Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 51, No. 4, 2024

Deanship of Scientific Research

Arabic Language Teachers' Beliefs about Listening in Relation to their Practice of Listening Comprehension Teaching Strategies

Mohammad F. Hawamdeh*

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Received: 14/7/2024
Revised: 23/7/2024
Accepted: 18/8/2024
Published: 15/12/2024

* *Corresponding author:*
Mohammad.f@yu.edu.jo

Citation: Hawamdeh, M. F. (2024). Arabic Language Teachers' Beliefs about Listening in Relation to their Practice of Listening Comprehension Teaching Strategies. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(4), 55–68.
https://doi.org/10.35516/edu.v51i4.8241

© 2024 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: The study aims to uncover the beliefs of Arabic language teachers regarding listening and explore the potential correlational relationship, if any, between teachers' beliefs about listening and their practices in teaching listening comprehension strategies.

Methods: To achieve the study's objectives, the researcher developed a scale for measuring Arabic language teachers' beliefs about listening, consisting of 23 items. Additionally, a scale for assessing Arabic language teachers' practices of listening comprehension teaching strategies, developed by Al-Khawaldeh and Al-Hawamdeh (2016), was used. This scale consists of 20 items distributed across three areas: pre-listening, during listening, and post-listening. Both scales were validated for reliability and validity. The study sample consisted of 77 teachers from the Irbid District Directorate of Education, selected through simple random sampling during the first semester of the 2023/2024 academic year.

Results: The study's results showed that the beliefs of Arabic language teachers about listening, as measured by the scale, were generally high. The results also indicated that the teachers' self-assessment of their practices in teaching listening comprehension strategies was high. Furthermore, a statistically significant positive relationship was found between the teachers' beliefs about listening and their self-assessment of their practices in teaching listening comprehension strategies.

Conclusions: This study provided scientific evidence of the relationship between Arabic language teachers' beliefs and their practices in teaching listening skills, as well as the impact of these beliefs on their teaching practices.

Keywords: Beliefs of Arabic language teachers, listening skills, teaching Strategies, listening comprehension.

معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع وعلاقتها بممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع

محمد فؤاد الحوامدة*

قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع، والكشف عن العلاقة الارتباطيّة -إن وجِدت- بين معتقدات المعلمين حول الاستماع وممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع.

المنهجيّة: لتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث مقياس معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع، تكوّن المقياس من (23) فقرة. واستخدم أيضًا مقياس ممارسة معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع الذي طوّره الخوالدة والحوامدة (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016)، وتكوّن المقياس من (20) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات، هي: مرحلة ما قبل الاستماع وأثنائه وما بعده، جرى التحقق من صدقهما وثباتهما. وتكوّنت عينة الدراسة من (77) معلمًا ومعلمة في مديرية التربية والتعليم/ قصبة إربد، اختيروا بالطريقة العشوائيّة البسيطة في الفصل الدراسيّ الأول للعام 2024/2023.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع على فقرات المقياس مجتمعة جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضًا أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع جاءت مرتفعة، ووجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع وتقديراتهم لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع.

الخلاصة: قدمت هذه الدراسة دليلًا علميًّا على العلاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية وممارساتهم في تعليم مهارة الاستماع، ومدى تأثير المعتقدات بممارسات المعلمين.

الكلمات الدالة: معتقدات معلمي اللغة العربيّة، مهارة الاستماع، استراتيجيات التدريس، فهم المسموع.

المقدّمة

يُعدُّ الاستماع (Listening) أول مهارة لغويّة يكتسبها الإنسان، وهو الأساس والمدخل الحقيقيّ لاكتساب اللغة، وتنمية مهاراتها المختلفة، فالطلبة يحصلون على (45%) من كفاءتهم اللغويّة من خلال مهارة الاستماع (Renukadevi, 2014)، وأظهرت دراسة هونساكر (Hunsaker, 1990) أن أكثر من ثلاثة أرباع ما يتعلّمه الطلبة في المدرسة يحدث من خلال الاستماع في القاعات الدراسيّة.

وقد تعدّدت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الاستماع، وتباينت في بعض الأحيان، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاويته، فقد عرّف ثومليسون (Thomlison, 1984) الاستماع بأنه القدرة على تحديد ما يقوله المتحدث وفهمه، ويشمل لهجة المتحدث ونطقه، القواعد، المفردات، وفهم المعنى، فالمستمع الجيد قادر على القيام بها في الوقت نفسه. وعرّفه روست (Rost, 2002) بأنه عملية تفسير معقّدة حيث يطابق المستمعون ما يسمعونه مع ما يعرفونه بالفعل، ويتفق براونيل(Brownell, 2012) مع روست أن الاستماع عملية تفاعليّة ومعقّدة تتجاوز مجرد سماع الكلمات، بل هو نشاط تفاعليّ يتطلب من المستمع المشاركة النشطة والانتباه للمتحدث والتفاعل معه. وسبق أن ذهب فانديرجرفت(Vandergrift, 1999) أن فهم المسموع هو الغاية الرئيسة من الاستماع.

وللاستماع بعدان رئيسان متداخلان لا يمكن الفصل بينها، هما: البعد الفسيولوجيّ الذي يتمثّل في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتيّة، وترجمتها عن طريق الجهاز العصبيّ إلى إشارات يفهمها المخ، ويستوعبها، والبعد العقليّ الذي يشتمل على فهم المعنى الإجماليّ للرموز الصوتيّة المنطوقة، وتفسير الكلام، والتفاعل معه، وتقويمه، ونقده، وربط مضمونه بالخبرات الشخصيّة (Telfah& AlHawamdah, 2023).

وقد أكدت الدراسات أن مهارة الاستماع مهارة معقّدة وديناميكيّة كالتفكير تمامًا، تتطلب استخدام مهارات التفكير في فهم معنى المسموع، واختزان أفكاره، واسترجاعها، والتمكّن من تحليله، ونقده، وإبداء الرأي فيه (Cross, 2015)، ويشتمل فهم المسموع على قدرة المستمعين على وجود مفهوم واضح أو فهم في أذهانهم يرجع إلى ما أدلى به المتحدث، سواء أكان ذلك مطابقًا لوجهة نظر المتحدث أم لا (Rost, 2002). وبالتالي، فمن خلال الاستماع يمكن للطلبة تطوير العديد من المهارات اللغويّة، وأن مهارة الاستماع هو جسر لتعلّم اللغة، ويُعد الحصول على قدرة جيدة في الاستماع واحدة من المهارات الأساسيّة التي يجب أن يتقنها متعلمو اللغة؛ لأنها مرتبطة بشكل قويّ بعملية التواصل.

وقد عُدّ فهم المسموع جوهر تعلّم مهارة الاستماع، ولكن يتوقف نجاح المتعلم في ذلك على عدّة عوامل، منها معتقدات المعلمين حول ماهية الاستماع ومهاراته وعملياته، واستراتيجيات تدريسه وقدرته على تصميم النشاطات والتدريبات المرتبطة والمناسبة لتوظيف هذه المهارات والعمليات في مواقف التعلّم، وتكامل المهارات مع بعضها بعضا (Al-Hashimi & Al-Azawi, 2005)، الأمر ذاته دعا كثيرًا من الباحثين إلى دراسة إدراكات المعلمين ومعتقداتهم حول التعلّم والتعليم، والتأثير الذي قد يترتب في الممارسات التعليميّة، والأنشطة؛ للوصول إلى الممارسات التدريسيّة الفعّالة (Khanalizadeh & Allami, 2012)، وتعمل هذه المعتقدات إطار عمل يوجّه سلوكات المعلمين وممارساتهم الصفيّة فيما بعد.

وقد أولى الأدب التربويّ اهتمامًا كبيرًا بمعتقدات المعلمين، إلا أنه ليس هناك تعريف محدّد لمصطلح "المعتقد" (Pajares, 1992)، فقد عرّفه بورج (Borg, 2001, 187) بأنه "حالة ذهنيّة يشتمل محتواها على فكرة يعتقد حاملها بصحتها على الرغم من إدراك هذا الشخص لوجود معتقدات بديلة يحملها الآخرون". ويعرف بورغ وبيرنز (Borg & Burns, 2008, 457) المعتقدات على أنها دراسة ما يعرفه المعلمون ويفكرون فيه وكيفية ارتباط ذلك بما يقومون به من ممارسات.

ويرى براونيل (Brownell, 2012) أن المعتقدات تشير إلى الأفكار والتصورات المسبقة التي يحملها المعلم عن المهارات اللغويّة، هذه المعتقدات قد تؤثر بشكل كبير على كيفية ممارسة المهارات وتطويرها. ويعرّفه تومسون (Thompson, 1992, 129) بأنه "إيمان المعلم الذي يعدّ قضية معقّدة تنطوي على جوانب مختلفة". ويرى بستوركمان ولوين وإليس (Basturkmen, Loewen & Ellis, 2004) أن المعتقدات هي عبارات يطرحها المعلمون حول أفكارهم ومعرفتهم التي يُعبر عنها كتقييمات لما يجب أن يُعمل، ويجب أن يكون الحال عليه، ويُفضل. ويرى باجاريس (Pajares, 1992) أن نظم المعتقدات غالبًا ما تكون مستقرّة ومؤثرة بشكل كبير على ممارسات المعلمين.

فالمعتقدات تشكّل "ثقافة التدريس"، وهي تستند إلى أهداف المدرسين وقيمهم ووجهات نظرهم حول محتوى التدريس وعملياته، وتقوم كذلك على فهمهم الخاص لدورهم ضمن الأنظمة التعليميّة التي يعملون بها (Ghaith, 2004)، وتتوسط المعتقدات بين المعرفة والسلوك بين الأفراد وأدائهم، وهذا ما يؤكده كلارك وبيترسون (Clark & Peterson, 1986) أن معتقدات المعلمين تتكوّن بشكل رئيس من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكاته وقراراته التدريسيّة.

وبناءً عليه يمكن القول، بأنّ معتقدات المدرسين تخلق شبكة من العلاقات التي من شأنها بناء الثقافة تؤثر في كيفية ممارسة معظم المعلمين للتدريس وعلى المعتقدات التي يعتنقها المدرسون جمعيًّا وفرديًّا (AlHawamdeh, 2019)، فالممارسات التعليميّة أحد الجوانب المهمة التي ترتبط دائمًا بمعتقدات المعلمين، وتعكس هذه الممارسات التعليميّة ما يدور في ذهن المعلمين الذين يعدّونه تصورًا صحيحًا عن تعلم مهارات اللغة، فما يعتقده المعلمون سيتجلى في الواقع حيث ستؤثر هذه المفاهيم على اتخاذهم للقرارات وممارساتهم التعليميّة في القاعات الدراسية، وقد أظهرت بعض

الدراسات أن المدرسين الذين يمتلكون معتقدات نظريّة واضحة المعالم يدرسون بطريقة تنسجم مع تلك المعتقدات (Northcote, 2009).

وانطلاقًا من أهمية مهارة المسموع؛ فهي مهارة لغويّة جوهريّة تتيح للطلبة فهم الكلام الذي يسمعونه، والمشاركة بأي اتصال شفويّ بنجاح، فهي أساسيّة وضروريّة للتعلم اللغويّ، فهم يحتاجون إلى تدريب وتعليم مقصودين عليها، وهذا يتطلب من المعلمين تطوير معتقداتهم ومهاراتهم التي تسمح لهم بأن يصبحوا مدربين نشطين لمهارات فهم المسموع؛ لمساعدة المتعلمين على توظيفها في عملية تعلمهم (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016).

وقد ظهر من خلال الأدبيات التربوية في تعليم اللغات أن هناك عدّة اتجاهات للمعتقدات حول مهارة الاستماع، يمكن تصنيفها في ثلاثة معتقدات رئيسة، أولها تركز على المنتج عن عملية الاستماع، وينظر أصحاب هذا المعتقد أن تدريس الاستماع وسيلة لتحقيق فهم النصوص والمحتوى المسموع، وهذا يتجلى في اعتماد المعلمين على أسئلة الفهم والاختبارات التي تقيس مدى قدرة الطلاب على استيعاب المعلومات من النصوص المسموعة. وقد أظهرت نتائج دراسة فيلد (Field, 2008) أن المعلمين يتبنون ما أطلق عليه "نهج الفهم" حيث يعدّ الاستماع بشكل رئيس اختبارًا للفهم، ويُعتقد أن التحسن يحدث ببساطة من خلال المزيد من الممارسة، وتُقدم الأنشطة بدلاً من تعليم المهارات، حيث يكون التركيز على حصول المتعلمين على المعلومات و"الإجابة الصحيحة"، أي على "منتج" الاستماع بدلاً من التركيز في الدلائل التي قد توفرها إجابات المتعلمين حول "عملية" الاستماع التي يتبنونها.

والأمر ذاته أظهرته نتائج دراسة أجراها سيجل (Siegel, 2013) في اليابان على 10 معلمين للغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة من خلال مراجعة 30 درس استماع تم تدريسها وتسجيلها، هيمنة الأنشطة القائمة على الفهم (الأنشطة التي تركز على المنتج)، وأنشطة الاستماع من أسفل إلى أعلى (bottom-up)، وقد عزا الباحث ذلك إلى افتقار معرفة المعلمين الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارة الاستماع، وسبق أن عزا جراهام وسانتوس وفرانسيس (Graham, Santos & Francis-Brophy, 2011) ذات التوجّه إلى طبيعة الأنشطة التي يقدّمها الكتاب المدرسيّ، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين بنسبة (85%) من عينة الدراسة يستخدمونها لأنشطة الاستماع "دائمًا" أو "في معظم الأحيان"؛ وبتحليل هذه الكتب ظهر أنها تركّز بشكل كبير على أنشطة فهم محتوى النصوص، بدلاً من تطوير مهارات عملية الاستماع.

وأمّا المعتقد الثاني فقد ركّز على العملية، فأصحاب هذا المعتقد يهتمون بكيفية تعلّم الطلاب لمهارات الاستماع بدلاً من مجرد التأكد من قدرتهم على فهم النصوص المسموعة، هذا النهج يشمل تعليم الطلاب استراتيجيات الاستماع المختلفة، مثل كيفية التنبؤ بالمعلومات، والتعرف إلى الإشارات اللغويّة، وتطوير مهارات الاستماع النشط، فقد أظهرت دراسة جو (Goh, 2010) أن تعليم الطلاب استراتيجيات الاستماع يمكن أن يحسن من قدرتهم على التعامل مع النصوص المسموعة بشكل أكثر فعالية.

وأمّا المعتقد الثالث فهو يجمع بين النهجين السابقين، حيث يركز أصحابه على كل من المنتج والعملية معًا، فالمعلمون ليسوا فقط مهتمين بمدى قدرة الطلبة على فهم النصوص المسموعة، بل يهتمون أيضًا بتطوير مهارات الاستماع نفسها وتحسين استراتيجيات الطلبة في التعامل مع الاستماع، هذه المقاربة المتكاملة يمكن أن توفر تجربة تعليميّة أكثر شموليّة وفعالية للطلبة، وأن يصبحوا أكثر وعيًا بأنفسهم كمستمعين (Siegel, 2013; Goh, 2010)، وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج الدراسات أن استراتيجيات الاستماع الفعالة لا تتطور بالضرورة من تلقاء نفسها؛ ولكن يمكن تعليمها؛ ممّا يؤدي إلى تطوير مستمعين أكثر فعالية (Graham et al., 2011; Vandergrift, 2007)، ويؤكد رينانديا وهو (Renandya, & Hu, 2018) أنه على الرغم من زيادة الاهتمام البحثي والتربوي بمهارات الاستماع، فإن المعلمين بشكل عام غير قادرين بشكل أفضل على استخدام تلك المعرفة في ممارساتهم التعليميّة بسبب نقص الوصول إلى المعرفة العميقة لتدريس الاستماع؛ ممّا يمنعهم من مواكبة أحدث التطورات في تدريس الاستماع، إضافة الآراء المختلفة في الأدبيات حول العوامل الرئيسة التي تؤثر على معالجة النصوص الشفويّة وأفضل طريقة لتدريس الاستماع.

وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد أيّة دراسة أو بحث في مجال معتقدات المعلمين حول الاستماع في اللغة العربيّة، وأن الأبحاث والدراسات تناولت المعتقدات في اللغات كلغة أجنبيّة، فقد أجرى أباد (Abad, 2023) دراسة هدفت الكشف عن ممارسات تدريس الاستماع ومعتقدات 50 معلمًا للغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة في الجامعات في الإكوادور، أظهرت النتائج أن ممارسات التدريس تركز على إتمام المهام بدلاً من تطوير مهارة الاستماع، وتتجه نحو المنتج بدلاً من العملية.

وقد هدفت دراسة ساها وشاه (Sah & Shah, 2020) الكشف عن معتقدات وممارسات تعليم الاستماع للطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة باللغة الإنجليزيّة، شملت الدراسة 25 معلمًا من المراحل 1 و2 و3 الذين يدرسون في ماليزيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين يعتقدون أن نقص المفردات بين الطلاب هو العقبة الكبرى لهم في تعلم فهم الاستماع، وتشير نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يمارسون التعليم المباشر والتدريبات في تدريس فهم نصوص الاستماع. وأظهرت نتائج دراسة أجراها ينسيو (Yenesew, 2019) أن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة حول تدريس الاستماع كانت جيدة إلى حد ما، ووُجد أن هناك فجوة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم في تدريس الاستماع.

وفي دراسة أجراها جراهام وسانتوس وفاندربلانك (Graham, Santos & Vanderplank, 2014) هدفت الكشف عن المعتقدات المعلنة والممارسات المعلنة لـ 115 معلمًا للغات الأجنبيّة في إنجلترا في مهارة الاستماع، وإذا ما كانت هذه المعتقدات والممارسات تعكس الأدبيات المتعلقة بمهارة الاستماع،

وهل هذه المعتقدات متطابقة مع الممارسات المعلنة، وما العوامل المؤثرة في ذلك، وبعد تطبيق الدراسة وتحليل البيانات أظهرت النتائج وجود تفاوت بين معتقدات المعلمين المُعلنة بأهمية تعليم المتعلمين كيفية الاستماع بشكل أكثر فعالية، وممارساتهم المعلنة على مثل هذا التعليم، وأظهرت الممارسات تركيزًا أكبر على إكمال مهام الاستماع بدلاً من العملية.

وهدفت دراسة الخوالدة والحوامدة (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016) إلى الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان أداة تكونت من (20) فقرة موزعة على مراحل تدريس فهم المسموع: مرحلة ما قبل الاستماع، وفي أثنائه، وبعده، تكونت عينة الدراسة من (64) معلمًا ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائيّة البسيطة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع جاءت مرتفعة.

ومن جهة أخرى، إن تدريس مهارة الاستماع عملية منظّمة تتكون من ثلاث مراحل أساسيّة، هي: مرحلة ما قبل الاستماع (Pre-listening Stage) يتم فيها تحديد الغرض من الاستماع، وتقديم المعلمات الضروريّة ذات الخلفية بالموضوع المراد الاستماع إليه، ويجري في هذه المرحلة أيضًا نقاش حول الموضوع المحدد، وتوجيه الأسئلة، والنظر إلى الصور، والتنبؤ(Rost, 2002). تليها مرحلة في أثناء الاستماع (While Listening Stage) ويطلق عليها مرحلة التنفيذ، ويقصد بها جميع النشاطات والمهمات التي يكلّف فيها الطالب في أثناء الاستماع، وينبغي على الطلبة في هذه المرحلة تركيز اهتمامهم على الاستيعاب، وفهم المعلومات والتفصيلات الواردة في النص المسموع أكثر من أي شيء غيره، ومتابعة التنبؤات التي نشأت في المرحلة السابقة. وتشير مرحلة ما بعد الاستماع (Post Listening Stage) التي يطلق عيها مرحلة المتابعة والتقويم- إلى جميع النشاطات التي تجرى بعد الانتهاء من درس الاستماع، ويكون بعضها امتدادا للمرحلتين السابقتين، وتهدف نشاطات ما بعد الاستماع إلى التأكد من مدى فهم الطلبة واستيعابهم للنص المسموع، وتقديم الفرص الطبيعية لتكامل الاستماع مع المهارات اللغويّة الأخرى، والإجابة عن الأسئلة التي طُرحت سابقًا، والتأكد منها، وتقديم النشاطات البعديّة المرافقة التي تهدف إلى تعزيز فهم المسموع (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016; Fantahun, 2003).

وعليه، فإن المعلمين الذين يعتقدون أن الهدف الرئيس لمهارة الاستماع هو فهم النص المسموع انعكس ذلك في ممارساتهم التعليميّة، وقد أظهرت نتائج الدراسات أن أنصار هذا المعتقد قد تكون أنشطة الاستماع محدودة؛ لأنهم يركزون فقط على مرحلة ما بعد الاستماع دون النظر إلى أهمية الإعداد المسبق أو الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها أثناء الاستماع (Graham, et al., 2011)، في حين يولي أنصار الاتجاه الثاني اهتمامًا كبيرًا للعمليات المسبقة والمصاحبة لعملية الاستماع، يتضمن ذلك إعداد الطلبة قبل الاستماع من خلال تقديم معلومات عن الموضوع أو مناقشة المفردات الصعبة، واستخدام استراتيجيات مثل التنبؤ بالمحتوى ومحاولة الاستماع إلى الأفكار الرئيسة في أثناء الاستماع، وتدوين بعض الملاحظات، ويركز هذا الاتجاه على تمكين الطلاب من تطوير استراتيجياتهم الخاصة لتحسين فهمهم في أثناء الاستماع، وهذا النهج يهدف إلى دعم المتعلمين في تنمية مهاراتهم التحليليّة والنقديّة أثناء الاستماع (Field, 2008)، وفي هذا النهج، تقع معظم المسؤوليّة عن تطوير مهارات الاستماع على الطلبة أنفسهم بتوجيه من المعلم، ويرى فيلد (Field, 2008) أنه عندما يركّز المعلمون فقط على منتج الاستماع، فإنهم لا يقدمون الكثير لمساعدة المتعلمين على تطوير كفاءتهم في مهارة الاستماع، حيث إنهم يختبرون الاستماع بدلاً من تعليمه.

أمّا مَن يجمع بين العملية والمنتج معًا، فهو يستهدف تطوير مهارات الاستماع الشاملة للطلبة من خلال تزويدهم بالاستراتيجيات اللازمة قبل الاستماع وأثنائه وبعده، يشمل ذلك إعداد الطلبة للمحتوى، تقديم استراتيجيات استماع فعالة، ومتابعة الأنشطة التي تساعدهم على تحليل النص المسموع وتقييمه، ويتيح هذا الاتجاه للمعلمين تطوير بيئة تعليميّة شاملة تعزز مهارات الاستماع لدى الطلبة (Khazaleh & Hawamdeh, 2023; Siegel, 2013; Goh, 2010).

ويعتقد الباحث بشدة أن معتقدات المعلم وممارساته تجاه تدريس مهارة الاستماع له تأثير مباشر على التنفيذ الفعّال للمهارة، لذا، من المهم للغاية استكشاف معتقدات وممارسات المعلمين في تدريس الاستماع، فالدراسات المذكورة أعلاه بحثت في الممارسات، ومواقف المعلمين وتنفيذهم لتدريس مهارة الاستماع، وجميعها في اللغة كلغة أجنبيّة، ولكن لم تحقق أي منها في معتقدات المعلمين وممارساتهم في تدريس مهارات الاستماع على وجه الخصوص والتوافق بين التصور والممارسة بشكل نوعي في اللغة العربيّة أو اللغة الأم، من هنا، جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول مهارة الاستماع، وعلاقتها بممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من أهمية مهارة الاستماع إلا أن نتائج بعض الدراسات أظهرت ضعف بعض الطلبة في هذه المهارة (AlKhazaaleh, 2006; Abu Ghazaleh, 2006)، وهذا ما لَحِظَه الباحث أيضًا من خلال زياراته لعدد من المدارس للإشراف على طلبة التدريب الميدانيّ، ومن خلال تدريسه لمساقات مهارات اللغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة الأولى، أن هناك قصورًا لدى بعض الطلبة في مهارة الاستماع. وقد أرجعت كثير من الدراسات ذلك إلى عدّة أسباب،

منها ما يتعلق بالمعلم وطرائق التدريس، فقد أكّد يونجباي (Yongbai, 1992) أنّ من الأمور المسؤولة عن ضعف بعض الطلبة في مهارة الاستماع معتقدات المعلمين عن مهارة الاستماع، وأبرز هذه المعتقدات أن المعلمين يرون أن تعليم الاستماع مجرد تشغيل صوتي وطرح مجموعة من الأسئلة، وأنه من الصعب تقييم التقدّم في مهارات الاستماع؛ لأنه لا يمكن رؤيته، على عكس القراءة أو الكتابة، وأن مهارات الاستماع يمكن اكتسابها تلقائيًا، وممّا يزيد في المشكلة ما أظهرته نتائج دراسة روست (Rost, 2002) أن مهارة الاستماع تُعطى أقل اهتمام في التدريس، بل ويؤكد أوسادا (Osada, 2004) أن مهارة الاستماع لم تحصل على قبول كافٍ بحدّ ذاتها؛ ولكن اعتبرت مهارة سلبيّة ستتطوّر دون مساعدة، إضافة إلى ذلك فقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن مهارة الاستماع هي الأقل بحثًا بين جميع المهارات اللغويّة (Khuziakhmetov & Porchesku, 2016; Vandergrift, 2007)؛ وفي المقابل، تؤكد فيه كثير من الدراسات أهمية مهارة الاستماع بحد ذاتها وأهميتها في تنمية المهارات اللغويّة الأخرى، بل وأظهرت نتائج دراسات أيضًا كدراسة آريانا وأبساري (Aryana & Apsari, 2018) أن مسؤولية جعل الطلبة مستمعين جيدين تقع على عاتق المعلمين.

من هنا، جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول مهارة الاستماع، حيث إن دراسة معتقدات المعلمين تؤثر على ممارساتهم التعليميّة، ومهمة في تحسين ممارسات المعلمين التعليميّة، وأن فهم معتقدات المعلمين أساسيّ في دعم أي تطوير وتحسين لتعليم مهارة الاستماع، ووفقًا لنتائج الدراسات، تُعد معتقدات المعلمين مهمة جدًا حيث تساعدهم على بناء أفعالهم وممارساتهم داخل الفصول الدراسية (Sah & Shah, 2020; AlHawamdeh, 2019; Aryana & Apsari, 2018; Pajares, 1992). وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول مهارة الاستماع؟
2- ما درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع؟
3- هل توجد علاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول مهارة الاستماع ودرجة تقديراتهم لممارساتهم في تدريس فهم المسموع؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول مهارة الاستماع، وسعت إلى معاينة العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع (قبل الاستماع، وأثناء الاستماع، وبعد الاستماع).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتية:

- تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين في فهم مهارة الاستماع بشكل أفضل لتحسين مهاراتهم التعليميّة، من خلال تفكيرهم في معتقداتهم وكيف تظهر من خلال ممارساتهم التعليميّة، فجعل المعلمين على دراية بمعتقداتهم التعليميّة حول مهارة الاستماع هي الخطوة الأكثر أهمية لإحداث تغيير إيجابيّ مرئيّ في ممارساتهم التعليمية.
- تستمد الدراسة الحاليّة أهميتها من محاولتها توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربيّة وكتبها وأساليب تدريسها في الأردن، إلى الاهتمام أكثر بمعتقدات المعلمين حول مهارة الاستماع، وأهمية معتقدات المعلمين كجانب مهم في تطبيق وتنفيذ التغييرات في المناهج والكتب المدرسيّة.
- أظهرت نتائج الدراسات أن هناك علاقة قويّة بين المعتقدات التربويّة للمعلمين، وممارساتهم الصفيّة، فتؤدي المعتقدات التربويّة للمعلمين دورًا محوريًّا في اكتسابهم للمعارف، وتفسيرها، وبالتالي في سلوكهم التدريسيّ؛ ممّا يجعل الدراسات المعنية بالمعتقدات عظيمة الأهمية، حيث يتوقع أن تسهم في تحسين عمليات الإعداد المهنيّ للمعلمين، ومن ثم الارتقاء بممارساتهم الفعليّة، خاصة عند مقارنة المعرفة العمليّة للمعلمين بالمعرفة النظريّة.
- تقدم الدراسة رؤية حول كيفية ارتباط معتقدات المعلمين حول الاستماع بالممارسة الفعليّة في المواقف التعليميّة في القاعات الدراسيّة، الأمر الذي يسهم في تقديم اقتراحات حول كيفية تحسين ممارسات المعلمين في تدريس الاستماع.
- إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول موضوع معتقدات المعلمين حول الاستماع، وانعكاس ذلك على ممارساتهم التدريسيّة، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتدريس المهارات اللغويّة على أسس علميّة وتربويّة حديثة.
- يمكن القول إن هناك فجوة في الدراسات حول معتقدات المعلمين الخاصة بمهارة الاستماع في اللغة العربيّة، وقد تسهم الدراسة الحالية في سدّ هذه الفجوة، ففي حدود اطلاع الباحث فهذه الدراسة من الدراسات القليلة التي جمعت أدلة حول ما يعتقده المعلمون ويمارسونه في القاعات الدراسيّة لتدريس الاستماع.

مصطلحات الدراسة

- **معتقدات المعلمين حول الاستماع:** يقصد بها التصوّرات التي يحملها معلمو اللغة العربيّة حول الاستماع. وتتحدّد في الدراسة الحاليّة بالدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربيّة على المقياس الذي المعدّ خصيصًا لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.
- **استراتيجيات تدريس فهم المسموع:** هي الاستراتيجيات التي يمارسها معلم اللغة العربيّة أثناء تدريسه مهارة الاستماع لدى الطلبة قبل الاستماع، و أثنائه، وبعده. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في ضوء أداة الدراسة المعدّة خصيصًا لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

- اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ 2024/2023.
- نتائج الدراسة مرتبطة بنوعية الأدوات المستخدمة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.
- يتحدّد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

المنهجيّة

لتحقيق أهداف الدراسة ووفقًا لطبيعتها، استخدم الباحث المنهجيّة الآتية:

أولاً: **منهج حلقة البحث:** استخدم الباحث أسلوب حلقة البحث بدعوة ثلاثة زملاء من المختصين والخبراء في اللغة الإنجليزيّة، ومناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وقد تمَّ تحديد محاور اللقاء لتدور حول مقياس المعتقدات حول مهارة الاستماع، بالإفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات (Graham, et al., 2014; Choi, 1999; Gleason, 1993)، ومقياس استراتيجيات تدريس فهم المسموع الذي طوّره الخوالدة والحوامدة (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016)، وإجراء عصف ذهني حولهما ومناقشتهما وتحليلهما، وطُلب إليهم بعد ذلك تدوين ملاحظاتهم ومناقشتها معًا، وإبداء الرأي فيها، وبعد ذلك قام الباحث بإخراج المقياسين بصورتهما الأولية.

ثانيًا: **المنهج الوصفيّ التحليليّ:** الذي يقوم فيه الباحث بجمع المعلومات والبيانات، والعمل على تنظيمها وتحليلها، ومن ثم استخراج الاستنتاجات ذات المغزى بالنسبة للمشكلة، أو الموضوع المطروح للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربيّة في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة إربد في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ 2024/2023. والبالغ عددهم (234) معلمًا ومعلمة. أمَّا عينة الدِّراسة فقد تكونت من (77) معلمًا ومعلمة، منهم (26) من حملة درجة البكالوريوس و(51) من حملة الشهادات العليا اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من بين المعلّمين الذين يدرسون، بنسبة تقريبًا (33%) من مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

الأولى- استبانة قياس معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع.

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة قياس معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة كدراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2014)، ودراسة غليسون (Gleason, 1993)، ودراسة تشوي (Choi, 1999)، تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (23) فقرة.

الأداة الثانية: استبانة قياس ممارسة معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع.

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة قياس ممارسة معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع، التي طوّره الخوالدة والحوامدة (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016) تكونت أداة الدراسة من (20) فقرة تقيس درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع موزعة على ثلاثة مجالات: مرحلة ما قبل الاستماع، وتمثلها الفقرات من (1-8)، ومرحلة في أثناء الاستماع، وتمثلها الفقرات من (9-14)، ومرحلة ما بعد الاستماع، وتمثلها الفقرات من (15-20).

صدق أداتي الدراسة وثباتهما

لاستخراج دلالات صدق وثبات الأداتين، تم تطبيقها على عينة استطلاعي مكونة من (23) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.

الصدق الظاهري

تم التحقق من دلالات صدق محتوى أداتي الدراسة بعرضهما بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغويّة، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي يوافق عليها (80%) من المحكمين، وتم العمل على إخراج الأداتين بصورتهما النهائية.

صدق البناء (التجانس الداخلي)

للتحقق من صدق البناء (التجانس الداخلي) للأداة الأولى (معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الاستماع)، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة بين (0.32) و(0.79)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة بين (0.40) و(0.61)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30)؛ ممّا يشير إلى صدق بناء الأداة. وللتحقق من ثبات للأداة الأولى، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، والإعادة للمقياس، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأداة (0.75)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة (0.80)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر إلى ثبات المقياس.

للتحقق من صدق البناء (التجانس الداخلي) للأداة الثانية (ممارسة معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع)، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.45) و(0.81) للمجالات الثلاث، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.39) و(0.64)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30)؛ ممّا يشير إلى صدق بناء الأداة. وللتحقق من ثبات للأداة الثانية، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، والإعادة للمقياس، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأداة (0.87)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة (0.81)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر إلى ثبات المقياس.

تصحيح الأداتين

لتصحيح استجابات المعلمين على كل فقرة من فقرات الأداتين، اعتمد سلم ليكرت الخماسي الذي تكون من خمسة مستويات متدرجة، وقد أعطي لكلّ فقرة وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسيّ على النحو الآتي: موافق بدرجة كبيرة جدًا، وتعطى (5) درجات، وموافق بدرجة كبيرة، وتعطى (4) درجات، وموافق بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، وموافق بدرجة ضعيفة، وتُعطى درجتين، وموافق بدرجة ضعيفة جدا، وتعطى درجة واحدة. ولتحديد مستويات معدلات المعتقدات حول الاستماع والممارسات للمعلمين لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية، فتمثل المتوسطات بين (3.67-5) الممارسة بدرجة كبيرة، في حين تمثل المتوسطات بين (2.34-3.66) الممارسة بدرجة متوسطة، أمّا المتوسطات بين (1-2.33) فتمثل الممارسة بدرجة منخفضة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

للإجابه عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لمعتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول مهارة الاستماع، والجدول (1) يُبيّن ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمعتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول مهارة الاستماع

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	الاستماع هو مهارة أساسيّة	4.53	.79	1	مرتفعة
18	يجب تعليم مهارة الاستماع بطرائق مختلفة اعتمادًا على المرحلة التعليميّة للطلبة (ابتدائية، أساسيّة، ثانوية)	4.45	.60	2	مرتفعة
5	تعليم مهارات الاستماع هو مسؤولية كل المعلمين وليس معلم اللغة العربيّة وحده	4.36	.76	3	مرتفعة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
13	رفع مستوى اتقان الطلبة لمهارات الاستماع يؤثر إيجابيًّا على تعلمهم في المواد الدراسية جميعها	4.29	.82	4	مرتفعة
9	الاستماع مهارة يمكن تعليمها للطلبة	4.22	.82	5	مرتفعة
12	يجب إعطاء مزيد من التركيز على أهمية دور الاستماع في عملية التعلم	4.21	.86	6	مرتفعة
16	عندما لا يفهم الطلبة كلمة في النص المسموع، ينبغي عليهم استنتاج معناها من السياق	4.17	.66	7	مرتفعة
3	إذا قضى الطلبة وقتًا أطول في تعليم مهارات الاستماع، سيكون لديهم القدرة على العمل على محتوى أعمق ومهارات متقدمة في سن أصغر	4.16	.95	8	مرتفعة
1	أعرف كيفية التحقق من فهم النص المسموع لدى طلبتي	4.10	.77	9	مرتفعة
10	لتعزيز مهارات الاستماع يجب تخصيص وقت أكثر للمناقشة الجماعية وحل المشكلات بدلاً من التركيز كثيرًا على إجابة أسئلة النص	4.10	.88	9	مرتفعة
20	أقدم المفردات الجديدة للطلبة شفويًّا في جمل تامة	4.06	.68	11	مرتفعة
6	لدي تحضير مسبق وإعداد معلن لتعليم مهارات الاستماع	4.04	.83	12	مرتفعة
17	بعد الاستماع، يجب على الطلبة مناقشة كيفية إتمامهم لنشاط الاستماع	4.01	.68	13	مرتفعة
8	الاستماع هو أهم مهارة بين مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)	3.96	.95	14	مرتفعة
15	الصعوبات الرئيسة التي تواجه الطلبة في مهارة الاستماع تنشأ من نقص مفرداتهم	3.82	.77	15	مرتفعة
4	يجب أن يتحدث الطلبة أكثر ممّا يستمعون إلى المعلم	3.79	1.04	16	مرتفعة
19	أقدم المفردات الجديدة للطلبة شفويًّا على نحو مستقل	3.73	.90	17	مرتفعة
14	الصعوبات الرئيسة التي تواجه الطلبة في مهارة الاستماع تنشأ من قلة المعرفة السابقة حول موضوع النص المسموع.	3.56	.92	18	متوسطة
11	الصعوبات الرئيسة التي يواجهها الطلبة في مهارة الاستماع تنشأ من نقص المعرفة بالقواعد اللغويّة	3.30	1.05	19	متوسطة
7	مهارات الاستماع غائبة لدى طلبتي أو أقل أهمية	3.21	1.07	20	متوسطة
	الكلي	**4.00**	**.38**	-	**مرتفعة**

يُلحظ من الجدول (1) أن الأوساط الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول مهارة الاستماع قد تراوحت بين (3.21- 4.53)، بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة، وجاءت تقديرات الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 19، 20) بدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات الفقرات (7، 11، 14)، بدرجة متوسطة، وجاء تقدير الفقرة (2) في المرتبة الأولى، في حين وجاء تقدير الفقرة (7) في المرتبة الأخيرة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ازدياد اهتمام المعلمين بهذه المهارة، وفهمهم العميق لأهميتها في تحسين القدرة اللغويّة للطلبة، وهذا تؤكده استجابة المعلمين على الفقرات فقد جاءت الفقرة "الاستماع هو مهارة أساسيّة" فقد جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.53) والفقرة "يجب تعليم مهارة الاستماع بطرق مختلفة اعتمادًا على المرحلة التعليميّة للطلبة (ابتدائية، أساسيّة، ثانوية)"، ومن جهة أخرى فقد حظيت باهتمام بالغ من القائمين على تطوير مناهج اللغة العربيّة وكتبها؛ لما لها من أثر في نماء المهارات اللغويّة الأخرى وتطورها، فقد خصّص لها حصة في بداية كلّ وحدة دراسية من كتاب اللغة العربيّة المطوّر (2014)، وحصّتان في الكتاب المطوّر (2023) الذي يعتمد في بنائه على المدخل التكاملي، وهو ما يمثّل خطوة متقدّمة لتزويد الطالب بالكفايات اللغوية التي تمكنه من استثمار مهاراته في التواصل مع الآخرين، ويدرب الطلبة على مهارات بتذكر المسموع وتمييزه وتحليله وتذوقه ونقده بطريقة تكاملية مع مهارات التحدث والقراءة والكتابة، فضلا عن الأخذ بالتوجهات الحديثة المرتبطة بتعليم مهارة الاستماع وتعلّمها(NCCD, 2023)، ممّا كان له الأثر الإيجابيّ الذي انعكس على الممارسات التعليميّة للمعلمين، فقد أكدته نتائج دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2011)

أن المعلمين بنسبة (85%) من عينة الدراسة يستخدمونها لأنشطة الاستماع "دائمًا" أو "في معظم الأحيان" الأنشطة التي يقدمها الكتاب المدرسيّ.

إضافة إلى التدريب المستمر للمعلمين على تدريس مهارة فهم المسموع وفق المناهج والكتب المدرسية المطورة، فقد تمّ تدريب (2986) معلمًا ومشرفًا ومدير مدرسة خلال السنوات الماضية ضمن برنامج التنمية المهنية للمعلمين والقادة ضمن برنامج دعم التطوير التربويّ (ERSP) (Ministry of Education Jordan, 2014).

وقد أظهر المعلمون من خلال استجابتهم على الفقرات التالية وبدرجة كبيرة كالفقرة "لتعزيز مهارات الاستماع يجب تخصيص وقت أكثر للمناقشة الجماعية وحلّ المشكلات بدلاً من التركيز كثيرًا على إجابة أسئلة النص"، والفقرة "أعرف كيفية التحقق من فهم النص المسموع لدى طلبتي"، والفقرة "لدي تحضير مسبق وإعداد معلن لتعليم مهارات الاستماع" معتقدات تجمع بين التركيز على كل من المنتج والعملية معًا. فهؤلاء المعلمون ليسوا فقط مهتمين بمدى قدرة الطلبة على فهم النصوص المسموعة، بل يهتمون أيضًا بتطوير مهارات الاستماع نفسها وتحسين استراتيجياتهم في التعامل مع مهارة الاستماع. وهذه المقاربة المتكاملة يمكن أن توفر تجربة تعليميّة أكثر شموليّة وفعالية للطلبة، وأن يصبحوا أكثر وعيًا بأنفسهم كمستمعين (Siegel, 2013; Goh, 2010)، وهذا يتفق مع ما أكّدته نتائج بعض الدراسات أن استراتيجيات الاستماع الفعالة لا تتطوّر بالضرورة من تلقاء نفسها؛ ولكن يمكن تعليمها، ممّا يؤدي إلى تطوير مستمعين أكثر فعالية (Graham et al., 2011; Vandergrift, 2007).

فما أظهره المعلمون عينة الدراسة الحالية يتفق مع الرؤية الأحدث لتدريس الاستماع في السعي لدمج النهجين معًا (تعليم الاستماع القائم على المنتج والعملية معًا)، فقد أكّد فاندرجريفت (Vandergrift, 2007) أن المستمعين يحتاجون إلى أن يكونوا على دراية بالمعالجة الإدراكية التي تكمن وراء الاستماع، وهذا النوع من الوعي يكمن في دمج العمليات من أسفل إلى أعلى(bottom-up) ومن أعلى ألى أسفل (Top-Down) كإجراء تربوي في تعليم الاستماع.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ينسيو (Yenesew, 2019) التي أظهرت أن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة حول تدريس الاستماع كانت جيدة إلى حد ما، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة (Goh, 2010; Siegel, 2013) أن مَن يجمع من المعلمين بين العملية والمنتج، فهو يستهدف تطوير مهارات الاستماع الشاملة للطلاب من خلال تزويدهم بالاستراتيجيات اللازمة قبل وأثناء وبعد الاستماع، يشمل ذلك إعداد الطلاب للمحتوى، تقديم استراتيجيات استماع فعالة، ومتابعة الأنشطة التي تساعدهم على تحليل وتقييم النص المسموع، يتيح هذا الاتجاه للمعلمين تطوير بيئة تعليميّة شاملة تعزز جميع جوانب مهارات الاستماع لدى الطلبة.

وتؤكد نتائج الدراسات أيضًا أن درس الاستماع النموذجي القائم على الجمع بين العملية والمنتج، يتكون من ثلاث مراحل: ما قبل الاستماع، أثناء الاستماع، وما بعد الاستماع لكي يكون درس الاستماع فعالاً، يجب تنفيذ هذه المراحل بشكل جيد (Saricoban, 1999).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابه عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات لتقديرات معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع، وفي المجالات الثلاثة (ما قبل الاستماع، أثناء الاستماع ، بعد الاستماع). والجدول (2) يُبيّن ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستر اتيجيات تدريس فهم المسموع (للمجالات الثلاثة)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
أثناء الاستماع	4.41	.43	1	مرتفعة
ما قبل الاستماع	4.25	.47	2	مرتفعة
بعد الاستماع	4.06	.58	3	مرتفعة
الكلي	**4.24**	**.43**	-	**مرتفعة**

ويُلحظ من الجدول (2)، تراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع في المجالات الثلاثة بين (4.06- 4.41) بدرجة من مرتفعة؛ إذ جاء مجال "أثناء الاستماع" في المرتبة الأولى بوسط حسابي (4.41)، وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال "ما قبل الاستماع" في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (4.25) وبدرجة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجال "بعد الاستماع" في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (4.06) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وبشكل عام، جاءت درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع بدرجة مرتفعة (الوسط الحسابي=4.24).

وحسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس

فهم المسموع، لفقرات كل مجال على حدة، والجداول من (3-5) تبين ذلك.

1. مجال ما قبل الاستماع

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لفقرات مجال "ما قبل الاستماع"

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
26	أدعو الطلبة إلى الالتزام بعادات الاستماع الجيد (النظر نحو المتحدث، وعدم الانشغال، والإصغاء الواعي...).	4.65	.56	1	مرتفعة
29	أعطي تعليمات واضحة تتعلق بإجراءات سير درس الاستماع.	4.52	.53	2	مرتفعة
27	أُمَهّد لنصّ الاستماع والأنشطة المرافقة له بإيجاز.	4.38	.70	3	مرتفعة
30	أوجّه انتباه الطلبة إلى العناوين الرئيسة للنص، والرسومات والصور الداعمة التي تعينهم على التنبؤ بمضمون النص قبل الاستماع إليه .	4.31	.73	4	مرتفعة
28	أحدّد الهدف من كلّ نشاط استماعي.	4.29	.65	5	مرتفعة
32	أكلّف الطلبة بقراءة الأسئلة المتعلقة بالنصّ المسموع قبل الاستماع إليه.	4.12	1.04	6	مرتفعة
31	أوجّه انتباه الطلبة إلى الكلمات الرئيسة (الجديدة) قبل قراءة النص.	3.95	.97	7	مرتفعة
33	أشغل الطلبة في نقاش الأسئلة المتعلقة بالنصّ المسموع زوجيًّا أو جماعيًّا.	3.84	.95	8	مرتفعة
	الكلي	**4.25**	**.47**	-	**مرتفعة**

يُلحظ من الجدول (3) أن الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لفقرات مجال "ما قبل الاستماع" قد تراوحت بين (3.84- 4.65)، بدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات الفقرات جميعها بدرجة مرتفعة. وجاء تقدير الفقرة (26) في المرتبة الأولى، في حين جاء تقدير الفقرة (33) في المرتبة الأخيرة.

2. مجال أثناء الاستماع

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لفقرات لمجال "أثناء الاستماع"

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
34	أقرأ نصّ الاستماع بصوت واضح ومسموع.	4.74	.57	1	مرتفعة
35	أتابع انتباه الطلبة وتفاعلهم في أثناء قراءة النصّ	4.56	.55	2	مرتفعة
36	أكلّف الطلبة تحديد الفكرة العامة للنصّ المسموع.	4.48	.53	3	مرتفعة
37	أدعو الطلبة إلى تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النصّ المسموع.	4.34	.70	4	مرتفعة
39	أشجّع الطلبة على تخمين معاني الكلمات الجديدة من سياق النص المسموع.	4.21	.61	5	مرتفعة
38	أدعو الطلبة إلى تحديد الأفكار الفرعية الواردة في النصّ المسموع.	4.14	.79	6	مرتفعة
	الكلي	**4.41**	**.43**	-	**مرتفعة**

يُلحظ من الجدول (4) أن الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لفقرات لمجال "أثناء الاستماع" قد تراوحت بين (4.14- 4.74)، بدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات الفقرات جميعها بدرجة مرتفعة. وجاء تقدير الفقرة (34) في المرتبة الأولى، في حين جاء تقدير الفقرة (38) في المرتبة الأخيرة.

3. مجال بعد الاستماع

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لفقرات لمجال "بعد الاستماع"

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
43	أشجّع الطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم حول مضمون النصّ المسموع.	4.34	.62	1	مرتفعة
45	أقدّم تغذية راجعة على الأنشطة التي قام الطلبة بإنجازها.	4.18	.70	2	مرتفعة
42	أراقب عمل المجموعات أثناء عملية النقاش والتفاعل وأتابعه.	4.16	.81	3	مرتفعة
41	أدعو الطلبة للتفاعل زوجيًّا أو جماعيًّا لعرض إجاباتهم عن الأنشطة المتعلقة بالنصّ المسموع ومقارنتها مع زملائهم.	3.96	.82	4	مرتفعة
40	أشغل الطلبة في الأنشطة بعد الاستماع للنصّ.	3.94	.88	5	مرتفعة
44	أشّغل الطلبة في مهمات كتابية موسعة مثل: كتابة ملخص للنص المسموع، كتابة مقال حول الفكرة العامة للنص المسموع...	3.79	.98	6	مرتفعة
	الكلي	**4.06**	**.58**	-	**مرتفعة**

يُلحظ من الجدول (5) أن الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربيّة لمجال "بعد الاستماع" قد تراوحت بين (3.79- 4.34)، بدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات ممارسة الفقرات جميعها بدرجة مرتفعة. وجاء تقدير الفقرة (43) في المرتبة الأولى، في حين جاء تقدير الفقرة (44) في المرتبة الأخيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ازدياد اهتمام معلمي اللغة العربيّة بمهارة الاستماع، وتأتي منطقيّة ومنسجمة مع نتائج السؤال الأول في الدراسة الحاليّة التي أظهرت معتقدات تجمع بين التركيز على كل من المنتج والعملية معًا. فقد أظهرت بعض الدراسات أن المدرسين الذين يمتلكون معتقدات نظريّة واضحة المعالم يدرسون بطريقة تنسجم مع تلك المعتقدات (Northcote, 2009).

فامتلاك المعلمين لهذه المعتقدات أدى إلى استهدافهم تطوير مهارات الاستماع الشاملة للطلبة من خلال تزويدهم بالاستراتيجيات اللازمة قبل الاستماع وفي أثنائه وبعده، واشتمل ذلك على إعداد الطلبة للمحتوى، وتقديم استراتيجيات استماع فعالة، ومتابعة الأنشطة التي تساعدهم على تحليل النص المسموع وتقييمه. ويتيح هذا الاتجاه للمعلمين تطوير بيئة تعليميّة شاملة تعزز جميع جوانب مهارات الاستماع لدى الطلبة (Siegel, 2013; Goh, 2010)، إضافة إلى ذلك، إن امتلاك المعلمين لمعتقدات إيجابية تجمع بين التركيز على المنتج والعملية معًا للاستماع أدى إلى تعليم تفاعليّ، يدمج بين عمليات الاستماع من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى لزيادة فهم الاستماع على نحو متوازي أو تفاعليّ، بدلاً من بناء الفهم بدءًا من الوحدات اللغويّة الأساسيّة أو باستخدام المعرفة السابقة واستراتيجيات التنبؤ، فإنهم يعالجون المسموع في كلا الاتجاهين في الوقت نفسه، بحيث تتفاعل العمليات بشكل وثيق وتؤثر في بعضها بعضا، لذلك، من الواضح أن الاستماع الناجح يتطلب من المتعلمين الانخراط تلقائيًا في العديد من العمليات الاستراتيجية التفاعليّة لبناء المعنى التي وفرها المعلمون من خلال الممارسات التعليميّة قبل الاستماع وفي أثنائه وبعده، ممّا يجعل درس الاستماع ذا قيمة كبيرة يمكن استغلالها لتطوير مهارات اللغويّة الأخرى.

وقد أكدت نتائج دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2014) أن عمليات الاستماع من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى مهمة جدًا في فهم الاستماع على نحو فعّال، وهذا يتفق أيضًا مع النموذج المتوازن للاستماع الذي قدمه فاندرجريفت وجوه (Vandergrift & Goh, 2012) القائم على العملية والمنتج معًا؛ لكي يكون المتعلمون مستمعين جيدين، وأن يشاركوا تلقائيًا في عدة عمليات استراتيجية تفاعليّة لبناء المعنى، ويتفق أيضًا مع ما ذكره ريتشاردز (Richards, 2006) أن درس الاستماع النموذجي يقدم أنشطة مختلفة في المراحل الثلاث للاستماع ليكون فعالًا.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى النظرة الحديثة للمعلمين ووعيهم بأهمية مهارة الاستماع وتأثيرها الكبير في تعلم المهارات اللغويّة الأخرى، وأن مهارة الاستماع هو جسر لتعلم اللغة، ويُعد الحصول على قدرة جيدة في الاستماع واحدة من المهارات الأساسيّة التي يجب أن يتقنها متعلمو اللغة؛ لأنها مرتبطة بشكل قوي بعملية التواصل.

فالعلاقة وثيقة بين الاستماع ونمو مهارات المحادثة والقراءة والكتابة، التي تقوم في الأساس على قدرة الفرد على الاستماع؛ فقدرته على الكلام مثلا تعكس -إلى حد ما- اللغة التي يستمع إليها (Al-Hashimi & Al-Azawi, 2005)، وعلى هذا الأساس خصّصت حصص لمهارة الاستماع في بداية كلّ وحدة دراسية من كتاب اللغة العربيّة المطوّر (2014)، وحصتان في الكتاب المطوّر (2023) الذي يعتمد في بنائه على المدخل التكاملي، وهو ما يمثّل خطوة متقدّمة لتزويد الطالب بالكفايات اللغوية التي تمكنه من استثمار مهاراته في التواصل مع الآخرين، ويدرب الطلبة على مهارات بتذكر المسموع وتمييزه وتحليله وتذوقه ونقده بطريقة تكاملية مع مهارات التحدث والقراءة والكتابة، فضلا عن الأخذ بالتوجهات الحديثة المرتبطة بتعليم مهارة الاستماع وتعلّمها (NCCD, 2023)، ممّا كان له الأثر الإيجابي الذي انعكس على الممارسات التعليميّة للمعلمين، فقد أكدته نتائج دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2011) أن المعلمين بنسبة (85%) من عينة الدراسة يستخدمونها لأنشطة الاستماع "دائمًا" أو "في معظم الأحيان" الأنشطة التي يقدمها الكتاب المدرسيّ.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العسيلي (Osaily, 2012) التي بيّنت أن الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسيّة لتنمية مهارات فهم المسموع لدى طلابهم كانت بدرجة عالية، ونتائج دراسة الخوالدة والحوامدة (AlKhawaldeh & AlHawamdeh, 2016) أيضًا التي أظهرت أن درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لممارساتهم لاستراتيجيات تدريس فهم المسموع جاءت مرتفعة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال استخرج معامل الارتباط بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول مهارة الاستماع ودرجة تقديراتهم لممارساتهم في تدريس فهم المسموع، والجدول (6) يبين النتائج:

الجدول (6): معامل الارتباط بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول مهارة الاستماع ودرجة تقديراتهم لممارساتهم في تدريس فهم المسموع

تدريس فهم المسموع	معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول مهارة الاستماع
ما قبل الاستماع	.877**
أثناء الاستماع	.820**
بعد الاستماع	.880**
الكلي	**.479****

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول مهارة الاستماع وممارساتهم في تدريس فهم المسموع في المجالات الثلاثة منفردة ومجتمعة (الكلي)؛ ممّا يشير إلى زيادة درجة ممارسات معلمي اللغة العربيّة في تدريس فهم المسموع بزيادة مستوى معتقداتهم حول مهارة الاستماع.

ويرى الباحث أنّ هذه النتيجة منطقيّة ومنسجمة مع النتائج التي أظهرتها إجابة المعلمين على الأسئلة السابقة في الدراسة الحاليّة، فالمعتقدات تعمل إطار عمل توجّه سلوكات المعلمين وممارساتهم الصفيّة فيما بعد، فمعتقدات المعلمين تترجم إلى ممارسات عمليّة في أثناء التدريس، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسات أن لمعتقدات المتعلمين حول الاستماع أثرًا مهم يمكّنهم من تطوير استراتيجيات استماع فعّالة وحلّ المشكلات التي تواجه طلبتهم في الاستماع؛ لتحسين قدراتهم على امتلاك مهارات الاستماع الجيد (Gilakjani & Sabouri, 2016; Cross, 2015; Graham, et al., 2014).

إضافة إلى أن نتائج السؤال الثاني في الدراسة الحالية تظهر بوضوح أن غالبية المعلمين عينة الدراسة كانوا متأكدين من أكثر الطرق "فعالية" لمساعدة المتعلمين في تعلم مهارة الاستماع، وفي الواقع، في مقابلات أُجريت لاحقًا مع عينة منهم في أثناء جمع البيانات، أعرب بعضهم عن رضاهم عن نهج الاستماع الذي اتبعوه في فصولهم الدراسية، وأظهروا أن لديهم المعرفة والخبرة لتعليم الاستماع بطريقة فعالة للطلبة.

فالممارسات التعليميّة أحد الجوانب المهمة التي ترتبط دائمًا بمعتقدات المعلمين، وتعكس هذه الممارسات التعليميّة ما يدور في ذهن المعلمين الذين يعتبرونه تصورًا صحيحًا عن تعلم مهارات اللغة. فما يعتقده المعلمون سيتجلى في الواقع حيث ستؤثر هذه المفاهيم على اتخاذهم للقرارات وممارساتهم التعليميّة في الفصول الدراسية، وقد أظهرت بعض الدراسات أن المدرسين الذين يمتلكون معتقدات نظريّة واضحة المعالم يدرسون بطريقة تنسجم مع تلك المعتقدات (Northcote, 2009)، فقد أوضح تقرير تحسين المدارس الأمريكيّة (IASA, 1997) أن (65%) من جودة تدريس معلمي المرحلة الابتدائيّة لها علاقة قويّة بخلفيتهم العلميّة والثقافية العامة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2014) التي أظهرت نتائجها وجود تفاوت بين معتقدات المعلمين المُعلنة بأهمية تعليم المتعلمين كيفية الاستماع بشكل أكثر فعالية، وممارساتهم المعلنة، ويعزو الباحث هذا الاختلاف أن دراسة (Graham, et al., 2014) تناولت مهارة الاستماع كلغة أجنبيّة وليست اللغة الأم كما في الدراسة الحاليّة، إضافة إلى أن تعليم اللغات الأجنبيّة يكون التركيز أكثر على إكمال مهام الاستماع بدلاً من العمليّة، وعادة ما يكون الوقت قليلا أيضًا لتعليم مهارة الاستماع كلغة أجنبيّة علاوة على ممارستها؛ ممّا يجبرهم على تغطية الكتب المخصّصة بدلاً من تصميم أنشطة مناسبة قبل الاستماع، وأثنائه، وبعده، من هنا يمكن القول، إن المعتقدات تؤثر في اختيار المعلم لأنشطة ومهام التعلّم، وتؤثر أيضًا في الجدّ والمثابرة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

التوصيات

- دعود القائمين على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعات إلى تضمين هذه البرامج مساقات تتعلق بمعتقدات المعلمين حول الاستماع بشكل خاص، والمهارات اللغويّة بشكل عام؛ لتبني استراتيجيات تربوية قائمة على الدراسات في تعليم مهارة الاستماع وتعلّمها.
- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة عقد ورش عمل تدريبيّة للمعلمين في مجال المعتقدات حول الاستماع، فالمعتقدات تعمل إطار عمل يوجّه ممارسات المعلمين أثناء تدريس الاستماع، فالإمكان تغيير معتقدات المعلمين بإعطائهم مساقات وبرامج تعليم مستمر.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات الخاصة بالمعتقدات تتناول المهارات اللغويّة الأخرى وعلى متغيرات جديدة كالمرحلة التعليميّة والجنس والخبرة للمعلمين.

REFERENCES

Abad, M. (2023). EFL teachers' beliefs about listening and their actual listening instructional practices. Profile: *Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 113–127.

Abu Ghazaleh, S. (2006). *The effect of a remedial programme on the improvement of the listening skills of ninth graders in the schools of Jerash Directorate of Education* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Ahmadi, S. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 7-10.

Aksoy, K. (2015). What you think is not what you do in the classroom: Investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199*, 675-683.

Al-Hashimi, A., & Al-Azawi, F. (2005). *Teaching listening skills from a realistic perspective*. Dar Al-Manhaj.

AlHawamdeh, M. (2019). Arabic language teachers' perceptions of writing and its relationship to the efficiency of educational performance. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 20(2), 479-514.

AlKhawaldeh, M., & AlHawamdeh, M. (2016). The estimation degree of Jordanians Arabic language teachers in upper basic stages of their listening comprehension teaching strategies practices. *The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies*, 24(1), 74-90.

AlKhazaaleh, M. (2006). *The level of critical listening among ninth basic grade students in Jerash Governorate in light of their achievement in Arabic* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Aryana, S., & Apsari, Y. (2018). Analyzing teacher's difficulties in teaching listening. *Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 6(1), 100-106.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55(2), 186-188.

Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29(3), 456-482.

Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Pearson.

Choi, S. (1999). *Teaching English as a foreign language in Korean middle schools: Exploration of communicative language teaching through teachers' beliefs and self-reported classroom teaching practices*. Ohio State University.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. V. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.

Cross, J. (2015). Metacognition in L2 listening: Clarifying instructional theory and practice. *TESOL Quarterly*, 49(4), 883-892.

Fantahun, H. (2003). *An investigation of classroom listening comprehension teaching practices in relation to the new English course books: Grade 11 in focus* (Unpublished M.A. thesis). Addis Ababa University, Ethiopia.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Ghaith, G. (2004). Correlates of the implementation of the STAD cooperative learning method in the English as a foreign language classroom. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 279-294.

Gilakjani, A., & Sabouri, N. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.

Gleason, M. (1993). *The teaching of listening in elementary school* (Doctoral dissertation, University of South Dakota).

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

Graham, S., Santos, D., & Francis-Brophy, E. (2011, August). Foreign language listening comprehension in England: From current practice to improved pedagogy. Paper presented at the 16th World Congress, Beijing: International Association of Applied Linguistics (AILA).

Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 40, 44-60.

Hunsaker, R. (1990). *Understanding and developing the skills of oral communication: Speaking end listening*. Englewood, CO: J. Morton Press.

Improving America's Schools Act of 1994 (IASA). (1997). Improving schools: The critical role of good teachers and good teaching. *Excellence and Accountability in Teaching*. Retrieved from: *http://www.ed.gov/pubs/ExcellAcctTeach/part-l.html*

Khanalizadeh, B., & Allami, H. (2012). The impact of teachers' beliefs on EFL writing instruction. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 334-342.

Khazaleh, T., & Hawamdeh, M. (2023). Jordanian Arabic language teachers' self-assessment of their language teaching approach practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(11), 2830–2840.

Khuziakhmetov, A., & Porchesku, G. (2016). Teaching listening comprehension: Bottom-up approach. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(8), 1989-2001.

Ministry of Education Jordan, Educational Development Center Management. (2014). Retrieved from *https://moe.gov.jo*

National Center for Curriculum Development (NCCD). (2023). *The special framework for the Arabic language curriculum: Standards, outcomes, and performance indicators (grades 1-12).* Jordan.

Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the last thirty years. *2004 TALK*, Japan.

Osaily, R. (2012). Procedures followed by teachers in lower basic schools in Hebron Governorate / Palestine for the development of their students' listening skills. *Journal of the Faculty of Education and Psychology*, 36(2), 681-713.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Renandya, W., & Hu, G. (2018). L2 listening in China: An examination of current practices. In A. Burns & J. Siegel (Eds.), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* (pp. 37–50). Palgrave Macmillan.

Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition: The challenges and strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies,* 4(1), 59-63.

Richards, J. (2006). Materials development and research-making the connection. *RELC Journal, 37*(1), 5-26.

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

Sah, F., & Shah, P. (2020). Teachers' beliefs and practices in teaching listening. *Creative Education, 11*(2), 182-195. https://doi.org/10.4236/ce.2020.112013

Saricoban, A. (1999). The teaching of listening. *The Internet TESL Journal, 5*(12). Retrieved from: *http://iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html*

Siegel, J. (2013). Second language learners' perceptions of listening strategy instruction. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 7(1), 1-18.

Telfah, A., & Al-Hawamdah, M. (2023). Arabic teachers' evaluation degree of their reading teaching strategies and practices. *Information Sciences Letters*, 12(3), 1161-1172.

Thomlison, T. (1984). Relational listening: Theoretical and practical considerations. *Annual Meeting of the International Listening Association*.

Thompson, G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In M. V. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics,* 24, 3-24.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, 40*(3), 191-210.

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

Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Taylor & Francis Group.

Yenesew, Z. (2019). Teachers' beliefs and practices of teaching listening: A tale of two secondary school teachers. *International Journal of Development in Social Sciences and Humanities (IJDSSH),* 1(8), 105-124.

Yongbai, Q. (1992). Teaching listening comprehension. *Monday Morning: A Magazine for Language Teachers in China,* 1(1), 17-22.