DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss2pp300-320

أثر برنامج تدريبي في مساق القراءة في تنمية استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة الجامعة

احمد محمد محاسنة* واحمد فلاح العلوان
الجامعة الهاشمية، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٧/٩/٧ قُبل بتاريخ: ٢٠١٧/١٢/١٧

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، وما إذا كانت هناك فروق في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة الانجليزية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: مجوعة تجريبية تكونت من (٣٤) طالباً وطالبة تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٢) طالباً وطالبة لم تتعرض للبرنامج التدريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار التباين المصاحب والاختبار التائي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ومقياس استراتيجيات تعلم اللغة، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين درجات أفراد المجموعتين في تنمية استراتيجيات تعلّم اللغة تعزى للبرنامج التدريبي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس.

كلمات مفتاحية: القراءة، تعلّم اللغة، طلبة الجامعة.

The Effect of a Training Program in a Reading Course in Developing English Language Learning Strategies among University Students

Ahmad M. Mahasneh* & Ahmad F. Al-Alwan
Hashemite University, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the effect of a training program in developing the use of learning English language strategies among a sample of the Hashemite University students, and the differences in using these strategies due to gender and the type of group (experimental and control groups). The study sample consisted of 76 male and female students from the Department of English Language, divided into two groups (an experimental group of 34 male and female students and a control group of 42 male and female students). To achieve the aims of the study, Oxford's language learning strategies scale was used. The study used a quasi-experimental research design with pre-test and post-tests. ANCOVA and T-tests were used to analyze the data. The results of the study revealed that there is a statistical significant difference between the two groups in developing language learning strategies in favor of the experimental group. Also, results showed that there is no statistically significant difference in using language learning strategies attributed to gender.

Keywords: : Reading, language learning, university students.

*dahmadmahasneh1975@yahoo.com

ثمة اتفاق لدى الباحثين على أهمية استراتيجيات تعلم اللغة؛ إذ أن هذه الاستراتيجيات تؤدي دوراً مهما في تعلم اللغة، فقد ركّز العديد من الباحثين على كيفية معالجة المتعلمين للمعلومات الجديدة, ونوع الاستراتيجيات التي يستخدمونها لفهم وتعلُّم أو تذكُّر المعلومات في مجال اللغة الثانية أو الأجنبية. فعلى سبيل المثال، أشار بعض الباحثين إلى أن بعض الطلبة أنجح من غيرهم في تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية وذلك لاستخدامهم استراتيجيات تعلم اللغة, على الرغم من تعرض جميع الطلبة لنفس أساليب التعليم وبيئة التعلم (Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975).

عرف العديد من الباحثين استراتيجيات تعلم اللغة من وجهات نظر مختلفة. فقد عرّفها تارون (Tarone, 1983, p:67) بأنها "محاولة تطوير كفاءة لغوية واجتماعية لغوية في اللغة المستهدفة -لدمجها في كفاءة الشخص في اللغة البينية—ما بين اللغات". أما روبن (Rubin, 1987,p: 22) فقد عرفها بأنها "استراتيجيات تسهم في تطوير نظام اللغة الذي يبنيه المتعلم ويؤثر على تعلمه بطريقة مباشرة". ويعرفها اوملي وكموت (O'Malley and Chamot, 1990, p: 1) بأنها "أفكار خاصة أو سلوكيات يستخدمها الأفراد للفهم وللتعلم والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة. في حين تعرفها اكسفورد (Oxford, 1990, p.8) بأنها "إجراءات أو أعمال محددة يتخذها المتعلم لجعل التعلم أسهل، وأسرع وأمتع، وأكثر توجيهاً للذات، وأكثر فعالية، وأكثر قابلية للتحويل والنقل لمواقف أخرى".

أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة من قبل الطلبة، ومن ضمن هذه العوامل درجة الوعي، والعمر، والجنس، والجنسية، ونمط التعلم، وسمات الشخصية، والدافعية، والسياق الذي يتم فيه التعلم، وإجادة اللغة (Chamot, 2004; Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Hong-Nam & Leavell, 2007; Khamkhien, 2010; Rahimi, Riazi & Saif, 2008; Zare & Nooreen, 2011). وكذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود فروق في تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، حيث أظهرت نتائج الدراسات أن الإناث يستخدمن نطاقاً من الاستراتيجيات أوسع مقارنةً مع الذكور (Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Lee, 2003; Zare, 2010). بالإضافة إلى ذلك، هدفت بعض الدراسات إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة، وإجادة المتعلمين للغة، وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن كثيراً من متعلمي اللغة ذوي الكفاءة والإجادة للغة يستخدمون أنواعاً كثيرة ومختلفة من استراتيجيات تعلم اللغة مقارنةً مع المتعلمين ذوي الكفاءة الأقل (Anderson, 2005; Bruen, 2001; Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Lee, 2003; O'Malley & Chamot, 1990; Rahimi et al, 2008). وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الدافعية لها أثر على استراتيجيات تعلم اللغة، وتوصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الدافعية العالية يستخدمون نطاق استراتيجيات تعلم اللغة أوسع بكثير مما يستخدمه الطلبة ذوي الدافعية الأقل (McIntyre & Noels, 1996; Oxford, 1990; Oxford & Nyikos, 1989). علاوة على ذلك، تؤدي أنماط التعلم لمتعلمي اللغة دوراً حساساً وهاماً في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة؛ إذ تم التوصل إلى أن أنماط التعلم واستراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلبة يمكن أن تعمل بشكل تعاوني مع منهجية تعليمية معينة. وإذا كان هناك تناغم وانسجام بين هذه العوامل، سيكون أداء المتعلم جيداً، ويشعر بالثقة، ويواجه مستوىً متدنياً من القلق (Oxford, 2003). وقد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال، أن أسلوب تعلم الفرد المفضل يؤثر في نوع استراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها (Chamot, 2004; Ehrman & Oxford, 1989; Rahimi et

al, 2008). فعلى سبيل المثال، اظهر الأفراد الانبساطيون تفضيلاً قوياً للاستراتيجيات الاجتماعية، في حين يستخدم الأفراد الانطوائيون استراتيجيات ما وراء المعرفية بشكل متكرر أكثر (Ehrman & Oxford, 1989). وأن الطلبة الذين يفضلون الدراسة ضمن مجموعات فأنهم يستخدمون الاستراتيجيات الاجتماعية والتفاعلية بشكل أكثر من غيرها من الاستراتيجيات الأخرى (Rossi-Le, 1995).

هناك العديد من استراتيجيات تعلم اللغة تمت دراستها وتصنيفها من قبل العديد من الباحثين، إذ قسم روبن (Rubin, 1981) استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام إلى استراتيجيات مباشرة، وتشمل: الاستراتيجيات التالية: (التوضيح، والتأكيد، والمراقبة، والحفظ، والاستدلال الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي)، وتساهم هذه الاستراتيجيات في تعلم اللغة، واستراتيجيات غير مباشرة، وتشمل: الاستراتيجيات التالية: (إيجاد الفرص للممارسة، وخطط الإنتاج)، وهذه الاستراتجيات لا تدخل بشكل مباشر في تعلم اللغة.

وقد اقترح كل من امولي وشاموت (O'Mallley and Chamot, 1990) ثلاثة أنواع من استراتيجيات تعلم اللغة بناء على نظرية فلافل ((Flavel ما وراء المعرفة Meta-cognition، وهي: النوع الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة ويشتمل على: التنظيم المسبق، والانتباه المباشر، والانتباه الانتقائي، وإدارة الذات، والتخطيط الوظيفي، ومراقبة الذات، وتقييم الذات، والإنتاج المتأخر. والنوع الثاني: الاستراتيجيات المعرفية: وهي الأنشطة المعرفية الفعلية المطبقة على مواد التعلم، من خلال إعادة تنظيم وتصنيف وتوضيح الأفكار ذات الصلة، وتشمل استراتيجيات مثل التكرار، والحصول على المصادر، والترجمة، والتصنيف، وأخذ المذكرات والملاحظات، والاستنتاج، وإعادة الدمج، والتخيل، والكلمات المفتاحية، والسياق، والتفصيل، والتحويل، والاستدلال. أما النوع الثالث: الاستراتيجيات الاجتماعية -العاطفية: وهي استراتيجيات مرتبطة بالتفاعل البشري، والذي يدعو فيه متعلم معين شخصا آخر طلبا للمساعدة أو العمل بطريقة تعاونية مع آخرين على المهمة المشتركة. ويدرجون أيضا التعاون، وطلب التوضيح، واستخدام ضبط العاطفة لإنجاز المهمة التعليمية، والحديث الداخلي (حديث النفس).

ويعتبر التصنيف الذي قدمته اكسفورد (Oxford, 1990) من أشمل التصنيفات لاستراتيجيات تعلم اللغة وصنفت الاستراتيجيات إلى نوعين : استراتيجيات مباشرة (Direct Strategies) وهي طرق نوعية محددة تشتمل على استخدام اللغة، واستراتيجيات غير مباشرة (Indirect Strategies) وهي استراتيجيات لا تقوم على استخدام اللغة بشكل مباشر إلا أنها تعزز تعلم اللغة.

تشمل الاستراتيجيات المباشرة الاستراتيجيات التالية: (أ)استراتيجيات الذاكرة (Memory Strategies): وتشتمل هذه الاستراتيجيات على إيجاد الروابط العقلية من خلال تجميع وتصنيف مواد اللغة في وحدات مفيدة وذات معنى بناء على الموضوع ، وتطبيق الصور والأصوات من خلال استخدام التخيل البصري لتذكر المادة، والمراجعة الجيدة على فترات زمنية متباعدة، وتوظيف العمل من خلال استخدام الاستجابة الجسدية لمفهوم جديد وإنشاء رابط له في الذاكرة (Cook, 2000; Oxford, 1990). (ب) الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies): وتشتمل هذه الاستراتيجيات على الممارسة من خلال التكرار والممارسة الفعلية لأنظمة الصوت والكتابة، وإرسال الرسائل تسلّمها من خلال استخدام المصادر المطبوعة وغير المطبوعة لفهم الرسائل المستقبلة، التحليل والتفكير المنطقي من خلال تحليل التعبيرات بتجزئتها إلى أجزاء واستخدام معاني الأجزاء لفهم الكل، وإيجاد بناء للمدخلات والمخرجات. ويمكن تحقيق إيجاد بناء للمدخلات والمخرجات من خلال استخدام الخريطة الدلالية أو الشكل المخطط الموحد، أو استخدام

التلخيص Oxford, 1990; Wang Duqin, 2002; Xu & Zha, 2004). (ج) استراتيجيات التعويض (Compensation Strategies): وتشمل هذه الاستراتيجيات التخمين بطرق ذكية وذلك من خلال استخدام المؤشرات أو التلميحات اللغوية وغير اللغوية، والانتقال إلى اللغة الأولى (الأم)، واستخدام لغة الجسد الصامت أو الإيماء أو الإشارة، وتحاشي الاتصال مع الآخرين عند توقع وجود صعوبات، واستخدام المرادفات أو وصف الفكرة (Hedge, 2002; Oxford, 1990).

أما الاستراتيجيات غير المباشرة فتشمل الاستراتيجيات التالية: (أ) استراتيجيات ما وراء المعرفة (Meta-Cognitive Strategies): تشتمل هذه الاستراتيجيات على التركيز، وتخطيط وتقييم عملية التعلم. وتساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلمين في التركيز وعدم الارتباك الذي تسببه المادة الجديدة. وتشتمل استراتيجيات التخطيط على فهم ما يعنيه تعلم اللغة، والتنظيم، ووضع الأهداف، والتعرف على الغرض من المهمات، والتخطيط للمهمة، والبحث عن فرص للممارسة. إضافة إلى ذلك، تساعد استراتيجيات التقييم الذاتي للطلبة على مراقبة تقدمهم وتقييم تعلمهم (Carrell, 1998; Macaro, Graham & Vanderplank, 2007; Oxford, 1990). (ب) الاستراتيجيات العاطفية (Affective Strategies): تساعد هذه الاستراتيجيات الطلبة على التركيز على مشاعرهم والتغلب على أي عوائق نفسية. وتشتمل على تخفيض مستوى القلق، وتشجيع الذات (Gan, Humphreys & Hamp-Lyons, 2004; Oxford, 1990; Purpura, 1997). (ج) الاستراتيجيات الاجتماعية (Social Strategies): تشمل هذه الاستراتيجيات المبادئ التوجيهية للطلبة للتغلب على العقبات الاجتماعية أثناء عملية التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتشجع هذه الاستراتيجيات طرح الأسئلة لغايات التوضيح أو التصحيح، والتعاون مع الآخرين (Oxford, 1990; Wang Duqin, 2002).

وقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة اثر التدريب في استخدام استراتجيات تعلم اللغة وخاصة في الدول الغربية والقليل منها في الدول العربية، فقامت أبو ملحه (Abumaelha, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجيات تعلم اللغة في تحصيل الطالبات في اللغة الانجليزية في جامعة الملك سعود. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة من طلبة قسم اللغة الانجليزية قسمن إلى مجموعتين: احدهما تجريبية وضمت (٢١) طالبة درسن باستخدام استراتجيات تعلم اللغة وأخرى ضابطة ضمت (٢١) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل يعزى لاستخدام استراتيجيات تعلم اللغة.

وقام زاهو (Zhao, 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب في استراتيجيات ما وراء المعرفة على تعلم المفردات لدى طلبة الجامعات الصينية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً وطالبة قسموا إلى مجوعتين: احدهما تجريبية وضمت (٦٨) طالباً وطالبة تلقوا برنامجا تدريبيا في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم المفردات، وأخرى ضابطة وضمت (٦٦) طالباً وطالبة لم يتلقوا أي تدريب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار تعلم المفردات ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى لف وشين (Lv & Chen, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية خبرات الكتابة لدى طلبة الكليات المهنية في الصين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة

الدراسة من (٨٦) طالباً وطالبة من طلبة كلية ايوو المهنية، قسموا إلى مجموعتين: احدهما تجريبية وضمت (٤٤) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وضمت المجموعة الضابطة (٤٢) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية خبرات الكتابة تعزى لأثر التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ولصالح المجموعة التجريبية.

وقامت شاوا (Sheu, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر مساق استدراكي الكتروني على تنمية استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم اللغة في تايون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالباً جامعياً طبق عليهم مقياس استراتيجيات تعلم اللغة لاكسفورد قبل البدء بالمساق وبعد انتهائه. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١) في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة جميعها.

وقام مانان واليس ويوسف وباندان (Manan, Alias, Yusof and Pandian, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات تعلم اللغة على استخدام طلبة الجامعة لها في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة من (٣٠) طالباً وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة في استخدام استراتجيات تعلم اللغة لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

وأجرى كانج (Chang, 2011) دراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في مهارة الاستماع لدى طلبة الجامعة في تايون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٣) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشنغ شيو (Cheng Shiu University). وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٤٢) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٥١) طالباً وطالبة. فتلقت المجموعة التجريبية مهمات الاستماع في مركز التعلم الذاتي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى مهارة الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.

وقام احمدي ومحمدي (Ahmadi and Mahoodi, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة على تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في إيران. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس أكسفورد لاستراتجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وضمت (٢٨) طالباُ وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية وضمت (٢٨) طالباً وطالبة درست باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تعلم اللغة الانجليزية ولصالح المجموعة التجريبية.

وقامت يامان وكايسي (Yaman & Cakici, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التعويض على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة (Ondokuz Mayis University)، قسموا إلى مجموعتين:

مجموعة تجريبية تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (٣٠) طالباً وطالبة. وتلقت المجموعة التجريبية التدريس باستخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التعويض، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت (Bolukbas, 2013) بدراسة هدفت إلى تحديد استراتيجيا تعلم اللغة ومعرفة أثر هذه الاستراتيجيات على تعلم المفردات في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٠) طالباً، والمجموعة الضابطة من (٢٠) طالباً من طلبة جامعة اسطنبول. حيث تعرضت المجموعة التجريبية لاستراتيجيات تعلم اللغة والأنشطة الموجه نحوها، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعلم معاني المفردات لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة.

وقام مهدافي (Mahdavi, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تعلم المفردات لدى طلبة الجامعات في إيران. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة، قسموا إلى من مجموعتين مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية تكونت كل منهما من (٣٠) طالباً وطالبة. حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم المفردات، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعلم معاني المفردات لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

وقامت بنكافيو (Benkhenafou, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذاكرة على تعلم المفردات والاحتفاظ بها لدى طلبة الجامعة في الجزائر. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً وطالبة من جامعة (University of Tlemcen) قسموا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وتجريبية تكونت كل منهما من (٢٦) طالباً وطالبة. وتقلت المجموعة التجريبية التدريس باستخدام استراتيجيات الذاكرة، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى تعلم المفردات والاحتفاظ بها لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعضها هدف إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة المتضمنة في مقياس اكسفورد على تعلم اللغة الانجليزية، وبعضها الآخر هدف إلى معرفة أثر بعض الاستراتيجيات المتضمنة في مقياس اكسفورد على تعلم اللغة الانجليزية. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف التي سعت إليه وهو معرفة أثر برنامج تدريبي على تنمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية المتضمنة في مقياس اكسفورد، إلا أنها تميزت عنها في إجرائها على عينة من طلبة الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ استراتيجيات التعلم العنصر الرئيس في العديد من نماذج تعلم اللغة، ومن العوامل الرئيسة التي تساعد على تحديد كيفية ومدى جودة تعلم الطلبة

للغة الثانية أو تعلم لغة أجنبية. وأن معظم البحوث التي تناولت استراتيجيات تعلم اللغة هي بحوث كمية تعتمد على التقرير الذاتي (Chamot, 2005)، وهناك عدد قليل من الدراسات التجريبية في البيئة العربية التي تناولت أثر التدريب على استراتيجيات تعلم اللغة أو تناولت طرق تدريس الاستراتيجيات. لذلك، فقد سعت هذه الدراسة إلى تنمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية، من خلال برنامج تدريبي واستقصاء أثره في تنمية هذه الاستراتيجيات لدى أفراد عينة الدراسة. وبشكل أكثر تحديداً تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على الأبعاد الفرعية لمقياس استراتجيات تعلم اللغة (استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات التعويض، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات العاطفية، والاستراتيجيات الاجتماعية) تعزى إلى البرنامج التدريبي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس (ذكر, أنثى)؟

أهمية الدراسة

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بتزويد أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين ببرنامج فاعل للتدريب على استراتيجيات تعلم اللغة. ويمكن أن تسهم كذلك بما تقدمة من استراتيجيات تدريبية, من مثل، استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات التعويض، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات العاطفية، والاستراتيجيات الاجتماعية، بتزويد أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين باستراتيجيات تدريبية فاعلة لتعلم اللغة في تحقيق أهدافهم. كما زودت هذه الدراسة المكتبة العربية باختبار جديد لاستراتيجيات تعلم اللغة.

مصطلحات الدراسة

استراتيجيات تعلم اللغة: وهي الإجراءات المحددة المتبناة من قبل المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأمتع، وأكثر اعتمادا على الذات، وأكثر قابلية للتحويل مع الأوضاع الجديدة (Oxford, 1990). وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة والأبعاد المكونة له.

البرنامج التدريبي: ويعرف إجرائيا بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة والخبرات والإجراءات المنظمة والمخطط لها، التي يستخدمها المدرب مع مجموعة الطلبة (أفراد عينة الدراسة)، وذلك بقصد إحداث تطوير في استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية. وتشمل:

١. استراتيجيات الذاكرة: وتعمل هذه الاستراتيجيات على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها لغايات التواصل مع الآخرين. وتتضمن إنشاء الروابط العقلية، تطبيق الصور والأصوات، المراجعة الجيدة، وتوظيف العمل.

٢. الاستراتيجيات المعرفية: وتستخدم لإنشاء النماذج العقلية، ومراجعة واستقبال وتوليد الرسائل اللغوية. والاستراتيجيات العقلية التي يستخدمها المتعلمين تمكنهم من عمل استدلالات واستنتاجات لما تم تعلمه. وتتضمن هذه الاستراتيجيات الممارسة من خلال (التكرار، وتعلم الأصوات وطرق الكتابة بصورة عملية، والتمييز)، واستراتيجيات إرسال واستقبال الرسائل، وصياغة توقعات مناسبة، وعمل مخططات للمدخلات والمخرجات (مثل: التلخيص، ووضع خط تحت النقاط المهمة)، والوصول إلى استنتاجات من خلال التحليل.

٣. استراتيجيات التعويض: تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على استخدام اللغة إما لأغراض الفهم أو إنتاج اللغة على الرغم من محدودية المعرفة باللغة. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعويض الذخيرة اللغوية المحدودة من القواعد وبشكل خاصة المفردات. فعندما يتعرض المتعلمين لتعبيرات غير مألوفة لهم فأنهم يلجئون إلى استخدام استراتيجيات التخمين والتي تعرف بالاستدلال. فالمتعلمين الذين لا يعرفون كل الكلمات فإنهم يلجئون إلى استخدام مجموعة متنوعة من القرائن اللغوية أو غير اللغوية وذلك لتخمين معنى تلك الكلمات. ولا تستخدم استراتيجيات التعويض لأغراض فهم اللغة فقط ولكنها تستخدم كذلك لإنتاج اللغة. وهذه الاستراتيجية تمكن المتعلمين من إنتاج عبارات منطوقة أو مكتوبة دون معرفة كاملة بها.

٤. استراتيجيات ما وراء المعرفة: هذه الاستراتيجيات تسمح للمتعلمين بتخطيط, وتنظيم وتقييم عملية التعلم الخاصة بهم. وتتضمن التركيز على التعلم من خلال إقامة روابط مع المواد التي تمت تعلمها مسبقاً، وتنظيم وتخطيط عملية التعلم.

٥. الاستراتيجيات العاطفية: هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلمين السيطرة على مشاعرهم، ودوافعهم، واتجاهاتهم ذات العلاقة بتعلمهم. وتعمل على خفض القلق، وتشجيع أو مكافأة الذات، والسيطرة على التغيرات الانفعالية الخاصة بهم، والاحتفاظ بمذكرات لتعلم اللغة وتبادل المشاعر مع الآخرين.

٦. الاستراتيجيات الاجتماعية: وهذه الاستراتيجيات مفيدة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وخاصة في مجال التواصل. وتتضمن طرح الأسئلة، والطلب من الآخرين تصحيح الأخطاء، والتعاون مع الأشخاص الآخرين الذين يتحدثون اللغة، وتطوير التعاطف مع الأشخاص الآخرين من ثقافات أخرى.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم اللغة الانجليزية في الجامعة الهاشمية والبالغ عددهم (١٣٥٦) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١٥/٢٠١٦. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة (Available sample) وبلغ عددهم (٧٦) طالباً وطالبة؛ إذ تمّ اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب من مادة القراءة؛ إذ أبدى مدرسي تلك الشعب رغبة حقيقية في التعاون في إجراء الدراسة، فتم تعيين تلك الشعب عشوائياً احدهما ضمت المجموعة التجريبية (٣٤)، منهم (١٦) طالباً، و (١٨) طالبة، والأخرى ضمت المجموعة الضابطة (٤٢)، منهم (١٥) طالباً، و (٢٧) طالبة.

وللتأكد من تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية واستخدام الاختبار الثنائي (t-test) كما هو مبين في جدول ١.

يتضح من جدول ١ تكافؤ المجموعتين قبل استخدام البرنامج التدريبي لاستراتيجيات تعلم اللغة, إذ كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيا، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للدرجات القبلية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة

الاستراتيجية	المجموعة	عدد الطلبة	الاختبار القبلي المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت +
استراتيجيات الذاكرة	الضابطة	٤٢	٢.١٤	٠.٥٢	٧٤	٠.٧٣٩
	التجريبية	٣٤	٢.٢٩	١.١٩		
الاستراتيجيات	الضابطة	٤٢	٢.١١	١.١٥	٧٤	٠.٧٧١
المعرفية	التجريبية	٣٤	٢.٣٢	١.١٤		
استراتيجيات	الضابطة	٤٢	٢.٥٠	١.٤٨	٧٤	-٠.٣٧٦
التعويض	التجريبية	٣٤	٢.٣٨	١.٢٥		
استراتيجيات ما وراء	الضابطة	٤٢	٢.١٤	٠.٥٢	٧٤	٠.٨٩٦
المعرفة	التجريبية	٣٤	٢.٣٢	١.١٧		
الاستراتيجيات	الضابطة	٤٢	٢.٤٧	١.٦٤	٧٤	٠.٨٥٥
العاطفية	التجريبية	٣٤	٢.٧٩	١.٥٧		
الاستراتيجيات	الضابطة	٤٢	٢.٧٣	١.٣٠	٧٤	٠.٠٩٢
الاجتماعية	التجريبية	٣٤	٢.٧٦	١.١٨		

+ قيم "ت" كلها غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

أداتا الدراسة

تمّ في هذه الدراسة استخدام أداتين هما: البرنامج التدريبي, ومقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة, وفيما يلي عرض لوصف أداتا الدراسة:

أولاً: البرنامج التدريبي: تنطلق فلسفة البرنامج التدريبي من أراء اكسفورد (Oxford, 1990) **التي اقترحت ثمانية خطوات للتدريب هي:** ١. تحديد احتياجات الطلبة والوقت المتاح. ٢. اختيار الاستراتجيات بشكل جيد. ٣. الأخذ بعين الاعتبار دمج الإستراتجية في التدريب. ٤. الأخذ بعين الاعتبار القضايا التحفيزية. ٥. إعداد المواد والأنشطة. ٦. إبلاغ الطلبة عن التدريب. ٧. تقييم الإستراتجية التي تم التدريب عليها. ٨. مراجعة الاستراتجيات التي تم التدريب عليها.

وقد تم بناء البرنامج التدريبي لتنمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة إذ تم مراجعة الاستراتيجيات المتضمنة في مقياس أكسفورد وهي: :استراتيجيات الذاكرة (مثل: إنشاء الصور الذهنية، والتطبيق العملي للصور والأصوات، والمراجعة المنظمة، والعمل الوظيفي)، والاستراتجيات المعرفية (مثل: الممارسة، واستقبال وإرسال الرسائل، والتحليل والاستنتاج، وعمل مخططات للمدخلات والمخرجات)، واستراتجيات التعويض (مثل: التخمين الذكي، والتغلب على الصعوبات في المحادثة والكتابة)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة (مثل: التركيز على التعلم، التنظيم والتخطيط للتعلم، وتقييم التعلم)، والاستراتجيات العاطفية (مثل: خفض القلق، وتشجيع الذات)، والاستراتيجيات الاجتماعية (مثل: طرح الأسئلة، والتعاون مع الآخرين، والتعاطف مع الآخرين). وبعد ذلك، تم تطوير محتوى الجلسات التدريبية، وهي عبارة عن مواقف وخبرات من كتاب القراءة المخصص للمساق وتم إعداد الجلسات التدريبية بالتفصيل متضمنة الأهداف، ودور المدرب، ودور الطلبة، واستراتجيات التدريب والتقويم، والزمن المناسب لكل جلسة ونشاط.

واحتوى البرنامج على (٢١) محاضرة تدريبية، واستمر التطبيق لمدة شهر ونصف بواقع ثلاث محاضرات أسبوعياً، ومدة المحاضرة خمسون دقيقة، وهي موزعة على الاستراتيجيات الستة. واشتمل البرنامج على طريقتين في التدريب الأولى التدريب الفردي، والثانية التدريب الجماعي.

صدق البرنامج التدريبي: بعد إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي، جرى عرضه على (٩) من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم ومختصين في اللغة الانجليزية وأساليب تدريسها، لإبداء أرائهم من حيث مدى ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي لمستوى الطلبة، ووضوحه، ومدى تضمين الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج، ومدى مناسبة الوقت المخصص لكل إستراتجية، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين التي انحصرت في غموض بعض المفاهيم وتم إعادة صياغتها.

أهداف البرنامج: أ. الهدف العام: يتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في تنمية استخدام استراتجيات تعلم اللغة لدى عينة من طلبة قسم اللغة الانجليزية في الجامعة الهاشمية. ب. الأهداف الإجرائية: يهدف البرنامج التدريبي إلى تحقيق الأهداف التالية: ١. تنمية استخدام استراتجيات الذاكرة. ٢. تنمية استخدام الاستراتجيات المعرفية. ٣. تنمية استخدام استراتجيات التعويض. ٤. تنمية استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة. ٥. تنمية استخدام استراتجيات العاطفية. ٦. تنمية استخدام الاستراتجيات الاجتماعية.

ثانياً: مقياس أكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة: قامت بإعداد هذا المقياس اكسفورد (Oxford, 1990) وتكون المقياس من (٥٠) فقرة موزعة على ست استراتيجيات هي:استراتيجيات الذاكرة (Memory strategies) وتقاس من خلال الفقرات (١ -٩)، والاستراتيجيات المعرفية (Cognitive strategies) وتقاس من خلال الفقرات (١٠ -٢٣)، واستراتيجيات التعويض (Compensation strategies) وتقاس من خلال الفقرات (٢٤ -٢٩)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة (Meta-Cognitive strategies) وتقاس من خلال الفقرات (٣٠ -٣٨)، والاستراتيجيات العاطفية (Affective strategies) وتقاس من خلال الفقرات (٣٩ -٤٤)، والاستراتيجيات الاجتماعية (Social strategies) وتقاس من خلال الفقرات (٤٥ -٥٠).

يتبع هذا المقياس تدرج ليكرت الخماسي (١ لا تنطبق، ٢غير متأكد، ٣ تنطبق غالبا، ٤ تنطبق أحيانا، ٥ تنطبق دائما)، وتتراوح الدرجة الدنيا والعليا للمقياس بين (٥٠ -٢٥٠)، حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (١ -٢.٤٩)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (٢.٥٠ -٣.٤٩)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (٣.٥٠ -٥). وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا للمقياس بصورته الأصلية (٠.٦٦ - ٠.٨١) لأبعاد المقياس.

صدق مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة: تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس في صورته النهائية على النحو التالي:

أ. **صدق المحكمين**: تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة بعرض المقياس على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واللغة الانجليزية في الجامعة الهاشمية، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠٪) كمعيار لقبول الفقرة. وبناءً على هذا المعيار ووفقا لآراء المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبعد الأخذ بالملاحظات التي أبداها المحكمون وإعادة صياغة البرنامج التدريبي تم تطبيق أربع جلسات تدريبية من البرنامج التدريبي على عينة استطلاعية تكونت (٢٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم التعديل على البرنامج التدريبي في ضوء الملاحظات التي

أبداها الطلبة، إذ تمت إعادة صياغة بعض المفاهيم وتبسيط بعض الأمثلة.

ب. **صدق البناء**: للتأكد من صدق البناء تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على (٥٠) طالباً خارج عينة استطلاعية من طلبة قسم اللغة الانجليزية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على المقياس، كما تم حساب ارتباط كل مجال من المجالات الستة مع الدرجة الكلية على المقياس. وقد بلغت قيم معاملات الارتباط فقرات استراتيجيات الذاكرة تراوحت بين (٠.٦٦ -٠.٧٥)، مع مجالها، وبين (٠.٥٥ -٠.٦٦) مع الرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات الارتباط فقرات الاستراتيجيات المعرفية تراوحت بين (٠.٤٤ -٠.٦٨) مع مجالها، وبين (٠.٣٩ -٠.٥٩) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات الارتباط فقرات استراتيجيات التعويض تراوحت بين (٠.٥٣ -٠.٦٥) مع مجالها, وبين (٠.٤٣ - ٠.٥٧) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات الارتباط فقرات استراتيجيات ما وراء المعرفة تراوحت بين (٠.٤٧ -٠.٧٧) مع مجالها، وبين (٠.٣٩ -٠.٧١) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات الارتباط فقرات الاستراتيجيات العاطفية تراوحت بين (٠.٦٧ -٠.٧١) مع مجالها، وبين (٠.٥٤ -٠.٦٧) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات الارتباط فقرات الاستراتيجيات العاطفية تراوحت بين (٠.٤٨ -٠.٧٧) مع مجالها، وبين (٠.٣٩ -٠.٦١) مع الدرجة الكلية للمقياس. كما تم حساب ارتباط كل مجال من المجالات الستة مع الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٦٣ - ٠.٨٦)، وان قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية قد تراوحت بين (٠.٣٥ - ٠.٦٨)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: لأغراض التحقق من ثبات المقياس تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيم ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (٠.٧٢، ٠.٨١، ٠.٧٠، ٠.٨٢، ٠.٦٥، ٠.٦٩) على التوالي لكل من استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات التعويض، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتجيات العاطفية، والاستراتجيات الاجتماعية على التوالي، وللمقياس ككل (٠.٨٦).

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثان الإجراءات التالية في تنفيذ الدراسة:

١. بعد اختيار عينة الدراسة, تم تعيينهم عشوائياً في مجموعتين احدهما ضابطة واحتوت على (٤٢) طالباً وطالبة، وأخرى تجريبية واحتوت على (٣٤) طالباً وطالبة.

٢. تم تطبيق مقياس اكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة، كاختبار قبلي لقياس استراتيجيات تعلم اللغة لدى أفراد المجموعتين، ولذلك لتحديد مستوى كل فرد من أفراد العينة على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة.

٣. تم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج في مادة القراءة لتمنية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة فقط، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

٤. بعد تعريض أفراد المجموعة التجريبية شهر ونصف بمعدل ثلاث محاضرات أسبوعياً، تم تطبيق مقياس أكسفورد كاختبار بعدي لقياس استراتجيات تعلم اللغة على أفراد المجوعتين.

٥. قام الباحثان بتفريغ بيانات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي: وهو البرنامج المستند إلى استراتيجيات تعلم اللغة المستند إلى نموذج اكسفورد ويتكون من ست استراتيجيات، حيث تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، ولم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي.

المتغير التابع: استراتيجيات تعلم اللغة: وتقاس بدرجات الطلبة الكلية على مقياس اكسفورد، والدرجات على الاستراتيجيات الفرعية للمقياس وعددها ست استراتيجيات.

المعالجات الإحصائية

بالاستعانة بالرزمة الإحصائية (SPSS) تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ذلك لمعرفة درجة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة.

٢. اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة.

٣. الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق في درجة استخدام استراتجيات تعلم اللغة حسب متغير الجنس.

تصميم الدراسة

تعدّ هذه الدراسة شبة تجريبية تقوم على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية. حيث تم تطبيق اختبار قبلي على مجموعتي الدراسة، ولم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة. أما المجموعة التجريبية فقد خضعت للبرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة. ثم قام الباحثان بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين حسب التصميم التالي:

Control: O1-O2

Experimental: O1X O2

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على الأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات تعلم اللغة (استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات التعويض، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات العاطفية، والاستراتيجيات الاجتماعية) تعزى إلى البرنامج التدريبي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد في الاستراتيجيات الفرعية القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة، وجدول ٢ يبين هذه النتائج.

يتضح من جدول ٢ أن المتوسطات الحسابية للدرجات على الاستراتيجيات الفرعية (استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة)لأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة قد زادت عنها في القياس القبلي. وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية قليلة في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى أفراد المجموعة الضابطة، في حين أن المتوسطات الحسابية للدرجات على الاستراتيجيات الفرعية (استراتيجيات التعويض، والاستراتيجيات

العاطفية، والاستراتيجيات المعرفية) لأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي قد قلت عنها في القياس القبلي، وهذا يشير إلى انخفاض ظاهري قليل في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة. ويتضح كذلك من جدول ٢ أن المتوسطات الحسابية للدرجات على الاستراتيجيات الفرعية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة قد زادت عنها في القياس القبلي. وهذا يشير إلى زيادة ظاهرة كبيرة في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي. ويبين جدول ٢ أيضا وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة لجميع الاستراتيجيات الفرعية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائيا تم استخدام اختبار التباين المصاحب (ANCOVA)، وجدول ٣ يبين النتائج.

يتضح من جدول ٣ وجود فروق دالة إحصائيا على جميع الاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتجيات تعلم اللغة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبالنظر إلى قيمة مربع ايتا فان لها دلالة عملية متوسطة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على الاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تعلم اللغة كما هو مبين في جدول ٤.

جدول٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاستراتيجيات الفرعية القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة

			الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
الاستراتيجية	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات الذاكرة	الضابطة	٤٢	٢.١٤	٠.٥٢	٢.٦٦	١.٢٢
	التجريبية	٣٤	٢.٢٩	١.١٩	٣.٣٢	١.٤٧
الاستراتيجيات المعرفية	الضابطة	٤٢	٢.١١	١.١٥	٢.٢٨	١.٣٨
	التجريبية	٣٤	٢.٣٢	١.١٤	٣.٠٨	١.٢١
استراتيجيات التعويض	الضابطة	٤٢	٢.٥٠	١.٤٨	٢.٣٣	١.٤٤
	التجريبية	٣٤	٢.٣٨	١.٢٥	٣.٠٥	١.٣٦
استراتيجيات ما وراء المعرفة	الضابطة	٤٢	٢.١٤	٠.٥٢	٢.٦٦	١.٢٢
	التجريبية	٣٤	٢.٣٢	١.١٧	٣.٤١	١.٤١
الاستراتيجيات العاطفية	الضابطة	٤٢	٢.٤٧	١.٦٤	٢.١٦	١.٤٩
	التجريبية	٣٤	٢.٧٩	١.٥٧	٣.٠٥	١.٤٥
الاستراتيجيات الاجتماعية	الضابطة	٤٢	٢.٧٣	١.٣٠	٢.٢٨	١.٣١
	التجريبية	٣٤	٢.٧٦	١.١٨	٣.٠٢	١.٣١

جدول٣

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

الإستراتجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مربع ايتا	مستوى الدلالة
استراتيجيات	الاختبار القبلي	٢١.٩٧٧	١	٢١.٩٧٧	١٤.٤٨٠	٠.١٦	٠.٠٠
الذاكرة	المجموعة	٥.٩٣١	١	٥.٩٣١	٣.٩٠٨	٠.٠٥	٠.٠٥
	الخطأ	١١٠.٧٩٧	٧٣	١.٥١٨			
	المجموع	١٤٠.٨٨٢	٧٥				
الاستراتيجيات	الاختبار القبلي	٤٢.٥٦١	١	٤٢.٥٦١	٣٦.٧٧٩	٠.٣٣	٠.٠٠
المعرفية	المجموعة	٨.٣٠٥	١	٨.٣٠٥	٧.١٦٢	٠.٠٨	٠.٠٠
	الخطأ	٨٤.٦٥٥	٧٣	١.١٦٠			
	المجموع	١٣٩.٤٠٨	٧٥				
استراتيجيات	الاختبار القبلي	٣٨.٦٦٥	١	٣٨.٦٥٥	٢٦.٠٠٢	٠.٢٦	٠.٠٠
التعويض	المجموعة	١١.٦١٠	١	١١.٦١٠	٧.٨٠٧	٠.٠٩	٠.٠٠
	الخطأ	١٠٨.٥٥١	٧٣	١.٤٨٧			
	المجموع	١٥٧.١٠٥	٧٥				
استراتيجيات ما	الاختبار القبلي	١٨.٦٣٣	١	١٨.٦٣٣	١٢.٤٨٦	٠.١٤	٠.٠٠
وراء المعرفة	المجموعة	٧.٦٤٧	١	٧.٦٤٧	٥.١٢٥	٠.٠٦	٠.٠٢
	الخطأ	١٠٨.٩٣٥	٧٣				
	المجموع	١٣٨	٧٥				
الاستراتيجيات	الاختبار القبلي	٣٤.٢٣٢	١	٣٤.٢٣٢	١٩.٦٠٢	٠.٢١	٠.٠٠
العاطفية	المجموعة	١٠.٦٨٨	١	١٠.٦٨٨	٦.١٢٠	٠.٠٧	٠.٠١
	الخطأ	١٢٧.٤٨٤	٧٣	١.٧٤٦			
	المجموع	١٧٦.٦٧١	٧٥				
الاستراتيجيات	الاختبار القبلي	٣٩.٠٥٧	١	٣٩.٠٥٧	٣٢.٢٢٢	٠.٣٠	٠.٠٠
الاجتماعية	المجموعة	٩.٩٦٤	١	٩.٩٦٤	٨.٢٢١	٠.١٠	٠.٠٠
	الخطأ	٨٨.٤٨٥	٧٣	١.٢١٢			
	المجموع	١٣٧.٩٣٤	٧٥				

جدول٤

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطاء المعياري للدرجات على الاستراتيجيات الفرعية لمقياس استراتيجيات تعلم اللغة البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الاستراتيجية	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
استراتيجيات الذاكرة	الضابطة	٢.٧٠	٠.٢١
	التجريبية	٣.٢٧	٠.١٩
الاستراتيجيات المعرفية	الضابطة	٢.٢٨	٠.٢٠
	التجريبية	٣.٠٨	٠.٢٢
استراتيجيات التعويض	الضابطة	٢.٣٣	٠.٢١
	التجريبية	٣.٠٥	٠.٢٤
استراتيجيات ما وراء المعرفة	الضابطة	٢.٦٦	٠.٢٠
	التجريبية	٣.١٤	٠.٢٢
الاستراتيجيات العاطفية	الضابطة	٢.١٦	٠.٢٢
	التجريبية	٣.٠٥	٠.٢٥
الاستراتيجيات الاجتماعية	الضابطة	٢.٢٨	٠.٢٠
	التجريبية	٣.٠٢	٠.٢٢

جدول٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لدرجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة حسب متغير الجنس

الاستراتيجية	المجموعة	عدد الطلبة	الاختبار البعدي		درجات الحرية	قيمة ت +
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استراتيجيات الذاكرة	ذكور	٣١	٣.٢٢	١.٣٣	٧٤	١.٤١٠
	إناث	٤٥	٢.٧٧	١.٣٧		
الاستراتيجيات المعرفية	ذكور	٣١	٢.٦٧	١.٣٢	٧٤	٠.١٧٢
	إناث	٤٥	٢.٦٢	١.٤٠		
استراتيجيات التعويض	ذكور	٣١	٢.٧٤	١.٣٦	٧٤	٠.٤١٨
	إناث	٤٥	٢.٦٠	١.٥١		
استراتيجيات ما وراء المعرفة	ذكور	٣١	٣.٣٢	١.٢٧	٧٤	١.١٧٤٤
	إناث	٤٥	٢.٧٧	١.١٣٧		
الاستراتيجيات العاطفية	ذكور	٣١	٢.٦١	١.٦٢	٧٤	٠.٢٢١
	إناث	٤٥	٢.٥٣	١.٤٨		
الاستراتيجيات الاجتماعية	ذكور	٣١	٢.٧٧	١.٢٨	٧٤	٠.٨٢٩
	إناث	٤٥	٢.٥١	١.٤٠		

+ قيم ت كلها غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) في درجة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس (ذكر, أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام الاختبار التائي (T-test) لاستراتيجيات تعلم اللغة تبعاً لمتغير الجنس، كما هو مبين في جدول ٥.

يتبين من جدول ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيم "ت" غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في جميع الاستراتيجيات الفرعية على مقياس استراتجيات تعلم اللغة البعدي لصالح المجموعة التجريبية لصالح البرنامج التدريبي. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي يؤثر تأثيراً ايجابياً في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Ahmadi & Mahoodi, 2012; Bolukbas, 2013; Chang, 2011; Manan, Alias, Yusof & Pandian, 2011; Sheu, 2011) التي أشارت انه يمكن تنمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة من خلال التدريب عليها.

إن استراتيجيات تعلم اللغة يمكن تعلمها من خلال التعليم الرسمي ومن خلال تكرار الممارسة. ووفقا لنظرية التفاعل الاجتماعي يمكن تطوير معرفة الطلبة بالاستراتجيات من عملية النمذجة، فيجب على المعلم تجنب إعطاء تعليمات مباشرة، ولكن على المعلم مساعدة الطلبة في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة (Chamot & O'Malley, 1994). بالإضافة إلى ذلك فان نتائج الدراسات السابقة (Cohen & Weaver, 1998; Oxford, 1990; Victori & Lockhart, 1995) فيما يتعلق بالفوائد المحتملة من التدريب على استراتيجيات تعلم اللغة كانت ايجابية عموماً من حيث أداء تعلم اللغة، أو من حيث تحسين اتجاهات متعلمي اللغة. وتقترح اكسفورد (Oxford, 1990) انه بإمكان المعلمين مساعدة الطلبة على تعلم استراتيجيات من شأنها أن تجعل عملية التعلم أكثر فعالية ومتعة.

إن برامج التدريب على استخدام الاستراتيجيات يجب ان تضم مجموعة واسعة من الاستراتيجيات حتى يتمكن الطلبة من اختيار الاستراتيجيات التي تناسب المهام المحددة. وينبغي أن تتضمن برامج التدريب تدريب الطلبة على كيفية اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع احتياجاتهم وأهدافهم وطبيعة المهمات المطلوبة منهم (Takeuchi, Griffiths & Coyle, 2007).

أن استراتيجيات تعلم اللغة هي عبارة عن أدوات يستخدمها الطلبة لمساعدتهم على تعلم اللغة واستخدامها، وهذه الاستراتيجيات هي إحدى العوامل التي تميز بين الطلبة الناجحين في تعلم اللغة والطلبة الأقل نجاحا في تعلم اللغة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاستراتيجيات المكوّنة للبرنامج؛ فاستراتيجيات الذاكرة مثلا، تمكن الطلبة من إيجاد علاقة بين ما يعرفونه مسبقا والأشياء الجديدة التي يتعلمونها في اللغة الانجليزية، واستخدام البطاقات التعليمية في تذكر الكلمات الانجليزية الجديدة. بالإضافة إلى ذلك، كما أن هذه الاستراتيجية تمكن الطلبة من ربط صوت الكلمة الجديدة باللغة الانجليزية بصورتها مما يساعدهم في تذكرها، كما تساعد هذه الاستراتيجية الطلبة من تذكر الكلمات الإنجليزية الجديدة أو العبارات بتذكر موقعها في الصفحة، واللوح، أو على لافتات الشوارع.

أما الاستراتيجيات المعرفية، فتشتمل على مهارات التنبؤ بالاعتماد على المعرفة السابقة، وأخذ الملاحظات، وإعداد الملخص، والترجمة والاستنتاج؛ وتعدّ هذه الاستراتيجيات ذات أهمية كبيرة للأداء الأكاديمي في الغرفة الصفية؛ إذ يمكن تطبيقها على مهمات الذاكرة البسيطة كاسترجاع بعض الكلمات أو المعلومات أو على مهمات الذاكرة الأكثر تعقيداً التي تتطلب استيعاب المعلومات كاستيعاب أجزاء النص.

وفيما يتعلق بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، فهي تتضمن التفكير حول عملية التعلّم، والتخطيط للتعلم، ومراقبة عملية التعلّم. وتشمل أنشطة التخطيط: وضع أهداف للدراسة، وتصفح النص قبل قراءته، وطرح الأسئلة قبل قراءة النص، وتساعد هذه الأنشطة في تنشيط معرفة الطلبة السابقة، وتجعل عملية التعلم والاستيعاب أكثر سهولة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء طبيعة المرحلة العمرية للطلبة؛ فالطلبة في المرحلة الجامعية يدركون قيمة وأهمية القراءة كوسيلة للتعلم، فالطالب في المرحلة الجامعة يقرأ ليتعلم. كما أن الطالب الجامعي بدأت تتحدد معالم أهدافه الشخصية، وبدأ يدرك مواطن القوة والضعف لديه، إذ أصبح لكثر وعياً وإدراكاً بأهمية القراءة في التعلم بشكل عام والاستيعاب القرائي بشكل خاص.

يرى وليامز وبيوردن (Williams & Burden, 1997) أن الطلبة يختارون استراتيجيات معينة من استراتيجيات تعلم اللغة إذا كان لديهم هدف واضح لاستخدامها وعندما يشعرون بان انجاز مهمات معينة ذات قيمة لهم شخصياً. وهذا يعني أن دور المعلمين في تدريب الطلبة يجب أن لا يقتصر على تعليم الطلبة على كيفية استخدام استراتيجيات معينة أثناء تعلم اللغة، بل يجب على المعلمين مساعدة الطلبة على اكتشاف وتطوير استراتيجيات تعلم اللغة. وترى اكسفورد (Oxford, 1990) أن الطلبة عندما يستخدمون استراتيجيات تعلم اللغة يصبحون أكثر نشطاً أثناء عملية التعلم وتعلمهم منظم وموجه ذاتياً. ويصبحون أكثر قدرة على تحديد احتجاجاتهم، وأكثر استفادة من خبرات التعلم السابقة، وأكثر قدرة على التعلم، ويستخدمون اللغة المتعلمة بشكل جيد.

وتؤدي مهام تعلم اللغة دوراً هاما في التدريب على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لأنها يمكن استخدامها لتشجيع الطلبة أن يسالوا أنفسهم بعض الأسئلة الأساسية مثل: ماذا أريد أن أحقق؟ ما هي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها لتحقيق

أهدافي؟ هل أعرف ما أقوم به ولماذا افعل بهذه الطريقة؟ مثل هذه الأسئلة هي انعكاس للتفكير ما وراء المعرفي، أو تأمل في عملية التعلم (Williams & Burden, 1997).

ويرى كوهن (Cohen, 2003) أن معرفة الطلبة بكيفية استخدام الاستراتيجيات ومعرفة الزمن اللازم لاستخدامها يساعد على تحقيق أهداف برامج التدريب على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة. حيث تهدف برامج التدريب إلى زيادة وعي الطلبة بنقاط القوة والضعف في اللغة المتعلمة وتزويدهم بمجموعة من الاستراتيجيات التي من الممكن أن تساعدهم على تعلم اللغة المتعلمة، وكذلك تهدف إلى تطوير مسؤولية تعلمهم.

وكذلك كومت واومالي (Chamot & O'Malley, 1994) ان العوامل التي تؤثر على فعالية تدريب الطلبة على تنمية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة هي: (١) طول فترة التدريب. (٢) درجة التكامل بين التدريب في المناهج الدراسية والنشاطات الصفية. (٣) تطوير خبرات المعلمين في كيفية إجراء تعليم استراتجيات تعلم اللغة.

وتلعب الفرص والدافعية دور هام في تشجيع الطلبة على الانخراط في تعلم اللغة واستخدام استراتيجيات تعلم اللغة. وترى اكسفورد وهيرمان (Oxford & Ehrman, 1995) أن البيئة الصفية تلعب دوراً هاماً في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة. وينبغي على المعلمين تحديد الفصول الدراسية لتعلم اللغة واستراتيجيات تعلم اللغة للطلبة عند تعلمهم اللغة الأخرى.

ويرى كل من كموت واومالي (Chamot & O'Malley, 1994) أن وصف استراتيجيات تعلم اللغة يمكن أن يتوقف على التمييز بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية. فالطلبة الذين يمتلكون معرفة تقريرية حول استراتيجيات تعلم اللغة من خلال تعليمات رسمية, فهذه المعرفة سوف تشجع الطلبة ليكونوا على علم بالاستراتيجيات القائمة, واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم مع الموضوعات الجديدة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة في جميع الاستراتيجيات الفرعية على مقياس استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس. وقد أشارت نتائج العديد من نتائج الدراسات السابقة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس. وتتناقض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (Dadour & Robbins, 1996; Ehrman & Oxford, 1989; Lee & Oxford; 2008; Oh, 1996; Oxford & Nyikos, 1989;) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السياق الثقافي الذي يعيش فيه كل من الطلبة الذكور والطالبات الإناث والفرص الممنوحة لكل منهم قد تكون متشابه وبالتالي لا يكون هناك اختلاف بين الجنسين في استراتيجيات تعلم اللغة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة جميعاً بغض النظر عن جنسهم ووعيهم بأهمية القراءة كوسيلة أساسية وفاعلة في انجاز المهام الأكاديمية والواجبات الدراسية، وتحقيق تحصيل مرتفع, إذ أن جميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم يعتقدون بوجود علاقة وثيقة بين أهمية القراءة ومستوى تحصيلهم الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء الدور الرئيسي الذي تلعبه الأسرة ممثلة بالوالدين للارتقاء باهتمام أبنائهم بالقراءة، وذلك من خلال حثهم وتشجيعهم على تحسين أدائهم الأكاديمي، ومضاعفة جهودهم في القراءة، ومتابعتهم وتعزيزهم، وقد تنعكس نتيجة التعزيز الواضح في الأسرة الأردنية تجاه جميع الأبناء بغض النظر عن جنسهم، ومشاركة أبنائهم في القراءة.

وتفسر هذه النتيجة أيضاً في كفاءة وفعالية الدور الذي يضطلع به المدرسين للارتقاء بمستوى القراءة لدى طلبتهم، والذي يتمثل ببعض الممارسات التي يقوم بها هؤلاء المدرسين، والتي تشتمل على التشجيع والتعزيز والثناء المستمر، وتقدير الجهد لتحفيز دافعية طلبتهم نحو التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص، وتهيئة جو من المنافسة بين طلبتهم في الغرفة الصفية لزيادة تفاعلهم واندماجهم بالأنشطة القرائية، وتوفير نصوص قرائية مثيرة للمتعة والاهتمام، وأثاره حب الفضول، والمنافسة، والتحدي. ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك من خلال ادارك الطلبة لأهمية كونهم قراء جيدين، مما ينعكس بالتالي بصورة ايجابية على تحصيلهم الدراسي، وحصولهم على درجات مرتفعة تعكس اجتهادهم وتفوقهم في المواد الدراسية المختلفة، وينالون ذلك رضا أسرهم ومدرسيهم.

التوصيات

١. يجب على معلمي اللغة الانجليزية التأكيد على المزيد من النشاطات الصفية القائمة على استراتيجيات تعلم اللغة المباشرة وغير المباشرة.
٢. ينبغي على الطلبة التخطيط والمراقبة وتقييم تعلمهم للغة بأنفسهم من خلال جعل الظروف أكثر ملاءمة لتعلم اللغة.
٣. مساعدة الطلبة على التخلص من التوتر داخل الفصول الدراسية.
٤. تشجيع الطلبة على استخدام استراتيجيات مثل تدوين الملاحظات، والتلخيص من اجل فهم وتخزين المعلومات الجديدة.
٥. مساعدة الطلبة وتشجيعهم على استخدام أنواع متنوعة وفعالة من الاستراتيجيات أثناء تعلم اللغة.
٦. تشجيع الطلبة على ممارسة اللغة المتعلمة أثناء عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

المراجع
References

Abumelha, M. A. (2008). Language learning strategies: investigation the effect explicit L1 strategy instruction of English language learning of king Saud university female students in Saudi Arabia. *Unpublished Master Dissertation*, king Saud university, Saudi Arabia .

Ahmadi, A., & Mahmoodi, S. (2012). Language learning strategy use and instruction for the Iranian Junior high school EFL learners: A mixed methods approach. Research in Applied Linguistic,3 (2):108-134.

Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bedir, H. (1998). The Effects of Using Cognitive Learning Strategies on Reading Comprehension Ability of Turkish Students. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Çukurova University, Graduate School of Social Sciences, Adana.

Benkhenafou, H.H. (2015). Memory strategies: boosting vocabulary learning and learner autonomy. *International Journal of English and Literature*, 5 (4):113-122.

Bölükbas, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe University Journal of education*, 28 (3): 55-68.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learners of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3): 216-225.

Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught. *Australian Review of Applied Linguistics, 21*, 1–20.

Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1): 14-26.

Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.

Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading: MA Addison-Wesley.

Cohen, A.D. (2003). *Strategy training for second language learners*. Minnesota: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota.

Cohen, A.D., & Weaver, S.J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. *In:* Renandya, W.A. and Jacobs, G.M., eds. *Learners and language learning.* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1-25.

Cook, V. (2000). Second language learning and language teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dadour, E.S. & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (pp. 157-166). Manoa: University of Hawaii Press.

Ehrman, M.E. & Oxford, R.L. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal* 73: 1-3.

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*, 88, 229–244.

Green, J. M. & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2): 261-297.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*; 31:367-383.

Hedge, T. (2002). *Teaching and learning in the language classroom*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Hong-Nam, K., & Leavell, A.G. (2007). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System, 34*, 399–415.

Khamkhien, A. (2010). Factors Affecting Language Learning Strategy Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners. *Electronic Journal of foreign Language teaching*, 7 (1): 66-85.

Lee, K. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English. *Asian EFL Journal*, 5 (4): 1-36.

Lee, K.R., & Oxford, R.L. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *The Asian EFL Journal,*10 (1), 7–32.

Lv, F., & Chen, H. (2010). A study of meta-cognitive-strategies-based writing instruction. *English Language Teaching*, 3 (3): 136-144.

Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 165–185). New York: Oxford University Press.

Mahdavi, M. (2014). Meta-cognitive strategy training and vocabulary learning in an "Input-poor" environment. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research,* 2: 389-390.

Manan, N., Alias, A., Yusof. J., & Pandian, A. (2011). The effect of language learning strategy (LLS) training on SSL college students strategies used. *Gading Business and Management Journal, 15: 25-39.*

McIntyre, P.D. & Noels, K. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29:373–386.

Naiman, N, M Frohlich, H Stern, & A Todesco (1978). *The good language learner.* Research in Education Series No 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Oh, J. I. (1996). The effects of attitude and sex on use of EFL learner strategies. *English Teaching*, 51 (2), 35-53.

O'Malley, J. M. (1987). *The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language*. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds) 133-143.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* NY: Newbury House/Harper & Row.

Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview.* Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA, 1-25.

Oxford, R., & Ehrman, M.E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System,* 23 (3), 359-386.

Oxford, R.L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73: 291-300.

Purpura, J. E. (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and meta-cognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning, 47,* 289–325.

Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *CJAL,* 11 (2): 31-60.

Rossi-Le, L. (1995). *Learning style and strategies in adult immigrant ESL students. In J.M. Reid (ed.), Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 118–125.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly, 9,*41–51.

Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, (2), 117-131.

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

Sheu, C. (2011). Effect of an online GEPT simulated-test English remedial course on test performance, English language strategy use and perceptions. The Asia-Pacific Education Researcher, 20 (1): 171-185.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review, 31*, 304–318.

Tarone, E. (1983). On the variability of inter language systems. *Applied Linguistics*, 4, 142-163.

Takeuchi, O., Griffiths, C. and Coyle, D. (2007). Applying strategies to contexts: the role of individual, situational, and group differences. *In:* Cohen, A., and Macaro, E., eds. *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.

Thompson, I., & Rubin, J. (1993). *Improving listening comprehension in Russian,* Department of Education, International Research and Studies Program, Washington, DC.

Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing meta-cognition in self-directed language learning. *System,* 23 (2), 223-234.

Wang Duqin. (2002). On cultivating college English students' autonomous learning. *Foreign Language World,* 5:17-23.

Williams, M., & Burden, R.M. (1997). *Psychology for language teachers*: *a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yaman, İ. & Çakıcı, D. (2013). The effect of cognitive and compensation strategy instruction on reading comprehension skill, Journal of *Ondokuz Mayıs University Education Faculty,* 32 (2),369-384.

Xu J. F. & Zhan X. H. (2004). Review of research on learner autonomy at home and abroad. *Foreign Language World*, 4, 2-9.

Zare, P. (2010). An Investigation into Language Learning Strategy Use and Gender among Iranian Undergraduate Language Learners. *World Applied Sciences Journal,* 11 (10): 1238-1247.

Zare, P., & Nooreen, N. (2011). The Relationship Between Language Learning Strategy Use and Reading Comprehension Achievement Among Iranian Undergraduate EFL Learners. *World Applied Sciences Journal,* 13 (8): 1870-1877.

Zhao, N. (2009). Meta-cognitive strategy training and vocabulary learning of Chinese College Students. *English Language Teaching*,2 (4):123-129.