Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 4, 2023

Deanship of Scientific Research

The Effect of Using the Listening Triangle Strategy on Improving the Listening Skills of Third-grade Students in Jordan

Hmoud Muhammad Olimat [1], ***Amal Jaber Mohammad*** [2]*

[1] Department of Curricula and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

[2] Saad bin Moaz Elementary School for Boys, Jordanian Ministry of Education, Jordan.

Received: 14/1/2023
Revised: 19/2/2023
Accepted: 19/6/2023
Published: 15/12/2023

* *Corresponding author:*
amaljaber07@gmail.com

Citation: Mohammad , A. J. ., & Olimat, H. M. . (2023). The Effect of Using the Listening Triangle Strategy on Improving the Listening Skills of Third-grade Students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(4), 362–373. https://doi.org/10.35516/edu.v50i4.3681

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aims to identify the effect of using the listening triangle strategy on improving listening skills among third-grade students in Jordan.

Methods: The study adopted the experimental approach in its semi-experimental design. The study sample consisted of (60) students from the third grade studying at Saad bin Moath Primary School for Boys, which is affiliated with Marka District Education Directorate. The students were chosen using the available method, and they were randomly distributed into two groups. The first is the experimental group which consisted of (30) students who studied using the listening triangle strategy, and the second group is the control group which consisted of (30) students who studied in the traditional way. To achieve the objectives of the study, the researchers prepared a validated and verified test in listening skills, consisting of (30) items of multiple-choice type, whose credibility and consistency have been verified.

Results: The results of the study showed a statistically significant effect (α= 0.05), in favor of the experimental group that studied using the listening triangle strategy, with a mean of (25.47) and a standard deviation of (4.48), while the mean for the control group was (20.60), and the standard deviation was (7.36).

Conclusion: The study concluded that teaching listening skills using the listening triangle strategy is important, and more classes should be devoted to teaching listening skills in public education.

Keywords: The listening triangle strategy, listening skills, third-grade students.

أثر استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ في الأردن

حمود محمد العليمات[1]، أمل جبر محمد[2]*

[1] قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن

[2] مدرسة سعد بن معاذ الأساسية للبنين المؤنثة، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدّراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ في الأردن.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. تكون أفراد الدّراسة من (60) طالبًا من طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ، ممن يدرسون في مدرسة سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة، التابعة لمديرية تربية لواء ماركا، اختيروا بالطريقة المتيسرة، ووزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (30) طالبا؛ درست باستخدام استراتيجية مثلّث الاستماع، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (30) طالبا؛ درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار في مهارات الاستماع، تكون من (30) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، جرى التحقق من دلالات صدقه وثباته.

النتائج: أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α< 0.05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية مثلّث الاستماع، بمتوسط حسابي بلغ (25.47)، وانحراف معياري (4.49)، في حين بلغ متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (20.60)، وانحراف معياري (7.37).

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أهمية تدريس مهارات الاستماع باستخدام استراتيجية مثلّث الاستماع، وزيادة الحصص المخصصة لتدريس مهارة الاستماع في التعليم العام.

الكلمات الدالة :استراتيجية مثلّث الاستماع، مهارات الاستماع، الصف الثالث الأساسي.

خلفية الدّراسة وأهمّيتها

المقدمة

في ظلّ ما تواجهه اللّغة العربيّةُ من تحدّيات معاصرة فرضتها العولمة والتطور التكنولوجي، الأمر الذي أدّى إلى ازدياد اهتمام التَّربويين بإصلاح مناهج اللغة العربية وتطويرها؛ لتحسين مخرجات التعلم ونواتجه بما يتوافق مع متطلّبات التَّنمية والحداثة ومواكبة المستجدّات في شتّى المجالات، المعاصرة والمستقبلية، وهذا الأمر بدوره سيطور الموارد البشرية بوصفها محور التَّنمية وعمادها، وهذا التطوير يجب أن ينصب على جميع مهارات اللغة، باعتبارها مصدر التفكير وأداته، وهي في ذات الوقت الوسيلة للنمو العرفي للمتعلم، والتحصيل الدراسي، وهذا يتطلب السعي لتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة، تتواءم مع مقتضيات العصر وتطوره، ومن جهة أخرى ترسخ الاتجاه التربوي الحديث الذي جعل من المتعلم محورا للعملية التدريسية.

ولما للّغة ومهاراتها من دور مهم في الاتّصال والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم، فإن مهارة الاستماع لها أهميّة خاصة إذ تعدُّ الأساس لاكتساب بقية المهارات اللغوية ولا يمكن تجاهل أهمّيتها وتكاملها مع باقي مهارات اللّغة، ودليل ذلك ما يقوله تعالى في سورة الإسراء؛ حيث قدّم السَّمع على البصر؛ نظراً لأهميّة هذه المهارة، ودورها في حياة الإنسان، فقال سبحانه: (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمع وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا).

وللاستماع منزلة متميزة بين فنون اللّغة، فقد قال عنه ابن خلدون: السَّمع أبو الملكات اللّسانيّة وهو وسيلة من وسائل التّعلّم ليس على صعيد اللّغة وحدها، وإنّما على صعيد المعارف والعلوم كلها، ويأخذ السَّمع الدّور الأكبر في استقبال المعلومات واستيعابها فقد أكّدَ الخبراء في المجال اللغويّ أنَّ الإنسان يستمع في اليوم الواحد إلى ما يعادل كتاباً كاملاً (صومان،2014).

والاستماع مهارة استقباليه بنائية بامتياز، فهي أوّل ما يتعرّض له الطّالب في مشوار تعلّمه للّغة، إذ لا يعرف بعد شكل الحروف وطريقة كتابتها إنما يبدأ بتمييز الأصوات وتعلم كلّمات وعبارات محفوظة يتلقّاها عبر الاستماع إليها، فيحفظها في الذاكرة العاملة لديه، ويربطها بمعينات ذاكرة تمكنه من استعادتها مرة أخرى في المواقف الاتصالية الجديدة، ويستخدمها كذلك لبناء المعنى من السياق الذي تلقاه، وبذلك تنمو اللغة وتتطور لديه(العساف،2020).

وفي ذات السياق، تعدُّ مهارة الاستماع ركيزة الفهم، والتّواصل في المواقف الاتّصاليّة واللغويّة جميعها، لما لها من أهميّة، فهي وسيلة أساسيّة من وسائل الاتّصال اللغويّة، ومهارة مهمة في حياة الطّالب وهي من المهارات الوظيفية الّتي تلازم الفرد طوال حياته، في جميع المواقف الاتصالية، وهي وثيقة الصّلة بالاستيعاب والتَّحصيل الدراسي، فالطّالب يوظف مهارة الاستماع في جميع جوانب العمليّة التّعليمية في الصَّفّ وخارجة(الخزاعلة وآخرون،2011).

وتسهم هذه مهارة الاستماع في بناء الكفاية اللغويّة وتشكيلها وتنميتها وتطويرِها في مراحل التّعلّم ومستوياته جميعها، وتساعد على تنمية العمليات العقليّة العليا، وتكسب الطّالب مهارات الاتصال والتّواصل مع الآخرين؛ ولهذا يجب علينا زيادة الاهتمام بمهارة الاستماع؛ لأنها اللبنة الأساسيّة الّتي تبنى عليها المهارات اللغويّة الأخرى ودورها الفّعال في العمليّة التّعليمية التعلمية، وتأثيرها على التَّحصيل الدّراسّي للطّالب واكتسابه لمخزون لغويّ يزيد من حصيلته المعرفيّة والعلميّة والثقافيّة (الحسن،2021).

إنَّ الاهتمام بمهارة الاستماع في الوقت الرّاهن أصبح مطلباً ملحّاً في ظلّال تّطور الهائل الّذي طرأ على وسائل الاتّصال من الفضائي، فهي سلاح ذو حدّين بما تحمله من تغيّر ثقافيّ للإنسان وما يتعرّض إليه المستمع سواء أكان طفلاً أم راشداً، ولا يخلو أيّ منزل من تلك الوسائل الّتي قد تؤدّي إلى طمس الهُوية الإسلاميّة والعربية بما تنقله من محتوى، فضلاً على ذلك؛ فهي تبعده عن لغته الفصيحة -في أكثر الأحيان- بما تبُثه من العاميّات واللّهجات بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، كلّ ذلك يتطلّب كفاية لدى المستمع، والسيطرة على الحد الأعلى من مهارات الاستماع، واستخدام هذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابيّة والفاعليّة(مدكور، 2010).

وأكَّدَ شبليم (**Shipleym,** 2010) بأن على المتعلّم أن يمعن فيما يستمع إليه ويفهمه للوصول إلى المعنى المقصود لما يسمعه؛ ليستطيع الإجابة عن الأفكار والمعاني الّتي توصل إليها، وهو جزء لا يتجزّأ من حياة الطالب، فالاستماع منطلق كلّ نشاط في العملية التعليمية، وهو محور مهارات اللغة.

والعلاقة بين مهارة الاستماع وبقية مهارات اللغة، هي علاقة تكاملية، وتأثير وتأثر، فالمهارة الاستماع دورٌ رئيسٌ في نموّ مهارة الكلّام، فإذا ضَعُفت هذه المهارة فإنّها تعوق عمليّة الكلّام، فلا يجد المتحدث العبارة التي تهبر عن أفكاره، وبالتالي تفشل عمليّة الاتّصال، وفي ذات الوقت قيام الفرد في توظيف المفردات التي استمع إليها وخزنها في الذاكرة لدية، يجعلها جزءا من البناء المعرفي لديه؛ مما يزيد من فرصة في فهم سياق الكلام الذي يستمع إلية، كذلك الاستماع يحسن القدرة القرائية بمفهومها الواسع عندما يفهم الفرد ما يقرأ، ويتفاعل مع المقروء، وبذلك يكون وظف المفردات التي استمع إليها في فعم المقروء، وفي ذات العلاقة، لا يستطيع الفرد أن يكتب سليما ما لم يستمع بشكل صحيح ويخزن الكلمات بتسلسل أصواتها الصحيحة (صومان، 2014؛ عاشور والحوامدة، 2007)

يلاحظ الباحثان مما تقدم أن مهارة الاستماع تشكل عصب عملية الاتصال، والأساس لاكتساب مهارات اللغة، والنمو اللغوي والمعرفي لدى

المتعلم في جميع المراحل، وفي المرحلة الأساسية الأولى تحديدا؛ لأن الطالب في هذه المرحلة يركز على بناء اللغة في الذاكرة العاملة لدية؛ لذلك فمن الأهمية بمكان الاهتمام بهذه المهارة والبحث عن مصادر الضعف بها والعمل على معالجتها منذ البداية.

ويرى عصر (2005) أن الضّعف اللغويّ في عمليّة التّواصل مرده إلى فساد في عملية الاستماع؛ فلا تأتيه القدرة على التواصل من غير تعود الصمت المفكر في المسموع بالإنصات والتدبر، ولا يكفي أن توكلّ مهمة تعود الاستماع إلى الأسرة الّتي لا تحسن غالبًا تمكين الأبناء من هذه المهارات، فمسؤولية ذلك تقع على عاتق المدرسة، وبخاصة المدرسة الأساسيّة الّتي تؤدّي دوراً رائداً في هذا المجال حتى يعتاد الصغار أن يكون صمتهم، وهم يستمعون فكراً.

ويوضح عطية (2006) أن مهارة الاستماع من بين مهارات الاتّصال اللغويّ الّتي تكاد تكون مهملة في أغلب المدارس وعند أغلب المدرسين، مع إنّها مهمة جدًا في حياة الفرد لأنَّ المواقف الّتي يمكن أن يكونوا فيها مستمعيّن كثيرًة وأنَّ النقص في التدريب على الاستماع سيؤدّي بالطالب إلى عدم قدرته على استيعاب ما يسمعه كذلك عدم قدرته على الإنصات لفترات طويلة وأنَّ التدريب على الاستماع يجب أن يبدأ مع المتعلّمين منذ المرحلة التّعليمية الأُولى.

وعلى الرغم من أهميّة الاستماع فإن المعلّم لا يعطي مهاراته رعاية تناسب هذه المهارات ودورها في إكساب اللّغة والقدرة على التفكير والتّحليل، وقد لا يقتصر قلة الاهتمام بمهارة الاستماع على المعلّم، بل يتجاوزه إلى الطلاب الّذين يهتمون بالقراءة المباشرة من النصوص المرئية إضافة إلى الخلل في بناء المقرر إذ يعتمد نص القراءة ليكون نصاً للاستماع مما يدفع الطلاب إلى قرأته قراءة مباشرة قبل الاستماع؛ مما ولد لديهم شعوراً بقلة أهميّة نص الاستماع (عصر، 2005؛ Molina, et al, 1997).

وربما يرجع هذا الإهمال في مهارة الاستماع للعمليّة التّعليمية إلى اعتقادات وأساليب تربويّة غير صحيحة، كالاعتقاد بأن مهارة الاستماع تنموّ مع الطفل بشكلّ طبيعي كالمشي أو الكلّام، وبأنها تستعصي على البحث العلمي والقياس الكمي، وبأن الاستماع هو السماع، ولا يوجد فرق كبير بينهما، وبأن الإنسان يقضي معظم وقته متكلّمًا أو قارئًا أكثر منه سامعاً(الهاشمي والعزاوي، 2005).

ولقد أكَّدَت العديد من المؤتمرات والندوات العلميّة الّتي عقدت في الأردن أن طلبة التَّعليم العام يعانون ضعفًا واضحًا في مهارة الاستماع وقد أوصى مؤتمر التطوير التَّربويّ المنعقد في عمان بتاريخ (2-2015/8/1 م) بضرورة منح مهارة الاستماع الاهتمام المطلوب من خلال تطوير برامج النهوض باللّغة العربيّةُ وتنفيذ وتنفيذها، بالتنسيق مع مجمع اللّغة العربيّة الأردني. وفي ذات السياق أكَّدَت دراسة كلّ من جمعة(2017) وسعود(2015) والمجدلاوي(2015) و(Williams, 2006)و(Shang, 2008)أن الطلبة يعانون ضعفًا واضحًا في مهارة الاستماع، وخصوصاً في المرحلة الأساسيّة الدنيا، وقد عزَّت هذه الدّراسات أسباب هذا الضّعف: إلى الضّعف في الاتّصال اللغويّ مع الأقران، وقصور طرائق التدريس المختلفة الّتي لا توظف إلّا الجانب النَّظريّ مع إغفال الجانب العملي، وضعف التأهيل الأكاديمي والمهني للمعلم، كذلك عدم إعطاء هذه المهارة حقها في المنهاج، إذ لا يخصص لها إلا حصة واحدة في الأسبوع، وغالبا ما يكون النص القرائي هو ذاته نص الاستماع.

ولقد استشعرت وزارة التربية والتَّعليم الأردنية هذا الضّعف وقامت بمسح وطني للقراءة والحساب في الصَّفّوف المبكرة الّذي تم إجراؤه عام (2012) وأظهر ضعفاً في المهارات للّغة حيث أظهر المسح أن (17%) فقط من طلبة الصَّفّين الثاني والثالث الأساسي يتقنون مهارات اللّغة، وهذا ما أكَّدَته نتائج المسح الّذي أجري لاحقا في أيّار(2019) وبناء نتائجه دربت وزارة التربية والتَّعليم بالشراكة مع مؤسسات وطنية ودولية معلمي الصَّفّوف الثلاثة الأُولى ضمن مبادرة القراءة والحساب (الرامب) لمعالجة هذا الضعف، وجرى وتدريب المعلّمين عليها، وبعد مضي ما يزيد عن ثلاث سنوات على انطلاق مبادرة (الرامب)، إلا أن الضعف ما زال يراوح مكانه، والذي فأقم هذا الضعف ما جرى من التحول إلى التعليم عن بعد أثناء جائحة كرونا.

وفي ظلال تّطور المعرفي الهائل، ظهرت الحاجة إلى التّعلّم النشط نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها حالة الحيرة والارتباك الّتي يشكو منها الطلاب بعد كلّ موقف تعليمي، والّتي يمكن أن تفسر بضعف اندماج المعلومات الجديدة في عقول الطلاب بعد كلّ نشاط تعليمي اعتيادي، ومن هنا جاء اهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، وكان من الضروري البحث عن طرائق تعليم وتعلّم تساعد على تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب، ومن الصعب القول أن هناك استراتيجية مثلى تصلح لتحقُّيق غايات التدريس، وتصلح للطلاب جميعًا، وجميع المواقف التّعليمية، إذ لم تحظ مهارة الاستماع باهتمام الباحثين بقدر كاف (العطوي،2011؛ Delapaz 1999).

ويتفق العديد من الباحثين على ضرورة استخدام استراتيجيّات حديثة تجعل من الطّالب محور العمليّة التّعليمية وعنصرًا فاعلًا فيها، بهدف زيادة تحصيل الطلاب الدّراسي وحبهم لعمليّة التّعلّم، ومن أبرز الاستراتيجيّات الحديثة الّتي انبثقت من التّعلّم النشط المستند إلى النَّظريّة البنائية، استراتيجية مثلّث الاستماع، وهي استراتيجية تدريسية تتضمن تعلّماً تعاونياً نشطاً بين الطلاب وتشجع على الحوار والمناقشة وتشعر الطلاب بدورهم في العمليّة التّعليمية من خلال بنائهم للمعرفة بأنفسهم وتحررهم من الأساليب الاعتيادية، من خلال التعبير عن أنفسهم والدعم المتبادل بينهم إذ يشعر الطلاب بأهميتهم داخل المجموعة (أمبو سعيدي والحوسنية، 2016؛ Swanson,et al, 1998).

وقد عمد الباحثان إلى استخدام هذه الاستراتيجية الّتي تعدُّ من استراتيجيات التّعلّم النشط، بوصف الأطراف الثلاثة (المتحدث، والمستمع، والكاتب) تشكل شكل مثلّث، سميت استراتيجية مثلّث الاستماع بهذا الاسم، وهذه الاستراتيجية تدعم مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، وتتم

من خلال مجاميع ثلاثية يكون لكلّ طالب في المجموعة دور محدد، وتعمل هذه الاستراتيجية على تحقُّيق التّفاعل بين الطلاب بعضهم بعضًا وتكمن أهمّيتها أيضًا في شعور الطلاب أثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة لتحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس (الكعبي،2016).

وهذه الاستراتيجية قائمة على التعاون بين الطلاب، وتشجع على التحدث والاستماع والكتابة؛ مما يجعلهم يربطون بين ما يتعلّمونه في الغرفة الصفية، وما يجري في حياتهم اليومية من ممارسات واقعية، وتتيح هذه الاستراتيجية للطلاب فرصة تدوين الحلول في بطاقات، مما يعطي المعلّم فرصة لكي يحدد مدى انطباع الطلاب، واستيعابهم للمعلومات في الموضوع المطروح، وإن كان لديهم صعوبة في الفهم (حيدر،2016).

تتميز استراتيجية مثلّث الاستماع بعدة خصائص منها: إنّها تتيح فرصة للطلبة لكي يكونوا نشطين، إذ تهيئ مناخا مفعماً بالنشاط والفاعليّة يساعد على دراسة ماتعة، وتعطي فرصة للجميع بالمشاركة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدّراسّية، وتدعم بعض عادات العقل المنتجة مثل: الاستماع بفهم، والتحكم في الاندفاع، والتفكير التعاوني، وتساعد الطلاب على بناء معارفهم من خلال مناقشاتهم الجماعية، إذ تمكّنهم من تبادل الآراء والأفكار والمعلومات، والتوصل إلى حلول وقرارات في أجواء يسودها الاحترام المتبادل، والعمل على إشباع حاجاتهم المختلفة، ولها نتائج إيجابية وفاعلة من خلال اندماج الطلاب ذوي المستويات التَّحصيليَّة المتفوقة بالمستويات المنخفضة والمتوسطة (قرني،2013).

ولقد أكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة، نجاعة هذه الاستراتيجية، وأهميتها في ترسيخ التعلم وتحسينه، ومنها دراسة: دراسة مصطفى (2021) التي فحصت أثر استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في تحسين مهارة القراءة الجهرية لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التّعلّم بالمرحلة الابتدائية، وقد بلغت عينة الدّراسة (16) طالباً من طلاب الصَّفّ الرابع الأساسي بمحافظة نينوى وأسفرت نتائج الدّراسة عن تحسن مهارة القراءة الجهرية لدى المجموعة التجريبية.

أما دراسة العمر (2020) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي مثلّث الاستماع والكرسي الساخن في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصَّفّ التّاسع الأساسي في الأردن، والتي أجريت على طالبَة الصَّفّ التّاسع الأساسي في مدرسة المزار ومدرسة عنبة الثّانوية الشّاملة المختلطة في مديرية التربية والتَّعليم للواء المزار الشمالي، فقد أكدت على تحسن مهارات فهم المسموع بشكل ملحوظ لدى أفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع.

وفي ذات السياق أكدت دراسة(Diyyab,2020) التي هدفت إلى تعرُّف أثر الدمج بين أدوات نظام استجابة الطلاب واستراتيجية مثلّث الاستماع في تعزّيز مهارات الاستماع الناقد في اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية لدى طلاب كلّية التربية، في جامعة مدينة السادات، أن الدمج بين أدوات نظام استجابة الطلاب واستراتيجية مثلّث الاستماع كان فعالاً في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب مجموعة الدّراسة.

أما دراسة الطلافيح (2020) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصَّفّ الثالث الأساسيّ في لواء الموقر فقد أكدت نتائجها فاعلية استراتيجية مثلّث الاستماع في تحصيل طلبة الصَّفّ الثالث الأساسيّ مقارنة بالمجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

يتضح مما تقدم أن معظم الدراسات السابقة، قد أكدت على أهمية استراتيجية مثلث الاستماع، وأظهرت دورها الفاعل في تحسن مهارات اللغة المختلفة، ويتضح كذلك أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف وهم طلاب الصف الثالث الأساسي، كذلك تميزت بتناولها مهارة الاستماع بالمطلق.

مشكلّة الدّراسة وسؤالها

إن الاستماع أحد الفنون اللغويّة المؤثرة في اتصال الطّالب بالعالم الخارجي المحيط به، إذ يستطيع من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغويّة وأنماط الجمل والتراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وكذلك تنمية المهارات اللغويّة الأخرى. فالطّالب القادر على تمييز الأصوات، ويستمع جيداً إلى ما هو مختلف، وما هو متشابه، وأسلوب نطقهما، ومخارج الحروف الصّوتية، ويستطيع أن يميز بين الأفكار الرَّئيسة، والأفكار الثانوية في الموضوعات الّتي يستمع إليها من الآخرين؛ لذلك يعد الاستماع شرطاً أساسياً للنموّ اللغويّ، فعن طريق الاستماع يكتسب الطّالب ثروته اللفظية.

على الرغم من هذه الأهمية لمهارة الاستماع، إلا أنها تتلقى اهتماماً أقل، ليس فقط في المدرسة، إنما على صعيد المجتمع أيضا، وقد فسر عاشور ومقدادي (2009) ضعف الاهتمام بهذا الفن اللغويّ، أن المعلّمين لم يتلقوا تدريبًا يتعلق بكيفية تعليم مهارة الاستماع، ولهذا فقد يفتقر البعض منهم إلى الخبرة، وضعف في تجريب ما لم يمارسوه في حياتهم وأثناء إعدادهم لمهنة التدريس.

وأدى نقص الاهتمام بمهارة الاستماع مقارنة بمهارات اللغة الأخرى إلى ضعف الطلاب في مهارة الاستماع ومن الدراسات التي أكدت هذا الضعف دراسة أبو عمرة(2019)،وعبدالهادي(2018)، وجمعة (2017)،وسعود (2015)، وكذلك المسح الميداني الذي أجرته وزارة التربية والتعليم الأردنية (2019)، وقد لمس الباحثان من خلال عملهما الأكاديمي، أن الطلاب يعانون ضعفا واضحا في هذه المهارة، أثناء تدريس اللّغة العربيّة.

ولقد عزت بعض الدراسات أسباب هذا الضعف، في جانب منه إلى عدم استخدام استراتيجيات حديثة تحسن من مهارة الاستماع لدى الطلاب ومنها دراسة أمبو سعيدي والحوسنية (2016)، وبالنظر لأهمية الصف الثالث الأساسي الذي يمثل نهاية الحلقة الأولى، وأهمية أن يتقن الطالب في

هذا الصف مهارات اللغة العربية وعلى رأسها مهارة الاستماع، وبالنظر لاستمرار الضعف في هذه المهارة، على الرغم من توظيف وزارة التربية لاستراتيجية (الرامب) الأمر الذي دفع الباحثان للبحث عن استراتيجية تدريس جديدة تحفز قدرة الطّالب اللغويّة، وتعمل في ذات الوقت على تحسين مهارة الاستماع، من هنا جاءت فكرة الدّراسة الحالية وهي محاولة لتقصي أثر استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ في الأردن.

سؤال الدّراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات الاستماع لدى أفراد الدّراسة تعزَّى إلى (استراتيجية مثلّث الاستماع، والطريقة الاعتيادية)؟

أهميّة الدراسة: تكمن أهميّة هذه الدّراسة فيما يأتي:

الأهميّة النَّظريّة:

- تنبع أهميّة الدّراسة الحالية من الفئة المستهدفة وهي طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ، وقد اعتمدت استراتيجية حديثة (مثلّث الاستماع) في تنمية مهارات الاستماع في مجال اللّغة العربيّةُ، متوافقة مع الدعوة الحديثة في الأردن لبناء مناهج متطورة.
- يمكن أن تسهم هذه الدّراسة في بيان أهميّة استراتيجية مثلّث الاستماع في تحسين مهارات الاستماع.
- يمكن أن تقود نتائج هذه الدّراسة على تحفيز معلمي اللّغة العربيّة لاستخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في العملية التدريسية.
- إثراء المكتبة العربية بأدب تربوي متعلق باستراتيجية مثلّث الاستماع.

الأهميّة العمليّة:

- توفر هذه الدّراسة قائمة بمهارات الاستماع تفيد معلمي اللّغة العربيّةُ في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ.
- يمكن أن يستفيد منها مشرفو اللّغة العربيّةُ في توجيه معلمي الصَّفّ الثالث الأساسيّ لاستخدام استراتيجية مثلّث الاستماع وتوظيفها في تدريس مبحث اللّغة العربيّةُ.
- يتوقع من خلال ما توصلت إليه هذه الدّراسة من نتائج، أن تكون بداية لدراسات من هذا القبيل في تعليم اللّغة؛ لما لها من مردود بالغ الأهميّة في ميدان تعليم اللّغة بشكلّ خاص، وفي الميدان التَّربويّ بشكلّ عام.
- من المؤمل أن تساعد القائمين على برامج إعداد معلمي الصَّفّوف الثلاثة الأُولى.

التعريفات الإجرائية

استراتيجية مثلّث الاستماع: قيام الطّالب في الصَّفّ الثالث الأساسيّ بتنفيذ مجموعة من الإجراءات والأنشطة التّعليمية بنفسه من خلال إتقانّه لمهارات الاستماع ضمن مجاميع ثلاثية، إذ يكون لكلّ طالب في كلّ مجموعة ثلاثية دور محدد، فالأوّل: هو متحدث يشرح الدرس أو الفكرة أو المفهوم، والطّالب الثاني: مستمع جيد ويطرح الأسئلة على الطّالب الأوّل للحصول على المزيد من التفاصيل وتوضيح الفكرة، والطّالب الثالث: يراقب العمليّة وسير الحديث بين زميليه ويقدم تغذية راجعة لهما، فهو يكتب ما يدور بين الطّالبين (المتحدّث والمستمع) ويكون أشبه بالمرجع، فعندما يحين دوره يقرأ من خلال ما كتب من ملاحظات عما ذكره زميليه(المتحدّث والمستمع)، ويقوم المعلّم بتبديل الأدوار بين الطلاب في كلّ مجموعة ثلاثية وتعاد الخطوات نفسها مع بقية الأسئلة .

مهارات الاستماع: هي قدرة الطّالب في الصَّفّ الثالث الأساسيّ على فهم النص المسموع وإدراك ما فيه من معاني ويقاس بالعلامة الّتي حصل عليها في اختبار مهارات الاستماع الذي أعدها لباحثان.

الصَّفّ الثالث الأساسيّ: أحد صفوف المرحلة الأساسيّة في الأردن وتتراوح أعمار الطلاب فيه (8 - 10) سنوات، الذين يدرسون في مدرسة سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة التابعة لمديرية تربية لواء ماركا، للعام الدّراسّي 2022 / 2023 م.

حدود الدّراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدّراسة الحالية بالمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ في الأردن.

الحدود الزمانية: الفصل الدّراسّي الأوّل للعام الدّراسّي 2022 / 2023 م.

الحدود المكانية: مدرسة سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة، في مديرية لواء ماركا، في عمان/ الأردن.

الحدود البشرية: طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ في الأردن وتتراوح أعمارهم بين (8 - 10) سنوات.

المحددات:

يرتبط تعميم النتائج بدرجة صدق أداة الدّراسة وثباتها (اختبار مهارات الاستماع) الّذي أعده الباحثان لأغراض هذه الدّراسة الّتي احتوت على نصين نثريين.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدّراسة

المنهج المستخدم في هذه الدّراسة هو المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، لمناسبته لأهداف الدّراسة الحالية؛ ولأنه يضمن الدقة العلميّة للبحث، في الإجابة عما طرحته مشكلّة الدّراسة.

أفراد الدّراسة

تكون أفراد الدّراسة الحالية من (60) طالباً من طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ، وبواقع شعبتين دراسيتين من مدارس المديرية العامة للتربية في لواء ماركا/عمان، للفصل الدّراسّي الأوّل للعام الدّراسّي(2022/ 2023)، وجرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مدرسة (سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة)، نظراً لقربها من مكان عمل الباحثان، وإمكانية متابعة التجربة، وتقديم الدعم المطلوب للمعلمة الّتي قامت بالتنفيذ، وكذلك لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثين وتقديمها التسهيلات المطلوبة لتنفيذ التجربة، جرى توزيع أفراد الدّراسة على متغيّراتها بالطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ يتكون الصَّفّ الثالث من خمس شعب هي: (أ، ب، ج، د، هـ)، جرى اختيار الشعبة (ج) لتكون مجموعة تجريبية، والشعبة (أ) لتكون مجموعة ضابطة، وذلك باستخدام القرعة والجدول(1) يوضح ذلك.

الجدول: (1)توزيع أفراد الدّراسة على متغيّر الدراسة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
التجريبية	ج	30
الضابطة	أ	30
المجموع		60

أداة الدّراسة

اتبع الباحثان الخطوات الآتية في بناء أداة الدّراسة:

أوّلاً: جرى الاطلاع على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، كدراسة الطلافيح(2020) ودراسة مصطفى (2021).

ثانيا: قام الباحثان بتطوير قائمة بمهارات الاستماع تتناسب مع المستوى التَّعليمي لأفراد الدّراسة وقد تكونت في صورتها الأوّلية من (16) مهارة، وقد جرى عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللّغة العربيّةُ الملحق (5)، وقد استقرت القائمة بعد إجراء دلالات الصدق لها على (16) مهارة، الملحق(1).

ثالثا: قام الباحثان ببناء جدول مواصفات لاختبار مهارات الاستماع، والأهداف المتوخاة من درس الاستماع حسب وزن كلّ هدف من الأهداف الملحق (3).

رابعا: اختبار الاستماع

قام الباحثان ببناء اختبار الاستماع الّذي تكون في صورته الأوّلية من (25) فقرة موزعة على مهارات الاستماع.

صدق اختبار مهارات الاستماع

جرى التحقُّق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين الملحق (5) من أساتذة الجامعات الأردنية في تخصص مناهج اللّغة العربيّةُ وأساليب تدريسها، ومشرف تربوي، ومعلمين، وطلب منهم الحكم على فقرات الاختبار من حيث: مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلاب، وضوح الصوغ اللغويّ لفقرات الاختبار، ملائمة البدائل للفقرات المنتمية إليها، انتماء الاختبار لمهارات الاستماع الّتي تمثلها.

وبعد الأخذ بملحوظات السادة المحكمين، الّتي ركزت على الصوغ اللغويّ والنحوي، وبناء على ملاحظات السادة المحكمين، جرى إضافة خمس فقرات جديدة للاختبار، وبذلك استقر الاختبار عند (30) فقرة الملحق (2).

ثبات اختبار مهارات الاستماع

للتحقق من ثبات الاختبار جرى التحقُّق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة استطلاعية من خارج أفراد الدّراسة مكوّنة من (30) طالباً من مدرسة سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة، ومن ثَمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.88). وجرى أيّضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كودر ريتشاردسون-20) إذ بلغ (0.81)، وهذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة، وكانت العلامة القصوى للاختبار (30) درجة.

تكافؤ المجموعات

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، قبل البدء بالتجربة استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّعلى اختبار مهارات الاستماع القبلي تبعًا لمتغيّر المجموعتين (تجريبية وضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت"، والجدول(3) يوضح ذلك.

الجدول (3):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" تبعا لمتغيّرالمجموعة على درجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبارمهارات الاستماع القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	30	15.60	2.966	0.142	58	0.888
ضابطة	30	15.43	5.728			

يتبيّن من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزَى إلى المجموعة في اختبار مهارات الاستماع القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

دليل المعلّم

لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية، ولضمان درجة عالية من الإتقان أعدّ الباحثان دليل المعلّم وفق الاستراتيجية مثلّث الاستماع الملحق (4) وأعد الباحثان إرشادات عامة للطلاب في استخداماستراتيجية مثلّث الاستماع بقدراته الذاتية وبإشراف المعلّمة وتوجهاتها، وقد اتُبع الخطوات الآتية في إعداد الدليل:

اطلع الباحثان على الأدب التَّربويّ والدّراساتالسّابقة ذات الصّلةبالدراسة، لبناء الإطار النَّظريّ للدليل؛ ليصبح مرجعًا للمعلم لفهم استراتيجية مثلّث الاستماع، اختارالباحثان درسين من كتاب اللّغة العربيّةُ للصف الثالث الأساسي، (من أنا؟ والسباحة)، صياغة النتاجات التّعليمية لكلّ درس، تصميمأنشطة تعليمية، وفقا لخطوات استراتيجية مثلث الاستماع، بما يتلاءم ومحتوى الدرسين، أعد الباحثان درسًانموّذجيا يوضح للمعلمة خطوات تنفيذ الاستراتيجيةبشكلّ عملي، بطريقة التّعلّم المفرد أو الجماعي وقد اعتُمدفي ذلك على الدروس التيحددها الباحثان، عرضالباحثان الدليل بصورته الأوّلية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص،وطُلب إليهم إبداء رأيّهم به من حيث وضوح خطواته حسب استراتيجية مثلّث الاستماع ومطابقتها لمحتوى المادة الدّراسّية المقررة، وسلامته من حيث الصوغ اللغويّ، وقد جرى الأخذ بملحوظات المحكمين جميعها، عرض الباحثان الدليل على المعلّمةالتي ستقوم بالتطبيق للاطلاع عليه وإبداءأيّة ملاحظة، من حيث وضوحه وإمكانية تطبيقه، وقد أفادتإنّه واضح وسهل التطبيق، عقد الباحثان اجتماعًا مع المعلّمة، للاستماع إلى ملحوظاتها والاتفاق على تحديد الوقت المناسب للبدء بالتجريب واتفقتا على أنيتمُّ البدء بالتجربة بتاريخ 2022/11/1 والانتهاء بتاريخ 2022/11/29

إجراءات الدّراسة

قام الباحثان بإتباع الإجراءاتالآتية:

مسح الدّراسات والبحوث السّابقةالمتعلّقة بالأساليب والاستراتيجيّات المستخدمة في التّعلّم المعرفي والدّراسات المتعلّقة باستراتيجية مثلّث الاستماع بصفة خاصة وإعداد الإطار النَّظريّ للدراسة وفقا لذلك المسح، أعد الباحثان دليلًا للمعلم في الموضوعات الّتيسيدرسها للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية مثلّث الاستماع، إعداد اختبارذي إجابة محددة لقياس مهارات الاستماعوعرضه مع دليل المعلّم على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتحقق من صدقه، الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة في مدارس وزارة التربية والتعليم في لواء ماركا، تحديد المدرسة التي ستجرى بها هذه الدّراسة، وهي مدرسة سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة التابعة إلى مديرية تربية لواء ماركا /عمان لتوافر ظروف التطبيق فيها، تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية من مدرسة سعد بن معاذ الأساسيّة للبنين المؤنثة للتحققمن ثبات الاختبار بتاريخ2022/10/18، تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدّراسةاللّتين جرى اختيارهما عشوائيا؛ للتحقُق من تكافؤهما بتاريخ2022/10/31، البدء بتطبيق التجربة بتاريخ2022/11/1، ولغاية2022/11/29، بواقع أربعة أسابيع، وبواقع خمس حصص أسبوعياً، تحديد الدرجة الكلية المعتمدة لاختبار مهارات الاستماع وكانت (30) درجة، بواقع درجة واحدة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار، إجراءالاختبار البعدي بتاريخ2022/12/8على مجموعتي الدّراسة، وتصحيحه، معالجة نتائج الاختبار إحصائيًا وتحليلها وتفسيرها، مناقشة النتائج وكتابة التوصيات في ضوء النتائج .

متغيّر اتالدّراسة

اشتملت الدّراسة الحالية على المتغيّرات الآتية

أوّلاً:المتغيّر التابع: مهارات الاستماع لدى طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ فيالأردن.

ثانيًا: المتغيّر المستقل: استراتيجيةالتدريس ولها مستويان هما: استراتيجيةمثلّثالاستماع، الطريقة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائية

جرى استخدام المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن سؤال الدّراسة:

معامل ارتباط بيرسون، معادلة (كودرريتشاردسون -20)، المتوسطات الحسابية،والانحرافات وجرى استخدام اختبار " ت "، تحليل التباين الأحادي المصاحب.

نتائج الدّراسة

عرض النتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تنمية مهارات الاستماع لدى أفراد الدّراسة تعزى الى طريقة التدريس(استراتيجيةمثلّثالاستماعوالطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبار مهارات الاستماعفي القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (استراتيجيةمثلّثالاستماع والطريقة الاعتيادية)، وذلك كما يتّضح في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبار مهارات الاستماع ككلّ للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (استر اتيجيةمثلّث الاستماع والطريقة الاعتيادية)

طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استراتيجيةمثلّثالاستماع	30	15.60	2.97	25.47	4.48	25.39	0.847
الاعتيادية	30	15.43	5.73	20.60	7.36	20.67	0.847

يتّضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبار مهارات الاستماعفي القياسين القبلي والبعديوفقًا لطريقة التدريس (استراتيجيةمثلّثالاستماع والطريقة الاعتيادية)ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارات الاستماعككلّوفقًا لطريقة التدريس (استراتيجيةمثلّثالاستماع، الطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول(5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبار مهارات الاستماع ككلّ وفقا لطريقة التدريس (استر اتيجيةمثلّث الاستماع والطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا^2 η
القياس القبلي	930.886	1	930.886	43.287	0.000	0.432
طريقة التدريس	334.099	1	334.099	15.536	0.000	0.214
الخطأ	1225.781	57	21.505			
الكلّي	2511.933	59				

يتّضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(α = 0.05) في درجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبار مهارات الاستماعوفقاً لطريقة التدريس (استراتيجيةمثلّثالاستماع والطريقة الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (15.536) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالحالمجموعة الّذين درسوا باستخدام استراتيجيةمثلّثالاستماع مقارنة بأداء الطلاب الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية.

ويتّضح من الجدول (5) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع ايتا (η^2) ما نسبته (21.4%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغيّر التابع وهو اختبار مهارات الاستماع.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائجالدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصَّفّ الثالث الأساسيّ على اختبار مهارات الاستماعفي القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (استراتيجيةمثلّثالاستماع والطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية،مما يشير إلى فاعلية أستخداماستراتيجيةمثلّثالاستماع في تحسين مهارات الاستماع.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في التدريس أوجد ظروفًا حقيقية وواقعية لتعلّم المهارات وتنميتها إذ

تعدُّاستراتيجيةجديدة وحديثة للطلاب مما حفزهم على التّعلّم أكثر من زملائهم الّذين تعلّموا بالطريقة الاعتيادية، وشيوع الاجواء التشاركية التعاونية في بيئة صفية نشطة ومتفاعلة باحترام بينأطراف المجموعة الثلاثية الواحدة وبين المجموعات الثلاثية ككلّ ، مما زاد من ثقة الطّالب بنفسه وبزملائه بعيدًا عن الأجواء السائدة مسبقًاالّتيألفوها في دروس الاستماع،ويمكن أن تعزى النتيجة كذلك إلى فاعليةاستراتيجيةمثلّثالاستماعالّتي لايقتصر دورها على التذكّر واستظهار المعلومات فقط،بل تشجع الطلاب على مناقشة الآراء والأفكار فيما بينهم وطرحها بكلّ ثقة، ويسعى الطلاب فيها إلى تحمل أكبر قدر من المسؤولية؛بإتاحة الفرصة للطلاب لطرح أسئلة مختلفة مما ساعدهم على الفهم الصحيح للنص المسموع وتمييز المهم من غيرالمهم، وساعدت الاستراتيجية كذلك على تغيّر صورة المعلّم النمطية بوصفه المصدر الوحيد للتعلّم والمعرفة .

وهذاالكلام أكده القرني (2013)، وعطية (2008) بأن استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في التدريس تجعل الطلاب نشطين، إذ تهيئ لهم مناخاً مفعماً بالنشاط والفاعليّة وهذا ما يساعدهم على الدراسة الممتعة، وتعطي هذه الاستراتيجيةفرصة لجميع الطلاب بالمشاركة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدّراسية، وتدعم بعض عادات العقل المنتجة مثل: الاستماع بفهم، والتحكم في الاندفاع، والتفكير التعاوني، وتساعد الطلاب على بناء معارفهم من خلال مناقشاتهم الجماعية، ممايمكّنهم من تبادل الآراء والأفكار والمعلومات، والتوصل إلى حلول وقرارات في أجواء يسودها الاحترام المتبادل.

وهذا التفسير ينسجم مع ما توصل إليهحيدر (2016) إذ يرى أن هذهالاستراتيجيةقائمة على التعاون بين الطلاب، وتشجع على التحدث والاستماع والكتابة مما يجعلهم يربطون بين ما يتعلّمونه وحياتهم اليومية في ضوء الممارسات الواقعية، وتتيح لهم فرصة لتدوين الحلول في بطاقات، يقوم المعلم بجمعها، وتعطيه فرصة لكي يرى انطباع الطلاب واستيعابهم للمعلومات في الموضوع المطروح، وان كان لديهم صعوبة الفهم.

ويمكن أن تعزى إلى أن استراتيجية مثلّث الاستماع تسهم بشكلّ فعال في تحسين المستوى التَّعليمي للمتعلّمين من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويمكن أنيكون استخداماستراتيجيةمثلّثالاستماع ساعد الطّالبعلى القيام بالمهام والأنشطة الّتييوجهها المعلم وتتطلب التعاون مع الأقران والإجابة عن الاستفسارات لذا يبقى الطالب مستعدًا أو مهتمًا ومتفاعلًا بإيجابية في المواقف التّعليميةالّتي تهيأ له داخل الصَّفّ، مما يحقق الأهداف التّعليمية للدروس، وفضلًا عن أنها تتطلب الاستنتاج والتلخيص والكتابة وحل المشكلات الّتي تواجه الطالب، وهذا التفسير ينسجم مع تفسير أمبو سعيدي والحوسنية، (2016).

وقد تعزَّى هذه النتيجةكذلك إلى أن استراتيجية مثلّث الاستماع تجعل الطلاب أكثر انتباهاً وتركيزًا لما يتعلمونه، وتنمي لديهم روح التعاون، تجعلهم أكثر قدرة على النّقد من خلال تقديمهم تغذية راجعة لبعضهم، ومن الممكن أن تنمي لديهم مهارات اللّغة وتشجعهم على الاستفسار وطرح الأسئلة في حال عدم فهمهم لفكرة معيّنة وتجمع بين متعة التّعلّم وفائدته، وتعدُّ من الاستراتيجيّات غير المكلّفة ماديًا، إذ تعطي فرصًا لكلّ طالب أن يؤدّيالأدوارالّتي يحددها المعلّم، وبذلك تزيد من فرص تعلّمه للمعارف وإتقانه للمهارات، وهذا الواقع يتفق مع ما توصل إليهاني والبصيص (2016).

وقد تعزَّى هذه النتيجة إلى أن من مبادئ استراتيجية مثلّث الاستماع تعتمد مهارات التّواصل بين الأشخاص والمجموعات الصغيرة إذ يجب تعليم الأشخاص المهارات الاجتماعية الّتي يتطلّبها التعاون عالي النوعية بين أفراد المجموعة الّتي من بينها حل الخلافات الّتي تقع بين أفراد المجموعة بصورة إيجابية وتقبل أفراد المجموعة بعضهم بعضًا، وتنمية الثقة بين أفراد المجموعة وتقديم الدعم لهم، وهذا الكلام أكدهجمل (2018).

وتتفق نتيجة الدّراسة الحالية مع نتائج الدّراساتالسّابقة كدراسة، مصطفى (2021)،والعمر (2020)، والمطيري (2020)،والطلافيح(2020)، وDiyyab(2020)، وتوفيق (2019)،والقاضي (2018)، وظاهر وعبيد وعبد الله (2018)، والعبد والغراب (2018)،وجمعة (2017)، وحيدر والعنبكي (2016)، والكعبي (2016).

الّتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الّتي درست وفق استخداماستراتيجيةمثلّثالاستماع في تنمية مهارات الاستماع

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحثان في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدّراسة بما يأتي:

- تخصيص حصة دراسية للاستماع أسبوعيًا باستخداماستراتيجيةمثلّثالاستماع.
- ضرورة اهتمام التَّربويّين والقائمين على العمليّةالتربويّة من معلمين ومشرفين على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء العمليّة التدريسية لتنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب.
- قيام وزارة التربية والتَّعليم بتدريب المعلّمين بشكلّ عام ومعلمي اللّغة العربيّةُ بشكل خاص على استخدام استراتيجية مثلّث الاستماع في التدريس.
- إجراء مزيد من الدراسات على مهارة الاستماع في بيئات أخرى، وصفوف دراسية أخرى.

المصادر والمراجع

إدريس، أبودقة، س. (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 10(2)، 87-116

أبوسمرة، م.، علاونة، م.، والعباسي، عمر موسي (2006). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث*، 12، 11-46.

أحمد، أ. (2003). *الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

إدريس، ج.، أحمد، أ.، والأختر، ع. (2012).إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أمارابك)*، 3(7)، 39-62.

آل سفران، م. (2015). دراسة تقويمية لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. *دراسات: العلوم التربوية*، 42(3)، 123-145.

البندري، م.، وعبدالباقي، م. (2006). ضمان الجودة والاعتماد التجربة العمانية في التعليم العالي. دار المسيرة.

الجسر، س. (2004). إعادة تنظيم التعليم العالي. *ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي نظمتها وزارة التربية والتعليم العالي*، بيروت، المديرية العامة للتعليم العالي.

الحراصي، ن.، والسالمي، ج. (2018). تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس في ممارسات الجودة والاعتماد الأكاديمي. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، جمعية المكتبات المتخصصة، فرع الخليج العربي، 1* (5)، 1-9.

الحسنية، س. (2009). مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم: دراسة مسحية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، 25(2)، 285-312.

حطرم، ن.، وعبدالله، س. (2017). واقع تطبيق ضمان الجودة في كلية إدارة الأعمال – جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، 29، 19-54.

الخثيلة، هـ. (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية*، 11(2)، 107-123.

الدعاسين، خ. (2016). تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين. *دراسات: العلوم التربوية*، 43(2)، 909-927.

سليمان، س. (2008). الرضا عن خدمات الارشاد الأكاديمي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 9(2)، 14-38.

الشواورة، ي. (2020). مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(3)، 243-259.

الصارمي، ع.، وزايد، ك. (2006). مدى رضا طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن الارشاد الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه. *مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة*، 21(3)، ص ص 59-88.

صالح، ن.، وصبيح، ل. (2008). تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية التطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات. *مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية*، 16(1)، 473-503.

عبد، ع. (2008). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية*، 23(3)، 711 – 744.

عبيد، ح.، الموسوي، م.، وعبد العزيز، م. (2021). أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(1)، 221-251.

العريمي، ح. (2005). *تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون. رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عطية، خ.، وزهران، ع. (2008). نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 1(2)، 1-6.

عيسان، ص. (2008). واقع ممارسة تحقيق الجودة والاعتماد بجامعة السلطان قابوس. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 12* ، 1-46.

عيسان، ص. (2017). واقع إدارة الاعتماد البرامجي في جامعة السلطان قابوس. *المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي- الواقع والرؤى المستقبلية*، (ص ص 105-143). القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

عيسان، ص.، والهوتي، ن. (2018). التحسين المستمر في مرحلة ما بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي: دراسة نظرية. *المؤتمر السنوي العاشر للمنظمة*

العربية لضمان الجودة في التعليم (أروكا) "الجودة والاعتماد في التعليم"، (ص ص 179-189). عمّان. https://events.aroqa.org/uploads/newsImage/file/merged.pdf.

الغزو، ع.، والقرعان، م. (2017). تقييم جودة البرامج الأكاديمية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *25*(4)، 390-418.

قمبر، جميلة سعيد (2017). مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم المحاسبي لكليات الاقتصاد في جامعة الزاوية الليبية ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، 24، 61-94.

الهوتي، ن. (2021). *ممارسات القيادة الإستراتيجية ودورها في التحسين المستمر في مرحلة ما بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي بجامعة السلطان قابوس. رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة السلطان قابوس.

وزارة الشؤون القانونية (2021). *المرسوم السلطاني 2021/9 في شأن الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم*. مسقط.

References

Addison, W. E., Best, J. & Warrington, J. D. (2006). Student perceptions of course difficulty and their ratings of the instructor. *College Student Journal*, 40(2), 209-416.

Al-Amri, A. S., Mathew, P., Zubairi, Y. Z., & Jani, R. (2020). Optimal Standards to Measure the Quality of Higher Education Institutions in Oman: Stakeholders' Perception. *SAGE Open*, 10(3), 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244020947440.

Albarwani, S., Al-Saadoon, M., Al-Rawas, O., Al-Yaarubi, S., Al-Abri, R., Al-Lamki, L., &Tanira, M. (2015). Accrediting the MD Programme in Sultan Qaboos University: Process, earned benefits, and lessons learned. *Health Professions Education*, 1, 50–57.

Alderman, L., Towers, S. & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18(3), 261–280

Alhabeeb, A. (2015). The Quality Assessment of the Services Offered to the Students of the College of Education at King Saud University using (SERVQUAL) Method. *Journal of Education and Practice*, 6(3): 82-93.

Arens, A. K., & Moller, J. (2016). Dimensional comparisons in students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 42, 22-30.

Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.

Bowker, L. (2017). Aligning accreditation and academic program reviews: A Canadian case study. *Quality Assurance in Education*, 25(3), 287-302.

Burney, I. A., & Al-Lamki, N. (2013). Accreditation of Graduate Medical Education Programmes. One size fits all-or does it? *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 13(2), 198-201.

Carroll, M., Razvi, S. Goodliffe, T. & Al-Habsi, F. (2009). Progress in Developing a National Quality Management System for Higher Education in Oman. *Journal Quality in Higher Education*, 15(1), 17-27.

Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.

College of Arts and Social Sciences (2017). *Quality assurance*. http://www.squ.edu.om/cass/Undergraduate-Studies/Quality-Assurance-Academic-Accreditation.

Crosby, P. B. (1967). *Cutting the Cost of Quality: The Defect Prevention Workbook for Managers*. Industrial Education Institute.

Dattey, K., Westerheijden, D. F., &Hofman, W. H. A. (2017). Impact of accreditation on improvement of operational inputs after two cycles of assessments in some Ghanaian universities. *Quality in Higher Education*, 23(3), 213-229.

Deming, W. E. (2018). *Out of the Crisis*. MIT press.

Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: What predicts satisfaction? *Higher Education Research and Development*, 29(4), 339–356.

Devlin, M. (2002). An Improved Questionnaire for gathering Student Perceptions of Teaching and Learning. *Higher*

Education Research & Development, 21(3), 289 - 304.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36, 51-62.

Flores, M. A., VeigaSimao, A., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40, 1523-1534.

Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R., & Hellyer, P. W. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636.

Kooli, C. (2019). Governing and managing higher education institutions: The quality audit contributions. *Evaluation and program planning*, 77, 101713.

Mnif, F., & Hosseinzadeh, N. (2016). A cooperative assessment and evaluation scheme of ABET student outcomes in ECE program at Sultan Qaboos University: a case study. *International Journal of Knowledge and Learning*, 11(4), 298-316.

Oman Academic Accreditation Authority (OAAA) (2016). *OAAA Program Standards 1-6*.

Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher education*, 43(3), 355-390.

Ross, J., & Trevor-Roper, S. (2015, February). The case for national program accreditation in the sultanate of Oman. In *OQNHE Conference, Muscat* (pp. 24-25).

Sikomoto, T. (1998). *Meeting the challenge of the 21st century in the global market place*. New York: Facts on File.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

Thompson, S. K. (2012). *Sampling*. (3rd ed.). John Wiley and Sons.

Uche, C. M. (2012). Students' Perception of Academic Staff Quality: A Measure of Quality Assurance in South-South Nigerian Higher Institutions. *International Journal of Educational Sciences*, 4(2), 163-173

UNESCO. (2014). *Overview of National Education Lithuania*. Nesco Programme Education for All 1-128.

William, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.