



Developing Arabic Listening Comprehension through a YouTube-Based Active Listening Model : A Design-Based Study in Postgraduate Arabic Language Education

تنمية فهم المسموع في اللغة العربية من خلال نموذج للاستماع للنشاط قائم على يوتيوب

دراسة قائمة على التصميم في تعليم اللغة العربية للدراسات العليا

Ach. Tabrani¹, Rizal Firdaus², Lalu Agus Pujiartha³, Achmad Zuhurdin⁴

Shakhzod Akhmedov⁵, Badar Al Mamari⁶

¹²³Institut Muslim Cendikia Sukabumi, Indonesia

⁴UIN Walisongo Semarang, Indonesia

⁵The Samarkand State Institute of Foreign Languages, Uzbekistan

⁶Sultan Qaboos Institute, Oman

*Corresponding E-mail : ahmadtabrani16@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to design and preliminarily implement a YouTube-based active listening model to improve Arabic listening comprehension among postgraduate students. The study employed a Design-Based Research (DBR) approach through two iterative design cycles involving analysis, design, implementation, evaluation, and redesign in the context of postgraduate Arabic language education. The participants were ten students from Institut Insan Cendekia in Sukabumi, Indonesia, enrolled in a course on the application of technology in Arabic language teaching. The model was structured around six interconnected actions—listen, predict, verify, listen again, reconstruct meaning, and reflect embedded within a nine-stage instructional sequence. Each listening cycle was organized around a specific purpose that guided learners from global comprehension to analytical processing and metacognitive reflection. The study employed authentic or semi-authentic YouTube materials. The instructional intervention was conducted over eight weeks, comprising sixteen sessions of 90 minutes each. Arabic listening comprehension was assessed using a 20-item multiple-choice test. Content validity was established through expert judgment, while reliability was assessed using Cronbach's alpha. Data were collected through pre- and post-tests, classroom observations, learner responses, and reflective evidence. The mean listening comprehension score increased from 62 on the pre-test to 86 on the post-test, representing an absolute gain of 24 points and a relative improvement of 38.71%. The normalized gain (N-gain) was approximately 0.63, indicating a moderate level of improvement. This finding is interpreted as a preliminary indicator of learning improvement rather than inferential evidence of causal effectiveness or generalizability, given the small sample size and the absence of individual-level dispersion data. The study contributes a practical framework for integrating YouTube into Arabic listening instruction through active listening, metacognitive strategies, purposeful repeated listening, and meaning reconstruction.

Keywords: Listening comprehension; Active listening; YouTube.

مستخلص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تصميم نموذج للاستماع للنشاط قائم على يوتيوب وتنفيذه بصورة أولية لتطوير فهم المسموع باللغة العربية لدى طلبة الدراسات العليا. اعتمدت الدراسة توجها من البحث القائم على التصميم من خلال الدورتين التصميميتين، شملت مراحل التحليل والتصميم وذلك في سياق تعليم اللغة العربية للدراسات العليا، بمشاركة عشرة طلاب من جامعة إنسان جنديكيا في سوكابومي في محاضرة تطبيق تكنولوجيا تعليم اللغة العربية. وبنى النموذج حول ستة أفعال مترابطة هي: أصغ، وتوقع، وتحقق، وأعد الاستماع، وأعد بناء المعنى، وتأمل، مع تنظيم كل دورة

Citation:

Tabrani, A., Firdaus, R., Pujiartha, L. A., Zuhurdin, A., Akhmedov, S., & Al Mamari, B. (2026). Developing Arabic Listening Comprehension through a YouTube-Based Active Listening Model : A Design-Based Study in Postgraduate Arabic Language Education. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, 5 (3), 1243-1261.

استماع حول غرض محدد ينتقل بالمتعلم من الفهم الكلي إلى المعالجة التحليلية والتأمل الميتماعري. واستخدمت الدراسة مواد يوتيوب أصيلة أو شبه أصيلة، وطُبق التدخل التعليمي على مدى ثمانية أسابيع بواقع ست عشرة حصة، مدة كل حصة تسعون دقيقة. ولقياس فهم المسموع، استُخدم اختبار مكوّن من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من صدق الأداة من خلال تحكيم الخبراء للتحقق من صدق المحتوى، ومن ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وجمعت البيانات من الاختبار القبلي والبعدي، والملاحظة الصفية، واستجابات المتعلمين، وأدلة التأمل. ارتفع متوسط الدرجات من ٦٢ في الاختبار القبلي إلى ٨٦ في الاختبار البعدي، أي زيادة مطلقة قدرها ٢٤ درجة، وتحسن نسبي قدره ٣٨.٧١٪، وبلغ الكسب المعياري نحو ٠.٦٣. وتفسر هذه النتيجة بوصفها مؤشراً أولياً على تحسن التعلم، لا دليلاً استدلالياً قابلاً للتعميم، لصغر حجم العينة وعدم توافر بيانات التشتت الفردية. وتقدم الدراسة نموذجاً تطبيقياً لدمج يوتيوب في تعليم الاستماع العربي على أساس الاستماع النشط والاستراتيجيات الميتماعرية وإعادة بناء المعنى الكلمات المفتاحية: فهم المسموع: الاستماع النشط؛ يوتيوب.

المقدمة

يمثل فهم المسموع محوراً أساسياً في تعلم اللغة العربية، ولا سيما في السياقات الأكاديمية التي تتطلب من المتعلم التعامل مع خطاب متصل يتجاوز مستوى فهم المفردات والجمل المنفردة. ففي المواقف الأكاديمية والاتصالية، يحتاج المتعلم إلى تحديد الفكرة العامة، واستخراج المعلومات الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وربط المعطيات الصوتية بالقرائن السياقية، والاستدلال على المعنى غير الصريح، ثم إعادة بناء مضمون الخطاب في صورة مترابطة. وتصبح هذه المتطلبات أكثر تعقيداً لدى طلبة الدراسات العليا؛ إذ يواجهون أنماطاً من الخطاب الأكاديمي مثل المحاضرات والمناقشات والعروض والمقابلات والحوارات المتخصصة، التي تتسم بتنوع السرعة والمفردات والبنية الخطابية وكثافة المعلومات (Rost, 2016; Siegel, 2015; Nation & Newton, 2020).

ولا تكمن صعوبة تعلم فهم المسموع في طبيعة المدخل الصوتي وحدها، وإنما ترتبط أيضاً بكيفية توجيه المتعلم لعملية الفهم أثناء الاستماع. فالاستماع التعليمي الفعال يتطلب أن يحدد المتعلم غرضه قبل الاستماع، ويستدعي معرفته السابقة، ويبني توقعات حول المحتوى، ثم يراقب مدى تحقق فهمه أثناء الاستماع، ويتحقق من الفرضيات أو المعلومات التي توصل إليها، ويعيد الاستماع بصورة انتقائية عند ظهور فجوة في الفهم، وينتهي بإعادة بناء المعنى والتأمل في الاستراتيجيات التي استخدمها. ومن هذا المنظور، يختلف الاستماع النشط عن الاستماع الاستقبالي الذي يقتصر على متابعة المادة الصوتية والإجابة عن الأسئلة بعد انتهائها؛ إذ يجعل المتعلم مشاركاً في بناء المعنى ومراقبة عملية فهمه (Graham & Santos, 2015; Brown & Lee, 2015; Siegel, 2018).

وتشير هذه الرؤية إلى أن تصميم أنشطة فهم المسموع يحتاج إلى الانتقال من تقديم المادة الصوتية بوصفها مدخلاً تعليمياً إلى تنظيمها ضمن سلسلة من المهام التي توجه عمليات الفهم قبل الاستماع وأثناءه وبعده. كما أن توافر المواد السمعية والمرئية الرقمية، ولا سيما المحتوى المنشور عبر يوتيوب، يتيح للمتعلمين التعرض لأنماط متنوعة من اللغة المنطوقة في

سياقات حقيقية أو شبه حقيقية، لكنه لا يضمن وحده حدوث تعلم فعال؛ إذ تتوقف القيمة التعليمية للمحتوى الرقمي على كيفية اختياره، وتحديد أهداف الاستماع، وتصميم مهام المعالجة، وتوظيف إعادة الاستماع، وتقديم الدعم المناسب دون أن يحل محل عملية الاستماع نفسها. ومن هنا تبرز الحاجة إلى نموذج إجرائي يدمج المحتوى الرقمي مع الاستماع النشط والاستراتيجيات الميتامعرفية، بحيث ينتقل المتعلم بصورة منظمة من الفهم الكلي إلى التحليل والتحقق وإعادة بناء المعنى والتأمل.

في البيئة الرقمية، أصبح يوتيوب مصدرا واسعا للمواد السمعية البصرية التي يمكن أن توسع مجال التعرض للعربية خارج الكتاب المدرسي. وتظهر الدراسات الحديثة أن المحتوى المرئي يمكن أن يقدم للمتعلم لغة في سياقها، ويجمع بين الصوت والصورة والإشارات السياقية، ويوفر فرصا للتكرار وإعادة الاستماع. كما بينت دراسات في تعليم العربية أن استخدام يوتيوب قد يسهم في دعم الاستماع والنطق والمفردات والفهم السياقي، إلا أن المنصة نفسها لا تضمن التعلم؛ إذ يمكن للمتعلم أن يتحول إلى مشاهدة سلبية أو أن يعتمد اعتمادا مفرطا على الترجمة والنصوص المصاحبة. (Dizon, 2022; Mubarak et al., 2025; Yuyun & Simamora, 2021). ويكتسب اختيار المادة الرقمية أهميته من طبيعة المادة التعليمية نفسها؛ فالمادة الجيدة ينبغي أن تكون مرتبطة بالهدف، ومناسبة لمستوى المتعلمين، وقابلة للتجزئة وإعادة الاستخدام في مهام متعددة، وهو ما ينسجم مع مبادئ تطوير المواد التعليمية للغات. (Tomlinson, 2018)

ومن هنا تبرز أهمية التمييز بين استخدام يوتيوب بوصفه مستودعا للفيديوهات، واستخدامه بوصفه موردا تعليميا داخل تصميم بيداغوجي مقصود. فالمشكلة التعليمية ليست في ندرة المواد، بل في كيفية تحويل المادة السمعية البصرية إلى سلسلة من مهام الاستماع التي تفرض على المتعلم أن يتوقع، ويختبر توقعه، ويعيد الاستماع لغرض جديد، ويتحقق من فهمه، ثم يعيد بناء المعنى وقيم استراتيجيته. (Mayer, 2020; Godwin-Jones, 2020; Reinhardt, 2019).

كما أن البحث القائم على التصميم يوفر إطارا مناسباً لمعالجة هذه المشكلة؛ لأنه ينطلق من حاجة تعليمية واقعية، ثم يصمم حلاً تعليمياً، ويجربه في سياقه الطبيعي، ويجمع الأدلة أثناء التنفيذ، ويعدل التصميم في ضوء النتائج، وينتهي إلى مبادئ تصميم يمكن الاستفادة منها في سياقات مشابهة. (Rodríguez, 2017; Wang, 2021; Yang & Lee, 2025).

وتكشف مراجعة الأدبيات السابقة عن اهتمام متزايد بتوظيف يوتيوب والوسائط الرقمية في تعليم الاستماع، وباستخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية التي تساعد المتعلم على تحديد هدف الاستماع، ومراقبة فهمه، واختيار طرائق مناسبة لمعالجة صعوبات الفهم. (Lee, 2018; Siegel, 2018; Cross, 2015; Graham & Santos, 2015; إلا أن هذه الاتجاهات، في حدود

الدراسات التي تمت مراجعتها، عولجت غالبًا بصورة منفصلة؛ إذ ركزت بعض الدراسات على طبيعة الاستماع بوصفه نشاطًا استراتيجيًا يتطلب فهم الحجة واستخراج المعلومات والتحقق من المعنى، بينما اهتمت دراسات أخرى بالتدريس الصريح للاستراتيجيات الميتماعرفية، دون أن تقدم نموذجًا إجرائيًا واضحًا يدمج محتوى يوتيوب مع دورة متكاملة من الاستماع النشط والمعالجة الميتماعرفية وإعادة بناء المعنى. كما أن توظيف يوتيوب في تعليم اللغة العربية لم يوضح بصورة كافية، في السياق الذي تستهدفه الدراسة الحالية، كيفية تحويل محتوى الفيديو إلى مهام استماع متدرجة تتجاوز التعرف على الكلمات إلى التوقع والتحقق وإعادة الاستماع وإعادة بناء المعنى والتأمل. (Pei & Suwanthep, 2021)

وتتمثل الفجوة البحثية المحددة، بناءً على ذلك، في الحاجة إلى نموذج تعليمي إجرائي يدمج بين يوتيوب والاستماع النشط والاستراتيجيات الميتماعرفية في تعليم اللغة العربية، مع تحديد مكونات النموذج وتسلسل مهامه وآلية تطبيقه وتقييمه لدى طلبة الدراسات العليا. ويختلف النموذج المقترح في الدراسة الحالية عن التوظيف العام ليوتيوب بوصفه مصدرًا للمادة السمعية في أنه ينظم عملية التعلم من خلال ستة أفعال مترابطة: «أصغ، وتوقع، وتحقق، وأعد الاستماع، وأعد بناء المعنى، وتأمل». كما يختلف من حيث السياق والفئة المستهدفة، إذ يركز على طلبة الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية، ومن حيث آلية التحقق من الفاعلية، إذ يعتمد على البحث القائم على التصميم من خلال دورات متتابعة من التحليل والتصميم والتنفيذ والتقييم وإعادة التصميم، إلى جانب استخدام اختبار فهم المسموع والملاحظة الصفية واستجابات المتعلمين وأدلة التأمل. ومن ثم، لا تقتصر إضافة الدراسة الحالية على الجمع بين يوتيوب والاستماع الميتماعرفي، وإنما تتمثل في تطوير نموذج إجرائي متكامل يحدد كيف يُستخدم محتوى يوتيوب لتوجيه المتعلم من الفهم الأولي إلى المراقبة والتحقق وإعادة بناء المعنى والتأمل في سياق تعليم اللغة العربية للدراسات العليا.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: كيف يمكن تصميم نموذج للاستماع النشط قائم على يوتيوب يساعد طلبة الدراسات العليا في تطوير فهم المسموع باللغة العربية؟ وتهدف الدراسة إلى تصميم النموذج وتجريبه بصورة أولية، وتحليل ممارسات الاستماع التي تضمنها، وبيان التغير في متوسط الأداء بين القياس القبلي والبعدي. وتنبع أهميتها من الجمع بين الاستماع النشط والاستراتيجيات الميتماعرفية والبحث القائم على التصميم في نموذج واحد قابل للتطبيق. (Mackey & Gass, 2016; McKinley & Rose, 2020).

اعتمدت الدراسة منهج البحث القائم على التصميم (Design-Based Research)، الذي يجمع بين التصميم التعليمي والتجريب في السياق الواقعي والتقويم التكويني وإعادة التصميم استنادًا إلى الأدلة التجريبية. (Rodríguez, 2017; Wang, 2021; Yang & Lee, 2025) ونُفذت الدراسة في دورتين تصميميتين متتابعتين. في الدورة الأولى، تم تحليل احتياجات المتعلمين وصعوباتهم في فهم المسموع، ثم بناء نموذج أولي للاستماع النشط القائم على يوتيوب وتجريبه، وُجمعت البيانات من الملاحظة الصفية، وأداء المتعلمين، واستجاباتهم، وأدلة التأمل، واختبار فهم المسموع. وبناءً على نتائج التقويم التكويني، عُدلت تعليمات مهام التحقق وإعادة الاستماع وإعادة بناء المعنى، كما أُعيد تنظيم بعض مواد يوتيوب بما يتناسب مع مستوى المتعلمين.

في الدورة الثانية، طُبّق النموذج المعدّل وأُعيد جمع البيانات بالمصادر نفسها للتحقق من ملاءمة التعديلات وتحسين التصميم. وأظهرت النتائج تحسن وضوح تسلسل مهام الاستماع وقدرة المتعلمين على استخدام إعادة الاستماع بصورة أكثر توجيهًا وإعادة بناء المعنى بصورة أكثر تكاملًا، مما أدى إلى إجراء تعديلات نهائية محدودة في التعليمات وتسلسل الأنشطة. وأسفرت الدورتان عن تطوير النموذج النهائي واستخلاص مبادئ تصميمية أولية لتوظيف يوتيوب في الاستماع النشط والميتا معرفي لدى طلبة الدراسات العليا.

أُجريت الدراسة في سياق برنامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية بمعهد مسلم تشنديكيا في سوكابومي، إندونيسيا، وشارك فيها عشرة من طلبة الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية. اختير المشاركون اختياريًا قصديًا؛ لأنهم يمثلون الفئة المستهدفة من النموذج التعليمي المقترح، ولديهم خلفية في تعلم اللغة العربية تسمح لهم بالمشاركة في أنشطة فهم المسموع باللغة العربية. وتمثلت معايير الاختيار في كون المشارك طالبًا في برنامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية، واستعداده للمشاركة في مراحل البحث، وقدرته على متابعة المواد التعليمية باللغة العربية، والتزامه بحضور أنشطة التدخل وإتمام مهام الاستماع والتقويم.

أما من حيث المستوى الفعلي في فهم المسموع، فقد استندت الدراسة إلى الاختبار القبلي بوصفه خط أساس لأداء المشاركين قبل تطبيق النموذج؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم ٦٢ درجة. كما استخدم الباحث الملاحظة الصفية واستجابات المتعلمين للتعرف إلى الصعوبات التي واجهوها أثناء الاستماع. وكان لدى المشاركين خبرات سابقة في استخدام يوتيوب، إلا أن استخدامه في هذه سياق تعلم الاستماع باللغة العربية لم يكن منظمًا وفق نموذج الاستماع النشط المقترح في هذه الدراسة. ولذلك صُممت الأنشطة بحيث تنقلهم من المشاهدة والاستماع العادي إلى الاستماع الموجه القائم على التوقع والتحقق وإعادة الاستماع وإعادة بناء المعنى والتأمل.

ونظرا إلى أن عدد المشاركين اقتصر على عشرة طلاب، فقد اختيروا لملاءمتهم للسياق التعليمي المستهدف وليس بغرض التمثيل الإحصائي للمجتمع. ومن ثم، تُفسّر نتائج الدراسة بوصفها أدلة أولية مرتبطة بسياقها التعليمي، ولا يُقصد بها التعميم الإحصائي على جميع طلبة الدراسات العليا. ومن الناحية الأخلاقية، أُبلغ المشاركون بأهداف البحث وإجراءاته، وشاركوا فيه طوعاً بعد تقديم الموافقة المستنيرة، مع الحفاظ على سرية بياناتهم وعدم الكشف عن هوياتهم في عرض النتائج. واقتصر استخدام البيانات على أغراض البحث العلمي، مع مراعاة الإجراءات المؤسسية المعمول بها في معهد مسلم تشنديكيا بشأن إجراء البحث والمشاركة فيه.

بنيت المادة التعليمية حول فيديوهات يوتيوب مناسبة للمستوى والموضوع والهدف التعليمي، مع مراعاة وضوح الصوت، وإمكان تقسيم المادة إلى مقاطع، وملاءمة المفردات، ووجود سياق يساعد على الفهم، وإمكان إعادة الاستماع. واستخدمت النصوص أو الترجمة عند الحاجة بوصفها دعماً للتحقق لا بديلاً عن الاستماع (Mubarak et al., 2025; Othman et al., 2025; Dizon, 2022). وعند بناء المادة، لا يكون معيار الاختيار هو جاذبية الفيديو وحدها، بل ملاءمته للهدف، وإمكان تحويله إلى مهام، ووضوح اللغة، وتدرج الصعوبة، وإمكان إعادة تشغيل أجزاء محددة. وهذا ينسجم مع مبادئ تطوير مواد تعليم اللغة التي تجعل ملاءمة المادة للمتعلمين والهدف التعليمي شرطاً أساسياً في التصميم (Tomlinson, 2018).

يتكوّن النموذج المقترح من تسع مراحل صفية مترابطة، صُممت لتنظيم عملية الاستماع النشط والميتامعرفي باستخدام محتوى يوتيوب، وهي: (١) اختيار مادة يوتيوب وتحديد هدف الاستماع، (٢) التهيئة والتنبؤ، (٣) الاستماع الأول للفهم الكلي، (٤) الاستماع التحليلي، (٥) التحقق التعاوني، (٦) إعادة الاستماع بهدف جديد، (٧) إعادة بناء المعنى، (٨) التأمل الميتامعرفي، (٩) التقويم واتخاذ قرار إعادة التصميم. ولا تُفهم هذه المراحل بوصفها خطوات خطية جامدة، بل بوصفها دورة تعليمية يمكن فيها الرجوع إلى مرحلة سابقة عندما تكشف عملية التقويم عن فجوة في الفهم. (Vandergrift & Cross, 2018; Lee, 2015; Cross, 2015).

جُمعت بيانات الدراسة باستخدام اختبار قبلي واختبار بعدي لقياس فهم المسموع باللغة العربية، إضافة إلى الملاحظة الصفية، واستجابات المتعلمين، وأدلة التأمل. وتكوّن اختبار فهم المسموع من ٢٠ فقرة، واستغرق تطبيقه ٩٠ دقيقة، واشتملت فقراته على أسئلة تقيس فهم الفكرة العامة، واستخراج المعلومات الصريحة، وفهم التفاصيل، والتحقق من المعنى، والاستدلال من السياق وإعادة بناء المعنى. وصُممت بنود الاختبار بما يتوافق مع أهداف تعلم فهم المسموع ومهام نموذج الاستماع النشط القائم على يوتيوب، مع مراعاة الاتساق بين أهداف التعلم والمهام وأداة التقويم. (ur, 2018; Richard, 2015).

طُبّق الاختبار القبلي قبل تنفيذ التدخل التعليمي، بينما طُبّق الاختبار البعدي بعد انتهاء التدخل. وصُحّحت الإجابات وفق مفتاح إجابة موحد، بحيث مُنحت إجابة صحيحة درجة واحدة وإجابة غير صحيحة صفراً، ثم حُوّلت الدرجات إلى مقياس من ١٠٠ درجة. وتم التحقق من صدق محتوى الاختبار من خلال مراجعة بنوده في ضوء أهداف تعلم الاستماع ومستوى المشاركين، مع إجراء التعديلات اللازمة على صياغة البنود وتعليماتها قبل التطبيق. كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ 0.86، مما يشير إلى مستوى جيد من الاتساق الداخلي للأداة.

وإلى جانب الاختبار، استُخدمت الملاحظة الصفية لرصد أداء المتعلمين أثناء تطبيق مراحل النموذج الست، ولا سيما التوقع والتحقق وإعادة الاستماع وإعادة بناء المعنى والتأمل. كما جُمعت استجابات المتعلمين وأدلة التأمل لتفسير الصعوبات التي واجهوها والاستراتيجيات التي استخدموها أثناء عملية الاستماع. وبذلك جمعت الدراسة بين الأدلة الكمية والنوعية بما يتناسب مع طبيعة البحث القائم على التصميم.

وأظهرت النتائج ارتفاع متوسط درجات فهم المسموع من ٦٢ درجة في الاختبار القبلي إلى ٨٦ درجة في الاختبار البعدي، بزيادة مطلقة قدرها ٢٤ درجة، وتحسن نسبي قدره ٣٨,٧١٪، وبلغ الكسب المعياري نحو ٠,٦٣. ونظراً إلى صغر حجم العينة، واقتصارها على عشرة مشاركين، وعدم توافر بيانات الدرجات الفردية والانحراف المعياري، لم تُجرَ اختبارات استدلالية أو حسابات لحجم الأثر الإحصائي، واقتصر التحليل الكمي على المقارنة الوصفية بين المتوسطين ونسبة التحسن والكسب المعياري، مع الاستفادة من الأدلة النوعية في تفسير النتائج.

تصميم التعلم المقترح

يقترح البحث تصميم تعلم قائم على دورة الاستماع النشط، بحيث لا يكون يوتيوب هو «الطريقة» في حد ذاته، وإنما مورداً رقمياً داخل سيناريو تعليمي منظم. ويجمع التصميم بين التعرض السمعي البصري، والتنبؤ، والاستماع المتكرر ذي الأغراض المتغيرة، والتحقق التعاوني، وإعادة بناء المعنى، والتأمل الميتماعي. ويستند هذا البناء إلى الأدبيات التي تؤكد دور الوعي الميتماعي والتعاون في تحسين فهم المسموع، وإلى الدراسات التي تبين إمكانات يوتيوب في توفير سياق لغوي وسمعي بصري غني (Lee, 2015; Cross, 2015; Vandergrift & Cross, 2018; Mubarak et al., 2025). ويعتمد هذا البناء أيضاً على مبدأ أن المتعلم يصبح أكثر انخراطاً عندما تكون له مهمة واضحة ومسؤولية عن اتخاذ قرارات أثناء التعلم، لا عندما يقتصر دوره على استقبال المادة. ومن ثم صيغت كل مرحلة بحيث تتطلب فعلاً معرفياً أو تواصلية محدداً من المتعلم (Brown & Lee, 2015; Mercer & Dörnyei, 2020).

النموذج العام للتصميم

يقوم النموذج المقترح على إطار تصميمي تنبؤي يهدف إلى تحويل يوتيوب من مجرد مصدر للمادة السمعية إلى بيئة تعلم منظمة لتنمية فهم المسموع والاستماع النشط والوعي الميتماعري. ويتكون النموذج من تسع مراحل مترابطة: يوتيوب، والتهيئة والتنبؤ، والاستماع الأول، والاستماع التحليلي، والتحقق التعاوني، وإعادة الاستماع بهدف جديد، وإعادة بناء المعنى، والتأمل الميتماعري، والتقويم. وتستند هذه المراحل إلى مبادئ معالجة المدخلات السمعية، والاستماع الاستراتيجي، والتعلم الميتماعري، والتعلم التعاوني؛ بحيث ينتقل المتعلم تدريجيًا من بناء التوقعات والفهم العام إلى معالجة التفاصيل والتحقق من الفهم وإعادة بناء المعنى ثم التأمل في عملية التعلم.

المرحلة الأولى: يوتيوب

تتمثل المدخلات في مقطع سمعي أو سمعي بصري أصيل أو شبه أصيل من يوتيوب، يتناسب مع مستوى المتعلمين وأهداف الدرس. يقوم المعلم باختيار المادة وتحديد الهدف والمدة المناسبة، بينما يتعرف المتعلم إلى موضوع المادة وسياقها. ويُشترط للانتقال إلى المرحلة التالية أن تكون المادة مرتبطة بهدف تعلم واضح وقابلة للفهم في ضوء مستوى المتعلمين. والمخرج المتوقع هو جاهزية المادة وتحديد هدف الاستماع.

المرحلة الثانية: التهيئة والتنبؤ

يعرض المعلم العنوان أو الصورة أو بعض المعلومات السياقية دون الكشف عن المحتوى الكامل، ثم يوجه المتعلمين إلى استدعاء معارفهم السابقة وتوقع مضمون المقطع. يقوم المتعلم بتحديد ما يتوقع سماعه وتكوين فرضيات أولية حول الموضوع والمعلومات الرئيسية. وينتقل إلى المرحلة التالية بعد صياغة توقعات واضحة يمكن التحقق منها أثناء الاستماع. ويهدف ذلك إلى تفعيل المعرفة السابقة وتوجيه الانتباه قبل استقبال المدخل السمعي.

المرحلة الثالثة: الاستماع الأول

يستمع المتعلم إلى المقطع للمرة الأولى دون إيقاف متكرر بهدف الوصول إلى الفكرة العامة والرسالة الرئيسية. يوجه المعلم الانتباه إلى الهدف الكلي للاستماع، بينما يحاول المتعلم تكوين فهم أولي ومقارنة المحتوى بتوقعاته. ويكون مخرج هذه المرحلة تحديد الفكرة العامة والمعلومات الأساسية، ويُعد المتعلم جاهزًا للانتقال عندما يستطيع التعبير عن المعنى العام للمقطع، ولو بصورة أولية.

المرحلة الرابعة: الاستماع التحليلي

يعاد الاستماع إلى المادة مع توجيه المتعلم إلى تحليل التفاصيل والعلاقات بين الأفكار والمعلومات المهمة والمعاني المستفادة من السياق. يقدم المعلم أسئلة أو مهام موجهة، بينما يقوم المتعلم بتحديد المعلومات الرئيسة والتفاصيل ذات الصلة، وربطها بالمعنى العام. ويُقاس تحقق الهدف من خلال قدرة المتعلم على استخراج المعلومات المطلوبة وتفسير العلاقات بينها.

المرحلة الخامسة: التحقق التعاوني.

يعمل المتعلمون في أزواج أو مجموعات صغيرة لمقارنة إجاباتهم وتوقعاتهم ومناقشة مواضع الاختلاف في الفهم. ويقوم المعلم بدور الميسر الذي يوجه النقاش دون تقديم الإجابة مباشرة. ويقارن المتعلم بين فهمه وفهم زملائه، ويعود إلى الدليل السمعي عند الحاجة. وينتقل إلى المرحلة التالية عندما يستطيع تحديد مواضع الاتفاق والاختلاف وتبرير فهمه بالأدلة المستمدة من المادة المسموعة.

المرحلة السادسة: إعادة الاستماع بهدف جديد.

لا يُعاد الاستماع إلى المقطع لمجرد التكرار، وإنما لتحقيق هدف جديد أو لحل مشكلة فهم محددة ظهرت في المراحل السابقة. يحدد المتعلم الجزء الذي يحتاج إلى مزيد من المعالجة ثم يعيد الاستماع إليه بهدف التحقق من معلومة أو تفسير معنى أو حل تعارض في الفهم. ويتمثل دور المعلم في تحديد المهمة وتوجيه الانتباه، بينما يتحمل المتعلم مسؤولية تحديد موضع الصعوبة واختيار ما يحتاج إلى إعادة الاستماع إليه. ويعد تحقق الهدف المحدد معياراً للانتقال إلى إعادة بناء المعنى.

المرحلة السابعة: إعادة بناء المعنى.

يعيد المتعلم تنظيم المعلومات التي جمعها من المقطع وربطها بالسياق والمعرفة السابقة للوصول إلى معنى متكامل. ويمكن أن يتم ذلك من خلال التلخيص، أو ترتيب الأفكار، أو الإجابة عن سؤال مركب، أو إعادة صياغة مضمون المقطع باللغة العربية. ويساعد المعلم في تنظيم المهمة وتقديم التغذية الراجعة، بينما يقوم المتعلم ببناء المعنى بصورة مستقلة أو تعاونية. ويتحقق الهدف عندما يستطيع المتعلم تقديم تمثيل متماسك للمضمون يتجاوز مجرد التعرف على الكلمات المنفردة.

المرحلة الثامنة: التأمل الميتامعرفي.

يتأمل المتعلم في عملية الاستماع التي قام بها، من خلال تحديد ما فهمه، وما واجهه من صعوبات، والاستراتيجيات التي استخدمها، ومدى نجاحها، وما الذي يمكن أن يغيره في مهمة استماع لاحقة. ويوجه المعلم أسئلة تأملية تساعد المتعلم على مراقبة تعلمه وتقويمه. ويكون مخرج المرحلة وعياً أوضح بعملية التعلم والاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع صعوبات فهم المسموع.

المرحلة التاسعة: التقويم.

يقوم المعلم بتحقيق أهداف التعلم من خلال مهام أو أسئلة تقيس الفهم العام والتفاصيل

والاستدلال وإعادة بناء المعنى، إلى جانب الاستفادة من الملاحظة واستجابات المتعلمين وأدلة التأمل. ولا يقتصر التقويم على الدرجة النهائية، بل يستخدم أيضًا لتحديد جوانب القوة والصعوبة واتخاذ قرارات بشأن إعادة تصميم المهام أو المواد في الدورة التالية من البحث القائم على التصميم.

وبذلك يقوم النموذج على علاقة متسلسلة بين المدخلات والعمليات والمخرجات؛ فمدخل النموذج هو مادة يوتيوب وهدف استماع محدد، وتتضمن العمليات التهيئة والتنبؤ والاستماع المتدرج والتحقق وإعادة الاستماع وإعادة بناء المعنى والتأمل، بينما تتمثل المخرجات المتوقعة في تحسن فهم المسموع، وزيادة قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات الاستماع، وتنمية وعيه بعملية تعلمه. ولا يُفترض أن تكون المراحل جامدة؛ إذ يمكن الرجوع إلى مرحلة سابقة عندما تكشف عملية التقويم عن صعوبة في الفهم. وبهذا يصبح النموذج إطارًا إجرائيًا قابلاً لإعادة التطبيق والتطوير في سياقات مشابهة.

الإطار التصميمي لنموذج الاستماع النشط القائم على يوتيوب

المرحلة	المدخلات	دور المعلم	دور المتعلم	المخرج المتوقع	معايير الانتقال
1 يوتيوب	فيديو أصيل/شبه أصيل من يوتيوب	اختيار المادة وتحديد الهدف والمدة المناسبة	التعرف إلى موضوع المادة وسياقها	جاهزية الاستماع وتحديد هدف واضح	ملاءمة المادة للهدف والمستوى
2 التهيئة والتنبؤ	العنوان/الصورة/معلومات سياقية	تنشيط المعرفة السابقة وطرح أسئلة تمهيدية	بناء التوقعات وتكوين فرضيات حول المضمون	توقعات أولية قابلة للتحقق	وجود توقعات واضحة يمكن التحقق منها
3 الاستماع الأول	المقطع السمعي/السمعي السمعي	تحديد الهدف الكلي للاستماع	الاستماع دون إيقاف، وتحديد الفكرة العامة	فهم عام للمضمون	القدرة على التعبير عن المعنى العام
4 الاستماع التحليلي	المقطع مع مهام موجهة	توجيه المتعلمين لتحليل التفاصيل وطرح أسئلة محددة	استخراج المعلومات والتفاصيل وربطها بالسياق	فهم تفصيلي وتحليلي	تحقيق المهمة بنجاح
5 التحقق التعاوني	إجابات المتعلمين وتوقعاتهم	تيسير النقاش التعاوني وتوجيهه	مقارنة الفهم مع الزملاء وتبرير الإجابات بالأدلة	تصحيح الفهم وتأكيد	تحديد مواضع الاتفاق والاختلاف وتبرير الفهم
6 إعادة الاستماع بهدف جديد	الجزء الذي يحتاج إلى مزيد من المعالجة	تحديد الهدف الجديد وتوجيه الانتباه	الاستماع الانتقائي لحل مشكلة فهم محددة	حل مشكلة الفهم	تحقق الهدف الجديد من إعادة الاستماع
7 إعادة بناء المعنى	المعلومات المستخرجة من المراحل السابقة	تنظيم المهمة وتقديم التغذية الراجعة	إعادة تنظيم المعلومات والتلخيص أو إعادة الصياغة	معنى متكامل ومتناسك	إنتاج تمثيل متماسك للمضمون
8 التأمل المبتدعي	تجربة الاستماع والصعوبات التي واجهها المتعلم	طرح أسئلة تأملية ومساعدة المتعلم على تقويم استراتيجياته	مراجعة ما تم فهمه وتحديد الاستراتيجيات الفعالة	وعي ميتا معرفي أعمق	تحديد ما نجح وما يحتاج إلى تحسين
9 التقويم	جميع الأدلة (مهام، إجابات، ملاحظة، تأمل)	قياس تحقق الأهداف وتحليل النتائج واتخاذ قرارات التطوير	إظهار مستوى الفهم وإتمام مهام التقويم	حكم على تحقق الأهداف وتحديد جوانب القوة والصعوبة	قرار الاستمرار أو إعادة التصميم

سيناريو الحصة التفصيلي

قبل الاستماع: يختار المدرس مقطعاً لا يتجاوز في المرحلة الأولى 3-6 دقائق، ويحدد هدفا لغوياً ومعرفياً واضحاً. ثم يعرض العنوان أو صورة مختارة دون تشغيل الصوت، ويطلب من الطلبة تسجيل توقعاتهم. ويستفيد هذا الإجراء من مبادئ التعليم القائم على المهمة؛ إذ يحدد المدرس النتيجة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم قبل اختيار النشاط، ثم يختار مادة يمكنه من

الاستماع الأول: يشغل المقطع مرة كاملة. يمنع الطلبة من محاولة كتابة كل كلمة، ويطلب منهم الإجابة عن أسئلة الفهم الكلي: ما الموضوع؟ من المتحدث؟ ما القضية الرئيسة؟ ما موقف المتحدث العام؟

الاستماع الثاني: يعاد تشغيل أجزاء محددة. هنا تتحول المهمة إلى البحث عن معلومات أو مفردات أو علاقات بين الأفكار. ويمكن إيقاف المقطع بعد مقطع قصير عندما يكون الهدف تحليل بنية خطابية أو معنى دقيق.

التحقق التعاوني: يعمل الطلبة في أزواج أو مجموعات صغيرة، ويقارنون إجاباتهم. ولا يكتفي المدرس بإعطاء الإجابة الصحيحة، بل يسأل: ما الجزء الذي سمعتموه وجعلكم تختارون هذه الإجابة؟

إعادة الاستماع بهدف جديد: يعاد المقطع مرة أخرى ولكن بمهمة مختلفة. فإذا كان الهدف الأول هو الفكرة العامة، يصبح الهدف الثاني تحديد الدليل أو موقف المتحدث أو العلاقة السببية. وبذلك تكون الإعادة معالجة لا مجرد تكرار.

إعادة بناء المعنى: يطلب من الطالب إنتاج ملخص شفهي أو كتابي من 3-5 جمل، أو إعادة صياغة الفكرة الرئيسة بلغة عربية سليمة. ويقاس هنا تماسك المعنى أكثر من حفظ الألفاظ. التأمل: يجيب الطالب عن ثلاثة أسئلة: ما أصعب جزء؟ ما الاستراتيجية التي ساعدتني؟ ماذا سأفعل في الاستماع القادم؟ وتستخدم الإجابات في تعديل التصميم للحصة اللاحقة.

أدوار المعلم والمتعلم والتكنولوجيا

ويعكس هذا التوزيع للأدوار انتقالاً من نموذج يتركز فيه التعليم حول عرض المادة إلى نموذج يركز على انخراط المتعلم في المهمة، وعلى دور المدرس في التيسير والتغذية الراجعة وتنظيم التفاعل. ويعد انخراط المتعلم عاملاً مركزياً في تصميم بيئات تعلم لغوي معاصرة (Mercer & Dörnyei, 2020).

الدور في التصميم	العنصر
مصمم للمهمة، وموجه للانتباه، ومنظم للتحقق، وميسر للتأمل؛ وليس مجرد مشغل للفيديو.	المعلم
مستمع نشط يبني توقعاً، ويختبره، ويعيد الاستماع، ويبرر فهمه، ويعيد بناء المعنى.	المتعلم
مصدر للمادة السمعية البصرية والسياق الواقعي، وليس بديلاً عن النشاط التعليمي.	يوتيوب

النص/الترجمة	دعم للتحقق عند الحاجة، ويستخدم بعد محاولة الفهم لا قبلها بصورة دائمة.
التفاعل الجماعي	أداة لاكتشاف اختلاف التفسير والفجوة بين السماع والفهم.
التقويم	يجمع بين اختبار الفهم، والملاحظة، ومهام إعادة بناء المعنى، والتأمل.

منطق التصميم القائم على البحث

يعمل التصميم في دورة متكررة: تحليل احتياج الطلبة → تصميم أولي → تطبيق في الحصّة → جمع أدلة من الاختبار والملاحظة والتأمل → تحديد مواطن القوة والصعوبة → تعديل الفيديو أو المهمة أو زمن الإعادة → إعادة التجريب. وهذا يتفق مع طبيعة البحث القائم على التصميم الذي يربط الحل التعليمي بالسياق الواقعي ويستخدم نتائج التطبيق لتطوير التصميم نفسه (Rodríguez, 2017; Wang, 2021; Yang & Lee, 2025).

نتائج البحث والمناقشة

أظهرت بيانات التطبيق في الدورتين التصميميتين أن القيمة التعليمية لمحتوى يوتيوب لم تكن ناتجة عن عرض الفيديو للمتعلمين في حد ذاته، وإنما عن الطريقة التي أُعيد بها تنظيم استخدامه داخل سلسلة من مهام الاستماع النشط. فقد أظهرت الملاحظة الصفية واستجابات المتعلمين وأدلة التأمل في الدورة الأولى حاجة المتعلمين إلى مزيد من الوضوح في بعض مهام التحقق وإعادة الاستماع وإعادة بناء المعنى (OBS-C1; RESP-C1; REF-C1) وبناءً على هذه الأدلة، عُدلت تعليمات المهام، وأعيد تنظيم بعض مواد يوتيوب، وأصبح لكل عملية إعادة استماع غرض محدد مرتبط بمشكلة في الفهم ظهرت في المرحلة السابقة.

وفي مرحلة التهيئة والتنبؤ، استُخدم عنوان الفيديو وسياقه لتوجيه المتعلمين إلى بناء توقعات حول الموضوع قبل بدء الاستماع. ثم طبقت مرحلة الاستماع الأول للفهم الكلي بحيث ركز المتعلمون على تحديد الفكرة العامة دون مطالبهم بفهم جميع المفردات والتفاصيل منذ الاستماع الأول. وبعد ذلك، انتقلوا إلى الاستماع التحليلي لاستخراج المعلومات الرئيسة والتفاصيل والعلاقات بين الأفكار. وأظهرت الملاحظات الصفية في الدورة الأولى أن بعض المتعلمين كانوا يميلون إلى التعامل مع الاستماع بوصفه محاولة لفهم الكلمات بصورة متتابعة، الأمر الذي استدعى توجيههم نحو التركيز على الهدف المحدد للمهمة وعلى القرائن السياقية (OBS-C1) وفي الدورة الثانية، أظهرت الملاحظات واستجابات المتعلمين تحسناً في وضوح تسلسل المهام وفي استخدام

وكانت إعادة الاستماع بهدف جديد من العناصر التي طرأ عليها تعديل واضح بين الدورتين. ففي الدورة الأولى، كشفت عملية التقويم التكويني عن الحاجة إلى توضيح سبب إعادة الاستماع وما الذي ينبغي للمتعلم البحث عنه أثناء الإعادة (OBS-C1; REF-C1). لذلك عُدلت المهمة بحيث لا تعني الإعادة مشاهدة المقطع مرة أخرى بصورة كاملة دون غرض، بل ترتبط بسؤال أو معلومة أو موضوع محدد لم يُحسم في الاستماع السابق. وفي الدورة الثانية، أظهرت الملاحظات أن المتعلمين أصبحوا أكثر قدرة على توجيه الاستماع المتكرر نحو مواضيع الصعوبة، بدل تكرار الاستماع بصورة عشوائية (OBS-C2). ويدعم ذلك استجابات المتعلمين وأدلة التأمل التي ركزت على الصعوبة التي واجهوها والاستراتيجية التي استخدموها لمعالجتها (RESP-C2; REF-C2).

كما أظهرت مرحلة التحقق التعاوني أن مقارنة الإجابات بين المتعلمين وفرت فرصة لمراجعة الفهم وتحديد مواضع الاختلاف قبل الانتقال إلى إعادة الاستماع. ولم يكن الهدف من العمل التعاوني مجرد الوصول إلى إجابة مشتركة، وإنما دفع المتعلم إلى تبرير فهمه والرجوع إلى الدليل السمعي. وفي مرحلة إعادة بناء المعنى، طُلب من المتعلمين تنظيم المعلومات التي توصلوا إليها وتلخيص مضمون المادة أو إعادة صياغته بصورة مترابطة. وقد أسهم هذا الانتقال من استخراج المعلومات إلى إعادة بنائها في جعل الفهم نتيجة لعملية متكاملة، وليس مجرد مجموعة من الإجابات المنفصلة (OBS-C2; RESP-C2).

وتكمل أدلة التأمل الميتماعرفي هذه النتائج؛ إذ استخدمت لمساعدة المتعلمين على مراجعة ما فهموه، وتحديد مواضع الصعوبة، والتعرف إلى الاستراتيجيات التي ساعدتهم في الوصول إلى المعنى (REF-C1; REF-C2). ومن ثم، تشير الأدلة النوعية إلى أن التحسن لم يكن مرتبطاً باستخدام يوتيوب بوصفه تقنية مستقلة، بل بتوظيفه داخل بنية تعليمية جعلت لكل مرحلة وظيفة محددة في عملية بناء المعنى. ويتفق هذا التفسير مع الدراسات التي تؤكد أهمية ربط الوسائط الرقمية بأهداف ومهام تعليمية واضحة، بدل التعامل مع التكنولوجيا بوصفها غاية في ذاتها (Dizon, 2022; Mubarak et al., 2025; Richards, 2015; Reinhardt, 2019).

وتعزز النتائج الكمية هذا التفسير بصورة أولية؛ فقد ارتفع متوسط درجات فهم المسموع لدى الطلبة العشرة من 62 درجة في الاختبار القبلي إلى 86 درجة في الاختبار البعدي، مع زيادة مطلقة قدرها 24 درجة، وبلغ الكسب المعياري من نوع N-gain نحو 0.63. ومع ذلك، لا يمكن من هذه النتائج وحدها إثبات أن يوتيوب كان العامل السببي المباشر في التحسن؛ لأن التدخل تضمن في الوقت نفسه التنبؤ، والاستماع المتدرج، والتحقق التعاوني، وإعادة الاستماع، وإعادة بناء المعنى، والتأمل الميتماعرفي. ولذلك، فإن الإضافة العلمية الأساسية للدراسة تتمثل في تطوير وتنقيح نموذج إجرائي يحدد كيفية تحويل محتوى يوتيوب إلى سلسلة من مهام الاستماع النشط

والميتامعرفي القابلة للتطبيق وإعادة التصميم، وليس في إثبات أثر مستقل ليوتيوب عن بقية مكونات النموذج.

وأظهر التنفيذ أهمية التحقق التعاوني؛ فقد كشف الحوار بين المتعلمين أن بعض أخطاء الفهم لم تكن ناتجة عن عدم سماع الصوت، بل عن تفسير غير دقيق للقارئ أو ربط غير صحيح بين الجمل. لذلك لم يكن التحقق مرحلة لتصحيح الإجابات فقط، بل وسيلة للكشف عن الفجوة بين السماع والفهم. (Lee, 2015; Pei & Suwanthep, 2021).

كما بينت الممارسة أن إعادة الاستماع تكون أكثر فائدة عندما تتغير المهمة. فإذا أعيد تشغيل المقطع مع السؤال نفسه، فقد تتحول الإعادة إلى تكرار آلي. أما عندما ينتقل المتعلم من تحديد الفكرة العامة إلى تحديد موقف المتحدث أو الدليل أو العلاقة بين الأفكار، تصبح الإعادة فرصة لإعادة المعالجة. (Vandergrift & Cross, 2018; Nation & Newton, 2020).

وتبرز مرحلة إعادة بناء المعنى باعتبارها حلقة مهمة بين الاستماع والتعبير؛ فالمتعلم لا يكتفي بإجابات متفرقة، بل يحاول تلخيص ما فهمه أو إعادة صياغته في صورة متماسكة. كما يساعد التأمل الميتامعرفي على تحديد مصدر الصعوبة، مثل سرعة الكلام أو المفردات أو الربط بين الجمل أو الاعتماد الزائد على النص المصاحب. (Rost, 2016; Siegel, 2018).

ارتفع متوسط درجات الطلبة في فهم المسموع من 62 درجة في الاختبار القبلي إلى 86 درجة في الاختبار البعدي، أي زيادة مطلقة قدرها 24 درجة، وبنسبة تحسن نسبي بلغت 38.71% مقارنة بالمتوسط القبلي. ولتقدير مقدار التحسن مع مراعاة المسافة الممكنة بين المتوسط القبلي والدرجة القصوى، حُسب الكسب المعياري من نوع $N\text{-gain}$ باستخدام المعادلة الآتية: $N\text{-gain} = \frac{\text{الدرجة القصوى} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة القصوى} - \text{المتوسط البعدي}}$ أي $N\text{-gain} = \frac{86 - 62}{100 - 62} = 24/38 \approx 0.63$. ووفق التصنيف الشائع لقيم $N\text{-gain}$ ، تقع هذه القيمة ضمن الفئة المتوسطة، مما يشير إلى وجود تحسن ملحوظ في مستوى فهم المسموع بعد تطبيق النموذج. ومع ذلك، ينبغي تفسير هذه النتيجة بوصفها دليلاً استكشافياً أولياً على التحسن، ولا تكفي الفروق بين المتوسطين وحدها لإثبات الدلالة الإحصائية أو إسناد التحسن إلى النموذج بصورة سببية، ولا سيما مع صغر حجم العينة واقتصار البيانات المتاحة على المتوسطات دون الدرجات الفردية والانحراف المعياري. لذلك، تقتصر المعالجة الكمية في هذه الدراسة على الوصف والمقارنة بين القياسين، مع الاستفادة من بيانات الملاحظة الصفية واستجابات المتعلمين وأدلة التأمل في تفسير التغير الملحوظ في أداء الطلبة.

تتفق نتائج الدراسة مع البحوث التي بينت أن يوتيوب يوفر مدخلاً سمعياً غنياً بالسياق ويزيد فرص التعرض للغة، كما تتفق مع الدراسات التي أبرزت دور التدريب الميتامعرفي في تنمية

وعى المتعلم باستراتيجيات الاستماع (Dizon, 2022; Shorouk, 2020; Mubarak et al., 2025; Yuyun & Simamora, 2021). إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن هذه الاتجاهات في أنها لا توظف الفيديو بوصفه مادة سمعية فحسب، ولا تدرس الاستراتيجيات الميتماعرفية بصورة منفصلة، بل تدمجها في دورة إجرائية متكاملة تجعل لكل مرة من مرات الاستماع غرضًا تعليميًا محددًا، يتبعه التحقق وإعادة بناء المعنى والتأمل. وتكتسب هذه الإضافة أهمية خاصة لدى طلبة الدراسات العليا؛ لأن طبيعة الخطاب الأكاديمي تتطلب فهم الأفكار والعلاقات والاستدلال، وليس مجرد التعرف إلى المفردات.

ومن الناحية النظرية، تقترح الدراسة أن فاعلية المحتوى الرقمي في تعلم الاستماع ترتبط ببنية المهمة وطريقة توجيه المعالجة أكثر من ارتباطها بالوسيلة وحدها. ومن الناحية التطبيقية، يقدم النموذج تسلسلاً قابلاً للنقل إلى سياقات أخرى من تعليم العربية، مع إمكانية تكييفه للمحاضرات والمقابلات والندوات والعروض الأكاديمية، على أن تُختبر هذه التطبيقات مستقبلاً في عينات وسياقات أوسع.

أظهرت نتائج تطبيق النموذج، إلى جانب الملاحظات الصفية واستجابات المتعلمين وبيانات التأمل، مجموعة من مبادئ التصميم التي لا تقتصر على استخدام يوتيوب بوصفه مصدرًا للمادة السمعية، وإنما تنظم كيفية تحويل المحتوى الرقمي إلى عملية استماع نشط وميتماعرفي. فقد دعمت النتائج أهمية البدء بالفهم الكلي قبل الانتقال إلى التفاصيل، بما يتيح للمتعلمين بناء تصور أولي عن مضمون المقطع قبل التركيز على المعلومات الجزئية. كما برزت أهمية جعل التنبؤ جزءاً من عملية الاستماع، لأنه يهيئ المتعلم لمقارنة توقعاته بما يسمعه بدل الاكتفاء بالاستماع الاستقبالي. كذلك أظهر تسلسل الأنشطة أهمية تغيير الغرض من إعادة الاستماع؛ إذ لا تكون إعادة تكراراً للمقطع نفسه، بل وسيلة لمعالجة مشكلة فهم محددة أو البحث عن معلومات جديدة. وبرز أيضاً دور التحقق التعاوني في إتاحة الفرصة للمتعلمين لمقارنة فهمهم وتبرير إجاباتهم بالاستناد إلى الأدلة السمعية، في حين وُظف النص المصاحب بوصفه أداة دعم عند الحاجة، وليس بديلاً عن الاستماع. وانتهت العملية بإعادة بناء المعنى والتأمل الميتماعرفي، بحيث لا يقتصر التقويم على معرفة الإجابة الصحيحة، بل يمتد إلى مراجعة كيفية حدوث الفهم والاستراتيجيات التي ساعدت عليه.

وتتمثل القيمة العلمية المضافة للدراسة في أن هذه المبادئ جُمعت في إطار إجرائي متكامل يربط بين المادة السمعية من يوتيوب، والتنبؤ، والاستماع المتدرج، والتحقق، وإعادة الاستماع ذي الغرض المتغير، وإعادة بناء المعنى، والتأمل الميتماعرفي ضمن دورة تصميمية قابلة للمراجعة وإعادة التصميم. ومن ثم، فإن الإضافة لا تتمثل في مجرد الجمع بين يوتيوب والاستماع النشط والاستراتيجيات الميتماعرفية، وإنما في تحديد كيفية ترتيب هذه المكونات، والأدوار التي تؤديها،

والانتقال بينها وفق أهداف فهم محددة. وتختلف هذه الإضافات عن الاتجاهات السابقة التي تناولت الاستماع بوصفه نشاطاً استراتيجياً أو وظفت الوسائط الرقمية لتوفير المدخل السمعي؛ إذ تقدم الدراسة نموذجاً إجرائياً يوضح آلية تحويل المحتوى الرقمي إلى مهام استماع متتابعة تستهدف الانتقال من الفهم الأولي إلى التحقق وإعادة بناء المعنى والتأمل (Yang & Lee, 2025; Rodríguez, 2017; Wang, 2021).

ومع ذلك، ينبغي التمييز بين ما تدعمه بيانات الدراسة وما يمثل امتداداً نظرياً أو توصية مستقبلية. فالتحسن في متوسط درجات فهم المسموع من ٦٢ إلى ٨٦ درجة، إلى جانب الأدلة الصفية واستجابات المتعلمين، يدعم بصورة أولية ملائمة النموذج للسياق المدرس، لكنه لا يكفي وحده لإثبات أن جميع مبادئ التصميم تمثل علاقات سببية أو أنها قابلة للتعميم على سياقات أخرى. وبناءً على ذلك، فإن إمكانية تطوير النموذج لاستخدامه مع المحاضرات المختصرة، والمقابلات العلمية، والندوات، والعروض الأكاديمية، والحوارات المتخصصة تمثل توصية بحثية مستقبلية تحتاج إلى اختبار تجريبي في سياقات وعينات مختلفة، ولا تُعد نتيجة مباشرة للدراسة الحالية.

ظهرت تحديات عملية ينبغي أخذها في الحسبان، منها سرعة الكلام، وتعدد المتحدثين، والمفردات غير المألوفة، وكثافة المؤثرات البصرية. كما أن الترجمة أو النص المصاحب قد يصبحان مصدر اعتماد إذا لم يحدد المدرس وظيفتهما. ولذلك ينبغي أن يكون اختيار الفيديو جزءاً من التصميم، لا خطوة تقنية منفصلة عن أهداف الدرس (Azka et al., 2024; Dizon, 2022).

مبادئ التصميم المستخلصة

- يبدأ التصميم من هدف الاستماع لا من الفيديو المتاح.
- ينتقل المتعلم من الفهم الكلي إلى التحليل التفصيلي بصورة تدريجية.
- تتضمن كل إعادة استماع مهمة جديدة ذات غرض واضح.
- يستخدم التنبؤ لتوجيه الانتباه وبناء فرضيات حول المعنى.
- يستخدم التحقق التعاوني للكشف عن الفجوة بين السماع والتفسير.
- يستخدم النص أو الترجمة عند الحاجة بوصفهما دعماً للتحقق لا بديلاً عن الاستماع.
- تعد إعادة بناء المعنى والتأمل جزءاً من تعلم الاستماع.

حدود الدراسة

تقتصر العينة على عشرة طلاب، ولذلك لا ينبغي تعميم النتيجة الكمية على جميع طلبة الدراسات العليا. تعتمد البيانات الكمية على المتوسطين القبلي والبعدي، ولم تتوافر بيانات فردية تسمح بحساب اختبار دلالة أو حجم أثر أكثر تقدماً.

يتطلب الحكم على استدامة التحسن تطبيقات أطول وقياسات متابعة.
تحتاج صلاحية النموذج إلى تجريب في مؤسسات ومستويات مختلفة ومع أنواع متنوعة من المحتوى العربي.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى أن دمج يوتيوب في تعليم فهم المسموع يكون أكثر قيمة عندما يوضع داخل تصميم تعليمي نشط ومنظم، لا عندما يستخدم بوصفه مادة مشاهدة فقط. وقد صيغ النموذج في دورة تبدأ بالتهيئة والتنبؤ، ثم الاستماع للفهم الكلي، فالاستماع التحليلي والتحقق التعاوني، ثم إعادة الاستماع بغرض جديد، وإعادة بناء المعنى، والتأمل الميتمعري. وأظهر التطبيق على عشرة من طلبة الدراسات العليا ارتفاع متوسط الأداء من ٦٢ إلى ٨٦، مع زيادة مطلقة قدرها ٢٤ درجة وكسب معياري يقارب ٠,٦٣. وتظل هذه النتيجة مؤشرا أوليا بسبب محدودية العينة والبيانات الكمية المتاحة. وتتمثل القيمة الرئيسة للدراسة في مبادئ التصميم التي تجعل يوتيوب موردا للتعليم النشط: اختيار المادة بناء على الهدف، وتدرج الفهم، وتغيير وظيفة الإعادة، والتحقق التعاوني، وإعادة بناء المعنى، والتأمل. ويوصى في الدراسات اللاحقة بتوسيع العينة، وتوفير بيانات فردية، وإجراء اختبارات استدلالية مناسبة، وقياس الاحتفاظ بالتعلم، ومقارنة النموذج بتدريس الاستماع التقليدي، وتطبيقه على محتوى أكاديمي عربي أكثر تخصصا.

المراجع

- Azka, L., Hafsoh, U. N., & Ibrahim, F. M. A. (2024). The challenges of learning Arabic listening skills using YouTube as a learning tool. *Alsina: Journal of Arabic Studies*, 6(2), 229–246. <https://doi.org/10.21580/alsina.6.2.23369>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Cross, J. (2015). Metacognition in L2 listening: Clarifying instructional theory and practice. *TESOL Quarterly*, 49(4), 883–892. <https://doi.org/10.1002/tesq.258>
- Dizon, G. (2022). YouTube for second language learning: What does the research tell us? *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 19–26. <https://doi.org/10.29140/ajal.v5n1.636>
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Lee, J. (2015). The impact of metacognitive instruction in blended learning on L2 listeners' metacognitive awareness and comprehension. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(4), 70–98. <https://doi.org/10.15702/mall.2015.18.4.70>
- Liu, Y. (2020). Effects of metacognitive strategy training on Chinese listening comprehension. *Languages*, 5(2), 21. <https://doi.org/10.3390/languages5020021>
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. Routledge.
- Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- Mubarok, A., Tabrani, A., Marina, S., Alfari, U. M., Al Ayyubi, S., & Hably, R. (2025). The utilization of YouTube channels in teaching listening and speaking skills to non-native Arabic speakers. *Borneo Journal of Language and Education*, 5(2), 322–344. <https://doi.org/10.21093/benjole.v5i2.11206>
- Nation, I. S. P., & Newton, J. M. (2020). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Othman, S., Arshad, A., Fauzi, A., & Mohd Zaidin, N. A. (2025). Exploring the integration of YouTube-based learning to improve Arabic learners' listening and speaking skills. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9, 4926–4936. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.909000401>
- Pei, T., & Suwanthep, J. (2021). Development of L2 listening metacognitive awareness via online metacognitive listening practice. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(4). <https://doi.org/10.4018/IJDET.286741>
- Reinhardt, J. (2019). *Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking*. Routledge.
- Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. D. (2017). Design-based research. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch24>
- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening* (3rd ed.). Routledge.

- Shabani, K., & Heidarian, M. (2015). The effect of metacognitive instruction on Iranian EFL learners' listening abilities and metacognitive awareness. *Journal of Education and Training*, 2(2). <https://doi.org/10.5296/jet.v2i2.8033>
- Shorouk, A. (2020). The effect of using YouTube to increase the level of listening skills among non-native students of Arabic speakers in Malaysian universities. *Education Quarterly Reviews*, 3(2), 207–219. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.03.02.133>
- Siegel, J. (2015). Exploring L2 listening instruction: Theoretical, practical, and methodological issues. *System*, 52, 15–26.
- Siegel, J. (2018). *Second Language Listening Instruction: Interdisciplinary Perspectives*. Routledge.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2018). *Materials Development for Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ur, P. (2018). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., & Cross, J. (2018). *Teaching L2 Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
- Wang, F. (2021). Design-based research on integrating learning technology tools into higher education classes to achieve active learning. *Computers & Education*, 166, 103935.
- Yang, Z., & Lee, Y.-Y. (2025). Challenges and opportunities of design-based research in applied linguistics: Insights from a scoping review. *Research Methods in Applied Linguistics*, 4(1), 100178. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100178>
- Yuyun, I., & Simamora, F. Y. (2021). The use of YouTube to support EFL students' listening skills. *ELLTER Journal*, 2(2), 1–12. <https://doi.org/10.22236/ellter.v2i2.7512>