دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السادسة، العدد١٢، ربيع وصيف ١٤٠١/ ١٤٤٣، ١٨٢-١٦٣
DOI: 10.22099/jsatl.2022.44701.1174

دراسة مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لفهم النص المسموع لدى متعلّمي اللغة العربية في الجامعات الحكومية الإيرانية

سجاد اسماعيلي[١*]، عبدالعلي آل بويه لنگرودي[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الخميني (ره) الدولية* ، إيران.

٢- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الخميني (ره) الدولية، إيران.

تاريخ الوصول: ١٤٠١/٠٦/٠٨ تاريخ القبول: ١٤٠٣/٠٨/٠٥
١٤٤٤/٠٢/٠٢ ١٤٤٤/٠٤/٢٢

الملخّص

ما وراء المعرفة كشكل من أشكال تنمية التفكير يلعب دوراً مهماً في تحسين فهم النص المسموع لدى متعلمي اللغة، إذ تعتبر مهارة الاستماع من أهمّ المهارات اللغوية المعرفية الصعبة. ففي ضوء هذه الأهمية تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لفهم النص المسموع لدى طلاب فرع اللغة العربية وأدابها في الجامعات الحكومية الإيرانية كما تهدف إلى التعرف على وجود أو عدم وجود الفروق في استخدام تلك الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الفصول الدراسية والجنس. ولتحقيق هذين الهدفين استخدمت الدراسة المنهج المسحي كما تمّت الاستفادة من أداة الاستبانة المعنونة بـ(MALQ) لجمع البيانات. تمّ اجراء الدراسة على عينة تكوّنت من (١٨٠) طالباً تمّ اختيارهم عشوائيا من طلاب فرع اللغة العربية وآدابها الذين يدرسون في عدد من الجامعات الحكومية في إيران. أظهرت النتائج أنّ مستوى استخدام الطلبة استراتيجيات ما وراء المعرفة لفهم النصوص المسموعة مرتفع في جميع المجالات. وترتّب استخدام الاستراتيجيات عند الطلبة من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي: استراتيجية حل المشكلة، والتخطيط-التقويم، والترجمة العقلية، والانتباه الموجة، والمعرفة الفردية. وكذلك أثبتت الإحصاءات أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جميع استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع وفقاً لمتغيري الفصول الدراسية والجنس.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، مهارة الاستماع، استراتيجيات ماوراء المعرفة، النص المسموع.

* الكاتب المسؤول: esmaili@hum.ikiu.ac.ir

التمهيد

تركّز الدراسات الحديثة في شؤون تعليم المهارات اللغوية على تنمية مهارة الاستماع عبر استخدام الاستراتيجيات المعرفية وميتا المعرفية؛ إذ تلعب مهارة الاستماع دوراً مهماً في عملية تعليم اللغة ولأنّ كفاءة المتعلم التواصلية ترتبط بشكل كبير مع استيعاب وفهم النص المسموع، ومن جهة أخرى تعدّ مهارة الاستماع من المهارات المعرفية المعقدة التي تتطلب معالجة مختلفة للفهم والاستيعاب حسب المواقف المختلفة. أضف إلى ذلك، تنادي الاتجاهات العلمية الحديثة بأهمية ما وراء المعرفة واستراتيجياتها كشكل من أشكال تنمية التفكير وتحسين المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة، كما تنصح بضرورة استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة كأحد المداخل الحديثة التي يجب ممارستها أثناء العملية التعليمية؛ هذا لأنّ الطلاب المهتمّين باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفية، أكثر نجاحاً من الطلاب الذين لا يستخدمونها (Hartman, 2001: 30). من جهة أخرى، ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع تزيد من وعي الطلاب بعملياتهم المعرفية كما تساعدهم على التقييم الذاتي لأنفسهم وزيادة فهمهم للنصوص المسموعة التي يستمعونها. ففي ضوء هذه الأهمية البالغة، على المتعلم أن يستخدم في عملية فهم النص المسموع استراتيجيات ما وراء المعرفة المتمثلة في حلّ المشكلة، والتخطيط-التقويم، والترجمة العقلية، والمعرفة الفردية، والانتباه المركّز، كي تؤدي عملية فهم النص المسموع إلى مخرجات مقبولة في المستويات المختلفة التعلّمية. إذن تهدف هذه الدراسة المتواضعة إلى التعرّف على مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع لدى متعلّمي اللغة العربية في الجامعات الحكومية الإيرانية، والتعرّف على وجود أو عدم وجود الفروق في استخدام تلك الاستراتيجيات عند الطلبة حسب متغيري الفصول الدراسية والجنس. للتحقّق من أهداف الدراسة، تمّ طرح الأسئلة التالية:

- ما مستوى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع لدى متعلّمي اللغة العربية في الجامعات الحكومية الايرانية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لفهم النص المسموع لدى متعلمي اللغة العربية، وفقاً لاختلاف الفصول الدراسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات والطلاب في استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لفهم النص المسموع؟

الدراسات السابقة

لم يعالج موضوع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع في أقسام اللغة العربية بالجامعات الحكومية لحد الآن، ولكن هناك دراسات عديدة عالجت هذا الموضوع على اللغات العربية والانجليزية نذكر أهمّها على النحو التالي: دراسة البشري (١٤٣٦) المعنونة بـ "استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية " تشير نتائجها إلى أنّ طلاب المرحلة الثانوية يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بدرجة متوسطة وقدا حاز مجال حل المشكلة الترتيب الأول من حيث الممارسة ويليه مجالا القراءة الكلية والقراءة الخاصة. دراسة Gu و Taib (٢٠٠٦) و Vandergrift (٢٠٠٣b) حول تأثيرات التعليم ما وراء المعرفي أثبتت أنّ الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة يؤدي إلى زيادة الأداء والثقة بالنفس والتحفيز لدى متعلمي اللغة. دراسة الباحثين ساساني، وگنجي، ويارأحمدي (٢٠١٨) المعنونة بـ "English Major Students' Awareness of Metacognitive Reading Strategies: Gender and Academic Level in Focus " أظهرت نتائجها أنه على الرغم من أنّ الاستخدام العام لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بين الطلاب كان منخفضًا، فقد تمّ استخدام استراتيجيات القراءة الداعمة بشكل أكبر وكانت استراتيجيات حل المشكلات هي الأقل استخدامًا. بالإضافة إلى ذلك، لم يتم الكشف عن فرق كبير بين آراء الطلاب والطالبات والمستويات الأكاديمية المختلفة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المقروء. أثبتت نتائج دراسة الباحثتين طلافحة والتل (٢٠١٩) المعنونة بـ "مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعليم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك " أنّ مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة كان متوسطاً. دراسة الصنعاني ورضوان (٢٠٢٠) المعنونة بـ "مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة " التي أظهرت نتائجها بأنّ مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة مرتفع في جميع مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية لدى معلمات التربية الخاصة. كما أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة ولا توجد فروق وفقا لمتغير العمر على جميع المجالات والدرجة الكلية ما عدا مجال الوعي.

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تبرز أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

لدى المدرسين والطلبة كما يتضح أنّ هناك حاجة كبيرة لإنجاز دراسة تكشف مستوى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع لدى الطلاب الدارسين في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الحكومية الإيرانية.

مراجعة الأدب النظري

ما وراء المعرفة واستراتيجياته

يعتبر مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) من المصطلحات الحديثة التي ظهرت في السبعينيات (١٩٧٦) من قِبَل جون فلاول (John Flavell) إثر البحوث التي أنجزها حول مفهوم الميتاذاكرة. يقول فلاول في تعريف ماوراء المعرفة: «ما وراء المعرفة يدلّ على وعي الفرد بكيفية تعلّمه، وكيفية استخدامه المعلومات المتاحة للوصول إلى الغاية، وأيضا تمكّنه من الحكم على العمليات المعرفية في مهمة محددة، وتقويم تقدّمه أثناء وبعد أدائه، ومعرفة الاستراتيجيات التي يجب استخدامها لأغراض مختلفة» (ايرجى راد، ١٣٩٨: ٨٧). اعتبر فلاول وزملاؤه أنّ ما وراء المعرفة يتكوّن من الجزئين وهما: - الوعي والإشراف ما وراء المعرفي - التنظيم الذاتي (طالبى و داورى، ١٣٩٨: ٧٥). وفي تعريف آخر يقول «فلاول وولمن « إنّ ما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الفرد على الوعي بذاته وبغيره أثناء التفكير في حل المشكلة (Flavell & Wellman, 1977: 4 المنقول في الصنعاني ورضوان، ٢٠٢٠: ٧٤). وفي تعريفات أخرى يقال: «ما وراء المعرفة هو: معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكّم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات» (Bettyy, 2009 المنقول في صومان وعبدالحق، لا.تا: ١٥). «ما وراء المعرفة يتمثل في امتلاك المعرفة والفهم والتحكم والاستخدام المناسب لتلك المعرفة» (Wilson and Bai, 2010: 270). من جهة أخرى يمكن اعتبار ما وراء المعرفة على أنّه وعي الفرد بعمليات التفكير والقدرة على إدراة العمليات المعرفية ومعرفة الذات. وماوراء المعرفة في اعتقاد «بامري» هو التفكير في التفكير (طالبى و داورى، ١٣٩٨: ٧٥). يشتمل ما وراء المعرفة في وجهة نظر إليس وزملائه على الجزئين: ١- الوعي بالمهارات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة بشكل مؤثر (أي معرفة ما يجب القيام به) ٢- التمكن من استخدام آليات التنظيم الذاتي للتأكّد من إنجاز الناجح للمهمة (أي معرفة كيف ومتى تفعل ماذا) (المصدر نفسه، ١٣٩٨: ٧٥). إذن من التعريفات التي تم التصريح بها يمكن الاستنتاج بأنّ ما

وراء المعرفة مصطلح ذات وجوه مختلفة يتضمن المعلومات والعمليات والإستراتيجيات التي تقيّم المعرفة وتراقبها.

أمّا استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي: "وعي الفرد بالعمليات المعرفية التي يمارسها وقدرته على وصف تفكيره بدقة، وكذا قدرته على وضع خطط لإنجاز المهام الموكّلة إليه، بالإضافة إلى قدرته على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار " (الصنعاني ورضواني، ٢٠٢٠: ٧٢). لقد ذكر بعض الباحثين استراتيجيات مختلفة لما وراء المعرفة يمكن تلخيصها في: «الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والمراجعة، والمواءمة، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتحكّم، والاستراتيجية المعرفية، والوعي الذاتي، والتنظيم، والتقويم، وتحديد الاستراتيجية، والتنبوء، والتعزيز الذاتي» (Onell & Abedi, 1996؛ Fla-vell et al., 1993 و ؛Li, 1992 و Gama, 2001؛ والمصري،٢٠١٠؛ أبو المعاطي، ٢٠١٠ المنقول في الصنعاني ورضواني، ٢٠٢٠: ٧٥-٧٦). نحن في هذه الدراسة نستخدم الاستراتيجيات التي ذكرها الباحثون «لاري فاندرجريفت، كريستين سي إم جوه، وكاثرين جيه مارشال، ومرضيه تفقدتري» في دراستهم المعنونة بـ «استبانة الوعي ما وراء المعرفي لمهارة الاستماع». في التالي يعرض تفصيل الاستراتيجيات.

استراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع

يعتقد فلاول أنّ ما وراء المعرفة يلعب دورا مهما في العديد من الأنشطة المعرفية المتعلقة باللغة نحو تعبير المعلومات شفوياً، والاقناع الشفوي، والفهم الشفوي، والاستيعاب، والكتابة (Flavell, 1976 المنقول في: Rahimi & Katal, 2013: 72).

يتفق الباحثون في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلّمها على الدور المهم الذي يلعبه ما وراء المعرفة في تعزيز التفكير والفهم لدى المتعلمين (Vandergrift et al., 2006: 434). إذ يعتقد مارزانو وآخرون أنّ ما وراء المعرفة قابل للتدريس في الفصل الدراسي وهو يمكّن المتعلمين من المشاركة الفعالة في عملية التعلم ويوفّر لديهم قدرات التعلم الفردية (Marzano et al, 1988: 9-16).

كما أثبتت بعض الدراسات أنّ تعليم ما وراء المعرفة في الفصول الدراسية يساعد متعلمي اللغة في تعزيز الأداء والثقة والتحفيز (Goh & Taib، 2006؛ Vandergrift، 2003b). هذا وقد كشفت بعض الدراسات أنّ زيادة الوعي ما وراء المعرفي تؤثر على كيفية فهم النص المسموع لدى متعلمي اللغة. في هذا المجال وجد (Goh, 1997) في دراسته أنّ الطلاب الصينيين الذين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية لديهم درجة عالية من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة. فمن خلال استخدام استراتيجيات

التنبوء والمراقبة والتقييم وحل المشكلة يمكن مساعدة المتعلم في فهم النص المسموع خلال عملية الاستماع كما يمكن تزويدهم بمعرفة ما وراء المعرفية الحاسمة لتطوير الاستماع المنظم ذاتياً. كشف (Vandergrift, 2005) في دراسة أنّ هناك علاقة كبيرة بين ما وراء المعرفة والتحفيز وكفاءة مهارة الاستماع. يعتقد بعض الباحثين والمختصين في مجال ما وراء المعرفة أنّ الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بفهم النص المسموع يقاس مع خمسة محاور وهي: حل المشكلة، والتخطيط-التقويم، والترجمة العقلية، والمعرفة الفردية، والانتباه الموجّه (Vandergrift et al., 2006 المنقول في: Ra-himi & Katal, 2013: 72).

استراتيجية "حل المشكلة" تعني نمطاً يوجّه نحو حل المشكلات بداخل النص عندما يصبح النص صعب القراءة أو عندما تعوق المشكلات بداخل النص فهم المعلومات النصية ومثال ذلك (التوقف من وقت لآخر للتفكير- إعادة القراءة والاستماع لزيادة الفهم). تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم بخطط عمل تسمح له بالإبحار بداخل النص بشكل ماهر (البشري، ١٤٣٦: ١٨٦). نقصد من استراتيجية "حل المشكلة " حسب بنود استبانة الدراسة، مجموعة مهام يوظفها متعلم اللغة عند فهم النص المسموع وهي مثل: "استخدام الكلمات المفهومة لتخمين معنى الكلمات غير المفهمومة "، و "المقارنة بين الفهم الأولي والسابق للنص المسموع "، و "استخدام الخبرات والمعارف الفردية لفهم النص المسموع "، و "التفكير في عقلانية أو غير عقلانية تخمين الكلمات عن طريق التفكير في النص المسموع ". "التعديل السريع في التفسير الفردي عند إدراك سوء الفهم لمحتوى النص المسموع " و "استخدام الفكرة الرئيسة للنص المسموع من أجل تخمين معانى المفردات الصعبة ". ونقصد من استراتيجية "التخطيط-التقويم " مجموعة من الإجراءات التي تتمثل في "تخطيط البرنامج التي تم اعداده مسبقاً لكيفية الاستماع إلى النص المسموع "، و "التفكير في النصوص المسموعة السابقة التي تشبه النص الحالي، قبل الاستماع إلى النص "، و "التفكير في كيفية الاستماع إلى النصوص التالية، بعد الانتهاء من الاستماع إلى النص الحالي "، و "التقويم الذاتي للكشف عن مدى الفهم المسموع أثناء الاستماع إلى النص المسموع "، و "أخذ الهدف في الاعتبار عند الاستماع إلى النص المسموع ". والمقصود من استراتيجية "الترجمة العقلية " هي الإجراءات الثلاثة التالية: "الترجمة العقلية للنص أثناء الاستماع إلى النص المسموع "، و "ترجمة المفردات الرئيسة للنص أثناء الاستماع إلى النص المسموع "، و "ترجمة النص الحرفية عند الاستماع إلى النص المسموع ". ونقصد من استراتيجية "المعرفة الفردية "

المهام الثلاثة التي تتمثل في: " "كون مهارة الاستماع أصعب بكثير من مهارات القراءة والتحدث والكتابة "، و "الشعور بأنّ فهم النص المسموع يمثّل تحدّيا وصعوبة "، و "عدم الشعور بالتوتّر أثناء الاستماع إلى النص المسموع ". وأما استراتيجية "الانتباه الموجّه " توجز في هذه الاجراءات الأربعة: "التركيز الأكثر على النص المسموع عند وجود الصعوبة في فهم النص "، و "امتلاك التخطيط العقلي لكيفية الاستماع قبل بدء الاستماع إلى النص المسموع "، و "محاولة العودة إلى المسار الصحيح لاستماع النص المسموع عند حدوث الخلل في التركيز "، و "الكفّ عن الاستماع بعد الشعور بالمشكلة عند فهم النص المسموع ".

الطريقة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملائمته مع تحقيق أهداف الدراسة حيث تمّ استجواب عينة الدراسة للتعرف على درجة وعيهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدمنا استبانة معنونة بـ "الوعي ما وراء المعرفي لمهارة الاستماع " (MALQ)[1] التي تم تصميمها سنة ٢٠٠٦ من قبل Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodtari وبلغت درجة ثباتها في اللغة الانجليزية إلى (٠,٨٧٦) وهي مقبولة ومناسبة للتطبيق. أما من أجل التأكد من صدق الاستبانة والحكم على دقة فقراتها تمّ استعراضها في صورتها الأولية على أربعة أساتذة في تعليم اللغة العربية. وجّه المحكمون بعض الملاحظات والتعديلات على فقرات الاستبانة وبالتالي قمنا بإجراء تلك التعديلات. فالاستبانة تكوّنت من ٢١ بنداً موزّعاً على خمسة محاور رئيسة هي: "حل المشكلة (٦ بنود)، التخطيط-التقويم (٥ بنود)، الترجمة العقلية (٣ بنود)، المعرفة الفردية (٣ بنود)، الانتباه الموجّه (٤ بنود) ". كذلك تمّ إعطاء كلّ بند من بنود الاستبانة وزناً متدرجاً وفقا للمقياس السداسي (أوافق كاملاً، أوافق، أوافق أحيانا، أرفض أحيانا، أرفض، أرفض كاملا). اقتصرت الدراسة على ١٨٠ طالبا وطالبة من طلاب فروع اللغة العربية وآدابها في سبع جامعات حكومية بإيران كعينة الدراسة. كان ٨٨/ ٨٨ ٪ من الطالبات (١٦٠ طالبة) و ١٢/ ١١٪ من الطلاب (٢٠ طالبا). الجدول التالي يوضّح توزيع عينة الدراسة وفق الجامعات:

الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق الجامعات الحكومية

اسم الجامعة	الإمام الخميني الدولية	شيراز	يزد	اصفهان
عدد الطلاب	٤١	٢١	٤٨	٢٦

اسم الجامعة	تهران	شهيد بهشتي	علامة طباطبائي
عدد الطلاب	٧	٢٨	٩
المجموع	١٨٠		

تمّ توزيع استبانة الدراسة على طلاب الفصول الدراسية الثانية إلى الثامنة لمرحلة البكالوريوس الذين قضوا وحدتين دراسيتين من مادة المختبر على الأقلّ. الجدول التالي يوضّح توزيع عينة الدراسة وفق الفصول الدراسية:

الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة وفق الفصول الدراسية

الفصل الدراسي	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المجموع
عدد	٤٨	١٣	٥٦	٢٢	١٣	١٣	١٥	١٨٠
نسبة مئوية	٢٦/٦٧	٧/٢٣	٣١/١١	١٢/٢٢	٧/٢٢	٧/٢٢	٨/٣٣	١٠٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أنّ عدد طلاب الفصول الدراسية الرابعة والثانية والخامسة بالنِسَب المئوية (٣١/ ١١) و (٢٦/ ٦٧) و (١٢/ ٢٢) أكثر من بقية الفصول الدراسية.

ومن أجل التعرف على مدى ثبات نتائج الاستبانة قمنا بعرض الاستبانة على عينة استطلاعية تشمل ٣٠ طالبا وبعد عشرة أيام قمنا بعرض الاستبانة على العينة الاستطلاعية ذاتها وبالتالي وظّفنا معادلة «كرونباخ ألفا « بواسطة البرنامج الاحصائي (SPSS) وحصلت درجة الثبات لجميع محاور الاستبانة (٧٧٦/ ٠) وهي مقبولة ومناسبة للتطبيق.

تمّ معالجة بيانات الاستبانة بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (T) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية. والجدير بالذكر، تمّ استخدام اختباري "كفاية أخذ العينات " و "بارتلت " للتأكّد من كفاية حجم العينة الاحصائية. تتراوح قيمة مؤشر الكفاية بين الصفر والواحد؛ بحيث إذا كانت هذه القيمة أقلّ من ٥/ ٠ فلن تكون البيانات مناسبة للتحليل الاحصائي، ولكن إذا كانت قيمتها أكثر من ٧/ ٠ فيمكن القول بأن البيانات مناسبة للتحليل الاحصائي على الاطلاق. الجدول التالي يوضّح اختبار كفاية أخذ العينات:

الجدول رقم (٣). اختباري كفاية أخذ العينات وبارتلت

قيمة اختبار كفاية أخذ العينات	٧٣٨/ ٠
قيمة «خي دو « اختبار بارتلت	١٠٩٠.١٣٠

درجة الحرية	٢١٠
مستوى الدلالة	٠/٠٠٠

إذن بالنظر إلى القيمة المتعلقة بمؤشر كفاية أخذ العينات التي تكون أعلى من ٧/ ٠ ومستوى الدلالة لاختبار بارتليت الأقل من ٠٥/ ٠ يمكن القول بأنّ البيانات تتحلّى بالشروط المطلوبة وتناسب لإجراء التحليل الاحصائي.

تحليل البيانات

من أجل الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع لدى متعلمي اللغة العربية في الجامعات الحكومية الإيرانية، اعتمدنا على الإحصاءات الوصفية واختبارات (T) الإحصائية التي يظهر عن طريقها متوسط إجابات المتعلمين والفروق ذات الدلالة بين تلك الاجابات. كذلك لتسهيل تفسير النتائج المتعلقة بالمعالجات الاحصائية ولتحديد مستوى الإجابات على بنود الاستبانة، أعطينا الوزن لمقاييس الاستبانة وفقا للنطاقات التالية: [١]

الرفض الكامل: (٠ , ١] الرفض: (١ , ٢] الرفض القليل: (٢ , ٣]

الموافقة القليلة: (٣ , ٤] الموافقة: (٤ , ٥] الموافقة الكاملة: (٥ , ٦]

بعبارة أخرى إنّ المتوسط المندرج ضمن النطاق (١-٣) يدلّ على الموقف السلبي (الرفض) تجاه المتغير. والمتوسط المندرج ضمن النطاق (٤ إلى ٦) يدلّ على الموقف الايجابي (التوافق) نحو المتغير. أو إذا كان متوسط إجابات الطلبة أعلى من ٣ واختبار (T) دالة إحصائية، فيكون وعي الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ايجابياً. ولكن إذا كان متوسط إجاباتهم أقل من ٣ واختبار (T) غير دالة فيمكن الاستنباط بأنّ وعيهم لاستراتيجيات ماوراء المعرفة سلبيٌّ.

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول الذي يكون مفاده: "مستوى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع لدى طلاب فرع اللغة العربية في الجامعات الحكومية الايرانية "، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة لكلّ استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل منفصل للحصول على نتائج مقنعة.

المعالجة الإحصائية لمحور "حل المشكلة "

يتكوّن هذا المحور من ستّة بنود تعرض إحصاءاتها الوصفية على النحو التالي:

الجدول رقم (٤). الإحصاءات الوصفية لمحور حلّ المشكلة

	البند ١	البند ٢	البند ٣	البند ٤	البند ٥	البند ٦
العينة	١٨٠	١٨٠	١٨٠	١٨٠	١٨٠	١٨٠
المتوسط	٥.١٠٥٦	٥.٠٦١١	٥.٢٥٠٠	٤.٦١١١	٤.٩٩٤٤	٥.٠٨٨٩
الانحراف المعياري	.٨٦١٩٧	.٩١٠٣٠	.٧٩٠١٣	١.٠٧٤٧٩	.٩٩٤٣٨	.٨٦٠٦١

يتضح من الجدول رقم (٤) أنّ المتوسط لإجابات الطلبة عن البنود الأولى والثانية والثالثة والسادسة بلغ على التوالي نحو (١٠٥٦ , ٥)، و(٠٦١١ , ٥)، و(٢٥٠٠ , ٥)، و(٠٨٨٩ , ٥) وهذا يشير إلى الموافقة الكاملة لهذه البنود. من جهة أخرى، الانحرافات المعيارية المتعلقة لهذه البنود التي بلغت على التوالي (٨٦١٩٧/ .)، و(٩١٠٣٠/ ٠)، و(٧٩٠١٣/ ٠)، و(٨٦٠٦١/ ٠)، تثبت التشتّت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تؤيد هذه النتائج أنّ الطلبة يمارسون البنود التالية بشكل كامل: "استخدام الكلمات المفهومة لتخمين معنى الكلمات غير المفهمومة "، و "المقارنة بين الفهم الأولي والسابق للنص المسموع "، و "استخدام الخبرات والمعارف الفردية لفهم النص المسموع "، و "التفكير في عقلانية أو غير عقلانية تخمين الكلمات عن طريق التفكير في النص المسموع ".

كما يوضح الجدول رقم (٤) أنّ المتوسط لإجابات الطلبة عن بندَيْ الرابع والخامس قد بلغ على التوالي (٦١١١ , ٤) و (٩٩٤٤ , ٤) مبيّناً موافقة الطلبة مع البندين. من جهة أخرى الانحراف المعياري لهذين البندين بلغ على التوالي (٠٧٤٧٩/ ١) و (٩٩٤٣٨/ ٠) مثبتاً التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن يمكن الاستنتاج بأنّ الطلبة يوافقون على مفاد هذين البندين المتمثل في: "التعديل السريع في التفسير الفردي عند إدراك سوء الفهم لمحتوى النص المسموع " و "استخدام الفكرة الرئيسة للنص المسموع من أجل تخمين معانى المفردات الصعبة ". تعرض نتائج اختبار (T) للعينة الواحدة المرتبط بالعدد الإجمالي لبنود محور "حل المشكلة " في الجدول التالي:

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار T لمحور حل المشكلة

المحور	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
حلّ المشكلة	٤٧.٣٩٧	١٧٩	٠/٠٠٠	٥.٠١٨٥	.٥٧١٣٨

بناء على الجدول رقم (٥)، إنّ مستوى الدلالة يساوي (٠٠٠/) فأقلّ من (٠٥/ ٠). وكذلك المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المتعلقة بمحور حل المشكلة بلغ نحو (٠١٨٥ ,٥) وهو أكبر من (٣). والانحراف المعياري البالغ نحو (٥٧١٣٨/ ٠) يثبت التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تفيد هذه الإحصاءات بأنّ الطلبة يوافقون مع ممارسة استراتيجية حل المسئلة عند فهم النص المسموع موافقة كاملة.

المعالجة الإحصائية لمحور "التخطيط-التقويم"

يشتمل هذا المحور على خمسة بنود تعرض إحصاءاتها الوصفية في الجدول التالي:

الجدول رقم (٦). الإحصاءات الوصفية لمحور "التخطيط-التقويم"

	البند ١	البند ٢	البند ٣	البند ٤	البند ٥
العينة	١٨٠	١٨٠	١٨٠	١٨٠	١٨٠
المتوسط	٤.٥١٦٧	٤.٣٨٨٩	٤.٨٧٧٨	٤.٨٧٧٨	٤.٨٦٦٧
الانحراف المعياري	١.٢٧٠٥٣	١.٢٧٨٩٢	١.٠٢٨٤٠	٩٥٥١٧.	١.٠٥٩١٤

يتضح من الجدول رقم (٦) أنّ المتوسط لإجابات الطلبة عن البنود الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة بلغ على التوالي نحو (٥١٦٧ ,٤)، و(٣٨٨٩ ,٤)، و(٨٧٧٨ ,٤)، و(.٨٧٧٨)، و(٨٦٦٧ ,٤) وهذا يشير إلى موافقة الطلبة لهذه البنود. من جهة أخرى، الانحرافات المعيارية المتعلقة لهذه البنود التي بلغت على التوالي (٢٧٠٥٣ ,١)، و(٢٧٨٩٢ ,١)، و(٠٢٨٤٠ ,١)، و(٩٥٥١٧.)، و(٠٥٩١٤ ,١) تثبت التشتّت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تؤيد هذه النتائج موافقة الطلبة على البنود التالية: "تخطيط البرنامج التي تم اعداده مسبقاً لكيفية الاستماع إلى النص المسموع "، و "التفكير في النصوص المسموعة السابقة التي تشبه النص الحالي، قبل الاستماع إلى النص "، و "التفكير في كيفية الاستماع إلى النصوص التالية، بعد الانتهاء من الاستماع إلى النص الحالي "، و "التقويم الذاتي للكشف عن مدى الفهم المسموع أثناء الاستماع إلى النص المسموع "، و "أخذ الهدف في الاعتبار عند الاستماع إلى النص

المسموع ". تعرض نتائج اختبار (T) للعينة الواحدة المرتبط بالعدد الإجمالي لبنود محور "التخطيط-التقويم " في الجدول التالي:

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار T لمحور "التخطيط-التقويم "

المحور	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط-التقويم	٢٩.٧٥٣	١٧٩	٠٠٠.	٤.٧٠٥٦	.٧٦٩٠٨

بناء على الجدول رقم (٧) يتضح من النتائج المعروضة أنّ مستوى الدلالة يساوي (٠٠٠/) فأقلّ من (٠٥/ ٠). وكذلك المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المتعلقة بمحور التخطيط-التقويم حصل على درجة (٤,٧٠٥٦) وهو أكبر من (٣). والانحراف المعياري البالغ نحو (.٧٦٩٠٨) يثبت التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تشير هذه الإحصاءات إلى موافقة الطلبة مع ممارسة استراتيجية التخطيط-التقويم عند فهم النص المسموع.

المعالجة الإحصائية لمحور "الترجمة العقلية "

يحتوي هذا المحور على ثلاثة بنود فرعية تأتي إحصاءاتها الوصفية في الجدول التالي:

الجدول رقم (٨). الإحصاءات الوصفية لمحور الترجمة العقلية

	البند ١	البند ٢	البند ٣
العينة	١٨٠	١٨٠	١٨٠
المتوسط	٥.٠٦١١	٥.٠٧٧٨	٣.٩٠٥٦
الانحراف المعياري	١.٠٤٧٢٨	.٩٤٨١٣	١.٤٧٨٧٠

يتضح من الجدول رقم (٨) أنّ المتوسط لإجابات الطلبة عن بنـدَيْ الأولى والثانية الذي وصل على التوالي إلى (٥,٠٦١١)، و(٥,٠٧٧٨)، يدلّ على موافقة الطلبة لهذين البندين. من جهة أخرى، الانحرافات المعيارية المتعلقة للبندين التي بلغت على التوالي (١,٠٤٧٢٨)، و(.٩٤٨١٣)، تثبت التشتّت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تؤيد هذه النتائج موافقة الطلبة على البندين التاليين بشكل كامل: "الترجمة العقلية للنص أثناء الاستماع إلى النص المسموع "، و "ترجمة المفردات الرئيسة للنص أثناء الاستماع إلى النص المسموع ". في حين يتبين من الجدول السابق أن المتوسط لإجابات الطلبة عن البند الثالث بلغ نحو (٣,٩٠٥٦)، وهذا يشير إلى موافقة الطلبة القليلة لهذا البند: "ترجمة النص الحرفية عند الاستماع إلى النص المسموع ". تعرض

نتائج اختبار (T) للعينة الواحدة المرتبط بالعدد الإجمالي لبنود محور "الترجمة العقلية " في الجدول التالي:

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار T لمحور "الترجمة العقلية "

المحور	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
الترجمة العقلية	٢٥.٨٢٢	١٧٩	٠٠٠.	٤.٦٨١٥	.٨٧٣٦٦

من خلال النتائج المتحصّلة عليها في الجدول رقم (٩) نرى أنّ مستوى الدلالة يساوي (٠٠٠/) فأقلّ من (٠٥/ ٠). وكذلك المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المتعلقة بمحور الترجمة العقلية قد حاز على درجة (٦٨١٥ , ٤) وهو أكبر من (٣). والانحراف المعياري الذي حصل على (٨٧٣٦٦.) يثبت التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تشير هذه الإحصاءات إلى موافقة الطلبة مع ممارسة استراتيجية الترجمة العقلية عند فهم النص المسموع.

المعالجة الإحصائية لمحور "المعرفة الفردية "

يتكوّن هذا المحور من ثلاثة بنود فرعية تعرض إحصاءاتها الوصفية على النحو التالي:

الجدول رقم (١٠). الإحصاءات الوصفية لمحور المعرفة الفردية

	البند ١	البند ٢	البند ٣
العينة	١٨٠	١٨٠	١٨٠
المتوسط	٤.١٥٥٦	٣.٥٦١١	٤.٦٨٣٣
الانحراف المعياري	١.٤٦٧٨٠	١.٥٢٥٠٧	١.١٤٠٧٩

بناء على نتائج الجدول أعلاه نلاحظ بأنّ المتوسط لإجابات الطلبة عن بندَيْ الأولى والثالثة الذي وصل على التوالي إلى (١٥٥٦ , ٤)، و (٦٨٣٣ , ٤)، يدلّ على موافقة الطلبة لهذين البندين. من جهة أخرى، الانحرافات المعيارية المتعلقة للبندين التي بلغت على التوالي (٤٦٧٨٠ , ١)، و (١٤٠٧٩ , ١)، تثبت التشتّت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. فهذه النتائج تثبت موافقة الطلبة على بندَيْ: "كون مهارة الاستماع أصعب بكثير من مهارات القراءة والتحدث والكتابة "، و "عدم الشعور بالتوتّر أثناء الاستماع إلى النص المسموع ". أمّا النتائج المتوفرة في الجدول رقم (١٠) يظهر لنا أنّ متوسط إجابات عينة الدراسة حول البند الثاني بلغ (٥٦١١ , ٣)، مشيراً إلى موافقة الطلبة القليلة للبند. وكذلك الانحراف المعياري للبند بلغ (٥٢٥٠٧ , ١) لتثبت

التشتّت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن ممكن القول بأنّ الطلبة يوافقون قليلا مع البند الثاني المتمثل في: "الشعور بأنّ فهم النص المسموع يمثّل تحدّيا وصعوبة ". تعرض نتائج اختبار (T) للعينة الواحدة المرتبط بالعدد الإجمالي لبنود محور "المعرفة الفردية " في الجدول التالي:

الجدول رقم (١١). نتائج اختبار T لمحور المعرفة الفردية

المحور	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
المعرفة الفردية	١٨.٧٧٠	١٧٩	٠٠٠.	٤.١٣٣٣	.٨١٠٠٩

من خلال النتائج المتوفرة في الجدول رقم (١١) أنّ مستوى الدلالة يساوي (٠٠٠/) فأقلّ من (٠٥/ ٠). وكذلك المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المتعلقة بمحور المعرفة الفردية قد وصل إلى درجة (١٣٣٣ , ٤) وهو أكبر من (٣). والانحراف المعياري الذي حصل على (.٨١٠٠٩) يثبت التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تشير هذه الإحصاءات إلى موافقة الطلبة مع ممارسة استراتيجية المعرفة الفردية عند فهم النص المسموع.

المعالجة الإحصائية لمحور "الانتباه الموجّه "

يحتوي هذا المحور على أربعة بنود فرعية تأتي احصاءاتها الوصفية على النحو التالي:

الجدول رقم (١٢). الإحصاءات الوصفية لمحور الانتباه الموجّه

	البند ١	البند ٢	البند ٣	البند ٤
العينة	١٨٠	١٨٠	١٨٠	١٨٠
المتوسط	٤,٩٧٧٨	٤,٤٨٣٣	٥,١٢٧٨	٣,٧٢٧٨
الانحراف المعياري	.٨٩٦٦٥	١,٢٥٧٢٧	.٩٢٧٧٣	١,٦٦٠٦٩

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنّ المتوسط لإجابات الطلبة عن بندَيْ الأولى والثانية بلغ على التوالي نحو (٤,٩٧٧٨)، و(٤,٤٨٣٣)، وهذا يشير إلى الموافقة لهذين البندين. من جهة أخرى، الانحرافات المعيارية المتعلقة لهذين البندين التي بلغت على التوالي (.٨٩٦٦٥)، و(١,٢٥٧٢٧)، تثبت التشتّت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تؤيد هذه النتائج موافقة الطلبة على بندَيْ: "التركيز الأكثر على النص المسموع عند وجود الصعوبة في فهم النص "، و "امتلاك التخطيط العقلي لكيفية الاستماع قبل بدء الاستماع إلى النص المسموع ". كما يظهر من الجدول الأعلى أنّ المتوسط لإجابات الطلبة حول البند الثالث بلغ (١٢٧٨ , ٥) والانحراف المعياري لها

(.٩٢٧٧٣) فهذا يدلّ على وجود التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة في إجابات الطلبة وموافقتهم الكاملة لبند "محاولة العودة إلى المسار الصحيح لاستماع النص المسموع عند حدوث الخلل في التركيز ". البيانات المرتبطة بالبند الرابع تظهر أن المتوسط والانحراف المعياري لهذا البند وصل على التوالي إلى (٣,٧٢٧٨)، و (١,٦٦٠٦٩) فهذا يفيد على وجود التشتت المعقول ومعامل الموثوقية الكافية في إجابات الطلبة وموافقتهم القليلة لبند: "الكفّ عن الاستماع بعد الشعور بالمشكلة عند فهم النص المسموع ". تعرض البيانات الاحصائية لاختبار (T) للعينة الواحدة المرتبط بالعدد الإجمالي لبنود محور "الانتباه الموجّه " في الجدول التالي:

الجدول رقم(١٣). نتائج اختبار T لمحور الانتباه الموجّه

المحور	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتباه الموجّه	٣٣,٣٩٢	١٧٩	.٠٠٠	٤,٥٧٩٢	.٦٣٤٤٨

من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول رقم (١٣) نلاحظ بأنّ مستوى الدلالة يساوي (٠٠٠/) فأقلّ من (٠٥/ ٠). وكذلك المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المتعلقة بمحور الانتباه الموجّه قد حاز على درجة (٤,٥٧٩٢) وهو أكبر من (٣). والانحراف المعياري الذي حصل على (.٦٣٤٤٨) يشير إلى التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة. إذن تدل هذه الإحصاءات على موافقة الطلبة مع ممارسة استراتيجية الانتباه الموجّه عند فهم النص المسموع.

المعالجة الإحصائية لجميع استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع

بناء على الإحصاءات المستخرجة (الجدول رقم ١٤) من اختبار (T) للعينة الواحدة المرتبط بالعدد الإجمالي لجميع محاور الاستبانة يمكن الاستنتاج بأن مستوى ممارسة الطلبة لجميع استراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع جاء في نطاق "الموافقة "، حيث بلغ متوسط الإجابات نحو (٤,٦٢٣٦) ومستوى الدلالة (٠٠٠/) أقلّ من (٠٥/ ٠) ودالّ إحصائي. وكذلك الانحراف المعياري (.٤٨٥٦٣) يثبت التشتت المعقول ومعامل الموثوقية اللازمة لإجابات الطلبة.

الجدول رقم(١٤). نتائج اختبار T لجميع محاور الاستبانة

المحور	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
جميع المحاور	٤٤,٨٥٦	١٧٩	.٠٠٠	٤,٦٢٣٦	.٤٨٥٦٣

وأخيراً من أجل النظرة الشاملة إلى النتائج الاحصائية، تعرض المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لدرجة ممارسة أفراد العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع حسب الجدول التالي:

الجدول (١٥). المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لدرجة ممارسة أفراد العينة

المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
حل المشكلة	٥,٠١٨٥	١
التخطيط-التقويم	٤,٧٠٥٦	٢
الترجمة العقلية	٤,٦٨١٥	٣
الانتباه الموجّه	٤,٥٧٩٢	٤
المعرفة الفردية	٤,١٣٣٣	٥
الدرجة الكلية للممارسة استراتيجيات ماوراء المعرفة	٤,٦٢٣٦	

يوضح الجدول رقم (١٥) أن أعلى المتوسطات في الممارسة بشكل عام هو محور "حل المشكلة" حيث جاء متوسطه (٥,٠١٨٥) من (٦) في نطاق "الموافقة الكاملة". كما يتضح من الجدول رقم (١٥) أنّ المتوسط الحسابي للمحاور الأربعة (التخطيط والتقويم-الترجمة العقلية-الانتباه الموجّه-المعرفة الفردية) تقع في نطاق المستوى "الموافقة" وهو ما بين (٤ , ٥] . وأخيراً يظهر الجدول بأنّ المعدل العام للدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع وصل إلى مستوى "الموافقة"، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لها (٤,٦٢٣٦). إذن تؤكّد هذه النتيجة على أنّ طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الحكومية الإيرانية يوافقون على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي يهدف إلى الكشف عن "وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى متعلمي اللغة العربية، وفقاً لإختلاف الفصول الدراسية" تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) ونتائج الاختبار تعرض في الجدول التالي:

الجدول (١٦). الفروق بين المتوسطات ومستوى الدلالة لإجابات الطلبة وفق الفصول الدراسية

الفصول الدراسية	عدد الطلاب	المتوسطات	مستوى الدلالة لجميع الفصول الدراسية
الثاني	٤٨	٤ /٧٦٩٣	٠ /٣٦٢
الثالث	١٣	٤ /٥٨٠٥	
الرابع	٥٦	٤ /٥٨٢٩	
الخامس	٢٢	٤ /٦٩٠٠	
السادس	١٣	٤ /٥٢٨٧	
السابع	١٣	٤ /٤٣٦٤	
الثامن	١٥	٤ /٤٩٣٨	

يتضح من الجدول رقم (١٦) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة في جميع الفصول الدراسية تكون في نطاق الموافقة أي أكثر من (٤)، وكذلك مستوى الدلالة بلغ (٣٦٢/ ٠) وهو أكثر من (٠٥/ ٠) وغير دال إحصائي. إذن لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الدارسين في الفصول الدراسية الثانية إلى الثامنة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة

للإجابة عن السؤال الثالث الذي يهدف إلى الكشف عن "وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات والطلاب في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة " تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ونتائج الاختبار تعرض في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٧). الفروق بين المتوسطات ومستوى الدلالة لإجابات الطلبة والطالبات

الجنس	عدد الطلاب	المتوسطات	مستوى الدلالة للمجموعتين
الأنثى	١٦٠	٤ /٦٠٦٨	٠ /١٨٩
الذكر	٢٠	٤ /٧٥٨٣	
المجموع	١٨٠	٤ /٦٢٣٦	

يوضّح الجدول رقم (١٧) أنّ المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات والطلاب يكون في نطاق الموافقة أي أكثر من (٤)، هذا ومن جهة أخرى وصل مستوى الدلالة إلى (١٨٩/ ٠) وهو أكثر من (٠٥/ ٠) وغير دال إحصائي. إذن لا توجد فروق ذات دلالة

احصائيـة بـين الطالبـات و الطـلاب في اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة الخاصـة لفهـم النـص المسـموع.

الاستنتاج والمناقشة

استهدفت هـذه الدراسـة معالجـة مسـتوى اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا ورا المعرفـة الخاصـة بفهـم النـص المسـموع لـدى طـلاب اللغـة العربيـة في الجامعـات الحكوميـة الإيرانيـة، خـلال الأسـئلة الثلاثـة. النتائـج الاحصائيـة المتعلقـة بالإجابـة عـن السـؤال الأول للدراسـة أظهـرت أنّ عينـة الدراسـة مـن طلبـة قسـم اللغـة العربيـة وآدابهـا في الجامعـات الحكوميـة الإيرانيـة توافـق عـلى اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة الخاصـة لفهـم النـص المسـموع في المسـتوى الأعـلى. تتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة الصنعـاني ورضـوان (٢٠٢٠) التـي أظهـرت أن معلـمات التربيـة الخاصـة في مراكـز مدينـة الحديدة يسـتخدمن اسـتراتيجيات مـاوراء المعرفة بمسـتوى عـال. وبالنسـبة إلى اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة بشـكل منفصـل يمكـن الاسـتنتاج بـأن اسـتراتيجية «حـل المشـكلة» حصلـت عـلى أعـلى المتوسـطات وفي نطـاق "الموافقـة الكاملـة ". هـذا يعنـي أن الطلبـة يسـتخدمون الكلـمات المفهومـة لتخمـين معنـى الكلـمات غـير المفهومـة، بالإضافـة إلى اسـتخدام الفكـرة الرئيسـة للنـص المسـموع مـن أجـل تخمـين معانـى المفـردات الصعبـة. وكذلـك يقارنـون بـين الفهـم الأولي والسـابق للنـص المسـموع، ويسـتخدمون خبراتهـم الفرديـة لفهـم النـص المسـموع، ويفكّـرون في عقلانيـة أو غـير عقلانيـة تخمـين الكلـمات عـن طريـق التفكـير في النـص المسـموع، ومـن ثـمّ يعدّلـون تفسـيرهم الفـردي حـول النـص عندمـا يواجهـون صعوبـة في الفهـم. وهـذه النتيجـة بشـكل عـام تتفـق مـع مـا توصلـت إليـه دراسـة البـشري (١٤٣٦) التـي أثبتـت أنّ أعـلى المجـالات في ممارسـة اسـتراتيجيات مـاوراء المعرفـة بشـكل عـام هـو مجـال حـل المشـكلة، فهـذا ربـما يرجـع إلى اهتـمام المدرسـين بإعطـاء الأنشـطة العقليـة للمتعلمـين أثنـاء الاسـتماع إلى النـص المسـموع. وبالنسـبة إلى الإجابـة عـن السـؤال الثـاني للدراسـة أظهـرت النتائـج عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين آراء الطـلاب الدارسـين في الفصـول الثانيـة إلى الثانيـة في اسـتخدامهم اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة الخاصـة للنـص المسـموع. ربّـما تعـود هـذه النتيجـة إلى أنّ الطـلاب قـد يكونـون عـلى درجـة مـن النضـج المعـرفي الـذي يطـوّر لديهـم اسـتخدام اسـتراتيجات مـا وراء المعرفـة. مـن جهـة أخـرى ربّـما التقنيـات الحديثـة في التعليـم تسـهم في زيـادة المعرفـة التـي تحـدث لديهـم مهـارات مـا وراء المعرفـة نحـو الوعـي، والتخطيـط، والتقييـم، والمراقبـة والتحكـم.

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة كشفت البيانات الإحصائية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات والطلاب في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بفهم النص المسموع مما تفيد هذه النتيجة أنه لا يختلف استخدام تلك الاستراتيجيات عند الطالبات و الطلاب. والسبب الآخر هو أنّه ربّما أنّ جميع الطلبة في مرحلة عمرية واحدة وتخطّوا جميعا مرحلة التفكير الحسي في مرحلة الطفولة، والتفكير المجرد في مرحلة المراهقة، فمن ثمّ إنهم يفكرون بطريقة متشابهة، كما أشار (Moshman & Schraw) إلى أنّ التفكير ما وراء المعرفة يبدأ مع الفرد منذ الطفولة ويستمر في عمر المراهقة، وأنّ ما وراء المعرفة أعلى أنماط التفكير ويعدّ جزءاً مؤثرا في تنمية خبرات الأفراد التي تنمو مع التقدم في العمر (الصنعاني ورضوان، ٢٠٢٠: ٩٨). إذن ترشد نتائج هذه الدراسة المدرسين والطلبة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في صفوف مادة المختبر الخاصة بتنمية مهارة الاستماع؛ حيث إنّ زيادة وعي الطلبة باستراتيجيات ماوراء المعرفة الخاصة لفهم النص المسموع تؤدي إلى اكتساب اللغة بشكل أسرع وأكثر كفاءة، ويؤثّر استخدام تلك الاستراتيجيات بشكل مباشر وغير مباشر على تنمية مهارة التحدث لدى الطلبة بسبب أنّ الفهم السمعي ليس أحادي البعد بل يتكوّن من عمليات الفهم والسمات المعرفية وما وراء المعرفية التي ترتبط جميعها بالتحدث (Katal & Rahimi, 2013: 81 المنقول عن: Clarak & Clark, 1977).

الهوامش

١- تمّ استخدام علامتي (و [لتحديد النطاقات. فاستخدام علامة (يدل على أن الرقم بعده ليس عضوا للنطاق، ولكن استخدام علامة [يدلّ على أن الرقم قبله يكون عضوا للنطاق.

المصادر والمراجع

- ايرجى راد، ارسلان، (١٣٩٨). اعتباريابى پرسشنامه آگاهى فراشناختى از ديدگاه مدرسان و فارغ التحصيلان بخش كشاورزى، **فصلنامه اندازه گيرى تربيتى**، سال دهم، شماره ٣٨، صص ٨٥-٩٦.

- البشري، محمد بن شديد، (١٤٣٦). استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني.

- الصنعاني، عبده سعيد ورضواني، أحلام على ثابت، (٢٠٢٠). مستوى استخدام استراتيجيات

ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة، م**جلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، العدد الخامس، ص ٦٦-١٠٥.

- صومان، أحمد إبراهيم وعبدالحق، زهرية إبراهيم، (لا.تا). **أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان**، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء.

- طالبی، بهنام و داوری، شیرین، (۱۳۹۸). تبیین همبستگی مهارتهای فراشناختی با اثربخشی تدریس در میان اعضای هیأت علمی، **نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، دوره ۱۲، شماره ۳، ص ۷۳-۸۳.

- طلافحة، فاطمة والتل، شادية، (٢٠١٩). مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعليم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الرقم ٢٧، العدد ٢، ص ٧٦٧-٧٩٥.

- Goh, C. C. M., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. **ELT Journal**, 60, 222–232.

- Hartman, H.J. ed., 2001. **Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice** (Vol. 19). Springer Science & Business Media.

- Rahimi, M, and Katal, M. (2013). "The Impact of Metacognitive Instruction on EFL Learners' Listening Comprehension and Oral Language Proficiency. " **The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)**, 5 (2), 69-90.

- Vandergrift, L. (2003b). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. **Canadian Modern Language Review,** 59, 425–440.

- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): **Development and validation. Language Learning**, 56, 431–462.

- Wilson, N.S. and Bai, H., 2010. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. **Metacognition and learning**, 5(3), pp.269-288.

بررسی میزان به‌کارگیری راهبردهای فراشناخت درک متن شنیداری توسط عربی آموزان ایرانی

سجاد اسماعیلی[1*]، عبدالعلی آل‌بویه لنگرودی[2]

۱- استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) ، ایران.

۲- دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، ایران.

چکیده

بهره‌گیری زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناخت، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پرورش تفکر، نقش مهمی در بهبود درک متن شنیداری آنان ایفا می‌کند. ازاین‌رو، پژوهش حاضر می‌کوشد تا با بهره‌گیری از روش توصیفی-پیمایشی، از یک‌سو میزان استفادهٔ عربی‌آموزان ایرانی را از راهبردهای فراشناخت درک متن شنیداری شناسایی کرده، از سوی دیگر، وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار در استفاده از این راهبردها را بر اساس دو متغیر ترم تحصیلی و جنسیت سنجش کند. به‌منظور تحقیق این اهداف، از پرسشنامه‌ای با عنوان «MALQ» استفاده شد که ۱۸۰ نفر از دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عرب در دانشگاه‌های دولتی ایران، آن را به‌عنوان نمونهٔ آماری تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد دانشجویان از تمامی راهبردهای فراشناخت مربوط به درک متون شنیداری در حد زیاد استفاده کرده‌اند. دانشجویان در درک متن شنیداری، به ترتیب از راهبردهای حل مسأله، برنامه‌ریزی-ارزیابی، ترجمهٔ ذهنی، توجه جهت‌دار و دانش فردی، بیشترین بهره را برده‌اند. ازنظر آماری نیز بین دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر ترم‌های تحصیلی مختلف در استفاده از راهبردهای فراشناخت درک متن شنیداری، تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، مهارت شنیداری، راهبردهای فراشناخت، متن شنیداری.

---

* نویسنده مسوول: esmaili@hum.ikiu.ac.ir

Investigating the extent of using metacognitive strategies to understand audio text by Iranian Arabic learners

Sajjad Esmaili*[1], Abdulali Alebooye Langrudi[2]

1. Assistant Professor at the Department of Arabic Language and Literature at Imam Khomeini International University, Iran
2. Associate Professor of Arabic Language & Literature Department, Imam Khomeini International University, Iran.

Abstract

Language learners' use of metacognitive strategies as one of the most important factors for developing thinking plays an important role in improving their understanding of audio texts. Therefore, the current research tries to identify the use of metacognitive strategies of audio text comprehension by Iranian Arabic learners on the one hand by using the descriptive-survey method, and on the other hand, the presence or absence of a significant difference in the use to evaluate these strategies based on two variables: academic semester and gender. In order to research these goals, a questionnaire called (MALQ) was prepared which was completed by 180 students of Arabic language and literature in Iran's public universities as a statistical sample. The findings showed: students have used all metacognitive strategies related to understanding audio texts to a great extent. Students have benefited most from problem solving strategies, planning-evaluation, mental translation, directed attention and individual knowledge respectively in understanding the audio text. Statistically, there is no significant difference between the opinions of male and female students of different academic semesters regarding the use of metacognitive strategies to understand the audio text.

Keywords: Arabic language teaching, listening skill, metacognitive strategies, audio text.

---

* Corresponding author: esmaili@hum.ikiu.ac.ir