International Journal for Research in Education

Volume 43 | Issue 3 Article 5

2019

English Learning Strategies and Their Relation to Self-Efficacy, Attitude and Language competence among Female Secondary School Students in Buraidah

Hailah Saleh Al-Hamed
AlQassim University, Kingdom of Saudi Arabia, hsh1177@gmail.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Recommended Citation
Al-Hamed, Hailah Saleh (2019) "English Learning Strategies and Their Relation to Self-Efficacy, Attitude and Language competence among Female Secondary School Students in Buraidah," *International Journal for Research in Education*: Vol. 43 : Iss. 3 , Article 5.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol43/iss3/5

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.43.3.19-pp127-158

English Learning Strategies and Their Relation to Self-Efficacy, Attitude and Language competence among Female Secondary School Students in Buraidah

Hailah Saleh Al-Hamed
A researcher at The General Directory of MOE in KSA.
hsh1177@gmail.com

Abdullah Fahad Al-Moziraee
Professor of Educational psychology at Al-Qassim University
edpsy512@gmail.com

Abstract:

This study aimed to explore the profile of Language Learning Strategies used among female secondary school students learning English as a foreign language in Buraidah and the relation between English language leaning strategies and self-efficacy, attitude and language proficiency. The participants were (1924) female students' secondary schools in Buraidah. The result indicated that the Participants use strategies at a moderate level (2.98), metacognitive strategies were the most frequently used among the six strategies followed by compensatory strategies, social strategies, memory strategies, cognitive strategies and affective strategies respectively. There is statistically significant positive correlation between total scores of strategies and total scores of English self-efficacy, attitude towards English, English language proficiency.

Keywords: English, Strategies; self-Efficacy; attitude; competence, secondary, language, proficiency.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (3) أكتوبر 2019

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.43.3.19-pp127-158

استراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بكلٍّ من فاعلية الذات، الاتجاه، والكفاية اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة

هيلة بنت صالح الحامد
باحثة في الإدارة العامة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
hsh1177@gmail.com

عبدالله بن فهد المزيرعي
أستاذ علم النفس التربوي
جامعة القصيم
edpsy512@gmail.com

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي تستخدمها طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، ثم دراسة العلاقة بين الاستراتيجيات وكلٌ من فاعلية الذات، والاتجاه، والكفاية اللغوية. وبلّغت العينة النهائية (1924) طالبة. وكشفت النتائج أن معدل استخدام طالبات المرحلة الثانوية ببريدة للاستراتيجيات متوسط عند مستوى (2,98)، وكانت أكثر الاستراتيجيات تفضيلاً لدى الطالبات هي الاستراتيجيات فوق المعرفية، تليها الاستراتيجيات التعويضية، فالاستراتيجيات الاجتماعية، فاستراتيجيات الحفظ، ثم الاستراتيجيات المعرفية، وأخيراً الاستراتيجيات الوجدانية. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الاستراتيجيات وفاعلية الذات، والاتجاه، والكفاية اللغوية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، الاستراتيجيات، طالبات، المرحلة الثانوية، الاتجاه، الكفاية اللغوية، اللغة الإنجليزية.

مقدمة

بدأ البحث في إستراتيجيات تعلُّم اللغة الأجنبية منذ منتصف السبعينيات من القرن الماضي، وذلك ناتج عن تحول اهتمام العلماء من التعلُّم المتمركز على المعلِّم Centered Teacher-Learning إلى التعلُّم المتمركز على المتُعلِّم Littlewood, Student Learning-Centered) (1996; Grenfell & Macaro, 2008 ; Oxford, 2011 وانصب اهتمام الدراسات المبكرة في هذا الميدان على تحديد الإجراءات العقلية والأنشطة السلوكية التي تُميز المتعلِّمين المتقدمين، من أجل إتاحتها وتعليمها للمتعلمين الأقل تقدماً في اللغة الهدف. (Wenden & Rubin, 1987)

وخلال العقود الثلاثة الماضية، حاول عدد من الباحثين تحديد الإستراتيجيات التي يطبقها "المتعلم الناجح للغة" ووضع مخططات تصنيف لها (Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1978; Rubin, 1981;Rubin &Weden, 1987;O'Malley & Chomat, 1990) إلا أن تصنيف أكسفورد (1990) يعد من أهم التصنيفات، وأكثرها شمولا وتفصيلاً في الوت نفسه (Ellis,1994; Abumelha, 2008 ; Fazeli,2011) وتعرّف أكسفورد الإستراتيجيات بأنها:"إجراءات محددة وموجهة ذاتياً يتم اتخاذها من قبل المتعلمين لتبسيط وتسريع عملية تعلُّم اللغة، وجعلها أكثر إمتاعاً وفاعلية، كما يمكن نقلها إلى مواقف تعلُّم جديدة، وتصّنف أكسفورد الإستراتيجيات إلى مجموعتين رئيسيتين هما: الإستراتيجيات المباشرة: وتشمل إستراتيجيات الحفظ، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات التعويضية. والإستراتيجيات غير مباشرة: وتتضمن الإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات الوجدانية، والإستراتيجيات الاجتماعية. (Oxford,1996, p. 21).

وتوصلّت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الإستراتيجيات عامل رئيس في جعل عملية تعلُّم اللغة أكثر فاعلية وكفاءة (Oxford &Ehrman, 1995; Nisbet ,Tindall Arroyo , 2005 ; AbdulArazak, 2012; Javid , Althubaiti & Uthman ,2013) وأن الاستخدام المتكرر والفعّال للإستراتيجيات يرتبط إيجابياً بالمستوى المرتفع للكفاءة اللغوية (Green & Oxford,1995; Oxford & Lan, 2003; Magogwe & Oliver, 2007; Javid, et al., 2013 ; Kim,Wang, Ahn & Bong, 2015) كما أنها تعد أداة لتحقيق استقلالية الطلبة في عملية تعلُّم اللغة (Oxford,1990 ; Cevdet, 2010 ; AbdulArazak, 2011) وتُمثل الإستراتيجيات مكوّناً رئيساً للعديد من النماذج النظرية للكفاءة اللغوية (Bialystok,1978 ; Ellis, 1985; Bachman & Palmer ,1996) وأحد عوامل الفروق الفردية في اكتساب اللغة الثانية (Skehan, 1989).

وتتنوع الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون أثناء تعلّمهم للغة، كما يلاحظ أن هناك تفاوتاً بينهم في معدل استخدامها، وذلك ناتج عن عدة عوامل تتصل بالمتعلم نفسه، وبالظروف البيئية المحيطة به (Alfuhaid, 2004) واستنتج كلٌ من (Skehan,1989 ; Brown, 2001) أن المتعلمين قد يستخدمون إستراتيجيات التعلُّم بلا وعي، إلا أن الأثر الفعّال للإستراتيجيات لايكون إلا مع الاستخدام الواعي والمنظم لها، لذا فمن المهم التعرف والكشف عن هذه الإستراتيجيات ومعدل إستخدام الطلبة لها.

ويشير مفهوم فاعلية الذات إلى إعتقادات الفرد عن قدراته لينجز سلوكاً معيناً بنجاح، وتؤثر هذه المعتقدات على سلوك الفرد، وأدائه، ومشاعره (Bandura, 1982) ويذكر باندورا أن أحكام فاعلية الذات ليست معممّة بل إنها ترتبط بمهام محددة وسياق معين، لذا فهي تختلف من موقف لآخر (Bandura, 2006) وتمثِّل معتقدات فاعلية الذات المنبع الأساسي لدافعية الأفراد وإنجازاتهم الشخصية (Bandura, 1982; Pajres, 2009) وهي تعد عاملاً وسيطاً في النجاح الأكاديمي (Bandura & Schunk,1986) Pajres & Schunk , 2001 ; Diseth, 2011 ; Diseth , Meland & Breidablik , 2014) ومنبئ قوي بالكفاية اللغوية (Oliver & Magogwe,

(Acikel, 2011; Yin , 2008; 2007)كما أنها عامل مؤثر على معدل إستخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلُّم (Gahungu, 2007 ; Su & Duo,2012 ; Wang, Kim, Bai,& Hu, 2014) وقد درس بعض الباحثين العلاقة بين فاعلية الذات والإستراتيجيات (Gahungu, 2007; Bonyadi, Nikou & Shahbaz, 2012 ;Wang et al. , 2015)إلا أن دور معتقدات فاعلية الذات في مجال تعلُّم واكتساب اللغة الإنجليزية بشكل عام، واستخدام الإستراتيجيات بشكل خاص لم ينل الاهتمام الكافي من الباحثين، سواءً في الدراسات العربية أو الأجنبية (Acikel, 2011; Wang et al.,2014). فقد اقتصرت معظم الدرسات السابقة على قياس فاعلية الذات بشكل عام، وليس ضمن مجال تعلُّم اللغة الإنجليزية. بينما توصّل باندورا إلى ان أحكام فاعلية الذات ترتبط بمهام محددة ضمن سياق معين، وتتأثر هذه الأحكام بالاختلافات القليلة ضمن المهمة الواحدة. وأن فاعلية الذات العالية في مجال معين لاتعني بالضرورة فاعلية ذات عالية في مجال آخر. ومما سبق يتبين أن قياس فاعلية الذات يجب أن يتم من خلال مهام متنوعة ضمن سياق محدد. ولا يمكن أن يتم قياس فاعلية الذات عن طريق طرح أسئلة على الأفراد نحو قدراتهم بشكل عام (Bandura, 2006; Pajares,1997; Gahungu, 2007) وأدى هذا اللبس لدى الباحثين إلى نتائج غير دقيقة وعلاقات متناقضة (Chen, 2007; Yough, 2011; Wang, et al. 2014)فعلى سبيل المثال توصلت نتائج دراسة كلٍّ من (Haung & Chang, 1998 ; Yang,1999) على أن إرتفاع مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة إلا أن تحصيلهم الأكاديمي باللغة الإنجليزية منخفض. وتتعارض هذه النتائج مع ماتوصل إليه نتائج دراسات وابحاث فاعلية الذات في مجالات أخرى:(مثل الرياضيات) من أن فاعلية الذات منبئ قوي بالأداء الأكاديمي. وقد إستنتج عدد من الباحثين أن تقييم فاعلية الذات في اللغة الإنجليزية لابد أن يشمل مهارات اللغة الأساسية: (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع)، وذلك لتجنب أي علاقات أو نتائج متناقضة (Bong, 2006; Chen, 2007; Wang, Kim, Bong & Ahn, 2013). وتناولت بعض الدراسات الأجنبية العلاقة بين الإستراتيجيات وفاعلية الذات للغة الإنجليزية، إلا أن هناك قصوراً في الدراسات المحلية والعربية؛ لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن العلاقة بين الإستراتيجيات وفاعلية الذات للغة الإنجليزية بأبعادها الأربعة: (الإستماع، القراءة، التحدث، الكتابة).

ومن ناحية أخرى يُشكِّل الإتجاه أحد العوامل الوجدانية المؤثرة على تعلم الأفراد، فهو يُمثِّل القوى التي تحرك دافعيتهم لمواصلة التعلُّم لفترات طويلة، وتعزيز مهاراتهم اللغوية وتحقيق مستوى الكفاية اللغوية المأمول (Gardner,1985; Dornyei , 2006) ويذكر عدد من الباحثين أن الطلبة ذوي الإتجاهات الإيجابية نحو اللغة؛ يميلون لمواصلة تعلمهم بالمستقبل، بينما تعيق الإتجاهات السلبية نحو اللغة من الاستفادة من المعلومات، ممايحد من النجاح في تعلُّم اللغة واكتسابها؛ أي أن الحالة الوجدانية للمتعلم تُمكننا من التنبؤ بسلوك التلاميذ لاحقاً (Popham, 2011; Elham , 2012) كما تتأثر إتجاهات المتعلمين بمستوى تحصيلهم باللغة المستهدفة ؛ فكلما زاد تحصيل المتعلمون في اللغة أصبحت إتجاهاتهم نحوها أكثر إيجابية (Gardner,1985) وترتبط بيئة التعلُّم المتوترة والتي تطغى عليها مشاعر الخوف والقلق بإتجاهات المتعلمين السلبية نحو تعلم اللغة (Maclntyre & Gardner 1994),كما تُشكل علاقة الطلبة بمعلم اللغة عنصراً رئيسياً في إتجاهاتهم نحو تعلمها. فكفاءة معلم اللغة ومهارته وطبيعة علاقته مع المتعلمين تنعكس بشكل مباشر على اتجاهاتهم نحو اللغة الثانية (Dornyei, 1994). وكشفت نتائج بعض الدراسات الأجنبية أن الطلبة ذوي الإتجاهات الإيجابية نحو اللغة يحققون معدلات أعلى في إستخدام الإستراتيجيات مقارنة بأقرانهم ذوي الإتجاهات السلبية نحو اللغة (Yin, 2008 ; Gupta & Woldemariam, 2011; Cabansag, 2013) إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإستراتيجيات والإتجاه لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولم يسبق أن تناولت أي دراسة عربية – في حدود اطلاع الباحثان – تلك العلاقة.

وتُمثِّل الكفاية اللغوية الهدف النهائي من تعلُّم اللغة، فهي تمكِّن الفرد من التواصل الفعّال مع الناطقين بها. وهي تعد أحد الفروق الفردية بين المتعلمين، وأساساً للنجاح الدراسي (Cummins,1980) ويشير هريدي (2007) إلى أن الكفاية اللغوية تعكس مدى إجادة المتعلِّم للمهارات اللغوية بشكل عام، لذا فإن الوصول بالمتعلم إلى مستوى الكفاية اللغوية هو الغاية النهائية لبرامج التعليم. ويرى عمر أن الكفاية اللغوية هي:"قدرة الفرد على استخدام مهارات اللغة (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة)، وتبني الإطار الثقافي للغة من أجل التواصل والحصول على الأفكار" (Omar,2004). ويرى مدكور (2009) أن الكفاية اللغوية تشير إلى سيطرة الشخص على كافة أشكال الاتصال اللغوي في صورته المنطوقة والمكتوبة، وقدرته على التواصل وإنتاج الكلام. ويمكن الحكم على تحقق الكفاية اللغوية عند المتعلم عندما يمتلك مهارات اللغة الأساسية وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتنوعت الدراسات التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات التعلُّم والكفاية اللغوية، وشملت عدة بيئات ثقافية (Oxford & Green , 1995; Chou, 2002 ; Kim et al., 2015) وقد دلّت نتائج بعض هذه الدراسات على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الكفاية اللغوية ومعدّل إستخدام الإستراتيجيات. كما أن مستوى الكفاية اللغوية يؤثر على نوع الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة؛ ويفضل الطلبة ذوو الكفاية اللغوية المرتفعة الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية (Park, 2005; AbuRadwan, 2011; Acikel, 2011) ولم تتناول أي دراسة عربية- في حدود اطلاع الباحثان - العلاقة بين الإستراتيجيات والكفاية اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة

ومما سبق يتبين الدور الفعَّال للإستراتيجيات في تعلُّم اللغة وإكتسابها، وماحظيت به من اهتمام لدى الباحثين في بيئات تعليمية متنوعة حول العالم، إلا أن هناك قصوراً ملموساً في الدراسات التي كشفت عن الإستراتيجيات لدى الطلبة العرب عموماً، والسعوديين بشكل خاص (Javid et al., 2013) بالرغم من اختلاف السياق الثقافي، واللغوي، والإجتماعي، والتعليمي الذي يتلّقون فيه تعليمهم للغة الإنجليزية، ممايشير لأهمية إجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال.

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية ببريدة، وعلى أكثرها شيوعاً لديهن، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين الإستراتيجيات وكلٍّ من: فاعلية الذات في اللغة الإنجليزية، والاتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية، والكفاية اللغوية للغة الإنجليزية.

في ضوء ماسبق يمكن صياغة سؤال وفروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

1. ما إستراتيجيات التعلّم المستخدمة في تعلّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟ وما أكثرها شيوعاً؟
2. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية وفاعلية الذات للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.
3. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية والإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.
4. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية والكفاية اللغوية للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (3) أكتوبر 2019

أهمية الدراسة

1. أن تعلُّم اللغة الإنجليزية يعدُّ من المجالات الحيوية التي تشغل اهتمام الكثير من الأفراد؛ لذا من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة شريحة واسعة من المجتمع، ممن يسعون إلى تعلُّم اللغة وإكتسابها.
2. تدعّم هذه الدراسة المنظور الحديث للتعلم الفعَّال القائم على اعتبار المتعلم عنصرًا فاعلًا في عملية التعلُّم وتعزيز استقلاليته، وتنظيمه الذاتي، ولعل هذا هو المغزى الحقيقي من التعلُّم (Javid et al. , 2013).
3. تعد الكفاية اللغوية الهدف الأسمى من تعلُّم اللغة (Nisbet et al.,2005)؛ لذا قد تسهم نتائج هذه الدراسة ومقترحاتها في معالجة بعض جوانب القصور في مستوى الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية لدى المتعلمين، وإعداد الخطط المناسبة لحلها والإستفادة من نتائجها في أساليب وطرق تعلُّم وتعليم اللغة الإنجليزية (Alotaibi, 2004).
4. توعية القائمين على العملية التعلمية بأهمية إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية عند تخطيط وصياغة المقرارات الدراسية، وكذلك عند إعداد البرامج التدريبية للمعلمين.
5. مساعدة القائمين على العملية التعليمية في التعرف على بعض العوامل المؤثرة على استخدام الإستراتيجيات والرفع من مستوى وعي المعلمين والطلاب على حد سواء بأهميتها.
6. تقديم أدوات بحث جديدة (مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية، ومقياس الإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية)، والتي يمكن الاستفادة منها في البحوث المستقبلية في هذا المجال.
7.

مصطلحات الدراسة

أولاً : إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية Foreign Learning Language Strategies

وتُعرّف إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الإستراتيجيات، من إعداد: روبيكا أكسفورد (1990)، وتعريب (العبد الكريم، 2009).

وتُقسّم أكسفورد المقياس إلى ست إستراتيجيات فرعية كمايلي:

1. إستراتيجيات الحفظ Memory Strategies
وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بُعد إستراتيجيات الحفظ.
2. الإستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies
وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بُعد الإستراتيجيات المعرفية.
3. الإستراتيجيات التعويضية Compensation Strategies
وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بُعد الإستراتيجيات التعويضية.
4. إستراتيجيات فوق المعرفة Meta-Cognitive Strategies
وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بُعد إستراتيجيات فوق المعرفة.
5. الإستراتيجيات الوجدانية Affective Strategies
وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بُعد الإستراتيجيات الوجدانية.
6. الإستراتيجيات الإجتماعية Social Strategies
وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بُعد الإستراتيجيات الاجتماعية.

ثانياً: فاعلية الذات للغة الإنجليزية English Self-Efficacy

تُعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية، من إعداد وانج وآخرين (Wang et al., 2013)، تعريب الباحثان.

ويتكون من أربعة أبعاد وهي : الفاعلية الذاتية (للإستماع، للتحدث، للقراءة، للكتابة).

ثالثاً: الإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية Attitude Toward English Learning

ويُعرّف الإتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية **إجرائياً** بأنه مجموع درجات الطالبات على مقياس الإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية المستخدم في الدراسة الحالية، إعداد،(AlNoursi,2013) وتعريب الباحثان.

ويتكوّن المقياس من بعدين، هما : الإتجاه نحو (اللغة الإنجليزية، المعلم).

رابعاً: الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية English Language Competence

تُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في إختبار الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية، والذي يشمل أربع مهارات أساسية وهي:(القراءة، الكتابة، الإستماع، التحدث).

منهج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية ببريدة، وعلاقتها بكلٌ من: فاعلية الذات في اللغة الانجليزية، والاتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية، والكفاية اللغوية للغة الإنجليزية. ولتحقيق هذا الغرض ستتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: يضم مجتمع الدراسة جميع طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة وعددهن (11575)، الملتحقات بثانوياتها، وعددها (43) ثانوية حكومية للبنات.

العينة الإستطلاعية: تم إختيار أفراد العينة الإستطلاعية بطريقة عشوائية للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة، وكان عددها (457) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.

العينة الأساسية: تم اختيار أفراد عينة الأساسية بطريقة عشوائية بسيطة، وبلغت المقاييس الموزعة على الطالبات (2680)، ثم أُستبعدت الاستجابات الناقصة أو غير الجادة، وقد بلغ عددها (756) وبذلك تكوّنت العينة النهائية من (ن = 1924) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، وهي تمّثل نسبة (6%) من مجتمع الدراسة الكلي. ويوضح الجدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة حسب التخصص (علمي/ أدبي)، والمستوى الدراسي (أول / ثاني/ ثالث):

جدول (1)

وصف لعينة الدراسة الأساسية وفق الصف والتخصص والعمر

الصف	التخصص	العدد	متوسط العمر الزمني	الإنحراف المعياري
الأول ثانوي	لم تتخصص	683	15.28	0.76
ثاني ثانوي	علمي	356	16.77	0.83
	أدبي	355	16.79	0.84
ثالث ثانوي	علمي	270	17.57	0.78
	أدبي	260	17.62	0.77
المجموع الكلي		1924	16.81	1.07

أدوات الدراسة

1- مقياس إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية Strategy Inventory of Language learning (SILL) إعداد (Oxford,1990) **:**

صـمم المقياس لقياس مُعدّل إسـتخدام عينة الدراسـة للإسـتراتيجيات، والكشـف عن أكثر الإستراتيجيات إستخداماً من قبل الطلبة أثناء تعلّمهم للغة الإنجليزية (Oxford & Burry-Stock, 1995). وينقسم المقياس إلى: إستراتيجيات مباشرة، وإستراتيجيات غير مباشرة، يشمل كل قسم منها ثلاث إستراتيجيات فرعية، كما في الجدول (2).

جدول (2)

ابعاد مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية (Oxford, 1996)

إستراتيجيات مباشرة	1. إستراتيجيات الحفظ	وتتضمن (9) مفردات (1-2-3-4-5-6-7-8-9)
	2.الإستراتيجيات المعرفية	وتتضمن (14) مفردة (10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23)
	3.الإستراتيجيات التعويضية	وتتضمن (6) مفردات (24-25-26-27-28-29)
إستراتيجيات غير مباشرة	1.الإستراتيجيات فوق المعرفية	وتتضمن (9) مفردات (30-31-32-33-34-35-36-37-38)
	2.الإستراتيجيات الوجدانية	وتتضمن (6) مفردات وهي (39-40-41-42-43-44)
	3. الإستراتيجيات الإجتماعية	وتتضمن (6) مفردات وهي (45-46-47-48-49-50)

الخصائص السيكوماترية للمقياس:

قامت أكسفورد (Oxford,1986) بالتأكد من صدق المحكمين للمقياس، وقد حاز على اتفاق أثنين من خبراء إستراتيجيات التعلّم بنسبة (99%) من بين أكثر من 200 تصنيف مختلف للإستراتيجيات. كما تم الكشف عن صدق البناء العاملي للمقياس، من خلال إجراء تحليل عاملي استكشافي (EFA) لمفردات المقياس (50) مفردة، وأسفرت النتائج عن ظهور الإستراتيجيات الفرعية الست للمقياس، حيث تشبعت مفردات المقياس على ستة ابعاد (Hsiao & Oxford , 2002).

كماكشفت اكسفورد وجرين (Oxford & Green,1995) عن الصدق التلازمي من خلال الكشف عن العلاقة بين استخدام الإستراتيجيات وعدة متغيرات منها: الكفاية اللغوية والذي تم قياسها بطرق مختلفة (اختبار الكفاية اللغوية، التقييم الذاتي، الإختبار التحصيلي). ودلّت النتائج أن المقياس يفسر 78% من التباين في إختبار الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية، بينما تراوحت النسبة في دراسات أخرى مابين (30-68%) منها (Mullins ,1992 ; Ehrman & Oxford 1995 ; Ku,1995 ,1996) Dreyer & Oxford ;كما كشفت نتائج تحليل الإنحدار أن إستراتيجيات تعلُّم اللغة كما يقيسها المقياس عامل منبيء بالتحصيل اللغوي ($0.20, p < 0.04$) (Oxford & et. al., 1993).

وفي تركيا قام Acikel (2011)بإجراء تحليل عاملي استكشافي للمقياس على عينة بلغ قوامها (486) طالب وطالبة وباستخدام طريقة أقصى احتمال والتدوير المائل لأوبليمين لإستخراج العوامل. وقد اسفرت النتائج عن ظهور الإستراتيجيات الفرعية الست، إذ تشبعت مفردات المقياس على ستة عوامل وكانت قيم الجذور الكامنة أكبر من (1)، كما ان نسبة التباين المفسر للعوامل مجتمعة

تفسر ما مجموعه (67.93%) من تباين الأداء على المقياس. وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع نتائج التحليل العاملي الذي قام به كل من (Cesur & Fer, 2007 ; Flemens, 2008) ممايؤكد تمتع المقياس بدلالات صدق مرضية.

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

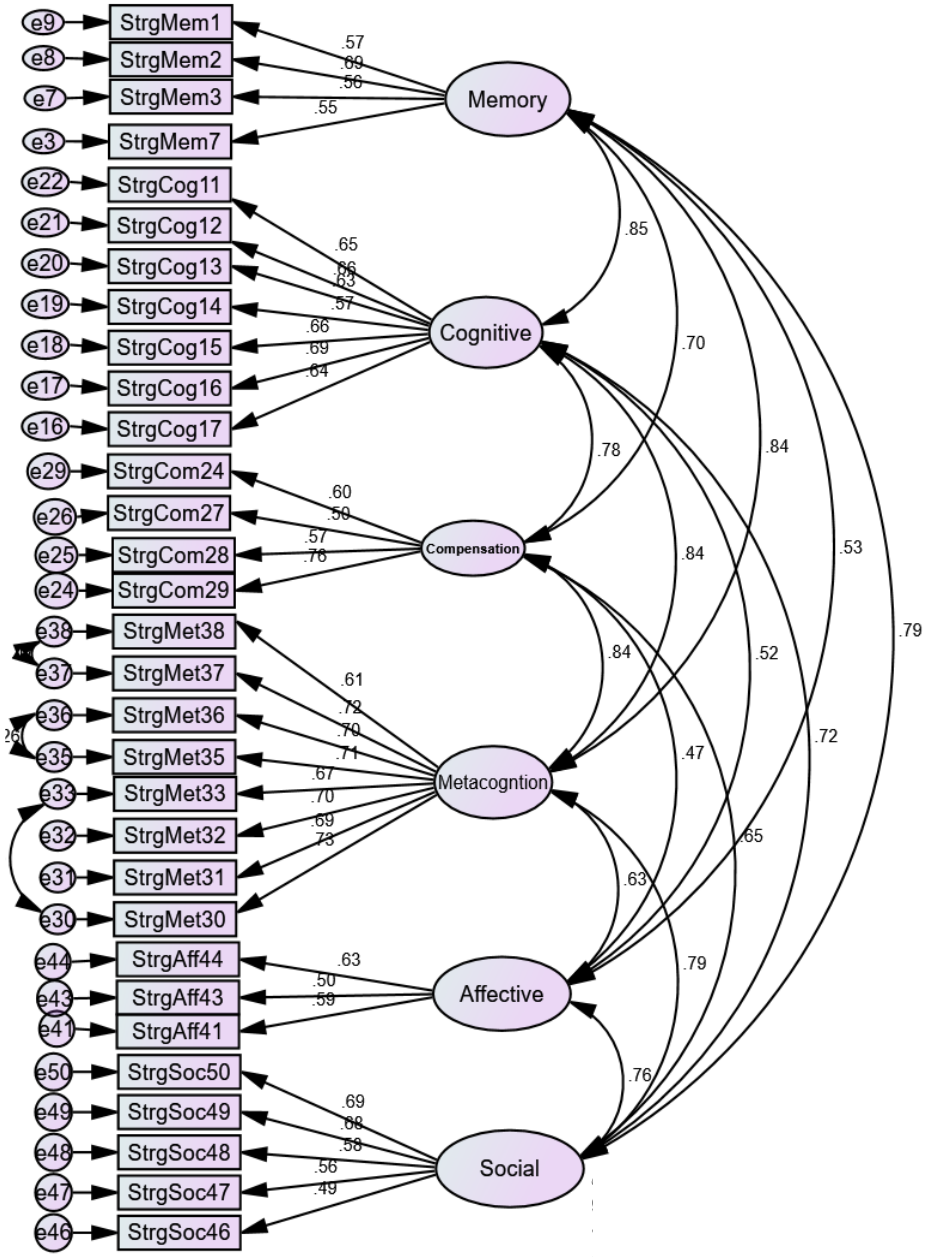
1- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)

يهدف التحليل العاملي التوكيدي إلى اختبار صحة الفروض حول العلاقة بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المقاسة، بهدف التأكد من الصدق البنائي للنموذج. ويقوم التحليل العاملي التوكيدي– على عكس التحليل العاملي الإستكشافي- بإختبار صحة نموذج معين تم بناؤه على أسس نظرية للتحقق من درجة الجودة لهذا النموذج، وتقييم صحة بناءه عند تطبيقه على عينات مختلفة (Brown, 2012).

وتم التحقق من صدق البناء الفرضي لمقياس الإستراتيجيات في الدراسة الحالية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى (First-Order Confirmatory Factor Analysis) عن طريق اختبار نموذج (العوامل الكامنة الستة من الدرجة الأولى) في برنامج SPSS Amos) (V.22 . وكان بالإمكان عمل تحزيم (تجميع قيم البنود) واستخدامها في النموذج لأنها تعتمد على بارامترات اقل من الإعتماد على المفردات، ثم استخدام دالة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood) والتي تعمل على تحقيق اقصى تقارب محتمل بين التباين والتغاير لمصفوفة النموذج ومصفوفة التباين والتغاير بين المؤشرات المقاسة للعينة (تغيزة،2011).

كما تم التأكد من كفاية حجم العينة قبل إجراء التحليل العاملي، باستخدام مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر (Hoelter's Critical N (CN،وقد كانت قيمة مؤشر (CN=242)، ويعد حجم العينة كافي لتحقيق مطابقة كافية للنموذج إذا كانت قيمة (CN > 200) (تغيزة، 2011; Brown, 2012) واظهرت النتائج صحة افتراض وجود ست عوامل كامنة من الدرجة الأولى تتشبع عليها (31) مفردة من أصل (50) مفردة، على النحو التالي: العامل الأول (إستراتيجيات الحفظ) وتتشبع عليه المفردات رقم: (1، 2 ،3،7)، العامل الثاني (الإستراتيجيات المعرفية) وتتشبع عليه المفردات رقم:(11، 12،13،14،15،16، 17)، العامل الثالث (الإستراتيجيات التعويضية) وتتشبع عليه المفردات رقم: (24،27، 28، 29)، العامل الرابع (الإستراتيجيات فوق المعرفية) وتتشبع عليه المفردات رقم: (30،31،32،33 ،35،36 ، 37 ،38)، العامل الخامس (الإستراتيجيات الوجدانية) وتتشبع عليه المفردات رقم:(41، 43، 44) العامل السادس (الإستراتيجيات الإجتماعية) وتتشبع عليه المفردات رقم: (46، 47، 48، 49، 50)، وبعد استبعاد المفردات غير الدالة - حتى لاتؤثر على قيم مؤشرات جودة المطابقة - وإعادة تدوير النموذج مرة أخرى، تبين صحة النموذج المقاس وظهور العوامل الست المفترضة. اي ان نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تحقق من صحة افتراض وجود ست عوامل كامنة من الدرجة الأولى مسؤولة عن الإرتباطات بين المفردات (31) المقاسة، كما في الشكل (1).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (3) أكتوبر 2019



شكل *1*. النموذج العاملي التوكيدي المفترض للعوامل الست المكوّنة للإستراتيجيات ، وتشبعاتها (القيم المعيارية لبرامترات النموذج) (ن = 457)

وللحكم على جودة ملائمة النموذج لابد أن يتم فحص البيانات باستخدام محكات مؤشرات جودة المطابقة. وفي الدراسة الحالية تم استخدام تسعة مؤشرات لجودة المطابقة، ويعرض الجدول (3) هذه المؤشرات ومحكات قبول المطابقة وفقاً لما أشار إليه كل من: (Hu, & Bentler, 1999; Schumacker & ; Lumax , 2004) تغيزه ، 2011; Brown , 2012.

جدول 3
مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العوامل الست الكامنة من الدرجة الأولى لمقياس الإستراتيجيات (ن = 457)

م	مؤشرات جودة المطابقة	قيمة المؤشر	محكات قبول المطابقة
1	مربع كاي $\chi 2$	916.008	P > 0.05
	درجة الحرية df	416	
	مستوى الدلالة P	0.00	
2	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.907	0.95 ≥ CFI ≥ 0.90
3	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.051	(RMSEA < - مطابقة جيدة 0.05) (RMSEA < - مطابقة مقبولة 0.08)
4	مؤشر تاكر – لويس TLI	0.896	(TLI ≤ 1 - مطابقة جيدة (TLI ≥ - لاتوجد مطابقة 0.00)
5	مؤشر جودة المطابقة GFI	0.878	(GFI ≤ 1 - مطابقة جيدة (GFI ≥ - لاتوجد مطابقة 0.00)
6	جذور متوسط مربعات البواقي RMR	0.088	RMR ≤ 0.08
7	نسبة مربع كاي $\chi 2$ / df	2.202	1 ≥ ($\chi 2$ / df) ≥ 5
8	مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	0.854	(AGFI ≤ 1 - مطابقة جيدة (AGFI ≥ - لاتوجد مطابقة 0.00)
9	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0.908	0.95 ≥ IFI ≥ 0.90

ويتضح من الجدول أن نموذج العوامل الست الكامنة لمقياس الإستراتيجيات قد حققت قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة ماعدا قيمة مؤشر مربع كاي والتي كانت دالة إحصائياً، إلا انه لايمكن الإعتماد على هذا المؤشر في الدراسة الحالية نظراً لحساسيته لحجم العينة؛ ويذكر تغيزه (2011):"ان مربع كاي يتأثر كثيراً بحجم العينة. فكلما ازداد حجم العينة (وهو الوضع المفترض عند استعمال المعادلات البنائية) كلما ازداد احتمال رفض مطابقة النموذج لمؤشر كاي، على الرغم من انه لاتوجد أحياناً إلا فروقات طفيفة بين مصفوفة النموذج ومصفوفة العينة".كما ان نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية كانت تتعدى القيمة الحرجة، وان قيم بقية مؤشرات جودة المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، ممايدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الإختبار. ويوضح الجدول (4) تشبعات كل مفردة من مفردات مقياس الإستراتيجيات.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (3) أكتوبر 2019

جدول (4)

القيم المعيارية لعبارات مقياس الإستراتيجيات (ن = 457)

م	الحفظ	م	المعرفية	م	التعويضية	م	فوق المعرفية	م	الوجدانية	م	الإجتماعية
1	0,69	11	0,65	24	0,75	31	0,69	43	0,50	47	0,58
2	0,58	12	0,58	27	0,68	32	0,70	44	0,63	48	0,58
3	0,55	13	0,57	28	0,63	33	0,67	-	--	49	0,68
7	70,6	14	0,76	29	0,57	35	0,71	-	--	50	0,69
-		15	--	-	0,68	36	0,70	-	--	-	--
-		16	--	-	0,69	37	0,72	-	--	-	--
-		17	--	-	0,64	38	0,61	-	--	-	--
-		-	--	--	--	31	0,69	-	--	-	--

ويتضح من الجدول أن جميع عبارات المقياس صادقة في قياسها للإستراتيجيات حيث كان لها تشبعات أكبر من (0,3) وكذلك النسبة الحرجة لجميع العبارات دالة عند مستوى (0,01).

2. الاتساق الداخلي:

تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة وهو مايعرف بصدق الاتساق الداخلي للمفردات، كما تم حساب صدق الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات أبعاد المقياس والمجموع الكلي للمقياس بعد حذف مجموع درجات البعد، ويتضح من الجدول (5) ان جميع معاملات الإرتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

جدول 5

قيم معاملات الارتباط بين درجة مفردة العينة الإستطلاعية ومجموع درجات البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة في مقياس الإستراتيجيات (ن = 457)

م	الحفظ	م	المعرفية	م	التعويضية	م	فوق المعرفية	م	الوجدانية	م	الإجتماعية
1	**43,0	5	**54,0	12	**48,0	16	**67,0	24	**49,0	27	**45,0
2	**0,46	6	**0,62	13	**0,40	17	**0,64	25	**33,0	28	**57,0
3	**0,51	7	**0,58	14	**0,47	18	**0,63	26	**43,0	29	**0,58
4	** 0,47	8	**0,53	15	**0,53	19	**0,65			30	**0,51
	--	9	**0,57			20	**0,66			31	**0,67
	--	10	**56,0			21	**0,69				
	--	11	**55,0			22	**69,0				
						23	**67,0				

**دال عند مستوى 0,01

كما قام الباحثان بحساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد من الأبعاد الستة والمجموع الكلي لدرجات الطالبات على المقياس وذلك بعد طرح مجموع درجات البعد كما هو موضح في جدول (6).

جدول 6

قيم معاملات الارتباط بين الابعاد الست للمقياس والدرجة الكلية بعد حذف مجموع درجات البعد (ن = 457)

البعد	معامل الارتباط
الحفظ	0, 73**
المعرفية	0, 84**
التعويضية	0, 66**
فوق المعرفية	0, 79**
الوجدانية	0, 63**
الإجتماعية	0, 71**

**دال عند مستوى 0,01

ويتضح من الجدول (6) أن معاملات الإتساق لجميع ابعاد المقياس دالة عند مستوى (0,01) مما يؤكد صدق الإتساق الداخلي لابعاد المقياس.

ثبات المقياس:

لقد تم حساب الثبات لمقياس الإستراتيجيات (SILL,V.7) في الدراسات السابقة، وكشفت النتائج أنه حقق مستوى عالٍ من الثبات (Oxford & Burry-Stock,1995; Oxford & Haiso, 2002; Lee & Oxford, 2008)، وتراوحت قيم معامل الفا كرونباخ في تلك الدراسات مابين (α=0,90:0,94). كما قام العبدالكريم (2009) بالكشف عن معاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ، وبلغت قيم المعاملات مابين (α= 0,66:0,96).

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي باستخدام التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون لتصحيح أثر الطول، وكذلك تم حساب معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة الفاكرونباخ وكان مساوياً (α =0, 94). كما يتضح في الجدول (7).

جدول 7

قيم معاملات ثبات مقياس إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية وابعادها الفرعية (ن = 457)

البعد	معامل (a)	التجزئة النصفية
الحفظ	0,68	0,68
المعرفية	0,83	0,80
التعويضية	0,70	0,66
فوق المعرفية	0,88	0,85
الوجدانية	0,60	0,63
الإجتماعية	0,74	0,74
المجموع الكلي	0,94	0,88

ويتضح من الجدول (7) أن مؤشرات الصدق والثبات للمقياس مُرضية ومن ثم يمكن استخدامه في الدراسة الحالية .

ثانياً: مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE)، **اعداد** (Wang et al. 2013)، ترجمة الباحثان

وهو يهدف إلى قياس معتقدات الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عن قدراتهم الذاتية على إنجاز مهام محددة بإستخدام اللغة الإنجليزية. (Wang, 2013) ويتكوّن من اربعة مقاييس فرعية، كما يتضح من الجدول (8).

جدول 8

أبعاد ومفردات مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية

المقياس	المفردة
فاعلية الذات للإستماع	ويتكوّن من ثمان مفردات (1-3-9-10-15-22-24-27)
فاعلية الذات للتحدث	ويتكوّن من ثمان مفردات (4-6-8-17-19-20-23-30)
فاعلية الذات القراءة	ويتكوّن من ثمان مفردات (2-12-16-21-25-26-29-32)
فاعلية الذات الكتابة	ويتكوّن من ثمان مفردات (5-7-11-13-14-18-28-31)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تأكد وانج وآخرون (Wang et al.,2014) من الصدق التلازمي للمقياس عن طريق الكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية والكفاية اللغوية ، وبلغت قيمة المعامل (0,55) . بينما بلغت قيمة المعامل بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (0,58)، كما بلغت قيمة الصدق التنبؤي (0,41) وكانت جميع القيم دالة عند مستوى (0,01) (Wang et al , 2014) وقد دلّت نتائج التحليل العاملي الإستكشافي أن العامل الشائع (فاعلية الذات) يفسر 51% من التباين الكلي (Wang & et al. , 2013). ودعمت نتائج التحليل التوكيدي النموذج المفترض للمقياس بأبعاده الأربعة الفرعية (القراءة، والكتابة، والإستماع، والتحدث) كما تبين صحة تشبع المكونات التي تم تحديدها على العوامل الأربعة المفترضة (Wang & et. al., 2014). وفي الدراسة الحالية فبعد ان تم التأكد من صدق المحكمين، تم التأكد أيضاً من صدق عبارات وأبعاد المقياس بإستخدام الإتساق الداخلي. وكانت جميع قيم معاملات الإتساق للعبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0,01) كما يتضح في الجدول (9)

جدول 9

معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد حذف درجة العبارة ومعامل الإرتباط بين مجموع درجات الابعاد الأربعة والمجموع الكلي للمقياس بعد حذف مجموع درجات البعد لمقياس فاعلية الذات (ن = 457)

م	الإستماع	م	التحدث	م	القراءة	م	الكتابة
1	0,76**	4	0 ,69**	2	0 ,61**	5	0 ,68**
3	0,70**	6	0 ,66**	12	0 ,74**	7	0 ,71**
9	0,80**	8	0 ,75**	16	0 ,52**	11	0 ,75**
10	0 ,69**	17	0 ,66**	21	0 ,63**	13	0 ,62**
15	0,73**	19	0 ,71**	25	0 ,59**	14	0 ,65**
22	0,69**	20	0 ,67**	26	0 ,55**	18	0 ,69**
24	0,62**	23	0 ,65**	29	0 ,68**	28	0 ,64**
27	0 ,52**	30	0 ,72**	24	--	31	0 ,67**
د. البعد	0.86**	د.البعد	0.91**	د. البعد	0.81**	د. البعد	0.92**

**دال عند مستوى 0,01

3. صدق تمييز عبارات المقياس:

تم ترتيب الدرجات الكلية على المقياس ترتيب تنازلياً وتم أخذها كمحك داخلي للحكم على صدق عباراته، وتم أخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات الكلية، لتمثل مجموعة أعلى 27% الطالبات مرتفعات الفاعلية الذاتية للغة الإنجليزية وتمثل مجموعة أدنى 27% الطالبات منخفضات الفاعلية الذاتية للغة الانجليزية، وبلغ عدد كلاً منهما (123) طالبة، وتم حساب متوسطات درجات المجموعتين لكل عبارة من عبارات المقياس. وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة (Z) ، وكانت النسبة الحرجة لجميع العبارات أكبر من (2,58) ودالة عند مستوى (0,01) ممايؤكد صدق عبارات المقياس كما يتضح من الجدول (10).

جدول10

صدق تمييز عبارات مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية باستخدام النسبة الحرجة(ن1= 123) (ن2=123)

م	أعلى 27%		أدنى 27%		Z	م	أعلى 27%		أدنى 27%		Z
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$			$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$	
1	4.17	,0,75	2,13	1,86	17,2	17	4,52	0,66	2,11	1,03	21,8
2	4,48	0,76	2,49	1,35	14,2	18	4,35	0,81	1,93	1,03	20,6
3	4,13	0,74	1,87	1,01	20,4	19	4,51	0,75	1,76	0,93	25,6
4	4,22	0,84	1,71	1,08	20,5	20	3,72	0,93	1,51	0,80	20
5	4,5	0,85	1,82	1,05	22	21	4,23	0,82	1,71	1,08	20,6
6	3,85	1,04	1,63	0,91	17,8	22	3,98	0,93	1,64	0,87	20,4
7	4,43	0,91	1,49	0,83	26,5	23	4,62	0,68	1,96	1,07	23,3
8	4,13	0,92	1,23	0,59	29,4	24	3,96	0,08	1,90	1,28	14,2
9	3,91	0,82	1,24	0,53	30,3	25	4,59	0,76	2,66	1,54	12,5
10	4,33	0,65	1,59	0,85	28,5	26	4,97	0,17	3,82	1,48	8,6
11	4,42	0,75	1,57	0,78	29,3	27	4,28	0,81	2,23	1,54	13,1
12	4,7	0,48	2,30	1,19	20,8	28	4,04	0,91	1,57	0,97	20,7
13	4,73	0,51	2,80	1,30	15,3	29	4,75	0,60	2,58	1,46	15,2
14	4,49	0,74	2,06	1,33	17,7	30	3,79	0,93	1,68	1,07	16,5
15	4,55	0,62	1,74	0,95	27,5	31	3,85	0,84	1,42	0,71	24,5
16	4,20	0,78	1,63	0,89	23,8	--	--	--	--	--	--

ثبات المقياس في الدراسات السابقة:

تأكد وانج (Wang et al., 2013) من ثبات المقياس بحساب معامل الفاكرونباخ، وبلغت قيمة المعامل (α= 0,96) للمقياس كامل. بينما بلغت قيمة الثبات للمقياس الفرعية كالآتي: (α= 0,88) للإستماع والقراءة، (α=0,89) للكتابة، (α=0,92) للتحدث. كما قام الباحث أيضاً بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق الإختبار حيث بلغ معامل الثبات (α=0,82) وهودال عند مستوى (0,01). وفي دراسة أخرى تأكد وانج وآخرون (Wang et al,2014) من ثبات

المقياس، وبلغت قيمة الفاكرونباخ لبُعد الإستماع (α=0,88) والقراءة (α=0,92) والكتابة (α=0,89) والتحدث (α=0,92) أما قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس كامل فقد بلغت (α=0,96). وفي الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويوضح الجدول (11) قيم معاملات الثبات باستخدام كلا الطريقتين.

جدول 11

معاملات الثبات لابعاد مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية (ن = 457)

البعد	معامل (α)	التجزئة النصفية
الإستماع	0,90	0,87
التحدث	0,89	0,89
القراءة	0,85	0,81
الكتابة	0,90	0,86
المجموع الكلي للمقياس	0,96	0,92

ثالثاً: مقياس الإتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية Questionnaire of English Learning Attiude(QELA) ، اعداد (AlNourasi, 2013)، تعريب الباحثان

وللتعرف على صدق الإتساق الداخلي لمفردات المقياس تم حساب قيم معاملات الإرتباط بين درجات افراد العينة الإستطلاعية على المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الإتجاه نحو تعلّم اللغة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف مجموع درجات البعد حتى لاتؤثر في قيمة معامل الإتساق، كما هو موضح في الجدول (12):

جدول (12)

معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعدحذف درجة العبارة، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الإتجاه نحو تعلّم اللغة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف مجموع درجات البعد لمقياس الإتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية (ن= 457)

م	*الإتجاه نحو تعلّم اللغة*	م	*الإتجاه نحو تعلّم اللغة*	م	*الإتجاه نحو المعلم*
1	0,51**	17	0,68**	32	0,59**
2	0,62**	18	0,64**	33	0,57**
3	0,41**	19	0,69**	34	0,27**
4	0,47**	20	0,15**	35	0,47**
5	0,57**	21	0,35**	36	0,48**
6	0,53**	22	0,63**	37	0,52**
7	0,52**	23	0,19**	38	0,59**
8	0,47**	24	0,51**	39	0,35**
9	0,47**	25	0,56**	40	0,26**
10	0,56**	26	0,37**	--	--
11	0,73**	27	0,25**	--	--
12	0,62**	28	0,40**	--	--
13	0,66**	29	0,37**	--	--
14	0,51**	30	0,22**	--	--

15	0,62**	31	0,39**	--	--	
16	0,64**	--	--	--	--	
د.البعد	0,61**		د.البعد	0,61**		

**دال عند مستوى 0,01

كما تم حساب صدق تمييز عبارات مقياس الإتجاه بإستخدام النسبة الحرجة وكانت النسبة الحرجة لكل العبارات أعلى من (2,58) وهي دالة عند مستوى (0,01) ممايؤكد صدق عبارات المقياس، كما يتضح من الجدول (13).

جدول13

صدق تمييز عبارات مقياس الاتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية باستخدام النسبة الحرجة (ن1= 123) (ن2=123)

م	أعلى 27%		أدنى 27%		Z	م	أعلى 27%		أدنى 27%		Z
	م1	ع1	م2	ع2			م1	ع1	م2	ع2	
1	4,72	0.71	3,1	1.29	12,3	22	2,79	1,49	2,33	1,12	2,7
2	4,98	0,13	3,89	1,14	10,6	23	4,63	0,97	3,68	1	7
3	3,81	1,10	2,41	1,27	9,3	24	4,76	0,61	2,95	1,22	16,3
4	4,63	0,82	3,81	1,39	9,96	25	3,12	1,42	2,11	1,11	6
5	4,82	1	2,50	1,22	12,5	26	4,34	0,93	2,69	0,99	12,6
6	4,81	0,51	3,47	1,26	10,9	27	4,33	0,81	2,50	1,07	15,8
7	4,83	0,58	3,64	1,17	10,1	28	3,85	0,99	2,71	1,27	9
8	4,84	0,66	3,97	1,15	7,27	29	4,61	0,6	3,53	1,08	9,8
9	4,80	0,74	3,67	1,14	8,59	30	3,84	1,26	2,89	1,19	5,9
10	4,19	0,95	2,4	1,01	13,4	31	4,21	1,03	2,7	1,28	11,3
11	4,68	0,69	2,5	1,12	18,9	32	4,63	0,73	3,24	1,16	11
12	4,56	0,65	2,84	1,07	14,8	33	4,64	0,75	3,19	1,14	10,9
13	4,25	0,83	2,34	1,16	15,8	34	4,59	0,85	3,86	1,06	5,6
15	4.42	0,75	2,69	1,01	16,4	35	4,33	0,93	3,16	1,16	8,8
16	4,22	0,75	2,40	1,09	16,1	36	4,32	0,77	2,71	1,14	13,7
17	4,76	0,50	2,95	1,17	16,7	37	4,49	0,85	3,4	1,16	8,4
18	4,40	0,83	2,17	1,07	17,1	38	4,45	0,76	2,88	1,12	12,9
19	4,68	0,63	2,46	1,2	18,5	39	4,67	0,65	3,59	1,23	8,6
20	2,79	1,49	2,33	1,12	2,7	40	4,5	1	3,76	1,27	5,1
21	4,63	0,97	3,68	1	7						

ثبات عبارات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس بحساب معامل الفاكرونباخ وقد بلغت قيمة المعامل (α=0,91) لبعد الإتجاه نحو اللغة الإنجليزية، و(α=0,77) لبعد الإتجاه نحو معلم اللغة، و(α=0,92) للمجموع الكلي للمقياس. كما تم حساب التجزئة النصفية للمقياس وبلغت قيمة المعامل (0,86) لبعد الإتجاه نحو اللغة الإنجليزية، (0,78) لبعد الإتجاه نحو معلم اللغة، (0,82) للمجموع الكلي للمقياس مما يدل على أن المقياس له مؤشرات صدق وثبات مقبولة ومن ثم يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

رابعاً: اختبار الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية (English Language Competence Test):

يتم إعداد اختبارات الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بالمملكة وفقاً للتنظيم الوادر في الإطار المرجعي لإختبارات اللغة الإنجليزية، والذي يتم من خلاله تحديد نوع الأسئلة، وعددها، ومحتوى كل نوع، والمدة الزمنية، ومفتاح التصحيح وذلك لضمان موضوعية الإختبار، والبعد عن ذاتية المصحح. ويتكون الإختبار من خمسة أجزاء رئيسية، على النحو التالي:

1. تعبير حر Free compostion : وهو ان تقوم الطالبة بكتابة (نص ، أو قصة ، أو رسالة / ايميل، أو تقرير) باستخدام بعض الصور التوضيحية أو الكلمات المساعدة.
2. فهم القرائي Reading comprehension :بأن تقرأ الطالبة نص جديد ، ثم الإجابة على عدد من الأسئلة المتعلقة بمدى فهم الطالبة للنص.
3. قواعد Grammer :مثل (اختيار من متعدد ، تصحيح الجمل وإعادة ترتيبها، تكوين بعض الصيغ النحوية)
4. مفردات Vocabulary : مثل (أعط المعنى المرادف / المعاكس للكلمة، إختيار من متعدد، أكمل، صل بين الكلمة والمرادف أو الكلمة والصورة، إختر الكلمة الشاذة)
5. الفهم السماعي والتحدث Listening Comprehension and Speaking :

ويتم تقويم الطالبة في هاتين المهارتين من خلال التقويم الشفوي المستمر وذلك باستخدام طرق واساليب متنوعة؛ (المحادثة، تقديم عروض، لعب الأدوار) ثم الإجابة على عدد من الإسئلة المتعلقة بمدى فهم الطالبة للمسموع. ويوضح الجدول (14) توزيع الدرجة لكل سؤال في كل صف دراسي.

جدول 14

توزيع درجات اختبار الكفاية اللغوية للمرحلة الثانوية

السؤال	الصف الاول ثانوي	الصف الثاني ثانوي	الصف الثالث ثانوي
تعبير حر	ثمان درجات، موّزعة كمايلي: - درجتان للترابط الافكار والمفردات. - درجة للترابط البنائي - درجة لأساليب الكتابة. - درجة للتهجئة الإملائية. - ثلاث درجات للتعبيرات الحرة والمجازية.	عشر درجات، موّزعة كمايلي: - ثلاث درجات للترابط الافكار والمفردات. - درجتان للترابط البنائي - درجة لأساليب الكتابة. - درجة للتهجئة الإملائية. - ثلاث درجات للتعبيرات الحرة والمجازية.	اثنا عشرة درجة، موّزعة كمايلي - ثلاث درجات للترابط الافكار والمفردات. - ثلاث درجات للترابط البنائي - درجة لأساليب الكتابة. - درجة للتهجئة الإملائية. - أربع درجات للتعبيرات الحرة والمجازية.
فهم قرائي	اثنا عشرة مقسمة على الأسئلة العامة والموضوعية	اثنا عشرة درجة، مقسمة على الأسئلة العامة والموضوعية	اثنا عشرة درجة مقسمة على الأسئلة العامة والموضوعية
قواعد	عشر درجات	عشر درجات	ثمان درجات
مفردات	عشر درجات	ثمان درجات	ثمان درجات
اختبار شفوي لمهارتي الإستماع والتحد	عشر درجات يتم توزيعها خلال الفصل الدراسي بين مهارتي الإستماع والتحدث.	عشر درجات يتم توزيعها خلال الفصل الدراسي بين مهارتي الإستماع والتحدث.	عشر درجات يتم توزيعها خلال الفصل الدراسي بين مهارتي الإستماع والتحدث.
المجموع	50	50	50

نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول ينص السؤال الأول من اسئلة الدراسة على مايلي:

"ما إســـتراتيجيات التعلّم المســـتخدمة في تعلّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟ وما أكثرها استخداماً؟"

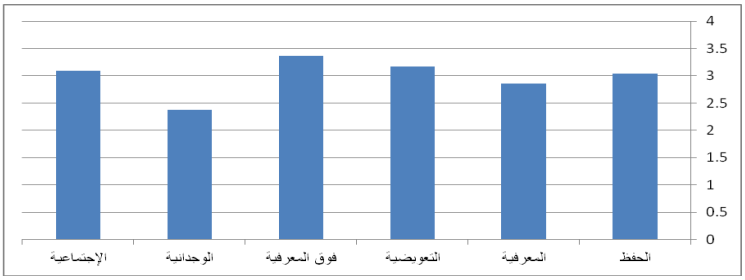
وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لكل إســـتراتيجية من الإســـتراتيجيات الفرعية، للمقياس ككل، ويوضـــح الجدول (15)، والشـــكل (1) إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية التي تستخدمها طالبات المرحلة الثانوية ببريدة، وأكثرها شيوعاً لديهن.

جدول 15

متوسطات إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية وترتيبها (ن = 1924)

الإستراتيجية	المتوسط الحسابي الموزون*	الانحراف المعياري	الترتيب
الحفظ	3,04	3,45	4
المعرفية	2,85	6,53	5
التعويضية	3,17	3,75	2
فوق المعرفية	3,36	8,12	1
الوجدانية	2,38	2,96	6
الإجتماعية	3,09	5,13	3
الدرجة الكلية	2,98		

*المتوسط من 5 درجات



شكل 2. رسم بياني لمتوسطات إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية

من الجدول (15) والشكل (2) يتضح مايلي:

أن معدل الاستخدام العام للإستراتيجيات بلغ (2,98) وهذا يعني ان طالبات عينة الدراسة يستخدمن الإستراتيجيات (أحياناً)، وليس بشكل منتظم وثابت كما يفترض، لكي يتمكّن من النجاح في تعلُّم واكتساب اللغة الإنجليزية (Oxford, 1990).وعليه يمكن القول أن معدّل إستخدام طالبات عينة الدراسة للإستراتيجيات غير كافي، ودون المعدل الذي توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات في هذا المجال منها (Riazi, 2007 ; McMullen, 2009 ; AbdulRazak et al., 2012) وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Lee & Oxford, 2008) التي أشارت نتائجها إلى أن معدل استخدام طلبة المرحلة الثانوية للإستراتيجيات بشكل عام متوسط.

ويرى الباحثان بأنه يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدم تدريب الطالبات مسبقاً على الإستخدام الفعّال للإستراتيجيات، فغالباً يكتفى بتطبيقها عشوائياً في نهاية الحصة الدراسية، أو ضمن بعض الأنشطة التعليمية، دون أن يتم توضيح المنهج الصحيح لتطبيقها وتقييمها، مما يقلل من فاعليتها والفائدة المنشودة منها. بينما توصّلت دراسة كلٍّ من (Oxford, Chen, 2007 ; Spronz, 2012

المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (3) أكتوبر 2019

; 2003 أن تدريب المتعلمين على الإستراتيجيات وفق الأسس العلمية التي أشار إليها العلماء في هذا المجال يزيد من معدّل استخدامهم لها، ويمكّنهم من التحكم بأنفسهم في عملية تعلّمهم للغة.

ويرى الباحثان بأن السبب يمكن أن يرجع أيضاً إلى الخلفية الثقافية وبيئة التعلُّم المحيطة بالطالبات والتي قد لاتوفر فرص كافية لتطبيق وممارسة اللغة خارج الصف للطلبة عموماً والطالبات بشكل خاص. وقد توصلت نتائج عدد من الدراسات أن بيئة التعلم المتنوعة والثرية لغوياً تؤثر إيجابياً في عملية تعلّم واكتساب اللغة الثانية عموماً، وعلى معدل استخدام الإستراتيجيات بشكل خاص (Green & Oxford, 1995; Struyven et al., 2008).

ويرى الباحثان بأن السبب قد يرجع أيضاً لنظام التعليم في المملكة الذي يفرض على طلبة المرحلة الثانوية آداء إختبارات وطنية (القياس، والتحصيلي) كمتطلبات أساسية للقبول في الجامعة، وهي تُشكّل هذه الإختبارات نسبة تتراوح بين (60% - 70%) من المعدل العام ؛ لذا ينشغل الطالبات في هذه المرحلة بالإستعداد لها بهدف تحقيق معدل دراسي مرتفع يؤهلهن للقبول في الأقسام الجامعية التي يطمحن إليها، وبالتالي قد تقلّ لديهن فرص تنمية مهاراتهن اللغوية من خلال تطبيق هذه الإستراتيجيات سواءً داخل أو خارج الصف الدراسي، نظراً لتعدد المواد وضيق الوقت المتاح لديهن لآداء المهام. وفيما يتصل بنتائج الإستراتيجيات الفرعية، يتضح من الجدول (15).

- جاءت الإستراتيجيات فوق المعرفية في المرتبة الاولى بوزن نسبي (3,36)، لذا فهي تعدّ الأكثر شيوعاً لدى طالبات عينة الدراسة، ثم الإستراتيجيات التعويضية بوزن نسبي (3,17)، تليها الإستراتيجيات الإجتماعية بوزن نسبي (3,09)، ثم إستراتيجيات الحفظ بوزن نسبي (3,04)، فالإستراتيجيات المعرفية بوزن نسبي (2,85)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الإستراتيجيات الوجدانية بوزن نسبي (2,38). ومن هذه النتائج يتضح أنه بالرغم من أن معدل إستخدام الإستراتيجيات لدى أفراد العينة متوسط، إلا أن أكثرها شيوعاً كانت الإستراتيجيات فوق المعرفية وترتبط هذه الإستراتيجيات بالعمليات العقلية العليا للمتعلِم، وتتطلب منه الوعي بعمليات وأساليب تعلُّمه الذاتية. ويشير علماء النفس المعرفي إلى أن الطلبة يتعلمون إستراتيجيات وعمليات تفكير أكثر عندما يكونون على وعي، ويساعدهم هذا الوعي على تطبيق الإستراتيجيات الملائمة للفهم، ومراقبته، ومحاولة تعزيز نقاط القوة وتقوية نقاط الضعف (Mikulecky, 1990, p. 11).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٌ من (Riazi, 2007; Liang, 2009; Zare, 2010) التي توصلت نتائجها إلى أن الإستراتيجيات فوق المعرفية هي أكثر الإستراتيجيات تفضيلاً لدى الطلبة. بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة كلٌ من (العبد الكريم، 2009 ; Lee & Oxford, 2008) التي دلّت نتائجها على أن أكثر الإستراتيجيات تفضيلاً لدى طلبة المرحلة الثانوية هي الإستراتيجيات التعويضية. وهذا الإختلاف في الإستراتيجيات المفضلة قد يشير إلى أن لعامل وعي المتعلم علاقة في اختيار بعض الإستراتيجيات عند تعلُّم اللغة وتفضيل بعضها على بعض. وعليه يرى الباحثان بأنه يمكن عزو مجئ الإستراتيجيات فوق المعرفية في المرتبة الأولى إلى أن الطالبات يدركن أهمية التخطيط في عملية التعلم وتنظيمها، وكذلك لديهن إحساس بالمسؤولية تجاه المهام التعليمية، ووعي بأهمية الإعتماد على أنفسهن في البحث عن أكبر قدر ممكن من الفرص للممارسة اللغة داخل الصف وخارجه. إلا أن معدل إستخدام الطالبات للإستراتيجيات، يدل على أن هذا الوعي والإدراك ليس بالضرورة أن يترجم بالتطبيق العملي، وبالتالي يؤدي ذلك إلى النتائج المرجوة في تعلّمهن للغة.

ومن النتائج يتبين أيضاً ان الإستراتيجيات التعويضية جاءت في المرتبة الثانية، وتتفق هذه النتائج مع ماأشارت إليه دراسة كلٌ (Flemens, 2009 ; Magno, 2010)من. ويرى الباحثان أن السبب قد يرجع لقصور الكفاية اللغوية للطالبات، إذ تمكِّن هذه الإستراتيجيات المتُعلِم من التواصل - بالرغم من قصور بعض المهارات اللغوية لديه- من خلال تخمين المعنى، أو لغة الجسد، أو الإستعانة

بالقواميس الإلكترونية. كما يرى الباحثان أنه يمكن تفسير سبب مجيء الإستراتيجيات التعويضية في المرتبة الثانية نظراً لحاجة الطالبات إليها أثناء اختبارات اللغة الإنجليزية والتي تتكون معظمها من أسئلة اختيار من متعدد، وتمثل هذه الإستراتيجيات أفضل أداة لإستنتاج وإختيار الإجابة الصحيحة من خلال تخمين المعنى.

كما يعزو الباحثان السبب إلى أن الإستراتيجيات التعويضية تحسّن من مهارات التواصل باللغة الإنجليزية لدى الطلبة من خلال إبتكار كلمات جديدة، أو إستخدام كلمات مشابهة وقريبة من الكلمة التي لايستطيعون التعبير عنها، مما ينعكس إيجابياً على مستوى كفاءتهم اللغوية للغة الإنجليزية.

وجاء في المرتبة الثالثة الإستراتيجيات الإجتماعية والتي تعد من الإستراتيجيات الوظيفية العليا، وتتطلب استخداماً مكثفاً للغة في مواقف واقعية (Oxford, 1990). وقد تشير هذه النتيجة إلى وعي طالبات عينة الدراسة وإدراكهن لأهمية البيئة المحيطة والتفاعل الإيجابي مع المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية. ويرى الباحثان أن السبب قد يعود إلى المناهج المطورة، وطرق التدريس الحديثة المتبعة في تعلّيم اللغة الإنجليزية والتي تقوم على أساس تنمية الكفاية الاتصالية، والتعلّم الواقعي، والتطبيق الشامل لإستراتيجيات التعلّم النشط، بدلاً من التركيز على الحفظ الأصم للمفردات، والتراكيب النحوية المجردة كما هو الحال سابقاً في تعليم اللغة الإنجليزية.

كمايرى الباحثان بأنه يمكن تفسير سبب مجيء الإستراتيجيات الإجتماعية في المرتبة الثالثة لإنتشار الأجهزة الذكية، ومواقع التواصل الاجتماعي في الآونة الأخيرة مما ساهم في إتاحة المجال للطالبات لتطبيق الإستراتيجيات الإجتماعية، وممارسة اللغة الإنجليزية خارج نطاق الفصل الدراسي ومع متحدثين أصليين للغة.

وجاء في المرتبة الرابعة إستراتيجيات الحفظ، بالرغم من أنها تُعد أدوات عقليَّة فعّالة تساعد على حفظ كم كبير من المفردات، ونقل المعلومة إلى مستوى مهارة حيث تكون المعرفة إجرائية وآلية (Oxford,1996). وتتفق هذه النتيجة مع ماأشارت إليه نتائج دراسة كلٍّ من (Lee & Oxford, 2008; AbuRadwan, 2011) بينما تختلف هذه النتائج مع ماتوصلت إليه دراسة (العبدالكريم، 2009) والتي أشارت نتائجها إلى أن إستراتيجيات الحفظ أقل الإستراتيجيات شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة. ويرى الباحثان بأن هذه النتيجة قد تشير إلى وعي الطالبات بأهميتها، وبالمردود الإيجابي من تطبيقها لكونها وسيلة فعالة لإكتساب كم كبير من المفردات المطلوبة لتحقيق مستوى الكفاية اللغوية المطلوب.

وعلى غير المتوقع جاءت الإستراتيجيات المعرفية في المرتبة الخامسة، وتمثّل هذه الإستراتيجات عامل حاسم وجوهري في تعلم وإكتساب اللغة (Oxford, 1990)، وقد توصلت نتائج عدد من الدراسات منها:(Bremner, 1999; Acikel, 2011) أن العلاقة بين مستوى الكفاية اللغوية والإستراتيجيات المعرفية علاقة ثنائية الإتجاه، فكلما زاد معدل إستخدام الإستراتيجيات المعرفية، زاد مستوى الكفاية اللغوية لدى المتعلمين، والعكس صحيح. كما أن الإستراتيجيات المعرفية تعد منبئاً قوياً بالكفاية اللغوية(Park, 2005;Wu, 2008; AbuRadwan, 2011; Acikel, 2011)

وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة (AlOtaibi, 2004) من أن الإستراتيجيات المعرفية أقل الإستراتيجيات شيوعاً لدى الطلبة في المملكة. بينما تختلف مع ماأشارت إليه نتائج دراسة (Salahshour et al., 2013) من أن الإستراتيجيات المعرفية أكثر الإستراتيجيات تفضيلاً لدى طالبات المرحلة الثانوية لأنهن أكثر وعياً بمايلزمهن لتطوير اللغة المستهدفة.

ويرى الباحثان أن السبب مجيء قد يعود إلى عدم إدارك طالبات عينة الدراسة لأهميتها في معالجة اللغة الجديدة، وعدم وعيهن بكيفية الإستفادة منها في رفع مستوى الكفاية اللغوية لديهن من خلال التحليل، والمقارنة، ومعالجة المعلومات، والممارسة الطبيعية للغة في البيئة المحيطة. وتدّعم

هذه النتيجة ماسبق الإشارة إليه من أن إدراك الطالبات ووعيهن بأهمية تعلم اللغة الإنجليزية لاينعكس بالضرورة على سلوكهن العملي. كما جاءت الإستراتيجيات الوجدانية في المرتبة الأخيرة لدى طالبات عينة الدراسة. وتبرز أهميتها لكونها تمكّن المتعلم من السيطرة على إنفعالاته ومشاعره وإتجاهاته السلبية نحو اللغة الجديدة التي قد تعيق تطوير مهاراته اللغوية وتقدمه أثناء عملية تعلمه للغة (Oxford, 1990).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌّ من (Lee & Oxford, 2008; Gerami & Baighlou, 2011 التي أشارت إلى أن الإستراتيجيات الوجدانية هي أقل الإستراتيجيات شيوعاً لدى الطلبة. إلا أنها تختلف عن نتائج دراسة (Abdul Arazak & et al., 2012) التي كشفت أن الإستراتيجيات الوجدانية أكثر الإستراتيجيات شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويرى الباحثان أن السبب قد يُعزى إلى أن معظم الطلبة يجهلون فاعلية إستخدام هذه الاسترتيجيات ومردودها الإيجابي في تعلّم واكتساب اللغة الاجنبية.كما أن الطالبات لم يعتدن مراقبة مشاعرهن وإنفعالاتهن أثناء تعلّم اللغة، ولم يسبق توعيتهن بأهميتها وتدريبهن عليها مسبقاً، وغالباً ماينصب تركيز الطالبة والمعلمة- على حدٍ سواء – في هذه المرحلة على الجوانب المعرفية ذات الصلة المباشرة بالإختبارات بهدف تحقيق معدل دراسي مرتفع، دون الإهتمام بتوعية الطالبات وتدريبهن على التحكم بالجوانب الوجدانية والسيطرة عليها والأثر الإيجابي لها التحصيل الدراسي وعملية التعلم، خصوصاً في بيئات التعلم التنافسية كما هو الحال في المرحلة الثانوية.

الفرض الثاني ينص الفرض الثاني على أنه:
"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية وفاعلية الذات للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة".
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل الارتباط Correlation Coefficient التتابعى لبيرسون والجدول (16) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي.

جدول 16
قيم معاملات الإرتباط بين الإستراتيجيات والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية (ن=1924)

	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	الدرجة الكلية
الحفظ	**0,55	**0,57	**0,58	**0,58	**0,61
المعرفية	**0,70	**0,68	**0,67	**0,70	**0,73
التعويضية	**0,49	**0,52	**0,53	**0,53	**0,56
فوق المعرفية	**0,62	**0,62	**0,66	**0,64	**0,67
الوجدانية	**0,32	**0,32	**0,29	**0,31	**0,33
الإجتماعية	**0,47	**0,71	**0,73	**0,51	**0,54
الدرجة الكلية	**0,70	**0,72	*0,54	**0,72	**0,76

(*) دال عند مستوى 0,05 (**) دال عند مستوى 0,01

من النتائج الواردة في الجدول (16) يتبين مايلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين مجموع درجات الطالبات على مقياس إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية ومجموع درجاتهن على مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية، وبلغت قيمة معامل الإرتباط (0,76)، ممايشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات على مقياس إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية، ارتفعت درجاتهن على

مقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية، والعكس صحيح.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الإستراتيجيات وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات للغة الإنجليزية.

ومن النتائج السابقة فإنه يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بأنه:"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية وفاعلية الذات للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة".

وبناءً عليه يمكن القول أن إرتفاع مستوى فاعلية الذات للغة الإنجليزية لدى الطلبة يزيد من عدد الإستراتيجيات التي يطبقونها - خصوصاً الإستراتيجيات العملية والتطبيقية- داخل وخارج الصف:(كالإستماع لبرامج اللغة الإنجليزية وقراءة الصحف والمجلات باللغة الإنجليزية، والبحث عن فرص تمكّنهم من التحدث مع الآخرين باللغة الإنجليزية)، وبالمقابل فإن الطلبة الذين يستخدمون عدد أكبر من الإستراتيجيات لديهم ثقة أكبر بقدراتهم اللغوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة كلٌّ من: (Su & Duo, 2012; Nosratinia et al., 2014; Kim et al., 2015) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين فاعلية الذات والإستراتيجيات. كما تتعارض هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة (Bonyadi et al. , 2012) من عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين فاعلية الذات واستخدام الإستراتيجيات. ويمكن تفسير هذه النتائج في إطار ماأشار إليه باندورا (Bandura, 1977) أن معتقدات الأفراد عن إمكاناتهم الذاتية هي أكثر المعتقدات مركزية وتأثيراً في حياتهم اليومية؛ وتنعكس على مقدار الجهد المبذول ومدى مثابرتهم في وجه العقبات ومحاولتهم التغلب عليها، لذا فإن فاعلية الذات تؤثر على الإنجازات الأكاديمية للطلبة.

ويرى الباحثان أن السبب قد يُعزى لأن الإستراتيجيات تعدّ وسيلة فعّالة لتعزيز فاعلية الذات؛ وذلك لأن شعور المتعلم بأنه يمتلك الأدوات (الإستراتيجيات) للتحكم بتعلمه، والحلول للمشاكل التي تواجهه أثناء تعلمه، تزيد من إستقلاليته، وشعوره بفاعليته الذاتيه. وقد كشفت نتائج دراسة (Shang, 2010) أن معتقدات الطلاب الذاتية عن قدراتهم كانت عالية تجاه تحصيلهم في اللغة الإنجليزية بعد تدريبهم على إستخدام الإستراتيجيات. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة تحليل المسار التي أجرتها (Diseth, 2011) وكشفت نتائجها أن الإستراتيجيات عامل وسيط بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، وأن فاعلية الذات تعد منبئاً قوياً بالإستراتيجيات.

الفرض الثالث ينص الفرض الثالث على أنه :

" توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية والاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل الارتباط Correlation Coefficient التتابعى لبيرسون والجدول (17) يوضح نتائج هذا هذا التحليل على النحو التالي.

جدول 17

قيم معاملات الارتباط بين إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية (N=1924)

	الاتجاه نحو اللغة	الاتجاه نحو المعلم	الدرجة الكلية للاتجاه
الحفظ	0,57**	0,41**	0,57**
المعرفية	0,68**	0,42**	0,67**
التعويضية	0,48**	0,35**	0,49**
فوق المعرفية	0,73**	0,43**	0,71**
الوجدانية	0,30**	0,19**	0,30**
الإجتماعية	0,55**	0,36**	0,55**
الدرجة الكلية	0,75**	0,48**	0,74**

من النتائج الواردة في الجدول (17) يتبين مايلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصـــائياً عند مســتوى دلالة (0,01) بين مجموع درجات الطالبات على مقياس إســـتراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية ومجموع درجاتهن على مقياس الإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية، وبلغت قيمة معامل الإرتباط (0,74)، أي أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات على مقياس إســـتراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية، ارتفعت درجاتهن على مقياس الإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية، والعكس صحيح.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصـــائياً عند مســـتوى دلالة (0,01) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الإستراتيجيات وبعديّ مقياس الإتجاه نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية.

ومن النتائج السابقة يتضح بأنه يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بأنه:"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية والاتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة".ويمكن القول إنه كلما زادت اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو تعلّم اللغة الإنجليزية، زاد معدل استخدامهن للإستراتيجيات، بينما تقلل الاتجاهات السلبية من معدّل استخدام الطالبات للإستراتيجيات.

وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة كلٌّ من (Sadighi & Zarafshan, 2006 ; Yin, 2008 ; Gupta & Woldermariam, 2011 ; Cabansag, 2013) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي الإتجاهات الإيجابية نحو اللغة الإنجليزية يزيد معدل إستخدامهم للإستراتيجيات عن أقرانهم ذوي الإتجاهات السلبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ماأشار إليه جاردنر (Gardner, 1985, 6) من أن اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو الموقف التعليمي للغة (والذي يشمل المعلّم، بيئة الصف، المقرر، الأنشطة والوسائل) تدّعم من دافعيتهم لتعلُّم وإكتساب اللغة الجديدة، وتسهم في رفع مستوى الكفاية اللغوية لديهم.

كما يرى الباحثان بأنه يمكن أن تفسر هذه النتائج في إطار وعي الطلبة بأهمية تعلُّم واكتساب اللغة الإنجليزية ومدى حاجتهم إليها يزيد من توجهاتهم الإيجابية ودافعيتهم نحو استخدام الإستراتيجيات؛ والتي تمثل أدوات تسهّل عليهم الوصول للهدف وهو تعلّم واكتساب اللغة الإنجليزية. تتفق هذه النتائج مع توصلت إليه دراسة كلٌّ من (Lee & Oxford, 2008; Abu Radwan,2011). وعليه يمكن القول بأن سبب وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين الإستراتيجيات واتجاه الطالبات نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية قد يرجع لارتفاع مستوى وعي الطالبات ودافعيتهن نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية.

الفرض الرابع ينص الفرض الرابع على أنه :
"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية والكفاية اللغوية للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة".
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل الارتباط Correlation Coefficient التتابعى لبيرسون والجدول (18) يوضح نتائج هذا هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (18)
قيم معاملات الارتباط بين إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية والكفاية اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية (N=1924)

الإستراتيجيات	الكفاية اللغوية
الحفظ	**0.27
المعرفية	**0,30
التعويضية	**0,28
فوق المعرفية	**0,28
الوجدانية	0,039
الإجتماعية	**0,13
الدرجة الكلية	** 0,31

(*) دال عند مستوى 0,05 (**) دال عند مستوى 0,01

يتبين من الجدول (18):

- أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين مجموع درجات الطالبات على مقياس الإستراتيجيات ودرجاتهن على إختبار الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية، وبلغت قيمة معامل الإرتباط (0,31). ممايشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات على مقياس إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية، إرتفعت درجاتهن على اختبار الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية، والعكس صحيح.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الإستراتيجيات ومقياس الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية، ماعدا الإستراتيجيات الوجدانية فقد كانت العلاقة غير دالة إحصائياً.
- ومن النتائج السابقة يتضح بأنه يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بأنه" توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية والكفاية اللغوية للغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة". في الدرجة الكلية للإستراتيجيات، وجميع الإستراتيجيات الفرعية ماعدا الإستراتيجيات الوجدانية.
- ومن ثم يمكن القول أن استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية ذو أهمية بالنسبة للطالبات عينة الدراسة لرفع مستوى كفاءتهن اللغوية، فهي تعد أدوات مساعدة لتنمية مهاراتهن اللغوية، ورفع مستوى تحصيلهن الدراسي، وتحقيق الكفاية اللغوية المطلوبة.

وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة كلٍّ من (Salahshour & et al , 2013; Javid et al., 2013; Chu & et al., 2015) التي أشارت إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاية اللغوية للطلبة وإستراتيجيات تعلُّم اللغة الإنجليزية. وتتعارض هذه النتائج مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة Alwahibee, 2000; Abumellha, 2008; Ismail & Khatib,

(2013) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الكفاية اللغوية والإستراتيجيات.

ويرى الباحثان بأنه يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن إستخدام الإستراتيجيات تجعل المتعلمين يتحكّمون بعملية تعلمهم للغة، وتمكّنهم من تجاوز العقبات التي تواجههم خصوصاً إذا كانوا يتلقون تعليمهم في بيئة مختلفة عن البيئة الأم للغة المستهدفة والتي عادة ماتكون غنية بالموارد اللغوية. وهذا ينعكس إيجابياً على مستوى الكفاية اللغوية لديهم. وينفق هذا مع ماأشارت إليه دراسة (Gahungu, 2008 ; Chou, 2012). كما يرى الباحثان بأنه يمكن ان يرجع السبب الى طبيعة المرحلة الثانوية والتي تتطلب من الطلبة تركيز إهتمامهم وجهودهم على آداء المهام التعليمية بكفاءة عالية وتمثّل الإستراتيجيات أداة تسهل عليهن الوصول لهذا الهدف.

كمايتضح من الجدول (19) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاية اللغوية والإستراتيجيات الوجدانية وتتفق هذه النتائج مع توصلت إليه نتائج دراسة كلٌّ من (Lee, 2000 ; Park, 2005).

ويرى الباحثان بأنه يمكن تفسير هذه النتائج في إطار مستوى الكفاية اللغوية والتي تؤثر على نوع الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة (Aziz, 2005 ; Lee & Oxford, 2008)، لذا يفضل طلبة المرحلة الجامعية استخدام الإستراتيجيات الوجدانية والإجتماعية نظراً لإرتفاع مستوى كفاءتهم اللغوية، مما يمكّنهم من التواصل بطلاقة مع متحدثي اللغة الإنجليزية. بينما يفضل الطلبة في المرحلة الثانوية الإستراتيجيات التعويضية التي تمكنهم من تجاوز القصور في كفاءتهم اللغوية اثناء الحوار باللغة الإنجليزية. وعليه يمكن القول بأن قصور مستوى الكفاية اللغوية لدى طالبات عينة الدراسة يزيد من مستوى القلق والتوتر لديهن ويقلل من قدرتهن على السيطرة والتحكم بانفعالاتهن.

توصيات الدراسة

في ضوء ماتوصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات:

1. ضرورة تضمين استراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية في أنشطة المناهج التعليمية للغة الإنجليزية للطالبات عموماً، وطالبات الصف الثاني والثالث ثانوي القسم الأدبي بشكل خاص، لرفع مستوى كفائتهن اللغوية في اللغة الإنجليزية.
2. تصميم مواقف تعليمية تتضمن الإستخدام الفعّال للإستراتيجيات المعرفية، والوجدانية بشكل خاص.
3. الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية غنية بالموارد اللغوية للغة الإنجليزية، ومحفزة على التفاعل والمشاركة الإيجابية للطلبة، ممايساعد على:
   - تنمية معتقدات فاعلية الذات للغة الإنجليزية لدى الطلبة، وتدعيم ثقتهم بأنفسهم في هذا المجال.
   - إكساب الطلبة الإتجاهات الإيجابية نحو اللغة الإنجليزية، وتعزيز دافعيتهم لتجاوز المعوقات المعرفية والوجدانية.
   - رفع مستوى الكفاية اللغوية للطلبة، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
4. توجيه أنظار المعلمين وأولياء الأمور لأهمية مشاركة الطلبة في مسئولية التعلم.

المراجع العربية:

العبد الكريم، راشد حسين (2009) استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالرياض. **رسالة التربية وعلم النفس** 32، 67-86.

مدكور، عمرو محمد فرج (اغسطس، 2010)، مهارات الإصدار في اختبار (العين) للكفاءة

اللغوية. **ورقة بحث مقدمة في المؤتمر الدولي للغة العربية، جامعة الأزهر الإندونيسية،** جاكرتا.

هريدي، إيمان أحمد (2007):"تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاية اللغوية، **ورقة عمل منشورة في مؤتمر"تكنولوجيا التعليم – التعلم: نشر العلم حيوية وابداع"** الفترة 5-7 سبتمبر، الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Abdul Arazak, N., Ismail, F., Abdul Aziz, A., & Babikkoi, M. (2012). Assessing the use of English language learning strategies among secondary school students in Malaysia. *Social & Behavioral Sciences, 66*(1), 240–246.

Abumelha, M. (2008). *Language learning strategies: investigating the effect of explicit l1 strategy instruction on English language learning of King Saud university female students in KSA* (Unpublished master dissertation). Riyadh: King Saud University.

AbuRadwan, A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *Asian EFL Journal, 13* (1), 115-163.

Acikel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory. (Unpublished master thesis).* Cyprus: Middle East Technical University.

AlFuhaid, M.R. (2004) *Vocabulary learning strategies: an empirical study of their use and evaluation by Saudi EFL learners majoring in Englis*h (Doctoral Dissertation). UK: Durham University

AlNoursi, O. (2013) Attitude towards Learning English: The case of the UAE Technological High School. *Educational Research, 4* (1), 21-30.

AlOtaibi, G. (2004). *Language Learning Strategy Use among Saudi EFL students and Its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and Motivation.* (Unpublished PhD Dissertation) USA: Indiana University of Pennsylvania.

Al-Wahibee, K. (2000). *The relationship between language learning strategies and the English language oral proficiency of Saudi university-level ESL students* (Unpublished doctoral dissertation). USA: University of Kansas.

Aziz, K. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals,38*(1),108-119.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(1), 122-147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Banudra A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares F, Urdan T, editors. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age; pp. 307–337

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. [adobe digital edition].

Bonyadi, A., Nikou, F.R., &Shahbaz, S. (2012). The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs & their language learning strategy use. *English language teaching, 5*(8),113-128.

Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review, 55*(4), 490-514.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. [Adobe Digital Editions Version].

Cabansag, N. (2013). The attitudinal propensity of students toward strategies in English language learning. *Researchers World -Journal of Arts, Science & Commerce, 4*(2), 10-18.

Cesur, O., & Fer, S. (2007). Language learning strategies and the validity of the inventory What is the reliability study? Y*uzuncuyil University Journal of Education, 4*(2), 49-74.

Cevdet, Y. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self- efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia. Social and Behavioral Sciences 2*(1), 262−267.

Chu, W., Lin, D., Chen, T., Tsai, P. & Wang, C. (2015). The relationship between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System 49*(1), 1–16.

Chen, H. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Doctoral Dissertation). US: The Florida State University

Chou, Y. (2002). *An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students* (Doctoral Dissertation). USA: University of Iowa.

Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic intuition*? Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1*(1), 97-111.

Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences, 35*(1), 1-8.

Diseth, A. (2011):" Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement". *Learning and Individual Differences, 21*(2),191–195.

Dornyei, Z. (2006). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. [Adobe Digital Editions Version].

Dreyer, C. & Oxford, R., (1996) Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*, (pp. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.

Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal, 79* (1), 67-89.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press. 824pp.

Fazeli, S. H. (2011). The exploring nature of language learning strategies (LLSs) and their relationship with various variables with focus on personality traits in the current studies of second / foreign language learning. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(10), 1311-1320.

Flemens, K. (2009). Motivation, language-learning strategies, and course performance among English-speaking college students learning a Romance language (Unpublished doctoral dissertation). USA: Lynn University.

Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language*

ability in foreign language learners. (Unpuplished Doctoral Dissertation). USA: Northern Arizona University.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold Publishers.

Gerami, M. H., & Baighlou, S. M. (2011). Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *Social and Behavioral Sciences, 29* (1), 1567-1576.

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

Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), Language learner strategies: Thirty years of research and practice (pp.9–28). Oxford, UK: Oxford University Press.

Gupta, D., & Woldemariam, G. S. (2011). The influence of motivation and attitude on writing strategy use of undergraduate EFL students: Quantitative and qualitative perspectives. *Asian EFL Journal, 13*(2), 34-89.

Huang, S. C., & Chang, S. F. (1998). Self-efficacy of English as a Second Language Learner: An example of four learners. *Journal of Intensive English Studies, 12* (1), 23 - 40.

Ismail, S. A. A., & Khatib, A. Z.Al.(2013). Investigating the language learning strategies of students in the foundation program of united arab emirates university. *International Education Studies,6*(9),135–149.

Javid, C. Z., Al-thubaiti, T., & Uthman, A. (2013). Effects of English language proficiency on the choice of language learning strategies by Saudi English-major undergraduates. *English Language Teaching, 6*(1), 35-47.

Kim, k. (2004). The Relationship Between Motivation and Intercultural Sensitivity in English Achievement. *English Teaching, 59* (4), 97-120.

Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning & Individual Differences, 38*(1),136142.

Lee. J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston, USA: McGraw-Hill.

Lee, k. Oxford, R. (2008). Understanding EFLlearners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal,10* (1),7- 32.

Lan, R., & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 339-379.

Liang, T. (2009). Language learning strategies-the theoretical framework and some suggestions for learner training practice. *English Language Teaching, 2*(4), 199-206.

Littlewood, W. (1996) "Autonomy": An Anatomy and a Framework. *System, 24*(4), 427-435.

Magno, C. (2010). Korean students' language learning strategies and year of studying English as predictors of proficiency in English. *TESOL Journal, 2* (1), 39-61.

Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. System: *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 35*(3), 338-352.

McMullen, M. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System,37*(3).418-433.

Mikulecky, B. (2008). Teaching Reading in a Second Language. Retrieved from: http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf

Mullins, P. (1992) *Successful English Language Learning Strategies of Students Enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand*. (Doctoral Dissertation). Available from: ProQuest Dissertations & Theses (UMI No. 9223758)

Nisbet, D., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals,38*(1),100–107.

Nosratinia, M., Saveiy, M., & Zaker, A. (2014). EFL learners' self-efficacy, metacognitive awareness, and use of language learning strategies: How are they associated? *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 1080-1092.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990*). Learning strategies in second language acquisition*. [Adobe Digital Editions Version].

Omar, W. (2004). *The effect of using pragmatic competence test on the Ninth Graders' Proficiency of the Major Four Skills in Nablus City* (Unpuplished Master's thesis). Nablus: An-Najah National University.

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

Oxford, R. L. (Ed.), (1994). *Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives. National Foreign Language*. Manoa: University of Hawaii Press.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (Iral), 41*(1), 271-277.

Oxford, R.; Park-OH, Y.; ITO, S. & Sumrall, M. (1993) Learning a language by satellite: What influences achievement? *system, 21*(1).31-48.

Park, S. (2005). *Language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and English proficiency among Korean EFL students* (Doctoral Dissertation). Available from: ProQuest Dissertations & Theses (UMI No. 304994902)

Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: Perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annals, 40*(3), 433-440.

Salahshour, N., & Hajizadeh, N. (2013). Characteristics of effective EFL instructors: Language learners' perceptions. *Procedia- Social Behavioural Sciences, 70*(1), 163–173.

Shang H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL J. 12*(1) 18–42.

Skehan, P. (1989), Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition,13*(2) ,275-298.

Spronz , k. (2012) *Language learning strategies, strategy training, and the 6 Steps to Success*.(Master's thesis).Retrieved from: https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/ETD-UT-2012-05-5537

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2008). Students' experiences with contrasting learning environments: The added value of students' perceptions. *Learning Environments Research, 11*(2), 83-109.

Su, M. H., & Duo, P. C. (2012). EFL Learners' Language Learning Strategy use and Perceived Self- Efficacy. *European Journal of Social Sciences, 27*(3), 335-345.

Zare ,P (2010) . An Investigation into Language learning strategy use among Iranian undergraduate Language Learner. *World Applied Science Journal, 11*(10),1238-1247.

Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3*(1), 173–191.

Wang, C., Kim, D.-H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English langua*ge* learners in China. *System*, *44*, 24–33.

Wu, Y. (2008). Language learning strategies used by students of different proficiency level. *Asian EFL Journal, 10* (4) 75-91.

Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System, 27*(4), 515-535.

Yin, C. (2008). *Language learning strategies in relation to attitudes, motivations, and learner beliefs: investigating learner variables in the context of English as a foreign language in China*. (Doctoral dissertation). USA: University of Maryland, College Park.