Original Research
Accepted: 2024/02/18
Received: 2023/10/28
ISSN: 2538-466X / 2538-4678

Studies in Arabic Teaching and Learning
An Academic-Scholarly Semiannual Journal
Vol. 7, No. 14, p 83-109
https://doi.org/10.22099/jsatl.2024.48714.1196

The effect of Metacognitive strategies in reducing language anxiety among Persian-speaking children in Arabic-speaking skills

Mobina Mardanzadeh* — M. M. Arabic Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
Faramarz Mirzaei — Professor of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
Kobra Roshangfekr — Professor of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
Mohammad Kalashi — Assistant professor in the Department of Arabic Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran

Abstract

Language anxiety is a significant issue in learning foreign languages, and this research aims to assess the impact of metacognitive strategies for reducing language anxiety among Persian-speaking children in learning Arabic speaking skills. The study focuses on comprehending the effect of metacognitive strategies and substantiating their significance in enhancing Arabic language speaking skills for Iranian children. Researchers chose a field methodology to reach conclusive results. Two groups were evaluated – an experimental and a control group – using a quasi-experimental method to uncover the influence of metacognitive strategies on language anxiety among children aged 8 to 12. The research also discussed gender differences as a factor affecting language anxiety. The study used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale to address these enquiries. The results illustrated a significant impact of metacognitive strategies in teaching Arabic language speaking skills compared to traditional methods. The study affirmed that the concept of metacognition and its strategies positively affect the level of language anxiety in Persian-speaking children. Moreover, there were no statistically significant differences between genders in lower language anxiety after using metacognitive strategies as a primary tool in learning the Arabic language.

Keywords:
- Arabic language teaching
- Metacognitive strategies
- Language anxiety
- Speaking skills
- Persian-speaking children

* Mobinamardanzadeh@modares.ac.ir (Corresponding Author)

1. Introduction

Language anxiety is a major concern in language teaching, impacting the learning process, especially among young foreign language learners whose social and linguistic skills are still developing. This anxiety, not limited to English but also seen in Arabic, poses a global challenge (Kaffavi, 2005; Konko, 2010). Recent research has observed that anxiety has an unavoidable impact on reducing foreign language students' speaking skills; however, scholars also show it can be controlled through quality teaching methods (Akhgari, 2010; Ismaili & Mohammadi, 2022). This research aims to shed light on the function of language anxiety in 8- to 12-year-old Farsi-speaking girls and boys. In addition, it explores the effect of metacognitive strategies as strong learning tools in reducing it.

1.2. Research Questions

The study seeks to address two key questions in Arabic language education:

1. What is the effectiveness of metacognitive strategies in reducing language anxiety in the skill of speaking Arabic among Iranian children?
2. What is the difference in the level of language anxiety between the two genders of Iranian children when faced with speaking Arabic?

2. Literature Review

Language anxiety among children presents various symptoms, leading to the formation of negative self-concepts. This anxiety can inhibit their determination to learn and may even drive them to avoid language lessons altogether. Maeng (2007) noted that language anxiety has a notable impact on speaking skills, especially among elementary school children.

In response to language anxiety, metacognitive strategies offer effective solutions. Hosenfield (2003) describes these strategies as procedures that learners undertake to acquire knowledge about activities and mental processes. They go beyond conventional methods and offer various tools to support the development of speaking skills in language learning. Flavell (1997) emphasizes the importance of teaching metacognitive strategies to children, highlighting their ability to use these skills despite the challenges of developing the relationship between thoughts and feelings.

Implementing metacognitive strategies such as brainstorming, concept mapping, role-playing, cooperative learning, learning schedules, and self-questioning is essential to enhance awareness and learning outcomes. These strategies not only improve language skills, but also contribute to building confidence and self-assessment among children. By teaching and implementing these strategies effectively, educators can create a positive learning environment that fosters both language proficiency and mental well-being.

3. Methodology

In the past decade, various scientific and practical research studies have examined language anxiety in foreign language education. Many articles, such as the research by Hassan (2020) and Mokhtar (2020), have highlighted the reciprocal relationship between increased motivation, proficiency in speaking skills, and reduced levels of language anxiety. Researchers have observed the positive effects of reducing language anxiety on language learning performance, leading to the inclusion of various strategies to alleviate language anxiety among learners.

The current study, drawing inspiration from previous studies and focusing specifically on the age group of children, aims to investigate the relationship between the concept of metacognition and its strategies for addressing language anxiety during Arabic speaking. The research adopts a semi-experimental method to take a step forward in this field.

For this study, 30 Iranian Persian-speaking children aged 8 to 12 years old have been selected to examine metacognitive strategies in reducing language anxiety and improving Arabic speaking skills. They are divided into two groups: control and experimental.

The book “Al-Arabia Baina Yadai Oladena" was selected as the instructional material for both groups, while the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) was used to measure the children's language anxiety. The experimental group utilized specific metacognitive strategies, while the control group followed traditional teaching methods. The study design included pre-tests and post-tests to measure the effectiveness of these strategies in enhancing language learning outcomes.

4. Results & Discussion

To normalize the data and align variances, Shapiro-Wilk, Levene's, and Welch's tests were employed. Subsequently, independent samples t-tests were conducted on the experimental and control groups, with a significance level of 0.05, using SPSS-24. The null hypothesis stated no difference between teaching methods using cognitive strategies and traditional methods in reducing anxiety in children and adolescents. To test this hypothesis, both groups were compared using an independent follow-up t-test on subscales and total anxiety scores. The results indicated significant differences between the post-tests of the two groups across all subscales and total anxiety score, with the metacognitive group scoring lower. Therefore, the null hypothesis was rejected, confirming the main research hypothesis that there is a difference in anxiety reduction between teaching methods using metacognitive strategies and traditional methods in language learning.

The second null hypothesis refers to the absence of gender differences in language anxiety and its reduction in girls and boys aged 8 to 12, suggesting that metacognitive teaching does not differentiate between reducing anxiety in girls and boys. To test this hypothesis, the two genders were compared on subscales and total anxiety scores using an independent follow-up t-test. The results showed no statistically significant differences between post-tests for different genders across all subscales and total anxiety levels; both genders were nearly at the same level. Thus, the null hypothesis was not rejected. In other words, there was no significant difference in anxiety reduction between girls and boys using metacognitive teaching methods.

Further analyses were conducted to enhance the understanding of the findings. Correlation analyses revealed significant negative correlations between metacognitive strategies and all aspects of language anxiety, indicating that higher use of these strategies was associated with lower anxiety levels. Additionally, a multiple regression analysis demonstrated that metacognitive strategies significantly predicted language anxiety scores, even after controlling for other variables. This suggests that incorporating metacognitive techniques into language teaching can be a valuable tool for reducing anxiety. Qualitative data from student feedback and observations provided further insights, with many students reporting increased confidence and reduced anxiety when using these strategies. This underscores their perceived benefit in language learning environments.

5. Conclusion

The results of the t-test indicate that there was a significant reduction in language anxiety ($p<0.001$) in the experimental group, which suggests a strong relationship between language anxiety and metacognitive strategies. The first hypothesis was accepted based on this result. The experimental group also showed significant differences in comprehension, exam anxiety, and fear of evaluation compared to the control group that were trained with traditional teaching methods. Reducing language anxiety can lead to better academic performance, enhanced motivation, and improved self-confidence among language learners. Metacognitive strategies were found to be effective in reducing anxiety, especially among both genders. "Awareness" emerged as a key factor in reducing anxiety, as students participated in self-questioning and active learning.

The study also explored the impact of metacognitive strategies on language anxiety in boys and girls, but did not yield any significant differences. In addition, the importance of cooperation in reducing linguistic disparities was highlighted. The study emphasizes the

need for further research on metacognitive strategies in Arabic language teaching. Reviewing the tools used to measure language anxiety is also important.

6. References

Akhtari, F. (2014). The relationship between Arabic language learning anxiety and academic achievement of students in Tehran University in terms of gender and field of study. *Scientific-Research Journal of Shahed University, 20*(3), 313-324. https://www.sid.ir/paper/501317/fa

Al-Harbi, S., & Yusef, M. (2009). The metacognitive course's effect on improving middle school students' science education through the development of their metacognitive skills. *Arabic Studies in Education and Psychology, 3,* 239-278. http://search.mandumah.com/Record/104511

Al-Zaidani, A. (2011). The role of metacognitive factors in the relationship between perceived psychological stress and psychological disorder. *Psychological Studies, Egyptian Psychologist Association, 4,* 519-543. https://search.mandumah.com/Record/114582

Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. (Doctoral thesis, Anadolu University). ProQuest.

Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety* (Master's thesis, Bilkent Universitesi). ProQuest

Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi language Journal, 123,* 49-66. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=556818

Body, Z., & Al-Khazalla, M. (2012). *Teaching strategies*. AL-Khwarizmi Publication.

Bond, N. (2007). Questioning strategies that minimize classroom management problems. *Kappa Delta Pi Record, 44*(1), 18-21. https://doi.org/10.1080/00228958.2007.10516486

Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College, 17*(2), 287-320. https://www.academia.edu/36232196/A_Study_of_Foreign_Language_Anxiety_of_EFL_Elementary_School_Students_in_Taipei_County

Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Prentice Hall.

Diab, R. (2019). The effectiveness of an educational program based on educational scaffolding in the development of mathematical concepts among first-grade middle school students and improving their cognitive beliefs. *Assiut The Journal of College, 2,* 347-449. https://journals.ekb.eg/article_104371_0.html

Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching, 2*(2), 68-78. https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/81

Esmaili, S., & Mohammadi Rakati, D. (2022). Phenomenology of challenges in creating Arabic speaking learning environment from students' perspective. *Language Related Research, 13*(1), 261-298. http://lrr.modares.ac.ir/article-14-51578-fa.html

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., & Grossman, J. B. (1997). The development of children's knowledge about inner speech. *Child Development*, *68*(1), 39-47. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01923.x

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, *86*(4), 562-570. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge.

Hasan, M. (2020). Language anxiety in learning speaking skills among Arabic language students at selected universities in Indonesia. *INTAJUNA: Jurnal Hasil Pemikiran, Penelitian, Produk Bidang Pendidikan Bahasa Arab*, *4*(1), 47-78. https://ejournal.kopertais4.or.id/tapalkuda/index.php/intajuna/article/view/4146/2975

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132. https://www.jstor.org/stable/327317

Hosenfeld, C. (2003). Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A diary study. In P. Kalaja and A .M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, (pp. 37-55). Kluwer Academic Publishers.

Huang, H. W. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan* (Master's thesis, Chaoyang University of Technology). National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, *22*(3-4), 255-278. https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052

Kafafi, A. (2005). The importance of emotional aspects in teaching thinking and its practice to our students: *The Sixth Scientific Conference: Sustainable Professional Development for Arab Teacher*. *Fayoum University*, 15-33. https://search.mandumah.com/Record/1050385

Kondo, Y. (2010). A study on the relationship between language anxiety and proficiency: In a case of Japanese learners of English. https://www.researchgate.net/publication/237476567_A_Study_on_Relationship_between_Language_Anxiety_and_Proficiency_In_a_Case_of_Japanese_Learners_of_English

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, *34*(3), 301-316. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, *41*(1), 85-117. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x

Maeng, U. (2007). Learning anxiety, listening strategies, and the proficiency of elementary school learners. *English Language and Linguistics*, *24*, 259-284. http://elsok.org/index.php?mid=journals15_28&document_srl=1282&listStyle=viewer&page=6&ckattempt=1

Marzano, R. J. (1998). What are the general skills of thinking and reasoning and how do you teach them? *The Clearing House*, *71*(5), 268-273. https://www.jstor.org/stable/30189371

Moghabeleh, N., & Batah, A. (2015). The effect of the role-playing strategy on enhancing some speaking skills of the ninth-grade students in Jordan. *Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Studies*, *2*(37), 329-392. https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/799

Mokhtar, M. I. M. (2020). Lower secondary students' Arabic speaking anxiety: A foreign language literacy perspective. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *8*(4), 33-39. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.4p.33

Osborn, A. F. (1957). *Applied imagination: Principles and procedures of creative Thinking*. Scribner.

Peters, M. (2000). Does constructivist epistemology have a place in nurse education? *Journal of Nursing Education*, *39*(4), 166-172. https://doi.org/10.3928/0148-4834-20000401-07

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33

Price, M. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high anxious learners. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Prentice Hall.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, *26*, 113-125. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, *28*(1), 129-142. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x

Spencer, E. D., DuPont, R. L., & DuPont, C. M. (2003). *The anxietycure for kids: A guide for parents*. Wiley.

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *6*(1), 4. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057729.pdf

Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 306. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306

Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China* (Master Thesis, University of Victoria), Dspace Library.

Weight, K. (2018). *Metacognition as a mental health support strategy for elementary students with anxiety* (Doctoral dissertation, Seattle Pacific University), ProQuest.

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
دوفصلنامه علمی
سال ۷، شماره ۱٤، ص ۱۰۹-۸۳
https://doi.org/10.22099/jsatl.2024.48714.1196

تأثیر راهبردهای فراشناختی در کاهش اضطراب زبانی کودکان فارسی زبان در مهارت مکالمه‌ی زبان عربی

مبینا مردان زاده* دانش آموخته‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
فرامرز میرزایی استاد زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
کبری روشنفکر استاد زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
محمد کلاشی استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

چکیده

اضطراب زبانی یک مانع بزرگ در یادگیری زبان‌های خارجی شناخته می‌شود. در پژوهش حاضر اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر کاهش اضطراب زبانی کودکان فارسی‌زبان در مهارت مکالمه‌ی زبان عربی بررسی شده است. همچنین مطالعه‌ی حاضر با هدف درک تأثیر راهبردهای فراشناختی و تأکید براهمیت آن در رشد مهارت مکالمه‌ی عربی در کودکان انجام شده است. پژوهشگران از روش میدانی برای کشف نتایج استفاده کردند. دو گروه آزمایش و کنترل با استفاده از روش نیمه‌تجربی به ارزیابی و کشف تأثیر راهبردهای فراشناختی بر اضطراب زبانی کودکان در گروه سنی ۸ تا ۱۲ پرداختند. همچنین در این پژوهش تفاوت میان دو جنسیت به عنوان یک عامل مؤثر در اضطراب زبانی مورد بحث قرار گرفت و برای پاسخ به این پرسش‌ها از مقیاس اضطراب زبانی در کلاس زبان خارجی استفاده شد. نتایج حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای فراشناختی در آموزش مهارت مکالمه‌ی زبان عربی نسبت به روش سنتی تأثیر معناداری دارد. همچنین مطالعه بر اثر مثبت مفهوم فراشناخت و راهبردهای آن در سطح اضطراب زبانی کودکان فارسی‌زبان تأکید می‌کند. علاوه‌براین، پس از استفاده از راهبردهای فراشناختی به عنوان ابزار اصلی یادگیری زبان عربی، تفاوت معناداری میان دو جنسیت در کاهش اضطراب زبانی مشاهده نمی‌شود.

واژگان کلیدی:
- آموزش زبان عربی
- راهبردهای فراشناختی
- اضطراب زبانی
- مهارت مکالمه
- کودکان فارسی زبان

* mobinamardanzadeh@modares.ac.ir (نویسنده مسؤول)

نوع مقاله: علمی پژوهشی
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۲۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۶
ISSN: 2538-466X / 2538-4678

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السابعة، العدد ١٤، ص ١٠٩-٨٣
https://doi.org/10.22099/jsatl.2024.48714.1196

دراسة علمية محكمة
تاريخ الوصول: ١٤٤٥/٠٨/٠٨
تاريخ القبول: ١٤٤٥/٠٤/١٣
ISSN: 2538-466X / 2538-4678

مدى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تقليل القلق اللغوي في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية لدى الأطفال الناطقين بالفارسية

مبينا مردان زاده* خريجة مرحلة الماجستير في تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس، طهران، إيران.
فرامرز ميرزائي أستاذ في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، طهران، إيران.
كبرى روشنفكر أستاذة في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، طهران، إيران.
محمد كلاشي أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة إعداد المعلّمين، طهران، إيران.

الملخّص

يعتبر القلق عائقاً كبيراً في اكتساب اللغات الأجنبية، ويركز هذا البحث على تحقق فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تخفيف القلق اللغوي لدى الأطفال الناطقين بالفارسية في مهارات التحدث باللغة العربية. يهدف البحث إلى فهم تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة وإثبات أهميتها في تعزيز مهارات التحدث باللغة العربية لدى الأطفال. قام الباحثون باعتماد منهجية ميدانية للحصول على نتائج مبنية وشافية. تم تقييم مجموعتين -مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة- باستخدام منهج شبه تجريبي لكشف تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة على القلق اللغوي لدى الأطفال في الفئة العمرية من ٨ إلى ١٢ سنة. كما ناقش البحث الفروق بين الجنسين كعامل يؤثر في القلق اللغوي. وللإجابة على أسئلة البحث، اعتمد البحث على استخدام مقياس قلق اللغة في فصول اللغة الأجنبية. أظهرت النتائج تأثيراً ملحوظاً عند استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم مهارات التحدث باللغة العربية مقارنة بالأساليب التقليدية. وأكد البحث أن مفهوم ما وراء المعرفة وإستراتيجياتها لها تأثير إيجابي على مستوى القلق اللغوي لدى الأطفال الناطقين بالفارسية، ودون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقليل القلق اللغوي بعد استخدام هذه الاستراتيجيات كأداة رئيسية لتعلم اللغة العربية.

الكلمات الدليلية:
- تعليم اللغة العربية
- استراتيجيات ما وراء المعرفة
- القلق اللغوي
- مهارة التحدث
- الأطفال الناطقين بالفارسية

* mobinamardanzadeh@modares.ac.ir (الكاتب المسؤول)

التمهيد

يشكل القلق اللغوي مسألة لها أهمية كبيرة بين الباحثين في مجال تعليم اللغات، إذ يلعب دوراً حاسماً في اكتساب اللغات الجديدة لأفراد مختلفين في مراحل حياتهم. هذا النوع من القلق يمكن أن يؤثر بشكل كبير على تطوير مهاراتهم اللغوية، وقد تكون العوامل المؤثرة في زيادة أو تقليل مستوى القلق متعددة، وخاصة عند الأطفال حيث تتغير مهاراتهم اللغوية والاجتماعية في مراحلهم الأولى من التعلم. لا تقتصر هذه الظاهرة على مجال اللغة الانجليزية فحسب، بل تؤثر أيضاً على المسار التعليمي لجميع اللغات، بما في ذلك اللغة العربية التي تُعد واحدة من اللغات الرئيسية في العالم. في السنوات الأخيرة، وتركزت العديد من الأبحاث على موضوع القلق اللغوي وتعليم اللغة العربية، وإذ يعتبر هذا القلق أحد العوامل المؤثرة غير المباشرة على تطوير مهارات التحدث كمهارة إنتاجية. يظهر القلق اللغوي بوضوح في مراحل التعلم الأولى حتى الجامعية، ويمكن التحكم فيه بناء على جودة المناهج التعليمية وطرق التدريس المستخدمة، وفقاً للأبحاث يعتبر "القلق اللغوي" من بين أهم التحديات التي يواجهها المتعلمون الناطقون بالفارسية (أختري، ٢٠١٠: ٣١٣). كما ما أشارت الدراسات إلى أن القلق يظهر بوضوح لدى الطلاب الجامعيين خلال أنشطة التحدث، حيث يعبرون عن المخاوف، والخجل في التواصل الشفوي (إسماعيلي ومحمدي، ٢٠٢٢: ٢٨٥). يسلط هذا البحث الضوء على ضرورة توجيه مزيد من الاهتمام لهذه القضية المهمة من زوايا متعددة، وخاصة في دولة الجمهورية الإسلامية الإيرانية، فحيث تشكل منصة هامة لتعليم اللغة العربية. البحث يؤكد ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تسلط الضوء على هذا القلق وتسعى لإيجاد الحلول المناسبة له .

الهدف الأساسي لهذا البحث هو تسليط الضوء على مشكلة القلق اللغوي كعائق أمام المتعلمين واستعراض مفهوم التفكير ما وراء المعرفي كخطوة مناسبة في سياق التعليم، والسعي لتقليل هذا العائق. يهدف البحث أيضا إلى دراسة تأثير استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي على القلق اللغوي لدى الأطفال. يعتبر مفهوم التفكير ما وراء المعرفة من أبرز أنواع التفكير التي تم اقتراحها في مجال تعليم اللغات في السنوات الأخيرة، ويسهم في تطوير المتعلمين في المجال اللغوي سواء على الصعيد الفردي أو الاجتماعي. يتطلع هذا البحث إلى تحقيق الأهداف المذكورة من خلال مزيج من

الأساليب النوعية والكمية، ومراجعة المصادر، والأبحاث المنجزة في هذا المجال، وتقدير مستوى القلق لدى الأطفال في الفئة العمرية المحددة.

وفقاً لما مر سابقاً، ويحاول هذا البحث الإجابة عن سؤالين أساسيين في مجال تعليم اللغة العربية انطلاقاً من الأهداف المذكورة أعلاه:

١. ما مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تقليل القلق اللغوي لمهارة التحدث بالعربية عند الأطفال الإيرانيين؟

٢. ما مدى الفروق في مستوى القلق اللغوي لمهارة التحدث بين الأولاد والبنات الإيرانيين في الطفولة؟

في ضوء تساؤلات البحث، فيفترض هذا البحث:

-أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة سيكون له تأثير إيجابي وفعّال في تقليل مستوى القلق اللغوي لمهارة التحدث باللغة العربية لدى الأطفال الإيرانيين.

-وجود فروق في مستوى القلق اللغوي لمهارة التحدث بين الأولاد والبنات الإيرانيين في مرحلة الطفولة، حيث يمكن أن يكون للجنس الذكوري والأنثوي تأثير مختلف على هذا المستوى.

الدراسات السابقة

هناك تجاربٌ عمليةٌ كثيرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من قبل المراكز الجامعية والمعاهد. كما أقيمت مؤتمرات متنوعة سواء في الخارج أم في الداخل منذ عقود عدّة، ولاتزال تلك التجارب تتقدم نحو التكامل. وثمة دراسات كثيرة عن تعليم اللغة العربية في إيران وخارجها، نكتفي بذكر أهمها بناءً على صلتها بموضوع الدراسة:

في دراسة الزيداني (٢٠١١) المعنونة بـ "دور عوامل ما وراء المعرفة في العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة والاضطراب النفسي" استخدمت عينة من طلاب جامعيين في كلية التربية بجامعة الملك خالد، وحيث درسوا بعض المقررات التربوية والنفسية. تم تطبيق مقاييس لعوامل ما وراء المعرفة ومقاييس للقلق والاكتئاب، واستخدم مقياس الضغط النفسي المدرك بهدف تحسين قدرة المضطربين نفسياً على التكيف. أظهرت النتائج

وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين عوامل ما وراء المعرفة والضغوط النفسية المدركة والقلق والاكتئاب.

تتناول دراسة ستيوارت (Stewart) (٢٠١٥) بعنوان "علاقة القلق والكفاءة الذاتية مع طلاب المرحلة الجامعية في استخدام استراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفة ". الدراسة تستكشف العلاقة بين القلق والكفاءة الذاتية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال الكتابة، وذلك وفقا للمنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أن تقليل القلق أثناء الكتابة وزيادة الثقة بالنفس يُظهران ارتباطاً إحصائياً مع إدراك الطلاب لاستخدام إستراتيجيات الكتابة المتقدمة. تشير الدراسة إلى أن التدخلات التي تهدف إلى تقليل القلق وزيادة الثقة لدى طلاب البكالوريوس في الكتابة قد تُعزز من استخدامهم لإستراتيجيات الكتابة المتقدمة.

رسالة دكتوراه ويت (Weight) (٢٠١٨) تناقش دور "ما وراء المعرفة' كأداة داعمة لصحة الطلاب في المرحلة الابتدائية الذين يعانون من القلق ". البحث تضمن عينة من طلاب مدرسة في واشنطن، حيث كشفت النتائج عن ارتباط إيجابي بين استخدام 'ما وراء المعرفة' وزيادة الثقة الذاتية وتقليل مستوى القلق، ما يعزز الدور التعليمي والنمائي. الدراسة تشير إلى أن مهارات المراقبة لدى الطلاب ليست بالوضوح المطلوب، لكن 'ما وراء المعرفة' يسهم في تعزيز التطور الاجتماعي والعاطفي والسلوكي والتخفيف من القلق والاضطرابات للطلاب، مما يدعم المعلمين في مهامهم التربوية.

أجرى مقالة مختار ولرون (٢٠٢٠) دراسة تحت عنوان "القلق من التحدث باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية: منظور محو الأمية للغات الأجنبية ". أشارت النتائج إلى أهمية تقليل مستويات القلق في تدريس اللغة العربية كثانية، وتعزيز الثقة والتحفيز لدى المتعلمين خلال التحدث بلغة جديدة. يمكن تقليل القلق من خلال الطرق العملية والمباشرة، مثل الأساليب التشجيعية والمكافآت للطلاب خلال الدروس.

حسن (٢٠٢٠) أعدّ مقالة تحت عنوان "القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية في الجامعات المختارة في إندونيسيا"، حيث تم استكشاف مستوى القلق اللغوي بين الطلاب الدارسين للغة العربية في عدة جامعات بإندونيسيا. وقد تم استخدام منهج المسح لتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة من الطلاب. أظهرت النتائج انخفاض مستوى القلق اللغوي بين الطلاب الذين اعتمدوا إستراتيجيات التعلم المناسبة، كما كشفت عن فروق في مستوى القلق اللغوي بين الجنسين، بينما لم تظهر النتائج فروقاً استناداً إلى فترات تعلم اللغة العربية.

توجَّهت الدراسات السابقة بجهود مستمرة نحو فهم أداء أنواع القلق وتأثيرها على نمو وتعلم الطلاب ومتعلمي اللغات الأجنبية. يسعى البحث الحالي، مستلهماً من هذه البحوث السابقة ومركزاً بشكل خاص على الفئة العمرية للأطفال، إلى استكشاف العلاقة بين مفهوم 'ما وراء المعرفة' وإستراتيجياته في مواجهة القلق اللغوي خلال مهارة التحدث باللغة العربية.

مراجعة الأدب النظري

القلق اللغوي (language anxiety)

يعتبر القلق اللغوي حالة من التوتر والقلق تجاه عملية تعلم اللغة الأجنبية وأدرك الباحثون أن هذا النوع من القلق يتميز بطابع فريد، حيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلم اللغة الجديدة (ونك، ۲۰۰۵: ١٦). وتشير دراسة هورويتز (Horwitz) (١٩٨٦) إلى أن هذا القلق يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على أداء الفرد مثل الخوف ومشاعر الارتباط. في دراسته حول القلق اللغوي، أشار اسكاول (Scovel) (١٩٧٨) إلى أن للقلق تأثيرات متنوعة، حيث يمكن أن يكون مفيداً في بعض الحالات وضاراً في الحالات الأخرى. في بعض الحالات يشعر الفرد بالقلق في مواقف محددة أو يواجه القلق في كل خطوة من عملية التعلم (بلمير، ۲۰۰۹: ١١). وبحسب دراسة دالي (Daly) (١٩٩١)، يرتبط القلق في تعلم اللغة الثانية بشكل رئيسي بالأنشطة اللفظية حيث يظهر خوف الطلاب من إلقاء المحاضرة والتحدث بشكل أكبر من خوفهم من مواقف أخرى كالثعابين والأماكن المرتفعة. وأظهرت دراسة ماكنتاير (Maclntyre) (١٩٩١) أن التحدث هو النشاط الذي يثير القلق بشكل أكبر في اللغة الثانية. القلق اللغوي يمكن أن يؤدي إلى الفشل والإحباط، ويمكن أن يتسبب في تجنب الفرد لأداء الواجبات كالاختبارات والمهام المدرسية وحتى دورة التحدث في قاعة الدرس.

لقد حددت الأبحاث جذوراً مختلفة لأسباب القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة، ويذكر آيدين (Aydın) (١٩٩٩) بأن أهم هذه الأسباب تنقسم إلى أربع فئات رئيسية: الأسباب الشخصية، وسلوك المعلم، ومعتقدات الطالب، والتقييم. تتعلق الأسباب الشخصية بالتقييم الذاتي، حيث إذا تم بنظرة سلبية أو مقارنة مع متعلمي اللغة الآخرين، يزيد من احتمالية القلق اللغوي (كركرسن، ۲۰۰۲: ٥٦٧). ويتعلق نوع سلوك المعلم في الفصل الدراسي بعلاقة المعلم بالطالب وشخصيته، والتي يمكن أن تلعب دوراً حيوياً في مستوى القلق اللغوي (بكلين، ۲۰۰٤: ٥٠). توافق الدراسات في مجال القلق اللغوي على أن تظهر معتقدات المتعلم، بما في ذلك وجهة نظره حول اللغة والفئة العمرية ومستوى الدافع، مستوى انخفاض أو ارتفاع

مستوى القلق اللغوي. وأخيرا، يلعب التقييم في الامتحانات أو توفير القدرة مثل الأداء الفردي في التحدث دوراً أساسياً في تغيير مستوى القلق اللغوي (ليو، ٢٠٠٦: ٣٠١).

القلق اللغوي لدى الأطفال

القلق اللغوي بين الأطفال يظهر عبر عدة أعراض متنوعة، مما يؤدي إلى تكوُّن مفاهيم ذاتية سلبية لدى الأطفال. يعمل هذا القلق على تثبيط عزيمتهم للتعلم ويدفعهم لتجنب الدروس الدراسية، وفي بعض الحالات يمكن أن يصلوا إلى التخلي الكامل عن تعلم اللغة الجديدة. يُعتبر القلق من بين الظواهر الشائعة لدى الأطفال، وينبع هذا القلق من الخوف الذي يهدف إلى حمايتهم. الأطفال الذين يُظهرون بوضوح خوفهم يمكن أن يكونوا أفضل من أولئك الذين يخفونه، إذ يحمل الخوف والقلق تأثيراً مباشراً على مرحلة نمو الطفولة. يُعتبر القلق إنذاراً كاذباً (اسبنسر، ٢٠٠٣: ١٣). التنبيه في حد ذاته هو نعمة إيجابية تُجعل الإنسان آمنا في أوقات الخطر، ومع ذلك، يُعتبر الإنذار الكاذب (القلق) خطراً وهمياً يُخلقه العقل، فهو غير حقيقي ومستمر، مما يؤدي في النهاية إلى الخوف والألم ونقص الثقة بالنفس. مشاكل الصحة العقلية تؤثر بشكل كبير على التعلم والأداء. أظهرت العديد من الأبحاث أن القلق اللغوي عند الأطفال يؤثر بشكل كبير، خاصة في مهارات التحدث، كما أشارت دراسة معنية بتعلم اللغة لأطفال المرحلة الابتدائية (منك، ٢٠٠٧: ٢٧٥).

ما وراء المعرفة (Metacognitive)

جيكوبز (Jacobs) (١٩٨٧) يذكر ما وراء المعرفة يُعرّف عادة بأنه إدراك للإدراك والتفكير في التفكير. ويصفه فلافل (Flavell) (١٩٧٩) باعتباره أي معرفة أو نشاط معرفي ينظم أو يعالج أحد جوانب الجهود المعرفية. كما يُعرّف أيضاً على أنه قدرة الفرد على الوعى بذواته ومراقبة عمليات وحالات العاطفية وتنظيمها بوعي متعمد (هاكر، ١٩٩٨: ١١). يشمل مفهوم ما وراء المعرفة الوعي بالتجارب الحالية وقدرة إدارتها. يمكن أن تنحصر التجارب المرتبطة بما وراء المعرفة في اتجاهين: التقييم الذاتي والذي التفكير في قدرته، ومعرفته، ومكانته كمتعلم، والإدارة الذاتية، وهو التفكير في أفضل طرق استخدام الاستراتيجيات والمعرفة (برايس، ١٩٩٠: ١٧). في سياق التعلم، أشار سوانسون (Swanson) (١٩٩٠) إلى أن ما وراء المعرفة يعني المعرفة والتحكم الشخصي في عمليات التفكير والتعلم. كما يُعتبر هذا المفهوم عنصراً أساسياً في التعلم الذاتي، حيث تدعمه مهارات مثل التخطيط والمراقبة والتقييم (بتريج، ١٩٩٠: ٣٣). ومهارات ما وراء المعرفة

تشمل مجموعة من القدرات العقلية العليا التي يحتاجها الطالب، تُمكِّنه من الوعي بعملياته المعرفية وتمكنه من التخطيط لأنشطته التعليمية ومراقبة تنفيذها، والتقييم الدائم لتقدمه في التعلم (الحربي، ٢٠٠٩: ١٥).

ما وراء المعرفة والأطفال

الأبحاث التي أُجريت في مجال ما وراء المعرفة وتأثيرها على الأطفال قد أظهرت أهمية هذا الجانب على نموهم. ففي دراسته، اقترح فلافل (Flavell) (١٩٩٧) ضرورة تعليم إستراتيجيات ما وراء المعرفة للأطفال بوضوح، حيث يُشير إلى قدرة الأطفال الصغار على استخدام تلك المهارات، مع الاعتراف بتحديات نمو العلاقة بين الأفكار والمشاعر. كما أكد اسكروا (Schraw) (١٩٩٨) أهمية تدريب المهارات ما وراء المعرفة لتحقيق استقرارية التعلم، مشيراً إلى أنه بمجرد تطوير تلك المهارات، يمكن للأفراد استخدامها بشكل دائم وغير مدرك دون التفكير الواعي.

إستراتيجيات ما وراء المعرفة

يشير هوسنفيلد (Hosenfield) (٢٠٠٣) إلى مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لاكتساب المعرفة حول الأنشطة والعمليات الذهنية. تتجاوز هذه الاستراتيجيات الأربعين وتقدم أدوات متعددة لدعم تطوير مهارة التحدث في تعلم اللغات. اختيرت ستة إستراتيجيات في هذا البحث؛ العصف الذهني، وخرائط المفاهيم، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وجدول التعلم، والتساؤل الذاتي.

تستند الإستراتيجيات الست لتعليم المحادثة اللغوية إلى الأنشطة الإبداعية والتعاون والتفكير. يعتبر أسبورن (Osborn) (١٩٥٧) إستراتيجية العصف الذهني نمواً مبتكراً. تعتمد إستراتيجية التعلم التعاوني على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متعددة اللاعبين (دياب، ٢٠١٩: ٤٠٩). يؤكد لعب الأدوار على أهمية التقييم الذاتي ولها تأثير كبير على المحادثة (مقابلة، ٢٠١٤: ٣٥٦). تستخدم إستراتيجية خريطة المفاهيم في ترتيب وتنظيم التعاريف من المفاهيم الأكثر عموميّة إلى المفاهيم الأكثر خصوصية (ساعد، ٢٠١٨: ٣٢٧). وهي واحدة من أفضل الإستراتيجيات لتحديد أي مشكلة. في النهاية، تقدم إستراتيجية التساؤل الذاتي استجواباً للتفكير بمزيج من التقييم ويجعل المتعلم أن يفكر بشكل أفضل في كل جزء من الفصل ويولي المزيد من الاهتمام، بالإضافة إلى التحفيز (باند،٢٠٠٧: ١٩) .

لتحقيق أهداف ما وراء المعرفة وتعزيز الوعي لدى متعلمي اللغة العربية، يُعتبر تنفيذ إستراتيجيات التعلم ذات الصلة أمراً بالغ الأهمية. يتطلب ذلك تنفيذ هذه الإستراتيجيات بدقة وفعالية. تم استخدام هذه الإستراتيجيات خلال الفصل الدراسي من خلال تطبيق نماذج الأبحاث السابقة المصممة والمنفذة للوصول إلى أفضل النتائج الممكنة. تعزيز فهم المتعلّمين ووعيهم باللغة يأتي من تجربة عملية وفعّالة لهذه الإستراتيجيات، مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

المنهجية

الطريقة

بما أن الإجابة عن قسم من أسئلة البحث تحتاج إلى الاعتماد على المنهج الوصفي – التحليلي، فاعتمد البحث الحاليّ على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستنباط والتحليل فالمواد العلمية المرتبطة بالبحث تجمع من المصادر الثانوية كالكتب والمقالات المنشورة في المجلات المحكمة وأدوات البحث هي التحليل والاستنباط للإجابة عن أسئلة البحث لينتج البحث عن إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تقليل القلق اللغوي في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية لدى الأطفال الناطقين بالفارسية .

ثم اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي باستخدام نمط الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين: المجموعة الضابطة والتجريبية. ومجتمع البحث هو الأطفال الناطقين بالفارسية في إيران الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ عاماً، وعينته هي تتكون من الأطفال الناطقين بالفارسية في نفس الأعمار بمدينة بابلسر في محافظة مازندران. وقع هذا البحث خلال صيف عام ١٤٠١، حيث شملت مشاركتهم في فصول المحادثة باللغة العربية في دار القرآن. تم تجزئة عينة البحث إلى ٣٠ متعلماً للغة العربية من الأولاد والبنات، والذين لا يمتلكون خبرة في تدريس اللغة. تم توزيعهم بالتساوي بين مجموعتين، حيث ضمت كل مجموعة ١٥ متعلماً، محافظة على التوازن بين الجنس والعمر.

الجدول (١) يوضح التصميم التجريبي للمجموعتين

مجموعات الدراسة	عدد المتعلّمين	ذكر	أنثى
المجموعة التجريبية	١٥	٧	٨
المجموعة الضابطة	١٥	٧	٨

أداة البحث وصدقها وثباته

إن أداة البحث هي كتاب 'العربية بين يدي أولادنا' وتم استخدامه – الكتاب رقم ١ – كأداة لتعليم المحادثة العربية. يتكون هذا الكتاب من ١٢ مجلداً ضمن سلسلة 'العربية للجميع' وصدر عن دار إحسان في إيران. صمم الكتاب بهدف تعزيز مهارات المحادثة باللغة العربية لغير الناطقين بها من مختلف الفئات العمرية من الطفولة إلى المراهقة. قام الدكتور عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان والدكتور محمد بن عبدالرحمن آل الشيخ بتأليف هذه المجموعة من كتاب سلسلة 'العربية بين يديك'. يُعتبر هذا الكتاب مناسباً للأطفال والشبابين بسبب ملائمته لفئة العمر، وقد تم استخدامه في الجامعات والمعاهد الإيرانية وعالمياً بسبب جودته المناسبة. تم اختياره بناء على جاذبيته المرئية والجودة والملاءمة. يُعتبر تنوع الموضوعات واستخدام التكنولوجيا والحداثة من أبرز العوامل التي جعلته اختياراً جيداً في هذا السياق.

مقياس القلق اللغوي في صف اللغة الأجنبية (FLCAS)

قام هورويتز (Horwitz) وآخرون (١٩٨٦) بتصميم "مقياس القلق في الفصول الدراسية المتعلقة باللغة الأجنبية"، وتمت ترجمته من قبل الباحثين لاستخدامه في الدراسات الإيرانية. يتضمن هذا المقياس ٣٣ عنصراً، حيث يُجاب على جميع فقراته باستخدام مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط، تتراوح من "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة". الوقت المتوقع لإكمال الاستبيان هو ٤٠ دقيقة، والنقاط الممكنة تتراوح من ٣٣ إلى ١٦٥. يُعتبر هذا الاختبار استبياناً عاماً يركز على الأسباب الشائعة للقلق التي يواجهها متعلمو اللغات الثانية والأجنبية، مثل قلق التواصل والخوف من التقييم السلبي والامتحانات. ظهرت هذه الأداة لقياس القلق لتوضيح العلاقة بين هذا القلق وعملية تعلم اللغة. نظراً لعدم وجود استبيان مناسب لقياس القلق اللغوي لدى الأطفال، استخدم الباحثون نفس النسخة مع تعديلات بسيطة ليكون مناسباً للأطفال. على سبيل المثال، استخدمت دراسة جن (Chan) (٢٠٠٤) نفس الاستبيان لأطفال المدارس الابتدائية .

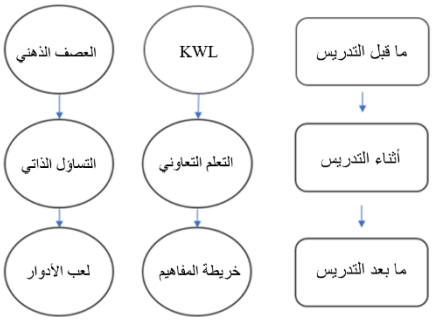
بعض التعديلات تتعلق بتصميم استبيان جديد؛ حيث قدمت دراسة أر (Er) (٢٠١٥) اختباراً بسيطاً مستنداً إلى النموذج الأصلي، من خلال تبسيط الأسئلة وتقليل عددها، وتم التأكد من صدقه وثباته في تركيا. ومع ذلك، لم يتم استخدام هذا المقياس الجديد في بلدان أخرى بما في ذلك جمهورية إيران الإسلامية. وفي حال عدم وجود استبيان مناسب لفئة عمرية محددة، يمكن اللجوء إلى استخدام استبيان عام. لهذا السبب، اعتمد هذا البحث مقياس هورويتز (Horwitz) الأصلي، حيث تم تبسيط الأسئلة للأطفال دون تغيير في محتواها أو عددها. تم تقديم تفسيرات واضحة للأسئلة البسيطة، واستخدام لغة بسيطة وأمثلة يمكن للأطفال فهمها

بسهولة. ولزيادة التأثير الإيجابي في الجلسة الأولى، تم طرح الأسئلة بألوان زاهية. تم الالتزام بالمبادئ الأخلاقية والشفافية في استخدام الاستبيان، بما في ذلك الحصول على موافقة الوالدين وتوفير بيئة بحثية مناسبة ومريحة.

الإجراء

يتم توزيع استمارة الملف التعريفي على المشاركين أولا، وتقسم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة استناداً إلى العمر والجنس. يُستخدم مقياس القلق اللغوي كاختبار أولي في بداية البحث خلال حصة اللغة الأجنبية. تشرح الباحثة مقياس هورويتز لمدة عشر دقائق لتهيئة الطلاب للإجابة على أسئلته. يُقدم كتاب "العربية بين يدي أولادنا" مع ملفاته الصوتية كأداة تعليمية في كل من المجموعتين، ويحتوي كل منهما على (١٥) متعلماً للغة. تُعقد حصة المحادثة باللغة العربية لمدة (١٥) جلسة، حيث تستمر كل جلسة لمدة ساعة ونصف، وتُكرر مرتين في الأسبوع. تُجري المجموعة الضابطة تجربة المحادثة باستخدام الطريقة التقليدية الخطية. بعد تنفيذ المعلم لخطة الدرس واستماعه للتسجيل الصوتي للكتاب، يقوم المتعلمون بحل تمارين كل درس.

تتضمن الأنشطة أيضاً المحادثة الشفهية والسؤال والجواب، بالإضافة إلى الترجمة بشكل عام. تعطى الطلاب واجبات منزلية بناء على تمارين كل درس بعد نهاية كل جلسة. تمت دراسة أداء المجموعة التجريبية بناء على مفهوم ما وراء المعرفة، حيث تم اختيار ست إستراتيجيات بناء على الأبحاث السابقة. تشمل هذه الإستراتيجيات العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وخريطة المفاهيم، وجدول التعلم، ولعب الأدوار، وطرح الأسئلة الذاتية. يهدف هذا البحث إلى تعزيز مفهوم ما وراء المعرفة في عقول أفراد المجتمع الإحصائي. تم تقسيم التعليم في هذه المجموعة إلى ثلاث مراحل رئيسية: "قبل عملية التعليم"، "أثناء التعليم"، و"بعد التعليم"، حيث تم التفكير في إستراتيجيتين يمكن تطبيقهما في كل مرحلة على حدة.



الشكل (١) تقسيم ٢٦٠ إستراتيجيات ماوراء المعرفة في ثلاث مراحل تدريسية

تم تنفيذ إستراتيجيتي "جدول التعلم" و"العصف الذهني" في بداية الفصل، وإستراتيجيتي "التعلم التعاوني" و"التساؤل الذاتي" أثناء التدريس (وسط الفصل)، وإستراتيجيتي "خريطة المفاهيم" و"لعب الأدوار" تم تنفيذهما بعد انتهاء التدريس. كان جميع الطلاب حاضرين بشكل فعال في جميع الأنشطة. ولزيادة تفاعلهم، تم تقسيمهم إلى مجموعات مختلفة حتى يتمكنوا من تبادل المساعدة والتفاعل مع بعضهم البعض.

في بداية الحصة، وبناء على موضوع الكتاب وعنوان الدرس، تم رسم "جدول التعلم" على السبورة وطُلب من كل طالب ملء الجدول بالأسئلة والمواضيع المتعلقة بكل موضوع. وبعد الوصول إلى مجموعة متنوعة من الأسئلة والمواضيع باستخدام آراء متنوعة تم تقديمها بناء على مفهوم "العصف الذهني."

بعد تدريس نص كل درس، شارك كل من متعلمي اللغة بتعليقاتهم حول درس تلك الجلسة وعرضوا اكتشافاتهم للآخرين. في إستراتيجية التعلم التعاوني تم تنظيم مسابقات مختلفة لمتعلمي اللغة وتم تقسيمهم إلى مجموعات مختلفة. بعد جمع مزيد من المعلومات والتحضير للعب الأدوار في مجموعات صغيرة تم تنفيذ نص الدرس كقصة.

بعد الانتهاء من الدرس، بعد ساعة واحدة تقريباً، تم استخدام إستراتيجية "خريطة المفاهيم"، حيث قام متعلمو اللغة بملخص المعلومات التي اكتشفوها في جدول التعلم (المرحلة الأولى) وخلال الألعاب اللغوية (المرحلة الثانية) ومن خلال التساؤل الذاتي حول عملية تعلمهم. طوال الفصل حاول المعلم أن يوضح للطلاب نوع النشاط والهدف من كل لعبة وإستراتيجية لغوية. تشمل أنشطة المجموعة التجريبية بشكل أساسي ١٥ دقيقة من المقدمة والتوجيه، و٥٠ دقيقة من الحوار والمناقشة، و١٠ دقائق لشرح بنية اللغة، و١٥ دقيقة لتقدير الأداء والتساؤل الذاتي. بعد الانتهاء من الدورات التعليمية، قام المعلم بشرح طريقة ملء استبيان القلق اللغوي للطلاب.

تم التحقق من توزيع البيانات بشكل طبيعي باستخدام شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، وتم التحقق من تجانس التباينات باستخدام اختبار ليفين. لمقارنة المجموعات، تم استخدام اختبار تي (t-test) المستقل عند مستوى الخطأ ٠.٠٥ باستخدام برنامج (spss-٢٤) .

توزيع البيانات:

في قسم الإحصاء الاستدلالي تم استخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) قبل تحليل البيانات للتحقق من صحة توزيع البيانات:

الجدول (٢) اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) لتقييم الطبيعية لنقاط المتغير

المتغير	المجموعة	الاختبار	Z	Sig
عامل إدراك العلاقة	التقليدية	الاختبار التمهيدي	٠/٨٩	٠/١٠
		الاختبار التابع	٠/٩٥	٠/٦٦
	التجريبية	الاختبار التمهيدي	٠/٩٠	٠/٢٠
		الاختبار التابع	٠/٩٣	٠/٣٤
اضطراب الاختبار	التقليدية	الاختبار التمهيدي	٠/٩٥	٠/٥٣
		الاختبار التابع	٠/٩٢	٠/٢٢
	التجريبية	الاختبار التمهيدي	٠/٩٤	٠/٤٢
		الاختبار التابع	٠/٩٣	٠/٣٧
الخوف من التقييم	التقليدية	الاختبار التمهيدي	٠/٩٠	٠/١١
		الاختبار التابع	٠/٩٢	٠/٢٢
	التجريبية	الاختبار التمهيدي	٠/٨٩	٠/١٢
		الاختبار التابع	٠/٩٣	٠/٢٩
الدرجة الكلية	التقليدية	الاختبار التمهيدي	٠/٩٦	٠/٧١
		الاختبار التابع	٠/٩٤	٠/٥٩
	التجريبية	الاختبار التمهيدي	٠/٨٩	٠/٠٧
		الاختبار التابع	٠/٩٣	٠/٢٧

وكما يتبين من الجدول (٢) فإن توزيع البيانات طبيعي لذا تم استخدام الاختبار البارامتري في تحليل البيانات. كما تم استخدام اختبار ليفين (Levene) للتحقق من تجانس التباينات، وتذكر نتائجه في الجدول (٣).

الجدول (٣) اختبار ليفين (Levene) للتحقق من تجانس الفروق

المتغير	المجموعة	الاختبار	Df1	Df2	Sig
قلق الاتصال اللغوي	الاختبار التمهيدي	٠/١٣	١	٢٨	٠/٧١
	الاختبار التابع	١/٦١	١	٢٨	٠/٢١
اضطراب الاختبار	الاختبار التمهيدي	٤/١٩	١	٢٨	٠/٠٦
	الاختبار التابع	٠/١٦	١	٢٨	٠/٦٩
الخوف من التقييم	الاختبار التمهيدي	٠/٢١	١	٢٨	٠/٦٤
	الاختبار التابع	١/٢٩	١	٢٨	٠/٢٦

الدرجة الكلية	الاختبار التمهيدي	١/٢٣	١	٢٨	٠/٢٧
	الاختبار التابع	٠/٨٤	١	٢٨	٠/٣٦

كما هو موضح في الجدول (٣) يتم قبول افتراض تجانس الفروق.

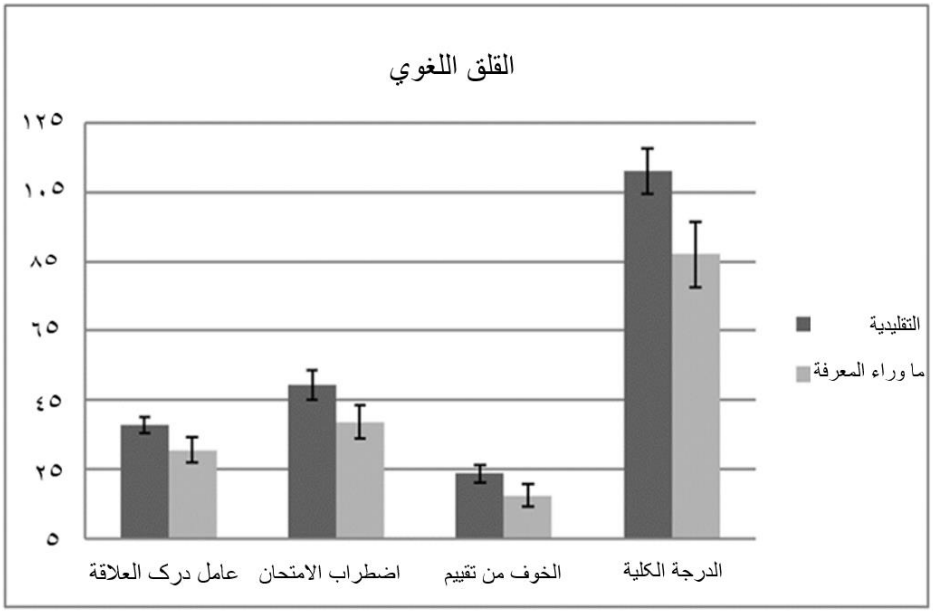
اختبار الفرضيات

الفرضية الصفرية الأولى: لا يوجد اختلاف بين طريقة التدريس باستخدام الاستراتيجيات المعرفية والطريقة التقليدية في تقليل القلق لدى الأطفال والمراهقين. ولاختبار هذه الفرضية تمت مقارنة المجموعتين باستخدام اختبار تي (t-test) المستقل بعد الاختبار في المقاييس الفرعية والدرجة الإجمالية للقلق، وتم عرض نتائجها في الجدول أدناه.

جدول (٤) اختبار تي (t-test) المستقل لمقارنة الاختبار البعدي للقلق اللغوي ومقاييسه الفرعية في المجموعتين

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	T	Sig
قلق الاتصال اللغوي	التقليدية	٣٧/٨٦	٢/٣٥	٦/٥٠	p<٠/٠٠١
	التجريبية	٣٠/٦٦	٣/٥٧		
اضطراب الاختبار	التقليدية	٤٩/٣٣	٤/١٥	٦/٣٩	p<٠/٠٠١
	التجريبية	٣٨/٧٣	٤/٨٩		
الخوف من التقييم	التقليدية	٢٣/٨٠	٢/٣٦	٥/٩٥	p<٠/٠٠١
	التجريبية	١٧/٦٠	٣/٢٦		
الدرجة الكلية	التقليدية	١١/٠٠	٦/٥٥	٨/٠٣	p<٠/٠٠١
	التجريبية	٨٧/٠٠	٩/٥٣		

كما هو مبين في الجدول (٤) هناك فرق كبير بين الاختبارات البعدية للمجموعتين في جميع المقاييس الفرعية ودرجة القلق الإجمالية، وسجلت المجموعة ما وراء المعرفة أقل. ولذلك تم رفض الفرضية الصفرية، والفرضية الأساسية للبحث هي أن هناك فرقاً بين طريقة التدريس باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة التقليدية في تدريس المحادثة على قلق الأطفال، وأظهرت التدريس بإستراتيجيات ما وراء المعرفة تأثيراً أكبر في تقليل القلق لدى الأطفال.



الشكل (٢) درجة القلق ما بعد الاختبار ومقاييسه الفرعية في المجموعتين

وكما يتبين من الرسم البياني أنّ جميع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية في للقلق في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أقل من المجموعة التقليدية، وهو أمر مهم حسب الجدول أعلاه.

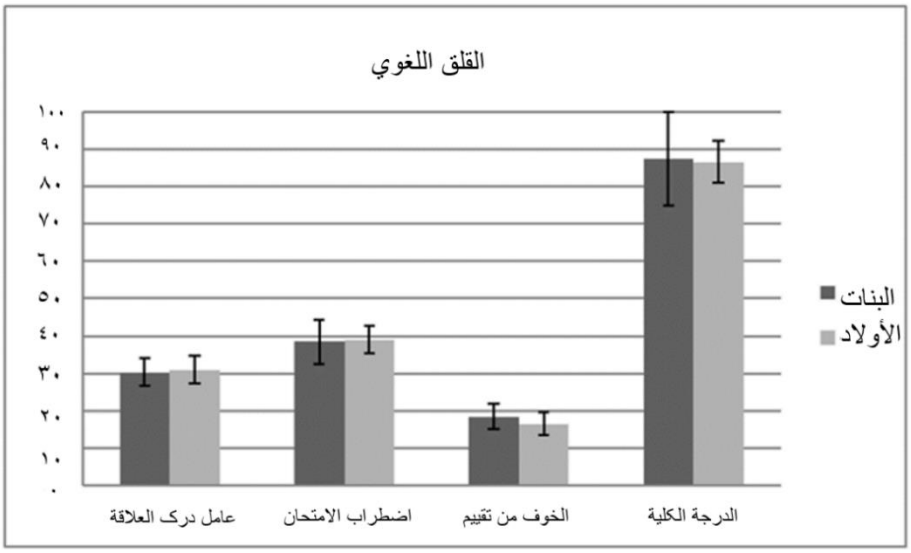
الفرضية الصفرية الثانية: لا يوجد فرق بين خفض القلق لدى البنات والبنين في أسلوب التدريس ما وراء المعرفي.

ولاختبار هذه الفرضية تمت مقارنة الجنسين في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للقلق باستخدام اختبار تي (t-test) المستقل بعد الاختبار، والذي تم عرض نتائجه في الجدول أدناه.

جدول (٥) اختبار تي (t-test) لمقارنة ما بعد الاختبار للقلق ومكوناته بين الجنسين

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	T	Sig
عامل إدراك العلاقة	أنثى	٣٠/٣٧	٣/٧٧	-٠/٣٢	٠/٧٤
	ذكر	٣١/٠٠	٣/٦٠		
اضطراب الاختبار	أنثى	٣٨/٥٠	٥/٩٧	-٠/١٩	٠/٨٥
	ذكر	٣٩/٠٠	٣/٧٤		
الخوف من التقييم	أنثى	١٨/٥٠	٣/٢٩	١/١٥	٠/٢٧
	ذكر	١٦/٥٧	٣/١٥		
الدرجة الكلية	أنثى	٨٧/٣٧	١٢/٤٢	٠/١٥	٠/٨٧
	ذكر	٨٦/٥٧	٥/٦٥		

وكما هو واضح في الجدول (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات البعدية لكلا الجنسين في جميع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للقلق، كما أن كلا الجنسين في نفس المستوى تقريباً. ولذلك لم يتم رفض الفرضية الصفرية. وبعبارة أخرى، ولا يوجد فرق بين خفض القلق لدى الإناث والذكور في أسلوب التدريس ما وراء المعرفي.



الشكل (٣) درجة القلق بعد الاختبار ومقاييسه الفرعية لدى كلا الجنسين

وكما يتبين من الرسم البياني لا يوجد فرق بين درجة القلق البعدي للاختبار لدى كلا الجنسين في أسلوب التدريس ما وراء المعرفي.

الاستنتاج والمناقشة

يهدف هذا البحث إلى دراسة مستوى القلق اللغوي بعد استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في حصة المحادثة باللغة العربية. ووصل البحث إلى وجود علاقة بين استخدام المعرفة ما وراء المعرفية وإستراتيجياتها في مواجهة القلق اللغوي.

بالنسبة للسؤال الأول: فأظهرت نتائج تحليل البيانات باستخدام اختبار تي (t-test) وجود علاقة إحصائية بين القلق اللغوي واستراتيجات ما وراء المعرفة. وفي المقابلة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين في مقاييس القلق اللغوي: الفهم التواصلي، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم ($p<٠/٠٠١$) كانت القيمة (p) أقل من (٠.٠٥). ونتيجة لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وانخفض مستوى

القلق اللغوي لدى المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة والقلق اللغوي.

خفض القلق اللغوي والتأثير غير المباشر في حصة المحادثة باللغة العربية يمكن أن يعززا مستوى النمو الأكاديمي والدافعية والثقة لدى متعلمي اللغة. وكما تم ذكره في البحث، ويؤثر الخوف من الحكم والتقييم الشفهي بشكل كبير في تعليم اللغة العربية. وكما هو متوقع، أثرت إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل إيجابي ومعنوي في خفض القلق اللغوي لدى المتعلمين الذكور والإناث، ويمكن استخدامها كأداة فعالة للتقليل من القلق اللغوي. وفقا للدراسات، ويعتبر "الوعي" العامل الأكثر أهمية في التفكير المتقدم، والذي يقلل من القلق اللغوي لدى الأطفال. الوعي لدى الأطفال بموضوع كل درس والتعاون والتساؤل الذاتي ودورهم الفعال في تعلم اللغة من خلال استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفصل الدراسي يؤدي إلى انخفاض القلق اللغوي وزيادة الوعي و الكفاءة التحليلية، حيث يزيد الوعي القلق اللغوي في الفصل الدراسي.

أما **بالنسبة للسؤال الثاني**، فالمتعلق بتأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة على القلق اللغوي لدى المتعلمين من الذكور والإناث، فلم نر إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية أو نتائج قابلة للملاحظة بين المجموعتين. في جميع المقاييس، وكانت قيمة (p) أكبر من (٠.٠٥). كما لم يتم رصد أي اختلاف ذي دلالة إحصائية بين تقليل القلق اللغوي لدى الإناث مقارنة بالذكور باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في المجموعة التجريبية. يمكن أن تكون هذه النتائج مرتبطة بطريقة تصميم وتنفيذ إستراتيجيات ما وراء المعرفة. فجميع الإستراتيجيات الست للمعرفة المتقدمة تؤكد على أهمية التعاون والمشاركة بين المتعلمين، حيث تفاعل جميع المتعلمين خلال البحث وعملوا بروح تعاونية. تم هذا التعاون أثناء التساؤل والممارسات اللغوية كاستخدام لإستراتيجيات ما وراء المعرفة. وبناء على ذلك، يعتبر التركيز على التعاون كجزء من مفهوم ما وراء المعرفة عاملاً مهماً في تقليل الاختلافات اللغوية. يؤكد هذا البحث على الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتطبيقها في تعليم اللغة العربية، وضرورة تقييم القلق اللغوي كعنصر أساسي في تعليم اللغة العربية ومراجعة الأدوات المستخدمة لقياسة.

التوصيات

- استخدام مفهوم "ما وراء المعرفة" وإستراتيجياتها لتقليل قلق الامتحانات اللغة العربية.

- توجيه الاهتمام في إعداد مناهج اللغة العربية باستخدام مفهوم "ما وراء المعرفة" وإستراتيجياتها في تنمية المهارات اللغوية.

-تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام إستراتيجيات "ما وراء المعرفة" في تنمية مهارة التحدث للناطقين بالفارسية.

المصادر والمراجع

اختری، طاهرة، (۲۰۱٤). «رابطه اضطراب یادگیری زبان عربی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران برحسب جنسیت و رشته تحصیلی». **پژوهش‌های آموزش و یادگیری**. العدد۲. ص۳۱۳- ۳۲٤.

اسماعیلی، سجاد؛ ومحمدي، دانش، (۱٤۰۱). «پدیدارشناسی چالش‌های شکل‌گیری محیط یادگیری مکالمة عربی از نگاه دانشجویان». **جستارهای زبانی**. العدد۱۳ (۱). ص۲۹۸-۲۶۱.

الحربي، سلمان بن رشيدان؛ ويوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد، (۲۰۰۹). «فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة». **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد۳. ص۲۳۹ – ۲۷۸.

دياب، أحمد عبدالحميد، (۲۰۱۹). «فاعلية برنامج تعليمي قائم على السقالات التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتحسين معتقداتهم المعرفية». **مجلة كلية التربية** (أسيوط). العدد۲. ص۳٤۷-٤٤۹.

الزيداني، أحمد بن محمد حسين، (۲۰۱۱). «دور عوامل ما وراء المعرفة في العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة والإضطراب النفسي». **دراسات نفسية**. رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية. العدد٤. ص٥۱۹-٥٤۳.

ساعد، صباح، (۲۰۱۸). «خريطة المفاهيم كإستراتيجية حديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية: تقديم نموذم درس في مادة التربية الإسلامية وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم». **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. العدد٥. ص

مقابلة، نصر محمد؛ وبطاح، عبدالله أحمد، (۲۰۱٤). «أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن». **مجلة جامعة القدس المفتوحة**. العدد۳۷. ص۳۲۹-۳۹۲.

Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. (Doctoral thesis, Anadolu University (Turkey)). ProQuest

Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety* (Master's thesis, Bilkent Universitesi (Turkey)). ProQuest

Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi language Journal*, 123, 49-66.

Bond, N. (2007). Questioning strategies that minimize classroom management problems. *Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 18-21.

Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of national Taipei teachers college*, 17(2), 287-320.

Daly, J.A. (1991). *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators.* In E. K. Horwitz& D. J. Young (Eds.), Language Anxiety: From theory and research to classroom implications (pp. 3-13). Prentice Hall.

Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2), 68-78.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.

Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., & Grossman, J. B. (1997). The development of children's knowledge about inner speech. *Child Development*, 68(1), 39-47.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge.

Hasan, M. (2020). Language anxiety in learning speaking skills among Arabic language students at selected universities in Indonesia. *INTAJUNA: Jurnal Hasil Pemikiran, Penelitian, Produk Bidang Pendidikan Bahasa Arab*, 4(1), 47-78.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Hosenfeld, C. (2003). Evidence of emergent beliefs of a second language learner: Adiary study. In P. Kalaja and A .M. F. Barcelos (Eds.), Beliefs about SLA: *New researchapproaches*, (pp. 37-55). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

Maeng U. (2007). Learning anxiety, listening strategies, and the proficiency of elementary school learners. *English Language and Linguistics*, 24, 259-284.

Mokhtar, M. I. M. (2020). Lower secondary students' Arabic speaking anxiety: A foreign language literacy perspective. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(4), 33-39.

Osborn, A. F. (1957). *Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Thinking, by Alex*. F. Osborn.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.

Price, M. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high anxious learners. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.

Spencer, E. D., DuPont, R. L., & DuPont, C. M. (2003). *The anxietycure for kids: A guide for parents*. Hoboken, NJ: Wiley.

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and Self-Efficacy's Relationship with Undergraduate Students' Perceptions of the Use of Metacognitive Writing Strategies. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 4.

Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306.

Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China* (Master Thesis, University of Victoria), dspace Library.

Weight, K. (2018). *Metacognition as a mental health support strategy for elementary students with anxiety* (Doctoral dissertation, Seattle Pacific University), ProQuest