فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية بجمهورية جيبوتي

إعـداد

د. أحمد محمد عبد الله الصادق الزملي

مدرس المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر

والخبير التربوي بمعهد الوسطية وثقافة السلام بجمهورية جيبوتي

١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤م

مستخلص البحث

استهدف البحث تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية بجمهورية جيبوتي. ولتحقيق هذا الهدف؛ حُددت قائمة بمهارات الفهم الاستماعي المناسبة للطلاب، وعددها (١٤) مهارة، موزعة على أربعة مستويات من الفهم الاستماعي، هي: (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي)، وبناء البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية، وتم استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية عددها (٢٠) طالبًا درّست البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية، والأخرى ضابطة عددها (٢٠) طالبًا درّست بالطريقة التقليدية، وكانت أداة القياس هي الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم الاستماعي. وأظهرت نتائج البحث وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم الاستماعي المطبق بعديا لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم الاستماعي لصالح التطبيق البعدي. وأوصى البحث بتعميم دراسة البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية على الطلاب لتنمية هذه المهارات.

الكلمات المفتاحية: *النظرية التداولية- مهارات الفهم الاستماعي- طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقون بغير اللغة العربية.*

ABSTRACT

The current research aimed to develop some listening comprehension skills among non-native Arabic speakers students at the Institute of Moderation and Culture of Peace in the Republic of Djibouti. To attain the purpose of the research, a list of (14) listening comprehension skills was identified, distributed over four levels of comprehension, which are: (literal, inferential, critical, creative). Accordingly, the proposed program was built in light of the pragmatic theory. To meet such an end, the descriptive analytical and experimental approaches (the Quasi-experimental method with its pretest-posttest control/experimental groups design) were adopted. Participants of the research consisted of (n=40) students. They were chosen and divided into two groups: an experimental group (n=20), and a control one (n=20). The experimental group received the instruction through the pragmatic theory, whereas the control group was instructed regularly. The pre-post listening comprehension skills test was utilized as instruments of the study. Results revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and the control groups in the post administration of the listening comprehension skills test in favour of the experimental group. There was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre and post administrations results of the listening comprehension skills test in favour of the post administration. In addition, the researcher recommended studying the program to develop these skills among the research participants.

Keywords**:** *The Pragmatic Theory, Listening Comprehension Skills, Non-native Arabic Speakers Students at the Institute of Moderation and Culture of Peace in the Republic of Djibouti.*

أولاً: الإطار العام للبحث

مقدمة:

يعد الاستماع أحد أهم المهارات اللغوية وأبرزها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كونه الركيزة الأولى لتعليم اللغة واكتساب مفرداتها وتراكيبها، فضلًا عن استيعاب معانيها ومضامينها؛ حيث يُسهم في اكتساب مهارات كثيرة تُعين على فهم النصوص، وتعرف مدلول كلماتها، فالاستماع يعد فنًا لغويًا مسئولاً عن تنمية مهارات اللغة الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة، ولذا فهو مصدر اكتساب اللغة وزيادة ثروتها لدى المتعلمين.

ويعد الفهم الاستماعي أهم العمليات العقلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يظهر الدور المحوري لهذه العمليات؛ فالقدرة على فهم المتحدث تُعد هدفًا أصيلًا لمتعلمي اللغة، ومن ثم فإنَّ الفهم الاستماعي مهارة مهمة يجب الاهتمام بها في برامج تعليم اللغة بصفة عامة، وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة؛ حيث إن الفرق الجوهري بين المتعلمين الأكثر نجاحًا والأقل نجاحًا يكمن في قدرتهم على استخدام الاستماع كأداة للتعلم، فالفهم الاستماعي يعد مفتاحًا لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفه يمثل المدخلات الأولية لتعلمها.

كما يعد الفهم الاستماعي قدرة لغوية فسيولوجية وعقلية تمكن المتعلم من إضفاء معنى على النص المسموع، وتفسير الكلام المنطوق، واستخلاص معانيه ونقده، فهو قدرة لغوية فسيولوجية؛ لأنه يعتمدُ على سلامة حاسة السمع لدى الإنسان، وعقليّة؛ لأنه ناتج عن عمليات بحاجة إلى درجة عالية من التركيز والانتباه للرسالة اللُغوية المنطوقة؛ حيث يتطلب من المستمع الاهتمام بتلك الأصوات المنطوقة والأداء الصوتي لها، ليتمكن من ربط الأصوات التي تلقاها بالإيماءات الحسية والحركية للمتكلم التي تزيدُ من عملية الفهم، ومن هنا فهو مهارة مكتسبة يمكن تعلُّمها (Brown, 2006).

ويشير Febrina (2022) إلى أن الفهم الاستماعي يعد مهارة أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويؤدي دورًا اجتماعيًا وظيفيًا؛ حيث يسهم في تحقيق التواصل، ومن ناحية أخرى يُساعد في تعلم المهارات المختلفة للغة المستهدفة؛ حيث يُسهم في تزويد الطلاب بالمعلومات الضرورية لبناء المعرفة اللازمة لاستخدام اللغة، فهو مهارة استقبالية مهمة تقدم مدخلات للطلاب تمكّنهم من الإنتاج اللغوي كالتحدث والكتابة اعتمادًا على المفردات التي اكتسبوها عبر الاستماع.

كما أن للفهم الاستماعي أهمية كبرى لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اكتساب اللغة وتعلمها؛ وذلك لأنه لا يقتصر على استقبال الأصوات فحسب، بل يتضمن توجيه الانتباه والتركيز؛ لإدراك معنى الكلام المنطوق واستيعابه وتفسيره وتقويمه ونقده، وهذه مرحلة أساسية من مراحل إتقان تعلم اللغة (عطية، ٢٠١٦).

وتوجد مجموعة من مهارات الفهم الاستماعي التي يمكن تعلمها من خلال التدريب والممارسة، والتي لها علاقة وثيقة بمهارات اللغة الأخرى، فعن طريقها يكتسب المتعلم المفردات، وأنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى المفاهيم والأفكار، فضلاً عن دورها في اكتساب مهارات لغوية أخرى، كالقراءة والكتابة والتحدث (مدكور، ٢٠٠٠).

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول إن الفهم الاستماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستهدف تنمية فهم العناصر الخاصة والفهم الكلي للنص المسموع، فضلًا عن استخلاص المعاني العامة والضمنية (يونس، الشيخ، ٢٠٠٣)، كما يستهدف تحديد مضمون النص المسموع، واستخلاص الغرض منه، وتحديد عناصره وتتبعها وتحليلها، وتعرف ما يحمله من أفكارٍ ومعانٍ، وتفسير بعض تراكيبه (الناقة، ٢٠١٧)؛ وبالتالي فإن مهارات الفهم الاستماعي للنصوص تبدأ بدراسة الوعاء اللغوي لها من مفردات وكلمات وتراكيب، وتعرف معانيها، ثم إدراك أهم أفكاره ومعانيه الضمنية بناءً على ما حصَّله منه.

وبناءً على ما سبق يتضح أنَّ الفهم الاستماعي له أهمية بالغة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لما له من دور في فهم مضمون النصوص وما تحمله من أفكار ومشاعر؛ حيث يستخدم اللغة في إطار شفهي من خلال مجموعة من المعايير والقواعد المتفق عليها، وقد أوصت دراسات عديدة بتنمية مهاراته لدى الدارسين، منها: دراسة عطية (٢٠١٦)؛ إبراهيم (٢٠١٩)؛ ربابعة (٢٠٢١)؛ محمد (٢٠٢١)؛ عبد الباري، يونس، رزق (٢٠٢٢)، وغيرها من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مما سبق يتضح أهمية الفهم الاستماعي ومهاراته، ودوره في نقل الأفكار والمشاعر إلى المستمع بشكل صحيح من خلال نظام مشترك تتضح فيه الرموز اللغوية، حيث تستخدم اللغة في إطارٍ اجتماعي من خلال مجموعة من المعايير والقواعد، وهو ما يُسمى بالتداولية.

وتعد النظرية التداولية من النظريات اللغوية التي اهتمت اهتمامًا كبيرًا بمجال تعليم اللغات؛ حيث تقدم إطارًا عمليًا لاستعمال اللغة في المواقف المختلفة، وتساعد المتعلم على تعرف الموقف اللغوي، وعناصره، والغرض منه، وسياق الخطاب، ومقاصده، وأشكال السياق، والعلاقة بين الألفاظ والتراكيب اللغوية ومستخدميها (القن، ٢٠٢٠).

وتعود النظرية التداولية إلى تشارلز موريس الذي اهتم بتحديد الإطار العام لعلم العلامات من خلال تمييزه بين ثلاثة فروع، هي: النحو أو التركيب؛ ويهتم بدراسة العلاقات الشكلية بين الكلمات (صورة العبارة)، والدلالة؛ وتهتم بدراسة علاقات الكلمات بالأشياء التي ترجع إليها (معنى العبارة)، والتداولية؛ وهي دراسة علاقات الكلمات بمستعمليها (وظيفة العبارة) (Soler, E. A., & Pitarch, J. G., 2010, 70).

وعليه فتوظيف النظرية التداولية في تعليم اللغة يحقق مجموعة من المعايير والقواعد التي من شأنها تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الدارسين، إذ تهدف إلى تحقيق التواصل والتفاعل والتداول بين مرسل ومستقبل؛ فتداول المعرفة جزء لا يتجزأ من عملية الاتصال بين طرفين (طعيمة، ٢٠٠٨).

وتقوم النظرية التداولية على دراسة اللغة قيد الاستخدام أي دراسة اللغة خارج الحدود المعجمية والتراكيب النحوية، وهي بذلك تتعدى دلالة المعنى الحرفي إلى المعاني الضمنية، والتي تختلف بحسب السياقات، ومن ثم لا تحصل عملية الفهم إلا بمعرفة السياق.

والتداولية كمنهج سياقي موضوعه بيان فاعلية اللغة المتعلقة بالاستعمال؛ فهي تنظر إلى اللغة باعتبارها نشاطًا يُمارس من قبل المتكلمين لإفادة السامعين معنى ما ضمن إطار سياقي، وهي بذلك نظرية لا تفصل الإنتاج اللغوي عن شروطه الخارجية، ولا تدرس اللغة بوصفها نظامًا من القواعد المجردة، وإنما تدرسها بوصفها كيانًا مستعملًا (إبراهيم، ٢٠١٩).

كما تنظر التداولية إلى اللغة على أنَّها ظاهرة اجتماعية، مرتبطة بثقافة مستعمليها، هذه الثقافة يمكن تحليلها بدراسة المواقف الاجتماعية المختلفة والمسماة سياقات مقامية، ففكرة المقام هذه هي الأساس الذي ينبني عليه الوجه الاجتماعي للغة، وهو الوجه الذي تتمثل فيه الأحداث والظروف، فهي تدرس الاتصال اللغوي في إطاره الاجتماعي بالكشف عن الشروط والمعطيات التي تُسهم في إنتاج العمل اللغوي من جهة، كما تبحث أثره على المتلقي وفاعليته من جهة أخرى.

ونظرًا لأهمية النظرية التداولية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فقد تناولتها المؤتمرات التي تعنى باللغة العربية وبمشكلات تعليمها، ومنها: مؤتمر جامعة الشارقة الدولي الرابع يناير ٢٠٢٠م تحت عنوان تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: "المتطلبات، والأبعاد، والأفاق". والمؤتمر الدولي بجامعة الوادي بالجزائر "التداولية وتعليمية اللغة العربية" ٢٠١٩م. والمؤتمر الدولي الثالث بجامعة الملك سعود اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية ٢٠١٩م بمعهد اللغويات العربية (التداولية وتعليم اللغة العربية). وقد أوصت هذه المؤتمرات بتوظيف النظرية التداولية في تعليم اللغة العربية؛ لما تملكه من آليات في التحليل والعمل والاهتمام بكل ما له علاقة بقطبي عملية التعلم (المعلم والمتعلم)؛ لتحقيق التواصل الفعَّال؛ للعمل على رفع مستوى المتعلم وإعطائه دورًا تشاركيًا يجعله عنصرًا فاعلًا ومشاركًا في الموقف التعليمي.

وفي ظل هذا الاهتمام بالنظرية التداولية فقد تناولتها العديد من الدراسات الحديثة، مثل: دراسة شمس (٢٠١٢)؛ الزيات (٢٠١٥)؛ عبد العظيم (٢٠١٥)؛ خيرة (٢٠١٧)؛ السلامة (٢٠١٨)؛ إبراهيم (٢٠١٩)؛ عبد الله (٢٠١٩)؛ وألقن (٢٠٢٠)؛ سيف (٢٠٢٠)، التركي (٢٠٢٢)؛ لذا يعنى البحث الحالي ببناء برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بجمهورية جيبوتي.

وقد أسست دولة جيبوتي معهد الوسطية وثقافة السلام وهو معهد إقليمي في منطقة القرن الإفريقي لتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية؛ لتخريج مجموعة من الكوادر القادرة على التواصل باللغة العربية- لا سيما- في مجال الخطابة، وتدعيم الصلة بين الشعب الجيبوتي واللغة العربية؛ لأن دولة جيبوتي تعد دولة عربية غير أنَّ القلة من أفرادها هم من يتحدثون العربية؛ لتأثرهم بالاستعمار الفرنسي وانتشار اللغات المحلية.

الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإنَّ الواقع يشير إلى وجود قصور في مهاراته لدى الطلاب رغم أهميته الكبيرة بالنسبة لهم، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف إلى خبرته العملية بالمعهد؛ حيث لاحظ وجود ضعف لدى طلابه في فهم التعليمات الشفهية التي يلقيها عليهم، كما شكا من ذلك أيضًا مجموعة من المعلمين الذين يدرسون لهم العلوم الشرعية والعربية، كما أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود ضعفٍ في مهارات الفهم الاستماعي لدى غالبية دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي انعكس بدوره على تشويش الرسالة اللغوية لديهم، ومن تلك الدراسات دراسة عطية (٢٠١٦)؛ إبراهيم (٢٠١٩)؛ ربابعة (٢٠٢١)؛ محمد (٢٠٢١)؛ عبد الباري، يونس، رزق (٢٠٢٢)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة توظيف مداخل وبرامج حديثة تُلبي احتياجات هؤلاء الدارسين، وتناسب طبيعتهم الخاصة، وتُسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لديهم.

وقد أرجعت الدراسات هذا الضعف لأسبابٍ عدة، منها: ندرة وجود برامج تعليمية تعنى بتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها مبنيةً في ضوء النظريات العلمية والاتجاهات الحديثة، واحتياجات الدارسين، ومتطلباتهم، وإهمال الفهم الاستماعي، وقصور الأنشطة التي تُعنَى بتنمية مهاراته، وتناسب طبيعة الدارسين.

وقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى فاعلية النظرية التداولية في تنمية مهارات اللغة الشفهية، ومنها: الفهم الاستماعي لدى الدارسين، مثل: دراسة شمس (٢٠١٢)؛ الزيات (٢٠١٥)؛ عبد العظيم (٢٠١٥)؛ خيرة (٢٠١٧)؛ السلامة (٢٠١٨)؛ إبراهيم (٢٠١٩)؛ عبد الله (٢٠١٩)؛ وألقن (٢٠٢٠)؛ سيف (٢٠٢٠)، التركي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى الدور الفاعل للنظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الدارسين في المستويات المختلفة.

كما تمَّ تطبيق دراسة استكشافية (اختبار الفهم الاستماعي) على عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمعهد قوامها (٢٠) طالبًا؛ لتعرف مستوياتهم في مهارات الفهم الاستماعي، وقد تبيَّن من خلالها ضعف الدارسين في تلك المهارات؛ حيث تراوحت درجاتهم بين ١٥٪ إلى ٣٨٪ من الدرجة الكلية للاختبار، مما يظهر وجود حاجة ماسة إلى تنمية تلك المهارات لديهم.

ومن أجل تعرف أسباب ذلك الضعف تمَّ إجراء مقابلة شخصية مع بعض معلمي اللغة العربية بالمعهد، وسؤالهم عن مستوى الدارسين في مهارات الفهم الاستماعي، والأساليب والإجراءات التدريسية المتبعة في تنميتها، ومدى توافر البرامج والمناهج التي يستعينون بها، واتضح عدم وجود مناهج مبنية على نظريات لغوية حديثة، وقلة الأنشطة اللغوية المتاحة للدارسين، حيث تقتصر معظمها على فهم المقروء، والكتابة، والقواعد فقط، ولا توجد لديهم إجراءات واضحة وأنشطة مخططة مبنية على أسس علمية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي، وإنَّما يعتمدون في تنمية هذه المهارات على أساليبهم الخاصة.

كما أوصى عدد من المؤتمرات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لأهميته لهم، كما أوصت بضرورة توظيف النظريات اللغوية الحديثة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومنها: مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" نظرة نحو المستقبل" (٢٠١٧)، والمنعقد بكليات الإلهيات- بجامعة مرمرة- تركيا. ومؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المعايير والاستراتيجيات" (٢٠١٧)، جامعة قناة السويس، مصر، والمؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات ٢٠١٧م، جامعة كيرالا بالهند، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني "اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات" (٢٠١٦)، بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، مصر، والمؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (٢٠٠٩). "الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها"، جامعة الملك سعود، الرياض، والندوة العلمية "واقع اللغة العربية في اليابان: التعليم واحتياجات سوق العمل" بالمعهد العربي الإسلامي في طوكيو (٢٠٠٦)، وندوة تقنية المعلومات والعلوم الشرعية والعربية التي عقدتها جامعة الإمام بن سعود الإسلامية في الرياض (٢٠٠٧).

وتأسيسًا على ما تقدم يمكن القول بوجود حاجةٍ ملحةٍ لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد الوسطية وثقافة السلام، ومن ثم ظهرت الحاجةُ الماسَّةُ للبحث الحالي الذي يستهدف تنمية تلك المهارات، وفي حدود علم الباحث ومن خلال ما اطَّلع عليه من دراسات وبحوث، اتَّضَح أنَّه لا توجد دراسة علمية اهتمت بإعداد برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ مما كان دافعًا لإجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد الوسطية وثقافة السلام بجمهورية جيبوتي في مهارات الفهم الاستماعي، وهذا ما اتضح من خلال الخبرة العملية للباحث، ونتائج البحوث والدراسات السابقة، والدراسة الاستكشافية التي أُجريت، والمقابلات الشخصية، وتوصيات المؤتمرات العلمية، ولمعالجة هذه المشكلة تمَّ بناء برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية يستهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى عينة البحث، وقد أمكن صياغة المشكلة في الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (المباشر) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الاستنتاجي) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الناقد) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٤- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الإبداعي) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٥- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الدرجة الكلية) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

أهداف البحث:

تمثلت الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها فيما يأتي:

١- تعرف فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (المباشر) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.

٢- تعرف فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الاستنتاجي) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.

٣- تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الناقد) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.

٤- تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الإبداعي) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.

٥- تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الدرجة الكلية) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يُسهم به في إفادة كل من:

- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ من حيث تنمية مهارات الفهم الاستماعي لديهم؛ مما يعينهم على تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم، ومواصلة تقدمهم العلمي في المواد الدراسية المتنوعة، وممارسة اللغة العربية ممارسة سليمة حسب احتياجاتهم، ودوافعهم.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يُمِدُّهم بدليل يرشدهم إلى كيفية توظيف النظريات اللغوية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الطلاب.

- واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يوجه أنظار مخططي المناهج ومطوريها إلى أهمية توظيف النظريات اللغوية الحديثة، ومنها: النظرية التداولية.
- الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يفتح المجال أمامهم للتفكير في مجالات جديدة للبحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال مطالعتهم للأدب التربوي الذي تضمنه البحث، إضافة إلى ما يقدمه من أدوات علمية، يمكن استخدامها في بحوث أخرى تهتم بهذه الفئة.

مصطلحات البحث:

- **الفهم الاستماعي Listening Comprehension:**

عُرف بأنه "فن يشتمل على عمليات معقدة يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودًا بما تتلقاه أذنه من أصوات النظام الصوتي اللغوي؛ بقصد التمييز والفهم والتحليل والتركيب والنقد والتقويم" (مدكور، ٢٠١٠، ٧٦).

وتعرف مهارات الفهم الاستماعي إجرائيًا بأنَّها: العمليات العقلية المصحوبة بالاهتمام المقصود للنص المسموع من طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام؛ لفهمه، وتفسيره، ونقده، ومن ثم الإبداع بأفكار جديدة حوله، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات الفهم الاستماعي.

- **النظرية التداولية: Pragmatic Theory:**

يعرفها صحراوي (٢٠٠٥، ٥) بأنَّها: نظرية لغوية تدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها العمل الأدبي، والبحث عن العوامل التي تجعل من النص رسالة تواصلية واضحة وناجحة.

كما عرفت بأنها: "دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل؛ لأنها تشير إلى أن المعنى ليس شيئًا متأصلًا في الكلمات وحدها، ولا السامع وحده، وإنما يتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد، وصولًا إلى المعنى الكامل في كلام ما" (عطية، ٢٠١٦، ٣٤).

وتعرف النظرية التداولية إجرائيًا بأنَّها: نظرية لسانية تعنى بدراسة استعمال دلالات الألفاظ في سياقها، وصولاً إلى الفهم الصحيح لها في ضوء علاقتها بالسياق، مع مراعاة ما يحيط بالسياق والخطاب من علاقة بين الإشارات ومستعمليها، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يريدها المرسل من رسالته، والوقوف على المعاني المستترة والضمنية لها؛ لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام.

أدوات البحث:

- اختبار الفهم الاستماعي لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام.

مواد المعالجة التجريبية:

- قائمة مهارات الفهم الاستماعي.
- البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية.
- دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح.

منهج البحث وتصميمه:

اتَّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، المعروف باسم (القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة) كما هو موضح في الجدول الآتي:

التصميم التجريبي للبحث

مجموعة البحث	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	اختبار الفهم الاستماعي	البرنامج القائم على النظرية التداولية.	اختبار الفهم لاستماعي
المجموعة الضابطة	اختبار الفهم الاستماعي	ــــــــــــــــــــــــــ	اختبار الفهم لاستماعي

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج هذا البحث في ضوء مجموعة الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** تمثلت في بعض مهارات الفهم الاستماعي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي)، التي أسفرت عنها قائمة مهارات الفهم الاستماعي.
- **حدود بشرية:** تمثلت في عينة من دارسي اللغة العربية والعلوم الشرعية بمعهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي عددهم (٤٠) طالبًا؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٢٠)، وضابطة (٢٠).
- **حدود مكانية:** معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.
- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

فروض البحث:

تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

١- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (المباشر).

٢- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (المباشر).

٣- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الاستنتاجي).

٤- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الاستنتاجي).

٥- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الناقد).

٦- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الناقد).

٧- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الإبداعي).

٨- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الإبداعي).

٩- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في (الدرجة الكلية) لاختبار الفهم الاستماعي البعدي.

١٠- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (للدرجة الكلية) لاختبار الفهم الاستماعي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه؛ تم القيام بالإجراءات الآتية:

أولا: إعداد الإطار النظري؛ وذلك من خلال مراجعة الأدبيات، والدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث؛ لتحقيق الفهم الدقيق للمشكلة، ووضع تصور مناسب لمعالجتها، وتحديد كافة الأدوات والمواد اللازمة.

ثانيا: إعداد قائمة مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، وذلك من خلال:

- الاطلاع على أهداف تدريس الاستماع.
- مراجعة الكتابات النظرية، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم الاستماعي.
- مراجعة توصيفات مهارة الاستماع في الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية ومعاييره، مثل: الإطار المرجعي الأوروبي، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات؛ للاستفادة من تلك التوصيفات والمعايير في اشتقاق مهارات الفهم الاستماعي.
- مراجعة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعداد قائمة أولية بمهارات الفهم الاستماعي.

- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.
- تعديل القائمة وفقًا لآراء المحكمين.
- صياغة القائمة في صورتها النهائية.

ثالثًا: إعداد مواد المعالجة التجريبية، وتضم: دليل المعلم، والبرنامج المقترح، ويشمل: الأسس، والأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات، والأنشطة المناسبة، والوسائل التعليمية، والتقويم.

رابعًا: بناء أداة البحث، والتحقق من صدقها وثباتها، وخصائصها السيكو مترية، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- إعداد صورة أولية لاختبار الفهم الاستماعي.
- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ لضبطه، والتأكد من صدقه، ومناسبته للعينة.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكَّمون.
- صياغة الاختبار في صورته النهائية.

خامسًا: تطبيق اختبار الفهم الاستماعي تطبيقًا قبليًا.

سادسًا: تدريس البرنامج المقترح على طلاب المجموعة التجريبية.

سابعًا: تطبيق اختبار الفهم الاستماعي تطبيقًا بعديًا.

ثامنًا: رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.

تاسعًا: جمع البيانات، وتحليلها، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

ثانيًا: المفاهيم والأساس النظري للبحث

- الفهم الاستماعي Listening Comprehension:

يعد الاستماع أحد وسائل نقل التراث الإنساني وحفظه ونشر الثقافة واللغة والفكر، وأهم أدوات التعليم والتواصل عن طريق سماع الكلام المنطوق وتقييمه وفهمه والتجاوب والتفاعل معه. والاستماع بوصفه مهارة من مهارات اللغة يعد أول عمليات التلقي والاستقبال اللغوي، كما أنَّه الوسيلة التي يتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، ويكتسب عن طريقها المفردات، والجمل والتركيب.

ويعد الفهم أحد أهم المهارات التي يتضمنها الاستماع، وعملية أساسية من عملياته، وهو الغاية الأهم له؛ إذ تشير العتيبي (٢٠١٧) إلى أن الفهم هو غاية الاستماع، ويستخدم المتعلم فيه عددًا من المهارات والإستراتيجيات التي يمكن تعلمها ضمن عملية معرفية بنائية معقدة، يمكن تنميتها وإثراؤها.

ويشير كل من الشرايري (٢٠٠٤) وعبد الباري (٢٠١١) والجهني (٢٠١٥) إلى أن الفهم الاستماعي يعد قدرة عقلية ذات أهمية بالغة تترجم الخطاب اللغوي ضمن سياق النص المسموع، ويختلف باختلاف القدرات بين شخص وآخر.

ويعرف Thompson& Leintz& Nevers Witkowski (2004, 268) الفهم الاستماعي بأنَّه: "عملية بنائية تفاعلية يقوم بها المتعلم، وتتضمن ثلاثة عناصر، هي: المتعلم، والنص المسموع، والسياق".

كما عرفه مدكور (٢٠١٠) بأنَّه: "فن يشتمل على عمليات معقدة وليس مجرد سماع، بل هو عملية يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من أصوات، فهو يحتاج إلى إعمال الذهن؛ لفهم المعنى".

وعرّفه عبد القادر (٢٠١٨، ١٦٦) بأنَّه: "مجموعة من العمليات الذهنية التي يقوم بها الطلاب للوصول إلى التعلم المطلوب بإصغائهم الواعي إلى الرسائل المسموعة والمعبر عنها بمهارات محددة".

وتجمع هذه التعريفات على أنَّ الفهم الاستماعي عملية عقلية نشطة للوصول إلى التعلم المطلوب، وتفسير النص وتقويمه، وهي من المهارات التي يركز عليها الفهم الاستماعي.

ومما سبق، يتضح أن الفهم الاستماعي يعد عملية عقلية تحتاج إلى التركيز والانتباه، ومما يؤكد أهميته ما قامت به دراسة إسماعيل (٢٠١٨) من تقسيم أهميته إلى أهمية عقلية، واجتماعية في التعامل مع النص كعلاجٍ لبعض المشكلات التي تصيب المتعلمين، مثل: الانطواء والخجل والتردد.

وتعد مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية الأربع، ولها أهميتها في عملية التعلم أكثر من باقي المهارات الأخرى؛ حيث إن المتعلمين يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪ من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلم، في حين يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة ٢٢٪ من مجموع هذا الوقت، ويتعلمون عن طريق الاستماع بنسبة ٢٥٪ من هذا الوقت، وأخيرًا يتعلمون عن طريق الكتابة ١٧٪ منه (مدكور، ٢٠١٠).

وهذه الأولوية تفرضها طبيعة أية لغة كانت؛ لأن الإنسان لا يمكن في أغلب الأحوال أن يتعلم المهارات الأخرى، ما لم يسبقها الاستماع، والدليل على ذلك أن الطفل إذا حُرِم من السماع منذ ولادته حُرِم من القدرة على الكلام، بعكس من كان يعتقد أن القراءة تسبق غيرها من المهارات اللغوية، فالقراءة هي نتاج عملية التبصر من نظر وتعرّف وفهم وتحليل وتفسير الرموز المكتوبة، والاستماع هو نتاج تعرف الرموز بالأذنين، وفهم المعاني التي تثيرها الرموز المتحدث بها، وتحليلها وتفسيرها.

كما تعد مهارة الاستماع أداة رئيسة في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به، ولقد حفظ صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم القرآن لأنهم سمعوه من رسول الله، ولم يحاولوا الخروج عما سمعوه، ثم نقلوه إلى من بعدهم، وهكذا تواتر إلينا القرآن الكريم بالشكل الذي نزل به بالإضافة إلى طريقة القراءة، ولذلك ففواتح بعض السور، مثل: (آلم، حم، كهيعص) لم نكن نقرأها قراءة سليمة لو لم نسمعها ممن حفظها، ومن قرأها دون استماع من غيره نطقها على غير وجهها الصحيح. وعلى المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقًا للفهم والتحليل، والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا بعد

حظٍ وافر من التعليم والتدريب على الاستماع والانصات إلى جانب القدرة على الاحتفاظ بالمسموع مدة أطول في صورة مترابطة، غير قابلة للنسيان. وقد فطن العرب إلى أن أساس الاستماع هو الفهم، وورد إلينا المثل القائل "أساء سمعًا فأساء إجابة" ويضرب لمن يسيء الفهم (عطا، ٢٠٠٦).

وينظر إلى الفهم الاستماعي على أنَّه عملية معقدة تتضمن المهارات الدنيا والعليا، من أجل استيعاب نص ما، فإن المستمع يجب ألا يستخدم معرفته بالنظام الصوتي والمفردات فحسب، بل لا بد أن يحاول ربط ذلك بالموضوع وبمعرفته وبثقافته اللغوية، وأن يفكر تفكيرًا ناقدًا لا أن يحلل النص تحليلاً فوريًا للرموز فقط، والاستماع اللغوي ملازم للبيئة اللغوية التي يعيش فيها الفرد والدليل على ذلك أن العرب كانوا يبعثون أولادهم إلى البوادي؛ ليتلقوا اللغة بعيدًا عن اللحن والخطأ، وقد تلقى الوليد بن عبد الملك بعض الثقافات الإسلامية، ولكن ثقافته في اللغة العربية كانت ضعيفة، فقد كان لحَّانًا، ورُوى أن أباه عبد الملك قال أَضَرَّ بالوليد حبنا له، فلم نرسله للبادية، وكانت البادية مدرسة لمن أراد أن يتعلم اللغة الصحيحة (عطا، ٢٠٠٦).

وتوجد مجموعة من الأدبيات والمصادر التي حاولت تحديد مهارات الفهم الاستماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد استند البحث الحالي إلى عدة مصادر لتحديد تلك المهارات، منها: الأدبيات والدراسات في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومعايير الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات، ومعايير المجلس الأمريكي- أكتفل-.

أما أدبيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فنجد أن كتابات مدكور، هريدي (٢٠٠٦)؛ طعيمة، الناقة (٢٠٠٦)؛ عبد الباري (٢٠١١)؛ الناقة (٢٠١٧) قد صنفت مهارات الفهم الاستماعي وفقًا لمستويات عدة، وأجمعت على أنها تتلخص في: تحديد معاني كلمات النص المسموع، وعلاقات التضاد والتشابه بين الكلمات، واستنتاج معاني الكلمات في ضوء سياقها المسموع، وتحديد عنوان النص الذي استمع إليه، وذكر معلومات وردت في النص المسموع، واستنتاج الفكرة الرئيسية للنص المسموع، وتحديد الأفكار الفرعية له، وتعرف غرض المتحدث، وتحديد التتابع الزماني والمكاني فيما استمع إليه، وتلخيص ما استمع إليه، وترتيب الأفكار التي وردت في النص ترتيبًا زمنيًا، وتمييز الأساليب فيما يستمع إليه من: استفهام- تعجب- نفى- نهى، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والحقيقة والخيال.

وبدراسة هذه المهارات السابقة يلاحظ أن الأدبيات جميعها قد صنفت هذه المهارات وفقًا لمستويات عدة، فمنهم من صنفها إلى: مستوى الفهم السطحي، الاستنتاجي، والناقد، ومنهم من صنفها إلى مستوى فهم النص المسموع ومستوى استنتاج دلالاته ومعانيه، ومنهم من صنفها إلى مستوى فهم النص المباشر ومستوى فهم النص الضمني.

وأما الدراسات فتشير دراسة التركي (٢٠٢٢) إلى أن الفهم الاستماعي له مهارات أساسية وأخرى فرعية، وجميعها تتطلب جهدًا عقليًا من المستمع، ومن المهارات الأساسية التي ينبغي التركيز عليها

مهارات فهم المعنى، كفهم الكلمات والجمل، وتحديد الأفكار الرئيسية وتتبع التفاصيل، وتعرف هدف المتحدث، ومهارات التوسع في فهم المسموع وتحليله، كفهم المضمون وترتيب الأفكار، وتعرف العلاقات وافتراض النتائج، ومهارات نقد الكلام وتقويمه وتذوقه والحكم له أو عليه، ومهارات الاستجابة العاطفية للموضوع المسموع، كتحديد القيم الجمالية فيه والإفادة مما يتم سماعه، كما صنفت مهارات الفهم الاستماعي إلى مهارات فهم المعنى العام، ومهارات التوسع في فهم المسموع وتحليله، ومهارات نقد الكلام وتحليله وتذوقه، ومهارات الاستجابة العاطفية للمسموع. في حين صنفها إبراهيم (٢٠١٩) إلى مهارات الفهم الحرفي، ويندرج تحتها: تعرف الأفكار التفصيلية للموضوع، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد تسلسل الأفكار وتتابعها، وتعرف العلاقات القائمة بين الأفكار، وتحديد خصائص اللغة المسموعة، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ويندرج تحتها: استنتاج غرض المتحدث، وتلخيص الموضوع، وتعرف الأساليب البلاغية، واستنتاج دلالات الصور المجازية، ومهارات الفهم الناقد، ويندرج تحتها: تمييز الحقيقة من الخيال، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتمييز الصدق من الكذب، والتمييز بين العناصر المقبولة والمرفوضة في المسموع، ومهارات تذوق المسموع، ويندرج تحتها: الاستجابة العاطفية للموضوع، والتفاعل مع الأحداث والشخصيات الواردة في الموضوع، وتفاعل المستمع مع لغة المتحدث، وتذوق اللغة المجازية.

أما الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات فقد تناول مهارات الفهم الاستماعي، وأورد فيه مهارات كثيرة طبقًا لمستويات تعليم اللغة العربية، واندرجت تحت مسمى أنشطة التلقي أو مهارات التلقي لدى دارسي اللغة فيما يخص الاستماع والتحدث، ومن هذه المهارات: الاستماع إلى البيانات والإرشادات والمحادثات وفهمها وما تتضمنه من معلومات وأفكار، وتحديد مضمونها والمعلومات الواردة فيها، والاستماع والإنصات لما ترسله وسائل الإعلام من تسجيلات صوتية وفهمها واستيعابها (الإطار المرجعي الأوربي، ٢٠١٦، ٨٠).

ويشير مجلس التعاون الثقافي (٢٠٠٨) إلى أن الهدف العام من الاستماع للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية طبقًا للإطار المرجعي الأوربي ينقسم إلى:

- الفهم العام: ويستهدف معرفة المقصود عمومًا من النص المسموع، أو فكرته العامة، أو بعض المعلومات العامة الوارد فيه من خلال بعض الكلمات المفتاحية المساعدة على ذلك.
- الفهم الانتقائي: ويقصد به معرفة معلومات محددة، واستنتاج معانٍ خاصة تتطلب إنصاتًا كبيرًا من قبل الدارس، ويحدث هذا الفهم عقب تحقيق الدارس للفهم العام، فيدرك العموميات ثم الخصوصيات في معلومات النص المسموع.
- الفهم التفصيلي: ويقصد به تحديد معلومات النص الفرعية وأفكاره، والتفاصيل المتعلقة بالفهم العام، وتحديد أهم التفاصيل الواردة؛ ومن ثم يتطلب هذا الفهم تركيزًا أكثر من المستويات الأخرى.

- الفهم الاستنتاجي: ويعني استنتاج المعاني والمضامين وأغراض الحديث المسموع، واستنتاج المعلومات الصحيحة وتعرف الخطأ في تلقي المعلومات والأفكار، فضلا عن استنتاج الدلالات والإيحاءات الضمنية في النصوص المسموعة.

أما معايير أكتفل للكفاءة اللغوية فقد تناولت مهارات اللغة في ضوء جانبين، الأول: يتعلق بجانب إنتاج اللغة متمثلًا في الكلام والكتابة، والثاني: يتعلق بجانبي استقبال اللغة؛ الاستماع والقراءة، وتصف هذه المعايير خمسة مستويات رئيسية للكفاءة في مهارة الاستماع، وهي: المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ؛ حيث يمثل كل مستوى رئيسي طيفًا من القدرات أو مجموعة مهارات يتعين على دارس اللغة العربية الناطق بغيرها إتقانها، وتنظر هذه المعايير إلى مهارة الاستماع بوصفها مهارة تفسيرية، تعتمد على استيعاب المسموع وفهمه لكم المعلومات التي يتمكن الدارس من استخلاصها واستنتاجها، وتتخلص ملامح المستوى المتوسط في مهارة فهم المسموع وفقًا لما جاء في هذه المعايير في: أن الدارس يستطيع أن يستوعب طيفًا واسعًا من أنواع اللغة وتراكيبها وأساليبها ومستوياتها في موضوعات متخصصة وغير متخصصة عبر وسائل عدة، وتمثلت هذه الملامح في مهارات تشير إلى تمكن الدارس من فهم اللغة المسموعة واستيعابها، منها: تحديد أهم المعلومات العامة التي وردت في النصوص التي يسمعها، واستنتاج المعاني الضمنية التي تقف وراء الكلمات والألفاظ الناتجة عن التلاعب اللفظي أثناء السياق، واستخلاص المعلومات الدقيقة والمركزة التي يصعب على المستمع العادي تحديدها من خلال المواد المسموعة، وتحديد أهم الأفكار والتفاصيل، والأفكار العامة للنصوص المطولة والمكثفة التي يستمع إليها فترات كبيرة، وتقييم التراكيب المستخدمة ومدى صحتها في التعبير عن المعنى والغرض المقصود من المواد المسموعة، وفهم المعاني ودقة التعبير عنها بتحديد أهم الكلمات والتراكيب، والموازنة بينها وبين ما تعبر عنه داخل النص الواحد (الحجوري، الجراح، ٢٠١٦).

وبعد عرض المهارات الخاصة بالفهم الاستماعي من خلال المصادر الثلاثة السابقة يلاحظ أن جميع المصادر استقرت على عدد من المهارات التي تتعلق ببعض الأبعاد الخاصة بفهم النص المسموع واستيعابه؛ فهناك مهارات تتعلق بفهم معاني الكلمات والألفاظ والتراكيب، وهناك مهارات تتعلق بفهم الأفكار العامة وكذا الفرعية وبعض التفاصيل داخل النص المسموع، وهناك مهارات تتعلق بالأساليب اللغوية.

كما يلاحظ من طبيعة هذه المهارات أنها مكونات أساسية في عملية الاستماع، كالعمليات العقلية المتضمنة، وفهم المعنى الإجمالي والتوسع في فهم المسموع والتحليل والتأمل والنقد والتقويم والتذوق والاستجابة العاطفية لما يتم سماعه، كما يلاحظ أن التصنيفات متقاربة إلى حد كبير مع اختلاف في تسمية المستوى، ووجود تداخل في تصنيف هذه المهارات بين الباحثين، وقد استفاد البحث الحالي من هذه التصنيفات في بناء قائمة مهارات الفهم الاستماعي للعينة، وحدد تصنيفًا مُقاربًا لها.

وتبعا لهذا الاهتمام المتزايد بالفهم الاستماعي ومهاراته؛ جاءت الدراسات والبحوث لتنمية مهاراته بمتغيرات متعددة، منها: البرامج التعليمية، والمداخل التدريسية، والاستراتيجيات التدريسية والنماذج، ففي البرامج نجد دراسة عفيفي (٢٠٠٩) التي استهدفت بناء برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة وأثره في هذه المهارات، ودراسة السبيعي (٢٠١٣) التي اقترحت برنامجًا قائمًا على استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما اقترحت دراسة طُلبة (٢٠٢٠) برنامجًا قائمًا على تحليل الخطاب، وفي المداخل جاءت دراسة رجب (٢٠٠٤) لتعرف أثر استخدام المدخل الدرامي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وفي الإستراتيجيات جاءت دراسة الجهني (٢٠١٥) لتعرف أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، ودراسة عطية (٢٠١٦) لبحث فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية، ودراسة ضرار (٢٠١٦) التي استخدمت استراتيجية التلخيص، ودراسة بريكيت (٢٠١٩) التي بحثت فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي، ودراسة التركي (٢٠٢٢) التي بحثت فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية، في حين بحثت دراسات أخرى في مدى توافر مهارات الفهم الاستماعي في المقررات، مثل: دراسة العليان (٢٠١٤)، أو ببناء وحدات مقترحة، مثل: دراسة إسماعيل (٢٠١٨) التي بنت وحدة قائمة على إستراتيجية التصور الذهني.

وبتتبع نتائج هذه الدراسات بمتغيراتها المختلفة؛ وجد أن بعض هذه قد الدراسات أشارت إلى وجود صعوبات حول تدريس الفهم الاستماعي ومهاراته، ويشير مدكور (٢٠١٠) إلى أن البرامج التعليمية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لا تراعي الدافع إلى الاستماع أو الفهم، ولذا فإن هناك أساليب واعتبارات مهمة ولازمة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومن أهم هذه الاعتبارات ما أورده الناقة وطعيمة (٢٠٠٣)، ويلخصه الباحث فيما يأتي:

- أن يحدد لكل درس من دروس الاستماع أهدافًا واضحة تمكن المتعلمين من إدراك العلاقة بين المضمون المقدم والغاية التي من أجلها يقدم ومساعدة المتعلمين على إدراك الهدف من الاستماع والرغبة فيه سواء كان الهدف هو تمييز الأصوات أو متابعة الأفكار أو تحديد الأخطاء فيما يلقى عليهم.
- أن يوجه المعلم المتعلمين إلى الاستماع للنص مرتين أو ثلاثًا من أجل التقاط المعنى العام قبل التفكير في الكلمات أو العبارات، أي أن على المعلم أن يوجه انتباه المتعلمين إلى الوحدات الكبرى من جمل وفقرات إذا ما أرادوا معايشة الحديث والاستماع له، وذلك لأن تفحص كل كلمة يبعدهم عن الصورة الكلية، ولا يمكنهم من متابعة النص المسموع، ويفقدهم ترابط المعلومات ويؤدي في النهاية إلى موقف من الحيرة والغموض مع عدم الفهم.
- اختيار نصوص الاستماع جيدة بحيث تتدرج من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدًا على أن يتوافق هذا التدرج مع مراحل نمو عملية الاستماع وتدرج المهارات اللازمة لها.

- أن تكون مواقف الاستماع حيوية وشائقة ولها مضمون يمكن أن يترك أثره في ذاكرة المستمع من حيث إعمال التفكير ثم الاستيعاب والتذكر والاستدعاء.
- استخدام أنماط لغوية مألوفة، وإذا ما كانت هناك أنماطًا غير مألوفة فينبغي دراستها من قبل حتى يألفها الدارس، ولا ينصرف عن الاستماع إليها إلى الانغماس في فك رموزها والتوقف عند كلماتها وتراكيبها، ويمكن بعد كل فترة استماع توجيه سؤال قصير يمكن من خلاله معرفة مدى فهم المتعلمين.
- جعل المادة المسموعة ملائمةً لمستوى المتعلمين وقدرتهم على الانتباه، وربط مادة الاستماع بخبرات المتعلمين السابقة وباهتماماتهم، مع توضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة لجعل المتعلمين أكثر تهيؤًا واستعدادًا للاستماع.
- توجيه المتعلمين نحو تنمية قدراتهم على تقوية نموهم في مهارة الاستماع ويتم ذلك بأن يسأل نفسه الأسئلة الأتية: هل لدي القدرة على التهيؤ للاستماع؟ هل أعطي المتكلم اهتمامي وانتباهي؟ هل أفكر في المتكلم؟ هل أستطيع التقاط الفكرة الرئيسة؟ هل أستطيع استعادة الأفكار بانتظام؟ هل أستطيع اتباع الارشادات التي تُلقى على سمعي؟ هل أستطيع إعادة حكاية ما سمعت؟ هل أستطيع الفهم دون تدخل من لغتي؟
- من الأمور المهمة أيضًا التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار من حيث تأثيرها على تنمية الاستماع اتجاهات المعلم نحو هذه المهارة، فينبغي أن يكون المعلم مستمعًا جيدًا تمامًا، والمعلم الحكيم هو الذي يستمع ليشجع المتعلمين على الاستماع.
- من الأمور المهمة أيضًا التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار من حيث تأثيرها على تنمية الاستماع هي كيفية تنفيذ تدريبات الاستماع، حيث تعد التدريبات جزءًا مهمًا في تدريس الاستماع؛ فهي تمثل مضمونًا وطريقةً لتنمية مهارات الاستماع المختلفة وتحسينها.

– النظرية التداولية: Pragmatic Theory:

تتعدد البرامج التعليمية، والنماذج التدريسية والاستراتيجيات والمداخل التي يمكن أن يستعين بها المعلم لتنمية مهارات الفهم الاستماعي، وغالبًا ما تستند إلى نظريات فعَّالة تُحدث تأثيرًا في نمو هذه المهارات، وتعد النظرية التداولية من النظريات التي برزت وتطورت في السبعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقامت على أنقاض المدرسة السلوكية، واهتمت بكيفية فهم الناس بعضهم البعض في إطار موقف كلامي ملموس في التعامل مع المعاني التي يتضمنها علم الدلالة (Perkins, 2020).

وترجع النظرية التداولية اللسانية إلى النظرية البرجماتية (النفعية) التي نشأت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وقد أسهم فيها ونظَّرَ لها ثلاثة من الفلاسفة، هم: تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي، وانتقلت إلى الدرس اللساني اللغوي الغربي على يد الفيلسوف الأمريكي شارل

موريس الذي استخدمها في كتابه: "وصف نظام الإشارات"، فظهرت معالم المنهج التداولي على يده، ثم طوره واستحدث رموزًا لبعض الأشياء، ووضع نظامًا للشفرة (عكاشة، ٢٠١٣).

ومن أسباب ظهور التداولية اللغوية المشكلات التي خلفتها النظرية التوليدية نتيجة تمسكها باستقلالية التركيب، كما أن المعرفة المتقدمة بالنحو والصوت والدلالة لم تستطع التعامل مع الظواهر اللغوية، كما قواعد اللغة لا يمكن تفسيرها على أساس الحدس اللغوي، بل على أساس ملاحظة الاستعمال الحقيقي لها؛ مما أدى إلى التفكير في البعد التداولي للغة (إدريس، ٢٠٠٤).

إنَّ ظهور التداولية اللغوية كان وليد طرح جديد اهتم بجانب مهم في التواصل البشري، وجاء ليسهم في تفعيل النشاط اللغوي ووظائفه، فقد ظلت الدراسات اللغوية خلال فترة طويلة من الزمن تكتفي بقسمين، هما: "النحو التركيبي"؛ الذي يدرس العلاقات اللغوية، "والدلالية"؛ التي تبحث علاقات العلامات اللغوية بالمعاني التي تدل عليها، وكان هذان الفرعان يطمحان إلى وصف اللغة البشرية، ثمَّ أضاف اللغويون قسمًا ثالثًا أطلقوا عليه مصطلح "التداولية" لبحث علاقات الكلمات اللغوية بمستعمليها، أي أنه يركز بالدرجة الأولى على البعد الاستعمالي للغة الخطاب، آخذًا بعين الاعتبار كلًا من المتحدث والكاتب، والسياق الذي ورد الكلام فيه (عواد، ٢٠١١).

ويشير كل من: صحراوي (٢٠٠٥)؛ الكريم (٢٠١٤)؛ De Brabanter (2017)؛ Hess (2021) إلى أنَّه توجد مجموعة من الأسباب التي أدت إلى ظهور النظرية التداولية يمكن إجمالها فيما يأتي:

- ملاحظة اللسانيات التوليدية التحويلية وجود ظواهر تركيبية يصعب تفسيرها دون مراعاة السياق.
- إن النحو لا يمكن تفسيره، أو صياغة قواعده على أساس الحدث اللغوي فقط، بل على أساس ملاحظة الاستعمال الحقيقي للغة.
- إقصاء "الدلالة" بمفهومها الواسع من البحث اللساني في التيارات البنيوية.
- ازدهار بعض العلوم والميادين المعرفية التي ترتبط باللغة، كالمعالجة الآلية للغة في التوثيق والترجمة.
- الحاجة الشديدة إلى استثمار منجزات اللسانيات في علوم مختلفة، كالشعر، والبلاغة، والأسلوبية.
- الحاجة إلى البعدين الدلالي والتداولي إلى جانب البعد النحوي التركيبي.

وهناك إشارات تدل على أنَّ علماء العرب القدامى عرفوا التداولية، وناقشوها في كثير من تراثهم وإن لم يؤصلوا للمصطلح بلفظه، فقد تناولوا مظاهر لغوية تنبثق من سياقات الاستعمال اللغوي الدائرة في مستوى التخاطب الفعلي، وتناولوا مباحث كثيرة منها في باب الخبر والإنشاء، ولم يقتصر الاهتمام بالتداولية على النحاة وعلماء البلاغة فحسب، بل اهتمَّ بها كل من علماء المنطق، والأصول، والفلاسفة، والفقهاء، فغياب المصطلح لا يعني غياب الممارسة الفعلية له (نحلة، ٢٠١١).

وقد أدرك اللغويون القدامى أنَّ اللغة العربية بمفرداتها وعباراتها لا تمثل في نهاية الأمر سوى صورة تركيبية دلالية ذات معانٍ متعددة ينظمها رابط مقامي ينبغي أن يكون حاضرًا في التواصل بين الأفراد، فالعربية بأساليبها المختلفة أدوات تعبيرية، ووسائل أسلوبية يستخدمها المنتج للكلام في التعبير عمَّا يريد، لكن إدراك المعنى وفهم مكنونه يتطلب من المتلقي وعيًا تامًا بمقام الحديث الذي يعد أساسًا مهمًا في الكشف عن غايته ومضمونه، كما أدرك النحاة العرب أنَّ النحو العربي ليس مجرد تغيير أواخر الكلم، ولا وسيلة لتفادي اللحن، ولا يقتصر دوره على معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلمات، بل أدركوا أنَّ لكل تركيب هدفًا وغايةً ومقامًا تواصليًا، فسعوا للربط بين المقال اللغوي والمقام التواصلي (شاهين، ٢٠١٥).

ومما يدل على اهتمام العرب بالبعد التداولي للغة تأكيد عبد القاهر الجرجاني على الترابط التداولي بين الأسلوب والمعنى البلاغي، ووظيفته التواصلية، مع اهتمامه بالمعاني، والأغراض البلاغية المنشودة من الخطاب، كما أشار ابن خلدون إلى التصور التداولي للغة، حيث رأى أنَّ امتلاك اللغة يجب أن يكون لغرض الإفهام والإبانة، وهذا هو هدف التداولية، وحثَّ على أن تقتصر مهمة دراسة النحو على حصول الملكة اللسانية عند المتعلم مؤكدًا على الوظيفة التداولية لعلم النحو (فضل، ٢٠١٣).

وعند النظر إلى مفهوم التداولية نجد أنه من المفاهيم التي يشوبها كثير من الغموض؛ حيث إنَّه محل اهتمام علماء اللغة والمنطق والفلسفة والبلاغة والتواصل، كما أنه يعنى بوصف العلاقات القائمة بين المرسل والمستقبل في عملية التواصل، كما يعنى بالحدث اللغوي بوصفه تعبيرات مدرجة في عملية التخاطب، والأهم في عملية الاتصال هو الشكل الذي يقوم المرسل من خلاله بإفهام المستقبل ما يريد إيصاله إليه، باللجوء إلى سلسلة من العلامات، وهو ما عبر عنه فيرستشيرن بقوله: "دراسة علاقة العلامات بمفسريها، أو علم علاقات العلامة بمؤوليها" (verschueren, 1999؛ Capps, 2017).

ولذا فقد تعددت تعريفات التداولية شأنها شأن الكثير من المصطلحات الأخرى، ويرجع ذلك لأسبابٍ، منها: حداثة المصطلح في الدراسات العربية، واختلاف منظري التداولية، وتعدد المدارس الفكرية التي ينتمون إليها، وتعدد الروافد التي أدت إلى نشأة التداولية.

فالتداولية ترجمة للمصطلح (Pragmatics) الذي يعني البراغماتية، والمقامية، والوظيفية، والسياقية، والذرائعية، والمقصدية، والتداولية، وهو الأكثر استخدامًا بين الباحثين والدارسين.

ويشير سليمان (٢٠١٦، ١٣) إلى أنَّ التداولية اكتسبت عددًا من التعريفات وفقًا لزاوية الاهتمام، فإذا كان الاهتمام بالمعنى في سياقه التواصلي فتعرف بأنَّها: دراسة المعنى التواصلي، أو معنى المنتج في قدرته على إفهام المتلقي بدرجة تتجاوز معنى ما قاله. وإذا كان الاهتمام بالمنتج فتعرف بأنَّها: كيفية إدراك المعايير التي توجهه عند إنتاج النص بما في ذلك استعمال مختلف الجوانب اللغوية في ضوء عناصر السياق بما يكفل ضمان توفيق المتلقي عند تأويل قصده، وتحقيق هدفه.

وعرفها فضل (٢٠١٣، ٢١١) بأنَّها: دراسة اللغة في الاستعمال، أو في التواصل؛ لأنَّها تشير إلى أنَّ المعنى ليس شيئًا متصلًا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا بالمتلقي وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المنتج والمتلقي في سياق محدد (مادي، اجتماعي، لغوي) وصولًا إلى المعنى الكامن في كلام ما.

كما عرفها الكريم (٢٠١٤، ٢٧) بأنَّها: نظرية لغوية حديثة تعني بدراسة عمليات الكلام والكتابة وتحليلها، تقوم على توصيف وظائف الأقوال اللغوية، ومراعاة كل ما يحيط بعملية التخاطب وصولًا إلى المعنى، وإحداث الأثر المناسب بحسب قصد صاحبه.

وفي ضوء ما سبق أمكن تعريف النظرية التداولية إجرائيًا بأنَّها: نظرية لسانية تعنى بدراسة استعمال دلالات الألفاظ في سياقها، وصولاً إلى الفهم الصحيح لها في ضوء علاقتها بالسياق، مع مراعاة ما يحيط بالسياق والخطاب من علاقة بين الإشارات ومستعمليها، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يريدها المرسل من رسالته، والوقوف على المعاني المستترة والضمنية لها.

وإذا انتقلنا إلى أهمية التداولية في الدرس اللغوي التواصلي؛ نجد أنها تسعى إلى إزالة الغموض عن عناصر التواصل اللغوي، وتشرح طرائق الاستدلال ومعالجة الألفاظ، وتستمد حقيقتها من رافدين مهمين، هما: الرافد المعرفي كما تقدمه بعض المباحث في علم النفس المعرفي بما في ذلك الاستدلالات والاعتقادات، وأمَّا الرافد الثاني فهو الرافد التواصلي المتمثل في أغراض المتكلمين واهتماماتهم ورغباتهم، كما تمتاز التداولية بتنوعها المعرفي وهو السبب الذي جعلها تتفاعل مع علوم مختلفة كعلم الدلالة، والسيميائية، وهي علوم يجمعها الاهتمام بالمعنى الذي يسعى المتكلم إلى إبلاغه وتوصيله للمتلقي، كما تسعى إلى الإحاطة بالدلالة الكامنة في النص وفي نفس منتجه ومتلقيه، وفي عناصر السياق المختلفة (بوقرومة، ٢٠١٠).

فأهمية التداولية تكمن في أنها لا تكتفي بوصف البنية اللغوية وتفسيرها، أو المستوى الشكلي لها، بل تتجاوزه إلى مستويات أكثر استيعابًا للظاهرة اللغوية بكل أبعادها التواصلية؛ فهي تدرس اللغة وعلاقتها بمستعمليها من جهة، كما تهتم بالبحث عن شروط نجاح هذه العلامات اللغوية في سياقاتها المختلفة.

ولخص كل من: بوقرومة (٢٠١٠)؛ نحلة (٢٠١١)؛ عكاشة (٢٠١٣)؛ Van Langendonck (2013) خلايفة (٢٠١٥)؛ لندة (٢٠١٧)؛ القن (٢٠٢٠) أهمية النظرية التداولية فيما يأتي:

- دراسة الاستعمال الفعلي للغة في سياق تواصلي؛ حيث إن الاستعمال الفعلي للغة ينتج عنه وظيفتان، هما: التفاعلية، وتعني الفعل ورد الفعل بين النص والمتلقي. والتواصلية، وتعني الحوار الذي يدور بين طرفين، وهما معًا يهتمان بالقول المنجز في أطره السياقية التواصلية، وما يتعلق بمكونات العملية التواصلية، وبهما تتم الوظيفة التداولية للغة بحسب القصد الذي من أجله يصدر المنتج خطابه، وبالتالي فإنَّ ما تسعى إليه الوظيفتان هو إقامة توازن بين عالم النص الداخلي والخارجي.

- تطوير عملية التواصل بين ركني الموقف اللغوي وتحسينه، والتأكيد على الناحية التواصلية الاجتماعية يفسح المجال أمام الجانب النحوي ليتسع مفهومه، ولا يقتصر على الجانب الشكلي.
- ارتباط النص بالسياق الخارجي ارتباطًا وثيقًا مؤثرًا في تحديد المعنى المقصود.
- التأكيد على العناصر الإشارية والإحالة والخطابية لتفسير المنتج.
- معالجة أوجه قصور بعض النظريات اللغوية، مثل: النظرية البنيوية والتوليدية التحويلية.
- تساعد على نجاح إنجاز العبارات اللغوية من خلال مراعاة السياق وما يحيط به من ملابسات لغوية.
- إقامة جسر من التواصل بينها وبين علم النفس المعرفي من أجل دراسة الآليات المعرفية التي هي أصل معالجة الألفاظ وفهمها.
- تعدُّ منهجًا متكاملًا يعمل على كشف كوامن النص، خاصة وأنَّها تجمع بين اللسانيات الحديثة وأعمال العلماء العرب، كما أنَّها تجمع بين دقة اللغة وسلاسة الأسلوب الذي يتخذ من الأحكام الذوقية سبيلًا له في التعامل مع النصوص.
- تهتم بوضع المعايير التي تمكن من تمييز الجمل الشاذة، وتفسير الأخطاء التي تعوق التواصل.
- تهتم بأغراض المرسِل، ومقاصده، وتشرح وضعية التواصل وسياقه، والمعاني الضمنية.
- تبين أسباب تفضيل الاستراتيجيات غير المباشرة في الكلام على الاستراتيجيات المباشرة.
- تهتم بدراسة العلاقة بين المنتج والمتلقي وشروطها المختلفة، فتدرس العلاقات بين المنطوقات اللغوية وعمليات الاتصال والتفاعل.
- أصبحت التداولية محط اهتمام الباحثين؛ لأنَّ تطبيقها في مجال تعليم اللغة أدى لنتائج قيّمة.

أما عن الأسس العامة للنظرية التداولية فيشير كل من: نحلة (٢٠١١)؛ عكاشة (٢٠١٣)؛ الكريم (٢٠١٤)؛ Acheoah& Olaleye (2017) إلى أنَّ النظرية التداولية ترتكز على أربعة أسس، هي:

❖ **الإشاريات:** وتُسمى أيضًا الإشارة، والعناصر الإشارية أو الإحالات والعناصر الإحالية، ففي جميع اللغات كلمات وتعبيرات تعتمد على السياق الذي تستخدم فيه، ولا يمكن إنتاجها أو تفسيرها بمعزلٍ عنه، وتنقسم الإشاريات إلى خمسة أنواع، هي:

- **الإشاريات الشخصية:** وهي تلك الإشارات الدالة على شخص ما، والتي تتمثل في الضمائر المنفصلة والمتصلة التي تشير إلى المتكلمين والمخاطبين، ومن شاركوا في الحوار.
- **الإشاريات المكانية:** يمثل المكان بعدًا أساسيًّا يشعر به الإنسان، ويؤثر في وجوده وكينونته، وإحساسه بالمكان أسبق من الزمان، والإشاريات المكانية هي التي تحيل إلى الأماكن التي تفاعل معها الخطاب.
- **الإشاريات الزمانية:** هي عبارة عن كلمات تدل على زمان يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم.

- **الإشاريات الاجتماعية:** هي تلك التي تعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المتكلم والمخاطب.
- **الإشاريات الخطابية:** وتتمثل في العبارات التي تشير إلى موقف خاص بالمتكلم.

❖ **الافتراض المسبق:** يسمى أيضًا الإضمارات التداولية، وهي تلك المعطيات والافتراضات السابقة التي تفهم من سياق الكلام، أو يتضمنها التركيب وتمثل الخلفية المعرفية لأطراف الحوار، وتقوم على المسلمات الواقعية والذهنية، وهي من العوامل التي تحقق الفهم عن طريق المعلومات التي يتضمنها السياق ويفهم من خلالها النص. أو هي تلك المعلومات العامة، وسياق الحال، والعرف الاجتماعي، وما يفترضه الخطاب من مسلمات يأتي المعنى من منطلق وجودها، وينقص الكلام عند غيابها.

❖ **الاستلزام الحواري:** وهو المعنى الصريح المقصود من السياق بين المتكلم والمخاطب، وهو مجموع القواعد التي يخضع لها المتحاورون؛ ليصلوا إلى فائدة مشتركة تتطور بقدر ما يُسهم به كل طرف في الحوار، والاستلزام نوعان: حواري؛ هو ذلك الاستلزام الذي يتغير بتغير السياقات التي يرد فيها، وهو متصل بالمعنى الدلالي للتركيب. وعرفي؛ ويتمثل في المعاني الاصطلاحية الصريحة التي تلازم الجملة في مقام معين (المعنى الحرفي) فلا تتغير بتغير التركيب والسياق.

❖ **الأفعال الكلامية:** وهي التصرفات أو العمل الاجتماعي المؤسسي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، وهو: إنجاز يؤديه المتكلم بمجرد نطقه بمنطوقات معينة، تعبر عن فعل مُعين، ولا يُحكم عليها بصدق أو كذب، وهي قسمان: إخبارية (تقريرية)؛ وهي أفعال تصف وقائع العالم الخارجي، وتكون صادقة أو كاذبة. وإنجازية (أدائية)؛ وهي أفعال تنجز بها سياقات خاصة للدلالة على معاني الأفعال التي لا توصف بصدق أو كذب، مثل: التسمية، والاعتذار، والرهان، والنصح، والوعد.

وترتكز النظرية التداولية كغيرها من النظريات اللغوية على مجموعة من الأسس اللغوية والنفسية التي تؤكد وجهة نظر أصحابها، سواء فيما يتعلق باكتساب المعرفة أو توظيفها، فهي نظرية لغوية لها ما يدعمها من النظريات النفسية، وهذا الاتجاه تؤكد علية الأبحاث والدراسات في مجال تعليم اللغة العربية؛ فاللغة لا تعلم إلا باللغة، وفي هذا الصدد يرى عرفان (٢٠١١) أنَّ النظرية اللغوية عمل فلسفي نظري يقدم مجموعة من الأفكار والمبادئ والقوانين والقواعد التي تتكامل فيما بينها لتقديم تصور حول اللغة وطبيعتها، مما يسهل فهمها، ومن ثمَّ وضع الإجراءات المناسبة لتعليمها وتعلمها.

والنظرية التداولية في مجال التدريس من النظريات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ حيث يكون له دور إيجابي في مناقشة الموضوع المطروح، وتبادل الآراء للوصول إلى تعلم فعَّال داخل بيئة تعليمية تؤدي إلى شحذ الدافعية لديه؛ للحصول على المعرفة من خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة، دون انتظارها جاهزة من قبل المعلم (Sauerland& Schumacher, 2016).

وتشير ظريفة (٢٠١٠) إلى أنَّ دلالات العبارات، وأغراض المتكلم ومقاصده لا تتضح إلا بربطها بسياقات استعمالها، وبهذا يعد البعد التداولي أحد منابع العملية التعليمية، وذلك بتعليم المتعلم ما يحتاج إليه بعيدًا عن الأساليب والشواهد التي تثقل ذهنه. كما يوضح بوجلمين (٢٠١١) اهتمام الأبعاد التواصلية المنبثقة عن النظرية التداولية بالتركيز على تطوير قدرة المتعلم التواصلية، وتفعيل مهاراته التعليمية، وطلاقته اللغوية، وتفاعله مع الاستعمالات اللغوية الوظيفية. ولخص شمس (٢٠١٢) علاقة التداولية بالتدريس في أنَّ التدريس عملية خطاب لها مجموعة من الأركان، هي: المتكلم (المعلم)، والموضوع (الدرس)، والمتلقي (الطالب)، وعلى المعلم أن يرسل خطابه للمتعلمين وفق آليات معروفة من المنظور اللساني الحديث، فالتداولية عملية تواصلية، والتدريس عملية تداولية.

وبناءً على ما سبق فإن الأسس اللغوية للنظرية التداولية تتمثل في: توظيفها لأكثر من مجال لغوي كالنحو والصرف والبلاغة. والتعامل مع النصوص على أنها ليست جملًا منفصلة، وإنما بناء متماسك من الجمل، ودراسة اللغة قيد الاستخدام خارج الحدود المعجمية، لتتعدى دلالة المعنى الحرفي إلى المعنى الضمني، وأنَّ المعاني الضمنية تختلف حسب السياق، والوقوف على المقاصد والأغراض الحقيقية للنص، ومراعاة ملابسات إنتاجه، وإدراك المعنى في تداول اللغة بين منتج النص ومتلقيه في سياق محدد، وأنَّ العلاقة بينهما تتضح في ضوء قراءة النص، وأن عملية بناء المعنى عملية تشاركية بين طرفي الموقف اللغوي، والدور الفاعل للعناصر الإشارية في فهم النص، وتحديد زمان النص ومكانه، والتأكيد على دور المعطيات والافتراضات السابقة التي تفهم من سياق النص، والتفريق بين الأفعال الكلامية الإخبارية والأدائية، ومراعاة الفعل المتضمن في القول، وما يؤديه من معانٍ إضافية، وتقديم الأدلة والبراهين على الآراء.

ومن الناحية النفسية تلتقي النظرية التداولية مع البنائية الاجتماعية في الأسس والافتراضات التي تقوم عليها، حيث تؤكد على البيئة الاجتماعية للمتعلم، وأنَّ المعرفة تُبنى من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء ممارسة الأنشطة، وأنَّ نمط التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي ينتج عنه تعلم أفضل.

وتعود جذور البنائية الاجتماعية إلى فيجوتسكي الذي يرى أنَّ الوظائف العقلية متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي، واللغة هي وسيلة التواصل في هذا المحيط، وأنَّ التعلم يتم من خلال الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم، وأنَّ المعارف والعلوم هي منتجات اجتماعية (عبد الكريم، ٢٠١١).

أما عن مبادئ النظرية التداولية فيشير يونس (٢٠٠٤)؛ Coates (2012)؛ عبيد (٢٠١٤) إلى أنَّها اهتمت بدراسة مبدأين أساسين، نتج عنهما مجموعة من المبادئ الفرعية؛ بحيث تكون بمثابة قوانين بين المتحاورين في المواقف التواصلية ليتحقق التواصل بين المرسل والمستقبل، وهما:

- **التعاون:** ويكون بين المتكلم والمخاطب، وهو مجموع القواعد التي يخضع المتحاورون لها؛ ليتحقق التواصل بينهم، وهو مبدأ اجتماعي يتحكم في العلاقات الاجتماعية للمتكلمين من خلال الاستعمال

الحرفي للغة، والأخلاقي لما تستوجبه مبادئ أدب الحوار، وقد تفرع عنه أربعة مبادئ، هي: مبدأ الكم، ومبدأ الكيف، ومبدأ الطريقة أو الجهة، ومبدأ المناسبة أو الملاءمة.

- **التأدب:** هو مبدأ يفرض على المتحدثين أن يحترم بعضهم بعضًا، مع عدم الاكتفاء بالوقوف عند الشكل اللغوي للحكم على صحة الجمل، وقد تفرع عن هذا المبدأ ثلاثة مبادئ أخرى، هي: مبدأ التعفف؛ حتى لا تفرض نفسك على المستقبل، ومبدأ التخيير؛ لجعل المخاطب يتخذ قرارته بنفسه، ومبدأ التودد: لتظهر الود للمستقبل كأنك صديق له.

وفي ضوء ما سبق أمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، وهي:

- توجيه الاهتمام إلى توظيف أسس النظرية التداولية في تنمية الفهم الاستماعي لدى عينة البحث.
- توظيف اللغة المستخدمة من قبل الدارسين في دروس البرنامج؛ ومن ثم في فهم المسموع.
- دراسة اللغة قيد الاستخدام خارج الحدود المعجمية؛ لتتعدى دلالة المعنى الحرفي إلى الضمني.
- التركيز على التفسيرات غير المباشرة للنصوص أثناء عملية الاستماع.
- توظيف العناصر الإشارية لفهم النص، من خلال بيان ما تشير إليه، وتحديد زمان النص ومكانه.
- التفريق بين الأفعال الكلامية الإخبارية والأدائية، وما يؤديه الفعل المتضمن في القول من معانٍ.
- تقديم الأدلة والبراهين على الآراء عند معارضة رأي أو فكرة.

ونظرًا لأهمية النظرية التداولية في تعليم اللغة وتعلمها فقد وظَّفتها العديد من الدراسات في تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وتعليمها لغير الناطقين بها بصفة خاصة، ونجد أن منها من قدَّم نماذج تدريسية منبثقة عن التداولية، ومنها من قدَّم برامج تعليمية مرتكزة على فلسفة التداولية، ومنها من وظفها كمدخل للتدريس، ومنها من قدَّم استراتيجيات تدريسية، وفيما يأتي بيان ذلك:

ففي جانب النماذج التدريسية قدمت دراسة عطية (٢٠١٦) نموذجًا تدريسيًا قائمًا على النظرية التداولية لتنمية بعض مهارات التحدث والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة عبد القادر (٢٠١٨) التي قدمت نموذجًا تدريسيًا قائمًا على النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ودراسة سيف (٢٠٢٠) التي استهدفت بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ودراسة علي، أحمد، علي (٢٠٢١) التي قدمت نموذجًا مقترحًا قائمًا على النظرية التداولية في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التواصل اللغوي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومن الدراسات التي قدمت برامج تعليمية قائمة على فلسفة النظرية التداولية دراسة عبد العظيم (٢٠١٥) التي استهدفت تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات

أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية. ودراسة أبو سرحان، والهاشمي (٢٠١٩) التي بحثت أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. ودراسة محجوب، رسلان، عويس (٢٠٢٢) التي بحثت أثر برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقدمت دراسة فتوح (٢٠٢٢) برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومن الدراسات التي وظفت النظرية التداولية كمدخل للتدريس دراسة الحسن (٢٠٢٢) التي بحثت التداولية مدخلًا تعليميًا في تعليم العربية لغة ثانية. ودراسة الجهني (٢٠٢٣) التي بحثت فاعلية توظيف المدخل التداولي في تنمية فهم التعبيرات الاصطلاحية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وأما الاستراتيجيات التدريسية فبحثت دراسة التركي (٢٠٢٢) فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة وظفت النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الناطقين بغير اللغة العربية، ولذا يسعى البحث الحالي إلى تقديم برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية.

ثالثًا: أدوات البحث ومواده

❖ قائمة مهارات الفهم الاستماعي:

استهدفت القائمة تحديد مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام؛ لتكون أساسًا لبناء البرنامج القائم على النظرية التداولية، وقد تمَّ بناء هذه القائمة بالرجوع إلى:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم الاستماعي، مثل: دراسة رجب (٢٠٠٤)؛ عفيفي (٢٠٠٩)؛ السبيعي (٢٠١٣)؛ العليان (٢٠١٤)؛ الجهني (٢٠١٥)؛ ضرار (٢٠١٦)؛ عطية (٢٠١٦)؛ إسماعيل (٢٠١٨)؛ بريكيت (٢٠١٩)؛ طُلبة (٢٠٢٠)؛ التركي (٢٠٢٢).
- طبيعة مهارات الاستماع، وأهداف تعليمه، وما يناسب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من مهارات.
- خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ودوافعهم لتعلم اللغة.
- المستويات المعيارية، ومؤشرات تعليم مهارات الاستماع وفق ما نص عليه الإطار الأوروبي، ومعايير المجلس الأمريكي، وما تركز عليه هذه المعايير والمؤشرات من مهارات.
- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتضمنت القائمة في صورتها الأولية (١٤) مهارة، منها: (٤) مهارات للفهم المباشر، (٤) مهارات للفهم الاستنتاجي، (٣) مهارات للفهم الناقد، (٣) مهارات للفهم الإبداعي.

وللتحقق من صدقها تمَّ عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس عددهم (٥) محكمين، وقد أشار بعضهم إلى تعديل بعض الصياغات اللغوية، ولم يقترحوا إضافة أية مهارات جديدة، وتمَّ إجراء التعديلات وفقًا لآرائهم، والجدول الآتي يتضمن القائمة في صورتها النهائية:

جدول: قائمة مهارات الفهم الاستماعي

المستوى	المهارات الفرعية للمستوى
الفهم المباشر	– تحديد الفكرة العامة للنص المسموع.
	– تحديد الأفكار الفرعية للنص المسموع.
	– ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص المسموع.
	– ذكر بعض المعلومات أو الأشخاص الذين ورد ذكرهم في النص المسموع.
الفهم الاستنتاجي	– تحديد المعنى المناسب لبعض كلمات النص المسموع من خلال السياق.
	– تحديد المرادف المناسب لبعض الكلمات الواردة في النص المسموع.
	– استنتاج الغرض من النص المسموع.
	– استخلاص بعض المعاني الضمنية من النص المسموع.
الفهم الناقد	– التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه.
	– التفريق بين ما يتصل بموضوع النص المسموع وما لا يتصل به.
	– إصدار حكم على الموضوع بشكل عام.
الفهم الإبداعي	– اقتراح عنوان جديد للنص المسموع.
	– ترتيب الأحداث بصورة مبتكرة ومختلفة عما وردت به في النص المسموع.
	– ابتكار أفكار جديدة تثري مضمون النص المسموع.

❖ **إعداد اختبار الفهم الاستماعي:**

- **هدف الاختبار**: تعرف مستوى مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل دراسة البرنامج وبعد دراسته؛ لتعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات.
- **وصف الاختبار**: تكون الاختبار من ثلاثة نصوص مسموعة، وبدأ بالتعليمات؛ لتعرف كيفية التعامل مع الأسئلة التي بلغت (٤٢) سؤالًا بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة؛ منها: (٣٣) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، و(٩) أسئلة ذات نهايات مفتوحة للفهم الإبداعي تم وضع مقياس تقدير متدرج لها.
- **نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:** بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد تم تصحيحها بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وعليه يصبح مجموع درجات أسئلة الاختيار من

متعدد (٣٣) درجة، أما أسئلة الفهم الإبداعي فقد تم إعداد مقياس تقدير متدرج لكل مهارة من مهاراته على حدة؛ حيث حدد المقياس أربعة مستويات لكل مهارة، يصف كل مستوى منها أداء الطالب وصفًا دقيقًا، ويعطي لكل مستوى درجة من الدرجات الآتية (٣، ٢، ١، صفر)، وفق عناصر الأداء، وعليه تصبح الدرجة العظمى لأسئلة الإبداع (٢٧) درجة، وتم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وأجريت بعض التعديلات على فقراته، والدرجات المحددة لها في ضوء ملاحظاتهم حتى أخذ الصيغة النهائية، وأصبحت الدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجةً.

- **الخصائص السيكو مترية للاختبار:**

- **الصدق الظاهري للاختبار:** تمَّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكَّمين والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (٧) محكَّمين؛ لإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ملاءمته للعينة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للأسئلة، واتساق البدائل المطروحة، ووضوح التعليمات، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية الاختبار، مع مراعاة بعض الملاحظات التي تمت مراعاتها، وإجراء التعديلات في ضوئها؛ وصولًا إلى الصورة النهائية له.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية على (١٠) طلابٍ، وكانت العينة مستقلة خارج العينة الأساسية للبحث، وتم التجريب الاستطلاعي للاختبار من أجل ما يأتي:
  - **حساب صدق الاتساق الداخلي:** تم حسابه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار كما يتضح من الجدول الآتي:

الأبعاد	الفهم المباشر	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد	الفهم الإبداعي
معامل الارتباط	*٠,٣٧٤	*٠,٣٧٥	**٠,٤٥٦	*٠,٤٣٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

  - **حساب زمن الاختبار:** يتميز الاختبار الجيد بكفاية الزمن المخصص له، ولتحديده تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب الأسرع آداءً والأبطأ في الاختبار كما يأتي:

الطلاب الأسرع أداءً	الوقت المستغرق بالدقيقة	الطلاب الأبطأ أداءً	الوقت المستغرق بالدقيقة
١	٦٠	١	١٠٠
٢	٦٥	٢	١٠٥
٣	٧٠	٣	١١٠
٤	٧٥	٤	١١٥
٥	٨٠	٥	١٢٠
المتوسط	٧٠	**المتوسط**	١١٠

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٧٠ + ١١٠}{٢} = ٩٠ \text{ دقيقة}$$

- **حساب ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات اختبار الفهم الاستماعي بأكثر من طريقة؛ نظرًا لاحتوائه على نوعين من الأسئلة (اختيار من متعدد/ مقاليه مفتوحة) وذلك على النحو الآتي:

أ- **طريقة إعادة الاختبار**: تم إعادة تطبيق الاختبار على عينة تكونت من (١٠) طلابٍ بفاصل زمني (١٥) يومًا، والجدول الآتي يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد اختبار الفهم الاستماعي، والدرجة الكلية.

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المباشر	١.٧٠	٠.٨٤٣	١.١٩	٠.٥٦٧	٠.٦٨٩ *
الاستنتاجي	١.٤٠	٠.٥١٦	١.٦٠	٠.٥١٦	٠.٦٦٧ *
الناقد	١.٥٠	٠.٥٢٧	١.٦٠	٠.٥١٦	٠.٨١٦ **
الإبداعي	٤.٣٠	١.٠٥	٥.٠٠	١.٢٤	٠.٨٤١ **
الدرجة الكلية	١٠,٥٠	١,٥٠٩	١١,٨٠	١,٣٩٨	٠,٧٩٠ **

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط لأبعاد الاختبار بلغت (٠.٦٨٩) للفهم المباشر، و(٠.٦٦٧) للفهم الاستنتاجي؛ وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، في حين بلغت (٠.٨١٦) للفهم الناقد، و(٠.٨٤١) للفهم الإبداعي، و(٠,٧٩٠) للدرجة الكلية للاختبار؛ وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعد مؤشرًا قويًا على ثبات الاختبار.

ب- **حساب الثبات باستخدام كاندل تاو وسبيرمان**: تم حساب معامل الثبات لأسئلة الاختبار المقالية البالغ عددها (٩) أسئلةٍ، عن طريق حساب معامل الاتفاق بين المصححين باستخدام اختبار كاندل تاو Kendall's tau_b، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤)، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار سبيرمان spearman's rho وبلغ (٠.٩٠)؛ وهو معامل ثبات مرتفع، ويشير إلى ثبات الاختبار بشكل يمكن الاعتماد عليه.

- **الصورة النهائية للاختبار**: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

❖ **التطبيق القبلي لاختبار الفهم الاستماعي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:**

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في الفهم الاستماعي بمستوياته (المباشر، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي) قبل تطبيق البرنامج المقترح، تم تطبيق اختبار الفهم الاستماعي على مجموعتي البحث، وتم حساب دلالة الفرق بين المجموعتين بتطبيق اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة، وذلك على النحو الآتي:

اختبار مان ويتني لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم الاستماعي علمًا بأن ن= ٢٠

البعد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المباشر	الضابطة	٤.٤٥	٠.٩٩٨	٢١.٤٨	٤٢٩.٥٠	١٨٠.٥٠٠	٠.٦٠٢ غير دالة
	التجريبية	٤.٣٠	٠.٨٦٤	١٩.٥٣	٣٩٠.٥٠		
الاستنتاجي	الضابطة	٤.٢٥	٠.٩٦٦	٢١.٦٣	٤٣٢.٥٠	١٧٧.٥٠٠	٠.٥٧٤ غير دالة
	التجريبية	٤.٠٠	٠.٧٢٥	١٩.٣٨	٣٨٧.٥٠		
الناقد	الضابطة	٣.٧٥	١.٠١٩	٢٠.٩٨	٤١٩.٥٠	١٩٠.٥٠٠	٠.٧٩٩ غير دالة
	التجريبية	٣.٧٠٠	٠.٧٣٢	٢٠.٠٣	٤٠٠.٥٠		
الإبداعي	الضابطة	١٨.٦٥	٣.١٨٣	١٩.٢٠	٣٨٤.٠٠	١٧٤.٠٠٠	٠.٤٩٥ غير دالة
	التجريبية	١٩.٣٥	٢.٨٥٢	٢١.٨٠	٤٣٦.٠٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٤.٣٥	٣.٧٧٣	١٩.٣٨	٣٨٧.٥٠	١٧٧.٥٠٠	٠.٥٤٧ غير دالة
	التجريبية	٣٤.٨٥	٣.٢٩٧	٢١.٦٣	٤٣٢.٥٠		

قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١٢٧ قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ١٠٥

يتضح من الجدول السابق أن: أن قيمة (U) للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويات الفهم الاستماعي المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي بلغت على الترتيب (١٨٠.٥٠٠، ١٧٧.٥٠٠، ١٩٠.٥٠٠، ١٧٤.٠٠٠) كما بلغت في الدرجة الكلية (١٧٧.٥٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث في الفهم الاستماعي.

❖ **البرنامج القائم على النظرية التداولية:**

- **الهدف العام للبرنامج:** يعد تحديد الأهداف اللبنة الأولى في بناء أي برنامج، حيث يتم في ضوئها إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج، وأساليب تدريسه، ووسائله التعليمية، وأدوات تقويمه، لذا تمَّ تحديد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى عينة من طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية.

- **مبررات إعداد البرنامج:**

✓ نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية النظرية التداولية في تعليم اللغة وأهميتها.

✓ تمكين المتعلم من فهم اللغة المستعملة بما يراعي مقتضيات المقام المختلفة.

✓ توصيات المؤتمرات التي أوصت بتطوير البرامج التعليمية، وإتقان مهارات الفهم الاستماعي.

✓ حاجة أي مستمع إلى التدريب على تنمية مهارات الفهم الاستماعي ليكون قادرًا على فهم الرسالة اللغوية.

✓ التعرض الزائد للمواقف الطبيعية الواقعية يزيد من فعالية كفاية (المستمع) في فهم المواقف اللغوية التواصلية المختلفة.

- **تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج:** استهدف البرنامج عينة من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد الوسطية وثقافة السلام في جمهورية جيبوتي.
- **اختيار محتوى البرنامج:** يتحدد محتوى البرنامج تبعًا للهدف العام له، ويشتمل عادة على المعلومات والمعارف التي ستقدم للمتعلمين، والمهارات، والطرائق والأساليب التي يمكن استعمالها لتنمية الأداء وتحسينه، وقد رُوعي عند إعداد محتوى البرنامج: مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، وطبيعة المهارات المستهدفة، وطبيعة النظرية التداولية ومتطلباتها، واحتياجات المتعلمين، والتتابع والتدرج في عرض محتوى البرنامج، والاستعانة بعدة مصادر للمعلومات التي تقدم.
- **اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية:** انطلاقًا من الهدف العام للبرنامج تم تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج في أهداف الدروس المتضمنة فيه.
- **تحديد زمن تنفيذ البرنامج:** حدد زمن تنفيذ البرنامج في (٨) أسابيع في الفصل الدراسي الأول من العام: ٢٠٢٤/٢٠٢٥م بمعهد الوسطية وثقافة السلام، بواقع يومين في الأسبوع، أما زمن كل درس على حدة، فقد حُدد وفقًا لنتائج التجربة الاستطلاعية للبرنامج.
- **طرائق تدريس البرنامج:** يعتمد البرنامج على فلسفة النظرية التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، ومن المعروف أنَّه لا توجد طريقة مثلى في التدريس، ولتنمية مهارات الفهم الاستماعي تم استخدام طرائق: الحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والطريقة الاستنتاجية، والطريقة الاستقرائية، وتعليم الأقران.
- **تحديد الوسائل التعليمية:** تم اختيار الوسائل التعليمية مع مراعاة ارتباطها بالأهداف، والمحتوى، وأساليب التقويم، وإتاحة فرص المشاركة الفاعلة للطلاب، وإسهامها بشكل مباشر في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لديهم، وتمَّ الاستعانة بصور تناسب موضوعات الدروس، وكتب، وصحف، ونشرات، ومجلات، وأفلام وثائقية، وفيديو، وجهاز حاسوب، وشفافيات، وجهاز عرض.

- **الأنشطة التعليمية التداولية:** وهي أنشطة تُشجع التعاون والتفاعل الاجتماعي؛ لوضع الطلاب في مواقف لغوية وظيفية تساعدهم على تنمية المهارات اللغوية المقصودة؛ لتبادل المعلومات والأفكار، وتمثل ما يقوم به الطالب داخل قاعة الدرس، وتحت إشراف المعلم، وينفذها الطلاب بصورة فردية، أو جماعية، ومن أمثلتها: حل بعض التدريبات، أو البحث في المعجم، أو رسوم توضيحية تعمل على ربط خبرات المتعلمين وتكاملها، مما يعني استمرارية التعلم، وتحقيق التطبيق الوظيفي للمعلومات، وإعطاء التعلم مزيدًا من الفعالية والنشاط، كما تهتم الأنشطة التعليمية التداولية بوظيفية اللغة ومهاراتها بشكل متكامل بما يؤدي إلى تنمية القدرة التداولية اللغوية، ومن أمثلتها: الأنشطة التحفيزية، والاستكشافية، والإثرائية.
- **أساليب التقويم:** سار تقويم البرنامج على النحو الآتي:

- **التقويم القبلي:** وتمَّ قبل البدء في دراسة البرنامج؛ لتحديد مستوى تمكن الطلاب من المهارات التي يشتمل عليها البرنامج باستخدام اختبار مهارات الفهم الاستماعي.
- **التقويم التكويني:** وتم أثناء الدراسة، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد ما إذا كان الطالب قد اكتسب المهارات المطلوبة، وإتاحة الفرصة له للانتقال إلى الأنشطة التالية، وتقديم التغذية الراجعة في حالة عدم اكتساب المهارة، وبيان نقاط القوة؛ لتدعيمها، ونقاط الضعف؛ لعلاجها.
- **التقويم البعدي:** وتمَّ بعد الانتهاء من دراسة كل درس للتأكد من تحقيق الأهداف المطلوبة، وبعد الانتهاء من البرنامج، باستخدام اختبار الفهم الاستماعي ويهدف إلى الحكم على فاعلية البرنامج.

❖ **دليل المعلم:**

تمَّ إعداد دليل للمعلم؛ للاسترشاد به في تدريس دروس البرنامج المقترح، وليبني على شاكلته من أراد تعميم فكرته على مراحل تعليمية مختلفة، وقد اشتمل على الأهداف الخاصة بكل درس، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والأنشطة اللغوية التداولية التي تضمنتها الدروس وكيفية استخدام أنواع التقويم.

رابعًا: نتائج البحث

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج التحليل الإحصائي لنتائج البحث، والتحقق من صحة فروضه، والإجابة عن أسئلته، وذلك على النحو الآتي:

١- نتيجة الفرض الأول:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (المباشر).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي للفهم الاستماعي (المباشر) وذلك على النحو الآتي:

- **المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي.**

العدد والمتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم الاستماعي

أبعاد الفهم	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المباشر	٢٠	٤.٥٠	١.٠٠	٢٠	٦.٤٠	١.١٤
الاستنتاجي	٢٠	٤.١٠	٠.٩١١	٢٠	٦.٢٠	١.١٠
الناقد	٢٠	٣.٧٠	١.٠٣	٢٠	٥.٨٥	١.٠٣
الإبداعي	٢٠	١٨.٦٥	٣.١٨	٢٠	٢٩.٣٥	٦.٩٣
الدرجة الكلية	٢٠	٣٤.٢٥	٣.٨٣	٢٠	٥٣.٦٠	٩.٨٨

- **الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار مان ويتني.**

الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي المباشر

المستوى	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Uقيمة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المباشر	الضابطة	١٢.٥٨	٢٥١.٥٠	٤١.٥٠٠	٠.٠١	٠.٨ كبير
	التجريبية	٢٨.٤٣	٥٦٨.٥٠			

قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١٢٧ قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ١٠٥

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (U) للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الفهم المباشر بلغت (٤١.٥٠٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستماعي المباشر، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي المباشر.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع تم استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation (**r**rb) الذي يشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع عند استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney، وقد تم الاعتماد على مؤشر عبد الحميد (٢٠١١) لتحديد حجم التأثير؛ حيث إذا كان حجم التأثير أقل من (٠,٤) فإن حجم الأثر يكون ضعيفًا، وإذا تراوحت قيمة التأثير بين (٠.٤) وأقل من (٠.٧) فإنه يكون متوسطًا، وإذا تراوحت بين (٠.٧) وأقل من (٠.٩) يكون كبيرًا، وإذا كان أكبر من (٠,٩) يكون كبيرًا جدًا،

وبحساب حجم التأثير وجد أنه بلغ (٠.٨) للفهم المباشر مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج في تنميته مهارات الفهم الاستماعي المباشر لدى المجموعة التجريبية.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (المباشر) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (المباشر).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon signed Ranks Test؛ لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي (المباشر) وذلك على النحو الآتي:

العدد والمتوسط والانحراف المعياري للتطبيقين القبلي البعدي لاختبار الفهم الاستماعي

أبعاد الفهم	التطبيق القبلي		العدد	التطبيق البعدي	
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المباشر	٢٠	٤.٣٠	٠.٨٦	٢٠	٦.٤٠	١.١٤
الاستنتاجي	٢٠	٤.٠٠	٠.٧٢	٢٠	٦.٢٠	١.١٠
الناقد	٢٠	٣.٧٠	٠.٧٣	٢٠	٥.٨٥	١.٠٣
الإبداعي	٢٠	١٩.٣٥	٢.٨٥	٢٠	٢٩.٣٥	٦.٩٣
الدرجة الكلية	٢٠	٣٤.٨٥	٣.٢٩	٢٠	٥٣.٦٠	٩.٨٨

- اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon signed Ranks Test

قيمة (z) لدلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي المباشر

البعد	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الفهم المباشر	السالبة -T	٠	٠	-٣.٩٦٩	٠.٠١	١.٠٠ كبير جدًا
	الموجبة+T	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	المتساوية	٠	٠			

قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٥٢ **قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣٧**

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة الصغرى لمجموع الرتب السالبة تساوي (٠)، وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية لجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون (اختبار الرتب الإشاري لعينتين مرتبطتين)، وبمعلومية N=٢٠ نجد أن القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥= (٥٢) وهي أكبر من القيمة المحسوبة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الفهم المباشر.

ولتحديد مستوى دلالة هذه الفروق نجد أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي المباشر بلغت (٣.٩٦٩-) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي المباشر لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولتعرف قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation (**r**prb) وجد أنَّه يساوي (١.٠٠) ومستواه كبير جدًا، مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (المباشر) لصالح التطبيق البعدي.

٣- نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الاستنتاجي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي للفهم الاستماعي (الاستنتاجي) وذلك على النحو الآتي:

الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي الاستنتاجي

المستوى	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاستنتاجي	الضابطة	١٢.٢٨	٢٤٥.٥٠	٣٥.٥٠٠	٠.٠١	٠.٨٢ كبير
	التجريبية	٢٨.٧٣	٥٧٤.٥٠			

قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١٢٧ **قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ١٠٥**

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (U) للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الفهم الاستنتاجي بلغت (٣٥.٥٠٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستماعي الاستنتاجي، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي المباشر.

وبحساب حجم التأثير وجد أنه بلغ (٠.٨٢) وهو حجم تأثير كبير مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الاستنتاجي لدى المجموعة التجريبية.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: "يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الاستنتاجي) لصالح المجموعة التجريبية.

٤- نتيجة الفرض الرابع:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الاستنتاجي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon signed Ranks Test؛ لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي (الاستنتاجي) وذلك على النحو الآتي:

قيمة (z) لدلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي الاستنتاجي

البعد	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الفهم الاستنتاجي	السالبة -T	٠	٠	-٣.٩٥٧	٠.٠١	١.٠٠ كبير جدًا
	الموجبة +T	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	المتساوية	٠	٠			

قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٥٢ قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣٧

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة الصغرى لمجموع الرتب السالبة تساوي (٠)، وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية لجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون (اختبار الرتب الإشاري لعينتين مرتبطتين)، وبمعلومية N=٢٠ نجد أن القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥= (٥٢) وهي أكبر من القيمة المحسوبة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد الفهم الاستنتاجي.

ولتحديد مستوى دلالة هذه الفروق نجد أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي الاستنتاجي بلغت (-٣.٩٥٧) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية الفهم الاستماعي الاستنتاجي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولتعرف قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation (rprb) فوجد أنَّه يساوي (١.٠٠) ومستواه كبير جدًا، مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الاستنتاجي) لصالح التطبيق البعدي.

٥- نتيجة الفرض الخامس:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الناقد).

وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي للفهم الاستماعي (الناقد) وذلك على النحو الآتي:

الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي الناقد

المستوى	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الناقد	الضابطة	٢١.٢٠	٢٤٤.٠٠	٣٤.٠٠٠	٠.٠١	٠.٤ متوسط
	التجريبية	٢٨.٨٠	٥٧٦.٠٠			

قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١٢٧ قيمة u الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ١٠٥

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (U) للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الفهم الناقد بلغت (٣٤,٠٠٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستماعي الناقد، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الناقد.

وبحساب حجم التأثير وجد أنه بلغ (٠.٤) وهو حجم تأثير متوسط مما يعد مؤشرًا على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الناقد لدى المجموعة التجريبية.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الناقد) لصالح المجموعة التجريبية.

٦- نتيجة الفرض السادس:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الناقد).

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon signed Ranks Test؛ لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي (الناقد) وذلك على النحو الآتي:

قيمة (z) لدلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي الناقد

البعد	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الفهم الناقد	السالبة -T	٠	٠	-٣.٩٦٤	٠.٠١	١.٠٠ كبير جدًا
	الموجبة +T	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	المتساوية	٠	٠			

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة الصغرى لمجموع الرتب السالبة تساوي (٠)، وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية لجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون (اختبار الرتب الإشاري لعينتين مرتبطتين)، وبمعلومية N=٢٠ نجد أن القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥= (٥٢)، وهي أكبر من القيمة المحسوبة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد الفهم الاستماعي الناقد.

ولتحديد مستوى دلالة هذه الفروق نجد أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي الناقد بلغت (-٣.٩٦٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية الفهم الاستماعي الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولتعرف قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation (rprb) فوجد أنَّه يساوي (١.٠٠) ومستواه كبير جدًا، مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الناقد) لصالح التطبيق البعدي.

٧- نتيجة الفرض السابع:

نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الإبداعي).

وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي للفهم الاستماعي (الإبداعي) وذلك على النحو الآتي:

الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي الإبداعي

المستوى	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الإبداعي	الضابطة	١١.٩٠	٢٣٨.٠٠	٢٨.٠٠٠	٠.٠١	٠.٩ كبير
	التجريبية	٢٩.١٠	٥٨٢.٠٠			

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (U) للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الفهم الإبداعي بلغت (٢٨,٠٠٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي.

وبحساب حجم التأثير وجد أنه بلغ (٠.٩) وهو حجم تأثير كبير مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي لدى المجموعة التجريبية.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية.

٨- نتيجة الفرض الثامن:

نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الإبداعي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon signed Ranks Test؛ لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي (الإبداعي) وذلك على النحو الآتي:

قيمة (z) لدلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي الإبداعي

البعد	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الفهم الإبداعي	السالبة -T	٠	٠	-٣.٩٢٦	٠.٠١	١.٠٠ كبير جدًا
	الموجبة +T	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	المتساوية	٠	٠			

قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٥٢ **قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣٧**

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة الصغرى لمجموع الرتب السالبة تساوي (٠)، وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية لجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون (اختبار الرتب الإشاري لعينتين

مرتبطتين)، وبمعلومية N=٢٠ نجد أن القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥= (٥٢) وهي أكبر من القيمة المحسوبة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الفهم الاستماعي الإبداعي.

ولتحديد مستوى دلالة هذه الفروق نجد أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للفهم الاستماعي الإبداعي بلغت (٣.٩٢٦-) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية الفهم الاستماعي الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولتعرف قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation (rprb) فوجد أنه يساوي (١.٠٠) ومستواه كبير جدًا، مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي عند مستوى الفهم (الإبداعي) لصالح التطبيق البعدي.

٩- **نتيجة الفرض التاسع:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم الاستماعي البعدي.

وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة؛ لتعرف الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي للدرجة الكلية للاختبار وذلك على النحو الآتي:

الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم الاستماعي البعدي

المستوى	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠.٨٥	٢١٧.٠٠	٧.٠٠٠	٠.٠١	٠.٩٦ كبير جدًا
	التجريبية	٣٠.١٥	٦٠٣.٠٠			

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (U) للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية بلغت (٧,٠٠٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي بصفة عامة.

وبحساب حجم التأثير وجد أنه بلغ (٠.٩٦) وهو حجم تأثير كبير جدًا مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج في تنمية الفهم الاستماعي بصفة عامة لدى المجموعة التجريبية.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم الاستماعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

١٠- **نتيجة الفرض العاشر:** نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم الاستماعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon signed Ranks Test؛ لحساب دلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الاستماعي (الدرجة الكلية) وذلك على النحو الآتي:

قيمة (z) لدلالة الفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية

البعد	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية	السالبة -T	٠	٠	-٣.٩٢٣	٠.٠١	١.٠٠ كبير جدًا
	الموجبة +T	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	المتساوية	٠	٠			

قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٥٢ **قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣٧**

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة الصغرى لمجموع الرتب السالبة تساوي (٠)، وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية لجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون (اختبار الرتب الإشاري لعينتين مرتبطتين)، وبمعلومية N=٢٠ نجد أن القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥= (٥٢) وهي أكبر من القيمة المحسوبة؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار الفهم الاستماعي.

ولتحديد مستوى دلالة هذه الفروق نجد أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية بلغت (٣.٩٢٣-) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلى من متوسط الرتب السالبة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية في تنمية الفهم الاستماعي بصفة عامة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولتعرف قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation (rprb) فوجد أنه يساوي (١.٠٠) ومستواه كبير جدًا، مما يعد مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج.

وتأسيسًا على ما تقدم: تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار الفهم الاستماعي لصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما تم عرضه من نتائج يكون البحث قد أجاب عن أسئلته المتمثلة في:

١- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (المباشر) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الاستنتاجي) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الناقد) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٤- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الإبداعي) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٥- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي (الدرجة الكلية) لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

خامسًا: مناقشة النتائج وتفسيرها

من خلال ما تمَّ عرضه من بيانات، وتحليلها إحصائيًا، وقبول الفروض البديلة أمكن ملاحظة ارتفاع مستوى الطلاب في التطبيق البعدي، مما يثبت فاعلية البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج المقترح القائم على النظرية التداولية تضمن مفاهيم مرتكزة على النظرية تفتح المجال للطالب أن يعمل مرتبًا ومنظمًا للمعلومات سواء كان ذلك فرديًا أو ثنائيًا أو ضمن مجموعة، ومفسرًا ومشاركًا؛ لتحديد الكلمات والألفاظ والتراكيب، وفهم القضايا الرئيسية والفرعية، والدقة في الكلمات، وهو ما تضمنه مستوى الفهم المباشر، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سيف (٢٠٢٠) في أن النظرية التداولية تعنى باكتشاف الأغراض التي يريد المستقبل الوقوف على معانيها الضمنية، كما تشير دراسة السبيعي (٢٠١٣)؛ العتيبي (٢٠١٧)؛ بريكيت (٢٠١٩) إلى أن الرسالة اللغوية يمكن للطلاب فهمها واستيعابها بسهولة إذا خطط لها وقُدمت بشكل مُناسب، ووفق خطوات منظمة، كما في البرنامج المقترح.

كما أن تحديد المعنى المناسب، وذكر الكلمات المرادفة، واستنتاج الغرض من النص، وذكر المعاني الضمنية، وما يندرج تحت مستوى الفهم الاستنتاجي يؤكد ما أشار إليه إبراهيم (٢٠٠٤) من إدراك المعايير والمبادئ التي توجه المرسل عند إنتاج الخطاب، وتأويل قصده، وتوظيف الخبرة السابقة، وفهم

قضية النص الرئيسة والقضايا الفرعية لتفسيرها، كما تؤكد دراسة عبد القادر (٢٠١٨) على البعد الاستنتاجي في تداول النص؛ مما يعني الارتباط بين تداول النص وتفسيره، ويمكن كذلك الاستنتاج بأن هذا المستوى من الفهم الاستماعي– كما تشير النتائج– يعد أكثر عمقًا من سابقه (الفهم المباشر)؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هلال (٢٠٠٦)؛ والعليان (٢٠١٤) اللتين سميتا هذه المهارات بالفهم الاستنتاجي أيضًا، وصنفت الدراستان هذا المستوى بمستوى أعمق من الفهم المباشر.

أما مهارات الفهم الناقد فتعدّ مهارات عالية المستوى، وتتبع خطوات متقدمة من التعمق في نقد النص بعد فهمه والتمييز بين مهاراته، وقد ورد في دراسة القن (٢٠٢٠) ما يؤكد دور القدرات العقلية في تكوين حكم صحيح بمعايشة النص؛ لأن النظرية التداولية لا تتوقف عند تفسير النصوص ووصفها، بل تتجاوز ذلك إلى نقد النص وتحليله والحكم عليه، وقد أشارت دراسة هلال (٢٠٠٦)؛ والسبيعي (٢٠١٣)؛ والجهني (٢٠١٥) إلى أن المتغيرات المستقلة الفعَّالة تؤثر إيجابًا في رفع مستوى الطلاب في الفهم الاستماعي الناقد، والذي يعد مستوى عالٍ من الفهم.

وإذا نظرنا إلى الفهم الاستماعي الإبداعي نجد أن الإبداع يعد من أعلى مستويات التفكير ويترك فيه الحرية غالبًا للطلاب لإيجاد الحلول البديلة، واقتراح ما يرونه مناسبًا، ويعيدون ترتيب الأفكار والأحداث، ويشجعون على توليد الأفكار الجديدة عن طريق تبادل الحوار والنقاش، وهو ما تم أثناء دراسة البرنامج من خلال قيام المعلم بتنظيم حوار مفتوح حول النص، ويطلب من الطلاب فيه اقتراح عناوين أخرى مناسبة للنص، أو إخراجه بشكل جديد من حيث الأفكار والأحداث، أو اقتراح أفكار جديدة استفادها الطالب من سماعه للنص؛ فالنظرية التداولية– كما تشير دراسة إبراهيم (٢٠٠٤)؛ عطية (٢٠١٦) تعمل على إعمال العقل والقدرة على التوقع والخروج بمعانٍ جديدة في مواقف أخرى، فلا يتوقف المتعلم على مجرد سماع النص وتحليله والحكم عليه، بل يتجاوز ذلك إلى اشتقاق معانٍ أخرى طريفة، والتداول بين الطلاب بطلاقة يرفع مستوى العصف الذهني، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر (٢٠١٨) في أهمية تنمية الطلاقة لدى الطلاب ودراسة عطية (٢٠١٦) على دور النظرية التداولية في رفع مهارات الاستماع الناقد، ثم يأتي الإبداع تبعًا له. وتتفق مع دراسة القن (٢٠٢٠) على فاعليتها في تعميق فهم النص لمستوى أعلى؛ لإعادة ترتيب الأحداث والأفكار بصورة مبتكرة.

ويرجع الباحث نمو مهارات الفهم الاستماعي بصفة عامة لدى الطلاب بعد دراستهم للبرنامج لمجموعة من العوامل يمكن إجمالها فيما يأتي:

- اقتناع الطلاب بأهمية اكتسابهم لمهارات الفهم الاستماعي في ضوء أسس النظرية التداولية التي تتطلب مجموعة من العمليات العقلية اللازمة للتعامل مع النصوص المسموعة لتحقيق التفاعل معها.
- صياغة نواتج التعلم لكل درس في عبارات سلوكية إجرائية يمكن قياسها وتعريف الطلاب بها قبل دراسة النص، ساعدهم على عملية التعلم ومعرفة المطلوب منهم بعد الانتهاء من النص.

- حاجة النصوص المسموعة إلى أساليب تدريسية تتفق مع النظريات اللغوية كالنظرية التداولية.
- خصائص الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية تحتاج إلى أساليب جذَّابة تعتمد على التفاعل والمشاركة الإيجابية والحضور التداولي أثناء الدراسة.
- إدراك الطلاب لأهمية البرنامج، والفوائد التي تعود عليهم من دراسته؛ حيث يعمل على تنمية مهاراتهم في التعامل مع النصوص المسموعة، والتغلب على المشكلات التي قد يواجهونها.
- التركيز على إيجابية الطلاب ومناقشتهم والحوار معهم، وطرح الأسئلة، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة بحرية في الأنشطة والتدريبات.
- توجيه الطلاب إلى عدم الوقوف عند ظاهر النص، بل ينبغي عليهم البحث عن المعاني الضمنية، وما تقتضيه الألفاظ والتراكيب من معانٍ أخرى تكمن خلف المعنى الظاهري.
- تركيز التحليل التداولي على كيفية ترابط المعنى بين التراكيب الأساسية والاستعمالات اللغوية، والجمع بين الظروف الداخلية والخارجية للنصوص المسموعة.
- تعامل النظرية التداولية مع مكونات النص المسموع بصورة يحدث فيها ترابط؛ ليحقق في النهاية الفهم باعتباره بنية لغوية كلية عضوية، وليس جملًا جزئية معجمية.
- النظر إلى النص على أنَّه خطاب مُوجه للمتلقي بقصد التأثير، مما يجعله يتفاعل معه ويتحول إلى منتج ومبدع للنص، ولا يقتصر دوره على مجرد التلقي.
- ساعدت الأنشطة التداولية الطلاب على معرفة أنَّ معاني الكلمات منفردة يختلف عن معناها النصي، فمعناها النصي أعم وأشمل من معناها المعجمي، وأنَّ المعنى النصي معنى تداولي سياقي بما له من تأثيرات فنية جمالية، فلكل كلمة معنى، ولكل معنى وظيفة في النص الذي يؤلفه نظم خاص من الكلمات، يبحث بجانب معنى الكلمة عن استعمالها، وما ينشأ عن هذا الاستعمال من جانب نفسي يوضح خصوصية الدلالة.
- تنوع الأنشطة والتدريبات التي تُعين الطالب على فهم المحتوى، وتنمي معرفته به؛ حيث توجد أنشطة متنوعة تساعد الطلاب على استدعاء المعلومات والمعارف السابقة، وربطها بما تمَّ التوصل إليه حول النص؛ فيساعد على فهمه وتذوقه وإصدار الأحكام حوله.
- ساعدت الأنشطة التداولية الطلاب على معرفة أنّ اختيار المتحدث للبنى التركيبية وما يترتب عليها من تقديم أو تأخير أو ذكر أو حذف يخضع لأغراض تداولية، تُحيل إلى المعنى المطلوب؛ فتغيير مواقع الكلمات يؤدي إلى تغيير المعاني والمقاصد، والمرسل هو الذي يتحكم في هذا التغيير مراعيًا قواعده، فيؤدي إلى وصول المعنى المقصود للمستقبل بنجاح.

- ساعدت الأنشطة التداولية على تعرف الألفاظ الإشارية في النص وما تشير إليه من ذات أو زمان أو مكان، فيستخدمها الطالب للكشف عن محتويات النص.
- التفريق بين أفعال الكلام الإخبارية والأدائية، فالأولى تصف وقائع العالم الخارجي ويمكن الحكم عليها من خلال مطابقتها للواقع بالصدق أو الكذب، والثانية تنجز بها الأفعال من خلال النطق بها، وبواسطتها يمكن أن ننجز وعدًا أو وعيدًا إلى غير ذلك من الأفعال التي يقترن فيها القول بإنجاز الفعل.
- تعرف جوانب الفعل الكلامي (اللفظية، والإنجازية، والتأثيرية)، فالجانب اللفظي يشمل إنتاج النص وصياغته مع مراعاة القواعد اللغوية، ثم إدراك الفعل المتضمن في القول وهو الوظيفة المقصودة من التعبيرات اللغوية، وتتحقق من خلال القوة الإنجازية كالأمر والنهي والاستفهام...، وصولًا إلى الفعل التأثيري المترتب على الفعل الكلامي.
- تعرف الحجج التي يستخدمها المرسل لإقناع المتلقي؛ حيث يختار من الحجج ما يناسب السياق ثمَّ يصوغها في قالب لغوي مناسب؛ ليخاطب بها عقل المتلقي ووجدانه بقصد التأثير.
- التقاء النظرية التداولية مع الاتجاه الاجتماعي الوجداني الذي يرى أنَّ تيسير التعلم هو وظيفة لخصائص اجتماعية معينة تتمثل في العلاقة التداولية بين المعلم وطلابه.
- الجو النفسي العام الذي ساد بين الطلاب وبين القائم بالتدريس، ويرجع ذلك إلى تطبيق المبادئ التداولية المنبثقة عن الاستلزام الحواري وما يتعلق به، ومنها مبدأ المناسبة؛ ويعني أن تكون المشاركة في الحوار مفيدة ومناسبة، ومبدأ التأدب أو التهذيب ويعني احترام المشاركين لبعضهم البعض.
- إشراك الطلاب في عملية التقويم، حيث يقوم كل طالب بالمشاركة في تقويم زملائه، بالإضافة إلى التقويم الذاتي لنفسه.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

- تفعيل البرنامج المقترح وما يتضمنه من دليل للمعلم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تضمين مهارات الفهم الاستماعي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- توجيه المعلمين للإفادة من تطبيقات النظرية التداولية واشتقاق الاستراتيجيات التدريسية منها.
- التأكيد على تقديم أنشطة تُفعل دور الطالب في عملية التلقي، وتبعده عن السلبية.
- الاهتمام بتوظيف النظريات اللغوية، والاستفادة من التطبيقات التربوية لها.
- تدريب الطلاب على تحليل النصوص المسموعة تحليلًا تداوليًا باستخدام الأنشطة المتنوعة التي تساعد على الفهم الدقيق للنص.

- عقد دورات تدريبية مستمرة للقائمين على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتعريفهم بكل جديد، وتدريبهم على توظيف النظريات اللغوية في مجال التدريس.

مقترحات البحث:

- فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتقدم الناطقين بغير اللغة العربية.
- استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس الفهم الاستماعي في ضوء أسس النظرية التداولية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب المستوى المبتدئ الناطقين بغير اللغة العربية.
- درجة تضمين مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين لمهارات الفهم الاستماعي في المستويات المختلفة.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سيد رجب. (٢٠١٩). نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة* (٢٠٩)، ١٥- ٦١.

أبو سرحان، ميساء طه؛ الهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- الجامعة الإسلامية بغزة ٢٧* (٦)، ٥٩٧- ٦١٥.

إدريس، مقبول. (٢٠٠٤). *البعد التداولي عند سيبويه*. الكويت: عالم الفكر.

إسماعيل، علي أحمد. (٢٠١٨). *فاعلية وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الأزهر.

الإطار المرجعي الأوربي. (٢٠١٦). *الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات وتعلمها وتقييمها*. ط١، ترجمة: عبد الناصر عثمان ومعتصم يوسف، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة ام القرى.

بريكيت، أكرم محمد. (٢٠١٩). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ١٤* (١)، ٧٧-١٠٤.

بوجلمين، لبوخ. (٢٠١١). العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية. ترجمة: شيباني الطيب، *مجلة الأثر الأدبية بجامعة قاصدي مرباح بالجزائر* (١٠) ٦٥- ٧٥.

بوقرومه، حكيمة. (٢٠١٠). التداولية وعلاقتها بعلم الدلالة والسميائية. *مجلة كلية الآداب والفنون والإنسانيات*، جامعة منوبة بتونس، ٥٦٥- ٥٧٤.

التركي، خالد إبراهيم. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية- جامعة الملك سعود* ٣٤ (٢)، ٢١٩- ٢٤٨.

الجهني، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). فاعلية توظيف المدخل التداولي في تنمية فهم التعبيرات الاصطلاحية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة العلوم الإنسانية- جامعة حائل* (١٩)، ١٥٣- ١٦٩.

الجهني، عبد الله محمد. (٢٠١٥). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ٤ (١)، ١٨٧- ٢٠٢.

الحجوري، صالح؛ الجراح، محمد. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. *مجلة الأثر- السعودية*، (٢٥)، ٨٣- ١٠٥.

الحسن، عبد الله بن عبد العزيز. (٢٠٢٢). التداولية مدخلًا تعليميًا في تعليم العربية لغة ثانية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ٤ (٧)، ٥٠- ٩٨.

خلايفة، طارق. (٢٠١٥). *تلقي الخطاب الشعري من منظور تداولي في قصيدة منشورات فدائية على جدران اسرائيل لنزار قباني*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة محمد خيضر بالجزائر.

خيرة، دايلي. (٢٠١٧). تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية. *مجلة لغة- كلام، جامعة معسكر بالجزائر* (١)، ٩٢- ١٠٢.

ربابعة، إدريس محمود. (٢٠٢١). فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *جامعة قاصدي مرباح روقلة ١٨* (١)، ٢٥- ٤٧.

رجب، ثناء عبد المنعم. (٢٠٠٤). أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة* (٣٠)، ١٣- ٥٨.

زناتي، رحاب. (٢٠١٥). برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم اللغة العربية عبر الانترنت نت غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام. *المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، إسطنبول، تركيا.

الزيات، كوثر المرسي. (٢٠١٥). *فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على التداولية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

السبيعي، عبد الله محمد. (٢٠١٣). *برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

السلامة، آلاء نوري. (٢٠١٨). *برنامج مقترح داعم لتنمية مهارة الاستيعاب الشفوي للغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها*. رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للغات، جامعة دمشق.

سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١٦) التداولية وتصنيف مهارات الاستيعاب القرائي. *المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، كلية التربية- جامعة دمياط.

سيف، أحمد حسين. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية (٦٤) ١٠٩٢- ١١٢٧.

شاهين، أحمد صالح. (٢٠١٥). *النظرية التداولية وأثرها في الدراسة النحوية المعاصرة*. الأردن: عالم الكتب.

الشرايري، سلافة. (٢٠٠٤). *بناء برنامج مقترح في مادة اللغة العربية وقياس فاعلية في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية- جامعة عمان.

شمس. خالد حوير. (٢٠١٢). علاقة التداولية بالتدريس مسعى لتبني التداولية التعليمية. *المؤتمر الدولي العلمي الخامس (بالعلم نبني العراق)*، كلية الآداب بجامعة ذي قار بالعراق، ٤٧٣- ٤٨٩.

شمس، خالد حوير. (٢٠١٢). علاقة التداولية بالتدريس مسعى لتبني التداولية التعليمية. *المؤتمر الدولي العلمي الخامس (بالعلم نبني العراق)*، كلية الآداب بجامعة ذي قار بالعراق، ٤٧٣- ٤٨٩.

صحراوي، مسعود. (٢٠٠٥). *التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي*. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

ضرار، ضياء الدين محمد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية التلخيص على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية* (٤)، ١٣- ٦٠.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٨). *المهارات اللغوية مستوياتها- تدريسها- صعوباتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد؛ الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦). *تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيكو.

طلبة، خلف عبد المعطي. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة البحث العلمي في التربية* (٢١)، ٢٩٤- ٣٢٣.

ظريفة، ياسة. (٢٠١٠). *الوظائف التداولية في المسرح، مسرحية توفيق الحكيم نموذجًا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري بالجزائر.

عبد الباري، شيماء صلاح؛ يونس، فتحي علي؛ رزق، هناء محمد. (٢٠٢٢). تنمية مهارات الفهم الاستماعي للناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ باستخدام التدوين الصوتي. *جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة* (٢٤٧)، ٢٦٧- ٣٠٦.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحكيم، سحاليه. (٢٠٠٩). التداولية النشأة والتطور. *مجلة المخبر* (٥)، الجزائر: جامعة بسكرة.

عبد الحميد، عزت. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العظيم. ريم أحمد. (٢٠١٥). تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢١٠) ٧١- ١١٨.

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية* ٤٢ (٣)، ١٥٨- ٢٣٢.

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية- جامعة عين شمس* ٤٢ (٣)، ١٥٨- ٢٣٢.

عبد الكريم، راشد. (٢٠١١). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج*. الرياض: النشر العلمي والمطابع.

عبد الله، إبراهيم عطا. (٢٠١٩). *فاعلية التدريس التداولي للغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

عبيد، حاتم. (٢٠١٤). نظرية التأدب في اللسانيات التداولية. *مجلة عالم الفكر* ٤٢ (١)، ٩٦- ١٣٨.

العتيبي، ناديه خالد. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الطائف.

عرفان، خالد محمود. (٢٠١١). الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية. *مجلة البحوث التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ٥٩- ١٥٠.

عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٦). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. ط٢، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عطية، رحاب طلعت. (٢٠١٦). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية لتنمية بعض مهارات التحدث والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ* ١٦ (٥)، ٦٠٧- ٧٠٦.

عطية، مختار عبد الخالق. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها. *جمعية الثقافة من أجل التنمية* (١٠٠)، ٧١- ١٤٢.

عفيفي، صبري عبد الغني. (٢٠٠٩). *تخطيط برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة وتأثيره على مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة.

عكاشة، محمود. (٢٠١٣). *النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ*. القاهرة، مكتبة الآداب.

علي، هدى مصطفى؛ أحمد، سناء محمد؛ علي، مها أو الحسن. (٢٠٢١). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التواصل اللغوي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *جمعية الثقافة من أجل التنمية* ٢١ (١٦٩)، ١٧١- ٢٣٦.

العليان، ليلى. (٢٠١٤). *مدى توافر مهارات الفهم الاستماعي في كتابي لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

عواد، عبد القادر. (٢٠١١). آليات التداولية في الخطاب، الخطاب الأدبي نموذجًا، *مجلة علامات*، ٧٤ (١٩)، ٤٣- ٦٥.

فتوح، هيام جابر. (٢٠٢٢). برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا* ٨٦ (٢)، ٧٣٥- ٧٩٩.

فضل، عاطف. (٢٠١٣). الخطاب وعلم اللغة التداولي. *مؤتمر الموسم الثقافي لمجمع اللغة العربية الأردني* (٣١)، ٢٠١- ٢٣٤.

القن، سليمان داوود. (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات فهم النص الأدبي والتفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر*. رسالة دكتوراة- كلية التربية جامعة الأزهر.

الكريم، عبد الله جاد. (٢٠١٤). *التداولية في الدراسات النحوية*. القاهرة: مكتبة الآداب.

لنده، قياس. (٢٠١٧). أهمية الدراسة التداولية وواقعها، *مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر* (٢٨)، ١٢٧- ١٣٩.

مجلس التعاون الثقافي. (٢٠٠٨). *الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات*. ترجمة: علا عادل وآخرون، القاهرة: دار إلياس العصرية.

محجوب، عوض؛ رسلان، مصطفى؛ عويس، محمد. (٢٠٢٢). أثر برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية- جامعة الفيوم* ١٠ (١٦)، ١٢٧٥- ١٣٢١.

محمد، هالة أنور. (٢٠٢١). استخدام النظرية اللغوية العربية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط. *مجلة كلية التربية جامعة بنها* ٣٢ (١٢٦)، ٣٩٧- ٤٣٠.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (٢٠١٠). *تدريس فنون اللغة العربية*. ط٣، الكويت: مكتبة الفلاح.

مدكور، علي أحمد؛ هريدي، إيمان أحمد. (٢٠٠٦). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المؤتمر الدولي الثالث بجامعة الملك سعود. (٢٠١٩). *اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية*. ٦- ٧ مارس معهد اللغويات العربية (التداولية وتعليم اللغة العربية).

المؤتمر الدولي الرابع بجامعة الوادي بالجزائر. (٢٠١٩). *التداولية وتعليمية اللغة العربية*. ١٥- ١٦ ديسمبر.

المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (٢٠٠٩) *الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها*. معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود- الرياض، ٢-٣ نوفمبر.

المؤتمر العلمي الدولي الثاني "*اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات*"(٢٠١٦)، بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، مصر.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "*المعايير والاستراتيجيات*". (٢٠١٧)، جامعة قناة السويس، مصر.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" *نظرة نحو المستقبل*"(٢٠١٧)، والمنعقد بكليات الإلهيات- بجامعة مرمرة- تركيا.

مؤتمر جامعة الشارقة الدولي الرابع. (٢٠٢٠). *تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: "المتطلبات، والأبعاد، والآفاق"*. قسم اللغة العربية- كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. يناير

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.

الناقة، محمود كامل؛ طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

نحلة، محمود أحمد. (٢٠١١). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

يونس، فتحي علي؛ الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٣). *المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق*. القاهرة: مكتبة وهبة.

يونس، محمد. (٢٠٠٤). *مدخل إلى اللسانيات التداولية*. بيروت: دار الكتاب الحديث.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Acheoah, J. E., & Olaleye, J. I. (2017). Reflections on Bach and Harnishi's Pragmatic Theory. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, *2*(2), 1-34.

Brown, S. (2006). *Teaching Listening, Cambridge*: Cambridge University Press.

Capps, J. (2017). A pragmatic argument for a pragmatic theory of truth. *contemporary pragmatism*, *14*(2), 135-156.

Coates, R. (2012). Eight issues in the pragmatic theory of properhood. *Acta Linguistica Lithuanica*, (66), 119-140.

De Brabanter, P. (2017). Why quotation is not a semantic phenomenon, and why it calls for a pragmatic theory. *Semantics and pragmatics: Drawing a line*, 227-254.

Febrina, M. (2022). The correlation between the frequency of watching bimodal subtitled videos and students' listening comprehension. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, *14*(1), 91-111.

Hess, L. (2021). Slurs: Semantic and pragmatic theories of meaning. *The Cambridge handbook of the philosophy of language*, 450-466.

Perkins, M. (2020). Notes on the Pragmatic Theory of Truth. In *William James Pragmatism in focus* (pp. 212-228). Routledge.

Sauerland, U., & Schumacher, P. B. (2016). Pragmatics: Theory and experiment growing together. *Linguistische Berichte*, *2016*(245), 3-24.

Soler, E. A., & Pitarch, J. G. (2010). The effect of instruction on learners' pragmatic awareness: A focus on refusals. *International Journal of English Studies, 10(1), 65-80.*

Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., & Witkowski, S. (2010). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. *Listening and human communication in the 21st century*, 266-286.

Van Langendonck, W. (2013). A Semantic–Pragmatic Theory of Proper Names. *Acta Linguistica Lithuanica*, (69), 99-129.

Verschueren, J. (1999). Understanding pragmatics. *Edward Arnold*. London ISO 690.