جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك

Listening Comprehension Strategies Among Malaysian Students at Yarmouk University

إعداد الطالب

محمد عصري محمد بني عيسى

2014403116

إشراف الدكتور

محمد علي الخوالدة

الفصل الدراسي الثاني

2017/ 2016

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك

إعداد

محمد عصري محمد بني عيسى

بكالوريوس لغة عربية، جامعة جدارا الأهلية، 2003م

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

الدكتور محمد علي الخوالدة.....**مشرفًا رئيسا**

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك.

الدكتور محمد فؤاد الحوامدة..... **عضوًا**

أستاذ مساعد في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك.

الدكتور أحمد محمد أبو دلو..... **عضوًا**

أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية، جامعة اليرموك.

تاريخ مناقشة الرسالة

2017 / 4 /6

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلىٰ روح **أمي** الطاهرة

إلىٰ **أبي**

إلىٰ **زوجي** الغالية

إلىٰ **أخواتي** ...

اللواتي قدمن لي يد العون والمساعدة أثناء فترة الدراسة

أهدي إليهم جميعـًا هذا العمل

مع خالص حبي وتقديري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

لا يسعني في البداية إلا أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر الامتنان وكل مشاعر الاحترام والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد الخوالدة الذي أكرمني بقبول الإشراف على رسالتي، ولما أعطاه من وقته وعلمه وجهده الكثير حيث ساهمت متابعة توجيهاته الحكيمة في إخراج الرسالة بشكلها الحالي فله مني كل الشكر وجزاه الله عني وعن العلم خير جزاء. وأقدم شكري وامتناني إلى الأستاذين الفاضلين لتفضلهما بمناقشة الرسالة، الدكتور محمد فؤاد الحوامدة ، والدكتور أحمد محمد أبو دلو، فلهما مني كل الشكر والتقدير.

ولا يسعني إلا أن أتقدم أيضا بجزيل الشكر إلى جامعة اليرموك وخاصة أسرة مكتبتها التي سهلت مهمتي أثناء فترة الدراسة، وكل الشكر والتقدير لأخي الدكتور عبد المعز بني عيسى الذي قدم لي يد العون والمساعدة طيلة فترة دراستي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الإهداء ..... **ج**

شكر وتقدير ..... **د**

فهرس المحتويات ..... **ه**

قائمة الجداول ..... **ز**

قائمة الملاحق ..... **ط**

الملخص ..... **ي**

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها **1**

مشكلة الدراسة 17

أهمية الدراسة 18

حدود الدراسة ومحدداتها 19

التعريفات الإجرائية 19

الفصل الثاني: الدراسات السابقة **20**

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات **28**

مجتمع الدراسة وعينتها 28

أداة الدراسة 29

صدق المقياس وثباته 29

أولا: صدق المحتوى 29

إجراءات الدراسة 32

متغيرات الدراسة 33

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجة الإحصائية 33

الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... 34

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 34

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 37

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 43

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 43

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 46

التوصيات 50

قائمة المراجع..... 51

ثانيا: المراجع الأجنبية 54

الملاحق 58

الملخص باللغة الانجليزية 65

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي) 28

جدول (2): معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل..... 31

جدول (3): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل 31

جدول (4): المعيار الإحصائي المستخدم في تحديد درجة التوافر لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بناء على المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد ... 32

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي 34

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرة من فقرات بعد (الاستراتيجيات فوق المعرفية) وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي..... 35

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرة من فقرات بعد (الاستراتيجيات المعرفية) وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي 36

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرة من فقرات بعد (الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي 37

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي)..... 38

جدول (10): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)..... 38

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع الثلاث تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي) 40

جدول (12): تحليل التباين الثلاثي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)..... 41

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
(أ)	المقياس بصورته النهائية.	59
(ب)	قائمة المحكمين.	64
(ج)	كتاب تسهيل المهمة.	65

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

بني عيسى، محمد عصري محمد. استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2017. (المشرف: د. محمد علي الخوالدة).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، واستقصاء أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) في مستوى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات. ولتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحث مقياسا لاستراتيجيات فهم المسموع تكون من (30) فقرة موزعة على الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية.

تكونت عينة الدراسة من (233) طالبا وطالبة من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي الشريعة واللغة العربية 2016/2015، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

بعد تطبيق الأداة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة في العام الدراسي أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك جاء المستوى متوسط، حيث جاء بعد الاستراتيجيات فوق المعرفية في المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع)، تلاه بعد الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية بمستوى (متوسط). أما بعد الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) أيضا.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات فهم المسموع ككل وعلى كل بعد من أبعادها يعزى لمتغير جنس الطالب، والمستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تعزى للتخصص الأكاديمي، ولصالح الطلبة تخصص (اللغة العربية).

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات فهم المسموع، الاستراتيجيات فوق المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية، الطلبة الماليزيون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد اللغة أساسا مهما للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضروراتها؛ فهي وسيلة الفرد للتعبير عن حاجته ورغباته، وأداة التخاطب مع الآخرين، وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر، وهي وسيلته كذلك في تنمية أفكاره وتجاربه، وتهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة، فمن خلالها يحدث الاجتماع والاختلاط بالآخرين؛ مما يكسب الفرد خبرات، وينمي قدراته، وتتطور حياته.

وأضحى تعلم اللغات الأخرى مطلبا أساسيا وضروريا في الحياة المعاصرة، التي تشهد ثورة معلوماتية كبرى نتيجة التقدم في تقنية الاتصالات، التي أسهمت في كسر الحواجز بين الشعوب والثقافات، وجعلت العالم قرية صغيرة يحاور بعضها الآخر، ويستفيد كل منها من الآخر، فتعلم أية لغة أجنبية يساعد على الفهم والتبادل الثقافي بين الأمم، كما يسهم بفعالية في نقل العلوم والمعارف والتجارب والترجمة بين اللغات (Bhagwati, 2004).

ولا بد في هذا الإطار من التفريق بين تعلم اللغة الثانية واللغة الأجنبية، حيث يكمن الفرق بين تعلمهما في مكان تعلم اللغة، والوظائف الاجتماعية والاتصالية التي تؤديها اللغة في هذا المكان. فاللغة الثانية لها وظائف اجتماعية واتصالية داخل المجتمع الذي يتعلم فيه المتعلم هذه اللغة، فمثلا في بعض الدول في بلجيكا وكندا يحتاج الأفراد إلى أكثر من لغة لأغراض اجتماعية ومهنية واقتصادية، واللاجئون المهاجرون عادة ما يحتاجون إلى تعلم لغة ثانية من أجل البقاء بالدول التي تبنتهم. وعلى خلاف ذلك، فإن اللغة الأجنبية لا تؤدي أدوارا اتصالية واجتماعية ملحة داخل المجتمع الذي يتعلم فيه المجتمع هذه اللغة؛ فهم يتعلمون اللغة لكي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستخدموها في عملية الاتصال في مكان آخر، فعلى سبيل المثال قد يتعلم شخص ما اللغة الروسية في الولايات المتحدة الأمريكية، والإنجليزية في فرنسا، والألمانية في أستراليا، والإيطالية في مصر (Dickinson, 1987; Holech, 1981).

وفي ظل ثقافة اللغة، تعد اللغة لغة ثانية عندما يتلقى المتعلم اللغة الهدف في محيطها الثقافي والاجتماعي، كتلقي المتعلم العربي لإنجليزية في بريطانيا، أو تلقيه اللغة في محيطه الثقافي شرط أن تكون اللغة الهدف (الإنجليزية) مستخدمة بوصفها لغة تدريس، أو تعامل تجاري يومي، أو في مؤسسات الدولة المختلفة (طعيمة، 1986).

ومن ناحية أخرى وفي مقابل اللغة الثانية، هناك اللغة الأجنبية إذا ما كان متعلم اللغة الهدف يتعلمها في ظل ثقافته هو، وفي وضع أقل إتاحة استخدامها في بيئتها وثقافتها، كتعلم الأمريكي للغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تقل فرص الوظائف الاجتماعية والاتصالية للغة العربية الهدف (Oxford, 1990).

وتؤدي اللغة العربية اليوم دورًا مهمًا وفاعلاً في مواجهة التحديات الكبيرة والعامة التي تواجه أمة القرن الحادي والعشرين، وإن انتشارها في جميع أنحاء العالم يساعد على فهم حقيقة الدين الإسلامي، وماهيته، ويساعد المسلمين على مواجهة التفكير العقلي المتطرف الذي يؤدي إلى تشويه حقيقة الإسلام وتعاليمه السمحة، وذلك من خلال إتقان اللغة، والتحدث بها بطلاقة لتحقيق التفاهم والترابط بين الشعوب المسلمة خاصة، وفهم رسالة هذه الأمة وحضارتها عن طريق محبيها ومتعلمي هذه اللغة من الشعوب الأخرى عامة (كاتبي، 2012).

وتكمن أهمية اللغة العربية في كونها من أقدم اللغات في العالم وأكملها، وقد علا شأنها بين لغات العالم أجمع؛ لأنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، فهي لغة حية قادرة على الفعل والتفاعل، وهي الرابط الأساس الذي يربط بين المسلمين في أرجاء الأرض، فالجهد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكبير واضح، والسعي على أشده بين المسلمين غير العرب والأجانب لتعلم هذه اللغة منذ القرن السابع الميلادي، وفهم أسرارها، ونحوها وصرفها؛ وذلك للمحافظة على الوحدة الفكرية والعقائدية بين أفراد هذه الأمة. وتتزايد أهمية اللغة العربية للراغبين في تعلمها من غير أبنائها؛ فمنهم من يتعلمها تلبية لحاجته في تعلم دين الله، ومنهم من يتعلمها رغبة في الاتصال بالعرب في الشؤون الاقتصادية، أو السياسية، أو الثقافية، أو الدينية. وقد بدت الملامح الأولى لتعلم العربية لغة أجنبية بداية جادة ومتوسعة مع توسع الخلافة الإسلامية، ودخول الناس في الدين الإسلامي، ثم تطورت تلك الجهود في العقد الأخير من القرن الرابع عشر بشكل موضوعي ومنتظم؛ فظهرت فيه مدارس تنتهج طرقها الخاصة في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية وثانية (يونس والشيخ، 2003).

وتمتد أهمية اللغة العربية إلى العلاقة الوطيدة بينها وبين الثقافة والهوية الخاصة بالشعوب، فهي وسيلة التواصل بينهم، وهي التي تُعبر عن تفكير الأمم، والوسيلة الأولى في نشر ثقافات الأمم المُختلفة حول العالم، وبما أن اللغة العربية هي المسؤولة عن كل هذه الأمور؛ فهي بذلك تُشكلُ هُوية الأمة الثقافية التي تُميزها عن باقي الأمم (الأسد، 2004).

وتتمثل أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المكانة العالمية التي تبوأتها العربية في العصور القديمة والحديثة، حيث جعلت هذه المكانة من تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى ضرورة ملحة وأهمية عظمى. كما تتمثل أهميتها في أنها لغة الإسلام الذي تدين به شعوب كثير من دول العالم، حيث اتخذ الإسلام من اللغة العربية لسانا له، وأنشأ بين اللغة العربية والإسلام علاقة ترقى فوق كل جدل، وأوجد صلات لا تدفع وروابط لا تقطع، وأواصر لا تنفصم عراها، وبمثل ما حفظ الإسلام اللغة العربية؛ فقد أسهم في تعليمه للناطقين بغيرها في انتشار الإسلام (الهاشمية، 2014).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشهد الدوائر العلمية والأكاديمية في معظم أرجاء العالم إقبالا كبيرا على تعلم اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وتجلت مظاهر هذا الإقبال بافتتاح أقسام اللغة العربية، وإنفاذ البعثات الدراسية إلى العالم العربي، وعقد اتفاقيات التبادل الثقافي (العناتي، 2009).

وفي هذا الإطار، لا بد أن نحدد وضع اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها في المجتمعات غير العربية، وبيان علاقتها بالنسبة لأبنائها حسب التصنيف الذي انتهى إليه المتخصصون في علم اللغة التطبيقي؛ فتعلم لغة جديدة يعني اختراقا لثقافة اللغة الأخرى. فاللغة الأولى وهي لغة الأم كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، واللغة الثانية، والمقصود بها هنا لغة الجماعة من أبناء الأقليات التي تعيش في أسر تتكلم لغات تختلف عن لغة المجتمع من حولهم، خاصة لغة المدرسة والدولة والجرائد وهذا يتمثل في الأسر ذات الأصول العربية والتي تعيش في بلد المهجر. وهذا ينطبق أيضا على الدارسين الأجانب الذين يأتون إلى البلاد العربية لتعلم اللغة العربية في مهدها، فدارس اللغة الثانية يلتقطها من بيئتها التي تستخدم فيها للتواصل اليومي في محيطها كما هو الحال في الهند والباكستان، واللغة الثالثة اللغة الأجنبية وهي اللغة التي تدرس في محيطها كما هو الحال في الأردن مثلا (بدوي، 1993؛ الراجحي، 1992).

وقد أخذ الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغة أجنبية يتزايد في العصر الحاضر، حيث زادت عناية الدول العربية بتعليم العربية للناطقين بغيرها باستحداث معاهد ومراكز تعنى بتعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وافتتح في الأردن عدد من معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في القطاعين الحكومي والخاص سعت فيه هذه المعاهد إلى التوفيق بين المطلبين اللغوي والوظيفي في تعليم العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعد ماليزيا في مقدمة الدول الإسلامية- الأجنبية التي تهتم بتعليم اللغة العربية ورعايتها في مختلف الصعد والمجالات والتخصصات، فللغة العربية مكانة خاصة لدى الشعب الماليزي المسلم؛ لارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، وأداء الشعائر الإسلامية، حيث يتعلم الطلبة الماليزيون اللغة العربية منذ سن العاشرة حتى نهاية المرحلة الثانوية. وتعد مادة اللغة العربية مادة إجبارية على جميع الطلبة المسلمين بداية من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية. وعلى صعيد التدريس الجامعي، فإن (17) جامعة ماليزية حكومية وخاصة تقدم برامج تعليم اللغة العربية في جميع المراحل الجامعية، حيث تمنح شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في اللغة العربية. وتعد الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا الراعي الأول والرئيس للغة العربية، حيث جعلتها في المرتبة الثانية بعد اللغة الإنجليزية، وفرضت تعلمها على جميع الطلبة في مرحلة البكالوريوس بصرف النظر عن تخصصاتهم وخلفياتهم الدراسية والثقافية. كما قررت إدخال مادة المناظرة بوصفها مادة دراسية مقررة على طلبة المرحلة الجامعية الأولى ضمن المواد اللاصفية المعتمدة لتشجيعهم على ممارسة اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة (شيك،2012).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن المسلمين الماليزيين لا يقبلون بأجنبية اللغة العربية؛ لأنها لغة الدين، ولأنهم سمعوها منذ ميلادهم، ويستخدمونها في صلواتهم، ولذلك كلمة أجنبية هذه تعطي مفهومًا سلبيًا لا يرتضونه، وتحاول الابتعاد عن لفظ الأجنبية لحساسية عقدية، والرؤى المنادية بأجنبية اللغة العربية في ماليزيا (Haji Omar, 1995).

وفي الأردن، يتجاوز عدد الطلبة الماليزيين الدارسين في الأردن الثلاثة آلاف طالب وطالبة، يدرسون في التخصصات المختلفة، لعل أبرزها تخصصا اللغة العربية والشريعة في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية؛ نظرا للعلاقات الثنائية بين البلدين الأردن وماليزيا،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللمكانة التي يحتلها الأردن عالميا من حيث نوعية التعليم العالي، والمستوى الرفيع الذي حققه في هذا المجال. وفي جامعة اليرموك –مجتمع الدراسة الحالية– يبلغ عدد الطلبة الماليزيين فيها حوالي (600) طالب وطالبة، نسبة كبيرة منهم يلتحقون بكلية الشريعة بتخصصاتها المختلفة في الفقه وأصوله، وأصول الدين، والاقتصاد والمصارف الإسلامية، فيما تلتحق النسبة الباقية بتخصص اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب.

وقد كانت هناك نقلة مهمة في حقل تعلم اللغة وتعليمها خلال السنوات العشرين الأخيرة، مع تركيز أكبر على المتعلمين والتعليم من المعلمين والتدريس. وبشكل متواز مع هذه النقلة الجديدة في الاهتمام، كانت الكيفية التي يعالج بها المتعلمون المعلومات الجديدة، وأنواع الاستراتيجيات التي يوظفونها لفهم المعلومات، أو تعلمها، أو تذكرها، التركيز الرئيس للمعلمين في ميدان تعلم اللغة الأجنبية.

وقد بدأ البحث في استراتيجيات تعلم اللغة في الستينيات من القرن الماضي، وبشكل خاص، فقد أثرت التطورات في علم النفس المعرفي في كثير من البحوث والدراسات التي أجريت في ميدان استراتيجيات تعلم اللغة (Williams and Burden, 1997). وكان الاهتمام الرئيس في معظم بحوث استراتيجيات تعلم اللغة، على تعريف ما يقوم به متعلمو اللغة الجيدون لتعلم لغة ثانية أو لغة أجنبية، وملاحظة ما يقومون به في أثناء تعلمهما (Wenden and Ruben, 1987).

وأشارت الدراسات إلى أن المتعلم الجيد للغة يميل إلى استخدام استراتيجيات بعينها تساعده على استعمال اللغة بنجاح، ما يستدعي أهمية حصر هذه الاستراتيجيات، وتقديمها، لكافة المتعلمين، وتدريبهم عليها؛ وذلك لمساعدتهم على تعلم اللغة بنجاح وفاعلية أكبر خاصة بعد تغيير التركيز من المنحى السلوكي في فهم سلوك وتعلم الفرد إلى المنحى المعرفي الذي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يركز على فهم الطرائق والأساليب التي يعالج فيها الطلبة المعارف والخبرات الجديدة، وتنظيمها، وخزنها، واستعادتها (قطامي وأبو جابر وقطامي، 2002).

وقد كان اكتشاف استراتيجيات التعلم منعطفا مهما في ميدان التعليم عامة، وفي ميدان تعلم وتعليم اللغات خاصة؛ فبعد هذه التجارب الطويلة في تعلم وتعليم اللغات، اقتنع الباحثون والمعلمون بعدم وجود حلول جازمة أو طريقة واحدة بعينها تضمن الاكتساب اللغوي، أو تتنبأ بنجاح تدريس اللغة الثانية. فبعض متعلمي اللغة الثانية يحققون نتائج باهرة على الرغم من الاختلاف في طرائق التعليم وأساليبه (براون، 1994).

وينبغي على من يريد تعلم لغة ثانية أو أجنبية، مراعاة عدة استراتيجيات تعد بمثابة إجراءات يجري بناؤها لتسهيل تلك اللغة، فمتعلم هذه اللغة يقبل على تعلمها، وهو حاصل على معرفة خاصة بلغة واحدة (اللغة الأم) أو أكثر. لذا، فهو يبدأ أولا بطرح الأسئلة والتفكير في اللغة الهدف، وتتمثل هذه المعرفة في الاستراتيجيات التعلمية التي يتوفر عليها، وهي استراتيجيات ترتبط بمهارات تعلمية مختلفة، مثل المهارات الوظيفية، والقدرات المعرفية وكذلك العمليات الإرادية، وهذه الاستراتيجية عبارة عن عملية فكرية يتم تنشيطها من أجل فهم معلومات جديدة، لذا فإنه من الإمكان تعريف الاستراتيجيات التعلمية بأنها خطط التعلم التي يستخدمها المتعلم لأجل تعلم اللغة الهدف. وتمتاز هذه الاستراتيجيات جميعها بعدة خصائص، لعل من أهمها إسهامها في تحقيق الهدف الرئيس من تعلم اللغة الأجنبية، وإتاحتها الفرصة للمتعلمين لتوجيه أنفسهم ذاتيا على نحو أشمل وأوسع، كما تتميز كذلك بمرونتها وقابليتها بالنسبة للتعلم. ويعد التعرف إلى الاستراتيجيات المختلفة بأنواعها مطلبا أساسيا في أدبيات تعلم اللغة الأجنبية، وذلك لارتباطها بشخصية المتعلم، وطريقة تفكيره، وتعامله مع اللغة الهدف،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإرادته الذاتية في القدرات اللغوية والتواصلية للمتعلمين، فبقدر ما يتعرف المعلم عليه من الاستراتيجيات، فإنه يسهم في تطوير عملية تعلم اللغة الأجنبية وإنجاحها (مالك، 2013).

واستراتيجية التعلم بشكل عام تتمثل في السلوكيات وأنماط التفكير التي ينغمس فيها المتعلم، والتي تؤثر بدورها في عملية الترميز التي تتم في الذاكرة، فهي خاصية أساسية لدى الطالب الذي يمارس أو يبحث عن التعلم الفعال، وتتعلق بقدرة المتعلم في الإبداع والمراقبة، وخلق مناخ يزيد ويحسن عملية التعلم كما ونوعا (Weinstein & Mayer, 1986). وتعرف كذلك بأنها "مجموعة من العمليات والخطط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتسهيل الحصول على المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها، واستخدامها (Wenden and Rubin, 1987: 19). فيما عرفها ريتشاردز وبلات (Richards and Platt, 1992: 209) بأنها "سلوكات مقصودة وأفكار يقوم بها المتعلمون خلال عملية التعلم؛ لتساعدهم بشكل أفضل على فهم أو تعلم أو تذكر معلومات جديدة". ويرى فايرج وكاسبر (Faerch and Casper 1983: 67) أن استراتيجية التعلم "محاولة لتطوير كفاءات لغوية ولغوية اجتماعية في اللغة قيد التعلم". وحسب شتيرن (Stern, 1992) فإن مفهوم استراتيجية التعلم يعتمد على فرضية أن المتعلمين يشاركون في نشاطات لتحقيق أهداف معينة، وأنه يمكن النظر إلى استراتيجيات التعلم على أنها اتجاهات وأساليب تعلم مقصودة ومفهومة بشكل واسع. ويستخدم متعلمو اللغة استراتيجيات التعلم إما بشكل واع (شعوري)، وإما بشكل لا شعوري في معالجة معلومات جديدة، وأداء مهام في صفوف تعلم اللغة؛ إذ إن الغرفة الصفية للغة تشبه بيئة حل المشكلات التي قد يواجه فيها متعلمو اللغة مهمات صعبة يقدمها لهم معلموهم، ويقوم المتعلمون بمحاولات لإيجاد الطريقة الأسرع أو الأسهل للقيام بما هو مطلوب؛ أي أن استخدام استراتيجيات تعلم اللغة أمر لا مفر منه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 2003) أن استراتيجيات التعلم هي الاختيار الفعال للمعلومات وتنظيمها، والتدرب النشط على اكتسابها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي جرى الاحتفاظ بها في الذاكرة، ومراقبة عمليات فهم المعلومات، وزيادة المعنى في المادة المتعلمة.

وتعرف استراتيجية التعلم اللغوي بشكل عام بأنها "نشاطات محددة يستخدمها متعلمو اللغة؛ من أجل جعل عملية تعلمهم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وموجهة ذاتيا، وفعالة، وقابلة للانتقال إلى المواقف الحياتية الجديدة" (Oxford, 1990: 4). أما سوانارك (Suwanarak, 2012: 3) فيرى أن استراتيجيات التعلم اللغوي هي: "الإجراءات المحددة التي يقوم بها متعلم اللغة عن وعي؛ لتحقيق الهدف من تعلم اللغة، وتكون متعلقة بخصائصه، وأساليب تعلمه، ومستوى تحصيله".

ويخلص الباحث مما سبق من خلال تعريفات استراتيجية التعلم بشكل عام، واستراتيجيات التعلم اللغوي إلى أن استراتيجيات التعلم اللغوي هي الإجراءات المقصودة التي يقوم بها متعلم اللغة الأجنبية أو الثانية التي تعينه في تحقيق أهدافه التعليمية على نحو أفضل، وتجعله يستمتع بما يتعلمه، وأكثر اعتمادا على نفسه.

ولاستراتيجيات تعلم اللغة عدد من الملامح، منها أنها تسهم في تحقيق الهدف الرئيس من اللغة وهو الكفاية الاتصالية، وتتيح للمتعلم أن يصبح موجها ذاتيا بشكل أكبر، وتزيد من أدواره، وتوجهه نحو حل المشكلات، كما تتعلق بأبعاد عديدة للتعلم، ولا تقتصر على الأبعاد المعرفية فحسب، كما أنها ليست خاضعة للملاحظة دائما، وتدعم المتعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة، وتتسم بالمرونة، ويمكن تدريسها، وتتأثر بعوامل كثيرة (أكسفورد، 1996).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا الإطار، قدم الباحثون تصنيفات عدة لاستراتيجيات التعلم اللغوي، فقد أشار روبن (Rubin, 1987) إلى أن هناك عددا من الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون، تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في التعلم اللغوي، هي: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية، واستراتيجيات الاتصال، والاستراتيجيات الاجتماعية. فتشير الاستراتيجيات المعرفية إلى الخطوات أو العمليات التي تستخدم في تعلم أو حل مشكلات تحتاج إلى تحليل، أو تحويل، أو تجميع مباشر لمواد التعلم باستخدام استراتيجيات التوضيح، والاستنتاج، والممارسة. في حين تشير الاستراتيجيات فوق المعرفية إلى الاستراتيجيات التي تستخدم في التنبؤ والتنظيم والتوجيه، متضمنة عمليات متنوعة، مثل: التخطيط، وإعطاء الأولويات، ووضع الأهداف، وإدارة الذات. أما استراتيجيات الاتصال فهي أقل ارتباطا مباشرا في تعلم اللغة؛ لأنها ترتكز على عمليات المشاركة في محاولة الحصول على المعنى، أو توضيح ما قصده المرسل، حيث يستخدمها المتعلمون عندما تواجههم صعوبات حقيقية في التواصل مع مستخدمي اللغة الأصليين، وعند حدوث سوء الفهم. في حين أن الاستراتيجيات الاجتماعية تشير إلى النشاطات التي يشارك فيها متعلمو اللغة، بحيث توفر لهم فرصا لممارسة التعلم اللغوي مع الناطقين الأصليين باللغة.

أما أكسفورد (Oxford, 1990) فقد صنفت استراتيجيات تعلم اللغة إلى فئتين رئيستين، مباشرة وغير مباشرة. فتتكون الاستراتيجيات المباشرة من استراتيجيات الذاكرة التي يقوم المتعلم من خلالها بتكوين روابط عقلية، وتطبيق صور وأصوات، والمراجعة والتوظيف. والاستراتيجيات المعرفية التي تشمل الممارسة، واستقبال الرسائل وإرسالها، والتحليل، والتعليل، وبناء هيكل للمدخلات والمخرجات. والاستراتيجيات التعويضية التي تتضمن استراتيجيات التحزير الذكي، واستخدام القواميس والمعاجم، ومؤشرات السياق. فيما تتكون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات غير المباشرة من الاستراتيجيات فوق المعرفية التي تتضمن عمليات التركيز، والترتيب، والتخطيط، والمراقبة، والضبط، والتقويم. والاستراتيجيات الوجدانية التي تسهم في تخفيض قلق متعلم اللغة، وتشجيعه، وإشعاره بالراحة النفسية. والاستراتيجيات الاجتماعية التي تتضمن التفاعل مع مستخدمي اللغة الأصليين، وطرح الأسئلة عليهم، والتحاور معهم.

في حين قسم أومالي وجاموت وستيونر- مانزانارز وكوبر وروسو (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985) استراتيجيات التعلم اللغوي إلى الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية. فتشير الاستراتيجيات فوق المعرفية إلى الاستراتيجيات التي تحتاج إلى التخطيط للتعلم، والتفكير حول عملية التعلم كما تحدث، ومراقبة إنتاج المتعلم أو استيعابه، وتقويم التعلم بعد إكمال النشاط، متضمنة المنظمات المتقدمة، والانتباه الموجه، والانتباه الانتقائي، والتخطيط، وإدارة الذات ومراقبتها وتقويمها. أما الاستراتيجيات المعرفية فتقتصر على مهمات تعلم خاصة ومحددة، وتضم تعديلا مباشرا أكثر للمادة التعليمية بحد ذاتها، وتعد استراتيجيات التكرار، والترجمة، والتجميع، وأخذ الملاحظات، والاستنباط، والتخيل، والتمثيل السمعي، والكلمة المفتاحية، والاستنتاجات من بين أهم الاستراتيجيات المعرفية. أما الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية فهي التي تشير إلى نشاطات التعامل والتفاعل مع الآخرين، وطرح الأسئلة والاستفسارات للاستزادة والتوضيح.

وصنف شتيرن (Stern, 1992) استراتيجيات تعلم اللغة إلى خمس استراتيجيات، هي: استراتيجيات الإدارة والتخطيط، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات التواصلية- التجريبية، والاستراتيجيات الاجتماعية، والاستراتيجيات الوجدانية. فتتضمن استراتيجيات الإدارة والتخطيط عمليات تحديد الأهداف من التعلم، وتوجيهه، وضبطه، ومراقبته، وتقويمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير الاستراتيجيات المعرفية إلى الاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم لمواجهة الصعوبات التي قد تعترض تعلمه اللغوي. أما الاستراتيجيات التواصلية– التجريبية فتهدف إلى استثمار التواصل اللفظي وغير اللفظي في تعلم اللغة. في حين تشير الاستراتيجيات الاجتماعية إلى حالة متعلم اللغة، وحاجته للتواصل والتفاعل مع الناطقين الأصليين باللغة. أما الاستراتيجيات الوجدانية فتشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلم اللغة لتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو تعلم اللغة، والتقليل من الاتجاهات السلبية ما أمكن، وتخفيف حالة القلق والإحباط والتوتر التي قد ترافق عملية التعلم اللغوي انعكاسا لشعوره بغربة التعلم باللغة الأجنبية.

وصنف العبدان (1998) استراتيجيات تعلم اللغة إلى استراتيجيات التعلم (المدخلات)، وهي خطوات واعية يستعملها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها واسترجاعها. واستراتيجيات التواصل، وهي خطط واعية يرسمها المتعلم لكي يتغلب على مشاكل في الاتصال، مثل التجنب والتعويض. واستراتيجيات الإنتاج (المخرجات)، وهي التي تستخدم عندما يحاول المتعلم استعمال معرفته اللغوية في الاتصال، مثل الصيغ الجاهزة، وتحليل الخطاب.

وقد وضع جرينفيل وهاريس (Grenfell & Harris, 1999) قائمة بعشر استراتيجيات للتعلم اللغوي يستخدمها متعلم اللغة الجيد، هي: استراتيجيات التخطيط، والاستراتيجيات النشطة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات الرسمية، والاستراتيجيات الدلالية، واستراتيجيات الممارسة، والاستراتيجيات التواصلية، واستراتيجيات الضبط، واستراتيجيات التذويت.

وصنف دانسيرو المشار إليه في العسيري (2002) الاستراتيجيات إلى قسمين رئيسين، استراتيجيات التعلم الأولية، وهي الاستراتيجيات التي تستخدم مع النص مباشرة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتضمن الفهم، والاحتفاظ، والاسترجاع، والاستخدام. واستراتيجيات التعلم الداعمة، وهي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم للوصول إلى حالة مزاجية مناسبة للتعلم، والحفاظ عليها، وتتضمن استراتيجيات التخطيط والجدولة، بحيث يستخدم المتعلم استراتيجيات تحديد الأهداف العاجلة والآجلة لتعلم المهام، وجدولة الوقت، والتقويم، ومراقبة مدى التقدم الذي يحدث في تحقيق الأهداف مع الاهتمام بالعوامل التي تساعد المتعلم في الوصول إلى حالة نفسية تؤهله للتعلم مثل الأنشطة الترويحية الرياضية، أو أخذ راحة أثناء الدراسة، واستبعاد المشتتات، وغير ذلك.

وصنف إنتوستل وماكون (Entwistle & Mc cune, 2004) استراتيجيات التعلم إلى استراتيجيات تعلم سطحية، واستراتيجيات تعلم عميقة، فتتعلق الاستراتيجيات السطحية بأساليب التدريب المتكررة التي تتضمن حفظ المعلومات من دون محاولة ربطها بالمعلومات الموجودة في الذاكرة من قبل. أما استراتيجيات التعلم العميقة، فتتضمن تنظيم المعلومات المراد تعلمها، ومحاولة الإضافة إليها، واستخدام التفكير الناقد، ودمج المعلومات الجديدة في المعلومات الموجودة في الذاكرة من قبل.

كما صنفت استراتيجيات التعليم اللغوي في ست استراتيجيات للتعلم اللغوي ترتبط كل واحدة منها بوظيفة معينة، هي: استراتيجيات الذاكرة لتعليم المفردات، والاستراتيجيات المعرفية لفهم النصوص، واستيعابها، والاستراتيجيات التعويضية لتغطية نقص المعلومات، والاستراتيجيات فوق المعرفية لتنظيم العمليات العلمية، والاستراتيجيات الوجدانية لإدارة المشاعر، والاستراتيجيات الاجتماعية التي تتضمن التفاعل مع الآخرين (Tragant, Thompson, and, Victori, 2013). ومن جانب آخر، أشار كامبري (Kamberi, 2013) إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجية جديدة في حقل تعلم اللغة الأجنبية، وهي استراتيجية التغذية الراجعة بنوعيها التصحيحية الذاتية، ومن الأقران.

ويخلص الباحث من خلال العرض السابق لاستراتيجيات التعلم اللغوي وتصنيفاتها، أن هذه الاستراتيجيات والتصنيفات المتعلقة بها تكاد تكون متشابهة، عدا بعض الاختلافات البسيطة التي ترتبط بتسمية هذه الاستراتيجيات، أو بعددها.

ومن الجدير بالذكر إن استراتيجيات التعلم تنوعت لدى هؤلاء المتعلمين، فمنها العام الذي يتعلق بجميع المهارات اللغوية، ومنها الخاص بمهارة بعينها، كمهارة الاستماع، ومهارة المحادثة، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة (الشهري، 2013).

وتعد مهارة الاستماع المهارة اللغوية الأولى التي يكتسبها الفرد، وهي مظهر أساسي يصاحب اللغة، وتطور الفرد إدراكيا، وتلعب دورا رئيسا في عمليات التعليم والاتصال والاشتراك الفعال في الحياة. والاستماع أكثر من مجرد سماع كلمات؛ فهو عملية نشطة يستقبل الطلبة من خلالها المعلومات، ثم يقومون بتركيب المعنى، وكذلك الاستجابة للرسائل المتحدثة الشفهية وغير الشفهية.

وتعد مهارة الاستماع أكثر المهارات تداخلا مع مهارات اللغة الأخرى لدرجة أنها تكاد تكون منسوجة معها، وهي: المحادثة، والقراءة، والكتابة، ولذلك فمهارة الاستماع تعد القاعدة التي يرتكز إليها نمو وتطور المهارات الأخرى، فاللغة تأتي أولا عن طريق الأذن، فالطفل الصغير يستمع أولا، ثم يتحدث، وفيما بعد يتعلم كيف يقرأ ويكتب (Emmert, Emmert, Brandt, Watson & Barker, 1994).

وتحدث عملية الاستماع ضمن ست خطوات ومراحل متتابعة: السماع، فالانتباه، فالفهم، فالتذكر، فالتقويم، فالاستجابة. فالسماع عملية فطرية فسيولوجية تستقبل فيها الأذن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذبذبات الصوتية التي تشكل مثيرا للمستمع، ولا يعير انتباهه إليها في معظم الأحيان. والانتباه وهو المرحلة التي تنتقل فيها هذه الموجات الصوتية من أذن المستمع إلى دماغه، ويعير فيها انتباهه إليها تمهيدا لاستيعابها، وفهمها شيئا فشيئا. ومن ثم عملية الفهم التي يقوم فيها المستمع بفهم الرموز الصوتية، وتحليلها؛ مما يسهل عملية التواصل بين المستمع والآخرين الذي بدوره يحاول فهم المعاني الحقيقية والسياقية لهذه الرموز. ثم تنتقل بعدها إلى مرحلة التذكر، وهي مرحلة مهمة جدا في عملية الاستماع، فبالإضافة إلى استقبال الموجات الصوتية، وتفسيرها، يقوم المستمع بتخزينها في ذاكرته؛ أي أن المعلومات المستوعبة يجري تذكرها في ذاكرة الإنسان، مع الإشارة إلى أن ما يجري تخزينه قد يختلف عما جرى الاستماع إليه، ومشاهدته بالأصل. ثم تأتي مرحلة التقويم التي لا يكتفي فيها المستمع بتفسير الموجات الصوتية، وفهمها، وتخزينها فحسب، بل يقوم بتقويمها، والتحقق منها أيضا. وأخيرا، مرحلة الاستجابة، وفيها يظهر المستمع استجابته للمسموع من خلال ردود أفعاله اللفظية وغير اللفظية (Nunan, 2001).

وفي ميدان اللغة الثانية والأجنبية أشار ليو (Liu, 2008) إلى أن عملية الاستماع تحدث في ثلاث مراحل: مرحلة الإدراك، فمرحلة التحليل، فمرحلة الإفادة. فخلال مرحلة الإدراك يركز المستمع بانتباه ووعي للأصوات المسموعة، ويقوم بتخزينها في ذاكرته. وفي مرحلة التحليل يضع المستمع معاني المسموع في ذاكرته قصيرة المدى لتشكل تمثيلات ذهنية ذات معنى. وفي مرحلة الإفادة تتكامل المعارف والخبرات السابقة للمستمع مع الرسالة المتلقاة، وعندما تتقابل الخبرات السابقة للمستمع مع الرسالة الجديدة يحدث الاستيعاب.

ويعد فهم المسموع الغاية الرئيسة للاستماع، فهو يؤدي دورا مهما في عملية الاتصال. والاستماع مهارة من المهارات اللغوية المؤثرة في اتصال الفرد بالعالم الخارجي المحيط به؛ إذ إنه يستطيع من خلالها اكتساب عدد من المفردات اللغوية، والأنماط والتراكيب، والأفكار،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالمحادثة والقراءة والكتابة. فالشخص الذي يميز بين الأصوات اللغوية، ويتعرف الأفكار الرئيسة والثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها سيتمكن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته العلمية والعملية (طعيمة، 2004).

وفي سبيل تعلم مهارة فهم المسموع، ونظرا لأهميتها في ميدان اللغة الأجنبية يستخدم المتعلم استراتيجيات تعينه على ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، وهذه الاستراتيجيات، هي: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية. فتشير الاستراتيجيات فوق المعرفية Meta Cognitive إلى الإجراءات التي يقوم بها المتعلمون بوعي في أثناء استماعهم اليقظ للنص، وتتعلق بالمعرفة حول تعلمهم، وكيفية حدوثه، وتقييمه وفحصه من خلال استراتيجيات التخطيط، والإدارة، والضبط، وإزالة الغموض والإبهام. أما الاستراتيجيات المعرفية Cognitive فهي نشاطات تعليمية منفصلة يوظفها المتعلم من أجل فهم المدخلات اللغوية، والحصول على المعرفة باستخدام استراتيجيات التوضيح، والتثبت، والتخمين، والاستنتاج. فعلى سبيل المثال، عندما تواجه المتعلم كلمة في النص المسموع لا يعرف معناها، ويستنتج معنى هذه الكلمة من السياق ومؤشراته، فهو في الواقع يستخدم إحدى الاستراتيجيات المعرفية. أما الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية Socio/ Affective فهي تلك التي تتيح للمتعلم فرص ممارسة التعلم اللغوي، التي يوظفها لفهم المسموع، من خلال تفاعله مع زملائه، وطرح الأسئلة لفهم موضوع معين، وتحسين حالته النفسية من خلال تخفيف عوامل القلق والتوتر والخوف، وخفضها (Holden, 2004; Meang, 2006; Grifith, 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح مما سبق، أن فهم المسموع عملية نشطة؛ لأن المستمع ينبغي عليه تعرف الاختلافات من الأصوات، وفهم المفردات والقواعد النحوية، والحصول على المعنى من النص، وحفظ المعلومات في عقله على المدى البعيد، وتفسيرها من خلال الاتصال. وبكلمات قليلة، فإن الاستماع نشاط معقد يتطلب مجهودا ذهنيا عاليا. لذا، يستخدم متعلمو اللغة الأجنبية أو الثانية عددا من الاستراتيجيات التي تعينهم على فهم المادة المسموعة واستيعابها. من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات فهم المسموع من خلال دراستها لدى الطلبة الماليزيين الدارسين في جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة

تزايد الاهتمام لدى عدد من الباحثين في دراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة خصوصا في المرحلة الجامعية لأسباب عدة، من أهمها: أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب، وأن انخفاض علامات بعض الطلبة في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهم، أو إلى قصور في جوانب شخصياتهم،وإنما قد يعود إلى افتقارهم لاستراتيجيات التعلم المناسبة (المصري، 2009).

وإن المتتبع للدراسات التي أجريت في مجال تعليم اللغات بوصفها لغة أجنبية، سواء أكانت متعلقة بالأطفال أم البالغين يرى أنها في الحقيقة تتعلق باللغة الإنجليزية بشكل أكبر، فيما لم يحظ تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بهذا الاهتمام كما هو الحال عليه باللغة الإنجليزية. وقد أولى الباحثون اهتمامهم بهؤلاء الدارسين الذين يأتون إلى الأردن طلبا لدراسة اللغة العربية لذاتها، أو دراستها وظيفيا من خلال التركيز على الاستراتيجيات التي يستخدمونها في فهم المسموع في المواقف التعليمية المختلفة؛ لما لهذه المهارة من أهمية كبيرة في التعلم اللغوي الشامل بوصفها أولى المهارات اللغوية، وعليها يقوم التعلم اللغوي.

ويواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية صعوبة في فهم المسموع، مما يستوجب عليهم التغلب على هذه المشكلة، من خلال اتباعهم عددا من الاستراتيجيات اللازمة لذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونتيجة لتعدد الرؤى والاتجاهات حول المهارات اللغوية؛ فقد تحول توجه اهتمام التربويين في تعليمها، ومعالجة تدني مستويات أدائها من دراسة الأسباب البيئية والاجتماعية المحيطة بالمتعلمين إلى الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية وفوق المعرفية والاجتماعية والوجدانية التي يوظفها في أثناء ممارسة هذه المهارات اللغوية. ومن هنا، تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، واستقصاء أثر متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي في ذلك. وبشكل أكثر تحديدا، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما استراتيجيات فهم المسموع الأكثر استخداما لدى الطلبة الماليزيين جامعة اليرموك؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك على مقياس استراتيجيات فهم المسموع تعزى لمتغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتية:

- تطوير أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال توعية المتعلمين للإفادة من قدراتهم اللغوية والعقلية، واستغلالها في استخدام استراتيجيات مناسبة في فهم المسموع.
- إفادة الجامعات التي تتعامل مع هذه الفئة من الطلبة من نتائج هذه الدراسة، وذلك بالعمل على تحسين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم اللغوي في مهارة الاستماع من خلال تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية من شأنها الارتقاء بهذه الاستراتيجيات، مما ينعكس إيجابا على أدائهم الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة لأن يكونوا نشطين وفعالين في العملية التعليمية سواء داخل الغرفة الصفية، أم خارجها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- محاولة إثراء البحث العلمي في مجال دراسة استراتيجيات تعلم اللغة والمهارات اللغوية، وعلى وجه الخصوص في استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت نتائج هذه الدراسة وفق الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة الماليزيين، الملتحقين ببرنامج البكالوريوس بتخصصي الشريعة، واللغة العربية وآدابها، في جامعة اليرموك.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة حسب المعطيات الموجودة في زمنها المحدد في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2016/2015.
- الحدود المكانية: حددت هذه الدراسة في المعطيات الموجودة في جامعة اليرموك.
- أداة الدراسة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على التعريفين الآتين:

استراتيجيات فهم المسموع: يقصد بها الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية التي يستخدمها الطلبة الماليزيون في المواقف التعلمية للاستماع. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الماليزي في جامعة اليرموك على مقياس استراتيجيات فهم المسموع المطور خصيصا لهذا الغرض، بعد التحقق من مؤشرات صدقه وثباته.

الطلبة الماليزيون: هم الطلبة الماليزيون الملتحقون ببرنامج البكالوريوس في تخصصي الشريعة واللغة العربية وآدابها، في جامعة اليرموك، في العام الدراسي 2016/2015م، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي استطاع الباحث الوصول إليها، فقد أجرى **لي (Lee, 2008)** دراسة هدفت الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع التي يستخدمها الطلبة الكوريون، وعلاقتها بالجنس، والمستوى اللغوي بالإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس لاستراتيجيات التعلم اللغوي، واختبار كفاءة باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (104) من طلبة المرحلة الأساسية ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات فهم المسموع بمستوى متوسط، وكانت الاستراتيجيات التعويضية الأكثر استخداما لديهم، فيما كانت الاستراتيجيات فوق المعرفية الأقل استخداما. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات فهم المسموع تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام الضمني لاستراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، والتعويضية دون الاستراتيجيات فوق المعرفية تعزى لاختلاف المستوى في المجموعات في اللغة الانجليزية.

وأجرى **إشلر (Ishler, 2010)** دراسة هدفت الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة التونسيين في الاستماع إلى نصوص اللغة الإنجليزية الشفوية ممن يتعلمونها لغة أجنبية، والمشكلات التي تواجههم في ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس لاستراتيجيات فهم المسموع، والمقابلات، ومذكرات الاستماع. تكونت عينة الدراسة من (28) طالبا من طلبة السنة الأولى والثانية في الجامعات التونسية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التونسيين نشطون في عملية الاستماع، ويستخدمون عددا من الاستراتيجيات التي تساعدهم في فهم المادة المسموعة باللغة الإنجليزية، وأنهم عندما يواجهون عقبات في دروس الاستماع فإنهم يفشلون في فهم المسموع.

وأجرى **جو (Jou, 2010)** دراسة هدفت للكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى طلبة الجامعات في تايوان. تكونت عينة الدراسة من (239) طالبا من طلبة الجامعات التكنولوجية في تايوان ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (30) فقرة تشمل استراتيجيات فهم المسموع فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة ما يزالون غير قادرين على استخدام استراتيجيات فهم المسموع وتطبيقها بالشكل الصحيح والمناسب في ميدان تعلم اللغة الأجنبية، وأنهم بحاجة إلى توجيه من المدرسين.

وأجرى **رحيمي وكاتال (Rahimi & Katal, 2012)** دراسة هدفت للكشف عن الوعي باستراتيجيات فهم المسموع فوق المعرفية لدى طلبة الجامعات والمدارس الثانوية في إيران. ولتحقيق أهداف الدراسة، استجاب (122) طالبا جامعيا و(116) طالبا في المدارس الثانوية بتعبئة مقياس الوعي بالاستراتيجيات فوق المعرفية للاستماع (MALQ) المكون من خمسة أبعاد، هي: حل المشكلات، والتخطيط والتقويم، والترجمة الذهنية، والمعرفة الشخصية، والانتباه الموجه. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعات وطلبة المدارس الثانوية يختلفون في وعيهم باستراتيجيات الاستماع فوق المعرفية، بشكل عام، وفي المعرفة الشخصية، والترجمة الذهنية تحديدا.

وأجرت الشهري (2013) دراسة هدفت للكشف عن الاستراتيجيات المتبعة في مهارة فهم المسموع لمتعلمات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى في مدارس منارات الرياض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العالمية، ومعرفة الاستراتيجيات المتبعة في المرحلة المتوسطة، ومدى اتفاقها أو اختلافها مع الاستراتيجيات المتبعة في المرحلة الثانوية في فهم المسموع، أظهرت نتائجها أن استخدم أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات الاستماع لا يرقى إلى الدرجة العالية، وكذلك فإنه لا ينخفض إلى درجة متدنية، وبدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائجها حاجة المتعلمات إلى التدريب الاستراتيجي، ومعرفة المزيد من الاستراتيجيات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في محوري استراتيجيات أثناء الاستماع، والاستراتيجيات العامة سيما الاستراتيجيات فوق المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائية في محوري ما قبل الاستماع، وما بعد الاستماع بمستوى مرتفع عموما لصالح طالبات المرحلة المتوسطة.

وأجرى **عبد الحميد (Abdalhamid, 2012)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية الملتحقين بالبرنامج المتقدم والمتوسط. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار في فهم المسموع، ومقياس لاستراتيجيات فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (30) متعلما للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية من عدة دول عربية ليبيا والسعودية والكويت. أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين ذوي المستوى المتقدم والمتوسط يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية والاجتماعية الوجدانية. وفيما يتعلق بالاستراتيجيات المعرفية فقد أظهرت النتائج أن المستمعين ذوي المستوى المتقدم يستخدمون استراتيجيات من أعلى لأسفل أكثر من ذوي المستوى المتقدم، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استخدامهم الاستراتيجيات فوق المعرفية. وأظهرت النتائج كذلك أن الاستراتيجيات المعرفية متنبئ قوي بفهم المسموع، تليها الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية، في حين كانت الاستراتيجيات فوق المعرفية الأقل تنبؤا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت راتبي (Ratebi, 2013) دراسة هدفت للكشف عن أنواع الاستراتيجيات فوق المعرفية التي يستخدمها طلبة الجامعات الإيرانية، ومدى اختلافها تبعا لمستوى كفاءتهم العالي والمتدني. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم اختبار كفاءة باللغة الإنجليزية، ومقياس للاستراتيجيات فوق المعرفية تكون من (21) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا في تخصص اللغة الإنجليزية من ذوي المستويات العليا والدنيا في الكفاءة باللغة الإنجليزية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات "حل المشكلات" بشكل أكثر تكرارا، واستراتيجية "المعرفة الشخصية" بشكل أقل، وأن الطلبة ذوي الكفاءة العالية يستخدمون الاستراتيجيات فوق المعرفية بشكل أكثر من الطلبة ذوي الكفاءة المتدنية.

وأجرى **الخوالدة (2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدامهم هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيري التخصص (اللغة العربية، والشريعة)، والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس "أكسفورد" (Oxford, 1990) لاستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، تكون من (50) فقرة، توزعت على استراتيجية الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية، والتعويضية، والوجدانية، والاجتماعية. شارك في الدراسة (210) من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي اللغة العربية والشريعة، في نهاية الفصل الثاني 2014/2013. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية مجتمعة جاء متوسطا، وبمستويات متفاوتة على الأبعاد كالآتي: الاستراتيجيات التعويضية والاجتماعية بمستوى مرتفع، وفوق المعرفية، والمعرفية، والذاكرة، والوجدانية بمستوى متوسط وقريب من المرتفع، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدامهم هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص اللغة العربية، ولمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى **قاسم (Kassem, 2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة المصريين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وعلاقتها بفهم المسموع، والكفاية الذاتية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس لاستراتيجيات فهم المسموع، واختبار في فهم المسموع، ومقياس للكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (84) طالبا من طلبة الكليات الجامعية ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات المعرفية جاءت أولا، ثم الاستراتيجيات فوق المعرفية، ومن ثم الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية. وأظهرت النتائج كذلك ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين فهم المسموع والكفاية الذاتية واستراتيجيات فهم المسموع. وباستثناء الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية، فقد تفوق الطلبة ذوو الاستخدام الكثير للاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية على نظرائهم ذوي الاستخدام القليل في فهم المسموع، والكفاءة الذاتية.

وأجرى **ميانماهاهله ورحيمي (Mianmahahleh and Rahimi, 2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الإيرانيين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وعلاقتها بمتغير بالجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس لاستراتيجيات فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (120) من الذكور والإناث من جامعة "بيام إي نور" في طهران. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون الاستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية العاطفية على التوالي، وأن هناك علاقة بين متغير الجنس، واستخدامهم لهذه الاستراتيجيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت **سبحاني (Sobhani, 2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة الإيرانيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية للاستراتيجيات المعرفية لفهم المسموع، والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس لاستراتيجيات فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (60) متعلما للغة الإنجليزية لغة أجنبية (30) منهم ذكور، و(30) منهم إناث ملتحقين ببرنامج اللغة الإنجليزية بمعهد "شوكو" في طهران. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات المعرفية لفهم المسموع تكرارا لدى الذكور والإناث هي استراتيجية التحزير الذكي، في حين كانت استراتيجية التدرب على الأصوات في اللغة الإنجليزية التي تختلف عن تلك في اللغة الأولى الأقل تكرارا.

يلحظ من الدراسات السابقة أن جميعها تناول استراتيجيات فهم المسموع التي يستخدمها متعلمو اللغة الأجنبية والثانية باستثناء دراسة **الخوالدة (2015)** التي تناولت استراتيجيات التعلم اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام.

ويلحظ كذلك أن بعض الدراسات درست أثر متغيرات أخرى إضافة إلى الهدف الرئيس، كدراسة المشكلات التي يواجهها المتعلمون كما في دراسة **إشلر (Ishler, 2010)**، والمستوى اللغوي للطلبة كما في دراسة **عبد الحميد (Abdalhamid, 2012)**، ودراسة **راتبي (Ratebi, 2013)**، والجنس، والمستوى اللغوي كما في دراسة **لي (Lee, 2008)**، والتخصص، والجنس كما في دراسة **الخوالدة (2015)**، وفهم المسموع، والكفاءة الذاتية كما في دراسة **قاسم (Kassem, 2015)**، والجنس كما في دراسة **سبحاني (Sobhani, 2015)**، ودراسة **ميانماهاهله ورحيمي (Mianmahahleh and Rahimi, 2015)**.

ويتبين أيضا تنوع البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات، فقد أجريت دراسة **رحيمي وكاتال (Rahimi & Katal, 2012)**، ودراسة **راتبي (Ratebi, 2013)**، ودراسة **سبحاني**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Sobhani, 2015)، ودراسة **ميانماهاهله ورحيمي** (Mianmahahleh and Rahimi, 2015) في إيران. في حين أجريت دراسة **إشلر** (Ishler, 2010)، في تونس، ودراسة **الشهري** (2013) في المملكة العربية السعودية، ودراسة **لي** (Lee, 2008) في كوريا، ودراسة **قاسم** (Kassem, 2015) في مصر، ودراسة **الخوالدة** (2015) في الأردن، ودراسة **عبد الحميد** (Abdalhamid, 2012) في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة **جو** (Jou, 2010) في تايوان.

ويلاحظ كذلك أن جميع الدراسات تناول متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية باستثناء دراستي **الشهري** (2013)، **والخوالدة** (2015) اللتين تناولتا متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما يلحظ أن الدراسات اختلفت في الفئة المستهدفة في الدراسة، فقد تناولت دراسة **جو** (Jou, 2010)، ودراسة **إشلر** (Ishler, 2010)، ودراسة **رحيمي وكاتال** (Rahimi & Katal, 2012)، ودراسة **راتبي** (Ratebi, 2013)، ودراسة **الخوالدة** (2015)، ودراسة **قاسم** (Kassem, 2015)، ودراسة **ميانماهاهله ورحيمي** (Mianmahahleh and Rahimi, 2015) طلبة المرحلة الجامعية الذين يتعلمون اللغة الأجنبية. في حين تناولت دراسة **لي** (Lee, 2008) طلبة المرحلة الأساسية، وتناولت دراسة **الشهري** (2013) ودراسة **عبد الحميد** (Abdalhamid, 2012)، ودراسة **سبحاني** (Sobhani, 2015) الطلبة الملتحقين بمعاهد تعليم اللغات الأجنبية.

كما يتبين من الدراسات السابقة اهتمامها باستراتيجيات فهم المسموع بشكل عام، ما عدا دراسة **رحيمي وكاتال** (Rahimi & Katal, 2012)، ودراسة **راتبي** (Ratebi, 2013) اللتين اهتمتا بالكشف عن الاستراتيجيات فوق وراء المعرفية لفهم المسموع.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي أجريت من أجله، وهو الكشف عن استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، وفهم المسموع لدى غير الناطقين باللغة العربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واللغات الأخرى، إلا أنها مازت عنها في محاولتها كشف استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، ولدى الطلبة الماليزيين في الأردن تحديدا، وفي كونها الدراسة الأولى التي تجرى في البيئة الأردنية في هذا المجال في حدود اطلاع الباحث. وتختلف هذه الدراسة عن دراسة **الخوالدة (2015)** في اهتمامها باستراتيجيات فهم المسموع بشكل خاص، وليس باستراتيجيات التعلم اللغوي بشكل عام، إضافة إلى دراستها أثر متغير جديد في استخدام الطلبة لاستراتيجيات فهم المسموع، إضافة إلى متغيري التخصص، والجنس، وهو متغير المستوى الدراسي للطالب. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في إجراءات الدراسة، وتطوير أداتها، وتطبيقها، واستخلاص نتائجها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارهـا، ومتغيـرات الدراسة، وأداتها، ودلالات صدقها وثباتها، إضافة إلى عرض الإجراءات التي قـام الباحـث باتباعها لتنفيذ الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الماليزيين في جامعـة اليرمـوك فـي مرحلـة البكالوريوس في تخصصي الشريعة واللغة العربية، والبالغ عـددهم (677) طالبـا وطالبـة، حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرمـوك للعـام الجـامعي 2016/2015. وتكونت عينة الدراسة من (233) منهم، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. والجـدول (1) يبين أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)

المتغير	الفئة/المستوى	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	83	35.6
	أنثى	150	64.4
	الكلي	**233**	**100.0**
المستوى الدراسي	أولى	40	17.2
	ثانية	112	48.1
	ثالثة	53	22.7
	رابعة	28	12.0
	الكلي	**233**	**100.0**
التخصص الأكاديمي	اللغة العربية	65	27.9
	الشريعة	168	72.1
	الكلي	**233**	**100.0**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، طور الباحث مقياس استراتيجيات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الأجنبية بالاستفادة من المقاييس الواردة في دراسة **لي (Lee, 2008)**، ودراسة **عبد الحميد (Abdalhamid, 2012)**، ودراسة **تشنج (Cheng, 2002)**، ودراسة **جو (Jou, 2010)**. تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على الاستراتيجيات فوق المعرفية، وتمثلها الفقرات (1-11)، والاستراتيجيات المعرفية، وتمثلها الفقرات (12- 23)، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية، وتمثلها الفقرات (24-30) (ملحق، أ).

صدق المقياس وثباته

أولا: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق المقياس، قام الباحث في الدراسة الحالية بترجمة فقرات المقياس بصورتها الأولية (35) فقرة إلى اللغة العربية، حيث أخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، وقد تمثل ذلك بالطلب من اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحث إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة أيضا. وقومت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وعند وجود فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحث إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، ومن العربية إلى الإنجليزية، للتثبت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم قام الباحث بعرض المقياس بصورته المترجمة على عدد من المحكمين من المختصين في مناهج اللغة العربية، ومناهج اللغة الإنجليزية، وعلم النفس التربوي، والمختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (**ملحق، ب**)، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها لاستراتيجيات فهم المسموع، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أخذ بملحوظات المحكمين التي تضمنت تعديلا لبعض الصياغات اللغوية، ودمج لبعض الفقرات، وفصل لبعضها، واستبدال بعض المفردات والأمثلة المطروحة بأخرى لتناسب الطلبة الماليزيين حتى وصل المقياس بصورته النهائية إلى (30) فقرة. وقد اعتمد الباحث في ذلك على إجماع (80)% من المحكمين.

ثانيا: صدق البناء لمقياس استراتيجيات فهم المسموع

للتأكد من صدق بناء المقياس حسبت معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمقياس ككل – اعتمد معيار ألا يقل قيمة معامل الارتباط المصحح عن (0.30)–، حيث لم يوجد أي فقرة معامل ارتباطها المصحح أقل من (0.30)، وتراوحت قيمها بين (0.36) و(0.71) وجميعها قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط المصحح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (2): معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معاملات الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معاملات الارتباط المصحح
1	.48	16	.42
2	.46	17	.53
3	.39	18	.49
4	.48	19	.53
5	.50	20	.49
6	.48	21	.42
7	.56	22	.40
8	.45	23	.54
9	.53	24	.36
10	.49	25	.35
11	.54	26	33.
12	.53	27	.48
13	.31	28	.52
14	.54	29	.47
15	.47	30	.50

ثبات المقياس استراتيجيات فهم المسموع

جرى تقدير ثبات المقياس بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، حيث تراوحت للأبعاد بين (0.72) و(0.82)، وللمقياس ككل (0.90)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كما جرى تقدير ثبات الإعادة (بيرسون) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، حيث تراوحت للأبعاد بين (0.71) و(0.80) وللمقياس ككل (0.84)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، ويبين الجدول (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل.

جدول (3): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معاملات ثبات الإعادة (بيرسون)
الاستراتيجيات فوق المعرفية	0.82	0.76
الاستراتيجيات المعرفية	0.82	0.80
الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية	0.72	0.71
المقياس ككل	**0.90**	**0.84**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح المقياس

تكون مقياس استراتيجيات فهم المسموع من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتوى الفقرة مع قناعته الشخصية، وفقا لتدريج خماسي هي: "دائما" وأعطيت (5) درجات، و"غالبا" وأعطيت (4) درجات، و"أحيانا" وأعطيت (3) درجات، و"نادرا" وأعطيت درجتين، و"أبدا" وأعطيت درجة واحدة. ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة، من خلال تحديد مستوى الاستخدام لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بناء على المتوسط الحسابي لتقديراتهم على فقرات كل بعد؛ استخدم المعيار الإحصائي المبين في جدول (4).

جدول (4): المعيار الإحصائي المستخدم في تحديد درجة التوافر لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بناء على المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد

المتوسط الحسابي	مستوى الاستخدام
من 1.00– اقل من 1.80	متدن جدا
من 1.80 – اقل من 2.60	متدن
من 2.60 – اقل من 3.40	متوسط
من 3.40– اقل من 4.20	مرتفع
من 4.20 – 5.00	مرتفع جدا

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة الحالية وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

- ترجمة فقرات مقياس استراتيجيات فهم المسموع المعتمدة في هذه الدراسة، حيث أخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، جرى توضيحها سابقا عند الحديث عن صدق المقياس في الدراسة الحالية.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى عمادة شؤون الطلبة في الجامعة (**ملحق، ج**).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي الشريعة واللغة العربية.
- بعد استرجاع نسخ المقياس من المستجيبين تم فرزها؛ للتأكد من اكتمال البيانات وصلاحيتها للتحليل الإحصائي، حيث استبعد منها (30) نسخة منها؛ لعدم اكتمال الإجابة عن بعض الفقرات، ونقص في المعلومات الشخصية، إلى أن استقرت العينة النهائية للدراسة على (233) طالبا وطالبة من أصل (263) نسخة جرى توزيعها.
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**، واشتملت على:

أ- **جنس الطالب**، وله فئتان: ذكر وأنثى.

ب- **التخصص الأكاديمي**، وله فئتان: اللغة العربية، والشريعة.

ت- **المستوى الدراسي**، وله أربعة مستويات: أُولى، ثانية، ثالثة، رابعة.

- **المتغير التابع:** وهو استخدام استراتيجيات فهم المسموع، المتمثل بتقدير أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد المقياس، وعلى فقرات المقياس ككل.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع وعليها ككل. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way MANOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات فهم المسموع الأكثر استخداما لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، وفيما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق تسلسل سؤاليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما استراتيجيات فهم المسموع الأكثر استخداما لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك؟".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية)، وعليها ككل، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاستخدام
1	**الاستراتيجيات فوق المعرفية**	3.41	0.61	1	مرتفع
2	**الاستراتيجيات المعرفية**	3.15	0.90	2	متوسط
3	**الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية**	2.92	1.00	3	متوسط
مستوى استخدام استراتيجيات فهم المسموع ككل		**3.19**	**.67**		**متوسط**

***الدرجة القصوى (5) والدنيا (1)**

يلاحظ من الجدول (5) أن الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك يستخدمون استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (.67). وقد جاء بعد الاستراتيجيات فوق المعرفية في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(0.61)، تلاه بعد الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.15)، وبانحراف معياري (0.90). أما بعد الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.92)، وبانحراف معياري (1.00).

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرات بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية)، وفيما يلي عرض لذلك:

أولا: الاستراتيجيات فوق المعرفية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرة من فقرات بعد (الاستراتيجيات فوق المعرفية) وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاستخدام
5	في أثناء الاستماع، أتأكد من جزء المحتوى الذي لم أفهمه.	3.57	1.04	1	مرتفع
3	قبل الاستماع، أحرص على التركيز الذهني.	3.55	1.18	2	مرتفع
1	قبل الاستماع، أحدد أهدافي لدرس الاستماع.	3.52	1.07	3	مرتفع
4	قبل الاستماع، أحث نفسي على التحسن والتقدم.	3.51	1.16	4	مرتفع
11	بعد الاستماع، أقيم مدى فهمي لما سمعته.	3.43	1.17	5	مرتفع
7	في أثناء الاستماع، أكون واعيا باللحظات التي لم أكن فيها منتبها، وأقوم بتصحيحها خلال أدائي لاختبار الاستماع.	3.37	1.15	6	متوسط
6	في أثناء الاستماع، أتأكد من إجابتي عن الأسئلة المقررة مرة أخرى.	3.36	1.17	7	متوسط
2	قبل الاستماع، أقترح الاستراتيجيات المناسبة لأهداف درس الاستماع.	3.34	1.07	8	متوسط
8	في أثناء الاستماع، أقارن الذي أفهمه مع الذي أعرفه أصلا عن الموضوع.	3.34	1.00	8	متوسط
9	بعد الاستماع، أتأمل المشكلات التي واجهتني، خصوصا تلك المتعلقة بالكلمات الرئيسة التي لم أفهم معانيها.	3.32	1.09	10	متوسط
10	بعد الاستماع، أكتب الكلمات التي لم أفهمها، وأبحث عن معانيها في المعجم.	3.19	1.16	11	متوسط
	الاستراتيجيات فوق المعرفية ككل	3.41	.61		مرتفع

***الدرجة القصوى (5) والدنيا (1)**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك جاء مرتفعا، بمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (.61)، حيث جاءت الفقرات ذوات الأرقام (1، 3، 4، 5، 11) بمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرات ذوات الأرقام (2، 6، 7، 8، 9، 10) بمستوى متوسط.

ثانيا: الاستراتيجيات المعرفية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرة من فقرات بعد (الاستراتيجيات المعرفية) وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاستخدام
23	أربط محتوى ما أستمع إليه مع خبراتي الشخصية.	3.43	1.13	1	مرتفع
21	أستطيع أن أخمن المعنى من خلال السياق.	3.39	1.24	2	متوسط
22	أحاول أن أفكر باللغة العربية بدلا من المالاوية.	3.34	1.04	3	متوسط
20	أتنبأ وأصوغ فرضيات حول النصوص من خلال العنوان.	3.23	1.30	4	متوسط
13	في أثناء الاستماع، أحاول ترجمة الكلمات والعبارات إلى اللغة المالاوية.	3.18	1.34	5	متوسط
18	في أثناء الاستماع أستمع للأفكار الرئيسة أولا، ثم أستمع بعدها إلى التفاصيل.	3.17	1.36	6	متوسط
12	أمارس الاستماع بالعربية بفعالية في حياتي اليومية، كالاستماع للمذياع، والتحدث مع الناطقين بها.	3.10	1.24	7	متوسط
15	في أثناء الاستماع، أحاول فهم كل كلمة في النص.	3.08	1.95	8	متوسط
19	في أثناء الاستماع، أشكل الصور الذهنية لتساعدني في فهم النصوص.	3.06	1.37	9	متوسط
14	في أثناء الاستماع، أستطيع توظيف الكلمات والجمل والقواعد الجديدة التي تعلمتها لفهم محتوى المسموع.	3.00	1.27	10	متوسط
17	في أثناء الاستماع، أضم الأشياء التي أجتزئها من التفاصيل.	2.94	1.34	11	متوسط
16	في أثناء الاستماع، أكرر كلمات وعبارات بصوت منخفض أو بعقلانية.	2.88	1.25	12	متوسط
	الاستراتيجيات المعرفية ككل	3.15	.90		متوسط

***الدرجة القصوى (5) والدنيا (1)**

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى استخدام الاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، جاء متوسطا، بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (.90). حيث جاءت الفقرة رقم (23) بمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرات الأخرى لهذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال ذوات الأرقام (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22) بمستوى متوسط.

ثالثا: الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (الطلبة الماليزيين) على كل فقرة من فقرات بعد (الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) وعليها ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاستخدام
24	إن لم أستطع فهم ما يقوله أحد الأشخاص أطلب إليه الإعادة.	3.01	1.36	1	متوسط
29	بعد الاستماع، أطرح على زملائي أو أساتذتي الأسئلة التي لم أفهمها.	2.98	1.33	2	متوسط
26	في أثناء الاستماع، أستطيع البقاء هادئا دون عصبية.	2.97	1.35	3	متوسط
25	آمل من أساتذتي أن يعلموني مهارات أكثر حتى أحسن فهم المسموع لدي.	2.92	1.42	4	متوسط
30	بعد الاستماع، أكافئ نفسي عندما أؤدي جيدا في المهمة التي سمعتها.	2.88	1.33	5	متوسط
28	أشجع نفسي من خلال الحديث مع الذات بصورة إيجابية.	2.85	1.34	6	متوسط
27	أثق بقدرتي على فهم جميع محتويات المسموع.	2.82	1.31	7	متوسط
	الاستراتيجيات الوجدانية الاجتماعية ككل	2.92	1.00		متوسط

***الدرجة القصوى (5) والدنيا (1)**

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى استخدم الاستراتيجيات الوجدانية الاجتماعية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك جاء متوسطا، بمتوسط حسابي (2.92)، وبانحراف معياري (1.00)، حيث جاءت فقرات هذا المجال جميعها، وهي ذوات الأرقام (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30) بمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة الطلبة الماليزيين على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع وعليها ككل تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)؟".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة على هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل، تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي)، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي)

المتغير	الفئة/المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	83	3.10	0.61
	أنثى	150	3.24	0.69
	الكلي	**233**	**3.19**	**0.67**
المستوى الدراسي	أولى	40	3.00	0.62
	ثانية	112	3.23	0.73
	ثالثة	53	3.25	0.54
	رابعة	28	3.20	0.69
	الكلي	**233**	**3.19**	**0.67**
التخصص الأكاديمي	اللغة العربية	65	3.37	0.83
	الشريعة	168	3.12	0.58
	الكلي	**233**	**3.19**	**0.67**

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي). ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، حيث استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA)، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب	.163	1	.163	.379	.539
المستوى الدراسي	2.296	3	.765	1.780	.152
التخصص الأكاديمي	2.898	1	2.898	***6.740***	***.010***
الخطأ	97.613	227	.430		
المجموع المعدل	**103.190**	**232**			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (10) أن:

- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير **جنس الطالب** بلغت (0.539)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ مما يدل على **عدم وجود فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير الجنس.
- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير **المستوى الدراسي** بلغت (0.152)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ مما يدل على **عدم وجود فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير المستوى الدراسي.
- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير **التخصص الأكاديمي** بلغت (0.010)، وهي **أقل** من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ مما يدل على **وجود فرق** ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل في التخصص الأكاديمي، ومن جدول المتوسطات الحسابية (6) يلاحظ أن الفرق الدال إحصائيا لصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (اللغة العربية).

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع الثلاث (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير: الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، والجدول (11) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع الثلاث تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)

المتغير	الفئة/المستوى	الاستراتيجيات فوق المعرفية		الاستراتيجيات المعرفية		الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.32	0.59	3.08	0.90	2.80	0.84
	أنثى	3.46	0.61	3.19	0.90	2.99	1.08
	الكلي	**3.41**	**0.61**	**3.15**	**0.90**	**2.92**	**1.00**
المستوى الدراسي	أولى	3.24	0.66	2.96	1.03	2.67	0.81
	ثانية	3.46	0.64	3.17	0.93	2.97	1.10
	ثالثة	3.41	0.45	3.21	0.76	3.08	0.90
	رابعة	3.45	0.63	3.23	0.83	2.77	0.99
	الكلي	**3.41**	**0.61**	**3.15**	**0.90**	**2.92**	**1.00**
التخصص الأكاديمي	اللغة العربية	3.48	0.78	3.35	1.05	3.24	1.15
	الشريعة	3.38	0.53	3.07	0.82	2.80	0.92
	الكلي	**3.41**	**0.61**	**3.15**	**0.90**	**2.92**	**1.00**

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع الثلاث (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي). ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، جرى استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA)، والجدول (12) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12): تحليل التباين الثلاثي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير: (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)

مصدر التباين	البعد (الاستراتيجيات)	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب Hotelling's Trace=0.007 الدلالة الإحصائية=0.641	**فوق المعرفية**	.582	1	.582	1.595	.208
	المعرفية	.026	1	.026	.033	.857
	الاجتماعية الوجدانية	.065	1	.065	.067	.795
المستوى الدراسي Wilks' Lambda =0.954 الدلالة الإحصائية=0.303	**فوق المعرفية**	1.314	3	.438	1.200	.311
	المعرفية	2.459	3	.820	1.029	.381
	الاجتماعية الوجدانية	6.499	3	2.166	2.256	.083
التخصص الأكاديمي Hotelling's Trace=0.046 الدلالة الإحصائية=*0.017	**فوق المعرفية**	.246	1	.246	.673	.413
	المعرفية	3.867	1	3.867	***4.852***	***.029***
	الاجتماعية الوجدانية	9.900	1	9.900	***10.307***	***.002***
الخطأ	**فوق المعرفية**	82.880	227	.365		
	المعرفية	180.913	227	.797		
	الاجتماعية الوجدانية	218.031	227	.960		
المجموع المعدل	**فوق المعرفية**	**85.423**	**232**			
	المعرفية	**187.070**	**232**			
	الاجتماعية الوجدانية	**234.066**	**232**			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يلاحظ من الجدول (12) أن:

- جميع قيم الدلالة الإحصائية لجميع أبعاد مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير الجنس أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع الثلاث (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير الجنس.

- جميع قيم الدلالة الإحصائية لجميع أبعاد مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع تبعا لمتغير المستوى الدراسي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع تبعا لمتغير المستوى الدراسي.
- قيمتي الدلالة الإحصائية لبعدي مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي بلغتا (0.029، 0.002) على الترتيب، وهما أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، ومن جدول المتوسطات الحسابية (12) يلاحظ أن الفرق الدال إحصائيا لصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (اللغة العربية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات فهم المسموع الأكثر استخداما لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، واستقصاء أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) في مستوى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات. وجرى في هذا الفصل مناقشة النتائج المتحصلة وفقًا لسؤالي الدراسة، وتقديم تفسيرات محتملة مناسبة مع الأخذ بالاعتبار المنطق وطبيعة العلاقة القائمة بين النتيجة والعوامل المؤثرة، فضلاً عن تدعيم هذه التفسيرات والمناقشات بمقارنتها مع نتائج الدراسات ذات الصلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج أن الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك يستخدمون استراتيجيات فهم المسموع في جامعة اليرموك بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (.67)، حيث جاء بعد الاستراتيجيات فوق المعرفية في المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع)، وبمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.61)، تلاه بعد الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي (3.15)، وبانحراف معياري (0.90). أما بعد الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي (2.92)، وبانحراف معياري (1.00).

واتفقت هذه النتيجة تماما مع دراسة لي (Lee, 2008) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الكوريين يستخدمون استراتيجيات فهم المسموع في تعلمهم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بمستوى متوسط. ومع دراسة الشهري (2013) التي أظهرت نتائجها أن استخدام متعلمات اللغة العربية الناطقات بلغات أخرى في مدارس منارات الرياض العالمية لاستراتيجيات فهم المسموع جاء بدرجة متوسطة، فهو لا يرقى إلى الدرجة العالية، وكذلك فإنه لا يهبط إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة متدنية. وتتفق جزئيا مع دراسة الخوالدة (2015) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك يستخدمون استراتيجيات التعلم اللغوي بمستوى متوسط قريب من المرتفع. فيما تختلف نتيجة هذا السؤال مع دراسة إشلر (Ishler, 2010) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة التونسيين نشطون في عملية الاستماع، ويستخدمون عددا من الاستراتيجيات التي تساعدهم في فهم المادة المسموعة باللغة الإنجليزية. كما تختلف مع دراسة جو (Jou, 2010) التي أظهرت نتائجها أن معظم الطلبة التايوانيين ما يزالون غير قادرين على استخدام استراتيجيات فهم المسموع وتطبيقها بالشكل الصحيح والمناسب في تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وأنهم بحاجة إلى توجيه من المدرسين.

وأظهرت نتائج هذا السؤال أيضا أن استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك جاء في المرتبة الأولى، بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (.61)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على "في أثناء الاستماع، أتأكّد من جزء المحتوى الذي لم أفهمه" في المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع)، بمتوسط حسابي (3.57). في حين جاءت الفقرة رقم (10) التي تنص على "بعد الاستماع، أكتب الكلمات التي لم أفهمها، وأبحث عن معانيها في المعجم" في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي (3.19).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك يدركون مدى أهمية استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية في التعلم بشكل عام، وفي تعلم مهارة الاستماع بشكل خاص، فهم يدركون أهمية التخطيط في عملية التعلم وتنظيمها، في البحث عن أكبر قدر أكبر من الفرص الحقيقية لممارسة اللغة العربية داخل الغرفة الصفية وخارجها. كما يمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يقعون فيها التي تستلزم منهم استخدام العمليات العقلية العليا التي تعينهم في تعلم اللغة العربية والمباحث الأخرى في سني دراستهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت نتائج هذا السؤال كذلك أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، جاء في المرتبة الثانية، بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (.90)، حيث جاءت الفقرة رقم (23) التي تنص على "أربط محتوى ما أستمع إليه مع خبراتي الشخصية" في المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (3.43)، في حين جاءت الفقرة رقم (16) التي تنص على "في أثناء الاستماع، أكرر كلمات وعبارات بصوت منخفض أو بعقلانية" في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) بمتوسط حسابي (2.88).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك يدركون أهمية الاستراتيجيات المعرفية التي تعينهم على تعلم اللغة العربية وتعلم مهارة الاستماع من حيث التعامل مع أنظمة اللغة المختلفة، ووعيهم بالاستفادة من العوامل المساعدة للتعلم، مثل الممارسة الطبيعية في البيئة المحيطة سواء أكان داخل الغرفة الصفية أم خارجها، والاستفادة من المصادر المتعددة المكتوبة والمنطوقة والتحليل والمقارنة، إلا أن مجيئها في المرتبة الثانية قد يعكس تركيزهم على الاستراتيجيات فوق المعرفية في فهم المسموع أكثر من الاستراتيجيات المعرفية.

كما أظهرت نتائج السؤال أن الاستراتيجيات الوجدانية الاجتماعية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك جاء في المرتبة الثالثة، بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.92)، وبانحراف معياري (1.00)، حيث جاءت الفقرة رقم (24) التي تنص على "إن لم أستطع فهم ما يقوله أحد الأشخاص أطلب منه الإعادة" في المرتبة الأولى بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (3.01)، في حين جاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على "أثق بقدرتي على فهم جميع محتويات المسموع في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي (2.82).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية تحتاج إلى تفاعل مكثف مع المجتمع المحلي، وهذا ما قد لا يقوم به الطلبة الماليزيون بالشكل المطلوب لا سيما أن الغالبية العظمى منهم من الإناث اللاتي قد يجدن صعوبة في الانخراط بالمجتمع المحيط بهم؛ مما يؤدي إلى الحد من استخدام هذه الاستراتيجيات. وقد تعزى كذلك إلى وجود بعض الحواجز النفسية لدى الطلبة الماليزيين التي ينبغي كسرها، ومشاعر الخوف والحرج والتردد التي ينبغي التخلص منها شيئا فشيئا؛ حتى يتم التفاعل مع الآخرين من أصحاب اللغة العربية والناطقين بها في المجتمع اللغوي، وحتى تتحقق الكفاءة اللغوية، وبالتالي الكفاءة الاتصالية ضمن الكفاءة الثقافية.

واتفقت نتيجة هذا السؤال جزئيا مع دراسة قاسم (Kassem, 2015) التي أظهرت نتائجها أن الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية لفهم المسموع كانت الأقل استخداما لدى الطلبة المصريين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. واتفقت تماما مع دراسة ميانماهاهله ورحيمي (Mianmahahleh and Rahimi, 2015) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الإيرانيين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية جاءت الاستراتيجيات فوق المعرفية، ثم المعرفية، ثم الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير جنس الطالب، قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير جنس الطالب بلغت (0.539)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وفيما يتعلق بأبعاد المقياس فقد أظهرت النتائج مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات فهم المسموع الثلاث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير جنس الطالب؛ جميع قيم الدلالة الإحصائية لجميع أبعاد مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير جنس الطالب أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الماليزيين يستخدمون استراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) في المستوى نفسه؛ لأن الطالب الأجنبي يضطر لاستخدام استراتيجيات فهم المسموع ذكرا كان أم أنثى؛ لأن المطلوب منهم واحد، وما يتعلمونه واحد، وبالتالي فالكل ملزم باستخدام هذه الاستراتيجيات.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة لي (Lee, 2008) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلبة الكوريين لاستراتيجيات فهم المسموع في تعلمهم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية يعزى لمتغير الجنس. واختلفت مع دراسة الخوالدة (2015) التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلبة الماليزيين لاستراتيجيات التعلم اللغوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ومع دراسة ميانماهاهله ورحيمي (Mianmahahleh and Rahimi, 2015) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الإيرانيين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية ومتغير الجنس.

وأظهرت نتائج هذا السؤال كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بلغت (0.152)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وفيما يتعلق بمجالات المقياس مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية لجميع أبعاد مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع تبعا لمتغير المستوى الدراسي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الطلبة الماليزيين الذين يدرسون في الأردن، فهم يعيشون معا في نفس المساكن بغض النظر عن مستوى دراستهم، أضف إلى ذلك أنه من الممكن أن الطلبة الأقدم في الدراسة يساعدون أقرانهم المستجدين في الدراسة، وخاصة في تعميق فهم اللغة العربية؛ لأنهم قد حققوا حصيلة لغوية من حيث المفردات والقواعد أعلى من تلك للطلبة المستجدين، مما يوازن بين مستوى معرفتهم، وبالتالي فهم يستخدمون الاستراتيجيات في المستوى نفسه تقريبا.

وأظهرت نتائج هذا السؤال كذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات فهم المسموع ككل التخصص الأكاديمي، لصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (اللغة العربية)، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير التخصص الأكاديمي (0.010)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وفيما بتعلق بمجالات المقياس وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، إحصائيا لصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (اللغة العربية)، حيث بلغت قيمتا الدلالة الإحصائية لبعدي مقياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات فهم المسموع (الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية) تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي بلغتا (0.029، 0.002) على الترتيب، وهما أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها، أو تخصص اللغة العربية الذي يدرس فيه الطلبة مساقات تتطلب منهم استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي أكثر من تخصص الشريعة، إذ تتركز هذه المساقات حول الأدب العربي في العصور الأدبية المختلفة، ومواد النحو والصرف، وعلم اللغة والمعاجم، والبلاغة والنقد والتذوق الأدبي التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية، وتعزيزها لدى الطلبة، وإكسابهم القدرة على التعبير بفصاحة، وتحليل النصوص الأدبية، والإبداع والنقد الأدبي. وهذا ما قد لا يتحقق للطلبة في تخصص الشريعة الذي غالبا ما تتركز مساقاته على النصوص الشرعية والدينية الثابتة، كالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة المرتبطة بقضايا أصول الدين، والفقه وأصوله، مما يجعل استخدامهم لهذه الإستراتيجيات أقل من تخصص اللغة العربية (الخوالدة، 2015).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخوالدة (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم اللغوي بعامة تعزى لمتغير التخصص، ولصالح تخصص اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

بناء على النتائج أعلاه يقترح الباحث التوصيات التالية:

1- حث الطلبة الماليزيين على التفاعل بشكل أكثر مع المجتمع المحلي لإثراء محصلتهم اللغوية من حيث المفردات والقواعد، وزيادة فهم الثقافة وعادات المجتمع الأردني وعدم الانغلاق على أنفسهم.

2- ضرورة استخدام الطلبة الماليزيين للغة العربية في تعاملاتهم مع بعضهم بعضا لتقوية مهاراتهم فيها، وعدم الاستمرار والاكتفاء باستخدام لغتهم.

3- إجراء مزيد من الدراسات على عينات من جنسيات أخرى للوقوف على مستوى استخدامهم لاستراتيجيات فهم المسموع، وإجراء المقارنات بين الجنسيات المختلفة.

4- إجراء دراسات أخرى تجريبية تتناول أثر استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

الأسد، ناصر الدين. (2004). "**اللغة العربية وأثرها على وحدة الأمة**". لقاء تلفزيوني على قناة الجزيرة الفضائية، بتاريخ 2004/4/28. اطّلع عليه بتاريخ 07-12-2016.

أكسفورد، رابيكا. (1996). **استراتيجيات تعلم اللغة**. (ترجمة وتعريب محمد دعدور). القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

بدوي، محمد. (1993). **التخطيط اللغوي وقضية الحافز في تعليم اللغة العربية في البلاد الإسلامية**. المؤتمر الدولي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي، جامعة بروناي دار السالم.

براون، دوجلاس. (1994). **أسس تعلم اللغة وتعليمها**. (ترجمة وتحقيق عبده الراجحي، وعلي شعبان). دار النهضة العربية.

الخوالدة، محمد. (2015). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس. "**المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11** (2)، 169-186.

الراجحي، عبده. (1992). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشهري، غالية. (2013). **استراتيجيات فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شيك، عبد الرحمن. (2012). **تعليم اللغة العربية في ماليزيا.** http://www.arabtimes.com/portal/article.

طعيمة، رشدي. (1986). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.** جامعة أم القرى، الجزء الأول.

طعيمة، رشدي. (2004). **المهارات اللغويّة: مستوياتها- تدريسها- صعوباتها.** القاهرة: دار الفكر العربي.

العبدان، عبد الرحمن. (1414). تأثير الأسلوب المعرفي المستقل - المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية. **مكتب التربية لدول الخليج، مجلة رسالة الخليج العربي، 48**، 132.

العسيري، محمد. (2002). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقاتها ببعض متغيرات الشخصية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود.

العناتي، وليد. (2009). كتاب نون والقلم لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية. **مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، 2**، 152-112.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (2002). **تصميم التدريس.** ط2، عمان: دار الفكر.

كاتبي، هادية. (2012). اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب. **مجلة جامعة دمشق، 28** (2)، 425-455.

مالك، حسن. (2013). استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية. **مجلة علوم التربية، 57**، 79-81.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طـــلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. **مجلة جامعـــة دمشـــق، 25 (3+4)**، 341-370.

الهاشمية، هند. (2014). **اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بغيرها ومناهجها وأساليبها.** مقال في جريدة عمان، ملحق نصف شهري، العدد 170، الثلاثاء 10 تموز 2014.

يونس، فتحي والشيـــخ ، محمد. (2003). **المرجع في تعليم اللّغة العربيّـــة للأجانـــب (مـــن النظرية إلى التطبيق)**. القاهرة: مكتبة وهبة للطباعة والنشر.

يونس، فتحي. (2003). **المرجع في تعليم اللغـــة العربيـــة للأجانـــــب (مـــــن النظرية إلى التطبيق)**. ط1. القاهرة: مكتبة وهبة للطباعة والنشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abdalhamid, F. (2012). **Listening comprehension strategies of Arabic- speaking ESL learners.** Unpublished master thesis, University of Colorado.

Bhagwati, J. (2004). **In Defense of Globalization**. Oxford, New York: Oxford University Press.

Cheng, C. (2002**). Effects on Listening Strategy Instruction on Junior High School Students.** The Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan Asian Conference.

Dickinson, L. (1987). **Self-Instruction in Language Learning**. Cambridge. Cambridge University Press.

Emmert, Ph. Emmert, v, Brandt, J, Watson, K, Barker, L (1994). Listening styles and the listening practices feedback report. **Paper presented at the 15th annual convention of the international listening association Boston, Massuciatess. March 3-5/1994.**

Entwisle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. **Educational Psychology Review**, 16, 325-345.

Faerch, C & Kasper, G. (Eds). (1987). I**ntrospection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters.

Grenfell, M., & Harris, V. (1999). **Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice.** Routledge Falmer.

Griffiths, C. (2004). **Language Learning Strategies: Theory and research. New Zealand.** Occasional Paper, 1, 1-25.

Haji Omar, A. (1995). **An introduction to Malay grammar**. 4th Printing. Kuala Lumpur Dewan Bahasa & Pustaka.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Holden, W. (2004). Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. **Bulletin of Hokuriku University, 28**, 257-266.

Holec, H. (1981). **Autonomy and foreign language learning.** Pergamon Press, Oxford (1979, Council of Europe, Strasbourg).

Ishler, J. (2010). **The Listening Strategies of Tunisian University EFL Learners: A Strategy Based Approach to Listening to Oral English Texts**. Ph.D. Dissertation. University of Pennsylvania.

Jou, Y. (2010). A study of English listening strategies applied by technological university students. **Journal of TOKO University, 4** (2). 1-16.

Kamberi, L. (2013). The Significance of Teacher Feedback in EFL Writing for Tertiary Level Foreign Language Learners. **Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70,** 1686-1690.

Kassem, H. (2015). The Relationship between Listening Strategies Used by Egyptian EFL College Sophomores and Their Listening Comprehension and Self-Efficacy**. English Language Teaching; 8** (2), 153-169.

Lee, J. (2008). **Listening strategies, listening proficiency, and gender.** Unpublished master thesis, University of Oregon.

Liu, H. (2008). A Study of the Interrelationship between Listening Strategy Use, Listening proficiency, And Learning Style. **ARECLS,** *8*, 84-104.

Meang, U. (2006). Comparison of L2 Listening and Reading Comprehension Strategies: A Case Study of Three Middle School Students. **The Journal of Curriculum & Evaluation 9** (2), 471-500.

Mianmahaleh, S and Rahimi, R. (2015). An Investigation of the Listening Comprehension Strategies Used by Iranian EFL Learners**. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 4** (1), 255-260.

www.manaraa.com

Nunan, D. (2001). **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: CUP.

O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L, & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning, 35** (1), 21-46.

Oxford, R. (1990). **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle.

Rahimi, M & Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: a comparison between university and high-school students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 31, 82 – 89.

Ratebi, Z. (2013). Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension by Iranian University Students Majoring in English: A Comparison between High and Low Proficient Listeners. **Journal of Studies in Education, 3** (1), 140-154.

Richards, J. and Platt, J. (1992). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Essex: Longman.

Rubin, J. (1987). **Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology.** In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2003). **"Self-regulation and learning**". In W.M. Reynolds, G.E. Miller, I.B. Weiner (Eds), Handbook of Psychology, (Vol.7).Hoboken,N.J.: John Wiley& Sons, 59-78.

Sobhani, Z. (2015). An Investigation into the Relationship between Gender and Cognitive Listening Comprehension Strategies**. JIEB, 3,** 47-50.

www.manaraa.com

Stern, H. (1992). **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: OUP.Oxford.

Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand. **TESOL in Context,,** S3, 1-15.

Tragant, E., Thompson, M., and Victori, M. (2013). Understanding foreign language learning strategies: A validation study. **System, 41** (1), 95-108.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. **In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 3 15-327)**. New York, NY: Macmillan.

Wenden, A. and Ruben, J. (1987). **Learner Strategies in Language Learning.** New Jersey: Prentice Hall.

Williams, M, and Burden, L. (1997). **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: CUP.

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (أ)

المقياس بصورته النهائية

أخي الطالب /أختي الطالبة....،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك"؛ استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. ولتحقيق أهداف الدراسة، سيطبق الباحث مقياسا يتكون من (30) فقرة، وأمام كل فقرة تدريج خماسي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). راجيا منكم قراءة هذه الفقرات، والإجابة عنها بموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) إزاء الفقرة، وتحت الدرجة المناسبة التي تمثل موقفك ورأيك في مضمونها.

The researcher is conducting a study entitled "Listening comprehension strategies among Malaysian students at Yarmouk university" in a partial fulfillment requirements of the degree of master in Arabic language curriculum and it's teaching methods. To achieve the aims of the study, the researcher will apply a scale consists of (30) items, and in front of each one five degrees: (Always, Often, Sometimes, Rarely, Never). Please, read these items carefully, and answer all objectively, by putting (√) regarding items, under the appropriate degree that represents your situation and belief about its meaning.

معلومات شخصية (يرجى تعبئة البيانات بدقة).

Personal Data (Please, fill the blanks accurately).

* **جنس الطالب (Gender):** □ ذكر (Male). □ أنثى (Female).

* **المستوى الدراسي (Study level):**

1	2	3	4	5
□ أولى	□ ثانية	□ ثالثة	□ رابعة	□ خامسة.

* **التخصص الأكاديمي: (Specialization):** □ اللغة العربية (Arabic language) □ الشريعة (Sharea'h).

اسم الباحث

محمد بني عيسى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم No	الفقرة Item	Scale degrees				
		دائما Always	غالبا Often	أحيانا Sometimes	نادرا Rarely	أبدا Never
.1	قبل الاستماع، أحدد أهدافي لدرس الاستماع. Before listening, I identify the objectives of listening lesson.					
.2	قبل الاستماع، أقترح الاستراتيجيات المناسبة لأهداف درس الاستماع. Before listening, I propose strategies for handing the objectives of listening lesson.					
.3	قبل الاستماع، أحرص على التركيز الذهني. Before listening, I prepare my mind to concentrate.					
.4	قبل الاستماع، أحث نفسي على التحسن والتقدم. Before listening, I request myself to make progress.					
.5	في أثناء الاستماع، أتأكد من جزء المحتوى الذي لم أفهمه. While listening, I check what part of content I don't understand.					
.6	في أثناء الاستماع، أتأكد من إجابتي عن الأسئلة المقررة مرة أخرى. While listening, I will double check again for my answer.					
.7	في أثناء الاستماع، أكون واعيا باللحظات التي لم أكن فيها منتبها، وأقوم بتصحيحها خلال أدائي لاختبار الاستماع. While listening, I am aware of my inattention and correct it while doing listening test.					
.8	في أثناء الاستماع، أقارن الذي أفهمه مع الذي أعرفه أصلا عن الموضوع. While listening, I compare what I understand with what I already know about the topic.					
.9	بعد الاستماع، أتأمل المشكلات التي واجهتني،					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Scale degrees					الفقرة Item	الرقم No
أبدا Never	نادرا Rarely	أحيانا Sometimes	غالبا Often	دائما Always		
					خصوصا تلك المتعلقة بالكلمات الرئيسة التي لم أفهم معانيها. After listening, I reflect on my problems, such as the key words that I don't understand.	
					بعد الاستماع، أكتب الكلمات التي لم أفهمها، وأبحث عن معانيها في المعجم. After listening, I write down the words I don't know after the and look up the dictionary.	.10
					بعد الاستماع، أقيم مدى فهمي لما سمعته. After listening, I evaluate how much I could understand.	.11
					أمارس الاستماع بالعربية بفعالية في حياتي اليومية، كالاستماع للمذياع، والتحدث مع الناطقين بها. I practice English listening actively in daily lives, such as listening to Arabic Radio, Arabic songs, and talking to foreigners.	.12
					في أثناء الاستماع، أحاول ترجمة الكلمات والعبارات إلى اللغة المالاوية. While listening, I try to translate words or sentences into Malawi.	.13
					في أثناء الاستماع، أستطيع توظيف الكلمات والجمل والقواعد الجديدة التي تعلمتها لفهم محتوى المسموع. While listening, I can apply the new vocabulary, phrases, or grammar I have learned to understand the content.	.14
					في أثناء الاستماع، أحاول فهم كل كلمة في النص. While listening, I try to understand each word in text.	.15
					في أثناء الاستماع، أكرر كلمات وعبارات	.16

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Scale degrees					الفقرة Item	الرقم No
أبدا Never	نادرا Rarely	أحيانا Sometimes	غالبا Often	دائما Always		
					بصوت منخفض أو بعقلانية. While listening, I repeat words or phrases softly or mentally.	
					في أثناء الاستماع، أضم الأشياء التي أجتزئها من التفاصيل. While listening, I piece things together from the details.	.17
					في أثناء الاستماع أستمع للأفكار الرئيسة أولا، ثم أستمع بعدها إلى التفاصيل. While listening, I listen for main ideas first and then details.	.18
					في أثناء الاستماع، أشكل الصور الذهنية لتساعدني في فهم النصوص. While listening, I form pictures mentally to help me comprehend texts.	.19
					أتنبأ وأصوغ فرضيات حول النصوص من خلال العنوان. I predict or make hypotheses on texts by titles.	.20
					أستطيع أن أخمن المعنى من خلال السياق. I can guess the meaning based on the context.	.21
					أحاول أن أفكر باللغة العربية بدلا من المالاوية. I try to think in Arabic instead of Malawi.	.22
					أربط محتوى ما أستمع إليه مع خبراتي الشخصية. I collect the contents of listening to my personal experiences.	.23
					إن لم أستطع فهم ما يقوله أحد الأشخاص أطلب إليه الإعادة. If I don't understand what someone says in English, I ask them to repeat	.24

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Scale degrees					الفقرة Item	الرقم No
أبدا Never	نادرا Rarely	أحيانا Sometimes	غالبا Often	دائما Always		
					what they said.	
					آمل من أساتذتي أن يعلموني مهـــارات أكثـــر حتى أحسن فهم المسموع لدي. I hope teachers can teach me more skills to improve my listening comprehension.	.25
					في أثناء الاستماع، أستطيع البقـــاء هادئـــا دون عصبية. While listening, I can keep calm and not be nervous.	.26
					أثق بقدرتي على فهم جميع محتويات المسموع. I am confident in understanding the whole contents.	.27
					أشجع نفسي من خلال الحـــديث مـــع الـــذات بصورة إيجابية. I encourage myself through positive-self talk.	.28
					بعد الاستماع، أطرح على زملائي أو أســـاتذتي الأسئلة التي لم أفهمها. After listening, I ask my classmates or teacher questions I don't understand.	.29
					بعد الاستماع، أكافئ نفسي عندما أؤدي جيـــدا في المهمة التي سمعتها. After listening, I give myself a reward or treat when I do well in listening task.	.30

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ب)

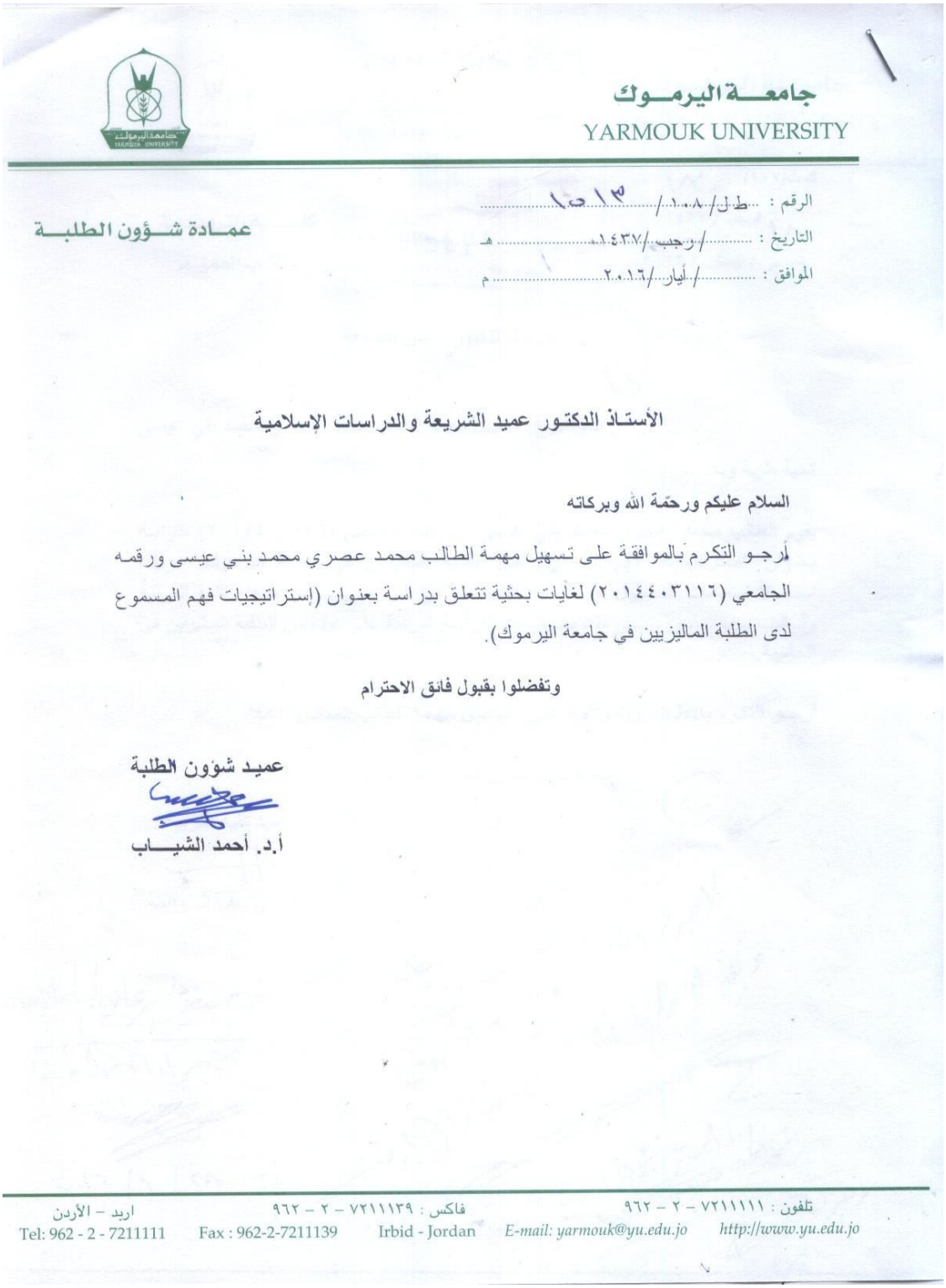
قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	المؤهل والتخصص	مكان العمل
أ. د. عبدالله بني عبد الرحمن	دكتوراه مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها.	جامعة اليرموك
أ. د. ربا بطاينة	دكتوراه مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها.	جامعة اليرموك
د. دينا الجمل	دكتوراه مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها.	جامعة اليرموك
د. رائد خضير	دكتوراه مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.	جامعة اليرموك
د. حمود عليمات	دكتوراه مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.	جامعة آل البيت
د. محمد الحوامدة	دكتوراه مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.	جامعة اليرموك
د. عبد الناصر الجراح	دكتوراه علم النفس التربوي.	جامعة اليرموك
د. محمد القرعان	دكتوراه الترجمة.	جامعة اليرموك
د. أحمد الحراحشة	دكتوراه الترجمة.	جامعة اليرموك
د. خالد أبو عمشة	دكتوراه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	مركز قاصد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عمان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ج)

كتاب تسهيل المهمة



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

عمادة شؤون الطلبة

الرقم : ط ل/ ١٠٠٨/ ١٣٤٥
التاريخ : / رجب/ ١٤٣٧ هـ
الموافق : / أيار/ ٢٠١٦ م

الأستاذ الدكتور عميد الشريعة والدراسات الإسلامية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب محمد عصري محمد بني عيسى ورقمه الجامعي (٢٠١٤٤٠٣١١٦) لغايات بحثية تتعلق بدراسة بعنوان (إستراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد شؤون الطلبة
أ.د. أحمد الشياب

اربد – الأردن
Tel: 962 - 2 - 7211111
فاكس : ٩٦٢ – ٢ – ٧٢١١١٣٩
Fax : 962-2-7211139
Irbid - Jordan
E-mail: yarmouk@yu.edu.jo
تلفون : ٩٦٢ – ٢ – ٧٢١١١١١
http://www.yu.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

Bani Essa, Mohammed Asri Mohammed. Listening Comprehension Strategies Among Malaysian Students at Yarmouk University. Master Thesis, Yarmouk University, 2017 (Supervisor: D.r Mohammed Ali Al- Khawaldeh).

This study aimed at investigating the listening comprehension strategies level among Malaysian students at Yarmouk university, and whether there where statistical significant differences due to the variables of gender, specialization and study level. To achieve the aims of the study a listening comprehension strategy scale was developed. The scale consisted. of (30) items distributed on cognitive, metacognitive and socio/affective strategies.

The sample of the study consisted of (233) Malaysian students at randomly selected from Yarmouk university during academic year 2015/2016.

The results of the study revealed that the level of using listening comprehension strategies among Malaysian students at Yarmouk university was high, where the metacognitive strategies came firstly with high level, and cognitive strategies came secondly with moderate level, and the socio/ affective strategies came lastly with moderate level too. The results also revealed that there were no statistical significant difference ($0.05 = \alpha$) in the level of using listening comprehension skills due to the variables of gender, and study level, and there were statistical significant difference ($0.05 = \alpha$) in their using level due to the variable of specialization in the favor of Arabic language. In the light of these results some recommendations were presented.

Key Words: Listening Comprehension Strategies, Metacognitive strategies, Cognitive Strategies, Socio/ Affective Strategies.

www.manaraa.com