SPEAKING SKILLS STRATEGIES AND ITS RELATIONSHIP WITH LANGUAGE ANXIETY AMONG ARABIC LANGUAGE STUDENTS IN SELECTED UNIVERSITIES

MUHAMMAD HASAN

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2019

Universiti Malaya

إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي

عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

مُحَمَّد حسن

كلية التربية

جامعة مالايا

كوالا لومبور

٢٠١٩

Universiti Malaya

إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

تلعب استراتيجيات التعلم دوراً هاماً في تعلم اللغة خاصة في تعلم مهارة الكلام .غالبًا ارتبط استخدام الاستراتيجيات بالقلق اللغوي .الأهداف لهذا البحث هي: (١) معرفة استراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند الطلاب (١) وصف مستوى القلق اللغوي، (٣) وصف الفرق بين استراتيجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي حسب الجنس والجامعة ومدة التعلم، (٤) كشف العلاقة بين استراتيجيات استراتيجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي. استخدم هذا المنهج المسحي استبانتين منها استراتيجيات الكلام للغة الثانية (Wahyuni، ٢٠١٣) ومقياس القلق في تكلم اللغة الأجنبية (Öztürk & Gürbüz، ٢٠١٤) الذي تم تعديله في سياق اللغة العربية وحصل صدق أدة البحث وثباتها في الدرجة المقبولة (قيمة ألفا ٠.٦٠-٠.٨٣) . تم اختيار ٣٢٠ عينة باستخدام طريقة المعاينة الهادفة .أشارت النتائج إلى أن هناك اثنان من الإستراتيجيات المستخدمة عند الطلاب هما الإستراتيجيات فوق المعرفة والتعويضية، في حين هناك أربع استراتيجيات في مستوى متوسط وهي الإستراتيجيات التذكرية والتأثيرية والمعرفية والاجتماعية .وجدت الدراسة بأن مستوى القلق اللغوي أتى منخفضا، حيث كان قلق عن الاختبار هو الأدنى ، يليه الخوف من التقييم السلبي ورهبة التواصل. أظهرت النتائج وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم اعتمادا على الجامعة، مستوى القلق اللغوي إستنادا إلى الجنس والجامعة في حين لا يوجد فرق بين الجنس ومدة التعلم. هناك ثلاثة أنواع من استراتيجيات التعلم التي لها علاقة بالقلق اللغوي منهاالإستراتيجيات التذكرية والمعرفية والاجتماعية.

Universiti Malaya

SPEAKING SKILLS STRATEGIES AND ITS RELATIONSHIP WITH LANGUAGE ANXIETY AMONG ARABIC LANGUAGE STUDENTS IN SELECTED UNIVERSITIES

Learning strategies play an important role in language learning particularly in speaking learning. The use of strategies is often associated with language anxiety. This study aimed (i) to determine speaking skills strategies used by students (i) to identify the levels of language anxiety, (iii) to identify the differences between the use of speaking skills strategies and language anxiety according to gender, university, and duration of study, (iv) to examine the relationship between speaking skills strategies and language anxiety. This survey method used two sets of questionnaires, namely the *Second Language Speaking Strategies* (Wahyuni, 2013) and *Foreign Language Speaking Anxiety Scale* (FLSAS) (Öztürk & Gürbüz, 2014) which have been modified into Arabic contexts and have tested validity and reliability which were accepted (alpha value 0.60- 0.83). 320 people as research respondents were selected using the purposive sampling method. The results showed that there were two learning strategies used by students at a high level namely metacognitive and compensation strategies, while the other four strategies were at a moderate level, namely memory, affective, cognitive, and social strategies. The study found that the level of language anxiety was at a low level with test anxiety being the lowest, followed by fear of negative evaluation, and communication apprehension. The results also showed that there were significant differences in the use of speaking skills strategies based on university, the level of language anxiety based on gender and university, whereas there was no significant difference between gender and duration of study. Three types of learning strategies namely memory, cognitive, and social strategies have a positive relationship with students' language anxiety.

Universiti Malaya

STRATEGI KEMAHIRAN BERTUTUR DAN HUBUNGANNYA DENGAN KEBIMBANGAN BERBAHASA PELAJAR BAHASA ARAB DI UNIVERSITI TERPILIH

Strategi pembelajaran memainkan peranan penting dalam belajar bahasa. Beberapa kajian terdahulu membuktikan bahawa strategi pembelajaran boleh mengurangkan tahap kebimbangan berbahasa. Objektif kajian ini ialah untuk; (i) mengenal pasti strategi kemahiran bertutur yang diamalkan oleh pelajar, (ii) mengenal pasti tahap kebimbangan berbahasa, (iii) mengenal pasti perbezaan antara strategi kemahiran bertutur dan kebimbangan berbahasa mengikut jantina, universiti, dan tempoh pengajian, (iv) mengkaji hubungan strategi kemahiran bertutur dan kebimbangan berbahasa. Reka bentuk kajian ialah kajian tinjauan dengan menggunakan dua set soal selidik *Second Language Speaking Strategies* (Wahyuni, 2013) dan soal selidik *Foreign Language Speaking Anxiety Scale* (FLSAS) (Öztürk & Gürbüz, 2014) yang telah diubahsuai dalam konteks bahasa Arab melalui kesahan para pakar dan kebolehpercayaan didapati semua konstruk berada pada tahap yang boleh diterima yaitu berada di antara 0.60- 0.83. Daripada populasi kajian (N=1931) dipilih sampel secara *purposive* seramai 320 pelajar lelaki dan perempuan di lima universiti di Jawa Timur sebagai responden kajian. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat dua strategi pembelajaran yang diamalkan oleh pelajar berada pada tahap yang tinggi iaitu strategi metakognitif dan pampasan, manakala empat strategi lagi berada pada tahap yang sederhana iaitu strategi memori, afektif, kognitif, dan sosial. Kajian ini juga memaparkan bahawa tahap purata kebimbangan berbahasa pelajar berada pada tahap rendah bermaksud pelajar boleh bertutur lancar dan tanpa *nervous*, dengan kebimbangan pada peperiksaan adalah yang terendah, diikuti oleh kebimbangan pada evaluasi negatif, dan kebimbangan pada komunikasi. Kajian ini juga menemukan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam penggunaan strategi pembelajaran mengikut universiti, manakala tidak terdapat perbezaan yang signifikan diantara jantina dan tempoh pengajian. Seterusnya, terdapat perbezaan yang signifikan dalam tahap kebimbangan berbahasa pelajar berdasarkan jantina dan universiti manakala didapati tidak terdapat perbezaan mengikut tempoh pengajian. Dapatan kajian juga mendedahkan bahawa terdapat tiga jenis strategi pembelajaran iaitu strategi memori, kognitif, dan sosial secara positif dan signifikan mempengaruhi kebimbangan berbahasa pelajar. Kesimpulannya, kajian ini telah berjaya menghasilkan maklumat penting tentang strategi kemahiran bertutur dan hubungannya dengan kebimbangan berbahasa yang dapat digunakan sebagai panduan dalam meningkatkan kualiti pembelajaran bahasa arab di universiti.

Universiti Malaya

الفصل الأول: مقدمة

١.١ مقدمة

يعد تعلم اللغة الأجنبية من أنشطة متحدية. هناك عوامل كثيرة ترتبط بتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية لا بد أن يهتم بها متعلمون على سبيل المثال الفروق الفردية، وميزات الشخصية، وأساليب التعلم، والفروق غير المعرفية، وسياق الاجتماع، والجوانب العاطفية (shabani، ٢٠١٥). بجانب ذلك، رأى العلماء النظريون والباحثون عن اكتساب اللغة أن تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية يتعلق بالقلق اللغوي بشكل محدد (Tanveer، ٢٠٠٧). من خلال تعلم اللغة أيضا، القلق اللغوي هذا أحد من العوامل أكثر عاطفية (Shabani، ٢٠١٥) ونوع متميز يختلف بشكل أساسي عن القلق العام (إبراهيم، ٢٠١٣).

إضافة إلى ذلك، أشارت البحوث الدراسات إلى أن القلق اللغوي هو شائع لدى دارسين من خلال تعلم اللغة الأجنبية (Aida، ١٩٩٤ كما اقتبس في Mohammadi et al، ٢٠١٣). قد توصل Williams & Andrade (٢٠٠٨) إلى أن العديد من الدارسين يعتبرون القلق اللغوي كخبرة غير سارة. كذلك أضافا أن القلق اللغوي المرتفع يعيق عملية تعلم وتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية لدى الدارسين. أكد ذلك إبراهيم (٢٠١٣) أن القلق اللغوي يؤثر على الكفايات اللغوية عند طلاب الجامعة. من ثم، اعتبر القلق اللغوي أنه له تأثيرات سلبية عند الدارسين في حصول اللغة الهادفة (Mahmoodzadeh، ٢٠١٢).

لمعرفة أسباب ذلك القلق اللغوي، قد أجريت بعض البحوث والدراسات في مجال تعلم اللغة واكتسابها التي تركز على معالجة القلق اللغوي. ذكرت Haskin et al (٢٠٠٣) النتيجة من دراستها أن تقديم نصائح دليل الدراسة لتعلم اللغة الأجنبية كأداة التعلم، وتطبيق عرض المجموعة أو الشريك،

Universiti Malaya

ومسرحية هزلية، ومجموعة أنشطة القراءة الشفوية، مساعدة الطلاب للتغلب على قلق اللغة الأجنبية والإحباط وكذلك تدريب اللغة الأجنبية عبر عديد السياق. علاوة على ذلك، وجد أن فاعلية الذات قادرة لتخفيف معدلات القلق اللغوي وتحسين التحصيل الدراسي (شاهين، ٢٠١٢).

من ناحية أخرى، هناك عديدة من البحوث والدراسات التي أشارت إلى أن استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة قادر على تخفيف مستوى القلق اللغوي. كما وضح Mohammadi et.al (٢٠١٣) من نتيجة بحثه أن إستراتيجيات تعلم اللغة لها علاقة وطيدة بالقلق اللغوي، أي إذا كان استخدام إستراتيجيات التعلم مرتفع تكراره فكان مستوى القلق اللغوي منخفض والعكس. إضافة إلى ذلك، ذكر Shabani (٢٠١٥) أن استخدام متنوعة إستراتيجيات تعلم اللغة خفف مستوى القلق اللغوي عند طلاب الجامعة في إيران.

وكذلك مما تجدر الإشارة إليه أن كل من دارسي اللغة الأجنبية قد جهز أنفسهم بإستراتيجيات التعلم التي تساعدهم ليس مجرد تعلم اللغة الهادفة ولكن أيضا للتغلب على القلق في تعلم اللغة (Lucas et al، ٢٠١١). لقد أبرز العديد من البحوث والدراسات عن فاعلية إستراتيجيات تعلم اللغة عند دارسي اللغة الأجنبية إما لتخفيف القلق اللغوي (Noormohamadi، ٢٠٠٩ ; Mohammadi et al، ٢٠١٣) أو لحصول الأهداف الفردية من ناحية التعلم (Azrien، ٢٠١١). لذا، معرفة إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة للدارسين أمر ضروري في مساعدتهم لتخفيف مستوى القلق اللغوي لديهم.

ومن هنا، ظهر حب الاستطلاع لبحث استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لمهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعة لأن الباحث يرى أن البحوث التي تتعلق بذلك لايزال قليلا في سياق تعلم مهارة الكلام باللغة العربية.

Universiti Malaya

تناول هذا الفصل خلفية البحث الذي توضح سياق الدراسة وتركيزها. بعد ذلك، تتبعها مشكلة البحث التي تشرح نظرة المشكلات الحادثة، والعوامل المؤثرة إلى تلك المشكلات، والاستجابة عليها. ولمعالجة تلك المشكلات، قد أوجز الباحث الإجراءات لتنفيد البحث العلمي كما يلي أهداف البحث، وأسئلة البحث، والإطار المفاهيمي للبحث، وأهمية البحث، وحدود البحث، ومصطلحات البحث. ولاختتام هذا الفصل يختم الباحث بالخاتمة.

١.٢ خلفية البحث

مهارة الكلام هي مهارة هامة في تعلم اللغة الأجنبية. كثير من الناس يعتقدون أن الإنسان الذي يستوعب مهارة الكلام فهو مستوعب في اللغة (El-Tingari، ٢٠١٦). استنبط Akcay et al (٢٠١٥) من نتيجة البحث في السياق التركي أن الطلاب التركيين قائلون بأن مهارة الكلام في اللغة الأجنبية مثل اللغة الإنجلزية والإسبانية والفرنسية والروسية، تمكنهم على التفاعل والتواصل مع الأجانب والسائحين الذين يزورون إلى مدينتهم. وقفا للمنظور المقنعين التقدليدي في الصين، اعتبر الصينيون مهارة الكلام أدوات لكسب ربح أو لاستغلال صلة كالموارد الاجتماعية (Yeh، ٢٠١٠).

لكن ليس أمر يسير لاستيعاب مهارة الكلام في اللغة الأجنبية. هناك عوامل رئيسة لابد أن يهتم بها الدارسون ليكونوا ماهرين في الكلام منها العامل اللغوي الذي يشتمل على دقة التعبير، ودقة الضغط والنبرة، واختيار الكلمات، ودقة الحديث المهدوف، ثم العامل غير اللغوي الذي يحتوي على سلوك معقول، وآراء المتكلم مهدوفة إلى شريكه، ورغبة في قبول آراء أخرى، ووضوح وجهارة (Litualy، ٢٠١٦). علاوة على ذلك، لحصول مهارة الكلام ينبغي على المتكلم أن يتعرف معايير المجتمع يحكم فيها اللغة (Litualy، ٢٠١٦).

Universiti Malaya

من ناحية أخرى، ذكر Shabani (٢٠١٥) أن الإستراتيجيات في تعلم اللغة مهمة لتطوير مهارة الكلام لأنها أدوات لمشاركة الفعالة وتوجيه الذات. راى معظم الباحثين (Nunan، ١٩٩٩: Ellis،١٩٩٤: Oxford، ١٩٩٠: Stern ،١٩٨٣) في مجال تعلم اللغة الثانية أن إستراتيجيات تعلم اللغة لها دور مهم في فهم عملية تعلم اللغات الأجنبية. أضافت Forbes و fisher (٢٠١٥) اعتمادا على نتائج البحث التي أجراها في المدرسة الثانوية بريتنيا، أن استخدام إستراتيجيات التعلم له أثر إيجابي لثقة النفس وكفاءة الطلبة في الكلام.

وأما اختيار الإستراتيجيات الملائمة أيضا أمر ضروري لدارسين في تعلم اللغة، لأن الإستراتيجيات هي خطوات استخدمها الطلاب لترقية كفاءة تعلمهم خاصة لتنمية مهارة الكلام باعتبارها أداة للمشاركة النفسية المباشرة الفعالة (Oxford، ١٩٩٤). كما أشارت Oxford (١٩٩٤) إلى أن استخدام الإستراتيجيات الموافقة في تعلم اللغة يؤدي إلى حصول الكفايات المتطورة والاعتزاز النفسي العالي. إذن هناك ارتباط وثيق بين الإستراتيجات في تعلم اللغة والكفاءات المتوقعة في الكلام.

لكن في الواقع، اعتمادا على نتيجة البحوث والدراسات الشابقة، كان معظم الطلاب لم يستخدموا متنوعة الإستراتيجيات في تعلم اللغة الأجنبية. كما قال Amin و Shukri (٢٠١٠) أن مستوى استخدام الإستراتيجيات في تعلم اللغة متدن عند طلاب المدارس. وكذلك وجد أن الطلبة في المدارس لهم نزعة لاستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية في شكل أبسط و لا إبداع فيها ولاتفكير في مستوى مرتفع (Ismail و Baharudin، ٢٠١٥).

وفي حين أن إسراتيجيات تعلم اللغة لها دور مهم لحصول التعلم الفعال والناجح (Lan، ٢٠٠٥). كما ذكر Al-Ahdal (٢٠١٥) أن إستراتيجيات تعلم اللغة تمكن دارسي اللغة أن ينالوا

Universiti Malaya

قياس المسؤولية الكبيرة على تقدمهم. علاوة على ذلك، اعتبرت إستراتيجيات التعلم مساعدة دارسي اللغة في ترقية فعالية ذاتهم (Wang، ٢٠١٥).

إلى جانب ذلك، يعد قلق لغوي من عامل يسبب فشل الدارسين في تعلم اللغة الأجنبية. الدارس الذي له قلق لغوي سوف يكون دارس غير ماهر لأن القلق اللغوي يشوشه في حصول الفقرة الجديدة وحفظها، وهو يمنعه أيضا في الآداء اللغوي (Spolsky، ١٩٨٩). بالنسبة إلى البحث الذي قد أداه Awan et al (٢٠١٠) على طلاب الجامعة، أشارت النتيجة إلى أن معظم الطلاب الذين عانوا من القلق اللغوي حصلوا التحصيل الدراسي المنخفض.

من ناحية أخرى، اعتبر القلق اللغوي شيئا أكثر حادثة في مهارة الكلام حيث أن الصعوبات في تعلم مهارة الكلام أكثر حادثة في الفصل عند الطلاب الذين لهم قلق (Spolsky، ١٩٨٩ : Cheng، Horwitz و Schallert، ١٩٩٩). أضاف ماك (كما اقتبس في Ahmed، Pathan، و Khan، ٢٠١١) أن الخوف عن سلبيات التقويم يسبب دارسي اللغة الأجنبية أن يشعروا قلقا.

والقلق اللغوي أيضا له علاقة باستخدام متنوعة الإستراتيجيات في تعلم اللغة الأجنبية. كما وجد أن استخدام الإستراتيجيات في التعلم اللغة الأجنبية يمكن أن يقلل مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام في اللغة الأجنبية، أي أن استخدام كثرة الإستراتيجيات في تعلم اللغة الأجنبية يؤثر على تخفيف مستوى القلق في تعلم اللغة الأجنبية والعكس (Shabani، ٢٠١٥: Noormohamadi، ٢٠٠٩). أضاف Galti و Tahiru (٢٠١٦) أن استخدام الإستراتيجيات التأثيرية بشكل متنوع يمكن أن يخفف مستوى القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام. وأكد ذلك دعدور (١٩٩٦) أن تطبيق إستراتيحيات تعلم اللغة المناسبة من قبل الطلاب له دور لإنتاج تقدم في البراعة وازدياد في الثقة بالنفس.

Universiti Malaya

انطلاقا لما سبق ذكره، اختيار الباحث للموضوع عن إستراتجيات التعلم لمهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة اللعربية بالجامعة له أهمية كبيرة لمعرفة متنوعة الإستراتجيات المناسبة في تعلم مهارة الكلام وفي تخفيف مستوى القلق اللغوي عند المتعلمين.

١.٣ مشكلة البحث

ومن البديهي لنا أن مهارة الكلام لها دور جوهري في تعليم اللغة وتعلمها. كما ذكر لوبس (٢٠١٢) أن مهارة الكلام تمكن الطلاب على التكلم وتشير إلى درجة استيعاب الفرد للغة وإمكانية استخدامها. أضاف Haron (٢٠١١) أن مهارة الكلام تساعد على الدقة والطلاقة في عملية التعلم. إضافة إلى ذلك، توصل Hermawan (٢٠١٣) إلى أن مهارة الكلام تجعل الدارس قادرا على إلقاء التعبير شفهيا مع الآخرين جيدا باللغة المدروسة.

لكن الواقع، كثير من الطلاب سواء كانوا في مستوى المدرسة أو في الجامعة أظهروا ضعف مهارة كلامهم في اللغة العربية بالرغم انهم قد تعلموا اللغة لعدة سنوات (Haron، ٢٠١٠). وكذلك، بناء على نتيجة الدراسة التي قام بها سوباكيوا (٢٠١٣) في سياق المدرسة الثانوية وجد أن نتائج مهارة الكلام لمعظم الطلاب في مستوى منخفض. وضحت Nisa' (٢٠١٥) أنها وجدت في دراستها الدالة أن غالبية الطلاب في مستوى المدرسة صعبوا في إلقاء تعابيرهم ومشاعرهم وآرائهم وما أشبه ذلك باللغة العربية، هذا دل أن مستوى مهارة كلامهم وقع في درجة منخفضة.

واستخدام متنوعة الإستراتيجيات في تعلم مهارة الكلام أمر مهم لدارسي اللغة لأنها تؤدي إلى تنمية كفائتهم. إستراتيجيات التواصل تتعلق بالمشكلات التي يواجهها الطلاب وهم ينظمون التخطيط

Universiti Malaya

لحل تلك المشكلات في مهارة الكلام (Shabani، ٢٠١٥). معرفة الإستراتيجيات المناسبة وكيفية تطبيقها حسب الحال مساعدة الدارسين لتنمية كفائتهم في مهارة الكلام.

ولكن، كان القلق اللغوي مشكلة عظيمة لدى معظم الطلاب خلال تعلم مهارة الكلام. بعبارة أخرى، قال Derahksan et al (٢٠١٦) أن في أنشطة تتعلق بالكلام كان القلق اللغوي والقلق عن فقدان المظهر الخارجي عاملا أكثر ظهورا لدى دارسي اللغة. أظهرت الدراسة (Asih، ٢٠١٢) أن الطلاب الذين عندهم نتيجة في المستوى الأسفل في مهارة الكلام كانوا عندهم القلق اللغوي العالي في شخصيتهم. أضاف Pawlak (٢٠١١) إلى أن القلق اللغوي المرتفع أثر على استعمال إستراتيجيات تعلم اللغة المنخفض. لذلك، يمكن أن يقال إذا كان الدارس ليس عنده القلق اللغوي المرتفع فكانت الفرصة أكبر عنده لتنمية مهارة الكلام.

واعتبرت إستراتيجات التعلم طريقة فعالة للتغلب على القلق اللغوي لمهارة الكلام. قالت Asih (٢٠١٢) أن إستخدام إستراتيجيات التعلم له أثر كبير على ترقية مهارة الكلام من قبل الطلاب، وتخيفيف مستوى القلق اللغوي لديهم. على سبيل المثال: نتيجة الدراسة الذي قد أداها Shabani (٢٠١٥) في سياق الجامعة الإيرانية، أكدت هذه النتيجة بحث Mohammadi et al (٢٠١٣) في عديد الجامعات الإيرانية أيضا عن العلاقة بين القلق اللغوي وإستراتيجيات تعلم اللغة، وجد أن استخدام متنوعة إستراتيجيات التعلم خفف مستوى القلق اللغوي. ومن هنا اتضح لنا أن إستراتيجيات التعلم لها علاقة وطيدة بالقلق اللغوي في مهارة الكلام.

بالرغم من ذلك، بعد اطلاع الباحث، وجد ندرة الدراسات والبحوث العربية في هذا الموضوع بسياق إندونيسيا. لذا رأى الباحث أن إستخدام الإستراتيجيات في تعلم مهارة الكلام وتحليل القلق

Universiti Malaya

اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة لهما أهمية ضرورية لمساعدة الطلاب في تنمية مهارة كلامهم ومواجهة القلق اللغوي. ويهدف هذا البحث إلى التعرف على الإستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب بالجامعات في إندونيسيا وتحليل القلق اللغوي الذي يواجه الطلاب في أداء الكلام.

١.٤ أهداف البحث

يهدف هذا البحث أساسا إلى دراسة الإستراتيجيات لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في سياق إندونيسيا. وتتفرع منه الأهداف الفرعية، وهي كالآتي :

١. معرفة أنواع إستراتيجيات التعلم لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة
٢. وصف مستويات القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة
٣. وصف الفروق ذي دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم
٤. كشف العلاقة بين الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند الطلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

١.٥ أسئلة البحث

حاول هذا البحث للإجابة عن السؤال المحوري ألا وهو الإستراتيجيات لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات في إندونيسيا، وتتفرع منه الأسئلة الفرعية، وهي كالآتي :

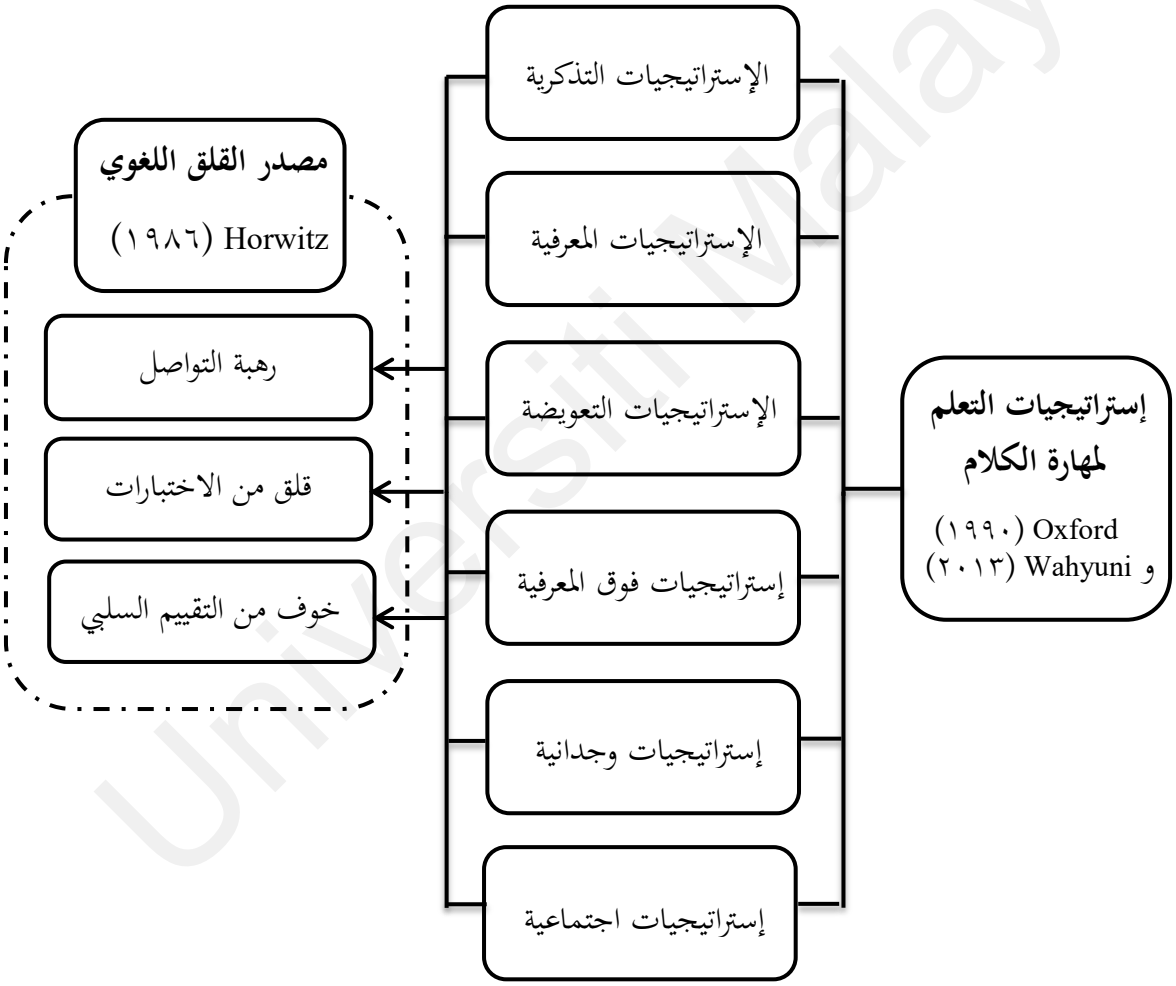
١. ما هي أنواع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة؟
٢. ما هي مستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة؟

Universiti Malaya

٣. هل توجد الفروق ذي دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم؟

٤. هل توجد العلاقة بين الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة؟

١.٦ الإطار المفاهيمي للبحث



الشكل ١.١ الإطار المفاهيم للبحث

Universiti Malaya

بناء على ذلك المخطط، كان استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لمهارة الكلام من قبل دارسي اللغة الأجنبية لها دور ضروري في تعيين مستوى القلق اللغوي للكلام لديهم، أي أن استخدام متنوعة إستراتيجيات تعلم اللغة لمهارة الكلام يمكن أن يخفف مستوى القلق اللغوي من خلال تكلم اللغة الأجنبية.

هناك ستة أنواع من إستراتيجيات متحورة في هذا البحث منها الإستراتيجات التذكرية، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات التعويضية، والإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات التأثيرية، والإستراتيجيات الاجتماعية. وكذلك ركز الباحث معرفة الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة وعلاقتها بالقلق اللغوي من خلال تكلم اللغة العربية.

أما أنواع القلق اللغوي أكثر حادثا من خلال تكلم اللغة العربية هي رهبة التواصل، وقلق من الاختبارات، والقلق عن التقييم السلبي. وتمحور هذا البحث على ثلاثة أنواع من القلق اللغوي الذي عادة يعاني منه طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة عندما تكلموا اللغة العربية.

لأجل تحليل تلك الإستراتيجيات المستخدمة عند طلبة اللغة العربية بالجامعات والقلق اللغوي لديهم من خلال تكلم اللغة العربية، خطط الباحث إدارة الاستبانة من جرد الاستراتيجة لتعلم اللغة الإصدار السابع لإستراتيجيات التعلم ومقياس القلق اللغوي لكلام اللغة العربية.

١.٧ أهمية البحث

رأى الباحث أن هذا البحث يمكن أن يكون إسهاما إيجابيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها خاصة لتنمية مهارة الكلام. ومن الممكن أن تصف أهمية اختيار هذا البحث كما يلي: أن يكون هذا البحث مساهمة مكتبية في المجالات التعليمية خاصة في إعطاء المعلومات عن انتقاء إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لمهارة

Universiti Malaya

الكلام في مستوى الجامعة. عبر هذه المعلومات في هذا البحث يمكن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة أن يختاروا إستراتيجيات التعلم الفعالة والمناسبة بشخصيتهم حتى يستطيعوا ترقية مهارة كلامهم.

بعد ذلك، أعطى هذا البحث المعلومات والخبرات عن القلق اللغوي الذي عادة يعاني منه معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حينما يعملوا ويشتركوا الأنشطة التي تتعلق بكلام اللغة العربية في فصولهم والبرامج العربية. علاوة على ذلك، تناول هذا البحث العوامل المؤثرة للقلق اللغوي خلال تكلم اللغة العربية عند طلبة اللغة العربية بالجامعات التي لها الاعتماد الأكاديمي "A". الرجاء بعد معرفة هذه المعلومات يقدر طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة أن يحدد مستوى القلق اللغوي وعوامله عندهم عندما تكلموا اللغة العربية.

١.٨ حدود البحث

اقتصرت هذه الدراسة على الجامعات الإسلامية الحكومية في مقاطعة جاوى الشرقية إندونيسيا، التي فيها قسم تعليم اللغة العربية. وقد اختار الباحث خمس جامعات وأعطها الحروف الهجائية كعلامة كما يلي: جامعة أ، جامعة ب، جامعة ج، جامعة د، جامعة هـ.

أما لمدة إجراء البحث، خطط الباحث توزيع استبانة البحث لحصول المعلومات عن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي على طلبة اللغة العربية بالجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ من أبريل حتى مايو ٢٠١٨.

Universiti Malaya

١.٩ مصطلحات البحث

الإستراتيجيات لمهارة الكلام: قصد بها الباحث ستة من إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لمهارة الكلام هي الإستراتيجات التذكرية، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات التعويضية، والإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات التأثيرية، والإستراتيجيات الاجتماعية.

القلق اللغوي: قصد به الباحث ثلاثة أنواع من القلق اللغوي حينما تكلم اللغة العربية هي رهبة التواصل، والقلق عن الاختبارات، والخوف عن تقييم السلبي.

طلاب الجامعة: المقصود في هذا البحث مجموعة الطلاب من خمس جامعات مختارة الذين سجلوا أنفسهم في تخصص تعليم اللغة العربية لكلية التربية والتعليم ولهم شهادة للتدريس بعد انتهاء الدراسة.

١.١٠ الخاتمة

بعد تقديم البيان عن هذا الفصل يمكن أن يلاحظ أن هذا البحث وصف عن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات في إندونيسيا. يهدف هذا البحث إلى معرفة الإستراتيجيات المستخدمة عند الطلاب وكل ما يتعلق بالقلق اللغوي الذي يواجهه الطلاب خلال تعلم مهارة الكلام.

هناك كثير المساهمات من الدراسات والبحوث التي تتعلق بهذا الموضوع لكن باللغة الإنجلزية. لذا أراد الباحث التعرف والوصف عما يتعلق بالإستراتيجيات لمهارة الكلام والقلق اللغوي في مواد اللغة العربية. النتيجة المرجوة لهذا البحث مساعدة الطلاب في استخدام إستراتيجيات التعلم المناسبة بشخصيتهم، وكذلك لتخفيف مستوى القلق خلال تكلم اللغة العربية. عسى هذا البحث يستطيع أن

Universiti Malaya

يساهم مساهمة نافعة في تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية لكل مؤسسات تعليمية ومدارس وجامعات ومراكز اللغات.

Universiti Malaya

الفصل الثاني: تحليل أدبيات الدراسات

٢.١ مقدمة

استقصى هذا البحث إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. لذا، في هذا الفصل تناول الباحث النظريات التي تتعلق بموضوعات إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي من نتائج البحوث والدراسات، وكذلك في المجالات التربوية لإستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي لمهارة الكلام. ثم بعد ذلك، سيتناول الباحث إطلاعا عن الدراسات والبحوث السابقة التي تبحث إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي لمعرفة الفروق الرئيسة بين الدراسات السابقة وهذا البحث الحالي. ثم الأخير، يختتم الباحث هذا الفصل بالخاتمة.

٢.٢ اللغة العربية

اللغة وسيلة رئيسة ندير بها حياتنا الاجتماعية وعندما تستخدم اللغة في أي مجال مثل سياقات التواصل تنعقد الصلة بينها وبين الثقافة في كثيرة ومتشابكة (كرامش، ٢٠١٠). قال السيد (٢٠٠٨) أن اللغة في الواقع تعتبر إنجازا غير عادي، إنه إنجاز بشري يمثل جهازا مهندسا بغتقان لوصف الأماكن والناس، والأشياء الأخرى والأحداث والأفكار والمشاعر، وكذلك استخدامها لإعطاء الاتجاهات وحكاية الماضي وتوقع المستقبل وللإخبار بالقصص الخيالية وللمدانة والخداع والانخراط في النميمة، وهي طريقة نافعة في نقل الأخبار والأفكار عن الآخرين. عند العرب، تعد اللغة العربية أقوى العلاقات القومية بين العرب وتشمل في كلماتها إشعاعات العاطفة والثقافة والتاريخ، وإلى جانب الاشتراك في المستقبل والمصير، وسحرها في كل عربي وعقله يجمع بينهم من المحيط إلى الخليج (السيد). بجانب ذلك، الحفاط على اللغة العربية أصبحت دعوة قومية معاصرة في البلدان العربية كلها لأنها العلاقة الوطيدة التي ترتبط الشعوب والقبائل العربية بعضها ببعض (السيد).

Universiti Malaya

عند غير العرب، قد ظهر التطبيق العملي باستخدام اللغة العربية ولم يعد أحدهم أن بإمكانه الاستغناء عن العربية والاقتصار على فهم الإسلام بلغتهم الإقليمية، بل كانت العربية هدف مرجو، ووسيلة فهمه لإسلامه وعقيدته (القوصي، ٢٠١٦). وبالتالي ظهر منهم مؤلفون وعلماء ومفسرون ونحويون ومؤرخون أدركوا من مدلولات الخطاب ما أدركه العرب، بل حصلوا على مرتبة الإمامة في اللغة والفقه والتفسير والأحاديث النبوية وكذلك العلوم التي لاتتوفر إلى لمن أتقن العربية وعلومها (القوصي، ٢٠١٦).

٢.٢.١ تاريخ اللغة العربية وتطورها

لأجل كشف جذور اللغات وتاريخها، انشغل العلماء والفلاسفة والمؤرخون والباحثون حتى وجدوا وأشاروا إلى أن العربية هي أصل اللغات، وبقية اللغات انبثقت منها في صور لهجات ثم تحولت بعد ذلك إلى لغات مستقلة تقترب من بعضها في الكتابة أو في النطق (القوصي، ٢٠١٦). وقد أيدت دراسات علمية هذه النظرة بأن العربية هي أم اللغات التي تعرف باللغات الأعرابية أي التي تنشأ في شبه جزيرة العرب مثل حميرية وبابلية وآرامية وعبرية وحبشية (القوصي، ٢٠١٦).

إن اللغة العربية الموجودة بيننا ونستخدمها في حياتنا هي لغة الحجاز (زيدان). أما اللغة العربية التي كانت قبل الإسلام لغات عدة معروفة بلغة القبائل، وبينها اختلاف في الألفاظ والتراكيب مثل لغات تميم وربيعة ومضر وقيس وهذيل وقضاعة وما أشبه ذلك. (الزيدان). و في الحضارة الإسلامية صارت اللغة العربية أبعد اللغات مدى، وأوسعها أفقا، وأقدرها على النهوض بتبعاتها الحضارية عبر التطوير المستمر الذي يعيش الناس (العلمي، ٢٠٠١).

أما في فترة مبكرة كان فيها التفكير في تطوير اللغة العربية محدودا للغاية (التويجري، ٢٠٠٨). ولكن في العقد الثالث من القرن العشرين، الدعوة إلى التوحيد بين لغة العلم ولغة الكلام فيما يتعلق

Universiti Malaya

بلغة الحياة العامة جعلت اللغة العربية ميسرة في تطويرها بحيث تقترب من اللغة المتداولة في المجتمع حتى تواكب اللغة تطور الحياة ومتغيرات الزمان (التويجري، ٢٠٠٨). إضافة إلى ذلك، ذكر الراجحي (٢٠٠٤) في العقود الثلاثة الأخيرة العالم العربي يهتم بتعليم العربية لغير أبنائها حتى ظهرت معاهد ومدارس ومؤسسات في غير بلد عربي.

٢.٢.٢ مكانة اللغة العربية

من وجهة نظر الباحثين والمستشرقين المنصفين تحتل اللغة العربية مكانة عظيمة (السيد، ٢٠٠٨). منهم الكاتب الإسباني القديم Alvaro في القرن التاسع الميلادي، و"بيترارك: فهو شاعر إيطاليا المشهور في القرن الرابع عششر الميلادي، والكاتب القاضي الفرنسي "جون فرن"، والمستشرق الكليزي "إدوارد نيسون روس"، والمستشرق الإيطالي "كاريل نلينو" و"جويدي"، والمستشرق الأمريكي "وليم ورل" و"كوتيهل" إذ يقولون :"قل منا نحن الغربيين من يقدر اللغة العربية حق قدرها من حيث أهميتها وغناها، فهي بفضل تاريخ الأقوام التي نطقت بها وبداعي انتشارها في أقاليم كثيرة واحتكاكها بمدنيات مختلفة، وقد نمت إلى ن أصبحت لغة مدنية بأسرها بعد أن كانت لغة قبلية. لقد كان للعربية ماض مجيد وفي تقديري سيكون لها مستقل باهر"(السيد، ٢٠٠٨).

وتمتاز اللغة العربية العربية عن سائر أخواتها اللغات السامية وعن سائر لغات البشر بوفرة كلماتها (العلمي، ٢٠٠١). إضافة إلى ذلك، أنها أوسع ثروة في أصول الكلمات والمفردات وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها ووضوح مخارجها ووجود الاشتقاق في كلماتها، وكذلك هي من أعرق اللغات منبتا وأكثرها رسوخا، وأقواها جلادة وأشدها بنيانا (العلمي، ٢٠٠١). قال داود (٢٠٠١) أن اللغة العربية تتسم بملامح وسمات لغوية تؤهلها لاستيعاب كل التغيرات المستحدثة والتباينات المختلفة في اللغة الأخرى وبذلك فهي مهيئة لأنها تصبح لغة عالمية. أضاف بأنها أداة فعالة لنقل المعلومات والمعارف في

Universiti Malaya

عهود الازدهار والفتوحات. أيد زاير وداخل (٢٠٠٤) إن للغة العربية مكانة عظيمة كي تذكر في القرآن الكريم، فكان للتقويم الإلهي الأثر المبين من ترسيخ مكانتها والزيادة في إثرائها وارتقائها والمحافظة عليها. وبذا يمكن الجزم بأن اللغة العربة صالحة لأن تكون لغة دولية (جمل والفيصل، ٢٠٠٤)

وكذلك حصلت اللغة العربية على اهتمام العلماء والمتعلمين غير العرب التي لم تحصله لغة أجنبية أخرى لأنها مرتبطة بعقيدتين (الحديدي). العقيدة الأولى هي عقيدة الدين، فاللغة العربية مقدسة عند كل مسلم لأنها لغة القرآن الكريم والحديث الشريف ولغة التراث والفكر الإسلامي(الحديدي). والعقيدة الثانية هي عقيدة القومية العربية، فاللغة العربية أقوى الروابط القومية بين العرب وتضم في الثقافة والتاريخ (الحديدي).

٢.٢.٣ تعليم اللغة العربية وتعلمها

صنف الراجحي (٢٠٠٤) هدف تعليم اللغة العربية وتعلمها عند غير العرب في نوعين. النوع الأول نشأ استجابة لحاجة السوق، إذ يطلب كثيرون من البلدان الأجنبية عن معهد يقدم اللغة العربية في بيئة عربية. ومن ثم فإن الغاية تصبح النفع المبالي، ولابأس من أن يؤدي وجوده إلى بعض الفوائد العلمية من حيث ممارسة التجربة العلمية في وضع المقررات والتدريس وغيرها. أضاف أن هذا النوع يستجيب عادة لحاجات العملاء ويعمل على إرضائهم فيقدم لهم مايحتاجون إليه من دروس في العاميات العربية.

النوع الثاني هو الذي يمثل رسالة محددة لايحيد عنها، هي تعليم العربية باعتبار لغة الإسلام، ومن ثم فلا مجال هنا للمنفعة المادية بل إن هذا النوع هو الذي يقدم المنح للطلبة لأنهم طلبة مسلمون يريدون تعلم لغة الدين ليعودوا إلى أهليهم دعاة على العلوم بحقيقة الإسلام (الراجحي، ٢٠٠٤).

أما عند العرب، تعليم العربية لأبنائها يبدأ من بداية الإبتدائي باعتبارها لغة أولى، ويستمر إجباريا في مراحل التعليم العام كلها. ولكن نوع التعليم وحجمه والوقت المخصص في المدارس بالعالم العربي له

Universiti Malaya

يختلف من بلاد عربي لآخر مثلا نجد مادة اللغة العربية متشبعة إلى فروع مستقلة في التعليم بشكل عام (الراجحي، ٢٠٠٤). أما في التعليم الجامعي تدرس اللغة العربية دروسا إجبارية في جميع الكليات في المملكة السعودية، ولا في مصر إلا في الأقسام المتخصصة في اللغات (الراجحي، ٢٠٠٤).

٢.٢.٤ صعوبات في اللغة العربية

تعد اللغة العربية إجمالا غير مريح لابسبب من طبيعة هذه اللغة من حيث قواعدها وبنيتها وأنساقها ولكن بسبب ما تعرض له من نكوص وإعراض من أهلها في الجملة، ومن إقصاء وتهميش من القائمين على الشؤون العامة ممن يملكون بأيديهم مفتاح الولوج بالعربية إلى عالم الانفتاح على الحياة في مرافقها كافة، فيصدونها عن ذلك ويضيوقون عليها الخناق (التويجري، ٢٠١٧). في حين يكون تزايد الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها ولكن الحديث عن الصعوبات التي تعانيها الدارسون حديث لاينتهي (طعيمة، ٢٠٠٤).

ولكن من الحقائق المعتبرة والقواعد المقررة في علوم التربية، أن الصعوبات في التعلم لايعود إلى طبيعة المواد الدراسية في حد ذاتها وإنما يرجع إلى المنهاج المعتمد في التعليم والطريقة المستخدمة في التلقين (التويجري، ٢٠١٧). أضاف نبهان (٢٠٠٨) أن الصعوبات في التعلم والتعليم لاترجع إلى إعاقة القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الأفراد الذين لديهم في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبات أداء هذه الوظائف كما هو متوقع.

قسم Hermawan (٢٠١١) الصعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية إلى قسمين، أولهما الصعوبات اللغوية التي جاءت من نفس اللغة مثل الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة. ثانيا الصعوبات غير اللغوية مثل الطرائق، والأساليب، والوسائل في التعليم والتعلم.

Universiti Malaya

أشار طعيمة (٢٠٠٤) إلى أن هناك صعوبات تواجهها المتعلمون في تعلم اللغة العربية. أولا، صعوبات خاصة بطبيعة اللغة العربية نفسها مثل صعوبات في الكتابة العربية، والتعرف على الأشكال المختلفة للحروف. ثم صعوبات ناجمة عن طرق التدريس من ناحية المعلم مثل استخدام المعلم على الطرق التقليدية و التركيز على مهارتي القراءة والكتابة وإهمال مهارتي الكلام والاستماع أو يكون دورهما ثانويا. والأخير صعوبات في الكتب التعليمية مثل الكتب تتبع طرقا تقليدية في عرض وتقديم المعلومات والتدريبات لها طابع الثبات وتعتمد على القواعد وتستخدم اللغة الوسيطة.

في سياق إندونيسيا، لايزال توجد الصعوبات أو المشكلات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. كما وجدت في المدارس العالية بولايات جاكرتا بأن يمكن الجزم أن تعليم اللغة العربية في مستويات تحتاج التنمية والتطوير والإصلاح من ناحية الجودة بحل المشكلات الأساسية فيها مثل قلة الميول والرغبات في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة وكذلك الفروق الفردية الكبيرة من جهة المعارف وتجربة التعلم، وقلة متاحية وسائل التعليم الكافية، ثم غير متجانسة كفايات المعلمين وغير المعيار (Hizbullah و Mardiah، ٢٠١٤). على وجه التحديد، أشارت Asiyah (٢٠١٣) إلى أن تعليم اللغة العربية خاصة في مهارة الكلام في المدرسة الإبتدائية لايزال يستخدم الطرائق التقليدية لأجل تزويد الطلبة في المهارات اللغوية، بينما تقويم التعليم والتعلم يعقد بإعطاء الواجبات المنزلية، والواجبات الجماعية، والاختباري النصفي والنهائي.

٢.٢.٥ تعليم اللغة العربية في سياق إندونيسيا

تعد اللغة العربية بفضل كونها لغة دينية في المجتمع الإندونيسي. ذكر فناني (٢٠١١) أن اللغة العربية هي أهم الوسائل عند المسلمين حيثما كانوا بسبب ظهورها تكون لغة رئيسية في التعاليم الإسلامية. من بداية ظهور الإسلام حتى السنة الستينات ميلاديا تعد تعليم اللغة العربية كلغة دينية وهي مختلف بتعليم

Universiti Malaya

اللغة العربية كلغة أجنبية (جوهر، ٢٠٠٧). جعل هذا الفكر بأن اللغة العربية تستخدم كأداة لفهم النص الديني حتى معظم الطلاب ما استطاعوا لاستخدامها كلغة التواصل (جوهر، ٢٠٠٧). ولكن في نهاية الستينات ميلاديا ظهر اتجاه جديد قال أن اللغة العربية ليست فقط للغة الدينية لكن أيضا كلغة أجنبية في أنشطة التواصل (جوهر، ٢٠٠٧).

من ناحية تطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، صنف Effendy (٢٠٠٥) مرحلة تعليم اللغة العربية إلى أربعة مراحل. أولا، المرحلة الأولى: يسمى بطريقة هجائية بمعنى أن في هذه المرحلة كانت اللغة العربية لوفاء حاجات المسلمين في أداء العبادات خاصة للصلاة. لذا، المواد العربية التي استخدمت في التعليم مثل الدعوات في الصلاة، والأجزاء القصيرة من القرآن الكريم. ولكن بعد أن مرت الأيام، اعتبر هذا التعليم غير كاف لأن القرآن ليس فقط لقراءة كوسيلة العبادة لكن أيضا للمبادئ التوجيهية في الحياة التي لابد أن يفهم معناه ويعمل به (effendy، ٢٠٠٧).

ثانيا، المرحلة الثانية: يسمى بطريقة القواعد والترجمة، وهذه المرحلة تطورت بالنظر إلى أهمية فهم الشريعة الإسلامية بفهم عميق ونشأت هذه الطريقة كثيرا في جميع المعاهد الإسلامية. أما المواد العربية التي درست في هذه المرحلة هي الفقه الإسلامية، تفسير القرآن، وعلم اللغة العربية مثل النحو والصرف والبلاغة وما أشبه ذلك. أما الكتب التي استخدمت في التعليم عادة مثل فتح المعين، فتح القريب، بلوغ المرام، تفسير الجلالين، الأجرومية، الفية ابن مالك وعدة كتب أخرى. المعلم لهذا التعليم عادة يسمى كياهي، وفي عملية التعليم، هو يقرأ ويترجم الآيات بكلمة وكلمة إلى لغة محلية خاصة (effendy، ٢٠٠٧).

ثالثا، المرحلة الثالثة: يسمى بطريقة مباشرة: نشأت هذه الطريقة كرد فعل على طريقة القواعد والترجمة التي جعلت اللغة كائنا جامدا. هذه المرحلة ظهرت في إندونيسيا منذ بداية القرن التاسع عشرة

Universiti Malaya

في منطقة فادانج فانجانج مثل المدرسة الأدبية، المدرسة الدينية للبنين والبنات، ثم طورتها كياهي الحاج إمام زركشي ببناء كلية المعلمين الإسلامية في كونتور فونوركو جاوى الشرقية. بهذه الطريقة، المواد الدينية السنة الأولى تدرس كمواد مبدئية باستخدام اللغة الإندونيسية، وأما اللغة العربية تركز إلى الطلاب لكي يتكلم معهم بطريقة المباشرة. وفي السنة الثانية يدرس الطلبة القواعد والترجمة باللغة العربية الرسمية بطريقة الاستقرائية وكذلك هناك التدريب المكثف للقراءة والإنشاء والمحادثة. ثم في السنة التالية، كل المواد تعلم باستخدام اللغة العربية من ناحية الشرح، إعطاء المفردات، تساؤلات، وما شبه ذلك(effendy، ٢٠٠٧).

رابعا، المرحلة الرابعة هي طريقة انتقائية، توجد هذه المرحلة في هيئة التربية الرسمية مثل المدارس الإسلامية الأهلية والمدارس الحكومية. لكن كثير من الخبراء قائلون أن هذه الطريقة هي شكل غير منتظم من ناحية الأهداف يعني يوجد الغموض بين تعلم اللغة العربية لهدف استيعاب المهارات اللغوية وأداة لاستيعاب المعارف الأخرى بوسيلة اللغة العربية. ثم من ناحية اللغة المستخدمة، هل هي اللغة العربية الكلاسيكية، العربية الحديثة، أو العربية اليومية. أيضا من ناحية الطريقة، يعني بين المحافظة بالقديم والأخذ بالجديد. ولكن الطريقة الانتقائية هذه تكون طريقة مثالية إذا يدعمها الاستيعاب الكافي عند المعلمين في تطبيق متنوعة الطرائق والإستراتيجيات حتى أصبح التعليم مطابق بحاجات وميول الطلبة (effendy، ٢٠٠٧).

٢.٣ مهارة الاتصال

لاشك أن مهارة الاتصال هي مهارة مهمة جدا في القرن الحادي والعشرين (Sugito et al، ٢٠١٧). أصبحت مهارة الاتصال لتحقيق الحاجات اليومية في التجمعات البدائية أو المجتمعات المعاصرة الحديثة (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥). أضاف جمل والفيصل (٢٠٠٤) كل أمة تحتاج، من حاجة البشر، إلى

Universiti Malaya

تراث آبائها وأجدادها لمعرفة قيمهم ومعارفهم وخبراتهم، ولايمكن حصول هذه الحاجة من غير اتصال. من ناحية أخرى، ذكر Elioz (٢٠١٦) أن مهارة الاتصال هي أداة أساسية من غير ريب في تلبية احتياجات الحياة المعاصرة.

٢.٣.١ نظريات الاتصال

مصطلح اتصال communication مشتق من اللفظ اللاتيني communis الذي يعني "عام أو شائع أو يذيع عن طريق المشاركة" أو من لفظ communicare الذي يعني "تأسيس جماعة أو مشاركة" (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥). قال جمل وآخرون (٢٠٠٤) أن "الاتصال هو الطريقة التي تنقل المعرفة والأفكار بواسطتها من شخص إلى شخص آخر بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص أو إعلامه بشيء أو تبادل الخبرات والأفكار معه أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي أو إقناعه بأمر ما أو الترفيه عنه".

٢.٣.٢ عناصر الاتصال اللغوي

هناك أربعة عناصر رئيسية في الاتصال اللغوي منها:

أولا، الاستماع: عرض عليان (١٩٩٢) أن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتحدث أو يكتب فهو يسمع بإرادته ودون إرادته يسمع ما يحب ومالايحب، و السمع و أول مهارة يستخدمها الإنسان بعد ولادته الاستماع. السمع هو من أهم الحواس عند الإنسان ، به يتكلم ويتقدم ويقرأ ويصل إلى الدرجات الأعلى. لذلك إذا فقد الطفل السمع بعد ولادته مباشرة فقد معه القدرة على نطق الكلام. عرف طعيمة (٢٠٠٤) الاستماع هو "نشاط أساسي من أنشطة التصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله وهو الأداة يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية".

Universiti Malaya

في مجال تعليم اللغة، مهارة الاستماع لها دور مهم في تنمية وتأثير المهارات اللغوية الأخرى. قال Demir (٢٠١٧) أن مهارة الاستماع اعتبرت مؤشرة كبيرة في تنمية مهارة الكلام عند متعلمي اللغة في المدرسة الثانوية. أضاف طعيمة (٢٠٠٤) أن هناك علاقة قوية بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى خاصة بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنها مهارات صوتية.

ثانيا، الكلام: قال عليان (١٩٩٢) أن الكلام "ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع أو على الأقل في ذهن المتكلم". هو أضاف أن الكلام له بعد معرفي يكتسبه المتكلم عند الكلام بالطلاقة اللغوية والكفاءة على تكوين الجمل وبناء العبارات والفقرات، وكل ذلك يحتاج إلى التنبيه على الاهتمام بالقراءة العامة والربط بين ما يقرؤه الإنسان وما يتكلم فيه.

شرح طعيمة (٢٠٠٤) أن الكلام، الجانب الثاني من عملية الاتصال الشفوي، هو نشاط مبدئي من أنشطة الاتصال بين الإنسان، لأن الاستماع واسطة لحصول الفهم وأما الكلام واسطة للإفهام. إضافة إلى ذلك، قال الراسخ (٢٠١٣) أن مهارة الكلام في اللغة العربية تنتمى إلى المهارات الأساسية التي تشير إلى هدف من أهداف الدراسة اللغوية.

ثالثا، القراءة: القراءة هي الفن اللغوي الذي يعتبر معينا غزير العطاء وسابغ المدد ومنه تستمد عناصرها بقية الفنون الأخرى(عليان، ١٩٩٢). أما مفهوم القراءة في النصف الأخير من القرن العشرين هي "عملية ميكانية بسيطة إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها"(عليان، ١٩٩٢). علاوة على ذلك، طعيمة (٢٠٠٤) أعطى تعريف القراءة "نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تستمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها

Universiti Malaya

توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خاطب خاص له".

تتكون القراءة على القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. القراءة والاستماع أداتا استقبال لفكر الآخرين ولكن القراءة أوسع دائرة وأغزر معرفة وأعمق ثقافة عن طريقها من رحيق المعرفة مايغذي منها العقل. (عليان، ١٩٩٢).

رابعا، الكتابة: الكتابة هي مرحلة متطورة من مراحل تطوير الحضارة الإنسانية. كالقراءة، الكتابة نشاط اتصالي يتعلق بالمهارات المكتوبة وتنتمي إلى المهارات الإنتاجية (طعيمة، ٢٠٠٤). قال عليان (١٩٩٢) أن الكتابة "أداء منظم ومحكم يعبر بها الإنسان عن أفكاره مشاعره المحبوسة في نفسه وتكون دليلا على وجهة نظره وسببا في حكم الناس عليه". أضاف Alharbi (٢٠١٥) أن الكتابة إحدى الأدوات التي يمكن استخدامها لترقية الفهم.

أما الحديث عن علاقة الكتابة بمهارات أخرى، قد أبرزت الدراسات بأن العلاقة بين الكتابة والقراءة لهما علاقة مترابطة. كما أشارت Alharbi (٢٠١٥) إلى أن كتابة الطلبة تتأثر بمهارة قراءتهم وكيفية فهمهم على ماقرأوا، وفهم القراءة يمكن ترقيتها بتوجيهات الكتابة.

٢.٣.٣ عناصر عملية الاتصال

تتضمن عملية الاتصال من العناصر الأربعة التالية (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥):

أولا، المرسل هو الهيئة أو الفرد الذي يود التأثير في الآخرين ليشاركوا في أفكار واحساسات واتجاهات معينة كالمفكرين والفلاسفة والمعلمين والمرشدين الاجتماعيين والمذيعين ورجال الإغلام وما أشبه ذلك. قال طعيمة (٢٠٠٤) أن المرسل يأخذ عملية الاتصال أحد طريقتين، إما أن ينقل الرسالة شفهيا من

Universiti Malaya

خلال الاتصال المباشر بين الشخص وغيره، ويكون هنا المرسل متكلما، وأما أن يلقي الرسالة كتابة من خلال الصفحة المطبوعة، ويكون هنا المرسل كاتبا.

ثانيا، المستقبل يطلق عليه أيضا المتلقي هو الفرد أو الجماهير التي يواجه إليها المرسل رسالته ومحتواها. ويعتبر هذا العنصر أهم حلقة في عملية الاتصال لأنه إذا لم يصل المرسل بالرسالة إلى المستبقل فكأنه يتحدث إلى نفسه. ذكر طعيمة (٢٠٠٤) أن المتلقي يستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يتعلق بها في وحدات يلقيها معنى محددا وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كلها بما لديه من خبر سابقة بالمجال. وهو أضاف أن المتلقي ليس شخصا سلبيا كما يظنهم الناس، وإنما هو إيجابي بكل ما تشمله الكلمة من معنى، وإنه يصنع المعنى ولا ينتقل إليه. وقد يكون المستقبل مستمعا إذا يلغي الرسالة، أو إما قارئا إذا يتلقها بشكل مطبوع (طعيمة، ٢٠٠٤).

ثالثا، الرسالة تعريفها الأفكار والمفاهيم والاحساسات الاتجاهات التي يرغب المرسل في اشتراك الآخرين فيها. عرف طعيمة (٢٠٠٤) أن الرسالة هيي المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى غيره مستهدفا من وراءه التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون هو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها.

رابعا، وسيلة التفاهم (قناة الاتصال) قد يطلق عليها أيضا وسيط وهي الوسيط الذي تنقل به الرسالة من المرسل إلى المستقبل، فاللغة اللفظية والإشارات والحركات والصور والتماثيل والسينما كلها وسائل لنقل الرسالة. أشارها طعيمة (٢٠٠٤) إلى أنها الأداة التي تتحول من خلالها الرسالة. هو أضاف أنها تتنوع الوسائل أو القناة فيما بين الأصوات العادية عند الاتصال المباشر إلى الكاتب إلى الخرائط والرسوم والسجلات وجهاز الإعلام من مذياع إلى تلفاز إلى حاسب آلي إلى غير ذلك من أدوات.

Universiti Malaya

٢.٣.٤ نماذج الاتصال

هناك أربعة أنواع في نماذج الاتصال أهما كما يلي:

أولا، نموذج الاتصال الذاتي، أي أن المرسل والمستقبل شخص واحد ويتم الاتصال داخل الفرد ذاته فحينما يتحدث الفرد مع نفسه فيكون المرسل والمتلقي في ذات الوقت، كما هو الحال حين يقلب الفرد في أفكاره وآراءه الخاصة أو حين يقيم ذاته ويضعها موضع التحليل والنقد والمحاسبة (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥). فهم نموذج الاتصال الذاتي أمر ضروري لأن فيه بداية الفهم لعملية الاتصال مع غيره، معنى هذا أن كيفية الأتصال التي مارس بها الفرد يمثل حين يتكلم مع الآخرين(كفافي وآخرون، ٢٠٠٥).

ثانيا، نموذج الاتصال المواجهي، هذا النموذج هو "الشكل الذي يتم بين الأفراد مواجهة سواء كان بين فردين أو بين فرد وآخرين"(كفافي وآخرون، ٢٠٠٥). وينقسم هذا النمط إلى نمطين هما: الأول، نموذج الاتصال الشخصي هو الاتصال الذي يتم بين شخصين بشكل مباشر ودون وسيط (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥). وأضاف أن هذا النموذج يرتبط ارتباطا قويا للصلات الشخصية وأكثرها انتشارا وأبسطها بنية. أما الثاني، نموذج الاتصال الجمعي يطلق على الاتصال الذي يكمل بين فردين أو بين مجموعة من الأفراد يعرفون بعضهم أو تجمع بينهم خصائص وسمات مشتركة ويلتقون مباشرة مع المرسل.

ثالثا، نموذج الاتصال الجماهيري، اعتبر هذا النموذج بالعملية التي يقوم بها المرسل ببث رسائل مستمرة ومتعددة من خلال وسائل عديدة آلية إلى عدد كبير ومنتشر من المستبقلين في محاولة للتأثير عليهم بطرق متعددة حيث يشار إلى وسائل الإعلام، وتشمل عموما على الصحف والمجلات والراديو والكتب والسينما والتلفزيون (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥).

Universiti Malaya

رابعا، نموذج الاتصال التنظيمي، هذا النمط من نماذج الاتصال الذي يتم داخل المؤسسات والمنظمات ويهدف إلى ضمان انسياب المعلومات والأفكار بأقصى درجة ممكنة من المستويات الإدارية المختلفة إلى المرؤوسين وانتقال التغذية الراجعة من مرؤوسين إلى المستويات الإدارية المختلفة الأدنى أو الأعلى في المنظمة(كفافي وآخرون، ٢٠٠٥).

٢.٤ إستراتيجيات التعلم

وضح دعدور (١٩٩٦) أن إستراتيجيات هي خطوات يتبعها الطلاب من أجل تعزيز تعلمهم ووتعد الإستراتيجيات مهمة في تعلم اللغة على وجه الخصوص. أضاف أيضا أن الإستراتيجيات أدوات مهمة تتسم بالفاعلية والتوجيه الذاتي والتي تعد ضرورية لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي. وبعبارة أخرى، أشارت Oxford (١٩٩٠) إلى أنها الخطوات أو المجموعة عمل الواعي نحو تحقيق الهدف، لها ميزة في تعريف حيث أدخلت من ضمن التعريف مصطلح الوعي. وإستراتيجيات التعلم عندها هي "الإجراءات المحددة التي يتخذها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة، وأكثر موجها ذاتيا، وأكثر فعالة، وأكثر تناسيا للنقل إلى حالات جديدة."

٢.٤.١ التعلم الذاتي

يعد التعلم الذاتي هو سلاح إنسان العصر ضد قوة يتخيل أنه عاجز عن فهمها، هي قوة العلم والتكنولوجيا وآلة نجاته من الوقوع في براثن الإحساس بالضعف أو الإحباط أو الاكتئاب مما يفجر قدرات الإنسان وطاقاته حيث المستوى المرتفع للوعي والتغير الذاتي الذي يؤدي إلى نمو الشخصية الإنسانية (كفافي وآخرون، ٢٠٠٥). بينما يرى محمود أبو مسلم (كما اقتبسه كفافي وآخرون، ٢٠٠٥) أن التعلم الذاتي "الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات بحيث ينتقل محور الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم".

Universiti Malaya

٢.٤.٢ النظريات عن إستراتيجيات تعلم اللغة

إن إستراتيجيات التعلم لها تعريفات عديدة. إضافة أشار أومالي وشاموت (كما اقتبسه عبد الفصيل و دادو، ١٩٩٠) بأن إستراتجيات التعلم هي الأفكار الخاصة أو السلوكيات التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم في الاستيعاب، أو التعلم، أو الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة.

أما الحديث عن إستراتيجيات تعلم اللغة ، ذكر Hardan (٢٠١٣) أن إستراتيجيات تعلم اللغة لها أهمية كبية في دور أساسي فيما يتعلق بتعلم اللغة منذ سنة ١٩٧٠. أضاف أن كثير من العلماء قد عرفوا تعريف إستراتيجيات تعلم اللغة مختلفا مركزا على الطرائق التي استخدمها الطلاب للتعامل مع المعلومات المستلمة وأنواع الإستراتيجيات المستخدمة عندهم.

من ثم العلاقة بين توجيهات إستراتيجيات تعلم اللغة ومعتقدات عن تعلم اللغة، وجد Mohammadi et al (٢٠١٥) في بحثهم العلمية أن توجيهات إستراتيجيات تعلم اللغة تمكن تغيير معتقدات الطلبة بالجامعة عن تعلم اللغة، وكذلك تعزيز مهارة قراءتهم.

من ناحية أخرى حسب نتائج الدراسة قيل أن إستراتيجيات تعلم اللغة لها علاقة قوية باعتقاد فعالية الذات (Azrien et al، ٢٠١١). أما الحديث عن علاقة بين إستراتيجيات تعلم اللغة ومستوى القلق اللغوي عند دارسي اللغة، كثير من البحوث والدراسات الدالة على أن استعمال إستراتيجيات تعلم اللغة العالي يتأثر على تخفيف مستوى القلق اللغوي في تعلم اللغة الإنجلزية كلغة أجنبية أو ثانية (Mohammadi et.al، ٢٠١٣) وحالة القلق والتوتر في تعلم للغة العربية (الخوالدة، ٢٠١٥).

هناك عوامل كثيرة تؤثر دارسي اللغة في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة. أوضح Ehrman & Oxford (١٩٩٠،كما اقتبس في Köksal & Ulum ٢٠١٦) أن العمر، والجنس، والمدخل، والدوافع، واختلاف الفروق والثقافة، وأساليب التعلم، ومعتقدات الدارس على تعلم اللغة، و توقعات

Universiti Malaya

المعلم يمكن أن تكونن عوامل مؤثرة على نفس الدارسين في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة. أما اكتساب المعرفة عن إستراتيجيات التعلم يمكن أن تتطور مهارة الكلام عند الدارسين (Cabaysa & Baetiong، ٢٠١٠).

٢.٤.٣ التصنيفات في إستراتيجيات تعلم اللغة

تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة وتقسيماتها عند Oxford (١٩٩٠) إن علماء اللغة لها آراء مختلفة عن استراتجيات تعلم اللغة، وكذلك تختلف آراؤهم حول تقسيماتها. لقد اختار الباحث تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة عند Oxford (١٩٩٠) لأنها شاملة في نظر الباحث حيث اعتمدت الدراسات المتنوعة عليها.

وإضافة إلى ذلك، قد صنفت Oxford (١٩٩٠) إستراتيجيات تعلم اللغة إلى تصنيفات معينة تتميز بالدقة مقابلة للآخيرن. لكل إستراتيجيات وظيفتها الخاصة في عملية تعلم اللغة. فصنفت Oxford (١٩٩٠) إستراتيجيات تعلم اللغة إلى فئتين رئيستين وهما المباشرة وغير المباشرة. وتنقسم هاتان الفئتان إلى ثلاثة مجموعات أخرى.

قسمت Oxford (١٩٩٠) إستراتيجيات التعلم إلى قسمين رئيسين: مباشرة وغير مباشرة، وهما مقسمان إلى ستة مجموعات جميعا. أمالإستراتيجيات مباشر هي أشياء تتصل باللغة الجديدة، والإستراتيجيات غير مباشر تتصل بالتعلم، وهما متساويان في دورهما لدفع الدارسين ببعضهم بطريقة عديدة،وهذه الإستراتيجيات تتعلق بالمعالجة العقلية اللغوية.

القسم الرئيس الأول هو الإستراتيجيات مباشرة مقسمة إلى ثلاثة أقسام هي إستراتيجيات تذكرية، وإستراتيجيات معرفية، وإستراتيجيات التعويضية. أولا، استراتيجيات تذكرية وهي إستراتيجيات

Universiti Malaya

تساعد دارسي اللغة على تخزين المعلومات واستردادها، وتشكيل إحداث الروابط العقلية، وتطبيق الصور والأصوات، و المراجعة جيدا، وتصرف العمل (Oxford، ١٩٩٠).

هذه الإستراتيجيات تشمل على خلق الروابط العقلية (بطريقة تجميع، وربط، ووضع كلمات جديدة في سياق)، وتطبيق الصور والأصوات (باستخدام الصور، رسم الخرائط الدلالية، واستخدام الكلمات الرئيسية، وتمثيل الأصوات في الذاكرة)، ومراجعة جيدا (مراجعة منظم)، وتوظيف العمل (باستخدام الاستجابة الجسدية أو الإحساس، واستخدام التقنيات الميكانيكية) (Wahyuni، ٢٠١٣).

استنبط Solak & Cakir (٢٠١٥) من الدراسة في سياق الطلبة التركيين أن الإستراتيجيات التذكرية هي إستراتيجية مفضلة أكثر للاستفاد في تعلم اللغة الإنجلزية، أيضا لها علاقة أعلى من إستراتيجيات أخرى بالإنجازات الأكاديمية. من هنا يمكن أن يقول أن إستراتيجيات تذكرة هي أحد إستراتيجيات تعلم اللغة المساعدة على تنمية كفاءة المتعلمين.

ثانيا، إستراتيجيات معرفية هي إستراتيجيات التي تمكن دارسي اللغة لفهم اللغة الجديدة وإنتاجها في مختلف طريقة متنوعة (Oxford، ١٩٩٠). هذه الإستراتيجيات تحتوي على ممارسة (بطريقة تكرار، ممارسة رسميا بالأصوات ونظام الكتابة، والاعتراف باستخدام الصيغ والأنماط، وإعادة الربط، وممارسة طبيعيا)، تلقي وإرسال الرسائل (الحصول على الأفكار بسرعة، وباستخدام الموارد لتلقي وإرسال الرسائل)، تحليل وتفكير (التفكير استنتاجيا، تحليل التعبيرات، وتحليل التباين بين اللغات، والترجمة، ونقل)، وإحداث الهيكل للمدخلات والمخرجات (أخذ تدوين الملاحظات وتلخيصها وتسليط الضوء عليها) (Wahyuni، ٢٠١٣).

Universiti Malaya

قال دعدور (١٩٩٦) أن الإستراتيجيات المعرفية ضرورية جدا لتعلم أي لغة جديدة، كذلك هذه الإستراتيجيات تتباين ما بين تكرار وتحليل المصطلحات التعبيرية والتلخيص. أضاف أن واحدة من أهم الإستراتيجيات المعرفية هي إستراتيجيات الممارسة، وغالبا لايدرك متعلمو اللغات الأجنبية مدى ضرورة هذه الإستراتيجيات.

ثالثا، إستراتيجيات التعويضية هي إستراتيجيات التي تمكن دارسي اللغة لاستخدام اللغة رغم ثغراتهم الكبيرة في المعارف(Oxford، ١٩٩٠). هذه الإستراتيجيات تمكن المتعلمين من استعمال اللغة الجديدية سواء في فهمها أو في إنتاجها برغم قصور إمكاناتهم المهرفية، وتشكل ذخيرة غير محددة من القواعد والمفردات (دعدور، ١٩٩٦). بعبارة أخرى، الإستراتيجيات التعويضية تتيح للمتعلمين فرصة إنتاج تعبيرات منطوقة أو مكتوبة باللغة الجديدة بدون وجود دراية كاملة لما هو ينتج من اللغة أي الإنتاج رغم وجود قصور في المعلومات التي ينبغي توفرها للحديث أو الكتابة في موضوع ما (دعدور، ١٩٩٦).

هذه الإستراتيجيات تشمل على التخمين بذكاء (باستخدام أدلة لغوية، وأدلة أخرى)، والتغلب على المحددات في الكلام والكتابة (التحويل إلى للغة الأم، والحصول على المساعدة، واستخدام الإيماءة، وتجنب الاتصال جزئيا أو كليا، واختيار الموضوع، وتعديل أو تقريب الرسالة، الكلمات المتداولة، واستخدام إطناب أو مرادف) (Wahyuni، ٢٠١٣).

القسم الرئيس الثاني،الإستراتيجيات غير مباشر، مقسم إلى ثلاثة أقسام هي الإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات التأثيرية، والإستراتيجيات الاجتماعية. أولا، الإستراتيجيات فوق المعرفية هي الإستراتيجيات التي تمكن دارسي اللغة لسيطرة إدراكهم، وهذه الإستراتجيات تمكن الطلاب الوعي

Universiti Malaya

على عملية التعلم والتعليم عليهم (Al-Ahdal & Al-Ma'amari، ٢٠١٥). كذلك هذه الإستراتيجيات تمكن دارسي اللغة على تحكم إدراكهم.

هذه الإستراتيجيات تتكون على تركيز تعلم الذات (بنظرة عامة وربط مع بالفعل المواد المعروفة، والاهتمام، وتأخير إنتاج الكلام للتركيز على الاستماع)، وترتيب وتخطيط تعلم الذات (بطريقة معرفة تعلم اللغة، وتنظيم، وتحديد الأهداف والغايات، وتحديد الغرض من مهمة لغوية، والتخطيط على مهمة اللغة، والبحث عن فرص الممارسة)، وتقييم تعلم الذات (بمراقبة النفس، والتقييم الذاتي) (Wahyuni، ٢٠١٣).

قال دعدور (١٩٩٦) أن هذه الإستراتيجيات هي تلك الأفعال التي تتخطى الحيل المعرفية والتي تتيح للمتعلم فرصا لتنظيم عملية تعلمه. أضاف أنها تشمل على ثلاث فئات تزكر عملية التعلم والتنظيم، والتخطيط للتعلم، وتقويم التعلم ويمكن إختصار فئات هذه الإستراتيجيات إلى كلمة "عنق" بمعنى أن هذه الإستراتيجيات تمثل الزجاجة لعملية تعلم اللغة الأجنبية.

ثانيا: الإستراتيجيات التأثيرية هي الإستراتيجيات التي تساعد دارسي اللغة لتنظيم العواطف والدوافع والسلوك (Oxford، ١٩٩٠). وتعمل الإستراتيجيات التأثيرية على التحكم في خفض مستوى القلق وتشجيع الذات وقياس درجة الحرارة الإنفعالية (دعدور، ١٩٩٦). كذلك أشارت Oxford (كما اقتبس في Wahyuni ٢٠١٣) إلى أن هذه الإستراتيجيات تتكون على تخفيف القلق (باستخدام الاسترخاء التدريجي والتنفس العميق والتأمل واستماع الموسيقى والضحك)، وتشجيع الذات (بتقديم البيانات الإيجابية، والمخاطرة بحكمة، واحترام الذات)، وأخذ درجة حرارة الشخص العاطفية (باستماع إلى جسد الشخص، وباستخدام قائمة التدقيق، كتابة مذكرات تعلم اللغة، ومناقشة مشاعر المرء مع شخص آخر).

Universiti Malaya

ثالثا: الإستراتيجيات الاجتماعية هي الإستراتيجيات التي تساعد دارسي اللغة في تعلم التعامل مع غيرهم (Oxford، ١٩٩٠). تشمل هذه الإستراتيجيات على طلب الأسئلة (طلب التوضيح أو التحقق، وطلب التصحيح)، والتعاون مع الآخرين (التعاون مع الأقران، والمستخدمين ذوي الكفاءة في اللغة الجديدة)، و والتعاطف مع الآخرين (بتطوير الفهم الثقافي،أخذ الوعي عن أفكار الإخرين ومشاعرهم) (Wahyuni، ٢٠١٣).

ذكر دعدور (١٩٩٦) أن تعلم اللغة يتضمن وجود أفراد آخرين غير المتعلم وذلك يتطلب إستخدام إستراتيجيات اجتماعية مناسبة للتأقلم مع الآخرين. أضاف أن أحد القواعد الأساسية من هذه الإستراتيجيات هي طرح الاسئلة والذي يعد سلوكا يكسب من وراءه المتعلمون فوائد كثيرة وعندما يسأل المتعلم أسئلة فهو يقترب من المعنى المقصود وذلك يعنيه على الفهم.

٢.٤.٤ إستراتيجيات الاتصال اللغوي

بينما ترتبط إستراتيجيات التعلم بالمجال الاستقبالي لتناول وتخزين وحفظ، إستراتيجيات الاتصال تتعلق باستخدام التقنية اللفظية وغير اللفظية للاتصال الإنتاجية عن المعلومات (Brown، ١٩٩٤). عرف Faerch و Kasper (١٩٨٣ اقتبس في Brown، ١٩٩٤)إستراتيجيات الاتصال كتخطيط متعمد بالقوة لحلول عما قدم الفرد من المشكلات في وصول هدف الاتصال.

قسم Brown (١٩٩٤) إستراتيجيات الاتصال إلى أربع إستراتيجيات. أولا، التجنب هو استراتيجة الاتصال العادية التي تقسم إلى عديدة التصنيف و تميز عن نوع الإستراتيجيات الآخر. من أنواع إستراتيجيات الاتصال تجنب معجمي أو نحوي في فصيلة نحوية مثل تجنب استخدام النصب في الجملة، وتجنب الموضوع مثل تجنب موضوع الحوار الكامل بمعنى أن دارس اللغة يتحكم على طريقة

Universiti Malaya

بارعة في تجنب الموضوع: بدل المادة، والتظاهر أنه لايفهم، ولايجيب على الإطلاق، أو هجر الرسالة حينما جاء الأفكار الصعبة لاستمرار التعبير.

ثانيا، تجهيز الأنماط هو حفظ التعبيرات أو الجمل المعينة دون المعارف الداخلية لمكونات التعبيرات. أحيانا تجهيز الأنماط هو مصدر بعض السرور. أضاف Hakuta (١٩٧٦، اقتبسه بروان Brown، ١٩٩٤) أن تجهيز الأنماط يمكن الدارسين لتعبير الوظائف التي كانت صعبة من قبل في بناء النظام اللغوي و تخزينها في شيئ مفوم كبنود معجمية كبيرة.

ثالثا، مطالبة السلطة، هذه الاستراتيجية تتعلق بالمطالبة المباشرة إلى السلطة مثل سأل دارس اللغة عن المصطلحات الصحيحة نحو المفردات والتعبيرات المعينة، والشجاعة للتخمين الممكن ثم سأل تصحيح محاولته من الناطق باللغة الأصلية. وكذلك هو يختار أن ينظر المفردات والتراكيب في المعجم اللغوي.

رابعا، تبديل اللغة، هذه الاستراتيجية اختيار أخير لاستخدام عند دارسي اللغة. هذه استخدمت بعد جميع الاستراتجيات الأخرى لم تنجح في إنتاج التعبير المفهوم، معنى هذا أن الدارس يستخدم المصطلحات في اللغة الأصلية عنده دون إزعاج للترجمة.

٢.٥ القلق اللغوي

يعد القلق اللغوي من قضية معقدة لم تقدر الباحثون الموافقة في تعيين تعريف موجز (Zhanibek، ٢٠٠١). القلق هو استجابة عاطفية على تهديد يحملها الفرد ضرورية لأجل وجود شخصيته (Balemir، ٢٠٠٩). ذكر Brown (١٩٩٤) أن القلق اللغوي حالة التخوف والخوف والتوتر ومشاعر الارتباك. لذلك، أشار Balemir (٢٠٠٩) إلى أن القلق اللغوي يسبب الفشل، والاحباط، والتجنب لأداء الواجبات مثل تأدية الواجبات المنزلية، اشتراك الإختبارات، وحتى دورة التحدث في قاعة

Universiti Malaya

الدرس. إضافة إلى ذلك، في بعض القضايا يشعر الفرد القلق في مواقف معينة أو هو يواجه القلق في كل خطوة من عملية التعلم (Balemir، ٢٠٠٩).

٢.٥.١ نظريات القلق اللغوي

أن المكونات عن القلق اللغوي يتشابك بالاعتزاز بالنفس و التثبيط وتحمل المخاطرة لأنه مدروس في مجال علم النفس وهو يدور دورا هاما في اكتساب اللغة الثانية ويتعلق بشعور عدم الارتياح واحباط وعدم الثقة بالنفس والتخوف أو الخوف (، Brown ١٩٩٤).

قال Horwitz et al و MacIntyre and Gardner (كما اقتبسه Brown : ١٩٩٤) أن هناك ثلاثة مكونات عن القلق في اللغة الأجنبية قد درست لكي تكون المكونات قابلة للبحث وهي كما يلي: أولا، احباط الاتصالات ناجما من عدم استطاعة الدارسين لتعبير آرائهم وأفكارهم على نحو كاف. ثانيا الخوف أو تقييم الاجتماع السلبي ناجما من احتياجات الدارسين لإحداث الانطباع الإيجابي لغيرهم. ثالثا القلق في الاختبار أو احباط خلال التقويم الأكاديمي.

وصفت Billy (١٩٨٣ كما اقتبسه Brown : ١٩٩٤) في دراستها عن المنافسة والقلق في تعلم اللغة الثانية، أن القلق اللغوي هو احد من احدى المفاتيح لنيل النجاح ويتعلق بالمنافسة بشكل قريب، وهي وجدت في تحليلها نفسها أن المنافسة أحيانا أعاقت تقدمها وفي وقت آخر هي دفعت نفسها التعلم أشد تعلما، هي بينت الأثر الإيجابي في المنافسة بالأدوات التي تسهل القلق اللغوي. ومما تجدر الإشارة إليه أن القلق المرتفع يدل على أحد المعوقات الأساسية التي يمكن أن يعاني منه دارس اللغة (أبو غرارة، ١٩٩٨).

Universiti Malaya

٢.٥.٢ أنواع القلق اللغوي

وصف MacIntyre and Gardner (١٩٩١) القلق ثلاثة أقسام منها سمة، وحالة، ونظرة في موقف معين. أولا، قلق السمة تعريفه تعرض القلق الفردي كرد فعل لكل موقف (Philips، ١٩٩٢، اقتبسه Balemir ٢٠٠٩). وضح MacIntyre and Gardner (١٩٩١) أن هذه الشعور هي شخصية السمة العامة ترتبط بعدة الموقف. بالإضافة إلى ذلك، وجد في اختبار الطلاب الأستراليين الذين يحضرون المدرسة العليا والجامعة أن سمة القلق يدل على الاتجاه المستقر الفردي لرد التململ في كل موقف مهدد (Occhipinti، ٢٠٠٩).

ثانيا، قلق الحالة اعتبر من ظروف معينة. شرح Brown (١٩٩٤) أن قلق الحالة نوع من أنواع القلق اللغوي وهو متفاقم بمثير مؤقتا. كذلك وضح Young (١٩٩١) أن هذا ليس خاصية دائمة وهذا كرد حالة من موقف معين. لذا هناك علاقة قوية بين قلق الحالة وقلق السمة، معنى هذا إذا كان الإنسان له قلق السمة اتجه لامتلاك قلق الحالة أيضا (Aydin، ٢٠٠١).

ثالثا، قلق عن الموقف المعين عرضه Wang (١٩٩٨) هو قلق ناجم بسبب الحالة في مواقف معينة. في مجال تعلم اللغة، قلق عن الموقف المعين يشير إلى التخوف بسبب فقدان معرفة اللغة الكافية. (MacIntyre and Gardner، ١٩٩١).

من أنواع القلق اللغوي الأخرى هي القلق التسهيلي والقلق التعويقي. شرح Brown (١٩٩٤) أن القلق التسهيلي له أثر إيجابي عند الدارسين في عمل الواجبات. على نحو مماثل، وصف Young (كما اقتبسه Wang، ١٩٩٨) أن القلق التسهيلي هو ازدياد في ترقية المظهر، وأما القلق التعويقي هو ازدياد في أن يجعل الدارسي في مستوى متدن. أعطى Scovel (١٩٧٨، اقتلبسه Balemir ٢٠٠٩) السبب يجعل هذين نوعين مختلفين، لأن القلق التسهيلي يرقي المظهر بدعم الدارسين لمواجهة الواجبات

Universiti Malaya

التعليمية الجديدة و إعداد الفرد انفعاليا على سلوك النهج، وأما القلق التعويقي يفسد المظهر بدفع الدارسين لتجنب الواجبات التعليمية الجديدة وتحفيز الفرد انفعاليا لفعل السلوك التجنبي.

٢.٥.٣ العوامل المؤثرة على القلق

كثير من البحوث قد عرض العوامل الهامة تسبب القلق اللغوي عند دارسي اللغة الأجنبية. شرح Balemir (٢٠٠٩) في بحثه أن هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر على القلق اللغوي. أولا، الاختبار الشفوي اعتبر عاملا كبيرا في أن يؤثر القلق اللغوي على المستويي المتوسط والمرتفع عند دارسي اللغة الأجنبية. وكذلك قال Horwitz et al (١٩٨٦) أن الاختبار الشفوي له امكانية لاستفزاز القلق في التواصل اللفظي والاختبار في وقت واحد عند الطلاب. ثانيا، التقييم الذاتي من القدرة على التحدث اعتبر مصدرا رئيسيا في أن يجعل الطلاب أن يشعروا القلق بالمستويي المتوسط والمرتفع.

ثالثا، المقارنة الذاتي مع الآخرين اعتبرت عاملا آخر في استفزاز القلق اللغوي عند سياق دارسي اللغة الأجنبية (Balemir، ٢٠٠٨). هناك نتائج البحث الدالة أن المقارنة مع الآخرين أدت إلى القلق اللغوي (Aydin، ٢٠٠١: Yan & Horwitz، ٢٠٠٨). لذلك، الدارسون الأقل كفاءة قارنوا الكفاءة اللغوية عندهم مع الآخرين أكثر كفاءة، ثم بدأوا للمنافسة معهم وهذه المنافسة تسببهم أن يشعروا القلق اللغوي (Balemir، ٢٠٠٨).

رابعا، الخوف من التقييم السلبي اعتبر أحد مصدر القلق اللغوي بالمستوى المرتفع عند دارسي اللغة الأجنبية. وضح Horwitz et al (١٩٨٦) أن الخوف من التقييم السلبي يشير إلى الخوف على إلقاء الانطباع المخطئ إلى الآخرين، و هذا يتفاقم بجو الصف الدراسي فيه انتقاد على أداء الدارسين من المعلم والطلاب.

Universiti Malaya

٢.٥.٤ الكلام كمصدر للقلق اللغوي

الكلام، مثل الكتابة، هو مهارة إنتاجية ولكن طبيعة الكلام تختلف بكتابة في كثير من الطرق، على سبيل المثال النمط النحوي والنمط المعجمي والنمط الخطابي (Balemir، ٢٠٠٩). أوضح Shumin (٢٠٠٢) أن التعلم لتكلم اللغة الأجنبية طلاقة يحتاج على تطوير القدرة الاتصالية. هو أضاف أن تحليل مكونات القدرة الاتصالية يمكن أن يحدد المكونات المهمة من كفاءة الكلام للغة الثانية التي كان الطلاب وجدوا الصعبة فيها.

من ناحية أخرى، دلت البحوث والدراسات الدالة أن الكلام اعتبر مصدرا رئيسيا للقلق اللغوي. كما جرى Arnaiz & Luzardo (٢٠١٤) البحث الدال أن المصدر الرئيسي للقلق اللغوي تعلق بمهارة الكلام في اللغة الأجنبية. قال بلمير (٢٠٠٩) أن أحد الصعوبات من تكلم اللغة الأجنبية يمكن من تعقيد الكفاءة التواصلية التي تنطوي على عدة أنواع الكفاءات هي الكفاءة النحوية، الكفاءة في الخطاب، الكفاءة الاجتماعية اللغوية، والكفاءة الاستراتيجية.

٢.٥.٤.١ الكفاءة النحوية

بين Shumin (١٩٩٧) أن الكفاءة النحوية تشير إلى استيعاب المكونات النحوية المعينة مثل الصرف و النحو والمفردات وميكانيكا. هو أضاف في فهم المعاني، ينبغي على دارسي اللغة الأجنبية أن يمتلكوا المعارف عن المفردات والجمل لكي يفهموا كيف تشكل الكلمات على متنوعة الأصوات وكيف تأكيد الجمل على طرق خاصة. لذا يمكن القول أن الكفاءة النحوية مهمة، وهي تمكن الدارسين تطوير أنواع الكفاءة الأخرى (Balemir، ٢٠٠٩).

Universiti Malaya

٢.٥.٤.٢ الكفاءة في الخطاب

على دارسي اللغة الأجنبية ينبغي لهم أن يتطوروا الكفاءة في الخطاب عبر الصداقة الدولية (Derakhsan et al، ٢٠١٦). رسميا كان أم غير رسميا، لا بد أن يستخدم قواعد التماسك والترابط لأي خطاب لتمسك التواصل الجماعي في طريقة هادفة (Richards & Renandya، ٢٠٠٢). لحصول التواصل الجيد، لابد على المتحدث أن يدرك ويعالج عدد الخطاب ويصوغها تمثيل المعاني من المراجع في الجملة السابقة والتالية (Richards & Renandya، ٢٠٠٢).

٢.٥.٤.٣ الكفاءة الاجتماعية اللغوية

في معرفة علوم اللغة، تكلم اللغة بالطلاقة وبشكل مناسب هو غير كاف لدارسي اللغة الأجنبية (Rahnama et al، ٢٠١٦). ينبغي لهم أن يعرف ثقافة الناطقين بها لتمكين استخدام اللغة المهدوفة بشكل مقبول عند الناطقين بها اجتماعيا وثقافيا (Rahnama et al، ٢٠١٦). بناء على ذلك، فهم الجانب الاجتماعي اللغوي يمكن الدارسين معرفة التعليقات الصحيحة، و كيفية لتقديم الأسئلة خلال التعامل، وكيفية الاستجابة غير اللفظي اعتمادا على هدف الحوار (Shumin ،٢٠٠٢).

٢.٥.٤.٤ الكفاءة الاستراتيجية

تعتبر الكفاءة الاستراتيجية استخدام الإستراتيجيات للغة عند المستخدم ليصنع الاستخدام الأفضل عما يعلم عن كيفية اللغة تعمل لكي يعبر ويفسر ويتفاوض لسياق المعني (Klimczak، ٢٠١١). راد Brown (١٩٩٤) أن الكفاءة الاستراتيجية هي طريقة الدارسين لتلاعب اللغة لحصول هدف التواصل. وهذه الكفاءة ترجى أن تكون أهم العنصر من عناصر كفاءة التواصل (Shumin ،٢٠٠٢).

Universiti Malaya

٢.٥.٥ المصادر الأخرى للقلق في كلام اللغة الأجنبية

فيما يتعلق بأسباب القلق في فصول الكلام والكتابة للغة الأجنبية، أجرى Aydin (٢٠٠١) دراسة في سياق تركيا. وجد في بحثه أن أسباب شخصية، وأسلوب المدرس في قاعة الدرس، ومعتقدات الدارسين، وإجراءات التعليم في الكلام والكتابة من أربعة عوامل رئيسية لها مثيرة للقلق في سياق تعلم اللغة الأجنبية كما يلي:

٢.٥.٥.١ أسباب شخصية

وضح Balemir (٢٠٠٩) في دراسته أن أسباب شخصية لها علاقة بالتقييم الذاتي عن القدرة والمقارنة الذاتي مع الآخرين. هو أضاف أن الدارسين عادة يقومون بالتقويم عن كفاءتهم. هذا التقويم يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا. بعض البحوث دل أن التقييم السلبي يسبب القلق (Price، ١٩٩١). من ناحية أخرى كان البحث استعرض أن التقييم الإيجابي يساعد الدارس على تطوير كفائتهم اللغوية (Macintyre،Gardner ، Clement &).

٢.٥.٥.٢ أسلوب المدرس في قاعة الدرس

كانت البحوث عن دور المدرس في القلق لتعلم اللغة الأجنبية والقلق للكلام استعرضت أن طريقة عن تصحيح الأخطاء وسلوك المدرس على الدارسين يمكن إحداث القلق (Aydin، ٢٠٠١: Bekleyen ، ٢٠٠٤).

من ناحية أخرى، وجد Tanveer (٢٠٠٧) في دراسته أن دارسي اللغة شعروا أكثر راحة إذ لا قسوة في طريقة المدرس على تصحيح الأخطاء، ومدرس اللغة له صحوبية وصبر وحس الدعابة. بناء على الدراسة التي قد أداها Luo (٢٠١١) أن الدارسين سوف شعروا بقلق نحو المدرس له سلوك قاس

Universiti Malaya

ومتشدد وجاد وحكمي، حيث أن مدرس مشجع ومساعد ومتهمل متفهم يقدر أن يساعد الدارسين لنقص القلق.

٢.٥.٥.٣ معتقدات الدارسين

في تعلم اللغة جانب سلبي على المفهوم الذاتي يمكن إحداث بعض المعتقدات الخاصة عن تعلم اللغة واستخدامها (Tanveer، ٢٠٠٧). أكد Horwitz et al (١٩٨٦) في دراستهم عن قلق اللغة أن المعتقدات المعينة على تعلم اللغة تؤدي إلى التوتر والإحباط عند الدارس في قاعة الدرس. علاوة على ذلك، وجد أن معتقدات الدارسين عن تعلم اللغة تعلقت بالقلق لتعلم اللغة الأجنبية والقلق للكلام (Balemir، ٢٠٠٩).

استعرض البحث عن ذلك أن دارسي اللغة الأجنبية لهم تنوع المعتقدات. مثل البحث الذي قد أجراه Wang (١٩٩٨) عن معتقدات الدارسين الصينيين على تعلم اللغة الإنجلزية. أوضحت الدارسة أن العديد من المشتركين اعتقدوا أن اللغة الإنجلزية ليست لغة صعبة، وهم يؤمنون باهمية الموهبة في تعلم اللغة، ومعظمهم قائلون أن الرحلة إلى البلدان الناطقة باللغة الإنجلزية أحسن في تعلم اللغة الأجنبية.

٢.٥.٥.٤ إجراءات التعليم في الكلام والكتابة

ومن المعروف أن فصول تعلم اللغة خاصة للكلام يشتمل على أنشطة متنوعة مثل حوار، وتقديم، ومسرحية تطلب الدارسين على المشاركة شفهيا. قد دلت البحوث أن التكلم أمام المدرس والدارسين الآخرين أدى إلى القلق، ومعظم الدارسين وجدوا أن التقديم أو العرض هو عامل رئسي مؤثر للقلق (Aydin،٢٠٠١: Young، ١٩٩١). قال Aydin (٢٠٠١) أن شعور بالبروز والخوف عن التقييم السلبي سبب جوهري مؤثر لحصول القلق في إلقاء العرض. إضافة إلى ذلك، أكد Tanveer (٢٠٠٧)

Universiti Malaya

أن إلقاء المخاطبة القصيرة أو التقديم أمام الفصل اعتبر سببا لقلق مرتفع أدى إلى المناخ المدرسي أكثر رسميا ومكرب على الدارسين.

وبالتالي، نشاط الكلام الآخر الذي يكون عاملا مؤثرا لقلق هو دعوة المعلم على الدارس لطلب التكلم. كما قد أجرى Luo (٢٠١١) البحث عن أنشطة الفصل بطريقة المقابلة إلى دارسين، هم قائلون أن العوامل الجوهرية المسببة على القلق هن الأداء أمام المدرس أو زميل الصف، ودعوة لإجابة الأسئلة في الفصل، والاختبارات، وتصحيح الأخطاء على مشهد الناس.

٢.٥.٥.٥ قياس مستوى القلق اللغوي

يمكن استخدام الطريقة النوعية والطريقة الكمية لقياس مستوى القلق اللغوي. تنوعت الطريقة النوعية اعتمادا على هدف الدراسة وتسمى التقرير الذاتي مثل مذكرات ومقابلة (Balemir، ٢٠٠٩). استخدام المذكرات والمقابلة أفضل من طريقة أخرى لأنهما توفر البيانات الشاملة عن كيفية القلق اللغوي الذي يعاني منه الدارسون(Aydin ، ٢٠٠١). عادة كتب الدارسون خبراتهم في مذكرات بشكل مفتوح لأنهم يؤمنون أن المعلومات عن أنفسهم تتم الاحتفظ بها (Aydin، ٢٠٠١). والمقابلة تمكن الباحثين قياسا عن أشياء معينة يتجذبون بها (Balemir، ٢٠٠٩).

أما الطريقة الكمية تشمل على الاستبانة. كانت إحدى الاستبانة المشهورة هي مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) الذي طوره Horwitz et al (١٩٩١). هذا المقياس له ٣٣ بنود يتكون على تعبيرات تتعلق على تخوف التواصل والخوف عن التقييم السلبي والقلق الاختبار. المقياس هو بشكل متدرج من خمس نقاط يتكون على : موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة، مع تخصيص التقديرات ١،٢،٣،٤،٥ بنسبة التعبيرات الموجبة، والتقديرات ٥،٤،٣،٢،١ بنسبة التعبيرات السالبة.

Universiti Malaya

٢.٦ الدراسات السابقة

قبل تنفيذ الدراسة، يقوم الباحث بمراجعة بعض الدراسات السابقة العربية والإنجلزية لإيجاد العلاقات المباشرة بهذا البحث. ويذكر الباحث تلك الدراسات السابقة كما يلي:

Shabani (٢٠١٥)، بعنوان: على العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية واستراتيجيات تعلم اللغة عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الإيرانيين. كانت أهداف البحث في هذه الدراسة هي تسلط الضوء على أهمية معرفة مستوى القلق اللغوي وأنواع إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة عند المتعلمين. وكذلك لكشف العلاقة الوطيدة بين قلق اللغة الأجنبية واستراتيجيات تعلم اللغة عند متعلمين.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحي لجمع البيانات والمعلومات عن المشاركين. والعينة في هذا البحث هي ١٥٣ طلبة اللغة الإنجلزية من أربع جامعات في إيران: جامعة مهاباد بايام نور، جامعة ناغاد بايام نور، جامعة أورومي بايام نور. وخلص هذا البحث إلى مجموعة من نتائج البحث: استخدم الطلاب جميع فئة الإستراتيجيات التي تتراوح من مستوى مرتفع إلى المتوسط، بإسرتيجيات فوق المعرفة أكثر استخداما. أيضا لجميع العينة وجدت علاقة سلبية قوية إحصائية بين القلق اللغوي وإستراتيجيات تعلم اللغة بالرغم من علاقة غير عالية.

Mohammadi et al (٢٠١٣)، تحت العنوان: العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية واستراتيجيات تعلم اللغة عند طلاب الجامعة. كانت هذه الدراسة لها أهداف البحث هي التركيز على العلاقة بين مقدار استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة عند المتعلمين ومستوى القلق اللغوي عندهم. ومن ثم لاستقصاء مستوى القلق اللغوي عند مستخدمي إستراتيجيات تعلم اللغة المرتفع والمنخفض، أي هل المتعلمون الذين عندهم مقدار استخدام الإستراتيجيات المرتفع يختلفون بالمتعلمين الذين لهم مقدار استخدام الإستراتيجيات المنخفض في ناحية مستوى القلق اللغوي؟.

Universiti Malaya

اعتمد الباحثون في البحث على المنهج المسحي. وعينة البحث في هذه الدراسة هي طلبة اللغة الإنجلزية بجامعة أزاد خرامباد إيران. وحصلت الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بشكل عام ارتبط ارتباطا قويا بمستوى القلق اللغوي عند طلاب الجامعة. المقصود هنا أن استخدام متنوعة الإستراتيجيات لمهارة الكلام قادر على تخفيف مستوى القلق اللغوي وكذلك العكس. من جهة أخرى، إستراتيجيات المعرفية، التعويضية، و الاجتماعية، اربتبطت ارتباطا قويا بالقلق اللغوي، على الرغم من إستراتيجيات فوق المعرفية، التذكرية، والتأثيرية لم ترتبط بشكل كبير بالقلق في فصول تعلم اللغة الإنجلزية.

Wahyuni (٢٠١٣)، بعنوان: إستراتيجيات الكلام في اللغة الثانية المستخدمة عند طلاب الجامعة بإندونيسيا من ناحية الجنس والمهارة. استهدف هذا البحث لمعرفة صورة شاملة عن إستراتيجيات الكلام في اللغة الثانية عند الطلاب بجامعة غجايانا مالانج، وفهم عميق عن منظور استخدام الإستراتيجيات متعلق بكيفية الطلاب في استخدام الإستراتيجيات ودوافع في استخدامها بطرق محددة. أيضا لكشف العلاقة بين استخدام الإستراتيجيات، وكفاءة اللغة الثانية، ومهارة الكلام، والجنس.

اعتمدت الباحثة على المنهج المختلط باستخدام الاستبانة، اختبار الكفاءات، الوثائق عن نتائج كلام الطلاب، مذكرات عن تعلم اللغة، والمقابلة كأدوات جمع البيانات. والمشاركون في هذا البحث هم طلبة اللغة الإنجلزية بجامعة غاجايانا مالانج. وضحت نتائج البحث أن الطلاب استخدموا مجموعة واسعة من الإستراتيجيات التعلم التي انتشرت على ستة مجموعة الإستراتيجيات. والحديث عن استخدام الإستراتيجيات وعلاقتها بعوامل الطلاب، دلت نتائج البحث أن وجدت العلاقة بشكل كبير

Universiti Malaya

بين كفاءة اللغة الثانية واستخدام الإستراتيجيات الشاملة عند الطلاب. كذلك دلت أن مهارة الكلام والجنس مؤثرة بشكل كبير إلى استخدام الإستراتيجيات التأثيرية فقط.

Manizar et al (٢٠١٤)، بعنوان: تطبيق إستراتيجية خلية تعلم Laerning Cell في تعلم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة المدرسة المتوسطة في مقاطعة رياو. أهداف هذا البحث هي لمعرفة فعالية إستراتيجية خلية تعلم في تعلم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام. ومشاركون هذه الدراسة طلبة المدرسة المتوسطة في الفصل الأول من أربع مناطق في مقاطعة رياو.

استخدم الباحثون المنهج التجريبي بالمجموعة الضابطة على اختبار القبلي والبعدي. وطريقة جمع البيانات في هذا البحث استخدام الملاحظة، الاستبانة، والاختبار. وأما نتيجة هذه الدراسة دلت أن هناك تأثير بشكل كبير بين التعلم باستخدام خلية التعلم وتنمية مهارة الكلام عند الطلبة في المدارس الثانوية بمقاطعة رياو. وكذلك هناك فرق في حصيلة التعلم بين الطلبة المستخدين خلية التعلم والطلبة المستخدمين التعلم التقليدي. الطلبة في المجموعة التجريبية نالت النتائج أعلى من نتائج الطلبة في المجموعة الضابطة.

Noormohamadi (٢٠٠٩) تحت العنوان: عن العلاقة بين إستراتيجيات تعلم اللغة والقلق اللغوي الأجنبية. أجريت هذه الدراسة لحصول أربعة أهداف أهما لكشف العلاقة بين مستوى القلق وتطوير استخدام الإسترايتيجات، ولمعرفة وجود أو عدم الفرق بشكل كببير بين الدارسين الذين لهم قلق لغوي مرتفع والذين لهم قلق لغوي منخفض اعتمادا على تطوير استخدام الإسترايتيجات، وللتعرف على أنواع إستراتيجيات التعلم المستحدمة عند الدارسين الذين لهم قلق لغوي مرتفع، والأخير للتعرف على أنواع إستراتيجيات التعلم المستحدمة عند الدارسين الذين لهم قلق لغوي منخفض.

Universiti Malaya

في هذه الدراسة استعمل الباحث على المنهج المسحي. وعينة البحث في هذه الدراسة هي طلبة اللغة الإنجلزية بجامعة علامة طباطبائي طهران. وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبيا بمستويات استخدام الإستراتيحيات. في حين اختبار- ت أظهر الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة ذات قلق مرتفع ومنخفض في مستويات القلق اللغوي واستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة. إضافة إلى ذلك، بينت نتيجة البحث أن الإستراتيجيات فوق المعرفية وإستراتيجيات تذكرية هما أكثر استخداما، على الرغم من أن إستراتيجيات التعويضية وإستراتيجيات التأثيرية يعدان اقل استعمالا عند الطلبة الذين يواجهون القلق المرتفع. أما الطلبة الذين يشعرون القلق المنخفض استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية والإستراتيجيات الاجتماعية بنسبة أكثر، في حين استخدام الإستراتيجيات بأقل نسبة هو إستراتيجيات تذكرية وإستراتيجيات تأثيرية.

٢.٧ مناقشة الدراسات السابقة

وتختلف هذه الدراسة الحالية بالدراسات السابقة. أولا، بحث صباني (٢٠١٥) عن العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية وإستراتيجيات تعلم اللغة عند طلاب الجامعة في إيران. تواقف هذا البحث مع الدراسة الحالية في موضوع إستراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالقلق اللغوي عند تعلم اللغة الإنجلزية وتنفيذ هذا البحث في مستوى الجامعة بشكل عام، واستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة التي طورها Oxford (١٩٩٠). ولكنها بشكل خاص اختلفت بهذه الدراسة الحالية من تركيزها في البحث على إستراتيجيات تعلم اللغة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، وكذلك القلق اللغوي عند تكلم اللغة العربية. ذلك البحث لم تتناول الإستراتيجيات لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند تكلم اللغة العربية، ولكنها بحثت في إستراتيحيات تعلم اللغة الإنجلزية وعلاقتها بالقلق اللغوي بشكل عام.

Universiti Malaya

ثانيا، دراسة Mohammadi et al (٢٠١٣) عن العلاقة بين قلق اللغة الإنجلزية واستراتيجيات تعلم اللغة عند طلاب الجامعة في إيران. توافقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور القلق اللغوي وإستراتيجات تعلم اللغة عند طلاب الجامعة والعلاقة بينهما، واستخدام استبانة إستراتيجيات تعلم اللغة التي طورها Oxford (١٩٩٠) لجمع البيانات عن الإستراتيجات، وكذلك مشاركون هذه الدراسة طلاب الجامعة. ولكنها اختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تخصص المشاركين وموضوع البحث المعين. هذه الدراسة بحثت عن إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجلزية والقلق اللغوي عاما عند طلاب الإنجلزية، بينما هذه الدراسة الحالية تبحث عن الإستراتيجيات لمهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند تكلم اللغة العربية عند طلبة اللغة العربية.

ثالثا،البحث الذي عقده Wahyuni (٢٠١٣)، عن إستراتيجيات الكلام في اللغة الثانية المستخدمة عند طلاب الجامعة بإندونيسيا من ناحية الجنس والمهارة. توقف هذا البحث مع هذه الدراسة الحالية في موضوع يعني الإستراتيجيات لمهارة الكلام، والمشاركون هم طلبة الجامعة. ولكنه اختلف بالدراسة الحالية من موضوع البحث وتخصص المشاركين. هذا البحث تناولت الإستراتيجيات لمهارة الكلام فقط، ولا للقلق اللغوي، وكذلك عينة هذا البحث طلبة اللغة الإنجلزية، حينما هذه الدراسة الحالية تبحث الإستراتيجيات لمهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية.

رابعا، الدراسة التي قام بها Manizar et al (٢٠١٤) عن تطبيق إستراتيجية خلية تعلم Laerning Cell في تعلم اللغة العربية لتنمية مهارة الكلام لدى طلبة المدرسة المتوسطة في مقاطعة رياو. هذه الدراسة لها تشابهات بالدراسة الحالية من حيث الإستراتيجات لمهارة الكلام في اللغة العربية. ولكنها لم تتناول الإستراتيجيات وعلاقتها بالقلق اللغوي عند تكلم اللغة العربية، ومشاركون هذا البحث

Universiti Malaya

الطلبة في الفصل الأول بالمدارس الثانوية، أما الدراسة الحالية تبحث الإستراتيجيات وكذلك علاقتها بالقلق اللغوي عند تكلم اللغة العربية، ومكان الدراسة في الجامعة.

خامسا، البحث الذي أداه Noormohamadi (٢٠٠٩) عن العلاقة بين استعمال إستراتيجيات تعلم اللغة والقلق في اللغة الأجنبية لدى طلبة الجامعة بطهران. إذا نطالع أن هذا البحث له تشابهات بالبحث الحالي من ناحية استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة التي طورتها Oxford (١٩٩٠)، والقلق في اللغة الإنجلزية، وكذلك عينته طلبة الجامعة. ولكن لم يتناول ذلك البحث إستراتجيات تعلم اللغة في الكلام بوجه خاص، وكذلك لم يستقصي القلق اللغوي في مجال مهارة الكلام. أما البحث الحالي يناقش استخدام الإستراتيجيات لمهارة الكلام في اللغة العربية و القلق اللغوي عند تكلم اللغة العربية.

٢.٨ الخاتمة

من قراءة تحليل أدبيات الدراسة ظهرت الخلاصة بأن إستراتيجيات تعلم اللغة لمهارة الكلام لها دور مهم. حيث أن معرفة استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة الفعالة لمهارة الكلام تساعد المتعلمين على تنمية مهارة كلامهم. وكذلك تساعد تلك الإسترتيجيات على تخفيف مستوى القلق اللغوي لدى دارسي تعلم اللغة العربية خاصة في مهارة الكلام.

كما قد ذكر في هذا الفصل أن معرفة مستوى القلق اللغوي ومحاولة تخفيفها أمر ضروري في تعلم اللغة الأجنبية لمهارة الكلام لأن هذا القلق يعد من عامل عائق في تعلم اللغة الأجنبية مثل اللغة العربية عند المتعلمين. لذا يرى الباحث أن هذا البحث له أهمية كبيرة في تطوير استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لمهارة الكلام، والمعلومات الضرورية عن القلق اللغوي الذي يواجه طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة مرارا.

Universiti Malaya

الفصل الثالث: منهج الدراسة

٣.١ مقدمة

حيث تناول الباحث لهذا الفصل منهجية البحث. ثم بيان متغيرات البحث، ومجتمع البحث وعينته. ولحصول المعلومات أو البيانات المحتاجة، استخدم الباحث استبانة كأداة البحث. بعد ذلك، تحقيق أداة البحث وثباتها، وكذلك المعالجة الإحصائية لأجل تحليل البيانات واستخراجها. والأخير، يختم الباحث في هذا الفصل بالخاتمة.

٣.٢ منهجية البحث

في هذا البحث، حيث استخدم الباحث المنهج المسحي. حيث أنه يهدف إلى إيجاد الخبرات عن استخدام إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، والتعرف على مستوى القلق اللغوي عندهم من خلال تكلم اللغة العربية. وكذلك لكشف العلاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام ومستوى القلق اللغوي لديهم. كما قال الضامن (٢٠٠٧) أن المهنج المسحي يعدد استخداماته تعطيه قوة كبيرة وهذه طريقة العملية لجمع معلومات عن خصائص الأفراد، والجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والاتجاهات، والآراء والخبرات والتوقعات. هو أضاف أن المنهج المسحي أيضا هو دراسات لإيجاد الحقائق ويتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة ويتطلب خبرة في التخطيط والتحليل والتفسير للنتائج، ويمكن جمع البيانات بالملاحظة أو المقابلة أو إرسال البيانات عن طريق البريد وغيره.

من هنا اختار الباحث هذا المنهج في هذه الدراسة الحالية للتعرف على أي إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. وكذلك

Universiti Malaya

لأن هذا المنهج مناسب بالبحث الذي ينطوي على عينة البحث الكثيرة. علاوة على ذلك، بالنظر إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق بهذا الموضوع في هذا البحث الحالي، كلها استخدمت المنهج المسحي في طريقة جمع البيانات والمعلومات من مشاركي البحث.

ثم بعد نيل المعلومات والبيانات المحتاجة من المستجيبين باستخدام الاستبانة كأداة البحث، يمكن تحليلها بالأسلوب الإحصائي ثم تعميمها لتمثيل ظاهرة في مجموعة كبيرة. كما قال الضامن (٢٠٠٧) أن المنهج المسحي يسهل إصدار التعميمات على مجتمعات كبيرة بدراسة عيينات ممثلة لتلك المجتمعات.

٣.٣ متغيرات البحث

ومن البديهي لنا أن عنوان هذا البحث يعني إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، وهناك نوعان من المتغيرات. النوع الأول، المتغير المستقل هو طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. النوع الثاني، المتغير التابع هو إستراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة لمهارة الكلام، والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة من خلال تكلم اللغة العربية

٣.٤ مجتمع البحث وعينته

اعتمد مجتمع البحث على فئة الطلبة في قسم تعليم اللغة العربية لكلية علوم التربية والتعليم بالجامعات الإسلامية الحكومية والجامعات الإسلامية الأهلية في جاوى الشرقية إندونيسيا. احتوى مجتمع البحث في هذه الدراسة الحالية على ١٩٣١ طالبا وطالبة في خمس جامعات في جميع مستويات من السنة الأولى حتى السنة الخامسة. لحصول المعلومات عن عدد الطلبة جميعا، أتى الباحث إلى كل رئيس قسم تعليم اللغة العربية في تلك الجامعات المختارة.

لأجل بيان توزيع عدد مجتمع البحث بالتفصيل، وضحه الباحث كما يلي:

Universiti Malaya

جدول ٣.١

توزيع عدد مجتمع البحث اعتمادا على الجامعات

اسم الجامعة	العدد
جامعة أ	٥٤٢
جامعة ب	٥١٠
جامعة ج	٤٢٢
جامعة د	٦٥٠
جامعة هـ	٤٥٧
المجموع	١٩٣١

بعد ذلك، في تعيين عينة البحث، استخدم الباحث الجدول من Krejcie & Morgan (١٩٧٠). لذا من ١٩٣١ طالبا وطالبة كمجتمع البحث، اختار الباحث ٣٢٠ طالبا وطالبة في السنة الثالثة كعينة البحث. وهم الطلبة الذين يدرسون في قسم تعليم اللغة العربية في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ من خمس جامعات في أربع مدن في جاوى الشرقية إندونيسيا، التفصيل كما يلي:

Universiti Malaya

جدول ٣.٢

توزيع عدد العينة اعتمادا على عدد المجتمع

اسم الجامعة	عدد المجتمع	عدد العينة	للتنبؤ عن القيم الخارجية
جامعة أ	٥٤٢	٧٣	٨٠
جامعة ب	٥١٠	٧٦	٨٠
جامعة ج	٤٢٢	٦٠	٨٠
جامعة د	٣٠٨	٥٥	٨٠
جامعة هـ	٣١٢	٥٦	٨٠
المجموع	١٩٣١	٣٢٠	٤٠٠

اختيار الباحث على عينة الطلبة للسنة الثالثة بعين الاعتبار كما يلي:

١. قد درسوا المادة لمهارة الكلام لمدة سنتين
٢. لهم كفاءة وخبرة أكثر من الطلبة للسنة الأولى والثانية
٣. والطلبة للسنة الرابعة ليس عندهم المادة أو الفصل حتى يصعب الباحث لأخذ البيانات منهم

ومماتجدر الإشارة إليه أن هذا البحث يستخدم تقنية العينة لأغراض معينة purposive sampling technique في اختيار عينة البحث لأن الباحث اختار العينة في المجتمع حسب طوال تعلمهم بالنسبة السنة الدراسية وخبراتهم. كما قال Etikan et al (٢٠١٦) أن هذه التقنية استخدمت لاختيار المشاركين في البحث بسبب جودة العينة وكذلك لتعيين الناس الذين يعطون المعلومات عن

Universiti Malaya

صفة المعارف أو الخبرة. هم أضافوا أن هذه التقنية أيضا تنطوي التحديد وانتقاء المجموعة أو الأفراد الذين لهم كفاءة وحسن الإطلاع مع ظاهرة مركزة.

٣.٥ أداة البحث

لجمع البيانات عن الإستراتيجيات المستخدمة والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة والارتباط بينهما، استخدم الباحث الاستبانة جرد الاستراتيجة لتعلم اللغة الإصدار السابع Strategy Inventory Learning Language كأداة البحث التي قامت بها Wahyuni (٢٠١٣) في دراستها في درجة الدكتورة (طورتها Oxford، ١٩٩٠) في اللغة الإنجلزية ثم عدلها الباحث إلى اللغة العربية في سياق تعلم اللغة العربية.

هدفت هذه الاستبانة إلى حصول المعلومات عن الإستراتيجيات لمهارة الكلام التي استخدمها طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. اشتملت هذه الاستبانة على ٣٤ تعبيرات وقسمت إلى ست مجموعات الإستراتيجيات منها ثلاثة تعبيرات لمجموعة الاستراتيجية التذكرية، ثمانية تعبيرات لمجموعة الاستراتجية المعرفية، ثمانية تعبيرات لمجموعة استراتجية التعويضية، عشرة تعبيرات لمجموعة استراتجية فوق المعرفية، ستة تعبيرات لمجموعة الاستراتجية التأثيرية، أربعة تعبيرات لمجموعة الاستراتجية الاجتماعية. البيان الكامل عن تلك التعبيرات كما يلي:

Universiti Malaya

جدول ٣.٣

عدد التعبيرات وأرقامها لكل مجموعة الإستراتيجيات

مجموعة الإستراتيجيات	عدد	أرقام البنود
الإستراتيجيات التذكرية	٣	٣،٢،١
الإستراتيجيات المعرفية	٦	٩،٨،٧،٦،٥،٤
الإستراتيجيات التعويضية	٧	١٦،١٥،١٤،١٣،١٢،١١،١٠
الإستراتيجيات فوق المعرفية	١٠	٢٦،٢٥،٢٤،٢٣،٢٣،٢٢،٢١،٢٠،١٩،١٨،١٧
الإستراتيجيات التأثيرية	٥	٣١،٣٠،٢٩،٢٨،٢٧
الإستراتيجيات الاجتماعية	٣	٣٤،٣٣،٣٢
المجموع	٣٤	٣٤

لحصول البيانات عن مستويات القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، قام الباحث بنشر الاستبانة كأداة البحث. أخذت هذه الاستبانة من مقياس القلق في تكلم اللغة الأجنبية (Öztürk & Gürbüz، ٢٠١٤) وهذا من مقياس طوره Horwitz (١٩٨٦) في فصل اللغة الأجنبية (Foreign Language Classroon Anxiety Scale). و تكونت هذه الاستبانة على ثماني عشرة تعبيرا. وكل تعبير يقاس على ١ لوجود قلة القلق حتى ٥ لوجود كثرة القلق (Likert scale). أما تفصيل الاستبانة كما يلي:

Universiti Malaya

جدول ٣.٤

عدد التعبيرات وأرقامها للقلق اللغوي

مصدر القلق	عدد	أرقام البنود
رهبة التواصل	١٠	١٦،١٥،١٤،١٣،٩،٨،٧،٥،٤،١
وقلق من الاختبارات	٢	١١،٣
والقلق عن التقييم السلبي	٦	١٨،١٧،١٢،١٠،٦،٢
المجموع	١٨	١٨

٣.٦ صدق أداة البحث

الصدق هو تطوير الدليل الذي يبين أن تفسير الاختبار ملائم بهدف الاستخدام (Creswell، ٢٠١٢). لابد وجود صدق محتوى الاستبانة في هذا البحث الحالي لأن الاستبانة أخذت من الاستبانة التي استخدمت في اللغة الإنجلزية وترجمها الباحث إلى اللغة الإندونيسية واستخدمها في سياق مادة اللغة العربية.

قام الباحث بالاستشار عن صدق الاستبانة مع الأساتذة المشرفين والخبراء الذين عندهم الكفاءة في تصحيح الاستبانة التي تتعلق بإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام، والقلق اللغوي لتكون الأداة على أفضل شكل. التقى الباحث بالأساتذة الخبراء في جامعة الوطني المالزية، وجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وكذلك أتى الباحث إلى خبير اللغة في ترجمة الاستبانة من اللغة الإنجلزية إلى اللغة الإندونيسية لنيل الترجمة الأصح حتى تكون الأداة واضحة في فهمها. وبلغ عدد الأساتذة

Universiti Malaya

المحكمين من ذوي الخبرة خمسة أساتذة. وهم محاضر طرق التدريس، محاضر إستراتيجيات التعلم، محاضر علم النفس التربوي، محاضر علم الترجمة.

وألقى إليهم الباحث شكرا جزيلا على قياسهم وتحسينهم حول الاستبانة التي عددها ٣٩ فقرة لإستراتيجيات التعلم، و ١٨ فقرة للقلق اللغوي، وصياغتها اللغوية، واقتراح التعديل في صياغتها أو حذفها أو إضافة بعض فقرات.

هناك اقتراحات وإرشادات تتعلق بالاستبانتي إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي من الأساتذة المحكمين كما يلي: أولا، تغيير الكلمات التي لها معنى واسع إلى معنى واضح، وكذلك الزيادة في بيان بعض المفردات مطابقا بسياق الطلبة. ثم تم إعادة ترتيب التسلسل في بعض العبارات لأجل التبسيط. والأخير حذف بعض الفقرات التي تعد غير ملائمة بسياق موضوع البحث. من ناحية اللغة، هناك تصحيح الكلمات وتبسيطها من حيث تركيب الجمل، واستخدام المصطلحات لكي تكون الاستبانة واضحة وسهلة في الفهم.

لذا، أصبحت استبانة إستراتيجيات التعلم من حيث صياغتها الأخيرة متكونة على ٣٤ عبارة بدلا من ٣٩ عبارة، وموزعة على ستة جوانب. وأما لاستبانة القلق الغوي، لا يوجد حذف العبارات وعددها ١٨ عبارة.

٣.٧ ثبات أداة البحث

من أجل حصول ثبات الأداة في هذه الاستبانة قد وزع الباحث تلك الاستبانة في تنفيذ الدراسة الأولية. ثم بعد نيل البيانات حيث يحلل الباحث ثباتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). كانت القيمة العالية في ثبات الاستبانة تدل على أن تلك الاستبانة مستقرة و

Universiti Malaya

متسقة. كما قال Creswell (٢٠١٢) أن ثبات الأداة تفسر على أن القيمة من الاستبانة مستقرة ومتسقة.

أجرى الباحث تطبيق الأداة على عينة استطلاعية وبلغ عددهم ٤٠ طالبا وطالبة من طلبة قسم تعليم اللغة العربية للسنة الأولى في جامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج. وكانت قيمة الثبات للاستبانتي إسرتيجيات التعلم والقلق اللغوي كما في الجدول التالي:

جدول رقم ٣.٥

معامل الثبات للاستبانة وفق معادلة كورنباج ألفا

أنواع الاستبانة	عدد العبارات	درجة الثبات (كرونباخ الفا)
إستراتيجيات التعلم	٣٤	٠.٨٩٣
القلق اللغوي	١٨	٠.٨٢٧
إستراتيجيات التعلم وزائد القلق اللغوي	٥٢	٠.٨٠٢

أما تفصيل معامل الثبات للاستبانة وفق معادلة كورنباج ألفا حسب الجانب تفصيلا كما يلي:

جدول ٣.٦

معامل الثبات لإستراتيجيات وفق معادلة كورنباج ألفا حسب الجانب

استبانة إستراتيجيات التعلم	عدد العبارات	درجة الثبات (كرونباخ الفا)
الإستراتيجيات التذكرية	٣	٠.٧٩١
الإستراتيجيات المعرفية	٦	٠.٨٢٩
الإستراتيجيات التعويضية	٧	٠.٦٩٧
الإستراتيجيات فوق المعرفية	١٠	٠.٧٦٥
الإستراتيجيات التأثيرية	٥	٠.٨٣٠
الإستراتيجيات الاجتماعية	٣	٠.٦٠٢

Universiti Malaya

جدول ٣.٧

معامل الثبات لقلق وفق معادلة كورنباج ألفا حسب الجانب

استبانة القلق اللغوي	عدد العبارات	درجة الثبات (كرونباخ الفا)
رهبة التواصل	١٠	٠.٧٥٢
وقلق من الاختبارات	٢	٠.٦٧٥
والقلق عن التقييم السلبي	٦	٠.٧٣٨

من بيان الجداول السابقة، يلاحظ أن القيمة الكلية لثبات استبانة إستراتيجيات التعلم بلغت ٠.٨٩٣ والقيمة الكلية لكل جانب من جوانب استبانة الإستراتيجيات الستة تراوحت بين ٠.٦٠٢ – ٠.٨٣٠ أي أن هذه قيمة جيدة بمعنى هذا أن الأداة تتمتع بثبات جيد، صالحة لاستخدام في الدراسة من حيث أخذ بيانات عينة البحث.

وأما القيمة الكلية لثبات استبانة القلق اللغوي بلغت ٠.٨٢٧ والقيمة الكلية لكل جانب من جوانب استبانة القلق اللغوي الثلاثة تراوحت بين ٠.٦٧٥ – ٠.٧٥٢ بمعنى أنها قيمة كافية وكذلك دلت على أن هذه الأداة لها ثبات جيد وصالح للاستعمال في جمع البيانات عن عينة البحث.

٣.٨ الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

لتحليل البيانات الكمية التي تم جمعها باستخدام الاستبانة كأداة الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار ٢٣ من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، والتوضيح كما يلي:

أولا، للإجابة عن سؤالي الأول والثاني يعني "ما هي إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة؟" و"ما هي مستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية

Universiti Malaya

بالجامعات المختارة؟ "، استخدم الباحث الإحصاء الوصفي حسب المتوسط الحسبابي، والتكرارات يعني تكرار الإجابة بالنسبة للعدد الكلي لعينة البحث، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والتقدير وفق مقاييس إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي.

ثانيا، للإجابة عن السؤال الثالث يعني "هل توجد الفروق ذي دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم؟" المقصود هنا معرفة التباين في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي حسب الجنس (الذكور والإناث)، استعمل الباحث تحليل اختبار (ت) عينة مستقلة independent sample t-tes

ثالثا للإجابة عن السؤال الرابع يعني "هل توجد العلاقة بين الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة؟"، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي One Way anova، وتحليل الارتباط بيرسون Correlation.

٣.٩ الخاتمة

ومن البديهي لنا أن هذا الفصل تناول إجراءات البحث واستخدام المنهج المناسب لتنفيذ هذه الدراسة الحالية. كذلك طريقة جمع البيانات والمعلومات المحتاجة عن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كعينة البحث. بعد جمع البيانات، الوصف عن تحليل نتائج البحث لكل بند وجميع البنود في إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. استهدفت تلك المعلومات بعد التحليل يمكن أن يجيب الأسئلة في هذا البحث.

Universiti Malaya

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

٤.١ مقدمة

استهدف هذا البحث لمعرفة أنواع الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. علاوة على ذلك، وصفت الأهداف لهذا البحث الفروق ذي دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم. إلى جانب ذلك، هدفت هذه الدراسة لكشف العلاقة بين الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند الطلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية إندونيسيا.

تم جمع البيانات المحتاجة وقفا لأهداف البحث بتوزيع الاستبانتين على المشاركين في البحث. استخدمت استبانة إستراتيجيات تكلم اللغة الثانية التي قد تم تعديلها إلى سياق تعلم اللغة العربية لحصول البيانات والمعلومات التي تتعلق بالإستراتيجيات لتعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. أما لجمع البيانات عن مستوى القلق اللغوي عندهم، استخدم الباحث الاستبانة المأخوذة من مقياس القلق في تكلم اللغة الأجنبية التي قد تم تعديلها إلى سياق اللغة العربية.

لتحيل البيانات المحصولة، استخدم هذا البحث نوعين من إحصاء هما الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستنتاجي. استخدام الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات المتعلقة بأنواع الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، ولتحليل مستويات القلق اللغوي لديهم باستعمال التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

Universiti Malaya

أما الإحصاء الاستنتاجي مستخدم لإيجاد الفروق ذي دلالة إحصائية في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي بين الذكور والإناث باستخدام اختبار–ت. وكذلك لإيجاد الفرق ذي دلالة وفق الجامعات ومدة التعلم عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استعمل الباحث اختبار التباين (أنوفا) اتجاها واحدا. أما لمعرفة العلاقة بين تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند المستجيبين، استخدم تحليل الارتباط بيرسون.

اعتمد توضيح نتائج هذا البحث على أهداف البحث المحددة في الفصل الأول كما يلي:

١. معرفة أنواع إستراتيجيات التعلم لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة
٢. وصف مستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة
٣. وصف الفرق في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة على حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم
٤. كشف العلاقة بين الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند الطلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

٤.٢ تحليل وصفي عن ديموغرافيا المشاركين في الدراسة

قام الباحث بتحليل وصفي عن ديموغرافيا المشاركين وعلاقته بمتغيرات الدراسة. اشتمل ديموغرافيا المشاركين في هذه الدراسة الحالية على الجنس، مدة التعلم، والجامعات كما ورد في الجداول التالية على التوالي:

Universiti Malaya

جدول ٤.١

عدد الطلاب حسب الجنس

جنس	عدد	نسبة مئوية (%)
ذكور	١٣٤	٤١.٩
إناث	١٨٦	٥٨.١
مجموع	٣٢٠	١٠٠

جدول ٤.٢

عدد الطلاب حسب مدة التعلم

مدة التعلم (سنة)	عدد	نسبة مئوية (%)
١-٢	١٥	٤.٧
٣-٤	٩٩	٣٠.٩
٥-٦	٩٠	٢٨.١
٧-٨	٤٠	١٢.٥
٨ أكثر	٧٦	٢٣.٨
مجموع	٣٢٠	١٠٠

جدول ٤.٣

عدد الطلاب حسب الجامعات

جامعات	عدد	نسبة مئوية (%)
جامعة أ	٨٦	٢٦.٩
جامعة ب	٥٩	١٨.٤
جامعة ج	٧٥	٢٣.٤
جامعة د	٥٧	١٧.٨
جامعة هـ	٤٣	١٣.٤
مجموع	٣٢٠	١٠٠

Universiti Malaya

٤.٣ نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول في هذا البحث يعني ما هي أنواع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، حيث قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي حسب تكرارات إجابات المستجيبين على الاستبانة وكذلك النسبة المئوية لكل مجموعة من الأجوبة إلى العدد الكلي للعينة والانحرافات المعيارية.

هناك ست إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام في هذه الدراسة كما صنفت Oxford (١٩٩٠) هي الإستراتيجيات التذكرية، والمعرفية، والتعويضية، وفوق المعرفية والتأثيرية والاجتماعية. ويمكن توضيح أنواع الإستراتيجيات المستخدمة عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كالمشاركين في الدراسة ترتيبا من الأعلى إلى الأدنى اعتمادا على المتوسطات الحسابية كما في الآتي:

جدول ٤.٤

أنواع إستخدام إستراتيجيات التعلم عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

مجموعة الإستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الإستراتيجيات فوق المعرفية	٣.٧٢	٠.٥٦
الإستراتيجيات التعويضية	٣.٦٧	٠.٥١
الإستراتيجيات التذكرية	٣.٣٨	٠.٦٣
الإستراتيجيات التأثيرية	٣.٣٢	٠.٥٧
الإستراتيجيات المعرفية	٣.٢٠	٠.٥٣
الإستراتيجيات الاجتماعية	٣.٠٧	٠.٨٦

أظهر جدول ٤.٤ إلى أن إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية أعلى تكرارا عند المشاركين في هذه الدراسة، بينما إستخدام الإستراتيجيات الاجتماعية أدنى تكرارا عندهم. ومن الملاحظ أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كالمشاركين في الدراسة استخدموا جميع إستراتيجيات تعلم مهارة

Universiti Malaya

الكلام. اعتمادا بالجدول السابق, جميع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام لها قيمة المتوسطات الحسابية المتشابهة وجميع قيمتها فوق ٣.٠٠.

أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استخدموا جميع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام في أنشطة مهارة كلامهم. كاد التكرار في استخدام جميع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام متساو عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. ومن الملاحظ أيضا أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة طبقوا مكونات الإستراتيجيات فوق المعرفية مثل استماع كلام الآخرين, تفكير لتطوير اللغة، وتصحيح الأخطاء، وبحث عن الطريقة الأفضل، بكثرة تكرار في تعلم مهارة الكلام. أما الإستراتيجيات التي استخدمها الطلاب بقسم تعليم اللغة العربية بأقل تكرار هي الإستراتيجيات الاجتماعية مثل تدريب مع الآخرين، ومحاولة لدراسة الثقافة، وطلب الناطق الأصلي للتصحيح، في تعلم مهارة الكلام.

جدول ٤.٥

مستويات تكرار إستخدام إستراتيجيات التعلم عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

مرتبة	مجموعة الإستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	مستوى
١	الإستراتيجيات فوق المعرفية	٣.٧٢	مرتفع
٢	الإستراتيجيات التعويضية	٣.٦٧	مرتفع
٣	الإستراتيجيات التذكرية	٣.٣٨	متوسط
٤	الإستراتيجيات التأثيرية	٣.٣٢	متوسط
٥	الإستراتيجيات المعرفية	٣.٢٠	متوسط
٦	الإستراتيجيات الاجتماعية	٣.٠٧	متوسط
	إجمالا	٣.٣٩	متوسط

كما وصف جدول ٤.٥ أن جميع المتوسطات الحسابية وقعت على النتيجة بين ٣.٠٧ و ٣.٧٢ بناء على مقياس ١-٥. وقفا لتلك النتيجة بأن مجموعتي الإستراتيجية وهما الإستراتيجيات فوق

Universiti Malaya

المعرفية والإستراتيجيات الاجتماعية وقعتا في المستوى المرتفع، حينما كانت أربعة الإستراتيجيات الأخرى (الإستراتيحيات التذكرية، التأثيرية، المعرفية، والاجتماعية) احتلت المستوى المتوسط. كذلك قام الباحث بتصنيف المتوسط الحسابي لمجموعة الإستراتيحيات إلى ثلاثة مستويات. هذا اعتمد على أساس تحليل Oxford (١٩٩٠) عن معدل تعلم اللغة على جرد الإستراتيجية منها درجة مرتفعة (٣.٥-٥)، درجة متسوطة (٢.٥-٣.٤)، ودرجة منخفضة (١.٥-٢.٤).

علاوة على ذلك، المعدل الشامل لتكرار الاستعمال على ستة مجموعات الإستراتيجيات هو ٣.٣٩ اي وقع في المستوى المتوسط. كذلك عرفنا من الجدول السابق أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كمستجيبين في هذه الدراسة استخدموا جميع أنواع الإستراتيجيات. من الملاحظ بأن نتائج المتسوطات الحسابية تراوحت من مستوى متوسط إلى مرتفع. وكان المتوسط الحسابي للإستراتيجيات فوق المعرفية حصل على قيمة ٣.٧٢ كالقيمة الأعلى، والمتوسط الحسابي للإستراتيجيات الاجتماعية بحصول على قيمة ٣.٣٩ كالقيمة الأسفل.

إضافة إلى ذلك, هناك نوعان من إستراتيجيات التعلم أكثر في تكرارات إستخدامها عند الطلاب هما الإستراتيجيات فوق المعرفية والتعويضية. هذان لهما التشابهات في مواجهة المواقف و مهمة اللغة. سواء كانت الإستراتيجيات التعويضية أو فوق المعرفية للتغلب على المواقف اللغوية الصعوبة أو المحددات في تطبيق اللغة لهما مكونات الإستراتيجيات المتماثلة مثل استفادة المواد الموجودة وإحداث اللغة الجديدة. هذا يعني أن الطلاب استخدموا الإستراتيجيات التعويضية وفوق المعرفية بتكرار أكثر مقارنة باستخدام الإستراتيجيات الأخرى لتعلم مهارة الكلام. لذا, كلما ارتفع تكرار إستخدام الإستراتيجيات التعويضية فكلما ارتفع أيضا تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية لأن كلاهما له التشابهات.

Universiti Malaya

٤.٣.١ الإستراتيجيات فوق المعرفية

اعتمد على استبانة جزء ب التي تتعلق بإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام كما وردت في الجدول ٤.٥ هناك عشرة فقرات يعني ب١٧، ب١٨، ب١٩، ب٢٠، ب٢١، ب٢٢، ب٢٣، ب٢٤، ب٢٥، ب٢٦. أما ترتيب إعداد الجدول للإستراتيجيات فوق المعرفية من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.٦

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب الإستراتيجيات فوق المعرفية

فقرات	شرح إستراتيجيات فوق المعرفية	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ب١٨	استماع كلام الآخرين	٠ (٠)	٣.١ (١٠)	٢٢.٢ (٧١)	٤٦.٩ (١٥٠)	٢٧.٨ (٨٩)	٣.٩٩	٠.٧٩
ب٢٦	تفكير لتطوير اللغة	٠.٦ (٢)	٣.٨ (١٢)	٢١.٦ (٦٩)	٤٥.٣ (١٤٥)	٢٨.٧ (٩٢)	٣.٩٨	٠.٨٤
ب٢٥	تصحيح الأخطاء	٠.٩ (٣)	٣.٤ (١١)	٢٥.٣ (٨١)	٤١.٣ (١٣٢)	٢٩.١ (٩٣)	٣.٩٤	٠.٨٧
ب٢٠	بحث عن الطريقة الأفضل	٠.٩ (٣)	٣.٨ (١٢)	٢٤.١ (٧٧)	٤٤.٧ (١٤٣)	٢٦.٦ (٨٥)	٣.٩٢	٠.٨٥
ب١٧	إيجاد كثرة الطريقة	٠.٦ (٢)	٧.٥ (٢٤)	٢٥.٦ (٨٢)	٤٠.٩ (١٣١)	٢٥.٣ (٨١)	٣.٨٣	٠.٩١
ب٢٤	امتلاك أهداف واضحة	٠.٣ (١)	٣.٤ (١١)	٣٥.٠ (١١٢)	٣٦.٩ (١١٨)	٢٤.٤ (٧٨)	٣.٨٢	٠.٨٥
ب١٩	تقليد كلام الآخرين	١.٦ (٥)	٨.٤ (٢٧)	٣١.٣ (١٠٠)	٣٩.١ (١٢٥)	١٩.٧ (٦٣)	٣.٦٧	٠.٩٣
ب٢٢	بحث عن شخص للحوار	١.٦ (٥)	١٣.١ (٤٢)	٣٤.٧ (١١١)	٣٥.٣ (١١٣)	١٥.٣ (٤٩)	٣.٥٠	٠.٩٥
ب٢٣	بحث عن فرصة	١.٣	٩.١	٤٣.١	٣٢.٥	١٤.١	٣.٤٩	٠.٨٨

Universiti Malaya

	القراءة	(٤)	(٢٩)	(١٣٨)	(١٠٤)	(٤٥)		
	صناعة الجداول	٥.٦	٢٠.٩	٤٠.٩	٢٥.٠	٧.٥	٣.٠٨	٠.٩٩
ب٢١	اليومية	(١٨)	(٦٧)	(١٣١)	(٨٠)	(٢٤)		
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية							٣.٧٢	٠.٥٦

اعتمادا على الجدول ٤.٦ وضح لنا في مجال الإستراتيجيات فوق المعرفية بأن نتيجة المتوسط الحسابي بين الفقرة متقاربة. أما نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى هي فقرة ب١٨ "أستمع حينما يتكلم اللغة العربية" بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٣٩ مستجيبا (٧٤.٧%)، م= ٣.٩٩، ع= ٠.٧٩، حينما ١٠ مستجيبا (٣.١%) قائلون بأنهم غير موافقون لذلك التعبير، و ٧١ مستجيبا (٢٢.٢%) قالوا غير متأكد بذلك التعبير. ودلت فقرة ب٢٦ " أفكر تطوير اللغة العربية في نفسي " على المتوسط الحسابي الأعلى الثاني بعدد المستجيبن الموافقين بذلك التعبير يعني ٢٣٧ مستجيبا (٧٣.٧%)، م= ٣.٩٨، ع= ٠.٨٤، والمستجيبون الذين قالوا بأنهم غير موافقين بذلك التعبير يعني فقط ١٤ مستجيبا (٤.٤%).

أما الفقرة التي حصلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل لهذه الإستراتيجيات هي فقرة ب٢١ "أصنع الجداول اليومية لفعالية الأوقات الكافية في تعلم اللغة العربية" بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٠٤ مستجيبا (٣٢.٤%) ، م= ٣.٠٨، ع= ٠.٩٩، حينما كان المستجيبون الذين لم يوافقوا بذلك التعبير يعني ٨٥ مستجيبا (٢٦.٥%).

نتيجة لكل ماسبق، عرفنا أن مجال الإستراتيجيات فوق المعرفية أظهرت إلى أن المستجيبين الذين استخدموا هذه الإستراتيجيات أكثر من جميع الإستراتيجيات المذكورة في تعلم مهارة الكلام. هذا ملاحظ بحصول نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى كما وصفت في الجدول السابق يعني م-٣.٧٢، ع-

Universiti Malaya

٠.٥٦ أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استعملوا عناصر الإستراتيجيات فوق المعرفية بأعلى تكرار مقارنة بتكرار استخدام الإستراتيجيات الأخرى لتعلم مهارة الكلام.

٤.٣.٢ الإستراتيجيات التعويضية

استنادا على استبانة جزء ب التي تتعلق بإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام كما وردت في الجدول ٤.٤ هناك ست فقرات يعني ب١٠، ب١١، ب١٢، ب١٣، ب١٤، ب١٥، ب١٦. أما ترتيب إعداد الجدول للإستراتيجيات التعويضية من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.٧

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب الإستراتيجيات التعويضية

فقرات	شرح إستراتيجيات التعويضية	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ب١٣	سؤال إلى الآخر	٠.٣ (١)	٣.١ (١٠)	١٣.٨ (٤٤)	٣٧.٨ (١٢١)	٤٥.٠ (١٤٤)	٤.٢٤	٠.٨٢
ب١٢	استخدام التعبير الإندونيسي	٠.٦ (٢)	٦.٩ (٢٢)	٢٦.٣ (٨٤)	٣٧.٢ (١١٩)	٢٩.١ (٩٣)	٣.٨٧	٠.٩٣
ب١٥	اختيار الموضوعات العامة	٠.٦ (٢)	٣.٨ (١٢)	٢٩.١ (٩٣)	٤٥.٩ (١٤٧)	٢٠.٦ (٦٦)	٣.٨٢	٠.٨٢
ب١٦	تبسيط الفكرة	٠.٣ (١)	٥.٦ (١٨)	٣٢.٨ (١٠٥)	٤٢.٥ (١٣٦)	١٨.٨ (٦٠)	٣.٧٤	٠.٨٣
ب١١	استخدام المفردات المماثلة أو المرادف	١.٩ (٦)	١٣.١ (٤٢)	٣٣.٤ (١٠٧)	٣٨.١ (١٢٢)	١٣.٤ (٤٣)	٣.٤٨	٠.٩٤
ب١٠	استخدام لغة الجسد أو إيماءات	٥.٦ (١٨)	١٥.٩ (٥١)	٣٥.٣ (١١٣)	٣٠.٣ (٩٧)	١٢.٨ (٤١)	٣.٢٩	١.٠٥
ب١٤	تجنب الحوار في موضوع عسير	٢.٥ (٨)	١٧.٢ (٥٥)	٤٠.٦ (١٣٠)	٢٧.٨ (٨٩)	١١.٩ (٣٨)	٣.٢٤	٠.٩٧
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية							٣.٦٧	٠.٥١

Universiti Malaya

كما وضح جدول ٤.٧، في مجال الإستراتيجيات التعويضية هناك ست فقرات مذكورة. فقرة ب١٣ "عندما لم أقدر أن أتذكر مفردات خلال الحوار في اللغة العربية، أسأل من يعلم حولي" دالة على نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الذين وافقوا بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام يعني ٢٦٥ مستجيبا (٨٢.٨%)، م= ٤.٢٤، ع= ٠.٨٢. ثم تليها فقرة ب١٢ "عندما لم أقدر أن أتذكر مفردات خلال الحوار في اللغة العربية، أستخدم التعبير الإندونيسي "بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ٢١٢ مستجيبا (٦٦.٣%)، م= ٣.٨٧، ع= ٠.٩٣.

أما بعدها فقرة ب١٥ " أختار الموضوعات العامة في اللغة العربية " بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ٢١٣ مستجيبا (٦٦.٥%)، م= ٣.٨٢، ع= ٠.٨٢. بينما الفقرة الأسفل في هذه الإستراتيجيات هي فقرة ب١٤ " أتجنب الحوار في اللغة العربية الذي كان موضوعه أو سياقه صعبة" بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٢٧ مستجيبا (٣٩.٧%)، م= ٣.٢٤، ع= ٠.٩٧

بعد بيان النتائج المحصولة في مجال هذه الإستراتيجيات، عرفنا أن المستجيبين المستخدمون للإستراتيجيات التعويضية أكثر من الإستراتيجيات المعرفية في تعلم مهارة الكلام. هذا ملاحظ بحصول نتيجة المتوسط الحسابي المرتفعة للإستراتيجيات التعويضية (م= ٣.٦٧، ع= ٠.٥١). أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة طبقوا المكونات من الإستراتيجات التعويضية بأعلى تكرار بعد تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية.

٤.٣.٣ الإستراتيجيات التذكرية

اعتمد على استبانة جزء ب التي تتعلق بإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام كما وردت في الجدول ٤.٢. هناك ثلاث فقرات في الإستراتيجيات التذكرية. تلك الفقرات هي ب١، ب٢، و ب٣. أما ترتيب

Universiti Malaya

إعداد الجدول للإستراتيجيات التذكرية من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.٨

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب الإستراتيجيات التذكرية

فقرات	شرح إستراتيجيات التذكرية	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ب١	استخدام المفردات للتذكر	٠ (٠)	٩.٤ (٣٠)	٤١.٣ (١٣٢)	٣٨.٤ (١٢٣)	١٠.٩ (٣٥)	٣.٥١	٠.٨١
ب٣	مراجعة المادة مرارا	٠.٩ (٣)	١٠.٩ (٣٥)	٤٢.٣ (١٣٥)	٣٦.٩ (١١٨)	٩.١ (٢٩)	٣.٤٢	٠.٨٣
ب٢	استخدام الغناء	٧.٢ (٢٣)	١٦.٦ (٥٣)	٣١.٩ (١٠٢)	٣٤.٤ (١١٠)	١٠.٠ (٣٢)	٣.٢٣	١.٠٧
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية							٣.٣٨	٠.٦٣

اعتمادا على جدول ٤.٨ اتضح لنا أن لكل فقرة دالة على المتوسط الحسابي الأعلى إلى المتوسط الحسابي الأسفل. فقرة ب١ " أستخدم المفردات العربية في تركيب الجملة لكي أستطيع تذكرها " دالة على المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٥٨ مستجيبا (٤٩.٣%)، م= ٣.٥١، ع= ٠.٨١ ثم تليها فقرة ب٣ " أراجع المادة العربية مرارا " بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٤٧ مستجيبا (٤٦%)، م= ٣.٤٢، ع= ٠.٨٣ أما التالي فقرة ب٢ " أستخدم الغناء لتذكر المفردات العربية الجديدة " دالة على المتوسط الحسابي يعني ١٤٢ مستجيبا (٤٤.٤%)، م= ٣.٢٣، ع= ١.٠٧

اتضح لنا أن جميع النتائج في جانب الإستراتيجيات التذكرية دالة على كثرة المستجيبين الذين استخدموا الإستراتيجيات التذكرية في تعلم مهارة الكلام بقسم اللغة العربية. هذا مقرر بنيل نتيجة

Universiti Malaya

المتوسط الحسابي المرتفع أو في المستوى المرتفع لمجال الإستراتيجيات التذكرية (م= ٣.٥١، ع= ٠.٨١). أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استعملوا المكونات من الإستراتيجات التذكرية بأعلى تكرار بعد تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية والتعويضية.

٤.٣.٤ الإستراتيجيات التأثيرية

بناءا على استبانة جزء ب التي تتعلق بإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام كما وردت في الجدول ٤.٦، هناك خمس فقرات يعني ب٢٧، ب٢٨، ب٢٩، ب٣٠، ب٣١. أما ترتيب إعداد الجدول للإستراتيجيات التأثيرية من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.٩

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب الإستراتيجيات التأثيرية

فقرات	شرح إستراتيجيات التأثيرية	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ب٢٨	تشجيع للتكلم مع أخطاء	٠ (٠)	٣.١ (١٠)	٢٢.٨ (٧٣)	٤٣.١ (١٣٨)	٣٠.٩ (٩٩)	٤.٠٢	٠.٨١
ب٢٩	إدراك التوتر في النفس	٠.٩ (٣)	١٢.٨ (٤١)	٣٢.٨ (١٠٥)	٣٢.٨ (١٠٥)	٢٠.٦ (٦٦)	٣.٥٩	٠.٩٨
ب٢٧	محاولة الارتياح	١.٩ (٦)	٨.١ (٢٦)	٣٧.٢ (١١٩)	٣٧.٨ (١٢١)	١٥.٠ (٤٨)	٣.٥٦	٠.٩٠
ب٣١	مكالمة عن مشاعر	٧.٨ (٢٥)	٢٢.٨ (٧٣)	٣٣.٨ (١٠٨)	٢٢.٢ (٧١)	١٣.٤ (٤٣)	٣.١١	١.١٣
ب٣٠	كتابة عن مشاعر	٣١.٣ (١٠٠)	٢٧.٨ (٨٩)	٢١.٦ (٦٩)	١٢.٨ (٤١)	٦.٦ (٢١)	٢.٣٦	١.٢٢
	المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية						٣.٣٢	٠.٥٧

Universiti Malaya

كما وضح جدول ٤.٩، أظهرت فقرة ب٢٨ "أدفع نفسي لكي أتجرأ لتكلم اللغة العربية بالرغم مع أخطاء" على المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الذين وافقوا بذلك التعبير يعني ٢٣٧ مستجيبا (٧٤%)، م= ٣.٥٩، ع= ٠.٩٨، بينما فقط ١٠ مستجيبين (٣.١%) غير موافقون بذلك التعبير و٧٣ قائلين بأنهم غير متأكد. والتالي، أشارت فقرة ب٢٩ "أدرك أنني متوتر من خلال تعلم اللغة العربية واستخدامها" إلى المتوسط الحسابي الأعلى الثاني بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ١٧١ (٥٣.٤%)، م-٣.٥٩، ع-٠.٩٨. ثم تليها فقرة ب٢٧ "أدفع نفسي لكي أتجرأ لتكلم اللغة العربية بالرغم مع أخطاء" بعدد المستجيبين الذين وافقوا بذلك التعبير يعني ١٦٩ مستجيبا (٥٢.٨%)، م-٣.٥٦، ع-٠.٩٠، و ٣٢ مستجيبا (١٠%) غير موافقين بذلك التعبير، و ١١٩ مستجيبا (٣٧.٢%) قائلون غير متأكد بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام.

أما فقرة ب٣١ "أتكلم مع الغير عما يتعلق بمشاعري في تعلم اللغة العربية" حصلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل من الفقرات الأخرى يعني ٣.١١ والانحرافات المعيارية ١.١٣ بعدد المستجيبين القائلين بأنهم موافقون بذلك التعبير يعني ١١٤ مستجيبا (٣٥.٦%)، و ١٠٨ مستجيبا (٣٣.٨%) أعطوا إستجابة "غير متأكد"، و ٩٨ مستجيبا (٣٠.٦%) غير موافقين بذلك العبير في تعلم مهارة الكلام في اللغة العربية.

أظهرت النتائج الشاملة إلى مجال الإستراتيجيات التأثيرية إلى كثرة المستجيبن الذين تعلموا المواد لمهارة الكلام في اللغة العربية باستخدام هذه الأنشطة من الإستراتيجيات المعرفية، لكن وجدت الأنشطة الأقل استعمالا من الإستراتيجيات التذكرية وفوق المعرفية. هذا ملاحظ بحصول نتيجة المتوسط الحسابي المذكورة في الجدول السابق. أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كالمشاركين في الدراسة طبقوا المكونات من الإستراتيجات التأثيرية بتكرار مرتفع في تعلم مهارة الكلام.

Universiti Malaya

٤.٣.٥ الإستراتيجيات المعرفية

كما ورد في الجدول ٤.١٠ في استبانة إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام لجزء ب، هناك ست فقرات في مجال الإستراتيجيات المعرفية. تلك الفقرات هي ب٤، ب٥، ب٦، ب٧، ب٨، ب٩. أما ترتيب إعداد الجدول للإستراتيجيات المعرفية من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.١٠

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب الإستراتيجيات المعرفية

فقرات	شرح إستراتيجيات المعرفية	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ب٤	تكرار المفردات الجديدة	٠.٦ (٢)	٧.٢ (٢٣)	٣٩.٤ (١٢٦)	٣٣.٨ (١٠٨)	١٩.١ (٦١)	٣.٦٣	٠.٨٩
ب٥	تقليد اللهجة	٢.٢ (٧)	١٥.٣ (٤٩)	٢٧.٢ (٨٧)	٣٤.٤ (١١٠)	٢٠.٩ (٦٧)	٣.٥٧	١.٠٥
ب٦	تدريب الأصوات	٤.٤ (١٤)	١١.٩ (٣٨)	٣٧.٢ (١١٩)	٢٩.٤ (٩٤)	١٧.٢ (٥٥)	٣.٤٣	١.٠٤
ب٧	استخدام المفردات في جمل مختلفة	٠.٦ (٢)	١٤.٤ (٤٦)	٣٧.٥ (١٢٠)	٣٨.١ (١٢٢)	٩.٤ (٣٠)	٣.٤١	٠.٨٧
ب٨	إبداء الحوار	٢.٥ (٨)	٢٨.١ (٩٠)	٤٥.٩ (١٤٧)	١٧.٨ (٥٧)	٥.٦ (١٨)	٢.٩٦	٠.٨٨
ب٩	مشاهدة قناة التلفاز	٢٤.٧ (٧٩)	٣٩.٧ (١٢٧)	٢٥.٠ (٨٠)	٨.١ (٢٦)	٢.٥ (٨)	٢.٢٤	٠.٩٩
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية							٣.٢٠	٠.٥٧

كما ورد في جدول ٤.١٠، في مجال الإستراتيجيات المعرفية، هناك خمس فقرات المذكورة. فقرة ب٤ " ألفظ المفردات العربية الجديدة تكرارا " دالة على نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام في اللغة العربية يعني ١٦٩ مستجيبا (٥٢.٩%)، م=

University Malaya

٣.٦٣، ع= ٠.٨٩ ثم تليها فقرة ب٥ " أجرب أن أقلد اللهجة العربية عند الناطقين بها" بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٧٧ مستجيبا (٥٥.٣%)، %)، م= ٣.٥٧، ع= ١.٠٩.

أما تليها فقرة ب٦ " أدرب الأصوات العربية " بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير يعني ١٤٩ مستجيبا (٤٦.٦%)، م= ٣.٤٣، ع= ١.٠٤. بينما دلت فقرة ب٩ " أشاهد قناة التلفاز العربية " على المتوسط الحسابي الأسفل يعني ٣٤ مستجيبا (١٠.٦%)، م= ٢.٢٤، ع= ٠.٩٩

اتضح لنا أن جميع النتائج في مجال الإستراتيجيات المعرفية دالة على أن المستجيبين الذين استعملوا الإستراتيجيات التذكرية أكثر استعمالا من الإستراتيجيات التذكرية في تعلم مهارة الكلام. هذا مقرر بنتيجة متوسط حسابي لمجال الإستراتيجيات التذكرية المرتفعة (م= ٣.٥١، ع= ٠.٨١). أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة طبقوا المكونات من الإستراتيجات المعرفية نادرا في تعلم مهارة الكلام. يمكن الاستنتاج بأن تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بأدنى نسبة مقارنة بتكرار إستخدام الإستراتيجيات الأخرى في تعلم مهارة الكلام.

٤.٣.٦ الإستراتيجيات الاجتماعية

اعتمد على استبانة جزء ب التي تتعلق بإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام كما وردت في الجدول ٤.٧ هناك ثلاث فقرات يعني ب٣٢، ب٣٣، ب٣٤. . أما ترتيب إعداد الجدول للإستراتيجيات الاجتماعية من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

Universiti Malaya

جدول ٤.١١

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب الإستراتيجيات الاجتماعية

فقرات	شرح إستراتيجيات الاجتماعية	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ب٣٣	تدريب مع الآخرين	٣.٤ (١١)	١١.٣ (٣٦)	٣٠.٣ (٩٧)	٣٧.٢ (١١٩)	١٧.٨ (٥٧)	٣.٥٥	١.٠١
ب٣٤	محاولة لدراسة الثقافة	١٠.٦ (٣٤)	٢٠.٣ (٦٥)	٣٠.٦ (٩٨)	٢٨.١ (٩٠)	١٠.٣ (٣٣)	٣.٠٧	١.١٤
ب٣٢	طلب الناطق الأصلي للتصحيح	٢٠.٠ (٦٤)	٢٧.٥ (٨٨)	٣٠.٩ (٩٩)	١٤.٤ (٤٦)	٧.٢ (٢٣)	٢.٦١	١.١٦
	المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية						٣.٠٧	٠.٨٦

كما أشار جدول ٤.١١ إلى أن فقرة ب٣٣ " أدرب اللغة العربية مع الطالب الآخر" دلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى (٣.٥٥) والانحراف المعياري ١.٠١ بعدد المستجيبين الموافقين بهذا التعبير يعني ١٧٦ مستجيبا (٥٥%)، والمستجيبون الذين غير موافقين هم ٤٧ (١٤.٧%)، وأنهم قائلون "غير متأكد" ٩٧ مستجيبا (٣٠.٣) بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام بمستوى الجامعة. تليها فقرة ب٣٤ " أحاول أن أدرس ثقافة الناطقين باللغة اللعربية" عرضت نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى الثاني ٣.٠٧، والإنحراف المعياري ١.٠١ بعدد المستجيبين الموافقين بهذا التعبير يعني ١٢٢ شخصا (٣٨.٤%)، والمستجيون الذين غير موافقين ٩٩ شخصا (٣٠.٩%)، و ٩٨ مستجيبا (٣٠.٦) قائلون غير متأكد بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام بقسم اللغة العربية.

أما فقرة ب٣٢ " أطلب الناطق الأصلي باللغة العربية لتصحيح ما أقول" دلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل (٢.٦١) والانحراف المعياري ١.١٦ بعدد المستجيبين الذين وافقوا بهذا التعبير

Universiti Malaya

يعني ٦٩ شخصا (٢١.٦%)، ٩٩ مستجيبا (٣٠.٩%) أعطوا إستجابة "غير متأكد" بهذا التعبير، و ١٥٢ شخصا (٤٧.٥%) غير موافقين بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام بقسم اللغة العربية.

من وصف نتائج الإستراتيجيات الاجتماعية، اتضح لنا أن هذه الإستراتيجيات أقل استعمالا في تعلم مهارة الكلام من الإستراتيجيات الأخرى عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا الدليل معروف بحصول نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل كما عرض في الجدول السابق. أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة طبقوا العناصر من الإستراتيجات الاجتماعية نادرا في تعلم مهارة الكلام. يمكن الاستنتاج بأن تكرار إستخدام الإستراتيجيات الاجتماعية عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بأدنى نسبة مقارنة بتكرار إستخدام الإستراتيجيات الأخرى في تعلم مهارة الكلام.

٤.٤ نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني في هذا البحث يعني ما هي مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي على حسب تكرارات إجابات المستجيبين على الاستبيان وكذلك النسبة المئوية (%) لكل مجموعة من الإستجابات. إلى العدد الكلي للعينة والانحرافات المعيارية.

للتعرف على مستوى القلق اللغوي، قام الباحث بمعالجة القيمة الكلية بمدى من ١٨-٩٠ (لكل فقرة يساوي ١٨ على قيمة أسفل في المجموع، و ٩٠ على قيمة قصوى في المجموع). أما القيمة الكلية أكثر من ٧٢ تشير إلى المستوى المرتفع، والقيمة الكلية التي تتراوح بين ٥٤ و ٧٢ تشير إلى المستوى المتوسط، والقيمة الكلية الأصغر من ٥٤ تشير إلى المستوى المنخفض في القلق اللغوي للكلام. أما وصف مستوى القلق اللغوي للكلام كما يلي:

Universiti Malaya

جدول ٤.١٢

مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية

عدد المشاركين	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	مستوى
٣٢٠	٥٣.٥٢	٨.٤٠	منخفض

اعتمادا على الجدول ٤.١٢ قيمة المتوسط الحسابي (٥٣.٥٢) عن القلق اللغوي بالكلام لجميع طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة وقعت في المستوى المنخفض. هذا يعني أن معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كالمشاركين في الدراسة لم يعتبروا المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي عندما تعلموا المواد لمهارة الكلام. يمكن التوضيح بأن أقلية الطلاب بقسم تعليم اللغة العربية شعروا المواقف التي تتعلق بالقلق اللغوي.

هناك ثلاثة من القلق اللغوي لمهارة الكلام في هذا البحث كما صنفت Öztürk & Gürbüz (٢٠١٤) من مقياس القلق في تكلم اللغة الأجنبية هي رهبة التواصل، والقلق عن الاختبارات، والقلق عن التقييم السلبي. أما ترتيب إعداد الجدول لتوضيح مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند المستجيبين في الدراسة من الأسفل إلى الأعلى حسب المتوسطات الحسابية المحصولة كما في الآتي:

جدول ٤.١٣

مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

مرتبة	نوع القلق اللغوي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
١	القلق عن الاختبارات	٢.٨٨	٠.٨٧
٢	الخوف عن التقييم السلبي	٢.٩٤	٠.٦٤
٣	رهبة التواصل	٣.٠٠	٠.٤٣
	مجموع	٢.٩٤	٠.٥٥

Universiti Malaya

كما وصف جدول ٤.١٣ بأن من ثلاثة القلق اللغوي لمهارة الكلام التي واجه طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في هذه الدراسة، مستوى القلق عن الاختبارات هي نوع القلق اللغوي الأدنى. هذا اعتمد على نتيجية المتوسط الحسابي الأدنى لتلك نوع القلق اللغوي (م= ٢.٨٨، ع= ٠.٨٧)، وبالعكس رهبة التواصل هو نوع القلق الأعلى نسبة عند طلبة اللغة العربية عند تكلم اللغة العربية (م= ٣.٠٠، ع= ٠.٤٣).

أشارت النتيجة إلى مستوى القلق اللغوي في تعلم المواد لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. كان معظم المشاركين في الدراسة لم يعتبروا بالمواقف التي تتعلق بالقلق عن الاختبارات كحالة مثيرة إليهم في تعلم المواد لمهارة الكلام, في حين كانت المواقف المتعلقة برهبة التواصل التي شعر بها معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كحالة لها أثر سلبي في تعلمهم.

التحليل الوصفي: مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

٤.٤.١ رهبة التواصل

كما وصف في جدول ٤.١٤ تتكون استبانة جزء ج للقلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة على عشرة تعبيرات. تلك التعبيرات منها ج١، ج٤، ج٥، ج٧، ج٨، ج٩، ج١٣، ج١٤، ١٥، ج١٦. أما ترتيب إعداد الجدول لرهبة التواصل من الأعلى إلى الأدنى ترتيبا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول التالي:

Universiti Malaya

جدول ٤.١٤

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب رهبة التواصل

فقرات	شرح رهبة التواصل	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ج٨	القلق بسبب عدم الفهم	٤.٤ (١٤)	١٧.٢ (٥٥)	٣٠.٦ (٩٨)	٣٨.٤ (١٢٣)	٩.٤ (٣٠)	٣.٣١	١.٠٠
ج٥	الرعب عن عدم الاستعداد	٥.٠ (١٦)	٢٠.٩ (٦٧)	٢٧.٢ (٨٧)	٣٢.٨ (١٠٥)	١٤.١ (٤٥)	٣.٣٠	١.١٠
ج١٣	الوعي بالقول	٨.١ (٢٦)	١٢.٢ (٣٩)	٣٤.٧ (١١١)	٣٨.٤ (١٢٣)	٢١ (٢١)	٣.٢٣	١.٠٢
ج١٥	القلق عن عدم فهم القول	٥.٠ (١٦)	٢٠.٣ (٦٥)	٣٧.٨ (١٢١)	٣٢.٨ (١٠٥)	٤.١ (١٣)	٣.١١	٠.٩٤
ج٤	خشية عن عدم الفهم	٦.٩ (٢٢)	٢٢.٨ (٧٣)	٣٣.٨ (١٠٨)	٢٦.٩ (٨٦)	٩.٧ (٣١)	٣.١٠	١.٠٧
ج٩	الثقة بالنفس في قاعة الدرس	٥.٠ (١٦)	١٥.٩ (٥١)	٥٢.٥ (١٦٨)	٢١.٣ (٦٨)	٥.٣ (١٧)	٣.٠٦	٠.٨٨
ج١٤	عدم الارتباك في فصل اللغة	٥.٣ (١٧)	٢٠ (٦٤)	٥١.٢ (١٦٤)	٢٠.٦ (٦٦)	٢.٨ (٩)	٢.٩٦	٠.٨٥
ج٧	الراحة في الحوار مع الناطقين	١٠.٣ (٣٣)	٢٩.١ (٩٣)	٣٩.٧ (١٢٧)	١٨.٤ (٥٩)	٢.٥ (٨)	٢.٧٤	٠.٩٦
ج١٦	انزعاج بعدد القواعد	٩.٧ (٣١)	٣٥.٣ (١١٣)	٣٥.٣ (١١٣)	١٦.٦ (٥٣)	٣.١ (١٠)	٢.٦٨	٠.٩٦
ج١	عدم الثقة بالنفس	١٣.١ (٤٢)	٣٠.٣ (٩٧)	٤٠.٦ (١٣٠)	١٥.٠ (٤٨)	٠.٩ (٣)	٢.٦٠	٠.٩٢
	المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية						٣.٠٠	٠.٤٣

في جانب رهبة التواصل، هناك عشرة فقرات مذكورة. فقرة ج٨ "يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده المحاضر عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ١٥٣ مستجيبا (٤٧.٨%)، م = ٣.٣١ ،

Universiti Malaya

ع=١.٠٠، عندما ٩٨ (٣٠.٦%) مستجيبا غير متأكد و عدد المستجيبون غير الموافقون ٢١.٦% (٦٩).

والتالي فقرة ج٥ " أشعر برعب شديد عندما يطلب من المحاضر أن أتحدث باللغة العربية بغير استعداد مسبق" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى الثاني. عدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير هو ١٥٠ مستجيبا (٤٦.٩%)، م = ٣.٣٠ ، ع=١.١٠. ثم تاليها فقرة ج١٣ " عندما أتحدث أمام الطلاب الأخرين، أشعر بالوعي ما أقول في اللغة العربية" ١٤٤ مستجيبا (٣٨.٤%)، م = ٣.٢٣ ، ع= ١.٠٢. ثم تليها فقرة ج١ " لم أشعر بثقة في النفس على كفاءتي عندما أتحدث اللغة العربية" دلت على المتوسط الحسابي الأسفل بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ٥١ مستجيبا (١٥.٩%)، م= ٢.٦٠، ع=٠.٩٢

جميع النتائج المحصولة لجانب رهبة التواصل دلت على حصول نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى من الآخر بالمتوسط الحسابي ٣.٣١، والانحراف المعياري ١.٠٠ . وهذا دل على أن عدد طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة الذين شعروا القلق لجانب رهبة التواصل أعلى نسبة من القلق الآخر. أشارت النتيجة إلى أن معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات اعتبروا بالمواقف المذكورة في جانب رهبة التواصل كحالة مثيرة إليهم في تعلم المواد لمهارة الكلام.

٤.٤.٢ القلق عن التقييم السلبي

في استبانة جزء ج للقلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة كما ورد في جدول ٤.١٠، تتكون على ستة تعبيرات. تلك التعبيرات منها ج٢، ج٦، ج١٠، ج١٢، ج١٧، ج١٨. أما ترتيب إعداد الجدول للقلق عن التقييم السلبي من الأعلى إلى الأدنى حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

Universiti Malaya

جدول ٤.١٥

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب القلق عن التقييم السلبي

فقرات	شرح القلق عن التقييم السلبي	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ج١٢	الظن عن فضل الزملاء	٧.٥ (٢٤)	١٧.٥ (٥٦)	١٩.٧ (٦٣)	٣٣.٨ (١٠٨)	٢١.٦ (٦٩)	٣.٤٤	١.٢١
ج١٨	القلق عن عدم الاستعداد	٢.٥ (٨)	١٩.٤ (٦٢)	٣٦.٩ (١١٨)	٣٢.٥ (١٠٤)	٨.٨ (٢٨)	٣.٢٦	٠.٩٥
ج١٧	خشية عن سخرية الزملاء	٨.١ (٢٦)	٣١.٣ (١٠٠)	٣١.٣ (١٠٠)	٢٣.١ (٧٤)	٦.٣ (٢٠)	٢.٨٨	١.٠٥
ج٦	تردد في تطوع الإجابة	١٠.٦ (٣٤)	٣٢.٨ (١٠٥)	٣٣.١ (١٠٦)	١٩.٧ (٦٣)	٣.٨ (١٢)	٢.٧٣	١.٠١
ج١٠	خشية عن تصحيح الأخطاء	٩.٤ (٣٠)	٣٥.٩ (١١٥)	٣١.٣ (١٠٠)	٢٠.٠ (٦٤)	٣.٤ (١١)	٢.٧٢	٠.٩٩
ج٢	خوف عن ارتكاب الأخطأ	١١.٣ (٣٦)	٣٦.٩ (١١٨)	٣١.٣ (١٠٠)	١٨.٨ (٦٠)	١.٩ (٦)	٢.٦٣	٠.٩٧
	المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية						٢.٩٤	٠.٦٤

هناك ستة فقرات مذكورة في جانب القلق عن التقييم السلبي. فقرة ج١٢ " أشعر دائما أن زملائي يتحدثون اللغة العربية أفضل مني" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ١٧٧ مستجيبا (٥٥.٤%)، م = ٣.٤٤ ، ع=١.٢١، عندما ٦٣ (١٩.٧%) مستجيبا غير متأكد و عدد المستجيبون غير الموافقون ٢٥% (٨٠). ثم بعدها فقرة ج١٨ " أشعر بالقلق الشديد عندما يسألني محاضر اللغة العربية سؤالا لم أكن مستعدا له من قبل" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى الثاني. عدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير هو ١٣٢ مستجيبا (٤١.٣%)، م = ٣.٢٦ ، ع=٠.٩٥. ثم تاليها فقرة ج١٧ " أخشى أن يثير حديثي باللغة العربية في قاعة الدرس سخرية زملائي مني " ٩٤ مستجيبا (٢٩.٤%)، م = ٢.٨٨ ، ع= ١.٠٥.

Universiti Malaya

أما التالي فقرة ج٢ "أنا أخاف في احتمال أخطائي في فصل اللغة العربية" دلت على المتوسط الحسابي الأسفل بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام ٦٦ مستجيبا (٢٠.٧%)، م= ٢.٦٣، ع=٠.٩٧، و ١٠٠ شخصا (٣١.٣%) قائلون غير متأكد، والباقي ١٥٤ مستجيبا (٤٨.٢%) غير موافقين بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام بالجامعة.

جميع النتائج المحصولة لجانب القلق عن التقييم السلبي دل على حصول نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى من القلق عن الاختبارات بالمتوسط الحسابي ٢.٩٤، والانحراف المعياري ٠.٦٤. وهذا دل على أن عدد طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة الذين شعروا القلق لجانب القلق عن التقييم السلبي أكثر من القلق عن الاختبارات. أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات شعروا بالمواقف المذكورة في جانب القلق عن التقييم السلبي كحالة مثيرة إليهم في تعلم المواد لمهارة الكلام.

٤.٤.٣ القلق عن الاختبارات

كما ورد في جدول ٤.١٦ تتكون استبانة جزء ج للقلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة على فقرتين هما ج٣ و ج١١. أما ترتيب إعداد الجدول للقلق عن الاختبارات من الأعلى إلى الأدنى حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.١٦

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب القلق عن الاختبارات

فقرات	شرح القلق عن الاختبارات	١ %	٢ %	٣ %	٤ %	٥ %	م	ع
ج١١	الارتباك عن نداء للتحدث	٨.٤ (٢٧)	٢٦.٩ (٨٦)	٣٥.٩ (١١٥)	٢٢.٢ (٧١)	٦.٦ (٢١)	٢.٩٢	١.٠٤
ج٣	التوتر عن دعوة للتحدث	١٠.٣ (٣٣)	٢٤.٧ (٧٩)	٣٩.١ (١٢٥)	٢٠.٦ (٦٦)	٥.٣ (١٧)	٢.٨٦	١.٠٣
	المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية						٢.٨٨	٠.٨٧

Universiti Malaya

كما عرض في الجدول السابق، في جانب القلق عن الاختبارات في مهارة الكلام هناك عبارتين مذكورتين هما ج٣ و ج١١. فقرة ج١١ " أشعر بقدر كبير من التوتر عندما عرفت أنني مدعو للتحدث في فصل اللغة العربية " دلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى (م=٢.٩٢، ع=١.٠٤) بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ٩٢ مستجيبا (٢٨.٨%)، بينما ١١٥ مستجيبا قائلون بأنهم غير متأكدون (٣٥.٩%)، ١١٣ مستجيبا غير موافقون بذلك التعبير (٣٥.٥%). أما الفقرة الأخرى هي فقرة ج٣ "أشعر بالارتباك عندما عرفت أنني مدعو للتحدث في فصل اللغة العربية" دلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل (م=٢.٨٦، ع=١.٠٣) بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ٨٣ مستجيبا (٢٠.٦%)، بينما ١٢٥ مستجيبا قائلون أنهم غير متأكدون (٣٩.١%)، ١١٢ مستجيبا (٣٥%) غير موافقون بذلك التعبير في تعلم المهارة الكلام بالجامعة.

استنادا إلى جميع النتائج المحصولة في جانب القلق عن الاختبارات عرفنا أن المتوسط الحسابي الكلي أصغر من أنواع القلق الأخرى. هذا دل على أن أقلية طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة شعروا القلق عن الاختبارات في تعلم مهارة الكلام. فمن الملاحظ بحصول نتيجة المتوسط الحسابي الأصغر من كلا القلقين: رهبة التواصل والقلق عن التقييم السلبي. أشارت النتيجة إلى أن طلبة اللغة العربية بالجامعات شعروا بالمواقف المذكورة في جانب القلق عن الاختبارات كحالة مثيرة إليهم في تعلم المواد لمهارة الكلام بالنسبة الأدنى من القلق الآخر.

٤.٥ نتائج السؤال الثالث

أجاب الباحث في هذا الباب السؤال الثالث "هل يوجد الفرق في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة على حسب الجنس،

Universiti Malaya

والجامعة، ومدة التعلم؟". ولإجابتها استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لإيجاد فرق المتوسط الحسابي في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة على حسب الجنس. أما استخدام تحليل التباين (أنوفا) اتجاها واحدا لمقارنة المتوسط الحسابي على المتغيرين التابعين أو أكثر مع المتغيرين المستقلين أو أكثر من أجل المعرفة سواء كان الفرق ذي دلالة بين ستة إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة والقلق اللغوي على حسب الجامعة، ومدة التعلم.

٤.٥.١ فرق إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجنس

قبل تحليل البيانات المتعلقة يعني إستراتيجيات التعلم والجنس لإيجاد فرق إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجنس، قام الباحث باختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ٤.١٧

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع عن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجنس

جنس		إحصائية	الخطأ المعياري
ذكور	التوزيعات الملتوية	-٠.٣٧١	٠.٢٠٩
	تفرطح التوزيع	٠.٤٤٤	٠.٤١٦
إناث	التوزيعات الملتوية	٠.٢٢٧	٠.١٧٨
	تفرطح التوزيع	-٠.٣٤٣	-٠.٣٥٥

عرض جدول ٤.١٧ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حين تكلم اللغة العربية عن الذكور والإناث. وصف الجدول السابق أن قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حين تكلم اللغة العربية للمستجيبين الذكور تساوي

Universiti Malaya

٠.٣٧١- و ٠.٤٤٤ لأن هذه القيم وقعت على المدى المقبول، توزيع البيانات تتصف بالسواء كما وصف Chua (٢٠١٢). قال Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحنى السوي إذا تتراوح قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١.٩٦-١.٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حين تكلم اللغة العربية للمستجيبين الإناث تساوي ٠.٢٢٧ و ٠.٣٤٣-. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيم للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua. نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حين تكلم اللغة العربية للمستجيبين الذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لذلك، لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب الجنس، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

جدول ٤.١٨

اختبار (ت) للعينات المستقلة لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجنس

جنس	عدد	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	دلالة (sig)
ذكور	١٣٤	٣.٣٤٩٠	٠.٤١٠٧٦	-١.٧٨٩	٣١٨	٠.٠٧٥
إناث	١٨٦	٣.٤٣٦٠	٠.٤٤١٦٣			

وصف جدول ٤.١٨ عن عدم الفرق ذي دلالة إحصائية في إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند المستجيبين في الدراسة حسب الجنس (t=-1.789، df=318، p>.05) . هذا يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية أو نرفض الفرضية البديلة. لكن اعتمادا على الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (٣.٣٤٩٠) أصغر من قيمة المتوسط الحسابي الإناث (٣.٤٣٦٠). هذه النتيجة أشارت إلى أن الطالبات بقسم تعليم اللغة العربية بالجامعة استخدمن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام أكثر بشكل صغير من الطلاب.

Universiti Malaya

أشارت النتيجة إلى الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استنادا إلى الجنس. استخدم الطلاب والطالبات بقسم تعليم اللغة العربية نفس إستراتيجيات التعلم أو وجود التشابه في استخدام الإستراتيجيات لمهارة الكلام عندهم مثل استخدام الإستراتيجيات التذكرية، والمعرفية، والتعويضية، وفوق المعرفية، والتأثيرية، والاجتماعية. كل الإستراتراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام عند الطلاب كذلك استعملتها الطلبة بقسم تعليم اللغة العربية.

٤.٥.٢ فرق إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجامعة

وصف هذا الباب النتائج المحصولة كمية لاختبار الفرضية الصفرية باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحد للتعرف على وجود فرق ذي دلالة في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية كالمستجيبين استنادا إلى جامعاتهم. قبل ذلك، قام الباحث باستخدام اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع لتعرف توزيع البيانات. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ٤.١٩

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع استنادا إلى جامعات

جامعات		إحصائية	الخطأ المعياري
جامعة أ	التوزيعات الملتوية	٠.٠٣٨	٠.٢٦٠
	تفرطح التوزيع	-٠.٨٧٢	٠.٥١٤
جامعة ب	التوزيعات الملتوية	٠.٠٥١	٠.٣١١
	تفرطح التوزيع	-٠.٦٨٤	٠.٦١٣
جامعة ج	التوزيعات الملتوية	-٠.٠١١	٠.٢٧٧
	تفرطح التوزيع	-٠.٠٢٩	٠.٥٤٨
جامعة د	التوزيعات الملتوية	-٠.٢٧٣	٠.٣١٦
	تفرطح التوزيع	٠.٨٥٦	٠.٦٢٣
جامعة هـ	التوزيعات الملتوية	-٠.٥٤٦	٠.٣٦١
	تفرطح التوزيع	-٠.٤٥١	٠.٧٠٩

Universiti Malaya

وصف جدول ٤.١٩ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حين تكلم اللغة العربية حسب الجامعة. وقفا لقول Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح القيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١.٩٦-١.٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام لجميع الجامعات المذكورة في الجدول السابق تساوي ٠.٨٧٢- و ٠.٨٥٦. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua.

نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بناء على جامعاتهم لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية كالمستجيبين اعتمادا على جامعاتهم، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا.

جدول ٤.٢٠

اختبار التباين (أنوفا) اتجاها واحدا عن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسط	F	دلالة (sig)
بين المجموعات	٣.٤٨٠	٤	٠.٨٧٠	٤.٩٢٧	٠.٠٠١
في المجموعات	٥٥.٦٣١	٣١٥	٠.١٧٧		

وضح الجدول السابق ٤.٢٠ النتيجة عن اختبار أنوفا اتجاها واحدا لتحديد الفرق في إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجامعة عند طلبة اللغة العربية. عرضت النتيجة على وجود الفرق ذي دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عندهم اعتمادا على جامعاتهم4)F(، 4.927 =(315 ، (p<.05.

Universiti Malaya

دلت هذه النتيجة على مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بين الجامعات. يمكن التوضيح أن طلبة اللغة العربية في كل جامعة في هذه الدراسة استخدموا إستراتيجيات التعلم لمهارة كلامهم بمستوى متباين، بمعنى أن هناك الطلاب من كل الجامعة المذكورة استخدموا إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام أكثر تكرارا مقارنة بالطلاب من الجامعات الأخرى.

أشارت النتيجة إلى أن مكان التعلم أو الجامعة أثر على تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية. في الختام، الجامعة لها دور لدعم طلابهم في إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام إلى أقصى حد.

جدول ٤.٢١

اختبار المقارنات المتعددة البعدية لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجامعات

(I) مجموعات	(J) مجموعات	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة (sig)
جامعة أ	جامعة ب	،16779	،07104	،236
	جامعة ج	،23493*	،06639	،015
	جامعة د	،27850*	،07178	،005
	جامعة هـ	،19573	،07849	،186
جامعة ب	جامعة أ	-،16779	،07104	،236
	جامعة ج	،06714	،07313	،932
	جامعة د	،11071	،07805	،734
	جامعة هـ	،02793	،08426	،999
جامعة ج	جامعة أ	-،23493*	،06639	،015
	جامعة ب	-،06714	،07313	،932
	جامعة د	،04357	،07384	،986
	جامعة هـ	-،03920	،08039	،993
جامعة د	جامعة أ	-،27850*	،07178	،005
	جامعة ب	-،11071	،07805	،734
	جامعة ج	-،04357	،07384	،986
	جامعة هـ	-،08277	،08488	،917
جامعة هـ	جامعة أ	-،19573	،07849	،186

Universiti Malaya

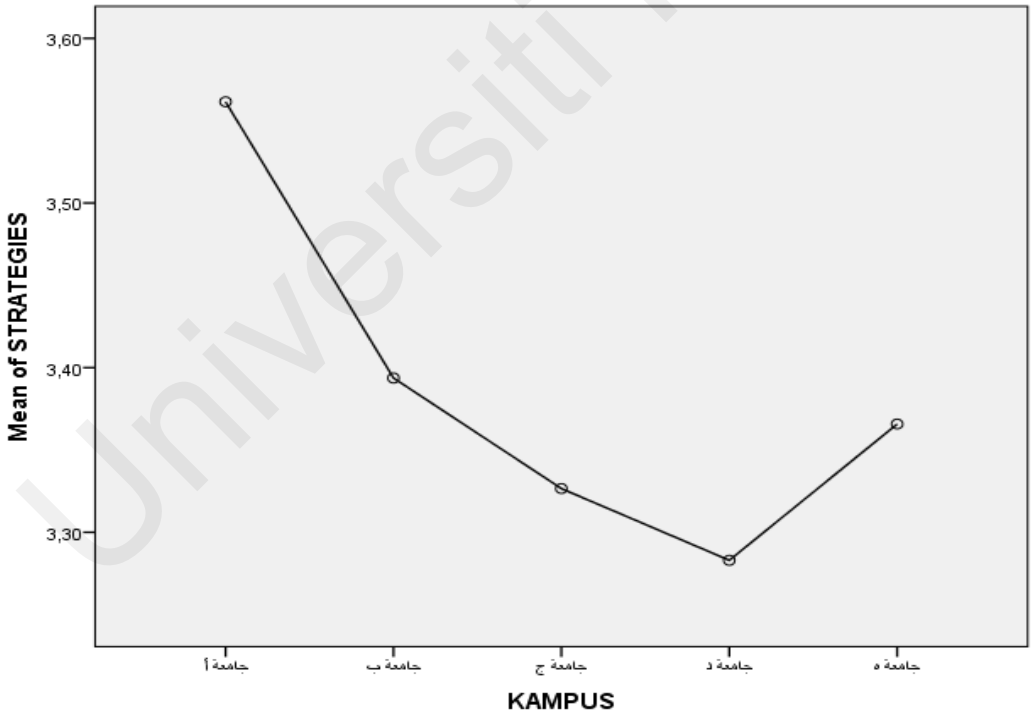
جامعة ب	-،02793	،08426	،999
جامعة ج	،03920	،08039	،993
جامعة د	،08277	،08488	،917

*فرق المتوسط الحسابي له دلالة في مستوى ٠.٠٥

جدول ٤.٢٢

مجموعات فرعية متجانسة Homogeneus subsets

مجموعات	عدد	فرعيات لألفا = ٠.٠٥	
		١	٢
جامعة د	٥٧	3،2830	
جامعة ج	٤٣	3،3265	3،3265
جامعة ه	٨٦	3،3657	3،3657
جامعة ب	٥٩	3،3937	3،3937
جامعة أ	٧٥		3،5615
مستوى الدلالة (sig)		٠.٧١٨	٠.٠٥٣



شكل ٤.١ والمؤامرات للمتوسطات Means plots لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام

Universiti Malaya

أشار قرار اختبار المقارنات المتعددة البعدية Post hoc multiple comparison وجود فرق المتوسط الحسابي المرتفع بين جامعة أ مع جامعة د في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام. جدول مجموعات فرعية متجانسة Homogeneus subsets والمؤامرات للمتوسطات Means plots ظهر أن قيم المتوسطات الحسابية لجامعة أ (٣.٥٦١٥) أعلى بكثير من المتوسطات الحسابية لجامعة د (٣.٢٨٣٠). نتائج اختبار التباين الأحادي (أنوفا) واختبار الفرق البعدي Post hoc دلت على أن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية كالمستجيبين في جامعة أ أعلى من جامعة د في تكلم اللغة العربية، حينما الجامعات الأخرى لها فروق قليلة.

أشارت النتيجة إلى أن الطلاب في جامعة أ استخدموا متنوعة إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام أكثر تكرار ومرار مقارنة بالطلاب في جامعة د الذين استخدموا الإستراتيجيات أقل تكرار في تعلم مهارة كلامهم، بينما كان طلبة اللغة العربية بالجامعات الأخرى مثل جامعة ب، ج، هـ، استخدموا إستراتيجيات التعلم بشكل متشابه.

علاوة على ذلك، هناك نوعان من الجامعات المذكورة في هذه الدراسة. قام الباحث بتحديد نوع الجامعة الأول من الجامعات الإسلامية الحكومية التي تشتمل على جامعة أ، ب، ج، بينما نوع الجامعة الثاني من الجامعات الإسلامية الأهلية التي تتكون على جامعة د وجامعة هـ. لإيجاد الفرق ذي دلالة إحصائية في تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بين الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية، تم تحليل البيانات باستخدام إختبار-ت والنتائج المحصولة كما في الجدول التالي:

Universiti Malaya

جدول ٤.٢٣

اختبار (ت) للعينات المستقلة للإستراتيجيات حسب نوع الجامعة

نوع الجامعة	عدد	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	دلالة (sig)	فرق المتوسط
حكومية	٢٢٠	٣.٤٣٦٤	٠.٤١٨٣٨	٢.٢٨٤	٣١٨	٠.٠٢٣	٠.١١٧٨٢
أهلية	١٠٠	٣.٣١٨٦	٠.٤٤٧٤٦				

وصف جدول ٤.٢٣ نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب نوع الجامعة. ظهرت النتيجة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند المستجيبين اعتمادا على نوع جامعتهم ($p<.05$، $df=318$،$t=4.320$) . دلت قيمة فرق المتوسط الحسابي ٠.١١٧٨٢ على وجود الاختلاف بنسبة صغيرة في تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام من خلال تكلم اللغة العربية بين طلاب الجامعات الإسلامية الحكومية والجامعات الإسلامية الأهلية.

اعتمادا على الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لطلاب الجامعات الإسلامية الحكومية (٣.٤٣٦٤) أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لطلاب الجامعات الإسلامية الأهلية (٣.٣١٨٦). أشارت هذه النتيجة إلى أن الطلاب في الجامعات الإسلامية الحكومية استخدموا إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بأكثر تكرار مقارنة بالطلاب من الجامعات الإسلامية الأهلية.

أظهرت النتيجة إلى وجود الفرق في تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام اعتمادا على نوع الجامعة. من الملاحظ بأن الطلاب في الجامعات الإسلامية الحكومية طبقوا أنواع الإستراتيجيات المقصودة في هذه الدراسة مرارا وتكرار في تعلم المواد لمهارة الكلام, بينما اعترف الطلاب في الجامعات الإسلامية الأهلية بأنهم استعملوا أنواع الإستراتيجيات نادرا.

Universiti Malaya

٤.٥.٣ فرق إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب مدة التعلم

وصف هذا الباب النتائج المحصولة كمية لاختبار الفرضية الصفرية باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحد للتعرف على وجود فرق ذو دلالة في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استنادا إلى مدة تعلمهم. قبل كل شيء، قام الباحث باستخدام اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع لتعرف توزيع البيانات. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ٤.٢٤

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع استنادا إلى مدة التعلم

مدة التعلم (سنة)		إحصائية	الخطأ المعياري
١-٢	التوزيعات الملتوية	٠.٥٣٣	٠.٥٨٠
	تفرطح التوزيع	-٠.١٧١	١.١٢١
٣-٤	التوزيعات الملتوية	٠.١١٧	٠.٢٤٣
	تفرطح التوزيع	-٠.٠٣٧	٠.٤٨١
٥-٦	التوزيعات الملتوية	-٠.٤٥٤	٠.٢٥٤
	تفرطح التوزيع	٠.٣٩٠	٠.٥٠٣
٧-٨	التوزيعات الملتوية	-٠.٢٦٤	٠.٣٧٤
	تفرطح التوزيع	-٠.٠٩٤	٠.٧٣٣
أكثر من ٨	التوزيعات الملتوية	-٠.٢٥٧	٠.٢٧٦
	تفرطح التوزيع	-٠.٣١٩	٠.٥٤٥

وصف جدول ٤.٢٣ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حين تكلم اللغة العربية حسب مدة التعلم. وقفا لقول Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح القيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١.٩٦- ١.٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة

Universiti Malaya

الكلام لجميع مدة التعلم المذكورة في الجدول السابق تساوي ٠.٤٥٤- و ٠.٥٣٣. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وفقا على Chua.

نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بناء على مدة تعلمهم لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة اعتمادا على مدة تعلمهم، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا.

جدول ٤.٢٥

اختبار أنوفا اتجاهين عن إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب مدة التعلم

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسط	F	دلالة
بين المجموعات	٢.٤٤٢	٤	٠.٦١١	٣.٣٩٤	٠.١٠
في المجموعات	٥٦،٦٦٩	٣١٥	٠.١٨٠		

وضح الجدول السابق ٤.٢٥ النتيجة عن اختبار أنوفا اتجاها لتحديد الفرق في إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب مدة التعلم عند طلبة اللغة العربية. عرضت النتيجة على عدم وجود الفرق له دلالة إحصائيا في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عندهم اعتمادا على جامعاتهم (F (df=4 ،315، (3.395=(p>.05. أشارت النتيجة إلى أن مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية غير مختلف استنادا إلى مدة تعلمهم.

أشارت النتيجة إلى أن المدة في تعلم اللغة العربية لم تؤثر مستوى إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا يعني أن الطلاب الذين قد درسوا اللغة العربية سواء لسنتين أو لثماني سنوات استخدموا متنوعة الإستراتيجيات لمهارة الكلام بنفس التكرار. في

Universiti Malaya

الختام، اختلاف مدة تعلم اللغة العربية عند الطلاب لم يؤثر تكرار إستخدامهم إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام.

٤.٥.٤ فرق مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس

قبل تحليل البيانات عن مستوى القلق اللغوي والجنس لإيجاد فرق مستوى القلق اللغوي خلال تكلم اللغة العربية حسب الجنس، قام الباحث باستخدام التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ٤.٢٦

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع حسب الجنس

جنس		إحصائية	الخطأ المعياري
ذكور	التوزيعات الملتوية	٠.٦١٥	٠.٢٠٩
	تفرطح التوزيع	٠.٣٢٢	٠.٤١٦
إناث	التوزيعات الملتوية	٠.٢٦١	٠.١٧٨
	تفرطح التوزيع	-٠.٣٥١	-٠.٣٥٥

ظهر جدول ٤.٢٦ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية عن الذكور والإناث. تبين الجدول السابق أن قيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات القلق اللغوي للذكور تساوي ٠.٦١٥ و ٠.٣٢٢ لأن هذه القيمة وقعت على المدى المقبول، توزيع البيانات تتصف بالسواء كما وصف Chua (٢٠١٢). ذكر Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح القيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١.٩٦-١.٩٦-. أما قيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات القلق اللغوي للإناث تساوي ٠.٢٦١ و ٠.٣٥١-. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua.

University Malaya

نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات القلق اللغوي للمستجيبن الذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب الجنس، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

جدول ٤.٢٧

اختبار (ت) للعينات المستقلة للقلق اللغوي حسب الجنس

جنس	عدد	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	دلالة	فرق المتوسط الحسابي
ذكور	١٣٤	٢.٨٤٧٩	٠.٥١٨٢٤	-٢.٧٤٨	٣١٠	٠.٠٠٦	-٠.١٦٩٩
إناث	١٨٦	٣.٠١٧٩	٠.٥٦٤٨٩				

وصف جدول ٤.٢٧ نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة للقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس. ظهرت النتيجة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القلق اللغوي عند المستجيبين حسب الجنس (t=-2.748، df=316، p<.05) . هذا يعني أننا نرفض الفرضية الصفرية أو نقبل الفرضية البديلة. قيمة فرق المتوسط الحسابي ٠.١٦٩٩- دلت على أن الطلاب شعروا مستوى القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية أقل من الطالبات بقسم تعليم اللغة العربية بالجامعة كما ورد في الجدول السابق.

اعتمادا على الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (٢.٨٤٧٩) أصغر من قيمة المتوسط الحسابي الإناث (٣.٠١٧٩). هذه النتيجة أشارت إلى أن الطالبات بقسم تعليم اللغة العربية بالجامعة يشعرون القلق اللغوي أكثر حادثا من الطلاب عند تكلم اللغة العربية.

أظهرت النتيجة إلى مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استنادا إلى الجنس. شعرت الطالبات أكثر قلقا في تعلم مهارة الكلام من الطلاب بالجامعة. لذا، هن اعتبرن العديد من المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق.

Universiti Malaya

٤.٥.٥ فرق مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجامعات

أشار هذا الباب إلى النتائج المحصولة كمية لاختبار الفرضية الصفرية باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا للتعرف على وجود فرق ذو دلالة في مستوى القلق اللغوي عند المستجيبين في هذه الدراسة استنادا إلى جامعاتهم. قبل كل شيء، قام الباحث باستخدام اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع لتعرف توزيع البيانات. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ٤.٢٨

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع حسب الجامعات

جامعات		إحصائية	الخطأ المعياري
جامعة أ	التوزيعات الملتوية	٠.٤٢٨	٠.٢٦٠
	تفرطح التوزيع	٠.٣١٥	٠.٥١٤
جامعة ب	التوزيعات الملتوية	٠.٢٧٦	٠.٣١١
	تفرطح التوزيع	-٠.٦٦٤	٠.٦١٣
جامعة ج	التوزيعات الملتوية	-٠.١٠٦	٠.٢٧٧
	تفرطح التوزيع	-٠.٢١٣	٠.٥٤٨
جامعة د	التوزيعات الملتوية	٠.٦٤٣	٠.٣١٦
	تفرطح التوزيع	١.٢٦٣	٠.٦٢٣
جامعة هـ	التوزيعات الملتوية	٠.١٩٠	٠.٣٦١
	تفرطح التوزيع	٠.٠٩١	٠.٧٠٩

وضح جدول ٤.٢٨ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب الجامعات. وقفا لقول Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١.٩٦-١.٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح

Universiti Malaya

التوزيع عن بيانات القلق اللغوي لجميع الجامعات المذكورة في الجدول السابق تساوي ٠.٦٦٤- و ١.٢٦٣. لذا، تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua.

نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات القلق اللغوي للذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي في مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية اعتمادا على جامعتهم، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا.

جدول ٤.٢٩

اختبار التباين (أنوفا) اتجاه واحدا للقلق اللغوي حسب الجامعات

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسط	F	دلالة (sig)
في المجموعات	٦.٤٥٨	٤	١.٦١٤	٥.٦١٧	٠.٠٠٠
بين المجموعات	٩٠.٥٤٦	٣١٥	٠.٢٨٧		

وصف جدول ٤.٢٩ نتيجة اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحدا لتحديد الفرق ذي دلالة في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية حسب جامعتهم. دلت النتيجة على وجود الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية حسب جامعتهم ($F(4، 315)=5.617، p<.05$) . هذا يعني أن الفرضية الصفرية ناجحة لرفض، والفرضية البديلة مقبولة. هذه النتيجة ظهرت وجود الاختلاف المعنوي في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية في مهارة الكلام استنادا إلى جامعتهم.

دلت هذه النتيجة على فرق مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بين الجامعات. يمكن التوضيح أن مكان التعلم أو الجامعة لها أثر ذي دلالة على مستويات القلق اللغوي عند طلابهم.

Universiti Malaya

في الختام، كان اختلاف الطلاب في أن اعتقدوا بعض المواقف كحالة مثيرة للقلق اللغوي بين الجامعات مع بعضها البعض.

جدول ٤.٣٠

اختبار المقارنات المتعددة البعدية لمستوى القلق اللغوي حسب الجامعات

(I) مجموعات	(J) مجموعات	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة (sig)
جامعة أ	جامعة ب	-،12401	،09063	،759
	جامعة ج	-،12993	،08471	،671
	جامعة د	،24372	،09157	،134
	جامعة هـ	،14703	،10014	،707
جامعة ب	جامعة أ	،12401	،09063	،759
	جامعة ج	-،00592	،09330	1،000
	جامعة د	،36774*	،09957	،010
	جامعة هـ	،27104	،10750	،177
جامعة ج	جامعة أ	،12993	،08471	،671
	جامعة ب	،00592	،09330	1،000
	جامعة د	،37365*	،09421	،004
	جامعة هـ	،27696	،10255	،124
جامعة د	جامعة أ	-،24372	،09157	،134
	جامعة ب	-،36774*	،09957	،010
	جامعة ج	-،37365*	،09421	،004
	جامعة هـ	-،09670	،10829	،939
جامعة هـ	جامعة أ	-،14703	،10014	،707
	جامعة ب	-،27104	،10750	،177
	جامعة ج	-،27696	،10255	،124
	جامعة د	،09670	،10829	،939

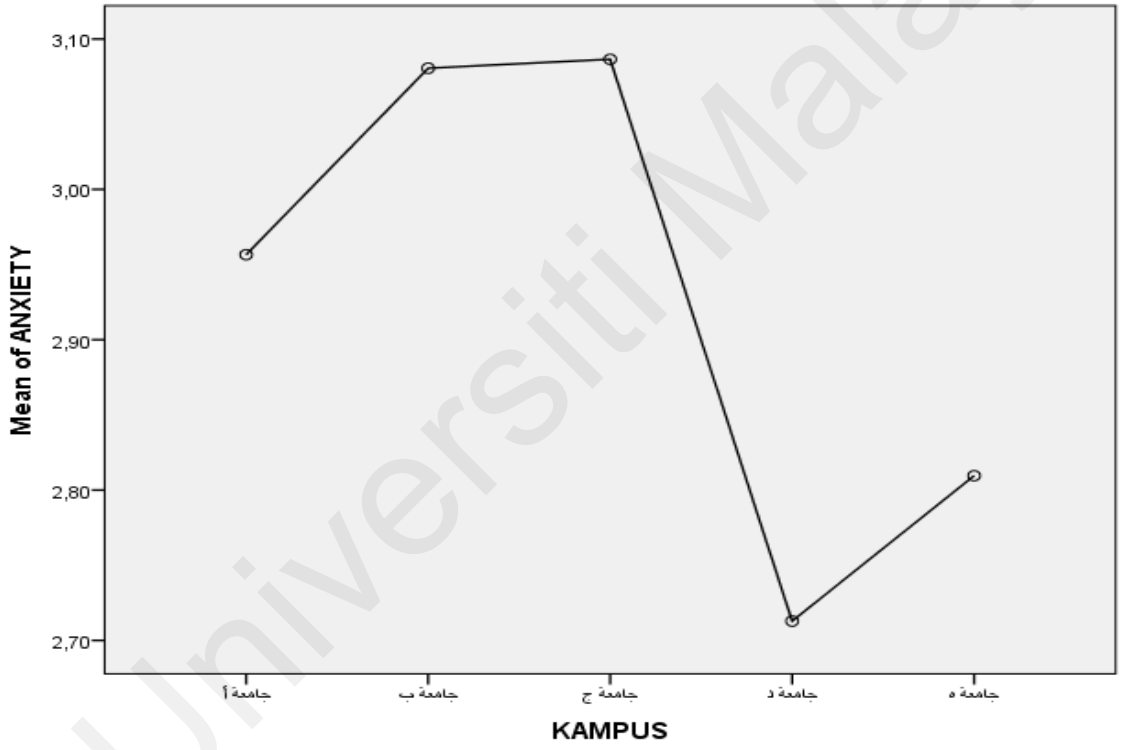
*فرق المتوسط الحسابي له دلالة في مستوى ٠،٠٥

Universiti Malaya

جدول ٤.٣١

مجموعات فرعية متجانسة Homogeneus subsets

مجموعات	عدد	فرعيات لألفا = ٠.٠٥	
		١	٢
جامعة د	٥٧	٢.٧١٢٩	
جامعة هـ	٤٣	٢.٨٠٩٦	٢.٨٠٩٦
جامعة أ	٨٦	٢.٩٥٦٦	٢.٩٥٦٦
جامعة ب	٥٩		٣.٠٨٠٦
جامعة ج	٧٥		٣.٠٨٦٥
مستوى الدلالة (sig)		٠.١٨٤	٠.٠٩٢



شكل ٤.٢ المؤامرات للمتوسطات Means plots للقلق اللغوي

بناء على الجدول ٤.٣٠، قرار اختبار المقارنات المتعددة البعدية Post hoc multiple comparison أشار إلى أن وجود الفرق ذي دلالة بين جامعة د مع جامعة ب وجامعة ج. جدول ٤.٣١ مجموعات فرعية متجانسة Homogeneus subsets والمؤامرات للمتوسطات Means plots ظهر

Universiti Malaya

أن قيم المتوسطات الحسابية لجامعة د (٢.٧١٢) وجامعة هـ (٢.٨٠٩) أصغر بكثير من المتوسطات الحسابية لجامعة ب (٣.٠٨٠) وجامعة ج (٣.٠٨٦). نتائج اختبار التباين الأحادي (أنوفا) واختبار الفرق البعدي Post hoc دلت على أن مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية كالمستجيبين في جامعة ب و جامعة ج أعلى من جامعة د وجامعة هـ في تكلم اللغة العربية.

علاوة على ذلك، من الملاحظ بأن هناك فرق ذي دلالة في مستوى القلق اللغوي عند مجموعتين من الجامعات. اشتملت مجموعة الجامعة الأولى على جامعة أ، ب، ج التي دلت مستوى القلق اللغوي المرتفع. أما مجموعة الجامعة الثانية تكونت على جامعة د وجامعة هـ التي أظهرت إلى مستوى القلق اللغوي المنخفض. قام الباحث بتحديد مجموعة الجامعة الأولى من الجامعات الإسلامية الحكومية، بينما مجموعة الجامعة الثانية من الجامعات الإسلامية الأهلية. لإيجاد الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي بين الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية، تم تحليل البيانات باستخدام إختبار–ت والنتائج المحصولة كما في الجدول التالي:

جدول ٤.٣٢

اختبار (ت) للعينات المستقلة للقلق اللغوي حسب نوع الجامعة

نوع الجامعة	عدد	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	دلالة (sig)	فرق المتوسط
حكومية	٢٢٠	٣.٠٣٤١	٠.٥٨٤٥١	٤.٣٢٠	٣١٨	٠.٠٠٠	٠.٢٧٩٧٠
أهلية	١٠٠	٢.٧٥٤٤	٠.٤٤١٩٨				

وصف جدول ٤.٣٢ نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة للقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب نوع الجامعة. ظهرت النتيجة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي عند المستجيبين اعتمادا على نوع جامعتهم (df=318،t=4.320 ، p<.05). دلت قيمة فرق المتوسط الحسابي ٠.٢٧٩٧٠ على وجود الاختلاف بنسبة صغيرة في

Universiti Malaya

مستوى القلق اللغوي من خلال تكلم اللغة العربية بين طلاب الجامعات الإسلامية الحكومية والجامعات الإسلامية الأهلية.

اعتمادا على الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لطلاب الجامعات الإسلامية الحكومية (٣.٠٣٤١) أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لطلاب الجامعات الإسلامية الأهلية (٢.٧٥٤٤). أشارت هذه النتيجة إلى أن الطلاب من الجامعات الإسلامية الحكومية شعروا بأكثر قلقا في تعلم المواد لمهارة الكلام مقارنة بالطلاب من الجامعات الإسلامية الأهلية.

أظهرت النتيجة إلى وجود الفرق في مستوى القلق اللغوي اعتمادا على نوع الجامعة. من الملاحظ بأن الطلاب في الجامعات الإسلامية الحكومية شعروا مرارا وتكرارا بالمواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق, بينما اعترف الطلاب في الجامعات الإسلامية الأهلية بأنهم شعروا بالمواقف المثيرة للقلق نادرا من خلال تعلم المواد لمهارة الكلام.

٤.٥.٦ فرق مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية حسب مدة التعلم

وصف هذا الباب النتائج المحصولة كمية لاختبار الفرضية الصفرية باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحد للتعرف على وجود فرق ذو دلالة في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استنادا إلى مدة تعلمهم. قبل كل شيء، قام الباحث باستخدام اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع لتعرف توزيع البيانات. والنتائج المحصولة على نحو التالي:

Universiti Malaya

جدول ٤.٣٣

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع استنادا إلى مدة التعلم

مدة التعلم (سنة)		إحصائية	الخطأ المعياري
١-٢	التوزيعات الملتوية	٠.١٨٣	٠.٥٨٠
	تفرطح التوزيع	-٠.٦٢٠	١.١٢١
٣-٤	التوزيعات الملتوية	٠.٢١٥	٠.٢٤٣
	تفرطح التوزيع	-٠.١٩٣	٠.٤٨١
٥-٦	التوزيعات الملتوية	٠.٦٧٤	٠.٢٥٤
	تفرطح التوزيع	-٠.٢٩٥	٠.٥٠٣
٧-٨	التوزيعات الملتوية	٠.٠٠١	٠.٣٧٤
	تفرطح التوزيع	-٠.٢٦٦	٠.٧٣٣
أكثر من ٨	التوزيعات الملتوية	٠.٥٣٦	٠.٢٧٦
	تفرطح التوزيع	-٠.٣٧٧	٠.٥٤٥

وصف جدول ٤.٣٣ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب مدة التعلم. وقفا لقول Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح القيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١.٩٦-١.٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات القلق اللغوي لجميع مدة التعلم المذكورة في الجدول السابق تساوي ٠.٦٢٠- و ٠.٦٧٤. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua.

نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات القلق اللغوي للمستجيبن الذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي في مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة اعتمادا على مدة تعلمهم، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا.

Universiti Malaya

جدول ٤.٣٤

اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحدا لمستوى لقلق اللغوي حسب مدة التعلم

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسط	F	دلالة (sig)
في المجموعات	٢.٦١٨	٤	٠.٦٥٤	٢.١٨٤	٠.٠٧١
بين المجموعات	٩٤.٣٨٦	٣١٥	٠.٣٠٠		

وصف جدول ٤.٣٤ نتيجة اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا لتحديد الفرق ذي دلالة في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب مدة تعلمهم. دلت النتيجة عدم الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب مدة تعلمهم (F (df=4=٢.١٨٤)،315،(p>.05 . هذا يعني أن الفرضية الصفرية غير ناجحة لرفض، والفرضية البديلة مقبولة. هذه النتيجة ظهرت أن لايوجد الاختلاف المعنوي في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في مهارة الكلام استنادا إلى مدة تعلمهم.

أشارت النتيجة إلى مستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة اعتمادا على مدة تعلمهم. دلت النتيجة أن لا تؤثر المدة في تعلم اللغة العربية على مستويات القلق اللغوي عند طلاب الجامعة بمعنى سواء كان الطلاب قد درسوا اللغة العربية لسنة واحدة فقط أو لثماني سنوات هم شعروا المواقف المماثلة المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي.

Universiti Malaya

٤.٦ نتائج السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم الباحث تحليل معامل ارتباط بيرسون Pearson product-moment لمعرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. حجة الباحث على استعمال ذلك التحليل لأن توزيع البيانات المحصولة يتصف بالسواء. هذا معروف بعد معالجة البيانات المتعلقة باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov لعينة واحدة كما وصف في الجدول التالي:

جدول ٤.٣٥

نتيجة اختبار Kolmogorov-Smirnov لعينة واحدة

		Unstandardized Residual
عدد		٣٢٠
Normal Parameters	متوسط حسابي	٠٠٠٠٠٠٠٠
	الانحراف المعياري	،54783084
Most Extreme Differences	مطلق	،048
	موجب	،048
	سالب	،-033
الاختبار الاحصائي		،048
Asymp. Sig. (اتجاهين)		،069

وصف الجدول ٤.٣٥ أن قيمة Asymp. Sig. (2-tailed) يساوي ٠.٠٦٩، وهذه القيمة أعلى من ٠.٠٥ (قيمة الاحتمال). هذا دل على أن توزيع البيانات المحصولة اتصف بالسواء. لذا استخدام تحليل اختبار الارتباط بيرسون صالح لهذا الحال.

استخدم هذا تحليل الارتباط بيرسون للتعرف على نتيجة معامل الارتباط بيرسون سواء كان إيجابيا أو سلبيا لدالة على العلاقة بين المتغيرات. كذلك قام الباحث بهذ التحليل لتحديد أي إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام التي لها علاقة ذي دلالة إحصائية مع القلق اللغوي.

Universiti Malaya

٤.٦.١ علاقة بين إستراتجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي في تكلم اللغة العربية عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة

لتحديد العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة، قام الباحث بتحليل البيانات المحصولة استنتاجيا. في هذه الدراسة استخدم تحليل استنتاج العلاقة لإجابة السؤال الرابع. بعد تحليل البيانات المحصولة، وجد الباحث أنها حدودية وتوزيعها اتصف بالسواء. لذا استخدم تحليل معامل ارتباط بيرسون من أجل تحليل العلاقة الاستنتاجية لهذا البحث والنتائج كما في الجدول الآتي:

جدول ٤.٣٦

علاقة ستة إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بالقلق اللغوي

		أنواع إستراتيجيات التعلم					
		التذكرية	المعرفية	التعويضية	فوق المعرفية	التأثيرية	الاجتماعية
القلق اللغوي	ارتباط بيرسون	-٠.١٩٩*	-٠.١٩٧*	٠.٠٩٨	-٠.٠٧٠	٠.١٠١	-٠.١٤٤*
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	000.0	000.0	002.0	000.2	000.0

*علاقة ذي دلالة على قيمة ٠.٠١ (اتجاهين)

عرض جدول ٤.٣٦ العلاقة بين ستة إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام. بعد تحليل البيانات، وجد أن هناك ثلاثة إستراتيجيات التعلم التي لها علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية مع القلق اللغوي منها الإستراتيجية التذكرية، والمعرفية، والاجتماعية. هذا يعني أن هذه الإستراتيجيات الثلاث لها دور في تخفيف مستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. كلما ارتفع تكرار إستخدام هذه الإستراتيجيات الثلاث كلما انخفض مستوى القلق اللغوي. في الختام، الطلاب الذين استخدموا الإستراتيجيات التذكرية، والمعرفية، والاجتماعية أكثر تكرار في تعلم اللغة لم يعتبروا المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي.

Universiti Malaya

دلت النتيجة المحصولة على علاقة سالبة ذي دلالة بين الإستراتيجية التذكرية والقلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حيث أن قيمة الدلالة p=0.000 (قيمة الاحتمال) أصغر من مستوى الدلالة 0.01 في اختبار الارتباط اتجاهين. هذا الحال دل على وجود الأثر من الإستراتيجيات التذكرية، مثل إستخدام المفردات للتذكر، ومراجعة المادة مرارا، واستخدام الغناء، في مواجهة المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي وفي تخفيف مستواه عند طلبة اللغة العربية في مستوى الجامعة. كلما ارتفع تكرار إستخدام الإستراتيجيات التذكرية في تعلم مهارة الكلام كلما انخفض مستوى القلق اللغوي.

كذلك، ظهرت النتيجة أن هناك علاقة سالبة ذي دلالة بين الإستراتيجية المعرفية والقلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بقيمة الدلالة p=0.000 (قيمة الاحتمال) أصغر من مستوى الدلالة 0.01 في اختبار الارتباط اتجاهين. هذا الحال دل على العلاقة السالبة الكبيرة بين الإستراتيجية المعرفية والقلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام. هذا يعني أن مكونات الإستراتيجيات المعرفية, على سبيل المثال تكرار المفردات الجديدة, وتقليد اللهجة, وتدريب الأصوات وما أشبه ذلك, لها دور في دعم الطلاب لكي لا يعتبروا الموافق المذكورة في مقياس القلق لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي عند تتعلموا المواد لمهارة الكلام. يمكن الاستنتاج أن الإستراتيجيات المعرفية لها أثر في تخفيف مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة.

إضافة إلى ذلك، ظهرت النتائج على العلاقة السالبة ذي دلالة بين الإستراتيجية الاجتماعية والقلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بقيمة الدلالة p=0.010 (قيمة الاحتمال) أصغر من مستوى الدلالة 0.01 في في اختبار الارتباط اتجاهين. هذا

Universiti Malaya

يدل على العلاقة السالبة ذي دلالة بين تكرار إستخدام الإستراتيجيات المعرفية ومستوى القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. هذا يعني أن العناصر من الإستراتيجيات الاجتماعية لمهارة الكلام، مثل تدريب مع الآخرين, ومحاولة لدراسة الثقافة، وطلب الناطق الأصلي للتصحيح، أثرت على شعور الطلبة بقسم تعليم اللغة العربية لكي لايعتبروا الموافق المذكورة في مقياس القلق لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي عند تتعلموا المواد لمهارة الكلام. يمكن الاستنتاج أن الإستراتيجيات الاجتماعية لها أثر في تخفيف مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة.

نتيجة لكل ما سبق، عرفنا أن هناك الارتباط السالب ذي دلالة بين ثلاثة الإستراتيجيات المستخدمة لتعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. تلك الإستراتيجيات المقصودة منها الإستراتيجية التذكرية، والمعرفية، والاجتماعية. المقصود هنا، أن استخدام تلك الإستراتيجيات الثلاث بكثرة تكرار عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في تعلم مهارة الكلام لها تأثير على تخفيف مستوى القلق اللغوي عندهم. في الختام, الطلاب الذين استخدموا هذه الإستراتيجيات الثلاث شعروا بالقلق اللغوي الأقل مستواه مقارنة بالطلاب الذين استخدموا الإستراتيجيات الأخرى في تعلم مهارة الكلام.

والعكس من ذلك، وجد عدم العلاقة بين الإستراتيجية التعويضية وفوق المعرفية والتأثيرية مع القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام. يمكن التوضيح أن هذه الإستراتيجيات الثلاث التي استخدمها طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة لتعلم مهارة الكلام لم تؤثر على مستوى القلق اللغوي عندهم. لذا، كانت هذه الإستراتيجيات ليست لها دور في تخفيف مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة سواء كان تكرار إستخدام هذه الإسترانيجيات الثلاث في نسبة عالية أو منخفضة.

Universiti Malaya

جدول ٤.٣٧

علاقة شاملة لإستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة مع القلق اللغوي

العلاقة بين المتغيرات	ر (r)	قيمة الاحتمال (p)
جميع إستراتيجيات التعلم – القلق اللغوي	-٠.١١٤*	٠.٠٤١

*الدلالة على مستوى ٠.٠٥

يلاحظ من جدول ٤.٣٧ الارتباط السالب ذي دلالة بين جميع إستراتيجيات التعلم مع القلق اللغوي حيث أن قيمة الدلالة $p=0.041$ (قيمة الاحتمال) أصغر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ على اختبار الارتباط اتجاهين. ظهرت قيمة معامل الارتباط السالب على وجود العلاقة السالبة بين المتغيرين كما ورد في الجدول. هذا يعني أن استخدام جميع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بكثرة تكرار لها دور في تخفيف مستويات القلق اللغوي عندهم. يمكن التوضيح أن احتمال مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة متدن إذا كان تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام مرتفع عندهم.

أشارت النتيجة إلى وجود العلاقة بين تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام مع مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. هذا دل على أن الطلاب الذين استخدموا إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بتكرار مرتفع شعروا بالقلق اللغوي بمستوى منخفض مقارنة بالطلاب الذين طبقوا الإستراتيجيات بتكرار منخفض. في اختتام, كلما ارتفع تكرار

Universiti Malaya

إستخدام الإستراتيجيات الستة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة فكلما انخفض مستوى القلق اللغوي عندهم وهكذا بالعكس.

٤.٧ الخاتمة

تناول هذا الفصل عن تحليل البيانات التي تم جمعها ثم عرض نتائجها اعتمادا على أسئلة البحث. وجد استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بالمستوى المتوسط والقلق اللغوي في المستوى المنخفض عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. ثم هناك علاقة ذي دلالة بين استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي.

Universiti Malaya

الفصل الخامس: مناقشة نتائج البحث

٥.١ مقدمة

ناقش هذا الفصل نتائج البحث المحصولة التي تتعلق بتنفيذ الدراسة يعني إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة وعلاقتها بالقلق اللغوي عندهم. تركيز هذا البحث على الأمور التالية:

أ. معرفة أنواع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة.

ب. وصف مستويات القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة.

ج. وصف الفرق في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم

د. كشف العلاقة بين إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام والقلق اللغوي عند الطلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة.

بناء على هذه المناقشة، عرضت ملخصات وتوصيات لمحاضرين والأساتذ والمؤسسات التعليمية في تنمية تعليم اللغة العربية عن إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة ومستوى القلق اللغوي عندهم حتى يكون تعلم مهارة الكلام وتعليمها في اللغة العربية فعال.

٥.٢ مناقشة نتائج البحث

استنادا على الدراسة التي قد أجريت، اشتمل هذا البحث على ٣٢٠ طالبا وطالبة من تخصص اللغة العربية من خمس جامعات بجاوى الشرقية إندونيسيا. اعتمد اختيار هؤلاء الطلبة كمشاركين في الدراسة

Universiti Malaya

على تقنية العينة لأغراض معينة. من مجموع المستجيبين، هناك ١٣٤ طالبا والباقي ١٨٦ طالبة. أما من ناحية الجامعة التي يدرس فيها المستجيبون، جامعتان بمدينة مالانج والأخرى بمدينة جمبر وسورابايا وفنورجو كلها في جاوى الشرقية إندونيسيا.

٥.٢.١ أنواع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية

اعتمادا على النتائج المحصولة في هذه الدراسة، وضح لنا أن طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية استعملوا جميع الإستراتيجيات المقصودة. تلك الإستراتيجيات هي الإستراتيجيات المعرفية، التذكرية، فوق المعرفية، التأثيرية، التعويضية، والاجتماعية. من الملاحظ بأن هناك نوعان من إستراتيجيات التعلم الأعلى في تكرارات إستخدامها عند الطلاب هما الإستراتيجيات فوق المعرفية والتعويضية، بينما كانت أربع إستراتيجية أخرى أقل تكرار إستخدامها. هذان (الإستراتيجيات فوق المعرفية والتعويضية) لهما التشابهات في مواجهة المواقف و مهمة اللغة. سواء كانت الإستراتيجيات التعويضية أو فوق المعرفية للتغلب على المواقف اللغوية الصعوبة أو المحددات في تطبيق اللغة لهما مكونات الإستراتيجيات المتماثلة مثل استفادة المواد الموجودة وإحداث اللغة الجديدة. هذا يعني أن الطلاب استخدموا الإستراتيجيات التعويضية وفوق المعرفية بتكرار أكثر مقارنة باستخدام الإستراتيجيات الأخرى لتعلم مهارة الكلام. لذا, كلما ارتفع تكرار إستخدام الإستراتيجيات التعويضية فكلما ارتفع أيضا تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية لأن كلاهما له التشابهات.

أظهرت النتيجة إلى أن معظم الطلاب استخدموا الإستراتيجيات فوق المعرفية لتعلم مهارة كلامهم، ومجرد أقليتهم استعملوا الإستراتيجيات الاجتماعية. وبعبارة أخرى، وصفت هذه النتائج أن

Universiti Malaya

الإستراتيجيات فوق المعرفية أحب إلى طلبة اللغة العربية بالجامعات في جاوى الشرقية في تعلم مهارة كلامهم. والعكس وجدت ندرة استخدام الإستراتيجيات الاجتماعية لتعلم مهارة الكلام عندهم.

هذه النتيجة دعمت نتيجة البحث التي قام بها Ziahosseini & Salehi (٢٠٠٨) باستخدام نفس استبانة هي استبانة جرد الاستراتيجة لتعلم اللغة التي طورتها Oxford (١٩٩٠). وجد هذا البحث أن الإستراتيجيات فوق المعرفية هي إستراتيجيات التعلم الأعلى استخداما عند الطلاب الإيرانيين في مستوى الجامعة. كذلك هذا البحث الحالي أيد دراسة Mohammadi et al (٢٠١٣) باستعمال نفس الاستبانة. أشارت هذه الدراسة إلى أن معظم المستجيبين استعملوا الإستراتيجيات فوق المعرفية من الإستراتيجيات الأخرى. أكد هذه الدراسة أيضا البحث التي قامت به Wahyuni (٢٠١٣) أنها وجدت أن الإستراتيجيات فوق المعرفية أكثر استعمالا عند المستجيبين الإندونيسيين في مستوى الجامعة في تعلم مهارة الكلام باللغة الإنجلزية.

أظهرت نتيجة البحث إلى أن تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية وقعت في المرتبة الأولى عند المشاركين في الدراسة. هذا يعني أن معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استخدموا الإستراتيجيات فوق المعرفية بتكرار أكثر مقارنة بإستخدام الإستراتيجات الأخرى في تعلم المواد لمهارة الكلام. يمكن أن يحدث هذا الحال لأن دور هذه الإستراتيجيات ضروري جدا في نجاح تعلم اللغة خاصة في مهارة الكلام. كثير من المتعلمين يغمرون بكثير من الحداثة مثل المفردات الجديدة، الكلمات غير المألوفة، والقواعد المحيرة. وبهذه الحداثة، معظم الطلاب يفقدون التركيز. لذا، الإستراتيجيات الملائمة لهذه المشكلة هي الإستراتيجيات فوق المعرفية لأنها تشتمل على تركيز الانتباه والنظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل (Oxford،١٩٩٠).

Universiti Malaya

أكد هذه النتيجة بحث Li (٢٠٠٧) أن الطلاب الصينيين في سياق المملكة المتحدة استخدموا الإستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من الإستراتيجيات الأخرى. كذلك أيدت هذه النتيجة البحوث السابقة التي عرضت أن المستجيبين استخدموا الإستراتيجيات فوق المعرفية لتعلم مهارة الكلام بتكرار أعلى مقارنة بتكرار إستخدام الإستراتيجيات الأخرى.

وكانت الإستراتيجيات التعويضية في المرتبة الثانية في تكرار استعمال إستراتيجيات التعلم لتعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا يعني أن الطلاب استخدموا هذه الإستراتيجيات بكثرة تكرار بعد تكرار إستخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية. رجعت الإستراتيجيات التعويضية إلى استخدام اللغة الجديدة سواء في فهمها أم في إستنتاجها برغم قصور إمكانتهم المعرفية وتشكيل الذخيرة غير محددة من القواعد والمفردات. في سياق التكلم تستخدم الإستراتيجيات التعويضية لتعبير اللغة الجديدة بطريقة الإيماءات والإشارات. اتفق هذا بنظرية Oxford (١٩٩٠) أن الإستراتيجيات التعويضية تتيح لدارسي اللغة فرصة لإنتاج تعبيرات منطوقة أو مكتوبة باللغة الجديدة بدون وجود دراية كاملة أي الإنتاج رغم وجود قصور المعلومات التي ينبغي توفرها للحديث أو الكتابة في موضوع ما.

في هذا البحث، أتى تكرار إستخدام الإستراتيجيات التذكرية في المرتبة العالية الثالثة بعد الإستراتيجيات التعويضة. تشير الإستراتيجيات التذكرية إلى عمل روابط ذهنية واستخدام الصور والأصوات والمراجعة الجيدة والقيام بأداة حركية. استخدام الإستراتيجيات التذكرية مهم جدا في تعلم مهارة الكلام لأنها ترتبط بالمبادئ الأساسية. هذا ملائم بنظرية Oxford (١٩٩٠) بأن الإستراتيجيات التذكرية تعكس مبادئ بسيطة مثل ترتيب الأشياء بشكل منظم وعمل ترابطات ومراجعات. إضافة

Universiti Malaya

إلى ذلك، هي أضافت أن الإستراتيجيات التذكرية تساعد متعلمي اللغة على تخزين المواد الشفهية للإستعانة بها واسترجاعها عند الرغبة في عمل الاتصال اللغوي.

أظهرت نتيجة البحث إلى أن الإستراتيجيات التأثيرية احتلت في المنزلة الرابعة في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. تشير الإستراتيجيات التأثيرية إلى الإنفعالات والإتجاهات والدوافع والقيم. ينبغي على متعلم اللغة أن يهتم ويطبق هذه الإستراتيجيات لأن عواملها مهمة جدا. هذه الإستراتيجيات تمكن على تخفيف مستوى القلق اللغوي وتشجيع الذات وقياس درجة الحرارة الانفعالية (oxford، ١٩٩٠). هذه الدراسة أكدت البحث الذي قام به Galti و Tahiru (٢٠١٦) أن استخدام الإستراتيجيات التأثيرية له علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق اللغوي من خلال التكلم أي إذا استخدم الطالب الإستراتيجيات التأثيرية بنسبة عالية فكان مستوى القلق اللغوي لديه منخفضا.

اعتمادا إلى نتيجة البحث، أتى تكرار إستخدام الإستراتيجيات المعرفية في المرتبة الخامسة في تعلم المواد لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. رجعت الإستراتيجيات المعرفية إلى الممارسة واستقبال وإرسال المعلومات والتحليل والاستدلال وتنسيق المدخلات والمخرجات (Oxford، ١٩٩٠). علاوة على ذلك، هذه الإستراتيجيات ضرورية جدا لتعلم أي لغة جديدة خاصة في التكلم لأنها تساعد على المتعلمين في ممارسة الكلام.

أظهرت نتيجة البحث إلى أن تكرار إستخدام الإستراتيجيات الاجتماعية احتل في المرتبة الأسفل من مجموعة إستراتيجات التعلم الأخرى لتعلم مهارة الكلام. أشارت الإستراتيجيات الاجتماعية إلى أنشطة مع الآخرين مثل طرح الأسئلة والتعاون والتعاطف مع الآخرين. كان انخفاض

Universiti Malaya

مستوى استخدام هذه الإستراتيجيات عند المستجيبين بسبب نقصان دور المعلم في تنظيم التعليم والتعلم بإشراك جميع الطلاب (Oxford، ١٩٩٠).

٥.٢.٢ مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية

عرضت نتائج البحث في هذه الدراسة بأن معظم طلبة اللغة العربية عانوا من القلق اللغوي من خلال تكلم اللغة العربية بمستوى منخفض. هذا يعني بأن القلق اللغوي ليس عائقا كبيرا في تعلم مهارة الكلام عند معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. قد يحدث هذا بسبب وجود استخدام إستراتيجيات التعلم المناسب في تعلمهم. أكدت هذه النتيجة الدراسة عن Shabani (٢٠١٥) أن المستجيبين الذين شعروا أقل قلقا استخدموا إستراتيجيات التعلم المناسبة بالمستوى المرتفع في مستوى الجامعة. كذلك, أيدت النتيجة الحالية دراسة Mohammadi et al (٢٠١٣) بأن دور المعلم في تقديم إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام أدى إلى قلة مستوى القلق اللغوي عند المتعلمين.

عرضت نتيجة الدراسة بأن مستوى رهبة التواصل هي نوع القلق الأعلى من القلق الآخر عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في تعلم مهارة الكلام. أشارت رهبة التواصل إلى نوع من الخجل يتميز بالخوف أو القلق عن تواصل مع الآخرين. كانت نتيجة هذا البحث ملائمة بنظرية Tanveer (٢٠٠٧) قائلا بأن رهبة التواصل أو بعض ردود الفعل المماثلة تلعب دورا كبيرا في القلق اللغوي للغة الأجنبية أو الثانية.

في هذه الدراسة كان مستوى القلق عن التقييم السلبي وقع في المرتبة الأعلى الثانية بعد رهبة التواصل. إضافة إلى ذلك، لا يتعلق نوع هذا القلق فقط بأحوال الاختبار ولكن أيضا بكل أحوال

Universiti Malaya

التقييم مثل تقييم المعلم عن كلام الطلاب أمام الصف أو التعليقات من زملاء الصف (Tanveer، ٢٠٠٧).

والقلق عن الاختبارات هو نوع من القلق الأقل شعر به طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة خلال تعلم مهارة الكلام. هذا يعني بأن مستوى القلق عن الاختبارات أقل نسبة من القلق الآخر. كان القلق عن الاختبارات أشار إلى نوع من قلق المظهر النابع من خوف الفشل. نوع هذا القلق أيضا يتميز بطبيعة التقييم المستمر في صف اللغة الأجنبية (Horwitz، ١٩٨٦).

٥.٢.٣ إلى أي مدى العوامل الخارجية مثل الجنس والجامعة ومدة التعلم أثرت على استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام ومستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية

أشار هذا البحث إلى عدم الفروق ذي دلالة إحصائية في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام بين الطلاب والطالبات بشعبة تعليم اللغة العربية في مستوى الجامعة بجاوى الشرقية إندونيسيا. استخدم الطلاب والطالبات بقسم تعليم اللغة العربية نفس الإستراتيجيات لمهارة الكلام ووجود التشابه في تكرار استخدام الإستراتيجيات لمهارة الكلام. ولكن الطالبات في الجامعة استمعلن ستة إستراتيجية لمهارة الكلام بنسبة أعلى بشكل صغير من الطلاب، تلك الإستراتجيات هي الإستراتيجيات فوق المعرفية، التعويضية، التذكرية، التأثيرية، المعرفية، الاجتماعية.

أكدت هذه النتيجة البحث الذي قامت به Wahyuni (٢٠١٣) و Lee (٢٠١٤) وجدت عن عدم الفروق ذي دلالة إحصائية في تكرار استعمال إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام حسب الجنس. هذا دل على أن الطلاب والطالبات بقسم تعليم اللغة العربية استخدموا نفس الإستراتيجيات

Universiti Malaya

لمهارة الكلام. أيضا أيدت نتيجة هذا البحث بنتيجة بحث Griffiths (٢٠٠٣) عن عدم الفرق ذي دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات التعلم اعتمادا على الجنس رغم أن مستوى استخدامها عند الطالبات أعلى قليلا من الطلاب في سياق نيوزيلندا. لذلك، استنتجت هذه النتيجة في هذا البحث أن استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة لم يؤثره الجنس.

اعتمادا على الجامعة، وضحت نتيجة البحث عن وجود الفرق في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية. هذا يعني أن تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام مختلف لكل جامعة مقصودة في هذا البحث. كما عرضت نتيجة البحث أن معظم الطلاب في جامعة أ استعملوا إستراتيجيات التعلم بأعلى تكرار من الجامعات الأخرى. يمكن أن يحدث هذا الحال بأسباب إختلافات مثل اختلاف المناهج الدراسية. حدد الباحث أن جامعة أ من الجامعة الإسلامية الحكومية التي لها المناهج الدارسية من الوزارة الشوؤن الدينية.

اعتمادا على المصادر المحصولة، معظم الطلاب في جامعة د لديهم تشابه في تطبيق طريقة الكلام بسبب وجود الممارسة المتشابهة في الكلام والأنشطة اليومية والأسبوعية الثابتة، وجود النظام بأن جميع الطلاب بعد السنة الأولى لازم عليهم أن لايتكلموا أي شيء إلا باللغة العربية واللغة الإنجلزية (Fasa، ٢٠١٧). علاوة إلى ذلك, سكن جميع الطلاب في المبنى داخل الجامعة (Zarkasyi، ٢٠٠٥). هذه النتيجة مناسبة بنتيجة بحث Cabaysa و Baetiong (٢٠١٠) أن العوامل أكثر تأثيرا في استخدام إستراتيجيات التعلم عند الدارسين هي إنجازات، وسلوك، واجبات، موضوع النقاش، وتقينة المعلم.

علاوة على ذلك، هناك نوعان من الجامعات المذكورة في هذه الدراسة. أما نوع الجامعة الأول من الجامعات الإسلامية الحكومية التي تشتمل على جامعة أ، ب، ج، بينما نوع الجامعة الثاني من

Universiti Malaya

الجامعات الإسلامية الأهلية التي تتكون على جامعة د وجامعة هـ. أظهرت النتيجة إلى وجود الفرق في تكرار إستخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام اعتمادا على نوع الجامعة. من الملاحظ بأن الطلاب في الجامعات الإسلامية الحكومية طبقوا أنواع الإستراتيجيات المقصودة في هذه الدراسة مرارا وتكرار في تعلم المواد لمهارة الكلام, بينما اعترف الطلاب في الجامعات الإسلامية الأهلية بأنهم استعملوا أنواع الإستراتيجيات نادرا.

يمكن أن يحدث هذا لأنهما من نوع الجامعة المختلف. جامعة أ من الجامعة الإسلامية الحكومية تحت وزارة الشؤون الدينية، بينما جامعة ج من الجامعة الإسلامية الأهلية. لذا، كانت المناهج الدراسية وإدارتها لجامعة أ مختلفة بجامعة د، وهذا الحال فطبعا يؤدي إلى فروق استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند الطلبة بينهما.

لعامل مدة التعلم أظهر هذا البحث إلى عدم الفرق ذي لالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا دل على أن مدة تعلم اللغة العربية لم تؤثر إلى فرق استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا يعني أن الطلاب الذين قد درسوا اللغة العربية سواء لسنتين أو لثماني سنوات استخدموا متنوعة الإستراتيجيات لمهارة الكلام بنفس التكرار. في الختام، اختلاف مدة تعلم اللغة العربية عند الطلاب لم يؤثر تكرار إستخدامهم إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام. يمكن أن يحدث هذا الحال لأن استخدام إستراتيجيات التعلم عادة أثرتها معتقدات الدارسين عن تعلم اللغة مثل التحفيز، الثقة بالنفس، وأفضلية التعلم، التعلم الرسمي (Lee، ٢٠١٤).

من ناحية الجنس في مستوى القلق اللغوي للكلام، أشارت نتيجة البحث إلى وجود الفرق ذي دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات اللغة العربية بالجامعة. أظهرت النتيجة إلى مستوى القلق اللغوي

Universiti Malaya

عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة استنادا إلى الجنس. شعرت الطالبات أكثر قلقا في تعلم مهارة الكلام من الطلاب بالجامعة. لذا، هن اعتبرن العديد من المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق.

أكد هذا البحث نتيجة بحث Cagatay (٢٠١٥) و Balemir (٢٠٠٩) وجد مستوى القلق اللغوي للكلام عند الإناث أكثر من الذكور في سياق الطلاب التركيين بمستوى الجامعة. كذلك هذا البحث مناسب بنتيجة بحث Tercan و Dikilitas (٢٠١٥) هما وجدا وجد الفرق ذي دلالة إحصائية حسب الجنس في مستوى القلق اللغوي للكلام حيث أن الطالبات في مستوى الجامعة بتركيا شعرن القلق اللغوي أكثر من الطلاب. حدث هذا الحال لأن الإناث أكثر وعيا عن كفاءة كلامهم وتحيز لمقارنة سلوكهم عن الغير (Balemir، ٢٠٠٩). أكدت هذه النتيجة دراسة Shabani (٢٠١٥) عرضت أن الطالبات الإيرانية في مستوى الجامعة شعرن أكثر قلقا من الطلاب. أيد هذا البحث أيضا نتجة الدراسة من Mahmoodzadeh (٢٠١٢) توصل إلى أن المتعلمات الإيرانية في مستوى الجامعة شعرن أعلى قلقا حين التكلم في اللغة الإنجلزية من المتعلمين.

ولكن هناك بعض الدراسة عارضت نتيجة هذا البحث. وجد Na (٢٠٠٧) الطلاب شعروا القلق اللغوي أعلى مستوى من الطالبات بالجامعة، بينما Aida (١٩٩٤) و Luo (٢٠١٤) وجد عدم الفرق ذي دلالة بين الجنس ومستوى القلق اللغوي للكلام.

استنادا إلى الجامعة, وجدت نتيجة البحث وجود الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية في خمس جامعات. هذا يدل على أن مستوى القلق اللغوي للكلام عند طلبة اللغة العربية بخسم جامعات مقصودة في هذه البحث مختلف. ثم كانت طلبة جامعة د لها مستوى

Universiti Malaya

القلق اللغوي أصغر من جامعات أخرى، بينما طلبة جامعة ب وجامعة ج لها مستوى القلق اللغوي الأعلى.

حدث هذا الحال بسبب اختلاف الخصائص الثقافية في كل جامعة (Balemir، ٢٠٠٩). كما اتضح في هذا البحث أن جامعة د لها البيئة والثقافة اللغوية القوية في تطبيق المحادثة أو الحوار وكل ما يتعلق بأنشطة الطلام بين الطلاب والمدبرين في كل وقت ومكان(Zarkasyi، ٢٠٠٥).

علاوة على ذلك، يمكن أن تحدث هذه الفروق الواضحة بسبب وجود فرق المناهج الدراسية وإدارتها. حدد الباحث أن جامعة د من الجامعة الإسلامية الأهلية بينما جامعة ب وجامعة ج من الجامعة الإسلامية الحكومية تحت وزارة الشؤون الدينية. نتيجة لذلك، نشأت فروق استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند الطلبة بين الجامعة الحكومية والأهلية.

اعتمادا على مدة التعلم دلت نتيجة البحث على عدم الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي للكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. بمعنى أن مدة تعلمهم في تعلم اللغة العربية لاتتأثر على مستوى القلق اللغوي عندهم. دلت النتيجة أن لا تؤثر المدة في تعلم اللغة العربية على مستويات القلق اللغوي عند طلاب الجامعة بمعنى سواء كان الطلاب قد درسوا اللغة العربية لسنة واحدة فقط أو لثماني سنوات هم شعروا المواقف المماثلة المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي. يمكن أن يحدث هذا لأن القلق اللغوي للكلام يتميز بعدم الثقة بالنفس، والاستعداد قبل المظهر، والأحوال في الفصل، وردود الفعل المحتملة من الأصدقاء (Fiadzawoo، ٢٠١٥).

Universiti Malaya

٥.٢.٤ إلى أي مدى إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام أثرت على مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية

ظهر هذا البحث إلى وجود العلاقة السالبة ذي دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام والقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بشكل عام. بعبارة أخرى كلما ارتفع استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام فكلما انخفض مستوى القلق اللغوي في الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة وهكذا بالعكس. إضافة إلى ذلك، ليس كل جميع إستراتيجيات التعلم لها علاقة ذي دلالة إحصائية بالقلق اللغوي، لكن هناك ثلاث إستراتيجيات من ستة إستراتيجيات لها علاقة منها الإستراتيجية التذكرية، والمعرفية، والاجتماعية. هذا يعني أن هذه الإستراتيجيات الثلاث لها دور في تخفيف مستويات القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. كلما ارتفع تكرار إستخدام هذه الإستراتيجيات الثلاث كلما انخفض مستوى القلق اللغوي. في الختام، الطلاب الذين استخدموا الإستراتيجيات التذكرية، والمعرفية، والاجتماعية أكثر تكرار في تعلم اللغة لم يعتبروا المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي.

أكدت هذه النتيجة البحث الذي أجرى به Shabani (٢٠١٥) عرض وجود العلاقة السالبة ذي دلالة إحصائية بين استعمال إستراتيجيات التعلم والقلق اللغوي. كذلك أيدت البحث الذي قام به Mohammadi et al (٢٠١٣). وضحت نتيجة الدراسة عن وجود العلاقة السالبة ذي دلالة إحصائية بين استخدام إستراتيجيات التعلم ومستوى القلق اللغوي. هذا دل على أن الطلاب الذي استخدم إستراتيجيات التعلم في مستوى مرتفع شعروا القلق اللغوي في مستوى منخفض. أكد Liu و Chen (٢٠١٤) وجدا أن المستجيبين الذين لديهم إستخدام الإستراتيجيات الكبير أقل عرضة للشعور بالقلق.

Universiti Malaya

وجد هذا البحث أن الإستراتيجيات التذكرية لها دور في تخفيف مستوى القلق اللغوي للكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا دل على وجود الأثر من إستخدام الإستراتيجيات التذكرية، مثل إستخدام المفردات للتذكر، ومراجعة المادة مرارا، واستخدام الغناء، في مواجهة المواقف المذكورة في مقياس القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية في مستوى الجامعة. عارضت نتيجة هذا البحث بعض الدراسات السابقة (Shabani، ٢٠١٥: Mohammadi et al، ٢٠١٣: Liu & Chen ، ٢٠١٤). تلك الدراسات دلت على عدم العلاقة بين تطبيق الإستراتيجيات التذكرية مع مستوى القلق اللغوي عند طلاب الجامعة في تعلم اللغة الأجنبية.

في هذا البحث ظهرت النتيجة إلى وجود الأثر في استخدام الإستراتيجية المعرفية لتخفيف ستوى القلق اللغوي للكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا يعني أن مكونات الإستراتيجيات المعرفية, على سبيل المثال تكرار المفردات الجديدة, وتقليد اللهجة, وتدريب الأصوات وما أشبه ذلك, لها دور في دعم الطلاب لكي لا يعتبروا الموافق المذكورة في مقياس القلق لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي عند تتعلموا المواد لمهارة الكلام. يمكن الاستنتاج أن الإستراتيجيات المعرفية لها أثر على تخفيف مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. استخدام الإستراتيجية التذكرية عادة يختص بالتدريب والتفكير والتحليل والتلخيص عن آراء (Lee، ٢٠١٤). أكدت هذه النتيجة بحث Mohammadi et al (٢٠١٣) دل على وجود العلاقة السالبة ذي دلالة إحصائية بين الإستراتيجية المعرفية ومستوى القلق اللغوي في تعلم اللغة الأجنبية.

اتضح لنا أن الإستراتيجيات الاجتماعية لها أثر على تخفيف مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. هذا يعني أن مكونات الإستراتيجيات المعرفية، على سبيل المثال تكرار المفردات الجديدة, وتقليد اللهجة, وتدريب الأصوات وما أشبه ذلك, لها دور في

Universiti Malaya

دعم الطلاب لكي لا يعتبروا الموافق المذكورة في مقياس القلق لتكلم اللغة الأجنبية كحالة مثيرة للقلق اللغوي عندما تتعلموا المواد لمهارة الكلام. يمكن الاستخلاص بأن الإستراتيجيات المعرفية لها أثر على تخفيف مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة.

إضافة إلى ذلك، في استخدام هذه الإستراتيجيات، عادة عاشر الطلاب مع غيرهم لتطبيق اللغة وتعلم الثقافة الجديدة لتكيف المجتمع الجديد (Lee، ٢٠١٤). هذه النتيجة مؤيدة على بحث Mohammadi et al (٢٠١٣) الذي دل على وجود العلاقة السالبة ذي دلالة إحصائية بين الإستراتيجية الاجتماعية ومستوى القلق اللغوي في تعلم اللغة الأجنبية.

٥.٣ التوصيات

بعد استعراض نتائج البحث، هناك التوصيات أو الآثار البحثية الإيجابية لطلبة اللغة العربية، محاضر أو معلم اللغة، والجامعة أو المؤسسة التعليمية في مجال اللغة. وقد لخص الباحث تلك التوصيات كما يلي:

أولا، ينبغي على طلبة اللغة العربية بالجامعات في جاوى الشرقية أن يحدد إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام مثل الإستراتيجيات المعرفية، التذكرية، فوق المعرفية، التأثيرية، التعويضية، والاجتماعية، ويتعرف على الإستراتيجيات المناسبة لأنفسهم. هذا لأن إستراتيجيات التعلم في عملية تعليم اللغة وتعلمها تمكن الطلاب على تطوير كفاءة التواصل واستخدام الإستراتيجيات التعلم المناسبة يؤدي إلى ترقية المهارة والثقة بالنفس (Shabani، ٢٠١٥). علاوة إلى ذلك، تمكن إستراتيجيات التعلم الداريسن في حصول الأهداف الفردية من ناحية التعلم (Azrien، ٢٠١١). ظهرت نتيجة هذا البحث إلى أن الطلاب استخدموا جميع إستراتيجيات التعلم المقصودة في هذا البحث. استعمل معظم الطلاب الإستراتيجيات فوق المعرفية لتعلم مهارة كلامهم، ومجرد أقليتهم استعملوا الإستراتيجيات الاجتماعية.

Universiti Malaya

هذا دل على أن الإستراتيجيات فوق المعرفية أحب إلى طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية. لذا، حث على الطلاب أن يعقد الأنشطة اللغوية التي فيها تطبيق الإستراتيجيات فوق المعرفية مع الآخرين.

ثانيا، حث الباحث على الطلاب أن يتعرف إلى مستوى القلق اللغوي لديهم حينما يتعلموا المواد لمهارة الكلام. بتحديد مستوى القلق اللغوي، يمكن الطلاب على معرفة كفاياتهم اللغوية، والثقة بالنفس، والمتغيرات الشخصية عندهم لأن القلق اللغوي يرتبط بتلك العوامل (Shabani، ٢٠١٥: Aida، ١٩٩٤). أشارت نتيجة هذا البحث إلى أن مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في جاوى الشرقية أتى منخفضا. هذا دل على أن القلق اللغوي ليس عائقا رئيسا عند الطلاب خلال تعلم مهارة الكلام أو يمكن القول أن هناك نسبة صغيرة من متعلمي اللغة يشعرون بالقلق اللغوي. لذا، معالجة القلق اللغوي عند الطلاب، رغم أنهم في نسبة قليلة، ضرورية من قبل المحاضرين والمعلمين بتكوين البيئة المريحة من أجل تخفيف مستوى القلق لديهم (Shabani، ٢٠١٥).

ثالثا، ينبغي على المحاضرين أو المدرسين في تعليم اللغة العربية أن يحدد الإستراتيجيات المستخدمة لمهارة الكلام من قبل طلابهم ومستوى القلق اللغوي عندهم وكذلك العلاقة بين الإستراتيجيات والقلق اللغوي. بمعرفة هذا، يقدر المحاضر أو المعلم أن يطبق عملية التعليم والتعلم التي تتوفر فيها الإستراتيجيات المألوفة عند الطلاب. إضافة إلى ذلك، يمكن المحاضر أو المعلم أن يشجع الطلاب الذين عندهم القلق اللغوي المرتفع لتطبيق الإستراتيجيات المناسبة ويعطي لهم النصائح الخاصة من أجل تخفيف مستوى القلق اللغوي وارتفاع الثقة بالنفس. نتيجة لهذا، أصبح الطلاب أكثر استقلالية وأكثر مسؤولية عن تعلمهم (Mohammadi، ٢٠١٣).

Universiti Malaya

رابعا، ينبغي على الجامعات والمؤسسات التعليمية أن تقوم بتحليل الحاجات لمعرفة الإستراتيجيات المستخدمة عند طلبة اللغة العربية ومستوى القلق اللغوي عندهم قبل تنفيذ التعليم والتعلم. نتيجة لذلك، تستطيع الجامعات والمؤسسات التعليمية أن توفر البرامج أو التدريبات التي تتكون على كيفية تطبيق الإستراتيجيات المناسبة حتى أصبح الطلاب قادرون على التطبيق الإستراتيجيات الملائم عندهم. وكذلك توفر الاستشارة مع المحاضر في علم النفس لتشخيص مستوى القلق اللغوي عند الطلبة.

٥.٤ المقترحات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، قدمت بعض الاقتراحات للدراسات التالية في المستقبل من أجل كمال هذا البجث. أولا، استقصى هذا البحث استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة. لذلك يمكن إجراء البحوث الأخرى لكشف استخدام إستراتيجيات التعلم لمهارة الاستماع وعلاقتها بالقلق اللغوي لأن مهارة الاستماع هي مهارة ترتبط ارتباطا وثيقا بمهارة الكلام ثم مقارنة النتائج المحصولة منهما.

ثانيا، اعتمد هذا البحث على إستراتيجيات التعلم لجرد الاستراتيجة لتعلم اللغة الإصدار السابع التي طورتها Oxford (١٩٩٠) والقلق اللغوي لمقياس القلق في فصل اللغة الأجنبية الذي طوره Horwitz (١٩٨٦). يرجى في المستقبل إجراء البحث التالي بدراسة الإستراتيجيات والقلق اللغوي من نوع أخر.

Universiti Malaya

ثالثا، الحديث عن المشاركين ومكان البحث، تمحور هذا البحث على طلبة اللغة العربية بعدد ٣٢٠ مستجيبا في خمس جامعات بجاوى الشرقية فحسب. لذا، يرجى أن يكون إجراء البحوث التالية تركز على عدد المستجيبين أكثر من الجامعات المختلفة.

رابعا، لجمع البيانات المحتاجة، استخدم هذا البحث الاستبانة فحسب، حيث وجد الحدود في نيل المعلومات. نقترح في إجراء البحوث التالية استخدم الطريقة الأخرى لجمع البيانات المقصوة مثل الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثيقة وما أشبه ذلك.

٥.٥ الخلاصة

اتضح لنا أن هناك نوعان من أنواع الإستراتيجيات المستخدمة من قبل طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة بمستوى مرتفع هما الإستراتيجيات فوق المعرفية والإستراتيجيات التعويضية. وكانت أربعة أنواع من الإستراتيجيات الأخرى التي وقع تكرار إستخدامها في المستوى المتوسط منها الإستراتيجيات التذكرية، التأثيرية، المعرفية، والاجتماعية.

أما من ناحية مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام، أظهرت الدراسة إلى أن مستوى القلق اللغوي أتى منخفضا. هذا يعني أن معظم طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة لم يشعروا المواقف المثيرة للقلق اللغوي حينما يتكلموا اللغة العربية. وكان القلق عن الاختبارات أدنى مستوى من أنواع القلق الأخرى حينما تتعلموا المواد لمهارة الكلام عند المشاركين في هذا البحث.

نظرا إلى الفرق في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام، وجد عدم الفرق بين الذكور والإناث في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام. كذلك وجد عدم الفرق في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام عند الطلبة الذين قد تعلموا اللغة العربية لسنتين حتى لثماني

Universiti Malaya

سنوات أو أكثر. لكن اعتمادا على مكان التعلم أو جامعة، وجد الفرق في تكرار استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام.

الحديث عن فرق مستوى القلق اللغوي، وجد وجود الفرق في مستوى القلق اللغوي بين الطلاب والطالبات، وكذلك من بين الجامعات الخمس. ولكن استنادا إلى مدة تعلمهم اللغة العربية، أشارت نتيجة البحث إلى عدم الفرق في مستوى القلق اللغوي لدى طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة.

أخيرا، هناك علاقة ذي دلالة بين استخدام جميع إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام من طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة ومستوى القلق اللغوي لديهم. هذا يعني أن استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام له أثر على تخفيف مستوى القلق اللغوي. أما أنواع الإستراتيجيات التي لها دور في تخفيف مستوى القلق اللغوي عند المشاركين في الدراسة هي الإستراتيجيات التذكرية، المعرفية، والاجتماعية.

٥.٦ الخاتمة

مما سبق ذكره يتضح لنا أن هذا البحث تناول أهمية استخدام إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام من قبل المتعلمين وعلاقتها بمستوى القلق اللغوي لديهم. لذا ينبغي على الطلاب أن يحدد الإستراتيجيات المناسبة بأنفسهم ومستوى القلق اللغوي لديهم. ثم دور المحاضر و الجامعة أو المؤسسات التعليمية محتاج لتشجيع الطلبة وارشادهم لكي يتعودوا تطبيق إستراتيجيات التعلم من أجل تخفيف القلق اللغوي لديهم.

Universiti Malaya

المراجع العربية

إبراهيم, ميكائيل. (٢٠١٣). *تأثيرات الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية المالزية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: مجلد ٧, ٢٣٠-٢٣٤.

أبوغرارة, علي بن حمزة. (١٩٩٨). *مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية*. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربية م ١١

التويجري, عبد العزيز بن عثمان. (٢٠٠٨). *اللغة العربية والعولمة*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيكيو.

التويجري, عبد العزيز بن عثمان. (٢٠١٧). *تعليم اللغة العربية والعولمة: تحديات ومعالجات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيكيو.

جمل, مُحَمَّد جهاد., و الفيصل, سمر روحي.(٢٠٠٤). *مهارات الاتصال في اللغة العربية*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي

جوهر, نصر الدين إدريس. (٢٠٠٧). *اتجاهات جديدة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا*. Journal of Indonesian Islam, ١(٢), ٤٢٠-٤٤١.

الحديدي, علي. *مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب*. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

الخوالدة, مُحَمَّد على. (٢٠١٥). *إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية, ١١, ١٦٩-١٨٦.

داود, مُحَمَّد مُحَمَّد. (٢٠٠١). *العربية وعلم اللغة الحديث*. القاهرة: دار غريب.

دعدور, السيد مُحَمَّد. (١٩٩٦). *إستراتيجيات تعلم اللغة*. (ريبكا أكسفورد, ترجمة). قاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية (العمل الأصلي المنشور ١٩٩٠)

الراجحي, عبده. (٢٠٠٤). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*. بيروت: درا النهضة العربية

الراسخ, فخر. (٢٠١٣). *تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير اللغة العربية*. مجلة أم القرى: م ٣

Universiti Malaya

زاير, سعد على., وداخل, سماء تركي. (٢٠١٥). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان: الدار المنهجية.

زيدان, جرجي. *تاريخ آداب اللغة العربية*. القاهرة: دار الهلال

سوباكيوا, ظاهر. (٢٠١٣). *مشكلات تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثانية واتس كولون فروغو*. البحث, قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية وتأهيل المعلمين بجامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية, يوكياكرتا.

السيد, محمود أحمد. (٢٠٠٨). *اللغة العربية وتحديات العصر*. القاهرة: دار الهلال

شاهين, هيام صابر صادق. (٢٠١٢). *فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ دوي صعوبات التعلم*. مجلة جامعة دمشق: مجلد ٢٨

الضامن, منذر. (٢٠٠٧). *أساسيات البحث العلمي*. عمان: دار المسيرة.

طعيمة, رشدى احمد. (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية: مستوياتها وتدريسها وصعوباتها*. القاهرة: دار الفكري العربي.

العلمي, إدريس بن الحسن. (٢٠٠١). في اللغة. القاهرة: دار البيضاء

عليان, أحمد فؤاد محمود. (١٩٩٢). *المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها*. الرياض: دار المسلم.

غنيم، مُحَمَّد أحمد إبراهيم. (٢٠٠٦). التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم. مجلة العلوم للتربوية: العدد العاشر.

الفصيل, ناضلة بنت عبد و دادو, ندوة بنت. (٢٠١١) *استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى الدارسين في مهارة الكلام: تمثيل الحوار نموذجا. الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا: مالها وما عليها*. ص. ٣٢٤

فناني, بحر الدين. (٢٠١١). فكرة إمام سوفرايوغو عن نشر اللغة العربية في إندونيسيا. Journal at-Taqaddum, ٣(٢), ٢١٣-٢٢٣.

القوصي, مُحَمَّد عبد الشافي. (٢٠١٦). *عبقرية اللغة العربية*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيكيو.

كرامش, كلير. (٢٠١٠). *اللغة والثقافة*. قطر: وزارة الثقافة والفنون والتراث.

Universiti Malaya

كفافي, علاء الدين أحمد,. الضبيان, صالح بن موسى,. الدين, هناء موسى جمال,. كفافي, وفاء مُحَمَّد,. مُحَمَّد, وائل عبد الله, و وهدان, جمال السيد. (٢٠٠٥). *مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم*. قاهرة: دار الفكر.

لوبس, علي موسى. (٢٠١٢). *مهارة الكلام أهميتها وكيفية تدريسها*. مجلة البراعة: مجلد ٣, ١-١٠.

نبهان, يحيى مُحَمَّد. (٢٠٠٨). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Universiti Malaya

Other References

Ahmed, N., Pathan, Z.H., & Khan, F.S. (2017). *Exploring the Causes of English Language Speaking Anxiety among Postgraduate Students of University of Balochistan, Pakistan.* Journal: International Journal of English Linguistic. Vol. 7 (2), 103.

Aida, Y. (1994). *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Contruct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese*. The Modern Language Journal, 78 (2), 155-168.

Akçay, A., Bütüneri, T. F,. & Arıkan, A. (2015). *Reasons Behind Young Learners' Learning of Foreign Languages.* International Journal of Language Academy. 3/2, 56-68.

Al-Ahdal, Arif Ahmed Mohammed Hassan., & Al-Ma'amari, Ahmed Ali Hassan. (2015). *Learning Strategies of the Arab EFL Learners: Finding Correlation with Outcomes,* Advance in Language and Literary Studies, 6, 230-241.

Alharbi, Fahad. (2015). *Writing for Learning to Improve Students' Comprehension at the College Level.* English Language Teaching, 5, 222-234

Arnaiz, P., & Luzardo, J. P. (2014). *Anxiety in Spanish EFL University Lessons: Causes, Responsibility Attribution and Coping.* Studia Anglica Posnaniensia 49/1, 57-67.

Asih, Yuni Utama. (2012). *Anxiety of English Laerning and Learning Strategies Influence to Speaking Ability.* Okara, Vol. I, Tahun 7, 106.

Asiyah, Nur. (2013). *Problematika Pembelajaran Maharah Kalam pada mata pelajaran Bahasa Arab di Kelas V Madrasah Ibtidaiyah Ma'arif Giriloyo II Tahun Pelajaran 2012-2013*. Skripsi, Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga, Yogyakarta.

Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). *An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its Relationship with students' Achievement.* Journal of College Teaching and Learning, 7(11), 33-40.

Aydın, B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir.

Azrien, Mohamad,. Adnan, Mohamed,. & Mohamad, Shukeri. (2011). *Language Learning Strategies and Self-Efficacy Belief in Arabic Language learning: a malaysian Context*. AJTLHE, 3 (2), 48-59.

Balemir, Serkan Hasan. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and the Relationship Between Proficiency Levels and Degree of*

Universiti Malaya

Foreign Language Speaking Anxiety. Unpublished master dissertation, Bilkent University, Ankara.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Cabyasa, C.C., & Baetiong, L. R. (2010). *Language Learning Strategies of Students at Different Levels of Speaking Proficiency*, Education Quarterly, 68, 16-35.

Cagatay, S. (2015). *Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university.* Procedia-Social and Behavioral Sciences. 648-656.

Cheng, Y.S., Horwitz, E.K., & Schallert, D.L. (1999). *Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components.* Journal: Language Learning. Vol.49(3), 438.

Chua Yan Piaw. (2014). *Asas Statistik Penyelidikan*. The McGraw-Hill Companies: Malaysia.

Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

Davies, I.I.C. (1971). *The management of Learning*. London: C. Gain Hill.

Demir, S. (2017). *An Evaluation of Oral Language: The Relationship Between Listening, Speaking and Self-efficacy*. Universal Journal of Educational Research, 5(9), 1457-1467.

Derakhsan, Ali., Khalili, Atefeh Nadi., & Beheshti, Fatima. (2016). *Developing EFL Learners' Speaking Ability, Accuracy adn Fluency. English Language and Literature Studies*, 6 (2).

Doughty, P., Pearce, J., & Thornton. (1972). *Exploring Language.* London: Edward Arnold.

Effendy, Ahmad Fuad. (2005). *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab*. Malang; Misykat

Ehrman, M., & Oxford, R. (1990) in Köksal, D., & Ulum, O.G., (2016). *Language Learning Strategies of Turkish and Arabic Students: A Cross-Cultural Study*. European journal of Foreign Language Teaching, 1, 122-143.

Elioz, M. (2016). *Communication Skills and Learning in Impaired Individuals.* Universal Journal of Education Reserach, 4 (11), 2589-2594.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Universiti Malaya

El-Tingari, S. M. (2016). *Strategies for Learning Second Language Skill: Arabic Speaking Skills In the Malaysian Context.* International Journal of English Language Teaching and Linguistics, Vol. 1(I), 20.

Etikan, I., Musa, S. U., & Alkasim, R. S. (2016). *Comparison Of Covenience Sampling And Purposive Sampling*. American Journal of Theoritical and Applied Statistics,5(1). 1-4.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication.* New York: Longman Inc.

Fasa, M.I. (2017). *Gontor as the Learning Comtemporary Islamic Institution Transformation Toward the Modernity.* Jurnal Studia Islamika. 14(1), 141-174.

Fiadzawoo, J. K. (2015). *Investigating speaking anxiety among adult Foreign Language (French) learners in the Faculty of Education, UDS, Tamale.* Educational Research Journal. 5(2): 14-26.

Forbes, K. & Fisher, L. (2015). *The Impact of Expanding Advanced Level Secondary School Students' Awarness and Use of Metacognitive Learning Strategies on Confidence and Proficiency in Foreign Language Speaking Skills.* The Language Learning Journal, DOI: 10.1080/09571736.2015.1010448

Galti, A.M. , Tahiru, Z. (2016). *Correlation between use of affective strategy and speaking anxietyamong ShehuGarbai secondary school students in Maiduguri-Borno state.* Indian Journal of Innovations and Developments Vol 5(12).

Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation.* Thesis, University of Auckland.

Hardan, Abdalmaujod A. (2013). *Language Learning Strategies: A general Overview.* Procedia-Social and behavioral Sciences, 106, 1712-1726.

Haron, S. C., Ahmad, I. S., Mamat, A., & Mohamed, I. H. A. (2010). *Understanding Arabic-Speaking Skill Learning Strategies Among Selected Malay Learners: A Case-Study At The International Islamic University Malaysia (IIUM).* Contemporary Issues In Education Research, 3(8), 9-20.

Harun Baharudin & Zawawi Ismail. (2015). *Learning Strategies of Arabic Language Vocabulary for Pre-University Students' in Malaysia.* Asian Social Science: Vol. 11, No. 10

Haskin, J., Smith, M. L. H., Racine, M. (2003). *Decreasing Anxiety and Frustration in the Spanish Language Classroom.* Dissertation, Saint

Universiti Malaya

Xavier University & IRI/Skylight Field-based Masters Program, Chicago Illinois.

Hermawan, A. (2011). *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung : PT Remaja Rosdakarya.

Hizbullah, Nur., & Mardiah, Zaqiatul. (2014). *Masalah Pengajaran Bahasa Arab di Madrasah Aliyah di Jakarta.* Jurnal Al-Azhar Indonesia Seri Humaniora, 2, 189-198.

Horwitz, E.K (1986). *Foreign Language Classrom Anxiety*. The Modern language Journal, 70, 125-132

Ismail, T., Sahrir, M.S,. & Abdullah, A.F. (2016). استريجيات التعلم والباث رل دى لطلبة الخصريين في للغة العربي قباستخدام برنامج ATLAS.ti. Jornal: Arabiyat pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 3, 1.

Kamarul Shukri Mat The & Mohamed Amin Embi. (2010). *Strategi Pembelajaran Bahasa.* Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

Klimczak, A. (2011). *British Politeness in a Polish ESL/EFL Classroom?.* In A. Pawlak (Ed.), Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching. (pp. 93-102). Springer-Verlag Berlin Heidelberg

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities.* Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Lan, R. L. (2005). *Language Learning Strategies Profiles of EFL Elementary School Students In Taiwan.* Unpublished Dissertation, University of Maryland.

Lee, Seungheui. (2014). *An Examination of Language Learning Beliefs and Language Learning Strategy Use in Adult ESL Learners in a Higher Educational Setting.* Dissertation, Auburn University.

Li, D. (2007). *Coping with linguistic challenges in UK higher education: the use of strategies by Chinese research students*. Language Learning Journal. 35(2), 205-219.

Litualy, S.J. (2016). *Integrative Teaching Techniques and Improvement of German Speaking Learning Skills*. Journal of Education and Practice, 7, 56-61

Liu, Hui-ju. & Chen, Ting-Han. (2014). *Learner Differences among Children Learning a Foreign Language: Language Anxiety, Strategy Use, and Multiple Intelligences.* English Language Teaching. 7(6), 1-13

Lucas, R. I., Miraflores, E., & Go, D. (2011). *English Language Learning Anxiety Among Foreign Language Learners in the Philipines.* Philipine ESL Journal, 7, 94-119.

Universiti Malaya

Luo, H. (2011). *Construction of a Chinese as a Foreign language (CFL) Anxiety Scale: Towards a Theoritical Model of Foreign Language Anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin

MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). *Methods and Results in The Study Of Anxiety And Language Learning: A Review of the Literature. Language Learning*, 41, 85-117.

Mahmoodzadeh, M. (2012). *Investigating Foreign Language Speaking Anxiety within the EFL Learner's Interlanguage System: the Case of Iranian Learners.* Journal of language teaching and research, 3(3), 466-476.

Mainizar., Nurhayati, B., & Amelia, R. (2014). *Penerapan Strategi Pembelajaran Learning Cell dalam Pembelajaran Bahasa Arab untuk Meningkatkan Maharoh Al-Kalaam Pada Siswa Madrasah Tsanawiyah Di Provinsi Riau.* Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan, 17, 239-254.

Mohamad Azrien, Mohamed Adnan, & Shukeri Mohamad. (2011). *Language learning Strategies and Self-Efficacy Belief in Arabic Language Learnign: a Malaysian Context.* AJTLHE, 3, 48-59.

Mohammadi, E.G., Biria, R., Koosha, M., & Shahsavari, A. (2013). *The Relationship between Foreign Language Anxiety and language Learnin Strategies among University students.* Theory and Practice in Language Studies, 3, 637-646.

Mohammadi, M., Birjandi, P., & Maftoon, P. (2015). *Learning Strategy Training and the Sift in learners' beliefs about language: A Reading Comprehension Context.* Sage Open, 10, 1-11

Na, Z. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. Iranian EFL Journal, 9(3), 22-34.

Nisa', Izzatun. (2015). *Peningkatan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Melalui Metode Eklektik Permainan "Tebak Tepat Pasanganmu" pada Peserta Didik Kelas Xii Ipa-2 MAN Kendal*. Skripsi. Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Semarang, Semarang.

Noormohamadi, R. (2009). *On the relationship between language learning strategies and foreign language anxiety*. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics,13(1), 39-52.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman/ Pearson Education.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning.* New York: Heinle & Heinle Publishers.

Occhipinti, A. (2009). *Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities*. Unpublished Thesis, The University of Oslo, Oslo.

Universiti Malaya

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

Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking Anxiety among Turkish EFL Learners: The case at a state university. Journal of Language and Linguistic Studies, 10(1), 1-17.

Pawlak, M. (2011). *Anxiety as a Factor Influencing the use of Language Learning strategies.* In A. Pawlak (Ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching.* (pp. 93-102). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on student‟s oral test performance and attitudes. The Modern Language Journal, 70, 14-261.

Price, M.L. (1991). *he Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interview with Highly Anxious Students*. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rahnama, M., Rad, F. R., & Bagheri, H. (2016). *Developing EFL Learners' Speaking Ability, Accuracy, and Fluency.* ELT Voices, 6 (1), 1-7

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002) in Derakhsan, Ali., Khalili, Atefeh Nadi., & Beheshti, Fatima. 2016. *Developing EFL Learners' Speaking Ability, Accuracy adn Fluency.* English Language and Literature Studies, 6 (2).

Shabani, M.B. (2015). *On the relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among Iranian EFL Learners.* International Journal of Educational Investigations, Vol.2, 20.

Shumin, K. (1997). *Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities.* English Teaching Forum, 35(3), 8-13.

Solak, E., & Cakir, R. (2015). *Language Learning Strategies of language e-learners in Turkey.* E-Learning and Digital Media, 12, 107-120

Spolsky, B. (1989). *Condition for Second Language Learning: Introduction to a general theory.* Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. (1983). *Toward a multidimensional foreign language curriculum. Foreign languages: Key links in the chain of learning*, 120-146.

Stroud, C., & Lionel Wee. (2006) *Anxiety and identity in the language classroom*. RELC Journal 37(3). 299-307.

Sugito., ES, Sri Mulyani., Hartono., & Supartono. (2017). *Enhancing Students' Communication Skills through Problem Posing and Presentation.* International Journal of Evaluation and Research in Education, 6, 17-22.

Universiti Malaya

Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL Learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language.* Unpublished Thesis, University of Glasgow.

Tercan, G,. & Dikilitas, K. (2015). *EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students.* ELT Research Journal. 4(1), 16-27.

Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). *EFL Students' Speaking Anxiety: a case from tertiary level students*. ELT Research Journal, 4(1), 16-27.

Wahyuni, Sri. (2013). *L2 Speaking Strategies Employed by Indonesian EFL Tertiary Students Across Proficiency and Gender*. Retrieved: http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/e4225ecd-e3b4-b549-cb92-b44b0c98e414/1/full_text.pdf

Wang, N. (1998). *Beliefs About Language Learning And Foreign Language Anxiety: A Study Of University Students Learning English As a Foreign Language in Mainland China.* Unpublished Thesis, University of Victoria

Williams, K. E,. & Andrade, M. R. (2008). *Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control.* Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 5(2), 181-191.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). *Learners' Perceptions of How anxiety Interacts with Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in english: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China.* Languguage Learning 58, 151-183.

Yeh, J. B. (2010). *Realations Matter: Redefining Communication Comptence From a Chinese Perspective*. Chinese Journal of Communication. 3(1), 64-75.

Young, Dolly J. (1991). *Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages on March 21-24, 1991.

Zarkasyi, A.S. (2005) *Gontor dan Pembaharuan Pendidikan Pesantren.* Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.

Zhanibek, A. (2001). *The relationship between Language Anxiety and Students' Participation in Foreign langauge Classes.* Unpublished Thesis, Bilkent University.

Ziahosseini, S. M., & Salehi, M. (2008). *An Investigation of the Relationship between Motivation and Language Learning Strategies.* Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji. 41, 85-107.

Universiti Malaya