

مَهَارَةُ الْفَهْمِ السَّمَاعِيِّ وَعَلَاَقَتُهَا بِالْأَخْطَاءِ الدَّلَالِيَّةِ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيِّينَ

Listening Comprehension Skill and its Relationship to Semantic Errors among University Students.

طالب دكتوراه/ حسونة المأمون *

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة -الجزائر،

st.hassouna.elmamoun@ens-ouargla.dz

الدكتورة/ زينة بورويسة

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة -الجزائر،

bourouissa.zina@ens-ouargla.dz

مخبر الوسائط التعليمية

تاريخ الاستلام 2026/05/13 تاريخ القبول 2026/06/03

الملخص

تسعى هذه الدراسة النظرية إلى استجلاء طبيعة العلاقة الرابطة بين الفهم الاستماعي - بوصفه مهارة استيعابية للمدخلات اللغوية والأخطاء الدلالية لدى الطلبة الجامعيين تخصص لغة عربية؛ تنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن الفهم الاستماعي عملية ذهنية معقدة، وأن أي خلل في استيعاب المثيرات الصوتية يفضي بالضرورة إلى انزلاقات دلالية تشمل: المعنى العام، الترادف، التضاد، والمشارك اللفظي. وبعد استعراض الأدبيات المتعلقة بمستويات الاستماع وعوامل التأثير فيه، تخلص الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين قصور الفهم الاستماعي وهشاشة البناء المعجمي لدى الطالب. وتختتم الورقة بجملة من التوصيات التربوية الرامية إلى تحديث الاستراتيجيات التعليمية لتعزيز الكفاءة الدلالية في المرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: فهم استماعي؛ أخطاء دلالية؛ لغة عربية؛ معالجة دلالية؛ طلبة جامعيون.

Abstract:

This theoretical study seeks to elucidate the nature of the relationship between listening comprehension—as a receptive skill for linguistic inputs—and semantic errors among university students majoring in the Arabic language. The study is predicated on the hypothesis that listening comprehension is a highly complex cognitive process, and that any impairment in perceiving

auditory stimuli necessarily leads to semantic lapses. These lapses encompass: general meaning, synonymy, antonymy, and lexical ambiguity (homonymy). After reviewing the literature related to listening levels and the factors influencing them, the study concludes that there is a proportional relationship between deficient listening comprehension and the fragility of the student's lexical structure. The paper concludes with a set of pedagogical recommendations aimed at modernizing instructional strategies to enhance semantic competence at the university level.

Keywords: Listening Comprehension; Semantic Errors; Arabic Language; Semantic Processing; University Students.

* المؤلف المرسل

مقدمة:

إنَّ المهارة اللغوية التي يوظفها الطالب أكثر من غيرها داخل قاعة الدرس هي الاستماع، ومع ذلك فإن هذه المهارة هي الأقل حضوراً في المناهج الجامعية والأقل تناولاً في الدراسات اللغوية التطبيقية العربية، و هو تناقض يستحق أن نتأمل فيه ملياً، يرى محمود كامل الناقة أن الاستماع والفهم مهارتان متكاملتان ينبغي التدريب عليهما منذ بدء تعلم العربية لأهميتهما في السيطرة الوظيفية على اللغة¹، وهذا الربط بين الاستماع والكفاءة اللغوية الشاملة هو نقطة الانطلاق الحقيقية لهذا البحث.

والأخطر من إهمال الاستماع تعليمياً هو أن أثر هذا الإهمال لا يقف عند حدود المهارة ذاتها، بل يتسرب إلى بنية المعنى في ذهن المتعلم. "يقول المفكر العربي العظيم ابن خلدون: «إن السمع أبو الملكات اللسانية» فعليه يتوقف نمو الفنون اللغوية الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة. فالطفل الذي يولد أصماً لا يتكلم ولا يقرأ ولا يكتب²، فحين يُخفق الطالب في معالجة مدخل سمعي بدقة، لا يتوقف الدماغ عند تسجيل الإخفاق؛ بل يملأ الفراغ بأقرب بنية دلالية متاحة، وهذا بالضبط ما يُنتج الخطأ الدلالي. يؤكد مذكور أن ضعف الاستماع ينعكس مباشرة على قدرة الطالب في التمييز بين المعاني وتوظيف الدلالات توظيفاً سليماً، فأى قصور في التعامل مع "الرموز" (التي هي أوعية الدلالة) يؤدي إلى انحراف المعنى³، وهو ما تثبته الملاحظة الميدانية في كثير من أقسام اللغة العربية.

وقد ظلت الأخطاء الصوتية والنحوية تستأثر باهتمام الباحثين طويلاً، بينما بقيت الأخطاء الدلالية في هامش الدراسات اللغوية التطبيقية العربية رغم أنها أكثر الأخطاء تأثيراً في جوهر التواصل. فالخطأ النحوي يُشوّه الشكل، أما الخطأ الدلالي فيُشوّه المعنى ذاته. يرى عمر أن الطبيعة الحقيقية للغة لا تُفهم إلا من خلال فهم المعنى⁴، وهذا ما يجعل دراسة الأخطاء الدلالية ضرورة بحثية أكاديمية،

من جهة أخرى، تمثل الأخطاء الدلالية إحدى أبرز التحديات اللغوية التي تواجه الطلبة، حيث تؤثر على دقة الفهم والتعبير اللغوي⁵ و هي علامة على أن المتعلم يستكشف أنظمة اللغة الجديدة، وليست مجرد إصرار على عادات لغوية سابقة⁶، وعلى الرغم من أن الأخطاء الصوتية والنحوية قد حظيت باهتمام واسع في الدراسات اللغوية، إلا أن الأخطاء الدلالية لم تنل القدر الكافي من البحث والتحليل. وتتنوع الأخطاء الدلالية لتشمل أخطاء في فهم المعنى الأساسي، والترادف والتضاد، والمشارك اللفظي، والحقول الدلالية، والتعدد الدلالي، مما يستدعي دراسة معمقة لفهم طبيعتها وأسبابها⁷. إن العلاقة بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية تمثل موضوعاً بحثياً حيوياً، إذ يفترض أن ضعف الفهم الاستماعي يؤدي إلى قصور في المعالجة الدلالية للمدخلات اللغوية، مما يزيد من احتمالية وقوع الأخطاء الدلالية. فالاستماع ليس مجرد عملية استقبال سمعية، بل هو عملية معرفية معقدة تتضمن التحليل والإدراك والفهم وأي خلل في هذه العملية قد يؤثر على بناء المعجم الدلالي لدى المتعلم وقدرته على التمييز بين المعاني المختلفة⁸.

مشكلة البحث:

أظهرت إحدى الدراسات أن الطلبة الجامعيين في المرحلة الرابعة من قسم اللغة العربية يعانون من ضعف في امتلاك معظم مهارات الاستماع (هراط و فرج، 2017)، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات سابقة أشارت إلى استمرارية هذه المشكلة عبر السنوات. وفي الوقت نفسه، تُظهر الأبحاث أن الطلبة الجامعيين يرتكبون أخطاء دلالية متنوعة في استخدامهم للغة، سواء في الكتابة أو التحدث أو الفهم (Al-Shormani and Al-Sohbani 2012).

على الرغم من وجود دراسات تناولت الفهم الاستماعي بشكل منفصل، ودراسات أخرى تناولت الأخطاء الدلالية بشكل مستقل، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات النظرية التي تربط بين هذين المتغيرين بشكل مباشر، وخاصة في السياق العربي. فالعلاقة بين ضعف الفهم الاستماعي وزيادة الأخطاء الدلالية لم تُدرس بشكل كافٍ، مما يحد من فهمنا لطبيعة هذه العلاقة وآلياتها المعرفية.

تتمثل مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى إطار نظري شامل يوضح العلاقة بين مهارة الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية لدى الطلبة الجامعيين الناطقين بالعربية، مع تحديد العوامل التي تؤثر في هذه العلاقة والآليات المعرفية التي تربط بينهما. كما تتطلب المشكلة إعطاء تصنيف شامل للأخطاء الدلالية وربطها بمستويات الفهم الاستماعي المختلفة، بما يساهم في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لمعالجة هذه التحديات.

أهداف الدراسة:

يسعى هذا المقال النظري إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تكوين إطار نظري شامل لمهارة الفهم الاستماعي، يتضمن تعريفها ومستوياتها والعوامل المؤثرة فيها والعمليات المعرفية المرتبطة بها.
- تقديم تصنيف شامل للأخطاء الدلالية التي يرتكبها الطلبة الجامعيون، مع توضيح أنواعها وأسبابها ومصادرها.
- استكشاف العلاقة النظرية بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية، وتوضيح كيف يؤثر ضعف الفهم الاستماعي على زيادة الأخطاء الدلالية.
- تحليل التحديات اللغوية التي تواجه الطلبة الجامعيين، وخاصة طلبة اللغة العربية، في مجال الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية.
- إسداء توصيات تربوية وتطبيقية لتحسين مهارة الفهم الاستماعي ومعالجة الأخطاء الدلالية في السياق الجامعي.
- الإسهام في سد الفجوة البحثية في الأدبيات العربية المتعلقة بالعلاقة بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب:

الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات النظرية العربية المتعلقة بمهارة الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية.
- توفر إطاراً نظرياً متكاملأ يربط بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث في هذا المجال.
- فهم الآليات المعرفية التي تربط بين الإدراك السمعي والمعالجة الدلالية.

الأهمية التطبيقية:

- توفر أساساً نظرياً لتطوير برامج تعليمية وتدريبية لتحسين مهارة الفهم الاستماعي لدى الطلبة الجامعيين.

مَهَارَةُ الْفَهْمِ السَّمَاعِيِّ وَعَلَاقَتُهَا بِالْأَخْطَاءِ الدَّلَالِيَّةِ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيِّينَ ————— ط.د. المأمون/د. بورويسة

○ فهم طبيعة الأخطاء الدلالية التي يرتكبها الطلبة وأسبابها، مما يمكنهم من تصميم استراتيجيات علاجية فعالة.

○ تحسين جودة التعليم الجامعي من خلال التركيز على تطوير المهارات اللغوية الأساسية.

الأهمية للطلبة الجامعيين:

○ تساعد الطلبة على فهم التحديات التي يواجهونها في مجال الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية.

○ توفر لهم استراتيجيات تعلم فعالة لتحسين مهاراتهم اللغوية.

○ تعزز وعيهم بأهمية مهارة الاستماع في التحصيل الأكاديمي والتواصل الفعال.

الفهم الاستماعي:

أ/ تعريف الفهم

لغة:

"الفهم ، معرفتك الشّيء، و فهمت الشّيء عقلته و عرفته"⁹ ، "و الفاء والهاء و الميم علم الشّيء"¹⁰

اصطلاحا:

عملية معقدة تتضمن فك الترميز اللغوي ، ومعالجة المعنى و الاستدلال ، و التكامل مع المعرفة السابقة للمتلقي¹¹ ، و يرى روست بأنّ الفهم اللغويّ هو ربط للغة بمفاهيم موجودة في ذاكرة الفرد و بالمراجع الموجودة في البيئة المحيطة بهدف الوصول إلى التماسك و الصلة بينهما¹² (Rost53.54,2011).

تعريف الاستماع:

لغة:

"السين و الميم و العين أصل واحد، و هو إيناس الشّيء بالأذن من الناس و كل ذي أذن"¹³ ، و"سمع: السمع ، حسّ الأذن ، و قد سمعه سَمْعًا و سَمِعًا و سَمَاعًا و سَمَاعَةً و سَمَاعِيَّةً ، و سَمِعَهُ الصوت أسمعهُ ، استمع إليه"¹⁴

اصطلاحا:

الاستماع هو مهارة عملية مقصودة بوعي "فهو: تلقي الأصوات بقصد، و إرادة فهم و تحليل"¹⁵ ، و

الفهم هو غاية الاستماع القصوى حيث "يعتبر الاستماع و الفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللغة التي ينبغي أن يتدرب المتعلمون عليها منذ بدء تعلمهم اللغة العربية لأهميتها في السيطرة على اللغة سيطرة وظيفية"¹⁶.

أهمية الاستماع في تعلم اللغة:

تعدّ مهارة الاستماع هي بوابة اكتساب اللغة و تعلمها، و جسرا للعبور نحو إتقان المهارات اللغوية الأخرى و يمكن حصر هذه الأهمية في خمسة عناصر :

الاستماع قاعدة لبناء المهارات اللغوية :

الاستماع هو الخادم لكل مهارات اللغة الأخرى ، و هو وسيلة الإفهام في عملية الاتصال اللغوي ، و يأخذ النصيب الأكبر من وقتنا¹⁷ ، فالتطور اللغوي ينطلق من هذه النقطة ، و هو شرط في عملية النمو اللغوي لدى الإنسان عامة ، و لدى الأطفال خاصة لأنها مثل مرحلة البناء و التخزين اللغوي¹⁸ .

الاستماع أداة رئيسة للتعلم و الاتصال :

تتجاوز أهمية الاستماع باعتباره مهارة لغوية إلى كونه أصبح أداة معرفية شاملة ، فهو وسيلة اتصال و وسيلة اكتساب مهارات اللغة الأخرى ، و وسيلة للتعلم و التعليم¹⁹.

أسبقية الاستماع على الكلام :

أشارت البحوث الحديثة إلى أن القدرة على الاستيعاب السمعي ، يجب أن تسبق القدرة الإنتاج الشفهي فالمرء يحتاج إلى أن يكون قادرا على سماع الأصوات قبل أن يصدرها ، و أنه لكي يتكلم المرء لغة ما يجب أن يكون لديه إحساس بالأصوات ، و أن يكون قادرا على فهم الرسالة²⁰ .

الاستماع وسيلة لإثراء الكفاءة التواصلية :

لا يقتصر دور الاستماع على فهم المعنى السطحي ، بل يمتد لإثراء البنية التحتية للغة لدى المتعلم ، يرى جون فيلد أن "الاستماع هو الأهم بلا شك ، لأنه يثري الكفاءة الكلامية للمتعلم بمعلومات تركيبية ومعجمية و صوتية و تداولية" و يضيف بأن المتحدث ما لم تكن لديه كفاءة استماع تضاهي تمكنه من الكلام ، فلن يكون قادرا على الاستمرار في المحادثة²¹.

الاستماع كوسيلة للتفاعل و النقد العلمي :

في البيئة الجامعية ، تزداد أهمية الاستماع كونه وسيلة للتفاعل الفكري، حيث يرى روست أن استخدام المهام التواصلية المنظمة التي تتضمن اتصالاً ثنائياً الاتجاه يعزز تحكم المستمع في المحادثات، بما في ذلك تنظيم تبادل الأدوار ، و السعي إلى الحصول على التغذية الراجعة من خلال طلب التوضيح للتحقق و التأكد²².

مكونات الاستماع:

إنّ عملية الاستماع تمثل نشاطاً عقلياً معقداً تتداخل فيه عمليات عصبية و لغوية لإنتاج المعنى تمر عبر مراحل نستعرضها كالآتي :

الاستقبال و التمييز الصوتي perception/sensing :

هي عملية بيولوجية فيزيائية يتم فيها تحويل الموجات الصوتية إلى نبضات كهربائية تصل القشرة السمعية في الدماغ²³.

الانتباه و التركيز :

يمثل الانتباه الجانب القصدي الذي يميز الاستماع ، يوضح روست أن الانتباه عملية محددة زمنياً ، تتطلب ثلاثة عناصر عصبية و هي : الاستثارة (arousal)، و التوجه (orientation)، و التركيز (focus)²⁴، فهو عملية "يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً ، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من الأصوات"²⁵.

فك الرموز و التفسير :

في هذه المرحلة يصل المستمع إلى ربط الأصوات المدركة بمدلولها المعجمي و النحوي لتشكيل معنى مفهوم ، يسمى روست هذه المرحلة "التفسير" interpreting²⁶ (Rost 96,2011)، ويذكر مذكور أنها تشمل "فهم مدلول هذه الرموز" و إدراك الوظيفة الاتصالية ، أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق²⁷.

التقييم :

تتضمن هذه المرحلة إخضاع المادة المسموعة للتحكيم العقلي بناءً على خبرات المستمع و قيمه ، فهي "الحكم ، و وزن الأدلة ، و اتخاذ القرار بشأن درجة الموافقة مع المتحدث"²⁸ ، و هي أيضاً تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع و قيمه و معاييرها²⁹.

الاستجابة و التفاعل :

و هي المرحلة النهائية التي تُظهر أثر العملية الاستماعية، و تؤكد حدوث التواصل الفعال، يصفها روست بأنها تشمل " التغذية الراجعة غير اللفظية لإظهار الفهم، والمساهمات اللفظية مثل طرح الأسئلة أو إعادة الصياغة"³⁰ كهزّ الرأس أو إظهار الانفعالات الشائعة التي تبين الرضى أو الامتعاض أو الدهشة و غيرها.

مستويات الفهم الاستماعي:

مستويات الفهم الاستماعي يقصد بها التصنيفات التي تبنى حسب القدرات الفردية للمتعلم في معالجة النصوص المسموعة ، حيث تتدرج من الإدراك السطحي إلى التحليل العميق و النقدي ، يتطلب كل مستوى درجات من الانتباه و التركيز قصد الفهم و يمكن تلخيصها في أربعة مستويات :

الفهم الحرفي (literal comprehension):

يمثل هذا المستوى القاعدة الأساسية لعملية الاستماع، حيث يركز المستمع على استرجاع المعلومات الصريحة كما وردت في النص. ويصف علي أحمد مذكور وعبد الله المانعي بدايات هذا المستوى بمرحلة "التمييز السمعي" التي يتم فيها "إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي"³¹ ، وفي هذا السياق، يشير مايكل روست إلى "التوجه الاستقبالي" (Receptive orientation) للفهم، حيث يُعرّف الاستماع هنا بأنه "تلقّ لما يقوله المتحدث بالفعل"، و"فك تشفير رسالة المتحدث"³². ويتضمن هذا المستوى مهارات محددة مثل "التعرف على الأصوات العربية وتمييز ما بينها" و"التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة"³³.

الفهم الاستنتاجي (Inferential Comprehension):

ينتقل المستمع في هذا المستوى من فهم المنطوق الصريح إلى استشفاف ما وراء الكلمات. ويؤكد الدكتور علي أحمد مذكور أن من سمات المستمع الجيد القدرة على التفكير الاستنتاجي، وهو "القدرة على التنبؤ وحسن التوقع، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات هامة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام"³⁴. ومن جانبه، يوضح مايكل روست أن المستمع يعتمد في هذا المستوى على "الاستدلال" (Inference)، حيث "يضطر المستمع للاعتماد بشكل متكرر على عملية الاستدلال للوصول إلى تفسير مقبول لكل عبارة والربط بين سلسلة من العبارات"³⁵.

الفهم النقدي (Critical Comprehension):

في هذا المستوى، يتجاوز المستمع دور المتلقي السلبي ليصبح مقوِّماً للنص. ويصفه عبد الله المانعي بأنه مستوى "الاستماع اليقظ، أو المركز، أو النقدي، أو التحليلي" ³⁶. وتحدد المصادر مهارات هذا المستوى في "الحكم على صدق المحتوى" من خلال "إبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية" ³⁷. كما يضيف مايكل روست أن الاستماع النقدي يتطلب من المستمع "تقييم الادعاءات التي يقدمها المتحدث - سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة" و"قبولها أو رفضها أو قبولها جزئياً" ³⁸.

الفهم الإبداعي التحويلي (Creative/Transformative Comprehension):

يعد هذا المستوى الأسمى، حيث يتميز بالتفاعل الذاتي والوجداني الذي يؤدي إلى بناء معنى جديد أو تغيير في المفاهيم. ويصف مايكل روست هذا المستوى بـ "التوجه التحويلي" (Transformative orientation)، حيث يُعرّف الاستماع بأنه "عملية خلق المعنى في المتحدث" و"عملية تغيير البيئة المعرفية لكل من المتحدث والمستمع" ³⁹. ومن الناحية التربوية، تشير الدكتورة ابتسام محفوظ إلى هذا الجانب عند حديثها عن مهارة "التذوق والابتكار فيما يستخلص من مادة الاستماع" ⁴⁰. ويرتبط هذا المستوى بمرحلة "التفاعل الذهني" التي وصفها الدكتور المانعي بأنها المرحلة التي يتم فيها "تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايير" ⁴¹.

الأخطاء الدلالية:

تعريفها:

يُعرّف كارل جيمس الخطأ اللغوي بشكل عام بأنه "قطعة لسانية غير ناجحة (unsuccessful bit of language)، ويعرّف "تحليل الأخطاء" بأنها "عملية تحديد وقوع وطبيعة وأسباب وعواقب اللغة غير الناجحة" ⁴² (James, 1998, p. 1).

أما على المستوى الدلالي تحديداً، فيشير "كارل جيمس" إلى أن الأخطاء الدلالية تقع عندما "يستخدم المتعلمون أشكالاً موجودة في اللغة الهدف، ولكن هذه الأشكال لا تمثل المعاني التي يرغبون في التعبير عنها" ⁴³. ويقتبس جيمس في هذا السياق تصنيف "ليتش (Leech 1981)" الذي يرى أن المعجم يتعلق بـ "كل الحقائق الجزئية حول اللغة... تلك التي لا يمكن تعميمها في قواعد" حيث أن هناك معان يعجز المعجم اللفظي عن التعبير عنها أحياناً.

يُعرَّف الخطأ الدلالي (Semantic Error) بأنه الانزياح الذي يطرأ على مستوى المعنى - المعجمي أو السياقي أو الخطابي - فيفضي إلى فجوة بين المقصود في الملفوظ الأصلي وما استوعبه المستمع أو أنتجه المتعلم. ويتميز الخطأ الدلالي عن غيره من الأخطاء بكونه يُصيب جوهر التواصل المعنوي لا شكله الصرفي أو تركيبه النحوي⁴⁴.

من جهة أخرى، يربط الدكتور "أحمد مختار عمر" بين طبيعة اللغة وفهم المعنى، حيث يذكر في مقدمة كتابه: "إن الطبيعة الحقيقية للغة يمكن فقط فهمها من خلال فهم المعنى. ويلعب المعنى دوراً كبيراً في كل مستويات التحليل اللغوي بدءاً من التحليل الفونيمي، بل يلعب دوراً كبيراً في تطبيقات كثيرة لتعلم اللغة مثل طرق الاتصال، وتعليم اللغة، والترجمة، ودراسة اكتساب اللغة⁴⁵".

تصنيف الأخطاء الدلالية:

وفقاً لما أورده جيمس في دراسته التحليلية لأخطاء اللغة، يقع تصنيف الأخطاء الدلالية (Semantic Errors) ضمن مستوى الأخطاء المعجمية، حيث يميز بين الأخطاء الشكلية والأخطاء الدلالية أو المفاهيمية. وتنقسم الأخطاء الدلالية بشكل أساسي إلى نوعين رئيسيين كما ورد في الفصل الخامس من الكتاب:

خلط علاقات المعنى (Confusion of sense relations)

يشير جيمس إلى أن هذا النوع من الأخطاء ينبع من الطريقة التي يخزن بها البشر الكلمات في "المعجم الذهني" بناءً على علاقات المعنى. ويورد التصنيفات الفرعية التالية لهذا النوع: استخدام مصطلح عام بدلاً من خاص (Superonym for hyponym). ويؤدي ذلك إلى قصور في تحديد المعنى المقصود، مثل: استخدام رائحة الأزهار بدل استخدام أريج أو عطر الأزهار.

استخدام مصطلح خاص بدلاً من عام: (Hyponym for superonym)

مثال: في الجوائر يتم استخدام عبارة (ماء سعيذة) بدل استخدام ماء معدني.

الاختيار الخاطئ بين المصطلحات المشتركة في الأصل: (Misselection of co-hyponyms)

مثال: الثعبان يمشي بسرعة بدل يزحف بسرعة.

استخدام كلمة خاطئة من مجموعة المترادفات القريبة (-) Using the wrong one from a set of near-synonyms):

مثال: دمر السيل المحاصيل نتيجة وابل من الغيث بدل استخدام الأمطار ، فكلمة الغيث تستخدم للمطر النافع الذي يغاث به الناس بعد جذب و جفاف (James, 1998, p. 151) ⁴⁶.

أخطاء المتلازمات اللفظية (Collocational errors)

وهي نوع من الأخطاء الدلالية ضمن تصنيف الأخطاء المعجمية، حيث يوضح جيمس أن المتلازمات اللفظية تمثل الكلمات التي تصاحب عادةً كلمة معينة ⁴⁷. ويعرفها حسن غزالة: "المتلازمة اللفظية مفرداتها متلازمٌ متلازمةٌ عباراتٍ بلاغية متواردة مؤلفة عادة من كلمتين وأحياناً من ثلاث كلمات أو أكثر تتوارد مع بعضها عادة وتتلازم في اللغة. فهي متلازمات لأنها تلازم بعضها بعضاً من حيث ورودها في اللغة. فالتلازم هنا إذا من التوارد والتوافق المتكررين للكلمات مع بعضها، ولا علاقة له بمعنى الإلزام لا من قريب ولا من بعيد ولو كان لنا من خيار بديل لمصطلح المتلازمات اللفظية لاخترنا مصطلح المتواردات الذي كان للعلامة الشيخ البشير الإبراهيمي اليازجي اللبناني قصب السبق في استخدامه في عنوان كتابه النفيس (نجمة الرائد و شرعه الوارد في المترادف والمتوارد) ⁴⁸

فعبرة "اللغة الأم" هي متلازمة لفظية، أو قولنا "رأس الحكمة مخافة الله" متلازمة لفظية كذلك ، تظهر هذه الأخطاء عندما ينتهك المتعلم قيود المصاحبة اللفظية المتعارف عليها. مثال : "عدو لدود" هو العدو الذي يضمر عداوة شديدة، ولا يتوانى عن إلحاق الأذى، ولا يقبل الصلح بسهولة. فهي لا تعني مجرد "عدو"، بل عدو شديد الخصومة ، فإذا قيل عدو كبير اختلّ المعنى هل هو كبير في السن أم الحجم أم المقام.

العوامل المؤثرة في العلاقة بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية السياقية لدى طلاب الجامعة

الكفاءة المعجمية:

وثّقت الدراسات المعاصرة في اللسانيات التطبيقية أن حجم المعجم الذهني (*Mental Lexicon*) يرتبط ارتباطاً طردياً مباشراً بجودة الفهم الاستماعي. فكلما اتسع المعجم الذهني للطالب، قلّت الجهود التي يبذلها في تعرّف الوحدات المعجمية، وانصرف جهده المعرفي إلى التأويل السياقي. وقد أكدّ Nation أن فهم النصوص الأكاديمية يستلزم إحاطةً معجميةً تشمل ما بين 8000 و10000 عائلة

كلمة. ⁴⁹

المعرفة الخلفية بالموضوع:

أثبتت دراسات متعددة أن المعرفة الخلفية (*Background Knowledge*) بموضوع الخطاب المسموع تُقلِّص الأخطاء الدلالية السياقية تقليصاً ملحوظاً، إذ تُوفّر للمستمع إطاراً تأويلياً يستوعب الوحدات الدلالية ويضعها في سياقها الصحيح. وهذا ما أكّده كارال في دراسته عن أثر البنية المعرفية على الفهم القرائي، وهو أثر مواز في الفهم الاستماعي⁵⁰.

الوعي ما وراء المعرفي:

تشير أبحاث (Flavell 1979) إلى أن الوعي ما وراء المعرفي (*Metacognitive Awareness*) يُمكن المتعلم من مراقبة فهمه وتصحيح أخطائه التأويلية آنياً. وضعف هذا الوعي لدى طالب الجامعة يجعله غير مُدرك لأخطائه الدلالية السياقية، ومن ثمّ عاجزاً عن تصحيحها⁵¹.

أنماط الأخطاء الدلالية في اللغة:

النمط الأول: الخطأ الصوتي-الدلالي (Mishearing) :

هذا النمط يقع ضمن ما يصنّفه جيمس تحت "أخطاء الجوهر (Substance errors) وتحديداً في جانب الاستقبال (Decoding) الذي يُسمى "سوء السماع (Mishearing) " يشرح جيمس (James) هذا النوع من الأخطاء بقوله:

" ينشأ سوء الفهم بشكل أساسي عند حدوث سوء سماع، أي عندما لا تُسمع الوحدة المعجمية كما هو مقصود بها.⁵²

يرى جيمس أن هذا الخلل في "فك التشفير الصوتي" يؤدي بالضرورة إلى خطأ دلالي، حيث يفشل المستمع في معالجة السمة اللسانية (Linguistic feature) ويقوم "بتحريف المعلومات الواردة في النص لتلائم بناءً خاطئاً لدى المتعلم⁵³.

النمط الثاني: الخطأ المعجمي بالاشتراك الدلالي (Lexical Misselection) :

يرتبط هذا النمط بما يسميه جيمس "أخطاء الدلالة المعجمية (Semantic errors in lexis) "، وتحديداً "الخلط في علاقات المعنى (Confusion of sense relations) "

عندما يختار الطالب معنى غير ملائم لكلمة مثل "الحال"، فإنه يقع في ما وصفه جيمس نقلاً عن أولسون (Olsson) الأخطاء الدلالية هي تلفظات غير صحيحة سياقياً⁵⁴.

مَهَارَةُ الفَهْمِ السِّمَاعِيِّ وَعَلَاقَتُهَا بِالْأَخْطَاءِ الدَّلَالِيَّةِ لَدَى الطَّلَبَةِ الْجَامِعِيَّةِ ————— ط.د. المأمون/د. بورويسة
ويضيف جيمس أن هذا النوع يتضمن استخدام مصطلح عام بدلاً من خاص (Superonym for hyponym) أو العكس، مما يؤدي إلى عدم دقة في تحديد الدلالة المقصودة داخل "الحقل المعجمي" (Lexical field).⁵⁵

النمط الثالث: الخطأ التداولي في الاستلزام (Pragmatic Failure)

هذا النمط يقع في مرتبة أعلى من النص، وهي مرتبة "أخطاء الخطاب (Discourse errors)" و"الأخطاء التداولية (Pragmatic errors)".

يُعرف جيمس هذه الانحرافات التداولية (Pragmatic deviations) بأنها تنشأ عندما:

يُسيء (المستمعون) فك تشفير الرسالة، ليس بما يضر معناها الحرفي، بل بما يضر قوتها التداولية، أي: ما هو الفعل الكلامي المقصود أدائه أو ما هي القوة البلاغية التي يجب أن تحملها؛ لذا فإن فهم لاستفهام الإنكاري كتساؤل حقيقي هو "سوء تفسير (Misinterpretation)" لقوة الخطاب، وهو ما يسميه جيمس "فشل تداولي لغوي ص (Pragmalinguistic failure)"⁵⁶

النمط الرابع: الخطأ في التماسك الخطابى الدلالي (Discourse Coherence)

يميز جيمس (James, 1998) بوضوح بين "التماسك النصي (Cohesion)" و"الانسجام الخطابى (Coherence)".
الخطأ في فهم مرجع الضمير أو العلاقات المنطقية يندرج تحت "أخطاء ما بين الجمل" (Intersentence errors). يقتبس جيمس تعريف بوغراندي ودريسلر (Beaugrande and Dressler) للانسجام في:

الانسجام يرتبط أساساً بالمحتوى، وبالترابط المفاهيمي للقضايا.⁵⁷

ويشير جيمس إلى أن عجز المستمع عن الربط بين أجزاء الخطاب هو فشل في إدراك "بناء المعلومات" (Information structure) أو "البناء البلاغى (Rhetorical structure)"، وهو ما يجعل النص في نظر المستمع فاقداً لخاصية "النسيج (Texture)" التي تجعل منه وحدة موحدة.⁵⁸

إن هذه الأنماط تعكس مستويات الخطأ اللساني (المادة، النص، الخطاب) التي فصلها جيمس، فيتضح أن معالجة هذه الأخطاء تتطلب ليس فقط تدريبات معجمية، بل رفعاً لـ "الوعي اللغوي (Language Awareness)" لدى الطالب لتمكينه من "المقارنة المعرفية (Cognitive comparison)" بين فهمه الحالي والمعنى المستهدف في اللغة العربية العالية⁵⁹.

الاستنتاجات التحليلية :

يفضى التحليل النظري المبني على ما سبق إلى النقاط التالية:

1. الفهم الاستماعي في العربية عملية معرفية متعددة الأبعاد تتشابه فيها مستويات المعالجة الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية والخطابية في آن واحد، وأي قصور في مستوى منها يُنعكس حتمًا على مستوى الفهم الدلالي النهائي.
2. العلاقة بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية علاقة تبادلية دائرية لا علاقة أحادية الاتجاه؛ فالإخفاق الاستماعي يُولد الأخطاء الدلالية، والأخطاء الدلالية تُشخص الإخفاق الاستماعي وتحدد مستواه.
3. تتوزع الأخطاء الدلالية الاستماعية على ثلاثة مستويات بنيوية مترتبة: المعجمي والسياقي التداولي والخطابي، وكل مستوى يستدعي تدخلًا بيداغوجيًا مُميّزًا.
4. تُشكّل الثروة المعجمية السمعية والكفاءة الفونولوجية وسعة الذاكرة العاملة والتنشيط السكيمائي متغيرات وسيطة تُحدد قوة العلاقة بين الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية، مما يجعل التدخل التعليمي في هذه المتغيرات وسيلةً فعّالة للحدّ من الأخطاء الدلالية الاستماعية.
5. تعاني مناهج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي من قصور في تناول مهارة الاستماع، إذ تقتصر في الغالب على تقييم الفهم الحرفي ولا تستثمر الأخطاء الدلالية أداةً تشخيصية لرصد مستوى الفهم الدلالي لدى الطلاب.

التطبيقات التربوية والتوصيات

استراتيجيات تحسين الفهم الاستماعي

بناءً على الإطار النظري المقدم والدراسات المستعرضة، يمكن تقديم عدة استراتيجيات لتحسين مهارة الفهم الاستماعي لدى الطلبة الجامعيين:

استراتيجيات ما قبل الاستماع: (Pre-listening)

تحديد الأهداف: توضيح ما يُتوقع من المتعلم أن يفهمه من النص (الفكرة العامة، التفاصيل، الغرض من الكلام).

تنشيط المعرفة السابقة: مناقشة الكلمات والمفاهيم المرتبطة بموضوع النص، وربطها بتجارب الطالب.

التنبؤ بالنص: التخمين عن محتوى النص من عنوانه أو صورته أو بعض الكلمات المفتاحية؛ هذه الاستراتيجيات تُهيئ الذهن لاستقبال النص، وتُسهِّل عملية تنشيط الشبكات الدلالية أثناء الاستماع⁶⁰. (عبدالله 2021)

ب. استراتيجيات أثناء الاستماع (While listening)

الاستماع للإدراك العام: التركيز أولاً على فهم الفكرة الرئيسية أو الغرض من النص، لا على كل كلمة. الاستماع للتفاصيل: إعادة الاستماع مع تركيز على أسماء، تواريخ، أحداث، أو علاقات بين الأفكار. أخذ الملاحظات: تدوين الكلمات المفتاحية، أو الرسوم البيانية البسيطة، أو العناوين الفرعية أثناء الاستماع.

التوقف والتفكير: إيقاف التسجيل بين الحين والآخر لطرح أسئلة أو تلخيص ما فهم.

هذه الاستراتيجيات تُعزِّز التفاعل بين الفهم الاستماعي والمعالجة الدلالية، وتقلل من احتمال وقوع أخطاء دلالية.

استراتيجيات بعد الاستماع (Post listening)

- «التلخيص»: تلخيص المحتوى المسموع بكلمات خاصة.
- «التقييم الذاتي»: تقييم مستوى الفهم وتحديد نقاط القوة والضعف.
- «المراجعة»: مراجعة الملاحظات والنقاط الرئيسية.
- «الربط بالمعرفة السابقة»: ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة.

الخاتمة:

تناول هذا المقال النظري العلاقة بين مهارة الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية لدى الطلبة الجامعيين الناطقين بالعربية كلغة أم، مع التركيز على طلبة اللغة العربية. وقد خلص المقال إلى عدة نقاط رئيسية:

أولاً: يُعد الفهم الاستماعي عملية معرفية معقدة تتضمن الإدراك السمعي، والتحليل اللغوي، والمعالجة الدلالية، والتخزين في الذاكرة، والربط بالمعرفة السابقة. وهو يتأثر بعوامل لغوية ومعرفية ونفسية وبيئية متعددة، مما يجعله من أصعب المهارات اللغوية التي يواجه المتعلمون تحديات في إتقانها.

ثانياً: تتنوع الأخطاء الدلالية لتشمل أخطاء في فهم المعنى الأساسي، والترادف والتضاد، والمشارك اللفظي، والحقول الدلالية، والتعدد الدلالي، والعلاقات الدلالية المختلفة. وتنتج هذه الأخطاء عن أسباب لغوية و أخرى معرفية وتعليمية متعددة.

ثالثاً: توجد علاقة وثيقة بين ضعف الفهم الاستماعي وزيادة الأخطاء الدلالية، حيث يؤثر ضعف الفهم الاستماعي على بناء المعجم الدلالي، وإدراك العلاقات الدلالية، وفهم المعاني السياقية، والمعالجة الدلالية بشكل عام. فالاستماع هو المصدر الأساسي لاكتساب المفردات وفهم معانيها واستخداماتها المختلفة.

رابعاً: يواجه الطلبة الجامعيون، تحديات كبيرة في مجال الفهم الاستماعي والأخطاء الدلالية. فقد أظهرت الدراسات تدنياً في مستوى مهارة الفهم الاستماعي لدى هؤلاء الطلبة، وارتكابهم لأخطاء دلالية متكررة، خاصة في استخدام المرادفات والمتضادات والمشارك اللفظي.

خامساً: يمكن تحسين مهارة الفهم الاستماعي وتقليل الأخطاء الدلالية من خلال استراتيجيات تعليمية فعالة تشمل استراتيجيات ما قبل وأثناء وما بعد الاستماع، واستخدام الطريقة المباشرة، والتعليم القائم على ما وراء المعرفة، واستخدام التقنيات الحديثة، والتعليم الصريح للعلاقات الدلالية، والتدريب على فهم المعاني السياقية.

سادساً: تتطلب معالجة هذه التحديات جهوداً متكاملة من المعلمين والباحثين والمؤسسات التعليمية، مع التركيز على تطوير المناهج والبرامج التعليمية، وإجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للطلبة.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. ابن فارس ، أحمد بن فارس بن زكريا، (2001)، معجم مقاييس اللغة ، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
2. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين، (1993)، لسان العرب ، ط3، دار صادر، بيروت .
3. عمر، أحمد مختار، (1988)، علم الدلالة ، ط2، عالم الكتب، القاهرة .
4. محفوظ، ابتسام، (2017)، المهارات اللغوية، ط1، دار التدمرية.
5. مذكور، علي أحمد، (1991)، تدريس فنون اللغة العربية. ط1. دار الشواف، القاهرة .
6. الناقة، محمود كامل(1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى اسسه-مداخله-طرق تدريسه. جامعة أم القرى.

المجلات:

1. المانعي ع. ا. ب. خ. ب. ع. ا. (2022). تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي. *مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية*. 3(2), 177-201. <https://doi.org/10.71311/v3i2.8>

المراجع باللغة الأجنبية

1. Carrell, P. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92. <https://doi.org/10.64152/10125/66968>
2. Corder, S.P. (1967) The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
3. Abdullah, Mohammad Roshimi, AbdulRasheed Olatunji Abdussalam, and Daud Abdul Quadir Eleg. 2023. "مهارات الاستماع لدى الطلبة في جامعة برليس الإسلامية حسب معايير الإطار المرجعي: 2023. LISTENING SKILLS AMONG KUIPs STUDENTS BASED ON THE STANDARDS OF THE REFERENCE FRAMEWORK." *Jamalullail Journal* 2 (2): 363-72
4. Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
5. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
6. James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.
7. Grabe W. (2008). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press .
8. Nation ISP. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
9. Gilman, R.A. and Moody, R.L.M. (1984), What Practitioners Say About Listening: Research Implications for the Classroom. *Foreign Language Annals*, 17: 331-334. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb03236.x>
10. Ghazala, H. (2007). *Dar El-ilm's Dictionary of Collocations (English-Arabic)*. Beirut: Dar El-ilm
11. James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>

12. Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. ed). Pearson Longman.
13. Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
14. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

الهوامش:

- ¹ . محمود كامل الناقبة، (1985م)، *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*: أسسه- مداخله- طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها (9)، جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، ص 122.
- ² . علي أحمد مدكور، (1991)، *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة: دار الشواف، ص10.
- ³ المرجع نفسه، ص 41.
- ⁴ أحمد مختار عمر، *علم الدلالة*، ط2، القاهرة: عالم الكتب، 1988، ص5.
- ⁵ . See Carl James, (1998), *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, (London and New York: Routledge, p214
- ⁶ . S. P. Corder, (1967), "The Significance of Learners' Errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, p. 168.
- ⁷ ينظر أحمد مختار عمر، *علم الدلالة* ذ، ص13.
- ⁸ ينظر محمد رشيمي عبد الله وآخرون، (2023)، "مهارات الاستماع لدى الطلبة في جامعة برليس الإسلامية حسب معايير الإطار المرجعي"، *Jamalullail Journal*، مج 2، ع 2، ص 364-370.
- ⁹ . محمد بن مكرم بن علي جمال الدين ابن منظور، (1993) *لسان العرب*، الطبعة الثالثة، دار صادر، بيروت، ص459.
- ¹⁰ . أحمد بن فارس بن زكريا ابن فارس، *معجم مقاييس اللغة*، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1422هـ- 2001م، ص800.
- ¹¹ .Grabe W, (2008), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- ¹² . Rost, M. (2011), *Teaching and researching listening* (2. ed). Pearson Longman.pp35-54
- ¹³ . ابن فارس، *معجم مقاييس اللغة*، ص 470.
- ¹⁴ . ابن منظور، *لسان العرب*، ص162.
- ¹⁵ . ابتسام محفوظ، (2017)، *المهارات اللغوية*، الطبعة الأولى، دار التدمرية، الرياض، ص16.
- ¹⁶ . محمود كامل الناقبة، *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ص122.
- ¹⁷ . عبد الله بن خميس، (2022)، *تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي*، مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية، م 3، عدد 2، ص178.
- ¹⁸ . المرجع نفسه، ص186.
- ¹⁹ . ابتسام محفوظ، *المهارات اللغوية*، ص16.
- ²⁰ . Gilman, R.A. and Moody, R.L.M. (1984), *What Practitioners Say About Listening: Research Implications for the Classroom*. *Foreign Language Annals*, p331.
- ²¹ Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press,pp2-5.(ترجمة الباحث)
- ²² Rost, M, *Teaching and researching listening*,p191.
- ²³ . المرجع نفسه، ص 11-13 .

24. المرجع نفسه، ص20.
25. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص75.
26. Rost, M, *Teaching and researching listening*, p96.
27. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص76.
28. Rost, M, *Teaching and researching listening*, p96.
29. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص76.
30. Rost, M, *Teaching and researching listening*, p96.
31. عبد الله بن خميس بن عبد الله المانعي، تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي، ص182.
32. Rost, M, *Teaching and researching listening*, p3.
33. محمود كامل الناقة. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص124.
34. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص87.
35. Rost, M, *Teaching and researching listening*, p61.
36. المانعي، تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي، ص189.
37. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص88.
38. Rost, M, *Teaching and researching listening*, p66J .
39. المرجع نفسه، ص4.
40. ابتسام محفوظ، المهارات اللغوية، ص17.
41. المانعي، تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي، ص183.
42. James, C, (1998), *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis* (1st ed.), p1.
43. المرجع نفسه، ص151.
44. المرجع السابق، ص151.
45. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص5.
46. James, C, *Errors in Language Learning and Use*, p151.
47. المرجع نفسه، ص152.
48. Ghazala, H, (2007) , *Dictionary of Collocations (English-Arabic)* , Beirut, Dar El-ilm, p6.
49. Nation, P. (2001) , *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge, p20
50. Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C. Schema(1983), *Theory and ESL Reading Pedagogy*, p90
51. Flavell, J. H. (1979) , *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. American Psychologist, p907.
52. James, C, *Errors in Language Learning and Use*, p171
53. المرجع نفسه، ص214.
54. المرجع نفسه ص 214.
55. المرجع نفسه، ص151.
56. ينظر المرجع السابق، ص142-162.
57. ينظر المرجع نفسه، ص162.
58. ينظر المرجع نفسه، ص142-162.
59. ينظر المرجع السابق، ص258-260.
60. محمد رشيمي عبد الله وآخرون، "مهارات الاستماع لدى الطلبة في جامعة برليس الإسلامية، ص369.