

استراتيجيات تعلم المفردات لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها بالتنظيم الذاتي

د. محمد فؤاد الحوامدة

كلية التربية - جامعة اليرموك

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، والكشف عن تقديراتهم لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم المفردات، وهدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس استراتيجيات تعلم المفردات، الذي طوره (Takac, 2008)، وبنّأ المقياس في نسخته النهائية من 27 فقرة تستكشف ثلاث استراتيجيات لتعلم المفردات، هي: الاستراتيجية الرسمية، والاستراتيجية المستقلة، والاستراتيجية العرضية (التلقائية). واستخدم أيضاً مقياس قدرة التنظيم الذاتي في تعلم المفردات (SRCVOC)، الذي طوره (Tseng, Dornyei & Schmitt, 2006)، وتكوّن من 20 فقرة موزّعة في خمسة أبعاد، هي: الالتزام، والضبط ما وراء المعرفي، والإشباع، والضبط العاطفي، وضبط البيئة. تكوّنت عينة الدراسة من 107 متعلم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك، اختبروا بالطريقة العشوائية. وبعد أن تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها يستخدمون استراتيجيات تعلم مفردات متعدّدة بمستوى متوسط وفقاً لمقياس (Takac, 2008). وأظهرت النتائج أن قدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم المفردات جاءت بمستوى مرتفع. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات تعلم المفردات والتنظيم الذاتي في تعلم المفردات. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تعلم المفردات، التنظيم الذاتي، طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مقدمة

تُعدّ المفردات من أبرز مكونات اللغة، وتُمثّل الهوية الذاتية لكلّ لغة، والأساس الذي تقوم عليه عملية الاتصال والتواصل، فاللغة تستقي أهميتها من مفرداتها، ونظرًا للأهمية التي يكتسبها هذا الجانب من اللغة؛ اهتم الباحثون واللغويون ومعلمو اللغة باستراتيجيات تعلّم المفردات، و أجريت دراسات عدّة حول تأثيرات استراتيجيات تعلّم المفردات في تعلّم اللغة. وقد دعت التوجهات الحديثة في مجال تعلّم اللغات إلى التركيز على استراتيجيات التعلّم (كيفية التعلّم أو عملية تعلّم اللغة)، إضافة إلى التركيز على ما يتعلّمه الطلبة، أو يكتسبونه (مخرجات التعلّم). فقد مثّل مفهوم الاستراتيجيات تحولاً مهماً في نظريات تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية، وهو يركز إلى سؤالين أساسيين: كيف يتعلّم الطالب اللغة الثانية أو الأجنبية؟ وما الوسائل التي يعتمد عليها لتنمية قدراته اللغوية والتواصلية؟ (مالك، 2013). وقد تعدّدت المسمّيات لاستراتيجيات التعلّم (Learning Strategies) بتعدّد النظريات والباحثين، فمنهم من سمّاها مهارات التعلّم، أو مهارات تعلّم كيفية التعلّم (أكسفورد، 1996). وتعرّف أكسفورد (1996: 21) استراتيجية التعلّم بأنها أداء خاص يقوم به المتعلم؛ ليجعل عملية التعلّم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً وأكثر فعالية، وأكثر قابلية للتطبيق في المواقف الجديدة. ويعرّف (Yongqui-Gu, 2003) (34) استراتيجية التعلّم بأنها سلسلة من الإجراءات التي يتخذها المتعلم لتسهيل إكمال مهمة التعلّم. تبدأ الاستراتيجية عندما يقوم المتعلم بتحليل المهمة، ثم اختيار ونشر ومراقبة وتقييم فعالية هذا الإجراء. من هنا، يمكن تعريفها بأنها جميع الأنشطة التي يوظفها المتعلم؛ لتبسيط تعلّمه واكتسابه وتخزينه وتذكره وتطبيقه للمعرفة في أثناء التعلّم، وإعادة توظيفها في سياقات مختلفة. وتعدّ استراتيجية تعلّم المفردات إحدى الطرائق لرؤية المهمة العامة لتعلّم المفردات، من خلال التمييز بين معرفة الكلمة واستخدامها، وينبغي أن تتضمن استراتيجية تعلّم المفردات تذكر الكلمات، والقدرة على استخدامها تلقائياً في نطاق واسع من السياقات اللغوية (Yongqui-Gu, 2003). وأظهرت نتائج دراسة (علي، 2014) وجود علاقة بين

استراتيجيات تعلّم المفردات والتحصيل الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وتؤكد أيضًا نتائج بعض الدراسات أن استراتيجيات تعلّم المفردات قاعدة ضرورية وعنصر أساسي لتعلّم أي لغة (Rahimi & Bigdeli, 2014)، وأن مستوى الكفاءة في تعلّم المفردات يتأثر باستراتيجيات تعلّم المفردات التي يستخدمها الطلبة (Boonkongsan & Intaraprasert, 2014). ويمكن القول، أن عدد حالات التعرض اللازمة لإتقان مفردة جديدة يتوقف على العديد من العوامل، مثل: ظهور الكلمة في السياق، وثراء القرائن السياقية الدالة، واهتمام المتعلم، وحجم معجمه، ونوعية المفردات (Laufer & Hadar, 1997). ويؤكد (Taylor, 1990) أن معرفة المفردات تتطلب معرفة عدّة أبعاد أو أنظمة، هي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي، إضافة إلى الصورة الهجائية. لذا، فإن تعلّم المفردات هو الحصول على أنماط أو بُنى يقوم المتعلم على أساسها بإنشاء تسلسلات جديدة. تتمثل المهمة الرئيسة في اكتشاف الأنماط في اللغة، بدءًا من الفئات الصوتية، التسلسل الصوتي (أي الترتيب المسموح به للصيغ الصوتية)، والمورفيمات، إلى العبارات المعجمية، وتحليلها إلى وحدات أو أجزاء ذات معنى (Taka, 2008). ومن جهة أخرى، أدى التطور في علم المعاني المعجمية والمعجم العقلي إلى تطوير نظرية المجال الدلالي، أو الشبكات الدلالية، أو استراتيجيات شبكة المفردات، التي تعرض الكلمات وتنظمها من حيث المعاني المعجمية المترابطة (Gu & Johnson, 1996). فالتنظيم على أساس الحقل الدلالي (شبكة المفردات) يساعد على التعامل مع المضمون المعجمي للغة بشكل أفضل، وليس مجرد تجميع كلمات مستقلة أو قائمة غير منضّمة من الكلمات (Stubbs, 2001). فالتعلّم لا يحصل على العلاقات بين الكلمات الدلالية بالمصادفة من خلال القراءة، فهو يحتاج إلى توجيهات منهجية مباشرة، تمكنه من تعرّف العلاقة الدلالية بين الكلمات (شبكة المفردات). وهذه الاستراتيجية تعزّز أيضًا الاحتفاظ بالمفردات، والإفادة منها في مواقف جديدة. ومن المهم أيضًا أن يقوم متعلمو اللغة بتسجيل الكلمات التي يتعلمونها، حيث يصبح من السهل عليهم تذكرها أو

استخدامها (Hanifia, 2013). أو يكتبوا الكلمة المستهدفة وضدها أو مرادفاتها (Herrel, 2004). أو التدريب على المعنى السياقي للكلمات، كأن يتعلم المتعلمون استخدام الكلمة في جمل من خلال نشاط أكمل الفراغ، أو بناء القصة، أو نشاط لعب الأدوار (Schmitt & McCarthy, 1997). أي لا بدّ من التركيز على الشكل والمعنى واستخدام المفردات (السياق) عند تعلّمها، الشكل-النطق، والتهجئة، واشتقاقات الكلمة؛ المعنى - المعنى الحرفي المباشر، والمعاني المجازية، والعلاقة الدلالية ودلالة الكلمة؛ والاستخدام -التصنيفي اللغوي، والمعنى الاجتماعي السياقي. وهناك عدّة أنواع ضرورية من معرفة الكلمات لاستخدامها بشكل صحيح، ويعدّ الربط بين الشكل والمضمون أبسط المعارف الأساسية الممكنة، وهو المستوى الأساسي للمفردات، التعرّف إلى المفردات ومعناها. والحقيقة، أن معرفة مفردة تعني معرفة أشياء كثيرة عنها، مثل: النطق السليم لها، ومعناها الحرفي ودلالاتها المختلفة، واشتقاقاتها، ونوع البناء النحوي الذي تستخدم فيه، والخيارات المورفولوجية كالمترادفات والطباق والتشبيهات (Taylor, 1990). وقد أظهرت نتائج دراسة (Bozkurt, 2007) آثارًا إيجابية للتركيز على العناصر الثلاثة: الشكل والمعنى والسياق، عند تعلّم المفردات في الكفاءة المعجمية للمتعلمين. وقد ثبت أن استخدامها كان فعالاً في تعزيز تطوير المفردات، وأن المعلمين والطلبة لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدامها، وكذلك في تفاعلهم مع الأنشطة الصفية.

وبالرغم من كثرة البحوث التي أجراها علماء اللغة وعلماء النفس اللغوي، حول اكتساب المفردات، إلا أنه لا توجد نظرية متفق عليها بشكل عام لاكتساب المفردات، ففي الوقت الذي يهتم فيه علماء النفس اللغوي بشكل خاص بتطوير المفردات واستكشاف النماذج الرسمية لاكتسابها، فإن علماء اللغة يهتمون بشكل أساسي بالجوانب الوصفية للمفردات (Taka, 2008). ففي تقاليد علم النفس حول تعلّم المفردات، نالت استراتيجيات الذاكرة كثيرًا من الاهتمام على حساب استراتيجيات تعلّم المفردات الأخرى؛ لأن تعلّم المفردات قد جرى تفسيره إلى حدّ كبير بوجود مشكلة في الذاكرة. ويؤكد علم النفس المعرفي أن الذاكرة البشرية مرنة

للغاية، ويمكنها "معالجة" كمية كبيرة من البيانات، ولكن بشرط أن تكون مخزّنة بشكل منظم، فإن البحث اللغوي يؤكد استحالة إتقان المعجم اللغوي لأي لغة بأكمله بالنسبة للناطقين باللغة أنفسهم، ويصبح الأمر أكثر تعقيداً بالنسبة لغير الناطقين بها، فهم بحاجة إلى تعلّم المفردات، واكتشاف كيفية دمجها، وكيفية إتقان قواعد اللغة. وتؤكد الدراسات أن وضع تعليم المفردات تأثراً دائماً باتجاهات البحث اللغوي وعلم اللغة النفسي. فمثلاً، يفضل الاتجاه الطبيعي لتعليم اللغة تعلّم المفردات ضمناً، فقد كان التركيز على تخمين المعنى من السياق واستخدام المعجم أحادي اللغة، في حين كان ينبغي تجنب تعريف وترجمة مفردات معجمية. ومع ذلك، فإن نظرة معمقة على آثار التعرض لمجموعة متنوعة من السياقات - التي تعدّ ذات أهمية بالغة في تعلّم المفردات - كشفت أن عملية تخمين المعنى من السياق ليست مسألة سهلة. فهي تتطلب مستوى كافياً من المعرفة ومهارات الاستنتاج والتخمين للنجاح في ذلك؛ لذا فإن استنتاج معنى الكلمة قد يؤدي إلى تخمين غير صحيح، وقد يصعب تصحيح هذه الأخطاء مستقبلاً. وبشكل عام، يبدو أن التعلّم العرضي الضمني عملية بطيئة وغير فعالة، ولا تعني بالضرورة الاحتفاظ طويل الأجل (Sokmen, 1997). فقد يكون تخمين المعنى من السياق مفيداً بشكل خاص للطلبة ذوي الكفاءة العالية، إضافة إلى أن التخمين يتطلب الألفة مع عدد كبير من الكلمات، وهي شرط أساسي للتخمين الناجح، الأمر الذي دعا كثيراً من الباحثين إلى التمييز بين استراتيجيات تعلّم المفردات المخطّط لها (التعلّم المقصود) وغير المخطّط لها (التعلّم الضمني)، وترتبط استراتيجيات التعلّم غير المخطّط لها بردود الفعل التلقائية للمتعلّمين (Seal, 1991). وعلى الرغم من كثرة الأبحاث حول استراتيجيات تعلّم المفردات، إلا أن هناك حاجة إلى البحث للكشف عن مزيد من إستراتيجيات تعلّم المفردات، الذي يتم تقديمه هنا من أجل ترسيخ البحوث القائمة في إطار أكبر والإشارة إلى مجالات للجهود المستقبلية، فاستراتيجيات تعلّم المفردات هي خطوات مهمة لتعزيز تعلّم اللغة، وتعدّ ضرورية لتطوير كفاية الاتصال اللغوي، واستخدام استراتيجيات تعلّم المفردات الملائمة ينتج عنه تقدّم في اللغة وازدياد في الثقة بالنفس. وقد عرّف (Takac, 2008: 134) استراتيجيات تعلّم

المفردات بأنها "الإجراءات أو السلوكيات أو الخطوات أو الأساليب التي يستخدمها المتعلمون غالباً بشكل مقصود؛ لتحسين تقدمهم في تطوير مهاراتهم اللغوية". وعرفها الهاشمي وعلي (2012: 110) بأنها "إجراءات محدّدة ومنظمة يطبقها الدّارس في معالجة الكلمات التي لا يعرف معناها؛ من أجل تحديد معناها، وتعلّمها، والاحتفاظ بها". وقد قسّم (Hatch & Brown, 2000) استراتيجيات تعلّم المفردات إلى خمس خطوات أساسية، تتألف من عدد من الاستراتيجيات المختلفة، هي: أولاً- مواجهة الكلمات الجديدة التي يجري قراءتها، والمحادثات مع الناطقين بها، والكتب المدرسية، وقوائم الكلمات، والمعاجم...؛ وثانياً- إنشاء صورة ذهنية بصرية أو سمعية أو كليهما من صيغة الكلمة (على سبيل المثال، تتعلق بكلمة جديدة مع كلمات اللغة الأم أو غيرها من الأصوات ذات الأصوات المماثلة، باستخدام نصّ صوتي، تتعلق بكلمات اللغة الثانية المكتسبة بالفعل و تبدو مشابهة)؛ وثالثاً- تعلّم معنى الكلمة، وخلق صورة ذهنية للمعنى، والتخمين من السياق)؛ وبتبعها إنشاء رابط قوي بين شكل الكلمة والمعنى في الذاكرة (بغضّ النظر عن إستراتيجية الذاكرة المستخدمة طالما تمّ استخدامها)؛ وصولاً إلى استخدام الكلمات في جمل وعبارات، في سياقات متنوّعة. فللمفردات دور حاسم في كلّ من المهارات الاستقبالية والإنتاجية المرتبطة بالتواصل الفعّال (Nyikos & Fan, 2007)، ومع تعزيز المفردات تنمو مهارات المتعلمين في الطلاقة اللفظية والكتابة والاستيعاب، فكلما زادت المفردات المكتسبة لدى المتعلم أصبح أكثر براعة في فهم اللغة، فإتقان المتعلمين بناء المفردات يتيح لهم إيصال أفكارهم ومعرفتهم والتواصل مع الآخرين بفاعلية (ويليس، 2012). وتعلّم المفردات جزء مهم لا غنى عنه في أي عملية تعلّم لغوية، وإن استراتيجيات تعلّم المفردات الفعّالة تساعد المتعلمين بشكل كبير في اكتساب اللغة، وبالتالي تعجيل عملية تعلّم اللغة (Mukoroli, 2011).

وفي المقابل، ترى (Nyikos & Fan, 2007) أن وعي المتعلمين باستراتيجيات تعلّم المفردات يؤدي إلى زيادة دافعيّتهم واستقلالهم ونجاحهم في تحقيق أهدافهم، وصولاً إلى الوعي ما وراء المعرفي: كيف أعرف ما أعرفه (How do I know what I know)، فمعرفة استراتيجيات تعلّم المفردات تساعد المتعلمين على إقامة علاقة

بين استخدامها، وكيفية تعبيرهم عن الطريقة التي يستخدمونها؛ من أجل تحقيق أهدافهم. وهذا الوعي ليس فقط من حيث ما يتم تدريسه لهم وما ينبغي عليهم دراسته، ولكن أيضًا بالطريقة التي يمكنهم القيام بها لتحقيق النجاح (أي نوع من الاستراتيجيات أكثر فائدة بالنسبة لهم)؛ إضافة إلى التنظيم الذاتي نفسه؛ لأنهم قادرون على إدارة كل عنصر يحيط بالعملية. إن الوعي بالتنظيم الذاتي يوجه عملية تعلم المفردات، ويحافظ على التساؤل المستمر عما إذا كانت الاستراتيجيات المستخدمة تُطبَّق بشكل صحيح، أو إذا كانت تلبي احتياجات المتعلمين (Anderson, 2002). وهذا ما أشارت إليه (Nation, 2008) في أهمية دور المتعلمين في عملية التعلم، ووعيهم بوجود استراتيجيات التعلم ومهارة استخدامها. ويؤكد (Holec, 1981) أن متعلمي اللغة ينبغي أن يتولوا المسؤولية كاملة في تعلمهم للغة الجديدة، بما في ذلك تحديد الأهداف، وتحديد المحتوى، واختيار استراتيجيات التعلم، وتقويم التعلم.

وقد وضع الباحثون تصنيفات متعددة لاستراتيجيات تعلم المفردات، من أهم هذه التصنيفات: تصنيف (Gu & Johnson, 1996) الذي يتكوّن من استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، وتخمين المعنى من السياق، واستخدام المعاجم، وتدوين الملاحظات، والتكرار، واستراتيجية التشفير. وتصنيف (Nation, 2008)، ويعنى بثلاث قضايا، أولاً التخطيط لتعلم المفردات، والمصادر اللازمة للبحث عن المعلومات للمفردات، والعمليات لإثبات معرفة المفردات. وتصنيف (Takac, 2008) لاستراتيجيات تعلم المفردات (Vocabulary learning strategies)، وقد تألّف في صورته النهائية من 27 فقرة تستكشف ثلاث استراتيجيات لتعلم المفردات، هي: الاستراتيجية الرسمية، والاستراتيجية المستقلة، والاستراتيجية العرضية (التلقائية).

يلاحظ مما سبق، أن تصنيفات استراتيجيات تعلم المفردات تتشابه وقد تتداخل بعضها مع بعض، وقد تختلف في تسمية بعض الاستراتيجيات. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك اعتمد الباحث مقياس (Takac, 2008).

إن فهم طبيعة المفردات تتطلب اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة التي تمكن المتعلمين من إتقان هذه المفردات، فقد أجري عدد من الدراسات حول الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات. فقد هدفت دراسة (Al-Shuwairekh, 2001) الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها متعلمو اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، والعلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات والنجاح في تعلمها. تكوّنت عينة الدراسة من 162 من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في السعودية. خلصت الدراسة إلى أن متعلمي اللغة يدمجون في الاستخدام بين الاستراتيجيات المختلفة في تعلم المفردات، ويستخدمونها وفق ترتيب محدد. وأكثر هذه الاستراتيجيات استخدامًا، هي: الاستراتيجيات غير المعجمية، واستخدام المعجم، وتدوين الملاحظات، والحفظ، والممارسة، والاستراتيجيات فوق المعرفية، وتوسيع المعرفة المعجمية. وهدفت دراسة (الهاشمي وعلي، 2012) الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، وشملت عينة الدراسة 67 طالبًا وطالبة، وزعت عليهم استبانة تكونت من قسمين؛ الأول استراتيجيات تعلم المفردات 45 فقرة، والثاني اعتقادات الدارسين المتصلة بتعلم المفردات 20 فقرة. خلصت نتائج الدراسة إلى أن الدارسين يوظفون عادة استراتيجيات متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية، كان أكثرها توظيفًا استراتيجيات استخدام المعجم، تليها الذاكرة والاستدعاء، فتدوين الملاحظات، وآخرها استراتيجيات تخمين المعنى من السياق. أما دراسة (مصطفى ورايباتول، 2014) فقد هدفت الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات الجديدة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. تضمّنت عينة الدراسة 248 طالبًا وطالبة في جميع مستويات دراسة بكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. واستخدم مقياس (Takac, 2008) لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ينوعون في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات الجديدة، وأن الترجمة كانت أكثرها استخدامًا. وأجريت (علي، 2014) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين إستراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية، والذكاء الروحي والتحصيل الدراسي لدى 66 طالبًا من طلبة معهد تعليم اللغة

العربية لغير الناطقين بها، في جامعة أم القرى. وأشارت نتائج الدراسة أن استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية تتنوع لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية والذكاء الروحي، ووجود علاقة ارتباطية أيضاً دالة إحصائية بين استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية والتحصيل الدراسي. وفي دراسة أجراها الخوالدة (2015) فقد هدفت الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية (أكسفورد، 1990)، تكون من 50 فقرة، توزعت إلى استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية، والتعويضية، والوجدانية، والاجتماعية. شارك في الدراسة 210 من الطلبة الماليزيين الملحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي اللغة العربية والشريعة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية مجتمعة جاء متوسطاً، وبمستويات متفاوتة على الأبعاد، على النحو الآتي: الاستراتيجيات التعويضية والاجتماعية بمستوى مرتفع، وما وراء المعرفية، والمعرفية، والذاكرة، والوجدانية بمستوى متوسط. وهدفت دراسة (علي، 2015) التعرف إلى النموذج البنائي للعلاقات بين مداخل تعلم اللغات الأجنبية واستراتيجيات تعلم مفرداتها وتحصيلها الدراسي. تكونت عينة الدراسة من 307 طلبة في المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يفضلون المدخل الاستراتيجي في تعلم المفردات، وأنه توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين مداخل تعلم اللغات واستراتيجيات تعلم مفرداتها وتحصيلها، ويمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات تعلم مفردات اللغات الأجنبية. وفي المقابل، تؤكد الدراسات أن المتعلمين يجب أن يتعلموا المفردات بشكل مستقل وخارج الصف في معظم الحالات، فاستراتيجيات تعلم المفردات لها أهمية خاصة؛ لذا تعدّ (Nation, 2008: 4) أن التدريب الاستراتيجي (التنظيم الذاتي) ثاني أهم وظيفة في تعلم المفردات، والغرض من التدريب الاستراتيجي أن يصبح المتعلمون مستقلين في تعلم المفردات، وأكثر وعياً باستخدام الاستراتيجيات وتوظيف أفضل الاستراتيجيات التي تلائمهم. وقد

أظهرت بعض الدراسات (Tseng et al., 2006; Mizumoto & Takeuchi, 2009; Mizumoto, 2013) نتائج إيجابية لتدريب المعلمين لدمج التنظيم الذاتي في تعلم الأفراد في تعلم المفردات الخاصة بهم.

وقد توسع مفهوم استراتيجيات تعلم اللغة؛ ليصبح أكثر شمولاً، ليشمل التنظيم الذاتي للتعلم، استجابة لنتائج الدراسات في مجال علم النفس التربوي، وطرائق التدريس، فظهرت عدة نماذج للتنظيم الذاتي. فقد عرّف (Cleary & Zimmerman, 2004: 538) التنظيم الذاتي بأنه "توجيه المتعلمين سلوكياتهم أو استراتيجياتهم بشكل استباقي لتحقيق أهداف محددة ذاتياً، وتعتمد أيضاً على ردود الفعل المعرفية والعاطفية والسلوكية لتعديل سلوكياتهم أو استراتيجياتهم عندما لا يتمكنون من تحقيق أهدافهم في البداية". وأظهرت نتائج دراسة (Araya, Pena, Rodriguez, Spate & Vergara, 2013) تأثير قدرة التنظيم الذاتي للمتعلمين في مهاراتهم وأدائهم، وأن هناك علاقة بين التنظيم الذاتي، واستخدام الاستراتيجيات، والنجاح في تعلم المفردات، فالتنظيم الذاتي يعزز فاعلية استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، فهو يساعد المتعلمين على معرفة لماذا؟ ومتى؟ وكيف تستخدم استراتيجيات بعينها؟ وكيفية تطبيقها داخل الفصل الدراسي وخارجه. وأكدت نتائج دراسة (Mizumoto, 2013) -التي هدفت الكشف عن أثر نهج التنظيم الذاتي للتعلم في الكفاءة الذاتية في تعلم المفردات باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) لدى 115 طالباً جامعياً في اليابان- أن نهج التنظيم الذاتي للتعلم قد مكن من تعزيز الكفاءة الذاتية في تعلم المفردات، التي أسهمت بدورها في تطوير معرفة المفردات لدى الطلبة. ومن جهة أخرى، فإن الانخراط في نموذج للتنظيم الذاتي في تعلم المفردات يعزز الكفاءة اللغوية للمتعلم؛ لأن التنظيم الذاتي يؤثر في الدوافع، والعواطف، واختيار الاستراتيجيات، وتنظيم الجهد ويؤدي إلى زيادة الكفاءة، وتحسين الأداء الأكاديمي، أو الإنجاز في تعلم المفردات (Tseng et al., 2006).

مما سبق، يظهر جلياً أنّ استراتيجيات تعلم المفردات من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها نظريات تعلم اللغة وتعليمها؛ إذ أمدت الدراسات السابقة الباحث

برؤية واضحة عن موضوع الدراسة، فقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في أداة الدراسة، وطريقة استخدامها، وفي اختيار حجم العينة، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائجها. وقد تميزت الدراسة الحالية عنها في أنها تناولت استراتيجيات تعلّم المفردات لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهو ما لم تتناوله دراسة سابقة في البيئة الأردنية، إضافة إلى الكشف عن علاقتها بالتنظيم الذاتي. وتأسيساً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات تعلّم المفردات لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، وعلاقتها بالتنظيم الذاتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أظهر كثير من الدراسات أهمية الثروة اللفظية في تعلّم اللغة العربية، فللمفردات دور حاسم في كلّ المهارات اللغوية، فكلما زادت المفردات المكتسبة لدى المتعلّم أصبح أكثر براعة في فهم اللغة، فإتقان المتعلمين بناء المفردات يتيح لهم إيصال أفكارهم ومعرفتهم والتواصل مع الآخرين بفاعلية (ويليس، 2012؛ مصطفى ورايباتول، 2014؛ Nyikos & Fan, 2007; Adolph & Schmitt, 2003). وفي المقابل، فإن استراتيجيات تعلّم المفردات الفعالة تساعد المتعلمين بشكل كبير في اكتساب اللغة، وبالتالي تعجيل عملية تعلّم اللغة (Mukoroli, 2011). وهذا يتطلب وعياً من المتعلمين بوجود استراتيجيات التعلّم ومهارتهم في استخدامها. فقد أكد (Holec, 1981) أن متعلمي اللغة ينبغي أن يتولّوا المسؤولية الكاملة في تعلّمهم للغة الجديدة، بما في ذلك تحديد الأهداف، وتحديد المحتوى، واختيار استراتيجيات التعلّم، وتقويم التعلّم. ومن جهة أخرى، إن تحديد الاستراتيجيات التي يتبعها متعلمو اللغة أمر جوهري يسهم في التخطيط الموضوعي والفعال لبرامج تعلّم اللغة، وتصميم المواد والأنشطة التعليمية. وعلى الرغم من وجود بحوث ودراسات عُنيّت بالكشف عن استراتيجيات تعلّم المفردات لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها إلا أن تلك الدراسات - في حدود اطلاع الباحث - قليلة جداً في البيئة الأردنية، لذا سعت الدراسة الحالية إلى الإسهام في سدّ النقص في هذا المجال، من خلال الكشف عن استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات تقديرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات تعزى إلى متغير التخصص متخصص في اللغة العربية، وغير متخصص في اللغة العربية؟
- 2 - ما مستوى تقدير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم المفردات؟
- 3 - هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومستوى تقديراتهم على مقياس التنظيم الذاتي في تعلم المفردات؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واستقصاء أثر متغير التخصص (متخصص في اللغة العربية، وغير متخصص في اللغة العربية) في استخدام الاستراتيجيات.
- مستوى تقديرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم المفردات، وتقصي العلاقة بين مستوى استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لديهم، ومستوى تقديراتهم على مقياس التنظيم الذاتي في تعلم المفردات.

أهمية الدراسة

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها في محاولتها إضافة لبنة جديدة إلى ما قدمه الآخرون في ميدان تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، إذ إن إجراء الدراسة الحالية قد يساهم في زيادة وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها،

- وتعريفهم باستراتيجيات تعلّم المفردات، الأمر الذي قد يسهم في تطوير عملية تعلّمهم اللغة العربيّة، وتزويدهم باستراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلتهم اللغويّة.
- قد يفيد الدراسة الحاليّة معلمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، والقائمين على برامج تعلّم اللغة العربيّة، وتعريفهم باستراتيجيات تعلّم المفردات، وكيفية الاستفادة منها في تصميم التعليم وتنفيذه.
 - توفّر نتائج الدراسة الحاليّة دليلاً موضوعياً للباحثين عن العلاقة بين استراتيجيات تعلّم المفردات والتنظيم الذاتي لتعلّم المفردات؛ أي إنّ التنظيم الذاتي لتعلّم المفردات سيعزّز اكتساب هذه المفردات.
 - إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات الموضوعيّة عن استراتيجيات تعلّم المفردات في اللغة العربيّة، وتسلّيط الضوء تجاه الاهتمام بتعليمها على أسس علميّة وتربويّة حديثة.
 - تستمد أهميتها أيضاً من عدم توافر دراسات تتناول استراتيجيات تعلّم المفردات من طلبة اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، -ففي حدود اطلاع الباحث- يمكن أن تعدّ الدراسة الحاليّة الدراسة الأولى التي تستخدم مقياس (Takac, 2008) في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها في الأردن.

التعريفات الإجرائيّة

تضمّنت الدراسة مصطلحات أساسيّة تُعرّف إجرائياً، على النحو الآتي:

- استراتيجيات تعلّم المفردات: يقصد بها في هذه الدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وفقاً للمقياس الذي طوّره (Takac, 2008)، المعدّ خصيصاً لهذا الغرض، والمتمثلة بـ:
- الاستراتيجية الرسميّة: تعتمد هذه الاستراتيجية على عدد من الاستراتيجيات التي تشمل الحفظ المباشر للمفردات غيباً، والاعتماد على اللغة الأم، والمراجعة المخططة والمنظمة والدورية لتعزيز إدراك المفردات.

– الاستراتيجية المستقلة: التي تشتمل على عدد من الاستراتيجيات التي تعتمد على التعامل المباشر مع اللغة المراد تعلمها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي تكشف عن منهج المتعلم التفسيري والتوضيحي لدراسة المعاني، والأساليب التي تستخدم لتقوية الذاكرة.

– الاستراتيجية العرضية التلقائية: التي تشتمل على استراتيجيات لتعلم المفردات بطريقة تلقائية في أوضاع وظروف تعلم طبيعية، بالإضافة إلى استراتيجيات التواصل.

وقد قيست استراتيجيات تعلم المفردات بالدرجة التي حصل عليها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها على المقياس المعد خصيصاً لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكمترية اللازمة.

التنظيم الذاتي في تعلم المفردات: يشير التنظيم الذاتي في تعلم المفردات إلى العملية التي يضع متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها من خلالها أهدافه، ويخطط، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويراقب ويعدل سلوكه، ويتحكم في تعلمه؛ لتسهيل تعلم المفردات. وقد قيس التنظيم الذاتي في تعلم المفردات بالدرجة التي حصل عليها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها على المقياس الذي طوره تسنغ ودورنيي وشميت (Tseng, Dornyei & Schmitt, 2006)، المعد خصيصاً لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكمترية اللازمة.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

– اقتصر عينة الدراسة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول 2018/2019.

– اعتماد هذه الدراسة على مقياسين، الأول: استراتيجيات تعلم المفردات، الذي طوره (Takac, 2008)، والثاني: قدرة التنظيم الذاتي في تعلم المفردات، الذي طوره (Tseng et al., 2006)، وما تحقق لهما من مؤشرات صدق وثبات.

- يتحدّد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة ووفقاً لطبيعتها، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يقوم فيه الباحث بجمع المعلومات والبيانات، والعمل على تنظيمها وتحليلها، ومن ثم استخراج الاستنتاجات ذات المغزى بالنسبة للمشكلة، أو الموضوع المطروح للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في مركز اللغات في جامعة اليرموك في الفصل الدراسيّ الأول 2018/2019. أمّا عينة الدراسة فقد تكونت من 107 متعلم، منهم 68 متعلماً من المتخصّصين في اللغة العربيّة و39 متعلماً من غير المتخصّصين في اللغة العربيّة اختيروا بالطريقة العشوائية من بين المتعلمين من مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المقياسين الآتيين:

أولاً- مقياس استراتيجيات تعلّم المفردات: استخدم الباحث مقياس استراتيجيات تعلّم المفردات (Vocabulary learning strategies)، الذي طوّره (Takac, 2008)، ويتألّف المقياس في نسخته النهائية من 27 فقرة تستكشف ثلاث استراتيجيات لتعلّم المفردات، هي: 1- الاستراتيجيّة الرسميّة، الفقرات 2، 3، 4، 8، 9، 10، 14، 19، 21، 24، 26، و2- الاستراتيجيّة المستقلة، الفقرات 1، 7، 11، 13، 15، 16، 18، 20، 25، و3- الاستراتيجيّة العرضية (التلقائية)، الفقرات 5، 6، 12، 17، 22، 23، 27.

صدق المقياس وثباته: للتحقق من صدق المقياس وثباته بصورته الأصليّة قام (Takac, 2008) بتطبيقه أكثر من مرة على عينات مختلفة، وتكون المقياس في صورته الأولى من 69 فقرة، وفي كلّ مرة تمّ إجراء التعديلات على المقياس إلى أن ظهر بصورته المستخدمة في الدراسة الحالية 27 فقرة. وجرى التحقق من ثبات

المقياس الأصلي، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخليّ (كرونباخ ألفا) وقد بلغ الاتساق الداخليّ لل فقرات بين 0.73 - 0.83 ولل فقرات مجتمعة 0.83. وللتحقّق من دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحث بترجمة هذه الفقرات إلى اللغة العربيّة، حيث طلب إلى إثنين من أعضاء هيئة التدريس ترجمة النسخة الإنجليزيّة إلى العربيّة. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزيّة إلى العربيّة، وجرى مقارنة النسختين، وفي حال وُجد فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحث إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزيّة إلى العربيّة، للثبّت من وجود تقارب حقيقيّ في المعنى. وتمّ التحقّق من صدق المقياس بعرضه على 5 من أساتذة الجامعات المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبح المقياس مكوّنًا من 27 فقرة تمثل استراتيجيات تعلّم المفردات (الاستراتيجية الرسميّة، الاستراتيجية المستقلة، الاستراتيجية العرضيّة). وللتحقّق من ثبات المقياس بفحص اتساقه الداخليّ، جرى تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعيّة البالغ عددهم 22 متعلّمًا للغة العربيّة من الناطقين بغيرها في جامعة آل البيت، وبعد رصد استجابات المتعلمين عن فقرات المقياس، حُسب معامل الاتساق الداخليّ لمجالات المقياس، ولل فقرات ككل، الجدول رقم 1 يوضّح ذلك.

جدول رقم 1

معامل الاتساق الداخليّ لفقرات كل إستراتيجية ولل فقرات مجتمعة

المقياس	عدد الفقرات	معاملات ثبات الاتساق الداخليّ
الاستراتيجية الرسميّة	11	0.78
الاستراتيجية المستقلة	9	0.74
الاستراتيجية العرضيّة	7	0.88
فقرات المقياس مجتمعة	27	0.87

يلاحظ من الجدول رقم 1 أن قيم معامل الاتساق الداخليّ تراوحت بين 0.74 - 0.88، ول فقرات المقياس مجتمعة 0.87، وتُعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعياري الإحصائي: يستجيب المتعلم لكل فقرة من فقرات المقياس، وتُعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الثلاثي، دائماً، أحياناً، نادراً بحيث تُعطى الأوزان 3، 2، 1 على التوالي، ولتحديد مستويات معدلات استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بناءً على المتوسطات الحسابية لكل استراتيجية، عدت المتوسطات بين 2.34-3 لتمثل المستوى المرتفع، والمتوسطات بين 1.67-2.33 لتمثل المستوى المتوسط، أما المتوسطات بين 1-1.66 لتمثل المستوى المنخفض.

ثانياً- مقياس التنظيم الذاتي في تعلم المفردات: استخدم الباحث مقياس قدرة التنظيم الذاتي في تعلم المفردات (Self-Regulation Capacity in Vocabulary Learning Scale) (SRCVOC)، الذي طوره (Tseng, Dornyei & Schmitt, 2006)، بصيغته المعدلة النهائية بعد تطبيق المقياس وتطويره من خلال إجراء ثلاث دراسات، ليصبح المقياس مكوناً من 20 فقرة موزعة إلى خمسة مكونات، هي: الالتزام الفقرات 4، 7، 10، 13، والضبط ما وراء المعرفي الفقرات 5، 9، 11، 16، والشباب الفقرات 1، 8، 18، 19، والضبط العاطفي الفقرات 2، 6، 12، 15، وضبط البيئة الفقرات 3، 14، 17، 20. وقد جرى التحقق من صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية أكثر من مرة على عينات مختلفة، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وبلغ الاتساق الداخلي للفقرات بين 0.71 - 0.82 وللقرات مجتمعة 0.77.

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية: للتحقق من دلالات صدق المقياس، قام الباحث بالإجراءات السابقة ذاتها المشار إليها في ترجمة مقياس استراتيجيات تعلم المفردات والتحقق من صدقه. وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من 20 فقرة تمثل قدرة التنظيم الذاتي في تعلم المفردات. وللتحقق من ثبات المقياس بفحص اتساقه الداخلي، جرى تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها و عددهم 22 متعلماً للغة العربية من الناطقين بغيرها في جامعة آل البيت، وبعد رصد استجابات المتعلمين عن فقرات المقياس، حسب معامل الاتساق الداخلي لمجالات المقياس، وللقرات ككل، الجدول رقم 2 يوضح ذلك.

جدول رقم 2

معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل مكون ومكونات مجتمعة

المقياس	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
الالتزام	0.78
الضبط ما وراء المعرفي	0.73
الاشباع	0.81
الضبط العاطفي	0.76
ضبط البيئة	0.74
فقرات المقياس مجتمعة	0.80

يلاحظ من الجدول رقم 2 أن قيم معامل الاتساق الداخلي تراوحت بين 0.73 - 0.81، ولفقرات المقياس مجتمعة 0.80، وتعدّ هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعياري الإحصائي: يستجيب المتعلم لكل فقرة من فقرات المقياس، وتُعطى كل استجابة درجة وفق نظام ليكرت (Likert) السداسي موافق بشدة، موافق، موافق أحياناً، غير موافق أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة؛ بحيث تعطى الأوزان 6، 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي، ويهدف تصنيف أفراد الدراسة إلى ثلاثة مستويات تنظيم ذاتي في تعلم المفردات مرتفع، وتنظيم ذاتي في تعلم المفردات متوسط، وتنظيم ذاتي في تعلم المفردات منخفض اعتمدت معادلة طول الفئة، عدت المتوسطات بين 4.34-6 لتمثل المستوى المرتفع، والمتوسطات بين 2.67-4.33 لتمثل المستوى المتوسط، أما المتوسطات بين 1-2.66 فتمثل المستوى المنخفض.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات تقديرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات تُعزى إلى متغير التخصص (متخصص في اللغة العربية، وغير متخصص في اللغة العربية)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات متعلمي اللغة

العربية الناطقين غيرها على فقرات مقياس استراتيجيات تعلم المفردات المعتمد في هذه الدراسة تبعاً لمتغير التخصص والمبينة في الجدول رقم 3.

جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات تعلم المفردات تبعاً لمتغير التخصص وفقرات كل استراتيجية مجتمعة

الإستراتيجية		الرسمة	المستقلة	التلقائية
التخصص				
الوسط الحسابي	2.22	2.08	2.24	
متخصص في اللغة العربية	العدد 68	68	68	
	الانحراف المعياري .274	.297	.328	
	مستوى الاستخدام متوسط	متوسط	متوسط	
الوسط الحسابي	2.12	2.04	2.16	
غير متخصص في اللغة العربية	العدد 39	39	39	
	الانحراف المعياري .257	.307	.349	
	مستوى الاستخدام متوسط	متوسط	متوسط	
الوسط الحسابي	2.18	2.07	2.21	
الكلي	العدد 107	107	107	
	الانحراف المعياري .271	.300	.336	
	مستوى الاستخدام متوسط	متوسط	متوسط	

يظهر الجدول رقم 3 أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات تعلم المفردات من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين، وعلى كل استراتيجية من استراتيجيات تعلم المفردات كانت متقاربة وبمستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات بين 2.04 و 2.24. وتظهر النتائج في الجدول أن متعلمي اللغة العربية الناطقين غيرها المتخصصين في اللغة العربية، وغير المتخصصين يستخدمون استراتيجيات متشابهة في تعلم المفردات عمومًا، التي تعدّ من خصائص أسلوب

تعلّم المفردات الرسميّ في المعاهد ومراكز تعلّم اللغات، وهذا يشمل على استخدام استراتيجيات الحفظ بالاعتماد على أساليب مخططة ومنظمة للتعلّم كما في الاستراتيجيةّ الرسميّة. فلم تظهر فجوة كبيرة في درجة استخدامهم للاستراتيجيةّ التلقائيّة رغم وجودهم في بيئة ناطقة باللغة العربيّة، الأمر الذي انعكس على درجة اكتسابهم للمفردات. ومن جهة أخرى، يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن المتعلمين للغة العربيّة الناطقين بغيرها، لديهم شيء من التردد في التواصل مع البيئة الخارجيّة والتفاعل مع الآخرين بشكل كبير، الأمر الذي حدّد من اعتمادهم على الاستراتيجيةّ التلقائيّة في تعلّم المفردات، إضافة إلى أن البيئة الاجتماعيّة المحيطة لا تستخدم اللغة العربيّة الفصيحة. ويؤيد لامب (Lamb, 2004) أن ذلك حرمان المتعلمين من فرصة تطوير استراتيجيات تعلّم المفردات بشكل عرضيّ وغير تقليديّة مقارنة بسياق التعلّم الرسميّ.

ويلاحظ من الجدول رقم 3 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابيّة لمستوى استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى المتعلمين، ناتجة عن اختلاف مستويات متغير التخصص؛ وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق؛ استخدم اختبار ت (T-test)، والجدول رقم 4 يوضّح ذلك.

جدول رقم 4

نتائج اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى المتعلمين حسب متغير التخصص (متخصّص في اللغة العربيّة، وغير متخصّص في اللغة العربيّة).

الاستراتيجيةّ	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الدلالة
الرسمية	متخصّص في اللغة العربيّة	68	2.22	.274	1.931	0.560	غير دال
	غير متخصّص في اللغة العربيّة	39	2.12	.257			
المستقلة	متخصّص في اللغة العربيّة	68	2.08	.297	0.665	0.508	غير دال
	غير متخصّص في اللغة العربيّة	39	2.04	.307			
التلقائيّة	متخصّص في اللغة العربيّة	68	2.24	.328	1.137	0.258	غير دال
	غير متخصّص في اللغة العربيّة	39	2.21	.336			

تظهر نتائج اختبار ت (T-test) في الجدول رقم 4 عدم وجود فروقات دالة إحصائية في درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بين المتعلمين (المتخصصين في اللغة العربية، وغير المتخصصين)، حيث بلغت قيم اختبار ت 1.931، 0.665، 1.137 على التوالي، وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$. ويرى الباحث أن ذلك يشير إلى أن تعلم مفردات اللغة العربية في البيئة التعليمية وفي السياق التعليمي لم يؤثر على اختيار واستخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى المتعلمين بغض النظر عن تخصصهم؛ كونهم من مستوى تعليمي متقارب، وقد يشير أيضاً إلى أن غير المتخصصين يميلون إلى استخدام استراتيجيات متنوعة تساعدهم على مواجهة المشكلات التي قد تعترضهم في تعلم مفردات اللغة العربية، ويمكن أن تعزى هذه النتائج أيضاً إلى رغبة المتعلمين القوية لتعلم اللغة العربية، وهذا ما لمسها الباحث من اهتمامهم وتفاعلهم أثناء تطبيق الدراسة. وتظهر هذه النتيجة أيضاً أن المتخصصين لديهم وعي بأهمية استخدام استراتيجيات متنوعة في تعلم المفردات. ويؤكد (Ellis, 1995) أن دافعية المتعلمين القوية لها دور فاعل في تعلم المفردات. ويتفق ذلك أيضاً مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت أن الطلبة الأكثر فاعلية يستخدمون بشكل أكبر مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات من الطلبة الذين جرى تصنيفهم على أنهم أقل فاعلية (Al-Shuwairekh, 2001). كما أشارت الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين التفوق في تعلم اللغة وبين استخدام استراتيجيات التعلم، فمتعلمو اللغة يستخدمون الاستراتيجيات التي تناسب وقدراتهم ومستواهم التعليمي (أكسفورد، 1996)؛ (Gu & Johnson, 1996). وتتفق نتائج الدراسة الحالية من عدم ما أظهرته نتائج دراسة (Isa, Mustapha, Abdul Rahman & Pisal, 2014) من عدم وجود فروق بين المتخصصين في اللغة العربية وغير العربية في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات. وفي المقابل، فإن هذه النتيجة تدعو القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة اليرموك إلى ضرورة التفريق بين المتعلمين في البرامج وحسب المستوى، وتوجيه اهتمام الطلبة وتنمية وعيهم بضرورة إدراكهم للاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعلم المفردات، وهذا تؤيده نتائج دراسة (شعيب، 2004) التي أظهرت أن التدريب على استراتيجيات تعلم المفردات أثر بشكل

إيجابيًا في تعلم اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية. ويؤكد أليس (Ellis, 1995) أيضًا أن هناك مجموعة من المتغيرات، مثل: طبيعة اللغة، وبيئة التعلم، والمهام التعليمية، وجنس المتعلم، ونتائج عملية التعلم، تؤثر في اختيار المتعلمين لاستراتيجيات تعلم اللغة عموماً وتعلم المفردات تحديداً، وبدورها تؤثر هذه الاستراتيجيات في مستوى تعلم اللغة الثانية وسرعتها. من هنا يمكن القول أن عملية تعلم المفردات تتطلب التركيز على سؤالين رئيسيين، الأول يحدد الهدف: ما المفردات التي يجب تعلمها؟ والثاني يتعلق بالمنتج: ما يتم تعلمه؟ إضافة إلى السؤال الأساسي كيف يتم تعلم المفردات؟ ويبيّن الجدول رقم 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصنيف استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على كل فقرة من فقرات الاستراتيجيات.

جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصنيف استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على كل فقرة من فقرات الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام
الاستراتيجية الرسمية					
19	1	أترجم الكلمات إلى لغتي الأم لفهمها.	2.47	.717	مرتفع
9	2	أذكر الكلمات الجديدة إذا رأيتها مكتوبة أمامي.	2.37	.651	مرتفع
21	3	أكرر الكلمة ذهنياً لتذكرها.	2.35	.615	مرتفع
10	4	ألفظ الكلمة بصوت عالٍ وبشكل متكرر كي أتذكرها.	2.27	.708	متوسط
2	5	أصنع قوائم للكلمات وأترجمها إلى لغتي الأم.	2.22	.599	متوسط
3	6	أراجع الكلمات خارج الفصل الدراسي بانتظام.	2.16	.616	متوسط
8	7	أخطط لتعلم المفردات مقدماً.	2.09	.694	متوسط
14	8	أكتب الكلمات الجديدة مراراً وتكراراً لتذكرها.	2.08	.715	متوسط
26	9	أختبر نفسي بقوائم الكلمات للتحقق إذا كنت أتذكر الكلمات أم لا.	2.07	.676	متوسط

تابع / جدول رقم 5

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصنيف استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على كل فقرة من فقرات الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام
4	10	أختبر نفسي للتحقق إذا كنت أتذكر الكلمات الجديدة أم لا.	2.03	.693	متوسط
24	11	أستخدم ممارسة الكلمات المتباعدة لتذكر الكلمات.	1.95	.604	متوسط
		الفقرات مجتمعة	2.18	.271	متوسط
		الاستراتيجية المستقلة			
18	1	أتخيل السياق الذي يمكن فيه استخدام كلمة كي أتذكرها.	2.26	.704	متوسط
15	2	أقرأ وأتصفح القاموس لتعلّم بعض الكلمات الجديدة.	2.19	.688	متوسط
1	3	أستخدم الكلمات الجديدة في جملة لكي أتذكرها.	2.17	.522	متوسط
25	4	أقوم بربط الكلمات بالأشياء المادية لتذكرها.	2.09	.707	متوسط
11	5	أقوم بربط معنى الكلمة الجديدة بصورة (شيء مادي) كي أتذكرها.	2.09	.720	متوسط
16	6	أرسم صورة ذهنية لطريقة كتابة الكلمة (شكل الكلمة / إملاء الكلمة) الجديدة كي أتذكرها.	2.01	.713	متوسط
20	7	أجمع الكلمات معاً من أجل تذكرها.	2.00	.739	متوسط
7	8	أكتب الكلمات وأنا أقرأ الكتب والمجلات من أجل المتعة.	1.94	.698	متوسط
13	9	أكتب الكلمات الجديدة عندما أشاهد الأفلام وبرامج التلفاز.	1.82	.697	متوسط
		الفقرات مجتمعة	2.07	.300	متوسط
		الاستراتيجية التلقائية			
6	1	إذا لم أتمكن من تذكر كلمة أثناء المحادثة، فأستخدم كلمة أخرى لها معنى مشابه (المرادفات).	2.41	.699	مرتفع

تابع / جدول رقم 5

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصنيف استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على كل فقرة من فقرات الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام
17	2	إذا لم أتمكن من تذكر كلمة في محادثة، أصفها بكلماتي الخاصة باللغة الأجنبية.	2.29	.644	متوسط
27	3	أتعلم الكلمات الجديدة من الإنترنت.	2.29	.700	متوسط
22	4	أستمع إلى الأغاني باللغة الأجنبية وأحاول فهم الكلمات.	2.19	.741	متوسط
12	5	أربط الكلمات الجديدة مع تلك التي أعرفها بالفعل.	2.14	.650	متوسط
5	6	ألتقط الكلمات من الأفلام والبرامج التلفزيونية التي أشاهدها.	2.13	.674	متوسط
23	7	أتعلم الكلمات أثناء قراءة الكتب والمجلات باللغة الأجنبية.	2.05	.757	متوسط
		الفقرات مجتمعة	2.21	.336	متوسط

يظهر الجدول رقم 5 أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس المتعلق باستخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على كل استراتيجية من الاستراتيجيات جاءت بمستوى متوسط وفقاً للترتيب الآتي، الاستراتيجية التلقائية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2.21، تلتها الاستراتيجية الرسمية بمتوسط حسابي 2.18، وثالثاً جاءت الاستراتيجية المستقلة بمتوسط حسابي 2.07. ويرى الباحث أن تعدد الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة اللغة العربية الناطقون بغيرها في تعلّم مفرداتها ظاهرة إنسانية طبيعية، حيث يمكن للطلاب تطبيق العديد من الإجراءات والعمليات العقلية للتعامل مع قضية واحدة. وهذا الرأي يتفق ما ذكره (Schouten-Van, 1995) في أن الطلبة يقومون بأنواع مختلفة من الإجراءات التي يمكن أن تتميز بطبيعتها فيما يتعلق بتحقيق

الأهداف، هذه الإجراءات يمكن أن تتكوّن أيضاً من أجزاء مختلفة، إضافة إلى أن تعلم المفردات عملية متعدّدة المراحل، وربما طبيعتها تتطلب تطبيق العديد من الاستراتيجيات. ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة المفردات العربيّة، وما تتسم به من سمات مورفولوجيّة واشتقاقية تختلف عن اللغات الأخرى، وذلك أن بنيتها ثابتة، ومعانيها ودلالاتها متغيرة من تخصيص وتعميم ونقل واتساع وضيق في الدلالة، قد دفعت متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها إلى استخدام أنواع مختلفة من الاستراتيجيات في التعامل معها. فقد أكّدت نتائج دراسة (Al-Shuwairekh, 2001) أن استخدام استراتيجيات تعلم المفردات يتأثر كثيراً بأشكال اللغة التي يستخدمها خارج الصف في البيئة المحيطة. ويمكن عزو تعدّد الاستراتيجيات التي يتبعها المتعلمون أيضاً إلى المرونة التي تتسم بها استراتيجيات التعلم، فليس من السهل دائماً التنبؤ بأنماطها، وهي فرديّة فكلّ متعلم يختار الاستراتيجية المناسبة له ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة شخصيّة واجتماعية وعقلية، إضافة إلى طبيعة اللغة والبيئة المحيطة التي جرى فيها تعلّمها (أكسفورد، 1996). ويرى الباحث أن حصول الاستراتيجيّة التلقائيّة على أعلى متوسط حسابي 2.21 منطقي رغم تردد بعض الطلبة وخاصة الإناث في التواصل والتفاعل مع الآخرين، فالسياق الطبيعيّ الاجتماعيّ هو الأفضل لتعلم اللغة الثانية، حيث يتعرّض المتعلم باستمرار إلى عملية تعلم مفردات اللغة في سياقات حياتيّة حقيقية متنوّعة. ولكن بالرغم من ذلك يتوقف هذا النوع من التعلم على مدى فائدة التعلم العرضيّ التلقائيّ ومقدار ما يمكن تعلّمه، في مقابل التعلم بشكل غرضيّ (الرسمي) الذي يمكن المتعلم من تعلم كثير من المفردات بشكل مقصود بمساعدة مجموعة من الاستراتيجيات، منها: التخمين، واستخدام المعجم، وتدوين الملاحظات، والتنشيط، بالإضافة إلى التكرار المتعمد، حيث يؤكد (Gu & Johnson, 1996) أن التخمين يؤدي إلى الاحتفاظ بالمفردات بشكل أفضل. من هنا، يؤيد الباحث ما دعت إليه نتائج دراسة (Parry, 1999) في ضرورة الجمع بين التعلم العرضيّ التلقائيّ والغرضيّ أو الرسميّ المقصود للمفردات؛ لأن ذلك سيساعد في تطوير مفردات المتعلم ونجاحه.

ويظهر الجدول رقم 5 أن الفقرتين "ألتقط الكلمات من الأفلام والبرامج التلفزيونية التي أشاهدها"، و"أتعلم الكلمات أثناء قراءة الكتب والمجلات باللغة الأجنبية"، في الاستراتيجية التلقائية حصلتا على أقل المتوسطات الحسابية، وهذا منطقي في ظل ندرة الأفلام والبرامج التلفزيونية التي تستخدم اللغة العربية الفصيحة. كما يظهر الجدول رقم 5 أيضاً أن الفقرات "أترجم الكلمات إلى لغتي الأم لفهمها"، و"أذكر الكلمات الجديدة إذا رأيتها مكتوبة أمامي"، و"أكرر الكلمة ذهنياً لتذكرها" في الاستراتيجية الرسمية حصلت على متوسطات حسابية، هي: 2.47، 2.37، 2.35 على التوالي، وهي بمستوى مرتفع. ويرى الباحث أن هذه النتائج منطقية وتتفق مع ما أكدته نتائج دراسة (علي، 2014) أن تعلم المفردات يرتبط بتذكرها، وتخمين معناها، ومتابعة تدوينها، والحرص على استخدام المعجم. ومما يؤكد ذلك أيضاً، أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يواجهون صعوبات حقيقية في تذكر الحجم الكبير من الكلمات الضرورية لإتمام عملية التواصل، مقارنة بالمتحدث الأصلي للغة العربية الذي يدخل إلى الصف الأول مع معرفة ما لا يقل عن 5000 كلمة، في حين أن متوسط متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها قد لا يعرف إلا بضع كلمات باللغة العربية. والحقيقة هي أن الناطقين بالعربية يواصلون تعلم كلمات جديدة بينما يواجه متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها التحدي المزدوج المتمثل في بناء هذا الأساس وإغلاق هذه الفجوة اللغوية. فقد أكد (Adolph & Schmitt, 2003) أنه يجب على متعلم اللغة الثانية أن يعرف ما لا يقل عن 3000 كلمة لفهم 95% من المعلومات الواردة من متحدث أصلي يتحدث باللغة الأم في سياقات تواصلية حياتية. من هنا، تظهر أهمية الممارسات التي يقوم بها المتعلمون في الاستراتيجية الرسمية التي تؤكد أهمية تدوين المفردات وتكرارها باستمرار بأشكال مختلفة؛ لتذكرها، فاستخدام المتعلمين لممارسات تستند إلى الذاكرة تساعدهم على تخزين المفردات وحفظها، وبالتالي استدعائها عند الحاجة إلى استخدامها، إضافة إلى أن ذلك يسهم في تجويد وتسريع عمية تعلم المفردات تجاوز كثير من العقبات في تعلمها. وترى (Oxford, 2003) أن متعلمي اللغات يستخدمون حفظ الكلمات عادة في

بدايات تعلمهم للغة، ثم لا يحتاجون إليها كثيرًا بعد أن تبدأ حصيلتهم اللغوية بالاتساع. ويرى الباحث أن ذلك يساعد في تعلم المفردات الجديدة وخاصة لمتعلمي اللغة المبتدئين، فالغاية الأساسية في هذه المرحلة إكسابهم عددًا من المفردات تساعدهم على استخدام اللغة والجرأة في استخدامها. ويُعدّ تدوين الكلمات الجديدة مرارًا وتكرارًا لتذكرها، وكتابة الكلمات في أثناء قراءة الكتب والمجلات أو عند مشاهدة الأفلام وبرامج التلفاز سلوكًا شائعًا بين متعلمي اللغات. ويلجأ بعض المتعلمين إلى استخدام تقنيات أكثر تنظيمًا، مثل: جمع الكلمات معًا من أجل تذكرها، أو شبكة المفردات. وهذا يتفق مع ما أظهرته بعض الدراسات من أن المتعلمين في المراحل الأولية لتعلم اللغة يخزنون الكلمات في ذاكرتهم وفقًا لصوت الكلمات، ويقوم متعلمو اللغة ذوو الكفاية العالية بتخزين الكلمات وفقًا لمعناها (Henning, 1973).

ويظهر الجدول رقم 5 أيضًا أن الفقرات "أتخيل السياق الذي يمكن فيه استخدام كلمة كي أتذكرها"، "أقرأ وأتصفح القاموس لتعلم بعض الكلمات الجديدة"، "أستخدم الكلمات الجديدة في جملة لكي أتذكرها" في الاستراتيجية المستقلة حصلت على متوسطات حسابية، 2.26، 2.19، 2.17 على التوالي، وهي بمستوى متوسط. ويرى الباحث أن ذلك يتفق مع ما يراه مؤيدو التعلم الصريح والمباشر للمفردات أن اكتساب المفردات يتحقق من خلال التمرين والتكرار، وهذا يتطلب فرصًا عدّة لرؤية كيفية استخدام المفردات في سياقات متنوعة ومناقشتها وربطها بالكلمات التي جرى تعلمها سابقًا. فقد أظهرت نتائج دراسة (Bozkurt, 2007) آثارًا إيجابية للتركيز على العناصر الثلاثة: الشكل، والمعنى، والسياق عند تعلم المفردات على الكفاءة المعجمية للمتعلمين. وقد ثبت أن استخدامها كان فعالاً في تعزيز تطوير المفردات، وأن المعلمين والطلبة لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدامها، وكذلك في تفاعلهم مع الأنشطة الصفية. وتؤكد نتائج دراسة (الهاشمي وعلي، 2012) أهمية استخدام تقنيات وأساليب مختلفة في تعلم الثروة اللفظية ومعالجة المفردات، بما في ذلك التكرار والحفظ واستخدام الكلمة في سياقات متنوعة وفي القراءة والكتابة. وتدعم دراسة (مصطفى وعيسى ورابيأتول، 2014) ذلك بذكر نتائج بعض الدراسات التي

خلصت إلى أن متعلمي اللغة العربية يستخدمون الاستراتيجيات المتنوعة لتعلم المفردات، أهمها: الاستراتيجيات غير المعجمية، واستخدام المعاجم، وتدوين الملاحظات، والذاكرة، وأن استراتيجيات استخدام المعاجم أكثر من الاستراتيجيات الأخرى. ويمكن القول في ضوء نتائج هذه الدراسة، أن هناك عددًا من الممارسات في استراتيجيات تعلم المفردات التي يمكن اعتبارها استراتيجيات أساسية قابلة للتطبيق في سياقات تعليمية مختلفة (مثل: ترجمة الكلمات إلى اللغة الأم، اختبار الذات عن طريق استخدام قوائم للمفردات مرفقة بالترجمة، تذكر الكلمات بشكلها المكتوب). وهذه الاستراتيجيات عالمية يمكن تطبيقها عند تعلم مفردات أي لغة. فقد أشارت نتائج الدراسات إمكانية تعليم الطلبة استراتيجيات تعلم المفردات بصورة ناجحة للطلبة الذين لم يكتسبوا بأنفسهم ومن تجربتهم الخاصة. ومن جهة أخرى، لا يمكن اعتبار الاستراتيجيات أو الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة اللغة العربية الناطقون بغيرها في تعلم المفردات استراتيجية غير ملائمة أو غير فعالة بحد ذاتها، ولكن الظروف التي يتم استخدامها فيها تحدد لها درجة الملاءمة والفاعلية، أي لا ينبغي اعتبارها جيدة أو غير جيدة اعتمادًا على طبيعتها، ولكن تعتمد على قدرة الطالب على التنظيم الذاتي والسياقات التي جرى استخدامها فيها.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة حول مستوى تقدير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم المفردات، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على فقرات مقياس التنظيم الذاتي في تعلم المفردات المعتمد في هذه الدراسة تبعًا لمتغير التخصص (متخصص في اللغة العربية، وغير متخصص في اللغة العربية)، المبينة في الجدول رقم 6.

جدول رقم 6

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات تبعاً لمتغير التخصص ولفقرات المقياس مجتمعة

التخصص	التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات
متخصّص في اللغة العربية	الوسط الحسابي
	العدد
	الانحراف المعياري
غير متخصّص في اللغة العربية	مستوى التنظيم
	الوسط الحسابي
	العدد
الكلي	الانحراف المعياري
	مستوى التنظيم
	الوسط الحسابي
	العدد
	الانحراف المعياري
	مستوى التنظيم

يظهر الجدول رقم 6 أن تقديرات أفراد الدراسة لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات، المتخصّصين في اللغة العربية جاءت بمتوسط حسابي 4.40 ومستوى تنظيم مرتفع، وغير المتخصّصين بمتوسط حسابي 4.35، ومستوى تنظيم مرتفع أيضاً. وبالنظر إلى هذه النتائج يمكن القول أن الطلبة في هذه الدراسة يدركون قيمة التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات، ويبدو أن وعيهم بأهمية التنظيم الذاتي شكّل أساساً قوياً في تعلّمهم للمفردات، وساعد على الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، واستعادتها بسهولة وتلقائية عند الحاجة. ويرى الباحث ذلك منطقياً؛ فاستراتيجيات تعلّم المفردات في اللغات الأجنبية ترتبط بتنظيم الوقت والجهد بشكل فاعل، إضافة إلى أن الفئة العمرية للطلبة عينة الدراسة جعلتهم مهتمين، ولديهم الدافعية والوعي بأهمية التنظيم الذاتي لعملية التعلّم. ووفقاً للعديد من الدراسات التي استعرضتها نيشن (Nation, 1990) التي أظهرت أن الطلبة الذين يتميزون بقدرتهم على التنظيم

الذاتي في تعلّم المفردات، ساعدهم ذلك في الاحتفاظ بالمفردات بشكل أكثر فاعلية في ذاكرتها طويلة المدى. ويبيّن الجدول رقم 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات وعلى كل فقرة من فقرات المقياس.

جدول رقم 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات وعلى كل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التنظيم
4	1	أثناء تعلّم المفردات، فإنني أطبّق أساليب خاصة لتحقيق أهداف التعلّم الخاصة بي.	4.82	1.164	مرتفع
20	2	عندما أدرس المفردات، أبحث عن بيئة تعلّم جيّدة.	4.72	1.358	مرتفع
3	3	إذا أصبحت بيئة التعلّم غير مناسبة أثناء دراستي للمفردات، فإنني أحاول حل تلك المشكلة.	4.71	1.098	مرتفع
17	4	أثناء تعلّم المفردات، أدرك أهمية بيئة التعلّم في نجاحي.	4.58	1.434	مرتفع
11	5	فيما يتعلق بتعلّم المفردات، أتبع أساليب خاصة للحيلولة دون التسويف والتأجيل.	4.51	1.176	مرتفع
19	6	عندما أشعر بالملل من تعلّم المفردات، أعرف كيفية تعديل مزاجي كي أتمكن من تنشيط عملية التعلّم.	4.51	1.152	مرتفع
15	7	عندما ينتابني القلق حيال تعلّم المفردات، فإنني أتأقلم مع هذا المشكلة على الفور.	4.50	1.254	مرتفع
10	8	عند تعلّم المفردات، أواظب بلا كلل أو ملل إلى أن أحقق الأهداف التي وضعتها لنفسني.	4.45	1.134	مرتفع
18	9	أثناء عملية تعلّم المفردات، أثق بقدرتي على التغلّب على أي شعور بالملل.	4.42	1.236	مرتفع
13	10	أعتقد أنه بمقدوري التغلّب على الصعاب المتعلقة بتحقيق أهدافي في تعلّم المفردات.	4.39	1.294	مرتفع

تابع / جدول رقم 7

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات وعلى كل فقرة من فقرات المقياس مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي المعياري	الانحراف مستوى	التنظيم
2	11	عندما ينتابني القلق حيال تعلّم المفردات، فإنني أعرف كيفية الحد من هذا القلق.	4.36	1.144	مرتفع
5	12	أثناء تعلّم المفردات، فإنني أطيّق أساليب خاصة للمحافظة على تركيزي منصباً على التعلّم.	4.34	1.359	مرتفع
8	13	أثناء عملية تعلّم المفردات، أشعر بالرضى عن الطرق التي اتبعها للتخلص من الشعور بالملل.	4.33	1.155	متوسط
14	14	أثناء تعلّم المفردات، أعرف كيفية ترتيب البيئة لزيادة فاعلية التعلّم.	4.33	1.308	متوسط
16	15	فيما يتعلق بتعلّم المفردات، أعتقد أنّ الطرق التي أتبعها للتحكم بالتسويق (الماطلة) هي فعالة (ناجعة).	4.29	1.281	متوسط
9	16	عند تعلّم المفردات، أعتقد أنّ الطرق التي اتبعها للمحافظة (للتحكم بـ) على تركيزي هي فعالة.	4.28	1.203	متوسط
7	17	أثناء تعلّم المفردات، أعتقد أنه بمقدوري تحقيق أهدافي بسرعة أكبر من المتوقع.	4.25	1.381	متوسط
6	18	أشعر بالرضى حيال الطرق التي استخدمها للتقليل من الشعور بالقلق المصاحب لتعلّم المفردات.	4.19	1.282	متوسط
1	19	بمجرد أن تصبح مفردات التعلّم مألوفة (عندما لا تعود مفردات التعلّم جديدة) بالنسبة لي، فإنني أضيق ذرعاً (أفقد الصبر) بها فوراً.	4.12	1.195	متوسط
12	20	عندما ينتابني القلق حيال تعلّم المفردات، فإنني أُرغب بالتوقف (الاستسلام).	3.55	1.524	متوسط
		الفقرات مجتمعة	4.38	.530	مرتفع

يشير الجدول رقم 7 إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة تقديرات أفراد الدراسة لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات على الفقرات مجتمعة كانت بمستوى تنظيم مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي 4.38. ويبيّن الجدول أيضاً أن المتوسّطات الحسابية لدرجة تقديرات أفراد الدراسة لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات

تراوحت بين 3.55 و4.82، فقد جاءت 12 فقرة بمتوسطات حسابية بمستوى تنظيم مرتفع، و8 فقرات بمستوى تنظيم متوسط. حيث حققت الممارسة رقم 4 " أثناء تعلّم المفردات، فإنني أطبق أساليب خاصة لتحقيق أهداف التعلّم الخاصة بي " أعلى درجة ممارسة بمتوسط حسابي 4.82، تلتها بفارق بسيط الممارسة رقم 20 " عندما أدرس المفردات، أبحث عن بيئة تعلّم جيّدة " بمتوسط حسابي 4.72، ثم جاءت الممارسة رقم 3 " إذا أصبحت بيئة التعلّم غير مناسبة أثناء دراستي للمفردات، فإنني أحاول حل تلك المشكلة " بمتوسط حسابي 4.71، ثم جاءت الممارسة رقم 17 " أثناء تعلّم المفردات، أدرك أهمية بيئة التعلّم في نجاحي " بمتوسط حسابي 4.58. وهي تؤكد وعي متعلمي اللغة بضرورة توظيف استراتيجيات وظيفية اجتماعية تسمح له باستخدام اللغة في مواقف وسيئات حياتية حقيقية.

ويمكن أن يُعزى المستوى المرتفع لتقديرات متعلمي اللغة العربية الناطقين غيرها لقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات في هذه الدراسة إلى أسباب عدّة، منها: أن غالبية المتعلمين (عينة الدراسة) من المتخصّصين في دراسة اللغة العربية 68 متعلّماً ما نسبته 64% من عينة الدراسة، وهم فئة عمرية واحدة، وهذا جعلهم أكثر قدرة على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات، إضافة إلى رغبتهم في التعويض عن عدم قدرتهم على التفاعل بشكل كبير مع الناطقين باللغة العربية، حيث إن التفاعل وممارسة اللغة العربية مع متحدثين أصليين تنطوي على تفاعل في سياقات حقيقية قد تكون مرهقة لهم وتتطلب الجراة؛ لذا لجأ كثير منهم إلى الاعتماد على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات التي قد لا تحتاج إلى درجة من الجهد والثقة مقارنة باستراتيجية الممارسة في سياقات حقيقية واقعية، إضافة إلى أن المتعلمين الذين يميلون إلى اعتماد الاستراتيجية الرسمية في تعلّمهم للمفردات، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية فإنهم يعتمدون أكثر على التنظيم الذاتي لجهدهم ووقتهم لضمان نجاحهم في تعلّم المفردات.

ويعدّ التنظيم الذاتي الذي يقوم به متعلمو اللغة العربية بمثابة استراتيجية ما وراء المعرفية (Metacognitive Strategy) تمنحهم الفرصة لتنظيم عملية

تعلّمهم والتخطيط الجيد لها، ويتميز المتعلمون أيضاً باستعدادهم لتوظيف استراتيجيّة التقييم الذاتي؛ لتقييم معرفتهم المعجميّة بالمفردات، ولا شكّ أنّ ذلك يزيد فرصة النجاح في تحقيق تعلّم فعّال للمفردات. وتؤكد أكسفورد (1996) أنّ القدرة على التنظيم الذاتي قضية مهمة وأساسية في تعلّم المفردات. أمّا الممارسات 6، 1، 12 المتعلقة بالتهيئة العامة للتقليل من الشعور بالقلق والتوتر المصاحب لتعلّم المفردات، فبالرغم أنها تشكّل أساساً مهماً جداً لتوفير البيئة الملائمة لتعلّم المفردات إلا أنها حصلت على أقلّ تقديرات بمستوى متوسط. وقد يُعزى ذلك إلى أنّ متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، لديهم شيء من التردد في التواصل مع البيئة الخارجيّة والتفاعل مع الآخرين بشكل كبير، الأمر الذي حدّ كثيراً من اعتمادهم على الاستراتيجيّة التلقائيّة في تعلّم المفردات، إضافة إلى أنّ البيئة الاجتماعيّة المحيطة لا تستخدم اللغة العربيّة الفصيحة.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي يتعلق بطبيعة العلاقة بين مستوى استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها ومستوى تقديراتهم على مقياس التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات، حُسب معامل الارتباط بيرسون بين تقديرات مستوى استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها ومستوى تقديراتهم على مقياس التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات، كما يظهر في الجدول رقم 8 الآتي.

جدول رقم 8

معاملات الارتباط البينية لمقاييس استراتيجيات تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها ومستوى تقديراتهم للتنظيم الذاتي في تعلّم المفردات

الإستراتيجية	الرسمية	المستقلة	التلقائية
معامل الارتباط	.357*	.435*	.346*
التنظيم الذاتي	.000	.000	.000
العدد	107	107	107

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha=0.01$

يُظهر الجدول رقم 8 أن معامل الارتباط بين استراتيجيات تعلّم المفردات (الرسمية، والمستقلة، والتلقائية) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ومستوى تقديراتهم على مقياس التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات 0.346؛ 0.435؛ 0.357. وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات تعلّم المفردات والتنظيم الذاتي في تعلّم المفردات، بمعنى أنّه كلما تحسّن مستوى التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها زادت قدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات. وقد أظهرت نتائج دراسة (Araya et al., 2013) تأثير قدرة التنظيم الذاتي للمتعلمين على مهاراتهم وأدائهم، وأن هناك علاقة بين التنظيم الذاتي، واستخدام الاستراتيجيات، والنجاح في تعلّم المفردات، فالتنظيم الذاتي يعزّز فاعلية استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات. لذا، فقد اقترحت عدّة دراسات ذات العلاقة بهذا الموضوع أنه يمكن وصف عملية تنظيم تعلّم المفردات وتطور ونماء هذه المفردات بأنها عملية ديناميكية وسببية يرتبط بعضها ببعض، وبأن استراتيجيات تعلّم المفردات تساهم وتؤثر كثيراً في تحديد هذه العلاقة وتشكيلها (Mizumoto, 2013; Nation, 2008; Tseng et al., 2006)، إضافة إلى أن غالبية المتعلمين من فئة عمرية واحدة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى، ولديهم دافعية كبيرة للتعلّم، ويمكن أن يكون ذلك منطقياً؛ لأن الدافعية تتعلق أساساً بالغرض من تعلّم اللغة العربية، فغالبية الطلبة عينة الدراسة من الذين يدرسون اللغة العربية لأغراض دينية وتعلّم القرآن الكريم والشريعة الإسلامية. وقد ساعد ذلك أيضاً المتعلمين على بناء الكفاية اللغوية والثقة بالنفس، بحيث تجعل المتعلمين يختبرون النجاح والإتقان، وأن يروا بأنفسهم أنهم يتقدمون في تعلّمهم. ومجمل القول إنّ الاهتمام والرغبة العالية يقودان إلى ممارسات فعّالة وتنظيم ذاتي مرتفع يمكن المتعلمين من النجاح في تعلّم المفردات الجديدة. فقد أظهرت الدراسات أن الطلبة الجيدين أكثر قدرة على التنظيم الذاتي في تعلّم المفردات واستخدام استراتيجيات أفضل (Gu & Johnson, 1996).

وترى (Nyikos & Fan, 2007) أن وعي المتعلمين باستراتيجيات تعلّم المفردات يؤدي إلى زيادة دافعيّتهم، واستقلالهم، ونجاحهم في تحقيق أهدافهم. وقد أكّدت نتائج دراسة (Mizumoto, 2013) أن نهج التنظيم الذاتي للتعلّم قد مكّن من

تعزيز الكفاءة الذاتية في تعلم المفردات، التي أسهمت بدورها في تطوير معرفة المفردات لدى الطلبة. ويوجّه الوعي بالتنظيم الذاتي أيضاً عملية تعلم المفردات ويحافظ على التساؤل المستمر عما إذا كانت الاستراتيجيات المستخدمة تُطبّق بشكل صحيح، أو إذا كانت تلبّي احتياجات المتعلمين (Anderson, 2002). وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج دراسة (Abraham & Vanns, 1987) أن استراتيجيات تعلم اللغات تتأثر كثيراً بعوامل التنظيم الذاتي والبيئة في سياق التعلم الرسمي والعرضي. ومع نتائج دراسة (الغريز، 2010) التي أظهرت وجود علاقة بين أساليب التعلم التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية واستراتيجيات التعلم التي يفضلونها.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة، فإنه يتقدم بالتوصيات الآتية:

- عقد دورات تدريبية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على كيفية استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل لها.
- تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها التدريب على استراتيجيات تعلم المفردات، وضرورة تدريب المتعلمين على استخدامها بشكل فعال وملائم بما يتناسب مع كلّ منهم.
- دعوة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تعزيز التنظيم الذاتي في تعلم المفردات لدى المتعلمين كجزء من استراتيجيات تعلم المفردات التي هي من الأسس المهمة في تعلم اللغة، ومساعدة المتعلمين على أن يصبحوا أكثر استقلالية.

المقترحات

- تقترح الدراسة استكمالاً لنتائجها وتوصياتها إجراء مزيدٍ من الدراسات حول أثر تعليم استراتيجيات تعلم المفردات في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، والكشف عن استراتيجيات جديدة لتعلم المفردات تتناسب مع أغلب متعلمي اللغة العربية.

Non-Native Arabic Speakers' Vocabulary Learning Strategies and their Relation with Self-Regulation Capacity

Dr. Mohammed F. Al-Hawamdeh

College of Education - Yarmouk University
H.K.J

Abstract

This study aims to explore the non-native Arabic speakers' vocabulary learning strategies and their self assessment of vocabulary learning self-regulation capacity, as well as the correlation between them. The vocabulary learning strategies scale; developed by Takac (2008) was used. The scale consisted of 27 items covering three vocabulary learning strategies: formal vocabulary learning, independent vocabulary leaning and incidental vocabulary learning. The study also used Self-Regulation Capacity in Vocabulary Learning Scale (SRCVOC) developed by Tseng, Dornyei & Schmitt (2006). The scale consisted of 20 items divided into 5 categories: commitment control, metacognitive control, satiation control, emotion control and environmental control. The study sample (n = 107) was randomly chosen. Results showed that non-Arabic speaking students use multiple average-level vocabulary learning strategies according to Takac's (2008) scale. Results, also, indicated that their self-regulation ability in vocabulary learning was great. The results further revealed the existence of positive significant statistical correlation between vocabulary learning strategies and self regulation capacity in learning vocabulary. A set of recommendations are cited.

Keywords: Vocabulary learning strategies, Self regulation, Non-native Arabic learners.

المراجع

- أكسفورد، ريبيكا (1996). *استراتيجيات تعلّم اللغة*، ترجمة السيد دعور. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الحوالدة، محمد (2015). *استراتيجيات تعلّم اللغة العربيّة لدى الطلبة المالميزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس*. *المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة*، 11(2)، 169-186.
- شعيب، أحمد (2004). *أثر التدريب على استراتيجيات تعلّم المفردات على تنمية الإتيقان الكلي للغة الانجليزية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، مصر.
- علي، أحمد (2014). *استراتيجيات تعلّم المفردات وعلاقتها بالذكاء الروحيّ والتحصيل الدراسيّ لدى متعلمي اللغة العربيّة كلفة ثانية*. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 88(1)، 13-72.
- علي، أحمد (2015). *النموذج البنائيّ للعلاقات بين مداخل تعلّم اللغات الأجنبيّة وإستراتيجيات تعلّم مفرداتها وتحصيلها الدراسيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية*. *مجلة البحث العلميّ في التربية*، 16(1)، 545-578.
- الغريّر، فاطمة (2010). *استراتيجيات التعلّم لدى متعلمي العربيّة وعلاقتها بأساليب تعلّمهم*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، الرياض.
- مالك، حسن (2013). *استراتيجيات تعلّم اللغات الأجنبيّة*. *مجلة علوم التربية*، 57(1)، 79-84.
- مصطفى، ناك ورابيآتول، عمر (2014). *استراتيجيات تعلّم المفردات العربيّة لدى الناطقين بغيرها: الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا نموذجًا*. *مجلة الثقافة العالميّة*، 4(2)، 123-131.

الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود (2012). استراتيجيات تعلّم المفردات لدى دارسي اللغة العربيّة في جامعة العلوم الإسلاميّة بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها.

المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، 8(2)، 117-105.

ويليس، جودي (2012). تعليم الدماغ القراءة، استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب، ترجمة سهام جمال. الرياض: مكتبة العبيكان.

Adolph, S. & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.

Al Ghurair, F. (2010). *The learning strategies of Arabic learners and their relationship to their learning style*, (in Arabic). Master Thesis, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Alhashemi, A. & Ali, M. (2012). Vocabulary Learning Strategies Used by Learners of Arabic as a Foreign Language in the University of Islamic Sciences in Malaysia and their Beliefs about Vocabulary Learning, (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 8(2), 105-117.

Ali, A. (2014). Vocabulary Learning Strategies and Their Relationship to The Spiritual Intelligence and Academic Achievement Among Learners Of The Arabic Language As A Second Language, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*, 88, 13-72.

Ali, A. (2015). Structural model of the relations between the approaches of learning foreign languages and its vocabulary learning strategies and its academic achievement for secondary school students, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 16, 545-578.

Al-Khawaldeh, M. (2015). Arabic Language Learning Strategies among Malaysian Students at Yarmouk University as Related to the Variables of Specialization and Gender, (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 11(2), 169-186.

Al-Shuwairekh, S. (2001). *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a Foreign Language) learners in Saudi Arabia*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Leeds, UK.

Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest, 1-7 Washington DC.

- Araya, D., Pena, R., Rodriguez, N., Spate, S., & Vergara, K. (2013). *Learning strategies and self-regulation in vocabulary acquisition: A research project about EFL learners' study experience and achievement*. Online Available: repositorio.uchile.cl/handle/2250/112733.
- Boonkongsan, N. & Intaraprasert, C. (2014). English Vocabulary Learning Strategies Employed by Thai Tertiary-Level Students with Different Genders and Levels of Vocabulary Proficiency. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(3), 1-9.
- Bozkurt, N. (2007). *The effect of vocabulary notebooks on vocabulary acquisition*. Unpublished Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Ellis, N.C. (1995). Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Hanifia, F. (2013). The use of vocabulary journal in enriching students' vocabulary mastery and the students' attitudes toward its use. *The Journal of English and Education*, 1(1), 81-88.
- Hatch, E. & Brown, C. (2000). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henning, G. (1973). Remembering Foreign Language Vocabulary: Acoustic and Semantic Parameters. *Language Learning*, 23(2), 185-196
- Herrel, A.L. (2004). *Fifty strategies for teaching English language learners. An ESL teacher's tool kit*. Winnipeg, Canada: Penguin Publishers.
- Holec, Henri (1981). *Autonomy Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press

- Isa. R., Mustapha. N., Abdul Rahman. T. & Pisal, N. (2014). Vocabulary Learning Strategies: Differences Between Arabic and Non-Arabic Majoring Students at the International Islamic University Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research Language for Communication and Learning*, 20, 28-32.
- Lamb, M. (2004). It depends on the students themselves: Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture and Curriculum*, 17(3), 229-245.
- Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and "bilingualised" dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81(2), 189-196.
- Malik, H. (2013). Strategies for Learning a Foreign Language, (in Arabic). *Journal of Education Sciences*, 57, 79-84.
- Mizumoto, A. (2013). Enhancing Self-efficacy in Vocabulary Learning: A Self-Regulated Learning Approach. *Vocabulary Learning and Instruction*, 2(1), 15-24.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425-449.
- Mukoroli, J. (2011). *Effective Vocabulary Teaching Strategies for The English for Academic Purposes Esl Classroom*. (Unpublished Master dissertation), SIT Graduate Institute, Brattleboro, Vermont.
- Mustapha, N., & Rabiatul, O. (2014). Arabic Vocabulary Learning Strategies Among Non-native Speakers: A Case of IIUM, (in Arabic). *Global Journal Al-Thaqafah*, 4 (2), 123-131.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nykos, M. & Fan, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. In A. Cohen and E. Macaro

- (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp.251-273). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Oxford, R. (1996). *Language Learning Strategies*, (in Arabic). Translated by Alsayed Daadour, Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Proceedings of GALA* (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference, 1-25. Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Parry, K. (1997). Vocabulary and comprehension: Two portraits. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp.55-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahimi, A., & Bigdeli, R. (2014). The Relationship between Locus of Control and Vocabulary Learning Strategies of Iranian EFL Learners. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(2), 165-175
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.), (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schouten-van, M. (1995). Action psychology as applied to foreign language vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 181-204.
- Seal, B. (1991). Vocabulary learning and Teaching. In M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Foreign or Second Language* (2nd ed.) (pp. 296-312). New York: Newbury House.
- Shoeib, A. (2004). *The effect of vocabulary strategy training on enhancing overall English proficiency*, (in Arabic). Master thesis, Al Azher University, Egypt.
- Sokmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt, and M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Takac, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. UK: Multilingual Matters.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Herefordshire, UK: Prentice Hall International.
- Tseng, W.T., Dornyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- Willis, J. (2012). *Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension*, (in Arabic). Translated by Siham Jamal, Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Yongqui-Gu, P. (2003). Vocabulary learning in a Second language: Person, Task, context and strategies. *The Electronic Journal of English as a second language*, 7(2), 32-38.