Learning Strategies For Listening Skills Among Arabic Learners In The Preparatory Year At Faculties Of Islamic Sciences In Turkey

إستراتيجيات التعلم الخاصة بمهارة الاستِماع لدى متعلمي العَربيّةِ في السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية في تركيا

Mutassem Mohammad Hamad
Arabic Language and Rhetoric (Linguistics) Department, Faculty of Theology, Kocaeli University, Türkiye
mutassem.hamad@kocaeli.edu.tr

Abstract
Listening skills in Arabic are a gateway to acquiring knowledge and a means of learning and communication. However, many preparatory year students in the Faculties of Islamic Sciences in Turkey complain about its difficulty and suffer from weak listening skills for various reasons. Modern studies in foreign language education emphasize the necessity for learners to possess learning strategies for each language skill due to their significant importance in developing these skills and overcoming many problems and difficulties that learners may encounter. Therefore, this study aimed to explore the learning strategies specific to listening skills among Arabic learners in the preparatory year at some Turkish universities and investigate the impact of variables (gender, place of study) on their use of these strategies. The study was conducted on a sample of 127 randomly selected male and female preparatory year students nearing the end of their year at several universities for the academic year 2023-2024. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive-analytical method and developed a questionnaire that included a graduated scale measuring the extent to which learners use these strategies, consisting of 20 strategies distributed across three fields: 1. Pre-listening strategies, 2. While-listening strategies, 3. post-listening strategies. The study showed that preparatory year students practice pre-listening and while-listening strategies highly, while post-listening strategies are practiced moderately. The study revealed statistically significant differences between the averages of the sample individuals attributed to gender, in favor of females, in using pre-listening and while-listening strategies, but no differences in post-listening strategies. The study also showed statistically significant differences between the averages of the sample individuals attributed to the university, with Sabahattin Zaim University ranking first, followed by Sultan Mehmet Fatih University in pre-listening and while-listening strategies. As for post-listening strategies, Sabahattin Zaim University ranked first, followed by Kocaeli University. These results emphasize the need for teachers to pay more attention to language learning strategies in all skills in their lessons, in addition to guiding their students to the correct learning strategies and training them on how to use them.

Keywords: Listening skills; Faculty of Islamic Sciences; preparatory year; non-native Arabic learners; learning strategies.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

مُقدّمة

الاستماعُ نَشاطٌ أساسيّ من أَنشطةِ البَشر، وهو نافذتهم على العالم من حولهم (٢٠٠٤ ,Ṭu'aymah). وهو أكثرُ المهاراتِ التّي يُمارسونها في حياتهم. ويُعتبرُ السّماع ضَروريّاً لاكتِسابِ اللّغةِ في كُلّ نَظريّةٍ مَعرفيّةٍ أو تَربويّةٍ، فهو من أُسُسِ تَحصيلِ المعرفةِ، والمحرّكُ لِبناءِ قواعدِ اللّغةِ حَسبَ النّظريّة المعرفيّة. وهو أحدُ أركانِ التّعليمِ في الطّرقِ التّربويّة (al-Awzā'ī, ٢٠١٠). فالاستماعُ له أَهميّةٌ في التّفكيرِ حيثُ يَتمُّ من خلالِهِ استقبالُ الأفكارِ وتَنظيمها ونَقدِها، وفي الاتّصالِ فَهو عاملٌ أَساسيٌّ في تَحقيقِ الاتّصالِ الفَعّالِ، والنّاجحِ بين المتَخاطبين. وفي التّعليمِ فهو وَسيلةٌ تَحصيلٍ للمَعرفةِ، وفي اللّغةِ فهو وَسيلةٌ لِزيادةِ الثّروةِ اللّغويّةِ، وتَنميةِ مهارةِ التَّحدّث (Alruhban et al, ٢٠٢٢).

والاستماعُ وفقَ المفهومِ الحَديثِ يُقصَدُ به: عَمليّة فَهمِ الحَديثِ المَسموعِ بِكُلِّ ما يَتَضَمّنهُ من مُفرداتٍ لغويّةٍ، أي (الكلماتُ، والأفعالُ الاصطلاحيّةُ، والمتلازماتَ اللّفظيّةُ، والتّراكيبُ الثّابتةُ، والتّعبيراتُ الاصطلاحيّة)، إضافةً إلى معرفةِ سياقِ الحَديث، ومراعاةِ الموقِفِ (Alruhban et al، ٢٠٢٢). فالمستمعُ الجيّدُ هو الذي يُفكّرُ ويُقيّمُ باستمرارٍ، ويَقومُ بربطِ ما يستمعُ إليه، ويُحاولُ توظيفهُ في المواقف التواصلية (Mustafa, 2002) . وبناء على ذلك فالاستماع هو عملية تفاعلية مُعقّدة تَتَفاعلُ فيها المعرفةُ اللّغويّة (عِلمُ الأصوات، التّركيب، الدّلالات، وبنيةُ الخِطاب) مع معارف أخرى (الخلفيّةُ المعرفيّة، ومَعرفةُ السّياق والموضوع) لِفَهمِ الكلامِ أو النّصّ المسموع (al-Sāhly, 2020).

تُعدُّ مهارةُ الاستِماعِ باللّغةِ العَربيّةِ مهارةً مهمّةً لمتعلّمي اللّغةِ العَربيّة كلغةٍ أَجنبيّةٍ بشكلٍ عام، ولطلابِ كُليّاتِ العلومِ الإسلاميّة في تركيا بِشكلٍ خاصّ لِتَعلّمِ اللّغةِ العَربيّةِ، لأنّها لغة دينهم، ولمتابعةِ دراستهم. لكن وعلى الرّغم من أَهميّتها، والتّطوّرِ الكبيرِ الذي شَهِدَهُ مَجالُ تَعليمِ العربيّة في تركيا، إلا أنّنا مازلنا نَلحظَ ضعفاً واضحاً فيها لدى مُتعلّمي اللّغة العربيّة في نهايةِ السّنةِ التّحضيريّة، كما نَسمعُ شكوى دائمة من هذه المهارة وصعوبتها، وهذه الصّعوبة أقرّها كثيرٌ من الباحثين في بُحوثِهم. كبحثِ Walker (٢٠١٤) الذي تَوصّلَ إلى هذه النّتيجة بعدَ فحصِ السّماتِ اللغويّةِ والنّفسيّةِ والثّقافيّةِ المرتَبطةِ بِنشاطِ الاستماع. وذكر Rost (2011) أنّ الاستماعَ عمليّةٌ مُعقدةٌ تَتَضَمّنُ أربعةَ أنواعٍ مُتداخلةٍ من المعالجة: العَصَبيّة، واللّغويّة، والدّلاليّة، والعَمليّة. وفهمُ الاستماعِ الجيّدِ يَتَطلّبها كلّها، لأنّها مُتداخِلة. وتَرجع صعوبةُ الاستماعِ كما يرى الدكتور Bwnjmh (٢٠١٣) إلى سِماتِ الخِطابِ المسموع، والقلقِ المرافِقِ لِعمليّةِ الاستِماع، والفُصحى والعاميّة، والاختلافِ بينَ مواصفاتِ اللّغةِ الشّفويّة، واللّغةِ المكتوبة، وعُيوبِ النّطقِ، وضَغطِ الوَقت وغيرها. وهذا ما وقفَ عليهِ الباحِثُ أثناءَ عَمَلِهِ في عَدَدٍ من الجامعاتِ التّركيّة (مَرمرة، صَباحُ الدّين زَعيم، السّلطان مُحمّد الفاتِح، وكوجيلي)، وأكّدتهُ عَدَدٌ من الدّراساتِ والبُحوثِ الّتي تَحدّثت عن صُعوباتِ ومُشكلاتِ تَعليمِ اللّغة العربيّةِ وتَعلّمها في السّنةِ التّحضيريّةِ في تركيّا، كبحث al-Dyāb (2012) الذي وَجَدَ أنّ من الصّعوبات التي

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

يُصادِفُها الأتراكُ النّظامُ الصّوتيّ للّغةِ العربيّة، ويَرى أنّ جَودةَ التّعليمِ وسُرعتَهُ تَرتَبطُ بِتَعلّمِ نِظامِها الصّوتيّ. وبَحثُ Abd al-Ḥamīd(2013) الذي تَوصّل إلى أنّ المعلّم غير المتخصّص، والطّرقَ التّقليديّةَ من أسبابِ الصّعوباتِ التي يُعاني منها المتعلّمون الأتراك. وأشار Awnjw (2016) في بحثه إلى خلو بَعضِ المناهجِ المدرّسةِ في تركيّا من بعضِ المهارات، كالاستماعِ والكتابة. وتحدّث Abdelgawad (2022) في بحثه عن التّحدياتِ التي يُواجِهها الطالبُ والمعلّمُ في درسِ الاستِماع. وتناول بحثُ al-Khūlī (2011) أسبابَ المشكلاتِ من حيث المعلّم والطّالب والمكان. وتوصّل الباحثان Doğan & Aydin (٢٠١٣) إلى سَببٍ رئيسٍ من أسبابِ الصّعوباتِ التي يُعاني منها الطّلابُ، وهو عدمُ اعتبارِ اللّغةِ العربيّةِ لغة اتّصال، وإنّما لغة يَتمّ تَدريسُها لِيفهَمَ المتعلّمونَ النّصوصَ الدّينيّةَ فقط. وقد أشارَا إلى أنّ ٦٠٪ تَقريباً من مُتَعلّمي العربيّةِ لا يَفهمونَ ما يَستَمِعونَ إليه، وإن دَلّ على شيءٍ فهو يَدُلُّ على مُشكلةٍ في دَرسِ الاستِماع. كما رتّب al-Ṣāliḥ (٢٠١٦) صُعوبات الاستماع التي يُعاني منها متعلّمو اللّغة العربيّة في السّنةِ التّحضيريّة تنازلياً حسبَ دَرجةِ الصّعوبةِ في دراسةٍ أجراها في جامعةِ "كاتب جلبي" في إزمير في تركيا، وكانت كالآتي: عَدمُ قُدرةِ المتعلّمين على فَهمِ المعاني النّاتِجةِ عن التّحويلِ في بُنيةِ الكَلِمة، وصُعوبةِ فَهمِ الجُمَلِ الطّويلةِ الّتي يَسمَعونَها، وعَدَمُ قُدرَتِهم على التّمييزِ بَينَ الأَصواتِ المتّقاربة، وصُعوبة في مُتابعةِ الحديثِ لِلآخر، وفَهم جَوانبه، وكذلك الرّبط بين بَينَ جُملِ الفِقرةِ المَسموعة، وفَهم المادّة المسموعةِ واسترجاعِها عندَ الحاجة. والتَميز بين الحركاتِ الطّويلةِ والقَصيرةِ وأشكالِ التّنغيم. أضف إلى ذلك - ما لاحظهُ الباحِثُ من خلال خِبرتِهِ الشّخصيّة في التّعليم، حيث وجد أن بعض الطّلابِ يُعانون من صُعوبةٍ في تَحديدِ نَوعِ النّصّ، وإدراكِ قَصدِ المتكلّمِ غَير المُعبّر عنه بِصراحة، وإدراك العلاقةِ بين أجزاءِ النّصّ المسموع. وأرجع al-Ṣāliḥ (٢٠١٦) بعض هذه الصّعوبات إلى طبيعةِ اللّغةِ العربيّة، وقِسمٌ منها إلى المعلّمِ، وطرائقِ تَدريسهِ، حيث لا يَشرحُ الهدفَ من الاستماع، ولا يُوضّحُ لهم أساليبَ الاستماعِ المفيد، ولا يُناقشهم بالمادّة المَسموعة، وغيرها... وهذا الأمر أكّدته دِراسة استطلاعيّة قام بها الدّكتور Moḥammad Alī (٢٠١٦)، حيث تَوصّلَ إلى نُدرةِ مَعرفةِ المتعلّمين بإستراتيجياتِ تَدريسِ مهارة الاستماع. ويمكن أن نُضيفَ أسباباً أخرى نُرجعها للطّالب نفسه، حيث يُعاني من التّشتّت وقلّة التركيز، وكذلك المَلل، ونقصٍ في إستراتيجياتِ التّعلّم، وهناك أسباب تتعلّق بالمادّةِ المسموعةِ، كالسّرعة، وعَدَمِ الوضوحِ، ولَهجاتِ المتّحدّثين ....

هذه التّحدّياتُ والصّعوباتُ التي يواجهها المتعلّمون في تعلّم اللغة العربيّة بشكل عام، ودرس الاستماع بشكل خاصّ أثّرت على فَهمِ المتعلّمين وتَطوّرِ لُغَتِهم، وهذا الأمرُ ليس وَليدَ المرحلةِ بل مَوجود منذ عُصور، وقد حاولَ الباحثونَ تَطويرَ طرائِقِ التّعليمِ، والبَحثِ عمّا يُسهّلُ على المتعلّمين اكتسابَ اللّغةِ بِطريقةٍ سَهلةٍ تُلبّي أهدافَهم من تَعَلُّمها، وتُعالِجُ الصّعوبات والمشكلات التي تَعتَرِضَهم. وفي أواخرِ السّبعينات حَدَثَ تَحَوّلٌ مُهمّ في أبحاثِ اكتسابِ اللّغةِ الثّانية، حيثُ تَحَوّلَ اهتمامُ الباحثين من

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

مُنتجاتِ اللّغةِ الثّانية، إلى العمليّاتِ التي يَستَخدِمُها المتعلّمونَ في اكتسابِ المعرفة، وتعلّم اللّغةِ الثّانية (Abraham & Van, 1996). عندما أدركوا مع المعلّمين أنّه لا توجدُ طريقةٌ واحدةٌ تُؤدّي إلى النّجاحِ في تَعلّمِ اللّغةِ الثّانية، ولاحظوا نجاحَ بعض الطّلابِ رغمَ طُرقَ التّعلم وتَقنيّاته، فبدأ الاهتمامُ بالتنوّعِ الفَرديّ للغةِ، لأنّ كلّ فرد يَمتلِكُ قُدراتٍ مُختلفةٍ (Brown,1994). وفي الثّمانينات اتّسعَ البَحثُ في أساليبِ التّعلّمِ وإستراتيجيّاتهِ والجوانِبِ التّطبيقيّة (al-ʻAbdān & al-Duwaysh, 1998). واتّسعت نَظرةُ الباحثينَ إلى طَبيعةِ المهاراتِ اللّغويّة؛ فَلم تَعُد مَثلاً مهارةُ الاستماعِ مُجرّدَ عَمليّةٍ لِفكّ الرّموزِ المسموعةِ وحسب؛ بل انتقلوا من اعتبارها مهارة سلبية استقبالية إلى كونها مهارة تَفاعليّة، تَقتَضي عمليّات عقليّة عُليا من أجلِ استيعابِ المادّةِ المسموعةِ، والتّفاعلِ مَعَها. فانتقلَ اهتمامُ الباحثينِ من الاهتمامِ بإستراتيجيات التّعليمِ إلى الاهتمامِ بإستراتيجياتِ التّعلّم، من أجلِ تَحسينِ المهاراتِ اللّغوية. وحسب اعتقادِ كثيرٍ من الباحثين أن النّظريّة المعرفيّة في بِدايةِ السّتينات من القرنِ الماضي لَعِبَت في التّوجّهِ لِتَوظيفِ إستراتيجيّاتِ التّعلّم في عمليةِ التّعليم، حيثُ بَدَأَ يَتِمُّ مُلاحَظةُ المُتعلّمِ كَمنظّمٍ نَشِطٍ للمعلوماتِ الّتي يَستَقبِلُها (Abuzaid, 2018).

وتَتَعدّدُ تَعريفاتُ إستراتيجيات تعلّم اللّغة، لكنها لا تَختلِفُ في جَوهرِها، وإن كان بعضها أشمل من الآخر. فَمثلاً تُعرّفها Oxford (21 ,١٩٩٦) بأنها:" أداءاتٌ خاصّةٌ يقومُ بها المُتعلّمُ لِيَجعلَ عَمَليّةَ التّعلّمِ أَسهل وأَسرَع وأَكثرَ امتاعاً وأَكثرَ ذاتيّةً للتّوجّه، وأكثرَ فَعاليّة، وأَكثرَ قابليّة على أن تُطَبَّقَ في المواقف الجَديدة". ويُعرفها Wenden (1987) بأنّها: إجراءاتٌ مَقصودةٌ يَستَخدِمُها مُتَعلّمو اللّغةِ الثّانيةِ لِتَحسينِ أدائِهم في مَهام تَعلّمِ لُغةٍ مُحددّة (Wenden,1987, as cited in Elkhafaifi.2008). ويُعرّفها O’Malley & Chamot (١٩٩٠) بأنّها: أفكارٌ وأداءاتٌ يَستَخدِمُها المتعلّمونَ لِمساعَدَتِهم على التّعلّمِ بِشكلٍ جَيّدٍ وفَهمِ المعلوماتِ والاحتِفاظِ بها. (O’Malley & Chamot,1990 as cited in Abuzaid, 2018). ويُعرّفهاCohen (١٩٩٦) بأنها: الإجراءاتُ أو الخطواتُ التي اختارها المتعلّمون لتعلّم اللّغةِ الثانيّة. وإستراتيجيّاتُ تعلّمِ الاستماع الّتي نَستَهدِفُها في بَحثنا هي جُزءٌ من إستراتيجيّات تَعلّم اللّغة الأجنبيّة، ويعرفّها Rost (2011) بأنّها: تقنيّاتٌ أو خُطط تُساهِمُ بشكلٍ مُباشرٍ في فَهمِ واسترجاعِ مُدخلاتِ الاستماع.

وقد قدّمَ الباحِثونَ في تَعلّمِ اللّغاتِ تَصنيفاتٍ مُتَعدّدةٍ لإستراتيجيّاتِ تَعَلُّمِ اللّغة؛ منها تصنيف (O'Malley&Chamot, 1990) حيث صنّف إستراتيجيات تعلّم اللغة إلى ثلاثة أقسام: ما وراء المعرفة، والمعرفيّة، والوجدانية الاجتماعية. وتصنيف Cohen (1996) الذي يرى أن إستراتيجيّات تَعلّمِ اللّغةِ تَشملُ إستراتيجيّاتِ الاسترجاعِ، وإستراتيجيّات التّكرار، وإستراتيجيّات التّغطية، وإستراتيجياتِ الاتّصال. وغيرها... ولكنّ أَكثَرَ تَصنيفٍ شُمولاً هو تَصنيفُ Oxford (1996) حَيثُ صَنّفتها إلى قِسمين: إستراتيجياتٌ مُباشرة، وتُعنى باستخدامِ اللّغةِ مُباشرة، وإستراتيجيّاتٌ غير

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

مُباشرة، وتُعنى بِتَعلّمِ اللّغةِ دونَ الاستخدامِ المباشَرِ للّغةِ المقصودة غالباً. وكلا القِسمين يَسيرُ جَنباً إلى جَنبٍ في تَعلّمِ اللّغةِ، وتَحقيقِ أَهدافِ المتَعَلِّمِ. كما حَدّدت Oxford (١٩٩٦) ما يُناسِبُ كُلَّ مهارةٍ من الإستراتيجيّات لِتحسينِ تَعلّمها. والجداولُ التّاليةُ تُوضّحُ الإستراتيجيات التي يُمكن استخدامها في درس الاستماع:

جدول ١ إستراتيجيّات تعلّم اللغة المباشرة لتعلّم مهارة الاستماع

أولاً: الإستراتيجيات المُباشرة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة:		
١. الإستراتيجيات التذكّريّة: ووظيفتها مساعدة الطلاب على تخزين المعلومات، واسترجاعها عند الحاجة بسهولة. وتنقسم إلى الفئات		
	عمل روابط ذهنية	التّصنيف في مجموعات حسب نوع الكلمة أو الوظيفية أو الموضوع...، التداعي والتفصيل، ربط المعلومة الجديدة بالقديمة. استخدام الكلمات الجديدة في جمل أو قصة.
	استخدام الصور والأصوات	تصور بصري له معنى، اشتقاق كلمة تُعبّر عن مجموعة كلمات، الكلمات المفتاحيّة، استغلال الأصوات المخزّنة في الذاكرة
	المراجعة الجيدة	تدوير المعلومة وتكرارها حتى تثبت.
	القيام بأداء حركي	تمثيل المعنى جسدياً، استخدام الأساليب الميكانيكية ككتابة كلمات على كروت وتصنيفها.
٢. الإستراتيجيّات المعرفيّة: ووظيفتها مساعدة الطلاب على فهم وإنتاج اللغة الجديدة. وتنقسم إلى:		
	الممارسة	التكرار، التدرّب على الصوت والكتابة، التّعرّف على الصيغ والتراكيب، الممارسة الطبيعيّة.
	استقبال وإرسال المعلومات.	الرؤية الخاطفة تساعد على تحديد الأفكار الرئيسة.
	التحليل والاستدلال	استغلال المشترك بين اللغة الهدف واللغة الأم، الاستنباط، تحليل المصطلحات، الترجمة، انتقال الأثر
	تنسيق المدخلات والمخرجات	تدوين الملاحظات، التلخيص، التركيز على الأجزاء المهمة.
٣. الإستراتيجيّات التعويضيّة: وهي التي تُتيح للمتعلمين استخدام اللغة رغم الفجوة المعرفية لديهم		
	التّخمين	استخدام تلميحات لغويّة، وتلميحات أخرى

المصدر كتاب ريبيكا أكسفورد (Oxford, 1996)

جدول رقم ٢ إستراتيجيّات تعلّم اللغة غير المباشرة لتعلّم مهارة الاستماع

ثانياً: الإستراتيجيات غير المُباشرة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة:		
١. الإستراتيجيات فوق المعرفيّة: وهي التي تسمح للمتعلّم بالتحكّم في عملية معرفته. وتنقسم إلى:		
	تركيز عملية التعليم	ربط ما هو جديد بما هو معروف. تركيز الانتباه، تأجيل التكلّم والتركيز على الاستماع.
.	تنظيم وتخطيط التعليم	فهم عملية تعلّم اللغة. التنظيم، تحديد الأهداف العامة والخاصّة. فهم الغرض من المهمّة اللغويّة، التخطيط للمهمّة اللغوية، البحث عن فُرص للممارسة اللغويّة.
.	تقويم التعليم	المراقبة الذاتية والتأكّد هل فهمت المعنى أو لا. التقويم الذاتي فكل طالب يُحدد ما فهمه وما لم يفهمه ومقدار ذلك والسبب.
٢. الإستراتيجيّات الوجدانيّة (التأثّريّة): وتساعد على ضبط الانفعالات والدوافع والاتجاهات. وتنقسم إلى:		
	خفض مستوى القلق.	الاسترخاء، التفكير ملياً، الموسيقا، الفكاهة.
.	تشجيع الذات.	العبارات الإيجابية (أنا مستمع جيد)، استخدام اللغة دون خوف، مكافأة الذات وعدم انتظار مكافأة المعلّم.
.	تحديد المستوى الانفعالي	الانتباه لإشارات الجسد، كتابة اليوميات، مناقشة المشاعر مع الآخرين، الاستبيانات.
٣. الإستراتيجيّات الاجتماعيّة: وهي التي تُعين المتعلمين من خلال التفاعل مع الآخرين.		

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

	طرح الأسئلة	توضيح، استفسار، طلب تصحيح...
.	التّعاون مع الآخرين	زملاء، وأبناء اللغة الهدف.
.	التعاون مع الآخرين	الفهم الثقافي للغة الهدف يؤدي إلى فهم أكبر للمسموع. مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين وهذا يمكن أن يتم من طريقة حديثه وملامح وجهه.

المصدر كتاب ريبيكا أكسفورد (Oxford, 1996)

ومعرفةُ إستراتيجيّاتِ تَعَلّمِ اللّغةِ من قبلِ المتعلّمين والمعلّمين لَه أَهميّةٌ كَبيرةٌ في تَعلّمِ اللّغةِ العَربيّة كلغةٍ أجنبيّة وتَعليمها، حيثُ إنّها تُؤثّرُ على كلّ أَجزاءِ عَمليّةِ التّعلّمِ، واكتِسابِ اللّغة. ويَنتُجُ عن تَوظيفِها بِشكلٍ جَيّدٍ تَطوّرِ الكِفايةِ الاتّصاليّة، وازديادِ الثّقةِ في النّفس (Oxford, 1996). حيث إنّ هدفَها الرّئيس هو مُساعدة المتعلّمين على تَحسينِ مَعرِفَتِهم باللّغةِ الهَدف (Cohen, 1996). كما تُساعد مَعرفتها من قبلِ المعلّمين والتّربويين على تَعديلِ طُرقِ التّدريسِ السّائدة، ووَضعِ المناهِجِ المناسِبة(al-Tinqārī & Omar, 2016) وتُؤكّد Wanden (١٩٨٥) على أهميّةِ مَعرفةِ إستراتيجيّات التّعلّمِ النّاجِحِ لَدَى مُتعلّمي اللّغةِ الثّانيّة وتدريبهم عليها، لأنها مِفتاحُ استِقلاله (Wanden, (1985) as cited in Brown (1994). ويقول Waloyo (2024): إنّ فهمَ عاداتِ الطّلّابِ عندَ تَعلّمِ الاستِماعِ هو الخطوةُ الأولى نحو تَحقيقِ النّجاحِ في مِهنةِ التّدريسِ النّاجِحة.

ولأهميّةِ إستراتيجيّاتِ التّعلّم في تَحسينِ مهاراتِ اللّغةِ، وتَحقيقِ الكفايةِ الاتّصالية (Oxford, 1996). وبِسببِ التّحوّلِ في التّركيزِ في عملية التّعليم من المعلّمِ إلى المتعلّم، ومن أساليبِ التّدريسِ إلى عَمليّاتِ التّعلّمِ (Khalil, 2003). بدأَ الباحثونَ في إجراءِ بُحوثٍ ودراساتٍ حَولها، فَظهرت عِدّةُ أنواعٍ من البحوث، بُحوثٌ اهتمّت بِقياسِ أثرِ التّدريبِ على إستراتيجيّات التّعلّم في تَحسينِ عَمليّة التّعلّم، وبحوثٌ اهتمّت باستكشافِ أنواعِ إستراتيجيّاتِ التّعلّم، وأبحاثٌ بَحثت في تَوظيفِ إستراتيجيّات تَعلّم اللّغةِ لدى الطّلاب. ولكن مع الأسف مُعظم هذه البحوثِ كانت تَرتَبِطُ باللّغةِ الإنكليزيّةِ كَلغةٍ ثانية. بَينما اللّغةُ العَربيّةُ كلغةٍ أَجنبيّة لم تَنَلْ الاهتمامَ الكافيَ مِن قِبلِ الباحثين، مقارنةً بأهميّتها، وإن وُجدت بعض البحوثِ، فقد كانت تُركّزُ على إستراتيجيّاتِ التّعليم، وليس التعلّم. ولم يَعثُر الباحثُ -في حدودِ عِلمِهِ- في تُركيّا على بَحثٍ يَستَكشفُ إستراتيجيّات تَعلّمِ مهاراتِ اللّغةِ العَربيّة لدى المتعلّمين الأتراك، لذلك يُعدُّ هذا البحث ذا أهميّة في البِيئة التركيّة.

ومن الأبحاثِ التي هدفت إلى استكشاف إستراتيجيّاتِ تعلّم الاستماعِ باللّغةِ العربيّةِ كلغةٍ أجنبيّة خارج تركيا، واستقصاء أثر بَعضِ المتغيّراتِ التي قد تُؤثّرُ في توظيف إستراتيجيات التعلّم: بحثAfyuddin & Ma’arif (2023) وتوصّل إلى أنّه تمّ استخدام إستراتيجيات التّعلّم المعرفي بنسبة ٥٠,٣ ٪ وشملت الاستدلال، والتّوضيح، والصّور، والتّرجمة، والتّلخيص، وتدوين الملاحظات، والاستبدال، وتلتها إستراتيجياتُ ما وراءِ المعرفةِ وتمّ استخدامُها كاملةً (التّخطيط، والمراقبة، والتّقييم، وتَحديدُ المشكلة). ثم جاءت الإستراتيجيات الاجتماعية العاطفية، وهي الأقل استخداماً،

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

واستخدمت فقط لتقليلِ القَلق. وبحث Ismā‘īlī & lnkrwdy (2022) وأظهرت نَتائِجهُ أنّ مستوى استخدام طلبةِ فَرعِ اللّغةِ العربيّةِ وآدابها في الجامعاتِ الحكوميّةِ الإيرانيّةِ لإستراتيجياتِ ما وراء المعرفةِ لِفَهمِ النّصوصِ المسموعةِ مُرتَفِعٌ في جَميعِ المجالات. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدامها لمتغيري الفصول الدراسية والجنس. وبحث al-Hawamdeh & al-Khawaldeh (2021). تكونت عيّنة البحث من (٩٣) متعلّماً ومتعلَمة من متعلّمي اللّغةِ العربيّةِ من المستويين المتوسّط والمتقدّم الملتحقين بمركز اللغات في جامعة اليرموك في العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وأظهرت نتائج البحث أن استراتيجية حلّ المشكلات كانت الأكثر استخداما لدى أفراد الدراسة، بينما كانت استراتيجية الترجمة الذهنية الأقل استخداماً. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المتعلمين استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي في فهم المسموع، تعزى إلى مستواهم اللغوي (متوسط، متقدم). وبَحثُ Zādah & Būr (٢٠١٦) وبلغت عينته ١٠٨ طالباً إيرانياً من عدّة جامعاتٍ في إيران، وتَوصّلَ إلى أنّ الطلبةَ الإيرانيين يَستخدِمون إستراتيجياتِ تَعلّم اللّغةِ العربيّة عند تعلّمهم مهارة الاستماع، والإستراتيجياتُ الأكثر استخداماً هي التّعويضيّة، وهذا يُفسرُ مُحاولاتِ المتَعلّمين التّغلُبَ على قُصورِهم اللّغويّ من خِلالها.

وبَحث Banī ‘Īsá (٢٠١٧) وكان من نتائجه هذا البحث -الذي هو رسالة ماجستير- أنّ مُستوى استخدامِ إستراتيجيّات الاستماع من قبل الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك كان متوسّطاً، مع وجود فروق في استخدامها بين المتعلّمين حسب جِنسِهم ومستواهم الدّراسي. وبحث al-Tinqārī & Omar (2016) وقد تَوصّلَ أَيضاً إلى أنّ المتَعلّمين الماليزيين في مركز اللغات في الجامعة الإسلامية يَستَخدِمونَ إستراتيجيّات الاستِماع، والأكثر استخداماً الاستراتيجياتُ التّعويضيّة أيضاً كما في البحث السّابق، ثمّ المعرفيّة، ثم ما وراء المعرفيّة، ثم التّذكريّة، ثم الاجتماعيّة ثم الوجدانيّة، وتَوصّلت إلى تباينٍ في استخدامِ الإستراتيجيّات. وبحث (al-Shahrī, ٢٠١٣ as cited in Banī ‘Īsá, 2017) أَظهرت نَتائِج هذا البحث -وهو رسالة ماجستير في جامعة الملك سعود- أنّ استخدامِ إستراتيجيات تعلّم الاستماع من قبل المتعلّماتِ الناطقات بغير العربية في مدارس الرياض كانَ مُتوسِّطاً. إضافة إلى حاجةُ المتعلّماتِ إلى التّدريبِ.

أما الأبحاثُ التي استكشفت استخدام إستراتيجيّاتِ تَعلّمِ اللّغةِ العَربيّة كلغةٍ ثانية عموماً، وأثر إستراتيجيات التعلم في إتقان مهاراتها -غير الاستماع- فهي عديدة ومنها: بحث Sari et al (2024) وهدف إلى كشفِ وَوصفِ إستراتيجيّات تعلّمِ اللّغة العربيّة المطبّقةِ في مدرسة الفلاح في إندونيسيا، وتوصّلَ إلى الحاجةِ إلى تعزيزِ إستراتيجيّاتِ التّدريسِ وتَحفيزِ الطّلابِ للتّغلّبِ على التّحدّي المتمثّلِ في عدمِ الاهتمامِ الكافي بِتَعلّمِ اللّغةِ العَربيّةِ في هذه المدرسة. وبحث Fārisī & Bāzyār (2023) ويتناول دور إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة "يزد"، وتكوّنت عيّنة

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

البحث من ٤٠ طالباً من طلبة اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس. ومن النتائج التي توصّل إليها يفضّل طلاب المستوى المتقدم إستراتيجيات التفاعل مع المعلم والتحدث وبطاقات الفلاش والعمل الفردي على الترتيب، بينا رجّح الطلاب المبتدئون إستراتيجيات تعلم القواعد والعمل الجماعي. وبحث Alī & al-Sharqāwī (2020) ويستهدفُ هذا البحث مَجموعةً كبيرةً من النّاطِقينَ باللغةِ الإنكليزيّة ويتعلّمونَ العَربيّة كلغةٍ ثانية، وتَوصّلَ إلى الصّعوباتِ التي يُعاني منها المتَعلّمون بِسببِ اعتمادِهم على إستراتيجيّات تَعلّم لُغتِهم الإنكليزية.

وبحث Said et al (2019) الذي يهدف إلى التعرف على إستراتيجيات تعلم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة كلية الدراسات بجامعة الأمير "سونكلا نكرين" شطر فطاني بدولة تايلاند، ومستوى اهتمامهم باللغة العربية في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة بالجامعة. وتوصّل إلى أنَّ مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى عينة البحث يظهر بشكل معتدل على وجه العموم، وفي الوقت نفسه فإنَّ هناك استخداماً للإستراتيجيات الستة بشكل متنوع لدى المتعلمين، ما يؤدّي إلى فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم على مستوى الفقرات سواء في مستوى المرتفع، أو المتوسط، أو المنخفض على التوالي.

ودراسة al-Khawālidah (2015) أظهرت نتائجُها أنّ مُستوى استخدام الطلبةِ الماليزيين الذين يدرسون البكالوريوس في الجامعة الأردنية لإستراتيجيّات تَعَلّمِ اللّغةِ العَربيّةِ مُجتَمِعةً جاءَ مُتَوسّطاً، وبِمستَويّاتٍ مُتَفاوتةٍ، فاحتلت الإستراتيجيات التعويضية والاجتماعية المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، ثمّ تلتها فوق المعرفية، والمعرفية، والذاكرة، والوجدانية بمستوى متوسّط، مع وجود فروق في مستوى استخدامها لصالح تخصّصِ اللّغة العربيّة، ولصالحِ الإناث. وبحث Khaznakatbi (2014) وكشفت نتائجه عن وجود اختلافٍ في دَرجةِ الإستراتيجيّاتِ المستَخدمةِ من قبلِ طلاب المستوى السادس في مركز اللغات في الجامعة الأردنية بسبب الاختلافات في ثقافة التعلّم الخاصّة بهم. وكانتِ إستراتيجياتُ الذاكرةِ وما وراءَ المعرفةِ والعاطفيّة أكثر استخداماً. ودراسة al-Abdān & al-Duwaysh‘ (1998) طُبّقت هذه الدّراسة على ستةٍ وستين دارساً من جِنسيّات مُختلفةٍ يَدرسونَ اللّغةَ العربيّةَ بِوَصفِها لغةً ثانيةً في جامعتين بالمملكة العربيّة السّعوديّة. وتَوصّلت إلى أنّ مُعدّلات استخدامِ الدّارسين لإستراتيجيّات تعلّمها كانت مرتفعة أو معتدلة، وأرجعت ذلك إلى مستوى الدّارسين المتقدّم في اللغة العربيّة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود تأثير لمعرفة الدارس بلغات أخرى غير لغته الأم على استخدامه لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

ونلاحظ من نتائج الأبحاث السابقة أن هناك اختلاف في ترتيب الإستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلّمين، وكذلك نجد أحياناً فروقاً لصالح المتغيّرات المستهدفة، وأحياناً لا، وهذا يؤكّد أنه لا يمكن تَعميمُ نتائجِ البحوث بشكل عام، وأنّ هناك عوامل كثيرة تؤثر في درجة استخدام

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

إستراتيجيات تعلّم اللغة، واختيارها كالمعتقدات والعواطف وخبرة التعلّم، ومواقف التعلّم والجنس، (Eliss, 2004)، ودرجة الوعي، ومتطلبات المهمّة، والعمر، ومستوى الدافعية، والغرض من التّعلّم (Oxford, 1996). وهذا يزيدُ من أهميّة بَحثنا لأنه يستهدف عيّنة لم تستهدف من قبل.

وبناءً على ما سَبقَ من معلومات أوردناها عن أَهميّة مهارةِ الاستِماعِ، وأَهميّةِ إستراتيجيّاتِ تَعلّمِ اللّغةِ في تنمية مهارات اللغة، وتوصية كثير من الأبحاث بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث حول إستراتيجيّات تعلّم اللغة، إضافة إلى عدم عثورِ الباحثِ على دِراساتٍ تَستهدِفُ استكشافَ إستراتيجيّاتِ تعلّمِ اللّغةِ العَربيّةِ كلغةٍ أجنبيّةٍ لدى الطّلبةِ الأتراك، يُصبحُ من الأهميّةِ بمكان الكَشفُ عن إستراتيجيّاتِ التّعلّم الخاصّة بمهارةِ الاستماعِ – موضوع البحث- التي يَستخدمها المتَعلّمون عادة أثناءَ استِماعِهم، لدعمِ بَرامِجِ تَعلّمِ اللّغةِ وتَعزيزها، وتَوجيهِ مُصمّمي البَرامِجِ ومُعلّمي اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّةٍ نحوَ الطّرقِ المناسِبةِ لتدريبِ المتَعلّمين على استخدامِ هذه الإستراتيجيّات بفعاليّة، وتَنميةِ وَعيهم بِأَهميّتها في تَحسينِ مَهاراتهم في الاستماع. ويُمكنُ تحديدُ أهداف البَحثِ في الإجابة عن التّساؤلات: ما إستراتيجياتُ التّعلّمِ الخاصّة بمهارةِ الاستماع (قبلَ الاستماع وأثناءه وبَعدَه) لدى مُتعلّمي اللّغةِ العَربيّةِ الناطقينَ بِغيرها في السّنةِ التّحضيريّةِ في كليّات العلومِ الإسلاميّة في تركيا؟ وهل يُوجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائياً بين المُتعلّمين تُعزى لمتَغيّر الجِنس (ذكر - أنثى) أو مكانِ الدّراسة (الجامعة)؟

مَنهجية البَحث

يَتوافَقُ موضوعُ البحثِ مع المنهجِ الوَصفي التّحليلي، لذلك تمّ اعتماده من قبل الباحث، ويَهدِفُ هذا المنهج إلى تَوفيرِ البَياناتِ والحقائِقِ عن المشكِلةِ -موضوع البَحثِ- لِتَفسيرِها، والوقوفِ على دَلالاتها. شَمِل البحثُ (١٢٧) من طلبةِ الجامعاتِ التّركية (جامعة مرمرة، جامعة كوجيلي، جامعة صباح الدين زعيم، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية). وتَوزّعت عَيّنة البحثِ حسبَ الجنسِ إلى ٧٥,٦ % إناث و٢٤,٤ % ذكور، ومن حيث الجامعةِ (مكان الدّراسة) نجدُ ٣٤,٦ % جامعة مرمرة و٢٥,٢ % جامعة كوجيلي، و٢٩,١ % جامِعةُ السّلطان مُحمّد الفاتح الوقفيّة، وجامعةُ صباحِ الدّين زّعيم بنسبةِ ١٠,٢ %.

تمّ تَجميعُ البياناتِ بواسطةِ الاستبيان الذي صُمّمَ لِيُغطّي مُتغيّراتِ البحث وأبعادِه، وتمّت الاستفادة في تطويره من تصنيف (Oxford,١٩٩٦)، وكذلك تصنيف (al-Mḥnny, 2014)حيثُ قُسّمِ إلى: بيانات تعريفيّة بالعيّنة، وثلاثة محاور تُعتبرُ متغيّرات البحث، الأوّل بعنوان: إستراتيجيّات ما قبل الاستماع، وعدد عباراته (٣)، والثّاني: إستراتيجيّات التّعلم أثناء الاستماع، وعدد عباراته (١٤)، والثالث: إستراتيجيّات ما بعد الاستماع، وعدد عباراته (٣). ولم يَعثُر الباحث على دراسةٍ استهدفت

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

استكشاف إستراتيجيّات تعلّم الاستماع لدى المتعلمين اعتمدت تَصنيفَ إستراتيجيات التّعلّم حسب مراحل الدّرس.

وتمّ تَصميمُ هذا الاستبيان وِفقَ مِقياسِ "ليكرت الخماسي"، بحيث إنّ الرّقم (١) يَعني لا أَفعلُ أَبداً، و(٢) يَعني نادراً ما أَفعلُ، و(3) يَعني أفعل أحياناً، و(٤) يعني أفعلُ عادة، و(٥) يَعني أفعل دائماً، وبالتّالي اعتمدَ الوسطُ الفَرضي (3) لمقارنَتِهِ المتوسّط الحِسابي العام لِبنودِ العِباراتِ والفَرضيّات من أجلِ قَبولِ أو رَفضِ فَرضيّة البحث. وقام الباحثُ بعرضِ الاستبيان على مجموعةٍ من المُحكّمين للتّأكّد من صدقه، ثمّ قامَ باختبارِه بِهدفِ مَعرفةِ مَدى الاعتمادِ عليه في التّعبيرِ عن نَتائجِ البحث، وذلك باستخدام صِدق الاتسّاقِ الدّاخلي. وكانت النتائج كالتالي:

إستراتيجيّات ما قبل الاستماع

جدول ٣ معامل الارتباط Spearman's Rho (إستراتيجيّات ما قبل الاستماع)

إستراتيجيات ما قبل الاستماع		
١. أستفيدُ من عنوانِ النّصّ المَسموعِ في تَخمينِ ما سأستَمِعُ لَهُ.	Correlation Coefficient	.699**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٢. أقرأُ الأسئِلةَ المُرفقة بالنّصّ -إن وُجدت- وأستنتجُ منها الكلماتِ الأساسيّة الّتي سيتحدث عنها نصّ الاستِماع.	Correlation Coefficient	.711**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٣. وظّفُ مَعرفتي السّابقةِ عن مَوضوعِ النّصّ لِأفهمَهُ بِشكلٍ أَفضلَ.	Correlation Coefficient	.742**
	Sig. (2-tailed)	0.000

المصدر: مُخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

الإستراتيجيّاتُ أثناءَ الاستِماع

جدول ٤ معامل الارتباط Spearman's Rho (الإستراتيجيّات أثناء الاستماع)

الإستراتيجيّات أثناء الاستماع		
١. أَضَعُ هَدفاً في عقلي عندما أَستَمِع وذلك حسب توجيهات الأستاذ أو السؤال الذي سأجيبُ عنه	Correlation Coefficient	.564**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٢. أحاولُ الاستفادةَ من الصّورِ المَرفقةِ بالاستِماعِ أو الفيديو وملامحَ الجَسدِ حتّى أزيدَ من فهمي لِلنّصَ.	Correlation Coefficient	.540**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٣. أعتَمِدُ على السّياقِ وتلميحاته في فَهمِ ما أستَمعُ له.	Correlation Coefficient	.611**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٤. عندما لا أفهمُ ما أَستِمعُ له أُحاولُ التّخمين.	Correlation Coefficient	.497**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٥. عندما أَفقدُ التّركيزَ أثناءَ الاستِماعِ أحاولُ العودَةَ ومتابعةَ الاستماع.	Correlation Coefficient	.430**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٦. أستخدمُ اللغةَ الأم في الكتابةِ لتحقيقِ عنصرِ السّرعة في تَدوينِ المُلاحظات.	Correlation Coefficient	.591**
	Sig. (2-tailed)	0.000

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

٧. أستخدمُ الرّموزَ والإشاراتِ الدّالةِ على كلماتٍ أو أفكارٍ على سَبيلِ الاختصارِ الكتابي والسّرعةِ.	Correlation Coefficient	.653**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٨. أُسجّلُ مُلاحظاتي أثناءَ الاستِماعِ لِتُساعِدَني على فَهمِ ما سَمعتُهُ.	Correlation Coefficient	.673**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٩. أُصنّفُ المعلوماتِ في جَدولٍ أثناءَ الاستِماعِ لِربطِ المَعلومةِ بِصاحِبِها ومَكانِها.	Correlation Coefficient	.643**
	Sig. (2-tailed)	0.000
١٠. أُدوّنُ المعلوماتِ على دَفتري بِشكلٍ مُتَسلسلٍ. وأَتركُ سَطراً فارِغاً في حالِ لم أَستطع تَدوينَ فِكرةٍ ما، لِتدوينها	Correlation Coefficient	.638**
	Sig. (2-tailed)	0.000
١١. أُدوّنُ أسماءَ الأشخاصِ والبلدانِ والأَرقامِ الوَاردةِ في الاستماع لأنّها مُهمّة.	Correlation Coefficient	.702**
	Sig. (2-tailed)	0.000
١٢. أركّزُ على ظروفِ الزّمانِ والمكانِ والتّكرارِ لِأهميّتها في فَهمِ المَسموع	Correlation Coefficient	.641**
	Sig. (2-tailed)	0.000
١٣. لا أهتمُّ بالأسئلةِ المَطروحةِ في داخِلِ النّصّ المَسموعِ بِقدرِ اهتمامي بِالجَواب.	Correlation Coefficient	.318**
	Sig. (2-tailed)	0.000
١٤. أهتمُّ بالمعلوماتِ الواردةِ بعدَ حروف الجَرّ، وحروفِ التّعليل	Correlation Coefficient	.583**
	Sig. (2-tailed)	0.000

المصدر: مُخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

إستراتيجيّاتُ ما بعد الاستماع

جدول ٥ معامل الارتباط Spearman's Rho (إستراتيجيّات ما بعد الاستماع)

		إستراتيجيّات ما بعد الاستماع
١. أُناقشُ ما استَمعتُ إليه مع زُملائي للتأكّدِ من فَهمي.	Correlation Coefficient	.741**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٢. أُبدي رأيي في النّصّ المسموعِ في نهاية الدّرس وأقدمُ حلولاً وأفكاراً	Correlation Coefficient	.845**
	Sig. (2-tailed)	0.000
٣.أُلخّصُ النّصّ المسموع في فقرة مكتوبة أو منطوقة لتثبيتِ المعلومات.	Correlation Coefficient	.870**
	Sig. (2-tailed)	0.000

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

تُوضّحُ الجدولُ رقم (٣) و(٤) و(٥) أنّ معاملَ الارتباطِ ذا دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ كلّ عِبارةٍ من عبارات كُلّ مِحور. وبذلك تُعتَبرُ المحاورُ صادقة لما وُضعت لِقياسِهِ.

استخدمَ الباحِثُ طريقة "ألفا كرونباخ" لقياسِ ثَباتِ الاستبيان، حيثُ يُعبّرُ عن مُتَوسّط الارتباط الدّاخليّ بينّ العِبارات التي يَقيسُها، وتَتَراوحُ قِيمتُهُ ما بين ٠ – ١ وتُعتَبَرُ القيمةُ المقبولةُ له ٠,٦٠ فأكثر، وكلّما اقتربت قيمتُهُ من الواحد الصّحيح، كلّما ارتفعت دَرجة ثباتِ الأداةِ، وصَلاحِيّاتها للاستخدام وكانت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول رقم (٦).

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار"ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
إستراتيجيات ما قبل الاستماع	٣	٠,٦٢٤

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

إستراتيجيات أثناء الاستماع	١٤	٠,٨٤٦
إستراتيجيات ما بعد الاستماع	3	0.761
الكلي	20	0.885

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

نلاحظ من النتائج الموضحة في جدول (٦) أن قيمة معامل "ألفا كرونباخ" كانت مقبولة، وتراوحت ٠,٦٤ و٠,٨٤، وبذلك يكون الباحث قد تأكّد من صدقِ وثبات استبانة البحث، مما يجعله على ثقة تامة بصحّة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائجِ والإجابة على أسئلةِ الدّراسة واختبار فرضياتها.

نتائج البحث ومُناقشتها

تقييم مستوى درجة ممارسة إستراتيجيّات اللغة قبل الاستماع

جدول ٧ الدلالات الإحصائية لتقييم مستوى ممارسة إستراتيجيّات اللغة قبل الاستماع

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الوزن النسبي %	الدلالة الإحصائية sig
١. أستفيدُ من عنوانِ النّصّ المَسموعِ في تَخمينِ ما سأستَمِعُ لَهُ.	127	4.06	1.11	10.73	81	0.000
٢. أقرأُ الأسئِلةَ المُرفقة بالنّصّ -إن وُجدت- وأستنتجُ منها الكلماتِ الأساسيّة الّتي سيتحدث عنها نصّ الاستِماع.	127	4.08	1.00	12.10	82	0.000
٣. أُوظّفُ مَعرفتي السّابقةِ عن مَوضوعِ النّصّ لِأفهمَهُ بِشكلٍ أَفضلَ.	127	3.98	1.09	10.05	80	0.000
إستراتيجيّات ما قبل الاستماع	127	4.04	0.79	14.70	81	0.000

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

إنّ المتوسّطَ الحِسابي العام لتقديرات أفرادِ العَيّنة ككل عن كافةِ العباراتِ الخاصّة قد بلغَ (٤,٠٤) درجة من أصلِ ٥ درجات، وهي قيمة أكبر من قيمةِ المتوسّطِ الحِسابي المعياري في هذه البحث والبالغ (٣) درجات، وبلغت أهميّة الموافقةِ النّسبية على هذا التقييم (٨١٪) والذي يُقابِلُ **مستوى** تقييم درجة ممارسة إستراتيجيّات اللغة قبل الاستماع بدرجة عالية، وهي أعلى من نسبة المتوسّط الحسابي المعتمدة في هذه الدّراسة والبالغة (٦٠ %) وبلغت قيمةُ الانحرافِ المعياري الكليّ عن المتوسّط الحسابي (٠,٧٩) فقط، مما يَدُلُّ على تقارُبِ الإجابات، وأنّها تَتَقارب حول المتوسّط الحسابي، وأنّ هذا التّقييم بمستوى اعتماد (**عالي**) دال إحصائياً .

احتلّت المرتبة الأولى في التقييم الإستراتيجيّة رقم (٢) وكان متوسّط الإجابات عليها (٤,٠٨) والوزن النسبي للإجابات هو (٨٢ %) ومستوى الدلالة الحسابية (٠,٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفترض ٠,٠٥ وتقييم اعتماد هذه الإستراتيجيّة (عالي) دال إحصائياً، وفي المرتبة الثانية الإستراتيجيّة

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

رقم (١) بمتوسط إجابات عليها (٤,٠٦) والوزن النسبي للإجابات هو (٨١ %) مستوى تقييم بدرجة (عالي) دال إحصائياً، وأخيراً الإستراتيجيّة رقم (٣) وكان متوسّط الإجابات عليها (٣,٩٨) وتقييم اعتماد هذه الإستراتيجيّة (عالي) دال إحصائياً.

تقييم مستوى درجة ممارسة إستراتيجيّات اللغة أثناء الاستماع

جدول ٨ الدلالات الإحصائية لتقييم مستوى ممارسة إستراتيجيّات اللغة أثناء الاستماع

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الوزن النسبي %	الدلالة الإحصائية sig
١. أَضَعُ هَدفاً في عقلي عندما أَستَمِع وذلك حسب توجيهات الأستاذ أو السؤال الذي سأجيبُ عنه	127	3.81	1.13	8.07	76	0.000
٢. أحاولُ الاستفادةَ من الصّورِ المَرفقةِ بالاستِماعِ أو الفيديو وملامحَ الجَسدِ حتّى أزيدَ من فهمي لِلنّصَ.	127	3.98	1.09	10.05	80	0.000
٣. أَعتَمِدُ على السّياقِ وتلميحاته في فَهمِ ما أَستَمِعُ.	127	4.15	0.86	14.99	83	0.000
٤. عندما لا أفهمُ ما أَستِمِعُ له أُحاوِلُ التّخمين.	127	4.15	0.95	13.61	83	0.000
٥. عندما أَفقدُ التّركيزَ أثناءَ الاستِماعِ أحاوِلُ العودَةَ ومتابعةَ الاستماع.	127	4.03	0.99	11.72	81	0.000
٦. أستخدمُ اللغةَ الأم في الكتابةِ لتحقيقِ عنصرِ السّرعة في تَدوينِ المُلاحظات.	127	3.87	1.13	8.64	77	0.000
٧. أستخدمُ الرّموزَ والإشاراتِ الدّالةِ على كلماتٍ أو أفكارٍ على سَبيلِ الاختصارِ الكتابي والسّرعةِ.	127	3.61	1.31	5.29	72	0.000
٨. أُسجّلُ مُلاحظاتي أثناءَ الاستِماعِ لِتُساعِدَني على فَهمِ ما سَمعتُهُ.	127	4.06	1.04	11.47	81	0.000
٩. أُصنّفُ المعلوماتِ في جَدولٍ أثناءَ الاستِماعِ لِربطِ المَعلومةِ بِصاحِبِها ومَكانها.	127	2.55	1.38	-3.65	51	0.000
١٠. أُدوّنُ المعلوماتِ على دَفتري بِشكلٍ مُتَسلسلٍ. وأَتركُ سَطراً فارِغاً في حالِ لم أَستطع تَدوينَ فِكرةٍ ما، لِتدوينها.	127	3.54	1.35	4.47	71	0.000
١١. أُدوّنُ أسماءَ الأشخاصِ والبلدانِ والأَرقامِ الوَاردةِ في الاستماع لأنّها مُهمّة.	127	3.98	1.12	9.80	80	0.000
١٢. أركّزُ على ظروفِ الزّمانِ والمكانِ والتّكرارِ لِأهميّتها في فَهمِ المَسموع.	127	3.98	0.96	11.42	80	0.000
١٣. لا أهتمُّ بالأسئلةِ المَطروحةِ في داخِلِ النّصّ المَسموعِ بِقدرِ اهتمامي بِالجَواب.	127	2.65	1.24	-3.23	53	0.002
١٤. أهتمُّ بالمعلوماتِ الواردةِ بعدَ حروف الجَرّ، وحروفِ التّعليل.	127	3.24	1.15	2.39	65	0.019
إستراتيجيات التعلّم أثناء الاستماع	127	3.69	0.65	11.81	74	0.000

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

إنّ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد العيّنة ككل عن كافة العبارات الخاصة قد بلغ (٣,٦٩) درجة من أصل ٥ درجات، وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسّط الحسابي المعياري في هذه الدّراسة والبالغ (٣) درجات، وبلغت أهميّة الموافقة النسبية على هذا التقييم (٧٤٪) والذي يقابل مستوى تقييم درجة ممارسة إستراتيجيّات اللغة أثناء الاستماع بدرجة عالية، وهي أعلى من نسبة المتوسط الحسابي المعتمدة في هذه الدراسة، والبالغة (٦٠ %) وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكلّي عن المتوسّط الحسابي (٠,٦٥) فقط مما يدلُّ على تقارب الإجابات، وأنها تتقارب حول المتوسّط الحسابي، وأنّ هذا التّقييم بمستوى اعتماد (**عالي**) دال إحصائياً .

احتلّت المرتبة الأولى في التّقييم الإستراتيجيّة رقم (٣) وكان متوسط الإجابات عليها (٤,١٥) والوزن النسبي للإجابات هو (٨٣ %) ومستوى الدلالة الحسابية (٠,٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفترض ٠,٠٥ وتقييم اعتماد هذه الإستراتيجيّة (عالي) دال إحصائياً، وفي المرتبة الثانية الإستراتيجيّة رقم (٤) بمتوسّط إجابات عليها (٤,١٥) والوزن النسبي للإجابات هو (٨١ %) مستوى تقييم بدرجة (عالي) دال إحصائياً، وفي المرتبة الثالثة الإستراتيجيّة رقم (٥) بمستوى تقييم عالي. وجاءت في المراتب الأخيرة الإستراتيجيات التالية: رقم (١٤) وكان متوسط الإجابات عليها (٣,٢٤) بدرجة تقييم (وسط) من الاعتماد دال إحصائياً. والإستراتيجيّة رقم (١٣) بدرجة اعتماد منخفضة. وأخيراً الإستراتيجيّة رقم (٩) بدرجة اعتماد منخفضة أيضاً دال إحصائياً.

تقييم مستوى درجة ممارسة إستر اتيجيّات اللغة ما بعد الاستماع

جدول ٩ الدلالات الإحصائية لتقييم مستوى ممارسة إستر اتيجيات اللغة ما بعد الاستماع

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الوزن النسبي %	الدلالة الإحصائية sig
١. أُناقشُ ما استَمعتُ إليه مع زُملائي للتأكّدِ من فَهمي.	127	3.57	1.11	5.84	71	0.000
٢. أُبدي رأيي في النّصّ المسموعِ في نهاية الدّرس وأقدمُ حلولاً وأفكاراً	127	3.02	1.18	0.23	60	0.822
٣. أُلخّصُ النّصّ المسموع في فقرة مكتوبة أو منطوقة لتثبيتِ المعلومات.	127	2.75	1.31	-2.17	55	0.032
إستراتيجيات ما بعد الاستماع	127	3.12	0.99	1.32	62	0.191

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

إنّ المتوسّط الحسابي العام لتقديرات أفراد العينة ككل عن كافة العبارات الخاصة قد بلغ (٣,١٢) درجة من أصل ٥ درجات، وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي المعياري في هذه الدراسة والبالغ (٣) درجات، وبلغت أهميّة الموافقة النسبيّة على هذا التّقييم (٦٢٪) والذي يقابل **مستوى**

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تقييم درجة ممارسة إستراتيجيّات اللغة ما بعد الاستماع بدرجة وسط، وهي أعلى من نسبة المتوسط الحسابي المعتمدة في هذه الدراسة والبالغة (٦٠ %) وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكلي عن المتوسط الحسابي (٠,٩٩) فقط مما يدل على تقارب الاجابات وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وأن هذا التقييم بمستوى اعتماد (**وسط**) غير دال احصائياً .

احتلّت المرتبة الأولى في التّقييم الإستراتيجيّة رقم (١) وكان متوسط الإجابات عليها (٣,٥٧) والوزن النسبي للإجابات هو (٧١ %) ومستوى الدلالة الحسابية (٠,٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفترض ٠,٠٥ وتقييم اعتماد هذه الإستراتيجيّة (عالي) دال إحصائياً، وفي المرتبة الثانية الإستراتيجية رقم (٢) وفي المرتبة الثالثة الإستراتيجيّة رقم (٣) وكلاهما بمستوى تقييم (وسط).

اختبار التساؤلات العامة

١- يوجد دلالة معنوية لدرجة ممارسة مُتعلّمي اللّغةِ العربيّةِ النّاطقينّ بِغيرها في السّنةِ التّحضيريّة لإستراتيجيّات تعلّم اللّغة قبل الاستماع

تمّ إجراء اختبار one sample t test لمقارنة الفروق في تقييم إستراتيجيّات التّعلّم قبل الاستماع بين الدّرجة الحسابية لتقييم أفراد العيّنة مع الدّرجة المعياريّة للقياس (٣) كما يلي:

جدول ١٠ الدّلالات الإحصائيّة لاختبار مستوى الممارسة (التّعلّم قبل الاستماع)

	Test Value = 3							
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Std. Deviation
					Lower	Upper		
إستراتيجيّات ما قبل الاستماع	14.699	126	0.000	1.037	0.897	1.176	4.037	0.795

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُبيّن الجدول أنّ مُتوسّط تَقييم الاعتمادِ على إستراتيجيّات (التّعلّم قبل الاستماع) ٤,٠٣ والدّالة الإحصائية t=14.6 عند مستوى دلالة (sig=0.000) أصغر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفَرضَ البديل وهو بمستوى عالي.

٢- يوجدُ دلالة معنويّة لدرجة ممارسة مُتعلّمي اللّغةِ العربيّةِ النّاطقينَ بِغيرها في السّنةِ التّحضيريّة لإستراتيجيّات تعلّم اللّغة أثناء الاستماع

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تمّ إجراء اختبار one sample t test لمقارنة الفروق في تقييم إستراتيجيّات التّعلّم أثناء الاستماع بين الدّرجة الحسابيّة لتقييم أفراد العيّنة مع الدّرجة المعياريّة للقياس (٣) كما يلي:

جدول ١١ الدلالات الإحصائية لاختبار مستوى الممارسة (التعلّم أثناء الاستماع)

	Test Value = 3							
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Std. Deviation
					Lower	Upper		
إستراتيجيّات أثناء الاستماع	11.813	126	0.000	0.685	0.570	0.800	3.685	0.653

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُبيّن الجدول أنّ متوسّط تَقييم الاعتماد على إستراتيجيّات (التّعلّم قبل الاستماع) ٣,٦٨ والدّالة الإحصائية t=11.8 عند مستوى دلالة (sig=0.000) أصغر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرضَ البديل وهو بمستوى عالي.

٣- يوجد دلالة معنويّة لدرجة ممارسة مُتعلّمي اللّغةِ العربيّةِ النّاطقين بغيرها في السّنةِ التّحضيريّة لإستراتيجيّات تعلّم اللّغة ما بعد الاستماع.

تَمّ إجراء اختبار one sample t test لمقارنة الفروق في تقييم إستراتيجيّات (التّعلّم ما بعد الاستماع) بين الدّرجة الحسابيّة لتقييم أفراد العينة مع الدرجة المعيارية للقياس (٣) كما يلي:

جدول (١٢) الدلالات الإحصائية لاختبار مستوى الممارسة (التعلم ما بعد الاستماع)

	Test Value = 3							
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Std. Deviation
					Lower	Upper		
إستراتيجيات ما بعد الاستماع	1.316	126	0.191	0.115	-0.058	0.289	3.115	0.989

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُبيّن الجدول أنّ متوسّط تقييم الاعتماد على إستراتيجيّات (التّعلّم ما بعد الاستماع) ٣,١١ والدّالة الإحصائيّة t=1.3 عند مستوى دلالة (sig=0.191) أكبر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرض البديل وهو بمستوى وسط.

هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين مُتعلّمي اللَغةِ العربيّةِ في السّنةِ التّحضيريّة في درجة ممارسةِ إستراتيجيّات التعلّم الخاصّة بمهارة الاستماع تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكر- أنثى)؟

تم إجراء اختبار independent t test لمعرفة الدلالة المعنوية لاختبار الفروق تبعا للجنس كما يلي:

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

جدول (١٣) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعا للجنس

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	sig
إستراتيجيات ما قبل الاستماع	ذكر	31	3.68	1.05	-2.984	125	0.003
	أنثى	96	4.15	0.66			
إستراتيجيات أثناء الاستماع	ذكر	31	3.38	0.76	-3.087	125	0.002
	أنثى	96	3.78	0.59			
إستراتيجيات ما بعد الاستماع	ذكر	31	2.94	1.11	-1.167	125	0.245
	أنثى	96	3.17	0.95			

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

الفروق من حيث (إستراتيجيّات ما قبل الاستماع) نجدُ أنّ دالة الاختبار Sig=0.003 أصغر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرض البديل تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكر - أنثى) وهي لصالح الإناث. الفروق من حيث (إستراتيجيّات أثناء الاستماع) نجدُ أنّ دالة الاختبار Sig=0.002 أصغر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرض البديل تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكر - أنثى)، وهي لصالح الإناث. الفروق من حيث (إستراتيجيّات ما بعد الاستماع) نجدُ أنّ دالة الاختبار Sig=0.245 أكبر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرض العدم تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكر - أنثى).

هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين مُتعلّمي اللّغةِ العربيّةِ النّاطقين بِغيرها في السّنةِ التّحضيريّة في درجة ممارسة إستر اتيجيّات التّعلّم الخاصّة بمهارة الاستماع تُعزى لمتغيّر مكان الدّراسة؟

تَمّ إجراء اختبار one way anovaلمعرفة الدّلالة المعنويّة لاختبار الفروق تبعاً لمكان الدّراسة كما يلي:

جدول ١٤ الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعا لمكان الدراسة الجامعة

		Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares
إستراتيجيات ما قبل الاستماع	Between Groups	0.098	2.148	1.321	3	3.964
	Within Groups			0.615	123	75.643
	Total				126	79.606
إستراتيجيات أثناء الاستماع	Between Groups	0.016	3.575	1.438	3	4.315
	Within Groups			0.402	123	49.494
	Total				126	53.810
إستراتيجيات ما بعد الاستماع	Between Groups	0.021	3.375	3.123	3	9.369
	Within Groups			0.925	123	113.826
	Total				126	123.195

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

الفروق من حيث (إستراتيجيّات ما قبل الاستماع) نَجِدُ أنّ دالة الاختبار Sig=0.098 أكبر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرضَ العدم تُعزى لمتغيّر مكان الدّراسة (الجامعة). الفروق من حيث (إستراتيجيّات

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

أثناء الاستماع) نَجِدُ أنّ دالة الاختبار Sig=0.0.01 أصغر من ٠,٠٥، وبالتّالي نَقبلُ الفرض البديل تُعزى لمتغيّر مكان الدّراسة (الجامعة). وبدراسة جهة الفروق تم إجراء اختبار (Scheffea) حيث أظهرَ الجدولُ أنّ الفروقَ لصالحِ جامعة (صباح الدين زعيم)، فهي الأعلى ثمّ (جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية) كما يلي:

جدول ١٥ بيان الفروق بين الجامعات من حيث إستراتيجيات ما قبل الاستماع

Subset for alpha = 0.05		N	الجامعة
2	1		
	3.5373	44	جامعة مرمرة
	3.6473	32	جامعة كوجيلي
3.7162	3.7162	38	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
4.1868		13	جامعة صباح الدين زعيم

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

الفروق من حيث (إستراتيجيات ما بعد الاستماع) نجدُ أنّ دالة الاختبار Sig=0.021 أصغر من ٠,٠٥، وبالتّالي نقبلُ الفرض البديل تُعزى لمتغيّر مكان الدّراسة (الجامعة). وبدراسة جهة الفروق تمّ إجراء اختبار (Scheffea) حيث أظهرَ الجدولُ أنّ الفروق لصالح جامعة (صباح الدين زعيم) فهي الأعلى ثمّ (جامعة كوجيلي) كما يلي:

جدول (١٦) الفروق بين الجامعات من حيث الإستراتيجيات أثناء الاستماع

Subset for alpha = 0.05		N	الجامعة
2	1		
	2.8030	44	جامعة مرمرة
3.1316	3.1316	38	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
3.3021	3.3021	32	جامعة كوجيلي
3.6667		13	جامعة صباح الدين زعيم

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

الخاتمة

كان مستوى استخدام الطلاب -عيّنة البحث- لإستراتيجيّات التعلّم الخاصّة بمهارة الاستماع في مرحلة (ما قبل الاستماع) عالياً، حيث بلغ (٤,٠٤) من أصل (٥) درجات، وبنسبة موافقة ٨١٪. وفي مرحلة (أثناء الاستماع) كانت عالية أيضاً في مجملها حيث بلغ (٣,٦٩) من أصل (٥) درجات، وبنسبة موافقة ٧٤٪. لكن هناك بعض الإستراتيجيات كان استخدامها متوسطاً وبعضها منخفضاً. أما في مرحلة (ما بعد الاستماع) فكان استخدامها متوسطاً حيث بلغ (٣,١٢) من أصل (٥) درجات، وبنسبة موافقة ٦٢٪. وهنا يظهر لنا أن المعلمين في دروسهم ربما لم يركّزوا على بعض الإستراتيجيات بشكل

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

كاف، لذلك ننصح بزيادة الاهتمام بكل الإستراتيجيات وزيادة التدريب عليها والتأكد من استخدامها بشكل صحيح. كما أظهر البحث وجود فروق دالّة إحصائيّاً بالنسبة لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، في استخدام إستراتيجيات ما قبل الاستماع وأثناءه، أما ما بعد الاستماع لا يوجد فروق دالة إحصائياً. والنتائج هذه تتفق مع كثير من البحوث التي ذكرناها سابقاً أو اطلعنا عليها وتناولت متغير الجنس. وبالنسبة لمتغيّر مكان الدراسة (الجامعة) لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في استخدام إستراتيجيّات ما قبل الاستماع، في حين كان هناك فروق في استخدام إستراتيجيّات أثناء الاستماع حيث احتلّت جامعة صباح الدين المرتبة الأولى تلتها جامعة السلطان محمد الفاتح، وفي استخدام إستراتيجيات ما بعد الاستماع جاءت جامعة صباح الدين زعيم في المرتبة الأولى تلتها جامعة كوجيلي. وهذه النتائج تشير إلى أن الاهتمام بإستراتيجيات التعلّم من قبل المعلمين يختلف من جامعة لأخرى. وربما لنقص المعلومات حول إستراتيجيات التعلّم وأهميتها، لذلك يجب على المعلمين أن يفهموا أولاً إستراتيجيات تعلّم الاستماع، والمراحل المناسبة لها حتى يتمكّنوا من توجيه المتعلمين بطريقة صحيحة، ثمّ يدربوهم عليها ويتأكدوا من توظيفهم لها بطريقة صحيحة.

وبناء على النتائج والمناقشات، يمكن تقديم بعض المقترحات. ومنها إجراء مزيد من البحوث حول إستراتيجيات تعلّم الاستماع خاصّة وباقي المهارات مع مزيد من المتغيرات التي قد تؤثّر في درجة استخدام هذه الإستراتيجيات من قبل متعلّمي اللغة العربيّة الأتراك، كالدافعية، وأسلوب التعلّم، والغرض من التعلّم، ومتطلبات المهمّة. كما يوصي البحث بضرورة عقد ورشات عمل للمعلّمين لتعريفهم بإستراتيجيات تعلّم المهارات المناسبة لمستويات طلابهم وأهميتها في معالجة كثير من الصعوبات.

قائمة المراجع

‘Abd al-Ḥamīd, A. A. (2013). Naẓrah ‘alá ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah fī Turkiyā: Waraqah baḥthīyah mqddmh li-Warshat ‘amal naẓẓamat’hā Kullīyat al-Ilāhīyāt bi-Jāmi‘at Najm al-Dīn Arbakān li-baḥth mushkilāt ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah fī Kullīyāt al-Ilāhīyāt wa-thānwyāt al-a’immah wa-al-khuṭabā’ fī Turkiyā. *Taḥdīd al-Ṣafaḥāt*.

al-‘Abdān, A. ‘A., & al-Duwaysh, R. ‘A. (1998). Istirātījīyāt t‘llm al-lughah al-‘Arabīyah bi-waṣfihā Lughat thānīyah. *Majallah Jāmi‘at Umm al-Qurá, al-Sunnah al-ḥādīyah, 17*, 170–219.

Abdelgawad, D. (2022). Challenges That Students Face in Developing and Overcoming Listening Skill (In Teaching Arabic to Non-Native Speakers). *Şarkiyat Mecmuası - Journal of Oriental Studies*, *40*, 51–65. https://doi.org/10.26650/jos.1025144

Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1996). Using Task Products to Assess Second Language Learning Processes. *Applied Language Learning*, *7*(1), 61–89.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Abuzaid, A. M. (2018). Foreign Language Learning Strategy Use & Gender: The Case of Birzeit University Students. *Journal of Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning: Vol. V.7 (Issue No.13)*, 16–28. https://doi.org/10.5281/zenodo.2583715

Afyuddin, M. S., & Maarif, M. S. (2023). Listening Learning Strategy Used by Arabic Education Students. *Al-Irfan, 6*(1), 138–166. https://doi.org/10.58223/alirfan.v6i1.6617

ʻAlī, I., & al-Sharqāwī, M. (2020). Istrātyjyyāt tʻllm al-lughah al-ʻArabīyah ladá al-ṭullāb al-nāṭiqīn bi-al-lughah alʼnklyzyyh (dirāsah tṭbyqyyh). *Majallah al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Ādāb, al-juzʼ al-thālith (al-lughāt wa-ādābihā)*, 296-348.

Awnjw, M. (2016). Twqqʻāt ṭullāb al-Sunnah al-taḥḍīrīyah min taʻallum al-lughah al-ʻArabīyah (Kullīyat al-Ilāhīyāt bi-Jāmiʻat Dijlah unmūdhajan) al-Muʼtamar al-dawlī al-Thānī li-taṭwīr al-lughah al-ʻArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. In *Tadrīs al-lughah al-ʻArabīyah fī Barāmij al-Sunnah altḥḍyryt-ālwāqʻ wa-ālīyāt al-taṭwīr* (Vol. 16-18, Kānūn al-Thānī), 17-18.

al-Awzāʻī, M. (2010). Al-lisānīyāt al-nisbīyah wa-taʻlīm al-lughah. *Al-Dār al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm*.

Banī ʻĪsá, M. ʻa. M. (2017). Istirātījīyāt fahm almsmwʻ ladá al-ṭalabah almālyzyyn fī Jāmiʻat al-Yarmūk. [Master's thesis, Jāmiʻat al-Yarmūk, Kullīyat al-Tarbiyah, Qism al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs].

Brown, H. D. (1994). *Usus tʻllm al-lughah wtʻlymhā*. (A. R. Abdurraheem & A. A. A. Shaaban, Trans.). Dār al-Nahḍah al-ʻArabīyah.

Bwnjmh, M. (2013, May 7-10). Tadrīs al-lughah al-ʻArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, Manāhij tadrīs mhārh al-Istimāʻ bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq {ʻarḍ al-waraqah}. Paper presented at the *Second International Conference on Arabic Language, Dubai*.

Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Routledge.

al-Dyāb, A. (2012). al-mashākil allatī tuwājihu al-Atrāk fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah wālmqtrḥāt. [Master's thesis, Maʻhad al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, Qism al-lughah al-ʻArabīyah, Jāmiʻat Ghāzī, Anqrh].

Doğan, Y., & Aydin, T. (2013). Problems Facing Teaching of Arabic in Turkey. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16*(1), 33-51.

Fārisī, B., Bahnām, & Bāzyār, R. (2023). Istrātījīyāt tʻllm al-lughah alʻrbh ldṭalabat marḥalat albkālwrws bi-Jāmiʻatzd. *Dirāsāt fī Taʻlīm al-Lughah al-ʻArabīyah wa-Taʻallumihā, al-Sunnah al-sābiʻah, 13*, 11-38.

al-Hawamdeh, M., & al-Khawaldeh, M. (2021). Istirātījīyāt al-Waʻy mā warāʼ al-maʻrifī al-akthar astkhdāmā fī fahm almsmwʻ ladá mtʻllmy al-lughah al-ʻArabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā. *Al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 17*(2), 169-183. https://doi.org/10.47015/17.2.1

Ismāʻīlī, S., & lnkrwdy, ʻA. al-ʻA. Ā. B. (2022). Dirāsah mustawá istikhdām Istirātījīyāt mā warāʼ al-Maʻrifah li-fahm al-naṣṣ almsmwʻ ladá mtʻllmy al-lughah al-ʻArabīyah fī al-jāmiʻāt al-ḥukūmīyah al-Īrānīyah. *Majallat Dirāsāt fī Taʻlīm al-Lughah al-ʻArabīyah wa-Taʻallumihā, al-Sunnah al-sādisah, 12*, 163-182.

al-Khafaifi, H. M. (2007). An Exploration of Listening Strategies: A Descriptive Study of Arabic Learners. *Al-ʼArabiyya, 40–41*, 71–86. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/43195687

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Khalil, A. (2003). Assessment of the Use of Language Learning Strategies of American Learners of Arabic as a Foreign Language. In *Al-'Arabiyya* (Vol. 36, pp. 27–47). Georgetown University Press. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/43195708

al-Khūlī, K. F. (2011). Mushkilāt Ta'līm al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā wa-ṭuruq ḥllhā. *Majallat Kullīyat al-Sharī'ah, Jāmi'at Saljūq, Turkiyā, 32*, 201-185.

al-Khawālidah, M. 'A. (2015). Istirātījīyāt ta'allum al-lughah al-'Arabīyah ladá al-ṭalabah almālyzyyn fī Jāmi'at al-Yarmūk wa-'alāqatuhā bmtghyry al-takhaṣṣuṣ wa-al-jins. *Al-Majallah al-Urdunīyah fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 11*(2), 169-186.

Khaznakatbi, H. A. (2014). al-Istirātījīyāt allatī ystkhdmhā al-ṭalabah al-ajānib aldārswn lil-lughah al-'Arabīyah klghh thānīyah fī Markaz al-lughāt fī al-Jāmi'ah al-Urdunīyah. *Marmara üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı 46*, ss. 173-202. https://doi.org/10.15370/muifd.09116

al-Mḥnny, R. (2014). Barnāmaj muqtaraḥ li-tadrīs Istirātījīyāt t'llm mhārh al-Istimā' ladá al-ṭullāb ghayr al-nāṭiqīn bāl'rbyyh fī al-mustawá almtwssṭ. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), *Jāmi'at Dimashq, al-Ma'had al-'Ālī lil-Lughāt*.

Moḥammad 'Alī, A. Ḥ. (2016, October 7-9). Tawẓīf istrātyjyyāt al-fahm alqrā'y fī Tanmiyat mhārty al-Istimā' wāltḥddth ldārsy al-'Arabīyah al-Atrāk. Paper presented at the *Second International Istanbul Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Issues and Perspectives*, 204-249.

Mustafa, A. A. (2002). *Maharat al-lughah al-'Arabiyyah*. (1st ed.). Dār al-Masīrah.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1996). *Istirātījīyāt Ta'allum Al-Lughah*. (S. Da'dūr, Trans.). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Robbins, S. L. (1995). The Study of Second Language Acquisition, by Rod Ellis. *Issues in Applied Linguistics, 6*(1). Oxford, UK: Oxford University Press. https://doi.org/10.5070/l461005209

Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Applied Linguistics in Action Series. Pearson Education Limited. Retrieved from https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching__Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf

al-Ruhban, A., Sahari, U., Youssef, H., Al-Husein, H., Al Muhanni, R., Al-Halaf, M., Hamido, M., Şadoğlo, M., & Hamad, M. (2022). Dalīl Taṭbīqī Li-mu'allim Al-Lughah Al-'Arabīyah Lil-Nāṭiqīn Bi-Ghayrihā (Tajārib fī Al-Maydān) (ṭ3). *Bayt al-Kitāb al-'Arabī*.

al-Sāhly, M. (2020). al-Istimā' : māhīyatuhu wa-istirātījīyāt tadrīsih lil-nāṭiqīn bi-ghayr al-'Arabīyah. *Majallat al-Nāṭiqīn Bi-ghayr al-Lughah al-'Arabīyah, al-mujallad lthālth-al-'adad, 7*(53-69). https://doi.org/10.12816/jnal.2020.126706

Said, T. I., Pandang, A. T., & Sahrir Saad, M. S. (2019). Learning Strategies of Arabic Language and Its Impact on the Level of Interest in Arabic Language Among Students at the College of Islamic Studies, University of Prince Songkhla Nikreen, Thailand. *Journal of Al-Quds Open University for Humanities & Social Studies, No. 51*, 20–31. https://doi.org/10.5281/zenodo.3604850

al-Ṣāliḥ, S. K. (2016). Ṣu'wbātu ta'allum mahārāti alttawāṣuli alshshafawyyi fī allughti al'arbyti ladá ṭullāb alssanah alttaḥḍīryyah fī kullīyāt al-sharī'ah (ṭullāb kullīyat

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

al‘ulūm al’islāmīyah bi-Jāmi‘at Kātib Jalby fī Izmyr namūdhajan). *Mîzânü ’L-Hak İslami İlimler Dergisi,Vol.sy. 3*, (pp. 125-151).

Sari, R., Hasibuan, R., Fitri, T., & At-Tamimi, R. S. (2024). Exploring the Arabic Learning Strategies at Senior High School. *IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application) Vol. 7, No. 1*, April 2024, pp. 39-50.

al-Shahrī, G. (2013). Istirātījīyāt fahm almsmw‘ ladá mt‘lmāt al-lughah al-‘Arabīyah ghayr alnāṭqāt bi-hā. {Risālat mājistīr ghayr manshūrah}, *Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd al-Islāmīyah*.

al-Tinqārī, Ṣ. M. M., & Omar, Z. (2016). Istirātījīyāt t‘llm mhārh al-Istimā‘ ladá dārsy al-‘Arabīyah bi-waṣfihā Lughat thānīyah (al-Dāris al-Mālīzī namūdhajan). *Majallat al-Dirāsāt al-Lughawīyah wa-al-Adabīyah, al-‘adad 3, al-Sunnah 7*, 122-141.

Ṭu‘aymah, R. A. (2004). *Al-Mahārāt Al-Lughawīyah Mstwyāthā, Tadrīsihā, ṣ‘wbāthā*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.

Walker, N. (2014). Listening: the most difficult skill to teach. In *Encuentro (Vol. 23, pp. 167–175)*.

Waloyo, E. (2024). English Foreign Language (EFL) Students’ Listening Strategies and The Challenges in The Digital Era. In *FLIP: Foreign Language Instruction Probe. Vol 03 No 01 May, (43-53)*. https://jurnal.stit-buntetpesantren.ac.id/index.php/flip

Zādah, ‘Ī. M., & Būr, F. G. (2016). Istirātījīyāt mhārh al-Istimā‘ wa-madá imtilāk ṭullāb al-lughah al-‘Arabīyah wa-ādābihā la-hā fī marḥalat albklwryws. *Majallat al-lughah al-‘Arabīyah wa-Adābihā, al-Sunnah 12 / al‘dd3*, 520-546.

Copyright © 2024, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)