

العنوان:	استراتيجيات تعلم المفردات اللغوية لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا
المصدر:	مجلة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية - السودان
المؤلف الرئيسي:	التنقارى، صالح محجوب محمد
مؤلفين آخرين:	عمر، زكريا(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع12
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	يونيو
الصفحات:	351 - 379
رقم MD:	791112
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	AraBase
مواضيع:	اللغة العربية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/791112

استراتيجيات تعلم المفردات اللغوية لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

د. صالح محبوب التنقاري

د. زكريا عمر

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق محمد بن عبد الله المبعوث معلماً، ومُبَشِّراً، ونذيراً، أما بعد؛
فإنَّ المفردات اللغوية (vocabulary) تُعدُّ من أهمِّ عناصر اللغة ليس على مستوى اللغة الثَّانية (٢ل) فحسب، بل -أيضاً- على مستوى اللغة الأولى (١ل)، لأنَّ أوَّل ما يصادفه الطُّفل أو يتعرَّض له من عناصر اللغة هي المفردات التي تنمو وتزداد بنموِّ الطُّفل، وبواسطتها يستطيع الطُّفل التواصل مع المحيط الذي يُحيط به مستخدماً ما يُسمَّى (الكلمة الجملة) (sentence word)، ثم يمرُّ بمرحلة الجملة المختصرة إلى أن يستطيع تكوين الجملة الثَّامة. ولا شكَّ أنَّه

* ذكروا في اللغويات من الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، ويعمل محاضراً في مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

** ذكروا في اللغويات التطبيقية العربية من جامعة اليرموك، ويعمل محاضراً في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية نفسها.

^١ عبده، داود (١٩٨٦). في اكتساب الجملة عند الطُّفل، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، م ٤، عدد ٢، ص ١٣.

خلال هذه الرحلة يستعين بنصيبه من المفردات، والشيء نفسه نلاحظه عندما يتعلم الدارس اللغة، ولا تكون مبالغين إذا ما قلنا إن المفردات هي حجر الأساس في تعلم اللغات، فهي أشبه ما يكون بطلقات الرصاص، والدارس بالبندقية، فالبندقية مهياة لإطلاق الطلقات الرصاصية، ولكن بعد حشوها بها، وكذا الدارس فهو مهيا فطرياً لينطق باللغة، ولكنه في حاجة إلى ما يعينه على النطق والتواصل لغوياً، وذلك المعين هو المفردات أو الحصيلة اللغوية .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التثوق الأكاديمي في ١، ول ٢ مرتبط برصيد الدارس اللغوي، وأن الانتساب إلى أي مرحلة دراسية يتطلب رصيذاً معيناً من المفردات. وذكرت الباحثة ادلينا (Adlina) أن الدارس الذي يتراوح عمره ما بين ٥ - ٦ سنوات في حاجة إلى ٢,٥٠٠ - ٢٦,٠٠٠ كلمة، ويحتاج الذي عمره ما بين ٩ - ١٥ سنة إلى ٨٨,٥٣٣ كلمة. أما دارس اللغة الثانية الذي يدرسها لغرض أكاديمي فهو في حاجة إلى ٤٠,٠٠٠ كلمة على الأقل قابلة للزيادة بمعدل ٣,٠٠٠ كلمة سنوياً.^٢

وفي الإحصاءات السابقة إشارة بالغة الأهمية إلى ضرورة تعلم المفردات، وأنها عمل ليس بالسهل لدارس ل ١، فما بالك إذا كانت اللغة الهدف هي ل ٢؟ بالتأكيد ستكون معاناة الدارس مضنية وشاقة، وهو في حاجة ماسة إلى من يعينه، ويأخذ بيده، كما أن تعلم المفردات كما ذكرت ادلينا (Adlina) عملية معقدة تتضمن مهارات أخرى، نحو: استدعاء المعنى واستنتاجه، وفهم النص، والإملاء^٣....

أوضح مما سبق أهمية المفردات أو الذخيرة اللغوية ودورها في النشاط الأكاديمي بصفة عامة، وتعلم اللغة بصفة خاصة، تبقى أن نشير إلى الآليات أو الطرق التي يستخدمها الدارس لتعلم المفردات، تجاوزت النظرة التربوية الحديثة

^٢ Ariffin. Adlina (٢٠٠٢). Student collaboration as a technique in improve vocabulary development among a group of ESL learners, M.Ed, University Malaya, pp.٣-٤.

^٣ المرجع نفسه، ص ٤.

الأسلوب التقليدي الذي كان يركز على المُعلِّم في حشو ذهن الدارسين بالمعارف أو المعلومات، فصار التربويون الآن يُنادون بالتركيز على الدارس، واضعين في أذهانهم أن تعلم اللغات يعتمد في المقام الأول على جهد الدارس ودافعيته، فاتجهت البحوث -حالياً- إلى معرفة مدخل الدارس لتعلم اللغة، وما الوسائل التي تعينه للسيطرة على اللغة؟ وما استراتيجياته وأساليبه عند تعلم اللغة؟ ويلاحظ أنها نظرات تصب في خانة مركزية الدارس، ذاك المدخل الذي يُنادي بمسؤولية الدارس عن مدى تقدمه في اللغة أو عدمه.

وثُعدَّ الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الدرس أثناء تعلمه للغة ذات صلة وشيجة بالتقدم اللغوي أو عدمه. ومن هنا انطلقت فكرة هذا البحث لعرقلة استراتيجيات تعلم العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

أسئلة البحث

يهدف هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون في كليات الجامعة المختلفة عند تعلمهم مفردات العربية بوصفها لغة ثانية؟
- ٢ - هل هناك اختلاف بين استراتيجيات الدارسين المتخصصين، وغير المتخصصين؟
- ٣ - ما أكثر الاستراتيجيات استخداماً في تعلم مفردات العربية بوصفها لغة ثانية؟

أهمية البحث

تظهر أهمية هذا البحث في أنه بحث ميداني يسعى للكشف عن استراتيجيات عينة البحث عند تعلمهم مفردات اللغة العربية (٢٧)، وستقود نتائجه -بإذن الله- إلى لفت أنظار المعلمين إلى أكثر الاستراتيجيات شيوعاً

بين الدارسين - على اختلاف كلياتهم - في مركز اللغات، وفي ضوء ذلك يتم وضع الخطط الدُرَاسِيَّة المناسبة.

عِيْنَةُ البَحْث

يتكوّن مجتمع البحث من ١٠١٥ طالباً، وقد أخذت منه عينة عشوائية تتكون من ٢٤٣ دارساً يمثلون المستويات المختلفة - في مركز اللغات - لدارسي الكليات المختلفة الذين يدرسون العربية بوصفها لغة ثانية في الفصل الدراسي الثالث عام ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨م.

منهج البحث

هو المنهج الوصفي الميداني لوصف الاستراتيجيات المستخدمة من قبل أفراد العينة، وجمع معلومات عنها خلال متابعتها في الميدان للحصول على معلومات حقيقية عنها.

أداة البحث

استخدم الباحثان استبانة^٤ مكونة من جزئين، الجزء الأول بعنوان اعتقادات عن تعلم المفردات، ويحتوي على ٩ فقرات. أما الجزء الثاني فبعنوان استراتيجيات تعلم المفردات، ويحتوي على ٤٤ فقرة. وفي كل من الجزئين طُلب من المبحوث أن يضع علامة (✓) أمام الفقرة التي تناسبه من خلال معيار مكوّن من ٥ درجات.

مصطلحات البحث

١ - ١: اللغة الأولى، ٢: اللغة الثانية.

^٤ هذه الاستبانة من تصميم الباحثة نور، والتي أجرت بحثها على طلاب العلوم الإنسانية لمعرفة استراتيجياتهم في تعلم الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وقد أجرى الباحثان عليها بعض التعديلات لتناسب اللغة العربية. انظر الملحق في: Jailani, Noor Maulidiyah (٢٠٠٥). Vocabulary learning strategies: a study of Human Sciences students of IIUM. M.Art, International Islamic University Malaysia.

- ٢ - معارف الوحي: المقصود بها دراسات القرآن، والسنة، واللغة العربية. واللغة العربية متطلب أساسي للدارسين في هذا القسم، لأنها لغة التدريس.
- ٣ - العلوم الإنسانية: اللغة الإنجليزية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاتصالات والمعلومات، والتاريخ. واللغة العربية لدارسي هذه العلوم متطلب جامعي بمعنى أن الدارس لا يتخرج في الجامعة ما لم يجتز مقررات اللغة العربية بنجاح.

الإطار النظري للبحث

الاستراتيجيات

عرفتها أكسفورد (Oxford) بأنها أداة خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية تعلمه أسهل، وأسرع، وأكثر شيوعاً، وأكثر استقلالية وتوجهاً نحو الذات. ويعرفها لومباردي (Lombardi) بأنها عمليات أو أساليب يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة، ويصفها بأنها خريطة لعمليات التفكير.^٦ أما براون (Brown) فقد حدّثا بأنها هي الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها، فهي أشبه بخطط المعركة تتنوع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر... وتتنوع داخل الفرد الواحد، فكل فرد يمتلك حشداً عظيماً، ومتنوعاً من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما، ثم يختار واحدة أو عدداً منها لمشكلة معينة.^٧

يتّضح من التعريفات السابقة أن الاستراتيجيات ما هي إلا سلوك معين يتبنّاه الدارس من أجل الرقي أو النهوض بمستواه في اللغة الهدف، وأن الدارسين يتباينون في اختيار الاستراتيجيات وأنها أي الاستراتيجيات لا تعرف الجمود، بل

^٦ دكتور، محمد (٢٠٠٢م). استراتيجيات التعلم، القاهرة: المكتبة المصرية، ص ٧.

^٧ المرجع نفسه، ص ٨.

^٨ براون، دوجلاس (١٩٩٤م). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وآخر، بيروت: النهضة، ص ١٠٤ (بتصرف).

هي متجددة ومتغيرة، وتتأثر بعوامل كثيرة، منها: الدافعية، والجنس، والخلفية الثقافية، والعمر، والمستوى اللغوي، وأسلوب التعلم^٨.

المعلم والاستراتيجيات

أثبتت بعض الدراسات أن الدارسين يتعلمون بشكل أفضل عندما يقلل المعلم من تلقينه وتعليماته وأوامره^٩. فالدارس يجب أن يكون دوره إبداعياً إيجابياً لا مستقبلياً سلبياً. والمناداة باستقلالية الدارس أثبتت منها فكرة التعلم بالاستراتيجيات، وهي فكرة تركّز على مركزية الدارس، وتجعله مسؤولاً عن تعلمه، وليس معنى ذلك فقدان المعلم لدوره، بل لا زال دوره قائماً فقط تحوّل من مُسيطر إلى مُسهّل أو مُرشّد يتدخل عند الحاجة. ويمكن إجمال دور المعلم في النقاط الآتية:^{١٠}

- ١ - تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها عند نهاية البرنامج الدراسي.
- ٢ - تحديد الاستراتيجيات المعروفة لدى دارسيه من خلال التجارب السابقة التي مروا بها.
- ٣ - الوقوف على اهتمامات دارسيه، واتجاهاتهم وقدراتهم، وأسلوب تعليمهم في السابق.
- ٤ - إعداد قائمة باستراتيجيات مختلفة حتى يستطيع تلبية الاتجاهات المختلفة لدى دارسيه.

^٨ التقاري، صالح محبوب محمد (٢٠٠٦م). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الكبار من الدارسين الماليزيين، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، عدد ٢٥، ص ٢٠. والتقاري، صالح محبوب محمد (٢٠٠٤م). استراتيجيات تعلم اللغة الثانية: مهارة القراءة العربية نموذجاً، بحث قُدم في ندوة الاتجاهات الحديثة في دراسة اللغة العربية وآدابها قضايا ومنهجيات، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، ص ٥-٦.

^٩ الناشف، هدى (١٩٩٣م). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ٢٤٤.

^{١٠} التقاري (٢٠٠٤م)، المرجع السابق، ص ٨-٩ (بتصرف).

- ٥ - تقسيم الفصل إلى مجموعات متجانسة مستفيداً من المعلومات التي حصل عليها من قبل فيما يختص بأهدافهم واتجاهاتهم.
- ٦ - تبصير الدارسين بما يستخدمونه من استراتيجيات؛ لأن بعضهم قد يستخدم استراتيجية ما، وهو غير مدرك لها.
- ٧ - على المعلم أن يدرك أن التعلم بالاستراتيجيات ينطلق من فكرة أن الدارس يكون أكثر فعالية عندما تتمركز العملية التعليمية حوله.

تعلم المفردات والاستراتيجيات

نُشير في البدء إلى أن المفردات لاقت إهمالاً من معظم طرق تدريس اللغات، والاستراتيجيات كذلك لم تكن أسعد حظاً، فقد لاقت هي الأخرى إهمالاً شبه تام. ١١ ونُشير فيما يلي إلى نبذة مختصرة عن الاستراتيجيات. تهدف الاستراتيجيات التذكيرية إلى تذكير المعلومات واسترجاعها، وذلك عن طريق خلق صلات ذهنية بواسطة التصنيف في مجموعات مما يُسهل الحفظ، أو بإنشاء رابط عقلي، أو ما يُسمى بالتداعي والترابط أي الربط بين ما هو موجود، وما هو مستقر في الذهن. وقد يتم التذكير عن طريق الربط بين الصورة والصوت (التصور بخلق صورة عقلية لعنق من المعاني، والخرائط العنكبوتية والكلمات المفتاحية ...) والتوظيف الحركي واستخدام تكتيكات ميكانيكية مثل استخدام البطاقات الومضية. ١٢ بينما ترمي الاستراتيجيات المعرفية إلى مساعدة الدارسين لفهم أنماط لغوية جديدة عن طريق التحليل، والاستنباط، وتنسيق المدخلات والمخرجات، مثل: كتابة المذكرات، والملاحظات، والتلخيص

^{١١} Sahbazian, Sadi (٢٠٠٤). Perceived vocabulary learning strategies of Turkish university students, Ph.D., Oklahoma State University. (AAT ٢١٢٨٢١٥), p.٢١.

^{١٢} انظر التقاري، صالح محبوب محمد (٢٠٠٦). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الكبار من الدارسين المأليزين، المجلة العربية للدراسات اللغوية، عدد ٢٥، ص ٢٤-٢٥.

أمّا الاستراتيجيات التّعويضية فهدفها مساعدة الدّارسين لاستخدام اللغة على الرّغم من قِلّة محصولهم اللّغوي بواسطة التّخمين، أو الوصف. وتُمْكّن الاستراتيجيات فوق المعرفيّة الدّارسين من التّحكّم والسّيطرة على تعلّمهم عن طريق تنظيم التّعلّم وتخطيطه، أو التّقويم الذاتيّ. وتهدف الاستراتيجيات الوجدانيّة إلى التّحكّم في المشاعر والعواطف بخفض مستوى القلق وتشجيع الذات، وتركّز الاستراتيجيات الاجتماعيّة على توجيه الدّارسين للاختلاط بغيرهم عن طريق توجيه الأسئلة، وطلب التّوضيح، وطلب التّصحيح. ويمكن إجمال استراتيجيات تعلّم المفردات اللّغويّة فيما يأتي:

١ - الاستراتيجيات الاجتماعيّة (social)

تُعَدُّ استراتيجية إلقاء الأسئلة من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً لدى دارسي ل٢، فالدّارس يسأل مَنْ حوّلَه مدرّساً، أو صديقاً، أو ناطقاً بالّلغة. الهدف، والاستجابة تأخذ أشكالاً متعددة قد تكون ترجمة، أو كلمة مرادفة، أو استخدام الكلمة في جملة مفيدة. وطريقة ترجمة الكلمة لا تخلو من مزالق: ١٣ لأنّه يصعب أحياناً وجود كلمة مقابلة في اللّغة المترجم إليها، الأمر الذي يقود إلى ترسيخ معلومة خاطئة في ذهن الدّارس. ويدخل في إلقاء الأسئلة: (أ) طلب التّوضيح، وهو السّؤال عن مفردة غامضة، أو الدّارس متردد في صحّة معناها. (ب) طلب التّصحيح، وهو أن يطلب من دارس تصحيح نطقه. ومن الاستراتيجيات الاجتماعيّة التعاون، وهو العمل مع دارس آخر للحصول على تغذية راجعة، أو معلومات مرتبطة بالمفردات.

٢ - استراتيجيات التّخمين (guessing)

تُعَدُّ من الاستراتيجيات المهمّة؛ لأنّ الدّارس حتّى ابن اللّغة غير ملزم بمعرفة كلّ ما يصادفه من مفردات، فما يصعب عليه يجب أن يخمنه. ويتمّ

١٣ المرجع نفسه، ص ٢٣.

التَّخمين عن طريق مفاتيح لغوية، نحو: السَّوابق، واللَّواحق، والحشو، أو الأحرف المزيَّدة في وسط الكلمة. فمعرفة هذه المفاتيح تُيسِّر فهمَ معاني المفردات، فكلمة (ضارب)، و(مضروب)، إذا عَلِمَ الدَّارس أن الأولى تدلُّ على فاعل، والثَّانية على مفعول، سَهِّلَ عليه تخمين المعنى. وأثناء قراءة النَّصِّ يستطيع الدَّارس فهمَ مدلولات المفردات من طريقة عرض النَّصِّ، نحو استخدام الألقاب: سيد، سيدة، وأستاذ، وأخ...، وكذلك وضع كلِّ فكرة في فقرة جديدة، وتؤدي الصُّور والرُّسومات دوراً مهماً في تسهيل عملية التَّخمين.

وترى أكسفورد (Oxford) ١٤ أن مهارة التَّخمين يمكن أن تُنمَّى، وذلك بتوجيه أسئلة تمهيدية في بداية النَّصِّ، ثم يطلب من الدَّارسين تخمين معاني بعض المفردات بناءً على السِّياق، ولا بد أن تُقدِّم لهم الإجابة الصَّحيحة فوراً حتى يقضوا على أخطائهم، ويتعلموا كيف يخمنون تخميناً صحيحاً. وقد أثبتت دراسة حسين أن استراتيجيات التَّخمين شائعة الاستخدام بين دارسي مركز اللُّغات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ١٥.

وهناك من الباحثين من يرى أن التَّخمين استراتيجية غير جيِّدة، فقد ذكرت سوكمين (Sokmen) ثلاثة أسباب لرفضها استراتيجية التَّخمين: (أ) هي عملية بطيئة لا سيَّما لدى الدَّارسين ذوي القدرات اللُّغوية الضَّعيفة، (ب) هذه الطريقة تُعرِّض الدَّارس للخطأ، ومعلوم أن دارس ل٢ يندر أن يتوصل إلى معنى المفردة الجديدة من خلال التَّخمين خاصَّةً ذوي القدرات اللُّغوية الضَّعيفة، (ج) أن كل دارس له استراتيجيته الخاصَّة به لمعرفة المفردات الجديدة ١٦. وخلاصة رأيها يجب عدم الاعتماد على التَّخمين وحده في معرفة المفردات الجديدة.

Oxford, Rebecca (١٩٩٠). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House, p. ٩٤ ^{١٤}

Hussein, Ruhimah (٢٠٠٤). Comprehension strategies used by students in Arabic reading skill classes at ^{١٥}

CELPAD, IIUM: A comparison between the good, average and poor reader using the eight subs skills. M.Art, International Islamic University Malaysia, p.٣١.

Sahbazian ^{١٦}، مرجع سابق، ص ٢٥.

٣ - استراتيجية استخدام القاموس

هي استراتيجية شديدة الشُّيوع بين دارسي ل٢، وتظهر أهمية القاموس ليس فقط في معرفة معاني الكلمات الجديدة، بل في تزويده للدارس بمعلومات صرفية، ونحوية عن المفردة موضع البحث. فضلاً عن أن اللجوء إلى القاموس يصير حتمياً ولازماً إذا عجز الدارس عن الوصول إلى المعنى مستخدماً المفاتيح اللغوية. وقد يكون القاموس هو الوسيلة الوحيدة المتوفرة لدى الدارس إذا كان بعيداً عن محيط المدرسة حيث لا تَاصِر ولا مُعِين.

ويجب أن نُشير إلى أن استخدام القاموس أحادي اللغة (monolingual) أفضل من القاموس الثنائي (bilingual)، لأن الأول يربط الدارس باللغة الهدف. وعلى الرغم من مميزات القاموس، إلا أنه لا يخلو من عيوب. من ذلك أن المعنى الذي يقدمه هو معنى قاموسي قد لا يتفق مع السياق الذي أمام الدارس، الأمر الذي يستدعي الحيلة والحذر عند التعامل مع القاموس.

٤ - استراتيجية التصنيف في مجموعات (grouping)

وهي تصنيف المفردات في وحدات ذات معنى مما يُسهل حفظها، وبالتالي استرجاعها عند الحاجة، مثل وضع الضمائر في مجموعة، والأفعال في مجموعة أخرى، أو التصنيف بناءً على التَّضاد، أو على السُّوابق واللُّواحق.

٥ - استراتيجية الصور (pictures)

وفيها يعتمد الدارس على التقاط المعنى المقصود من خلال الصورة المعروضة أمامه على صفحات القاموس المصور، ويمكن الاستعانة بالوسائل الحديثة، مثل الفيديو والحاسوب.

٦ - استراتيجيات قوائم المفردات (word list)

وتُعدُّ هذه الاستراتيجية من أسوأ الاستراتيجيات؛ لأنها تخرج المفردة من السياق، وتُعطل استراتيجية التخمين، فضلاً عن أنَّ الدَّارس - غالباً ما - يفضل في توظيف مفردات القوائم في سياقات أو جُمَل، وهذا هو المحك الأساس لاختبار المعرفة المفرداتيَّة.

٧ - استراتيجية استغلال الصَّوت (utilizing sounds)

وهي تعني تذكُّر المعلومات باستغلال أصوات سواء الموجودة بذاكرة الدَّارس من قَبْلُ، أو التي تحملها المعلومات الجديدة، فمثلاً قد يحفظ الدَّارس كلمة (سُكَّر) بسهولة؛ لأنَّها تشبه (sugar) صوتياً. ١٧. ويدخل تحت هذه الاستراتيجية وضع المفردات المتشابهة إملائياً في موضع واحد مما يُسهِّل تذكرها.

٨ - استراتيجية استخدام المفردة في جملة

وتهدف إلى توظيف المفردة في سياق مألوف لدى الدَّارس مما يُسهل عليه حفظها.

٩ - الاستراتيجية التذكيرية (memory)

واضح من اسمها أنَّها تعتمد على حفظ المفردات واسترجاعها عند الحاجة، وتشتمل على استراتيجيات كثيرة، منها: عمل الروابط الذهنيَّة، واستخدام الصُّور والأصوات، والمراجعة الجيِّدة، والقيام بأداء حركيَّ.

١٠ - استراتيجية كتابة المذكرات

^{١٧} دعدور، مرجع سابق، ص ١٩-٢٠.

يقوم فيها الدّارس بكتابة مذكرات على هامش الكتاب حاويةً المفردات والعبارات التي يرى أنّها مهمّة.
الدّراسات السابقة

يجدر بنا أن نشير إلى أنّ هنالك كمّاً كبيراً من الدراسات تناول استراتيجيات تعلّم مفردات الـ (L2)، ولكن جميع ما وقف عليه الباحثان دار حول اللغة الإنجليزية (L2)، ولم يقف على دراسة حول العربية (L2). ومن أهمّ تلك الدراسات ما يأتي:

١ - أجرت نور جيلاني (Noor Jailani) ١٨ بحثاً لنيل درجة الماجستير عن استراتيجيات تعلّم مفردات اللغة الإنجليزية (L2) لدى دارسي كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، وأفراد عينتها ١٦٩ دارساً، واستخدمت أداتين: استبانة واختبار عن المفردات، وتوصّلت إلى نتائج من أهمها: تفضيل أفراد العيّنة لأربع استراتيجيات، وهي: التخمين، واستخدام القاموس، واستعمال المفردة في جملة، والاستراتيجيات فوق المعرفيّة. واتّضح -أيضاً - عدم ميل أفراد العيّنة إلى استراتيجيات التذكّر والتصنيف. وخلصت إلى أنّ الاستراتيجيات فوق المعرفيّة نحو: (النظرة الشاملة، وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وفهم عملية تعلّم اللغة، والتّقويم الذاتي ...) تُستخدم بواسطة الدّارسين ذوي القدرات اللغويّة العالية، بينما يميل غير المتفوقين لغوياً إلى استخدام استراتيجيات التذكّر، والإلقاء.

٢ - أما بيتر (Peter) ١٩ فقد أجرى بحثاً عن تعلّم المفردات في اللغة الثانية (L2): الشّخص، المهمة التعليميّة (task)، البيئة التعلّميّة، الاستراتيجيات. وركّز على المهمة التعليميّة التي تعتمد على التخمين، واستخدام القاموس، وأخذ المذكرات، والترميز (encoding). وخلص إلى أنّ اختيار أكثر

^{١٨} Jailani، مرجع سابق، ص iii.

^{١٩} Gu, Peter (٢٠٠٣). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies.

Teaching English as a Second or Foreign Language Electronic Journal (TESL-EJ), Vol. v, No. v.

- الاستراتيجيات فعالية واستخداماً في ميدان المفردات يعتمد في المقام الأول على الشخص (الدّارس)، والمُهْمَةُ التّعليميّة، والبيئة التّعليميّة.
- ٣ - وقَدّم ميشايل (Michael) ٢٠ ورقة عن تعلّم استراتيجيات اللّغة رؤية لمدّرس ل٢، استعرض فيها استراتيجيات ل٢، وكيفية تدريب الدّارسين عليها، وقَدّم قائمة بموقع على الإنترنت هدفه منها جعل القارئ مواكباً للمستجدات في عالم استراتيجيات ل٢ تدريباً وبحثاً.
- ٤ - أما سهبازيان (Sahbazian) ٢١ فقد كانت أطروحته للدكتوراه عن استراتيجيات الدّارسين الأتراك لفهم مفردات اللّغة الإنجليزيّة (ل٢). وتتكون عينته من ٩٣٤ دارساً يدرسون الإنجليزيّة بوصفها لغة ثانية في جامعات مختلفة في مدينة إستانبول، وتوصّل إلى نتائج من أهمها: شيوع استخدام الاستراتيجيات بوجه عام لدى أفراد العيّنة، احتلت استراتيجيّة التّذكّر المرتبة الأولى؛ وذلك - على حدّ قوله - لاعتماد نظام التّعليم التّركي على الحفظ الصّم. ولُوَحِظَ - أيضاً - أنّ الاستراتيجيات الاجتماعيّة استُخدمت بمستوى متوسط، وردّ ذلك إلى أنّ التّعليم التّقليديّ - في تركيا - نادراً ما يلجأ إلى نظام المجموعات.

الإطار العملي للبحث

تحليل الاستبانة ونتائجها

اعتمد البحث على استبانة مكوّنة من جزئين - كما سبق القول - وطُلبَ من الدّارس (المفحوص) أن يُشير إلى مدى موافقة العبارة مع ما يفعله أثناء تعلّمه العربيّة بوصفها لغة ثانية خلال معيار مكوّن من خمس درجات، وهي على النّحو الآتي: خمس درجات، وتمثلها كلمة (دائماً)، أي أنّ العبارة تنطبق عليه دائماً، وفي كلّ الأحوال؛ أربع درجات، وتمثلها كلمة (غالباً)، وتعني أنّ العبارة تنطبق

^{٢٠} Lessard-Clouston, M. (١٩٩٧). Language learning strategies: an overview for L٢ teachers, *The Internet*

TESL Journal, Vol. ٣, No. ١٢.

^{٢١} Sahbazian، مرجع سابق، ص ١١٣.

عليه، ففعله لهذا السلوك يزيد على ٥٠٪: ثلاث درجات، وتمثلها كلمة (أحياناً)، وتعني أن العبارة تنطبق عليه إلى حد ما، أي فعله يساوي ٥٠٪: درجتان، وتمثلها كلمة (قليلاً)، وتعني أن العبارة لا تنطبق عليه؛ لأنها تمثل أقل من ٥٠٪: درجة واحدة، وتمثلها كلمة (أبداً)، وتعني أن العبارة لا تنطبق عليه أبداً، أو نادراً جداً. استخدم الباحثان معيار أكسفورد المشار إليه في هذا البحث بالجدول (٨) في تحليل نتائج الاستبانة، فضلاً عن استخدام برنامج التحليل الإحصائي للدراسات الاجتماعية وهو ما يعرف بـ (SPSS)، لاستخراج المتوسط الحسابي (mean)، والانحراف المعياري (standard deviation).

أولاً: المتغيرات

١- **الجنس:** بلغ عدد الذكور من أفراد العينة ٥٩ بنسبة ٢٤,٣٪، والإناث (١٨٤) بنسبة ٧٥,٧٪.

جدول (١) المتوسط الحسابي لاستخدام استراتيجيات تعلم المفردات على مستوى الجنس

الاستراتيجية	الذكور	الإناث	مستوى الدلالة
التذكرية	٣,٣٥	٣,٤٠	٠,٢٧٧
المعرفية	٣,٢٣	٣,٤٣	٠,٠٠٦
فوق المعرفية	٣,٦٧	٣,٨٢	٠,٠٠٤
التعويضية	٣,٩٠	٤,٠١	٠,٠٦٥
المتوسط العام	٣,٥٣	٣,٦٦	

وأتضح من الجدول (١) أن استخدام استراتيجيات تعلم المفردات على المستوى العام لدى الذكور مرتفع (٣,٥٣) وكذلك عند الإناث (٣,٦٦)، وذلك وفقاً لتصنيف أكسفورد جدول (٨)، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الأربع جاء معتدلاً عند الذكور باستثناء المعرفية والتعويضية، وكذلك الحال عند الإناث، ولكن يظهر أن الإناث أكثر استخداماً، إذ تراوح المتوسط عندهن بين (٣,٨٢ - ٤,٠١)، بينما الذكور بين

(٣.٢٣ - ٣.٨٩). ولم تظهر أي استراتيجية بمستوى منخفض عند الجنسين. وباختبار قيمة (t-test) وعند مستوى الدلالة ($P < ٠.٠٥$) نجد أن هنالك اختلافاً ذا دلالة إحصائية، فالإناث أكثر استخداماً من الذكور للاستراتيجيات المعرفية وللاستراتيجيات فوق المعرفية.

٢ - العمر: قُسمَت أعمارُ العينة إلى ثلاث مجموعات: (١٩ - ٢٠)، (٢١ - ٢٢)، (٢٣ فما فوق). ويُتضح من الجدول (٢) أن استخدام استراتيجيات تعلم المفردات على المستوى العام لكل الأعمار متوسط عند المجموعة الأولى، ومرتفع عند المجموعتين الأخيرتين.

جدول (٢) المتوسط الحسابي لاستخدام استراتيجيات تعلم المفردات على مستوى العمر

الاستراتيجية	(٢٠-١٩)	(٢٢-٢١)	(٢٣ فما فوق)	مستوى الدلالة
التذكرية	٣,٣٣	٣,٣٨	٣,٤٥	٠,٥٧١
المعرفية	٣,١٧	٣,٣٨	٣,٤٨	٠,٠٨٩
فوق المعرفية	٣,٣٦	٣,٨٨	٣,٧٩	٠,٠٧٧
التعويضية	٣,٨٣	٣,٩٨	٤,٠٥	٠,٢٠٨
المتوسط العام	٣,٤٢	٣,٦٥	٣,٦٩	

وبالتحليل التبايني (anova)، وعند مستوى الدلالة ($P < ٠.٠٥$) اتضح عدم وجود دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات على مستوى الأعمار.

٣ - اللغة: قُسمَت لغة أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: (ل)، (ل)، (ل)، ويقصد بها اللغة الأم، و(ل) والإنجليزية، و(ل)، والإنجليزية، ولغات أخرى). ويلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط العام لكل مجموعة جاء مرتفعاً، مما يُبين أن استخدام الاستراتيجيات لم يتأثر باختلاف الخلفية اللغوية. وباستخدام (anova)، وعند مستوى الدلالة ($P < ٠.٠٥$) اتضح وجود دلالة إحصائية عند الذين يستخدمون (ل) مقارنة بالفئتين في استخدام الاستراتيجية المعرفية (٠.٠١٦).

جدول (٣) المتوسط الحسابي لاستخدام استراتيجيات تعلم المفردات وفقاً للغة

الاستراتيجية	ل	ل أو الإنجليزية	ل، والإنجليزية، ولغات أخرى	مستوى الدلالة
التذكرية	٣,٣٩	٣,٤١	٣,٢٦	٠,٦٢٣

المعرفة	٣,٥١	٣,٢٨	٣,٣٠	٠,٠١٨
فوق المعرفة	٣,٧٥	٣,٨٠	٤,٠٠	٠,٧١٧
التعويضية	٤,٠٥	٣,٩٣	٤,٠١	٠,٢٧٤
المتوسط العام	٣,٦٧	٣,٦٠	٣,٦٤	

٤ - الأقسام: قُسمَت الأقسام إلى أربع مجموعات، وهي: (لغة عربية)، و(دراسات إسلامية)، و(دراسات إنسانية)، و(أقسام أخرى).

جدول (٤) استخدام استراتيجيات تعلم المفردات وفقاً للأقسام

الاستراتيجية	لغة عربية	دراسات إسلامية	دراسات إنسانية	أقسام أخرى	مستوى الدلالة
التذكيرية	٣,٧٧	٣,٢٧	٣,٣٩	٣,٤٢	٠,٣٨٩
المعرفة	٤,١٥	٣,٧٠	٣,٣٧	٣,٢١	٠,٠٠٠
فوق المعرفة	٤,٤٠	٣,٨١	٣,٧٥	٣,٧٨	٠,٦٠٩
التعويضية	٤,٢٠	٤,٠٥	٣,٩٥	٤,٠٠	٠,٦٠٨
المتوسط العام	٤,١٣	٣,٧٠	٣,٦١	٣,٦٠	

يتضح من الجدول (٤) أعلاه أن معدل استخدام الاستراتيجيات لتعلم المفردات وفقاً للأقسام مرتفع، ويُلاحظ أن دارسي اللغة العربية متوسطهم الحسابي (٤,١٣)، وقد ورد في المرتبة الأولى، وفي هذا إشارة إلى وعي هذه المجموعة بأهمية الاستراتيجيات في تعلم المفردات، وكما نلاحظه من ارتفاع في المتوسط الحسابي على المستوى العام، وعلى مستوى كل استراتيجية من الاستراتيجيات الأربع باستثناء التذكيرية (٣,٧٧) وهي أيضاً مرتفعة، ولكنها أقل من رصيفاتها، ولعل سر هذا الانخفاض مرده إلى أن هذه الاستراتيجية تناسب - غالباً - المبتدئين في اللغة. وتلي هذه المجموعة مجموعة الدراسات الإسلامية (٣,٧٠)، وهي مجموعة لها اهتمامها بالعربية؛ لأنها لغة التدريس، ويُلاحظ انحدار المتوسط الحسابي في المجموعتين الثالثة والرابعة؛ لأن العربية بالنسبة لهما متطلب جامعي يتطلب إحراز درجة النجاح فقط. وباستخدام التحليل التبايني (ANOVA) وعند متوسط الدلالة (0.05 < P) اتضح أن هنالك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في المعرفة (0.0001).

٥ - التّخصّص: قُسمَ التّخصّص إلى أربع مستويات: مستوى متقدم (ل.ق.٤٠٠٠)، ومستوى متوسط (ل.ق.٢١٢٠، ل.ق.٢٠٤٤، ل.ق.٢٠٤٥، ل.ق.٢٠٤٦)، ومستوى ابتدائي (ل.ق.١٦١٠، ل.ق.١٦٢٠، ل.ق.١٨١٠، ل.ق.١٨٢٠).

جدول (٥) استخدام استراتيجيات تعلّم مفردات اللغة بناء على التّخصّص

الاستراتيجية	المستوى المتقدم	المستوى المتوسط	المستوى الابتدائي	مستوى الدلالة
التذكير	٣,٣١	٣,٣٥	٣,٥٢	٠,١٠٣
المعرفة	٣,٧٥	٣,٣٥	٣,٢٣	٠,٠٠٠
فوق المعرفة	٣,٨٩	٣,٨٠	٣,٦٩	٠,٦٠٦
التعويضية	٤,٠٧	٣,٩٤	٤,٠٢	٠,٣٩٠
المتوسط العام	٣,٧٥	٣,٦١	٣,٦١	

ويلاحظ من الجدول (٥) أعلاه أنّ متوسط جميع الاستراتيجيات على مستوى التّخصّص جاء مرتفعاً، وهو على النحو الآتي: متقدم، ثم متوسط، وابتدائي. ويلاحظ أنّ هناك ظاهرة غريبة، وهي اعتماد أفراد المتقدم على التعويضية (٤,٠٧)، وهي - كما سبق القول - استراتيجية يلجأ إليها الدّارس الذي يعاني من قصور لغوي، وهذا ما لا يتوقع وجوده في المستوى المتقدم، وظهور المتوسط الحسابي (٤,٠٢) لدى المستوى الابتدائي في التعويضية يعدّ أمراً مقبولاً، لأنّ أفراد هذا المستوى في بداية السّلم اللغوي، لذا يجنحون للتّغلب على القصور اللغوي. ويلاحظ من الجدول (٥) - أيضاً - أنّ هناك علاقة بين المستوى والاستراتيجية المستخدمة، فكلما سَمّا أو ارتفع المستوى انخفض استخدام التذكير، بينما على مستوى المعرفة وفوق المعرفة إذا ارتفع المستوى زاد متوسط استخدامها. وباستخدام التحليل التّبايني (anova) وعند متوسط الدلالة ($P < ٠,٠٥$) اتّضح أنّ هنالك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في المعرفة (٠,٠٠٠١).

٦ - الأداء الأكاديمي: قُسمَ الأداء الأكاديمي إلى ثلاث مجموعات: (٣,١٧ - ٣,٨٧)، (٢,٨٥ - ٣,١٦)، (٢,١٣ - ٢,٨٤).

جدول (٦) استخدام استراتيجيات تعلّم مفردات اللغة بناء على الأداء الأكاديمي

الاستراتيجية	(٣,٨٧-٣,١٧)	(٣,١٦-٢,٨٥)	(٢,٨٤-٢,١٣)	مستوى الدلالة
التذكير	٣,٤٠	٣,٤٥	٣,٣٤	٠,٦١٤



المعرفة	٣,٢٧	٣,٣٦	٣,٤٤	٠,٢٩٩
فوق المعرفة	٣,٨٠	٣,٧٠	٣,٦٤	٠,٧١٨
التعويضية	٣,٩٨	٤,٠٦	٣,٩٠	٠,٢٩٦
المتوسط العام	٣,٦١	٣,٦١	٣,٥٨	

يلاحظ من الجدول (٦) أعلاه أن المتوسط العام لجميع الاستراتيجيات وفقاً للأداء الأكاديمي جاء مرتفعاً، ويلاحظ -أيضاً - أن أفراد المعدل التراكمي (٢.٨٥ - ٣.١٦) متوسطهم الحسابي جاء في المرتبة الأولى، يليهم (٣.١٧ - ٣.٨٧)، وأخيراً (٢.١٣ - ٢.٨٤). وهذه النتيجة جاءت خلافاً لما هو متوقع إذ كان من المفترض أن يكون أداء المجموعة الأولى أحسن حالاً، ويمكن أن تُفسر هذه النتيجة بأن هذه المجموعة على الرغم من حسن أدائها أكاديمياً إلا أنها غير مدركة أهمية استخدام الاستراتيجيات في تعلم المفردات إلى حد ما. وباستخدام التحليل التبايني (anova) وعند متوسط الدلالة ($P < ٠.٠٥$) اتضح عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية.

ثانياً: تحليل أجزاء الاستبانة

١ - اعتقادات عن تعلم المفردات:

من خلال التحليل اتضح أن أفراد العينة يعتقدون أن تعلم المفردات من الأحسن أن يكون عن طريق التكرار بمتوسط حسابي (٤.٤٩)، وانحراف معياري (٠.٧١٢)، ويعتقدون أيضاً في فعالية استراتيجية القراءة الكثيرة بمتوسط حسابي (٤.٣٨)، وانحراف معياري (٠.٨٢٧)، ويرَوْن فعالية استخدام المفردات على المهارات الأربع بمتوسط حسابي (٤.٣٢)، وانحراف معياري (٠.٨٥٦).

جدول (٧) اعتقادات عن تعلم المفردات بحسب الوزن النسبي

اعتقادات عن تعلم المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات تعويضية	٤,٠٥	٠,٥٩٨
استراتيجيات معرفية	٤,٠١	٠,٦١٧
استراتيجيات تذكيرية	٣,٨٥	٠,٧١٨

يتَّضح من الجدول (٧) علو مرتبة التَّعويضية، وفي ذلك إشارة إلى ضعف المعارف اللغوية ومحدوديتها ٢٢. أما المعرفية فوقعت في المرتبة الثانية، وبها يتمكن الدَّارس من استخدام التَّحليل، وفحص الأنماط اللغوية، وقياس بعض الصَّيغ على صيغ سبق دراستها، وجاءت التَّذكيرة في المرتبة الثالثة، وهي استراتيجية مفيدة في ضبط الذاكرة اللغوية باستخدام السَّجع، والحفظ، وغيرهما.

جدول (٨) تصنيف أكسفورد لمستويات معدلات استخدام استراتيجيات تعلم^{٢٢}

المستوى	المعدل
مرتفع جداً	٥,٠-٤,٥
مرتفع	٤,٤-٣,٥
معتدل	٣,٤-٢,٥
منخفض	٢,٤-١,٥
منخفض جداً	١,٤-١,٠

إذا كان الجزء الأول يتحدث عن اعتقادات الدَّارسين حول الاستراتيجيات التي يرونها صالحة لتعلم المفردات، فإنَّ الجزء الثَّاني سيتناول ما يفعله الدَّارسون - حقيقة - أثناء تعلُّمهم المفردات.

يُلاحظ من الجدول الموجود بالملحق في ص ١٨ وما بعدها، أنَّ متوسط استخدام كلِّ فقرة من الفقرات يغلب عليه الارتفاع (٢٤ استراتيجية معدلها أكثر من ٣.٥ بناءً على تصنيف أكسفورد (جدول ٨). أمَّا أكثر الفقرات ارتفاعاً فهما الفقرتان [١] (أسأل معلّمي عن معاني المفردات)، و[٢] (أسأل زملائي عن معاني المفردات)، وهما استراتيجيتان تعويضيتان، الأولى تُشير إلى أنَّ العلاقة بين المعلمين والدَّارسين علاقة حميمة، وتُشير الثانية إلى أنَّ طرق التدريس تتبنَّى نظام الأزواج، ونظام المجموعات الذي يُتيح الفرصة للدَّارسين ليتناقشوا، ويسأل بعضهم بعضاً. ويُلاحظ من الجدول الموجود بالملحق - أيضاً - أنَّ (٢٤) فقرة

^{٢٢} وتوصل أحد الباحثين إلى النتيجة نفسها في بحث له، انظر: التقاري، استراتيجيات تعلم مهارات اللغة الثانية: مهارات الكلام العربية لدى الدَّارس الماليزي نموذجاً، مكتوب بالإنجليزية، وقدم في المؤتمر الثاني عشر للتعليم، بروناي دار السلام، ٢١-٢٤ مايو

من فقرات الاستبانة سجلت متوسطاً حسابياً مرتفعاً في استخدام الاستراتيجيات أكثر من (٣,٥) بناءً على تصنيف أكسفورد (جدول ٨)، وتبلغ نسبتها المئوية ٥٤,٥%. بينما سجلت ١٨ فقرة متوسطاً حسابياً ما بين ٢,٥ - ٣,٤، وهو استخدام معتدل، وتبلغ نسبتها المئوية ٤١%. أما الفقرات ذات المستوى المنخفض فهي فقرتان اثنتان، ونسبتهما المئوية ٤,٥%، وهما الفقرتان [٣] (استخدم مواقع الإنترنت العربية) و[٦] (استخدم وسائل إعلامية ناطقة بالعربية)، وفي هذا إشارة واضحة إلى ضعف استخدام الإنترنت والوسائل الإعلامية العربية لدى أفراد العينة.

ويعكس المتوسط الحسابي العام (٣,٤٦) لفقرات الاستبانة أن أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات متنوعة بمتوسط معتدل بناءً على تصنيف أكسفورد. ونلاحظ من الجدول الموجود بالملحق في ص ١٨ - أيضاً - أن أكثر عشر استراتيجيات ذات متوسط مرتفع هي كما يتضح من الجدول أدناه.

جدول (٩) ١٠ استراتيجيات استخدامها مرتفع

ترتيبها	ترتيبها	فقرة	عدد مستجيبين	حسابي متوسط	معياري رتبة
٢	١	أسأل زملائي عن معاني المفردات.	٢٤٢	٤,١٧	٠,٩٣
١	٢	أسأل معلمي عن معاني المفردات.	٢٤٣	٤,٠٢	٠,٩١
٣١	٣	أكتب معنى المفردة الجديدة بلغتي، أو الإنجليزية.	٢٤٣	٣,٩٠	١,٠٥
١١	٤	أبحث عن أي وسيلة متوفرة دخل السياق لتساعدني في تخمين معنى المفردات الجديدة.	٢٤٢	٣,٨٩	٠,٨١
١٠	٥	أبحث عن المفردات والتعابير الموجودة في النص التي تساعدني في عملية التخمين.	٢٤٢	٣,٨٦	٠,٨٥

٧	٦	أركّز فقط - على الأمور المتعلقة بالامتحان.	٢٤٢	٣.٨٥	١.١٠
٢٠	٧	أستخدم المذكرات عندما أريد التمييز بين معاني المفردات.	٢٤٣	٣.٨٢	١.٠٠
٤	٨	أصمم قائمة بالمفردات التي أرى أنها مهمة لي.	٢٤٠	٣.٧٩	١.٠٥
٤٤	٩	أتعلم المفردات بصورة أفضل عند استخدامها في سياق.	٢٤٣	٣.٧١	٠.٩٣
١٣	١٠	أستخدم قاموساً ثنائي اللغة.	٢٤٢	٣.٦٨	١.٢٦

يُلاحظ من الجدول (٩) أنَّ أعلى استراتيجية هي رقم [٢] (٤.١٧) وهي استراتيجية تعويضية، وفيها يلجأ الدّارس إلى الاستعانة بمنْ حوله (المُعلّم)، وكذلك الاستراتيجية رقم [١] فهي أيضاً تعويضية (الاستعانة بالزملاء). أما رقم [٣١] التّرجمة فهي من الاستراتيجيات المعرفيّة إذا أُحسن استخدامها في بداية تعلّم اللغة، وغني عن القول أنَّ التّرجمة الحرفيّة تُشكل خطراً على الدّارس، وتؤدي إلى إعاقة تقدمه في اللغة. ورقم [١١] التّخمين استراتيجية تعويضية، وهي معينة للدّارس في التّغلب على القصور في معلوماته اللغويّة، ٢٣ ومعلوم أنَّ الدّارس حتّى ابن اللغة غير مطالب بمعرفة كلّ ما يُصادفه من مفردات، فالتّخمين الدّكي الذي يستند على مفاتيح لغويّة سياقيّة هو المعين في معرفة معنى المفردة الجديدة، والحديث نفسه ينطبق على رقم [١٠]. أما رقم [٧] فهي استراتيجية معرفيّة يصرف فيها الدّارس همّه إلى الأجزاء المهمّة بوضع الخطوط تحتها، أو تظليلها بأقلام ملوّنة. ورقم [٢٠] استراتيجية معرفيّة تقع تحت ما يُسمّى بتنظيم المدخلات والمخرجات، وذلك بكتابة الأفكار الرّئيسة. وتحت الاستراتيجية السّابقة نفسها تقع الاستراتيجية رقم [٤] ورقم [٤٤]. أما رقم [١٣] فهي

^{٢٣} Oxford، مرجع سابق، ص ٩٤.

استراتيجية تعويضية (استخدام المصادر المطبوعة)، ولا شك أن استخدام القاموس الثنائي من الاستراتيجيات الشائعة بين دارسي L2، وتظهر أهميته عندما يكون الدارس بعيداً عن بيئته التعليمية.

جدول (۱۰) ۱۰ استراتیجیات استخدامها معتدل

ترتيبها	رقمها	فئة	مستجيبين	حسابي	متوسط	مجموعي	التراف
٢١	١	عندما أبحث عن مفردة في القاموس، أقرأ الجُمْل التي توضّح معاني المفردة المختلفة.	٢٤٣	٣,٤٩	١,٠٨		
١٩	٢	عندما أعجز عن استخدام مفردة ما لدى معرفة بمعناها أستخدم القاموس.	٢٤٢	٣,٤٧	٠,٩٦		
٤٠	٣	عندما تواجهني مفردة جديدة، أبحث عن مرادف لها في ذاكرتي.	٢٤٢	٣,٤٧	٠,٩٦		
٤٣	٤	أذكر المفردة الجديدة مع السياق الذي وردت فيه.	٢٤١	٣,٤٦	٠,٩٣		
٢٦	٥	أكتب في مذكرتي الأمثلة التي توضّح الاستخدامات المختلفة للمفردة موضع البحث.	٢٤٣	٣,٤٢	١,٠٤		
٣٨	٦	أربط بين المفردات الجديدة وتلك المألوفة لديّ بناءً على التشابه الصوّتيّ.	٢٤٢	٣,٤١	٠,٩٣		
١٢	٧	استخدم قاموس أحادي اللغة.	٢٤٢	٣,٤٠	١,٣٠		
٣٥	٨	أربط بين المفردة الجديدة وأخرى مألوفة لديّ في اللغة الهدف (العربيّة).	٢٤٢	٣,٤٠	٠,٩٧		
٢٨	٩	أراجع باستمرار المفردات التي حفظتها.	٢٤٣	٣,٣٨	٠,٩٧		
٣٤	١٠	عند الربط بين المفردات الجديدة، وتلك المألوفة لديّ، أضعها في جملة مستخدماً لغتي الأولى.	٢٤٢	٣,٣٦	٠,٩٩		

يُلاحظ من الجدول (١٠) مدى اهتمام أفراد العينة بالقاموس ثنائي اللغة وأحاديها، وكذلك العناية بالاستراتيجيات التذكيرية التي تهدف - كما سبق القول - إلى العناية بضبط الذخيرة اللغوية بواسطة وسائل مختلفة.

وأتضح من التحليل السابق أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي التعويضية، تليها فوق المعرفية، وهي استراتيجية غير مباشرة تهدف إلى تنظيم عملية التعلم... ثم التذكيرية، والمعرفية، كما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١) يوضح ترتيب الاستخدام الفعلي للاستراتيجيات بناء على المتوسط الحسابي

الترتيب	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التعويضية	٣,٩٨	٠,٥٦٢
٢	فوق المعرفية	٣,٧٩	١,٠٥
٣	التذكيرية	٣,٣٩	٠,٥٦
٤	المعرفية	٣,٣٨	٠,٦١

وبمقارنة جدول الاعتقادات رقم (٧)، بجدول الاستخدام الفعلي للاستراتيجيات (جدول ١١) يتضح أن التعويضية تبوّأت المرتبة الأولى في الجدولين، فأفراد العينة يطبقون على الواقع ما يعتقدون فيه من طرق وأساليب، ويلاحظ - أيضاً - انحطاط مرتبة المعرفية في جدول الاستخدام الفعلي، وتقدم التذكيرية عليها، وهو خلاف ما عليه الحال في الجدول (٧). ومجيء المعرفية في درجة متساوية مع التذكيرية يعكس عدم قدرة أفراد العينة على التحليل والمقارنة وتنسيق المعلومات فضلاً عن عدم إدراكهم لفعالية الاستراتيجيات المعرفية التي تقود إذا أحسن استخدامها إلى الكفاية اللغوية.

نتائج البحث

توصل البحث إلى الآتي:

- ١ - اهتمام الدارسين باستخدام استراتيجيات تعلم المفردات، وهي تأخذ الترتيب الآتي: التعويضية، وفوق المعرفية، والتذكيرية، والمعرفية.
- ٢ - كثرة استخدام الاستراتيجيات التعويضية، وفيه إشارة إلى: الضعف اللغوي.
- ٣ - عدم إدراك الدارسين لأهمية الاستراتيجيات المعرفية عند تعلمهم الأنماط اللغوية الجديدة عن طريق التحليل والاستنباط وغيرهما.

- ٤ - إنَّ الإناث أكثر استخداماً للاستراتيجيات من الذُّكور، والبحث يؤكد ما توصلت إليه البحوث السابقة.
- ٥ - اتَّضح أنه كلما ارتفع مستوى الدَّارس لغوياً زاد إدراكه - غالباً - بأهمية استخدام الاستراتيجيات في تعلُّم المفردات.
- ٦ - الدارسون المتخصِّصون في العربيَّة أكثر إدراكاً ووعياً واستخداماً للاستراتيجيات مقارنةً بغيرهم من غير المتخصِّصين.

توصيات

نُوصي في نهاية هذا البحث بالآتي:

- ١ - ضرورة لفت أنظار الدَّارسين لما يستخدمونه من استراتيجيات في تعلُّم المفردات.
- ٢ - تدريب الدَّارسين على استخدام الاستراتيجيات عند تعلُّم المفردات.
- ٣ - أن يُلمَّ المُعلِّم باستراتيجيات متنوعة عن تعليم المفردات حتى يستطيع أن يمدَّ بها الدَّارسين.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع العربية :

براون، دوجلاس (١٩٩٤م). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وآخر، بيروت: النهضة.

التقاري، صالح محبوب محمد (٢٠٠٤م). استراتيجيات تعلم اللغة الثانية: مهارة القراءة العربية نموذجاً، بحث قُدم في ندوة "الاتجاهات الحديثة في دراسة اللغة العربية وآدابها قضايا ومنهجيات"، بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

_____ (٢٠٠٦م). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الكبار من الدارسين الماليزيين، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، عدد ٢٥.

_____ (٢٠٠٧م). استراتيجيات تعلم مهارات اللغة الثانية: مهارات الكلام العربية لدى الدارس الماليزي نموذجاً، مكتوب بالإنجليزية، وقدم في المؤتمر الثاني عشر للتعليم، بروناي دار السلام.

دعدور، محمد (٢٠٠٢م). استراتيجيات التعلم، القاهرة: المكتبة المصرية. عبده، داود (١٩٨٦م). في اكتساب الجملة عند الطفل، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، م ٤، عدد ٢.

الناشف، هدى (١٩٩٣م). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الإنجليزية :

Adlina (2003). Student collaboration as a technique in improve vocabulary development among a group of ESL learners, M.Ed, University Malaya.

Jailani, Noor Maulidiyah (2005). Vocabulary learning strategies: a study of Human Sciences students of IUM, M.Art, International Islamic University Malaysia.

Sahbazian, Sadi (2004). Perceived vocabulary learning strategies of Turkish university students, Ph.D., Oklahoma State University. (AAT 3138315)

- Oxford, Rebecca (1990). **Language Learning Strategies**, New York: Newbury House.
- Hussein, Ruhimah (2004). Comprehension strategies used by students in Arabic reading skill classes at CELPAD, IIUM: A comparison between the good, average and poor reader using the eight subs skills, M.Art, **International Islamic University Malaysia**.
- Gu, Peter (2003). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies, **Teaching English as a Second or Foreign Language Electronic Journal (TESL-EJ)**, Vol. 7, No. 2.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: an overview for L2 teachers, **The Internet TESL Journal**, Vol. III, No. 12.

الملحق:

الجزء الأول: اعتقادات عن تعلُّم مفردات اللغة العربية

رقم	فكرة	مستجيبين عدد	حسابي متوسط	معيار تقاري
١	أحسن طريقة لحفظ المفردات هي حفظ قوائم المفردات أو القواميس.	٢٤١	٣,٥٤	١,٠٨
٢	تعلُّم اللغة الأجنبية في حاجة إلى ذاكرة قوية.	٢٤١	٣,٥١	١,٠٨
٣	أفضل طريقة لحفظ المفردات هو التكرار.	٢٤٣	٤,٤٩	٠,٧١
٤	زيادة عدد مفردات اللغة يعتمد على القراءة الكثيرة.	٢٤٣	٤,٣٨	٠,٨٣
٥	أحسن طريقة لتعلُّم المفردات التخمين من خلال السياق.	٢٤٢	٣,٧١	٠,٨٣
٦	عند المرور بالمفردة في أكثر من موضع وسياق مختلف، أعرف ما معناها.	٢٤٣	٤,٠٤	٠,٨٢
٧	يجب استخدام المفردة قبل تعلُّمها.	٢٤١	٣,٧٢	٠,٨٣
٨	استخدام المهارات اللغوية الأربع أكثر أهمية من حفظ المفردات.	٢٤٢	٤,٣٢	٠,٨٦
٩	أتعلَّم المفردات بعد استخدامها.	٢٤٠	٣,٩٩	٠,٩٤

الجزء الثاني: استراتيجيات تعلُّم مفردات اللغة العربية

رقم	فكرة	مستجيبين عدد	حسابي متوسط	معيار تقاري
١	أسأل معلمي عن معاني المفردات.	٢٤٣	٤,٠٢	٠,٩١
٢	أسأل زملائي عن معاني المفردات.	٢٤٢	٤,١٧	٠,٩٣
٣	أستخدم مواقع الإنترنت العربية.	٢٤٢	١,٩٧	١,١٤
٤	أصمم قائمة بالمفردات التي أرى أنها مهمة لي.	٢٤٠	٣,٧٩	١,٠٥
٥	بجانب الكتاب المقرر، أقوم بالاطلاع على بعض القصص، والروايات، والجرائد، والمجلات العربية.	٢٤٣	٢,٨٨	١,٢٦
٦	أستخدم وسائل إعلامية ناطقة بالعربية للوقوف على (الأغاني، والأفلام، والأخبار).	٢٤٢	٢,٢٨	١,٠٩

٧	أركّز -قط- على الأمور المتعلقة بالامتحان.	٢٤٢	٣,٨٥	١,١٠
٨	لا أهتم بالمفردات التي لا يوليه المعلم عناية داخل الفصل.	٢٤٣	٣,٠٢	١,١٢
٩	أستخدم وسائل متعددة لفهم المفردات غير الواضحة في ذهني.	٢٤١	٣,٥٢	٠,٨١
١٠	أبحث عن المفردات والتعابير الموجودة في النص التي تساعدني في عملية التخمين.	٢٤٢	٣,٨٦	٠,٨٥
١١	أبحث عن أي وسيلة متوفرة داخل السياق لتساعدني في تخمين معنى المفردات الجديدة.	٢٤٢	٣,٨٩	٠,٨١
١٢	أستخدم قاموس أحادي اللغة.	٢٤٢	٣,٤٠	١,٣٠
١٣	أستخدم قاموس ثنائي اللغة.	٢٤٢	٣,٦٨	١,٢٦
١٤	أستخدم قاموساً مصوراً.	٢٤٢	٢,٦٢	١,٣٠
١٥	أستخدم قاموساً سياقياً.	٢٤٣	٣,٦٠	١,٢١
١٦	عندما أمرُ بمفردة غير مألوفة لدي أكثر من مرة أبحث عن معناها في القاموس.	٢٤٣	٣,٦٣	١,١٩
١٧	أبحث عن المفردة في القاموس إذا وقعت حائلاً دون فهمي للنص أو الجملة.	٢٤٣	٣,٦٧	١,١٧
١٨	أستخدم القاموس لمعرفة الاختلاف بين المفردات العربية.	٢٤٠	٣,١٨	١,١٥
١٩	عندما أعجز عن استخدام مفردة ما لدي معرفة بمعناها أستخدم القاموس.	٢٤٢	٣,٤٧	٠,٩٦
٢٠	أستخدم المذكرات عندما أريد التمييز بين معاني المفردات.	٢٤٣	٣,٨٢	١,٠٠
٢١	عندما أبحث عن مفردة في القاموس، أقرأ الجُمْل التي توضح معاني المفردة المختلفة.	٢٤٣	٣,٤٩	١,٠٨
٢٢	أحاول دمج المعنى القاموسي في السياق.	٢٤٣	٣,٢٩	١,٠٥
٢٣	إذا لفت نظري مفردة جديدة أثناء بحثي عن مفردة ما، فإنني أبحث عنها أيضاً.	٢٤٢	٣,٦٦	١,٠٢
٢٤	أكتب في مذكرتي معنى المفردة موضع البحث في القاموس إذا رأيت أنها شائعة الاستخدام.	٢٤٣	٣,٥٨	١,٠٣
٢٥	أكتب في مذكرتي العبارات والتعابير المفيدة.	٢٤٢	٣,٦٨	١,٠٣
٢٦	أكتب في مذكرتي الأمثلة التي توضح الاستخدامات المختلفة للمفردة موضع البحث.	٢٤٣	٣,٤٢	١,٠٤
٢٧	أصمم قائمة بالمفردة الجديدة التي تصادفني.	٢٤١	٣,٥١	١,١١
٢٨	أراجع باستمرار المفردات التي حفظتها.	٢٤٣	٣,٣٨	٠,٩٧
٢٩	عندما أريد حفظ مفردة ما أكررها مراراً بصوت عال.	٢٤١	٣,٦٥	١,١٢

٣٠	عندما أريد حفظ مفردة ما أكتبها مرات عدة.	٢٤٢	٣,٦٧	١,١٤
٣١	أكتب معنى المفردة الجديدة بلغتي، أو الإنجليزية.	٢٤٣	٣,٩٠	١,٠٥
٣٢	أحفظ المفردات التي تتشابه إملائياً.	٢٤١	٣,٥١	٠,٩٨
٣٣	أربط مجموعة المفردات الجديدة بتلك التي تشبهها إملائياً، أو صوتياً.	٢٤٠	٣,٢٧	٠,٩٦
٣٤	عند الربط بين المفردات الجديدة، وتلك المألوفة لديّ، أضعها في جملة مستخدماً لغتي الأولى.	٢٤٢	٣,٣٦	٠,٩٩
٣٥	أربط بين المفردة الجديدة وأخرى مألوفة لديّ في اللغة الهدف (العربيّة).	٢٤٢	٣,٤٠	٠,٩٧
٣٦	أتذكر المفردات التي تتشابه صوتياً.	٢٤٢	٣,٥٢	٠,٩١
٣٧	أتذكر المفردات التي تتشابه إملائياً.	٢٤٢	٣,٦٠	٠,٩٠
٣٨	أربط بين المفردات الجديدة وتلك المألوفة لديّ بناءً على التشابه الصوتي.	٢٤٢	٣,٤١	٠,٩٣
٣٩	أستخدم المفردات الجديدة في جمل مفيدة.	٢٤٣	٣,١٢	٠,٩٢
٤٠	عندما تواجهني مفردة جديدة، أبحث عن مرادف لها في ذاكرتي.	٢٤٢	٣,٤٧	٠,٩٦
٤١	أصنف المفردات في مجموعات (حيوانات، فواكه، ...).	٢٤٢	٣,٠٨	١,١١
٤٢	عند محاولة تذكر مفردة ما، أتذكر السياق الذي وردت فيه.	٢٤٢	٣,٥٧	٠,٩٨
٤٣	أتذكر المفردة الجديدة مع السياق الذي وردت فيه.	٢٤١	٣,٤٦	٠,٩٣
٤٤	أتعلم المفردات بصورة أفضل عند استخدامها في سياق.	٢٤٣	٣,٧١	٠,٩٣