بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فاعلية برنامج مقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات في تنمية كفاية الاستماع وتوظيف استراتيجياته لدى طلاب المرحلة المتوسطة

إعداد

د. نايل يوسف سيف
أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة الوادي الجديد
أستاذ مشارك بكلية التربية و الآداب – جامعة تبوك
المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد السابع والسبعون . سبتمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج مقترح لتعليم الاستماع يرتكز على تعريف شامل للاستماع بوصفه عملية تتضمن جوانب معرفية و ووجدانية و سلوكية ، وقياس فاعلية هذا البرنامج في تنمية كفاية الاستماع وتوظيف استراتيجياته المختلفة لدى طلا بالمرحلة المتوسطة ، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحديد مراحل وإجراءات عملية الاستماع و إجراءات التدريب المنظم على هذه المراحل ، كما استخدمت المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح و معالجة النتائج القبلية و البعدية على مجموعة البحث، و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مجموعة من الأدوات ذات الأهمية النظرية و التجريبية ، ومن أهمها مقياس كفاية الاستماع ، واختبار مواقف لقياس توظيف طلاب المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات الاستماع ، هذا بالإضافة إلى البرنامج المقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات ، و قد توصلت الدراسة إلى نتائج ذات أهمية في مجالها ؛ منها أن تعليم الاستماع وفق مدخل العمليات قد أسهم في تنمية الأبعاد الوجدانية والسلوكية – بالإضافة إلى الأبعاد المعرفية – للاستماع ، وساهم أيضا في تعزيز توظيف طلاب الصف الثالث المتوسط استراتيجيات الاستماع بأنواعها المختلفة : المعرفية وما وراء المعرفية والوجدانية ، وأشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى كفاية الاستماع و مستوى توظيف استراتيجياته لدى الطلاب مجموعة الدراسة. وقدمت الدراسة توصيات ومقترحات معتبرة في موضوعها ومرتبطة بنتائجها.

الكلمات المفتاحية : الاستماع – مدخل العمليات – كفاية الاستماع – استراتيجيات الاستماع – عملية الاستماع – إجراءات عملية الاستماع

Abstract

The Effectiveness of A Suggested Listening Program Based on The Processes Approach in Developing Listening Competency And Using its Strategies Among Middle School Students

Dr. Nayel Youssef Saif
Associated prof. at The College of Education - New Valley University, and The College of Education and Arts - University of Tabuk

The current study aimed to present a suggested listening program based on a comprehensive definition of listening as a process that includes cognitive, emotional and behavioral aspects, and measuring the effectiveness of this program in developing the competency of listening and employing its various strategies for students in the middle stage, and The study used the descriptive approach in determining the stages and procedures of the listening process and the procedures for structured training on these stages. It also used the quasi-experimental approach in implementing the suggested program and addressing the pre and post results on the research group. To achieve the goals of the current study, the researcher prepared some research instruments includes : a measure of listening competency , and a test to measure the employment of middle school students for listening strategies, in addition to the proposed program for teaching listening according to the processes approach. The study has reached results of importance in its field; The listening according to the processes approach has contributed to the development of emotional and behavioral dimensions - in addition to the cognitive dimensions - to listen, and also contributed to enhancing the employment of third-graders middle school listening strategies of various kinds: cognitive and metacognitive and emotional, and the results of the current study also indicated a proof of positive correlation between the level of competency of listening and the level of employing its strategies among the students in the study group. The study presented recommendations and proposals considered in their subject matter and linked to the results.

Key Words: Listening - Processes Approach – Listening Competency - Listening Strategies - Listening Process - Procedures for the Listening Process.

مقدمة

ذكر الله تعالى السمع في كتابه الكريم في مواضع كثيرة وبصور متعددة، وكان الغالب في هذه المواضع هو تقدم ذكر السمع على البصر؛ ومن ذلك قوله تعالى: { وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} (النحل: ٧٨) وقوله تعالى :{ إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعاً بَصِيراً} (الإنسان: ٢)، ولعل في هذا التقديم دلالة على الأهمية والخصوصية ؛ فالإنسان – بطبيعته – يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب، وحاسة السمع ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، فضلا عن الحصول على المعلومات، ولذلك إذا فقد الطفل حاسة السمع بعد الولادة – فقد معها القدرة على الكلام ما لم تعالج هذه الحاسة.

والاستماع هو المدخل الطبيعي لمعظم العمليات اللغوية والفكرية التي يقوم بها العقل البشري، وفي مجال تعليم اللغة لا يمكن للفرد أن يتعلم مهارات التحدث والقراءة والكتابة ما لم يسبقها الاستماع، ومن هنا تظهر أهمية مهارة الاستماع بين المهارات اللغوية الأربع التي يهدف تعليم اللغة العربية لإكسابها لطلاب التعليم العام، وقد ذهب ابن خلدون إلى أن الاستماع هو أبو الملكات اللسانية ؛ فالملكة اللسانية – وفق تعبيره – تفسد بما يلقى إليها مما يغايرها ، لجنوحها إليه باعتياد السمع (ابن خلدون ، ٢٠٠٤، ص ٢٦٨) ، وبالتالي فإن إتقان هذه المهارة يعني تتابع إتقان المهارات الأخرى .

وتشير نتائج بعض الدراسات العلمية إلى أن الاستماع هو أهم مهارة لتعلم اللغة كونه أكثر المهارات استخداما في الحياة اليومية وعلى نطاق واسع ، علاوة على أنه يتطور أسرع من المهارات الثلاث الأخرى ، مما يشير إلى دوره في تسهيل ظهور باقي المهارات اللغوية (Abdalhamid,2012,p.12) ؛ (Bozorgian, 2012B,p.661) (الخياط ، ومحمد، ٢٠١٩، ص ٤٧٦)

وعلى الرغم من أهميته إلا أن أداء الباحثين قد اتسم بالبطء حيال توسيع مفهوم الاستماع ليشمل أكثر من مجرد معالجة وفهم المعلومات المتضمنة في المادة المسموعة (Graham& Bodie,2017,p.3)

ونتيجة لذلك فإن معظم الدراسات التي أجريت لتنمية الاستماع ركزت على تنمية الاستدعاء والفهم السمعي، واستمر هذا الاتجاه لعقود متتالية وحتى الآن، و الأكثر من ذلك أن اختبارات و مقاييس تقويم الاستماع اعتمدت على نوع واحد من الأسئلة هو الاختيار من متعدد الذي يعتمد على وجود إجابة واحدة "صحيحة" من بين عدة بدائل " خاطئة" ، وهو ما يخالف حقيقة خبراتنا المتعددة والمتنوعة والتي يتشكل من خلالها فهمنا للمادة المسموعة .(Janusik,2007,p.140)

و قد كشفت بعض الدراسات عن ضعف وقصور هذا المدخل في تعليم وقياس الاستماع، وأظهرت وجود حاجة ملحة لتعريف شامل للاستماع يتضمن بالإضافة إلى معالجة المعلومات أبعادا أخرى تتصل بخبرات الأفراد واتجاهاتهم (Graham& Bodie,2017,p.3)، و بذلك فقد مهدت هذه الدراسات لظهور مفهوم أكثر شمولا للاستماع يقوم على أنه يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية و الجوانب الوجدانية و السلوكية، و قد تمت مناقشة المكونات التي يجب أن يتضمنها تعريف الاستماع بشكل كبير في كثير من أدبيات البحث المتعلقة بدراسة الاستماع على مدار ثلاثة عقود امتدت من تسعينيات القرن الماضي و حتى الآن ، وكان بعض هذه الدراسات دراسات نظرية ، كما اعتمد الكثير منها على نتائج علم النفس المعرفي .(Bozorgain,2012;Gilakjani&Ahmadi,2011 ;Bostrom,1990)

وعلى الرغم من أن تنمية الاستماع هي مطلب أساسي يسعى الباحثون والمعلمون إلى تحقيقه ، إلا أن القصور في إدراك أن الاستماع عملية ذات طبيعة معقدة وأن التدريب عليها يحتاج إلى مزيد من الجهد؛ وأن الاستماع يتطلب من المستمع عمليات عقلية مثل الانتباه والتحليل، وإدراك الرموز، والحكم عليها، وأنه لابد من الأخذ بنماذج وصور ذهنية من تصميم المختصين تسهم في تطوير تعليم الاستماع في ضوء تعريف شامل له يتضمن أبعاده الحقيقية – لعل القصور في إدراك هذه الأمور هو أحد أسباب ضعف الاهتمام بتعليم الاستماع في مراحل التعليم العام؛ إذ لا يمكن تحقيق هذا المطلب إلا باتباع مداخل واستراتيجيات تدريس مناسبة.

ومن بين أهم المداخل التعليمية التي تحقق مبادئ التكامل الحقيقي في توظيف المفهوم الشامل للاستماع في تعليم اللغة العربية – مدخل العمليات الذي يقوم على افتراض

أن تعلم اللغة هو عملية عقلية تتضمن استخدام استراتيجيات توضح كيف أن المعرفة باللغة ونظامها يمكن تطويره و توظيفه في التواصل ؛ حيث انتقل الاهتمام في ضوء هذا المد خل من التركيز على ناتج النشاط العقلي إلى جوهر هذا النشاط؛ فاللغة ليست مجرد تجميع لمعاني أو كلمات ؛ حيث يتطلب فهم وإنتاج اللغة ألا يكون الفرد قادراً على معرفة معاني الكلمات ، وإنما يكون أيضا قادرا على بناء الجمل وفق بنية لغوية سليمة ومعبرة ، وهي عملية تتضمن جوانب إدراكية و معرفية وسلوكية واجتماعية(Chan, et al.,2011,P.21).

و مدخل العمليات هو مدخل حديث أثبت فاعليته في تعليم بعض مهارات اللغة العربية مثل الكتابة، لكن هناك حاجة لتوظيفه في باقي المهارات اللغوية وخاصة الاستماع، و كما يوصي بعض العلماء فإن التوجه الحاصل في مجال تعليم الكتابة بوصفها عملية لابد أن يشمل باقي مهارات اللغة الأربع، وعلى سبيل المثال وعلى حد تعبير (Eskey ,2005) :" فإن الاستماع – مثل المهارات الاستقبالية الأخرى – يمكن النظر إليه على أنه عملية نفس لغوية"(P.564)

ونظرا لأهمية الاستماع كأحد أهم المهارات اللغوية في منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، فإن الدراسة الحالية حاولت تقديم إطار مقترح لتطوير تعليم الاستماع يرتكز على تعريف شامل للاستماع بوصفه عملية تتضمن جوانب و إجراءات واستراتيجيات معرفية ووجدانية و سلوكية ، ثم بناء برنامج مقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات الذي يهدف إلى تنمية هذا المفهوم الشامل ، وقد يساهم في تحسين تعليم الاستماع وتعليم إجراءاته واستراتيجياته داخل الفصل المدرسي وفق ما يتم بالفعل داخل العقل البشري.

مشكلة الدراسة:

يشكو المعلمون عزوف طلابهم عن الاستماع وعدم تحمله، وقلة المخزون الثقافي واللغوي والذي بدوره يجعل المادة المطروحة صعبة بالنسبة لهم، ويؤيد العديد من الدراسات السابقة شكوى المعلمين ويؤكد ضعف مستوى مهارات الاستماع لدى الطلاب ؛ ومن تلك الدراسات: دراسة (الخياط، و محمد،٢٠١٩) و التي هدفت إلى قياس أثر برنامج استماع تعليمي على تحصيل الاستماع لدى طلاب الثانوية ، ودراسة علي، وآخرون ، ٢٠١٥) التي

تناولت مهارات الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية للمتعلم في مرحلة المراهقة ، (العنزي،٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت، ودراسة (يوسف، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المختبر اللغوي واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، كما يؤكد العديد من الدراسات السابقة ضعف توظيف الطلاب لاستراتيجيات الاستماع، مثل: دراسة (المطيري، ٢٠١٩) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي القراءة والتحدث لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت ، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥) و التي هدفت إلى قياس أثر التدريب على استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التوليدي في الفهم السمعي والاستماع الاستراتيجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة (الهاشمي، وهزاع ، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال الإشراف على التربية الميدانية على بعض الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، اتضح له أن الطلاب في المرحلة المتوسطة في حاجة ماسة لدراسة وتعلم مهارات الأداء اللغوي بصفة عامة، ومهارات الاستماع بصفة خاصة، كما أن المعلمين يهملون تدريس مهارة الاستماع اعتقاداً منهم بأن الاستماع لا يُدرَّس، و أن هؤلاء المعلمين ليس لديهم فكرة واضحة حول معايير تقويم الاستماع أو أهم المهارات التي يجب مراعاتها في عملية التقويم سوى أنه مجرد تذكر لمضمون المادة المسموعة.

وهناك جانب من جوانب المشكلة يتعلق بما يسمعه الطالب، فهو يفهم لغة الصف لأنها أقرب إلى اللهجة المحلية التي يسمعها خارج الفصل في حين أنه يفشل في فهم اللغة المسموعة لأنها لغة فصحى قليلا ما يسمعها خارج الصف ، كما أن هناك مشكلة تتعلق بعدم تضمن اختبارات اللغة العربية لاختبار الاستماع ، وهو ما يجعل هؤلاء الطلاب لا يهتمون كثيراً بهذه المهارة مثل غيرها من المهارات.

ويمكن القول إن المظاهر السابقة – على تعدد ها – تتكون من جانبين ؛ الأول : ضعف مهارات الاستماع لدى الطلاب كما تؤكده الدراسات السابقة و المشاهدات الميدانية ،

والثاني : تدريس الاستماع وفق مفهوم ضيق يركز فقط على مجرد تذكر للمعلومات المتضمنة في النص المسموع ، الأمر الذي لا يلبي نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث التي تمت في العقدين الأخيرين في مجال تعليم اللغة ، والتي تشير إلى اتساع مفهوم الاستماع ليتضمن عمليات عقلية معقدة وجوانب وجدانية و سلوكية خاصة في ظل تنوع وتعدد مواقف الاستماع وسياقاته ، وقد تطلب ذلك ضرورة البحث عن مداخل تدريسية مناسبة لطبيعة الاستماع وفق مفهومه الشامل ، ومن بين تلك المداخل مدخل العمليات ، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى الطلاب في مهارات الاستماع بمفهومه الشامل، والحاجة إلى بناء وتطبيق برامج لتدريس الاستماع بتعريفه الشامل وفق مداخل تدريسية مناسبة ، والتعرف على فاعلية هذه البرامج في تنمية الجوانب والاستراتيجيات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يتضمنها الاستماع.

تساؤلات الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي :

ما فاعلية برنامج مقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات لتنمية كفاية الاستماع وتوظيف استراتيجياته لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

و تتطلب الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مراحل و إجراءات عملية الاستماع؟

٢- ما إجراءات التدريب المنظم المناسبة لتنمية مراحل وإجراءات عملية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟

٣- ما صورة برنامج مقترح لتنمية مراحل وإجراءات عملية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح على تنمية كفاية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

٥- ما فاعلية البرنامج المقترح على استخدام استراتيجيات الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- إعداد قائمة بمراحل وإجراءات عملية الاستماع.

٢- إعداد قائمة بإجراءات التدريب المنظم المناسبة لتنمية مراحل وإجراءات عملية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣- تصميم وبناء برنامج مقترح لتنمية مراحل وإجراءات عملية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

٤- .قياس فاعلية البرنامج المقترح على تنمية كفاية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٥- قياس فاعلية البرنامج المقترح على استخدام استراتيجيات الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلى:

١-دراسة الاستماع وفق مفهوم شامل يتضمن جوانب معرفية ووجدانية و سلوكية.

٢-تقديم نموذج يتضمن مراحل وإجراءات واضحة ومحددة لعملية الاستماع وكيفية التدريب على هذه الإجراءات .

٣-تقديم برنامج مقترح لتعليم الاستماع بمفهومه الشامل وفق مدخل العمليات.

٤-قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية على ضوء نموذج تعليم الاستماع وفق مدخل العمليات.

٥- قد تفيد الدراسة الحالية في تطوير مقاييس تقويم الاستماع في ضوء مفهوم الكفاية وتوظيف الاستراتيجيات.

فروض الدراسة :

للإجابة عن التساؤلين الرابع والخامس من تساؤلات الدراسة تم اختبار الفروض البحثية التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاية الاستماع عند مستوى دلاله (٠.٠١) .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس استخدام استراتيجيات الاستماع عند مستوى دلاله (٠.٠١).

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي على مقياس كفاية الاستماع و اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع.

حدود الدراسة :

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تدريس بعض إجراءات عملية الاستماع باستخدام مدخل العمليات.

-الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة أبي عبيدة عامر بن الجراج بحي السليمانية بمدينة تبوك .

-الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الاستماع : يعرفه (عاشور والحوامدة) بأنه "العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما. (عاشور، والحوامدة،٢٠٠٧،ص ٩٣) .

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: عملية عقلية ايجابية مقصودة يستقبل فيها المتعلم المادة الصوتية، والوعي به ومحاولة فهمها وتحليلها ونقدها لتحسين مهاراته

التواصلية وفق إجراءات واستراتيجيات معرفية و وجدانية وسلوكية موزعة افتراضياً على ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل الاستماع، ومرحلة الاستماع، ومرحلة ما بعد الاستماع.

كفاية الاستماع: تعرف الكفاية بأنها: أفضل مستوى يمكن أن يصل إليه الفرد ، إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم (شحاته ، والنجار، ٢٠٠٨، ص ٢٤٦) ، وهذا يعني أنها تشمل الجوانب المتنوعة التي يمكن التدريب عليها أو تعليمها ؛ مثل الجوانب المعرفية و الوجدانية و السلوكية.

وتعرف كفاية الاستماع في البحث الحالي بأنها: مجموعة الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يجب توافرها لدى طلاب المرحلة المتوسطة واللازمة لتنفيذ مراحل وإجراءات عملية الاستماع في سياقات متعددة، ويمكن قياسها من خلال المقياس المعد لذلك في الدراسة الحالية.

استراتيجيات الاستماع : يعرف (فاندرجريفت ، وجوه) استراتيجيات الاستماع بأنها : طرق لتعزيز عملية فهم الاستماع (Vandergrift & Goh, 2009)

وتعرف استراتيجيات الاستماع إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: خطط واعية للتعامل مع الكلام والمحتوى المسموع ، خاصة عندما يواجه المستمع مشاكل بسبب عدم اكتمال الفهم، وهي تنقسم إلى استراتيجيات معرفية و ما وراء معرفية واستراتيجيات اجتماعية ووجدانية.

مدخل العمليات:

ويشير مفهوم العملية إلى سلسلة من الأنشطة أو الإجراءات المنتظمة الموجهة نحو هدف معين، وهى نشاط متصل أو سلسلة من التغيرات تأخذ شكلاً معيناً. كما أنَّها تمثل سلسلة من الخطوات المتتالية والمتصلة التي يتم عن طريقها تحقيق هدف مقدر سلفاً. (شاكر عبد الحميد، د.ت، ص ١٥١)

أما مدخل العمليات فيتم تعريفه إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه : أحد المداخل الحديثة في تعليم اللغة، يقوم على تفسير المهارات اللغوية بوصفها عمليات عقلية تتضمن مراحل متتالية ومتكاملة بشكل دائري، و تتضمن كل مرحلة مجموعة من الإجراءات التي تتكامل مع بعضها، وتهدف بمجملها إلى تحسين المهارة اللغوية. ويشتمل هذا المدخل في

الدراسة الحالية على ثلاث مراحل، هي: ما قبل الاستماع، ومرحلة الاستماع، ومرحلة ما بعد الاستماع.

البرنامج :

يعرف البرنامج إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: مجموعة الأهداف والموضوعات والأنشطة المخطط لها، التي تهدف إلى تنمية مراحل إجراءات عملية الاستماع وتوظيف استراتيجياته لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فاعلية البرنامج:

يقصد بفاعلية البرنامج في الدراسة الحالية: مدى التغير الحادث في مستوى أداء الطلاب المرحلة المتوسطة على مقياس كفاية الاستماع ومقياس توظيف استراتيجيات الاستماع نتيجة تلقيهم البرنامج المقترح، وتقدر الفاعلية في الدراسة الحالية باستخدام اختبار(ت) .

أدوات الدراسة :

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

١- قائمة مراحل وإجراءات عملية الاستماع.

٢- قائمة إجراءات التدريب المنظم على مراحل وإجراءات عملية الاستماع.

٣- مقياس كفاية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة

٤- اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة

٥- برنامج مقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، كالتالي:

المنهج الوصفي : حيث قامت الدراسة الحالية بالبحث في تحديد مراحل وإجراءات عملية الاستماع ، وإجراءات التدريب المنظم المناسبة لتعليم عملية الاستماع لطلاب المرحلة المتوسطة، ويستند الجزء الوصفي من الدراسة الحالية على مدخل العمليات في تعليم اللغة.

المنهج شبه التجريبي : اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، من خلال اختيار مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة أبي عبيدة عامر بن الجراح بحي السليمانية بمدينة

تبوك ، ودرست مجموعة الدراسة البرنامج المقترح والمبني على معالجة محتوى كتاب "لغتي الخالدة "للصف الثالث المتوسط ، وفق مدخل العمليات.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً - نحو مفهوم شامل للاستماع

١ -تعريف الاستماع

الاستماع لغة : السمع هو المصدر الصريح للفعل (سمع) ؛ و هو إيناس الشيء بالأذن ، من الناس وكل ذي أذن ، تقول سمعت الشيء سمعا (القزويني ، ١٩٧٩، ص ١٠٢) وفي لسان العرب : سمعه الصوت وأسمعه : استمع إليه ، وتسمع إليه: أصغى (ابن منظور ،٢٠٠٣ ، ص ١٦٣) ، ويفرق المتخصصون في مجال تعليم اللغة بين عدة مصطلحات في مجال الاستماع هي: السماع والاستماع والإنصات أو الإصغاء ، فالسمع هو مجرد استقبال الأذن للذبذبات الصوتية دون إبداء اهتمام بها ، مثل سماع أبواق السيارات في الشارع و غيرها.، وهو يعتمد على الوظيفة الفسيولوجية للأذن ولا يحتاج إلى تعليم أو تدريب بل يعتمد على مجرد وجود الحاسة السمعية التي يولد بها الإنسان، أما الاستماع فهو: فن لغوي يتضمن عدة عمليات معقدة ، يكون فيها المستمع منتبها و مدركا لما يستقبله من مادة مسموعة عبر أذنيه، والانصات والإصغاء بمعنى واحد ، وهما يختلفان عن الاستماع في الدرجة و ليس في الأداء السمعي ، فإذا كان الاستماع يبدأ بتعرف الأصوات مع الفهم و التحليل و ينتهي بالقدرة على النقد والتقويم ، فإن كلا من الإصغاء والإنصات يتضمنان جانبا كبيرا من الانتباه ، وهما بذلك استماع مستمر و مركز و على درجة عالية من الانتباه لما يتم سماعه ، أما لاستماع فقد يكون متقطعا وفي اتجاه واحد أو تفاعلي (مدكور، ٢٠٠٧، ص ص ٧١-٧٢) و (الدليمي، و أكرم ، ٢٠١٨، ص ص ١٣٦-١٣٧)

أما عن المعنى الاصطلاحي للاستماع فقد عرفه حسن شحاتة الاستماع بأنه: فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع ، مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلته الأذن، ومنه السماع، وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن، أو الانتباه لمصدر الصوت (شحاتة،٢٠٠١ ، ص. ٧٥)، وعرفه رشدي طعيمة بأنه : " عملية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات (طعيمة ،١٩٨٩، ص ٤١٩) ، ويعرفه عصر على أنه عملية معقدة يستوعب

فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنيه بطرق عديدة من المناشط العقلية والفسيولوجية مثل سماع الأصوات نفسها و تعرفها وتمييزها وتفسيرها (عصر ، ٢٠٠٠، ص ١٠١) ، و يعرفه مدكور بأنه فن يشتمل على عمليات معقدة، متداخلة فهي ليست مجرد عملية تلقي لأنها عملية يعطي فيها المستمع اهتماما وانتباها مقصودين لما تتلقاه أذنيه من أصوات ، و رموز لغوية، وفهم مدلولاتها وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ، و محاولة تحليل مضمون الرسالة و تفسيرها و تقويمها و الاستجابة بالحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لديه" (مدكور،٢٠٠٧ ،ص ١٢٨).

وقد نظر(نسبت وآخرون) إلى الاستماع على أنه عملية عقلية فعالة ومعقدة تتطلب من المتعلمين تحويل كلمات الحديث إلى معنى في العقل" (Nisbet et al، 2005)؛ فالاستماع عملية تحتاج إلى جهد وطاقة وذهن يقظ ، لذا فهي مهارة بحاجة إلى تدريب و اهتمام حتى تتحقق المقاصد من ورائها المتمثلة في الفهم وزيادة الوعي .

ويعرفه (العظامات وهزايمه) بأنه : سلسلة من العمليات الذهنية المترابطة تحتاج إلى متابعة و تركيز و إعمال للفكر وصفاء في الذهن بعيدا عن المشتتات ، و الاستماع إلى الفكر الذي يقال و ليس كيف يقال ، لأن الهدف الأساسي هو التركيز على المضامين في الرسائل المتلقاة (العظامات، وهزايمه ، ٢٠١٠، ص ٢٣)

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن ملاحظة أن بعض التعريفات ركزت على الاستماع بوصفه منتج يتمثل في الفهم والتحصيل ، في حين ركز البعض الأخر على أنه عملية معقدة تتطلب إجراءات و استراتيجيات متنوعة ، و يرى الباحث أن الاستماع عملية وناتج في آن واحد، حيث يصغي المستمع لإدراك المضامين عن طريق الرسائل المتلقاة، ليحللها ويفسرها ويقومها، ويستجيب إليها، من خلال قدراته وخبراته السابقة، لفهم الدلالات المصاحبة للصور الصوتية ، خاصة فيما يتعلق بمواقف الاستماع الشامل؛ مثل الاستماع إلى محاضرة أو خطبة، والاستماع التربوي بحد ذاته، ما هو إلا تلق وفهم وتفسير وتقويم و استجابة لما يستمع إليه بصورة شفوية أو كتابية (العظامات، وهزايمه ، ٢٠١٠ ؛ مدكور، ٢٠٠٧).

٢ -أنواع الاستماع

تتعدد أنواع الاستماع بناء على السياقات التي يتم فيها ، وبناء على حاجة الطالب أو المستمع، وسبق وأن أشير إلى أن الاستماع فن يعتمد على القصد والإرادة لفهم المادة المسموعة وتحليلها و تفسيرها، ثم نقدها و الحكم عليها، ولما كان الفهم، والتحليل، والتفسير عمليات قد لا تتحقق كلها أو بعضها عند المستمع تجاه ما سمع – فإن علماء التربية ومنهم فائين (Feyten ،1991) رأوا أن الاستماع أنواع عديدة أبرزها الآتية: – الاستماع الهامشي وهو الاستماع الغالب في المجتمعات، ذلك الاستماع الذي تمارسه العامة تجاه المادة المسموعة من وسائل الإعلام المرئية أو المسموعة، أو من مجالسهم ،ويعني هذا النوع من الاستماع بمعرفة الخطوط العريضة لما يقال دون الخوض في التفاصيل، ودون الحكم عليه، كما يشوبه خلل في الفهم و النقل، ومعظم أستماع صغار السن من هذا النوع.

فيما يلي استعراض لأهم أنواع الاستماع :

– الاستماع الاستمتاعي : وهو الاستماع الذي يهدف المرء من ورائه المتعة النفسية والروحية، ولا يخلو من فهم، وتحليل و تفسير، إلا أن المتعة تغلب عليه ، وذلك مثل : الاستماع إلى المعلم وهو يلقي الشعر من أناشيد ومحفوظات، و إلى المحاضر الذي يعمد إلى بث روح السرح كما في الأمسيات والمهرجانات، ولكي يؤتي هذا النوع من الاستماع كله ينبغي أن يكون الطالب مرتاحا في جلسته، والصف مناسبا في إنارته وتهويته(Feyten ،1991)

الاستماع اليقظ : يحتاج المرء إلى مثل هذا الاستماع في المواقف التي تسترعي الدقة و الفهم أكثر من غيرها ، و هو ما يحتاج إليه الطلبة في القاعات الصفية والمحاضرات (المعبر، ٢٠٠٩، ص ٥٧).

الاستماع التحليلي : وهذا النوع من الاستماع يحتل مكانة في نفس المستمع عندما يفكر فيما سمعه ، و ربما يكون ما سمعه ضد خبرته الشخصية وأفكاره ومعلوماته عندما يقوم المستمع بتحليل ما سمع لإبداء وجهة نظره (المالكي ، ٢٠١٣، ص٢٦) و هو استماع يرتبط بالتفكير للربط بين المسموع و بين الخبرات والمعارف السابقة لدى المستمع ، و ينتج عن هذا النوع من الاستماع مجموعة من المسببات والنتائج والتوقعات المستقبلية لما حلله المستمع بناء على ما سمعه ، و هو كذلك يستلزم الخبرة و بعد النظر .

الاستماع الشامل أو ما يطلق عليه بالاستماع الأكاديمي أو الاستماع من أجل الحصول على معلومات، وهو الاستماع الذي يهدف المرء من ورائه إلى المادة المسموعة نفسها؛ بقصد فهمها، وتحليلها، وتفسيرها وذلك غالبا ما يكون في المحاضرات والندوات وقاعات الدروس (المعبر، ٢٠٠٩، ص ٥٧).

الاستماع النقدي : وهو الاستماع الذي لا يقف المرء من ورائه عند الفهم، والتحليل، والتفسير بل يتعدى ذلك إلى مقارنة ما يسمعه بما يراه ويعتقده من خلال الأسس والمبادئ الكامنة فيه، ثم يصدر الحكم له أو عليه، وقد يكون بعد المقارنة مناقشة وهذا النوع من الاستماع لا يتأتى إلا لمن لديه قدر كاف من الثقافة والوعي والتخصص. .(السمان ، وشحاته ، ٢٠١٢، ص ٣٧)

الاستماع التفاعلي: وعند النظر في أنواع الاستماع نجد أنه على الرغم من الاختلاف في المسمى إلا أنها تشترك جميعا في حضور العقل في أثناء الاستماع ؛ فالاستماع أصوات تدخل الأذن يترجمها العقل و يربطها بالمخزون الثقافي والأحداث المحيطة بالحوار ، ليصل المستمع إلى الفهم والتحليل والموازنة و التقويم ،وقد يستخدم المستمع أكثر من نوع من أنواع الاستماع فقد يكون استماعا أكاديميا وتحليليا و ناقدا في الوقت ذاته ، و لعله يبدأ بنوع ثم ينتقل إلى آخر فكأن يكون الاستماع لنقل المعلومات والحصول عليها ، ثم يتحول إلى استماع ناقد ، و ذلك فيما لو نال الموضوع اهتمام المستمع و استفز تفكيره. (المحناء، ٢٠٠٩،ص ٤)

أما جوانب الاختلاف بين أنواع الاستماع فيمكن تلخيصها في النقطتين التاليتين:

- **السياق: هناك عدة أنواع من السياقات المختلفة للاستماع و على سبيل الاستماع الاستقباليع الخطي لمحاضرة مسجلة أو مادة مسموعة من طرف واحد يختلف عن السياق التفاعلي أثناء المحادثة أو المناقشة أو المناظرة ، ويختلف السياق النقدي عن السياقين السابقين من حيث التركيز على الجوانب النقدية في المادة المسموعة.**
- **توظيف الجوانب الوجدانية والسلوكية: يختلف توظيف المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية باختلاف أنواع الاستماع فهناك أنواع تركز بطبيعتها على المكونات والعمليات المعرفية مثل الاستماع الشامل أو الاستماع الأكاديمي، و هناك أنواع تحتاج إلى توظيف المكونات الوجدانية والمكونات السلوكية مثل الاستماع التفاعلي، والاستماع النقدي.**

٣ -مكونات الاستماع

ثمة مجموعة مكونات أو إجراءات يتألف منها الاستماع:

حدد (روست) مجموعة عمليات يقوم بها المستمع تشمل " السمع، والفهم، والتفسير والنقد حيث يتم التعرف إلى الرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها، ومن ثم الاستجابة لها بعد الحكم عليها، إضافة إلى مهارات فرعية مصاحبة لعمليات الاستماع كمتابعة الحديث، والقدرة على تمييز الأفكار، وفهم التعليمات وتحصيل المعرفة " (Rost,1994,p.4). وهكذا فإن الاستماع ليس مجرد سماع أصوات بل هو عملية معقدة فعالة تشتمل على رموز عدة، والمستمع الجيد من يفكر ويقيم بشكل دائم، ويربط ما يستمع إليه ويوظف ما تم سماعه في مواقف حياتية متنوعة

و أشار كل من (مروان ، وحسن شحاته)إلى أن هناك أموراً تتطلبها عملية الاستماع وهي: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي وفهم مدلول الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات المنقولة في هذا الاتصال مع خبرات المستمع وقيمه و معاييره، ونقد الخبرات، والحكم عليها في ضوء معايير مسبقة(السمان ، وشحاته ، ٢٠١٢، ص ٣٨).

المكونات التفاعلية للاستماع:

يتطلب الاستماع تفاعلا مع المتحدث مثل طلب التوضيح، أو طرح الردود للتأكد من حدوث تواصل ناجح (Vandergrift ,1997) والاستماع التفاعلي يضم الكثير من ردود الفعل الكلامية وغير الكلامية من المستمع. إذ يعمل على إظهار التواصل مثل الرد بعبارات : فعلا أنا أرى ذلك أو أتفق معك،...، أو إشارات غير لغوية كانحناء الرأس أو هز الكتف... لإظهار الفهم أو عدمه للمتكلم، أو استخدام الإيماءات بأنواعها المختلفة، وعلاوة على ذلك بإمكان الطلبة فهم مضامين النصوص المسموعة دون فهم كل المفردات المستخدمة في تلك المضامين، وباستطاعتهم أيضاً فهم حبكات معقدة .وأن عملية فهم النص عملية تفاعلية بين المستمع وما لديه من معارف وخبرات وبين خبرات النص المسموع، واستيعاب ما في النص يقوم على التداخل ما بين خبرات الكاتب وخبرات المستمع، ولا يعتمد فقط على المعرفة اللغوية.

وبصفة عامة فقد اتفق العديد من الباحثين على أن عملية الاستماع تتكون من عمليات فرعية مركبة هي:

– التلقي : تعد عملية التلقي أول عملية يستقبلها الإنسان، إذ تحمل موقعا مهما في الاتصال والتعلم اللغوي، وأهم ما يستخدم من عمليات الاستماع اللغوية ، إذ تقوم على تلقي الأصوات والأفكار والمعاني من أنماط المعرفة المختلفة. فهي عملية معقدة تشتمل على خطوات متتابعة.

أولا: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي وهي عملية سابقة للتعرف ولازمة لحدوثه إذ يعد المثير السمعي مؤقتا، ولا يمكن فحصه إلا بالأذن. ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز من كلمات و عبارات ووحدات لغوية صغيرة ومتوسطة. ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في تلك الرموز أو الكلام المنطوق. رابعا: تفاعل الخبرات الجديدة مع خبرات المستمع السابقة المتوافرة لديه، وذات صلة بالرسالة المتلقاة، حيث يتم تحليلها وترجمتها إلى معان في الذهن. خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك، وهذه الخطوات هي أولية لعملية رئيسة وهي الاستجابة للمسموع تعقيبا وتعليقا وحكماء وفي هذا الإطار يذكر شحاته (١٩٩٣) أن عملية التلقي تتركز في عمل حاستي البصر والسمع في إطار من التكامل، فهي تعتمد على القراءة والاستماع معا، وكلاهما يتطلب عملاً عقليًا هو الفهم، ويتضمن إلصاق المعني برسالة مرئية أو مسموعة، ويضم التفسير والتقويم.

– الاستيعاب : ويقصد به في هذه الدراسة قدرة الطالب على فهم وإعادة ما تضمنه نص الاستماع بلغته الخاصة، فالاستيعاب كما يراه (الهاشمي و الغزاوي ،٢٠٠٥، ص ٢٣) عملية فكرية تمتاز بالنشاط والقدرة على تفسير ما يسمعه الطالب وتطويره ليتناسب مع معلوماته وخبراته السابقة، وهو عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المحكية أو المكتوبة به". أما عصر (٢٠١٠) فيشير إلى أن الاستيعاب يهدف إلى الإلمام بالنص المسموع بعناصره المختلفة التي تتضمنها المادة المسموعة بحيث يفهم ما على السطور، وما بينها وما وراءها.

– التفسير : ويشمل فهم المعنى عن طريق الحواس، حيث يقوم الفرد بترجمة الرموز اللفظية أو غير اللفظية ليقرر ماذا يقصد المتكلم ؟ وما الرسالة التي يريد أن يوصلها إلى المستمع ؟

ويقوم المستمع بالتفسير عندما يحاول أن يفهم الرسالة التي يسمعها، أما عملية تفسير الرسائل فتعتمد على العديد امن العوامل الخبرات الشخصية، والمفردات، والمزاج، و الوقت، و الرسائل السابقة، والعواطف، و الانفعال، والتفاعل وغيرها.

– التقويم: يتم فيه دمج المستويات الثلاثة السابقة معا حيث يشمل الحكم على ما قد يفهم من ترجمة كلام المتحدث الذي يستخدم الرسالة في بناء المعنى الحرفي والاستدلالي من الشيء المسموع، وربط الرسائل بشيء معروف بالفعل، و تنظيم مكونات الرسالة بصورة مفيدة ثم مقارنة المصادر العديدة للمعلومات بما يمكن أن يوافق رأي المتحدث أو لا يوافقه وفحص دقيق لعناصر المسموع بهدف تحديد مواطن القوة والضعف فيه عبر عمليات التحليل والتقييم استنادا إلى معايير تتخذ أساسا للنقد، أو إصدار الأحكام، والتوصل إلى استنتاجات منطقية حيال النص المسموع من حيث الشكل والمضمون.(مروان ، وحسن شحاته ، ٢٠١٢، ص ٣٧) .

٤ -كفاية الاستماع

تعددت تعريفات الكفاية ما بين لغوية و اصطلاحية ؛ إذ ورد في تهذيب اللغة قول الليث : كفى يكفي كفاية ؛ إذا قام بالأمر ، و استكفيته أمراً فكفانيه ، و يقال : كفاك هذا الأمر ؛ أي حسبك (الأزهري ، ٢٠٠١، ص٢٠٩) و قد فسر ابن منظور معنى الكفاية في قوله صلى الله عليه و سلم: " من قرأ بالآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه" بقوله : "أي أغنتاه عن قيام الليل ، وقيل إنهما أقل ما يجزئ من القراءة في قيام الليل ، و قيب تكفيان الشر وتقيان من المكروه"(ابن منظور ، ٢٠٠٣، ص ٩٤) ، و هذا يعني أن الكفاية في معناها اللغوي العام عند القدماء تدل على الاكتفاء والاستغناء و بلوغ الحد المطلوب. أما المعنى الاصطلاحي فقد تعددت تعريفات الكفاية و لكن لا يوجد اختلاف كبير في تلك التعريفات و كلها تتقارب و تتمحور عند خصائص مشتركة ، و من تلك التعريفات :تعريف الدريج للكفاية على أنها : " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين ، و يتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات و اتجاهات مندمجة اندماجا مركبا ، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة (الدريج ، ٢٠٠٦، ص ٢٤)

و يعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها : أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم "(شحاتة و النجار، ٢٠٠٨، ص ٢٤٦) و يعرفها (Good)بأنها القدرة على الانجاز مع اقتصاد في الجهد و الوقت و النفقات (الفتلاوي ، ٢٠٠٤، ص ٢٨)

وقد ارتبط مفهوم كفاية الاستماع بقياس الاستماع حيث كان التركيز في البداية منصب على النشاط المعرفي الذي يقوم به المستمع، و بتزايد تركيز الباحثين على النواحي المعرفية للاستماع، تم النظر إليه على أنه عملية خطية تتضمن اختيار وتنظيم وتكامل المعلومات بالإضافة إلى الاستعادة و التذكر ، و قد كانت هذا المنظور مفيدا في فهم الاستماع في سياق واحد فقط هو سياق حضور المحاضرات أو الاستماع إلى الكلمات والخطابات العامة. و على الرغم من ذلك فإن هذا المنظور بدأ يواجه العديد من الانتقادات بسبب عدم موضوعية المقاييس المستخدمة في قياس وذلك كما ظهر من خلال المفحوصين أنفسهم ، و على سبيل المثال لم تكن تلك المقاييس تعكس الجوانب المتعلقة بالتفكير الناقد ،و نتيجة لذلك كانت نتائجها محدودة في تطبيقاتها ، و غير قابلة للتعميم ، كما أن البحوث التي قصرت مفهوم الاستماع على الفهم و الاسترجاع أهملت جوانب متعددة مثل صياغة المعنى كأحد أهم مخرجات أو نواتج الاستماع (Bodie et al.,2011) ، و لذلك اقترح (Rhodes,1987) أن يتم التعامل مع كفاية الاستماع مثل غيرها من الكفايات الشخصية من خلال منظور تفاعلي ، وتم اقترح أن يتم قياس و جمع البيانات عن كفاية الاستماع من خلال أطراف أخرى مشاركة في عملية الاستماع مثل المتحدث نفسه و عدم الاقتصار على المستمع ، و قد دعم (Bodie et al. ,2012) هذا المفهوم.

ومن خلال استعراض تعريفات الاستماع أن الباحثين – غالبا- ما يركزون على واحدة فقط من ثلاث مكونات تشملها عملية الاستماع وهي المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وذلك على الرغم من أن التعريفات في مجملها ترصد هذه المكونات الثلاثة.

و يرى كوبر (Cooper,1997) أن مشكلات تعليم وقياس الاستماع يمكن تلخيصها في ثلاثة جوانب هي :

- النظر إلى الاستماع على أنه مكون واحد فقط.
- النظر إلى الاستماع على أنه بصفة أساسية عبارة عن مهارات معرفية و إدراكية.

- **التعامل مع الاستماع منظور خطي و ليس تفاعلي و في سياق واحد هو سياق التلقي.**

و لحل هذه المشكلات اقترح كل من (Cooper & Husband ,1993) أن تتضمن دراسة الاستماع أبعادا سلوكية قابلة للملاحظة لدى المستمع ، و أن تقوم دراسة الاستماع في سياقات أخرى غير التلقي الخطي لتشمل سياقات تفاعلية بين المستمع و المتحدث ، و يرى كوبر و بوشمان أن مبررات ذلك تتمثل في أن عملية الاستماع هي في حد ذاتها عملية معقدة ومتعددة الأبعاد ، و بالإضافة إلى أنها تشمل الدقة في فهم مضمون الكلام فإنها تشمل أيضا أبعادا تتعلق بدعم المتكلم نفسه والعلاقة بينه و بين المستمع.، ومن هنا ظهر بعد آخر هو البعد الوجداني للاستماع .

و فيما يلي يتناول الباحث الجوانب المعرفية والوجدانية و السلوكية لكفاية الاستماع بالتفصيل:

أ - المكونات المعرفية :

وتشمل العمليات الداخلية التي تتم لمساعدة الفرد على الانتباه والفهم و التفسير و التقييم و النقد للمادة المستمعة . كما أنها تدعم فكرة أن الاستماع هو عملية معالجة للمعلومات تتكون من عدد ثابت من الممارسات والتي يمكن التدرب عليها وتحسينها وتطويرها ، وهي من أكثر الأفكار انتشارا حول مفهوم الاستماع و هي منتشرة في بحوث و دراسات الاستماع حتى الآن(Bostrom, 2011)

وسواء كان الإنسان نائماً أو مستيقظاً ، فهو يقوم بمعالجة الأصوات التي هي عبارة عن ذبذبات تمر عبر الهواء لتصل إلى الأذن ثم العصب السمعي لتتم معالجتها في العقل البشري بشكل مستمر، و مع ذلك فإن الإنسان لا يدرك بشكل واعٍ كل ما يسمعه من هذه الأصوات وكثير منها لا تتم معالجته معرفيا أو فهمها ، و قد يتم تخزينها في الذاكرة ثم تسترجع بعد ذلك و توظف لاحقاً.

وعلى الرغم من إدراك علماء تعليم اللغة لأهمية السماع فإن معظم الدراسات التي تناولت الاستماع قد ركزت على الاستماع بوصفها عملية معرفية ، و ركزت على كيفية تحويل الأصوات المدركة إلى كلمات و عبارات و جمل يتم فهمها و تفسيرها و تقييمها و استرجاعها و نقدها.(Burleson,2011) ، وبصفة عامة فقد كان التركيز الأكبر في أدبيات البحث في

مجال الاستماع منصبا على الاستدعاء العاملي للأجزاء الكبيرة من الكلام خاصة ذلك الذي يتم في صورة حوار أو مناقشة ، و من ذلك ما يتم داخل القاعات الدراسية (Bodie, et .al ,2008)

وتعد دراسة (رالف نكسون) التي نشرت في عام ١٩٤٨ هي حجر الزاوية في بحوث الاستماع المعاصرة ؛ ففي هذه الدراسة قام نيكسون بتشغيل محاضرات صوتية مسجلة مدتها من ٦ إلى ١٠ دقائق لعينة من طلاب المرحلة الجامعية و الذين طلب منهم الإجابة عن عشرة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد بعد كل محاضرة ، و تم تصميم و صياغة الأسئلة في الاختبارات لتقييم حجم المادة العلمية التي يستطيع الطلاب استرجاعها من القطع المسموعة دون مساعدة أو تدوين ملاحظات، وأشارت النتائج إلى أن متوسط استدعاء الطلاب – عينة الدراسة – للمادة العلمية المتضمنة في القطع المسموعة بلغ (٦٨%) ، مع وجود ارتباط إيجابي بين معدل الاستدعاء ومستوى الذكاء .

واستمرت فكرة دراسة كيفية فهم الطلاب للمعلومات المنطوقة في جذب اهتمام المزيد والمزيد من الباحثين ، والذين حاولوا التأكيد على أهمية فهم و استدعاء المعلومات المتضمنة في الحاضرات والحصص المدرسية باعتبارها أحد أسس نجاح الطلاب أكاديمياً، كما ركزت مقاييس الاستماع في تلك الفترة و حتى سبعينيات القرن العشرين على قياس استدعاء المعلومات من الذاكرة قصيرة و طويلة المدى؛ حيث اعتمدت هذه المقاييس على الاختيار الصحيح لبديل واحد من بين أربعة أو خمسة بدائل أخرى غير صحيحة ، حتى مع تغير أهداف مقاييس الاستماع بعد ذلك في العقد الأخير من القرن العشرين و بداية القرن الحالي، إلا أن منهجية المقاييس المعتمدة على اختيار بديل من بين أربعة بدائل ظلت مستخدمة و معتمدة حتى الآن. (Burleson,2011)

إن القضايا المتعلقة بتذكر المعلومات والاحتفاظ بها ظلت مكونا أساسيا وقويا من مكونات بحوث الاستماع على مدار عقود متعددة ، وتقترح هذه البحوث أن الاستماع (كما يتم قياسه بالتذكر) هو مهارة مدعومة ومقترنة بالذكاء الفردي ، و أيضا بحجم المفردات و بقدرة الفرد على التعرف على العناصر التنظيمية لبنية المادة المسموعة . وقد قاد هذا التركيز الباحثين – في مرحلة ما – إلى الاعتقاد بأن الاستماع مهارة منفصلة ومركزة تعتمد على

الذكاء ، وتقلص مفهوم الاستماع إلى مجرد نشاط يتعلق باكتساب المعلومات (Bostrom,1990).

و قد يكون الارتباط العالي – و بدرجة تفوق باقي المتغيرات – بين مقاييس الاستماع واختبارات الذكاء السبب الرئيسي الذي قاد الباحثين إلى الاعتقاد السابق ، كما أنه قد يكون الدافع وراء إعادة تقييمهم فيما بعد للاستماع و النظر إليه بوصفه عملية ذات أبعاد متعددة .

و على سبيل المثال فإن انتقادات Kelly للمقاييس المبكرة للاستماع تقترح أن القدرة المعرفية تساهم في القدرة على الاستماع ، و ليست هي كل الاستماع ، و قد دعمت البحوث و الدراسات بعد ذلك هذا النقد (Thomas & Levine ,1994) و جعلت المكونات المعرفية جزءا من عملية الاستماع و ليست كل الاستماع ، و تم التركيز على الذاكرة و دراستها ضمن المكونات المعرفية للاستماع ، و من تلك الدراسات دراسات كيلي المبكرة في السبعينيات (Kelly,1975)و دراسات "بوستروم" و "ولهارت" في الثمانينيات (Waldhard,1980;1983;1988) & Bostrom.

وقد انعكست نتائج هذه الدراسات على تطوير مقاييس الفهم السمعي ، وظهر لأول مرة مقياس متعدد الأبعاد للفهم السمعي هو مقياس (Kentucky Comprehensive Listening Test KCLT) والذي تم تصميمه لقياس خمسة مكونات للاستماع هي : الاستماع قصير المدى ، والاستماع المعتمد على التسميع المؤجل ، والاستماع التفسيري ، والاستماع للمحاضرة ، الاستماع قصير المدى مع التشويش.(Thomas &Levine ,1994)

و على الرغم من الدور الذي أدته نماذج الذاكرة في إعادة بناء مفهوم الاستماع إلا أن العلاقة بين الاستماع و التذكر ظلت متداخلة و غير واضحة الحدود، و قد أثار ذلك تساؤلا كبيرا حول جدوى الاستدعاء ، و لماذا يختلف الاستدعاء من مادة علمية عن الاستدعاء في سياق مقابلة شخصية أو موقف شخصي ، و هل يمكن أن تؤثر الجوانب العاطفية على الاستدعاء ، وتطلبت الإجابة عن هذه التساؤلات البحث عن مقاييس أخرى للاستماع ، وتم تصميم المقاييس المتدرجة (Rubrics) للاستماع ، و مقاييس الاستماع أثناء المحادثة ، و غيرها، لكن هذه المقاييس كانت تعاني من عدم امتلاك مستوى مرضٍ من المصداقية

(Bodie ,Worthington & Fich – Hauser,2011)، وربما في بعض الأحيان عدم فهم لكيفية تذكر الناس لتفاصيل المحادثة وموضوعاتها (Janusik,2007)

ب - المكونات الوجدانية :

قاد التركيز على التذكر والاسترجاع (فقط) بحوث الاستماع لسنوات متعددة ، حيث ركز الباحثون على العلاقة بين الفهم و غيره من المكونات المعرفية ، و مع وجود تقدم في التقنيات المستخدمة في الاختبارات و أساليب القياس مثل استخدام الفيديو أو المواد المسجلة بالفيديو (مقابل التسجيلات الصوتية العادية) و إدراك أن بعض العوامل مثل صوت المتكلم و سماته الجسدية و سمات الرسالة يمكنها أن تؤثر في الفهم لدى المستمع ، كل ذلك أدى إلى تغيير الانتباه نحو عوامل التداخل و المشتتات و التقييم عوضا عن التذكر و الاجترار والتكرار ، و بدأت بحوث الاستماع تتجه إلى دراسة متغيرات مستحدثة تتعلق – على سبيل المثال – بكيف ولماذا يصل المستمعون إلى الخلاصة والاستنتاجات التي يصلون إليها أثناء وبعد الاستماع ، تمت دراسة ذلك مع الاهتمام بشكل مواز باستراتيجيات تفسير الرسالة المسموعة (Edwards,2011) ، و أيضا في ظل نظريات متعددة ظهرت على الساحة البحثية مثل نظرية البنائية ونظرية الخرائط الذهنية وغيرهما (Bodi&Jones,2016).

و في ضوء ما سبق يبدو جلياً أن فهم المسموع أعقد بكثير من مجرد تذكر المعلومات المسموعة أو التذكر الكامل لمضمون الكلام المسموع ، و بالإضافة إلى ذلك أكدت البحوث في مجال علم النفس التعليمي أن الذاكرة ليست مجرد تكرار أو استدعاء لما تتم رؤيته أو سماعه ،كما أن الناس قد يكونون ذكريات خاطئة ،بمعنى أنهم يتذكرون أشياء خاطئة حتى لو كانت مجرد قوائم قصيرة من الكلمات أو العبارات

و انصبت الدراسات في مجال المكونات الوجدانية للاستماع على: كيف يفكر الفرد في الاستماع، أو حول ما يستمع إليه ، أو عما يستمع إليه ، و أيضا دافعية الفرد للاستماع ، و استمتاعه بما يستمع أو بالأنشطة الاستماعية ، ووجهة نظره حول الاستماع ، وكذلك رغبته في الاستماع للآخرين ، وشملت أيضا الحواجز التي تقف بين المستمعين وبين الآخرين أو التي تعيق استماعهم للآخرين أو تحول بينهم وبين حضورهم الذهني أثناء الاستماع، وكل ما يمكن أن يؤثر في فهم المادة المسموعة ، وأيضا التتابعات والإجراءات المتعلقة بالنواحي الشخصية والمهنية، أو تلك المرتبطة بالعلاقات بين الأفراد ، والتي تضمن

النجاح في تحقيق أهداف المستمع أو المتكلم ، و فيما يتعلق بسياق الاستماع فقد ثبت أن الأفراد يفهمون معلومات مختلفة من المادة الشفهية الواحدة ، أو على أقل تقدير فإنهم يمتلكون تفسيرات وتقييمات مختلفة لهذه المعلومات(Edwards,2011).

وقد ركزت نسبة كبيرة من الدراسات و البحوث في المكونات الوجدانية للاستماع على الارتباط بين الاستماع والعوامل المتعلقة بسمات الشخصية التي يمكن أن تؤثر في دافعية الأفراد أثناء وبعد الاستماع ، و قد تم التركيز على ميول الأفراد و أثرها على تفسير و معالجة المعلومات المقدمة لهم شفهيا ، و قد ظهرت تلك الدراسات بصورة واضحة من خلال ما تم نشره عن النموذج المعرفي للاستماع عام ١٩٧٢ و الذي قدمه (Carl Weaver) في كتابه الاستماع البشري : العمليات و السلوك ؛ حيث اقترح كارل ويفر أن يتم تضمين اتجاهات المستمعين كجزء من نموذج الإدراك الانتقائي لتفسير الاستماع ، و لأول مرة تم تعريف اتجاهات المستمع و رغبات الاستماع على أنها مكونات مستقلة ضمن مكونات عمليات الاستماع ، و بكلمات أخرى أصبح ينظر إلى "الاختيار الفردي" بوصفه عنصرا أساسيا من عناصر الاستماع ، فنحن نختار ما نستمع أو لا نستمع إليه (Weaver, 1972)

وقادت البحوث و الدراسات المهتمة بدراسة " الاختيار الفردي" إلى تساؤل مهم هو : لماذا يمتلك بعض الأفراد مهارات استماع عليا أكثر من غيرهم ؟ و تم بذل المزيد من الجهود البحثية للكشف عن التغيرات الوقتية و الإجراءات التي يمتلكها و يتبعها المستمع الجيد (Bodie,et al.,2012) ، و درس الباحثون أثر الفروق الفردية في تشكيل الخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم و التذكر – على مهارات الاستماع (Schrodt,Wheeles& PtaceK,2000)، ومن أبرز تلك الدراسات دراسات (ورثنجتون) المتتالية في عام ٢٠٠٣، وما بعدها (Worthington ,2003;2005;2008) .

وكما هو واضح فإن هذا المجال من دراسة الاستماع هو مجال واسع و متنوع ، لكن ما يؤخذ على الدراسات التي أجريت في هذا المجال هو صعوبة المقارنة بين نتائجها نظرا للفروق في الاصطلاح البحثي ، و كذلك الاختلاف في منهجية البحث بين تلك الدراسات ، وعلى سبيل المثال فإن بعض الدراسات التي تناولت أنماط الاستماع استخدمت الاستبانة كأداة بحثية والبعض الأخر استخدم اختبارات مقننة مثل اختبارات الشخصية (Worthington, 2003)، كما أنه و على الرغم من ظهور متغيرات وجدانية متعددة في

عملية الاستماع إلا أن تحديد مساهمة تلك المتغيرات في قياس الاستماع بشكل دقيق مازالت غير واضحة ، و قد يرجع ذلك إلى أن دراسة المتغيرات تتم بشكل منعزل ، ومن النادر أن تتضمن دراسة واحدة استخدام أكثر من مقياس لقياس أكثر من متغير ، أو أن بعض هذه الدراسات لم تتضمن تنوعاً في العينات أو شمول عينات واسعة ، بل على العكس من ذلك فإن معظم تلك الدراسات تم إجراؤها وفق تصميم بحثي محدد سلفا في أذهان الباحثين (Bodie et al.,2008,p.111).

ويرى الباحث أن دراسة الجوانب الوجدانية للاستماع ما تزال تحتاج إلى المزيد والمزيد من الجهد والاستخدام الأفضل للتقنية، وتوظيف منهجيات بحثية تحليلية أكثر تعقيداً للوصول إلى فهم أفضل لدور الفروق الفردية والجوانب الشخصية في المتغيرات الوجدانية المختلفة ، وأثرها على عمليات الاستماع.

ج - المكونات السلوكية:

تتضمن المكونات السلوكية للاستماع الأفعال التي تتم أثناء عملية الاستماع مثل: حدوث الاتصال البصري، وطرح الأسئلة، والاستجابات غير اللفظية، و التي تعمل كمؤشرات على حضور الذهن و الانتباه والاهتمام بالآخرين. إنها الاستجابات التي يقوم بها المستمع أثناء الاستماع، وهي علامات سلوكية تدل على أن الاستماع يتم أو أنه قد تم بالفعل(Worthington, 2003,P.69)

وعلى الرغم من تركيز الاهتمام على دافعية المتعلم ورغبته في الاستماع بطرق معينة ؛ فقد قلل (ويفر) من أهمية الاستجابة السمعية كمتغير بحثي في مجال الاستماع ، ولم يكن الباحثون قادرين على التركيز على سلوك المستمعين قبل منتصف الثمانينيات حينما ظهرت حاجة قوية لتطوير دراسة كفايات الاستماع والتحدث لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة ، و كان ينظر – قبل هذه الفترة – إلى الاستجابة السلوكية السمعية على أنها عملية جديدة وتتعلق بشكل أكبر بعملية التحدث (Berger,2011,P.104) .

و في الثمانينيات من القرن الماضي ظهر مفهوم الكفاية السمعية و تبعه مباشرة ظهور مفهوم الكفاية الاتصالية على يد (ويمان ، وسترنبرج ، و ربون) (Wilson&Sabee,2003) ، وقد أدى ظهور هذه المفاهيم للكفايات إلى إعادة التركيز مرة أخرى على سلوك المستمعين ، وأصبح محورا أساسيا للحكم على الفرد بأنه مستمع جيد

أو غير جيد ، و كان هذا التركيز نتاجا طبيعيا لنتائج بحوث سابقة أجراها التربويون أكدت على أهمية العلامات الظاهرة الدالة على الاستماع مثل الانتباه و التفاعل داخل حجرة الصف(Schrodt,Wheeles& PtaceK,2000; Thomas &Levine ,1994)

و على الرغم من جهود بعض العلماء مثل (نيكولوس ، ورانكن) ، و غيرهما فإن النظرة السلوكية للاستماع لم تكن قد تكونت بشكل كامل حتى ظهور حركة تطوير القياس و التقويم التي تم دعمها من خلال تخصيص مبادرة خاصة بها بالميزانية الفيدرالية الأمريكية (Beard&Bodie,2014) . و يقوم المنظور السلوكي للاستماع على مبدأ أساسي هو وجود مجموعة واضحة من المهارات والاتجاهات و القدرات التي يمكن تكوينها وتعليمها لتنمية السلوك السمعي الفردي (Bodie et al.,2008,p107) .

و يمكن من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تلخيص نتائج تم في سبيل دراسة العمليات السلوكية الظاهرة للاستماع في مبدأين أساسيين كان لهما الفضل في بلورة هذا المتغير البحثي: المبدأ الأول : أن اختياراتنا السلوكية تنظم و تتم من خلال علاقاتنا بمحيطنا، والمبدأ الثاني: أن كفاية الاستماع هي المعبرة عن السلوك السمعي ، وأن كفايتنا السمعية يتم الحكم عليها من قبل الآخرين ، وأن علاقاتنا مع محيطنا و الأحكام التي يصدرها الأخرون على كفايتنا السمعية تختلف باختلاف السياق ،وتماشيا مع هذا التحول المفاهيمي فقد عمل الاتجاه السلوكي على نشر تقنيات و أساليب تقييمية جديدة و توسع مفهوم الكفاية إلى أبعد من مجرد تقييم الفهم القائم على الاختيار من متعدد ليتضمن مقاييس تقوم على التتمة لعناصر متعددة ، وهو ما يعرف "باختبارات التتمة " ، و أيضا مقاييس التقارير الذاتية التي تستخدم لتقييم المكونات الوجدانية للاستماع ، و هناك أنواع أخرى من المقاييس القائمة على التقارير مثل : مقاييس الطرف الثالث ، والتي يقوم بإعدادها المعلم أو الأقران أو الأصدقاء أو الأسرة....إلخ (Bodie et al.,2008,p108).

وبالإضافة إلى ذلك فقد كان هناك اعتراف متزايد بأن الكفاية السمعية تعتمد على السياق، وظهرت بحوث متعددة لدراسة الكفاية السمعية في سياقات متعددة وفي مجالات مختلفة مثل الإعلام والطب وإدارة الأعمال ، وقام الباحثون بربط الكفاية السمعية – والتي تم قياسها بطرق متعددة – بعدد من المتغيرات مثل الانتباه والذاكرة والفهم إلى جانب عوامل

وجدانية متنوعة شملت الدافعية ، والاتجاه ، والسلوك التعليمي (Wanzer, et al.,2004).

وعلى الرغم من كل المميزات التي تحققت من خلال التركيز على السلوك السمعي فإنه تظل بعض الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة ، و فيما يلي – على سبيل المثال– الجوانب التي يرى الباحث – على حد علمه – أنها ماتزال تحتاج إلى الدراسة:

- أن التركيز على المهارات و التدريب وجه اهتمام البحوث و الدراسات بعيدا عن تعريف و تحديد مكونات الكفاية السمعية ، و لذلك فإن المهارات التي يتم تعليمها في الصف المدرسي أو البرامج التدريبية لا تحقق العناصر الأساسية لمكونات الكفاية السمعية التي يجب أن يتم التركيز عليها و تعليمها.
- أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال كانت ذات طبيعية نظرية ، و لذلك لا يوجد إطار موحد حاليا لتنظيم و قياس و تقويم الكفاية السمعية ، و حتى أن بعض الدراسات أخذت الموضوع من منظور نظري عام مثل دراسة (Purdy,2011) ودراسة (Bodie,2011b) ، و مع ذلك تبقى أهمية تلك الدراسات النظرية في أنها هي التي تمد المقاييس بما يجب التركيز عليه ، و هي التي تساعد في تقديم تفسيرات ثرية للنتائج.

٥ -استراتيجيات الاستماع :

ركزت بحوث ودراسات الاستماع في الفترة الأخيرة على العمليات التي يقوم بها المتعلمون لمعالجة وفهم وتوظيف ونقد ما يستمعون إليه ، وكنتيجة لذلك ظهر الاهتمام بدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لحل المشكلات والتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء و بعد الاستماع ، و قد ازداد عدد البحوث الموجهة لفهم وتوضيح العمليات العقلية والاستراتيجيات التي تيسر للمتعلمين فهم اللغة.(Vandergrift,1997,p.496).

ووفقا لتصنيف (أوملي وشاموت) فإن استراتيجيات الاستماع تنقسم إلى فئتين أساسيتين هما الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، وأضيفت فئة ثالثة هي الاستراتيجيات الوجدانية.، و هي تتعلق بالاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون أثناء التفاعل داخل الفصل مثل سؤال المعلم للاستيضاح أو تلك التي تستخدم لخفض القلق لديهم و تعديل اتجاهاتهم . (O'Mally and Chamot,1990 ; Oxford, 1990)

وفيا يلي عرض لأنواع استراتيجيات الاستماع :

أ -الاستراتيجيات المعرفية

الاستراتيجيات المعرفية هي إجراءات لحل المشكلات يستخدمها المتعلمون لتنفيذ المهام التعليمية و هي تيسر عليهم اكتساب المعرفة ، وهي أكثر ارتباطاً بالمهام التعليمية وتتضمن نقلاً و تحويلاً مباشراً للمادة التعليمية ، ويستخدم الطلاب الاستراتيجيات المعرفية لتساعدهم على معالجة وحفظ واستدعاء المعلومات الجيدة في المادة اللغوية.(Goh,2008,p.189)

و هناك نوعان رئيسيان من الاستراتيجيات المعرفية تمت دراستهما ضمن الاستراتيجيات المعرفية للاستماع ، النوع الأول : هو الاستراتيجيات الصاعدة أو (من أسفل إلى أعلى) ، والنوع الثاني يسمى الاستراتيجيات الهابطة أو (من أعلى إلى أسفل)، و يتضمن النوع الأول (الاستراتيجيات الصاعدة) الاستراتيجيات التالية :(Gilakjani&Ahmadi , 2011,pp.979-980)

- **شرح معنى كلمة بكلمة**
- **تكييف نمط الكلام وسرعته**
- **تكرار الكلام المسموع أو النص المنطوق**
- **التركيز على الخصائص الصوتية و التنغيم في الكلام المسموع.**

أما النوع الثاني (الاستراتيجيات الهابطة) يتضمن :

- **التنبؤ**
- **الاستنتاج**
- **التفصيل و التقسيم**
- **التمثيل التصويري**

و فيما يلي توضيح لبعض هذه الاستراتيجيات:

استراتيجية شرح معنى كلمة بكلمة هي استراتيجية متعلقة بمحاولة فهم الكلمات الجديدة من خلال السياق ، وكما هو واضح فإنها تستخدم حينما تمر على المتعلم كلمة أو أكثر تبدو جديدة بالنسبة له، و هي مفيدة من حيث أن معاني الكلمات قد تتغير بتغير السياق كما أن هناك كلمات لها العديد من الاستعمالات و المعاني حسب السياق ، وهذه الاستراتيجية

توجه بشكل مباشر انتباه المتعلمين إلى المعنى والتركيب في السياق اللغوي.(Goh,2000,p.58)

أما استراتيجية التصنيف فهي تركز على الكلمات الرئيسة أو المفتاحية لفهم معنى النص بصفة عامة و هي استراتيجية مفيدة حيث يستطيع المتعلم إدراك المعني الإجمالي للمادة المسموعة أو جزء منها من خلال توظيف ما لديه من معارف بمعاني الكلمات الرئيسة الأخرى في الجملة (Goh, 2002,p.189)

وتعتمد استراتيجية تخمين المعنى على أية مؤشرات أو دلائل سياقية أو لغوية و يستخدمها المتعلمون حينما لا يعرفون جميع المفردات أو عند عدم معرفتهم المعنى الكلي للجملة و هي استراتيجية يستخدمها المتعلمون حينما لا يستمعون بشكل جيد أو حينما لا يكون المعنى واضحاً. (Goh,2000,p.58)

ب - الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

وهي إجراءات يستخدمها المتعلمون أو يوظفها المتعلمون للتحكم في تعلمهم من خلال التخطيط والتحكم و التقويم والتطوير أو التعديل أو التكيف (Rubin,1987) ، و على سبيل المثال فإن استراتيجيات التخطيط ما وراء المعرفية تعتمد على أن يتعرف المستمع على أهداف النشاط السمعي ، و يحدد مدخلات شفهية محددة للموقف الاستماعي ، ثم يحدد أبعاد هذا الموقف لمحاولة فهم المدخل الشفهي ، ووفقا (لأكسفورد، ١٩٩٠) فإن إدراك المتعلمين للاستراتيجيات ما وراء المعرفية يجعلهم قادرين على استعادة التركيز أثناء الاستماع حين يطورونه.

وعلى الرغم من أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وعلى الرغم من أنها تساعد في التحكم في عملية التعلم والتقييم الذاتي – إلا أن المتعلمين لا يوظفونها بشكل دائم ، و قد حدد كل من بيكر وروبن (Baker & Rubin,1984) فئتين من فئات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وهي : معرفة ما (أو معرفة المعرفة)، و معرفة كيف (أو المعرفة عن المعرفة).

و يهتم النوع الأول بوعي المتعلمين بما يتم ، أما النوع الثاني فيتعلق بما يجب أن يفعله المتعلم ليستمع بشكل فعال، وأشارت نتائج دراسة كل من (Goh,2003) ، (Vandergrift,2003) إلى أن هناك تفاوت في توظيف الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

حسب مستوى المهارات اللغوية لدى الطلاب، كما لاحظ (O'Malley et al., 1989) أن الطلاب المتفوقين يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفية بقصد إعادة توجيه انتباههم إلى المهمة حينما يكون هناك نقص في الفهم أو عند حدوث نقص في الانتباه لديهم. في حين يتوقف الطلاب ذووا المهارات المنخفضة عن الاستماع و المتابعة ، كما وجد (Vandergrift,2003) أن الطلاب المتفوقين يستخدمون ضعف عدد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يستخدمها الطلاب ذووا المهارات اللغوية المنخفضة.

ومن أمثلة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية :

استراتيجية التركيز على ما يقوله المتكلم ، و هي استراتيجية تساعد الطلاب على تركيز انتباههم على رسالة المتكلم من دون أن تعوقهم أية معيقات ، و هي استراتيجية مهمة تساعد على التشاركية داخل الفصل ، و أثناء الاستماع حتى في وجود مشوشات مثل الراديو أو التلفزيون أو حديث طلاب أخرين .(.(Goh, 2008).

استراتيجية الانتباه الانتقائي وهي استراتيجية ما وراء معرفية تحدد ما الذي سوف يركز عليه المستمع ؛ حيث يوظف المستمع انتباها انتقائيا لتسهيل إجراءات عملية الفهم ، و على سبيل المثال يختار بعض المستمعين التركيز على النبر و التنغيم في صوت المستمع للتعرف على اللكنة أو لهجة المتكلم ، و مع ذلك فإن التركيز بشكل كبير على مثل هذه النواحي الشكلية له مردود سلبي على الفهم لأنه عامل مشتت و قد يقود إلى سوء الفهم (Vandergrift,2003)

الاستراتيجيات الوجدانية

و هي استراتيجيات تركز على محاولة إيجاد ردود أفعال واتجاهات إيجابية ومحفزة نحو المادة اللغوية المستمعة .(Chamot & O'Malley,1987) ، و يعرف (Vandergrift,2003) الاستراتيجيات الوجدانية على أنها إجراءات يوظفها المستمع للتعاون مع الآخرين و للتعرف والفهم ولتقليل القلق ، وهي استراتيجيات مهمة في التحكم في خبرات التعلم لأنها تتعلق بسياق التعلم ، و العوامل الوجدانية و النفسية التي توجه العلم ، و على سبيل المثال فقد وجد (Anerio,1989) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين انخفاض مستوى القلق وارتفاع مستوى الفهم السمعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية ، وقد

أشار أوملي و شاموت إلى أنه من بين جميع استراتيجيات الاستماع فإن الاستراتيجيات الوجدانية ذات مردود فوري على سياق وحدوث التعلم.(Chamot & O'Malley,1987)

ثالثاً - مدخل العمليات في تعليم اللغة

تأثر مجال تعليم اللغة بداية من ثمانينيات القرن الماضي بالتحرك الحادث في مجال الصناعة تجاه تعظيم دور العمليات وليس فقط التركيز على المنتجات ؛ وكما أن ثورة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية قد طورت مجال تعليم اللغة ، فإن "حركة المعايير والمؤشرات المتعلقة بمجال جودة العمليات والأنشطة المسؤولة عن تحويل المدخلات إلى مخرجات – بدلاً من البحث فقط عن جودة المخرج النهائي – لم تكن حدثا منعزلاً عن العالم ، وإنما أصبحت تمثل نواةً لاتجاه عالمي عام أمتد إلى المجال الأكاديمي والتعليمي وخاصة مجال تعليم اللغة" (Chan; Chin, et al.,2011,p.2.)

"وقد أحدث اتجاه تعليم اللغة القائم على العمليات نقلة نوعية و كبيرة بدأت بمجال تعليم اللغة الأجنبية و امتدت إلى مجال تعليم لغة الأم ، و حاول هذا الاتجاه تأصيل أفكاره من خلال البحث في النظريات المعرفية في مجال اكتساب اللغة والتي تم بناؤها على افتراض أن اكتساب اللغة هو عملية عقلية تتضمن استخدام إجراءات واستراتيجيات توضح كيف أن المعرفة باللغة ونظامها يمكن تطويره و توظيفه في السياقات والأغراض المختلفة لاستخدام اللغة "(Cohen & (Macaro, 2007p. 12

وفي ضوء هذا التوجه انتقل الاهتمام من التركيز على ناتج النشاط العقلي إلى جوهر هذا النشاط؛ فاللغة ليست مجرد تجميع لمعاني أو كلمات ؛ حيث يتطلب فهم وإنتاج اللغة ألا يكون الفرد قادراً فقط على معرفة معاني الكلمات ، وإنما يكون أيضا قادرا على بناء الجمل وفق بنية لغوية سليمة ومعبرة ، وهي عملية تتضمن جوانب إدراكية و معرفية واجتماعية) (Cohen, & Dörnyei, 2002,p.172

وحدد (سترنبرج) أهم مجالات البحث المستحدثة في ذلك الوقت وفق مدخل العمليات وشملت:

- العمليات العقلية التي تكمن وراء الأداء الذي يتسم بالمهارة في مهام متنوعة .
- السرعة و الدقة التي تتم بها تلك العمليات العقلية.
- الاستراتيجيات التي ترتبط بها تلك العمليات العقلية في أداء المهمة.

- **أشكال التمثيلات العقلية لهذه العمليات و دور الاستراتيجيات في ذلك.**

القدرات المعرفية للفرد والتي تنظم هذه التمثيلات و كيف تؤثر هذه القدرات المعرفية في العمليات والاستراتيجيات و التمثيلات العقلية التي يستخدمها الأفراد(Chan,et al.,2011,p.3)

ومن النظريات المعرفية التي كان لها الأثر الكبير في ظهور مدخل العمليات – نظرية التحكم التكيفي في الأفكار لأندرسون ؛ فقد ربطت هذه النظرية بين المعرفة التحصيلية والمعرفة الإجرائية ، و بعبارة أخرى ربطت بين ماذا نعرف عن ، و ماذا نعرف عن كيف نفعل. و على سبيل المثال: بينما يتم اكتساب المعرفة التحصيلية سريعاً (مثل تحصيل قاعدة نحوية ما) فإن اكتساب المعرفة الإجرائية (مثل القدرة على تطبيق القاعدة النحوية في إنتاج أو فهم نص ما) يتطلب وقتاً و جهدا أكبر . وعليه فإن فهم اللغة وإنتاجها هما مهارتان معقدتان تتطلبان عمليات نشطة لبناء المعنى والتعبير، و يتطلب تعلم اللغة تطوير القدرة على تنفيذ و اتقان هذه الإجراءات المعقدة ، أي تطوير وتطبيق المعرفة الإجرائية.(Cohen, & Dörnyei, 2002,p.173)

وكان أندرسون قد اقترح أن المعرفة التحصيلية يمكن تحويلها إلى معرفة إجرائية (مهارات) من خلال الممارسة والتطبيق ، وهي عملية تتم من خلال ثلاث مراحل هي : مرحلة المعرفة ، مرحلة التداعي ، ومرحلة التلقائية في التطبيق، وأثناء الانتقال من مرحلة إلى أخرى فإن مقدار الوعي المتضمن في تنفيذ النشاط الذي يتطلب فهما أو إنتاجا يمكن أن يساعد في تقليل زمن النجاح في هذا النشاط، خاصة إذا كان مستوى المهارة مرتفع ، والزمن المستغرق في تنفيذ المهارات طويل نسبياً ، و يتم التقليل من هذا الزمن تدريجياً حتى تصبح المهارة تلقائية ، ويتم تطبيقها من قبل المتعلم بدون جهد يذكر. (Chan; Chin, et al.,2011,p.3)

كما ساهمت البحوث التي قام بها (أوملي وشاموت) في تسعينيات القرن الماضي في مجال استراتيجيات تعلم اللغة – مساهمة كبيرة في تطور مدخل العمليات ، فقد خلصا إلى أن استراتيجيات التعلم مكون ضروري للعمليات المعرفية المسؤولة عن فهم و إنتاج اللغة ، و بالتالي تعلمها.، كما يريان أن استراتيجيات تعلم اللغة هي المسؤولة عن تكوين المعرفة الإجرائية (المهارات) ، حيث إن هذه الاستراتيجيات قادرة على تحويل المعرفة التحصيلية إلى

معرفة إجرائية، و لذلك فإنها – وعبر أنواع متعددة منها – تمكن المتعلمين حال ممارستها من القيام بالتعرف و التلخيص و التمثيل و الربط بين المعلومات(O'Mally & Chamot,1990,p.26)

و بلغت بحوث أوملي و شاموت ذروتها في المقترح الذي تناول توظيف المدخل المعرفي لتعلم اللغة الأكاديمية و الذي هدف إلى مساعدة الطلاب على امتلاك معرفة إجرائية (مثل استراتيجيات تعلم اللغة) تيسر لهم تعلم اللغة الأكاديمية وتحصيل المحتوى. (O'Mally & Chamot,1990.).

وبصفة عامة فإن مدخل تعليم اللغة القائم على العمليات قد أوجد تطبيقات متعددة ليس في مجال تعليم استراتيجيات اللغة، بل في مجال تعليم اللغة بصفة عامة ، و قد عمل هذا المدخل على توجيه الانتباه إلى ما يلي: (Chan, et al.,2011,p.4)

- المتعلم بوصفه العنصر النشط في عملية التعلم ، في الوقت نفسه ، التركيز على العمليات الداخلية التي ترسخ و تدعم تعلمه، و تؤدي إلى تطوير كفاية اللغة لديه.
- مداخل التدريس والمناهج والمواد التعليمية التي تعكس هذا المدخل في تعليم اللغة.
- العوامل الأخرى التي قد تؤثر في هذه العمليات الداخلية مثل السياق الثقافي الاجتماعي ، و التفاعل الاجتماعي ، و المعيقات الاجتماعية ، والسمات الفردية ، و الفروق الفردية .

و منذ ظهور هذا المدخل الذي شكل تحولاً كبيراً في مجال تعليم اللغة فإن جهود علماء تعليم اللغة واللغويين التطبيقيين أصبحت تركز بشكل أكبر وتوجهت بشكل مباشر نحو تطوير استراتيجيات وطرائق التدريس القائمة على العمليات لتيسير اكتساب وتعلم اللغة وتطبيق الإجراءات الفاعلة والاستراتيجيات الخاصة التي تساعد المتعلمين على اتقان اللغة والاستراتيجيات التي تمكنهم من الاستقبال والفهم و الإنتاج السليم بهذه اللغة(Chan, et al.,2011,p.5).

ويرى الباحث أن الفكرة التي يقوم عليها مدخل العمليات باختصار هي أن: العمليات الصحيحة تؤدي إلى المنتج المستهدف ، وهي فكرة تختلف عن التوجه المعتاد لتعليم اللغة العربية في مدارسنا ؛ حيث يركز المعلمون ومطورو المناهج انتباههم على كيف يمكن

للمتعلمين الوصول أو تحقيق منتج لغوي معيين أو محدد ، حتى صارت مناهج ومحتوى تعليم اللغة العربية عبارة عن محتوى لمقرر دراسي يجب الانتهاء منه.

و ربما يعد مجال تعليم الكتابة هو أكثر مجالات تعليم اللغة تقدما في تطبيق مدخل العمليات (Corbett,2001) حيث انتشرت الكثير من البحوث التي تركز على عمليات الكتابة بدلا من المنتج الكتابي، كما ظهر العديد من نماذج تعليم عمليات الكتابة أو تعليم الكتابة وفق مدخل العمليات. و جميع هذه النماذج اقترح عددا من الطرق و الإجراءات و المراحل التي تتم من خلالها عملية الاستماع . كذلك فإن الاستماع والقراءة ينظر إليهما الآن على أنهما عمليات نشطة هادفة و عقلية مبدعة ، وتوافقا مع مدخل العمليات يقترح (اسكي) أن تكون الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية جزءا اساسياً في جميع برامج تعليم اللغة ومجالاتها ومهاراتها المختلفة (Eskey,2005,p.564)

ومن المؤلفات المحورية في مجال تعليم اللغة القائم على العمليات كتاب "ويلانس" بعنوان القراءة (Wallance,1992) الذي يقترح فيه أن يقوم المعلمون بتدريس عمليات القراءة اعتمادا على الاستراتيجيات التي يستخدمها و يوظفها الطلاب المتميزون وذوي الخبرات القرائية الجيدة، وهناك دراسة (Ruschoff &Wolff,1999) و التي اقترحت نموذجا شاملا لتعليم عمليات اللغة، و يهدف هذا النموذج إلى مساعدة المتعلمين على تطوير ثلاث جوانب في الكفاية اللغوية ، وهي جوانب مترابطة و لكنها مستقلة في الوقت ذاته : الكفاية الاتصالية – الوعي اللغوي – الوعي باستراتيجيات تعلم اللغة ، و في القلب من هذا النموذج أن اللغة يمكن تعلمها فقط من خلال استخدامها.

وهناك كتاب (فضل الله ، ٢٠٠٨) ، و الذي تناول تعليم عمليات الكتابة الوظيفية و تقويمها ، وهو من الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية وفق مدخل العمليات و إن كان الكتاب قد ركز بشكل أساسي على عمليات الكتابة الوظيفية .

ثالثاً - تعليم الاستماع وفق مدخل العمليات

من خلال المحاولات التي يقوم بها الخبراء لتطوير نماذج واستراتيجيات تدريس الاستماع فقد اقترح (Chan, et al.,2011,p.22)نموذج تدريس العمليات الذي يعتمد على ثلاث مراجل هي:

مرحلة ما قبل الاستماع :

وتشمل التحضير للاستماع وهي مرحلة أساسية وضرورية لتحقيق المخرجات المطلوبة لأي حدث اتصالي، من خلال تحديد الأهداف من الاستماع، سواء كانت تمييزية أم استيعابية أم تقييمية أم تفاعلية، وتحليل سياق الاستماع والمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع وتأكيد الذات.

ويقصد بهذه المرحلة تهيئة المتعلم لنص الاستماع ؛ إذا يركز في تقديم مهارة الاستماع على تعليم اللغة وإعطاء مدخلاتها من خلال النص ، إذ يندر أن يتعرض المرء في حياته اليومية للاستماع إلى موضوعات دون فكرة مسبقة عنها ، و هذا يعني أهمية التعرف على موضوعات الاستماع قبل بدء المعلم بالحديث ليعطي فكرة للمتعلمين عما سيدور الحديث ، و هذا قد يؤدي إلى رسمهم الأفكار في أذهانهم و يعينهم على ربط مسبق للموضوع الذي سيسمعه الطالب.(الشوبكي ، ٢٠١١، ص ٥٧)

مرحلة الاستماع :

تشمل هذه المرحلة النشاطات التي يقوم بها الطالب أثناء الاستماع ، و هي موجهة لفهم المعلومات الأساسية كموضوع النص والفكرة الرئيسة ، و مكان الحدث و الشخصية التي تبرز في الحدث ، و تكون هذه النشاطات غالبا ذات طابع موضوعي بحيث لا يتخلف عن النص المسموع بكتابة شيء مقالي ، و الغرض من هذه المرحلة هو "مساعدة التلميذ في شحن مهاراته للتفكير حول الموضوع الملقى عليه، ويجب التنبيه هنا إلى أن التركيز على المضمون أثناء الاستماع يجب أن يكون مرنة ودقيقة (الأخرس، و أكرم ،٢٠١٣، ص ٣٤) حتى يحكم حكمة دقيقة على الموضوع الأساسي، وتهدف أيضا إلى فهم أفكار المتكلم والأساليب التي يستخدمها في كلامه، ولتشجيع ردود فعل الطلاب. ومن ثم قد يطلب المعلم من الطلاب في هذه المرحلة أن يلاحظوا الكلمات الرئيسة لتحديد الأفكار الأساسية الموجودة في النص، ويمكن أن يضع لهم سؤالا أو أكثر للإجابة عليه في أثناء الاستماع وفق فهمهم لما يسمعوه، وينبغي البدء بمواضيع سهلة تراعي فهم الطلاب (خوالدة، و حمدان، ٢٠١٩).

مرحلة ما بعد الاستماع:

الغاية من هذه المرحلة هو "التركيز أكثر للإحاطة بالموضوع من جوانبه كافة... وهذه المرحلة متكاملة مع المهارات اللغوية الأخرى؛ من الطلاب في هذه المرحلة أن يلاحظوا

الكلمات الرئيسة لتحديد الأفكار الأساسية الموجودة في النص، ويمكن أن يضع لهم سؤالا أو أكثر للإجابة عليه في أثناء الاستماع وفق فهمهم لما يسمعوه، وينبغي البدء بمواضيع سهلة تراعي فهم الطلاب. (خوالدة، و حمدان، ٢٠١٩)

ثالثا : مرحلة ما بعد الاستماع الغاية من هذه المرحلة هو "التركيز أكثر للإحاطة بالموضوع من جوانبه كافة... وهذه المرحلة متكاملة مع المهارات اللغوية الأخرى؛ مثل: التحدث والقراءة والكتابة حسب نوع الموضوع

تحت الدراسة". ويرى " ريكسون" أن أنشطة ما بعد الاستماع تمتاز بنقطتين محوريتين؛ الأولى: أنها تجذب المتعلمين إلى النقاط ذات العلاقة بالنحو ومفردات الكلمات في النص الملقي عليهم، والثانية: أن التلاميذ يصبحون على وعي بخصائص نظام الأصوات وتطق اللغة التي تعد ضرورية لفهم المتكلم. (Rixon,1981) ويرى بعض الباحثين أن هذه المرحلة مهمة جدا لما تمنحة للطلاب من فرصه للحوار والحديث عن التجارب الشخصية وتشجع على التفسير والاستماع الناقد والتفكير التأملي، وهي وسيلة من المعلم من معرفة مدى تأثير الاستماع في لغة الطلاب وفهمهم، .(الشوبكي ، ٢٠١١)

لذا يتم الانتقال من مهارة الاستماع إلى مهارة التحدث؛ أي من الاستقبال إلى الإنتاج، والمتحدث الجيد وصاحب الفكرة السليمة من المتعلمين ينم على أنه مستمع جيد استقبل المنطوق بطريقة سليمة واعية، ومن ثم نظم أفكاره وتحدث عنها على نحو مفهوم، فالعلاقة بين الاستماع والتحدث علاقة تكاملية، بحيث لا يمكن فصلهما عن بعضهما إذ إنهما تتطوران مع الطفل منذ ولاته، بخلاف عمليتي القراءة والكتابة اللتين تستلزمان الذهاب إلى المدرسة لتحصيلهما واستعمالهما، والشكل أدناه يمل هذه العلاقة.

إعداد أدوات الدراسة وضبطها

١ - <u>بناء استبانة تحديد مراحل وإجراءات عملية الاستماع:</u>

أ - الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تحديد مراحل وإجراءات عملية الاستماع كما يؤديها المستمع الجيد، وكما تتم داخل العقل البشرى، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات اللغوية والتربوية في هذا المجال، ثم استطلاع آراء عينة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واللغة

العربية وآدابها ، وبعض المعلمين من طلاب برنامج الماجستير في قسم المناهج و طرق التدريس بجامعة تبوك.

ب - مصادر بناء الاستبانة : تمثلت مصادر بناء الاستبانة فيما يلى:

- الإطار النظري للدراسة الحالية.
- إجراء مقابلة مفتوحة مع ثلاثة من المتخصصين في اللغة العربية وطرق تعليمها حول إجراءات تعليم الاستماع، وقد تم تبويب استجاباتهم وتحليلها واستخدامها كمصدر من مصادر إعداد الاستبانة.

ج - الصورة المبدئية:

توصلت الدراسة من خلال المصادر السابقة إلى عدد كبير(٦٢ إجراء) من الإجراءات المقترحة التي قد تتضمنها عملية الاستماع ، وقد تم إعادة النظر في هذه الإجراءات بهدف: دمج الإجراءات المتشابهة. حذف الإجراءات المتضمنة أو المكررة، وتدقيق صياغة الإجراءات، وتصنيف الإجراءات تحت ثلاثة محاور عامة تمثل مراحل عملية الاستماع، و أيضا التوصل إلى ترتيب منطقي للإجراءات حسب نتائج الدراسات السابقة، وحسب وجهة نظر الدراسة الحالية.

بعد ذلك تم وضع الإجراءات المرتبة في قائمة تمهيداً لتصميم الصورة المبدئية للاستبانة التي جاءت كما يلى:

* احتوت الصورة المبدئية على ثلاثة محاور رئيسة تمثل مراحل عملية الاستماع هي:

- مرحلة ما قبل الاستماع. - مرحلة الاستماع. - مرحلة ما بعد الاستماع.

تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء رئيسة ،اختص كل جزء بمرحلة من مراحل عملية الاستماع، وتم تصدير كل جزء بتعريف المرحلة الخاصة به، ثم تم تقسيم الاستبانة إلى أربعة أنهار: النهر الأيمن ويخصص لإجراءات مراحل الاستماع، والنهر الأوسط في الاستبانة لتوضيح مدى انتماء الإجراءات لكل مرحلة من المراحل، حيث تم تقسيمه إلى خانتين (ينتمى - لا ينتمى)، وخُصِّص النهر الأيسر في الاستبانة لتوضيح مدى أهمية الإجراء لإتمام عملية الاستماع، وتم تقسيم هذا النهر إلى ثلاث خانات على النحو التالي: (مهم جداً - مهم - غير مهم)، أما النهر الرابع فتم تخصيصه لإبداء الملاحظات حول الصياغة اللغوية، والملاحظات

الشخصية للمحكمين، وفى نهاية كل جزء من أجزاء الاستبانة الثلاثة تم ترك بند مفتوح لإضافة المزيد من إجراءات عملية الاستماع التي قد تكون الاستبانة قد أغفلتها.

د - ضبط الاستبانة:

صُدِّرت الاستبانة بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، ثم عُرِضَتْ بعد ذلك على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق رقم ١) ، وذلك بهدف معرفة مدى: ملاءمة الاستبانة للغرض منها من حيث الشكل وطريقة التنظيم، ومدى وضوح اللغة التي صيغت بها محتويات الاستبانة، بالإضافة إلى التعرف على مدى استيفاء الاستبانة لإجراءات عملية الاستماع، والاتساق بين مراحل عملية الاستماع والإجراءات المندرجة تحت كل مرحلة، كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة ما يرونه من مقترحات وإضافات وآراء أخرى قد تفيد في بناء الاستبانة.

نتائج تحكيم الاستبانة: أشار السادة المحكمون إلى أن:

- **شكل الاستبانة وطريقة تنظيمها يلائمان الغرض منها.**
- **هناك بعض إجراءات عملية الاستماع غير مصنفة تحت المرحلة التي يجب أن تنتمى إليها وهى كالتالي:**
- **إجراء (تدعيم الأفكار والمعاني المطروحة بالأدلة والبراهين)، تنقل من مرحلة الاستماع إلى مرحلة ما بعد الاستماع.**
- **إجراء (تحديد الفكرة الرئيسة للموضوع)، تنقل من مرحلة ما قبل الاستماع إلى مرحلة الاستماع**
- **إجراء (ربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة مع إظهار الترتيب والتواصل بينها)، تنقل من مرحلة الاستماع إلى مرحلة ما بعد الاستماع.**

كما اتفق المحكمون على إضافة وحذف بعض الإجراءات وقد أقرت الدراسة الحالية بعض هذه التعديلات بحيث أصبح عدد الإجراءات موزعة على المراحل الثلاث لعملية الاستماع كالتالي:

جدول (١)
عدد إجراءات عملية الاستماع موزعة على المراحل الثلاث

المرحلـــــــــة	عدد الإجراءات
مرحلة ما قبل الاستماع .	سبعة إجراءات
مرحلة الاستماع.	أحد عشر إجراءً
مرحلة ما بعد الاستماع.	تسعة إجراءات
مجموع الإجراءات.	سبعة وعشرون إجراءً

و بعد أنْ تمَّ تحكيم استبانة مراحل إجراءات عملية الاستماع في صورتها المبدئية، قام الباحث بإجراء التعديلات على قائمة الإجراءات في ضوء آراء المحكمين كما سبقت الإشارة، وحساب الوزن النسبي لكل إجراء والوصول إلى قائمة نهائية لمراحل وإجراءات عملية الاستماع.

وبذلك يكون قد تم التوصل إلى قائمة مراحل و إجراءات عملية الاستماع ، وتمت الإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة، انظر ملحق (٢) .

٢ - **استبانة تحديد إجراءات التدريب المنظم على مراحل وإجراءات عملية الاستماع:**

أ - الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تحديد الإجراءات التدريبية المناسبة لتنمية مراحل وإجراءات عملية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ من خلال استطلاع آراء عينة من الخبراء والمتخصصين والمعلمين العاملين في هذه المرحلة.

ب - مصادر بناء الاستبانة ؛ تمثلت مصادر بناء هذه الاستبانة فيما يلى:

- الإطار النظري للدراسة الحالية.
- الاطلاع على كراسة التدريبات اللغوية لصفوف المرحلة المتوسطة وما تضمنته من تدريبات لغوية .
- إجراء مقابلة مع سبعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من طلاب برنامج الماجستير في قسم المناهج و طرق التدريس، وسؤالهم عن التدريبات اللغوية المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، وتساعد على تعليم الاستماع.

ج - الصورة المبدئية للاستبانة:

توصلت الدراسة من خلال المصادر السابقة إلى قائمة بالإجراءات التدريبية التي تناسب مراحل عملية الاستماع وإجراءاتها. وقد تم إعادة النظر في محتويات هذه القائمة

بهدف : دمج الإجراءات التدريبية المتشابهة، و حذف الإجراءات التدريبة المتضمنة أو المكررة، و تدقيق الصياغة اللغوية للإجراءات، وأيضا الربط بين الإجراءات التدريبية ومراحل وإجراءات عملية الاستماع، و التوصل إلى ترتيب منطقي للإجراءات التدريبية المناسبة لكل إجراء من إجراءات عملية الاستماع. بعد ذلك تم وضع إجراءات عملية الاستماع والإجراءات التدريبية المناسبة لكل إجراء ، وقد بلغ إجمالي عدد الإجراءات التدريبية سبعة و ستون إجراءً.

وقد تم تصميم الاستبانة في صورتها المبدئية كما يلى:

- **اشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور رئيسة تمثل مراحل عملية الاستماع: (مرحلة ما قبل الاستماع- مرحلة الاستماع – مرحلة ما بعد الاستماع).**
- **اندرج تحت كل محور من هذه المحاور عدد من إجراءات عملية الاستماع والإجراءات التدريبية التي ترى الدراسة أنها مناسبة لتنميتها:**
- **تم دمج وتفصيل بعض إجراءات عملية الاستماع حسب درجة صعوبة الإجراءات، وبما يناسب طلاب المرحلة المتوسطة.**
- **بلغ عدد الإجراءات التدريبية المندرجة تحت كل مرحلة كما يلى:**

جدول (٢)

عدد الإجراءات التدريبية لكل مرحلة من مراحل عملية الاستماع

المرحلة	عدد إجراءات مراحل عملية الاستماع	عدد الإجراءات التدريبية
ما قبل الاستماع	٧	١٢
الاستماع	١١	٣٢
ما بعد الاستماع	٩	٢٣
المجموع الكلى	٢٧	٦٧

د - ضبط الاستبانة:

بعد ترتيب إجراءات مراحل عملية الاستماع وما يناسبها من إجراءات تدريبية، صدرت الاستبانة بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، ثم عُرِضَت بعد ذلك على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق رقم ١) ، وذلك بهدف معرفة: ملاءمة شكل الاستبانة وطريقة تنظيمها للغرض منها ، و وضوح وسلامة اللغة التي صيغت بها محتويات الاستبانة، و استيفاء الاستبانة للإجراءات التدريبية المناسبة لإجراءات عملية الاستماع، وحساب الوزن النسبي لكل إجراء.

وقد أسفر هذا الإجراء عن الملحوظات التالية:

- أن شكل الاستبانة بوجه عام وطريقة تنظيمها يتلاءمان مع الغرض منها.
- أن اللغة المصوغ بها محتويات الاستبانة واضحة وسليمة.
- رأى المحكمون حذف العنوان الفرعي المصاحب لكل مجموعة إجراءات تدريبية للإجراء الاستماعي الواحد والخاص بـ "إجراءات تدريبية أخرى ترون إضافتها" حيث إن الإجراءات التدريبية المندرجة أمام كل إجراء كافية.
- رأى المحكمون أن هناك تكراراً لبعض الإجراءات التدريبية ولكن تحت إجراء استماعي مختلف وقد أبدى بعض المحكمين اعتراضهم على هذا التكرار، ولكن الباحث أبقى عليه مادام هناك ارتباط بين الإجراء التدريبي والإجراء الاستماعي.
- بصفة عامة ذكر المحكمون أن هناك اتساقاً بين الإجراءات الاستماعية وما يندرج تحتها من إجراءات تدريبية.

هـ - قائمة الإجراءات التدريبية:

بعد أن تم الأخذ بآراء السادة المحكمين حول الصورة المبدئية للاستبانة، وتم إجراء التعديلات التي تمت الإشارة إليها وفق رأى الدراسة وآراء المحكمين، تم حساب الوزن النسبي لكل إجراء، وبذلك تم الحصول على قائمة الإجراءات التدريبية لمراحل و إجراءات عملية الاستماع والأوزان النسبية للإجراءات التدريبية.

و بذلك تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة.

٣ - <u>مقياس كفاية الاستماع</u>

يلاحظ من خلال التعريف الإجرائي الذي تتبناه الدراسة الحالية للكفاية أنها تتكون من جوانب وجدانية وأخرى معرفية وثالثة سلوكية، و هو ما انعكس على مكونات المقياس الكلي لكفاية الاستماع:

- هدف المقياس:

يهدف المقياس بصفة عامة إلى قياس جوانب الكفاية في عملية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وهذه الجوانب هي:

- قياس الجوانب المعرفية لعمليات الاستماع.
- تقدير الجوانب الوجدانية المرتبطة بعملية الاستماع.

- **قياس الجوانب السلوكية لعمليات الاستماع.**

- **محتوى المقياس:**

يتكون المقياس من ثلاثة أقسام هي:

أ- اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لعمليات الاستماع.

ب- استبانة تقدير الجوانب الوجدانية المرتبطة بعملية الاستماع.

ج- بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب السلوكية لعمليات الاستماع.

وفيما يلى تفصيل خطوات إعداد المقياس :

أ- اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لعملية الاستماع. :

تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي:

هذا الاختبار ينتمى إلى الاختبارات النهائية لتعيين الإنجاز ومستوى الكفاية، وهو يهدف إلى قياس تحصيل النواحي المعرفية المتضمنة في المادة المسموعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

تحديد أبعاد الاختبار التحصيلي والمعطيات التعليمية المتطلبة:

يهدف الاختبار إلى قياس النواحي المعرفية التالية: الانتباه، والتذكر، والفهم، والنقد.

بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

تم بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي على ضوء الجوانب المعرفية : الانتباه، والتذكر، والفهم، والنقد، وكذلك على ضوء توزيع المحتوى التعليمي على الدروس المتضمنة في البرنامج.

وفيما يلى جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (٣)

يبين جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

م	الدروس / الجوانب المعرفية	القيمة العددية للجوانب المعرفية	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس الثالث	الدرس الرابع	العدد الكلى للفقرات الاختيارية
١	الانتباه	١	◆	◆	-	◆	٣
٢	التذكر	٢	◆	◆	◆	◆	٤
٣	الفهم	٣	◆	◆	◆◆	◆	٥
٤	النقد	٤	-	◆	◆	◆◆	٤
	العدد الكلي للفقرات الاختبارية		٣	٤	٤	٥	١٦

صياغة مفردات الاختبار التحصيلي:

هناك عدة اعتبارات روعيت عند إعداد مفردات الاختبار التحصيلي، أهمها ما يلى:

- **سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المطلوب من السؤال بدقة.**
- **ارتباط المفردات بالمكونات المعرفية المتضمنة في محتوى الدروس.**
- **تم اختيار مفردات الاختبار من نوع "الاختيار من متعدد".**
- **تم تخصيص كل مفردة لقياس معطى تعليمي واحد، وهى مستقلة لا تقوم على غيرها من المفردات.**
- **تمت صياغة الدعامات الاختبارية في كل مفردة صياغة لغوية واضحة قدر الإمكان.**
- **تمت مراعاة توحيد صياغة البدائل في كل مفردة.**
- **تم تجنب التلميحات اللفظية التي تعاون الدارس في اختيار الإجابة الصحيحة واقصاء الإجابة الخاطئة.**

وقد تكوَّن الاختبار كما هو مبين في جدول المواصفات من اثنتي عشرة مفردة اختبارية وتتكون كل مفردة من دعامة وأربعة بدائل.

مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي:

تم تخصيص قيم عددية تصاعدية للجوانب المعرفية التي يتضمنها الاختبار كما هو مبين في جدول المواصفات؛ حيث تم تخصيص القيمة (١) للانتباه ، والقيمة (٢) للتذكر ، و القيمة (٣) للفهم ، و القيمة (٤) للنقد ، وتتكون الدرجة الكلية للاختبار من حاصل ضرب عدد المفردات في كل جانب في قيمته العددية ثم جمع القيم الكلية للجوانب الأربعة ، حيث بلغت الدرجة الكلية للاختبار(٤٢) درجة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

بعد إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية وعرضه على السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعة الاستطلاعية للبحث بهدف حساب زمن الاختبار، وحساب ثبات الاختبار وصدقه.

تحديد زمن الاختبار التحصيلي:

تم تحديد زمن الاختبار التحصيلي عن طريق حساب الزمن الذى استغرقه الاستماع إلى الفقرات مضافا إليه دقيقتان للإجابة عن كل فقرة ، وقد بلغ زمن الإجابة عن الاختبار التحصيلي (٣٥ دقيقة).

ثبات الاختبار التحصيلي:

استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار على المجموعة الاستطلاعية في حساب الثبات، وقد بلغ معامل الارتباط بين متوسطي درجات التطبيقين (٠.٨٧) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

صدق الاختبار التحصيلي:

تم استخدام صدق المحكمين للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي وصلاحياتها لقياس النواحي المعرفية اللازمة لتوظيف إجراءات عملية الاستماع، وبالإضافة إلى صدق المحكمين تم حساب الصدق الذاتي للاختبار وهو يساوى الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ (٠.٩٣) وهو أكبر من معامل الثبات مما يدل على صدق الاختبار.

ب - استبانة تقدير الجوانب الوجدانية المرتبطة بعملية الاستماع.

الهدف من استبانة تقدير الجوانب الوجدانية:

تهدف استبانة تقدير الجوانب الوجدانية إلى قياس المكون الثاني من مكونات كفاية الاستماع ، وهو المكون الوجداني لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، ويمكن تصنيف الاستبانة الحالية كأحد أنواع أدوات القياس الذاتية، التي تعتمد على تعبير الفرد بنفسه عن النواحي الوجدانية لديه ، ومن الصور التي تأتي عليها هذه الأدوات: اختبار الترتيب حسب الأفضلية، واستبانة تقدير الاستجابة المناسبة؛ حيث يقوم الفرد باختيار تقدير أو استجابة معينة تمثل سلوكه في إطار أداء سلوك يتعلق بالاستجابة الذاتية. والاستبانة الحالي من النوع الثاني ؛ حيث يستجيب الفرد معبراً عن التقدير أو الاستجابة التي تناسبه.

وتستخدم الدراسة الحالية مقياس "ليكرت " في تقدير استجابات الطلاب ؛ لما يتميز به من عدة مميزات؛ حيث القدرة على التمييز، واحتمال إجابة كل عبارة لجميع درجات الموافقة أو المخالفة وسهولة تطبيقه وتصحيحه ومعالجة نتائجه ، ويتضمن سلم الاستجابات في الدراسة الحالية الفئات التالية:

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث

صياغة عبارات استبانة تقدير الجوانب الوجدانية:

قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة التي رأى أنها ترتبط بالجوانب الوجدانية المتعلقة بعملية الاستماع، وفى ضوء التعريف الإجرائي والتصور المقترح لمراحل وإجراءات عملية الاستماع، وكذا الاطلاع على بعض اختبارات قياس الاستماع؛ مثل اختبار التقدير الذاتي للاستماع (FLS) (Bouskila-Yam&Kluger,2011) ، و استبانة الوجوه العقلية الخمسة لتقدير الجوانب الانفعالية للاستماع FFMQ (Smith, et al .,2006) وعند صياغة عبارات الاستبانة، التزم الباحث تجنب العبارات التي تشير إلى الماضي، والعبارات التي لا تتصل بموضوع الدراسة، والعبارات التي يحتمل أن يقبلها أو يرفضها جميع أفراد العينة، والعبارات الغامضة، وكذلك تم استبعاد العبارات التي قد تُفسَّر على أنها حقائق.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

من خلال مراجعة الاطار النظري للدراسة الحالية و مراجعة بعض اختبارات الاستماع المشار إليها سابقا ، أمكن للباحث جمع وتصنيف مجموعة شاملة من العبارات التي تتعلق بالجوانب الوجدانية لعملية الاستماع ، وقد تم تقسيمها على ثلاثة محاور هي:

١- الوعي بعمليات الاستماع.

٢- الدافعية للاستماع.

٣- الحالة الوجدانية الداخلية للمستمع.

ووصل عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية إلى ثلاث وعشرين عبارة، ، كما أُعِّدت تعليمات الاستبانة في الصفحة الأولى، وبذلك أصبحت الاستبانة معدةً في صورتها الأولية.

عرض الاستبانة على المحكمين:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على لجنة من السادة المحكمين، وقد طلب منهم ما يلى: تحديد انتماء كل عبارة للبعد الذى وضعت فيه، و تعديل صياغة بعض العبارات بما يناسب طلاب المرحلة المتوسطة، و إضافة أو حذف ما يرون إضافته أو حذفه من عبارات. وقد قام الباحث بتجميع آراء السادة المحكمين والأخذ ببعض ملاحظاتهم والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض الكلمات في بعض العبارات، وحذف عبارتين

لتشابهما في المعنى مع عبارتين أخرتين. وبعد هذه التعديلات أصبحت الاستبانة تتكون من إحدى وعشرين عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة الرئيسة كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

توزيع عدد عبارات استبانة تقدير الجوانب الوجدانية على أبعاد الجوانب الوجدانية

الأبعاد	الوعي بعمليات الاستماع.	الدافعية للاستماع	الحالة الوجدانية الداخلية للمستمع.	المجموع
عدد العبارات	٦	٨	٧	٢١

تصحيح استبانة تقدير الجوانب الوجدانية:

تم تخصيص درجات لاستجابات الطلاب على مقياس ليكرت (من صفر و حتى ٤) حسب سلم الاستجابات الموضح سابقا ، وبذلك تصبح أقصى درجة يمكن للمستجيب الحصول عليها الكلية لاستبانة تقدير الجوانب الوجدانية (٨٤) درجة، ولحساب الدرجة الكلية للطالب على الاستبانة يتم قسمة الدرجة الناتجة عن تقدير الاستجابات على(٢) لتصبح الدرجة الكلية المحسوبة للاستبانة(٤٢) ، وبذلك يكون هناك توازن في قياس الجانب الوجداني مع الجانب المعرفي على المقياس الكلي لكفاية الاستماع.

التجربة الاستطلاعية لاستبانة تقدير الجوانب الوجدانية:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وبعد عرضها على لجنة من المحكمين، قام الباحث بتطبيق الاستبانة على المجموعة الاستطلاعية من طلاب الصف الثالث المتوسط والبالغ عددها خمسة عشر طالباً، وبعد مضى عشرة أيام، أعاد الباحث تطبيق الاستبانة مرة أخرى على المجموعة نفسها ، وذلك من أجل التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وللتعرف على مدى وضوح العبارات وقدرتها على التمييز؛ حيث اتضح من التجربة الاستطلاعية للاستبانة أن جميع عباراتها لها قدرة على التمييز.

حساب زمن الاستجابة لاستبانة تقدير الجوانب الوجدانية:

تم حساب الزمن اللازم للاستجابة لبنود استبانة الجوانب الوجدانية من خلال التجربة الاستطلاعية للاستبانة ، وذلك عن طريق أخذ متوسط زمن إجابات الطلاب أفراد العينة الاستطلاعية، حيث إن:

$$\text{متوسط زمن الاستبانة} = \frac{\text{زمن انتهاء أول طالب من الاستبانة + زمن انتهاء آخر طالب}}{2}$$

وقد بلغ متوسط الزمن اللازم للاستجابة لبنود الاستبانة ثلاثون دقيقة.

ثبات استبانة تقدير الجوانب الوجدانية :

استخدم الباحث في ذلك: طريقة إعادة تطبيق الاستبانة وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجتي التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط للاستبانة (٠.٨٣) مما يدل على درجة ثبات عالية .

صدق استبانة تقدير الجوانب الوجدانية :

يقصد بصدق الاستبانة قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وقد استخدم الباحث صدق المحكمين، وتم فيه عرض الاستبانة على عدد من المحكمين لاستطلاع آرائهم بشأن مدى مناسبة الاستبانة؛ من حيث صياغة العبارات، ومدى تمثيل هذه العبارات للأبعاد الثلاثة للجوانب الوجدانية، وأيضاً بالنسبة لتعليمات الاستبانة، وتم مراعاة التوصيات التي أجمع عليها المحكمون، وبالإضافة إلى صدق المحكمين تم حساب الصدق الذاتي والذى يساوى الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغت قيمته (٠.٩١) وهو أكبر من معامل الثبات مما يدل على صدق الاستبانة.

ج - بطاقة ملاحظة الجوانب السلوكية لعمليات الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة :

مر إعداد بطاقة الملاحظة الخاصة الجوانب السلوكية لعمليات الاستماع بالخطوات الآتية:

- تحديد هدف البطاقة :

تهدف البطاقة المستخدمة في الدراسة الحالية إلى ملاحظة الجوانب السلوكية لعمليات الاستماع ، لتحديد مدى تمكن طلاب المرحلة المتوسطة من الجوانب الأدائية المتضمنة في عملية الاستماع.

- المصادر التي تم الاعتماد عليها عند بناء البطاقة :

اعتمد الباحث في إعداد بطاقة الملاحظة على الإطار النظري للبحث الحالي، و قائمة إجراءات عملية الاستماع (من إعداد الباحث)، ودراسة (.(Ellis, 2002)

- صياغة عناصر البطاقة :

تمت صياغة عناصر البطاقة مروراً بالخطوات الآتية:

- تحديد أهم الجوانب السلوكية لعمليات الاستماع بأنواعه المختلفة وصياغتها في عبارات سلوكية قصيرة تتضمن الأفعال المتوقعة في صيغة المضارع وتوضع في بطاقة تحتوى على مقياس متدرج يعتمد على الدرجات أو العلامات لتحديد مستويات سلوك المتعلم.

- وضع فئات قياس لمستويات الأداء لهذه المهارات والتي يوضحها المقياس المتدرج: (مرتفع جدا و تقدر ب أربع درجات ، ومرتفع وتقدر بثلاث درجات، ومتوسط وتقدر بدرجتين، وضعف وتقدر بدرجة واحدة، ولم يقم بالأداء وتقدر بصفر.

- تحديد تعليمات البطاقة:

لإجراء الملاحظة على نحو سليم تمت مراعاة صياغة تعليمات واضحة محددة للملاحظين ؛ حيث تمت الاستعانة بأحد المعلمين لإتمام عملية ملاحظة الطلاب داخل الفصول، وذلك لضمان وجود اتفاق في إجراءات الملاحظة لدى الملاحظين ، وقد تضمنت التعليمات:

أ - بيانات خاصة بالطالب المستهدف ملاحظة أدائه ، شملت:

- اسم الطالب. - الحصة. - تاريخ الملاحظة.

- الفصل. - اسم الملاحظ

ب - إرشادات للملاحظ الذى سيستخدم البطاقة، شملت:

- يجب ملاحظة الطالب من بداية الاستماع وحتى نهايته.

- ضع علامة (✓) أمام الفعل الإجرائي الذى يؤديه الطالب على أن يكون ذلك في إحدى خانات تقدير مستوى الأداء لكل فعل إجرائي، دون اعتبار لتكرار الممارسة لنفس الفعل إلا في حالة ارتفاع مستوى الأداء، فإنه يتم اختبار المستوى الأعلى.

مفتاح تصحيح بطاقة الملاحظة:

يتم حساب الدرجة لكل طالب كالتالي: تتم ملاحظة الطالب ووضع علامة (✓) أمام السلوك الذي يؤديه ، بعد تحديد مستوى الأداء واختيار فئة القياس كما هو موضح في البطاقة، مع تجاهل عدد مرات تكرار الأداء ، ثم تحسب الدرجة عن طريق استبدال العلامة (✓) بدرجة حسب فئات القياس التي سبق الإشارة إليها. وهكذا يتم تجميع الدرجات للمهارات وتحسب الدرجة الكلية للطالب، ومن ثم تحسب النسبة المئوية للأداء. و حيث إن عدد

العبارات التي تتضمنها البطاقة هو (١٠) عبارات ؛ فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على بطاقة الملاحظة هي (٤٠) درجة.

ضبط بطاقة الملاحظة:

بعد أن تم التوصل إلى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة كان لابد من التأكد من سلامتها، وقد تم استطلاع رأى مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق رقم ١) بهدف التأكد من سلامتها العلمية وسلامة أسلوب بنائها، وقد طلب من المحكمين:

* إبداء الرأي حول مدى مناسبة بنود البطاقة للهدف منها.
* إبداء الرأي حول ملاءمة مستويات القياس للمهارات التي تضمنتها البطاقة.
* كما طلب من المحكمين إبداء الملاحظات حول سلامة الصياغة اللغوية ودقة التعبير،

وأسفرت هذه الخطوة عن بعض الآراء والمقترحات، أخذ الباحث منها ما يناسب الغرض من البطاقة.

التجربة الاستطلاعية للبطاقة:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون – والتي اتفقت مع هدف الدراسة قام الباحث بالاشتراك مع أحد المعلمين بالمدرسة التي أجريت بها الدراسة ([1]) باستخدام بطاقة الملاحظة في ملاحظة عشرة طلاب ، وتم رصد الدرجات التي حصل عليها كل طالب من قبل الباحث والمعلم المتعاون.

ثبات البطاقة:

تم حساب ثبات البطاقة الحالية بطريقة اتفاق الملاحظين في ملاحظة عينة من الطلاب بلغ عددها عشرة طلاب ، وقد روعي أن تبدأ عملية الملاحظة وتنتهى في وقت واحد بالنسبة للملاحظين، وتم تفريغ وحساب النتائج التي حصل عليها كلا الملاحظين، وللتعرف على مدى ثبات بطاقة الملاحظة، تم حساب معامل الارتباط (ر) بين نتائج الملاحظين، وقد بلغ (٠.٨٧) وهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات وصلاحية البطاقة للاستخدام.

[1] المعلم المتعاون هو أ. خالد عوض البلوي

صدق البطاقة:

بالإضافة إلى إجراء صدق المحكمين للبطاقة، فإنه تم حساب الصدق الذاتى لها، والذى يساوى الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ (٠.٩٣) وهو أكبر من معامل الارتباط مما يدل على الصدق العالي الذى تتمتع به البطاقة.

حساب الدرجة الكلية على مقياس كفاية الاستماع :

يتم حساب الدرجة الكلية للطالب على مقياس كفاية الاستماع عن طريق مجموع درجاته على الاختبار التحصيلي و استبانة تقدير الجوانب الوجدانية ، و بطاقة ملاحظة الجوانب السلوكية ؛ حيث تبلغ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (٤٢+٤٢+٤٠= ١٢٤ درجة)

٤ - <u>اختبار مواقف لقياس توظيف استراتيجيات الاستماع</u>

الهدف من الاختبار: هو قياس مدى توظيف طلاب المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات الاستماع (المعرفية ، وما وراء المعرفية ، و الوجدانية).

وصف الاختبار: يتضمن الاختبار (٥) مواقف استماع فعلية ؛ كأن يشارك الطالب بالاستماع والتفاعل في حوارٍ يعبر عن موقف معين، أو يستمع لملخص درس أو محتوى معين.

ويتبع كل موقف من المواقف أسئلة تعبر عن مشكلة تتطلب حلاً من خلال المشاركة في الموقف الاستماعي، ومواصفات إجابة هذه الأسئلة تم تقديمها من خلال المهمة المطلوبة مع كل موقف استماعي ، وقد تمت صياغة المواقف الاستماعية وفق ثلاثة أنواع للمواقف وهى:

- **مواقف ذات معطيات واضحة ، و مهام غير واضحة (لقياس توظيف الاستراتيجيات المعرفية).**
- **مواقف ذات معطيات غير واضحة أو غير مكتملة ومهام واضحة (لقياس توظيف الاستراتيجيات ما وراء المعرفية).**
- **مواقف ذات معطيات غير واضحة أو غير مكتملة ، ومهام غير واضحة أيضا (لقياس توظيف الاستراتيجيات الوجدانية)**

أنواع محتوى الاستماع

الاستماع المكثف : وهو الذي يُستمع إلى نصوصه داخل الصف الدراسي، وعادة تكون نصوصه مصنوعة وغير طويلة، ويتم التحكم في المفردات والتراكيب التي يتم تضمينها في النص المسموع؛ لأن نصوصه تكون جزءا من برنامج معين لتعليم اللغة، والهدف من الاستماع إلى هذه النوعية من النصوص تدريب الدارسين على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة تحت إشراف المعلم.

استماع موسع: وهو الذي يهدف إلى الاستماع لنصوص بها مفردات وتراكيب ومواقف جديدة لم يألفها الدارس، ولا يشترط الاستماع إليها داخل الصف، ولا يلزم على الدارسين فهم جميع المفردات والتراكيب الواردة في هذه النصوص، وإنما يُكتفى بفهم المعنى العام للنص، وغالبا ما تكون هذه النوعية من النصوص الأصلية غير مصنوعة، أو الأصلية المعدلة(الفوزان،٢٠١١ ، ص ص١٧٨-١٧٩).

استماع تفاعلي : وفقًا للمواجهة بين طرفي عملية الاستماع ، استماع مباشر: وهو الذي يتواجد فيه طرفا عملية الاستماع وجها لوجه وبصورة مباشرة ، واستماع غير مباشر: وهو الاستماع الذي يكون عبر وسائل الاتصال الحديثة، مثل :التلفاز، والهاتف، والإذاعة...إلخ، والاستماع التقويمي: وهو الاستماع بغرض إصدار أحكام على المادة المسموعة

وقد تم إعداد اختبار مواقف الاستماع متحرراً من محتوى الدروس التعليمية المقدمة في البرنامج، حتى لا يكون التذكر عاملاً مؤثراً في استجابات الطلاب .

بناء الاختبار: اتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء اختبار المواقف لطلاب الصف الثالث المتوسط.

- اختيار وتحديد استراتيجيات الاستماع التي يقيسها الاختبار: وقد تم الاعتماد في ذلك على الإطار النظري للدراسة و أيضا على دروس البرنامج المقترح .

ويمكن التعرف على استراتيجيات الاستماع وأنواع المشكلات التي يقيسها اختبار المواقف من خلال جدول المواصفات التالي:

جدول (٥)

يبين جدول مواصفات اختبار مواقف لقياس توظيف استراتيجيات الاستماع

م	مواقف الاستماع / استراتيجيات الاستماع	أنواع مشكلات الاستماع المتضمنة في المواقف	معطيات واضحة، ومهام غير محددة	معطيات غير واضحة، ومهام محددة	معطيات غير واضحة، ومهام غير محددة	مجموع البنود الاختبارية
			معرفية	ما وراء معرفية	وجدانية	
١	الموقف الاستماعي الأول: (الاستماع الموسع)		◆	◆	◆	٣
٢	الموقف الاستماعي الثاني: (الاستماع الاستيعابي)		◆	◆◆	◆	٤
٣	الموقف الاستماعي الثالث: (الاستماع التفاعلي غير المباشر)		-	◆	◆◆	٣
٤	الموقف الاستماعي الرابع: (الاستماع التفاعلي المباشر)		◆	◆	◆	٣
٥	الموقف الاستماعي الخامس: (الاستماع الناقد)		◆	-	◆	٢
المجموع			٤	٥	٦	١٥

ويلاحظ أن توزيع الاستراتيجيات على أنواع المشكلات والمهام الاستماعية، يخضع فقط لاعتبار الشكل الذى يمكن أن تقاس الاستراتيجية من خلاله.

صياغة المواقف والمهام الاستماعية:

صيغت المواقف والمهام الاستماعية في ضوء جدول المواصفات السابق، وقد روعي فيها:

- **أن تقدم المواقف ضمن سياقات لغوية كاملة المعنى؛ بمعنى أن يوضع الطالب في مواقف ومشكلات تتطلب منه حلاً من خلال الاستماع إلى محتوى معين.**
- **أن تتنوع المواقف الاستماعية وفق أنواع المشكلات والمهام المشار إليها في جدول المواصفات.**
- **أن يتم توزيع المواقف بشكل عشوائي دون التقيد بترتيب استراتيجيات الاستماع.**
- **قد يتطلب الموقف توظيف أكثر من استراتيجية أو أكثر من نوع من استراتيجيات الاستماع.**

مفتاح تصحيح الاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار الأداء في مواقف الاستماع عن طريق إعداد معيار تقويم الأداء، ويعتمد على إعداد بطاقة تقدير الأداءات لكل موقف من مواقف الاختبار من خلال وصف أداء الطالب في كل موقف، وتحديد ارتباط الأداءات بوصف استراتيجيات الاستماع التي بني الاختبار لقياسها، وكذلك وصف مستويات الأداء والدرجة المقابلة لكل مستوى، وقد تم تقسيم مستويات الأداء إلى أربع مستويات رئيسة هي (متميز – جيد – مقبول – غير مرضى)، وتم توزيع الدرجة المناسبة لكل موقف حسب نوع المشكلة، كما تم توزيع الدرجة لكل موقف على المستويات الأربعة كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

درجات ومستويات التقدير لأنواع مشكلات الاستماع على اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع

المستويات / نوع المشكلة	المتميز	الجيد	المقبول	غير المرضى	مجموع الدرجات
معطيات واضحة، ومهام غير محددة	٧ ـ ٨ درجات	٥ ـ ٦ درجات	٤ درجات	أقل من ٤ درجات	٨
معطيات غير واضحة، ومهام محددة	٩ ـ ١٠ درجات	٧ ـ ٨ درجات	٥ ـ ٦ درجات	أقل من ٥ درجات	١٠
معطيات غير واضحة، ومهام غير محددة	١٠ ـ ١٢ درجة	٨ ـ ٩ درجات	٦ ـ ٧ درجات	أقل من ٦ درجات	١٢

التجربة الاستطلاعية لاختبار توظيف استراتيجيات الاستماع:

تم تطبيق اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع في المواقف المختلفة على العينة الاستطلاعية للدراسة والبالغ عددها خمسة عشر طالبا، بغرض حساب زمن الاختبار، وحساب صدقه وثباته.

زمن اختبار الأداء في مواقف الاستماع:

تم حساب زمن اختبار الأداء عن طريق حساب متوسط الزمن الذى استغرقه الطلاب في الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ متوسط الزمن اللازم لأداء المواقف (٤٠ دقيقة).

ثبات الاختبار:

نظراً لصعوبة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة تحت نفس الظروف، فقد استخدم الباحث طريقة تحليل التباين "لكودر وريتشارسن" (Kuder & Richardson)، نظراً لما

تتميز به هذه الطريقة من سهولة استخدامها، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٧٣) مما يشير إلى أن الاختبار ذو معامل ثبات مرتفع.

صدق الاختبار:

وتم استخدام الصدق الظاهري ويقصد به صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه من حيث المظهر العام للاختبار ونوع المفردات، وكيفية صياغة المواقف ومدى وضوحها، ومدى وضوح المهام الاستماعية ودقتها، ومقدار ما يتمتع به الاختبار من موضوعية، وقد تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبة الاختبار للهدف منه، ومناسبة مواقف الاستماع لقياس ما وضعت لقياسه، وبالإضافة إلى صدق المحكمين تم حساب الصدق الذاتي للاختبار الذى يقدر بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ (٠.٨٥) وهو أكبر من معامل الثبات مما يدل على صدق الاختبار.

وبذلك يكون الاختبار جاهزا للتطبيق على مجموعة الدراسة.

- البرنامج المقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات

تم اتباع الخطوات التالية عند بناء البرنامج المقترح : صياغة فلسفة البرنامج المقترح، ثم تحديد الخطوات الإجرائية المتبعة لبنائه وضبطه ، وفيما يلي تفصيل تلك الخطوات:

- **صياغة فلسفة البرنامج:**

ينطلق البرنامج المقترح من الفهم الشامل و المفهوم الواسع للاستماع بوصفه عملية ذات مكونات متعددة الجوانب ؛ تشمل الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية والجوانب السلوكية، وأنه ليس فقط عملية تلقٍ خطية ، وإنما هو عملية تفاعلية تؤثر وتتأثر بالمتحدث أيضا ، وتتضمن توظيف استراتيجيات متنوعة معرفية و وراء معرفية و وجدانية لتحقيق أهداف الاستماع ، وترتبط هذه المكونات بأبعاد كفاية الاستماع و استراتيجياته التي يهدف البرنامج إلى تنميتها وتوظيف المستمع لها بفاعلية.

واعتمد الباحث في إعداد البرنامج المقترح على محتوى كتاب لغتي الخالدة وإعادة صياغة الأهداف لتتضمن المفهوم الأوسع للاستماع و الجوانب الوجدانية و السلوكية ، كم قام بتضمين البرنامج بالإضافة إلى الاستماع الخطي في سياق التلقي بعض الحوارات التي تتضمن تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ، وتم إضافة تدريبات و أنشطة تناسب هذه

الأهداف و تحققها، و تم استخدام مقياس كفاية الاستماع واختبار توظيف استراتيجيات الاستماع كأداتين لتقييم فاعلية البرنامج المقترح. ويتمثل الهدف الأساسي لهذا البرنامج في تعليم الاستماع وفق مفهومه الشامل بهدف تحقيق الطلاب لأبعاد كفايته وتوظيف استراتيجياته المتنوعة ، ويقوم البرنامج الحالي على فكرة التدرج في مستوى إكساب المهارة، ويعتمد في تحقيق هدفه على التدرج في مستويات النصوص و الدروس المقدمة ، و كذلك التنويع في استخدام النصوص المسموعة، ويستهدف هذا التنويع مقابلة حاجات الطلاب المتنوعة، والتغلب على الفروق الفردية بينهم، كما أنَّ هذا التنويع يلبى تنوع جوانب كفاية الاستماع واستراتيجياته.

الخطوات الإجرائية لبناء البرنامج المقترح:

هناك عدة خطوات إجرائية اتبعت لتصميم وبناء البرنامج المقترح؛ تمثلت في : تحديد أسس بناء البرنامج، وتحديد أهدافه ،وبناء و تنظيم محتواه، وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات:

تحديد أسس بناء البرنامج المقترح:

روعي في بناء البرنامج المقترح مجموعة من الأسس هي :

- تحديد الأهداف التعليمية في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداء اللذين يجب أن يحققهما الطالب
- تقدير السلوك الأولى للطلاب في أداء تلك النواتج.
- تعريف الطلاب بالأهداف التعليمية قبل دراسة البرنامج و الدروس مما يشجعهم على الاجتهاد من أجل تحقيق تلك الأهداف.
- العمل على أن يقوم الطالب بممارسة الإجراء الاستماعي الذى تدرب عليه.
- يتم تقويم الخبرات التعليمية بشكل تمهيدي وبنائي وختامي.

ب - تحديد أهداف البرنامج:

الهدف الأساسي للبرنامج هو تعليم الاستماع بمفهومه الشامل وفق مدخل العمليات و تنمية توظيف استراتيجياته لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، ولمراجعة الأهداف الإجرائية للبرنامج يمكن الاطلاع على ملحق (٥).

ج - بناء و تنظيم محتوى البرنامج:

تم تنظيم محتوى البرنامج الحالي وفق عدة مبادئ تتفق وطبيعة تنمية إجراءات عملية الاستماع التي قد تقتضى تحقق المبادئ الآتية:

تجزئة عملية الاستماع إلى ثلاث مراحل - حسبما اقترحت الدراسة الحالية - ودراسة كل مرحلة على حده مع ربطها بغيرها من المراحل.

*** البدء بإعطاء فكرة عامة وشاملة حول المفهوم الشامل للاستماع ومكوناته المعرفية والوجداني أهمية عملية الاستماع ومكوناتها ومراحلها.**

*** التدرج في إكساب مستويات الخبرة في أداء الإجراءات التي تتضمنها مراحل عملية الاستماع إلى ثلاثة مستويات: تبدأ بالمستوى النظري والوعي بالإجراء، ثم مستوى الخبرة المجزأة، ثم مستوى الخبرة المتكاملة.**

*** دراسة إجراءات الاستماع؛ وذلك عن طريق تقديم محتوى معرفي نظري حول مضمون الإجراء وما قد يتضمنه من أداءات فرعية، وتقديم إرشادات لخطوات التنفيذ.**

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح ليشمل خمسة دروس كما هو مبين في الجدول رقم (٧)

جدول (٧)
يبين توصيف محتوى البرنامج المقترح

م	الدروس	محتوى كتاب لغتي الخالدة	المحتوى التدريبي الإضافي
١	الدرس الأول	دعوة الإسلام إلى العمل (الدرس و التدريبات)	-حوار مسجل (أين تقضي العطلة) -حوار تفاعلي (أين قضيت العطلة الماضية)
٢	الدرس الثاني	الشيخ أحمد الجاسر (الدرس و التدريبات)	حوار مسجل (آداب العيدين) حوار تفاعلي (كيف تحتفل بالعيد)
٣	الدرس الثالث	العالم الإلكتروني (الدرس و التدريبات)	محاضرة مسجلة بعنوان (مكتبتي الخاصة)
٤	الدرس الرابع	سموم قاتلة (الدرس و التدريبات)	حوار مسجل(أمراض السمنة) حوار تفاعلي (مواصفات الوجبات الصحية)
	الدرس الخامس	التخصصات المهنية و التقنية (الدرس و التدريبات)	محاضرة مسجلة بعنوان (هوايات نافعة)

تكون كل درس من الدروس السابقة من :

- **مواد استماعية تتضمن الموضوعات المشار إليها في الجدول السابق.**
- **تدريبات تفاعلية لاستخراج و ممارسة إجراءات عملية الاستماع المتضمنة .**
- **تدريبات لغوية للتدرب على أبعاد كفاية الاستماع.**
- **تدريبات لغوية للتدرب على استراتيجيات الاستماع**

أساليب تقويم البرنامج:

تم قياس فاعلية البرنامج على مستوى كفاية الاستماع و توظيف استراتيجيات من خلال المقاييس والاختبارات المعدة لهذا الغرض، وسوف يستخدم البرنامج الأنواع الآتية من التقويم:

١- تقويم قبلي: لتحديد مستوى أداء الدارسين قبل دراسة البرنامج.

٢- تقويم تكويني: يتم عن طريق الأنشطة اللغوية المتضمنة في البرنامج.

٣- تقويم ختامي: لتحديد مدى التقدم الذي طرأ على أداء الدارسين بعد دراسة البرنامج ومقارنة هذه النتائج بنتائج القياس القبلي الذي تم قبل دراسة البرنامج.

تحكيم البرنامج

أُتيحت فرصة للباحث لتحكيم برنامجه من خلال إعداد استطلاع رأي حول البرنامج المقترح و عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج و طرق التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وأيضا بعض معلمي اللغة العربية المسجلين لدرجة الماجستير في كلية التربية و الآداب ، وقد تمت الإفادة من بعض مقترحاتهم، و بذلك أصبح البرنامج جاهزا للتطبيق. و بذلك تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات البحث.

تجربة الدراسة واستخلاص وتفسير النتائج:

- تجربة الدراسة

- تحديد الهدف من التجربة: تهدف تجربة الدراسة الحالية إلى تطبيق البرنامج المقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات ؛ للتحقق من صحة فروض الدراسة ، وقياس فاعليته في تنمية كفاية الاستماع وتوظيف استراتيجياته لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

- تحديد الخطوات الإجرائية للتجربة : حيث إن الدراسة الحالية تستخدم نموذج التصميم التجريبي ذا البعد الواحد للمجموعة المستقلة أو غير المرتبطة التي تخضع للقياس (القبلي/ البعدي).،فإن تجربة الدراسة تتطلب المرور بالخطوات الإجرائية الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) يبين

الخطوات الإجرائية للتصميم التجريبي للدراسة في ضوء متغيراتها

التطبيق القبلي	تنفيذ البرنامج	التطبيق البعدي	المعالجة الإحصائية
تطبيق مقياس كفاية الاستماع + اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع	تدريس جميع دروس البرنامج المقترح	تطبيق مقياس كفاية الاستماع + اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع	تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لحساب قيمة "ت" وقياس الفاعلية.

وصف مجموعة الدراسة

لغرض الدراسة الحالية تم تحديد مجموعة الدراسة عن طريق تخصيص أحد فصول الصف الثالث المتوسط (٣/ ب) بمدرسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة أبي عبيدة عامر بن الجراج بحي السليمانية بمدينة تبوك، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، وكان العدد الإجمالي للطلاب مجموعة الدراسة (٣٢) ، علما بأن طلاب هذا الفصل لم يشاركوا في التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات الدراسة.

إجراءات التجربة

تطبيق أداتي القياس قبلياً :

تم إجراء التقويم القبلي لأداء مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط- قبل تطبيق البرنامج المقترح- و ذلك بتطبيق أداتي القياس المستخدمتين في الدارسة الحالية وتصحيحهما حسب المعايير التي تم تحديدها عند إعداد هاتين الأداتين، وفيما يلي صورة عامة للمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعة الدراسة في التقويم القبلي:

جدول (٩) يبين
نتائج التقويم القبلي لأداء مجموعة الدراسة

نوع القياس	الأداة المستخدمة في القياس		النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التمكن
القياس القبلي لأداء مجموعة الدراسة	مقياس كفاية الاستماع	اختبار الجوانب المعرفية	٤٢	١٤.٢٢	٣.٣٣	%٣٣.٨٥
		استبانة تقدير الجوانب الوجدانية	٤٢	١٠.٤٣	٢.٤٢	%٢٤.٨٣
		بطاقة ملاحظة الجوانب السلوكية	٤٠	٨.٣٥	١.٩١	%٢٠.٨٧
		المجموع الكلي	١٢٤	٣٣.٠٠	٦.١٣	%٢٦.٦١
	اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع	الاستراتيجيات المعرفية	٨	٣.٠٦	١.١٩	%٣٨.٢٥
		الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	١٠	٢.٩٣	٢.٠٣	%٢٩.٣٠
		الاستراتيجيات الوجدانية	١٢	٥.٤٨	١.٥٤	%٤٥.٦٦
		المجموع الكلي	٣٠	١١.٤٧	٤.٣٨	%٣٨.٢٣

وتشير نتائج التقويم القبلي لأفراد مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط إلى انخفاض واضح في مستوى كفاية الاستماع على مقياس كفاية الاستماع، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة (٣٣.٠٠)، بنسبة تمكن (٢٦.٦١%)، كما بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة على اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع (١١.٤٧)، بنسبة تمكن (٣٨.٢٣%)؛ وتفصيلا فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في الجوانب المعرفية لمقياس كفاية الاستماع (١٤.٢٢) وهو بذلك أعلى نسبياً من متوسطي درجات المجموعة في الجوانب الوجدانية و السلوكية ، واللذين بلغا (١٠.٤٣) و (٨.٣٥) على الترتيب، و قد يرجع ذلك إلى اعتياد الطلاب على هذه النوعية من الاسئلة ، لأنه – وكما تشير الدراسات السابقة – الاسئلة التحصيلية هي المستخدمة في تقويم الاستماع ؛ مثل دراسة (العنزي،٢٠١٧) ، ودراسة (الخياط، ومحمد٢٠١٩)، ومن ناحية أخرى تظل نسبة التمكن ضعيفة في جميع جوانب كفاية الاستماع : المعرفية ، والوجدانية ، والسلوكية ؛ والتي بلغت (٣٣.٨٥%) ، و(٢٤.٨٣%) ، و (٢٠.٨٧%) على الترتيب. وهي مستويات ضعيفة

ومتوقعة ، و تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تشبير إلى ضعف مهارة الاستماع بصفة عامة لدى الطلاب؛ مثل دراسة (السويفي، ٢٠١٨)، ودراسة (البكر، ٢٠١٧) ، ودراسة (عمران، وآخرون، ٢٠١٩).

أما بالنسبة لتوظيف استراتيجيات الاستماع، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في توظيف الاستراتيجيات الوجدانية (٥.٤٨) بنسبة تمكن قدرها (٤٥.٦٦%) ، وهي نسبة تمكن أعلى من نسب تمكن مجموعة الدراسة في توظيف الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية، واللتين بلغتا (٣٨.٢٥%) و (٢٩.٣٠%) على الترتيب ، و قد يرجع ذلك إلى طبيعة المواقف التي تضمنها اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع ، من حيث تحررها من المحتوى ، واعتمادها على المواقف التفاعلية المباشرة . وعلى الرغم من ذلك التمايز في نسب التمكن من أنواع استراتيجيات الاستماع ، يبقى مستوى الطلاب مجموعة الدراسة ضعيفا كما يظهره القياس القبلي ، و هو ما يتفق مع الدراسات السابقة مثل : دراسة (المطيري, ٢٠١٩).، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥)، ودراسة (محمود، ٢٠١٣) ، ودراسة (الهاشمي، و هزاع٢٠٠٨).

تطبيق البرنامج المقترح:

قام الباحث بالتعاون مع معلم الصف المتعاون بالبدء في تنفيذ البرنامج المقترح على مجموعة الدراسة، وفقاً لجدول زمني تم إعداده بالاتفاق مع المعلم و بما يتفق مع توزيع حصص اللغة العربية بالجدول الدراسي، ، وبصفة عامة فقد تم تقسيم محتوى وفعاليات البرنامج إلى لقاءين أسبوعيا، في يومي الأحد و الثلاثاء من كل أسبوع و ذلك في حصة اللغة العربية ، بداية من يوم الأحد ١٤٣٩/٥/٢٨هـ الموافق ٢٠١٩/٢/٣م ، و حتى يوم الثلاثاء ١٤٣٩/٧/١٩هـ الموافق ٣/٢٦ /٢٠١٩م. و قد حرص على إجراء المراجعات و التدريبات الدورية المستمرة خلال مدة تنفيذ البرنامج.

التقويم البعدي للأداء:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح، تم تقويم طلاب الصف الثالث المتوسط (مجموعة الدراسة) بعدياً، وذلك بهدف التعرف على المستويات البعدية لأدائهم على مقياس كفاية الاستماع، و اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع ، وفيما يلي صورة للمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة في التقويم البعدي:

جدول (١٠) يبين
نتائج التقويم البعدي لأداء مجموعة الدراسة

نوع القياس	الأداة المستخدمة في القياس		النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التمكن
القياس البعدي لأداء مجموعة الدراسة	مقياس كفاية الاستماع	اختبار الجوانب المعرفية	٤٢	٢٣.٠٣	٢.٨٩	%٥٤.٨٣
		استبانة تقدير الجوانب الوجدانية	٤٢	١٩.٣٧	٣.٠٥	%٤٦.١١
		بطاقة ملاحظة الجوانب السلوكية	٤٠	١٩.٢٨	٢.٠٢	%٤٨.٢٠
		المجموع الكلي	١٢٤	٦١.٦٨	٧.٢٥	%٤٩.٧٤
	اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع	الاستراتيجيات المعرفية	٨	٥.٤٤	١.٠١	%٦٨.٠٠
		الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	١٠	٦.٨٥	٠.٩٨	%٦٨.٥٠
		الاستراتيجيات الوجدانية	١٢	٨.٤٦	١.١٦	%٧٠.٥٠
		المجموع الكلي	٣٠	٢٠.٧٥	٢.٣٩	%٦٩.١٦

وتشير نتائج التقويم البعدي لأفراد مجموعة البحث من طلاب الصف الثالث المتوسط إلى تحسن واضح في مستوى كفاية الاستماع ، و مهارات استخدام استراتيجيات الاستماع لديهم، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدارسين على مقياس كفاية الاستماع (٦١.٦٨) ، بنسبة تمكن (٤٩.٧٤%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدارسين على اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع (٢٠.٧٥)، بنسبة تمكن (٦٩.١٦%)، وهى متوسطات ونسب تمكن مرتفعة تشير إلى أثر ملحوظ وواضح للبرنامج المقترح في تنمية مستوى كفاية الاستماع وتوظيف استراتيجياته لدى مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط، وبصفة عامة تشير هذه النتائج إلى حدوث تحسن في أداء مجموعة الدراسة بعد تلقي البرنامج التدريبي على مقياس كفاية الاستماع و اختبار توظيف استراتيجيات الاستماع، وبصفة عامة فإن هذه النتائج تدلل على أثر التدريب على تحسن كفاية الاستماع بجوانبها المختلفة ، وأيضا الأثر الإيجابي للتدريب على توظيف استراتيجيات الاستماع ، وهي نتيجة إجمالية تتفق مع الدراسات السابقة التي بينت الأثر الإيجابي للتدريب على المتغيرات

السابقة؛ مثل دراسة (أبو غزلة، وآخرون ، ٢٠٠٢)، ودراسة (محمود، ٢٠١٣) ودراسة (Gilakjani, & Ahmadi, 2011) ، ودراسة (Bodie, et al.,2011).

استخلاص و تفسير النتائج :

بعد الانتهاء من إجراءات التجربة وتقويم أفراد مجموعة الدراسة تقويماً قبلياً وبعدياً، ورصد الدرجات التي حصلوا عليها، تمت معالجة هذه الدرجات إحصائياً لتحديد التغير الحادث في الأداء بعد تطبيق البرنامج ، وفيما يلي معالجة النتائج إحصائياً على ضوء فروض البحث:

استخلاص وتفسير نتيجة الفرض الأول، الذي نصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاية الاستماع عند مستوى دلاله (٠.٠١) ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات التقويمين القبلي والبعدي.

جدول (١١) يبين
المتوسطات والانحرافات المعيارية ومتوسطات الفروق وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للمكونات الفرعية و المجموع الكلي لمقياس كفاية الاستماع

البيانات / المتغير المقاس		قبلي		بعدي		متوسط الفروق بين التطبيقين	قيمة (ت) المحسوبة للمكونات الفرعية للمقياس
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
كفاية الاستماع	الجوانب المعرفية	١٤.٢٢	٣.٣٣	٢٣.٠٣	٢.٨٩	٨.٨١	٢٨.٨٨
	الجوانب الوجدانية	١٠.٤٣	٢.٤٢	١٩.٣٧	٣.٠٥	٨.٩٤	١٢.٨٤
	الجوانب السلوكية	٨.٣٥	١.٩١	١٩.٢٨	٢.٠٢	١٠.٩٣	٢٨.٦٣
	المجموع	٣٣.٠٠	٦.١٣	٦١.٦٨	٧.٢٥	٢٨.٦٨	٢٩.٣٣
قيمة (ت) المحسوبة لمقياس ككل= ٢٩.٣٣ الدلالة الإحصائية: دالة عند مستوى ٠.٠٠١							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن متوسط أداء أفراد مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط في التقويم البعدي على مقياس كفاية الاستماع مرتفع عن أدائهم في التقويم القبلي على المقياس نفسه، وكان

متوسط الفروق كبيراً نسبياً؛ فقد بلغ (٢٨.٦٨) لصالح التقويم البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في مستوى أداء أفراد مجموعة الدراسة على هذا المقياس، و تفصيلا فقد احتلت الجوانب السلوكية المركز الأول بين مكونات كفاية الاستماع بمتوسط فروق (١٠.٩٣) ، تلتها الجوانب الوجدانية بمتوسط فروق (٨.٩٤) ، ثم الجوانب المعرفية بمتوسط فروق (٨.٨١) .

وترجع الدراسة الحالية هذه المستويات من التحسن إلى توظيف البرنامج لإجراءات التدريب المنظم على إجراءات عملية الاستماع والتي شملت الجوانب الوجدانية والسلوكية و لم تقتتصر على الجوانب المعرفية ، كما تفسر الدراسة تفوق الجوانب السلوكية على غيرها من جوانب الكفاية اللغوية في متوسط الفروق الدالة على التحسن ؛ نظرا لتضمين البرنامج المقترح تدريبات تفاعلية و نصوص حوارية مارسها الطلاب في مواقف تفاعلية و ليس مواقف خطية من طرف واحد.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقويم القبلي والتقويم البعدي لصالح التطبيق البعدي، ويتضح ذلك من حساب قيمة (ت)، فبينما بلغت (ت) المحسوبة (٢٩.٣٣)، كانت (ت) الجدولية (٢.٧) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مستوى كفاية الاستماع لدى الطلاب (مجموعة الدراسة)، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من : (المطيري, ٢٠١٩)، و(عيسى، ٢٠١٥)، و (الشوبكي ، ٢٠١١) .

<u>استخلاص و تفسير نتيجة الفرض الثاني، الذي نصه :</u>

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس استخدام استراتيجيات الاستماع عند مستوى دلاله (٠.٠١)، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات التقويمين القبلي والبعدي.

جدول (١٢) يبين
المتوسطات والانحرافات المعيارية ومتوسطات الفروق وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للمكونات الفرعية و المجموع الكلي لاختبار توظيف استراتيجيات الاستماع

البيانات / المتغير المقاس		قبلي		بعدي		متوسط الفروق بين التطبيقين	قيمة (ت) المحسوبة للمكونات الفرعية للاختبار
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
توظيف استراتيجيات الاستماع	الاستراتيجيات المعرفية	٣.٠٦	١.١٩	٥.٤٤	١.٠١	٢.٣٨	٩.١٠٢
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	٢.٩٣	٢.٠٣	٦.٨٥	٠.٩٨	٣.٩٢	١٠.٦٠
	الاستراتيجيات الوجدانية	٥.٤٨	١.٥٤	٨.٤٦	١.١٦	٢.٩٨	٨.٦٨
	المجموع	١١.٤٧	٤.٣٨	٢٠.٧٥	٢.٣٩	٩.٢٨	١١.٠٠
قيمة (ت) المحسوبة لمقياس ككل= ١١.٠٠ الدلالة الإحصائية: دالة عند مستوى ٠.٠٠١							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن متوسط أداء أفراد مجموعة البحث من طلاب الصف الثالث المتوسط في التقويم البعدي على اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع مرتفع عن أدائهم في التقويم القبلي على نفس الاختبار، وكان متوسط الفروق كبيراً نسبياً؛ فقد بلغ (٩.٢٨) لصالح التقويم البعدي، مما يشير إلى تحسن واضح في مستوى أداء أفراد مجموعة الدراسة على هذا الاختبار. و قد يرجع ذلك إلى ما أتاحه المحتوى الإضافي من فرصة للتدرب على إجراءات و مراحل عملية الاستماع و ما تتطلبه هذه الإجراءات من توظيف لاستراتيجيات الاستماع.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقويم القبلي والتقويم البعدي لصالح التطبيق البعدي، ويتضح ذلك من حساب قيمة (ت)، فبينما بلغت (ت) المحسوبة (١١.٠٠)، كانت (ت) الجدولية (٢.٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية استخدام استراتيجيات الاستماع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (مجموعة الدراسة)، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج**

دراسة كل من : (المطيري، ٢٠١٩) ، و (عيسى، ٢٠١٥) و (الهاشمي، وهزاع ، ٢٠٠٨) .

استخلاص و تفسير نتيجة الفرض الثالث، الذي نصه :

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي على مقياس كفاية الاستماع و اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل الارتباط بين متوسطي درجات الدارسين في التقويم البعدي على مقياس كفاية الاستماع ، و اختبار استخدام استراتيجيات الاستماع.

و كانت قيمة (ر) تساوي (٠.٣٨) و هي قيمة متوسطة ولكنها تدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين مستوى كفاية الاستماع و استخدام استراتيجيات الاستماع.، و بذلك تتحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهاشمي، وهزاع ، ٢٠٠٨) .

وتفسر الدراسة الحالية العلاقة بين نمو مستوى كفاية الاستماع و استخدام استراتيجيات الاستماع من منطلق أن كفاية الاستماع كانت قائمة على توظيف عمليات عقلية و إجراءات متتابعة وفق مدخل العمليات الذي تم توظيفه في الدارسة الحالية و وأيضا حاجة الطلاب إلى التفاعل مع المادة المسموعة للوقوف على مدى فهمهم لها ، و بالتالي تتطلب ذلك توظيف العديد من استراتيجيات الاستماع المعرفية و ما وراء المعرفية و الوجدانية، كما أن مستوى كفاية الاستماع يتوقف على ما قد يمتلكه القارئ من استراتيجيات تتضمنها عملية الاستماع ذاتها؛ فكلما زادت قدرته على توظيف واستخدام استراتيجيات استماع متعددة زاد مستوى كفاية الاستماع لديه.

التوصيات و المقترحات

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- **توجيه القائمين على إعداد مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالعمل إلى توسيع مفهوم الاستماع في مناهج اللغة العربية ليشمل الجوانب الوجدانية و السلوكية بالإضافة إلى الجوانب المعرفية.**
- **توجيه القائمين على إعداد اختبارات اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالعمل على تطوير اختبارات الاستماع في ضوء مفهوم كفاية الاستماع بأبعاده المعرفية و الوجدانية و السلوكية .**
- **تضمين برامج إعداد وتأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية – قبل و أثناء الخدمة – مدخل العمليات.**
- **توعية معلمي اللغة العربية – قبل و أثناء الخدمة– بأهمية إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة استراتيجيات الاستماع المعرفية و ما وراء المعرفية و الوجدانية.**
- **توجيه المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بإضافة الاستماع كأحد جوانب التقييم لطلاب التعليم العام في جميع الاختبارات النهائية .**

المقترحات : لاحظ الباحث أثناء إجراء هذا البحث أن هناك بعض الموضوعات والمشكلات التي تحتاج إلى البحث والدراسة، ويعد بحثها جهداً مفيداً لتطوير تعليم اللغة العربية، وتعد استكمالاً للبحث الحالي ومن هذه الموضوعات:

- **إجراء دراسات موسعة حول أسس بناء وتدريس مناهج اللغة العربية وفق مدخل العمليات.**
- **إجراء بحوث كمية و كيفية حول استراتيجيات الاستماع التي يستخدمها طلاب مراحل التعليم العام.**
- **إجراء دراسة حول الجوانب الوجدانية التي تتضمنها المواقف الوظيفية للاستماع.**
- **إجراء دراسة حول الجوانب السلوكية التي تتضمنها المواقف الوظيفية للاستماع.**
- **دراسة تفضيلات الاستماع لدى طلاب التعليم العام.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، *مقدمة ابن خلدون*، تحقيق: عبد الله الدرويش ،٢٠٠٤م، دار يعرب، دمشق.

ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني(١٩٧٩). معجم *مقاييس*، دار الفكر للنشرو التوزيع، دمشق.اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون،

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين(٢٠٠٣). *لسان العرب* ، دار صادر، بيروت.

أبو غزلة، سامي محمود، مقدادي، محمد فخري، والمخزومي، خلف فلاح. (٢٠٠٢) *أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش*) رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

الأخرس، فاطمة وليد نبهان، و أكرم عادل البشير. "أثر استخدام نموذج الاستماع المتكامل في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية لمبحث اللغة العربية في الزرقاء" *رسالة ماجستير*. الجامعة الهاشمية، الزرقاء، ٢٠١٣

الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد، *تهذيب اللغة*، تحقيق: محمد عوض مرعب، ٢٠٠١م، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

البكر، فهد بن عبدالكريم بن حمود. (٢٠١٧). تقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الاستماع .*إربد للبحوث والدراسات – العلوم التربوية: جامعة إربد الأهلية – عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، مج١٩، ع١* ، .252 – 209

خوالدة، فاطمة محمود فياض، و حمدان علي حمدان نصر. "فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين مهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي "*.دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي* مج٤٦، ملحق (٢٠١٩): ١٥٣ – ١٧٣

الخياط، علي صباح جميل، و محمد، ضياء عبيد. (٢٠١٩). أثر برنامج استماع تعليمي على تحصيل الاستماع لدى طلاب الثانوية .*مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية، ع١* ، .485 – 474

الدريج، محمد. (٢٠٠٦). كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويرها: من أجل تأسيس علمي لنموذج الإشراف بالكفايات .*تواصل: اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم*، ع٤ ، 35 – 22 .

الدليمي، محسن حسين مخلف، و أكرم محمد كريم(٢٠١٨). "التعلم النشط والاستماع التذوقين "*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: كلية الإمارات للعلوم التربوية ع٣١، ص ص ١٣٥ – ١٤٦ .

السمان ، مروان ؛ وحسن شحاته (٢٠١٢) . *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب.

السويفي، وائل صلاح. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التحليل الرباعي SWOT Analysesفي تدريس الاستماع لتنمية فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي .*مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، مج١٩، ع٣* ، .45 – 11

شحاتة، حسن(٢٠٠١) . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب،(٢٠٠٨). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشوبكى، مها محمد أحمد، و داود درويش عبدالحي حلس.(٢٠١١). "فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة" *رسالة ماجستير*. الجامعة الإسلامية (غزة).

طعيمة، رشدي أحمد(١٩٨٩). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ج ١،ط١، ١٩٨٩م، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية، سلسة دراسات في تعليم العربية، مكة المكرمة.

عاشور، راتب قاسم ، والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧) . *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط٢ ، عمان :عالم المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، شاكر (د.ت).*سيكولوجية الإبداع في فن القصة*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عصر، حسني عبدالباري (٢٠٠٠) . *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية* ، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية للكتاب.

العظامات، عبدالسلام مروح خلف، و هزايمة، سامي محمد. (٢٠١٠ .(مستوى الأسئلة الصفية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقته بالاستيعاب الاستماعي عند طلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في منطقة البادية الشمالية الشرقية) *رسالة ماجستير غير منشورة*)،جامعة آل البيت، الأردن.

علي، سمر سامح محمد محمد، قنصوه، أماني محمد عبدالمقصود، قناوي، شاكر عبدالعظيم محمد، و جاد، منى محمود محمد. (٢٠١٥). مهارات الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية للمتعلم في

مرحلة المراهقة .*دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية، مج٢١، ع٤* ، 763 – 788.

عمران، حسن عمران حسن، محمد، محمد حمدى محمد، و مرز، هناء أبو ضيف. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام القصة في الحديث النبوي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية، مج٣٥، ع٥* ، – 603 637.

العنزي ، حصه سالم (٢٠١٧) . أثر استخدام السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت.*ماجستير.قسم المناهج والتدريس* – كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت.

عيسى، ماجد محمد عثمان. (٢٠١٥). أثر التدريب على استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التوليدي في الفهم السمعي والاستماع الاستراتيجي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .*مجلة كلية التربية: جامعة طنطا – كلية التربية، ع٥٨* ، .243 – 181

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(٢٠٠٤) ، *كفايات التدريس*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

فضل الله ، محمد رجب (٢٠٠٨) . *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها و تقويمها*، الطبعة الثانية ، القاهرة ، عالم الكتب

الفوزان ،عبدالرحمن(٢٠١١). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، مؤسسة العربية للجميع، الرياض.

المالكي، سلمان سالم(٢٠١٣). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، *رسالة ماجستير*، جامعة الباحة، كلية التربية ، الباحة، المملكة العربية السعودية.

محمود، حنان أحمد عبدالحافظ. (٢٠١٣). استكشاف العلاقة بين استخدام استراتيجيات الاستماع و الفهم السماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية .*المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٣٤* ، .76 – 31

المحناء، عايض بن ضاوي. "تطوير مهارات الاستماع و المحادثة بشكل تفاعلي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية: دراسة تحليلية من واقع البيئة السعودية" .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية:* جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية – عمادة البحث العلمي ع١١ (٢٠٠٩): ٢ – ٤٣

مدكور، على أحمد(٢٠٠٧). *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

المطيري ، خالد مبارك, (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتى القراءة والتحدث لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت.*ماجستير.قسم المناهج والتدريس* – كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

المعبر، سمير يحيى(٢٠٠٩)، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مرتكزات أساسية لعلوم اللغة العربية"، *علوم اللغة*، مصر، المجلد ١، العدد ٢ .

الهاشمي، عبد الرحمن ، الغزاوي ، فايزة (٢٠٠٥) . *تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي* ، عمان ، دار المناهج للتوزيع و النشر.

الهاشمي، عبدالرحمن، و مستريحي، قطنة أحمد هزاع. (٢٠٠٨). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن .*مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج ٩، ع ٣٥* ، 8 – 44

يوسف ، احمد محمد فارس(2007).بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المختبر اللغوي واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن .*دكتوراه.كلية الدراسات التربوية والنفسية* – جامعة عمان العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Beard, D., & Bodie, G. D. (2014). Listening research in the communication discipline. InP.J. Gehrke & W.M. Keith (Eds.), *The unfinished conversation: 100 years of communication studies*. New York: Routledge.

Berger, C. R. (2011). Listening is for acting. *International Journal of Listening*, 25, 104-110.

Bodie, G. D. (2011a). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 277–295.

Bodie, G. D. (2011b). The understudied nature of listening in interpersonal communication research: Introduction to a special issue. *International Journal of Listening* , 29 , 1-9.

Bodie, G. D., & Jones, S. M. (2016). Constructivism. In C. R. Berger & M. E. Roloff (Eds.).*International encyclopedia of interpersonal communication.* Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Bodie, G. D., St. Cyr, K, Pence, M., Rold, M., & Honeycutt, J.(2012). Listening competence in initial interactions :Distinguishing between what listening is and what listeners do. *International Journal of Listening*, 26, 1-28.

Bodie, G. D., Worthington, D. L., & Fitch-Hauser, M. (2011). A comparison of four measurement models for the Watson-Barker Listening Test (WBLT)-Form C. *Communication Research Reports*, 28, 32-42.

Bodie, G. D., Worthington, D. L., Imhof, M., & Cooper, L. (2008). What would a unified field of listening look like? A proposal linking past perspectives and future endeavors. *International Journal of Listening*, 22, 103-122.

Bostrom, R. N. (1990). Conceptual approaches to listening behavior. In R. N. Bostrom (Ed.), *Listening behavior: Measurement and application* (pp. 1-14). New York: Guilford.

Bostrom, R. N. (1990). Listening behavior: *Measurement and application*. NY: Guilford.

Bostrom, R. N. (2011). Rethinking conceptual approaches to the study of listening." *International Journal of Listening* 25, 10-26.

Bostrom, R. N., & Waldhart, E. S. (1980). Components in listening behavior: The role of short-term memory. *Human Communication Research*, 6, 221-227.

Bostrom, R. N., & Waldhart, E. S. (1983). *The Kentucky Comprehension Listening Test. Lexington, KY:* The Kentucky Listening Research Center.

Bostrom, R. N., & Waldhart, E. S. (1988). Memory models and the measurement of listening. *Communication Education*, 37, 1-13.

Bouskila -Yam, O., & Kluger, A. N. (2011, December). The Facilitating Listening Scale CLS). In A. N. Kluger (Chair), Listening, a symposium presented at the *1st Israel Organizational Behavior Conference*, Tel Aviv, Israel.

Bozorgian, H. (2012A). Listening skill requires a further look into *Second/Foreign Language learning*. ISRN Education, 1-10.

Bozorgian, H. (2012B). The Relationship between Listening and Other Language Skills in International English Language Testing System. *Theory And Practice In Language Studies*, 2(4), p 658-659, 675.

Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 25, 27-46.

Chan, W. M. ; Chin, K. N. ; Nagami, M. & Suthiwan, T.(2011). *Processes and Process-Orientation in Foreign Language Teaching and Learning*, NY, De Gruyter.

Cohen, A.D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170–190).London: Arnold.

Cohen, A.D., & Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language learner strategies: 30 years of research and practice.* Oxford: Oxford University Press

Cooper, L., & Husband, R. L. (1993). Developing a model of organizational listening competency, *International Journal of Listening* 7, 6-34.

Cooper, L.O. (1997). Listening competency in the workplace: A model for training. *Bus Communication Quarterly* 60,75-84.

Corbett, T. (2001). The nurse as a professional career. In R. B. Ellis , J. Gates , & N. Kenworthy (Eds.), *Interpersonal communication in nursing: Theory and practice* (pp. 91â€ " 105). London: Churchill Livingstone.

Edwards, R. (2011). Listening and message interpretation. *International Journal of Listening* 25, 47-65.

Ellis, K. (2002). Perceived parental confirmation: Development and validation of an instrument. *Southern Communication Journal*, 67, 319-334.

Eskey, D.E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563–579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 73(2), 173-1 80.

Gilakjani, Abbas & Ahmadi, Mohammad. (2011). A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. *Journal of Language Teaching and Research*. 2. 10.4304/jltr.2.5.977-988.

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.

Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185-206.

Goh, C. (2008) *Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research*. RELC Sage Publications, 39(2), 188-213

Goh, C. (2010). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self regulation. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 179-206). Cambridge: Cambridge University Press.

Janusik, L. A. (2007). Building listening theory: The validation of the conversational listening span. *Communication Studies* , 58, 139-€ " 156.

Kelly, C. M. (1975). Empathic listening. In R. L. Applbaum, O. O. Jenson, & R. Carroll (Eds.), *Speech communication: A basic anthology* (pp. 115-123). New York: Macmillan.

Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 8

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küper, L. (1989). Comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4, 418-437.

O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.

Purdy, M. W. (2011). Grounding listening: The limitations of theory. *International Journal of Listening* 25, 132-138

Rhodes, S. (1987). A study of effective and ineffective listening dyads using the systems theory principle of entropy. *Journal of the International Listening Association*, 1, 32-53.

Rixon, S. (1981). The design of materials to foster particular listening strategies. *ELT Document Special*, 68-106.

Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Penguin Books USA Inc., New York.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning (*pp.15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schrodt, P., Wheeless, L. R., & Ptacek, K. M. (2000). Informational reception apprehension, educational motivation, and achievement. *Communication Quarterly*, 48, 60-73.

Spitzberg, B., & Cupach, W. R. (2002). Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication (*3rd ed., pp. 564-612).

Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., & Williams, J. M. G.(2006) Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and neditating samples. *Assessment*, 15, 329-342.

Thomas L. T., & Levine, T. R. (1994). Disentangling listening and verbal recall. *Human Communication Research* 21, 103-129

Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal*, 81(4), 494-505

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. ELT Journal, 53(3), 168-176.

Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: guiding students through the process of L2 listening. The Canadian *Modern Langage Review/La reviue canadiennes des langues vivantes*, 59, 3, 129-141.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. H. Long &C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 395–411). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wanzer, M. B., Booth-Butterfield, M., & Gruber, K. (2004). Perceptions of health care providers communication: Relationships between patient-centered communication and satisfaction. *Health Care Communication,* 16, 363-384.

Weaver, C. (1972). Human listening: Process and behavior. Indianapolis, *IN: Bobbs-Merrill.*

Wilson, S. R., & Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), Handbook of communication and social interaction skills (pp. 3-50).

Worthington, D. L. (2003). Exploring the relationship between personality type and listening style preference. *International Journal of Listening, 17, 68–87*

Worthington, D. L. (2005). Exploring the relationship between listening style preference and personality traits: Verbal aggressiveness. *International Journal of Listening*, 19, 3-11.

Worthington, D. L. (2008). Exploring the relationship between listening style preference and need for cognition. *International Journal of Listening*, 22, 46-58.