بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة

اطروحة قدمتها إلى

مجلس كلية التربية –إبن رشد– جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية
(مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها)

فائــزة محمد فخري العزاوي

بإشراف

الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي

١٤٢٤هـ ٢٠٠٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿الذين يَسْتَمعُونَ القَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ اوْلئكَ الَّذِينَ
هَدَاهُمُ اللهُ وَأوْلئكَ هُمْ أُوْلوا الألباب﴾

صدق الله العظيم

سورة الزمر / اية ١٨

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

اشهد بأن اعداد هذه الاطروحة الموسومة (بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة) التي تقدمت بها : فائزة محمد فخري العزاوي) قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية ، إبن رشد –جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في التربية (مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها)

المشرف
الاستاذ المساعد
الدكتور عبد الرحمن الهاشمي
/ / ٢٠٠٣

بناء على التوصيات، ارشح هذه الاطروحة للمناقشة

الاستاذ المساعد
الدكتور صفاء حبيب
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ /٢٠٠٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا اعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على هذه الاطروحة الموسومة بـ (بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة) وقد ناقشنا الطالبة (فائزة محمد فخري العزاوي) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد إنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراة فلسفة في التربية (مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها)

صدقت الاطروحة من مجلس كلية التربية إبن رشد، جامعة بغداد

عميد كلية التربية
/ / ٢٠٠٢

الإهداء

إلى . . .

الشجرة التي تؤتي أكلها كل حين أصلها ثابت وفرعها في

السماء الدوحة الهاشمية

رفيق دربي زوجي . . . .

أشرعة السفينة الباسقة

رفيق، أوس، سمر، سارة

أولادي . . . . . .

فائـزة

شكر و ثناء

بعد أن منّ الله على الباحثة بتوفيقه بإتمام هذا البحث العلمي المتواضع لا يسعها إلا أن تحني جبهتها ساجدة للمنعم الأكبر شكرا و ثناءا و تحمد الله (تعالى) الذي أسبغ عليها نعمته بهذا العمل الذي لا ينقطع ثوابه و تأمل أن يكون خطوة على درب العلم و المعرفة خدمة للغة التنزيل فمن واجب طالب العلم أن يشكر الله (عزّ وجل) الذي انعم عليه بهذه الفضيلة و أن يصونها بالبحث و تقصي الحقائق وان ينسب الفضل إلى أهله وفاءا وعرفانا لصاحب الفضل الأول بعد الله (سبحانه و تعالى) المشرف على الأطروحة الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي فقد وسعني صبرا في ساعات عمله و أوقات راحته و كان كلما ادلهم الأمر و تعثرت خطاي اخذ بيدي و سهل الأمر لي بملاحظاته الدقيقة و توصياته السديدة، فكان المقيل من العثرة و الباعث في النفس ألهمه و العزيمة فهو العالم، فالله اسأل أن يجزيه عني خير الجزاء .

وتذكر الباحثة بلسان العرفان والشكر للمربي الفاضل الاستاذ الدكتور نعمة رحيم العزاوي لما لقيته منه من دعم وتشجيع ورعاية علمية وتربوية وتوجيهات قيمة كان لها الاثر الكبير في انجاز متطلبات هذا البحث.

وامتنان الباحثة وتقديرها إلى لجنة مناقشة مقترحات البحوث (السمنار) لما قدمته من ملاحظات علمية وآراء سديدة اسهمت في غرس بذرة البحث الاول وهم:الاستاذ د.ماهراسماعيل الجعفري،الاستاذ د. محمد صالح التكريتي، الاستاذ د. علي السامرائي،الاستاذ د.حسن العزاوي،الاستاذ د.فاروق العزاوي، الاستاذ المساعد د.عبدالرحمن الهاشمي.

وباعتزاز أذكر الوقفة التي لا تنسى لأبنائي (رفيق ، اوس ، سمر ، سارة، اسيل، فرح) وهم يشدون أزري ويحملون عني الكثير مما يشغلني عن البحث فكانوا لي نعم المجيبون للواجب والعون فيسرعون إليّ بما تجود به شبكة المعلومات (الانترنيت) على موضوع بحثي، وما تصيده شباكهم من مصادر.

وختاماً تنشر الباحثة اشرعة الشكر والدعاء بالمثل وزيادة لكل من مد يد العون وتفضل على الباحثة بدعوة خيره أو كلمة شخصية أو معلومة نافعة من قريب أو بعيد وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

المحتـــويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	-أ-
شكر وتقدير	-ب-
المحتويات	-ج-
الجداول	-د-
الملاحق	-هـ-
ملخص الاطروحة	- و— ز-
الفصل الأول التعريف بالبحث	١-٢٧
أولاً:مشكلة البحث وأهميته	٢-٢١
ثانياً:هدفا البحث	٢٢
ثالثاً:حدود البحث	٢٢
رابعاً:تحديد المصطلحات	٢٢-٢٧
الفصل الثاني الاطار النظري	٢٨-٦٨
المبحث الاول:الاستماع	٢٩-٥١
المبحث الثاني : الكفايات	٥٣-٦٨
الفصل الثالث دراسات سابقة	٦٩-٩٠
مناقشة الدراسات السابقة	٨٤-٨٧
الموازنة بين الدراسات السابقة	٨٧-٩٠
الفصل الرابع إجراءات البحث	٩١-٩٨
مجتمع البحث	٩٢
عينة البحث	٩٣
تحديد الكفايات اللازمة	٩٤
تطبيق الاداة	٩٦
الوسائل الاحصائية	٩٧
الفصل الخامس عرض النتائج وتفسيرها	٩٩-١٢٣
الفصل السادس بناء برنامج للاستماع	١٢٤-١٥٦
الفصل السابع الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٥٧-١٦١
مصادر البحث	١٦٢-١٧٥
ملاحق البحث	١٧٦-١٩٥
ملخص البحث باللغة الانكليزية	

الجـــــــداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع مجتمع لمشرفين على مديريات تربية بغداد بحسب الجنس	٩٣
٢	عينة المشرفين بحسب المديرية و الجنس	٩٣
٣	عدد الكفايات في كل مجال من مجالات الاستبانة	٩٥
٤	المجالات التي تضمنتها الاستبانة و عدد الكفايات بصيغتها النهائية	٩٦
٥	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (التميز الصوتي) مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح و الوزن المئوي	١٠١
٦	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (التركيب اللغوي) مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح و الوزن المئوي	١٠٥
٧	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (الموضوعات التعليمية) مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح و الوزن المئوي	١٠٨
٨	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (القصة) مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح و الوزن المئوي	١١١
٩	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (الابداع الفني) مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح و الوزن المئوي	١١٣
١٠	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (المضوعات العامة) مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح و الوزن المئوي	١١٦
١١	كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع مرتبة تنازليا بحسب اوساطها المرجحة و الوزن المئوي لكل منها من غير مجالاتها	١١٧
١٢	موضوعات البرنامج و مفرداته في مادة الاستماع	١٤٣

الملاحـــــق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
١	استبانة استطلاعية حول الكفايات التعليمية اللازمة في الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي	
٢	استبانة اراء المحكمين حول فقرات الاستبانة للكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع	
٣	الاستبانة النهائية للكفايات اللازم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع	
٤	اسماء المحكمين لفقرات الاستبانة النهائية	
٥	اسماء المحكمين لصلاحية البرنامج	

بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة

ملخص اطروحة قدمتها إلى

مجلس كلية التربية –إبن رشد– جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية
(مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها)

فائــزة محمد فخري العزاوي

بإشراف
الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي

١٤٢٤هـ ٢٠٠٣م

ملخص الدراسة

ان التلميذ الذي يكمل تعليمه الى المرحلة الجامعية تحيط به عملية تعليمية قوامها المحاضرة والحوار والمناقشة، وقد تسير هذه الوسائل التعليمية بمعدل سريع قد لا تسعفه قدراته على متابعتها ما لم يكن مدرباً عليها من قبل ، وممارساً لمهارات الاستماع الاساسية من تركيز وانتباه وسيطرة على الفهم والربط والتحليل والنقد والتذوق، وذلك لان الاستماع سبيل من سبل الانسان لزيادة ثقافته وتنمية خبراته في المجتمع الذي يحيا فيه .

ان هذا المتعلم هو في النهاية انسان تواجهه مشكلات متعددة كغموض موقف او حيرة شخصية في بعض مواقف الحياة، وهو في كل هذا وغيره مطالب بان يفهم ما يسمع، ويتخذ ما يراه مناسباً لتلك المواقف ليس هذا فحسب بل هو مطالب بأن تكون لديه الرغبة الشخصية في التعلم عن طريق الاستماع بوصفه فرداً او عضوا في الجماعه، وعن طريق الاستماع نجعل لطفل يتعلم اساليب الكلام وفنونه فلابد للتلاميذ ان يعوا اهمية هذه المهارة والتدريب عليها ومن ثم اتقانها، وقد اثبتت التجارب العلمية مدى اهمية مهارة الاستماع في حياة الانسان وابرزت مكانتها بين النشاطات العقلية التي يقوم بها في العادة، على الرغم من هذه الاهمية فان مهارة الاستماع تعاني مشكلات كثيرة في مدارسنا مما دفع الباحثة الى اجراء هذه الدراسة التي استهدفت تحديد الكفايات اللازمة في الاستماع لتلاميذ الصف الصف الرابع الابتدائي وبناء برنامج في ضوء تلك الكفايات.

ولتحقيق هدفي البحث اختارت الباحثة عشوائياً عينة ممثلة للمجتمع الاصلي المؤلف من المشرفين التربويين على الصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية في المديريات العامة الاربع للتربية في محافظة بغداد (الرصافة الاولى، الرصافة الثانية، الكرخ الاولى، الكرخ الثانية) بلغت (٨٤) مشرفاً ومشرفةً بنسبة (٥٠%) من المجتمع الاصلي البالغ (١٦٥) مشرفاً ومشرفةً.

اعتمدت الباحثة الاستبانة اداة لبحثها مكونه من ست قوائم من الكفايات التعليمية اللازمة للاستماع لتلاميذ لصف الرابع الابتدائي، بنيت اعتماداً على نتائج استبانة استطلاعية وعلى ما جاء في الادبيات والدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة زيادة على خبرة الباحثة في هذا الميدان.

عرضت الباحثة الاستبانة النهائية المكونة من (٧٥) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (التمييز الصوتي و التركيب اللغوي و الموضوعات التعليمية و القصة و الابداع الفني و الموضوعات العامة) على عينة البحث بعد ان تحققت من صدقها وثباتها.

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي توصل البحث الى قائمة الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي تلك التي اعتمدها الباحثة لبناء البرنامج تحقيقاً للهدف الثاني من الدراسة الحالية ، وقد تضمن البرنامج العناصر الاتية:
الاهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، التقويم، وختم بتدريبات على مهارة الاستماع ونموذجاً لدرس تطبيقي في الاستماع.

وفي ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ان :

١- مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تتطلب كفايات عالية ومتنوعة وتقوم على التدريب المخطط علمياً وتربوياً ، وهذا الذي تفتقر له مدارسنا فلم تتح لتلميذ المرحلة الابتدائية التدريب على الاستماع، والاصغاء، واكتساب المهارات الفرعية.

٢- ان تدريس اللغة العربية ، وحاجة التعلم الى النمو اللغوي الشامل والمتوازن الذي قد لا يحققه الكفايات اللغوية لمهارة الاستماع التي توصل اليها البحث تؤكد المنهج التكاملي في اعلى وفق لتدريس نظرية الفروع

واوصت الباحثة بتوصيات عديدة منها :

١- اعتماد الكفايات التعليمية التي توصل اليها البحث الحالي ولافادة منها في تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
٢- النظر الى مهارات اللغة نظرة تكاملية للوصول الى الهدف الاسمى وهو تنمية التفكير لدى التلاميذ وتطوير القدرات الابداعية لديهم اللغوية والتبصيرية .
٣- الاهتمام بتدريس الاستماع للتلاميذ في المرحلة الابتدائية واستمرار العناية به في المرحلتين المتوسطة والاعدادية وتضمين منهاج اللغة العربية محتويات خاصة في الاستماع.

واقترحت دراسات مستقبلية منها:

١- اجراء دراسة تجريبية عن اثر البرنامج الذي توصل اليه البحث الحالي في اداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستماع.
٢- اجراء دراسة مماثلة في المرحلة الثانوية لتحديد جوانب الضعف لديهم في مهارة الاستيعاب الاستماعي وبناء برنامج علاجي خاص.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

على الرغم من ان الاستماع هو الفن اللغوي الأول، انه اكثر ما يهمل من فنون اللغة اهمالاً في مدارسنا، فالاطفال يأتون الى المدرسة ليتعلموا القراءة والكتابة، ولكنهم نادراً ما يلقون عناية في تعليم الكلام والاستماع (٤٤ستيته واخران ، ١٩٩٥ ،ص٩٤) ونتيجة لذلك نجد كثيراً ما يشتكي التلاميذ من عدم مقدرتهم على الانتباه والتركيز، وهولاء لديهم طاقة كبيرة، ومعظمهم يأتي الى المدرسة دون إعداد لعملية الاستماع التي ينبغي ان تهتم المدرسة بتنميتها (٦٠طعيمه،١٩٨٩ ،ص٨١) فهم يتركون من دون تعلم إلا قليلاً منهم، ونجد كثيراً من الاطفال يسمعون، ولكن لا يفهمون فهم يدركون الاصوات ويلاحظونها، ولكن دون فهم او تفسير، وقد يرجع كل ذلك اما لقلة مبالاة المعلم او ضعف معرفته بطبيعة عملية الاستماع بوصفها نشاطاً فكرياً تاماً كالنشاط الفكري في عملية القراءة ، كما ان من اسباب ذلك ايضاً افتراض ان الطفل يمكن ان ينمو مستمعاً جيداً من غير تعلم مقصود، فاذا كان قادراً على السماع فانه يفترض انه قادرٌ على الاستماع، ولذلك هناك بعض المعلمين ربما يظلون يشجعون التلميذ على الاستماع من دون مساعدته على تنيمية مهارات الاستماع وتطويرها، في حين أن الحقيقة التي يجب ان يعرفها المعلمون هي ان الاستماع عملية يصعب على التلاميذ اجادة بعض جوانبها. (١٠٤يونس ومحمود الناقة، ١٩٧٧ ،ص١١٥) لأن الطفل لا يستطيع ان يسيطر على المعدل الذي ينبغي ان يصغي به، والصفحة التي يسمع قراءتها ليست امامه بحيث يستطيع العودة اليها واعادة ملخص ما تحويه من افكار.

ان اهمال الاستماع في المنهج المدرسي امر يدعو الى الدهشة، ويؤدي الى ضرر بالغ، فالمهارة في الاستماع تتصل بالكفاية اتصالاً وثيقاً في العديد من الميادين الاكاديمية بالنسبة لبعض الاطفال ولا سيما اطفال المراحل الاولى والاطفال الضعاف في القراءة الذي يمثل بالنسبة لهم اهم وسيلة للتحصيل اذ ان المستمع

وليس المتحدث هو الموجه الاول للعملية التعليمية (٨٩مدكور، ٢٠٠٠ ،ص١٠٥-١٠٦)

لقد وجد اليوم ان الطفلة يحتاج في المدرسة لان يستمع مدةً اساسية ومقررة من الوقت في اليوم المدرسي، فالمعلمون يقدمون معظم توجيهاتهم شفهياً. ويقرون تعينات التلاميذ ايضاً شفوياً، ويشرحون ويدرسون بطرائق شفوية ويستخدمون الوسائل اللفظية دائماً لاثارة التلاميذ وتحركيهم واذا كان اهتمام المعلمين قد تركز مدة طويلة علف تعليم القراءة فانه ينبغي الان ان ندرك ضرورة اعداد برامج لمساعدة التلاميذ على الاصغاء الفعال لان هذا الاصغاء او الاستماع اصبح امراً ضرورياً لأنه طريق من الطرق المهمة للتعليم داخل المدرسة او خارجها على السواء (٨٠اللقاني،١٩٨١ ،ص٥٣).

لقد ثبت ان حجم استخدام الاستماع في دراسة كل الموضوعات العلمية يدل على ان المهارات الضرورية والاتجاهات السلوكية في عملية الاستماع ينبغي ان تعطى عناية في كل حجرات الدراسة في مجال واسع من النشاطات المدرسية، وان يبذل المعلمون جهدهم الصادق لتنمية مهارات هذه العملية (٨٩ مدكور، ٢٠٠٠، ص١٠٦-١٠٧)، لقد زار فريق من خبراء التربية في دول الخليج وحضر حصصاً في الاستماع، وخرج بانطباع واحد هو ان درس الاستماع لا يخرج عن مفهوم درس القراءة وادائه الا في امور يسره تشكل خصوصية يتميز بها درس الاستماع من القراءة (٨٥ المركز العربي،١٩٨٠ ، ص٤٤).

لذلك يدعو الخبراء الى بذل عناية خاصة لتعويد المتعلم الاصغاء والتركيز على ان العناية لن تكون مجدية ما لم يكن القول المسموع مما يثير اهتمام المتعلم ويشحذ رغبته في المتابعة

ان فن الاستماع اصعب من بقية فنون اللغة الاخرى، ولكم من الممكن ان ينمو الاستماع ويزداد تقدماً لدى الفرد المتعلم اذا اكثرنا التدريب على الاستماع وهذا التدريب ليس من جانب معلم اللغة العربية فحسب وانما من جانب بقية معلمي المواد الاخرى ناهيك وبعض النشاطات المدرسية ولا سيما تلك التي تتطلب الانصات التام ولها قدسية في نظر التلميذ مثل القران الكريم، والاحاديث الدينية، أو ما يطمئن اليه

التلميذ مع محاولة الافادة من كتب في اللغات الاجنبية من برامج الاستماع ووضع تلك البرامج في صورة اختبارات معينة تقدم للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية مما تتناسب مع قدراتهم لا سيما ان اللغة العربية بمفرداتها الكثيرة والترادف الموجود فيها يتيح لواضع تلك الاختبارات تنمية جانب الاستماع منه مهارات متنوعة، ولعل هذا الجانب مفتقد في اللغة العربية ولا يمكن ان يعفي المتخصصين من تقديم هذا النوع من الاختبارات من منطلق ان اللغة العربية هي اللغة الام لمتكلميها ولا حاجة لمثل هذه الاختبارات.

(٦٧عطا ،١٩٩٠،ص٥)

في ضوء ما سبق فقد آن الاوان في نظر الباحثة ان تنال مهارة الاستماع من معلمي اللغة العربية ومن القائمين على عمليات اعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها العناية التي تستحقها بحيث يجري تعلمها والتدريب عليها وقياسها بالكيفية التي تتلاءم وطبيعة هذه المهارة مما يستدعي اكسابها من اشكال التدريب والتمرين والاستعمال الفعلي لهذه المهارات الى ان تصبح جزءاً لا يتجزأ من السلوك اللغوي للتلاميذ يمارسونها ويستخدمونها في مواقف التعلم المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

لقد تعددت الدراسات والبحوث في موضوعات اللغة العربية غير ان اكثر تلك الدراسات اكدت ضعف المتعلمين في اللغة العربية كلاماً وكتابة وقراءة واستماعاً.

(٤ابوبكر،١٩٨٢،ص١٩٢)ومن الدراسات التي اجريت في هذا المجال دراسة السيد الذي انتهى الى ان التلاميذ لا يحسنون الاستماع اذ ينصرفون في مجرات الدراسة على الانصات في اثناء المناقشات والشرح واذا انتبهوا الى ذلك كان انتباههم مدة قصيرة (٦٠طعيمه، ١٩٨٩،ص٣٦) وعلى الرغم مما تنص عليه المناهج من مراعاة الاستماع في عملية التدريس ان الاستماع يهمل –غالباً– وان روعي فذلك يحدث نادراً في المرحلة الاولى من التعليم، اما في المرحلة الثانية من التعليم الاساس والمرحلة الثانوية فقد لا يتم تدريب التلاميذ على الاستماع وربما يعود ذلك الى ماوقر في ذهن بعض المعلمين ومنهم معلمو اللغة العربية ان التلاميذ يمارسون الاستماع في كل حصة يتلقون فيها الدرس بأن يكيفوا انفسهم في عملية الاستماع ويطوعوها

ليستوعبوا موداهم الدراسية وهم بهذا يتعلمون عن طريق الخبرة المناسبة. (٧٩الكندري وإبراهيم،١٩٩٦،ص٣٠).

ومع ما ثبت من ان النجاح في مهارات الاستماع يساعد على النجاح في غيره من انواع التعلم، ومع ما هو معروف من إن رجال الفكر والرأي يحسنون – أول ما يحسنون – الاستماع واستيعاب ما في ذهن المتحدث ومع كل ذلك إن مدارسنا لا توليه ما هو جدير به من رعاية واهتمام ومن اسباب ذلك:-

١- ان كثيراً من المعلمين لا يقدرونه حق قدره، لعدم الاحاطة بابعاده وآثاره.

٢- ان بعضهم يظنون ان التدريب على مهاراته غير ممكن أو قليل الجدوى.

٣- ان منهم من تمر بهم فرصة فلا يعيرونها اهتماماً ولا يحسنون استثمارها حتى لانفسهم. (٥٩ ظافر ويوسف الحمادي ، ١٩٨٤،ص١٠٣)

لهذا نجد خللاً كبيراً في العملية التعليمية يتمثل في إن التركيز في المدارس ينصب على اللغة المكتوبة اكثر منه على المسموعة، والسمع والنطق مترابطان متلازمان، بينما النظر والنطق متباعدان بل لا بد من صلة تربط بينها تبدأ بتحليل الرمز المرئي وتنتهي الى تحويله الى رمز مسموع أي إن السمع يتوسط بينها، ولهذا يجب أن تكون العناية بالسمع أشد من العناية بالنظر في العملية التعليمية ولا سيما ما ارتبط منها باللغة، وتبدو المشكلة اكبر عندما يقصر الطلاب عن المتحدث بلسان فصيح. (٢٥ جبر،١٩٨٥، ص١٧).

وينبغي ان يعني المعلمون جميعاً بتربية مهارة الاستماع وتنميتها لدى تلاميذهم واخذهم بالانتباه والتركيز والتذكر، وبعد اهمال الاستماع وعدم العناية به عند بعض الاطفال سبباً من اسباب ضعفهم في القراءة.

(٦ احمد لطفي،١٩٨٣، ص١٣٦).

وتأتي ضرورة التركيز في الاستماع في الجانب التعليمي من جهة إنه جزء اساسي في معظم برامج تعليم اللغة في الدول المتقدمة، ولا سيما بعد ان كشفت الدراسات عن إن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض البلاد يخصصون

٣٠% من الوقت المخصص للغة للكلام و١٦% للقراءة و٩% للكتابة و٤٥% للاستماع، كما كشفت دراسة حديثة عن إن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون نحو خمس ساعات في اليوم في الاستماع. (١٠٤يونس ومحمود الناقة ،١٩٧٧ ص١١٦).

وأيّاً كان الامر فالباحثة ترى انه مع التسليم بصعوبة الاستماع فان التغلب عليه امر من صميم العملية التعليمية بحيث تقدم مجالات التدريب المناسبة للتلميذ بما تنمي مهارة الاستماع لديه وتحقق اهدافه انطلاقاً من ضرورة سيطرة التلميذ على هذا الفن المهم من اللغه لان تدريس الاستماع للتلاميذ منذ البداية تكسب كلاً منهم حسن الاصغاء والاستجابة الفعالة، وحصر الذهن، ومتابعة المتحدث، وسرعة الفهم، وتلك مهارات يحتاج اليها التلميذ في حياته الدراسية ان مشكلة التعليم في مدارسنا بصفة عامة هو اننا لا ندرسها اطفالنا على اكتساب مهارات اللغة لاننا غالباً ما نتسامح في التدريب ونضيف سريعاً به إذ المفروض أن نبدأ بالنظرة الشاملة، أي اننا ندرب اطفالنا على المفهوم العام في النص المسموع إذ من السهل على المستمع في اول عهده بالاستماع أن يدرك المراد من الحديث والوصول الى غرض المتحدث (٦٧عطا،١٩٩٠، ص٣٢).

مما تقدم تبرز مشكلة الاستماع وحاجة مدارسنا الى الاهتمام به واعطائه العناية التي يستحقها، وهذا الذي يعوزنا، لذلك اختارت الباحثة هذه المشكلة للتخفيف منها واختارت مهارة الاستماع موضوعاً لاطروحتها، وهو موضوع لم تسبق دراسته في العراق – على حد علم الباحثة – عسى الله ان يوفقنا في هذا المسعى.

أهمية البحث والحاجة اليه

قال تبارك وتعالى:-

"إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً" (النساء: ٥٨)

"لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ" (الشورى: ١١)

"إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً" (الاسراء: ٣٦)

بهذا التكرار الالهي المتعمد يذكر القران السمع ويقدمه على البصر بل يركز على "طاقة السمع " ويجعلها الاولى بين قوى الادراك والفهم التي اودعها الله تعالى في الانسان ، فقد ذكر الله تعالى السمع في القرآن في اكثر من سبعة وعشرين موقعاً ، وهذا يؤكد إن طاقة السمع ارهف وادق وارق من طاقة البصر . وهذا أمر يؤكده علماء التشريع الان ، فاذا كانت هذه الطاقة بهذا القدر من القوة والرصانة والحساسية والدقة فلا أقل (تقديراً لنعمة الله تعالى وشكره عليها) من إن نعنى بها وندرب اطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفالة في حياتهم التربوية والثقافية والاجتماعية. (٨٩مدكور،٢٠٠٠، ص٥٦).

ولأن اللغة في اصلها اصوات لمعان تتداولها الناس وسبيلهم الى ذلك جهاز النطق والسمع، فاللغة بعبارة اخرى هي الكلام المستخدم لمعاينة بين فم المتكلم واذن السامع . . وقد يقال إن الاصوات هي الاخرى رموز صوتية تقوم ادلة على المعاني فنقول إن طبيعة الرمز يختلف في الحالتين، فاستخدام الكلمة المسموعة هو الاصل والنطق في الانسان جزء من الفطرة التي زوده الله (جل جلاله) بها، ولما كان الامر كذلك، فان حاسة السمع هي الاداة الفطرية التي تخلق مع الانسان للنهوض بمهمة ادراك ما يريده الناس من حوله.

(٢٥ جبر،١٩٨٥، ص٥).

ويمكن القول إن الاستماع هو عملية انسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، إذ تستقبل فيها الاذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الاصوات وكشفت معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث وسياق الحديث نفسه والخبرات والمعارف السابقة للفرد ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الانصات، وعدم التشتت والتركيز على المسموع.

(٦٠طعيمه ،١٩٨٩، ص٨٠)

اذن الاستماع هو فن من فنون اللغة العربية له مهارات كثيرة ويمكن تعليمها من خلال التدريب والممارسة، وهي على علاقة وثيقة بمهارات اللغة الاخرى، الكلام والقراءة والكتابة وتمثل هذه العلاقة وحدة للغة وتكامل مهارته ويقوم الاستماع على

عدد من المهارات والقدرات الفرعية اهمها التركيز والانتباه ومتابعة المتكلم والفهم الشامل لاهم الافكار والمضامين الواردة في الرسائل المسموعة .

(٤٤ستيته وآخرآن ،١٩٩٥، ص١٧٨-١٧٩).

الاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال لان القراءة بالاذن اسبق من القراءة بالعين، فالوليد يسمع الاصوات ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل ان يعرف القراءة بالعين، والبشرية بدأت حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها. (٤١الركابي،١٩٨٦، ص٩٠).

لا شك ان الاستماع هو اول اتصال للطفل مع اللغة، وهو الاتصال الوحيد للغه في السنة الاولى من عمره، وسيظل خلال حياته العامل الاكبر في كل نشاطاته، واذا كان الطفل يصل الى المدرسة بانماط متعلمة من الكلام مبينه على ما سمعه فان هذه الانماط تعد اساساً مهما لما تبذله المدرسة من جهد لتعليم الطفل الكلام والقراءة والكتابة.(٦٠طعيمه،١٩٨٩، ص٦)

وعلى الرغم من انه لا توجد حصص مستقلة لتعليم الاستماع اننا نستطيع تعليم هذه المهارة وتدريب التلاميذ عليها من حصص اللغة العربية جميعها لان الاستماع كما وكثير من المواقف التي تستدعي الاصغاء والانتباه كالاسئلة والاجوبة والمناقشات .

(152, www. gulfraining)

ان عملية الاتصال ليست متكلماً فقط بل هي تتضمن متكلماً مستمعاً في الوقت نفسه وقد يتبادل الاثنان الادوار ولعل الصعوبة البالغة التي يواجهها الاجنبي في بلد ما لا تتمثل ابداً في عدم تمكنه من الفهم ، فهو قد يفهم عن طريق الاشارة أو فك الرموز المكتوبة أو الاستعانة بترجمات المعنى عن طريق اللغة أو استخدام القاموس ولكن هذه الصعوبة تتمثل في عدم قدرته على فهم ما يقال له وما يقال من حوله مما يسبب له نوعاً من التوتر والاحباط. (٩٤الناقة ،١٩٧٧، ص٧١)

ذكر افلاطون منذ قديم الايام ثلاثة اسباب رئيسة مسؤوله عن عوق التفاهم بين الناس وهي :-

١- عدم القدرة على الاستماع

٢- تغيير موضوع الحديث

٣- الاصرار على اثبات صواب وجهة نظرهم مهما كان الثمن.

لقد اثبتت التجارب إن القدرة على الاستماع اداة رئيسة للوصول الى تفاهم مثمر ولا سيما في مراحل النزاع. وفي الواقع انها تؤدي دوراً كبيراً في تحقيق الميول العدوانية عند الاطراف في لحظات التوتر والانفعال.

وينبغي أن يكون واضحاً في اذهاننا أن الفهم في الاستماع لا يعني ان يسمع الانسان كل ما يقال من كلمات وعبارات ويفهمها تماماً. إذ قد يسمع كلمات وعبارات كثيرة لايفهمها وهنا يرتبك ويفقد القدرة على متابعة الحديث مع إن هذا امر طبيعي في أستماع ويمكن التغلب عليه بتمكين المتعلم من مهارات التركيز على المعنى العام في الحديث.(153, www.latef.net)

ولايفوتنا ان الاستماع الان يمارس في مدارسنا، ولكن هذا الاستماع ليس مقصوداً لذاته فالاستماع نشاط لغوي، وهو أن ننصت الى شخص اخر يقرأ من كتاب أو صحيفة أو نحو ذلك . (٣٠ الحسون والخليفة حسن . د.ت . ص١١٩) .

اذن فعملية الاستماع هي انصات اكثر مما هي سماع، وإذا كانت القراءة بصورة عامة هي عملية النظر الى الرموز المكتوبة وتعريفها وتفسيرها فان الاستماع هو عملية الانصات إلى الرموز المنطوقة وتفسيرها إي تلقي المعاني منها
(143, Russll .1955 .p15)

يكاد يجمع التربويون على ان الاستماع هو من اهم فنون اللغة ، وذلك لان الناس يستخدمون الاستماع والكلام اكثر من استخدامهم القراءة والكتابة، وقد صور احد الكتاب هذه الاهمية في الاستخدام قائلاً :- إن الإنسان المثقف العادي يستمع الى ما يوازي كتاباً كل اسبوع ويقرا ما يوازي كتاباً كل شهر و يكتب ما يوازي كتاباً كل عام. (109, Burns,1946,p49)

ويرى دون برون (Don Brown) أن المقصود بالاستماع هنا ليس السماع بل المقصود به هو الانصات: وهذا اكثر دقة في وصف المهارة التي ينبغي أن يتعلمها للتلميذ فالاستماع هو عملية انصات للرموز المنطوقة ثم تفسيرها.

(٣٣. خاطر واخران ،١٩٨٩ ، ص ٧٩)

لامراء ان اهم اهداف تدريس اللغة العربية هو التدريب والسيطرة على فنونها الاربعة وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، اذا كان الكلام والكتابة فنين (انتاجين) فإن الاستماع والقراءة فنان (استقباليان) و (انتاجيان) في آنٍ واحد. فإذا اردنا أن نرتب هذه الفنون الاربعة من حيث وجودها الزمني لدى الطفل في اطار النمو اللغوي نجد إن الاستماع شرط اساسي للنمو اللغوي بصفة عامة.

(٨٩. مدكور، ٢٠٠٠ ، ص٥٩).

لذا تعد عملية الاستماع اكثر فروع اللغة استعمالاً في التعلم، وفي احدى الدراسات التي اجرتها مريم ولت (Miriam.wilt) وجدت أن المتعلمين في المدارس الابتدائية يقضون ساعتين ونصفاً من مدة دراستهم اليومية التي تبلغ خمس ساعات في الاستماع. (131 .Logn .1960.p44)

ولقد برهنت الدراسات الحديثة على إن افضل طريقة لتعلم اللغة الجديدة هي البدء بسماعها ثم التحدث بها وبعد ذلك الانتقال الى قراءتها فكتابتها .

يقول (كاستين . Chastain .) إن تعلم اللغة الجديدة يكون في ثلاث خطوات :.

١- فهم المادة المتقدمة أولاً .

٢- التدرب على ما يتعلمه الفرد في الذهن ثانياً .

٣-توفير الفرصة لممارسة ما يجري تعلمه ثالثاً.

(١٣ بالدار ، ١٩٨٣، ص١١).

من هنا يظهر ان الاستماع اداة رئيسة في الحفاظ على المنطوق، وجوده إدائه وصحة التلفظ ، وقد حفظ صحابة الرسول الله (صلى الله عليه وسلم) القرآن الكريم لانهم سمعوه من رسول الله، ولم يحاولوا الخروج عما سمعوه ثم نقلوه الى من بعدهم على ما سمعوه. فمن اراد إن يحفظ القران سليماً كما نزل على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) اخذه عن غيره تلقيناً ثم حفظاً وهكذا تواتر الينا القرآن الكريم بالشكل الذي نزل به، زيادة على طريق القراءة لان هناك. مثلاً – فواتح السور لا يمكن قراءتها قراءة سليمة إلا إذا سمعها الفرد ممن حفظها. ومن قرأها بغير استماع من غيره نطقها على غير وجهها الصحيح مثل (ألم ، حم عسق ، كهيعص) وكان

ذلك صادراً من جبريل (عليه السلام) ((نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِيْنُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُوْنَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ)) (الشعراء : ١٩٣، ١٩٤) .

حتى اصبح القران محفوظاً في الصدور متلواً في المحاريب. (٦٧ عطا ، ١٩٩٠، ص٨١).

للاستماع اهميته التي عرفتها البشرية ، وما زالت تعرفها وادركتها المؤسسات التعليمة اللغوية ومازال ادراكها لها يزداد يوماً بعد يوم فعلية اعتمد الانسان في اتصاله بغيره قبل ان يخترع الكتابة ولم يكن مجرد اتصال في شؤون الحياة أو أغراض العيش، بل امتد أيضاً الى الحياة الادبية ، فاستقى الشعر ، ومآثور النثر واللغة والاخبار من اصحابها ومن طريقة الرواية عنهم وعليه اعتمد نمو اللغة عند الطفل في زمن ما قبل المدرسة فاستماعه كلام من يحيطون به، وفهمه له، تفاعله معه تكونت ثروته من الخبرات والافكار والالفاظ والتراكيب وكانت هذه الثروة هي ذخيرته التي إرتكز عليها تعلمه اللغوي في المدرسة، وما كان لهذه الثروة إن تتكون بغيره لأن تعطل الاستماع يؤدي الى الحد الذي يعرفه ميدان المعوقين. (٥٩ ظافر ويوسف الحمادي ، ١٩٨٤ . ص١٢٨)

الاستماع هو فن يشتمل عمليات معقدة فانه ليس مجرد (سماع) إنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاة اذنه من اصوات، واذا كان الانسان قد ينطق شيئاً فهو ايضاً قد يسمع هولاء ولا يسمع إي شي فهو قد ينطق برموز ولا مدلول بها. فهو لم يقل شيئا وهو قد يسمع بلا ارادة ولا فهم. فهو لم يستمع الى شي فمجرد النطق والسماع لا قيمة لهما عند الحديث. (148. Widduson ،1978. p .57)

من خلال ما تقدم يظهر لنا ان الاستماع عملية معقدة في طبيعتها فهو يشتمل :-

اولاً :- على ادراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي .

ثانياً :- فهم مدلول هذه الرموز.

ثالثاً :-ادراك الوظيفة الاتصالية أو (الرسالة) التي تتضمنها في الرموز أو الكلام المنطوق .

رابعاً :- تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمة ومعاييره ونقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك. (٥٣الشرقاوي،١٩٨٣ ،ص١٨١)

ويرى ظافر ان عملية الاستماع ليست من العمليات التربوية قبل القراءة ويعللون ذلك بأن المستمع عليه إن يحصر ذهنه فيما يستمع اليه برغم ما قد يشغله، وإن يعاود الانتباه في سرعة اذا خرج عن خطه وان يتحكم في ارادته فيلزم الصمت، وعدم الحركة، ما دام النص الذي يستمع اليه لم ينته بعد، وإن يلتقط افكاره، ولا تشغله أحداها عن متابعة غيرها، وإن يفهم معاني الالفاظ من السياق ولا يقف متعثراً عند لفظه منها متخلفاً عن المسيرة السريعة الى غيرها وان يميز الاساس وغير الاساس من افكاره، ويلم بتفصيله ويتذوقه، ويقومه، ويعرف كيف ينتفع به في حياته الفعلية والعملية وقد تعترض عملية الاستماع معوقات كثيرة يأتي بعضها من التلميذ او من المادة او من المعلم أو الطريقة.

(٥٩ ظافر ويوسف الحمادي،١٩٨٤، ص١٣٢)

فالاستماع اذن اكثر تعقيداً من القراءة فالقارى قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصور أو بالرسوم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعضى عليه فهمها حتى يحقق غرضه من القراءة، اما في الاستماع فان على المستمع ان يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم أو التحليل أو التفسير والنقد والتقويم وهذه عمليات معقدة لا تتيسر الا لمن أوتي حظاً موفوراً من التعليم والتدريب على فن الاستماع ومهارته المتنوعة.(١٠٣يونس ومحمود الناقة،١٩٧٧، ص٦٣)

وترى الباحثة ان المعلم المتخصص يعرف كيف يعود التلاميذ سماع العبارات الراقية التي تغرس في نفوسهم حب الفضائل ومكارم الاخلاق، والقيم النبيلة فضلاً عن توسيع خيالهم واثارة اذهانهم.

وللاستماع اثره في الحياة التعليمية اللغوية وغير اللغوية وفي الحياة بصورة عامة، فالتلميذ يستمع من مدرسيه ومن زملائه وممن يحيطون به في المدرسة، ويستمع من المذياع والتلفاز، ولما يستمع اليه اثره في تعلمه وثقافته.

(٥٩ظافر ويوسف الحمادي،١٩٨٤، ص١٢٨)

واذا كان الطفل غير قادر على تميز اصوات الكلمات المختلفة بعضها من بعض اصبح عاجزاً عن ضبط هذه الاصوات برموزها المكتوبة، فالطفل الذي لا يستطيع ان يفرق بأذنه بين اصوات الكلمات مثل (نار، نور) لا يستطيع ان يفرق بالقراءة بين اصوات الكلمات نفسها، إن أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقاً لتعليم القراءة، وعلى المعلم تقع مسؤولية الكشف عن ضعف حاسة السمع عند الطفل ولا سيما في حالة جهل البيت بهذا الضعف وعلى المعلم أن يساعد الطالب على التغلب على هذه المشكلة ، وقد يكون الطفل سوياً في قدرته على الاستماع ولكن تعوزه الدقة بالرغم من سلامة السمع على التمييز بين الاصوات وتعرّف على المتشابه منها وغير المتشابه. وهذه القدرة اساسية في تعليم القراءة والتقدم فيها. ولمساعدة المعلم تلاميذه لتخطي هذه المشكلة (أن يعتمد على الوان مختلفة من النشاطات مثل قراءة القصص لتلاميذه ومساعدتهم والاستماع الى الاغاني والاناشيد).

(٢٩ الحسن، ٢٠٠٠،ص٨٥-٨٦)

ان نجاح معلم اللغة او معلم الصف يتوقف في تعليم الاستماع على مدى معرفته بمهارات الاستماع وقدرته على تصميم التدريبات والنشاطات المناسبة للتدريب عليها وكيفية توظيف هذه المهارات في مواقف التعليم المختلفة داخل المدرسة، وقدرة المعلم ايضاً على تصميم النشاطات الداعمة التي تقوم على اساس انتقال اثر التدريب وحدة مهارات اللغة وتكاملها.

(٤٤ستيته و اخران ،١٩٩٥،ص١٧٨-١٧٩)

واخيراً فان على المعلم المربي ان يكون قدوة حسنة في تطبيق عادات الاستماع، كأن يجلس في مكان ما في الصف او ان يقف جانباً تاركاً احد التلاميذ يتحدث من دون ان يقاطعه الى ان ينتهي المتحدث في حديثه، وان يستمع اليه كبقية التلاميذ وان لا يوجه اليه الاسئلة الا بعد الانتهاء من كلامه.

(٣٩ دمعه واخرون،١٩٨٥، ص٨٠-٨٦)

لقد أدى الاستماع دوراً مهماً في عملية التعليم والتعلم على مر العصور وذلك في عصر كان الاتصال يعتمد فيه على الكلمة المنطوقة ولا يخفي ما للرواية الشفهية من فضل عظيم في نقل التراث العربي الاسلامي من جيل الى جيل عبر الاسماع

شعراً ونثراً الى ان جاءت الطباعة في القرن الخامس عشر الميلادي، صارت الكلمة المكتوبة ارخص واسهل، فانتقل الدور الى القراءة وتبؤات الكلمة المكتوبة مكانه اكبر من الكلمة المنطوقة. (٦٠طعيمه،١٩٨٩، ص٨٦) والاستماع اللغوي ملازم للبيئة اللغوية التي يعيش فيها الفرد والدليل على ذلك ان الخلفاء العرب كانوا يبعثون باولادهم الى البوادي ليتلقوا اللغة بعيدة عن اللحن والخطأ، فقد تلقى الوليد بن عبد الملك بعض الثقافات الاسلامية ولكن ثقافته في اللغة العربية كانت ضعيفة فقد كان لحْاناً روي ان اباه عبد الملك قال: أضر بالوليد حبنا له نرسله للبادية، وكانت البادية مدرسة لمن اراد أن يتعلم اللغة الفصحي بعيداً ما انتشر بالمدن الاسلامية من لحنٍ بسبب اختلاط العرب بغير العرب ولكن أباه لم يدعه في لحنه بل وقال له في جزم: انه لا يلي امر العرب الا من يحسن كلامهم، ولهذا دخل الوليد بيتاً واخذ معه جماعة من علماء النحو واقام مدة يشتغل فيه(٧٩الكندري و ابراهيم محمد،١٩٩٦، ص١٠٦)

فالاستماع في نظر الباحثة ادراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم، وهذا يتفق مع مقتضى الاهمية العظيمة التي اعطاها الله تعالى طاقة السمع فهل اعددنا مناهجنا لشحذ هذه الطاقة لدى اطفالنا وشبابنا بحيث يستفيدون من معطياتها وهم يقومون بواجبات الخلافة على الارض التي ناطها بهم الله تعالى.

هناك من يرى ان الفرق بين الانصات والاستماع هو في الدرجة وليس في طبيعة الاداء فكما ان الاستماع هم تعرف الاحداث والفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم للمادة المسموعة فان الانصات هم تركيز الانتباه على ما يسمعه الانسان من اجل تحقيق هدف معين، فالانصات استماع مستمر والاستماع قد يكون متقطعاً كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت ثم ينصرف عنه بذهنه ثم يعاود الاستماع وهكذا، وكالاستماع لمحاضر ثم وقف الاستماع لاثارة سؤال ثم معاودة الاستماع لكن الانصات يجب أن يكون استماعاً مستمراً غير منقطع: يقول الحق تبارك وتعالى:- ((وَإِذَا قُرِيءَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ)) (الاعراف ٢٠٤). فالمطلوب عند الاستماع الى القرآن الكريم هو مداومة الاستماع، أي الانصات فالفرق بينهما إذن هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة المهارة. فالمهارة المطلوبة للتعلم هي (الاستماع) لانها عملية تسمح بالانتباه الى المتكلم وسؤاله

ومناقشته فيما يقول والحكم عليه، واتخاذ قرار بشأنه ويحتم علينا بيان طبيعة عملية الاستماع للاجابة عن السؤال الآتي:- هل ينتقل المعنى عن طريق الرموز من المتكلم الى المستمع ثم اعادة تركيب هذه الصورة مرة اخرى في اذهاننا اذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات والجمل ووضعها في ترتيب خاص وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب فقط بل هي وسيلة للتفكير ايضاً واثارة افكار المستمع والقارىء ومشاعرهما وتحريك واجداناتهما ودفعها الى الحركة والعمل استجابة ذيلية لاثر الكلام المستمع اليه أو المقروء.

(١٣ بالدار، ١٩٨٣ ، ص١١٥)

قال عدي بن زيد في الاستماع:-

وسماعٍ بأذنُ الشيخ له وحديث مثل ما ذي مشارُ

أي ربَ حديث يستمع له الشيوخ لطرافته وهو ايضاً كأنه العسل المجني حديثاً.

(٤٣ الزوزني و عبد الله، ١٩٦٤، ص١٠٨)

وبالاستماع يتلقى التلميذ المقروء أو المقول عن طريق الاذن وهذا النوع من القراءة يبدو عظيم الشأن في تعليم غير المبصرين وفي القراءة الاستماعية يدرب المعلم تلاميذه على الاصغاء الواعي الى موضوع يقرأ لهم أو حصة تلقى عليهم فيعتمدون على آذانهم في ادراكهم مضمون الموضوع أو احداث القصة من غير أن ينظروا في كتاب ثم يناقشهم المعلم فيما سمعوا . (٦٢ عامر،د.ت، ص٦٩)

وقد لاحظت الباحثه ان الاستماع كان من اهم رسائل الاتصال بالثقافة والعلم قبل خمسة قرون فقد كانت المادة العلمية والثقافية مدونه في مخطوطات وهي بطبيعة الحال جدُ قليلة ولا يتم تداولها الا بين الخاصة من الناس اما بقيتهم فكانوا يتلقون ما يتلقونه عن طريق الاستماع، واستمر الحال على ذلك حتى ظهرت أول مطبعة ذات حروف متحركة على يد (يوحنا جورتنبرج) في المانيا وطبع اول كتاب في اوربا وهو الانجيل سنة ١٤٥٣م، ولم يأت عام ١٥٠٠ حتى كانت ثماني عشرة دولة قد أنشات مطابعها الحديثة ولم تعرف مصر الطباعة الا عام ١٨٣١م، وهو تاريخ انشاء المطبعة الاميوية، واذا كان لكل جديد سحره، فمثلاً ذلك في ابتكار الطباعة وتطويرها، مما ساعدها على اخراج الملايين من الكتب التي استقطبت الذين يقرؤون

فان الاستماع كان يؤدي دوره لهؤلاء الذين لا يعرفون والذين حرموا نعمة البصر ممن يحبون الثقافة ويتطلعون الى العلم فاقبلوا على هذه وذاك بالاستماع الجيد لأدراك ما وراء المسموع.

(٧٩ الكندري و ابراهيم محمد،١٩٩٦ ، ص١٠٤-١٠٥)

ويعد الاستماع من الوسائل الرئيسية التي يعتمد عليها التلاميذ بعامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بخاصة في علميات التعلم الصفي، وثمة ما يشير الى انه مهما تنوعت اساليب التدريس ومداخله في هذه المرحلة، فانه لا غنى لاطراف العملية التعليمية في صناعة الرسائل الشفوية، وارسالها خلال عمليات التعلم.

(145 Sarah:1991, p3)

وتزداد اهمية التحدث والاستماع في الصفوف الاولى اذا اخذنا بالحسبان، ان هاتين المهارتين هما اصل اللغة، وهما القاسم المشترك لجميع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ من مواقف التعليم المختلفة. فالتعلم بالمشاهدة والتجربة والعمل واللعب لا يقف عند حد تحصيل التلاميذ بعض الافكار والحقائق والمعلومات ولكنه يمتد ليشمل اشكالاً مختلفة من المناقشات والحوارات والتساؤلات، اذ تلتقي مهارتا هذه المهارة يشوبها بعض العيب والضعف، والتدريس الهادف يمكن أن يعالج معظم مشكلات الاستماع الشائعة. (144 sam: 1971, p.15)

وبعد كل هذه فانه ليس بغريب أن يقول المفكر العربي المسلم ابن خلدون (إن السمع ابو الملكات اللسانية) (٢ ابن خلدون،د.ت ، ص٥٤٦) فالاستماع شرط اساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، وبدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى الانسان. كما إن له مهارات كثيرة من الاهمية والتعقيد بحيث لا يمكن تنميتها مصادفة، لانها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم وتدريب.

(٢٥ جبر،١٩٨٥ ، ص٦٣)

لقد اثبتت التجارب ان هناك ما يعوق الاستماع والفهم وذلك ما يطلق عليه بظاهرة الضجة إذ انها تؤثر في فهمنا للرسالة واستجابتنا لها، أجرى شانون وويفر (Shanman & weavet) اكثر من تجربة بسيطة لاثبات اثر الضجة في الرسالة مما يعوق الاستماع والفهم وفي احدى هذه التجارب كتبا قصة قصيرة نصها الآتي

(خيم الحزن على الفلاح العجوز الايطالي بعد وفاة زوجته الحسناء الشابة شهرين وبعد ذلك عادت اليه بشاشته واستمتاعه بالحياة، وعندما ماتت بقرته استمر في حزنه عليها اكثر من سنة، ولما لامهُ اصدقاؤه قال لهم: عندما ماتت زوجتي عرض علي معارفي زوجةً اخرى بدلاً منها ولم يعرضوا علي عند موت بقرتي...)، وفي فرقة دراسية بها عشرون تلميذاً قرأ التلميذ الاول نص هذه القصة وطلب اليه ان يحكيها وهكذا حتى وصل الى التلميذ الاخير في الفرقة الذي طلب منه ان يكتب الرسالة كما وصلته وكان النص الاخير دائماً مختلفاً اختلافاً بيناً عن القصة الاصلية حتى انه في احدى المرات لم يتعد جملة واحدة (كان هناك فلاح فقير ماتت زوجته وبقرته) ، ويتضح من هذه التجربة ان الانسان لا ينقل الرسالة بالصيغة نفسها التي استمع اليها بل ينتقي منها عناصر معينة ويغفل اخرى الا انه يغير في فحواها حسب رغباته وخبراته. (131.Logan : 1960, p 66) ،ليس هناك في اللغة المسموعة وقت للرجوع الى الوراء لأنك في الاستماع تقوم باستخدام سياق الأفكار المحيطة بك، كذلك نغمة ارتفاع وانخفاض طبقة الصوت في الكلام وانخفاضها.

اما في القراءة فبامكانك التوقف والرجوع الى القاموس

(129. Listening :1979 , p 11)

وفي الوقت الحاضر ومع استخدام البرقيات المنقولة والهاتف والتسجيلات الصوتية ومع ظهور المذياع والتلفاز والبحث عن وسائل اخرى لمخاطبة الجماهير داخل المدرسة وخارجها ومع ازدياد جماهير المستمعين الذين يتابعون متحدثاً واحداً ظهر عنصر ثالث للغة الزم المتعلمين تعليم آليات الكلام والاستماع وتوظيفها في مواقف التعليم والتعلم المختلفة.(٤٤ ستيته و اخران ،١٩٩٥ ، ص١٦٤)

وهكذا تبدوا أهمية مهارة الاستماع من بين مهارات اللغة الاخرى ومع الاعتراف باهمية الاستماع بوصفها مهارة لتعليم اللغة إنها لا تأخذ الاهتمام الكافي من الدراسة فهي عادة ما تعالج بشكل عابر من خلال تعلم الحديث، فالمتعلم يستمع الى الحديث ويعيد الحديث خلف المعلم ثم ينتقل بعد ذلك الى التدريبات والاجابة عن اسئلة المعلم، ونادراً ما يحدث ان يستمع الى اللغة في مواقف الحديث المتصلة

بالطبيعة التي يمكن منها ان تترابط خبراته التعليمية السابقة في الاستماع تقدم له فرصة فهم مواقف جديدة مختلفة عن تلك التي تعلم من خلالها الاستماع.

(٩٤ الناقة، ١٩٧٧،ص٧٣)

ووجدت الباحثة ان معظم محاولات والتطوير والجديد التي بذلت في تنمية هذه المهارة وكانت ولا تزال لا تتعدى حدود الاساليب التقليدية التي ثبت قصورها وعجزها في تنمية تلك المهارة المطلوبة.ان فنون اللغة الاخرى لها مجالاتها التي تمارس فيها داخل اطار منهج تعليم اللغة وبين الاستماع على انه اداة التلميذ في استقبال الأفكار بل انه ادائه التي يتعلم بها اكثر من غيرها (٥٩ ظافر ويوسف الحمادي،١٩٩٤، ص٩٣) وبخاصة في المرحلة الايتدائية وقد تناولت الباحثة المرحلة الابتدائية كما لهذه المرحلة من اهمية وتأثير في حياة الفرد وتكوين شخصيته مستقلاً وفيها تتسع مدارك الطفل وتسمح له قدراته باستيعاب قدر من المعرفة اكبر حجماً واعمق تناولاً في مختلف مجالات المعرفة (٦٠ طعيمه،١٩٨٩ ،ص٣٧) وبوصفها تمثل الحجر الاساسي الذي يشيد عليه المراحل الدراسيه

التالية وتعد بمثابة القاعدة الجماهيرية الاساسية التي ترفد المجتمع بالحد الادنى من التعليم الذي صار حقاً من حقوق ابنائه الذي توفره الدولة له بالمجال من خلال تشريع التعليم الالزامي وتطبيقه، فضلاً عن ان التلميذ في هذه المرحلة يكتسب المهارات الاساسية الاجتماعية والبيئية وتهياً له الفرصة فيها لنمو القدرات والاستعدادات التي تأخذ شكلها وتبلور في المراحل الدراسية التالية لهذه المرحلة.

(٤٠الراوي،١٩٧٢، ص٨)

وتكون هذه المرحلة بداية عملية تكوين شخصية الاطفال وتنميتها بجوانبها المتعددة وترك انطباعات كثيرة في عقولهم وفي مسيرتهم الدراسية التالية، فضلاً عن ان التلميذ يكتسب العادات الاخلاقية الفاضلة الاولى، وهو يكون في مرحلة انتقال من محيط اسرته الضيق الى محيط المدرسة الواسع.

(١٧بستان و اخرون،د.ت، ص١٠٢)

لذا تشكل المرحلة الابتدائية الركيزة الاساسية التي يقوم عليها مستقبل التلميذ بمختلف نواحيه زيادة على تهيئته للحياة المدرسية المقبلة، وتزويده بثروة كبيرة في اللغة وحصيلة وافرة من مفرداتها وتعليمه وتطويره على الاستخدام الامثل لحواسه وتدريبه على الكثير من المهارات التي تنسجم مع سنه، ونموه، وتوجيه نشاطاته وتشجيعه على الانطلاق الموجه على صغره. (٤٦سليمان،١٩٧٧، ص٥)

والطفل هو الغرس المأمول لبناء مستقبل الامة، وهو ثروة الحاضر وعدة المستقبل في أي مجتمع يخطط لبناء الانسان الذي يعمر به ارضه، والحياة الحافلة بالجمال والسعادة قوامها اثنان: المال والبنون، اعتماداً على الاية الكريمة (المال والبنون زينة الحياة الدنيا، والباقيات الصالحات خير عند ربك ثواباً، وخير املاً (الكهف ٤٦) (٥٧، صالح: د. ت. ص٢٧٢)

وعلى الرغم من ان اهمية هذه السنوات الاولى من حياة الطفل ودورها في تكوين ملامح شخصيته بجوانبها المختلفة لم يحظ الاستماع بتلك الاهمية لتلاميذ هذه المرحلة فقد اهمل تحقيقه في مدارسنا. (١٧بستان واخرون،د.ت، ص٣٨) على الرغم من انه نشاط لغوي يحتل نسبة كبيرة بين نشاطات الانسان اللغوية في

الحياة وتؤكد الباحثة ان للاستماع اهمية اجتماعية ولا سيما ان تدريب التلميذ عن الاستماع يمكن اجراؤه عبر نشاط يرغب فيه وان مهارة المعلم تتمثل في توفير الفرص لاثارة رغبة الاستماع لدى التلاميذ فمشكلة المحاضرات في الجامعات تسبب للطلبة كثيراً من المتاعب فهم لا يستطييعون متابعة الاستاذ المحاضر غير جهد او عناء ولكنهم اذا كانوا مدربين على الاستماع من بدء حياتهم المدرسية كان لهذا شأنه في تسهيل عملية الاستماع للمحاضر ولا يكتسب المعلم مهارات الاستماع وعاداته بسهولة ويسر فهي عملية تحتاج الى جهد من المعلم وتخطيط صادق.

(٣٩دمعه واخرون،١٩٨٥، ص٨٠)

وقد اختارت الباحثة المشرفين التربويين عينة لبحثها وذلك لان الاشراف يعد ترجمة صادقة لحياة المجتمع وصورة حية لفلسفته وهو توجيه وتقويم وتدريب ومتابعة بالنسبة للمعلم ويهدف الى خدمة الاملين في مجال التربية والتعليم ولا سيما الهيئات التعليمية وهو يستمد فلسفته من فلسفة ومبادىء الدولة، لذا اتخذ الاشراف قبل ثورة السابع عشر – الثلاثين من تموز صيغة التفتيش والتسلط في بعض الاحيان في حين اتخذ مساره بعدها باتجاه الواجبات او المهمات الحقيقية التي ينبغي القيام بها. (١٠٠ وزارة التربية،١٩٨٤، ص٢٦) وان الاشراف عملية تهدف الى تحسن المواقف التعليمية التي تساعد التلاميذ على التعلم باسهل الطرق واقصاها بحيث تتفق وحاجاتهم وبهذا يصبح المشرف التربوي قائداً تربوياً ولا سيما وان الاشراف نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم على حل ما يعتريهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في اكمل صورة.(٣١حسين سيد حسن،د.ت، ص٢٤)

من خلال العرض السابق تتضح لنا أهمية مهارة الاستماع في مدارسنا وحاجة تلاميذنا اليه واهمال المعلمين له، وما لمهارة الاستماع من اهمية كبيرة في مناهج تعليم اللغة الذي أثبته المربون والبحوث والدراسات، إذ ان المجتمع يعاني من مظاهرنا السلوكية العامة في المجتمع من هذا الامر كثيراً في عدم التفهم لاهمية حسن الاصغاء، كل ذلك كان دافعاً للباحثة لاعداد هذا البحث لتوجيه الاهتمام والعناية بهذه المهارة التي هي سبيل الاتصال بالبيئة البشرية والطبيعية في الحياة المدرسية والاجتماعية.

وتتجلى اهمية هذا البحث بما ياتي:-

أهمية اللغة العربية:

خلقت اللغة العربية لغة عالمية وهي تحمل في ذاتها وثيقة انتشارها، وحجة بقائها بما استودعها الله (تعالى) كلامه القديم القرآن الكريم وهو امر لم تحظ به لغة من اللغات وذلك لارتباطها بالقرآن الكريم والسنة النبوية وباعتبارها مستقر العقيدة والتشريع الاسلاميين وهذه المسؤولية التاريخية قائمة لا تسقط عن الاجيال الاسلامية ما تعاقب الليل والنهار. (٣٩دمعه واخرون،١٩٨٥، ص٨)

أهمية الاستماع:

يأتي الاستماع في مقدمة فنون اللغة الاربعة: الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة. . . فهو أسبق وجوداً منها، والاستماع منطلق كل نشاط انساني على امتداد التاريخ وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الاصغاء والانتباه، ويمكن الاعتماد على الاستماع واتخاذ وسيلة للتلقي والفهم في مراحل التعليم العام جميعها. (٥٩ظافرويوسف الحمادي،١٩٨٤، ص١٢٩)

أهمية المرحلة الابتدائية:

تنبع اهمية هذه المرحلة من انها البداية الحقيقة لعملية التنمية الفكرية لمدارك الاطفال، فالمرحلة الابتدائية هي اولى الخطوات على طريق التلمذه الطويلة الذي بات اليوم لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد على مدرها وهي تمثل بالنسبة لمعظم الاطفال كل شيء تقريباً. (١٧بستان واخرون ،د.ت، ص٢٧)

قد يسهم البحث الحالي في وضع صورة متواضعة امام الباحثين والمسؤولين والعاملين في ميدان التربية ويشجعهم على الاستفادة من اهدافه ومنهجيته في وضع برامج مقترحة جديدة لتنمية مهارات اللغة العربية ولمراحل تعليميه اخرى، وتلفت انظارهم الى واقع مهارة الاستماع ومستوى تنميتها التي تعد فناً مهماً من فنون اللغة.

امكانية افادة الجهات المختصة من نتائج البحث الحالي ولا سيما ان هذه الدراسة هي الاولى في القطر – على حد علم الباحثة – التي تناولت مهارة الاستماع وبناء برنامج لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة.

هدفا البحث:

يهدف البحث الى:-

١- تحديد الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٢- بناء برنامج لمهارة الاستماع في ضوء تلك الكفايات.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:-

١- المشرفين التروبيين للمرحلة الابتدائية في بغداد.

٢- كفايات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٣- العام الدراسي ٢٠٠٢م – ٢٠٠٣م.

٤- يتضمن البرنامج:

أ- الاهداف.

ب- المحتوى.

ج- الوسائل التعليمية.

د- طرائق التدريس.

هـ- النشاطات.

ز- التقويم.

تحديد المصطلحات:

الاستماع:-

١- حددته وزارة التربية المصرية ١٩٦٥م:-

بأنه (تمرين التلاميذ على الانتباه وحسن الاصغاء والاحاطة بمعنى ما يسمع،والكشف عن مواهبهم المختلفة في هذا الامر)(١٠١وزارة التربية،١٩٦٥، ص٤٦)

٢- عرفه ابراهيم ١٩٧٣م:-

بأنه (مهارة اساسيه من مهارات الاتصال ويكون له في المراحل الاولى من الدراسة اثر كبير في تقدم المتعلم ونجاحه) (١ابراهيم،١٩٧٣، ص٤٨)

٣- عرفه كود (Good 1973):-

بأنه (العملية التي من خلالها تتحول اللغة المنطوقة الى معنى في العقل) .(117Good.1973,p.120)

٤- عرفه براون دون ١٩٧٧م:-

بأنه (عملية انمصات الى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها)

(١٠٤ يونس ومحمود الناقة ١٩٧٧ ص١٠٨)

٥-عرفه يونس ١٩٧٨م:

بأنه (وسيلة رئيسة للتعلم حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية)

(١٠٣ يونس ، ١٩٧٨،ص٨٠)

٦-عرفه ظافر ويوسف الحمادي ١٩٨٤م:-

بأنه (نشاط مكتسب له مهارته وهو في حاجة الى تعلم وتدريب موجه ومستمر)

(٥٩ظافر ويوسف الحمادي،١٩٨٤، ص١٢٨)

٧- عرفه شحاته ١٩٩٣م:-

بأنه (فهم الكلام والانتباه الى شيء مسموع) (٥٢شحاته،١٩٩٣، ص٧٥)

التعريف الاجرائي:-

وهو مهارة لغوية تمارس في اغلب الجوانب التعليمية وتهدف الى انتباه تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الى شيء مسموع وفهمه والتفاعل معه لتمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم.

البرنامــج (Programm):-

١- عرفه كوك (Cook1960) .

بأنه (جميع الخبرات التي تقدم الى المتعلم تحت اشراف المؤسسة التعليمية) (111cook.1960,p.358).

٢- عرفه كود (Good 1973) .

بأنه (موجز للاجراءات والمقررات التعليمية والمواضيع التي تقدم أو تعرف من المدرسة خلال مدة محددة من الزمن) (117Good.1973, p.446).

٣- عرفه مجاور وفتحى:ص١٩٧٧.

بأنه (عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وبالتالي لها معايير خاصة) (٨٤ مجاور وفتحى عبد المقصود ،١٩٧٧،ص٥٦٤).

٤- عرفه هندام وجابر ١٩٧٨.

بأنه (نشاط يستهدف تغيير الافارد على نحو ما، فيضيف معرفة الى ما لديه من معرفة ويمكنهم أن يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على ادائها بدونه، ويساعدهم على نمو واستبعاد معين) (٩٨هندام وجابر عبد الحميد،١٩٧٨،ص٣٢١)

٥- يقول الصائغ ١٩٨١.

إنه (اية فعالية أو نشاط تربوي سواء أكانت هذه الفعالية تتعلق بمقرر دراسي معين أو منهاج لمادة دراسية أو برنامج للنشاطات العملية أو أي عنصر أو مستحدث تربوي آخر وقد يشمل مجموعة من الانشطة التربوية) (٥٦الصائغ،١٩٨١، ص١٤)

٦- أما تلفت فيري ١٩٨٤.

إنه (تنظيم عملية التعلم والتعليم في المدارس ويتضمن هذا التنظيم مواد التعليم والكتب الدراسية وخبرات المتعلم) (٢٠تلفت،١٩٨٤، ص٤٠)

٧- عرفه ظافر ١٩٨٦.

بأنه (تلك الخطط التي تتضمن كل مقررات الدراسة في حقل أو حقول تعليمية معينة وتتحقق اهداف المؤسسات التعليمية التي تختارها)

(٥٨ظافر،١٩٨٦، ص٢١٥).

التعريف الاجرائي:-

مجموعة من الموضوعات العلمية والمهنية التي تقدم الى التلميذ في المرحلة الابتدائية في الصف الرابع بقصد تحسين مهارة الاستماع وتطويرها في ضوء كفاياتهم التي توصل اليها البحث.

الكفايات التعليمية:-

١- الكفاية (لغةً): ورد لفظ (الكفاية)، في تاج العروس وجاء فيه عنا بأنها:- تعني الاستغناء عن الغير و(كفاهُ) الشيء كفاية:- استغنى عن غيره فهو كافٍ .

(٧١غنايم،١٩٨٩، ص٩٠).

وقد عرفت اصطلاحاً تعاريف كثيرة منها:-

١- عرفها وبستر (Webester 1972):-

بأنها (حالة امتلاك المعلومات والاتجاهات والمهارات والقدرة على اداء معين)

(147webester. 972,p.463).

٢- عرفها كود (Good 1973):-

بأنها (القدرة على تطبيق المبادىء والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف التعليمية) (117Good.1973, p.115).

٣- عرفها هوستن (Houston 1974):-

بأنها (المعارف والمهارات والاساليب التي يعتقد انها اساسية لاداء وظائف المعلم (124Houston.1974, p.168).

٤- عرفها هويت (Hewit 1978):-

بأنها (مجموعة من المهارات والمعارف والاساليب وانماط السلوك التي يمارسها المعلمون بصورة ثابتة ومستمرة اثناء التدريس)
.(121Hewit.1978,p.109)

٥- عرفها مرعي ١٩٨٣:-

بأنها (القدرة على عمل شيء أو احداث نتاج متوقع، وهي اهداف سلوكية محددة تحديداً دقيقاً تصف كل المعارف او المهارات والاتجاهات التي يعتقد بأنها ضرورية) (٩٠مرعي:١٩٨٣، ص٢١)

٦- عرفها جاسم ١٩٩٦.

بأنها (المعومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم، والتي تظهر من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي جميعا). (٢٢جاسم ،١٩٩٦ص١٣).

التعريف الاجرائي:-

تعرف الباحثة الكفايات في ضوء اجراءات البحث الحالي بانها (مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات وانماط السلوك المختلفة التي يمتلكها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمهارة الاستماع).

المرحلة الابتدائية:-

هي المرحلة التي تلي مرحلة رياض الاطفال وتسبق مرحلة الدراسة المتوسطة وحدة الدراسة منها ست سنوات ويقبل في الصف الاول من كان عمره ست سنوات.

المشرف التربوي

١-عرفه مكتب التربية العربية لدول الخليج ١٩٨٠.

بأن (الشخص الذي يتولى مهمة الاشراف التربوي وتحقيق اهدافه سواء كان هذا المشرف المرحلة ابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية.

(٨٥المركز العربي،١٩٨٠، ص١٨)

١- عرفته وزارة التربية الاردنية ١٩٨٣م.

بأنه (قائد تربوي يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية الى تحسين هذه العملية وتطويرها).(٩٩ وزارة التربية،١٩٨٣، ص١٧)

التعريف الاجرائي:-

هو القائد التربوي الذي يتولى الاشراف على العملية التعليمة في التعليم الابتدائي في شكل عام للصف الرابع الابتدائي فما دون، ويسعى الى تحسين الاهداف التربوية وتحقيقها بالتعاون مع من لهم علاقة بالعملية التعليمية.

الفصل الثاني
الاطـار النظري

المبحث الاول : فلسفة الاستماع.

لقد لاحظ (krishamurtl) وهو فيلسوف هندي أن الامريكيين لا يصغون حقيقه، وانهم يشتغلون في اعداد أجوبتهم ودورهم فى اثناء كلام المتحدث وكان الاعتقاد السائد فيما يتعلق بمهارة الاستماع هو ان المرحلة الاولى لفهم النص هي فهم الاصوات، بحيث يبدأ من المهارات الدنيا مثل: تمييز الاصوات، ونغمة الصوت، والتشديد وينتهي بالمهارات العليا مثل الاستنتاج، واقتصر الاستماع بداية على اسلوب التقليد، والحفظ، والاعادة. ويعد هذا الاسلوب من اقدم الوسائل التي نظرت الى الاستيعاب الاستماعي، وقد ساد هذا النموذج في كل من امريكا وبريطانيا في الاربعينيات والخمسينيات حتى الستينيات من القرن العشرين. وتطورت هذه المهارة لتشمل الاستماع والاجابة عن اسئلة استيعابية، ويركز هذا الاسلوب على مساعدة المتعلم لتطوير الاستماع كمهارة بشكلها الصحيح، وقد انتشرت اشرطة الفديو وال تسجيل الصوتي في اثناء فترة الثمانينيات، وشاع استخدا٠مها في غرف الصف (اجهزة التسجيل الصوتي، والصوتي المرئي) وفي غرف المختبرات اللغوية، (٥٢شحاته،١٩٩٣، ص٧٧) وهذا الاسلوب يستخدم انواعاً مألوفه من الاسئلة المشتقة من تمارين القراءة الاستيعابية مثل : اسئلة ذات أجابة (بنعم او لا) او اسئلة الصح والخطأ او الاختيار من متعدد، او الاسئلة ذات الاجابات القصيرة، ومن عيوبه انه لا يساعد على تطوير مهارات الاستماع الكافية، ولا يستخدم فيه التلاميذ المعلومات بطريقة ذات معنى او ذات مغزى، وان اهدافه العريقة لا يمكن تحقيقها مدة الدرس الاعتيادي (17Berne1993, .p16)هناك نظرة ترى ان الاستماع عملية سلبية لا يظهر فيها المستمع اتصالاً يذكر وتذهب الباحثة مع من يرى ان هذا الرأي ليس حقيقياً، فعندما يُصغي الفرد للمتكلم انما هو يهتم به وبما يقوله ويظهر احتراماً وتقديراً له ويشعر التلاميذ بانهم اكثر قيمة واطمئناناً عندما يصغي لهم باهتمام.

ان طبيعة مهارات الاستماع تتوقف على كيفية ادارك ادوارنا، فالمعلمون يعنون با لتلميذ اولا وا لمعلومات ثانياً أي اننا بوصفنا معلمين نصغي جيداً لما يقوله التلميذ عندما ينتهي نقدم له اسئلتنا من اجل مساعدته على مزيد من الاستكشافات واستخدام تفكيره، ابتسامتنا ونظراتنا واهتمامنا كل ذلك يؤدي دوراً رئيساً في اتصالنا بتلاميذنا(٤٢روبرت وآرثر كارين، ١٩٨٥،ص١٠٦).

يتطلب الاستماع إدراك هدف المتحدث وإدراك معاني الكلمات، وفهم الفكر، وإدراك العلاقات فيما بينها ، وتنظيمها وتبويبها واصطفاء المعلومات المهمة، ولكي نحقق استماعاً أفضل علينا أن نستخدم وقتاً بين انتهاء المتكلم واستجابة المستمع، وإذا ما استغرق هذا الوقت بضع ثوان فإنه يسمح للتلاميذ بتفسير وتحليل ما سمعوه قبل أن يستجيبوا، والمعلمون الذين يستخدمون وقتاً جيداً للصمت يبينون لتلاميذهم أنهم يهتمون بما يقولونه، ويحريصون على الاستماع اليهم حتى ينتهوا من كلامهم كما يتيح هذا الوقت فرصة للمتكلم لان يقيم ما ذكره من قول ويرى مدى وضوحه للسامع، كما ان وقت الصمت يتيح فرصاً افضل للتفاعل بين التلاميذ، لان صمت المعلم معناه دعوة التلاميذ للمشاركة، ويوحي بأنه اقل تسلطاً وسيطرة وأكثر ديمقراطية مما يساعدهم على زيادة المتعلم.(٥٣الشرقاوي،١٩٨٣، ص١٠٨)

ومما يساعد التلاميذ على الابتكار وتنمية قدرات الاصغاء لديهم استخدم المجازات التي تتضمن ايجاد التشابهات بين الافراد او الاشياء، فيمكن الطلب من التلاميذ بعد ان يشاهدوا فلماً او يصغوا الى قراءة شيء مكتوب ان يشخصوا المتشابهات فيها، ويمكن استخدام هذا الاسلوب على شكل لعبة مسلية داخل الصف، اذ يختار تلميذ في الصف احد زملائه، ويطلب من بقية التلاميذ معرفته بعد تقديم اوجه الشبه بينه وبين اشياء او حيوانات او نباتات كأن يقول فلان يشبه الجمل من حيث صبره والزهره من حيث رائحتها ويسأل من هذا الشخص. (٤١الركابي،١٩٨٦، ص٨٠).

يرى بك (Buck) ان الاستماع حالة عقلية، تمثل اندماج الخبرات السابقة لدى السامع مع ما يتلقاه ويستوعبه من أفكار، ومعلومات من المادة المسموعة، وهذه الحالة تتطلب استخدام استراتيجيات التلقي، واساليب وفنيات، ومتابعة و تفكيرا، وتفاعلا اذ تعين هذه النشاطات المستمع على استيعاب اكبر قدر ممكن في

المعـــاني، والافكـــار والمضـــامين الـــواردة والاحتفـــاظ بهـــا الـمـــدد متباعدة.(108Buck1991,.p82)

ويرى ستيته وآخران ان الاستماع هو ذلك النشاط الذهني، الذي يمكن التلميذ من الاصغاء الواعي، والانتباه، والتركيز، والمتابعة المستمرة لما يلقى على سمعه او محاولة الفهم والاحاطة بأهم الافكار، والمعاني وابرز المعلومات والاحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشفوية التي ترد الى سمعه في مواقف التعلم المختلفة، سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف ام خارجها.(٤٤ستيته واخران،١٩٩٥، ص٣٥)

ويوضح السيد مفهوم الاستماع بقوله يعني الاستماع "الانصات، والفهم والتفسير والنقد" أي تعرف الرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها والحكم عليها.
(٥٤السيد،١٩٨٨، ص٩٨)

ومما سبق ترى الباحثة ان مهارة الاستماع مهارة معقدة، مركبة من عدد من المهارات الفرعية الفعلية والادائية المتداخلة تستهدف في مجملها اقدار الفرد –في موقف الاستماع– على عمل التنبؤات، والتأويلات، واكتشاف العلاقات، والمعاني الضمنية واختبار الفرضيات وتعرف الخصائص والسمات الادبية، والفنية للرسائل الصوتية المسموعة، وان استجابات المستمعين انعكاسً حقيقيً للحالات الذهنية المتحفزة في مواقف التلقي والتوظيف.

المهارات اللغوية.

لم يعد تدريس اللغة معنياً بالحقائق كما كانت عليه الحال في القرن الماضي ومطلع هذا القرن فقد طوقت الاتجاهات والاساليب الحديثة ابواب العلوم جميعها، ولم يستثن اللغة وطرائق تدريسها، ولم يعد للتلقين في العلم تلك الصورة الفريدة والوحيدة والمثالية لتدريس الافراد التي اتبعها الكثيرون في القرون الماضية، لان تعلم اللغة ليس تعليماً ونقلاً لمجموعة من المفردات والمصطلحات والقواعد الى ذهن المتعلم انما هي ممارسة فعلية وهذه الممارسة تحتاج الى رعاية واشراف لتصل الى مرحلة تكوين المهارة. (٥١السيد،١٩٨٨، ص٨٧)

وقد سعت التربية الحديثة الى التمهير لا الى التحفيظ والتسميع وتعليم اللغة على انها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، ومما يساعد على تكوين المهارة الممارسة والتكرار وهذه الممارسة ينبغي لها ان تقوم على الفهم وادراك العلاقات والنتائج اذ من غير ذلك تصير المهارة ألية لا تعين. صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها، وللتوجيه والقدوة الحسنة والتعزيز دور كبير في اكتساب المهارات. (141Pierre1969, P.16)

ومن هنا لجأت الطرائق الحديثة الى اسماع المتعلم البنى اللغوية اصواتها وتراكيبها ومعرفة مدلولاتها اولاً ثم تكرار هذه البنى ثانياً وقراءتها ثالثاً وتثبيتها بالكتابة رابعاً، وذلك لان المادة المسموعة والمرئية والمفهومة تشكل صعوبة اذا ما قدمت في موقف واحد لذا كانت المحادثة والاستماع قبل القراءة والكتابة تشكل حصيلة لغوية مختزنه تسقط على الصور المرئية قراءة وكتابة. (٥١السيد،١٩٨٨، ص١٥)

ويأتي تعلم اللغة عن طريق الاستماع، وتختلف المدارس النفسية في تفسير اكتساب اللغة.

فيرى السلوكيون ان اكتساب الغة يتم في الوسط الاجتماعي وان ذهن الانسان ليس الا صفحة بيضاء ينقش عليها ما يزاد من الصيغ والعبارات.

وذهب تشومسكي (Noam chomsky) الى دحض ما ذهب اليه السلوكيون فالابداعية اللغوية او المقدرة اللغوية لديه هي قواعد قطرية لا يتم تعلمها بالتلقين والحفظ وانما هي مجموعة من القواعد الذهنية التي يمارس الانسان اللغة على اساسها وتمكنه من صوغ جمل جديدة وفهم جمل اخرى من غير ان يكون قد مرّ بها من قبل، الا ان عمل المقدرة اللغوية لا يمكنه ان يتم الا في وسط اجتماعي تتفجر فيه. (139Noam1959, - P. 46)

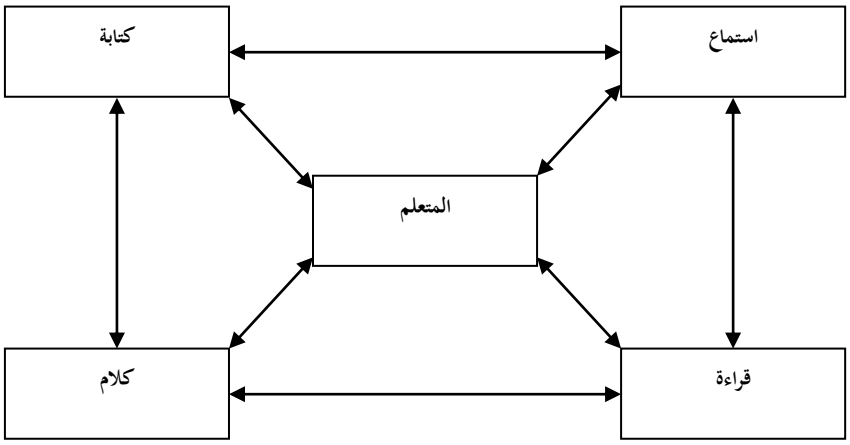
ولقد عارض (شارل فلموز) تشومسكي في نظريتة الى ان هناك بنية تحتية لكل جملة، اذ راى ان العلاقات المعنوية تأتي في المرتبة الاولى وعليها تنصب الدراسة انطلاقاً منها الى القواعد اللغوية والصرفية والتحويلية والصوتية المتمثلة

بالشكل الخارجي الظاهر، اذاتعددت المبانى اختلفت المعانى اذ لكل بنيه معنى واحد. (٣٥خرما،١٩٧٨، ص٣٠٩)

واذا كان تعليم اللغة يرمي الى اكساب المتعلم المهارات اللغوية متمثلة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة فان لكل لون من هذه الالوان مهاراته التي لابد من المرآن المستمر على اكتساب المتعلمين لها فمهارات الاستماع مثلاً تتمثل في ادراك المتحدث وادراك معاني الكلمات، وفهم الفكر، وادراك العلاقات فيما بينهما وتنظيمها وتبويبها واصطفاء المعلومات المهمة واستنتاج ما يود المتحدث قوله وما يهدف اليه، وتحليل كلام المتحدث والحكم عليه وتلخيص الافكار المطروحة على الرغم من ان الاستماع في رأي اللغويين والتربويين هو الاساس الذي يمكن ان تبنى عليه عملية تعليم الكلام والقراءة والكتابة، اذ ان الاطفال يشكلون خبراتهم من خلال اللغة الشفهية، في حالة سماعهم اياها من المتكلم بها في محيطهم اذ تؤسس قراءاتهم عن طريق قص القصص عليهم،اذ يبدؤون بالربط بين ما يسمعون، و ما يرون في الصفحة المطبوعة.

فالسماع مهم ايضاً للعمليات الكتابيةفى اثناء التزود والحصول على تغذية راجعه، وكذلك فان الكتابة تتألف مع الاستماع او الحوار مع النفس اذ تجد معظم التلاميذ يقضون وقتهم في الاستماع اكثر منهم في القراءة والكتابة والكلام. (149Wood.1993, P. 55)

والنموذج اللاحق يوضح العلاقات الطبيعية القائمة بين مهارات اللغة ومن الضروري والمهم ان يكتسب التلميذ مقومات هذه المهارات فاذا ما اكتسبها واتقنها فانه يتحول الى ان يكون قارئاً جيداً، ويحدد خاطر وزملاؤه اركان موقف الاتصال اللغوي بمتكلم ومستمع وكاتب وقارىء، ولا يمكن ان تتصور موقفاً من مواقف الاتصال اللغوي، بدون ان تتصور هذه الاركان الاربعة. وان الطرف الاول في الموقعين (متكلم وكاتب) لديه معان ويختار لهذه المعاني رموزاً يلقي بها الى السامع او القارىء ليساعده على استحضار نفس المعاني في ذهنه.



والشيء الطبيعي في اللغة ابتداءاً هو الاستماع، والى ان تنمو اجهزة النطق، وتصبح قادرة على النطق، فان الكلام يتفاعل مع الاستماع، والاستماع يتفاعل مع الكلام. وكلاهما يتفاعل مع الفكر، ومن جهة ثانية، وما ان يتعرض الطفل للغه مسموعه منطوقه، او مطبوعه فانه يصبح قادراً على القراءه والتفاعل مع الماده المقروءه.ولوجود العلاقه العضوية بين المهارات والتفكير، فالتأثير والتفاعل وتبادل العلاقات يبقى مستمراً ما عاش الانسان.

(٣٣خاطروآخرون،١٩٨٩، ص٨٢)

علاقة الاستماع بالكلام.

ان المستمع الجيد هو متكلم جيد، ولا تستطيع الفصل بينهما وذلك ان العملية الاتصالية تقوم على مرسل ومستقبل، أي متكلم ومستمع. وما اهتمام العلماء بعلم الاصوات السمعي وعلم الاصوات النطقي الا دليل على اهمية ما يحدث لدى المستمع فى اثناء سماعه واذا كان علم الاصوات السمعي لم يجد اهتماماً كبيراً لدى هؤلاء العلماء، فمرد ذلك الى الصعوبات الجمة التي تعترضهم مثل العمليات النفسية المعقدة، وانتشار الموجات الصوتية على طبلة الاذن وصعوبات التحكم بعمليات السماع وصعوبات الملاحظة.

اما علم الاصوات النطقي الذي يدرس نشاط المتكلم بالنظر الى اعضاء النطق ويحلل ميكانيكية الاصوات من جانب المتكلم فقط لاقى اهتماماً اوسع لسهولة التنازل. (١٨بشر ،١٩٨٧، ص١٧) ، ولا تنفصل مهارتا الاتصال (النطق والاستماع) سواء كانت الاصوات المنطوقة مكتوبة او منطوقة ابتداءً، أي اننا بصدد

جانبين احدهما مادي مسموع، او مرئي، والآخرإدراكي معنوي، وكلا الجانبين يؤثر في الآخر ويتأثر به.

ومن المبادىء المرشده لفهم الحديث، ان المتكلم يفترض معلومات معينه متوافرة لدى المستمع، يضيف اليها معلومات جديده، ويحول المتكلم المعلومات الجديدة الى اشارات من خلال هاديات لغوية (ترتيب الكلمات، النبر، تحويل الاسماء الى ضمائر) وهاديات مصاحبه للغه تسمي (الابحار الجديد والمتاح) وهاديات لغوية (اكتمال الفكره) أوهاديات غير لغوية (تعبيرات الوجه، تلميحات، تنغيمات، اراشادات). (١٠٢يوسف،١٩٩٠، ص٢١)

وفهم المستمع للحديث يتوقف على مهارة المتحدث وبلاغته، وفهمه، ومعرفته بثقافة المستمع وقدراته، فعلاقة الكلام بالاستماع كعلاقة الشيء بنفسه، مع فرق بسيط يفهمه من ملاحظ عملية تشكل مهارة الكلام عند الاطفال.

فالطفل يسمع فيردد ويقلد ثم بعد ذلك تجده يبدع ويتكلم كلاماً لم يسمعه من قبل، وعن طريق الاستماع والكلام يستطيع الانسان ان يتصل بافراد جماعته، ليقضي حاجاته اليوميه ويعرف ما لديهم من افكار ومعلومات واراء ومشاعر، ويشارك في توجيه نشاطهم. (٣٣خاطر وآخرون،١٩٨٩، ص١٢) ويؤكد خاطر وزملاؤه ان ما ينتقل من شخص الى شخص هو المعنى عن طريق الرموز، فلايمكن ان يكون هناك اتصال الا اذا كان المتكلم او الكاتب يعبر عن معنى وكان هذا المعنى مفهوماً لدى السامع او القارىء.(٣٣خاطر وآخرون،١٩٨٩، ص١١٤)

وكمثال الاتصال لايمكن ان تتصوره الا في الموقف الذي يكون فيه المتكلم والمستمع نشأا في ظروف واحدة، وتثقفا بثقافة واحده وكانت لديهما قدرات واستعدادات واحده، فكمال الاتصال حقيقه مستحيله وبين كمال الاتصال وكمال الانفصال يتوزع الناس في قدراتهم على الفهم والافهام، وكما ان الرسالة الشفوية هدفها المباشر هو أذن السامع لاقامة المضمون حيثما كان، وقد تتضمن الرسالة الشفويه معلومات وعندما يكون الاستماع غير موجه لجهة المتكلم فان الحديث يوصف بعدم الوضوح وذلك لعدم وجود اهتمام مشترك بين المتحدث والمستمع مما يعو ق عملية الفهم (135Milory 1992,p.12)

علاقة الاستماع بالقراءة

ان مهارات اللغة الاربع ترتبط بعضها ببعض بعلاقة ناهية تبادلية اذ تنمو المهاره السمعيه التي بدأت عند الطفل قبل أي مهارة اخرى فتأخذ في مواصلة نموها وتطورها كلما تقدم بالقراءة.

ان الاستماع هو المهارة اللغوية الاولى التي يكتسبها الطفل فيعلم الاطفال كيفية الاستماع قبل ان يتعلموا كيفية الكلام، ومن ثم تاتي مهارة القراءة ومن بعدها مهارة الكتابة، وثق كثير من الباحثين هذا الترتيب الهرمي في اكتساب الاطفال المهارات اللغوية ، وتم تقديم القراءة بطريقة تعتمد على مهارة الاستماع التي اكتسبها الطفل، وان اداء الطفل في الاستماع مرشد لقدرة الطفل على القراءة، وتعتمد الكتابة كذلك على الاستماع نظراً لعلاقتها بالكلام وبالقراءة حقاً، كما تعتقد (indsteen) انه بالرغم من ان التطور التسلسلي للمهارات اللغوية موثق ويحدد بصورة جيدة، انه لا يؤخذ بالاعتبار عند التخطيط لبرامج التدريس وتنفيذها، وتقول ان المدرسين عادة لا يأخذون بالاعتبار تأثير مواد الدراسه في مهارات الطفل في الاستماع وفي الحديث، وان ذلك يبدو غير منطقي بالنظر الى ان الاستماع هو الاساس في تعليم اللغه والتعلم اجمالا.

(120Harber:1980, P. 149-159)

واشار (السيد) الى العلاقة الوثيقة بين الاستماع والقراءة وان الاستماع هو الاساس في التعليم اللفظي في سنوات الدراسه الاولى، والمتخلف قرائياً يتعلم من الاستماع اكثر مما يتعلم من القراءة، أذ ان القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، فاذا كانت هذه القدرة عاليه فان الناشئ سيتقدم في القراءة، واذا كانت منخفضة ادى ذلك الى تخلفه، كما ان الدقه في الاستماع والقدرة على التمييز فبه يساعد صاحبه على تحصيل الفكر الاساسية والقدرة على تذكرها فيما بعد والتلاميذ في المراحل الاولى يتذكرون ما يستمعون اليه اكثر مما يتذكرون ما يقرؤون، ومع نموهم الفكري يحصل االعكس. (٥١السيد،١٩٨٨، ص٩٨)

كما ان للاستماع دوراً مهماً في النمو اللغوي لدى الطفل وتمكنه من ممارسة القراءة بصورتها السليمة، فالطفل يسمع الى احاديث الكبار، ويكرر ما القي على مسمعه، فالسمع اذن بداية لتعلم اللغة والاصوات وان عجز الطفل عن الاستماع السليم سيكون ذلك عائقاً يحول بينه وبين ربط الاصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها أي يقرؤها كما سيجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح في الكلمات، وفي

اتباع توجيهات من يقومون على تعليمه، او في الاستماع الى اقرانه حين يتحدثون وحين يقرؤون، وفي التمييز بين عناصر الصوت، ومن ثم سيجد صعوبه في ربط حديثه بنطق الاخرين. (٥احمد ومحمد فهيم،١٩٨٨، ص١٣٨)

علاقة الاستماع بالكتابة.

لقد توصلت جميع نتائج البحوث الى العلاقة الوثيقة بين مهارات اللغة الاربع، فكل مهارة تشترك بعلاقة تبادلية تكاملية مع غيرها من المهارات، ولا يمكن اي مهارة ان تمارس بمعزل عن المهارات الاخرى.

فاذا كانت الاذن الحاسة الطبيعية لايصال اللغة الى مراكز السمع والفهم في الدماغ فان اليد هي التي تستعمل القلم في التعبير الكتابي، فقبل ان يتعلم الطفل الاستماع والكلام والقراءة، لا يمكن ان يكتب ما يستحق ان يسمى كتابة.

وقد عرض السيد العلاقة القائمة بين الاستماع والكتابة انها علاقة وثيقة تتمثل في ان المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين اصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة كما ان الاستماع الجيد يثري الثروة اللغوية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي فيما بعد اذ ان المستمع الجيد غالباً ما يكون كاتباً جيداً. (٥١السيد،١٩٨٨، ص٩٩).

ويضيف منصور الى ان الكتابة لا يمكن ان تعلم الا بعد ان يتعلم الطفل الكلام والنطق، من اجل تشكيل ثروة لفظية قبل تعليمه الكتابه، والتي تركز على اجادة مهارات الكتابة الصحيحة بجودة الخط، والتعبير عن الافكار بدقة ووضوح.

ويمارس الدارس مهارة الكتابة عندما يجيب عن الاسئلة التي يستمع اليها او يكتب مقالاً يناقش فيه بعض الافكار التي سمعها من المذياع مثلاً.

(٩٢منصور،١٩٩٥، ص٢٦٦)

علاقة الاستماع بالتفكير.

يعد الفكر احد العمليات او الوظائف التي تشمل الذاكرة والانتباه والخيال وسواها، وسميت هذه الوظائف عقلية دنيا، وهي الغرائز والانفعالات، لان مركزها

في القسم الادنى من الدماغ، وتتالف الوظائف العقلية العليا من اداة فسيولوجية وهي محتوى بيئي واجتماعي وهي كيان مرتبط فيما بينها كترابط اجزاء الجسم، كما ترتبط عضوياً بوجوه نشاط الجسم العقلية منها وغير العقلية، وهذا يعني ان النشاط العقلي الاعلى هو نشاط الجسم باسره بارتباطاته البيئية الطبيعية والاجتماعية وان اداته الاساسية هي القسم الاعلى من الجهاز العصبي المركزي ولاسيما المخ بعامه وقشرته بخاصه، اما محتواه فهو بيئي اجتماعي ثقافي بالدرجة الاولى، فالدماغ هو عضو التفكير لانه ليس مصدر الفكر او سبب حدوثه بل ان مصدره هو العالم المحيط بالانسان. (٩١المقدادي،١٩٨٨، ص١)

وعن علاقة الاستماع باللغه، فالفهم هو من المهارات العقلية اذ يرى ويعزز أن الكلام وحده لا يشكل اتصالاً منظماً الا اذا استطعنا القول انه يؤدي الى الفهم والادراك وان تعليم الاستيعاب والفهم للكلام الممكن أي الاستماع مع التفكير بما يلقي على المسامع هو من الاهمية الأولية، اذا كان هدف الاتصال هو التواصل والتفاهم. (136Morley,1995, P. 2)

ويرى دوجلاس ان الاستيعاب الاستماعي هو مهارة معقدة من مهارات التفكير وهي نشطه واساسيه في التعلم. ويرى انه من الممكن اختبار التفكير عند حدوث عمليات الاستماع والاستيعاب الاستماعي، اذن حتى لا يتحول الاستماع الى مجرد تزويد لما سمعناه، معناه يجب علينا ربط التفكير بجميع المهارات واكمال تفكيرها عند القراءة وعند الاستماع والكلام والكتابة، لان التفكير مهاره محوريه وقاسم مشترك بين كل المهارات، وهي على علاقة وثيقة وتبادلية في الوقت نفسه مع المهارات جميعها، فلا تستطيع فصلها عن بقية المهارات فأي مهاره لا يتدخل بها التفكير تفقد قيمتها وأهميتها ولاهدف يرتجى تخفيفه منها وفي الوقت الذي لم يتوصل فيه المتخصصون بعد الى حقيقة نهائية حول تجديد العلاقة الحقيقة بين الاستماع والتفكير انهم على الرغم من اختلاف وجهات نظرهم يكادون يجمعون على ان هناك علاقة وثيقة وارتباطاً قوياً بينهما. (114Douglas1989, P. 53-73)

التكامل بين المهارات اللغوية

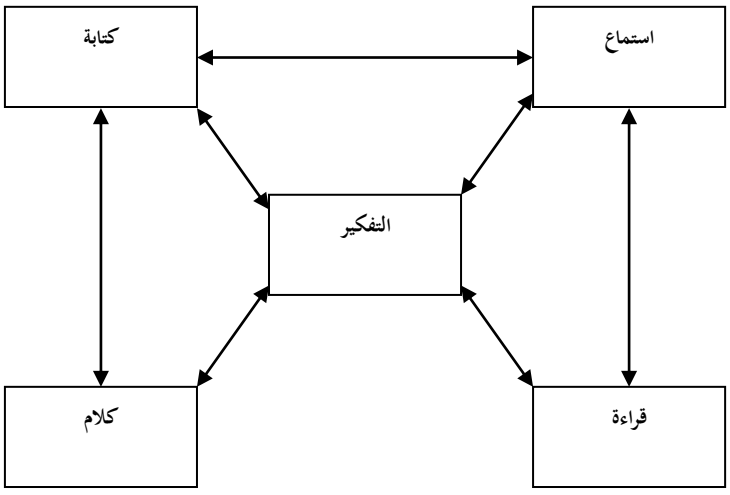
بعد هذا الاستعراض المبسط لعلاقة مهارات اللغة بعضها ببعض، نجد اننا لا نستطيع أن نفصل بين هذه المهارات سواء في ممارستنا لها او في مجال تعليم اللغة، فهي كل متكامل، فاذا ما حاولنا عزل احداهن فان خللاً ما سيحدث في باقي المهارات من حيث امكانية ممارستها وتحقيق الغاية المنشودة منها، كما ان هذه المهارات تربطها علاقات قوية ووثيقة وكمهارة التفكير بحيث انها تعمل ضمن برنامج مهم وغاية في الدقة.

وفيما يتعلق بتقسيم هذه المهارات وعلاقتها بعضها بعض نجد ان المختصين قد قسموا هذه المهارات على قسمين:

- مهارات إرسال وتتمثل في الكتابة والكلام.
- مهارات استقبال وتتمثل في الاستماع والقراءة.

فالمهارات بانواعها تكتسب بعد الممارسة والتحصيل لأنه لا مهاره دون عمل او أداء، سواء أكان هذا الاداء نظرياً كالقراءة أو عملياً كالتدريب، والمهارة اللغوية تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة وترتبط بها وجوباً المهارة العقلية، لان المهارات اللغوية بانواعها تتطلب استخدام العقل، فاذا قلنا ان اللغة عملية ارسال واستقبال فكلاهما يحتاج الى تفكيروتدخل العقل في ترتيب مكوناتها لذا يجب ان لا نفرق بين المهارة العقلية والمهارة اللغوية لانه لابد من التعبير عن مكنونات العقل باللغه. (٩اسماعيل،١٩٩١، ص٩١)

وعن العلاقة المتبادلة التي تربط مهارات اللغه بعضها ببعض تقول انها علاقة تكامليه تبادليه فكل مهاره تؤثر وتتأثر في غيرها، من المهارات والشكل الاتي يوضح هذه العلاقة:



فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، والعلاقة بينهما ان كلاً منهما مكمل للآخر وان كل مهاره لا تقوم الا بوجود اختها، اذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج اليها الفرد عند الاتصال بالآخرين سواء كان مرسلاً أو مستقبلاً.

كما ان القراءة والكتابة تجمعهما الكلمة المكتوبة ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان والمكان وهي مهارات راقية بالمقارنه بالمهارات السابقة اذا تمكن منها الفرد واحسن استخدامها وعن العلاقة بين الاستماع والقراءة نجد ان هناك علاقة قوية وهي انهما مصدر للمعلومات والخبرات اذ انهما مهارتا انتاج وابداع والمرء في هاتين المهارتين مؤثر في غيره ونخلص للقول ان هناك علاقة قوية ووثيقة ومترابطة بين مهارات اللغه وان معامل الارتباط بين هذه المهارات عال وتمتاز هذه العلاقة بالديمومة والتكامليه والتأثير والتأثر.

استيراتيجية تقسيم الادراك السمعي.

حدد بيفر (Bever)- وهو متخصص في علم النفس اربع استيراتيجيات يمكن استخدامها في مفهوم الكلام:

١. ان الغالبية من المستمعين يتجهون - عادة - الى تقسيم كل ما يستمعون اليه الى فواصل تكون فاعلاً + فعلاً + مفعول به ووسيط يتم وصف الفعل به، وعلاقات تربط بين هذه السلسة من الاتصال، ويرى بيفر في هذه الاستراتيجية كل ما يمت للتركيبات النحوية بصله، ذلك لأن ما يصدره فرد ما من اصوات موصله لحديث ما يمكن تقسيمها على جمل معقده او غير معقده.
٢. ان الانجليزية تتركب جملتها - عادة - من اسم + فعل + اسم آخر احياناً وهذه سمة عامة للغه الانجليزية، ما لم تسبق بأية اداة من ادوات الشرط مثل اذا، حيثما، . . الخ لان وجود مثل هذه الادوات يوحي بضرورة توقع وجود الشرط وهذه السمة تصدق على اكثر من لغة من اللغات الحية كالانجليزية مثلاً.
٣. ان هذه الاستراتيجية مرتبطة بتركيب الكلمات داخل الجملة واللغة العربية نظراً لتراثها فانها من اللغات التي يمكن ان تكون كلمة واحدة جملة مفيدة مثل (قرأتها) بينما الانكليزية يرتبط المعنى فيها بمكان كل لفظ داخل الجملة سواء أكان اسماً ام فعلاً. فمثلاً عض الكلب الرجل. يخالف الرجل عض الكلب لكنها اذا كانت عربية يمكن الاجنبي ان يكتبها بحسب المعنى كأن يقول: الرجل عض بواسطة الكلب، وما يحدث هو ان المستمع يتوقف قليلاً ليعيد ترتيب هذا المعنى وغالباً ما يطلب

المســـــتمع اعـــــادة الجملـــــة مـــــرة ثانيـــــة ليصـــــحح الخطـــــأ.
(٧٩الكندري وإبراهيم عطا ،١٩٩٦، ص١١٢)

٤. ان الالتزام بنمط معين في أي عبارة لغوية غالباً ما يكون وارداً، فمثلاً من الممكن هذه بعض مكونات الجملة لدى الناطقين بها ولكن محظور على الغرباء عن هذه اللغه لأنه لابد له من الالتزام بالقواعد الاساسية لهذه اللغه كما يبدو في المبني للمجهول الذي لايحتاج الامر فيه الا الى تغيير مكان الفاعل من المفعول به، الا اننا من الواجب ان نتوقف امام أي عبارة لا تتفق مع تركيب القاعدة السليمة.

ومعنى هذا لا ينبغي ان تحدد وظيفية كل كلمة في الجملة والمعول على ذلك هو المعنى النهائي في الجملة (142Rivers.1978, P. 81-85)

طبيعة الاستماع ومكوناته

لقد اثبتت الدراسات ان الفروق الفردية في الاستماع اوسع من مثيلاتها في المهارات الاخرى، فنحن نتحدث عن بعض الناس كعقليات مستمعه مقابل البعض الآخر كعقليات ناظرة ومدرسو المناقشة والكلام الموسيقي يعرفون بكل دقة الفروق بين التلاميذ في الاستماع الى اصوات معينه، ولقد ارجعت هذه الفروق الى فعل الثقافة التي يعيش فيها التلميذ وتوجيهها له، ولقد ارجع بعض علماء الاجتماع مشكلات البنين في تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية الى ان الامهات في كثير من الاسر يقمن بمحادثة البنات والكلام معهن اكثر من البنين، ومعنى هذا ان البنات يمكن ان يكنّ اكثر تقدما في تعلم اللغه من البنين وهذا التفسير ليس قاعدة مطردة فقد يحدث العكس عندما تزداد فرص الكلام مع البنين عليه مع البنات في بعض الاسر. (٨٩مدكور،٢٠٠٠، ص٢٩)

وهناك تاثير ثقافي اخر في عملية الاستماع، وهذا التأثير يأتي من الراديو والتلفاز فلقد ذكر المعلمون في رياض الاطفال ان الاطفال يأتون الى المدرسة بمعلومات واسعة جداً من تلك التي تفترض المناهج وجودها لديهم، لذلك من الخطأ ان يتصور البعض ان الجماهير في البلاد التي تنتشر فيها الامية جاهلة وقليلة المعلومات فالامر قد يكون عكس ذلك نتيجة لما يقوم به الراديو من تزويد هؤلاء

بالمعارف والمعلومات، وهنا يمكن ان يقال ان تأثير الراديو في الجماهير لا يتم الا عن طريق الاستماع. يونس ص١٠٧ ينقسم الاستماع على اربعة عناصر لا ينفصل احدها عن الاخر وهي:

أ- فهم المعنى الاجمالي

ان كفاية الاستماع تتطلب من المستمع القدرة على توجيه انتباهه. للمعنى العام من خلال معرفته بالكلمات التي تقال بالمعاني الاساسية التي يمكن اي انسان يفهم اللغة ان يحصلها. ولعل فهم المعنى العام يتركز فيما يأتي فهم المعنى الدقيق لكل وحدة فكرية، ثم متابعة تلاحق الافكار ثم ادراك العلاقات بينهما من اجل تحديد الفكرة الرئيسة والتميز بين الفكرة الرئيسة والافكار المنبثقة عنها وعلاقة كل جزء بالاجزاء الاخرى ثم علاقتها كلها بالفكرة الرئيسة.

ب- تفسير الكلام والتفاعل معه

ان فهم اللغه كعملية ديناميكية تجعلنا مدركين ان جل موقف الاتصال يمثل موضوعاً له تفسيرات مختلفة، كما تجعلنا مدركين لحقيقة ان وجهة نظر الفرد تتكون وتتشكل بخبراته الشخصية، ولذلك ينبغي ان تحدد بموضوعية تصور التحدث عن موضوعه ومعرفة كيفية استخدامه الخاص للغه ثم معرفة غرضه الحقيقي من الحديث، كما ينبغي تعرف على نمط التعبير والتفرقة بين الحقائق والاحكام ثم اخيراً تحديد غرض المتكلم كما كشفت عنه اتجاهاته نحو موضوع الحديث ونحو المستمعين.

ج- تقويم الكلام

يتطلب التقويم الامين ان يكون لدى الانسان اتجاه نحو بحث الامور والتحقق منها، والتقويم هنا يتطلب التحقق من فائدة الرسالة، اذ من الضروري ان يكون المستمع قادراً على الوعي بنزعة التكلم الشخصية وعليه ان يستخدم ما لديه من قوة في التحليل الناقد لعمل تقويم منطقي عقلي لما استمع وان ادراك الحقيقه امر صعب لانها اولا غير ثابتة وربما يكون في موقف لا يسمح له بمعرفة كل الحقائق واذا عرف المستمع ذلك تكون لديه عنصر مهم من عناصر التفكير الموضوي.

د- تكامل خبرات المتكلم والمستمع

ان تكامل الخبرة وفعاليتها هو الغرض النهائي الذي من اجله نفهم ونفسر ونقوم موقف الاتصال ويوعي المستمع بما في العناصر الثلاثة الاولى من عمليات وتحقيقه لها يمكنه من ربط ومراجعة الافكار المعروضة كما لديه من افكار ومراجعتها فيقوم باستخدام هذه الخبرات الجديدة المتكاملة في حياته اليومية ولكن هذا لا يعني ان كل خبرة ينبغي ان تقصد لغرض نفعي فكثيراً ما يكون الفهم لحد ذاته هو المكافأة التي يحصل عليها المستمع زيادة على ما يحدث له من اشباع ناتج عمل يحدث لفكره من نمو او ما اكتسبه من رؤية عميقة او لمحات مضمونه لبعض جوانب الفكر. (١٠٣يونس،١٩٧٨، ص ١١١-١١٣)

انواع الأستماع

للاستماع انواع متعددة بحسب غرض المستمع، فهناك الاستماع بقصد النقد والتحليل إذ يجب على المستمع ان يصغي جيداً لافكار المتحدث وآرائه ثم يعمد الى تحليلها ونقدها في ضوء خبرته او على وفق معايير موضوعية ومن الطبيعي ان هذا النوع من الاستماع لابد له من التركيز الحاد واليقظه التامة والاصغاء الكلي حتى يستوعب المستمع جيداً ما يقال امامة من آراء ولاتفوته فكرة ما كي يعمد الى شرحها وتفسيرها ونقدها وتقويمها نقداً موضوعياً وتقويماً سليماً. (٨٢مجاور،١٩٧٦، ص٢١٨).

وهناك الاستماع بقصد الاستماع من غير اعمال الفكر وكد للذهن كأن يستمع المرء الى اغنية او موسيقى، فيبدي استجابة ما أزاء ذلك كأن يكون راضياً مستحسناً ولابد للمدرس في هذا النوع من الاستماع من ان ينمي عند تلاميذه هذا اللون من الاستماع الذي يتطلب الجلوس المريح والجو الملائم والاستجابة لما يستمع اليه. (٦٧عطا،١٩٩٠، ص٨٨)

ويدخل تحت هذا النوع الاستماع من اجل التذوق وليس في مجال الكلمة فقط بل في مجال الموسيقى، ويزيد هذا التذوق اذا ارتبط الاتباع اللفظي بالايقاع الموسيقى، وكونا نغمة واحده. (٤١الركابي،١٩٨٦، ص٨٨)

واذا كان غرض المستمع الحصول على معلومات كان الاستماع مصنفاً في عداد الحصول على معلومات كما يحدث في قاعات الدروس او لمعرفة انباء هادئة او عن الوضع في مكان ما.

ويتخذ الاستماع اشكال مختلفة، اذ يمكن المدرس قبل تعلم القراءةاو الكتابة وذلك في اثناء تعليم المحادثة ان يدرب التلاميذ على الاستماع كأن يحكي لهم قصة ملائمة لقدراتهم العقلية ومستويات النضج لديهم ثم يدعوهم الى الانتباه لمجرياتها وبعد ذلك يوجه اسئلة يحضير من خلالها مدى متابعة التلاميذ له وفهمهم للمضمون.

ويمكن القول ان هناك تقسيمات عديدة للاستماع وهذه التقسيمات تختلف بأختلاف الهدف من الاستماع، فهناك استماع لحل مشكلة واستماع للدرس واستماع لتمضية اوقات الفراغ واستماع خاطف.

(١٠٤يونس ومحمود الناقة،١٩٧٧، ص٨٩)

اساسيات التدريس الفعال للاستماع:-

كشفت التجربة عن اسس ينبغي ان تراعي في تدريس الاستماع ليكون تدريساً فعالاً وهي:-

ان تجهز المادة التي سيستمع اليها بحيث تناسب قدرة التلاميذ وان تثار دوافع التلاميذ للاستماع الذي يتطلب استجابة وقتية الاستماع الناقد ينبغي ان يلقى اهتمام المخططين لمواقف الاستماع واهتمام كل مدرس بقدرات التلاميذ ومستوياتهم باثارة الرغبات الحقيقة لدى معظم التلاميذ في كل موقف مع لفت انظار التلاميذ الى ان موقف الاستماع ليس ضرورياً فقط للاستفادة من الوقت بل ايضاً لنجاحهم في المدرسة.

وهناك ثلاثة اجراءات اساسية لتدريس الاستماع وهي:-

١. الاعداد:- وفيه تتم مساعدة التلميذ على فهم الفروض وفهم طبيعة الموقف الذي سيستمع فيه او اليه زيادة على تزويده ببعض اساليب الاستماع الذكي.
٢. الاستماع:- في اثناء الاستماع يوجه المعلم التلاميذ الى ضرورة استخدام المعلومات التي يحصلون عليها في اثناء الاستماع في التركيز على النقط البارزة التي سبق تأكيدها في الاعداد، كما يقوم المعلم قبل ان يطلب من التلاميذ كتابة

ملخص لما استمعوا اليه بمناقشتهم فيما استمعوه وشرح المصطلحات غير المألوفة وتقديم بعض التوجيهات بحيث تصبح الملخصات التي ستكتب اكثر وضوحاً وقابلية للفهم.

٣.المتابعة:- والمتابعة تعني تقويم عناصر ثلاثة رئيسة هي:- المتكلم والمستمع والحديث، ففي حالة الاستماع للأجتماعات قد تأخذ المتابعة شكل خطاب تقدير المخططين او اقتراحات ببرامج المستقبل.

اما في الاستماع من اجل عمل بعض التعينات فقد يترك وقت بعد الاستماع لأسئلة التلاميذ واستيضاحهم، ولا خوف من اعطاء وقت آخر بعد الاستماع لمراجعة الاستماع وذلك لانه ما دام التلاميذ يتعلمون الاستماع فان الحاجة لوقت اضافي ستختفي بالتدريج مع نمو مهارات الاستماع. (٦٦العربي،١٩٨١، ص٦٩)

عناصر تدريس الاستماع.

لقد كشفت التجارب السابقة في تدريس الاستماع عن ثلاثة عناصر للتدريس الناجح هي:-

أ- ان يحاول المعلم تحقيق اغراضه الخاصة واغراض تلاميذه.

ب- ان يستخدم اسس التعلم المعروفة وشروطه.

ج- ان يستخدم خطوات منطقية في اجراءاته التدريسية.

كيف تحدث عملية الاستماع:-

تقوم عملية الاستماع على اساس ان الاذن وهي حاسة السمع تتلقى يومياً وفي كل لحظة، وفي أي موقف داخل الصف وخارجه مزيداً من الرسائل الصوتية التي تحمل في طياتها عدداً من الافكار والمعاني، والمضامين المختلفة باختلاف طبيعة المعارف التي تدور حولها الرسائل، وكذلك باختلاف الغرض الذي من اجله تم الاستماع الى هذه الرسائل. (٦٠طعيمه،١٩٨٩، ص٢٤٤)

في الحقيقة ان هذه الرسائل المتلقاة تمرعبر قناة السمع الى الاذن الوسطى، اذ تقوم اعصاب السمع هناك بنقلها الى مراكز الدماغ، حيث تجري تحليلها وترجمتها

الى معانٍ وافكار، تتفاعل مع الخبرات المتنوعة المتوافرة في ذهن المستمع وذات العلاقة بالموضوعات الرئيسة للوسائل المتلقاة، وفي اثناء تلقي الرسائل ينشط الجهاز العصبي فيظهر التلميذ قدراً مناسباً من الانتباه والتركيز والاهتمام ويأخذ الذهن في ممارسة عمليات الخزن والاستدعاء والاستيعاب الشامل لاهم المضامين المتوافرة في المسموع وان هذه العمليات لا تحدث بمعزل عن النشاطات اللغوية الاخرى ففي الوقت الذي يمارس فيه التلميذ الاستماع قد يمارس عمليات كالتلخيص واخذ الملحوظات والرسم وغير ذلك من المهارات اللغوية الاخرى وذلك انطلاقاً من مبدأ تكامل مهارات اللغة وترابطها في مواقف التعليم والتعلم.

(٤٤ستيته وآخرآن،١٩٩٥، ص٨٩)

التدريب على الاستماع:-

تعد المادة التي يتم تدريب الاستماع عليها هي المركب الاساسي للبرنامج اللغوي، ومن هذا المنطلق فان الذين يصممون مادة الاستماع لا يتمتعون بحرية كاملة في تنظيم المحتوى طبقاً لاي مخطط يختارونه وانما يتم هذا التنظيم من مسلمة رئيسة قوامها تكامل هذه المادة مع باقي برنامج اللغة لكي يكون هناك دافعيه لدى الدراسين، لأنه لا غايه للبرنامج شبه كامل ومعظم البرامج اللغوية منظمه تبعاً للمنهج البنائي للغد، وبما ان الدارس المتوسط يستطيع – عادة – ان يتلاءم مع برنامج الاستماع فانه من الطبيعي ان يبنى هذا البرنامج على البنية الثابتة العادية لتراكيب اللغة. (٦٧عطا،١٩٩٠، ص٩٩)

وتنظيم مادة الاستماع مبني – على سبيل المثال – على اساس الاتصال الوظيفي مثل: الاعتذار، الطلب، جوانب الالتزام في اطار الحياة العامة، ولعل هذا هو المدخل الذي يعطي المتعلم او جماعة المتعلمين حاجاتهم في المعرفة، وهنا تبدو ضرورة تأكيد اشكال المسائل النحوية التي يمكن ان تستخدم.

انه مفيد لمادة الاستماع ان تكون مالوفة، لاتصالها بالجانب الوظيفي، التي غالبا ما تستغرق الكلمة أو الجملة في بداية العبارة وهذه العبارة لها معنى – غالباً – في أي شكل تركيبي للغه ومع ممارسة – قليلة ام كثيرة – يمكن ان يتساوى – في

الاهميــة – التركيــب والوظيفيــة، بحيــث تعطــي مجــالاً اوســع فــي الاســتعمال. (113David.1985 P. 13)

ويقوم معلم اللغة العربية بتدريب التلاميذ على الاستماع من خلال مواقف متعددة منها:

الامـلاء:– يقـرأ المعلـم او احـد التلاميـذ الـذي يهيـى القطعـة التـي سـتملى عليهم،ويطلـب مـنهم الانتبـاه لمـا يقرؤونـه، ويمكـن ان تعـاد مـرة اخـرى وذلـك فـي الصفوف الاولى ثم يناقشهم فيما سمعوه.

فـي النحـو والبلاغـة:– يستغل المعلـم القطـع الادبيـة التـي تقدم كشـاهد نحـوي اوبلاغي، وهي موجودة في كتابي النحو والبلاغة وتقع في مستوى التلاميذ، ثم يقرؤها امام التلاميذ، او احدهم بعد قرأءة المعلم ثم يناقشهم في القطعة وقد يستعين بأسئلة المناقشة المدونة في اسفل القطعة.

فـي النصـوص الادبيـة:– يحـرص المعلـم علـى ان يقـرأ – هـو او غيـره ممـن يتمتـع بالقـاء جيـد – النـص مسـتخدماً فـن الالقـاء، ليـتعلم التلميـذ مهـارات الاسـتماع، وذوق المسموع، ثم يتم الدرس بالطريقة التي يختارها. (٦٧عطا،١٩٩٠، ص٩٨)

وفـي القراءة:– يبدو التدريب علـى الاستماع واضـحاً فـي هذا الفرع من فروع اللغـه اذ ان قسماً من الموضـوعات المتعددة، يتعذر قراءتـه قراءة صـامته او جهريـة من بعض التلاميذ (على سبيل التناوب) ولكن يمكن ان يقرأه احد التلاميذ ويظل بقية التلاميذ فـي وضـع المستمعين، كمـا ان القراءة والموضـوع الواحـد نظراً لطـول بعض فصـوله يفضـل ان تكـون قراءتـه فـي البيـت ويـأتي التلميـذ الـى الصـف فيعرض علـى زملائه تلخيص ما قرأه ويعرض آخر تلخيصـه ثم يناقش المعلم تلاميذه فيما سمعوه، وهنا يتم تدريب التلاميذ على مهارة الاستماع.

وفـي التعبيـر:– يختـار المعلـم موضـوعاً او اكثـر يتميـز بجـودة الأداء وجمـال الاسلوب ويقرا التلميذ الموضوع الذي كتبه علـى زملائه ويطلب المعلم فنهم تسجيل ابرز مـا فـي الموضـوع من جمـال او مأخذ ثم تبدأ بعد ذلك عملية الحوار والمناقشـة ليتعلم التلاميذ ادب الكـلام والاستماع ويمكن القول ان الجوانـب السابقة وغيرها تفيد عملية الاستماع بل تحقق اهدافه اذا توافر معلم كفـء قدير وهـي عمليـة لا يصـح ان

ينفرد بها المعلم وحده وانما يتحتم اشتراك التلاميذ في اختيار تلك المادة لتكون قريبة في ميولها كما تثير فيهم روح الاثارة والحماسة. (١٠١وزارة،١٩٦٥ ص٨٤)

معوقات الاستماع

ليست عملية الاستماع من العمليات التربوية السهلة، حتى ان بعض المربين يضعونها في الصعوبة قبل القراءة، ويعللون ذلك بان المستمع عليه ان يحصر ذهنه فيما يستمع اليه على الرغم مما قد يشغله، وان يعاود الانتباه في سرعة اذا خرج عن خطه، وان يتحكم في ارادته فيلزم الصمت وعدم الحركة مادام النص الذي يستمع اليه لم ينته بعد، وان يلتقط افكاره، ولا تشغله احداها عن متابعة غيرها، وان يفهم معاني الالفاظ من السياق، ولا يقف متعثراً عند لفظة منها متخلفاً عن المسيرة السريعة الى غيرها. (٥٩ظافر ويوسف الحمادي،١٩٨٤، ص٦١)

وثمة عوامل تؤثر في درجة استماع الفرد، واذا ما تكررت هذه العوامل فانها تؤثر فى اكتساب مهارة الاستماع نفسها ومن هذه العوامل-

١- ما يتعلق بالمتحدث:- فاذا لم يكن لبقاً او قوي الشخصية، او يمتلك الصنفين معا فانه لن يستطيع ان يؤثرممن المستمعين لهذا يعد عنصر التشويق عنصراً مهماً من عناصر التفاعل بين المرسل والمستقبل من حيث درجة اللباقة والاقناع، كما يلعب تمكن المرسل من المادة العلمية دوراً مهماً في جذب المستمع اليه، وعلى هذا لابد من توافر الصفات الأتية، في المرسل وهي: اللباقة، وقوة الشخصية، والتشويق للمادة، وقوة الاقناع، والمصداقية، والتمكن من المادة العلميةوله ذخيره لغويه جيده. (١٠اسماعيل سعيد،١٩٧٤، ص٢١)

٢- ما يتعلق بالمستقبل:- فوجود المستقبل جسمياً لايكفي اذ لابد من ان يكون حاضراً ذهنياً، ونفسياً، ويرهف السمع للمتحدث، فمن العوامل التي تؤثر في المستقبل بعض، لاضطرابات السمعية، او بعض المشكلات الاجتماعية او النفسية، والملل، وعدم التحمل ، وعدم استجابة المستمع والتشتت. (١٠٢يوسف،١٩٩٠، ص٣٢)

٣- ما يتعلق بالمادة العلمية:- فلا تقل اهمية الموضوع نفسه (الرسالة) عن المرسل والمستقبل فاذا كان الموضوع شائقاً فانه يدفع التلاميذ الى سماعه ويكون اقرب الى قلب المستمع، كما ان بعض الجمل والعبارات التي يستخدمها كل من المتحدث والمستمع قد تكون طويلة ومعقدة وبحيث يجد المستمع نفسه مضطراً لاعادة صياغة تلك العبارات وتحويلها الى جمل بسيطة، ومن الواضح ان الجمل القصيره البسيطة تكون اسهل منهما وهذا ما اكدته ابحاث بيفر(Bever) من ان استيعاب المستمع للجمل البسيطة اسهل بكثير من استيعابه للجمل المعقدة. (٣٤الخاز ندار،١٩٩٥، ص٤٤)

٤- ما يتعلق بالعوامل الخارجية:- يتمثل في وجود ضوضاء في اثناء الحديث، او اختيار المكان غير المناسب كالظروف الجوية والمكانية، وهو امر لا يمكن المستمع من الاستماع الجيد. (٣٤الخازندار،١٩٩٥، ص٣٢)

صفات المستمع الجيد.

ويجمل جبر صفات المستمع الجيد فيما يأتي:-

- ان المستمع يعرف كيف يستمع الى الاخرين؟
- لايستمع الى الاشياء المختلفه باسلوب واحد
- يستطيع انتقاء ما ينبغي ان يستمع اليه.
- يميز بين الافكار الرئيسة.
- يفرق بين الحقائق والاراء.
- يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكن من اكماله.
- يتابع المتحدث في كل ما يقوله وينظر المستمع الى المتحدث باهتمام.
- يكون مع المستمع اصغاء، وتركيز، ووعي لما يقوله المتحدث.

(٤٤ ستيته وآخران،١٦٩،١٩٩٥)

تنمية الاستماع

الاستيعاب الاستماعي بلا شك، عبارة عن عنصر حيوي في الاتصال فقليل من المعلمين يعالجون الاستيعاب الاستماعي كمهارة منفصلة عن بقية المهارات، فمثل هذه المهارات قد تكون موجوده في كتبنا على شكل انظر، واستمع، أو استمع، وشاهد (فلم، او مسرحية، او حتى وصف صوره مرئية) لكن كثيراً من التعلم هنا يكون خلال الحس المرئي وليس السمعي، وهذا بطبعه ليس خطأ في (استمع واقرأ أو واستمع وشاهد، ولكن المطلوب هو استماع سمعي حقيقي مثل الاستماع للمذياع، او المسجل حتى الاستماع، المباشر للمتكلم يحتوي عنصرين: الاتصال الصوتي والاشارات والايماءات.

اما طرق تحسين الاستماع كما يراها شوار تزد (Schwartz) فتبدأ بوضع التلاميذ على الطريق السليم وارشا دهم اذ يشير الى ان الجانب الاول من هذا الارشاد وتطوير العلاقة بين المعلم والتلميذ، ويعد الدافع عاملاً مهماً ايضاً فيجب ان ينظر التلميذ الى المعلم بوصفه شخصاً يستحق ان يستمع له وان عنده ما هو صحيح ويستحق الانصات وان تكون وجهات نظره واضحة، وسهلة، ويمكن سماعها من جميع جوانب غرفة الصف ويجب ان يرتب كل معلم اجتماعات من حين لآخر، وان يستمع الى ما يقوله التلاميذ في غرفة الصف

وهناك عامل آخر يتعين على المعلم مراعاته وهو ان الاستماع مرتبط بالانماط اللغوية ومحاكاتها، وكون المعلم قدوة يمكن تقليدها فمن غير المجدي ان يفكر المعلم بتحسين الاستماع الا اذا كان هو نفسه مستمعاً جيداً. (146Schwarlz;1961, P. 5)

وهناك مجموعة من النشاطات يمكن ان تسهم في تنمية مهارة الاستماع ويقصد بها تلك النشاطات الصفية التي ينظمها المعلم ويشرف على تنفيذها داخل غرفة الصف، بهدف مساعدة التلاميذ على تلقي الرسائل الشفوية بهيئات، وصفات متنوعة تؤدي بشكل اوبأخر الى تنمية مهارة فرعية، او اكثر من مهارات الاستماع التي اهمها الاستيعاب الشامل، وتركيز الانتباه، المشاهدة، والاصغاء الواعي ومن هذه النشاطات:

١- ان يطلب المعلم من تلاميذه بعد دخول الفصل في الصباح اعادة نصوص دينية وكلمات القيت من الاذاعة، دون ان يشعرهم من قبل بانهم سيوضعون مما استمعوا اليه موضع الاختبار.

٢- ان توضع ادوات لقياس كل مهارة من مهارات الاستماع التي تدرب عليها التلميذ للتعرف الى مستوى كتسابه اياها.

٣- ان يعقب الحصة او الحديث بعض الاسئلة العامة التي تختبر مستوى متابعة التلاميذ للحديث واستيعابهم له.

٤- ان تتضمن الاختبارات اليومية، او الشهرية فقرة اختبارية عما استمع اليه التلاميذ في المادة المقررة.

٥- ان تتاح الفرصة للتلاميذ في شكل مجموعات صغيرة للاستماع الى عدد من الاحداث المبعثرة المسجلة حول موضوع معين عدة مرات بغرض تذكر ترتيب الاحداث المسموعة واعادة ترتيبها بطريقة جديدة.(٥٢شحاته،١٩٩٣، ص٦٢)

المبحث الثاني:- الكفايات.

المرجعية الفلسفية لحركة التربية القائمة على الكفايات

اختارت الباحثه في عرضها الموجز الذي يخص حركة التربية القائمة على الكفايات المفاهيم الاساسية التي تبنتها بعض الفلسفات التي استمدت منها الحركة سماتها وملامحها.

وفي هذا الصدد يجمع اكثر المختصين في التربية، لاسيما اولئك الذين لهم نصيب وافر من البحث في هذا الميدان، ان الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلمين، وفي مقدمتها حركة التربية القائمة على الكفايات، هي وليدة المدرسة السلوكية، وثمرة من ثمارها المعاصرة، وهي التي حددت خصائص تلك الحركة، وملامح اجراءتها الاساسية المتمثلة في:

- تنظيم المحتوى التعليمي على شكل اجزاء متتالية يكمل بعضها بعضاً.
- التحديد الواضح والدقيق لما يراد تعلمه.
- التعزيز والتدعيم المستمر في اثناء عملية التعليم والتعلم.
- استخدام نماذج وعينات لما هو مطلوب التدرب عليه واتقانه. (٣٦الخطيب،١٩٧٧، ص١٩)

ان هذه الحركة لم تكن الاردة فعل من المدرسة السلوكية للفشل الذي منيت به البرامج الاخرى التي كانت سائدة في ساحة اعداد المعلمين.

(٩٥الناقة، ١٩٧٨،ص٥)

وان كل ما يوجه الى نظريات علم النفس السلوكي من نقد او اعتراض يوجه الى هذه الحركة (٣ابن زكريا،١٩٩١، ص٦٨) وعلى الرغم من ان المدرسة السلوكية النفسية قد وصلت الى استنتاجاتها عن طريق البحث الدؤوب، وفيض التجارب الواسعة انها بوصفها نظاماً للفكر قبل كل شيء تستمد جذورها من مصادر فلسفية ونظرية كثيرة. واهم منابع تلك المدرسة ومرجعية اجراءاتها، الفلسفة البراجماتية والفلسفة الوضعية اللتان تقعان كلتاهما تحت خطة التجريب والحس، وتجمع بينهما المادية، واذا كانت الفلسفة تعبر عن العصر الذي نشأت فيه، فان تلك الفلسفات

تعبر عن بيئتها والروح التي سادت آنذاك، والتي تنزع الى الواقع ورد فعل الفلسفة المثالية، ولاسيما في امريكا. (١٢ايليا س،١٩٩٥، ص١٠٤)

فالبرجماتيه جاءت ثمرة التخطيط، لكبير من شتى الشعوب ذات الاجناس والاديان والقوانين والنظم المختلفة تلك الشعوب التي اتخذت امريكا وطنا بديلا لاوطانها الاصلية، فجاءت من دون ان تعتمد على حال موروث او ارض ذلول، وبدؤواصراعهم مع الطبقة الجديدة والبيئة البكر، لاثبات الذات فكان ان اعتمدوا على انفسهمواستخدموا اليد العليا معاً، وقد سوا العمل، وعدوا النجاح المادي الملموس الذي يوفر لهم العيش الكريم هو القيمة الاساسية، وان قيمة العمل لا تنفصل عن وسيلتة، وهذا هو جوهر البراجماتية التي تعبر عن الروح الامريكية، ومن ثم جاء المفكرون والمنظرون وصاغو من هذه الروح البراجماتيةة مذهبا فلسفيا. (٧٠علي ،١٩٩٥، ص٤٩) ،وقد عرفت البراجماتية فيما بعد بأسماء كثيرة منها: "الأدائية، الوظيفية، التجريبية، العملية، الذرائعية". معبرة بذلك عن الثقافة الامريكية، وعلى حد تعبير جون ديوي أحد أقطابها: انها منهج في الحياة والسلوك ومنصب في الحق والحقيقة. ويرى ان المبادىء جميعها هي في حد ذاتها معانٍ مجردة، ولا تصبح اموراً محسوسة الا فيما يترتب على تطبيقها من نتائج، ولا يعتقد أصحابها بثبات قيم الحق والخير والجمال اذ انهم يرون أن القيم من صنع الانسان نفسه، وما دامت الحياة متغيرة، فأن القيم تتغير ايضاً بتغير الزمان والمكان، وان المعيار الوحيد هو القيمة الأدائية، أي التي تتخذ وسائل وادوات في الحياة. (٧٤الفرحان،١٩٩٩، ص١٤٩-١٥٠)

وقد سجلت البراجماتية حضوراً تربوياً امتد الى انحاء العالم، ومنها الوطن العربي، وقد تحولت التربية لدى البراجماتية الى معمل تختبر فيه اقوال الفلاسفة حتى تصبح واقعاً ملموساً. (٩٥الناقة،١٩٧٨، ص١٥١-١٥٢) وان المؤسسة التربوية يجب ان تكون مكان عمل تحوي الأدوات والمعدات التي يمكن ان يعني بها الطفل، ويبحث فيها بنشاط، وان المدرسة هي صورة لحياة المجتمع الذي يعيش فيه (٧٠علي :١٩٩٥، ص١٢٦) وان الاهداف تنبع من داخل التجربة ومن حاجة المتعلم، ودعت البراجماتية الى الابتعاد عن الاهداف العامة واصطناع عدة اهداف مرنة ينسجم بعضها مع بعض. (١٢ايلياس،١٩٩٥، ص٧٤) والاهتمام بالأهداف العاجلة مقابل

الاهداف البعيدة، وان يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية وان نشاط الطالب هو الاساس في التخطيط للموقف التعليمي. (٧٤الفرحان،١٩٩٩، ص١٦٢) وان الخبرة هي محور الفلسفة البراجماتية من حيث كونها وسيلة للربط بين الفكرة والعمل بين النظرة والتطبيق، بين الرمز والمعنى، فهي تعتمد على ما يمكن تحقيقه في الواقع، فالفكرة في نظر البراجماتية ما لم يكن فيها مصداقية في الواقع فهي فكرة غير موجودة فالبراجماتية نفسها تفني العمل أي الأداء. (٢٦الجعفري،١٩٩٣، ص٦٧) واذا كانت البراجماتية وليدة المجتمع الامريكي بما يحمل من متناقضات، وثمرة من ثمار تفكيره، وصيغة من صيغ ثقافته في الحياة وصناعتها، فان الوضعية المنطقية ثمرة المجتمع الانكليزي، وان امريكا هي موطنها البديل تحت رعاية (Karnab) بعد تفكك جماعة فينا وموت زعيمها (Sleck).

والوضعيه المنطقيه هي الاخرى تنطوي تحت مظلة الحس والتجريب وترى معنى أية قضية يتوقف على تحققها المبني على الملاحظة التجريبية المباشرة، أي أن يكون للقضية صدى في الواقع لذلك هي لا تؤمن بما وراء الواقع. (الميتافيزيقيا). (٩٣مهران،١٩٨٣، ص٣١)

فالانسان من وجهة نظرها لا يصل الى المعرفة من خلال علم اللاهوت او الفلسفة التقليدية، ولكن من خلال الملاحظة العملية وقياس الحقائق. (٨٧محمد سماح،١٩٨٥،ص١٠٠) ويرى اصحابها ان الوضعية المنطقية ليست فلسفة بقدر ما هي منهج في الفلسفة. وترى ان وظيفتها هو ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً، وصياغة الواقع صياغة منطقية. لذلك طالبت باستخدام التحليل المنطقي (Llogical Analysis)، وذلك يطبع التفكير الفلسفي بسمات المعرفة العلمية، وهذه السمات هي الوضوح، والاتساق، والقابلية للفحص، والتكأفؤ، والدقة، والموضوعية. وقد أنصب جهد الوضعيه على اللغه سعياً وراء توضيح المعرفة التي تقدمها العلوم، وليصبح عملها عملية نقدية تحليلية. وآمنت الوضعية بأن الفلسفة الحقه هي التي تعتمد على الطريقة التحليلية المنطقية في حل المشكلات والمواقف في الحياة.

(٧٤الفرحان،١٩٩٩، ص١١٧)

لذلك كان من ابرز سماتها انها تنزع الى التحلل حتى اطلق على فلاسفتها التحليليون، فهم ينحون الى تجزئة المشكلات والقضايا الفلسفية بغرض معالجتها جزءاً جزءاً، ويفضلون أن يكونوا على معرفة تامة بالمسائل الصغيرة تلك التي لابد ان تؤدي في نظرهم الى الدقة والاتقان وهذا التركيز على المسائل الصغيرة لايحول بالطبع بينهم وبين الوصول الى المشكلات الكبيرة بوصفها نتائج هذه التحليلات الجزئية، فألاجابة عن المشكلات الكبيرة مشتقة من التحليلات الدقيقة للمشكلات الفرعية والتفصيلية. (٩٣مهران،١٩٨٣، ص١٥)

وكما هي سمات البرجماتية، فالوضعيه لا تؤمن بما وراء الواقع (الميتافيزبقيه) وتعد القضايا الميتافيزقيه قضايا زائفة لا معنى لها، فهي منطلقة من الواقع المعاشي وتقتصر على الظواهر المحسوسة وتعتمد على التجربة والملاحظة وتخضع لمنهج البحث العلمي.

(٤٥السكري،١٩٩٩، ص١٤٢)

اما بالنسبة للقيم، فقد استخدمت الوضعيه المنطقية منهج التحليل المنطقي ايضاً، والذي يرد القيم الى الواقع والمجتمع، الانسان وأرادته، والى حريته واختيار، ولم ترد الوضعيه المنطقية القيم الى قوى خارجية عن المجتمع او متعالية، وقد تأثرت في ذلك بآراء بيرس وجيمس وديوى مؤسسى البراجماتية واقطابها في دعواهم بأن ألأفكار الصادقة هي التي يمكن التحقق منها، ورفضهم للقيم المتعالية على الواقع، وأن لاشيء في العقل الا اذا مر بالحس أولا، والقيم لا طائل من ورائها الا اذا تحولت الى ممارسات فعلية وعملية وهي التي تتبع من دوافع الافراد.

(٦احمد لطفى،١٩٨٣، ص٧٢)

لذلك تعد التربية لدى الوضعيين عملية تعديل دوافع الفرد، وفي الوقت نفسه اكساب الفرد دوافع جديدة تؤدي الى تنمية القيم المعرفية لديه عن طريق الخبرة الحسية المستمرة، وان دوافع الطالب وميوله نتميز بالمرونة وقابلة للتعديل والتغيير، اما المعلم فيطلب منه الوضعيون في هذا الصدد ان تكون افكاره واضحة ومرتبة ومتصلة بعضها ببعض، وان يتجنب الغموض وان تكون المعرفة التي ينشد الوصول اليها معرفة موضوعية وقابلة للفحص وان تعتمد على المنطق والا يصدر حكماً الا

اذا تـوافرت لديـة بيانـات كافيـة بـارزة ومطلـوب منـه ان يجـدد بوضـوح كـل القواعـد والمصطلحات.

ومطلوب من المعلم ان يقيم طريقته في التدريس في ضوء سلوك محدد، وان يحدد سلسلة الحركات التي يتكون منها التدريس، ليثبت سلسلة الخطوات الضرورية التي تؤدي الى نجاحهِ وان يقوم طريقة التدريس من حين لاخر ليعرف مدى فاعليتها ونجاحها، وذلك من خلال تحليل الطرائق تحليلاً منطقياً يحدد به الفلسفات والقيم والاتجاهات التي تقف وراءها.

(٧٤الفرحان،١٩٩٩، ص٨٧)

انه بتحليل خطاب الفلسفة البراجماتية والوضعيه المنطقية المتأثرة بها يتبين الهاجس الواقعي والحس التجريبي، وروح المدرسة السلوكية بملامحها ومقوماتها متمثلة بما يأتي:-

- الايمان بالواقع فقط، ورفض كل ما وراء الحس والتجريب.
- اعتماد الاهداف القريبة العاجلة، والابتعاد عن الاهداف العامة والبعيدة.
- الاهتمام بالخبرة البيئية التعليمية والتعلمية.
- الاهتمام بالنشاطات والدوافع.
- التركيز على السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة.
- التركيز على العمل والاداء والوظيفة.
- التركيز على ضرورة تحليل عملية التدريس.
- الايمان بأن تجزيء العمل او النشاط او القضايا يؤدي الى الدقة والاتقان.
- الايمان بأن قيمة العمل تكمن في نفعه ومردوده، لذلك تعدالقيم من صنع الانسان والمجتمع عملاً واداء.
- ربط النظرية بالتطبيق والفكر بالاداء.
- ان مهمة المعلم تيسير وتسهيل عملية التعلم.

تلك هي الملامح التي يمكن استخلاصها من هذا العرض الموجز وهو ما يتفق وسمات المدرسة السلوكية ومناهجها.

ويؤكد (السكري) ان الوضعيه التي تنطلق من الواقع المعاشي وتقتصر على الظواهر الحسية، وتعتمد التجربة والملاحظة، وتخضع لمنهج البحث العلمي، قد آثرت تأثيراً كبيراً في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية التي اندفعت حول نمو محاكاة العلوم الطبيعية، فتحت تأثير الوضعية، أهتمت الدراسات الاجتماعية والتربوية مثل الدراسات الطبيعية والتجريبية للسعي نحو اكتساب معايير العلم الدقيق بما تضمنه من وقائع حقيقية وخبرات حسية وملاحظات موضوعية، وتعريفات اجرائية وأدوات بحثية، وقياسات كمية، واساليب احصائية وغير ذلك من الوسائل والاجراءات التي يعرضها المنهج الوضعي. (٤٥السكري،١٩٩٩، ص١٤٣) ويرى حسان ان ذلك كان له أثره في الثورة السلوكية في علم النفس والادارة، من حيث التركيز على الاداء والوظيفة، وبلورة نظريات التعلم المبرمج، والتحليل السلوكي للأهداف بكل ما فيها من تحديد ووضوح وتخصيص وترتيب وامكانية القياس والقابلية للتحقق والتنفيذ وله تأثيره في تشجيع المعلمين على التخلي عن الشعارات التي ليس لها رصيد في واقع العملية التعليمية ودعوتهم الى تحديد مصطلحاتهم وتحويل الفصول الى معامل، وتحديد الدروس الى سلسلة من الحركات وتحديد خطوات الموقف التعليمي.

(٢٨حسان ،١٩٨٣، ص٢٧-٢٨)

الكفايات التعليمية ومصادر اشتقاقها

يرتبط موضوع الكفايات بحركة كبرى في مجال تربية المعلمين سُميت بحركة (التربية القائمة على الكفايات)

(competency Based teache Education)

وتعد هذه الحركة من الاتجاهات الحديثة في اعداد المعلمين، وقد نشأت كرد فعل على الاتجاهات التقليدية في التربية القائمة على اساس تزويد المعلمين بقدر من الثقافة العامة، والثقافة الاكاديمية، والتدريب العملي اذ يعد التحصيل الاكاديمي الاساس في تقويمم قدرة الطالب على اداء عمله في عملية التعلم، وقد ظهرت هذه الحركة عام ١٩٦٨ مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين. وقد توالى ظهور البرامج التدريبية القائمة على اساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من ابرز

سمات التقدم التربوي وملامحه، وقد انتشرت هذه البرامج حتى شملت معظم كليات اعدد المعلمين في امريكا. (٧٦قيس،١٩٧٦، ص٢)

مفهوم الكفاية.

يعرف كل من هوستون، وهاوسام (Houston and Howsam) الكفاية بأنها: امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة كالقدرة. على العمل كما انها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من ادوار الفرد المتعددة.

(142Houston;1972, P. 3)

وفي قائمة فلوريدا لكفايات المعلم نجد ان الكفاءة تعني امتلاك الانسان لجميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لاداء مهمة ما على نحو ميسر .

ويعرف "احمد اللقاني وآخرون" الكفاية: بأنها مجموعة من المعارف او المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده على اداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن. ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها. كما توصل البعض الى ان الكفايات هي المهارات الرئيسة التي ينبغي للمعلم ان يمتلكها بحيث تظهر هذه الكفايات فى نتائج البحوث حول العلاقة بين مواصفات المعلم اوسلوكه ومحصلات الطالب. (٨٠اللقاني:١٩٨١، ص١٨٤)

ويميز هتلمان (Hittleman) بين الكفاية والاداء: فالكفاية هي القدرة على اداء سلوك ما، في حين ان الاداء هو اظهارالمهارة بشكل يمكن قياسه، فالاداء هو المظهر العملي للكفاية، والكفاية في راي ميدلي (Medley)هي تحقيق مستوى الجدارة او الحد الاقصى وليس الادنى المقبول، كما يحدث في الكفاية، ومفهوم الاداء يعني ما يفعله الفرد فعلاً خلال ادائه لمهمة ما، وليس ما يستطيع ان يفعله ولهذا يتوقع ان يختلف الاداء من موقف لآخر.

(133Medley;1982, P. 53-55)

ويشير لام (Elam) الى ان الكفاية هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعلم. وهنا تلحظ الاختلاف في تحديد مفهوم الكفاية وتعدد التعريفات لهذا المفهوم ولعل حداثة هذا المفهوم كانت وراء هذا الاختلاف اذ لم يكن قد تبلور مفهوم محدد للكفاية، مما اضطر كل باحث الى ان

يستخدم مفهوما اجرائيا معينا يخدم اغراض دراسته. (116Elam ,1975, P. 5)

ويشير الناقة" الى انه بالنظر الى مجمل تلك التعريفات وجد ان البعض عرف الكفاية بانها القدرة، والبعض عرفها بأنها الاداء، والبعض عرفها بأنها وصف للسلوك، والبعض عرفها بانها المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم، والاتجاهات، بل انها المهارات الرئيسة مما يبدو ان هناك اختلافاً في تعريف الكفاية، الا ان الحقيقة غير ذلك، لان البعض عرفها في شكلها الكامن "القدرة" التي تتضمن مجموعةمن المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل بحيث يؤدى اداء مثاليا وهدة القدرة تصاغ في شكل اهداف تصنف السلوك المطلوب بحيث تجدد هذه الاهداف مطالب الاداء التي ينبغي ان يؤديها الفرد اما في شكلها الظاهر فهي الاداء الذي يمكن القول بأن الكفاية في شكلها الكافي مفهوم.(Concept) ومن هنا فهي امكانية القيام بالعمل.

(٩٥ الناقة،١٩٧٨، ص٢٢)

في ضوء تلك التعريفات السابقة للكفاية، فانه يمكن الخروج بتعريف لمفهوم الكفاية يناسب اهداف البحث الحالي: فالكفاية هي مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الادائية للاستماع.

الكفاية والمهارة

لتوضيح الفرق بين المهارة والكفاية نجد ان المهارة (Skill) تعني السهولة والدقة والسرعة والاتقان، والاقتصاد في الوقت والجهد في اداء عمل معين يؤديه الفرد، اما الكفاية فتستخدم للدلالة على مستوى الانجاز في العمل، ولذلك نجد تداخلا واضحاً بين مصطلح الكفاية والمهارة فيرى كل من بروتش وفنتون (Brotch & Fenton) ان الكفاية مزيج من المهارات بالسلوكيات والمعلومات المتكاملة التي اشتقت وفقاً لمستويات محددة لنتائج المتعلم المرغوب فيها. (٦٩عفيفي:١٩٨٥، ص٢٢)

ويؤكد ذلك (جود Good) ان الكفاية مهارات واتجاهات عالية التخصيص ترتبط بمراحل اداء العمل، كما انها امتلاك للمهارات المعقولة والاتجاهات وفقاً للمعايير المحددة للوصول الى نتائج المتعلم المرغوب فيه.(117,Good,1973,p,16)

ويمكن ان نخلص الى القول من خلال استعراضنا لتصنيفات الكفايات، ان الكفاية لها صور متعددة فهي كفايةفي دور الاعداد عندما تعلم الجوانب النظرية من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات، وكفاية في دور الاداء عن طريق تدريب المتعلم على التطبيق، وكفايات عامة تتكون من المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي يستند اليها الاداء السلوكي وسلوك ادائي يعبر عنه مجموعة من الحركات والاعمال والافعال، واطار من الاتجاهات، والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني يحكم الاداء، ومستوى معين لنتائج الاداء.

وما يهمنا هنا من هذه الانواع من الكفايات هي الكفاية التي ترتبط بالاداء الذي ينبغي ان يقوم به الطالب داخل الفصل الدراسي في اثناء التدريب، والمعلومات والمعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة الموجهة لهذا الاداء.

مبررات ظهور الحركة ونشوئها

يمكن ان ترجع البداية في نشأة حركة المعلمين القائمة على الكفاية الى ما شهده المجتمع الامريكي خلال الستينيات من اهتمام متزايد بضرورة احداث تغيرات

في تربية المعلم وبرامج اعداده، وصدرت العديد من التقارير والتوجيهات في مجال تحليل كيفية التعليم وتكلفته وتمويل مطالبه، وذلك باجراء اصلاح حقيقي لعملية اعداد المعلمين، كما ادت مطالبة المواطنين برؤية عائد تعليمي واضح لما يدفعونه من ضرائب الى تنامي مفهوم المساءلة

(A ccountability) في المدارس العامة مما شجع على ضرورة التفكير في تطوير مدخل تعليمي جديد يؤدي الى تطوير البرامج التعليمية وادارتها بطريقة مناسبة.

ولقد استجابت المؤسسات التعليمية لهذه المطالب، فقام مكتب الولايات المتحدة للتعليم في عام ١٩٦٧ بتوزيع معلمي التعليم الابتدائي على البرامج وشملت الجهود تمويل عشرة نماذج لبرامج اعداد معلمي التعليم الابتدائي، اذْ كان لتطبيقها اثر كبير في اعادة النظر في جميع برامج اعداد المعلمين وفي تقديم اداة جيدة لاكتشاف اساليب ومفاهيم تكاملية جديدة وهكذا اصبح تمويل هذه البرامج العشرة وتطبيقها بمثابة الخطة الاولى لما عرف فيما بعد بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات (Competency-Based Teache Education) وهناك العديد من العوامل والمبررات التي ادت الى ظهور هذه الحركة في التربية.
(112Grace,1976,p,2)

تربية المعلمين القائمة على الكفايات

يعد التعلم على اساس الكفايات أحد المستحدثات التعليمية في مجال اعداد الدارسين وتدريبهم على المهارات الخاصة.

فقد عرف كل من "كوبر" (Cooper) "ووبر" (Weber) تربية المعلمين القائمة على الكفايات بانها البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع ان يظهرها المعلم، والذي يوضح المعايير التي يمكن اتخاذها في تقديم الكفايات، كما انه يضع مسؤولية الوصول الى المستوى المطلوب من الكفايات على المتدرب نفسه ويعرف هو ستون (123Houston1974, P. 3-5) حركة الكفايات التعليمية بأنها البرنامج الذي يحدد الاهداف بذكر الكفايات التعليمية التي على المتعلم ان يؤديها، ويحدد كذلك المعايير،

التي يتم التقويم على اساسها ويضع مسؤولية اكتساب الكفاية ويحقق الاهداف على المتعلم نفسه كما يعرف الفراء البرنامج القائم على الكفايات تعريفاً اجرائياً بانه مجموعة الخبرات التي صممت لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التعليمي، وذلك لتطوير كفايات المعلمين الى مستوى اداء معين، وهو يقوم على مجموعة من الموديلات تحوي عناصر اساسية هي الآهمية، والاهداف والمحتوى، والنشاطات التعليمية، والادوات والوسائل التعليمية، والقراءات والمراجع، وتركز هذه الوحدات على تفريد التعليم والتعلم الذاتي. (٧٢الفرا:١٩٨٢، ص١٧)

خصائص التربية القائمة على الكفايات وسماتها

يرى "جريس" (Grace) ان هناك خصائص عديدة تميز تربية المعلمين القائمة على الكفايات من غيرها من الممارسات التقليدية، وانه لاتوجد خصائص بعينها يعدها اساسية واخرى ثانوية، بل يرى ان الموقف والبرنامج المراد تنفيذه هو الذي يحدد ذلك وهذه الخصائص هي:

التركيز الشديد على الاهداف، وتفريد مسؤولية المتعلم، واعطاء مزيد من الاهتمام بالفروق الفردية، والتقويم الفردي، والتغذية الراجعه، والتكامل الفعال بين النظرية والتطبيق وعدم اختصار عملية التقويم على المعرفة، بل تتعداها الى الاداء في المواقف الحقيقية للتدريس والتغير في ادوار المعلم، والرضا والتوافق مع البرنامج. (112Grace1976,p.4)

ويرى " هوستون،وهاوسام" (Houston&Howsan) ان اهم خاصيتن تميزان هذه الحركة هما خاصية التحديد الدقيق لاهداف التعلم والمسؤولية، فالتركيز على الهدف او الناتج من ملامح اعداد المعلمين القائم على الكفاية. (124Houston;1972 P. 3-4)

اما ما يتعلق بالدور الفعال للمتعلم، فان تربية المعلمين القائمة على الكفايات تدور حول المتعلم، وتؤكد تعدد طرق تعلمه كالتعلم بالمجابهة والتعلم بالمراسلة والتعلم بواسطة الاعلام، مع الحرص في جميع الحالات على توظيف مهارات التعلم

الموجه ذاتياً وتنميتها واستثمارها اذ يتطلب التعلم الموجه ذاتياً ممارسة التعلم الذاتي، وممارسة التعلم المتبادل.

ومن خصائص هذه الحركة ايضاً استخدامها نماذج التعلم الذاتي، فهي تستخدم مواد تعليميه متطورة، وتستفيد من التقدم التكنلوجي وتتلاءم مع متطلبات التعلم الذاتي، وتستخدم كل وسائله كالموديلات التعليمية، والرزم التقليدية وغيرها من الوسائط الاخرى، وتتبنى اشتراك المتعلمين انفسهم في عملية القرارات التي تتعلق بتعليمهم، ومن هنا يتضح الترابط الكبير بين خصائص هذه الحركة والتعلم الذاتي. (٩٥الناقة،١٩٧٨، ص٧)

ويشير "هل وجونز" (Hall and Jones) الى ان قدرة المعلم على تأدية العمل الذي يعد له بكفاءة وفعالية هو المؤثر الرئيس والدليل على نجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة اليه بكفاية ولا العلاقات التي حصل عليها في الامتحانات النظرية ويتفق كل من كوبر وهوسام، وهوستون في تحديدهم للخصائص الاساسية المتعلقة بالتعليم القائم على الكفاية بانها تقوم على "تحديد اهداف التعلم في عبارات سلوكية، وتعين الوسائل اللازمة للتقويم، وتوفير اساليب تعليمية وثيقة الصلة الاهداف، واعلان الاهداف والمحكات ووسائل التقويم والانشطة البديلة، وتقويم خبرة التعلم في ضوء محكات الكفاية والقاء مسؤوولية التعلم على المتعلم بحيث يصبح مسؤولاً ومحاسباً عن بلوغه المحكات الموضوعية (119Hall;1972, P. 10-11)

اوجه النقد الموجه لهذه الحركة

تشير معظم الدراسات والبحوث المتصلة باعداد المعلم الى ان هناك اتجاهاً عالمياً يتنامى نحو اعداد المعلم على اساس الكفايات (CBTE) في معاهد اعداد المعلمين لاسيما في الولايات المتحدة الامريكية، وتؤكد تلك الدراسات انه على الرغم من الانتقادات التي وجهت لـ (CBTE) وصادفت من مشكلات التطبيق والبحث والتنظير ان لها جوانب ايجابية كبيرة منها ان المعلم الذي يمتلك كفايات تدريسية حقيقية، يمكنه ان يحقق معلماً افضل لتلاميذه(٧٥فضل،١٩٩٠، ص١٤٤)

كما ان هذه الحركه تركز على مهارات التعلم، وذلك تحت مصطلحات مختلفة كتربية لمعلمين القائمة على الكفايات، وتربية المعلمين القائمة على الاداء والتدريب الموجه نحو الاداء السلوكي، والتدريب الموجه نحو العمل وتركز جميعها على مهارات التعلم والمهارات التعليمية ومن اوجه النقد الذي يوجد لها، ايضاً بأن شرعية حركة التربية القائمة على الكفايات موضع شك ما دامت قد ارتبطت منذ نشأتها باغراض المسوؤلية المرتبطة بدورها بالاغراض السياسية، ولم ترتبط بتربية المعلمين نفسها، كما ان اسس حركة الكفايات تعتمد على المدرسة السلوكية التي تفتت الموقف الموحد الى اجزاء متناثرة، وتنظر الى السلوك على انه مجموعة من المثيرات والاستجابات ولذلك يعد النقد الموجة للمدرسة السلوكية نقداً موجهاً لبرامج (CBTE) من حيث انها ميكانيكية، وغير انسانية اذ لا تتيح الحرية للمتعلم، ومن حيث صعوبة قياس المعتقدات والقيم والاتجاهات. (٤٧سوريال،١٩٧٦، ص٢)

ويرى ماسيناري (Messenari) أن وصف الحركة الميكانيكية يعد غير دقيق فهي حركة استيراتيجية ديناميكية للتطوير التربوي، ولا تقوم على محتوى تم تحديده سلفا ، وهي تعني بالادوار المهنية في اطار مفاهيمي اذ يتم تحديد الكفايات المرغوب فيها في ضوء مفهوم الدور، ويتفرع منها اهداف تتم صياغتها بصورة معلنة وواضحة، ولهذا يرى ان الاراء المعارضة للحركة لم تظهر أي منها للمفاهيم التربوية المرنة والقابلة للنمو والتطبيق في برنامج الكفايات، بل ركزت فقط على الوسائل من دون الكفايات كما ان تنمية الكفايات امرمهم ولكن اذا تمت هذه العملية بمعزل عن المعلومات، والمعارف فانها ستنتهي تماماً بعد مدة من الزمن ولاسيما اذا تغيرت الاسس المعرفية للكفايات، كما سُخر البعض من الكفايات، ووصفها بانها غير واضحة كغيرها من المصطلحات التربوية الحديثة، وأنها "موضة" ألقت بكل مسؤولية الفشل في حالة وجودها على المعلم. (132Messenari;1975, P. 241)

وترى الباحثة انه على الرغم من هذه الانتقادات الا انها لا تقلل من اهمية هذه الحركة، فان اعداد المعلمين القائم على الكفايات ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في التربية بشكل عام ومع الاتجاهات الحديثة في اعداد المعلم بشكل خاص، كما ان

هذه الحركة قد تركت اثاراً جيدة في المجال التربوي تمثلت بأن الحركة وجهت البحوث نحو دراسة حركة الاهداف السلوكية توجيها تاما نحو النتاجات التعليمية، وزودتنا بمعايير للمسؤولية، وجعلت المدرسة اكثر فاعلية، زيادة على انها وجهت تربية المعلمين نحو النشاطات العلمية ونحو تحقيق الجوانب النظرية، واستخدام تكنلوجيا التعلم، وكان لها انعكاس على منح الشهادات في الشكل والمضمون كما كان لها تأثير فى ازدياد ارتباط التعليم بالتعلم.

البرامج التعليمية القائمة على الكفايات

تنقسم البرامج الحالية في اعداد المعلم على الاتجاهات التقليدية والبرامج الحديثة، فالاتجاهات التقليدية هي التي تعتمد على المقررات الدراسية سواء في مادة او المواد التربوية والنفسية، الى جانب التربية العملية، وهذا هو النمط السائد في معظم المؤسسات التعليمية لاعداد المعلمين في البلاد العربية ومنها الجمهورية اليمنية، والواقع المشاهد والعديد من نتائج البحوث تثبت دائماً مدى افتقار هذا النظام الالتكامل والترابط، زيادة على الفجوة الكبيرة التي تظهر دائماً بين ما يدرس من المقررات التربوية، وما يحدث في المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسي، وقد اثبتت الدراسات مدى قصور هذه البرامج بالوفاء بالتزاماتها على مستوى الدراسات العربية والاجنبية. (٢٣جامع وآخرون،١٩٨٤، ص٦٥)

الاتجاه الثاني من اعداد المعلم هي البرامج الحديثة، فمنذ الستينيات لم يتوقف البحث ومحاولة الباحثين الحصول على استراتيجيات متطورة تهدف الى تحديث برامج اعداد المعلم وتطويرها، وقد ركزت عملية التحديث على مجموعة من المحاور يمكن اجمالها فيما يأتي:-

- التحديث في الاهداف العامة والخاصة، وترجمة الاهداف العامة الى اهداف سلوكية.
- التحديث في اساليب التدريس وطرق الاتصال.
- التحديث في البنية التي يتكون منها المنهج واختيار عناصر المقررات.
- التحديث في النظام التعليمي، بحيث يصبح الطالب له حرية اختيار المقررات.

- التحديث في اساليب تقويم المنهج من حيث اهدافه، وبنيته، ومقرراته واساليبه.

وتحقيقاً لهذه المحاور فقد ظهرت عدة استراتيجيات تهدف الى تحسين برامج اعداد المعلم منها استخدام اسلوب تحليل التفاعل بين المعلم والتلميذ واستخدام اسلوب التعلم الذاتي باشكاله المتعددة.

الا ان اهم الاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال هي برامج الاعداد على اساس الكفاية والاداء (CBTE) (PBTE) وتعمل هذه البرامج على ايجاد نوع من العلاقة بين برامج الاعداد من ناحية، و المهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها في الميدان الحقيقي من ناحية اخرى، وتهتم هذه البرامج برفع كفاية الطلبة جميعاً، الى اعلى المستويات، والبعد بقدر الامكان عن تخريج معلمين ذوي مستويات متوسطة او ضعيفة.

(٢٤جامل،١٩٨٨، ص٢٩)

خطوات بناء البرنامج القائم على الكفاية

تتفق كل من (جيرولدكمب، وتورشن) على ان هناك ثلاثة اسئلة تشكل الاجابة عنها الاطار الاساسي للتخطيط، وتصميم البرنامج بشكل عام وهذه الاسئلة هي:-

١. ما الذي ينبغي ان يتعلمه الفرد؟
٢. ما المصادر والاساليب، والوسائل الاكثر ملاءمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوب فيها، او كيف يصل المتلعمون الى غاياتهم المرغوب منها؟
٣. كيف يدرك المعلم انه قد حقق اهداف المتعلم المرغوب فيها.

وبالنظر الى هذه الاسئلة يتضح ان الاجابة عن السؤال الاول تؤدي الى عملية تحديد الاهداف للبرامج، في حين ان الاجابة عن السؤال الثاني تمثل عملية اختيار مصادر التعلم والنشاطات التعليمية والتي تتناسب مع المتعلمين وتعمل على مساعدتهم على بلوغ الاهداف الموضوعة، اما الاجابة عن السؤال الثالث فتخصص عملية تقويم البرنامج.

وتشير برامج التعلم الذاتي القائمة على الكفايات الى انواع من البرامج التعليمية تحقق للدارس العمل من خلال الدراسة الذاتية، والمشاركة النشيطة في عملية التعلم عن طريق قيامه بتناول المعلومات والمعارف والادوات والوسائل التعليمية بنفسه وبحسب قدراته من خلال اهداف محددة معلنه له يتحمل مسؤولية الوصول اليها بجهده الذاتي وتحت اشراف وتوجيهه المعلم. (137Morts1982: P. 212) .

الجدول (٥)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (التميز الصوتي) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣	يحدد مصدر الصوت.	١,٤٧	٧٣,٥
٢	٩	يربط الاصوات بالصور.	١,٤١	٧٠,٥
٣	١	يتعرف الاصوات المختلفة في البيئة.	١,٤٠	٧٠
٤	٢	يميز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل (هادىء، مرتفع).	١,٢٥	٦٢,٥
٥	٥	يحاكي الاصوات المختلفة في البيئة.	١,١٤	٥٧
٦	٦	يقوم بحركة او يمثل الاداء بحسب الكلمة المنطوقة.	١,١٣	٥٦,٥
٧	١٠	يفرق بين اصوات الحروف المتقاربة.	١,٠٢	٥١
٨	٧	يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.	١,٠١	٥٠,٥
٩,٥	٤	يستخلص المعاني من نغمة الصوت.	٠,٨٩	٤٤,٥
٩,٥	٨	يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات.	٠,٨٩	٤٤,٥
١١	١١	يتقن اخراج الحروف من مخارجها.	٠,٧٠	٣٥

الجدول (٦)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (التركيب اللغوي) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٩	يحكم على الحديث من حيث السهولة والصعوبة.	١,٤٢	٧١
٢	١٠	يتمكن من نقل ما استمع اليه على شكل تقرير شفوي او كتابي.	١,٣٥	٦٧,٥
٣	٧	يكتب وصفاً لحدث او مشهد متميز يتم امامه.	١,٢٢	٦١
٤	٨	يزيد ثروته اللغوية بالاستماع.	١,١١	٥٥,٥
٥	١	يكون له جمل مفيدة من مجموعة الكلمات المعطاة له شفهياً.	١,٠٨	٥٤
٦	١١	يكون كلمة من مجموعة اصوات الحروف.	١,٠٢	٥١
٧	٤	يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفهياً.	١,٠١	٥٠,٥
٨	٥	يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة.	٠,٧٠	٣٥
٩	٢	يقف حيث يحسن الوقف ويصل حيث يحسن الوصل.	٠,٦١	٣٠,٥
١٠	٣	يضع الكلمة في معان مختلفة بتغير كلماتها.	٠,٥٧	٢٨,٥
١١	٦	يتمكن من ادراك ادوات الربط ودورها مثل (لذلك، هكذا، لأن).	٠,٥٥	٢٧,٥

الجدول(٧)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (الموضوعات التعليمية) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٢	يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة او الجملة المسموعة.	١,٤٨	٧٤
٢	١١	يشارك المتكلم في ابداء الرأي والمناقشة.	١,٤٧	٧٣,٥
٣,٥	١١	يحدد الهدف من الموضوع الذي استمع اليه.	١,٤٦	٧٣
٣,٥	١٣	يربط المسموع بالخبرات السابقة.	١,٤٦	٧٣
٥	١٥	يجيب بعبارة سليمة عن الاسئلة العامة بالموضوع.	١,٤٤	٧٢
٦	٦	يطبق قواعد القراءة الجهرية للمتحدث.	١,٣٦	٦٨
٧	٩	يوضح اهم الافكار التي طرحت.	١,٣٠	٦٥
٨	٥	ينفذ خمسة اوامر او خمس خطوات متسلسلة تلقى له شفوياً.	١,١١	٥٥,٥
٩	١٠	يكشف عن اثر الحديث في حياة المستمع او حياة مجتمعهِ.	١,٠٩	٥٤
١٠	٤	يعيد سرد المعلومات المدرسية التي سمعها مرة اخرى.	١,٠٥	٥٢,٥
١١	١٤	يوجه اسئلة الى ضيف محاضر او متحدث.	٠,٧٩	٣٦,٥
١٢	٧	يطبق اصول الادب وقواعده في التحدث والاستماع.	٠,٦٤	٣٢
١٣,٥	١٢	يدون الافكار ذات الصلة بالموضوع.	٠,٦١	٣٠,٥
١٣,٥	١٦	يذكر صعوبات تنفيذ النشاط التعليمي.	٠,٦١	٣٠,٥
١٥	٨	يوازن بين متحاورين في موضوع واحد من ناحيتي العرض والوضوح.	٠,٥٩	٢٩,٥
١٦	٣	يذكر اهم مميزات الموضوع من حيث احاطته بالجزئيات والتفصيلات.	٠,٥٥	٢٧,٥

الجدول (٨)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (القصة) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١,٥	٧	يكون قادراًعلى تذوق ما استمع اليه من تعابير واساليب.	١,٥٤	٧٧
١,٥	١١	يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة.	١,٥٤	٧٧
٣	١٢	يحكم على شخصيات القصة التي سمعها في ضوء معايير مناسبة.	١,٤٢	٧١
٤	١٣	يصف حالته النفسية او شعوره بعد سماعه قصة مثيرة.	١,٤٠	٧٠
٥	٨	يعرف الهدف الذي تسعى اليه القصة.	١,٣٢	٦٦
٦	٤	يتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة.	١,٢٩	٦٤,٥
٧	١	يعيد سرد القصة التي حكيت له.	١,٢٧	٦٣,٥
٨	٢	يذكر الاحداث التي عرضها المتحدث.	١,١٤	٥٧
٩	١٤	يذكر اسباب تفضيله لقصة معينة سمعها.	١,٥	٧٠,٥
١٠	٣	يذكر الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له.	١,٠٥	٥٢,٥
١١	٦	يجيب عن اسئلة تتعلق بتفاصيل القصة المسموعة.	١,٠٤	٥٢
١٢	٩	يستخلص الفكرة الرئيسية من القصة.	٠,٧٨	٣٩
١٣	٥	يميز بين الحقيقة والخيال.	٠,٧٠	٣٥
١٤	١٠	يضع عنوانا مناسباً للقصة التي تحكى له.	٠,٥٤	٢٧

الجدول (٩)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (الابداع الفني) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٦	يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع احدى الكلمات في البيت المسموع.	١,٥٧	٧٨,٥
٢	٨	ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة بالاستماع الى تسجيل لصوته او صوت زملائه.	١,٤٦	٧٣
٣	٩	يقوم بحركة او يمثل الاداء على حسب الكلمة المنطوقة.	١,٤٢	٧٣
٤	٧	يكتب وصفاً لحدث او مشهد يثار امامه.	١,٤٠	٧٠
٥	٤	يتذوق اساليب التعبير المسموعة.	١,٣٦	٦٨
٦	٥	يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة.	١,٢٧	٦٣,٥
٧,٥	٣	يتكيف مع خصائص المتحدث اللغوية.	١,١١	٥٥,٥
٧,٥	١٠	يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.	١,١١	٥٥,٥
٩	١	يحدد بعض مواطن الجمال في النص الادبي المسموع.	١,١٠	٥٥
١٠	٢	يحدد فكرة النص الاساسية وعناصره الفرعية.	٠,٤٥	٢٢,٥

الجدول (١٠)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع في مجال (الموضوعات العامة) مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٨	يقدم خلاصة للموضوع الذي استمع اليه.	١,٤٧	٧٣,٥
٢	١٣	يصرح برأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضاً.	١,٤٦	٧٣
٣	١٠	يستمع الى بعض البرامج الاذاعية ثم يتحدث عن اهم افكارها.	١,٤٥	٧٢,٥
٤	٩	يقلد طريقه عرض الاعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل.	١,٣٩	٦٩,٥
٥	٢	يستخلص الافكار الرئيسه في الموضوع المتحدث به.	١,٣٦	٦٨
٦	٦	يوضح نوع الاستفادة.	١,٣٦	٦٨
٧	٣	يتعرف على اهداف المتكلم.	١,٢٣	٦١,٥
٨	١٢	يتحدث عن افكار سمعها من برنامج تلفازي.	١,٠٨	٥٤
٩	١	يتوصل الى المعنى من الكلام المتحدث به.	١,٠٣	٥١
١٠	١١	يلتقط فكره تفصيلية عن الموضوع المسموع.	٠,٧٠	٣٥
١١	٤	يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة.	٠,٦٣	٣١,٥
١٢	٧	يحدد المجال الذي يتناوله النص المسموع.	٠,٦١	٣٠,٥
١٣	٥	يتعرف على التناقضات في الموضوع.	٠,٥١	٢٥,٥

الجدول (١١)

كفايات التلاميذ اللازمة للاستماع مرتبة تنازلياً بحسب اوساطها المرجحة والوزن المئوي لكل منها

الرتبة من غير المجال	الرتبة ضمن المجال	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٦	يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة تطابق وزنها مع احدى الكلمات.	١,٥٧	٧٨,٥
٢,٥	٧	يكون قادراً على تذوق ما استمع اليه من تعابير وأساليب.	١,٥٤	٧٧
٢,٥	١١	يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة.	١,٥٤	٧٧
٤	٢	يذكر الحاسه التي ترتبط بالكلمة او الجملة المسموعة.	١,٤٨	٧٤
٦	٣	يحدد مصدر الصوت.	١,٤٧	٧٣,٥
٦	٨	يقدم خلاصة للموضوع الذي استمع اليه.	١,٤٧	٧٣,٥
٦	١١	يشارك المتكلم في ابداء الرأي والمناقشة.	١,٤٧	٧٣,٥
٩,٥	١	يحدد الهدف من الموضوع الذي استمع اليه.	١,٤٦	٧٣
٩,٥	٨	ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة بالاستماع الى تسجيل الصوت او صوت زملائه.	١,٤٦	٧٣
٩,٥	١٣	يربط المسموع بالخبرات السابقة.	١,٤٦	٧٣
٩,٥	١٣	يصرح برأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضاً.	١,٤٦	٧٣
١٢	١٠	يستمع الى بعض البرامج الاذاعية ثم يتحدث عن اهم افكارها.	١,٤٥	٧٢,٥
١٣	١٥	يجيب بعبارة سليمة عن الاسئلة العامة بالموضوع.	١,٤٤	٧٢
١٥	٩	يحكم على الحديث من حيث السهولة	١,٤٢	٧١

		والصعوبة.		
١٥	١٢	يحكم على شخصيات القصة التي سمعها في ضوء معايير مناسبة.	١,٤٢	٧١
١٥	٩	يقوم بحركة او يمثل الاداء على حسب الكلمة المنطوقة.	١,٤٢	٧١
١٧	٩	يربط الاصوات بالصور.	١,٤١	٧٠,٥
١٩	١	يتعرف الاصوات المختلفة في البيئة.	١,٤٠	٧٠
١٩	٧	يكتب وصفاً لحدث او مشهد يثار امامه.	١,٤٠	٧٠
١٩	١٣	يصف حالته النفسية او شعوره بعد سماعه قصة مثيرة.	١,٤٠	٧٠
٢١	٩	يقلد طريقة عرض الاعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية المنطوقة.	١,٣٩	٦٩,٥
٢٣,٥	٢	يتعرف على اهداف المتكلم.	١,٣٦	٦٨
٢٣,٥	٤	يتذوق اساليب التعبير المسموعه.	١,٣٦	٦٨
٢٣,٥	٦	يطبق قواعد القراءة الجهرية للمتحدث.	١,٣٦	٦٨
٢٣,٥	٦	يوضح نوع الاستفادة.	١,٣٦	٦٨
٢٦	١٠	يتمكن من نقل ما استمع اليه على شكل تقرير شفوي اوكتابي.	١,٣٥	٦٧,٥
٢٧	٨	يعرف الهدف الذي تسعى اليه القصة.	١,٣٢	٦٦
٢٨	٩	يوضح اهم الافكار التي طرحت.	١,٣٠	٦٥
٢٩	٤	يتبع التسلسل في عرض قصة مجزأه.	١,٢٩	٦٤,٥
٣٠,٥	١	يعيد سرد القصة التي حكيت له.	١,٢٧	٦٣,٥
٣٠,٥	٥	يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة.	١,٢٧	٦٣,٥
٣٢	٢	يميز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل (هادىء، مرتفع).	١,٢٥	٦٢,٥
٣٣	٣	يتعرف على اهداف المتكلم.	١,٢٣	٦١,٥
٣٤	٧	يكتب وضعاً لحدث او مشهد مثير يتم امامه.	١,٢٢	٦١

٣٥,٥	٥	يحاكي الاصوات المختلفة في البيئة.	١,١٤	٥٧
٣٥,٥	٢	يذكر الاحداث التي عرضها المتحدث.	١,١٤	٥٧
٣٧	٦	يقوم بحركة او يمثل الاداء بحسب الكلمة المنطوقة.	١,١٣	٥٦,٥
٣٨	٣	يتكيف مع خصائص المتحدث اللغوية.	١,١١	٥٥,٥
٣٩	٥	ينفذ خمسة اوامر او خمس خطوات متسلسة تلقى له شفوياً.	١,١١	٥٥,٥
٤٠	٨	يزيد ثروته اللغوية بالاستماع.	١,١١	٥٥,٥
٤١	١٠	يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.	١,١١	٥٥,٥
٤٢	١	يحدد بعض مواطن الجمال في النص الادبي المسموع.	١,١٠	٥٥
٤٣	١٤	يذكر اسباب تفضيله لقصة معينة سمعها.	١,٥	٧٠,٥
٤٤	١٠	يكشف عن اثر الحديث في حياة المستمع او حياة مجتمعهِ.	١,٠٩	٥٤,٥
٤٥	١	يكون جملة مفيدة من مجموعة الكلمات المعطاة له شفوياً.	١,٠٨	٥٤
٤٦	١٢	يتحدث عن افكار سمعها من برنامج تلفازي.	١,٠٨	٥٤
٤٧	٣	يذكر الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له.	١,٠٥	٥٢,٥
٤٨	٤	يعيد سرد المعلومات المدرسية التي سمعها مرة اخرى.	١,٠٥	٥٢,٥
٤٩	٦	يجيب عن اسئلة تتعلق بتفاصيل القصة المسموعة.	١,٠٤	٥٢
٥٠	١	يتوصل الى المعنى من الكلام المتحدث به.	١,٠٣	٥١
٥١	١٠	يفرق بين اصوات الحروف المتقاربة.	١,٠٢	٥١
٥٢	١١	يكون كلمة من مجموعة اصوات الحروف.	١,٠٢	٥١
٥٣	٤	يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفوياً.	١,٠١	٥٠,٥

٥٤	٧	يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.	١,٠١	٥٠,٥
٥٥	٤	يستخلص المعاني من نغمة الصوت.	٠,٨٩	٤٤,٥
٥٦	٨	يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات.	٠,٨٩	٤٤,٥
٥٧	١٤	توجه اسئلة الى ضيف محاضر او متحدث.	٠,٧٩	٣٩,٥
٥٨	٩	يستخلص الفكرة الرئيسة من القصة.	٠,٧٨	٣٩
٥٩	٥	يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة.	٠,٧٠	٣٥
٦٠	٥	يميز بين الحقيقة والخيال.	٠,٧٠	٣٥
٦١	١١	يتقن اخراج الحروف من مخارجها.	٠,٧٠	٣٥
٦٢	١١	يلتقط فكرة تفصيلية عن الموضوع المسموع.	٠,٧٠	٣٥
٦٣	٧	يطبق اصول الادب وقواعده في التحدث والاستماع.	٠,٦٤	٣٢
٦٤	٤	يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة.	٠,٦٣	٣١,٥
٦٥	٢	يقف حيث يحسن الموقف ويصل حيث يحسن الوصل.	٠,٦١	٣٠,٥
٦٦	٧	يحدد المجال الذي يتناوله النص المسموع.	٠,٦١	٣٠,٥
٦٧	١٢	يدون الافكار ذات الصلة بالموضوع.	٠,٦١	٣٠,٥
٦٨	١٦	يذكر صعوبات تنفيذ النشاط التعليمي.	٠,٦١	٣٠,٥
٦٩	٨	يوازن بين متحاورين في موضوع واحد من ناحيتي العرض والوضوح.	٠,٥٩	٢٩,٥
٧٠	٣	يضع الكلمة في معان مختلفة بتغير كلماتها.	٠,٥٧	٢٨,٥
٧١	٣	يذكر اهم مميزات الموضوع من حيث احاطته بالجزئيات والتفصيلات.	٠,٥٥	٢٧,٥
٧٢	٦	يتمكن من ادراك ادوات الربط ودورها مثل (لذلك، هكذا، لأن).	٠,٥٥	٢٧,٥
٧٣	١٠	يضع عنواناً مناسباً للقصة التي تحكى له.	٠,٥٤	٢٧,٥

٧٤	٥	يتعرف على التناقضات في الموضوع.	٠,٥١	٢٥,٥
٧٥	٢	يحدد فكرة النص الاساسية وعناصره الفرعية.	٠,٤٥	٢٢,٥

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تعد الدراسات السابقة الاساس النظري والعملي لأي بحث وذلك من حيث الافادة من اهدافها واجراءاتها ونتائجها. وقد حاولت الباحثة الحصول على دراسات سابقة مشابهة او قريبة من موضوع بحثها لكنها لم تحصل على دراسات عراقية تناولت الاستماع بل عثرت على دراسات عربية واجنبية، وطرقت ميدان الدراسات التي تناولت الكفايات لعلاقتها باهداف بحثها صنفت الباحثة الدراسات على النحو الاتي:-

١- دراسات تناولت مهارة الاستماع.

٢- دراسات تناولت الكفايات.

اولاً:- دراسات تناولت مهارة الاستماع.

١- دراسة نوبويوكي (Nobuyuki ١٩٨٤).

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن استراتيجية الاستماع الناجحة والفاشلة للطلاب المبتدئين بالكليات اليابانية وقد تم استخدام أداة هي عبارة عن مقابلات شخصية بالاضافة الى الاستبانه لتجميع المعلومات اتبع الباحث في اجراء هذه الدراسة طريقتين: الأولى كانت عن طريق المقابلات الشخصية مع (١٨) طالباً تمَّ تقسيمهم في البداية على مجموعتين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وذلك بناء على تمارين الاستماع الستة التي تمت دراستها خلال سنة دراسية سابقة.

وسمي طلاب المجموعة الاولى طلاباً ناجحين في الاستماع مع الفهم بينما سميِ طلاب المجموعة الدنيا طلاباً فاشلين في الاستماع مع الفهم وفي المقابلات استمع كل طالب لروايتين وعبرّ عن طريقته في محاولة فهمها ثم تمت مقارنة استراتيجيات االاستماع للطلاب الناجحين والفاشلين والطريقة الثانية التي اتبعها الباحث كانت عن طريق الاستبانه وقد وزعت على (٨٠٢) من الطلاب وبعد تحليل الاستجابات تم استخلاص ثلاثة عوامل تمثل اهم ما يتطلبه الاستماع الجيد وهي:

الثقة بالنفس، وتركيب الكلمات، والبحث عن المعاني، والمشاركة الفاعلة في اثناء الاستماع.

واظهرت النتائج ان الطلاب الناجحين والفاشلين لديهم استراتيجيات استماع وان هناك بعض الاختلافات حول ما يفعله الطلاب لفهم الدروس الشفهية ويجب ان يكون المدرسون على علم بهذه الاستراتيجيات ونمط المشاركة لمساعدة الطلاب على تنميتها وخاصة الطلاب الاقل نجاحاً في استيعاب الاستماع.

(140Nobuyuki.1984,p16)

٢- دراسة سيد ١٩٨٥.

اجريت الدراسة في الاردن وهدفت الى قياس مهارات الاستماع لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى في التعليم الأساسي من خلال الاجابة عن الاسئلة الأتية:-

١- ما مهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الاساسي؟

٢- ما مدى اداء تلاميذ هذه الصفوف لمهارات الاستماع؟

٣- ما مدى الارتباط بين القدرة العقلية العامة لتلاميذ عينة الدراسة وبين مهارات الاستماع؟

٤- ما تأثير الجنس في مستوى اداء تلاميذ الصفوف الثلاثة لمهارات الاستماع؟

وللأجابة عن هذه الاسئلة اتبع الباحث الاجراءات الأتية:-

١- اعداد قائمة بمهارات الاستماع.

٢- اعداد اختبار الاستماع المتدرج للصفوف الثلاثة مجموعة البحث.

٣- اختبار عينة البحث بطريقة عشوائية من الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الاساسي (الرابع والخامس والسادس) وقد بلغت العينة (٤٢٦) تلميذاً وتلميذه.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الأتية:-

١- مهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة عينة البحث هي:-

فهم مضمون الحديث، واستخلاص بعض افكار الجزأين، والتميز بين الافكار الصحيحة والافكار المخطئة، وتذكر تتابع الاحداث، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق.

٢- هناك تحسن واضح في اداء معظم مهارات الاستماع لمصلحة الصف الدراسي الاعلى.

٣- توجد علاقة موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين القدرة العقلية العامة للتلاميذ عينة الدراسة ومستوى ادائهم في مهارات الاستماع.

٤- الجنس ليس عاملاً مؤثراً في اداء مهارات الاستماع في الصفوف الدراسية جميعها موضع البحث عدا الصف الرابع فقد ظهرت فيه بعض الفروق عند مستوى (٠،٠٥) لمصلحة البنات. (٤٨سيد ،١٩٨٥،ص٥٣)

٣- دراسة سيد (١٩٨٨).

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع وادائه لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الأساسي من خلال الاجابة عن الاسئلة الأتية:-

١- ما اداب الاستماع اللازمة لتلاميذ مجموعة البحث؟

٢- ما متطلبات البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستماع وادابه؟

٣- ما تأثير تدريس البرنامج في تنمية مهارات الاستماع وادابه لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الأساسي ؟

وتطلبت الإجابة عن السؤال الثالث عن مشكلة البحث وضع فروض صفرية هي:-

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في اختبار الاستماع قبل التجربة وبعدها بالنسبة لكل من الصفوف التالية:-

أ- الرابع. ب- الخامس. جـ- السادس.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعة البحث في بطاقة ملاحظة آداب الاستماع قبل التجربة وبعدها، لتلاميذ الصف السادس.

اسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الاداء في الاجراء بين القبلي والبعدي لمصلحة الأجراء ألبعدي لكل من مجموعة البنين ومجموعة البنات وعينة التجربة كلها من الجنسين في كل من الصفوف الرابع والخامس والسادس.

كما توصلت الدراسة الى ان البرنامج المقترح لم يحقق اهدافه في تنمية اداب الاستماع بطريقة التوجيهات المباشرة، لكنه قد حقق اهدافه في تنمية اداب الاستماع بطريقة التوجيهات غير المباشرة (القصة) إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للبنين (٣،١٦) ومجموعة البنات (٣،٥٦). اما مجموعة التجربة كلها فقد بلغت (٤،٧٩) وهذه القيم لها دلالة احصائية عند مستوى(٠،٠١).

(٤٩سيد،١٩٨٨، ص٨٩–٩٠)

٤– دراسة البدر ١٩٨٩.

هدفت هذه الدراسة الى تحديد مهارات الاستماع الضرورية لتلاميذ المرحلة الايتدائية وتحديد المهارات المناسبة لكل صف من صفوف هذه المرحلة وبيان اهم الطرق والاساليب والوسائل التي يمكن من خلالها تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية لهذه المهارات وتدريبهم عليها.

عرضت الباحثة المهارات في استبانة تم عرضها على عينة عددها (١١٣) فرداً وتوصلت النتائج الى تحديد (٧٩) مهاره فرعيه للاستماع.

وتوصلت الباحثة الى المهارات التي تناسب كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية وفيما يتعلق بالهدف الثالث فقد تم تحقيقه من خلال محتوى برنامج الاستماع وقسم المحتوى على سته محاور واشتمل كل محور على عدد من الموضوعات الفرعية ثم تلا ذلك عرض للنشطات التي سيقوم بها المعلم والتلميذ والوسائل واساليب التدريس المستخدمة في النشاطات واخيراً عرض وسائل التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم المهارات الخاصة بكل محور.

اوصت الباحث باعادة تصميم منهج اللغة العربية بحيث يكون متضمناً التعليم والتدريب على فن الاستماع في اطار برنامج شامل ومتكامل ومتوازن وادخال فن الاستماع ضمن برنامج اعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وادخال مقرر فن الاستماع في جميع تخصصات كلية التربية بوصفه مقرراً اجباريا.

(١٥البدر،١٩٩٠،ص٨٦)

٥- دراسة ميلر (Miller 1989)

هدفت هذه الدراسة الى تحديد هل كان تعليم الاستماع المنظم لطلبة الصف الاول والثاني الاساسيين يزيد قدرتهم على استيعاب القراءة.

طبقت الدراسة على مجموعة من طلبة الصف الاول والثاني في مدرسة ميسوري (Missouri) إذ تم اعطاؤهم دروساً في الاستماع في مختبر اللغة لمركز تعلم اللغات للصفوف الدنيا.

توصلت الدراسه الى ان استخدام تعلم مهارات الاستماع بشكل رسمي لا يحسن القراءة الاستيعابية.(134Miller,1989.p.64)

٦- دراسة باكون (Bacon, 1992).

هدفت هذه الدراسة الى البحث في العلاقة بين خصائص المتعلم، وخصائص النص المسموع، ونوع استراتيجية الاستماع المستخدمة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً، وطالبة من جامعة وسط غربي امريكيا استخدم الباحث مادة استماعية هي عبارة عن بث اذاعي لنصين احدهما سهل يدور حول الحياة الامريكية والاخر صعب يتحدث عن المحولات الكهربائية، ولمعرفة نوع الاستراتيجيات المستخدمة طبق الباحث اداة هي عبارة عن استبانه اعدّها لهذه الغاية ، اما الاستيعاب الاستماعي فقد قيس باختبار الذاكره القصيرة .

اظهرت نتائج الدراسة ان معظم الطلبة تمكنوا من الحصول على الافكار الرئيسه والتفاصيل البارزة في كلا النصين كما كشفت الدراسة عن ان الطلبة تمكنوا

من تطوير استراتيجيات خاصة للفهم والتلقي جاءت متناغمة مع مستوى صعوبة النص، وسرعة ارساله.(106Bacon,1992.p.4)

٧- دراسة نصر ١٩٩٧.

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى الكشف عن مستوى اداء طلبة الصف الاول الثانوي في عدد من المدراس الثانوية بمدينة اربد وضواحيها في مهارات الاستماع الكلية والجزئية وتقصي اثر كل من متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما على تحديد مستوى الاداء في المهارة الكلية.

تألفت عينة الدراسة من (١٤٧٦) يتوزعون على (٥٢) شعبة تم اختيارها بطريقة عشوائية.

وضع الباحث افراد الدراسة في موقف اختباري صمم لهذه الغاية اذ يستمع طلبة الشعبة الواحدة خمس عشرة دقيقة الى مادة مسجلة حول موضوع (القلق) سجلت على شريط كاسيت وبعد الانتهاء من الاستماع مباشرة يجيب الطلبة عن اختبار موضوعي في مهارات الاستماع وذلك خلال عشر دقائق وعلى وفق تعليمات الاستماع والاجابة المسجلة.

اظهرت نتائج الدراسة وجود انخفاض حاد في اداء العينة في اختبار الاستماع المعتمد، كما اظهرت الدراسة وجود فرق دال احصائياً بمستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات افراد العينة في مهارة الاستماع الكلية يعزى الى الجنس لمصلحة الاناث بينما تُظْهر الدراسة وجود فروق دالة احصائياً في الدرجات تعزى الى متغير التخصص الاكاديمي، او الى التفاعل بين الجنس والتخصص.(٩٦نصر:١٩٩٧، ص٨)

٨- دراسة الخمايسة ١٩٩٩.

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى تقويم الاستيعاب الاستماعي في اللغة العربية لطلبة الصف العاشر الاساس.

وقد حاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة الآتية:-

١- ما مستوى الاستيعاب الاستماعي للنصين مدار البحث لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مديرية التربية والتعليم على وفق متغيرات الجنس وعدد مرات العرض وسرعة العرض؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اداء الطلبة على اختبار الاستيعاب الاستماعي للنصين تعزى الى الجنس والى نوع النص والى عدد مرات العرض والتفاعلات الثنائية بينهما؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اداء الطلبة على اختبار الاستيعاب الاستماعي لنصين تعزى الى الجنس والى نوع النص والى سرعة العرض والتفاعلات الثنائية بينهما؟.

تكوّن مجتمع الدراسة من (٢٦٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الاساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية اختير منه عينة عشوائية بلغت (٤٨٠) طالباً وطالبة قسمت على مجموعتين.

اختار الباحث نصين:- احدهما ثقافي والأخر علمي واعد عليهما (اختبارين) تحصيلين وتم تطبيقهما على عينة الدراسة في نهاية العام الدراسي ٩٨/٩٩.

وبينت النتائج ان مستوى اداء الطلبة في النص العلمي اعلى من مستوى اداء الطلبة في النص الثقافي، ووجود فروق دالة في اختبار الاستيعاب الاستماعي لمصلحة الاناث والى اعادة قراءة النص ولمصلحة العرض البطيء والتفاعلات الثنائية المحدده للسؤال الثالث.

اوصى الباحث بعدة توصيات منها:-

١- تضمين منهاج اللغة العربية محتويات خاصة بالاستماع والتنويع في اختيار الموضوعات.

٢- عرض محتوى المادة على الطلبة بسرعات تتناسب ومستويات الطلبة.

(٣٨الخمايسة،١٩٩٩، ص٤٤-٥٥)

ثانياً:- دراسات تناولت الكفايات.

١- دراسة (الشيخ وفوزي) ١٩٨١.

اجريت هذه الدراسة في قطر ، وهدفت الى استطلاع رأي عدد من المتخصصين في مجال التربية والقائمين على اعداد المعلمين في دولة قطر لتعرّف الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في قطر ،و تم صياغة الاهداف على شكل اسئلة هي :-

١- هل توجد فروق بين اراء المعلمين بالنسبة لأدراكهم للكفايات التعليمية المختلفة؟
٢- هل توجد فروق بين اراء الاساتذة القائمين على اعداد المعلمين بالنسبة لتقديرهم للاهمية النسبية للكفايات اللازمة للمعلم؟
٣- هل توجد فروق بين اراء المعلمين من جهة واراء الاساتذة القائمين على اعدادهم فيما يتعلق بتقديرهم للاهمية النسبية للكفايات اللازمة للمعلم؟
٤- ما ترتيب كفايات التدريس من حيث اهميتها من وجهة نظر كل من المعلمين والاساتذة؟

وقد استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع المعلومات المطلوبة من افراد العينات وقد بلغ عد فقرات الكفايات التي وردت فيه (٤٨) كفاية تم تصنيفها في ستة مجالات رئيسه هي:-

الفلسفة التربوية و الكفايات العلمية والنمو المهني و تخطيط الدرس و تنفيذ الدرس والنظام والعلاقات الانسانية و التقويم.

وقد اشتملت عينة البحث على (٢٠٦) افراد وقد بلغت عينة المعلمين (١٥٧) معلماً ومعلمة وعينة الاساتذة وقد بلغ عدد افرادها (٤٩) فرداً وتضم المشرفين على التربية العملية وعددهم (١٧) مشرفاً واعضاء هيئة التدريس وهم من اساتذة كلية التربية في المواد التربوية والنفسية وقد بلغ عددهم (١٦) فرداً واعضاء هيئة التدريس في المواد المتخصصة وهم الذين يتولون تدريس طلبة كلية التربية وعددهم (١٦) فرداً.

وقد عالجا البيانات احصائياً باستخدام تحليل التباين والنسبة الحرجة وتم حساب متوسطات درجات كل كفاية على حده للمعلمين والاساتذة وكذلك المتوسط العام.

وتوصلت الدراسة الى:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين فئات الاساتذة المشاركين في اعداد المعلم فيما يتعلق بالاهمية النسبية لمجالات الكفايات المختلفة.

٢- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين عينة المعلمين وعينة الاساتذة فيما يتعلق بادراكهم لاهمية الكفايات التدريسية المتعلقة بحفظ النظام والعلاقات الانسانية اذ اظهر المعلمون اهتماماً اكبر.

٣- اتفقت اراء كل من المعلمين والاساتذة فيما يتعلق بترتيب مجالات الكفايات من حيث اهميتها النسبية.

٤- ظهر اتفاق واضح بين مجموعة المعلمين واعضاء هيأة التدريس في ترتيبهم للكفايات الفرعية. (٥٤ الشيخ وفوزي أحمد ،١٩٨١،ص١٤٧-١٧٣)

٢- دراسة محمد حسن عبد علي ١٩٨٦م.

اجريت هذه الدراسة في البحرين وهدفت الى تحديد الكفايات الاولية لمعلم المرحلة الابتدائية في البحرين وبناء برنامج لتنميتها.

استخدم الباحث استبانة ضمنها عدداً من الكفايات المقترحة وقد اعتمد في تبني هذه الكفايات على:-

١- نتائج البحوث والدراسات السابقة.

٢- طبيعة المرحلة الابتدائية ووظيفتها.

٣- خصائص المتعلم في هذه المرحلة.

٤- متطلبات المجتمع البحريني في هذه المرحلة.

٥- سياسة واعداد للمعلم البحريني بالمرحلة الابتدائية.

وتكونت القائمة المقترحة من (٩٦) كفاية موزعة على اثني عشر مجالاً ووزعت على هيئة المحكمين واستقرت الاستبانة بعد الحذف والتعديل على (٨٨)

كفاية تناولت متغيرات الدراسة ثلاثة عناصر:- الجنس والخبرة والوظيفه (معلم، موجه، مدير مدرسة ابتدائية) واستخدم مقياساً متدرجاً من خمسة مستويات ثم عرضها على المحكمين للتثبت من صلاحيتها واهميتها وقد استهدفت الاستبانة التحقق من اهمية الكفايات الاولية التي تشملها الاستبانة على عينة بلغت (٤٩٥) فرداً تسلم منها (٢٤٨) استبانة أي ما يعادل (٨٦،٤%)، وفي تحليل النتائج استخدم الباحث الاحصاء الوصفي لتبيّن من اهمية الكفايات لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى حاجتهم اليها وقد استخدم التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية كما استخدم الاحصاء الاستدلالي وحاجة المعلمين المعنين اليها واستخدم الباحث في هذا المجال من الوسائل الاحصائية اختبار مربع كاي (كا٢) .وخلصت الدراسة الى اهمية الكفايات التي حظيت اغلبها بتقدير (مهمة جداً) وكان اعلاها في مجال تنفيذ الدرس (يراعي الفروق الفردية) كما اظهرت النتائج تقارب الاراء حول ترتيب المجالات الرئيسه. (٨٦ محمد حسن،١٩٨٦ ،ص٢٠)

٣- دراسة البرعي ١٩٨٧.

اجريت هذه الدراسة في جامعة اسيوط/ كلية التربية في سوهاج في جمهورية مصر العربية وهدفت الى بناء برنامج لتطوير كفايات تدريس مادة التاريخ لدى معلم التعليم الاساسي.

واتبع الباحث الاجراءات الاتية:-

تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التاريخ بالتعليم الاساسي وتم ذلك من خلال الاطلاع على قوائم الكفايات التي اعدتها مراكز البحوث والجامعات العالمية والدراسات السابقة وتحليل مقررات التاريخ وطرائق تدريسه في كلية التربية بجامعة سوهاج.

ثم اعد الباحث قائمة بالكفايات التدريسية الفرعية بلغ عددها (١١٨) كفاية ثم ضمنها بطاقة ملاحظة وبعد التحقق من هدف الاداة بعد عرضها على عينة من معلمي التاريخ بالحلقة الثانية في التعليم الاساس وذلك ليعرف نواحي القوة والضعف في ادائهم للكفايات التدريسية التي تضمنتها بطاقة الملاحظات (التقويم القبلي) ثم

اعد الباحث برنامجاً لتلافي نواحي الضعف في اداء معلمي العينة ثم طبقه على معلمي العينة السابقة وطبق الباحث استمارة الملاحظة على معلمي العينة (التقويم البعدي) وكانت نتائج الدراسة تدل على حدوث تطور في اداء المعلمين بعد التدريب على البرنامج المقترح. (١٦ البرعي ،١٩٨٨،ص٨٥-٨٦)

٤- دراسة عبد الرزاق ١٩٩٤.

اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الصف الاول الابتدائي وبناء برنامج مقترح في ضوء تلك الكفايات التعليمية.

اقتصر البحث على عينة مقصودة من التدريسين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس والقياس والتقويم في كل من جامعتي بغداد والمستنصرية ومعهد المعلمين/الرصافة وكلية المعلمين، وفي وزارة التربية، وعينة مقصودة من معلمي الصف الاول الابتدائي والمشرفين التربويين وقد بلغ عدد افراد كل من العينتين المذكورتين (٣٠) فرداً.

صمم الباحث اداتين لبحثه كانت الاولى استبانة تضم مجموعة من الكفايات التي يحتاج اليها معلم الصف الاول الابتدائي ضمنها بطاقة ملاحظة كي تستخدم في تقويم كفاية اداء معلم الصف الاول الابتدائي.

اما الاداة الثانية فكانت استبانة استطلاعية تتعلق بالاراء حول بناء برنامج مقترح لاعداد معلم الصف الاول الابتدائي وبعد ان اتم الباحث الاجراءات المتعلقة بأداتي بحثه والتثبت من صدقها وثباتها، اعد برنامجاً مقترحاً لمعلم الصف الاول الابتدائي وتدريبه في اثناء الخدمة في ضوء تلك الكفايات.

عولجت البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون، النسب المئوية.

خلص الباحث الى بعض الاستنتاجات منها:-

١- ان برامج اعداد المعلمين وتدريبهم في اثناء الخدمة القائمة على الكفايات تتفوق على البرامج التقليدية.

٢- يتميز البرنامج المقترح الذي توصل اليه البحث بمجموعة من المميزات وذلك بما يقدمه من اساليب تدريبية متعدده ومتنوعة تعمل على رفع كفاية معلم الصف الاول الابتدائي.

واوصى الباحث بما ياتي:-

١- ان تسترشد مؤسسات اعداد معلم الصف الاول الابتدائي وتدريبه في اثناء الخدمة بالكفايات التعليمية التي توصل اليها البحث.

٢- اعتماد استمارة الملاحظة التي توصل اليها البحث في تقويم اداء المعلمين والمطبقين داخل الصف والمدرسة والمعلمين الملتحقين بدورات تدريبيه خاصة بالصف الاول الابتدائي. (٦٤ عبد الرزاق ،١٩٩٤،ص١٦٢-١٧٢)

٥- دراسة عطيه ١٩٩٤م.

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى تقويم اداء مدرسي اللغة العربية من خلال تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لاداء مدرسي اللغة العربية في (الانشاء و الاملاء والقواعد النحوية) تكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلماًً ومعلمة بواقع (٣٠) معلماً ومعلمه في تدريس كل فرع.

وجه الباحث اسئلة مفتوحة (حول الكفايات) الى مجموعة من الخبراء والمتخصصين والمدرسين.

وقد تبنى الباحث ثلاث قوائم من الكفايات التدريسيه بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين وخلص الى تحديد (٥٠) كفاية للانشاء موزعة على (٧) مجالات و (٢٩) كفاية للقواعد موزعة على (٤) مجالات و (٤٠) كفاية للاملاء موزعة على (٥) مجالات واستعمل الباحث مقياس ليكرت الخماسي في وصف مستويات الكفاية وطبق الباحث الاستمارات بنفسه ومن الوسائل الاحصائية استعمل الباحث في تحليل نتائج الدراسة الوسط المرجح والوزن المئوي والنسبة المئوية.

وكانت نتائج الدراسة:-

١- اداء المدرسين في تدريس الانشاء بشكل عام دون الحد الادنى من المستوى المطلوب.

٢- ان اداء المدرسين في تدريس القواعد النحوية ضعيف بشكل عام بموجب القياس الذي اعتمده الباحث وكان اداء المدرسين حسن في (٩) كفايات فقط من الكفايات المحدده.

٣- وان اداء المدرسين في تدريس الاملاء ضعيف بشكل عام بموجب مقياس الباحث وكان اداء المدرسين حسناً في (٩) كفايات من (٤٠) كفاية.

وكانت توصيات الباحث هي:-

١- اعتماد الكفايات التي خلصت اليها الدراسة في تقويم اداء المدرسين.

٢- تزويد مدرس اللغة العربية بالقوائم التي تم التوصل اليها.

٣- اشراك مدرسي اللغة العربية في دورات تدريبية حول الكفايات التي اعتمدتها الدراسة والاهتمام بمتابعة الخطة السنوية واليومية.

(٦٨ عطيه ،١٩٩٤،ص٦٤-١٧١)

٦- دراسة هلال ٢٠٠٠م.

اجريت هذه الدراسة في البحرين وهدفت الى تحديد الكفايت التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل، وتحديد مستوى اداء المعلمين في ضوء هذه الكفايات وبناء برنامج لتطوير تلك الكفايات اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي وحصر الكفايات في تدريس الاستماع والقراءه والنحو والاملاء والتعبيرالكتابي، بلغت عينة الدراسة (٢٠) معلماً ومعلمه اختارها الباحث من (٢٠) مدرسه.

وقام الباحث ببناء استبانة في الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية واستخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج ووضع امام كل كفاية خمسة مستويات في الاداء وضمنها بطاقة ملاحظة بعد ان تحقق من صدقها فاصبح عدد الكفايات (٩٠) كفاية منها (١٨) كفاية للاستماع و(٢٠) كفاية للاداء و(١٨) كفاية للنمو و(١٨) كفاية للاملاء و(١٦) للتعبير.

اما الوسائل الاحصائية التي استخدمها الباحث فهي معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي.

توصلت الدراسة الى عدد من النتائج اهمها:-

١- المستوى العام لاداء المعلمين كان ضعيفاً.

٢- كان المستوى العام لاداء المعلمين في كفايات التخطيط المشتركة ضعيفاً.

٣- اشارت النتائج الى تدني المستوى العام في مجال التقويم.

كما اوصت الدراسة باعتماد الكفايات التي توصلت اليها محكاً في تقويم معلمي اللغة العربية من الحلقة الثانية وتقويم طلبةة التربية العملية في كلية التربية/جامعة البحرين. (٩٧هلال،٢٠٠٠، ص٩٣-١٠٣)

٧- دراسة حمادنه ٢٠٠١.

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لاداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن، وتحديد مستوى اداء هؤلاء المعلمين في ضوء تلك الكفايات ثم بناء برنامج لتطوير اداء معلمي اللغة العربية في ضوء نتائج التقويم اقتصر البحث على معلمي الصفوف (الثامن و التاسع و العاشر). وكانت عينة البحث (٣٥) معلماً ومعلمه من (٣٥) مدرسه من مدارس محافظة أربد.

اعد الباحث اربع قوائم للكفايات التعليمية اللازمة لاداء المعلمين في تعليم كل من (القواعد و المطالعة و النصوص الادبية و التعبير).

طبق الاستمارات الاربع عن طريق الملاحظة المباشرة، ومن محتوى قوائم الكفايات اعد الباحث بطاقات ملاحظة عرضها على مجموعه من الخبراء والمحكمين، وطبق الباحث بطاقات الملاحظة الاربع بنفسه مستخدماً الملاحظة المباشرة، وبعد الانتهاء من التطبيق، عولجت البيانات احصائياً اذ استخدام معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والوسط المرجح، والوزن المئوي.

توصل الباحث الى عدد من النتائج منها:-

كان اداء المعلمين حسناً في مجال العلاقات الانسانية، وادارة الصف، ومجال الاعداد، والتخطيط للدرس، ومجال استشارة الدافعيه، وكان ضعيفاً في المجالات الاخرى في كل من القواعد و المطالعة و النصوص الادبية و التعبير.

كما اظهرت الدراسة ان اداء معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية في الفروع السابقة الذكر كان متوسطاً.

وقد اوصت الدراسة بضرورة اعتماد الكفايات التي توصل اليها البحث في تقويم اداء معلمي اللغة العربية. (٣٢ حمادنه ،٢٠٠١،ص٧٤-٨٨)

مناقشة الدراسات السابقة

تحاول الباحثة مناقشة الدراسات السابقة بعد استعراضها لها على الرغم مما رافقها من صعوبات لعدم توافر بعض الدراسات كاملة، وقد سجلت الملاحظات الآتية:-

١- دراسة سيد ١٩٨٨.

عنوان الاطروحة لا يُظهر اهدافها الموضوعة التي حددها الباحث، إذْ أغفل العنوان علاقة المهارات ببعض المتغيرات كالجنس والقدرة العقلية التي نصت عليها الاهداف، كذلك لجأ الباحث الى "تحديد المهارات المناسبة للتلاميذ ولم يوح العنوان بذلك، لذا أقترح ان يكون العنوان ما يأتي:- "تحديد المهارات المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من التعليم الاساسي وقياسها وعلاقتها بالجنس والقدرة العقلية" بدلاً من العنوان "بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع وادائه لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى من التعليم الاساسي

٢- دراسة عبد الرزاق ١٩٩٤.

على الرغم من إجادة الباحث في بناء برنامج مقترح لمعلم الصف الأول الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية لكنه اعتمد النسبة المئوية وسيلة لتحديد قائمة الكفايات، والمعروف ان النسبة هي وسيلة حسابية وليست احصائية، والاجدر به استخدام وسيلة اخرى كالوسط المرجح .

ذكر الباحث في مشكلة بحثه ان ادارات المدارس الابتدائية تسند تعليم الصف الاول الابتدائي الى معلمين تعوزهم الخبرة ولم يوثق ذلك بمصدر، وقد تكرر ذلك من دون الاشارة الى مصدر كقوله في ص٣٦ "ظاهرة تدني تحصيل التلامذه في المهارات"

البحث خال من الاستنتاجات على الرغم من انه توصل الى نتائج تتعلق بقائمة الكفايات وفي ضوئها وضع برنامجاً مقترحاً كما استخدم الباحث كلمة "فترة" في اماكن كثيرة من الرسالة والصواب استخدام كلمة "مدة".

لم نعثر على توصية للباحث باعتماد البرنامج المقترح الذي توصلت اليه دراسته لتدريب معلمي الصف الاول وهكذا من اهداف البحث.

٣- دراسة عطيه ١٩٩٤.

تعد هذه الدراسة رائده في ميدانها فهي الاولى التي تناولت كفايات فروع اللغة العربية وفتحت الباب واسعاً للباحثين لتناول الكفايات فأقتفت الرسائل الاخرى خطواتها لكنها لم تخلِ من بعض الهفوات وهي:

خلو الدراسة من الاطار النظري وقد تناولت تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الكفايات التدريسيه إذْ ان موضوع الاطار النظري في مثل هذه الدراسات مهم لأنه يكون أشبه بالحدود الطبيعية او الاسس والمبادى والقواعد التي يعتمدعليها الباحث في دراسته وبعباره ادق هو بمثابة اطار للبحث العلمي وتأتي اهمية نتيجة تراكم المعرفة والخبرة الانسانية فالباحث العلمي يجب ان يبدأ من حيث انتهى غيره ليكون لبحثه اهميته خاصة في البناء المعرفي.

كانت عينه بحثه (٩٠) معلماً ومعلمه وبمعدل زيارة واحده لكل معلم ومعلمه وفي هذا الاجراء خلل واضح اذ ان تقويم القواعد مثلاً سيكون لمعلم خاص وتقويم التعبير لمعلم آخر وتقويم النصوص لمعلم ثالث وهكذا، ومن المفروض ان معلم اللغة العربية هو نفسه يدرس هذه الفروع جميعها وعليه يجب زيارته نفسه بالفروع التي يدرسها كافة وعلى هذا الاساس فان الباحث احدث خللاً في هذه القاعدة باتخاذه هذا الحجم الكبير من العينة.

٤- دراسة هلال ٢٠٠٠.س

لم يتحدث الباحث عن المشكلة منفصلة عن الاهمية في ص١٣ يقول الباحث (الابداع والاتقان مصدره الفكر الذي تعطيه اللغة : الشكل، والمضمون) في هذا القول ملاحظتان:

الاولى: الابداع والاتقان مصدرهما وليس مصدره.

الثانيه: اللغة بمضمونها فقط هي مصدر الفكر لا الشكل لان المضمون هو المعنى الذي يحمله اللفظ أي الشكل.

تحدث طويلاً عن تاريخ التعليم في البحرين في اهمية البحث وعاد الى الموضوع نفسه في الاطار النظري ولا ضرورة لذلك في رأي الباحث لأنه لا يغني ذلك اهمية البحث لان البحث مشروع اقتصادي يحقق الاهداف والفائدة بوضوح وباقل جهد وتكلفه.

الاطروحه كتبت بلغة عربية فصيحة سليمة محكمه معبره عن الافكار باسلوب دقيق، ورصين، وقدتناول الباحث تحقيق اهدافه تناولاً علمياً مدروساً وواعياً تنبئ عن مقدره الباحث وتمكنه ووعيه لما يكتب ومحاسبة ما يكتب وهي الاطروحة الوحيدة التي تناولت مهارة الاستماع زيادة على مهارات اللغة الاخرى ونجد شخصية الباحث بارزه في ادائه، ومناقشته للاراء الاخرى وتمحيصه لمادة المصادر، والمراجع المتنوعة التي اعتمدها في بحثه.

ذكر في التعريف الاجرائي للكفاية أنها السلوك التدريسي الادائي الذي يمارسه معلم اللغة العربية وفي هذا التعريف نلاحظ.

أ- قوله السلوك التدريسي والصواب هو السلوك التعليمي لأنه يخص المرحلة الابتدائية وهي ميدان بحثه.

ب- قوله معلم اللغة العربية وكان على الباحث ان يقول معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ج- قوله الكفاية (السلوك التدريبي الادائي) وهذا التعريف يختلط مع بالمهارة التي هي الاداء الظاهر اما الكفاية فهي الاداء الكافي والظاهر.

٥- دراسة حمادنه ٢٠٠١.

يسجل للباحث اجادته في العرض وحسن الاسلوب والترابط بين فقرات الموضوع وتعانقها، وبالرغم من هذه الاجاده إن هذه الاطروحة لا تخلو من المآخذ وهي:-

ترك الباحث الفصل الاول بلا عنوان على خلاف الفصول التي حدد كلاً منها بعنوان مثل (التعريف بالبحث ليكون عنواناً للفصل الاول).

لقد أدمج الباحث مشكلة البحث واهميته في عنوان واحد وكان الافضل اعطاء عنوان مستقل للمشكلة وآخر للأهمية ، لان المشكلة غير واضحة ومبثوثة بين سطور الاهمية والحاجة للبحث، فبدأ باهمية التربية واهمية اللغة عامة ثم اهمية اللغة العربية واهمية قواعد اللغة العربية فمرة يطلق عليه النحو ومره القواعد واهمية القراءة والادب ثم التعبير الذي يطلق عليه التعبير ومره الانشاء، وقد اغفل الحديث عن اهمية المعلم واعداده ودوره في نجاح العملية التعليمية.

في تحديد المصطلحات ذكر الباحث تعريفات كثيرة للاداء وتقويم الاداء، والحق هو الاكتفاء بتعريفات الاداء لانه هو الذي ورد في عنوان الاطروحة ذكرالباحث في عنوان الفصل الثاني الدراسات السابقة وعلى المتن كتب دراسات سابقة والثاني هو الصحيح.

جاء في اجراءات البحث ان الباحث زار معلماً واحداً من كل مدرسه على ان يزوره اربع زيارات في اربعة فروع من فروع اللغة العربية فيكون مجموع الزيارات (١٤) زيارة وعدد الزيارات هي عدد المعلمين التي تساوي (٤٨%) من مجموع المعلمين وهذا غير صحيح فهو لم يزر الا (٣٥) معلماً ومعلمه وبنسبة (١٢%).

الموازنه بين الدراسات السابقة.

لكل من الدراسات السابقة اهداف تسعى اليها، فاختلفت وتنوعت تلك الاهداف إذْ سعت بعضها الى تنمية مهارة الاستماع كدراسات (سيد١٩٨٥ و ١٩٨٨)، و (ميلر ١٩٨٩)، و (البدر ١٩٨٩)، و (باكون ١٩٩٢)، و (نصر ١٩٩٧)، و (الخمايسة ١٩٩٩). في حين هدفت دراسة (نوبويوكي ١٩٨٤) الى الكشف عن استراتيجية الاستماع الناجحة والفاشلة والقسم الباقي من الدراسات استهدفت تحديد الكفايات التعليمية وتقويمها وبناء برنامج كدراسات (الشيخ وفوزي ١٩٨١)، و (البرعي ١٩٨٧)، و (عطيه ١٩٩٤)، و (حمادنه ٢٠٠١)، و (هلال ٢٠٠٠)، وهدفت الدراسة الحالية الى تحديد الكفايات اللازمة للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وبناء برنامج في ضوئها.

- امتد نطاق الدراسات السابقة من المرحلة الابتدائية كدراسات (البرعي ١٩٨٧)، و (باكون ١٩٩٢)، و (البدر ١٩٨٩)، و (ميلر ١٩٨٩)، و (عبد الرزاق ١٩٩٤)، و (حمادنه ٢٠٠١)، و (هلال ٢٠٠٠)، الى المرحلة الثانوية كدراسات (عطيه ١٩٩٤)، و (نصر ١٩٩٧)، و (خمايسه ١٩٩٩)، والمرحلة الجامعيه كدراسات (نوبويوكي ١٩٨٤)، و دراسة (باكون ١٩٩٢).
- اختلفت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية فمعضمها تناول اللغة العربية بفروعها المختلفة كدراسات (نوبويوكي ١٩٨٤)، و (سيد ١٩٨٥ و١٩٨٨)، و (محمد حسن ١٩٨٦)، و (باكون ١٩٩٢)، و (البدر١٩٨٩)، و (ميلر ١٩٨٩)، و (عطيه ١٩٩٤)، و (عبد الرزاق ١٩٩٤)، و (حمادنه ٢٠٠١)، و(هلال ٢٠٠٠). في حين تناول بعضها مادة التاريخ كدراستي(البرعي ١٩٨٧)، و(عبدالرزاق١٩٩٤)
- تشابهت الدراسات السابقة في اجراءاتها من حيث اختيار العينة وبناء الاداة وتطبيقها، فالباحثون في تلك الدراسات اعتمدوا اسلوب الاختبار العشوائي في اختيار العينة عدا دراسة (عبد الرزاق ١٩٩٤) إذْ اختار عينة بحثه قصدياً .

- تفاوت عدد افراد العينة من دراسة الى اخرى، فقد كان عددهم يتراوح بين (٢٠) فرداً الى (١٤٧٦) فرداً وقد يعود هذا التفاوت الى طبيعة اهداف الدراسه والمرحلة العمرية لافراد العينة.
- اعتمدت بعض الدراسات قائمة كفايات وتشابهت في اعتماد مقاييس تقديرية متدرجه إذْ استخدمت مقياس ليكرت الخماسي وقد قامت بعض الدراسات بتوصيف مستويات الاداء وبعضها لم تضع توصيفاً لكل مستوى من مستويات الاداء الذي يقابل كل وزن من اوزان مقياس التقدير وهذا يعطي لذاتيه المقوم دوراً اكبر، مما يؤدي الى التأثير في نتائج البحث.
- استخدم الباحثون في الدراسات السابقة وسائل احصائية واحده تقريباً ولاسيما الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي.
- تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث فئاتها بحسب اهداف كل منها، إذْ اتخذت بعضها من الاساتذه والمشرفين عينة كدراسة (الشيخ وفوزي ١٩٨١) بينما اعتمدت بعضها على المعلمين فقط كدراسات (البرعي ١٩٨٧)، و (عطيه ١٩٩٤)، و (حمادنه ٢٠٠١)، و (هلال ٢٠٠٠). اما دراسة (عبد الرزاق ١٩٩٤)، فقد اتخذ من الاساتذه والمشرفين عينة لبحثه واقتصرت بعض الدراسات على التلاميذ كدراسة (نوبويوكي ١٩٨٤)، و (سيد ١٩٨٥ و ١٩٨٨)، و (محمد حسن ١٩٨٦) ،و (باكون ١٩٩٢)، و (البدر ١٩٨٩)، و (ميلر ١٩٨٩)، و (نصر ١٩٩٧)، و (الخمايسه ١٩٩٩).
- تنوعت الادوات المستخدمه في الدراسات السابقة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة، فمنها ما استخدم الاستبانه والمقابلات الفردية والجماعية ومنها ما استخدم الاستبانه والملاحظه ومنها كانت ادائه اختبار.
- تنوعت مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية، فبعضها اعتمد على الدراسات السابقة وتحليل عملية التدريس عن طريق تحليل النظم ومنها ما اعتمد على الاستبانه الاستطلاعية واراء الخبراء، والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الكفايات التعليمية وهذا ما جرت عليه معظم الدراسات والدراسه الحاليه.

- اعتمدت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي منهجاً لتحقيق اهدافها ولم نعثر بين هذه الدراسات على من حاول تجريب تطبيق البرنامج المقترح.
- لم تعالج أي من الدراسات السابقة التي تناولت كفايات اللغة العربية فرع الاستماع عدا دراسة (هلال ٢٠٠٠) إذْ حددت كفايات الاستماع وتقويمها وتفردت الدراسة الحالية بتحديد كفايات الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وبناء برنامج في ضوئها.
- تكاد تجمع اغلب الدراسات السابقة على وضع صيغ افضل لاعداد معلم المرحلة الابتدائية وتدريبه في اثناء الخدمة في مؤسسات تربوية وتحديد الكفايات اللازمة له.
- حاولت بعض الدراسات اقتراح بعض النماذج، وبعض الطرق التعليمية التي من شأنها المشاركة في تحسين مستوى استيعاب الطلبة للمادة المسموعة كاستخدام مختبرات اللغة للتدريب على مهارات الاستماع كدراسة (ميلر ١٩٨٩)، ودراسة (باكون ١٩٩٢)، ودراسة (نصر ١٩٧٩)

في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليل اجراءاتها البحثية فقد افادت البحث الحالي في الجوانب الآتية:-

- عمّقت هذه الدراسات مشكلة البحث وكشفت عن الحاجة اليه والى ضرورة اجرائه.
- تعرّف خطوات اجراءات البحث ولاسيما في اختيار العينة وبناء البرنامج.
- عمّقت هذه الدراسات الخلفية الفلسفية للباحثة باجراءات رؤية تطبيقه فضلاً عن الافادة منها باختبار الوسائل الاحصائية لاغراض الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

تضمن هذا الفصل وصفاً للاجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع البحث الذي يتمثل في المشرفين التربويين على الصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية، واختيار العينة من ذلك المجتمع لأن اختيار اية عينة من مجتمع ما يتطلب ان يكون هذا الاختبار مستنداً الى اطار صحيح، ودقيق لذلك المجتمع ضمن اطار منهج البحث الوصفي.

ويتضمن هذا الفصل ايضاً وصفاً لبناء اداة البحث وما له صلة بصدقها وثباتها ولتحديد كفايات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع وبناء برنامج في ضوئها.

اولاً:- مجتمع البحث.

لغرض تحديد الاطار الذي ستؤخذ منه العينة، يجب وصف مجتمع البحث الاصلي، اذ يتمثل هذا المجتمع بالمشرفين التربويين على الصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية موزعين على المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد وبلغ مجموعهم (١٦٥) مشرفاً ومشرفة بحسب الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من المديرية العامة للاشراف التربوي في وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ موزعين على النحو **الآتي**:-

١- مديرية الرصافة الاولى بلغ عدد المشرفين (٤٠) فرداً منهم (٢٣) مشرفاً و (١٧) مشرفة.

٢- مديرية الرصافة الثانية بلغ عدد المشرفين (٢٢) فرداً منهم (١٥) مشرفاً و (٧) مشرفات.

٣- مديرية الكرخ الاولى بلغ عدد المشرفين (٥٥) فرداً منهم (٢٦) مشرفاً و (٢٩) مشرفة.

٤- مديرية الكرخ الثانية بلغ عدد المشرفين (٤٨) فرداً منهم (٣٥) مشرفاً و (١٣) مشرفة، والجدول (١) يوضح ذلك:-

الجدول (١)

توزيع مجتمع المشرفين على مديريات تربية بغداد حسب الجنس

المديريات العامة للتربية	الجنس		المجموع
	ذكور	**اناث**	
مديرية تربية الرصافة الاولى	**٢٣**	**١٧**	**٤٠**
مديرية تربية الرصافة الثانية	**١٥**	**٧**	**٢٢**
مديرية تربية الكرخ الاولى	**٢٦**	**٢٩**	**٥٥**
مديرية تربية الكرخ الثانية	**٣٥**	**١٣**	**٤٨**
المجموع	**٩٩**	**٦٦**	**١٦٥**

ثانياً:- عينة البحث.

اختارت الباحثة عينة ممثلة لمجتمع البحث، اتبعت في سحبها الاسلوب الطبقي العشوائي بنسبة (٥٠%) من المجتمع الكلي وتعد هذه النسبة جيدة لتمثيل المجتمع، وقد بلغت (٨٤) فرداً موزعة على المديريات الاربع منهم (٤٥) مشرفاً بنسبة (٧٤،٢٥)،و (٣٩) مشرفة بنسبة (٦٤،٣٦)، والجدول (٢) يوضح ذلك:-

الجدول (٢)

عينة المشرفين بحسب المديرية والجنس

المديريات العامة للتربية	الجنس		المجموع
	ذكور	**اناث**	
مديرية تربية الرصافةالاولى	**١٢**	**٨**	**٢٠**
مديرية تربية الرصافة الثانية	**٦**	**٦**	**١٢**
مديرية تربية الكرخ الاولى	**١٣**	**١٥**	**٢٨**
مديرية تربية الكرخ الثانية	**١٤**	**١٠**	**٢٤**
المجموع	**٤٥**	**٣٩**	**٨٤**

ثالثاً:- تحديد الكفايات التعليمية.

ان البحث الحالي يهدف الى بناء برنامج للاستماع في ضوء الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارة الاستماع. نظراً لعدم وجود قائمة جاهزة بتلك الكفايات، فان الباحثة اعدت قائمة كفايات لهذا الغرض وهو الهدف الاول من اهداف البحث الحالي وقد اعتمدت في بناء تلك القائمة الاجراءات الآتية:-

١- توجيه اسئلة مفتوحة الى عينة من المشرفين على الصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية والتدريسيين في كلية التربية / ابن رشد ومن خبراء في مناهج وزارة التربية وبلغ عددهم (١٥) فرداً لتحديد الكفايات اللازمة في الاستماع.

٢- الإطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث واهم النتائج التي توصلت اليها في تحديد الكفايات ومنها:

- دراسة محمد حسن عبد علي ١٩٨٦:- تحديد الكفايات الاولية لمعلم المرحلة الابتدائية في البحرين وبناء برنامج لتنميتها.
- دراسة البرعي ١٩٨٧:- بناء برنامج لتطوير كفايات تدريسيي مادة التاريخ لدى معلم التعلم الاساسي.
- دراسة عبد الرزاق ١٩٩٤:- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الصف الاول الابتدائي وبناء برنامج مقترح في ضوء تلك الكفايات التعليمية.
- دراسة عطيه ١٩٩٤:- تقويم اداء مدرس اللغة العربية من خلال تحديد الكفايات التدريسية.
- دراسة حمادنه ٢٠٠١:- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لاداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن.
- دراسة هلال ٢٠٠١:- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل.

٣- الاطلاع على بعض القوائم التي اهتمت بالكفايات التعليمية.

٤- مراجعة بعض الادبيات العربية والاجنبية التي اهتمت بموضوع الكفايات.

٥- الاطلاع على ما يشير من الادب التربوي الى اللغة العربية وطرائق تدريسها.

٦- الخبرة الشخصية للباحثة لانها مدرسة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وبناءا على ما تقدم جمعت الباحثة عدداً من الكفايات في استبانه بلغ عدد فقراتها (٩٥) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: مجال التمييز الصوتي و مجال التركيب اللغوي و مجال الموضوعات التعليمية و مجال القصة و مجال الابداع الفني و مجال الموضوعات العامة والجدول (٣) يوضح ذلك والملحق (٢)

الجدول (٣)

عدد الكفايات في كل مجال من مجالات الاستبانه

المجال	عددالكفايات
التميز الصوتي	١٧
التركيب اللغوي	١٨
الموضوعات التعليمية	١٩
القصة	١٥
الابداع الفني	١٣
الموضوعات العامة	١٣
المجموع	٩٥

رابعاً:- صدق الاداة Validity.

من الامور المهمة التي ينبغي للباحث ان ينتبه لها لدى صياغة اداة بحثه هو ان يتحقق من صدقها، وتعد اداة البحث صادقه اذا كان بمقدورها ان تقيس فعلاً الشيء الذي وضعت له. (115Ebel;1972. p.470)

ولتحقيق الصدق الظاهري للاداة من حيث الصياغة والوضوح والشمولية لاهداف البحث تم عرضها بصيغتها الاولية على مجموعة من الخبراء المختصين في حقل التربية وعلم النفس في قسم العلوم التربوية والنفسية وقسم اللغة العربية في

كلية التربية / ابن رشد، وخبراء متخصصين في وزارة التربية فضلاً عن عدد من المشرفين التربويين بلغ مجموعهم (٢٠) خبيراً، الملحق (٤).

وقد اعتمدت الباحثة الكفايات التي حصلت على موافقة الخبراء بنسبة ٨٠% فاكثر معياراً لصلاحيتها، وسلامة صياغتها في حين استبعدت الكفايات التي حظيت بنسبة اقل من هذه النسبة، وفي ضوء اراء المحكمين اعيدت صياغة الفقرات التي تحتاج الى صياغة وحذف الفقرات غير الصالحة، واصبحت الكفايات اللازمة في الاستبانه التي يمكن الاعتماد عليها في بناء البرنامج في الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (٧٥) كفاية، والجدول (٤) يوضح ذلك، والملحق (٣)

الجدول (٤)

المجالات التي تضمنتها الاستبانه وعدد الكفايات بصيغتها النهائية

المجال	عددالكفايات
التميز الصوتي	١١
التركيب اللغوي	١١
الموضوعات التعليمية	١٦
القصة	١٤
الابداع الفني	١٠
الموضوعات العامة	١٣
المجموع	٧٥

خامساً:- ثبات الاداة.

ولكي يمكن الاعتماد على اداة البحث الحالي المتعلقة بالكفايات اللازمة لابد ان تتصف بالثبات أي انها ينبغي ان تعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقها على الافراد انفسهم وتحت الظروف نفسها. (٥٠السيد فؤاد،١٩٧١، ص٥١٣)

ولغرض التحقق من ثبات اداة البحث الحالي اعادت الباحثه تطبيق الاستبانه اداة البحث على عينة مكونة من (٢٠) فرداً من المشرفين. تراوحت المدة بين التطبيق الاول والثاني (١٨) يوماً وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) وجدت الباحثة ان معامل الثبات يساوي (٨٢%) وان ثباتاً مثل هذا مقبول مقارنة بالميزان العام لتقويم دلالة معامل الارتباط.

(٥٥الشيخ وجابر عبد الحميد ،١٩٦٤، ص٦٣)

سادساً:-تطبيق الاستبانة.

وزعت الاستبانة النهائية للمدة بين ٢٠٠١/١١/١٧إلى ٢٠٠٢/١/٢٠ على أفراد عينة البحث النهائية وعددهم (٨٤) فرداً موزعة على المديريات الأربع ، وقد حرصت الباحثة على أن تلتقي بأفراد العينة موضحةً لهم أهداف البحث وطريقة الإجابة عن الاستبانة.

سابعاً:- الوسائل الاحصائية.

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:-

١- معامل ارتباط بيرسون: لتحديد درجة الاتفاق بين الاجابات عند اعادة تطبيق الاستبانه واستخراج معامل ثبات كل مجال من مجالات اداة البحث على وفق القانون الآتي:-

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{\{\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2\}\{\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\}}}$$

(١١الامام وآخران،د.ت ،ص١٥٥)

٢- الوسط المرجح: لتقدير اهمية الكفايات ولترتيب الكفايات والفصل بين المتحققة وغير المتحققة.

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{\text{ك١} \times ٢ + \text{ك٢} \times ١ + \text{ك٣} \times \text{صفر}}{\text{مج ك}}$$

(٦٥عدس،١٩٨٠ص٢٣)

ك١= يعني تكرار البديل الاول مضروباً في وزنه المئوي

ك٢= يعني تكرار البديل الثاني مضروباً في وزنه المئوي

ك٣= يعني تكرار البديل الثالث مضروباً في وزنه المئوي

الوزن المئوي:- لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانه،وللاستفاده منها في تفسير النتائج.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

الفصل السابع

استنتاجات

فى ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج مايأتى :-

١- ان مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الضرورية لتلاميذ المرحتة الابتدائية التى تتطلب كفايات عالية ومتنوعة وتقوم على التدريب المخطط علميا وتربويا وهذا الذى تفتقر له مدارسنا فلم تتح لتلميذ المرحلة الابتدائية التدريب على الاستماع واتاصغاء واكتساب المهارات الفرعية

٢- تاييد ماذهبت الة النظريات من اهمية البرامج القائمة على الكفايات فى تحقيق الاهداف التعليمية

٣- ان المهارات اللغوية منظومة مترابطة ومتكاملة فلا يتم التمكن من مهارات الحديث والقراءة والكتابة من دون الاعتماد على مهارات الاستماع ولاتنمى مهارة الاستماع الا با لاعتماد على المهارات الاخرى

٤- ان تدريس اللغة العربية ، وحاجة التعلم الى النمو اللغوي الشامل والمتوازن الذي قد لا يحققه الكفايات اللغوية لمهارة الاستماع التي توصل اليها البحث تؤكد المنهج التكاملي في اعلى وفق لتدريس نظرية الفروع

التوصيات

فى ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما ياتى

١-اعتماد الكفايات التعليمية التى توصل اليها البحث الحلوالافادة منها فى تتنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المرحلةالابتدائية

٢-الاهتمام بتدريس الاستماع للتلاميذ فى المرحله الابتدائية ومتابعة العنايه به فى المرحلتين المتوسطه والاعداديه

٣-الاكثار من التدريب على الاستماع ليس من جانب معلم اللغة العربية فحسب وانما من جانب مدرسي المواد الاخرى

٤-التركيز في اهمية الحفظ فى اكتساب المهارات اللغوية علىان يكون مبنيا على الفهم ومساعدا للمتعلم على توظيف مايحفظه فى مواقف الحياةالطبيعيه

٥-النظر الى مهارات اللغة نظرة تكاملية للوصول الى الهدف الاسمى وهو تنمية التفكير لدى التلاميذ وتطوير القدرات الابداعية لديهم اللغوية والتبصيرية

٦-تضمين منهاج اللغة العربية محتويات خاصة بالاستماع

٧-تنمية حصيلة التلاميذ اللغوية بتقديم مفردات وتعابيرجديدة تدريجيا وتكرارها عددا من المرات على ان يكون فى متناول المعلمين قوائم بهذه المفردات والتعابير لكي تقدم للاطفال في المؤاد الدراسيه جميعها

٨-ضرورة تطوير تعليم المهارات اللغوية ولاسيما فن الاستماع لمواكبة التقدم الهائل في القرن الحالي عصر السرعه والتقنية والانفجار المعرفي

٩-جعل التلميذ بؤرة العملية التعليمية وعلينا وعي مايجب ان يكون عليه هذا التلميذ وا ن نهيئه لذلك باتباع اسلوب التمهير وليس التلقين

١٠-تنظيم دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية حول مهارة الاستماع واهميتهاواساليب تعليمها ومهاراتها الفرعية

١١- لابد من اجراء دراسات عديدة في مهارة الاستماع لتصل ثمارها الى كل من طرق باب هذا المجال البكر والخصب والذي مازال يشكو من قلة البحوث والدراسات

١٢-توفير الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ في مختبرات لغوية وشرائط وافلام واجهزة تسجيل وقصص وغيرها لتساعد على تسهيل عملية التعلم

١٣-الحرص على سلامة اللغة العربية في النطق للطفل والاستفادة

من القواميس حتى يشب الطفل على لغة سليمة تشيع التفاهم الواجب بين ابناء الوطن العربي الكبير

١٤-اقامة دورات في طرائق التدريس واساليب تنفيذ المهارات اللغوية استماع تحدث قراءة كتابة لمعلمي المرحلة الابتدائية

١٥-ضرورة ان يجد التلميذ في الموضوع الذي يستمع اليه ضالة كان يبحث عنها

١٦-الابتعادعن مقاطعة التلميذ وهو يتحدث الا عند الضرورة

١٧-تشجيع عملية المناقشة الفردية والجماعية والتي تجبر المستمع على ان يكون متابعا لما يقال ناقدا لما يسمع لكي يسمح له ذلك بالمشاركة في المناقشة وابداء الراي بل قد يتعدى ذلك الى اصدار بعض الاحكام حول مايسمعهمما ينمي مهارة المتابعةوالتذوق

١٨-التدريب على فهم المسموع في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم وتوجيه مايقول في مساره الصحيح وتفهم المعنى في عمليات التنغيم المصاحبة للصوت

١٩-غرس عادة الانصات باعتبارها قيمة اجتماعيةوتربوية مهمة في اعداد الفرد وتكوين اتجهات افضل تجاه الاستماع لتمضية اوقات الفراغ

المقترحات

اعتمادا على نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة اجراء الدراسات المستقبلية الاتية

١-اجراء دراسة تجريبية عن اثر البرنامج الذى توصل الية البحث الحالى فى اداء تلاميذ المرحلة الابتدائية فى تنمية مهارة الاستماع

٢-اجراء دراسة مماثلة فى المرحلة الثانوية لتحديد جوانب الضعف لديهم فى مهارة الاستيعاب الاستماعى وبناء برنامج علاجى خاص بذلك

٣-اجراء دراسة مقارنة لاثر العوامل التى تؤثر فى الاستيعاب الاستيعابى

٤-صـــعوباتتعليم مهـــارة الاســـتماع فـــى المرحلـــة الابتدائيـــة مـــن وجهـــة نظـــر العلمينوالمشرفين التربويين

٥-اثـر تعـرف مهـارات فـن الاسـتماع فـى التحصـيل القرائـى لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائية

٦-بناء دليل لتعليم مهارة الاستماع فى مراحل التعليم العام

المصـــادر

١. ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسيي اللغة العربية، ط٧ ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣م.

٢. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. المقدمة، ط٣١، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت.

٣. ابن زكريا، بن الحسين احمد بن فارس. معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مجْ، دار الجيل، ط١، بيروت، ١٩٩١م.

٤. ابو بكر، ابراهيم أحمد. دراسة حول مشكلات اللغة العربية في التعليم العام، الادارة العامة للمناهج والكتب المدرسية، دولة الكويت، ١٩٨٢م.

٥. احمد، عبد الله، ومحمد فهيم. الطفل ومشكلات القراءة، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٨٨م.

٦. أحمد لطفي بركات. القيم والتربية، ط٣، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣م.

٧. ———— . في مجال الفكر التربوي، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣م.

٨. أحمد، محمد عبد القادر. فلسفة اعداد معلم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م.

٩. اسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩١م.

١٠. اسماعيل، سعاد خليل. مفاهيم واتجاهات جديدة في التخطيط لتطوير المناهج، مجلة التربية الحديثة، العدد الثاني، ١٩٧٤م.

١١. الامام، مصطفى محمود، وآخرون. التقويم والقياس، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، د.ت.

١٢. ايلياس، جون ل. الاصول الفلسفية لتعليم الكبار، ترجمة عبد العزيز عبد الله المسئبل، القاهرة، ١٩٩٥م.

١٣. بالدار، ابراهيم أمين، الاستعداد للقراءة والكتابة، دار المثنى للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٨٣م.

١٤. البجه، عبد الفتاح حسن. اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م.
١٥. البدر، عفراء بدر ابراهيم، مهارات الاستماع في اللغة العربية واساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٠م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٦. البرعي، محمد علي. بناء برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس التاريخ لدى معلم التعليم الاساس، دليل ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، كلية التربية جامعة سوهاج، مصر، ١٩٨٨م.
١٧. بستان، عبد الباقي احمد وآخرون. المدرسة الايتدائية، انماطها الاساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة، دار العلم، الكويت، د.ت.
١٨. بشر، كمال محمد. الاصوات العربية، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٧.
١٩. بهادر، سعديه محمد علي. في تصميم الافادة من تكنلوجيا التعليم برامج تدريب المعلمين المينة على الكفاية مجلة تكنلوجياالتعليم، العدد الثامن السنة الرابعة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، ١٩٨١م.
٢٠. تلفت، صالح. اهمية التقويم المستمر للبرامج التربوية في الوطن العربي، مجلة التربية القطرية، العدد ثلاثة وستون، الدوحة، ١٩٨٤م.
٢١. جابر، جابر عبد الحميد. وآخرون. الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية واداب الاطفال، القاهرة، ١٩٨١م.
٢٢. جاسم، نجاح فاضل. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الاسلامية في ضوء الحملة الايمانية الوطنية الكبرى ،كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد ١٩٩٦م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٣. جامع، حسن، وآخرون. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، السنة١ ، المجلد١، العدد٢، الكويت، ١٩٨٤م.
٢٤.جامل، عبد الرحمن عبد السلام. الكفايات التعليمية ومصادر اشتقاقها البرامج التعليمية ومواصفاتها، دار المناهج للنشر والتوزيع الاردن، ١٩٨٨م.

٢٥. جبر، يحيى عبد الرؤوف، اللغة والاذن، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، السنة الثامنة، العدد الخامس والعشرون. الرياض، ١٩٨٥م.
٢٦. الجعفري، ماهر اسماعيل وآخرون. فلسفة التربية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٣م.
٢٧. جيرالد، ج، دوفي وآخرون. كيف ندرس القراءة باسلوب منظم، ترجمة الدكتور ابراهيم الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٧م.
٢٨. حسان، محمد حسان. دراسات في الفكر، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جده، ١٩٨٣م.
٢٩. الحسن، هشام. طرق تعلم الاطفال القراءة والكتابة، ط١، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٠م.
٣٠.الحسون، جاسم محمود، والخليفة حسن جعفر. طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار. البيضاء. د.ت.
٣١.حسين، سيد حسن، دراسات في الاشراف الفني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، د.ت.
٣٢. حمادنه، اديب ذياب سلامه. تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويرها، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠١م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
٣٣.خاطر، محمود رشدي، وآخرون. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، ١٩٨٩م.
٣٤.الخازندار، جمال الدين. الاستماع الفعال وتأثيره على الاتصالات التنظيمية، مجلة الاداره، العدد ٦١، عمان ١٩٩٥م.
٣٥.خرما، نايف. اضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٧٨م.
٣٦. الخطيب، احمد، ورداح الخطيب. الكفايات التدريسية في التربية القائمة على الكفايات، رسالة المعلم، ع٢، السنة٢، عمان، ١٩٧٧م.

٣٧. خليل، محمد حسين. اساليب تدريب القائد الاهلي لتنمية مهارة الاستماع، المجلة العربية للتدريب، المجلد الرابع، العدد السابع، ١٩٩٠م.
٣٨. الخمايسة، اياد محمد. مستوى الاستيعاب الاستماعي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية أربد الثانية (كلية التربية، جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.). رسالة ماجستير غير منشورة
٣٩. دمعه، مجيد ابراهيم وآخرون، اللغة العربية واصول تدريسها لدورات المعلمين التدريسية، بغداد، ١٩٨٥م.
٤٠. الراوي، مسارع. الاهدار في التعليم الابتدائي في العراق، مجلة الاجيال نقابة المعلمين. جمهورية العراق، العدد ١٢، السنة١، ١٩٧٢م.
٤١. الركابي، جودت. طرق تدريس اللغة العربية، ط٢، دار الفكر، دمشق، سوريا، ١٩٨٦م.
٤٢. روبرت سند وآرثر كاربن. الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحسس، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، ط٢، كلية التربية، مطابع جامعة الموصل، ١٩٨٥م.
٤٣.الزوزني، ابو الحسن وعبد الله بن الحسين. شرح المعلقات السبع، منشورات بيروت، ١٩٦٤م.
٤٤. ستينة، سمير شريف وآخران. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، اليمن، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥م.
٤٥. السكري، عادل. نظرية المعرفة من سماء الفلسفة الى ارض المدرسة، ط١، الدار المصرية، ١٩٩٩م.
٤٦. سليمان، عرفات عبد العزيز. المعلم والتربية، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، ط٢١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧م.
٤٧. سوريال، لطفي، المتحنى التحليلي للمهام التعليمية ومهارات التعلم وفعزاه لتطوير تدريب المعلمين اثناء الخدمة، القاهرة، اليونسكو، قسم الخدمات الخارجية، ١٩٧٦.

٤٨. سيد، عبد الوهاب هاشم. قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الاساس، كلية التربية، سوهاج، ١٩٨٥م. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٤٩. ———— . برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الاساس، كلية التربية، سوهاج ١٩٨٨. (اطروحة دكتواره غير منشورة)

٥٠. السيد، فؤاد البهي. علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط٢، دار الفكر العربي، مطبعة دار التأليف، القاهرة، ١٩٧١م.

٥١.السيد، محمود احمد. تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلايس للدراسات والترجمة، دمشق، ط١، ١٩٨٨م.

٥٢. شحاته، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٣م.

٥٣. الشرقاوي، انور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٣م.

٥٤.الشيخ، سليمان الخضري وجابر عبد الحميد جابر. سيكلوجية الفروق الفردية، دار النهضة، القاهرة، ١٩٦٤م.

٥٥. الشيخ، سليمان الخضري، وفوزي احمد زاهر. الكفايات اللازمة للمعلم في قطر حولية كلية التربية، الانسانسات والعلوم الاجتماعية، ع٣، جامعة قطر، ١٩٨١م.

٥٦. الصائغ. محمد عبد الله وآخرون. تقييم البرامج التربوية في الوطن العربي، المركز الاقليمي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، ١٩٨١م.

٥٧. صدام حسين. الثورة والتربية الوطنية، ط٣، مطبعة وزارة التربية، رقم (٢)، بغداد، تشرين الثاني، ١٩٨٢م.

٥٨.ظافر، محمد اسماعيل، برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي– دراسة تحليلية مقارنة–وتطوير الواقع والمأمول. الرياض، ١٩٨٦

٥٩.ظافر، محمد اسماعيل، ويوسف الحمادي. أساليب التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٤م.

٦٠..طعيمه، رشدي. المرجح في تعليم الغة العربية للناطقين باللغات الاجنبية، ج٢، مطابع جامعة ام القرى، السعودية، ١٩٨٩م.
٦١. ـــــ . الكفايات التربوية اللازمة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية المعلم اعداده وتدريبه، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩م.
٦٢. عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في تدريس التربية الاسلامية، منشورات حامد الفاتح، د.ت.
٦٣. عبد الرحيم، شاكر. تعليم مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، دراسة لم تنشر، ١٩٧٧م.
٦٤. عبد الرزاق، كيلان حميد. بناء برنامج لاعداد معلم الصف الاول الابتدائي وتدريبه اثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية، كلية التربية، ابن رشد، ١٩٩٤م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
٦٥. عدس، عبد الرحمن. مبادىء الاحصاء في التربية وعلم النفس، ط١، ج١، منشورات مكتبة النهضة الاسلامية، عمان، ١٩٨٠م.
٦٦. العربي. صلاح عبد المجيد. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨١م.
٦٧. عطا، ابراهيم. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج١، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٠م.
٦٨. عطيه، محسن علي. تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الانشاء والقواعد والاملاء، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، بغداد، ١٩٩٤م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
٦٩. عفيفي، محمد الهادي. تقويم بعض برامج المواد التربوية لكليات التربية من خلال اداء طلاب التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.
٧٠. علي، سعيد اسماعيل. فلسفات تربوية معاصره. عالم المعرفة، ع١٨٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، حزيران، ١٩٩٥م.
٧١.غنايم، بهني محمد ابراهيم. الكفاءة الداخلية الكمية التعليم الابتدائي بالكويت، المجلة التربوية، العدد١٩، المجلد الخامس، ١٩٨٩م. غنايم، بهني محمد ابراهيم.

الكفاءة الداخلية الكمية التعليم الابتدائي بالكويت، المجلة التربوية، العدد١٩، المجلد الخامس، ١٩٨٩م.

٧٢.الفرا، فاروق حمدي. وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٧٣.. تصميم برامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين باستخدام التعليم الذاتي مجلة تكنلوجيا التعليم، العدد١١، الكويت، ١٩٨٣م. . تصميم برامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين باستخدام التعليم الذاتي مجلة تكنلوجيا التعليم، العدد١١، الكويت، ١٩٨٣م.

٧٤.الفرحان، محمد جلوب. الخطاب الفلسفي التربوي العربي الشركة العالمية للكتاب، ط١، بيروت، ١٩٩٩م.

٧٥.فضل، نبيل عبد الواحد. تنمية كفايات واتجاهات معلم العلوم المرتبطة بطبيعة العلم وعلاقتها بمتغيرات الصف الدراسي، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، اعداد المعلم، الاسكندرية، ١٩٩٠م.

٧٦.قيس، جورج. تربية المعلمين القائمة على الكفايات، ورقة مقدمة الى المؤتمر الثاني لمديري مشورعات التدريب اثناء الخدمة ٣-٨ ابريل ١٩٧٦م.

٧٧. الكبيسي، كامل ثامر. المحصول اللفظي للاطفال المبتدئين في الصف الاول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات الخلدونية وقراءتي الجديدة جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٧٩م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

٧٨. كمب، جيرولد. تصميم البرامج التعليمية، ترجمة احمد خيري، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٩٠م.

٧٩. الكندري، عبد الله عبد الرحمن، وابراهيم محمد عطا. تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ط٢، بيروت، ١٩٩٦م.

٨٠. اللقاني، احمد حسين. المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب، ١٩٨١م.

٨١. اللقاني، احمد حسين وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٠م.

٨٢. مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية اسسة التربوية وتطبيقاته، جـ١، دار العلم، الكويت، ١٩٧٦م.
٨٣. ـــــــــــــــ . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، اسسة وتطبيقاته التربوية، جامعة عين شمس، كلية التربية، دار الفكرالعربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٨٤. مجاور، محمد صلاح الدين. وفتحي عبد المقصود الديب. المنهج المدرسي اسسه وتطبيقاته التربوية، ط٤، دار العلم، الكويت، ١٩٧٧م.
٨٥. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، تصميم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج العربي في ضوء اهدافها الموضوعة في التربية الاسلامية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٠م.
٨٦. محمد، حسن عبد علي. بناء برنامج لاعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الادائية، جامعة الازهر، كلية التربية، القاهرة، ١٩٨٦م. (رسالة دكتوراه غير منشورة).
٨٧. محمد، سماح رافع. المذاهب الفلسفية المعاصرة، خصائص الفلسفة المعاصرة ومذاهبها الرئيسية، ط٢، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٥م.
٨٨. المخلافي، محمد حاتم وآخرون. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الاولى من التعليم الاساس في الجمهورية اليمنية المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد للفترة ٢٤-٢٦ آب/١٩٩٣م.
٨٩. مدكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٩٠. مرعي، توفيق. الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٣م.
٩١. مقدادي، محمد فخري. اللغة والتفكير. اربد، ١٩٨٨م.
٩٢. منصور، حمدان علي. مهارات اللغة ومستوياتها. محاضرات جامعة اليرموك، أربد، ١٩٩٥م.
٩٣. مهران، محمد. فلسفة برتراند رسل، ط٣، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣م.

٩٤. الناقة، محمود كامل. اساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، الخرطوم، ١٩٧٧م.
٩٥. ـــــ . البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، اسسه واجراءاته، مطابع الطوبجي، ١٩٧٨م.
٩٦. نصر، حمدان علي. مستوى اداء طلبه الاول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، كلية التربية، ع١٣، ج٢، اسيوط، ١٩٩٧م.
٩٧. هلال، علي احمد. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين، كلية التربية ابن رشد، ٢٠٠١م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
٩٨. هندام، يحيى حامد، وجابر عبد الحميد جابر. المناهج، اسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨م.
٩٩. وزارة التربية والتعليم الاردنية. دليل الاشراف التربوي المديرية العامة للتدريب التربوي، مديرية الاشراف التربوي عمان، ١٩٨٣م.
١٠٠.وزارة التربية والتعليم بغداد. دليل المعلمين والمدرسين المبتدئين، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٤م.
١٠١.وزارة التربية والتعليم المصرية. دليل مادة اللغة العربية في المراحل المختلفة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٥م.
١٠٢. يوسف، جمعه سيد. سايكوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، ١٩٩٠م.
١٠٣. يونس، فتحي علي. تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للاجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٨م.
١٠٤.يونس، فتحي، ومحمود الناقة. اساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الاسلامية، دار الثقافة
للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧م.

105. Aknis, Virgil William, "An Appraisal of Compertency-Based Teache Education Programat Baker university Bassed upon afllow-up study of Graduates of 1974, 1975, 1976, 1977 and 1978, Pissertation Abstract International. Voll, 41, No. I July, 1980.
106.Bacon, Susan, M, Au Thentic listening in spanish: How learers Adjust Their strategies to The difficulfy of the input His pania, No 75, May, 1992.
107.Berne, Jan. E. The role of text type Assessment task and target Language of Experince in listening comperhension Assessment, 1993.
108.Buck, Gary. The Testing, of listening, comprehension, An introspective study, language. testing, 8.1 1991 .
109.Burns. P. et. at. The language Arts child hood. E.D. chicago Round, Macnally and company, 1946.
110.Coke, Homer, "Indentifying Measuring teache Competncies the Grrollcountry project". Jornal of teacher, Education, Voll, XX, VII, No. 1, spring, 1976.
111.Cook, Walter. W.& Kearney Nolan C. "Currioulum Enoy clopedia of Educational Reasearoh". 3 rd. ed. New york, the Macmillon Go, 1960.
112.Crace. R.E. His to Histolical and philosphical constderetions "Competency-Based teache Education Britings". 1976.
113.David Kolf. inter mediat listening materials forum, Volume, XX11, 1985.
114.Douglas, Dan. "Testing listening comprehension language learn", VOL, 1, 1989
115.Ebel, robert. L. "Essential of Education measurement" 2 nd. K. d prentice-Hall Englewood Gliffs. New york, 1972.
116.Elam, stanley. Performance, Based teacher Education what is the stat of the Art? (Washington. D.C.AA cts. E. 1975.
117.Good. C.v Dictionary of Education, 3 rd Ed New york Mcgrow Hillinc 1973.
118.Hale, Steve "ACBIE pragram for teach Education "Jornal of teacher. Education, VOL. XX, Vi, No, 3,1975.

119.Hall, Ge, Jones, H.L. Competnecy. Rased Education Aprocess for the Improvement (Eng Ie wood cliffs, New Gersey prentice. Hell, INC). P. 10. 11. 1972.
120.Harber, Jean. Listening and the language arts the river of Education, spring, pp1980.
121.Hewit, W. thomas. Competency Reference professional Developments in felder, Dell (Editor) Competency Based teacher Education professionalizing social studies teacheing National council forth soical washingtion, 1978.
122.Hoerig, clara. Iidentification of Generic competencies underlying successfull. Instruction Higher Education Dissertation, Abstracts internalional, A. VO. 41. No 12 Jun, 1981.
123.Houston, Robert. W. and Others. criteria for Discribing and, Assessing competency, Based progran. "Competency, assessment research and Evaluation report of anational, conference, March, 12. 15. 1974.
124.Houston. W, Robert and Howsan. Compentecy teacher Education-Chicago progress, problems and prospects, sience rescarch Associates. INC. 1972.
125.Htlie man. Danical, R. Amadel for a competeney Based teacher (prepation program teacher, Ed. forum) VOL 4. No 12. 1972.
126.Jams, Cooper and weber wilford "Competeney Based system, Approach to teacher Education" "Berkley, california. Mccatchen publishing corporation. 1973.
127.J.N. Hook, William "The teaching of High school Enghlish" Hevans, 1982.
128.Lewkowice. JOA. testing, listening, comprehension, using listening, sunnary, cloze. Tait, Journal, VOL 14, No (May) (710), 1992.
129.Listening, Aprocramed, Approach, Second Edition, Alla. A. Erway Southorn. connecticut state college, New York, 1979.
130.Liskin as $ veguez. R. teaching listening Gmprehension through video in first-vear college spanish Journal of language carning echno logies 23 1990.

131.Logan, Lillian, Virgil. Alongaht, Lean, Paterson Greetive Communication, "Teaching a Langnage Arts, Joronto, Magarow-Hill". Pyreson. 1960.
132.Massenari, K. CBTELS, Potential forimproving Educational personnel, Development (Journal). Ed VOL 141, No 1, 1975.
133.Medley. D. M. Teacher competency testing and the Durea of Education Research. 1982.
134.Miller, Lola my, Astude of the effects of teaching listening on reading comprehension of studrnts in first and scound grads EDD central missori state univ. Mal VOL a(27), (4), 1989.
135.Milory, James. Linguistic Variation and change Hartnolls, Its-Bodmin, 1992.
136.Morley, Joan, Academic listening comprehenson instruction, Models, Principles and practies Aguide for teaching second Language Listening, Davide. J. Mende 1 sohn, and Joan Rubin, editors sandiego, 1995.
137.Mortons, Tenbery, H. Clping Young People Improve There Thinking skills csocial studie Revie. Galifornia VOL 23. 1982.
138.Mvente, Gtow listcning, speaking, writing and reading improvement 25, (3), 1989.
139.Noam-Chomsky-Syntatice structures the longue mouton. 1959.
140Nobuguki Fujita, James Aperliminary in Quing in to the successful an unccessful listening strategies of begining college Japanes students Unpblished Doctral Idisserlation the oh to. State uiversity, 1984.
141.Pierre Clarac-Leseignement du Franncais press universitaives. de france-paris, 1969.
142.Rivers. W. Temp crley, W. Apractical gnid to The teaching of English as asecond or foreigh longage, New York ox ford university press, 1978.
143.Russell, David $ Eliza beth. F. pussell, Bireaul "Listening Aids through Grads" New York B. reun of public. teach college colom bid univ, 1955.

144. Sam Duker "Listening, Teaching" The Ency clonedia of Edcation, Volum, b, The macmillan company, the free pree, 1971.
145. Sarah tann. Developing Language in the primary classrom cassel, Education-Limited. 1991.
146. Schwartiz, Shella. Elementary english what is listening, April, No 4. 1961.
147. Webester. Seventh, New, Cailegiate, Dictionary G.4. C. Merrian company. U.S.A. 1972.
148. Widduson, 11, teaching languahe as communication oxford, university-1978.
149. Wood, Margo. Essentials of classroom teaching Elementary languaga Arts. Allyn and Bacom; Boston, 1993.
150. WWW. alwatan. com /sa/ daily/ 2001-12-20 / readers htm
151. WWW. awal 41 Gmleleshraf btm 26 k.
152. WWW. Gulfraining, arabic, News, 7, htm.
153. WWW. latefinet 3f Imainfs fnaisten. a. 3 htm.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد
كية التربية / ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

ملحق (١)
استبانة استطلاعية

تحية طيبة وبعد...

تروم الباحثة تحديد الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لبناء برنامج الاستماع في هذه المرحلة ويسرها اجابتكم عن السؤال الاتي لاغراض البحث العلمي...

ولكم جزيل الشكر والامتنان...

طالبة الدكتوراه
فائزة محمد فخري العزاوي

س: ما الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع ؟

١,

٢,

٣,

٤,

٥,

٦,

٧,

٨,

٩,

.١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية و النفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

اراء الخبراء و المحكمين في صلاحية فقرات الاستبانة

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة و بعد

فقد اعدت الباحثة استمارة اولية بالكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع ، وقد اشتقت من مصادر متعددة (استبانة استطلاعية، ادبيات، خبرة الباحثة) و نظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال فأنه يسرها ابداء و جهة نظركم في هذه الكفايات من حيث اهمية كل كفاية و صلاحيتها و مدى حاجتها الى التعديل و منسبتها للمجال الذي وضعت فيه .

اولاً / مجال التمييز السمعي

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يتعرف الاصوات المختلفة في البيئة				
٢. يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة				
٣. يميز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل(هادئ ، مرتفع)				
٤. يحدد مصدر الصوت				
٥. يستخلص المعاني من نغمة الصوت				
٦. يحاكي الاصوات المختلفة في البيئة				
٧. يتمكن من التمييز بين الاراء والحقائق				
٨. يقوم بحركة او يمثل الاداء بحسب الكلمة المنطوقة				
٩. يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة				
١٠. يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له				
١١. يربط الاصوات بالصور				
١٢. يفرق بين اصوات الحروف المتقاربة				
١٣. يلتقط فكرة تفصيلية				
يتقن اخراج الحروف من مخارجها				

ثانياً / مجال التركيب اللغوي

الكفايـات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يكوّن جملة مفيدة من مجموعة الكلمات المعطاة له شفهياً				
٢. يجيد تركيب الجملة بحيث تؤدي المعنى المراد معتمداً على ركنيها ومكملاتها .				
٣. يقف حيث يحسن الوقف ويصل حيث يحسن الوصل				
٤. يحدد مواطن الايقاع والتنغيم ودلالاتها				
٥. يضع الكلمة في معان مختلفة يتغير حركاتها				
٦. يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفهياً				
٧. يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة				
٨. يتمكن من ادراك ادوات الربط ودورها مثل (لذلك ، هكذا ، لأن)				
٩. يكتب وصفاً لحدث او مشهد مثير يتم امامه				
١٠. يزيد ثروته اللغوية بالاستماع				
١١. يحكم على الحديث من حيث السهولة والصعوبة				
١٢. يتمكن من نقل ما استمع اليه على شكل تقرير شفوي او كتابي				
١٣. يكوّن كلمة من مجموعة اصوات الحروف				
١٤. يتقن اخراج الحروف من مخارجها				

ثالثا/ مجال الموضوعات النعليمية

الكـفايــات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يحدد الهدف من الموضوع الذي استمع اليه				
٢. يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة او الجملة المسموعة				
٣. يعلل رأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضاً				
٤. يذكر اهم مميزات الموضوع من حيث احاطته بالجزئيات والتفصيلات				
٥. يعيد سر د المعلومات المدرسية التي سمعها مرة اخرى				
٦. ينفذ خمسة اوامر او خمس خطوات متسلسلة تلقى له شفويا				
٧. يطبق قواعد القراءة الجهرية للمتحدث				
٨. يكون متمتعاً بما يلزم المستمع الجيد بحسن السمع وحضور الذهن.				
٩. يوضح اهم الافكار التي طرحت				
١٠. يطبق اصول الادب وقواعده في التحدث والاستماع				
١١. يوازن بين متحاورين في موضوع واحد من ناحيتي العرض والوضوح				
١٢. يوضح اهم الافكار التي طرحت				
١٣. يكشف عن اثر الحديث في حياة المستمع او حياة مجتمعه				
١٤. يشارك المتكلم في ابداء الراي والمناقشة				
١٥. يدون الافكار ذات الصلة بالموضوع				
١٦. يربط المسموع بالخبرات السابقة				
١٧. يوجه اسئلة الى ضيف محاضر او متحدث				
١٨. يجيب بعبارة سليمة عن الاسئلة العامة بالموضوع				
١٩. يذكر صعوبات تنفيذ النشاط التعليمي				

رابعا / مجال القصة

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يعيد سرد القصة التي حكيت له				
٢. يذكر الاحداث التي عرضها المتحدث				
٣. يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له				
٤. يتتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة				
٥. يسرد القصة التي استمع اليها مستوفيا عناصرها وشخصياتها ودور كل منهم .				
٦. يميز بين الحقيقة والخيال				
٧. يجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل القصة المسموعة				
٨. يستنتج المغزى من القصة التي استمع اليها				
٩. يكون قادراً على تذوق ما استمع اليه من تعابير واساليب				
١٠. يعرف الهدف الذي تسعى اليه القصة				
١١. يذكر ملخص القصة التي استمع اليها				
١٢. يستخلص الفكرة الرئيسة من القصة				
١٣. يضع عنواناً مناسباً للقصة التي تحكى له				
١٤. يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة				
١٥. يحكم على شخصيات القصة التي سمعها في ضوء معايير مناسبة				
١٦. يصف حالته النفسية او شعوره بعد سماعه قصة مثيرة				
١٧. يذكر اسباب تفضيله لقصة معينة سمعها				

خامساً / مجال الابداع الفني

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يحدد بعض مواطن الجمال في النص الادبي المسموع				
٢. يحدد فكرة النص الاساسية وعناصره الفرعية				
٣. يحتفظ بالافكار من المادة المسموعة				
٤. يتكيف مع خصائص المتحدث اللغوية				
٥. يتذوق اسالسيب التعبير المسموعة				
٦. يعرف العلاقات بين الافراد				
٧. يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة				
٨. يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع احدى الكلمات في البيت المسموع				
٩. يعلق على ما استمع اليه بعبارة وافية واضحة				
١٠.يكتب وصفاً لحدث او مشهد يثار امامه				
١١.ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة ، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة...) بالاستماع الى تسجيل لصوته او صوت زملائه				
١٢. يقوم بحركة او يمثل الاداء على حسب الكلمة المنطوقة				
١٣.يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف				
١٤. ينتبه لاجابة السئلة لاحقة				

سادساً / مجال الموضوعات العامة

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يتوصل الى المعنى من الكلام المتحدث به				
٢. يذكر اهم المعني ذات العلاقة بالفكرة الاساسية للموضوع				
٣. يستخلص الافكار الرئيسة في الموضوع المتحدث به				
٤. يتعرف على اهداف المتكلم				
٥. يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة				
٦. يتعرف على التناقضات في الموضوع				
٧. يكون قادراً على الاستماع لتضمين معنى الكلمات غير المعروضة				
٨. يوضح نوع الاستفادة				
٩. يحدد المجال الذي يتناوله النص المسموع				
١٠. يقدم خلاصة للموضوع الذي استمع اليه				
١١. يقلد طريقة عرض الاعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية المنطوقة				
١٢. يميز بين ما ورد وما لم يرد في المادة المسموعة من احداث ومعلومات				
١٣. يستمع الى بعض البرامج الاذاعية ثم يتحدث عن اهم افكارها				
١٤. يلتقط فكرة تفصيلة عن الموضوع المسموع				
١٥. يتحدث عن افكار سمعها من برنامج تلفازي				
١٦. يصرح برأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضا				

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٣)

جامعة بغداد / كلية التربية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الاستيانة النهائية للكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع

الاستاذ المشرف.....المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة تحديد الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ليتسنى لها بناء برنامج للاستماع في ضوء تلك الكفايات ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية في مجال التعليم والتوجيه التربوي تتوجه اليكم الباحثة بهذه الاستبانة املة ان تنال اهتمامكم وتكون اجابتكم موضوعية ودقيقة ، لان نتائج البحث تتوقف على مدى تعاونكم .

التعليمات

يرجى قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة ووضع علامة ( ) لهام الكفاية بحسب مقاييسها الثلاثة وبحسب ما تراه مناسباً وهي (اوافق بشدة ، اوافق ، لا اوافق)

مع الشكر والتقدير

طالبة الدكتوراه
فائزة محمد فخري العزاوي

اولاً / مجال التمييز السمعي

الكفايات	اوافق بشدة	اوافق	لا اوافق
١- يتعرف الاصوات المختلفة في البيئة			
٢- يميز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل(هادئ ، مرتفع)			
٣- يحدد مصدر الصوت			
٤- يستخلص المعاني من نغمة الصوت			
٥- يحاكي الاصوات المختلفة في البيئة			
٦- يقوم بحركة او يمثل الاداء بحسب الكلمة المنطوقة			
٧- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة			
٨- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له			
٩- يربط الاصوات بالصور			
١٠- يفرق بين اصوات الحروف المتقاربة			
١١- يتقن اخراج الحروف من مخارجها			

ثانياً / مجال التركيب اللغوي

الكفايـات	اوافق بشدة	اوافق	لا اوافق
١- يكوّن جملة مفيدة من مجموعة الكلمات المعطاة له شفهياً			
٢- يقف حيث يحسن الوقف ويصل حيث يحسن الوصل			
٣- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغير حركاتها			
٤- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفهياً			
٥- يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة			
٦- يتمكن من ادراك ادوات الربط ودورها مثل (لذلك ، هكذا ، لأن)			
٧- يكتب وصفاً لحدث او مشهد مثير يتم امامه			
٨- يزيد ثروته اللغوية بالاستماع			
٩- يحكم على الحديث من حيث السهولة والصعوبة			
١٠- يتمكن من نقل ما استمع اليه على شكل تقرير شفوي او كتابي			
١١- يكوّن كلمة من مجموعة اصوات الحروف			

ثالثا/ مجال الموضوعات النعليمية

الكـفايــات	اوافق بشدة	اوافق	لااوافق
١- يحدد الهدف من الموضوع الذي استمع اليه			
٢- يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة او الجملة المسموعة			
٣- يذكر اهم مميزات الموضوع من حيث احاطته بالجزئيات والتفصيلات			
٤- يعيد سر د المعلومات المدرسية التي سمعها مرة اخرى			
٥- ينفذ خمسة اوامر او خمس خطوات متسلسلة تلقى له شفويا			
٦- يطبق قواعد القراءة الجهرية للمتحدث			
٧- يطبق اصول الادب وقواعده في التحدث والاستماع			
٨- يوازن بين متحاورين في موضوع واحد من ناحيتي العرض والوضوح			
٩- يوضح اهم الافكار التي طرحت			
١٠- يكشف عن اثر الحديث في حياة المستمع او حياة مجتمعه			
١١- يشارك المتكلم في ابداء الراي والمناقشة			
١٢- يدون الافكار ذات الصلة بالموضوع			
١٣- يربط المسموع بالخبرات السابقة			
١٤- يوجه اسئلة الى ضيف محاضر او متحدث			
١٥- يجيب بعبارة سليمة عن الاسئلة العامة بالموضوع			
١٦- يذكر صعوبات تنفيذ النشاط التعليمي			

رابعا / مجال القصة

الكفايات	**اوافق بشدة**	اوافق	لااوافق
١- يعيد سرد القصة التي حكيت له			
٢- يذكر الاحداث التي عرضها المتحدث			
٣- يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له			
٤- يتتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة			
٥- يميز بين الحقيقة والخيال			
٦- يجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل القصة المسموعة			
٧- يكون قادراً على تذوق ما استمع اليه من تعابير واساليب			
٨- يعرف الهدف الذي تسعى اليه القصة			
٩- يستخلص الفكرة الرئيسة من القصة			
١٠- يضع عنواناً مناسباً للقصة التي تحكى له			
١١- يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة			
١٢- يحكم على شخصيات القصة التي سمعها في ضوء معايير مناسبة			
١٣- يصف حالته النفسية او شعوره بعد سماعه قصة مثيرة			
١٤- يذكر اسباب تفضيله لقصة معينة سمعها			

خامساً / مجال الابداع الفني

الكفايات	**اوافق بشدة**	اوافق	لا اوافق
١- يحدد بعض مواطن الجمال في النص الادبي المسموع			
٢- يحدد فكرة النص الاساسية وعناصره الفرعية			
٣- يتكيف مع خصائص المتحدث اللغوية			
٤- يتذوق اسالسيب التعبير المسموعة			
٥- يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة			
٦- يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع احدى الكلمات في البيت المسموع			
٧- يكتب وصفاً لحدث او مشهد يثار امامه			
٨- ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة ، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة...)بالاستماع الى تسجيل لصوته او صوت زملائه			
٩- يقوم بحركة او يمثل الاداء على حسب الكلمة المنطوقة			
١٠- يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف			

سادساً / مجال الموضوعات العامة

الكفايات	**اوافق بشدة**	اوافق	لا اوافق
١- يتوصل الى المعنى من الكلام المتحدث به			
٢- يستخلص الافكار الرئيسة في الموضوع المتحدث به			
٣- يتعرف على اهداف المتكلم			
٤- يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة			
٥- يتعرف على التناقضات في الموضوع			
٦- يوضح نوع الاستفادة			
٧- يحدد المجال الذي يتناوله النص المسموع			
٨- يقدم خلاصة للموضوع الذي استمع اليه			
٩- يقلد طريقة عرض الاعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية المنطوقة			
١٠- يستمع الى بعض البرامج الاذاعية ثم يتحدث عن اهم افكارها			
١١- يلتقط فكرة تفصيلة عن الموضوع المسموع			

١٢- يتحدث عن افكار سمعها من برنامج تلفازي			
١٣- يصرح برأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضا			

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه ملحق (٤)

اسماء لجنة المحكمين لفقرات استبانة الكفايات الاولية مرتبة بحسب الالقاب العلمية

١.الاستاذ الدكتور/ حسن علي فرحان العزاوي / جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/قسم العلوم التربوية والنفسية

٢.الاستاذ الدكتور /عبدالله الموسوي/ جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد/قسم العلوم التربوية والنفسية

٣.الاستاذ الدكتور /عواد جاسم التميمي/خبير في وزارة التربية/ قسم المناهج

٤.الاستاذ الدكتور/ فاروق العزاوي/ الجامعة المستنصرية/ كلية الاداب

٥.الاستاذ الدكتور/ليلى نعمان الاعظمي/جامعة بغداد كلية التربية إبن رشد /قسم العلوم التربوية والنفسية

٦. الاستاذ الدكتور /ماهر اسماعيل الجعفري/ رئيس الدائرة التربوية في ديوان الرئاسة الموقر.

٧.الاستاذ الدكتور/منى بحري يونس/جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/قسم العلوم التربوية والنفسية

٨.الاستاذ الدكتور /نعمة رحيم العزاوي/كلية التربية ابن رشد/قسم اللغة العربية

٩.الاستاذ الدكتور/هاشم طه شلاش /كلية التربية ابن رشد /قسم اللغة العربية

١٠.الاستاذ المساعد الدكتور /باقر جواد/خبير في مناهج وزارة التربية/بغداد

١١.الاستاذ المساعد الدكتور/جمعة رشيد الربيعي/كلية المعلمين/الجامعة المستنصرية

١٢.الاستاذ المساعد الدكتور/محسن حسين الدليمي/كلية المعلمين/الجامعة المستنصرية

١٣.المدرس الدكتور سعد زاير/ كلية التربية ابن رشد /قسم العلوم التربوية والنفسية

١٤. المشرفة التربوية/ايمان مسلم/ مديرية تربية الكرخ الاولى

١٥.المشرف التربوي /حميد حسن لطيف/مديرية تربية الكرخ الاولى

١٦.المشرفة التربوية/حياة عباس حمزة/مديرية تربية الكرخ الثانية

١٧.المشرف التربوي/خضير عباس جاسم/مديرية تربية الكرخ الاولى

١٨.المشرفة التربوية/سليمة قاسم محمد/مديرية تربية الرصافة الثانية

١٩.المشرف التربوي/غالب مصطفى/مديرية تربية الكرخ الثانية

٢٠.المشرف التربوي/فاضل شفيق/مديرية تربية الرصافة الاولى

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق(٥)

اسماء لجنة المحكمين لصلاحية البرنامج مرتبة بحسب الالقاب العلمية .

١- أ.د حسن علي فرحان / كلية التربية / ابن رشد

٢- أ.د عبدالله الموسوي /كلية التربية / ابن رشد

٣- أ.د علي عبدالرزاق السامرائي/كلية التربية /ابن رشد

٤- أ.د ماهر اسماعيل الجعفري/ رئيس الدائرة التربوية في ديوان الرئاسة الموقر.

٥- أ.د نعمة رحيم العزاوي / كلية التربية/ ابن رشد.

٦-أ.م.د باقر جواد /خبير مناهج اللغة العربية في وزارة التربية.

٧-أ.م.د محسن حسين مخلف الدليمي / كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية

٨-م.د /نجاح هادي كبة / معهد الفنون الجميلة

المقترحات

اعتمادا على نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة اجراء الدراسات المستقبلية الاتية

١- اجراء دراسة تجريبية عن اثر البرنامج الذى توصل الية البحث الحالى فى اداء تلاميذ المرحلة الابتدائية فى تنمية مهارة الاستماع

٢- اجراء دراسة مماثلة فى المرحلة الثانوية لتحديد جوانب الضعف لديهم فى مهارة الاستيعاب الاستماعى وبناء برنامج علاجى خاص بذلك

٣- اجراء دراسة مقارنة لاثر العوامل التى تؤثر فى الاستيعاب الاستيعابى

٤- صعوباتتعليم مهارة الاستماع فى المرحلة الابتدائية من وجهة نظر العلمينوالمشرفين التربويين

٥- اثر تعرف مهارات فن الاستماع فى التحصيل القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

٦- بناء دليل لتعليم مهارة الاستماع فى مراحل التعليم العام

التوصيات

١-اعتماد الكفايات التعليمية التى توصل اليها البحث الحالى والافادة منهافى تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

٢-الاهتمام بتدريس الاستماع للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية والعناية بة فى المرحلتين المتوسطة والاعدادية

٣-الاكثار من التدريب على الاستماع ليس من جانب معلم اللغة العربية فحسب وانما من جانب مدرسى المواد الاخرى

٤-التركيز على اهمية الحفظ فى اكتساب المهارات اللغوية على ان يكون مبنيا على الفهم ومساعدا للمتعلم على توظيف مايحفظة فى مواقف الحياة الطبيعية

٥-النظر الى مهارات الغة نظرة تكاملية للوصول الى الهدف الاسمى وهو تنمية التفكير لدى التلاميذ وتطوير القدرات الابداعية لديهم الغوية والتبصيرية

٦-تضمين منهاج اللغة العر بية محتويات خاصة با لاستماع

٧-تنمية حصيلة التلاميذ اللغوية بتقديم مفردات وتعابير جديدة تدريجيا وتكرارها عددا من المرات على ان يكون فى متناول المعلمين قوائم بهذة المفردات والتعابير لكى تقدم للتلاميذ فى المواد الدراسية جميعها

١. ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسيي اللغة العربية، ط٧ ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣م.
٢. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. المقدمة، ط٣١، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
٣. ابن زكريا، بن الحسين احمد بن فارس. معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مجْ، دار الجيل، ط١، بيروت، ١٩٩١م.
٤. ابو بكر، ابراهيم أحمد. دراسة حول مشكلات اللغة العربية في التعليم العام، الادارة العامة للمناهج والكتب المدرسية، دولة الكويت، ١٩٨٢م.
٥. احمد، عبد الله، ومحمد فهيم. الطفل ومشكلات القراءة، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٨٨م.
٦. أحمد لطفي بركات. القيم والتربية، ط٣، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣م.
٧. ———— . في مجال الفكر التربوي، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣م.
٨. أحمد، محمد عبد القادر. فلسفة اعداد معلم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م.
٩. اسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩١م.
١٠. اسماعيل، سعاد خليل. مفاهيم واتجاهات جديدة في التخطيط لتطوير المناهج، مجلة التربية الحديثة، العدد الثاني، ١٩٧٤م.
١١. الامام، مصطفى محمود، وآخرون. التقويم والقياس، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، د.ت.
١٢. ايلياس، جون ل. الاصول الفلسفية لتعليم الكبار، ترجمة عبد العزيز عبد الله المسئبل، القاهرة، ١٩٩٥م.
١٣. بالدار، ابراهيم أمين، الاستعداد للقراءة والكتابة، دار المثنى للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٨٣م.
١٤. البجه، عبد الفتاح حسن. اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م.

١٥. البدر، عفراء بدر ابراهيم، مهارات الاستماع في اللغة العربية واساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٠م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٦. البرعي، محمد علي. بناء برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس التاريخ لدى معلم التعليم الاساس، دليل ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، كلية التربية جامعة سوهاج، مصر، ١٩٨٨م.
١٧. بستان، عبد الباقي احمد وآخرون. المدرسة الايتدائية، انماطها الاساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة، دار العلم، الكويت، د.ت.
١٨. بشر، كمال محمد. الاصوات العربية، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٧.
١٩. بهادر، سعديه محمد علي. في تصميم الافادة من تكنلوجيا التعليم برامج تدريب المعلمين المينة على الكفاية مجلة تكنلوجياالتعليم، العدد الثامن السنة الرابعة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، ١٩٨١م.
٢٠. تلفت، صالح. اهمية التقويم المستمر للبرامج التربوية في الوطن العربي، مجلة التربية القطرية، العدد ثلاثة وستون، الدوحة، ١٩٨٤م.
٢١. جابر، جابر عبد الحميد. وآخرون. الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية واداب الاطفال، القاهرة، ١٩٨١م.
٢٢. جاسم، نجاح فاضل. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الاسلامية في ضوء الحملة الايمانية الوطنية الكبرى ،كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد ١٩٩٦م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٣. جامع، حسن، وآخرون. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، السنة١ ، المجلد١، العدد٢، الكويت، ١٩٨٤م.
٢٤.جامل، عبد الرحمن عبد السلام. الكفايات التعليمية ومصادر اشتقاقها البرامج التعليمية ومواصفاتها، دار المناهج للنشر والتوزيع الاردن، ١٩٨٨م.
٢٥. جبر، يحيى عبد الرؤوف، اللغة والاذن، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، السنة الثامنة، العدد الخامس والعشرون. الرياض، ١٩٨٥م.

٢٦. الجعفري، ماهر اسماعيل وآخرون. فلسفة التربية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٣م.
٢٧. جيرالد، ج، دوفي وآخرون. كيف ندرس القراءة باسلوب منظم، ترجمة الدكتور ابراهيم الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٧م.
٢٨. حسان، محمد حسان. دراسات في الفكر، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جده، ١٩٨٣م.
٢٩. الحسن، هشام. طرق تعلم الاطفال القراءة والكتابة، ط١، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٠م.
٣٠.الحسون، جاسم محمود، والخليفة حسن جعفر. طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار. البيضاء. د.ت.
٣١.حسين، سيد حسن، دراسات في الاشراف الفني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، د.ت.
٣٢. حمادنه، اديب ذياب سلامه. تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويرها، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠١م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
٣٣.خاطر، محمود رشدي، وآخرون. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، ١٩٨٩م.
٣٤.الخازندار، جمال الدين. الاستماع الفعال وتأثيره على الاتصالات التنظيمية، مجلة الاداره، العدد ٦١، عمان ١٩٩٥م.
٣٥.خرما، نايف. اضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٧٨م.
٣٦. الخطيب، احمد، ورداح الخطيب. الكفايات التدريسية في التربية القائمة على الكفايات، رسالة المعلم، ع٢، السنة٢، عمان، ١٩٧٧م.
٣٧. خليل، محمد حسين. اساليب تدريب القائد الاهلي لتنمية مهارة الاستماع، المجلة العربية للتدريب، المجلد الرابع، العدد السابع، ١٩٩٠م.

٣٨. الخمايسة، اياد محمد. مستوى الاستيعاب الاستماعي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية أربد الثانية (كلية التربية، جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.). رسالة ماجستير غير منشورة
٣٩. دمعه، مجيد ابراهيم وآخرون، اللغة العربية واصول تدريسها لدورات المعلمين التدريسية، بغداد، ١٩٨٥م.
٤٠. الراوي، مسارع. الاهدار في التعليم الابتدائي في العراق، مجلة الاجيال نقابة المعلمين. جمهورية العراق، العدد ١٢، السنة١، ١٩٧٢م.
٤١. الركابي، جودت. طرق تدريس اللغة العربية، ط٢، دار الفكر، دمشق، سوريا، ١٩٨٦م.
٤٢. روبرت سند وآرثر كاربن. الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحسس، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، ط٢، كلية التربية، مطابع جامعة الموصل، ١٩٨٥م.
٤٣.الزوزتي، ابو الحسن وعبد الله بن الحسين. شرح المعلقات السبع، منشورات بيروت، ١٩٦٤م.
٤٤. ستينة، سمير شريف وآخران. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، اليمن، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥م.
٤٥. السكري، عادل. نظرية المعرفة من سماء الفلسفة الى ارض المدرسة، ط١، الدار المصرية، ١٩٩٩م.
٤٦. سليمان، عرفات عبد العزيز. المعلم والتربية، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، ط٢١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧م.
٤٧. سوريال، لطفي، المتحنى التحليلي للمهام التعليمية ومهارات التعلم وفعزاه لتطوير تدريب المعلمين اثناء الخدمة، القاهرة، اليونسكو، قسم الخدمات الخارجية، ١٩٧٦.
٤٨. سيد، عبد الوهاب هاشم. قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الاساس، كلية التربية، سوهاج، ١٩٨٥م. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٤٩. ———— . برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى للتعليم الاساس، كلية التربية، سوهاج ١٩٨٨. (اطروحة دكتواره غير منشورة)

٥٠. السيد، فؤاد البهي. علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط٢، دار الفكر العربي، مطبعة دار التأليف، القاهرة، ١٩٧١م.

٥١.السيد، محمود احمد. تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلايس للدراسات والترجمة، دمشق، ط١، ١٩٨٨م.

٥٢. شحاته، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٣م.

٥٣. الشرقاوي، انور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٣م.

٥٤.الشيخ، سليمان الخضري وجابر عبد الحميد جابر. سيكلوجية الفروق الفردية، دار النهضة، القاهرة، ١٩٦٤م.

٥٥. الشيخ، سليمان الخضري، وفوزي احمد زاهر. الكفايات اللازمة للمعلم في قطر حولية كلية التربية، الانسانسات والعلوم الاجتماعية، ع٣، جامعة قطر، ١٩٨١م.

٥٦. الصائغ. محمد عبد الله وآخرون. تقييم البرامج التربوية في الوطن العربي، المركز الاقليمي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، ١٩٨١م.

٥٧.صالح ،أحمد زكي.علم النفس التربوي ط١ ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ت

ظافر، محمد اسماعيل، برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي–دراسة تحليلية مقارنة–وتطوير الواقع والمأمول. الرياض، ١٩٨٦

٥٨.ظافر، محمد اسماعيل، ويوسف الحمادي. أساليب التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٤م.

٥٩..طعيمه، رشدي. المرجح في تعليم الغة العربية للناطقين باللغات الاجنبية، ج٢، مطابع جامعة ام القرى، السعودية، ١٩٨٩م.

٦٠. ـــــــ . الكفايات التربوية اللازمة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية المعلم اعداده وتدريبه، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩م.
٦١. عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في تدريس التربية الاسلامية، منشورات حامد الفاتح، د.ت.
٦٢. عبد الرحيم، شاكر. تعليم مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، دراسة لم تنشر، ١٩٧٧م.
٦٣. عبد الرزاق، كيلان حميد. بناء برنامج لاعداد معلم الصف الاول الابتدائي وتدريبه اثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية، كلية التربية، ابن رشد، ١٩٩٤م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
٦٤. عدس، عبد الرحمن. مبادىء الاحصاء في التربية وعلم النفس، ط١، ج١، منشورات مكتبة النهضة الاسلامية، عمان، ١٩٨٠م.
٦٥. العربي. صلاح عبد المجيد. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨١م.
٦٦. عطا، ابراهيم. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج١، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٠م.
٦٧. عطيه، محسن علي. تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الانشاء والقواعد والاملاء، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، بغداد، ١٩٩٤م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
٦٨. عفيفي، محمد الهادي. تقويم بعض برامج المواد التربوية لكليات التربية من خلال اداء طلاب التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.
٦٩. علي، سعيد اسماعيل. فلسفات تربوية معاصره. عالم المعرفة، ع١٨٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، حزيران، ١٩٩٥م.
٧٠.غنايم، بهني محمد ابراهيم. الكفاءة الداخلية الكمية التعليم الابتدائي بالكويت، المجلة التربوية، العدد١٩، المجلد الخامس، ١٩٨٩م. غنايم، بهني محمد ابراهيم. الكفاءة الداخلية الكمية التعليم الابتدائي بالكويت، المجلة التربوية، العدد١٩، المجلد الخامس، ١٩٨٩م.

٧١.الفرا، فاروق حمدي. وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٧٢.. تصميم برامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين باستخدام التعليم الذاتي مجلة تكنلوجيا التعليم، العدد١١، الكويت، ١٩٨٣م. . تصميم برامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين باستخدام التعليم الذاتي مجلة تكنلوجيا التعليم، العدد١١، الكويت، ١٩٨٣م.

٧٣.الفرحان، محمد جلوب. الخطاب الفلسفي التربوي العربي الشركة العالمية للكتاب، ط١، بيروت، ١٩٩٩م.

٧٤.فضل، نبيل عبد الواحد. تنمية كفايات واتجاهات معلم العلوم المرتبطة بطبيعة العلم وعلاقتها بمتغيرات الصف الدراسي، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، اعداد المعلم، الاسكندرية، ١٩٩٠م.

٧٥.قيس، جورج. تربية المعلمين القائمة على الكفايات، ورقة مقدمة الى المؤتمر الثاني لمديري مشورعات التدريب اثناء الخدمة ٣-٨ ابريل ١٩٧٦م.

٧٦. الكبيسي، كامل ثامر. المحصول اللفظي للاطفال المبتدئين في الصف الاول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات الخلدونية وقراءتي الجديدة جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٧٩م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

٧٧. كمب، جيرولد. تصميم البرامج التعليمية، ترجمة احمد خيري، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٩٠م.

٧٨. الكندري، عبد الله عبد الرحمن، وابراهيم محمد عطا. تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ط٢، بيروت، ١٩٩٦م.

٧٩. اللقاني، احمد حسين. المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب، ١٩٨١م.

٨٠. اللقاني، احمد حسين وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٠م.

٨١. مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية اسسة التربوية وتطبيقاته، جـ١، دار العلم، الكويت، ١٩٧٦م.

٨٢. ــــــــــــــــــ . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، اسسة وتطبيقاته التربوية، جامعة عين شمس، كلية التربية، دار الفكرالعربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٨٣. مجاور، محمد صلاح الدين. وفتحي عبد المقصود الديب. المنهج المدرسي اسسه وتطبيقاته التربوية، ط٤، دار العلم، الكويت، ١٩٧٧م.
٨٤. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، تصميم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج العربي في ضوء اهدافها الموضوعة في التربية الاسلامية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٠م.
٨٥. محمد، حسن عبد علي. بناء برنامج لاعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الادائية، جامعة الازهر، كلية التربية، القاهرة، ١٩٨٦م. (رسالة دكتوراه غير منشورة).
٨٦. محمد، سماح رافع. المذاهب الفلسفية المعاصرة، خصائص الفلسفة المعاصرة ومذاهبها الرئيسية، ط٢، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٥م.
٨٧. المخلافي، محمد حاتم وآخرون. الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الاولى من التعليم الاساس في الجمهورية اليمنية المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد للفترة ٢٤-٢٦ آب/١٩٩٣م.
٨٨. مدكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٨٩. مرعي، توفيق. الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٣م.
٩٠. مقدادي، محمد فخري. اللغة والتفكير. اربد، ١٩٨٨م.
٩١. منصور، حمدان علي. مهارات اللغة ومستوياتها. محاضرات جامعة اليرموك، أربد، ١٩٩٥م.
٩٢. مهران، محمد. فلسفة برتراند رسل، ط٣، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣م.
٩٣. الناقة، محمود كامل. اساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، الخرطوم، ١٩٧٧م.

٩٤. ـــــــ . البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، اسسه واجراءاته، مطابع الطوبجي، ١٩٧٨م.
٩٥. نصر، حمدان علي. مستوى اداء طلبه الاول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، كلية التربية، ع١٣، ج٢، اسيوط، ١٩٩٧م.
٩٦. هلال، علي احمد. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين، كلية التربية ابن رشد، ٢٠٠١م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
٩٧. هندام، يحيى حامد، وجابر عبد الحميد جابر. المناهج، اسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨م.
٩٨. وزارة التربية والتعليم الاردنية. دليل الاشراف التربوي المديرية العامة للتدريب التربوي، مديرية الاشراف التربوي عمان، ١٩٨٣م.
٩٩.وزارة التربية والتعليم بغداد. دليل المعلمين والمدرسين المبتدئين، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٤م.
١٠٠.وزارة التربية والتعليم المصرية. دليل مادة اللغة العربية في المراحل المختلفة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٥م.
١٠١. يوسف، جمعه سيد. سايكوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، ١٩٩٠م.
١٠٢. يونس، فتحي علي. تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للاجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٨م.
١٠٣.يونس، فتحي، ومحمود الناقة. اساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الاسلامية، دار الثقافة
للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧م.

105. Aknis, Virgil William, "An Appraisal of Compertency-Based Teache Education Programat Baker university Bassed upon afllow-up study of Graduates of 1974, 1975, 1976,

1977 and 1978, Pissertation Abstract International. Voll, 41, No. I July, 1980.
106.Bacon, Susan, M, Au Thentic listening in spanish: How learers Adjust Their strategies to The difficulfy of the input His pania, No 75, May, 1992.
107.Berne, Jan. E. The role of text type Assessment task and target Language of Experince in listening comperhension Assessment, 1993.
108.Buck, Gary. The Testing, of listening, comprehension, An introspective study, language. testing, 8.1 1991 .
109.Burns. P. et. at. The language Arts child hood. E.D. chicago Round, Macnally and company, 1946.
110.Coke, Homer, "Indentifying Measuring teache Competncies the Grrollcountry project". Jornal of teacher, Education, Voll, XX, VII, No. 1, spring, 1976.
111.Cook, Walter. W.& Kearney Nolan C. "Currioulum Enoy clopedia of Educational Reasearoh". 3 rd. ed. New york, the Macmillon Go, 1960.
112.Crace. R.E. His to Histolical and philosphical constderetions "Competency-Based teache Education Britings". 1976.
113.David Kolf. inter mediat listening materials forum, Volume, XX11, 1985.
114.Douglas, Dan. "Testing listening comprehension language learn", VOL, 1, 1989
115.Ebel, robert. L. "Essential of Education measurement" 2 nd. K. d prentice-Hall Englewood Gliffs. New york, 1972.
116.Elam, stanley. Performance, Based teacher Education what is the stat of the Art? (Washington. D.C.AA cts. E. 1975.
117.Good. C.v Dictionary of Education, 3 rd Ed New york Mcgrow Hillinc 1973.
118.Hale, Steve "ACBIE pragram for teach Education "Jornal of teacher. Education, VOL. XX, Vi, No, 3,1975.
119.Hall, Ge, Jones, H.L. Competnecy. Rased Education Aprocess for the Improvement (Eng Ie wood cliffs, New Gersey prentice. Hell, INC). P. 10. 11. 1972.

120.Harber, Jean. Listening and the language arts the river of Education, spring, pp1980.
121.Hewit, W. thomas. Competency Reference professional Developments in felder, Dell (Editor) Competency Based teacher Education professionalizing social studies teacheing National council forth soical washingtion, 1978.
122.Hoerig, clara. Iidentification of Generic competencies underlying successfull. Instruction Higher Education Dissertation, Abstracts internalional, A. VO. 41. No 12 Jun, 1981.
123.Houston, Robert. W. and Others. criteria for Discribing and, Assessing competency, Based progran. "Competency, assessment research and Evaluation report of anational, conference, March, 12. 15. 1974.
124.Houston. W, Robert and Howsan. Compentecy teacher Education-Chicago progress, problems and prospects, sience rescarch Associates. INC. 1972.
125.Htlie man. Danical, R. Amadel for a competeney Based teacher (prepation program teacher, Ed. forum) VOL 4. No 12. 1972.
126.Jams, Cooper and weber wilford "Competeney Based system, Approach to teacher Education" "Berkley, california. Mccatchen publishing corporation. 1973.
127.J.N. Hook, William "The teaching of High school Enghlish" Hevans, 1982.
128.Lewkowice. JOA. testing, listening, comprehension, using listening, sunnary, cloze. Tait, Journal, VOL 14, No (May) (710), 1992.
129.Listening, Aprocramed, Approach, Second Edition, Alla. A. Erway Southorn. connecticut state college, New York, 1979.
130.Liskin as $ veguez. R. teaching listening Gmprehension through video in first-vear college spanish Journal of language carning echno logies 23 1990.
131.Logan, Lillian, Virgil. Alongaht, Lean, Paterson Greetive Communication, "Teaching a Langnage Arts, Joronto, Magarow-Hill". Pyreson. 1960.

132.Massenari, K. CBTELS, Potential forimproving Educational personnel, Development (Journal). Ed VOL 141, No 1, 1975.
133.Medley. D. M. Teacher competency testing and the Durea of Education Research. 1982.
134.Miller, Lola my, Astude of the effects of teaching listening on reading comprehension of studrnts in first and scound grads EDD central missori state univ. Mal VOL a(27), (4), 1989.
135.Milory, James. Linguistic Variation and change Hartnolls, Its-Bodmin, 1992.
136.Morley, Joan, Academic listening comprehenson instruction, Models, Principles and practies Aguide for teaching second Language Listening, Davide. J. Mende 1 sohn, and Joan Rubin, editors sandiego, 1995.
137.Mortons, Tenbery, H. Clping Young People Improve There Thinking skills csocial studie Revie. Galifornia VOL 23. 1982.
138.Mvente, Gtow listcning, speaking, writing and reading improvement 25, (3), 1989.
139.Noam-Chomsky-Syntatice structures the longue mouton. 1959.
140Nobuguki Fujita, James Aperliminary in Quing in to the successful an unccessful listening strategies of begining college Japanes students Unpblished Doctral Idisserlation the oh to. State uiversity, 1984.
141.Pierre Clarac-Leseignement du Franncais press universitaives. de france-paris, 1969.
142.Rivers. W. Temp crley, W. Apractical gnid to The teaching of English as asecond or foreigh longage, New York ox ford university press, 1978.
143.Russell, David $ Eliza beth. F. pussell, Bireaul "Listening Aids through Grads" New York B. reun of public. teach college colom bid univ, 1955.
144.Sam Duker "Listening, Teaching" The Ency clonedia of Edcation, Volum, b, The macmillan company, the free pree, 1971.

145.Sarah tann. Developing Language in the primary classrom cassel, Education-Limited. 1991.
146.Schwartiz, Shella. Elementary english what is listening, April, No 4. 1961.
147.Webester. Seventh, New, Cailegiate, Dictionary G.4. C. Merrian company. U.S.A. 1972.
148.Widduson, 11, teaching languahe as communication oxford, university-1978.
149.Wood, Margo. Essentials of classroom teaching Elementary languaga Arts. Allyn and Bacom; Boston, 1993.
150.WWW. alwatan. com /sa/ daily/ 2001-12-20 / readers htm
151.WWW. awal 41 Gmleleshraf btm 26 k.
152.WWW. Gulfraining, arabic, News, 7, htm.
153.WWW. latefinet 3f Imainfs fnaisten. a. 3 htm.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد
كية التربية / ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

ملحق (١)
استبانة استطلاعية

تحية طيبة وبعد...

تروم الباحثة تحديد الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لبناء برنامج الاستماع في هذه المرحلة ويسرها اجابتكم عن السؤال الاتي لاغراض البحث العلمي...

ولكم جزيل الشكر والامتنان...

طالبة الدكتوراه
فائزة محمد فخري العزاوي

س: ما الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع ؟

١,

٢,

٣,

٤,

٥,

٦,

٧,

٨,

٩,

.١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية و النفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

اراء الخبراء و المحكمين في صلاحية فقرات الاستبانة

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة و بعد

فقد اعدت الباحثة استمارة اولية بالكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع ، وقد اشتقت من مصادر متعددة (استبانة استطلاعية، ادبيات، خبرة الباحثة) و نظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال فأنه يسرها ابداء و جهة نظركم في هذه الكفايات من حيث اهمية كل كفاية و صلاحيتها و مدى حاجتها الى التعديل و منسبتها للمجال الذي وضعت فيه .

اولاً / مجال التمييز السمعي

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يتعرف الاصوات المختلفة في البيئة				
٢. يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة				
٣. يميز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل(هادئ ، مرتفع)				
٤. يحدد مصدر الصوت				
٥. يستخلص المعاني من نغمة الصوت				
٦. يحاكي الاصوات المختلفة في البيئة				
٧. يتمكن من التمييز بين الاراء والحقائق				
٨. يقوم بحركة او يمثل الاداء بحسب الكلمة المنطوقة				
٩. يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة				
١٠. يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له				
١١. يربط الاصوات بالصور				
١٢. يفرق بين اصوات الحروف المتقاربة				
١٣. يلتقط فكرة تفصيلية				
١٤. يتقن اخراج الحروف من مخارجها				

ثانياً / مجال التركيب اللغوي

الكفايـات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يكوّن جملة مفيدة من مجموعة الكلمات المعطاة له شفهياً				
٢. يجيد تركيب الجملة بحيث تؤدي المعنى المراد معتمداً على ركنيها ومكملاتها .				
٣. يقف حيث يحسن الوقف ويصل حيث يحسن الوصل				
٤. يحدد مواطن الايقاع والتنغيم ودلالاتها				
٥. يضع الكلمة في معان مختلفة يتغير حركاتها				
٦. يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفهياً				
٧. يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة				
٨. يتمكن من ادراك ادوات الربط ودورها مثل (لذلك ، هكذا ، لأن)				
٩. يكتب وصفاً لحدث او مشهد مثير يتم امامه				
١٠. يزيد ثروته اللغوية بالاستماع				
١١. يحكم على الحديث من حيث السهولة والصعوبة				
١٢. يتمكن من نقل ما استمع اليه على شكل تقرير شفوي او كتابي				
١٣. يكوّن كلمة من مجموعة اصوات الحروف				
١٤. يتقن اخراج الحروف من مخارجها				

ثالثا/ مجال الموضوعات النعليمية

الكـفايــات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يحدد الهدف من الموضوع الذي استمع اليه				
٢. يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة او الجملة المسموعة				
٣. يعلل رأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضاً				
٤. يذكر اهم مميزات الموضوع من حيث احاطته بالجزئيات والتفصيلات				
٥. يعيد سر د المعلومات المدرسية التي سمعها مرة اخرى				
٦. ينفذ خمسة اوامر او خمس خطوات متسلسلة تلقى له شفويا				
٧. يطبق قواعد القراءة الجهرية للمتحدث				
٨. يكون متمتعاً بما يلزم المستمع الجيد بحسن السمع وحضور الذهن.				
٩. يوضح اهم الافكار التي طرحت				
١٠. يطبق اصول الادب وقواعده في التحدث والاستماع				
١١. يوازن بين متحاورين في موضوع واحد من ناحيتي العرض والوضوح				
١٢. يوضح اهم الافكار التي طرحت				
١٣. يكشف عن اثر الحديث في حياة المستمع او حياة مجتمعه				
١٤. يشارك المتكلم في ابداء الراي والمناقشة				
١٥. يدون الافكار ذات الصلة بالموضوع				
١٦. يربط المسموع بالخبرات السابقة				
١٧. يوجه اسئلة الى ضيف محاضر او متحدث				
١٨. يجيب بعبارة سليمة عن الاسئلة العامة بالموضوع				
١٩. يذكر صعوبات تنفيذ النشاط التعليمي				

رابعا / مجال القصة

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يعيد سرد القصة التي حكيت له				
٢. يذكر الاحداث التي عرضها المتحدث				
٣. يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له				
٤. يتتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة				
٥. يسرد القصة التي استمع اليها مستوفيا عناصرها وشخصياتها ودور كل منهم .				
٦. يميز بين الحقيقة والخيال				
٧. يجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل القصة المسموعة				
٨. يستنتج المغزى من القصة التي استمع اليها				
٩. يكون قادراً على تذوق ما استمع اليه من تعابير واساليب				
١٠. يعرف الهدف الذي تسعى اليه القصة				
١١. يذكر ملخص القصة التي استمع اليها				
١٢. يستخلص الفكرة الرئيسة من القصة				
١٣. يضع عنواناً مناسباً للقصة التي تحكى له				
١٤. يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة				
١٥. يحكم على شخصيات القصة التي سمعها في ضوء معايير مناسبة				
١٦. يصف حالته النفسية او شعوره بعد سماعه قصة مثيرة				
١٧. يذكر اسباب تفضيله لقصة معينة سمعها				

خامساً / مجال الابداع الفني

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يحدد بعض مواطن الجمال في النص الادبي المسموع				
٢. يحدد فكرة النص الاساسية وعناصره الفرعية				
٣. يحتفظ بالافكار من المادة المسموعة				
٤. يتكيف مع خصائص المتحدث اللغوية				
٥. يتذوق اسالسيب التعبير المسموعة				
٦. يعرف العلاقات بين الافراد				
٧. يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة				
٨. يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع احدى الكلمات في البيت المسموع				
٩. يعلق على ما استمع اليه بعبارة وافية واضحة				
١٠.يكتب وصفاً لحدث او مشهد يثار امامه				
١١.ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة ، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة...) بالاستماع الى تسجيل لصوته او صوت زملائه				
١٢. يقوم بحركة او يمثل الاداء على حسب الكلمة المنطوقة				
١٣.يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف				
١٤. ينتبه لاجابة السئلة لاحقة				

سادساً / مجال الموضوعات العامة

الكفايات	صالحة	غير صالحة	التعديل	مناسبتها للمجال
١. يتوصل الى المعنى من الكلام المتحدث به				
٢. يذكر اهم المعني ذات العلاقة بالفكرة الاساسية للموضوع				
٣. يستخلص الافكار الرئيسة في الموضوع المتحدث به				
٤. يتعرف على اهداف المتكلم				
٥. يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة				
٦. يتعرف على التناقضات في الموضوع				
٧. يكون قادراً على الاستماع لتضمين معنى الكلمات غير المعروضة				
٨. يوضح نوع الاستفادة				
٩. يحدد المجال الذي يتناوله النص المسموع				
١٠. يقدم خلاصة للموضوع الذي استمع اليه				
١١. يقلد طريقة عرض الاعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية المنطوقة				
١٢. يميز بين ما ورد وما لم يرد في المادة المسموعة من احداث ومعلومات				
١٣. يستمع الى بعض البرامج الاذاعية ثم يتحدث عن اهم افكارها				
١٤. يلتقط فكرة تفصيلة عن الموضوع المسموع				
١٥. يتحدث عن افكار سمعها من برنامج تلفازي				
١٦. يصرح برأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضا				

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٣)

جامعة بغداد / كلية التربية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الاستيانة النهائية للكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاستماع

الاستاذ المشرف.....المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة تحديد الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ليتسنى لها بناء برنامج للاستماع في ضوء تلك الكفايات ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية في مجال التعليم والتوجيه التربوي تتوجه اليكم الباحثة بهذه الاستبانة املة ان تنال اهتمامكم وتكون اجابتكم موضوعية ودقيقة ، لان نتائج البحث تتوقف على مدى تعاونكم .

<u>التعليمات</u>

يرجى قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة ووضع علامة ( ) امام الكفاية بحسب مقاييسها الثلاثة وبحسب ما تراه مناسباً وهي (اوافق بشدة ، اوافق ، لا اوافق)

مع الشكر والتقدير

طالبة الدكتوراه

فائزة محمد فخري العزاوي

اولاً / مجال التمييز السمعي

الكفايات	اوافق بشدة	اوافق	لا اوافق
١- يتعرف الاصوات المختلفة في البيئة			
٢- يميز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل(هادئ ، مرتفع)			
٣- يحدد مصدر الصوت			
٤- يستخلص المعاني من نغمة الصوت			
٥- يحاكي الاصوات المختلفة في البيئة			
٦- يقوم بحركة او يمثل الاداء بحسب الكلمة المنطوقة			
٧- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة			
٨- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له			
٩- يربط الاصوات بالصور			
١٠- يفرق بين اصوات الحروف المتقاربة			
١١- يتقن اخراج الحروف من مخارجها			

ثانياً / مجال التركيب اللغوي

الكفايـات	اوافق بشدة	اوافق	لا اوافق
١- يكوّن جملة مفيدة من مجموعة الكلمات المعطاة له شفهياً			
٢- يقف حيث يحسن الوقف ويصل حيث يحسن الوصل			
٣- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغير حركاتها			
٤- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفهياً			
٥- يلخص ما استمع اليه بعبارات مترابطة			
٦- يتمكن من ادراك ادوات الربط ودورها مثل (لذلك ، هكذا ، لأن)			
٧- يكتب وصفاً لحدث او مشهد مثير يتم امامه			
٨- يزيد ثروته اللغوية بالاستماع			
٩- يحكم على الحديث من حيث السهولة والصعوبة			
١٠- يتمكن من نقل ما استمع اليه على شكل تقرير شفوي او كتابي			
١١- يكوّن كلمة من مجموعة اصوات الحروف			

ثالثا/ مجال الموضوعات النعليمية

الكـفايــات	اوافق بشدة	اوافق	لااوافق
١- يحدد الهدف من الموضوع الذي استمع اليه			
٢- يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة او الجملة المسموعة			
٣- يذكر اهم مميزات الموضوع من حيث احاطته بالجزئيات والتفصيلات			
٤- يعيد سر د المعلومات المدرسية التي سمعها مرة اخرى			
٥- ينفذ خمسة اوامر او خمس خطوات متسلسلة تلقى له شفويا			
٦- يطبق قواعد القراءة الجهرية للمتحدث			
٧- يطبق اصول الادب وقواعده في التحدث والاستماع			
٨- يوازن بين متحاورين في موضوع واحد من ناحيتي العرض والوضوح			
٩- يوضح اهم الافكار التي طرحت			
١٠- يكشف عن اثر الحديث في حياة المستمع او حياة مجتمعه			
١١- يشارك المتكلم في ابداء الراي والمناقشة			
١٢- يدون الافكار ذات الصلة بالموضوع			
١٣- يربط المسموع بالخبرات السابقة			
١٤- يوجه اسئلة الى ضيف محاضر او متحدث			
١٥- يجيب بعبارة سليمة عن الاسئلة العامة بالموضوع			
١٦- يذكر صعوبات تنفيذ النشاط التعليمي			

رابعا / مجال القصة

الكفايات	**اوافق بشدة**	اوافق	لااوافق
١- يعيد سرد القصة التي حكيت له			
٢- يذكر الاحداث التي عرضها المتحدث			
٣- يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له			
٤- يتتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة			
٥- يميز بين الحقيقة والخيال			
٦- يجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل القصة المسموعة			
٧- يكون قادراً على تذوق ما استمع اليه من تعابير واساليب			
٨- يعرف الهدف الذي تسعى اليه القصة			
٩- يستخلص الفكرة الرئيسة من القصة			
١٠- يضع عنواناً مناسباً للقصة التي تحكى له			
١١- يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة			
١٢- يحكم على شخصيات القصة التي سمعها في ضوء معايير مناسبة			
١٣- يصف حالته النفسية او شعوره بعد سماعه قصة مثيرة			
١٤- يذكر اسباب تفضيله لقصة معينة سمعها			

خامساً / مجال الابداع الفني

الكفايات	**اوافق بشدة**	اوافق	لا اوافق
١- يحدد بعض مواطن الجمال في النص الادبي المسموع			
٢- يحدد فكرة النص الاساسية وعناصره الفرعية			
٣- يتكيف مع خصائص المتحدث اللغوية			
٤- يتذوق اسالسيب التعبير المسموعة			
٥- يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة			
٦- يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع احدى الكلمات في البيت المسموع			
٧- يكتب وصفاً لحدث او مشهد يثار امامه			
٨- ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة ، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة...)بالاستماع الى تسجيل لصوته او صوت زملائه			
٩- يقوم بحركة او يمثل الاداء على حسب الكلمة المنطوقة			
١٠- يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف			

سادساً / مجال الموضوعات العامة

الكفايات	**اوافق بشدة**	اوافق	لا اوافق
١- يتوصل الى المعنى من الكلام المتحدث به			
٢- يستخلص الافكار الرئيسة في الموضوع المتحدث به			
٣- يتعرف على اهداف المتكلم			
٤- يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة			
٥- يتعرف على التناقضات في الموضوع			
٦- يوضح نوع الاستفادة			
٧- يحدد المجال الذي يتناوله النص المسموع			
٨- يقدم خلاصة للموضوع الذي استمع اليه			
٩- يقلد طريقة عرض الاعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية المنطوقة			
١٠- يستمع الى بعض البرامج الاذاعية ثم يتحدث عن اهم افكارها			
١١- يلتقط فكرة تفصيلة عن الموضوع المسموع			
١٢- يتحدث عن افكار سمعها من برنامج تلفازي			
١٣- يصرح برأيه فيما استمع اليه مؤيداً او معارضا			

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه ملحق (٤)

اسماء لجنة المحكمين لفقرات استبانة الكفايات الاولية مرتبة بحسب الالقاب العلمية

١.الاستاذ الدكتور/ حسن علي فرحان العزاوي / جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/قسم العلوم التربوية والنفسية

٢.الاستاذ الدكتور /عبدالله الموسوي/ جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد/قسم العلوم التربوية والنفسية

٣.الاستاذ الدكتور /عواد جاسم التميمي/خبير في وزارة التربية/ قسم المناهج

٤.الاستاذ الدكتور/ فاروق العزاوي/ الجامعة المستنصرية/ كلية الاداب

٥.الاستاذ الدكتور/ليلى نعمان الاعظمي/جامعة بغداد كلية التربية إبن رشد /قسم العلوم التربوية والنفسية

٦. الاستاذ الدكتور /ماهر اسماعيل الجعفري/ رئيس الدائرة التربوية في ديوان الرئاسة الموقر.

٧.الاستاذ الدكتور/منى بحري يونس/جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/قسم العلوم التربوية والنفسية

٨.الاستاذ الدكتور /نعمة رحيم العزاوي/كلية التربية ابن رشد/قسم اللغة العربية

٩.الاستاذ الدكتور/هاشم طه شلاش /كلية التربية ابن رشد /قسم اللغة العربية

١٠.الاستاذ المساعد الدكتور /باقر جواد/خبير في مناهج وزارة التربية/بغداد

١١.الاستاذ المساعد الدكتور/جمعة رشيد الربيعي/كلية المعلمين/الجامعة المستنصرية

١٢.الاستاذ المساعد الدكتور/محسن حسين الدليمي/كلية المعلمين/الجامعة المستنصرية

١٣.المدرس الدكتور سعد زاير/ كلية التربية ابن رشد /قسم العلوم التربوية والنفسية

١٤. المشرفة التربوية/ايمان مسلم/ مديرية تربية الكرخ الاولى

١٥.المشرف التربوي /حميد حسن لطيف/مديرية تربية الكرخ الاولى

١٦.المشرفة التربوية/حياة عباس حمزة/مديرية تربية الكرخ الثانية

١٧.المشرف التربوي/خضير عباس جاسم/مديرية تربية الكرخ الاولى

١٨.المشرفة التربوية/سليمة قاسم محمد/مديرية تربية الرصافة الثانية

١٩.المشرف التربوي/غالب مصطفى/مديرية تربية الكرخ الثانية

٢٠.المشرف التربوي/فاضل شفيق/مديرية تربية الرصافة الاولى

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق(٥)

اسماء لجنة المحكمين لصلاحية البرنامج مرتبة بحسب الالقاب العلمية .

١- أ.د حسن علي فرحان / كلية التربية / ابن رشد

٢- أ.د عبدالله الموسوي /كلية التربية / ابن رشد

٣- أ.د علي عبدالرزاق السامرائي/كلية التربية /ابن رشد

٤- أ.د ماهر اسماعيل الجعفري/ رئيس الدائرة التربوية في ديوان الرئاسة الموقر.

٥- أ.د نعمة رحيم العزاوي / كلية التربية/ ابن رشد.

٦-أ.م.د باقر جواد /خبير مناهج اللغة العربية في وزارة التربية.

٧-أ.م.د محسن حسين مخلف الدليمي / كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية

٨-م.د /نجاح هادي كبة / معهد الفنون الجميلة