Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 1, 2023

Deanship of Scientific Research

Writing Skill Learning Strategies among Non- Native Arabic Speakers in Jordan

Mohammed Ali Alkhawaldeh[1]*, Thaer Bassam Barasneh[2]

[1] Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

[2] Ministry of Education, Jordan.

Received: 11/11/2021
Revised: 4/1/2022
Accepted: 17/1/2022
Published: 15/3/2023

* *Corresponding author:*
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Citation: Alkhawaldeh, M. A. ., & Barasneh, T. B. . (2023). Writing Skill Learning Strategies among Non-Native Arabic Speakers in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(1), 438–451.
https://doi.org/10.35516/edu.v50i1.4613

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to, at determine the most common, frequently writing learning strategies among non-native Arabic speakers in Jordan and whether differences in their use according to variables like gender and study level were statistically significant.

Methods: The researchers developed a scale of thirty items, divided into cognitive, metacognitive, and socio-affective strategies, to accomplish the study's objectives. The measure was used with (120) Chinese undergraduate students at Jordanian and Yarmouk universities studying Arabic language and its literature.

Results: According to the study's findings, socio/affective techniques were used by high-level students more frequently than cognitive and meta-cognitive ones. The findings also indicated that there was a statistically significant difference due to the gender variable on students' rates of socio-affective strategies in learning writing skill, favoring females, and that there was a statistically significant difference due to the study level on their rates of cognitive and meta-cognitive strategies, favoring third-year students and above, but less favoring second-year students in socio-affective strategies.

Conclusions: Several recommendations were made in light of the study's findings, including urging non-Arabic speakers to adopt writing skill learning strategies, particularly cognitive and metacognitive ones.

Keywords: Writing skill, writing learning strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, socio/ affective strategies, Chines students.

استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن

محمد علي الخوالدة*، ثائر بسام براسنة

[1]كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

[2]وزارة التربية والتعليم، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة الأكثر استخداما لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدامهم هذه الاستراتيجيات تبعا إلى متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة، طوّر الباحثان مقياسا لاستراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، تكون من (30) فقرة، موزعة إلى الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والاجتماعية الانفعالية، طبق على (120) دارسا ودارسة من دارسي اللغة العربية الصينيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية أكثر الاستراتيجيات استخداما لدى أفراد عينة الدراسة، تلتها الاستراتيجيات المعرفية، فما وراء المعرفية. وأظهرت النتائج أيضا وجود فرق دال إحصائيا لمتغير الجنس في تقديرات أفراد عينة الدراسة للاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية في تعلم مهارة الكتابة لصالح الإناث، ووجود فرق دال إحصائيا للمستوى الدراسي في تقديراتهم للاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية لصالح السنة الثالثة فأكثر، ولصالح السنة الثانية فأقل في الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في تقديراتهم لاستخدام الاستراتيجيات الثلاث يعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس، والمستوى الدراسي.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة، قدم عدد من التوصيات، منها: تشجيع دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على استخدام استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، لا سيما الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية.

الكلمات الدالة : استراتيجيات تعلم الكتابة، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية، الدارسون الصينيون.

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد اللغة الوسيلة الرئيسة التي يتحقق من خلالها التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع؛ فهي أداة لمعالجة كل ما يدور في ذهن الفرد من أفكار، وما في ذاته من مشاعر، وهي تمثل ذاكرة الأمة وقيمها، وأداة التواصل بين الماضي والحاضر، ومن أعظم القوى التي تجعل من الفرد كائنا اجتماعيا.

ويهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إكساب الدارسين المهارات اللغوية الأساسية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتُعدّ الكتابة من أهم المهارات اللغوية، وهدفا رئيسا من أهداف تعلم اللغة الأجنبية والثانية، والكتابة بوصفها مهارة لغوية لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية الأخرى؛ فهي من دلائل عظمة العقل الإنساني؛ فالكتابة الصحيحة عملية مهمة، وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار، والوقوف على أفكار الآخرين (Madkour, 2002). وتعد الكتابة من أهم وسائل التواصل الإنساني، وقد عدها الدارسون ضمن المهارات التي يخدم بها الفرد نفسه؛ فإن كان يستخدم اللغة العامية في تواصله مع الآخرين، فهو بحاجة إلى اللغة الفصيحة المكتوبة (Al- Khooli, 2000).

ويختلف تعريف مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية عن الكتابة للناطقين بها؛ فالناطقون بها يملكون مفردات، وتراكيب، وقواعد، وعبارات جاهزة، وشبه جاهزة، وثقافات متنوعة لا يملكها متعلموها الناطقون بغيرها، الذين يحتاجون إلى تغذية كفاياتهم التواصلية، واللغوية، والثقافية؛ حتى يصلوا إليها، ويؤدوا بها مهارة الكتابة (Abdulrahim, 2017).

ويرى الناقة (Al- Naqa, 1985) أن مهارة الكتابة للناطقين بغير اللغة العربية مجموعة من النشاطات والمهارات التي يتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب، وتقسم هذه المهارة إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة الكتابة والخط والجانب الحركي التي يجري فيها تجسيد الرموز الصوتية المسموعة كتابة، ثم كتابة وحدات لها معنى، كالكلمة، والجملة. ومرحلة النشاط الكتابي العملي البسيط، أو التعبير التي يجري فيها وضع الرموز المرئية طبقا للنظام المتفق عليه بين أصحاب اللغة؛ أي استخدام نظام اللغة في صياغة الجمل، وكتابتها. ومرحلة الإنشاء التي يجري فيها النظر إلى الكتابة بوصفها وسيلة للتعبير عن الأفكار بشكل متسلسل طبقا لنظام تركيب اللغة؛ بهدف التعبير عن الذات في صيغة مهذبة راقية تتطلب الاستخدام الفعال للثروة اللفظية وسائر تراكيب اللغة.

ويُقسم الفوزان (Al- Fawzan, 2010) مراحل الكتابة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أربع مراحل، هي: مرحلة التدريب على رسم الحروف، ومرحلة التعبير المقيد، ومرحلة التعبير الحر، ومرحلة التعبير المتقدم. وتشمل المرحلة الأولى رسم الحروف، وتجريدها، وشكلها، والمد، والتنوين، واللام الشمسية والقمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب، والضبط، ورسم الحركات والهمزات، وعلامات الترقيم، فيما تتوسط المرحلة الثانية مرحلة رسم الحروف، والتعبير الحر، ومن تطبيقاتها التعبير المصور، وفي المرحلة الثالثة يحول الطالب أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عما يريد قوله مع احترام رأيه، وصولا للمرحلة الأخيرة التي يطلب فيها إلى المتعلمين الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها.

وتمثل الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بوصفها عنصرا أساسيا، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين، والإلمام بها، وتعتمد تنمية مهارة الكتابة على تدريب الطلبة على ثلاثة أنواع من القدرات، هي: قدرة في الخط، وقدرة في الهجاء، وقدرة في التعبير الكتابي الجيد، ويهدف تدريس الكتابة إلى رسم الحروف على نحو يجعلها سهلة القراءة، وكتابة الكلمة بما يتوافق مع قواعد الإملاء، وتكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار، واختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة، والقدرة على تنظيم هذه الأفكار بما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة (Taima & Manna', 2000).

مما سبق، يمكن القول إن الكتابة تمثل مجموعة من العمليات الذهنية التي تمكّن الكاتب من تحويل الصور الذهنية المجردة إلى رموز، وبالتالي فهي تمثل أداء الكاتب عملا محددا مرتبطا بسلوكات وإجراءات من الممكن ملاحظتها وقياسها؛ فمهارة الكتابة عبارة عن عمليات عقلية يقوم من خلالها الكاتب بتوليد الأفكار، وتنظيمها، وصياغتها، ثم وضعها بصورتها النهائية على الورق، ولكن هذه المهارات لا يمكن إتقانها بسهولة؛ إذ يتطلب ذلك إكتساب المهارات الكتابية، وتنميتها بالتعلم والممارسة.

وقد اهتم الباحثون خلال العقود الأخيرة في مجال تعليم اللغات الأجنبية باستراتيجيات التعلم؛ بسبب التحول من التركيز من المعلم إلى المتعلم، فبعد عقود من البحث في استراتيجيات التعليم، وجد الباحثون أن هناك ما لا يقل أهمية عن هذا الموضوع، وهو التركيز على الدور الذي يقوم به المتعلم ضمن التحول الكبير من التعلم المتمركز حول المعلم، أو المنهج إلى التعلم المتمركز حول المتعلم (Al- Abedulkarim, 2009).

وقد كان اكتشاف استراتيجيات التعلم منعطفا مهما في ميدان التعلم عامة، وفي ميدان تعلم اللغة وتعليمها خاصة؛ فبعد هذه التجارب الطويلة في تعلم اللغات، وتعليمها، توصل الباحثون والمعلمون إلى عدم وجود حلول جازمة، أو طريقة واحدة بعينها تضمن إكتساب اللغة وتعلمها، أو تتنبأ بنجاح تدريس اللغة الثانية والأجنبية (Al- Subaihi, 2013).

وشهدت أواخر القرن العشرين نهضة علمية شملت مجالات مختلفة، منها تعليم اللغات وتعلمها بوصفها لغات ثانية أو أجنبية؛ فبعد أن أولى القائمون على أمر اللغات اهتماما كبيرا بأسس العملية التعليمية ومحركاتها؛ أي المعلم، والمواد التدريسية، وطرائق التدريس، وجدوا أن الوقت قد

حان للالتفات إلى المتعلم؛ فأجروا حوله دراسات مختلفة تناولت جوانبه المهمة عند تعلم لغة ما، وأبرز ما تحدثوا عنه خصائص متعلم اللغة الناجح، والاستراتيجيات التي يتبعها في تعلمه (Al- Tinqari, 2014).

وتعرف استراتيجية التعلم بأنها "نشاطات خاصة وأنماط وأساليب يستخدمها المتعلمون بشكل واع لتحسين تقدمهم في فهم المعرفة واستخدامها، وتساعد في جعل التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة (Oxford, 1990). وتعرف أيضا بأنها الأفكار والسلوكات الخاصة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم في فهم المعلومات الجديدة، وتعلمها، واسترجاعها (O'Malley & Chamot, 1990). وهي كذلك الاختيار الفعال للمعلومات، وتنظيمها، والتدرب النشط على إكتسابها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي جرى الاحتفاظ بها في الذاكرة، ومراقبة عمليات فهم المعلومات، وزيادة المعنى في المادة المتعلمة (Schunk & Zimmerman, 2003).

واستراتيجيات تعلم اللغة إجراءات تستخدم لدعم تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ فمتعلم هذه اللغة يقبل على تعلمها، وهو يتوافر على معرفة بلغة واحدة (اللغة الأم)، أو أكثر؛ لهذا، فهو يبدأ بطرح الأسئلة، والتفكير في اللغة الهدف، وهذه المعرفة هي استراتيجيات التعلم التي ترتبط بمهارات تعلمية مختلفة، كالمهارات الفكرية، ومهارات حل المشكلات، والمهارات العقلية، والمهارات الوظيفية، والقدرات المعرفية، والعمليات الإرادية...، واستراتيجيات التعلم عملية فكرية يجري تنشيطها لفهم معلومات جديدة، وهذا يعني أنها ترتبط بالمدخلات؛ أي بالمعالجة، والتخزين، والاسترجاع (Malik, 2013).

ولاستراتيجيات التعلم أهمية كبيرة في تعلم اللغة، ولها أنواع كثيرة ومتعددة، فمنها العام الذي يتعلق بطريقة التعلم بشكل عام، ومنها الخاص الذي يستخدم في ظروف معينة ومحددة؛ إذ إنها أدوات مهمة تتسم بالفاعلية، والتوجيه الذاتي، وتعد ضرورية لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي، ومع أن الباحثين قد توصلوا حديثا إلى استراتيجيات تعلم اللغة؛ إلا أنها كانت تستخدم بالفعل عبر آلاف السنين تحت مسميات مختلفة، كمهارات التعلم (Shahatah, 2008).

وتقسم استراتيجيات التعلم إلى الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية؛ فالاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies تعني الخطوات والعمليات التي تتطلب تحليل المادة التعليمية، وتحويلها، وتركيبها، وتسهم في مساعدة المتعلم في بناء مدخل لغوي مفهوم (Rubin, 1987). وفي تعلم مهارة الكتابة، يستخدم المتعلم أربع استراتيجيات معرفية رئيسة، هي: (1) **استراتيجية الممارسة** التي تتضمن قراءة المسوّدات الكتابية ومراجعتها مرات عدة، وممارسة الأنظمة الكتابية الجديدة في اللغة الهدف التي قد تختلف عن الأنظمة الكتابية في اللغة الأم، وتعرّف الصيغ والأنماط الكتابية الجديدة في اللغة الهدف، واستخداماتها، وكتابة جمل وعبارات ذات معنى بتجميع العناصر الكتابية، أو إعادة كتابتها بطرائق جديدة، وممارسة الكتابة في سياقات حقيقية وطبيعية. (2) **استراتيجية استقبال المعلومات وإرسالها** من خلال الرجوع إلى المصادر للحصول على المعلومات التي تعين في الكتابة باللغة الهدف، كالمقالات، والجرائد، والموسوعات، والمنتديات، والمواقع المتخصصة. (3) **استراتيجية التحليل والاستدلال** التي تساعد المتعلمين في التفكير المنطقي لفهم الكلمات، والقواعد اللغوية في اللغة الهدف التي تستخدم في الكتابة، وتشمل: استخدام القواعد العامة وتطبيقها في مواقف تعلم لغة جديدة، والتفكير باللغة الأم، ثم ترجمتها إلى أفكار في اللغة الهدف، واستخدام ما يعرفه المتعلم بالفعل، وتطبيقه على اللغة الهدف. (4) **استراتيجية تنسيق المدخلات والمخرجات** التي تتضمن تدوين الملاحظات بكتابة الفكرة الرئيسة، أو نقاط معينة يرى المتعلم أنها مهمة، وعمل ملخص أو موجز لنص مكتوب، وتأكيد المعلومات المهمة في النصوص المكتوبة، والتركيز عليها (Oxford, 1990).

وقد صيغ من هذه الاستراتيجيات عدد من الممارسات التي تعين دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم مهارة الكتابة تضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، ومن الأمثلة عليها "أجمع المعلومات ذات الصلة بما أكتبه من مصادر متعددة"، "أمارس الكتابة بشكل متكرر ويومي من أجل تحسين قدرتي في الكتابة"، "أدون الملحوظات الضرورية لما أكتب، وأفيد منها".

أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive Strategiesفتعني المعرفة باللغة الهدف، من حيث التخطيط لتعلمها، ومراقبته، وتقييمه، والإشراف عليه، والاهتمام به، وتنظيمه (Malik, 2013). وتتضمّن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلم مهارة الكتابة ثلاث استراتيجيات رئيسة، هي: (1) **استراتيجية تركيز التعلم** التي تعني إلقاء نظرة شاملة لمفهوم رئيس، أو مبدأ، أو مجموعة من المواد في نشاط كتابي قادم، وعمل ارتباطات بينها وبين ما هو معروف بالفعل، واتخاذ قرار مسبق بإيلاء الاهتمام بتعلم الكتابة، وتجاهل المشتتات عن طريق الانتباه الموجه والانتقائي. (2) **استراتيجية تنظيم التعلم وتخطيطه** التي تشير إلى بذل جهد كبير لمعرفة كيفية تعلم الكتابة، وقراءة الكتب، والتحدث مع الآخرين، والإفادة منها لتحسين تعلم الكتابة، ومراعاة الشروط المتعلقة بتعلم الكتابة، وتنظيم الجدول الزمني المتعلق بتعلمها، وتحديد نتاجات تعلم الكتابة على المدى القصير والطويل، وتحديد الهدف من المهمة الكتابية التي غالبا ما تكون مرتبطة بشكل الكتابة، وجمهورها، ووصف المهمة الكتابية، وتحديد متطلباتها، والتحقق من المصادر اللغوية الخاصة بالكاتب، وتحديد العناصر اللغوية الإضافية اللازمة للموقف الكتابي. (3) **استراتيجية تقييم التعلم** التي تتضمن تحديد الأخطاء الكتابية، وتتبع مصادرها، ومحاولة التخلص منها، والتقييم الذاتي لمدى تقدّم المتعلم في مهارة الكتابة، ومعرفة المستوى الذي وصل إليه بمقارنته مع فترات سابقة (Oxford, 1990).

وقد صيغ من هذه الاستراتيجيات عدد من الممارسات التي تعين دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم مهارة الكتابة تضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، ومن الأمثلة عليها "ألحظ أخطائي الكتابية باللغة العربية"، "أضع خطة متكاملة تنظم عملي قبل أن أبدأ الكتابة"، "أتحقق من التزامي بخطة الكتابة التي رسمتها سابقا".

وتسهم الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية Socio/Affective Strategiesفي حصول التعلم، وتحفيز المتعلم على إنجاز نشاطاته بنجاح، وبناء مواقف إيجابية نحو اللغة الهدف، وثقافتها، ومجتمعها؛ مما ييسر تعلمها بسرعة من خلال تفاعل المتعلم مع الآخرين في أثناء إنجازه نشاطا تعليميا تعلميا ما، وإدراك أفكار الآخرين وأحاسيسهم بشكل طبيعي (Malik, 2013).

وتتضمن الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية في تعلم مهارة الكتابة ست استراتيجيات رئيسة، هي: (1) **استراتيجية طرح الأسئلة** التي تهدف إلى طلب المساعدة لتصحيح الأخطاء الكتابية؛ إذ يتوقف كم التصحيح ونوعه على مستوى المتعلمين، وأهدافهم من الكتابة. (2) **استراتيجية التعاون مع الآخرين** الأكثر معرفة وخبرة باللغة من الناطقين بها، والمدرسين. (3) **استراتيجية التقمص الانفعالي**؛ إذ غالبا ما تساعد معرفة الخلفية الثقافية الجديدة المتعلمين في فهم أفضل لما يسمعونه، أو يقرؤونه في الثقافة الجديدة، ومعرفة ما هو مناسب ثقافيا في الكتابة، من خلال مقارنة السلوك الثقافي الأصلي للمتعلمين والثقافة الهدف، والوعي بمشاعر الآخرين الذي يجعلهم أقرب إلى القارئ، ويساعدهم في فهم ما هو مكتوب بشكل أكثر وضوحا. (4) **استراتيجية تخفيض القلق والتوتر المصاحب للمهمات الكتابية** من خلال الاسترخاء التدريجي، والتنفس العميق، والاستماع إلى الموسيقا. (5) **استراتيجية تشجيع الذات** من خلال العبارات الإيجابية، ومجابهة المخاطر بحكمة، ومكافأة الذات. (6) **استراتيجية قياس درجة الحرارة الانفعالية**، بالاستماع إلى الجسد، ورصد إشاراته الإيجابية والسلبية، وطرح الأسئلة الانفعالية على الذات في أثناء تنفيذ المهمات الكتابية، وكتابة اليوميات والمذكرات لوصف المشاعر والمواقف، ومناقشة المشاعر الخاصة مع الآخرين (Oxford, 1990).

وقد صيغ من هذه الاستراتيجيات عدد من الممارسات التي تعين دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم مهارة الكتابة تضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، ومن الأمثلة عليها "آخذ قسطا من الراحة، وأسترخي قبل أن أكتب"، "أستمع إلى الموسيقا بغرض تحسين مزاجي للكتابة"، "أتشارك أفكاري وأناقشها مع متحدثي اللغة العربية الأصليين قبل الكتابة إن أمكن ذلك".

مما سبق، يتبين أنّ الاستراتيجيات التي تستخدم في تعلم مهارة الكتابة تمثل الأداءات أو السلوكات التي يمارسها المتعلم قبل الكتابة، وفي أثنائها، وبعدها؛ ليزيد من قدرته في مهارة الكتابة، وتتمثل في الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية التي من شأنها أن تؤثر بشكل مباشر في عملية الكتابة؛ لذا، يستخدمها متعلمو اللغة الأجنبية أو الثانية لتعينهم في تعلم مهارة الكتابة، وإتقانها، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية الكشف عنه لدى دارسي اللغة العربية الصينيين في الأردن.

وبمراجعة الأدب السابق، وجد الباحثان عددا من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، فقد جاءت دراسة شن (Chen, 2011) للكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة لدى الطلبة الصينيين الناطقين بغير اللغة الإنجليزية، والكشف عن العلاقة بين استخدامهم الاستراتيجيات، وتحصيلهم في الكتابة، والقدرة التنبؤية لاستراتيجيات تعلم الكتابة في التحصيل الكتابي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، واختبار تحصيلي في الكتابة، والمقابلة. تكونت عينة الدراسة من (132) طالبا في جامعة "ديزهو" في الصين. أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات التعويضية الأكثر استخداما، وأن الاستراتيجيات التذكرية الأقل استخداما، ووجود علاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم الكتابة، والتحصيل الكتابي، وأن استخدامها متنبئ قوي بالتحصيل الكتابي.

وفي إسبانيا، أجرى بينيولاس (Peñuelas, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة لدى (231) طالبا من طلبة الجامعة الأمريكية في مهماتهم الكتابية، وعلاقتها بمستوى تحصيلهم في اللغة الإنجليزية، والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات تعلم الكتابة في مهماتهم الكتابية بمستوى كبير؛ إذ جاءت الاستراتيجيات المعرفية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما، ووجدت علاقة بين استخدام هذه الاستراتيجيات وتحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية؛ إذ استخدمها ذوو التحصيل المرتفع أكثر من ذوي التحصيل المتدني، وبين متغير الجنس؛ إذ استخدمتها الإناث أكثر من الذكور.

وهدفت دراسة يانغ (Yang, 2013) إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية لدى (390) طالبا صينيا في ثلاث مدارس متوسطة في مدينة "شاندونج" الصينية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، أظهرت نتائجه أن مستوى استخدام الطلبة استراتيجيات تعلم الكتابة متوسط، وأن أكثر الاستراتيجيات استخداما الاستراتيجيات الانفعالية، والتذكرية، والضبط، وأقلها استخداما استراتيجيات المعاينة، والتخطيط، والاجتماعية.

وهدفت دراسة رؤوفي وآخرين (Raoofi et al., 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات الكتابة، وفاعلية الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، واختبار الكفاءة الكتابية، طبقا على عينة تكونت من (312) طالبا من الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعة الوطنية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة

يستخدمون استراتيجيات تعلم الكتابة بدرجة كبيرة؛ إذ جاءت الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وتنظيم الجهد أكثرها استخداما، فيما جاءت الاستراتيجيات الاجتماعية أقلها استخداما. وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة دالة إحصائيا بين استخدام الطلبة استراتيجيات تعلم الكتابة، وكفاءتهم الكتابية؛ إذ إن ذوي الكفاءة الكتابية العالية هم الأكثر استخداما لاستراتيجيات الكتابة مقارنة بذوي الكفاءة الكتابية المتوسطة، أو المتدنية.

وأجرى نوبمانوثام (Nopmanotham, 2017)دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصفوف العليا في مدارس بانكوك بتايلاند، وعلاقتها بقدرتهم الكتابية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية الأقل استخداما، وعدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات تعلم الكتابة تبعا للقدرة الكتابية للطلبة ذوي القدرة الكتابية المرتفعة والمتدنية.

وأجرى يوليانتي (Yulianti, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية، والكشف عن أثرها في درجات الطلبة في الكتابة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، والملاحظة، طبقا على عينة من طلبة السنة الثانية في قسم علوم الاتصال في الجامعة المحمدية في إندونيسيا، أظهرت نتائجهما أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات تعلم الكتابة بمستوى متوسط؛ إذ جاءت الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما. وأظهرت النتائج أيضا وجود أثر استخدام استراتيجيات تعلم الكتابة في درجات الطلبة في التعبير الكتابي؛ إذ استخدم ذوو الدرجات العالية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أكثر، بينما استخدم ذوو الدرجات المتدنية الاستراتيجيات الانفعالية أكثر.

وأجرى مهراني وآخرون (Maharani et al., 2018)دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة لدى (12) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات الإندونيسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والكفاءة الكتابية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، وبطاقة الملاحظة، والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات التذكرية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات التعويضية الأقل استخداما لدى الذكور، بينما الاستراتيجيات الاجتماعية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات المعرفية الأقل استخداما لدى الإناث. وأظهرت النتائج أيضا أن الاستراتيجيات التعويضية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات التذكرية الأقل استخداما لدى ذوي الكفاءة المتدنية، في حين جاءت الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما لدى ذوي الكفاءة المرتفعة.

وأجرى جونيانتي وآخرون (Junianti et al., 2020) دراسة في إندونيسيا هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تعلم مهارة الكتابة، والمشكلات التي يواجهونها في تعلمها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة، والمقابلة، طبقا على (35) طالبا من طلبة قسم اللغة الإنجليزية في المعهد العالي. أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الأكثر استخداما، بينما جاءت الاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما، وأن المشكلات التي واجهها الطلبة في تعلم الكتابة تشمل قضايا القواعد، والمفردات.

وأجرى المقبالي وآخرون (Al- Moqbali et al., 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يستخدمها متعلمو اللغة الإنجليزية العمانيون في مهارة الكتابة، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف أداء المتعلمين، وجنسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، ومقابلة شبه مقننة، فضلا عن درجات الطلبة الفصلية في اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (263) متعلما من الصف الثاني عشر في محافظة شمال الباطنة. أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلم مهارة الكتابة (التخطيط، والضبط، والتقويم) بدرجة عالية، وعدم وجود اختلاف في استخدام هذه الاستراتيجيات باختلاف أدائهم في اللغة الإنجليزية، ووجود اختلاف تبعا لمتغير الجنس؛ إذ استخدمتها الإناث أكثر من الذكور.

ومؤخرا، جاءت دراسة الحوامدة (Al- Hawamdeh, 2021) للكشف عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلّم الكتابة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعدّدة، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف مستوى تعلم اللغة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في تعلّم الكتابة في بيئة الوسائط المتعدّدة. تكوّنت عينة الدراسة من (139) متعلما من متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفيّة في تعلّم الكتابة في بيئة الوسائط المتعدّدة بدرجة عالية، وعدم وجود اختلاف في استخدام هذه الاستراتيجيات باختلاف مستوى تعلم اللغة.

يُلحظ من الدراسات السابقة أنها اهتمت بالكشف عن استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، وعلاقتها بعدد من المتغيرات (التحصيل في الكتابة، والكفاءة في الكتابة، ومستوى الأداء اللغوي، والجنس، ومستوى تعلم اللغة)، في بيئات متنوعة (إسبانيا، والصين، وماليزيا، وإندونيسيا، وتايلند، وسلطنة عمان، والأردن). ويلحظ من الدراسات السابقة أيضا أن جميعها هدف إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها باستثناء دراسة الحوامدة (Al- Hawamdeh, 2021) التي هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفيّة في تعلّم الكتابة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعدّدة. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري،

وصوغ مشكلتها، وأداتها، ومناقشة نتائجها.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن استراتيجيات تعلّم الكتابة لدى الدارسين، إلا أنها انمازت عنها في الكشف عن هذه الاستراتيجيات لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها (الصينيون تحديدا)، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي، وهي أول دراسة في ميدان استراتيجيات تعلم الكتابة باللغة العربيّة تجرى على الدارسين الصينيين في حدود اطلاع الباحثين.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تشكّل الكتابة تحديا للمتعلمين في إتقانها، حتى لمتحدثي اللغة الأم؛ إذ تتطلّب نوعا من التنسيق بين المهارات المعرفية والحركية، وتتشارك فيها عوامل معرفية، ومهارية (Kellogg, 2008). ويشكّل تعليم مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها صعوبة شديدة؛ إذ إنها من المهارات التي يواجه متعلموها الناطقون بغيرها صعوبة في تعلمها؛ فهي عملية معقدة في ذاتها تتطلب المعرفة بقواعد اللغة المكتوبة، وإجادة توظيفها في بناء الجمل، والفقرات، والنصوص بأنواعها المختلفة، واستعمال الروابط المناسبة، ومراعاة مبادئ اتساق النص وانسجامه، ومراعاة سياق النص فيما يعرف بمطابقة الكلام لمقتضى الحال (Asr, 1994).

والمتتبع لأداء مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، يلحظ أن فئة كبيرة منهم تعاني من إشكاليات عديدة في الكتابة ما تزال تؤرّق التربويين والمدرسين على صعيد الشكل والمضمون؛ لما للغة المتداولة من تأثير في عملية الكتابة، وما تستدعيه العملية من جهد مضاعف يجعلهم يستغرقون وقتا أطول أثناء الكتابة بالنظر إلى أقرانهم الناطقين بها (Manna'i, 2018).

وقد لحظ الباحثان في أثناء احتكاكهما بدارسي اللغة العربية وآدابها الصينيين في جامعة اليرموك ضعف المستوى الكتابي لديهم الذي تمثل في قلة الأفكار المكتوبة، وضعف ترابطها، وتسلسلها، وعدم استخدام الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعنى، فضلا عن الأخطاء الصرفية، والنحوية، والإملائية، وتلك المتعلقة بعلامات الترقيم، والإخراج الفني، وما يدعم ذلك ما توصلت إليه بعض الدراسات من تدني المستوى الكتابي باللغة العربية لدى الطلبة الصينيين، وشيوع الأخطاء في كتاباتهم شكلا ومضمونا (Mahmoud, 2001; Obaid, 2011; Al- Faouri, 2011).

وتحظى استراتيجيات تعلم اللغة بمكانة يجدر الاهتمام بها، والتعمق فيها بالبحث والدراسة، وبصفة خاصة ما يتعلق بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي لم تحظ بهذا الاهتمام في الكشف عن استراتيجيات تسهل تعلمها مقارنة بمثيلاتها من اللغات الأجنبية (Kama, 2010). ومن هنا، جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة الأكثر استخداما لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين أوساط تقديرات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن على مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية والتطبيقية، فمن الناحية النظرية تكمن أهميتها في تقديمها إطارا نظريا عن استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة من حيث: مفهومها، وأهميتها، وأنواعها، يمكن أن يضيف معرفة جديدة للباحثين في هذا المجال، وإثراء البحث العلمي في مجال دراسة استراتيجيات تعلم اللغة للناطقين بغيرها بشكل عام، واستراتيجيات تعلم مهارة الكتابة بشكل خاص، وتبرز أهميتها النظرية أيضا في توعية دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بضرورة توظيف قدراتهم اللغوية والعقلية في استخدام الاستراتيجيات المناسبة في تعلم مهارة الكتابة؛ فالمعرفة باستراتيجيات تعلم مهارة الكتابة تسهم في تعلمها؛ إذ يتوقع من الدارس أن يكون قادرا على تحديد نوع استراتيجيات التعلم التي تناسبه؛ حتى يتمكن من تحسين مهاراته الكتابية، وتنميتها. وتبرز أهميتها من الناحية التطبيقية في إمكانية الإفادة من نتائجها في توجيه المدرسين في الجامعات الأردنية، ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتصميم البرامج التدريبية التي تسهم في تحسين استخدام دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، بما ينعكس إيجابا على أدائهم الأكاديمي، وتبرز أهمية الدراسة أيضا في توفيرها مقياسا لاستراتيجيات تعلم مهارة الكتابة يتيح للباحثين إمكانية الإفادة منه لتحقيق أهداف تربوية خارج إطار الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على الدارسين الصينيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في تخصص اللغة العربيّة وآدابها في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019-2020. وتتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة (مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة)، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات، وتعتمد نتائج الدراسة أيضا على درجة موضوعية استجابة أفرادها على فقرات الأداة المستخدمة.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على التعريفات الآتية:

مهارة الكتابة: مهارة إنتاجية تتضمن تعبير دارسي اللغة العربية الصينيين في الأردن عن خبراتهم، وآرائهم، ومعارفهم، ومشاعرهم، وعن الموضوعات التي يمتلكون معرفة بها في المواقف الصفية وغير الصفية.

استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة: يقصد بها الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية التي يستخدمها المتعلمون في أداء المهمات الكتابية. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها دارس اللغة العربية الصيني في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك على مقياس استراتيجيات تعلم الكتابة المعد خصيصا لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

دارسو اللغة العربية: هم الدارسون الصينيون الملتحقون ببرنامج البكالوريوس في تخصص اللغة العربية وآدابها، في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019-2020.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين الصينيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك في تخصص اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2020/2019. وتكونت عينة الدراسة من (120) منهم، اختيروا بالطريقة المتيسرة. وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
ثانية فأقل	العدد	46	20	66
	النسبة المئوية	%38.3	%16.7	%55
ثالثة فأكثر	العدد	31	23	54
	النسبة المئوية	9%25.	%19.1	45
المجموع	العدد	77	43	%120
	النسبة المئوية	%64.2	%35.8	%100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة بالإفادة من الأدب التربوي (Oxford, 1990)، والمقاييس الواردة في دراسات (Chen, 2011; Yulianti, 2018; Peñuelas, 2012; Yang, 2013; Junianti et al., 2020). تكوّن المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة إلى ثلاث استراتيجيات، هي: الاستراتيجيات المعرفية (13) فقرة، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (7) فقرات، والاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية (10) فقرات.

أولا: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق المقياس، سار الباحثان في الدراسة الحالية بإجراءات ترجمة فقرات المقياس بصورتها الأولية (38) فقرة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ إذ أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، تمثلت بالطلب إلى اثنين من المتخصصين ثنائيّ اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين ثنائيّ اللغة أيضا، وقوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق اثنين من المتخصصين؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية.

ثم عرض الباحثان المقياس بصورتيه على عدد من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلم النفس التربوي؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها للاستراتيجيات الثلاث، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ

بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت تعديلا في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ودمج بعضها، ونقل بعضها من مجال إلى آخر، وحذف بعضها الآخر، حتى وصل المقياس بصورته النهائية إلى (30) فقرة.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين، سار الباحثان بإجراءات ترجمة المقياس إلى اللغة الصينية من خلال متخصصين ثنائيّ اللغة، وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من الصينية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين ثنائيّ اللغة أيضا، وقُوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من الصينية إلى الإنجليزية من اثنين من المتخصصين؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. ولمزيد من التثبت، التقى الباحثان عددا من الدارسين الصينيين قبل تطبيق المقياس، وطلبا إليهم قراءة فقرات المقياس باللغة الصينية، وما إذا كان المقصود منها واضحا أم لا؛ إذ أبدى جميعهم فهما لفقرات المقياس، ولم يكن هناك أي سوء فهم يذكر؛ نظرا للإجراءات المحكمة التي اتبعها الباحثان.

ثانيًا: مؤشرات صدق بناء المقياس

للتحقق من صدق بناء المقياس، حُسبت معاملات ارتباط (بيرسون) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الاستراتيجية التي تنتمي إليها، وتراوحت بين (0.733 - 0.893) للاستراتيجيات المعرفية، و(0.656 - 0.882) للاستراتيجيات ما وراء المعرفية، و(0.656 – 0.918) للاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية، وجميعها قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية. كما حسبت معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستراتيجية، وتراوحت بين (0.727 - 0.884) للاستراتيجيات المعرفية، و(0.779 - 0.834) للاستراتيجيات ما وراء المعرفية، و(0.578 – 0.877) للاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية، وجميعها يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق البناء.

ثبات المقياس

للتحقق من تجانس أداء أفراد العينة على المقياس، حُسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي، (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون)، وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (30) دارسا بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت معاملات كرونباخ ألفا بين (0.94 - 0.96) للاستراتيجيات الثلاث منفردة، و(0.94) للمقياس الكلي، وتراوحت معاملات بيرسون بين (0.89 - 0.92) للاستراتيجيات الثلاث منفردة، و(0.90) للمقياس الكلي، وجميعها قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

جرى الإجابة عن فقرات مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة وفقا لتدريج خماسي: "دائما" (5) درجات، و"غالبا" (4) درجات، و"أحيانا" (3) درجات، و"نادرا" درجتان، و"أبدا" درجة واحدة. ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة، أُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: 1.00- أقل من 1.80 مستوى متدن جدا، ومن 1.80- أقل من 2.60 مستوى متدن، ومن 2.60- أقل من 3.40 مستوى متوسط، ومن 3.40- أقل من 4.20 مستوى مرتفع، ومن 4.20- 5.00 مستوى مرتفع جدا.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- ترجمة فقرات مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة المعتمد في الدراسة الحالية؛ إذ أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، جرى توضيحها سابقا عند الحديث عن صدق المقياس في الدراسة الحالية.
- اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من الدارسين الصينيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، في تخصص اللغة العربية وآدابها، وتوزيع نسخ المقياس عليهم عبر الرابط الإلكتروني (Google Form).
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج، ومناقشتها، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**، واشتملت على:

أ- الجنس.

ب- المستوى الدراسي، وله مستويان: سنة ثانية فأقل، وسنة ثالثة فأكثر.

- **المتغير التابع**: استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على فقرات كل استراتيجية من استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني، أُستخدم تحليل التباين الثنائي (Two

Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two Way MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة الأكثر استخداما لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، وجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة

الرقم	الاستراتيجية	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاستخدام
1	الاجتماعية الانفعالية	3.474	1.243	1	مرتفع
2	المعرفية	3.104	1.207	2	متوسط
3	ما وراء المعرفية	3.100	1.236	3	متوسط

*الدرجة القصوى (5) والدنيا (1)

يلحظ من جدول (2) أن الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية جاءت في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وبوسط حسابي (3.474)، وانحراف معياري (1.243)، وجاءت الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية بمستوى متوسط، وبوسط حسابي (3.104)، وانحراف معياري (1.207)، وأخيرا الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في المرتبة الثالثة بمستوى متوسط، وبوسط حسابي (3.100)، وبانحراف معياري (1.236).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بشكل عام إلى أهمية الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية؛ فهي تسهم في حدوث التعلم، وتحفيز المتعلمين على إنجاز نشاطاتهم بنجاح، وبناء مواقف إيجابية نحو اللغة الهدف، وثقافتها، ومجتمعها؛ مما ييسر تعلمها بسرعة من خلال تفاعل المتعلم مع الآخرين في أثناء إنجازه نشاطا تعليميا تعلميا ما، وإدراك أفكار الآخرين وأحاسيسهم بشكل طبيعي (Malik, 2013). وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن اللغة أحد أشكال السلوك الاجتماعي؛ فالاستراتيجيات الاجتماعية في تعلم اللغة تمثل نشاطات ينخرط فيها المتعلمون، على نحو يؤدي إلى زيادة التفاعل مع اللغة الهدف، والاستراتيجيات الانفعالية معنية بالحالة النفسية للمتعلم؛ إذ يمكن للانفعالات والاتجاهات السلبية أن تمنع تقدم التعلم، وفي المقابل، يمكن للانفعالات والاتجاهات الإيجابية أن تسرع في تعلم اللغة، وغالبا ما يكون لدى متعلمي اللغة الجيدين معرفة بكيفية التحكم في انفعالاتهم واتجاهاتهم حول تعلمهم (Oxford, 1990; Wenden & Rubin, 1987).

وبشكل خاص، قد تعزى هذه النتيجة إلى معرفة الدارسين الصينين (أفراد عينة الدراسة)، ووعيهم بالاختلافات الواضحة في النظام الكتابي بين اللغة العربية واللغة الصينية، وبُعْده عن لغتهم الأم؛ مما دفعهم إلى استخدام الاستراتيجيات الاجتماعيّة الانفعاليّة أكثر من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتمثل ذلك في طرح الأسئلة لطلب المساعدة في تصحيح الأخطاء الكتابية، والتعاون مع الآخرين الأكثر معرفة وخبرة باللغة من الناطقين بها، والمدرسين، وتعرف الخلفية الثقافية الجديدة للمتعلمين، ومقارنة السلوك الثقافي الأصلي للمتعلمين والثقافة الهدف، والوعي بمشاعر الآخرين الذي يجعل المتعلمين أقرب إلى القارئ، ويساعدهم في فهم ما هو مكتوب بشكل أكثر وضوحا، وتخفيض القلق والتوتر المصاحب للمهمات الكتابية من خلال الاسترخاء التدريجي، والتنفس العميق، والاستماع إلى الموسيقا، وتشجيع الذات من خلال العبارات الإيجابية، ومجابهة المخاطر بحكمة، ومكافأة الذات، وقياس درجة الحرارة الانفعالية، بالاستماع إلى الجسد، ورصد إشاراته الإيجابية والسلبية، وطرح الأسئلة الانفعالية على الذات أثناء أداء المهمات الكتابية، وكتابة اليوميات والمذكرات لوصف المشاعر والمواقف، ومناقشة المشاعر الخاصة مع الآخرين (Oxford, 1990).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يانغ (Yang, 2013) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تعلم الكتابة الانفعالية الأكثر استخداما لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في الصين. فيما تختلف مع نتيجة دراسة المقبالي وآخرين (Al- Moqbali et al., 2020) التي أظهرت أن استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية العمانيين جاءت بدرجة عالية، ودراسة الحوامدة (Al- Hawamdeh, 2021) التي أظهرت نتائجها أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يستخدمون استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية في بيئة الوسائط المتعددة بدرجة عالية، ودراسة بينيولاس (Peñuelas, 2012) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تعلم الكتابة المعرفية باللغة الإنجليزية لدى طلبة الجامعة الأمريكية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما، ودراسة رؤوفي وآخرين (Raoofi et al., 2017) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية في ماليزيا الأكثر استخداما، فيما جاءت الاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما، ودراسة نوبمانوثام (Nopmanotham, 2017) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من

طلبة الصفوف العليا في تايلند الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية الأقل استخداما، ودراسة يوليانتي (Yulianti, 2018) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعة المحمدية في إندونيسيا الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما، ودراسة جونيانتي وآخرين (Junianti et al., 2020) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية الأكثر استخداما، والاستراتيجيات الاجتماعية الأقل استخداما لدى طلبة قسم اللغة الإنجليزية الجامعيين في أندونيسيا.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين أوساط تقديرات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن على مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة وفقا لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما، وجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

الاستراتيجية	الجنس	المستوى الدراسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفية	ذكر	ثانية فأقل	2.714	1.267
		ثالثة فأكثر	903.6	1.248
		الكلي	73.10	11.34
	أنثى	ثانية فأقل	72.87	.786
		ثالثة فأكثر	3.291	1.024
		الكلي	3.098	.934
	الكلي	ثانية فأقل	2.763	401.1
		ثالثة فأكثر	203.5	51.16
		الكلي	43.10	71.20
ما وراء المعرفية	ذكر	ثانية فأقل	2.714	81.30
		ثالثة فأكثر	43.66	1.245
		الكلي	73.09	1.358
	أنثى	ثانية فأقل	2.921	5.88
		ثالثة فأكثر	3.267	1.077
		الكلي	3.106	.996
	الكلي	ثانية فأقل	2.777	1.193
		ثالثة فأكثر	53.49	31.18
		الكلي	3.100	1.236
الاجتماعية الانفعالية	ذكر	ثانية فأقل	43.57	4.96
		ثالثة فأكثر	2.816	31.48
		الكلي	93.26	81.24
	أنثى	ثانية فأقل	4.420	.890
		ثالثة فأكثر	3.339	71.14
		الكلي	23.84	601.1
	الكلي	ثانية فأقل	3.830	41.01
		ثالثة فأكثر	3.039	1.363
		الكلي	3.474	1.243

يتضح من جدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تعلم الكتابة مجتمعة تبعا لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي. ولتحديد الدلالة الإحصائية لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما للاستراتيجيات الثلاث مجتمعة،

أُجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات باستخدام اختبار ويلكس لامبدا (Wilks Lambda)، وجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): اختبار ويلكس لامبدا لأثر الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما لاستخدام أفراد عينة الدراسة الاستراتيجيات الثلاث مجتمعة

المتغير	القيمة	الإحصائي F	درجات الحرية المفترضة	الخطأ في درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	.917	3.446	3.000	114.000	.019	.083
المستوى الدراسي	.790	10.099	3.000	114.000	.000	.210
الجنس* المستوى الدراسي	.981	728	3.000	114.000	.538	.019

يتضح من جدول (4) وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($p < .05$) لمتغير الجنس في استخدام أفراد عينة الدراسة الاستراتيجيات الثلاث في تعلم مهارة الكتابة، يفسر ما نسبته (8.3%) من التباين في تقديراتهم للاستراتيجيات الثلاث مجتمعة. ووجد أيضا أثر ذو دلالة إحصائية ($p< .05$) لمتغير المستوى الدراسي لتقديراتهم للاستراتيجيات الثلاث في تعلم مهارة الكتابة، يفسر ما نسبته (21%) من التباين في تقديراتهم للاستراتيجيات الثلاث مجتمعة. وبالمقابل، لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($p> .05$) للتفاعل بين الجنس، والمستوى الدراسي لتقديراتهم للاستراتيجيات الثلاث مجتمعة. ولتحديد في أي من الاستراتيجيات الثلاث كان لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي أثر ذو دلالة إحصائية، أُجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات للمقارنة بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاستخدامهم استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما

المصدر	الاستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	المعرفية	.378	1	.378	.285	.595	.002
	ما وراء المعرفية	.243	1	.243	.172	.679	.001
	الاجتماعية الانفعالية	12.710	1	12.710	9.718	.002	.077
المستوى الدراسي	المعرفية	13.098	1	13.098	9.876	.002	.078
	ما وراء المعرفية	11.371	1	11.371	8.048	.005	.065
	الاجتماعية الانفعالية	22.923	1	22.923	17.527	.000	.131
الجنس* المستوى الدراسي	المعرفية	2.140	1	2.140	1.613	.207	.014
	ما وراء المعرفية	2.471	1	2.471	1.749	.189	.015
	الاجتماعية الانفعالية	.708	1	.708	.541	.463	.005
الخطأ	المعرفية	153.840	116	1.326			
	ما وراء المعرفية	163.891	116	1.413			
	الاجتماعية الانفعالية	151.717	116	1.308			
المجموع المعدّل	المعرفية	173.309	119				
	ما وراء المعرفية	181.861	119				
	الاجتماعية الانفعالية	183.910	119				

يُلحظ من جدول (5) وجود فرق دال إحصائيا لمتغير الجنس في تقديرات أفراد عينة الدراسة للاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية في تعلم مهارة الكتابة لصالح الإناث، يفسر ما نسبته (7.7%) من التباين في تقديراتهم، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في تقديراتهم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث عموما يتفوقن على الذكور في إقامة علاقات قوية، وبناء شبكات اجتماعية واسعة (Khalil, 2005)؛ فهن يملن إلى استخدام نظام الدعم الاجتماعي في سياق تعلم اللغة أكثر من الذكور؛ لتسهيل اكتساب اللغة، والحصول على أهداف التعلم الخاصة بهن (Hong-Nam & Leavell, 2006)؛ مما يعني أنهن يستخدمن الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية بشكل متكرر في أثناء عملية التعلم الخاصة بهن؛ إذ

يسعين للإفادة من الفرص لممارسة اللغة من خلال طلب التصحيح، والتعاون مع أقرانهن، وتعزيز التفاهم الثقافي، زيادة على التكوين النفسي والبيولوجي للأنثى المتمثل في رقة عواطفها، ورهافة مشاعرها؛ إذ تسعى دوما إلى التواصل الانفعالي، وقراءة مشاعر الآخرين (Al- Alwan, 2011; Xue, 2015).

ويتبين أيضا وجود فرق دال إحصائيا للمستوى الدراسي في تقديرات أفراد عينة الدراسة للاستراتيجيات المعرفية في تعلم مهارة الكتابة لصالح السنة الثالثة فأكثر، يفسر ما نسبته (7.8%) من التباين في تقديراتهم، وفي الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لصالح السنة الثالثة فأكثر، يفسر ما نسبته (6.5%) من التباين في تقديراتهم، وعلى تقديراتهم للاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية لصالح طلبة السنة الثانية فأقل، يفسر ما نسبته (13.1%) من التباين في تقديراتهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة في السنوات الأولى من دراستهم قد تعتريهم مشاعر القلق والتوتر؛ فيضطرون إلى استخدام الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية التي تقلل من هذه المشاعر، وتدخلهم في الدائرة الاجتماعية للغة شيا فشيئا، وبعدها يكون بمقدورهم استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بينيولاس (Peñuelas, 2012) التي أظهرت أن الإناث يستخدمن الاستراتيجيات الاجتماعية في تعلم الكتابة أكثر من الذكور، وتختلف مع نتيجة دراسة المقبالي وآخرين (Al- Moqbali et al., 2020) التي أظهرت أن الإناث يستخدمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلم مهارة الكتابة أكثر من الذكور. وأظهرت نتائج هذا السؤال أيضا عدم وجود فرق دال إحصائيا يعزى إلى التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاستخدامهم للاستراتيجيات الثلاث منفردة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- تشجيع دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على استخدام استراتيجيات تعلم مهارة الكتابة لا سيما الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية.
- دعوة مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الاهتمام باستراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، ومراعاتها في إعداد برامج تعليم اللغة العربية؛ لأهميتها في نجاح تعلمها.
- إجراء المزيد من الدراسات على عينات من جنسيات أخرى؛ للوقوف على مستوى استخدامهم لاستراتيجيات تعلم مهارة الكتابة، باستخدام الأدوات الأخرى، كالمقابلة.

المصادروالمراجع

التنقاري، ص. (2014). استراتيجيات متعلم اللغة البارع من وجهة نظر متعلمي اللغة العربية لأغراض أكاديمية. *مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 18* (36)، 97-124.

الحوامدة، م. (2021). *استراتيجيات تعلّم الكتابة ما وراء المعرفيّة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعدّدة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الكتابة، أطروحة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأمريكية في إنديانا، USA.

الخولي، م. (2000). *أساليب تدريس اللغة العربية*. دار الفلاح.

شحاتة، ح. (2008). *استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي*. الدار المصرية اللبنانية.

الصبيحي، أ. (2013). *استراتيجيات النجاح في تعلم اللغة الثانية*. مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

طعيمة، ر.، ومناع، م. (2000). *تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

عبد الرحيم، ر. (2017). مهارة الكتابة بين النظرية والتطبيق. *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية*.

العبد الكريم، ر. (2009). استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 32*، 67-86.

عبيد، ا. (2011). الصعوبات والأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الصينيين. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 3*، 211-268.

عصر، ع. (1994). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

العلوان، أ. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7* (2)، 124-144.

الفاعوري، ع. (2011). أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين

جي في تايوان: دراسة تحليلية. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 35* (81)، 43-96.
الفوزان، ع. (2010). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. العربية للجميع.
كاما، ن. (2010). طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنعقد في نيو باسفيك، كوتا بارو، كلنتان في الفترة من 24-25 تموز 2010*.
مالك، ح. (2013). استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية. *مجلة علوم التربية، 57*، 79-84.
محمود، س. (2001). دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة الصينيين من دارسي اللغة العربية، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة القديس يوسف، بيروت.
مدكور، ع. (2002). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
مناعي، ا. (2018). مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية: إشكالاتها وأسس تقويمها. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 25*، 188-203.
الناقة، م. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه*. جامعة أم القرى.

References

Abdulrahim, R. (2017). Writing skill between theory and practice. *Training manual for teaching Arabic language skills and its elements to non-native speakers, King Abdullah Bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service*.

Al- Alwan, A. (2011). Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender. *Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 12-144.

Al- Faouri, A. (2011). Writing errors among learners of Arabic from non-native speakers: The writing errors of fourth-year students in the Department of Arabic Language at Jin Ji University in Taiwan: An Analytical Study. *Journal of the Jordanian Arabic Language Academy, 35* (81), 43-96.

Al- Hawamdeh, M. (2021). Metacognitive learning writing strategies among non-native Arabic language learners in a multimedia environment and their relationship to their attitudes towards writing. *Unpublished PhD thesis*, American University in Indiana.

Al- Khooli, M. (2000). *Arabic language teaching methods*. Dar Alfalah.

Al- Moqbali, I., Al- Humaidi, S., Al- Mekhlafi, A., & Abu Hilal, M. (2020). Metacognitive writing strategies used by Omani grade twelve students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19* (8), 214-232.

Al- Naqa, M. (1985). *Teaching Arabic to speakers of other languages: Foundations, introductions, and teaching methods*. Umm Al-Qura University.

Al- Tinqari, S. (2014). The strategies of the skilled language learner from the perspective of Arabic language learners for academic purposes. *Al- Tajdeed Journal, International Islamic University, Malaysia, 18* (36), 97-124.

Al- Abedulkarim, R. (2009). Strategies for learning English for secondary school students in the city of Riyadh. *Saudi Association for Educational and Psychological Sciences (Justin), 32*, 67-86.

Al- Fawzan, A. (2010). *Illuminations for teachers of Arabic for non-native speakers*. Arabic for all.

Al- Subaihi, A. (2013). *Strategies for success in second language learning*. Arab Education Library for the Gulf States.

Asr, A. (1994). *Modern trends of teaching Arabic at the preparatory and secondary levels*. Modern Arab Office for Printing and Publishing.

Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English majors. *Theory and practice in language studies, 1* (3), 245-251.

Hong-Nam, K., & Leavell, G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System, 34*, 399-415.

Junianti, R., Pratolo, B., & Tri Wulandari, A. (2020). The strategies of learning writing used by EFL learners at a higher education institution. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature, 7* (1), 64-73.

Kama, N. (2010). Methods and techniques of teaching Arabic to non-native speakers. *A research paper presented at the International Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers held in New Pacific, Kota Baru, Kelantan, from 24-25 July 2010*.

Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1* (1), 1-26.

Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals, 38*

(1), 108-119.

Madkour, A. (2002). *Teaching Arabic language arts*. Dar Alfikr Alarabi.

Maharani, S., Fauziati, E., & Supriyadi, S. (2018). An investigation of writing strategies used by the students on the perspective language proficiency and gender. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU), 5* (5), 185-190.

Mahmoud, S. (2001). An analytical study of the linguistic writing errors for Chinese students who study Arabic. *Unpublished doctoral thesis*, Saint Joseph University, Beirut.

Malik, H. (2013). Strategies for learning foreign languages. *Journal of Education Sciences, 57,* 79-84.

Manna'i, B. (2018). The writing skill of learners of Arabic as a second language: Its problems and the basis for its evaluation. *Journal of Social Studies and Research, 25*, 188-203.

Nopmanothan, N. (2017). A study of writing strategies used by Thai EFL high school students. *Master thesis*, Thammasa University.

Obaid, S. (2011). Language difficulties and errors among Chinese learners of Arabic. *Journal of the College of Arts and Humanities, 3,* 211-268.

O'Malley, J., & Chamot, A-U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge University Press.

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

Peñuelas, A. (2012). The writing strategies of American university students: Focusing on memory, compensation, social, and affective strategies. *ELIA, 12***,** 77-113.

Raoofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research, 8,* 191-198.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. *Learner strategies in language learning, 15*, 29.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (2003). *Self-regulation and learning*. In *W.M. Reynolds, G.E. Miller, I.B. Weiner (Eds), Handbook of Psychology*, (Vol.7). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 59-78.

Shahatah, H. (2008). *Modern teaching and learning strategies and the making of the Arab mind.* Egyptian Lebanon publishing house.

Taima, R., & Manna', M. (2000). *Teaching Arabic in public education: Theories and experiences.* Dar alfiker Alarabi.

Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Xue, S. (2015). Language learning strategy use of Chinese EFL students in relation to gender. *Sociology and Anthropology, 3*(5), 259-268.

Yang, C. (2013). How Chinese beginning writers learn English writing: A survey of writing strategies. *Journal of Educational and Social Research, 1* (3), 9-18.

Yulianti, D. (2018). Learning strategies applied by the students in writing English text. *Journal on English as a Foreign Language, 8* (1), 19-38.