المجلد الأول العدد الثاني - أكتوبر 2024
مجلة الخليل للدراسات اللغوية والأدبية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان

خالد بن مبارك بن محمد اليعقوبي
مشرف تربوي/ لغة عربية/ وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان
د. سيف بن ناصر بن سيف العزري
أستاذ مساعد/ كلية العلوم والآداب/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان

Khalid Mubarak Mohammed Al Yaqoubi -Educational Supervisor
Arabic Language/ Ministry of Education/ Sultanate of Oman
Dr. Saif Nasser Saif Al Azri -Assistant Professor
College of Arts and Sciences/University of Nizwa/Sultanate of Oman

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان. وقد بلغت عيّنة الدراسة (32) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها العاملين في معاهد ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، مقسمين إلى (14) معلما و(18) معلمة، وقد تمّ اختيار أفراد عيّنة الدراسة بطريقة قصدية.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة من إعداد الباحثين؛ للكشف عن مشكلات تدريس مهارة الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها مقسّمة إلى ثلاثة أبعاد: المعلم، المتعلم، المحتوى وطرائق التدريس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاء محور المتعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة استجابة متوسطة، بينما حلّ محور المحتوى وطرائق التدريس ثانيا بدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.88)، وجاء محور المعلم في نهاية الترتيب وبدرجة استجابة قليلة بمتوسط حسابي (2.02) وبانحراف معياري (0.77) بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في وجهة نظرهم في مشكلات تدريس الاستماع تعود إلى الخبرة لصالح فئة الخبرة الأقل من 3 سنوات. وقدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة ذات العلاقة بالنتيجة السابقة، ضمّنها الباحثان في متن الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، تدريس الاستماع، الناطقين بغير العربية، سلطنة عمان.

The problems of teaching listening, as perceived by Arabic language teachers to non-native speakers in the Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed to find out the problems of teaching listening as Arabic teachers (TASOL) in Oman. The study took a sample of 32 male and females of Arabic teachers in the institutions of non Arabic speakers in Oman, divided to 14 male teachers. The study used a questionnaire prepared by the researcher to find out the problems of teachers view of non Arabic speakers and divided in to three dimensions: the teacher, the student and the content and methods of teaching. The study has reached to these results:

1-The student dimension came first with (3.15) arithmetic average with (0.88) standard deviation and medium respond, while the content and methods of teaching came second with medium respond with (3.07) arithmetic average and (0.88) standard deviation. The teacher dimension came at the end with low respond with (2.02) arithmetic average and (0.77) standard deviation.

2-There are differences with statistic evidence)α=0.05(between Arabic teachers for non speaking Arabic in their views in problems of teaching listening belong to the one of 3 years of experience and less.

The study divided the many recommendations and the suggested researches with relevant results that the researchers include in the research.

Key words: problems in teaching English of non speaking Arabic, Sultanate of Oman.

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
04 - 05 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
20 - 9 - 2023

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
10 - 10 - 2024

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
اليعقوبي، خالد. العزري، سيف. (2023) مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان). الخليل للدراسات التربوية والنفسية ،1(2)، 28- 42.

المقدمة

يعدّ الاستماع أحد المهارات الأساسية في تعليم اللغات، إن لم يكن أهمها، وذلك نظرا لما تمثله هذه المهارة من ضرورة ملحّة في عمليتي التعليم والتعلم، بل وفي جميع أوجه النشاط الاجتماعي والحياة بصفة عامة، فمن المعروف أنّ بداية عملية التعلم تنطلق من مهارة الاستماع قبل الشروع في المهارات الأخرى، كما تعدّ مهارة الاستماع إحدى المهارات الأساسية في عملية تواصل الفرد مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به. ويرى طعيمة آخرون (2010) أنّ الاستماع نشاط أساسي من أنشطة التواصل بين بني البشر، فهو النافذة التي يطلّ بها الإنسان على البيئة والعالم من حوله والجسر الذي يبني به الإنسان علاقته مع الآخرين، وهو الأداة التي يستقبل عن طريقها الرسائل الشفوية.

ويؤكد فضل الله (1998، 38) أنّ الاستماع "هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية مع إعطائها انتباها خاصا وإعمال الذهن لفهم المعنى"، كما يقدّم الخزاعلة وآخرون (2011، 102-103) تعريفا للاستماع على أنّه "الإصغاء الواعي الذي يقصد منه تمييز الأصوات، وفهمها واستيعابها واستخلاص الأفكار، واستنتاج الحقائق، وتذّوق المادة المسموعة ونقدها وإبداء الرأي فيها"، ويرى صومان (2009) أنّ الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة، أساسها وهدفها هو الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير، ثم البناء الذهني لما تمّ الاستماع إليه، ويرى شحاته والسمان (2012) أنّ الاستماع عملية واعية معقدة، يتمّ من خلالها استقبال اللغة المنطوقة، والتي تتطلب انتباها وتركيزا لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين، وصولا إلى حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث وسرعة فهمه.

أمّا عماد الدين (2012، 37) فيعرّف الاستماع على أنّه "عملية استقبال الأذن للرموز الصوتية بقصد التمييز السمعي، أو التصنيف أو استخلاص الفكرة الرئيسة، أو التفكير الاستنتاجي أو تقويم المحتوى لفهم المعنى، والتفاعل مع الرسالة الصوتية". ويرى الباحثان بأنّ الاستماع هو عملية حسية إدراكية واعية، تتم بين أطراف معينة بهدف التمييز بين الأصوات وفهمها وإدراكها وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص نتائجها والاستجابة لها ومحاولة نقدها وإبداء الرأي حولها.

ومهارة الاستماع هي إحدى المهارات الأساسية في عملية التواصل من جهة والتعلم من جهة أخرى، وذلك من خلال فهم الرسالة واستيعابها، ومن ثم محاولة الرّد عليها، وهذا ما يشير إليه عبد اللطيف (2014، 7) "بأنّها فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع لمتحدث". ويذكر جمل، وهلالات (2008، 163) "أنّ مهارة الاستماع هي فن من فنون اللغة فهي كذلك مهارة مهمة من مهارات الاتصال المستخدمة في شتى مجالات الحياة اليومية". وهو ما تؤكّده يانج (Yang, 2017, 9) في تعريفها لمهارة الاستماع "بأنّها الحرص على استقبال الذبذبات الصوتية، وتوصيلها إلى عصب السمع مع الاهتمام بما يسمع من حديث. وهي وظيفة عقلية تُعنى بفهم المسموع واستيعابه وتقويمه، وهي نشاط مكتسب له مهاراته، وبالتالي هي في حاجة إلى تعلّم وتدريب موجه ونشط". ويؤكّد الباحثان على أنّ مهارة الاستماع هي إحدى المهارات الأساسية والضرورية في عملية التعلم إن لم تكن أهمها؛ وذلك انطلاقا من حاجة الإنسان إليها في مختلف جوانب الحياة اليومية عامة والاجتماعية خاصة، وكذلك باعتبار الاستماع هو أوّل نشاط للمتعلّم في عملية اكتساب اللغة.

ويشير صومان (2009) إلى أنّ الاستماع مهارة مهمة في زيادة الحصيلة الثقافية للمتعلم حيث تنمو خبراته وتصقل مواهبه في المجتمع الذي يحيط به، كما يشير لافى (2012) إلى أنّ مهارة الاستماع ضرورة ومهمة في تنمية مهارات المتعلمين في اللغة، كونها تتمتع بذات الضرورة في المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية، فلن يتمكن الطلاب من تحصيل المفاهيم والحقائق وكذلك المبادئ والقوانين والنظريات في هذه المواد الدراسية إلاّ من خلال الاستماع الجيد، فهو وثيق الصلة بقدرة الطلاب على الفهم والتحصيل، فالاستماع يؤدي دورا مهما وفاعلا في العملية التعليمية التعلمية، وذلك كون الطالب يقضي جلّ وقته مستمعا داخل الحجرة الدراسية. وتؤكّد سهل (2016) في دراستها حول أهمية مهارة الاستماع في الحياة وفي التعليم على وجه الخصوص، باعتبارها الأداة الأولى؛ لاكتساب اللغة، حيث تعدّ هذه المهارة الوسيلة والطريقة المثلى في استقبال وتلقي المعاني والأفكار والآراء ووجهات النظر، كما أنّها تعدّ المهارة الأكثر فاعلية في كلّ الأوقات.

ويؤكّد طاهر (2010) أنّ إهمال مهارة الاستماع وإغفالها من جانب المعلم له جوانب سلبية عديدة من شأنها أن تعيق عملية تعلّم الطلاب وتؤخّر تقدمهم في بقية المهارات اللغوية الأخرى خاصة وفي التحصيل الدراسي عامة، وهذا يقدّم لنا مؤشرا على أهمية ومكانة هذه المهارة الأساسية والضرورية التي ينبغي أن يوليها المعلمون جلّ اهتمامهم وعنايتهم الخاصة في المواقف التعليمية وعند تقديمهم للأنشطة الصفية.

وهناك العديد والكثير من الأهداف لتعليم مهارة الاستماع، حيث تتضح هذه الأهداف في مجموعة من المهارات والقدرات الرئيسة لهذه المهارة، والتي تتيح وتسمح للمتعلمين اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة انطلاقا من السهل إلى الصعب، وهذه المهارات يجملها ويذكرها مدكور (2000) في المهارات والقدرات الآتية: التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، والتفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى.

يواجه معلمو اللغة العربية بصفة عامة ومعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة مجموعة من المشكلات والصعوبات في تدريس اللغة العربية، ولعلّ من بين هذه المشكلات والصعوبات مشكلات تدريس المهارات اللغوية ومنها مهارة الاستماع، وهو ما أشارت إليه دراسة جبر (2015) ودراسة النجار والجمل (Alnajjar, Aljamal,2019) حيث يجد المعلمون أنفسهم أمام مشكلات متعددة ومتنوعة أثناء تدريسهم لهذه المهارة سواء كانت هذه المشكلات تتعلق بالمعلمين أو بالمتعلمين أو بالمنهاج والمحتوى المقرر أو بالوسائل والأجهزة المخصصة لهذه المهارة أو حتى الصفوف والغرف الدراسية. وهذا ما تؤكّده دراسة غفور (2014) حول مشكلات تعليم الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، والتي أكّدت على وجود مشكلة عند بعض المعلمين في نظرتهم لمهارة الاستماع بأنّها نوع من الترف التعليمي، وأنّهم لا يثيرون دوافع الطلاب لتنمية هذه المهارة، ودراسة جبر (2015) والتي أبرزت مجموعة من العقبات في طريق التواصل اللغوي عامة وفي ميدان تعليم اللغات خاصة، كما أكّدت على وجود طبيعة معقدة لمهارة الاستماع لا ينبغي إهمالها وإغفالها، وأكّدت على ضرورة إبراز دور المعلم في الانتقاء الواعي والمنظم للأساليب والطرائق التدريسية في هذه المهارة؛ لتتماشى مع الطلبة وغاياتهم وأهدافهم، ودراسة السّمان (2017) والتي أوصت بزيادة الاهتمام بالطالبات المعلمات في ممارسة مهارة الاستماع والتحدث وإكساب الطالبات المعلمات لهاتين المهارتين من خلال إخضاعهن لمجموعة من الدورات والبرامج التدريبية لمهارتي الاستماع والتحدث، وما أشارت إليه دراسة كاتبي (2017) بأنّ مهارة الاستماع لم تحظَ باهتمام كافٍ من جانب القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى أنّ بعض المناهج قامت بدمج مهارتي القراءة والاستماع، وبعضها اختزل تلك المهارة في إطار واحد.

وقد تكون جوانب الإشكال عند تدريس مهارة الاستماع في الخطوات التي يتبعها المعلمون في تطبيق هذه المهارة داخل الغرفة الصفية، وقد يكون في طرائق التدريس المتبعة في تأدية مهارة الاستماع، أو في اختيار المادة والمحتوى لهذه المهارة ومدى تناسبه مع مستويات المتعلمين. إضافة لما تؤكده العديد من الدراسات حول مشكلات تدريس الاستماع لجوانب ذات صلة ومتعلقة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة بيومي، وإسماعيل، ورحمان، وأنور، ومحمد، وهريدي (Baioumy, Ismail, Rahman, Annuar, Mohammed and Haridi, 2018)، والتي أظهرت نتائجها وجود اختلاف

لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدلّ على فعالية الاستراتيجية المقترحة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة شامية (2017) والتي كانت حول فاعلية استراتيجية مقترحة تعتمد على قصص الفيديو على موقع اليوتيوب في تطوير الاستماع ومهارات التحدث لدى الناطقين بغير اللغة العربية، حيث أشارت إلى وجود مشكلة تتعلق بالمتعلمين تتمثل في فهم المسموع في تعلّم اللغة العربية عند الطلاب الأجانب عامة والأتراك خاصة، كما أشارت النتائج لهذه الدراسة أيضا إلى أنّ مشكلة مهارة الاستماع لا تعود إلى المتعلمين فقط بل إلى جوانب أخرى منها المعلم والمنهاج المقرر في العملية التعليمية.

والدراسات المتعلقة بجانب المحتوى والمقرر والمعلم في الوقت نفسه كدراسة أبو ديّة (2009) والتي قدّمت برنامجا محوسبا لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بالجامعة الإسلامية بغزة، حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة الاستفادة من البرنامج المحوسب في تنمية مهارات التدريس بشكل عام، ومهارات الاستماع في تدريس اللغة العربية بشكل خاص.

ويؤكّد لافى (2012) إلى أنّ إهمال مهارة الاستماع وعدم وجود حصة مستقلة لها أسوة ببقية المهارات اللغوية الأخرى، إنّما يعود لاعتقادات تربوية خاطئة -لدى البعض- منها صعوبة تدريس الاستماع وصعوبة إمكانية قياس مهاراته، وأنّ الاستماع يمارس ضمنيا في حصص اللغة العربية، ويمارس كذلك خارج الحجرة الدراسية من خلال الإذاعة المدرسية مثلا.

وإن كانت جلّ هذه الدراسات خارج السلطنة إلا أنّها تجمع على وجود إشكالات في تدريس مهارة الاستماع لدى الناطقين بغير العربية، كما تؤكّد دراسة باعباد (2015) إلى كثرة شكوى المعلمات للناطقات بغيرها والمتعلقة بتدريس مهارة الاستماع وذلك لقلّة الموارد والدراسات التي تتناول تعليم مهارة الاستماع في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتشير دراسة كاتبي (2017) أنّ مهارة الاستماع لم تحظ باهتمام كافٍ لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء من ناحية التدريس أو التأليف.

وخلاصة القول: أنّ مهارة الاستماع لها أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلّم، وهي مكملة ومرتبطة في الوقت ذاته ببقية المهارات اللغوية الأخرى، بل هي الباكورة الأولى من بين هذه المهارات في عمليتي التعليم والتعلم، كما أنّ لها دورا كبيرا في زيادة الحصيلة المعرفية والثقافية للمتعلمين، ولذا ينبغي على كلّ من المعلمين والمتعلمين إيلاءها أهمية خاصة في المواقف التعليمية، فإهمال هذه المهارة وإغفالها يؤدي إلى جوانب سلبية متعددة من شأنها أن تعيق عملية التعلّم لدى المتعلمين.

مشكلة الدراسة

تشير بيانات الدراسات أنّ معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي له أن يمتلك المهارات والكفايات اللازمة في تدريس المهارات اللغوية، وبالأخصّ مهارة الاستماع، فتدريس اللغة العربية للناطقين بها يختلف في جوانب محورية كبيرة عن تدريسها للناطقين بغيرها، وذلك انطلاقا من كون الأول لديه القدرة الكاملة في التواصل بشكل مباشر مع طلابه، فهم يفهمون ويعون سماعا وإدراكا للمطلوب منهم، وهو بخلاف معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث إنّه يجد صعوبة في هذا الجانب، بالإضافة إلى أنّه لا توجد دراسة سابقة ركّزت على وجهة نظر المعلمين أنفسهم حول الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها أثناء تدريسهم لهذه المهارة للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، حيث أنّ معظم الدراسات التي تناولت تعليم مهارة الاستماع في السلطنة اختصت بطلاب المدارس الحكومية وهم من الناطقين بالعربية كدراسة البلوشي (2004)، ودراسة الكلباني (2006)، ودراسة الشكيلي (2007)، أمّا الدراسات الأخرى التي تناولت تعليم مهارة الاستماع للناطقين بغيرها فقد تناولت جوانب أخرى، ولم تتناول الكشف عن مشكلات تدريس مهارة الاستماع، لذلك ستحاول هذه الدراسة تسليط الضوء وسدّ النقص المعرفي في الوقوف عند أهم مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، وذلك من خلال إعداد قائمة بهذه المشكلات إسهاما من الدراسة؛ لإيجاد الحلول المناسبة لها والتغلب عليها ولتطوير كفاءات المعلمين وخبراتهم في هذه الجانب.

وبناء على ما تقدّم فإنّ الباحث حدّد مشكلة الدراسة في مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان؟

مشكلة الدراسة

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

أ- ما مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين معلمي اللغة العربية في مشكلات تدريس الاستماع تعزى إلى خبرة المعلم ؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

أ- تحديد مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان في مجالات: المعلم، المتعلم، المحتوى، طرائق التدريس.

ب- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في مشكلات تدريس الاستماع تعزى إلى خبرة المعلم.

أهمية الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

أ- تحديد مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان في مجالات: المعلم، المتعلم، المحتوى، طرائق التدريس.

ب- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في مشكلات تدريس الاستماع تعزى إلى خبرة المعلم.

حدود الدراسة

تنقسم حدود الدراسة إلى الحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان دون التعرض لمشكلات تدريس المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة والتحدث.

ب - الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، والعاملون في معهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، ومعهد لغتي بالبريمي، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار.

ج- الحدود المكانية: معهد نور مجان للتدريب بفرعيه عبري ومسقط، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، ومعهد لغتي بالبريمي، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار.

د- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان في العام الدراسي 2019 / 2020م.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

أ- مشكلات تدريس الاستماع

ب- معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها

الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري مفهوم الاستماع، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته، كما يتناول مشكلات تدريس الاستماع وذلك على النحو التالي:

أولا: مفهوم الاستماع، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته

المبحث الأول: مفهوم الاستماع، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته:

1- مفهوم الاستماع:

هناك فروق جوهرية بين مفاهيم الاستماع و السماع والإنصات، ويشير كلّ من مدكور (2000) وصلاح، والرشيدي (2014) وكذلك دراسة رحمضان (2011) إلى هذه الفروق، فالسماع هو عملية استقبال حاسة الأذن للذبذبات الصوتية من أي مصدر دون أن يكون هناك اهتمام أو إعارة انتباه بشكل مقصود من المستمع لمصدر هذا الصوت كسماع صوت الطائرة مثلا، بينما الاستماع يعدّ أكثر شمولية وتعقيدا من السماع وأعلى مرتبة من حيث الأهمية وذلك كونه يعطي فيه المستمع اهتماما خاصا مع الانتباه والإدراك المقصود لما يستقبله من أصوات، وفي ضوء ما استمع إليه المستمع يستطيع أن يقدّم التحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم للمادة التي استمع إليها، أمّا الإنصات فهو فهم المستمع وإدراكه مع تركيز لما يسمعه من أجل تحقيق هدف معين، ويمكننا القول: بأنّ الإنصات هو استماع مستمر، وهذا ما يؤكدّه كذلك الخزاعلة، والسخني، والشقصي، والشوبكي (2011)، وطعيمة، ومدكور، وهريدي (2010) حول هذه الفروق بين هذه المفاهيم الأساسية لمهارة الاستماع، وليس أصدق من ذلك قوله تعالى: ﴿وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون﴾ (الأعراف:204). ويعرّف سايدك وميكايل (Sidek and Mikail,2017) المشار إليهما في باعباد (2015) الاستماع بأنّه عملية نشطة لتقييد المعنى حيث يقوم المستمع برسم مصادر معلومات مختلفة من أجل تفسير المعنى المقصود للرسالة.

ويعرّف فضل الله (1998) الاستماع بأنّه استقبال حاسة الأذن للذبذبات الصوتية مع إعارتها وإعطائها انتباها مع العمل على إعمال الذهن لفهم المعنى، ويعرّفه المراشدة (2008) بأنّه نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الأداة التي يستقبل عن طريقها الإنسان الرسالة الشفوية، ويؤكّد عبد اللطيف (2014) إلى أن مهارة الاستماع هي المهارة التي تمكن الطلاب من الاتصال بعالمهم الخارجي والاستجابة لهذه المؤثرات، والتي تستوجب منهم قدرا كبيرا من الانتباه والتركيز مع الفهم والاستنتاج وتقديم النقد وإبداء الرأي.

ويرى عبد الهادي، وأبو حشيش، وبسندي (2003) أنّ الاستماع هو عملية استقبال الأذن للأصوات وذلك بقصد وانتباه، وهو الوسيلة الأكثر استخداما من بين وسائل الاتصال البشري المتعددة والمختلفة، وهو الأكثر استخداما في الحياة وفي التعليم، ويؤكّد بيومي وآخرون (2018) أنّ الاستماع هو الالتفات والانتباه المقصود لما تتلقاه الأذن من أصوات، مع وجود تفاعل معها عقليا ونفسيا، بينما يرى يانج (Yang,2017) أنّ الاستماع هو مهارة معقدة يعطي فيها المستمع كل اهتماماته للمتحدث، ويركّز انتباهه وحديثه إليه، محاولا في الوقت ذاته تفسير أصواته وإماءاته وحركاته وسكناته، بهدف فهم واستيعاب ما تتضمنه وتحويه تلك الرسالة المنطوقة، بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال شفوي مع الآخرين.

ويعرفه نصري (2014) بأنّه عملية عقلية يقوم بها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك عن طريق تفاعلهم مع النصوص التي استمعوا إليها، مما ينتج عنها التوصل للمعنى المناسب للمادة المسموعة والتفاعل معها واتخاذ القرار المناسب بشأنها. ويرى الباحث أنَّ الاستماع هو عملية حسية إدراكية واعية، تتم بين أطراف معينة بهدف التمييز بين الأصوات وفهمها وإدراكها وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص نتائجها والاستجابة لها ومحاولة نقدها وإبداء الرأي حولها.

2- أهمية الاستماع:

يمثّل الاستماع أهمية ومكانة كبيرة في الحياة الاجتماعية بشكل عام وفي المجال التربوي بشكل خاص، فهو يعدّ من العادات الاجتماعية التي يرى فيها المتحدث نفسه عنصرا رئيسا أثناء ممارسة حديثه وخطاباته وتوجيه كلامه للمستمعين، فهو يحسّ ويشعر بالإهانة وبالتقليل من شأنه إذا لم تتم إعارته الانتباه والاهتمام لحديثه وكلامه، ومن خلال الاستماع ستطيع المتعلم أن يلّم بما يدور حوله من توجيهات ونصائح وإرشادات وأخبار وأحاديث متنوعة ومختلفة، ولهذا نجد أنّ الأمم المتحضرة والمتقدمة تُولي هذه المهارة عناية واهتماما كبيرين في تربية وتنشئة أبنائهم على حسن الاستماع منذ نعومة أظفارهم، فهو مظهر من مظاهر الأدب الراقي (البجة، 2010).

كما تتمثّل أهمية الاستماع في جوانب عدّة منها تزويده للمتعلم بالمعلومات الإثرائية والمعرفية، فمن خلال تفاعل المتعلم مع ما يسمعه من حديث المتكلم كدليل على قدرته على المضي قدما في مجاراته في الحوار، كما أنّه يساعد المعلم على جذب انتباه والتفات المتعلم إلى المفردات والقواعد والتراكيب الجديدة، وعن طريق الاستماع يستطيع المتعلم أن يكتسب اللغة، فلكي نتعلّم كيف نتحدث لغة ما، لا بدّ أولا أن نتعلّم كيف نستمع إليها (القضاة، 2018).

ويؤكّد عماد الدين (2011) إلى أنّ الاستماع تتجلى وتتضح أهميته في أنّه جزء لا يتجزأ من حياة البشر، ولكونه كذلك وسيلة من وسائل الاتصال الفعّال بين الآخرين، كما أنّه يعين الإنسان على زيادة ثقافته وخبراته ومعلوماته، وعلى مشاركة الآخرين في المواقف المختلفة، كما يعدّ الاستماع ركنا أساسيا وفعّالا في استيعاب المتعلمين وتحصيلهم، فنجد الطالب مثلا متأخرا في جانب التحصيل الدراسي ليس بسبب مسألة قلّة الذكاء عنده، بل لأنّه لا يفهم ولا يستوعب بوضوح؛ وهذا عائد إلى أنّه لا يسمع بوضوح، وهذا يعطينا مؤشرا قويا على وجود علاقة وارتباط وثيق الصلة بين عدم تطوّر مهارة الاستماع عند هذا الطالب وقلّة الاستيعاب والتحصيل الدراسي.

كما تتبيّن أهمية الاستماع عند فقدان القدرة على الاستماع للآخرين حيث يكون سببا في فشل التواصل معهم في مختلف مجالات الحياة، ومما ينبغي معرفته هو أنّه من المهم أن نفهم المشكلات قبل أن نبدأ في حلها، ويجب كذلك أن نفهم التعليمات والتوجيهات قبل البدء في اتباعها والأخذ بها، ويجب أيضا مشاركة الأفكار وفهمها جيدا قبل أن يتم تقييمها، ولعلّ أغلب بل معظم الأسباب الرئيسة التي تقف وراء المشكلات والصعوبات التي يواجهها بنو البشر في مسألة العلاقات الشخصية تتمحور حول الافتقار إلى الاستماع الجيد لبعضهم العض، حيث أنّ العلاقات الشخصية تنشأ وتستمر بين الناس عن طريق الاستماع فيما بينهم (صومان، 2009).

ويرى فضل الله (1998) أنّ للاستماع أهمية كبيرة تتمثل في نواحٍ عدّة منها أهميته بالنسبة لمن حرموا نعمة البصر وبالتالي أصبح الاستماع هو طريقهم للتعلم والتواصل، كما أنّه وسيلة التواصل بين الحكّام وشعوبهم وبين الشعوب وحكامهم، وفي عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي الذي نعيشه حاليا ومع تقدّم وسائل الاتصال تزداد أهمية الاستماع، بالإضافة إلى أنّه من الأمور الأساسية لظهور الكلام عند الأطفال، فالطفل يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع وتعطّل السمع يؤدّي إلى تعطّل الكلام.

وتتميّز مهارة الاستماع بأهمية كبيرة في الحياة وفي التعليم، فهي الأداة الأولى في اكتساب اللغة، وهي الطريقة الأكثر استخدامًا لدينا لتلقي المعاني والأفكار من حولنا، والتفاعل معهم، وهي مهارة فعّالة يستخدمها الإنسان طوال الوقت، حتى عندما يحتاج الشخص إلى النوم ، تظل السمعة هي المعنى الذي يمكن استدعاؤه للعودة إلى الانتباه واليقظة، فالاستخدام اليومي للاستماع أكثر من أي مهارة أخرى؛ مما يؤكّد أهمية الاستماع ويظهر دوره البارز في تبادل الخبرات والمعارف، ودوره الأساسي في اكتساب اللغة سواء كانت أصلية أم أجنبية: بيومي وآخرون(2018) و محمد، وقناوي، وسلطان (2017). وترتفع معامل الارتباط بين مهارتي الاستماع والقراءة، حيث يتعلّم المتأخّر قرائيا عن طريق الاستماع، أكثر مما يتعلّم من القراءة، حيث أنّ القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة (إبراهيم، 2013) ودراسة باعباد (2015).

- مهارات الاستماع:

للاستماع مهارات أساسية ينبغي الأخذ بها عند تدريس هذه المهارة؛ وذلك لارتباط هذه المهارات عند تنفيذها بأنواع الاستماع، وأهداف تدريسه،

وكذلك بمستويات المتعلمين، ويشير مدكور(2000)، والخزاعلة، والسخني، والشقصي، والشوبكي (2011)، وطاهر(2010)، وصلاح والرشيدي (2014). إلى أنّ هذه المهارات تنقسم إلى مهارات عامة (رئيسة) ومهارات خاصة (فرعية)، وتتمثّل المهارات العامة فيما يلي:

1- التمييز السمعي: وهي القدرة على تذكّر الأصوات في نظام تتابعي معيّن، وتشتمل هذه المهارة على مجموعة من المهارات الخاصة الآتية، ومنها أن يتعرّف على الأصوات المختلفة في البيئة كأصوات الحيوانات والطيور، وأن يميّز الصفات المتعلّقة بالأصوات مثل (هادئ، مرتفع ...)، ويستخلص المعنى من نغمة الصوت، وينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقا صحيحا، ويحاكي الأصوات المختلفة في البيئة، ويستكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات مناسبة، ويضع الكلمات في معان مختلفة بتغيّر حركاتها، ويميّز التشابهات والاختلافات في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها، ويميّز الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.

2- استخلاص الأفكار الرئيسة للمادة المسموعة: وهي التي تركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم والأفكار الواردة في الموضوع، ويندرج ضمن هذه المهارة المهارات الخاصة الآتية: ومنها أن يذكر عنوانا مناسبا للمادة المسموعة، ويلخّص ما استمع إليه في جملة أو جملتين، ويستخلص الأفكار الرئيسة من الموضوع المتحدث عنه، ويلخّص الكلام المنطوق، ويحدّد فكرة كلّ جزء في القصّة المسموعة، ويرسم حدثا معينا في جزء من القصة.

3- مهارة التفكير الاستنتاجي: وهي الوصول إلى حقيقة جديدة من خلال الحقائق الواضحة للنّص، وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة الآتية: أن يستخلص المعنى من نغمة الصوت، ويتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به، ويستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة، والأفكار الرئيسة من الموضوع والمعلومات المهمة مما يسمع، ويكمل القصة المسموعة الناقصة حتى يصل لنهاية متوافقة معها، ويتعرّف على أهداف المتكلم، ويعبّر عن الكلمة أو الفكرة في الجملة بالرسم، ويتنبّأ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.

4- مهارة الحكم على صدق المحتوى: وهذه المهارة تتطلب من المستمع أن يكون لديه رد فعل على ما استمع إليه في ضوء خبرته الشخصية، وهي بذلك تتجاوز مجرد استقبال الرسالة، وتندرج ضمنها مجموعة من المهارات الخاصة ومنها أن يتعرّف على التناقضات الواردة في الموضوع، ويطبّق أصول الأدب وقواعده في التحدّث والاستماع، ويذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها دون غيرها، ويستخلص الجملة التي لا ترتبط بالقصة القصيرة والمكونة من خمس أو ست جمل، ويحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة، ويستمع إلى بعض برامج التلفاز والبرامج الإذاعية ويقومها.

5- مهارة تقويم المحتوى: وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، حيث أنّها تتطلب من المستمع أن يقف على مدى دقّة المتحدث في اختيار الكلمات وتحديد المفهومات، وتوضّح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة، والمهارات الخاصة التي تندرج ضمنها هي أن يقوّم الكلام المنطوق من جوانب عدّة مثل الأسلوب ودقة المعلومات ومستوى الإلقاء، ويصف حالته النفسية وشعوره بعد سماعه قصة مثيرة، ويصف مشاعر المتحدث أو الممثل، ويفرّق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق، وينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة وجودة الصوت والمشاعر المطلوبة، ويميّز بين القصص الحقيقية والخيالية التي تحكى له، ويستمع إلى بعض برامج التلفاز والبرامج الإذاعية ويقومها.

ويذكر البجة (2010) أنّ المهارات العامة هي تلك المهارات التي لا بدّ من توافرها في كلّ عملية استماع ناجحة، والمهارات الخاصة هي تلك التي لا بدّ من امتلاكها للقيام بمهارات أخرى لاحقة لها وتعين على تقديم المهارات العامة. ويرى الباحث أن تعدّد هذه المهارات يُقدّم للمعلم منهجية واضحة في كيفية التعامل مع دروس الاستماع وآلية تنفيذها وتطبيقها وفقا لمستويات المتعلمين، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة تحديد أهداف دروس الاستماع قبل الشروع في تنفيذها، وصولا إلى تحقيق تلك الأهداف

ثانياً: مشكلات تدريس الاستماع

يصادف الكثير من المعلمين والمعلمات عند تنفيذهم لأغلب الدروس التي ينفذونها العديد والكثير من العقبات والمشكلات، ومن هذه المشكلات مشكلات تدريس المهارات اللغوية والتي تعدّ مهارة الاستماع واحدة منها، ولذا تستوجب منهم ضرورة معرفتها، والإعداد المسبق لها لتفاديها وتلافيها بقدر الإمكان، لتتحقق أهداف الدرس بشكل جيد، ورغم كثرة أنشطة الاستماع التي تقدّم في فصول تعليم اللغة بشكل عام والتي أغلبها ما يقوم على جهود فردية، إلاّ أنّه بالرغم من ذلك يعاني بعض المعلمين والمعلمات من وجود العديد من المشكلات في تدريس مهارة الاستماع، وسنحاول في هذا المبحث الوقوف على مشكلات تدريس الاستماع بشكل عام.

وتشترك دراسة باعباد (2015) مع الدراسة الحالية في تناولها لجانبين مهمين حول مشكلات تدريس مهارة الاستماع تعود إلى كلّ من المعلم والمتعلم، أمّا الأول فتكمن المشكلات والصعوبات لديه في عملية التحضير والإعداد لتدريس هذه المهارة على وجه الخصوص، والذي يتمثّل أكثر في ندرة توفّر المادة السمعية المناسبة والتي يمكن أن يقدمها لطلابه، كما أنّها تستلزم من المعلم الوقت الكثير والطويل للبحث عن المادة المسموعة والتي تتناسب مع مستويات طلابه، ومن ثمّ إعداد الأنشطة الملائمة لهذه المادة المسموعة، بالإضافة إلى أنّه وإن وجدت نصوص الاستماع السليمة، إلاّ أنّها لا تساير ولا تحاكي التوجهات المعاصرة والحديثة، كما أنّ الكثير من المعلمين والمعلمات يجدون صعوبة في توصيل هذه المهارة -أي تدريسها- لأسباب عدّة منها لقلّة الساعات التدريسية لهذه المهارة، أو لعدم وضوح الطريقة المناسبة عند المعلم لتدريس هذه المهارة، أو في كيفية تفعيل هذه المهارة بشكل فعّال ومفيد في المواقف التعليمية، كما تلعب الخبرة التي يمتلكها المعلم دورا بارزا في تقديم وتنفيذ هذه المهارة للمتعلمين.

أمّا بالنسبة للمتعلمين فإنّ االباحثين يريان من خلال خبرتهما أنّ الشعور بالخوف والقلق والتوتر عند تطبيق الاستماع قد يكون سببا لإحدى مشكلاته؛ وذلك بسبب صعوبة التقاط وتجميع المعلومات من اللغة المنطوقة، كما يرجع سبب صعوبة تطبيق هذه المهارة عند المتعلمين إلى عدم معرفتهم بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لفهم المسموع، وكذلك إلى قلّة توافر المادة السمعية على الشبكة العنكبوتية (الأنترنت)، والتي تمكّن المتعلم من الاستعانة بها لممارسة مهارة الاستماع بشكل أكبر خارج الغرفة الصفيّة، وهذا ما أشارت إليه دراسة غفور (2014).

ويرى كل من عبد الهادي وآخرون (2003) وطاهر (2010) وجمل، وهلالات (2008) والعبيدي (2012) إلى أنّ أهم مشكلات تدريس الاستماع تعود إلى عوامل وأسباب جسمية وأخرى نفسية وعقلية، أمّا العوامل والأسباب الجسمية فهي تعود وترجع للمتعلم، كأن يكون المستمع يعاني من ضعف في السمع، أو لا يستطيع التمييز بين الأصوات التي ينطقها المعلم، أو أن يكون المتعلم مريضا مرضا يشغله عن المتابعة والتركيز لما يقوله المعلم؛ لشعوره بالألم، بحيث لا يفهم مضمون الحديث، كما أضافوا أنّ الأسباب النفسية والعقلية يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- الملل والشرود الذهني: بحيث ينصرف المستمع عن المتحدث، فلا يصغي لما يقوله، وإن صغى فإنّه يكون حاضرا بجسده فقط، أمّا ذهنه فيكون بعيدا كلّ البعد عن أفكار ومضمون الحديث.
- عدم وجود الرغبة لدى المستمع للإنصات لكلام وحديث المتكلم باهتمام.
- ضعف القدرات العقلية لدى المستمع، بحيث لا يستطيع متابعة المتحدث، ولا يقدر على إعمال فكره، فيخفق في تحقيق أهداف الاستماع.
- عدم التحمّل: وهو فقدان القدرة على المتابعة والاستمرار، كأن يكون كلام المتحدث سريعا، أو أنّ الموضوع المقدم ليس في دائرة اهتمام المستمع.

- ضعف الطاقة على الاستماع: وذلك كون أنّ عملية الاستماع تحتاج وتستلزم جهدا ومثابرة وصمودا أمام الصعوبات والمعوقات، وهنا لا بدّ من تنمية وتطوير هذه الطاقة والتدريب عليها، علما بأنّه قد يكون هذا الضعف ناتجا عن أسباب عضوية كضعف الجهاز السمعي عند المتعلم أو المستمع وهذا ما أكّدته دراسة (باعباد، 2015) ودراسة الفراوزي (2017).
- ضعف التحكّم على سرعة المتحدث: حيث يعتقد الكثير من متعلمي اللغة أنّ من أعظم الصعوبات والإشكالات التي تواجههم هي السرعة المفرطة التي يتحدّث بها المتكلم في الموقف؛ مما يؤثر على قدرة المستمع في متابعته، والاحتفاظ بالمعلومات التي سمعها وتلقاها (البوسعيدي، 2012, Al-Busaidi,).
- محدودية المفردات عند المستمع: اختيار المتحدّث لمفردات جديدة تعدّ عاملا مؤثرا بشكل كبير على عملية الاتصال؛ لأنّ المستمع ربما لا يمتلك مثل هذه المفردات، فهي جديدة في قاموسه، وبالتالي تقف حجرة عثرة في سبيل تحقيق التواصل المنشود بين المتحدّث والمستمع.

المبحث الثالث: مشكلات تدريس الاستماع ذات العلاقة بالمعلم والمتعلم والمحتوى وطرائق التدريس.

في هذا المبحث تطرّق الباحثان للحديث بشكل مفصّل لمشكلات تدريس الاستماع والمتعلقة بكلّ من المعلم، والمتعلم، والمحتوى، وطرائق التدريس.

أ- مشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمعلم: قد يمثّل المعلم عائقا أساسيا في تدريس مهارة الاستماع، ويرجع صلاح والرشيدي (2014) وفضل الله (1998) واليومي، وأبو عمشة، وسليماني، وعلوي (2018) ذلك لأسباب عديدة منها قلّة تمكّن المعلم أو إلمامه من المادة أو الموضوع الذي يتحدّث فيه، وضعف صوت المعلم وسيره على نبرة ووتيرة واحدة أثناء الحديث، وكذلك افتقاره لمهارة توصيل المعلومات للمتعلم (المستمع)، وعدم التفات وانتباه المعلم لمستويات وإمكانات وخبرات وقدرات المتعلمين، وإغفال المعلم للجوانب التي تدعم عملية الاتصال مثل: إشارات الجسد، والإيماءات، وعدم اختيار المعلم للوقت المناسب لعرض المادة المسموعة، وضعف قدراته وتضارب أفكاره والخلل في أدائه، ممّا يجعله غير مقنع أو مؤثر.
- قلّة التنويع في الأساليب والاستراتيجيات لعرض المادة المسموعة التي يقدمها، فيسير المعلم بطريقة رتيبة واحدة طوال الموقف التعليمي، مما يشعر المتعلمين بالملل، وهو ما يؤكّده فاندرجرفت وجوخ (Vandergrift & Goh) الواردان في دراسة باعباد (2015) والتي تتمثّل في عدم وضوح الصورة للكثير من المعلمين في كيفية وآلية تدريس مهارة الاستماع ومدى تفعيل هذه المهارة بشكل فعّال ومفيد، وكذلك يجد بعض المعلمين صعوبة في تقييم طلابهم وفقا لهذه المهارة.
- تجاهل المعلم لميول ورغبات واهتمامات طلابه.

ب- مشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمتعلم (المستمع): بما أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو الأساس فيها، لذا ينبغي صبّ الاهتمام على هذه الفئة على وجه الخصوص، وإعطائها الأولوية في عملية الاتصال؛ وذلك لأنّ الهدف من الرسالة المسموعة إيصالها لهذه الفئة لأسباب ومقاصد متنوعة ومتعددة، وربما يكون المتعلمون كمستمعين سببا في فشل عملية الاتصال اللغوي بينهم وبين المتحدث، وهذا ما يؤدي بالتالي إلى فشل عملية الاستماع، نتيجة لعوامل منها: الأعراض الجسمية والمرضية والفسيولوجية كضعف السمع أو المرض العارض في حاسة الأذن، وضعف القدرة السمعية لدى المتعلم، وإن أمكن معالجتها عن طريق علو الصوت أو تقريب المتعلم من مصدر الصوت، وضعف الذاكرة السمعية: بمعنى القدرة على استدعاء المثيرات السمعية التي سبق عرضها على المتعلم بطريقة لفظية، والأعراض النفسية والعقلية مثل: عدم الميل للدراسة وضعف الذكاء عند المتعلم وقلّة الحصيلة اللغوية التي تعينه على فهم ما يلقى عليه (محمد، وقناوي، وسلطان، 2017).

ويشير مدكور (2000) وسليمان (2018) إلى أهمية وجود منهج ومحتوى لتعليم وتعلّم فن ومهارة الاستماع، بحيث تكون له أهدافه المحددة ومحتواه الخاص، وكذلك طرائقه وأساليبه التدريسية، على أن يحتوي هذا المنهج على مجموعة متنوعة ومتعددة من البرامج التي تراعي المستويات والفروق الفردية من مرحلة تعليمية لأخرى، وكذلك حسب حاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم، وهذا ما أكدته وأوصت به دراسة (عبدالله، 2001) ودراسة (العمري، 2007) ودراسة (كاتبي، 2017) ودراسة (محمد، وقناوي، وسلطان، 2017) ودراسة النّجار، والجمل (Alnajjar, Aljamal,2019).

د- مشكلات تدريس الاستماع والمتعلّقة بطرائق التدريس: تؤكّد دراسة أبو ديّة (2008) أنّ طرائق تعليم اللغة متنوعة ومتعددة، بحيث يستلزم من المعلم أن يختار منها ما يناسبه. وما ينبغي معرفته أنّه ليست هناك طريقة مثلى من طرائق التدريس تتناسب مع كلّ الظروف ولكلّ الدارسين، ويرى الباحث أن الطريقة المناسبة هي التي تساعد المعلم على تحقيق أهداف درسه، وتوصيل المعلومة بأسهل وأبسط الطرق لطلابه.

وتوصي دراسة مارليتا ورمداني (2019) بأهمية اختيار المعلم للطريقة المثلى عند تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتؤكّد العديد من الدراسات على أهمية طرائق التدريس والدور الكبير الذي تقوم به في عمليتي التعليم والتعلّم ومنها دراسة محمد، وقناوي، وسلطان (2017) ودراسة الفقيه (2017) ودراسة علي، والعابد (2017) وكذلك دراسة بيومي، وإسماعيل، ورحمان، وأنور، ومحمد، وهريدي (Baioumy, Ismail, Rahman, Annuar, Mohammed and Haridi, 2018).

كما أشارت دراسة جبر(2015) إلى ضرورة توظيف الطرائق والأساليب المبتكرة والشائقة في الغرف الدراسية والتي تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم، وتدفعهم نحو التعلّم، وكذلك ضرورة إبراز دور المعلم في الانتقاء المناسب لهذه الطرائق، نظرا لتنوّع موضوعات المناهج الدراسية، وغايات الدراسين المتباينة.

الطريقة والإجراءات

أولا منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الميدان، ويهتم بوصفها نوعيا وكمّيا، ويحدد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ويوضّح مقدار وحجم الظاهرة؛ وذلك من خلال تحليل البيانات ومناقشتها وتصنيفها واستخلاص نتائجها، ويضيف بركات (2010) في هذا السياق إلى أنّ البحوث الوصفية لا تقف عند وصف الظاهرة أو الحدث وتشخيصه، بل تتخطى ذلك إلى مسألة التحليل والتفسير والتوضيح؛ بغرض الوصول للنتائج المفيدة؛ لتصحيح الواقع أو استحداث معارف جديدة.

وفي الدراسة الحالية وصفت الدراسة واقع مشكلات تدريس مهارة الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان.

مجتمع الدراسة:

يتمثّل مجتمع الدراسة في معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد نور مجان بفرعيه عبري ومسقط، وكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بولاية منح، ومركز اللغة العربية لتعليم اللغة العربية بجامعة صحار، ومعهد لغتي بولاية البريمي، وقد بلغ عددهم (32) معلما ومعلمة .

عيّنة الدراسة:

تمثّلت عيّنة الدراسة بعيّنة قصدية مكونة من (32) من معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات تعليمها بسلطنة عمان والمتمثلة في معهد نور مجان بفرعيه عبري ومسقط، ومعهد لغتي بالبريمي، ومركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار، وكلية السلطان قابوس لتعليم

اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح، والعيّنة هنا هي مجتمع الدراسة نفسها، والجدول رقم (1) يوضّح مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عمان المتضمنة في العينة، وعدد المستجيبين لملء الاستبانة.

الجدول (1): قائمة بمؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عمان وعدد المستجيبين لملء الاستبانة

المؤسسة	عيّنة الدراسة	الذكور	الإناث	النسبة المئوية
معهد نور مجان (عبري)	7	4	3	22%
معهد نور مجان (مسقط)	7	2	5	22%
كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنح	9	5	4	28%
مركز اللغة العربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة صحار	5	3	2	16%
معهد لغلي (البريمي)	4	0	4	12%
المجموع	32	14	18	100%

وقد تم استرداد جميع الاستبانات دون استبعاد أي منها؛ وذلك نتيجة تقيّد المعلمين والمعلمات في الإجابة عن كافة فقرات الاستبانة، وعليه أصبح العدد الذي طبّقت عليه الدراسة (32) معلما ومعلمة .

رابعا متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدارسة تبعا لمتغير الخبرة

نوع المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	خبرة قليلة 1-3	7	22%
	خبرة متوسطة 3-5	5	16%
	خبرة كبيرة 5 سنوات فأكثر	20	62%
	المجموع	32	100%

يوضّح الجدول السابق توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب سنوات الخبرة، حيث تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي: خبرة قليلة من 1- 3 سنوات، وخبرة متوسطة من 3 – 5 سنوات، وخبرة كبيرة من 5 سنوات فأكثر، ويلاحظ أنّ النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تركّزت في الخبرة الكبيرة (من 5 سنوات فأكثر) حيث بلغ عددهم (20) ونسبتهم (62%)، بينما وصل عدد أفراد العينة ممن يمثلون الخبرة المتوسطة (3-5 سنوات) إلى (5) بنسبة بلغت (16%)، وقد بلغ عدد أفراد الخبرة القليلة (7) من أفراد عينة الدراسة ونسبتهم (22%).

خامسا أداة الدراسة:

تحقيقا للأهداف المرجوة من الدراسة تمثّلت الأداة في استبانة تضمنت عددا من البنود المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها في محاور ثلاثة هي: المعلم، والمتعلم، والمحتوى، وطرائق التدريس، وقد سارت خطوات بناء الاستبانة وفقا للخطوات الآتية:

- اطلع الباحث على العديد من المصادر ذات العلاقة بمشكلات تدريس الاستماع مثل دراسة عبدالله (2001)، ودراسة البوسعيدي (Al-Busaid, 2102)، ودراسة غفور (2014)، ودراسة باعباد (2015)، ودراسة الرواشدة، والزايد، ونواف (Alrawashdeh, Alzayed and Nawaf, 2017).
- تحديد المحاور الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
- صياغة العبارات التي تقع تحت كل محور.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكوّنت من (28) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: المعلم (7) عبارات، والمتعلم (11) عبارة، والمحتوى وطرائق التدريس (10) عبارات.

وبناء على الخطوات السابقة قام الباحثان بالاستفادة من تلك الخطوات في الإعداد الأولي لأداة الدراسة، ثم قام بعد ذلك بتعديلها وفقا للخطوات الآتية:

- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من حملة رسالة الماجستير والدكتوراة في التربية، وعلم اللغة، وطرائق التدريس، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للتأكّد من مناسبة العبارات وفقا لمحاور الدراسة، ودقّة صياغتها، وحذف أو تعديل بعض العبارات بما يتناسب ومحاور الدراسة.

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تمّ تعديل بعض المفردات، والمصطلحات، وزيادة عدد من العبارات، حيث بلغ عدد عبارات الاستبانة بعد صياغتها (30) عبارة موزّعة على ثلاثة محاور، حيث أعطى لكلّ عبارة سُلّم متدرج تبعا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي: بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدا؛ بحيث تُمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، ودرجة واحدة (1) في حالة الاستجابة بدرجة قليلة جدا، كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (3): توزيع مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموجهة لعيّنة الدراسة

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
5	4	3	2	1

سادسا: محتوى الاستبانة:

تمّ تصميم الاستبانة في صورتها النهائية ؛ حيث تكوّنت من ثلاثة أقسام: القسم الأول موجه لعيّنة الدراسة يشرح المطلوب منها، والقسم الثاني احتوى على البيانات الشخصية المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي:

- النوع الاجتماعي: (ذكر – أنثى).
- وسنوات الخبرة: (خبرة قليلة 1-3، وخبرة متوسطة 3-5، وخبرة كبيرة من 5 سنوات فأكثر).

وأخيرا القسم الثالث الذي تضمّن محاور الاستبانة وعباراتها والمتمثّلة في تبيين وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول مشكلات تدريس الاستماع، موزّعة حسب الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4): توزيع محاور الدراسة وفقرات كلّ منها والنّسب المئوية للفقرات

رقم المحور	المحور	ترتيب العبارات في الاستبانة	عدد الفقرات	النسب المئوية
1	مشكلات تتعلق بالمعلم	9-1	9	30%
2	مشكلات تتعلق بالمتعلم	19-10	10	33%
3	مشكلات تتعلق بالمحتوى وطرائق التدريس	30-20	11	37%

ولتقدير الاستجابة لأداة الدراسة، استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي الموضّح سابقا، وتمّ استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة موافقة المستجيبين على كلّ عبارة من محاور الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضّح معيار الحكم المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (5): معيار الحكم على درجة الموافقة على كلّ عبارة من محاور الاستبانة

درجة الاستجابة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
مدى المتوسط	4.21- 5.00	3.41 – 4.20	2.61 – 3.40	1.81 – 2.60	1.00 – 1.80

سابعا: صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

جرى التحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل ارتباط كلّ مفردة وبين المحاور، وهي كالآتي:

1- ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للمحور: تمّ حساب معاملات الارتباط لكلّ مفردة بالدرجة الكليّة للمحور التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول رقم (6):

جدول (6) معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور

المعلم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المتعلم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المحتوى وطرائق التدريس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.284	0.0372	10	0.097	0.0763	20	0.521	0.082
2	0.351	0.0263	11	0.085	0.0792	21	0.534	0.074
3	0.574	0.051	12	0.769	0.003	22	0.333	0.0290
4	0.657	0.020	13	0.120	0.0711	23	0.840	0.001
5	0.745	0.005	14	0.623	0.030	24	0.697	0.012
6	0.801	0.002	15	0.856	0.000	25	0.539	0.070
7	0.600	0.039	16	0.807	0.002	26	0.543	0.068
8	0.687	0.014	17	0.782	0.003	27	0.364	0.0244
9	0.661	0.019	18	0.603	0.038	28	0.618	0.032
			19	0.705	0.010	29	0.449	0.0144
						30	0.545	0.067

يتّضح من نتائج الجدول رقم (7) أنّ جميع قيم الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ممّا يدلّ على وجود علاقة قوية وشبه تامة بين درجة كلّ مفردة محور والدرجة الكلّية للمحور.

2- صدق البناء للاستبانة

تمّ حساب معاملات ارتباط كلّ محور فرعي بالدرجة الكلّية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبيّنة بالجدول رقم (7):

جدول رقم (7): قيم معاملات ارتباط درجة المحور الفرعي بالدرجة الكلّية للأداة

المحور الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعلم	0.615	0.033
المتعلّم	0.566	0.045
المحتوى وطرائق التدريس	0.680	0.015

يتّضح من نتائج جدول (7) أنّ جميع قيم الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.566)، و(0.680) ممّا يدلّ على وجود علاقة موجبة ومناسبة بين درجة كلّ محور فرعي والدرجة الكلّية للمحور الرئيس.

كما يوضح الجدول (8) الثبات الكلي لكل محور من محاور الاستبانة للأداة.

جدول (8): معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

المجال	قيمة ألفا كرو نباخ
المعلم	0.645
الطالب	0.671
المحتوى وطرائق التدريس	0.516

ثامنا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

§ بعد التأكّد من صدق وثبات أداة الدراسة ووصولها للصورة النهائية سعى الباحث إلى البدء بتطبيق الاستبانة.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

- نصّ السؤال الأول على: ما مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة والتي تقيس وجهة نظر المعلمين لمشكلات تدريس الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في محاور المعلم، المتعلم، المحتوى وطرائق التدريس، وقد تم ترتيب العبارات ترتيبا تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيرًا تم حساب المتوسط العام للمحور.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لجميع فقرات الاستبانة مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
26	قلة ملاءمة بعض المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية	3.16	0.987	متوسطة
20	قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع.	3.16	1.273	متوسطة
11	الطلاب لا يحضرون المادة المسموعة مسبقا.	3.13	1.362	متوسطة
23	قلّة توافر المواد السمعية على الشبكة العنكبوتية التي يمكن للطلاب الاستعانة بها لممارسة الاستماع بشكل أكبر خارج الصفّ.	3.06	1.243	متوسطة
29	لا يوجد منهج واضح ومحدد لتدريس مهارة الاستماع.	3.03	1.275	متوسطة
22	قلة احتواء المناهج على مواد سمعية وأنشطة تنمي مهارة الاستماع.	3.03	1.177	متوسطة
18	صعوبة مجاراة المتعلم لحديث المعلم.	2.91	1.027	متوسطة
30	قلة توافر المواد السمعية في المؤسسة التعليمية.	2.88	1.264	متوسطة
27	العديد من المحتويات والمواد السمعية لا تحتوي على نصوص واقعية أو تحاكي الواقع	2.87	1.100	متوسطة
19	بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع.	2.81	0.931	متوسطة
25	كثير من المحتويات والمواد السمعية لا تحاكي الواقع وتبتعد عن حياة الطلاب اليومية.	2.81	1.176	متوسطة
6	قلة الدورات التدريبية في معرفة المعايير التي تحدد مستوى متعلّم اللغة العربية في فهم المسموع.	2.75	1.218	متوسطة
28	الأنشطة الموجودة في الكتاب لا تخاطب التفكير الناقد.	2.72	0.924	متوسطة
16	يواجه الطلاب صعوبة في إدراك الفكرة الرئيسة للدرس.	2.66	1.035	متوسطة
10	شعور الطلاب بالنعاس أو الملل في درس الاستماع.	2.28	1.198	قليلة
7	أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب.	2.16	1.221	قليلة
4	لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع	2.16	1.081	قليلة
1	لا أمتلك الخبرة الكافية في تدريس مهارة الاستماع.	2.06	0.982	قليلة
5	أجد صعوبة في تقييم الطلاب بمدى فهم المسموع.	1.88	1.129	قليلة
9	أجد صعوبة في ربط المادة المسموعة بالواقع.	1.87	0.942	قليلة
8	أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة.	1.84	1.051	قليلة
2	ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب.	1.75	0.916	قليلة جدا
3	أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع.	1.72	0.924	قليلة جدا
	المتوسط العام للفقرات	2.78	0.682	متوسطة

من خلال الجدول (9) يتضح أن مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان تراوحت بين (كبيرة) و(قليلة جدا) رغم أن أغلبها جاءت (متوسطة) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.94- 1.72)، وبانحرافات معيارية كانت بين (0.924- 1.190)، كما أنه لا توجد أي عبارة في هذا الجدول جاءت في مستوى استجابة (كبيرة جدا). ويعزو الباحث مجيء معظم الفقرات في مستوى استجابة متوسطة إلى خبرة المعلمين العاملين في هذه المؤسسات وإلى قدرتهم على التغلب على معظم المشكلات التي تواجههم في تدريس مهارة الاستماع، حيث تركزت خبرة العينة في فئة خمس سنوات فأكثر كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (18) والذين بلغ عددهم (20) من (32) هو حجم العينة، كما أنّ الفقرات (7، و4، و3) على التوالي تدلّ على هذه الخبرة والدراية الكاملة في تعامل المعلمين مع دروس الاستماع، حيث نصّت الفقرة (7) على "أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب"، ونصّت الفقرة (4) على "لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع"، حيث جاءت درجة الاستجابة في كل منهما بدرجة قليلة، بينما نصّت الفقرة (3) على "أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع"، حيث جاءت بدرجة استجابة قليلة جدا.

كما جاءت الفقرات (26 و20) بدرجة استجابة متوسطة ومعدل المتوسط الحسابي نفسه (3.16)، حيث نصّت الفقرة (26) على "قلة ملاءمة بعض

المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية"، ونصّت الفقرة (20) على "قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع"، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبدالله (2011) وهي أهمية استخدام الميزات الإلكترونية لبعض المعينات التعليمية في تطوير تعلّم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك دراسة غفور (2014) والتي توصلت إلى قلّة وجود محتوى لمهارة الاستماع، ودراسة كاتبي (2017) والتي توصلت إلى أنّ مهارة الاستماع لم تحظَ باهتمام كافٍ لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنّ بعض المناهج في هذا المجال قامت بدمج مهارتي القراءة والاستماع، إضافة إلى دراسة محمد، وقناوي، وسلطان (2017) والتي أكّدت على وجود فاعلية التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وما توصلت إليه دراسة النجار والجمل (Alnajjar, Al-jamal 2019)) إلى وجود نقص المعرفة التكنولوجية لدى المعلمين المشاركين وأوصت بضرورة انضمام المعلمين في الأردن إلى ورش عمل تدريبية بغض النظر عن الجنس أو الخبرة من أجل دمج التكنولوجيا في عملية التدريس بهدف تحسين مهاراتهم التدريسية وأداء طلابهم في مهارتي الاستماع والكلام.

وجاءت الفقرة (19 و25) بالمتوسط الحسابي نفسه (2.81)، حيث نصّت الفقرة (19) على "بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع"، بينما نصّت الفقرة (25) على "كثير من المحتويات والمواد السمعية لا تحاكي الواقع وتبتعد عن حياة الطلاب اليومية"، ويعزو الباحث ذلك إلى سرعة المتحدث أو المتكلّم أو النصّ الذي استمع إليه المتعلم، كأن يتضمن مجموعة من المفردات الجديدة في قاموس المتعلم، وكذلك إلى اختلاف المستويات الطلابية، أو عدم توافق نصّ الاستماع مع مستويات المتعلمين، وإلى سرعة المتحدث أثناء حديثه مع المتعلمين، وبعد نصّ الاستماع عن الواقع اليومي وعن البيئة الاجتماعية التي يدرس فيها غير الناطقين بالعربية، حيث تؤكّد نتائج دراسة البوسعيدي (Al-Busaid, 2102) على أنّ مجموعة من الناطقين بغير العربية أرجعوا صعوبة الاستماع عند دراستهم للغة العربية إلى عوامل عديدة من بينها السرعة في الحديث مع الأشخاص الذين يتحدثون ويتحاورون معهم، وكذلك إلى سرعة نسيان ما استمعوا إليه، و إلى فقد جزء من كلام المتحدث أثناء استغراقهم في التفكير لما يقوله، وإلى قلّة وجود فرص كافية لممارسة اللغة العربية في المجتمع العماني، وتتفق كذلك مع دراسة جبر (2015) والتي توصلت إلى وجود مجموعة من العقبات في طريق التواصل اللغوي عامة وفي ميدان تعليم اللغة خاصة، حيث أنّه لا يمكن إغفال الطبيعة المعقّدة لمهارة الاستماع، إذ أنّها تحتاج لجهد كبير للوصول للغاية والنتائج المطلوبة.

كما جاءت العبارات (13، 24، 15) بدرجة استجابة كبيرة على التوالي، فقد جاءت هذه العبارات متتالية متصدرة بقية العبارات. إذ نصت العبارة (13) على "قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع" بمتوسط (3.94) وبانحراف معياري ((1.190، كما نصت العبارة (24) على "البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا" بمتوسط (3.66) وبانحراف معياري (1.125)، أما العبارة (15) فقد نصت على "حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة" بمتوسط (3.59) وبانحراف معياري (1.160).

ويعزو الباحث ذلك إلى قلّة المخزون السمعي للمواد السمعية المتوفرة والتي تتناسب مع الموضوعات المراد تقديمها للمتعلمين بما يتناسب مع مستوياتهم مقارنة بمادة لغوية أخرى في باقي المهارات اللغوية الأخرى كالبحث عن نصّ قرائي من مجلة أو جريدة إذا كان الموضوع يتعلق بمهارة القراءة مثلا، وقلّة توافر الوسائل التعليمية والبرامج المصممة لتعليم مهارة الاستماع وهو ما تؤكده دراسة (رحمضان، 2011) ودراسة (باعباد،2015).

أما العبارات التي جاءت في الترتيب الأخير فهي (8، 2، 3)، إذ نصّت العبارة (8) على "أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة" بدرجة استجابة قليلة، وكان متوسطها (1.84) وبانحراف معياري (1.051)، بينما نصت العبارة (2) على "ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب" بدرجة قليلة جدا وكان متوسطها (1.75) وبانحراف معياري (0.916)، أما العبارة (3) فقد جاءت بمتوسط (1.72) وبانحراف معياري (0.924) ونصّت على "أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع"، وجميع هذه العبارات تندرج ضمن محور المعلم، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرواشدة، والزايد، ونوّاف (Alrawashdeh, Alzayed and Nawaf, 2017) في أنّ المشكلات المتعلقة بتدريس مهارة الاستماع والمرتبطة بالمعلم أقلّ درجة من حيث الاستجابة من تلك المتعلقة بالمتعلمين والمحتوى وطرائق التدريس، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود قناعة كافية يمتلكها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية هذه المهارة في عملية التعليم والتعلم، وإلى امتلاكهم لهذه المهارات في عملية التدريس كون الأغلبية العظمى منهم أصحاب خبرة تدريسية كبيرة وقطعوا شوطا كبيرا في مجال تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية في السلطنة. كما تشير النتائج السابقة إلى اهتمام معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بممارسة المهارات اللغوية ومن بينها الاستماع في الغرفة الصفية بشكل سليم وهو ما أكدته دراسة (الفقيه، 2017).

كما جاءت الفقرات (13 و24 و15 و14 و21 و17) على التوالي بدرجة استجابة كبيرة، حيث نصّت الفقرة (13) على "قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع" وبمتوسط حسابي (3.94)، والفقرة (24) نصّت على "البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا" وبمتوسط حسابي (3.66)، بينما الفقرة (15) نصّت على "حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة" وبمتوسط حسابي وصل إلى (3.59)، ونصّت الفقرة (14) على "صعوبة التمييز بين أصوات العربية عند الطلاب" وبمتوسط حسابي (3.53)، والفقرة (21) نصّت على "ندرة المواقع الإلكترونية التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة العربية وتطوير مهارة الاستماع" وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.50)، ونصّت الفقرة (17) على "بطء التعلّم عند بعض الطلاب في فهم المسموع" وبمتوسط حسابي (3.44)، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى عوامل عدّة منها قلّة الحصيلة والقاموس المعجمي من المفردات التي يمتلكها المتعلمون الناطقون بغيرها وخاصة في المستوى المبتدئ، والذي بدوره ينعكس سلبا على شعورهم بالقلق والتوتر عند تنفيذ حصة في مهارة الاستماع، وافتقار المؤسسات والمعاهد المعنية في هذا الجانب إلى المعامل والمختبرات المهيأة لتوظيف مهارة الاستماع إسوة ببقية تعليم اللغات الأخرى، إضافة للصعوبة التي يواجهها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في البحث وقتا زمنيا طويلا للوصول لمادة سمعية تتناسب ومستويات وقدرات طلابهم، وخاصة أنّ المواقع الإلكترونية لا تضمّ الكثير من هذه المحتويات السمعية، وتؤكّد دراسة غفور (2014) إلى قلّة وجود محتوى لمهارة الاستماع، وأنّه لا توجد خطة لتقويم مهارة الاستماع، وأنّ معامل اللغة في تنمية مهارة الاستماع ضعيفة، وتختلف النتيجة السابقة مع ما أشار إليه مدكور (2000) في أهداف تدريس الاستماع ومنها أنّه ينبغي على المستمع أن يتعرّف إلى الأصوات المختلفة في البيئة وضرورة التمييز بين النغمات الصوتية محاولا محاكاة هذه الأصوات والنطق بها، واستخلاص المعنى من هذا الصوت، وهو ما يسمّى بالتمييز السمعي ومهاراته.

أولا: النتائج المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمعلم

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول: المعلم، مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
6	قلة الدورات التدريبية في معرفة المعايير التي تحدد مستوى متعلّم اللغة العربية في فهم المسموع.	2.75	1.218	متوسطة
4	لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع	2.16	1.081	قليلة
7	أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب	2.16	1.221	قليلة
1	لا أمتلك الخبرة الكافية في تدريس مهارة الاستماع.	2.06	0.982	قليلة
5	أجد صعوبة في تقييم الطلاب بمدى فهم المسموع.	1.88	1.129	قليلة
9	أجد صعوبة في ربط المادة المسموعة بالواقع.	1.87	0.942	قليلة
8	أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة.	1.84	1.051	قليلة
2	ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب.	1.75	0.916	قليلة جدا
3	أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع.	1.72	0.924	قليلة جدا
	المجموع	2.02	0.772	قليلة

ويتبيّن من الجدول (10) أن درجة الاستجابة لمشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان وتحديدا في محور المعلم تراوحت بين المتوسطة والقليلة جدا، وإن كان معظمها بدرجة استجابة قليلة وبمتوسطات حسابية بين (2.75- 1.72)، وبانحرافات معيارية بلغت بين (0.924 -1.218)، كما أنه لا توجد أي عبارة في هذا المحور جاءت في مستوى استجابة (كبيرة جدا أو كبيرة)، ويرجع الباحث حصول معظم فقرات هذا المحور على درجة تراوحت بين المتوسطة والقليلة جدا إلى قدرة المعلمين وامتلاكهم للخبرات اللازمة التي مكّنتهم من التعامل مع دروس الاستماع في المواقف التعليمية وتقديمها بالشكل الذي يحقق أهداف تدريسها، خاصة وأنّ شريحة كبيرة منهم مارسوا عملية التدريس لسنوات طويلة للغة العربية للناطقين بها في المدارس الحكومية بالسلطنة، وخضعوا للعديد من الدورات والبرامج التدريبية اللازمة في طرائق التدريس والمهارات اللغوية ومنها مهارة الاستماع، إضافة لوعي المعلمين وإدراكهم الكامل بأهمية حصة الاستماع، وتهيئتهم للجو التعليمي في الغرفة الصفية بما يساعد الطلاب على تقبل درس الاستماع ولبناء تواصل مستمر أقلّ توترا في درس الاستماع، وقناعتهم الكاملة بأهمية حصة الاستماع ومعرفتهم بالأساليب والطرائق التدريسية الملائمة؛ لتقديم وتنفيذ مهارة الاستماع، وتختلف النتيجة السابقة مع ما أوصت به دراسة المقبالية (2019)، حيث أشارت إلى ضرورة تطوير معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الدورات والبرامج التدريبية، ومن ضمنها تدريبهم على مهارة تدريس الاستماع.

وقد جاءت العبارات (6، 7، 4) على التوالي في صدارة هذا المحور، حيث نصّت الفقرة رقم (6) على "قلة الدورات التدريبية في معرفة المعايير التي تحدد مستوى متعلّم اللغة العربية في فهم المسموع"، متصدرة فقرات هذا المحور بدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبانحراف معياري (1.218)، بينما جاءت الفقرة رقم (7، و4) على التوالي بنفس المتوسط الحسابي (2.16)، حيث نصّت الفقرة (7) على "أجد صعوبة في اختيار المادة السمعية المناسبة لمستويات الطلاب"، وبانحراف معياري (1.221)، بينما نصّت الفقرة (4) على "لا يوجد لدي اطلاع كاف عن الدراسات والأبحاث في تدريس مهارة الاستماع" وبانحراف معياري بلغ (1.081).

أما العبارات التي جاءت في الترتيب الأخير في هذا المحور فهي (8، 2، 3)، إذ نصّت العبارة (8) على "أجد صعوبة في صياغة الأسئلة والتمارين المناسبة للمادة المسموعة" بدرجة استجابة قليلة، وكان متوسطها (1.84)، بينما نصّت العبارة (2) على "ليس عندي قناعة كافية بما أقدمه في حصة الاستماع للطلاب" بدرجة قليلة جدا وكان متوسطها (1.75)، أما العبارة (3) فقد جاءت بمتوسط (1.72) ونصّت على "أفتقر إلى المعرفة الوافية بالطريقة المناسبة لتقديم درس الاستماع"، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى امتلاك المعلمين للمهارات والاستراتيجيات اللازمة في تدريس الاستماع، ومقدرتهم على التعامل مع طبيعة هذه المهارة في الموقف التعليمي وتهيئة الجو المناسب للمتعلمين في كيفية تنفيذ وتقبّل دروس الاستماع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السمان (2107) والتي أشارت إلى فاعلية الاستراتيجيات التدريسية التي يقدمها المعلمون في تنمية مهارة الاستماع لدى دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المسلمين في المستوى المتقدم، وكذلك دراسة الرواشدة، والزايد، ونوّاف (Alrawashdeh, Alzayed and Nawaf, 2017) والتي كان من أبرز نتائجها أنّ النسب بين مشكلات تدريس الاستماع عند المعلمين منخفضة مقارنة بتلك المتعلقة ببيئة التدريس أو المصادر والوسائل التعليمية، بينما تختلف النتائج السابقة عمّا أوصت به دراسة الفقيه (2017) بضرورة زيادة الاهتمام بالطالبات المعلمات عند ممارسة مهارتي الاستماع والتحدث، واكساب الطالبات المعلمات لهاتين المهارتين من خلال عقد دورات تدريبية للمهارتين السابقتين لطالبات الجامعة عامة وكلية التربية خاصة، وما أوصت به دراسة عماد الدين (2012) بضرورة إعداد دليل تدريبي للمعلمين لتدريس مهارات الاستماع قائم على توظيف السرد القصصي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمتعلم

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني: المتعلم، مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
13	قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع.	3.94	1.190	كبيرة
15	حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة.	3.59	1.160	كبيرة
14	صعوبة التمييز بين أصوات العربية عند الطلاب.	3.53	1.164	كبيرة
17	بطء التعلّم عند بعض الطلاب في فهم المسموع.	3.44	1.216	كبيرة
12	شعور الطلاب أن مهارة الاستماع هي أصعب المهارات اللغوية.	3.22	1.263	متوسطة
11	الطلاب لا يحضرون المادة المسموعة مسبقا.	3.13	1.362	متوسطة
18	صعوبة مجاراة المتعلم لحديث المعلم.	2.91	1.027	متوسطة
19	بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع.	2.81	0.931	متوسطة
16	يواجه الطلاب صعوبة في إدراك الفكرة الرئيسة للدرس.	2.66	1.035	متوسطة
10	شعور الطلاب بالنعاس أو الملل في درس الاستماع.	2.28	1.198	قليلة
	المجموع	3.15	0.883	متوسطة

من مجمل البيانات السابقة في الجدول (14) يتّضح أنّ مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في السلطنة في محور المتعلم جاءت بين درجة استجابة كبيرة وقليلة وبمتوسط حسابي تراوح بين (2.28 – 3.94)، حيث وردت الفقرات (13 و15 و14 و17) على التوالي بدرجة استجابة كبيرة، وكانت أعلى الفقرات من حيث درجة الاستجابة الفقرة (13) والتي نصّت على "قلة المفردات العربية عند الطلاب تؤثر على فهم المسموع" بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبانحراف معياري (1.190)، بينما نصّت الفقرة (15) على "حدوث ارتباك عند الطلاب عند سماع التعبيرات الجديدة" وبمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (1.160)، وجاءت الفقرة (14) بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (1.164) ونصّت الفقرة على "صعوبة التمييز بين أصوات العربية عند الطلاب"، بينما أشارت الفقرة (17) على "بطء التعلّم عند بعض الطلاب في فهم المسموع"، بمتوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري (1.216).

وجاءت الفقرات (12 و11 و18 و19 و16) على التوالي أيضا بدرجة استجابة متوسطة، حيث نصّت الفقرة (12) على "شعور الطلاب أن مهارة الاستماع هي أصعب المهارات اللغوية" بمتوسط حسابي (3.22) وبانحراف معياري

بلغ (1.236)، وتلتها الفقرة (11) بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (1.362) حيث نصّت هذه الفقرة على "الطلاب لا يحضرون المادة المسموعة مسبقا"، وجاءت بعدها الفقرة (18) بمتوسط حسابي (2.91) وبانحراف معياري (1.027)، بينما نصّت الفقرة (19) على "بطء تذكّر ما درسه الطالب خلال درس الاستماع" بمتوسط حسابي (2.81) وبانحراف معياري (0.931)، وجاءت الفقرة (16) بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معياري (1.035) حيث نصّت هذه الفقرة على "يواجه الطلاب صعوبة في إدراك الفكرة الرئيسة للدرس"، ويرجع الباحث النتيجة السابقة إلى الصعوبة التي يواجهها المتعلمون في التمييز بين الأصوات في اللغة العربية وخاصة المستوى المبتدئ، وإلى سرعة المتحدث الذي يتخاطبون معه أثناء حواراتهم ومناقشاتهم معه، إضافة لقلّة الحصيلة المعرفية من المفردات والكلمات المعجمية التي يمتلكونها أثناء إجراء هذه الحوارات داخل الغرفة الدراسية أو خارجها، ممّا يسبب لهم القلق والارتباك ويجعلهم يفقدون الفكرة الرئيسة لهذا الحوار، كما يعتقد ويظنّ الكثير من المتعلمين أنّ مهارة الاستماع هي المهارة الأصعب من بين المهارات اللغوية الأخرى، والتي تمثّل عائقا وحاجز عثرة أمام تعلمهم للغة، ممّا يولّد لديهم شعورا بالنفور والتضايق أثناء تنفيذ المعلم لحصة الاستماع.

وتتّفق النتيجة السابقة مع دراسة البوسعيدي (Al-Busaid, 2102) والتي أشارت إلى صعوبة مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للنطقين بغيرها، والتي أرجعت أسباب هذه الصعوبة إلى السرعة في حديث المتكلم، وفقدانهم لجزء كبير جدا من كلامه وعدم قدرتهم على فهم ما يستمعون إليه.

بينما جاءت الفقرة (10) في ذيل ترتيب فقرات هذا المحور بدرجة استجابة قليلة وبمتوسط حسابي (2.28) وبانحراف معياري (1.198)، ونصّت على "شعور الطلاب بالنعاس أو الملل في درس الاستماع" ويعزو الباحث ذلك إلى قرب دروس ونصوص الاستماع من واقع وبيئة المتعلم، وتضمّنها لما فيه استثارته وجذبه لدروس الاستماع، مما ينعكس إيجابا على تقبلّه لهذه المهارة، وكذلك تهيئة المتعلمين قبل تطبيق درس الاستماع من جانب المعلمين، واحتواء الأسئلة والأنشطة التطبيقية المتعلقة بنصّ الاستماع الذي استمع إليه المتعلمين من بيئتهم وواقعهم الذي يعايشوه أثناء فترة التعلّم، حيث تختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة غفور (2014)، والتي أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأنشطة التي تقدّم للطلاب في مهارة الاستماع قليلة جدا.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع المتعلقة بالمحتوى وطرائق التدريس

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث: المحتوى وطرائق التدريس، مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
24	البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا.	3.66	1.125	كبيرة
21	ندرة المواقع الإلكترونية التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة العربية وتطوير مهارة الاستماع.	3.50	1.164	كبيرة
26	قلة ملاءمة بعض المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية	3.16	0.987	متوسطة
20	قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع.	3.16	1.273	متوسطة
23	قلّة توافر المواد السمعية على الشبكة العنكبوتية التي يمكن للطلاب الاستعانة بها لممارسة الاستماع بشكل أكبر خارج الصفّ.	3.06	1.243	متوسطة
22	قلة احتواء المناهج على مواد سمعية وأنشطة تنمي مهارة الاستماع	3.03	1.177	متوسطة
29	لا يوجد منهج واضح ومحدد لتدريس مهارة الاستماع	3.03	1.257	متوسطة
30	قلة توافر المواد السمعية في المؤسسة التعليمية.	2.88	1.264	متوسطة
27	العديد من المحتويات والمواد السمعية لا تحتوي على نصوص واقعية أو تحاكي الواقع	2.87	1.100	متوسطة
25	كثير من المحتويات والمواد السمعية لا تحاكي الواقع وتبتعد عن حياة الطلاب اليومية.	2.81	1.176	متوسطة
28	الأنشطة الموجودة في الكتاب لا تخاطب التفكير الناقد.	2.72	0.924	متوسطة
	المجموع	3.07	0.884	متوسطة

يتّضح من خلال نتائج الجدول السابق والمتعلق بمحور المحتوى وطرائق التدريس أنّ المتوسطات الحسابية لهذا المحور كانت بين كبيرة ومتوسطة، حيث تراوحت بين (2.72 – 3.66)، كما لم ترد درجة استجابة كبيرة جدا أو قليلة أو قليلة جدا في هذا المحور، ويعزو الباحث ذلك إلى عدّة أسباب منها خبرة المعلمين في انتقاء نصوص ودروس الاستماع التي تتناسب مع مستويات طلابهم، ومعرفتهم بالأساليب والطرائق التدريسية الملائمة لتقديم دروس الاستماع، وهو ما يتفق مع نتيجة محور المعلم حيث جاءت الفقرة "7" والخاصة "بصعوبة حصول المعلم على مادة سمعية لمستوى التلاميذ" على درجة متوسطة، مما يشير مرة أخرى إلى وجود خبرة كافية عند المعلمين في اختيار المواد السمعية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة ماريليتا ورمداني (2019) بضرورة وجود طرائق تدريس مناسبة ومعلمين مؤهلين ومدربين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك وضع المواد والمناهج والمحتويات الدراسية المناسبة لدارس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة عبد اللطيف (2014) والتي قدّمت للمعلمين خطوات ومنهجية تدريس مهارة الاستماع في اللغة العربية باستخدام البيئة والوسائل التدريسية الفاعلة، وكذلك دراسة القضاة (2018) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0 05.) بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى أثر استراتيجية الاستماع الاستراتيجي في تحسين مهارات الاستيعاب الاستماعي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج دراسة محمد، وقناوي، وسلطان (2017) وجود فاعلية لطرائق التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارة الاستماع لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك دراسة علي والعابد (2017) والتي أظهرت نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة تعزى إلى طريقة التدريس، لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة السّمان (2017) والتي توصلت إلى فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة الاستماع لدى مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المسلمين في المستوى المتقدم، ونتائج دراسة محمد (2013) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α=0 05.) بين درجات القياس القبلي والبعدي في مهارات الاستماع لدى مجموعة الطلاب التي درست باستراتيجية التنبؤ.كما جاءت الفقرات (24 و21) على التوالي بدرجة استجابة كبيرة، حيث نصّت الفقرة (24) على "البحث عن محتوى سمعي مناسب يستغرق وقتا طويلا" بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبانحراف معياري (1.125)، ونصّت الفقرة (21) على "ندرة المواقع الإلكترونية التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة العربية وتطوير مهارة الاستماع"، بمتوسط حسابي (3.50) وبانحراف معياري (1.164)، بينما جاءت بقية فقرات المحور (26 و20 و23 و29 و22 و30 و27 و25 و28) على التوالي وبدرجة استجابة متوسطة، حيث جاءت الفقرتان (26 و20) بنفس المتوسط الحسابي (3.16)، حيث نصّت الفقرة (26) على "قلة ملاءمة بعض المحتويات لمستويات الطلاب الفعلية" بانحراف معياري (0.987)، ونصّت الفقرة (20) على "قلة وجود برامج إلكترونية مساندة لدعم دروس الاستماع" بانحراف معياري (1.273)، ويعزو الباحث ذلك إلى إغفال مهارة الاستماع بشكل كبير جدا من جانب القائمين على إعداد وتصميم البرامج والمناهج والمحتويات التعليمية، وإدراج هذه المهارة المهمة ضمن باقي المهارات اللغوية الأخرى أثناء التدريس، وكذلك إلى القصور في محتوى بعض المناهج التعليمية في توفير محتوى تعليمي مناسب للمتعلمين؛ مما يحتّم على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لبذل الكثير من الجهد لتعويض هذا القصور والحصول على مواد سمعية مناسبة من مصادر متنوعة ومتعددة اعتمادا على خبرته، وتؤكّد نتائج دراسة كاتبي (2017) على ذلك، حيث أشارت إلى أنّ مهارة الاستماع لم تحظَ بالقدر والاهتمام الكافي لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما قامت بعض المناهج بدمج مهارتي القراءة والاستماع، وبعضها اختزل في إطار واحد، وهذا لا يفي بحقّ مهارة

الاستماع التي هي المدخل الأساس لتعلّم اللغة، وكذلك ما أوصت به دراسة عبدالله (2001) ودراسة السويفي (2018) بضرورة استخدام الميزات الإلكترونية لبعض المعينات التعليمية في تطوير تعلّم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة أبو دية (2009) والتي أوصت بضرورة الاستفادة من البرنامج المحوسب في تنمية بعض مهارات التدريس بشكل عام وبعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية بشكل خاص، إضافة لما أوصت به دراسة باعباد (2015) ودراسة عبداللطيف (2014) بضرورة وأهمية تصميم وتوفير مواقع وبرامج ومحتويات إلكترونية تعنى وتهتم بمهارة الاستماع، وما أوصت به كذلك دراسة فوزي (2011)، ودراسة الفاعوري، وأبو عمشة (2005) بضرورة اهتمام الخبراء والقائمين على تصميم المناهج من خلال وضع برنامج شامل لأهداف تعليم وتدريس مهارة الاستماع للغة العربية للناطقين بغيرها، وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة لتطوير أساليب وطرائق التدريس.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات تدريس الاستماع للمحاور الثلاثة مرتبة تنازلياً

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
المتعلم	3.1500	0.88318	متوسطة
المحتوى وطرائق التدريس	3.0795	0.88434	متوسطة
المعلم	2.0208	0.77209	قليلة
المجموع	2.7854	0.68271	متوسطة

يشير الجدول (13) أنّ المتوسط العام لمحاور مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في السلطنة كان بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.78) من أصل (3) محاور، حيث جاء محور المتعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة استجابة متوسطة، بينما حلّ محور المحتوى وطرائق التدريس ثانيا وبدرجة استجابة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.88)، وجاء محور المعلم في نهاية الترتيب وبدرجة استجابة قليلة وبمتوسط حسابي (2.02) وبانحراف معياري (0.77)، ومن الممكن تفسير تقدّم محور المتعلم؛ نظرا للخلفيات المعرفية البسيطة التي يمتلكها المتعلمون في كيفية التعامل مع دروس ونصوص الاستماع وإلى صعوبة فهم المسموع من جانب المتعلمين عند تعلّمهم اللغة العربية لغة ثانية، إضافة لكونها تعدّ المهارة الأصعب من بين المهارات اللغوية الأخرى كما يشير الكثير من المتعلمين الناطقين بغير العربية، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة العمري (2007)، ودراسة شامية (2017)، كما أنّ الاستماع عملية معقّدة في طبيعتها فهو يشتمل على جوانب عدّة منها إدراك الرموز اللغوية عن طريق التمييز السمعي، وكذلك فهم مدلول هذه الرموز، وربط خبراته السابقة بالخبرات الحالية التي يمتلكها، بالإضافة إلى محاولة فكّ هذه الرموز وتحليل الرسالة المسموعة، ومن ثم نقدها وإبداء الرأي حولها وتقويمها والحكم عليها، وكلّ ذلك يتطلب إعدادا وتدريبا للمتعلمين في كيفية التعامل مع هذه المهارة وصقل مهاراتهم وتدريبهم وتعويدهم بشكل متواصل على التعامل بشكل إيجابي مع مهارة الاستماع، وهو ما يؤكّده مدكور (2000) وشعبان (Shabaan, 2012)، فمهارة الاستماع على وجه الخصوص تتطلب من المستمع إلى إعمال ذهن وتركيز، والانتباه لعملية النطق في الوقت ذاته، كما أنها مرتبطة بشكل كبير ببقية المهارات اللغوية الأخرى.

كما جاء محور المحتوى وطرائق التدريس ثانيا وفقا للنتيجة السابقة وبدرجة استجابة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى قلّة الاهتمام بالمواد السمعيّة والبصرية الداعمة لتنمية مهارة الاستماع وتضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإلى بُعد بعض الأنشطة والأسئلة التي يتم طرحها للمتعلمين في نهاية المادة السمعية وبالتالي قد تكون بعض هذه الأنشطة والأسئلة المعروضة للمتعلمين غير مرتبطة بالمحتوى السمعي، وكذلك إلى ندرة توافق المحتوى السمعي وواقع وبيئة المتعلم أو حتى بيئة التعلّم نفسها، فما يجده المتعلم في الغرفة الدراسية شيئا، وما يصادفه في المجتمع والبيئة الخارجية شيء آخر، وهذا ما أكّدته دراسة كاتبي (2017) أنّ مهارة الاستماع لم تحظَ باهتمام كافٍ لدى القائمين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء من ناحية التدريس أم من ناحية التأليف، وظهر هذا جليا وواضحا بالنظر إلى المناهج المؤلفة التي تستهدف غير الناطقين بالعربية، وبعض المناهج التي أهملت هذه المهارة ولم تذكرها البتة.

كما أنّ السير وفق طريقة تدريس واحدة دون أن يكون هناك تنويع في الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي يقدّم بها الدرس أو المهارة ينعكس سلبا على تعلّم المتعلمين، فإدخال المثيرات مثل التكنولوجيا من شأنها أن تضفي جوا تعليميا مميزا على الحصة الدراسية وتجذب انتباه المتعلمين وتشجعهم وتحفزهم على المشاركة والتفاعل في الموقف التعليمي، كما أنها تنمي المهارات اللغوية لديهم في عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى أنّ ندرة الجمع بين الجانب التكنولوجي والمحتوى الدراسي وطرائق التدريس قد يكون انعكس سلبا على المتعلمين والمناهج الدراسية في تعليم مهارات اللغة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (عبدالله، 2001، وعبد القادر، 2015، ومحمد، وقناوي، وسلطان 2017)، ، ودراسة بيومي، وإسماعيل، ورحمان، وأنور، محمد، وهريدي (Baioumy, Ismail, Rahman, Annuar, Mohammed and Haridi, 2018)، ودراسة النجار والجمل (Alnajjar, Al-jamal, 2019) ودراسة بكري (Bakry, 2013).

وجاء محور المعلم ثالثا بعد محوري المتعلم والمحتوى وطرائق التدريس، ويرجع الباحث ذلك إلى الخبرة الكافية والمهارات اللازمة والإعداد والتدريب الجيد الذي يمتلكه المعلمون في هذا المجال، وخاصة أنّ شريحة كبيرة من عينة الدراسة الحالية هم من ذوي الخبرة الكبيرة وقطعوا شوطا كبيرا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وتتوافق النتيجة السابقة مع ما أشارت إليه دراسة الرواشدة، والزايد، ونوّاف (Alrawashdeh, Nawaf and alzayed, 2017)، والتي أظهرت نتائجها أنّ النسب المتعلقة بمشكلات تدريس الاستماع والمتعلقة بالمعلمين منخفضة مقارنة بتلك المتعلقة ببيئة التدريس وتوافر المصادر والوسائل التعليمية والتي جاءت نسبتها متوسطة.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته

نصّ السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية في مشكلات تدريس الاستماع تعزى للخبرة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى من مستويات كل متغير لأداء أفراد عينة الدراسة، وقد تمّ استخدام اختبار (One Way Anova)؛ لفحص دلالة الفروق بين المعلمين اعتمادا على مستويات متغيّر الخبرة: خبرة قليلة (أقل من 3 سنوات)، وخبرة متوسطة (3-5)، وخبرة كبيرة (5 سنوات فأكثر).

والجدول الآتي يوضح الإحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة.

جدول (14): جدول الاحصاءات الوصفية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمشكلات تدريس الاستماع تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 3 سنوات	7	2.7619	0.66490
5-3	5	2.2667	0.50674
5 سنوات فأكثر	20	1.7000	0.67259
المجموع	32	2.0208	0.77209

الجدول السابق يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة وفق متغير الخبرة، إذ حصلت العينة ذات الخبرة (الأقل من 3 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بمعدل (2.7619) وبانحراف معياري (0.66490)، وتلاها فئة ذوي الخبرة (5-3) إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.2667) وانحرافها المعياري (0.50674)، ثم جاءت آخرا الفئة ذات الخبرة (من خمس سنوات فأكثر) حيث بلغ متوسطها (1.7000) وبانحراف معياري (0.67259).

كما استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظرهم، وفقا لمتغير الخبرة. والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول (15): اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لمشكلات تدريس الاستماع وفقا لمتغير الخبرة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مشكلات تدريس الاستماع	بين المجموعات	6.205	2	3.103	7.330	0.003
	داخل المجموعات	12.275	29	0.423		
	المجموع	18.480	31			

يوضّح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان في مشكلات تدريس الاستماع من وجهة نظرهم وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (0.003) أي أقلّ من (α=0.05)، وتتوافق النتيجة السابقة مع ما أوصت به دراسة النجّار، والجمل (Alnajjar, Aljamal, 2019)، ودراسة ماريليتا ورمداني (2019)،

ويُفسّر الباحث وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان لمشكلات تدريس الاستماع وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ لوجود تفاوت بين خبرة المعلمين من جهة، وإلى قرب نشأة وتأسيس المعاهد والمؤسسات التعليمية والتي تُعنى بهذا البرنامج من بعضها، وكذلك إلى تفاعل عامل الخبرة خاصة وأنّ شريحة كبيرة منهم قطعوا شوطا كبيرا في تدريس اللغة العربية للناطقين بها في المدارس الحكومية بالسلطنة، فإن فاعلية الخبرة تحدث ذلك الفرق الكبير بين المعلمين في مراعاتهم لمشكلات تدريس الاستماع للناطقين بغيرها، وهذا يتضح في المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها كل فئة من فئات أفراد العينة حسب مستوى الخبرة، كما أنّ التدريب الذي تلقاه أفراد العينة تدريب غير متساوٍ مما أدى إلى تنوّع الأداء نوعا ما.

وللتوصل إلى اتجاهات هذه الفروق استخدمت الدراسة الحالية اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها اعتمادا على متغير الخبرة في فئاته الثلاث، والجدول (16) يوضّح ذلك:

جدول(16): نتائج اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية الخاصة لمتوسطات استجابات المعلمين حسب متغير الخبرة

المتغير التابع	(I) متغير الخبرة	(J) فئات متغير الخبرة	الفرق المتوسطين (J-I)	بين	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة
اتجاه الفروق لمشكلات تدريس الاستماع	3 سنوات فأقلّ	5-3	0.49524		0.38095	0.440
		أكثر من 5 سنوات	1.06190*		0.28571	0.004
	5-3	أقل من 3	0.49524		0.38095	0.440
		أكثر من 5	0.56667		0.32530	0.236
	أكثر من 5 سنوات	أقل من 3	1.06190*		0.28571	0.004
		5-3	0.56667		0.32530	0.236

يظهر من الجدول السابق أنه عند مقارنة فئة الخبرة من 3 سنوات فأقل مع الفئتين (5-3)، وأكثر من 5 سنوات فإنه يتّضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح فئة الخبرة الأكثر من 5 سنوات. كما تظهر النتائج أنه عند مقارنة فئة الخبرة من 5-3 سنوات مع فئتي الخبرة أقل من 3 سنوات وأكثر من 5 سنوات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح فئة الخبرة 5-3 سنوات. بينما أظهرت النتائج مرة أخرى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة الخبرة الأكثر من 5 سنوات عند مقارنتها مع فئة الخبرة الأقل من 3 سنوات و5-3 سنوات لصالح فئة الخبرة الأكثر من 5 سنوات، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة من 5-3 سنوات.

وتؤكد هذه النتيجة ما توصل له الباحث سابقا في أنّ الخبرة لها دور كبير في وجود مشكلات تدريس الاستماع تعود إلى متغيّر الخبرة، فكلما قلّت الخبرة زادت مشكلات تدريس الاستماع كما يراها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو ما تؤكده دراسة المقبالية (2019) والتي أجريت في سلطنة عمان على عينة مشابهة لعينة هذا البحث.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية، فإنّ الباحثين يُوصي بالآتي:

1- على المؤسسات والمعاهد التعليمية تهيئة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للتعرّف على أصوات العربية قبل البدء في برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- على المؤسسات والمعاهد التعليمية ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة القليلة على تدريس مهارة الاستماع.

3- على مصممي المناهج ضرورة إنتاج وسائل سمعية وبصرية خاصة بتعليم مهارة الاستماع للناطقين بغيرها تكون مضمنة ضمن المناهج الدراسية.

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث القيام بالبحوث الآتية:

1- أثر برنامج تدريبي لتدريس الاستماع لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- تحليل منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2013). موسوعة التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- إأبو ديّة، هناء خميس (2009). برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزّة.
- باعباد، منار بنت خالد (2015). مشكلات وحلول في تدريس مهارة الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقات بغيرها. أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- قضايا وحلول. 37-52
-

- البلوشي، فتحية بنت محمد بن علي (2004). مدى اكتساب طالبات الصف الثالث الإعدادي لمهارات الاستماع اللازمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- جبر، رقية (2015). المهارات الاستقبالية -الاستماع والقراءة- في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 3 (42). 929-940
- جمل، محمد جهاد وهلالات، دلال (2008). مهارات الاتصال الإنساني (ط.1). العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحميد، رقيّة فريد جبر (2008). المهارات الاستقبالية -القراءة والاستماع- في منهاج الجامعة الأردنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الخزاعلة، محمد سليمان فياض والسخني، حسين عبد الرحمن والشقصي، عبدالله بن جمعة والشوبكي، عسّاف عبد ربه (2011). الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي (ط.1). عمّان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الراجح، ناصر بن إبراهيم بن عبدالله (2015). تصوّر لبرنامج مقترح للهاتف الجوّال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، محمود جمال الدين (2018، 10 أبريل). التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 1 (3). 149-180.
- السّمان، مروان أحمد محمد (2017، أبريل). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المسلمين. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – جامعة عين شمس. 1 (22)
- سهل، ليلي (2016، مارس). طرائق تدريس مهارة الاستماع وأساليب تنميتها. مجلة العلوم الإنسانية. (34). 69-82.
- السويفي، وائل صلاح (2018، ديسمبر). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التحليل الرباعي Swat Analyses في تدريس الاستماع لتنمية فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3 (19). 11- 45
- شامية، ثارا (2017). مهارة الاستماع (الاستيعاب -التفاعل الشفوي- الإنتاج الشفوي) بعض المشكلات وحلول مقترحة. مجلة العلوم بجامعة ديزج في لاهوت. (1). 58-75.
- شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشكيلي، سعيد بن عيسى بن سالم (2007). مدى توافر مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في أسئلة دروس الاستماع المقررة عليهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- صلاح، سمير يونس أحمد والرشيدي، سعد محمد مبارك (2014). التدريس العام وتدريس اللغة العربية (ط.2). الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.
- صومان، أحمد إبراهيم (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- طاهر، علوي عبدالله (2010). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية (ط.1). عمّان: دار المسيرة.
- طعيمة، رشدي أحمد ومدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العابد، عدنان سليم ووساس، أمل علي محمد (2017، أبريل). فاعلية نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 2 (11). 277-258.
- عبد القادر، إبراهيم بابكر الحاج (2015). المهارات اللغوية ودورها في إتقان تعليم اللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين: دراسة وصفية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- عبد اللطيف، هارينه (2014). تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الإسلامية بسنغافورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، سنغافورة.
- عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد عبد الكريم (2003). مهارات في اللغة والتفكير (ط.1). عمّان: دار المسيرة، الطبعة الأولى.
- عبدالله، أسامة محمد عبد الرحيم (2018). تصميم مقترح للمقررات الإلكترونية لتدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: فهم المسموع أنموذجا. مجلة القراءة والمعرفة. (201).
- عبدالله، عمر الصديق (2001). أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى: مهارة الاستماع نموذجا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية. السودان.
- عبيدات، سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. إربد: عالم الكتب الحديثة.
- العبيدي، خالد بن خاطر بن سعيد (2012، مارس). مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية. مستقبل التربية العربي. 19 (76). 289-352.
- عماد الدين، أحمد كمال (2012). أثر استخدام السرد القصصي لتنمية مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزّة.
- العمري، خالد علي (2007). المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلّم اللغة الإنجليزية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 1 (21).
- غفور، محمد قاسم محمد (2014). مشكلات تعليم مهارة الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- الفاعوري، عوني صبحي وأبو عمشة، خالد حسين (2005، 19 ديسمبر). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا. مجلة دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية. 32 (3). 487-497.
- الفراوزي، عبد الرزاق (2017، سبتمبر). فاعلية الصورة ودورها في بناء التعليمات ودرها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. (34) 43-54.
- فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية (ط.1). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- الفقيه، مشاعل محمد (2017، يوليو). مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 3 (25) 88-105

- القضاة، مراد أحمد والهاشمي، عبد الرحمن (2018). أثر الاستماع الاستراتيجي في تحسين الاستيعاب الاستماعي الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة العلوم التربوية. (48). 375-386
- كاتبي، هاديا عادل خزنة (2017، 7 يونيو). مستجدات وتجارب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية. 44 (ملحق). 87-98.
- الكلباني، خالد بن راشد بن علي (2006). فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- كيتا، جاكريجا (2016، 25 ديسمبر). الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين. مجلة دراسات وأبحاث. (25). 333-358.
- اللحيدان، عبدالله بن إبراهيم (2004). مهارات الاستماع (ط.1).الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- مارليتا، لينا ورمداني، عارف (2018). مشكلات تعليم اللغة العربية في المعاهد التقليدية أل "باسنترين" القديم وحلولها (دراسة تجريبية في معهد مفتاح الهدي 2). مجلة الاتجاه. 1 (10).
- محمد، خلف الديب عثمان (2013، أكتوبر). أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 1 (42). 101-145.
- محمد، محمد عبد الحارس عبد العال وقناوي، شاكر عبد العظيم محمد وسلطان، صفاء عبد العزيز محمد (2017، يوليو). استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. 7. 229-279
- مدكور، علي أحمد (2000). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد (2006). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – النظرية والتطبيق (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- المراشدة، طلال عبدالله طافش (2008). بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد حسن وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد علي (1989). المعجم الوسيط. إسطنبول: دار الدعوة.
- المقبالية، لطيفة بنت راشد (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.
- نصري، بسمة حازم (2014). مهارة الاستماع: دراسة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة اللاهوت. جامعة ويكوز إيلول. تركيا. 1(39). 251-275.
- يانج، هيو (2017) Hue, Yang. درجة استخدام التقنيات التعليمية في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر الطلبة الصينيين في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Al-Khayyat, Ali S.J and Diaa D.M (2109, March). The Effect of an Instructional Listening Program on Secondary Studnts Listening Achievement. Anbar University Journal for Human Sciences. 1.
- Al-Najjar, Hiyam Said and Al-Jamal, Dina A.H (2019, March). UNRWA EFL in Service teachers Perception of the application of tapack in teaching Listening and Speaking. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences. 2(27). 56-72.
- Al-Rawashdeh, Ayah Isam and Al-Zayed, Norma and Nawaf, mohammed (2015). Dissiculties that teachers of English encounter while teaching Listening Comprehension and thri attitudes towards them. 1-76.
- Amin, Eman Abdel-Reheem (2012, July). A Correlation Study between EFL Strategic Listening and Comprehension Skills among Secondary school Students. Journal of the College of Education.91(23).1-26.
- Bakry, Ahmed Amin Mohammed (2013, June). Investigating the Situation of teaching- learning- listening Comprehension: A case study secondary level schools- Port Sudan. Red Sea University Journal. 3. 61-85.
- Fatma, Yousuf Al-Busaidi (2012). Listening Difficulties among Non-Native Speakers of Arabic. Journal of Educational and Psychological Studies- Sultan Qaboos University. 31-44.
- Nashaat Baioumy, Muhamed Zaid Ismail, Roslan Ab Rahmany, Tasnim Mohammed Annuar, Mohammed Zaidan Mohammed, Eman Ahamed Haridi(2018, October). The Effectiveness of a Propsed Starategg Based on Vidoe Stories on Youtube in the Pevelopment of Listening and Speaking Skills among the Non-Arabic Speaking.
- Shabaan, Abeer Muhammad (2012). The Effectivenss of a Suggested Comprehensive Assessment Based Program in Enhancing Primary Stage Students Listening Skills. Journal of Arabic Studies. (187).
- Shobaki, Maha Mohammed Ahmed and Helles, Dawood Darwish(2017). Effectiveness Based on Listening skills for Deeveloping Reading skills to 4th Grad Elementary Girls in Gaza. International Journal of Educational Psychological studies. 2(2). 218-240.