المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 2، 2015، 169-186

إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس

محمد علي الخوالدة *

تاريخ تسلم البحث 2015/2/17 تاريخ قبوله 2015/4/28

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدامهم هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغيري التخصص والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "أكسفورد" (Oxford, 1990) لاستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، تكون من (50) فقرة، توزعت على إستراتيجية الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية، والتعويضية، والوجدانية، والاجتماعية. شارك في الدراسة (210) من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي اللغة العربية والشريعة، في نهاية الفصل الثاني 2014/2013. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية مجتمعة جاء متوسطا، وبمستويات متفاوتة على الأبعاد كالآتي: الإستراتيجيات التعويضية والاجتماعية بمستوى مرتفع، وفوق المعرفية، والمعرفية، والذاكرة، والوجدانية بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدامهم هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص اللغة العربية، ولمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: التعلم اللغوي، إستراتيجية التعلم اللغوي، الطلبة الماليزيون.

مقدمة: تؤدي اللغة دورا مهما في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة اتصال الفرد بغيره، من خلالها يدرك حاجاته ومتطلباته، وهي أداته للتعبير عن أفكاره ومشاعره وعواطفه، ومن خلالها يؤدي طقوسه وشعائره الدينية، ويحافظ على تراثه الثقافي، ويضمن استمراريته، ويتعرف ثقافات الشعوب الأخرى، وعاداتها المختلفة.

وقد ازداد الاهتمام على المستوى العالمي منذ السبعينيات من القرن العشرين بتعليم اللغات الأجنبية لأسباب عديدة؛ يرجع بعض منها إلى التواصل المستمر بين الشعوب، وتطور وسائل الاتصال الحديثة، والتأثر بالمعتقدات الدينية، والعوامل الاقتصادية والسياسية، حتى صار تعلم اللغات الأجنبية من المتطلبات اللازمة للفرد المواكب للتطورات الحديثة، فظهرت دراسات كثيرة تعنى بالدارس المتعلم للغة، وبإستراتيجيات تعلمه على وجه الخصوص (الصمادي وعبدالحق، 1996؛ الناقة وطعيمة، 2003).

ويشهد ميدان تعلم اللغة الأجنبية والثانية تطورا ملحوظا، ومما يدل على ذلك البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان، التي تركزت في مسارين، ركز الأول على أوجه التشابه في عملية التعلم اللغوي لدى متعلمي اللغة، كما في الدراسات التي أجريت على التقابل اللغوي، وتحليل الأخطاء، فيما ركز الثاني على أوجه الاختلاف فيما يتعلق بالفروق

* قسم المناهج والتدريس ، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Arabic Language Learning Strategies among Malaysian Students at Yarmouk University as Related to the Variables of Specialization and Gender

Mohammed Al-Khawaldeh, *Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at investigating the level of using Arabic language learning strategies among Malaysian students at Yarmouk University, and whether there would be statistical significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in their using of these strategies due to the variables of: student's specialization, and gender. To achieve the aims of the study an (Oxford, 1990) foreign language learning strategies scale was used. The scale consisted of (50) items distributed on memory, cognitive, metacognitive, compensation, affective and social strategies. (210) undergraduate male female Malaysian students who study Arabic language and Alsharea specializations at Yarmouk University participated in the study at the end of 2nd semester 2013/2014. The results of the study revealed that the level of using Arabic language learning strategies as a whole was moderate, with different levels on the six strategies as follows: Compensation and social strategies with high level, metacognitive, cognitive, memory and affective strategies with moderate level. The results also revealed that there were statistical significant differences in their using strategies due to the variables of specialization in favor of the Arabic language, and gender in the favor of the females.

Keywords: Language Learning, Language Learning Strategy, Malaysian Students.

الفردية بين متعلمي اللغة، وما ينتج عنها من تعلم جيد أو ضعيف، كما في الدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية للدارسين، وبالدافعية، وأسلوب التعلم، وإستراتيجيات تعلم اللغة (الغراغير، 2010).

ومن اللغات التي ازداد الإقبال على تعلمها اللغة العربية، فاللغة العربية تؤدي دورا مهما وفاعلا في مواجهة التحديات الكبيرة والعامة التي تواجه أمة القرن الحادي والعشرين، وإن انتشارها في جميع أنحاء العالم يعين الناس على فهم حقيقة العالم الإسلامي، وفهم رسالة الأمة الإسلامية عن طريق محبيها ومتعلميها من الشعوب الأخرى (كاتبي، 2012). إضافة إلى أن البحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر في غاية الأهمية؛ وذلك من أجل تسهيل تعليمها للمسلمين المنتشرين في العالم، إذ يعتقد كثير منهم أن تعلمها واجب عليهم، بل كانت أولى لدى كثير من الشعوب التي اعتنقت الإسلام فترة ازدهار الحضارة الإسلامية (الناقة وطعيمة، 2003).

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

وتعد ماليزيا في مقدمة الدول الإسلامية- الأجنبية التي تهتم بتعليم اللغة العربية، ورعايتها في مختلف الصعد والمجالات. فللغة العربية مكانة مرموقة في حياة الشعب الماليزي؛ فهي لغة القرآن الكريم، وهي مؤهلة للخلود والبقاء والاستمرار خلود هذا الدين الحنيف، وإن إغناء الدرس العربي وتطويره في ماليزيا توجه عام، بحيث يكون الطلبة متمكنين في اللغة العربية استماعا، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، إلى جانب التواصل والمهارات الإنسانية والاجتماعية (عبدالله وأبو بكر وباغدوان، 2011).

ويبلغ عدد الطلبة الماليزيين الدارسين في الأردن حوالي (3300) طالب وطالبة، يدرسون تخصصي اللغة العربية والشريعة في الجامعات الأردنية؛ نظرا للعلاقات الثنائية بين الأردن وماليزيا، وللمكانة التي يحتلها الأردن عالميا من حيث نوعية التعليم العالي، والمستوى الرفيع الذي حققه في هذا المجال. ففي جامعة اليرموك وحدها- مجتمع الدراسة الحالية- يتجاوز عدد الطلبة الماليزيين فيها (800) طالب وطالبة، نسبة كبيرة منهم ملتحقة بكلية الشريعة بتخصصاتها المختلفة في الفقه، وأصول الدين، والاقتصاد والمصارف الإسلامية، فيما تلتحق النسبة الباقية بتخصص اللغة العربية في كلية الآداب حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك للعام الجامعي 2013/ 2014م.

وتعلّم أية لغة أجنبية من حيث المبدأ شأن يعني الدارس نفسه أكثر مما يعني أيّ طرف آخر، فهو الذي يقرر تعلم تلك اللغة، وهو الذي يقوم بالتعلّم والدراسة، وهو المستفيد من تلك العملية، وصاحب المصلحة فيها (عبود، 1999). وفي هذا الإطار يشير براون (Brown, 1994: 12) إلى أن "بعض متعلمي اللغة الأجنبية يحققون نتائج متميزة على الرغم من الاختلافات في طرائق التعليم وأساليبه، وندرك تماما الفروق الفردية في التعلم اللغوي، فهناك أشخاص قد وهبوا قدرات لتحقيق النجاح، وبعضهم الآخر قد فقد هذه القدرات."

ومن هذا المنطلق، وفي نطاق المسار الثاني للبحوث والدراسات في مجال التعلم اللغوي المشار إليه سابقا، يتحدد الغرض من الدراسة الحالية في بحثها الكيفية التي يتعلم فيها الطلبة الماليزيون اللغة العربية، من خلال الكشف عن إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمونها في ذلك.

وقد كان هناك اهتمام متزايد نحو تعلم اللغة ومتعلميها منذ عام (1970) مع ظهور الثورة المعرفية، ومنذ ذلك الحين تم إيلاء إستراتيجيات تعلم اللغة أهمية كبيرة؛ بعد تحول النظرة من المدرسة السلوكية Behaviorism إلى المدرسة المعرفية Cognitivism في علم النفس والتربية، فقد انصب تركيز البحوث والدراسات على توضيح العمليات المعرفية والذهنية في جميع جوانب التعلم، بما في ذلك تعلم اللغة، بعد أن كان تركيز البحوث والدراسات السلوكية لتعلم اللغة منصبا على وصف السلوكيات التي يمكن ملاحظتها من الخارج من متعلمي اللغة، تلتها محاولات لتسمية السلوكيات الإستراتيجية، وفي نهاية المطاف إلى تصنيف تلك السلوكيات، وربطها بإتقان اللغة (Zare, 2012).

وترتبط إستراتيجية التعلم Language Learning Strategy في علم النفس المعرفي بشكل عام بالإطار المفاهيمي، والتعلم الإنساني، والذاكرة، والخطوات والعمليات العقلية التي تعمل لتحقيق المهمات المعرفية، كالتذكر، ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات (Goh, 2002).

وقدم الباحثون تعريفات متعددة لإستراتيجية التعلم اللغوي Language Learning Strategy، فترى أكسفورد (Oxford, 1990: 4) أن إستراتيجية التعلم اللغوي: "نشاطات محددة يستخدمها متعلمو اللغة؛ من أجل جعل عملية تعلمهم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وموجهة ذاتيا، وفعالة، وقابلة للانتقال إلى المواقف الحياتية الجديدة". كما يعرفها ريتشاردز وبلات (Richards & Platt, 1992: 209) بأنها: "السلوكات المقصودة التي يستخدمها المتعلمون في أثناء التعلم لمساعدتهم في تعلم المعلومات الجديدة، وفهمها، وتذكرها على نحو أفضل". أما سوانارك (Suwanarak, 2012: 3) فيرى أنها: "إجراءات محددة يقوم بها متعلم اللغة عن وعي؛ لتحقيق الهدف من تعلم اللغة، وتكون متعلقة بخصائصه، وأساليب تعلمه، ومستوى تحصيله".

ولإستراتيجيات التعلم اللغوي أهمية كبيرة، فهي تؤدي إلى تعويد المتعلم على تنظيم عمله، والاستقلال فيه، وممارسة التعلم خارج قاعة الصف، وتنمية الثقة بالنفس، وتنمية التحصيل اللغوي، وتطوير الكفاءة الاتصالية، وحل المشكلات المتعلقة باللغة (Pavicic, 2008; Oxford, 1990).

وتتسم إستراتيجيات التعلم اللغوي بعدد من السمات، لعل من أبرزها: أنها من إنشاء المتعلم نفسه متمثلة في إجراءاته وخطواته التي يقوم بها لدى تعلمه اللغة، وهي إما مرئية من خلال الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم، أو غير مرئية من خلال التفكير والتحليل العقلي، والشعور النفسي. وتشمل جوانب متعددة، فهي لا تقتصر على الجوانب المعرفية فحسب، بل تتعداها إلى الجوانب الوجدانية والاجتماعية وفوق المعرفية أيضا، بالإضافة إلى مرونتها، وقابليتها للتعليم والتدريب (Lessard- Clouston, 1997).

وقد فرق تارون (Tarone, 1980) بين إستراتيجيات التعلم اللغوي، وإستراتيجيات تعلم المهارات اللغوية، إذ يرى أن إستراتيجيات التعلم اللغوي هي تلك الإستراتيجيات العامة التي يستخدمها المتعلمون لإتقان اللغة الجديدة، والمعلومات اللغوية الاجتماعية المتعلقة بها. في حين أنه يشير إلى أن إستراتيجيات تعلم المهارات اللغوية هي: تلك الإستراتيجيات المحددة التي يستخدمها المتعلمون ليصبحوا ذوي مهارة في المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وفي هذا الإطار، تركز الدراسة الحالية على الإستراتيجيات العامة للتعلم اللغوي، أكثر من تلك التي تستخدم لتحسين المهارات اللغوية الخاصة بالمهارات اللغوية.

يلحظ مما سبق أن تعريفات إستراتيجيات التعلم اللغوي تركز على مكوناتها، وأغراضها، فتركز الأولى على ملامح الإستراتيجية وسماتها، فيما تركز الثانية على الأهداف التي تحققها هذه الإستراتيجية. من هنا، يرى الباحث أن إستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية: إجراءات محددة ومنظمة، يقوم بها المتعلم بشكل مقصود لتعلم لغة غير لغته الأم، وإتقانها، من شأنها أن تسهل تعلم هذه اللغة، وتخفف الصعوبات التي قد تعترضه في تعلمها، وتجعله أكثر اعتمادا على نفسه.

وقدم الباحثون تصنيفات عدة لإستراتيجيات التعلم اللغوي، فقد صنف أومالي وشاموت وستيونر- مانزانير وكوبر وروسو (O'Malley, Chamot, Stewner- Manzanares, Kupper and Russo, 1985) إستراتيجيات التعلم اللغوي في ثلاثة تصنيفات رئيسة، هي: الإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية. فتتضمن الإستراتيجيات فوق المعرفية التخطيط للتعلم، والتفكير في عمليات التعلم، ومراقبة الاستيعاب، والإدارة الذاتية، والضبط الذاتي، والتقويم الذاتي. في حين تتضمن الإستراتيجيات المعرفية المعالجة المباشرة للمادة التعليمية ذاتها كالتكرار، والترجمة، والتجميع، وأخذ الملاحظات، والتمثيلات الصوتية، والكلمات المفتاحية، والتوسيع. أما الإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية فتتضمن التشارك والتعاون والتساؤل والتفاعل للتوضيح.

أما روبن (Rubin, 1987) فيرى أن إستراتيجيات التعلم اللغوي تنطوي على إستراتيجيات التعلم، والإستراتيجيات الاتصالية، والإستراتيجيات الاجتماعية. فإستراتيجيات التعلم تتضمن الإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات فوق المعرفية. فتتضمن الإستراتيجيات المعرفية الإستراتيجيات الآتية: التوضيح، والتثبت، والتخمين، والاستدلال الاستقرائي، والمنطق الاستنتاجي القياسي، والممارسة، والتذكر، والضبط. في حين تتضمن الإستراتيجيات فوق المعرفية إستراتيجيات، كالتخطيط، وتحديد الأولويات، وتحديد الأهداف، والإدارة الذاتية. أما الإستراتيجيات الاتصالية فهي التي تهدف إلى فتح قنوات الاتصال والتواصل بين المتعلمين، والوصول إلى الفهم المشترك بحيث لا يكون هناك مجال لسوء الفهم، وهي مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة، واستعمالها، وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل التي تهتم بتنمية التواصل، والتمكن من اللغة واستعمالها، وهي التوظيف السليم للغة في وضعيات تواصلية مختلفة. أما الإستراتيجيات الاجتماعية فهي النشاطات التي تعرض المتعلم لفرص ممارسة التعلم اللغوي، وهي تسهم بطريقة غير مباشرة في الحصول على اللغة، وتخزينها، واسترجاعها، واستخدامها.

وصنفت أكسفورد (Oxford, 1990) إستراتيجيات تعلم اللغة إلى مجموعتين، الأولى مباشرة Direct، وفيها يعالج المتعلم المعلومات اللغوية بشكل مقصود في مواقف وأنشطة لغوية متنوعة، والأخرى غير مباشرة In-Direct تتعلق بإدارة عملية التعلم بشكل عام. وينقسم كل منهما إلى ثلاثة تصنيفات فرعية؛ فالإستراتيجيات المباشرة تضم إستراتيجيات الذاكرة Memory المتعلقة بتذكر المعلومات الجديدة، ومراجعتها، والإستراتيجيات المعرفية Cognitive المتعلقة باستيعاب اللغة وإنتاجها، والإستراتيجيات التعويضية Compensation التي يعوض فيها الدارس النقص في معرفته اللغوية حين يستخدم اللغة، في حين تتضمن الإستراتيجيات غير المباشرة الإستراتيجيات فوق المعرفية Metacognitive المتعلقة بتنسيق عملية التعلم، والإستراتيجيات الوجدانية Affective المتعلقة بتنظيم المشاعر، والإستراتيجيات الاجتماعية Social المتعلقة بالطبيعة التفاعلية للتعلم.

أما شتيرن (Stern, 1992) فقد صنف إستراتيجيات التعلم اللغوي في خمس إستراتيجيات، هي: إستراتيجيات الإدارة والتخطيط، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات الاتصالية، والإستراتيجيات الاجتماعية، والإستراتيجيات الوجدانية. فإستراتيجيات الإدارة والتخطيط الذاتي يتم من خلالها مراقبة المتعلم لتعلمه، وتقدمه، ووضع أهداف منطقية، وتقييم مستوى أدائه، وضبطه. وتشير الإستراتيجيات المعرفية إلى النشاطات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتحسين قدرته على التعلم، وتذكر الأشياء، وحل المشكلات، والتغلب على الصعوبات التي تعترضه في أثناء التعلم اللغوي. وإستراتيجيات الاتصال هي الإستراتيجيات التي يتم من خلالها استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية في الانتقال المفيد للمعرفة. والإستراتيجيات الاجتماعية هي تلك التي تتضمن حاجة المتعلم للتعاون والتشارك مع زملائه، ومع الناطقين الأصليين باللغة التي يتعلمها، بحيث يصبح مألوفا في اللغة والثقافة المستهدفة. والإستراتيجيات الوجدانية هي التي تهدف إلى خلق اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو اللغة المستهدفة، والنشاطات اللغوية المرافقة، وتخفيف حالة القلق والتوتر والإحباط التي يمكن أن تعترض طريقه في التعلم اللغوي.

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

كما أشار تراجانت وثومبسون وفيكتوري (Tragant, Thompson, and, Victori, 2013) إلى ست إستراتيجيات للتعلم اللغوي ترتبط كل واحدة منها بوظيفة معينة، هي: إستراتيجيات الذاكرة لتعليم المفردات، والإستراتيجيات المعرفية لفهم النصوص، واستيعابها، والإستراتيجيات التعويضية لتغطية نقص المعلومات، والإستراتيجيات فوق المعرفية لتنظيم العمليات العلمية، والإستراتيجيات الوجدانية لإدارة المشاعر، والإستراتيجيات الاجتماعية التي تتضمن التفاعل مع الآخرين.

ومن جانب آخر، أشار كامبري (Kamberi, 2013) إلى أن إستراتيجية التغذية الراجعة Feedback Strategy غدت إستراتيجية مهمة في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، سواء أكانت التغذية الراجعة التصحيحية، أم من الأقران.

يلحظ مما سبق أن تصنيفات إستراتيجيات التعلم اللغوي تكاد تكون متشابهة، باستثناء بعض الاختلافات التي ترتبط بالتسمية، أو بعدد هذه الإستراتيجيات. ولغاية الدراسة الحالية استخدم الباحث التصنيف الذي أوردته أكسفورد (Oxford, 1990) المتمثل في: الإستراتيجيات المباشرة التي تتمثل في إستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، والتعويضية، والإستراتيجيات غير المباشرة التي تتمثل في الإستراتيجيات فوق المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية؛ إذ بني على هذا التصنيف مقياس لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، استخدم في عدد من الدراسات السابقة بخلاف التصنيفات الأخرى التي قدمت معلومات نظرية فيما يتعلق بإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية فحسب، في حدود اطلاع الباحث.

ويبدو أن إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها الطلبة لتعلم اللغات الأجنبية حظيت باهتمام الباحثين، ويستعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة الدراسات التي أجريت على إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، والدراسات التي أجريت على الطلبة الماليزيين- مجتمع الدراسة- على اللغة العربية، واللغات الأخرى. فقد قام العبدان والدويش (1998) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية، وما إذا كانت هناك علاقة بين معرفة الطلبة بلغات أجنبية، وبين استخدامهم لهذه الإستراتيجيات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان إحدى صيغ مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي تكون من (80) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: إستراتيجيات الذاكرة، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات التعويضية، والإستراتيجيات الاجتماعية، والإستراتيجيات الوجدانية. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا من طلاب المستوى المتقدم في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية في جامعتي الملك سعود، والإمام محمد بن سعود في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن متعلمي اللغة العربية المتقدمين من الناطقين بغيرها يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بمستوى مرتفع على المقياس ككل، وبنسب متفاوتة على صعيد الأبعاد، وفقا للترتيب الآتي: فوق المعرفية، فالمعرفية، فالاجتماعية، فالتعويضية، فالوجدانية، وأخيرا الذاكرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام الطلبة للإستراتيجيات تعزى لمعرفتهم بلغات أجنبية غير اللغة الأم.

كما قام صالح (Saleh, 1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الطلبة في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف جنس الطلبة، وكفاءتهم في اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث صيغة معدلة من مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (40) فقرة موزعة على الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (82) طالبا وطالبة ممن يتعلمون اللغة العربية الملتحقين ببرنامج العلوم العربية والشرعية في الولايات المتحدة الأمريكية من المستوى المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية بمستوى متوسط، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استخدامهم هذه الإستراتيجيات تعزى لمتغيري الجنس، والكفاءة باللغة العربية.

وأجرت كاما (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لدى (300) طالب وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس، والعمر، والخلفية اللغوية، والسنة الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة صيغة معدلة لمقياس "أكسفورد"، فضلا عن الكتابة في موضوع إنشائي، وتسجيل حديث شفوي عن موضوع محدد. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لدى أفراد العينة كان متوسطا في جميع الأبعاد، وفي المقياس ككل، وفيما يتعلق بالأبعاد الست، فقد جاءت كالآتي: الإستراتيجيات التعويضية، ففوق المعرفية، فالوجدانية، فالاجتماعية، فالمعرفية، وأخيرا الذاكرة. وأظهرت النتائج كذلك أن الإناث أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم اللغوي من الذكور، وأن استخدامها يكثر في السنة الأولى، ويقل في السنة الثانية، ثم يكثر عندما يرتقى الطالب إلى السنة الرابعة، وعدم وجود أثر لمتغيري العمر، والخلفية اللغوية في مستوى الاستخدام، وأن توعية المتعلم، وتوجيهه إلى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة والفعالة أثناء تقدمه في تعلم العربية واستخدامه لها، يقلل من وقوعه في الأخطاء، أو يجعله يتفادى نسبة كبيرة منها.

وأجرى تيه وإمبي ويوسف ومحمود (Teh, Embi, Yusoff, & Mahamod, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية تعلم اللغة العربية، ونوعها لدى طلبة المدارس الماليزية الثانوية الإسلامية، وكذلك فحص العلاقة بين استخدامهم لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية، ودافعيتهم نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (457) طالبا وطالبة ممن يتعلمون اللغة العربية لمدة تزيد على الثلاث سنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياسا للدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وإحدى صيغ مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي المعدلة تكون من (60) فقرة موزعة على موزعة على سبعة أبعاد، بإضافة البعد الميتافيزيقي للأبعاد الست. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية جاء متوسطا، كما أظهروا دافعية تكاملية نحو تعلم اللغة العربية بشكل ملحوظ أكثر من الدافعية الوسيلية، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين استخدام إستراتيجية التعلم اللغوي والدافعية، إذ استخدم الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة لتعلم اللغة العربية إستراتيجيات تعلم اللغة العربية أكثر من أولئك ذوي الدافعية الأقل.

وأجرت الغراغير (2010) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وأساليب التعلم التي يفضلونها، بالإضافة إلى تعرف الإستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة المتفوقون وغير المتفوقين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة صيغة معدلة لمقياس"أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي، ومقياسا لأساليب تعلم اللغة الثانية. تكونت عينة الدراسة من (200) متعلم في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن يمثلون جنسيات وثقافات وأعمارا مختلفة. كشفت نتائج الدراسة عن استخدام جميع أفراد العينة لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية وفق الترتيب الآتي: الإستراتيجيات فوق المعرفية، فالمعرفية، فالاجتماعية، فالوجدانية، فالذاكرة، وأخيرا، التعويضية. كما أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة لجميع أساليب التعلم الواردة في المقياس، وقد تصدر قائمة التفضيل الأسلوب الانغلاقي، والأسلوب البصري. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة وإستراتيجيات التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، واختلاف في إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها الطلبة المتفوقون وغير المتفوقين.

وأجرى جي وإسماعيل وكابيلان (Ghee, Ismail & Kabilan,2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الماليزيون في تعلم اللغة الماندرية كلغة ثالثة، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف جنسهم، ومستوى تحصيلهم المرتفع والمتوسط والمنخفض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (50) فقرة موزعة على أبعاده الست. تكونت عينة الدراسة من (165) طالبا

وطالبة ماليزيا ممن يتعلمون اللغة الماندرية كلغة أجنبية، ومن مستويات تحصيل مختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي على المقياس ككل بمستوى مرتفع، ووفق الأبعاد فقد جاءت كالآتي: فوق المعرفية، فالوجدانية، فالاجتماعية، فالذاكرة، فالمعرفية، وأخيرا التعويضية. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدامهم هذه الإستراتيجيات باستثناء الإستراتيجيات الوجدانية ولصالح الإناث، وبين مجموعات التحصيل المرتفع والمنخفض المختلفة باستثناء الإستراتيجيات التعويضية.

وأجرى كاشيفياننا نايينيني ونوريني وصالحي (Kashefian-Naeeini, Noreini and Salehi, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس، والمستوى الدراسي في استخدام الطلبة الماليزيين لإستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومعرفة الإستراتيجيات الفرعية المرتبطة بكل بعد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (50) فقرة موزعة على أبعاده الست، ومقابلة. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الماليزيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة "كيبانقسان" الماليزية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغير الجنس في استخدام الأبعاد الست، ووجود أثر لعدد سنوات الدراسة في استخدام الطلبة للإستراتيجيات فوق المعرفية، واستخدام الطلبة لعدد من الإستراتيجيات الفرعية لكل بعد من الأبعاد خلال التحليل النوعي لنتائج المقابلة.

وأجرت كاما والبحاروم (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياس أكسفورد لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تكون من (50) فقرة موزعة على أبعاده الست. تكونت عينة الدراسة من (186) طالبا وطالبة من المسجلين لمساق لغة القرآن في الجامعة الإسلامية في ماليزيا. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي على المقياس ككل، وعلى أبعاده الست بمستوى متوسط، حيث جاء ترتيب الأبعاد كالآتي: فوق المعرفية، فالاجتماعية، فالذاكرة، فالوجدانية، فالتعويضية، وأخيرا، المعرفية.

وأجرى يسري ورحيمي وشاه وواه (Yusri, Rahimi, Shah and Wah, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الطلبة الماليزيون في تعلم اللغة العربية الشفوية، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والخبرة السابقة في تعلم اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياسا معدلا لإستراتيجيات التعلم اللغوي يمثل الإستراتيجيتين السابقتين. تكونت عينة الدراسة من (183) طالبا وطالبة ممن يتعلمون اللغة العربية في جامعة "تكنولوجي مارا" الماليزية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية بمستوى متوسط، ووجود فروق في استخدامهم لها تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة السابقة لصالح ذوي الخبرات السابقة الكافية.

يلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها متعلمو اللغة الأجنبية، إلا أنها مازت عنها في إجرائها في البيئة الأردنية، الأمر الذي لم تتناوله الدراسات السابقة من جهة، وبدراستها متغير التخصص الجامعي، ودراسة أثره في إستراتيجيات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جهة أخرى، حيث لم يحظ هذا المتغير بالدراسة- في حدود اطلاع الباحث- في أي من الدراسات السابقة الخاصة بتعلم اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

نظرا للتحول الذي طرأ في ميدان التعلم والتعليم اللغوي من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية، وما رافقه من التركيز على دور المتعلم في العملية التعليمية، وما ترتب عليه من زيادة الوعي بمصادر إستراتيجيات التعلم اللغوي في ميدان اللغة الأجنبية أو الثانية، دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة من ناحية، ولملاحظته من خلال تدريسه الطلبة الماليزيين مساقي "أساليب تدريس اللغة العربية"، و"مهارات حياتية" أن هؤلاء الطلبة يستخدمون إستراتيجيات تعلمية تختلف عن تلك التي يستخدمها الطلبة الناطقون بالعربية شعر بالحاجة الملحة لإجراء هذه الدراسة في ميدان إستراتيجيات التعلم اللغوي من ناحية أخرى؛ لأهميتها لكل من المدرسين والطلبة على حد سواء.

ومما عزز الشعور بالمشكلة لدى الباحث أيضا ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث في أن معظم الطلبة الماليزيين يعانون من ضعف في الانتفاع من اللغة العربية في أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية والجامعية، وعدم توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، على الرغم من إلمامهم بها من الناحية الصرفية، والنحوية، والبلاغية؛ مما ينعكس سلبا على

تحصيلهم الدراسي في تخصصاتهم الجامعية المختلفة التي يدرسونها باللغة العربية، فهم يعرفون قدرا كبير من اللغة العربية، ولكنهم لا يستطيعون توظيفها في مواقف التعلم والتعليم المختلفة (إسماعيل، 2007؛ عبد المجيد، 2007). من هنا ارتأى الباحث أن تعرف إستراتيجيات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة من شأنه أن يسهل تعلمهم للغة العربية، ويذلل الصعوبات التي قد تعترض مسار تعلمهم، حيث يتركز اهتمام الدراسة الحالية على الاهتمام بكيفية تعلم الطلبة الماليزيين اللغة العربية، أكثر من مجرد التركيز على ما يتعلمونه، أو يكتسبونه من هذه اللغة.

سؤالا الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية تعزى لمتغيري التخصص، والجنس؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيري التخصص والجنس في مستوى استخدامهم تلك الإستراتيجيات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الآتية:

- تشجيع التعلم المستقل خصوصا في ظل الكم الهائل من المعلومات والثورة التكنولوجية في الوقت الراهن، وتقديم الرؤى والأفكار للمدرسين والطلبة حول استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي.
- الإسهام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال توعية المتعلمين للإفادة من قدراتهم اللغوية والعقلية، واستغلالها في استخدام إستراتيجيات مناسبة في تعلمها.
- إمكانية إفادة الجامعات التي تتعامل مع هذه الفئة من الطلبة من نتائج هذه الدراسة، وذلك بالعمل على تحسين استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم اللغوي من خلال تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية من شأنها الارتقاء بهذه الإستراتيجيات، الأمر الذي قد ينعكس إيجابا على أدائهم الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة لأن يكونوا نشطين وفعالين في العملية التعليمية سواء داخل الغرفة الصفية، أم خارجها.
- محاولة إثراء البحث العلمي في مجال دراسة إستراتيجيات تعلم اللغة، وعلى وجه الخصوص في إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من المسلمين.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق الآتية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة حسب المعطيات الموجودة في زمنها المحدد في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014/2013م.
- **الحدود المكانية:** تتحدد هذه الدراسة في المعطيات الموجودة في جامعة اليرموك.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة الماليزيين، الملتحقين بتخصصي الشريعة، واللغة العربية، في جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة المتيسرة.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجيات التعلم اللغوي: "هي نشاطات محددة يستخدمها متعلمو اللغة؛ من أجل جعل عملية تعلمهم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وموجهة ذاتيا، وفعالة، وقابلة للانتقال إلى المواقف البيئية الجديدة" (Oxford, 1990: 4). وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الماليزي على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة الماليزيون: هم الطلبة الماليزيون الملتحقون ببرنامج البكالوريوس في تخصصي الشريعة واللغة العربية في جامعة اليرموك في العام الدراسي 2014/2013م، اختيروا بالطريقة المتيسرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومحاولة تفسيرها، وتحليلها، واتبعت الأسلوب المسحي الاسترجاعي، من خلال الكشف عن مستوى استخدام الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك

لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية من خلال مقياس معد لهذا الغرض، يمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.

أفراد الدراسة

شارك في الدراسة (210) من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي الشريعة واللغة العربية، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الماليزيين المسجلين لمساقي "مهارات حياتية" و"أساسيات في رعاية الطفل"، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2013م.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "أكسفورد" (Oxford, 1990) لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية. تكون المقياس من (50) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وهي: إستراتيجيات الذاكرة وتمثلها الفقرات (1-9)، والإستراتيجيات المعرفية، وتمثلها الفقرات (10-23)، والإستراتيجيات التعويضية، وتمثلها الفقرات (24-29)، والإستراتيجيات فوق المعرفية، وتمثلها الفقرات (30-39) ، والإستراتيجيات الوجدانية، وتمثلها الفقرات (40-44)، والإستراتيجيات الاجتماعية، وتمثلها الفقرات (45-50).

صدق المقياس

صدق المحتوى: للتأكد من دلالات صدق المحتوى للمقياس، قام الباحث في الدراسة الحالية بترجمة مقياس "أكسفورد" لإستراتيجيات التعلم اللغوي إلى اللغة العربية، ثم عرض على عدد من المحكمّين من المختصين في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والمهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك، مصحوبا بنسخة منه بصورته الأجنبية، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث صحة ترجمة الفقرة، ومدى وضوحها وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبة فقرات المقياس لعينة الدراسة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أخذ بجميع ملاحظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات بأخرى لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة للفقرة، بما يتناسب والبيئة العربية والماليزية، واختصار بعض الفقرات. وأشار المحكمّون إلى مناسبة المقياس للكشف عن إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين، وقد عد الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء تعديلاتهم بمثابة الصدق المنطقي للمقياس. ثم قام الباحث بعد ذلك بتكليف أحد المتخصصين الماليزيين- الذي يتقن اللغة العربية والإنجليزية بمستوى ممتاز، ولغته الأم اللغة الماليزية - بترجمة المقياس إلى اللغة الماليزية مصحوبا بنسختيه العربية والأجنبية؛ لضمان عدم إساءة فهم أي عبارة لدى أفراد الدراسة، وللحصول على نتائج دقيقة، وقد تمت عملية الترجمة بحضور الباحث الذي كان يجيب عن استفسارات المترجم التي تتعلق بتحديد المعنى الدقيق في بعض الفقرات. وقد عرضت فقرات المقياس على عينة الدراسة باللغتين العربية والماليزية.

صدق البناء: وللتأكد من صدق البناء للمقياس، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين المقياس والإستراتيجيات التي تتبع له. أشارت نتائج العينة الاستطلاعية إلى أن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية الذاكرة تراوحت بين (0.46-0.68) مع فقراتها، وبين (0.23-0.58) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية المعرفية تراوحت بين (0.41-0.65) مع فقراتها، وبين (0.34-0.60) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية التعويضية تراوحت بين (0.53-0.74) مع فقراتها، وبين (0.26-0.59) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية فوق المعرفية تراوحت بين (0.50-0.69) مع فقراتها، وبين (0.45-0.62) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية الوجدانية تراوحت بين (0.51-0.78) مع فقراتها، وبين (0.37-0.53) مع الكلي للمقياس، وأخيراً فإن قيم معاملات ارتباط فقرات الإستراتيجية الاجتماعية تراوحت بين (0.61-0.79) مع فقراتها، وبين (0.43-0.69) مع الكلي للمقياس. ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع المقياس ككل لم يقل عن (0.20) ؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط إستراتيجيات المقياس مع المقياس ككل، زيادة على حساب معاملات الارتباط البينية Inter-correlation لإستراتيجيات المقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك كما في الجدول (1).

جدول 1: قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد.*

العلاقة بين	الذاكرة	المعرفية	التعويضية	فوق المعرفية	الوجدانية	الاجتماعية
المعرفية	0.60					
التعويضية	0.37	0.51				
فوق المعرفية	0.60	0.66	0.52			
الوجدانية	0.45	0.54	0.35	0.53		
الاجتماعية	0.44	0.59	0.51	0.68	0.49	
الكلي للمقياس	0.75	0.87	0.67	0.87	0.69	0.78

* جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المقياس ككل تراوحت بين (0.67-0.87)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.37-0.68)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وإستراتيجياته، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية التي أظهرت أن ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بلغت قيمته (0.93)، ولإستراتيجياته تراوح بين (0.69-0.83)، وهي قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

لتصحيح استجابات الطلبة الماليزيين على كل فقرة من فقرات المقياس، اعتمد سلم ليكرت الخماسي الذي تكون من خمسة مستويات متدرجة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، بحيث تعطى الأوزان (1,2,3,4,5) على التوالي. ولتحديد مستويات معدلات استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية التزم الباحث بمعيار التصحيح الذي أعدته "أكسفورد" (Oxford, 1990) خصيصا لهذا المقياس، واستخدمته الدراسات السابقة أيضا، حيث صنفت فيه معدلات استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي إلى خمسة مستويات كالآتي:

5.0-4.50	مستوى مرتفع جدا
4.49-3.50	مستوى مرتفع
3.49-2.50	مستوى متوسط.
2.49-1.50	مستوى منخفض.
1.49-1.0	مستوى منخفض جدا.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة

- التخصص: وله مستويان: (الشريعة، اللغة العربية).
- الجنس: (ذكور، إناث).

ثانيا: المتغير التابع: مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية، الذي يعرف إجرائيا بالدرجات التي يحرزها الطلبة على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بأبعاده الست المستخدم في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً. للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: "ما مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك؟" حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة، مع ترتيب الأبعاد تنازلياً، كما في الجدول (2).

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام
1	3	التعويضية	3.617	0.65	مرتفع
2	6	الاجتماعية	3.587	0.70	مرتفع
3	4	فوق المعرفية	3.487	0.59	متوسط
4	2	المعرفية	3.460	0.53	متوسط
5	1	الذاكرة	3.411	0.57	متوسط
6	5	الوجدانية	3.134	0.75	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.458**	**0.48**	**متوسط**

يتبين من الجدول (2) أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس المتعلق باستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية ككل بلغ (3.458)، وبانحراف معياري (0.48)، وبمستوى متوسط، وقريب من المرتفع. ووفقاً لأبعاد المقياس، فقد تراوحت تقديراتهم بين المستوى المرتفع والمتوسط وفقا للترتيب الآتي: الإستراتيجيات التعويضية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.617)، وبانحراف معياري (0.65)، وبمستوى مرتفع، تلتها الإستراتيجيات الاجتماعية، بمتوسط حسابي (3.587)، وبانحراف معياري (0.70) وبمستوى مرتفع، تلتها الإستراتيجية فوق المعرفية بمتوسط حسابي (3.487)، وبانحراف معياري (0.59)، وبمستوى متوسط، تلتها الإستراتيجية المعرفية، بمتوسط حسابي (3.460)، وبانحراف معياري (0.53)، وبمستوى متوسط، تلتها إستراتيجية الذاكرة، بمتوسط حسابي (3.411)، وبانحراف معياري (0.57) وبمستوى متوسط، وأخيراً جاءت الإستراتيجية الوجدانية في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.134)، وبانحراف معياري (0.75)، وبمستوى متوسط.

وقد يعزى مجيء مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك متوسطا وقريبا من المرتفع، إلى اهتمام هؤلاء الطلبة باللغة العربية انطلاقا من الباعث الديني، إذ إن جميع هؤلاء الطلبة ماليزيون، ويعتنقون الديانة الإسلامية؛ الأمر الذي يدفعهم لبذل قصارى جهدهم في فهم اللغة العربية، واتباع الإستراتيجيات اللازمة لبلوغ ذلك. ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه عبدالله وآخرون (2011) في أن ماليزيا تعد في مقدمة الدول الإسلامية- الأجنبية التي تهتم بتعليم اللغة العربية ورعايتها في مختلف الصعد والمجالات. فللغة العربية مكانة مرموقة في حياة الشعب الماليزي، فهي لغة القرآن الكريم، وهي مؤهلة للخلود والبقاء والاستمرار خلود هذا الدين الحنيف. أضف إلى ذلك دور المسجد في تعزيز أواصر التعاون والألفة مع أفراد المجتمع المحلي، فمعظم الطلبة الماليزيين يؤدون الصلوات الخمسة في المسجد الرئيس للجامعة، ويجلسون فيه لسماع مجالس الذكر والإيمان، مما يقوي علاقتهم بالمجتمع المحلي في مدينة إربد، ومما يبين تميز علاقتهم بأفراد المجتمع المحلي ما يقومون فيه من أعمال تطوعية في الشوارع والطرقات المحيطة بجامعة اليرموك، وما يتخللها من حملات النظافة، ودهان أطاريف الشوارع؛ الأمر الذي لاقى استحسانا وقبولا وتعاونا من أفراد المجتمع المحلي.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة المرحلة التعليمية التي يقع فيها هؤلاء الطلبة، فهم في مقتبل أعمارهم، وعلى مقاعد الدراسة الجامعية التي تتفتح فيها الاستعدادات العقلية، ويكتمل فيها التكوين البيولوجي، والفسيولوجي، والنفسي، والاجتماعي لديهم نسبيا أكثر من أية مرحلة مضت؛ مما يؤدي إلى تركيز تفكيرهم في أداء المهمات التعليمية، التي تتطلب استخدامهم لإستراتيجيات التعلم اللغوي المناسبة التي تعينهم في أداء هذه المهمات التعليمية المختلفة، وتسهل تعلمهم لها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى التشجيع المستمر من المدرسين في جامعة اليرموك لهؤلاء الطلبة في استخدام الوسائل والإستراتيجيات اللازمة في دراستهم الجامعية، وتقديم التغذية الراجعة لهم لدى أدائهم المهمات التعليمية انطلاقا من طبيعة العلاقة القائمة بين هؤلاء الطلبة ومدرسيهم المبنية على الاهتمام والاحترام والتقدير والتعاطف. ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة فيلان (المشار إليها في Montalvo, Mansifield, & Miller, 2007) في أن المدرس الذي يبدي الاهتمام بطلبته، ويقدم لهم الرعاية، والتغذية الراجعة يحصل على اهتمام الطلبة وتعاونهم؛ مما ينعكس إيجابا على أدائهم المهمات التعليمية، وانهماكهم فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يسري وآخرين (Yusri et al., 2013)، ودراسة كاما والبحاروم (2011)، ودراسة كاما (2007)، إذ أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الماليزيين يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بمستوى متوسط. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العبدان والدويش (1998) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الأجنبيين يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بمستوى مرتفع، ومع دراسة جي وآخرين (Ghee et al., 2010) التي أشارت إلى أن الطلبة الماليزيين يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة الماندرية بمستوى مرتفع.

وإن الاختلاف في ترتيب أبعاد الإستراتيجيات الستة يدل على تفضيل المتعلمين لاستخدام بعض هذه الإستراتيجيات على غيرها. فقد يعزى مجيء الإستراتيجيات التعويضية بمستوى مرتفع، وأكثر الإستراتيجيات الستة استخداما إلى أن المتعلمين يرون أن الإستراتيجيات التعويضية تمكنهم من استخدام اللغة العربية في سد نقصهم وقصورهم في المعرفة اللغوية، عندما تواجههم صعوبات في معرفة بعض المفردات والكلمات، وهذا ما يفسر لجوءهم إلى التخمين، واستخدامهم القواميس، وخاصة الإلكترونية منها المتوفرة ضمن تطبيقات الهواتف الخلوية الحديثة؛ محاولة منهم للتغلب على القصور الشفوي والكتابي الذي قد يعتريهم في تعلم لغة غير لغتهم الأم، وهذا ما لحظه الباحث في أثناء تدريسه الطلبة الماليزيين في الجامعة منذ سنوات عدة.

كما أن استخدامهم للإستراتيجيات الاجتماعية بهذا المستوى المرتفع يعكس إدراكهم، وفهمهم لأهمية البيئة المحيطة، والتفاعل الإيجابي مع المتحدثين باللغة العربية والناطقين بها من أهلها. ويرى الباحث أن هذه البيئة متوفرة في جامعة اليرموك، سواء على مستوى الطلبة أم المدرسين؛ مما يخلق جوا من التفاعل والتعاون بينهم وبين الآخرين، ويعطيهم ثقة متزايدة، ومتعة أكبر في الإنجاز والإنتاج. ويمكن أن يعزى ذلك أيضا إلى أن هؤلاء المتعلمين يتعلمون اللغة العربية في موطنها الأصلي، وفي صفوف دراسية مختلطة مع الطلبة الأصليين الناطقين بهذه اللغة، مما يوفر لهم فرصا كافية لاستخدام هذه الإستراتيجيات. وربما يعزى ذلك أيضا إلى أن بعض المدرسين والطلبة الأصليين يستخدمون اللغة "العامية" في معظم الأحيان، الأمر يشكل صعوبة لدى الطلبة الماليزيين الذين يتحدثون بالفصحى، مما يضطرهم إلى التفاعل والاختلاط مع المتحدثين الأصليين باللغة، خاصة أن المساقات التي يدرسها هؤلاء الطلبة لا تقتصر على المساقات التخصصية في تخصصي الشريعة واللغة العربية التي تستخدم فيها الفصحى غالبا فحسب، بل يدرسون مساقات أخرى غير تخصصية ضمن متطلبات الجامعة والكلية الإجبارية والاختيارية التي تحوي طلبة من تخصصات مختلفة، ويتحدثون بمستويات لغوية متنوعة أيضا.

كما جاء استخدام الطلبة للإستراتيجيات فوق المعرفية والمعرفية بمستوى متوسط ومتقارب وقريب من المرتفع، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها، فهي لغة اشتقاقية تتطلب من المتعلم القياس، والتحليل، والاستنتاج، والتقابل اللغوي، والبحث عن الأنماط اللغوية للغة المدروسة، مما يتطلب منهم استخدام هذه الإستراتيجيات، وكذلك إدراك الطلبة أهمية التخطيط في عملية التعلم وتنظيمها، والاعتماد على أنفسهم في ممارسة اللغة داخل الصف وخارجه، ومراقبة أدائهم، والتحقق من صحته ضمن الإستراتيجيات المناسبة (العبدان والدويش، 1998؛ كاما، 2007).

ومما يفسر مجيء إستراتيجيات الذاكرة في المرتبة الخامسة أن هذه الإستراتيجيات على الرغم من قدمها، فإنه لا غنى عنها في التعلم، وخاصة تعلم اللغة الأجنبية، وهي أولى الإستراتيجيات استخداما في تعلم اللغة الثانية، إلا أن ترتيب استخدام هذه الإستراتيجيات لدى أفراد الدراسة يعكس عدم وجود حاجة ملحة لها لديهم؛ ربما لإتقانهم قدرا كبيرا من مكونات اللغة وأنظمتها، إضافة إلى طبيعة اللغة العربية الاشتقاقية التي تعتمد على المراتب الذهنية العليا التي تقلل من عامل التذكر، الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار.

كما جاءت الإستراتيجيات الوجدانية أقل إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداما من قبل أفراد الدراسة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأهداف التي من أجلها تستخدم هذه الإستراتيجيات، فمن أهدافها تخفيف حالة القلق والتوتر والإحباط التي يمكن أن تعترض طريق المتعلم في التعلم اللغوي، وهذا يعني تحسن الحالة النفسية لهؤلاء الطلبة، والانخفاض النسبي للتوتر والخوف والقلق لديهم؛ نتيجة ألفتهم باللغة العربية، وبأجواء تعلمها، والاحتكاك بأهل اللغة، التي استطاعوا من خلالها التحكم بعواطفهم ومشاعرهم، وكسر الحواجز النفسية بينهم وبين الناطقين بهذه اللغة. وربما يعزى ذلك أيضا إلى التقارب بين ثقافات هؤلاء المتعلمين، وثقافة اللغة العربية؛ فجميع هؤلاء الطلبة مسلمون، تربطهم بالثقافة العربية الإسلامية روابط قوية، ويدعم ذلك فرضية التثاقف "لشومان" المشار إليها في العبدان والدويش (1998) التي تشير إلى أنه كلما قصرت المسافة النفسية بين المتعلم وثقافة اللغة المستهدفة زاد تحصيل المتعلم في تلك

اللغة، والعكس صحيح. ولهذا، قل استخدامهم لهذه الإستراتيجيات مقارنة مع الإستراتيجيات الأخرى.

وتأتي هذه النتيجة متفقة تماما مع دراسة بيكوك وهو (Peacock and Ho, 2003)، ودراسة أوك (OK, 2003) اللتين أشارت نتائجهما إلى أن الإستراتيجيات التعويضية هي أكثر إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداما لدى الطلبة، وأن الإستراتيجيات الوجدانية الأقل استخداما. وتتفق النتيجة جزئيا مع دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2004)، ودراسة كاما (2007)، اللتين أظهرت نتائجهما أن الإستراتيجيات التعويضية هي أكثر إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداما لدى الطلبة. كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة وارتون (Wharton, 2000) ، ودراسة التوناي (Altunay, 2014) اللتين أشارت نتائجهما إلى أن الإستراتيجيات الوجدانية هي أقل إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداما لدى الطلبة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو شميس (Abu Shmais, 2003)، ودراسة الغراغير (2010)، ودراسة جي وآخرين (Ghee et al., 2010) التي أظهرت نتائجها أن الإستراتيجيات التعويضية هي أقل إستراتيجيات التعلم اللغوي استخداما لدى الطلبة.

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الماليزيين على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية تعزى لمتغيري التخصص، والجنس؟" حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعا للمتغيرين، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة العربية ككل تبعا لمتغيري التخصص والجنس

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	اللغة العربية	3.60	0.49
	الشريعة	3.40	0.46
جنس الطالب	ذكر	3.38	0.47
	أنثى	3.55	0.47

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة، ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين؛ وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ أجري تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لمستوى استخدام هذه الإستراتيجيات تبعا للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (4).

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة تبعا للمتغيرين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخصص	1.364	1	1.364	6.327	0.013
جنس الطالب	1.036	1	1.036	4.802	0.030
الخطأ	44.638	207	0.216		
الكلي	**47.501**	**209**			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة ف (1.364)، وبدلالة إحصائية (0.013)، وذلك لصالح طلبة تخصص اللغة العربية، مقارنة بطلبة تخصص الشريعة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها، أو تخصص اللغة العربية الذي يدرس فيه الطلبة مساقات تتطلب منهم استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي أكثر من تخصص الشريعة، إذ تتركز هذه المساقات حول الأدب العربي في العصور الأدبية المختلفة، ومواد النحو والصرف، وعلم اللغة والمعاجم، والبلاغة والنقد والتذوق الأدبي التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية، وتعزيزها لدى الطلبة، وإكسابهم القدرة على التعبير بفصاحة، وتحليل النصوص الأدبية، والإبداع والنقد الأدبي. وهذا ما لا يتحقق للطلبة في تخصص الشريعة الذي غالبا ما تتركز مساقاته على النصوص الشرعية والدينية الثابتة، كالآيات

القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة المرتبطة بقضايا أصول الدين، والفقه وأصوله، مما يجعل استخدامهم لهذه الإستراتيجيات أقل من تخصص اللغة العربية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشاو (Chou, 2002) التي أظهرت نتائجها أن طلبة تخصص اللغة الأجنبية يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي أكثر من طلبة التخصصات الأخرى، ومع دراسة حامد (Hamed, 2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي تعزى لمتغير المسار الدراسي لصالح المسار العلمي.

ويتبين من الجدول (4) كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة يعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (4.802)، وبدلالة إحصائية (0.030)، وذلك لصالح الإناث مقارنة بالذكور. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قوة الكفاية الاتصالية اللغوية لدى الإناث؛ لأنهن أكثر نشاطا في مهارة الاستماع الفعال، ونقل الرسائل بطريقة متناغمة، ويتسم أسلوب التواصل اللغوي لديهن بالتعاونية والتوافقية القائمة على البحث عن الانسجام والتناغم في العلاقة بين الأشخاص، ودعم الأفكار والآراء الأخرى، والتفاعل معها، مما ينعكس على استخدامهم لإستراتيجيات التعلم اللغوي، بينما يتسم أسلوب التواصل اللغوي لدى الذكور بالنزاعية واللاتوافقية القائم على المجادلة، والمقاطعة، ورفض أفكار الآخرين وآرائهم، وتجاهلها، مما يؤثر في مستوى استخدامهم لهذه الإستراتيجيات (Tannen, 1990; Hirshman, 1994).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة كاما (2007)، ودراسة تام (Tam, 2013)، ودراسة زينالي (Zenali, 2012) التي أظهرت نتائجها أن الإناث يستخدمن إستراتيجيات التعلم اللغوي مجتمعة أكثر من الذكور. كما تتفق أيضا مع دراسة جي وآخرين (Ghee et al., 2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيات الوجدانية لصالح الإناث، ومع دراسة الحيسوني (Alhaisoni, 2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في الإستراتيجيات الاجتماعية لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صالح (Saleh, 1999)، ودراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2004)، ودراسة أبو شميس (Abu Shmais, 2003)، ودراسة كاشيفياننا وآخرين (Kashefian et al., 2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدامهم إستراتيجيات التعلم اللغوي تعزى لمتغير الجنس.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة تبعا للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (5).

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة تبعا للمتغيرين.

الإستراتيجيات	الإحصائي	التخصص		جنس الطالب	
		اللغة العربية	الشريعة	ذكر	أنثى
الذاكرة	المتوسط الحسابي	3.520	3.362	3.331	3.515
	الانحراف المعياري	0.58	0.56	0.52	0.61
المعرفية	المتوسط الحسابي	3.570	3.410	3.410	3.524
	الانحراف المعياري	0.48	0.54	0.53	0.52
التعويضية	المتوسط الحسابي	3.641	3.607	3.542	3.716
	الانحراف المعياري	0.60	0.67	0.64	0.65
فوق المعرفية	المتوسط الحسابي	3.698	3.392	3.410	3.588
	الانحراف المعياري	0.63	0.55	0.60	0.56
الوجدانية	المتوسط الحسابي	3.363	3.032	3.079	3.207
	الانحراف المعياري	0.83	0.68	0.72	0.77
الاجتماعية	المتوسط الحسابي	3.759	3.509	3.457	3.756
	الانحراف المعياري	0.70	0.68	0.70	0.66

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين؛ وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية

لهذه الفروق؛ تم حساب معاملات الارتباط بين إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية تبعا للمتغيرين لتحديد أنسب تحليل تباين (تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (6).

جدول 6: نتائج اختبار Bartlett للكروية لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة في تبعا للمتغيرين.

العلاقة تبعا للمتغيرات	الذاكرة	المعرفية	التعويضية	فوق المعرفية	الوجدانية
المعرفية	0.59				
التعويضية	0.36	0.50			
فوق المعرفية	0.58	0.65	0.52		
الوجدانية	0.43	0.53	0.35	0.51	
الاجتماعية	0.41	0.57	0.51	0.67	0.47

اختبارBartlett للكروية	نسبة الأرجحية العظمى	كا2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	0.000	**563.372**	**20**	**0.000**

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أبعاد إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة تعزى للمتغيرين؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (عديم التفاعل) لهذه الأبعاد، وذلك كما في الجدول (7).

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (عديم التفاعل) لأبعاد لإستراتيجيات التعلم اللغوي لدى أفراد الدراسة مجتمعة تبعا للمتغيرين.

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
التخصص	**Hotelling's Trace**	**0.086**	**2.880**	**6**	**202**	**0.010**
جنس الطالب	**Hotelling's Trace**	**0.055**	**1.856**	**6**	**202**	**0.090**

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيةً لمتغير التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من إستراتيجيات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة كان أثر متغير التخصص، أجري تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك كلٍّ على حدةٍ تبعا للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (8).

جدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي (عديم التفاعل) لإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى أفراد الدراسة كلٌ على حدة تبعا للمتغيرين.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخصص	**الذاكرة**	**0.729**	**1**	**0.729**	**2.324**	**0.129**
	المعرفية	**0.910**	**1**	**0.910**	**3.343**	**0.069**
	التعويضية	**0.001**	**1**	**0.001**	**0.002**	**0.969**
	فوق المعرفية	**3.487**	**1**	**3.487**	**10.728**	**0.001**
	الوجدانية	**4.404**	**1**	**4.404**	**8.231**	**0.005**
	الاجتماعية	**1.797**	**1**	**1.797**	**3.922**	**0.049**
جنس الطالب	**الذاكرة**	**1.369**	**1**	**1.369**	**4.363**	**0.038**
	المعرفية	**0.429**	**1**	**0.429**	**1.575**	**0.211**
	التعويضية	**1.511**	**1**	**1.511**	**3.618**	**0.059**
	فوق	**0.914**	**1**	**0.914**	**2.811**	**0.095**

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المعرفية الوجدانية	0.316	1	0.316	0.591	0.443
	الاجتماعية	3.633	1	3.633	7.928	0.005
الخطأ	الذاكرة	64.925	207	0.314		
	المعرفية	56.372	207	0.272		
	التعويضية	86.483	207	0.418		
	فوق المعرفية	67.278	207	0.325		
	الوجدانية	110.769	207	0.535		
	الاجتماعية	94.857	207	0.458		
الكلي	الذاكرة	67.414	209			
	المعرفية	57.957	209			
	التعويضية	88.047	209			
	فوق المعرفية	72.395	209			
	الوجدانية	116.013	209			
	الاجتماعية	101.290	209			

يتبين من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للإستراتيجيات فوق المعرفية والوجدانية كلٍّ على حدة، تعزى لمتغير التخصص، لصالح طلبة تخصص اللغة العربية مقارنة بطلبة تخصص الشريعة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة تخصص اللغة العربية ومساقاته التي تتطلب من المتعلمين استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية، كالتنظيم، والضبط، والتخطيط في عملية التعلم، والاعتماد على الذات في ممارسة اللغة داخل الصف وخارجه، ومراقبة الأداء، والتحقق من صحته ضمن الإستراتيجيات المناسبة ذاتها، إضافة إلى النصوص التي يدرسها الطلبة في تخصص اللغة العربية، وما تحويه من نصوص شعرية ونثرية قد تضطره لاستخدام الإستراتيجيات الوجدانية؛ محاولة للتخفيف من مستوى صعوبة هذه النصوص التي تتضمن معاني متعددة، وتخفيف حالة القلق والتوتر التي قد يمر بها بسبب ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زاري وسلامي (Zaree-ee & Salami, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة بين التخصص، واستخدام إستراتيجيات التعلم اللغوي.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتية:

- ضرورة توجيه مدرسي الطلبة الماليزيين إلى استخدام إستراتيجيات تدريس تناسب إستراتيجيات تعلم هؤلاء الطلبة.
- الدعوة إلى عقد دورات تدريبية للطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك تتناول إستراتيجيات تعلم اللغة العربية.
- إجراء دراسات أخرى في مجال استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية تتناول متغيرات أخرى كالخلفية الثقافية للمتعلمين، واتجاهاتهم، ودافعيتهم، ومعتقداتهم نحو تعلم اللغة العربية، وجنسياتهم.
- إجراء دراسات نوعية لاستكشاف إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، بهدف الكشف عن نتائج قد لا تكشف عنها الدراسات الكمية.

المراجع:

إسماعيل، محمد. (2007). **ظاهرة تنحية المعيار الدلالي في تعليم اللغة العربية بماليزيا: دراسة تحليلية في مقررات المستوى الثانوي"** بحث مقدم لندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ضوء ثورة المعلومات المنعقدة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة 8-9 حزيران، 2007.

الصمادي، عقلة والعبد الحق، فواز. (1996) نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، **المجلة العربية للتربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس، 16** (1)، 9-27.

عبد المجيد، أبو السعيد. (2007). **طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.** بحث مقدم لندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ضوء ثورة المعلومات المنعقدة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة 8-9 حزيران، 2007.

عبدالله، إياد وباشا، أبو بكر وباغدوان، أحمد. (2011) **تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح.** ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين في الفترة من 6-5ديسمبر 2011 في كلية اللغة العربية جامعة اللغات الأجنبية، بكين الصين. 74-96.

العبدان، عبد العزيز والدويش، عبد الرحمن. (1998). إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. **مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، 11** (17)، 169-219.

عبود، عبدة. (1999). **الأدب المقارن: مشكلات وآفاق.** منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.

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

الغراغير، فاطمة. (2010). إستراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

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

كاما، نونجلكسا والبحاروم، أزلان. (2011). **إستراتيجيات تعلم اللغة عند متعلمي اللغة العربية بوصفها متطلباً جامعياً) دراسة حالة: طلاب المستوى المتقدم في قسم لغة القرآن في الجامعة الإسلامية في ماليزيا.** ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي للغات: إستراتيجيات تعلم اللغة وتعليمها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفترة 22-24 نيسان 2011م.

كاما، نونجلكسانا. (2007). **إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

الناقة، محمود وطعيمة، رشدي. (2003). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

Abu Shmais, W. (2003). Language Learning Strategy use in Palestine. *TESL-EJ, 7*(2), 1-17.

Alhaisoni, E. (2012). Language Learning Strategy Use of Saudi EFL Students in an Intensive English Learning Context. *Asian Social Sciences, 8* (13), 115-127.

Al-Otaibi, G. (2004). *Language Learning Strategy Use among Saudi EFL students and Its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and Motivation.* (Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania).

Altunay, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of English: A study with a group of Turkish distance learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education, 15* (3), 291- 306.

Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Chou, Y. (2002). *An explanatory study of language learning strategies and the relationship of*

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

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

Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals, 30* (2), 211-221.

Pavicic, T. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics, 13* (2), 179-200.

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

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

Saleh, M. (1999). *Cognitive and metacognitive learning strategies used by adult learners of Arabic as a foreign language. Dissertation submitted to the Faculty o f Virginia Polytechnic Institute and State* University in partial fulfillment o f the requirement o f the degree o f Doctor o f Education.

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

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

Tam, K. (2013). A study on language learning strategies (LLSs) of university students in Hong Kong. Taiwan *Journal of Linguistics, 11* (2), 1-42.

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.

these strategies to motivation and proficiency among (EFL) Taiwanese technological and vocational college students. A PhD Thesis, University of Iowa. Pro-Quest Dissertation Abstracts AAC (3058379).

Ghee, T., Ismail, N., & Kabilan, M. (2010). Language Learning Strategies used by MFL Students Based on Genders and Achievement Groups. *US-China Foreign Language, 8* (1), 50-58.

Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns*. System 30 (2),* 185-206.

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

Hamed, M. (2004). *An Investigation of English Language Learning Strategies Used by Eleventh Grade Students in Learning English as a Foreign Language in Governmental and Private Schools in Nablus City in Palestine.* Unpublished thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Hirshman, L. (1994). Female-male differences in conversational interaction. *Language in Society 23* (3), 427-442.

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

Kashefian-Naeeini, S., Nooreini, M, and Salehi, H. (2011). Malaysian ESL learners' use of language learning strategies. International Proceedings of Economics *Development and Research (Humanities, Society and Culture). 20* (1), 340-344.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. The *Internet TESL Journal, 3* (12), 69-80.

Montalvo, G.., Manstfield, E.., & Miller, R.. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement, and achievement. *Evaluation and Research in Education, 20* (3), 144- 158

Ok, L. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *Asian EFL Journal. 5* (3),1-36.

strategies among Arabic language students. *Interactive Learning Environments, 21* (3), 290-300.

Zare, P. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science, 2* (5), 162-169.

Zare-ee, A and Salami, M. (2014). A Close Study of the Effects of ESP Learners' Beliefs on the Choice of Language Learning Strategies International Journal of Learning, *Teaching and Educational Research 7* (1), 119-130.

Zeynali, Z. (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies*. Theory and Practice in Language Studies. 2 (8), 1614-1620*.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in inter language . *Language Learning, 30,* (2) 417-431.

Teh, K, Embi, M, Yusoff., & Mahamod, Z. (2009). Language Learning Strategies and Motivation among Religious Secondary School Students. *The International Journal of Language Society and Culture, 29, 71-79*.

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

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50* (2), 203-243.

Yusri, G.; Rahimi, M.; Shah, M. & Wah, H. (2013). Cognitive and metacognitive learning