المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 17، عدد 2، 2021، 169-183

استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر استخدامًا في فهم المسموع لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها

محمد الحوامدة و محمد الخوالدة*

Doi: //10.47015/17.2.1

تاريخ تسلم البحث: 2020/1/22 تاريخ قبوله: 2020/5/10

ملخص: هدفت الدراسة الحاليّة إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر استخدامًا في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في استخدامهم لها، تعزى إلى مستواهم اللغوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ) الذي طوّره فاندرغريفت وآخرون (Vandergrift et al., 2006). تكوّن أفراد الدراسة من (93) متعلمًا ومتعلمة من متعلمي اللغة العربيّة من المستويين المتوسّط والمتقدّم الملتحقين بمركز اللغات في جامعة اليرموك في العام الجامعيّ 2020/2019، اختيروا بالطريقة المتيسّرة. أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى أفراد الدراسة، بينما كانت استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة الأقل استخدامًا. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استخدام المتعلمين استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، تعزى إلى مستواهم اللغوي (متوسّط، متقدّم).

(**الكلمات المفتاحية**: فهم المسموع، استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ، الناطقون بغير اللغة العربيّة)

مقدمة: يُعدُّ الاستماع (Listening) أول مهارة لغويّة عرفتها وتربّت عليها البشريّة، وتدور عليها قاعات الدروس كلّها في كلّ مرحلة تعليميّة، وهو أساس كلّ الفنون والتّربيات العقليّة التي تليه بعد ذلك في التعلّم والتعليم معًا (Ashour & Alhawamdeh, 2009). والاستماع نشاط أساسيّ من نشاطات الاتصال والتواصل بين الناس؛ فهو النافذة التي يطلّ منها الإنسان على العالم من حوله، وهو المدخل الحقيقيّ لاكتساب اللغة، وتنمية مهاراتها. وتتصدّر مهارة الاستماع مهارات اللغة الأربع من حيث الأهمية والترتيب؛ فهي باكورة المهارات اللغويّة التي تتطوّر مع الإنسان منذ اللحظات الأولى من نشأته، وهي التي تزوّده بالمنطلق الذي سيبني عليه تطوّره اللغويّ والفكريّ في سِنيّ عمره اللاحقة (Alnaka & Shaik Aleid, 2009).

ولا تقتصر مهارة الاستماع على استقبال عَرَضيّ أو عفْويّ للأصوات اللغويّة أو للكلمات والأفكار فحسب، ولكنّها عملية عقليّة تقوم على الاستقبال الواعي للرسالة، ثم نقلها عبر العصب السمعيّ إلى الدماغ الإنسانيّ الذي يتعامل معها بشيء من التعقيد؛ إذ يقوم بفكّ رموز النصّ المسموع (Abd Albari, 2011).

وللاستماع بعدان رئيسان متداخلان لا يمكن الفصل بينها، هما: البعد الفسيولوجيّ الذي يتمثّل في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتيّة، وترجمتها عن طريق الجهاز العصبيّ إلى إشارات يفهمها المخ ويستوعبها. والبعد العقليّ الذي يتكوّن من مجموعة من المكوّنات العقليّة المترابطة، وتشمل: فهم المعنى الإجماليّ للرموز الصوتيّة المنطوقة، وتفسير الكلام، والتفاعل معه، وتقويمه، ونقده، وربط مضمونه بالخبرات الشخصيّة (Ashour & Alhawamdeh, 2009)

Metacognitive Awareness Strategies Most Frequently Used in Listening Comprehension among Non-native Arabic Speakers in Jordan

Mohammad Al-Hawamdeh and Mohammed Al-Khawaldeh,
Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating metacognitive strategies most frequently used in listening comprehension among non-native Arabic speakers in Jordan and whether there are statistically significant differences in their use due to their language level. To achieve the aims of the study, the Metacognitive Awareness Listening Comprehension Questionaire (MALQ) developed by (Vandergrift et al., 2006) was used. The subjects of the study were (93) non-native Arabic speakers from Yarmouk University language center during the academic year 2019/2020 who were selected by the available method. The results of the study revealed that the most frequently strategy used is the problem-solving strategy among the study subjects, while the least frequently used was the mental translation strategy. The results also revealed that no statistically significant differences in learners' srtrategies use due to their language level (intermediate, advanced).

(**Keywords**: Listening Comprehension, Metacognitive Awareness Strategies, Non-native Arabic Speakers)

وأشارت الدراسات إلى أن مهارة الاستماع مهارة معقّدة وديناميكيّة كالتفكير تمامًا، تتطلب استخدام المستمع مهارات التفكير في فهم معنى المسموع، واختزان أفكاره، واسترجاعها، والتمكّن من تحليله، واستيعابه، واكتساب القدرة على نقده، وإبداء الرأي فيه (Cross, 2015). وتشتمل أيضًا على حلّ المشكلات الذي يقود إلى معرفة معاني الكلمات، والعبارات، والجمل، والخطاب كلّه بشكل عام (Oxford, 1993).

وقد أكّدت الدراسات صعوبة تعلّم مهارة الاستماع في اللغة الأم والأجنبيّة على حدّ سواء؛ إذ يُنظر إليها على أنها واحدة من أصعب المهارات لدى متعلّم اللغة الأجنبيّة ومعلّمها معًا، وتكمن صعوبتها في أنها مهارة مركّبة تقتضي فهم المتحدث، ومتابعته في سرعته، بخلاف القراءة (Oxford, 1993; Vandergrift & Goh, 2012).

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

إضافة لذلك، لا يستطيع متعلّم اللغة العربيّة تعلّم مهارة الاستماع إلا بعد أن يستمع إلى متحدّث بها يلفظ له الكلمات بطريقة صحيحة، وينطق له كلّ صوت على حدة، ويخبره بأسس نطقه؛ فالمعلّم يتحدّث، والمتعلّم يستمع. لذا، فالاستماع هو السبيل الرئيس لتعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (To'aemah, 1986). وقد أكّد الباحثون ذلك؛ فهم يرون أن السبب الرئيس في الاختلاف بين متعلّمي اللغة الأكثر نجاحًا ومن هم دونهم، هو قدرتهم على استخدام مهارة الاستماع باعتبارها وسيلة لاكتساب اللغة (Rost, 2002).

وفي هذا الإطار، لا بدّ من تأكيد أن مهارة الاستماع قد تكون مختلفة بين اللغة الأولى واللغة الأجنبيّة، من حيث ترتيب الكلمات، وأشكال ارتفاع نبرات الصوت، وسرعة المتكلّم، ودرجة التّنغيم، وغيرها، إضافة إلى نظام القواعد الأساسيّة التي تختلف تمامًا من لغة إلى أخرى؛ الأمر الذي يتطلّب أن تجري إعادة دراسة مهارات الاستماع في مرحلة معينة، وذلك لرأب الصدع بين مهارات الاستماع في اللغة الأولى واللغة الأجنبيّة؛ فمن أجل فهم المدخلات الشفويّة في اللغة الأجنبيّة، فإن متعلّميها يحتاجون الوصول إلى معرفة آلية هذه اللغة، بحيث يتعيّن على المعلمين والطلبة أن يدركوا الظروف المختلفة لتعلّم هذه المهارات (Flowerdew and Miller, 2005).

وتحدث عملية الاستماع في تعلّم اللغة الأجنبيّة في ثلاث مراحل متتابعة هي: المرحلة الإدراكيّة، فمرحلة التحليل، فمرحلة الاستخدام. ففي المرحلة الإدراكيّة (Perceptual Phase) يُركّز المستمع بانتباه ووعي للأصوات المسموعة، ويقوم بتخزينها في ذاكرته. وفي مرحلة التحليل (Parsing Phase) يضع المستمع معاني المسموع في ذاكرته قصيرة المدى لتشكّل تمثيلات ذهنيّة ذات معنى لديه. وفي مرحلة الاستخدام (Utilization Phase) تتكامل المعارف والخبرات السابقة للمستمع مع الرسالة المتلقاة. وعندما تتلاقى الخبرات السابقة للمستمع مع الرسالة الجديدة يحدث الاستيعاب (Liu, 2008).

ويتأثّر تعلّم مهارة الاستماع بعوامل عدّة؛ فقد أدرك عدد من الباحثين حقيقة أن بعض المتعلمين يستطيعون الوصول إلى مستويات بعيدة في اللغة بشكل أسرع من غيرهم، بينما يعاني آخرون، ويمضون وقتًا صعبًا للوصول إلى الأهداف ذاتها، أو إلى المستوى اللغويّ نفسه الذي وصل إليه غيرهم. وهذا ما دفع الباحثين إلى التركيز على خصائص المتعلمين، ورغباتهم، وتفضيلاتهم بوصفها مصدرًا لهذه الاختلافات. ويمتلك بعض المتعلمين خصائص معينة تجعل منهم متعلمين ناجحين؛ فعلاوة على التجارب السابقة في التعلّم، أضاف الباحثون عددًا من العوامل والمتغيرات الذهنيّة، كالكفاءة اللغويّة، والدوافع، والاتجاهات (Naiman et al., 1996). ومؤخرًا، عُدّت استراتيجيات تعلّم المهارات اللغويّة واحدًا من أهم العوامل المؤثّرة في تعلّم اللغة (Oxford, 2008).

وأثبتت نتائج الدراسات أن المستمعين الناجحين يستخدمون استراتيجيات استماع متنوّعة تسهّل عليهم فهم النصّ المسموع؛ ممّا يجعلهم يتفوقون على غيرهم من المستمعين (Flowerdew and Miller, 2005; Vandergrift and Tafaghodtari, 2010). وأصبحت استراتيجيات تعلّم المهارات اللغويّة واحدًا من أهم مجالات تعلّم اللغات؛ لأنها تساعد المتعلمين على أن يشاركوا ويفكّروا في عملية التعلّم، وبالتالي فهم يستطيعون التأثير في العمليات، وفي النتائج المرغوب الوصول إليها في عملية التعلّم (Oxford, 2008).

وعرّف ريتشاردز وبلات (Richards and Platt, 1992) استراتيجية التعلم بأنها السلوكات المقصودة والأفكار التي يقوم بها المتعلمون خلال عملية التعلّم؛ لتساعدهم بشكل أفضل في فهم معلومات جديدة، وتعلمها، وتذكرها. ويرى شنك وزيمرمان (Schunk and Zimmerman, 2003) أن استراتيجيات التعلّم هي الاختيار الفعّال للمعلومات وتنظيمها، والتدرّب 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 المتعلّمة. وتعرّف استراتيجيّة التعلّم اللغويّ أيضًا بأنّها نشاطات محدّدة يستخدمها متعلمو اللغة؛ من أجل جعل عملية تعلّمهم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وموجّهة ذاتيًا، وفعّالة، وقابلة للانتقال إلى المواقف الحياتيّة الجديدة (Oxford, 1990). أما سواناراك (Suwanarak, 2012) فيرى أن استراتيجيات التعلّم اللغويّ هي الإجراءات المحدّدة التي يقوم بها متعلّم اللغة عن وعي؛ لتحقيق الهدف من تعلّم اللغة، وتكون متعلقة بخصائصه، وأساليب تعلّمه، ومستوى تحصيله.

ويَخلُص الباحثان مما سبق إلى أن استراتيجيات التعلّم اللغويّ هي الإجراءات المقصودة التي يقوم بها متعلّم اللغة الأجنبيّة، لتساعده في تحقيق أهدافه التعليميّة على نحو أفضل، وتجعله مستمتعًا بما يتعلّمه، وأكثر اعتمادًا على ذاته.

ويعدُّ فهم المسموع جوهر مهارة الاستماع؛ إذ يستطيع المتعلّم من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغويّة، والأنماط، والتراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغويّة المتعلقة بالمحادثة، والقراءة، والكتابة؛ فالشخص الذي يميّز بين الأصوات اللغويّة، ويتعرّف الأفكار الرئيسة والثانويّة في الموضوعات التي يستمع إليها سيتمكّن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكّنه من التقدّم والاستمرار في حياته العلميّة والعمليّة (To'aemah, 2004).

ولتعلّم مهارة فهم المسموع، ونظرًا لأهميتها في ميدان اللغة الأجنبيّة، يستخدم المستمع استراتيجيات تعينه على ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، وهذه الاستراتيجيات، هي: الاستراتيجيات المعرفيّة، والاستراتيجيات الاجتماعيّة الانفعاليّة، والاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة. فتشير الاستراتيجيات المعرفيّة إلى النشاطات

التعليميّة المنفصلة التي يوظّفها المتعلّم من أجل فهم المدخلات اللغويّة، والحصول على المعرفة باستخدام استراتيجيات التوضيح، والتثبّت، والتخمين، والاستنتاج. فعلى سبيل المثال، عندما تواجه المتعلّم كلمة في النصّ المسموع لا يعرف معناها، ويستنتج معنى هذه الكلمة من السياق ومؤشراته، فهو في الواقع يستخدم إحدى الاستراتيجيات المعرفيّة. والاستراتيجيات الاجتماعيّة الانفعاليّة هي تلك التي تتيح للمتعلّم فرص ممارسة التعلّم اللغويّ، والتي يوظّفها لفهم المسموع، عبر تفاعله مع زملائه، وطرح الأسئلة لفهم موضوع معين، وتحسين حالته النفسيّة من خلال تخفيف عوامل القلق والتوتّر والخوف، وخفضها. أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة فتشير إلى الإجراءات التي يقوم بها المتعلمون بوعي في أثناء استماعهم اليقظ للنصّ، وتتعلق بالمعرفة حول تعلّمهم، وكيفية حدوثه، وتقييمه باستراتيجيات التخطيط، والإدارة، والضبط، وإزالة الغموض والإبهام (Holden, 2004; Meang, 2006; Griffiths, 2004).

ويُعدُّ موضوع ما وراء المعرفة من الموضوعات البارزة في علم النفس التربويّ. ويشير كروس (Cross, 2015) إلى أن فلافيل (Flavell, 1979) هو أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة، وهو المصطلح الذي اشتقّ من مصطلح ما وراء الذاكرة الذي استخدمه في دراساته الأوليّة في بداية السبعينيات من القرن الماضي، ويرى أن مصطلح المعرفة يعني أن يكون الشخص على وعي وفهم لشيء معين، أمّا مصطلح ما وراء المعرفة فيعني أن يكون الشخص على وعي وإدراك لفهم ذلك الشيء، ولكيفية تعلّمه، إضافة إلى فهمه.

ووفقًا لجورجي (Gourgey, 1998)، فإنّ مصطلح المعرفة ضروري لتشكيل عملية التعلّم والمعلومات؛ أي تعلّم الأداء، بينما ما وراء المعرفة هو ما يحتاجه المتعلمون من أجل مراقبة عملياتهم الذاتيّة، وتطويرها، وتقييمها، وتطبيق معارفهم في أوضاع التعلّم الجديدة. لذا فإن ما وراء المعرفة متطلب أساسيّ للوصول للفعاليّة في الإدراك والمعرفة.

ويعبّر ما وراء المعرفة عن مهارات تفكير عليا تعطي المتعلّم القدرة على مراقبة ذاته، وسيطرة فاعلة على العمليات العقليّة المرتبطة بالتعلّم. ولأن ما وراء المعرفة يؤدي دورًا أساسيًا في نجاح التعلّم، فقد بات من الضروري دراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لتحديد كيف يمكن تعليم المتعلمين بطريقة تساعدهم في توظيف مصادرهم المعرفيّة والإدراكيّة (Livingston, 1997)، والتحكّم بتفكيرهم، وتعلّمهم، واستيعابهم في أثناء تنفيذ مهمات تعلّم المهارات اللغويّة، إضافة إلى تنظيم طرق تفكيرهم عن طريق إجراء الترتيبات والتنظيمات اللازمة، وإجراء التقييم اللازم بعد إنهاء المهمّات (Akturka and Sahin, 2011). ومكونات ما وراء المعرفة مسؤولة عن تحديد كيفية إجراء مهمة معينة، أو مجموعة من المهمّات اللغويّة، ومن ثم التأكد من تنفيذها بنجاح (Sternberg et al., 2008).

وتتضمّن الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في فهم المسموع معرفة المتعلّم بالعلاقات المتداخلة بين المتعلّم، والمهمة، واستخدام الاستراتيجيّة (Flavell, 1979). والتأمّل في عمليات التفكير عند الاستماع يُمكّن المستمع المتعلّم للغة الأجنبيّة من زيادة فعاليّة طريقته في الاستماع، فقد أظهرت نتائج دراسة العلوان وآخرين (Al-Alwan et al., 2013) أن هناك علاقة بين استخدام الطلبة استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ، وفهم نصوص الاستماع. وقد أظهرت نتائج دراسة فاندرغريفت وآخرين (Vandergrift et al., 2006) أن (13%) من التباين في نتائج اختبارات فهم المسموع يمكن أن يردّ إلى الوعي ما وراء المعرفيّ. وقد أوصت اللجنة الوطنيّة السويديّة للتربية والتعليم المدرّسين بتدريس الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة للاستماع، وأكدت أن التدريب المباشر والواضح عليها أمر أساسيّ وضروريّ (Webb, 2017).

وتعزّز الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة لفهم المسموع الوعي والإدراك حول تعلّم الاستماع لدى الطلبة؛ إذ يتمكّنون في الوقت نفسه من تسليح أنفسهم باستراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتقييم في محاولاتهم فهم المسموع، وتنميته (Vandergrift and Goh, 2012). ويرى كروس (Cross, 2015) أن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع موجّهة نحو تنمية المعرفة الشخصيّة للمتعلّم، ومعرفة المهمة، ومعرفة الأسلوب، والقدرة على إدارة الذات، وإدارة ما يستمع إليه المتعلم من خلال استخدام عدد من التمرينات والنشاطات التعلّمية.

وتشير جوه (Goh, 2008) إلى أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة تساعد في تحسين الجوانب النفسيّة للمتعلمين في الاستماع، وفي زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتقلّل من قلقهم، وتزيد من حماسهم. وقد يستفيد المستمعون الأقل مستوى في الاستماع بشكل كبير من هذه الاستراتيجيات. ويرى فاندرغريفت وجوه (Vandergrift and Goh, 2012) أن منح المتعلمين الطرائق التي قد تساعدهم في تعلّم مهارة الاستماع في اللغة الأجنبيّة يجري من خلال التفكير في نظرية ما وراء المعرفة، وتقليل مستوى التوتر والقلق لدى تعلّم مهارة الاستماع.

من هنا، يرى الباحثان أن الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع يعني القدرة على المعرفة والضبط اللذين يقوم بهما متعلّم اللغة العربيّة الناطق بغيرها في أثناء نشاطات تعلّم الاستماع والتفكير فيما يقوم به من إجراءات وعمليات تتعلق بقدرة المتعلّم على معرفته بالاستراتيجيات من أجل التعلّم من النصّ المسموع، وبِنْيَة النصّ، ومعرفة المتعلّم نقاط قوّته وضعفه، إضافة إلى قدرته على التحكّم في أفعاله في أثناء الاستماع.

وبالتوافق مع أبحاث فلافيل (Flavell, 1979)، طوّر فاندرغريفت وآخرون (Vandergrift et al., 2006) مقياسًا لاستراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (Metacognitive Awareness Strategies in Listening Questionaire (MALQ))؛ لتقييم مدى وعي ما وراء المعرفة

وإدراكها لدى متعلمي اللغة الأجنبيّة في فهم المسموع. وتتمثّل الأسباب التي دفعتهم إلى تطوير هذا المقياس في أهمية الموضوع الذي يتناوله من جهة، والنقص في الأدوات والاختبارات التي تتمتع بخصائص سيكومتريّة مناسبة لقياس مهارات فهم المسموع في اللغة الأجنبيّة من جهة ثانية. وقد اشتمل المقياس على خمس استراتيجيات، هي: التخطيط والتقييم، وحلّ المشكلات، والترجمة الذهنيّة، والمعرفة الشخصية، والانتباه الموجّه (Vandergrift et al., 2006).

فاستراتيجيات التخطيط والتقييم (Planning and Evaluation) هي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لإعداد أنفسهم للاستماع، وتقييم نتائج جهود الاستماع الخاصة بهم، فيطلب إليهم النظر في المشكلات التي سيقومون بحلّها، مثل (قراءة الأسئلة التي سيجيبون عنها بعد الاستماع)؛ لتحديد ما سيقومون به من أجل الإعداد لأداء المهمة (التخطيط المسبق). ويستمع المتعلمون إلى نصّ معين، ويطلب إليهم في المرة الأولى أخذ فكرة عامة عن محتوى النصّ، أمّا في المرة الثانية، فهم يستمعون من أجل التركيز في التفصيلات. ويحدث التقييم عندما يتأكد المستمع من نتائج الاستماع؛ فهو يتطلب أن يحدد المستمعون ما فهموه، وما لم يستطيعوا فهمه، وهذه عمليّة داخليّة من الصعب تقييمها بشكل منفصل؛ إذ لا بدّ للمستمعين من أن يكونوا على إدراك تام لأنواع الاستراتيجيات التي يستخدمونها من أجل التقييم (Vandergrift, 2003).

أمّا استراتيجيات حلّ المشكلات (Problem-solving) فهي الاستراتيجيات التي يستخدمها المستمعون للاستنتاج (تخمين ما لا يستطيعون فهمه)، ومراقبة دقّة استنتاجاتهم، التي تعني ما يقوم به المستمع بشكل واضح لتحديد النقطة الرئيسة التي تحتاج إلى حلّ في مهمة الاستماع، أو تحديد جزء من المهمة قد يعيق إتمامها بطريقة ناجحة. فعندما يحدّد المستمع المشكلة التي تواجهه، فلا بدّ من عثوره على طريقة مناسبة لحلّها، أو طرح عدد من الأسئلة من أجل التوضيح (Vandergrift, 2003).

هذا في حين تمثّل استراتيجيات الترجمة الذهنيّة (Mental Translation) الاستراتيجيات التي على متعلمي الاستماع تجنّبها إذا أرادوا أن يصبحوا مستمعين استراتيجيين. وتعدّ هذه الاستراتيجيات غير فعّالة لفهم المسموع، ويشعر المستمعون في المستوى المبتدئ أنهم مضطرون لاستخدامها، لكن يتعين عليهم التغلب عليها، والتقليل من استخدامها حتّى يصبحوا مستمعين استراتيجيين في اللغة الأجنبيّة (Vandergrift et al., 2006).

وتمثّل استراتيجيات المعرفة الشخصية (Personal Knowledge) تصورات المتعلمين فيما يتعلق بصعوبة الاستماع في اللغة الأجنبيّة، وفعاليتهم الذاتيّة في الاستماع، ومعرفة كيف يتمكّنون من التعلّم، والعناصر التي تؤثر فيه. وتشمل هذه الاستراتيجيات أيضًا ثقة المتعلمين اللغويّة في الاستماع إلى اللغة الأجنبيّة، ومستوى القلق الذي قد يعانونه، ومعتقداتهم حول ما قد يقود إلى النجاح أو الفشل؛ فإذا اعتقد المتعلّم أن الاستماع صعب، فإنه يحاول تجنب الأوضاع التي قد يضطر فيها إلى الاستماع، وإظهار فهمه (Vandergrift and Goh, 2012).

أمّا استراتيجيات الانتباه الموجّه (Directed Attention) فهي الاستراتيجيات التي يستخدمها المستمعون للتركيز والاستمرار في المهمة، وتشمل استراتيجيات العودة إلى المسار الصحيح عند فقدان التركيز، والتركيز بشكل أكبر عندما يواجهون صعوبة في الفهم، وتمثّل هذه الاستراتيجيات جميعها الأدوار المهمة التي يؤديها الانتباه والتركيز في عملية الاستماع والفهم. ويستطيع المستمعون الجيدون الحفاظ على الانتباه والتركيز على المعلومات الواردة، أو على تدريبهم على التفكير في أثناء تنظيم العمليات الأخرى وراء المعرفيّة والاستمرار على الرغم من الصعوبات التي قد تواجههم (Rost, 2002).

وقد حظيت استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع باهتمام الباحثين في تعلّم اللغة الأجنبيّة، لا سيّما في تعليم اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة. فقد أجرى يانغ (Yang, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر والأقل تكرارًا التي يوظّفها الطلبة في تعلّمهم مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، الذي تكوّن من سبع استراتيجيات، هي: (التخطيط، والضبط، والتقويم، والانتباه الانتقائيّ، والانتباه الموجّه، والتخطيط الوظيفيّ، وإدارة الذات)، إضافة إلى اختبار فهم المسموع. طبقت الدراسة على عينة تكونت من (160) طالبًا من طلبة السنة الثانية في تخصص اللغة الإنجليزيّة في إحدى الجامعات الصينيّة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيّة الانتباه الموجّه كانت الأكثر تكرارًا لدى الطلبة، في حين كانت استراتيجيّة الضبط الأقل تكرارًا. وأظهرت النتائج فرقًا في استخدام المستمعين الجيدين وغير الجيدين لاستراتيجيات الانتباه الموجّه، والتخطيط الوظيفيّ، وإدارة الذات.

وفي دراسة مشابهة، أجرى جنهونج (Jinhong, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر تكرارًا في فهم المسموع لدى الطلبة الصينيين، وعلاقتها بكفاءتهم في فهم المسموع. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الوعي بالاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في فهم المسموع الذي تكوّن من ثلاث استراتيجيات هي: (التخطيط، والضبط، والتقويم)، إضافة إلى اختبار فهم المسموع. أجريت الدراسة على عينة تكوّنت من (100) طالب من طلبة السنة الثانية في تخصص اللغة الإنجليزيّة في إحدى الجامعات الصينيّة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التخطيط جاءت أولاً، ثم استراتيجيّة الضبط، وأخيرًا استراتيجيّة التقويم. وكشفت نتائج الدراسة أيضًا علاقة إيجابية بين استخدام الطلبة هذه الاستراتيجيات وكفاءتهم في اللغة الإنجليزيّة.

أمّا رحيمي وكاتال (Rahimi and Katal, 2012) فقد أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى طلبة الجامعات والمدارس الثانويّة في إيران. ولتحقيق أهداف الدراسة، استجاب (122) طالبًا جامعيًا، و(116) طالبًا في المدارس الثانويّة لمقياس الوعي بالاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في فهم المسموع (MALQ) المكوّن من خمسة أبعاد. هي: (حلّ المشكلات، والتخطيط والتقويم، والترجمة الذهنيّة، والمعرفة الشخصية، والانتباه الموجّه). وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى الطلبة الجامعيين، بينما كانت استراتيجيّة المعرفة الشخصيّة الأقل استخدامًا لديهم، في حين كانت استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة الأكثر استخدامًا لدى طلبة المدارس الثانويّة، واستراتيجية المعرفة الشخصية الأقل استخدامًا لديهم.

من جهة أخرى، جاءت دراسة راتبي (Ratebi, 2013) للكشف عن أنواع استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع التي يستخدمها طلبة الجامعات الإيرانيّة، ومدى اختلافها تبعًا لمستوى كفاءتهم (العالي والمتدني). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار كفاءة في اللغة الإنجليزيّة، ومقياس لاستراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا في تخصص اللغة الإنجليزيّة من ذوي المستويات العليا والدنيا في الكفاءة في اللغة الإنجليزيّة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات حلّ المشكلات كانت الأكثر تكرارًا، واستراتيجيّة المعرفة الشخصيّة كانت الأقل تكرارًا، وأن الطلبة ذوي الكفاءة العالية يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة بشكل أكثر من ذوي الكفاءة المتدنية.

وفي الأردن، أجرى العلوان وآخرون (Al-Alwan et al., 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ، وعلاقتها بفهم المسموع لدى (386) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسيّ في الأردن الذين يتعلمون اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ) ، واختبار فهم المسموع. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيّة حلّ المشكلات جاءت الأكثر وعيًا لدى أفراد الدراسة، في حين جاءت استراتيجيّة المعرفة الشخصيّة الأقل وعيًا لديهم. وأظهرت النتائج كذلك أن القدرة التنبؤيّة لفهم المسموع لدى الطلبة ارتبطت بوعيهم بالاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في فهم المسموع في استراتيجيات: حلّ المشكلات، والتخطيط والتقويم، والمعرفة الشخصيّة، والانتباه الموجّه.

وجاءت دراسة تشانج (Chang, 2013) بهدف معرفة مدى وعي الطلبة التايوانيين بالاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في فهم المسموع. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ)، والمقابلة البعديّة. تكونت عينة الدراسة من (213) طالبًا من طلبة مبحث اللغة الإنجليزيّة في المدارس الصينيّة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات حلّ المشكلات، والانتباه الموجّه، والمعرفة الشخصيّة جميعها عوامل إيجابيّة مؤثرة في تنمية الاستماع في اللغة الإنجليزيّة، في حين أن استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة تؤثر سلبًا في ذلك. وأظهرت النتائج كذلك أن متعلمي اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة يواجهون عددًا من المشكلات في درس الاستماع، لعلّ أبرزها: تلك المتعلقة بطبيعة النصوص، والمتحدث، والدافعية، والاهتمامات، وقلة الوعي بالدور الذي تؤديه استراتيجيات فهم المسموع.

أمّا الطويرش (Altuwairesh, 2016) فقد هدفت دراستها إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع التي تستخدمها الطالبات السعوديات عند استماعهن لدرس في اللغة الإنجليزيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة للاستماع (MALQ). تكونت عينة الدراسة من (82) طالبة من طالبات كلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود من الملتحقات بمساق الاستماع (4). وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات يستخدمن استراتيجيتي حلّ المشكلات، والانتباه الموجّه أكثر من استراتيجيات الترجمة الذهنيّة، والتخطيط والتقويم، والمعرفة الشخصيّة.

وأجرى كيوسود (Khiewsod, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع التي يستخدمها طلبة المدارس الثانويّة التايلنديون عند استماعهم لدروس اللغة الإنجليزيّة. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلبة إحدى المدارس الخاصة في بانكوك. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ). وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيتي حلّ المشكلات والترجمة الذهنيّة جاءتا في مستوى مرتفع، بينما جاءت استراتيجيات: الانتباه الموجّه، والتخطيط والتقويم، والمعرفة الشخصيّة في مستوى متوسّط.

وأجرى هانديانى وآخرون (Handayani et al., 2017) دراسة للكشف عن أنواع استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع التي يستخدمها طلبة برنامج تعليم اللغة الإنجليزية الأندونيسيون بشكل أكثر وأقل تكرارًا. تكوّنت عينة الدراسة من (61) من الذكور والإناث. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ لفهم المسموع. (MALQ). وكشفت نتيجة الدراسة أن استراتيجيّة حلّ المشكلات جاءت الأكثر استخدامًا، وأن استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة كانت الأقل استخدامًا لدى أفراد عينة الدراسة، وأنهم يميلون إلى استخدام معارفهم لمساعدتهم في فهم كلمة بدلاً من ترجمتها.

وفي المملكة العربيّة السعودية، أجرى الحيسوني (Alhaisoni, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بكلية الطب في جامعة حائل. تكوّنت عينة الدراسة من (104) من الطلبة استجابوا لمقياس استراتيجيات الوعي ما وراء

المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ). وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا، بينما كانت استراتيجيّة المعرفة الشخصية الأقل استخدامًا.

ومؤخرًا، أجرى إفانوفسكا وبيتكوفسكا (Ivanovska and Petkovska, 2019) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة، وتعرف الفرق بين المتعلمين ذوي القدرة على التفكير الناقد المرتفع والمنخفض في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المسموع. شارك في هذه الدراسة (120) طالبًا من طلاب السنة الأولى في كلية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في "بيتولا" في مقدونيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التفكير الناقد، ومقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ)، واختبار فهم المسموع. وكشفت نتائج الدراسة أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى أفراد العينة، بينما كانت استراتيجيّة المعرفة الشخصية الأقل استخدامًا، وأن هناك علاقة إيجابيّة قوية بين القدرة على التفكير الناقد واستراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع. وأظهرت النتائج فرقًا كبيرًا بين المتعلمين ذوي القدرة على التفكير الناقد المرتفع والمنخفض في استماعهم ما وراء المعرفيّ.

يتبيّن من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن استخدام المتعلمين استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي في فهم المسموع، ومدى وعيهم بها في بيئات مختلفة. ويتبين كذلك تنوّع العينات المستهدفة بالدراسة؛ فبعضها تناول طلبة المدارس (Al-Alwan et al., 2013; Khiewsod, 2016). في حين تناول بعضها الآخر طلبة الجامعات في تخصصات مختلفة (Ivanovska and Petkovska, 2019; Handayani et al., 2017; Alhaisoni, 2017; Altuwairesh, 2016; Ratebi, 2013; Jinhong, 2011; Yang, 2009). أمّا دراسة رحيمي وكاتال (Rahimi and Katal, 2012)، فقد تكوّنت عينتها من طلبة الجامعات والمدارس.

ويتبين من الدراسات السابقة كذلك أنها تناولت استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع في اللغة الإنجليزيّة بوصفها لغة أجنبيّة. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي أجريت من أجله، وهو الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى المتعلمين، إلا أنها مازت عنها في الكشف عن هذه الاستراتيجيات لدى متعلمي اللغة العربيّة لغة أجنبيّة، وهي الدراسة الأولى في هذا الميدان في حدود اطلاع الباحثين.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

على الرغم من الأهمية التي حظيت بها مهارة الاستماع ومكانتها في الحياة، والدور الذي تؤدّيه في النشاط التعلّمي للأفراد، فإنها لم تحظَ بالاهتمام الكافي على مستوى البحث اللغويّ لفهم ماهية الاستماع، وطبيعته، وعلاقته بالمهارات اللغويّة الأخرى، ومستوى طرائق التدريس. ويرجع ذلك إلى أسباب متعدّدة منها: عدم إدراك طبيعة عملية الاستماع، وأهميتها، كالاعتقاد بأن مهارة الاستماع تنمو مع الإنسان بشكل طبيعيّ، ولا حاجة للتدريب عليها، علاوة على لجوء بعض معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية إلى تعليم مهارة الاستماع كما لو كانوا يعلّمونها في اللغة الأولى (Alnaka and Shaik Aleid, 2009; To'aemah and Alnaka, 2006)، أو الاعتقاد بأن مهارة الاستماع تستعصي على البحث العلميّ والقياس الكميّ، وعدم توفّر أدوات موضوعيّة لقياس مهارة الاستماع، وتقويم مستوى الطلبة فيها (Al-Alwan et al., 2013; Vandergrift et al., 2006).

ومن جهة أخرى، لَحِظَ الباحثان بحكم خبرتهما التدريسيّة والبحثيّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها الصعوبات التي يعانيها المتعلمون عند الاستماع لنصّ بلغة أجنبيّة، وارتفاع مستوى القلق والتوتر الذي يشعرون به وهم يحاولون فكّ رموز هذه البيانات الداخلة عليهم.

من هنا، فإن تحديد استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع التي يستخدمها متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها أمر جوهريّ يسهم في التخطيط الموضوعيّ والفعّال لبرامج تعلّم اللغة العربيّة، وتصميم الكتب والمواد والنشاطات التعليميّة، واستراتيجيات التدريس، حيث أكّد بعض الدراسات (Gourgey, 1998; Vandergrift et al., 2006; Oxford, 2008) أن المتعلمين يستطيعون تعلّم كيفية تنظيم النشاطات الذهنيّة المرتبطة باستراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ؛ لتنظيم عملية فهم المسموع، ومراقبتها.

وانطلاقًا ممّا أظهرته نتائج بعض الدراسات (Vandergrift et al., 2006; Movahed, 2014; Xu, 2017)، من أن استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع- التي تركّز على العملية والناتج معًا- يؤمّن للمتعلمين فرصة للمضي قُدمًا بشكل أفضل، ويمكن أن يطوّر مستوى أدائهم في مهارة الاستماع، ويزيد من دافعيتهم، ويقلّل من مستوى القلق والتوتر لديهم في تعلّمها، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر استخدامًا في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات تقديرات متعلمي اللغة العربيّة

الناطقين بغيرها لاستخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، تعزى إلى متغير مستوى تعلّم اللغة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى الكشف عن استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر استخدامًا في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها (التخطيط والتقييم، وحلّ المشكلات، والمعرفة الشخصية، والانتباه الموجّه، والترجمة الذهنيّة). وهدفت أيضًا إلى استقصاء أثر متغير مستوى تعلّم اللغة في درجة تقدير المتعلمين استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع.

أهمية الدراسة

تستمدّ الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ فلمهارة الاستماع دور مهم في حياة الإنسان. فهي بذلك تعدّ الجسر الذي يعبر به إلى النجاح في تعلّم المهارات اللغويّة الأخرى. وتستمد الدراسة أهميتها أيضًا من عدم توفر دراسات تتناول استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها. ويمكن أن تعدّ الدراسة الحالية الدراسة الأولى التي تستخدم مقياس الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ) الذي طوّره فاندرغريفت وآخرون (Vandergrift et al., 2006) في البيئة الأردنيّة في حدود اطلاع الباحثيْن.

ويتوقع أن تثري الدراسة الحالية الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع؛ لتعطي ضوءاً يستنير به الباحثون والمعلمون، ولتزداد العناية والاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة تحقّق طموحات التطوير التربويّ.

كما أنّ إجراء الدراسة الحاليّة يضع النتائج موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليميّة؛ فقد يمكّن المعلمين من تحديد أنواع السلوك اللغويّ وأنماطه التي يستخدمها متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها في تعلّم مهارة الاستماع، بحيث يمكن إفادة المدرسين في تضمين البرامج نشاطات وتدريبات عملية مناسبة، واختيار استراتيجيات وطرائق جديدة تساعد في تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين، وتجويد تعلّمهم.

هذا فضلاً عن أن الكشف عن استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وتحديد الاستراتيجيّة التي يفضّلونها أو يرونها فعّالة من وجهة نظرهم، يساعدهم في تعلّم مهارة الاستماع؛ على افتراض أنهم إذا عرفوا الاستراتيجيّة الفضلى والأكثر فعاليّة من بين هذه الاستراتيجيات، فإنّه من المرجّح أن يميلوا إلى استخدامها في تعلّمهم؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس على مستوى أدائهم، ودرجة اكتسابهم مهارة الاستماع.

التعريفات الإجرائيّة

تضمّنت الدراسة مصطلحات أساسيّة تُعرّف إجرائيًا على النحو الآتي:

- **استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع**: هي الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها في فهم المسموع، وفقًا لمقياس (MALQ) الذي طوّره فاندرغريفت وآخرون (Vandergrift et al., 2006)، المعدّ خصّيصًا لهذا الغرض، والمتمثّلة في: التخطيط والتقييم، وحلّ المشكلات، والمعرفة الشخصية، والانتباه الموجّه، والترجمة الذهنيّة. وتتحدّد في الدراسة الحاليّة بالدرجة التي يحصل عليها متعلّم اللغة العربيّة الناطق بغيرها في برامج تعليم اللغة العربية في جامعة اليرموك على المقياس المُعدّ خصيصًا لهذا الغرض، ويتمتّع بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.

- **متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها**: هم متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها الملتحقون بمركز اللغات في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019، اختيروا بالطريقة المتيسّرة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك من الملتحقين ببرامج تعلم اللغة العربية في مركز اللغات في جامعة اليرموك في الفصل الدراسيّ الأول 2020/2019. وتتحدد نتائج الدراسة في ضوء أداة الدراسة وما تحقق لها من صدق وثبات.

الطريقة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحاليّة المنهج الوصفيّ من خلال الكشف عن درجة استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، باستخدام مقياس (MALQ) المُعدّ لهذا الغرض ويتمتّع بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (93) متعلمًا من متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، (63) متعلمًا في المستوى المتوسّط، و(30) متعلمًا في المستوى المتقدّم في مركز اللغات في جامعة اليرموك في الفصل الدراسيّ الأول 2020/2019، اختيروا بالطريقة المتيسّرة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ) الذي طوّره فاندرغريفت وآخرون (Vandergrift et al., 2006). تكوّن المقياس من (21) فقرة، موزعة إلى خمس استراتيجيات، هي: استراتيجيات حلّ المشكلات، وتمثّلها الفقرات (5، 7، 9، 13، 17، 19)، واستراتيجيات التخطيط والتقييم، وتمثّلها الفقرات (1، 10، 14، 20، 21)، واستراتيجيات الترجمة الذهنيّة، وتمثّلها الفقرات (4، 11، 18)، واستراتيجيات المعرفة الشخصية، وتمثلها الفقرات (3، 8، 15)، واستراتيجيات الانتباه الموجّه، وتمثّلها الفقرات (2، 6، 12، 16). وصيغت في المقياس (6) فقرات سالبة، وهي الفقرات ذوات الأرقام (3، 4، 8، 11، 16، 18).

صدق المقياس الأصلي وثباته

للتحقق من صدق المقياس وثباته بصورته الأصليّة، قام فاندرغريفت وآخرون (Vandegrift et al., 2006) بتطبيقه على عينة كبيرة بلغت (966) من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وإجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس، إلى أن ظهر بصورته المستخدمة في الدراسة الحاليّة بحيث تكون من (21) فقرة.

وجرى التحقّق من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للاستراتيجيات والمقياس ككل. وبلغ معامل الثبات لاستراتيجية حلّ المشكلات (0.74)، ولاستراتيجية التخطيط والتقييم (0.75)، ولاستراتيجية الترجمة الذهنيّة (0.78)، ولاستراتيجية المعرفة الشخصية (0.74)، ولاستراتيجية الانتباه الموجّه (0.68)، وللمقياس ككل (0.79).

صدق المقياس في الدراسة الحاليّة

أولاً: صدق المحتوى

للتحقّق من صدق محتوى المقياس، عرض- بعد ترجمته من متخصصين- على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة في تخصصات المناهج والتدريس، وعلم النفس التربويّ، وتعليم اللغة العربيّة والإنجليزيّة للناطقين بغيرهما؛ إذ طلب إليهم قراءة فقرات المقياس، وتحديد مدى قياسها للأهداف التي وضعت لقياسها، والتحقق من دقة صياغتها اللغويّة، وتقديم أي اقتراحات يرونها مناسبة؛ حذفًا، وإضافة، وتعديلاً. وأجرى الباحثان التعديلات التي اقترحها المحكمون التي اقتصرت على إعادة الصياغة اللغويّة لبعض الفقرات.

ثانيًا: مؤشرات صدق البناء

للتحقق من صدق بناء المقياس، جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) متعلمًا ومتعلمة من متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلّية على مجالها والدرجة الكلية للمقياس. وأظهرت النتائج أن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجيّة حلّ المشكلات بمجالها تراوحت بين (0.401 - 0.680)، وبالمقياس تراوحت بين (0.561 -0.712)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجيّة التخطيط والتقييم بمجالها تراوحت بين (0.511 -0.632)، وبالمقياس تراوحت بين (0.455 -0.637)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة بمجالها تراوحت بين (0.400- 0.567)، وبالمقياس تراوحت بين (0.402 -0.602). وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجيّة المعرفة الشخصية بمجالها تراوحت بين (0.522 - 0.700)، وبالمقياس تراوحت بين (0.399 - 0.567)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجيّة الانتباه الموجّه بمجالها تراوحت بين (0.339 - 0.643)، وبالمقياس تراوحت بين (0.379 - 0.509). وجميعها دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وأعلى من درجة القطع (0.20)؛ ممّا يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس، وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

ثبات المقياس

جرى التحقّق من ثبات المقياس بحساب معاملات الاتساق الداخليّ لمجالات المقياس، وللفقرات مجتمعة. والجدول (1) يوضّح ذلك.

الجدول 1

معاملات الاتساق الداخليّ لمجالات المقياس، وللفقرات مجتمعة.

المجال	عدد الفقرات	معاملات الاتساق الداخليّ
حلّ المشكلات	6	0.780
التخطيط والتقييم	5	0.760
الترجمة الذهنيّة	3	0.762
المعرفة الشخصية	3	0.736
الانتباه الموجّه	4	0.755
فقرات المقياس مجتمعة	21	0.819

يتبين من الجدول (2) أن قيم معامل الاتساق الداخليّ تراوحت بين (0.74 -.078)، وبلغت لفقرات المقياس مجتمعة (0.82)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس ومعيار التصنيف

يستجيب المتعلّم لكلّ فقرة من فقرات المقياس، وتُعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) السداسي (1 = لا أوافق بشدة، 2 = لا أوافق، 3 = لا أوافق أحيانًا، 4 = أوافق أحيانًا، 5 = أوافق، 6 = أوافق بشدّة)، مع عكس تدريج المقياس في حال الفقرات السالبة. ولتحديد مستويات معدلات استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع بناءً على المتوسّطات الحسابيّة لكلّ استراتيجيّة، عدّت المتوسّطات بين (4.34-6) لتمثّل المستوى المرتفع، والمتوسّطات بين (2.67-4.33) لتمثّل المستوى المتوسّط، أمّا المتوسّطات بين (1-2.66) فتمثّل المستوى المنخفض.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية؛ اشتملت الدراسة على متغير تصنيفي، وهو: مستوى تعلّم اللغة، وله مستويان (المتوسّط، والمتقدّم). وقد حدد مستوى المتعلمين في المستويين بناءً على توزيعهم في مركز اللغات الذي يعقد اختبارًا تصنيفيًا لهذه الغاية.

ثانيًا: المتغير التابع: درجة استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها.

الإجراءات

بعد أن تحقّق الباحثان من صدق مقياس الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع (MALQ)، وثباته، وزّعا نسخه على أفراد الدراسة باللغتين العربية والإنجليزية، ووضّحا لهم طريقة الاستجابة لفقرات المقياس، وأجابا عن استفساراتهم بشأنها.

المعالجات الإحصائيّة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، حسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة. وللإجابة عن السؤال الثاني، حسبت الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدم تحليل التباين الأحادي متعدّد المتغيّرات (One-way MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *"ما استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ الأكثر استخداماً في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك؟ ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، ولكلّ فقرة من فقراته. والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول 2

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لاستخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع وعلى كلّ فقرة من فقراتها مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية.

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	مستوى الاستخدام
		حلّ المشكلات			
9	1	أستخدمُ خبرتي ومعرفتي لمساعدتي في فهم المسموع.	4.93	0.9230	مرتفع
5	2	أستخدمُ الكلمات التي أفهمها في تخمين معاني الكلمات التي لا أستطيع فهمها.	4.81	0.9650	مرتفع
17	3	أستخدمُ الفكرة العامة من النصّ في تخمين معاني الكلمات التي لا أستطيع فهمها.	4.71	0.9890	مرتفع
19	4	عندما أخمن معنى كلمة ما، فإنني أعاود التفكير في كلّ ما استمعت إليه سابقًا؛ لأتثبت من أن تخميني منطقي.	4.59	0.9740	مرتفع
7	5	عندما أستمع، أقارنُ بين ما أفهمه وبين ما أعرفه سابقًا عن الموضوع.	4.45	1.13	مرتفع
13	6	عندما أستمع، فإنني أعدّلُ تفسيري بسرعة إذا أيقنت أنه غير صحيح.	4.38	1.08	مرتفع
		الفقرات مجتمعة	**4.63**	**0.6960**	**مرتفع**
		المعرفة الشخصية			

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	مستوى الاستخدام
3	1	أجد أن مهارة الاستماع في اللغة العربيّة أصعب من القراءة، أو المحادثة، أو الكتابة فيها.	4.87	1.27	مرتفع
8	2	أشعرُ بأن فهم المسموع باللغة العربيّة يشكّل تحدّيًا كبيرًا لي.	5.04	1.17	مرتفع
15	3	لا أشعر بالتوتّر عندما أستمع إلى اللغة العربيّة.	3.07	1.43	متوسّط
		الفقرات مجتمعة	**4.40**	**0.695**	**مرتفع**
		التخطيط والتقييم			
21	1	عندما أستمع، فإنني أستمع في ضوء الهدف الذي حددته سابقًا.	4.53	1.37	مرتفع
20	2	عندما أستمع، فإنني أطرح الأسئلة على ذاتي عما إذا كنت راضيًا عن مستوى فهمي المسموع أم لا.	4.43	1.27	مرتفع
14	3	بعد الاستماع، أفكّر في كيفية استماعي السابق، وما يمكن أن أقوم به بشكل مختلف في المرات القادمة.	4.42	1.29	متوسّط
1	4	قبل أن أبدأ الاستماع، أحرص على أن تكون لدي خطة تبين الكيفية التي سأستمع وفقها.	4.23	1.18	متوسّط
10	5	قبل أن أستمع، أفكّر في نصوص مشابهة قد أكون استمعت لها سابقًا.	3.86	1.32	متوسّط
		الفقرات مجتمعة	**4.26**	**0.975**	**متوسّط**
		الانتباه الموجّه			
2	1	عندما أواجه صعوبة في الفهم، أزيدُ من تركيزي على النصّ المسموع.	4.76	1.10	مرتفع
12	1	عندما أفقد تركيزي، أحاولُ أن أعود إلى المسار الصحيح.	4.76	1.00	مرتفع
6	2	عندما يتشتّت ذهنيّ، أستعيدُ تركيزي بسرعة.	4.32	1.13	متوسّط
16	3	عندما أواجه صعوبة في فهم ما استمعت إليه، فإنني أستسلم وأتوقّف عن الاستماع.	3.51	1.23	متوسّط
		الفقرات مجتمعة	**4.12**	**0.570**	**متوسّط**
		الترجمة الذهنيّة			
4	1	عندما أستمع، أقوم بالترجمة في ذهني.	4.43	1.30	مرتفع
11	2	عندما أستمع، أقومُ بترجمة الكلمات الأساسيّة.	4.38	1.32	مرتفع
18	3	عندما أستمع، أترجمُ الكلمات كلمة كلمة.	3.55	1.38	متوسّط
		الفقرات مجتمعة	**4.11**	**0.972**	**متوسّط**

يتبيّن من الجدول (2) أن استخدام متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها لاستراتيجيّة حلّ المشكلات جاء في المرتبة الأولى، بمتوسّط حسابيّ (4.63)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلتها استراتيجيّة المعرفة الشخصية، بمتوسّط حسابيّ (4.40)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلتها استراتيجيّة التخطيط والتقييم، بمتوسّط حسابيّ (4.26)، وبدرجة تقدير متوسّطة، تلتها استراتيجيّة الانتباه الموجّه، بمتوسّط حسابيّ (4.12)، وبدرجة تقدير متوسّطة، وأخيرًا جاءت استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة بمتوسّط حسابيّ (4.11)، وبدرجة تقدير متوسّطة.

ويُعزى مجيء استراتيجيّة "حلّ المشكلات" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع إلى أن أفراد الدراسة يميلون إلى استخدام مخزونهم من المفردات، ومعارفهم العامة، وخبراتهم السابقة في محاولة لفهم النصّ المسموع، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة. ومن أجل الوصول إلى فهم عام للنصّ المسموع، يحرص متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها على مراقبة استنتاجاتهم الشخصيّة، ومقارنتها بالتفسيرات التي كانت تظهر من النصّ المسموع، وبالتالي يستطيعون حلّ المشكلات التي قد تعترضهم في فهم المسموع.

وجاءت استراتيجيّة المعرفة الشخصية في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع. وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد الدراسة على وعي بصعوبة الاستماع في اللغة الأجنبيّة، وفعاليتهم الذاتيّة في الاستماع، وعلى معرفة بالعناصر التي تؤثر في التعلّم، إضافة إلى ثقتهم اللغويّة في الاستماع إلى اللغة الأجنبيّة، ومستوى القلق الذي قد يصادفونه في الاستماع، ومعتقداتهم حول ما يقود إلى النجاح أو الفشل. وهذه النتيجة يدعمها ما أثبتته دراسة يانج (Yang, 1999)

من أن الثقة والقلق مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بنهج الدارسين في التعلّم والأداء، بما في ذلك استخدام الاستراتيجيّة.

وحلّت استراتيجيّة التخطيط والتقييم في المرتبة الثالثة بمستوى متوسّط. وهذا يعني أن أفراد الدراسة لديهم مستوى مرضٍ من استخدام استراتيجية التخطيط والتقييم؛ فهم يستخدمون هذه الاستراتيجية لإعداد أنفسهم لمهمّة الاستماع وتقييمها؛ من خلال حرصهم على وضع خطط الاستماع، والتعامل مع النصوص المماثلة، وإنشاء أغراض خاصة بهم في دروس الاستماع، والتحقّق باستمرار من رضاهم عن التفسير الذي يقدمونه، وتقييم فعاليّة استراتيجيّة الاستماع الخاصة بهم باستمرار. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة الحيسوني (Alhaisoni, 2017) التي أظهرت أن استراتيجيّة التخطيط والتقييم كانت الاستراتيجيّة الثالثة التي يستخدمها الطلبة السعوديون الملتحقون بكلية الطب في جامعة حائل.

وجاءت استراتيجيّة الانتباه الموجّه بمستوى متوسّط. وهذا يعني أن أفراد الدراسة على وعي بطبيعة المهمّات اللغويّة في أثناء الاستماع؛ فهم عندما يواجهون صعوبة في فهم المسموع، أو عندما يفتقدون التركيز، فإنهم يستعيدونه ليتمكّنوا من إدارة التعلّم؛ الأمر الذي جعل فهم المسموع لديهم أقل إشكاليّة، وزاد من قدرتهم على مواجهة كثير من الصعوبات التي قد تعترضهم. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تنوّع استراتيجيات التدريس التي يستخدمها مدرسو اللغة العربيّة في مركز اللغات في جامعة اليرموك، واعتمادهم مواد مسموعة وإلكترونيّة متنوّعة، وهذا ما لمسه الباحثان عند تطبيق أداة الدراسة، وفي زياراتهم المتكرّرة للمركز.

وإن مجيء استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسّط يدعو للتأكيد على أن الاستخدام الكثير لهذه الاستراتيجيات ليس مرغوبًا فيه في تعلّم فهم المسموع في اللغة الأجنبيّة؛ إذ كلما قلّ استخدامها، دلّ ذلك على مستوى أفضل في استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع. وهذا يعني أن متعلمي اللغة العربيّة وصلوا إلى مستوى في تعلّم اللغة العربيّة جعل استخدامهم لهذه الاستراتيجية أقل نسبيًا؛ فهي استراتيجية تناسب المتعلمين ذوي المستوى المبتدئ، وليس المستوى المتوسّط أو المتقدّم. فمتعلمو اللغة الأجنبيّة من المستوى المبتدئ يكثرون من استخدامها على حساب الاستراتيجيات الأخرى؛ لأنهم لا يزالون يعتمدون على لغتهم الأم؛ إذ إن الهدف الذي ينبغي تحقيقه هو تنمية قدرة المتعلّم على التفكير باللغة الهدف، وليس باللغة الأم. وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن الدراسة الحاليّة تشكل أفرادها من متعلمي اللغة العربيّة في المستويين المتوسّط والمتقدّم. ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه فاندرغريفت (Vandergrift, 2003) من أنه ينبغي أن يتعلّم المستمعون تجنب استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة إذا أرادوا أن يصبحوا مستمعين ناجحين.

وتؤكّد هذه النتيجة ما توصّل إليه رحيمي وكاتال (Rahimi and Katal, 2012) من أن متعلمي اللغة الإنجليزية في إيران من طلبة الجامعة قلّ استخدامهم لهذه الاستراتيجية، على خلاف متعلميها من طلبة المدارس الثانويّة التي كانت الأكثر استخدامًا لديهم. وكذلك تتفق هذة النتيجة مع دراسة تشانج (Chang, 2013) التي أظهرت أن استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة أثرت سلبًا في تعلّم فهم المسموع لدى الطلبة الصينيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة.

وبشكل عام، تتّفق هذه النتيجة تمامًا مع نتائج دراسة هانداياني وآخرين (Handayani et al., 2017) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيّة حلّ المشكلات لدى طلبة برنامج دراسة تعليم اللغة الإنجليزية كانت الأكثر استخدامًا، بينما كانت استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة الأقل استخدامًا. وتتّفق جزئيًا مع دراسة رحيمي وكاتال (Rahimi and Katal, 2012) التي توصلت إلى أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى متعلمي اللغة الإنجليزيّة من طلبة إيران، وكذلك مع دراسة راتبي (Ratebi, 2013) التي أظهرت أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من طلبة الجامعات الإيرانيّة، ومع دراسة العلوان وآخرين (Al-Alwan et al., 2013) التي أشارت إلى أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى متعلمي اللغة الإنجليزيّة من طلبة الصف العاشر الأساسيّ في الأردن، ومع دراسة الطويرش (Altuwairesh, 2016) التي أظهرت أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة الإنجليزيّة من الطالبات السعوديات عند استماعهن لدرس في اللغة الإنجليزيّة، ومع دراسة الحيسوني (Alhaisoni, 2017) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بكلية الطب في جامعة حائل، وكذلك مع دراسة إفانوفسكا وبيتكوفسكا (Ivanovska and Petkovska, 2019) التي أظهرت أن استراتيجيّة حلّ المشكلات كانت الأكثر استخدامًا لدى طلبة السنة الأولى المقدونيين في كلية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة يانغ (Yang, 2009) التي أظهرت أن استراتيجيّة الانتباه الموجّه كانت الأكثر تكرارًا، واستراتيجيّة الضبط الأقل تكرارًا لدى طلبة السنة الثانية الصينيين في تخصص اللغة الإنجليزيّة، ومع دراسة جنهونج (Jinhong, 2011) التي أظهرت أن طلبة السنة الثانية الصينيين في تخصص اللغة الإنجليزيّة يستخدمون استراتيجية التخطيط أولاً، واستراتيجيّة التقويم أخيرًا، وكذلك مع دراسة رحيمي وكاتال (Rahimi and Katal, 2012) التي أظهرت أن استراتيجيّة الترجمة الذهنيّة كانت الأكثر استخدامًا لدى طلبة المدارس الثانويّة ممّن يتعلمون اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات تقديرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لاستخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، تعزى إلى متغير مستوى تعلّم اللغة؟"* ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها عينة الدرسة على كلّ استراتيجيّة من استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، تبعًا لمتغير مستوى تعلّم اللغة (المتوسّط، والمتقدّم). وهذا مبين في الجدول (3).

الجدول 3

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدرسة على فقرات كلّ استراتيجية من استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع تبعاً لمتغير مستوى تعلّم اللغة (المتوسّط، والمتقدّم).

الاستراتيجيّة	مستوى تعلّم اللغة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
حلّ المشكلات	المتوسّط	4.67	0.696
	المتقدّم	4.55	0.699
التخطيط والتقييم	المتوسّط	4.28	0.985
	المتقدّم	4.22	0.968
الترجمة الذهنيّة	المتوسّط	4.11	0.933
	المتقدّم	4.10	1.067
المعرفة الشخصية	المتوسّط	4.34	0.740
	المتقدّم	4.54	0.577
الانتباه الموجّه	المتوسّط	4.14	0.607
	المتقدّم	4.10	0.493

يتبيّن من الجدول (3) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها عينة الدراسة على كلّ استراتيجيّة من استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، تبعًا لمتغير مستوى تعلّم اللغة (المتوسّط، والمتقدّم).

ولاختبار الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق الظاهريّة، استخدم تحليل التباين الأحاديّ متعدّد المتغيّرات (One-way MANOVA). والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول 4

نتائج تحليل التباين الأحاديّ متعدّد المتغيّرات (بين المجموعات) لتقديرات متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع تبعاً لمتغير مستوى تعلّم اللغة.

مصدر التباين	الاستراتيجيات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
مستوى تعلّم اللغة (Hotelling's Trace) =0.028 الدلالة الإحصائيّة = 0.793	حلّ المشكلات	0.283	1	0.283	0.581	0.448
	التخطيط والتقييم	0.071	1	0.071	0.074	0.787
	الترجمة الذهنيّة	0.002	1	0.002	0.002	0.960
	المعرفة الشخصية	0.817	1	0.817	1.70	0.195
	الانتباه الموجّه	0.040	1	0.040	0.121	0.729
الخطأ	حلّ المشكلات	44.297	91	0.487		
	التخطيط والتقييم	87.396	91	0.960		
	الترجمة الذهنيّة	87.062	91	0.957		
	المعرفة الشخصية	43.656	91	0.480		
	الانتباه الموجّه	29.939	91	0.329		

مصدر التباين	الاستراتيجيات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
المجموع	حلّ المشكلات	2043.864	93			
	التخطيط والتقييم	1780.480	93			
	الترجمة الذهنيّة	1660.250	93			
	المعرفة الشخصية	1852.000	93			
	الانتباه الموجّه	1616.215	93			

يتبيّن من الجدول (4) أن قيمة اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) بلغت (0.028)، وهي غير دالّة إحصائيًا، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على كلّ استراتيجيّة من الاستراتيجيات الخمس، تُعزى إلى متغير مستوى تعلّم اللغة (المتوسّط، والمتقدّم).

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقيّة؛ فهذا يعني أن متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها وصلوا إلى مستوى في تعلّم اللغة العربيّة متقارب نسبيًا؛ الأمر الذي قلّل التفاوت في استخدامهم هذه الاستراتيجيات. فقد استثني المتعلمون من المستوى المبتدىء في هذه الدراسة؛ فمتعلمو اللغة الأجنبيّة من المستوى المبتدئ هم من يتفاوتون في استخدامهم الاستراتيجيات؛ لأنهم لا يزالون يعتمدون على لغتهم الأم. وهذا ما أكّدته نتائج دراسة راتبي (Ratebi, 2013) التي أظهرت أنّ الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية العالية يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة بشكل أكثر من ذوي الكفاءة اللغويّة المتدنية.

وربما تُعزى هذه النتيجة إلى ما لحظه الباحثان في أثناء تطبيق أداة الدّراسة من أنّ استراتيجيات التدريس المعتمدة تتشابه فيما تضمنته من نشاطات وإجراءات، إضافة إلى تشابه الظروف من حيث فرص التعليم، والوقت، والوسائل التعليميّة المتاحة. فلدى المتعلمين بيئة تعليمية متشابهة، لا سيّما أنّ أفراد الدّراسة من مرحلة عمرية متقاربة. وقد أكّدت نتائج دراسة فاندرغريفت (Vandergrift, 2005) أيضًا أن المتعلمين يستخدمون استراتيجيات استماع مختلفة تبعًا لمستواهم؛ فالطلبة في المستوى المتوسّط أكثر استخدامًا للاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في الاستماع. فالسمة الرئيسة للمتعلمين الناجحين هي استخدام المزيد من الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة. وممّا يدعم هذه النتيجة ما أظهرته دراسة خونماري وأحمدي (Khonmari and Ahmadi, 2015) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع بين مجموعتين متجانستين من المتعلمات اللواتي يدرسن اللغة الإنجليزية طوعًا، وفي مستوى متقارب في إتقان اللغة الإنجليزيّة. وهذا يتفق كذلك مع ما أظهرته نتائج الدراسة ذاتها من أن المتعلمين الملتحقين بمراكز اللغات يتعلمون اللغة الأجنبيّة بإرادتهم المحضة طوعًا، وبالتالي هم أكثر حماسًا، وأقل قلقًا نحو تعلّم اللغة الأجنبيّة إذا قورنوا بأولئك الطلبة الذين يتعلمون اللغة الأجنبيّة لأنها مفروضة عليهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بتعليم ودمج استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع في سياقات تعليم مهارة الاستماع وتعلّمها، ومراعاتها عند تصميم البرامج والنشاطات والتدريبات الخاصة بمهارة الاستماع.
- دعوة معلمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها إلى ضرورة تعزيز وتدريب الطلبة على تطوير استخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في فهم المسموع، بوصفه جزءًا من استراتيجيات التعلّم لمهارة الاستماع.
- دعوة الباحثين إلى إجراء دراسات أخرى شبه تجريبيّة للكشف عن تأثير استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفيّ في تنمية مهارات فهم المسموع في اللغة العربيّة لدى الطلبة، والمهارات اللغويّة الأخرى، لا سيما مهارة القراءة، وعلاقتها بمتغيرات أخرى، كالدافعية، والتقدير الذاتيّ.

References

Abd Albari, M. (2011). *Active listening skills*. Dar Almasirah.

Akturka, A., & Sahin, I. (2011). Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3731–3736.

Al-Alwan, A., Asassfeh, S., & Al-Shboul, Y. (2013). EFL learners' listening comprehension and awareness of metacognitive strategies: How are they related? *International Education Studies, 6*(9), 31-39.

Alhaisoni, E. (2017). Metacognitive listening strategies used by Saudi EFL medical students. *English Language Teaching, 10*(2), 114-122.

Alnaka, S., & Shaik Aleid, I. (2009). Listening skill for fundamental stage (primary, preparatory) students. *Journal of Reading and Knowledge, 39*, 1- 33.

Altuwairesh, N. (2016). Metacognitive listening strategies used by Saudi university L2 successful learners. *International Journal of Language and Linguistics, 3*(4), 36-43.

Ashour, R., & Alhawamdeh, M. (2009). *Arabic language arts and its teaching methods between theory and practice*. Alam Alkutub Alhadith.

Chang, C. (2013). Metacognitive awareness in English listening: A study of Taiwanese non-English majors. *Journal of Guoying Huwei University of Science and Technology, 31*(3), 75-90.

Cross, J. (2015). Metacognition in L2 listening: Clarifying instructional theory and practice. *TESOL Quarterly, 49*(4), 883-892.

Flavell, J. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second-language listening: Theory and practice.* Cambridge University Press.

Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second-language listening development: Theory, practice and research implications**.** *RELC Journal, 39* (2), 188-213.

Gourgey, A. (1998). Metacognition in basic skills instruction**.** *Instructional Science, 26*(1), 81-96.

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

Handayani, R., Candra, M., & Nopita, D. (2017). *Metacognitive listening strategies used by the students of English education study program.* Retrieved on 15 December 2019 from: http://repository.umrah.ac.id/id/eprint/368.

Holden, W. (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University, 28*, 257-266.

Ivanovska, L., & Petkovska, V. (2019). The relationship between critical thinking ability and metacognitive listening strategies of EFL learners. *The International Journal of Applied Language Studies and Culture, 2*(1), 23-30

Jinhong, B. (2011). *Exploring students' use of metacognitive strategies in listening comprehension of the TEM-4: A study of English majors at a Chinese college.* Master thesis (Kristianstad University).

Khiewsod, M. (2016). *Metacognitive listening comprehension used by high schools' students in Bangkok.* Master thesis (Thammasat University).

Khonmari, F., & Ahmadi, F. (2015). The effect of metacognitive strategy training and raising EFL learners' metacognitive knowledge on listening performance. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 5*(1) 18-27.

Liu, H. (2008). A study of the interrelationship between listening strategy use, listening proficiency and learning style. *ARECLS, 8*, 84-104.

Livingston, J. (1997). *Metacognition: An overview.* State University of New York at Buffalo. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id= ED474273.

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.

Movahed, R. (2014). The effect of metacognitive strategy instruction on listening performance, metaconitive awareness and listening anxiety of beginner Iranian EFL students. *International Journal of English Linguistics, 4* (2), 88-99.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Multilingual Matters.

Oxford, L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System, 21*(2), 205-211.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Newbury House.

Oxford, R. (2002). Language learning strategies. In: R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge University Press.

Oxford, R. (2008). Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. In S. Hurd and T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp.41-63). Multilingual Matters.

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 - proficiency listeners. *Journal of Studies in Education, 3* (1), 140-154.

Richards, J., & Platt, J. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* Longman.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (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.

Sternberg, R., Kaufman, J., & Grigorenko, E. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge University Press.

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

To'aemah, R. (1986). *Reference in teaching Arabic language for non-native speakers.* Um Alqura University.

To'aemah, R. (2004). *Language skills: Its levels, teaching and difficulties.* Dar alfikr al'arabi.

To'aemah, R., & Alnaka, M. (2006). *Teaching language communicatively between curricula and strategies.* Publications of Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization – *ISESCO.*

Vandergrift, L., & Goh C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning, 53*(3), 463-496.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics. 26*(1), 70–89.

Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning, 60* (2), 470 – 497.

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. L*anguage Learning, 56*(3), 431-462.

Webb, T. (2017). *Effects of a metacognitive approach to teaching L2 listening.* Bachelor thesis, Malmö högskola/Lärande och samhälle.

Xu, J. (2017). The mediating effect of listening metacognitive awareness between test-taking motivation and listening test score: An expectancy–value theory approach. *Frontiers in Psychology, 8*, 1–10

Yang, C. (2009). A Study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL setting. *International Education Studies, 2*(4), 134-139.