الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة
في ضوء بعض المتغيرات بالمرحلة الثانوية

إعداد

د/ أحمد رمضان محمد علي

مدرس علم النفس التربوي–كلية التربية بالوادي
الجديد–جامعة أسيوط

الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة
في ضوء بعض المتغيرات بالمرحلة الثانوية

د/ أحمد رمضان محمد علي*

المقدمة:

شغلت مفاهيم ومتغيرات علم النفس المعرفي عقول الباحثين فيه، وتضمنت هذه المفاهيم العمليات اللغوية ومعالجتها وكيفية إدراك مفردات اللغة الثانية ومعانيها، وتحمس علماء النفس في البحث عن قدرة الأفراد علي فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة؛ فيما عرف لاحقا بالذكاء اللغوي. وتوجه الباحثون إلي فهم إدراكات الأفراد حول فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة؛ فيما عرف لاحقا بالإدراك اللغوي.

وتعرف (العباجي، 2005: 3) الإدراك اللغوي بأنه القدرة على التأمل في اللغة نفسها كموضوع للمعرفة والتفكير، وليس باعتبارها مجرد وسيلة لنقل الأفكار والمعرفة. وتعرف (مصطاف، 2006: 2) الإدراك اللغوي بأنه إدراك لمعنى ما، وليس إدراكا بذاته، ويصبح بإمكان الطفل معرفة وتفهم غالبية معاني الكلمات، وربط الصوت بالمعنى، ويتطور الإدراك اللغوي بتقدم الأطفال في العمر، ويأتي هذا التطور بعد الاستعمال اللغوي.

والتنشئة الاجتماعية لها دور في تغير مستوى الإدراك اللغوي بتقدم العمر. ويشير (D'Onofrio, 2015) إلى أن المعلومات الاجتماعية لها تأثير على الإدراك اللغوي. ويضيف (Watson-Gegeo, 2004) أنه لوحظ في النظريات الاجتماعية والثقافية الحديثة في تعلم اللغة أن نمو الشخصية يتطور من خلال التفاعل الاجتماعي بين المشاركين.

واستقلال الطلاب يسهم في تكوين الإدراك اللغوي لديهم. ويضيف (Kohonen, 2003) أن الطلاب في حاجة إلى الوقت والتوجيه والدعم للاضطلاع بدور أكثر استقلالية كمتعلمين. ويضيف (Little, 2004) أن تعلم اللغة من خلال التوجيه الذاتي يطرح مطالب كبيرة على قدرة الطلاب على التعامل مع شكوكهم في تطوير مهارات

* **د/ أحمد رمضان محمد علي:** مدرس علم النفس التربوي–كلية التربية بالوادي الجديد–جامعة أسيوط.

التفكير والتقييم الذاتي لديهم.

والمعلم له دور في تنمية تعلم اللغة ذاتيا. ويضيف (Kohonen, 2004) أنه يجب تطوير المعلم ليكون جزءا لا يتجزأ في سياق التطوير الوظيفي الهادف نحو ثقافة مؤسسية جماعية مرتبطة مع تطورات المجتمع ككل.

والمعلم له دور في تمكين تعلم اللغة ذاتيا، خلال اهتمامه بالإدراك اللغوي لطلابه، وتركيزه علي تطبيق المفردات اللغوية في المواقف الجديدة خلال الحياة العملية. ويضيف (Murphy, 2007: 65) أنه يجب فهم العلاقة بين المعرفة والخبرة من خلال معرفة كيفية تطبيق المعرفة في المواقف الجديدة.

ولتعلم اللغة من خلال التوجيه الذاتي يقترح (Luque, 2003) دمج المكونات الفكرية والعاطفية والسلوكية من أجل التغيير المفاهيمي، والذي يتضمن معرفة وفهم ما الذي يحتاج إلى تغيير (حالة ما وراء المعرفة اللغوية) والدافع للتغيير (حالة إرادية تعبر عن الالتزام)، والتنظيم الذاتي لعملية التغيير، وهي حالة التنظيم الذاتي، وتتضمن تحديد الأهداف والرصد والتقييم الذاتي.

ومعرفة وفهم مكونات اللغة ومفرداتها والدافع لتعلمها والتنظيم الذاتي للمعالجات اللغوية، ودمجها في مكون واحد يتطلب خطوات كثيرة ومراحل متعددة، تختلف حسب الفرد والعمر؛ فيما يعرف بمراحل التعلم. ويضيف (Rogers, 2003: 3) أن الاهتمام بمراحل التعلم المتنوعة، ودمجها في أسلوب تعلم معين ينمي الابتكار. ويضيف (Kohonen, 2001) أن التأمل يلعب دورا مهما في هذه العملية من خلال توفير جسر بين الخبرة العملية والمفاهيم النظرية. ويضيف (Dworak, 2001: 2) أن التجربة كمصدر للتعلم والتنمية؛ هي الطريقة التي يمكن للفرد استخدامها عند معالجة مفاهيم جديدة. ويضيف (Murphy, 2007 :65) أن التجربة الملموسة والتأمل والملاحظة والمفاهيم المجردة أساسها الخبرة. ويضيف (Steffe, 2015, 97) أنه يتم بناء بيئات التعلم نتيجة للاتصال التفاعلي بين مجالات الخبرة ومكوناتها.

والتأمل في قدرة الأفراد علي فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة يعتمد علي معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الأفراد علي الأشياء المحسوسة، أو الملاحظة والتأمل والتأني، أو التفكير المجرد وتحليل مواقف التعلم، أو التجربة الفعلية الحقيقية خلال مواقف التعلم؛ فيما يعرف بمراحل التعلم. والخبرات الحسية والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجربة الفعلية الحقيقية خلال مواقف التعلم هي مراحل وخطوات يمر بها المتعلم أثناء تعلم اللغة، مما يؤثر في إدراكه اللغوي. لذا يرى

الباحث الحالي ضرورة دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، وفهم العلاقة بينهما في ضوء متغيرات التحصيل اللغوي الأكاديمي والتخصص والجنس.

مشكلة الدراسة:

توجهت العديد من الدراسات نحو الإدراك اللغوي للأطفال مثل دراسة (مصطاف، 2006) ودراسة (العباجي، 2005). والإدراك اللغوي هو اعتقادات الأفراد نحو استخدامهم وإنتاجهم للغة، وهذه الاعتقادات موجودة لدى المراحل العمرية المختلفة. ولم يجد الباحث –علي حد علمه– دراسة للإدراك اللغوي للبالغين، وما هي إدراكات الأفراد لكيفية استخدامهم وإنتاجهم للغة.

وعلي الجانب الآخر كانت دراسة مراحل التعلم للغة نادرة؛ خاصة للبالغين؛ بالرغم من أهمية هذه المراحل كخطوات ضرورية لتعلم اللغات الأجنبية. وأشارت نتائج دراسة (Fu, Huang, Yang, & Huang, 2003) إلى أن مراحل التعلم لدى طلاب الجامعة سطحية وضعيفة في استكمال محافظ تعلمهم، كما حددت النتائج الاستراتيجيات التي ينبغي تعلمها أثناء استخدام المحفظة الإلكترونية.

وفي هذه الدراسة يحاول الباحث دراسة الإدراك اللغوي وعلاقته مراحل تعلم اللغات الأجنبية عند البالغين لدى عينة من طلاب الثانوية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف:

- الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغات الأجنبية.
- العلاقة بين الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغات الأجنبية.
- الفروق في الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغات الأجنبية تبعا للنوع (ذكور– إناث) ومستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية (مرتفع – منخفض) والتخصص (علمي– أدبي) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدارسة في:

الأهمية النظرية:

- دراسة الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغات الأجنبية والعلاقة بينهما؛ باعتبارهما متغيرين مهمين لهما تأثير على تحصيل طلاب الثانوية للغات الأجنبية.
- دراسة الإدراك اللغوي ومراحل (خطوات) تعلم اللغات الأجنبية وتعرفهما لدى طلاب الثانوية، يساعد علي معرفة كيف يستخدمون ويفهمون وينتجون وينقلون ويكتسبون ويتذكرون اللغات الأجنبية.

الأهمية التطبيقية:

تقدم الدراسة أداتين لقياس الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغات الأجنبية في البيئة العربية.

- الاستفادة من الدراسة في تطوير طرائق التدريس وأساليب التعلم؛ بما ينمي الإدراك اللغوي.
- الاستفادة من الدراسة في تحسين مراحل تعلم اللغات لدى دارسيها.

الإدراك اللغوي linguistic perception: يتضمن تأمل الفرد وتصوره واعتقاده في قدرته علي فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة. ويتضمن إدراك الاستماع وإدراك مهارة التحدث وإدراك مهارة القراءة وإدراك مهارة الكتابة وإدراك المهارات اللغوية العامة.

مراحل تعلم اللغة Stages of language learning: هي الخطوات أو المراحل التي يمر بها المتعلم أثناء تعلم اللغة. وتتضمن الخبرات الحسية والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجريب النشط. وتقاس إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على عبارات كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة.

الخبرات الحسية Concrete Experience: وتعتمد معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب في هذه المرحلة علي الأشياء المحسوسة التي توصلهم إلي الخبرة الحسية خلال مواقف التعلم.

الملاحظة التأملية Reflective Observation وتعتمد معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب في هذه المرحلة علي الملاحظة والتأمل والتأني خلال مواقف التعلم.

المفـاهيم المجـردة Abstract Conceptualization وتعتمد معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب في هذه المرحلة علي التفكير المجرد وتحليل مواقف التعلم.

التجريب النشط (الفعال) Active Experimentation وتعتمد معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب في هذه المرحلة علي التجربة الفعلية الحقيقية خلال مواقف التعلم.

التحصيل الدراسي: مجموع درجتي الطالب التي يحصل عليهما في مقرري اللغة الانجليزية (الدرجة النهائية لها "20" درجة) واللغة الفرنسية (الدرجة النهائية لها "12" درجة) اللتان يدرسهما في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/ 2015م.

الإطار النظري:

الإدراك اللغوي:

اهتم الباحثون في اللغات التطبيقية بالإدراك اللغوي للغات الأجنبية، وسبقهم الباحثون في علم النفس المعرفي. ويشير (Escudero, 2015) إلى أن الإدراك اللغوي للغة الثانية يعد ضمن تخصص علم النفس اللغوي. والإدراك اللغوي يقيس ادراكات الفرد للغة التي يتعلمها. وتضيف (مصطاف، 2006: 3) أن مكونات الإدراك اللغوي هي الإدراك العكسي وإدراك الجملة وإدراك الاستدلال اللفظي وإدراك ترتيب حروف المفردات وإدراك المفردات، وفي ضوء هذا التعريف قامت الباحثة ببناء اختبار للإدراك اللغوي باستخدام أسلوب المثيرات الصورية والأسئلة الحوارية وأسلوب القصص.

واهتمت الدراسات بالعوامل المؤثرة علي الإدراك اللغوي. فقد أشارت نتائج دراسة (Fostick, Babkoff, & Zukerman, 2015) (2015) إلى أن الحرمان من النوم له أثر سيئ على الإدراك اللغوي.

وهذا يوضح تأثير المعلومات الاجتماعية في التصنيف اللغوي وبالتالي تؤثر على عملية الإدراك اللغوي.

الإدراك اللغوي واكتساب اللغة الثانية:

يبدأ الفرد في إنتاج واستخدام اللغة خلال تعلم المفردات الجديدة. ويضيف (Kolb, 1984) أن التعلم هو عملية إنشاء المعرفة وتفاهمات جديدة من خلال

الخبرة. ويشير (Bion, 2005: 6) إلى أن كل طفل يتعلم إنتاج وإدراك اللغة المحيطة من أصوات الكبار.

وتشير دراسة (Shport, 2011: 195) إلى أنه في عملية اكتساب اللغة الأولى يتعرض الأطفال إلى سياقات مختلفة، نتيجتها أن يتحدث الأطفال لغة سليمة. ويجب أن يتعرض متعلمو اللغة الثانية لنفس السياقات لتعلم اللغة وإدراكها بشكل أفضل.

ويشير (Bion, 2005: 9) إلى أن المتعلمين الكبار يجدون صعوبة في معرفة الأصوات وعادة يحافظون على لكنة أجنبية حتى بعد مضى سنوات في بيئة اللغة الثانية. وهذا الوضع المتناقض له عواقب اجتماعية؛ لأن كلامهم قد يعيق التواصل والاندماج في مجتمع الناطقين باللغة الثانية. ويضيف (Kin, 2015 :8) أن الإدراك اللفظي يتم التركيز فيه على الحصول على فكرة عامة عن حديث النفس (اللفظي) وما يجب القيام به من توجيه أنفسهم لفظيا من خلال الإجراءات. ويتضمن التفكير (المعرفي) وما يتضمنه من استراتيجيات. وفيه تكون مكاسب الأداء كبيرة نسبيا وسريعة. والأهداف تتصل فيها المهمة الجديدة بالخبرات السابقة وتقديم الأوصاف اللفظية واستخدام النماذج البصرية.

الإدراك اللغوي والذكاء اللغوي:

تخلط بعض الدراسات العربية والأجنبية بين الإدراك اللغوي والذكاء اللغوي، فمقياس الذكاء اللغوي لا بد أن يتضمن مسائل تقيس فعلا قدرة المستجيب في اللغة وليس تقرير ذاتي، فالذكاء لا يتم قياسه بعبارات تقرير ذاتي.

ويشير (عامر، 2008: 18) إلي تعريف بينيه للذكاء بأنه قدرة الفرد على الفهم، والابتكار، والتوجيه الهادف للسلوك، بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها. ويعرف (جاردنر،2004: 167) الذكاء اللغوي القدرة على استخدام اللغة، لإقناع الآخرين بسلوك معين. ويعرف (الحسين، 2003: 37) الذكاء اللغوي بأنه قدرة على معالجة البناء اللغوي (كالصوتيات والمعاني). ويعرف (العمران، 2006: 23) الذكاء اللغوي بأنه يتضمن تكوين تراكيب ومعرفة وفهم المعاني والقدرة على التعبير بطلاقة. ويعرف (Nolen, 2003: 115) الذكاء اللغوي بأنه القدرة على استخدام الكلمات شفهيا بكفاءة. ويضيف (Gardner,2005: 10) أن العنصر الأهم في الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة المكتوبة أو الشفهية لهدف عملي كالتعليم والأخبار والتسلية وتهذيب الفكر والإقناع وتغيير الأفكار والسلوك. ويضيف (Campbell & Dickinson, 1996) أن الذكاء اللغوي هو القدرة على الكلام بمهارة

وطلاقة عالية، وذلك باستخدام المحسنات اللفظية واللغوية لإظهار القدرة على إقناع الآخرين، ويظهر ذلك في رواية القصص، والخطابة، وكتابة الشعر، والتخيل، والتأليف. ويعرف (جابر، 1997: 272) الذكاء اللغوي بأنه القدرة على امتلاك اللغة والتمكن من استخدامها. ويعرف (عبد الهادي، 2003: 37) الذكاء اللغوي بأنه الاستخدام العملي للغة؛ بهدف البلاغة أو البيان. ويعرف (Shearer,2012: 137) الذكاء اللغوي بأنه التفكير في الكلمات واستخدام اللغة للتعبير عن المعاني المعقدة مع الحساسية للمعنى وترتيب الكلمات والأصوات والإيقاعات، وتصريفات الأفعال، والتأمل في استخدام اللغة في الحياة اليومية. ويعرف (ابراهيم، 2008: 83) الذكاء اللغوي بأنه ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة والكتابة والتحدث، وصاحب هذا الذكاء يبدي سهولة في إنتاج اللغة وإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها.

وتعد فعاليات الذكاء اللغوي (الخفاف، 2011) من أنسب الأنشطة لقياس الذكاء اللغوي لأنها تعتمد على قياس القدرات اللغوية.

والذكاء اللغوي هو القدرة على فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة، ويتضمن مهارات فعلية وقدرات حقيقية. بينما الإدراك اللغوي لا يقيس مهارات لغوية فعلية ولا يقيس قدرات حقيقية للغة، وإنما يقيس اعتقادات وتأملات ونظرات وتصورات الفرد إلي هذه القدرات والمهارات الحقيقية.

مراحل تعلم اللغة:

يختلف تعلم الفرد للغة تبعا لخطوات محددة يمر بها تعلمه لها، وترتبط تلك المراحل بأنماط التعلم المختلفة لدى الأفراد، كما أنها تختلف تبعا لاختلاف أساليب تعلمهم. ويضيف (Healey & Jenkins, 2015: 185) إلى أن مراحل التعلم ترتبط مع أنماط التعلم المختلفة؛ حيث يختلف الأفراد في أساليب التعلم المفضلة لديهم.

ووضع (Kolb, 1984) نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم علي أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory (ELT). حيث يرى أن التعلم يتضمن:

– إدراك للمعلومات؛ ويتضمن الخبرات الحسية والمفاهيم المجردة.

– معالجة المعلومات؛ ويتضمن الملاحظة التأملية والتجريب الفعال الذي يعتمد على الخبرة.

ويشير (Healey & Jenkins, 2015: 185) إلى أن نظرية التعلم التجريبي ل Kolb هي واحدة من النظريات التربوية المعروفة في التعليم، وتقدم النظرية وسيلة لتنظيم وهيكلة سياق التعلم باستخدام دورة التعلم.

ويصيف (Evans, Forney, Guido, & Renn, 2010: 138) أن نظرية Kolb تتضمن أساليب التعلم، والعلاقة بين التعلم والتنمية، والآثار المترتبة على أساليب التعلم. وهو يؤكد على دور التجربة في عملية التعلم. ويصيف (Young, 2006: 79) أن التعلم التجريبي أو التعلم ذو الخبرة ينظر إليه على أنه عملية ديناميكية. ويصيف (Ord, 2012: 68) أن التعلم التجريبي أو التعلم ذو الخبرة ليس شيئا منفصلا عن الواقع، ولكنه نشاط أو توفير لخبرة التجربة الملموسة. ويصيف (أبو هاشم وكمال،2007: 2) أن الاتجاه المعرفي للتعلم يتبنى افتراضا وهو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة. ويصيف (Cassidy, 2004) إلى وجود ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التعلم، وهي المدخل المتمركز علي المعرفة والمدخل المتمركز علي الشخصية والمدخل المتمركز علي النشاط. ويصيف (Kolb & Kolb, 2015: 48) أن مفاهيم نظرية التعلم التجريبي تستخدم لدراسة عملية التعلم على مستوى الفرد والفريق والمنظمة، كما أنها أدوات مفيدة لتصميم وتنفيذ برامج الإدارة في التعليم والتدريب في مجال الإدارة والتنمية.

ويشير (Healey & Jenkins, 2015: 186) إلى نقاط القوة في نظرية كولب في أنها توفر مؤشرات على استعداد لتطبيقها. وتوفر الأساس المنطقي النظري للكثير من المعلمين، وتقدم اقتراحات حول كيفية تحسين تلك الممارسة (ولا سيما ضمان روابط فعالة بين النظرية والتطبيق) وتشجع الطلاب على التفكير وتوفير فرصة لردود الفعل لهم على تعزيز تعلمهم، وتدعم تطوير بيئة الفصول الدراسية بشكل متنوع، وتجمع بين أساليب التعلم المختلفة للتعلم الفعال، ويمكن تطبيقها بسهولة لجميع المجالات، ويمكن استخدامها في التعلم الفردي والجماعي. ويمكن تطبيقها على نطاق واسع، وتمتد من جلسة واحدة بالفصول الدراسية إلى برنامج بأكمله.

وهدفت دراسة (Fu, et al., 2003) إلى تقييم محفظة بورتفوليو إلكترونية عن طريق مراحل التعلم. واستخدمت الدراسة برنامج تدريب متعدد التخصصات لطلاب الجامعات الموهوبين في العلوم، شارك فيه (126) طالبا من طلاب الجامعة. وتم تحديد مراحل التعلم وأساليبه لدى الطلاب المشاركين، وأشارت النتائج إلى أن مراحل

التعلم لدى طلاب العينة سطحية وضعيفة، كما حددت النتائج الاستراتيجيات التي ينبغي تعلمها أثناء استخدام المحفظة الإلكترونية.

العلاقة بين الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة:

يشير (Hay, 2005: 1) إلى أن إدراك الكلام، مثل أنواع أخرى عديدة من الإدراك، ويعتمد على تفاعل معقد بين آليات الإدراك الحسي والخبرة مع المؤثرات الخارجية في شكل يمكن النظر إليه على أنه تفاعل بين التحيزات الإدراكية الموجودة في الجهاز السمعي وخبرتنا اللغوية.

وخبرتنا اللغوية تنمو بالتعلم التجريبي. ويضيف (Kohonen, 2015) أن التعلم التجريبي ينطوي على مراقبة هذه الظاهرة والقيام بشيء ذي معنى فيها من خلال المشاركة الفعالة، ويتضمن التعلم الاتصال المباشر مع الظاهرة المدروسة، بدلا من مجرد مشاهدته أو قراءته، والاستماع أو التفكير فيه. ويضيف (Mai, 2015: 2) أن نظرية التعلم التجريبي توفر التكامل لفهم عملية التعلم.

كما أن فهم عملية تعلم اللغات تتطلب معرفة تأثير اللغات والاستراتيجيات اللغوية علي فهم اعتقادات الفرد حول كيفيه استخدامه واكتسابه للغات. ويضيف (Parry, 2015) إلى تأثير اللغات والإدراك اللغوي على انخفاض معدل ترميز الكلام المسموع. ويضيف (الخزاعي، 2005: 70) أن غياب الأنشطة الصفية التي تكثر من استخدام المفردات اللغوية تسبب مشكلة في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة وهذه المشكلة تسبب ضعفا في فهم واستيعاب وإدراك اللغة، ومحدودية فهم المعاني للكلمات والعبارات. ويشير (Breen, 2001) إلي أهمية مساهمات الطلاب الخاصة لتعلم اللغة في النهج الحديث لتعليم اللغة الأجنبية، والتأكيد على ذلك من خلال المبادرة والمشاركة الفعالة. ويضيف (Yeh, 2014) أن الاستراتيجيات اللغوية تؤثر على الكفاءة في تعلم اللغة الإنجليزية. ويضيف (Jaatinen, 2001) حاجة الطلاب لتولي مسؤولية تعلمهم من أجل تعزيز استقلالية هذه المسؤولية. ويضيف (Johnson, 2004) أن هذا التحول أدى إلى اهتمام متزايد من الطلاب أنفسهم كمتعلمين بشكل عام وكمتعلمي لغة على وجه الخصوص.

والمبادرة والمشاركة الفعالة للطلاب في تعلم اللغات تتأثر بشكل رئيس بإدراكاتهم اللغوية، كما أن تعزيز استقلالية الطلاب في تعلم اللغات ترتبط بتفكيرهم حول كيفية اكتسابهم واستخدامهم للغة ومفرداتها. ويشير (van Lier, 2004) إلي

حاجة الطلاب إلى تطوير التوجه الأساسي لديهم حول اللغة والتعلم، من خلال العمل على تجاربهم ومعتقداتهم وافتراضاتهم حول اللغة والتعلم. والاهتمام بتجارب الطلاب ومعتقداتهم وافتراضاتهم حول اللغة والتعلم، هو الإدراك اللغوي لديهم، وأنه يتأثر بمراحل (خطوات) تعلم اللغات.

وتشير نتائج دراسة (مصطاف، 2006) إلى أن الازدواجية اللغوية أي عملية الجمع بين اللغة العامية واللغة الفصيحة كان لها التأثير الإيجابي على الإدراك اللغوي. والجمع بين اللغة العامية واللغة الفصيحة ينمي الخبرات الحسية والملاحظة التأملية للغة ومكوناتها، كما أنه نوع من التجريب النشط (الفعال) خلال مواقف التعلم، وهذه هي مراحل تعلم اللغة.

ويشير (Patel, Marjo-Riitta, & Little, 2008) إلى التعلم باعتباره دورة تبدأ مع تجربة التواصل مع التفكير الذي يؤدي إلى العمل، والتي هي نفسها تصبح التجربة الملموسة للتفكير في وقت لاحق، وأكدوا على أهمية الخبرة في التعلم. ويضيف (Schellhase, 2006) أنه يجب على الفرد استخدام التجربة من أجل إيجاد المعرفة. ويضيف (Beaudin & Quick, 2015 :2) أن التعلم التجريبي هو القيام بنشاط بدلا من مجرد التفكير في المفاهيم المجردة، واستخدام التجربة الفعلية مع ظاهرة ما للتحقق من صحة نظرية أو مفهوم، فالأفكار لا يمكن أن تكون منفصلة عن التجربة. ويضيف (Kolb, 2005) أنه يتم إنشاء المعرفة من خلال التحول إلي الخبرة. والتفكير في اللغة والخبرة في تعلمها يبني إدراكات الفرد حول اللغة، ويزيد من إدراكه اللغوي. ويشير (Manolas & Kehagias, 2003) إلي اختلاف أساليب التعلم بين الطلاب بسبب الفروق الفردية بينهم، وضرورة اهتمام المعلمين بهذه الأساليب لاستخدامها في سلسلة واسعة من أساليب التدريس لتلبية احتياجاتهم.والفروق الفردية بين الطلاب في إدراكاتهم اللغوية، وفهمهم لكيفية اكتساب اللغة؛ تتأثر بخبرة الطلاب في تعلم اللغة، وقدرتهم علي تحقيق التعلم التجريبي في اللغة من خلال الخبرة.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة اشتق الباحث فروضه على النحو التالي:

1. توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية ومراحل تعلم اللغة والتحصيل اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك اللغوي بأبعاده المختلفة ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل تعلم اللغة بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك اللغوي بأبعاده المختلفة ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية (مرتفع – منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
5. توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل تعلم اللغة ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية (مرتفع – منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
6. لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك اللغوي ترجع إلى متغير التخصص (علمي– أدبي) لدى طلاب المرحلة الثانوية
7. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل تعلم اللغة ترجع إلى متغير التخصص (علمي– أدبي) لدى طلاب المرحلة الثانوية
8. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة.

إجراءات الدراسة:

أولاً– منهج الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة، لذا فالمنهج الوصفي الارتباطي والمقارن هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

ثانيا– مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة علي جميع طلاب وطالبات المدارس الثانوية بمدينة الخارجة بالوادي الجديد، وعددهم (2306) طالبا وطالبة، (1287) طالبا، يتوزعون علي مدرستي الخارجة الثانوية بنين والسادات بنين، و(1019) طالبة يتوزعن علي مدرستي الخارجة الثانوية بنات ونجيب محفوظ بنات.

واشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية من مدرستي الخارجة الثانوية بنين والخارجة الثانوية بنات، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014– 2015 م، بالصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهم على النحو التالي (قام الباحث بالاستعانة بزملائه في تطبيق البحث إثناء تواجده بمكة المكرمة):

أ- **العينة الاستطلاعية:** تضمنت العينة الاستطلاعية (61) طالبا وطالبة، منهم (31) طالبا، (30) طالبة بمتوسط عمري قدره (16.70) سنة، وانحراف معياري قدره (0.49)، ومتوسط للتحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية قدره (26.55) درجة، وانحراف معياري قدره (3.44)، حيث قام الباحث بتطبيق استبانة الإدراك اللغوي واستبانة مراحل تعلم اللغة لطلاب الثانوية – على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها.

ب- **العينة الأساسية:** تضمنت العينة الأساسية (307) طالبا وطالبة، بالصف الثاني الثانوي؛ بمتوسط عمري قدره (16.67) سنة، وانحراف معياري قدره (0.51)، ومتوسط للتحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية قدره (25.02) درجة، وانحراف معياري قدره (4.50)، وتتضح العينة الأساسية من خلال جدول (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الأساسية

م	المدرسة	التخصص		المجموع
		علمي	ادبي	
1	الخارجة الثانوية بنين	103	101	204
2	الخارجة الثانوية بنات	52	51	103
المجموع		155	152	307

ثالثاً- أدوات الدراسة:

تشتمل أدوات الدراسة على ما يلي:

- استبانة الإدراك اللغوي لطلاب الثانوية. (إعداد الباحث)
- استبانة مراحل تعلم اللغة لطلاب الثانوية.(إعداد الباحث)

وفيما يلي عرض لكيفية إعداد كل منهما.

استبانة الإدراك اللغوي:

وضح الباحث خلال الإطار النظري خلط العديد من الباحثين بين مفهومي الإدراك اللغوي والذكاء اللغوي. واستفاد الباحث عند تصميمه لمقياس الإدراك اللغوي من المقاييس التي قامت بقياس الذكاء اللغوي عن طريق التقرير الذاتي، وهو ما يعتبره الباحث الحالي خلطا بين المفهومين. ومن مقاييس الذكاء اللغوي التي استفاد منها الباحث ما يلى:

- مقاييس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (MIDAS- KIDS) وقد طورت المقاييس الأصلية من قبل ((Shearer, 1996) استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة

وتشمل مقياس الذكاء الموسيقي، ومقياس الذكاء المنطقي الرياضي، ومقياس الذكاء اللغوي/ اللفظي، ومقياس الذكاء الجسمي/ الحركي، ومقياس الذكاء المكاني/ البصري، ومقياس الذكاء الشخصي/ الذاتي، ومقياس الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي، ومقياس الذكاء الطبيعي. ويتضمن قياس الإدراك اللغوي للأطفال من خلال تقرير ولي الأمر حول الطفل. ويتضمن المقياس معلومات حول كيفية استفادة الفرد من مهاراته، وتوظيف قدراته ضمن نشاطات ذات معنى في الحياة الواقعية، فهي ترتكز على المفهوم الذي يشير إلى أن الذكاء قدرة تنمو وتتطور مع الحياة، وتعدد الخبرات.

-مقياس (الشورة، 2013) للذكاء اللغوي.

-اختبار (سكر وغانم، 2011) للذكاء اللغوي.

وتتكون استبانة الإدراك اللغوي من (23) عبارة يجاب عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. تتراوح الإجابة بين (5) وتعني الموافقة التامة على محتوى العبارة، و(1) وتعني رفض محتوى العبارة.

ويعرف الباحث الحالي الإدراك اللغوي بأنه اعتقادات وإدراكات الفرد حول قدرته على فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة. ويتضمن مهارة إدراك الاستماع وإدراك مهارة التحدث وإدراك مهارة القراءة وإدراك مهارة الكتابة وإدراك المهارات اللغوية العامة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على عبارات الاستبانة في الدراسة الحالية. ويوضح جدول (2) توزيع عبارات استبانة الإدراك اللغوي على أبعادها.

جدول (2) توزيع عبارات استبانة الإدراك اللغوي على أبعادها.

مهارات الإدراك اللغوى	ارقام العبارات
إدراك الاستماع	1، 6، 11
إدراك مهارة التحدث	2، 7، 12، 16، 18، 20
إدراك مهارة القراءة	3، 8، 13
إدراك مهارة الكتابة	4، 9، 14
إدراك مهارات اللغوية العامة	5، 10، 15، 17، 19، 21، 22، 23

الخصائص السيكومترية لاستبانة الإدراك اللغوي:

صدق استبانة الإدراك اللغوي:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض استبانة الإدراك اللغوي على عدد (5) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق الاستبانة. وتم حذف (3) عبارات، واعتبار العبارات التي حصلت علي موافقة 80 % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (0.340)، (0.733)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق مفردات استبانة الإدراك اللغوي. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح جدول (3) هذه المعاملات.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة الإدراك اللغوي

مهارات الإدراك اللغوى	معامل الارتباط
إدراك الاستماع	0.56**
إدراك مهارة التحدث	0.87**
إدراك مهارة القراءة	0.74**
إدراك مهارة الكتابة	0.81**
إدراك مهارات اللغوية العامة	0.90**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة الإدراك اللغوي؛ دالة عند مستوى 0.01، مما يدل علي صدق الاستبانة.

ثبات استبانة الإدراك اللغوي:

ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات ألفا لأبعاد الاستبانة الخمسة وجدول (4) يوضح هذه المعاملات.

جدول (4) معاملات ألفا لأبعاد استبانة الإدراك اللغوي

أبعاد استبانة الإدراك اللغوى	معامل الثبات
إدراك الاستماع	0.830
إدراك مهارة التحدث	0.830
إدراك مهارة القراءة	0.831
إدراك مهارة الكتابة	0.834
إدراك مهارات اللغوية العامة	0.835

يتضح من خلال جدول (4) أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة.

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة لاستبانة الإدراك اللغوي بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وتتضح معاملات ألفا للعبارات من خلال جدول (5).

جدول (5) معاملات ألفا لعبارات كل بعد من أبعاد استبانة الإدراك اللغوي

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
1	0.830	13	0.828
2	0.830	14	0.826
3	0.830	15	0.833
4	0.829	16	0.825
5	0.833	17	0.832
6	0.829	18	0.830
7	0.828	19	0.833
8	0.829	20	0.829
9	0.829	21	0.834
10	0.834	22	0.830
11	0.828	23	0.829
12	0.828		

يتضح من خلال جدول (5) أن جميع معاملات ألفا للعبارات – في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد– أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة، لأن بقاء العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على ثبات عبارات الاستبانة. ويتضح من خلال جدول (4) وجدول (5) أن معامل ألفا لكل بعد أكبر من معاملات ألفا لعبارات ذلك البعد. كما أن حذف أي بعد يقلل من ثبات الاستبانة. مما يدل على ثبات الأبعاد.

ثبات الاستبانة: قام الباحث بحساب ثبات استبانة الإدراك اللغوي، وكان معامل ألفا للاستبانة ككل (0.836) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد الاستبانة. أي أن حذف أي بعد يقلل من ثبات الاستبانة. مما يدل على ثبات الأبعاد. يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق استبانة الإدراك اللغوي.

استبانة مراحل تعلم اللغة:

تتكون الاستبانة من (24) عبارة يجاب عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. وتتراوح الإجابة بين (5) وتعني الموافقة التامة على محتوى العبارة، و(1) وتعني رفض محتوى العبارة. ولا توجد درجة كلية للاستبانة، ولكن درجة لكل مرحلة من مراحل تعلم اللغة. ويوضح جدول (6) توزيع عبارات استبانة مراحل تعلم اللغة على أبعادها.

جدول (6) توزيع عبارات استبانة مراحل تعلم اللغة على أبعادها.

المرحلة	ارقام العبارات
الخبرات الحسية	1، 5، 9، 13، 17، 21
الملاحظة التاملية	2، 6، 10، 14، 18، 22
المفاهيم المجردة	3، 7، 11، 15، 19، 23
التجريب النشط	4، 8، 12، 16، 20، 24

الخصائص السيكومترية لاستبانة مراحل تعلم اللغة:

صدق استبانة مراحل تعلم اللغة:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض استبانة مراحل تعلم اللغة على عدد (5) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق الاستبانة. وتم حذف (3) عبارات، واعتبار العبارات التي حصلت علي موافقة 80 % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (0.383)، (0.797)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق مفردات استبانة مراحل تعلم اللغة.

ثبات استبانة مراحل تعلم اللغة:

ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات ألفا لأبعاد الاستبانة الخمسة وجدول (7) يوضح هذه المعاملات.

جدول (7) معاملات ألفا لأبعاد استبانة مراحل تعلم اللغة

ابعاد استبانة مراحل تعلم اللغة	معامل الثبات
الخبرات الحسية	0.820
الملاحظة التاملية	0.833
المفاهيم المجردة	0.818
التجريب النشط	0.797

يتضح من خلال جدول (7) أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة.

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة لاستبانة مراحل تعلم اللغة بعدد عبارات كل بعد

على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وتتضح معاملات ألفا للعبارات من خلال جدول (8).

جدول (8) معاملات ألفا لعبارات كل بعد من أبعاد استبانة مراحل تعلم اللغة

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
1	0.820	13	0.818
2	0.820	14	0.814
3	0.818	15	0.817
4	0.779	16	0.790
5	0.819	17	0.813
6	0.820	18	0.812
7	0.817	19	0.816
8	0.796	20	0.813
9	0.814	21	0.816
10	0.815	22	0.815
11	0.807	23	0.815
12	0.794	24	0.791

يتضح من خلال جدول (8) أن جميع معاملات ألفا للعبارات – في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد– أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة، لأن بقاء العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على ثبات عبارات الاستبانة.

يتضح من خلال جدول (7) وجدول (8) أن معامل ألفا لكل بعد أكبر من معاملات ألفا لعبارات ذلك البعد. كما أن حذف أي بعد يقلل من ثبات الاستبانة. مما يدل على ثبات الأبعاد.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول علي أنه توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية ومراحل تعلم اللغة والتحصيل اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية ومراحل تعلم اللغة والتحصيل اللغوي (مجموع درجتي اللغة الإنجليزية والفرنسية). ويتضح ذلك من خلال جدول (9).

جدول (9) معاملات الارتباط بين أبعاد الإدراك اللغوي

ودرجته الكلية ومراحل تعلم اللغة والتحصيل اللغوي

مراحل التعلم / الإدراك اللغوي	الخبرات الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب النشط
الاستماع	0.28**	0.13*	0.32**	0.36**
التحدث	0.26**	0.59**	0.47**	0.59**
القراءة	0.48**	0.44**	0.55**	0.56**
الكتابة	0.44**	0.61**	0.63**	0.54**
العامة	0.59**	0.62**	0.58**	0.63**
الدرجة الكلية	0.52**	0.65**	0.64**	0.69**
التحصيل اللغوي	0.62**	0.50**	0.61**	0.53**

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من خلال جدول (9) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية ومراحل تعلم اللغة والتحصيل اللغوي؛ مما يحقق صحة الفرض الأول.

ويفسر الباحث وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة والتحصيل اللغوي، بأن التحصيل في اللغات الأجنبية يتضمن إدراكات الطالب حول قدرته علي فهم واكتساب وانتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة، فإدراك الاستماع وإدراك مهارة التحدث وإدراك مهارة القراءة وإدراك مهارة الكتابة وإدراك المهارات اللغوية العامة، له دور متعظم في كيفية نظرة الطالب لقدراته، وما تتضمنه هذه النظرة من ثقة بالذات، تدفعه إلي إتقان المهارات اللغوية؛ المهارة تلو المهارة. كما أن الخطوات أو المراحل التي يمر بها المتعلم أثناء تعلم اللغة، مهمة جدا في تعلم اللغات، فمعالجة الطلاب معلومات تعلم اللغة بالاعتماد علي الأشياء المحسوسة التي توصلهم إلي الخبرة الحسية، أو اهتمامهم بمعالجة معلومات تعلم اللغة علي الملاحظة والتأمل والتأني، أو اعتمادهم في معالجة معلومات تعلم اللغة علي التفكير المجرد وتحليل مواقف التعلم أو اعتمادهم في معالجة معلومات تعلم اللغة علي التجربة الفعلية الحقيقية خلال مواقف التعلم. وكلما كان اعتماد الطالب علي أكثر من خطوة من هذه الخطوات؛ كان تعلمه أفضل، وأفضل هذه المراحل هي التجريب الذي يثبت معه التعلم ويزيد معه التحصيل اللغوي.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك اللغوي بأبعاده المختلفة ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب العينة الأساسية تبعا لمتغير النوع. ويتضح ذلك من خلال جدول (10)

جدول (10) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذكور– إناث) وذلك في أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية

الإدراك اللغوي	ذكور ن =204		اناث ن =103		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الاستماع	11.8	1.6	10.9	2.1	4.2**
التحدث	21.3	4.4	21.5	3.8	0.3-
القراءة	11.1	1.9	11.4	2.1	1.4-
الكتابة	10.7	2.7	10.5	2.4	0.9
العامة	28.8	6.2	30.3	5.2	2.1-*
الدرجة الكلية	83.9	14.0	84.7	13.3	0.5-

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

من خلال جدول (10) يتضح أنه:

- توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك مهارة الاستماع، لصالح الطلاب الذكور.
- توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك المهارات اللغوية العامة، لصالح الطالبات الإناث.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك مهارة التحدث وإدراك مهارة القراءة وإدراك مهارة الكتابة؛ مما يحقق جزئيا صحة الفرض الثاني.

ويفسر الباحث وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراك مهارة الاستماع، لصالح الطلاب الذكور بكون الطلاب الذكور أكثر قدرة علي التواصل مع الآخرين بسهولة. ويفسر الباحث وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراك المهارات اللغوية العامة، لصالح الطالبات الإناث، بكون الإناث قد يستخدمن السياق في معرفة الكلمات التي لا يعرفن معناها، وقد يستطعن صياغة فكرة رئيسة لموضوع ما، وقد يفهمن الفرق بين الكلمات المتشابهة ويميزن بين الكلمات المتضادة؛ أكثر من الذكور.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل تعلم اللغة بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلاب المرحلة

الثانوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب العينة الأساسية تبعا لمتغير النوع. ويتضح ذلك من خلال جدول (11)

جدول (11) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (ذكور– إناث) وذلك في مراحل تعلم اللغة

مراحل تعلم اللغة	ذكورن =204		إناث ن =103		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الخبرات الحسية	22.8	4.0	22.5	3.7	0.6
الملاحظة التأملية	22.1	4.3	23.0	3.7	1.9–
المفاهيم المجردة	23.6	3.6	22.7	4.4	*2
التجريب النشط	22.0	4.6	22.3	4.4	0.6–

* دال عند مستوى 0.05

من خلال جدول (11) يتضح أنه:

- توجد فروق بين الذكور والإناث في المفاهيم المجردة، لصالح الطلاب الذكور.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الخبرات الحسية والملاحظة التأملية والتجريب النشط؛ مما يحقق جزئيا صحة الفرض الثالث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (Loo, 2004) حيث أشارت نتائجها إلي اختلاف أساليب التعلم باختلاف الجنس. كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (Raithel, 2004) حيث أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الإدراك اللغوي.

ويفسر الباحث وجود فروق بين الذكور والإناث في المفاهيم المجردة، لصالح الطلاب الذكور، بأن المفاهيم المجردة تعتمد علي معالجة معلومات تعلم اللغة من خلال التفكير المجرد وتحليل مواقف التعلم، والذكور أكثر قدرة علي ذلك.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع علي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك اللغوي بأبعاده المختلفة ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية (مرتفع – منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب العينة الأساسية تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية. ويتضح ذلك من خلال جدول (12)

جدول (12)

قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية
لأفراد المجموعتين (مرتفع– منخفض) التحصيل الدراسي
في اللغات الأجنبية وذلك في أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية

الإدراك اللغوي	منخفضن =116		مرتفع ن =71		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الاستماع	10.9	1.7	12.5	1.3	−6.8**
التحدث	19.1	2.9	24.0	3.2	−10.6**
القراءة	10.3	1.7	11.8	1.7	−6.0**
الكتابة	9.1	2.5	12.4	1.6	−9.7**
العامة	24.5	4.0	33.1	4.8	−13.2**
الدرجة الكلية	73.9	6.8	94.0	10	−15.4**

حيث التحصيل اللغوي المرتفع=م+ع =(29.052) والتحصيل اللغوي المنخفض= م−ع =(20.52) حيث (م=25.05) المتوسط الحسابي لدرجات طلاب العينة الأساسية، (ع=4.5) الانحراف المعياري لهذه الدرجات عن متوسطها، ** دال عند مستوى 0.01

من خلال جدول (12) يتضح أنه:

- توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل اللغوي للغات الأجنبية؛ في الإدراك اللغوي ودرجته الكلية، لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع؛ مما يحقق صحة الفرض الرابع.
- أكبر فرق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل اللغوي للغات الأجنبية؛ هو في إدراك المهارات اللغوية العامة ثم إدراك مهارة التحدث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (Dunn, et al.) حيث أشارت نتائجها إلي وجود تأثير إيجابي لأساليب التعلم علي التحصيل.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون إدراكات الطالب حول قدرته علي فهم واكتساب وإنتاج ونقل وتذكر واستخدام اللغة، مسؤولة عن المستوي التحصيلي الحقيقي للطالب، ودرجته التحصيلية تتأثر باستمرار بهذا التأمل حول كيفية اكتسابه للغة. ويفسر الباحث كون أكبر فرق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل اللغوي للغات الأجنبية؛ في إدراك المهارات اللغوية العامة وإدراك مهارة التحدث؛ كون المهارات اللغوية العامة توضح بشكل عام استخدام الطالب للمفردات اللغوية التي تعلمها في الحياة العامة، والاستفادة منها بشكل واقعي، وكون مهارة التحدث توضح الفرق بين

مرتفعي التحصيل ومنخفضيه، وهي مهارة من المهارات العليا التي يصعب اتقانها، والفرد تنمو إدراكاته في هاتين المهارتين بقدر تحصيله اللغوي بشكل عام.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس علي أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل تعلم اللغة ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية (مرتفع – منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب العينة الأساسية تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية. ويتضح ذلك من خلال جدول (13)

جدول (13) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (مرتفع منخفض) التحصيل الدراسي في اللغات الأجنبية وذلك في مراحل تعلم اللغة

مراحل تعلم اللغة	منخفضن =116		مرتفع ن =71		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الخبرات الحسية	19.7	3.1	24.7	3.2	10.4-**
الملاحظة التاملية	19.7	3.9	24.4	3.2	8.3-**
المفاهيم المجردة	20.4	3.7	25.6	2.9	9.2-**
التجريب النشط	19.4	3.5	25.3	3.8	10.7-**

** دال عند مستوى 0.01

من خلال جدول (13) يتضح أنه:

- توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل اللغوي للغات الأجنبية؛ في جميع مراحل تعلم اللغة، لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع؛ مما يحقق صحة الفرض الخامس.
- أكبر فرق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل اللغوي للغات الأجنبية؛ هو في التجريب النشط ثم الخبرات الحسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (Yeh, 2014) حيث أشارت نتائجها إلي أن الاستراتيجيات اللغوية تؤثر على الكفاءة في تعلم اللغة الإنجليزية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون المراحل التي يمر بها المتعلم أثناء تعلم اللغة، تعتمد علي معالجة معلومات تعلم اللغة من الخبرة الحسية، أو الملاحظة والتأمل والتأني أو التفكير المجرد أو التجربة الفعلية الحقيقية خلال مواقف التعلم، وباختلاف هذه المعالجة يختلف ويتنوع التحصيل اللغوي.

ويفسر الباحث كون أكبر فرق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل اللغوي للغات الأجنبية؛ هو في التجريب النشط ثم الخبرات الحسية، بأن التجريب في اللغة أهم متطلب لتعلمها، وهو أعلي مراحل التعلم. والخبرات الحسية ضرورة لتعلم الأشياء المحسوسة؛ فتبقي في الذاكرة ولا تنسي.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإدراك اللغوي ترجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب العينة الأساسية تبعا لمتغير التخصص. ويتضح ذلك من خلال جدول (14)

جدول (14) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية

لأفراد المجموعتين (علمي- أدبي) وذلك في أبعاد الإدراك اللغوي ودرجته الكلية

الإدراك اللغوي	علمي ن =155		أدبي ن =152		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الاستماع	11.3	2.0	11.7	1.6	-2.1*
التحدث	21.9	4.3	20.9	4.2	2.0*
القراءة	11.4	2.0	11.1	2.0	1.2
الكتابة	10.7	2.6	10.6	2.6	0.2
العامة	29.8	5.6	28.7	6.2	1.6
الدرجة الكلية	85.2	13.7	83.2	13.8	1.2

* دال عند مستوى 0.05

من خلال جدول (14) يتضح أنه:

- توجد فروق بين تخصص العلمي وتخصص الأدبي في إدراك الاستماع، لصالح طلاب الأدبي.
- توجد فروق بين تخصص العلمي وتخصص الأدبي في إدراك مهارة التحدث، لصالح طلاب العلمي.
- لا توجد فروق بين تخصص العلمي وتخصص الأدبي في إدراك مهارة القراءة وإدراك مهارة الكتابة وإدراك المهارات اللغوية العامة؛ مما يحقق جزئيا صحة الفرض السادس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون طلاب العلمي يميلون إلي الاستماع؛ عكس طلاب الأدبي الذين يميلون إلي التحدث.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع علي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل تعلم اللغة ترجع إلى متغير التخصص (علمي- أدبي) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب العينة الأساسية تبعا لمتغير التخصص. ويتضح ذلك من خلال جدول (15)

جدول (15) قيم (ت) ومستويات الدالة الإحصائية

لأفراد المجموعتين (علمي- أدبي) وذلك في مراحل تعلم اللغة

مراحل تعلم اللغة	علمى ن =155		أدبى ن =152		قيمة ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الخبرات الحسية	22.9	3.7	22.5	4.1	0.9
الملاحظة التاملية	23.0	3.9	21.8	4.2	*2.4
المفاهيم المجردة	23.5	3.7	23.2	4.1	0.8
التجريب النشط	22.5	4.6	21.7	4.5	1.6

* دال عند مستوى 0.05

من خلال جدول (15) يتضح أنه:

- توجد فروق بين تخصص العلمي وتخصص الأدبي في الملاحظة التأملية، لصالح طلاب العلمي.
- لا توجد فروق بين تخصص العلمي وتخصص الأدبي في الخبرات الحسية والمفاهيم المجردة والتجريب النشط؛ مما يحقق جزئيا صحة الفرض السابع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون طلاب العلمي يعتمدون في معالجة معلومات تعلم اللغة لديهم علي الملاحظة والتأني خلال مواقف التعلم؛ خاصة فيما يتطلب التفكير.

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

ينص الفرض الثامن علي أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise. حيث كانت قيمة معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة (0.74) وهي تعد نسبة جيدة من التباين، ومربع معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة (0.55) وجاءت النتائج علي النحو التالي:

جدول (16) نتائج تحليل التباين لانحدار المتغيرات المستقلة علي المتغير التابع

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ودلالتها
معامل الانحدار	3413.2	1	682.6	73.9**
الخطأ	2778.8	305	9.3	
الكلي	6192.1	306		

** دالة عند مستوى (0.01)

جدول (17) معاملات معادلة الانحدار المتعدد

البعد	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	قيمة ت ودلالتها
الثابت	4.04	1.2		3.3**
المهارات اللغوية العامة	0.21	0.04	0.29	4.9**
الخبرات الحسية	0.29	0.06	0.26	4.7**
المفاهيم المجردة	0.30	0.06	0.26	4.6**
التجريب النشط	0.20	0.05	0.21	3.9**
القراءة	0.33-	0.12	0.15-	-2.7**

** دالة عند مستوى (0.01)

ويوضح الباحث نتيجة الفرض الثامن فيما يلي:

مـن خـلال جـدول (17) تتضـح خطـوات تحليـل الانحـدار المتعـدد بطريقـة Stepwise. وهـذه الطريقـة تبـدأ بـإدراج المتغيـرات المسـتقلة فـي معادلـة الانحـدار المتعدد في كل خطوة، فيتم إدراج أقوي المتغيرات المستقلة تأثيرا علي المتغير التابع بشكل متتابع.

- المتغيرات المستقلة مجتمعة (الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة) تفسر (55%) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي)؛ مما يدل علي قوة العلاقة بين الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة والتحصيل الدراسي.
- من خلال جدول (16) يتضح أن هناك علاقة انحداريه بين المتغيرات المستقلة (الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة).
- من خلال جدول (17) يتضح أن قيم ت لمعاملات الانحدار دالة إحصائيا عند مستوي 0.01. ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة.
- من خلال جدول (17) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة كما يلي:

التحصيل اللغوي في اللغات الأجنبية = 4.04 + (0.30 × المفاهيم المجردة) + (0.29 × الخبرات الحسية + (0.21× إدراك المهارات اللغوية العامة) + (0.20× التجريب النشط) – (0.33 × إدراك مهارة القراءة)

- من خلال جدول (17) يتضح أن أهم متغير مستقل يتنبأ بالمتغير التابع هو المفاهيم المجردة ثم الخبرات الحسية ثم إدراك المهارات اللغوية العامة ثم التجريب النشط ثم إدراك مهارة القراءة.

يتضح مما سبق أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل اللغوي من خلال المفاهيم المجردة والخبرات الحسية وإدراك المهارات اللغوية العامة والتجريب النشط (الفعال) وإدراك مهارة القراءة؛ مما يحقق صحة الفرض الثامن.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بما يلي:

- المفاهيم المجردة تعتمد فيها معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب علي التفكير المجرد وتحليل مواقف التعلم، والتفكير المجرد يسهم في فهم العديد من المفردات اللغوية ذات المعنى غير المحسوس أو الملموس للطالب.
- الخبرات الحسية تعتمد فيها معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب علي الأشياء المحسوسة التي توصلهم إلي الخبرة الحسية، والخبرة الحسية لها دور كبير في ترابط المعلومات وعدم نسيانها خلال مواقف التعلم.
- إدراك المهارات اللغوية العامة له دور في تنمية التحصيل اللغوي، حيث إن المهارات اللغوية العامة تعمل علي استخدام المفردات اللغوية في المواقف الجديدة، وتزيد من استخدامها في الحياة العملية بشكل عام، مما يثبت هذه المفردات، ويزيد من ترابطها.
- التجريب النشط (الفعال) تعتمد فيه معالجة معلومات تعلم اللغة لدى الطلاب علي التجربة الفعلية الحقيقية خلال مواقف التعلم، هذه التجربة الحقيقة توفر تكامل عملية التعلم. كما أكد دور التجربة في التعلم دراسات كلا من (Dworak, 2001) و(Kolb, 2005) و(Schellhase, 2006) و(Young, 2006) و(Murphy, 2007) و(Patel, et al., 2008) و(Evans, et al., 2010) و(Ord, 2012) و Kolb & (Kolb, 2015) و(Mai, 2015) و(Beaudin & Quick,2015)

توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بإدراك المهارات اللغوية العامة وإدراك مهارة التحدث؛ باعتبارهما أهم أبعاد الإدراك اللغوي.
- الاهتمام بالتجريب في تعلم اللغات الأجنبية؛ باعتباره أهم متطلب لتعلمها.
- الاهتمام بالخبرات الحسية؛ باعتبارها ضرورة لتعلم مفردات الأشياء المحسوسة.
- تدريس متغيري الإدراك اللغوي ومراحل تعلم اللغة لطلاب كليات التربية ضمن مقررات علم النفس التربوي.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- الإدراك اللغوي وعلاقته بمداخل تعلم اللغات الأجنبية.
- الإدراك اللغوي وعلاقته باستراتيجيات تعلم مفردات اللغات الأجنبية.
- أثر برنامج قائم علي التعلم التجريبي علي تنمية الإدراك اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجـع

أولاً–المراجع العربية:

إبراهيم، نبيل رفيق (٢٠٠٨): الذكاءات المتعددة لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

أبو هاشم، السيد محمد وكمال، صافيناز أحمد (2007): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. ندوة التحصيل العلمى للطالب الجامعى: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، 29– 31 أكتوبر.

جابر، عبد الحميد (1997). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٢٨)، القاهرة، دار الفكر العربى.

جاردنر، هوارد (2004): أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة. ترجمة محمد الجيوسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣): تربويات المخ البشري. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخزاعي، عبد الحليم رحيم (٢٠٠٥): أثر الذكاء في الأنتباة المنقسم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

الخفاف، إيمان عباس (2011): الذكاءات المتعددة: برنامج تطبيقي. عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

سكر، حيدر كريم وغانم، هلة وليد (2011): الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، العدد (31)، 143– 170.

الشورة، غادة خالد (2013): درجة تطبيق مهارتي المرونة والتوضيح في تدريس اللغة العربية وأثره في التحصيل والذكاء اللغوي لطالبات الصف التاسع الأساسي في لواء ذيبان/ الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨): الذكاءات المتعددة. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

العباجي، ندى فتاح (2005): نمو الإدراك اللغوي لدى الاطفال من عمر (3– 7) سنوات. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية، جامعة الموصل، 2 (4)، 40– 58

عبد الهادي، محمد (2003): تربويات المخ البشرى. عمان، دار الفكر.

العمران، جيهان (٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة للطلبة البحرنيين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (7)، 13– 43.

مصطاف، إسراء حسن (2006): الإدراك اللغوي والازدواجية اللغوية لدى الاطفال دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Beaudin, B. & Quick, D. (2015). Experiential Learning: Theoretical Underpinnings, High Plains Intermountain Center for Agricultural, Education & Training Team available online (Retrieved in 20/3/2015 (at: http://www.haygroup.com

Bion, R. (2005). Linguistic perception and second language acquisition explaining the attainment of optimal phonological categorization. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www. lot.let.uu.nl/

Breen, M. (2001). Learner contributions to language learning. Harlow: Pearson Education.

Campbell, B. & Dickinson, D. (1996). Teaching and learning through multiple intelligences. Needham Heights, Mass. Allyn and Bacon.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles : An overview of theories, models, and measures. Educational Psychological ,24 (4) ,419-444.

D'Onofrio, A. (2015). Persona-based information and automatic linguistic perception: Evidence from TRAP-backing,

Stanford University. available online (Retrieved in 20/3/2015 (at: http://www.algonquinc.on.ca

Dunn, R., Giannitti, M., Murray, J., Rossi, I., Geisert, G. & Quinn, P. (2001). Grouping Students for Instruction : Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes. Journal of Social Psychology, 130 (4),485-494

Dworak, E. (2001). Kolb's theory of experiential learning: implications for The development of music theory instructional material. Master Thesis, University of North Texas.

Escudero, P. (2015). The Linguistic Perception of SIMILAR L2 sounds, University of Amsterdam. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.algonquinc.on.ca

Evans, N., Forney, D., Guido, F., & Renn, K. (2010). Student development in college: Theory, research, and practice. San Francisco, Jossey-Bass.

Fostick, L., Babkoff, H. & Zukerman, G. (2015 accepted). Effect of 24 h of sleep deprivation on auditory and linguistic perception: A comparison with dyslexic readers and aging adults. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

Fu, E., Huang, J., Yang, S.& Huang, A.Y. (2012). Evaluating e-portfolio using by learning stages: A case study in an interdisciplinary program. Journal of Educational Technology, Development and Exchange, 5(2), 1-10.

Gardner, H. (2005). Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences. New York . Basic Books.

Hay, J. (2005). How Auditory Discontinuities and Linguistic Experience Affect the Perception of Speech and Non-Speech in English- and Spanish-Speaking Listeners. PhD

Thesis, the Graduate School, The University of Texas at Austin

Healey, M. & Jenkins, A. (2015). kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. Journal of Geography, 99, 185-195.

Jaatinen, R. (2001). Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. In Kohonen,V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara, Experiential learning in foreign language education. (106-140), London, Pearson Education.

Johnson, M. (2004). A philosophy of second language acquisition. New Haven, Yale University Press.

Kin, B. (2015). Stages of Learning, available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.algonquinc.on.ca

Kohonen, V. (2004). Autonomy, awareness and community – towards a new paradigm in FL education. Paper given at the APPI conference in Portugal, May, To appear in the Conference Proceedings.

Kohonen, V. (2015). Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective, available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.a rchive.ecml.at

Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara, Experiential learning in foreign language education. London: Pearson Education, 8-60.

Kohonen, V. 2003. Student autonomy and the teacher's professional growth: fostering a collegial school culture in language teacher education. In Little, D., J. Ridley and E.Ushioda (eds), Learner autonomy in the foreign

language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 147–159.

Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning & Education, 4 (2), 193-212.

Kolb, A. & Kolb, D. (2015). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.haygroup.com

Kolb, D. (1984). Experiential learning. Englewood Cliffs. NJ, Prentice Hall.

Little, D. 2004. Constructinbg a theory of learner autonomy: some steps along the way. In Mäkinen, K., P. Kaikkonen and V. Kohonen (eds) Future perspectives in foreign language education. Oulu, Finland: Publications of the Faculty of Education, 101, 15-25.

Loo, R. (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences : Is There a Linkage ? . Educational Psychological, 24 (1) ,99-108 .

Luque, M. (2003). The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change. In Sinatra, G.M. and P.R. Pintrich (eds), Intentional conceptual change. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 133-170.

Mai, N. (2015). Kolb Experiential Learning Theory. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.l eadership/management

Manolas, E. & Kehagias, T. (2003). Kolb’s Experiential Learning Model: Enlivening Physics Courses in Primary Education. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http:// www.clab.edc.uoc.gr/2nd/pdf.

Murphy, E. (2007). A Review of Bloom's Taxonomy and Kolb's Theory of Experiential Learning: Practical Uses for Prior Learning Assessment. The Journal of Continuing Higher Education, 55 (3), 64- 66

Nolen, J. (2003). Multiple Intelligences In The Classroom. Education, 124 (1) , 115-119

Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning Developing the theory of youth work. Youth & Policy, 180, 55- 72

Parry, J. (2015). The consequences of linguistic perception on low-rate speech coding, available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.ieeeexplore.com/

Patel, S. P., Marjo-Riitta, J., & Little, M. P. (2008). Greenwich Academic Literature Archive (GALA). The Journal of Learning and Teaching at the University of Greenwich, 7, 57.

Raithel, V. (2004). Emotional and Linguistic Perception of Prosody. Folia Phoniatr Logop, 56, 7–13

Rogers, E. (2003). Diffusion of innovations(5th ed.). New York: Free Press.

Schellhase, K. (2006). Kolb's Experiential learning theory in athletic training education: a literature review. Athletic Training Education Journal, 2, 18- 27

-Shearer, C. (2012). An inter-rater reliability study of a self-assessment for the multiple intelligences. International Journal Of Psychological Studies, 4 (3), 131- 138.

Shearer, P. (1996). Criterion Related Validity of The MIDAS Assessments. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.v2.miresearch.org/

Shport, I. (2011). Cross-linguistic perception and learning of japanese lexical prosody by english listeners. PhD Thesis, the Graduate School, the University of Oregon.

Steffe, L. (2015).Learn ing Stages in the Construction of the Number Sequence, University of Georllia. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www.iteslj.org/Articles

van Lier, L. (2004). Ecology in language learning. Dordrect: Kluwer Educational Linguistics. available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http:// www.miis.edu.

Watson-Gegeo, K. (2004). Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. Modern Languages Journal, 88 (3), 331-350.

Yeh, H. (2014). CFA Analysis of the Second -Language Learning Strategies Used among University Students in China. International Journal of Education and Research, April, 2 (4), 425- 436

Young, K. (2006) The Art of Youth Work, (^{2}nd ed), Lyme Regis: RHP, available online (Retrieved in 20/3/2015(at: http://www teslj.org/Articles