استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها

عبدالله الهاشمي* ومحمود علي**

تاريخ تسلم البحث 2011/9/29 تاريخ قبوله 2012/3/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، وقد شملت عينة الدراسة 67 طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية، وزعت عليهم استبانة تكونت من قسمين؛ أولهما استراتيجيات تعلم المفردات (45 فقرة)، والآخر اعتقادات الدارسين المتصلة بتعلم المفردات (20) فقرة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الدارسين يوظفون عادة استراتيجيات متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية، كان أكثرها توظيفًا استراتيجيات استخدام المعجم، يليها الذاكرة والاستدعاء، فتدوين الملاحظات، وآخرها استراتيجيات تخمين المعنى من السياق. كما بينت النتائج أن لدى الدارسين وعيًا بأهمية تعلم المفردات، وضرورة استخدام تقنيات وأساليب مختلفة في تعلم الثروة اللفظية ومعالجة المفردات، بما في ذلك التكرار والحفظ واستخدام الكلمة في سياقات متنوعة وفي القراءة والكتابة. (**الكلمات المفتاحية:** العربية لغة أجنبية- استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية- استراتيجيات تعلم المفردات- اعتقادات المتعلمين).

مقدمة: تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعلم اللغات الأجنبية الدور المحوري لتعلم الكلمات في القدرة على استخدام اللغة، ويرى كثير من الباحثين أن مهارات اللغة الأربع تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حجم الثروة اللفظية التي يحصلها متعلم اللغة، ولاسيما في المراحل الأولى من تعلمه (Nation & Waring, 1997)؛ إذ يحتاج المتعلم إلى تعلم قدر كاف من الكلمات شائعة الاستعمال ليتمكن من النجاح في تعلم اللغة واستخدامها (Waring & Nation, 2004; Zimmerman, 2004; Zhi-liang, 2010). وقد كشفت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن حجم الثروة اللفظية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على الكتابة والاستيعاب القرائي (Waring & Nation, 2004; Zimmerman, 2004)، وأن الثروة اللفظية تعد أحد العوامل المحددة لجودة الكتابة، التي يسهم نقصها في الصعوبات الكتابية التي يواجهها متعلم اللغة الأجنبية (Lee, 2003).

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

Abdullah Alhashemi, *Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Oman.*
Mahmoud Ali: Faculty of Major languages, University of Islamic Sciences, Malaysia

Abstract*: This study investigates the vocabulary learning strategies of undergraduate Malaysian learners of Arabic as a foreign language (AFL) in terms of frequency of use and beliefs. A total of 67 first year learners of Arabic in the University of Islamic Sciences responded to a questionnaire composed of two main themes– strategies (45 items) and beliefs (20 items). The findings revealed that Malaysian AFL learners use vocabulary learning strategies at approximately the same level of frequency. However, it was found that dictionary related strategies were used more frequently in contrast to other strategies, namely, note taking, memorization, and guessing, which was the least usually used strategy. Furthermore, Malaysian AFL learners generally agree on the importance of using different approaches in manipulating and learning Arabic vocabulary. (****Keywords****: Academic Arabic as a foreign language, Arabic vocabulary learning strategies, vocabulary learning strategies, learners' beliefs).*

بيد أن متعلمي اللغة ينظرون إلى مسألة تعلم المفردات على أنها أكثر المجالات صعوبة في مسيرة تعلمهم اللغوي (Çelik & Toptas, 2010; Mobarg, 1997)؛ إذ تتضمن الثروة اللفظية التي يتعين على المتعلم اكتسابها معارف متنوعة مثل معاني الكلمات، وكيفية كتابتها، وصيغها، واستخداماتها، وعلاقاتها بالكلمات الأخرى من حيث التصاحب والترادف والتضاد والاشتراك اللفظي. ويُرجع ستاهل وناجي (Stahl & Nagy; 2006) صعوبة تعلم الكلمات إلى ثلاثة أسباب، أولها أنها ذات طبيعة متنامية، فلكي يكتسب المتعلم الكلمة لابد أن يتعرض لها أكثر من مرة في سياقات متنوعة؛ إذ تبدأ عملية اكتساب المفردة من مجرد ملاحظتها إلى استيعاب معناها وإدراك خصائصها الصرفية والدلالية، إلى معرفة استخداماتها في السياقات المتنوعة.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان
** محاضر في كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وثانيها أن معنى الكلمة غير ثابت، بل يتغير وفقًا للسياق الذي ترد فيه. وثالثها أن الكلمات تتداخل فيما بينها؛ فمعرفة معنى كلمة ما كثيرًا ما يرتبط بمعرفة معاني كلمات أخرى، ويتمثل ذلك فيما بين الكلمات من علاقات ترادف وتصاحب وتضاد وتجانس في اللفظ.

إن أهمية الثروة اللفظية ودورها في نجاح التواصل اللغوي والطبيعة المركبة لها؛ يحتّمان العمل على تسليح متعلم اللغة باستراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلته اللغوية، ليتمكن من حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة التي كثيرًا ما يتعرض لها في تعلم اللغة واستعمالها، ومساعدته في الوقت ذاته –كما يرى نيشون وواريج (Nation & Waring, 1997)- على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتوسيع حجم ثروته اللفظية.

وبناء عليه يصبح من الأهمية بمكان الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون عادة في عملية تعلّم الكلمات، لدعم برامج تعلم اللغة وتعزيزها، وتوجيه مصممي البرامج ومعلمي اللغة نحو التقنيات المناسبة لتدريب المتعلمين على استخدام هذه الاستراتيجيات بفاعلية، وتنمية وعيهم بأهمية الثروة اللفظية ومداخل توسيعها. ويرى بافيشيك (Pavicic, 2008, p. 55) أن استراتيجيات تعلم اللغة "توسع دور المعلم، وتمكنه من مساعدة المتعلمين وتوجيههم، والتعاون معهم، وتشخيص تعلمهم، وتزويدهم بالأفكار والمقترحات، ومشاركتهم في عملية التواصل".

وعلى الرغم من أهمية الثروة اللفظية في تعلُم اللغة العربية، التي تتصف بسعة ألفاظها وثراء مفرداتها وتراكيبها، ثمة نقص مُلاحظ في البحوث المتعلقة باكتساب متعلميها ثروتهم اللفظية (Khoury, 2008). لذا تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في سد الخلل في هذا المجال، من خلال البحث في تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا من حيث استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفونها واعتقاداتهم المتعلقة بها.

وتنبثق استراتيجيات تعلم المفردات من استراتيجيات تعلم اللغة، وهي تدل على الجهد الذي يبذله المتعلم في التعلم. وقد تزايد الاهتمام بها في حقل تعلم اللغات الأجنبية والثانية منذ بداية الثمانينيات من القرن المنصرم (Pavicic, 2008). ويعد تعريف ربيكا أكسفورد (Oxford, 1990, p. 8) أشهر تعريفات "استراتيجية تعلم اللغة"، إذ تعرفها بأنها "سلوكات أو أفعال يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه للغة ناجحًا وموجهًا ذاتيًا وممتعا". ويعرفها براون (Brown, 1994) الوارد في: العبدان والدويش، 1998: ص172) بأنها "طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غاية معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها". في حين يعرفها إليس (Ellis, 1995 الوارد في: Pavicic, 2008, p. 51) بأنها "أنشطة ذهنية أو سلوكية تتعلق بمراحل محددة في عملية تعلم اللغة أو استخدامها".

وتفيد استراتيجيات تعلم المفردات في التعامل مع المفردات في اللغة المستهدفة، وقد حدد نيشون (Nation, 2001 الوارد في: Pavicic, 2008) أربع خصائص أساسية لهذا النوع من الاستراتيجيات، أولها أنها تتضمن الاختيار، وثانيها أنها مركبة بمعنى أنها تتكون من خطوات متداخلة، وثالثها أنها تعتمد على المعرفة وتستفيد من التدريب، ورابعها أنها تزيد فاعلية تعلم المفردات واستخدامها.

وتكمن أهمية استراتيجيات تعلم اللغة –بما فيها الخاصة بتعلم المفردات- في تعويدها المتعلم على "تنظيم تعلمه والاستقلال فيه وممارسة التعلم بفاعلية خارج قاعة الصف" (Pavicic, 2008, p. 55). وترى أكسفورد (Oxford, 1990, p. 1) أن الاستخدام الفعال لاستراتيجيات تعلم اللغة يساعد المتعلم على "بناء الثقة بالنفس وتنمية التحصيل اللغوي، وتطوير الكفاءة الاتصالية، وحل المشكلات المتعلقة بتعلم اللغة". ويذكر نيشون (Nation, 2008) أنه على الرغم من كون استراتيجيات تعلم المفردات مركبة لتضمنها خطوات متعددة، فإنها تمنح المتعلمين الفرصة لاختيار طريقتهم الخاصة في التعامل مع الكلمات، وتنمية كفاءتهم في تعلمها واستخدامها.

لقد قدم الباحثون في تعلم اللغات تصنيفات متعددة لاستراتيجيات تعلم اللغة (Fan, 2003; Kudo, 1999; Oxford, 1990; Pavicic, 2008)؛ فقد صنفت ربيكا أكسفورد (Oxford, 1990) استراتيجيات تعلم اللغة إلى مجموعتين، الأولى مباشرة وفيها يعالج المتعلم المعلومات اللغوية بشكل مقصود في مواقف وأنشطة لغوية متنوعة، والأخرى غير مباشرة تتعلق بإدارة عملية التعلم بشكل عام، وينقسم كل منهما إلى ثلاث مجموعات فرعية؛ فالاستراتيجيات المباشرة تضم استراتيجيات الذاكرة المتعلقة بتذكر المعلومات الجديدة ومراجعتها، والاستراتيجيات المعرفية المتعلقة باستيعاب اللغة وإنتاجها، والاستراتيجيات التعويضية التي يعوض فيها الدارس النقص في معرفته اللغوية حين يستخدم اللغة، في حين تتضمن الاستراتيجيات غير المباشرة الاستراتيجيات فوق المعرفية المتعلقة بتنسيق عملية التعلم، والاستراتيجيات العاطفية المتعلقة بتنظيم المشاعر، والاستراتيجيات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم بالاستعانة بالآخرين. ويرى إليس (Ellis, 1994 الوارد في: Kim, 2008) أن هذا التصنيف أكثر التصنيفات شمولًا وتفصيلًا. ولعل هذا هو السبب في اعتماد تصنيف أكسفورد هذا أساسًا لكثير من الدراسات التي أجريت في تعلم كثير من اللغات الحية، ومن بينها العربية (Oxford, 1996; العبدان والدويش، 1998).

أما استراتيجيات تعلم المفردات فقد حظيت هي الأخرى بمحاولات عديدة للتصنيف انطلاقًا من التصنيفات العامة لاستراتيجيات تعلم اللغة (Çelik & Toptas, 2010; Fan, 2003;

(Kudo, 1999; Pavicic, 2008; Schmitt, 2007). ومن بين تلك المحاولات ما يأتي:

1- تصنيف جو وجونسون (Gu & Johnson, 1996 الوراد في: Gu, 2002)، فقد قسما الاستراتيجيات إلى قسمين أساسيين يندرج تحت كل منهما ثلاث استراتيجيات فرعية، الأول استراتيجيات التنظيم فوق المعرفي، وتتضمن استراتيجيات التخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات. والآخر الاستراتيجيات المعرفية، وتحوي استراتيجيات المراجعة والتكرار، والترميز، والتنشيط.

2- تصنيف شميت (Schmitt, 2007)، الذي صنف استراتيجيات تعلم المفردات إلى مجالين، الأول استراتيجيات الاكتشاف، وتشير إلى استراتيجيات استنتاج معاني الكلمات الجديدة، والآخر استراتيجيات الدمج، وتتضمن استراتيجيات تثبيت معاني الكلمات. ثم قِسْمَة هذين النوعين إلى خمسة مجالات فرعية، هي استراتيجيات التحديد، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية.

3- تصنيف نيشون (Nation, 2001)الوارد في: Pavicic, 2008)، وفيه أرجع استراتيجيات تعلم المفردات إلى ثلاثة أنواع، أولها: التخطيط، وتتضمن اختيار الكلمات التي تحتاج إلى تركيز مع تحديد وقت التركيز عليها. وثانيها: المصادر، وفيها يحاول المتعلم استنتاج معلومات عن الكلمة بالاستفادة من تحليل بنية الكلمة والسياق والقرائن المتصلة بها. وثالثها: العمليات، وتتعلق بتثبيت المعرفة بالكلمات من خلال الملاحظة والاسترجاع والتوليد.

ويلخص نيشون (Nation, 2008) استراتيجيات تعلم المفردات في أربع استراتيجيات أساسية، هي: (1) تخمين المعنى من السياق، و(2) التعلم المقصود باستخدام بطاقات الكلمات ثنائية اللغة، و(3) تحليل أجزاء الكلمة للمساعدة في تذكرها، و(4) استخدام المعجم.

وبالاستفادة من التصنيفات المذكورة، وبعد استعراض عدد من قوائم استراتيجيات التعلم التي استخدمتها الدراسات السابقة (Kim, 2008; Kudo, 1999; Oxford, 1990; Pavicic, 2008)، تصنف الدراسة الحالية استراتيجيات تعلم المفردات إلى خمس فئات، هي: (1) معالجة الكلمات الجديدة، و(2) تخمين المعنى، و(3) استخدام المعجم، و(4) تدوين الملاحظات، و(5) الذاكرة والاستدعاء.

إن متعلم اللغة يتعرض لكلمات جديدة حال تعلمه اللغة واستخدامه لها، وهنا تبدأ عملية تعلم الكلمات. وحين يواجه المتعلم كلمة جديدة فإنه إما أن يهمل الكلمة الجديدة ويواصل القراءة أو الاستماع، أو يخمن معناها من السياق بناء على قرائن اللغة والسياق، أو يسأل شخصا ما عن معناها، أو يبحث عن المعنى في المعجم (Fraser, 1999; Nation, 2008). وعلى الرغم من أن الانتباه إلى الكلمة غير المعروفة يعد أساسًا لتعلم الكلمات واكتساب الثروة اللفظية (Fraser, 1999)، يتعين على المتعلم تحديد ما إذا كانت الكلمة جديرة بالاهتمام أم لا؛ فليس كل الكلمات مهمة لفهم محتوى موقف لغوي معين، ولا يُعقل أن يقف المتعلم عند كل كلمة لا يعرف معناها، خاصة إذا كان ثمة الكثير منها. وتدعم فريزر (Fraser, 1999) ذلك بذكر نتائج بعض الدراسات التي خلصت إلى أن متعلمي اللغات الأجنبية يصرفون انتباههم إلى الكلمات حين يكون ثمة حاجة خاصة لذلك، وعلى أساس انتقائي.

أما "استراتيجيات تخمين المعنى من السياق" فتتضمن توظيف القرائن والمعلومات المتاحة فيما يحيط بالكلمة لاستنتاج معناها، من حيث تحديد نوع الكلمة (اسم، فعل، حرف)، والنظر في وظيفتها النحوية، والرجوع إلى البناء المنطقي للجملة والفقرة. ولهذه الاستراتيجيات أهمية بالغة، وتعد من الاستراتيجيات الشائعة في تعلم الكلمات واستيعاب معناها، ولعل هذا ما جعلها محورًا للكثير من الدراسات (Fan, 2003; Khoury, 2008; Nation, 2008; Zhi-liang, 2010). وتكمن أهميتها في أنها تتطلب معالجة معمقة للكلمات في السياق، مما قد يسهم في استيعاب النص باعتباره وحدة متكاملة، إضافة إلى النظر إلى الكلمات باعتبارها وحدات دلالية ومعجمية بطريقة قد لا تسمح بها الاستراتيجيات الأخرى؛ ذلك أنها تفترض اندماج المتعلم في عملية اكتشاف معنى الكلمة واختبار صحة ما توصل إليه، وقد يؤدي الجهد الذهني المبذول في ذلك إلى الاحتفاظ بالكلمة ومعناها في الذهن (Fraser, 1999; Kaivanpanah & Alavi, 2008).

بيد أن استنتاج معنى الكلمة من السياق ليس استراتيجية فعالة في كل الحالات، ذلك أن النجاح في هذه الاستراتيجية يتأثر بعوامل عدة، يعود بعضها إلى المتعلم وبعضها إلى النص. فمعرفة المتعلم بالكلمات الأخرى في السياق، وقدرته النحوية، وكفاءته اللغوية تؤثر بشكل واضح في قدرته على تخمين المعنى. وفي المقابل يسهم وجود القرائن النصية واللغوية وألفة المتعلم بموضوع النص في فاعلية عملية التخمين. إن هذه العوامل قد تؤدي إلى الفشل في محاولة تخمين المعنى أو عدم دقة المعنى المخمن (Fraser, 1999; Pavicic, 2008)، ولهذا يتعين على المتعلم التأكد من صحة تخمينه بالرجوع إلى المعجم أو إلى أي مصدر آخر (Fraser, 1999; Kaivanpanah & Alavi, 2008; Lawson & Hogben, 1996).

ويحتاج متعلم اللغة الأجنبية إلى "استخدام المعجم" باستمرار لفهم معنى الكلمات الجديدة أو التأكد من معنى كلمة تعلمها سابقًا (Tseng & Schmitt, 2008). وعلى الرغم مما يسببه استخدام المعجم من إرهاق وملل، يبقى مفيدًا وضروريًا في كثير من الأحيان، فالمعاجم مصادر لتعلم اللغة تزود المتعلمين بمعلومات جوهرية تتعلق بالكلمات بما في ذلك كيفية نطقها ورسمها واشتقاقاتها ومعانيها واستخداماتها. وبهذا يمكن للمعجم أن يسهم

في إغناء المعرفة المعجمية لدى المتعلم، ويعزز استيعابه القرائي، ومن ثَم عملية تعلم المفردات (Knight, 1994; Nation, 2008). ويرى أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990: 13) أن "الجهد الذي يبذله المتعلم في الكشف عن معنى الكلمة في المعجم يساعد على ترسيخ معناها في الذهن". ويؤكد المعتوق (1996) أنه إذا ما صاحب ذلك الجهدَ تكرارٌ للتعرض إلى الكلمة، وتكرارٌ للبحث عن المفردات في المعجم، واستدعاءٌ للكلمة في عملية الإنتاج والتعبير، زادت فاعلية المعجم بوصفه مصدرًا لإغناء الحصيلة اللغوية، وتضاعفت نسبة اكتساب الألفاظ والصيغ الجديدة منه.

ويلجأ متعلمو اللغات الأجنبية عادة إما إلى المعاجم أحادية اللغة التي تتحد فيها لغة الكلمات ولغة شرحها، والمعاجم ثنائية اللغة أو معاجم الترجمة التي تشرح فيها الكلمات بلغة أخرى. ويرى بعض الباحثين أنّ المتعلمين المبتدئين يستخدمون عادة المعاجم ثنائية اللغة، في حين يُنصح المتقدمون باستخدام المعاجم أحادية اللغة التي تبدو صعبة للمبتدئين ومتوسطي المستوى (Oxford & Crookall, 1990). بيد أن نتائج البحوث تشير إلى عدم وجود اتفاق على أي النوعين هو الذي يفضله المتعلمون (Morin, 2006). وفي الحالين لا بد أن يكون المتعلم قادرًا على تحديد وقت استخدام المعجم؛ ذلك أن الكشف عن معنى كل كلمة جديدة أو غير معروفة المعنى في المعجم يؤدي بكل تأكيد إلى إصابة المتعلم بالملل، وإلى ضياع وقته، وبالتالي يعيق عملية تعلم المفردات (Oxford & Crookall, 1990).

وفي مجال استخدام المعجم في تعلم اللغة العربية لغة ثانية، كشفت دراسة الشويرخ (Al-Shuwairekh, 2001) أن الاستراتيجيات المعجمية احتلت مرتبة متقدمة بين أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون. وتوصل النشوان (2006) إلى أن المتعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المعاجم خاصة أحادية اللغة منها، ويظهرون وعيًا عاليًا باستراتيجيات استخدام المعجم.

ويعد "تدوين معاني الكلمات الجديدة أو غير المعروفة" في الهوامش وبين الأسطر سلوكًا شائعًا بين متعلمي اللغات. ويلجأ بعض المتعلمين إلى استخدام تقنيات أكثر تنظيمًا مثل قوائم الكلمات ودفاتر الملاحظات وبطاقات الكلمات (Kim, 2008; Leeke & Shaw, 2000). وينظر بعض الباحثين إلى هذه الاستراتيجيات على أنها "إحدى أهم الوسائل التي تساعد المتعلمين على اكتساب الثروة اللفظية" (Oxford & Crookall, 1990, p. 9)؛ فهي تحث المتعلمين على صهر المعلومات الجديدة فيما بنوه من نظام لفظي، و"تهيئ لوجود مرجع خارجي للمعلومات الجديدة يسهل العودة إليه عند الحاجة للمراجعة والتذكر" (Dunkin, 1988 cited in Kim, 2008, p. 33). ولذلك يُنصح المعلمون بتشجيع طلبتهم باستمرار على كتابة معاني الكلمات في دفاتر ملاحظات منظمة على الرغم مما يحتاجه تنظيمها من جهد ويستهلكه من وقت (Pavicic, 2008).

بيد أن أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990) استنتجا أن كثيرًا من الباحثين خلصوا إلى عدم كفاية هذه النوع من الاستراتيجيات لإنجاح عملية تعلم الكلمات، وأرجع أكسفور وكروكال ذلك إلى وجود الكلمة في قوائم المفردات خارج السياق، الأمر الذي قد يعوق استثمار الكلمة في عملية التواصل دون الاستعانة بمصادر أخرى. وقد أظهرت البحوث أن استخدام تقنية تدوين الملاحظات تتأثر بعوامل كثيرة، منها (1) إيمان المتعلم بجدواها، (Leeke & Shaw, 2000) و(2) مستوى المتعلم في اللغة، إذ يرى بعض الباحثين أن تدوين الملاحظات أكثر فائدة للمتعلمين ذوي المستويات الدنيا (Leeke & Shaw, 2000; Oxford & Crookall, 1990)، و(3) نوع المفردات، إذ يميل المتعلمون إلى تدوين ملاحظات عن الكلمات والمصطلحات التقنية التخصصية أكثر من غيرها من الكلمات (Leeke & Shaw, 2000)، و(4) البيئة التي تحدث فيها عملية تعلم اللغة، إذ يرى ليك وشو أن (Leeke & Shaw, 2000) المتعلمين في بيئات اللغة الأصلية لا يلجأون إلى هذا النوع من الاستراتيجيات.

ويواجه متعلمو اللغات صعوبات حقيقية في تذكر الحجم الكبير من الكلمات الضرورية لإتمام عملية التواصل، وهنا تظهر أهمية "استراتيجيات الذاكرة" التي تساعد المتعلم على التعاطي مع هذه الصعوبات، فهي تعينه على "تخزين الألفاظ واستدعائها من الذاكرة حين الحاجة إليها في عملية التواصل" (Oxford, 1990, p. 39)، ويرى بافيشيك (Pavicic, 2008) أن فائدة هذه الاستراتيجيات تكمن عمومًا في تسريع عملية تعلم الكلمات وتسهيل استدعائها.

وتقوم استراتيجيات الذاكرة على إجراءات بسيطة، من مثل "تنظيم الأشياء، والربط بينها، ومراجعتها" (Oxford, 1990, p. 39)، كما تتضمن ربط الكلمات بالمعرفة السابقة (Schmitt, 2007)، من خلال إيجاد روابط ذهنية، واستخدام الأصوات والذاكرة، والقيام ببعض الأنشطة البدنية (Oxford, 1990). وقد خلص بعض الباحثين إلى أن هذا النوع من الاستراتيجيات شائع جدًا بين متعلمي اللغات (Catalán, 2003; Fan, 2003; Oxford, 2003; Pavicic, 200)، مع أن ذلك لا يعني الاستيعاب العميق لمعاني هذه المفردات، أو ارتباطها بتعلم ناجح للغة المقصودة (Oxford, 2003). وتفترض أكسفورد (Oxford, 2003) أن متعلمي اللغات يستخدمون حفظ الكلمات عادة في بدايات تعلمهم للغة، ثم لا يحتاجون إليها كثيرًا بعد أن تبدأ حصيلتهم اللغوية بالاتساع.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في استراتيجيات تعلم المفردات، لم تحظ استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية أو ثانية بالكثير من البحوث والدراسات. فلم يقع بين يدي الباحثين بعد التحري سوى أربع دراسات فقط. فقد أجرى

الشويرخ (Al-Shuwairekh, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات والنجاح في تعلمها، واختبار العوامل الفردية والظرفية والاجتماعية في استخدام المفردات. وخلصت الدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية يدمجون في الاستخدام بين الاستراتيجيات المختلفة في تعلم المفردات، ويستخدمونها وفق ترتيب محدد. ووصل عدد الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا إلي سبع استراتيجيات، هي: الاستراتيجيات غير المعجمية لاكتشاف معنى الكلمة، واستخدام المعجم، وتدوين الملاحظات، والحفظ، والممارسة، والاستراتيجيات فوق المعرفية، وتوسيع المعرفة المعجمية، كما تبين أن استخدام هذه الاستراتيجيات تأثر كثيرًا بنوع المقرر الذي يدرسه الطالب، وأشكال العربية التي يستخدمها خارج الصف.

وقام النشوان (2006) بدراسة سعت إلى تعرف اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، وتحديد أثر المدرس في ذلك. ووصل إلى أن هؤلاء المتعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المعاجم خاصة أحادية اللغة منها، وأنهم يقدرون جهود المعلمين في هذا الصدد، كما أظهر المتعلمون وعيًا عاليًا باستراتيجيات استخدام المعجم.

واختبرت خوري (Khoury, 2008) أثر نظام الجذور والصيغ اللغوية في اللغة العربية على اكتساب المفردات لدى متعلمي اللغة العربية في أمريكا، وخلصت إلى أن استثمار هذا النظام ساعد المتعلمين المبتدئين على استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة، وبناء كلمات جديدة، على الرغم من عدم ظهور أثر إيجابي لهذا النظام في الاحتفاظ بالكلمات.

واختبرت عبد الرزاق (2008) أثر استراتيجية الكلمات المفتاحية في الاحتفاظ بكلمات اللغة العربية، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في الاحتفاظ بالكلمات لدى المبتدئين، كما توصلت إلى أن المتعلمين يرون أن هذه الاستراتيجية مفيدة في حفظ الكلمات وبناء الثروة اللفظية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

يعاني ميدان تدريس اللغة العربية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية من ندرة البحوث والدراسات التي تتناول استراتيجيات تعلم المفردات، التي يوظفها الدارسون لمعالجة الكلمات والعبارات الجديدة التي يواجهونها في أثناء تعلمهم اللغة واستخدامهم لها. ويعد هذا النوع من الدراسات في غاية الأهمية؛ إذ يرى البطل (Al-Batal, 2006 الوارد في: Khoury, 2008) أن تعلم المفردات يعد أهم تحد يواجه دارس اللغة العربية، وأنه يجب جعل اكتساب الثروة اللفظية في بؤرة الاهتمام في مناهج تعليم اللغة العربية والأنشطة الصفية، والمواد التعليمية، والمشاريع البحثية.

إن تحديد الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة أمر جوهري يسهم في التخطيط الموضوعي والفعال لبرامج تعلم اللغة، وتصميم المواد والأنشطة التعليمية، من خلال تعرف جوانب الخلل في استخدام المتعلمين لتلك الاستراتيجيات، ثم تنمية وعيهم بأهميتها، وتعريفهم بها، وتدريبهم على تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة، بحيث تنمو لديهم القدرة على التنظيم الذاتي لعملية تعلم المفردات، ومن ثَم توظيف استراتيجيات تعلمها في الوقت المناسب، ووفق الموقف والحاجة.

وفي هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية التي يستخدمها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها. وتحديدًا تحاول الدراسة الحالية البحث عن إجابة للسؤالين الآتيين:

1- ما هي استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا؟

2- ما هي اعتقادات دراسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا المتعلقة بعملية تعلم المفردات؟

أهمية الدراسة

يُتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- تقديم استراتيجيات متنوعة لتعلم مفردات اللغة العربية، تساهم في بناء برامج تعليم اللغة العربية بشكل عام.
- تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بمدى استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات، للمساعدة في بناء برامج تعلم اللغة، وتعرف جوانب تعلم المفردات التي تحتاج إلى تركيز.
- تعريف القائمين على تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية باعتقادات الدارسين المتعلقة بتعلم المفردات، من أجل تنظيم برنامج تعلم المفردات لدى هؤلاء الدارسين، وتزويدهم بالمواد والأنشطة المناسبة لهم.
- لفت انتباه مصممي برامج إعداد معلم اللغة العربية لغةً أجنبية إلى استراتيجيات تعلم المفردات للاستفادة منها في بناء برامج الإعداد.
- تزويد القائمين على تدريب معلم اللغة العربية في أثناء الخدمة باستراتيجيات تعلم المفردات لبناء برامج لتدريب المعلمين على تعريف طلبتهم بكيفية استخدامها.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الجوانب الآتية:

- طلبة السنة الأولى في تخصص اللغة العربية والاتصال بجامعة العلوم الإسلامية بماليزيا.
- درجة استخدام الدارسين عينة الدراسة لاستراتيجيات تعلم المفردات، واعتقاداتهم ذات الصلة بها.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- **استراتيجيات تعلم المفردات:** إجراءات محددة ومنظمة يطبقها الدارس في معالجة الكلمات التي لا يعرف معناها، من أجل تحديد معناها وتعلمها والاحتفاظ بها. وقسمت في هذه الدراسة إلى خمسة محاور، هي: (1) معالجة الكلمات الجديدة، و(2) تخمين المعنى، و(3) استخدام المعجم، و(4) تدوين الملاحظات، و(5) الذاكرة والاستدعاء
- **اعتقادات الدارسين المتعلقة بتعلم المفردات:** منظومة متداخلة من التصورات والمشاعر التي يحملها دارسو اللغة العربية لغةً أجنبية تجاه عملية تعلم المفردات واكتساب الثروة اللفظية. وتتحدد في هذه الدراسة بمتوسط استجابات أفراد العينة على المقياس المخصص لذلك.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها، واتبعت أسلوب الدراسة المسحية باستخدام الاستبانة. وجاءت إجراءات الدراسة كما يأتي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من 115 طالبًا وطالبة في السنة الأولى من بكالوريوس "اللغة العربية والاتصال" بجامعة العلوم الإسلامية بماليزيا في العام الجامعي 2011/2010. أما العينة فقد شملت 67 طالبًا وطالبة بنسبة 58% من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

استُخدمت في الدراسة الحالية استبانة، تكونت من قسمين رئيسين، هدف القسم الأول إلى تحديد درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات، وتكون في صورته النهائية من (45) عبارة موزعة على خمسة محاور هي الفئات الأساسية لاستراتيجيات تعلم المفردات التي عُرضت سابقًا، اشتقت من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تعلم المفردات (Kim, 2008; Kudo, 1999; Oxford, 1990; Pavicic, 2008)، وهي: (1) استراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة، وتكون من ثماني عبارات، و(2) استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، وتكون من سبع عبارات، و(3) استراتيجيات استخدام المعجم، وتكون من ثلاث عشرة عبارة، و(4) استراتيجيات تدون الملاحظات، وتكون من عشر عبارات، و(5) استراتيجيات الذاكرة والاستدعاء، وتكون من سبع عبارات. وطُلب إلى الدارس تحديد مدى استخدامه لكل استراتيجية باختيار بديل من خمسة بدائل على مقياس ليكرت (لا أستخدمها بتاتًا، أستخدمها نادرًا، أستخدمها أحيانًا، أستخدمها عادة، أستخدمها دائمًا).

أما القسم الثاني فهدف إلى تعرف اعتقادات الدارسين فيما يخص تعلم مفردات اللغة العربية واكتساب الثروة اللفظية، وتضمن في صورته النهائية (20) عبارة اشتقت من الدراسات السابقة المتعلقة بتعلم المفردات (Kim, 2008)، وطلب إلى الدارس تحديد درجة موافقته على كل عبارة باختيار بديل من بين خمسة بدائل على مقياس ليكرت (لا أوافق بتاتًا، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق تمامًا).

وللتأكد من صدق الاستبانة عُرضت على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وكلية التربية بجامعة ملايو بماليزيا. ثم عُدلت بناء على ملاحظاتهم؛ إذ حذفت عبارتان من القسم الأول وعبارة من القسم الثاني، وعدلت صياغة بعض العبارات. أما الثبات فقد جرى اختباره بحساب معامل الاتساق الداخلي في معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للقسم الأول (0.93) وجاءت معاملات الاتساق للمحاور الخمسة (0.72 و0.8 و0.73 و0.83 و0.81) على التوالي. أما القسم الثاني فقد بلغ معامل الاتساق بين عباراته (0.9). وتدل هذه المعاملات على نسب اتساق عالية تتصف بها مكونات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد درجة استجابة الخريجين على بنود الاستبانة. وقد قسمت متوسطات الاستجابات في القسمين، وفقًا للجدول (1) الآتي:

جدول 1: معايير الحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة المتعلقة بقسمي الاستبانة

م	المتوسط	درجة الاستخدام	درجة الموافقة
1	5.00-4.5	دائمًا	عالية جدًا
2	4.49-3.5	عادة	عالية
3	3.49-2.5	أحيانًا	متوسطة
4	2.49-1.5	نادرًا	ضعيفة
5	1.49-0.00	غير مستخدمة	ضعيفة جدًا

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق سؤالي الدراسة؛ حيث سيأتي أولًا النتائج المتصلة بدرجة استخدام الدارسين للاستراتيجيات، تليها ثانيًا النتائج المتصلة باعتقاداتهم في تعلم المفردات.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات

نص السؤال الأول للدراسة على "ما هي استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم

الإسلامية بماليزيا؟"، وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وفيما يأتي عرض لنتائج استجابات عينة الدراسة المتعلقة باستراتيجيات تعلم المفردات، من حيث تقديرات الدارسين لدرجة استخدامهم للاستراتيجيات العامة أولًا، ثم كل استراتيجية على حدة وفق المحاور التي وردت فيها.

درجة استخدام الدارسين للاستراتيجيات العامة لتعلم المفردات

يبين الجدول (2) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين للاستراتيجيات العامة لتعلم المفردات مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 2: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين للاستراتيجيات العامة لتعلم المفردات

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	استخدام المعجم	3.73	0.44	عادة
2	الذاكرة والاستدعاء	3.64	0.60	عادة
3	تدوين الملاحظات	3.57	0.60	عادة
4	معالجة الكلمات الجديدة	3.55	0.50	عادة
5	تخمين المعنى من السياق	3.52	0.56	عادة
	الاستراتيجيات مجتمعة	3.61	0.44	عادة

يظهر من الجدول (2) أن متوسط تقديرات دارسي اللغة العربية لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات عمومًا بلغ (3.61)، ويدل هذا المتوسط على أنهم "عادة" ما يستخدمون هذه الاستراتيجيات. وقد تصدر "استخدام المعجم" هذه الاستراتيجيات بمتوسط بلغ (3.73)، في حين حصلت استراتيجيات "تخمين المعنى من السياق" على أقل التقديرات (3.52). أما الاستراتيجيات الثلاث الأخرى فقد تراوحت متوسطاتها بين (3.64) و(3.55).

ويظهر من النتائج أن استراتيجيات "استخدام المعجم" هي أكثر الاستراتيجيات استخدامًا بين دارسي اللغة العربية الماليزيين، ويعني هذا أن هؤلاء الدارسين يلجأون إلى المعجم في معظم الأوقات التي تواجههم فيها كلمات جديدة، وفي المقابل حصلت استراتيجيات "تخمين المعنى من السياق" على أقل المتوسطات، مما يعني أنها أقل الاستراتيجيات استخدامًا؛ الأمر الذي قد يعكس صعوبة هذا النوع من الاستراتيجيات، لما تتطلبه من فحص للنص المحيط بالكلمة لاكتشاف القرائن التي تساعد على استنتاج المعنى، وقد تعني هذه النتيجة نقصًا في المهارات اللازمة لتمييز القرائن اللغوية والنصية المعينة على استنتاج معنى الكلمة واستثمارها في ذلك. ولا ريب في أن استخدام المعجم مفيد في الحصول على معلومات أساسية عن بنية الكلمة ومعانيها واستخداماتها، بيد أن تفضيل استخدام المعجم على حساب تخمين المعنى من السياق قد يؤدي إلى تعطيل مهارات استنتاج معاني الكلمات (Oxford & Crookall, 1990). ويرى أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990, p. 13) أن الاعتماد على المعجم مصدرًا أساسيًا لتوسيع المفردات غير عملي، لأن "القراء الجيدين لا ينظرون إلى الكلمة منفصلة إلى السياق في أثناء القراءة"، ويؤكد البطل (Al-Batal, 2006 الوارد في: Khoury, 2008) أن تخمين المعنى من السياق أهم استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية بالنظر إلى العدد الكبير من الكلمات التي يتعين على دارس اللغة العربية التعامل معها، الأمر الذي يجعل الاعتماد على المعجم مملًا وغير عملي. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشويرخ (Al-Shuwairekh, 2001) من أن الاستراتيجيات غير المعجمية في اكتشاف المعنى -وتتضمن تخمين المعنى من السياق- كانت أكثر الاستراتيجيات استخدامًا، ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة البيئة اللغوية؛ إذ أجريت دراسة الشويرخ على متعلمين في بيئة لغوية أصلية تتحدث العربية لغة أولى، في حين أجريت الدراسة الحالية على متعلمين في بيئة لغوية غير أصلية.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة

يبين الجدول (3) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 3: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أميز القرائن (الأدلة) التي تساعد في تخمين معنى الكلمة في سياق النص	3.75	0.75	عادة
2	أستخدم أساليب مختلفة لفهم الكلمات التي تبدو لي غامضة	3.66	0.83	عادة
3	أعرف الكلمات التي أحتاج إلى تعلمها فعلا	3.64	0.87	عادة
4	أستطيع تحديد الكلمة أو التعبير الضروري لفهم معنى النص	3.61	0.82	عادة
5	أدون الكلمات التي أشعر أنها تهمني	3.51	0.84	عادة
6	أفرق بين الكلمات التي أستطيع تخمين معناها والتي لا أستطيع تخمين معناها	3.49	0.75	أحيانًا
7	أستطيع تحديد ما إذا كنت بحاجة إلى حفظ معنى الكلمة الجديدة أو لا	3.48	0.91	أحيانًا
8	أبحث فقط عن معاني الكلمات التي أراها مهمة لي	3.24	1.02	أحيانًا

يتضح من الجدول (3) أن دارسي اللغة العربية "عادة" ما يوظفون خمسًا من استراتيجيات "معالجة الكلمات الجديدة" في حين يستخدمون ثلاث استراتيجيات "أحيانًا" فقط. وتدل هذه النتائج على أن هؤلاء الدارسين عادة ما يعرفون القرائن التي تساعد في تخمين معنى الكلمة من السياق (العبارة 1)، ويلجأون إلى استخدام أساليب مختلفة لفهم الكلمات التي تبدو لهم غامضة (العبارة 2)، ويركزون على الكلمات المهمة سواء لفهم النص (العبارة 4) أو لتعلم اللغة عمومًا (العبارة 5). وقد تشير نتيجة العبارات 6 و7 و8 إلى أن الدارسين يشعرون بالحيرة تجاه الكلمات التي يحتاجون إلى تعلمها فعلًا، وينتج هذا من عدم القدرة على تحديد الكلمات التي تتكرر في أثناء استخدام اللغة، ويشيع استخدامها في النصوص التي يتعامل معها الدارس.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تخمين المعنى

يبين الجدول (4) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تخمين المعنى مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 4: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تخمين المعنى

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أبحث عن كلمات أو تعبيرات أخرى تدعم المعنى الذي توصلت إليه	3.67	0.82	عادة
2	أستخدم الوظيفة النحوية للكلمة أو العبارة في تخمين معنى الكلمة	3.64	0.81	عادة
3	أستخدم معرفتي بالموضوع عند تخمين معنى الكلمة	3.57	0.82	عادة
4	أستخدم بنية الكلمة (تصريفها) في تخمين معناها	3.55	0.76	عادة
5	أتأكد من المعنى الذي خمنته بفحص ملاءمته للسياق الذي وردت فيه الكلمة	3.48	0.84	أحيانًا
6	أستعين بمعارفي العامة في تخمين معنى الكلمة في السياق	3.42	0.92	أحيانًا
7	أستعين بالبناء المنطقي للنص في تخمين معرفة معنى الكلمة في السياق	3.34	0.79	أحيانًا

توضح النتائج المتضمنة في الجدول (4) أن الدارسين "عادة" ما يوظفون أربعًا من استراتيجيات تخمين المعنى المتضمنة في الجدول، ويوظفون ثلاثًا منها "أحيانًا" فقط. وقد جاءت الاستراتيجيات المتعلقة بالوظيفة النحوية للكلمة (العبارة 2) وبنيتها الصرفية (العبارة 4) بين الاستراتيجيات الأولى في هذا المحور، في حين جاءت الاستراتيجيات المتعلقة بتوظيف المعارف العامة والبناء المنطقي للنص (العبارتان 6و7) في آخر القائمة. وتدل هذه النتيجة على أن الدارسين يواجهون صعوبة في توظيف استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، على الرغم من أهميتها في تعلم مفردات اللغة العربية، وضرورة اللجوء إليها في أثناء عملية التواصل اللغوي ولاسيما في القراءة؛ إذ يصعب قيام القارئ بالبحث في المعجم عن كل كلمة لا يعرف معناها. وتعد استراتيجيات تخمين معنى الكلمة من السياق أهم استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية، بالنظر إلى ضخامة الثروة اللفظية في اللغة العربية، والحاجة إلى التعامل باستمرار مع كلمات جديدة، أو كلمات تحمل معنى جديدًا في السياقات المختلفة التي يواجهها الدارس (Khoury, 2008).

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات استخدام المعجم

يبين الجدول (5) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات استخدام المعجم مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات استخدام المعجم

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أستخدم معجمًا ثنائي اللغة (عربي- ملايو)	4.01	0.93	عادة
2	أقرأ أمثلة المعجم حين أكشف عن معنى كلمة معينة	3.93	0.88	عادة
3	أستخدم معجمًا أحادي اللغة (عربي- عربي)	3.88	0.91	عادة
4	حين لا أستطيع فهم معنى الجملة أو الفقرة بسبب كلمة معينة أستخدم المعجم	3.85	0.89	عادة
5	أنظر في التعبيرات والتراكيب التي يوردها المعجم في شرح معاني الكلمة	3.82	0.82	عادة
6	أستخدم المعجم حين أود التأكد من معنى الكلمة	3.78	0.76	عادة
7	عندما تصادفني الكلمة الجديدة أكثر من مرة أكشف عن معناها في المعجم	3.73	0.71	عادة
8	أستخدم معجمًا ثلاثي اللغة (عربي- إنجليزي- ملايو)	3.72	1.17	عادة
9	أستخدم المعجم فقط في الكشف عن معاني الكلمات المهمة لفهم الجملة أو الفقرة	3.63	1.04	عادة
10	أستخدم المعجم في البحث عن الفروق الدقيقة بين كلمات اللغة العربية	3.63	0.83	عادة
11	ألجأ إلى المعجم حين أود معرفة المزيد من المعلومات عن بعض الكلمات التي أعرف معناها أصلًا	3.55	0.86	عادة
12	أرجع إلى المعجم حين أود التفريق بين معاني بعض الكلمات	3.54	0.82	عادة
13	أستخدم معجمًا ثنائي اللغة (عربي- إنجليزي)	3.37	1.11	أحيانًا

يتبين من الجدول (5) أن الدارسين "عادة" ما يوظفون اثنتي عشرة استراتيجية متعلقة باستخدام المعجم في تعلم المفردات في حين يوظفون استراتيجية واحدة فقط "أحيانًا". وبالنظر في **نوع المعجم** الذي يستخدمه الدارسون يتضح أن المعجم ثنائي اللغة (عربي- ملايو) هو أكثر المعاجم استخدامًا (العبارة 1)، يليه المعجم أحادي اللغة (عربي- عربي) (العبارة 3)، ثم المعجم ثلاثي اللغة (عربي- إنجليزي- ملايو) (العبارة 8)، ويستخدم الدارسون هذه المعجمات بدرجة كبيرة. وقد دلت نتائج الدراسات التي أجريت في استراتيجيات تعلم المفردات أن استخدام المعاجم ثنائية اللغة هي إحدى أكثر الاستراتيجيات شيوعًا في تعلم مفردات اللغة الثانية (Catalán, 2003; Kim, 2008; Pavicic, 2008; Wu, 2005). أما فيما يتعلق باستخدام المعجم أحادي اللغة (عربي- عربي)، فقد توصل النشوان (2006) إلى أن اتجاهات دارسي اللغة العربية إيجابية نحو استخدام هذا النوع من المعاجم، وهذا أيضًا ما دلت عليه نتائج الدراسة الحالية، فيبدو أن عينة الدراسة تلجأ إلى هذه المعاجم كثيرًا لتعلم مفردات اللغة العربية. ولعل استخدام المعاجم ثلاثية اللغة (عربي- إنجليزي- ملايو) عائد إلى حاجة الدارسين إلى إتقان اللغتين العربية والإنجليزية، ورغبتهم في بناء معرفة واضحة بمفردات اللغتين في أذهانهم مع مقارنتها بلغتهم الملايوية الأم، ويدل على ذلك نتيجة دراسة نور وعامر (Noor & Amir, 2009) التي كشفت عن أن 66% من دارسي اللغة الإنجليزية الماليزيين يستخدمون معاجم ثلاثية (إنجليزي- عربي- ملايو)، الأمر الذي يشير إلى أن ذلك ينسحب على تعلم مفردات اللغة الإنجليزية أيضًا. أما المعجم ثنائي اللغة (عربي- إنجليزي) فيبدو أن نسبة استخدامه قليلة إذ جاء في نهاية قائمة الاستراتيجيات المتعلقة بالمعجم، وهذه نتيجة متوقعة، فالإنجليزية ليست اللغة الأولى للدارسين.

ومن حيث الغرض من استخدام المعجم، يبدو أن الدارسين عادة يستخدمون المعجم للبحث في معاني الكلمات (العبارة 4)، وللتأكد من معاني بعض الكلمات التي يعرفون معناها أصلًا (العبارة 6)، ويعد فهم معاني الكلمات الغرض الأساسي لاستخدام المعجم. يضاف إلى ذلك البحث عن الفروق الدقيقة بين كلمات اللغة العربية (العبارة 10)، ومعرفة المزيد من المعلومات عن بعض الكلمات (العبارة 11)، والتفريق بين معاني بعض الكلمات (العبارة 12).

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تدوين الملاحظات

يبين الجدول (6) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تدوين الملاحظات مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 6: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تدوين الملاحظات

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أدون التعبيرات والتراكيب المفيدة	3.84	0.98	عادة
2	أدون أمثلة (جملا) للكلمات التي بحثت عن معناها	3.78	0.90	عادة
3	أدون المرادف العربي للكلمة مع شرحها باللغة العربية أيضًا	3.66	0.96	عادة
4	أدون معنى الكلمة الجديدة حين أرى أنها تتكرر في الاستعمال	3.63	0.83	عادة
5	أدون معنى الكلمة حين أرى أنها قريبة من اهتماماتي	3.55	0.89	عادة
6	أدون بعض المعلومات الصرفية (البنيوية) للكلمة	3.55	0.97	عادة
7	أسجل مرادف الكلمة ومضادها أيضًا في دفتري	3.54	0.93	عادة
8	أدون معنى الكلمة بالملايوية مع المرادف العربي لها	3.51	1.04	عادة
9	أدون معنى الكلمة لأتذكرها مع معناها بالملايوية فقط	3.37	1.06	أحيانًا
10	أدون معنى الكلمة بالإنجليزية مع المرادف العربي لها	3.25	0.99	أحيانًا

يظهر من الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة يوظفون "عادة" ثمانيًا من استراتيجيات تدوين الملاحظات، في حين يستخدمون استراتيجيتين "أحيانًا" فقط. وتشير النتائج إلى أن الدارسين يدونون التعبيرات والكلمات المفيدة (العبارة 1) مع أمثلة للكلمات التي توصلوا إلى معناها (العبارة 2). إضافة إلى المعلومات المتعلقة بالكلمات من حيث مرادفاتها وشرح معناها (العبارة 3)، والمعلومات الصرفية (العبارة 6)، ومضاداتها (العبارة 7)، ومعناها بالملايوية مع مرادفها العربي (العبارة 8). أما معناها بالملايوية فقط والإنجليزية (العبارتان 9 و10) فلا يدونه الدارسون إلا "أحيانًا" كما يظهر من النتائج. وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت على استخدام تدوين الملاحظات في تعلم مفردات اللغة الثانية؛ إذ بينت أن هذا النوع من الاستراتيجيات شائع الاستخدام بين المتعلمين (Catalán, 2003; Kim, 2008; Schmitt, 2007; Winke & Abbuhl, 2007).

وتتسق النتيجة المتعلقة بتدوين معنى الكلمة بالإنجليزية مع نتيجة العبارة 13 الواردة في الجدول (4)؛ إذ تشير النتيجتان إلى أن الدارسين قليلًا ما يلجأون إلى تعلم مفردات اللغة العربية بالنظر في معناها باللغة الإنجليزية، وهذه نتيجة طبعية بالنظر إلى أن اللغة الأولى لهؤلاء الدارسين هي الملايوية.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء :

يبين الجدول (7) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 7: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أحاول استخدام الكلمات الجديدة في مواقف متخيلة في ذاكرتي	3.81	0.89	عادة
2	أضع الكلمات الجديدة في جمل من إنشائي	3.79	0.91	عادة
3	أراجع الكلمات الجديدة بشكل منظم	3.72	0.93	عادة
4	أعود إلى قوائم الكلمات مرات عديدة حتى أتأكد أنني فهمتها جميعًا بشكل جيد	3.64	0.88	عادة
5	حين أريد حفظ كلمة ما فإنني أرددها جهريًا بيني وبين نفسي	3.58	0.76	عادة
6	أنشئ بطاقات للكلمات وأحملها معي دائمًا	3.48	0.89	أحيانًا
7	أنظم قوائم للكلمات الجديدة وأحتفظ بها	3.45	0.86	أحيانًا

توضح النتائج المتضمنة في الجدول (7) أن الدارسين يستخدمون "عادة" خمس استراتيجيات متعلقة بالذاكرة والاستدعاء في تعلم المفردات، بينما يوظفون استراتيجيتين "أحيانًا" فقط. وتبين النتائج أن الدارسين عمومًا يهتمون بتشكيل روابط ذهنية بين الكلمات التي يتعلمونها والبنية المعرفية واللغوية لديهم لتسهيل تذكرها، من خلال ربطها بمواقف متخيلة في الذاكرة (العبارة 1)، ووضعها في جمل جديدة من إنشاء الدارس (العبارة 2)، ومراجعتها بشكل منظم (العبارة 3)، كما يلجأ الدارسون "عادة" إلى الحفظ بالعودة إلى قوائم الكلمات وتكرارها جهريًا (العبارتان 4و5). وقد توصلت بعض الدراسات التي تناولت تعلم مفردات اللغة الثانية إلى أن الدارسين عادة ما يلجأون إلى هذه النوع من الاستراتيجيات (Catalán, 2003; Fan, 2003).

أما الاستراتيجيتان 6و7 المتعلقتان بإنشاء بطاقات وقوائم للكلمات والاحتفاظ بها، فيبدو أن الدارسين يمارسونهما "أحيانًا" فقط. وقد يرجع السبب في ذلك إلى الحاجة إلى ما تحتاجه هذه البطاقات والقوائم من جهد ووقت في تنظيمها والاحتفاظ بها والتعلم منها، إضافة إلى قلة المعرفة بكيفية استخدام هذه البطاقات؛ إذ يرى بافيشيك (Pavicic, 2008) أن استخدام بطاقات الكلمات استراتيجية معقدة، وعليه فلابد أن يتولى المعلم مهمة رفع وعي الدارسين بفوائد استخدامها ومساعدتهم على الاستفادة المثلى منها.

اعتقادات الدارسين المتعلقة بتعلم مفردات اللغة العربية

نص السؤال الثاني للدراسة على "ما هي اعتقادات دراسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا المتعلقة بعملية تعلم المفردات؟"، وقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن هذا السؤال. ويبين الجدول (8) أدناه متوسطات استجابات عينة الدراسة بخصوص العبارات المتعلقة باعتقادات تعلم مفردات اللغة العربية مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 8: المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الدارسين المتعلقة باعتقادات تعلم المفردات

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	التكرار هو أفضل وسيلة لحفظ الكلمات	4.39	0.83	عالية
2	ينبغي وضع الكلمات واستعمالها في سياق لتعلمها بشكل صحيح	4.30	0.72	عالية
3	استخدام اللغة في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة أهم بكثير من حفظ الكلمات	4.22	0.83	عالية
4	يمكن للفرد تنمية ثروته اللفظية (المفردات) من خلال القراءة الواسعة	4.16	0.85	عالية
5	ينبغي الربط بين دراسة الكلمات واستعمالها	4.12	0.95	عالية
6	ينبغي الانتباه إلى معاني التراكيب والتعبيرات	4.06	0.72	عالية
7	تفيد معرفة جذر الكلمة وتصريفاتها في تعلم الكلمات واستخدامها	4.03	0.82	عالية
8	تكتسب الكلمات بعد استخدامها في الفهم والتعبير	4.01	0.79	عالية
9	تساهم معرفة مرادفات الكلمة ومضاداتها في تنمية الثروة اللفظية	4.01	0.88	عالية
10	لتعلم الكلمات الجديدة لا بد من حفظها	4.00	1.19	عالية
11	توفر معرفة العلاقات بين الكلمات من حيث الترادف والاشتقاق فهمًا جيدًا للكلمة واستخداماتها	3.99	0.84	عالية
12	من أهداف تعلم اللغة حفظ معاني الكلمات	3.94	0.97	عالية
13	أفضل طريقة لتعلم الكلمات هي وضع الكلمات في قوائم ثم حفظها	3.93	1.02	عالية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
14	ينبغي الانتباه إلى علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى في السياق من حيث الترادف والتضاد وغير ذلك	3.90	0.89	عالية
15	حين تمر عليك الكلمة مرات عديدة في سياقات متنوعة، تتعلمها ويثبت لديك معناها	3.85	0.72	عالية
16	لتعلم الكلمة ينبغي معرفة صيغتها ومعناها واستخداماتها الشائعة	3.84	0.98	عالية
17	الذاكرة الجيدة هي كل ما تحتاجه لتعلم أية لغة أجنبية بشكل جيد	3.82	0.94	عالية
18	تخمين معاني الكلمات من السياق هو أحد أفضل الطرق لتعلم الكلمات	3.82	0.76	عالية
19	ينبغي تعلم الكلمات في سياق ذي معنى (عبارة تامة المعنى)	3.79	0.90	عالية
20	من الضروري حفظ أحد المعاني المعجمية للكلمة على الأقل	3.75	0.91	عالية
	الاستبانة كاملة	4.00	0.52	عالية

يظهر من الجدول (8) أن دارسي اللغة العربية يرون أن الحفظ ضروري لتعلم المفردات واكتساب الثروة اللفظية (العبارات 1 و10 و12 و13 و17 و20). ويبدو من استجابات الدارسين على العبارة (1) أن "التكرار" هو أفضل وسيلة لحفظ الكلمات، إذ تصدرت هذه العبارة اعتقادات الدارسين بمتوسط عال بلغ (4.39). وقد بينت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تعلم مفردات اللغة الثانية شيوع استخدام التكرار في تعلم المفردات (Fan, 2003; Noor & Amir, 2009; Pavicic, 2008) وأن دارسي اللغات ينظرون إليه على أنه استراتيجية مفيدة في ذلك (Zhi-liang, 2010). ويؤكد نيشون (Nation, 2000 الوارد في: Khoury, 2008) أن التكرار أساسي لتجويد المعرفة بمفردات اللغة، ويصنف شميت (Schmitt, 2007, p. 837) التكرار ضمن ما يسميه "الاستراتيجيات الآلية" التي يفضلها دراسو اللغة على الاستراتيجيات المعقدة، مشيرًا بذلك إلى استراتيجيات تخمين المعنى من السياق. كما أظهرت الدراسات أن المتعلمين الذين يعتادون تكرار الكلمات أظهروا سعة في حجم المفردات مقارنة بالذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجية (Hamzah, Kafipour, & Abdullah, 2009). وقد يشير الاعتقاد بأهمية تكرار المفردات إلى ما يواجهه الدارسون الماليزيون من صعوبات في نطق الكلمات العربية، إذ تحتوي هذه الكلمات على أصوات غير معروفة في لغتهم الملايوية، وربما يساعدهم تكرار الكلمة على تأهيل أجهزة النطق لديهم على النطق الصحيح لهذه الأصوات والتعود على الحروف والكلمات العربية.

وتدل متوسطات استجابات عينة الدراسة المتعلقة بالعبارات 2 و3 و4 و5 و8 و14 و15 و19 على اتفاق الدارسين عموما على أهمية السياق التام المعنى في تعلم كلمات اللغة العربية؛ إذ إنهم يرون أنه لتعلم المفردات لا بد من استخدامها (العبارتان 3 و8)، وربطها باستعمالاتها (العبارة 5)، ووضعها في عبارة تامة المعنى (العبارة 2). وتشير هذه الإجراءات إلى تعلم الكلمات الجديدة من السياق في مقابل تعلمها وحدات منفصلة (Barcroft, 2009).

ويؤكد أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990) أن معالجة الكلمات في سياق تام المعنى يساعد المتعلمين في تذكر هذه الكلمات، ويمنحهم فكرة عن الكيفية التي تُستعمل بها هذه الكلمات باعتبارها جزءًا من اللغة. يُضاف إلى ذلك أن نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال تؤكد وظيفية التعلم العَرَضي للكلمات، وهو اكتساب الكلمات من خلال التعرض التلقائي لها في أثناء عملية التواصل، وخاصة القراءة والكتابة (Nassaji, 2006)، وهو ما نصت عليه العبارات 3 و4 و8 التي حصلت على متوسطات تدل على درجة موافقة عالية.

وتعكس العبارات 7 و9 و11 رأي الدارسين في أهمية المعرفة بالكلمات وما بينها من صلات اشتقاقية ومعنوية؛ إذ تدل متوسطات الاستجابات المتعلقة بهذه العبارات على أن معظم الدارسين على وعي بدور العلاقات المعنوية والاشتقاقية في تعلم الكلمات. ومن المعلوم أن معرفة أصول الكلمات أمر جوهري لاكتساب الثروة اللفظية في اللغة العربية، ذلك أن نظام بناء الكلمة في اللغة العربية قائم على الجذور التي -غالبًا ما تكون ثلاثية- وتشكل المحور الأساسي لمعنى الكلمة، وتُبنى الكلمة بإضافة بعض الحروف إلى الجذر وفق صيغة صرفية محددة، لتأخذ الكلمة شكلها ومعناها المميزَيْن، ولذلك يعد فهم معنى الجذر ووظيفة الصيغة الصرفية شرطين ضروريين لإدراك معنى الكلمة، وبمعرفة العلاقات بين الكلمات على مستوى الجذر وعلى مستوى الصيغة يمكن استنتاج معاني كثير من الكلمات الجديدة. وقد أظهرت نتائج دراسة خوري (Khoury, 2008) أن تدريب المتعلمين المبتدئين على تحديد جذور الكلمات ساعدهم على استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة وبناء كلمات جديدة.

وتشير العبارة 9 إلى توسيع الثروة اللفظية من خلال معرفة مرادفات الكلمة ومضاداتها، وهي ظواهر معنوية في اللغة العربية لا يمكن إنكارها (علي، 2007). ولهذه الظواهر أوجه إيجابية من حيث إنها قد تمنح متعلم اللغة خيارات متعددة في التعبير عن المعنى، بيد أنها تعد إحدى المشكلات التي يعاني منها متعلم اللغة، حين يجد نفسه في مواجهة كلمات جديدة مختلفة على الرغم من اتحاد معناها. لذلك يحتاج المتعلم إلى الانتباه لهذه الظاهرة والوعي بها، ليبحث عن قرائن تساعده في استنتاج معنى العبارة دون الالتفات إلى معنى كل كلمة على حدة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:

1- تضمين استراتيجيات تعلم المفردات في برامج تعليم اللغة العربية من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية التي تدرب الدارسين على استخدام هذه الاستراتيجيات.

2- التركيز على تدريب الدارسين على استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، نظرًا لأهميتها العملية في تعلم المفردات واكتساب الثروة اللفظية.

3- تقويم الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون في تعلم مفردات اللغة العربية، وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل لها.

4- تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغةً ثانية تعريفًا باستراتيجيات تعلم المفردات، وتأهيلهم لتدريب المتعلمين على استخدامها.

5- بناء برامج لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، والأساليب المناسبة لتدريب الدارسين عليها.

6- إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية لغةً أجنبية.

المراجع

عبد الرزاق، مفيدة (2008). **فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية معارف الوحي والعلوم الاجتماعية. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

العبدان، عبد العزيز عبد الرحمن والدويش، عبد الرحمن (1998). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. **مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة. 11**(17). 169-219.

علي، محمد محمد يونس (2007). **المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية**. ط2. بيروت: دار المنار الإسلامي.

المعتوق، محمد أحمد (1996). **الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها**. الكويت: عالم المعرفة.

النشوان، أحمد بن محمد (2006). اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. **مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. 18**(38). 515-552.

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.

Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74 - 89.

Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. International *Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.

Çelik, S., & Toptas, V. (2010). Telling ELT Tales out of School, Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71.

Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learnig through reading. *SSLA*, 21, 225-241.

Gu, Y. (2002). Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese Efl Learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.

Hamzah, M. S. G., Kafipour, R., & Abdullah, S. K. (2009). Vocabulary Learning Strategies of Iranian Undergraduate EFL Students and its Relation to their Vocabulary Size. *European Journal of Social Sciences*, 11(Number 1), 39-50.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.

Kaivanpanah, S., & Alavi, M. (2008). Deriving Unknown Word Meaning from Context : Is it Reliable? *RELC Journal*, 39(1), 77-95.

Khoury, G. (2008). *Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy.* Unpublished Ph.D. dissertation, Boston University.

Kim, E. (2008). *Beliefs and experiences of Korean pre-service and in-service English teachers about English vocabulary acquisition strategies*. Unpublished Ph.D. dissertation, New York University, New York.

Knight, S. (1994). Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 299-285

Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Retrieved April, 12, 2011, from http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *Tesl Canada Journal*, 7(2), 9-30.

Pavicic, T. V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 15, pp. 827 - 841): Springer.

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tseng, W., & Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.

Waring, R., & Nation, P. (2004). Second Language Reading And Incidental Vocabulary Learning. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 12-23.

Winke, P. M., & Abbuhl, R. (2007). Taking a Closer Look at Vocabulary Learning Strategies: A Case Study of a Chinese Foreign Language Class. *Foreign Language Annals*, 40(4), 697-712.

Wu, W-S. (2005). Use and Helpfulness Rankings of Vocabulary Learning Strategies Employed by EFL Learners in Taiwan. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 7-13.

Zhi-liang, L. (2010). A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Independent College. *Cross-Cultural Communication*, 6(4), 152-164.

Zimmerman, K. J. (2004). *The role of vocabulary size in assessing second language proficiency*. Unpublished Master, Brigham Young University.

Kudo, Y. (1999). *L2 vocabulary learning strategies. University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center*. Retrieved April, 15, 2011, from http://hdl.handle.net/10125/8951

Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.

Lee, S. H. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31, 537-561.

Leeke, P., & Shaw, P. (2000). Learners' independent records of vocabulary. *System* 28(2), 271-289.

Mobarg, M. (1997). Acquiring, Teaching and Testing Vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 201-222.

Morin, R. (2006). Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. *Hispania*, 89(1), 170-182.

Nassaji, H. (2006). The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *The Modern Language Journal*, 90(3), 387-401.

Nation, P. (2008). Lexical Awareness in Second Language Learning. In J. Cenoz and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 6, Knowledge about Language, pp. 167-177): Springer Science+Business Media LLC.

Nation, P., & Waring, R. (1997). *Vocabulary size, text coverage and word lists*. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Noor, M. N., & Amir, Z. (2009). Exploring the Vocabulary Learning Strategies of EFL learners. Paper presented at the *7th International Conference by the School of Studies and Linguistics*, Language and Culture: Creating and Fostering Global Communities, Faculty of Social Sciences and Humanities. University Kebangsaan Malaysia (UKM). pp. 313-327 .

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7(1), 25-45.