللت من شعورهم بالارتباك تجاه المادة الصوتية. إنّ تركيز الطالب على ملاحظة النص المسموع لفظياً ساعد في كسر حاجز القلق أثناء الاستماع مما جعل الطالب يشعر بقدرة أكبر على التحكم في المدخلات اللغوية وتفكيكها سريعاً.

أما بالنسبة لتقنية تنشيط المعرفة السابقة، فقد أظهرت فاعلية أكبر في معالجة القلق الناجم عن عدم كفاية الخلفية المعرفية، وذلك من خلال تهيئة إطار ذهني مسبق للمحتوى المسموع، وتعزيز التوقع الواعي للمفردات والأفكار الرئيسية قبل الاستماع، مدعوماً بالنقاش الجماعي. ويُعزى ذلك إلى أنّ تفعيل المعرفة السابقة يمنح المتعلم شعوراً أكبر بالتحكم في الموقف الاستماعي، مما يتوافق مع منظور هورويتز (1986م) الذي يرجع قلق الاستماع إلى الفشل في ربط المعلومات الجديدة بالمخزون المعرفي القائم لدى المتعلم. بعبارة أخرى، إنّ قوة هذه التقنية تكمن في اشتغالها على الجانب الإدراكي؛ حيث أنّ تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب قبل البدء بالاستماع قلل من "عنصر المفاجأة" الذي يُعدّ المسبب الأول للقلق. عندما يمتلك الطالب فكرة مسبقة عن الموضوع، تنخفض لديه حدة "القلق الناجم عن عدم كفاية المعرفة المسبقة"، مما يحرر مساحة في الذاكرة العاملة للتركيز على المعنى بدلاً من القلق من المجهول. وأخيراً، ترى الباحثات رغم أنّ "التظليل" يحسن المهارة الأدائية، إلا أنّ "تنشيط المعرفة السابقة" يعالج الجذور النفسية للقلق. فالمتعلم الإيراني للغة العربية يواجه تحديات متعلقة باختلاف البيئة الثقافية والسياقية، وتزويده بمفاتيح الموضوع قبل الاستماع يمنحه شعوراً بالأمان.

في ضوء النتائج والمناقشة، تُوصي الدراسة بما يلي:

- دمج تقنيتي التظليل وتنشيط المعرفة السابقة بشكل منهجي في أنشطة مختبرات اللغة العربية لتعليم المهارة السمعية.
- إعادة تطبيق هذه الدراسة على مستويات لغوية مختلفة وبعينات أكثر تنوعاً، لاختبار قوة التعميم وملاءمة التقنيتين لسياقات تعليمية مختلفة.
- تصميم بحوث مستقبلية لقياس أثر التقنيتين المستهدفتين على خفض الأنماط الأخرى من قلق تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع

(أ) العربية

- إسماعيلي، منصور؛ متقي زاده، عيسى؛ فكري، مسعود. (1394هـ ش). إشكاليات تعليم مهارة الاستماع في أقسام اللغة العربية في فروع جامعة بيام نور. رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة تربيت مدرس.
- جبر، رقية؛ الدجاني، بسمة. (2015م). المهارات الاستقبالية-الاستماع والقراءة- في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجاً. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، العدد 3، ص 929-940.

- حاجي قاسمي، فرزانه. (2025). تأثير تقنية "التظليل" و"التكرار" على طلاقة الكلام لدى متعلمي اللغة العربية الإيرانيين (الطلبة في مرحلة الليسانس بجامعة أصفهان نموذجاً). مجلة اللغة - علمية - محكمة - مصنفه، الكتاب 10، العدد 1، ص 6-19.
- الزغول، عماد عبدالرحيم. (2010 م)، نظريات التعلم. عمان: دارالشروق.
- الشمري، عبير جابر ساكت. (2023م). دور الأغاني التعليمية في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة بدولة الكويت. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، العدد 24، ص 424-454.
- طعيمة، رشدي أحمد. (1406هـ - ق). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، القسم الثاني.
- العازمي، أفرح. (2022م). القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية من الناطقين باللغة العربية. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، المجلد 82، العدد 3، ص 95-135.
- عطية، محسن علي. (2009م). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- العلواني نصري، بسمة حازم. (2014م). مهارة الاستماع دراسة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة دوكونز أيلول، العدد 39، ص 251-275.
- فوزي فرد، أمير؛ برويني، خليل؛ ميرزاي، فرامرز. (2018م). دراسة إشكالية لاستخدام تقنية بث الأفلام في تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة في أقسام اللغة العربية وآدابها في إيران. رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية جامعة تربيت مدرس.
- فهد العصيمي، صالح. (2013م). قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. المجلة التربوية، المجلد 27، العدد 107، ص 124-95.
- مردانزاده، مينا؛ ميرزائي، فرامرز؛ روشنفكر، كبرى؛ كلاشي، محمد. (1444هـ - ش). مدى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تقليل القلق اللغوي في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية لدى الأطفال الناطقين بالفارسية. نشرية دراسات في تعليم اللغة العربية و تعلمها، العدد 14، ص 91-109.
- محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (2010م). إستراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات). دار الكتاب الجامعي، العين.
- (ب) الفارسية
- قضاوى، آذر؛ مريم جلائي؛ عباس زارعى. (1399 هـ.ش). بررسی همبستگی درک شنیداری با دانش نحوی در دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان. مجله لسان مبین، شماره 39، ص 104-126.
- (ج) الإنجليزية

- Babali, Mitra, Shabani, Mohammad Bagher, Karimi, Azam. (2016). On the Relationship between Iranian EFL learners' Listening Comprehension, Listening Strategy use, Listening Self-Efficacy, and Listening Anxiety. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University.
- Hamada, Yo. (2019). Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go?. RELC Journal, Volume 50, Number 3, 386-393.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
- Ji S, Qin X and LI K (2022) A Systematic Review of Foreign Language Listening Anxiety: Focus on the Theoretical Definitions and Measurements. Front. Psychol. 13:859021.
- Junipisa, N.M.E, Aristana, I.N. (2021). Shadowing Technique to Improve Student's Listening Skill. Journal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha, Volume 9, Number 2, 134-139.
- Kadota, Shuhei. (2019). Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition Connecting Inputs and Outputs. Routledge.
- Khezre Minae, Farid, Gholami, Mahvash, Atai, Mahmood Reza. (2020). The application of Integrative Systemic Therapy as a Framework for Managing Foreign Language Listening Anxiety among Intermediate EFL learners. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Faculty of Literature and Humanities Department of Foreign Languages, Kharazmi University.
- Zafarova M.F. (2025). Shadowing as A Tool for Improving Listening Comprehension and Pronunciation in Language Learners. International Journal of Pedagogics, 5(09), 141-143.

- طعيمة، 1406هـ.ق، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . ص 416
- ⁱⁱⁱالعلواني نصري، 2014م، مهارة الاستماع دراسة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . ص 258
- ⁱⁱⁱالعازمي، 2022م، القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية . ص 99
- ^{iv}ينظر: الزغول، 2010 ، نظريات التعلم . ص 218-219
- ^vالشمري، 2023م، دور الأغاني التعليمية في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة بدولة الكويت . ص 438
- ^{vi}طعيمة، 1406 هـ ق، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص 416
- ^{vii}جبر، 2015م، المهارات الاستقبالية-الاستماع والقراءة- في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجًا. ص 929
- ^{viii}بابالي والآخرين، 2016م، On the Relationship between Iranian EFL learners' Listening Comprehension, Listening Strategy use, Listening Self-Efficacy, and Listening Anxiety . ص 43
- ^{ix}الخفيفي، 2005م، نقلاً عن خضرميناوي، 2020م، The application of Integrative Systemic Therapy as a Framework for Managing Foreign Language Listening Anxiety among Intermediate EFL learners . ص 11
- ^xينظر: هورويتز، 1986، Foreign language classroom anxiety . ص 127؛ جي، 2022م، A Systematic Review of Foreign Language Listening Anxiety: Focus on the Theoretical Definitions and Measurements . ص 2
- ^{xi}هامادا، 2019م، Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go . ص 387
- ^{xii}كادوتا، 2019م، Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition Connecting Inputs and Outputs . ص 14
- ^{xiii}جونيببسا آريستانا، 2021م، Shadowing Technique To Improve Student's Listening Skill. ص 134
- ^{xiv}عطية، 2009م، الجودة الشاملة والجديد في التدريس. ص 248
- ^{xv}هامادا، 2016م؛ زفروا، 2025م، Shadowing As A Tool For Improving Listening Comprehension And Pronunciation In Language Learners.