مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ISSN 2410-3152 IUGJEPS
Vol 24, No1, 2016, pp 74-90

درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع

د. محمد علي الخوالدة[1]، د. محمد فؤاد الحوامدة[2،*]

[1]قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

[2]قسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

تاريخ الإرسال (2015/09/14)، تاريخ قبول النشر (2015/12/08)

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع، وما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارساتهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان أداة تكونت من (20) فقرة موزعة على مراحل تدريس فهم المسموع: مرحلة ما قبل الاستماع، وفي أثنائه، وبعده. تكونت عينة الدراسة من (64) معلما ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائيّة البسيطة من معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في منطقة قصبة إربد في العام الدراسيّ 2015/2014م. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارساتهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربيّة، المرحلة الأساسيّة العليا، فهم المسموع.

The Estimation Degree of Jordanians Arabic Language Teachers in Upper Basic Stages of Their Listening Comprehension Teaching Strategies Practices

Abstract

The study aimed at investigating the estimation degree of Jordanians Arabic language teachers in upper basic stages of their listening comprehension teaching strategies practices, and whether would be statistical significant differences at the level (α=0.05) due to the variables of; gender, qualification, and teaching experience. To achieve the aims of the study the researchers developed an instrument consisted of (20) items distributed on listening comprehension teaching stages; pre, while and post listening stages. The sample of the study consisted of (64) Arabic language teachers in upper basic stage simply randomly selected from the schools of Irbid district center during the academic year 2014/2015. The results of the study revealed that the estimation degree of Arabic language teachers in upper basic stages of their listening comprehension teaching strategies practices was high, and there were no statistical significant differences in their practices due to the variables of; gender, qualification, and teaching experience.

Keywords: Arabic Language Teachers, Upper Basic Stage, Listening Comprehension.

* البريد الالكتروني للباحث المرسل: drmhjo@hotmail.com

المقدمة:

يهدف تعليم اللغة منذ بداية المرحلة التعليميّة إلى تمكين الطالب من مهارات اللغة بتزويده بالمهارات الأساسيّة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على اكتساب ممارساتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليميّة، بحيث يصل الطالب في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغويّ يمكّنه من استخدام اللغة بشكل يعينه على مواصلة الدراسة في المراحل التعليميّة التالية.

ومن أهداف التعليم اللغويّ أيضا إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغويّ الواضح والسليم من خلال اللغة بأشكالها، ومضامينها، وفنونها المختلفة، ففيها يحدث الاتصال والتواصل، وبها يتشكل السلوك، وتتطور العلاقات الإنسانية. لذا، فإن القدرة على توظيف مهارات اللغة من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة تعد أساسا لتحقيق التواصل بأشكاله المختلفة، إذ تتوزع هذه المهارات بين طرفي عملية التواصل: المرسل والمستقبل، فالمرسل متحدث أو كاتب، والمستقبل مستمع أو قارئ، وكلاهما يستخدم فنا أو أكثر لتحقيق التواصل مع الآخرين (الحلاق والمخزومي، 2012).

وتتصدر مهارة الاستماع مهارات اللغة الأربع، فهي باكورة المهارات اللغويّة التي تنمو وتتطور مع الإنسان منذ اللحظات الأولى من نشأته؛ إذ تزوّده بالمنطلق الذي سيبني عليه تطوره اللغويّ والفكريّ في سني عمره اللاحقة. ويعد الاستماع أحد أهم فنون اللغة؛ فمنذ صغرنا نتعلم كيف نتصل بالآخرين بالوسائل المتعددة (المحادثة، والكتابة، والقراءة)؛ لأن الأشخاص يستخدمون الاستماع أكثر من استخدامهم فنون اللغة الأخرى، وهو عامل ضروري في عملية الاتصال (الناقة والعيد، 2009).

ويقوم نمو المهارات اللغويّة الأخرى من محادثة، وقراءة، وكتابة في الأساس على قدرة الفرد على الاستماع؛ بقصد الفهم والاستيعاب والنقد والتحليل، فقدرته على الكلام تعكس –إلى حد ما– اللغة التي يستمع إليها. ولا شك أن الاستماع هو أول اتصال للطفل باللغة، وهو الاتصال الوحيد للغة في السنة الأولى من عمره، فالاستماع فنّ من فنون اللغة له مهارات كثيرة، يمكن تعلمها بالتدريب أو الممارسة، وهو على علاقة وثيقة بمهارات اللغة الأخرى، وقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوية من التراث، قبل اكتشاف الطباعة (الهاشمي والعزاوي، 2005).

والاستماع مهارة من المهارات اللغويّة المؤثرة في اتصال الفرد بالعالم الخارجيّ المحيط به؛ إذ إنه يستطيع من خلالها اكتساب عدد من المفردات اللغويّة، والأنماط والتراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغويّة المتعلقة بالمحادثة والقراءة والكتابة. فالشخص الذي يميّز بين الأصوات اللغويّة، ويتعرف الأفكار الرئيسة والثانويّة في الموضوعات التي يستمع إليها سيتمكن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته العلميّة والعمليّة (أبو الضبعات،2007؛ طعيمة، 2004).

ويعدّ الاستماع نشاطًا ذهنيا يمكّن الطلبة من الإصغاء الواعي، والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يُلقى على أسماعهم، أو فهم الأفكار والمعاني وأبرز المعلومات والأحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغويّة الشفهيّة التي ترد إليهم في مواقف التعلّم المختلفة، سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف، أم خارجها (عصر، 2005؛ Shao-Wen & Liu, 2012).

ويرى فانديرجرفت (Vandergrift, 1999) أن الاستماع عملية نشطة ومعقدة، يتعرض فيها الطالب للأصوات المختلفة، ويميز بينها، ويستوعب المفردات والقواعد النحويّة، ويتعرف النبر والتنغيم، ويفهم معانيها، ويربطها بالنص المسموع. ويرى كذلك أن فهم المسموع هو الغاية الرئيسة من الاستماع، والمهارة الأولى التي يطورها المتعلم، وتساعد مهارات فهم المسموع في تسهيل اكتساب المفردات والكفاية النحويّة.

والاستماع سلسلة من العمليات المعقدة، يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من أصوات، ورموز لغويّة، ومحاولة فهم ما تحمله من دلالات ومضامين وإدراكها، ويحدث ذلك عبر تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه المخزونة، ومحاولة تحليل الرسائل الصوتيّة المتلقاة، وتقويمها، والحكم عليها في ضوء القدرات المعرفيّة للمستمع. ويرتبط الفهم بعملية الاستقبال، فالفهم بمستوياته المتدرجة هو غاية تعلم الاستماع، وفهم المسموع يعني الحصول على المعنى المصرح به في المادة الملفوظة، أو

المتضمن بين الوحدات اللغويّة المتلقاة، أو فيما وراءها (طعيمة، 2004؛ مدكور، 2007).

وتحدث عملية الاستماع ضمن ستّ خطوات ومراحل متتابعة: السماع، فالانتباه، فالفهم، فالتذكر، فالتقويم، فالاستجابة. فالسماع عملية فطريّة فسيولوجيّة تستقبل فيها الأذن الذبذبات الصوتيّة التي تشكّل مثيرا للمستمع، ولا يعير انتباهه إليها في معظم الأحيان. والانتباه وهو المرحلة التي تنتقل فيها هذه الذبذبات الصوتيّة من أذن المستمع إلى دماغه، ويعير فيها انتباهه إليها تمهيدا لاستيعابها، وفهمها شيئا فشيئا. ومن ثم عملية الفهم التي يقوم فيها المستمع بفهم الرموز الصوتيّة، وتحليلها؛ ممّا يسهل عملية التواصل بين المستمع والآخرين الذي بدوره يحاول فهم المعاني الحقيقية والسياقيّة لهذه الرموز. ثم تنتقل بعدها إلى مرحلة التذكر، وهي مرحلة مهمة جدا في عملية الاستماع، فبالإضافة إلى استقبال الذبذبات الصوتيّة، وتفسيرها، يقوم المستمع بتخزينها في ذاكرته، أي أن المعلومات المستوعبة يتم تذكرها في ذاكرة الإنسان، مع الإشارة إلى أن ما يتم تخزينه قد يختلف عما تم الاستماع إليه، ومشاهدته بالأصل. ثم تأتي مرحلة التقويم التي لا يكتفي فيها المستمع بتفسير الذبذبات الصوتيّة، وفهمها، وتخزينها فحسب، بل يقوم بتقويمها، والتحقق منها أيضاً. وأخيرا، مرحلة الاستجابة، وفيها يظهر المستمع استجابته للمسموع من خلال ردود أفعاله اللفظيّة وغير اللفظيّة (Nunan, 2001).

وعملية الاستماع بهذا المعنى مهارة تحتاج إلى مران وتدريب، وتتضمن عدداً من العمليات العقليّة التي تنشط الذاكرة، وتساعدها على أداء مهمتها، من حيث استرجاع ما استقبله المستمع من معارف ومعلومات، وتضمنها عددا من العمليات العقلية، مثل: الإدراك والفهم، والتحليل، والتفسير، والتقويم؛ لذا فهي تحتاج فهما لفاعلية المتعلم ونشاطه، وتخطيطاً مسبقاً يساعد على التفاعل مع يسمعه بسهولة، وفهمه، والإفادة منه (الطحان، 2003). ويرى الجهني (2015) أن مهارة فهم المسموع مهارة ذهنية ذات أهمية بالغة تساعد المتعلم على بناء قدراته الذهنيّة عن طريق الانخراط في نشاطات تعليميّة تعلميّة يدمج فيها التعلم الجديد، ويبنى على المعارف السابقة للمتعلم.

يتضح ممّا سبق أن لمهارة الاستماع علاقة بفنون اللغة الأخرى؛ ذلك أن اللغة عملية متصلة يكمل بعضها الآخر، من خلال مهاراتها الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، فالقدرة على الاستماع الجيد والفهم تتبعها القدرة على التحدث، والقدرة على القراءة والكتابة. كما يتضح أيضا أن الغاية الرئيسة من الاستماع هي فهم المسموع بدرجاته المختلفة: الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي.

ويتوقف النجاح في تدريس مهارات فهم المسموع على مدى معرفة المعلم بمهارات الاستماع وعملياته، وقدرته على تصميم النشاطات والتدريبات المرتبطة والمناسبة لتوظيف هذه العمليات في مواقف التعلم، وقدرته على تصميم النشاطات اللغويّة الداعمة التي تقوم على انتقال أثر التدريب، وتكامل المهارات مع بعضها بعضا (الهاشمي والعزاوي، 2005).

وتدريس مهارة الاستماع عملية منظمة تتكون من ثلاث مراحل، هي: مرحلة ما قبل الاستماع، ومرحلة في أثناء الاستماع، ومرحلة ما بعد الاستماع. فمرحلة ما قبل الاستماع Prelistening Stage، ويطلق عليها مرحلة التحضير، نوع من العمل التحضيريّ الذي يتم فيه تحديد الغرض من الاستماع، وتقديم المعلمات الضروريّة ذات الخلفية بالموضوع المراد الاستماع إليه (Rost, 2002). ويجري في هذه المرحلة أيضا نقاش حول الموضوع المحدد، وتوجيه الأسئلة، والنظر إلى الصور، والتنبؤ (Underwood, 1989; Yagang, 1993). وينبغي على المعلم في هذا الإطار مراعاة الوقت المخصص لهذه المرحلة، بحيث لا تستنفد منه وقتا يفوق المرحلة الرئيسة للاستماع، وهي مرحلة التنفيذ (Field, 1998). ويقوم المعلم في هذه المرحلة بعدد من الاستراتيجيات التدريسيّة التي من شأنها تعزيز اكتساب الطلبة لهذه المهارة، منها: توجيه الطلبة إلى الالتزام بعادات الاستماع الجيد، والتمهيد لنص الاستماع والأنشطة المرافقة له بإيجاز، وتحديد الغرض من كل نشاط استماعي، وإعطاء تعليمات واضحة تتعلق بإجراءات سير درس الاستماع، وتوجيه انتباه الطلبة إلى العناوين الرئيسة والرسومات والصور الداعمة التي تعينهم على التنبؤ بمضمون النص المسموع، وتوجيههم إلى الكلمات الرئيسة والجديدة فيه، وتكليفهم بقراءة الأسئلة المتعلقة به قبل الاستماع إليه،

وإشغالهم في نقاش هذه الأسئلة زوجياً أو جماعياً (Fantahun, 2003).

والمرحلة الثانية من مراحل تدريس مهارة الاستماع هي مرحلة في أثناء الاستماع While Listening Stage، ويطلق عليها مرحلة التنفيذ، ويقصد بها جميع النشاطات والمهمات التي يكلف فيها الطالب في أثناء الاستماع. وينبغي على الطلبة في هذه المرحلة تركيز اهتمامهم على الاستيعاب، وفهم المعلومات والتفصيلات الواردة في النص المسموع أكثر من أي شيء غيره، ومتابعة التنبؤات التي نشأت في المرحلة السابقة (Underwood, 1989; Yagang, 1993). وقد فرق فيلد (Field, 1998) بين نوعين من الاستماع اللذين يحدثان في أثناء هذه المرحلة، هما: الاستماع الموسع، والاستماع المكثف، ففي الاستماع الموسع Extensive Listening يقوم المستمع بالاستماع للنص بشكل عام دون الاهتمام بالتفصيلات الدقيقة فيه، بحيث يتركز اهتمامه على استيعاب الأشياء التي تبدو مهمة بالنسبة له فحسب، بخلاف الاستماع المكثف Intensive Listening الذي يهدف من خلاله إلى الفهم المعمّق، والتركيز على التفصيلات الدقيقة من النص المسموع.

وقد قسم روست (Rost, 2002) مستويات الاستماع التي تحدث في هذه المرحلة إلى: الاستماع اليقظ الذي يقوم المستمع من خلاله بالاستماع للمتحدث، وتقديم الاستجابات القصيرة له. والاستماع المكثف الذي يقوم فيه بتركيز اهتمامه على التفصيلات الدقيقة، والصيغ اللغويّة النحويّة والصوتيّة والصرفيّة والإملائيّة في النص المسموع. والاستماع الانتقائي الذي يساعده على تحديد الغرض، والإفادة من المعلومات الموجودة في النص. والاستماع التفاعليّ الذي يزوده بالنشاطات التي تسهم في لعب دور مهم ونشط في عملية الاستماع. ويقوم المعلم في هذه المرحلة بعدد من الاستراتيجيات التدريسيّة اللازمة لتعزيز اكتساب الطلبة لمهارة الاستماع، منها: قراءة النص أمام الطلبة بصوت واضح ومسموع، ومتابعة انتباههم، وتفاعلهم في أثناء قراءة النصّ، وتكليفهم بتحديد الفكرة العامة، والأفكار الرئيسة والفرعيّة للنصّ المسموع، وتشجيعهم على تخمين معاني الكلمات الجديدة من سياقه (Fantahun, 2003).

وتشير مرحلة ما بعد الاستماع Post Listening Stage- التي يطلق عيها مرحلة المتابعة والتقويم– إلى جميع النشاطات التي تجرى بعد الانتهاء من درس الاستماع، ويكون بعضها امتدادا للمرحلتين السابقتين. وتهدف نشاطات ما بعد الاستماع إلى التأكد من مدى فهم الطلبة واستيعابهم للنص المسموع، وتقديم الفرص الطبيعية لتكامل الاستماع مع المهارات اللغويّة الأخرى، والإجابة عن الأسئلة التي طرحت سابقاً، والتأكد منها، وتقديم النشاطات البعدية المرافقة التي تهدف إلى تعزيز فهم المسموع. ويقوم المعلم في هذه المرحلة بعدد من الاستراتيجيات التدريسيّة التي تهدف إلى تعزيز اكتساب الطلبة لمهارة الاستماع، منها: إشغال الطلبة في النشاطات البعدية للاستماع بكافة أشكالها، ودعوتهم للتفاعل زوجيّاً وجماعيّاً لعرض إجاباتهم عن النشاطات المتعلقة بالنص المسموع، ومقارنتها مع زملائهم، ومراقبة عملهم في المجموعات في أثناء عملية النقاش والتفاعل، ومتابعته، وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم وأفكارهم حول مضمون النص، وإشغالهم في مهمات كتابية موسعة، وتقديم تغذية راجعة للنشاطات التي قاموا بإنجازها (Fantahun, 2003).

ويبدو أن الممارسات التدريسية للمعلمين داخل الغرفة الصفية بشكل عام، وممارسات معلمي اللغة العربيّة بشكل خاص حظيت باهتمام الباحثين، فقد أجرى المانع والعليمات (2014) دراسة هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربيّة للكفايات المهنيّة الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربويّ في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس، والموجهين الفنيين، ورؤساء الأقسام لمادة اللغة العربيّة في محافظة مبارك الكبير في دولة الكويت للعام الدراسيّ 2012/2011م. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان مقياساً للكفايات المهنيّة الحديثة اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة تكوّن من (54) فقرة موزعة على خمسة مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مدى ممارسة الكفايات المهنية الحديثة لدى معلمي اللغة العربيّة في ضوء متطلبات التطوير التربويّ في دولة الكويت جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مدى ممارسة المعلمين تعزى إلى متغير مستوى الوظيفة، لصالح رؤساء الأقسام،

في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى الحلاق والمخزومي (2012) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة لمهارات الإلقاء بجانبيها الصوتيّ والحركيّ التعبيريّ في مواقف تعليم القراءة الجهرية، وعلاقتها بمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة، والتفاعل بينها. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانة تكونت من (20) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (64) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربيّة اختيروا بالطريقة العشوائية من مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربيّة يمارسون مهارات الإلقاء المتعلقة بالجانب الحركيّ/التعبيريّ أكثر من ممارستهم مهارات الإلقاء المتعلقة بالجانب الصوتيّ، وتوصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق بين متوسطات ممارسات معلمي اللغة العربيّة لممارستهم لمهارات الإلقاء في الجانب الصوتيّ، والحركيّ التعبيريّ تعزى في كليهما إلى الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة في التدريس، كما أنه لم يظهر أثر للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة حول ممارستهم لمهارات الإلقاء في الجانب الصوتيّ والجانب الصوتيّ الحركيّ معا، في حين أظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات الثلاثة في الجانب الحركيّ التعبيريّ.

وهدفت دراسة العسيلي (2012) إلى تعرف الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس محافظة الخليل لتنمية مهارات الاستماع لدى طلابهم، بالإضافة إلى استقصاء أثر عدد من المتغيرات، كالجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلميّ، والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية. بيّنت النتائج أن الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسيّة لتنمية مهارات الاستماع لدى طلابهم كانت بدرجة مناسبة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لاستجابات المعلمين للإجراءات تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص.

وأجرى السلمي (2011) دراسة هدفت إلى تحديد أساليب تنمية مهارات الاستماع، والوقوف على مستوى تمكّن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية هذه المهارات، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكّن عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات الاستماع وفقا لمتغيري عدد سنوات الخدمة في التدريس، وحضور دورات تدريبيّة في تدريس اللغة العربيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت بطاقة ملاحظة، اشتملت على خمس مهارات رئيسة للاستماع، هي: التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، والتفكير الاستنتاجي، وتقويم المحتوى، وكل مهارة تحتوي على عددٍ من الأساليب لتنميتها بلغ مجموعها (44) أسلوباً، وطبّقت الأداة على عينة مكونة من (40) معلماً من معلمي اللغة العربيّة بالعاصمة المقدسة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكّن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات (التمييز السمعي، استخلاص الفكرة الرئيسة، تقويم المحتوى) كان متوسطاً، وعدم تمكّن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات التصنيف، والتفكير الاستنتاجي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات الاستماع تعزى إلى عدد سنوات الخدمة في التدريس، وحضور دورات تدريبيّة في تدريس اللغة العربيّة.

وأجرى الوائلي وأبو الرز (2011) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسيّ، وأثرها في تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان بطاقة ملاحظة، واختبارا تحصيليا في القراءة، ومقياسا للاتجاهات نحو القراءة. تكونت عينة الدراسة من (40) معلما ومعلمة و(400) طالب وطالبة من معلمي وطلبة الصف العاشر الأساسيّ في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية. أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة كبيرة ومتوسطة أفضل من أولئك الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة متوسطة، وأنه لا فرق في تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة متوسطة وكبيرة، إضافة إلى عدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو القراءة تبعا لدرجة الممارسة.

وأجرى الكندي (2006) دراسة هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربيّة مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في سلطنة عمان،

وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس، وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ بمنطقة شمال الباطنة التعليمية. تمت ملاحظة ممارسات المعلمين لمهارات طرح الأسئلة الصفية باستخدام بطاقة ملاحظة تكونت في صورتها النهائية من ثلاث مهارات رئيسة، تفرعت عنها (41) مهارة فرعية. أظهرت نتائج الدراسة أن أداء المعلمين في مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية الرئيسة الثلاث (صياغة الأسئلة، وتوجيهها، وتلقي إجابات الطلاب عنها) كان متوسطا، بينما تفاوت أداؤهم في المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارات الرئيسة بين الارتفاع والتوسط والانخفاض، وأن معظم أسئلتهم تتركز في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم)، بينما يقل استخدامهم للمستويات المعرفية العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين ممارساتهم لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين ممارساتهم تعزى للخبرة التعليمية.

وأجرى حمادنة (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في الأردن، وممارستهم لها من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (74) معلماً ومعلمة ممن يدرّسون اللغة العربيّة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، اشتملت الدراسة على استبانة مكونة من (83) فقرة، و(8) مجالات. توصلت الدراسة إلى امتلاك المعلمين (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة و(2) بدرجة متوسطة و(5) بدرجة ضعيفة، وممارستهم (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة و(3) بدرجة متوسطة، و(4) بدرجة ضعيفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجتي الامتلاك والممارسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة التعليمية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين امتلاك الكفايات التعليمية وممارستها لدى معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية.

وأجرى يوكسيلشي (Yükselci, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات المعلمين وإدراكاتهم لاستراتيجيات تدريس الاستماع، والمشكلات التي قد تواجههم في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس لممارسات المعلمين، وإدراكاتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع، وللمشكلات المحتمل أن تواجههم في أثناء تدريسهم. شارك في الدراسة (125) مشاركا من (9) جامعات تركية. أظهرت نتائج الدراسة أن ثلثي استراتيجيات فهم المسموع من المذكورة في الأدب السابق هي الأكثر استخداماً، وأن هناك نقصا في التركيز على الاستراتيجيات الاجتماعية والمعرفية، ووجود عدد من المشكلات التي تواجه المعلمين في أثناء تنفيذ دروس الاستماع، من أبرزها: صعوبة دروس الاستماع لدى الطلبة، والاعتماد على المواد الجاهزة، والحاجة للتجهيزات والمواد الخاصة بتنفيذ هذه الدروس.

وأجرى فانتاهون (Fantahun, 2003) دراسة هدفت إلى التحقق من وجود توافق أو عدم توافق بين استراتيجيات تدريس فهم المسموع المطروقة في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف الحادي عشر، والممارسات الفعلية للمعلمين لهذه الاستراتيجيات داخل الغرفة الصفية في أثيوبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة تكونت من (27) فقرة موزعة على مراحل تدريس فهم المسموع: ما قبل الاستماع، وفي أثنائه، وبعده. تكونت عينة الدراسة من (12) معلما ومعلمة ممن يدرّسون مبحث اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر اختيروا من مدارس مختلفة في أديس أبابا. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود توافق بين استراتيجيات تدريس فهم المسموع التي يستخدمها المعلمون، وبين تلك المنصوص عليها في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف الحادي عشر.

يُلحَظُ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها اختلفت في تناولها ممارسات المعلمين، فمنها ما تناول ممارسات المعلمين للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربويّ، كما في دراسة المانع والعليمات (2014)، ومنها ما تناول ممارساتهم لمهارات الإلقاء ببعديها الصوتيّ والحركيّ التعبيريّ في مواقف تعليم القراءة الجهرية، كما في دراسة الحلاق والمخزومي (2012)، ومنها ما تناول ممارساتهم لمهارات القراءة الناقدة كما في دراسة الوائلي وأبو الرز (2011)، ومنها ما تناول مدى امتلاكهم الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية، وممارستهم لها، كما

في دراسة حمادنة (2006)، ومنها ما تناول ممارساتهم لمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية كما في دراسة الكندي (2006)، ومنها ما تناول ممارساتهم لاستراتيجيات وإجراءات تدريس فهم المسموع، وأساليب تنميته كما في دراسة العسيلي (2012)، ودراسة السلمي (2011)، ودراسة يوكسيلشي (Yükselci, 2003)، ودراسة فانتاهون (Fantahun, 2003). واهتمت جميع الدراسات بالكشف عن مدى ممارسة المعلمين لتدريس المهارات اللغويّة المختلفة في اللغة الأم باستثناء دراستي يوكسيلشي (Yükselci, 2003)، وفانتاهون (Fantahun, 2003)، اللتين اهتمتا بالكشف عن مدى ممارساتهم في اللغة الثانية.

كما تنوعت البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات، فمنها ما أجري في الكويت كدراسة المانع والعليمات (2014)، ومنها ما أجري في الأردن كدراسة الحلاق والمخزومي (2012)، ودراسة الوائلي وأبو الرز (2011)، ودراسة حمادنة (2006)، ومنها ما أجري في فلسطين كدراسة العسيلي (2012)، ومنها ما أجري في السعودية كدراسة السلمي (2011)، ومنها ما أجري في سلطنة عمان كدراسة الكندي (2006)، ومنها ما أجري في تركيا كدراسة يوكسيلشي (Yükselci, 2003)، ومنها ما أجري في أثيوبيا كدراسة فانتاهون (Fantahun, 2003). وتلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن مدى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات وأساليب تنمية المهارات اللغويّة، ومدى امتلاكهم للكفايات التعليمية إلا أنها مازت عنها في الكشف عن ممارسات معلمي اللغة العربيّة، وفي المرحلة الأساسيّة العليا تحديدا، لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في اللغة الأم في الأردن، من وجهة نظرهم أنفسهم.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية مهارة الاستماع ومكانتها في الحياة، إلا أن هذه المهارة تكاد تكون مهملة في حياتنا العملية، ويرجع هذا إلى عدم إدراك طبيعة عملية الاستماع، وأهميتها. وما زال التصور السائد أن تنمية مهارات الاستماع تقتصر على تكليف الطالب بالقراءة الجهرية من كتاب مفتوح أمام زملائه فقط، إلى الحد الذي أدى إلى افتقار الطلبة لهذه المهارات، والقصور الواضح في اكتسابها لديهم. ونحن نقضي معظم أوقاتنا في الاستماع حتى وإن وجد تفاوت في مستوى التحصيل والاستيعاب، وهذا أمر طبيعي بين الأفراد؛ بسبب وجود الفروق الفردية بينهم (عاشور والحوامدة، 2007). وقد لَحِظَ الباحثان من خلال زياراتهما لعدد من المدارس للإشراف على طلاب التربية العمليّة، ومن خلال تدريسهما لمساقات مهارات اللغة العربية وطرائق تدريسها في المرحلة الجامعية الأولى، قصوراً واضحاً لدى بعض الطلبة في مهارة الاستماع.

وهذا ما أكده كثير من الدراسات في أن مهارة الاستماع تكاد تكون مهملة في أغلب المدارس وعند أغلب المدرسين، مع أنها مهمة جدًا في حياة الفرد؛ لأن المواقف التي يمكن أن يكون فيها مستمعاً كثيرة. وإن النقص في التدريب على الاستماع سيؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على استيعاب ما يسمع، وكذلك عدم قدرته على الإنصات لفترات طويلة. وإن التدريب على الاستماع يجب أن يبدأ مع المتعلمين منذ المرحلة التعليمية الأولى (الشوبكي، 2011؛ السلمي، 2011؛ عطية، 2006).

وانطلاقاً من أن مهارة فهم المسموع مهارة لغوية جوهرية تتيح للطلبة فهم الكلام الذي يسمعونه، والمشاركة بأي اتصال شفوي بنجاح، ومن أنها وسيلة أساسية وضرورية للتعلم اللغويّ، فإنهم يحتاجون إلى تدريب وتعليم مقصودين عليها، وهذا يتطلب من المعلمين تطوير المهارات التي تسمح لهم بأن يصبحوا مدربين نشطين لمهارات فهم المسموع بامتلاكهم مجموعة من الاستراتيجيات لمساعدة متعلمي اللغة على توظيف هذه الاستراتيجيات في عملية تعلمهم.

من هنا، سعت وزارة التربية والتعليم الأردنية في المناهج والكتب المدرسية المطورة (2014) إلى الاهتمام بمهارة الاستماع، بحيث أصبحت كلّ وحدة تبدأ بمهارة الاستماع، ثم مهارة المحادثة، تليهما مهارتا القراءة والكتابة. وفي المقابل، فعلى الرغم من أن الأبحاث والدراسات أظهرت أن تعليم الطلبة لاستراتيجيات فهم المسموع في غاية الأهمية، إلا أنه من غير المعروف في الأردن درجة ممارسات المعلمين لهذه الاستراتيجيات داخل الغرفة الصفية في ظلّ المناهج والكتب المدرسيّة المطوّرة، الأمر الذي دفع الباحثين لإجراء هذه الدراسة؛ بهدف الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن

لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع، وما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحاليّة إلى الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع. كما هدفت أيضا إلى استقصاء أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة) في درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتية:

1. أهمية مهارة الاستماع، فهي تحتل مكانة هامة في حياة الإنسان بعامة، والمتعلم بخاصة، وهي المهارة الأولى التي يكتسبها في أولى مراحل حياته، وعليها يقوم اكتساب المهارات الأخرى، وهي بذلك تعد الجسر الذي يعبر به إلى النجاح في حياته الدراسيّة والعامة.
2. تحديد المهارات والاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتدريس فهم المسموع لطلبة المرحلة الأساسيّة التي يمكن أن يستفيد منها المعلمون في مواقف تعليم المهارات اللغويّة المختلفة بشكل عام، وفي مواقف تعليم مهارة الاستماع بشكل خاص.
3. محاولة حث معلمي ومشرفي اللغة العربيّة خاصة، ومعلمي المباحث الأخرى ومشرفيها على الاهتمام بمهارة الاستماع؛ لأهميتها في فهم واستيعاب جميع المباحث الأخرى.
4. قد تعين نتائج الدراسة الحالية واضعي المناهج في تضمين مناهج المرحلة الأساسيّة الأنشطة والتدريبات العملية المناسبة لتنمية مهارات فهم المسموع للوقوف على ممارسات معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها له لدى الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2015/2014.
2. نتائج الدراسة مرتبطة بنوعية الأداة المستخدمة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات تدريس فهم المسموع: هي الاستراتيجيات التي يمارسها معلم اللغة العربيّة في أثناء تدريسه مهارة الاستماع لدى الطلبة قبل الاستماع، وفي أثنائه، وبعده. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في ضوء أداة الدراسة المعدّة خصيصاً لهذا الغرض.

المرحلة الأساسيّة العليا: هي الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسيّ في الأردن، وتضم الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسيّة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومحاولة تفسيرها، وتحليلها، واتبعت الأسلوب المسحي، من خلال الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع من خلال أداة معدة لهذا الغرض، تمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد في الفصل الدراسيّ الثاني للعام الدراسيّ 2014–2015م، البالغ عددهم

(366) معلماً ومعلمة. وتكوّنت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبيّن توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة.

جدول 1 *توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)*

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	23	9.35
	إناث	41	1.64
المؤهل العلميّ	بكالوريوس	27	2.42
	دراسات عليا	37	8.57
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	6.40
	من 5–10	19	7.29
	أكثر من 10	19	7.29
المجموع		**64**	**100%**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة كدراسة يوكسيلشي (Yükselci, 2003)، ودراسة فانتاهون (Fantahun, 2003)، ودراسة العسيلي (2012). تكونت أداة الدراسة من (20) فقرة تقيس درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع موزعة على ثلاثة مجالات: مرحلة ما قبل الاستماع، وتمثلها الفقرات من (1–8)، ومرحلة في أثناء الاستماع، وتمثلها الفقرات من (9–14)، ومرحلة ما بعد الاستماع، وتمثلها الفقرات من (15–20).

صدق الأداة:

تمَّ التحقق من صدق الأداة بعرضها على ستة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة، وعدد من المعلمين ممن يدرّسون مبحث اللغة العربيّة، وطلب إليهم قراءة فقرات الأداة، وتحديد مدى درجة قياس الفقرات للأهداف التي وضعت لقياسها، والصياغة اللغويّة لها، وتقديم اقتراحات، لحذف بعض الفقرات أو إضافتها، أو تعديلها. وبعد معرفة آرائهم وملاحظاتهم، قام الباحثان بإجراء التعديلات الضرورية على الأداة، إذ اعتمدا في ذلك على إجماع 80% من المحكمين. ويعد الأخذ بهذه التعديلات بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

ثبات الأداة:

تمّ التحقق من ثبات الأداة بطريقتين، فقد تمّ حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفيّة، حيث قسمت الفقرات إلى نصفين (فقرات فردية وفقرات زوجية)، وتمّ حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة على الفقرات الفردية واستجاباتهم على الفقرات الزوجية باستخدام معادلة سبيرمان–براون، وبيّنت النتائج أن معامل الارتباط سبيرمان–براون بلغ (0.76)، وهو معامل ارتباط جيد. كما تمّ حسابه بطريقة التجانس الداخلي معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، والجدول (2) يبين معامل ثبات الأداة "كرونباخ ألفا".

جدول 2 *معامل ثبات الأداة كرونباخ ألفا*

المراحل	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
قبل الاستماع	8	0.76
أثناء الاستماع	6	0.71
بعد الاستماع	6	0.72
الأداة مجتمعة	20	0.74

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد تراوحت بين (0.72–0.76)، وللأداة ككل بلغ (0.74)، وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحاليّة.

تصحيح الأداة:

لتصحيح استجابات المعلمين على كل فقرة من فقرات الأداة، اعتمد سلم ليكرت الخماسي الذي تكون من خمسة مستويات متدرجة، وقد أعطي لكلّ فقرة في درجة الممارسة وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسيّ على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً، وتعطى (5) درجات، وبدرجة كبيرة، وتعطى (4) درجات، وبدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، وبدرجة ضعيفة، وتعطى درجتين، وبدرجة ضعيفة جدا، وتعطى درجة واحدة. ولتحديد مستويات معدلات ممارسات المعلمين لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية، فتمثل المتوسطات

بين (3.67-5) الممارسة بدرجة كبيرة، في حين تمثل المتوسطات بين (2.34-3.66) الممارسة بدرجة متوسطة، أمّا المتوسطات بين (1-2.33) فتمثل الممارسة بدرجة منخفضة وضعيفة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية: وقد اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات تصنيفية، هي:

- الجنس، وله فئتان: (ذكور، إناث)
- المؤهل العلميّ، وله مستويان، هما: (البكالوريوس: وهو الدرجة الجامعيّة الأولى، والدراسات العليا: وهي الدرجة الجامعيّة الثانية الماجستير، والثالثة الدكتوراه).
- عدد سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات إلى أقل من 10، أكثر من 10 سنوات).

ثانيًا: المتغير التابع: تنطوي الدراسة على متغير تابع واحد، هو: درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع من وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائيّة:

للإجابة عن سؤاليّ الدراسة، تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لبيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع؟"، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الأداة. والجدول (3) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع تبعاً لمراحل تدريس الاستماع.

جدول 3 *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع تبعاً لمراحل تدريس الاستماع*

الرتبة	مراحل تدريس الاستماع	عدد الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
3	قبل الاستماع	8	3.63	.736
1	أثناء الاستماع	6	3.97	.594
2	بعد الاستماع	6	903.	.396
	الأداة مجتمعة	20	833.	.421

يظهر الجدول (3) أن المتوسط الحسابيّ لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع ككل بلغ (3.83)، وبانحراف معياري (421.)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وتبعاً لمراحل تدريس الاستماع، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم لمرحلتي في أثناء الاستماع، وبعده (3.97، 3.90) على التوالي، وبانحراف معياري (594.، 396.) على التوالي، وبدرجة تقدير مرتفعة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم في مرحلة قبل الاستماع (3.63)، وبانحراف معياري (736.)، وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ازدياد اهتمام معلمي اللغة العربية بمهارة الاستماع بعد تخصيص حصص لها في بداية كلّ وحدة دراسية من كتاب اللغة العربيّة المطوّر (2014) الذي يعتمد في بنائه على المنحى التكاملي، فأصبحت هذه المهارة جزءاً من الكتاب ومرتبطة بمهارات اللغة الأخرى، وليست منفصلة عنه كما كانت عليه في الكتب السابقة، التي ترك للمعلم فيها تخصيص الوقت لتدريسها، فكانت النتيجة كما أشارت الدراسات أن كثيراً من المعلّمين لا يخّصص وقتاً كافياً لتعليم الطلبة مهارات الاستماع، وتدريبهم عليها، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من ورائها (الزبيدي والحداد والوائلي، 2013؛ العموش، 2008؛ الخزاعلة، 2006). بالإضافة إلى تدريب المعلمين على تدريس مهارة فهم المسموع وفق المناهج والكتب المدرسية المطورة، فقد تمّ تدريب (2986) معلماً ومشرفاً ومدير مدرسة ضمن برنامج التنمية المهنية للمعلمين والقادة ضمن برنامج دعم التطوير التربويّ (ERSP) (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2014).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى النظرة الحديثة للمعلمين للاستماع، فهم يرون أن الاستماع مهارة من مهارات اللغة لها مهارات كثيرة، يمكن تعلمها بالتدريب أو الممارسة، وهي عملية مكتسبة تحتاج للفهم والوعي والتحليل. لذا، كان العلماء العرب قديماً يقولون: "تعلم حُسن الاستماع قبل أن تتعلّم حُسن الكلام، فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم" (السمان، 1983: 132). من هنا، فالطلبة يحظون بمعرفة صحيحة متى ما أصبحوا مستمعين جيدين(Guth & Pettengill, 2005). ومن جهة أخرى لا تتأتى مهارتا القراءة والكتابة على نحو فاعل ما لم تُوظّف مهارتا الاستماع والمحادثة توظيفاً مثمراً (Johns & Breglund, 2006).

كما يعدّ الاستماع الجيد نوعاً من أنواع القراءة؛ لأنه وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغويّ بين المتكلم والسامع، فإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان؛ فإن الاستماع قراءة بالأذن. بالإضافة إلى أن الاستماع النشط يحسن الاستيعاب القرائي لدى الطلبة (Brand-Gruwel, Armoutse and Bos, 1998). فالاستماع ركن أساسي فى استيعاب وتحصيل الطلبة، فأحياناً يتأخر الطالب في التحصيل الدراسيّ ليس بسبب نقص في الذكاء، بل لأنه لا يسمع بوضوح، فقد أظهرت دراسة لوفريدو (Loffredo, 1996) أن هناك علاقة إيجابية بين تدريب الطلبة على الاستماع بمستويات عليا كالاستيعاب التفسيري والناقد، والأداء الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العسيلي (2012) التي بيّنت أن الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسيّة لتنمية مهارات فهم المسموع لدى طلابهم كانت بدرجة عالية، ودراسة السلمي (2011) التي أظهرت أن مستوى تمكّن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات الاستماع (التمييز السمعي، استخلاص الفكرة الرئيسة، تقويم المحتوى) كان متوسطاً. ويبين الجدول (4) درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في كل مرحلة من مراحل تدريس فهم المسموع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول 4 *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في كل مرحلة من مراحل تدريس الاستماع*

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
	أولاً: ما قبل الاستماع		
1	أدعو الطلبة إلى الالتزام بعادات الاستماع الجيد (النظر نحو المتحدث، وعدم الانشغال، والإصغاء الواعي...).	3.88	1.037
2	أكلّف الطلبة بقراءة الأسئلة المتعلقة بالنصّ المسموع قبل الاستماع إليه.	3.79	.876
3	أوجّه انتباه الطلبة إلى الكلمات الرئيسة (الجديدة) قبل قراءة النص.	3.77	.926
4	أحدّد الهدف من كلّ نشاط استماعي.	3.66	1.037
5	أعطي تعليمات واضحة تتعلق بإجراءات سير درس الاستماع.	3.56	1.038
6	أوجّه انتباه الطلبة إلى العناوين الرئيسة للنص، والرسومات والصور الداعمة التي تعينهم على التنبؤ بمضمون النص قبل الاستماع إليه .	3.52	1.051
7	أُمَهّد لنصّ الاستماع والأنشطة المرافقة له بإيجاز.	3.38	.957
8	أشغل الطلبة في نقاش الأسئلة المتعلقة بالنصّ المسموع زوجيًّا أو جماعيًّا.	3.36	.990
	ثانياً: في أثناء الاستماع		
1	أقرأ نصّ الاستماع بصوت واضح ومسموع.	4.42	.730
2	أتابع انتباه الطلبة وتفاعلهم في أثناء قراءة النصّ	4.15	1.111

3	أكلّف الطلبة تحديد الفكرة العامة للنصّ المسموع.	4.04	.933
4	أدعو الطلبة إلى تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النصّ المسموع.	3.90	1.076
5	أدعو الطلبة إلى تحديد الأفكار الفرعية الواردة في النصّ المسموع.	3.70	.954
6	أشجّع الطلبة على تخمين معاني الكلمات الجديدة من سياق النص المسموع.	3.60	1.033
ثالثاً: بعد الاستماع			
1	أشجّع الطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم حول مضمون النصّ المسموع.	4.42	.730
2	أشغل الطلبة في الأنشطة بعد الاستماع للنصّ.	4.15	1.115
3	أراقب عمل المجموعات أثناء عملية النقاش والتفاعل وأتابعه.	3.89	1.025
4	أدعو الطلبة للتفاعل زوجيًّا أو جماعيًّا لعرض إجاباتهم عن الأنشطة المتعلقة بالنصّ المسموع ومقارنتها مع زملائهم.	3.66	.876
5	أقدّم تغذية راجعة على الأنشطة التي قام الطلبة بإنجازها.	3.66	.801
6	أشغل الطلبة في مهمات كتابية موسعة مثل: كتابة ملخص للنص المسموع، كتابة مقال حول الفكرة العامة للنص المسموع...	3.64	.784
	الأداة مجتمعة	3.83	.421

يُظهر الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في كل مرحلة من مراحل تدريس الاستماع، التي جاءت على النحو الآتي:

أولاً: ما قبل الاستماع:

يبيّن الجدول (4) أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في مرحلة ما قبل الاستماع تراوحت بين ممارسات بدرجة كبيرة ومتوسطة، فقد حققت الممارسة رقم (1) "أدعو الطلبة إلى الالتزام بعادات الاستماع الجيد (النظر نحو المتحدث، وعدم الانشغال، والإصغاء الواعي...)" أعلى درجة ممارسة بمتوسط حسابي (3.88)، تلتها "أكلّف الطلبة بقراءة الأسئلة المتعلقة بالنصّ المسموع قبل الاستماع إليه" بمتوسط حسابي (3.79)، ثم "أوجّه انتباه الطلبة إلى الكلمات الرئيسة (الجديدة) قبل قراءة النص" بمتوسط حسابي (3.77). ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تنسجم مع طبيعة مهارة الاستماع، فهي تتطلب من المعلم أن يعطي مجموعة من التعليمات التي تهيئ الطلبة للبدء بالاستماع، والالتزام بعادات الاستماع الجيد، وإمداد الطلبة بالخلفية المعرفية الضرورية لفهم النص الذي سيستمعون إليه، أو تنشيط المعرفة الموجودة لديهم، وتوسيعها.

أمّا بقية الممارسات فقد جاءت تقديراتها بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.66 و3.36). ويرى الباحثان أن هذه الممارسات مهمة في استراتيجيات تدريس فهم المسموع ينبغي على المعلمين العناية بها قبل البدء بدرس الاستماع، فلا يكتفي المعلم بإعطاء تعليمات تتعلق بضبط الصف وإدارته قبل الاستماع فحسب، بل ينبغي عليه التمهيد لنصّ الاستماع والأنشطة المرافقة له، وتحديد الهدف من كلّ نشاط استماعي بشكل واضح، وإشغال الطلبة في نقاش الأسئلة المتعلقة بالنصّ المسموع زوجيًّا أو جماعيًّا أيضا. فنشاطات ما قبل الاستماع تساعد المتعلمين على تحديد الغرض من الاستماع، وتقديم المعلمات الضرورية ذات الخلفية بالموضوع المراد الاستماع إليه. ويتم وفي هذه المرحلة أيضا نقاش حول الموضوع، وتوجيه الأسئلة، والنظر إلى الصور، والتنبؤ، وعمل قائمة بالاحتمالات (Underwood, 1989; Yagang, 1993).

ثانياً: في أثناء الاستماع:

يبيّن الجدول (4) أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في أثناء الاستماع للنص جاءت بدرجة كبيرة باستثناء الممارسة "أشجّع الطلبة على تخمين معاني الكلمات الجديدة من سياق النص المسموع" التي جاءت بدرجة متوسطة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تنسجم مع

ما ينبغي على المعلم القيام به من ممارسات تتعلق باستراتيجيات تدريس فهم المسموع في أثناء الاستماع للنص، ويطلق على هذه المرحلة مرحلة التنفيذ الفعلي لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع.

فنجاح عملية الاستماع يتطلب من الطالب القدرة على عمل التنبؤات استناداً إلى معرفة السياق، واستخدام المعرفة من الكلمات المشتركة، واستخدام السياق لمعرفة معاني الكلمات غير المألوفة، واستخدام المعرفة بالكلمة والعبارات المشابهة لتحديد المعنى، واستخدام المعرفة السليمة، وهجاء الكلمات لتحديد كلمات غير مألوفة، والاستماع إلى تفاصيل النص، واستخدام المعرفة النحوية لاستنتاج معنى الكلمات غير المألوفة، واستخدام القرائن من خلال نبرة الصوت والأداء لتحديد المعنى، وتحديد المعلومات الفرعية، وتلخيص النقاط الرئيسة (GCSE, 2015). فينبغي على الطلبة في هذه المرحلة التركيز على الاستيعاب، وفهم المعلومات والتفصيلات الواردة في النص المسموع، ومتابعة التنبؤات التي نشأت في المرحلة السابقة (Underwood, 1989; Yagang, 1993).

من هنا، ينبغي على كل معلم أن يقرأ نصّ الاستماع بصوت واضح ومسموع، ويتابع في أثناء قراءته تفاعل الطلبة معه، ويتحقق من ذلك بالطلب إليهم أن يحددوا الفكرة العامة، والأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية الواردة في النصّ المسموع. فالتفسير والتفاعل مع النص المسموع يتطلب من المعلم وضوح الصوت، والتنويع في نغمته حتى لا يصاب الطلبة بالملل من النغمة التي على وتيرة واحدة، كذلك عدم الإسراع أو الإبطاء في الإلقاء، ومناسبة الموضوع للطلبة.

ومن جهة أخرى، فإن تدريس مهارة فهم المسموع للطلبة يتوقف على مدى معرفة المعلم بمهارات الاستماع وعملياته، وقدرته على تصميم النشاطات والتدريبات المرتبطة والمناسبة لتوظيف هذه العمليات في مواقف التعلم، وقدرته على تصميم النشاطات اللغويّة الداعمة التي تقوم على انتقال أثر التدريب وتكامل المهارات مع بعضها بعضا (نصر، 1997؛ الهاشمي والعزاوي، 2005).

ثالثاً: بعد الاستماع:

يبيّن الجدول (4) أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في مرحلة بعد الاستماع تراوحت بين ممارسات بدرجة كبيرة ومتوسطة، فقد جاءت الممارسات (أشجّع الطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم حول مضمون النصّ المسموع، وأشغل الطلبة في الأنشطة بعد الاستماع للنصّ، وأراقب عمل المجموعات أثناء عملية النقاش والتفاعل وأتابعه) بدرجة كبيرة. وهذه النتيجة منطقية، ينبغي أن يقوم بها كل من يعلم مهارات فهم المسموع. أمّا بقية الممارسات فقد جاءت بدرجة متوسطة. ويدعو الباحثان المعلمين إلى الاهتمام أكثر بهذه الممارسات التي تؤكد أهمية الأنشطة التي يقوم بها الطالب بعد الاستماع للنص؛ فهي تحقق نموذج الاستماع التفاعلي الذي يهدف إلى تحقيق التفاعل بين المستمع والنص، وتعميق فهمه، وتمنحه الفرصة الكافية للتفكير بمضمون النص، واستيعابه للنص المسموع، وتقديم الفرص الطبيعية لتكامل الاستماع مع المهارات اللغويّة الأخرى، والإجابة عن الأسئلة التي طرحت سابقاً، والتأكد من إجاباته، وتقديم النشاطات البعدية المرافقة التي تهدف إلى تعزيز فهم المسموع (Fantahun, 2003).

وللقيام بذلك، على المعلم اختيار نصوص الاستماع التي ترتبط أكثر بخبرات الطلبة والمعرفة السابقة، واستخدام استراتيجيات تدريس فهم المسموع؛ وتصميم أنشطة الاستماع خطوة خطوة خلال مرحلة ما قبل الاستماع ومرحلة في أثناء الاستماع ومهام ما بعد الاستماع؛ لمساعدة الطلبة في البقاء في السياق الصحيح وفهم المعنى المقصود (Lindsay & Knight, 2006). بالإضافة إلى المهمات الكتابية الموسعة المتعلقة بالنص المسموع، التي تعبّر عن وحدة اللغة، وتؤكد العلاقة الوثيقة بين الاستماع ونمو مهارات المحادثة والقراءة والكتابة، الذي يقوم في الأساس على قدرة الفرد على الاستماع؛ بقصد الفهم والاستيعاب والنقد والتحليل، فقدرته على الكلام تعكس –إلى حد ما– اللغة التي يستمع إليها (الهاشمي والعزاوي، 2005). وفي نهاية عملية الاستماع يحصل الطالب على خبرات بموضوعات جديدة قام فيها بإعمال عقله، وإثراء فكره، ونمو مدركاته، وزيادة حصيلته العلميّة والمعرفية، وتدريب على كيفية الإصغاء والتفسير والتحليل والتقويم للموضوعات، والخروج منها بنتائج موضوعية تضاف إلى خبراته الحياتية والعلميّة حسب نوعية الموضوع المستمع إليه. من هنا، تعدّ مهارة الاستماع من المهارات اللغويّة المؤثرة في اتصال الفرد بالعالم الخارجيّ المحيط به؛ وسيتمكن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم،

والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته العلميّة والعملية (أبو الضبعات،2007؛ طعيمة، 2004).

ثانياً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)؟" حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)، والجدول (5) يبيّن ذلك.

جدول 5 *المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع حسب المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)*

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الجنس	ذكور	23	3.85	.34805
	إناث	41	3.86	.46094
المؤهل العلميّ	بكالوريوس	27	3.91	.42778
	دراسات عليا	37	3.82	.41794
سنوات الخبرة	أقل من 5	26	3.79	.45811
	5 إلى أقل من 10	19	3.85	.43476
	أكثر من 10	19	3.96	.34994

يظهر الجدول (5) فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابيّة لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع. وللتحقق من الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والمؤهل العلميّ (بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات إلى أقل من 10، أكثر من 10 سنوات) وعلى الأداة مجتمعة، كما في الجدول (6).

جدول 6 *نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة تقديرات معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع حسب متغيرات الدراسة*

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس	.003	1	.003	.016	.898
المؤهل العلميّ	.029	1	.029	.159	.692
سنوات الخبرة	.236	2	.118	.644	.529
الخطأ	10.809	59	.183		
الكلّي	965.592	64			

يتّضح من الجدول (6) أن قيمة (F) المحسوبة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة بلغت (016.، 159.، 644.) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة).

ويرى الباحثان أن فرص ممارسة استراتيجيات تدريس فهم المسموع التي توافرت للمعلّمين كانت واحدة، فلم تختلف وجهات نظر عينة الدراسة باختلاف جنسهم، أو مؤهلهم العلميّ، أو سنوات الخبرة؛ نظراً لأن ما ينص عليه في النظام المركزي التربويّ في وزارة التربية والتعليم في الأردن ينطبق على جميع المعلمين بغض النظر عن جنسهم، ومؤهلهم العلمي، وعدد سنوات خبرتهم. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن البيئة التعليميّة لجميع هؤلاء المعلمين متقاربة من حيث التسهيلات المادية، فتتشابه ظروف

المدارس في وزارة التربية والتعليم من حيث تجهيزات القاعات والأدوات والأجهزة الحديثة اللازمة لتدريس فهم المسموع، والإمكانات الماديّة المخصصة لذلك. إضافة إلى أن الدورات التدريبية والورش التعليمية تعقد لجميع المعلمين بصرف النظر عن جنسهم، ومؤهلهم العلمي، وخبرتهم التعليمية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما أظهرته دراسة العسيلي (2012) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لاستجابات المعلمين نحو الإجراءات التي يتبعونها لتنمية مهارات الاستماع لدى طلابهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة. كما تتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة السلمي (2011) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تمكّن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات الاستماع تعزى إلى عدد سنوات الخدمة في التدريس.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة عموماً بأن متغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة في التدريس لم تكن دالة إحصائياً في نتائجها، ففي دراسة الحلاق والمخزومي (2012) تبيّن عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربيّة حول ممارستهم لمهارات الإلقاء في الجانب الصوتيّ، والحركيّ التعبيريّ تعزى في كليهما إلى الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة. وكذلك الحال بالنسبة لنتائج دراسة حمادنة (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة امتلاك معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة التعليمية. أمّا دراسة المانع والعليمات (2014) فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مدى ممارسة معلمي اللغة العربيّة للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربويّ في دولة الكويت تعزى إلى متغير الجنس. وفي دراسة الكندي (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين ممارساتهم لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى للخبرة التعليمية.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تمَّ التوصّل إليها في هذه الدراسة، فإنَّ الباحثين يتقدّمان بالتوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بتعليم مهارة فهم المسموع، وضرورة توفير التجهيزات والمختبرات اللازمة لتنفيذ دروس الاستماع وتنميتها لدى الطلبة.
- أهمية إعداد دليل للمعلم يتضمن المراحل الأساسيّة لتدريس مهارة الاستماع.
- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى تنظيم مزيد من الدورات التدريبيّة لمعلمي اللغة العربيّة على كيفية تنمية مهارة الاستماع، وكيفية تدريب الطلبة في مختلف المراحل الدراسيّة على مهارات الاستماع الجيد.
- إجراء دراسات أخرى على عينات أكبر، وتناول مراحل دراسية مختلفة كالصفوف الأولية، ومتغيرات أخرى تتعلق بتنمية مهارة الاستماع كبحث المشكلات التي تواجه المعلمين في تنفيذ دروس الاستماع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الضبعات، زكريا، **طرائق تدريس اللغة العربيّة**. دار الفكر، عمان، الأردن (2007).

الجهني، عبدالله، **أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي في المملكة العربيّة السعودية**. *المجلة الدولية التربويّة المتخصصة*، 4(1)، (2015) 187-202.

الحلاق، علي والمخزومي، ناصر، **درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن**. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة والنفسيّة*، 28(4)، (2012) 423-445.

حمادنة، أديب، **مدى امتلاك معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها في محافظة المفرق**. *مجلة المنارة*، 13(1)، (2006) 1-57.

الخزاعلة، محمود، **مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربيّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن (2006).

الزبيدي، نسرين والحداد، عبد الكريم والوائلي، سعاد، **أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ**. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(4)، (2013) 435-447.

السلمي، محمد، **مستوى تمكن معلمي اللغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربيّة السعودية (2011).

السمان، محمود، **التوجيه في تدريس اللغة العربيّة**. دار المعارف، القاهرة، مصر (1983).

الشوبكي، مها، **فاعلية برنامج قائم علي مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسيّ بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين (2011).

الطحان، محمد، **تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القران الكريم لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، مصر (2003).

طعيمة، رشدي، **المهارات اللغويّة: مستوياتها- تدريسها- صعوباتها**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (2004).

عاشور، راتب والحوامدة، محمد، **أساليب تدريس اللغة العربيّة**. الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن (2007).

العسيلي، رجاء، **الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس محافظة الخليل في فلسطين لتنمية مهارات الاستماع لدى طلابهم**. *مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس*، 36 (ج 2)، (2012) 681-713.

عصر، حسني، **تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر (2005).

عطية، محسن، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة**. دار الشروق، عمان، الأردن (2006).

العموش، إبراهيم، **بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسيّ في ضوء أسلوب تعلمهن المفضل**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن (2008).

الكندي، محمد، **مدى ممارسة معلمي اللغة العربيّة مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان (2006).

المانع، مساعد والعليمات، حمود، **مدى ممارسة معلمي اللغة العربيّة للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربويّ في دولة الكويت**. *المجلة التربويّة*. 28(112)، (2014) 559-601.

مدكور، علي، **طرق تدريس اللغة العربيّة**. دار المسيرة، عمان، الأردن (2007).

الناقة، صلاح والعيد، إبراهيم، **مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسيّة لمهارات الاستماع**. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 39، (2009) 1-33.

نصر، حمدان، **مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة**. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*. 31(2)، (1997) 163-196.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة، **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**. دار المناهج، عمان، الأردن (2005).

الوائلي، سعاد وأبو الرز ضياء، **درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسيّ، وأثرها في تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو القراءة**. *مجلة دراسات: العلوم التربويّة*، 38(1)، (2011) 251-264.

إدارة مركز التطوير التربوي: وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، الأردن (2014).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Brand-Gruwel, S., Armoutse, C., and Bos, K. Improving Text Comprehension Strategies in Reading and Listening Settings. *Learning and Instruction*, 8(1), (1998) 63-81.

Fantahun, H. **An Investigation of Classroom Listening Comprehension Teaching Practices in Relation to the New English Course Books: Grade 11 in Focus**, Unpublished Master Thesis, Addis Ababa University, Ethiopia (2003).

Field, J. Skills and Strategies: Towards a New Methodology for Listening. *ELT Journal,* Vol. 52, (1998) 110-118.

Modern Foreign Languages, Strategies for Listening at GCSE: GCSE (9–1)**,** Oxford Cambridge and RSA (2015).

Guth, N., and Pettengill, S. **Leading a Successful Reading Program.** Newark, DE: International Reading Association (2005).

Johns, J., and Berglund, R. **Fluency: Strategies and Assessments**. Ed: 3rd, Newark, DE: International Reading Association (2006).

Lindsay, C., and Knight, P. **Learning and Teaching English: A Course for Teachers**. New York: Oxford University Press (2006).

Loffredo, M. **Training College Students to Listen At Higher Levels (listening),** Unpublished doctoral dissertation. New York University (1996)

Nunan, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP (2001).

Rost, M**. Teaching and researching listening**. Harlow: Pearson Education (2002).

Shao-Wen and Liu, C. Teaching Listening Comprehension Skills: A Test-orientated Approach. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), (2012) 458-465.

Underwood, M. **Teaching Listening**. London: Longman (1989).

Vandergrift, L. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT journal*, 53(3), (1999) 168-176.

Yagang, F. **Listening: Problems and Solutions**. In T. Kral (ed.) Teacher Development: Making the Right Moves. Washington, DC: English Language Programs Divisions, United States Information Agency (1993).

Yükselci, S. **Teachers' Practices and Perceptions Regarding Listening Strategies, and Perceptions of Difficulties Likely to Arise in English Listening Comprehension Lessons.** Unpublished Master Thesis, University of Bilkent, Ankara, Turkey (2003).