



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارتي
فهم المسموع والتعبير الشفهي في اللغة الفرنسية
لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس

عذاري مصطفى موسى عريقات

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ/2018م

أثر برنامج قائم على الاستماع الفعّال في تنمية مهارتي
فهم المسموع والتعبير الشفهي في اللغة الفرنسية
لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس

إعداد:

عذاري مصطفى موسى عريقات

بكالوريوس اللغة الفرنسية - جامعة بيرزيت /فلسطين

المشرف: د. سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس
العامة عمادة الدراسات العليا/كلية العلوم التربوية

1439هـ/2018 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي
في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس

اسم الطالبة: عذاري مصطفى موسى عريقات

الرقم الجامعي: 21520412

إشراف: د. سعيد عوض

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: 2018/08/08 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعاتهم:

التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. سعيد عوض

التوقيع:

2. ممتحنًا داخليًا: د. غسان سرحان

التوقيع:

3. ممتحنًا خارجيًا: د. محمد بنات

القدس - فلسطين

1439هـ / 2018م

الإهداء

قال تعالى: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" صدق الله العظيم. [سورة
المجادلة:11]

إلى من علّم وتعلّم وحمل أمانة التعليم التي يصعب حملها وتتضاعف مسؤولياتها يومَ بعد يوم، إلى من
أنشأني على أن أكون من الحافظين لبيوت العلم حرمتها. إليكم والدي الكريمين أطال الله عمرهما.

إلى من تربعوا في القلب إلى إخواني: فيصل ومحمد وأحمد وأخواتي: فانتن وفرح وإيمان.

إلى أحبائي مشير وأوس وسند وسارة ومحمد.

إلى أساتذتي المخلصين...الأوفياء... المتعاونين.

أهدي ثمار تعبتي وصبري وجهدي أمله أن ينفع الله دوماً بي وبكم.

الباحثة: عذاري عريقات

إقرار:

أقرّ أنا مُعدّة الرسالة: عذاري مصطفى موسى عريقات، بأنني قدّمتها لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة لأبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه من مصدره حيث ورد. وأقرّ بأنه لم يتم تقديم هذه الرسالة أو أي جزء منها لنيل أي درجة لأي جامعة أو أي مؤسسة علمية أخرى.

التوقيع:

الاسم: عذاري مصطفى موسى عريقات

التاريخ: 2018/08/08

شكر وتقدير

لله الحمد ما أعطى وما أهدى، حمداً يليق بجلاله وعظيم كرمه.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للمشرف الدكتور سعيد عوض لما قدمه من جهد ووقت كبيرين في النصح والإرشاد والمشورة والدعم.

وأبرق شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة الذين جادوا عليّ بعلمهم وتمرسهم.

ولا أنسى في هذا المقام عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس والهيئة التدريسية في كلية التربية، ممثلة بعمادتها، والطاقم الأكاديمي من المحاضرين الذين أفادوني خلال دراستي في برنامج أساليب التدريس العامة.

كذلك أشكر أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة. وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة نبيلة بوسطيحة، وأشكر مديرية التربية والتعليم منطقة ضواحي القدس وإدارتي مدرستي بنات أبو ديس والعيزرية. لتوفيرهم الظروف الملائمة، والتنسيق لإنجاح تطبيق هذه الدراسة.

وأخيراً أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني لكل من وقف إلى جانبي لإخراج هذا العمل إلى حيّز الوجود.

الباحثة: عذاري عريقات

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس. تكون مجتمع الدراسة من (995) طالباً وطالبة في الصف العاشر يدرسون اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، وذلك في محافظات الوسط والشمال والجنوب. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي المجموعة الواحدة المترابطة. حيث اختارت عينة الدراسة بطريقة قصدية وفقاً للمنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة المترابطة) فاشتملت المجموعة على (34) طالبة من الصف العاشر (شعبة اللغة الفرنسية) في مدرسة بنات أبوديس الثانوية. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي قائم على الاستماع الفعال. واستند البرنامج على المكونات اللغوية الخمس وهي (الصوتي، الصرفي، القواعدي، المفاهيمي، الاستعمال الاجتماعي للغة) أما أداتي الدراسة فتمثلت بأداة قياس لمهارة فهم المسموع، وأداة قياس لمهارة التعبير الشفهي. ثم طبقت الباحثة أداة قياس فهم المسموع (القبلية) وأداة قياس التعبير الشفهي (القبلية) على عينة الدراسة، وجرى بعدها تدريب العينة ذاتها على مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي وفقاً للبرنامج القائم على الاستماع الفعال، ثم طبقت الباحثة أداتي فهم المسموع والتعبير الشفهي (البعديتين) على عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجة الكلية على أداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي تعزى لمتغير البرنامج القائم على الاستماع الفعال لصالح القياس البعدي. وهذا ناتج عن تحسن المتوسطات المكونات اللغوية الخمس لصالح القياس البعدي.

في ضوء النتائج أوصت الباحثة بتبني طريقة التدريس وفق الاستماع الفعال، لمهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفهي، لما لها من أثر في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة. وإجراء المزيد من الدراسات حولها.

The effectiveness of a program based on active listening in developing listening comprehension skills and oral expression skills in French language among 10th graders' in the Directorate of Jerusalem suburbs.

Prepared by: Athari Mustafa Mousa Erekat

Supervised by: Dr. Said Awad

Abstract:

The aim of this study is to investigate the effectiveness of a program based on active listening in developing listening comprehension and oral expression skills in French language among 10th graders' in Directorate of Jerusalem suburbs.

To achieve the objective of this study, the researcher created a program of active listening based on the five components of language (phonology, Morphology, syntax, semantic and pragmatics)

The total of 10th graders' at the governmental schools in west bank is (995) students in 10th grade in French class who study French.

An Experimental method is used as the methodology of this study, and quasi-experimental design with one group. The sample of this study consists of (34) students from 10th graders' (French Language section) at Abu Dis Secondary Girls School. There were two instruments that were used in data collection: An evaluation grids measure of listening comprehension skills and an evaluation grids for Oral expression skills. Then the researcher applied the pre-evaluation grid of both skills on the sample. Then, the same sample was trained on listening comprehension skills and oral expression skills according to a program based on Active listening. The researcher applied the post-evaluation grids for listening comprehension skills and oral expression skills. The result of current study showed that there were significant differences between the pre-evaluations and the post-evaluation (based on active listening program) and the mean was higher in the post evaluation grids. (Refer to the active listening program). Regarding of the five language contents, there were significant difference between the means of the five language components on the evaluation grid of both skills (listening comprehension and Oral expression) it was higher in the post evaluation.

The researcher of the current study highly recommend using such program in teaching French language for developing listening and oral skills.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة:

تساهم البحوث التربوية المعدّة في قطاع تعليم اللغات في فلسطين، في الرقي بأساليب التدريس اللّغات لمتعلميها. إذ يتطلب النمو المعرفي المتسارع الذي يشهده العالم اليوم حشد الجهود، وتخطي المشكلات التعليمية. وذلك باستحداث طرائق واستراتيجيات تعليمية للوصول بالمتعلم للمستوى اللغوي الأفضل. وإن تطلب ذلك الأمر الخروج على النمط التقليدي. فمجازة التطور العلمي حاجة ملحة، إن لم تواكبها الأُمَّة، ستبقى على هامش الطريق مع المتأخرين.

ويشكل الاستماع ركيزة مهارات التواصل، التي لا يمكن إغفالها لتعلم أي لغة. والتي تكتسب من خلالها مهارة التعبير الشفهي. فيسبق الاستماع النطق. ولذلك فإن الأطفال يبدأون بحفظ بعض الكلمات بعد الاستماع لها من قبل الأشخاص الكبار، وثم يقومون بتوظيفها لفظيًا في موقفٍ ما. (يوسف، 2016)

كما أن اتقان أي مهارة لغوية من المهارات الأربعة (فهم المسموع، التعبير الكتابي، فهم المقروء، التعبير الشفهي يقتضي اهتمامًا عادلًا بين المكونات اللغوية الخمس المتمثلة بالمكون الصوتي، الصرفي، القواعدي، مفاهيمي، الاستعمال الاجتماعي للغة). (التهانوي، 1996)

ومع ذلك، فمهارة الاستماع هي أولى المشكلات التي يعانيتها الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية أثناء تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية. فهم لم يألفوا التعلم على هذه المهارة من ذي قبل حتى في المقررات التدريسية للغتهم الأم (العربية). ولهذا، فإن الدراسة الحالية تسلط الضوء على مهارة فهم المسموع، وتراقب أثر برنامج قائم على الاستماع الفعّال في تنميتها. وتحاول كذلك تتبع

أثر هذا البرنامج في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، إذ تريد الباحثة قياس أثر البرنامج في تنمية مهارة فهم المسموع، وانعكاس هذه التنمية على تنمية مهارة التعبير الشفهي. وذلك بمقارنة النتائج للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي قبل استخدام البرنامج وبعده.

2.1 مشكلة الدراسة:

عندما طبقت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية برنامج المدارس الريادية، عام 2011، أوصت تشجيع الطلبة على اختياره وخاصةً الطلبة ذوي التحصيل المتميز في مادة الإنجليزية. وكون اللغة الفرنسية مادة اختيارية، تدفع الرغبة بعض الطلبة ذوي التحصيل الجيد في مادة اللغة الانجليزية للصف العاشر، بطلب الالتحاق بشعبة اللغة الفرنسية. فنتم الموافقة على ذلك من قبل ادارة المدرسة إذا كان عدد الطلبة في شعبة اللغة الفرنسية قابل لاستيعابهم. ويشار هنا إلى أن إقبال الإناث على الانضمام لشعبة اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية، هو أكبر من إقبال الذكور، فأغلب المدارس الحكومة التي تدرس الفرنسية مادة اختيارية هي مدارس للإناث. كما أشارت احصائية القنصلية الفرنسية عام 2013.

(Consulat général de France à Jérusalem, 2013)

وكون الباحثة تعمل معلمة لمادة اللغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا للصفوف من السابع وحتى العاشر في مدرسة بنات أبو ديس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم ضواحي القدس، وخلال دراستها لمساقات ماجستير أساليب التدريس، كانت تلاحظ وجود مشكلات لدى الطالبات في مهارة فهم المسموع ومهارة التعبير الشفهي في حصص اللغة الفرنسية. ولأن الكلام والإنصات وجهان لعملة واحدة في "عملية الاتصال"، فإن إتقان عملية الاستماع تقود المتعلم إلى الطلاقة في الكلام. وترى الباحثة أن جوهر الإشكالية قد يكون ناتجاً عن قصور في طرح المادة الدراسية المخصصة لمهارة الاستماع في منهاج اللغة الفرنسية المتبنى للصف العاشر في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، Kiosque2 المستوى الثاني A2 (وفق الإطار المرجعي الأوروبي للغات) . ويمكن القصور كذلك في ممارسات المعلمين خلال إعدادهم لخططهم المتعلقة في دروس مهارة فهم المسموع، والآلية المتبعة في التحضير لخصصهم. وقد يعود هذا القصور، إلى آلية معالجتهم وترتيبهم للتسجيلات الصوتية التي يقومون باختيارها، وفقاً لهدف الدرس المخصص لمهارة فهم المسموع.

ويرجع الباحثة إلى المقرر الدراسي 2 le Kiosque المستوى الثاني (Himber et al.2015)

ودليل المعلم لمنهاج اللغة الفرنسية المتبنى، le kiosque 2 –Guide Pédagogique (Himber et al.2015)، فقد لاحظت أن كليهما يلزم المعلمين بتدريب الطلبة على مهارة فهم المسموع المتمثلة بإخضاع المتعلم للاستماع لتسجيل صوتي 3 مرات متتالية يتخللها فواصل زمنية بسيطة. وتضع بين يدي المتعلم مجموعة من الأسئلة التي يتوجب عليه إيجاد إجابتها وتدوينها كتابيا خلال استماعه للتسجيل الصوتي نفسه 3 مرات متتالية.

من هنا فقد تولدت لدى الباحثة الرغبة في اتباع برنامج قائم على الاستماع الفعال. والذي بدوره قد يؤثر ايجابا في تنمية مهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفهي لدى طالبات اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس. ما يعود بالفائدة على الطلبة والمعلمين على حد سواء، حيث يمكن تحديد المشكلة فيما يلي:

ما أثر برنامج قائم على الاستماع الفعّال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس. وهل يختلف باختلاف التطبيقين القبلي والبعدي؟

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة تحقيق ما يأتي:

- التعرف إلى أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال أعدته الباحثة بمتابعة وإشراف أخصائيين لغويين، وتبيان أثره في تنمية مهارة فهم المسموع لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس.

- تبيان أثر البرنامج القائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس.

4.1 أسئلة الدراسة:

- ما أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس؟ وهل يختلف باختلاف التطبيقين القبلي والبعدي (قبل استخدام البرنامج، وبعده)؟

- ما أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس؟ وهل يختلف باختلاف التطبيقين القبلي والبعدي (قبل استخدام البرنامج، وبعده)؟

وتبلورت أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده؟

5.1 فرضيات الدراسة:

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده.

6.1 أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية :

1- تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية للأدبيات التربوية المتعلقة في تعليم اللغة الفرنسية لطلبة المدارس الحكومية الفلسطينية، وذلك بتسليطها الضوء على مهارات لا يمكن إغفالها وهي فهم المسموع والتعبير الشفهي. وهي بدورها توضح آلية تطبيق برنامج قائم على الاستماع الفعّال، وتنفيذها بشكل اعتيادي في الحصص الصفية. وهذا يعزز القدرة على فهم المسموع ويمكنهم تلقائياً من التعبير شفهيًا عما استمعوا إليه.

2- أولت هذه الدراسة اهتمامًا لتقصي أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، من خلال مراقبة أثر هذا البرنامج في المكونات اللغوية الخمس وهي: (الأصوات، الصرف، القواعد، المعاني، الاستعمال الاجتماعي للغة).

الأهمية التطبيقية:

1- تضع هذه الدراسة بين يدي معلمي اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية، المعايير التي قد تدفعهم نحو تأمل مدى تطابق خططهم لحصص التدريب المخصصة لمهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي مع الأهداف الواجب مراعاتها لتحقيق أفضل النتائج في المهارتين. وستكون هذه الدراسة تمهيداً لدراسات علمية تربوية حول قضايا تخص تعليم اللغات في فلسطين، إذ يمكن أن تقاس نتائج هذه الدراسة على اللغات الأخرى.

2- تفيد هذه الدراسة واضعي مناهج اللغة الفرنسية في فلسطين في إعداد دروس استماع تستند إلى الاستماع الفعال.

3- تجسر هذه الدراسة الهوة بين المنهاج المتبنى لتعليم اللغة الفرنسية في فلسطين وميول الطلبة الفلسطينيين. إذ أن تعليم اللغة الفرنسية بحد ذاته تحدياً في ظل غياب مناهج فلسطيني بحت. فالبرنامج القائم على الاستماع الفعّال يشكل خطوة تفتح المجال للمتعلم باختيار ما يتعلمه وهذه سمة تغيب في المناهج الفلسطينية.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على حدود معينة، وهي:

-الحدود المكانية : المدارس الحكومية التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتدريس اللغة الفرنسية (مادة اختيارية) في مديرية التربية والتعليم في ضواحي القدس.

-الحدود البشرية: عينة قصدية (طالبات اللغة الفرنسية في الصف العاشر (شعبة اللغة الفرنسية) في مدرسة بنات أبوديس الثانوية).

عينة استطلاعية: (طالبات اللغة الفرنسية في الصف العاشر (شعبة اللغة الفرنسية) في مدرسة بنات العيزرية الثانوية).

-الحدود الزمنية : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2017-2018م.

-الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

-برنامج قائم على الاستماع الفعال.

-أداة قياس مهارة فهم المسموع للصف العاشر A2 المستوى الثاني لإمتحان DELF Scoraire (المستندة إلى أهداف مهارة فهم المسموع وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات)

-أداة قياس مهارة التعبير الشفهي للصف العاشر A2 المستوى الثاني لإمتحان DELF Scolaire (المستندة إلى أهداف مهارة التعبير الشفهي وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات).

8.1 مصطلحات الدراسة :

البرنامج (اصطلاحاً): البرنامج هو قائمة من المواد الدراسية مصحوبة بإشارات منهجية، ومُرَفَّقة بتعليمات حول الطريقة التي ينبغي أن تتبع في عملية التدريس. البرجاوي(2013)

وتعرف الباحثة **البرنامج (إجرائياً)** على أنه: مجموعة من الدروس المعدة وفقاً لمهارات الاستماع الفعال، لغرض تنمية مهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفهي. ويشتمل على خطة وأهداف وأنشطة وإجراءات وأساليب التقويم اللازمة لتنمية هاتين المهارتين لدى الطلبة.

الاستماع (Écoute):

(اصطلاحاً): هو عملية معقدة في طبيعتها تشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز. وإدراك الوظيفة الاتصالية (الرسالة) المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق. وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييرها، ونقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك. (مذكور، 1991).

الاستماع الفعّال (Écoute active)

(اصطلاحاً) : عرفه كل من كارل روجرز وريتشارد فارسون (Rogers & Farson, 1987) أنه "مهارة تنمو وفق القواعد السلوكية الشخصية التي يتمتع بها الفرد، ولا يمكن توظيفها في حال كانت السلوكيات الشخصية تتعارض مع أساس الموقف. فهو لا يقصد به قضاء وقتاً طويلاً في الاستماع لمشكلات الآخرين، بل طريقة للتغلب على هذه المشكلات التي تظهر في مواقف حياتية يومية أو خلال العمل ويستند إلى الاستماع الواعي". ص 1

وتعرفه الباحثة أجرائياً: بأنه عملية ممنهجة يزيد فيها المستمع انتباهه، ويتجنب عوامل التشتت الذهني. ويتم ذلك عن طريق تدريب المستمع على مهارات هذا النوع من الاستماع والاهتمام بمحتوى الحديث. ويشار هنا أن المتحدث في هذا الموقف الاتصالي غالباً ما يكون فعّالاً. فأسلوبه في الحديث لا ما يقوله يؤثر في (المستقبل) ويجعله ينصت لغرض الفهم الجيد. فنتولد لدى المتعلم المقدرة على الاستماع إلى أن يفرغ المتحدث من كلامه، دون مقاطعة وبكل تركيز. ويصل إلى مرحلة (المستمع الفعّال) ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي وفق " أداة قياس مهارات الاستماع الفعال" المعدة لذلك.

مهارة فهم المسموع (Compréhension Orale)

(اصطلاحاً): مهارة معقدة يعطي فيها الشخص المستمع للمتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته. السعو (2016).

أما إجرائياً، فتعرف الباحثة مهارة فهم المسموع بأنها ركيزة العملية الاتصالية التي تنطوي على حسن الاصغاء للمتحدث بغرض الفهم أو التفاعل معه في محادثة مفهومة لكلا الطرفين. ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مهارة فهم المسموع وفق "أداة قياس مهارة فهم المسموع في الاستماع الفعال" المعدة لذلك.

مهارة التعبير الشفهي (Production Orale)

عرف عاشور والحوامة (2003) التعبير بأنه الإفصاح عما في النفس من أفكار، ومشاعر بالمحادثة أو الخطابة، وهو الذي يكشف عن المرء ومواهبه، ويعطي صورة عن صفاته الاجتماعية التي تحقق التوافق بينه وبين أفراد المجتمع.

وتعرف الباحثة مهارة التعبير الشفهي إجرائياً بأنها: القدرة على إبداء الأفكار لفظياً خلال نقاش معين أو حول حديث ما. يظهر خلالها المتحدث جانباً من ميوله وصفاته. ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مهارة التعبير الشفهي وفق: "أداة قياس مهارة التعبير الشفهي في الاستماع الفعال" المعدة لذلك.

الصف العاشر: هو الصف الأخير في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين حيث تبدأ هذه المرحلة من الصف الأول حتى العاشر. وتتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة بين (14-16) عامًا. (مدونات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2001)

الإطار الأوروبي المشترك للغات (Cadre européen commun de référence pour les langues –CECRL)

عرفته وحدة سياسات اللغة في المجلس الأوروبي على أنه قاعدة مرجعية مشتركة صاغها الاتحاد الأوروبي، لغرض تكوين برامج متخصصة لتعليم اللغات الأوروبية، وصياغة كتبها، وتوحيد امتحاناتها الرسمية. ويستخدم الإطار الأوروبي للغات كوسيلة للتحقق من قدرات وأداء المتعلمين اللغوية وفقاً للمستويات اللغوية المرجعية وهي:-

(A1, A2, B1, B2, C1, C2) ويشتمل المرحلة المدرسية، إذ يحق لمتعلم اللغة الفرنسية التقدم لامتحان الديلف (DEL F) من المستوى المبتدئ A1 وحتى المستوى المتقدم B2 وذلك تبعاً للمستوى اللغوي الذي وصل إليه. (Unité des politiques linguistiques, 2018)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب التربوي السابق والدراسات السابقة، لغرض الإطلاع على تجاربها ونتائجها، والتي تمكن الباحثة للانطلاق من قاعدة معرفية عميقة لهذه الدراسة، ومن ثم التعقيب عليها.

1.2 الأدب التربوي النظري:

عرفت اللغة منذ الأزل، بأنها نظام معقد من الرموز الاصطلاحية المعبرة عن التفكير والتواصل. وأهم ما يميز اللغة بأنها تحتوي على إشارات متداولة، يتم تمرير الأفكار من خلالها، وذلك لغرض فهم عملية التواصل المشتركة. وكي تكون هذه العملية ناجحة، فلا بد أن يستخدم المتحدث والمستمع هذه الإشارات والرموز بشكل مناسب وصحيح. أي بمعنى يوظف لغة الجسد بالطريقة الملائمة، وفي حال حدوث اضطراب في آلية إرسال المعلومات من أحد طرفي الاتصال (المرسل والمستقبل)؛ فإن عملية التواصل والفهم اللغوي تكون غير فاعلة، وفي بعض الأحيان تفشل (العشاوي، 2004).

1.2.2 الاستماع وعلاقته بالمهارات اللغوية الأخرى:

تتجلى العلاقة بين الاستماع والتحدث في أن التحدث يمثل جانب الإرسال، أما الاستماع، فيمثل جانب الاستقبال. ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة إلا من خلال استماعه إليها في البداية، فالتحدث يعكس لغة الاستعمال اليومي التي يمارسها المتكلم في بيئته الاجتماعية وبالتالي فإن مهارة فهم المسموع ومهارة التعبير الشفهي هما وسيلتان أساسيتان للاتصال في مراحل العمر المبكرة. والاستماع على وجه الخصوص من العناصر الأساسية في تكوين المفاهيم الإدراكية في النمو العقلي في هذه المرحلة (يونس وآخرون، 1981).

ومن الصعب أن ينفرد موقفا حواريا اتصاليا ما بمهارة لغوية واحدة؛ لأن اللغة تتصف بجوهرها بالتماسك والترابط. فلو تأملنا موقف حوارى بين زبون مع موظف الاستقبال في فندق ما. فإننا سنلاحظ اشتراك المهارات اللغوية الأساسية الأربع في آن معاً، فالزبون سيعبر عن رغبته في الحصول على غرفة (تعبير شفهيًا)، وهو في أثناء تعبيره هذا يتلقى من الموظف رداً بالإيجاب فيستمع الزبون إلى موظف الاستقبال (فهما سماعياً)، وذلك في اللحظة نفسها التي يتكلم فيها الزبون، ثم تُعطى للزبون بطاقة يُكلف بتعبئتها (فهم المقروء، و ثم التعبير الكتابي) وهكذا. ولأن التدريس الناجح للغة يبنى على نظريات مكتملة وليست نظريات جزئية. فلا يعني التكامل -هنا- مجرد دمج مهارة مع الأخرى. أما إذا رجعنا إلى صميم الموقف الاتصالي بين الزبون وموظف الاستقبال، فنلاحظ أن الموقف الاتصالي أساسه مهارتان: هما فهم المسموع والتعبير الشفهي. وفهم المسموع ينطوي على مستمع متيقظ، ويؤهله ذلك لخوض حوار بمستوى يوازي ما استمع له مسبقاً (يونس وآخرون، 1981).

ولعل مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي تمثلان وجهان لعملة واحدة. ولا يمكن تعلم إحداهما بمعزل عن الأخرى، إذ يؤكد ذلك دو جراندبري (De Grandpré, 2016)، وهذا ما تشير إليه البحوث التربوية التي تجرى في مقاطعة كيبيك (Québec) الكندية على مهارة فهم المسموع، حيث تركز في أساسها على مهارة التعبير الشفهي.

يشير (بوهني، 2016) أن ابن خلدون يرفض المفهوم البنوي لعملية تعلم اللغة الثانية، ويعتبر أن عملية تعلم اللغة تعتمد على التفكير وليس على الحفظ الغيبي. ويشير إلى أن عملية اكتساب اللغة تتم بطريقتين: الأولى: من خلال سماع كلام البيئة المحيطة وحفظه، ومثال على ذلك، المحاولات التي يقوم بها الطفل باستعمال الكلام المتعلم. أما الثانية: فتعتمد على الناحية الإبداعية في الاكتساب، والتي تستند على السماع، إذ إن سماع المتعلم يتجدد في كل لحظة حديث، إلى أن يصبح فن الاستماع ملكة وصفة راسخة في ذهن من تحقق لديه مهارات المستمع الفعال. (بوهني، 2016)

2.2.2. مميزات عملية الاستماع:

ساد الاعتقاد قديماً بأن الاستماع هو نشاط غير فعال أو مهارة سلبية، بحيث لا يتجاوز مرحلة تلقي معلومات بطريقة لا إرادية، أي دون القيام بأدنى جهد. ذلك الاعتقاد الذي يخلو من الصحة تم ضحضه. وأثبتت الأبحاث أن الاستماع هو نشاط فعال وهو مهارة إيجابية وعملية نشطة تتضمن الاستقبال والتحليل والتفكيك والتركيب وتخزين المادة واسترجاعها. وهي الطريق لإتقان المهارات اللغوية الأخرى (Shouyan, 2003).

وتعددت المفاهيم، التي قد تخلط على المتعلم مفهوم الاستماع. فالسمع لا يعني أبداً الاستماع. إذ يقتصر السمع على النقاط الأذن لذبذبات صوتية من مصدرها دون إعارتها أدنى انتباه، وهو عملية سهلة غير معقدة، تعتمد على التركيبة الداخلية للأذن، وسلامتها العضوية، وقدرتها على النقاط الأصوات. ويختلف السمع عن الإستماع، إذ يهتم الأخير بتركيز الانتباه على ما يتم سماعه من أجل تحقيق غرض معين. إذاً، فالسمع يقتصر على الأصوات المجردة، ويحدث بطريقة غير مقصودة. بينما الاستماع والإنصات يرتكزان على فهم وتفسير لتلك الأصوات مع ما يرافقها من تحركات وإيماءات (شرقي، 2010).

3.2.2 أشكال عملية الاستماع:

تتنوع أشكال الاستماع، وذلك تبعاً للغرض الذي جاء لأجله، ومن أشكال الاستماع:

1. الاستماع التذكري: وفيه تتم عملية استرجاع للمادة المسموعة، وتذكر التسلسل في تتابع أحداثها وكذلك استعادة جزئيات منها.
2. الاستماع الاستنتاجي: الذي يفضي إلى استخراج الفكرة الرئيسة وما يتفرع عنها من أفكار جزئية للنص المسموع. والاستدلال على المفردات غير المألوفة من المعلومات الأساسية المطروحة.
3. الاستماع الناقد: يقف هذا النوع من الاستماع على الموازنة بين متحدثين اثنين. والتمييز بين الكلمات المسموعة ومعانيها. ويجري مقارنة بين الأفكار الصحيحة والخاطئة. ويستلزم كذلك التمييز بين الحقائق والآراء. من خلال فهم حقيقة مشاعر المتكلم وتحليل حديثه تحليلاً موضوعياً.

4. الاستماع العلاجي: هو أن يستمع المستمع لغرض حل مشكلة معينة. كالطبيب يستمع للمريض الذي يسرد له أزمة صحية ألمت به وهو، بالتالي يحاول أن يشخصها، ويفهم منشأها، ويقدم العلاج اللازم لها.

5. الاستماع التذوقي: هو الاستماع النابع من رغبة للاستماع والاستفادة مما يستمع إليه، مثل الاستماع إلى قصيدة شعرية أو خطاب أو نشيد. ويتميز المستمع خلال هذه العملية بفعاليته وانتباهه.

6. الاستماع التعاطفي: هو أن يستمع المخاطب للمتحدث، ويتخيل نفسه مكانه، فيشعر بذلك الشعور الذي غلب على المتحدث، فيتعاطف معه في انفعالاته وأحاسيسه.

7. الاستماع الفعال : هو الاستماع الذي يهدف إلى إيلاء أهمية لما يتحدث به الآخر، والاستماع إليه بقصد الفهم والاستيعاب، وإنشاء اتصال فعال (زهران، 1997)

4.2.2 المكونات اللغوية الخمس في العملية الاتصالية:

تبدأ عملية الاتصال بشكل فردي من قبل المرسل، إذ تحضر في ذهنه فكرة، فتتبلور، ومن ثم يبدأ البحث عن طريقة ليوصل بها تلك الفكرة للمستقبل. ومن هذا المنطلق، جاء وصف عملية الاتصال بأنها عملية غير فردية. بل إنها جماعية، فهي لا تحدث إلا بوجود طرف ثانٍ. وإن حدثت بين الفرد ونفسه، فهي تكون عملية اتصال مجازية، ليس لها في الحقيقة من شيء.

ويتكون الاتصال بين المرسل والمستقبل من عدة عمليات. منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي. ولعل الجانب الذهني يتكون مما يستحضر في ذاكرة الفرد من أفكار. فيحاول نقلها إلى المستقبل بطريقة واضحة. بعدها يمكن أن يختار إحدى وسيلتي نقل الرسالة، وهما: إما شفاهاً أو كتابةً. وبذلك تنشأ عملية الاتصال. إذ تتطلب في الحاليتين، سواء الشفاهة أو الكتابة، إلى رد المستقبل. ولتحقيق قوة لذلك الاتصال، يستلزم ذلك أمرين:

أولاً: نسق من القواعد الموزعة على أقسام الكلام الأربعة.

ثانياً: مخزون من المفردات المتعلقة باللغة والمتفق عليها في معاجم خاصة للغة، والتي تشكل رصيماً ذهنياً لطرفي الاتصال (المرسل، المستقبل). (يوسف، 2016).

وتتكون اللغة من 5 مكونات، وتعرف أيضاً بمجالات اللغة الخمس، هذه المكونات اللغوية هي:

1. المكوّن الصوتي (Phonétique): يطلق هذا المصطلح على "علم تكامل الأصوات" وهو المصطلح المتفق عليه من قبل دي سوسير، و مارتييني و جاكبسون و بلومفيلد و قليزون و ليونز. حيث إنّه يختص في أصوات اللغة. فقد توصل العلماء إلى أن للصوت جوانب، وكل منها له أسلوب يختلف عما في الجانب الآخر. ولذلك وجد العلماء أنه من المهم تخصيص فرع من العلم لدراسة كل هذه الجوانب. ولقد تعددت آراء العلماء حول تسمية هذا الفرع ، فمنهم من أطلق عليها فونيتيك (Phonétique) ، ومنهم من أطلق عليها فونولوجيا (Phonologie). وتعددت وجهات نظر العلماء حول استخدامات كلتا التسميتين. فالفونيتيك يطلق على علم دراسة الأصوات من حيث كونها أحداثاً منطوقة، لها تأثير سمعي معين، وذلك دون التدقيق في هذه الأصوات. وهذا الجانب يعنى بالمادة الصوتية والقوانين الصوتية. ولذلك عُرب مصطلح فونيتيك (Phonétique) إلى "علم الأصوات". أما الفونولوجيا (Phonologie)، فهو علم أساسي يعنى بتنظيم المادة الصوتية، أي بمعنى آخر يبحث في الأصوات من حيث وظائفها في اللغة. (بيت المعرفة، 2016).

هناك عدد من الأصوات تختلف في نطقها من سياق لغوي إلى آخر. ويقس بادون (Badon) خبير تعليم اللغة الفرنسية (Badon, 2018) المثال الفرنسي التالي: صوت [S] sourd أو le [S] ما يعرف بـ [S] الصامتة، بمعنى أنها تكتب بصور عدة و تلفظ بصوتها نفسه [S] . ومثال على ذلك كلمة Dessert وتعني حلويات، يلفظ الصوت فيها على أنه [S]. ومن الأمثلة على طرق الكتابة للصوت [S] الصامت ما يلي:

-الحرف C إذا ورد بعده حرف e أو i فإنه يلفظ [S] كما في كلمة "Ce" وتعني "هذا".

- الحرف المتحرك Ç يلفظ كذلك بصوت [S] كما في كلمة "français" وتعني "فرنسي".

-الحرف T يلفظ بصوت [S] إذا تبعه حرف علة كما في المثال : "Attention" بمعنى "انتباه".

إذا، فإن الفونيتيك يهتم بتسجيل المادة الصوتية، وتحليلها من الناحية الفسيولوجية الفيزيائية. لكن هناك كلمات تحتوي الحرف S ولكن نتيجة لموضع الحرف في الكلمة يلفظ على أنه [Z] ويسمى

هذا الصوت بـ [S] sonore أي S المتحركة، ومثال على ذلك كلمة Désert وتعني صحراء (Badon, 2018)

2. المكوّن الصرفي /المورفولوجي (Morphologie): باللغة العربية يسمى هذا العلم بعلم "الصرف" وهو علم يعرف فيه التركيب اللغوي إن كان صحيحاً أو مغلوطاً (التهانوي، 1996) ص 22.

أما باللغات الأخرى التي لا تحتوي إعراب، فإنه يدعى "الميزان الصرفي"، ويختص في الدراسات التحليلية للغة. قال الرضي: "إن التصريف جزء من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصنعة"، ومع ذلك فإن هذا المكون اللغوي، لم يحظَ بالاهتمام والعناية من قبل اللغويين يوازي اهتمامهم بالدرس النحوي. وهو في كل اللغات، يعتبر الميزان المخصص لها. ولا يمكن معرفة اشتقاقات الكلام إلا به؛ ولذلك فإن الصرف والنحو كثيراً ما يتم جمعهما معاً، تحت اسم واحد وهو التركيب (يوسف، 2018). ولأن اللغة الفرنسية لاتينية، فهي مليئة

بالنهايات الصرفية. بعكس بعض اللغات كاللغة الصينية التي لا وجود لعلم الصرف فيها. ومن الأمثلة على مكون الصرف الكلمات التالية National, Nationalité, Nationalisme, Nation فهم يهدف إلى جمع وتنظيم الكلمات وبيان اشتقاقاتها وتصريفاتها تؤدي إلى تغيير معناها.

3. المكوّن القواعدي (construction grammatical): ويندرج فيه علم النحو المعروف بالسينتاكس (Syntaxe) الذي يهتم بقواعد تنظيم الكلمة، والجملة، والعبارة. (الراجحي، 2010). وهو يختص بكيفية انتظام الكلمات لتكون جملاً. فلا بد من الالتزام بقواعد اللغة عند تكوين الجمل لتكون صياغتها واضحة.

4- المكوّن المفاهيمي (Sémantique): وله تسمية أخرى وهي (المكون الدلالي) ويندرج تحن علم علم الدلالات والمعاني، إذ يهتم بالحال الذي وردت عليه الكلمات، من التعريف، والتذكير والتأنيث والتذكير وما إذا كان لفظها يطابق مقتضى الحال. والمثال على ذلك في اللغة الفرنسية savoir وهو أحد أفعال المجموعة الثانية ويعني (يعرف) إذا ورد في جملة بالشكل التالي: savoir-faire يكون المعني (خبرة). ومثال آخر: كلمة livre بالفرنسية لها معنيان، ولا يمكن تحديد المعنى إلا بأداة التعريف التي تسبق الكلمة. مثلاً un livre يقصد بها (كتاب) وكلمة une

livre يقصد بها وحدة قياس الوزن "نصف كيلو" أي ما يعادل (500غم). وفيما يأتي توضيحاً للمثاليين:

Omar a acheté un livre. أي اشترى عمر كتاباً.

Omar a acheté une livre de beurre. أي اشترى عمر 500 غرام من الزبدة.

5- مكوّن الاستعمال الاجتماعي للغة /البراجماتي (Pragmatique): وهي ظاهرة لسانية لا يقف استعمالها عند حدود إيصال المعلومة، بل تهتم بالرسالة التي ترد إلى المستقبل متضمنة مجموعة من العواطف والانفعالات. هذه المشاعر التي تحملها الرسالة قد تؤثر في المستقبل، فيغير أفكاره وانطباعه. وينظر هذا المكون اللغوي إلى الأداء الكلامي ضمن السياق، فيميزها ويفسرها وفق الموقف. ولذلك سمي هذا العلم بعلم الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال. ويحقق هذا المكون اللغوي غايتين هما الإنجازية (كالطلب، والأمر، والوعد...) أو غايات تأثيرية المتعلقة بالمستقبل نفسه وكيفية رده (الرفض أو القبول). ويشمل متضمنات القول ومثال على ذلك: حين يكون الجو بارداً يقول أحدهم : أغلق النافذة! وهذا دليل ضمني على أن المتحدث يشعر بالبرد، لم يقل ذلك لفظاً بل عرف المُستقبِل ذلك ضمناً، فيغلق المستقبل النافذة تنفيذاً للأمر الضمني. يعرف ذلك بالفرنسية - **sous-entendu**

ومما لا شك فيه أن اللغة نسيج متكامل ولا يمكن الاستغناء عن أحد مكوناتها الواردة أعلاه. فإن اكتمل التركيب فيما بينها أعطت جُملاً وعبارات دالة بوضوح حول ما يقوله المرسل للمستقبل. وبهذا تكون العملية الاتصالية عملية ناجحة (بوعرفة، 2016).

5.2.2. الاستماع الفعال:

هو استراتيجية طورها عالم النفس الأمريكي كارل روجرز (Rogers) تهدف لإظهار مدى فهم المخاطب للرسالة التي يوجهها إليه المتحدث. فيتولد لدى المتحدث الثقة بعدم المقاطعة من قبل المستمع له وتتمو لدى المستمع المقدرة على التركيز والاصغاء طويلاً بقصد الفهم.

ويركز روجرز في استراتيجيته على 5 قواعد للاستماع الفعال وهي:

- 1- حسن الاستقبال للمستمع.
- 2- التركيز على ما يريد به من القول وليس القول بحد ذاته.
- 3- الإصغاء للآخر وليس لمشكلته التي يعرضها.
- 4- إظهار الاحترام للآخر.
- 5- أن تكون ردود فعل المستقبل انعكاساً كمرآة حقيقية لما يقوله المرسل. (HR4free,2016)

وقد ورد مصطلح الإستماع الفعال في الأدبيات السابقة التي تناولناها في هذه الدراسة بعدة مسميات. استخدمت جلها لوصف مفهوم هذا النوع من الاستماع، فبعض الدراسات أسمته (الاستماع النشط) كما في (مزيد،2012) وبعضها أيضاً أسمته بـ (الاستماع الفعال) كما جاء في (عبيد،2016) وفي بعضها الآخر أطلق عليه (الاستماع الهادف الاستيعابي) كما ورد في (الشنطي،2010). كما تعددت مسمياته في الأدبيات الأجنبية. فقد ورد في الإنجليزية كما يلي: (Active Listening) بحسب ما جاء في (Rogers & Farson,1987) و (Attentive Listening) كما ورد في (Nelson,2003) و (Effective Listening) كما ورد في (Helaly, 2000).

أما في الأدبيات الفرنسية، فقد وردت المصطلحات التالية وصفاً للاستماع الفعال وهي:

"Écoute Unique" الاستماع لمرة واحدة" كما ورد في (MANITOBA,2005)

"Écoute Active" "الاستماع الفعال" كما ورد في (HR4free,2016) و (De Grandpré,2016)

و "Écoute-réception immédiate" "الاستماع القائم على الاستقبال الفوري" كما ورد في (Lubino,2016).

تجدر الإشارة هنا، أن الباحثة قد تبنت في هذه الدراسة مصطلح "الاستماع الفعال" لأنه الأكثر استخداماً في هذه الدراسات، وكذلك لارتباطه لغوياً بالمعنى ذاته والترجمة ذاتها للغات الثلاث: العربية، الإنجليزية والفرنسية.

6.2.2. أهمية الاستماع الفعّال:

يقول ابن المقفع : "إذا كلمك الوالي فأصغ إلى كلامه ولا تشغل طرفك عنه بنظر إلى غيره، ولا أطرافك بعمل، ولا قلبك بحديث نفس، واحذر هذه الخصلة من نفسك، وتعاهد بها بجهدك" (ابن المقفع، 1999). ص52.

وفي سنة نبينا محمد عليه الصلاة والسلام، من الدروس ما يعلمنا الاستماع الفعّال. ومنها قصته عليه السلام مع عتبة بن ربيعة. إذ جاء عتبة إلى النبي الكريم قائلاً: "يا ابن أخي، إنك منّا، حيث قد علمت من السلطة في العشيرة والمكانة في النسب. وإنك قد أتيت قومك بأمر عظيم: فرقت به جماعتهم، وسفهت به أحلامهم..". كلها اتهامات من عتبة موجهة للنبي -عليه السلام- لكن النبي عليه أفضل الصلاة والسلام - لم يقاطعه بل أنصت له. ويكمل عتبة: ".وعبت آلهتهم. فاسمع مني! أعرض عليك أمورًا لعلك تقبل بعضها.

كان النبي يعرف ما سيعرضه عليه عتبة من هرطقات. ولكن أراد أن يستمع له حتى النهاية. فقال له النبي: "قل يا أبا الوليد". أي أنه كتّاه باللقب الذي يحبه. فعرض عليه عتبة أمورًا تغري أهل الدنيا: العرض الأول: يا ابن أخي، إن كنت إنما تريد بما جئت به من هذا الأمر مالاً، جمعنا لك من أموالنا حتى تكون أكثرنا مالاً.

العرض الثاني: وإن كنت تريد به شرفاً سؤدناك علينا، حتى لا نقطع أمرًا دونك.

العرض الثالث: وإن كنت تريد به ملكاً، ملكناك علينا.

العرض الرابع: وهو عرض غير مهذب -ولكن حاول عتبة أن يخرج في صورة مؤدبة- قال: وإن كان هذا الذي يأتيك رُئيًا تراه، لا تستطيع رده عن نفسك، طلبنا لك الطب، وبذلنا فيه أموالنا حتى نبرئك منه. فإنّه ربما غلب التابع على الرجل حتى يُداوى منه.

وعندما فرغ، سأله عليه السلام: "أو قد فرغت يا أبا الوليد؟" وهنا هي قمة الاستماع الفعّال. فقال له

عتبة : نعم. فقال له النبي الكريم: الآن دوري، فاسمع مني!

فلم يكن عتبة ليرفض الاستماع بعد كل هذا الأدب العظيم من النبي الكريم. وأخذ عتبة يستمع للرسول عليه السلام، وهو يقرأ آيات من سورة فُصِّلَتْ. وعندما فرغ النبي من تلاوتها قال له عتبة : أنشدك الله والرحم. وعاد إلى قومه وعيناه غارقتان بالدمع. فعندما وصل قال بعض جماعته: نحلف بالله أنه جاءكم بوجه غير الذي ذهب عليه. وأخذ يحكي قصته في المفاوضات مع الرسول، وهو في قمة

التأثر يطلب من قومه أن يتركوا النبي - عليه السلام - وعدم إيذائه. فقالوا: سحرك والله يا أبا الوليد بلسانه!

فأجابهم عتبة وهو برأيه متمسكاً: هذا رأيي فيه، فاصنعوا ما بدا لكم. (السرجاني، 2010) ومع هذا، ما زال هناك بعض الناس يؤمنون بأن الاستماع ينمو مع الإنسان بطريقة تلقائية ما دام له أذنان، فهو كالمشي والكلام، وهذا الرأي يخلو من الصحة بشكل قاطع. فالطفل في حاجة إلى من يعلمه الكلام رغم إن له فماً، وبحاجة للتدريب على المشي رغم أن له رجلين. إذًا، فهو بحاجة كذلك لمن يدره على مهارات الاستماع رغم أن له أذنين (مذكور، 1991)

ويساعد الاستماع الفعال المتحدث على قول ما يدور في ذهنه. أما عدم الإصغاء، فيقوم بدور مثبت لهمة المتحدث. ومما لا شك فيه أن الاستماع الفعال، أحد مقومات النجاح الرئيسة للسياسيين والإعلاميين والتربويين والدعاة وغيرهم ممن يتواصلون مع الآخرين للتأثير فيهم (أبو صواوين، 2005).

إذ أن المستمع الجيد، يجعل الطرف الآخر يتجاوب معه ومع رغباته ويكسبه ود الآخرين واحترامهم له. (كفافي، 1999). وتكمن أهمية الاستماع الفعال في جملة من الأمور التي تخص حياة الفرد داخل مجتمعه وتؤثر في علاقاته مع الآخرين. وهو وسيلة مهمة في بناء العلاقات الإنسانية وأسلوب راق في الحصول على المعلومات والمعرفة والثقافة. (زهران، 1997) و (عليان والطوباسي، 2005).

ويعد الاستماع الفعال أحد طرق التربية في التعامل، وبهذا يجنبنا الاستدلال بحسب خلفياتنا ومعلوماتنا المسبقة. كما ويساهم في بناء فرد قادر على الحكم على الأشياء بموضوعية، حيث إن الاستماع يجعل معايير تقييمنا للآخرين أكثر عدلاً. ويعلمنا توفير الوقت والجهد، إذ إن عدم الاستماع قد يكلفنا إعادة أداء الأعمال. وقد بين عليان والطوباسي (2005) أن مهارة الإستماع الفعال تأتي لتحقيق هدف تعليمي ومعرفي يتمثل في نقل الخبرات والمعلومات والأفكار للآخرين من أجل تنويرهم وتحسين مستوياتهم العلمية والمعرفية والفكرية وإكسابهم مهارات تساعدهم في حياتهم. (عليان والطوباسي، 2005)

6.2.2 أهداف الاستماع الفعال:

ترى كل من (الصدقي والبديوي، 1999) أن الاستماع الفعال يحمل في ثناياه أربعة أهداف هي:

1. الهدف التثقيفي: الذي ينقل التراث والعادات للمستمع. فعن طريق الاستماع انتقل التراث الثقافي والحضارى عبر الأجيال. ولولا الرواية والاستماع والحفظ لضاعت واندثرت أمم بثقافته. (الصدقي والبديوي، 1999) و(سيد، 1981)

2. الهدف التوجيهي: الذي يكسب الفرد اتجاهات مستقبلية.

3. الهدف الإداري: الذي يحسن سير العمل وتحفيز العاملين.

4. الهدف الاجتماعي: الذي من شأنه تقوية الأواصر الاجتماعية.

7.2.2. الاستماع الفعال والمسؤولية الملقاة على عاتق المعلم:

يلعب المعلم دورًا هامًا في تنمية مهارة الاستماع الفعال فهو الأكثر اتصالًا بطلبته. ولديه المعرفة الجيدة بأن طلبته يتواصلون بصريًا وسمعيًا ولفظيًا وكون الصف العاشر يحظى ب 3 حصص أسبوعية مخصصة لمادة اللغة الفرنسية، فإن مهارة الاستماع في حصص اللغة الفرنسية تحظى بنسبة 25% من المعدل الكلي للمهارات اللغوية الأربع (فهم المسموع والتعبير الشفهي، وفهم المقروء والتعبير الكتابي)، وهذا ما يعادل ربع النصاب الكامل من الحصص الدراسية المخصصة لبقية المهارات اللغوية الأربع. إن هذا الزمن، يسمح للمعلم معرفة ما لدى التلاميذ من نقص في الانتباه خلال الاستماع . فهو ينظم الفصل الدراسي، ويحاول قدر الإمكان التقليل من تشتت السمع والبصري لدى طلبته.

وعليه، فإن هناك مطلبين، يتوجب على المعلم التحقق منهما، إذ لا يمكن الوصول دونهما إلى الاستماع الفعال وهما:

1- أن يكون المتعلم قادرًا على تمييز الأصوات.

2- أن يكون المتعلم قادرًا على الاستماع لغرض معين .

ولذلك، فإن هناك عدد من الواجبات التي على المعلم الالتزام بها رغبة بتنمية الاستماع الفعال. فقبل البدء بعملية التدريب ينبغي على المعلم:

أولاً: أن يثير وعي طلبته بأهمية الاستماع بشكل عام، ومن ثم التركيز على أهمية الاستماع الفعال على وجه الخصوص في كل مواقف الحياة، وفي كل الأماكن سواء إن كانت مدرسة أو مقر عمل أو الشارع أو المنزل. وهو مهم جدًا في معالجة القضايا اليومية ويؤثر إيجابًا في علاقاتنا مع محيطنا.

ثانياً: إذا أراد المعلم أن يهيئ طلبته ليصبحوا مستمعين جيدين، فلا بد من توفير مواقف استماع متنوعة تحوي الخبرات التي ينبغي أن يدركها المتعلم في المرحلة العمرية لطلبته. وتتلاءم معها.

ثالثاً: يعد المعلم تلاميذه ويهيئهم لأن يكون أول من يستمعوا له جيداً. وهذا لا يعني أن يتحدث إليهم بصوت منخفض بل بصوت واضح يكفي ليندفع الطلبة للجلوس في أماكنهم والبقاء يقظين بأذانهم وعقولهم.

رابعاً: إتاحة الفرصة أمام الطلبة للحديث ومناقشة الخبرات التي تستهويهم وتحثهم على المشاركة مع بعضهم بعضاً ضمن الموضوع ذاته. (MANITOBA, 2005)

وأشار جوان (Guan,2005) أن مندلسون قد أوضح أن المتعلمين في بدايات تعلمهم يتوجب تهيئتهم وتدريبهم للتخلص من العادات السيئة، وبالأخص تلك المرتبطة بالإصغاء الجيد، وذلك بغرض معالجة كل مجموعة من المعلومات المرسلّة إليهم، على الرغم من أنهم لم يتعرفوا بعد على أساسيات اللغة، ليؤدوا تلك المهام على أكمل وجه.

8.2.2. عوامل تؤثر في المتعلم خلال تعلمه مهارة الاستماع الفعال:

لقد تم التعرف على المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم في إكساب تلاميذه مهارة الاستماع الفعال، وتود الباحثة الآن أن تسلط الضوء على العنصر الأساسي للعملية التعليمية وهو (المتعلم). وكونها تناولت إحدى المشكلات التي يعاني منها الطلبة خلال تعلمهم للغة أجنبية وهي مهارة فهم المسموع، فإنها تترك تماماً أن هناك عاملين أساسيين يتحكمان بالمتعلم خلال تعلمه لمهارة الاستماع الفعال ويقسم هذان العاملان إلى قسمين: الأول العوامل اللغوية والآخر العوامل غير لغوية. (Guan, 2005)

ومن ضمن العوامل غير لغوية؛ الحواجز النفسية التي تولد لدى المتعلم ممارسات سيئة أثناء الاستماع . فهناك عدد من الطلبة الذين تبدو عليهم ملامح القلق والتوتر خلال تطبيق أنشطة الاستماع، خاصة عندما ترد عبارات غير مفهومة بالنسبة لهم، تراهم يتضجرون ويحبطون بشكل سريع. وهذا يؤدي إلى عدم القدرة على التركيز ومتابعة الاستماع. وينجم عن ذلك حالة من الكبت خلال التمارين الذهنية تتلخص بأنه: كلما استمع الطالب أكثر، كلما قلّ اهتمامه لما يستمع إليه. فينتهي به المطاف إلى فقدان الأمل بفهم للتسجيلات الصوتية. ولذلك فإن استخدام استراتيجيات ملائمة كالاستماع الفعال يمكن أن يخلق حلولاً ناجحة.

وفي تطبيق لبرنامج مرتكز على الاستراتيجيات المعرفية لتحفيز المتعلمين على الاستماع الفعال، تم اخضاعهم لعدد من طرائق التدريس بغية تدارك معضلة " فهم المسموع". تبين من خلال هذا التطبيق أن تبني مثل تلك الأساليب من قبل المعلم، يزيد من ثقة المتعلم بنفسه ويؤدي إلى رفع تحصيله في مهارة الفهم السماعي. وتشير الدراسات حول استراتيجيات الاستماع بأن الزيادة في مستوى فهم المسموع لدى المتعلم، هي بوظيفتها غير مرتكزة على فهم كلمات بسيطة أو جمل محددة، بل إنها تستند للآلية التي تطبق عبرها الاستراتيجيات المتعلقة بالاستماع كما وترتبط كذلك بتعلم معالجة واستخراج المعلومات المطلوبة.

ورغم كل ما يتم وضعه من مواد لغوية بين يدي الطالب، ليتمكن من الاستماع والاستفادة منها، فإنه غالباً ما ينتهي به المطاف بفقدان الرغبة بمتابعة الاستماع في حصص التدريب لفهم المسموع. لكن إذا أردنا أن نساعد في تخطي تلك الأزمة، علينا أولاً تدريبه على آلية السيطرة على مشاعره . فهي ناجحة للتقليل من التوتر لديه.

ومن الطرائق التي تساهم في تعزيز الطلبة وإكسابهم هذه المهارة " السيطرة على مشاعرهم، ما يلي:

1- تحدث الطالب إلى نفسه: فهي من الطرائق التي تساهم في تخفيض الضغط والتوتر النفسي لديه خاصة عند استماعه لتسجيل صوتي.

2- استخدام كافة الطرق والوسائل التي تساهم في زيادة ثقة الطالب بنفسه، وتعززه وتحفزه ليكون أكثر إيجابية ولا يقع ضحية شكوكه التي تسبق درس أو اختبار فهم المسموع كأن يخمن أنه سيرتكب كثيراً من الأخطاء ما يؤدي إلى زيادة شكوكه في صحة اجابته.

أما بالنسبة لنتائج الدراسة التي ركزت على المستمعين الجيدين، فقد أظهرت أن ذلك مرتبط بالمستوى التقني للتفكير بصوت مرتفع. وكشفت الدراسة بأن هذه الاستراتيجية الما وراء المعرفية تستخدم بشكل خاص لمعالجة مستوى الفهم لدى الطلبة (Guan, 2005) .

8.2.2 الفرق بين المستمع المتيقظ والمستمع غير المنتبه:

لقد وضح جوان (Guan,2005) أنه من خلال تمرين الفهم المسموع يستطيع الطالب " الذي يمتلك مهارة الاستماع الجيد "أن يتبنى عدة استراتيجيات للاستماع، وذلك وفقاً لعدد من التمارين المختلفة التي يكلفه بها المعلم. وهو قادر أن يسيطر كذلك على عملية الاستماع طوال فترة التمرين.

وفي حال واجهته مشكلة خلال التمرين، فإنه يوظف بوعي ومرونة استراتيجيات ملائمة للوصول إلى الحل الملائم. وبعد الفراغ من تمارين فهم المسموع تراه يقوم بمراجعة أداؤه وعمل تقويم ذاتي لها. وذلك على العكس تماما من المستمع (الغير منتبه) الضعيف الذي غالبا لا يستطيع التفريق بين مهام الاستماع المختلفة التي توكل إليه. حيث يتطلب منه ذلك الوعي الكافي والمرونة والقدرة على مطابقة ما يطلب منه مع ما يتهيأ لتنفيذه خلال التمرين. كما أن هذا الصنف من المستمعين غير قادر على إيجاد حل للمشكلة التي تواجهه أثناء الاستماع، ولا يتمكن غالبا من استرجاع ما تم عرضه ذهنيا. كما أنه لا يجري تقويماً ذاتياً لأدائه بعد الفراغ من الاستماع.

خلاصة القول: إن الاختلافات ما بين المستمع الجيد (المتيقظ) والمستمع الضعيف (غير المنتبه) تتركز بشكل كبير على مستوى التلاميذ المعرفي. بمعنى أن المستمع الجيد هو ذلك الشخص الذي يستطيع تبني تقنية معرفية للمهمة التي يجب عليه إنجازها، وذلك من خلال استنتاجه للصعوبات التي يعانها. وكذلك من خلال تقديمه لمقترحات وحلول لكل مشكلة قد ترتبط بالاستراتيجية المستخدمة. (Guan,2005)

وفي طبيعة الحال، فإن المستمع الجيد لا يتميز فقط بكثرة معرفته للاستراتيجيات المعرفية. بل أنه يحاول أن يدمج فيما بينها محدداً بذلك الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لتحقيق الهدف المنشود. أي أنه يتميز بإدراكه ووعيه الكبيرين باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وهنا نستطيع القول إن استراتيجية الاستماع الفعال تترجع على عرش استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارة فهم المسموع. فهي تقيس بعمق الفهم والاستيعاب وتؤسس المتعلم لمرحلة الاستماع الناقد.

مراحل الاستماع الفعال:

تمر عملية الاستماع الفعال أو ما يعرف أيضا بعملية (الانصات الفعال) بخمس مراحل متتالية، متى حصل خلل في أحدها تقشل عملية الاتصال الفعال. ولذا يتوجب على كل منا أن يفهم كل مرحلة من مراحل هذا الاستماع، ويجند كافة أفكاره وجهده في كل مرحلة، وذلك بغية تحسين مهارته الاستماعية وزيادة فعاليته الاتصالية، وفيما يلي تبيان لهذه المراحل الخمس:

1) مرحلة السماع:

هي أولى مراحل الإستماع الفعّال وتتمثل في عملية الإحساس بالموجات الصوتية عن طريق الأذن إذ يتاح للدماغ ترجمتها. بينما تقوم الحواس الأخرى وهي: "حاسة البصر، والشم، والذوق واللمس" بتعزيز الرسالة الصوتية التي ترجمها الدماغ وذلك بالاستفادة من الاتصال غير اللفظي الوارد في المُرسَل كدلالاته وإيماءاته.

وقد يتعرض هذا الاستقبال إلى عملية تشويش من قبل أصوات ازدواجية أو بسبب عدم الانتباه. ولذلك، فإنه على المستقبل أن يركز في الرسالة الصوتية، ويهمل ما يعترضها فهو يشتمل الفكر ويلغي التركيز (دين، 1999).

أطلق وانغ شويان (Shouyuan, 2003) على هذه المرحلة مرحلة الاستقبال، حيث إن المستمع يركز جُلّ اهتمامه على المادة السماعية، فطبيعة الصوت الذي تلقته أذناه غالباً ما يكون مألوفاً لذاكرته. وهو مخزن مسبقاً في (الذاكرة قصيرة الأمد). وبما أن هذا التخزين ليس إلا تخزين مؤقت، فإن المستمع إذا ما استغنى عن تبني استراتيجية استماع تلائم الموقف، فإن المعلومات المسبقة المخزنة لديه سيتم استبدالها على الفور بالمعلومات الجديدة التي تلقاها للتو.

ولذلك نرى أن المستمعين الجيدين عندما يعيرون انتباههم لمحادثة شفوية، فإنهم يدركون تماماً تخزين المعلومات ويكون انتباههم إنتقائياً حول المعلومات المتاحة أمامهم. وفي فترة الاستراحة "أي البرهة المخصصة لتدوين الإجابات أو للرد لفظياً، يقوم المستمعون الجيدون بتحويل الكلمات المفتاحية أو عناصر السياق إلى الذاكرة طويلة الأمد. (Shouyuan, 2003)

2) مرحلة التفسير:

وهي المرحلة الثانية للاستماع الفعال وتشتمل على عنصرين هما: الاستيعاب والتذكر. وهنا تقسم هذه المرحلة إلى عمليتين ففي الاستيعاب يتوصل المستمع إلى فهم مشترك لما يقوله المتحدث. أما في التذكر، فيستطيع المستمع أن يربط ما استمع له بالمعنى المناسب وفقاً لما اختزنه ذاكرته من تجارب. ثم تأتي مرحلة التفسير، التي من شأنها تحليل ما تم سماعه وربطه بالمعاني التي تخزنها ذاكرة المستقبل. ويتم ذلك على النحو الآتي:

عندما تصل الكلمات للمستمع، يقوم باعطائها معاني محددة متأثراً بقيمه الشخصية ومعتقداته وأفكاره ودوافعه وتوقعاته واحتياجاته. فتكون هذه المرحلة هي أهم مراحل عملية الاتصال المباشر، التي غالباً ما يختلف فيها كل من المرسل والمستقبل. إذ إنه قد لا تكون لديهم خلفية واحدة حول المعنى المعطى للكلمات. وينتج عن ذلك ما يعرف بالفهم الخاطئ للرسالة المتلقاة. فقد يفسر المستقبل الرسالة بمعنى مختلف تماماً عن المعنى الذي يقصده المرسل. ويتأثر ذلك بالرسائل غير اللفظية مثل الإيماءات والتعبير الجسدي الصادر عن المرسل. (دين، 1999)

تعرف هذه المرحلة لدى شويان بمرحلة التفكير، إذ يقوم المتلقي أو المستمع بالتحليل من أصوات إلى كلمات، أو تعابير اصطلاحية أو جمل أو غيرها من الوحدات اللغوية. بعدها، يقوم هذا المستمع ببناء معنى لها في مخيلته. وتجدر الإشارة هنا، إلى أهمية هذه المرحلة، حيث إن عملية علاج وحدات المعرفة وتخزينها بذهن المستمع هي المسؤولة عن فهمه للنص الصوتي على الوجه الصحيح. (Shouyuan, 2003).

3) مرحلة التقويم :

في هذه المرحلة، ينشأ لدى المستقبل انطباع أو مضمون للرسالة المستقبلية، وحينها يتوجب عليه تجميع كافة خبراته والمعلومات المتاحة له، وذلك قبل إصداره حكماً حول نص الرسالة. حتى وإن تطلب ذلك منه أن يسأل المتحدث عن بعض المعاني غير الواضحة، وذلك لضمان عملية الاتصال الفعال بينهما. (مجموعة كتب مهارات التعامل مع الغير، 2018)

إن المتأمل فيما ورد، يلاحظ أن هذه المرحلة -أعني هنا- "مرحلة التقويم" تحظى بأهمية بالغة ضمن مراحل الاستماع الفعال. فهي تحد من تسرع المستمع في إصدار آرائه وإبداء رده المستعجل على ما استمع إليه، وذلك قبل أن ينهي المتحدث كلامه. كما تتجلى أهمية مرحلة التقويم بأنها تجنب المستمع الوقوع في خطأ الحكم المسبق على نوايا المتحدث ومقاصده.

تجدر الإشارة هنا، أن هذه المرحلة قد يتم تجاهلها أحياناً، وذلك بحسب طبيعة الحديث ومضمونه. فالمستقبل عادة لا يهتم كثيراً بتقويم بعض الأقوال خلال الحديث، وبخاصة إذا كان الحديث عابراً.

4) مرحلة التذّكر:

هي المرحلة التي يقوم بها المستمع بتجميع وتخزين المعلومات التي استقبلها، لحين استدعائها واستخدامها في المستقبل. (مجموعة كتب مهارات التعامل مع الغير، 2018) أما شويان (Shouyuan,2003) فيسمى هذه المرحلة بمرحلة التوظيف، أو الاستخدام. بحيث يقوم المستمع بربط المعنى الذي تشكل في ذهنه مع معلوماته السابقة بغية الوصول إلى الفهم السليم للمادة السمعية. ويستند هذا لما لديه من معرفة عامة ومعرفة لغوية. فالمستمعون الجيدون يعرفون كيفية توظيف معرفتهم السابقة بفاعلية.

5) مرحلة الاستجابة:

ننوه هنا أن شويان (Shouyuan,2003) ينظر لهذه المرحلة على أنها ليست من مراحل الاستماع الفعال ويعتبرها مرحلة من مراحل التحدث. في الواقع، تأتي هذه المرحلة كحلقة وصل بين المرحلتين (أي الاستماع والتحدث) إذ تأتي كآخر مرحلة في مراحل الاستماع، وأول مرحلة في مراحل التحدث. وتبدأ الاستجابة باستخدام الاتصال اللفظي أي الحديث أو بواسطة لغة الجسد. والهدف الرئيسي هنا هو اشعار المتحدث أن رسالته التي إستُمع إليها جيداً قد فُهمت وقُومت بالشكل الصحيح. (مجموعة كتب مهارات التعامل مع الغير، 2018).

خلاصة القول: خلال عملية الاستماع يقوم المستمع بتحويل الأصوات المتلقاة إلى معلومات، وذلك بالاعتماد على الوظائف الأساسية لحاسة السمع التي تتلقى الأوامر من الدماغ الذي بدوره يحفز الأذن على استخدام المعارف اللغوية وغير اللغوية. وإن عملية المعالجة والتخزين والتذكر والاسترجاع تأتي بمثابة ضمان لنوعية الاستماع وفاعليته. وهذا يوافق الأساس النظري القائم على أن تعليم مهارات الاستماع الفعال يضمن للمتدرب استدامة المعلومات المعالجة في ذاكرته، إذ تخزن في الذاكرة طويلة لأمد ما يزيد من مستوى قدرته على التعبير بها شفهيّاً بها متى لزم الأمر. (Shouyuan,2003)

نستنتج مما سبق أن ممارسة الاستماع الفعّال من الأمور الشاقة، خصوصاً في مرحلة ما قبل إتقان هذه المهارة. لكن لمجرد إتقانها، فإنها تصبح عادة من العادات اليومية للفرد. وتصبح شأنها شأن أي مهارة يمارسها الفرد بشكل لا واعٍ. لكن، هذه المهارة تحتاج إلى جهد لإتقانها. وهذا الجهد يعتبر

مُستحقاً، فهو لا يكاد يُذكر أمام فوائد هذه الاستراتيجية. وبخاصة إذ علمنا أن من عواقب الاستماع السيئ ما يؤثر على العلاقات البشرية. (السرجاني، 2010).

علامات تدل على الاستماع الفعال:

هناك دلالات غير اللفظية تندرج في إطار لغة الجسد. فيستجيب من خلالها المستمع للمتحدث، وهذا ما يفضله أغلب الناس. ومع ذلك قد تكون هذه العلامات غير مناسبة، وذلك باختلاف المجتمع والثقافات. ومن هذه الدلالات:

- 1- الابتسامة الصغيرة: إذ يمكن استخدامها لإظهار أن المستمع يقظ الانتباه، فإلى جانب الإيماءات الرأسية، يمكن أن تكون الابتسامات قوية في التأكيد على استيعاب الرسائل الصوتية وفهمها.
- 2- التواصل البصري: فمن الطبيعي جداً والمشجع أيضاً أن ينظر المستمع إلى المتحدث. لكن أحياناً كثيرة يكون الاتصال بالنظرات مخيفاً، خاصة بالنسبة للمتحدثين الخجولين. هذا ما تشير له لغة الجسد لدى أولئك الأشخاص، فهم ينظرون إلى جبهة المتكلم أو ينظرون إلى ناحية أخرى أثناء الحديث بعيداً عن المتحدث. (Skills you need, 2018)
- 3- الوضعية: فهي طريقة وقوف أو جلوس يؤديها المستقبل ويشعر بها المرسل ويفهم أن المستقبل يتلقى رسالته بشكل فعال. بحيث يميل المستمع المتيقظ إلى الاتكاء إلى الأمام أو الميل جانباً أثناء الجلوس. وهناك علامات أخرى من الاستماع الفعال، كإمالة الرأس ميلاً طفيفاً، أو إراحته إلى الجهة اليمنى أو اليسرى.
- 4- المحاكاة (المرآة): حيث تنعكس بطريقة لا إرادية، كل تعبيرات الوجه المستخدمة من قبل المتحدث على وجه المستمع الجيد. يمكن لهذه التعبيرات التأملية أن تساعد في إظهار التعاطف في المواقف الإنسانية. أو ابداء الحزن أو المواساة وما يقارب ذلك. (HR4 free, 2016)

صعوبة مهارة الاستماع الفعال:

هناك من الأسباب ما يجعل مهارة الاستماع الفعال صعبة التعلم، إذ أنها تتطلب التركيز والفكر المنفتح والانتباه إلى لغة الجسد والتفكير المنطقي، حتى وإن كان المتحدث نفسه غير منطقي. كما أن قدرة الإنسان على الاستماع تصل إلى ما يمثل 500 كلمة في الدقيقة. بينما قدرته على الحديث تصل إلى 130 كلمة في الدقيقة. وهي تمثل تقريباً 3 أضعاف الاستماع. وفي الغالب يكون الرد الشفهي خارج إطار الحديث، وقد يشغل المستمع نفسه في تقصي ما قصده المتحدث.

ويغلب على أكثر الناس الاعتقاد بأنهم يعلمون ما سيقوله المتحدث إليهم سلفاً. ما يجعلهم يقفزون إلى النتائج فوراً. كما أن هناك اغفلاً لمهارة الاستماع الفعال في الحصص المدرسية، حيث يتم تعليم القراءة والكتابة والمحادثة وجميع المهارات الأخرى دون أدنى التفات لتنمية مهارة الاستماع الفعال (السرجاني، 2010).

وهنا، تتساءل الباحثة عن حال الاستماع الفعال في الغرفة الصفية، فهل كل طالب يجلس داخل الغرفة الصفية محدقاً في وجه معلمه يمكن اعتباره مستمعاً فعّالاً؟

تشير الدراسات إلى أن عملية الاستماع الفعال، تفشل بسبب اخفاق المستقبل (الطالب) في الإصغاء الجيد للمتحدث (المعلم) أو (المادة الصوتية المسجلة). فلا يفهم المستقبل محتوى الرسالة المنقولة له صوتياً فهماً كاملاً. ويكمن هذا الخلل في عدة معوقات تحول دون إنشاء اتصال فعّال بين المستقبل والمتحدث. وتنقسم هذه المعوقات إلى خمسة أصناف هي:

معوقات جسمية: كأن يكون المستمع يعاني من مشكلات سمعية، ما يمنعه من أن يميز الأصوات التي تنطلق من المتحدث مما يؤدي إلى التشويش والاضطراب، وعدم فهم مضمون الرسالة. (العميري، 2013)

معوقات ذهنية: وهي عقبات ناتجة عن تفكير المستمع، ومن أسبابها: يتجنب الطالب المستقبل الاستماع للموضوعات الصعبة والشائكة في الرسائل المستقبلية. التشتت الذهني و السرحان وأحلام اليقظة، وكذلك الصداغ، وعدم التركيز. استبعاد جزء مهم من موضوع الإتصال، بمعنى أنه لا يركز في جزئيات معينة قد تكون تحمل دلالات ومعاني كثيرة حول المادة المسموعة.

ضعف المخزون اللغوي الذي يحول دون فهم المعاني الرئيسية التي تقود للفهم.

- إصدار الطالب قبل الاستماع للموضوع حكماً مسبقاً على ماهيته ومحتواه.
- يأخذ الطالب المستقبل أحياناً عن المتحدث انطباعاً شخصياً دون أن يفهم معنى حديثه.
- يمتلك الطالب المستقبل لعقلية مغلقة غير قابلة للتغير، حتى وإن وضعت أمامه حقائق وبراهين.
- ينتقي الطالب المستقبل أحياناً لما يحب سماعه، فيهتم بما يستهويه. ويرفض أن يعير أدنى اهتمامه لبقية الموضوع.

معوقات عاطفية: إذ يشعر المستقبل في بعض الأحيان بحالة من الضغط أو الإجهاد أو الغضب أو الملل. تثير لديه الميل نحو مقاطعة الآخرين. والنزوع للتهكم والسخرية مما يستمع إليه أو من الآخرين. وفي بعض الأحيان يميل بعض المستقبلين للتحيز وحب الجدل والاستئثار بالحديث وعدم إعطاء لأنفسهم الفرصة بالإصغاء.

معوقات بيئية: إذ ينشغل المستقبل بأشياء محيطة به داخل الغرفة الصفية. وأحياناً يحدث هناك تشويش أو ضوضاء في البيئة المحيطة ما يعيق عملية الاستماع لديه فلا يتمكن من تدوين ما استمع إليه في كراسته (مجموعة كتب مهارات التعامل مع الغير).

9.2.2 العلاقة بين الاستماع الفعال والتعبير الشفهي:

يرى بعض التربويين أن الاستماع الفعال والتعبير الشفهي (التحدث)، تربطهما علاقة طردية، حيث تنمو كلتا المهارتان بالتبادل، وتعملان معاً فتكملان بعضهما بعضاً. فالنمو في مهارات الاستماع، يتبعه نمو في مهارات وفنون اللغة. وبالتدريب يصل المتعلم إلى مرحلة الكفاءة. وفرص تعليم الاستماع متاحة في كل مواقف الحديث في الحياة الاجتماعية والدراسية. (جبر، 2009).

ويطرح نيلسون-جون (Nelson-Jones, 2003) (تساؤلاً حول عدد الأشخاص الذين نعرفهم يستمعون لنا بشكل جيد؟ يجب : إن أغلب الأشخاص الذين نعرفهم لا يفعلون ذلك قليلاً، أولئك الذين يصغون لنا بانتباه. وهم عكس الكثرة الذين يسقطون خبراتهم ومشاعرهم على ما نقوله فيستشرفوا مقاصدنا بدلاً من أن يفهموا جيداً ما نقصده. ويشدد نيلسون إلى ضرورة تطوير المتعلمين خلال تدريبهم على مهارة الاستماع الفعال. وحتى المدرسين أنفسهم، يتوجب عليهم مراقبة قدرتهم على الاستماع للآخرين.

2.2 الدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل الدراسات التي طرحت في مجال فهم المسموع والتعبير الشفهي وقد تناولناها حسب التسلسل الزمني لها من الأحدث إلى الأقدم ضمن محورين رئيسيين:

1- المحور الأول: دراسات تناولت تنمية مهارة فهم المسموع.

2- المحور الثاني: دراسات تناولت مهارة التعبير الشفهي.

وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية مهارة فهم المسموع

تحرى المشهراوي (2017) في دراسته التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة النقب الأساسية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم، شمال قطاع غزة، وللتحقق من هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث صمم أدوات الدراسة وهي برنامج قائم على الوسائط المتعددة، واختبار تحريري وبطاقة ملاحظة. أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية لشعبتين من طلبة الصف السادس الأساسي. ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الاستماع وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى عبيد (2016) بحثاً يهدف التعرف إلى مدى امتلاك طلبة الدراسات القرآنية لمهارات الاستماع واختيرت العينة من قسم لغة القرآن وإعجازه الصف الرابع. وقد طبقت الدراسة في مدرسة عبد الله بن أم مكتوم للمكفوفين في المدينة المنورة، السعودية. تكونت عينة الدراسة من (140) طالبا وطالبة. واستخدم الباحث استبانة قدمت للمحكمين للتعرف على مهارات الاستماع المطلوب توفرها لطلبة عينة البحث والحاجات التدريبية اللازمة. وكذلك استخدم الباحث اختبار مهارات الاستماع لمعرفة مدى امتلاك هؤلاء الطلبة لهذه المهارة. وتوصلت الدراسة إلى وضع قائمة بمهارات الاستماع والحاجات

التدريبية المطلوب توفيرها للطلبة. وأظهرت النتائج تدني مستوى العينة في جميع مهارات الاستماع المطلوبة. وكان للبرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات الاستماع عند طلبة قسم لغة القرآن وإعجازه.

وتقصت أبو عفيفة (2016) في دراستها التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع النشط (الفعال) والتفكير الإبداعي لطلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، قامت الباحثة باختيار عينة قصدية تكونت من (36) طالباً وطالبة، من طلبة الصف الثالث الأساسي، موزعين على شعبتين في مدرسة من مدارس إدارة التعليم الخاص في العاصمة عمان، وهي مدارس أكاديمية الرواد الدولية والبرنامج الدولي. تم توزيعها عشوائياً لتمثل إحداها المجموعة (التجريبية) وعدد أفرادها (19) طالباً وطالبة، حيث تم تدريسهم مادة اللغة العربية باستخدام القصة الرقمية. أما المجموعة الأخرى (الضابطة) وعدد أفرادها (17) طالباً وطالبة، تم تدريسها مادة اللغة العربية بالطريقة المعتادة ولتحقيق الهدف، استخدمت الباحثة أداتين هما: اختبار الاستماع البعدي، واختبار التفكير في ضوء قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الاستماع البعدي في مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في الصف الثالث الأساسي في اختبار التفكير الإبداعي البعدي في مادة اللغة العربية تعزى لإحدى المجموعتين.

وتناول الكعبي (2016) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الأول المتوسط. و استخدم في بحثه اختبارين؛ أحدهما اختبار تحصيلي، والآخر مقياس للتفكير العلمي، واعتمد الباحث في بناء الاختبار التحصيلي على الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وتكون من 42 فقرة، وأعد مقياساً للتفكير العلمي، تضمن المقياس 5 مهارات للتفكير واستخدم الملاحظة والتصنيف والاستدلال والتعميم والتنبؤ. اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية في مدرسة متوسطة وهي "عقبة بن نافع للبنين" التابعة لتربية بغداد / الكرخ-الثالثة في العراق. وتكونت عينة الدراسة من 75 طالباً، بواقع 37 طالباً للمجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية مثلث الاستماع، و 38 طالباً للمجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج أن استراتيجية مثلث الاستماع لها أثر أكبر من الطريقة التقليدية عند التدريس، إذ ساعدت على زيادة التحصيل في مادة الجغرافيا عند طلاب الصف الأول المتوسط.

وفي دراسة بوقفة (2013) هدف الباحث التعرف إلى استراتيجية الإنصات الفعّال في الأسرة وعلاقتها بسلوك اتخاذ القرار لدى الأبناء، لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية ورقلة في الجزائر، وذلك بالتركيز على المتغيرات التالية: الجنس، المستوى التعليمي، وأثر هذه المتغيرات على علاقة استراتيجية الإنصات الفعال في الأسرة (كما يدركها الأبناء) وسلوك اتخاذ القرار لديهم بالنسبة للآباء. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع. و تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من ثانويات ورقلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، استخدام مقياسين: الأول مقياس استراتيجية الإنصات الفعال في الأسرة، والثاني: مقياس اتخاذ القرار. توصل الباحث إلى وجود علاقة بين استراتيجية الإنصات الفعال في الأسرة (كما يدركها الأبناء) بالنسبة لأسلوب الاستماع وسلوك اتخاذ القرار لديهم، بينما لا توجد علاقة في باقي الأساليب وسلوك اتخاذ القرار لديهم بالنسبة للآباء أو الأمهات. وأظهرت الدراسة اختلاف استراتيجية الإنصات الفعال في الأسرة (كما يدركها الأبناء) بين الآباء والأمهات وعدم اختلاف هذه الاستراتيجية تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين.

أما دراسة عماد الدين (2012) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة، موزعة على النحو الآتي: (70) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي من (مدرسة البريج الابتدائية المشتركة"ب")، و(66) طالباً من طلاب الصف الرابع الأساسي من (مدرسة ذكور البريج الابتدائية "ج") في غزة، اختيرت العينة بطريقة قصدية من العدد الكلي لمجتمع الدراسة، بحيث وزعت على أربع مجموعات إحداهما تجريبية وعددها (35) طالبة والأخرى ضابطة وعددها (35) طالبة، وتجريبية أخرى عددها (33) طالب والأخرى ضابطة وعددها (33) طالب، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء استبانة تشمل مهارات الاستماع للطلبة، وأعد اختباراً لقياس هذه المهارات، وقام باختيار مجموعة من دروس القراءة وإعداد دليل للمعلم بطريقة السرد القصصي وبناء مقياس لمعرفة اتجاه الطلبة نحوها، وقام بتطبيق اختبار قبلي بطريقة السرد القصصي لمهارات الاستماع في القراءة على المجموعات الأربع (الضابطة والتجريبية) ثم أخضع العينة التجريبية للتدريس وفق طريقة السرد القصصي، وترك المجموعة الضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية. ثم أجرى الاختبار البعدي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً جاءت نتائج الدراسة لتؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وأقرانهم طلبة المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع بعد التطبيق البعدي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع بعد التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي دراسة مزيد (2012) التي هدفت إلى تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط (الفعال) لأطفال الرياض بصورة عامة. ومعرفة تأثير البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط (الفعال) لأطفال الرياض بحسب الجنس. ولتحقيق هدف الدراسة وضعت الباحثة الفرضيات المناسبة. واختارت عينة البحث من مديرية بغداد الرصافة الأولى بشكل قصدي الباحثة حيث اختارت روضة الجمهورية التابعة لمديرية بغداد الرصافة الأولى. تكونت العينة من (60 طفلاً وطفلة من هم بعمر 5-6 سنوات) ووزع أطفال العينة على مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، حيث كافأت الباحثة أفراد المجموعتين في متغيرات (العمر، اختبار الاستماع، التحصيل الدراسي للأب والأم). وأما أدوات الدراسة، فقد قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع النشط وتبنت الباحثة اختبار مهارات الاستماع ل (العساف وأبو لطيفه). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية. ولم يكن للجنس أثر لتنمية مهارة الاستماع النشط (الفعال) لأطفال الرياض.

وتحرت الشنطي (2010) في دراستها التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع للصف الرابع بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من الصف الرابع الأساسي بمدرسة مصعب بن عمير "ب" التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة غرب غزة. إذ اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من شعبتين، شعبة المجموعة الضابطة، المكونة من (36) طالبة وشعبة المجموعة التجريبية، المكونة من (38) طالبة. ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بتحليل الوحدة الدراسية الرابعة من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي للعام الدراسي (2009-2010)، وتم اختيار مهارات الاستماع المراد تنميتها باستخدام النشاط التمثيلي من خلال مجموعة مسرحيات تمثيلية هادفة ومخططة. كما تم وضع دليل المعلم: الذي يعرض المسرحيات التعليمية لتنمية مهارات الاستماع وآلية تدريسها وفقاً لأسلوب النشاط التمثيلي. ثم طبقت اختبار مهارات الاستماع القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إخضاع المجموعتين لاختبار مهارات الاستماع البعدي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية على متوسطات درجات الطالبات

على مقياس الاختبار البعدي تعزى لمتغير النشاط التمثيلي ولصالح المجموعة التجريبية. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بقية مهارات الاستماع . وهي ترتيب الأفكار الرئيسية، وإعادة صياغة ما استمعت إليه بلغتها الخاصة، وتحديد الشخصيات الرئيسية الواردة في القصة، والتمييز بين القصة الخيالية والحقيقية.

وقامت **العظامات (2010)** بدراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية عمليات الاستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي. تكون أفراد الدراسة من (69) طالباً وطالبة من الصف السابع في البادية الشمالية الشرقية في الأردن، وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي وأعدت اختباراً في الاستماع لقياس عمليات الاستماع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في عمليات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المذكور وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كذلك وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس، وذلك لصالح الإناث. (أبو سرحان، 2014)

وأجرى **الناقة وشيخ العيد (2009)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، وقام الباحثان باختيار العينة من مدرستين في منطقة خانونس في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (42) تلميذاً من الصف التاسع و (44) تلميذاً من الصف العاشر. ولتطبيق الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: استبانته للتعرف على مهارات الاستماع ، واختبار لهذه المهارات. وبعد استخدام الأساليب الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة لوضع قائمة بمهارات الاستماع المطلوب توافرها لتلاميذ العينة الدراسة. وأثبتت النتائج ضعف مستوى تلاميذ العينة في جميع مهارات الاستماع المطلوبة باستثناء مهارة ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع. ووجود فروق دالة إحصائية بين مدى امتلاك الصفين (التاسع والعاشر) لمهارة: تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص، ومهارة الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة، لصالح طلاب الصف العاشر.

وتناول **غراهام (Graham,2008)** في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تعليم مهارة الاستماع للمتعلمين ذوي المستوى دون المتوسط من الفرنسيين . تكونت عينة الدراسة من 68 متعلماً من المستوى دون المتوسط من الفرنسيين في إنجلترا، وقد قورنت مع مجموعة أخرى . تعرضت

المجموعة الأولى إلى برنامج لتحسين مهارة الاستماع لديها . أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج أدى إلى تحسن ملحوظ في أداء المستمعين، وكذلك أدى إلى زيادة ثقتهم بأدائهم حول الاستماع .

وأجرى آرثر (Arthur,2006) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تلفزيوني تربوي صمم للأطفال من عمر 4 إلى 8 سنوات. وهو عبارة عن فيلم كرتوني مدته 30 دقيقة يتناول قصتين لمارك براون حول آرثر الذي يتناول قضايا أخلاقية ويجعل منها دروس للأطفال، وتأتي هذه الوسيلة السمعية البصرية بمثابة ميسر لعملية الاستماع بحيث يمكن تعزيز الفهم من خلال المشاهد الواردة. تكونت عينة الدراسة من (108) طفل من رياض الأطفال الناطقين بالإسبانية في ست مدارس تعد هي الكبرى في منطقة الساحل الشرقي في إنجلترا. أظهرت نتائج الدراسة تطور اللغة لدى المجموعة التجريبية حيث زادت قدرتهم في فهم المسموع .

وفي دراسة مستريحي (2006) التي هدفت التعرف إلى أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة وقياس فاعليته، في تنمية مهارات الاستماع الناقد، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، موزعين على المجموعتين: تجريبية، وضابطة، طُبق البرنامج المذكور على المجموعة التجريبية، بينما تركت المجموعة الضابطة تتعلم بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة في اختبار مهارات الاستماع الناقد، كما أظهرت وجود فروق في كل مهارة من هذه المهارات لصالح المجموعة التجريبية. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس، ولصالح الإناث.

وقامت حواس (2004) بدراسة هدفت إلى تقويم مهارات الاستماع العامة والناقذة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مصر وتقويم أداء المعلمين لتنمية هذه المهارات من أجل تشخيص واقع تدريس مهارات الاستماع في مصر، اختيرت عينة البحث عشوائيا من مدراس بور سعيد، بلغ عدد أفراد العينة (400) تلميذ وتلميذة، و(20) معلما. حيث استخدمت الباحثة في دراستها أداتين: قائمتين بمهارات الاستماع العامة، والناقذة اللازمة لتلاميذ التعليم الابتدائي. واختبارين لقياس مهارات الاستماع العامة، والناقذة لتلاميذ الصف الرابع. وتوصلت الباحثة إلى أن المستوى الحالي لتدريس مهارات الاستماع وتنميتها منخفض ولم يصل بعد إلى مستوى جيد. وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات مهارات الاستماع العامة، لصالح الاختبار البعدي. وأثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات اختبار مهارات الاستماع الناقدة.

وقام السيد (2004) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في سوهاج-طهطا (مصر). واستخدم الباحث أدوات للدراسة وهي قائمة الأسس الواجب مراعاتها في صياغة المسرحيات التعليمية وقائمة مهارات القراءة الجهرية واختبار لقياس مهارات الاستماع الناقد. واختيرت عينة البحث عشوائياً من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة عقبة بن نافع الإعدادية بالحريدية القبلية - طهطا، قسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. فيما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية في ثلاث مهارات للاستماع الناقد وهي: استنتاج الأحكام الصحيحة، والتمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة، واستخلاص النتائج.

انطلاقاً من دراسة فاندغرغرت (Vandergrift,1992) التي استندت على أربعة متغيرات وهي متغير اللغة والفهم و الجنس والنظام التعليمي، كانت دراسته تهدف إلى البحث حول استراتيجيات الاستماع، وتم تسليط الضوء على المتعلمين للغة الفرنسية كلغة أجنبية، وذلك في محافظة نانسي (Nancy) في فرنسا، حيث تناولت مستويات مختلفة من المتعلمين وذلك لتدريبهم على مهارة فهم المسموع. وأظهرت النتائج فيما يخص المستمع الجيد وذلك من خلال عدة لقاءات، وباستخدام استراتيجيات التفكير بصوت مرتفع. أثبتت، أن المتعلمين في كافة المستويات يستخدمون على الأغلب استراتيجيات معرفية. لكن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا يستخدمها سوى الطلبة الذين تم تدريبهم مسبقاً عليها. حيث أنهم قادرين وبشكل خاص على مراجعة مدى فهمهم لما سمعوه، ويدركون مواضع الخطأ لديهم ويستطيعون تعديل وتصحيح مسارهم خلال الاستماع.

اختبر الباحثان روست وروس (Rost & Rose,1991) الاستراتيجية المستخدمة في تدريس طلبة يابانيين على عدة مستويات بهدف التعرف على مهارة فهم المسموع في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لديهم. وتم إجراء تجربة بحيث يقوم المعلم بسرده قصة باللغة الإنجليزية لطالب واحد من كل مستوى. وكلف الطالب أن يقوم بطرح عدد من الأسئلة على معلمه الذي يسرد إليه القصة. كأن يسأل معلمه: ما معنى كلمة".....". أنا لم أفهم ما تقصده. وأظهرت عملية تحليل الحديث أن طرق وأساليب التعبير بوضوح لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم حيث يتبع الطلبة "المستمعون الجيدون" استراتيجيات

معرفية يجعلونها طريقهم للفهم وأما الطلبة "المستمعون الضعفاء" فهم على العكس تماماً بحاجة دوماً أن نزودهم بأكبر قدر من معاني المفردات والتراكيب ليتمكنوا من الفهم لما استمعوا إليه.

في دراسة لشامو وآخرون (Chamot et al.,1989) التي هدفت التعرف إلى استراتيجية " التفكير بصوت مرتفع" أو ما يعرف بالتحدث إلى الذات. وكانت العينة مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية من المستوى المتوسط. من مختلف الجنسيات في باريس، واستخدموا اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتعرف على الفرق بين الأنماط التالية من المستمعين: المستمع السلبي، والمستمع الجيد، والمستمع الضعيف. وأثبتت النتائج أن المستمع الجيد قادر على التحكم في مدى تركيزه، ولديه القدرة على العودة الموضوع، واسترجاع معلوماته فيما لو تمت مقاطعته بحدوث طارئ معين خلال الاستماع. بينما المستمعون الضعيفون، أثبتوا عدم قدرتهم على المواجهة أمام أي مشكلة تعترضهم أثناء الاستماع. ويجدر بالذكر هنا، أن هؤلاء المستمعون الضعفاء قد اعتادوا مسبقاً على معالجة وتحليل المعلومات التي يتلقونها "كلمة - بكلمة" أي بمعنى أنهم لا يتكون كلمة أو مفردة أمامهم إلا وجعلوا منها سبيلاً لفهمهم. وهذا ما يجعلهم أضعف المستمع الجيد الذي يقوم باستدعاء أكبر قدر من المعلومات والبيانات المسرودة خلال "مقاطع صوتية"، ولا يحولها إلى كلمات ما يمكنه من فهم ما يدور في التسجيل الصوتي.

وفي دراسة أخرى لشامو وآخرون (Chamot et al.1988)، وانطلاقاً من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، فقد هدفت دراستهما إلى فحص قدرات الطلبة الاستماعية، حيث قاموا بتطبيق التجربة على مجموعة من المتعلمين من المستوى المتوسط. قسمت المجموعة إلى مستمعين جيدين ومستمعين سلبيين وذلك وفقاً لأدائاتهم. وأوضحت النتائج بأن المستمعين الجيدين يستخدمون بشكل أكبر استراتيجيات ما وراء المعرفة : كالحكم على أدائهم. والانتباه والاهتمام لتفاصيل محددة وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية كتدوين الملاحظات الهامة. ما يعني أن الطلبة "المستمعون الجيدون" يدركون تماماً كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات خلال عملية الاستماع. وهي اللبنة الرئيسة التي يستند عليها الاستماع الفعال.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بتنمية مهارة الاستماع:

من حيث الهدف:

هدفت إلى معرفة تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط (الفعال) لأطفال الرياض، كما في دراسة مزيد(2012). ودراسة أبو عفيفة(2016) التي هدفت لمعرفة أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع النشط (الفعال).

من حيث المنهج:

استخدمت كل من دراسة مزيد (2012) ودراسة أبو عفيفة (2016) المنهج التجريبي. وهذا يتفق تماما مع الدراسة الحالية.

من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات المستخدمة، وذلك تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل من دراسة مزيد(2012) ودراسة أبو عفيفة (2016). ففي دراسة مزيد(2012) قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع النشط (الفعال)، وتبنت الباحثة اختباراً تحصيلياً مهارات الاستماع لـ (العساف وأبو لطيفه). بينما في دراسة أبو عفيفة(2016) أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً، واختباراً تحصيلياً للتفكير الابداعي.

من حيث العينة :

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين من حيث العينة. إذ أن مزيد(2012) اختار عينة دراسته من أطفال رياض الأطفال (العمر من 5 إلى 6 سنوات). بينما في دراسة أبو عفيفة (2016) كانت العينة من طلاب وطالبات المدارس (المرحلة الأساسية -الصف الثالث). أما الدراسة الحالية فستتناول عينة من طالبات المرحلة الاساسية (الصف العاشر).

من حيث النتائج:

جاءت نتائج دراسة مزيد(2012) دالة على تأثير البرنامج المتبنى في تنمية مهارة الاستماع النشط (الفعال) لدى أطفال الرياض. وكذلك بالنسبة لدراسة أبو عفيفة (2016) التي بينت أثر القصة الرقمية في تنمية مهارة الاستماع النشط (الفعال).

تعليق عام على المحور الأول:

نلاحظ من الدراسات السابقة الأهمية البالغة لاستخدام استراتيجيات متنوعة، ودورها في تنمية مهارات فهم المسموع، التي من شأنها تحسين أداءات الطلبة. ومن أكثر الطرق التي استخدمت: بناء برامج قائمة على الاستماع الفعال، واستخدام استراتيجيات منها (القصة الرقمية، والسردي القصصي، والمدخل المسرحي، والنشاط التمثيلي)، مما يؤكد أن هناك أثرًا لهذه الإستراتيجيات في الوصول إلى مستمع فعّال.

ما استفادت منه الدراسة الحالية خلال مراجعة الدراسات السابقة حول المحور الأول:

- بناء الإطار النظري.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- اعداد أدوات الدراسة المناسبة: مقياس لمهارة الفهم المسموع، واختبار التحصيل لمهارة فهم المسموع في الاستماع الفعال، وبرنامج قائم على الاستماع الفعال.
- تفسير النتائج.
- اختيار الأساليب الاحصائية المناسبة.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

المحور الثاني : التعبير الشفهي:

لو أمعنا النظر في الترتيب المنطقي لمهارات اللغة، لوجدنا أن الكلام يأتي في المرتبة الثانية بعد الاستماع، فمن غير المعقول أن يتعلم أي شخص مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة دون أن يتعلم الكلام (الحديث). فالمهارات الأربع نسيج واحد لا يمكن فصله عن بعضه. فنمو القدرة على الكلام يؤدي إلى زيادة القدرة على القراءة بطلاقة، وبازدياد القراءة يزداد المحصول اللفظي. ولاختبار هذا المحصول يكون من خلال مفردات الشخص عند انطلاقه في التعبير شفويًا. (الناقة وطعيمة، 1983). وفيما يلي عرض للدراسات والأدبيات السابقة التي أجريت من أجل تنمية مهارة التعبير الشفهي:

قدم كل من الربابعة والحناشنة (2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفهي)، وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. واشتملت عينة الدراسة على طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى الخامس)، بمركز اللغات في الجامعة الأردنية. وتألقت العينة من 47 طالباً وطالبة في شعبتين (عينتين متكافئتين تجريبية

وضابطة)، بحيث درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الدراما التعليمية، وتركزت العينة الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية. أما أداة البحث، فقد استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً في التحدث. وبعد معالجة نتائج الطلبة إحصائياً، توصل الباحثان إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغير الجنس. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام الدراما التعليمية في تدريس مهارة التحدث أو التعبير الشفهي لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها.

في دراسة **الحوامدة والسعدي (2015)** التي هدفت الكشف عن درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفهي وعن أثر طريقة التعليم بمستوياتها: أناشيد الأطفال وأغانيهم والطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التعبير الشفهي. وتكونت مجموعة الدراسة من (48) تلميذ وتلميذة من الصف الأول الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك. استخدم الباحثان قائمة تقدير مهارات التعبير الشفهي وتكونت هذه القائمة من 21 فقرة، تضمنت أربعة جوانب: الفكري، اللغوي، الصوتي، والملمحي. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك الصف الأول لمهارة التعبير الشفهي كانت متوسطة وأن طريقة الأناشيد كانت فاعلة.

وأجرى **دحلان (2014)** دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشعبية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من 68 تلميذة من الصف الرابع اختيرت الطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة خانيونس الابتدائية المشتركة. وزعت على مجموعتين متكافئتين 34 تلميذة لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، واستخدم في الدراسة دليل المعلم القائم على الحكايات الشعبية وبطاقة ملاحظة. وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البرنامج القائم على الحكايات الشعبية، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن البرنامج القائم على الحكايات الشعبية له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع.

وقام **الفيومي (2012)** في دراسة هدفت إلى معرفة أثر أنشطة الاتصال اللغوي في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية في الأردن، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من 72 طالباً من الصف التاسع الأساسي درسوا في مدرستين من مدارس الذكور. وقسمت العينة إلى مجموعتين، تجريبية درست

التعبير الشفهي من خلال ممارسة أنشطة الاتصال اللغوي، وضمت 36 طالباً والأخرى ضابطة درست التعبير الشفوي بالطريقة الاعتيادية، وضمت 36 طالباً. قام الباحث بإعداد محتوى للنشاطات اللغوية لقياس أثر الأنشطة اللغوية في تنميته وتنظيمه، وللإجابة عن سؤال الدراسة، أعد الباحث اختبار تنمية مهارات التعبير الشفوي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعزى إلى فعالية النشاطات اللغوية في تدريس مهارات التعبير الشفوي والفروق دالة إحصائياً على ذلك.

وفي دراسة **الخمائية (2012)** هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل، في السعودية، لمهارات التعبير الشفهي من وجهة نظرهم وما يواجههم من صعوبات داخل المحاضرة واختيرت عينة عشوائية من مجموعة من طلبة كلية التربية في جامعة حائل، والتي بلغت (305) طالباً وطالبة. أما أداة الدراسة فكانت استبانة صممها الباحث مكونة من خمسة محاور، وتشمل: الجانب الفكري، واللغوي والملمحي، والصوتي، والصعوبات التي تواجه الطلبة في هذه المهارة. وتوصلت الدراسة إلى تدني المتوسط الحسابي الكلي لمدى امتلاك طلبة الكلية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفهي تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث).

وتحرى **القاضي (2011)** في دراسته، التي هدفت التعرف إلى أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم المتمازج في تنمية مهارة التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتكونت عينة البحث من 110 طالباً وطالبة اختيرت عشوائياً، حيث تكونت العينة التجريبية من 60 طالباً وطالبة، بينما تكونت العينة الضابطة من 50 طالباً وطالبة. وأما أداة الدراسة فقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الأسئلة المفتوحة. وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم المتمازج لها أثر في تنمية مهارة التواصل اللفظي لدى مما يسهم في تنمية مهارة الاستماع والكلام والقراءة.

وقام **الصويركي (2011)** بدراسته التي هدفت إلى تقييم مستوى أداء التعبير الشفهي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. ومستنداً إلى سؤالين رئيسيين هما: ما مهارات التعبير الشفهي اللازمة لطلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية؟ وما مستويات أداء أفراد العينة لهذه المهارات؟ للإجابة عن هذين السؤالين أعد الباحث أداة لقياس أداء التلاميذ في التعبير الشفوي. حيث طبق الأداة على عينة عشوائية منتظمة مكونة من 54 طالباً يدرسون في الصف السابع في المدارس الحكومية

الأردنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد العينة في التعبير الشفوي بشكل عام لم يكن مرضياً. إذ بلغت نسبة الأداء لديهم 54% وتشير هذه النسبة إلى أن أداء الطلبة كان ضعيفاً. واهتم زهير (2008) في دراسته التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (STAD) على تطوير بعض مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب المستوى الثاني بقسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية في جامعة صنعاء. وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي في تلك الدراسة. حيث اختار عينة عشوائية من طلبة الكلية بلغت 30 طالباً وطالبة من المستوى الثاني. وبنى الباحث قائمة بخمس مهارات للاتصال الشفهي تناسب طلاب المستوى الثاني. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح كان له أثر كبير في تحسين مهارات التواصل الشفهي لدى مجموعة الدراسة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي سواء في الاختبار بشكل عام أو في كل مهارة من المهارات الخمس المحددة به.

وقدم كل من نصر و العبادي (2005) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية لعب الأدوار في مهارات الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفق معايير الأداء اللغوي الشفهي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، و الدقة، وقد تألفت عينة الدراسة من 60 طالباً و طالبة يدرسون في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك، على شعبتين اختيرتا عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة بنى الباحثان أداة اشتملت مهارات التعبير الشفهي وضمت المؤشرات السلوكية الدالة عليها، و كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكلام تعزى إلى استراتيجية لعب الأدوار لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، و عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس.

وفي دراسة أخرى الطيبي (2000) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على تمثيل الأدوار في تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، واقتصرت الدراسة على مهارة التعليق على المواقف، و المشاهدات، والآراء، والأفكار ممثلة في الشرح والمناقشة واستخدام الأنماط اللغوية: كالاستفهام والتعجب، والنداء، والتعبير عن المواقف المختلفة بالتنغيم الصوتي. وكذلك تناولت الدراسة مهارات النقد و التقويم ممثلة في إبداء الرأي في ما يستمع إليه أو يشاهده أو ما يقرأه، ومحاكمة الشواهد الداعمة لموقف أو فكرة. وبعد تطبيق البرنامج المقترح في الدراسة، كشفت النتائج عن تقدم الأداء في المجالات المعيارية للتعبير الشفهي.

التعقيب على نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارة التعبير الشفهي :

من حيث الأهداف:

هدفت إلى معرفة أثر أنشطة الاتصال اللغوي في تنمية مهارة التعبير الشفهي. على نحو دراسة الفيومي(2012). وفي دراسة الربابعة والحناشنة (2015) ،هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفهي)، وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

من حيث المنهج:

اتفقت دراسة كل من الربابعة والحناشنة (2015) والطيطي(2000) في اختيار المنهج ذاته وهو المنهج التجريبي.

من حيث الأدوات:

تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة، وذلك تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل لدراسة، فقد استخدم الفيومي (2012) محتوى لأنشطة اللغوية المراد تنمية مهارة التعبير الشفهي من خلالها، واختبار تحصيلي لمهارة التعبير الشفهي. أما (الربابعة والحناشنة، 2015)، فقد استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً لمهارة التحدث (التعبير الشفهي).

من حيث العينة:

تنوعت العينة في الدراستين السابقتين تبعاً للمتغيرات التي تناولتها الدراسة، ففي الفيومي (2012) كانت العينة طلاب الصف التاسع الأساسي. أما في (الربابعة والحناشنة، 2015)، فقد اشتملت عينة الدراسة على طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى الخامس)، بمركز اللغات في الجامعة الأردنية.

من حيث النتائج:

خلصت دراسة الفيومي (2012) لبيان فعالية النشاطات اللغوية في تدريس مهارات التعبير الشفهي. أما دراسة (الربابعة والحناشنة، 2015)، فقد أظهرت تأثير الدراما التعليمية في تنمية مهارة التعبير الشفوي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.

تعليق عام على المحور الثاني:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، اتضحت لدى الباحثة الضرورة من اتباع مهارة التعبير الشفهي لمهارة الفهم المسموع. إذ إن الأولى تزداد فاعليتها من كفاءة الثانية. ومن هنا، يلاحظ أن تنمية مهارة التعبير الشفهي تعتمد في أساسها على الفهم المسموع. أما بالنسبة للطرق التي تبنتها الدراسات السابقة المتعلقة في المحور الثاني فهي: (برامج قائمة على أنشطة الاتصال اللغوي، واستراتيجية لعب الأدوار، والحكايات الشعبية) كلها من شأنها تحسين التواصل الشفهي، وخلق متعلم قادر على التعبير شفهيًا وإقامة حوارات وذلك بالمستوى الذي تتطلبه منه المرحلة الدراسية التي وصل إليها.

ما استفادت منه الدراسة الحالية خلال مراجعة الدراسات السابقة حول المحور الثاني:

- بناء الإطار النظري.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- إعداد أدوات الدراسة المناسبة: مقياس لمهارة التعبير الشفهي واختبار التحصيل لمهارة التعبير الشفهي في الاستماع الفعال، وبرنامج قائم على الاستماع الفعال.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، اتضحت لدى الباحثة المعايير والمبادئ النظرية والعملية اللازمة لبناء برنامج قائم على الاستماع الفعال، وذلك بهدف تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس. حيث: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي سبق عرضها في المحور الأول، وذلك من حيث الأدوات مثل دراسة (حواس، 2004) التي استخدمت مقياس لمهارة الاستماع وأعدت اختبارًا يتلاءم مع المقياس وذلك لتقويم مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واتفقت مع دراسات أخرى وهي:

- دراسة عماد الدين (2012) والشنطي (2012) وروس (2012) وروس (1991) وشامو وآخرون (1988) في نوع العينة، حيث تركزت على الطلبة الذين يتعلمون اللغات (كالعربية والإنجليزية). واتفقت مع دراسة بوقفة (2013) إذ استخدم مقياس لقياس أثر استراتيجية الاستماع الفعال. وكذلك استفادت هذه

الدراسة من دراسة الناقة وشيخ سعيد(2009) حيث حاولت الدراسة التعرف إلى مهارات الاستماع المطلوب توافرها لدى تلاميذ العينة. وهذه المهارات هي:(تحديد الفكرة الرئيسية، والأفكار الثانوية، وإدراك هدف النص المسموع، والقدرة على إيجاز المسموع) وكل هذه المعايير استقادت الباحثة منها في بناء أسئلة التعبير الشفهي لبرنامجها القائم على الاستماع الفعّال.

• وانفقت معظم الدراسات السابقة في المحورين المذكورين مع الدراسة الحالية في اختيار المنهج التجريبي بتصميمه الشبه تجريبي. كما تنوعت أدوات البحث في الدراسات السابقة. وقد اتفقت معظمها في الاختبار التحصيلي كأداة لتحليل أثر الاستراتيجية أو البرنامج المطبق على تحصيل الطلبة. وتوصلت معظم الدراسات إلى تبيان أثر برنامج أو استراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات الاستماع ككل. ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت الاستماع الفعّال، والعلاقة التي ينشأها بين مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، فقد قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج قائم على الاستماع الفعّال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت المكونات اللغوية الخمس وهي" الصوتي، والصرفي، والقواعدي، والمفاهيمي، والاستعمال الاجتماعي للغة " وذلك لغرض تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة في تلك المكونات، وذلك من خلال أدائهم في مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي. وتميزت عن نظيراتها بأنها احتوت على برنامج تدريبي يتلاءم والأهداف الواجب توفرها لتنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي.

الفصل الثالث:

الطريقة والاجراءات

يتناول الفصل الحالي الطريقة والإجراءات التي تمت من خلالها هذه الدراسة. وذلك عن طريق تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها. البالغ عددها 3 أدوات وهي: أداة قياس مهارة الفهم المسموع (وفق للمكونات اللغوية الخمس)، وأداة قياس مهارة التعبير الشفهي (وفق للمكونات اللغوية الخمس). كما قامت الباحثة تجهيز مادة تعليمية للبرنامج ملائمة لأغراض التي أعدت الباحثة لأجلها البرنامج التدريبي. ويتناول التصميم المستخدم في الدراسة، والمعالجة الإحصائية. كما يتناول الفصل الحالي خطوات إعداد هذه الأدوات، وطريقة التحقق من الصدق والثبات لكل منها.

1.3 منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي (المجموعة الواحدة المترابطة)، وذلك لقياس أثر المتغير المستقل (برنامج قائم على الاستماع الفعال)، على المتغير التابع الأول (مهارة فهم المسموع)، والمتغير التابع الثاني (مهارة التعبير الشفهي). وتتمثل هذه العملية في هذه الدراسة فيما يلي:

تطبيق أداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي (القبليين) ، بعدها يتم إخضاع أفراد العينة للبرنامج القائم على الاستماع الفعال، ثم يتم تطبيق أداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي (البعديين) اللتان أعدتهما الباحثة على هؤلاء الطالبات، بحيث تصبح المعادلة كما يلي:

قياس قبلي --- معالجة تجريبية --- قياس بعدي

وقبل كل ذلك، كانت الباحثة قد لجأت للمنهج الوصفي لغرض دراسة واستقصاء الأسس النظرية لبناء برنامج قائم على الاستماع الفعّال ومعرفة كيفية إعداده وتنفيذه. كما استفادت من ذلك في تحديد قائمة مهارات الاستماع الفعّال المتكونة من (قائمة أهداف مهارة فهم المسموع وقائمة أهداف مهارة التعبير الشفهي).

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الذين يدرسون اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية - في منطقة الوسط والشمال والجنوب، وعددهم (995) طالباً وطالبة موزعين في (35) شعبة للصف العاشر في كافة محافظات الضفة الغربية. ويشار إلى أن (4790) طالباً وطالبة يدرسون اللغة الفرنسية في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في كافة الصفوف الأربعة (السابع، الثامن، التاسع، العاشر) التي تقترح الوزارة اعطاء مادة اللغة الفرنسية لها كمادة اختيارية. كما جاء في (عسكر، 2017) وفقاً لإحصائيات العام الدراسي 2015-2016.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (34) طالبة من الصف العاشر (شعبة اللغة الفرنسية) من مدرسة بنات أبو ديس الثانوية. إذ اختيرت العينة بطريقة قصدية. واقتصرت العينة على إناث فقط، لأن الإناث في المدارس الحكومية الفلسطينية يُقبلن أكثر من الذكور على هذه المادة الاختيارية. وبحسب إحصائية عام 2018، فإنه مقابل كل 60 طالبة هناك 10 طلاب فقط في المدارس الحكومية الفلسطينية ينضمون لصفوف اللغة الفرنسية (الفصلية العامة الفرنسية، 2013) يشار هنا أن مدرسة بنات أبو ديس الثانوية هي مدرسة (ريادية)، تم اختيارها من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. حيث تطرح مادة اللغة الفرنسية مادة اختيارية وبناءاً على ذلك يسمح بفتح شعبة واحدة فقط للغة الفرنسية في كل مدرسة ترتأي الوزارة أنها تنطبق عليها مواصفات وشروط المدرسة الريادية. وعليه، أقرت مادة اللغة الفرنسية مادة اختيارية في المنهاج الدراسي في تلك المدرسة للصفوف من السابع إلى العاشر. وذلك بمعدل (شعبة واحدة لكل صف) ونصاب 4 حصص أسبوعية لكل من الصفوف (السابع، الثامن، التاسع) وثلاث حصص أسبوعية للصف العاشر. إنّ الطالبات اللواتي يخترن اللغة الفرنسية يمكنهن في شعبة اللغة الفرنسية من الصف السابع، ويدرسنها حتى نهاية العام الدراسي

لمرحلة الصف العاشر الأساسي. وكون اللغة الفرنسية مادة اختيارية، يسمح للطالبات أن يخترن ما بينها وبين مادة الصحة والبيئة وذلك وفقاً لميولهن وقدراتهن.

4.3 البرنامج القائم على الاستماع الفعال:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج القائم على الاستماع الفعال، وذلك بعد التعمق في قراءة وفهم ما جاءت به الدراسات السابقة. حيث استفادت الباحثة منها، وبالأخص تلك التي تناولت إعداد برنامج تدريبي. فقد كانت لتلك القراءات أثرها في تكوين وبلورة خطة إعداد برنامج قائم على الاستماع الفعال. أما البرامج التي استعانت الباحثة بها، فهي الآتية:

1- برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلية، أعدته نسرين زيبيدي، وذلك لتحسين مهارات الاستماع الناقد، والتدوق الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. و(الزيبيدي، 2011). حيث استفادت الباحثة من التسلسل المنطقي للتدريب على مهارات الاستماع.

2- برنامج تدريبي أعده الدكتور رياض عبيد لغرض تنمية مهارة الاستماع عند طلبة كلية الدراسات القرآنية (عبيد، 2016).

واتبعت الباحثة لإعداد البرنامج الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف الرئيسي من البرنامج.

2- تحديد الأهداف العامة للبرنامج.

وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: **تحديد الهدف الرئيسي للبرنامج:** يهدف البرنامج لتنمية مهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس.

ثانياً: **تحديد الأهداف العامة للبرنامج:** بحيث تتلاءم مع أهداف المنهاج المتبنى للصف العاشر. إذ يلتزم المنهاج بأهداف مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي التي صاغها (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات) ويعمل بها المعهد العالمي للدراسات التربوية Ciep لصياغة امتحان الديلف المدرسي للمستوى الثاني للغة الفرنسية DELF A2 Scolaire.

-أهداف متعلقة بمهارة فهم المسموع:

1. تنمية المهارات اللغوية في الاستماع والتحدث.
2. تنمية المخزون اللغوي لدى الطالبات.
3. توعية الطالبات بأهمية الاستماع الفعال.
4. تنمية قدرة الطالبات على الاستماع والانتباه للمتحدث.
5. غرس الإنصات وقيمه لدى المتحدث.
6. توعية الطالبات بضرورة الاستماع للإذاعية المدرسية.
7. تنمية قدرات الطالبات على الفهم المسموع لمجرد الاستماع الأول.

-أهداف متعلقة بمهارة التعبير الشفهي:

1. تعويد الطالبات على إبداء وجهات نظرهم (لفظياً) حول موقف حوارى استمعن إليه.
2. توعية الطالبات بالأثر السيئ الذي يتركه المستمع السلبي لدى الآخرين في صمته عند الحاجة للكلام.
3. تمكين الطالبات من مناقشة وجهات النظر مع مراعاة المتحدث الآخر في الموقف الاتصالي.
4. تنمية قدرة الطالبات على المشاركة الفاعلة في فعاليات مدرسية باللغة الفرنسية.
5. تنمية قدرة الطالبات على الخوض في نقاشات بعفوية دون تحضير مسبق.
6. تنمية ميول الطالبات نحو متابعة برامج إذاعية باللغة الفرنسية وخوض نقاشات حولها.
7. تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن وفسح المجال للطالبات اللواتي يرتبكن عند التحدث.
8. تعميق روح الهوية والقومية العربية والحديث عنها.

ثالثاً: وضع قائمة بالأهداف السلوكية : والتي قامت الباحثة باشتقاقها من الحاجات التدريبية والأهداف العامة لمهارتي فهم المسموع والتعبير الشفوي وقامت باشتقاقها أيضاً من محتوى المادة التعليمية التي اختيرت منها أنشطة البرنامج والتي تتلائم مع طالبات الصف العاشر اللواتي يدرسن منهج Kiosque 2 الذي يتلاءم والمستوى الثاني DELF SCOILAIRE A2.(الدبلوماسية الفرنسية،2018)

رابعاً: تحديد المادة التعليمية التي سيتناولها البرنامج:

جمعت الباحثة المصادر التي سيتم الاعتماد عليها في إعداد محتوى البرنامج القائم على الاستماع الفعّال، لغرض تنمية مهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفوي. وهي مواد تعليمية اختارها خبراء، وصمموها ككتب للتدريب على المهارات اللغوية الأربع، (مهارة فهم المسموع، ومهارة فهم المقروء، ومهارة التعبير الشفهي، ومهارة التعبير الكتابي)، إذ تمكن المتعلم من التقدم لامتحان الديلف المدرسي للمستوى الثاني A2 واجتيازه بنجاح. ويرفق بالمادة النظرية CD يحوي على تسجيلات صوتية للتدريب على مهارة فهم المسموع. وتحفظ حقوقها لدور نشر لها باع طويل في المؤلفات التربوية المتخصصة في تعليم اللغة الفرنسية. وتقوم القنصلية الفرنسية في القدس بالتعاون مع قسم الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمنح هذه الكتب لكل معلم للغة الفرنسية. حيث يلتزم المعلمون بتوجيهات قسم الإشراف باختيار تمارين من هذه الكتب، وتدريب الطلبة على المهارات اللغوية الأربع، وذلك استعداداً لامتحان الديلف الفرنسي، والذي يعقد كل عام في أواخر شهر نيسان.

تمت مراجعة محتوى قسم التدريب على مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، وذلك لمعرفة مدى ملائمتها مع المكونات اللغوية الخمسة التي تناولتهما أداتا القياس لهذه الدراسة. وتم التأكد من مراعاة مستويات المعرفة الدنيا وهي: تذكر وفهم وتطبيق، ومستويات المعرفة العليا وهي: تحليل وتركيب وتقويم. ومدى مراعاتها لخصائص الطالبات. ثم اختارت الباحثة أفضل هذه الكتب لتتبنى منها تمارين مرفق بها تسجيلاتها الصوتية لإدراجها في برنامجها الذي أعدته وفق مهارات الاستماع الفعال. وهذه الكتب هي:

1- ABC DELF A2 Junior Scolaire-CLE international.

2-Le DELF A2 100% Réussite-Didier.

كما ارتكزت الباحثة على محتوى كتاب للتدريب على الصوتيات أعد بإشراف مختصين من القنصلية العامة الفرنسية في القدس مطابق ملائم لمستوى طلبة الصف العاشر في المدارس الفلسطينية وأعد لغرض تدريبهم على الصوتيات، وهذا الكتاب هو:

Phonétique pour la Classe- Consulat Général de France à Jérusalem (2017).

وقد تم تحديد المادة التعليمية التي سيتناولها البرنامج مستوفية للمكونات اللغوية الخمس.

واشتمل البرنامج بشكله النهائي الأهداف التدريبية التالية:

- 1- التعرف على الاستماع الفعّال وأهميته.
- 2- استخراج الفكرة العامة للنص المسموع من خلال التعبير عن ذلك لفظياً.
- 3- ذكر لفظي للأفكار الفرعية للنص المسموع وبعض الجمل الدالة عليها.
- 4- إعادة ترتيب الأفكار لفظياً كما وردت بالنص المسموع.
- 5- ذكر الدروس والعبر المستفادة لفظياً مستنتجاً ذلك من النص المسموع.

خامساً: تحديد الاستراتيجيات الملائمة لتنمية مهارات الاستماع الفعال (المتضمنة على مهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفهي):

بعد قراءة وتحري ما جاءت به الأدبيات السابقة، قامت الباحثة باستخدام استراتيجيات عدة داعمة ومتممة لاستراتيجية الاستماع الفعّال، وذلك للتنوع في الطرق التدريبية المستخدمة وأساليبها كالتالي:

استراتيجية التلخيص:

بحيث تستمع الطالبات لتسجيل صوتي لمرة واحدة، ويطلب منهن تلخيص ما ورد فيه شفهيًا. وقد استفادت الباحثة من هذه الاستراتيجية إذ إنها تفسح المجال لأكثر عدد من الطالبات بالمشاركة وإبداء رأيهم وتسهم في توفير بيئة صفية فعالة، تقوم على حسن الإصغاء وحسن الرد عند السؤال. كما تنمي روح المنافسة الشريفة بين الطالبات، بحيث تحاول كل منهن جاهدة إختصار المعلومات الواردة في التسجيل الصوتي بلفظ واضح ومفهوم.

استراتيجية الكلمات المفتاحية:

بحيث توزع المعلمة على الطالبات بطاقات تحتوي على أدوات الاستفهام: من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ لماذا؟ كيف؟ ثم تستمع الطالبات 4 حوارات قصيرة يتم إعطاء الطالبات بين كل حوار والآخر مدة (1 دقيقة واحدة و45 ثانية)، للإجابة بكلمة واحدة على كل أداة استفهام أمام رقم الحوار الملائم للإجابة. وهذا النوع من الاستراتيجيات ينمي لدى الطالبات القدرة على استخلاص الفكرة الرئيسية من الحوارات وتنمي

لديهن القدرة على استدعاء وتذكر ما استمعن إليه، وتحليل العبارات الواردة للوصول إلى إجابات على الكلمات المفتاحية (أدوات الاستفهام).

استراتيجية المناقشة :

يتم طرح قضية من قضايا العصر في التسجيل الصوتي كالاختباس الحراري وآثاره الوخيمة على البيئة. بحيث تستمع الطالبات للمعلومات المسجلة صوتياً لمرة واحدة فقط، وتعطى الطالبات ثلاث دقائق للتهيؤ للمناقشة. وذلك لوضع اقتراحاتهن، وتداول الأفكار الإيجابية فيما بينهم ما ينمي لديهن روح المستمع الإيجابي الذي يستمع لقصد الفهم والاستدلال والوصول إلى حلول والتعبير عنها لفظياً. (انظر ملحق 5)

الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج: يوضح الجدول (1.3) التالي الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج وتقييمه

حيث جاءت كما يلي:

الجدول (1.3) محتوى البرنامج القائم على الاستماع الفعّال وفق أهمية عرض المكونات اللغوية الخمسة بحسب حاجة الدرس.

البند	عنوان الدرس التدريبي	الهدف العام	المكون اللغوي	الاستراتيجية الداعمة	عدد الحصص اللازمة وزمنها
الأول	الاستماع الفعال، وأهميته	التعرف على الاستماع الفعال	المفاهيم والمعاني	التلخيص	حصة 40 دقيقة
الثاني	الصوتين [ε] و [e]	تمييز سماعي ولفظي للصوتين [ε] و [e]	الصوتيات	لعب الأدوار	حصتان 80 دقيقة
	الصوتين [p] و [b]	تمييز سماعي ولفظي للصوتين [p] و [b]			
	الصوت [ã]	تمييز سماعي ولفظي للصوت [ã]			
الثالث	الأفكار العامة للنصوص الصوتية وآلية سردها	تحديد الفكرة العامة للنص المسموع وذلك بالتعبير عنه لفظياً.	القواعد والنحو	السردي القصصي	حصتان 80 دقيقة
الرابع	الأفكار الفرعية للنصوص الصوتية والكلمات الدالة عليها	ذكر الأفكار الفرعية وبعض الجمل الدالة عليها من النص المسموع.	الصرف	الكلمات المفتاحية	حصة 40 دقيقة
الخامس	الأفكار غير المنظمة للنصوص الصوتية وترتيبها	إعادة ترتيب الأفكار لفظياً كما وردت في النص المسموع	القواعد والنحو	التحليل النصي	حصتان 80 دقيقة
السادس	مشاعر المتحدث ودلالاتها في النصوص الصوتية	تمييز مشاعر المتحدث	السياق الاجتماعي	التحليل النصي	حصتان 80 دقيقة
السابع	تقرير صوتي حول قضية من قضايا العصر وتحليلها	ذكر الدروس والعبر المستفادة وخوض نقاشات حولها	المفاهيم والمعاني	المناقشة	حصتان 80 دقيقة
ملخص البرنامج	الدروس: 9	مجموع الأهداف العامة: 9	المكونات اللغوية الواردة: 5	الاستراتيجيات الداعمة: 6	الساعات التدريبية: 8

صدق البرنامج القائم على الاستماع الفعّال:

تم التحقق من صدق البرنامج القائم على الاستماع الفعّال وفقاً للمكونات اللغوية الخمسة، فقد تم عرضه على لجنة من المحكمين والمختصين ومعلمي اللغة الفرنسي وعددهم (4). الواردة في الملحق رقم (1). حيث طلبت منهم الباحثة إبداء الرأي حول محتويات البرنامج، وإجراء الحذف أو التعديل أو الإضافة، قاموا بوصفها بأنها موضوعات مناسبة لأغراض الدراسة وأن البرنامج جاء مشتملاً على أهداف الاستماع الفعّال.

4.3 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بالاستعانة بالإطار النظري والدراسات السابقة. وأعدت أداة قياس لمهارة فهم المسموع وأداة أخرى لقياس مهارة التعبير الشفهي (يراعى في كل منهما أن تحتوي فقراتها على الأهداف ذاتها لكن الاختلاف -هنا- يكون المهارة التي تقتصر عليها الفقرة (فهم مسموع أم تعبير شفهي)). وتم التركيز على المهارات نفسها في اعداد البرنامج التدريبي القائم على الاستماع الفعّال.

أداة قياس مهارة فهم المسموع:

حرصت الباحثة في بناء أداة قياس مهارة فهم المسموع، على مراعاة المكونات اللغوية الخمس وهي (الصوتي، الصرفي، القواعدي، المفاهيمي، والاستعمال الاجتماعي للغة) والتي يؤدي "الفهم المسموع" ضمنها، وظيفته على أتم وجه.

اشتمل المقياس على 30 فقرة وزعت كالتالي:

- المكون الصوتي : 4 فقرات، وأرقامها: (4,3,2,1)
- المكون الصرفي: 8 فقرات، وأرقامها: (8,7,6,5,4,3,2,1)
- المكون القواعدي: 4 فقرات، وأرقامها: (4,3,2,1)
- المكون المفاهيمي: 5 فقرات، وأرقامها: (5,4,3,2,1)
- مكون الاستعمال الاجتماعي للغة: 9 فقرات، وأرقامها: (9,8,7,6,5,4,3,2,1)

وقد راعت الباحثة في الفقرات المعدة وفقاً للمكونات اللغوية الخمسة أن تحقق أهداف مهارة فهم المسموع المتمثلة في:

- 1- فهم حوارات من الحياة اليومية باللغة الفرنسية.
- 2- تمييز الصوتيات.
- 3- بناء جمل بميزان صرفي مضبوط.
- 4- استخلاص الفكرة الأساسية من التسجيل الصوتي.
- 5- فهم لنداءات (في محطة القطار، في المطار، في المتاحف، ودور العرض)
- 6- فهم رسائل صوتية مسجلة.
- 7- فهم برامج إذاعية.

ولتطبيق أداة قياس فهم المسموع، تُعطى الطالبة مدة (1دقيقة و 45 ثانية) لقراءة السؤال المطروح أمامها على ورقة باللغة الفرنسية مع كافة فقرات ذلك السؤال. وبعدها تستمع الطالبة للتسجيل الصوتي الخاص بالسؤال لمرة واحدة فقط. ويتوجب عليها تدوين الإجابات لكافة فقرات السؤال ووفقاً لما يتطلبه السؤال. مع العلم أن الأسئلة بفقراتها كافة تتسجم مع مقياس مهارة الفهم المسموع ومجالاته وفقراته.

حيث تضمنت قائمة أسئلة فهم المسموع (30) فقرة. منها أسئلة الموضوعية، وبلغ عددها (16) فقرة موزعة كالتالي: (3) فقرات من أسئلة (نعم ولا) و(13) فقرة من نوع أسئلة (اختيار من متعدد). كما احتوت قائمة أسئلة فهم المسموع على أسئلة موضوعية قصيرة الإجابة، وعددها (14) واحتوت بعض الأسئلة على صور توضيحية لتقوم الطالبة باختيار الصورة الملائمة للنص المسموع. ووضعت بجانبها مربعات لتثبيت الإجابة.

أداة قياس مهارة التعبير الشفهي:

تكونت أداة قياس مهارة التعبير الشفهي من (30) فقرة وقد راعت الباحثة في فقراتها أن تراعي المكونات اللغوية الخمسة وذلك لتحقيق أهداف مهارة فهم المسموع المتمثلة في:

- 1- إنشاء محادثة موجهة (التعريف عن النفس، أفراد العائلة، مكان السكن، الهوايات، أوقات الفراغ، الإنجازات).
- 2- تقديم حديث فردي متتابع.

3- إجراء حوار بجمل بسيطة.

4- إقامة نقاش ودي مع الأصدقاء (غير رسمي).

5- إقامة نقاش رسمي (لطلب الحصول على خدمات معينة، أو علاقات عمل رسمية).

تختبر أداة قياس مهارة التعبير الشفهي قدرة الطالبات على التعبير شفهيًا، وفقا للمكونات اللغوية الخمس وهي: الأصوات، الصرف، القواعد ونحو الجمل، المفاهيم والمعاني، والاستعمال الاجتماعي للغة. وقد خصصت هذه الأداة لفحص أداء الطالبات في المجالات المذكورة أعلاه، وذلك بناءً على إجابتهنّ لأسئلة تطرحها المعلمة (الباحثة) شفهيًا، والتي تنسجم مع مكونات اللغة الخمسة، وأيضاً أهداف مهارة التعبير الشفهي.

تضمّنت أداة قياس مهارة التعبير الشفهي على (30) فقرة لأسئلة من النوع الآتي:

1- سؤال تطلب التكرار للفظة لصوتيات معينة. ويشمل (4) فقرات، وهي: (1،2،3،4).

2- سؤال حوار الموجه. ويشمل (8) فقرات وهي: (1،2،3،4،5،6،7،8).

3- سؤال المونولوج، أو ما يعرف بالحديث الفردي (إذ يطلب من المتعلم أن يسرد معلومات شفاهة وبصوت واضح حول أمر معين بشكل متواصل، وذلك دون مقاطعة من المستمع له). ويشمل (9) فقرات، وهي: (1،2،3،4،5،6،7،8،9).

4- التفاعل في محادثة وفقا لموقف معين. ويشمل (9) فقرات، وهي: (1،2،3،4،5،6،7،8،9).

جدول (2.3) جدول المواصفات لأهداف مهارة فهم المسموع وفق المكونات اللغوية التي راعتها أداة فهم المسموع

الرقم	أهداف مهارة فهم المسموع	تكرارات أهداف فهم المسموع	الوزن النسبي	مكونات اللغة	مكون اللغة الذي تمت مراعاته في الفقرة	تكرارات مكون اللغة في التسجيل الصوتي	الوزن النسبي من محتوى المادة الصوتية	
1.	تمييز الصوتيات	4	13.33%	الأصوات	تمييز أحرف صوتية	18	30%	
2.	الميزان الصرفي لفهم المحادثة	14	46.66%	الصرف	تمييز الفعل تمييز المفرد والجمع رصد الفعل المسموع وفق الزمن	4 5 5 3	6.66% 8.33% 8.33% 5%	
3.	القواعد اللغوية لفهم حوارات	7	23.33%	القواعد والنحو	توفيق أفعال مع الزمن توفيق بنية الجملة	3 4	5% 6.66%	
4.	استخلاص الفكرة الرئيسية	2	6.66%	معاني ومفاهيم	اختيار صورة معبرة تدوين أرقام تذكر ورصد مفردات واردة	2 3 4	3.33% 5% 6.66%	
5.	فهم نداءات صوتية	1	3.33%	السياق الاجتماعي	تمييز مشاعر المتكلم رسمي وغير رسمي تحية وداع	1 4 2 2	1.66% 6.66% 3.33% 3.33%	
6.	فهم رسائل صوتية مسجلة	2	6.66%					
7.	فهم برامج إذاعية	0	0				0	0
		المجموع 30 فقرة	المجموع 100%			المجموع 60 تكرار	المجموع 100%	

يتبين من الجدول (2.3) أن مؤشر (تمييز أحرف صوتية مسجلة) قد حصل على أعلى وزن نسبي وبلغ 30%، أما مؤشر (فهم برامج إذاعية مسجلة) فلم يظهر في الأهداف، وقد حصل على أقل وزن نسبي وهو (0). حيث إنّ البرامج الإذاعية المطروحة في الكتابين جاءت بتسجيلات صوتية سريعة جداً، وليست ملائمة للمستوى الثاني الذي راعته أغلب التسجيلات الصوتية الواردة. وقد تكون معدة لمتعلمي اللغة الفرنسية في دول فرانكفونية (الناطقين باللغة الفرنسية). بحد علم الباحثة، حيث أثبتت التسجيلات تردد للصوت وانقطاعه وعدم الوضوح ما دفع الباحثة لاستثناءها.

الجدول (3.3) جدول المواصفات الخاص مهارة التعبير الشفهي

عدد أسئلة التعبير الشفهي المعدة وفقاً لفقرات المقياس		الأهداف المتعلقة بمهارة التعبير الشفهي
الوزن النسبي	التكرارات	
20%	4	تكرار لفظة معينة وإعطاء مثال عليها
10%	2	محادثة (موجهة)
15%	3	المونولوج (الحديث الفردي)
20%	4	إجراء حوار بجمل بسيطة
20%	4	حوار غير رسمي
15%	3	حوار رسمي
100%	20	المجموع

تبين من الجدول (3.3) أن مؤشر محادثة قد حصل على أقل وزن نسبي وهو 10%، أما مؤشرات تكرار اللفظة، وخوض حوار بجمل بسيطة و حوار رسمي فقد حصلت جميعها على أعلى وزن نسبي وهو 20%. أما نسبة 10% المتبقية من المجموع الكلي للفقرات فهي توزعت بين الأهداف كون مهارة التعبير الشفهي تقيس أكثر من مكون لغوي واحد في السؤال نفسه، بمعنى أن السؤال لمهارة التعبير الشفهي احتوى على أكثر من هدف.

5.6 صدق أداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي:

لقد تم التحقق من صدق الأداتين اللتين أعدتهما الباحثة لمهارة الفهم المسموع، ومهارة التعبير الشفهي. فقد تم عرضهما على لجنة من المحكمين والمختصين في مجال أساليب وطرق التدريس ومعلمي اللغة الفرنسية وعددهم (6). الواردة في الملحق رقم (1). حيث طلبت منهم الباحثة إبداء الرأي حول وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية ومدى تلائمها مع أفراد العينة، وما إذا كانت تحقق الأهداف المرجوة للمهارتين. وطلبت منهم التفضل بإجراء الحذف أو التعديل أو الإضافة على فقرات المقياسين بما يروونه مناسباً. كما هو وارد في الملحق رقم (2).

وكانت الباحثة قد أعدت جدول مواصفات للمهارات يتلاءم مع كل من المجالات اللغوية الخمس وأهداف مهارة فهم المسموع، وأيضاً أهداف مهارة التعبير الشفهي. وكون الباحثة قد راعت (معايير مهارة فهم المسموع)، و(معايير مهارة التعبير الشفهي) الخاصة بالمستوى الثاني DELF Scolaire A2 ، والتي يوصي بها الاطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وقامت بموائمتها مع المكونات اللغوية الخمسة، فقد تم اعتماد الأداتين من المحكمين، مع اجراء تعديل بسيط على فقرات المقياس الخاص بالتعبير الشفهي، وهي الفقرات (7،8) الواردة في مكون الاستعمال الاجتماعي للغة والمتعلقة بمهارة التعبير الشفهي حيث أوصى المحكمين أن يلغى النفي فيها. وكذلك الفقرة (5) الواردة في مكون الاستعمال الاجتماعي للغة والمتعلقة بمهارة فهم المسموع حيث أوصى المحكمين أن يلغى النفي فيها كما في الملحق رقم(3). وفيما يلي توضيحاً لما جاء في بعض الفقرات على كلتا الأداتين لضمان فهم الفقرة بما يتناسب مع خصوصية اللغة الفرنسية في هذه الدراسة:

الفقرة الأولى على (أداة قياس مهارة فهم المسموع) للمكون اللغوي الصرفي، جاءت كالتالي:

"تميز الطالبة عند الاستماع إن كان المخاطب مذكراً أو مؤنثاً"

مثال:

جملة Je suis élève لها معنيان : (أنا تلميذ) أو (أنا تلميذة). وردت في تسجيل صوتي، ومن غير الممكن أن يدرك المستمع أن suis (فعل الكينونة to be) يشير إلى بنت أو ولد. كما أن élève تعني تلميذ /تلميذة وهذا استثناء. فهي تصلح لكلا الجنسين. وإذا إنتبه المستمع الفعال إلى ضرورة تمييز جنس المتحدث فعليه الانتباه لبقية الحديث. فقد يتابع المرسل فيسمعه يقول:

Je suis élève... j'ai eu une bonne note... je suis contente.

وتعني: أنا طالب ... أنا حصلت على علامة جيدة ...أنا سعيدة.

كلمة contente بدخول المورفيم e جعل المستمع يميز إن كان الفعل suis في الجملة الأولى يشير إلى جنس المخاطب.

الفقرة الثالثة (على أداة قياس مهارة التعبير الشفهي) جاءت كالتالي:

"تكون الطالبة جملاً بميزان صرفي مضبوط"

مثال: يصح في الفرنسية أن نقول: comment vas tu à Ramallah?

أي: كيف تذهب إلى رام الله؟ (وسيلة النقل) / (الحال: ماشياً،راكباً) (الوضعية مسرعاً، متعباً...)

ويصح كذلك أن نقول comment tu vas à Ramallah?

فإبدال موضع أداة السؤال في العبارة الأولى يضيفي للجملة فصاحة ورسمية أكثر. أما المثال الثاني فهو فصيحاً ولكن تستخدم العبارة أكثر في الحديث وهي ليست عامية بل أنها درجة في اللغة وتستخدم كتابة ولفظاً. ولذلك فإن بعض الطالبات يتسرعن في السؤال فينطقنه بالشكل الآتي:

Comment tu aller à Ramallah? فهنا أستبدل التصريف vas (للشخص الثاني المخاطب المفرد)

بـ aller وهو الفعل يذهب بالصيغة المجردة.

فأصبح الميزان غير صحيح: كيف يذهب إلى رام الله؟

العينة الاستطلاعية

بعد التحقق من صدق الأداتين وثباتهما التي أعدتهما الباحثة، تم تطبيق الأداتين (لقياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي) على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة (طالبات الصف العاشر-شعبة اللغة الفرنسية-في مدرسة بنات العيزرية الثانوية) البالغ عددهن 28 طالبة. وقد طبقت الأداتان على العينة بهدف التحقق من صدق الفقرات وثباتها.

إجراءات الرصد على الأداتين: تمت عملية رصد الدرجات على الأداتين المعدتين لفحص كل من: مهارة فهم المسموع، ومهارة التعبير الشفهي. حيث أعطيت الإجابة الصحيحة (5) درجات والإجابة الخاطئة (1) درجة واحدة. في حين تمت معاملة الفقرات المتروكة بلا إجابة وتلك المجاب عليها بإجابتين (وخاصة في أسئلة الفهم المسموع)، معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك يصبح مجموع الطالبة على الفقرات جميعها 300 درجة. (150 درجة لمهارة الفهم المسموع) و (150 درجة لمهارة التعبير الشفهي).

مع العلم أن كل أداة بصورتها النهائية قد تألفت من 30 فقرة كالتالي:

(30 فقرة لمهارة الفهم المسموع) و (30 فقرة لمهارة التعبير الشفهي).

ثبات الأدوات:

للتحقق من ثبات هاتين أداتي الدراسة (تم حساب معامل الثبات عن طريق:

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

والجدول (4.3) يوضح ثبات أداتي مهاتي فهم المسموع والتعبير الشفهي.

الجدول (4.3) يوضح حساب معامل الثبات بطريقة معامل كرونباخ ألفا على مجالات أداتي

فهم المسموع، والتعبير الشفهي، والدرجة الكلية.

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا لمقياس فهم المسموع	معامل كرونباخ ألفا لمقياس التعبير الشفهي
الصوتي	4	0.86	0.84
الصرفي	8	0.83	0.85
القواعدي	5	0.87	0.79
المفاهيم والمعاني	4	0.84	0.84
السياق الاجتماعي	9	0.77	0.91
الدرجة الكلية	30	0.86	0.83

حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته لأداة قياس مهارة فهم المسموع على الدرجة الكلية (0.86). كما هو موضح في الجدول (4.3) كما بلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة مهارة التعبير الشفهي (0.83) واعتبرت القيمتان (0.86) و(0.83) مقبولتين كدلالة على ثبات (الأداتين) كل أداة على حد (أداة مهارة فهم المسموع وأداة مهارة التعبير الشفهي) وهذا دليل واضح على ثبات الأسئلة المرفقة مع هاتين الأداتين حول كل مكون لغوي.

معامل الصعوبة والتمييز:

بعد أن طبقت الأدوات على طالبات العينة الاستطلاعية، قامت الباحثة بتصحيح الأسئلة و التحقق من معامل السهولة والصعوبة كالتالي:

مثال: معامل السهولة = عدد الطالبات اللواتي أجبن اجابة صحيحة على الفقرة 5 على مقياس فهم المسموع/ عدد الطالبات اللواتي تقدمن للاختبار $\times 100\%$

$$0.71 = 100\% \times 28/20$$

إذا، معامل السهولة هو 71% (71%) وهذا يعني أن الفقرات جاءت بمستوى جيد.

تراوحت نسبة معامل السهولة لكل الفقرات على أداتي القياس بين (0.25-0.85) وهذه نسبة مقبولة. ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياسين

مثال: معامل الصعوبة الفقرة 5 على أداتي القياس = $100 - 71 = 29\%$ (0.29) وهي نسبة مقبولة.

أما معامل التمييز = نسبة الناجحين من الفئة العليا - نسبة الناجحات من الفئة الدنيا

$$17 = \text{الناجحات من الفئة العليا}$$

$$8 = \text{الناجحات من الفئة الدنيا}$$

$$28/17 - 28/8$$

$$= 0.60 - 0.28$$

= 0.32 وهي نسبة تمييز مقبولة (تراوح معامل التمييز للفقرات على الاداتين بين 25-75%) وهي نسبة مقبولة.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- 1- تحليل أهداف مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، وفقاً للمكونات اللغوية الخمس.
- 2- تحديد محتوى البرنامج .
- 3- تصميم دروس البرنامج وفق استراتيجية الاستماع الفعّال مع مراعاة المكونات اللغوية الخمس، ويشمل ذلك: تحديد الموضوع، تحديد الأهداف، تحديد المحتوى، تحديد استراتيجيات ملائمة داعمة للتدريب على استراتيجية الاستماع الفعال، تنفيذ الدرس، عمل تقويم تكويني، عمل تقويم ختامي، الإغلاق.
- 4- تحديد الأنشطة التي سيتم تدريسها وفق استراتيجية الاستماع الفعّال.
- 5- عرض البرنامج على المحكمين المختصين.
- 6- تصميم أدوات الدراسة: أدوات قياس مهارتي فهم المسموع، والتعبير الشفهي.
- 7- صدق أدوات الدراسة: أدوات قياس مهارتي فهم المسموع، والتعبير الشفهي.
- 8- الحصول على كتاب (تسهيل مهمة) من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس ملحق رقم (4) موجه إلى مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس (ولكل من إدارتي مدرستي بنات أبو ديس الثانوية وبنات العيزرية الثانوية) لأخذ الإذن للباحثة التي تعمل معلمة للغة الفرنسية في مدرسة بنات أبو ديس الثانوية، وتم أخذ الإذن حضورياً بموافقة من مديرية التربية والتعليم، وذلك من مديرة مدرسة بنات أبو ديس الثانوية. حيث تقدمت المعلمة الباحثة بالطلب من مديرة المدرسة التي تعمل بها بتسهيل المهمة البحثية.
- 9- تحديد العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة نفسها وخارج حدود العينة الدراسية والتي بلغت (26) طالبة من المستوى A2 .
- 10- الحصول على الأذونات الرسمية من مديرية التربية والتعليم وإدارة مدرستي بنات أبوديس الثانوية وبنات العيزرية الثانوية لبدء التطبيق.
- 11- عينة تجريبية قصدية واحدة عدد أفرادها (34) طالبة من الصف العاشر شعبة اللغة الفرنسية في مدرسة بنات أبو ديس الثانوية.
- 12- تقنين أدوات الدراسة من حيث إجراء الصدق والثبات باستخدام (كرونباخ ألفا)، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

- 13- التطبيق القبلي لمقياسي مهارتي فهم المسموع، والتعبير الشفهي على العينة القصدية.
- 14- تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على الاستماع الفعّال، على العينة التجريبية بواقع 8 ساعات تدريبية و 12 حصة صفية.
- 15- التطبيق البعدي لأداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي على العينة القصدية.
- 16- عمل التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.
- 17- المقارنة بين النتائج القبلية والبعديّة لكلتا الأداتين.

متغيرات الدراسة

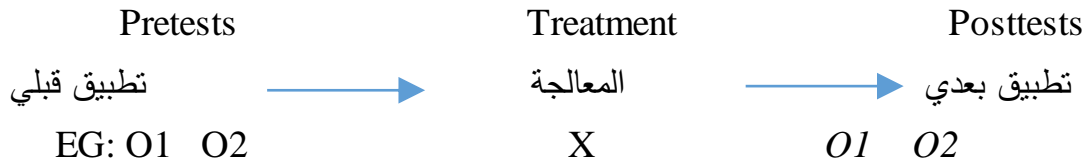
اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: برنامج قائم على الاستماع الفعّال (تطبيق قبلي، تطبيق بعدي)

المتغيرات التابعة: مهارة فهم المسموع، مهارة التعبير الشفهي.

تصميم الدراسة

اتبعت الباحثة التصميم شبه التجريبي (المجموعة الواحدة المترابطة) حيث اختارت العينة قصدياً :



حيث أن:

(EG): المجموعة التجريبية الواحدة (العينة القصدية)

(O1) : أداة قياس مهارة فهم المسموع (التطبيق القبلي)

(O2): أداة قياس مهارة التعبير الشفهي (التطبيق القبلي)

(X): المعالجة التجريبية، وهنا نشير إلى (البرنامج القائم على الاستماع الفعّال)

(O1): أداة قياس مهارة فهم المسموع (التطبيق البعدي)

(O2): أداة قياس مهارة التعبير الشفهي (التطبيق البعدي)

للحصول على نتائج الدراسة واستقصاء أثر برنامج قائم على الإستماع الفعال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس فقد استخدمت الباحثة:

- المتوسطات الحسابية (القبلية والبعديّة).
- الانحرافات المعيارية.
- قيم (ت).
- مستوى الدلالة لكل الفقرات.
- المكونات والدرجات الكلية على أداتي قياس المهارتين (التطبيق القبلي والبعدي للأدوات)

وذلك وفقاً لما يلي:

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وأدخلت بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية. حيث إنّ الفقرات ذات المضمون الإيجابي عوملت كالتالي: الدرجة (كبيرة جداً حصلت على 5 علامات) والدرجة (كبيرة حصلت على 4 علامات) والدرجة (متوسطة حصلت على 3 علامات) والدرجة (قليلة حصلت على 2 علامتين) والدرجة (قليلة جداً حصلت على 1 علامة واحدة). أما الفقرات ذات المضمون السلبي فقد تم التعامل معها كالتالي: الدرجة (كبيرة جداً حصلت على 1 علامة واحدة) و الدرجة (كبيرة حصلت على 2 علامتان) والدرجة (متوسطة حصلت على 3 علامات) والدرجة (قليلة حصلت على 4 علامات) والدرجة (قليلة جداً حصلت على 5 علامات). وذلك تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات. راعت الباحثة خلال عملية التحليل حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيم ت، ومستوى الدلالة لكل الفقرات والمكونات والدرجات الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك باستخدام: برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية:

Statistical Package for the Social Sciences- SPSS

حيث استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المترابطة Paired sample t test لقياس الفرق في تجاوب أفراد العينة مع التطبيق (التطبيق القبلي، التطبيق البعدي) قبل البرنامج، وبعده. ومقارنة أثرها في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي على أداتي القياس القبليتين والبعديتين.

الفصل الرابع

1.4 نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل أثر برنامج قائم على الاستماع الفعّال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس. كما يتناول وصفاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة، بعد تصحيح، وتحليل استجابات مجموعة الدراسة على أداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها وفرضياتها:

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده.

للإجابة عن هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة التي تعبر عن مهارة فهم المسموع، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمكونات اللغوية الخمس، لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، وتم حساب نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة يعزى لمتغير التطبيق.

جدول (1.4.1): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة لاستجابة أفراد العينة على المكونات اللغوية الخمس لمقياس مهارة فهم المسموع لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير طريقة التدريب وكذلك تبين وجود فروق في المكونات (الصوتي، الصرفي، المفاهيمي).

الرقم	المكونات	التطبيق القبلي		الاختبار البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	الصوتي	2.9779	1.14211	3.4044	1.16127	2.470	0.019
2	الصرفي	3.1324	1.22935	3.5241	1.16413	2.368	0.024
3	القواعدي	3.2279	1.36010	3.5662	1.22368	1.775	0.085
4	المفاهيمي	3.0529	1.47735	3.5118	1.22913	2.320	0.027
5	الاستعمال الاجتماعي للغة	3.1111	0.74007	3.2224	0.76804	0.842	0.406
	الدرجة الكلية	3.1049	1.06082	3.4212	0.94196	2.299	0.028

يبين جدول (1.4.1) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.299)، ومستوى الدلالة (0.028)، أي أنه توجد فروق في المكونات اللغوية الخمس لأداتي قياس مهارة فهم المسموع لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده. وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

جدول (1.4.2): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة لاستجابة أفراد العينة في مهارة فهم المسموع لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		الفقرات	الرقم	المعيار اللغوي
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.037	2.174	1.178	3.35	1.153	2.94	تختار الطالبة صوت [ε] من مجموعة كلمات اختياراً سليماً	1	الصوتي
0.011	2.699	1.178	3.35	1.306	2.85	تختار الطالبة صوت [e] من مجموعة كلمات اختياراً سليماً	2	
0.086	1.771	1.237	3.47	1.282	3.15	تميز الطالبة بين الأصوات [p] و [b] تمييزاً سليماً	3	
0.027	2.312	1.160	3.44	1.314	2.97	تستخرج الطالبة الكلمات المحتوية على الصوت [ā]	4	
0.160	1.436	1.234	3.59	1.252	3.35	تميز الطالبة عند الاستماع إن كان المخاطب مذكراً أو مؤنثاً	1	الصرفي
0.051	2.024	1.224	3.68	1.382	3.29	تحدد الطالبة الكلمات المفردة مجرد الاستماع لها	2	
0.070	1.875	1.206	3.62	1.355	3.26	تحدد الطالبة التصريف السليم للفعل وفق الفاعل	3	
0.015	2.569	1.232	3.24	1.286	2.74	تستطيع الطالبة كتابة تنمة تصريف الفعل المذكور في التسجيل الصوتي	4	
0.027	2.312	1.330	3.56	1.422	3.09	تميز الطالبة ظروف الزمان المتعلقة بالمضارع	5	
0.017	2.511	1.376	3.50	1.497	3.00	تميز الطالبة ظروف الزمان المتعلقة بالماضي	6	
0.110	1.644	1.395	3.41	1.443	3.09	تحدد الطالبة إن كان الموصوف في التسجيل الصوتي مذكراً أو مؤنثاً	7	
0.063	1.924	1.282	3.59	1.350	3.24	تستطيع الطالبة اختيار الصورة التي تتحدث عن الضمير الغائب المذكر وفق ما سمعه في التسجيل	8	

0.097	1.711	1.276	3.65	1.404	3.29	1 تختار الطالبة الصورة التي عبر عنها في الموقف الصوتي اختيارا سليما	القراصي
0.117	1.608	1.284	3.56	1.437	3.24	2 تضع الطالبة دائرة حول الجملة التي ذكرها التسجيل الصوتي	
0.140	1.511	1.260	3.56	1.350	3.24	3 توفق الطالبة الجملة المذكورة مع ظرف الزمان الصحيح	
0.110	1.643	1.237	3.50	1.438	3.15	4 تكمل الطالبة بناء جملة مذكورة في التسجيل بناءً سليما	
0.019	2.456	1.234	3.59	1.485	3.09	1 تختار الطالبة الصورة التي عبر عنها صوتيا حول الحجم السليم لشيء معين	المفاهيمي
0.018	2.496	1.284	3.56	1.527	3.03	2 تضع الطالبة دائرة حول اللون البنفسجي وتميزه بدقة بين 5 ألوان أخرى	
0.085	.776	1.261	3.50	1.513	3.12	3 عند الاستماع لرقم هاتف يستطيع الطالبة تدوينه مباشرة دون إعادة	
0.058	1.968	1.284	3.44	1.576	3.00	4 تختار الطالبة قياس الملابس التي تذكر في التسجيلات الصوتية في المحال التجارية	
0.058	1.968	1.261	3.47	1.566	3.03	5 تسجل الطالبة السعر لسلعة معينة عند الاستماع لذلك	
0.045	2.085	1.466	3.18	1.364	2.68	1 تميز الطالبة مشاعر الشخص المتكلم تمييز صحيحا	الاستعمال الاجتماعي للغة
0.119	1.601	1.433	3.35	1.496	2.94	2 تجيد الطالبة التمييز بين الخطاب الرسمي والخطاب غير الرسمي	
0.024	2.373	1.457	3.38	1.394	2.76	3 تتابع الطالبة الاستماع بإتقان لموضوع حتى لو حدث تشويش لذلك	
0.033	2.231	1.426	3.71	1.485	3.09	4 تحدد الطالبة الصورة التي تحدث عنها	

						التسجيل الصوتي حول الوداع	
0.018	2.480	1.278	3.94	1.666	3.21	5	تدون الطالبة إجابة فهم المسموع بالفرنسية وكما ذكرت
0.175	1.386	1.665	2.32	1.647	2.88	6	تنفر الطالبة من حصة فهم المسموع
0.494	0.691	1.749	2.82	1.669	3.06	7	تترك الطالبة عدد من الأسئلة دون إجابة في اختبارات فهم المسموع
0.000	4.096	1.719	2.79	1.194	4.29	8	تحتاج الطالبة إلى أن أعيد تكرار التسجيل لها 3 مرات لتجيب على كافة الأسئلة
0.142	1.503	1.542	3.50	1.658	3.09	9	تستطيع الطالبة التمييز بين أكثر من صوتين لأشخاص في التسجيلات الصوتية
0.028	2.299	0.941	3.421	1.060	3.104	الدرجة الكلية	

يتبين من خلال الجدول رقم (1.4.2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للقياس القبلي (3.104) وانحراف معياري (1.060)، وللقياس البعدي (3.421) وانحراف معياري (0.941)، وأن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.299)، ومستوى الدلالة (0.028)، أي أنه توجد فروق في مهارة فهم المسموع لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده. وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وكذلك تبين وجود فروق في الفقرات رقم (1، 2، 4) على المكون الصوتي. والفقرات رقم (2، 3، 4) على المكون الصرفي. والفقرات رقم (1، 2) على المكون المفاهيمي. و الفقرات رقم (1، 3، 4، 5، 6، 7، 8) (9) على مكون الاستعمال الاجتماعي للغة. وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الآتية:

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده.

للإجابة عن هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المكونات اللغوية الخمسة لأداتي قياس مهارة التعبير الشفهي، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمكونات اللغوية، لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، وتم حساب نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة. تعزى لمتغير التطبيق.

جدول (2.4.1): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة لاستجابة أفراد العينة على المكونات اللغوية الخمس لمقياس مهارة التعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس تعزى لمتغير طريقة التدريب

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المكونات	الرقم
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
0.110	1.640	1.21820	3.5515	1.18874	3.3088	الصوتي	1
0.015	2.555	0.55718	2.8997	0.66606	3.2537	الصرفي	2
0.016	2.545	1.08845	3.7206	1.36419	3.1838	القواعدي	3
0.006	2.930	1.10885	3.6882	1.42387	3.0529	المفاهيمي	4
0.004	3.143	1.23505	3.3297	1.10857	2.6863	الاستعمال الاجتماعي للغة	5
0.014	2.591	0.75192	3.3559	0.80801	3.0480	الدرجة الكلية	

يتبين من خلال الجدول رقم (2.4.1) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.591)، ومستوى الدلالة (0.014)، أي أنه توجد فروق في المكونات اللغوية الخمسة لأداتي قياس مهارة التعبير الشفهي لدى

طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وكذلك تبين وجود فروق في المكونات (الصرفي، القواعدي، المفاهيمي، الاستعمال الاجتماعي للغة).

جدول (2.4.2): نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة لاستجابة أفراد العينة في مهارة التعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس تعزى لمتغير طريقة التدريب

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		الفقرات	الرقم	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.214	1.268	1.237	3.53	1.173	3.32	تستطيع الطالبة لفظ الصوت [e] لفظاً سليماً	1.	الكتابة
0.086	1.771	1.285	3.53	1.274	3.21	تستطيع الطالبة لفظ الصوت [e] لفظاً سليماً	2.	
0.147	1.486	1.349	3.62	1.326	3.38	تلفظ الطالبة الكلمات المحتوية الأحرف [p] أو [b] بشكل سليم	3.	
0.228	1.228	1.187	3.53	1.273	3.32	تستطيع الطالبة اعطاء مثال لفظياً لكلمات تحتوي على الصوت [ā]	4.	
0.233	1.214	1.260	3.56	1.249	3.32	تستطيع الطالبة وصف صورة تحتوي على صورة ولد أو بنت وتوظيف الضمير السليم.	1.	الكتابة
0.094	1.726	1.237	3.50	1.218	3.18	تجيد لطالبة لفظياً مطابقة العدد بالمعدود في كل من التفريد والجمع	2.	
0.096	1.713	1.237	3.53	1.257	3.24	تكون الطالبة جمل بميزان صرفي مضبوط	3.	
0.010	2.721	1.346	2.65	1.353	3.44	تتردد الطالبة في الحديث عند الوصول إلى تصريف الفعل	4.	
0.006	2.931	1.285	2.50	1.499	3.24	عند التحدث عن حدث في المضارع تستخدم الطالبة تصريف الزمن الماضي	5.	
0.004	3.105	1.349	2.38	1.572	3.21	عند التحدث في عن حدث في الماضي تستخدم الطالبة الزمن المضارع	6.	
0.011	2.677	1.376	2.47	1.666	3.21	تستخدم الطالبة ضمير "هو" لوصف فتاة عند	7.	

						قياس مهارة التعبير الشفهي		
0.068	1.888	1.395	2.59	1.610	3.21	تستخدم الطالبة ضمير "هي" لوصف شاب عند قياس مهارة التعبير الشفهي	8	
0.016	2.538	1.160	3.56	1.414	3.00	تعبّر الطالبة لفظيا عن صورة معينة دون أخطاء	1	التقاعدي
0.172	1.397	1.234	3.85	1.522	3.47	تكرر الطالبة الجمل المذكورة لهم بلفظة سليمة من الأخطاء	2	
0.167	1.414	1.268	3.71	1.471	3.32	تستخدم الطالبة الزمن الملائم للحديث عن العطلة الصيفية الماضية طيلة وقت حديثهم	3	
0.001	3.593	1.130	3.76	1.536	2.94	تجيد الطالبة الاستطراد بما لديهم من مخزون لغوي بسيط حول حدث معين	4	
0.008	2.804	1.252	3.65	1.414	3.00	تصف الطالبة الغرفة الصفية وحجمها وتعبّر عن ذلك بشكل سليم	1	المفاهيمي
0.014	2.586	1.173	3.68	1.516	3.06	تستطيع الطالبة الحديث عن ممتلكاتها وألوانها بشكل سليم.	2	
0.005	2.985	1.136	3.74	1.472	3.12	تجيد الطالبة ذكر رقم صفحات الكتاب بشكل سليم	3	
0.062	1.929	1.256	3.62	1.464	3.09	تستطيع الطالبة عند لعب الأدوار شفهايا ذكر قياس الملابس المناسب لها	4	
0.005	2.975	1.232	3.76	1.537	3.00	تستطيع الطالبة مناقشة السعر مع البائع في لعب الأدوار	5	
0.017	2.511	1.480	3.41	1.524	2.74	تبدو على ملامح وجه الطالبة انطباعها أثناء تعبيرها عن ألفاظ معينة.	1	الاستعمال الاجتماعي للغة
0.021	2.421	1.477	3.38	1.431	2.79	تراعي الطلبة عند الحديث استخدام الضمير المعبر عن الموقف إن كان رسميا وغير رسميا	2	

0.007	2.887	1.319	3.32	1.256	2.62	تعود الطالبة للموضوع المتحدث عنه بسهولة حتى لو حدث إنقطاع لذلك الموضوع	3
0.008	2.804	1.426	3.29	1.454	2.65	تحصي الطالبة عددا من الكلمات التي تستخدم للوداع	4
0.135	1.530	1.487	2.82	1.160	2.44	تستخدم الطالبة أحيانا مرادفات بالانجليزية خلال حديثهم لأنهم لا يعرفون المعنى بالفرنسية	5
0.009	2.766	1.282	3.41	1.404	2.71	تتمتع الطالبة بثقة عالية عند التحدث باللغة الفرنسية	6
0.013	2.633	1.375	3.44	1.366	2.79	تجيب الطالبة مباشرة عن أي سؤال يوجه لها شفها	7
0.027	2.307	1.471	3.32	1.393	2.62	تحتاج الطالبة لتكرار السؤال لها لتجيب عليه شفها	8
0.007	2.851	1.440	3.56	1.445	2.82	تتقمص الطالبة الأدوار التي تسند إليها بشكل جيد	9
الدرجة الكلية							
0.014	2.591	0.75192	3.3559	0.8080 1	3.0480		

يتبين من خلال الجدول رقم (2.4.2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأداة القياس القبلي (3.04) وانحراف معياري (0.808)، وأداة القياس البعدي (3.355) وانحراف معياري (0.751)، قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.591)، ومستوى الدلالة (0.014)، أي أنه توجد فروق في مهارة التعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده. وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وكذلك تبين وجود فروق في الفقرات (4،5،6،7) للمكون الصرفي، والفقرات (1،4) للمكون القواعدي. والفقرات (1،2،3،5) للمكون المفاهيمي. والفقرات (1،2،3،4،6،7،8،9) للمكون الاستعمال الاجتماعي للغة. وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتناول هذا الفصل أثر برنامج قائم على الاستماع الفعّال في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي في اللغة الفرنسية، لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، ويتناول وصفاً لمناقشة نتائج الدراسة، بعد تحليل استجابات العينة على أداتي قياس مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي، قبل تطبيق البرنامج وبعده، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الآتية:

نص الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده.

للإجابة عن هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المكونات اللغوية الخمسة لأداتي قياس مهارة فهم المسموع (القبلي، البعدي)، وذلك للتمكن من حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة التي تعبر عن مهارة فهم المسموع، وتم حساب نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة يعزى لمتغير التطبيق.

أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المكونات اللغوية الخمسة على أداتي قياس مهارة فهم المسموع (القبلي، البعدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك لصالح القياس البعدي، على المكونات الآتية: (الصوتي، الصرفي، المفاهيمي) تعزى هذه النتيجة لمتغير التدريب وفق برنامج قائم على الاستماع الفعّال.

ففي المكون اللغوي (الصوتي)، يلاحظ أن متوسطات الفقرات تشير إلى تحسن في مهارة فهم المسموع لصالح القياس البعدي. فبالنسبة للصوتين [e] و [ã] الواردين في الفقرات (2 و 4) فإن الفروق بين المتوسطات الخاصة بهما على أداة قياس مهارة فهم المسموع دالة إحصائية، حيث أن قيمة الدلالة للفقرة (2) أي المتعلقة بالصوت [e] هي (0.011) وهذا يثبت بأن الطالبات استطعن من خلال التمرس والمران في حصص البرنامج التدريبي، تفادي الخلط، بين الصوت [e]، والأصوات المقاربة له لفظاً مثل الصوت [ã] عند الاستماع لتسجيل صوتي يحتوي مزيج من هذه الأصوات، حيث أصبح يميز كل صوت تناوله البرنامج تميزاً من حيث الشكل واللفظ. وهذا مؤثر واضح على تأثير البرنامج التدريبي في تنمية مهارة فهم المسموع.

ولكننا نلاحظ كذلك أن للفقرة (3) المتعلقة بالصوت [p] و [b] غير دالة إحصائية، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الصوت [b] موجود في اللغة العربية وهو "ب" كتابة ولفظاً. أما الصوت [p] فهو غير موجود في اللغة العربية، لكن هذا لا يبهر للطالبات الاستمرار بالخلط بين الصوتين [p] و [b]، خاصة وأنه يتسبب في مشاكل في المعنى، ويؤدي أحياناً إلى التلغظ كلمات سيئة عن غير قصد. وتعزو ذلك الباحثة (المعلمة) أيضاً إلى قصر الزمن التدريبي المخصص لمكون الصوتيات، فمن الصعب تنفيذ البرنامج بخطة زمنية طويلة الأمد نتيجة لشح نصاب الحصص المخصصة للغة الفرنسية للصف العاشر وهي (3) حصص أسبوعية. كما أن الإطالة قد تؤدي إلى الملل في بعض الأوقات وإلى نتائج عكسية. حيث أخذت الباحثة بنصيحة المختصين حول الجدول الزمني للبرنامج، ألا يتجاوز الشهرين من التطبيق. ويشار هنا أن المعلمة (الباحثة) لا تتوانى في تعديل أخطاء الطالبات وإعطائهن التغذية الراجعة بعد كل عملية تقويم تكويني وحتى تقويم ختامي لمهارة فهم المسموع. ويكون ذلك متبعاً خلال حصص البرنامج التدريبي التي تعتبرها الباحثة دعامة للتدريب الاعتيادي، بغية الوصول بالمتعلم إلى مرحلة المستمع الفعّال، التي تنطوي عليها أهداف مهارة فهم المسموع بمجملها.

أما في المكون الصرفي، فقد لوحظ أن الفقرة (5) المتعلقة بتمييز الطالبة عند الاستماع ما إذا كان المخاطب مذكراً أم مؤنثاً، غير دالة إحصائياً.. تصف الباحثة هذه النتيجة بالطبيعية والمنطقية، فالتمييز صوتياً ما إذا كان المُخاطب مذكراً أو مؤنثاً أمر صعب، ويحتاج بعض الدلالات ليتمكن المستمع من الجزم بجنس المُخاطب. فالصوت الرفيع الهادئ ليس حكراً على الأنثى. المثال التالي يوضح ذلك: في أحد التسجيلات الصوتية القصيرة المتضمنة حوار قصير جداً يسأل الطرف الأول: هل أنتِ سكرتير؟ فيجيب الطرف الآخر: لا أنا تلميذ!

في اللغة الفرنسية فإن الضمير أنتِ (tu) يستخدم للمخاطب المذكر و المؤنث على حد سواء. وهذا يتعارض مع اللغة العربية (اللغة الأم لأفراد العينة)، ويتوافق مع اللغة الانجليزية (اللغة الأجنبية الأولى لهم). وهذا يعني أن الضمير tu وحده لا يفيد بمعرفة جنس المخاطب، هذا في المقام الأول، أما في المقام الثاني، فإن اسم الفاعل (تلميذ) élève يكتب ويلفظ بنفس الصورة للمذكر والمؤنث. فكيف يمكن التمييز هنا؟ من الصعب التمييز دون وجود تنمة للجملة. نظراً لأن اللغة الفرنسية لها خصوصيتها فاسم الفاعل مثلاً (طالب، لاعب) لها اضافات توضع في أواخرها، إذا تمت، أصبحت مؤنثة. (أي بمعنى يدخل مورفيم إليها). فاسم الفاعل (طالب) باللغة الفرنسية يعني étudiant ، أما إذا دخل المورفيم e على نهايته يصبح مؤنثاً étudiante (طالبة). وهذا المثال سهل الإدراك للمتعلم. أما في المثال élève يحتاج المستمع إلى تنمة للحديث كي يستدل من خلاله على جنس المخاطب. وهذا الأمر لا ينطبق على اسم الفاعل (معلم) professeur ولا (سكرتير) secrétaire فهي من الأسماء التي لم يتم إعطاؤها تانيثاً بالفرنسية فبقيت (لكلا الجنسين بصيغة المذكر) حتى وإن كان الموصوف أنثى. أما إذا استمرت المحادثة بين المرسل والمستقبل، فقد تظهر دلالات على جنس المخاطب مثل: أن يتابع الطرف الثاني الحديث: أنت تلميذ فلسطيني؟ حيث فلسطيني صفة مذكراً Palestinien وتلفظ الأحرف المشار إليها /en/. أما مؤنثها فهو Palestinienne (مع تشديد على الصوت n في الآخر). فعملية التشديد على الصوت n، تدل المستمع على أن المخاطب مؤنث.

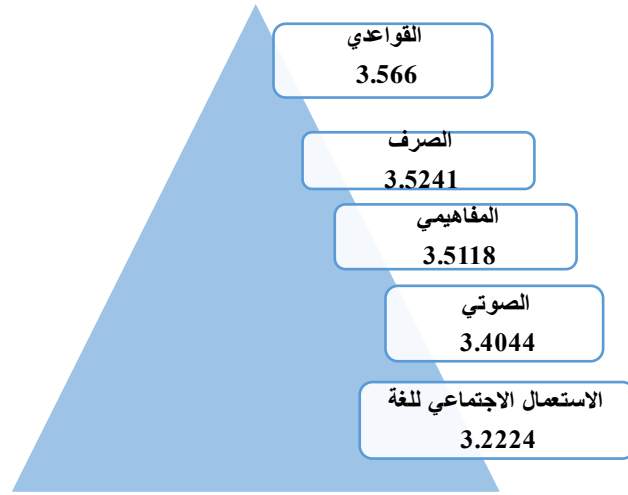
بالنسبة للفقرة (3) في المكون المفاهيمي لوحظ إن متوسطات الطالبات تباينت، حيث إن قدرتهن على تدوين رقم هاتف مذكور شفها تحسنت عن نتيجتهن في القياس القبلي. ولكن هذه النتيجة في نهاية المطاف كانت غير دالة إحصائياً، تعزو الباحثة ذلك؛ لأن أرقام الهواتف في اللغة الفرنسية تذكر

بصيغة (منزلة العشرات) فمثلاً لإعطاء رقم هاتف لشخص يقال: (13 37 98 55 06) وهذا الأمر يحتاج إلى مران وتركيز كبيرين لعدم الوقوع في أي خطأ أثناء تدوين رقم الهاتف فمن غير المنطق إذا أخطأنا في تدوين رقم واحد للهاتف أن نصل إلى العنوان المطلوب، بل تعامل يعامل الرقم ككل على أنه خطأ.

يمكن مقارنة الفقرة (3) مع الفقرة (4)، فالفقرة 4 تتطلب غالباً ذكر رقم من منزلة أو منزلتين فقط ، وليس سلسلة من الأرقام كما ورد في الفقرة (3). وعليه، تستطيع الطالبة بسهولة تدوين الرقم المطلوب في الفقرة (3) بشكل سليم.

وتشير النتائج إن القياس البعدي للمتوسط الحسابي للمكون القواعدي، أعلى من القياس القبلي. وتغزو الباحثة هذه النتيجة لاشتغال المادة التعليمية التي أعدتها للبرنامج التدريبي، على عبارات في زمن الماضي، المضارع، المستقبل، ما مكن الطالبات من الاطلاع على عدة مواقف صوتية للزمن نفسه. وهنا، جاء البرنامج التدريبي متمماً للمنهج، فدرس واحد حول فهم المسموع- لكل وحدة دراسية- غير كافٍ لتعلم هذه المهارة. ولو تم التركيز في المنهج المتبنى على المهارات اللغوية الأربع، لأعطى الطلبة اهتماماً لمهارة فهم المسموع يوازي الاهتمام الذي يولونه لمهارة القواعد، التي تحتل الجزء الأكبر من المنهج الدراسي المتبنى Kiosque 2.

وأيضاً مكون السياق الاجتماعي الذي تناولته التسجيلات: كتمييز الطالبات لمشاعر المتحدثين والتي جاءت في التسجيلات الصوتية تحمل أفكاراً دالة على المشاعر: (الفرحة بانتهاء الفصل الدراسي، التذمر لصعوبة امتحان، الاعتذار، المصافحة، الشوق) وأحدث البرنامج التدريبي تغييراً على مدى رضاهن من حصة فهم المسموع التي كانت قبل البرنامج تمثل حصة صعبة تتطلب الكثير من الخبرات مقارنة مع الخبرات السابقة التي كانت لديهن. وشعرت الباحثة أنها أصبحت أقرب للعينة من خلال البرنامج إذ سادت أجواء مفعمة بالنشاط والحيوية للحصة. والشكل (4.1) يوضح درجات إهتمام الطالبات في اكتساب المكونات اللغوية الخمسة اللازمة لمهارة فهم المسموع.



الشكل (4.1) درجات اهتمام أفراد العينة في اكتساب المكونات اللغوية الخمسة اللازمة لمهارة فهم المسموع

يُلاحظ في الرسم البياني أن الطالبات في مهارة فهم المسموع يضعن أولويات لتعلم هذه المهارة، إذ يعطين قدرًا كبيرًا من الاهتمام للمكون القواعدي الذي بدونه لا يمكن فهم محتوى الجملة ولا يمكن أن يبني ميزان صرفي مضبوط لها، وبذلك يتم التركيز بشكل مباشر بعد الصرف على المفاهيم لغرض تحليلها، ويهملن المكون الصوتي للمفهوم نفسه فيأتي هذا المكون كخيار ما قبل الأخير للاهتمام به خلال عملية الفهم المسموع، ويتبعه الاستعمال الاجتماعي للغة حيث إنّ هذا المكون في مهارة فهم المسموع للتسجيلات الصوتية من الصعب تمييزه بسرعة إلا من خلال جميع المكونات التي وردت قبله (المكونات الأربعة السابقة)، وبذلك استدلت الباحثة بفهم الطالبات العميق لدور مكون السياق الاجتماعي للغة في تنمية مهارة فهم المسموع.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة فهم المسموع في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده. مما يدل على أنه أثر وفعال في تنمية مهارة فهم المسموع. فالدرجة الكلية للمتوسط الحسابي كانت (3.104) على أداة القياس القبلي لمهارة فهم المسموع، أما على أداة القياس البعدي، فيلاحظ ارتفاع الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمهارة نفسها، وقد بلغت (3.421). تعزو الباحثة هذه النتيجة للبرنامج التدريبي القائم على الاستماع الفعال. فالتسلسل المنطقي في عملية التدريب ترك آثاره وبيّن أنه باستطاعة الطالبة السيطرة على عملية الاستماع طوال فترة التمرين. كما أن الطالبات أصبحن يوظفن الوعي والمرونة في تقادي المشكلات التي تواجههن أثناء أدائهن للتمرين. وتستخدم الطالبات استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعدهن

للوصول إلى الحل الملائم. وبعد الفراغ من تمارين فهم المسموع تجري الطالبات مراجعة لأدائهن. وهذا ما أدى إلى التحسن في متوسطات مهارة فهم المسموع لدى العينة على القياس البعدي. وذلك على العكس من الطريقة الاعتيادية للتدريب على مهارة فهم المسموع، التي غالباً ما تحتاج لأكبر قدر من إعادة الاستماع للتسجيل الصوتي (3 تكرارات لنفس التسجيل) لتتمكن الطالبة من تدوين كافة إجابات الأسئلة المطروحة. واعتادت هذه الطالبات خلال الطريقة الاعتيادية، الاستماع للتسجيلات الصوتية التي رُتبت بها المعلومات المطلوبة وفق ترتيب الأسئلة المطروحة حولها.

وبالتالي لا يتمكن من الإجابة عن أسئلة ضمنية، إذ يتطلب ذلك منهن استخدامهن لاستراتيجيات الوعي والمرونة والقدرة على مطابقتها وفق ما يتطلبه التمرين المطروح. كما أن الطالبات في السابق وقبل تطبيق البرنامج التدريبي لم يكن لديهن القدرة على إيجاد حل للمشكلة التي تواجههن أثناء الاستماع ولا يتمكن غالباً من استرجاع ما تم عرضه ذهنياً. ولم يكن لديهن اهتماماً لعملية التقويم الذاتي لأدائهن بعد الفراغ من الاستماع. وهذا كله قد تعدل بعد التدريب القائم على الاستماع الفعّال وإن كانت هناك فروق متوسطات الفقرات المخصصة للمهارة نفسها.

إن الفروق التي حدثت على الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية على أداة قياس مهارة فهم المسموع، دلت على قصور في الآلية التي طُرحت بها المهارة في منهاج اللغة الفرنسية المتبنى للصف العاشر. وعملية إضافة السيناريو الحرفي لنصوص الصوتية لا تتوافق مع جاء به كل من (مذكور، 1991) و (De Grandpré, 2016) فالدمج بين المهارات برأي كل منهما، يستوجب تحقيق هدف واضح، والمتمثل في هذه الدراسة بالاستماع للإجابة وتدوينها. وتعزو الباحثة أيضاً انخفاض متوسطات الدرجة الكلية على أداة القياس القبلي لمهارة فهم المسموع، إلى النصوص الحرفية للتسجيلات الصوتية التي ترفق معها. وهنا تؤكد الباحثة أن عملية الدمج لمهارتي القراءة والاستماع ليست من صالح المتعلم ولا تحقق الهدف المنشود من عملية الاستماع المتمثلة بالحصول على الإجابة من خلال الاستماع وحده وليس من خلال القراءة المسبقة للسيناريو وتدوين الإجابة وفقه. وهذا ما دفع الباحثة لبذل مجهود إضافي، والتوجه نحو برنامج قائم على الاستماع الفعّال، الذي ينمي لدى المتعلم الرغبة بمواصلة الاستماع والاستدلال على الإجابات مستعيناً بما استقر ذاكرته أثناء التركيز بما يقوله المتحدث. وهذا ما لاحظته المعلمة أن الطالبات أصبحن يتأكدن من إجاباتهن من خلال النقاش الذي يحدث بعد الاستماع لمرة واحدة (الاستماع الفعّال).

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده؟

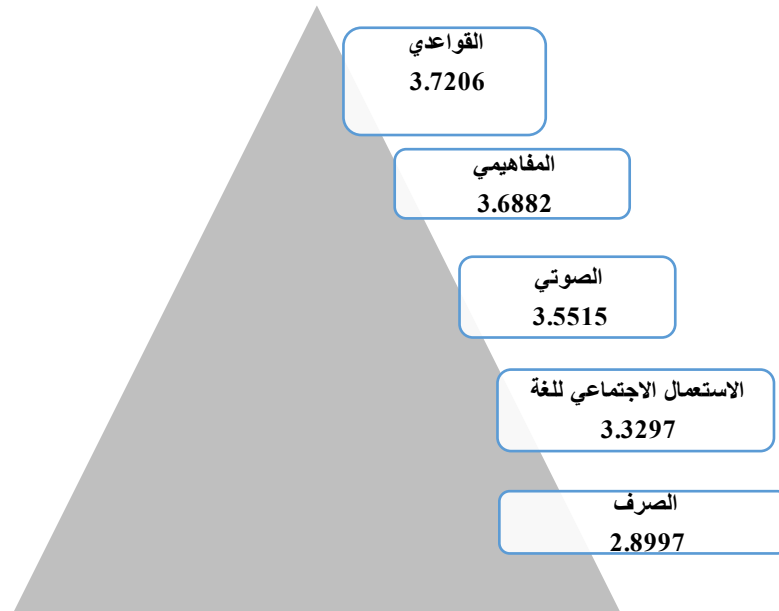
الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده.

للإجابة عن هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المكونات اللغوية الخمسة لأداتي قياس مهارة التعبير الشفهي (القبلي، البعدي)، وذلك للتمكن من حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة التي تعبر عن التعبير الشفهي، وتم حساب نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة يعزى لمتغير التطبيق.

أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المكونات اللغوية الخمس على مقياسي مهارة التعبير الشفهي (المقياس القبلي، المقياس البعدي) لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس تعزى لمتغير طريقة التدريب (الاعتيادية، البرنامج التدريبي) قبل استخدام البرنامج وبعده، لصالح المكونات الآتية: (الصرفي، القواعدي، المفاهيمي، الاستعمال الاجتماعي للغة) على أداة القياس البعدي لمهارة التعبير الشفهي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة لكفاءة دروس البرنامج التدريبي، ومثال على ذلك تلك الدروس التي تركز على ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع. فلمجرد أن تستمع الطالبات للنص المسجل تبدأ باسترجاع ذهني لما استمعت إليه، ثم انتاج جمل قصيرة تعبر عن الأفكار الواردة في التسجيل وذلك وفقاً لتسلسلها. وهنا فإن المكونات اللغوية الخمس حاضرة، وبوضوح في أداء الطالبات والمثال على ذلك: مشاركتهن في عمل ملخص لفظي للأفكار الواردة في التسجيل يستخدم القواعد بشكل سليم القواعد بشكل سليم، ويوظفن المفردات وفقاً لاستخداماتها الملائمة واللفظ ومخارج الحروف السليمة، وبعدها يلتزم بالصرف السليم للأفعال. وتشكل المكونات الأربعة السابق ذكرها الركيزة التي يبنى عليها المكون الخامس، وهو السياق الاجتماعي الملائم للموقف. أما حال العينة قبل البرنامج، فقد

اقتصرت أدائهن على عمليات إنتاج كلامية وفقاً لمعاني ومفردات محددة يلزمها بها دروس المقرر الدراسي. والتزم في أدائهن بالقواعد التي يتطلبها الدرس نفسه. وهذا أثر في مكون الأصوات لديهن، وأبرز الضعف في مخارج الحروف. فهن لا يستمعن لدروس الصوتيات الحروف ولا يقمن بتكرار نطقها. كما أنه عند التعبير شفهيًا، كانت تظهر قلة المخزون اللغوي لديهن، ويعبرن بقدر قليل جداً من الكلمات، وهذه نتيجة طبيعية، فلا يمكن أن يصلح اللفظ دون التدريب عليه وتوظيفه بكلمات منطوقة مخزونة في الذاكرة طويلة الأمد. وبالنظر إلى الجدول (4.2)، تلخص الباحثة وألويات أفراد العينة في اكتساب المكونات اللغوية الخمس اللازمة لمهارة التعبير الشفهي، خلال الفترة الزمنية المخصصة للتدريب على البرنامج بما يأتي:



الشكل (4.2) درجات اهتمام أفراد العينة في اكتساب المكونات اللغوية الخمس اللازمة لمهارة التعبير الشفهي

يمكن توضيح ما جاء في الرسم البياني أن رأس الهرم يمثل للطالبات أهم المكونات اللغوية التي يجب اكتسابها لمهارة التعبير الشفهي ثم إن القواعد بالنسبة للطالبات تحتاج إلى معاني ومفردات ومفاهيم تساعد في بناء الجملة شفهيًا. وتأتي الصوتيات في المركز الثالث، لأهميتها في تبيان معنى المفاهيم المنطوقة، ثم الاستعمال الاجتماعي للغة الذي لا بد أن يؤدي دوره المتمم لفهم الجمل والعبارات واللفظية، كأخذ الدور، والتصريف حسب الموقف، والانتباه لطريقة الحديث، والعودة للموضوع المنكسر. ومن الضروري كذلك توظيف لغة الجسد، ونبرة الصوت لإعطاء معنى كامل للوقف الاتصالي. وهنا يلاحظ أن الصرف قد جاء آخر مكون يحرص اهتمام الطالبات عليه خلال التدريب

على مهارة التعبير الشفهي. وهذا الأمر تعزوه الباحثة إلى ضرورة الموقف الاتصالي : ففي تمرين التعبير الشفهي ينطلق المستقبل بالرد على المرسل ليؤسساً معاً موقفاً تعليمياً وفق (الاستماع الفعّال) مع العلم أنه يتم تدريب الطالبة على عدم التسرع في إعطاء الرد وأخذ هنيئة للإجابة إلا أن الطالبة تعتقد أن تأخرها عن إعطاء الإجابة مثبت للاستماع الفعّال فتقوم بالاندفاع بما لديها من مخزون لغوي من معانٍ، ومفردات، وتجيب على المرسل بقواعد سليمة قد تحتاج أحياناً لضبط الميزان الصرفي فيها. أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداة قياس مهارة التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، تعزى لمتغير التطبيق (القبلي، البعدي) قبل استخدام البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لما تطلبه البرنامج من الطالبات بمناقشة ما استمعن إليه بشكل مباشر بعد الاستماع لمرة واحدة فقط (الاستماع الفعّال). مما أثر في مخزونهن اللغوي وعزز لديهن القدرة على التفاعل لفظياً للتعبير عن أنفسهن وفق الاستراتيجية الموظفة في الحصة التدريبية للاستماع الفعّال. ومثال على ذلك المتوسطات البعدية على المكون المفاهيمي، فالفرقات (1،2،3،4،5) جاءت في التحليل ذات دلالة حقيقية. واستفادت الباحثة من عدد من الاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامج، منها استراتيجية المناقشة حيث لاحظت حدوث إطفاء لبعض السلوكيات السلبية لدى فئة من الطالبات (ممن لا يجدن الإصغاء، وتشغلن المعوقات المكانية عن الانتباه للحصة)، فبعد تطبيق الحصة الثالثة ضمن استراتيجية المناقشة لاحظت المعلمة انشغال هذه الفئة بالبحث عن حلول ناجعة والتفاعل في الحصة الصافية المخصصة للتدريب على مهارة الاستماع الفعّال.

ثبت لدى الباحثة من خلال التحليل الذي أجرته، أن البرنامج القائم على الاستماع الفعّال لا يحصر الطالبات بالتحدث ضمن تعابير محددة، بل يسمح لهن التعبير بالقدر الذي يردنه، وإن كان ذلك مع أخطاء لفظية. فالتمرس والاستمرار يؤدي إلى تلاشي هذه الأخطاء. أما قبل تطبيق البرنامج فقد ألفت الطالبات الاستماع للتسجيل الصوتي الواحد 3 مرات، ثم الحصول على درس قواعد، ثم الوصول إلى مرحلة التعبير الشفهي والذي يقتضي بالطالبة الالتزام بما جاء في درس الفهم المسموع ومفرداته وقواعده وظروفه والجو العام الذي تم به. وهذا بحد ذاته عملية حصر تقيد الطالبة، وتجعلها غير قادرة على التعبير إلا بمفردات الدرس وقواعده. وهنا يكون البرنامج القائم على الاستماع الفعّال قد أضاف جانباً مضيئاً في عملية التدريس، ألا وهو فسخ المجال للطالبات باختيار ما يرغبن تعلمه وما يتلاءم مع ميولهن واتجاهاتهن.

إذا أثبت البرنامج القائم على الاستماع الفعال كفاءته في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الفرنسية في مديرية ضواحي القدس، وأدى لتنمية أدائهن اللغوي وفقاً للمكونات اللغوية الخمس (الصوتي، الصرفي، القواعدي، المفاهيمي، الاستعمال الاجتماعي للغة) وكانت أغلب الفقرات المتعلقة بمهارة فهم المسموع ومهارة التعبير الشفهي دالة إحصائياً على تأثير البرنامج القائم على الاستماع الفعال في أداء الطالبات مقارنة بطريقة التدريب الاعتيادية.

5.5 التوصيات:

توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى عدد من التوصيات الآتية:

توصيات للمعلمين:

- اعتماد البرنامج التدريبي القائم على الاستماع الفعال، كطريقة تدريس لمهارتي الفهم المسموع والتعبير الشفهي، لما له من أثر في زيادة قدرات الطلبة في كلتا المهارتين.

- مراعاة التركيز على المكونات اللغوية الخمس في الحصص المخصصة لدروس فهم المسموع ودروس التعبير الشفهي.

توصيات لقسم الإشراف ولجنة تبني المنهاج:

-إعادة النظر في محتوى دروس مهارة فهم المسموع في المقرر الدراسي المتبنى كمنهاج فلسطيني، وحذف النصوص الحرفية للسيناريوهات الصوتية المرفقة مع دروس فهم المسموع.

-تنويع أشكال النصوص السماعية التي تطرح في المنهج المتبنى ما يجعل المتعلم يألف أصوات أخرى غير أصوات الشخصيات الواردة في الكتاب.

- عمل مسابقات للطلبة في اللغة الفرنسية حول مهارات الإتصال والتواصل، كفن الإلقاء، والمسرح.

توصيات للباحثين:

-إجراء دراسات على المشكلات التي تحول دون الوصول للمستوى اللغوي المطلوب تحقيقه وفق أهداف المهارات اللغوية الأربعة.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية

التهانوي، محمد(1996). **كشاف اصطلاحات العلوم والفنون**، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

جبر، يحيى(2009). **قراءة الاستماع**، موقع جامعة النجاح. مقال علمي منشور في جامعة قطر.
حواس، نجلاء (2004). **تقويم مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

الحوامدة، محمد والسعدي، عماد(2015). **فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيمهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي**، جامعة اليرموك، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، م42، ع1، ص47-62.

الخميسة، اياد (2012). **مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة**. جامعة حائل. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، م20، ع1، ص220-242

دحلان، بيان (2014). **فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشعبية في تهيئة مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**، الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة
دين، بيترج(1999). **القيادة للجميع"كيف تطبق المهارات السبع الأساسية لتصبح قائد ومحفز ومؤثر"** ترجمة وليد شحادة، عبيكان للنشر، السعودية.

الراجحي، عبده(2010). **التطبيق الصرفي**، دار النهضة العربية، مصر.

الربابعة، ابراهيم والحباشنة، قتيبة(2014). **أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الجامعة الأردنية، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، م42، ع3، ص629-644.

زهران، حامد (1997). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط3، القاهرة.

زهير، خالد(2008). أثر استخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التعاوني(STAD) على تطوير بعض مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب المستوى الثاني بقسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية في جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسبوط.

أبو سرحان، عايد.(2014). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء، الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م10، ع4. ص445-457

السيد، أحمد (2003). أثر استخدام المدخل المسرحي فى تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية سوهاج، جامعة جنوب الوادي. طهطا - مصر.

سيد، خير الله(1981). علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية. دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان.

الشنطي، أميرة (2010). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع للصف الرابع بغزة. جامعة الأزهر، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.

الصدريقي، سلوى، والبديوي، هناء(1999). أبعاد العملية الاتصالية رؤية نظرية وعملية وواقعية. المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية.

أبو صواوين، راشد (2005). تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع دراسة عملية تطبيقية. ايتراك للنشر والتوزيع، مصر.

الصويركي، محمد (2009). تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م12، ع4، ديسمبر 2011. ص65-86

طيبي، محمد (2000). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عاشور، راتب والحوامة، محمد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

عبيد، رياض (2016). مدى امتلاك طلبة الدراسات القرآنية لمهارات الاستماع واختيرت العينة من قسم لغة القرآن واعجازه الصف الرابع. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل، ع27، ص674-691

بوعرفة، زهرة (2016). البعد التداولي في الخطاب الرياضي الكلاسيكو "أمودجاً"، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة.

عسكر، فاطمة (2017). درجة التناغم بين مقرر اللغة الفرنسية الفلسطيني والتدريس وامتحان الديلف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العشاوي، هدى (2004). أطفالنا وصعوبات التعلم والكشف المبكر لصعوبات التعلم للأطفال ما قبل المدرسة. دار الشجرة للنشر والتوزيع، ط1، دمشق.

أبو عفيفة، هيا (2016) أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الابداعي لطلبة الصف الثالث الاساسي في مادة اللغة العربية. جامعة الشرق الأوسط، الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

العكر، منار (2011) صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

عليان، رحي. والطوباسي، عدنان (2005). الاتصال والعلاقات العامة. دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

عماد الدين، كمال، (2012). أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة،

القاضي، هيثم ممدوح (2011). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم المتمازج في تنمية مهارة التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، جامعة حسبية بن بو علي، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع7، ص1-38

الكعبي، بلاسم(2016). أثر استراتيجية مثلث الاستماع الفعال في تحصيل مادة الجغرافيا وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. جامعة بغداد، كلية تربية ابن رشد للعلوم الانسانية، مجلة الأستاذ، ع 219، م2، ص303-328

الكفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ط1 القاهرة.

مذكور، علي (1991). تدريس فنون اللغة العربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة.

مزيد، زينب (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، كلية التربية الأساسية. مجلة الأستاذ، ع 203، ص1003-1028.

مستريحي، قطنة(2006). أثر برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

المشهرأوي، حسن(2017). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة.

مصطفى، بوهني(2016). رؤى ابن خلدون في طرق اكتساب الملكة اللسانية من خلال مقدمته، مجلة النص، جامعة منتوري، قسنطينة ع 20، ص22-31.

ابن المقفع، عبد الله.(1999). الأدب الصغير والأدب الكبير. دار الكتاب العربي، ط3، بيروت، لبنان

الناقعة، صلاح وشيخ سعيد، ابراهيم(2009). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. الجامعة الاسلامية غزة، بحث علمي غير منشور.

الناقعة، محمود. وطعيمة، رشدي(1983). كتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى، السعودية، ج1، ط3.

يونس، فتحي وعلي، مذكور، والناقعة، علي ومحمود، كمال(1981). أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة للطباعة والنشر، ط1، القاهرة.

المراجع الإلكترونية العربية:

البرجاوي، مولاي(2013).قراءة في المفاهيم التربوية: البرنامج والمنهاج أنموذجا.الألوكة الثقافية

<http://www.alukah.net/culture/0/56850>

السيد، يوسف (2016)،الاتصال اللغوي ومجالاته، كلية دار العلوم،جامعة القاهرة، مكتبة الالوكة

ط1، مصر، القاهرة. على الرابط: www.alukah.net/library/0/110081 تاريخ الاسترجاع 2018/7/24

مجموعة كتب مهارات التعامل مع الغير، مهارة الإصغاء والحوار، ص 131-132

www.makktaba.com/2012/09/Book-listening-and-dialogue-skills.html تاريخ الاسترجاع 2018/7/24

ثالثاً: المواقع الإلكترونية العربية:

الدبلوماسية الفرنسية(2018)، وزارة أوروبا والشؤون الخارجية

<https://www.diplomatie.gouv.fr/ar/apprendre-le-francais/>

السعو، صابرين(2016). مفهوم مهارة الاستماع. <https://mawdoo3.com/> تاريخ الاسترجاع 2018/7/24

السرغاني، راغب (2010) موقف عتبة بن ربيعة مع رسول الله، موقع قصة اسلام

<https://islamstory.com/ar/artical/221> تاريخ الاسترجاع 2018/7/12

شرقي، نادية (2010). مهارات الاستماع وكيفية التدريب عليها. موسوعة التعليم والتدريب على

الرابط <http://ar.shvoong.com/books> تاريخ الاسترجاع2018/7/24

العميري، عبد المنعم (2013). الإستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهارتي الإستماع والتحدث.

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=839 تاريخ الاسترجاع2018/7/13

موقع بيت المعرفة (2016). بحث حول علم الأصوات الفونيتيك والفنولوجيا"

www.baytelmarefa.com/2016/12/blog-post_18.html تاريخ الاسترجاع 2018/7/24

مهارات التعامل مع الغير، مهارة الإصغاء والحوار، على الرابط:

<https://drive.google.com/file/d/0BxkYDn0AAh50MGp0dktFQVB2UWM/preview164-163>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Unité des Politiques linguistiques.(2018) Council of Europe, **CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER.** Strasbourg, France.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

MANITOBA(2005) **Des outils pour favoriser les apprentissages Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année**
www.edu.gov.mb.ca

Arthur,S. (2006) Arthur, **What Works Clearinghouse. Educational Television Intervention Repot .** ERIC.

Carl, R. and Richard F.(1987) excerpt from **ACTIVE LISTENING Communicating in Business Today** R.G. Newman, M.A. Danzinger, M. Cohen (eds) D.C. Heath & Company.

Guan, X.(2005) **l'Entrainement à l'utilisation des stratégies d'écoute-Vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2.** Université Lumière Lyon2. Thèse de master inédite. P.26

De Grandpré, M. (2016). **Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.** Thèse de doctorat inédite. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Graham, S. (2006) **Listening comprehension: the learners' perspective.** *System*, vo.34 (2). Pp165-182

Helaly, H.(2000) **Effectiveness of some Approches in Developing Listening skills in Arabic for elementary school.** Helwan University, Cairo, Unpublished thesis for master degree.

Lubino, P.(2016) **COMMENT ÊTRE PLUS EFFICACE EN COMPRÉHENSION ORALE ?** sur le lien :
<http://tenseignes-tu.com/le-point-sur/comprehension-orale-efficacite/>

Nolin, R. (2013). **Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.** Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal. *publié le 12/08/2016*

Nelson-Jones,R. (2003). **Basic Counselling Skills A helper's manual, New Delhi, Sage Publications.** P.p 43-44

Shouyuan, W. (2003), « **les théories et la pratique de l'enseignement de la compréhension orale des langues étrangères** » Beijing, Edition de la recherche et de l'enseignement des langues étrangères. P.16

Gallon,F. Himber,C. Rastello.C, and Gaudel,A.(2015) **Le Kiosque 2 - Guide pédagogique.Hachette FLE, France** CODE: 1555341

Gallon,F. Himber,C. Rastello.C, and Gaudel,A.(2015) **Kiosque 2 – Livre de l'élève.Hachette FLE, France** CODE: 1555341

Badon, P. (2018) **S Sonore [Z] et S Sourd [S]**

<https://www.francaisavec pierre.com/s-sonore-z-et-s-sourd-s/> 2018/7/24

HR4FREE.(2016)**Techniques de communication: la définition de l'écoute active selon Carl Rogers.** (2016)

<http://hr4free.com/fr/Techniques-de-communication%C3%A9coute-active->
(dernière visite 24/7/2018)

Skills you need.(2018). Signs of Active Listening

<https://www.skillsyouneed.com/ips/active-listening.html>

ArchiConsulat Général de France à Jérusalem(2018)

<https://jerusalem.consulfrance.org/Liste-des-ecoles-privees-proposant>

الملاحق

ملحق رقم(1) الأداة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
Al-Quds University

السادة لجنة المحكمين الكرام،،،

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان اثر برنامج قائم على الإستماع الفعال " في تنمية مهارتي فهم المسموع والتعبير الشفهي لدى طالبات اللغة الفرنسية في الصف العاشر الأساسي في مديرية ضواحي القدس. وتضع بين ايديكم مقياسين لتقييم مهارات فهم المسموع والتعبير الشفوي لدى طالبات صفوف اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية للمنهاج الفرنسي Kiosque 2. وبصفتكم من ذوي الخبرة والاختصاص أرجو التكرم بتعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه مناسباً شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: عذاري عريقات

الدراسات العليا، كلية العلوم التربوية - ماجستير أساليب تدريس /جامعة القدس-حرم أبوديس

يرتكز كل من المقياسين على مكونات اللغة الخمس وهي:

1- الأصوات

2- الصرف

3- القواعد ونحو الجمل

4- المفاهيم والمعاني

5- البرجماتية (الاستعمال الاجتماعي للغة

ملحق (1) أداة الدراسة قبل التحكيم:

المهارات										الرقم	المكون القوي	
التعبير الشفهي					فهم المسموع							
الدرجات					الرقم	الدرجات						
كثيرة جدا	كثيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		كثيرة جدا	كثيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		
					1.						1.	الفونولوجي (الأصوات)
					2.						2.	
					3.						3.	
					4.						4.	
					1.						1.	المورفولوجي
					2.						2.	

					تكون الطالبة جمل بميزان صرفي مضبوط	.3									تحدد الطالبة التصريف السليم للفاعل وفق الفاعل.	.3	
					تتردد الطالبة في الحديث عند الوصول إلى تصريف الفعل	.4									تستطيع الطالبة كتابة تنمة تصريف الفعل المذكور في التسجيل الصوتي	.4	
					عند التحدث عن حدث في المضارع تستخدم الطالبة تصريف الزمن الماضي	.5									تميز الطالبة ظروف الزمان المتعلقة بالمضارع	.5	
					عند التحدث في عن حدث في الماضي تستخدم الطالبة الزمن المضارع	.6									تميز الطالبة ظروف الزمان المتعلقة بالماضي	.6	
					تستخدم الطالبة ضمير "هو" لوصف فتاة عند قياس مهارة التعبير الشفهي	.7									تحدد الطالبة إن كان الموصوف في التسجيل الصوتي مذكر أو مؤنث	.7	
					تستخدم الطالبة ضمير "هي" لوصف شاب عند قياس مهارة التعبير الشفهي	.8									تستطيع الطالبة اختيار الصورة التي تتحدث عن الضمير الغائب المذكر وفق ما سمعه في التسجيل	.8	
					تعبّر الطالبة لفظيا عن صورة معينة دون أخطاء	.1									تختار الطالبة الصورة التي عبر عنها في الموقف الصوتي اختيارا سليما	.1	قواعد ونحو الجمل
					تكرر الطالبة الجمل المذكورة لهم بلفظة سليمة من الأخطاء	.2									تضع الطالبة دائرة حول الجملة التي ذكرها التسجيل الصوتي	.2	
					تستخدم الطالبة الزمن الملائم للحديث عن العطلة الصيفية الماضية طيلة وقت حديثهم	.3									توفق الطالبة الجملة المذكورة مع ظرف الزمان الصحيح	.3	
					تجيد الطالبة الاستطراد بما لديهم من مخزون لغوي بسيط حول حدث معين	.4									تكمل الطالبة بناء جملة مذكورة في التسجيل بناءً سليما	.4	
					تصف الطالبة الغرفة الصفية وحجمها وتعبّر عن ذلك بشكل سليم	.1									تختار الطالبة الصورة التي عبر عنها صوتيا حول الحجم السليم لشيء معين	.1	
					تستطيع الطالبة الحديث عن ممتلكاتها وألوانها بشكل سليم.	.2									تضع الطالبة دائرة حول اللون البنفسجي فإنهم يميزونه بدقة بين 5 ألوان أخرى	.2	مفاهيم ومعاني
					تجيد الطالبة ذكر رقم صفحات الكتاب بشكل سليم	.3									عند الاستماع لرقم هاتف يستطيع الطالبة تدوينه مباشرة دون إعادة	.3	
					تستطيع الطالبة عند لعب الأدوار شفهايا ذكر قياس	.4									تختار الطالبة قياس الملابس التي	.4	

البرجماتية (الاستعمال الاجتماعي للغة)

					الملابس المناسب لها						تذكر في التسجيلات الصوتية في المحال التجارية		
					تستطيع الطالبة مناقشة السعر مع البائع في لعب الأدوار	.5					تسجل الطالبة السعر لسلمة معينة عند الاستماع لذلك	.5	
					تبدو على ملامح وجه الطالبة انطباعها أثناء تعبيرها عن أفاظ معينة.	.1					تميز الطالبة مشاعر الشخص المتكلم تمييز صحيحا	.1	
					تراعي الطلبة عند الحديث استخدام الضمير المعبر عن الموقف إن كان رسميا وغير رسميا	.2					تجيد الطالبة التمييز بين الخطاب الرسمي والخطاب الغير الرسمي	.2	
					تعود الطالبة للموضوع المتحدث عنه بسهولة حتى لو حدث إنقطاع لذلك الموضوع	.3					تتابع الطالبة الاستماع باتقان لموضوع حتى لو حدث تشويش لذلك	.3	
					تحصي الطالبة عددا من الكلمات التي تستخدم للوداع	.4					تحدد الطالبة الصورة التي تحدث عنها التسجيل الصوتي حول الوداع	.4	
					تستخدم الطالبة أحيانا مرادفات بالانجليزية خلال حديثهم لأنهم لا يعرفون المعنى بالفرنسية	.5					لا تدون الطالبة اجابة فهم المسموع إلا بالفرنسية وكما ذكرت	.5	
					تتمتع الطالبة بثقة عالية عند التحدث باللغة الفرنسية	.6					تنفر الطالبة من حصة فهم المسموع	.6	
					لا تجيب الطالبة مباشرة عن أي سؤال يوجه لها شفها	.7					تترك الطالبة عدد من الأسئلة دون اجابة في اختبارات فهم المسموع	.7	
					لا تحتاج الطالبة لتكرار السؤال لها لتجيب عليه شفها	.8					تحتاج الطالبة إلى ان أعيد تكرار التسجيل لهم 3 مرات لتجيب على كافة الأسئلة	.8	
					تتقمص الطالبة الأدوار التي تسند إليها بشكل جيد	.9					تستطيع الطالبة التمييز بين أكثر من صوتين لأشخاص في التسجيلات الصوتية	.9	

ملحق (2) أسماء الخبراء والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة

الاسم	مكان العمل	طبيعة العمل	مقياس مهارة الفهم المسموع	مقياس مهارة التعبير الشفوي	البرنامج التدريبي
د. ايناس ناصر	جامعة القدس	د.أساليب تدريس	/	/	
أ.د.عفيف زيدان	جامعة القدس	د.أساليب تدريس	/	/	
د.علي أبو راس	جامعة القدس	د.أساليب تدريس	/	/	
د. غسان سرحان	جامعة القدس	د.أساليب تدريس	/	/	/
د. ابراهيم عرمان	جامعة القدس	د.أساليب تدريس	/	/	
أ. نبيلة بوسطيحة	مدرسة براهيمى منور-الشط- ولاية الطارف/الجزائر	معلمة لغة فرنسية	/	/	/
أ.لوريان صنصور	مدرسة سانت جوزيف -رام الله	معلمة لغة فرنسية	/	/	/
أ. وهيبية بن عزوت	الدراسات العليا-بوزريعة- الجزائر العاصمة	محاضرة لغة فرنسية	/	/	
أ.عبد القادر علي الأحمر	الجمعية الوطنية لمعلمي اللغة الفرنسية في الجزائر ANEF	محاضر لغة فرنسية	/	/	

ملحق رقم (3) أداة الدراسة بشكلها النهائي (بعد التحكيم):

مقياسا فهم المسموع و التعبير الشفهي. (عدد الفقرات 60 فقرة)

المهارات					المكون الفوني	الرقم	الفونولوجي (الأصوات)	المورفولوجي (الصرف)										
التعبير الشفهي									فهم المسموع									
الدرجات									الفقرات	الدرجات	الفقرات	الدرجات	الفقرات					
قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة						كبيرة جدا				
					تستطيع الطالبة لفظ الصوت [ε] لفظا سليما	1.							تختار الطالبة صوت [ε] من مجموعة كلمات اختيارا سليما	1.				
					تستطيع الطالبة لفظ الصوت [e] لفظا سليما	2.							تختار الطالبة صوت [e] من مجموعة كلمات اختيارا سليما	2.				
					تلفظ الطالبة الكلمات المحتوية الأحرف [P] أو [b] بشكل سليم	3.							تميز الطالبة بين الأصوات [p] و [b] تمييزا سليما	3.				
					تستطيع الطالبة إعطاء مثال لفظيا لكلمات تحتوي على الصوت [ā]	4.							تستخرج الطالبة الكلمات المحتوية على الصوت [ā]	4.				
					تستطيع الطالبة وصف صورة تحتوي على صورة ولد أ بنت وتوظيف الضمير السليم	1.							تميز الطالبة عند الاستماع إن كان المخاطب مذكراً أو مؤنثاً	1.				
					تجيد لطلبة لفظيا مطابقة العدد بالمعدود في كل من التفريد والجمع	2.							تحدد الطالبة الكلمات المفردة مجرد الاستماع لها	2.				

					تكون الطالبة جملاً بميزان صرفي مضبوط	.3					تحدد الطالبة التصريف السليم للفاعل وفق الفاعل.	.3	
					تتردد الطالبة في الحديث عند الوصول إلى تصريف الفعل	.4					تستطيع الطالبة كتابة تنمة تصريف الفعل المذكور في التسجيل الصوتي	.4	
					عند التحدث عن حدث في المضارع تستخدم الطالبة تصريف الزمن الماضي	.5					تميز الطالبة ظروف الزمان المتعلقة بالمضارع	.5	
					عند التحدث في عن حدث في الماضي تستخدم الطالبة الزمن المضارع	.6					تميز الطالبة ظروف الزمان المتعلقة بالماضي	.6	
					تستخدم الطالبة ضمير "هو" لوصف فتاة عند قياس مهارة التعبير الشفهي	.7					تحدد الطالبة إن كان الموصوف في التسجيل الصوتي مذكر أو مؤنث	.7	
					تستخدم الطالبة ضمير "هي" لوصف شاب عند قياس مهارة التعبير الشفهي	.8					تستطيع الطالبة اختيار الصورة التي تتحدث عن الضمير الغائب المذكر وفق ما سمعه في التسجيل	.8	
					تعبّر الطالبة لفظياً عن صورة معينة دون أخطاء	.1					تختار الطالبة الصورة التي عبر عنها في الموقف الصوتي اختياراً سليماً	.1	قواعد و نحو الجمل
					تكرر الطالبة الجمل المذكورة لهم بلفظة سليمة من الأخطاء	.2					تضع الطالبة دائرة حول الجملة التي ذكرها التسجيل الصوتي	.2	
					تستخدم الطالبة الزمن الملائم للحديث عن العطلة الصيفية الماضية طيلة وقت حديثهم	.3					توفق الطالبة الجملة المذكورة مع ظرف الزمان الصحيح	.3	
					تجيد الطالبة الاستطراد بما لديهم من مخزون لغوي بسيط حول حدث معين	.4					تكمل الطالبة بناء جملة مذكورة في التسجيل بناءً سليماً	.4	
					تصف الطالبة الغرفة الصفية وحجمها وتعبّر عن ذلك بشكل سليم	.1					تختار الطالبة الصورة التي عبر عنها صوتياً حول الحجم السليم لشيء معين	.1	مفاهيم ومعاني
					تستطيع الطالبة الحديث عن ممتلكاتها وألوانها بشكل سليم.	.2					تضع الطالبة دائرة حول اللون البنفسجي فإنهم يميزونه بدقة بين 5 ألوان أخرى	.2	
					تجيد الطالبة ذكر رقم صفحات الكتاب بشكل سليم	.3					عند الاستماع لرقم هاتف تستطيع الطالبة تدوينه مباشرة دون إعادة	.3	
					تستطيع الطالبة عند لعب الأدوار شفهيًا ذكر قياس	.4					تختار الطالبة قياس الملابس التي	.4	

					الملابس المناسب لها						تذكر في التسجيلات الصوتية في المحال التجارية		
					تستطيع الطالبة مناقشة السعر مع البائع في لعب الأدوار	.5					5. تسجل الطالبة السعر لسلمة معينة عند الاستماع لذلك		
					تبدو على ملامح وجه الطالبة انطباعها أثناء تعبيرها عن أفاظ معينة.	.1					1. تميز الطالبة مشاعر الشخص المتكلم تمييز صحيحا		
					تراعي الطلبة عند الحديث استخدام الضمير المعبر عن الموقف إن كان رسميا وغير رسميا	.2					2. تجيد الطالبة التمييز بين الخطاب الرسمي والخطاب غير الرسمي		
					تعود الطالبة للموضوع المتحدث عنه بسهولة حتى لو حدث انقطاع لذلك الموضوع	.3					3. تتابع الطالبة الاستماع باتقان لموضوع حتى لو حدث تشويش لذلك		
					تحصي الطالبة عددا من الكلمات التي تستخدم للوداع	.4					4. تحدد الطالبة الصورة التي تحدث عنها التسجيل الصوتي حول الوداع		
					تستخدم الطالبة احيانا مرادفات بالانجليزية خلال حديثهم لأنهم لا يعرفون المعنى بالفرنسية	.5					5. تدون الطالبة اجابة فهم المسموع بالفرنسية وكما ذكرت		
					تتمتع الطالبة بثقة عالية عند التحدث باللغة الفرنسية	.6					6. تنفر الطالبة من حصة فهم المسموع		
					تجيب الطالبة مباشرة عن أي سؤال يوجه لها شفويا	.7					7. تترك الطالبة عدد من الأسئلة دون اجابة في اختبارات فهم المسموع		
					تحتاج الطالبة لتكرار السؤال لها لتجيب عليه شفويا	.8					8. تحتاج الطالبة إلى ان اعيد تكرار التسجيل لهن 3 مرات لتجيب على كافة الأسئلة		
					تتقمص الطالبة الأدوار التي تسند إليها بشكل جيد	.9					9. تستطيع الطالبة التمييز بين أكثر من صوتين لأشخاص في التسجيلات الصوتية		

ملحق رقم (4) أسئلة أرفقت بأداتي فهم المسموع للصف العاشر

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة:

بين يديك أسئلة لمهارتي الفهم المسموع للصف العاشر، والمطلوب قراءة الأسئلة بتمعن وتدوين الإجابة بالمكان المخصص.

تتكون هذه الورقة من 5 أسئلة ، علماً بأن الدرجة الكلية هي (150) درجة
الرجاء التكرم بكتابة اسم مدرستك ورقمك ورقم الشعبة في المستطيل أدناه.

ملاحظة : زمن المخصص للإجابة هو 45 دقيقة

اسم المدرسة:
رقم الطالبة:
الشعبة:

Exercice 1 : Entendez- vous le son [ɛ] ou le son [e] ? Cochez la case correspondante.

	[ɛ]	[e]
1		
2		
3		
4		

Exercice 2 : Indiquez si vous entendez le son

	Oui	Non
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Exercice 3 : Ecoutez et indiquez si vous entendez le son [p] ou [b]

	[p]	[b]
1		
2		
3		
4		

Partie 2

Ex 1: Ecoutez et indiquez, qui a laissé un message sur répondeur ?

- a. Une secrétaire
- b. Un collègue
- c. Un médecin

Ex 2 : Ecoutez et indiquez si vous entendez un objet *singulier ou pluriel*

	Singulier	Pluriel
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Ex3 : Ecoutez et entourez le verbe que vous entendez

1. Micha *vais, fait* son devoir.
 2. Lara adore *manger, marcher*.
 3. Sandrine *appeler, a appelé* la police.
 4. George *veux, peut* sortir les cartons.
-

Ex 4: Ecoutez et complétez les phrases avec les verbes que vous entendez :

1. Karim au cinéma.
 2. Ma sœur astylos.
 3. Tu veux des bonbons.
 4. Marie..... dans un appartement.
 5. Sandra et Emilie les invitations.
-

Ex 5 : Ecoutez et indiquez si on parle au temps présent ou passé

	Au Présent	Au passé
1.		
2.		
3.		

Ex : 7 : Ecoutez et entourez. À qui est destiné le message ?

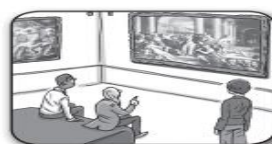
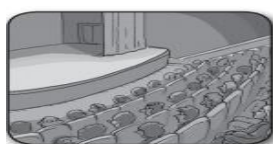


Partie 3 :

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

Vous entendez cette annonce. Répondez aux questions.

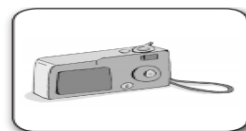
1. Où entendez-vous ce message ?



2. Ça va commencer dans combien de temps ?

.....

3. Il est interdit d'entrer avec ...



4. Que devez-vous faire avant d'entrer ?

.....

5. Ce message est diffusé...

- A. Le matin.
- B. L'après-midi.
- C. Le soir.

Partie 4 : Ecoutez ce message sur le répondeur puis répondez.

1. Carine veut acheter l'aquarium...



A



B



C

3. La taille de T-shirt que Carine a acheté...

a.36 b.38 c.32

4. le numéro de téléphone de Carine

est.....

5. Carine a dépensé....

a. 60 euros b. 65 euros c. 75 euros

6. Elle est ...

a. Contente b. triste c. satisfaite

Bonne Chance

Athari Erekat

تمرين من كراسات الطالبات حول الكلمات المفتاحية للأفكار الرئيسية للنص المسموع

avec la maman

Dialogue	1	2	3	4
Où ?	maison	à la fête	maison	cuisine
Qui ?	Elle fille avec maman, mes sœurs	un fille	sa maman si ne refuse pas	famille
Quoi ?	allé avec ses sœurs	Laura Tomi	un frère Mère / fils	manger Pizza
Comment ?	en bus	danser	Elle a demandé à son fils de faire le ménage	déjeuner
Quand ?	Cesoir	X	X Ce matin	soir
avec qui ?	mes sœurs	Tomi	sa	fils, Mère Père

تمارين من كراسات الطالبات على مهارة فهم المسوع وحول تمييز المخاطب منكر أم مؤنث:

Dialogue

⇒ tu parles avec ton amie. Vous voulez préparer
au téléphone
une fête surprise pour l'anniversaire
de votre amie claudie ?

⇒ Qu'est-ce que tu veux préparer ?
les boissons, les ballons etc...

⇒ Écoutez les déterminants et indiquez
si on parle une fille ou un garçon,
cochez

	1	2	3	4	5	6
un garçon		/	/		/	/
une fille	/		/	/		
on ne sait pas			/			

تمريبات حول الكلمات المفتاحية المتعلقة بمكون السياق الاجتماعي في التعبير الشفهي:

4 Comprendre une discussion entre locuteurs natifs

— Repérer le sujet de la discussion

Activité 25

Vous allez entendre quatre petits dialogues, placez les mots clés en face du dialogue qui correspond.

Mots clés : téléphone – fête – cinéma – voyage – partir – prêter – donner – rendez-vous – envoyer – Amérique du Sud – palace – photos – appel

Dialogue	Mots clés (quoi, où, comment)
1	
2	
3	
4	

Activité 26

Écoutez cette conversation. Identifiez les sentiments exprimés.

TRISTESSE COLÈRE ANNULATION DÉPART DÉCEPTION VOYAGE

— Repérer les différents locuteurs

Activité 27

Écoutez le document et répondez à la question en choisissant la réponse qui correspond.

Qui parle ?

- Un consultant informatique.
- Un directeur de magasin.
- Un secrétaire médical.
- Un professeur d'université.
- Un employé.

Activité 28

Vous entendez ces documents sonores. Cochez la colonne du tableau qui qualifie le mieux chacun des documents.

	😊	☹️
Doc 1		
Doc 2		
Doc 3		
Doc 4		

2 Comprendre un message oral

— Repérer les mots clés

Activité 9

Vous entendez trois messages. À qui s'adresse chaque message ? Remplissez le tableau ci-dessous.

	Destiné à	Mots clés
Message 1	La voisine	« chez vous »
Message 2		
Message 3		
Message 4		

Activité 10

Écoutez ce message et répondez en cochant sous l'image qui correspond.

1 - Il faut ...



A



B

2 - Demain avant...

10 h 00

12 h 00

— Repérer un événement personnel

Activité 11

Écoutez quatre messages laissés sur un répondeur et cochez dans le tableau l'événement qui correspond à chaque message.

	Naissance	Réussite à un examen	Invitation	Anniversaire
Message 1				
Message 2				
Message 3				
Message 4				

ملحق (5) نماذج لدروس من برنامج السماع الفعّال - اعداد الباحثة عذاري عريقات

الدرس الاول: الاستماع الفعال وأهميته

عدد الحصص: 1	مصدر التمارين: le DELF A2 100% réussite
العنوان : الاستماع الفعال وأهميته	
<p>الهدف العام للدرس: أن تقوم الطالبة بأداء دور تمثيلي لردود فعل جسدية ولفظية للمستمع الفعال.</p> <p>الأهداف السلوكية:</p> <ol style="list-style-type: none">1- أن تعرف الطالبة الاستماع الفعال.2- أن تتفاعل الطالبة المستمعة مع المتحدثة مستخدمة بعض الكلمات التي تبين للمتحدث أن حديثه قد حظي بالاهتمام.3- أن تقوم الطالبة ببعض الإيماءات اللفظية للمستمع الفعال.4- أن تستخدم الطالبة (لغة الجسد) كردود فعل على كلام المتحدث. <p>تمهيد للدرس</p> <p>تبدأ المعلمة الدرس بتذكير الطالبات بالأربع مهارات التي يتناولنها لتعلم اللغة الفرنسية. وتطلب من إحدى الطالبات ذكرها. ثم تطلب من إحدى الطالبات الربط فيما بينها. فتوازي الطالبة بين: فهم المسموع والتعبير الشفهي، وفهم المقروء والتعبير الكتابي. إذاً هناك علاقة بين المهارات.</p> <p>- تحفز المعلمة الطالبات وتحثهم على الانتباه معها حيث أنه أمر مهم يجعلهم يفهمون من خلاله الدرس بسهولة. التركيز مع المعلمة والاستماع لما تقوله جيداً ثم الاستماع للنقاش الذي سيجري عندما تطرح المعلمة أسئلة معينة.</p> <p>- تشجع المعلمة الطالبات بأن الاستماع الجيد يساهم في تنمية مهارة الاستماع والحديث أيضاً.</p> <p>- تضرب المعلمة مثالا أن مقاطعة الشخص المتكلم في حديثه يدل على عدم صبر من المسمتع له.</p> <p>الإجراءات والعرض:</p> <p>تطرح المعلمة على الطالبات السؤال التالي: كيف نعرف أن شخص ما يستمع لها جيداً؟</p> <p>تبدأ الطالبات بتخمين الاجابات (اجابات متوقعة : عندما يحدق النظر في وجهي...عندم يقول كلمات معينة تشير انه منتبه لي ، عندما يرسل لي اشارات في نظره كاستجابات وانفعالات.)</p> <p>تبدأ المعلمة بتلخيص اجابات الطالبات من خلال ما يلي:</p> <p>-أمثلة على كلمات:</p> <p>أعطي أمثلة على الكلمات التي يقولها المستمع ويستدل المتحدث من خلالها أن كلامه مسموع ومفهوم. ..تأخذ المعلمة أمثلة الطالبات وتضعها في جدول</p> <p>نعم..موافق D'accord ... oui</p> <p>وماذا إذا... Et alors? ...</p> <p>بلا... Si....</p> <p>ثم ماذا بعد... Et après</p> <p>هذا حقاً... C'est vrai...</p>	

بصدق؟ أنت جادة فيما تقولي؟ Ah bon!

هذا رائع: c'est magnifique

-أمثلة على أصوات، تأخذ المعلمة أمثلة الطالبات وتضعها في جدول. وتضيف لها:
الأصوات اللارادية الدالة على التفاعل مع المتحدث: mmm... mmm...

Yeuh .. pas

D'acc و كأنها كلمة أوافق d'accord لكن مقطوعة بسبب متابعة المتحدث لكلامه.

Oufff... للدهشة من شيء صعب.

Berg للتعبير عن الاشمئزاز أو القرف.

Yeouhou للتعبير عن الفرحة.

Oh là là للتعبير عن الاعجاب بشيء ما.

- أمثلة على لغة الجسد : كأن تقوم الطالبة المستمعة بتحريك رأسها للأمام أو إمالتها إلى أحد الجانبين كدلالة على الانتباه لما يقوله المتحدث.

النظر في عيون المتحدث أو في جبهة الرأس أشخاص الذين لديهم خجل زائد. وضع اليد على الفم للتعبير عن الدهشة.
-التقويم التكويني: تطلب المعلمة من إحدى الطالبات بالتحدث إلى طالبة أخرى حول "عطلتها الصيفية الماضية" لمدة دقيقتين ونصف. على أن تسمع لها الطالبة الأخرى دون مقاطعة وأن تبين للمتحدثة بأنها تستمع بوعي لما تقوله وفقاً لدلالات الاستماع الفعال: اللفظية، الإيمائية، الجسدية.

ثم تطلب المعلمة من بقية الطالبات النظر إلى الطالبة المستمعة وملاحظة ردود فعلها اللفظية والحركية والإيمائية. ورصدها وأيضاً ملاحظة ردود فعل المتحدث على تلك الإيماءات.

-تحلل الطالبات الموقف الذي جرى أمامهن ويعطين الأمثلة على ردود أفعال المستمع الجيد الذي لا يقاطع وينتبه جيداً للكلام. تقوم إحدى الطالبات بتلخيص الموقف التعليمي

التقويم الختامي: تقوم كل طالبة بالحديث إلى زميلتها المجاورة لها حول موضوع "عطلتها الصيفية الماضية"

تقوم المعلمة بمتابعة الطالبات وذلك بالمرور بجانبهن أثناء القيام بالتمرين وتأخذ الملاحظات حول أدائتهن.

ملاحظات المعلمة: لاحظت المعلمة انسجام الطالبة الواعي مع حديث زميلتها المتحدث. على الرغم من وقع المتحدث بأخطاء قواعدية إلا أنها وظفت قدر مطلوب من المعاني حول العطلة الصيفية. كما أن المستمعة تركت دلالات للمتحدثة أن حديثها مستمع له بانتباه وفهم تأمين.

الدرس الثاني : الأصوات [e] , [ε] et [ā]

الهدف: التمييز بين الأصوات [e] , [ε] et [ā]

التمهيد: تكتب المعلمة الكلمات التالية على السبورة:

ses, regarder, université

mère, treize, faites, belge

campagne, dentiste

تسأل المعلمة عن هذا التصنيف للكلمات وتطلب منهن قراءتهن.

تلاحظ الطالبات أن كل مجموعة لها الصوت نفسه

[e] , [ε] et [ā]

اجراءات الدرس:

تسأل المعلمة الطالبات عن الصوت للكلمات في المجموعة الأولى والثانية والثالثة فيجبن بالترتيب لفظاً

توضح المعلمة أنه بالفرنسية لفظة الصوت لها شكل محدد يختلف عن الحرف الأصلي للصوت.

[e] , [ε] et [ā]

توزع المعلمة على الطالبات ورقة العمل وتطلب منهن قراءة السؤال. والانتباه مع التسجيل الصوتي الذي سيذكر مجموعة من الكلمات بحيث يذكر

كلمة ويتوقف ل 6 ثواني. على الطالبة أن تصنف الكلمة في جدول لصوت الملائم لها

تضع الطالبات اشارة حول الصوت الذي استمعن له.

تطلب المعلمة من الطالبات تكرار لفظة الصوت

مع نهاية كل تمرين.

تطلب المعلمة من الطالبات إعطاء أمثلة على الصوت:

[e] , [ε] et [ā]

التمرين رقم 4 في ورقة العمل تصنيف الكلمات حسب لفظها في جدول، بحيث تعمل الطالبات أزواجاً لايجاد الاجابات الصحيحة.

الأدوات المستخدمة في الحصة: جهاز كمبيوتر، سماعات، CD، كتاب **Exercices de phonétique pour la classe** تمارين ص

ملحق (6) تسهيل المهمة - الأذن الرسمي

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

الرقم: ب د ع/105/03/18
التاريخ: 2018/03/05

حضرة مدير التربية والتعليم المحترم
ضواحي القدس

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : عذاري مصطفى موسى عريقات، ورقمها الجامعي (21520412) من تخصص

ماجستير أساليب التدريس، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" أثر برنامج قائم على الاستماع الفعال في تنمية مهاراتي فهم المسموع والتعبير الشفهي في

اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها للحصول على

المعلومات المطلوبة، ولتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساليب التدريس
كلية العلوم التربوية

ملحق (7) تسهيل المهمة-الأذن الرسمي

Quds University
Educational Sciences
Special Education Department

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
دائرة التربية الخاصة

السادة : في مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة الباحثة عذاري مصطفى موسى عريقات

تحية طيبة وبعد:،،،،،

تقوم الطالبة عذاري عريقات بإجراء دراسة حول الاستماع الفعال في اللغة الفرنسية (رسالة ماجستير)، لذا نرجو من حضرتكم التكرم بالسماح للطالبة بتسهيل مهمتها في تطبيق ادوات الدراسة في مدرسة بنات العيزرية الثانوية الموقرة لانجاح هذا العمل الذي يعود بالفائدة على طريقة تدريس مادة اللغة الفرنسية شاكرين لكم حسن التعاون.

مع فائق الاحترام والتقدير

التوقيع

رئيس دائرة التربية الخاصة

د. سعيد عوض

دائرة التربية الخاصة
Special Education Department

جامعة القدس
AL-QUDS UNIVERSITY

فهرس المحتويات

1.....	الفصل الأول
1.....	مشكلة الدراسة وأهميتها :
1.....	1.1 المقدمة:
2.....	2.1 مشكلة الدراسة:
3.....	3.1 أهداف الدراسة:
4.....	4.1 أسئلة الدراسة:
4.....	5.1 فرضيات الدراسة:
5.....	6.1 أهمية الدراسة :
6.....	7.1 حدود الدراسة:
6.....	8.1 مصطلحات الدراسة :
9.....	الفصل الثاني
9.....	الإطار النظري والدراسات السابقة:
9.....	1.2 الأدب التربوي النظري:
9.....	1.2.2 الاستماع وعلاقته بالمهارات اللغوية الأخرى:
11.....	2.2.2 مميزات عملية الاستماع:
11.....	3.2.2 أشكال عملية الاستماع:
12.....	4.2.2 المكونات اللغوية الخمس في العملية الاتصالية:
15.....	5.2.2 الاستماع الفعال:
17.....	6.2.2 أهمية الاستماع الفعال :
19.....	7.2.2 الاستماع الفعال والمسؤولية الملقاة على عاتق المعلم :
21.....	8.2.2 الفرق بين المستمع المتيقظ والمستمع غير المنتبه:
28.....	9.2.2 العلاقة بين الاستماع الفعال والتعبير الشفهي:
29.....	2.2 الدراسات السابقة:

45	الفصل الثالث :
45	الطريقة والاجراءات
45	1.3 منهج الدراسة
46	2.3 مجتمع الدراسة:
46	3.3 عينة الدراسة:
53	4.3 أدوات الدراسة:
61	الطريقة واجراءات الدراسة:
65	الفصل الرابع
65	1.4 نتائج الدراسة
74	الفصل الخامس
74	مناقشة النتائج والتوصيات :
74	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:
80	2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:
83	5.5 التوصيات :
84	المصادر والمراجع:
92	الملاحق