فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمملكة العربية السعودية

لمياء عائض العسيري

ماجستير في مناهج وطرق التدريس

كلية التربية

1441 هـ / 2019م

فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

لمياء عائض العسيري

(MEC171CA801)

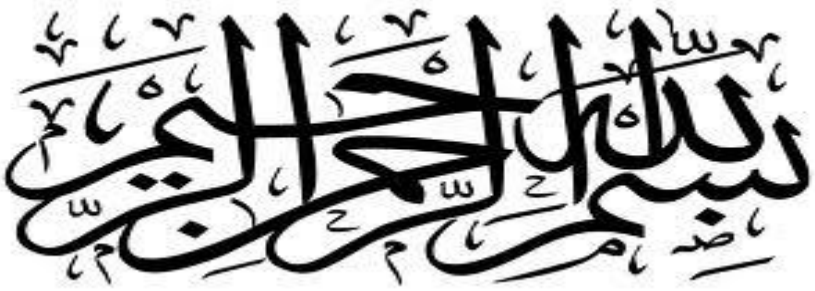
بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس

كلية التربية

المشرف:

الدكتورة/أمل أبو جودة

صفر 1441هـ /أكتوبر 2019م


بسم الله الرحمن الرحيم

الاعتماد

تم اعتماد بحث الطّالب: من الآتية أسماؤهم:

The thesis of……has been approved
By the following:

المشرف

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور التوقيع:

المشرف المساعد (إن وجد)

الاسم :……

التوقيع:……

المشرف على التعديلات

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور ……

التوقيع:

عن رئيس القسم

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن عميد الكلية

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن مدير مركز الدراسات العليا

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

التحكيم

عضو لجنة المناقشة	الاسم	التوقيع
رئيس الجلسة	.....	.....
المناقش الخارجي الأوّل	.....	.....
المناقش الخارجي الثاني	.....	.....
المناقش الداخلي الأوّل	.....	.....
المناقش الداخلي الثاني	.....	.....
ممثل الكلية	.....	.....

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث : لمياء عائض العسيري

التوقيع :.....

التاريخ :.....

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student**:**

Signature: ----------

Date: ----------

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقرارٌ بحقوق الطّبع وإثباتٌ لمشروعية الأبحاث العلميّة غير المنشورة

حقوق الطبع 2019 © محفوظة

لمياء عائض العسيري

فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أيّ شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

1- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.
2- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليميّة، لا لأغراض تجارية أو ربحية.
3- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخًا من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجاريّة أو ربحية.

أكدّ هذا الإقرار.

الاسم: لمياء عائض العسيري

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

الشكر

يشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان والعرفان بالجميل إلى كل الأساتذة الأفضل الذين فتحوا لنا فضاء الجامعة رحباً فأعطوا وما بخلوا وكانوا نبراساً نستقي منهم العلم والمعرفة ونبعاً من العطاء لاينضب وأخص بالشكر الدكاترة الأفاضل الذين ساهموا في هذا العمل المتواضع

- الأستاذ الدكتور جمال الدين مزكى
- الأستاذة الدكتورة أمل ابو جودة
- الأستاذة الدكتورة ايمان مبروك
- الأستاذة الدكتورة أمل محمود
- الأستاذ المساعد الدكتورة رقية ناجي
- الأستاذة مايسة رجب

فإلكم جميعاً شكري وتقديري

لمياء عائض عسيري

الإهداء

إلى قدوتي في الحياة ومصدر عزّي وافتخاري منه استمد عزيمتي وإصراري والدي الغالي عائض سعيد آل السيد أطال الله بقائه

إلى من سقتني حنانها ورعتني وأعطتني الحب بلا حدود أمي الغالية عزيزة عبد السلام آل مسفر حفظها الله واطال بقائها

إلى الروح التي سكنت روحي إلى القنديل الذي أنار دربي لأصل الى شاطئ الأمان اختي وصديقتي منال ساري الدوسري

أهدي عملي هذا

ملخص البحث

من خلال استقراء واقع تدريس النصوص الأدبية في مدارس المملكة العربية السعودية فقد لاحظت الباحثة وجود قصور في مهارة الاستماع كإحدى المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية وعدم الاهتمام بهذه المهارة من قبل المعلمين وواضعي المناهج على حد سواء، لذلك فقد تم إعداد برنامج لتنمية مهارة الاستماع من خلال المدخل الكلي لتعليم اللغة حيث بدأ البحث في تحليل المشكلة وفهم أبعادها والاطلاع على آراء ودراسات قام بها باحثون عرب وأجانب للاطلاع على ما توصلوا اليه من أسباب والاستفادة من الحلول التي تم وضعها واقتراحها.وقامت الباحثة في ضوء ما سبق بوضع أهداف حاولت الوصول إليها من خلال اقتراح برنامج لتنمية مهارة الاستماع قائم على المدخل الكلي و إعداد دراسة ميدانية في مدارس المملكة العربية السعودية وتم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من طالبات الصفين الأول والثاني في المرحلة المتوسطة حيث قسمت الطالبات الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وتم تسجيل النتائج التي تم التوصل اليها وتحليلها احصائياً والوصول الى نتائج ووضع توصيات لتنمية هذه المهارة المهمة والاساسية في العملية التعليمية.وقد تم مراعاة توضيح الأسئلة التي طرحتها الباحثة والإجابة عليها من خلال الدراسة الميدانية للإفادة منها في وضع التوصيات التي توصلت اليها الباحثة وتفسير هذه النتائج في ضوء التجربة الميدانية وبما ينسجم مع الدراسات والأبحاث السابقة التي استفادت منها الباحثة في هذه الدراسة وأهمية تطبيقها في المناهج التعليمية لنصل إلى تنمية مهارة الاستماع كإحدى المهارات المهمة والأساسية لنجاع العملية التعليمية برمتها. وأهم النتائج التي تم التوصل إليها فاعلية البرنامج القائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع .

ABSTRACT

Our Arabic language is characterized by its richness, rich vocabulary, diversity of its art from prose and poetry. These texts are the basic material in the education of the young the principles and grammar of language. That begins with listening to these texts in ways that clarifies the purpose of the writer, deduction of meaning and understanding the meaning of words aimed to.Through reading the fact of literary texts teaching in the schools of KSA, the researcher has noted that there are deficiencies in listening skill as one of the basic skills in the teaching of Arabic.Due to lack of attention to this skill by the teachers and curriculum developers alike, a program has been prepared to develop listening skill through holistic approach to teach language where the research starts with analyzing the issue and understanding its dimensions and accessing to views and studies carried out by Arab and foreign researchers to see what they have reached from reasons and benefit from the solutions that have been introduced and proposed.In the light of the foregoing, the researcher has established objectives that she tried to reach them through proposing a program to develop listening skill based on holistic approach and prepare a field study in the schools of KSA. This program has been applied to a group of first and second grades' female students of intermediate stage. The female students have been divided into experimental group and control group. the results achieved has been registered and analyzed statistically to reach results and make recommendations to develop this important and basic skill in the educational process.The questions of the researcher have been clarified and answered through the field study to benefit from it in making recommendations achieved by the researcher and interpreting these results in the light of the field experiment and consistent with the previous studies and researchers that benefited the researcher in this study, and the importance of applying them in the educational curricula to reach the development of listening skill as an important and basic skill for the success of the whole educational process.

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

صفحة العنوان.....أ

صفحة البسملة.....ج

الاعتماد .....د

التحكيم .....هـ

الإقرار:.....و

DECLARATION.....ز

حقوق الطبع.....ح

شكر وتقدير.....ط

إهداء .....ي

ملخص البحث.....ك

فهرس الموضوعات.....م

الفصل الاول خليفة البحث.....1

مقدمة.....2

مشكلة البحث.....8

اهداف البحث..... 9

اهمية البحث..... 9

مصطلحات البحث..... 10

الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة..... 14

مهارات الاستماع – مفهوم الاستماع..... 15
اهمية الاستماع.....18
القراءة الاستماعية.....24
أبعاد القراءة الاستماعية.....25
استراتيجيات تدريس الاستماع.....29
طبيعة عملية الاستماع..... 30
علاقة الاستماع بالتفكير..... 34
نماذج الاستماع.....34
اهداف تدريس الاستماع للمرحلة الاعدادية..... 37
العوامل المؤثرة في درجة الاستماع..... 38
اهم مهارات الاستماع..... 39
مهارات الاستماع المستهدفة في البحث..... 45
العلاقة بين الاستماع والتحدث..... 48
المحور الثاني–المدخل الكلي..... 50
فلسفة واسس المدخل الكلي..... 58
مميزات المدخل اللغوي الكلي..... 63
المدخل الكلي والتكامل بين فنون اللغة..... 67
المدخل اللغوي الكلي وتعليم القراءة والتعبير الكتابي..... 70

دور المعلم والمتعلم.....75
استراتيجيات تدريس الاستماع والمدخل الكلي.....77
الدراسات ذات الصلة..... 78
دراسات تناولت المدخل الكلي..... 79
دراسات تناولت مهارات الاستماع..... 83
التعقيب على الدراسات السابقة..... 95
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة..... 96
الفصل الثالث- منهج البحث..... 98
حدود البحث..... 99
افراد البحث..... 100
صدق الاختبار..... 103
ثبات الاختبار..... 104
اجرائات تنفيذ البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي للغة العربية..... 107
تدريس الاستماع بالطريقة الاعتيادية..... 108
متغيرات البحث..... 109
اجراءات تطبيق التجربة..... 109
الفصل الرابع – نتائج البحث..... 111
نتائج التساؤل الاول..... 111

نتائج التساؤل الثاني..... 113
نتائج التساؤل الثالث..... 117
الفصل الخامس – تفسير النتائج والتوصيات..... 123
توصيات البحث.....124
مقترحات البحث..... 125
قائمة المراجع العربية..... 126
قائمة المراجع الاجنبية..... 136
الملاحق..... 142
قائمة مهارات الاستماع..... 142
اختبارات الاستماع..... 143
برنامج تنمية مهارات الاستماع..... 149
قائمة المحكمين..... 156

فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي
في تنمية مهارات الاستماع
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

الفصل الأول

خلفيــة البحث

- مقدمة البحث.
- مشكلة البحث.
- أهداف البحث.
- أهمية البحث.
- مصطلحات البحث.

مقدمة

يتناول هذا الفصل خطة البحث من حيث:

مقدمة البحث ومشكلته،تحديدها،وأهمية البحث وتطبيقاتها على الفئات المشاركة في العملية التعليمية (تلاميذ–معلمين–موجهين –مرشدين–باحثين) ثم نشرح أهدافه و أسئلته، وخطة دراستها حيث يبدأ بمشكلة البحث ويربط بين متغيراته ثم دواعي هذا البحث والإحساس بمشكلته، ثم يحدد هذه المشكلة،وبعدها يحدد مصطلحات البحث وحدوده ومنهجه ثم إجراءاته وفروضه التي يسعى إلى التحقق منها.

من نعم الله على الانسان أنه خلقه في أكمل صورة ، ووهبه أدوات للتواصل والتفاهم بين أبناء جنسه من خلال اللغة التي يتم بواسطتها التفاعل بين أبناء الجنس البشري ، بل أن المولى جل في علاه جعل اللغة هي المعجزة الكبرى التي أعطاها لخاتم الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم ، حيث جعل القرآن الكريم هو الدستور الأسمى والمرجع الأول والأوحد لدى المسلمين ، ينظم حياتهم وعلاقاتهم فيما بينهم وعلاقتهم مع خالقهم عز وجل.

ولما كان نبينا الكريم عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم أميّاً لا يقرأ ولا يكتب فقد كان التواصل بينه وبين الوحي الأمين جبريل عليه السلام يتم شفهياً عن طريق التحدث والاستماع ، واستخدام الاذن كأداة لسماع الرسائل الإلهية ، ثم نقلها الى البشرية كافة ، ثم جمعت هذه الرسائل الشفهية بعد تدوينها من قبل كتاب الوحي ، مكوّنة الكتاب الأعظم في تاريخ البشرية (القرآن الكريم).

لذلك فإن مهارة الاستماع هي الأساس في العلاقة بين المتحدث والمتلقي وخاصة في العلاقة المتينة بين المعلم والمتعلّم ، بين المدرس وطلابه على اختلاف مراحلهم وتنوع انشطتهم واتجاهاتهم ، فالخلل في الاستماع يؤدي إلى الخلل في التلقي وبالتالي إلى ضعف في التحصيل العلمي وفي جميع المواد ، ويؤدي أيضاً الى ضياع جهود المعلم وإفشال الجهود التي يبذلها لإيصال المعلومات إلى الطلاب مهما بذل المعلم من جهد للوصول إلى مبتغاه.

ويذهب الى هذا المعنى (الأبراشى ، 1958 ، 10) .(1)

---

(1)يشير الرقم الأول إلى تارخ المرجع والرقم الثاني الى رقم الصفحة

(الطالب الذى يعانى من الضعف في مهارات الاستماع سوف يعانى بكل تأكيد من

الضعف في تعلم لغته و متابعه دروسه ، فمهارة الاستماع تعتبر الأساس الذى يعتمد عليه

المعلم في تدريس جميع المواد ، و يؤدى ضعف مهارة الاستماع لدى الطالب إلى ضعفه في جميع المواد الدراسية مهما اجتهد مدرسوه)

إنّ اتقان اللغة وتعلمها بشكل صحيح يعتمد على توافر المهارات التي يقوم عليها هذا التعلّم

فالطفل يستمع إلى والديه والاشخاص الذين يعيشون معه في بيئته قبل أن يبدأ في تقليدهم بالتحدث، ويتحدث قبل أن يبدأ بتعلم مهارة القراءة والكتابة.

ومع اختلاف الباحثين في تقديم إحدى هذه المهارات الأربع إحداها على الأخرى (الاستماع، التحدث، القراءة ،الكتابة) إلا أنه لا مناص من اعتبار الاستماع مقدَّمةً على المهارات الأخرى وليس هناك دليل على ذلك أبلغ من تقديمها من قبل المولى عزَ وجل بقوله ﴿□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□﴾ [الإسراء: 36]

وعلى ذلك فإن الاهتمام بمهارة الاستماع من الأهمية بمكان حيث أولت الدول والمتقدمة منها خاصة اهتماماً كبيراً بتنمية هذه المهارة وجعلها في مقدمة الأولويات التي يجب الإهتمام بها في مختلف المراحل وخاصة في المرحلة الإعدادية لما لهذه المرحلة من اهمية بالغة في تكوين اللغة و تنمية مهارات التحصيل و التفكير النقدي و الاتجاه نحو اللغة و التغلب على الصعوبات القرائية بشكل فعال وامتلاك أدواتها.

(و نظراً لأن تعليم اللغة العربية بالنسبة لطلاب المرحلة المتوسطة أصبح يواجهه العديد من الصعوبات و لذلك إتجه العديد من المعلمين إلى تعليم اللغة للطلاب من خلال المهارات ، وهذه المهارات تتمثل في القراءة و الكتابة و الاستماع و الكلام ، و مهارة الاستماع في الوقت الحاضر تحتاج إلى وقفه متأنية لمعالجة أوضاعها سواء من حيث أهميتها و أقسامها من جهة أو مهاراتها و علاقتها بالمهارات الأخرى و كيفية تدريسها و تقويمها من جهة أخرى ، لأن مهارة الاستماع تعتبر من المهارات الأساسية التي يقوم عليها البناء اللغوي لدى الجنس البشرى)

جمال حسين ، 2016 ، 211)

واكدت ايضاً العديد من الدراسات أن تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال الاعتماد على المنهج الكلى يساعد على تطوير مهارات الاستقبال و الإنتاج لدى الطلاب بشكل متوازن ، فكل مهارة تغذى الاخرى ، و بالتالي فان نمو مهارة الاستماع بشكل صحيح يساعد على نمو مهارة الكتابة و القراءة بشكل صحيح و مهارة الحديث أيضاً ، فالمدخل الكلى يعتبر من المداخل الحديثة فى تعلم اللغة العربية ، و يعتمد هذا المدخل على تعليم اللغة بشكل كلى وعدم فصل مكوناتها من خلال إعداد برنامج يمكن الطلاب من تادية وظائف و مهارات الاستماع بشكل مشوق بعيد عن التكرار و التلقين الذى تعتمد عليه أغلب استراتيجيات التدريس (تمام حسان ، 1977 ، 32).

و يشير الواقع إلى أن تدريس اللغة يتم بطريقة تجزيئية للنص الأدبي، ولا يعنى فيها المعلم إلا بتلقين التلميذ المعاني و المفردات دون الاهتمام بما تتركه من تأثير في تنمية مهارات التلميذ اللغوية والفكرية وتكوينه السلوكى والنفسى، وما تنتجه عملية الاستماع من تفاعل يؤدي الى تذوق وفهم النص الأدبي وتطوير المهرات الأخرى وفي ذلك يقول(فتحى على يونس، 269،2000) "من الإجراءات التي تضعف الحماسة للشعر لدى التلاميذ هو تحليل القصيدة فبعض المدرسين يعتقدون أن الطريقة الوحيدة لتنمية تذوق التلميذ للشعر هو دراسة أنواع المقاطع،والنظر في المعاجم، إذ إن التركيز على الجوانب المختلفة للشكل يمكن أن يكون حاجزا قويا بين الطفل وتفهم روح الشاعر". ويرى (أحمد عبده، 1989، 97) إن" النص الأدبي يعالج من خلال معالجة جزئياته في صورة منفصلة، كأن تعالج اللغويات وحدها بمعزل عن باقى أجزاء النص الأدبي، أو تعالج الأساليب والصور الجمالية بمعزل عن معانى البيت أو النص فيخرج الدارس في نهاية الأمر بصورة شوهاء للنص الذى يدرس" ويرى (محمد عبد المطلب، 1985، 117) أن "هذه المعالجة تنفر دارس الأدب أكثر مما تقربه، تزهده في دراسة الأدب وبلاغته بحيث لا يصب اهتمامه إلا على حفظ ما في النص من صور ومحسنات، وتعداد مافي النص من محسنات وسقطات دون أن يكون لذلك كله أثر في خلق حاسة أدبية أو تنمية ذوق جمالى."

فطريقة التدريس المستخدمة مع النص الأدبي – كما ذكرت (فايزة السيد عوض،محمد

السيد،2003،67)- " لا تعطى فرصة للتفاعل مع مضمونه بإيجابية، أي إعمال الفكر بالمناقشة – التحليل – التفسير – الموازنة –الاستنباط – النقد".

تدريس النص الأدبي يحتاج إلى مدخل لتنمية المهارات اللغوية المرتبطة بالمادة الأدبية كمنظومة متكاملة علاوة على تنميةالقيم الخلقية.

وقد بَيَّنَ (مصطفي إسماعيل موسى، 2002،8)أن: "المدخل الكلى يؤدى إلى تعليم اللغة بكل أبعادها ومستوياتها ومهاراتها عن طريق الاكتساب، فكلما تطورت قدرته على الاستماع تطورت قدرته على القراءة، وكلما تطورت قدرته على القراءة تطور تعبيره، وكلما تطور تعبيره تطورت قدرة الطالب على الكتابة ؛وبهذا يكتسب الطالب المهارات اللغوية التي بها يتعلم ويتقدم في عملية التعلم"

كما أكدت كثير من البحوث والدراسات أهمية وفاعلية المدخل الكلى في تنمية المهارات اللغوية حيث أثبت بحث استيلى (Stelly,C.H. ,.1991) أن تدريس قصص الأدب الفرنسى باستخدام المدخل الكلى أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي،و مهارات الفهم الاستماعي.

كما أثبت بحث ماجير (Magyire,G.1991) فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلى للغة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني الثانوى في إحدى مدارس كندا مقارنةً بمدخل المهارات المنفصلة.

كما أكد بحث كاترين آن ويلسون (Wilson, Kathryn – Anne, 1993) فاعلية استراتيجيات المدخل الكلى في تعليم اللغة المنطوقة والمكتوبة للمبتدئين.

وأثبت بحث (صابر عبد المنعم، 1998) فعالية بناء منهج مقترح متكامل لتعليم اللغة العربية في تنمية الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوى.

كما أكد بحث الطوخى (2000) فاعلية برنامج قائم على استخدام المدخل الكلى لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مصر في تنمية مهارات الفهم القرائي واستخدام المفردات في الكتابة.

أكد بحث أمل سعيد محمد (2001) فاعلية استخدام الأنشطة التي تعتمد على المدخل الكلى في تنمية مهارات التعبير باللغة الإنجليزية الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

وأكد بحث شيماء عبد الفتاح ابراهيم (2002)فاعلية وحدة دراسية مقترحة في ضوء المدخل الكلى في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
كما أثبت بحث هانى إبراهيم (2002) فاعلية المدخل الكلى في تعليم اللغة في تنمية مهارات الفهم القرائي، و بعض مهارات الكتابة لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الأزهر.

وأكد بحث أميرة إبراهيم حسن عوض (2003) فعالية برنامج مقترح في ضوء المدخل الكلى في تنمية مهارات كتابة المقال لدى الطالبات المعلمات معلمات اللغة الإنجليزية، وأكد بحث(بثينة محمود محمد، 2005) فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الدارسين العاملين بمناطق تجمع الحرفيين في ضوء المدخل الكلى.
وأثبت بحث (هدى هلالى،2006) فعالية استراتيجية كل اللغة في استيعاب المقروء والأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى.

قامت دراسة جون ريهنير (2008:Jon Reyhner)بتتبع درجات مجموعات من التلاميذ في أكثر من مدرسة، وتحديد أسلوب التدريس لكل مجموعة لتحديد أكثر المداخل التدريسية فاعلية في تدريس القراءة.
وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أَنَّ التلاميذ الذين درسوا القراءة باستخدام المدخل الكلى ؛ حققوا أعلى الدرجات.

وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى اعتماد المدخل الكلى على النظرية البنائية، التي تهتم بالبنية المعرفية التي يمتلكها كل تلميذ، وإلى أنها في تعليمها للتلاميذ تقوم بالمزج بين التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

كما أثبت بحث (نشأت عبد العزيز بيومى،2009) فعالية برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمى اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلى، وأكد بحث (إيمان محمد مبروك، 2010) فعالية برنامج قائم على المدخل الكلى للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوى – الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وأثبت بحث (سوزان محمود عبد المنعم، 2011) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلى في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

وبالتالي نظراً لأهمية المدخل الكلى في تطوير مهارات الاستماع ، سوف نتناول فى هذه الدراسة الدور الذى يقوم به المدخل الكلى لتنمية مهارات الاستماع بشكل فعال .

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

يهدف البحث الحالي إلى وضع برنامج لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من أجل رفع مستوى أداء التلاميذ في هذه المهارة، وتمكينهم من التواصل الناجح والبنّاء مع المجتمع ، وجاء هذا الهدف بعد أن وُجِدَ في المجتمع السعودي بأنه لم يلق الاستماع حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب

وقد اتضح ذلك من خلال:

1-الخبرة الشخصية واستقراء واقع التعليم في المملكة العربية السعودية:

وجدت الباحثة من خلال خبرتها التعليمية وزياراتها ومقابلاتها مع المعلمات في مختلف مدارس المنطقة الشرقية (ابتدائية الخبر الرابعة-المدرسة الابتدائية الثانية في الدمام-مدرسة التربية الأهلية في الخبر) عدم اهتمام بمهارة الاستماع وأهميتها في تدريس اللغة العربية ، فقد افترض المعلمون أن كل الطلبة لديهم القدرة على الاستماع إذا طلب منهم ذلك ، ولم يتنبه المعلمون إلى أهمية مهارة الاستماع في فهم مفردات اللغة ومعانيها واستنباط الصور والمعاني من النصوص ، خاصة أن المعلمين لم يتنبهوا الى اهمية شدّ انتباه الطلاب وربط اهتماماتهم بالاستماع إلى نصوص يقرأها المعلم بطريقة تحفز الانتباه وتجذب الطالب ليكون مستمعاً مهارياً ، وذلك بإستخدام مهارات القراءة وتغيير نبرات الصوت وحدته مع الاستعانة بالحركات والإيماءات التي توضح الأفكار وتثير اهتمام المتلقي.

2- البحوث والدراسات السابقة:

أكدت العديد من البحوث والدراسات ضعف مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، ومنها بحث (ثناء عبد المنعم رجب، 2004) الذي أكدت نتائجه ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الفهم الاستماعي.، كما أكدت دراسات رشدى طعيمة ، 1998، 26) (محمد رجب فضل الله، 1998، 41-42)

(أمانى حلمى عبد الحميد، 2008، 92) (محسن عطية ، 2008، 5) أن الاستماع من أكثر فنون اللغة إهمالا؛ فهو لا يأخذ الاهتمام الكافي من الدراسة؛ حتى وصف بالمهارة الضحية ، فالمدارس لا توليه ما هو جدير به من رعاية واهتمام.

مشكلة البحث

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة التقريرية الآتية : وجود ضعف في مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

أسئلة البحث:

ويمكن التصدي لهذه المشكلة عن طريق طرح السؤال الاتي :

مافاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع عن السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية تتمثل فيما يلي :

1-ما مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية ؟

2-ما أسس برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية ؟

3-ماإجراءات برنامج مقترح قائم على تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية ؟

4-مافاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية ؟

ثالثًا: أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحديد مايلي:

1- مهارات الاستماع الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

2- أسس برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

3- إجراءات برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

4- الوقوف علي مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

رابعًا: أهمية البحث

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للموضوع في التعرف على مدى فاعلية مقترح قائم على المنهج الكلى لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، و ذلك من خلال الوقوف على مفهوم مهارات الاستماع و اهميتها بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية ، و أيضاً التعرف على طبيعة مهارات الاستماع و تاثيرها على غيرها من المهارات مثل القراءة و الكتابة و التحدث ، كما أنَّ أهمية هذا الموضوع تكمن فى القاء الضوء على المدخل الكلى لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال التعرف على أسس و فلسفه المنهج الكلى و اهميه تطبيقه على طلاب المرحلة الاعدادية .

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لبرنامج تنمية مهارات الاستماع للفئات التالية :

1- التلاميذ:تسهم في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

2- المعلمين تساعد هذه الدراسة مختلف المدرسين فى المراحل الإعدادية على اختيار الأنشطة

المدرسية الي تساعد على تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب ، كما تساعد هذه الدراسة على وضع برنامج مقترح يمكن الاعتماد عليه لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

3- تساعد هذه الدراسة كافة المسؤولين عن عمليات التربية و التعليم فى مختلف المجتمعات على وضع المناهج و المقرارات الدراسية التى تساعد عى تنمية المهارات المختلفة سواء الكتاب أو القراءة أو التحدث أو الاستماع لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

خامساً: مصطلحات البحث

الفَاعِلِيَّة لغة : اسم من الفعل فعل وهو وصف كل ماهو فاعل

وهو مصدر صناعي من فاعل وهو مقدرة الشيئ على التأثير (المعجم الوسيط،695)

ويقصد بمصطلح فاعلية في هذا البحث:التأثير الناتج عن تطبيق برنامج قائم على المدخل الكلي لنتمية مهارات الاستماع وتقاس هذه الفاعلية بالفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث

1- البرنامج:

يرى أبو عميرة وشحاته أنه "مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمناشط، والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة لمجموعة من المتعلمين؛ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة". (أبو عميرة وشحات، 1995: 193)

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه عبارة عن: "وحدة تعليمية مصممة بطريقة مترابطة ومتضمنة مجموعة من الأهداف والخبرات والأنشطة والوسائل المتعددة وأساليب التدريس والتقويم المتنوعة بهدف تنمية مهارات الاستماع".

2- التنمية:

لغة: هي الزيادة والكثرة.

اصطلاحًا: هي الوصول بمهارات لكتابة لدى التلاميذ إلى مستوى من التحسن عن طريق البرنامج

المعد له. (الهواري، 1997: 13)

تحسين مجموعة السلوكيات التدريبية التي تظهرها التلميذة في نشاطها التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، تظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية لها في صورة استجابات انفعالية، أو حركية، أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (جامل، 2002، 116)

ويعرف في هذا البحث :تحسين زيادة مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الاول والثاني الاعدادي.

3- المهارة:

لغة: يقال مهر في الشيء: أي أحكم الشيء وصار به جازمًا فهو ماهر. (المعجم الوسيط،مجمع اللغة العربية، 2004: 337)

اصطلاحًا: أداء في سرعة ودقة، ويختلف نوع الأداء وكيفيته باختلاف نوع المهارة، ووظيفتها، وخصائصها، والهدف من تعلمها. (اللقاني والجمل، 1996، 187)

ويعرفها أبو شقير وحلس (2010: 19) بأنها: "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الجهد والتكاليف".

ويعرفها قطاوي (2007: 559) بأنها: "السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطًا أو مركبًا".

وتعرف أيضًا بأنها "الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصار في الوقت والمجهود معًا، فالمهارة هي الأداء اللغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو كتابة أو استماعًا".

(الداية وجمل، 2004: 15)

تعرفها الباحثة بأنها: "قدرة التلميذ التي يجب أن يكتسبها أثناء تدرجه في الدراسة؛ لتساعده على أداء النشاط بسرعة وقدة وإتقان".

4- الاستماع:

ويعرفه مدكور بأنه: "الاستماع هو إدراك سمعي، وفهم، وتحليل، وتفسير، ونقد، وتقويم للمادة المسموعة في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة. وهذا المفهوم لا يتسق مع مقتضى الأهمية العظيمة التي أعطاها القرآن العظيم لطاقة السمع". (مدكور، 2007: 128)

ويرى الرشيدي وصلاح "أن الاستماع هو الإصغاء الواعي القاصد إلى التمييز بين الأصوات، وفهمها، واستيعابها، واستخلاص الأفكار، واستنتاج الحقائق وتذوق المادة المسموعة، ونقدها، وإبداء الرأي فيها". (الرشيدي وصلاح، 1999: 130)

تعرفه الباحثة بأنه: "مهارة معقدة تعطي المستمع انتباهًا مقصودًا لما تتلقاها أذنه من أصوات يتم خللها التعرف على الرموز الصوتية التي وصلت إلى المخ في صور ذبذبات عصبية، والتمييز بينها، وترجمتها إلى معانٍ، وإدراك العلاقة بين المعاني، واستخراج الأفكار منها، ثم تحليلها وتفسيرها وتقويمها والاستفادة منها".

5- مهارة الاستماع:

التعريف اللغوي:

الاستماع لغويا من كلمة السمع يعني حس الأذن، والاستماع بمعنى الإصغاء (المعجم الوسيط،448)

التعريف الاصطلاحي:

هي المهارة التي تمكن التلميذ من الاتصال بالعالم الخارجي، والاستجابة للمؤثرات الخارجية فيه، والتي تعد الكلمة المنطوقة عنصرًا فعالاً فيها، وأساسًا لنقل الموروث الثقافي، وتستوجب هذه المهارة قدرًا من الانتباه والتركيز من قبل السامع، وكذلك الفهم والاستنتاج والنقد. وبذلك تكون عملية الاستماع عملية عضوية وعقلية. (أحمد صالح، 1972،320)

تعرف الباحثة مهارة الاستماع: "أنها قدرة لغوية تمارس بأداء مميز وبإتقان فعال وتهدف إلى تعمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها ، والتمكن من تحليلها واستيعابها ، واكتساب القدرة على نقدها ، وإبداء الرأي فيها وجذب انتباه تلامذة المرحلة الدراسية إلى مادة متنوعة من الموضوعات الشيقة و التفاعل معها، لتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية" .

إذاً فالاستماع عملية انسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب ، والفهم ، والتحليل ، والتفسير ،

والاشتقاق ، ثم البناء الذهني

من ثم يمكن القول: أن الاتجاهات الحديثة لتطوير عملية الاستماع تقوم على مفاهيم أساسية تم تحديدها من خلال الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع والتي بينت أهمية تعلم اللغة وترابط مهاراتها والتي نالت اهتماماً كبيراً من الباحثين ،لذلك ذهبت كثير من الدراسات الى اعتماد المنهج الكلي لتطوير مهارة الاستماع والتي سنقوم بتوضيحها تالياً.

المدخل الكلى:

يعرف (حسنى عبد الباري عصر، 1999،234) المدخل التربوي لتعليم أية مادة دراسية: بأنه مخطط نظري يصدر عن رؤية فلسفية عملية لكل من طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم الطلاب هذه المادة، وبعدها يكون التدريس ملتزما بهذا المخطط وقائما عليه وصادرا عنه.

ويعرف (RIggapt,1991, 550) المدخل الكلى: بأنه نظرية، وحركة تنمو من بؤرة التركيز على تعليم القراءة، ومنها إلى التحدث، والكتابة، وكل عمليات التعليم، والتعلم.

كما وصفه (Waston , 1998, 134): بأنه منظور للغة والتعلم يؤدى إلى قبول استراتيجيات معينة، وطرق ومواد وأساليب مثل استخدام كتب اللغة، ومجموعات مناقشة الأدب فالمدخل اللغوي الكلى ليس عنوان حركة واتجاه المدرسيين نحو تغيير المناهج حول العالم، إنما وجهة نظر ترى اللغة حيث يتم تعلمها ويجب تدريسها بكل ما تحويه من نظم.

ويقصد بالمدخل الكلى في هذا البحث: إطار فكرى يقوم عليه برنامج لتنمية مهارات التدريس ويقوم على وحدة اللغة .

الفصل الثاني

الإطـــــار النظـــــــري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية للبحث الحالية التي تتضمن توضيحًا لبعض المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها، وهي مهارة الاستماع وعملياتها، وأهم الدراسات ذات الصفة والتي تمثل الجانب العملي التطبيقي حيث تشكل مهارات الاتصال والتواصل جزءًا مهمًا في نجاح أي عمل يتطلب التفاعل مع الآخرين، وعند الحديث عن عملية التواصل يتبادل إلى ذهننا طرفًا عملية التواصل واللذان يشكلان عماد نجاح العملية، وهما الاستماع والتحدث.

ولقد أدى الاستماع دورًا مهمًا في العملية التعليمية على مر العصور، وقد صوَّر أحد الكتَّاب أهمية الاستماع من خلال ممارسة الفرد لمهارات اللغة، قائلاً: إن الفرد السوي يستمع إلى ما يوازي كتابًا كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام والاستماع يؤثر على المهارات الأخرى جميعها، وهو المدخل الطبيعي لتعلم اللغة والطريق الصحيح لاكتسابها فهما ومن ثَمَّ إنتاجًا، وإذا كان ابن خلدون عدَّه أبا الملكات اللسانية فإنه يمثل أمّ المهارات اللغوية. كما أكدّ جَمع من الباحثين أنَّ السبب الرئيس في الاختلاف بين متعلمي اللغة الأكثر نجاحًا ومن هم دونهم هو قدرتهم على استخدام الاستماع بوصفه وسيلة لاكتساب اللغة.

والحاجة إلى الاستماع للّغة الهدف لا تنتهي عادةً بمجرد انتهاء البرنامج اللغوي التي اتبعه الطالب، أو بمجرد ترك بلد اللغة، وإنما تمتد الحاجة إليه مدى الحياة وذلك بمتابعة نشرة إخبارية، أو برنامج تلفزيوني، أو فيلم، أو غير ذلك

والاستماع عملية ديناميكية تفاعلية تتطلب وجود طرفين، مرسل (متحدث) ومستقبل (مستمع)، في إطار موقف يعمل من خلاله المرسل على تقديم خبرة ما، حيث يقوم المستمع بتلقي هذه الخبرة والتفاعل معها وإدراكها ثم تفسيرها وإعطاء حكم عليها وسوف نوضح ذلك علي النحو الأتي :

المحور الأول: مهارات الاستماع

مفهوم الاستماع:

الاستماع هو العملية الإنسانية المقصودة التي تهدف إلى الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير والاشتقاق ثم البناء الذهني ، فمهارة الاستماع هي المهارة الصعبة التي يحتاج الشخص المستمع لكلام المتحدث و إلى الاهتمام بكلامه كل الاهتمام، ويركز إلى حديثه، ويفهم أصواته، وإمائة بدنه و حركاته ، وهذه المهارة يزداد صعبا في تعلمها وخاصة لغير الناطقين لتشبه الأحرف في صفاتها ومخارجها التي لا توجد في اللغة سوى اللغة العربية (رشدى أحمد طعيمة ، 2001 ، 80)

ومع أن الاستماع هي المهارة الصعبة لدى المتعلمين بها ، فإنها المهارة الأساسية فى تعلم سائر المهارات الأخرى ، لان المتعلمين يستطيعون أن يتكلموا و يكتبوا و يقرؤوا بوسيلة هذه المهارة، لأن تعلم المهارات اللغوية سوى مهارة الاستماع تحتاج دائما إلى سلامة الاستماع من جهة الدارس، إذ بدونها سوف يواجه المتعلم صعوبات مركبه فى تعلم المهارات فى اللغة العربية ، و من جهة أخرى تعتبر مهارات الأستماع و الفهم مهارتين متكاملتين ، حيث ينبغى أن يتدرب الدارسون عليهما منذ بداية تعلمهم اللغة العربية لاهميتهما على فهم تلك اللغة ، و لذلك يعتبر من يستمع و لا يسمع لايعرف مضمون الكلام ، و من لا يستمع و لا يفهم لا يعرف مضمون الكلام ، فالاستماع هو تمييز الأصوات المسموعة و الأحرف المنطوقة ، و الفهم هو معرفة مضمون الكلام المقصود من جهة المتكلم (مسعد محمد زيات ، 2014)

و يخلص الباحث إلى تعريف الاستماع هى عملية بدنية تعتمد على سلامة العضو المخصص للسماع و هو الأذن ، فالأصم لايفهم كلام المتحدثين لانه لا يستطيع أن يستمع للكلام بأذنه ، و كذلك من يسكن فى مكان الضوضاء يصعب عليه فهم كلام الأخرين حيث يشوش ذلك الضوء على أذنه

أشار الأدب التربوي إلى العديد من المفاهيم التي تناولت مهارة الاستماع وعملياتها، منها: ما يراه شحاته (1999: 75) "من أن الاستماع فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث".

أما عصر (2000: أ) فيرى أن الاستماع عملية إنسانية واعية مدبرة لغاية ما، وهي للحصول على المعرفة تستقبل فيها الأذن الأصوات المختلفة، وتحللها إلى ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتق

معانيها من خلال ما يمتلكه الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه، ولذلك تكون الصورة الذهنية في الدماغ البشري إما صورة مسموعة أو مسموعة مبصرة معًا.

أما عاشور والحوامدة (2007) فيريا أن الاستماع عملية فعالة وحيوية ومعقدة، وتشكل تحديًّا للمستمع، وتتطلب نوعًا من التكامل والتفاعل الماهر للاتجاهات والمعارف والسلوكيات الملائمة في الاستماع، وهذا يتطلب القدرة على تحديد ما يقوله الآخرون وفهمه. ويشتمل ذلك على لهجة المتكلم، وطريقة نطقه، وتحديد الأفكار، والتمييز بين المعلومات، وفهم القواعد والمفردات، واستيعاب المعنى وتشكيل الكلام (Howatt & Dakin, 2006, 175). بينما يحدد الجعافرة (2011) أن الاستماع هو تعرف الرموز المنطوقة، وفهمها وتفسيرها والحكم عليها.

أما محمد عبد القادر يعرف الأستماع بأنه عملية عقلية تتطلب جهداً يبذلة المستمع فى متابعة المتكلم و فهم معنى ما يقوله ، و اختزان افكاره ، و استرجاعها إذا لزم الأمر و إجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة (محمد عبد القادر ، 1982 ، ص 147) .

أما على أحمد مدكور قد عرف الاستماع بأنه مفهوم الكلام أو الأنتباه إلى شيء مسموع مثل الأستماع إلى المتحدث ، فالاستماع شرط أساسى للنمو اللغوى بصفة عامة ، فالإنسان يولد صامتاً إلا من بكاء ، ثم بعد مدة ضحك ، ثم مناغاة فكلمات بسيطة ، و يسمع الطفل قبل النطق كلاماً كثيراً فيحاول أن يتعلم فيصيب مرة و يتعثر أخرى إلى أن يتقن التلفظ (على أحمد مدكور ، 2000 ، ص 127) .

أما رشدى طعيمة يعرف الأستماع بأنه عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها ، فالإنصات يعتبر أكثر دقة فى وصف المهاراة التى ينبغى على الطالب تعلمها (رشدى طعيمة ، 2001 ، ص 108) .

أما محمود إسماعيل يعرف الاستماع بأنه الأصوات و التراكيب و الألفاظ المسموعة و فهم محتوى الكلام المنطوق ، و يحتاج الدارس إلى تدريب خاص فى المهارة ، حتى تنمو لديه قدرة التمييز المطلوبة بين ما يسمع من عناصر لغوية تطرق سمعه مجتمعه و بسرعة طبيعية بالإضافة إلى تنمية فى القدرة على التنبؤ ببعض العناصر أو توقعها قبل سماعها ، و ذلك بتخمين ما سيقوله المتحدث بناء

على ما قاله حتى تلك اللحظة (محمود إسماعيل صينى ، 1982 ، ص 1- 2) ، و من خلال عرض مفهوم الأستماع يتضح أن الاستماع نشاط مكتسب له مهاراته و يحتاج الفرد ليتعلمه و أنه لا يستطيع إجادة الإنصات إلا باجادة الاستماع.

أما محمد عبد القادر يعرف الاستماع بانه عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع فى متابعة المتكلم و فهم معنى ما يقوله و اختزان أفكاره و استرجاعها إذا لزم الأمر ، و إجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة (محمد عبد القادر ، 1982 ، ص 147) .

و قد عرف رشدى طعيمة الاستماع بأنه عملية الإنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها ، فالاستماع يختلف عن السماع ، لان المقصود بالاستماع هو الإنصات ، و يعتبر تعريف الاستماع أكثر دقة فى وصف المهارة التى ينبغى على الطالب تعلمها (رشدى طعيمة ، 2001 ، ص 108)

و قد محمود إسماعيل مهارة الاستماع بأنها الأصوات و التراكيب و الألفاظ المسموعة و فهم محتوى الكلام المنطوق ، و يحتاج الدارس إلى تدريب خاص فى المهارة ، حتى تنمو لديه قدرة التمييز المطلوبة بين ما يسمع من عناصر لغوية تطرق سمعه مجتمعة و بسرعة طبيعة بالإضافة إلى تنمية فى القدرة على التنبؤ ببعض العناصر و توقعها قبل سماعها ، و ذلك بتخمين ما سيقوله المتحدث بناء على ما قاله حتى تلك اللحظة (محمود اسماعيل ، 1982 ، ص 1 – 2)

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة أن الاستماع عملية ديناميكية تفاعلية تتطلب وجود طرفين، طرف مرسل (متحدث) وطرف مستقبل (مستمع)، يتفاعلان في إطار موقف يعمل من خلاله المرسل على تقديم خبرة ما، حيث يقوم المستمع بتلقي هذه الخبرة والتفاعل معها وإدراكها ثم تفسيرها وإعطاء حكم عليها.

ويشير العديد من خبراء ومختصي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها إلى أن هناك فرقًا بين المفاهيم الثلاثة (السماع، والاستماع، والإنصات)، فالسماع شيء لا إرادي يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحيانًا لسماع الأصوات المختلفة مثل سماع صوت مزامير السيارات، فالسماع مجرد استقبال الأذن ذبذبات صوتية دون إعارتها اهتمامًا مقصودًا، أما الاستماع فهو السماع الموجه

المصاحب والمقصود للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة وبإرادة المستمع، أَمَّا الإنصات فهو الدرجة العالية من الانتباه والتركيز المقصود مع الرغبة الشديدة في تحصيل المعنى (الطحان، 2003،2007).

وتشير التعريفات السابقة إلى أن السمع حالة فسيولوجية تولد مع الإنسان ولا تحتاج إلى جهد منه، أما الاستماع فلا يتوقف عند مجرد السماع، والاكتفاء بتلقي الرسائل الصوتية المختلفة، وإنما تعدى ذلك إلى استيعاب المسموع، وإلى أن هناك عمليات عقلية تجري أثناء تلقي الرسائل تبدأ بالتعرف وصولاً إلى فهم مضامين الرسالة، والتفاعل معها. أما الإنصات فهو عملية مكتسبة تقوم على الربط والتحليل والاستماع. وكل من الاستماع والإنصات مهارتان تحتاجان إلى تدريب مقصود ومباشر.

أهمية الاستماع:

إن مهاراة الاستماع شيء لازم فى حياة الأنسان ، لانها وسيلة الاتصال بين الناس بطريقة كسب المفردات ، و يتعلم أنواع الجمل و التراكيب ، و معرفة الأفكار و المفاهيم غير ذلك ، فالشرط الأساسى لهذه المهاره هو قدرة السامع بتمييز الأصوات المسموعة ، و يعد الاستماع مهارة لغوية رئيسية بين مهارات اللغة الربعة و هى الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة ، لأن هذه المهارة هى المهارة الأولى التى يتعلمها الصبى فى صغر سنه ، فالصبى يتعلم اللغة أولاً بطريقة الاستماع ، فبذلك يبدأ تعلم مهارة الأستماع قبل غيرها ، حتى أن كثيرا من الناس يستطيعون أن يتكلموا بفصيح بطريقة الاستماع مع أنهم لا يستطيعون القراءة و الكتابة ، فهذا يدل بأن الاستماع شيء رئيسى لدى الإنسان فوق المهارات الأخرى .

وقد أثبتت الدراسات أهمية الاستماع من خلال إحصائيات بينت نسب توزيع الاتصال اللغوي بين الناس على فنون اللغة الأربعة في اليوم حيث جاءت بما يلي:

45% من الوقت تقضيه الناس مستمعين إلى الآخرين

50% من الوقت يقضيه طلاب المرحلة الابتدائية يستمعون فيه إلى الآخرين أي بزيادة 5%

30% من الوقت تقضيه الناس متحدثين إلى الآخرين

20% من الوقت تقضيه الناس بين القراءة والكتابة.

كما يجب أن لاننسى أن بعض الفنون تعتمد اعتماداً كبيراً على الاستماع (كفن الالقاء والمحاضرات) كما أن وسائل الاعلام المرئية والمسموعة تعتمد على هذا.

الاستماع و الكلام مهارتين قديمتين على مهارات الكتابة و القراءة ، لأن الأستماع هو الفن الذى اعتمد عليه كثير من الناس فى العصور السابقة حيث كان اعتماد الناس فيها على المنطوق و الروايات الشفوية ، حتى جاءت الطباعة و جاء عصر الكتابة بعد عدة قرون

(رشدى أحمد طعيمة ، 80) .

مهارة الاستماع من المهارات اللغوية المهمة التي ترتكز عليها باقي مهارات اللغة الأخرى، (التحدث، القراءة، الكتابة). والاستماع أول فن لغوي عرفته البشرية، وترتب عليه وتدور عليه قاعات الدروس في المراحل التعليمية كافة، وهو أساس عملية الاتصال (عاشور والحوامدة، 2007، Al-jamal, 2007).

ولقد أدى الاستماع دورًا مهمًا في العملية التعليمية على مر العصور، وقد صوَّر أحد الكتَّاب أهمية الاستماع من خلال ممارسة الفرد لمهارات اللغة، قائلاً: إن الفرد السوي يستمع إلى ما يوازي كتابًا كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام (الخطيب، 2009).

ويعد الاستماع أساسًا للنمو الفكري، وتأتي أهميته في مواضع كثيرة قدّم من خلالها القرآن الكريم السمع على البصر، حيث يقول الحق عزّ وعلا: ﴿[illegible]﴾ [النحل: 78]

وفي آية ثانية ﴿ [illegible]﴾ [النساء: 58]

وفي آية ثالثة ﴿[illegible]﴾ [الإسراء: 36]

وفي آية رابعة ﴿[illegible]﴾ [الشورى: 11]

والاستماع في الأساس نظام صورتي يحوي رموزًا ودلالات يتم استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال (Lackhart, 2003). ويشير فينت (Feyent, 1991) إلى أن الاستماع أحد أهم المهارات اللغوية، وأن أكثر من 45% من وقت الايصال يتم عبر الاستماع، بالإضافة إلى دوره المهم في عملية التعليم والتعلم، مما يتطلب التطور التقني الحديث، وجود كفايات استماعية عالية حتى يحدث التفاعل الاجتماعي بشكل إيجابي (الشبيلات، 2010).

ويعد الاستماع سبيلاً لتنمية ثقافة الإنسان وخبراته مع الآخرين، وهو سبيل للتغير والتطور نحو الأفضل (الهاشمي والغزاوي، 2005).

فقد كشف دراسة غراهام (Graham, 2008) عن أن 15 دقيقة من الحصة الدراسية والتي مدتها 45 دقيقة تقضى في الكتابة وهذا يعني أن جلّ الوقت يمضي في شرح المعلم للدرس وحواره مع طلبته وكل هذا يتطلب حسن الاستماع ومزيدًا من الإصغاء.

وتجدر الإشارة إلى أن العمليات العقلية المصاحبة للاستماع لا تقل أهمية عن العمليات المصاحبة لباقي مهارات اللغة الأخرى، وقد يكون الجهد الذي يقوم به المستمع أكبر؛ لأنه يحاول أثناء استماعه أن يركز وينتبه ويربط ويتابع، إذ لا يستطيع أن يستمع مرة أخرى في الأوضاع الطبيعية، بينما يمكن التحكم وإعادة ما قرأ، لذا فإن الجهد الذي يقع على الأذن بوصفها حاسة أكبر من العين وجهاز النطق واليد (بني ياسين، 2010).

ويرى نصر (1998: ب) أن الأهمية الكبرى لمهارة الاستماع ودورها في تحقيق التواصل وبلوغ المعرفة يضع معلم اللغة في مسئولية كبيرة، لتصميم أنشطة وتدريبات؛ ليبلغ المتعلم النص بلوغًا سليمًا، بالإضافة إلى دوره في التعاون مع معلمي المواد الأخرى في تدريب الطلبة عليها منذ التحاقهم بالمدرسة؛ لأن هذه المهارة تستمر مع الإنسان طيلة حياته، فلا بد من مساعدته على الفهم الجيد لما يقال أمامه واستنتاج وتحليل ما يسمعه.

و يذكر محمد بن اسماعيل أهميه الاستماع فيقول (الاستماع يمكن الفهم و ادراك المقول على الطريق السمع حيث ييسر الاتصال اللغوى بين المتكلمين من ناحية و السامع المنصت من ناحية أخرى ، فتتم هكذا عملية استيعاب الرموز المكتوبة و فهم مدلولاتها ، و لا يخفى ما لهذه العملية من أهميه ، إذا هى عماد كثير من المواقف التى تستدعى الأصغاء و الانتباه فى حياة الإنسان اليومية ، و هى بالنسبة لمتعلم اللغة وسيلة أساسية إذ عن طريقها يقع عادة الاتصال الأول بها قبل التوغل فى دراستها و التدريب على استخدامها (محمد بن اسماعيل ، 1983 ، ص 23) .

كذلك يوضح محمد المبارك أهمية الاستماع فى عدد من النقاط و منها الأتى :

1-يعتمد الأنسان على الاستماع فى عملية الاتصال بغيره قبل اختراع الكتابة فى الحياة .

2- استخدم الانسان الاستماع لنقل التراث الانسانى من الأجيال السابقة إلى الأجيال الحالية و الأجيال اللاحقة ، و من أمثله التراث الانسانى الشعر و اللغة و الأخبار .

يعتمد الطفل على الاستماع لتعلم النمو اللغوى ، و ذلك من خلال زيادة ثرواته اللغوية من المفردات و التراكيب التى يكتسبها من خلال الأستماع .

3- للاستماع اثر كبير على المستوى الدراسى للمتعلم ، فالمتعلم إذا لم يستمع جيداً لن يتحدث جيداً و لن يقرأ جيداً و لن يكتب جيداً ، بل سيكون متاخراً فى سائر المواد الدراسية ، لان تحصيل المواد الدراسية يعتمد على الاستماع الجيد (سعد محمد ، 1999 ، ص 131) .

و الاستماع يحقق عدد من الأهداف و منها الأتى :

1-تنمية قدرة الإصغاء و الانتباة و التركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو المتعلم .

2-تنمية القدرة على تتبع المسموع و السيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع .

3-التدريب على فهم المسموع فى سرعة و دقة من خلال متابعة المتكلم .

4-يهدف الاستماع إلى غرس مهارات الاتصال لدى المتعلم .

5-تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية .

6-تنمية جانب التفكير السريع ، و مساعدة المتعلم على اتخاذ القرار ، و إصدار الحكم على

المسموع فى ضوء ما سمعه (محمد عطا ، 1990 ، ص 84) .

و من الأهداف أيضاً :

1-سماع أصوات الكلمات دون التاثر بالأفكار التى تحملها .

2-الاستماع المتقطع كالاستماع للخطيب يتابعه باهتمام لفتره و ينصرف عنه ثم يعاود التركيز معها .

3-نصف الاستماع ، كالاستماع لمناقشة لا من أجل التاثر بها و لكن من أجل أن يختبر ما لديه من افكار فى ضوء ما يطرح فى المناقشة من أفكار .

4-الاستماع مع تكوين ارتباط بين ما لدى المستمع من خبرات خاصة .

5-الاستماع إلى تقرير للحصول على الأفكار الرئيسية و التزويد بالتفاصيل و اتباع الإرشادات

6-الاستماع الناقد .

الاستماع التذوقى الذى يكون فيه المستمع فى حالة نشاط عقلى يقظ و يستجيب عاطفياً بشكل سريع لما يسمع (فتحى على يونس ، 1981 ، ص 109) .

و قد وجد الباحث فى كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بالغات الأخرى ، أن أهداف تعليم مهارة الاستماع يتمثل فيما يلى :

1-معرفة الأصوات العربية وتمييز ما بينهما من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح .

2-معرفة الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

3-التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق .

4-معرفة كل من التشديد والتنوين وتمييز الأصوات .

5-دراك العلاقات بين الرمز الصوتي والرمز المكتوب .

6-الاستماع إلى اللغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى .

7-سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية .

8-إدراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة .

9-فهم استخدام صيغ المستعملة في اللغة العربية لترتيب الكلمة تعبيرا عن المعنى .

10- فهم استخدام اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد و الأزمنة و الأفعال و غير ذلك .

11- فهم المعاني المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية .

12- إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك التي تعطيه اقرب كلمة فى لغة المتعلم الوطنية .

13- فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع وإيقاع وتنغيم عادي .

14- إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له .

15- الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية قي المواقف اليومية الحياتية (محمود كامل ناقة ، 1985 ، 124) .

و قال رشدى أحمد طعيمة و محمد السيد مناع بأن هناك الأهداف الأخرى يرجى المعلم فى تحققها لطلابه و منها :

أ- أن يجيد الطلاب الاستماع عادة بالاستماع الجيد .

ب-أن يتعلموا كيفية الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات، ومتابعتها .

ت- أن يجيدوا باكتراث ما سمعوا، وكذا معرفة المتناقضات والفرق بين الحقيقة و الخيال .

ث- أن يجيدوا أصوات الكلام المختلفة ودورها في توضيح المعنى .

ج- أن يجيدوا متابعة القاص ومعرفة الأحداث وتتابعها .

ح- أن يدركوا أهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى واستعمالاتها المختلفة .

خ- أن يكتسبوا القدرة على إدراك غرض المتكلم، ومقاصده في كلامه .

د- أن تنمو لديهم مهارة إثارة التساؤلات أو الأسئلة والمناقشات حول ما استمعوه مع المحافظة على الاحترام والتقدير للمتحدث .

ذ- أن تنمو لديهم مهارة الاستمتاع بما يقال وتذوقه .

ر- أن ينمو لديهم التفكير السريع وسرعة اتخاذ القرار في الوقت المناسب مع الدقة فى اتخاذه .

ز- أن تنمو لديهم القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية .

س- أن تنمو لديهم القدرة على معرفة المكان والزمان والهيئة الجيدة والتى يتطلبها الاستماع الجيد.

ويتفرع عن الاستماع مهارة مرافقة وهي القراءة الاستماعية

القراءة الاستماعية:

يعرف (محسن عطية، 2007، 56) القراءة الاستماعية بأنها: "عملية ذهنية يتم فيها تعرف المقروء من خلال الاستماع والإصغاء إليه، وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها، وفيها تشترك الأذن والدماغ، إذ تقوم الأذن بتحسس المسموع ونقله إلى الدماغ ليقوم بترجمته وتحليله وفهم مدلوله".

أهمية القراءة الاستماعية:

ويتضح أهمية القراءة الاستماعية ودورها في التعليم –كما يذكر(محسن عطية، 2007، 221-222): " مما جاء في قوله تعالى في أول أمر نزل به الروح الأمين على رسولنا الكريم (صلى الله عليه وسلم) إذ قال جل وعلا:

﴿□□ظَهۡرِهَا □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□ظَهۡرِهَا □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□ظَهۡرِهَا □□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□ظَهۡرِهَا □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□﴾ [العلق:1 -5]

إن النبي صلى الله عليه وسلم كان لا يقرأ ولا يكتب ولكنه قرأ بالاستماع، وبالاستماع استوعب الوحي، ونقله إلى أمته، وهذا دليل على دور الاستماع في فهم المسموع، واستيعابه، والاحتفاظ به واسترجاعه "

وقد أكدت كثير من الأدبيات التربوية(عثمان السعيد، 1992، 66) (سعيد لافي، 2008، 63) رجحان الاستماع وتميزه عن غيره من مهارات التواصل، لأن الله تعالى قدم السمع على الأبصار والأفئدة في مواقع كثيرة إذ:

*قال تعالى ﴿[illegible]﴾ [النحل: 78]

قال تعالى ﴿[illegible]﴾]البقرة: 20]

قال تعالى" ﴿[illegible]﴾ [محمد: 23]

قال تعالى{﴿[illegible]﴾ [المُلك: 10]

ويذكر (على مدكور، 2006، 56) "أنه قد ورد تقديم السمع على البصر فيما يربو على سبعة وعشرين موضعاً في القرآن الكريم."

وباستقراء العديد من الأدبيات التربوية يتضح: أنَّ عملية الاستماع عملية معقدة تتضمن عدة أبعاد يمكن توضيحها فيما يلي:

أبعاد القراءة الاستماعية:

البعد الفسيولوجي: حيث يذكر.(عبد الرحمن الهاشمي، وفائزة الغزاوي، ، 2005، 41) أن البعد الفسيولوجي للاستماع يتمثل في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتية، وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي، على أساس أن الأذن وهي حاسة السمع تتلقى يوميا وفي كل لحظة في أي موقف داخل الصف وخارجه مزيدا من الرسائل الصوتية هذه الرسائل المتلقاة تمر عبر قناة السمع إلى الأذن الوسطى إذ تقوم أعصاب السمع هناك بنقلها إلى مراكز الدماغ حيث تجرى تحليلها وترجمتها إلى معان وأفكار، تتفاعل مع الخبرات المتنوعة.

البعد العقلي: وهذا البعد يتكون من أربع عمليات عقلية تتمثل في فهم المعنى الإجمالي حيث يذكر "(حسن شحاتة وآخرون: ، 1990، 127) أن الاستماع "فهم الكلام والانتباه إلى شيء مسموع"، ويرى.((zaytoun,A.S Different 1988,P.64) أن الاستماع عملية لا تقتصر على استقبال الأصوات بل تتضمن توجيه الانتباه، وهذا يعني أن الاستماع يتضمن عمليات عقلية نشطة للتعرف على معاني الأصوات والكلمات المنطوقة، ويرى (محمود رشدي خاطر وآخرون، 1981، 166): أن الاستماع عملية عقلية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من الأصوات، ويرى (جمال العيسوي 66، 1991) أن الاستماع يتضمن تفسير الكلام والتفاعل معه ثانيا، وتقويم الكلام ونقده ثالثا، وربط المضمون بالخبرات الشخصية؛ ويذكر "(محمد صلاح الدين مجاور، 1976) أن الاستماع عملية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتحدث وفهم معنى ما يقوله واختزان أفكاره، واسترجاعها إذا لزم الأمر، والربط بين الأفكار المتعددة وتؤكد (فايزة عوض، 2010، 78): أن الاستماع عملية إنسانية واعية مدبرة وموجهة لغرض معين هو فهم الرسالة المسموعة، واكتساب المعرفة، وفهمها، تستقبل خلالها الأذن الرسالة المقصودة استماعاً في حالات التواصل. ويقوم المستمع بعمليات تحليل هذه الرسالة إلى معانيها الظاهرة المنطوقة ومدلولاتها الضمنية، ويضفي المستمع المعاني على الرسالة من بنيته المعرفية (خبراته السابقة) وسياق الرسالة، وموقف التواصل، في صور ذهنية تجمع بين من الهاشمي، وفائزة الغزاوي، ، 2005، 22) أن الاستماع هو مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية وترمى إلى جمع انتباه المتعلمين على شيء مسموع بقصد فهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، أي التكامل بين خبرات المتكلم وخبرات المستمع وذلك وفقا لمستويات متدرجة من الفهم تبدأ بالفهم الحرفي وتستمر إلى التفسيري والاستيعابي والنقدي والتطبيقي والوجداني والإبداعي.

ومما سبق يتضح:

أن الاستماع نشاط عقلي يقوم على الاهتمام والانتباه لما تقدمه الأذن والتفاعل معه في ضوء البنية المعرفية للمستمع وبغرض تنميتها في الوقت ذاته.

ويشتمل الاستماع على العديد من المهارات، كما يتضح أن القراءة الاستماعية تقتضى الإصغاء والإنصات، وإعمال الفكر في المسموع وتمكين المعلم من الموازنة بين أداء الكلام المقروء بصوت

مسموع والنظر فيه لاستيعابه، وبذلك يتحقق أمران: تعليم النص ومتابعة النظر فيه كما تهدف إلى تعويد الطلاب على الكلام المسموع وإتقان القراءة وتجويدها.

والنص الأدبي بما يحويه من موسيقى ظاهرة وخفية؛ يجعل للقراءة الاستماعية متعة خاصة حتى قيل في الشعر إنه كُتب ليُسمَع.

والقراءة الاستماعية تهدف إلى وصل الطلاب بالنص أداءً ومضمونا، وفي ذلك يرى (إبراهيم صدقة، 2010، 168): أَنَّ صانع النص يبدأ من الفكر المجرد إلى الظاهرة الصوتية. في حين يبدأ مفكك النص من الظاهرة الصوتية لينتهي إلى الفكرة المجردة.

ومن ثم يتضح أن المستمع يحتاج إلى التمكن من اللغة التي تحمل محتوى المسموع، ومعرفة أنظمتها ومستوياتها وخاصة المستوى النحوي.

ويتضح الأمر أكثر بعرض أهم مهارات الاستماع:

مهارات الاستماع: (فايزة عوض، 2010، 80)

1) التمييز الصوتي في الاستماع:

وهو مهارة تتعلق بالصوت والتنغيم والنبرة، ويعد التمييز الصوتي المهارة الأولى من مهارات الاستماع، فالتمييز الصوتي يشبه التمييز البصرى في كثير من الوجوه، فكلاهما يتضمن مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المواد المسموعة والمقروءة.

2) متابعة الحديث.

3)الالتزام بآداب الاستماع وذلك بتجنب مقاطعة المتحدث والتشويش عليه.

4) الفهم الاستماعي بمستوياته المتعددة (مستوى الفهم المباشر – مستوى الفهم الاستنتاجي مستوى الفهم الاستدلالي – مستوى الفهم النقدي – مستوى الفهم التذوقي – مستوى الفهم الإبداعي)

واقع تعليم الاستماع:

مع الاعتراف بأهمية الاستماع بوصفها مهارة لتعليم اللغة فقد أجمعت العديد من الأدبيات التربوية (رشدي طعيمة ، 1998، 26) (محمد رجب فضل الله، 1998، 41-42)

(أماني حلمي عبد الحميد، 2008، 92) (محسن عطية ، 2008، 5):

أن الاستماع من أكثر فنون اللغة إهمالا؛ فهو لا يأخذ الاهتمام الكافي من الدراسة؛ حتى وصف بالمهارة الضحية ، فالمدارس لا توليه ما هو جدير به من رعاية واهتمام، ومن أسباب ذلك:

*أن كثيرا من المتعلمين لا يقدرونه حق قدره، لعدم الإحاطة بأبعاده وآثاره.

*عدم وجود حصة مستقلة ومقرر خاص بالاستماع.

*الاعتقاد بصعوبة تدريس الاستماع، وعدم إمكانية قياس مهاراته.

*الاعتقاد أن الاستماع مهارة مشتركة مع غيرها، ولا تستوجب أن تخصص أوقات لتنميتها.

*الاعتقاد أن التدريب على مهاراته غير ممكن أو قليل الجدوى.

وقد أكدت (ثناء عبد المنعم رجب، 2004) في بحثها، ومن خلال دراستها الاستطلاعية: غياب الاستراتيجيات والمداخل التدريسية، التي تهتم بتنمية مهارات الفهم الاستماعي؛ مما أدى لضعف مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أكد (سعيد لافي ، 2008،65): تدني مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأرجع ذلك لغياب أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة.

من ثم يمكن القول :

الاستماع هو قراءة الأذن؛ لذا فإن مهاراته تجمع بين التمييز الصوتي في الاستماع والمهارات المنطوية تحت أنماط الفهم الاستماعي، وتنمية مهارات الاستماع ضرورة لتحقيق كفايات التواصل مع الخطاب الأدبي فإن جزءً كبيراً من الفهم الوجداني والتذوق للنص الأدبي تحمله موسيقاه، ومن ثم يتضح أن تنمية مهارات الاستماع تدعم مهارات الفهم القرائي، وفي ذات الوقت تضع الأساس لتنمية المهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة)؛ حيث تكون نماذج التحدث التي تنمى مهارات

التمييز الصوتي وسيلة لتنمية مهارات التحدث الخاصة بالنطق، وفي الوقت نفسه إثراء لأفكار المستمع، وتعد تحديد الأفكار مهارة رئيسة في التعبير بنوعيه.

الأسس العامة لتدريس مهارات الاستماع (فايزة عوض، 2010، 81)

- مراعاة الوظيفية، واختيار مجالات وأنشطة استماعية مناسبة لحاجات المتعلمين، ومتطلباتهم الحيوية.
- مراعاة التكامل في مهارات الاستماع مع سائر فنون اللغة، وعلى المستوى الأفقي مع مهارات ومحتوى المواد الأخرى.

أما عن تدريس الاستماع فقد تعددت الاستراتيجيات والمداخل التي اتبعت في تنمية مهاراته ومن أشهرها: المدخل الدرامي– طريقة المناقشة.

استراتيجيات تدريس الاستماع :

طريقة المناقشة:

يؤكد (حسن شحاتة، 2008، 77) أن هذه الطريقة تعتمد على الحوار الشفهي وتبادل

الآراء والأفكار بين المعلم والطلاب، بما يؤدى في النهاية إلى التوصل إلى المعلومات والمفاهيم الأساسية في المادة المتعلمة

ويعدد (مصطفي السيد، 2003، 17) أبرز أشكال المناقشة فيما يلي:

– المناقشة المفتوحة: ويتم فيها طرح قضية أو مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس، وتمثل نقطة الانطلاق للمعلم لبدء المناقشة مع طلابه.

– المناقشة المخطط لها: وفي هذا النوع يتم التخطيط المسبق لها، فيحدد المعلم محتوى المناقشة والأفكار التي تتناوله، ويصوغ الأسئلة الرئيسة التي سيطرحها على طلابه.

– المدخل الدرامي: تذكر (ثناء عبد المنعم رجب، 2004، 34) أن المدخل الدرامي في تدريس اللغة العربية يقوم على التعدد والتنوع بين الأجناس الأدبية المختلفة مثل القصة الرواية والمسرحية بأنواعها الشعر والنثر والحكم والأمثال، حيث يتدرب التلاميذ من خلاله على الاستماع، فهناك تلاميذ يتحدثون ويتحاورون ويتبادلون الكلام وهناك غيرهم يستمعون؛ وهنا يسأل المعلم المستمعين حول ما استمعوا إليه، وذلك من خلال موقف طبيعي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى التلاميذ.

استراتيجية الترابطات اللغوية:

ويعرفها (سعيد لافي، 2008، 78): بأنها تقديم مهارات اللغة إلى التلاميذ في كل متكامل، كما يتم ربط المعرفة الجديدة للتلاميذ بمعارفهم السابقة.

وقد أثبت بحث (سعيد لافي، 2008): فاعلية استراتيجية الترابطات اللغوية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأرجع الباحث ذلك إلى انطلاق استراتيجية الترابطات اللغوية من الفلسفة البنائية، التي تهتم بالبناء على ما لدى التلميذ من معارف سابقة، والتأسيس عليها في اكتساب المعارف الجديدة، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بترابطات بين مهارات اللغة العربية المختلفة، حيث قدمت لهم في نهاية كل موضوع تم تدريسه أنشطة لغوية مشتقة من الموضوع وترتبط به؛ مما ييسر لهم مزيداً من الفهم.

إيجابية التلاميذ في دراسة موضوعات البرنامج.

ويتضح التشابه بين استراتيجية الترابطات اللغوية ومبادئ المدخل الكلى من حيث التمحور حول المتعلم، والربط بين مهارات اللغة.

طبيعة عملية الاستماع:

يعد الاستماع عملية معقلة تحتاج إلى مزيد من التدريب المستمر حتى يتمكن المتعلم منها، وهذا التدريب لا يتم في مرحلة متأخرة إنما في وقت مبكر من حياة الطفل. وقد أشار كل من الهاشمي

والغزاوي (2005) والخطيب (2009) إلى أن هناك أمورًا تتطلبها عملية الاستماع، وهي: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات المنقولة في هذا الاتصال مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، ونقد الخبرات , والحكم عليها في ضوء معايير مسبقة.

ويحدد رسوت (Rost, 1993: 4) مجموعة عمليات يقوم بها المستمع تشمل "السمع، والفهم، والتفسير، والنقد، حيث يتم التعرف إلى الرموز المنطوقة، وفهمها وتفسيرها، ومن ثم الاستجابة لها بعد الحكم عليها، إضافة إلى مهارات فرعية مصاحبة لعمليات الاستماع كمتابعة الحديث، والقدرة على تمييز الأفكار، وفهم التعليمات، وتحصيل المعرفة". وهكذا يتبين أن الاستماع له بيعة معقدة فهو ليس مجرد سماع أصوات بل هو عملية فعالة تشمل رموزًا عدة، والمستمع الجيد هو الذي يفكر، ويقيّم بشكل مستمر، ويربط كل ما يستمع إليه، ويوظف ما تم سماعه في مواقف حياتية متنوعة (نصر، 1998: ب؛ مصطفى، 2002).

أما عن كيفية حدوث فعل الاستماع فيشير ستيتية (1995) والهامشي والغزاوي (2005) إلى أن الاستماع يعتمد على انتشار الأصوات في الهواء على هيئة موجات صوتية، وعند متصل الموجات إلى صيوان الأذن تندفع إلى الداخل، وتمر عبر قناة السمع وتصل إلى غشاء الطبلة، الذي يستجيب لذبذبات الصوت وترددات فيتردد هو الآخر، وتقوم الأذن الوسطى بتضخيم الصوت بعد أن خفت بعد مروره في انثناءات متعددة، ويزود الدماغ المعلومات حول الصوت المسموع والكلام المنطوق من الأذن الداخلية، فيستقبل الدماغ المعلومات المسموعة على هيئة نبضات كهربائية فيحللها ويعطيها دلالاتها، فيتعرف عليها، ويبحث عن علاقات بين تلك الكلمات التي حصل عليها والكلمات المخزنة فيه، وحين يتمكن الدماغ من استخراج العلاقات بين الكلمات الني وصل إليها يكون الشخص قد حقق درجة من الاستماع والوعي بمضامين الرسائل المتلقاة.

و لكى ينجح المعلم فى تدريس الاستماع فعليه أن يتعرف أولاً على العادات اللازمة للمستمع الجيد و يمكن تلخيصها فيما يلى :

1- عند بداية الاستماع :

أ)- أن يعرف لماذا يستمع .

ب)- أن يجلس في المكان الذي يجنبه التشويش.

ج)- أن يتطلع إلى المتكلم .

د)- أن يركز انتباهه ويكيف نفسه لسرعة المتكلم .

هـ)- أن تكون لديه الرغبة في مشاركة المتكلم المسؤولية (محمود كامل ناقة ، 2003 ، 111) .

2- فى أثناء عملية الاستماع على المستمع أن يحاول :

أ) تحديد أغراض المتكلم .

ب) تذكر النقاط المهمة .

ت) متابعة الأمثلة والأدلة بعناية .

3- وعند تقويم الحديث عليه أن :

أ) يربط بين النقاط التي يثيرها المتحدث وبين خبرات الشخصية .

ب) يحدد أسباب مواقفته أو معارضته .

4- يحتاج الاستماع الفرضى من المعلم أيضاً معرفة بعض الأمور منها :

أ) أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الفهم .

ب) أن فهم غرض المتعلم يعتبر أمرا رئيسيا .

ت) أن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تجميع الفكرة الرئيسية وإعادة تكوينها .

و لكى ينجح المعلم فى تكوين عادات الاستماع الجيد عند الدارسين عليه أن يعرف أولاً مستواهم فى هذه المهارة ، و يمكنه ذلك من الأجابة من الأسئلة الآتية :

أ) هل يميز الدارس على الاختلافات البسيطة بين الكلمات ؟

ب) هل يستطيع أن يتعرف على الكلمات المسموعة؟

ت) هل يستطيع تمييز المتشابهات والاختلافات والأصوات الأول و المتوسطة و الأخيرة للكلمات ؟

ث) هل يستمع بانتباه إلى الأحاديث الشائقة والقصص القصيرة؟

ج) هل يستمع إلى قصة أو مقالة لغرض خاص ؟

ح) هل يتبع التوجيهات الشفوية ؟

و يمكن تقسيم مهارات الاستماع إلى خمس مكونات و عناصر ، و هذه العناصر و إن كانت متتابعة متتالية إلا انها مترابطة متداخلة بينها علاقات قوية من التأثير و التأثر ،

و هذه العناصر هى :

1- تمييز كل الأصوات وأنماط التنغيم، وتعرف نوع كل صوت في اللغة العربية فى مقابل الأصوات فى اللغة الأم .

2- إدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتحدث .

3- الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع .

4- فهم الرسالة والتفاعل معها .

مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة :

وترى الباحثة أن المعلم الكفء يستطيع إثارة التفاعل بين الطالب والنص المسموع، فيتلقاه سهلا مترابطًا، ولأن الاستماع قراءة بالأذن على المعلم أن يكون يقظًا في التقاط المعنى أو الفكرة من خلال الأنشطة المتنوعة، ليبلغ الاستيعاب النقدي الذي يؤمله للتحليل والحكم والتقييم لما يتلقاه ويفهمه.

وفي هذا الإطار يرى أبو الضبعات (2007) أن التدريب عامل مهم جدًا في تشكل مهارة الاستماع وتنميتها، ويأخذ التدريب أشكالاً مختلفة، منها استماع الطلبة إلى المعلم جيدًا حال قراءته لدرس ما، أو الاستماع لزميل والتعقيب عليه، أو الاستماع إلى الإذاعة المدرسية أو المذياع.

وترى الباحثة أن الاستماع مهارة أدائية يتطلب تشكيلها وتطورها قدرًا من التدريب المقصود المصحوب بشكل من أشكال التقييم والتطبيق القائم على انتقال أثر التعلم، وبغير ذلك يصبح اكتساب هذه المهارة ضربًا من العبث والانتقال من الاستماع إلى السماع.

علاقة الاستماع بالتفكير:

هناك علاقة وثيقة بين الاستماع والتفكير؛ فالتفكير يعزز الاستماع فيؤدي إلى الفهم والإدراك والمتابعة، كما أن الاستماع الإيجابي يتطلب تفكيرًا واعيًا، فحتى لا يتحول الاستماع إلى سلبي حيث يكرر المستمع ما تلقاه، ينبغي ربط التفكير بجميع مهاراته؛ لأنه محور مهم لا يمكن فصله عن باقي المهارات اللغوية الأخرى (الهاشمي والغزاوي، 2006).

وفي هذا الاتجاه يرى نصر (1998: ب) أن الاستماع الإيجابي هو الذي ينمي التفكير لدى الطلبة المتلقين، وهذا يتم بوضعهم في مواقع حية تتيح لهم اكتساب هذه المهارة، ومناقشة الطلبة فيما استمعوا إليه وفهموه، وتوجيههم إلى حسن الإنصات، والإقبال على المتحدث بوعي، ومحاولة إعادة صياغة ما يفهمون ويلمسون من أفكار من الحديث الشفوي وفي ذلك ما يساعدهم على تطوير قدراتهم التفكيرية، وإحساسهم بمتعة الاستماع عندما يحولون ما استمعوا إليه إلى نشاطات لغوية شفوية.

نماذج الاستماع:

بدأ خبراء اللغة العربية وأساليب تدريسها يدركون أن مهارة الاستماع عملية ذات طبيعة معقدة وأن التدريب عليها يحتاج إلى مزيد من الجهد؛ لأن الاستماع يتطلب من المستمع عمليات عقلية مثل الانتباه والتحليل، وإدراك الرموز، والحكم عليها، فكان لا بد من الأخذ بنماذج وصور ذهنية من تصميم المختصين تسهم في رسم سياسات تدريس الاستماع والتحدث في ضوء علاقتهما ببقية المهارات اللغوية الأخرى.

وفي هذا الجانب يذكر ريتشارد (Richard, 2008) أن نماذج الاستماع تتضمن نموذج الاستماع من أسفل إلى أعلى (Bottom Up Model) يرتبط هذا النموذج ارتباطًا وثيقًا بنظرية المخططات العقلية، وتفسر هذه النظرية فهم المستمع من خلال ما لديه من خلفية معرفية عن العالم، وهذه الخلفية أو الخبرة لا توجد في المخ البشري في شكل معلومات منفصلة الصلة بعضها عن البعض

الآخر، وإنما تتكامل هذه الخبرات والمعلومات في أطر معرفية أو مخططات، وتتم عملية الاستماع وفقًا لهذا النموذج بصورة طبقية تشمل اشتقاق المعلومات ويظهر فيه الاستيعاب إلى الحد الذي ينجح فيه المستمع بتلقيه رموز نص الكلام، أمَّا النموذج الثاني فهو نموذج من أعلى إلى أسفل (Top Down Model).

ويشير هذا النموذج إلى استخدام وسائل المعلومات وتشمل الأصوات، ومعاني الكلمات، والإشارات المستخدمة للحديثة، وفيه يتم تجميع ما يتم سماعه وتوظيفه في بناء المعنى من خلال التوقع والتنبؤ والتفسير ومعرفة المخططات، وتفعيل المعرفة السابقة من خلال اختيار مدخلات يمكن تحديدها.

فالاستماع يتطلب تبنيًا للاتجاهات والسلوكات الملائمة، والإفادة من المعرفة السابقة والحالية. وفي ضوء هذا التوجه التكاملي حددت تومبسون وزملاؤها (Thompson & Etal, 2004: 230-235) نموذج الاستماع التكاملي في تدريس وتعليم الاستماع (The Integrative Listening Model)، ويتضمن هذا النموذج أربعة مراحل أساسية لتنمية الاستماع، وهي:

أ- مرحلة التحضير أو الإعداد للاستماع:

ويتم في هذه المرحلة تحديد أهداف الاستماع، وتحقيق سياق الاستماع، ومعرفة أثر استخدام فلفاتر الاستماع المتعددة (العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية الاستماع).

وتشتمل أهداف الاستماع على الشخوص والأوضاع والمهام، ولأن الأهداف متنوعة وتضم العناصر الشفوية وغير الشفوية، فعلى المستمع الفعال أن يحدد ما إذا كان الهدف تمييزيًا، أو شاملاً، أو تقييمًا أو تقديريًا، أو عاطفيًا، أو تبادليًا، ويتطلب الاستماع الفعال فهم السياق المحيط به، الذي يتمثل في تحديد مقدم الرسالة، والطريقة التي تقدم بها، والسبب في تقديمها، والمرسل له، ويتلخص ذلك في الأسئلة التالية:

(من المرسل ؟ – ما الرسالة ؟ – كيف الوسيلة لإيصال الرسال ؟ – لمن الرسالة ؟).

ب- مرحلة تطبيق نموذج عملية الاستماع:

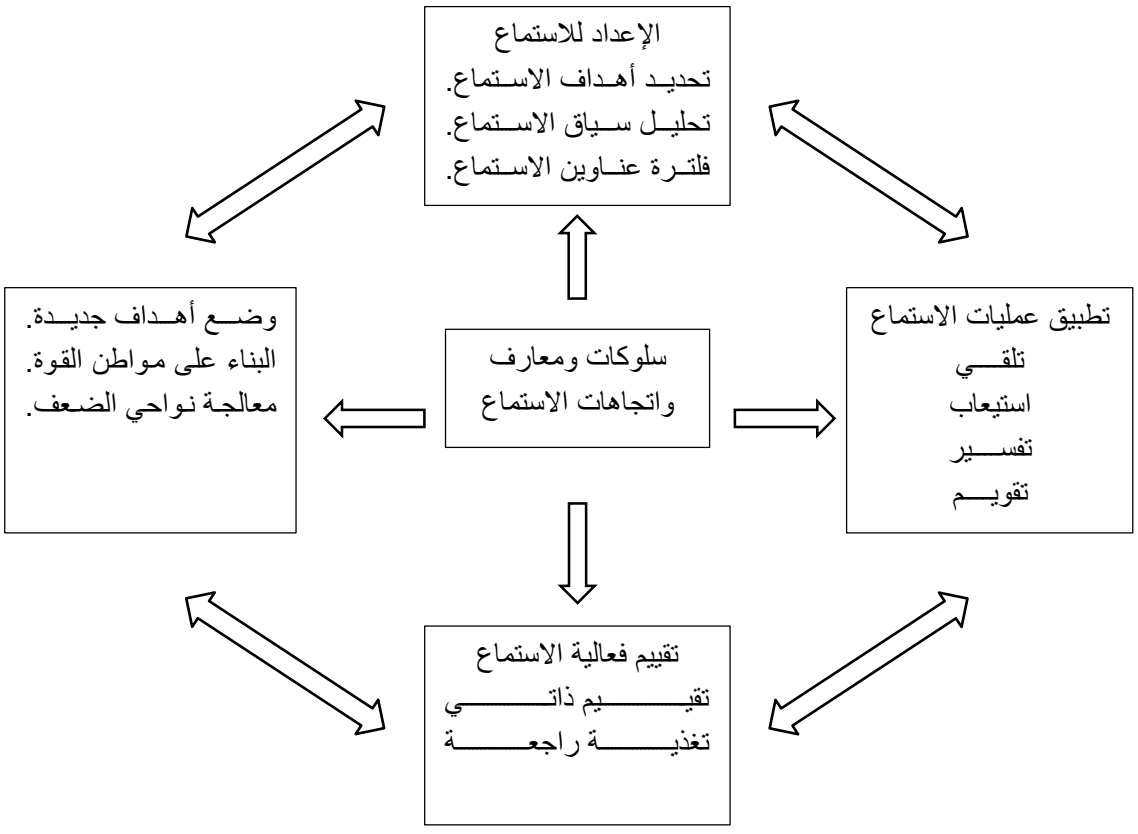
تشمل عملية الاستماع خمسة عناصر تتفاعل فيما بينها بصورة تبادلية، وتشمل التلقي، والاستيعاب، والتفسير، والتقويم، والاستجابة، وقد يتركز الاهتمام على عنصر أو أكثر تبعًا لسياق الاستماع والهدف منه.

جـ- تقييم فعالية الاستماع:

تعتمد قرة المستمع على التفكير بأدائه، لتحديد ما يقوم به وما إذا كانت سلوكاته فعالة أم لا، وهذا يتطلب من المستمع القيام بالتقييم الذاتي أثناء وبعد عملية الاستماع، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة من المعلم والأقران.

د- وضع أهداف جديدة:

عملية الاستماع عملية دينامية ومعقدة، تحتاج إلى تطوير مستمر في ضوء التقييم الذاتي والتغذية الراجعة، فالمستمع يقوم بوضع أهداف جديدة ليستمر في تطوير نفسه أو العمل على تحسين عملية الاستماع لديه، وهذا الأمر يتطلب منه البناء على مواطن القوة، ومعالجة نواحي الضعف.



شكل(1)

ويبين الشكل (1) عناصر نماذج الاستماع التكاملي في تدريس وتعليم الاستماع

نموذج ثومبسون وزملاؤها، ص 241

أهداف تدريس الاستماع للمرحلة الإعدادية:

للاستماع دور مهم في إكساب الطالب الثقافة والمعارف المختلفة، لذلك فحصة الاستماع فرصة لإكساب المتعلمين أهداف الاستماع، وقد أورد فضل الله (2003: 41) مجموعة أهداف للاستماع تشتمل على "فهم المتحدث، وإظهار الاهتمام بما يقول، والتكيف معه، وتنمية قدرات المتعلمين على استقبال الحديث ومتابعة المناقشات، والقصص والقدرة على تصنيف الأفكار وتحديد مدى ترابطها، وتنمية القدرة على التخيل والتذوق، والتمييز بين الأفكار، وتدريب المتعلمين على استخلاص النتائج والتنبؤ بما سيقال".

أما والس (Wallace, 2009) فيحدد أهداف الاستماع في مساعدة المتعلمين على اكتساب الأفكار والمعلومات، وتحقيق النجاح في التواصل مع الآخرين داخل وخارج المدرسة، وتعزيز مهارات الاستماع واكتسابها عن طريق طرح الأسئلة عليهم حول ما استمعوا مع إتاحة الفرصة لهم لممارسة تدوين الملاحظات، وقد تكون أسئلة حوق وقائع واستنتاجات قد تكون مصاغة من ملاحظاتهم.

ويحتل الاستماع دورًا مهمًا في إكساب الطالب الثقافة والمعارف المختلفة، لذلك فحصة الاستماع فرصة لإكساب الطلبة أهداف الاستماع. وتضم مناهج اللغة العربية المطورة في الأردن أهدافًا خاصة للاستماع لطلبة المرحلة الأساسية حددت في النتاجات الآتية: اكتساب المعارف والمهارات والمفردات مما يسمع، وتوظيف ما اكتسبه من المسموع في مواقف حياتية متنوعة، وتذوق النصوص المسموعة، والقدرة على الاستنتاج والمقارنة وتحليل وإصدار الأحكام، وإكسابهم القيم والاتجاهات الإيجابية مما يسمع نحو نفسه ومجتمع ووطنه (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، 2005).

وبالنظر إلى ما سبق تجد الباحثة تقاربًا بين أهداف الاستماع التي حددها عدد من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها؛ لأن الهدف منها إنتاج مستمع واع ومدرك لما يستمع من خلال التفاعل مع المتحدث بحيث يفهم ما يقول ويحلله ويعيد صياغته بطريقة شفوية.

العوامل المؤثرة في درجة الاستماع:

هناك عوامل تحول بين المادة المسموعة عملية وإنتاجًا وفهمها على الوجه الصحيح، مما يؤدي إلى إعاقة الكلام عن القيام بوظيفته. وقد ذكر فضل الله (1998) أن العوامل التي تحول دون حدوث عملية الاستماع منها ما يخص المستمع كالمشكلات الجسدية ومستوى الدافعية، ومنها ما يتصل بالمادة التعليمية وطبيعتها، أو بطريقة التدريس، وأخرى ما يتصل بالبيئة التعليمية وتهيئة الظروف المناسبة.

وتتضمن عملية إنتاج الاستماع تكاملاً بين خبرات المتكلم والمستمع لأن تكامل الخبرة وفاعليتها هو الغرض النهائي الذي من أجله يفهم ويفسر ويقوّم موقف الاتصال. ويشار إلى المجال الذي تحدث فيه عملية الاتصال اللغوي على أنه مجال التكامل بين خبرات المتكلم وخبرات المستمع. وقد أشار هورتز (Horwitz, 2002) وجرجرسين (Gregeresen, 2003) إلى مجموعة العوامل المؤثرة في الاستماع عملية وإنتاجًا منها ما يتعلق بالمتحدث ويتضمن ذلك سرعته ولهجته ودرجة انفعاله ومستوى ثقته بنفسه؛ حيث إنه من الضروري إجراء المتحدث للحديث بالمعدل المعتاد وهو 125 – 175 كلمة/دقيقة وهو المستوى الذي يسمح للمستمع أن يتلقى ويستوعب، ويتابع الأفكار والمعلومات الواردة إليه ويتمكن من تفسيرها، وعليه أن يتأكد من أن لهجته التي يتحدث بها مناسبة ومفهومة وتقع في نطاق خبرات المستمع، وتأخذ بالاعتبار قواعد الفصاحة والقدرة على التنغيم، وأن يتميز بالقدرة على جذب انتباه المستمع وجعله أكثر تركيزًا واهتمامًا بما ينقل إليه.

وهناك ما يتعلق بمحور الرسالة من حيث وضوحها وترابطها المنطقي، كذلك صوت المتحدث له أهمية كبيرة في عملية الاستماع، فإذا لم يستطع المستمعون سماع ما يقوله المتحدث فسيشغلون أنفسهم بأشياء أخرى مع مراعاة ألا يكون الصوت على وتيرة واحدة في طول الوقت حتى لا يشعر المستمعون بالملل، وتؤثر درجة تمكنه من اللغة وفنيات العرض ودرجة التحكم في طبقات الصوت،

وتوظيف لغة الجسد في درجة الاستماع. ومنها ما يتعلق بالمستمع وهو الطرف المستهدف لعملية الاتصال والأساسي في عملية الاستماع، وعليه يتوقف نجاح أو فشل العملية الاتصالية لذا ينبغي أن تتوفر في المستمع مجموعة من المقومات والقدرات التي تسهم في نجاح عملية الاستماع منها القدرة على تحليل اللغة الشفوية للمتحدث وفهمها، وتحديد التفاصيل الفرعية المرتبطة بموضوع الاتصال، وتوافر المقدرة اللغوية والدافع نحو الاستماع والتلقي، وهذه تسهم في زيادة الفهم وتحسين أشكال التفاعل مع المسموع.

وترى الباحثة أن من أبرز العوامل التي تؤثر في امتلاك الطلبة لمهارة الاستماع عمليةً وإنتاجًا تكمن في عدم كفاية الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها المحتوى الدراسي في مجال تنمية الاستماع، التي أصبحت لا تناسب العصر ولا اهتمامات الطلبة وحاجاتهم، وعدم اقتناع معلم اللغة بأهمية المهارة، وعدم معرفته بمهاراتها الفرعية، وتمسكه بالطرق التقليدية التي فصل بين مهارتي الاستماع والتحدث.

أهم مهارات الاستماع:

يشير الأدب التربوي في هذا الشأن إلى اختلاف وجهات النظر في اشتقاق المهارات الفرعية للاستماع، فهناك من يرى أن أبرز هذه المهارات هو ما يتعلق بجوانب فهم المسموع في حين يرى آخرون مما بحثوا في هذا المجال أن الفهم الاستماعي ليس هو المهارة أو مجال المهارات الفرعية للاستماع. فقد حدد نصر (1997: 175) في إحدى دراساته مهارات الاستماع في الآتي:

1-**مهارة التركيز:**

2- ويقصد بذلك إقدار المستمع على توجيه تفكيره نحو عناصر محددة في المسموع مما يتيح فرصة إعمال الذهن فيها، ومن المؤشرات الدالة على هذه المهارة: تذكر جملة البداية، وتذكر جملة النهاية، وتعرف العبارة المتكررة، وتعرف الجملة الجاذبة.

3-**مهارة الفهم الشامل للمسموع:**

4- ويقصد بها إحاطة المتلقي بأبرز الأفكار والمعاني الواردة في الرسالة المسموعة، ومن مؤشرات ذلك القدرة على تلخيص المسموع، وتفسير الكلمات والمعاني، وتحديد المشكلة الرئيسية من المسموع.

5-**مهارة متابعة المتكلم:**

وهي القدرة المتوفرة لدى المستمع على الانتقال مع المتكلم من حدث إلى آخر، ومن فكرة إلى أخرى في ضوء آليات التسلسل المنطقي أو الزمني، ومن مؤشرات ذلك تعرف الحدث السابق، وتعرف الحدث اللاحق، وإعادة ترتيب الأهداف.

6-مهارة التمييز السمعي:

وتتمثل في تركيز الدماغ على موضوع الاستماع أو على جزء من أفكاره ومضامينه ويستدل على ذلك من خلال: تعرف الشخصية المحورية، والتفريق بين ما له علاقة بالمسموع وما ليس له علاقة، والتفريق بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة، وتعرف الخطأ القرائي.

7- مهارة التنبؤ:

وهي مهارة عالية التعقيد تتمثل في إقدام المستمع على توقع ما سيحدث في ضوء مدخلات متضمنة في المسموع، ويعبر عن توفرها مؤشرات أبرزها: توقع النهاية في ضوء المقدمات، واقتراح نهاية منطقية بديلة، وتصور نهاية في وضع افتراضي.

وهناك من حدد مهارات الاستماع في القدرة على الانتباه لمدة طويلة، وإدراك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع، وإدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع، وتعرّف المعنى في ضوء الموقف المحيط بالكلام وفهم المسموع بسرعة ودقة، وإصدار الحكم على النص المسموع. بالإضافة إلى تمييز الأصوات في الكلمات المتشابهة صوتيًا واستنتاج معاني الكلمات غير المألوفة، والتنبؤ بالمحتوى، وملاحظة التناقضات والمعلومات غير المناسبة والغامضة، والتفريق بين الرأي والحقيقة .(Rost, 1993)

ويرى (يونس.2001: 201) أن المهارات الأساسية للاستماع في المرحلتين الإعدادية والثانوية تتضمن "تعرف الكلمات والجمل، والعبارات المسموعة، وفهم الكلمات والجمل والعبارات فهمًا دقيقًا، بحيث يكون الطالب قادرًا على التحدث بما سمعه، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية وتحديد الحقائق بدقة، والتمكن من مناقشة الآراء ومتابعتها، وتذوق الصور البيانية وتحديد القيم الجمالية، وإبداء الرأي، وفهم ما بين السطور للمعاني وتلخيص المستمع إليه".

وقد حدد مدكور (2007: 132) مهارات الاستماع الرئيسة في "التمييز السمعي، واستخلاص الفكرة الرئيسية، والتصنيف، والتفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى".

أما برشرس (Brchers, 1994) فيرى أن زيادة قدرات الطلبة الاستماعية يتم عن طريق زيادة قدراتهم في تسجيل الملاحظات، ووضع الأسئلة من أجل الحوار تناسب تعليمهم، وهي تزيد من قدراتهم التفكيرية، والتفكير بصوتٍ عال، بالإضافة إلى عمل حوارات وتدريبهم للاستماع للآخرين.

وبالنظر إلى التصنيفات التي وردت بشأن مهارة الاستماع يلاحظ وجود قواسم مشتركة بين الباحثين والمتخصصين في هذا الشأن من جمع المهارات المتعلقة بالاستيعاب الاستماعي من ناحية، ومن حيث المؤشرات أو المهارات الفرعية المرتبطة بالعملية من الاستماع من ناحية ثانية، غير أن نصر (1997) تمكن من تقديم منظومة من المهارات الفرعية جمعت بين العملية والناتج في آنٍ معًا، وهو بهذا الفصل يكون قد اقترب من نموذج ثومبسون وزملائها (2004) في النظر إلى فعل الاستماع على أنه عملية وناتجة وأن العملية تتم في ضوء قيام المستمع بعدد من العمليات الفرعية التي تعمل على تحسين قدراته الأدائية في مواقف الاستماع اللغوي.

و قد أورد محمود أحمد السيد أهم مهارات الاستماع التى لخصها العالمان (برات و جرين) و تتمثل فى الأتى :

* إدراك هدف المتحدث و هذا يتطلب فهماً دقيقاً لما يقوله .

* إدراك معانى الكلمات (تذكر تلك الكلمات ، و استنتاج معانى الكلمات غير المعروفة من السياق و المحتوى عند السامع) .

1- فهم الأفكار و إدراك العلاقة فيما بينهما و تنظيمها و تبويبها .
2- اصطفاء المعلومات الهامة .
3- استنتاج ما يود المتحدث قوله و ما يهدف إليه .
4- تحليل كلام المتحدث و الحكم عليه .
5- تلخيص الأفكار المطروحة .
6- تخصيص وقت معين للأستماع على أن يكون قصيراً فى المرحلة الأولى ، و يصبح طويلاً فى المرحلة المتقدمة (محمود أحمد السيد ، 1988 ، ص 53) .

يضاف إلى ما تقدم ما يلى :

أ- إدراك الأفكار الأساسية و الفرعية للنص المسموع .

ب- إدراك العلاقات المختلفة فى النص المسموع .

ت- التعرف على المعنى فى ضوء الموقف المحيط بالكلام .

ث- فهم المسموع بسرعة و دقة .

* إصدار الحكم على ما فى النص المسموع (إبراهيم محمد عطا ، 1990 ، ص 84) .

و كذلك ذهب سعد مبارك الرشيدى إلى أن المهارات الأساسية للأستماع تتمثل فى الأتى :

أ- التمييز السمعى وذلك بين :

1- المتشابهة من الحروف و الكلمات فى النطق مثل حرفى (الدال و الطاء) و كلمتى (قام و نام) .

2- الأداء الصوتى من حيث القوة و الضعف و النبر و التنغيم .

3- أنواع الأصوات على حسب سماعها .

ب- معانى المفردات و الجمل و العبارات .

ت- استخلاص الأفكار الرئيسية للموضوع المسموع .

ج- استخلاص الفكرة العامة .

ح- مهارة الاستنتاج:

و يقصد بها التوصل إلى الحقيقة الجديدة من خلال حقيقتين واضحتين فى النص .

خ- الفهم الضمنى ، أى فهم ما بين السطور .

و- مهارة النقد ، و هو تمييز الجيد من الردىء .

ز- إبداء الراى (سعد مبارك الرشيدى ، 1999 ، ص 134 – 135) .

و قد قسم على مدكور مهارات الأستماع إلى خمس مهارات و هى كالتالى :

1- مهارة التمييز السمعى :

و هى مهارة رئيسية تشمل على عدة مهارات فرعية منها (التذكر السمعى) و تمييز أصوات البداية

و الوسط و النهاية فى الكلمة ، و القدرة على صهر الأصوات فيما يسمى بالدمج ، و القدرة على إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة فيما يسمى بالأغلاق .

2– مهارة التصنيف :

و تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار ، كما أنها تعين المستمع على أن يدرك علاقة الجزء بالكل ، و علاقة الكل بالجزء .

3– مهارة استخلاص الفكرة الأساسية :

و تتطلب هذه المهارة من المستمع أن يركز على كثير من الكلمات المفتاحية ، و الحقائق و المفاهيم الواردة فى الموضوع ، و أن يحدد النقطة التى تدور حولها هذه الكلمات و الحقائق و المفاهيم الواردة في الموضوع .

4– مهارة التفكير الأستنتاجى :

و تعلم هذه المهاراة المستمع كيف يستنتج الأفكار و النتائج المذكورة ضمناً ، و المستمع المالك لزمام هذه المهام يستمع بأكثر مما تتلقه أذناه ، فانتباه المستمع إلى حركات المتكلم ، و قسمات وجهة ، و نظرات عينه ، و تغمات صوته ، كل ذلك يساعد على فهم معان لم يتفوه بها المتكلم صراحة .

5– مهارة تقويم المحتوى و نقده :

هذه المهارة توقف المستمع على مدى دقة المتحدث فى اختيار الكلمات المفتاحية ، و تحديد المفاهيم ، و تعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف و الأنفعالات العنيفة ، و هذه المهارة لا تقف عند حد اصدار الأحكام بل تتجاوز ذلك إلى التشخيص و العلاج (على مدكور ، 2008 ، ص 96 – 102) .

و قام بعض التربويين بتقسيم مهارات الأستماع إلى أربع مهارات رئيسية على النحو التالى :

1– مهارات التذكر :

و تشتمل على المهارات الأتية :

* مهارات تعرف الجديد فى المسموع .

* ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة .

* تذكر المعلومات التى وردت فى النص المسموع .

2- مهارات الفهم و دقته :

و تتكون تلك المهاراة من العناصر الأتية :

1-الأستعداد للاستماع بفهم .
2-القدرة على حصر الذهن و تركيزه فيما يستمع إليه .
3-القدرة على إدراك الفكرة العامة التى يدور حولها الحديث .
4-القدرة على ادراك الأفكار الرئيسية للموضوع .
5-القدرة على ادراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة أساسية .
6-القدرة على متابعة التعليمات الشفوية و فهم المقصود منها .

3- مهارات التوسع فى فهم المسموع :

و تشكل المهارات التالية :

1-مهارة تلخيص المسموع .
2-مهارة إدراك العلاقات بيم الأفكار المعروضة .
3-مهارات تصنيف الأفكار التى وردت فى النص المسموع .
4-مهارات التصنيف الزمنى للأحداث .

4- مهارات التذوق و النقد :

و تشمل المهارات التالية :

1-مهارة تمييز مواطن القوة و الضعف فى الحديث و الحكم على الحديث فى ضوء الخبرات السابقة .

2-مهارة إدراك مدى أهمية الأفكار التى تضمنها الحديث و مدى صلاحيتها للتطبيق .

3-مهارة تذوق الصور الجمالية فى النص المسموع .

- **مهارات الاستماع المستهدفة في البحث:**

وفيما يلي عرض يوضح كل مهارة من المهارات الأساسية والمساندة التي اعتمدت في الأطروحة لعل أبرزها:

أولاً: التذكر (Remembering):

ويقصد به في الدراسة الحالية قدرة الطالب على استدعاء واسترجاع بعض ما حفظه من النص المسموع من حيث الشكل والأسلوب. ويعتبر التذكر إحدى مهارات إجادة الاستماع، وعامل مهم على مستوى الكلام، ويعني القدرة على استرجاع ما سبق تعلمه أو القدرة على تعرف شيء سبق تعلمه، ويقاس بالقدرة على إعادة الألفاظ والكلمات والعبارات التي كان قد حفظها. ويؤدي التذكر بدوره إلى الفهم الذي يقوم على إدراك الحقائق، والنفاذ إلى جوهرها، وهذا بدورها يؤدي إلى القدرة على التطبيق الحياتي (والي، 1998).

وينبغي على معلم اللغة الاهتمام بمهارة التذكر ويتم ذلك عن طريق تصميم أنشطة وتدريبات متعلقة بالموضوع الذي يريد من الطالب تذكره و تتيح للطالب أن يسترجع معلوماته التي كان قد تعلمها في الحصة الدراسية وذلك بربط هذه الأنشطة بالمادة المراد حفظها وتذكرها.

ثانيًا: الاستيعاب (Comprehension):

ويقصد به في هذه الدراسة قدرة الطالب على فهم المادة التي تضمنها نص الاستماع وإعادة صياغة هذه المادة التي تضمنها نص الاستماع بطريقته.

وتعرفه السرحان (2010: 11) بأنه "عملية معقدة تشمل فهم الكلام المنطوق، وإدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في هذا الكلام، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذا الكلام مع خبرات المستمع، وتقويم هذه الخبرات والحكم عليها."

فالاستيعاب كما يراه الهامشي والغزاوي (2005: 32) "عملية فكرية تمتاز بالنشاط والقدرة على تفسير ما يسمعه الطالب وتطويره؛ ليتناسب مع معلوماته وخبراته السابقة، وهو عملية اقتباس للمعنى الصريح أو الضمني للمادة المحكية أو المكتوبة به."

أما عبد الباري (2010) فيشير إلى أن الاستيعاب يهدف إلى الإلمام بالنص المسموع بعناصره المختلفة التي تتضمنها المادة المسموعة بحيث يفهم ما على السطور، وما بينها، وما وراءها.

ويحدد والي (1998: 14) ثلاثة أنواع للاستيعاب:

1--الاستيعاب المعرفي ويعني الإلمام بالمعارف والحقائق سواء كانت أدبية أو علمية أو تاريخية

2-الاستيعاب الوجداني، ويعني الاستيعاب للمادة المسموعات بحيث يؤدي إلى تأثر المستمع عاطفيًا؛ فيفرح أو يحزن أو يكره أو يحب.

3-أمَّا الاستيعاب السلوكي فيؤدي إلى تغيير سلوك الفرد إيجابيًا أو سلبيًا".

ويرى عصر (2000: 141، ب) أن الاستيعاب مهارة تتطلب "إعمال الذهن للربط بين المسموع والخبرات السابقة في إيجاد العلاقات المختلفة بين عناصر هذه العملية من حيث انتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة، واستنتاج العلاقات في السياق، وتلخيص الأفكار في شكل ملخص منظم، واستنتاج معلومات معنية ومقصودة، وانتقاء أكثرها ملاءمة". وترى الباحثة أن الاستيعاب مهارة أعم وأشمل من الفهم لأنها تتطلب توظيف الخبرات السابقة ذات الصلة بالمسموع، وتوظيفه في فهم الأفكار والمضامين.

وخلاصة ما سبق أن الاستيعاب مهارة ذات طبيعة معقدة؛ تتداخل فيها عدة عمليات ذهنية تتضمن الربط بين القدرات الذهنية والخبرات السابقة واستنتاج العلاقة بين مفردات المادة المسموعة وتوظيفها لفهم الأفكار التي يتضمنها النص.

فهي عملية مقصودة وهادفة تحتاج إلى التخطيط والتنظيم ولا يتم ذلك إلا بإتقان قواعدها، والإلمام

بمهاراتها، وهذا يحتاج إلى تدريب مستمر وعمل دؤوب من قبل المعلم ومتابعة مبكرة للطلاب حتى تتم عملية الاستيعاب بصورة صحيحة وتوصل المستمع إلى فهم المعاني المراد ايصالها من نص الاستماع الى الطالب كما أُريدَ لها أن تكون.

ثالثًا: المتابعة (Follow up skill):

ويقصد بها في هذه الدراسة الحالية مقدرة الطالب على تعرف بدايات ونهايات النص المسموع ومتابعة ما ورد فيه من أحداث ومجريات بشكل دقيق وتفهم تسلسل الأحداث بما يتطابق مع طبيعة النص، والعمل على ربط هذه الأحداث والمجريات بصورة منطقية.

وتشير هذه المهارة إلى درجة الاتساق بين كل من السامع والمتكلم من حيث السرعة في الإرسال والتلقي، وهذا يؤدي إلى عدم نسيان المستمع، أو قفزه عن أي فكرة أو معلومة وردت في النص المسموع، وتختلف قدرة الطالب على المتابعة باختلاف المستوى التعليمي لهم، فطلبة الصف الخامس أكثر قدرة على المتابعة كمًا ونوعًا من طلبة الصف الثاني (الجعافرة، 2011).

ويشير أمين وعبد الله (2010) إلى أن هذه المهارة تتضمن توجيه الأسئلة للاستيضاح من المتحدث، وتكرار أو تلخيص مضمون أفكار المتحدث، وفهم مشاعره مما يحقق التعاطف مع الآخرين، وتأجيل إصدار التعميمات، ولا بد للطالب لكي يحقق أهداف الاستماع أن تكون لديه القدرة على متابعة المسموع، والسيطرة عليه بما يتناسب مع أهداف المستمع، ولا بد له من الوعي بالأفكار الأساسية والفرعية للفصل المسموع، والإحاطة بالعلاقات المختلفة في النص، وتعرف المعنى في ضوء ما يحاط فيه من كلام، وفهم المسموع بسرعة ودقة (الكندري وعطاء، 1999).

وعليه، فإن مهارة المتابعة من المهارات اللازمة لإحداث التفاعل والتواصل بين كل من المستمع و المتحدث، ونقل الأفكار والمعاني بصورة واعية ومؤثرة، وفهمها ووضعها في أُطرها التي وضعت من أجلها وربط الأحداث والمشاعر والمعاني فيما بينها بشكل صحيح مما يجعل لها وقعًا في النفس وفهماً للأحداث بصورة منطقية.

رابعًا: التفاعل (Interaction):

ويقصد به في هذه الدراسة قدرة الطالب المستمع على قبول أو رفض ما قدمه المتحدث من فكر وحلول واقتراحات.

وهناك من يرى أن هذه المهارات هي القدرة على تبادل الآراء والأفكار المحمولة عبر الكلمات والانفعالات، والمشاعر المتبادلة والمصاحبة للغة المستخدمة من طرفي عملية الاتصال، وتتطلب وجود موضوع يشكل اهتمام المتحدث وجمهور المتلقين (Hyland, 1991). وينبغي للمستمع تقديم التغذية الراجعة للمتحدث، لجذب انتباهه وإثارته نحو موضوع التحدث، وتدخل في هذه المرحلة مهارة طرح الأسئلة (Bado, 2005).

ويهدف التفاعل (Interaction) إلى فهم مقصد أو مقاصد المتحدث من خلال انخراط الطالب المستمع بخبرته وخلفيته الثقافية، ومستواه التعليمي، وقدرته على الاستفادة من معلوماته السابقة، وتوظيفها توظيفًا سليمًا؛ لغاية استنباط المعاني الموجودة في موضوع الحديث، ومن ثم فهمه والاستفادة منه لاحقًا (نصيرات، 2006).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نظريات الكفاية الاتصالية أكدت أهمية التفاعل عندما يستخدم البشر اللغة في سياقات متعددة للتفاوض على المعنى، ففي التفاعل يستخدم الطلاب كل ما يمتلكونه من اللغة وكل ما تعلموه وما استوعبوه (Molly, 2006).

وتعتبر الباحثة أن لكل طالب وجهة نظره المختلفة والتي تعتمد على خبراتها السابقة

و الشخصية التي كان لبيئته دور في تشكيلها، لذلك لا بد للمستمع من أن يحدد درجة فهم المتحدث لموضوعه وهدفه منه، وهذا يتطلب القدرة على التمييز بين قوة الكلمات المعبرة وغير المعبرة، ومدى تأثيرها وإدراك أهمية الحديث وإصدار الأحكام بموضوعية.

- **العلاقة بين الاستماع والتحدث:**

من المسلم به أن هناك علاقة وثيقة بين مهارتي الاستماع والتحدث، إذ لا يجوز الفصل بين تلك المهارتين إلا لأغراض الدراسة المتخصصة، إذ لا يمكن أن يجري موقف اتصال دون استعمال هاتين المهارتين؛ فكل مهارة منهما تكمل الأخرى، وهذا بدوره ينعكس على مقدرة الطالب على اكتساب اللغة بمهاراتها المختلفة وأدواتها المتنوعة.

وإذا كان الاستماع فن استقبال، فإن الكلام فن إنتاج، وتؤثر اللغة المسموعة في اللغة المنطوقة، ويردد الفرد دائمًا ما يسمعه، ومعنى ذلك أن المفردات المستخدمة في الكلام تنمو

بالاستماع، أي يعتمد الطالب على خبرته اللغوية في بيئته، وكلما كانت غنية زادت مفرداته وتراكيبه وأدى إلى نمو الجانب المعرفي والفكري (يونس، 2001).

ويعد الاستماع والتحدث طرفين في عملية الاتصال، إذ لا يمكن للفرد أن يأخذ دور المتحدث أو المستمع في كل المرات بل يتغير دوره بصورة مستمرة، فالفرد الذي يتحدث يصبح مستمعًا عندما يأخذ المستمع دور المتحدث (Khamkhien, 2010).

فالاستماع والتحدث عملية اجتماعية، كل منهما يتأثر بالآخر، وإن الشيء المشترك بينهما هو أن كلاهما تدوران حول موضوع ما.

ويؤكد فضل الله (2003) وبوكن (Bohlken, 1997) والجمل (Al-Jamal, 2007) أن المتحدث يعكس لغة الاستعمال التي يصممها المعلم في البيئة والبيت، كما أن الصوت عامل رئيس في نمو الاستعمال اللغوي والتحدث، كما أن الدقة في التحدث إنما تكسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، والكلمات التي يتعلمها الطالب تحدد بالمثيرات التي يتبادلونها، والمستمع يفهم الجمل الطويلة والأكثر تعقيدًا ممن يتحدث لها أكثر من أن يتكلم بها. ويرى أبو الضبعات (2007) أن المتحدث إذا لم يكن لبقًا أو قوي الشخصية أو يمتلك كلتا الصفتين فإنه لا يستطيع التأثير على المستمعين.

وفي الحياة العملية فإن قدرة الطلبة على التحدث تؤثر في تنمية مهارة الاستماع، من خلال تقويمهم لوجهات نظرهم المختلفة، بالتالي يمارسون أشكالاً من النقد، يدفعهم ذلك إلى التفكير مليًا في التحدث؛ لأنهم يدركون أن كلامهم سوف يقيم من الآخرين، وخاصة المعلمين والأقران (Young1990).

ويتبين من خلال العلاقة التبادلية بين كل من المستمع والمتحدث أن المتحدث يكون لديه توقع أو تصور عن طبيعة التفاعل، حيث يفترض أن المستمع يظهر التعاون مع المتحدث في ثقته في صدق وملاءمة المعلومات الصادرة عن المتحدث، وهنا يظهر تعاون المتحدث من خلال صياغة مضمون الحديث بشكل يعكس طريقة تفكير المستمع في العلاقات والأحداث في محاولته للفهم الجاد لما يقال ومحاولة بناء المعنى وفهم نوايا المتحدث، لذا يحتاج إلى الدقة في التفسير (Delameter & Myers, 2007: 171).

و كذلك العلاقة بين الأستماع و الكلام يوضحها راشد عطيه فيقول : (العلاقة بين الأستماع و الكلام علاقة تاثير و تاثر ، حيث أن نمو القدرة على الكلام يرتبط بالقدرة على الأستماع) مما يؤكد هذه العلاقة الأعتقاد السائد فى وجود مركز واحد يسيطر على جهازى السمع و

النطق معاً يعمل مرسلاً تارة و مستقبل تارة أخرى (راشد محمد عطية ، 2005 ، ص 182 – 183) .

وعليه يمكن القول إن الحديث الفعَّال الناجح يتطلب حسن الاستماع انطلاقًا من حقيقة أن عمليتي الاستماع والتحدث عمليتان تتطلبان فهمًا مشتركًا للموضوع مدار النقاش، ليصل كل من المستمع والمتحدث لغاية الفهم لمضامين الرسالة.

المحور الثاني

المدخل الكلي

أ– نشأة المدخل اللغوي الكلي:

شهدت العقود الأخيرة كثيرًا من التغيرات في النظرية التربوية الخاصة بعملية التعلم والتعليم الصفي مما أدى أحيانًا إلى تغيرات كثيرة في الممارسات التربوية داخل غرفة الصف. وجاءت هذه التغيرات نتيجة لتشدد صانعي القرار التربوي المتمثل بضرورة إغلاق الفجوة بين هذه التغيرات النظرية وبين ماتشهده الغرف الصفية من ممارسات بعيدة عن التطبيق.

ففي عقد الخمسينات وأوائل الستينات لم يكن هناك – خاصة في الدول النامية – نظرية تربوية واضحة متبناة من قبل المعلمين بشكل خاص والعاملين في المجال التربوي بشكل عام، ولكن في نهاية عقد الستينات وبداية السبعينات شاع استخدام النظرية السلوكية في المجالات التربوية، وكانت هذه النظريات حينذاك مثالية في إغلاق الهوة بين المبادئ النظرية والتطبيق الواقعي، ولكن تطبيق هذه النظريات المثالية تركت آثارًا سلبية نتيجة لكونها نظريات لاإنسانية، كما ورد في (Goodman, K., 1996) في مجال التربية والتعليم.

وما زالت الأوساط التربوية تعاني من رواسب ممارسات هذه النظرية إلى يومنا هذا (المومني، 2001 – 272).

وفي نهاية عقد الثمانينات وبداية التسعينات بدأت النظرية المعرفية تعاود الظهور كثورة على النتائج السلبية التي أظهرتها تطبيقات النظرية السلوكية، وقد تفرع منها العديد من وجهات النظر والأفكار التي تفسر عملية التعلم والتعليم الصفي، وكانت النظرية البنائية إحدى اشتقاقاتها الرئيسة،

فنودي بها في الأوساط التربوية، وانتشر استخدامها في تدريس المجالات المختلفة. وقد نودي بالنظرية البنائية في مجالات متعددة كالعلوم والرياضيات وخاصة تدريس اللغة (Raines and Canady, 1990).

وكانت نتيجة هذه النداءات الملحة لاستبدال النظريات المثالية ظهور بعض وجهات النظر البنائية التي تنادي ليس فقط بتدريس كل مجال وحده بمعزل عن المجالات الأخرى فقط، وإنما كانت تنادي بدمج المجالات المختلفة بعضها إلى بعض بحيث يكمل أحدها الآخر.

أما أفضل وجهات النظر البنائية في تدريس المرحلة الأساسية الأولى فهي فكرة استخدام الأدب في التدريس التي نادى بها جودمان (Goodman).

وسمي منحنى أو اتجاه اللغة الكلية / أو كلية اللغة "Whole Language Approach".

وفي ضوء ما قدمه علم اللغة النفسي (Psycholinguistics) من معطيات انبثقت عن علم النفس المعرفي، وتزايد تأكيد المعنى كأساس مبدئي في تعليم اللغة، والنظرة إلى تعليم اللغة على أنه عملية شاملة (كلية)، ظهر المدخل اللغوي الكلي The Whole Language Approach؛ إذ رأى أصحاب هذا المدخل أن تعليم اللغة لا ينبغي أن يكون من خلال تجزيئها إلى مكونات منفصلة على شكل أصوات، وحروف، أو قوائم من الكلمات، بل ينبغي الاهتمام بالمعنى، ومساعدة الطلاب على استخلاصه من نصوص كاملة، وذلك لإتاحة الفرصة أمام المتعلم لتأمل الكل قبل الالتفات إلى الأجزاء المكونة له. ويتطلب ذلك سياقات طبيعية، وحرية في التعبير، من خلال محتوى قادر على إشباع الميول وتلبية الحاجات (Manning& Kami, 2000, 53-65).

ويعد هذا المدخل من المداخل الحديثة في تعليم اللغة، وقد انطلق هذا المدخل من نتائج الأبحاث النفس لغوية (Psycholinguists) والنفس اجتماعية (Sociolinguists). ويختلف تفسير (Whole Language) باختلاف الأماكن عبر الدولة الواحدة، وحتى عبر العالم، لأنه متطور، وليس مجموعة إرشادية من الممارسات، كما أنه ليس بديلاً لفنون اللغة، ولكنه نموذج لافتراضات سياسية، فلسفية، نظرية، تربوية. كما أنه ليس أداة لتعلم القراءة والكتابة، وفنون اللغة بشكل عام، ولكنه منهج تطبيقي للتربية عمومًا، والتدريب على المهارات يكون في حالة احتياج الطالب لها في وقت محدد (Edelsk, 1990, 7).

إن المدخل اللغوي الكلي ربما يكون جديدًا كمصطلح تعليمي ولكن ليس كفلسفة تعليمية متكاملة وهو- أي المدخل الكلي- تابع لمرحلة طويلة من الاتجاهات الإيجابية التي تتخذ من المتعلم محورًا في العملية التعليمية والعنصر الاساس في هذه العملية تلقياً وفعالية وتأثيراً.

ويشير جودمان (Goodman, 1992) إلى أن هذا المدخل يعيد جميع التقاليد العلمية والإنسانية في التعليم. وهو يبني على نظرية دارون الفلسفية لكيفية تعلمنا القيام بعمل ما وظيفي ومناسب، وأضاف أيضًا أنه يعتمد على البحث النفسي ونظريات "(Piaget), Vygotsky, Halliday.

ويعتقد تايلر (Taylor, 1989) أن هذا المدخل يعيد إنشاء طريقة دارون للتعليم بعمل وجهات نظر وأسلوب للبحث ولكنه يفعل ذلك بقاعدة جديدة في النظرية والبحث.

فاللغة الكلية تبدأ بافتراض أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، بالإضافة إلى ذلك فإن كلاً من هارب وبرور (Harpand & Brewer, 1996) وضح ذلك نهاية أواخر الستينات فالمدخل اللغوي الكلي عرف بالمنطقة الكلية الشاملة لعلم اللغويات النفسي وهو يعكس خلفية وتدريب متحدثها الأساسي.

أما مورمان وبلانتون وماكلوبن (Moorman, Blanton and McLaughlin, 1994) فيتفقون على أن هناك عددًا من القضايا التربوية من حركة التعليم المتقدمة في العشرينات والثلاثينات تعود إلى هذا المدخل ومنها:

1- احترام الطلاب ووضعهم في مركز المنهج وهذا ما يعرف بالمنهج المتمركز أو الذي محوره الطالب، وبهذا فهو يقبل مسؤولية مساعدة كل طفل على النمو بقدر في أي اتجاه مفيد.

2- النظرة إلى المدرس على أنه مساعد للمتعلم ومرشد له، يبحث عما يستوعبه الطالب، فهو يتفاعل مع الطالب ويندمج معه في هذا التفاعل أكثر من مجرد إملاء أو توجيه النتائج إليه.

3-وأخيرًا فهم يضيفون أن التعليم عملية اجتماعية داخلية، فمبدأ اللغة الكلية ينطلق من كونه يرى المتعلم "كائنًا اجتماعيًا بصورة كبيرة".

من ناحية أخرى فإن هذا المدخل يختلف في بعض الأوجه عن المداخل التي تجعل المتعلم محور العملية. فيرى بيرسون (Person, 1996) أن هذا المدخل يبدو أن به تفاصيل أكثر تحددًا، وكثيرًا من

الأجزاء البسيطة المكونة له، وهذه الأجزاء تجعله حيًا وجيدًا لأنها تساعد المطبقين على التعامل مع الأسئلة غير المجابة والمشكلات غير المحلولة.

وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرًا من الباحثين أمثال (Brophy, 1992 & Eggen Kaucback, 1996) يتفقون على أن مبدأ التكوينية له تأثير كبير على هذا المدخل، وطبقًا لهذا المفهوم فإن التعليم الحقيقي يشتمل على بناء الشخصية.

ودور المعلم يتمثل في تقدير إبداعات الطلاب وإرشادهم إلى فهم أكثر ويضيف جريفز (Graves, 1996) أن وظيفة المعلم هي الفهم أكثر من التصحيح وتفسير للطلاب لأن الفهم مهم في كل أطر الاتصال وما يجعل الاتصال ممكنا هو المشاركة وليس التطابق والتفسير.

تعريف المدخل لغة :

" المدخل " بفتح الميم وسكون الدال من الفعل دخل بفتح الخاء، والدخول نقيض الخروج، والمدخل لغة يعنى موضع الدخول، كما يعنى أيضاً فعل الدخول وهيئته صوغ المعنى الثاني لكلمة وصف المدخل بالحسن أو السوء ؛ فيقال حسن المدخل والمداخل أي طرقه في التعامل مع الأشياء والذوات والموضوعات والمواقف طرق محمودة ومذهبه في معالجتها مذهب حسن . (المعجم الوسيط،مجمع اللغة العربية، 2004: 858)

يعرف المدخل الكلى بأنه: " هو المدخل التربوي لتعلم أية مادة دراسية إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من طبيعة المادة وخصائصها، وخ صائص المتعلمين، والأهداف المراده من تعليم التلاميذ هذه المادة، وبعده يكون التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه وصادراً عنه".

ويعرف المدخل الكلى على أنه: " فلسفة كلية متمركزة حول المتعلم، تؤكد على أن تعليم اللغة يتحدد بالسياق والمجتمع من خلال مواقف طبيعية تمد المتعلم بمدى واسع للغة ثرية بالمعاني، وخبرات قرائية وكتابية متنوعة عبر المنهج ".(حسنى عبد الباري عصر، 1999،234)

ويؤكد آخرون على أن المدخل الكلى يعنى القضاء على الفواصل بين فروع اللغة ومهاراتها والتعامل مع النص المقروء أو المكتوب في إطار التكامل والترابط".(RIggapt,1991, 550)

إن الأداء اللغوي يرتبط بعلاقة قوية مع المهارة السمعية كعلاقة الجزء بالكل فاللغة تتكون من مهارات عديدة أساسية احدهما معرفي يشتمل على كافة المعارف والمعلومات والآخر لغوي ويتمثل في خلق تلك المهارة السماعية لدى الطلاب , فالفرد المنصت للحديث لايقل أهمية عن المتحدث البارع من ناحية التركيز وحفظ المعلومة وتخزينها إلى وقت الحاجة لها ,المهارة السمعية تعتمد بقوة على استقبال الرسائل وتحليلها وفهمها حتى تكتمل تلك المنظومة السمعية .

وقد أثبت بحث كاترين آن ويلسون (Wilson, Kathryn – Anne, 1993) فاعلية استراتيجيات المدخل الكلى في تعليم اللغة المنطوقة والمكتوبة معا للمبتدئين، حيث تم تعليم التلاميذ اللغة وفقا لإستراتيجية تقوم على عرض المدرس كتب شيقة على التلاميذ، كما يصحبهم في رحلات إلى الحقول بهدف تحفيز الانتباه لديهم؛ حيث يكون التلاميذ بأنفسهم قواميس لكلمات تعلموها، ويضيفون إليها صوراً من المجلات، ثم يستعينون بالكتب ليكونوا مما لديهم قصصا مؤلفة ابتكروها بأنفسهم بالاستعانة بمفرداتهم اللغوية الخاصة.

وبالرجوع إلى مبادئ المدخل الكلى يتضح:

أنه يهتم بتنمية مهارات التفكير من خلال خلق بيئة غنية عاطفية حيوية تشجع الفهم والتفكير والتخيل والمقارنة ووضع الفروض والنقد، مما يتفق وخصائص تفكير تلاميذ المرحلة الإعدادية كما يهتم المدخل الكلى في تعليم اللغة بالجانب الوجداني متمثلا فيما يكتسبه المتعلم من قيم وميول واتجاهات، وفي مرحلة المراهقة تنمو المفاهيم المعنوية مثل الخير والفضيلة والعدالة، ويميل المراهق إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيمي، بينما كان يراها على مستوى إدراكي في الطفولة.

المدخل الكلى (استخداماته – برامجه – استراتيجياته)

أولاً من حيث الموضوعات المستخدمة:

يؤكد (Stahi , 1994, 180): أن "المدخل الكلى يستخدم النصوص القابلة للتنبوء، والتي تتيح تكوين معانى التوثيق "

ويؤكد كل من (: Cassidy & Themes Lancaster , 1993, 34) أن المدخل الكلى ينظم المنهج حول موضوعات، وجميع هذه الموضوعات يمكن أن تكون وحدات؛ علوم، أو علوم اجتماعية، أو أدب.)

ويقول (وجيه المرسى المرسي أبولبن، 2011) إن المدخل الكلى" يحتاج إلى مادة لغوية ثرية تتوافر فيها عناصر المهارات الأساسية".

من ثم يمكن القول:

إن النص الأدبي يمكن أن يكون مادة تعليمية ملائمة للغاية للمدخل الكلى، فالنص الأدبي يحتاج للمتلقى لتكوين المعنى، والمتلقى له بصماته الخاصة في تحديد هوية النص ورصد معالمه.

النص الأدبي يمثل وحدة لغوية كلية، وهذا يرجع لنوع العلاقات التي تجعل كل كلمة في النص مؤتلفة مع الأخرى. وتتبع هذه العلاقات، وفهم مدلولها ضرورة لفتح مغاليق النص، واستكشاف مدلولاته وأبعاده الجمالية .

ثانياً : من حيث برامجه واستراتيجياته:

من البرامج المرتبطة بالمدخل الكلى تذكر (إيمان مبروك، 2010، 105): جماعة المناقشة الأدبية حيث إنها تعتمد على المناقشات المفتوحة مع التلاميذ في الأدب والتركيز على التفسير الهادف للنص؛ أي قدرة التلاميذ على تكوين المعاني من النص.

ومما سبق يتضح:

من استقراء طبيعة النص الأدبي وخصائصه؛ يتضح أن المناقشة الأدبية يمكن أن تلائم – إلى حد كبير – دراسة النص الأدبي، فإذا كان طبيعة النص الأدبي التعدد بتعدد القراءات، وتعدد المتلقين؛ فقد يكون من المناسب فتح باب المناقشة لتبادل الخبرات، والرؤى المتباينة لدى المتعلمين؛ مما يساعد على توسيع أفق المتعلم، ويؤثر بالإيجاب على إفادته من النص.

وتحتاج المناقشة إلى مهارات خاصة لتتم بصورة صحيحة، وهي من مهارات التحدث المشتركة مع مهارات الإلقاء، والتي يعد اكتسابها بالنسبة لدارس الأدب ضرورة؛ لتحقيق التواصل الفني بين النص وقارئه، والتواصل الفني بين الأديب والمتلقى لا يحصل إلا إذا توافرت للمتلقي سنن المبدع.

المناقشة من الأساليب الملائمة للتدريب على مهارات النقد، والذي يعد مستوى رئيساً من مستويات الفهم القرائي للنص، ولما كان للنصوص الأدبية – عادةً – هدف أخلاقى في تحسين الفضائل، وتقبيح الرذائل؛ وجب الإفادة منها في تنمية القيم الخلقية لدى الناشئة، باتباع الأساليب الملائمة لذلك.

ويعد أسلوب الحوار، والمناقشة من الأساليب التفاعلية لتكوين القيمة، حيث يقوم المتعلم من خلال المناقشة بعرض أفكاره وتصوراته حول القضية القيمية المعروضة للنقاش، ومن خلال تلاقي الأفكار والمعتقدات وتصادمها؛ يكتشف التلميذ الصواب والخطأ.

يتضح أنَّ للمدخل الكلى عدة مبادئ من أهمها:

*استخدام المتعلم اللغة لتحقيق أغراض رئيسة تتمثل في:

التواصل الفعال مع أفراد المجتمع، وذلك عن طريق الاهتمام بتعليم اللغة من خلال المرور بمواقف اجتماعية وحياتية، والمشاركة في أنشطة التواصل، لا من خلال عزل أشكال اللغة، وهذا التواصل الفعال هو أكبر مثير لتحقيق عملية التعلم، حيث أشار بحث (حنان مدبولى، 2005) إلى نمو مهارات تحليل النص الأدبي لدى التلميذات باستخدام التعلم التعاونى ؛حيث يطلب من التلميذات أن يتعاونن فيما بينهن لتحليل النص الأدبي وفهم معانى مفرداته، وبالتالى الفهم الجيد للأبيات، مما ساعدهن في الإحساس بالجمال الموجود في الأبيات.

كما أن استخدام التعلم التعاونى جعل التلميذة تقوم بدور التعلم والتدريس في نفس الوقت؛ مما أدى إلى فهم أكثر للأبيات ؛حيث إن كل تلميذة تقوم بعرض ما فهمته من الأبيات وتشرحه بأسلوبها لزميلاتها مما ساعد على زيادة فهم الأبيات.

والواقع أن تهيئة أنشطة تعليمية تمثل مواقف اجتماعية حياتية ضرورية مهمة في تنمية القيم الخلقية حيث إن للاستدلال على وجود القيمة لابد أن تظهر في السلوك وعلى المستوى التعليمى من خلال أنشطة ومواقف حيوية.

*خلق توازن وانسجام بين مهارات اللغة ؛لأنها تعمل على خدمة المعنى ؛مما يضمن نمو المهارات جميعا نموا متعادلا، لاتطغى فيه مهارة على أخرى.

وهذا التوازن والانسجام في تنمية مهارات اللغة ضرورى في تدريس النص الأدبي؛ لأن تحقيق الإفادة من النص الأدبي يتطلب تنمية العديد من المهارات اللغوية، فعلى سبيل المثال تنمية مهارات الأداء اللفظى للقطعة الأدبية له أهميته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، وقواعد اللغة تتضح من خلال فهم النص ؛مما يؤدى إلى تنمية الكفاءة اللغوية، وتركيز المتعلم في النص الأدبي والفهم المتعمق له لابد أن يظهر في احتذاء النموذج للرقى بمهارات التحدث والكتابة، وقد أشار بحث (Goulden, Nancy , R, 1991): إلى أهمية تقديم نماذج تحدثية لعينة البحث في تنمية مهارات التحدث ؛ حيث إن البحث أكد فاعلية النماذج التحدثية في تنمية الجانب الصوتي والملمحى، كما أشار بحث (MOLTZ ,CAROL. Z, 1994) إلى فعالية التكامل بين الاستماع والتحدث، واستخدام النماذج التحدثية التي تعتمد على القصص والمناقشة والوصف في تنمية مهارات التحدث.

* تعلم اللغة في المدخل الكلى لابد أن يكون له مغزى ووظيفة،ويستخدم كقاعدة لتعلم آخر وخبرة أخرى، وكلما كان التعلم وظيفيا هادفا، كان ثابتا باقيا بالنسبة للمتعلم ؛لأنه يشبع احتياجاته ويؤيد أهدافه، وتقديم النص الأدبي – كنموذج لغوى – ثم توجيه المتعلم لمحاولة احتذاء النموذج في التعبير عن نفسه يشعره بوظيفية دراسة النصوص.

* اختلاف المستويات المتوقع الوصول إليها من تلميذ لآخر حسب المشاركة في الأنشطة، بينما الفصول التقليدية التي تعتمد على فروع اللغة، تحدد القدرة المتوقعة من المتعلمين.

* الاهتمام بتنمية مهارات التفكير من خلال خلق بيئة غنية عاطفية حيوية تشجع الفهم، والنص الأدبي يمكن أن يمثل هذه البيئة الغنية.

* الاهتمام بالجانب المعرفي متمثلا في قواعد اللغة وعناصرها، والجانب المهارى متمثلا في مهارات اللغة اللازمة للتواصل، والجانب الوجدانى متمثلا فيما يكتسبه المتعلم من قيم وميول واتجاهات ؛وبذلك فإن المدخل الكلى يتسع لتحقيق أهداف لغوية عديدة.

وقد أوضح (شوقى حسن أبو عرايس، 87،1987) أن: "المدخل الكلى للغة يزيد من إيجابية المتعلمين ويرفع من كفاءتهم التحصيلية من خلال نمو الاتجاهات لديهم تجاه المادة اللغوية".

ب- فلسفة وأسس المدخل اللغوي الكلي:

يعد "جودمان" أحد رجال التربية الذين ارتبط اسمهم "بالكلية اللغة"، ومن أوائل المؤيدين لاستخدام هذا المدخل كما يحدث الآن. ويرى جودمان (Goodman, 1986) أن المدخل اللغوي الكلي "مدخل يقوم على تعليم اللغة من القمة إلى القاع، وليس العكس"، وبالتالي فهو يؤكد على عدم تقسيم اللغة إلى أجزاء، بل يؤكد على تعليمها في سياق حقيقي، بشكل أكثر سهولة وإمتاعًا بالنسبة للمتعلم، بدلاً من التركيز على النصوص المدرسية، وكتب الأنشطة التي تؤكد على تجزئة تمارين اللغة؛ إذ يقوم مدرس اللغة الكلية باستخدام معرفة المتعلم وخبرته من خلال الأنشطة القرائية والكتابية، مثل : قراءة الكتب الخارجية أو كتابة الخطابات أو القيام بمشروعات كتابية في تعليم اللغة. وبالتالي يستطيع المتعلم التفاعل بشكل أفضل في آليات اللغة من خلال قراءتها وكتابتها المرتبطة بالحقيقة والواقع والبعد عن النمطية الأولى القائمة على تجزئة اللغة وتعلمها بشكل منفصل.

يتناول المدخل اللغوي الكلي نظرية تعليم اللغة التي تم تطويرها بشكل أساسي، لمساعدة الطلاب في تعلم القراءة، والتي امتدت لتشمل تعليم تلاميذ المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية أيضًا، ويرى البعض أن المدخل يعد وسيلة مثالية لتعليم القراءة للكبار والصغار في نفس الوقت؛ حيث يشكل هذا المدخل في أحد جوانبه نظرية لتعلم الصغار القراءة، وعلى الجانب الآخر نظرية لتعلم الكبار ككبار، مما يشير إلى عملية توحد تعليم الإنسان بصفة عامة (Lewis, Warren, 1997).

وفقًا لأصحاب هذا المدخل (Brockman, 1994; Strickland, 1993)، فإن اللغة الكلية تمثل محورًا جديدًا للتعليم التقديم بشكل مستمر حسب طبيعة "روسو" الرومانتيكية، وبراجماتية "ديوي"

الديمقراطية، وملاحظة "بياجيه" لتعلم الطلاب بطريقتهم الخاصة، والبناء الاجتماعي التفاعلي في التعلم لـ "فيجوتسكي" وغيره. ومن بين جوانب التعلم الأخرى، نجد أن اللغة الكلية تشمل نماذج عملية للتدريس والتعلم، من خلال التفاعل مع النص واللغة والتنسيق التعاوني بين المتعلمين، والاشتراك في تعلم الأسباب الواقعية (Lewis, Warren, 1997).

عرف المدخل اللغوي الكلي على أنه طريقة لتقريب أو لتجميع وجهات النظر الخاصة باللغة، وطريقة تعلمها، وبالأشخاص المعنيين بها وهم الطلاب المتعلمون والمعلمون (Goodman, 1986).

وعرف أيضًا بأنه مجموعة من المعتقدات (Manning and Manning, 1989)، وبأنه وجهة نظر نظرية تقود الممارسة وتتغير بموجبها (Altwerger, 1991). وأوضح كل من رينز وكندي (Raiones and Canady, 1990)، أن المصطلح استخدام لوصف التدريس الذي يقوم على البحث والملاحظة المكثفين لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة وتطورهما الطبيعي.

وقال داتيلز وآخرون (Dnaiels; et al., 1999) إن مدخل اللغة الكلي عبارة عن فلسفة في التعليم والتعلم، ومنحى للمناهج ومجموعة من الأنشطة المنفصلة ولكنها مرتبطة مع بعضها ارتباطا وثيقا، وبالرغم مما سبق يرى ستانك (Stanek, 1993) أن هذا المصطلح لم يعرف بشكل واضح بعد، وأشار بعض المربين ومنهم تيلور (Taylor, 1992) لهذا الاتجاه أو المنحى بأنه مدخل خبرة اللغة (LEA) Language Experience Approach الذي يحث على القراءة والكتابة من خلال استخدام الخبرات الشخصية واللغة الشفوية.

وقد أوضح ألتويجر وآخرون (Altwerger; et al., 1987) أن المدخل اللغوي الكلي يجب أن يصبح ممارسة، ذلك لأن الممارسة تعني مساعدة الطلاب في بناء المعنى لأنفسهم وبأنفسهم كي يتمكنوا بذلك من الوصول إلى فهم أفضل وذلك من خلال المواقف التعليمية التي يواجهونها أثناء أحداث القراءة والكتابة (Literacy Events) والتي تنقلهم بسهولة من الكلمة إلى الحياة، فالمدخل اللغوي الكلي "هو فلسفة تعليم اللغة تطورت أساسًا لمساعدة الطلاب الصغار على تعلم القراءة" (Brockman, 1994).

وتعني "الكلية اللغة" أن تغمر الطالب بالقراءة والكتابة، مع تعلمه الكلام والحديث، وسيتمكن من التقاط الكلمات المناسبة له ويقرؤها. وبالطبع من نموه ونضوجه، وتتزايد مفرداته اللغوية مع اتساع عالمه (John Van, 1995).

لقد أخذ المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية بمكاملة عمليات اللغة (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع)، وكذلك بدءوا في التحرك نحو ما عُرف بالمنحنى التكاملي للغة (Routman, 1991).

ويرى (روتمان، 1991) أن نظرة المعلم للغة وعملية التعلم هي التي تحدد منهجه التعليمي، وليس المواد التي يستخدمها، فهو يقول إن المواد بين يدي معلم يتبنى نموذج المهارات هي مواد مهارات، فليس شرطًا لكي يصبح معلم لغة متكاملة أن يغير المواد التي يستخدمها وإنما الشرط هو النظرية التي يحملها حول كيفية تعلم الطلاب اللغة.

و المنهج اللغوى الكلى عبارة عن مصطلح يستخدم للدلالة على إمكانية تعليم اللغة فى مواقف اتصالية طبيعية ، أو من خلال نصوص كامله ، و لذلك وجب أن يكون لدى المعلم إدراك واع بالمدخل اللغوى الكلى فى اللغة ، لان ذلك يزوده بنشاطات و طرق لتعليم اللغة و التغلب على المشكلات التى تعترض سبيله .

وعرف مصطلح المنهج اللغوى الكلى بانه مجموعة من المعتقدات حول طبيعة اللغة و طبيعة المتعلمين ، و تم تعريفها بانها وجهة نظر فكرية تقود الممارسة و تتغير بموجبه ، و عرف أيضاً بانه نظرية و حركة تنمو من بؤرة التركيز على تعليم القراءة و منها إلى التحدث و الكتابة و كل عمليات التعليم و التعلم ، كما اشير إلى انها فلسفة تعليم و تعلم اللغة ، قائمة على تعليم المتعلمين القدرة على استخدام مهارات التواصل بطريقة مقصودة و ذات معنى بشكل متكامل ، كما قد تعريف المنهج اللغوى الكلى بانه مدخل تتكامل فيه مهارات التحدث و الكلام و مهارات الكتابة مع الأداء اللغوى من خلال تكامل كلى بين مهارات اللغة العربية .

و مفهوم المدخل اللغوى الكلى يقوم على الأسس التالية :

1- اللغة هي نشاط انساني طبيعي يشترك فيه كل أبناء الجنس البشري و يمكن تعلم هذا النشاط
2- اللغة فى النهاية هي ظاهرة اجتماعية يتم استخدامها لأغراض التواصل بين أبناء الجنس البشرى ..
3- اللغة في حقيقتها هي ظاهرة إنسانية اجتماعية ووسيلة إتصال بين أبناء الجنس البشري وهي وسيلة للتواصل والتفاهم بين البشر ومن الممكن اكتسابها و تعلمها .

فشخصية المتعلم و ذاتيته في إرادة التعلم تعلب دوراً فريداً فى عملية التعلم ، و هنا تبرز أهمية اللغة و ضرورة ايجاد أفضل الطرق لتعلمها ، و قد تنوعت الطرق و الأنشطة التى يمكن أن تعلم بها ، كالتعليم المباشر و التعليم عن طريق المجموعات ، و ظهر مفهوم البرجماتية معتمداً على المدخل اللغوى الكلى ، و استخدام العمليات فى تحليل المحتوى و معالجه ما يتعلمه الطلبة فى دروس اللغة و استخدام المدخل اللغوى الكلى يتطلب أنشطة تنفذ بشكل فردى أو بشكل مجموعات صغيرة أو يستخدم فيه المناقشة المتتابعة ، و يقرأ النص ثم تجرى المناقشة حوله بين المعلم و الطلبة كمدخل للكتابة حوله (ديوى ، 1986) .

ومنهج اللغة الكلي لا يعني فقط التخلي عن المنهج التقليدي، وإنما هو يتحصل في إمكانية أن يقرر المعلمون والطلاب معًا ما يستحق أن يعرف وكيف تتم معرفته. إنه يعني خلق بيئة تعلم هادفة، وحقيقية، ومعتمدة على حاجات المعلمين والطلاب للمعرفة ورغباتهم.

تبنى أصحاب هذا المدخل وجهة نظر في تدريس وتعليم اللغة؛ حيث إن اللغة من وجهة نظرهم وحدة كلية، ويجب أن تكون كذلك عند تعلمها أو تعليمها، وتعتمد في تعلمها على اللغة الطبيعية المتحدثة، واللغة لا بد أن تكون اجتماعية في تدريسها تحدثًا وقراءة وكتابة واستماعًا، وأن تكون هذه العناصر متحدة ومتكاملة في الموقف التدريسي.

وفصول اللغة الكلية عبارة عن مجمعات من المتعلمين يعملون سويًا ليطوروا منهجهم في القراءة والكتابة؛ فهم يقرؤون ويكتبون معًا، ويقومون معًا، وتمتد نشاطاتهم لتشمل جميع أنواع القراءة والكتابة، لتنمي من خلالها نصوصًا مكتوبة تكون مادة لتعلم اللغة (Peyton, Joy & Crandall, Joann, 1995).

ويعد المدخل اللغوي الكلي إدراكًا لتعلم وتعليم اللغة، وليس مجرد طريقة خاصة أو مجموعة استراتيجيات وأساليب التعلم (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991)، ويؤكد أصحاب هذا المدخل أن اللغة يجب أن تدرس بشكل كلي، وإلا فلن يصبح اسمها لغة بل مجرد قواعد ونماذج منفصلة، أما اللغة المكتوبة فلها نفس احتياجات اللغة المنطوقة التي يجب أن تتكامل معًا لحدوث عملية التعلم؛ وذلك لأن استخدامات اللغة متنوعة وتعكس أشكالاً مختلفة من الأساليب والأصوات، كما أنها اجتماعية بمعنى أنه يجب تعلمها من خلال التفاعل مع المتحدثين والقارئين والكاتبين لها.

ورفض اتجاه اللغة الكلي، بصفته منهجًا جديدًا الاستخدام الوحيد للمنهج التقليدي المسمى

"التأسيس" "Basa"، الذي يقوم على تمزيق اللغة إلى أجزاء صغيرة مجردة، على الرغم من أن هذا التزيق يظهر اتساقًا منطقيًا للاعتقاد السائد بأن الطلاب الصغار يتعلمون أفضل من خلال تجزئة اللغة، لذلك تجزأت وحولت إلى كلمات ومقاطع وأصوات لا ارتباط بينها. ولسوء الحظ، فإن هذا المنهج التقليدي يهمل الهدف الطبيعي للغة، وهو توصيل المعنى ويحيله إلى مجموعة من الممارسات (أوراق عمل، وكتب، وأدلة، واختبارات مكتوبة) لا ترتبط بحاجات وخبراتهم الطلاب المستهدفين. ولا بد هنا من التأكد على أن تبني المدخل اللغوي الكلي لا يعني التخلي تمامًا عن المنهج التقليدي، ولكن يجب أن لا يغيب عن البال أن الأساس الأهم الذي تقوم عليه فكرة المدخل هو (متعلم كامل يتعلم لغة كاملة في مواقف كاملة)، رافضًا النظرة السلوكية لدور البالغين في الموقف التعليمي الحقيقي. فالمتعلمون يجدون في هذا المدخل إجابات لأسئلتهم، وحلولاً لمشكلاتهم مما يمكنهم من إعادة بناء فهمهم لتلك المشكلات. إنهم هنا منخرطون في استخدام حقيقي (Authentic) للغة أكثر من مجرد قراءة كتب منفردة أو تعبئة أوراق عمل معينة (المومني، 2001 : 279).

ويرى مؤيدو المدخل أن "اللغة الكلية" إنسانية، فهي تعتمد على مبدأ أن الطالب ليس بحاجة إلى القواعد والقوانين كي يتمكن من التعلم، وأنه بمجرد وجود البيئة المناسبة، سيأتي التعلم بشكل طبيعي وتلقائي (John Van, 1995).

كما عرف المدخل الكلى بأنه: " نظرية تركز على كيفية حدوث تعلم اللغة، وهذه النظرية تبنى على عدة اعتقادات منها:

1-أن اللغة تعلم من خلال ممارسة واستخدام حقيقى .

2-أن تعليم القراءة والكتابة يتم من خلال ممارسة أصلية .

3-أن تعلم اللغة - يتحقق -بشكل أفضل من- خلال الاتصال المباشر والخبرات الشخصية (Thomas, 2001) .

علاوة على ما سبق فيعد المدخل الكلى: " طريقة خلافية لتدريس القراءة التي تعتمد على نظرية التعلم البنائي ودراسات الانثربولوجى (علم الأعراق البشرية)، التي يتوقع فيها أن يمد المعلم طلابه ببيئة غنية بالقراءة والكتابة، والربط بين فنون اللغة (الاستماع – التحدث– القراءة– الكتابة).

وتؤكد بثينة محمود على أن المدخل الكلى " رؤية فلسفية في تعليم اللغة وتعلمها

تؤكد على أهمية تكامل فنون اللغة، واعتبار المتعلم أساساً في عمليات التعلم ومحوراً لها، فالدارسون يجب أن يمارسوا القراءة والكتابة والاستماع والتحدث من خلال موضوعات ذات صلة باهتماماتهم وخبراتهم حتى يمكنهم التواصل بين حياتهم الشخصية وبين ما يتعلمونه للوصول إلى الفهم الحقيقي وتكوين المعنى".

وفى ضوء التعريفات السابقة يمكن تحديد خصائص المدخل الكلى فيما يلى:

1-المدخل الكلى هو رؤية فلسفية فى تعلم اللغة متمركزة حول المتعلم.

2-المدخل الكلى هو رؤية فلسفية تركز على تدريس القراءة والكتابة معاً ككل متكامل .

3-المدخل الكلى ينظر للغة ككل متكامل (استماع – تحدث – قراءة –كتابة) .

4-يركز المدخل الكلى على الموضوعات ذات الصلة باهتمامات وخبرات الدارسين حتى يمكنهم التواصل بين حياتهم الشخصية وبين ما يتعلمونه ،للوصول إلى الفهم

الحقيقى وتكوين المعنى .

5-يهتم المدخل الكلى بدراسة علم (الأعراق البشرية) التى يتوقع فيها أن يمد المعلم طلابه ببيئة غنية بالقراءة والكتابة ، والربط بين فنون اللغة (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) .

6-المدخل الكلى منظومة فكرية متكاملة تؤمن بأهمية السياق والمجتمع الذى يعيش فيه المتعلم ، من خلال مواقف وظيفية تمد المتعلم بلغة ثرية بالمعانى .

7-يساعد المدخل الكلى فى القضاء على الفواصل بين فروع اللغة ومهاراتها والتعامل مع النص فى إطار متكامل ومترابط (Riggpat,1991) .

جـ- مميزات المدخل اللغوي الكلي:

المدخل اللغوي الكلي يمكن أن يكون الطريقة المثلى (الفُضلى) في حل المشكلتين الرئيسيتين اللتين تعاني منهما الأنظمة التربوية في الدول النامية وهما :

1-مستوى أداء المعلمين المنخفض ومستوى خريجي المدارس الثقافي المنخفض أيضًا.

2-وعلى مستوى الطلاب : يجب تشجيعهم على التفاعل مع المواد التعليمية وذلك لتطوير قدراتهم

العقلية اللازمة لتعلم موضوعات مختلفة.

فالتطور الفعلي للطفل ينعكس في استجابته لبعض المؤثرات البيئية وخاصة "بيئة المدرسة"، وعليه فإن من المفيد تركيز جهود المدرسة على إشراك الطالب بنشاطات تساعده على بناء المعنى من خلال المعنى (المومني، 2001، 282).

ويلخص رينز وستركلاند (Rains & Strickland, 1995, 13-14) مزايا المدخل اللغوي الكلي فيما يلي:

1- تعليم اللغة بناء على ما يعرفه الطالب بالفعل حول اللغة الشفهية، والقراءة، والكتابة، والتركيز على اللغة الهادفة، بدلاً من تطوير المهارات المنعزلة.

2- احترام اللغة التي يجلبها الطالب معه للمدرسة، واستخدامها كقاعدة للأنشطة اللغوية، وأنشطة المهارات الأساسية.

3- توفير الخبرات القرائية، باعتبارها جزءًا متكاملاً لعملية التواصل العريضة، التي تشتمل على الاستماع، والتحدث، والكتابة، وكذلك أشكال التواصل الأخرى مثل الفنون والرياضيات والموسيقى.

4- تشجيع محاولات الطلاب المبكرة للكتابة، دون التركيز على الصياغة الصائبة للحروف والكلمات والجمل.

5- تشجيع المحاولات الجريئة للطلاب في القراءة والكتابة، وتقبل ما يبدو أنه أخطاء كصورة طبيعية لنمو وتطور الطالب.

6- استخدام المواد التعليمية المألوفة للطلاب مثل القصص الشهيرة؛ وذلك لأنها تمنح الطلاب إحساسًا بالسيطرة والثقة بقدرتهم على التعلم.

7- تشجيع الطلاب على المشاركة الحيوية النشطة في عملية التعلم، بدلاً من كونهم متلقين سلبيين، وذلك باستخدام الأنشطة التي تسمح لهم بممارسة خبرة الحديث، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

هذه الميزات لخصها جودمان (Goodman, 1985) بقوله "إن تعلم اللغة يكون سهلاً وسريعًا وشاملاً إذا كان وظيفيًا (Functional)". ومن هذه المنطلقات نعلم أن عدم القدرة على تعلم اللغة

أحيانًا أخرى هو بسبب الممارسات التربوية الخاطئة المستخدمة في المدارس حاليًا بتسميتها المختلفة التحليلية والتركيبية والصوتية. فاللغة التي تحاول المدرسة تعليمها لا تنتمي إلى المتعلم ولي سلها قيمة اجتماعية بالنسبة له وهي (أي اللغة) مفروضة عليه، وهذه الأمور الثلاثة تؤدي إلى عدم رغبة الطالب في تعلم اللغة والنفور منها والشعور بالإحباط، وبالتالي الفشل في تحقيق هذا الهدف. وكثيرًا ما يتضح ذلك من خلال مشاهدتنا للأخطاء اللغوية البسيطة التي يقع فيها طلاب الجامعات (المومني، 2001 : 280).

للمدخل اللغوي الكلي تضمينات تربوية كثيرة يمكن الاستفادة منها في المدرسة وفي البيت على حد سواء ومنها :

1- القراءة للطلاب، وهي من أبرز الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الآباء والمعلمون لأنها تجلب السعادة لنفس الطالب وتوسع خياله ومداركه وتحسن إعداده للمستقبل.

2- ممارسات المعلمين في غرفة الصف يجب أن تتمحور حول الطالب؛ لأننا كثيرًا ما نلاحظ أن الممارسات الصفية تتمحور حول المعلم، فالمعلم يسأل ويجيب ويعد التجارب، ويشرح، وهو يمتلك المعرفة التي يستطيع أن يلقنها للطالب بواسطة انتقال صوته في الهواء دون السماح للطالب بالمشاركة أو مناقشة ما ذكره المعلم في كلامه. ولهذه الممارسات أثر سلبي في حياة الطلاب وفي إعدادهم للحياة المستقبلية.

3- يجب أن تراعي الممارسات التربوية المستوي النمائي للمتعلم (Developmentally Appropriate Practices) (Bredekamp, 1987). ففي كثير من الأحيان (وبسبب الاعتماد الكلي على الكتاب المقرر) نجد أن الطالب غير قادر على فهم المحتوى بشكل جيد وذلك لعدم توافر

أحد شروط التعلم الأساسية مثل النضج.

4-يجب ألا يلزم المعلم بالمنهاج الكامل ولا يلزم به الطلاب كذلك، فالخطوط العريضة تكفي لإفساح المجال أمام المعلم والطلاب للإبداع وإبداء وجهات نظرهم نحو تطوير المعرفة كما تقتضيه المتغيرات المتعلقة بذلك بما فيها الظروف الزمانية والمكانية.

5-عملية تحضير المعلم وتدريب يجب أن تكون مستمرة. إن كثيرًا من المعلمين الممارسين يعتقدون بأن بأسلوبهم هو الأفضل، وهذا نتيجة حتمية لعدم إطلاعهم على ما هو جديد في المجالات التربوية، ومثل هؤلاء يكررون أخطاءهم التي صدرت عنهم منذ السنة الأولى لممارستهم التعليم طيلة مدة خدمتهم التي قد تصل في بعض الأحيان إلى أكثر من ثلاثين سنة.

6-تشجيع الاكتساب والتحسن الطبيعي للقراءة والكتابة. وذلك يتم من خلال الممارسات الجيدة في التعامل مع الطلاب مثل احترامهم والاستماع لهم وهم يروون القصص التي تهمهم ويرغبون بسردها.

7-توفير الكتب والمراجع الأدبية في غرفة الصف بحيث يستطيع الطلاب اختيار ما يستهويهم من النماذج الأدبية المختلفة ويتمكنون من البحث والاستقصاء، لإيجاد الحلول للمسائل التي تهمهم.

8-تشجيع الطلاب على القراءة والكتابة منذ الصغر وحتى قبل دخول الروضة (3 - 5 سنوات)، ويتم ذلك بالسماح لهم بالتعامل مع الأشياء المكتوبة والمتداولة في البيت وفي الشارع، أو الطلب إليهم القيام بذلك. فعلى سبيل المثال يطلب من الطالب المساعدة في إعداد قائمة التسوق، وإرسال رسائل إلى الأقارب، وقراءة أسماء الشوارع مثلاً.

9-يجب ألا ينحصر المنهج في الكتب المقررة، لأنه عندما تصبح الكتب المقررة منهاجًا فعند ذلك تتحكم بكل من المعلم والطلاب لأن مضامينها تكون متتابعة بإحكام حسب نظرة ضيقة لأهدافها المحددة.

10- استخدام المدخل اللغوي الكلي هو عملية تطورية تنمو في إطار فهم مفاهيمي لفلسفتها. إن التطور يمكن أن يكون على شكل خطوات صغيرة يقوم بها المعلم لكي يتعلم

الطلاب الخبرات الهادفة وبالتالي تنمو قدراتهم ويصبحون قراءً وكتابًا متمكنين.

11- لتطبيق المدخل اللغوي الكلي يجب توفير دعم متواصل ومستمر للمعلمين خلال عملية التغيير. فالمعلمون يحتاجون إلى الدعم المستمر ولتزويدهم بالمعلومات الضرورية حول الآلية التي عليهم البدء بها، في ضوء التطور في عمل الطلاب، وتخطيط الخبرات التعليمية لهؤلاء الطلاب (المومني، 2001 : 283-284).

فمن الطرق الشائعة لتدريس اللغة الكلية الصحف اليومية، و كتابة الخطابات، والكثير من القراءة الصامتة والشفهية للأدب الواقعي، وتعاون المتعلم، وما قدمناه قليل مما يمثل هذه الفلسفة في الواقع. مع ملاحظة أن المغالاة في التأكيد على القواعد واستظهار التعليم دون فهم، قد أثبت مع الوقت أنه معوق، ويقود الطلاب لرؤية القراءة والكتابة على أنهما عمل روتيني شاق ولغز بدلاً من أن يكون طريقة ممتعة للحصول على المعلومات (E.W., 2002).

د- المدخل اللغوي والتكامل بين فنون اللغة :

تعرف المداخل المختلفة اللغة والتعلم طبقًا لأسسها الفلسفية. حيث يؤمن رج (Rigg, 1991) أن "اللغة الكلية هي مفهوم فلسفي عن كيفية اكتساب اللغة في عمليات غير مقصودة" حيث تقوم على أساس أن اللغة والمعرفة تكتسب من خلال عمليات غير مقصودة.

ويضيف (Goodman, 1986) أن تعلم اللغة تكون سهلة عندما شاملة، وحقيقة، ومناسبة، وتكون وظيفية عندما تفهم، وتواجه في إطار استخدامها، وحينما يختارها المتعلم لاستخدامها.

وقد أكد تايلر (Taylor, 1989) أن اللغة تتم بصورة كلية في حجرة الدراسة عندما يمارسها الطلاب ويستخدمونها، وأصحاب المدخل اللغوي الكلي يؤكدون أن التقدم في تعلم اللغة يتم من فهم اللغة ككل إلى فهم الجزء. حيث يرتكز تعلم اللغة واستخدامها بصورة كبيرة على الدوافع الأصلية في المتعلم، وتوافقها الشخصي معه أكثر من المكافآت الخارجية، ودفع الآخرين، وينظر للغة على أنها غير قابلة للتجزئة على وجه الضرورة.

ويؤيد المدخل فكرة "التعرف إلى أن اللغة فردية واجتماعية"، وأكد ذلك (Rigg, 1991) لأننا أفراد غير متطابقين في عدد غير محدد تقريبًا من الخبرات الحياتية المختلفة، فغالبًا ما تعكس لغتنا

المنطوقة والمكتوبة هذه الاختلافات، فاللغة مسألة اجتماعية واستخدامها غالبًا ما يكون في إطار اجتماعي، وهذا ينطبق على اللغة المنطوقة والمكتوبة معًا. وتطبيق هذا المبدأ على فصل اللغة الكلية يؤدي إلى الاهتمام بالطلاب والمحتوى معًا. ويشير (Altwerger and Flores, 1991) إلى أن اللغة ترتكز في جزء منها على الاعتقاد بأن "المعرفة تكوين اجتماعي أكثر من كونها متلقاة ومكتشفة".

أما جودمان (Goodman, 1986) فيعتقد بأن "اللغة شخصية واجتماعية"، وهي تشتق من الداخل عن طريق الحاجة إلى الاتصال وتتكون وتتشكل من الخارج تجاه معايير المجتمع. ويضيف إن النمو اللغوي يقوي، وإن المتعلم يمتلك هذه العملية ويتخذ القرارات متى يستخدمها ، ومن أجل ماذا ،وبأي النتائج ، بل قد ينمو ويقوى الأدب أيضًا إذا كان المتعلم مسيطرًا على ما يتم بها، فتعلم اللغة هو تعلم أن تفهم معنى العالم في الإطار الذي يفهم فيه الآباء والأسر والثقافات هذا العالم.

بينما أثبت (Harp, 1993) أن النمو المعرفي واللغوي مرتبطان تمامًا، والفكر يعتمد على اللغة، واللغة تعتمد على الفكر، بمعنى أن "تطور اللغة عملية شخصية وإنجاز اجتماعي".

ويشير فريمان (Freeman, 1994) إلى أن التعلم يسير من الكل إلى الجزء، ففي اللغة المنطوقة نجد المتعلمين لها غالبًا ما يستخدمون جملاً ذات كلمة واحدة، وهذه الكلمات الفردية تعبر عن أفكار شاملة، وتنمو وتتطور اللغة لتملأ كل الأجزاء بإضافة كلمات أكثر إلى عباراتهم، والكتاب المبتدئون غالبًا ما يمثلون الكلمة الكلية ويشيرون إليها بحرف واحد، ثم يضيفون إليها حروفًا أكثر ويحركونها ناحية الهجاء المتعارف عليه.

ويعتقد (Bridge, 1989) أن النتيجة للتحرك من الكل إلى الجزء يكون لتلاميذ قادرين على ربط مهارات التركيب للكلمة ذات المعنى والعبارة والنص، ويكونون قادرين بصورة أفضل على رؤية الهدف من تعلم المهارة، فالطلاب يتعلمون على نحو أفضل، عندما يكونون قادرين على ربط ما يتعلمونه بأطر أو محتويات ذات معنى.

ويؤمن تايلر (Taylor, 1989) بأن الاتجاه السابق يقيد متعلمي اللغة، لأن الصغار يمكنهم المشاركة في كل الأنشطة اللغوية بغض النظر عن مستويات الكفاءة في اللغة. فالمجموعات قات القدر المختلفة يمكنهم التعلم معًا، ومن أهم استراتيجيات التعلم "أن يكون الطالب هو محور العملية"، إلى جانب: مساعدة الصغار على ممارسة واستخدام اللغة للتفكير، والبحث عن النمو ذي المعنى في اللغة المنطوقة، وترابط القراءة والكتابة مع النمو في ذات الوقت، حيث إن "معدل النمو فردي بصورة

كلية". ويضيف إن الطالب يستخدم اللغة المتنامية في عملية القراءة والكتابة منذ البداية، ويتعلم الطلاب التحدث، والقراءة، والكتابة عندما يشتركون في العملية.

إن عملية التعلم تركز على الموقف الخاص بعالم المتعلم واحتياجاته الخاصة به وكذلك اهتماماته ورغباته وتطلعاته السياسية والاجتماعية، وليس ما يمليه عليه المدرس من توجهات يعتقد أهميتها.

فالطلاب لهم أسلوبهم المفضل في العمل، وأن المدرس الجيد هو الذي يضع هذا المبدأ في اعتباره عند تخطيطه للمنهج.

وفي حجرة الدراسة نجد أن المجموعات الصغيرة داخل حجرات الدراسة تعمل على الاتصال المعرفي بطرق متعددة من محادثات التعلم، والاستماع إلى أكثر من شخص إلى جانب المعلم. كما يشترك كل من الطلاب والكبار في حب التعبير عن النفس. وعلى الرغم من قلة خبرة الطلاب في الحياة، إلا أنهم أيضًا يتعلم بعضهم من خبرات بعض من عدة جوانب، كما تمثل الجوانب المعرفية وإدراكاتها أهمية بالنسبة لهم لما يقرؤونه وما ستفيدونه من هذه القراءات.

ففي المدخل لا يعد المدرس هو المصدر الوحيد لحقيقة العالم الخارجي، ومادة القراءة الخاصة بهذا العلم، بل يقوم الطلاب بإحضار هذه المادة إلى حجرة الدراسة إما من الصحف الخارجية أو كتابات الكبار، أو القصص المفضلة لديهم وبذلك تصبح عملية التعلم أكثر مشاركة "في نادي تعلم القراءة". وبهذا تتاح فرصة كبيرة لتنمية اللغة بشكل طبيعي، وكذلك كسب الوقت اللازم لذلك. وتصبح عملية التعلم صفقة مثمرة يتم فيها العمل بشكل جماعي، ويتم فيها القراءة بشكل كلي للأدب الذي يمثل الحياة الواقعية، ويتم فيها إنتاج النصوص الخاصة بالفرد ذاته كجزء من إحساسه بالمعنى الذاتي مع مساعدة الآخرين له بشكل بسيط (Warren, 1997).

وانطلق المدخل اللغوي الكلي (Whole Language Approach) من اهتمام أصحابه بتدعيم الصلة الوثيقة بين المهارات الأساسية للغة وتعليم المواد القرائية وذلك من خلال عملية تدريس تدعم استيعاب المفاهيم ووحدة موضوع متكاملة، واختيار موضوعات وأنشطة للتعلم، والمواد التعليمية، بشكل يدعم اهتمامات الطالب، ويساعد على تكوينه للمعنى، وإثراء لغته الخاصة، وهي أسس تتيح فرصة واسعة لتحقيق التكامل بين فنون اللغة.

فقد أكد المهتمون بتعلم اللغة أن أفضل المداخل المتبعة في تعليمها هي تلك التي تحقق التكامل بين فنونها، على نحو فعال؛ وذلك لأن هذه الفنون – في حقيقة الأمر – توجد على نحو متكامل؛ وبالتالي فإن مناخ التعليم الذي يحقق اقترابًا من واقع استخدامها في الحياة العملية هو أكثر تلك المداخل قدرة على إكساب الطلاب المهارات اللغوية.

وينادي شاناهان (Shanahan, 1991) بالعمل على تكامل مهارات اللغة من (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة) في البرنامج اللغوية المقدم للطلاب في المرحلة الابتدائية.

وقد كانت رؤية أصحاب المدخل اللغوي الكلي (WLA) واضحة في إلغاء الخطوط الفاصلة بين المهارات اللغوية، وأن بناء المعنى وتركيبه هو القاسم المشترك بين تلك المهارات، فالقارئ أو المستمع يبنيان المعنى في ضوء ما لديهم من معارف وخبرات، وهما يتشابهان مع المتحدث والكاتب، ومن ثم فإن أفضل المداخل هي أكثرها قدرة على تحقيق التكامل بين مهارات اللغة (شريف، 2002: 142-143).

ويذكر تيرني وبيرسون (Tierney & Person, 1983: 568-580) أنه يجب النظر إلى القراءة والكتابة على أنهما متشابهتان في عمليات تركيب المعاني في كل منهما، ذلك حتى يمكن إدراك طبيعة الداخل بينما، والسعي نحو المكاملة بينهما على نحو أفضل.

ويؤكد كل من نسلون وكالفي (Nelson & Calfee, 1998: 1-52) أهمية اكتساب اللغة عن طريق الاهتمام بمهاراتها الأربع "الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة". وأشار إلى أن اكتساب اللغة في ظل هذا الاتجاه يتحرك من الكل إلى الجزء، مع التركيز على اكتساب اللغة في مواقفها الطبيعية.

هـ– المدخل اللغوي الكلي وتعليم القراءة والتعبير الكتابي:

قد يرى أصحاب المداخل الكلية (WL) في تعليم اللغة الأم؛ أن تعليم اللغة لا يتم من خلال فصل مكوناتها، وإنما يتم تعليمها بشكل كلي، حيث تترابط جميع تلك المكونات، وقد أشاروا إلى أن اللغة تكتسب من خلال دورها في تأدية عدد من الوظائف، وينبغي أن يتم ذلك من خلال مناخ شبيه بذلك الذي يتعلم من خلاله الطلاب لغتهم الشفوية. ومن ثم فإن تعلم اللغة الأم يتم من خلال

القراءة والكتابة بوصفهما مهارتان أساسيتان تستهدفهما الحلقة الأولى من التعليم، وينبغي أن يتم تعليمها من خلال مواد قرائية تجذب اهتمامات الطلاب وتتفق مع ميولهم (Manning, 199916-25).

وقد تزايد الاهتمام "بالرؤية الكلية" وذلك نتيجة لما رآه أصحاب هذه الرؤية من ضرورة التكامل بين المهارات المختلفة، وأهمية تمركز التعليم حول لغة الطالب، وهو ما قاد إلى التسليم بضرورة تعليم اللغة وتعلمها من خلالا سياقات طبيعية نابعة من خبرة الطالب. ولم تكن سلاسل القراءة قادرة على تلبية احتياجات الطلاب (Sloan, 1991: 7).

ويرى جودمان (Goodman) وهو من أبرز مؤسسي هذا المدخل "أن تعليم القراءة أمر طبيعي، وأن الطلاب يمكنهم تعلم القراءة كما تعلموا التحدث، من خلال التعرض لبيئة أدبية.

وتعد النظرية البنائية (Constructivism Theory) لكل من بياجيه وفيجوتسكي (Piaget, 1977 & Vygotsky, 1962) أكثر النظريات توافقًا مع التعلم القائم على المدخل اللغوي الكلي. فطبقًا لآراء بياجيه تحدث عملية التعلم من خلال عمليتي التمثيل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) (شريف، 2002: 102).

يرى بياجيه أن تعلم القراءة ينطوي على تفاعل بين تمثيل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة وملاءمة المعرفة القديمة مع الجديدة، فالقارئ يتفاعل مع المادة المكتوبة، ويستخدم تنبؤاته من خلال اختبار المعلومات التي يقرؤها، فإما أن يؤكد هذه المعلومات بفهمه للمعنى، أو يدحض تنبؤاته، فإذا تحققت صحة تنبؤاته، بناء على معرفته السابقة، ينظم القارئ تفكيره في أبنية جديدة، ومن ثم تكون عملية مواءمة، حيث يقوم القارئ بتحقيق التكامل بين معلوماته الجديدة، وخبرته السابقة (Stahle & Mckenna, 1994: 175).

وفي هذا الصدد يؤكد سميث (Smith, 1985) أن الطلاب لا يتعلمون القراءة بغرض الحصول على معنى المادة المكتوبة، ولكنهم يسعون لتكوين معنى، ومن هنا فإنهم يتعلمون القراءة كنتيجة، وتكون عملية القراءة عملية تفاعلية، حيث يتفاعل الطلاب مع المادة المكتوبة بشكل نشط لتكوين معنى ما (Raines & Strickland, 1995: 3).

وتعد الكتابة نشاطًا جوهريًا للصغار في هذا المدخل، حيث اعتبرت وجهة النظر التي تعامل الطلاب على أنهم منتجون للمعنى وجهنة نظر ملائمة لتنميتهم ككتاب، وتدعيم مهارة الكتابة لأغراض مختلفة وبأساليب مختلفة، حيث يتم دعمهم من قبل المعلمين للخوض في مواقف إبداعية دون الخوف

(شريف، 2002: 103).

وعلى هذا انتشرت في فصول المرحلة الابتدائية مراكز عديدة لأنشطة الكتابة، فلم تعد مهارة الكتابة تقتصر على القارئ الماهر، بل أصبح تعلمها من خلالها نشاطات هادفة تخدم مواقف حياتية مختلفة (Rains & Strickland, 1995: 7-8).

وفي هذا الصدد أكدت أبحاث (Clay, 1978) على مبادئ الكتابة، أن الطالب قادر على بناء المعنى مستخدمًا أية معرفة يمتلكها، حتى قبل أن يتمكن من مهارة القراءة، كذلك الأبحاث التي أجريت على فصول الكتابة داخل فصول المدخل اللغوي الكلي (WLAC). اكتشف المعلمون أهمية مهارة الكتابة عبر مساحات المنهج، ووجدوا أن الكتابة يمكن أن تكون مركبة للطلاب في السنوات الأولى لممارسة المهارات الأساسية (قراءة، كتابة، تهج) (Rains & Strickland, 1995, 7).

وتأسيسًا على ما سبق، وفي ضوء نتائج الأبحاث النفس – لغوية، وما ساهمت به في تكوين المدخل اللغوي الكلي، وما أثبتته من أن القراءة عملية فكرية لغوية، وأن مواد التعلم ينبغي أن تحتوي على لغة متكاملة، وذات مغزى للدارس، في ضوء ذلك كله يتضح تفسير صياغة (WLA) أو المدخل اللغوي الكلي، لوصف هذا المنظور لتعليم اللغة، حيث إنه يعتمد على التكامل بين فنون اللغة عبر المنهج، ومن خلال موضوعات ذات صلة باهتمامات الطلاب، حتى يمكنهم تحقيق التواصل بين حياتهم الشخصية وبين ما يتعلمونه (Rains & Strickland, 1995: 2).

و–أهمية المدخل الكلي في تدريس النصوص الأدبية:

إن طريقة التدريس المستخدمة مع النص الأدبي –كما ذكرت (فايزة السيد عوض،محمد السيد،2003،67)– " لا تعطى فرصة للتفاعل مع مضمونه بإيجابية، أي إعمال الفكر بالمناقشة – التحليل – التفسير – الموازنة –الاستنباط – النقد".

تدريس النص الأدبي يحتاج إلى مدخل لتنمية المهارات اللغوية المرتبطة بالمادة الأدبية كمنظومة متكاملة علاوة على تنميةالقيم الخلقية.

وقد بَيَّنَ (مصطفي إسماعيل موسى، 2002،8)أن: "المدخل الكلى يؤدى إلى تعليم اللغة

بكل أبعادها ومستوياتها ومهاراتها عن طريق الاكتساب، فكلما تطورت قدرته على الاستماع تطورت قدرته على القراءة، وكلما تطورت قدرته على القراءة تطور تعبيره، وكلما تطور تعبيره تطورت قدرة الطالب على الكتابة ؛وبهذا يكتسب الطالب المهارات اللغوية التي بها يتعلم ويتقدم في عملية التعلم"

كما أكدت كثير من البحوث والدراسات أهمية وفاعلية المدخل الكلى في تنمية المهارات اللغوية حيث أثبت بحث استيلى (Stelly,C.H. ,.1991) أن تدريس قصص الأدب الفرنسى باستخدام المدخل الكلى أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي،و مهارات الفهم الاستماعي.

كما أثبت بحث ماجير (Magyire,G.1991) فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلى للغة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني الثانوى في إحدى مدارس كندا مقارنةً بمدخل المهارات المنفصلة.

كما أكد بحث كاترين آن ويلسون (Wilson, Kathryn – Anne, 1993) فاعلية استراتيجيات المدخل الكلى في تعليم اللغة المنطوقة والمكتوبة للمبتدئين.

وأثبت بحث (صابر عبد المنعم، 1998) فعالية بناء منهج مقترح متكامل لتعليم اللغة العربية في تنمية الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوى.

كما أكد بحث الطوخى (EL Toukhy, 2000) فاعلية برنامج قائم على استخدام المدخل الكلى لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مصر في تنمية مهارات الفهم القرائي واستخدام المفردات في الكتابة.

أكد بحث أمل سعيد محمد (Amel Said Mohamed, 2001) فاعلية استخدام الأنشطة التي تعتمد على المدخل الكلى في تنمية مهارات التعبير باللغة الإنجليزية الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

وأكد بحث شيماء عبد الفتاح ابراهيم (Shaimaa Abd EL Fattah , 2002):فاعلية وحدة دراسية مقترحة في ضوء المدخل الكلى في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما أثبت بحث هانى إبراهيم (2002) فاعلية المدخل الكلى في تعليم اللغة في تنمية

مهارات الفهم القرائي، و بعض مهارات الكتابة لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الأزهر.

وأكد بحث أميرة إبراهيم حسن عوض (Amira Ibrahim 2003): فعالية برنامج مقترح في ضوء المدخل الكلى في تنمية مهارات كتابة المقال لدى الطالبات المعلمات معلمات اللغة الإنجليزية، وأكد بحث(بثينة محمود محمد، 2005): فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الدارسين العاملين بمناطق تجمع الحرفيين في ضوء المدخل الكلى.

وأثبت بحث (هدى هلالى،2006) فعالية استراتيجية كل اللغة في استيعاب المقروء والأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى.

قامت دراسة جون ريهنير (2008:Jon Reyhner)بتتبع درجات مجموعات من التلاميذ في أكثر من مدرسة، وتحديد أسلوب التدريس لكل مجموعة لتحديد أكثر المداخل التدريسية فاعلية في تدريس القراءة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أَنَّ التلاميذ الذين درسوا القراءة باستخدام المدخل الكلى ؛ حققوا أعلى الدرجات.

وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى اعتماد المدخل الكلى على النظرية البنائية، التي تهتم بالبنية المعرفية التي يمتلكها كل تلميذ، وإلى أنها في تعليمها للتلاميذ تقوم بالمزج بين التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

كما أثبت بحث (نشأت عبد العزيز بيومى،2009) فعالية برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمى اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلى، وأكد بحث (إيمان محمد مبروك، 2010) فعالية برنامج قائم على المدخل الكلى للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوى – الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وأثبت بحث (سوزان محمود عبد المنعم، 2011) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلى في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

ثالثاً دور المعلم والمتعلم:

المدخل الكلى ينقل المعلم من النموذج الناقل إلى النموذج التفاعلي، ويوضح

(Ait Werger , 1987) دور المعلم فيه بأنه دور رئيسي في تسهيل تعليم التلاميذ عن طريق حل المشكلات، وتهيئة الظروف البيئية التي تدعم نشاط المتعلم؛ ونظراً لأن الغرض من عملية التعليم هو بناء، وتكوين المعنى لدى المتعلم، فإن المعلم يجب عليه أن يزود المتعلم بما تطلبه عملية التعليم. وبالتالي فالمتعلم هو المسئول عن تطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء تفاعله في السياق التدريسي.

ولقد حدد (Goodman , K., 1999, 354- 364): الأدوار المهنية المختلفة لمعلم المدخل الكلى للغة وهي:

1. المعلم كموجه: يمهد المعلم للعديد من الخبرات التعليمية المفيدة، فعليه أن يوجه التلاميذ من خلال طرق متنوعة، وأنشطة متعددة الأهداف، وهذا لا يعنى أنه المتحكم في عملية الاختيار، أو معنى بتحديد كل شيء داخل حجرة الدراسة؛ لكن دوره – في الواقع – يتمثل في التمهيد، والتخطيط، والتوجيه لمجموعة الخطط، والاستراتيجيات التي تقود استجابات التلاميذ داخل حجرة الدراسة.
2. المعلم كوسيط: لابد من التأكيد على أهمية الفرق بين عامل التشجيع، وعامل السيطرة. فالمدخل الكلى يؤكد على دور المعلم كوسيط، وليس دخيلاً، أو مسيطراً.
3. المعلم كمحرر: يؤكد جودمان على معلمي المدخل الكلى للغة التخطيط لتحرير تلاميذهم من العديد من القيود المفروضة عليهم بقدر الإمكان، فعملية التعلم من خلال المدخل تتسم بالمرونة، والحرية، وفي الوقت ذاته يظل المتعلم مركزها، ومحورها، فمعلمو المدخل يسعون لتحرير عقول التلاميذ، وإطلاق طاقاتهم الخلاقة.
4. ويضيف (Ruggiero , 1990 , 119): مساعدة التلاميذ كلما أمكن على أن يكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم.

وثمة إرشادات رئيسة لممارسات المعلمين داخل الصفوف التي تطبق المدخل الكلى، ويوضح (Ahmed Abdulrahman , 2008 , 176) هذه العناصر فيما يلي:

1- الفرص والمصادر: ويقصد بالفرص، والمصادر، منح الوقت، والمساحة المكانية، والأنشطة التي تخلق مستمعين، ومتحدثين، وقارئين، وكتاب.

2- التواصل الهادف: ويعنى التركيز على الكل؛ لأن العقل يكون المعاني من الخبرات سواء أكانت هذه الخبرات من خلال الحديث، أم الاستماع، أم القراءة، أم الكتابة، عندما يتم التواصل بهذه الخبرات كوحدة كلية.

3- تقديم النموذج: حيث يقوم المعلم بدور نموذجي في تطبيق التواصل اللغوي من خلال مهارات (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

4- القبول: ويعنى قبول الصغار كقراء، وكُتَّاب لديهم القدرة على التواصل الكلى.

5- التوقع: ويقصد به خلق مناخ فعال، يسوده اتجاه تشجيعي، يتوقع من خلاله أن يستمر الأطفال في تنمية مهاراتهم الأساسية.

ويذكر (Goodman , Y, 1986 , 7-8) عوامل تقييم المعلم للمتعلم في البيئة الصفية:

1- الملاحظة: فالمعلم يلاحظ التلميذ كفرد في مجموعة صغيرة بل قد يلاحظ الفصل ككل؛ ليتخذ أحكاماً متعددة عن كيفية استخدام اللغة، وحل المشكلة.

2- التفاعل والاندماج: فالتلميذ يشترك في مناقشات متعددة

3- التحليل: يتضمن استخراج، واستنباط المعلومات بطرق متعددة، وذلك من خلال المحتوى

(النص الأدبي)، ويستخدم المعلم المعرفة النفسية اللغوية الاجتماعية؛ ليحلل بعمق ما يعرفه التلاميذ عن النص، وكيف يكون نقطة انطلاق لمزيد من المعرفة، وكيف يظهرون تقدماً في استخدامهم للغة من خلال النص.

دور المتعلم في المدخل الكلى للغة:

للمتعلم في المدخل الكلى دور إيجابي يتلخص فيما يلي:

1- بناء المعاني بنفسه، من خلال الربط بين خبراته السابقة، وما اكتسبه من معارف جديدة، كما يمكنه من خلال النص التعامل مع الآخرين في العالم الخارجي.

2- استخدام اللغة بشكل أكثر كفاءة لتلبية احتياجاته.

3- متابعة ما يقدمه المعلم من نماذج للأداء اللغوي، ومحاولة تقديم عينات في ضوء نماذج المعلم، والمشاركة في تصويب الأخطاء.

4- الانغماس في الأنشطة التي تمكنه من الممارسة الصحيحة.

استراتيجيات تدريس الاستماع والمدخل الكلي :

طريقة المناقشة:

يؤكد (حسن شحاتة، 2008، 77) أن هذه الطريقة تعتمد على الحوار الشفهي وتبادل الآراء والأفكار بين المعلم والطلاب، بما يؤدى في النهاية إلى التوصل إلى المعلومات والمفاهيم الأساسية في المادة المتعلمة

ويعدد (مصطفي السيد، 2003، 17) أبرز أشكال المناقشة فيما يلي:

1- المناقشة المفتوحة: ويتم فيها طرح قضية أو مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس، وتمثل نقطة الانطلاق للمعلم لبدء المناقشة مع طلابه.

2- المناقشة المخطط لها: وفي هذا النوع يتم التخطيط المسبق لها، فيحدد المعلم محتوى المناقشة والأفكار التي تتناوله، ويصوغ الأسئلة الرئيسة التي سيطرحها على طلابه.

3- المدخل الدرامي: تذكر (ثناء عبد المنعم رجب، 2004، 34) أن المدخل الدرامي في تدريس اللغة العربية يقوم على التعدد والتنوع بين الأجناس الأدبية المختلفة مثل القصة الرواية والمسرحية بأنواعها الشعر والنثر والحكم والأمثال، حيث يتدرب التلاميذ من خلاله على الاستماع، فهناك تلاميذ يتحدثون ويتحاورون ويتبادلون الكلام وهناك غيرهم يستمعون؛ وهنا يسأل المعلم المستمعين حول ما استمعوا إليه، وذلك من خلال موقف طبيعي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى التلاميذ.

إستراتيجية الترابطات اللغوية:

ويعرفها (سعيد لافي، 2008، 78): بأنها تقديم مهارات اللغة إلى التلاميذ في كل متكامل، كما يتم ربط المعرفة الجديدة للتلاميذ بمعارفهم السابقة.

وقد أثبت بحث (سعيد لافي، 2008): فاعلية إستراتيجية الترابطات اللغوية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأرجع الباحث ذلك إلى انطلاق إستراتيجية الترابطات اللغوية من الفلسفة البنائية، التي تهتم بالبناء على ما لدى التلميذ من معارف سابقة، والتأسيس عليها في اكتساب المعارف الجديدة،وإتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بترابطات بين مهارات اللغة العربية المختلفة، حيث قدمت لهم في نهاية كل موضوع تم تدريسه أنشطة لغوية مشتقة من الموضوع وترتبط به؛ مما ييسر لهم مزيداً من الفهم.

إيجابية التلاميذ في دراسة موضوعات البرنامج.

ويتضح التشابه بين إستراتيجية الترابطات اللغوية ومبادئ المدخل الكلى من حيث التمحور حول المتعلم، والربط بين مهارات اللغة.

ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة

يقدم هذا الجزء عرضًا موجزاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد قُسِّمت هذه الدراسات إلى محورين حسب متغيرات الدراسة، وروعي في ذلك التقسيم عرض المعلومات اللازمة للإفادة منها في إعداد الدراسة الحالية، فضلاً عن بيان النتائج ذات الصلة بالمحور.

لقد تناولت دراسات متعددة المكانة التي تحظى بها مهارة الاستماع عن غيرها من المهارات اللغوية من قراءة وكتابة وكلام. وقليلة هي الدراسات التي تناولت الواقع الفعلي لتدريس مهارة الاستماع وعلاقتها بمهارات الاستيعاب السمعي للطلاب في المرحلة الاعدادية، وبعد الرجوع للبحوث التربوية العربية منها والأجنبية، والرسائل الجامعية، وقواعد البيانات، والدوريات، والدراسات الخاصة بمهارة الاستماع، حصرت مجموعة من الدراسات المرتبطة بمهارة الاستماع في العملية التعليمية، وقد روعي في تقديم هذه الدراسات في هذا البحث، ترتيبها من العربية إلى الأجنبية، وحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: دراسات تناولت المدخل الكلى :

1- دراسة أبو الشيخ (2002) وقد هدفت الدراسة إلى قياس أثر تدريس مادة الصرف من كتاب قواعد اللغة العربية بطريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن، مقارنة بالتدريس وفقا للطريقة المعتادة، حيث قام الباحث بإجراء دراسة استغرقت عشرة أسابيع بمعدل حصتين اسبوعياً مدة الحصة خمسة وأربعون دقيقة و اشتملت عينة الدراسة على (160) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين تجريبية تم تدريسها مادة الصرف من خلال نصوص متكاملة ومجموعة ضابطة تم تدريسها نفس المادة بالطريقة التقليدية وتم إجراء اختبار قبلي أوضح تكافئ مهارات الصرف بين المجموعتين، و كشفت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بإستخدام طريقة النصوص المتكاملة على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بإستخدام الطريقة التقليدية المعتادة ،ووجدت فروق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية استخدام المدخل الكلي في تدريس مادة الصرف.

2- دراسة (Kathy Batje 1997) بعنوان تحسين تحصيل القراءة لطلاب الصف الأول بدمج مهارات الصوتيات في اللغة ككل، حيث قامت الباحثة بتطبيق برنامج ؛ لتحسين القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الأول الذين يدخلون المدرسة ومهارات الاستعداد للقراءة لديهم منخفضة، وقد كان القطاع المستهدف من الدراسة الطبقات المتوسطة محدودة الدخل، في عدة مدارس في مدن شمال الينوي، وتم اختيار مجموعتين من الطلاب مجموعة تجريبية وتم تدريسهم مهارات القراءة واستخدام المدخل الكلي بدمج هذه المهارة مع المهارات الصوتية أي أنه تم التركيز في البرنامج على دمج المهارات الصوتية داخل برامج المدخل اللغوي الكلي، ومجموعة ضابطة تم تدريسهم مهارة القراءة بمعزل عن المهارات الأخرى أي استخدمت الطريقة التقليدية العادية ،وقد أوضحت نتائج الدراسة تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية بشكل واضح ووجود فروق دالة احصائياً لصالح هذه المجموعة وأوصت الباحثة بتطبيق المدخل الكلي ودمج المهارات الصوتية مع المهارات اللغوية الأخرى لتحسين عملية تعلم القراءة لطلاب الصف الأول.

3- وكذلك دراسة (Intyre & Freppon .1997) حول أوجه الشبة والاختلاف بين تعلم القراءة في

فصول المدخل اللغوي الكلي ، وفصول المهارات الأساسية ، حيث ركزت الدراسة على معرفة أثر استخدام الطريقة الكلية في تدريس القراءة في تنمية بعض مهارات تعلم القراءة وقد أُختير (29) طالباً وطالبة من هذا الصف وقُسموا إلي مجموعتين : تجريبية وضابطة حيث تم تدريس المجموعة التجريبية مهارات القراءة بالطريقة الكلية والمجموعة الضابطة بالطريقة الأساسية التقليدية،

وأكدت الدراسة نجاح الدمج بين المدخلين، حتى عند الأطفال مبتدئي القراءة ، وتم استخدام استراتيجيات قراءة متنوعة، باستخدام المدخل اللغوي الكلي ، وأظهر الأطفال مواقف إيجابية نحو القراءة ، فضلا عن تعلم المهارات الأساسية وتفوق أطفال المجموع التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في مهارات تعلم القراءة والكتابة بشكل واضح ووجدت فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

4- و قد أجرت وفاء الأشهب (الأشهب ، 2000) دراسة بعنوان أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية المدارس الحكومية في القدس الشريف ، و هدفت الدراسة إلى قياس أثر تدريس مباحث نحوية " وحدة التوابع " " بطريقة النصّوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسيّ بالأردن ، و تكونت عينة الدراسة من (211) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتي الدراسة التجريبية ووزعت على أربع فصول دراسية اثنان منهما للذكور واثنان للإناث، و المجموعة الضابطة، ووزعت على أربع فصول دراسية اثنان منهما للذكور واثنان للإناث. أما المادة التعليمية فتمثلت بدروس أعدتها الباحثة وفق الطريقة الكلية لدروس التوابع التالية(النعت والعطف والتوكيد والبدل) وأجرت الباحثة اختبار عن طريق اختيار من متعدد لخمسين سؤالاً وطبق الاختبار على عينة من ستين طالباً وعرضت النتائج على مجموعة من المحكمين لتأكيد محتواه ، وأظهرت النتائج تفوقاً لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم بالطريقة التقليدية ولصالح الذكور على الإناث وأوصت الباحثة بضرورة بناء المناهج على أساس استخدام طريقة النصوص المتكاملة وإجراء دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم على هذه الطريقة وحثهم على استخدامها وإجراء دراسة ميدانية تتناول طريقة تدريس النصوص المتكاملة في تعليم اللغة العربية ومعرفة اتجاهات المعلمين والطلاب بهذه الطريقة .

5- و قد أجرى زياد البطانية (البطانية ، 2004) دراسة بعنوان أثر برنامج تكاملي لتدريس الأدب و البلاغة و النقد فى التحصيل و تذوق الجمال فى النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوى ، و هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد، والكشف عن أثره في التحصيل وتذوق الجمال فى النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوى الأدبي بالأردن ، و تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً و طالبة ، و قسموا إلى مجموعتين تجريبية وقد أعد الباحث مجموعة من النصوص الأدبية وتدريسها بالطريقة الكلية ، و ضابطة وتم تدريسها نفس النصوص بالطريقة التقليدية وأعد الباحث اختباراً طبق على عينة مكونة من ستين طالباً وطالبة من المجموعتين، و بينت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية التى استخدمت البرنامج التكاملي على طلاب المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم بالطريقة التقليدية ،ووجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحث بضرورة تدريس الأدب والبلاغة والنقد بطريقة النصوص الكاملة لما له من أثر في التحصيل وتذوق الجمال في النصوص الأدبية .

6- و قد أجرت عبير نمر (نمر ، 2008) دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمى قائم على المنحى التكاملى فى تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعى لدى طالبات الصف الثامن الأساسى فى وكالة الغوث الدولية فى عمان ، و هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي فى وكالة الغوث الدولية فى عمان بالأردن ، و لتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة مكونة من (87) طالبة ، و قسمت إلى مجموعتين : تجريبية و ضابطة، وأعدت الباحثة مجموعد نصوص تم تدريسها للمجموعتين التجريبية بإستخدام الكريقة الكلية والضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية ، و تم تطبيق اختبار لقياس مهارات الاستيعاب الجماعي لكلا المجموعتين، و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله احصائيه فى اداء الطالبات فى الاختبار لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية التى درست وفقاً البرنامج التعليمي ذو المنحى التكاملي، وأوصت الباحثة بضرورة استخدام المنحى التكاملي لتنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي وتضمينه في المناهج التعليمية .

7- وقد أجرت إيمان محمد مبروك (ايمان ، 2015) دراسة بعنوان أثر برنامج مقترح قائم على المدخل الكلى للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوى لدى طلاب المرحلة الأعدادية ، و هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوى) باستخدام المدخل الكلى للغة لدى طلاب الصف الأول الأعدادي ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلي فى عرض مشكلة البحث ، كما استخدمت المنهج التجريبى فى تطبيق البرنامج المقترح ،وأعدت الباحثة نصوص تم تطبيق تدريسها الطريقة ،وأجرت الباحثة اختبار على عينة من ، وأظهرت النتائج تفوقاً لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم بالطريقة التقليدية و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج و منها : تحديد قائمة بمهارات الأداء اللغوى الشفوى المناسبة لطلاب المرحلة الأعدادية ، و تضمنت قائمة المهارات الخاصة بالاداء الشفوى المتمثلة فى (الإلقاء – المحادثة – حكاية القصص) ، وقد أسفر تطبيق المدخل الكلي إلى حدوث فاعلية فى مهارات الأداء اللغوى لدى طلاب المرحلة الأعدادية وتميزهم بشكل واضح على الطلاب الذين لم يطبق عليهم هذا البرنامج،ووجدت فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بتطبيق المنهج الكلي لتطوير الأداء اللغوي لدى الطلاب.

8- وقد اجرت ايمان قطب (ايمان ، 2017) دراسة بعنوان فعالية المدخل الكلى للغة العربية فى تنمية مهارات الأداء اللغوي ،باستخدام المدخل الكلي للغة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. وتناولت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في عرض مشكلة البحث، كما تناولت المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح، وكذلك المنهج الإحصائي لإجراء المعالجات الإحصائية ونتائجه ، كما وهدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية المدخل الكلى لتنمية مهارات الأداء اللغوي فى مادة اللغة العربية ، و أظهرت الدراسة عدد من النتائج و منها ضعف مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الأعدادية ،و أن هؤلاء الطلاب تواجههم مشكلة كبيرة فى الحديث و الكتابة و القراءة و مهارات الاستماع المختلفة ، وتوصل البحث إلى نتائج هامة منها تحديد قائمة بمهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لطلاب الصف الأول الإعدادي، وتضمنت هذه القائمة المهارات الخاصة بمجالات الأداء الشفوي (المحادثة – إلقاء الكلمة – حكاية القصص)، كما أسفر تطبيق البرنامج عن فاعليته في تنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي)؛ حيث تفوقت طالبات المجموعة التجريبية في القياس

البعدي لبطاقة الملاحظة واختبار الأداء اللغوي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالأداء اللغوى عند الطلاب سواء من حيث الأفكار أو الجمل أو الاستماع لدى هؤلاء الطلاب .

ثانيًا: دراسات تناولت مهارات الاستماع :

1- أجرى الطائي والعبيدي والحيالي (2006) دراسة بعنوان (فاعلية الطريقتين الشفوية والصوتية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الأول الابتدائي) وقد هدفت تلك الدراسة التي أجريت في الجمهورية العراق في مدارس محافظة نينوي بالعراق،إلى معرفة مدى فاعلية تطبيق الطريقتين الشفهية والصوتية في تطوير الأداء اللفظي والتعبيري لدى لبطلاب المستهدفين في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة مجموعات، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، شملت كل مجموعة 40 طالبة، ودرست المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة الصوتية، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية بالطريقة التوليفية، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الأداء التعبير. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في المحصول اللفظي، والأداء التعبيري بين المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة، وجاءت الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين.

2- وأجرى فاريد (Farid, 2009) دراسة بعنوان (الكشف عن أثر الطريقة السمعية الشفوية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الثانوية الثانية) في كلية سوركاتا وقد هدفت تلك الدراسة الى معرفة مدى تأثير تطبيق الطريقة السمعية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الثاني الثانوي , وتكونت عينة الدراسة من 32 طالبًا وطالبة، ومدرسين اثنين يعتمدان في تدريسهما للاستماع على المدخل السمعي الشفهي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب الملاحظة الصفية والزيارات الميدانية، كما قام بإجراء مقابلات مع الطلاب ومدرسيهم، ثم عمد إلى تحليل أعمال الطلبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن المدرسين يستخدمون هذه الطريقة في تدريس الاستماع لأنها تشمل مجموعة من النشاطات والتدريبات التي تعمل على تنمية مهارة استقبال الرموز، وفهمها وتفسيرها، ثم إعادة إرسالها مرة أخرى، وقد بين الطلاب أن أهم الصعوبات التي تواجههم في هذه الطريقة كانت عملية اختيار المادة وإدارة الوقت في الحصة الصفية.

3- وأجرى رحماتين وآرميون (Rahmotian&Armiun, 2011) دراسة **بعنوان** (الكشف عن أثر استخدام المدخل السمعي الشفوي (صور، حركية، صوتيات) في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة المرحلة الثانوية) **وقد أُجريت هذه الدراسة في مدارس** إيران , وقد هدفت تلك الدراسة الكشف عن مدى تأثير استخدام الطريقة السمعية الشفوية في تطوير وتحسين مهارة الاستماع لدى الطلاب المستهدفين في الدراسة, وقد تكونت عينة الدراسة من 44 طالبًا، قُسِّموا إلى مجموعتين بصرية حركية 22 طالبًا، سمعية شفوية 22 طالبًا. وقد درست المجموعة الأولى نصوصا بواسطة الفيديو، بينما تم تدريس المجموعة الثانية باستخدام المدخل السمعي الشفوي. وعقد اختبار بعدي للمجموعتين عبر تعريضهم لمواقف استماع متنوعة والتعليق عليها.

وبينت الدراسة تفوق طلاب المدخل السمعي الشفوي على طلاب المجموعة البصرية الحركية؛ لأن التدريس بهذه الطريقة مكنتهم من التركيز على موضوع الاستماع والتحدث حوله، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح مجموعة المدخل السمعي الشفوي في أبعاد التخمين، وإعادة الصياغة والتنغيم وتلقي الأفكار، واستلام الرسالة وإرسالها.

3- وقد أجرى عبد الوهاب سيد (السيد ، 1985) دراسة بعنوان قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسى ، و هدفت الدراسة إلى قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى ، و معرفة مدى الارتباط بين القدرة العقلية العامة لعينة الدراسة و بيم مهارات الاستماع ، و اختار الباحث عينة البحث بطريقة عشوائية من الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى الأردن ، و قد بلغت عينة الدراسة (426) طالبا و طالبه ، و قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الاستماع و إعداد اختبارات الاستماع المتدرج لهذه الصفوف الثلاثة ، و أظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها أن هناك تحسناً واضحاً فى أداء معظم مهارات الاستماع لصالح الصف الدراسى الأعلى وتفوقه على الصفين الأدنى .

4- وقد أجرى عبد الوهاب هاشم سيد(سيد ، 1988) دراسة بعنون برنامج مقترح لتنميه مهارات الاستماع و أدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسى حيث هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسى فى الأردن ، و تكونت عينة البحث من الحلقة الأولى للتعليم الأساسى (الرابع ، و الخامس ، و السادس) بنين و بنات ، و قام الباحث بإعداد اختبار الاستماع المتدرج للصفوف الثلاثة على عينة الدراسة، وكما أعدت بطاقة ملاحظة آداب الاستماع قبل التجربة و بعدها لتلاميذ الصف السادس ، و قد خرج البحث بعدة نتائج منها
. وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى الأداء فى الإجرائين القبلى و البعدى لصالح الإجراء البعدى لكل من مجموعة البنين و مجموعة البنات ، كما أظهرت الدراسة أن البرنامج المقترح لم يحقق أهدافه فى تنميه أداب الأستماع بطريقة التوجيهات المباشرة ، لكنه حقق أهدافه فى تنمية الاستماع بطريقة التوجيهات غير المباشرة (القصة) .

5- وقد أجرت عفراء بدر (بدر ، 1989) دراسة بعنوان مهارات الاستماع فى اللغة العربية و أساليب تعليمها و التدريب عليها فى المرحلة الابتدائية ، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الاستماع فى اللغة العربية للمرحلة الابتدائية و طرق و أساليب تدريسها و التدريب عليها ، و قامت الباحثة بتجميع مهارات الاستماع فى كتب مناهج اللغة العربية لجميع المراحل فى دولة قطر مع استبعاد المهارات المتكررة ، و وضعت هذه المهارات فى استبانه لتصنيف المهارات بما يتناسب مع كل صف دراسى من صفوف المرحلة الابتدائية ، و بعد تحكيم الاستبانة تم تطبيقها فى أربع مدارس للبنين ، و ست مدارس للبنات ، و وزعت الاستبانة على جميع مدرسى و مدرسات اللغة العربية فى تلك المدارس ، و بلغت عينه الدراسة (39) مُدَرِّسَاً و(84) مُدرِّسَة بالإضافة إلى (9) محكمين ممن حكموا الاستبانة ، و كان من أهم النتائج التى توصلت إليها الباحثة تتمثل فى الأتى : تحديد مهارات الأستماع الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتحديد المهارات المناسبة لكل صف من صفوف هذه المرحلة ، و بيان أهم الطرق و الأساليب و الوسائل التى يمكن من خلالها تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية لهذه المهارات و تدربهم عليها ، و بينت الدراسة مدى إغفال واضعي مناهج اللغة العربية لمهارات الاستماع و برامج الاستماع .

6- وقد أجرت شادية أحمد التل (التل ، 1991) دراسة بعنوان أثر القراءة الجهرية و القراءة الصامتة و الأستماع فى الأستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسى ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القراءة الجهرية و القراءة الصامتة و الأستماع فى الأستيعاب بمستوياته الثلاثة الحرفى ، الاستنتاجى ، و التقويمى لنصوص مختارة لدى طلبة الصف التاسع الأساسى ، و تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسى الذكور الملتحقين بالمدارس الحكومية فى مدرية التربية و التعليم فى الأردن و البالغ عددهم (714) طالباً موزعين على (30) شعبة فى (31) مدرسة ، و تم اختيار عينة عشوائية مكونه من (3) شعب بلغ عدد طلابها (66) طالباً قسمت بطريقة عنقودية إلى (3) مجموعات ، قرأت المجموعة الأولى النصوص قراءة صامته ، و قرأت المجموعة الثانية تلك النصوص أيضاً قرأة جهرية ، أما الثالثة عن طريق الاستماع ، و أجرت الباحثة اختباراً قبلياً على مجموعات الدراسة الثلاثة ، و خرجت الدراسة بعدد من النتائج و منها : عدم وجود فروق ذات دلاله احصائيه بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة السابقة ، و أظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى الاستيعاب العام تُعزى إلى طريقة عرض النصوص لصالح مجموعتى الاستماع والقراءة الهجرية.

7- وقد أجرى حمدان على نصر (نصر ، 1997) دراسة بعنوان مستوى أداء طلبة الأول الثانوى فى مهارات الاستماع فى ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوى فى عدد من المدارس الثانوية بمدية إربد فى مهارات الاستماع الكلية و الجزئية و تقصى أثر كل من متغيرى الجنس و التخصص و التفاعل بينهما على تحديد مستوى الأداء فى المهاره الكلية ، و تكونت عينة الدراسة من
(1476) طالبا و طالبه يتوزعون على (52) شعبة ، و اختيرت العينة عشوائياً ، حيث أعد الباحث اختباراً موضوعياً ، و وضع أفراد المدرسة فى موقف اختبارى صمم لهذه الغاية ، حيث يستمع طلبة الشعبة الواحدة (15) دقيقة لمادة مسجلة حول موضوع معين مسجل على شريط كسيت ، و بعد الانتهاء من الاستماع مباشرة يجيب الطلاب على الاختبار الموضوعى فى مهارات الاستماع ، و ذلك خلال (10) دقائق وفقاً لتعليمات الاستماع و الإجابة المسجلة ، و توصل

الباحث إلى عدة نتائج و من أهمها:

وجود انخفاض حاد فى أداء العينة فى اختبار الاستماع المعتمد ، و أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فى مهارات الاستماع الكلية يعزى إلى الجنس لصالح النساء .

8- وقد أجرى إياد محمد الخماسية (الخماسية ، 1999) دراسة بعنوان مستوى الاستيعاب الاستماعي فى اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسى فى المدارس التابعة لمديرية إربد الثانية ، و هدفت الدراسة إلى تقويم الاستيعاب الاستماعي فى اللغة العربية و ذلك لطلبة الصف العاشر الأساسي ، و يتكون مجتمع الدراسة من (2622) طالبا و طالبة من طلبة الصف العاشر الأساسى فى المدارس التابعة لمديرية التربية و التعليم لمنطقة إربد الثانية ، و تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (480) طالبا و طالبة قسمت على مجموعتين ، و إتبع الباحث المنهج الوصفى و اختار نصين أحدهما ثقافى والأخر علمى ، و أعدَّ اختبارين عقليين و تم تطبيقهما على عينة الدراسة فى نهاية العام الدراسى ، وخرج الباحث بعدة نتائج و منها : أن مستوى أداء الطلاب فى النص العلمى أعلى من مستوى أداء الطلاب فى النص الثقافي ،

وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى اختبار الاستيعاب الاستماعي يعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث .

9- وقد أجرى خالد توفيق الهوارى (الهوارى ، 2000) دراسة بعنوان أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل فى تنمية مهارات الاستماع و القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى،وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الأستماع و القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى و تحديد فاعلية البرامج الكمبيوتري متعدد الوسائل فى تنمية بعض مهارات الاستماع و القراءة ، و تكشف عن مدى فاعليه البرنامج الكمبيوترى فى تعديل اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى نحو تعليم اللغة العربية ، و استخدمت الدراسة المنهج التجريبى لبيان أثر المتغيرات المستقلة الثلاثة (البرنامج الكمبيوترى ، استراتيجية تنظيم المحتوى ، و أنماط تقديم المحتوى) على المتغيرات التابعة (التحصيل ، و مهارات الاستماع ، و مهارات القراءة ، و الاتجاهات) ، و قد اشتملت أدوات الدراسة على استبانة لتحديد مهارات الاستماع و القراءة المناسبة لتلاميذ الصف

الخامس الابتدائى ، و اختبار التحصيل المعرفى فى مهارات الاستماع و القراءة و اختبار الاستماع لقياس مهارات الاستماع و اختبار القراءة لقياس مهارات القراءة و مقياس اتجاهات نحو تعلم اللغة العربية ، و استمارة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى ، قام الباحث بتصميم و انتاج برنامجين من برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل ، و يحتوى كل منهما على أربعة نماذج ، و تكونت عينة الدراسة من (210) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس (6 أكتوبر ، و البشرى ، و الحرية ، و الحرية 2 ، و عين شمس) ، و تم تقسيم عينة الدراسة إلى سبع مجموعات عشوائيا ، و قد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة فى كل مجموعة من المجموعات السبع (30) طالباً ، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج و منها : توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدراسة السبع فى مهارات الاستماع ، و القراءة ، و التحصيل المعرفى ، و اتجاهات الطلاب نحو تعلم اللغة العربية باستخدام الكمبيوتر ترجع إلى أثر برنامج الكمبيوتر متعدد الوسائل ، و أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدراسة التجريبية الست فى مهارات الاستماع و القراءة ، و التحصيل المعرفى ، و اتجاهات الطلاب نحو تعلم اللغة العربية باستخدام الكمبيوتر ترجع إلى أثر اختلاف تنظيم محتوى البرنامج ، و ذلك فى صالح إستراتيجية تنظيم : أوزوبل " ، و كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ مجموعات الدراسة ، و فى مهارات الاستماع ، و ترجع إلى أثر اختلاف أنماط تقديم البرامج و ذلك لصالح المجموعة الصغيرة تليها المجموعة الفردية و أخيرا المجموعة الكبيرة .

10- وقد أجرت هدى عبد الرحمن (عبد الرحمن ، 2003) دراسة بعنوان برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الأستماع لدى تلاميذ الصف السادس الأبتدائى المتخلفين عقليا القابلين للتعليم ، و هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، و التعرف على أثر هذا البرنامج على عينة الدراسة ، و اتبعت الباحثة المنهج البنائى التجريبى ، و تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى بمدرسة التربية الفكرية بسوهاج ، ثم قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائى المتخلفين عقلياً ، و قامت أيضاً باقتراح برنامجاً لتنمية مهارات الاستماع ،

و طبقت اختبار قبلي و بعدي لقياس مهارات الأستماع لدى عينة البحث ، و توصلت الباحثة إلى عدة نتائج و منها : أن هناك نمواً فى اكتساب الطلاب المتخلفين عقلياً لمهارات الاستماع ، باستخدام البرنامج المقترح و تم التحسن فى متوسط الطلاب من (25%) إلى (75%) ، و أظهرت الدراسة كذلك فعالية عالية للبرنامج المقترح فى تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب المتخلفين عقلياً .

11- وقد أجرت ثناء رجب (رجب ، 2004) دراسة بعنوان أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، و هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، و اتبعت الباحثة المنهج التجريبى ، و تم اختيار عينة البحث عشوائيا حيث تم اختيار فصلين من فصول الأول الإعدادي فى مدرسة النعام الإعدلدية بنين ، و تم تعيين أحد الفصلين عشوائيا ، ليصبح مجموعة تجريبية و بلغ عدد الطلاب (30) طالباً ، و أصبح الفصل الأخير هو المجموعة الضابطة و بلغ عددهم (30) طالباً ، و استخدمت الباحثة قائمة مهارة الفهم الإستماعي ، و دليل المعلم ، و اختبار لقياس مهارات الفهم الاستماعي ، و توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج و منها : تفوق المجموعة التجريبية التى درست فصول القصة المعدة باستخدام المدخل الدرامى ، مما يدل على حدوث نمو الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وقد أجرى أكرم عادل البشير (البشير ، 2005) دراسة بعنوان دراسة تحليلية لمهارة الاستماع فى منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المراحل الأساسية فى الأردن ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على الوزن النسبى لمهارة الاستماع فى مناهج اللغة العربية فى الأردن ، كما وردت فى أدلة المعلمين للصفوف الخامس و السادس و السابع الأساسي بالإضافة إلى الأهداف الواردة فى مناهج اللغة العربية ، و خطوطه العريضة فى مرحلة التعليم الأساسى الخاصة بالحلقة الثانية ، و اتبع الباحث المنهج الوصفى ، و استخدم اسلوب تحليل المحتوى بقصد تشخيص مهارة الاستماع و كشف جوانبها عن طريق رصد معدل تكرارها و مواطن التركيز عليها ضمن قوائم معدة لهذا الغرض ، و توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج و منها الأتى : أن هناك تباين كبيراً فى تقدير الوزن النسبى لمهارة الاستماع مقارنة مع المهارات اللغوية الأخرى ، ففى الصف الخامس كان الوزن النسبى لمهارة

الاستماع (7 %) ، و
(7,53) فى الصف السادس ، و (5, 69) فى الصف السابع ، فى مناهج اللغة العربية و خطوطه العريضة .

12- وقد أجرت فايزة جميل معلم (المعلم ، 2007) دراسة بعنوان أثر حفظ القرأن الكريم على تنمية مهارات الاستماع لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة ، و هدفت الدراسة إلى معرفة أثر حفظ القرأن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال و الاستماع لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة ، و معرفة لاي مدى يسهم حفظ القرأن الكريم فى تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفى ، و طبقت اختبار الاستماع لقياس مهارات الاستماع لدى تلميذات العينة ، و تصميم بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الأداء فى القراءة الجهرية ، و طبقت أدوات البحث على تلميذات العينة المكونة من (100) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي من مدارس تحفيظ القرأن الكريم و المدارس العادية بمدينة مكة المكرمة ، و توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج و كان منها : تفوق تلميذات مدارس تحفيظ القرأن الكريم على أقرانهن بالمدارس العادية فى أداء جميع مهارات الاستماع المعينة ، و أظهرت الدراسة تفوق تلميذات مدارس تحفيظ القرأن على أقرانهن بالمدارس العادية فى أداء جميع مهارات القراءة الجهرية المعينة .

13- وقد أجرى (أبو دية ، 2009) دراسة بعنوان برنامج محوسب لتنمية مهارات الاستماع فى اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات فى الكلية الجامعية التطبيقية ، و هدفت الدراسة إلى بناء و تجريب برنامج محوسب لتنمية بعض المهارات الاستماع فى اللغة العربية فى الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة ، و لقد طبقت أداة الدراسة على العينة المكونة من (19) طالبا من طالبات قسم العلوم التربوية (تخصص معلم صف) و تم تطبيق بطاقة الملاحظة على طالبات عينة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج المحوسب ، و اتبعت الباحثة المنهج البنائى التجريبى لتحقيق أهداف الدراسة ، و لقد أظهرت الدراسة عدة نتائج و منها : وجود فروق ذات دلاله إحصائيه بين متوسط درجات مهارة تنويع المثيرات لتدريس الاستماع فى اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج المحوسب و بعده لدى الطالبات

فى الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة تعزى إلى تطبيق البعدى ، و أظهرت الدراسة و جود فروق ذات دلاله إحصائيه بين متوسطات درجات مهاره التمهيد قبل تطبيق البرنامج المحوسب و بعده لدى (الطالبات / المعلمات) فى الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة تعزى إلى التطبيق البعدى ، و أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات مهارة الغلق لتدريس الاستماع فى اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج المحوسب و بعده لدى (الطالبات / المعلمات) فى الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة لصالح التطبيق البعدى ، و أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بفن الاستماع فى جميع التخصصات للكلية الجامعية ، و إدراجه كمقرر لضمان اتقان الطالبات لمهارات الاستماع ، و كيفية التدريب عليها و تطبيقها عملياً ، و تدريب المعلمين على كيفية غرس مهارات الاستماع الجيد لدى الطلاب .

14-وقد أجرى زينهم أبو حجاج (أبو حجاج ، 2005) دراسة بعنوان مستويات الفهم فى القراءة و الاستماع لدى بعض التلاميذ فى مراحل التعليم العام ، و هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الوعى بفهم المقروء و الوعى بفهم المسموع عبر المستويات التدريسية المختلفة ، و أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث و الصف السادس و الصف الثالث الإعدادى و الصف الثالث الثانوى حيث اختير من تلك الصفوف فصلان ، و قد تم الاختيار على نحو عشوائى ، و طبقت الدراسة على عشرة تلاميذ من بين تلاميذ كل فصل من الفصلين اللذين وقع عليهما الاختيار فى كل صف من الصفوف المشار اليها ، و أظهرت الدراسة عدد من النتائج و كان منها : وجود فروق ذات دلاله إحصائيه بين مستويات التلاميذ فى مراقبة فهم المقروء عبر الصفوف الدراسية المختلفة و ذلك لصالح الصفوف الأعلى ، و أظهرت الدراسة تدنى حاد فى مراقبة فهم المسموع بوجه عام لدى تلاميذ الصفوف الأربعة مع وجود فروق قد ظهرت فى غالبية الأحوال لصالح الصف الأعلى ، و أوصت الدراسة بضرورة مراقبة و فهم المسموع و المقروء لدى تلاميذ فى المراحل العمرية المختلفة .

15-وقد أجرت نجلاء أحمد (أحمد ، 2005) دراسة بعنوان فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع قصص الأطفال على تنمية مهارتى الاستماع و التعبير اللغوى لدى أطفال الروضة و

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الدراما الإبداعية فى تنمية مهارات الاستماع لدى كل من الأطفال التربويين و المندفعيين ، و تكونت عينة الدراسة من (19) من الأطفال التربويين ، و (30) من الأطفال المندفعين تم الحصول عليها فى ضوء نتائجهم على مقياس التروى و الاندفاع التى قامت به الباحثه ، و كانت أهم نتائج الدراسة تتمثل فى فاعلية البرنامج المقترح فى أنواع قصص الأطفال لتنمية مهارات الاستماع و التعبير اللغوى لدى أطفال الروضة ، و أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعات التجريبية الأربعة فى التطبيق البعدى لمهاراتى الأستماع و التعبير اللغوى لأنواع القصص الأربعة ، و أكدت الدراسة على ضرورة تزويد الأطفال بمهارات الأستماع الاستيعابي و الناقض و التذوق و تدريبهم على كفاءات المستمع الجيد الذى يحدد الفكرة العامة للقصة ، و أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالدراما الإبداعية كوسيلة لتنمية الجوانب العقلية ضمن البرنامج اليومى للروضة ، و أكدت الدراسة على ضرورة الاستفادة من طريقة الدراما الإبداعية فى عملية إعداد المعلمة أو التدريب أثناء الخدمة أو تقويم الجوانب التطبيقية لديها فى المجال ، و أظهرت الدراسة ضرورة الأهتمام بعمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لمواكبة ما هو جديد في استراتيجيات تنمية التفكير وحل المشكلات بمراحله المختلفة .

16- وقد أجرى أكرم عادل البشير (البشير ، 2005) دراسة بعنوان مهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن ، وهدفت الدراسة إلى تعرف الوزن النسبي لمهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية في الأردن، كما وردت في أدلة معلمي الصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية، بالإضافة إلى الأهداف الواردة في منهاج اللغة العربية وخطوطها العريضة ، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وحلَّل الأهداف التعليمية الواردة في دليل المعلم لثلاث وحدات دراسية كاملة تم اختيارها عشوائيًا، وقد بلغ عدد الأهداف (106) توزعت كما يلى :

الوحدة الأولى من الصف الخامس(38) هدفًا ، الوحدة التاسعة من الصف السادس (35) هدفًا ، الوحدة الرابعة من الصف السابع (32) هدفًا ، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج و كان أهم تلك النتائج ما يلى : أن هناك تباينًا كبيرًا في تقدير الوزن النسبي لمهارة الاستماع مقارنة مع المهارات اللغوية الأخرى، إذ احتلت المرتبة الأخيرة من الاهتمام ، و أوصت الدراسة بضرورة

مراعاة التوازن بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع – القراءة – الكتابة – التحدث) ، و ضرورة الإهتمام بالمهارات الخاصة بالاستماع الاستيعابي ، و ضرورة حذف النصوص الخاصة بالاستماع من كتاب لغتنا العربية للصفوف الخامس و السادس و السابع الأساسية و جعلها ضمن أدلة المعلمين .

وقد أجرت ثناء رجب (رجب ، 2004) دراسة بعنوان أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، و هدفت الدراسة إلى تحديد مهارة الفهم الاستماعي الرئيسية والفرعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتمكين بعض التلاميذ من مهارة الفهم الاستماعي من خلال دراستهم لثلاثة فصول من قصة عقبة بن نافع باستخدام المدخل الدرامي، وقياس أثر فصول القصة المعدة باستخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارة الفهم الاستماعي الرئيسية والفرعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، و استخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذًا قسمت إلى قسمين المجموعة التجريبية (30) تلميذًا والضابطة (30) تلميذًا .واستخدم الباحث اختبار" ت" ومستوى الدلالة والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج و منها الأتى :

إن استخدام المدخل الدرامي له أثر فعال في إكساب وتنمية المهارات بصفة عامة ومهارة الاستماع بصفة خاصة ، و اوصت الدراسة بضرورة إعداد دورات لتدريب المعلمين على استخدام مداخل حديثة ومتنوعة في التدريس وفي صياغة المناهج الدراسية، وإعداد السيناريو والحوار بطريقة عملية سليمة ، و ضرورة تشجيع التلاميذ على تمثيل أدوار شخصيات محتوى المناهج الممسرحة وتضمين كتب اللغة العربية ومسرحيات تعليمية ، و أوصت باستخدام المدخل الدرامي في تدريس فروع اللغة العربية جميعها فقد ثبت جدواها في تنمية مهارة الفهم الاستماعي.

17- وقد أجرى رياض هاتف (رياض ، 2016) دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الاستماع عند طلبة كلية الدراسات القرانية ، و هدفت الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف و منها الأتى :

1-التعرف على مستوى طلبة قسم لغة القرأن و الإعجاز فى مهارة الاستماع .

2-بناء برنامج تدريبى لتنمية مهارة الاستماع .

3-التعرف على فاعلية البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية مهارات الاستماع عند طلبة قسمة لغة

القرأن و إعجازه .

وتكونت الدراسة من (140) طالب و طالبة ، و استعملت الباحثة الاستبانة و قدمت إلى المحكمين للتعرف على مهارات الاستماع المطلوب توافرها عن عينة الدراسة و الحاجات التدريبية الملائمة لهم ، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج و منها الأتى :

1-وضع قائمة بمهارات الاستماع و الحاجات التدريبية الواجب توافرها لدى عينة الدراسة .

2-أظهرت الدراسة تدنى مستوى العينة فى جميع مهارات الاستماع المطلوبة .

3-أظهرت الدراسة أثر للبرنامج التدريبى المقترح لتنمية مهارات الاستماع عند طلبة الإعجاز القرآني .

18- وقد أجرت أميرة الشنطي (أميرة ، 2010) دراسة بعنوان أثر استخدام النشاط التمثيلى لتنمية بعض مهارات الاستماع فى اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة ، و هدفت الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف و منها الأتى :

1-تحديد مهارات الاستماع الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي .

2-التعرف على اثر النشاط التمثيلى فى تنمية مهارات الاستماع لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي .

3-معرفة الدلالة الفروق المتوسطة فى تحصيل تلميذات الصف الرابع الأساسي فى المجموعة التجريبية و مقارنتها بالمجموعة الضابطة .

و كونت عينة الدراسة من (74) تلميذه من تلميذات الصف الرابع الأساسي بمدرسة مصعب بن عمير التابعة لمديرية التربية و التعليم فى محافظة غرب غزة ، و تكونت المجموعة الضابطة من (36) تلميذ ، و المجموعة التجريبية من (38) طالبة ، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج و التوصيات و منها الأتي :

1-أظهرت الدراسة فاعلية النشاط التمثيلى فى تنمية مهارات الاستماع لدى افراد العينة لدى طلاب مقرر اللغة العربية .

2-أظهرت الدراسة و جود فرق ذات دلاله إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و

الضابطة لصالح القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية .

3-أوصت الدراسة بضرورة تعليم مهارات الاستماع من خلال النشاط التمثيلى لتلميذات الصف الرابع الأساسي .

4-أوصت الدراسة بضرورة مراعاة التوازن فى تقييم مهارات اللغة العربية فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

19- قد أجرى جمال حسين (جمال ، 2016) دراسة بعنوان مهارات الاستماع : تدريسها و تقويمها و هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الاستماع و اهميته بالنسبة للطلاب ، و ايضا التعرف على اهداف و معوقات مهارات الاستماع ، و أظهرت الدراسة عدد من النتائج و منها الأتي :

1- أظهرت الدراسة أن الاستماع عملية عقلية تتطلب بذل جهد من المستمع و المتكلم ،

2-و تقوم مهارات الأستماع على اختزال الأفكار و استرجعها اذا لزم الأمر .

3- أظهرت الدراسة أن لمهارة الاستماع أهميه فى حياتنا اليومية ، فالاستماع وسيلة للتعلم فى حياة الأنسان ، فمن خلال الاستماع يستطيع الطفل فهم مدلولات الألفاظ التي تعرض عليه .

4- تهدف مهارات الاستماع إلى تنمية قدرات تتبع المسموع و السيطرة عليه عند الطلاب ، كما تهدف إلى تنمية جانب التذوق من خلال الأستماع إلى المستحدثات العصرية .

5- إن هناك العديد من المعوقات التى تمثل مشكلة بالنسبة للاستماع منها عدم ملائمة المادة لقدرات الطلبة و غير مشبعة لحاجاتهم .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات يتبين لنا أن هناك العديد من الدراسات التى أجريت فى مجال مهارات الاستماع و المدخل الكلي لمختلف طلاب المراحل التعليمية وفي العديد من الدول العربية والأجنبية ، وقد أظهرت هذه الدراسات بمجملها مدى فاعلية البرامج المقترحة لتنمية مهارات الاستماع بناء على المدخل الكلي لطلاب المرحلة الاعدادية وغيرها من المراحل الدراسية

وهدفت الدراسات إلى قياس التحصيل للمهارات اللغوية والاستيعاب الاستماعي ،لدى الطلبة وتتفق هذه الدراسات مع رؤية الباحثة ويتضح في أن هدف هذه الدراسات معرفة أثر استراتيجية قائمة على المدخل الكلي تحسين هذه المهارات .

وتتفق الدراسات السابقة في ذلك مع رؤية الباحثة في هذه الدراسة حيث ترى الباحثة أن للمعلم دوراً كبيراً فهو يمهد للمتعلم اكتساب العديد من الخبرات عن طريق الأنشطة، وهذا يتسق مع طبيعة النص الأدبي، الذي يحتاج فهمه، والتواصل معه إلى امتلاك العديد من المهارات، فيكون من الملائم أن يكون دور المعلم التهيئة لإكساب تلاميذه المهارات التي تمكنهم من استخلاص الخبرات والقيم المتضمنة في النص بأنفسهم، لا أن يقدم إليهم المعاني جاهزة، وبذلك يتمكن المعلم من تحرير عقول التلاميذ وإطلاق طاقاتهم الخلاقة، ويقوم المتعلم بتكوين المعاني بنفسه بربط ما يتوصل إليه عن طريق النص الأدبي ببنيته المعرفية. كما يمكنه من خلال النص التعامل مع الآخرين في العالم الخارجى، وذلك عن طريق الإفادة من النص في تنمية مهارات الإنتاج (التحدث، والكتابة)، والقيم الخلقية التي تعمل كمحدد لسلوكه.

كما ترى الباحثة أنه لابد للمتعلم في المدخل الكلى متابعة ما يقدمه المعلم من نماذج للأداء اللغوي، ومحاولة تقديم عينات في ضوء نماذج المعلم، والمشاركة في تصويب الأخطاء، وهي مهام تؤدى لاكتساب العديد من مهارات التواصل مع النص الأدبي بشكل صحيح.

استفادت الباحثة من خلال هذه الدراسات السابقة والنتائج التي خلُصت منها في الأتي :

1- بناء اختبار مهارات الاستماع .
2- بناء البرنامج التدريبى المقترح لتنمية مهارات الاستماع سواء من خلال الأهداف أو التقويم بالنسبة للمحكمين .
3- بناء قائمة مهارات الاستماع التى اعتمدت عليها الدراسة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس، وهو فاعلية برنامج لتنمية مهارات

الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية معتمدًا على المدخل الكلي.

كما وتشبه الدراسة الحالية بعض الدراسات السابقة في أنها استخدمت التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين في اختبار مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومن هذه المبادئ النظرية فقد تم اعداد برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب من خلال دراسة عملية وبحث شبه تجريبي سيتم تناوله بالتفصيل في الفصل التالي.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

حدود البحث

إجراءات البحث

أفراد البحث

أداتا البحث

متغيرات البحث

يستهدف هذا الفصل عرض المنهج المقترح الذي اتبعه البحث الحالي في تطبيق برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهاراة الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المملكة العربية السعودية، وتطلب ذلك تحديد إجراءات لتنمية مهارة الاستماع وتوظيف البرنامج في دليل المعلم لتطبيقه في المناهج التعليمية.

منهج البحث:

تم استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين متكافئتين، ضابطة وتجريبية واختبار قبلي وبعدي في متغير الاستماع باللغة العربية الفصيحة.

حدود البحث

حدود البحث :

ستقتصر هذه الدراسة على:

- **الحدود الموضوعية:** مهارة الاستماع وما تتضمنه من مهارات فرعية باستخدام المدخل الكلي.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2017 – 2018.
- **الحدود البشرية:** تلميذات الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية.

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي في تحديد المهارات الفرعية مهارة الاستماع للمرحلة الاعدادية – في المملكة العربية السعودية- وفي استخلاص النتائج ومناقشاتها .

إجراءات البحث :

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

1-الاطلاع على الدراسات والأدبيات الخاصة بمهارة الاستماع وتعليم اللغة العربية، للإفادة منها في الدراسة الحالية.

2-إعداد أدوات البحث وهي :

أ- قائمة مهارات الاستماع للصف الأول الإعدادي .

ب-اختبار مهارات الاستماع .

جـ- تم بناء الأداتين على النحو التالي:

- إعداد الأداتين في صورتهما الأولية.
- عرض الأداتين على مجموعة من المحكمين.
- إجراء التعديلات المطلوبة.
- التأكد من صدقهما وثباتهما.
- إعداد الأداتين في صورتهما النهائية.
- تصميم نماذج لدروس مهارة الاستماع.

3-عرض النتائج ومناقشتها.

4-عرض آليات إجرائية للتنفيذ.

5-عرض آلية مقترحة لتنمية مهارة الاستماع بالمرحلة الاعدادية بالمملكة العربية السعودية.

أفراد البحث :

تكوّنت مجموعة البحث من 102 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية اختيروا بطريقة قصدية من أربع مدارس حكومية، شعبتان للإناث، الأولى ضابطة وعددها 26 طالبة، والثانية تجريبية

وعددها 29 طالبة. وشعبتان منهما للذكور، الأولى ضابطة عددها 22 طالبًا، والثانية تجريبية وعددها 25 طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم في حين درست الشعبتان التجريبيتان (ذكورًا وإناثًا) وفق إجراءات الطريقة السمعية الشفوية المعتمدة في هذه الدراسة.

أداتا البحث :

لتحقيق أغراض البحث المتمثلة في تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، اطلعت الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة ثم أعدت أداتي الدراسة على النحو الآتي :

أ- قائمة مهارات الاستماع للصف الأول الإعدادي

ب- اختبار مهارات الاستماع .

اختبار الاستماع:

ويهدف هذا الاختبار الى توضيح مدى تأثير تطبيق البرنامج المقترح القائم على المنهج الكلي في تنمية مهارة الاستماع وعرض نتائ المجموعتين التجريبية والضابطة ومعالجة هذه النتائج احصائيا لتوضيح دلالات الفرق إن وجدت.

وتم تحديد مهارات الاستماع من خلال الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاستماع وهي:

-التذكر

-الاستيعاب

-متابعة المتحدث

-التفاعل مع النص والكاتب.

وتضمنت قائمة مهارات الاستماع ما يلي:

- تحديد الفكرة العامة للنص المسموع
- تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص
- إدراك أهداف النص المسموع
- استخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع
- ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع
- الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة
- القدرة على إيجاز المسموع

وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد يتكون من 20 فقرة تدور حول نص تم اختياره وتسجيله وفق آليات الاستماع والمهارات الفرعية الأربع المعتمدة في الدراسة، وقد تم بناء هذا الاختبار وفق الإجراءات الآتية :

1- تم الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارات الاستماع. دزر (Duzer, 1997)، نصر (1998: أ)، الكندري وعطا (1999)، الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (2005)، مدكور (2007)، حيث اشتقت مؤشرات سلوكية مرتبطة بكل مهارة من المهارات الفرعية الأربع التي حددت للدراسة.

2- حددت المهارات الأربع بالرجوع إلى الأدب باعتبار هذه المهارات الفرعية أكثر تداولاً في مواقف التعليم اللغوي، وتضم المهارات التذكر، والاستيعاب، ومتابعة المتحدث، والتفاعل مع النص والكاتب.

3- عرضت المهارات والمؤشرات السلوكية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات السعودية، وفي دائرة المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك لمعرفة آرائهم في مدى شمولية مهارات الاستماع عملية ونابجًا، والتحقق من مدى انتماء مجموعة المؤشرات لكل مهارة من المهارات الأربعة ، وقد أجمع شمولية هذه المهارات

وإحاطتها لكافة جوانب مهارة الاستماع .

4- تم اختيار نص طوله 308 كلمات، روعي في اختياره أن يكون مكافئًا لنصوص الاستماع المقررة في منهاج اللغة العربية من حيث الطول ودرجة الصعوبة وكثافة الأفكار المتضمنة.

5-قامت الباحثة بتحليل نص الاستماع إلى عناصر من حيث الشكل والمضمون تكون وسائل لبناء فقرات الاختبار حيث تم صوغ الفقرات في صورتها الأولية بواقع 24 فقرة.

وقد جاءت فقرات الاختبار موزعة ومرتبطة بالمؤشرات السلوكية كالآتي:

مهارة التذكر، وقد شملت الفقرات ذوات الأرقام 7، 12، 16، ومهارة الاستيعاب وتغطي مؤشراتها السلوكية في الاختبار الفقرات ذوات الأرقام 1، 2، 5، 6، 10، 13، 14، 18، 19، 20.

أما مهارة المتابعة فتغطيها الفقرات ذوات الأرقام 3، 4، 8، 9، ومهارة التفاعل وتغطيها الفقرات 11، 15، 17 (ملحق سيتم الاشارة اليه في الملاحق).

صدق الاختبار:

للتأكد من أن اختبار الاستماع يقيس أداء الطلبة في مهارات الاستماع الأربع والمؤشرات السلوكية المرتبطة بها، تم التحقق من ذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية (النص، وقائمة المهارات الفرعية والمؤشرات السلوكية المرتبطة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وطلب إليهم إبداء الرأي في :

1-مدى مناسبة النص من حيث الطول والمقروئية لقياس أفراد العينة في مهارات الاستماع الأربع.

2-مدى شمولية الفقرات للمهارات الأربع، وارتباطها بمهارات الاستماع الفرعية.

3-مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل مهارة من مهارات الاستماع الأربع مدار الدراسة.

وطلب إليهم أيضًا التصرف بالحذف أو الإضافة أو التعديل ليصبح الاختبار في صورة أفضل. وقد أبدى عدد من المحكمين ملاحظات حول فقرات الاختبار وبعض المؤشرات السلوكية حيث أجرت

الباحثة التعديلات في ضوء ملاحظاتهم التي شملت :

ما رآه المحكمون أنه مكرر ورد في الصيغة نفسها، كتذكر بعض الكلمات التي تكررت في المسموع ومنها ما لا يلائم المهارة المطلوبة، كما تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات مثل عبارة "يرتب الأحداث الواردة في المسموع ترتيبًا منطقيًا" بعبارة "يرتب الأحداث حسب تسلسلها في النص المسموع"، وعبارة "اعتراف الشمس ومباهاتها بقوتها" بعبارة "مباهاة الشمس بقوتها"، وحذف الفقرات الآتية :

1-ما أول كلمة وردت في النص المسموع ؟

2-حدد الشخصية التي أثارت اهتمامك في المسموع وتتمنى أن تكون قدوة لها في سلوكياتها؟

حيث عملت الباحثة على تعديل ما أجمع عليه 80% فأكثر من المحكمين من التعديلات وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مؤلفًا من 20 فقرة بواقع عشرين درجة للاختبار ككل. وهكذا فقد اعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة بمثابة الصدق الخارجي للاختبار.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خارج عينة الدراسة وعددهم 16 طالبًا وطالبة، وحسب معامل الاتساق الداخلي، ثم أُعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة 0,83، كما تم حسب معامل الثبات لفقرات كل مهارة فرعية فكانت كما هو في الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات ثبات الإعادة لكل مهارة من مهارات اختبار الاستماع وللاختبار ككل

المهارة	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
التذكر	0,77	0,84
الاستيعاب	0,70	0,79
المتابعة	0,79	0,85
التفاعل	0,71	0,80
اختبار الاستماع ككل	0,92	0,83

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الثبات لكل مهارة من مهارات اختبار الاستماع وللاختبار ككل مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

صعوبة فقرات الاختبار وتمييزها:

تم اعداد اختبار من عدة فقرات مع مراعاة قواعد الاختبار تحديد الغرض من الاختبار.حيث تم تحضيرمادة الاختبار من النصوص العربية الخالدة في تاريخنا العربي وتم وضع أسئلة الاختبار بما ينسجم مع تحقيق الهدف منه وتوضيح أثره في مهارات الاستماع،كما حضرت الأسئلة بحيث تحيط بكافة الجوانب قائمة الاستماع ومنح كل سؤال درجة معينة حسب أهميته في القائمة.

وتم تحديد مدة الاختبار بتسعين دقيقة وتكون ا من ستة عشر سؤالا تتنوع بين المقالية والموضوعية لقياس بعض مهارات الاستماع التى تشمل مهارات الشكل والمضمون فى مجالى الوصف والرسالة من مثال:

تخيرى الجملة المناسبة مما يلى وضعى علامة (√) أمامها ورتبي الأفكار حسب أهميتها واختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات. وتم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات السعودية، وفي دائرة المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك لمعرفة آرائهم في مدى شمولية الاختبار وتم الأخذ بملاحظاتهم وقد أجمع السادة المحكمون على شمولية الاختبار وملائمته للأهداف الموضوعة.

. وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار:

قائمة المهارات	التكرار في النصوص	النسبة المئوية للدرجات
تحديد الفكرة العامة للنص المسموع	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
إدراك أهداف النص المسموع	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
استخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة	الأول –الثاني–الثالث	%12.5
القدرة على إيجاز المسموع	الأول –الثاني–الثالث	%12.5

تم تصحيح الاختبار بناء على أجوبة نموذجية معدة سابقاً وذلك بعد مناقشتها وتعديلها مع مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات السعودية، وفي دائرة المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم .

تم حساب معاملات الصعوبة، والتمييز للفقرات اعتمادًا على نتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، البالغ عدد 16 طالبًا وطالبة، بتطبيق القانون الخاص بمستوى صعوبة وتمييز الفقرة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوح مستوى الصعوبة ما بين 48 – 70، في حين بلغت قوة تمييز الفقرات ما بين 46 – 68.

إجراءات تنفيذ البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي للغة العربية:

يجب بداية توضيح أهداف البرنامج حيث يهدف البحث إلى:

1- تحديد مهارات الاستماع الواجب تنميتها لدى طالبات صفوف المرحلة الاعدادية.

2- تحديد أسس برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارة الأستماع لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

3- تحديد اجراءات استخدام انشطة مصاحبة لبرنامج تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية .

4- الوقوف علي مدي فاعلية البرنامج في تنمية مهارة الأستماع لدى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

اعتمدت الباحثة في تحديد إجراءات تنفيذ البرنامج بالرجوع إلى أبو ملحم (Abu-Melhim, 2009) وردورز (Roders, 2005) على النحو الآتي :

1- يرحب المعلم/ المعلمة بالطلبة، ويعرفهم بالبرنامج والهدف منها، ويناقشهم في مهارات الاستماع وفي مؤشراتها السلوكية، ويعطي الأمثلة على المهارة المستهدفة.

2- يبين المعلم / المعلمة طبيعة العلاقة بين مهارتي الاستماع والتحدث، وكيفية ربطهما معًا في هذه الطريقة بحيث لا يمكن الفصل بينهما، فالطالب يصغي لنص الاستماع ثم يقوم

بإعادة صياغة وإنتاج مادة شفوية وفقًا لمعايير محددة، والاستجابة الشفوية تكون إما على شكل تعليق، وتعقيب، وتوضيح، وإبداء رأي، أو إجابة عن أسئلة.

3-يمهد المعلم /المعلمة لنص الاستماع ويعطي فكرة عنه ؛ لاستدعاء خبرات الطلبة السابقة، ويذكِّر الطلبة بأنهم سيقدمون استجابة شفوية ذات صلة بالنص المسموع تختلف باختلاف النشاطات والتدريبات، ويوضح لهم آداب الاستماع، ويطلب إليه مراعاتها.

4-يقرأ المعلم/ المعلمة النص قراءة استماعية، ثم يوزع المهام على الطلبة بشكل فردي أو ثنائي أو جمعي ليتم الإجابة عنها بصورة شفوية، وإعطائهم الوقت المناسب، بعدها تتم المناقشة بصورة جماعية للاتفاق على الإجابة النهائية، ويراعى أن تكون أغلب الإجابة شفوية، مع مراعاة قواعد العرض من حيث الصحة اللغوية والترتيب والأداء – ويمكن حصرها في التلخيص الشفوي، والتعليق، والتعقيب – وبيان القيمة الأدبية واللغوية من حيث الشكل والمضمون، وبيان مدى توظيفه في الحياة وانتقال أثر التعلم.

5-يمهد المعلم/ المعلمة للنشاطات القرائية والكتابية ذات الصلبة بالمسموع، وعرض نشاطات قرائية وكتابية محددة ضمن زمن معين تتمثل في قراءة أو كتابة فقرة أو جزئية من نص الاستماع، وتنفيذ التدريبات المتعلقة بها، يتطلب تنفيذها بشكل فردي أو ثنائي أو جمعي، ويتم مناقشتها من المعلم والطلبة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

تدريس الاستماع بالطريقة الاعتيادية:

يتم تنفيذ درس الاستماع وفق الإجراءات الآتية:

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (2007).

تنفيذ درس الاستماع:

1-يمهد المعلم/المعلمة المخصصة ضمن زمن معين لموضوع الاستماع بشكل مناسب.

2-يقرأ المعلم/ المعلمة والطلبة يصغون باهتمام إلى نص الاستماع.

3-يطرح المعلم/ المعلمة الأسئلة، ويستمع إلى إجابا الطلبة لمناقشتها، ويقدم لهم التغذية الراجعة الفورية المناسبة.

4-يستخلص الطلبة الفكرة العامة التي يدور حولها النص، والدروس المستفادة منه وتدوينها

على السبورة.

متغيرات البحث:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية :

1- المتغير المستقل البرنامج القائم على المدخل الكلي في مقابل الطريقة الاعتيادية

2- المتغير التابع وهو مستوى: مهارات الاستماع.

المعالجات الإحصائية:

تمت الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى باستقراء الأدب التربوي والدراسات السابقة لتحديد قائمة بمهارات الاستماع الواجب تنميتها وإعداد البرنامج ، أما بخصوص السؤال الرابع فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على كل مهارة من مهارات الاستماع الأربع، وعليها ككل فقد استخدم تحليل التباين الثنائي. ،و استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على كل مهارة من مهارات الاستماع، وعليها ككل فقد استخدم تحليل التباين الثنائي، و حسب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي على اختبار الاستماع ككل.

إجراءات تطبيق التجربة:

اتبعت الباحثة في تنفيذ الجانب العملي من الدراسة الحالية الخطوات التالية:

1-مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بموضوع استخدام المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع.

2-إعداد أدوات الدراسة ممثلة في : قائمة مهارات الاستماع الفرعية، والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة، واختبار مهارة الاستماع، وعرضه على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صدقها وإجراء معاملات الثبات اللازمة لذلك.

3-تحديد موضوعات لتدريس الاستماع في الكتاب المدرسي ولغتنا العربية المقرر لطلبة المرحلة

الإعدادية، بالإضافة إلى اختيار نصين خارجيين روعي في اختيارهما أن يكونا مكافئين لنصوص الاستماع المقررة في منهاج اللغة العربية من حيث الطول ودرجة الصعوبة وكثافة الأفكار المتضمنة، تم عرضهما على مجموعة من المؤلفين في مناهج اللغة العربية للتحقق من مدى مقرؤيتهما وملاءمتهما لطلبة المرحلة الإعدادية.

4-الحصول على موافقة المديرية بتطبيق التجربة على الطلبة واختيار أفراد الدراسة استنادًا إلى موافقة الجامعة بتنفيذ الطريقة.

5-تطبيق إجراءات المدخل الكلي على المجموعة التجريبية وفق الإجراءات الخاصة بذلك، بينما يلتزم معلمو المجموعتين الضابطتين بالطريقة الاعتيادية في تدريس الاستماع وفق ما ورد في دليل المعلم.

6-الالتقاء مع منفذي البرنامج (معلم، معلمة)، وتوضيح إجراءات تنفيذ البرنامج، وإعطاء موقفين تدريسيين أمامهما، لتدريبهما على كيفية تنفيذ هذه الطريقة.

7-متابعة التطبيق العملي لإجراءات الطريقة السمعية من خلال حضور بعض الحصص، وتقديم الإرشادات اللازمة.

8-تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2017/2016 بواقع عشرة مواقف تدريسية بواقع حصتين للموقف هما حصة الاستماع والتحدث.

9-إعادة تطبيق الاختبار القبلي للاستماع على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المدارس الأربع، حسب الإجراءات المتبعة في تطبيق القبلي.

10- تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي، وفق إجراءات ومعايير التصحيح التي سبق توضيحها، ورصد علامات الطلبة في الاستماع.

11- إدخال البيانات في الحاسوب واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة وفرضياتها، واستخراج النتائج عبر جدول يتضمن مجموعة من التحليلات الإحصائية، ووضع مجموعة من التوصيات في ضوئها.

الفصل الرابع نتائــج البحث ومناقشتها

مقدمة:

هدف هذا البحث التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

وتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على المدخل اللغوي الكلي على تلميذات المجموعة التجريبية، والتي أسفرت عنها الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي:

لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

للإجابة عن هذا التساؤل حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى تلميذات مجموعة البحث في ضوء تنمية مهارات الاستماع.

وللتأكد من صحة هذا التساؤل قام الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع .

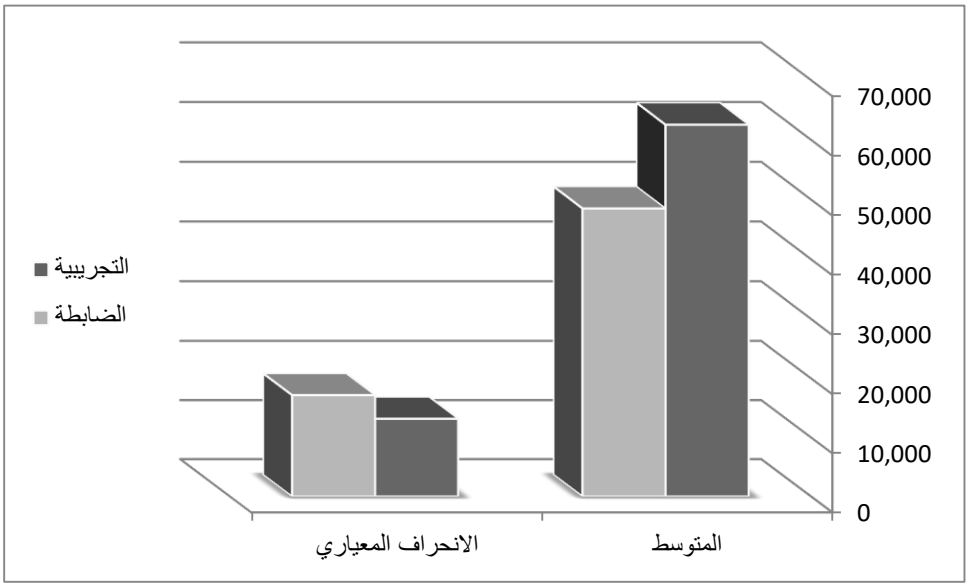
وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع

المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	48,9500	15,1876	0,743	غير دالة
الضابطة	46,6000	17,6153		

جدول (3)

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (1)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي:

يتضح من الجدول رقم (3) والشكل (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (48,49) وللمجموعة الضابطة (46,60) وهو متوسط منخفض يشير إلى أن تلاميذ الصف الأول الإعدادي لا يمتلكون مهارات الاستماع بشكل عام، وبلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (15,18) وللمجموعة الضابطة

(17,61)، حيث كان المتوسط الحسابي أقل من 50%، مما يستوجب القيام بهذه الدراسة لتنمية مهارات الاستماع عند طلاب المرحلة الاعدادية من مرحلة التعليم وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الاستماع مما يؤكد تكافؤ المجموعتين .

– مناقشة نتائج التساؤل الأول :

لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع قبل تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستماع.

أما ما يتعلق بالتساؤل الأول من فرضيات الدراسة، فإنه بالنظر إلى النتائج الدراسة يتضح أن مستوى أداء الطلاب في امتلاك مهارات الاستماع بشكل عام كان منخفضًا حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة (48,95) وهذا يدل على أن الطلاب ما زالوا يعانون ضعفًا وتقصيرًا في امتلاك المهارات الخاصة بالاستماع.

وقد يعود انخفاض أداء الطلاب على الاختبار إلى عدم معرفتهم بمهارات الاستماع، حيث إن هذه المهارات لم يتعرض لها منهاج اللغة العربية المقرر لطلاب الاعدادية بصورة تفصيلية، بل يكتفى بتكليف الطلاب الاستماع إلى أحد الموضوعات بدون تدريبهم على أية مهارة.

نتائج التساؤل الثاني :

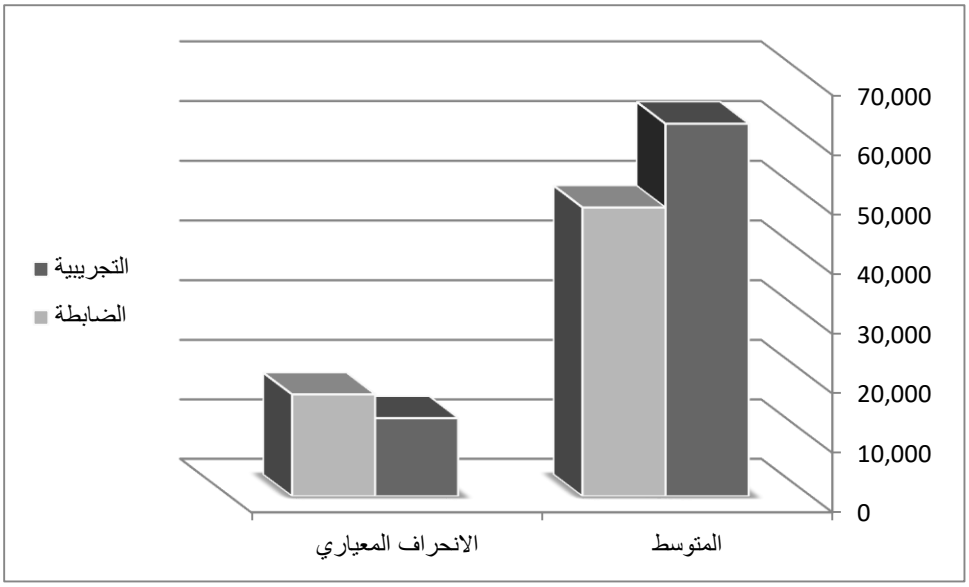
ينص التساؤل الثاني على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع بعد تطبيق البرنامج القائم على المدخل الكلي.

دلال الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي

المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	62,5250	13,1636	4,493	دال عند 0,01
الضابطة	48,5000	17,1554		

جدول (4)

ويمكن توضيح الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية الضابطة) في لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في التطبيق البعدي من خلال الرسم البياني الآتي:



شكل (2)

دلالة الفروق بين المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (4) والشكل (2) تبين عدم صحة هذا الفرض، وبالتالي عدم قبوله، حيث وجد من خلال التحليل الإحصائي للدرجات التي حصل عليها طلاب كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الاستماع بعد تطبيق البرنامج القائم على المدخل الكلي حدث فيه نمو إيجابي .

– مناقشة التساؤل الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.

يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب على الاختبار البعدي تعزي إلى أثر البرنامج، حيث كان المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية يفوق المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة إذ بلغ (62,52) وهو قريب من المعيار 70% المعتمد، وربما يعود عدم وصول هذا المعيار إلى ضعف الطلاب.

وقد يعود السبب في ارتفاع المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مهارات الاستماع إلى التعليم الذي تلقته المجموعة التجريبية في البرنامج سواء ما يتعلق بمستوى الشكل في تعلم تعبيرات، وصور وتراكيب، وصياغات لغوية أم على مستوى المضمون من خلال اكتساب أفكار، ومعانٍ، وتصورات، ومقترحات، قدمتها النصوص، وهو ما لم يتح لطلاب المجموعة الضابطة، حيث إن هذه المهارات لم تتعرض لها.

وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات الاستماع التي زود بها الطالب، حيث إن معرفة المتعلم المسبقة لما يتوجب عليها أداؤه، واستخدامه إياه تساعده على تنظيم جهوده، وتركيز انتباهه على مكونات هذا الأداء، وخلق الوعي لديه بالمهارات التي يجب أن تظل حاضرة في ذهنه أثناء الكتابة.

كذلك فإن تزويد الطالب بمهارات الاستماع تساعده على تقييم عمله، فيركز على المهارات التي يجب أن تتخلل كتابته، كما أن مهارات الاستماع توجه نشاط الطالب وتنظمه نحو ما يطلب منه كتابته، وتثير في نفسه الرغبة في التعلم، لأنها تقوده إلى الهدف الذي يتوخاه، ولأن هذه المهارات التي يزود بها الطالب كأهداف تعليمية تصبح مع مرور الوقت مهارات أساسية يوظفها الطالب.

كذلك فالبرنامج أتاح للطلاب فرصة التفاعل مع ما اشتملت عليه النصوص من مشكلات وقضايا، وما طرح حولها من أفكاره وآراء وتفاصيل موضحة، مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة التي اقتصر عملها على قراءة الموضوع ومناقشته مع المعلم وكتابة عناصره على السبورة، ثم تكليف الطلاب بالكتابة فيه.

وهذا يعني أن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية على الاستماع المستخدم في الدراسة قد تحسن بصورة ملحوظة، وكذلك مستوى تمكنهم من مهارات الاستماع وظهر على النحو التالي: بالنسبة للمفردات، والأفكار، والجمل، والشكل ظهر ذلك في استخدام مفردات معبرة عن المعنى بدقة، واستخدام ألفاظ عربية فصحية، وكتابة مفردات صحيحة من حيث الرسم الإملائي. وفي وضوح الأفكار، وترتيبها، وتأييدها، وكتابة كل فكرة في فقرة تتضمن: الجملة الرئيسة والجمل الداعمة والجمل الختامية ووحدة الفقرة.

ويمكن أن يعزى ذلك التحسن في المهارات ذات الصلة بالاستماع إلى أن الباحثة قد عالجت هذه المهارات من خلال البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي بشكل أدى إلى تمكين التلميذة منها، إضافة إلى الإجراءات المتبعة ، كتبصير التلميذات في بداية كل درس بالأهداف السلوكية، المراد تحقيقها في كل حصة، مما يجعل التلميذة تسعى جاهدة إلى تحقيق هذه الأهداف، هذا إلى جانب تبسيط المعلومات وتقديمها بشكل شائق مما جذب التلميذة إلى تعلمها، إضافة إلى كثرة الأنشطة التطبيقية مع إعطاء وقت كاف للإجابة عنها وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات ، ومساعدتهن على إتقان المادة التعليمية والنقدية والمراجعة المستمرة من خلال التوجيهات والإرشادات

وفي ضوء ما سبق يتضح عدم صحة الفرض الثاني، وبالتالي عدم قبوله.

نتائج التساؤل الثالث :

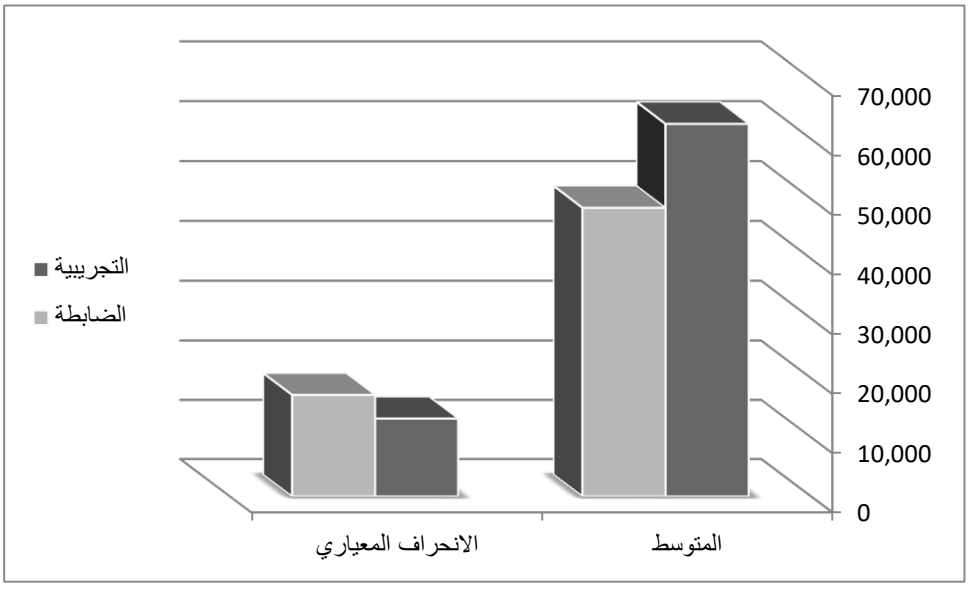
ينص التساؤل الثالث على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار الاستماع بعد تطبيق البرنامج القائم على المدخل الكلي.

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي

المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	62,5250	13,1636	4,493	دال عند 0,01
الضابطة	48,5000	17,1554		

جدول (5)

والرسم البياني الآتي يوضح متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعد لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي.



شكل (3)

– مناقشة التساؤل الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الاستماع.

وبالنظر إلى الجدول رقم (5) والرسم البياني (3) يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير ذلك التحسن في المهارات ذات الصلة بالاستماع – كما سبق أن ذكرت في تفسير الفرض الثاني – إلى أن الباحث قد عالج هذه المهارات من خلال البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي بشكل أدى إلى تمكين الطالب منها، إضافة إلى الإجراءات التي كان يتبعها، كتبصير الطلاب في بداية كل درس بالأهداف السلوكية المراد تحقيقها في كل حصة، مما يجعل الطالب مستعدًا لتحقيق هذه الأهداف، هذا إلى جانب تبسيط المعلومات وتقديمها بشكل شائق مما يجذب الطلاب إلى تعلمها إضافة إلى كثرة الأنشطة التطبيقية مع إعطاء وقت كاف للإجابة عنها، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومساعدتهم على إتقان المادة التعليمية، والتغذية الراجعة المستمرة من خلال توجيهات وإرشادات المعلم، وتلخيص النقاط الأساسية، وإعداد قوائم للمراجعة من وقت إلى آخر. هذا إلى جانب إقبال الطلاب على الأنشطة الإثرائية، وذلك بالبحث عن المعلومة وتطبيقها، وكذلك إتقان الطلاب لكل مهارة قبل الانتقال إلى دراسة المهارات الأخرى، وبناء على ذلك يمكن عدم قبول الفرض الثالث.

بالنظر إلى الجدول رقم (6) والرسم البياني الذي يليه رقم (4) يتضح أن نسبة الكسب المعدل = 1,22، واستنادًا على ذلك يمكن القول إن البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي يتمتع بنسبة فعالية جيدة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولمزيد من التأكد حول فعالية البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي الكلي قام الباحث بحساب قيمة (n^2) لإيجاد حجم تأثير البرنامج المقترح، والجدول التالي يوضح نتائج قيمة (n^2) في تنمية مهارات الاستماع بكل أبعادها لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نوعية التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرارة	مربع إيتا n^2	حجم التأثير
التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية	48,50	39	0,95	كبير
التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	62,52	39	0,97	كبير
المجموع الكلي	111,02	39	0,98	كبير

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا (n^2) كبيرة في المجموع الكلي للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، كما أن حجم تأثير البرنامج المقترح كبير مما يشير إلى فعالية محتوى البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي حيث حدد هارولد أوكيس (Harold O. Kiess) قيم حجم تأثير البرنامج وفقًا لما يلي:

- من 0,01 إلى 0,05 يكون حجم تأثير البرنامج صغيرًا.
- من 0,06 إلى 0,13 يكون حجم تأثير البرنامج متوسطًا.
- من 0,14 إلى 0,99 يكون حجم التأثير كبيرًا. (Harold O. Kiess, 1996 265)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي

وبالنظر إلى الجدول رقم (5) والرسم البياني (3) يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عن مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وبالنسبة للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على المدخل اللغوي الكلي، فقد استخدمت الباحثة حساب فعالية البرنامج المقترح القائم على المدخل اللغوي الكلي باستخدام معادلة (بليك) لحساب نسبة الكسب المعدل:

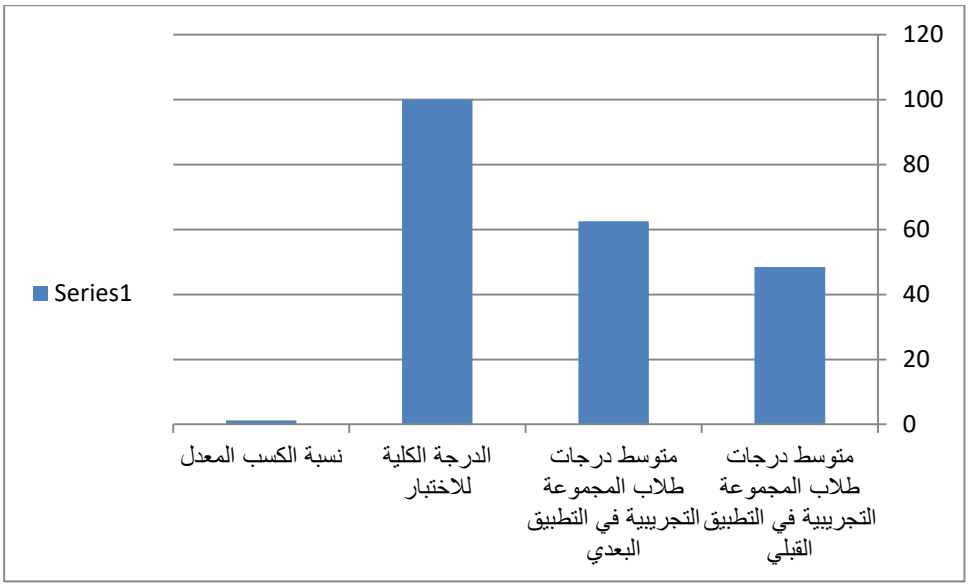
كما أشار ''بليك'' إلى أن البرنامج أو الوحدة ذات الفعالية في تحقيق الأهداف يتحقق إذا تراوحت نسبة الكسب المعدل بين (1، 2). (Pachaum, 1961: 472-473)، وتتضح نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح من خلال الجدول الآتي :

يوضح نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي	متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	نسبة الكسب المعدل
48,50	62,52	100	1,22

جدول (6)

ويمكن توضيح نسبة الكسب في أداء طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (4)

يوضح نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح

بالنظر إلى الجدول السابق رقم (6) والرسم البياني الذي يليه رقم (4) يتضح أن نسبة الكسب المعدل = 1,22، واستنادًا إلى ذلك يمكن القول إن البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي يتمتع بنسبة فعالية جيدة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم تأثير البرنامج المقترح بإيجاد قيمة (n^2) ولمزيد من التأكد حول فعالية البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي قام الباحث بحساب قيمة (n^2) لإيجاد حجم تأثير البرنامج المقترح، والجدول التالي يوضح نتائج قيمة (n^2) في تنمية مهارات الاستماع بكل أبعادها لدى المجموعة التجريبية.

يوضح قيمة (n^2) لقياس مدى تأثير البرنامج في تنمية مهارات الاستماع لدى المجموعة التجريبية (قبل / بعد) البرنامج المقترح:

نوعية التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرارة	مربع إيتا	حجم

			n^2	التأثير
التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية	48,50	39	0,95	كبير
التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	62,52	39	0,97	كبير
المجموع الكلي	111,02	39	0,98	كبير

الفصل الخامس

توصيات نتائج البحث والخاتمة

يعرض هذا الفصل توصيات النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، بهدف توضيحها، وتفسيرها، وأهم المقترحات ذات العلاقة بالنتائج. وجاءت هذه الدراسة بهدف التوصل إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تتميز لغتنا العربية بثرائها و غنى مفرداتها وتنوع فنونها من شعر ونثر،هذه النصوص هي المادة الأساسية في تعليم النشئ مبادئ اللغة وقواعدها،ويبدأ ذلك بالإستماع الى هذه النصوص بشكل يوضح الغاية المرادة من قبل الكاتب واستنباط المعاني وفهم معاني الألفاظ وماترمي إليه عباراتها.

ومن خلال استقراء واقع تدريس النصوص الأدبية في مدارس المملكة العربية السعودية فقد لاحظت الباحثة وجود قصور في مهارة الاستماع كإحدى المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية وعدم الاهتمام بهذه المهارة من قبل المعلمين وواضعيالمناهج على حد سواء، لذلك فقد تم اعداد برنامج لتنمية مهارة الاستماع من خلال المدخل الكلي لتعليم اللغة حيث بدأ البحث في تحليل المشكلة وفهم أبعادها والإطلاع على آراء ودراسات قام بها باحثون عرب وأجانب للاطلاع على ما توصلوا اليه من أسباب والستفادة من الحلول التي تم وضعها واقتراحها.

وقامت الباحثة في ضوء ما سبق بوضع أهداف حاولت الوصول إليها من خلال اقتراح برنامج لتنمية مهارة الاستماع قائم على المدخل الكلي و إعداد دراسة ميدانية في مدارس المملكة العربية السعودية وتم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من طالبات الصفين الأول والثاني في المرحلة المتوسطة

حيث قسمت الطالبات الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وتم تسجيل النتائج التي تم التوصل اليها وتحليلها احصائياً والوصول الى نتائج ووضع توصيات لتنمية هذه المهارة المهمة والاساسية في العملية التعليمية.

وقد تم مراعاة توضيح الأسئلة التي طرحتها الباحثة والإجابة عليها من خلال الدراسة الميدانية للإفادة منها في وضع التوصيات التي توصلت اليها الباحثة وتفسير هذه النتائج في ضوء التجربة

الميدانية وبما ينسجم مع الدراسات والأبحاث السابقة التي استفادت منها الباحثة في هذه الدراسة وأهمية تطبيقها في المناهج التعليمية لنصل إلى تنمية مهارة الاستماع كإحدى المهارات المهمة والأساسية لنجاع العملية التعليمية برمتها.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج وخلصت إليه من توصيات يمكن التوصية بعدد من البحوث التي تثري هذا الميدان منها :

1- تدريب المعلمات على تنمية مهارات الاستماع باستخدام المدخل اللغوي الكلي في مراحل التعليم المختلفة.
2- تطبيق المدخل الكلي في فنون اللغة الأخرى.
3- استخدام المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستماع.
4- توظيف المدخل الكلي في تدريس النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
5- إجراء دراسات لتنمية مهارات الاستماع باستخدام أساليب أخرى للتعلم الذاتي، وفي مراحل التعليم المختلفة.
6- إجراء دراسة لتحديد العوامل، والمتغيرات المؤثرة في الاستماع في المرحلة الاعدادية، ومعرفة المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين والطلاب، ووضع الحلول اللازمة لعلاجها.
7- مراعاة كلية اللغة في تدريس موضوعات اللغة العربية.
8- التدريب على مهارات الاستماع من خلال القراءة البصرية، والقراءة الاستماعية، علاوة على ممارسة المهارة تحدثاً، وكتابة، واستخدام أكثر من حاسة مما يساعد على تركيز الانتباه، وتقوية الذاكرة.
9- مراعاة المرونة في تحقيق كل من مبدأ التوازن ومبدأ التفاعل، وذلك أثناء تدريس مادة اللغة العربية، ويقصد بذلك العلاقة مابين كلية اللغة ووظيفتها.
10- ضرورة الإعداد الجيد لمتطلبات المدخل الكلى، لضمان نجاحه في تحقيق أهدافه.

11- تدريب التلاميذ على استخدام أدوات التعبير التي استخدمها الأديب، مما يجعلهم أقدر على إدراك العملية الإبداعية، وتقويمها.

12- توعية معلمي اللغة العربية بضرورة تنوع أساليب وطرائق التدريس بما يتناسب مع الظروف والمتغيرات التي تحكم كل موقف تعليمي، ويثرى العملية التعليمية، ويسهم في تحقيق الأهداف.

13- تدريب التلاميذ على استخدام لغة الأديب من خلال ممارسة العديد من الأنشطة التحديثية، والكتابية المتعلقة بالنص الأدبي، مما يؤدى إلى تنمية المهارات اللغوية وتقوية المهارات المتعلقة بالاستماع.

14- توعية معلمي اللغة العربية بمراعاة القيم الخلقية التي تشتمل عليها الموضوعات اللغوية والعمل على تنميتها.

15- مراعاة الاهتمام بأساليب تقويم الأهداف الوجدانية.

مقترحات البحث :

1-فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية .

2-فاعلية برنامج إثرائي قائم على المدخل الكلي لتنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

3-تقويم الأنشطة الصفية في مادة اللغة العربية في ضوء تحقيقها لمبادئ كل اللغة .

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية :

- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2007): **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط1، الأردن.عمان، دار الفكر.
- أمين، صفية فتح الباب، (2010): **فعالية برنامج لتنمية مهارات التحدث والاستماع لزيادة الرضا عن الصداقة لدى عينة من طالبات جامعة جنوب الوادي**،د.ط، مصر،د.ن
- عبد الله، معتز سيد، (2010) **دراسات عربية في علم النفس**،د.ط، مصر.د.ن
- الأمين، عبد الله، (2007): **طرق تدريس اللغة العربية**،مصر. القاهرة: عالم الكتب الحديث.
- البجه، عبد الفتاح، (2005): **من أساسيات تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ط1،،الامارات العين. دار الكتاب الجامعي.
- بني ياسين، محمد فوزي (2010): **اللغة**، ط1،الأردن أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر.
- الجعافرة، عبد السلام (2011)، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ط1، الأردن.عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحلاق، على سامي، (2010)، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، ط1،ليبيا. طرابلس، المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الخطيب، محمد (2009)، **طرائق تعليم اللغة العربية**،، ط1،السعودية الرياض، مكتبة التوبة.
- الخليفة، حسن جعفر، (2003)، **فصول في تدرسي اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)** ، ط1، االسعودية الرياض، مكتبة الرشيد.
- الخولي، محمد علي، (2000)، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط1، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدلابيح، عبير، (2011)، **بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في**

الأردن،د.ط،الأردن،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، د.ن.

- الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم (2005): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ط1،الأردن أربد، عالم الكندي الحديثة.
- زايد، فهد (2006): **استراتيجيات القراءة الحديثة القراءة فن ومهارة**، ط1،الأردن عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- ستيتية، سمير (2015): **ثلاثية اللسانيات التواصلية**، ط1،د.م مجلة عالم الفلك، 34 (3) : 5-41.
- الشبيلات، كوثر (2010) : **بناء برنامج تدريبي لتفعيل أدوار الأمهات في التربية اللغوية وأثره في تحسين أدوارهن وتنمية مهارات التواصل لدى بناتهن من طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن**، ط1، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن د.ن.
- شحاتة، حسن (2009): **تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط1،مصر القاهرة، الدار المصرية.
- الصوافي، نصرة (2008): **تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع**،د.ط،سلطنة عُمان رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان د.ن.
- صومان، أحمد إبراهيم (2006): **بناء برنامج تعليمي باستخدام وسائط متعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**،د.ط، الأردن أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان د.ن.
- الطحان، طاهر أحمد (2003): **مهارات الاستماع والتحدثن في الطفولة المبكرة**، ط1، عمان، دار الفكر.
- طلبة، أماني حامد (2003) : **أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**،د.ط،مصر رسالة ماجستير غير منشورة،مصر، جامعة أسيوط، د.ن.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2007): **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان، دار المسيرة.

- عامر، فخر الدين (2009) : **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2010): **استراتيجيات فهم المقروء**، ط1، عمان، دار الميسرة.
- عبد الوهاب سمير (2005) : **أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عصر، حسني عبد الباري (2000 : أ): **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط1، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- عصر، حسني عبد الباري (2000: ب): **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، ط1،مصر القاهرة، دار الثقافة للنشر.
- عطية، محسن علي (2007) : **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط1،الأردن عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العظامات، سمارة (2010): **بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**،د.ط،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن د.ن.
- العموش، إبراهيم (2006): **أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي**،،د.ط،الأردن رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن د.ن.
- علوي، عبد الله طاهر (2010): **تدريس اللغة وفقًا لأحدث الطرائق التربوية**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العيسوي، جمال مصطفى وموسى محمد محمود والشيزاوي عبد الغفار (2005): **طريق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**،ط1، عمان، دار الكتاب الجامعي.
- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (2005): **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة (اللغة العربية) لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي**،ط1،الأردن عمان، وزارة التربية والتعليم.

- فضل الله، محمد رجب (1998): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**،ط1، مصر، الهيئة المصرية للكتاب.
- فضل الله، رجب (2003): **الاتجاهات التربوية في تدريس اللغة العربية**،ط1،القاهرة، عالم الكتب الحديثة.
- قسبانظونو، إيريك (2007): **فعالية الطريقة السمعية الشفهية لترقية مهارة الكلام العربي**،د.ط،،د.م رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية الحكومية، مالانج، ماليزيا د.ن.
- الكندري، عبد الله وعطا، إبراهيم (2017): **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**،ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مجاور، محمد صلاح الدين (2003): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانية**،ط1، أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد (2007) : **طرق تدريس اللغة العربية**،ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، عبد الله علي (2002): **مهارات اللغة العربية**،ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مضاري، مسعود (2007): **فعالية استخدام الطريقة السمعية الشفهية لتنمية مهارة الكلام**،د.ط،د.م رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية الحكومية، مالانج – ماليزيا د.ن.
- الموسى، نهاد (2003): **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نصر، حمدان (2009): **مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة**،ط1، مجلة كلية التربية، أسيوط، 13(2) : 165-189.

- نصر، حمدان علي (2007 : أ): **أثر استخدام نشاطات كتابية وشفهية مصاحبة لدرس المطالعة والنصوص في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة**،ط1، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 13(1) : 103-133.
- نصر، حمدان علي (2007 :ب): **مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة مراحل التعليم في الأردن**،ط1، مرجلة مركز البحوث، 1(3): 141-178.
- نصر، حمدان علي (2003): **اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحن استخدام المنحى التكاملي في التدريس في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة**،ط1، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 19(1) : 71 - 117.
- نصر، حمدان علي والعبادي، حامد مبارك (2005) : **أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلاب الصف الثالث الأساسي**،د.ط،الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(1): 51 - 65.
- نصيرات، صالح (2006) : **طرق تدريس العربية**،ط1، الدوحة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن عيد علي والغزاوي، فائزة فخري (2005): **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**،ط1، عمان، دار المنهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن عيد علي والغزاوي، فائزة فخري (2006) : **دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**،ط1، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- والي، فاضل فتحي (2009): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي علي (2001): **استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**،ط1، عين شمس، كلية التربية.
- أبو حجاج، أحمد (2001): **علاقة تنمية مهارات الكتابة بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض طلاب المرحلة الثانية**،د.ط، د.م مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثامن، يوليو.

- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (2008): **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**،ط1،القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (2008): **مناهج البحث، وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية**،ط1،القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- أحمد، علية صادق عبد المنعم (2009): **دور المجتمع في تنمية القدرة على التعلم الذاتي، دراسة تجريبية على طلاب دور المعلمين والمعلمات في مادة علم النفس**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)،مصر، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أحمد، محمد عبد القادر (2008): **طرق تعليم الأدب والنصوص**،ط1،مصر،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد، إيناس (2008) : **أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد، الاستقلال) ومعالجتين تعليميتين للتعبير المكتوب على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي**،د.ط،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،مصر، جامعة الإسكندرية د.ن.
- الحسون، جاسم والخليفة، حسن (2009): **طرق تدريس اللغة العربية في التعليم العام**،د.ط،جامعة عمر المختار،ليبيا، البيضاء. د.ن.
- خاطر، محمود رشدي، شحاتة، حسن (1984): **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**،ط1،القاهرة: مطابع سجل العرب.
- راشد، حازم محمود (2000): **فاعلية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)،مصر، كلية التربية، جامعة عين شمس. د.ن.
- الرشيدي، سعد محمد مبارك (2007): **برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مصر،كلية التربية، جامعة عين شمس د.ن.
- رضوان، أحمد شوقي، صالح، عثمان (2007): **التحرير العربي**،ط1،الرياض، جامعة الملك

سعود، عمادة شئون المكتبات.

- سيد، عبد المنعم (2001): **أثر اختلاف طريقة اختيار الموضوعات على مستوى التمكن في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية**،ط1،مجلة القراءة والمعرفة، العدد (5)، مارس.
- السيد، محمود (2008): **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية**،ط1،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- شحاتة، حسن (2007): **مجالات التعبير الكتابي الوظيفي ومهارته في مراحل التعليم العام** (دراسة تجريبية) ،ط1،القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- شحاتة، حسن (2006): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**،ط1،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن (2009): **أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث**،ط1،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشروف، غادة (2002): **أثر برنامج تعليمي مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيف**،د.ط،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد د.ن.
- شوقي، أحمد وعثمان صالح (2009): **التحرير العربي**،ط1،السعودية،الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات.
- الصغير، عبد الرحمن (2006): **تنمية بعض مجالات التعبير التحريري في المرحلة الثانوية الأزهرية**،د.ط،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،مصر، جامعة الأزهر د.ن.
- طعيمة، رشدي أحمد (2006): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**،ط1، القاهرة: دار الفكر التربوي.
- طعيمة، رشدي، مناع، محمد السيد (2004): **تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**،ط1،القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المقصود، عيطة (2009): **تنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب**

الصف الأول الثانوي،ط1،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق د.ط.

- عبد المولى، طه غانم محمد (2007): **تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية اليمنية**،دط،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية،مصر، جامعة عين شمس د.ن.
- العجمي، الحسيني محمود علي (2009): **وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي**،د.ط،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية،مصر، جامعة عين شمس د.ن.
- عبد الوهاب، سمير (2002): **فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر، بحوث ودراسات في اللغة العربية، في المرحلتين الثانوية والجامعية**،ط1،المنصورة: المكتبة العصرية.
- عبد الوهاب، محمد (2009): **أثر بعض طرق تنمية مهارات التعبير الكتابي في القدرة على التعبير ومهارات تدريسه لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية،مصر، جامعة الأزهر د.ن.
- عبد الوهاب، سمير، الكردي، أحمد علي، جلال، محمود (2002): **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية**،ط1،المنصورة: المكتبة العصرية.
- عطا، إبراهيم محمد (2008): **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ج2،ط1، مصر،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- علوان، طاهر على حسن (2005): **منهج مقترح لتعليم التعبير في التعليم العام**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية،مصر، جامعة الإسكندرية د.ن.
- العلي، فيصل (2008): **المرشد الفني لمدرسي اللغة العربية**،ط1،عمان: دار الثقافة.
- الغول، منصور (2008): **أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الأردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية**،د.ط،رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، أربد، الأردن د.ن.
- فارس، أحمد (2000): **أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر**

الأساسي،د.ط،رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن د.ن.

- قاسم، حازم محمود راشد (2000): **فاعلية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية،مصر، جامعة عين شمس د.ن.
- مجاور، محمد صلاح الدين (2012): **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**،ط1،الكويت، دار القلم.
- مجاور، محمد صلاح الدين (2015): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته**،ط1، التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود، الحسيني (2014): **وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي**،د.ط، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، مصر،جامعة عين شمس د.ن.
- المخزومي، خلف، ومنيف دوشق (2008): **دراسة ميدانية للأساليب المستخدمة في تقويم مادة الإنشاء العربي في المدارس الثانوية في محافظة أربد**،د.ط،مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (38).د.ن
- مدكور، علي أحمد (2006): **تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية**، مجلة البحوث التربوية، مجلة (8)، عدد (2).د.ن
- مدكور، علي أحمد (2012): **تدريس فنون اللغة العربية**،ط1، الرياض، دار الشواف.
- مدكور، علي أحمد (2015): **تدريس فنون اللغة العربية**،ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد (2006): **تدريس فنون اللغة العربية**،ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المومني، إبراهيم عبد الله (2008): **منحى اللغة الكلي: الفلسفة والمبادئ والتضمينات**،د.ط، مجلد (28)، العدد (2)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.د.ن
- مسلم، حسن (2012): **برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية**،د.ط، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق د. ن.

- مقدادي، محمد فخري (2007): **المدخل التكاملي**،د.ط، ورقة عمل، مجلة اليرموك، جامعة اليرموك، أربد، تشرين الثاني.
- مناصرة، مي حسن (2009): **أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصحيحها عند معلمي الصف العاشر في المدارس الأردنية الحكومية**، ،د.ط،رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، أربد، الأردن د.ن.
- موسى، محمد محمود محمد (2012): **برنامج علاجي مقترح في التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط د.ن.
- موسى، مصطفى إسماعيل، والشيخ، محمد عبد الرؤوف (2019): **مقدمة في أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين**،ط1، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.
- موسى، مصطفى إسماعيل (2015): **مهارات القراءة والكتابة: تحديدها – تعليمها – تنميتها – تقويمها**،ط1، مصر المنيا، دار الصفا للنشر.
- الناصر، حسن (2012): **تقويم الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال برنامج معلم صف في جامعة البحرين**،د.ط،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين د. ن.
- الناقة، محمود كامل (2016): **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية**،ط1،القاهرة: مطابع سملك للنسخ والطباعة.
- نصر، حمدان (2016): **آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية**،د.ط،مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، م15، ع1.
- الهاشمي، عبد الله بن مسلم (2008): **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان**،د.ط،رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان د. ن.

- هنداوي، صبري عبد المجيد (2009): **تنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي عند طلاب الصف الأول الثانوي**،د.ط،رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- يونس، فتحي علي (2001): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- يونس، فتحي علي، الناقة، محمود كامل، طعيمة، رشدي أحمد (2008): **تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته**،ط1،القاهرة: سعد سمك للطباعة.

- **المراجع الأجنبية:**

- Abu-Melhim, A. (2009). *Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual Method in Teaching English to Speakers of Others Languages*. International Forum of Teaching and Studies, 5(2): 39-45.
- Ackerman, J. (2009): *Reading, writing and knowing*, Portsmouth, Nell I linkman.
- Alan, Jamieson (2010): *Creative writing, Researching planning and writing for publication*, Great Britain, Linacre House & jorden Hill.
- Alex, Z. (2012). *Oral Language in Development Across The curriculum*. ERIC Document, EPI, No. 389029.
- Al-Jamal, D. (2007). *The Language Learning Strategies of EFL Student in The Jordanian Context. Jordan Journal of Educational Sciences*, 3(2): 183-192.
- Al-Mohanna, A. (2010). *English Language Teaching In Saudi Arabian Context: How Communicatively Oriented Is It ? Languages and Translation*, 22(1): 64-88.
- Altwerger, B. (2009), *Whole Language Teachers: Empowered Professionals. In Hydric J. and Wildermuth, N. Whole Language: Empowerment at Education of Young Children*. Washington, DC., USA.
- Anderson, R. et al. (2012): *Issues of Curriculum Reform in Science, Mathematics and Higher Order Thinking Education of Young Children*. Washington, DC., USA.
- Anggreni, C. (2007). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Arafa, Eman (2009): *Developing Composition Writing Skills Among Fresh Man Students of The Faculty of Education Using Problem-Solving Strategies*. ph.D, Faculty of Education, Tanta University.
- Attwerger, B., C. Edelsky C., and B. Flores, B.M. (2015): *whole Language : What's New ? The Reading Teacher*.

- Aziz, A. (2008). *Implementing Audio-Lingual Methods (ALM) in English For Young Learners in Indonesia. Language Teaching*, 2(1): 3-8.
- Bado, S. (2009). *Asking Questions In Speaking*, Journal of TSOL, 2(2): 11-39.
- Barbara, Clouse (2008): *Process and Structure in Composition*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Barker, J. (2009). *Language Learning Methods : Speech*. NY: Free Press.
- Batzkamm, O. (2009). *The Bilingual Reform. India*: New Delhi National Press.
- Berter, C. & Scardamalia, M. (2005). *Technology and Literacy : Form print Literacy to Biologic Literacy*. Boston: The Free Press.
- Bohlken, B. (2009), *Speech Recognition Application to Language Learning: ECIIOS. Paper presented at the Annual Symposium of the computer assisted language instruction consortium*, Albuquerque, NM.
- Boonkit, K. (2010). *Enhancing the development of speaking skills for non-native speaker of English social and behavioral sciences journal*, 2(1): 1305-1309.
- Brachers, S. (2012). *Teaching Language Arts*. New York: West Publishing Company.
- Brechtel, M. (2009): *Bringing The Whole Together San Diego*, Dominie Press.
- Bredekamp, S. (2009): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age Eight*. Washington, DC: National Association for The Education of Young Children.
- Brook, F. (2001). *Discussion As A way Of Teaching Tools and Techniques For Democratic Classroom*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Brophy, J. (2009): *Probing The Sub Thirties of Subjects Matter Teaching*, Educational Leadership.
- Brown, H. (2006). *Teaching By Principles An Interactive Approach To Language Pedagogy*. Englewood Cliffes, N. J.: Prentice Itall Regents.
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*: NY: Pearson Education Inc.
- Brumfit, C. (2009). *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge*. Cambridge University.

Bruneau, B. J. (2008): *Two Kindergarten Teachers Devolving Curricula Change. In Hydrich*, J. and Wildermuth, N. Whole Language : *Empowerment at The Chalk Face*. Proceedings of The 1989 National Council of Teachers of English: Day of Whole Language. Scgokestic Inc. USA.

- Burgess, P. (2008). *Achieving Accuracy in Oral Communication Through Collaborative Learning*. English Teaching Forum, July.
- Camboume, B. (2007): *The Whole Story Natural Learning and The acquisition of Literacy in The Classroom* New York. Ashton Scholastic.
- Christine, Zaher (2008): *Introduction to Writing Skills*, Cairo: Sphinx Publishing.
- Clarke, M.A. (2012*): Don't Blame The System: Constrains on Whole Langauge Reform*, Language Arts, 64, 384-396.
- Daniels, H. Zemelman and Bizar, M. (2015): While Language Works: *Sixty years of Research*. Educational Leadership, 57(2): 32-37.
- Darthey J. Watson (2013): *Defining and Describing Whole Language*. Available from : (Error! Bookmark not defined.)

- Delamater, J. & Myers, C. (2007). Social Psychology. USA: Thompson Wadowrth.
- Desjean, Perrotta. A. (2009): *On be Coming A Whole Language Teacher.* Young Children.
- Duzer, V. (2006). *Improving ESL Learners Listening Skills : At the work place and beyond*. Washington DC; project in Adult immigrant educational and vocational, Center for ESL Literacy Education.
- Edelsk, Carole (2012): *Whole Language : A Research Educational Researche*r, Volume 19, November.
- Edelsk. C. (2016): *Whose Agenda Is This Anyway? A response to McKenna*, Robinson, and Miller. Educational Researcher, 19, 7-11.
- Edelsky, C. Altwrger, B. & Flores, B. (2005): *Whole Language : What's The Difference ? Portsmouth*, NH: Heinemann.
- Eggen, P.D. & Kaucback, D.P. (2005): *Strategies for Teachers-Teaching Content and Thinking Skills*: New York: Asimon & Schuster Company.
- Farid, W. (2009). *The Implementation of Audio Lingual Method (AlM) in Teaching Listening to The second year students of man Surakata*. Master Thesis, Muhammediyah University, Malaysia.
- Feyton, C. (2006). *The Power of Listning A ability : An over looked dimension in language acquisition*. The modern language journal, 75(2): 173-180.
- Flors, M., C. (2008). *Improving Adult English Language Learners Speaking Skills*, (Report No. Ed-LE-99-10), National Clearninghouse for ESL Literacy Education, Washington, DCL (ERIC Daumemt Reproducation Service on ED 435204.
- Foweber, - Elaina - Danielson (2006): *"Improving Style in Student Is Written Compositions"*, ERIC, No. Ed 435096.
- Fresnon, S. (2010). The Audio-Lingual Method. NY: Mogrew-Hall Prfess.
- Frymier, L. (2006), *Commu0nicative Language*. Communication Education, 1(9): 30-76 .
- Goh, D. (2005). *Communicative Approach. Journal of Research on Education*, 2(1): 60-65 .
- Good man Y., (1986): *Writing Development in Young Across Disciplines*. Prepared under the Auspices of the curriculum reform project at the university of Colorado. USA.
- Goodman K. (1986): *What's Whole in Whole Language, Portsmouth*, Nell I linkman.
- Goodman T., (1986): *Writing Development in Young Across the Disciplines*. Prepared under the auspices of the curriculum reform project at the university of Colorado. USA.
- Goodman, K. (1985): *Commentary*: Chicago Mastery Learning Reading: A Program with 3 Left. Education Week, Page 9, October 9, 1985.
- Goodman, K. (1991): *The Whole Language Curriculum*: Reform Language Arts.
- Goodman, K. (1992): *Why Whole Language is Today's* Agenda In Education Language Arts Vol 69, p. 354-363.
- Graham, S. (2008). *Listening Comprehension* : The Learners' Perspective: An International. Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 34(2): 165-182 .
- Graves, M.F. (1996): *The Continuing Quest Toward Literacy For All Children.* In M.F. Graves, P. Broke & B.M. Taylor (Eds). The First R: Every Childs right to read. New York, Teachers College Press.

- Gregersen, T. (2003). *To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students*. Foreign language Annals, 36(1): 25-32 .
- Halliday, M. (1975): *Learning How to Mean* London : Edward Arnold.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Free Press .
- Haycraft, J. (2002). *An Introduction to English Teaching. London*: Longmans .
- Heald Taylor, G. (1989*): Whole Language Strategies for ESL Students*, U.S.A.: Darma, Inc.
- Heald-Taylor, G. (1989): *Whole Language Strategies for EsL Student*, U.S.A: Dormac, Incl.
- Horwitz, L. (2002). *Language Learning and Perfectionism*: *Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance*. The Modern Language Journal , 86(4): 562-570 .
- Howatt, A. & Dankin, D. (2006). *Language Laboratory Material*. The modern language journal, 75(1): 173-180 .

  Howell, N., L. Pot, and M. Sifert. (1991): Readers of Literature, Makers of Literature, In Hydrick, J.
- Huang, L. (2010). *A Model For Teaching Academic Listening and Responding currents Trends In Education. Teaching and learning*, 3(1): 1-13 .
- Hussein, Ibraheem (1993), *Error Analysis and Error Correction Inapt on development of Students English Writing Ability At The Community Colleges in Nablus Region*. Unpublished Master of Thesis An-njah University Palestine.
- Hwang, H.J. (1992): *The Development of English Writing Proficiency Among Korean Students From Ninth Grade To College Juniors*, Ph. D.A.I., Vol. 52, No. 11
- Hyland, K. (1991). *Developing Oral Presentation Skills*. English teaching forum 29(2): 35-37 .

  Ilona Lelci: *Academic Writing, 2nd Ed*., U.S.A, Library of Congress, 2000.
- Jermey, L. (2005). *The Practice of Language Teaching*. London: Essex Press .
- Jill, A. (2009). *The Aduio-Lingual Teaching Method*. Boston : The free press Inc .
- Joslin, Kimmell H. (1994): *A comparison of the effects of pure and modified whole language instruction on the decoding skill of kindergarteners*, ERIC.
- Kami, C. & Manning, M. (1999): "*Before Invented" Spelling:* Kindergarteners auareness that writing is realted to the sound of speech, journal of research in childhood education.
- Kami, C. & Meaning, M. (2000): *Whole Language, Isolated Phonics Instruction: A Longitudinal In Kindergarten With Reading and Writing Tasks*, Journal of Research in Childhood Education, V5.
- Kelly, Heather (1997): *How children learn to drive meaning from text*. California, ERIC, ED 416459.
- Kenner, T. (2008*). Increasing Language Performance*. Eric Document, (2324) A .
- Khamkhien, A. (2010). *That Learners' English Pronunciation Competence*: *Lesson Learned From Word Stress Assignment*. Journal of language teaching and research, 1(6): 757-764, Oct 2010 .
- Lackhart, Y. (2003). *Teaching English Language*. Boston: The Free Press .
- Long, Emily: "*The Effects of integrated Language arts curriculum and the writing*, improvement of first grade students", Ph, Illinois state university, Diss., Abs. Int, Vol. 51,

No. 8, February, 1991.

- Manning, G. and M. Manning (1989). *Whole Language: Beliefs and Practice*, K-8. A National Education Association Publication.
- Mary H. (1994) : *Maguire. Understanding and Implementing A Whole-Language Programme In Quebec*. Dissertation Abstract International. Vol. 6, N. 6.
- Masykouriyah, H. (2009). *The Influence of Audio-Lingual Method in Teaching Speaking Especially in Pronunciation to The First Grade Students of Smp negeri sedti - PhD Dissertation*, South California University , USA .
- Meier, R. (1985): *The Social Dynamics of Writing Development* ; An Ethnographic Study of Writing Development And Class-room Dialiguein A basic writing class", Diss-Abs-Int., Vol. 45, No. 12.
- Meroney, Barbara (1994): *Improving The Literacy growth of Second grade Students Through The Use of Whole Language* , peer tutoring, cooperative learning and computer, based instruction, ERIC, Ed 376442.
- Molly, C. (2006). *What is Fluency*. London: Teachers Workshop Press .
- Nagaraj, G. (1998). *English Language Teaching Approaches*, Methods and Teaching, India: Sangamboofis .
- Nelson, N. and Calfee, R. (1998): *The reading-writing connection viewed historically*, National society for the study of education yearbook, no. 11.
- Noon-ura, S. (2008), *Teaching Listening Speaking Skills to Thai Students with Low English Proficiency*. Asian EFL Journal, 10(4): 22-89 .
- Nunnan, D. (2004), *Practical English Language Teaching*. NY: McGraw-Hall Press .
- Oller, T. (2009), *Language at School*, London: Group Ltd .
- Opel, A. (2008), *The Effect of Preschool Dialogic Reading in Speaking and Vocabulary Among Rural Bangladeshi Children*. PHD Thesis Mefil University .
- Peyton Toy & crandell Joann (1995): *Philosophies and Approaches in Adutt* (ESL) Literacy Instruction Eric, Ed 386960.
- Rahman, M. (2010), *Teaching Oral Communication Skills*: A Tasks: A Task-Based Approach, TESOL World Issue, 1(27): 19-42 .
- Rahmotian, R. & Armiun, N. (2011), *The Effect of Audio and Video Documents in Developing Listening Comprehension Skills in A Foreign Language*. International Journal of English Linguistics, 1(1): 115-125 .
- Raines, S. and R. Canady (1990): *The Whole Language Kindergarten. Teachers College Press*, New Yourk , USA.
- Raines, S. and Stricklandr (1995): *The Whole Language Kindergarten. Teachers college press*. New York, USA.
- Renner, J. and D. Phillips. (1989): *Piagets Developmental Model*: A Basis for Research in Science Education School Science and Mathematics.
- Richard, C. (2008), *Teaching and Speaking from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Richards, C. (2001), *Language Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching (3rd edition) Harlow, Longman* .
- Richards, D. , Rodgers, T. (2007*), Approaches and Methods in Language Teaching*, TESOL Journal, 2(3): 45-67 .

Rigg, P. (1991): “Whole Language in TESOL”. TESOL Quarterly, 25(3).

- Riwnisti, H. (2009), *A Proficiency-Oriented Analysis of Computer-Assisted Language Learning, In Proceedings of The Workshop on Speech Technology in Language Learning (STILL)*, Stockholm, Sweden .
- Robinsbaw, H. (2007*), Acquisition of Hearing Listening and Speech Skills by and During Key Stage (1).* Early child, Development and Care, 6 (17): 661-678 .
- Roders, T. (2005), *Language Teaching Methodology*, TESOL Qurterly, 6(2): 22-67 .
- Rost, M. (1993*), Listening in Language Learning*, London: Longman Press Publishers .
- Routman, R. (1991): *Invitations: Changing as teachers and learners K-12 Portsmouth*, NH: Heinemann, USA.
- Rubin, J. (1995), *A Review of Second Language Listening Comprehension Research* , The Modern Language Journal, 78(1): 199-221 .
- Sadow, S. (1982), Idea Bank: *Creative Activities for The Language Class*. Rowleg M.A.: New Bury House .
- Salvag, J. & Brazze, P. (1991): *Risk taking, Bit By Bit*. Language Arts, 68 (September).
- Schundler, T. (1992), *The Effect of Cooperative Learning on Comprehension: An Analysis of The Effect of Modified Instructional Approach and Cooperative Learning Partnership on Reading Comprehension* , ERIC Reproduction Document, 341973 .
- Searl, J. (1996), *The Communication Theory of Reading*, New York: Paul Cobley Press .
- Seely, V. (1995), *Exploring The Cognition of Reading and Writings* , Oxford University Press .
- Setiawan, P. (2011), *The Use of Audio-Lingual Method to Improve Students Oral Past Tense*. PhD Dissertation, Sermarang University, Malaysia.
- Shanahan, T. and Knight, L. (1991): *Guidelines for judging and selecting Language Arts Textbook*, ERIC, Ed 337801.
- Smith, F. (1985): *Reading*, London, Cambridge University Press 58. Sloan, G.D. (1991): The child as critic, New York, Teachers college Press.
- Smith, Frank (1983): *Essays Into Literacy*. Portsmouth NH: Heinemann Education Books (ERIC No. Ed 248482).
- Tayhor, M. (1992): *The Language Experience Approach and Adult Learners*. ERIC Digest, Ed 350887.
- Tchudi (1991): *Travels A cross the curriculum: Models for Interdisciplinary Learning*, Richmond Hill, ont, scholastic, university Associates.
- Tedick, Diane Jane. (1989): *The Effects of Topics Familiarity on The Writing Performance of Nonnative writers of English at the Graduate Level*, Dissertation Abstracts International, 49(9).
- Tierny, R.J. & Person, P.D. (1983): *Toward A Composing Model of Reading, Language Arts*, Vol. 60, No. 4.
- Wanger, Betty, Jane, (1985): *Integrating the Language Arts*, Vol. 62, No. 5, September.
- Watson, D. (1989): *Defining and Describing Whole Language*. The Elementary School Journal, 90, 129-141.
- Weaver, C. (1994*): Understanding and educating attention - deficit student*. A systems theary, whole language perspective. Illonis. National Cauercil.
- Whitehead, F.N. (1992): *The Aims of Education*, Mcmillan Col. N.Y.

- Wipson, Kathryn-Anne (1993): *Whole Language*, E.S.L. reading , writing and speaking, ERIC, Ed 363483.
- Wren, H. Martin (1995*): High School English Garmmar and Composition*, New Delhi, S. Chand & Company LTD Publishing.

الملاحق

1–قائمة مهارات الاستماع .

2–اختبار الاستماع .

3–برنامج تنمية مهارات الاستماع .

4–قائمة المحكمين .

1–قائمة مهارات الاستماع :

الرقم	مهارات الاستماع	موافق	غير موافق
1	تحديد الفكرة العامة للنص المسموع		
2	تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص		
3	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص		

4	إدراك أهداف النص المسموع		
5	استخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع		
6	ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع		
7	الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة		
8	القدرة على إيجاز المسموع		

2-**اختبارات الاستماع** :

نصوص الاختبار المراد استماع الطلاب إليها

النص الأول :

قال الشاعر عبد الرحيم محمود :

سأحمل روحي على راحتي وألقي بها في مهاوي الردى

فأما حياة تسر الصديق وأما ممات يغيض العدا

النص الثاني :

صاحب النقب

حاصر مسلمة بن عبد الملك حصناً فندب الناس إلى نقب منه ، فما دخله أحد . فجاء رجل من عرض الجيش ففتح الله علي يديه النقب . فنادى مسلمة : أين صاحب النقب ؟ فما جاءه أحد فنادى : إني قد أمرت الآذن بإدخاله ساعة يأتي ، فعزمت عليه إلا جاء ، فجاء رجل فقال للآذن : استأذن لي على الأمير ، فقال له : أنت صاحب النقب ؟ قال : أنا أخبركم عنه ، فأخبر

الآذن مسلمة خبره فأذن له ، فقال له : إن صاحب النقب يأخذ عليكم ثلاثاً : ألا يسودوا اسمه في صحيفة للخليفة ، ولا تأمروا له بشيء ، ولا تسألوه من هو ، قال مسلمة : فذاك له . قال أنا هو .

فكان مسلمة لا يصلي بعدها صلاة إلا قال : اللهم اجعلني مع صاحب النقب .

النص الثالث :

خطبة أبي بكر الصديق عند توليه الخلافة

لما بويع أبو بكر بالخلافة حمد الله وأثنى عليه ثم قال:

"أما بعد أيها الناس فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، الصدق أمانة، والكذب خيانة، والضعيف فيكم قوي عندي حتى أريح عليه حقه إن شاء الله، والقوى فيكم ضعيف حتى آخذ الحق منه إن شاء الله، لا يدع قوم الجهاد في سبيل الله إلا ضربهم الله بالذل، ولا تشيع الفاحشة في قوم قط إلا عمهم الله بالبلاء، أطيعوني ما أطعت الله ورسوله، فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم".

أسئلة الاختبار الموجهة للطلاب

اسم الطالب /..... الصف/.....

ضع خطا تحت الاجابة الصحيحة :

1- من وسائل دفع الضرر والظلم عن الإنسان كما ورد في النص الشعري:

(أ) الصبر على الأذى.

(ب) محاربة الأعداء.

(ج)التفكر وحسن التدبر.

(د)الإيمان بالقدر.

2- من أهم ما يستنبط من قول الشاعر :

(أ) حياة الذل تسر الصديق.

(ب) المظلوم مهزوم دائما.

(ج)صعوبة تحدي الأعداء.

(د) روح المقاوم رخيصة في سبيل الله.

3- من أهداف النص الشعري :

(أ) عقد موازنة بين حياة العزة وحياة الذل.

(ب)تأكيد مبدأ التعاون والترابط.

(ج)حاجة الإنسان إلى حسن التفكير والتدبير.

(د)الدفاع عن الصديق شرف وعزة .

4-يمكن ايجاز المفهوم العام للأبيات الشعرية في :

(أ) الموت.

(ب) القتل.

(ج) الانتحار.

(د) الاستشهاد.

5- الفكرة العامة للقصة:

(أ) العدل أساس الملك.

(ب)المساواة بين الناس.

(ج)التواضع لله.

(د)الخوف من السلطان.

6- دعاء مسلمة في آخر القصة يؤكد على :

(أ)كرهه لفعلة صاحب النقب.

(ب) حبه لهذا الصنيع.

(ج)خوفه من تقليد المسلمين له.

(د) حث المسلمين على عدم السير على خطاه .

7- أمر صاحب النقب :

(أ)كتابة اسمه مع الأبطال والمشهورين.

(ب) إعطاءه مكافأة على عمله.

(ج) التعريف به أمام الناس.

(د)كتمان أمره وعدم إفشاء سره .

8- يستنبط من القصة أن صاحب النقب كان :

(أ) جريئا وشجاعا.

(ب) مترددا وجبانا.

(ج) صبورا وخائفا.

(د) ذكيا ومتهورا.

9- يمكن إيجاز الفكرة العامة للقصة في :

(أ) الذكاء.

(ب) الشجاعة.

(ج) الإيثار.

(د) الصدق.

10- رتب الأفكار الآتية حسب ورودها في القصة:

(أ) دعاء مسلمة.

(ب) دخول النقب.

(ج) حصار الحصن.

(د) دخول صاحب النقب على مسلمة.

1- ( ) 2- ( ) 3- ( ) 4- ( ) .

11- من الأفكار الثانوية في القصة المسموعة :

(أ)السعادة في الصبر والتأني.

(ب)العدل في المساواة.

(ج)هلاك الإنسان في البخل.

(د) الاستئذان عند الدخول.

12- الفكرة العامة لمضمون الخطبة التي استمعت إليها هو :

(أ) العدل والمساواة.

(ب)الدفاع عن الحق.

(ج) محاربة الفقر والجهل.

(د) دعم العلم والعلماء.

13- من الوصايا التي وردت في الخطبة :

(أ) النظافة والترتيب.

(ب)حسن الحديث.

(ج) مساعدة الفقراء.

(د) الصدق والأمانة.

14- رتب الأفكار الآتية حسب ورودها في الخطبة :

(أ)الجهاد في سبيل الله.

(ب) إرجاع الحقوق لأصحابه.

ا (ج)طاعة الله ورسوله.

(د)ذم الفاحشة وأهلها.

1- ( ) 2- ( ) 3- ( ) 4- ( ) .

15- لا حرج في تقويم المسلمين للخليفة لأن هذا مبدأ من مبادئ الإسلام هو :

(أ) القصاص.

(ب) المساواة والتعاون.

(ج) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

(د)الصلح بين المسلمين.

16- من الأفكار الثانوية في الخطبة المسموعة :

(أ) التعاون بين المسلمين.

(ب) العدل في المساواة.

(ج)مساعدة المحتاجين والفقراء.

(د) طلب العلم فريضة.

4-برنامج تنمية مهارات الأستماع:

*** اسس البرنامج:**

تم اتباع عدد من الأسس لبناء البرنامج و هى كالتالي :

1-مراجعة الدراسات و الادبيات السابقة التى تناولت البرامج التدريبية .
2-تحديد أهداف البرنامج التدريبى .
3-تحديد احتياجات البرنامج التدريبى .
4-اختيار الاستراتيجيات و طرائق التدريس المستخدمة فى البرنامج .

5-تقويم البرنامج .

وقد تم استباط الأسس التي قام عليها البرنامج من خلال أسس المدخل الكلي على النحو الآتي :

مبادئ المدخل الكلى :

التمحور حول المتعلم، ومؤشرات ذلك:

- أن يهتم المعلم فيما يقدم للمتعلم من محتوى بمستوى نضجه وبيئته وبالعوامل البيولوجية في إكسابه للغة، كما أن المدخل الكلى يتأثر بعلم النفس ونظريات التعلم التي تركز على دور التعزيز والتشجيع والتفاعل الاجتماعي في التعلم.
- أن يهتم المعلم بتنمية مهارات التفكير من خلال خلق بيئة غنية عاطفية حيوية تشجع الفهم والتفكير والتخيل والمقارنة ووضع الفروض والنقد.
- أن يهتم المعلم بأنشطة التعلم والمواد التعليمية المألوفة التي تدعم اهتمامات الطفل، وتساعد على تكوين المعنى وإثراء لغته الخاصة، وتمنحه إحساسا با لسيطرة والثقة في التعلم.
- أن يراعى المعلم اختلاف المستويات المتوقع الوصول إليها من تلميذ لآخر حسب المشاركة في الأنشطة، بينما الفصول التقليدية التي تعتمد على فروع اللغة، تحدد القدرة المتوقعة من المتعلمين.
- أن يهتم المعلم بالجانب المعرفي متمثلا في قواعد اللغة وعناصرها، والجانب الوجداني متمثلا فيما يكتسبه المتعلم من قيم وميول واتجاهات.
- أن يؤمن المعلم بقدرات المتعلم، ومن ثم العمل على زيادة تلك القدرات؛حيث إن من المبادئ المهمة في تعليم اللغة إيمان المدرسين واحترامهم لقدرات تلاميذهم كأفراد تنتمي إلى مجتمعات، واحترام هذه المجتمعات وعاداتها الثقافية التي تشكل جزءا من وسائل تعلمهم.

(1)الأهداف العامة للبرنامج :

1- تنمية المهارات المتنوعة ، و المهارات اللغوية (الاستماع ، و الحديث ، و القراءة ، و الكتابة) على وجه الخصوص .

2-تنمية الثروة اللغوية و الأسلوبية عند الطلاب .

3-يساعد الطالب على تمكين الطالب من التفاعل اللغوى السليم مع مجتمعه ، و اكساب الطالب القدرة على النقد و الأختيار.

4-يعمل البرنامج على تنمية مهارات التفكير السليم الدقيق لدى الطلاب .

5-يهدف البرنامج إلى توعية المتدربين باهمية الاستماع .

6-يساعد البرنامج على على تنمية القدرة على فهم المسموع بسرعة و دقة .

7-يساعد البرنامج على تدريب المتعلم على الاستماع إلى الاذاعة المدرسية و مشاهدة برامج التلفاز.

8-يهدف البرنامج إلى تنمية جانب التفكير السريع و مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرارات السليمة ، مما ينمى مهارات التواصل الأجتماعى مع الغير .

9- يساعد البرنامج على تكوين افكار التفكير النقدى لدى الطلاب .

(2) احتياجات البرنامج :

إن تطبيق البرنامج التدريبى يحتاج إلى عدد من المتطلبات و منها :

1- ضرورة تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الأساسية للنص المسموع و القدرة على ايجاز المسموع .
2- ضرورة تدريب الطلاب على ادراك أهداف النص المسموع و تحديد موطن القوة و الضعف فى النص المسموع .
3- تدريب الطلاب على نقد أداء المتحدث و استخلاص بعض النتائج من النص المسموع.

4- تدريب الطلاب على ترتيب الأفكار الرئيسية للنص المسموع .

5- تدريب الطلاب على التمييز السمعى .

6- تدريب الطلاب على الفهم الضمنى .

7- تدريب الطلاب على التفكير الأستنتاجى .

8- تدريب الطلاب على فهم معانى الكلمات و الجمل .

(3) الأستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج:

من خلال الطلاع على الدراسات السابقة استخدم الباحث عدد من الأستراتيجيات و منها الأتى :

1-استراتيجية القصة :- يمكن الاعتماد على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الاستماع عند الطلاب ، و ذلك من خلال قيام المعلم باختيار قصة قصيرة أو حكاية تتلائم مع قدرات الطلاب العقلية ، ثم يقرأ عليهم القصة ، ثم يقوم بطرح عدد من الأسئلة تتعلق بالقصة التى قام برويتها عليهم ، و يستطيع من خلال هذه الأستراتيجية اختبار مدى فهمهم للقصة و ينمى قدراتهم على اتخاذ القرار .

2- استراتيجية التلخيص :

تعتبر استراتيجية التلخيص من اهم الاستراتيجيات التى يمكن الاعتماد عليها فى مجال تنمية مهارات الاستماع ، و ذلك من خلال قيام المعلم بتحديد فيلم سينمائى أو نص شعرى أو نثرى ، و يطلب من الطلاب مشاهدة المادة ، ثم يطلب المعلم من الطلاب تقديم ملخص عما تم مشاهدته ، و اجراء مناقشة بين الطلاب ، مما يساعد على تنمية مهارات التواصل و الاستماع .

3- استراتيجية تحديد الكلمات و الأسماء :

يمكن الاعتماد على استراتيجية تحديد الكلمات و الاسماء لتنمية مهارات الاستماع ، و ذلك من خلال قيام المعلم بتحديد عدد من الاسماء و الكلمات و الضمائر ، و يطلب المعلم من احد الطلاب بقراءة النص و يستمع الباقى له ، و يوجه المعلم للطلاب اسئله حول الكلمات و الاسماء و الضمائر التى قام بتحديدها .

4-استراتيجية أخذ الأدوار :- تعتبر استراتيجية اخذ الأدوار من الاستراتيجيات الفعالة لتنمية مهارات الاستماع ، و ذلك من خلال قيام المعلم بتدريب الطلاب على تبادل الحديث بينهم ، و تقسيم الطلاب إلى شخصيات و يقوموا بتمثيل قصة معينة ، و ياخذ كلا منهم دوره فى تبادل الحديث .

(4) خطوات البرنامج:

تتمثل الخطوة الأولى للبرنامج فى بعدين : الأول : استثارة دافعية الطلاب نفسيا و وجدانياً لضمان استعدادهم النفسى للدخول فى الدرس الجديد و تهيئتهم لتقبل المادة العلمية ، فالطالب ياتى إلى البرنامج و قد يكون عالقاً فى ذهنه الكثير من المواقف ، و على المدرس الماهر إزالة كل ما علق فى ذهن المتعلم ، و يشكل عالقاً أمام تركيزه و انتباهه فى تقبل المادة العلمية الجديدة ، البعد الثانى : و الهدف منه التعرف على المتطلبات القبلية للدرس الجديد ، و هى المعلومات و المهارات التى ينبغى أن يتنقنها الطلبة بوصفها شرط اساسى للدخول فى الموضوع الجديد ، و الهدف الثانى من هذا البعد التعرف على مقدار ما يحمله المتعلم من معلومات و مهارات تتعلق بالدرس الجديد ، و لتحقيق هذه الأهداف يبتعد المدرس عن السرد التقليدى و يتجه إلى طرق و استراتيجيات حديثة ، لذا قدم الباحث عرضا (بوربوينت) ركز فى النقاط الأتية :

1-هذا البرنامج مهم جدا و سهل التطبيق .
2-شعورى بأنه يستمع لى يؤثر فى علاقاتى مع زملائى و أصدقائى و عائلتى و كل من حولى .
3-أن تكون مستمعاً جيداً فأنت تفهم ما يقال لك .
4-عندما تستمع جيداً فأنت تلفت انتباه المتحدث و تحفزه للاستماع إليك عندما يتحدث .
5-الأستماع هو أن تستمع للحروف و الكلمات و الجمل و العبارات بفهم دقيق لتشعر المتحدث انك تتعامل مع شعوره و تفهم وجه نظره .
6-كونك مستمع جيد فهذا يعنى انك تطورت مهاراتك بوصفك معلماً أو مستشاراً أو صديقاً.
7-تاكد ان نجاحك يعتمد على مدى تواصلك مع الأخرين و الأستماع عامل رئيس فى عملية الأتصال .

قراءة النص من الباحث :

أطلب من الطلبة ترك الحديث الجانبي و الأستماع جيداً لقراءتى لامكانية محاكاتها من احدهم ، و هنا اراعى الحركات و السكنات و تمثيل علامات الترقيم بصوتى منخفضاً و مرتفعاً .

عرض ما مطلوب قبل الأستماع لقراءة الطلبة باستخدام العرض على السبورة الذكية :

1-استمع لافكار الرئيسية أولاً .
2-استمع إلى لب الموضوع .
3-حاول اتمام المعلومات الناقصة .
4-استعمل مفاتيح سياق الكلام .
5-استعمل معلومات العامة لفهم ما تسمع .
6-اكتب ملخصاً بعد الأستماع يتضمن الفكرة الأساسية و الأفكار الفرعية .
7-ركز الأن و كن مستعداً للاستماع .

قرأة النص من أحد الطلبة : اختار أحد الطلبة أجدرهم لقراءة النص قراءة تعبيرية و أحرص على متابعة قراءته الصحيحه إن اقتضت الضرورة .

مساهمات الطلبة : فسح المجال للطلبة لتدوين الفكرة الرئيسية و الأفكار الفرعية فى سجل المرافعات .

الموازنة و التغذية المرتدة : أعرض الأفكار الأتية و أطلب من الطلبة الموازنة بينهما و بين ما تم تدوينه ليقوم كل طالب نتاجه من طريق الأستماع تقويما ذاتياً و أناقشهم بذلك .

قراءة النص قراءة ثانية ، و المطلوب من الطالب فى القراءة الأستماعية الثانية ما يلى :

فهم النص ، و تحديد موقع النص و جوه العام ، و تحديد الفكرة و الموضوع ، و الوقوف على الصورة الفنية و العاطفية ، و الفوائد المستفادة التربوية ، و الاجابة عن التى :-

1-هل بدأ الموضوع بمقدمة و تمهيد أم دخل بصورة مباشرة ؟
2-هل انتقل من العام إلى الخاص ام العكس ؟
3-هل اشار إلى الهدف و العمل على تحقيقه ؟

4-هل جعل للموضوع خاتمة أم تركه مفتوح ؟
5-هل الكاتب دائماً موجود فى النص ؟
6-هل الكاتب متحمس أم هادىء ؟
7-هل حدد البئة الزمانية و المكانية للموضوع ؟
8-هل استخدم العناوين الجنابية ؟

و أخيراً المناقشة : اناقش الطلبة فى الأفكار التى استمعوا اليها و مقدار ما تحصلوا عليه من الفهم ، بين المحاولتين الأولى و الثانية عن طريق المحاور الأتية :

1-الأستماع إلى الدرس أو الموضوع يكسب معلومات لغوية و علمية جديدة ، فضلاً عن اللغة يمكن اكتساب مجموعة من الأفكار و المفاهيم الجديدة التى لم تمر بالمستمع من قبل .
2-المستمع الجيد يستطيع انتقاء الافكار الرئيسية و الثانوية و التمييز بينهما .
3-عندما تستمع جيدا فانت قادر على التفكير الأستنتاجى و التنبؤ و حسن التوقع .

(5) تقويم البرنامج:

أ- تقويم الخبراء و المحكمين :

و يسمى بالتقويم التمهيدى ، و الغرض منه التعرف على صلاحية استراتيجيات البرنامج التعليمى ، و عرفة الجوانب التى هى بحاجة إلى تركيز أكثر من غيرها ، و لذلك تم عرض البرنامج على عدد من المحكمين لاقرار صلاحيته .

ب-تجريب البرنامج على عينة من الطلاب :

و يسمى بالتقويم ألاستعدادى ، و يهدف هذا التقويم إلى معرفة مدى استعداد الطلاب للبدء فى تطبيق البرنامج التدريبى ، و معرفة مستوى امتلاك الطلاب المهارات العقلية اللازمة لتطبيق استراتيجيات البرنامج ، و اظهرت النتائج أن البرنامج التدريبى وفر للطلبة الذين درسوا فى ضوئه فرص افضل من حيث الحفظ و التذكر و الفهم و الانتباه و التطبيق و تحليل المهارات الرئيسية و الفرعية

لمهارات الاستماع التى اشتمل عليها البرنامج ، كما ان البرنامج ساعد على تشجيع الطلاب على الاستمرار فى التعلم و يزيد من دوافعه اتجاه تحقيق النجاح فى كافة مهارات الاستماع .

4-قائمة المحكمين .

اسماء المحكمين	التخصص
أ.د محمد سليمان أبو شقير	المناهج و طرق التدريس – تكنولوجيا التعليم
أ.د عبد المعطى رمضان الاغا	المناهج و طرق التدريس – اجتماعية
أ.د هدى عبد الفتاح المجدلاوى	المناهج و طرق التدريس- تعليم اساسى
أ.د غادة رفيق	المناهج و طرق التدريس – تعليم اساسى
أ.د امال خالد حميد	المناهج و طرق التدريس – تكنولوجيا التعليم
أ.د مجدى عقل	المناهج و طرق التدريس – تكنولوجيا التعليم