التعلم المستقل في معرفة المفردات: استراتيجيات تعلم المفردات نموذجًا

إعداد

نور أفيقه بنت مد عزمي

الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

٢٠٢٥م

التعلم المستقل في معرفة المفردات: استراتيجيات تعلم المفردات نموذجًا

إعداد

نور أفيقه بنت مد عزمي

بحث متطلب مقدم لنيل درجة الدكتوراه في دراسات اللغة العربية

قسم اللغة العربية وآدابها
عبد الحميد أبوسليمان كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

يوليو ٢٠٢٥م

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022) في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs)، ومعرفتهم في المفردات، مع مناقشة العلاقة بين متغيرات البحث الثلاث (التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات)، ثم تضمين دور استراتيجيات تعلم المفردات كمتغيرٍ وسيطٍ في العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات، وقد شملت عينة البحث ١٤٤ طالبًا من دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بمرحلة الدبلوم في (KUIPs)، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة ثلاث أدوات بحثية لجمع البيانات، وهي استبانة للتعلم المستقل، واستبانة لاستراتيجيات تعلم المفردات، وكذلك التقييم التشخيصي للمفردات العربية، ثم تمّ تحليل تلك البيانات المتحصلة من المعينة باستخدام برنامج SPSS لإجراء التحليل الوصفي، يليه PLS-SEM لاختبار فرضيات البحث، وخلصت نتائج البحث إلى أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) كانوا يوظفون التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات بدرجةٍ عاليةٍ إلا أن معرفتهم بالمفردات جاءت في مستوى متوسط، كما بيّنت النتائج أيضًا وجود علاقةٍ بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات، ومع ذلك ليست هناك علاقة بين (١) التعلم المستقل ومعرفة المفردات (٢) استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات (٣) التعلم المستقل ومعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات. ومن ثمّ يقدم هذا البحث فكرةً مفيدةً في إيجاد التعلم المتمركز حول الطالب خاصةً في تعلم اللغة العربية من خلال الاستخدام العالي للتعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات لدى هؤلاء الدارسين.

ABSTRACT

The research aims to investigate the level of autonomous learning and vocabulary learning strategies employed by learners of the Arabic language subject (DTU 2022) at Kolej Universiti Islam Perlis (KUIPs), as well as their vocabulary knowledge. This research then discusses the relationship between these three research variables: autonomous learning, vocabulary learning strategies, and vocabulary knowledge, including the role of vocabulary learning strategies as a mediating variable in the relationship between autonomous learning and vocabulary knowledge. The research sample is 144 diploma-level students who are studying the Arabic language subject (DTU 2022). Three research tools were used to collect data which consisted of a questionnaire for autonomous learning, a questionnaire for vocabulary learning strategies, and an Arabic Vocabulary Diagnostic Assessment (AVDA). The data were analysed using SPSS to perform descriptive analysis, followed by partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM) to test the research hypotheses. The results of the research concluded that learners of the Arabic language subject (DTU 2022) employ autonomous learning and vocabulary learning strategies to a high degree. However, their vocabulary knowledge is at an intermediate level. The results also showed a significant relationship between autonomous learning and vocabulary learning strategies. However, there is no relationship between (1) autonomous learning and vocabulary knowledge, (2) vocabulary learning strategies and vocabulary knowledge, and (3) autonomous learning and vocabulary knowledge mediated by vocabulary learning strategies. This research provides valuable insight into creating student-centered learning in Arabic through the use of autonomous learning and vocabulary learning strategies among these learners.

APPROVAL PAGE

The thesis of Nur Afiqah Binti Md Azmi has been approved by the following:

Nik Hanan Bt. Mustapha
Supervisor

Mohd. Feham Bin Md Ghalib
Internal Examiner

Nurazan Binti Mohmad Rouyan
External Examiner

Habeebullah Zakariyah
Chairman

DECLARATION

I hereby declare that this thesis is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that is has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Nur Afiqah Binti Md Azmi

Signature: ……..……..…… Date: ……..…….

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٥م محفوظة لـ: نور أفيقه بنت مد عزمي

التعلم المستقل في معرفة المفردات: استراتيجيات تعلم المفردات نموذجًا

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.

٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.

٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

أكدت هذا الإقرار: نور أفيقه بنت مد عزمي

التوقيع:..... التاريخ: .....

إلى **زوجي الحبيب وبنتي الصّالحة**

عمار بن خليل وعفاف مجواد بنت عمار

اللذين منهما تعلمت معنى الصبر

وأن أكون صابرة لتحقيق النجاح المرجو.

إلى **والديّ الحنونين**

مد عزمي بن مركم، وحفيظة بنت محمد ناور

اللذين ربياني صغيرة، وشجعاني على طلب العلم، واهتمّا بي حتى عرفت معنى الحياة

حفظهما الله، ويسر أمورهما، ووسع لهما الرزق والنعم، وأنعم عليهما بالصحة والعافية،

وأدخلهما الجنة.

وإلى **إخوتي وأخواتي الأعزّاء**

عدلينا، وأكمل، وعقيلة، وعفيف

الذين ساعدوني نفسيّا وروحيّا

جزاكم الله خير الجزاء.

إليهم جميعا

أهدي هذا العمل المتواضع، وأرجو الله عز وجل أن ينفع به المسلمين.

آمين يارب العالمين.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلّمه البيان، الذي أنزل القرآن بلسانٍ عربيٍ مبينٍ، والصلاة والسلام على النبي سيد الأنام، وخاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

فيسرني أن أقدم جزيل الشكر والتقدير لمشرفتي الفاضلة الأستاذة المشاركة **ىنء حنان بنت مصطفى** التي تفضلت بالإشراف على هذا البحث، وقدمت لي كل عونٍ ومساعدةٍ، وشجعتني على إتمام هذا البحث بالصبر والإخلاص، فلولاها —بعد الله– ما تم هذا البحث على أكمل وجه. فجزاها الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أقدم شكري وتقديري لجميع المحاضرين في قسم اللغة العربية وآدابها، وجميع المحاضرين في مركز اللغات والدراسات العامة في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs)، وكذلك جميع دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) الذين تعاونوا معي، وأتاحوا لي الفرصة للعمل الميداني في تلك المؤسسة التعليمية الشامخة.

كما أسجل خالص الشكر للدكتور توفيق بن إسماعيل؛ القارئ الثاني لهذه الرسالة على ملاحظاته وإرشاداته في تقويم هذا البحث. وأقدم جزيل الشكر أيضاً لرئيس قسم اللغة وآدابها، الأستاذ الدكتور عاصم علي شهادة، ولجميع أعضاء هيئة التدريس في هذا القسم، والشكر والتقدير موصول للأستاذ الدكتور شكران عبد الرحمن، عميد كلية عبد الحميد أبوسليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية، والشكر الوفير لإدارة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، التي أتاحت لي فرصة الدراسة فيها.

ولا أنسى أن أشكر كل من أعانني على إنجاز هذا البحث من أساتذة، وأصدقاء، وصديقات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، فجزاهم الله جميعًا خيرا كثيرا.

فهرس محتويات البحث

ملخص البحث ..... ب
ملخص البحث بالإنجليزية ..... ج
صفحة القبول ..... د
صفحة التصريح ..... هـ
صفحة الإقرار ..... و
الإهداء ..... ز
الشكر والتقدير ..... ح
فهرس محتويات البحث ..... ط
قائمة الجداول ..... ف
قائمة الأشكال ..... ق

الباب الأول: المدخل إلى البحث ١

المقدمة ١
مشكلة البحث ٣
أسئلة البحث ٤
أهداف البحث ٥
فرضيات البحث ٦
أهمية البحث ٦
حدود البحث ٧
الدراسات السابقة ٧
مصطلحات البحث ١٢

الباب الثاني: التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات..... ١٤
تمهيد ١٤
الفصل الأول: التعلم المستقل ١٤
المبحث الأول: مفهوم التعلم المستقل ١٤
المبحث الثاني: عناصر التعلم المستقل ١٧
المطلب الأول: عنصر التقنية ١٨
المطلب الثاني: عنصر النفسية ١٩
المطلب الثالث: عنصر الاجتماعية الثقافية ٢٠
المطلب الرابع: عنصر السياسة النقدية ٢٢
المطلب الخامس: المراقبة الذاتية ٢٣
الفرع الأول: نظريات الإمام الغزالي في مفهوم المراقبة الذاتية ٢٤
الفرع الثاني: الاستراتيجية المختارة وفق القيم الإسلامية ٢٧
الفرع الثالث: الاهتمام بالمصلحة العامة ٢٨
الفرع الرابع: تحديد النية هدفًا إلى الله ٢٨
المبحث الثالث: التعلم المستقل من منظور الباحثة ٢٩
المبحث الرابع: التعلم المستقل في تعلم اللغة الثانية والأجنبية ٣٠
الفصل الثاني: استراتيجيات تعلم المفردات ٣٤
المبحث الأول: دور المفردات في تعلم اللغة ٣٤
المبحث الثاني: تعريفات استراتيجيات تعلم اللغة ٣٦
المطلب الأول: استراتيجيات تعلم اللغة ومكوناتها ٣٨
المبحث الثالث: استراتيجيات تعلم المفردات ٤٠
المطلب الأول: استراتيجيات تعلم المفردات وتصنيفاتها ٤١
المطلب الثاني: مكونات استراتيجيات تعلم المفردات ٤٥
الفرع الأول: استراتيجية الميتا المعرفية ٤٥
الفرع الثاني: التخمين ٤٥

الفرع الثالث: استخدام المعجم.....٤٦
الفرع الرابع: تسجيل الملاحظات ٤٧
الفرع الخامس: المراجعة والتكرار ٤٨
الفرع السادس: الترميز.....٤٨
الفرع السابع: التنشيط ٤٩
المبحث الرابع: استراتيجيات تعلم المفردات في سياق تعلم اللغة العربية ٤٩
الفصل الثالث: معرفة المفردات.....٥٢
المبحث الأول: تعريف معرفة المفردات ومكوناتها ٥٢
المبحث الثاني: معرفة المفردات من حيث حجم المفردات ٥٤
المطلب الأول: حجم المفردات في سياق تعلم اللغة العربية في ماليزيا ٥٦
المبحث الثالث: اختبار تقييم المفردات ٦٠
المطلب الأول: أنواع الاختبارات اللغوية.....٦١
المبحث الرابع: طرق قياس حجم المفردات ٦٢
المبحث الخامس: اختبار حجم المفردات وتطويره ٦٣
المبحث السادس: اختبار حجم المفردات للغة العربية ٦٧
الفصل الرابع: الإطار المفاهيمي ٧٠
المبحث الأول: التعلم المستقل وعلاقته بمعرفة المفردات.....٧٠
المبحث الثاني: التعلم المستقل وعلاقته باستراتيجيات تعلم المفردات ٧٣
المبحث الثالث: استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بمعرفة المفردات.....٧٥
المبحث الرابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات بواسطة
استراتيجيات تعلم المفردات ٧٨

الباب الثالث: منهجية البحث وإجراءاته ٨٢

تمهيد.....٨٢
الفصل الأول: تصميم البحث ومنهجه.....٨٢

المبحث الأول: موقع الدراسة.....٨٣
الفصل الثاني: مجتمع ومعاينة البحث.....٨٦
المبحث الأول: حجم العينة.....٨٨
المبحث الثاني: طريقة اختيار العينة.....٨٨
الفصل الثالث: أدوات البحث وتصميمها.....٨٩
المبحث الأول: خلفية الاستبانة وعناصرها الرئيسة.....٨٩
المبحث الثاني: مقياس التعلم المستقل.....٨٩
المبحث الثالث: مقياس استراتيجيات تعلم المفردات.....٩١
المبحث الرابع: التقييم التشخيصي للمفردات العربية.....٩٢
المطلب الأول: شكل التقييم التشخيصي للمفردات العربية.....٩٨
الفرع الأول: متعدد الخيارات.....٩٩
الفرع الثاني: المطابقة.....٩٩
المبحث الخامس: مقياس الاستبانة.....١٠٠
المبحث السادس: لغة الاستبانة والاختبار.....١٠٠
الفصل الرابع: اختبار الصدق والثبات.....١٠١
المبحث الأول: الاختبار الأولي.....١٠١
المبحث الثاني: مراجعة الخبراء.....١٠٣
المبحث الثالث: الدراسة الاستطلاعية.....١٠٤
المطلب الأول: صلاحية التقييم التشخيصي للمفردات العربية.....١٠٦
الفصل الخامس: جمع البيانات.....١٠٨
الفصل السادس: تحليل البيانات.....١٠٩
المبحث الأول: عملية تحليل الاستبانة.....١٠٩
المبحث الثاني: عملية تحليل التقييم التشخيصي للمفردات العربية.....١١٠
المبحث الثالث: عملية تحليل فرضيات البحث.....١١١
المبحث الرابع: خصائص نماذج المعادلات الهيكلية.....١١١

المطلب الأول: تحديد النموذج الهيكلي ١١٤
المطلب الثاني: تحديد نماذج القياس.....١١٦
المطلب الثالث: تقييم النماذج العاكسة.....١١٧
الفرع الأول: تقييم نماذج القياس العاكسة ١١٧

الباب الرابع: تحليل البيانات ١٢٨

تمهيد ١٢٨
الفصل الأول: وصف البيانات الديموغرافية للعينة ١٢٨
الفصل الثاني: ما مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟ ١٣٦
المبحث الأول: عنصر التقنية ١٣٧
المبحث الثاني: عنصر النفسية ١٣٨
المبحث الثالث: عنصر الاجتماعية الثقافية.....١٤٠
المبحث الرابع: عنصر السياسية النقدية ١٤١
المبحث الخامس: عنصر المراقبة الذاتية ١٤٢
المبحث السادس: تحليل ترتيب عناصر التعلم المستقل ١٤٤
الفصل الثالث: ما درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟ ١٤٥
المبحث الأول: استراتيجية الميتا المعرفية.....١٤٦
المبحث الثاني: التخمين ١٤٧
المبحث الثالث: استخدام المعجم ١٤٨
المبحث الرابع: تسجيل الملاحظات ١٥٠
المبحث الخامس: المراجعة والتكرار ١٥١
المبحث السادس: الترميز ١٥٣
المبحث السابع: التنشيط.....١٥٤

المبحث الثامن: تحليل ترتيب مكونات استراتيجيات تعلم المفردات.....١٥٥
الفصل الرابع: ما مدى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية DTU)
(2022 ؟.....١٥٦
المبحث الأول: مستوى إتقان المفردات ١٥٧
المبحث الثاني: حجم المفردات العربية ١٥٧
الفصل الخامس: تقييم النموذج الهيكلي ١٦١
المبحث الأول: تقييم الانحراف المتعدد المتغيرات والتجانف.....١٦١
المبحث الثاني: تقييم التداخل الخطي.....١٦٢
المبحث الثالث: تقييم الملائمة أو الدلالة في علاقات النموذج الهيكلي ١٦٣
المطلب الأول: العلاقات المباشرة بين متغيرات البحث ١٦٣
المطلب الثاني: العلاقة غير المباشرة بين المتغيرات ١٦٦
المبحث الرابع: تقييم معامل التحديد (قيمة R^2) والتعصيب والملائمة التنبؤية
(قيمة Q^2) ١٦٧
المبحث الخامس: تقييم حجم التأثير (قيمة f^2) ١٦٩

الباب الخامس: مناقشة النتائج ١٧٠
تمهيد.....١٧٠
الفصل الأول: ما مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية DTU)
(2022 ؟.....١٧٠
الفصل الثاني: ما درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة
اللغة العربية (DTU 2022) ؟.....١٧٦
الفصل الثالث: ما مدى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية DTU)
(2022 ؟.....١٨٣
الفصل الرابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات ١٨٦
الفصل الخامس: العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات ١٨٨

الفصل السادس: العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات ١٩٢
الفصل السابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات ١٩٦

الباب السادس: خلاصة النتائج والتوصيات ٢٠٠

تمهيد ٢٠٠
الفصل الأول: مناقشة نتائج البحث ٢٠٠
المبحث الأول: مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ٢٠٠
المبحث الثاني: مستوى استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ٢٠١
المبحث الثالث: معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)...٢٠١
المبحث الرابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ٢٠٢
المبحث الخامس: العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022).....٢٠٢
المبحث السادس: العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ٢٠٣
المبحث السابع: استراتيجيات تعلم المفردات بوصفها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ٢٠٣
الفصل الثاني: مساهمة البحث ٢٠٤
المبحث الأول: المساهمة النظرية للبحث ٢٠٤
المبحث الثاني: المساهمة التطبيقية للبحث ٢٠٦
الفصل الثالث: حدود البحث ٢٠٧

الفصل الرابع: التوصيات والاقتراحات ٢٠٨

قائمة المصادر والمراجع.....٢١٢

أولًا: المراجع العربية ٢١٢

ثانيًا: المراجع الإنجليزية ٢١٣

ثالثًا: المراجع الإلكترونية ٢٣٥

الملاحق.....٢٣٦

الملحق ١:.....٢٣٦

الملحق ٢:.....٢٣٧

الملحق ٤:.....٢٤٤

الملحق ٥:.....٢٥٠

الملحق ٦:.....٢٥١

الملحق ٧:.....٢٥٣

الملحق ٨:.....٢٥٥

الملحق ٩.....٢٦٧

الملحق ١٠:.....٢٧٢

قائمة الجداول

الجدول ١ :	تقسيم عناصر التعلم المستقل	٩٣
الجدول ٢ :	تقسيم عناصر استراتيجيات تعلم المفردات	٩٤
الجدول ٣ :	تقسيم مستويات تكرار الكلمات	٩٦
الجدول ٤ :	مستوى ١٠٠٠ كلمة	٩٦
الجدول ٥ :	مستوى ٢٠٠٠ كلمة	٩٧
الجدول ٦ :	مستوى ٣٠٠٠ كلمة	٩٧
الجدول ٧ :	مستوى ٤٠٠٠ كلمة	٩٨
الجدول ٨ :	مستوى ٥٠٠٠ كلمة	٩٨
الجدول ٩:	تقسيم الكلمات المختارة بعد عملية ترشيح الكلمات	١٠٠
الجدول ١٠:	الكلمات المختارة في التقييم التشخيصي للمفردات العربية	١٠٠
الجدول ١١:	مقياس ليكرت	١٠٣
الجدول ١٢:	توزيع العناصر حسب مستوى الصعوبة	١١٠
الجدول ١٣:	أقسام مقياس ليكرت الخماسي	١١٢
الجدول ١٤:	تفسير المتوسط لدرجة ممارسة التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات	١١٣
الجدول ١٥:	معايير تقييم النماذج العاكسة	١٢٣
الجدول ١٦:	تقييم موثوقية البناء والمصداقية المتقاربة لمباني الترتيب الأولى	١٢٥
الجدول ١٧:	العناصر المحذوفة بعد تقييم نماذج القياس	١٢٨
الجدول ١٨:	تقييم موثوقية البناء والمصداقية المتقاربة لمباني الترتيب الثاني	١٢٩
الجدول ١٩:	تقييم المصداقية التمايزية باستخدام معيار HTMT	١٣٠
الجدول ٢٠:	المعلومات الديموغرافية لأفراد العينة	١٣٣
الجدول ٢١:	نتيجة استجابات الدارسين لعنصر التقنية	١٤١
الجدول ٢٢:	نتيجة استجابات الدارسين لعنصر النفسية	١٤٢
الجدول ٢٣:	نتيجة استجابات الدارسين لعنصر الاجتماعية الثقافية	١٤٤
الجدول ٢٤:	نتيجة استجابات الدارسين للسياسية النقدية	١٤٥

الجدول ٢٥:	نتيجة استجابات الدارسين لعنصر المراقبة الذاتية	١٤٧
الجدول ٢٦:	المتوسط لعناصر التعلم المستقل	١٤٨
الجدول ٢٧:	نتيجة استجابات الدارسين لاستراتيجيات الميتا المعرفية	١٥٠
الجدول ٢٨:	نتيجة استجابات الدارسين للتخمين	١٥٢
الجدول ٢٩:	نتيجة استجابات الدارسين لاستخدام المعجم	١٥٣
الجدول ٣٠:	نتيجة استجابات الدارسين لتسجيل الملاحظات	١٥٤
الجدول ٣١:	نتيجة استجابات الدارسين للمراجعة والتكرار	١٥٦
الجدول ٣٢:	نتيجة استجابات الدارسين للترميز	١٥٧
الجدول ٣٣:	نتيجة استجابات الدارسين للتنشيط	١٥٩
الجدول ٣٤:	متوسط مكونات استراتيجيات تعلم المفردات	١٦٠
الجدول ٣٥:	مستوى إتقان المفردات	١٦١
الجدول ٣٦:	حجم المفردات للدارسين	١٦٢
الجدول ٣٧:	عدد الدارسين حسب مجموع الكلمات المتقنة	١٦٤
الجدول ٣٨:	تقييم التداخل الخطي	١٦٧
الجدول ٣٩:	نتائج النموذج الهيكلي للعلاقات المباشرة	١٦٩
الجدول ٤٠:	نتائج النموذج الهيكلي للعلاقة غير المباشرة	١٧١
الجدول ٤١:	المقارنة بين قيمة R^2 وقيمة Q^2	١٧٣
الجدول ٤٢:	قيمة f^2	١٧٣

قائمة الأشكال

الشكل ١	مخطط الإطار المفاهيمي	٨٠
الشكل ٢	الإجراءات المنهجية في تطبيق نمذجة PLS-SEM	١١٦
الشكل ٣	نموذج المسار	١١٧
الشكل ٤	العلاقات بين المتغيرات الكامنة في هذه الدراسة	١١٨
الشكل ٥	العلاقات بين المتغيرات الكامنة في هذه الدراسة	١١٩
الشكل ٦	نماذج القياس	١٢٤
الشكل ٧	جنس عينة الدراسة	١٣٤
الشكل ٨	مرحلة السنة الدراسية	١٣٥
الشكل ٩	درجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي	١٣٦
الشكل ١٠	المدرسة الثانوية	١٣٧
الشكل ١١	فترة تعلم اللغة العربية	١٣٩
الشكل ١٢	متوسط الدرجات لكل مستوى تكرار الكلمات	١٦٣
الشكل ١٣	إتقان الكلمة لدى الدارسين على أساس مستوى الكلمة	١٦٤
الشكل ١٤	العلاقات بين متغيرات البحث في النموذج الهيكلي	١٦٨
الشكل ١٥	قيمة R^2 في النموذج الهيكلي	١٧٢

الباب الأول
المدخل إلى البحث

المقدمة

تعدّ معرفة المفردات من أكثر الموضوعات إثارةً للاهتمام لدى متعلمي اللغة، بسبب تأثيرها القوي في عملية إنجاح الأداء اللغوي، فكلّما اتسعت دائرة معرفة المفردات لدى الشخص فمن المتوقع أن يصبح أكثر كفاءةً في تحسين مهاراته اللغوية، ومن أجل تحقيق النجاح في تعلّم اللغة، فإنه من الواجب على المتعلّم الاستفادة من استراتيجيات تعلّم اللغة المناسبة.[١] لذلك، تؤدّي استراتيجيات تعلّم المفردات دورًا رئيسًا في اكتساب المفردات، ومع ذلك فإن هذا الهدف –من أهداف التعلم– لا يمكن الوصول إليه إذا كان مصدر التعلم يأتي من المعلّم نفسه نظرًا إلى أن استراتيجيات تعلّم المفردات تتعلق بقلة اعتماد المتعلم على المعلم، لذا يصبح التعلّم أكثر إثارةً وفعاليةً عندما يُمنح الطالب الدور المناسب، ثم المسؤولية التامة؛ لتخطيط، ومراقبة، وتنظيم عملية تعلّمه بشكلٍ ذاتي.[٢]

وبالتالي، تعدُّ قدرة المتعلمين على تحمّل مسؤولية تعلّمهم أمراً مهماً في جميع المراحل الدارسية،[٣] وخاصةً في مرحلة الدراسة الجامعية بوصفهم متقدمين في المعارف والخبرات، حيث يُتوقع منهم إدارة أدائهم بوعيٍ دون تدخلاتٍ مباشرةٍ من قبل المعلمين، ومن جانب آخر، ينبغي للمتعلم أن يكون مستقلًا في تخطيط تعلّمه ومراقبًا لذاته، بل وقادرًا على اتخاذ القرارات في تعلم المفردات، ومن أجل تكوين الاستقلالية في تعلم المفردات، يجب على المعلم أن يشجع طلابه على تطبيق التعلم المستقل (Autonomous Learning)،[٤] الذي من شأنه أن يساهم بشكلٍ بارزٍ

[1] Oxford, R. L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies.* (England: Pearson. 2011).
[2] Duque Micán, A., & Cuesta Medina, L. Boosting vocabulary learning through self-assessment in an English language teaching context. *Assessment & evaluation in higher education*, *42*(3), (2017), 398-414.
[3] Khreisat, M. N., & Mugableh, A. I. Autonomous Language Learning at Tertiary Education Level in Saudi Arabia: Students' and Instructors' Perceptions and Practices. *International Journal of Arabic-English Studies*, *21*(1). (2021).
[4] Almusharraf, N. English as a foreign language learner autonomy in vocabulary development: Variation in student autonomy levels and teacher support, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *11*(2), (2018). pp. 159-177.

ومميزٍ في تعلم اللغة الثانية، وفي تطوير مهارات الطلاب في تعلم اللغة، والتحكم في عملية التعلم ذاتيًا.

أي أن المراقبة تعتبر عنصرًا مهمًا تساهم في التعلم المستقل في النظرية الإسلامية، وقد ذكر الإمام الغزالي مفهوم المراقبة، حيث أشار إلى أنه يجب على المسلم تخطيط الأعمال، وتطوير الاستراتيجيات لتحقيق الأهداف المرجوة ذاتيًا، ومن ثمّ رفع قدرته للنجاح في التعلم.[٥] ثمّ تناول أيضًا نظرية الضبط النفسي، التي من ضمنها ما يتعلق بالتعلم المستقل،[٦] حيث ركّز الإمام الغزالي على ضرورة ممارسة الشخص للعقيدة الإسلامية الراسخة، والاتصاف بالصبر في ممارستها، لذلك فإن نظريات الغزالي تعطي تصورًا إضافيًّا جديدًا في الدراسة الحالية.

ويمكن القول بأن القدرة على التعلّم المستقل تعتبر متطلبًا مهمًا في تطوير معرفة المفردات لدى المتعلم، من حيث جعله أكثر نشاطًا، ومتشجّعًا للمشاركة في الأنشطة التعليمية، ثم يقوّي مسؤولياته في التعلم ويدعمها، حتى يساعده ذلك في تحسين معرفته بالمفردات.[٧] وفي الوقت ذاته، فإن استراتيجيات تعلم المفردات لها تأثيرٌ إيجابيٌ على متعلمي اللغة، فبإمكانهم استخدامها لاكتساب المفردات بشكلٍ مستقلٍ، وبصورةٍ أفضل أيضاً.[٨] أي إن نجاح تعلم المفردات الجديدة يتعلق بممارسة الاستراتيجيات المناسبة في تعلم المفردات، حيث سترتفع الكفاءة اللغوية، فيفترض إذن أن التعلم المستقل له علاقةٌ وطيدةٌ بمعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات.

لذا، جاء هذا البحث ليكشف عن دور التعلم المستقل في استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية، وآثارها في معرفة المفردات، ومن المتوقع أن يتعرف هذا البحث على درجة ممارسة التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية في مرحلة الجامعة، خاصةً في تعلم مفردات اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً.

---

[5] Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad. *Ihya''Ulum al-Din. Cairo: Dar al-Taqwa li al-Thurath*. (2000).
[6] Converse, B. A., Juarez, L., & Hennecke, M. Self-control and the reasons behind our goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *116*(5), (2019). 860.
[7] Melvina, M., & Julia, J. Learner autonomy and English proficiency of Indonesian undergraduate students. *Cypriot Journal of Educational Science*, *16*(2), (2021). 803-818.
[8] Hamza, F. S. A., Yasin, M. S. M., & Aladdin, A. The Use and Evaluation of Vocabulary Learning Strategies among Sudanese EFL Learners. *Arab World English Journal, 8*(3), (2017). 234-250.

مشكلة البحث

تتبلور مشكلة البحث الحالي في أنَّ معرفة معاني الكلمات ستؤدي إلى استيعاب الطالب للنصوص المقروءة، وفهمها بصورةٍ أفضلٍ، فيتمكن من فهم مدلولات المفردات العربية ومعانيها واستيعابها في سياقاتٍ متنوعةٍ؛ ومع أهمية هذا الأمر، إلا أن كثيرًا ما يواجه طلاب اللغة العربية مشكلةً في عدم معرفتهم بمعاني المفردات على الرغم من أنها ركنٌ أساسٌ في تعلم اللغات.[٩] وذلك ربما عائدٌ إلى أن عدد المفردات المكتسبة لديهم محدودٌ، ولهذا أصبحوا غير قادرين على التواصل باللغة العربية، وليست لهم القدرة أيضًا على استخدامها في الفصل للتكلم اليومي.[١٠] وفي الحقيقة، كلما ازداد عدد المفردات غير المألوفة، فإنه يصعب عليهم فهم النصوص العربية.[١١] ونظرًا إلى ضعف أدائهم في اكتساب المفردات، فإنهم لا يمتلكون الدافعية لتطوير الدراسة اللغوية في المرحلة العالية.[١٢] وهذا الأمر يتعلق بقلة ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات، مع أنها من العوامل الرئيسة المؤثرة في تحسين كفاءة الطلاب في تعلم المفردات.

ومن أجل ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات، يحتاج المتعلم إلى أن يدرك جيدًا مسؤوليته تجاه تعلمه.[١٣] إلا أن هذا الأمر عادةً غير متوفرٍ في البيئة التعليمية حيث مازال الطلاب بحاجةٍ إلى تأييد المعلمين وتوجيههم في شرح المفردات غير المعروفة لديهم.[١٤] لكن نظراً لأن الفترة الزمنية الدراسية محدودة لدى المعلمين، فيُقترح على الطلاب حفظ المفردات وكتابتها ذاتيًا خارج الفصل

---

9 Hashim, H., Bakar, K. A., & Ahmad, M. Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab Menerusi Pengetahuan Makna dan Penggunaannya. *Malim: Jurnal Pengajian Umum Asia Tenggara, 21*(2020). 160-174.

10 Samah, R., Isahak, A., & Ahmad, W. A. Amalan Guru Cemerlang Dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) Bahasa dan Sastera Arab Mengikut Strategi Ibnu Khaldun. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, (2020). 37-54.

11 Samah, R., Isahak, A., Nathir, K. A. M., Majid, M. Y. A., Nawawi, M. A. A. M., & Ahmad, H. Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab dalam Bidang Sastera dalam Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Bahasa Arab [Arabic Vocabulary Mastery of literature among Student of Bachelor in Arabic Language]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *6*(4), (2023). 64-77.

12 Qian, Y., & Sun, Y. Autonomous learning of productive vocabulary in the EFL context: An action research approach, *Digital Scholarship in the Humanities*, *34*(1), (2019). 159-173.

13 Sahid, M. K., Mamat, A., & Adnan, M. A. M. Vocabulary Learning Strategies Between Learners of Arabic Major and Non-Arabic Major at a Malaysia Public University. *Education Sciences & Psychology*, *55*(1) (2020).

14 Azrin, N. F., & Baharuddin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kota Bahasa Arab dalam Kalangan Murid Sekolah Rendah: Implementing Arabic Vocabulary Learning Strategies Among the Primary School Students. *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, *4*(2), (2020). 17-23.

الدراسي،[١٥] يواجه هذا الاقتراح أن الطلاب غير متمكنين من الاعتماد على طريقة حفظ المفردات وحدها، إذا لم يكونوا مستقلين في عملية التعلم، ولهذا فإن هذه القضية يمكن معالجتها بممارسة التعلم المستقل في تعلم مفردات اللغة العربية.

فبات من الواضح أنّه بدون معرفة كيفية التعلم المستقل، وكذلك الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعلم، لا يمكن للمتعلم الاستفادة من الموارد التعليمية المتاحة له بشكلٍ أفضل،[١٦] خاصةً في عملية تعلم المفردات، لهذا يمكن القول بأن التعلم المستقل يعدّ عنصرًا مهمًا يمكنه أن يؤدي إلى تحسين معرفة المفردات لدى الطلاب،[١٧] كما أنه ينتج علاقةً إيجابيةً بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات.[١٨] ونظراً لأهمية هذه المسألة، سيركز البحث الحالي على محاولة التعرف على ما هية التعلم المستقل، ومدى تأثيره في معرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بمرحلة الدبلوم في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs).

أسئلة البحث

بناءً على مشكلة البحث الآنفة ستسعى الباحثة لمحاولة الإجابة عن التساؤلات العلمية الآتية:

١. ما مستوى ممارسة التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟
٢. ما مستوى ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟
٣. ما مستوى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟

[15] Aluwi, A. M., & Ghani, M. T. A. Penguasaan Kosa Kata Terhadap Penulisan Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Agama Khairiah: Kajian daripada Perspektif Guru: Vocabulary Mastery of Arabic Language Writing Among Khairiah Religion Secondary School Students: A Study from The Teacher's Perspective. *Sains Insani*, *8*(2), (2023). 294-303.

[16] Khalifa, S., & Shabdin, A. Autonomy in vocabulary learning: Vocabulary learning strategies teaching programme for EFL Libyan learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *7*(1), (2016). 140-159.

[17] Melvina, M., & Julia, J. Learner autonomy and English proficiency of Indonesian undergraduate students.

[18] Khalifa, S., & Shabdin, A. Autonomy in vocabulary learning: Vocabulary learning strategies teaching programme for EFL Libyan learners.

٤. ما العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟

٥. ما العلاقة بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟

٦. ما العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟

٧. ما العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs؟

أهداف البحث

يصبو هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن مستوى ممارسة التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

٢. التعرف على مستوى ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

٣. تحديد مستوى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

٤. الوقوف على العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

٥. إبراز العلاقة بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

٦. معرفة العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

٧. التحقق من العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في KUIPs.

فرضيات البحث

١. هناك علاقة مباشرة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات.

٢. للتعلم المستقل علاقة مباشرة باستراتيجيات تعلم المفردات.

٣. استراتيجيات تعلم المفردات لها علاقةٌ مباشرةٌ بمعرفة المفردات.

٤. توجد علاقة غير مباشرة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات.

أهمية البحث

تظهر أهمية هذا البحث من خلال بعض الجوانب المهمة نظريًا وتطبيقيًا، وهذه الأهمية تتجلّى في الجوانب الآتية:

أولًا: يمثّل البحث الحالي وسيلةً للعاملين في مجال التربية لتطوير التعلّم المستقل في اكتساب المفردات لدى المتعلم، مما يشجع المؤسسات التعليمية على تبني أساليب تدريس تعزز من قدرة الطلاب على التعلم المستقل، مثل استخدام التكنولوجيا والموارد الإلكترونية. ومن خلال إدراك العلاقة بين التعلم المستقل وتحسين اكتساب المفردات، يمكن للطلاب الشعور بالمسؤولية تجاه تعلمهم، ومن ثم زيادة دافعيتهم في تطوير المهارات اللغوية. ومن هنا فإن النتيجة المتوقعة هي أنَّ المتعلم لن يعتمد على توجيهات المعلم بصورةٍ كليةٍ، مما سيؤدي إلى إيجاد تعلمٍ متمركزٍ حول الطالب.

ثانيًا: ستتيح هذه الدراسة المجال للمعلمين تطوير طرق تدريس أكثر فعالية بناءً على نتائج البحث، مثل دمج استراتيجيات تعلم المفردات في المناهج الدراسية وتوفير أنشطة تفاعلية تساعد الطلاب على ممارسة المفردات في سياقات مختلفة، ومن المتوقع أن يركز المعلمون على تعليم استراتيجيات تعلم المفردات بدلًا من مجرد تقديم المفردات الجديدة، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية. وبالتالي، من خلال تحسين استراتيجيات تعلم المفردات، يمكن للطلاب تحقيق مستويات أعلى في استيعاب النصوص وفهمها، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي في اللغة العربية بشكل عام.

ثالثًا: من خلال إمكانية الاستفادة من نتائج البحث، يمكن لمؤلفي المناهج الدراسية تطوير مواد تعليمية تراعي أهمية التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات في ارتفاع معرفة مفردات اللغة العربية خاصةً لطلبة المرحلة الجامعية، مما يسهم في بناء مناهج أكثر توافقًا مع احتياجات الطلاب.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

أوّلاً: الحدود الموضوعية: يتناول موضوع هذا البحث دور استراتيجيات تعلم المفردات بوصفها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات، وهو محددٌ لمعرفة العلاقة بين المتغير المستقل وهو التعلم المستقل، وبين المتغير التابع وهو معرفة المفردات، أما استراتيجيات تعلم المفردات فهو المتغير الوسيط في هذا البحث.

ثانيًا: الحدود المكانية: تُجرى هذه الدراسة على دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لمرحلة الدبلوم في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs).[١٩]

ثالثًا: الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الجامعي للموسم الدراسي ٢٠٢٣م/٢٠٢٤م.

الدراسات السابقة

تلجأ الباحثة إلى تناول بعض البحوث والمقالات العلمية السابقة التي قام بها عددٌ من الباحثين المهتمين بهذا المجال للاستفادة منها، ولمعرفة مدى تأثير التعلم المستقل على معرفة المفردات، والتعلم المستقل على استراتيجيات تعلم المفردات، وكذلك استراتيجيات تعلم المفردات على معرفة المفردات، وقُسّمت هذه الدراسات حسب الموضوعات إلى ثلاث موضوعات على النحو الآتي:

---

[١٩] هذا البحث مدعومٌ وممولٌ من قبل منحة جمال الليل، ولاية برليس، لذا فمساهمة هذه الدراسة تتعلق بتطوير مجال تعليم وتعلم اللغة العربية في ولاية برليس الماليزية. والموضوع المختار لهذه الدراسة، ونتائجه من المتوقع أنها ستعمّم على مستوى ماليزيا، ولمناقشة قضايا تعلم اللغة العربية وتحسينها في دولة ماليزيا.

التعلم المستقل ومعرفة المفردات

تشير الدراسات السابقة إلى أنَّ هناك علاقةً إيجابيةً بين التعلم المستقل وتحسين معرفة المفردات، حيث ذكرت دراسة المشرف (Almusharraf)[٢٠] بأن التعلم المستقل عنصرٌ مهمٌ يساهم في تحسين معرفة المفردات، والذي من خلاله يكون المتعلم متشجّعًا على المشاركة في البرامج اللغوية، وقد أجريت الدراسة على طالبات اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ في المستوى الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتيجة بأن مستويات التعلم المستقل للمتعلمين تأثرت بشكلٍ كبيرٍ بممارسات معلميهم للتعلم المستقل، لذلك تقدم هذه الدراسة إرشادات ونماذج وأساليب تعليمية مُكيَّفة لمعلمي اللغة الإنجليزية حول كيفية تعزيز الاستقلالية داخل الفصل الدراسي.

ثم وجدت دراسة هداد (Haddad)[٢١] بأن للتعلم المستقل نتيجةً إيجابيةً من جهة معرفة المفردات في سياق تعلم المفردات لطلاب اللغة الإنجليزية، فيتوقع أن الطلبة الجامعيين أكثر استقلالاً في تعلم مفردات اللغة الأجنبية، لأن هذا الأمر يعود لمحاولتهم في إيجاد طرق مختلفة أثناء تعلم المفردات، إضافةً إلى ذلك فإن المتعلمين المستقلين سيبذلون جهدهم لتعلم المفردات خارج الفصل الدراسي نظرًا إلى أن التعرض للغة الهدف محدودٌ داخل الفصول الجامعية، لذلك يلعب التعلم المستقل دورًا مهمًا في تطوير وتعزيز مفردات المتعلم.

قد كشف كيان وسون (Qian & Sun) في دراستهما عن تطور التعلم المستقل لدى متعلمي اللغة الإنجليزية وتعزيز مفرداتهم الإنتاجية.[٢٢] وقد استخدم البحث منهجية البحث الإجرائي لتطبيق استراتيجيات تشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية في تعلم المفردات الخاصة بهم. ومن ثم أشارت النتائج إلى أن تعزيز التعلم المستقل يؤدي إلى تحسين اكتساب المفردات والاحتفاظ بها، حيث أصبحوا أكثر قدرة على إدارة تعلم المفردات بشكل مستقل. وهذا يشير إلى أن تطبيق التعلم المستقل يفيد في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

[20] Almusharraf, N. English as a foreign language learner autonomy in vocabulary development: Variation in student autonomy levels and teacher support.

[21] Haddad, R. H. Developing Learner Autonomy in Vocabulary Learning in Classroom: How and Why Can It Be Fostered?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *232*, (2016). 784-791.

[22] Qian, Y., & Sun, Y. Autonomous learning of productive vocabulary in the EFL context: An action research approach.

التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات

وجدت الباحثة دراسات سابقة عديدة أُجريت لمعرفة تأثير التعلم المستقل على الطلاب من جهة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، منها دراسة تيلفارليوغلو وشرواني (Tilfarlioglu & Sherwani)[٢٣] التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المستقل، والثقة بالذات، وبين استراتيجيات تعلم المفردات، وقد تكونت العينات من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ في المستوى الجامعي، ومن النتائج التي تم الوصول إليها أن هناك علاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات، كما أن الثقة بالذات لها علاقةٌ باستراتيجيات تعلم المفردات أيضاً، وبناء على هذه النتجية يمكن القول بأنه كلّما ارتفع التعلم المستقل لدى المتعلم سترتفع معه إمكانية ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات، وبالتالي سينجح الطالب في تحقيق أهدافه في تعلم اللغة.

ثم توصل عبادي وباردارن (Abadi & Baradaran)[٢٤] في دراستهما إلى وجود علاقةٍ قويةٍ بين استقلالية المتعلم وبين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ في إيران، من حيث مستويات الكفاءة اللغوية المختلفة، وأظهرت نتيجة الدراسة بأن التعلم المستقل له علاقةٌ إيجابيةٌ باستراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة لدى الطلاب، وبكفاءة لغويةٍ عاليةٍ ومتوسطة، وباختصار فإن التعلم المستقل يؤثّر تأثيرًا قويًا في تطوير أداء المتعلمين، وفي ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات، حيث يحتاج المتعلم إلى التركيز عليها أثناء عملية التعلم.

وأما نوسراتينيا والآخرين (Nosratinia et al.) فقد قاموا بدراسة حول العلاقة بين التفكير النقدي، والتعلم المستقل، وبين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.[٢٥] قد شملت الدراسة ١٠٠ طالب جامعي في تخصص اللغة الإنجليزية، حيث أكملوا استبياناتهم لتقييم مستويات التفكير النقدي، والتعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم

[23] Tilfarlioglu, F. Y., & Sherwani, S. An analysis of the relationship among EFL learners' autonomy, self-esteem, and choice of vocabulary learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(8), (2018). 933-947.

[24] Abadi, E. A. M., & Baradaran, A. The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *2*(3), (2013). 176-185.

[25] Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. Promoting Second Language Learners' Vocabulary Learning Strategies: Can Autonomy and Critical Thinking Make a Contribution? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *4*(3), (2015). 21-30.

المفردات التي يستخدمونها. وتشير النتائج إلى أن تعزيز التفكير النقدي والتعلم المستقل يسهم في تحسين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، مما يؤدي إلى نتائج أفضل في اكتساب اللغة. وبالتالي يكمن القول إن التعلم المستقل له علاقة وثيقة باستراتيجيات تعلم المفردات.

ثم عالجت دراسة روسوندي والآخرين (Ruswandi et al.) تطبيق التعلم المستقل لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لاستراتيجيات تعلم المفردات خارج الفصل الدراسي.[٢٦] وشملت الدراسة ٦٦ طالبًا من الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية الإندونيسية، وتم جمع البيانات من خلال الاستبيانات، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شخصية مع ٤ من الطلاب. وقد أظهر المتعلمون مستوى متوسطًا من التعلم المستقل في تعلم المفردات، حيث جاء استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات في مستوى متوسط. وقد حددت الدراسة عدة عوامل تؤثر على اختيار الاستراتيجيات، منها الدافعية الشخصية، والتعرض لوسائل الإعلام الناطقة بالإنجليزية، والتعاون مع الأقران.

استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات

ستركز الباحثة في دراستها الحالية على متعلمي اللغة العربية من حيث بيان استراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة لديهم، وعلاقتها بمعرفة المفردات، ولكن البحوث التي ركزت على مجال تعلم المفردات العربية لم يتوفر منها إلا عدد محدود، وهي:

الدراسة التي قام بها كلّ من قمر الدين وبحر الدين[٢٧] حول استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بمعرفة المفردات، وتم تطبقيها على ٢٦٠ من طلاب الشهادة الثانوية الدينية (STAM) في المدرسة الدينية المدعومة من الحكومة (SABK) بولاية سيلانجور، واستخدم الباحثان أداتيْ البحث المكوّنتان من استبانة استراتيجيات تعلم المفردات العربية، واختبار المفردات العربية للإجابة على أسئلة البحث، حتى تمكنا في دراستهما من إثبات وجود علاقةٍ بين استراتيجيات

[26] Ruswandi, R., Aprilianti, Z. V. T., & Utami, U. F. Investigating EFL Learners' Autonomous Use of Vocabulary Learning Strategies Outside of School: English. *Voices of English Language Education Society*, *8*(2), (2024).

[27] Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM: Vocabulary Learning Strategies and Mastering of Arabic Vocabulary Knowledge Among Students of Sijil Tinggi Agama Menengah [STAM]. *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, *1*(1), (2017). 64-73.

تعلم المفردات ومعرفة المفردات، حيث استخدم الطلاب هذه الاستراتيجيات بدرجةٍ متوسطة، وفي الوقت نفسه أشارت النتيجة إلى أن معرفتهم بالمفردات العربية تقع في مستوى متوسط.

وقد أجرى غلاوي وزينل[٢٨] دراسةً للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات وحجم المفردات من خلال تحليل المحتوى، وبيانها وصفيًا، وتوصلت النتيجة إلى أن تعلم اللغة العربية وتعليمها له علاقةٌ كبيرةٌ بحجم المفردات، حيث يرتبط حجم المفردات ارتباطًا وثيقًا باستراتيجيات تعلم اللغة، وكذلك بالمهارات اللغوية، ومن أجل إتقان عددٍ كبير من المفردات، فإن الطلاب بحاجةٍ إلى توظيف بعض الاستراتيجيات لزيادة عدد المفردات لديهم، وبعد ذلك ستكون لهم القدرة على إتقان المهارات اللغوية.

وقد ركزت دراسة إسحاق على العلاقة بين حجم المفردات المستقبلة في اللغة العربية وبين مهارة الكتابة لدى طلاب المرحلة الجامعية في كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة الوطنية بماليزيا،[٢٩] حيث تبحث عن الفروقات في حجم المفردات بين التخصصات المختلفة، بالإضافة إلى العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين حجم المفردات المكتسبة. وقد أظهرت النتائج أن متوسط حجم المفردات المستقبلة لدى الطلاب بلغ ١٩٢٩ كلمة من أصل ٣٠٠٠ كلمة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة. كما وجدت الدراسة أيضاً علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين حجم المفردات المستقبلة وبين مهارة الكتابة، بالإضافة إلى علاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين حجم المفردات المكتسبة بشكل عام.

بينما ناقشت دراسة فان كيفية استخدام متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصين لاستراتيجيات تعلم المفردات، وعلاقتها بمعرفتهم بالمفردات،[٣٠] حيث كشفت عن تأثير عوامل أخرى مثل مستوى الكفاءة، الجنس، والتخصص الأكاديمي على استخدام الاستراتيجيات واكتساب المفردات. وتسلط الدراسة أيضاً الضوء على العلاقات بين استخدام استراتيجيات

[28] Ngalawi, A. C., & Zainal, H. Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab di Malaysia [Literature Review of The Size of the Arabic Vocabulary]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *3*(1), (2020). 157-169.

[29] Ishak, S. A. *Saiz kosa kata Bahasa Arab dan hubungannya dengan kemahiran menulis dalam kalangan pelajar prasiswazah* (Doctoral dissertation, UKM, Bangi). (2017).

[30] Fan, N. Strategy use in second language vocabulary learning and its relationships with the breadth and depth of vocabulary knowledge: A structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, *11*, (2020). 752.

تعلم المفردات وبين معرفة المفردات، مع تحليل رؤى قيمة حول كيفية تحسين تدريس المفردات واستراتيجيات التعلم في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وفي الوقت نفسه، ساهمت دراسة تينج في استكشاف العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين عمق واتساع المعرفة بالمفردات لدى الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.[٣١] وشملت الدراسة ١٤٥ طالبًا في السنة الأولى في الصين، حيث أكملوا استبيانًا حول استراتيجياتهم في تعلم المفردات، واختباراتٍ لتقييم معرفتهم بالمفردات. وأكدت النتائج على أهمية تشجيع متعلمي اللغة الإنجليزية على تنويع استراتيجيات تعلمهم للمفردات، مما يسهم في تحسين اكتساب المفردات بشكل أكثر فعالية.

مصطلحات البحث

اشتملت الدراسة على بعض المصطلحات الرئيسية، وبيانها كالتالي:

١. **التعلم المستقل**: يتحمل المتعلم المسؤولية الكاملة في بناء التعلم الشخصي، وتحديد أهدافه، واختيار الأساليب والتقنيات المناسبة له، وتقييم المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها، والقيام بالأنشطة التي يمكن تطبيقها داخل وخارج الفصل الدراسي،[٣٢] ويتم قياسه من خلال استبانة التعلم المستقل.

٢. **استراتيجيات تعلم المفردات**: إجراءات محددة ومنظمة يستخدمها المتعلم في معالجة الكلمات التي لا يعرف معناها، وذلك من أجل تحديد معناها، وتعلّمها، وحفظها،[٣٣] ويتم قياسها من خلال استبانة استراتيجيات تعلم المفردات.

٣. **معرفة المفردات**: قدرة المتعلم على فهم معاني الكلمات قائمة على أنواعها المختلفة من مفردة، ومركبة، وتعابير اصطلاحية، ثم استخدامها حال استقبال

[31] Teng, F. Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, *49*, (2015). 39-65.

[32] Hsieh, H. C., & Hsieh, H. L. Undergraduates' out-of-class learning: Exploring EFL students' autonomous learning behaviors and their usage of resources. *Education Sciences*, *9*(3), (2019). 159.

[33] Nation, I. S., & Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. (Cambridge: Cambridge university press, 2022).

اللغة استماعًا أو قراءةً، وحال إنتاجها تحدثًا أو كتابةً،[٣٤] ويتم قياسها عبر اختبار تشخيصي.

[34] Nation, I. S., & Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*.

الباب الثاني

التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات

تمهيد

يتحدث هذا الفصل شرحًا ومراجعةً عن الإطار المفاهيمي والنظري لموضوع البحث، حيث يبدأ الفصل الأول باستعراض مبادئ التعلم المستقل، ومكوناته، وأهميته باعتباره أحد صفات المتعلمين الناجحين، ثم يستعرض الفصل الثاني وصفًا مفصلًا لاستراتيجيات تعلم المفردات من حيث نظرياتها، وتصنيفاتها، ونتائج البحوث السابقة المتعلقة بها. ثم يقدّم الفصل الثالث تفاصيل متعلقة بمفهوم معرفة المفردات، ومعيارها، وخصائصها لقياس أداء المتعلمين في تعلم المفردات، وأخيرًا، يركز الفصل الرابع تركيزًا عميقًا على العلاقات بين الثلاث متغيرات وهي التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات، وكذلك مدى التأثير بين هذه المتغيرات.

الفصل الأول: التعلم المستقل

المبحث الأول: مفهوم التعلم المستقل

ناقش الكثير من الخبراء بشكلٍ واسعٍ مسألة التعلم المستقل من حيث نظرياته العامة، ومبادئه، وعناصره الأساسية، فأما من حيث ظهور مصطلح التعلم المستقل، فيمكن القول بأن بداية ظهوره كان عند هوليك (Holec) الذي عرّفه بقوله: بأن المتعلم يقوم بتحمل المسؤولية في تعلمه، والنتائج والقرارات التي يتخذها أثناء العملية التعليمية، وبالتالي فإن هذا يؤثر في تحديد الأهداف التعليمية، وتنظيم المواد، والمحتويات التعليمية، ومراقبة تطوير التعلم، وكذلك تقويم تقدمه في التعلم.[١] وفي هذا الصدد، أشار هوليك إلى التعلم المستقل باعتباره سمةً من سمات المتعلم الناجح، وليس طريقةً للتعلم.[٢]

بينما في المقابل نرى بأن ديكينسون (Dickinson) استخدم تعريفًا آخر لتوضيح مصطلح التعلم المستقل، فيشير هذا المصطلح إلى حالة التعلم التي يصبح فيها المتعلم مسؤولًا عن كل

[1] Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press. (1979).
[2] Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge. (2013).

القرارات المتعلقة بتعلمه، وتنفيذ تلك القرارات،[٣] أو بعبارةٍ أخرى يصبح المتعلم مستقلًا تمامًا عن المعلمين، أو عن المؤسسات التعليمية، أو عن المواد المتاحة له. وفي الوقت نفسه ربط بنسون (Benson) مفهوم التعلم المستقل بالتحكم الشخصي في الحياة فرديًا وجماعيًا،[٤] حيث إن التعلم المستقل يدور حول التحكم الشخصي تحكّمًا كبيرًا على التعلم في الفصول الدراسية وخارجها. ومن هنا، يسعى التعلم المستقل إلى الاهتمام بقدرة المتعلم التي تساعده في إنجاز أهداف وطرق تعلم اللغة.

ثم ظهر توضيحٌ جديدٌ عند ليتل (Little) وهو أن للتعلم المستقل علاقة بعنصر النفسية،[٥] حيث أكد بأن نظرية هوليك عن التعلم المستقل تتعلق بعنصر التقنية فحسب، والتي تدلّ على قدرة المتعلم في اتخاذ قرارات تعلمه، لكن تلك النظرية تتخلى عن أهمية عنصر النفسية. لذا ركز ليتل على عنصر النفسية، بالإضافة إلى نظرية هوليك فعرّف التعلم المستقل بأنه يعني القدرة على الانفصال، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، والعمل المستقل، حتى يمكن الوصول إلى درجة تطوير عنصر النفسية، الذي من خلاله يكون المتعلم قادرًا على التحكم في العملية المعرفية، وتنظيم تعلمه ذاتيًا في حالة الوعي. ومن الملاحظ أن ليتل ربط بين عنصريْ التقنية والنفسية لدورهما المهم في التعلم المستقل، وهي الناحية التي لم يذكرها هوليك في نظريته.

أما ديكينسون (Dickinson) فقد ربط نطاق التشجيع بالتعلم المستقل،[٦] فذكر بأنه الشعور الإيجابي الذي يقود المتعلم نحو تحديد الأهداف، والتشجيع الداخلي والخارجي مما يهيئه إلى تحقيق تلك الأهداف المرجوة. وبناءً عليه، فإن المتعلم المستقل يزداد تشجيعه بشكلٍ مرتفعٍ، حتى يصبح أكثر اعتمادًا على ذاته، بل ومسؤولًا عن التحكم في عملية التعلم، وأخيرًا يتحسن أداءه في التحصيل الأكاديمي. وفي الحقيقة فإن هذا هو الجانب المميّز بين نظريتيْ هوليك وديكينسون.

وبناءً على التعريفات التي قدّمها الباحثون السابقون، ظهر تعريفٌ جديدٌ وشاملٌ يوضح مفهوم التعلم المستقل وفقًا لتقدم البحوث والدراسات في السنوات الأخيرة، حيث ذكرت

---

[3] Dickinson, L. *Self-instruction in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press. (1987).
[4] Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge. (2013).
[5] Little, D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, *23*(2), (1995). 175-181.
[6] Dickinson, L. Autonomy and motivation a literature review. *System*, *23*(2), (1995). 165-174.

أوكسفورد (Oxford) بأن مصطلح التعلم المستقل هو الذي يتضمن القدرة والاستعداد لأداء مهمةٍ لغويةٍ دون أي مساعدة، مع القدرة على التكيف المتعلق بالمتطلبات الظرفية، وقابلية النقل إلى سياقات أخرى.[٧] ثم أشارت أوكسفورد إلى أن هذه القدرة لها علاقةٌ بإجراء استراتيجيات التعلم المناسبة التي كانت معتمدةً ومقصودةً وواعيةً.[٨] ومن ثم تؤدي استقلالية المتعلم إلى تحقيق قدر أكبر من الإنجاز أو الكفاءة.

وبعد ذلك، واعتماداً على أحدث البحوث التي أجراها لي وغويين (Le & Nguyen) فقد قاما بتعريف التعلم المستقل بأنه مزيجٌ من الثلاث نقاط الآتية؛ أولًا: قدرة المتعلمين على تنظيم عملية التعلم بدءًا من تحديد أهداف التعلم وحتى الانتقال إلى نشاط التعلم التالي؛ وثانيًا: قدرتهم على طلب المساعدة من المعلمين والأصدقاء حول الأمور المتعلقة بالتعلم المستقل؛ وثالثًا: ثقتهم بالتحكم في تعلمهم، وتوقّعاتهم لأدوار المعلمين والمجتمع في تعلمهم المستقل.[٩] وفي هذا الإطار، ترى الباحثة بأن هذه النظرية لم تركّز فقط في قدرة المتعلم على تنظيم تعلمه، بل شمل ذلك أيضاً التفاعل مع الآخرين في أثناء عملية التعلم.

إضافةً إلى ذلك، هناك عددٌ من المصطلحات المرادفة للتعلم المستقل والتي يمكن تمييزها عنها بطرق مختلفة، من ذلك ما فعله بنسون (Benson) حيث ميّز بين مصطلحيْ التعلم المستقل والتعلم الذاتي؛ حيث كان ينظر إلى التعلم المستقل بأنه نتاجٌ طبيعيٌ لممارسة التعلم الذاتي، بينما يركز التعلم الذاتي على الاستراتيجيات والمهارات، مثل الإدارة الذاتية، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي.[١٠] أي أن التعلم المستقل ليس مرادفًا للتعليم الذاتي، أو الدراسة الذاتية، أو التعلم خارج الفصل الدراسي أو التعلم عن بعد، فهذه المصطلحات ترتبط بطرق ودرجات التعلم التي يحدّدها المتعلم بنفسه، بينما يشير التعلم المستقل إلى امتلاك القدرة على التعلم ذاتيًا. ويختلف مفهوم التعلم المستقل عن التوجيه الذاتي (self-directed learning) حيث يميل التوجيه الذاتي إلى قدرة المتعلم على تنفيذ التعلم بشكل فعال، خاصةً في عمليات التعلم غير المؤسسي (non-

[7] Oxford, R. L. *Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation*. (1999).
[8] *Ibid.* Oxford, R. L.
[9] Le, H. T. Q., & Nguyen, T. H. A study on non-English major students' learner autonomy: Difficulties and solutions. *International Journal of TESOL & Education*, *2*(3), (2022). 197-207.
[10] Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*.

(institutional learning)، بينما يشير التعلم المستقل غالبًا إلى السمات الشخصية المرتبطة بهذه الكفاءة.

وباختصار، يمكن القول بأن التعلم المستقل يجعل المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث يقوم بتحديد الأهداف الدراسية الخاصة لنفسه، وربطها بما تعلمه من معارف، والذي كان يعتمد تقليديًا في السابق على المعلم. ومن جهة أخرى، يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مصممٍ للبيئة التعليمية، أما المتعلم فيقوم بالاعتماد على ذاته دون الاستفادة من المعلم كمصدرٍ أساسي للمعلومات، وذلك نظرًا إلى العناصر الإضافية المرتبطة بالتعلم المستقل؛ مثلًا عنصر النفسية والتشجيع، ولهذا يعدّ التعلم المستقل أحد العوامل الرئيسية في تحديد جودة أداء التعلم لدى الطلبة، حيث إنه يساهم في نجاح التعلم.

ومن هذا المنظور، فإن المتعلمين المستقلين لديهم دوافع متغيرة، وأنماط تعلم، وسمات معرفية، واستراتيجيات وتوجهات شخصية يُنظر إليها على أنها سبب لنجاحهم أو فشلهم في تعلم اللغة. أما نظرية التعلم المستقل فتكون قائمةً على التخطيط، والمراقبة، والتقويم، والتي من خلالها يكونوا قادرين على إنجاز المهام بدون توجيهاتٍ دقيقةٍ من المعلمين، ولديهم مهارات تجهّزهم للتعلم المستقل، وهذه المهارات يكتسبها المتعلم حينما يكتسب الخبرات التعلمية.

المبحث الثاني: عناصر التعلم المستقل

اهتم هوليك (Holec) بالتعلم المستقل، فبدأ بتحديد الأسس التي يُبنى عليها، حيث كشف بأن التعلم المستقل يتكون من خمسة عناصر رئيسة، وهي تحديد الأهداف التعليمية، وتنظيم المحتويات والمواد التعليمية، وتحديد طريقة التعلم وأسلوبه المناسب، ومراقبة تطوير التعلم، والتقويم الذاتي.[11] فتكون هذه العناصر مبدأً أساسيًا في ممارسة التعلم المستقل، حتى تشكّلت النظريات والآراء الأخرى التي تلتْ رأيه –أي رأي هوليك –

ثم قام بنسون (Benson) بتقديم وجهاته النظرية حول عناصر التعلم المستقل في عام ١٩٩٧م.[12] حيث قسّمها إلى ثلاثة عناصر، وهي التقنية والنفسية والسياسية. أولًا: عنصر

[11] Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*.
[12] Benson, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning (1997). pp. 18–34.

التقنية ويشمل التنظيم والإدارة للتعلم المستقل؛ وثانيًا: عنصر النفسية الذي يتضمن خصائص الفرد، مثل المواقف والسلوكيات؛ وثالثًا: عنصر السياسة والذي يركز على محتويات التعلم. وبعد ذلك قام بنسون بإضافة عنصرٍ آخر في هذا النموذج، وهو العنصر الاجتماعي تطورًا من نموذجه السابق.[١٣]

ومع ذلك، أشارت أوكسفورد (Oxford) إلى انعدام الترابط بين عناصر التعلم المستقل مع بعضها البعض، فنظرًا إلى أن استراتيجيات التعلم غير موجودة في كل عناصر التعلم المستقل إلا عنصر التقنية.[١٤] لذلك تميّز التعلم المستقل عند أوكسفورد بتطوير أربعة عناصر وهي التقنية، والنفسية، والاجتماعية الثقافية، والسياسة النقدية.[١٥] ولكلٍ من العناصر الأربعة فروع، أو مواضيع مهمة وهي: السياق (context)، والوكالة (agency)، والدافعية، واستراتيجيات التعلم. وهذا النموذج لا يكتمل عند غياب فرع واحد من هذه فروع. لذلك ترى الباحثة بأن نموذج أوكسفورد يقدّم رؤيةً أكثر شموليةً لكل الجوانب المختلفة في التعلم المستقل.

وبناءً على ذلك، تركز الدراسة الحالية على أربعة عناصر رئيسية للتعلم المستقل وهي:

١. عنصر التقنية (technical)
٢. عنصر النفسية (psychological)
٣. عنصر الاجتماعية الثقافية (sociocultural)
٤. عنصر السياسة النقدية (political-critical)

المطلب الأول: عنصر التقنية

يركز عنصر التقنية على الحالة والظروف التي تؤدي إلى تنمية المتعلم المستقل، كما أنه يهتم بقدرة المتعلم على التحكم بتعلمه خارج الحجرة الدراسية بدون مساعدة المعلمين، وأيضًا توفير البيئة التعليمية الفاعلة.[١٦] ويقسّم بنسون هذا العنصر إلى قسمين؛ الاستقلالية السلوكية

[13] Benson, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. (England: Pearson Education. 2001).
[14] Oxford, R. L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In *Learner autonomy across cultures* (London: Palgrave Macmillan, 2003). pp. 75-91.
[15] *Ibid.* Oxford, R. L.
[16] Murase, F. Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities. In *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 35-63). London: Palgrave Macmillan UK, (2015).

(behavioural autonomy) والاستقلالية الظرفية (situational autonomy).[١٧] ثم يربط بنسون الاستقلالية السلوكية باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلمون مثل تحديد الأهداف، واختيار المواد التعليمية، وتخطيط عملية التعلم، وكذلك مراقبة وتقييم تقدمهم في التعلم، كما أن هذه الاستقلالية السلوكية تتماشى مع نظرية التعلم المستقل عند هوليك.[١٨]

أما الاستقلالية الظرفية فدورها يكمن في وصف المواقف التي تشجّع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم.[١٩] وتتكون هذه المواقف من جانبين؛ أولًا: الإعدادات المادية، مثل مراكز الوصول الذاتي أو الفصول الدراسية، وثانيًا، ظروف المتعلمين. وفي الجانب الآخر، قدّم ديكينسون تعريفًا آخر يصف الاستقلالية الظرفية بأنها الموقف الذي يكون فيه المتعلم مسؤولًا مسؤوليةً كاملةً عن جميع القرارات المتعلقة بتعلمه، ومن ثم تنفيذ تلك القرارات.[٢٠] وكما يبدو فإن أوكسفورد تتفق مع بنسون في عنصر التقنية، وهو التركيز على تصميم وإبداع الحالة والظروف لتكون داعمةً في تطوّر رغبة المتعلم، وقدرته نحو التعلم المستقل.[٢١]

المطلب الثاني: عنصر النفسية

أشار ليتل (Little) إلى أن عنصر النفسية جزءٌ من عناصر التعلم المستقل حيث يرى أن له علاقةً بالقدرة على الانفصال، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، والعمل المستقل.[٢٢] وقد وصف بنسون عنصر النفسية بأنه الكفاءة الشخصية في تحمل مسؤولية التعلم القائمة على الدافعية الداخلية، والوعي في التعلم، وكذلك المهارة الميتا المعرفية.[٢٣] وفي الوقت نفسه، اهتمّ ماكارو (Macaro) بعنصر الوعي أثناء تطبيق التعلم المستقل في تعلم اللغة، إلى جانب أهمية الخبرة والمعرفة السابقة لتقييم فعالية تعلم اللغة.[٢٤] أما أوكسفورد فربطت عنصر النفسية بثلاثة نواحي تتضمن

---

17 Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*.
18 Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*.
19 Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*.
20 Dickinson, L. Autonomy and motivation a literature review.
21 Oxford, R. L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy.
22 Little, D. Learner autonomy. *Dublin*, *86*(11), (1991). 15-22.
23 Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*.
24 Macaro, E. 'The shifting dimensions of language learner autonomy'. In T.E. Lamb and H. Reinders (eds) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. (Amsterdam: John Benjamins, 2008) pp. 43–62.

الميتا المعرفية، والعاطفية، والدافعية،[٢٥] وهي من الأمور الإيجابية التي تساهم في رفع مستوى التعلم المستقل لدى المتعلمين.

وتشير الميتا المعرفية إلى قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات الميتا المعرفية بشكلٍ فعّال، في حين أن العاطفية تهتم بقدرة الفرد على التحكم بتعلمه من خلال معرفة حالاته العاطفية ومنها القلق، والاعتماد على الذات، والعواطف والمشاعر، وبالتالي معرفة كيفية التحكم في هذه العوامل العاطفية. أما الدافعية فتتكون من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية حيث إن للمتعلم القدرة على التحكم في تعلمه ذاتيًا من خلال معرفة الاستراتيجيات لتشجيع نفسه، ومسؤولية الفرد عن النجاح أو الفشل في التعلم.[٢٦] وقد ذكرت ملفينا وجوليا (Melvina & Julia) أن الدافعية لها تأثيرٌ في تعزيز استقلالية المتعلم، وتطوير المهارات اللغوية لديه.[٢٧] فالمتعلم الذي يغرس في نفسه الدافعية نحو التعلم، فإن ذلك سيؤدي به إلى إثارة الانتباه أثناء التعلم، ومن هنا سترتفع درجة التعلم المستقل لديه.

المطلب الثالث: عنصر الاجتماعية الثقافية

قامت أكسفورد بمساهمةٍ كبيرةٍ في تطوير نموذج بنسون عن عناصر التعلم المستقل وذلك بإضافة منظوريْن في عنصري الاجتماعية الثقافية، هما: الاجتماعي الثقافي الأول، والاجتماعي الثقافي الثاني.[٢٨] ويشير الاجتماعي الثقافي الأول إلى المناهج القائمة على نظرية تعلم فيجوتسكيان التي تنص على أن كل التعلم يقع في بيئةٍ اجتماعيةٍ وثقافيةٍ معينةٍ يسكنها أفراد محدّدون في وقت تاريخي معين.[٢٩] وبالنسبة لفيجوتسكي فإن التطور المعرفي يتألف من تحويل العلاقات الاجتماعية إلى وظائف عقلية من خلال التعلم الوسيط (mediated learning). حيث تساعد وساطة المتعلم على التحرك عبر منطقة التطور القريب (Zone of Proximal Development - ZPD).[٣٠] ويمثل ZPD الفرق بين أداء المتعلم دون مساعدة، وأداء المتعلم بمساعدة.

---

[25] Oxford, R. L. *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy*.
[26] Murase, F. Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities.
[27] Melvina, M., & Julia, J. Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.
[28] Oxford, R. L. *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy*.
[29] *Ibid*, Oxford, R. L.
[30] Vygotsky, L. S., & Cole, M. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. (Harvard university press. 1978).

وأما في الاجتماعي الثقافي الثاني، فإن الفرد ليس مركزيًا كالمشاركة المجتمعية، بل إن هذا المنظور يدلّ على العمل القائم على نظريات التعلم الواقعي والمجتمعات التطبيقية، مما يشير إلى سياق الاستقلالية بدلًا من الفرد الذي يمارسها.[٣١] وفي هذه الحالة، يمكن للممارسين أو القدامى مساعدة المتعلمين أو الوافدين الجدد في اكتساب الاستراتيجيات، والمعاني اللازمة لدخول المجتمعات التطبيقية.

وبالنظر إلى هذين المنظورين في عنصر الاجتماعية الثقافية، فإن التعلم المستقل لا يتعلق بالتعلم الفردي في حالة العزلة، بل يتضمن على التفاعل الاجتماعي، حيث إن المتعلم يطور استقلاليته من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، مثل المعلمين والمتعلمين الآخرين. ولهذا يؤكد ويليامز وبوردن (Williams and Burden) على أهمية التفاعل الاجتماعي في التطور المعرفي، وتعلم اللغة الثانية.[٣٢] مع تركيز هذا التفاعل على دور المتعلم في المستوى الفردي.

ومن ناحية أخرى، ذكرت ملفينا وجوليا (Melvina & Julia) في دراستها بإندونيسيا أن عنصر الاجتماعية الثقافية لم يؤثرا على كفاءة الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية.[٣٣] وقد يكون ذلك بسبب فهم الطلاب لمفهوم استقلالية المتعلم، والتي هي عبارة عن التعلم المستقل بدون مساعدة المعلم في التوجيه، وليس هناك حاجة ماسة للتعلم بشكل تعاوني مع الطلاب الآخرين.

وبعد ذلك، نشأت تساؤلات تتعلق بمفهوم التعلم المستقل في السياق الثقافي، حيث كان التعلم المستقل عالميًا، ومجرد بناء ثقافي غربي، دون أن يكون له علاقة بالمتعلمين الآسيويين. بينما في الحقيقة، هو عكس ذلك تمامًا، حيث إنه له علاقة بالثقافة بشكل عام، دون ارتباط بأي ثقافة محددة.[٣٤] والجانب الثقافي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على عملية تعلم اللغة وتعليمها لأن هذه العملية تحدث داخل الثقافة التي يعيش فيها المجتمع، ولهذا قام بنسون بدراسة التعلم المستقل

[31] Lave, J., & Wenger, E. Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, *10*, (1991). 109-155.
[32] Williams, M., & Burden, R. L. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* (Vol. 5). (Cambridge: Cambridge university press. 1997).
[33] Melvina, M., & Julia, J. Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.
[34] Palfreyman, D. Introduction: Culture and learner autonomy. *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*, (2003). 1-19.

حول العملية الاجتماعية الثقافية في السياق الآسيوي، فتميل مناقشته إلى تطوير الاستقلالية باعتبارها جزءًا من العملية الاجتماعية الثقافية في تعلم اللغة الثانية لدى المتعلمين الآسيويين.[٣٥]

والخلاصة، يفسّر المنظور الاجتماعي الثقافي استقلالية المتعلم على أنه جانبٌ له تأثيرٌ اجتماعيٌ يتم إنشاؤه أثناء تعامل الفرد مع بيئته المعيشية، لذا يحتاج المتعلم إلى التعامل مع مختلف الأمور، والأشخاص، والعلاقات يوميًا بوصفه عضوًا في المجتمع، ثم سيكتسب استقلاليته أثناء تنفيذ تلك العمليات.[٣٦] وهذا الأمر يؤكد تأثير السمات الشخصية والظرفية على تكوين وتطوير التعلم المستقل.

المطلب الرابع: عنصر السياسة النقدية

قدّم بنسون مصطلح عنصر السياسة الفلسفية في المرحلة الأولى بعد تقديمه لعناصر التعلم المستقل، فأثبت بأن المتعلم يفترض أن يُعطى الحرية في تحديد محتويات التعلم، وأهداف التعلم، وخطط الدروس، والموضوعات والمواد التعليمية، مع مراقبة المعلم له.[٣٧] وبناءً على هذا، فإن الطلاب ستكون لهم القدرة على اتخاذ القرارات في اختيار التعلم المناسب لهم، لكن نظرًا إلى أن المناهج والمواد التعليمية قد تم تحديدها مُسبقاً من قبل المؤسسات أو المحاضرين، فقد يقلّ مجال استكشاف استقلالية الطلاب في هذا الجانب السياسي.[٣٨]

ومع ذلك، لا يتّفق ليتل (Little) على استقلالية المتعلم عن المعلمين أو المتعلمين الآخرين بصفةٍ كاملةٍ، بل تركز الاستقلالية على الاعتماد المتبادل للمتعلم بدلًا من الاستقلال الكامل.[٣٩] لذلك فإن دور المعلم في تعزيز استقلالية المتعلم يعد مهمًا من خلال نقل التحكم في التعلم إلى المتعلمين، ونتيجةً لذلك يمكن للطلاب تحمل المسؤولية عن جميع جوانب تعلمهم عندما يمنحهم المعلمون الحرية في اتخاذ القرارات بشأن تعلّمهم.

---

[35] Benson, P., Chik, A., Lim, HY. Becoming Autonomous in an Asian Context: Autonomy as a Sociocultural Process. In: Palfreyman, D., Smith, R.C. (eds) Learner Autonomy across Cultures. Palgrave Macmillan, London. (2003).

[36] Dang, T. T. Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. *English Language Teaching*, *3*(2), (2010). 3-9.

[37] Benson, P. Teaching and researching autonomy in language learning.

[38] Melvina, M., & Julia, J. Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.

[39] Little, D. *Learner autonomy*.

ثمّ طوّرت أوكسفورد هذا العنصر من خلال تقديم مصطلحٍ جديدٍ وهو عنصر السياسة النقدية الذي يتضمن على قضايا السلطة والوصول والأيديولوجيا.[٤٠] وفي هذا المنظور، يشير السياق إلى الأيديولوجيات والمواقف الموجودة في مواقع ومواقف ومجموعاتٍ محدّدةٍ (تتعلق بالعمر والجنس والدين والثقافة)، والمؤسسات، والمستويات الاجتماعية والاقتصادية.

المطلب الخامس: المراقبة الذاتية

تحتلّ المراقبة الذاتية (self-monitoring) مكانةً بارزةً ومميزةً في التعلم المستقل، والسبب في ذلك يعود إلى أنها تجعل المتعلم قادرًا على مراقبة تعلمه، والأداء الذي يقوم به، وذلك من خلال تقييمه لعملية التعلم التي تؤثر في إنجازه.[٤١] وهي تعتبر من أفضل مواصفات المتعلم المستقل في تعريف هوليك،[٤٢] لأنها تقوم بتنظيم المحتويات والمواد التعليمية، وتطوير الاستراتيجيات التي يكتشفها المتعلم من الملاحظة الشخصية، والتركيز على طريقة التعلم، والأسلوب المناسب لنفسه.

وفي هذه المرحلة من التعلم المستقل، يقوم المتعلم بعدّة محاولات قبل الحصول على طريقة مناسبة بقدراته، ثمّ يراقب التقدّم كي يأخذ نتيجةً عن الطريقة الفعالة، لذلك تتضمن المراقبة الذاتية عنصر التقنية وفقًا لنموذج بنسون.[٤٣] فمن خلالها، يمكن للمتعلم تقييم تقدمه وإجراء التغييرات اللازمة من أجل تحقيق أهداف تعلمه بشكلٍ أكثر فعالية، لذا تعتبر المراقبة الذاتية أداةً للتحسين الذاتي لأنها تمكن الطلاب من التمييز بشكلٍ أفضل بين سلوكهم، وبين علاقتهم بالعواقب البيئية.

فالمراقبة الذاتية إذن لها آثارٌ إيجابيةٌ على تنمية المهارات اللغوية، مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ونظرًا إلى سياق تعلم اللغة العربية، فالطلاب الذين ينجحون في تعلم اللغة العربية يقومون بإجراء تخطيطٍ قبل قراءة النص، ومراقبة الطريقة حين قراءة النص،

[40] Oxford, R. L. *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy*.
[41] Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*.
[42] *Ibid*, Holec, H.
[43] Benson, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*.

وتقييم النتائج المهمة، وكذلك تقييم ومراجعة تقدمهم في فهم النص،[٤٤] وهذا يعني أن المراقبة الذاتية لها تأثيراتٌ إيجابيةٌ متوقعةٌ على السلوك الشخصي بشكلٍ عامٍ، والنتائج الأكاديمية بشكلٍ خاصٍ، لأن المتعلم لديه القدرة على تنظيم سلوكه ذاتيًا.[٤٥]

وقد ذكرت نور المفيدة في دراستها بأن المراقبة الذاتية تساعد الطالب على تنمية مهارة الكتابة لديه من حيث معرفته بضعفه، وقدرته الكتابيّة، فيعالجها لتترقى، وتتحسن كفاءته اللغوية.[٤٦] كما أن التعلم المستقل يؤدي إلى استخدام المراقبة الذاتية من خلال تحديد الخيارات الممكنة عند وجود أية مشكلةٍ أثناء الكتابة، ومراجعة عمليات الكتابة، وتحديد مدى تحسّن كتابة الطلاب، وأيضًا يساهم في ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم. ولهذا أظهرت الدراسة بأن الطلاب الذين كان أداؤهم ضعيفًا في الدراسة لم يتمكنوا من مراقبة معرفتهم بالمواد الدراسية.[٤٧] والأهم من ذلك، إن إجراء مهمات معينة دون مراقبة مدى تقدمها لم يساعد المتعلمين في فهم محتوياتها بشكلٍ فعّال.[٤٨]

الفرع الأول: نظريات الإمام الغزالي في مفهوم المراقبة الذاتية

يعتبر أبو حامد الغزالي، أو المشهور بالإمام الغزالي من كبار المفكرين الذين اهتمّوا بالأخلاق وبدراستها على نحوٍ منهجيٍ وصوفيٍ، تم فيه المزج بين العلم والعمل، حيث قام بمزج الدرس الأخلاقي بالدرس التربوي العلمي، مع دراسة النفس وأحوالها، فجاء كتابه العظيم إحياء علوم الدين كموسوعةٍ في الدراسات الأخلاقية والتربوية.[٤٩] وقد أتى الإمام الغزالي بمفهوم المراقبة في

---

[44] Kamis, M. S., Lubis, M. A., Mohamad, N., Kasim, A. A. M., & Sjahrony, A. The Impact of Metacognitive Strategy (MCS) in Reading Arabic Text Among SMK Agama Students in Seremban. *3L, Language, Linguistics, Literature*, *23*(4). (2017).

[45] Sasovova, Zuzana Self-Monitoring, affect- intensive relations and work performance. Vrije Universities Amsterdam. (2007).

[٤٦] نور المفيدة، **إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم لمهارة الكتابة لدى طلبة البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية – مالانج**، (رسالة الدكتوره بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، ٢٠١٧).

[47] Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), (2000). 160.

[48] Msaddek, M. The Impact of Metacognitive Strategy Training on Comprehension Monitoring among Moroccan EFL University Learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *7*(4). (2016).

[49] Al-Awamreh, M. H. Al-Imam Al-Ghazali's View of Moral Education: Its Purposes and Pillars. *US-China Education Review*, *6*(5), (2016). 311-317.

النظرية الإسلامية من حيث أنه يجب على المسلم التخطيط للأعمال، وتطوير الاستراتيجيات في تعلمه، مع مراقبة تقدمه في عملية التعلم لتحقيق الأهداف المرجوة ذاتيًا، ومن ثمّ الرفع من قدرته لتحقيق النجاح في التعلم.[٥٠]

هذا هو مفهوم المراقبة عند الإمام الغزالي، وهو متشابهٌ مع تعريف المراقبة عند هوليك في مسألة التعلم المستقل،[٥١] فهاتان النظريتان –كما يبدو– تجعلان الفرد واعيًا بتحمّل مسؤوليته في عملية التعلم بل والحياة بشكل عام، فنظرية هوليك تدلّ على أنّ المتعلم الذي يعي مسؤوليته في التعلم سيراقب أهداف التعلم، وطريقة التعلم وتقدمه، وهذا يعتبر من أفضل صفات المتعلم المستقل. كما أن للوعي دوراً كبيراً في المراقبة الذاتية عند الإمام الغزالي، لأن المسلم يعي بأن أعماله الشخصية سيُحاسب عليها أمام الله، فإذا تقرّر ذلك في نفسه، فإنه سيقترب من فعل أوامر الدين، والابتعاد عن الوقوع في نواهيه، لذلك فإن مفهوم الإمام الغزالي يقوم بربط الإنسان بالدين الإسلامي من حيث ربطه بخالقه، والتعريف بدوره الحقيقي في هذه الحياة.

وقد تشابهت نظريتيْ هوليك والإمام الغزالي في المراقبة الذاتية باعتبارها وصفًا لتحقيق الأهداف المحددة. فقد أكّد هوليك بأن المتعلم المستقل سيقوم بتنظيم المواد التعليمية، والتركيز على طريقة التعلم، والأسلوب المناسب لنفسه، وفي هذه المرحلة من التعلم المستقل، فإنه سيقوم بمحاولاتٍ عديدةٍ لمعرفة طريقة التعلم المناسبة لقدرته، ثمّ يراقب تقدّمه في التعلم كي يأخذ قرارًا عن الطريقة الفعالة لتحقيق أهداف التعلم. أما الإمام الغزالي فيركّز على ضرورة تخطيط المسلم قبل تنفيذ أعماله الشخصية، ثمّ مراقبة تلك الأعمال المخططة، لأنه متعلقٌ بأمر الدين والعقيدة الخالصة، وتهدف المراقبة الذاتية عند الإمام الغزالي إلى تحقيق بعض الغايات والأهداف التي تؤدي إلى رفع المستوى الروحي والخلقي للفرد والمجتمع، ومن ثمّ الوصول بالمسلم إلى الاقتراب من الله تعالى، لأن الغاية المثلى للإنسان في هذه الدنيا هي حسن العبودية لله، ثم تمام الطاعة والخضوع له.[٥٢]

ثم أضاف الإمام الغزالي آراءً جديدةً لتعزيز ممارسة المراقبة الذاتية، منها تأثير الدين على اختيار الأهداف ومراقبتها وتنظيمها؛ فهو يسهّل تنمية المراقبة الذاتية؛ وكذلك دور الدين في

[50] Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad. *Ihya''Ulum al-Din*.
[51] Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*.
[52] Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad. *Ihya''Ulum al-Din*.

تشجيع درجة المراقبة الذاتية في نفس الفرد، فيحتاج المسلم إلى ممارسة العقيدة الإسلامية الراسخة ثم الاتصاف بالصبر أثناء المراقبة الذاتية، وهذه النظرية التي قدمها الإمام الغزالي تختلف مع ما ذكره هوليك، من أن العنصر الديني لا علاقة له بتعريف المراقبة الذاتية، لذلك يقدّم هذا البحث معرفةً جديدةً متمثّلَة في مفهوم المراقبة من منظور الإمام الغزالي.

وتعتبر المراقبة الذاتية أيضًا عنصرًا من عناصر التنظيم الذاتي كما ذكره كارفر وشير (Carver and Scheier) في عام ١٩٨٢م،[٥٣] ثم قام ماكولو وويلوبي (McCullough and Willoughby) بتطوير هذا المفهوم، وربطه بكل الأديان بشكلٍ عامٍ.[٥٤] ومع ذلك، فإن البحوث التي تركز على المراقبة الذاتية في ضوء نظرية الإمام الغزالي تعتبر محدودةً وغير متوفرةٍ، إلا الدراسة التي قامت بها شكور والآخرون عن المراقبة الذاتية، وتأثيرها على تنمية المشاعر الصحية بين الطلاب في المجال البحري.[٥٥] فأثبتت في دراستها ارتفاع درجة المشاعر الصحية بارتفاع مستوى ممارسة المراقبة الذاتية. بينما لم تتوفر أي دراسة تبحث عن العلاقة بين المراقبة الذاتية للإمام الغزالي، وبين تعلم اللغة من حيث مدى تأثير العنصر الديني على تعلم اللغة.

وانطلاقًا من دراسة شكور والآخرين، فإن المراقبة الذاتية تنقسم إلى قسمين؛ أولًا: المراقبة قبل العمل، وثانيًا: المراقبة بعد العمل.[٥٦] والمراقبة قبل العمل تتضمن على ثلاثة عناصر، وهي الاستراتيجية المختارة وفق القيم الإسلامية، والاهتمام بالمصلحة العامة، وتحديد النية هدفًا إلى الله. أما المراقبة بعد العمل فلها أربعة عناصر تحتوي على استيعاب القيمة، والوعي الذاتي، واستحضار وجود الله تعالى، ودور الثواب والعقاب، وهذه العناصر مبنيةٌ على وجهة نظر الإمام الغزالي وماكولو وويلوبي (McCullough and Willoughby) التي تؤكد على أن المراقبة الذاتية تتأثر بالعنصر الديني.

---

[53] Carver, C. S., & Scheier, M. F. Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological bulletin*, *92*(1), (1982). 111.

[54] McCullough, M. E., & Willoughby, B. L. Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. *Psychological bulletin*, *135*(1), (2009). 69.

[55] Shukora, K. B. A., Safara, J. B., Noorb, A. F. B. M., & Jasmia, K. A. B. USING CONSTRUCT OPERATIONALISATION AS DELPHI FIRST-ROUND TECHNIQUE TO DETERMINE ITEMS FOR SELF-MONITORING (MURAQABAH) INTERVENTION DURING THE PRE-SEA TRAINING AMONG MARINE STUDENTS IN MALAYSIA. *Journal of Critical Reviews*, *7*(8). (2020).

[56] *Ibid*, Shukora, K. B. A., Safara, J. B., Noorb, A. F. B. M., & Jasmia, K. A. B.

وبعد ذلك، طوّرت شكور دراستها التي تبحث عن تطبيق تصور الإمام الغزالي في المراقبة الذاتية، وتأثيرها على تنمية المشاعر الصحية لدى الطلبة في المجال البحري،[٥٧] فاكتشفت بأن مفهوم المراقبة الذاتية عند الإمام الغزالي يتكون من ثلاثة عناصر هي الاستراتيجية المختارة وفقًا للقيم الإسلامية، والاهتمام بالمصلحة العامة، وتحديد النية هدفًا إلى الله، لذلك ستكون هذه العناصر أساسًا في مفهوم المراقبة الذاتية للإمام الغزالي في الدراسة الحالية، حيث ستختار الباحثة النقاط المتعلقة بالتعلم المستقل في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

ومن الجدير بالذكر أن نظريات الإمام الغزالي ستقدم تصورًا إضافيًّا جديدًا في البحث الحالي، حيث إن العنصر الديني سيؤدي إلى تعزيز ممارسة المراقبة الذاتية لدى المتعلم، لذا سيكشف هذا البحث مساهمة الإمام الغزالي في تقديم مفهوم المراقبة من المنظور الإسلامي.

الفرع الثاني: الاستراتيجية المختارة وفق القيم الإسلامية

في ضوء المراقبة الذاتية، يقوم المتعلم المستقل بتحديد المحتويات والمواد التعليمية التي يريد التركيز عليها، وكذلك استراتيجيات التعلم، والأسلوب المناسب لنفسه، ما دامت تتماشى مع بالقيم الإسلامية، وبالاعتماد على تلك الأهداف المرسومة، يقوم المتعلم بعدة محاولات للحصول على أنسب الاستراتيجيات في التعلم بناءً على قدرته الشخصية، ثم يقيّمها لمعرفة مدى فعاليتها من الجهة التطبيقية والعملية.

بالإضافة إلى ذلك، يعدّ الإرشاد من الله تعالى من أهمّ العوامل المؤثرة في اختيار الاستراتيجية المناسبة، من حيث ملازمة المتعلم للدعاء كي يختار الأفعال الصحيحة، وتجنب الأفعال الخاطئة التي قد تكون مرفوضةً من قبل الله تعالى، وبهذا تمتاز القيم الإسلامية عن النظم والتوجيهات التي لا تقيّم أخلاقها إلا على مبدأ المنفعة، ومن هنا، يستطيع المتعلم أن يراقب كل مراحل تعلمه، لأنه يعرف تمامًا الأهداف المرجوة ويحددها، ثم يقوم بتقويم التطورات التي حصل عليها أثناء عملية تعلمه.[٥٨]

---

[57] Shukor, K. A., Safar, J., Noor, A. F. M., Jasmi, K. A., Abd Razak, M. I., Abd Rahman, M. F., & Basir, M. K. A. The impact of implementing Imam al-Ghazali's perception on self-monitoring (Muraqabah) on the development of healthy emotions among marine students during the pre-sea training. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(11), (2019). 20–32.

[58] Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad. *Ihya''Ulum al-Din*.

الفرع الثالث: الاهتمام بالمصلحة العامة

من خلال المراقبة الذاتية، يختار المتعلم أفعال الخير التي يتم الحث عليها، حتى يشعر بأنه محاسبٌ على عمله، فيحاسبها قبل أن تُحاسب، ويزن عمله قبل أن تُوزن، فإذا راقب الفرد ربه راقب نفسه، كما أُكّد على أن الفرد بحاجةٍ إلى تذكير نفسه بالثواب والعقاب، ونعيم الجنة ونار الجحيم.[٥٩] أي أن الإسلام يوجه السلوك الشخصي ويتحكم فيه بما يتناسب مع المفاهيم الإسلامية، والتي من خلالها الاهتمام باتباع أوامر الله، والابتعاد عن نواهيه.[٦٠]

وكما هو معلوم فإن المراقبة الذاتية تربي المسلم على الشعور بالمسؤولية، أو بقول آخر أنه مسؤول تجاه نفسه ومجتمعه من خلال تقديم مصلحة المجتمع والدولة على مصلحته الفردية، وهذا الأمر سيشكّل صورة المسلم كي يكون قدوةً، ولهذا حثّ الإمام الغزالي المسلمين على حب نفع الآخرين.[٦١]

الفرع الرابع: تحديد النية هدفًا إلى الله

تعدّ المراقبة الذاتية من عوامل النجاح في العمل لأنها توفر الكثير من النظم، والتوجيهات، والمحاسبة، وصدق المراقبة، لهذا يحتاج المتعلم إلى تحديد النية لما يفعله من أعمال في الدنيا؛ بأن تكون في سبيل الله، وفي الوقت نفسه يتمكّن من مراجعةٍ شخصيةٍ لحياته كل فترةٍ، ليعيد ترتيبها وتغييرها بالشكل الذي يرضي الله، فالمسلم حين يترسخ الإيمان في قلبه، فإن أثر ذلك سيظهر على سلوكه، ومراقبته لله تعالى، فيخلص النية والقصد في عمله، ويرجو مرضاة الله وحده، ويفعل الخير، ويراعي نفسه في أداء وظيفته، وإنجاز عمله.

ومن العناصر الأخرى التي تؤدي إلى المراقبة الذاتية هي الإخلاص والتوكّل، وحقيقة التوكل هو صدق اعتماد القلب على الله عزّ وجل في استجلاب المصالح، ودفع المضار من أمور الدنيا والآخرة، وكِلة الأمور كلّها إليه، وتحقيق الإيمان بأنه لا يعطي، ولا يمنع، ولا يضر، ولا ينفع سواه.[٦٢]

---

[59] Al-Awamreh, M. H. Al-Imam Al-Ghazali's View of Moral Education: Its Purposes and Pillars.
[60] Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad. *Ihya''Ulum al-Din*.
[61] *Ibid*, Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad.
[62] *Ibid*, Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad.

المبحث الثالث: التعلم المستقل من منظور الباحثة

لاستخلاص ما ورد في القسم السابق، تقدّم الباحثة تعريفات أساسية للتعلم المستقل بناءً على عناصره المذكورة سابقًا، وكل هذه الأمور لها ارتباط ببعضها البعض في تكوين المتعلم المستقل، وهي تتكون من بعض النقاط الآتية:

١. التعلم المستقل يتضمن على قدرة المتعلم في تنظيم تعلمه وهي قائمة على تخطيط أهداف تعلمه، ومراقبة كل الإجراءات المتعلقة بالتعلم، وتقييم تقدّمه في التعلم، وبالتالي إبداع البيئة التعليمية المناسبة له، ثم التكيف مع هذه السياقات التعليمية الجديدة، وهذه العمليات ينفّذها المتعلم ذاتيًا دون اعتمادٍ كامل على المعلم، فيعتبرها المرحلة الأولى من التعلم المستقل.

٢. يتعلق التعلم المستقل بالقدرة الشخصية لدى المتعلم على التحكّم بالنفسية الداخلية، والسلوك، والدافعية في تعلمه بشكل واعي.

٣. للمتعلم المستقل القدرة على المشاركة بصفةٍ كاملةٍ في التعلم التعاوني، وطلب التوجيه من الأصدقاء والمعلمين، وبالتالي يتحول دور المعلم من ملقنٍ للمعلومات إلى مصمّم للبيئة التعليمية، مع تشجيع الطلاب على الاستقلالية، وتحمل مسؤولية تعلمهم، فيساعدهم على اكتساب المهارات المطلوبة لممارسة التعلم المستقل.

٤. التعلم المستقل هو نتاج عملية تفاعلية يقوم فيها المعلم بتوسيع نطاق استقلالية المتعلمين من خلال تدريبهم على مزيدٍ من التحكم في عملية التعلم، ومحتوى تعلمهم، أو بمعنى آخر، لهم حرية التحكم في اتخاذ القرارات بشأن الأهداف، والمحتوى، وعمليات التعلم الخاصة بالمتعلم، ولكن هذه الحرية يتم تطبيقها مع مراقبة وتدريب المعلمين.

٥. إن العنصر الديني يؤيّد التعلم المستقل، وخاصةً عندما يرتبط المتعلم بمفهوم مراقبة الله في جميع أحواله، هنا سترتفع لديه قيمة التعلم المستقل من الناحية التفاعلية والإنتاجية.

المبحث الرابع: التعلم المستقل في تعلم اللغة الثانية والأجنبية

أصبح التعلم المستقل محورًا شائعًا للمناقشة في تعلم اللغة الثانية والأجنبية، وذلك لأن تعلم اللغة يتطلب مشاركةً فعالةً من المتعلمين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال ممارسة التعلم المستقل، لأنه يساعدهم على أن يصبحوا مستقلين عن معلميهم، ومعتمدين على أنفسهم أثناء عملية التعلم، واستخدام اللغة، ولهذا فإن إحدى الجوانب المهمة في التعلم المستقل هو التمركز حول المتعلم، فهو يساعده على اكتساب المهارات اللازمة للتعلم، كما أن التعلم المستقل يعتبر طريقةً رئيسيةً لمواصلة عملية التعلم لمستويات التعليم العالي في العديد من الدول في العالم.[٦٣] ولهذا أكّد ماكديفيت (McDevitt) بأن المنتج النهائي لتعلم اللغة هو متعلمٌ مستقلٌ في كل جانب من جوانب اللغة.[٦٤]

والتعلم المستقل له تأثيرٌ إيجابي في تعلم اللغة الثانية والأجنبية، أو بأسلوبٍ آخر يؤدي إلى تحسين الكفاءة اللغوية، والإنجاز العلمي لدى المتعلمين. وقد أثبتت دراسة ملفينا وجوليا (Melvina & Julia) بأن المتعلم المستقل الذي يتمكّن من تنظيم كل ما يتعلق بدراسته، ويضع لنفسه أهدافاً للتعلم، سيحصل على نتيجة جيدة، وينجح في تعلم اللغة،[٦٥] وهذا الأمر يدلّ على مساهمة التعلم المستقل في رفع الكفاءة اللغوية. وفي الوقت نفسه، يلعب التعلم المستقل دورًا هامًّا في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في المستوى الجامعي، كما أن هناك علاقة بين هذين المتغيرين.[٦٦] ومن الدراسات الأخرى التي أشارت إلى وجود علاقةٍ بين التعلم المستقل وبين إتقان اللغة الإنجليزية هي دراسة دافي (Dafei)،[٦٧] حيث أثبتت بأن المتعلم المستقل هو الذي يتحمل المسؤولية الكاملة عن جميع القرارات المتعلقة بتعلمه في اللغة الثانية. ثم أشارت دراسة سيد والآخرين (Seyed et al.) إلى الفرق بين المتعلم المستقل وغير المستقل من حيث

---

63 Henri, D. C., Morrell, L. J., & Scott, G. W. Student perceptions of their autonomy at university. *Higher Education*, *75*(3), (2018). 507-516.

64 McDevitt, B. Learner autonomy and the need for learner training. *Language Learning Journal*, *16*(1), (1997). 34-39.

65 Melvina, M., & Julia, J. Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.

66 Chand Habiba, D. T. H., & Hassan, A. CORRELATION BETWEENAUTONOMOUS LEARNING AND ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS: A CASE OF PAKISTAN. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, *18*(4), (2021). 2883-2891.

67 Dafei, D. An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, *24*(4), (2007). 24-34.

إنجازهم الأكاديمي، فوجدت بأن المتعلمين المستقلين يحققون نتيجةً أفضل في الاختبار، بخلاف هؤلاء غير المستقلين.[٦٨]

ولهذا يعتبر التعلم المستقل من أفضل صفات المتعلم الناجح لأنه يجعله نشطًا للمشاركة في الأنشطة اللغوية داخل الفصل. فقد كشفت دراسة تشو وكاور (Zhuo & Kaur) بأن الطلبة الجامعيين يتعلمون اللغة الإنجليزية بشكلٍ مستقلٍ، ويقومون بالعديد من الأنشطة المستقلة فيما يتعلق بتعلم اللغة الإنجليزية.[٦٩] ثم دلّت دراسة ليستاري وهارديانتي (Lestari & Hardiyanti) على أن مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الجامعيين تتأثر بتنوع أنشطة التعلم المستقل، مثل تكوين صداقات مع بعض الأجانب، ومشاهدة الأفلام الأجنبية، والاستماع إلى الموسيقي الأجنبية، وكذلك لعب ألعاب الفيديو باللغة الأجنبية.[٧٠] أما مشاركة المتعلمين في الأنشطة المستقلة، فيمكنهم استكشاف التقنيات ومصادر التعلم التي تناسبهم أكثر للحصول على أهداف التعلم، مع انعدام مراقبة المعلمين لهم بشكلٍ مباشر.[٧١] ومن هنا، يمكن للباحثة أن تستنتج بأن التعلم المستقل له تأثيرٌ إيجابيٌ على تعليم اللغة وتعلمها، حيث إنه يرفع مسؤوليات الطلاب في التعلم، إضافةً إلى إبداع الفرص لهم ليكونوا متعلمين مستقلين.

وقد دلّت دراساتٌ عديدةٌ على مدى ممارسة المتعلمين للتعلم المستقل، منها دراسة رايلتون وواتسون (Railton & Watson) التي أكّدت بأن مستوى التعلم المستقل سيرتفع بارتفاع المرحلة الدراسية لدى المتعلمين.[٧٢] فيفترض أن الطلبة الجامعيين يمارسون التعلم المستقل بصورة أفضل من غيرهم في المراحل الأخرى نظرًا لتقدمهم في المعارف والخبرات التي تجاوزوا بها المرحلة المدرسية السابقة. وهذا الأمر يتماشى مع فكرة مهدييف (Mehdiyev) وهي أن الطلبة الجامعيين الذين يتصفون بالتعلم المستقل لديهم كفاءة لغوية مرتفعة، فهم قادرون على تنظيم دراستهم

---

[68] Seyed Rezaei, F., Karbalaei, A., & Afraz, S. The effect of vocabulary strategy training among autonomous and non-autonomous learners in Iranian EFL context. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *2*(2s), (2013). pp-35.

[69] Zhuo, H. W., & Kaur, S. (n. d.) *Learner Autonomy among General English Students in Universiti Sains Malaysia.* National Higher Education Research Institute (IPPTN).

[70] Lestari, I. W., & Hardiyanti, N. Vocabulary Learning Autonomy through Incorporation of English Songs: Indonesian EFL Students' Perspectives. *3L, Language, Linguistics, Literature*, *26*(2). (2020).

[71] Inayati, N. Promoting English Independent Study for EFL University Students in Indonesia. *Language Education in Asia*, *6*(1), (2015). 46–57.

[72] Railton, D., & Watson, P. Teaching autonomy: 'Reading groups' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, *6*(3), (2005). 182-193.

بدون مراقبة المعلم.[٧٣] ولهذا دلّت نتيجة دراسة (Chand et al.) بأن درجة التعلم المستقل لدى الطلبة الجامعيين يعتبر مرتفعاً.[٧٤]

ولكن الأمر قد يختلف في بعض الحالات، حيث إن الاستعداد للتعلم المستقل لم يتأثر بزيادة المرحلة الدراسية. حيث كشفت دراسة الراباي (Alrabai) بأن أفراد العينة في المرحلة الدراسية الثانوية والجامعية كانوا غير مستعدّين للتعلم المستقل، فما زالوا يعتمدون على المعلم بدرجةٍ عاليةٍ في تنظيم تعلمهم. [٧٥] وأكّد دلفيزار (Dalfizar) هذا الأمر، فذكر بأن طلبة الدراسات العليا لم يكونوا مستقلين في تعلم اللغة الانجليزية كلغةٍ ثانيةٍ.[٧٦] وهذه النتيجة تتعلق بانخفاض الدافعية لدى هؤلاء نحو تعلم اللغة الانجليزية، وبالتالي أدى ذلك إلى عدم استعدادهم للتعلم المستقل، فأصبحوا بحاجةٍ إلى توجيهات المعلمين في إجراءات الدراسة، والتعلم في الحجرة الدراسية.

تبعتها دراسة مينج (Ming) لمعرفة درجة التعلم المستقل لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً، فوجدت بأن الطلبة لا يحملون صفة التعلم المستقل حتى ولو كانوا في المرحلة الجامعية،[٧٧] بل أثبتت بأن معظمهم يفضلون أن يكون المعلم مسؤولًا في عملية تعلمهم، مما أدى إلى انخفاض مستوى التعلم المستقل لديهم. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى عدم تطبيق التعلم المستقل منذ المرحلة الدراسية الثانوية، كما أشارت إلى ذلك دراسة سيروكي والآخرين (Cirocki et al.)[٧٨] وهو أن مفهوم التعلم المستقل لم يكن معروفًا لدى الطلبة في المدرسة الثانوية، ومن ثمّ أصبحت دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية منخفضةً، فلم يكونوا مستعدين للتعلم المستقل.

---

[73] Mehdiyev, E.M. Opinions of EFL students regarding autonomous learning in language teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(2), (2020). 521-536.

[74] Chand Habiba, D., Hussain, T., & Hassan, A. Correlation Between Autonomous Learning and Academic Performance of University Students: A Case of Pakistan.

[75] Alrabai, F. From teacher dependency to learner independence: a study of Saudi learners' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 14*(1), (2017). 70-97.

[76] Daflizar, D. Autonomous English Language Learning Beyond the Classroom: Indonesian Tertiary Students' Practices and Constraints. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(10), (2020). 194-213.

[77] Ming, T. S. Investigating autonomy of Malaysian ESL learners: A comparison between public and private universities. *3L, Language, Linguistics, Literature*, (2009). 15.

[78] Cirocki, A., Anam, S., & Retnaningdyah, P. Readiness for autonomy in English language learning: The case of Indonesian high school students. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *7*(2), (2019). 1-18.

في حين دلّت دراسة بلجي (Balci)[٧٩] وأيسو (Aysu)[٨٠] على أن التعلم المستقل في تعلم المفردات لدى طلاب الجامعة جاء في المستوى المتوسط، بينما طلاب المدرسة الثانوية لم يكونوا مستعدّين ليصبحوا متعلمين مستقلين، نظرًا لأن مصطلح التعلم المستقل ليس مألوفًا لديهم، مع قلة تطبيق التعلم المستقل في المدرسة.[٨١] ومن خلال نتائج الدراسات السابقة، يظهر بأنها تعبّر عن نتائج مختلفة حول درجة ممارسة التعلم المستقل لدى المتعلمين من المرحلة الدراسية الثانوية والجامعية، والتي يبدو أنها تتأثر بخلفيات المتعلمين، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى عوامل أخرى أيضاً مثل معتقدات المعلمين، وتحفيزهم، وتشجيعهم، وكذلك كفاءة الطلاب — التي تتضمن القدرة والرغبة والفرصة – ليكونوا مستقلين.[٨٢]

ومن أهمّ العوامل المؤدّية إلى ارتفاع التعلم المستقل هو التشجيع المستمر من المعلمين، ولهذا فإن مستوى استقلالية المتعلمين يتأثر بممارسة معلميهم للتعلم المستقل داخل الفصل، بالإضافة إلى ممارساتهم الشخصية خارج فصول اللغة الإنجليزية.[٨٣] لهذا اقترح دلفيزار (Dalfizar)[٨٤] وملفينا وجوليا (Melvina & Julia)[٨٥] تدريب المعلمين ليكونوا قادرين على تعزيز التعلم المستقل لدى الطلاب من خلال مساعدتهم في تحديد أهداف التعلم، ووضع خطط الدروس، واستخدام استراتيجيات التعلم ومراقبتها، وتقييم نتائج التعلم لتحسين الكفاءة اللغوية. وفي الحقيقة تتماشى وجهة النظر هذه مع فكرة ليتل (Little) في أن تطوير المتعلم المستقل – في الأساس– يعتمد على تنمية التعلم المستقل لدى المعلم.[٨٦]

وهناك دراساتٌ عديدة دلّت على مستوى ممارسة التعلم المستقل لدى متعلمي اللغة الإنجليزية غير أن البحوث التي تناقش التعلم المستقل في مجال تعلم اللغة العربية بوصفه لغةً ثانيةً

[79] Balci, G. K. Ö. Vocabulary learning autonomy and vocabulary size of Turkish ELT student teachers: a correlational study. *Acta Educationis Generalis*, *11*(1), (2021). 92-110.
[80] Aysu, S. The role of learner autonomy on vocabulary learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), (2022). 1534-1545.
[81] Cirocki, A., Anam, S., & Retnaningdyah, P. Readiness for autonomy in English language learning: The case of Indonesian high school students.
[82] Abd Rahman, E., Md Yunus, M., Hashim, H., & Ab. Rahman, N. K. Learner Autonomy between Students and Teachers at a Defence University: Perception vs. Expectation. *Sustainability*, *14*(10), (2022). 6086.
[83] Almusharraf, N. English as a foreign language learner autonomy in vocabulary development: Variation in student autonomy levels and teacher support.
[84] Daflizar, D. Autonomous English Language Learning Beyond the Classroom: Indonesian Tertiary Students' Practices and Constraints.
[85] Melvina, M., & Julia, J. Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.
[86] Little, D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy.

وأجنبيةً محدودة. ومن الدراسات التي أسهمت في هذا المجال هي دراسة عبد القادر وسورايا التي تهدف إلى معرفة تصور متعلمي اللغة العربية للتعلم المستقل.[٨٧] وقد تكونت عينة البحث من طلبة المرحلة التمهيدية لمرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بغض النظر عن تخصصهم الدراسي، وقد وُجد أن أفراد العينة كانوا مستعدّين للتعلم المستقل، فهم متمكّنون من تحمّل مسؤولياتهم تجاه التعلم.

وفي هذا السياق، ترى الباحثة بأن درجة ممارسة التعلم المستقل لدى الطلبة لها علاقةٌ وطيدةٌ بمدى استخدام المعلمين للتعلم المستقل في عملية التدريس، وكذلك الخبرات التعلمية التي اكتسبها المتعلم عبر تطوره في المراحل الدراسية المختلفة. ومن ناحية أخرى، يظهر الاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية في أن الباحثة ستركز على بيان تأثير عناصر التعلم المستقل على مستوى ممارسة التعلم المستقل في سياق تعلم اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

الفصل الثاني: استراتيجيات تعلم المفردات

ناقش الكثير من الخبراء النظريات العامة في مجال تعلم المفردات، نظرًا إلى أن اكتساب المفردات يعتبر معيارًا أساسيًا لإتقان اللغة، لذلك اهتمّ الباحثون بتعريف استراتيجيات التعلم المختلفة، وبعض التصنيفات المتعلقة بها، وكذلك استراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة لدى المتعلمين.

المبحث الأول: دور المفردات في تعلم اللغة

التمكن من المفردات أمرٌ مهم جدًا في تعليم وتعلم أي لغة، باعتبار أنها ركناً أساسياً في كل لغة.[٨٨] فاللغة لن تكون موجودةً، ولا متداولةً بين الناس بدون مفردات؛ نظرًا لدورها في التعبير عن حاجات الفرد ورغباته في مجالاتٍ مختلفةٍ، وخاصةً في مجال تعليم وتعلم اللغة سواءً كانت اللغة الأم، أو اللغة الثانية، أو الأجنبية. وبناءً على اكتساب المفردات، يتمكّن الشخص من

[87] Hussein, A. K., & Haron, S. C. Autonomy in language learning. *Journal of Education and Practice*, *3*(8), (2012). 103-111.

[88] Pa, M. T. Dasar-dasar umum pengajaran bahasa Arab di Malaysia. *Pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia*, (2006). 1-14.

فهم معناها، ونطقها نطقًا صحيحًا، ثم معرفة كيفية استخدامها بشكلٍ صحيحٍ مع مختلف سياقاتها، وهذا يعني أن المفردات تعتبر أدوات لصياغة الجمل؛ بحيث تحتوي على المعاني التي يقصدها المتكلم أو الكاتب عند استعمالها،[٨٩] وبالتالي فاللغة هي مجموعةٌ من المفردات التي لن يتمكّن الفرد من فهم اللغة قبل معرفة معانيها.[٩٠] إضافةً إلى ذلك، فإن تعلم المفردات يعتبر أول خطوةٍ لإتقان اللغة إلى جانب علم الأصوات والتراكيب والدلالة، لذلك تحتل المفردات مكانةً عاليةً فيجب على متعلم اللغة أن يهتمّ بتعلمها، وإتقانها للحصول على الكفاءة اللغوية بصورةٍ أفضل.

ويفترض أن مهارات اللغة الأربع ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحجم الثروة اللفظية التي يحصل عليها المتعلم من خلال تعلم المفردات، وهذه المهارات تتضمن مهارة الكتابة والقراءة والاستماع والتحدث،[٩١] وتشكّل معرفة المفردات الجانب أكثر اهتمامًا وخاصةً عند محاولة اكتساب اللغة الثانية والأجنبية لأن كفاءة الشخص في اللغة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على المفردات التي استوعبها، فسترتفع مهارة الشخص اللغوية إذا ارتفعت مفرداته، وبالعكس أي أنه عند انعدام اكتساب عدد كافٍ من المفردات سيضعف مهارته اللغوية بسبب قلة المفردات المكتسبة، لذا تتعلق المهارة اللغوية بقدرة المتعلم على استخدام الكلمات المناسبة في الأماكن المناسبة؛ حتى يستطيع أن يكون متحدثًا جيدًا في اللغة العربية.

وقد أكّد ناشيون (Nation) بأن حجم المفردات التي يمتلكها المتعلم تعتبر معيارًا يميز لغة الشخص، لأن النقص في امتلاكها سيسهم في خلق صعوبات يواجهها متعلم اللغة.[٩٢] ويستفيد متعلم اللغة العربية بشكلٍ أكثر في العملية اللغوية من كثرة المفردات التي حفظها وفهم معانيها.[٩٣] أما في سياق تعلم اللغة العربية، فإن الطلبة غير الناطقين بها يتمكنون من التحدث والكتابة والقراءة بفعالية إذا اكتسبوا حجمًا وعمقًا واسعًا من المفردات، وهنا يمكن القول بأن حجم

---

[89] Rashih, F. (2014). *Taʿlīm al-mufradāt lil-nāṭiqīn bighayr al-lugha al-ʿArabiyya; Naẓariyyan wa-taṭbīqiyyan. Lisanudhad: Jurnal Bahasa, Pembelajaran, dan Sastra Arab, 1*(2).

[٩٠] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، (مصر: إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة، ١٩٨٩م).

[91] Ngalawi, A. C., & Zainal, H. *Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab di Malaysia* [Literature Review of The Size of the Arabic Vocabulary].

[92] Nation, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. (Cambridge: Cambridge University Press. 2001).

[93] Rashih, F. *Taʿlīm al-mufradāt lil-nāṭiqīn bighayr al-lugha al-ʿArabiyya; Naẓariyyan wa-taṭbīqiyyan.*

المفردات الذي يحصل عليه الشخص له علاقةٌ بالمهارة اللغوية والإنجاز اللغوي.[٩٤] ولذلك فإن من الضروري للمتعلم الاهتمام بعملية تعلم المفردات كي يؤدي ذلك إلى تنمية قدرته اللغوية.

المبحث الثاني: تعريفات استراتيجيات تعلم اللغة

تزايد الاهتمام بموضوع الاستراتيجيات في مجال تعلم اللغة الثانية والأجنبية عندما قدّم الباحثون استراتيجياتٍ مختلفة لتدريب المتعلمين على استخدامها أثناء التعلم، مع دعم عملية تعلم اللغة وتعزيزها. فظهرت نظرية كراشين (Krashen) التي دلّت على أن تعلم اللغة واكتسابها يكون عبر التواصل الطبيعي.[٩٥] وهذا الأمر يخالف نظرية غريفيث وبار (Griffiths & Parr) حيث أثبتا بأن تعلم اللغة يعدّ عمليةً معرفيةً، وأن للمتعلم القدرة على التأثير في تعلمه في حالة الوعي.[٩٦] وهذا يحتاج منه أن يكون واعيًا للخطوات التي يقوم بها في أثناء تطوير تعلمه الشخصي، كي يحقق الكفاءة اللغوية.

وعرّفت إيليس (Ellis) استراتيجيات التعلم على أنها كيفية تجميع المتعلمين لقواعد اللغة الثانية الجديدة، وكيف يقومون بالقواعد الموجودة سابقًا.[٩٧] وأثبت ويندن وروبين (Wenden & Rubin) أن الاستراتيجيات مجموعة من العمليات والخطوات والإجراءات المستخدمة لدى المتعلمين، ثم قاما بزيادة الأهداف لاستخدامها في تلك الاستراتيجيات، وذلك من أجل تسهيل الحصول على المعلومات،[٩٨] وكذلك تحسين تعلم اللغة المستهدفة وتطبيقها من خلال تخزين المعلومات المتعلقة باللغة الثانية أو الأجنبية، والاحتفاظ بها واسترجاعها واستخدامها. وبعد ذلك قام كوهين (Cohen) بتعريف استراتيجيات تعلم اللغة على أنها الإجراءات التي يختارها المتعلمون لتحقيق أهداف تعلم اللغة.[٩٩]

---

[94] Ngalawi, A. C., & Zainal, H. Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab di Malaysia [Literature Review of The Size of the Arabic Vocabulary].

[95] Krashen, S. D. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly*, (1976). 157-168.

[96] Griffiths, C., & Parr, J. M. Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT journal*, *55*(3), (2001). 247-254.

[97] Ellis, R. Sources of variability in interlanguage. Applied Linguistics, 6, (1985). 118-131.

[98] Wenden, A., & Rubin, J. Learner strategies in language learning Englewood Cliffs. *NY: Prentice Hall International*. (1987).

[99] Cohen, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. (Routledge. 2014).

ثم أضاف بعض الباحثين أن هذه الاستراتيجيات تُستخدم في حالة الوعي،[١٠٠] مما يؤدي إلى اتخاذ الخطوات أو القرارات المتعلقة بأنسب الاستراتيجيات حسب قدرة المتعلم. وقد اتّفق شاموت (Chamot) بأن هذه الأفكار والأفعال الواعية تساعد المتعلمين على تحقيق هدف التعلم،[١٠١] كما أن الاختيار الذي يقوم به المتعلم أثناء التعلم، أو استخدام اللغة الثانية سيؤثر في أداء تعلمه.

وبعد ذلك، قام أومالي وشاموت (O'Malley and Chamot) بتعريف آخر لاستراتيجيات تعلم اللغة، فذكرا بأنها الأفكار أو السلوكيات الخاصة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على الفهم والتعلم والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة.[١٠٢] في حين أتت أوكسفورد (Oxford) بأشهر تعريفات استراتيجيات تعلم اللغة، وهي قيام المتعلم بسلوكيات أو أفعال لجعل تعلم اللغة ناجحًا وموجهًا ذاتيًا وممتعًا.[١٠٣] لذلك يشير هذان التعريفان إلى العلاقة بين سلوكيات الفرد وبين استراتيجيات تعلم اللغة مما يؤدي إلى التنظيم الذاتي لدى متعلمي اللغة. وقد أكّدت أوكسفورد أن الاستراتيجية وسيطة تسهل للمتعلم اكتساب المعرفة،[١٠٤] وكذلك تساعده في التعاطي مع الصعوبات التي قد يواجهها أثناء التعلم.

وفي عام ٢٠١٨م، قامت أوكسفورد والآخرون بتقديم أحدث تعريف لاستراتيجيات تعلم اللغة تكاملًا من تعريفاتها السابقة،[١٠٥] ويتضمن التعريف على النقاط الآتية:

- أولًا: أفعال عقلية هادفة ينفذها المتعلم بشكلٍ إبداعيٍ لتلبية الاحتياجات المتعلقة بالتعلم.
- ثانيًا: مساعدة المتعلم على تطوير التنظيم الذاتي، واستكمال مهام اللغة الثانية، والتحرك نحو إتقانها.
- ثالثًا: معقدة، وديناميكية، ومستخدمة في سياقات اجتماعية وثقافية معينة.

---

[100] Ellis, R. Sources of variability in interlanguage.

[101] Chamot, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, *1*(1), (2004). 14-26.

[102] O'malley, J. M., O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. (Cambridge university press. 1990).

[103] Oxford, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. (Boston: Newbury House. 1990).

[104] Oxford, R.L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies.*

[105] Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Amerstorfer, C. M. Understanding language learning strategies in context: An innovative, complexity-based approach. *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*, 5-29. (2018).

- رابعًا: مستخدمة في حالة الوعي أو الوعي الجزئي.
- خامسًا: تتعلق ببعض الوظائف، مثل الميتا الاستراتيجية، المعرفية، والعاطفية، والتحفيزية، والاجتماعية.
- سادسًا: الاستراتيجيات قابلة للتعليم.

المطلب الأول: استراتيجيات تعلم اللغة ومكوناتها

دلّت دراسات عديدة على مكونات استراتيجيات تعلم اللغة وتطوراتها عبر مرور الزمن. منها ما أشارت إليه ويندين (Wenden) عام ١٩٨٣م في تصنيفاتها التي تنقسم إلى ثلاثة أقسام؛ أولًا: معرفة ما ينطوي عليه تعلم اللغة، وثانيًا: تخطيط المحتويات وطرق التعلم، وثالثًا: التقييم الذاتي للتقدم والتجربة التعليمية.[١٠٦] فهذه الاستراتيجيات تم استخدامها من قبل متعلمي اللغة الأجنبية في مستوى البالغين. ثم قسّم روبين (Rubin) الاستراتيجيات إلى ثلاثة أنواع بناءً على مساهماتها في تعلم اللغة؛ وهي استراتيجيات التعلم، واستراتيجيات الاتصال، والاستراتيجيات الاجتماعية. فتساهم استراتيجيات التعلم في تعلم اللغة بشكلٍ مباشرٍ، بينما تؤثر استراتيجيات الاتصال والاستراتيجيات الاجتماعية على تعلم اللغة بطريقة غير مباشرة.[١٠٧]

وقد قدّم أومالي وشاموت (O'Malley and Chamot) تصنيفًا خاصًا بتحديد ٢٦ استراتيجيةً تتضمن ثلاث فئات رئيسية، وهي الاستراتيجيات المعرفية، والميتا المعرفية، والاجتماعية.[١٠٨] والاستراتيجية المعرفية هي عمليات تتم مباشرة على المادة التي سيتم تعلمها، بينما تستفيد استراتيجية الميتا المعرفية من معرفة العمليات المعرفية لتنظيم عملية التعلم من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم. وتتماشى هاتان الاستراتيجيتان مع الاستراتيجيات غير المباشرة والمباشرة عند روبين (Rubin).[١٠٩] ومع ذلك، فإن إضافة الاستراتيجية الاجتماعية في هذا النموذج يعدّ خطوةً مهمةً لاكتشاف أهمية الاستراتيجيات التفاعلية في تعلم اللغة. لذا تركز

---

[106] Wenden, A. L. The Processes of Self-directed Learning: A study of Adult Language Learners. Paper presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 15th, Detrit, MI. (1983).

[107] Rubin, J. *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning, 15-30. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1987).

[108] O'malley, J. M., O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*.

[109] Rubin, J. *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*.

الاستراتيجية الاجتماعية على الطريقة التي يتفاعل بها المتعلمون مع الآخرين، ويتحكمون في أنفسهم من أجل تعزيز تعلمهم.

وبعد ذلك، ونظرًا إلى أن التصنيفات السابقة تهتم اهتمامًا كبيرًا بالاستراتيجيات المعرفية والميتا المعرفية، مع قلة التركيز على الاستراتيجيات العاطفية والاجتماعية،[110] طوّرت أوكسفورد تصنيفاتٍ جديدة لاستراتيجيات التعلم، وقسّمتها إلى ست مجموعات، وهي: [111]

- أولًا: الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة باستيعاب اللغة الجديدة، وإنتاجها بوسائل مختلفة.
- ثانيًا: استراتيجيات الذاكرة التي تسهل للمتعلمين تخزين المعرفة، مع مساعدتهم على استرجاع المعلومات الجديدة.
- ثالثًا: استراتيجيات التعويض التي يعوض فيها المتعلم نقص معرفته اللغوية عند استخدام اللغة.
- رابعًا: استراتيجيات الميتا المعرفية فهي تساعد المتعلمين على التحكم بعملية التعلم الخاصة بهم عن طريق التخطيط والمراقبة والتقييم.
- خامسًا: الاستراتيجيات الاجتماعية التي تركز على اتصال المتعلمين بالآخرين حين تعلم كلمات جديدة.
- سادسًا: الاستراتيجيات العاطفية التي تحتوي على دور المتعلمين في تنظيم دوافعهم ومواقفهم وعواطفهم حين التعلم.

وتكوّن هذه الاستراتيجيات الست مبدأً أساسيًا للمخزون الاستراتيجي لتعلم اللغة (Strategy Inventory for Language Learning/SILL). وبعد ذلك، قامت أوكسفورد بتقسيم هذه الاستراتيجيات إلى قسمين؛ الأولى الاستراتيجيات المباشرة، وفيها يعالج المتعلم المعلومات بشكلٍ مباشرٍ في مواقف وأنشطة لغوية مختلفة، والأخرى الاستراتيجيات غير المباشرة التي تدعم تعلم المفردات دون التركيز بشكلٍ مباشرٍ على لغة الهدف. وهذا التصنيف لأوكسفورد يعتبر

[110] Griffiths, C. *Language-learning strategies: Theory and research* (Vol. 1). (AIS St Helens, Centre for Research in International Education. 2004).
[111] Oxford, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*.

أكثر شمولًا وتفصيلًا مقارنةً بالبحوث السابقة في استراتيجيات تعلم اللغة، الذي من شأنه أن يركز على ممارسة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغةٍ ثانيةٍ أو أجنبيةٍ لتلك الاستراتيجيات.

وانطلاقًا من هذا الأمر، فإن الاستخدام الفعّال لاستراتيجيات تعلم اللغة يساعد المتعلم على تحسين كفاءته في تعلم اللغة، وبالتالي تنمية تحصيله في تعلم اللغة الثانية والأجنبية،[١١٢] حيث إن الاستراتيجيات لها علاقة بالكفاءة اللغوية. ويؤكد هذا أن التحصيل اللغوي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإمكانية المتعلم استخدام استراتيجيات متنوعة،كما تم التأكيد على أن متعلمي اللغة العربية المتفوقين يمارسون أنواعاً من استراتيجيات تعلم اللغة.[١١٣]

المبحث الثالث: استراتيجيات تعلم المفردات

مع تحول البحث من طرق التدريس إلى دراسة خصائص المتعلم، فإن استراتيجيات تعلم المفردات تعتبر فئةً فرعيةً من استراتيجيات تعلم اللغة، وتعدّ محور الاهتمام الرئيس في تعلم المفردات، خاصةً في تعلم اللغة الثانية والأجنبية، نظرًا إلى دورها في تحسين الكفاءة اللغوية، وجعل المتعلمين قادرين على تحمل مسؤولية تعلمهم، واكتساب المفردات بصورة أفضل.[١١٤] كما أنها تتعلق بقدرة المتعلم على استخدام هذه الاستراتيجيات لاكتساب كلماتٍ وعباراتٍ جديدة، والتحكّم بتعلمها بشكل فعّال.[١١٥] وكما يبدو فإن استراتيجيات تعلم المفردات تتعلق بالعملية المعرفية في فهم الكلمات التي تربط بين تقنيات تعلم الكلمات، وبين الإنجاز الفردي، والتي من خلالها يعرف المتعلم الاختيار المناسب فيما يتعلق بما يجب تعلمه، وكيفية التعلم، وفهم الكلمة الجديدة.

ويتم تعريف استراتيجيات تعلم المفردات على أنها المعرفة بالعمليات والاستراتيجيات المستخدمة من أجل تعلم المفردات، وكذلك الخطوات أو الإجراءات التي يتخذها الطلاب للأهداف الآتية؛ معرفة معنى الكلمات غير المعروفة، والاحتفاظ بها في الذاكرة لفترة طويلة، واستدعائها عند الحاجة، واستخدامها في التعبيرات شفهيًا أو كتابيًا.[١١٦] ونتيجةً لذلك، فإن

---

[112] Noor, Z. A. M., Yusoff, N. M. R. N., Yasim, I. M. M., & Kamarudin, M. Y. Foreign language vocabulary learning strategies in Malaysia. *Creative Education*, *7*(03), (2016). 428.

[113] Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. Penggunaan strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab pada kalangan pelajar cemerlang (The Strategies Used by Excellent Students in Learning New Arabic Affixes). *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, *31*, (2016). 47-68.

[114] Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language.

[115] Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. (Oxford: Oxford University Press. 1994).

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

استراتيجيات تعلم المفردات تعتبر وسيلةً من شأنها تسهيل تعلم المفردات، وتطوير المفردات بين متعلمي اللغة،[١١٧] وكذلك مساعدتهم على فهم عناصر المفردات.[١١٨]

ونظرًا إلى أن مجال استراتيجيات تعلم اللغة الثانية والأجنبية ينمو بسرعة، فإن دراسة استراتيجيات تعلم المفردات تستحق اهتمامًا خاصًا وذلك لأسباب عديدة؛ أولًا: لأن معرفة المفردات هي إحدى الجوانب الرئيسية لتعلم اللغة الثانية التي يمكن تعلمها وتوسيعها ليكون الفرد مستقلًا.[١١٩] كما قال ناشيون (Nation) بأن ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات تدرّب المتعلمين في التحكم بتعلمهم ذاتيًا، وبالتالي تحمل المزيد من المسؤولية عن دراساتهم.[١٢٠]

وثانيًا: أن امتلاك المفردات الكافية لتعلم اللغة الأجنبية لها مكانةٌ مهمة في استخدام اللغة بشكل فعّالٍ وناجحٍ، لذا يحتاج المتعلم إلى اكتساب قدر كافٍ من الكلمات شائعة الاستخدام ليتمكن من النجاح في تعلم اللغة. وفي الوقت نفسه، لا يمكن للمعلمين تعليم الطلاب جميع المفردات التي سيحتاجون إليها في الفترة الدراسية. فمن المتوقع، أن يكون المتعلم مسؤولًا عن تعلمه وذلك بتطوير القدرة على بناء مفرداته بشكلٍ مستقلٍ من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة، وبالتالي يقلّ اعتماده على المعلمين.[١٢١]

وتؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعلم اللغة على الدور المحوري لتعلم المفردات واكتسابها، لأن كفاءة مهارات اللغة الأربع تعتمد اعتمادًا كبيرًا على المفردات التي يكتسبها متعلم اللغة.[١٢٢] فمن أجل تعلم المفردات في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، فإن تدريب الطلاب على ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات يعتبر ضروريًا لدعمهم في فهم وحفظ المفردات الجديدة، وتطوير قدرتهم على تعلم اللغة.

المطلب الأول: استراتيجيات تعلم المفردات وتصنيفاتها

---

[117] Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. Promoting Second Language Learners' Vocabulary Learning Strategies: Can Autonomy and Critical Thinking Make a Contribution?.

[118] Cameron, L. *Teaching languages to young learners*. (Cambridge university press. 2001).

[119] Swain, M., and Carroll, S. *The immersion observation study*. In Harley, B., Allen, J.P.B. , Cummins, J. and Swain, M. editors, *The development of bilingual proficiency: Final report, II: Classroom treatment*, (Toronto : Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education. 1987).

[120] Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language.

[121] Al-Shuwairekh, S. *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia.* (Doctoral dissertation, University of Leeds). (2001).

[122] Maskor, Z. M., Baharudin, H., Lubis, M. A., & Yusuf, N. K. Teaching and learning Arabic vocabulary: From a teacher's experiences. *Creative Education*, *7*(03), (2016). 482.

قدّم الباحثون في تعلم اللغات تصنيفاتٍ متعددة لاستراتيجيات تعلم المفردات، إلا أن الباحثة اختارت تصنيفاتٍ معينة لها إسهامات كبرى ومستمرة في تعريف استراتيجيات تعلم المفردات ومكوناتها، ومنها تصنيف شميت (Schmitt) حيث يعتبر أكثر استخدامًا كأدوات البحث لدى الباحثين في مجال استراتيجيات تعلم المفردات.[١٢٣] فقسّم هذه الاستراتيجيات إلى مجموعتين؛ أولًا: استراتيجيات الاكتشاف، وفيها يستنتج المتعلم معاني الكلمات الجديدة، وثانيًا: استراتيجيات الدمج التي تتعلق بتثبيت معاني الكلمات. ثمّ تنقسم هاتان المجموعتان إلى خمس مجموعات فرعية، وهي استراتيجيات التحديد، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات الميتا المعرفية.

ثمّ صنّف جو وجونسون (Gu & Johnson) الاستراتيجيات إلى مجالين، هما استراتيجيات الميتا المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية كهدف إلى معرفة تأثير استراتيجيات تعلم المفردات على الكفاءة اللغوية.[١٢٤] وقد تعمّقا في تقسيم استراتيجيات الميتا المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، ومن تصنيف شميت (Schmitt). أيضاً أن استراتيجيات الميتا المعرفية تضمّ الانتباه الانتقائي، والتنشئة الذاتية، في حين أن الاستراتيجيات المعرفية تتضمن استراتيجيات التخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات، واستراتيجيات المراجعة والتكرار، والترميز والتنشيط.

وبعد ذلك ظهر تصنيف ناشيون (Nation)[١٢٥] وفيه ثلاثة أنواع لاستراتيجيات تعلم المفردات؛ أولها: التخطيط الذي يحتاج من المتعلم تحديد أهدافه اللغوية، واختيار المفردات التي يجب التركيز عليها. وثانيها: المصادر وتتضمن استنتاج المتعلم للمعلومات المتعلقة بالكلمات، مع تحليل أجزاء الكلمات من حيث بنيتها وسياقها. وثالثها: العمليات التي تشير إلى إنشاء ومعرفة الكلمات من خلال طريقة الذاكرة والتوليد.

ثم أتى تسنغ وآخرون (Tseng et al.) باستراتيجيات التنظيم الذاتي في تعلم المفردات التي ترتبط باستراتيجيات التحكم في العمل.[١٢٦] وقد قسّمها إلى خمس استراتيجيات فرعية تتضمن التحكم بالالتزام، وتحكم الميتا المعرفية، وتحكم الإشباع، وتحكم المشاعر، وتحكم البيئة. وهذه

---

123 Schmitt, N. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (Cambridge: Cambridge University Press. 1997). pp. 199-227.
124 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, *46*(4), (1996). 643-679.
125 Nation, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*.
126 Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied linguistics*, *27*(1), (2006). 78-102.

الاستراتيجيات تتعلق بالناحية الدافعية التي تعتبر عاملًا مهمًا في تعلم المفردات. ولكن ترى الباحثة بأن تلك الاستراتيجيات أكثر ارتباطًا بالسلوكيات العامة للتنظيم الذاتي لتعلم المفردات، ولا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بكيفية تعلم المفردات.

وبالإضافة إلى ذلك، وجدت الباحثة بأن الدراسات التي تركز على استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً أو أجنبيةً محدودةً وغير متوفرة، إلا الدراسة التي قام بها الشويرخ (Al-Shuwairekh)[١٢٧] حول العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات والنجاح في تعلمها. وبناءً على تصنيف شميت (Schmitt) وأومالي وشاموت (O'Malley & Chamot)، قسّم الشويرخ (Al-Shuwairekh) استراتيجيات تعلم مفردات إلى قسمين؛ هما استراتيجيات الاكتشاف، واستراتيجيات الدمج. أما استراتيجيات الاكتشاف فتدلّ على الاستراتيجية غير المعجمية لاكتشاف معنى الكلمة، واستخدام المعجم. بينما تتكون استراتيجيات الدمج من تدوين الملاحظات، والحفظ والممارسة، واستراتيجيات الميتا المعرفية، وتوسيع المعرفة المعجمية.

وبالاستفادة من التصنيفات المذكورة، وقوائم الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسات السابقة، ترى الباحثة أن هذه التصنيفات تتشابه فيما بينها، حيث إن استراتيجيات الميتا المعرفية والاستراتيجيات المعرفية تعد مبدأً أساسيًا في استراتيجات تعلم المفردات، في حين لم تركز تلك الدراسات السابقة على الاستراتيجيات الاجتماعية والعاطفية بشكلٍ عميقٍ.

ومن ناحية أخرى، قام جو (Gu) بتصنيف جديد لاستراتيجيات تعلم المفردات، إضافةً إلى التصنيف الذي قام به سابقًا.[١٢٨] ويهدف هذا التصنيف إلى التحديث والتحقق من صحة استبيان استراتيجيات تعلم المفردات. وعلى الرغم من كثرة التصنيفات التي أُجريت في هذا المجال إلا أن هناك انعدامًا في التحقق من صحتها أو نشر معلوماتها رسميًا، وهذا هو الجانب الذي تميّز به تصنيف جو عن التصنيفات الماضية. لهذا ترى الباحثة أن هذا التصنيف أكثر التصنيفات شمولًا وتفصيلًا، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى استخدام تصنيف جو نظراً لأن بعض مكوناته ما زال ثابتًا في الدراسات السابقة، إلا أنه قد تم تحديثه بتغييرات وتطوات في الآراء الحديثة كي يكون معاصراً للدراسة الحالية، وهذا التصنيف يتكون من المكونات التالية:

---

[127] Al-Shuwairekh, S., *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia.*

[128] Gu, P. Y. Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), (2018). 325-350.

١. المعتقدات في تعلم المفردات.

٢. استراتيجية الميتا المعرفية.

٣. التخمين.

٤. استخدام المعجم.

٥. تسجيل الملاحظات.

٦. المراجعة والتكرار.

٧. الترميز (encoding).

٨. التنشيط (activation) .

وتختار الباحثة سبع مكونات من هذه المكونات الثمان، وهي استراتيجية الميتا المعرفية، والتخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات، والمراجعة والتكرار، والترميز، والتنشيط. وتم هذا الاختيار اعتماداً على سببين؛ أولًا: تناسب هذه المكونات مع الدراسة الحالية، وثانيًا: تشابه هذه المكونات مع التصنيفات الأخرى. حيث أُجريت دراسات عديدة لتحديد استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها المتعلمون لتعلم مفردات جديدة في اللغة الثانية أو الأجنبية. والحقيقة أن الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا تتأثر بمتغيرات أخرى مثل الدافعية والسلوك والجنس وأنماط التعلم وتخصص التعلم.[١٢٩]

إضافة إلى ذلك، فإن الدافعية لها تأثير إيجابي على معرفة المفردات لدى المتعلمين من خلال استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات.[١٣٠] ومن ناحية أخرى، فإن استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة الانجليزية في السودان مثلًا يتعلق بمتطلبات التخصّص، حيث يستخدمون الاستراتيجيات التي تساعدهم في تعلم تخصّصهم بشكلٍ أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.[١٣١] لذلك فإن الاستراتيجيات الأفضل استخدامًا لدى المتعلمين ستكون مختلفةً بناءً على سياق المتعلمين، أو العوامل الأخرى التي تساهم في اختيار الاستراتيجيات المفضلة.

---

[129] Oxford, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal, 81*, (1997). 443-456.

[130] Choi, Y., Zhang, D., Lin, C. H., & Zhang, Y. Self-regulated learning of vocabulary in English as a Foreign Language. (2018).

[131] Hamza, F. S. A., Yasin, M. S. M., & Aladdin, A. The Use and Evaluation of Vocabulary Learning Strategies among Sudanese EFL Learners.

المطلب الثاني: مكونات استراتيجيات تعلم المفردات

الفرع الأول: استراتيجية الميتا المعرفية

تدل استراتيجية الميتا المعرفية على تطبيق الأفكار حول العمليات المعرفية للذات أو للآخرين، وتنظيم الإدراك،[١٣٢] كما أنها تتعلق بتوعية المتعلم في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملية تعلمه، وتحتوي على التخطيط والمراقبة وتقييم أفضل طرق اكتساب المفردات.[١٣٣] ويميل طلاب المرحلة المتوسطة إلى استخدام استراتيجيات الميتا المعرفية في كثير من الأحيان أكثر من الطلاب في المستوى المبتدئ، لأن الطلاب الذين يطورون قدرًا أكبر من الكفاءة؛ يكونون قادرين على الاهتمام بجوانب أخرى من التعلم تتضمن التحكم في الميتا المعرفية.[١٣٤]

وقد وجدت دراسة كافيبور (Kafipour) أن متعلمي اللغة الانجليزية فضلوا استخدام هذه الاستراتيجية — الميتا المعرفية – أكثر من الاستراتيجيات الأخرى، لأنها تسهّل لهم الوصول إلى الإنترنت، والموارد الإلكترونية ذاتيًا بدون حضور أو مراقبة المعلم.[١٣٥] ثم دلّت دراسة حمزة على أن استراتيجية الميتا المعرفية أكثر استخدامًا بين طلاب الجامعة في السودان، لأنهم يتمكنون بشكلٍ كبيرٍ من التخطيط ومراقبة عملية تعلمهم الخاصة.[١٣٦] ولكن هذا الأمر يختلف عند طلبة الصين المتعلمين للغة الانجليزية كلغةٍ أجنبيةً، حيث يظهر عليهم قلة استخدامها[١٣٧] وهذه النتيجة تتعلق بكثرة اعتمادهم على المعلم في شرح وتعريف المفردات في الفصل، مع قلة توجيه المتعلمين لكيفية تعلم المفردات بأنفسهم.

الفرع الثاني: التخمين

تتعلق هذه الاستراتيجية بتنشيط المعرفة الخلفية المتاحة لأجزاء الكلام وأجزاء الجملة لاستنتاج معنى الكلمة. ويمكن الاستفادة من مورفولوجيا الكلمة وإجراء تخمينات جيدة من الصور والرسوم

---

[132] O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, *35*(1), (1985). 21-46.
[133] *Ibid*, Hamza, F. S. A., Yasin, M. S. M., & Aladdin, A.
[134] *Ibid*, O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P.
[135] Kafipour, R., & Naveh, M. H. Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman province.
[136] *Ibid*, Hamza, F. S. A., Yasin, M. S. M., & Aladdin, A.
[137] Ping, A. M., Baranovich, D. L., Manueli, M. K., & Siraj, S. Promoting self-regulation in vocabulary learning among Chinese EFL learners: A needs analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(1), (2015). 137-146.

التوضيحية والمخططات التي تأتي مع النص،بالإضافة إلى النظر إلى الوظيفة النحوية للكلمة، والبناء المنطقي للجملة والفقرة.[١٣٨] ويفضل الطلاب التخمين من السياق من خلال محاولة فهم الجزء من الكلام الذي تنتمي إليه الكلمة، وهذه الإستراتيجية أكثر ممارسةً من قبل طلبة المستوى الأدنى، ومثال ذلك: يخمن الطلاب من مورفولوجيا الكلمة حيث ينظرون إلى البادئات واللواحق والجذور لتخمين معنى الكلمة، وتعتبر هذه الاستراتيجية هي الأكثر استخدامًا لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدرسة السعودية بماليزيا،[١٣٩] وكذلك متعلمي اللغة الانجليزية في فيجي.[١٤٠]

الفرع الثالث: استخدام المعجم

يعدّ استخدام المعجم أداةً قويةً لتعلم اللغة الأجنبية، كما أنه وسيلة مقصودة لتعلم كلمات جديدة، وفي الحقيقة فإن استراتيجيات التخمين أو الاستدلال ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعلم العرضي للمفردات من خلال استخدام المعجم. فقد وجد جو وجونسون (Gu & Johnson) أن الطلاب الصينيين يستخدمون المعجم، والذي يرتبط بشكل إيجابي مع درجات المفردات.[١٤١] ثم وجدت دراسة الهاشمي لطلاب السنة الأولى والمتخصصين في اللغة العربية بإحدى الجامعات الماليزية أن استخدام المعجم لتعلم المفردات يعدّ الاستراتيجية الأكثر استخدامًا بينهم.[١٤٢] وفي الوقت نفسه، أظهرت نتيجة دراسة شميت (Schmitt) بأن الطلاب الآسيويين يفضلون استخدام المعجم أكثر من غيرهم.[١٤٣]

ويفضل المتعلم المعاجم الإنجليزية والمعاجم الثنائية لأغراض مختلفة، منها؛ معرفة كيفية نطق الكلمة ومعانيها واشتقاقاتها، وتعلم الاستخدام النحوي للكلمة، والاستخدام المناسب

---

138 Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. Vocabulary learning strategies through secondary students at Saudi school in Malaysia. *SAGE open*, *9*(1), (2019).

139 *Ibid*, Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M.

140 Goundar, P. R. Vocabulary Learning Strategies (VLSs) Employed by Learners of English as a Foreign Language (EFL). *English Language Teaching*, *12*(5), (2019). 177-189.

141 Gu, Y., & Johnson, R. K. *Vocabulary learning strategies and language learning outcomes*.

١٤٢ عبد الله الهاشيمي ومحمود علي، "استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها".

143 Schmitt, N. Vocabulary learning strategies.

للكلمة مثل الجمل النموذجية،[١٤٤] بالإضافة إلى ذلك، أظهر البحث أن المتعلمين الذين يستخدمون المعاجم يتعلمون مفرداتٍ أكثر من أولئك الذين يعتمدون على التخمين من السياق، لكن إذا استخدم المتعلمون معاجم ثنائي اللغة فيتذكرون المفردات بشكلٍ أفضل من استخدام معاجم أحادي اللغة.[١٤٥]

الفرع الرابع: تسجيل الملاحظات

يعد تسجيل الملاحظات استراتيجيةً تتضمن على الاستراتيجيات المعرفية،[١٤٦] وهو شائع الاستخدام عندما يكتسب الطالب مفردات جديدة، ثم يقوم بكتابة معانيها. وتحتوي هذه الاستراتيجيات على فئتين فرعيتين، أولًا: استراتيجيات تدوين الملاحظات الموجهة نحو المعنى مثل كتابة الكلمات العربية مع مرادفاتها باللغة الأم، وثانيًا: استراتيجيات تدوين الملاحظات الموجهة نحو الاستخدام مثل تدوين الملاحظة عند مواجهة تعبيرات أو عبارات مفيدة. وفي الحقيقة فإن تسجيل الملاحظات له آثارٌ إيجابيةٌ على عملية تعلم المفردات، فهو يساعد المتعلم في الحصول على انطباع أعمق عن الكلمات الجديدة وتذكرها.[١٤٧]

ونظرًا إلى أن الفترة التعليمية في الفصل محدودة، وانعدام الوقت الكافي لدى المعلمين لتدريس كل شيءٍ عن المفردات، فهذا الأمر يشجّع الطلاب على أن يصبحوا مستقلين في تعلم المفردات.[١٤٨] علاوةً على ذلك، فإن تسجيل الملاحظات يدعو المتعلمين أيضًا إلى إنشاء هيكلهم الشخصي للكلمات التي تعلموها حديثًا، ويتيح لهم فرصة التعرض الإضافي أثناء المراجعة.[١٤٩] وهذا يشجع الطلاب بشكلٍ غير مباشرٍ على تطوير استراتيجيات لتعلم الكلمات

144 Goundar, P. R., Vocabulary Learning Strategies (VLSs) Employed by Learners of English as a Foreign Language (EFL).
145 Folse, K. S. Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL Reporter*, 37(2), (2004). 1-13.
146 O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics, 10*(4), 418-437.
147 Bai, Z. An analysis of English vocabulary learning strategies. *Journal of language Teaching and Research*, *9*(4), (2018). 849-855.
148 Mokhtar, A. A., Rawian, R. M., Yahaya, M. F., Abdullah, A., & Mohamed, A. R. Vocabulary learning strategies of adult ESL learners. *The English Teacher*, *38*(1). (2009).
149 Waring, R. Basic principles and practice in vocabulary instruction. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-*, *26*(7), (2002). 11-12.

وتذكرها حتى يصبحوا أكثر فعالية في تعلم الكلمات، ما يعني بشكلٍ واضحٍ أن تسجيل الملاحظات مفيدٌ لمتعلمي اللغة الثانية.

الفرع الخامس: المراجعة والتكرار

تركز هذه الاستراتيجية على استخدام قوائم الكلمات المحفوظة لدى المتعلم من خلال التكرار الشفوي، أو التكرار المرئي[١٥٠] فحينما يحفظ الطلاب المفردات العربية استعدادًا للامتحان، ثم لا يقومون بمراجعتها باستمرار، بالتالي لن يتمكنوا من إتقان المفردات العربية لعدم قدرتهم على استخدام مجموعة واسعة من المفردات عند الإجابة على أسئلة الامتحان.[١٥١]

وقد أُجريت دراسة على طلاب اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ في الصين فكانوا يقضون وقتًا كبيرًا في حفظ الكلمات، ولعل هذا الأمر يعود إلى طريقة المعلمين في تدريس المفردات في الحالة الصينية.[١٥٢] ثم أفضل الطرق عند المتعلمين هي استراتيجية تكرار النطق، وقراءة أمثلة الجمل، وترجمة الجمل النموذجية، وتدوين الملاحظات، والنطق بها بصوت عالٍ.[١٥٣] وهذه النتيجة تدلّ على أن المتعلمين استخدموا تقليل النشاط العقلي لتعزيز معنى المفردات التي تم تعلمها، لأن هذه الاستراتيجية لا تتطلب استخدام عمليات العقل بشكلٍ عميقٍ.

الفرع السادس: الترميز

الترميز هو تقنيات ربط الكلمة الجديدة التي سيتم حفظها ببعض المعرفة التي تم تعلمها سابقًا، وذلك باستخدام شكل من أشكال الصور أو التجميع.[١٥٤] وفي مجال تعلم المفردات، تعدّ تقنية الكلمات الرئيسية إحدى الاستراتيجيات التي تسمح للمتعلمين بربط صوت الكلمة التي

---

150 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.
151 Noor, Z. A. M., Yusoff, N. M. R. N., Yasim, I. M. M., & Kamarudin, M. Y., Foreign Language Vocabulary Learning Strategies in Malaysia.
152 Teng, F. Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge.
153 Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. Penggunaan Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Pada Kalangan Pelajar Cemerlang.
154 Schmitt, N., & Schmitt, D. Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical implications. *ELT Journal*, *49*(2), (1995). 133-143.

يتعلمونها مع كلمةٍ يعرفونها بالفعل في لغتهم الأولى أو اللغة المستهدفة، ثم يقومون بإنشاء صورة للمساعدة في تذكر العلاقة بين الطرفين.[١٥٥]

الفرع السابع: التنشيط

التنشيط هو استراتيجيات يستخدمها المتعلمون للتفاعل مع الآخرين من أجل اكتشاف كلمات جديدة أو ممارستها، وتجرى هذه الاستراتيجيات من خلال إمكانية استفادة المتعلمين من الكلمات التي تعلموها حديثًا، ومن ثمّ فإن هذه الاستراتيجات تتعلق بمحاولتهم استخدام تلك الكلمات في الجملة، والكلام، والكتابة، والمواقف الحقيقية، والمواقف الخيالية في أذهانهم.[١٥٦]

وقد شرحت إليس أن التعلم يحدث من خلال التفاعل، أي عندما يواجه متعلمو اللغة الثانية مشاكل في التواصل، وتتاح لهم الفرص للتفاوض على إيجاد حلولٍ لها، فإنهم يكونوا قادرين على اكتساب لغة جديدة.[١٥٧] وفي هذا الإطار، يجب عليهم أن يدركوا أن المدخلات وحدها لا تكفي إذا لم يتمكنوا من إنتاج المخرجات؛ لذلك توفر استراتيجية التنشيط المكان المناسب لاختبار كفاءتهم في تعلم المفردات.

المبحث الرابع: استراتيجيات تعلم المفردات في سياق تعلم اللغة العربية

تم إجراء بعض الدراسات التي تمثل استراتيجيات تعلم المفردات في سياق تعلم اللغة العربية، ودرجة ممارستها لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً، منها ما توصّلت إليها نور وآخرون بأن طلبة المدرسة الثانوية يستخدمون استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية في مستوى متوسط،[١٥٨] وهذا الأمر يتعلق باعتمادهم على المعلمين والأصدقاء لبيان المفردات غير المفهومة، إضافةً إلى أن مستواهم في إتقان المفردات كان منخفضًا نتيجةً لعدم قيامهم بمراجعة المفردات بعد تعلمها، وعدم القدرة على حفظ المفردات الجديدة وتعلمها ذاتيًا. ثم دلّت دراسة

---

155 Pressley, M., Levin, J. R., & Delaney, H. D. The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52, (1982). 61-91.

156 Mokhtar, A. A., Rawian, R. M., Yahaya, M. F., Abdullah, A., & Mohamed, A. R. Vocabulary learning strategies of adult ESL learners.

157 Ellis, N. Vocabulary acquisition: Psychological perspective and pedagogical implications. *The Language Teacher,* 19(2), (1995). 12-16.

158 Noor, Z. A. M., Yusoff, N. M. R. N., Yasim, I. M. M., & Kamarudin, M. Y., Foreign Language Vocabulary Learning Strategies in Malaysia.

أزرين وبحار الدين على أن الطلبة في المدرسة الابتدائية ما زالوا بحاجةٍ إلى توجيهات المعلمين خاصةً في تعلم مفردات اللغة العربية، وبالتالي ضعفت قدراتهم على تعلم المفردات بأنفسهم.[١٥٩]

وبعد ذلك، كشفت دراسة إسماعيل والآخرين إلى انخفاض درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى طلبة المدرسة الثانوية مع أنهم كانوا ينوعون في استخدام تلك الاستراتيجيات.[١٦٠] أي أن مستوى ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات لم يرتفع باستخدام استراتيجيات متنوعة لتعلم المفردات، وتعتبر هذه النتائج متوقعة نظراً لكونهم ما زالوا في مرحلة المدرسية الثانوية، فكانوا يعتمدون أكثر على مساعدة الآخرين في عملية تعلم المفردات العربية. وبالمقارنة مع طلاب مرحلة ما قبل الجامعة (pre-university)، كشفت دراسة بحار الدين وإسماعيل أنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم المفردات بمستوى متوسط.[١٦١] كما قام قمر الدين وبحار الدين بدراسة أخرى توصلت إلى أن درجة استخدام طلاب STAM لاستراتيجيات تعلم المفردات جاء في مستوى متوسط.[١٦٢]

وأمّا في المرحلة الجامعية، فقام شهيد وآخرون بمقارنة درجة ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات بين المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين فيها، فوجدوا أن تصور المتخصصين في اللغة العربية تجاه استخدام تلك الاستراتيجيات مرتفع مقارنةً بالمتعلمين الذين لم تكن لديهم خلفية في تعلم اللغة الأجنبية.[١٦٣] لكن وجد عيسى والآخرون أن الأمر يختلف في دراستهم حيث دلّت نتيجة الدراسة إلى انعدام الفرق بين المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين فيها عند استخدام استراتيجيات تعلم المفردات.[١٦٤]

---

159 Azrin, N. F., & Baharuddin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kota Bahasa Arab dalam Kalangan Murid Sekolah Rendah: Implementing Arabic Vocabulary Learning Strategies Among the Primary School Students. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, *4*(2), (2020). 17-23.

160 Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. *Penggunaan Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Pada Kalangan Pelajar Cemerlang*.

161 Baharudin, H., & Ismail, Z. Learning Strategies of Arabic Language Vocabulary for Pre-University Students' in Malaysia. *Asian Social Science*, *11*(10), (2015). 32.

162 Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM: Vocabulary Learning Strategies and Mastering of Arabic Vocabulary Knowledge Among Students of Sijil Tinggi Agama Menengah [STAM]. *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, *1*(1), (2017). 64-73.

163 Sahid, M. K., Mamat, A., & Adnan, M. A. M., *Vocabulary learning strategies between learners of Arabic major and non-Arabic major at a Malaysia public university*.

164 Isa, R. A. M., Mustapha, N. H., Rahman, T. A. F. T. A., & Pisal, N. A. Vocabulary learning strategies: Differences between arabic and non-Arabic majoring students at the International Islamic University Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, *20*, (2014). 28-32.

وأفادت دراسة الهاشيمي أن متعلمي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا يوظفون استراتيجياتٍ متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية، وكان أكثرها توظيفًا استراتيجيات استخدام المعجم، يليها الذاكرة والاستدعاء، ثم تدوين الملاحظات، وآخرها استراتيجيات التخمين.[١٦٥] ثم تبعتها دراسة مصطفى وعمر حول استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حيث وجدت أنهم يتنوعون في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات الجديدة، وأن الترجمة كانت أكثرها استخدامًا.[١٦٦] ويمكن القول إذن، إن مستوى استراتيجيات تعلم المفردات سيرتفع توظيفها مع ارتفاع المرحلة الدراسية، وهذا يتوافق مع دراسة شاموت وكوبير (Chamot & Kupper) التي أثبتت بأن الطلاب في المستوى العالي من السنة الدراسية يستخدمون استراتيجيات أكثر من الطلاب الذين كانوا في المستوى المبتدئ.[١٦٧]

وهذا الأمر يؤكد بأن ثمة علاقة وطيدة بين التنوع في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات وبين مستوى ممارسة تلك الاستراتيجيات، لكن هذا يختلف مع دراسة إسماعيل والآخرين[١٦٨] حيث توصلوا إلى أن درجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم المفردات ما زالت منخفضةً بالرغم من تنوعهم في استخدامها، إضافة إلى أن مستوى استراتيجيات تعلم المفردات سيرتفع بارتفاع المرحلة الدراسية، حيث ارتفعت كفاءتهم اللغوية، فيعدّ طلبة الجامعة ممارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات بصورةٍ أفضل نظرًا لتقدمهم في المستوى الدراسي. وبالنسبة إلى الدراسة الحالية، فإن الباحثة ستجري دراسةً حول درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، حيث تتكون عينة البحث من الطلبة الجامعيين في مرحلة الدبلوم من دارسي اللغة العربية، وهم من المتقدمين.

---

[١٦٥] Ali, M & ,. Alhashmi, A. **استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها.**

[166] Mustapha, N. H., & Omar, R. A. M. I. Arabic vocabulary learning strategies among non-native speakers: A case of IIUM. *Global Journal al-Thaqafah*, *4*(2), (2014). 125-133.

[167] Chamot, A., & Kupper, L. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals,* 22, (1989). 13-24.

[168] Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. *Penggunaan Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Pada Kalangan Pelajar Cemerlang.*

الفصل الثالث: معرفة المفردات

تعتبر معرفة المفردات قضيةً مركزيةً في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية نظراً لوظيفتها في قياس قدرة المتعلم من خلال مدى تمكّنه من تعلم المفردات، وإلمامه بالمهارات اللغوية المطلوبة، ولهذا يتمحور هذا البحث حول تعريف معرفة المفردات، واختبار حجم المفردات.

المبحث الأول: تعريف معرفة المفردات ومكوناتها

يعتبر تطوير معرفة المفردات أحد الأهداف التعليمية الهامة التي يسعى متعلمو اللغة إلى تحقيقه، ولا يتم ذلك إلا بمعرفة المفردات التي تعد معيارًا لقياس قدرة الطلبة على فهم واستيعاب ما يستقبلونه من اللغة استماعًا أو قراءةً، وتمكّنهم على الإفهام والتعبير عندما ينتجون اللغة تحدثًا أو كتابةً. ولهذا قدّم ناشيون (Nation) مصطلح معرفة المفردات للدلالة على قدرة المتعلمين على فهم معاني الكلمات بمختلف أنواعها من مفردة ومركبة وتعابير اصطلاحية، ثم استخدامها حال استقبال اللغة استماعًا أو قراءةً، وحال إنتاجها تحدثًا أو كتابةً،[١٦٩] وبالتالي فإن لهذا دوراً كبيراً في نجاح عملية التواصل اللغوي، وأثراً قوياً في تعلمهم وتحصيلهم اللغوي.

وعرّف مسكور والآخرون معرفة المفردات بأنها القدرة على فهم الكلمات واستخدامها تلقائيًا لأغراض إنتاجية.[١٧٠] لكن بناءً على ما ذكره ريتشارد ورينانديا (Richard & Renandya)، فإن معرفة المفردات تعتبر عنصرًا أساسيًا لإتقان اللغة، حيث توفر الكثير من الأساس لمدى جودة المتعلمين في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.[١٧١] وهذا يشير إلى أن معرفة المفردات تعد إحدى المكونات المؤدية إلى نجاح اكتساب المفردات.

وتنقسم معرفة المفردات إلى مكوّنين أساسين؛ أولًا: معرفة المفردات المستقبلة (receptive vocabulary knowledge)، وثانيًا: معرفة المفردات الإنتاجية (productive vocabulary knowledge).[١٧٢] وترتبط معرفة المفردات المستقبلة بقدرة الفرد على فهم شكل الكلمة واستعادة

---

[169] Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge.

[170] Maskor, Z. M., Baharudin, H., Lubis, M. A., & Yusuf, N. K. *Teaching and learning Arabic vocabulary: From a teacher's experiences.*

[171] Richards, J. C., & Renandya, W. A. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice.* (Cambridge: Cambridge University Press. 2002).

[172] Laufer, B. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied linguistics*, *19*(2), (1988). 255-271.

معناها استماعًا وقراءةً،[١٧٣] أو بمعنى آخر عندما يستمع الشخص أو يقرأ شيئًا ما تحدث العملية المعرفية، فيتم مطابقة وحدات الكلمات مع نظام المعنى الحالي لإنتاج نمط من الفهم. وفي بعض الأحيان يُستخدم مصطلح المفردات الكامنة (Passive vocabulary) ليشير إلى المفردات المستقبلة، وهي الكلمات التي يمتلكها الفرد، ولكنها غير مستخدمةٍ بنشاط.[١٧٤] ومن ناحية أخرى يتم تصنيف المفردات الكامنة على أنها الكلمات التي يعرفها الطلاب، إلا أنهم غير قادرين على نطقها، أو إنتاجها من خلال الكتابة.[١٧٥]

وأما معرفة المفردات الإنتاجية فتركّز على عملية التحدث والكتابة، والتي من خلالهما يمكن للفرد استرداد صيغة الكلمات المنطوقة أو المكتوبة المناسبة للمعنى الذي يريد التعبير عنه.[١٧٦] بينما تسمى المفردات الإنتاجية بالمفردات النشطة (active vocabulary)، والتي تشير إلى إمكانية استخدام الطلاب للمفردات ونطقها شفهيًا، وكذلك التعبير عن معرفة المفردات كتابيًا.[١٧٧] أما من وجهة النظر التي تختصّ بشكليات المفردات، فقام ناشيون (Nation) بتقسيم المفردات بناءً على جانبيْ التكرار (frequency) والاتصال (communicative)، والذي يميّز بين المفردات عالية التكرار، والمفردات الأكاديمية، والمفردات الفنية، والمفردات ذات التكرار المنخفض.[١٧٨]

وقد أكّدت لوفير (Laufer)[١٧٩] بأن عملية تعلم المفردات تتطور من المعرفة المستقبلة إلى المعرفة المنتجة. وبشكل عام يعرف الشخص الكلمة على شكل مستقبل في البداية، وبعد عملية تعلم وفهم جيدة يمكنه استخدامها لاحقًا بشكل منتج. بالإضافة إلى ذلك، فإن نوع المفردات التي تم اختبارها سواءً أكانت المستقبلة أو المنتجة سيؤثر على أشكال الاختبار (test format) في اختبارات المفردات، حيث تعد أشكال الاختبار الاستقبالي متعددة الخيارات، صواب أو

---

173 *Ibid*, Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language*.
174 Meara, P. A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6, (1990). 150–154.
175 Maskor, Z. M., Baharudin, H., Lubis, M. A., & Yusuf, N. K. *Teaching and learning Arabic vocabulary: From a teacher's experiences.*
176 *Ibid*, Meara, P. *A note on passive vocabulary. Second Language Research*.
177 *Ibid*, Maskor, Z. M., Baharudin, H., Lubis, M. A., & Yusuf, N. K.
178 Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language*. (Cambridge. 2001).
179 Laufer, B. *The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different*?.

خطأ، والمطابقة. في حين أن الاختبارات التي تتطلب ترجمة اللغة الأولى، ومرادفات اللغة الثانية أو التعريفات، وملء الفراغ هي أمثلة على الاختبارات الإنتاجية.[١٨٠]

المبحث الثاني: معرفة المفردات من حيث حجم المفردات

تتعلق معرفة المفردات بحجم المفردات التي يعرفها الفرد عند مستوى معين من إتقان اللغة، وبالتالي فإن إتقان حجم المفردات يعد أحد المعايير لقياس الكفاءة اللغوية للفرد،[١٨١] وكذلك النجاح الأكاديمي.[١٨٢] إلى جانب ذلك، يرتبط حجم المفردات بالقدرة على اكتساب المهارات اللغوية ومنها القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، أو بعبارة أخرى، عدد الكلمات الممتلكة يكون معيارًا لتحقيق مستوى مقبول من الكفاءة في لغةٍ معينةٍ، إضافةً إلى القدرة على التأثير في التحصيل الدراسي.

وقد قام الباحثون السابقون بتحديد حجم المفردات التي يجب إتقانها لدى متعلمي اللغة الثانية لتحقيق الكفاءة اللغوية، وبالنسبة لحجم المفردات الإنجليزية المقترحة لطلاب المدرسة الثانوية، فقد أكّد أندرسون وناجي (Anderson & Nagy) بأنهم بحاجة إلى ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمةٍ جديدةٍ كل سنة لإتقان المادة المراد دراستها،[١٨٣] في حين أثبتت لوفير (Laufer) بأن الطلاب بحاجةٍ إلى إتقان حجم مفردات يبلغ حوالي ٣٥٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمةً.[١٨٤] ومع ذلك، ومن أجل اكتساب مهارات القراءة بشكلٍ أكثر سهولة، وإتقان للغة الإنجليزية، أضافت لوفير بأن الطالب بحاجة إلى ما لا يقلّ عن ٣٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمة.[١٨٥] ودعم ذلك ليو وناشيون (Liu & Nation) فذكرا بأن الطلاب في المستوى الجامعي بحاجةٍ إلى إتقان ٣٠٠٠ كلمةٍ أساسيةٍ

---

[180] Schmitt, N. Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth. *Thai TESOL bulletin*, *6*(2), (1994). 9-16.
[181] *Ibid*, Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language.*
[182] Roche, T., & Harrington, M. Recognition vocabulary knowledge as a predictor of academic performance in an English as a foreign language setting. *Language Testing in Asia, 3(1)*, (2013). 12. https://doi.org10.1186/2229- 0443-3-12
[183] Anderson, R. C., & Nagy, W. E. The Vocabulary Conundrum. *American Educator, 16(I)*, (1993). 14–18.
[184] Laufer, B., The development of passive and active vocabulary in a school language: Same or different?.
[185] *Ibid*, Laufer, B.

على الأقل.[١٨٦] ومن المتوقع أن يكتسب الطلبة في مستوى الجامعة عددًا عاليًا من المفردات لكونهم متقدمين في المرحلة الدراسية، وحصلوا على خبراتٍ تعليميةٍ في اللغة الانجليزية منذ المرحلة الابتدائية.

ومن ناحية أخرى، وجدت نورويني والآخرون (Nurweni et al.) أمرًا مختلفًا في دراستهم حيث امتلك الطلبة في المرحلة الجامعية بإندونيسيا ١٢٢٦ كلمةً إنجليزيةً فقط،[١٨٧] أي أنهم لم يصلوا إلى مستوى الكفاءة اللغوية التي تدور حول ٤٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمة، ويعتبرها الباحثون الحد الأدنى من المعرفة بالمفردات المطلوبة لقراءة النصوص الأكاديمية. ووافقتهم نوفيانتي (Novianti) في هذا الأمر، فذكرت بأن عدد المفردات لدى الطلبة الجامعيين أقلّ من ٢٠٠٠ كلمة، أي أنه ليس هناك فرق كبير بين الطلاب الذين حصلوا على ساعاتٍ إضافيةٍ لتعلم اللغة الإنجليزية، وبين أولئك الذين لم يفعلوا ذلك.[١٨٨] وعليه، يمكن القول بأن إتقان طلاب الجامعات للمفردات ما زال منخفضًا حتى بعد تلك الدراسة المكثفة للغة الإنجليزية التي تلقوها في المرحلة الثانوية، ولعلّ السبب في ذلك عائدٌ إلى عوامل أخرى أثرت في معرفة المفردات.

وفي حالة تعليم اللغة العربية، فقد أكّد طعيمة بأن طلبة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يحتاجون إلى إتقان حجم المفردات بعدد من ٧٥٠ إلى ١٠٠٠ كلمة، في حين يتراوح حجم المفردات في المستوى المتوسط ما بين ١٠٠٠ إلى ١٥٠٠ كلمة، أما المستوى العالي فإنهم بحاجة إلى إتقان ١٥٠٠ إلى ٢٠٠٠ كلمة.[١٨٩] وأكّد البطل (Al-Batal) بأن مجموع المفردات المطلوبة لتحقيق الكفاءة اللغوية بمستوى مرتفع هو ٣٠٠٠ إلى ٣٥٠٠ كلمة.[١٩٠] وباختصار، قام الباحثون السابقون بتحديد حجم المفردات المقترحة الذي يجب على متعلمي اللغة الإنجليزية والعربية أن يتقنوها كي يكون معيارًا لقياس معرفة المفردات لدى المتعلمين، وكذلك عاملًا مهمًا في إنجاح تعلم اللغة.

---

[186] Liu, N., & Nation, I. S. P. Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16(1), (1985). 33–42. https://doi.org/10.1177/003368828501600103

[187] Nurweni, A., & Read, J. The English vocabulary knowledge of Indonesian university students. *English for Specific Purposes*, *18*(2), (1999). 161-175.

[188] Novianti, R. R. A study of Indonesian university students' vocabulary mastery with vocabulary level test. *Global Journal of Foreign Language Teaching. 6(4)*, (2016). 187-195.

[١٨٩] رشدي أحمد طعيمة، **مناهج تدريس اللغة العربية بتعليم الأساسي**. (قاهرة: دار الفكر. ١٩٩٨).

[190] Al-Batal, M. (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic curriculum. In K. Wahba, Z. Taha, & L. England (Eds.), Handbook for Arabic language teaching profesionals in the 21st century (pp. 331-340). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

المطلب الأول: حجم المفردات في سياق تعلم اللغة العربية في ماليزيا

في سياق تعليم اللغة العربية بماليزيا، فإن إتقان حجم المفردات يتعلق بالأهداف المحددة في المنهج التعليمي الذي تمّ تحديده من قِبل قسم المناهج بقسم التربية الإسلامية بناءً على تنوع مستويات الطلاب.[١٩١] وبناءً على برنامج (JQAF) الذي تم تقديمه عام ٢٠٠٤م، فإن الطلاب في المدرسة الابتدائية بحاجةٍ إلى إتقان مفردات عربية لا تقل عن ٦٠٠ كلمة، بينما يُطلب من طلاب المدرسة الثانوية امتلاك حجم مفردات يبلغ حوالي ٣٠٠٠ كلمةً من قوائم المفردات العربية المتوفرة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للتواصل (Bahasa Arab Komunikasi).[١٩٢]

أما بالنسبة إلى مادة اللغة العربية العالية (Bahasa Arab Tinggi)، فيحتاج الطلاب إلى إتقان مفردات عربية تعادل حوالي ٢٠٠٠ كلمةً من قوائم المفردات في الكتاب المدرسي.[١٩٣] وبناءً على هذا التفصيل، فإن حجم المفردات المطلوب إتقانها لتحقيق الكفاءة في اللغة العربية يعادل حوالي ٣٠٠٠ كلمةً.[١٩٤] لذلك ستكون المفردات المكتسبة من قبل الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية مهمةً لأنهم بحاجة إلى مواصلة استخدامها إلى مستوى التعليم العالي. وأما الباحثة فترى بأن معرفة المفردات المكتسبة سترتفع بارتفاع المرحلة الدراسية، حيث يرتفع حجم المفردات في المناهج الدراسية بشكل طردي مع ارتفاع المراحل الدراسية، فيعد الطلاب في المرحلة الجامعية في معظم الأحوال من المتعلمين المتقدمين نظرًا إلى تقدمهم في المرحلة الدراسية، فمن المتوقع أن تكون لديهم معرفة للمفردات بصورة أحسن من غيرهم من المتوسطين أو المبتدئين.

بينما أثبت زين الرجال، وروزني في دراستهما بأنه يجب على كل متعلمٍ إتقان ما بين ٣٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمة، واعتباره الحد الأدنى لتسهيل دراسة العربية في المرحلة الجامعية.[١٩٥] وفي الوقت نفسه اقترح عبد الرازيف، ومحمد زكي أن ما بين ٢٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمة هو العدد

---

191 Baharudin, H., & Ismail, Z. Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia. *International Education Studies*, *7*(13), (2014). 219-226.

192 Ministry of Education. *Sukatan Pelajaran Bahasa Arab Komunikasi*. (Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Islam dan Moral. 2002a).

193 Ministry of Education. *Sukatan Pelajaran Bahasa Arab Tinggi KBSM*. (Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Islam dan Moral. 2002b).

194 Baharudin, H., & Ismail, Z. *Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia.*

195 Zainul Rijal, A. R., & Rosni, S. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab dalam kalangan Pelajar di Peringkat Pengajian Tinggi: Permasalahan dan Strategi Pengajaran. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 08(2), (2018). 61–70.

المناسب لإتقان مفردات اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو لمتعلم اللغة الثانية.[١٩٦] وهذا الاقتراح يتماشى مع اقتراح ناشيون وواراينج (Nation & Waring)[١٩٧] وويب والآخرين (Webb et al.)[١٩٨] الذين يرون بأن الطالب بحاجة إلى إتقان ما بين ٢٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمة لضمان طلاقته في التحدث. وبعد ذلك أجرى عبد الله وبكر دراسة حول إتقان المفردات العربية في سياق ماليزيا، فتوصلوا إلى أن ٢٠٠٠ كلمة هي الحد الأدنى الذي يحتاجه الطالب لتحقيق إتقان مفردات اللغة العربية،[١٩٩] وذلك بناءً على التوصيات التي قدّمها ناشيون.[٢٠٠]

وفي الجانب الآخر، فإن مستوى إتقان حجم مفردات اللغة العربية بين طلاب المدارس الثانوية ما زال منخفضًا، وهذا ما ذكره بحار الدين، وإسماعيل حين أكّدا على أن إتقان حجم المفردات بين طلاب ما قبل الجامعة (pre-university) ما زال في مرحلة ضعيفة،[٢٠١] وهذا الموقف يوضح بأن تعلم المفردات العربية لم يحقق الأهداف المحددة المتمثلة في تنمية الكفاءة اللغوية لدى متعلميها. وقد أثبتت دراسة وهاب والآخرين نفس الأمر، وهو أن طلاب STAM يتقنون ١٣١٦ من مجموع ٤٠٠٠ كلمة (٣٢,٩٪)،[٢٠٢] وهذا العدد أقلّ من الحد الأدنى – ٢٠٠٠ كلمةً – بناءً على ما حدّدته العديد من الدراسات السابقة حول مستوى إتقان المفردات لدى طلاب اللغات الأجنبية، ومع ذلك فإن هناك دراسة اختلفت نتيجتها عن نتيجة دراسة بحار الدين والآخرين، حيث وجدت أن إتقان حجم المفردات العربية لدى طلاب المدرسة

196 Abdul Razif, Z., & Mohd Zaki, A. R. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dan Hubungannya Dengan Kemahiran Bertutur. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaima Shah*, 4(1), (2017). 220–228.
197 Nation, W., & Waring, R. *Vocabulary Size, Text Coverage and Word List. In Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* (Cambridge University Press. 1997).
198 Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. The updated Vocabulary Levels Test Developing and validating two new forms of the VLT. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), (2017). 33–69. https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web
199 Abdullah, W. A. I. W., & Bakar, K. A. Penguasaan Kosa Kata Menerusi Dimensi Saiz dan Pengukuran Kosa Kata Bahasa Arab di Malaysia [Vocabulary Mastery through Size Dimension and Arabic Language Vocabulary Measurement in Malaysia]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *5*(1), (2022). 132-144.
200 Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language*.
201 Baharudin, H., & Ismail, Z. Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia. *International Education Studies*, *7*(13), (2014). 219-226.
202 Wahab, U. A., Pa, M. T., & Asbulllah, L. H. Saiz kosa kata dan pengetahuan kolokasi bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM). *Issues in Language Studies*, *10*(1), (2021). 183-202.

الثانوية الدينية بولاية سلانجور كان في مستوى جيد،[٢٠٣] ويمكن القول أن هذه النتيجة لها علاقة بعدة عوامل متغيرة مثل دافعية التعلم، واستراتيجيات تعلم المفردات، وبيئة التعلم، وما إلى ذلك.

ومن أجل معرفة مستوى إتقان الطلاب للمفردات في مجال الأدب العربي، أتى معروف وسماح بدراسة حول القدرة على ترجمة المفردات العربية بين طلاب STAM وأظهرت النتيجة بأنهم ضعفاء في إتقان المفردات الأساسية في المادة المدروسة.[٢٠٤] وأتبعت روزني سماح بدراسة أخرى تدور حول الطلاب المتخصصين في اللغة العربية، فوجدت أن مستوى إتقانهم للمفردات في مجال الأدب العربي ما زال منخفضًا، بالرغم من كونهم درسوا اللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية لمدة ست سنوات على الأقل.[٢٠٥]

ومن ناحية أخرى، يعدّ إتقان المفردات في المستوى الجامعي أمرًا مهمًا حيث يبدأ الطلاب بالدخول إلى المرحلة الدراسية المتخصصة في مجالٍ معينٍ، ومع ذلك أظهرت البيانات الإحصائية لمعظم الدراسات السابقة بأن طلاب المستوى الجامعي في ماليزيا لديهم القدرة على إتقان حوالي ١٥٠٠ إلى ٢٠٠٠ كلمة فقط من المفردات العربية، مما يشير إلى مستوى منخفض وعدم تحقيق العدد المناسب لإتقان المفردات. يؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة سيتي عائشة وهو انخفاض مستوى إتقان المفردات العربية الاستقبالية لدى طلاب المرحلة الجامعية في كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة الوطنية بماليزيا، حيث إنهم يتقنون ١٩٢٩ كلمة من مجموع ٣٠٠٠ كلمة.[٢٠٦]

---

[203] Baharudin, H., Rahman, K. A., & Maarup, N. The Size and Depth of Arabic Vocabulary among Students in Malaysia's Selangor Religious Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *13*(7), (2023). 345 – 361.

[204] Maaruf, I. S., & Samah, R. The Ability to Translate Arabic Vocabulary among STAM Student/ Kebolehan Menterjemah Kosa Kata Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar STAM. *Sains Humanika*, *12*(3), (2020). 12-23.

[205] Samah, R., Isahak, A., Nathir, K. A. M., Majid, M. Y. A., Nawawi, M. A. A. M., & Ahmad, H. Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab dalam Bidang Sastera dalam Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Bahasa Arab [Arabic Vocabulary Mastery of literature among Student of Bachelor in Arabic Language]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *6*(4), (2023). 64-77.

[206] Ishak, S. A. *Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dan Hubunganya Dengan Kemahiran Menulis Dalam Kalangan Prasiswazah.* (Universiti Kebangsaan Malaysia. 2017).

تليها دراسة حسيني، ومحمد[٢٠٧] وزايني والآخرين[٢٠٨] والتي تشير إلى ضعف مستوى إتقان المفردات لدى الطلاب الجامعيين. وتتعلق هذه الدراسة بقياس حجم المفردات العربية الاستقبالية والإنتاجية لدى طلاب البكالوريوس في UiTM. وأشارت النتيجة إلى امتلاكهم ١٨٨٥ كلمةً استقباليةً و١٦٥٥ كلمةً إنتاجيةً، أي أنها لم تصل إلى مرحلة حجم المفردات المقترح إتقانها. أما دراسة عبد الرازيف والآخرين فقد أجريت على طلاب السنة الأخيرة بمرحلة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور (KUIS)، فكشفت أنهم يمتلكون ٢٢٢٣ كلمةً من حيث حجم المفردات الاستقبالية، وهذا العدد تجاوز الحد الأدنى من مستوى إتقان المفردات، لكنه غير كافٍ أيضاً للحصول على الكفاءة اللغوية.

وبناء على الدراسات السابقة، يمكن استنتاج أن ضعف إتقان المفردات العربية سيؤدي إلى ضعف كفاءة اللغة العربية بين متعلميها. ولهذا أضاف زين الرجال، وروزني سماح بأن المشكلة الرئيسية في المفردات لدى طلاب الجامعة ليست متعلقةً بجانب الجودة فحسب، بل إن نقص كمية المفردات أيضًا يمثل مشكلةً كبيرةً.[٢٠٩] لذلك وبناءً على مناقشة حجم المفردات من وجهة نظر بعض الباحثين، فإن هذا الأمر يعدّ مجالًا للتركيز عليه في الدراسة الحالية، فتحاول الباحثة النظر في مستوى معرفة المفردات العربية لدى متعلميها وهم من المرحلة الجامعية.

[207] Husaini, N. S., & Mohamad, N. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Bahasa Arab Komunikasi Professional, UiTM. *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics,* 4(2), (2020). 38.

[208] Zaini, A. R., Hasan, Y., & Husaini, M. H. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Penuntut Tahun Akhir Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS). *Al-Irsyad: Journal of Islamic and Contemporary Issues,* 6(1), (2021). 606–614.

[209] Razak, Z. R. A., & Samah, R. Saiz kosa kata Bahasa Arab dalam kalangan pelajar di peringkat Pengajian Tinggi: Permasalahan dan strategi pengajaran. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, (2018). 61-70.

المبحث الثالث: اختبار تقييم المفردات

الاختبار هو طريقة مستخدمة من أجل معرفة أو قياس مدى استطاعة الطلاب وتقدّمهم في المواد الدراسية.[٢١٠] فيعد اختبار تقييم المفردات جزءاً من الاختبارات اللغوية الذي يهدف إلى مراقبة تقدم المتعلمين في تعلم المفردات، وتقييم مدى ملاءمة معرفتهم بالمفردات لتلبية احتياجات الاتصال الخاصة بهم،[٢١١] ومن ثمّ معرفة الصعوبات التي يواجهونها في تعلم المفردات العربية. وهذا النوع من الاختبار ينقسم إلى فرعين رئيسيين؛ الأول اختبار حجم المفردات الذي يركّز على تقييم اتساع المفردات. بينما الثاني قياس جودة معرفة المفردات الذي يقوم بتقييم عمقها.

ومن أجل تقييم سعة وعمق المفردات، أتى الباحثون السابقون ببعض الأنواع من اختبار المفردات، منها اختبار حجم المفردات لناشيون (Nation) الذي يقيس عدد المفردات المكتسبة لدى المتعلمين وهو واسع الاستخدام لمعرفة حجم المفردات.[٢١٢] بعد ذلك قام ويش وباريبخت (Wesche & Paribakht) بتقديم اختبار لقياس عمق معرفة المفردات،[٢١٣] ولكن الباحثين تجادلوا حوله فذكروا بأنه اختبار غير مباشر لمعنى الكلمة، فلم يقسْ عمق معرفة المفردات بشكلٍ مباشرٍ. ثم تتمثل اختبارات العمق في أن عدد العناصر التي يمكن اختبارها محدود، بالتالي فإن هذا النوع من الاختبار لم يعبّر عن المفردات الحقيقية عند المتعلمين.[٢١٤]

وقد أثبتت لوفير وكولستين (Laufer & Goldstein) في دراستهما أن باحثينَ مختلفينَ يستخدمون اختبارات مختلفة للمفردات اعتمادًا على وجهة نظرهم في معرفة المفردات، وتفضيلهم لجوانب معرفية معينة، واهتمامهم بحجم أو عمق المفردات.[٢١٥] أما الباحثة فترى بأن اختبار حجم المفردات يعدّ متنبّئًا بالنجاح في القراءة والكتابة والكفاءة اللغوية، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي كما ظهر عند روشي وهارينجتون (Roche & Harrington) في دراستهما.[٢١٦] علاوةً

---

[210] Matsna, M., & Mahyudin, E. Pengembangan Evaluasi dan Tes Bahasa Arab. *Tangerang Selatan: Alkitabah*. (2012).

[211] Read, J., Refining the word associates format as a measure of depth of vocabulary knowledge. *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 1, (1995). 1–17.

[212] Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). (Cambridge: Cambridge University Press. 2013).

[213] Wesche, M., & Paribakht, T. S. Assessing second language vocabularyknowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, (1996). 13–40.

[214] Laufer, B., & Goldstein, Z. Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, *54*(3), (2004). 399-436.

[215] *Ibid,* Laufer, B., & Goldstein, Z.

[216] Roche, T., & Harrington, M. Recognition vocabulary knowledge as a predictor of academic performance in an English as a foreign language setting. *Language Testing in Asia*, *3*(1), (2013). 1-13.

على ذلك، يعتبر اختبار حجم المفردات أداة بحث بسيطةٍ وفعالةٍ تزوّد الباحثة بحجم المفردات لدى المشاركين في بداية الدراسة، وإظهار نموّهم في المفردات بعد انتهاء الدراسة.[٢١٧] وقد أكّد ريد (Read) بأن اختبار حجم المفردات يتكون من عددٍ كبيرٍ من المفردات المختارة من قوائم تكرار الكلمات لمستويات مختلفة، لذلك فإن هذا الاختبار سيقدّم صورةً أكثر تمثيلًا عن الحالة العامة لمعرفة المفردات لدى المتعلم مقارنةً باختبار عمق المفردات؛ لما له من عددٍ محدودٍ من الكلمات.[٢١٨] وبناءً على الأسباب الآتية، تختار الباحثة التركيز على اختبار حجم المفردات في هذه الدراسة كمعيارٍ لقياس معرفة المفردات لدى الطلاب.

المطلب الأول: أنواع الاختبارات اللغوية

يمكن استخدام اختبارات اللغة لعدة أغراض:

١. الاختبار التشخيصي: وذلك لمعرفة الصعوبة التي تواجه المتعلمين حتى يمكن معالجتها.
٢. اختبار التحصيل قصيرة المدى: لمعرفة ما إذا كان قد تم تعلم مجموعة من الكلمات التي تمت دراستها مؤخرًا.
٣. اختبار التحصيل طويلة المدى: لمعرفة ما إذا كانت دورةً ناجحةً في تدريس كلمات معينة.
٤. اختبار الكفاءة: لمعرفة مدى معرفة المتعلمين للمفردات.

وعند إجراء هذه الاختبارات، فإن الاختلاف الرئيسي بين هذه الأنواع هو في كيفية اختيار المفردات للدخول إلى الاختبارات. وبالنسبة للبحث الحالي، تستخدم الباحثة اختبار مستويات المفردات لناشيون (Nation) كمعيار لقياس معرفة المفردات لدى الطلاب.[٢١٩] ويعتبر هذا الاختبار اختبارًا تشخيصيًا لتحديد مسار العمل الذي يجب اتخاذه فمن خلاله يعرف المعلم ما إذا كان المتعلمون لديهم ما يكفي من المفردات للقيام بمهام معينة، إضافةً إلى السماح

[217] Laufer, B., & Goldstein, Z. Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness.
[218] Read, J. *Assessing vocabulary*. (Cambridge, England: CambridgeUniversity Press. 2000).
[219] Nation, P. Testing and Teaching Vocabulary, *Guidelines* 5.1, (1983). 12-25.

للمعلمين بمعرفة ما إذا كان المتعلمون بحاجةٍ إلى تعلم كلمات عالية التكرار، أو منخفضة التكرار.[٢٢٠]

المبحث الرابع: طرق قياس حجم المفردات

بناءً على دراسة ناشيون (Nation)، فهناك طريقتان رئيستان لقياس حجم المفردات، أولًا: أخذ عينات الكلمات من المعجم، وثانيًا: الاعتماد على قائمة تكرار الكلمات المستمدة من مدوّنة النصوص (corpus).[٢٢١] وتتضمن الطريقة الأولى على اختيار معجم كبير يحتوي على جميع الكلمات التي قد يعرفها المتعلمون، فعادةً يستخدم الباحثون عينةً من الكلمات المأخوذة من معجمٍ كبيرٍ لتمثيل كل كلمة في ذلك المعجم، ثم اختبار المتعلمين في تلك الكلمات، ونسبة الكلمات المعروفة في العينة تشير إلى النسبة التي تكون معروفةً في المعجم بأكمله، وتعتبر هذه الطريقة هي الأكثر شيوعًا لقياس حجم مفردات الناطقين الأصليين، كما قام بها جولدن والآخرون (Goulden et al.)[٢٢٢] ودانا والآخرون (D' Anna et al.).[٢٢٣]

ومع ذلك، فإن الطريقة الأولى واجهت العديد من المشكلات المنهجية، لأن استخدام المعجم لتمثيل الكلمات يعتبر غير مناسب، ويتضمن بعض نقاط الضعف مثل تغطيته الواسعة للغاية، والعديد من الكلمات العامة التي يجب اختيارها،[٢٢٤] لأن الكلمات الموجودة في المعجم عادةً ما يكون لها معاني واستخدامات مختلفة. وبجانب ذلك، فإن استخدام المعجم يتضمن على مشكلة تتعلق بالجوانب الفنية مثل صعوبة تحديد عدد كل الكلمات بشكل أكثر دقة.[٢٢٥]

وأما الطريقة الثانية فتعود إلى قائمة تكرار الكلمات المعتمد على مدوّنة النصوص (corpus). ويتضمن أخذ العينات ترتيب المفردات في مجموعة تكرارية، بدءًا من ١٠٠٠ كلمة الأكثر تكرارًا، ثم ٢٠٠٠ الأكثر تكرارًا، وما إلى ذلك. ونظرًا إلى أن ترتيب الكلمات وفقًا

---

220 Nation, I. S., & Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10). (Cambridge: Cambridge university press. 2001).

221 Nation, I. S., & Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10).

222 Goulden, R., Nation, P., & Read, J. How large can a receptive vocabulary be?. *Applied linguistics*, *11*(4), (1990). 341-363.

223 D'Anna, C. A., Zechmeister, E. B., & Hall, J. W. Toward a meaningful definition of vocabulary size. *Journal of Reading Behavior*, *23*(1), (1991). 109-122.

224 Lorge, I., & Chall, J. Estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of methodological issues. *The Journal of Experimental Education*, *32*(2), (1963). 147-157.

225 Nation, I. S., & Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10).

للتكرار لا يمكن الاعتماد عليه تمامًا بالنسبة للكلمات منخفضة التكرار في اللغة، فقد تمّ استخدام هذا النوع من اختبار المفردات فقط مع المتعلمين الذين لديهم حجم مفردات صغير، أي الناطقين غير الأصليين، أو متعلمي اللغة الثانية. لهذا السبب، استخدم بعض الباحثين مثل نورويرني وريد (Nurwerni & Read)[٢٢٦] قوائم تكرار الكلمات كأساس من أجل تقدير حجم المفردات لدى الطلاب، حيث إن هذه الطريقة تعدّ أسهل في أخذ عينة الكلمات بدلًا من استخدام المعجم، وتعتبر الكلمات الأكثر استخدامًا ذات قيمة عالية، ولهذا يجب الاهتمام بها في تعلم اللغة مقارنةً بفئات الكلمات الأخرى.

المبحث الخامس: اختبار حجم المفردات وتطويره

تعتبر اختبارات المفردات الشائعة الاستخدام هي اختبار مستويات المفردات الذي قدّم ناشيون (Nation)[٢٢٧] نسخته الأصلية عام ١٩٨٣م، من أجل تحديد اتساع معرفة المفردات بين متعلمي اللغة الثانية استقباليًا وإنتاجيًا من خلال قياس عدد الكلمات التي يعرفونها، وقد صمّم هذا الاختبار لتقييم معرفة المفردات العامة والأكاديمية بناءً على قائمة المفردات الشائعة (word frequency list) في تورندايك ولورج (Thorndike & Lorge)[٢٢٨] وكوسيرا وفرانسيس (Kucera & Francis)[٢٢٩] التي تمّ إنشاءها من خلال حساب عدد مرات ظهور الكلمات المختلفة في مجموعةٍ كبيرةٍ من النصوص المكتوبة.

وتنقسم قوائم تكرار الكلمات إلى خمسة مستويات؛ ألفين كلمة، وثلاثة آلاف كلمة، وخمسة آلاف كلمة، ومستوى عدد الكلمات في مرحلة الجامعة (فوق خمسة آلاف كلمةً)، وعشرة آلاف كلمةً. وأعظم قيمة لاختبار مستويات المفردات هي أنه يشير إلى مستوى تكرار الكلمات الذي يجب على الطلاب التركيز عليه في تعلمهم.[٢٣٠] وفي هذا الإطار، يحتوي هذا الاختبار على شكل مطابقة الكلمات مع مرادفاتها أو تعريفاتها المختصرة، لذلك فإن تصميم

---

226 Nurweni, A., & Read, J. The English vocabulary knowledge of Indonesian university students.
227 Nation, P. Testing and Teaching Vocabulary, *Guidelines* 5.1, (1983). 12-25.
228 Thorndike, E.L. and Lorge, *I. The teacher's word book of 30,000 words*. (New York: Teachers College, Columbia University. 1944).
229 Kucera, H. and Francis, W.M. *A computational analysis of present day American English*. (Providence, Rhode Island: Brown University Press. 1967).
230 Webb S., Sasao Y., Balance O. The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *International Journal of Applied Linguistics* 168:1, (2017) 33–69.

هذا الاختبار يقتصر على قياس المفردات المستقبلة كما أشار إليه شميت (Schmitt).[٢٣١] كما أنه في كل مستوى من المستويات الخمسة يتم وضع ٣٦ كلمةً و١٨ تعريفًا في مجموعات في ستة وثلاثة على التوالي، كما في المثال أدناه:

1 apply		
2 elect		
3 jump	____	choose by voting
4 manufacture	____	become like water
5 melt	____	make
6 threaten		

مثال اختبار مستويات المفردات لـ (Nation)

وبعد ذلك، طوّر ميرا وبوكستون (Meara & Buxton)[٢٣٢] شكلًا جديدًا لاختبار مفردات اللغة الإنجليزية لمتعلمي المستوى الثاني الذي يستخدم شكل نعم/لا (yes/no format) كمقياس لحجم المفردات، وهم من أوائل المؤلفين الذين نشروا بحثًا عن هذا الشكل من الاختبار، فيتمّ عرض قائمة من الكلمات، ثم يطلب من المستجبين تحديد الكلمات التي يعرفونها بوضع علامة نعم أو لا، وفي الحقيقة يعدّ هذا الشكل أكثر فعاليةً من الشكل متعدد الخيارات، وذلك من حيث إمكانيته في اختبار عناصر كبيرة من الكلمات في مدة قصيرة.

ومن ناحية أخرى، تمّ تحديث اختبار مستويات المفردات لناشيون إلى شكله الحالي من خلال دراسة شميت والآخرين (Schmitt N. et al.)[٢٣٣] التي قامت بتحسينين مفيديْن وهما زيادة عدد العناصر في كل مستوى من ١٨ إلى ٣٠ لزيادة موثوقية الاختبار، ثم تغيير قائمة الكلمات المستخدمة لتقييم معرفة المفردات الأكاديمية إلى قائمة الكلمات الأكاديمية الخاصة بكوكسهيد (Coxhead).[٢٣٤] وهذه التغييرات قامت بتحسينٍ كبيرٍ للإصدار الأصلي من ناشيون، ولكنّ

[231] Schmitt, N. Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth.
[232] Meara, P., & Buxton, B. An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language testing*, *4*(2), (1987). 142-154.
[233] Schmitt N, Schmitt D, Clapham C. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing* 18(1): (2001). 55–88.
[234] Coxhead A. A new academic word list. *TESOL Quarterly* 34(2): (2000). 213–38.

العناصر الموجودة في مستويات تردد الكلمات ما زالت قديمةً نظرًا إلى أنها مأخوذة من نصوص فترة ثلاثينيات وأربعينيات القرن العشرين، ومن ثمّ فإنها لا تمثل المفردات الحالية.[٢٣٥]

ولهذا قدّم ماكلين وكرامر (McLean & Kramer)[٢٣٦] دراسةً أكّدا فيها بأن اختبار مستويات المفردات لناشيون محدودٌ وغير مناسب لاستخدامه لعدة عوامل؛ أولًا: لأن قوائم تكرار الكلمات قديمةٌ وليست من أحدث قوائم تكرار الكلمات، في حين أن اللغات والمفردات الموجودة تتغير بمرور الوقت. وإضافةً إلى ذلك، يؤدي التقدم التكنولوجي إلى تحسين بناء مدوّنة النصوص (corpus)، فيمكن للباحثين جمع أكثر عينات الكلمات، ثم تحليلها بشكل أكثر كفاءةً ودقةً من القوائم المستخدمة في إنشاء اختبار مستويات المفردات. وثانيًا: عدم دقة شكل الاختبار عند مقارنته بعنصر قياسي من أربعة اختيارات، حيث يتطلب وقتًا طويلًا من بعض الطلاب لفهم شكل الاختبار. وثالثًا: عدم وجود عناصر الاستقلال (independent items) في هذا الاختبار، فمن المفترض أن هذه العناصر لا تعتمد على بعضها البعض، وتقيس جوانب مميزة من المعرفة، وهذا يقصد بعناصر الاستقلال. ومن أجل معالجة هذه القضايا، تم إنشاء إصدارٍ جديدٍ من اختبار مستويات الكلمات باستخدام شكل متعدد الخيارات، وهذا الاختبار قام بتحسين الإصدارات السابقة من خلال قياس المعرفة من قائمة الكلمات الأكثر حداثة، وتمّت عملية كتابتها وتجربتها وتحريرها.[٢٣٧]

1. time: They have a lot of **time**.
a. money
b. food
c. hours
d. friends

الإصدار الجديد من اختبار مستويات الكلمات

[235] Webb, S., & Sasao, Y. New directions in vocabulary testing. *RELC Journal*, 44(3), (2013). 263– 278.
[236] McLean, S., & Kramer, B. The creation of a new vocabulary levels test. *Shiken*, *19*(2), (2015).1-11.
[237] McLean, S., & Kramer, B. *The creation of a new vocabulary levels test*.

ومن جانب آخر، قام ويب والآخرين (Webb S. et al.)[٢٣٨] بتحسين اختبار مستويات المفردات الذي صمّمه ناشيون[٢٣٩] وشميت والآخرين.[٢٤٠] وتركز هذه الدراسة على تطوير وتحقق من شكل الاختبارين السابقين بالنظر إلى مستوى تكرار الكلمات الذي يجب استخدامه لاختيار الكلمات للتعلم، وتتكون الأشكال الجديدة من خمسة مستويات بدءًا من ألف، وألفين، وثلاثة آلاف، وأربعة آلاف، وخمسة آلاف كلمةً، ويميّز هذا الاختبار عن اختبار ناشيون وشميت والآخرين في أنه يقيس ألف كلمةٍ تمثّل أكبر نسبةً من اللغة الإنجليزية تحدثًا وكتابةً، وكان التغيير الثاني من اختبار مستويات المفردات السابق هو في استخدام (Nation's British National Corpus/Corpus of Contemporary American English word lists)[٢٤١] كمصدر لعناصر الإصدار الجديد للتأكد من أن مستويات تكرار الكلمات تقدّم اللغة الإنجليزية الحديثة بشكلٍ أفضل.

وعلى الرغم من توفير عدد كبير من اختبارات المفردات لمتعلمي اللغة الثانية، إلا أن عمليات تطوير اختبارات المفردات لم تقدم الاهتمام الكافي للتحقق من صحة هذه الاختبارات في الزمن الماضي، ومن أجل ذلك قدّم شميت والآخرون[٢٤٢] متطلبات أخرى لتطوير اختبار المفردات، والتحقق من صحتها بدءًا من تحديد مواصفات أكثر دقةً لغرض الاختبار، والمختبرين المقصودين، والسياق التعليمي، والجوانب الخاصة بمعرفة المفردات التي يتم قياسها، وطريقة تفسير درجات الاختبار، ثم وضعوا عدة نقاط مهمة لتطوير اختبار المفردات، وهي الآتي:

- شكل العناصر (item format) التي يمكنها تحقيق الأهداف المحددة، والمشاكل المتعلقة بهذا الشكل المختار.
- اختيار مدوّنة النصوص (corpus) المناسبة، مع غرض الاختبار لبناء قوائم الكلمات للاختبار.

238 Webb, S., & Sasao, Y. *New directions in vocabulary testing.*
239 Nation, P. *Testing and Teaching Vocabulary.*
240 Schmitt N, Schmitt D, *Clapham C. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test.*
241 Nation, I. S. P. The BNC/COCA word family lists. (2012). Retrieved from Paul Nation Profile | Te Herenga Waka — Victoria University of Wellington (wgtn.ac.nz). Seen at 17 January 2024.
242 Schmitt, N., Nation, P., & Kremmel, B. Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, *53*(1), (2020). 109-120.

- النظر في إجراءات إعداد قائمة الكلمات ووصفها بوضوح، مثلًا وحدة العد، وما يتم حسابه على أنه كلمات وغيرها، واستخدام التكرار، وحجم قائمة الكلمات.
- وصف طريقة أخذ العينات من قائمة الكلمات بوضوح بحيث يمكن تكرار تلك الإجراءات.
- استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت لإجراء اختبار المفردات.
- تقديم الصور والأصوات ومقاطع الفيديو باستخدام أجهزة الكمبيوتر والإنترنت في اختبار المفردات.

ويظهر من اختبارات المفردات المذكورة بأنها تقدّم صورةً شاملةً عن عملية اختبارات المفردات وتطويرها بمرور الزمن كهدفٍ لقياس اللغة الإنجليزية لدى متعلميها في سياق تعلم اللغة الثانية، وقد ثبت بأن اختبار مستويات المفردات أداة مفيدة في تحديد حجم مفردات الشخص، بالإضافة إلى قدرته على تحديد الفجوة في المفردات التي يمتلكها الفرد، وأيضًا مستوى إتقان مفردات الفرد، ويوصف هذا الاختبار بأنه سهل الاستخدام، وسهل الفهم، ولديه القدرة على إنتاج نتائج تتمتع بمستوى جيد من الموثوقية، ويعتبر أقرب معيار في تحديد استراتيجيات تعلم المفردات لدى الطلاب.

المبحث السادس: اختبار حجم المفردات للغة العربية

يُفترض أن البحوث في قياس حجم المفردات المكتسبة لدى المتعلمين تكون أكثر تقدمًا خاصةً في تعليم اللغة الإنجليزية، بحيث تقدّم عددًا متنوعًا من أدوات اختبار المفردات مثل اختبار مستويات المفردات، ومقياس معرفة المفردات وغيرها، بينما في الحقيقة فإن البحوث التي تركّز على مجال معرفة المفردات العربية تعتبر محدودةً، إلا بعض الدراسات التي قام بها الباحثون السابقون، ومنها دراسة بحار الدين والآخرين[٢٤٣] حول اختبار مفردات اللغة العربية (Test of Arabic Vocabulary/TAV) بهدف تقييم الطلاب بناءً على عدد مفرداتهم العربية باستخدام شكل الترجمة، وعناصر الكلمات مأخوذة من قائمة يعقوب لانداو (Jacob Landau)،[٢٤٤] ثم تمّ

[243] Baharudin, H., Ismail, Z., Asmawi, A., & Baharuddin, N. TAV of Arabic language measurement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(20), (2014). 2402.
[244] Landau, M. J. *A word count of modern arabic prose*. (New York: American council of learned societis. 1959).

تقييمها نظرًا لاستخدامها من قبل الطلاب في المدارس الماليزية. وفي الختام، اختُيرت ٤٠ كلمةً لتمثيل أربع مراحل تكرار الكلمات المتكونة من (١) ألف كلمة، (٢) ألفين كلمة، (٣) ثلاثة آلاف كلمة، (٤) أربعة آلاف كلمة، ويزداد مستوى صعوبة الكلمة بارتفاع مرحلتها.

ومن جهة أخرى، جاء زايني[٢٤٥] باختبار مستوى المفردات العربية (arabic Vocabulary Levels Test/aVLT) بناءً على اختبار مستوى المفردات لناشيون. ويستخدم هذا الاختبار شكل مطابقة تعريفات الكلمات الذي يختبر ثلاثة مستويات من الكلمات، وتحتوي على ألف كلمةً، وألفين كلمةً، وثلاثة آلاف كلمةً. واشتمل عدد الكلمات التي تم اختبارها على ٥٤ كلمةً مع ١٠٨ اختياراً للإجابة، وتم تحديد جميع العناصر في (aVLT) من خلال طريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة من قائمة كلمات المفردات الشائعة في اللغة العربية لداود عبده (Daud Abduh') التي أصدرها معهد اللغة العربية بجامعة الرياض في عام ١٩٧٩م.[٢٤٦]

ومن الدراسات التي أسهمت في مجال اختبار المفردات العربية هي دراسة مسراي وميلتون (Masrai & Milton)[٢٤٧] التي قدمت بـ(Arabic-Lex). ويستخدم هذا الاختبار مدوّنة النصوص العربية لشروف (Sharoff)[٢٤٨] كمصدرٍ رئيس لعناصر الكلمات. وقد صُمّم (Arabic-Lex) لقياس معرفة المفردات الاستقبالية المكتوبة للناطقين باللغة العربية بناءً على خمسة نطاقات التكرار لـ ١٠،٠٠٠ كلمةً (five 10,000-word frequency bands). ويستخدم (Arabic-Lex) قائمة مرجعية (checklist) أو شكل نعم أو لا (yes/no format) فمن خلاله يقدم مجموعة من الكلمات، ويطلب من المتعلمين وضع علامة على تلك الكلمات التي يعرفون معناها.

ومن أحدث الاختبارات التي اكتشفتها الباحثة في مجال اختبار المفردات العربية هو (Arabic Vocabulary Knowledge Inventory/PekkA) التي طوّرها مسكور وبحار الدين في عام ٢٠١٩م.[٢٤٩] وهذا الاختبار يهدف إلى الكشف عن مدى معرفة المفردات حجمًا وعمقًا لدى

---

245 Zaini, A. R. P*enguasaan kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar Melayu di peringkat Kolej Universiti*. (Unpublished Doctoral dissertation. Universiti Malaya, Malaysia. 2015).

246 'Abduh, Daud 'Atiyyat. *Al-Mufradat al-Sya'i'at fi al-Lughat al-'Arabiyyat Dirasat fi Qawa'im al-Mufradat al-Sya'i'at fi al-Lughat al-'Arabiyyat*. (Al-Riyadh: Matbu'at Jami'at al-Riyadh. 1979).

247 Masrai, A., & Milton, J. How many words do you need to speak Arabic? An Arabic vocabulary size test. *The Language Learning Journal*, *47*(5), (2019). 519-536.

248 Sharoff, S. Open-source corpora: Using the net to fish for linguistic data. *International journal of corpus linguistics*, *11*(4), (2006). 435-462.

249 Maskor, Z. M., & Baharudin, H. Assessing psychometric properties of Malaysian secondary school students' Arabic vocabulary knowledge inventory. *Global Journal Al-Thaqafah: GJAT*. (2019).

طلبة المدرسة الثانوية الإسلامية بماليزيا، لذلك قام الباحثان باختيار الكلمات باستخدام قائمة تكرار الكلمات من باكوالتر وباركينسون (Buckwalter & Parkinson)، ثم تنقيح الكلمات المختارة بناءً على الكلمات المدرجة في منهاج اللغة العربية من وزارة التربية والتعليم الماليزية، ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة صيغ وهي إجابة نعم/لا، وتعدد الخيارات، وإكمال الجمل.

وترى الباحثة أن الاختبارات المذكورة تعتبر مناسبةً لاختبار حجم المفردات العربية لدى الطلاب غير الناطقين بها، لكنها تحتاج إلى إعادة نظر خاصةً في شكل الاختبار وقائمة المفردات الشائعة المستخدمة، فبعد قيام الباحثة بتحليل هذه الاختبارات وجدت بأن أشكال العناصر مختلفة في كل اختبار، فيحتاج الطلبة إلى الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية في (TAV)، وأما (aVLT) فيطلب من المتعلم أن يطابق الكلمات مع تعريفاتها، واستخدم (Arabic-Lex) شكل نعم/لا لمعرفة حجم المفردات العربية لدى الطلاب، وكذلك (PekkA) فيركّز على شكل نعم/لا وتعدد الخيارات، ونظرًا إلى دراسة شميت، تعد المطابقة، والصواب أو الخطأ، وتعدد الخيارات أشكالاً للاختبار الاستقبالي، في حين أن الترجمة هي مثال للاختبارات الإنتاجية.[٢٥٠]

وثانيًا، قائمة المفردات الشائعة المستخدمة في (TAV) و(aVLT) قديمة وغير متطابقة مع التعليم الواقعي أو الوقت الحالي، حيث تعتبر من الزمن الماضي، ومن أجل إنشاء أحدث اختبار لحجم المفردات باللغة العربية، فهناك حاجة إلى تقديم مصدر موثوق للمفردات لبيانات تكرار الكلمات[٢٥١] واختيار مدوّنة النصوص (corpus) المناسبة لغرض الاختبار[٢٥٢] حتى يكون إجراء الاختبار فعّالًا ومؤثرًا، وبالنسبة إلى (Arabic-Lex) و(PekkA)، فإن مدوّنة النصوص العربية المستخدمة تعتبر حديثةً بدلًا من قوائم الكلمات الشائعة الأخرى.

وفي هذه الحالة، ترى الباحثة بأن هناك بعض المتطلبات الهامة في تصميم اختبار المفردات العربية الحديثة الذي يتناسب مع سياق متعلمي اللغة العربية في الدراسة الحالية، وهذا التناسب يتعلق بأشكال الاختبار المستخدمة، ومصدر قائمة المفردات الشائعة، لذلك فإنه من المتوقع

---

[250] Schmitt, N. *Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth.*

[251] Masrai, A., & Milton, J. *How many words do you need to speak Arabic? An Arabic vocabulary size test.*

[252] Schmitt, N., Nation, P., & Kremmel, B. *Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation*.

أن تضيف هذه الدراسة بُعدًا جديدًا من حيث قياس حجم المفردات العربية في سياق التعليم الماليزي.

الفصل الرابع: الإطار المفاهيمي

يهدف هذا البحث إلى اختبار التأثير المباشر للتعلم المستقل على استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات، والتأثير المباشر لاستراتيجيات تعلم المفردات على معرفة المفردات، وتأثير استراتيجيات تعلم المفردات كمتغير وسيط في العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات، ولتحقيق ذلك، سيتم مناقشة العلاقات بين متغيرات البحث من خلال إيجاد النظريات ونتائج الدراسات السابقة تفسيرًا لتلك العلاقات.

المبحث الأول: التعلم المستقل وعلاقته بمعرفة المفردات

يعتبر التعلم المستقل وصفًا للمتعلم الناجح حيث إنه يقوم بتحمل مسؤولياته تجاه عملية التعلم، وتحديد أهداف التعلم وتخطيطها، ومراقبة وتقييم التعلم، والتي من خلالها يقلّ اعتماده على المعلم، وفي ضوء ذلك يكون تعزيز المتعلم المستقل أحد أهم الأهداف في تدريس اللغة كي يكون قادرًا على تعلم المفردات بشكلٍ مستقلٍ خارج الفصل الدراسي، ومتمكّنًا من استخدام اللغة بشكلٍ أكثر فعالية، وهذا الأمر يتماشى مع ما ذكره ناشيون في دراسته بأنه من المفترض تنفيذ التعلم من قبل المتعلم الفردي لأن المتعلم المستقل هو المسؤول الرئيسي في عملية تعلم اللغة الخاصة به.[٢٥٣] وبناءً على جو وجونسون (Gu & Johnson)، يعد التعلم المستقل دعمًا كبيرًا للمتعلمين في تعلم المفردات،[٢٥٤] كما أنه يعزّز دافعية المتعلم لتعلم المفردات بشكلٍ أكثر فعالية، وبالتالي يوفّر المزيد من الفرص للتواصل اللغوي، بالإضافة إلى ذلك فإن التعلم المستقل أيضًا يلبي الاحتياجات والقدرات الفردية للمتعلمين، ومن ثم يزيد من استعدادهم للتعلم النشط، ويساعدهم على أن يصبحوا أكثر ثقة بالنفس.

[253] Nation, I. S. P. Helping learners take control of their vocabulary learning. *GRETA*, 6(1), (1998). 9-18.
[254] Gu, Y. Q., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.

وقد أظهرت دراسة رشتشي وبورماند (Rashtchi & Pourmand) أن التعلم المستقل يلعب دورًا مهمًا في تطوير معرفة المفردات لدى المتعلمين.[٢٥٥] وهذه الفكرة تتوافق مع ما ذكرته المشرّف (Almusharraf) في دراستها بأن التعلم المستقل يؤثر على تطوير معرفة المفردات لدى المتعلمين، حيث يكون المتعلم أكثر نشاطًا، ومتشجعًا للمشاركة في الأنشطة التعلمية المتنوعة نتيجةً لتطبيق التعلم المستقل،[٢٥٦] وهذه الحالة تجعله أكثر اعتماداً على ذاته دون الاعتماد بشكلٍ كبيرٍ على تدخلات المعلم. ومن خلال تعلم المفردات بشكل مستقل، يحسّن المتعلمون من مهاراتهم اللغوية استيعابًا وإنتاجًا، وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع معرفتهم بالمفردات وكفاءتهم اللغوية.[٢٥٧] لذلك يمكن القول بأن التعلم المستقل له تأثير إيجابي تجاه معرفة المفردات.

ثم وجدت دراسة كيان وسون (Qian & Sun) بأن التعلم المستقل يساهم في تحسين المتعلم لاكتساب المفردات وكفاءة استعمالها، حيث إنه يصبح أكثر وعيًا وقادرًا على التحكم بعملية تعلم المفردات ذاتيًا.[٢٥٨] ومن جانب آخر، أثبت الدخيل (Aldukhayel) أن المتعلمين ذوي الكفاءة العالية في اللغة يتصفون بالتعلم المستقل، وهذا الأمر يعود إلى استخدامهم لأساليب خاصة في تعلم المفردات، ووعيهم بتطور المفردات المكتسبة من خلال تقييم مناهج التعلم، والنظر إلى الأساليب الأخرى التي تساهم في تنمية معرفة المفردات.[٢٥٩] ومن هنا سترتفع لدى المتعلمين معرفة المفردات إذا كان مستوى ممارستهم للتعلم المستقل مرتفعًا. وهذه النتيجة أثبتتها حدّاد (Haddad) حيث ذكرت بأن المتعلمين في مستوى الجامعة يفترض أن يكونوا مستقلين في تعلم مفردات اللغات الأجنبية بحيث لديهم إمكانية ووعي لتعلم المفردات خارج الفصل الدراسي.[٢٦٠] وبالتالي، يلعب التعلم المستقل دورًا مهمًا في تطوير معرفة المفردات وتحسينها.

---

255 Rashtchi, M., & Pourmand, S. Controlled extensive reading and vocabulary knowledge: Let's move towards autonomous learning in EFL contexts. *International Journal of English and Education*, *3*(2), (2014). 132-146.

256 Almusharraf, N. Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study. *Cogent Education*, *7*(1), (2020). 1823154.

257 Kaur, N. The need for autonomous vocabulary learners in the Malaysian ESL classroom. *Gema Online Journal of Language Studies, 13*(3). (2013).

258 Qian, Y., & Sun, Y. *Autonomous learning of productive vocabulary in the EFL context: An action research approach.*

259 Aldukhayel, Dukhayel Mohammed. Investigating the Vocabulary Size and Vocabulary Learning Autonomy of Saudi EFL Preparatory Year Students. *Electronic Theses and Dissertations*. (2016). 1427.

260 Haddad, R. H. Developing Learner Autonomy in Vocabulary Learning in Classroom: How and Why Can It Be Fostered?

ومع ذلك، فإن هذه النتائج تخالف بعض الدراسات السابقة التي لم تجد علاقةً إيجابيةً بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات، مثل دراسة كرتل وبلجي (Kartal & Balci) حيث دلّت على عدم وجود علاقة بين التعلم المستقل في تعلم المفردات وبين حجم المفردات لدى طلاب اللغة الإنجليزية في تركيا.[٢٦١] واستنتجت الدراسة أنهم يمتلكون حجمًا كبيرًا من المفردات، إلا أن مستواهم في التعلم المستقل في تعلم المفردات متوسط، وهذه النتيجة لها علاقة بعدم توفير المعلمين فرصةً للطلاب لتطبيق التعلم المستقل داخل الفصول الدراسية. ولهذا أكّد ناشيون بأن المعلمين يقع على عاتقهم دورٌ مهمٌ في تشجيع الطلاب على تحمل مسؤوليتهم تجاه تعلم المفردات، إضافةً إلى تدريبهم على المهارات التي تجهّزهم للتعلم المستقل.[٢٦٢]

ومن ناحية أخرى، تشير الدراسة التي قام بها توان (Tuan) إلى انخفاض درجة ممارسة التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى المتعلمين.[٢٦٣] فتوصلت إلى نتيجة أن المتعلمين على الرغم من أنهم يجدون مفرداتهم ضعيفة، ويفهمون أهمية استقلالية تعلم المفردات، إلا أنهم لا يطبقون التعلم المستقل، لأن لديهم دافعية منخفضة للتعلم، كما أن مستوى ثقتهم في تعلم المفردات أيضًا منخفض. وبجانب ذلك أظهرت أيسو (Aysu) في دراستها أنه لا توجد علاقة بين التعلم المستقل وبين تعلم المفردات.[٢٦٤]

وبناءً على نتائج الدراسات المذكورة سابقًا، والتي تشير إلى نتائج مختلطة حيث كشفت بعض النتائج أن التعلم المستقل له تأثيرٌ قويٌ في معرفة المفردات، في حين تشير الدراسات الأخرى إلى عدم وجود علاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى عوامل أخرى مثل سياق المتعلمين، أو الكفاءة اللغوية، أو البيئة التعليمية، أو غير ذلك.[٢٦٥]

---

261 Balci, G. K. Ö. Vocabulary learning autonomy and vocabulary size of Turkish ELT student teachers: a correlational study.

262 Nation, I. S. P. Vocabulary. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (New York: McGraw-Hill. 2003). pp. 129-152)

263 Tuan, L. T. An Empirical Research on Self-learning Vocabulary. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, *1*(12), (2011). 1688-1695.

264 Aysu, S. *The role of learner autonomy on vocabulary learning*.

265 Amirian, S. M. R., Mallahi, O., & Zaghi, D. The relationship between Iranian EFL learners' self-regulatory vocabulary strategy use and their vocabulary size. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *3*(2), (2015). 29-46.

ومع ذلك، ترى الباحثة أنه لم تتوفر هناك دراسة ارتباطية تبحث عن العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات بشكلٍ مباشرٍ، أو بعبارة أخرى ما زالت الدراسات السابقة حول هذين المتغيرين غير واضحة، أي ما إذا كانت هناك علاقة متزامنة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات في سياق تعلم اللغة العربية باعتبارها لغةً أجنبيةً في ماليزيا، لذلك فإن هذه الفجوة البحثية ستملؤها الباحثة في دراستها الحالية من أجل إثبات هذه الفرضية؛ سواءً أكان هناك علاقة بين هذين المتغيرين أو العكس.

المبحث الثاني: التعلم المستقل وعلاقته باستراتيجيات تعلم المفردات

إن التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم اللغة مصطلحان مختلفان تمّت مناقشتهما من وجهات نظر عديدة خلال السنوات الماضية، حيث يركّز كلاهما على الأساليب المتمركزة على المتعلم خاصةً في تعلم اللغة. وفي هذا الإطار، أجرى العديد من الباحثين دراساتٍ لتحديد وتمييز هاتين النظريتين بالتفصيل. ويعدّ التعلم المستقل عنصرًا هامًا يؤدي إلى تحسين استراتيجيات تعلم المفردات، ولهذا أصبح من الأهمية تدريب المتعلم ليكون مستقلًا، بحيث تنمو لديه القدرة على تحمّل مسؤولية تعلم المفردات ذاتيًا، ومن ثمّ تطوّر إمكانياته لتحديد الاستراتيجيات التي سيستخدمها في تعلم المفردات، وهذا يعني أن للتعلم المستقل علاقة قوية باستراتيجيات التعلم.

ويأتي التعلم المستقل مستقلًا عن استراتيجيات تعلم اللغة، ويعد أهم العوامل التي تجعل المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث يقلّ اعتماده على المعلم، ثم شعوره بالكفاءة، والمسؤولية، والارتباط بالآخرين.[٢٦٦] ويقوم المبدأ الرئيسي للتعلم المستقل على مفهوم تحمل مسؤولية التعلم من قبل المتعلم،[٢٦٧] وهذه الفكرة أثبتتها جانج (Chang)[٢٦٨] في دراستها فذكرت بأنه من خلال تحمل هذه المسؤولية يعرف المتعلم كيفية اتخاذ القرارات الخاصة بشأن أهداف التعلم، والمحتويات التعليمية، وطرق التعلم، فعلى سبيل المثال: التفكير في تعلمه نقديًا، أو تعظيم

[266] O'Donnell, A. M., Dobozy, E., Bartlett, B., Bryer, F., Reeve, J., & Smith, J. K. Educational psychology (1st Australian ed.). *Milton, QLD: John Wiley & Sons*. (2012).
[267] Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*.
[268] Chang, L. Y. H. The influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviors. *System*, *35*(3), (2007). 322-337.

الفرص لممارسة اللغة الإنجليزية داخل أو خارج الفصل الدراسي، لذا فإن التعلم المستقل يتعلق بمهارات وسلوكيات وطرق معينة لتنظيم عملية التدريس والتعلم.

ومن جهة أخرى، ترتبط استراتيجيات تعلم اللغة ارتباطًا مباشرًا بجودة العملية المعرفية في تعلم اللغة الثانية.[٢٦٩] فقد يستخدم متعلمو اللغة أنواعًا مختلفة من استراتيجيات تعلم اللغة، ثم يحصلوا على نتائج مختلفة وفقًا لقدراتهم الشخصية،[٢٧٠] بينما تشير الدراسة إلى أن هذه الاستراتيجيات تحدد الطريقة التي سيعالج بها المتعلمون المعلومات الجديدة، وكيف يفهمونها، أو يتذكرونها.[٢٧١] ومن أجل النجاح في تعلم اللغة، يجب عليهم الاستفادة من استراتيجيات تعلم اللغة المناسبة، أو بمعنى آخر تلعب استراتيجيات تعلم اللغة دورًا رئيسيًا في التعلم، والطريقة التي يتم بها تحقيق الأهداف التربوية، أما الدراسة الحالية فستركز على استراتيجيات تعلم المفردات باعتبارها جزءاً من استراتيجيات تعلم اللغة.

وقد دلّت العديد من الدراسات السابقة على العلاقة بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات، حيث أكّد تيلفارليوغلو وشيرواني (Tilfarlioglu & Sherwani) في دراستهما بأن هناك علاقة قوية بين استقلالية متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً، واستراتيجيات تعلم المفردات، فأثبتا أن المتعلم المستقل سيستخدم استراتيجيات تعلم المفردات بدرجة عالية.[٢٧٢] ونتيجةً لذلك، سيقوم بمراقبة طريقة تعلم المفردات، وتحديد الحلول للتغلب على المشاكل المرتبطة، وتقييم تقدمه أثناء تعلم المفردات، من هنا سترتفع إمكانية استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى المتعلمين.

ثم جاءت دراسة عبادي وباردارن (Abadi & Baradaran) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين استقلالية المتعلم وبين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بين متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً في إيران من مستويات الكفاءة اللغوية المختلفة.[٢٧٣] فأظهرت النتيجة بأن التعلم المستقل له ارتباط إيجابي باستراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة لدى الطلاب مع الكفاءة اللغوية

---

269 Oxford, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*.

270 Chamot, A. U., & Kupper, L. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annuals*, 22, (1989). 13-24.

271 Zaker, A. EFL learners' language learning strategies and autonomous learning: Which one is a better predictor of L2 skills. *Journal of Applied Linguistics-Dubai*, *1*(1), (2015). 27-39.

272 Tilfarlioglu, F. Y., & Sherwani, S. An analysis of the relationship among EFL learners' autonomy, self-esteem, and choice of vocabulary learning strategies.

273 Abadi, E. A. M., & Baradaran, A. The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level.

العالية، أو بأسلوب آخر تساعد استقلالية التعلم الطلاب على استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بشكل أفضل، حيث تساعدهم على اكتساب المفردات بدرجة عالية. ومن جانب آخر، ترى الباحثة بأن الكفاءة اللغوية تعدّ إحدى العوامل المؤثرة في فعالية التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات.

وقد تم تأكيد هذا الأمر في دراسة أنيت (Anett) حيث توصّلت إلى وجود علاقة بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات، حينما يُظهر الطلاب موقفًا إيجابيًا تجاه التعلم المستقل في تعلم المفردات، ويعتبرون أنفسهم قادرين على تحمل مسؤولية التعلم خاصةً في مجال اكتساب المفردات.[٢٧٤] ومن الدراسات التي أسهمت في هذا المجال بصورة مباشرة دراسة نوسراتينيا والآخرين (Nosratinia et al.) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.[٢٧٥] واستنتجت عدة نتائج مهمة منها أن التعلم المستقل له علاقة وطيدة بتطوير استراتيجيات تعلم المفردات. كما أظهرت دراسة خليفة وشبدين (Khalifa & Shabdin) نتيجةً مماثلةً وهي أن نجاح تعلم المفردات الجديدة يتعلق بالتعلم المستقل،[٢٧٦] مما يبيّن مدى تأثير التعلم المستقل بصورة إيجابية على معرفة المفردات.

المبحث الثالث: استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بمعرفة المفردات

دفع الحديث حول استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات إلى محاولة كتابة بحوث ودراسات قام بها الخبراء المهتمون بهذا المجال قديمًا وحديثًا، وتعتبر دراسة جو وجونسون (Gu & Johnson) إحدى أولى الدراسات التي قدّمت نتيجةً مهمةً وهي أن استراتيجيات تعلم المفردات لها علاقة بمعرفة اتساع المفردات.[٢٧٧] وقد دلّت هذه الدراسة إلى أن الاستخدام العالي لاستراتيجيات تعلم المفردات يؤدي إلى ارتفاع اتساع المفردات. ومع ذلك، فإن معرفة اتساع المفردات تشكل جانبًا واحدًا من معرفة المفردات، وهذا ما تم التركيز عليه في هذه الدراسة، وأما معرفة عمق المفردات فهو جانب آخر مهم يجب الاهتمام به، ولكن لم يتم التركيز عليه في هذه الدراسة.

---

274 Anett, L. *The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies*. (2017).

275 Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. Promoting Second Language Learners' Vocabulary Learning Strategies: Can Autonomy and Critical Thinking Make a Contribution?

276 Khalifa, S., & Shabdin, A. Autonomy in vocabulary learning: Vocabulary learning strategies teaching programme for EFL Libyan learners.

277 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.

ومن ناحية أخرى، اكتشف نساجي (Nassaji) أن معرفة عمق المفردات تساهم بشكل كبير في نجاح تعلم المفردات خاصةً في استراتيجية الاستدلال المعجمي (Lexical Inferencing Strategy).[٢٧٨] ومن أجل تعميق معرفة المفردات فإن المتعلمين بحاجة إلى معرفة جوانب متعددة من معرفة المفردات تتجاوز المعنى الأساسي للكلمة.[٢٧٩] وانطلاقًا من هذا الأمر، تعرف الباحثة معرفة المفردات لدى الفرد بأنها تتكون من معرفته لجانبيْ اتساع وعمق المفردات.

وبعد ذلك، قام زانج ولو (Zhang & Lu)[٢٨٠] بملء هذه الفجوة من خلال الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة اتساع وعمق المفردات، وعلى الرغم من وجود ارتباط بين عمق واتساع المفردات، إلا أنهما يعتبران جانبًا متميزًا في معرفة المفردات، حيث إن معرفة اتساع المفردات تتعلق بحجم المفردات، أي كمية الكلمات التي يعرفها المتعلم في مستوى معين، بينما معرفة عمق المفردات تشير إلى مدى جودة الكلمة المعروفة، ودلّت النتيجة على أن الاستراتيجيات المختلفة في تعلم المفردات لها تأثيرات مختلفة على معرفة اتساع وعمق المفردات، لما لهما من علاقة إيجابية باستراتيجيات تعلم المفردات.

وقد توصّل سراني وكافيبور (Sarani & Kafipour) إلى أن استراتيجيات تعلم المفردات لها علاقة إيجابية بمعرفة المفردات الجيدة، حيث إنها تحسّن أداء الطلاب في تعلم اللغة.[٢٨١] ثم وجد فاهيم وكوميجاني (Fahim & Komijani) بأن معرفة المفردات سترتفع بارتفاع مستوى ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات.[٢٨٢] وبالنظر إلى دراسة تينج (Teng)،[٢٨٣] التي تشير إلى أن المتعلمين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من معرفة اتساع وعمق المفردات يستخدمون استراتيجيات تعلم

278 Nassaji, H. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, *90*(3), (2006). 387-401.
279 Charkova, D. A., & Charkova, K. D. Exploring the Connection between Second Language Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Knowledge. *International Online Journal of Education and Teaching*, *5*(2), (2018). 235-250.
280 Zhang, X., & Lu, X. The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, *99*(4), (2015). 740-753.
281 Sarani, A. & Kafipour, R. The study of language learning strategies use by Turkish and Kurdish EFL university students. *Language Forum*, *34*(2), (2008). 173-188.
282 Fahim, M., & Komijani, A. Critical thinking ability, L2 vocabulary knowledge, and L2 vocabulary learning strategies. *Journal of English Studies*, 1(1), (2010). 23-38
283 Teng, F. Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge.

المفردات بصورة أفضل، وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الكفاءة اللغوية لديهم، كما تؤثر الاستراتيجيات الصحيحة التي يستخدمها المتعلمون على أدائهم الأكاديمي.[٢٨٤]

وقد أثبتت دراسة الحربي (Alharbi) في العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات بأن هناك فرقًا كبيرًا بين الجنسين حيث إن أداء المتعلمات أفضل من الذكور في الإلمام بالمفردات، والاستراتيجيات المستخدمة في اكتساب المفردات.[٢٨٥] ثم دلّت دراسة فان (Fan) على العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات مع أن المتغيرات الوسيطة مثل الكفاءة والجنس والانضباط تؤثر على تلك العلاقات.[٢٨٦] أما دراسة لي والآخرين (Lee et al.) فقد أشارت إلى تأثير استراتيجيات تعلم المفردات على معرفة المفردات تأثيرًا إيجابيًا من حيث إن استراتيجيات تعلم المفردات تكون متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين الدافعية ومعرفة المفردات.[٢٨٧]

وبالنظر إلى عملية تعليم اللغة العربية في سياق ماليزيا، اكتشفت الباحثة بعض البحوث السابقة التي تركّز على وصف العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات العربية، منها ما توصّل إليه إسحاق،[٢٨٨] وقمر الدين وبحار الدين،[٢٨٩] وغلاوي وزينل،[٢٩٠] بأن هناك ارتباطًا وثيقًا بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات. فمن أجل إتقان حجم كبير من المفردات فإن الطلاب بحاجةٍ إلى استراتيجيات لزيادة حجم المفردات، وبعد ذلك سيكونون قادرين على إتقان المهارات اللغوية، لذلك تستنتج الباحثة بأن استراتيجيات تعلم المفردات أصبحت واحدةً من أهم العوامل المؤدية إلى ارتفاع معرفة المفردات، إذ تربطهما علاقة وثيقة تحتاج إلى دراسة متعمقة في هذه الدراسة الحالية.

---

[284] Goundar, P. R. Vocabulary Learning Strategies (VLSs) Employed by Learners of English as a Foreign Language (EFL).

[285] Alharbi, J. M. Vocabulary knowledge Among English Majors in a Saudi Arabia University. *Technium Soc. Sci. J.*, *24*, (2021). 769.

[286] Fan, N. Strategy use in second language vocabulary learning and its relationships with the breadth and depth of vocabulary knowledge: A structural equation modeling study.

[287] Lee, J. H., Ahn, J. J., & Lee, H. The Role of Motivation and Vocabulary Learning Strategies in L2 Vocabulary Knowledge: A Structural Equation Modeling Analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *12*(3), (2022). 435-458.

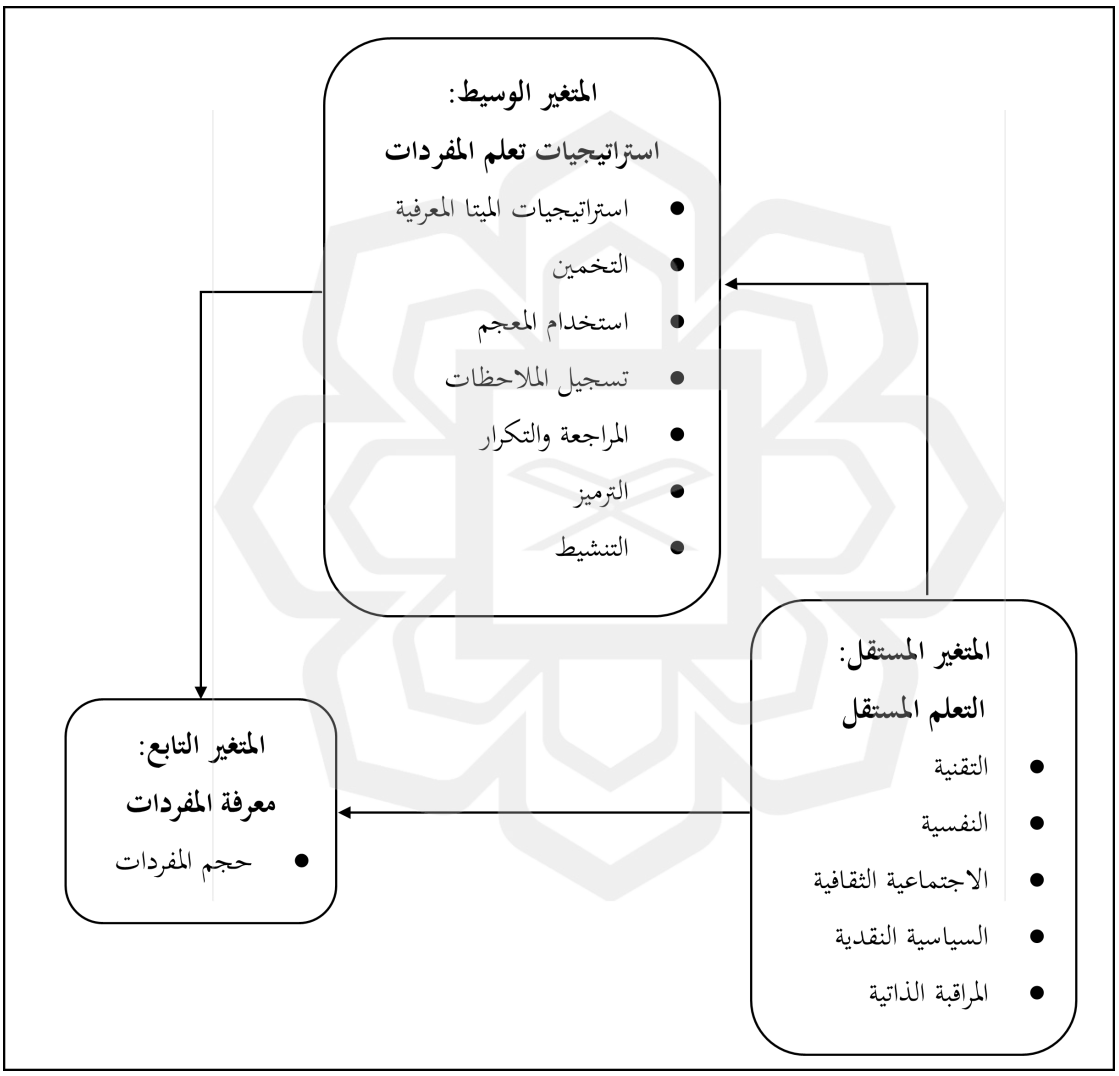
[288] Ishak, S. A. *Saiz kosa kata Bahasa Arab dan hubungannya dengan kemahiran menulis dalam kalangan pelajar prasiswazah*.

[289] Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM: Vocabulary Learning Strategies and Mastering of Arabic Vocabulary Knowledge Among Students of Sijil Tinggi Agama Menengah [STAM].

[290] Ngalawi, A. C., & Zainal, H. Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab di Malaysia [Literature Review of The Size of the Arabic Vocabulary].

المبحث الرابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات

يعبّر الهيكل الآتي عن العلاقات بين هذه المتغيرات الثلاثة، ويحتوي على التعلم المستقل باعتباره متغيرًا مستقلًا، ثم تكون معرفة المفردات متغيرًا تابعًا، بينما يتكون المتغير الوسيط من استراتيجيات تعلم المفردات.



الشكل رقم (١) مخطط الإطار المفاهيمي

وانطلاقًا من هذا الهيكل، حددت الباحثة بعض الفجوات البحثية حول هذا الموضوع وذلك بعد مراجعتها للدراسات السابقة، خاصةً التركيز على معرفة المفردات العربية لدى متعلمي

اللغة العربية باعتبارها لغةً أجنبيةً. ويعدّ التعلم المستقل عاملًا مهمًا في تحسين معرفة المفردات، حيث يقوم المتعلم بتحمّل مسؤولية التعلم، ولم يعتمد على توجيهات المعلم اعتمادًا كاملًا، لكن في الوقت نفسه لا يمكن لمتعلم اللغة يحسّن معرفة المفردات بصورة أفضل بدون استخدام استراتيجيات تعلم المفردات المناسبة، فمن خلال تطبيق التعلم المستقل، يطوّر المتعلم قدراته في تحديد الاستراتيجيات التي سيستخدمها في تعلم المفردات. ونتيجةً لذلك، يُتوقع أن معرفته بالمفردات مرتفعة، ومن ثمّ تؤدي إلى ارتفاع الكفاءة اللغوية لديه، وفي هذا الإطار تكون استراتيجيات تعلم المفردات متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات.

وأما في مجال بحوث اللغة الثانية والأجنبية، تلعب استراتيجيات تعلم المفردات دورًا وسيطًا في العلاقة بين عوامل مختلفة مثل الدافعية، والتنظيم الذاتي (self-regulation)، والكفاءة اللغوية، فتشير البحوث السابقة إلى أن استراتيجيات تعلم المفردات الفعالة يمكن أن تعزز اكتساب المفردات والمهارات اللغوية بشكل عام. وبناءً على ذلك، يعد تشانغ وآخرون (Zhang et al.) من بين أوائل الباحثين الذين استكشفوا دور استراتيجيات تعلم المفردات كمتغير وسيط في العلاقة بين الدافعية ومعرفة مفردات اللغة الثانية باستخدام نماذج المعادلات الهيكلية بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM)،[٢٩١] حيث كشفوا عن وجود علاقة بين الدافعية ومعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات. ثم تبعت دراستهم دراسة لي والآخرين (Lee et al.)[٢٩٢] حيث أثبتت بأن استراتيجيات تعلم المفردات تتوسط العلاقة بين الدافعية وبين معرفة المفردات، لذلك فإن المحور الرئيسي لهاتين الدراستين هو دور الدافعية في تحسين معرفة المفردات، أما الباحثة فستضيف جانب التعلم المستقل في دراستها الحالية نظرًا لتأثيره القوي على معرفة المفردات.

وقد اكتشف لي ووانج (Li & Wang)[٢٩٣] تأثيراً وسيطاً لاستراتيجيات تعلم المفردات والدافعية (أي الكفاءة الذاتية) على العلاقة بين التنظيم الذاتي وكفاءة المفردات، ونتيجةً لتطبيق

[291] Zhang, Y., Lin, C. H., Zhang, D., & Choi, Y. Motivation, strategy, and English as a foreign language vocabulary learning: A structural equation modelling study. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(1), (2017). 57-74.

[292] Lee, J. H., Ahn, J. J., & Lee, H. The role of motivation and vocabulary learning strategies in L2 vocabulary knowledge: A structural equation modeling analysis.

[293] Li, J., & Wang, C. Mediating roles of motivational beliefs and vocabulary learning strategies for the relationship between self-regulation and vocabulary proficiency. *European Journal of Education*, (2024). e12706.

التنظيم الذاتي، يستخدم الطلاب المزيد من استراتيجيات تعلم المفردات، وبالتالي تحصّلوا على نتيجة أفضل في اختبار كفاءة المفردات، لذلك أكدت هذه الدراسة عن دور استراتيجيات تعلم المفردات كمتغير وسيط. ومن ناحية أخرى، حددت دراسة (Mungkonwong)[٢٩٤] ثلاث متغيرات وسيطة (عمق المفردات، واستراتيجيات القراءة، واستراتيجيات تعلم المفردات) في العلاقة بين حجم المفردات واستيعاب القراءة، حيث تعتبر استراتيجيات تعلم المفردات إحدى المتغيرات الوسيطة التي لها تأثير إيجابي في تلك العلاقة.

وبناءً على ملاحظة الباحثة، هذه الدراسة تحتوي على عدة جوانب مبتكرة مقارنة بالدراسات السابقة، منها الربط بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات، بينما ركزت بعض الدراسات السابقة على أحد الجانبين (إما التعلم المستقل أو استراتيجيات تعلم المفردات)، ولم تتوفر أي دراسة حول تأثيرهما إلى معرفة المفردات، وذلك في دراسة واحدة مركزة، ولكن تمّ البحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات بشكل منفصل.

ووفقًا لذلك، تقوم الباحثة بتضمين التعلم المستقل في ضوء تأثيره الإيجابي على معرفة المفردات، مع النظر إلى دور استراتيجيات تعلم المفردات باعتبارها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات، فإن هذه الدراسة تسلط الضوء على العلاقة بينهما مما يفتح المجال لفهم أعمق لكيفية تطوير اكتساب المفردات من خلال استقلالية المتعلم. وأما المتغير الوسيط يحدد ما إذا كان عامل الطرف الثالث يساهم بشكل مهم ولكن بشكل غير مباشر في تلك العلاقة.[٢٩٥] وهذا الجانب هو الذي يفرّق بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية من حيث المساهمة في مجال تعلم اللغة العربية.

ثم، تتميز هذه الدراسة بتركيزها على طلاب الدبلوم في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs)، ونظرًا إلى أن معظم البحوث السابقة تناولت طلاب الجامعات أو المدارس الثانوية، فهذه الدراسة تستهدف طلاب الدبلوم، مما يوفر رؤية جديدة حول احتياجات هذه الفئة التعليمية.

---

[294] Mungkonwong, P. *An investigation of the mediators between vocabulary size and reading comprehension of first-year undergraduate students* (Doctoral dissertation, Chulalongkorn University), (2016).

[295] Baron, R. M., and Kenny, D. A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *J. Personal. Soc. Psychol*. 51, (1986). 1173–1182.

إضافة إلى ذلك، تعد هذه الدراسة متميزةً بتحليل أسباب ضعف اكتساب المفردات بشكل معمق، بدلاً من التركيز على مدى معرفة الطلاب بالمفردات فقط، حيث تبحث في الأسباب الكامنة وراء ضعف اكتساب المفردات، مثل قلة الدافعية، وعدم القدرة على التعلم المستقل، والاعتماد المفرط على المعلمين.

ونظرًا إلى كثرة البحوث في مجال اللغة الثانية والأجنبية، كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات في سياق تعلم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً، ولكن البحوث أو الدراسات التي تناقش متعلمي اللغة العربية من ناحية علاقتهم بهذه المتغيرات الثلاثة ليست كثيرة، لذا تحاول الباحثة النظر في العلاقة بين التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً في المرحلة الجامعية.

وفي ضوء هذه العلاقات، تركز الدراسة الحالية على إثبات فرضيات البحث التالية:

١. وجود علاقة مباشرة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات.
٢. وجود علاقة مباشرة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات.
٣. وجود علاقة مباشرة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات.
٤. التعلم المستقل له علاقة غير مباشرة بمعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات.

الباب الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

تمهيد

يناقش هذا الباب منهجية البحث والإجراءات المستخدمة للإجابة على أسئلة البحث التي تتعلق بالتعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات، والعلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث، فيوفر هذا الباب معلومات مفصلة حول؛ أولًا: تصميم البحث والمنهج المستخدم في الدراسة، وثانيًا: مجتمع ومعاينة البحث، وطريقة اختيار العينة، وثالثًا: أدوات البحث وكيفية تصميمها، ورابعًا: اختبار الصدق والثبات لأدوات البحث، وخامسًا: جمع البيانات، وسادسًا: تحليل البيانات.

الفصل الأول: تصميم البحث ومنهجه

يتضمن هذا البحث على المنهج الكمي باستخدام طريقة المسح، حيث يتم إجراء المسح بأخذ عينة من مجموعة البحث، لوصف أفكارهم ومعتقداتهم ومواقفهم وتصوراتهم.[1] وتستخدم الباحثة الاستبانة والاختبار كأدوات لاستطلاع آراء العينات، أو مجتمع البحث حول العناصر التي تشكّلت في الإطار المفاهيمي للبحث الحالي. والاستبانة هي طريقة لجمع البيانات تكملها العينة بصيغة مكتوبة،[2] وتعتبر وسيلةً فعّالةً من حيث التكلفة لجمع كمياتٍ كبيرةٍ من البيانات من المستجيبين[3] وأداةً سريعةً تمكنها جمع البيانات بسهولةٍ من عددٍ كبيرٍ من مجموعة البحث.[4]

ومن خلال هذا التصميم، تهدف الباحثة إلى دراسة ثلاثة محاور في البحث؛ أولًا: مدى ممارسة التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لمرحلة الدبلوم في الكلية

[1] Morgan, G. A., & Harmon, R. J. Data collection techniques. *Journal-American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *40*(8), (2001). 973-976.
[2] Polit D, Hungler B. Nursing research: principles and methods. 6th ed. Philadelphia: Lippincott; p. 201, (1999).
[3] Jack B, Clarke A. The purpose and use of questionnaires in research. *Prof Nurse*;14(3):176e9. (1998).
[4] Oxford, R. L. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). (New York: Routledge. 2017).

الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs) الذين يمثلون مجتمع البحث؛ وثانيًا: معرفة استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمونها؛ وثالثًا: مستوى معرفتهم بالمفردات العربية. وهذه الدراسة وصفية أي سيتم من خلالها تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي Statistical Package (SPSS) for Social Sciences version 16.0. وبعد ذلك، ومن أجل اختبار وتحديد العلاقات بين هذه المحاور الثلاثة أو فرضيات الدراسة، وكذلك تأثير الوساطة، ستقوم الباحثة بتحليل البيانات من خلال نماذج المعادلات الهيكلية بالمربعات الصغرى الجزئية Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM).

المبحث الأول: موقع الدراسة

أجريت هذه الدراسة في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs). وتم اختيار هذا الموقع بناءً على عدة عوامل تشكل أساسًا لتحديد موقع الدراسة؛ منها: موقع المؤسسة، ومكانة مادة اللغة العربية، ومستوى الدراسة، وتخصصات الطلاب.

وتعتبر الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs) إحدى المؤسسات التعليمية الإسلامية الخاصة التي تندرج تحت إشراف مجلس الدين والملايو برليس (MAIPs) برعاية صاحب السمو الملكي توانكو راج مودا من برليس، توانكو سيد فايز الدين بوترا ابن سيد سراج الدين جمل الليل بوصفه راعيًا رئيسيًا.[5] وقد تأسست هذه المؤسسة رسميًا في ٣ مارس ٢٠١٣م من قبل الحكومة الفيدرالية برئاسة رئيس الوزراء الماليزي، داتو سري نجيب تون عبد الرزاق في ولاية برليس، ومن أهداف تأسيس KUIPs نشر المعرفة المبنية على القرآن والسنة لإنتاج أفراد مثقفين قادرين على المساهمة في بناء الأمة المتحضرة.[6]

وتعدّ KUIPs إحدى الكليات الجامعية الإسلامية الخاصة التي تهتم بمجال الدراسات الإسلامية واللغة العربية في المنطقة الشمالية من شبه جزيرة ماليزيا، لذلك أصبحت عاملًا رئيسيًا لاختيارها كموقع للدراسة. وتوفّر كلية KUIPs برامج دراسية في مستويات الدراسات الأساسية، والدبلوم، والبكالوريوس، وكذلك مستوى الدراسات العليا، مثل الماجستير والدكتوراه. وهذه البرامج معترف بها من قبل وكالة المؤهلات الماليزية (MQA) ووزارة التعليم العالي بماليزيا، وتضم

[5] KUIPs website: https://syskuipsv2.my/v7/. Seen at 18 December 2023.
[6] *Ibid*, KUIPs website: https://syskuipsv2.my/v7/..

KUIPs حاليًا أربع كليات هي كلية الدراسات الإسلامية، وكلية المعاملات والتمويل الإسلامي، وكلية الأعمال والعلوم الإدارية، وكلية القرآن والسنة، بالإضافة إلى مركز اللغات والدراسات العامة، ومركز الدراسات العليا، ومنذ إنشاءها تطوّرت KUIPs في مختلف المجالات الأكاديمية والبحثية والنشر العلمي، حتى نجحت في الحصول على التصنيف المتكامل لمؤسسات التعليم العالي الماليزية ٢٠٢٢م (SETARA 2022) من قبل إدارة التعليم العالي.[٧]

وتكتسب KUIPs اهتمامًا عميقًا وبشكلٍ متزايدٍ من الطلاب المحليين والأجانب الذين يواصلون دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي، واعتبارًا من فبراير ٢٠٢٣م بلغ عدد طلابها ١٠٩٩ طالبًا في ٢٧ برنامجًا أكاديميًا لكل المستويات الدراسية (الدراسات الأساسية، والدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه). ومن بين هذا العدد هناك ١٢٥ (١١,٣٧٪) طالبًا من عدة دول أجنبية.[٨] وفي عام ٢٠٢٣م نجحت KUIPs في زيادة عدد الطلاب الجدد بنسبة ١٢٢٪ مقارنةً بعام ٢٠٢٢م في جميع المستويات الدراسية.[٩] والعامل الرئيسي الذي أدى إلى زيادة عدد الطلاب هو موقعها الاستراتيجي باعتبارها كليةً جامعيةً خاصةً وحيدة تقدم دراساتٍ إسلامية في شمال شبه جزيرة ماليزيا، إضافةً إلى اللغة العربية أيضًا، لذلك أصبحت محط اهتمام الطلاب الذين يعيشون في تلك المنطقة لمواصلة دراستهم فيها، وهذا العامل هو ما حفّز الباحثة على إجراء الدراسة في KUIPs.

وفي الوقت نفسه، تقدّم إدارة الزكاة في برليس منحةً دراسيةً من خلال مؤسسة الوقف والتمويل التي تتيح فرصةً لطلاب KUIPs للحصول على أفضل تعليم من خلال مواصلة دراستهم لمستوى أعلى.[١٠] لذلك، ونظرًا إلى المنحة الدراسية من قبل هذه المؤسسة والرسوم المخفضة المقدمة في KUIPs مقارنةً بمؤسسات التعليم العالي الأخرى في ماليزيا، إلى جانب انخفاض

---

[7] Dewan Masyarakat. (2023, November 5). *[Raja Muda Berkenan Menyempurnakan Istiadat Konvokesyen Kali Ke-6 KUIPs]*. Dewan Masyarakat. [Online article]. https://dewanmasyarakat.jendeladbp.my/2023/11/05/18813/. Seen at 18 December 2023.

[8] Yusuf, B. N. M., Asni, M. F. A. H. M., Abd Rahim, R. T., & Japri, R. Factors on The Choice and Selection of Postgraduate Programs at The Islamic University College, Perlis. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, *5*(2), (2023). 123-138.

[9] *Ibid,* Dewan Masyarakat. (2023, November 5).

[10] Asni, F., Noor, A. M., Hasbulah, M. H., Rani, M. A. M., & Abd Mutalib, H. Analysis Of Maips Strategies In Zakat Management To Address The Impact Of Covid-19 In Perlis. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *35*, (2023). 1189-1209.

تكلفة المعيشة في ولاية برليس، فكل هذه العوامل تعتبر دافعًا إيجابيًا لحثّ الطلاب على اختيار KUIPs لمواصلة دراساتهم هناك.[11]

بالإضافة إلى ذلك، فإن لمكانة اللغة العربية كوسيلة تعليمية في KUIPs أثرًا في اختيار هذا الموقع للدراسة، فتؤكد المناهج الدراسية في KUIPs على استخدام اللغة العربية وسيلةً في عملية التدريس والتعلم، وخاصةً في مجال الدراسات الإسلامية، كما أن استخدامها كلغةٍ ثانيةٍ بين الطلاب المتخصصين في ذلك المجال يعد أمراً أساسياً، ولهذا توفّر KUIPs مادة اللغة العربية في ثلاثة مستويات، وهي مرحلة الدراسات الأساسية، والدبلوم، والبكالوريوس، حيث تعدّ هذه المادة متطلّبةً لجميع الطلاب قبل الالتحاق بالكليات والتخصّصات، وهذا الأمر يتطلب تعزيز المؤسسة من جانب اللغة العربية الذي يشكل أساس المشهد الأكاديمي لـ KUIPs.

وباعتبار KUIPs كمؤسسة في التعليم العالي الخاصة (IPTS)، فهي تعطي فرصةً تعليميةً للطلاب غير المؤهلين لدخول مؤسسات التعليم العام (IPTA) في ماليزيا،[12] وهذا السبب يعود إلى أن الأماكن والفرص التعليمية التي توفرها IPTA محدودة، إضافةً إلى أن قبول الطلاب في IPTA يعتمد على مستوى التحصيل الأكاديمي حسب نتيجتهم في شهادة التعليم الماليزي (SPM). لذلك تعتبر KUIPs طريقًا ثانيًا للطلاب لمواصلة دراستهم في المستوى الجامعي، وقد تمّ تحديدها مكانًا للدراسة من أجل تقييم مدى استعدادهم (الذين اختاروا KUIPs كفرصة ثانية) لمواصلة الدراسة في مستوى التعليم العالي، وخاصةً مدى ممارستهم لجوانب التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات العربية.

ومنذ إنشاء هذه المؤسسة قبل عشر سنوات لم يتم إجراء أي دراساتٍ لاكتشاف مدى التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة، ومعرفة المفردات العربية لدى الطلاب هناك باعتبارها وسيلة التعليم والإتصال في المجالات ذات الصلة، ولهذا تحفز هذه الدراسة رغبة الباحثة في رؤية الاستمرارية القائمة بين نظام تعليم اللغة العربية على مستوى المدرسة الثانوية وبين هذه المؤسسة في جانب تطوير المفردات بشكلٍ خاصٍ، وإتقان اللغة بشكلٍ عامٍ كجهد لإنتاج خريجين أكفاء، ومن ثم المهارة من حيث إتقان اللغة العربية.

---

[11] Yusuf, B. N. M., Asni, M. F. A. H. M., Abd Rahim, R. T., & Japri, R. Factors on The Choice and Selection of Postgraduate Programs at The Islamic University College, Perlis.

[12] Tajudeen, A. B. A., & Raja, S. S. Perkembangan Institusi Pengajian Tinggi Swasta (IPTS) di Malaysia, 1957-1992. *SEJARAH: Journal of the Department of History*, *28*(1 (June)). (2019).

الفصل الثاني: مجتمع ومعاينة البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى التعلم المستقل لدى طلاب الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs)، ومدى استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفتهم بالمفردات العربية، ويشتمل مجتمع البحث على الطلاب الدارسين لمادة اللغة العربية، رمز (DTU 2022) في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣م/٢٠٢٤م، وهم طلاب السنة الأولى إلى السنة الثالثة بمرحلة الدبلوم، ويتكون مجتمع البحث من الطلاب المتخصصين في الدراسات الإسلامية باعتبارهم يستخدمون اللغة العربية في عملية التعليم والتعلم في مجالات تخصصهم.

وتمّ اختيار هذا النوع من العينة لأن مرحلة الدبلوم تعتبر بداية المرحلة الجامعية، فيُتوقع منهم توظيف التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات بصورة أفضل مقارنةً بالطلاب في مستوى المرحلة الثانوية، وإلى جانب ذلك، تودّ الباحثة اكتشاف مدى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في مرحلة الدبلوم من خلال قياس حجم مفرداتهم العربية ومع أن الدراسات المتعلقة بقياس حجم المفردات العربية لدى طلاب البكالوريوس في بعض المؤسسات التعليمية تعتبر كثيرة نوعاً ما إلا أنه لم يتمّ إجراء دراسات على طلاب مرحلة الدبلوم، وخاصة في KUIPs.

وبشكل عام، فإن جميع مجتمع البحث هم من عرق الملايو، وتبلغ أعمارهم ١٨ عامًا فما فوق، وقد مرّوا جميعًا بنظام مناهج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، إلا أن فترة تعلمهم لمادة اللغة العربية تعتبر مختلفة ومتباينة، فبعض الطلاب يمتلكون خبرة في تعلم اللغة العربية من المرحلة الابتدائية والثانوية لمدة أكثر من ١٠ أعوام، بالإضافة إلى اجتيازهم لتلك المادة في مستوى شهادة التعليم الماليزي (SPM). بينما هناك بعض الطلاب الآخرين يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية فقط من خلال برنامج JQAF (Jawi, Al-Quran, bahasa Arab, dan Fardu Ain) لمدة سنتين إلى خمسة سنوات.

ولذلك ترى الباحثة بأن هناك اختلافات من حيث الخلفية التعليمية، وخبرة تعلم اللغة العربية، ومدة تعلمها بين مجتمع البحث، يشهد لذلك بأن طلاب المدرسة الدينية المدعومة من الحكومة (SABK) ومعهد التحفيظ مثلًا يتعرضون بشكلٍ أكثر لاستخدام اللغة العربية رغم

عدم تسجيل مادة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزية، لأن هذا الأمر يتعلق بالمناهج الأزهرية التي تعد جزءًا من المناهج الدراسية في تلك المدارس.[١٣]

وبالنسبة لمادة اللغة العربية (DTU 2022)، فإنها تعتبر إحدى المواد التي تقع تحت إشراف مركز اللغات والدراسات العامة في KUIPs. ونظرًا لأهمية اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ في ماليزيا، فقد تمّ إدراج مادة اللغة العربية في المناهج الدراسية في العديد من الجامعات الماليزية؛ سواءً الحكومية أو الخاصة، فيجب على الطلاب تعلمها.[١٤] وأما في KUIPs، فهذه المادة إجبارية إكمالها أثناء الفترة الدراسية بمرحلة الدبلوم مع ٢ القيمة الائتمانية (credit value: 2). كما أن الفترة الدراسية لهذه المادة مدة ساعتين في ١٤ أسبوعًا وجهًا لوجه، لذلك فإن مجموع الساعات التدريسية للفصل الدراسي يتكون من ٢٨ ساعةً.

ويركّز مقرر هذه المادة على القواعد النحوية، والمفردات، وفهم النصوص العربية، كهدف إلى تمكين الطلاب للتمييز بين الأصوات المتشابهة في الأبجدية العربية، ونطق الكلمات بطلاقة حول المواضيع ذات الصلة، إضافةً إلى تطوير المهارات الأربعة الأساسية في اللغة العربية وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. في حين أن طرق التدريس المستخدمة في هذه المادة هي المحاضرة، والدرس التعليمي، والمناقشة الجماعية، ويتم تقييم الطلاب بناء على ما يقدمونه من أداء الواجبات، والعرض والتقديمي، والاختبارات.[١٥] ونتيجةً لهذا الأمر، تتيح مادة اللغة العربية (DTU 2022) فرصةً للطلاب لإثراء مفرداتهم العربية، وبالتالي يتوقع منهم ممارسة التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات في كثيرٍ من الأحيان، وبشكل أكثر تنوعًا.

وبناءً على المعايير المحددة أعلاه، فإن اختيار هذا النوع من مجتمع البحث الذين يدرسون مادة اللغة العربية (DTU 2022) يتناسب مع أهداف إجراء هذه الدراسة، فحجم المجتمع الذي سيشارك في هذا البحث هو ٢٢٠ طالبًا، وهم من طلاب السنة الأول إلى السنة الثالثة لمرحلة الدبلوم في الدراسات الإسلامية.

---

[13] Samah, R. *Kaedah pengajaran kosa kata bahasa Arab untuk pelajar bukan Arab*. (Penerbit USIM Universiti Sains Islam Malaysia. 2013).

[14] Abdullahi, A., Mohmad Rouyan, N., Mohd Noor, S. S., & Bashir, I. (2018). The application of web 2.0 tools to determine receptive skills among Malay learners of Arabic language at the Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). *E-Academia journal*, *7*, 1-7.

[١٥] مركز اللغات والدراسات العامة. *توصيف مادة اللغة العربية (DTU 2022)*. الكلية الجامعية الإسلامية بربليس (KUIPs).

المبحث الأول: حجم العينة

عرّف سالانت وديلمان (Salant & Dillman) العينة بأنها مجموعة من المستجيبين الذين تمّ اختيارهم من عددٍ أكبر من مجتمع البحث الذي يقوم الباحث العلمي بإجراء الدراسة عليه، وهي تعبر عنه، وتحمل نفس خصائصه، بحيث يسمح للباحث بإجراء استنتاجات أو تعميم من إحصائيات العينة على مجتمع البحث.[١٦]

وقد اعتمدت الباحثة على طريقتين للحصول على حجم عينة هذا البحث، وهما قاعدة العشرة أضعاف لهير والآخرين (Hair et al.)[١٧] الخاصة بالمعادلات الهيكلية بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM)، ثم جدول تحديد حجم العينة من كريجي وموركان (Krejcie & Morgan).[١٨] وتعتمد قاعدة العشرة أضعاف على الحد الأدنى لحجم العينة، وأكبر بعشر مرات من أكبر عدد من رؤوس الأسهم التي تشير إلى متغير كامن في أي مكان في نموذج المسار، وبناءً على الإطار المفاهيمي يكون عدد العينات ٥٠ (٥ × ١٠).

واعتمادًا على جدول تحديد حجم العينة من كريجي وموركان (Krejcie & Morgan)، فإن عدد العينات المطلوبة لهذا البحث هو ١٤٠ شخصًا من مجموع مجتمع البحث ٢٢٠ طالبًا، وقد تم الجمع بين هاتين الطريقتين للحصول على دقة في عدد العينات التي يمكن أن تتراوح بين ٥٠ كحد أدنى إلى ١٤٠ كحد أقصى، لذلك فإن حجم العينة المستخدم في هذه الدراسة هو ١٤٤ عينةً، وهذا العدد مناسب وكافٍ لتحليل بيانات الدراسة.

المبحث الثاني: طريقة اختيار العينة

تستخدم الباحثة طريقة المعاينة المريحة (Convenient sampling)، وتقوم على أخذ العينة الغير احتمالية (non-probability sampling) حيث تعتمد على قدرة الباحث على اختيار أفراد العينات بشكل عشوائي من مجتمع البحث على أساس سهولة الوصول لجمع المعلومات.[١٩]

---

[16] Salant, P., & Dillman, D. A. *How to conduct your own survey*. (New York: John Wiley & Sons, Inc. 1994).

[17] Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, *19*(2), (2011). 139-152.

[18] Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, *30*(3), (1970). 607-610.

[19] Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, *5*(1), (2016). 1-4.

فأخذت الباحثة ١٤٤ عينةً، ثم أجرت الأبحاث عليهم مما يساهم في تقديمهم لردود فعل تدل على التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات.

الفصل الثالث: أدوات البحث وتصميمها

المبحث الأول: خلفية الاستبانة وعناصرها الرئيسة

تعتمد الباحثة على الاستبانة والاختبار كأدوات لجمع البيانات، وتتكون هذه الأدوات من أربعة أجزاء رئيسة، وهي:

١. البيانات الديموغرافية: وتتعلق بالمعلومات الشخصية لعينة البحث، وتحتوي على الجنس، ومرحلة السنوات الدراسية، ودرجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي (SPM)، والمدرسة الثانوية السابقة، وفترة تعلم اللغة العربية بدايةً من المرحلة المدرسية إلى الوقت الحالي.
٢. الاستبانة للتعلم المستقل: يحتوي هذا القسم على بنود الاستبانة لقياس التعلم المستقل لدى دارسي اللغة العربية لمادة DTU 2022 في (KUIPs).
٣. الاستبانة لاستراتيجيات تعلم المفردات: وذلك لقياس مدى ممارسة دارسي اللغة العربية لمادة DTU 2022 في (KUIPs) تجاه استراتيجيات تعلم المفردات.
٤. التقييم التشخيصي للمفردات العربية: قامت الباحثة بتصميم هذا الاختبار بهدف قياس عدد المفردات العربية المكتسبة لدى دارسي مادة اللغة العربية DTU 2022 في (KUIPs).

المبحث الثاني: مقياس التعلم المستقل

وتُصمّم هذه الاستبانة بناءً على أداة قياس استقلالية متعلم اللغة التي صنّفتها موراسي (Murase) في عام ٢٠١٥م.[٢٠] وتتكون من أربعة عناصر للتعلم المستقل وهي التقنية، والنفسية، والاجتماعية الثقافية، والسياسية النقدية، ولكل عناصر فروع معينة، وقد اختارت الباحثة هذه الاستبانة بسبب أنه تمّ التحقق من صحتها، وهذا الأمر يتماشى مع دراسة أيثال (Aithal) حيث ذكر

[20] Murase, F. Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities.

بأن استخدام الاستبانة التي تم التحقق منها يمكن أن يساهم في توفير الوقت والموارد، والقيام بالمقارنة مع البيانات المستمدة من الدراسات الأخرى.[٢١] وبعد مراجعة الاستبانة قامت الباحثة بحذف نطاق الثقافة الغربية في عنصر السياسية النقدية التي لا ترتبط ارتباطًا وثيقًا بسياق عينة البحث باعتبارهم طلاب آسويين، مع إجراء تعديلات بسيطة في بعض التعبيرات في بنود الاستبانة، ثم ستقيس هذه البنود مستوى ممارسة الطلاب للتعلم المستقل خاصة في تعلم اللغة العربية.

بالإضافة إلى ذلك، تضيف الباحثة عنصرًا جديدًا في هذه الاستبانة، وهو مقياس المراقبة الذاتية للإمام الغزالي الذي يتشابه مع نظرية هوليك حول مفهوم المراقبة باعتباره جزءًا من التعلم المستقل، حيث ركّز الإمام الغزالي على تأثير العنصر الديني في ممارسة المراقبة الذاتية لدى المسلم، واختارت الباحثة هذا المقياس للمراقبة الذاتية الذي أصدره شكور وآخرين في عام ٢٠٢٠م.[٢٢] وتقدّم الباحثة هذه العناصر من أجل معرفة العلاقة بين المراقبة الذاتية للإمام الغزالي (من المنظور الإسلامي) والتعلم المستقل (من المنظور الغربي) من حيث مدى تأثير العنصر الديني على ممارسة التعلم المستقل.

ومن الأمور التي يتم التركيز عليها ما يلي:

الجدول رقم (١) تقسيم عناصر التعلم المستقل

الرقم	العناصر	الفروع
١	التقنية	• الحالة • الظروف
٢	النفسية	• الميتا المعرفية • العاطفية • الدافعية

[21] Aithal, A., & Aithal, P. S. Development and validation of survey questionnaire & experimental data–a systematical review-based statistical approach. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, *5*(2), (2020). 233-251.

[22] Shukora, K. B. A., Safara, J. B., Noorb, A. F. B. M., & Jasmia, K. A. B. USING CONSTRUCT OPERATIONALISATION AS DELPHI FIRST-ROUND TECHNIQUE TO DETERMINE ITEMS FOR SELF-MONITORING (MURAQABAH) INTERVENTION DURING THE PRE-SEA TRAINING AMONG MARINE STUDENTS IN MALAYSIA.

٣	الاجتماعية الثقافية	• استقلالية المجموعة • الاستقلال الفردي • الحرية
٤	السياسية النقدية	• التفاعل الاجتماعي
٥	المراقبة الذاتية للإمام الغزالي	• الاستراتيجية المختارة وفقًا للقيم الإسلامية • الاهتمام بالمصلحة العامة • تحديد النية هدفًا إلى الله

المبحث الثالث: مقياس استراتيجيات تعلم المفردات

أصدر جو (Gu) هذه الاستبانة التي تمّ التحقّق من صحتها في عام ٢٠١٨م،[٢٣] وتم استخدامها لقياس مستوى الطلاب في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لاكتساب المفردات، وقد اهتمّت الباحثة بسبعة عناصر فقط بدلًا من ثمانية عناصر، لكونها تقع ضمن النطاق المركز عليه في هذا البحث، ثم قامت بإجراء التعديلات اللازمة، وإعادة تنظيم بنود الاستبانة كي تتناسب مع البحث الحالي، وتنقسم هذه البنود إلى سبعة جوانب رئيسة كما هو مذكور في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢) تقسيم عناصر استراتيجيات تعلم المفردات

الرقم	العناصر	الفروع
١	استراتيجية الميتا المعرفية	• الاهتمام الانتقائي (selective attention) • البدء الذاتي (self-initiation)
٢	التخمين	• استراتيجية التخمين
٣	استخدام المعجم	• استراتيجية المعجم
٤	تسجيل الملاحظات	• اختيار الكلمة • تحديد المعلومات
٥	المراجعة والتكرار	• استخدام قوائم الكلمات

[23] Gu, P. Y. Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners.

		● التكرار الشفهي
		● التكرار البصري
٦	الترميز	● الترميز المرئي
		● الترميز السمعي
		● استخدام بنية الكلمة
		● الترميز السياقي
٧	التنشيط	● التنشيط

المبحث الرابع: التقييم التشخيصي للمفردات العربية

يهدف التقييم التشخيصي للمفردات العربية (Arabic Vocabulary Diagnostic Assessment/AVDA) في هذا البحث إلى تحديد حجم المفردات العربية التي يمتلكها دارسو مادة اللغة العربية DTU 2022 بمرحلة الدبلوم في (KUIPs). ويحتوي هذا القسم على مجموعة من أسئلة المفردات العربية لقياس حجم المفردات الاستقبالية (receptive vocabulary) لدى عينات البحث، ومعرفة إتقان المفردات في مراحل تكرار الكلمات المعينة، وقد تمّ تصميم هذا التقييم التشخيصي بناءً على اختبار مستوى المفردات لناشيون (Nation)[٢٤] واختبار حجم المفردات لمك لين وكرامير (Mc Lean & Kramer).[٢٥]

وبنت الباحثة عناصر التقييم التشخيصي باستخدام المعجم التكراري للغة العربية (A Frequency Dictionary of Arabic) الذي نشره بوكوالتر وباركنسون (Buckwalter & Parkinson) في عام ٢٠١١م.[٢٦] ويعتبر هذا المعجم دليلًا إرشاديًا لتطوير عناصر التقييم التشخيصي نظرًا إلى مكانته كأحد أحدث قوائم الكلمات في المجال المعجمي العربي، ومقارنةً بقوائم تكرار الكلمات العربية المنشورة سابقًا، فإن هذا المعجم يركز على اللغة المكتوبة الرسمية أي اللغة العربية الفصحى الحديثة. وفي هذا الإطار، تم تطوير معجم بوكوالتر وباركنسون (Buckwalter & Parkinson) للغة العربية الذي يتكون من ٥٠٠٠ كلمةً الأكثر شيوعًا مكتوبةً

[24] Nation, P. Testing and Teaching Vocabulary, *Guidelines* 5.1, (1983). 12-25.
[25] McLean, S., & Kramer, B. The creation of a new vocabulary levels test. *Shiken*, *19*(2), (2015). 1-11.
[26] Buckwalter, T., & Parkinson, D. A. *frequency dictionary of Arabic: Core vocabulary for learners.* (Routledge. 2014).

ومنطوقةً. والهدف من استخدام قائمة تكرار الكلمات هو التأكد من أن العناصر المحددة في التقييم التشخيصي للمفردات العربية تتضمن على مجموعة الكلمات المتنوعة بناءً على التكرار.

وفي المرحلة الأولى من هذا الإجراء، تنقسم قائمة تكرار الكلمات في معجم بوكوالتر وباركنسون إلى خمسة مستويات، أولًا: مستوى ١٠٠٠ كلمةً، وثانيًا: مستوى ٢٠٠٠ كلمةً، وثالثًا: مستوى ٣٠٠٠ كلمةً، ورابعًا: مستوى ٤٠٠٠ كلمةً، وخامسًا: مستوى ٥٠٠٠ كلمةً. وبدءًا من مستوى ١٠٠٠ كلمةً، فهذا هو المستوى الأول الذي يحتوي على كلمات عالية التكرار، والأكثر شيوعًا في اللغة العربية. ثم المستويات التالية وهو مستوى ٢٠٠٠ كلمةً، و٣٠٠٠ كلمةً، و٤٠٠٠ كلمةً، و٥٠٠٠ كلمةً، فهي تتضمن من كل ١٠٠٠ كلمة الكلمة الثانية إلى الخامسة الأكثر شيوعًا في اللغة العربية من معجم بوكوالتر وباركنسون.

وقد تم اختيار ٤٠ كلمةً لكل مستوى تكرار الكلمات، فتكون ٢٠٠ كلمةً مختارةً في المجموع لكل مستوى تكرار الكلمات (كما هو موضّح في الجدول الآتي).

الجدول رقم (٣) تقسيم مستويات تكرار الكلمات

القسم	مستوى تكرار الكلمات	عدد الكلمات المختارة
١	١٠٠٠ كلمةً	٤٠
٢	٢٠٠٠ كلمةً	٤٠
٣	٣٠٠٠ كلمةً	٤٠
٤	٤٠٠٠ كلمةً	٤٠
٥	٥٠٠٠ كلمةً	٤٠
	عدد الكلمات	٢٠٠

وتتكون هذه الكلمات من فئات الاسم والأفعال التي تمّ اختيارها باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة من خلال إجراء أخذ العينات المتباعدة (spaced sampling procedure). وبناءً على هذا الإجراء، اختارت الباحثة كل ٢٥ كلمة من المعجم لتكون عينة الكلمات في

اختبار المفردات، وهذه الطريقة يمكنها أن تؤكد بأن كل كلمة في مجتمع الدراسة لها فرصة متساوية لتكون من بنود الاختبار.[٢٧] كما أن اللغة العربية تعتبر وسيلةً رئيسةً في هذا الاختبار.

الجدول رقم (٤) مستوى ١٠٠٠ كلمة

١	ال		١١	مليون		٢١	قادم		٣١	علاج
٢	أنا		١٢	ماذا		٢٢	انتهى		٣٢	غدًا
٣	بعض		١٣	أجل		٢٣	منزل		٣٣	مَلَكَ
٤	رأى		١٤	سأل		٢٤	طَلب		٣٤	واسع
٥	مَن		١٥	مثل		٢٥	دورة		٣٥	عائلة
٦	الآن		١٦	لماذا		٢٦	بنك		٣٦	ثمانية
٧	مشروع		١٧	بناء		٢٧	دَفَعَ		٣٧	معلِّم
٨	منذ		١٨	ملِك		٢٨	أزمة		٣٨	فنّان
٩	ذات		١٩	موجود		٢٩	حضور		٣٩	سلطان
١٠	نتيجة		٢٠	اجتماع		٣٠	استمرَّ		٤٠	دَمْع

الجدول رقم (٥) مستوى ٢٠٠٠ كلمة

١	ال		١١	مليون		٢١	قادم		٣١	علاج
٢	أنا		١٢	ماذا		٢٢	انتهى		٣٢	غدًا
٣	بعض		١٣	أجل		٢٣	منزل		٣٣	مَلَكَ
٤	رأى		١٤	سأل		٢٤	طَلب		٣٤	واسع
٥	مَن		١٥	مثل		٢٥	دورة		٣٥	عائلة
٦	الآن		١٦	لماذا		٢٦	بنك		٣٦	ثمانية
٧	مشروع		١٧	بناء		٢٧	دَفَعَ		٣٧	معلِّم
٨	منذ		١٨	ملِك		٢٨	أزمة		٣٨	فنّان
٩	ذات		١٩	موجود		٢٩	حضور		٣٩	سلطان
١٠	نتيجة		٢٠	اجتماع		٣٠	استمرَّ		٤٠	دَمْع

[27] Ismail, M. *Kaedah penyelidikan kuantitatif dalam pendidikan*. Dewan Bahasa dan Pustaka. (2011).

الجدول رقم (٦) مستوى ٣٠٠٠ كلمة

١	جناح	١١	مُجرم	٢١	مُوَاصَفة	٣١	مُماثل		
٢	حذّرَ	١٢	زمنيّ	٢٢	عاصفة	٣٢	غداء		
٣	خالي	١٣	عِصَابة	٢٣	مُقْتَرَح	٣٣	تأخير		
٤	جزاء	١٤	بَعثة	٢٤	هَبَّ	٣٤	مَصْرَفيّ		
٥	حيَويّ	١٥	مرتفع	٢٥	مقصود	٣٥	عَشِيَّة		
٦	تعيين	١٦	متنوع	٢٦	سامٍ	٣٦	تَطَرَّقَ		
٧	عطاء	١٧	سكنيّ	٢٧	فريد	٣٧	وِزارِيّ		
٨	دوريّة	١٨	أَصرَّ	٢٨	اِتَّضَحَ	٣٨	نَيْل		
٩	هَرَبَ	١٩	ذَوْق	٢٩	اِضْطَرَّ	٣٩	جَدَّدَ		
١٠	مولَى	٢٠	تَأَثَّرَ	٣٠	اِسْتَدْعَى	٤٠	سَكَتَ		

الجدول رقم (٧) مستوى ٤٠٠٠ كلمة

١	رِزْق	١١	عَقْلِيّ	٢١	فِقْه	٣١	مُفْرَدَة		
٢	سَالَ	١٢	خَفْض	٢٢	ثَلْج	٣٢	زَالَ		
٣	زُجَاج	١٣	غِرَار	٢٣	خَفِيّ	٣٣	كَنْز		
٤	أَنْتَجَ	١٤	قَلَّلَ	٢٤	طاهِر	٣٤	حَزْم		
٥	بَائِع	١٥	مُعَلِّق	٢٥	نَصَحَ	٣٥	تَأَكَّدَ		
٦	مُكَرَّم	١٦	مَزِيَّة	٢٦	أَعْلَمَ	٣٦	شُرْفَة		
٧	عَدَاء	١٧	ساحر	٢٧	شَنَّ	٣٧	مُرْتَاح		
٨	اِسْتَيْقَظَ	١٨	سائح	٢٨	شُجَاع	٣٨	لَوْم		
٩	فَرِحَ	١٩	عَلَّمَ	٢٩	نَفَق	٣٩	جامِد		
١٠	عَرَق	٢٠	صيام	٣٠	عَدْوَى	٤٠	اِسْتِعَانة		

الجدول رقم (٨) مستوى ٥٠٠٠ كلمة

١	مُنفصل		١١	استسلام		٢١	ترميم		٣١	عَنْوَة
٢	حَنون		١٢	جغرافيا		٢٢	بادِرة		٣٢	تَبْدِيل
٣	اجْتِيَاح		١٣	بَصَل		٢٣	مسيحيّة		٣٣	مِرْصاد
٤	مُشاورة		١٤	غَرام		٢٤	حشرة		٣٤	لُغْز
٥	إكمال		١٥	شيخوخة		٢٥	لذيذ		٣٥	رِهَان
٦	رَقَصَ		١٦	باكٍ		٢٦	تُراثيّ		٣٦	تمرير
٧	مخلوق		١٧	نَهْب		٢٧	أدْلَى		٣٧	مَرْأى
٨	مَحْض		١٨	بصريّ		٢٨	مُؤْسِف		٣٨	ظَهِيرَة
٩	توبة		١٩	مُجِيب		٢٩	ناشر		٣٩	أحضر
١٠	نفاق		٢٠	مُكافأة		٣٠	اِلْتِقَاط		٤٠	مُصحف

أما الخطوة الثانية فتقوم الباحثة بمراجعة ومطابقة ٢٠٠ كلمةً مختارةً حسب ملاءمتها واستخدامها لدى دارسي مادة اللغة العربية DTU 2022 في KUIPs. ومن أجل تحقيق هذا الغرض بشكل أفضل ترجع الباحثة إلى قائمة المفردات العربية للمبتدئين بناءً على مرجعيْن؛ أولًا: كتاب "العربية بين يديك" الجزء الأول،[٢٨] وثانيًا: كتاب "علمني لغة القرآن" للمستوى الأول.[٢٩] ويتّصف كتاب "العربية بين يديك" بأنه مقرر مادة اللغة العربية DTU 2022 في مرحلة الدبلوم في KUIPs. بينما كتاب "علمني لغة القرآن" الذي يعتبر مقرر مادة لغة القرآن للمستوى الأول في مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وتعتبر هذه الخطوة مهمةً للتأكد من أن المفردات المختارة في الاختبار معروفة، وليست غريبةً جدًا من حيث التعرض، أو جانب التعلم،[٣٠] وكذلك التأكد من أن العناصر المختارة

[٢٨] عبد الرحمن إبرهيم الفوزان، **العربية بين يديك (كتاب الطالب الأول) القسم الأول**. (الرياض: المملكة العربية السعودية. ١٤٣٥هـ).

[٢٩] قسم اللغة القرآن، مركز الدراسات الأساسية، الجامعة الإسلامية العالمية. **علّمني لغة القرآن للمستوى الأول**. (بهانج: ماليزيا، ط١، ٢٠٢٣م).

[30] Read, J. *Assessing Vocabulary. Eds. Alderson, J.C. & Bachman, L.F*. (Cambridge University Press: United Kingdom. 2000).

للاختبار تمثل المجال المراد اختباره بشكل كامل اعتمادًا على المنهج الدراسي ودروس اللغة العربية في (KUIPs)، وبالتالي زيادة صلاحية محتوى الاختبار.[٣١]

وبعد عملية ترشيح الكلمات، تستمر الباحثة إلى المرحلة الثالثة أي اختيار ٤٠ كلمةً من كل خمسة مستويات تكرار الكلمات لتكون أداة للاختبار. وبشكل عام، يحتوي اختبار المفردات الجيد على الكثير من العناصر التي قد يكون الحد الأدنى للاختبار الموثوق به حوالي ٣٠ عنصرًا.[٣٢] ومع ذلك، ومن أجل زيادة موثوقية الاختبار، قامت الباحثة بزيادة عناصر الاختبار إلى إجمالي ٤٠ عنصرًا.

الجدول رقم (٩) تقسيم الكلمات المختارة بعد عملية ترشيح الكلمات

القسم	مستوى تكرار الكلمات	عدد الكلمات المختارة
١	١٠٠٠ كلمةً	٨
٢	٢٠٠٠ كلمةً	٨
٣	٣٠٠٠ كلمةً	٨
٤	٤٠٠٠ كلمةً	٨
٥	٥٠٠٠ كلمةً	٨
	عدد الكلمات	٤٠

الجدول رقم (١٠) الكلمات المختارة في التقييم التشخيصي للمفردات العربية

١٠٠٠ كلمة		٢٠٠٠ كلمة		٣٠٠٠ كلمة		٤٠٠٠ كلمة		٥٠٠٠ كلمة	
١	رأى	١	انْطلق	١	جزاء	١	زرق	١	مُنفصل
٢	الآن	٢	مطار	٢	مرتفع	٢	بائع	٢	إكمال
٣	منزل	٣	متعدّد	٣	ذَوْق	٣	اِسْتَيْقَظَ	٣	مخلوق
٤	غدًا	٤	ظُهر	٤	مُقْتَرَح	٤	فَرِحَ	٤	توبة
٥	واسع	٥	فم	٥	ارتدى	٥	سائح	٥	لذيذ
٦	عائلة	٦	جار	٦	مُماثل	٦	ثَلْج	٦	اِلْتِقَاط
٧	ثمانية	٧	تزوّج	٧	غداء	٧	نَصَحَ	٧	أحضر
٨	معلِّم	٨	جاهز	٨	تأخير	٨	أَعْلَمَ	٨	مُصحف

[31] *Ibid,* Read, J.

[32] Nation, I. S., & Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10). (Cambridge: Cambridge university press. 2001).

المطلب الأول: شكل التقييم التشخيصي للمفردات العربية

أكّد كريميل وشميت (Kremmel & Schmitt)[٣٣] وناشيون وويب (Nation & Webb)[٣٤] على أن اختيار شكل بنود الاختبار يجب أن يتوافق مع غرض الاختبار، ويعتمد على نوع المعلومات التي يريد مطوّر الاختبار الحصول عليها، لأن صعوبة شكل الاختبار تؤثر تأثيرًا قويًا على عدد الكلمات التي يجيب عليها المتعلمون بشكل صحيح، وبالتالي يؤثرون على قياس حجم مفرداتهم. وفي هذا الإطار، يستخدم التقييم التشخيصي للمفردات العربية شكلين، وهما متعدد الخيارات للقسم الأول، والمطابقة للقسم الثاني، واختيارهما مبني على اختبار حجم المفردات الأكثر استخدامًا، فأولًا: اختبار مستويات المفردات لناشيون الذي يستخدم شكل المطابقة، وثانيًا: الشكل متعدد الخيارات وهو مأخوذ من اختبار حجم المفردات لناشيون وويب. ويعدّ هذان الاختباران مرجعًا أساسيًا لتطوير اختبار المفردات العربية في هذا البحث.

وفي الوقت نفسه، يركّز هذا الاختبار على العناصر القائمة على التعرف (recognition based items) بدلًا من العناصر القائمة على الإنتاج (production based items)، حيث يتعرف مستجيب الاختبار فيختار الخيار الصحيح لعنصر الاختبار المدرج ضمن مجموعة من العناصر المشتتة. لذلك فإن اختيار هذا النوع من الأشكال مناسبٌ لهدف إجراء الاختبار، كما أثبت شميت (Schmitt)[٣٥] بأن أشكال الاختبار الاستقبالي تتضمن على متعددة الخيارات، والصواب أو الخطأ، والمطابقة. إضافةً إلى ذلك، فإن شكل متعددة الخيارات والمطابقة شائعة الاستخدام، وتوفر درجات موضوعية، وتجعل عملية إدارة الاختبار والتصحيح فعالةً وموثوقةً قدر الإمكان، مع السماح بمعدل أخذ عينات عالية في فترة زمنية قصيرة، وفيما يلي شكلان لاختبار المفردات العربية:

[33] Kremmel, B., & Schmitt, N. Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words?. *Language Assessment Quarterly*, *13*(4), (2016). 377-392.
[34] Nation, I. S. P., & Webb, S. *Researching vocabulary. Boston, MA: Heinle-Cengage ELT*. (2011).
[35] Schmitt, N. Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth. *Thai TESOL bulletin*, *6*(2), (1994). 9-16.

الفرع الأول: متعدد الخيارات

تعتبر عناصر متعددة الخيارات (multiple choices) شائعة الاستخدام لأنها من أسهل الأشكال التي يمكن لمتعلمي اللغة الإجابة عليها، وأكثر مناسبة لاختبار حجم المفردات المرتبطة بالقراءة، حيث إنها تشير إلى المعرفة التي يمتلكها الطلاب حول معاني الكلمات المعينة.[٣٦] ويقدّم كل عنصر في هذا القسم الكلمة المستهدفة بشكلٍ منفصلٍ، تليها جملة سياقية، مع أربعة خيارات مقدمَةً للإجابة، كما وجد واتانابي (Watanabe)[٣٧] أن اختبار الكلمات في جملة سياقية يؤدي إلى درجات أعلى مقارنةً باختبار الكلمات بصورة منفردة. حينما يتمّ تقديم إجابة واحدة صحيحة، بينما تسمى الاختيارات الثلاثة الأخرى بالمشتتات، وهي الاستجابات غير الصحيحة التي تستخدم لإلهاء المستجيبين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة.[٣٨]

ويعتبر شكل متعددة الخيارات هو المعتمد على السياق (context-dependent)، لأنه عند الإجابة على الاختبار، فإن الطلاب يستخدمون المعلومات السياقية للوصول إلى الإجابات الصحيحة.[٣٩] ومن ثم يمكنهم اختيار الإجابة الصحيحة بطريقتين؛ تمكنهم الاستفادة من السياقات، أو يمكنهم أيضاً الاعتماد على معاني الكلمات المستهدفة بأنفسهم.

الفرع الثاني: المطابقة

في هذا الشكل يُطلب من العينات مطابقة الكلمات بتعريفاتها الصحيحة، حيث يجب على الطلاب كتابة رقم الكلمة التي تطابق التعريف القصير، وإحدى المزايا الرئيسية لاستخدام هذا الشكل هي في إمكانية توفير المزيد من عوامل التشتيت.[٤٠] فعلى سبيل المثال: في عناصر متعددة الخيارات، من الممكن وجود ثلاثة عوامل تشتيت، بينما في الشكل المطابق، قد يكون هناك ١٠ أو أكثر.

---

[36] Paul, P. V., Stallman, A., & O'Rourke, J. P. *Using three test formats to assess good and poor reader's word knowledge. Technical Report No. 509 of the Center for the Study of Reading*. (Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign. 1990).

[37] Watanabe, Y. Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in second language acquisition*, (1997). 287-307.

[38] Kılıçkaya, F. Assessing L2 vocabulary through multiple-choice, matching, gap-fill, and word formation items. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *43*(3), (2019). 155-166.

[39] Read, J. A. *Assessing vocabulary*. (Cambridge university press. 2000).

[40] Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. Technological advances in testing and assessment. *Measurement and Assessment in teaching, Pearson, London*, *12*. (2013).

المبحث الخامس: مقياس الاستبانة

المقياس المستخدم في البحث هو مقياس ليكرت،[٤١] ويتكون من خمس خيارات مرقمة للتعبير عن مدى موافقة أفراد العينة على العبارات في بنود الاستبانة، وتلك الخيارات على النحو الآتي:

الجدول رقم (١١) مقياس ليكرت

درجة الخيار	الخيارات
١	غير موافق بشدة
٢	غير موافق
٣	غير متأكد
٤	موافق
٥	موافق بشدة

المبحث السادس: لغة الاستبانة والاختبار

بالنسبة لتصميم أدوات البحث، تستخدم الباحثة اللغة الملايوية لاستبانة التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، لذلك تقوم بترجمة الاستبانة من لغتها الأصلية أي اللغة الإنجليزية إلى اللغة الملايوية كي تتناسب مع سياق دارسي مادة اللغة العربية DTU 2022 حيث إن معظمهم من الطلاب الملايويين، كما أن استخدام هذه اللغة يهدف إلى مساعدتهم في فهم جميع بنود الاستبانة دون مواجهة أي صعوبات بسبب عدم معرفة المفردات، أو العبارات الإنجليزية.

وبعد ذلك، تقوم الباحثة بترجمة الاستبانة مرةً أخرى من اللغة الملايوية إلى اللغة الإنجليزية مع مقارنتها بالبنود الأصلية، وهذه العملية تسمى بطريقة آلية الترجمة الخلفية (back translation) التي اقترحها بريسلين (Brislin).[٤٢] وقد تمّت هذه العملية من قبل محاضري اللغة الملايوية

[41] Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, *7*(4), (2015). 396.
[42] Brislin, R. W. Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, *1*(3), (1970). 185-216.

والإنجليزية في مركز الدراسات الأساسية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حيث قاما بالتأكّد من أن العبارات المترجمة لبنود الاستبانة لم تختلف عن البنود الأصلية، وأن الجمل المترجمة مفهومة، وأن ترتيب اللغة كان بشكلٍ صحيح، أما التقييم التشخيصي للمفردات العربية فيستخدم اللغة العربية هدفًا إلى قياس معرفة المفردات العربية.

الفصل الرابع: اختبار الصدق والثبات

قامت الباحثة ببعض الإجراءات للتأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة من حيث مناسبتها لمستويات العينة أو محاور البحث، فركّزت على عدة جوانب لتحقيق هذه الأهداف وهي الآتي:

المبحث الأول: الاختبار الأولي

قامت الباحثة باختبار أولي (pre-test) بعد إعداد بنود الاستبانة وترتيبها حسب محاور البحث، والهدف منه تحديد فعالية الاستبانة من خلال الإطلاع على بنودها كي تكون مفهومةً وواضحةً قبل توزيع الاستبانة الحقيقية على العينة.[٤٣] وعلى الرغم من أن الاختبار الأولي يعد العنصر الأكثر إهمالًا في عملية إعداد الاستبانة،[٤٤] إلا أن له دوراً مهماً في تحديد المشاكل الأساسية المتعلقة ببنود الاستبانة، مثل الكشف عن الجمل غير الواضحة، أو المصطلحات غير المألوفة لدى عينة البحث، مما يقود إلى تعديل بنودها كي تكون مفهومةً بشكل أكبر لدى عينة البحث.[٤٥] والهدف الآخر من إجراء الاختبار الأولي هو مراقبة حالة أفراد العينة أثناء قيامهم بملء الاستبانة، فإذا تردد أحدهم في سؤال معين فقد يكون السؤال غامضًا أو قد يحتوي على مصطلحات صعبة الفهم.[٤٦]

---

[43] Reynolds, N., Diamantopoulos, A., & Schlegelmilch, B. Pre-testing in questionnaire design: a review of the literature and suggestions for further research. *Market Research Society. Journal.*, *35*(2), (1993). 1-11.

[44] Backstrom, C. H., & Hursch-César, G. *Survey Research* (2nd ed.). (New York: Macmillan publishing company. 1981).

[45] Perneger, T. V., Courvoisier, D. S., Hudelson, P. M., & Gayet-Ageron, A. Sample size for pre-tests of questionnaires. *Quality of life Research*, *24*, (2015). 147-151.

[46] Hunt, S. D., Sparkman Jr, R. D., & Wilcox, J. B. The pretest in survey research: Issues and preliminary findings. *Journal of marketing research*, *19*(2), (1982). 269-273.

وبالنسبة لعينة الاختبار الأولي، فأكّد تول وهوكينس (Tull & Hawkins)[٤٧] بأنه يجب على العينة المستخدمة أن تشبه العينة المستهدفة قدر الإمكان، أو أن تكون تمثيليةً للعينة المستهدفة.[٤٨] ولهذا اختارت الباحثة طلاب مركز الدراسات الأساسية (Centre for Foundation Studies) في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ليكونوا أفراداً لعينة الاختبار الأولي، فكانوا مشابهين للعينة الحقيقية أي طلاب الدبلوم في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs) وذلك للأمور الآتية؛ أولًا: مرحلة الدراسة حيث إن مرحلة الدبلوم والدراسات الأساسية تعتبر متساويةً، فكلاهما في المرحلة التمهيدية قبل مواصلة الدراسة في مرحلة البكالوريوس، وثانيًا: يدرسون مادة اللغة العربية كمادةٍ إجباريةٍ لإكمالها أثناء مرحلة دراستهم.

وقد ذكر برنيكير والآخرون (Perneger et al.) أن حجم العينة في الاختبار الأولي يجب أن يكون صغيرًا بشكل عام، حيث يتراوح من ٥-١٠ إلى ٥٠-١٠٠.[٤٩] ثم دلّت دراسة كرين والآخرين (Green et al.) إلى أن العينة يجب أن تظل صغيرةً ولكن تغطي جميع المجموعات الفرعية للعينة الحقيقية.[٥٠] من أجل ذلك، اختارت الباحثة خمسة طلاب من مركز الدراسات الأساسية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ليكونوا مجموعة العينة لأداء الاختبار الأولي، ونظرًا إلى أن العينات الحقيقية صغيرة الحجم، فقد استخدمت الباحثة الحد الأدنى لحجم العينة أي خمسة طلاب، ومع ذلك فإن هذا العدد يعتبر كافيًا ومناسبًا بالنسبة إلى الدراسة الحالية.

ثم أجرت الباحثة الاختبار الأولي على مجموعة من العينة للتأكد من مدى تقبلهم واستجابتهم، مع حساب الفترة الزمنية المطلوبة للإجابة على الاستبانة المعدّة، وبعد انتهاء كل أفراد العينة من الإجابة على استبانة الاختبار الأولي، قامت الباحثة بمناقشتهم مناقشة قصيرة لمدة ٢٠ دقيقةً، بهدف اكتشاف المشكلات الموجودة في بنود الاستبانة فيما يتعلق بمضمونها، أو أسلوبها.

---

[47] TULL, DONALD S & HAWKINS, DEL I Marketing Research – Measurement and Method, 4th ed. (New York; Macmillan Publishing Co. 1987).

[48] Zaltman, Gerald, and Philip C. Burger, *Marketing Research-Fundamentals and Dynamics*. (Hinsdale IL: The Dryden Press. 1975).

[49] Perneger, T. V., Courvoisier, D. S., Hudelson, P. M., & Gayet-Ageron, A. Sample size for pre-tests of questionnaires.

[50] GREEN, PAUL E; TULL, DONALD S & ALBAUM, GERALD. *Research for Marketing Decisions,* 5th ed. (New Jersey: Prentice Hall. 1988).

وبعد مراجعة تعليقات أفراد العينة، قامت الباحثة بتصحيح بنود الاستبانة مثل تغيير التعبيرات الغامضة التي أدت إلى صعوبة الفهم لدى عينة البحث، واستخدام الأساليب اللغوية السهلة كي تتناسب مع مستوى العينة، ثم حذف البنود المكررة، وكذلك تقديم الأمثلة لتوضيح بعض الصطلحات غير المعروفة، وقد تمّ تحديد ثلاثة عناصر في الاختبار على أنها صعبة القراءة أو الفهم.

المبحث الثاني: مراجعة الخبراء

قامت الباحثة بمراجعة الخبراء وهي إحدى أشكال صلاحية المحتوى، والتي يتم إجراءها من خلال مطالبة الخبراء بمراجعة مدى صلاحية بنود الاستبانة والاختبار، وتهدف هذه المرحلة إلى إزالة العناصر التي ليست لها أي صلةٍ بمحاور البحث، وإعادة صياغة أو توفير صياغةٍ جديدةٍ للعناصر المتعلقة بالتركيبات المقاسة إذا لزم الأمر.[٥١] ومن المفترض أن عدد الخبراء يكون صغيرًا ويتراوح ما بين اثنين أو ثلاثة خبراء إلى أكثر من ٢٠ خبيرًا.[٥٢]

وبالنسبة إلى مراجعة استبانة التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات، فيتكون الخبراء من أربعة أفراد، ثلاثة منهم من محاضري اللغة العربية بمركز اللغات والدراسات العامة في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs)، ولديهم خبرات في تعليم مواد اللغة العربية لطلاب مرحلة الدبلوم والبكالوريوس في KUIPs منذ عشرة سنوات، ومسؤولون في تنظيم مقررات مواد اللغة العربية، والخبيرة الأخيرة محاضرة في جامعة بوترا ماليزيا من كلية اللغات الحديثة والاتصال، ولديها خبرات في التدريس، والإشراف على طلبة الدراسات العليا في مجال اللغة العربية.

وأما أداة البحث الثالثة، فهي التقييم التشخيصي للمفردات العربية، وتتضمن على المناقشة مع خبراء ومحاضري اللغة العربية، ويبلغ عددهم ثلاثة أشخاص، ويتكونون من ثلاثة محاضرين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، ومركز الدراسات الأساسية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CFS IIUM)، والجامعة الوطنية الماليزية (UKM). ويتمحور النقاش

[51] Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, *40*(6), (2003). 619-625.
[52] Olson, K. An examination of questionnaire evaluation by expert reviewers. *Field methods*, *22*(4), (2010). 295-318.

حول اختيار المفردات من حيث مدى ملاءمتها، ومستوى صعوبة الكلمات التي تم اختبارها في التقييم التشخيصي للمفردات العربية.

ثم أرسلت الباحثة بنود الاستبانة والاختبار عبر البريد الالكتروني إلى الخبراء للمراجعة، نظرًا لأنهم يعملون في مناطق جغرافية مختلفة، فثلاثة منهم يقيمون في ولاية برليس، أما الآخرون فيسكنون في ولاية سلانجور، وقد يسمح المنهج الكمي للباحثين بإرسال استبيانات صلاحية المحتوى إلى الخبراء العاملين في مواقع مختلفة، حيث لا تعد المسافة حدًا.[٥٣] ثم يقوم الخبراء بتقييم كل عناصر الأداة حسب وضوحها، وأهميتها، وصلتها بمجالات الدراسة (التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات)، ويتم التقييم باستخدام مقياس من ثلاث نقاط (ليس ضروريًا، ومفيد ولكنه ليس ضروريًا، وضروري).[٥٤]

ونتيجةً لمراجعة الخبراء، قامت الباحثة بحذف بعض الجمل المتداخلة في عنصريْن من استبانة التعلم المستقل، وهما عنصر التقنية والنفسية. ونظرًا إلى أن عناصر استبانة التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات مأخوذتان من أدوات البحث السابقة فإن التركيز يكون أكثر على ملاءمة الترجمة (من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الملايوية) ووضوح معنى العناصر، بينما بالنسبة إلى التقييم التشخيصي للمفردات العربية، فقد وافق الخبراء على جميع عناصر الاختبار المقدمة، لكن مع تصحيح بعض الأخطاء النحوية، وتعديل بعض الأساليب اللغوية ليتناسب مع مستوى عينة البحث.

المبحث الثالث: الدراسة الاستطلاعية

وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية عبر توزيع الاستبانة والاختبار التي تمّ مراجعة صحتها من قبل الخبراء. يعرّف بوليت وهونكلير (Polit & Hungler) الدراسة الاستطلاعية بأنها الدراسة الكمية باستخدام عينة صغيرة مقدمةً للدراسة على نطاق أوسع، أو تجربة سريرية.[٥٥] ثم يؤكد بريسكوت وسوكين (Prescott & Soeken) على أن الدراسة الاستطلاعية لها أغراض عديدة، منها تطوير

[53] Taherdoost, H. Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in a research. *How to test the validation of a questionnaire/survey in a research (August 10, 2016)*.
[54] *Ibid*, Taherdoost, H.
[55] Polit, D.F., & Hungler, B. *Nursing research: Principles and methods*.

واختبار مدى كفاية أدوات البحث، وتقييم جدوى الدراسة كاملة، وتصميم واختبار العملية الخاصة للدراسة الأكبر، وإنشاء واختبار استراتيجيات أخذ العينات، وجمع البيانات الأولية.[٥٦] وقد أضاف هيرتزوغ (Hertzog) أهدافًا أخرى للدراسة الاستطلاعية، وهي تقدير الاتساق الداخلي، أو موثوقية الاختبار، أو تقييم أداء عناصر الاستبانة.[٥٧] إضافةً إلى ذلك، أكّد كونيلي (Connelly) بأن الدراسة الاستطلاعية مصممة لتوجيه الدراسة المستقبلية التي يمكن أن تمنع المشاكل الرئيسية قبل جمع البيانات الحقيقية.[٥٨]

وقدم هيرتزوغ (Hertzog)[٥٩] اقتراحاتٍ مختلفة لحجم العينة اعتمادًا على الغرض من الدراسة الاستطلاعية، فبالنسبة إلى تقييم جدوى الدراسة، تكون العينات الصغيرة التي تتراوح من ١٠-١٥ لكل مجموعة كافيةً في بعض الأحيان، ثم يعتبر حجم العينة ما بين ٢٥ إلى ٤٠ مناسبًا لتطوير الأدوات البحثية، وأما ٣٠ إلى ٤٠ عينةً فلكل مجموعة مقترح لديها إذا كانت الدراسة الاستطلاعية تركز على المقارنة بين المجموعات. ومن أجل تقدير موثوقية الاختبار أو تمييز العنصر، فإن العدد المناسب من المستجيبين للدراسة الاستطلاعية يكون ما بين ٣٥ إلى ٤٠ شخصًا.[٦٠] بينما يقترح جوهنسون وبروكس (Johanson & Brooks)[٦١] وبراون (Browne)[٦٢] أن الحد الأدنى لعدد المستجيبين هو ٣٠ شخصًا، حيث يكون الغرض من الدراسة الاستطلاعية هو المسح الأولي أو تطوير المقياس.

وقد أثبت لايك والآخرون (Light et. al)[٦٣] وفان وهندلي (Van & Hundley)[٦٤] بأن العينة في الدراسة الاستطلاعية تمثل المجموعة المستهدفة المختارة بشكلٍ كاملٍ. ومن أجل تجنب تلوث الدراسة التجريبية، استخدمت الباحثة العينات التي لا تعتبر مجتمعًا للبحث، إلا أن لها نفس خصائص العينة الحقيقية، فكانت العينة المشاركة في هذه الدراسة الاستطلاعية ٣٠ طالبًا

---

56 Prescott, P.A., & Soeken, K.L. *The potential uses of pilot work. Nursing Research*, 38, (1989). 60–62.
57 Hertzog, M. A. Considerations in determining sample size for pilot studies. *Research in nursing & health*, *31*(2), (2008). 180-191.
58 Connelly, L. M. Pilot studies. *Medsurg Nursing, 17*(6), (2008). 411-2.
59 Hertzog, M. A. Considerations in determining sample size for pilot studies.
60 *Ibid*, Hertzog, M. A.
61 Johanson, G. A., & Brooks, G. P. Initial scale development: sample size for pilot studies. *Educational and psychological measurement*, *70*(3), (2010). 394-400.
62 Browne, R. H. On the use of a pilot sample for sample size determination. *Statistics in medicine*, *14*(17), (1995). 1933-1940.
63 Light, R. J., Singer, J. D., & Willett, J. B. *By design: Planning research on higher education.* (Cambridge, MA: Harvard University Pres. 1990).
64 Van Teijlingen, E., & Hundley, V. The importance of pilot studies. *Nursing standard*, *16*(40), (2002). 33-36.

في مرحلة الدراسات الأساسية من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وهذا العدد يعتبر كافيًا لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

المطلب الأول: صلاحية التقييم التشخيصي للمفردات العربية

ومن أجل أن يكون الاختبار جيدًا، هناك معياران رئيسيان يجب مراعاتهما أثناء إنشاء أي اختبار، وهما الثبات والصدق.[٦٥] أما الثبات فهو قدرة الاختبار على قياس الأشياء بشكلٍ ثابتٍ ودقيقٍ، ويتضمن ذلك ما إذا كان الاختبار مستقرًا بمرور الوقت، ثم الصدق ويتعلق بمدى قياس الاختبار للشيء الذي وضع من أجله، أما صلاحية المحتوى فتتعلق بمحتويات الاختبار من حيث ضروريتها، وتناسبها مع قياس ما يفترض به.

وفي هذه الدراسة الاستطلاعية، تم تحديد درجة صلاحية الأداة التي تمت صياغتها من خلال مؤشر صعوبة العنصر (difficulty index, p-value)، ومؤشر تمييز العنصر (discrimination index, D).[٦٦] ويتم استخدام مؤشر صعوبة العنصر أو القيمة–p (p-value) لتحديد مستوى صعوبة عنصر الاختبار، سواءً كان العنصر في مستوى سهل، أو صعب الإجابة. ويتم حساب هذا المؤشر باستخدام نسبة عدد الطلاب الذين قدّموا إجابةً صحيحةً على البند، إلى عدد المجموع الكلي الذين أجابوا على البند، وبيان هذا الحساب كما في الصيغة التالية:

$$\text{القيمة–p} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا على البند بشكل صحيح}}{\text{عدد المجموع الكلي الذين أجابوا على البند}}$$

ويقيس التقييم التشخيصي للمفردات العربية خمسة مستويات تكرار الكلمات، وهي مستوى أقلّ من ١٠٠٠ كلمةً، ومستوى ١٠٠٠ كلمةً، ومستوى ٢٠٠٠ كلمةً، ومستوى ٣٠٠٠ كلمةً، ومستوى ٤٠٠٠ كلمةً، ويحتوي كل مستوى على ٨ عناصر بإجمالي ٤٠ عنصرًا

[65] Milton, J. *Measuring second language vocabulary acquisition* (Vol. 45). Multilingual Matters. (2009).
[66] Anastasi, A. Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions. In *Annual Meeting of the American Psychological Association, 1984, Toronto, ON, Canada; This lecture was presented at the aforementioned meeting.* (American Psychological Association. 1985).

تم اختباره، فمستوى الصعوبة الأمثل هو ٠,٥٠ إلى ٠,٨٥، وكلما زادت القيمة أصبح العنصر أسهل، والقيمة–p أكثر من ٠,٩٠ هي عناصر سهلة، بينما القيمة–p أقلّ من ٠,٢٠ فتشير إلى عناصر صعبة، فيجب مراجعتها.[٦٧] وتوزيع العناصر بناءً على مستوى الصعوبة كما يلي:

الجدول رقم (١٢) توزيع العناصر حسب مستوى الصعوبة

مؤشر الصعوبة	تصنيف العناصر	عدد العناصر
٠,٢٠–٠,٠١	صعب جدًّا	–
٠,٤٠–٠,٢١	صعب	٥
٠,٦٠–٠,٤١	صعب متوسط	١٢
٠,٨٠–٠,٦١	سهل	١٠
١,٠٠–٠,٨١	سهل جدًّا	١٣

تظهر البيانات أعلاه بأن توزيع عناصر التقييم التشخيصي للمفردات العربية تراوح من الصعب إلى السهل جدًا، ولا يوجد هناك أيٌّ من العناصر في تصنيف صعب جدًّا، كما تشير البيانات إلى أن معظم البنود قابلة للإجابة من قبل أفراد العينة، حيث جاءت ٥ عناصر في المستوى (صعب)، و١٢ عنصرًا (صعب متوسط)، و١٠ عناصر (سهل)، و١٣ عنصرًا (سهل جدا).

وبعد ذلك، تستخدم الباحثة مؤشر التمييز العنصري (D = discrimination index) كأداةٍ لتقييم قدرة أدوات البحث على التمييز بين الطلاب ذوي المعرفة العالية والعكس،[٦٨] وكذلك لوصف العلاقة بين درجات العناصر ودرجات الاختبار، ويتم حساب قيمة–D بقسمة الفرق بين الإجابات الصحيحة للطلاب المتفوقين، والإجابات الصحيحة للطلاب المنخفضين، ومن ثم تقسيمها على ½ إجمالي لهاتين المجموعتين. بناءً على تحليل مؤشر التمييز العنصري،

[67] Anastasi, A. Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions.
[68] Abd Samad, A. (2019). *Essentials of Language Testing for Malaysian Teacher*. (Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia. 2004).

بلغت قيمة–D ٠,٤ وما فوق، فتعتبر تلك العناصر جيدةً جدًا وصالحةً لإبقاء في هذا الاختبار.[٦٩]

وبعد ذلك، قامت الباحثة بتحليل مدى موثوقية التقييم التشخيصي للمفردات العربية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمتها ٠,٨٦، ويرى كثير من الباحثين أن القيمة المقبولة هي ٠,٧ وما هو أكبر من ٠,٨ فهي المفضلة،[٧٠] لذلك هذه العناصر تتمتع بالاتساق الداخلي العالي.

ومن أجل حساب نتائج التقييم التشخيصي للمفردات العربية، تعطَى درجةً واحدةً لكل إجابةٍ صحيحةٍ، لذلك فإن عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عليها بشكلٍ صحيحٍ تمثّل درجة الاختبار، ونتائج التقييم التشخيصي للمفردات العربية تعبّر بأن الكلمات المستهدفة معروفة أو مكتسبة.

الفصل الخامس: جمع البيانات

بدأت عملية جمع بيانات هذا البحث بطلب الباحثة الإذن للقيام بهذه العملية من قسم نائب رئيس الجامعة الأكاديمي والعالمي في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs). وبعد أن حصلت الباحثة على الإذن لإجراء البحث على دارسي مادة اللغة العربية DTU 2022 تحت مركز اللغات والدراسات العامة، تم إجراء الدراسة الحقيقية في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣م/٢٠٢٤م لمدة ثلاثة أيام، فقامت الباحثة بتوزيع استبانتيْ التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، وكذلك التقييم التشخيصي للمفردات العربية على عينة البحث من خلال تقديمها ورقيًا إلى جميع أفراد عينة البحث كي يؤدي ذلك إلى نسبة استجابة عالية.[٧١]

وقد استأذنت الباحثة من محاضري مادة اللغة العربية DTU 2022 لإجراء الدراسة وجمع البيانات أثناء الفترة الدراسية، حيث أخبروا طلابهم مسبقًا عن إجراء البحث قبل تنفيذه من

[69] Anastasi, A. Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions.
[70] Bujang, M. A., Omar, E. D., & Baharum, N. A. A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: a simple guide for researchers. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, *25*(6), (2018). 85.
[71] Ebert, J. F., Huibers, L., Christensen, B., & Christensen, M. B. or web-based questionnaire invitations as a method for data collection: cross-sectional comparative study of differences in response rate, completeness of data, and financial cost. *Journal of medical Internet research*, *20*(1), (2018). e24.

قبل الباحثة، فتم توزيع الاستبانة والاختبار في وقتٍ واحدٍ أثناء فترة تدريس مادة اللغة العربية DTU 2022. فقام الطلاب بملء الاستبانة أولًا، ثم الإجابة على التقييم التشخيصي للمفردات العربية بعد أن قدّمت لهم الباحثة شرحًا مختصرًا، وقد استغرقت العملية حوالي ساعة واحدة أو ٦٠ دقيقةً لكل حصة دراسية، وتم تخصيص ٣٠ دقيقةً لاستكمال الاستبانة و٣٠ دقيقةً للإجابة على التقييم التشخيصي للمفردات العربية، وبعد انتهاءهم من ملء الاستبانة والاختبار بالكامل، قام الطلاب بتسليمهما إلى الباحثة.

الفصل السادس: تحليل البيانات

المبحث الأول: عملية تحليل الاستبانة

تمّ تحليل بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي لوصف البيانات الشخصية لأفراد العينة واستجاباتهم لبنود الاستبانة بمساعدة البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package for Social Sciences version 16.0. وتم تقديم مدى موافقة العينات لبنود الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الذي يتكون من خمسة مقاييس أصلًا، ولكن تلخّص الباحثة هذا المقياس في هذا البحث إلى ثلاثة أقسام كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٣) أقسام مقياس ليكرت الخماسي

موافقة		محايدة	عدم موافقة	
موافقة	موافقة بشدة	محايدة	عدم موافقة	عدم موافقة بشدة

بعد ذلك، تستخدم الباحثة تفسير متوسط الدرجات لأوكسفورد[٧٢] لمعرفة درجة ممارسة العينات للتعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، سواءً كان عالياً، أو متوسطاً، أو ضعيفاً.

[72] Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies: What every teacher should know.*

الجدول رقم (١٤) تفسير المتوسط لدرجة ممارسة التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات

الرقم	المتوسط	درجة الممارسة
١	٣,٥ — ٥,٠	عالية
٢	٢,٥ — ٣,٤	متوسطة
٣	١,٠— ٢,٤	ضعيفة

المبحث الثاني: عملية تحليل التقييم التشخيصي للمفردات العربية

بالنسبة إلى التقييم التشخيصي للمفردات العربية، فتعطي الباحثة العينات درجةً واحدةً لكل إجابةٍ صحيحةٍ، وصفرًا للإجابة الخاطئة، ومن أجل قياس حجم مفرداتهم العربية، تستخدم الباحثة الإحصاء الوصفي العددي، حيث كانت الخطوة الأولى هي وصف مستوى إتقان المفردات العربية لدى العينات من خلال تحديد المتوسط والانحراف المعياري، ثم الحصول على عدد النسبة المئوية لمتوسط إتقان المفردات، وقد اعتمدت الباحثة على الصيغ التالية:

% الإتقان: $\frac{\bar{x}}{N} \times 100$

$\bar{x}$ = درجة المتوسط

N = عدد البنود

وبعد الحصول على النتيجة أعلاه، تقوم الباحثة بالخطوة الثانية، وهي تقدير حجم المفردات العربية باستخدام الحساب المعتمد على بوترا،[٧٣] وبيانه في الحساب التالي:

(عدد الكلمات الممثلة لكل كلمة تكرار × % الإتقان)

المثال: مستوى ٢٠٠٠ كلمة (٢٠٠٠ × ٩٥٪) = ١٩٠٠ كلمة.

[73] Putra, Y. *The relationship between vocabulary size and writing ability of the English language laboratory students at universitas pelita harapan*. (Thesis. Karawaci: Universitas Pelita Harapan. 2009).

المبحث الثالث: عملية تحليل فرضيات البحث

من أجل اختبار فرضيات البحث، استخدمت الباحثة تقنية التحليل المتقدمة لنمذجة المعادلات الهيكلية للمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM) من خلال برنامج SmartPLS 3.0. PLS-SEM وهي تقنية التحليل الإحصائي المتقدمة من الجيل الثاني، وتهدف إلى شرح وتوقع تباين التغييرات في المتغير التابع بناءً على تقييم مجموعة من المتغيرات المستقلة، أو بمعنى آخر، الهدف الرئيسي من استخدام PLS-SEM هو تعظيم تفسير التباين في المتغير التابع،[٧٤] ويتضمن تحليل بيانات البحث باستخدام جميع بيانات البحث المكونة على أساس نماذج القياس (measurement model) والنموذج الهيكلي (structural model).

المبحث الرابع: خصائص نماذج المعادلات الهيكلية

قامت الباحثة بتحليل البيانات باستخدام نماذج المعادلات الهيكلية بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM) وذلك لأسباب عديدة؛ أولًا: لأن PLS-SEM تعتبر أداةً مهمةً لتطوير النظريات في البحوث الاستكشافية،[٧٥] كما لاحظ وولد (Wold) بأن الميزة الرئيسية لـ PLS-SEM هي أنها تقوم بتطوير النظرية من خلال إضافة متغيرات مستقلة جديدة، أو حذف إحداها.[٧٦] ويستخدم PLS-SEM تقنية قائمة على التباين، مع تخفيف الافتراضات بشأن حجم العينة، وعدد المؤشرات بالنظر إلى طبيعية البيانات، مما يجعل تطوير النظرية، وإجراء التعديلات عليها ممكنًا في سياقات دراسية مختلفة.[٧٧]

وثانيًا: تعتبر مناسبة للاستخدام في تحليل نماذج المسار (path models) مع المتغيرات التي يتم قياسها بشكلٍ غير مباشر من خلال متغيرات أخرى.[٧٨] وتُعرف هذه المتغيرات المقاسة بشكلٍ غير مباشر بالمتغيرات الكامنة (latent variables). ومن أجل ذلك تعمل PLS-SEM

---

[74] Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. Partial least squares structural equation modeling. In *Handbook of market research* (Cham: Springer International Publishing. 2021). pp. 587-632.

[75] Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, *31*(1), (2019). 2-24.

[76] Wold, H.O.A. "Partial least squares", in Kotz, S. and Johnson, N.L. (Eds), Encyclopedia of Statistical Sciences, Wiley, (New York, NY, 1985), pp. 581-591.

[77] Barroso, C., Carrión, G. C. and Roldán, J. L. Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: studies on SERVQUAL model and employee behavior model. In Handbook of partial least squares, *Springer Berlin Heidelberg*, (2010), pp. 427-447.

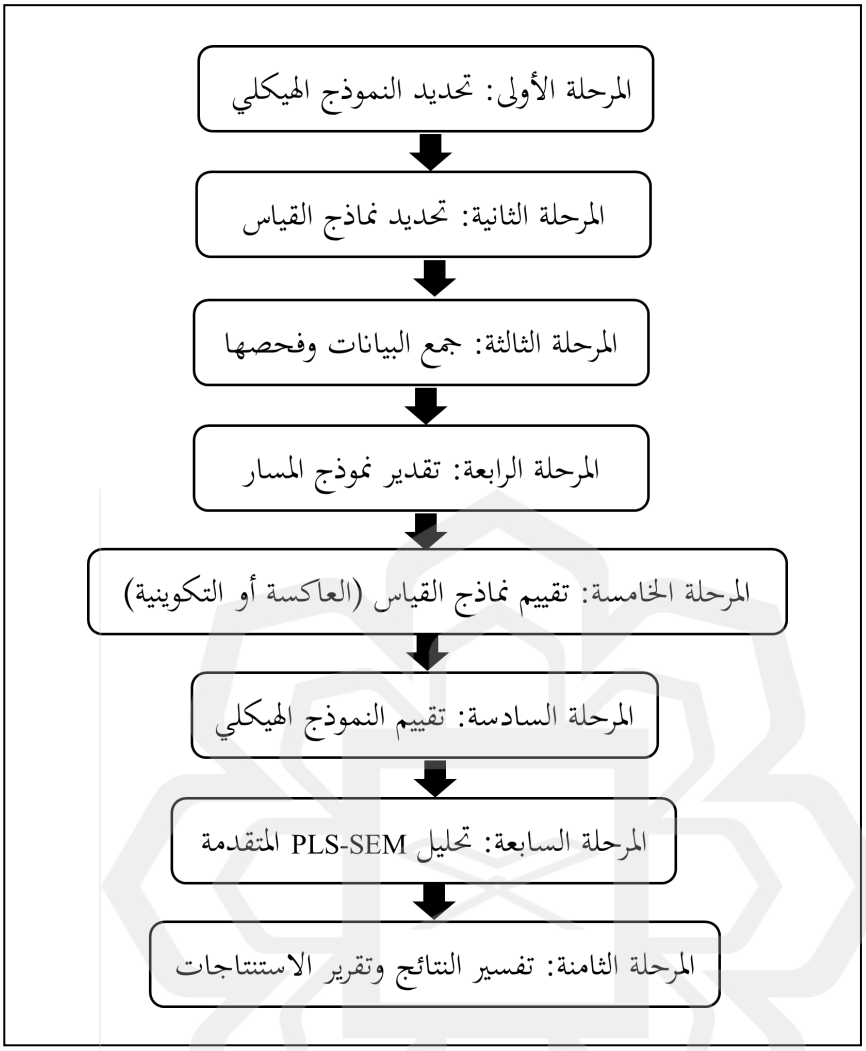
[78] Kock, N., & Hadaya, P. Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal, 28*(1), (2018). 227–261.

على تقييم واختبار العلاقات الترابطية بين عناصر متغيرات البحث الكامنة بعضها مع بعض، وهي المستخدمة في نموذج البحث (research model).

وثالثًا: تأكيد العلاقات المتبادلة بين متغير أو أكثر من المتغيرات المستقلة، ومتغير واحد أو أكثر من المتغيرات المطلوب دراستها. وتحليل البيانات متعددة المتغيرات (multivariate analysis). كما أنها صالحة للاستخدام عندما يكون النموذج الهيكيلي معقدًا وكبيرًا، أي يحتوي على العديد من المباني والمؤشرات.[٧٩]

ورابعًا: تعمل PLS-SEM بكفاءة مع البيانات الكمية صغيرة الحجم باعتبارها تقبل الحد الأدنى لحجم العينة (minimum sample size)، ابتداءً من ٣٠ عينةً. ومع ذلك، فهي تعتبر قادرة على تحليل العينات ذات الأحجام الكبيرة التي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة دقة تقديرات النمذجة. ومن جهة أخرى، فإن PLS-SEM شائع الاستخدام إذا كانت البيانات موزعةً بشكلٍ غير طبيعي، مما يمكنه التعامل مع نماذج قياس عاكسة، وتكوينية بسهولة، إضافةً إلى ذلك، بإمكان PLS-SEM أن يعالج النماذج التي تحتوي على مؤشر واحد، أو ما يسمّى بمباني أحادية العنصر (single item).

[79] Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. Mirror, mirror on the wall: a comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the academy of marketing science*, *45*, (2017). 616-632.



الشكل رقم (٢) الإجراءات المنهجية في تطبيق نمذجة PLS-SEM

واعتماداً على هذا العرض،[٨٠] سيناقش هذا الفصل الإجراءات المنهجية في تطبيق نمذجة PLS-SEM ابتداءً من المرحلة الأولى إلى المرحلة الخامسة، ثم ستستمرّ الباحثة بمناقشة المراحل الأخرى في الباب الرابع.

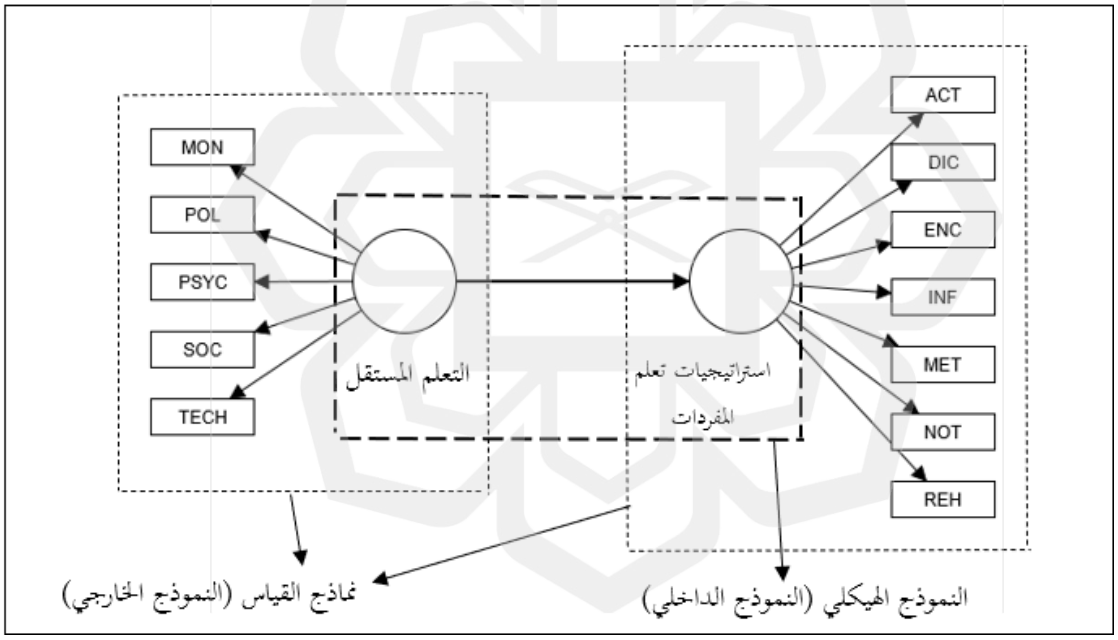
[80] Hair Jr, Joe. F., Hult, G. T. M., Christian Ringle, & Marko Sarstedt. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications. (2016).

المطلب الأول: تحديد النموذج الهيكلي

في هذه المرحلة، تقوم الباحثة بإعداد مخططٍ لتوضيح فرضيات البحث، وعرض العلاقات بين المتغيرات والمباني (constructs) من خلال رسم نموذج المسار (path model) وفقًا للإطار المفاهيمي المطوّر في هذه الدراسة، ويتكون نموذج المسار من عنصرين:

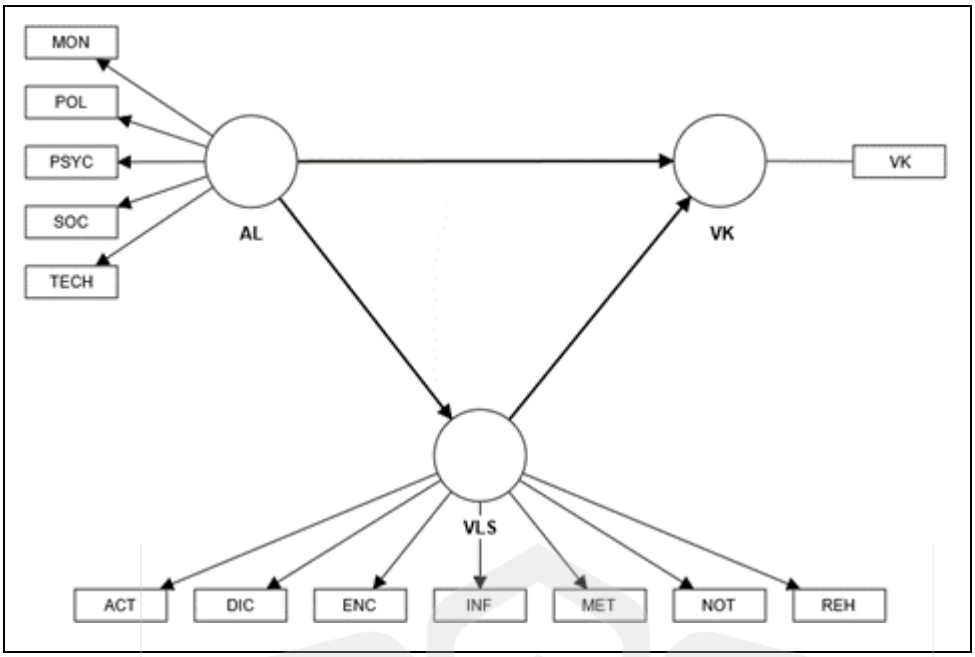
١. نماذج القياس (measurement model) أو النموذج الخارجي (outer model) وهي دالّة على العلاقات بين المتغيرات الكامنة (latent variables) ومؤشراتها (indicators).

٢. النموذج الهيكلي (structural model) الذي يشير إلى العلاقات بين المتغيرات الكامنة، أو ما يسمّى أيضًا بالنموذج الداخلي (inner model).



الشكل رقم (٣) نموذج المسار

يشير النموذج الهيكلي أدناه إلى العلاقات بين المتغيرات الكامنة الثلاثة في البحث الحالي وهي: التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات.



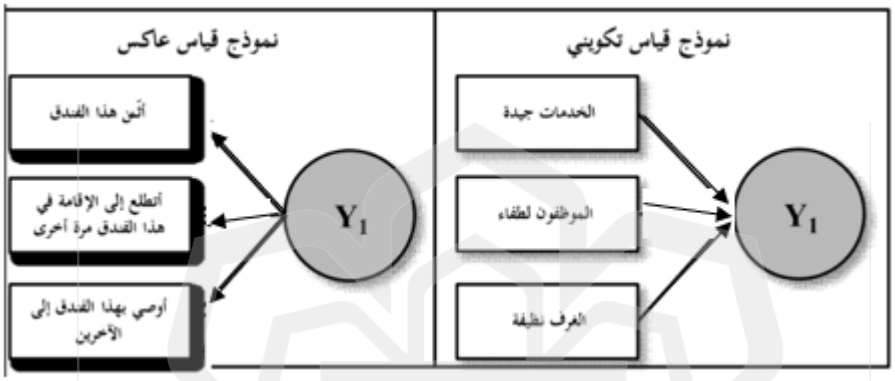
الشكل رقم (٤) العلاقات بين المتغيرات الكامنة في هذه الدراسة

إن التعلم المستقل بوصفه المتغير المستقل له تأثيرٌ مباشرٌ (direct effect) على المتغير التابع وهو معرفة المفردات، بينما العلاقة التي تربط بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات تشير إلى وجود تأثيرٍ مباشرٍ بين هذين المتغيرين، كما أن استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات مرتبطةٌ بطريقة التأثير المباشر. وفي الوقت نفسه، هذا النموذج يشير إلى التأثير غير المباشر (indirect effect) بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات، لذلك تعتبر استراتيجيات تعلم المفردات وسيطًا (mediator) أو المتغير الوسيط بين متغيريْ التعلم المستقل، وبين معرفة المفردات، والهدف الرئيسي من استخدام الوساطة هو تفسير العلاقة الحقيقية بين المتغير المستقل والمتغير التابع عندما يتدخل متغير وسيط أو مبنى ثالث بين متغيرين مرتبطين.[٨١]

[81] Hair Jr, Joe. F., Hult, G. T. M., Christian Ringle, & Marko Sarstedt. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*.

المطلب الثاني: تحديد نماذج القياس

تقدّم نماذج القياس العلاقات بين المباني أو المؤشرات التي تسمى بالنماذج الخارجية (outer models). وتعتبر هذه العلاقات أساسًا لتحديد مستوى موثوقية العناصر ومصداقيتها. فعند تطوير نماذج القياس، يجب على الباحث الاهتمام بمواصفات القياس، إما أن تكون نماذج عاكسة (reflective model) أو نماذج تكوينية (formative model).



الشكل رقم (٥) العلاقات بين المتغيرات الكامنة في هذه الدراسة

تعتبر النماذج عاكسةً إذا اتّجهت الأسهم من المباني إلى المؤشرات الملحوظة، وتعبّر النماذج العاكسة عن البنية الكامنة، حيث إن التغييرات في البنية الكامنة ستؤدي إلى التغييرات في المؤشرات، وبالعكس تتعلق النماذج التكوينية بكون الأسهم متجهةً من المؤشرات إلى المباني، حيث ستؤثر التغييرات في المؤشرات إلى التغييرات في البنية الكامنة.[٨٢]

وفيما يتعلق بنماذج القياس، قامت الباحثة بتحليل الرباعيات التوكيدي في نمذجة PLS-SEM (confirmatory tetrad analysis/CTA-PLS) لتحديد نوعية القياس أي عاكسة، أو تكوينية.[٨٣] ويوفّر CTA-PLS التقييم العملي لعلاقات السبب، وتأثير المتغيرات الكامنة، بالتالي توصيف المؤشرات في نماذج القياس. وفي نماذج القياس العاكسة، يجب أن تكون قيمة كل رباعي (tetrad) صفرًا، حيث إذا كان واحداً أو أكثر من الرباعيات في نماذج القياس، فإنه يختلف عن الصفر، فتعتبر نماذج القياس تكوينية، بدلًا من عاكسة (في الملحق ١٠).

---

[82] Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. *Formative vs. reflective indicators in measure development: does the choice of indicators matter?*. (Cornell University, Center for Hospitality Research. 2002).

[83] Gudergan, Siegfried P., Christian M. Ringle, Sven Wende, and Alex ander Will. "Confirmatory Tetrad Analysis in PLS Path Modeling," *Journal of Business Research*, *61*(12), (2008), 1238-1249.

المطلب الثالث: تقييم النماذج العاكسة

بعد تحديد الباحثة لنوعية القياس في الدراسة الحالية وأنها تعد نماذج عاكسة (reflective model)، تستمرّ الباحثة إلى تقييم النماذج العاكسة باستخدام خطوتين من خلال المعايير الآتية:

١. الخطوة الأولى: تقييم نماذج القياس العاكسة.

- الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا، الموثوقية المركبة).
- المصداقية التقاربية (موثوقية المؤشرات، متوسط التباين المستخلص).
- المصداقية التمايزية (معيار فورنيل لاركر، والتحميلات المتقاطعة، ونسبة سمة اللاتجانس–سمة الأحادية للارتباطات HTMT).

٢. الخطوة الثانية: تقييم النموذج الهيكلي.

- معاملات التحديد.
- الملامة التنبؤية (predective relevance).
- الدلالة الإحصائية لمعاملات المسار وحجمها.
- أحجام التأثير (effect size).

الفرع الأول: تقييم نماذج القياس العاكسة

تتعلق الموثوقية بمدى تناسق أداة الدراسة أو المقياس في تحليل البيانات وتقييمها، ويقال بأن المقياس يتمتع بموثوقيةٍ عاليةٍ إذا كان ينتج نتائج مماثلة في نفس الظروف، ومن ناحية أخرى، تشير المصداقية إلى دقة الوسائل المستخدمة في قياس الأمور المطلوبة منها، فإذا كانت النتائج الصادرة عن البحث يمكن تطبيقها على الأشياء، والممتلكات، والشخصيات، والمتغيرات في العالم الحقيقي أو الواقعي، فإن هذا يعني أن المقياس يتمتع بالمصداقية.

ويتم تحليل النماذج العاكسة من أجل تقييم موثوقية مقاييس المباني ومصداقيتها بناءً على ثلاثة معايير، وهي:

ا. موثوقية الاتساق الداخلي (internal consistency realibility)

تعتمد الباحثة المعيار التقليدي لقياس الاتساق الداخلي على قيمة ألفا كرونباخ، وفي تحليل PLS-SEM، يمكن تحديد الاتساق الداخلي للمباني بشكل أفضل بناءً على قيمة الموثوقية المركبة (composite reliability/CR). وبالنسبة إلى الدراسات الاستكشافية، فيتم قبول الاتساق الداخلي على أساس قيمة الموثوقية المركبة الواقعة أكبر من ٠,٧٠، بينما يعتبر الاتساق الداخلي مُرضيًا إذا كانت قيمة الموثوقية المركبة بين ٠,٦٠ إلى ٠,٧٠،[٨٤] وتشير القيم الأقل من ٠,٦٠ إلى عدم الموثوقية.

ب. المصداقية التقاربية (convergent validity)

يتم إجراء قياس المصداقية التقاربية بناءً على معيارين؛ أولًا: قيمة التحميلات الخارجية (outer loading) للمؤشرات، وثانيًا: قيمة متوسط التباين المستخلص (Average Variance Extracted/AVE) لتوضيح مدى تقارب المباني من المباني الأخرى. وقيمة التحميلات الخارجية مستوفية للقيمة المقبولة هي أعلى من ٠,٧٠. إذ أن قيمة التحميلات الخارجية تتراوح ما بين ٠,٤٠ إلى ٠,٧٠، ويمكن إزالة المؤشر إذا كان حذفه يؤدي إلى زيادة قيمة AVE.[٨٥] ومن ناحية أخرى، ينبغي إزالة المؤشرات ذات قيمة أقلّ من ٠,٤٠، حيث تشير إلى قيمة التحميلات الخارجية المنخفضة جدًّا، وبعد التأكد من قبول قيمة التحميلات الخارجية، يجب النظر إلى قيمة AVE أي القيمة المقبولة هي ٠,٥٠ وما فوق،[٨٦] وبالتالي توفير معيار المصداقية التقاربية.

ج. المصداقية التمايزية (discriminant validity)

تشير المصداقية التمايزية إلى مدى تمايز عناصر عن عناصر أخرى حيث لا تمثّل بعضها بعضًا.[٨٧] ويتم قياس المصداقية التمايزية باستخدام ثلاثة طرق، وهي التحميلات المتقاطعة (cross loadings)، معيار فورنل لاركر (Larcker-Fornell)، ونسبة سمة اللاتجانس–السمة الأحادية

[84] Nunnally, Jum C., and Ira. *Bernstein Psychometric Theory* 3d ed., (New York: McGraw-Hill. 1994).
[85] Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, *19*(2), (2011). 139-152.
[86] Fornell, C., & Larcker, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, *18*(1), (1981). 39-50.
[87] Hair Jr, Joe. F., Hult, G. T. M., Christian Ringle, & Marko Sarstedt. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*.

للارتباطات (Heterotrait-Monatrait/HTMT). وتعتمد التحميلات المتقاطعة على قيمة التحميل الخارجي للمؤشر على المبنى المتعلق به، حيث تكون قيمتها أكبر من تحميلاته المتقاطعة على المباني الأخرى.

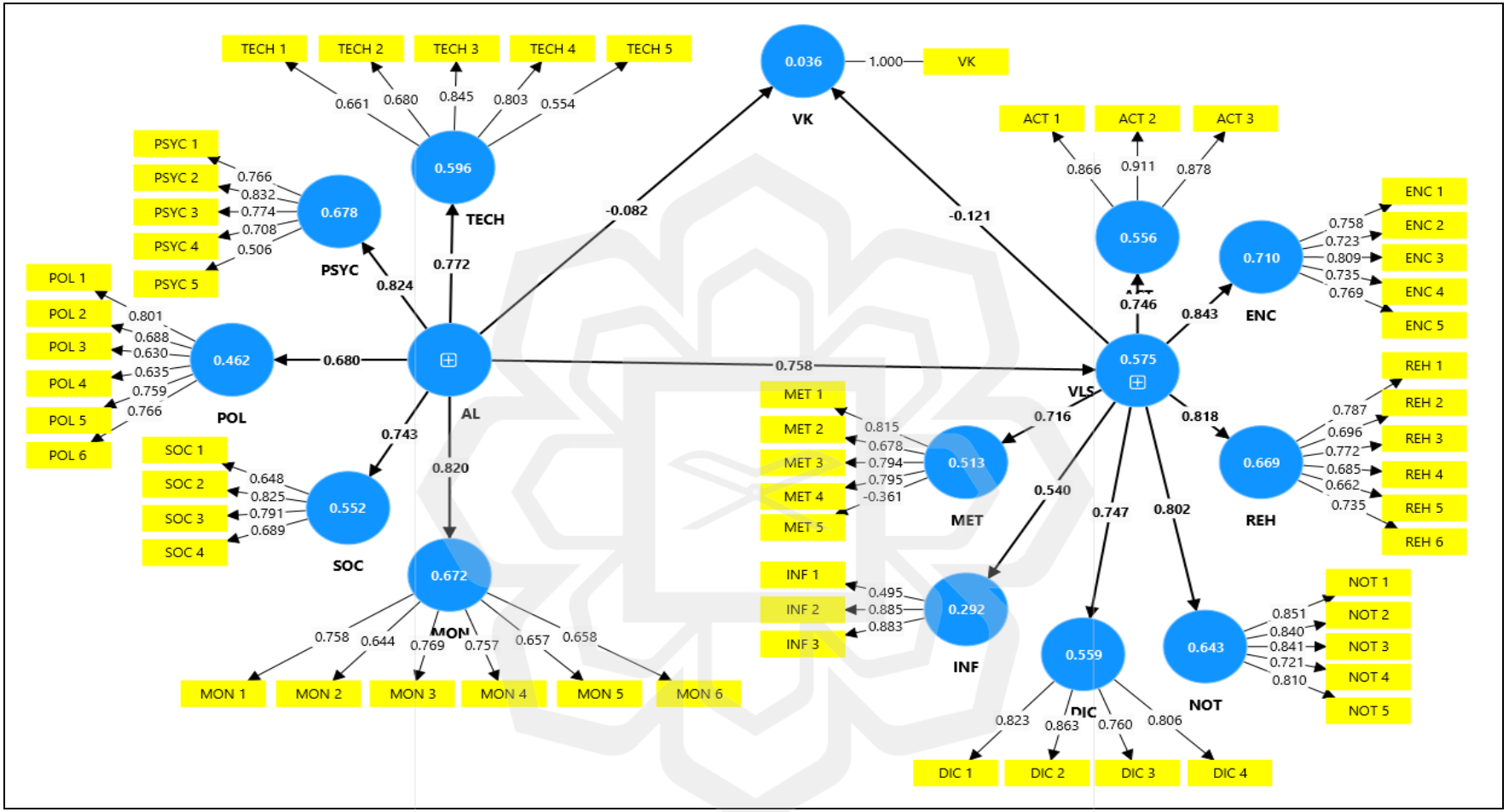
والطريقة الثانية لتقييم المصداقية التمايزية هي معيار فورنل لاركر، حيث يجب أن يتجاوز AVE لكل المباني أعلى ارتباط مربع للبنية الكامنة مع أي بناء كامن آخر.[٨٨] ومع ذلك، تشير دراسة هينسلر والآخرين (Henseler et al.)[٨٩] إلى أن معيار فورنل لاركر غير مناسب لتقييم المصداقية التمايزية، لأنه لا يعمل بشكلٍ جيدٍ خاصة عندما تختلف تحميلات المؤشرات للمباني بشكل قليلٍ فقط (على سبيل المثال: تتراوح جميع تحميلات المؤشرات بين ٠,٦٥ و٠,٨٥). لذلك اقترح هينسلر والآخرون (Henseler et al.)[٩٠] معيار HTMT باعتباره أفضل طريقةٍ لتقييم المصداقية التمايزية، وتكون القيمة المقبولة أقلّ من ٠,٨٥[٩١] أو أقلّ من ٠,٩٠.[٩٢]

بيان ملخص معايير تقييم النماذج العاكسة كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٥) معايير تقييم النماذج العاكسة

عناصر التقييم		القيمة المقبولة
موثوقية الاتساق الداخلي	ألفا كرونباخ	٠,٦٠–٠,٩٠
	CR	٠,٧٠ <
المصداقية التقاربية	التحميلات الخارجية	٠,٧٠ <
	AVE	٠,٥٠ <
المصداقية التمايزية	التحميلات المتقاطعة	
	معيار فورنر لاركر	
	HTMT	٠,٨٥ < أو ٠,٩٠

[88] Fornell, C., & Larcker, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, *18*(1), (1981). 39-50.
[89] Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, *43*, (2015). 115-135.
[90] *Ibid*, Henseler, J., Ringle, C.M. and Sarstedt, M.
[91] Kline, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. (2023).
[92] Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, *18*(1), (2001). 185-214.



الشكل رقم (٦) نماذج القياس

يوضح الجدول تقييم موثوقية البناء والمصداقية المتقاربة لمباني الترتيب الأولى (first order construct) في هذه الدراسة.

الجدول رقم (١٦) تقييم موثوقية البناء والمصداقية المتقاربة لمباني الترتيب الأولى

مباني الترتيب الأولى	المؤشرات/ العناصر	التحميلات >٠,٧٠	CR >٠,٧٠	AVE >٠,٥٠	المصداقية
التقنية	TECH_1	٠,٦٦١	٠,٧٧٤	٠,٥١٣	نعم
	TECH_2	٠,٦٨٠			
	TECH_3	٠,٨٤٥			
	TECH_4	٠,٨٠٣			
	TECH_5	٠,٥٥٤			
النفسية	PSYC_1	٠,٧٦٦	٠,٧٩١	٠,٥٢٧	نعم
	PSYC_2	٠,٨٣٢			
	PSYC_3	٠,٧٧٤			
	PSYC_4	٠,٧٠٨			
	PSYC_5	٠,٥٠٦			
الاجتماعية الثقافية	SOC_1	٠,٦٤٨	٠,٨١٩	٠,٥١٣	نعم
	SOC_2	٠,٨٢٥			
	SOC_3	٠,٧٩١			
	SOC_4	٠,٦٨٩			
	POL_1	٠,٨٠١	٠,٧٤٢	٠,٥٥٠	نعم
	POL_2	٠,٦٨٨			

السياسية النقدية	POL_3	٠,٦٣٠			
	POL_4	٠,٦٣٥			
	POL_5	٠,٧٥٩			
	POL_6	٠,٧٦٦			
المراقبة الذاتية	MON_1	٠,٧٥٨	٠,٨١١	٠,٥٠٣	نعم
	MON_2	٠,٦٤٤			
	MON_3	٠,٧٦٩			
	MON_4	٠,٧٥٧			
	MON_5	٠,٦٥٧			
	MON_6	٠,٦٥٨			
استراتيجية الميتا المعرفية	MET_1	٠,٨١٥	٠,٧٨٩	٠,٥٠٣	نعم
	MET_2	٠,٦٧٨			
	MET_3	٠,٧٩٤			
	MET_4	٠,٧٩٥			
	MET_5	-٠,٣٦١			
التخمين	INF_1	٠,٤٩٥	٠,٧٩٣	٠,٦٠٣	نعم
	INF_2	٠,٨٨٥			
	INF_3	٠,٨٨٣			
استخدام المعجم	DIC_1	٠,٨٢٣	٠,٨٣١	٠,٦٦٢	نعم
	DIC_2	٠,٨٦٣			
	DIC_3	٠,٧٦٠			

	DIC_4	٠,٨٠٧			
تسجيل الملاحظات	NOT_1	٠,٨٥١	٠,٨٧٥	٠,٦٦٣	نعم
	NOT_2	٠,٧٢١			
	NOT_3	٠,٨٤١			
	NOT_4	٠,٨٤٠			
	NOT_5	٠,٨٥١			
المراجعة والتكرار	REH_1	٠,٧٨٧	٠,٨٢١	٠,٥٢٤	نعم
	REH_2	٠,٦٩٦			
	REH_3	٠,٧٧٢			
	REH_4	٠,٦٨٥			
	REH_5	٠,٦٦١			
	REH_6	٠,٧٣٤			
الترميز	ENC_1	٠,٧١٢	٠,٨٥٠	٠,٥٧٧	نعم
	ENC_2	٠,٧٠١			
	ENC_3	٠,٨١١			
	ENC_4	٠,٧٣٢			
	ENC_5	٠,٧٦٩			
	ENC_6	٠,٧٨٠			
التنشيط	ACT_1	٠,٨٦٦	٠,٨٦٢	٠,٧٨٣	نعم
	ACT_2	٠,٩١١			
	ACT_3	٠,٨٧٨			

بالنسبة لتقييم نماذج القياس، فيجب أن تكون قيمة التحميلات ≤ ٠,٥، أما قيمة AVE > ٠,٥٠ وقيمة CR > ٠,٧٠. وكما يظهر أثبتت هذه المباني المصداقية التقاربية، وذلك بعد إزالة العناصر ذات التحميلات المنخفضة، وبالتالي تحقق قيمة AVE جميعها أعلى من ٠,٥، مما يشير إلى أن العناصر المحملة إلى المباني المعنية تفسر أكثر من ٥٠٪ من تباينات المباني.[1] بينما قيمة CR جميعها أعلى من ٠,٧. وتعتبر التحميلات مقبولة إذا وُجدت قيمة تحميل واحد أو اثنين فقط أقلّ من ٠,٧٠٨.[2]

يوضح الجدول العناصر المحذوفة من بنود الاستبانة بعد تقييم نماذج القياس.

الجدول رقم (١٧) العناصر المحذوفة بعد تقييم نماذج القياس

العنصر	بنود الاستبانة
التعلم المستقل	
التقنية	١. إذا كان لدي وقت محدود للدراسة، فأقرر ما يجب أن أفعله أولاً.
النفسية	١. يجب أن أضع هدفًا طويل المدى في تعلم اللغة العربية. ٢. أعرف ما أحتاج إلى التعلم لتحسين اللغة العربية. ٣. إذا طلبت المساعدة من المحاضرين أثناء تعلم اللغة العربية، فأعرف كيفية الحصول عليها. ٤. إذا انخفضت الدافعية بتعلم اللغة العربية، فأعرف كيف أشجع نفسي. ٥. أود الحصول على وظيفة تمكنني باستخدام اللغة العربية في المستقبل. ٦. أحب تعلم اللغة العربية. ٧. أفضّل تعلم اللغة العربية أكثر من المواد الأكاديمية الأخرى. ٨. قد درست اللغة العربية لاجتياز امتحان المادة. ٩. قد درست اللغة العربية لأنها مادة إجبارية.
الاجتماعية الثقافية	١. أتمنى أن يخبرني المحاضر بما يجب علي فعله لتعلم اللغة العربية. ٢. أتمنى أن يوفّر المحاضر جميع المواد التعليمية لتعلم اللغة العربية. ٣. أقارن نفسي مع طلاب آخرين.

[1] Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. and Sarstedt, M. *A primer on partial least squares structural equation modelling* (PLS-SEM), Sage Publications. (2013)

[2] Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, *31*(1), (2019). 2-24.

	٤. أقوم بتكييف الطريقة التي يستخدمها الطلاب الآخرون مع كيفية تعلمي.
السياسة النقدية	١. أعرف ما يتوقع مني المحاضر أن أفعله في الفصل. ٢. يجب على الطلاب اتباع تعليمات المحاضر دائمًا. ٣. يجب على المحاضر أن يعرف كل شيء عن المادة التي يدرسها.
المراقبة الذاتية	١. أجعل الله أهم الأهداف عند اختيار استراتيجيات التعلم. ٢. أتوكل على الله بعد الانتهاء من تخطيط استراتيجيات التعلم.
استراتيجيات تعلم المفردات	
الميتا المعرفية	١. أنا أركز على الأشياء المتعلقة بالامتحان فحسب. ٢. لن أهتم بالكلمات الجديدة التي لم يشرحها المحاضر في الفصل.

ثم، يوضح الجدول تقييم موثوقية البناء والمصداقية المتقاربة لمباني الترتيب الثاني second (order construct) في هذه الدراسة.

الجدول رقم (١٨) تقييم موثوقية البناء والمصداقية المتقاربة لمباني الترتيب الثاني

مباني الترتيب الثاني	المؤشرات/ العناصر	التحميلات > ٠,٧٠	CR <٠,٧٠	AVE <٠,٥٠	المصداقية
التعلم المستقل	TECH	٠,٧٧٢	٠,٨٧٨	٠,٥٩٢	نعم
	PSYC	٠,٨٢٤			
	SOC	٠,٧٤٣			
	POL	٠,٦٧٩			
	MON	٠,٨٢٠			
استراتيجيات تعلم المفردات	MET	٠,٧١٦	٠,٩٠١	٠,٥٦٩	نعم
	INF	٠,٥٤١			
	DIC	٠,٧٤٦			
	NOT	٠,٨٠٣			
	REH	٠,٨١٨			
	ENC	٠,٨٦٧			

ACT	٠,٧٤٦

ثم، قامت الباحثة بتقييم المصداقية التمايزية باستخدام معيارHTMT. وكما هو موضح في الجدول، فإن قيم HTMT أقل من المعيار الأكثر صرامة ≥ ٠,٨٥ وبالتالي يمكن استنتاج أن عناصر القياس جاءت مميزةً، وصالحةً، وموثوقةً.

الجدول رقم (١٩) تقييم المصداقية التمايزية باستخدام معيار HTMT

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
ACT (1)												
DIC (2)	٠,٥٢١											
ENC (3)	٠,٧٣٩	٠,٦٦٥										
INF (4)	٠,٤٣٥	٠,٤٠٢	٠,٤٥٣									
MET (5)	٠,٤٩٢	٠,٧٧٦	٠,٦٣٣	٠,٣٧٣								
MON (6)	٠,٥٢١	٠,٥٩٠	٠,٦٧٥	٠,٤٠٠	٠,٥٧٥							
NOT (7)	٠,٦١٦	٠,٦٣٨	٠,٦٨٧	٠,٣٨١	٠,٥٨١	٠,٦٣٧						
POL (8)	٠,٣٨٣	٠,٣٩٩	٠,٤١٣	٠,٤٩٤	٠,٤٣٣	٠,٤٩٨	٠,٣٢٤					
PSYC (9)	٠,٦٢٥	٠,٥٩٥	٠,٧٠٩	٠,٣٩٥	٠,٦٣٢	٠,٦٩٣	٠,٥٦١	٠,٥٤٣				
REH (10)	٠,٦٥٩	٠,٥٥٧	٠,٧٧٨	٠,٤٣٨	٠,٦٨٤	٠,٧٤٩	٠,٦٨٢	٠,٤١٦	٠,٧٠٣			
SOC (11)	٠,٣٣٣	٠,٧٣٥	٠,٥١٥	٠,٣٠٧	٠,٦١٣	٠,٧٧١	٠,٤٩٣	٠,٥١٨	٠,٦٦٤	٠,٦٥٣		
TECH (12)	٠,٥٨٦	٠,٦٣٦	٠,٧٠٨	٠,٣٤٩	٠,٥٩٠	٠,٦٥٠	٠,٥١٩	٠,٤٩٦	٠,٨٣٦	٠,٦٤٧	٠,٥٤٤	

الباب الرابع
تحليل البيانات

تمهيد

يقدّم هذا الباب عرضًا لنتائج البحث من خلال تحليل البيانات الديموغرافية للعينات، يليها التحليلات المتعلقة بمحاور البحث التي تحتوي على التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات. وسيتضمن التحليل أيضًا إحصائيات وصفية باستخدام التكرار، والنسبة المئوية، والمتوسط، والانحراف المعياري إجابةً على أسئلة البحث. ومن أجل اختبار فرضيات البحث، تعتمد الباحثة على تقنية التحليل المتقدمة لنمذجة المعادلات الهيكلية للمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM) من خلال برنامج SmartPLS 3.0.

الفصل الأول: وصف البيانات الديموغرافية للعينة

تتكون عينة الدراسة من ١٤٤ طالبًا من الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs) الذين يمثّلون مجتمع البحث من مجموع ٢٢٠ طالبًا، وعينة البحث متجانسة من وجهة نظر دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، أي أنهم يدرسون هذه المادة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣م/٢٠٢٤م، وهم من طلاب السنة الأولى إلى السنة الثالثة في مرحلة الدبلوم من المتخصصين في الدراسات الإسلامية، وتتمّ دراسة اللغة العربية وممارستها من قبل أفراد العينة كوسيلة للتعليم والتعلم خاصةً في مجالات تخصّصهم العلمية.

ومع ذلك، فإن عينة البحث تتضمن على اختلافاتٍ متعددةٍ من حيث الجنس، والتخصص، ومرحلة السنوات الدراسية، ودرجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي، والمدرسة الثانوية السابقة، وكذلك الخلفية التعليمية، وخبرة تعلم اللغة العربية، وجميع هذه البيانات سيتم عرضها في شكل جداول ورسومٍ بيانيةٍ، مع شرح تلك البيانات.

يبين الجدول التالي توزيع المعلومات الديموغرافية لأفراد العينة المشاركين في هذه الدراسة.

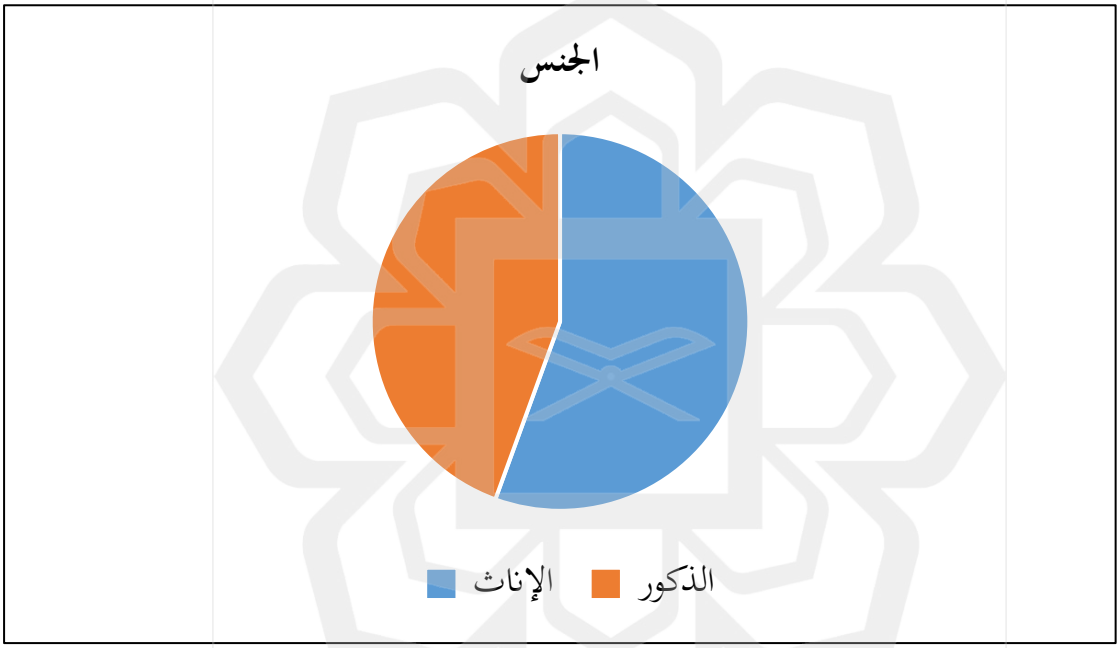
الجدول رقم (٢٠) المعلومات الديموغرافية لأفراد العينة

المعلومات الديموغرافية	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٦٤	٤٤٪
	الإناث	٨٠	٥٦٪
مرحلة السنة الدراسية	الأولى	٩١	٦٣٪
	الثانية	٤٠	٢٨٪
	الثالثة	١٣	٩٪
درجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي	A+	٠	٠٪
	A	٥	٣٪
	A-	٢	١٪
	B+	١٢	٨٪
	B	١٠	٧٪
	C+	٢١	١٥٪
	C	٢٦	١٨٪
	D	١٣	٩٪
	E	٤	٣٪
	F	٣	٢٪
	غير مسجلين	٤٨	٣٣٪
المدرسة الثانوية السابقة	MRSM	٠	٠٪
	SBP	٠	٠٪
	SABK	٨	٦٪
	SMA	٣٣	٢٣٪
	SMK	٥١	٣٥٪
	SMKA	٣	٢٪
	معهد التحفيظ	٤٩	٣٤٪

فترة تعلم اللغة العربية	< سنتين	٠	٪٠
	ثلاثة إلى خمسة سنوات	٨٥	٪٥٩
	ستة إلى تسعة سنوات	٢٦	٪١٨
	< عشرة سنوات	٣٣	٪٢٣

(١) وصف جنس عينة الدراسة

يبين الرسم البياني التالي توزيع المعلومات حول جنس عينة الدراسة.



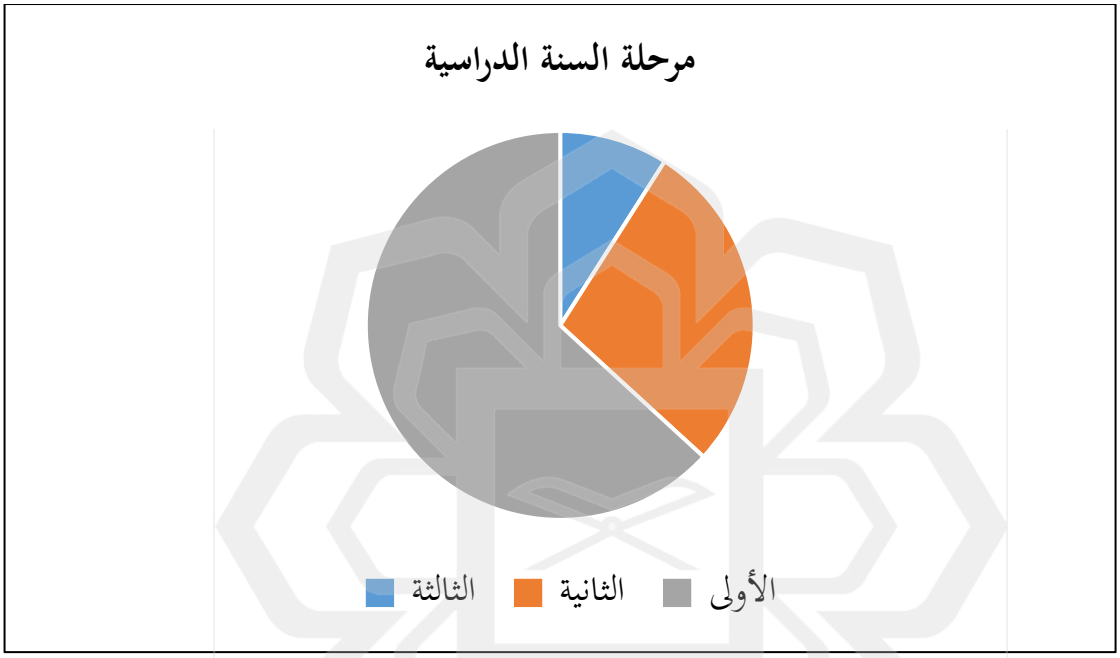
الشكل رقم (٧) جنس عينة الدراسة

تتكوّن عينة البحث من ١٤٤ طالبًا من دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ذكورًا وإناثًا. ويدلّ الرسم البياني على أن الذكور أقلّ عددًا من الإناث، حيث إن عدد الذكور ٦٤ طالبًا (٤٤٪)، مقارنةً بعدد الإناث وهم ٨٠ طالبةً (٥٦٪). وهذا الأمر يتوافق مع الوضع

الحقيقي في معظم مؤسسات التعليم العالي بماليزيا، حيث إن عدد الإناث المسجلات في تلك المؤسسات أكثر من الذكور.[1]

(٢) وصف مرحلة السنة الدراسية لعينة الدراسة

يبين الرسم البياني التالي توزيع المعلومات عن مرحلة السنة الدراسية لعينة الدراسة.



الشكل رقم (٨) مرحلة السنة الدراسية

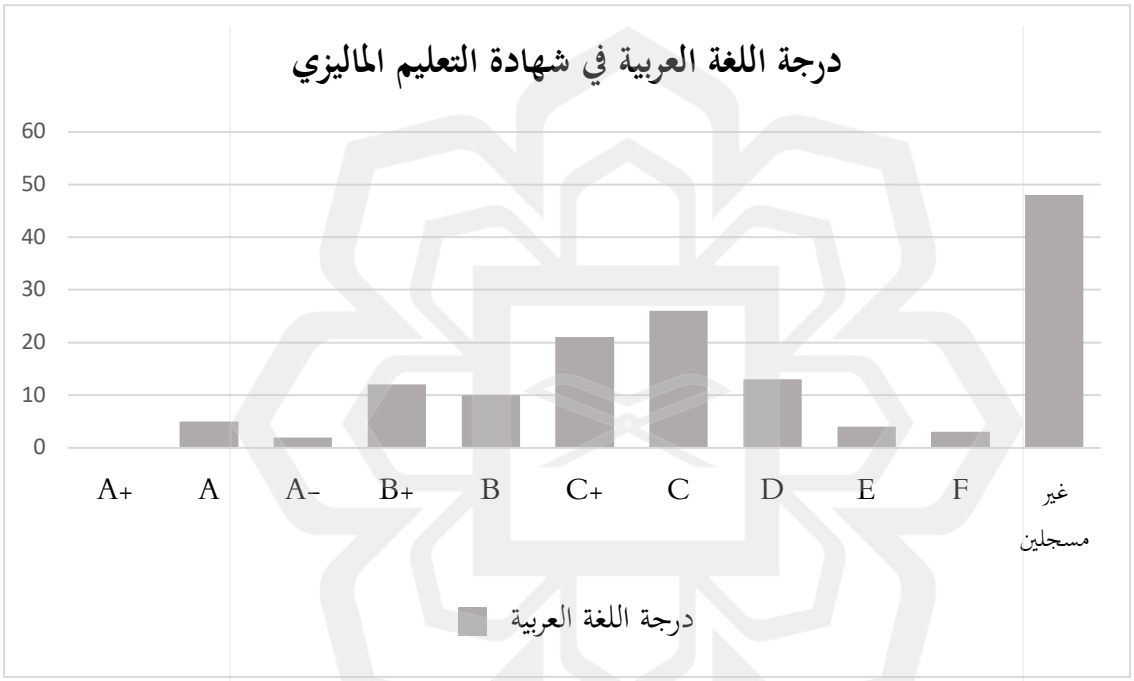
بالنسبة إلى مرحلة السنة الدراسية الحالية، فإن أعداد الطلبة يختلف في المرحلة الأولى عن المرحلة الثالثة. فيتضح من الرسم البياني أن أفراد العينة أكثرهم من طلبة السنة الأولى، وعددهم ٩١ (٦٣٪)، وهذا العدد الكثير يعود إلى أن هذه المادة يتم تدريسها بشكلٍ خاصٍ في السنة الأولى بناءً على التخطيط الدراسي. بينما ٤٠ طالبًا من السنة الثانية (٢٨٪)، وأما ١٣ طالبًا فهم من السنة الثالثة (٩٪)، وهؤلاء الطلاب – أي السنة الثانية والثالثة – لم يدرسوا

[1] Kementerian Pengajian Tinggi. (2022). *Statistik pendidikan tinggi 2022* (Bab 1: Makro institusi pendidikan tinggi). https://www.mohe.gov.my/en/downloads/statistics/2022-3/1177-statistik-pendidikan-tinggi-2022-bab-1-makro-institusi-pendidikan-tinggi/file Seen at 18 January 2024.

هذه المادة عندما كانوا في السنة الأولى، لذلك قاموا بتسجيلها بعد ذلك في السنة الدراسية التي هم فيها.

(٣) وصف درجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي لعينة الدراسة

يبين الرسم البياني التالي توزيع معلومات درجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي لعينة الدراسة.



الشكل رقم (٩) درجة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي

تنوعت درجة اللغة العربية التي حصل عليها أفراد العينة في شهادة التعليم الماليزي، وتبين هذه النتيجة بأن أكثر عدد أفراد العينة لم يأخذوا مادة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي وعددهم ٤٨ شخصًا (٣٣٪)، كما تشير البيانات إلى أن أفراد العينة درسوا في المدرسة الثانوية الابتدائية (SMK) التي لم توفّر لهم مادة اللغة العربية، وبالتالي لم تكن موجودةً في شهادة التعليم

الماليزي.[٢] ومع ذلك، فإنهم يمتلكون خبرةً في تعلم اللغة العربية حوالي ثلاث إلى خمس سنوات أثناء دراستهم في المدرسة الابتدائية من خلال نظام التعليم بماليزيا،[٣] أي لديهم معرفةً أساسيةً باللغة العربية. إضافةً إلى ذلك، فإن الطلاب مهما كانوا متخصصين في الدراسات الإسلامية، فإنه ليس بالضرورة أن يأخذوا مادة اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي. كما أن إحدى شروط قبول الطلاب في هذا التخصص حصولهم على درجة النجاح (passed) – على الأقل – في مادة واحدة من مواد اللغة العربية، أو مادة واحدة من مواد الدراسات الإسلامية في شهادة التعليم الماليزي.[٤]

ومن جهة أخرى، حصل ٢٦ طالبًا على درجة C (١٨٪) وهذا العدد يعتبر ثاني أعلى رقم مقارنةً بجميع درجات اللغة العربية في شهادة التعليم الماليزي لدى عينة الدراسة، يليها درجة C+ التي حصل عليها ٢١ طالبًا (١٥٪). وهناك أيضًا عددٌ قليلٌ من الطلاب الذين حصلوا على نتائج ممتازة في شهادة التعليم الماليزي بدرجات A و-A، بينما يوجد عددٌ قليلٌ منهم فشلوا في هذه المادة، لكن لم تجد الباحثة أي فردٍ من أفراد العينة حصل على درجة A+ في شهادة التعليم الماليزي.

---

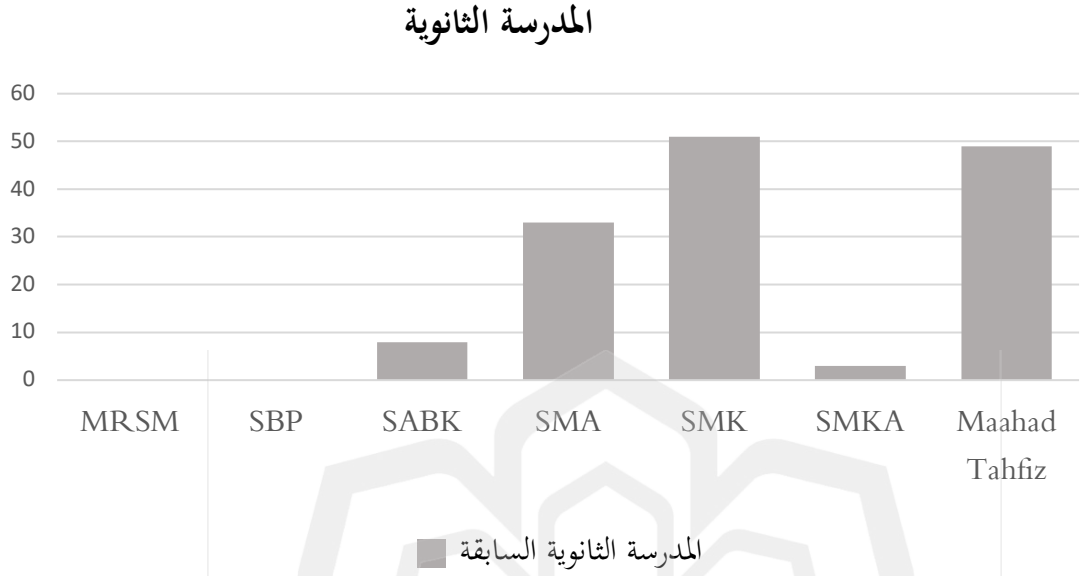
[٢] البيانات المتحصل عليها من استجابة عينة البحث عن المدرسة الثانوية السابقة، والبيان عن ذلك سيأتي في الصفحة التالية.

[٣] البيانات المتحصل عليها من استجابة عينة البحث عن فترة تعلمهم باللغة العربية، والبيان عن ذلك سيأتي في الصفحة التالية.

[4] Kolej Universiti Islam Perlis. (n.d.). *Entry requirement: Diploma in Islamic Studies*. https://syskuipsv2.my/v7/entry-requirement-diploma-pengajian-islam/ Seen at 26 December 2023.

(٤) وصف المدرسة الثانوية لعينة الدراسة

يبين الرسم البياني التالي توزيع المعلومات عن المدرسة الثانوية لعينة الدراسة.



الشكل رقم (١٠) المدرسة الثانوية

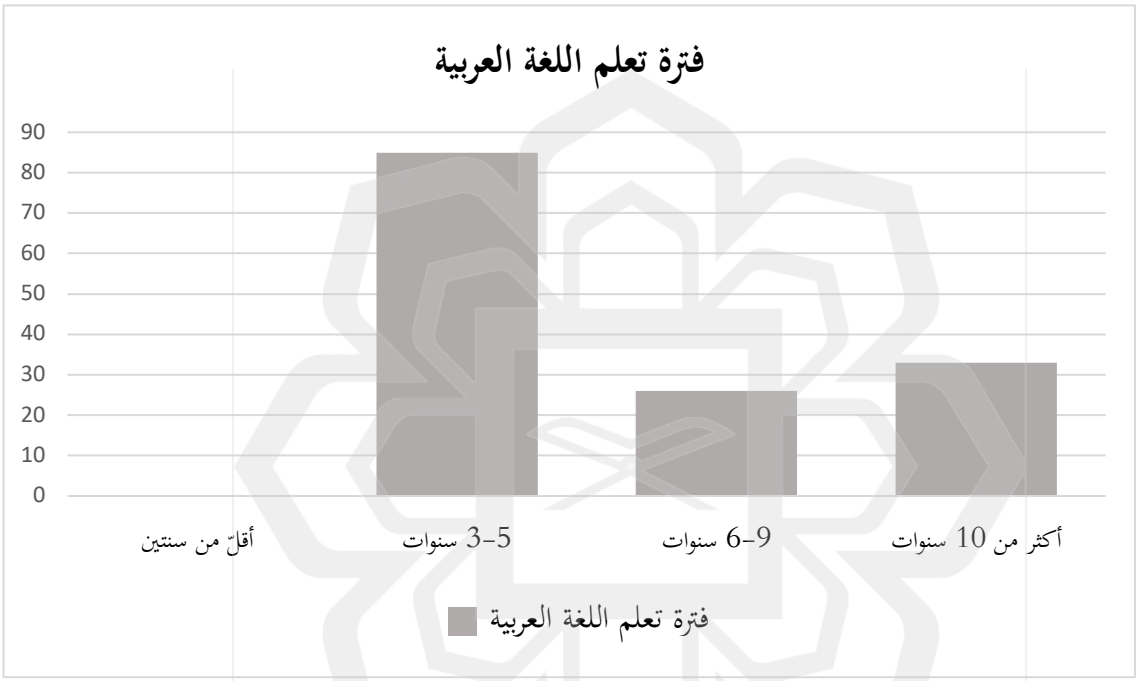
وُجد أن عينة البحث لديهم خلفيات دراسية تختلف عن بعضهم البعض، فيبين الرسم البياني أعلاه توزيع أفراد العينة حسب المدرسة الثانوية. حيث اكتشفت الباحثة بأن معظم أفراد العينة درسوا في المدرسة الثانوية الابتدائية (SMK) وعددهم ٥١ طالبًا (٣٥٪). ثم هناك بعض الطلاب الذين درسوا في معهد التحفيظ، وهم كثير حيث بلغ عددهم ٤٩ عينةً (٣٤٪)، وهذا الأمر يعود إلى كثرة إنشاء معاهد التحفيظ، أو ما يسمى أيضًا بنظام "بوندوك"، خاصةً في ولايات شمال ماليزيا مثل قدح، وبرليس، وبولاو بينانج.

وتدلّ هذه النتيجة على أن ٣٣ منهم درسوا في المدرسة الثانوية الدينية (SMA) (٢٣٪)، في حين تمثّل المدرسة الدينية المدعومة من الحكومة (SABK) ثمانية طلاب (٦٪)، وأما المدرسة الثانوية الابتدائية الدينية (SMKA) فدرس فيها ثلاثة طلاب (٢٪) وهي أقلّ عددًا مقارنةً بالمدارس الأخرى، ولم تجد الباحثة أي طالب درس في MRSM أو SBP. وبناءً على هذه النتيجة، يمكن استنتاج أن الخلفية المدرسية تعتبر إحدى العوامل المؤثرة على إتقان الطلاب للكلمات العربية، فعلى سبيل المثال: تحتوي SMA وSABK على بعض المواد الدينية التي يتم

تدريسها باللغة العربية، إلى جانب أن مناهج الأزهر تعد جزءًا من المناهج الدراسية فيها.[٥] لذلك فإن الطلاب في تلك المدارس يتعرضون للغة العربية بشكلٍ أكبر من غيرها من المدارس الأخرى.

(٥) وصف فترة تعلم اللغة العربية لعيّنة البحث

يبين الرسم البياني التالي توزيع المعلومات حول فترة تعلم اللغة العربية لعيّنة الدراسة.



الشكل رقم (١١) فترة تعلم اللغة العربية

ترتبط فترة تعلم اللغة العربية ارتباطًا وثيقًا ببداية تعلم اللغة، فالطلاب الذين يبدأون بتعلم اللغة العربية مبكرًا لديهم فترة أطول لتعلمها واكتسابها، ولهذا فإن مدة تعلم اللغة لها علاقة بمعرفة المفردات، وبالتالي تزداد حجم المفردات العربية التي يعرفها الطلاب.[٦] ويوضح الرسم البياني أعلاه مدة تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة، فتشير البيانات إلى انعدام تعلم اللغة العربية لدى

[5] Samah, R. (2013). *Kaedah pengajaran kosa kata bahasa Arab untuk pelajar bukan Arab*. Penerbit USIM (Universiti Sains Islam Malaysia).

[6] Zaini, A. R., Rahman, R. A., & Hasan, Y. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab dan Hubungannya dengan Tempoh Pembelajaran Bahasa dalam Kalangan Bukan Penutur Jati. *Jurnal Pengajian Islam*, *13*(2), (2020). 123-135.

أفراد العينة في مدة أقلّ من سنتين، بينما وُجد أن أكثر أفراد العينة كانوا يتعلمون اللغة العربية في مدة ثلاثة إلى خمسة سنوات (٥٩٪)، وأما ٣٣ منهم، فقد بدأوا بتعلم اللغة العربية في مدة أكثر من عشر سنوات (٢٣٪). و٢٦ عينةً لديهم خبرة في تعلم اللغة العربية من ست إلى تسع سنوات (١٨٪).

وبناءً على النظام التعليمي في ماليزيا، وتوفّر اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ على مستوى المدرسة الابتدائية، وبجانب ذلك، إن فرصة تعلّمها متاحةٌ في وقت مبكرٍ مثل مرحلة روضة الأطفال. ومن حيث الخبرة التعليمية، فقد درس معظم أفراد العينة اللغة العربية – على الأقلّ لمدة ثلاث إلى خمس سنوات – عندما بدأوا الدراسة في المرحلة الابتدائية، مما يعني أن معظم الطلاب لديهم خبرة في تعلم اللغة العربية بشكلٍ رسميٍ، كما أنهم ساروا على المنهج العربي الذي قدمته وزارة التعليم الماليزية من خلال برنامج j-QAF الذي تم تنفيذه في عام ٢٠٠٥م.[٧] وهذا ينسجم مع ما توصل له عبد الله وباكر، وهو أن ثلاث إلى خمس سنوات يعد الحد الأدنى من الفترة التي يحتاجها الطلاب لتطوير المفردات.[٨]

الفصل الثاني: ما مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟

يتعلق السؤال الأول في هذا البحث بمستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في ممارسة التعلم المستقل، وقد بيّنت الباحثة – في الباب الثالث – أن التعلم المستقل يتكون من خمس عناصر أساسية، وهي أولًا: التقنية، وثانيًا: النفسية، وثالثًا: الاجتماعية الثقافية، ورابعًا: السياسية النقدية، وخامسًا: المراقبة الذاتية. لذلك، ستقدّم الباحثة نتائج البحث بناءً على قيمة التكرار والنسبة المئوية، والمتوسط، والانحراف المعياري، وجميعها تدلّ على مستوى العينة في ممارسة التعلم المستقل، بعد ذلك تستخدم الباحثة تفسير متوسط الدرجات لأوكسفورد[٩] لمعرفة درجة ممارسة الدارسين للتعلم المستقل، سواءً كانت عاليةً، أو متوسطةً، أو ضعيفةً.

---

[7] Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Pelaporan j-QAF tahun 2010* [Unpublished report]. Bahagian Pembangunan Kurikulum.

[8] Abdullah, W. A. I. W., & Bakar, K. A. Penguasaan Kosa Kata Menerusi Dimensi Saiz dan Pengukuran Kosa Kata Bahasa Arab di Malaysia [Vocabulary Mastery through Size Dimension and Arabic Language Vocabulary Measurement in Malaysia].

[9] Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies: What every teacher should know.*

المبحث الأول: عنصر التقنية

يدلّ الجدول الآتي على مستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) حسب عنصر التقنية مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢١) نتيجة استجابات الدارسين لعنصر التقنية

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	أستخدم الأساليب التي تساعدني في تعلم اللغة العربية.	٢ ٪١,٤	٢١ ٪١٤,٦	١٢١ ٪٨٤	٤,١٩	٠,٧٥٧	عالية
٢	أحاول تكوين الظروف المناسبة لتعلم اللغة العربية جيدًا.	٠ ٪٠	٢٤ ٪١٦,٧	١٢٠ ٪٨٣,٣	٤,١٠	٠,٦٥١	عالية
٣	أستخدم المواد التي تساعدني في تعلم اللغة العربية.	٣ ٪٢,١	٢٦ ٪١٨,١	١١٥ ٪٧٩,٩	٤,٠٨	٠,٧٥٣	عالية
٤	أسجّل ما تعلمت بعد تعلم اللغة العربية.	٨ ٪٥,٦	٤٥ ٪٣١,٣	٩١ ٪٦٣,٢	٣,٨٣	٠,٩١٩	عالية
٥	أحاول إبداع فرصة لاستخدام اللغة العربية خارج الفصل الدراسي.	٥ ٪٣,٥	٦٦ ٪٤٥,٨	٧٣ ٪٥٠,٧	٣,٦١	٠,٧٦٧	عالية

نتيجةً لتحليل الجدول السابق، ظهر لنا بأن أعلى عدد من دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يستخدمون الأساليب التي تساعدهم في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٤,١٩١، σ = ٠,٧٥٧)، وكذلك يحاولون تكوين الظروف المناسبة لتعلم اللغة العربية بصورةٍ جيدةٍ ($\bar{x}$ =

٤,١٠، σ = ٠,٦٥١). إضافةً إلى ذلك، فإنهم يستخدمون المواد الداعمة في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٤,٠٨، σ = ٠,٧٥٣)، ثم يسجلون ما تعلموه بعد تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٣,٨٣، σ = ٠,٩١٩). ومن ناحية أخرى، تدلّ النتيجة على محاولتهم بشكلٍ مرتفعٍ إبداع أي فرصة لاستخدام اللغة العربية خارج الفصل الدراسي ($\bar{x}$ = ٣,٦١، σ = ٠,٧٦٧). وبشكل عام، فإن الدارسين يمتلكون قدرةً على التحكم بعملية التعلم ذاتيًا وبمستوى عالٍ أيضاً.

المبحث الثاني: عنصر النفسية

يعرض هذا الجدول مستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بناءً على عنصر النفسية مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٢) نتيجة استجابات الدارسين لعنصر النفسية

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	يجب أن أقيّم قدرتي المحسّنة على استخدام اللغة العربية بشكل فعال.	١ ٠,٧٪	١٧ ١١,٨٪	١٢٦ ٨٧,٥٪	٤,٢٢	٠,٦٧١	عالية
٢	يجب أن أضع خطة دراسية تناسب أهدافي في تعلم اللغة العربية.	٢ ١,٤٪	٢١ ١٤,٦٪	١٢١ ٨٤٪	٤,١٩	٠,٧٥٧	عالية
٣	يجب أن أختار المواد التي تناسب أهدافي في تعلم اللغة العربية.	٣ ٢,١٪	٢٦ ١٨,١٪	١١٥ ٧٩,٩٪	٤,٠٨	٠,٧٥٣	عالية
٤	أعرف ما أجيده في تعلم اللغة العربية،	٥ ٣,٥٪	٢٩ ٢٠,١٪	١١٠ ٧٦,٤٪	٣,٩٩	٠,٧٨٠	عالية

	(مثال: أتمكّن من حفظ المفردات.)						
٥	يجب أن أفكر في طريقة خاصة بكل فصل من فصول تعلم اللغة العربية.	٨ ٥,٦٪	٤٥ ٣١,٣٪	٩١ ٦٣,٢٪	٣,٨٣	٠,٩١٩	عالية

تهتم الدراسة الحالية بعنصر النفسية في التعلم المستقل، حيث يتّفق معظم الدارسين على أنه يجب عليهم تقييم القدرة المحسّنة كي يستخدموا اللغة العربية بشكلٍ فعّال ($\bar{x}$ = ٤,٢٢، σ = ٠,٦٧١). ثم توضح النتيجة في الجدول السابق بأن الدارسين يمتلكون وعيًا لوضع خطةٍ دراسيةٍ مناسبةٍ لأهدافهم في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٤,١٩، σ = ٠,٧٥٧)، وكذلك اختيار المواد التي تناسب أهدافهم في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٤,٠٨، σ = ٠,٧٥٣). ثم هناك عددًا كبيرًا منهم يعرفون ما يجيدونه في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٣,٩٩، σ = ٠,٧٨٠). وبناءً عليه، فإن الدارسين لديهم إمكانية في تفكير طريقة خاصة بكل فصل من فصول تعلم اللغة العربية. ($\bar{x}$ = ٣,٨٣، σ = ٠,٩١٩).

المبحث الثالث: عنصر الاجتماعية الثقافية

يعرض هذا الجدول مستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بناءً على عنصر الاجتماعية الثقافية مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٣) نتيجة استجابات الدارسين لعنصر الاجتماعية الثقافية

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	وجدت أن تعلم اللغة العربية مع الطلاب الآخرين مفيدًا جدًا.	٤ ٪٢,٨	٦ ٪٤,٢	١٣٤ ٪٩٣,١	٤,٥٨	٠,٧٠٥	عالية
٢	أتوقع من المعلم أن يشرح لي كل شيء لا أفهمه.	٦ ٪٤,٢	٣٣ ٪٢٢,٩	١٠٥ ٪٧٢,٩	٣,٩٤	٠,٨٣٠	عالية
٣	أريد أن أعرف كيف يتعلم الطلاب الآخرون اللغة العربية.	٦ ٪٤,٢	٣٧ ٪٢٥,٧	١٠١ ٪٧٠,٢	٣,٩٣	٠,٨٥٨	عالية
٤	أودّ أن أطلب من الطلاب الآخرين النصيحة فيما يتعلق بتعلم اللغة العربية.	٦ ٪٤,٢	٣٦ ٪٢٥	١٠٢ ٪٧٠,٨	٣,٩١	٠,٨١٠	عالية

يظهر من النتيجة الواردة في الجدول السابق أن كثيرًا من الدارسين يتّفقون على أن تعلم اللغة العربية مع الطلاب الآخرين مفيدٌ جدًا ($\bar{x}$ = ٤,٥٨، σ = ٠,٧٠٥) وهذا ما يشجّعهم على التعلم بشكلٍ جماعيٍ، في حين ترى الباحثة أن عددًا كبيرًا منهم يتوقعون من المعلم أن يشرح لهم الأشياء غير المفهومة ($\bar{x}$ = ٣,٩٤، σ = ٠,٨٣٠). ومن جانب آخر، كشف الدارسون عن رغبتهم في معرفة كيفية تعلم الطلاب الآخرين للغة العربية ($\bar{x}$ = ٣,٩٣، σ =

٠,٨٥٨)، ومن ثمّ يريد الدارسون نصيحةً من الطلاب الآخرين في الأمور المتعلقة بتعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٣,٩١، σ = ٠,٨١٠). والخلاصة، دلّت النتيجة على ممارستهم لعنصر الاجتماعية الثقافية بدرجةٍ عاليةٍ.

المبحث الرابع: عنصر السياسية النقدية

يعرض هذا الجدول مستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بناءً على عنصر السياسية النقدية مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٤) نتيجة استجابات الدارسين للسياسية النقدية

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	من المفترض أن تكون لديّ الحرية في تحديد المواد المستخدمة في تعلم اللغة العربية.	٣ ٪٢,١	١٩ ٪١٣,٢	١٢٢ ٪٨٤,٧	٤,١٧	٠,٧٢٩	عالية
٢	من المفترض أن تكون لديّ الحرية في إخبار المعلم بما أريد أن أتعلمه.	٧ ٪٤,٩	٢٨ ٪١٩,٤	١٠٩ ٪٧٥,٧	٣,٩٥	٠,٨٢٢	عالية
٣	من المفترض أن تكون لديّ الحرية في تحديد أهداف تعلم اللغة العربية.	٢٢ ٪١٥,٣	٦٠ ٪٤١,٧	٦٢ ٪٤٣,١	٣,٤٠	٠,٩٥٥	متوسطة
٤	يجب على المعلمين والطلاب مناقشة	٣٢ ٪٢٢,٣	٦٣ ٪٤٣,٨	٤٨ ٪٣٣,٤	٣,٢٤	١,٠٤٨	متوسطة

	أهداف تعلم اللغة العربية.						
٥	يجب على المعلمين والطلاب مناقشة المواد اللازمة لتعلم اللغة العربية.	٣٠ ٪٢٠,٩	٧٣ ٪٥٠,٧	٤١ ٪٢٨,٥	٣,١٤	٠,٩٣٦	متوسطة
٦	يجب على المعلمين والطلاب مناقشة الخطط لتعلم اللغة العربية.	٣٤ ٪٣٧,٥	٦٧ ٪٤٦,٥	٢٣ ٪١٥,٩	٢,٧٦	١,٠٠٣	ضعيفة

بناءً على الجدول السابق، كشفت النتيجة وجهة نظر دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) حول حريتهم في تعلم اللغة العربية، فاختار بعضهم أنه من المفترض أن تكون لهم حرية في تحديد المواد المستخدمة في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٤,١٧، σ = ٠,٧٢٩) وإخبار المعلم بما يريدون تعلمه ($\bar{x}$ = ٣,٩٥، σ = ٠,٨٢٢)، وهاتان النتيجتان تدلّان على موافقتهم بدرجة عالية. ثم يعتقدون أنه ينبغي إعطاءهم الحرية التي تمكّنهم من تحديد أهداف تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٣,٤٠، σ = ٠,٩٥٥). ومن ثمّ يجب على المعلمين والطلاب مناقشة تلك الأهداف ($\bar{x}$ = ٣,٢٤، σ = ١,٠٤٨)، والمواد اللازمة ($\bar{x}$ = ٣,١٤، σ = ٠,٩٣٦)، والخطط ($\bar{x}$ = ٢,٧٦، σ = ١,٠٠٣) في تعلم اللغة العربية.

المبحث الخامس: عنصر المراقبة الذاتية

يعرض هذا الجدول مستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بناءً على عنصر المراقبة الذاتية مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٥) نتيجة استجابات الدارسين لعنصر المراقبة الذاتية

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	يطلب مني الأصدقاء المساعدة في تخطيط استراتيجيات التعلم.	١ ٪٠,٧	٨ ٪٥,٦	١٣٥ ٪٩٣,٧	٤,٦٦	٠,٦٥٠	عالية
٢	أدعو الله أن يرشدني في اختيار استراتيجية التعلم الصحيحة.	١ ٪٠,٧	٩ ٪٦,٣	١٣٤ ٪٩٣	٤,٣٩	٠,٦٣٨	عالية
٣	أظهر شخصية المسلم الصالح كي أتمكن من تخطيط استراتيجية تعليمية فعالة.	١ ٪٠,٧	١٥ ٪١٠,٤	١٢٨ ٪٨٨,٩	٤,٣٧	٠,٧٢٧	عالية
٤	أختار استراتيجية تعليمية تساعدني على نشر الفوائد لأصدقائي.	٧ ٪٤,٩	١٢ ٪٨,٣	١٢٥ ٪٨٦,٨	٤,٢٨	٠,٨٤٢	عالية
٥	عندما أخطط استراتيجية تعليمية لتحقق النجاح، فإنني أفعل ذلك من أجل الله سبحانه وتعالى.	٥ ٪٣,٥	١٧ ٪١١,٨	١٢١ ٪٨٤,١	٤,٢٣	٠,٨٧٠	عالية
٦	تخطيط استراتيجية التعلم الفعالة يعتبر عبادةً.	٥ ٪٣,٥	٢٥ ٪١٧,٤	١١٤ ٪٧٩,٢	٤,١٢	٠,٨٤٠	عالية

بالنسبة إلى عنصر المراقبة الذاتية، فقد قامت الباحثة بإضافة هذا العنصر كأحد عناصر التعلم المستقل، لكونه يتعلق بالعنصر الديني —كما هو موضّح في الباب الثاني – بناءً على

منظور الإمام الغزالي. واعتمادًا على هذه النتيجة، اتّفق الدارسون بدرجةٍ عاليةٍ على أن الأصدقاء يطلبون منهم المساعدة في تخطيط استراتيجيات التعلم ($\bar{x}$ = ٤,٦٦، σ = ٠,٦٥٠). وبعد ذلك اتّجه اهتمام الدارسين نحو عامل الدين، وذلك في تطبيق المراقبة الذاتية عندما يدعون الله أن يرشدهم في اختيار استراتيجية التعلم الصحيحة ($\bar{x}$ = ٤,٣٩، σ = ٠,٦٣٨). ثم تؤكد العينات أن إحدى الطرق لإظهار شخصية المسلم الصالح هي في التمكّن من تخطيط استراتيجية تعليمية فعالة ($\bar{x}$ = ٤,٣٧، σ = ٠,٧٢٧). ومن أجل نشر الفوائد للطلاب الآخرين، فإن كثيراً منهم يختارون استراتيجية تعليمية تمكنهم من مساعدة أصدقاءهم في تعلم اللغة العربية ($\bar{x}$ = ٤,٢٨، σ = ٠,٨٤٢). وعندما يقومون بتخطيط استراتيجية تعليمية تحقق النجاح، فإنهم يفعلون ذلك من أجل الله تعالى ($\bar{x}$ = ٤,٢٣، σ = ٠,٨٧٠). كما أن لديهم تصورات إيجابية بأن تخطيط استراتيجية التعلم الفعالة يعتبر عبادةً ($\bar{x}$ = ٤,١٢، σ = ٠,٨٤٠).

المبحث السادس: تحليل ترتيب عناصر التعلم المستقل

يبين الجدول أدناه المتوسط والانحراف المعياري للتعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٦) المتوسط لعناصر التعلم المستقل

الرقم	العناصر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	التقنية	٤,٦٣	٠,٦١	عالية
٢	المراقبة الذاتية	٤,٣٤	٠,٥٤	عالية
٣	الاجتماعية الثقافية	٤,٠٩	٠,٦١	عالية
٤	النفسية	٤,٠٦	٠,٥٧	عالية
٥	السياسية النقدية	٣,٤٤	٠,٥٧	متوسطة
	التعلم المستقل	٤,١٠	٣,٩٦	عالية

يعرض الجدول السابق درجة امتلاك دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للتعلم المستقل حيث جاءت مرتفعةً، فبلغت قيمة المتوسط ٤,١٠ وتقع على درجة عالية. ونظرًا إلى

ترتيب عناصر التعلم المستقل لدى الدارسين، فقد دلّت النتيجة على أن عنصر التقنية يعد أفضل عنصر في ممارسة التعلم المستقل ($\bar{x}$ = ٤,٦٣) مما يشير إلى مستوى عالٍ. وأما بقية العناصر فتم ممارستها في مستويات عُليا لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، فعلى سبيل المثال: عنصر المراقبة الذاتية الذي يحتلّ المرتبة الثانية ($\bar{x}$ = ٤,٣٤) بناءً على ترتيب عناصر التعلم المستقل المستخدمة لديهم.

ثم يليه عنصر الاجتماعية الثقافية الذي يقع في المرتبة الثالثة من عناصر التعلم المستقل ($\bar{x}$ = ٤,٠٩) حيث مارس دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022) هذا العنصر بدرجةٍ عاليةٍ. وبالرغم من أن عنصر النفسية جاء في المرتبة الرابعة من مكونات التعلم المستقل، ولكن درجة ممارسته لدى عينات البحث ما زالت مرتفعةً ($\bar{x}$ = ٤,٠٦). وكان أدنى مكونات التعلم المستقل هو عنصر السياسية النقدية ($\bar{x}$ = ٣,٤٤) حيث جاء في مستوى متوسط من جهة ممارسته لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022).

الفصل الثالث: ما درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟

يركز السؤال الثاني في هذا البحث على استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظّفها دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022) ودرجة استخدامهم لتلك الاستراتيجيات، ونظراً لأهمية هذه الاستراتيجيات فإنها تتكون من سبعة مكونات رئيسة وهي: استراتيجية الميتا المعرفية، والتخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات، والمراجعة والتكرار، والترميز، والتنشيط.

وفيما تأتي نتائج البحث وتفسيرها إجابةً عن سؤال البحث، حيث ستقدّم الباحثة أولًا النتائج المتعلقة بقيمة التكرار، والمتوسط، والانحراف المعياري، ودرجة استخدام أفراد العينة لكل مكونات الاستراتيجيات، وقد اعتمدت على تفسير أكسفورد في وضع معايير التقييم لدرجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات.[١٠] تليها ثانيًا تحليل ترتيب مكونات استراتيجيات تعلم المفردات من جهة مستوى استخدامها من قبل دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022).

[10] Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies: What every teacher should know.*

المبحث الأول: استراتيجية الميتا المعرفية

يبين الجدول أدناه التكرار والمتوسط والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لاستراتيجية الميتا المعرفية مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٧) نتيجة استجابات الدارسين لاستراتيجيات الميتا المعرفية

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	عندما أجد كلمة جديدة، أعرف أني أحتاج إلى تذكرها.	٠ ٪٠	١٧ ٪١١,٨	١٢٧ ٪٨٨,٢	٤,٤١	٠,٦٩٤	عالية
٢	إلى جانب الكتب المدرسية، أبحث عن مواد قراءة أخرى تثير اهتمامي لتعلم كلمات جديدة.	٦ ٪٤,٢	٣٠ ٪٢٠,٨	١٠٨ ٪٧٥	٤,١٠	٠,٩١٨	عالية
٣	أعرف ما إذا كانت الكلمات الجديدة مهمة لفهم النص.	٣ ٪٢,١	٣٣ ٪٢٢,٩	١٠٨ ٪٧٥	٤,٠٨	٠,٨١١	عالية
٤	أعرف الكلمات المهمة لتعلمها.	١٧ ٪١١,٨	٥٩ ٪٤١	٦٨ ٪٤٧,٣	٣,٥١	٠,٩٣٩	عالية
٥	لم أتعلم كلمة جديدة لم يطلب مني معلم اللغة العربية أن أتعلمها.	١٧ ٪١١,٨	٥٧ ٪٣٩,٦	٧٠ ٪٤٨,٦	٣,٥٠	٠,٩١٦	عالية

انطلاقًا من الجدول السابق، لاحظت الباحثة ارتفاعًا كبيرًا في استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لاستراتيجيات الميتا المعرفية، حيث تم استخدامها بمستوى عالٍ في

تعلم واكتساب مفرداتٍ جديدةٍ. وتدلّ هذه النتيجة على أن هؤلاء الدارسين يعرفون أنهم بحاجةٍ إلى تذكر كلمةٍ جديدةٍ عند الوصول إليها ($\bar{x}$ = ٤,٤١، σ = ٠,٦٩٤). إضافةً إلى الكتب المدرسية، فإنهم يبحثون عن مواد قراءة أخرى تثير اهتمامهم لتعلم كلمات جديدة ($\bar{x}$ = ٤,١٠، σ = ٠,٩١٨). ثم تشير النتيجة إلى أنهم يعرفون أكانت الكلمة مهمةً لفهم النص ($\bar{x}$ = ٤,٠٨، σ = ٠,٨١١) أو لتعلمها عامةً ($\bar{x}$ = ٣,٥١، σ = ٠,٩٣٩). وعلى الرغم من كثرة استخدامهم لاستراتيجية الميتا المعرفية، إلا أن معظمهم لم يتعلموا أي كلمة جديدة إذا لم يطلب منهم معلم اللغة العربية تعلمها ($\bar{x}$ = ٣,٥٠، σ = ٠,٩١٦)، مما يشير إلى اعتمادهم على إرشاد وتوجيه المعلم في تعلم المفردات العربية.

المبحث الثاني: التخمين

يبين الجدول أدناه التكرار والمتوسط والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للتخمين مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٨) نتيجة استجابات الدارسين للتخمين

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	عندما لا أفهم معنى الكلمة الجديدة، أستخدم معرفتي العامة لتخمين معناها.	٦ ٤,٢٪	١٨ ١٢,٥٪	١٢٠ ٨٣,٤٪	٤,١٨	٠,٨٥٨	عالية
٢	أبحث عن تفسيرات في نص القراءة لدعم تخميني حول معنى الكلمة.	٦ ٤,٢٪	٣٨ ٢٦,٤٪	١٠٠ ٦٩,٤٪	٣,٩٩	٠,٩٢٧	عالية
٣	أستخدم التركيبات النحوية في تخمين	٨٥ ٥٩,١٪	٣٩ ٢٧,١٪	٢٠ ١٣,٩٪	٢,٣٣	١,١٣٣	ضعيفة

	معنى الكلمات الجديدة.						

توضح النتائج المتضمنة في الجدول بأن الدارسين يوظفون التخمين بمستوى عالٍ، وهو استخدامهم لمعرفتهم العامة لتخمين معنى الكلمة الجديدة ($\bar{x}$ = ٤,١٨، σ = ٠,٨٥٨)، والبحث عن تفسيرات في نص القراءة لدعم تخمينهم حول معنى الكلمة. ($\bar{x}$ = ٣,٩٩، σ = ٠,٩٢٧). بينما جاءت الاستراتيجية المتعلقة باستخدام التركيبات النحوية في تخمين معنى الكلمات الجديدة في درجة ضعيفة ($\bar{x}$ = ٢,٣٣، σ = ١,١٣٣)، حيث يصعب على الدارسين تخمين معنى الكلمات من خلال التركيبات النحوية، ما أدى إلى عدم ممارستهم لهذه الاستراتيجية بشكل كبير.

المبحث الثالث: استخدام المعجم

يبين الجدول أدناه التكرار والمتوسط والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للمعجم في تعلم المفردات مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٢٩) نتيجة استجابات الدارسين لاستخدام المعجم

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	أستخدم المعجم عندما أريد معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات المتشابهة.	٤ ٪٢,٨	١٣ ٪٩,٠	١٢٧ ٪٨٨,٢	٤,٢٧	٠,٧٩٥	عالية
٢	أقوم بالبحث عن كلمة ما عندما تمنعني كلمة	١٠ ٪٧,٠	٤٢ ٪٢٩,٢	٩٢ ٪٦٣,٩	٣,٧٤	٠,٨٤٤	عالية

	معينة من فهم جملة كاملة أو فقرة بأكملها.						
٣	أنتبه إلى الأمثلة في المعجم حين أبحث عن معاني الكلمات.	١٤ ٪٩,٧	٦٥ ٪٤٥,١	٦٥ ٪٤٥,٢	٣,٤٩	٠,٩٢٤	متوسطة
٤	عندما أجد كلمة غير مفهومة، أبحث عن معناها في المعجم.	٢٦ ٪١٨,٠	٥٣ ٪٣٦,٨	٦٥ ٪٤٥,٢	٣,٣٨	١,١٠٩	متوسطة

بعد الإطلاع على هذه النتيجة، لاحظت الباحثة بأن درجة استخدام المعجم لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) جاءت في مستوى عالٍ، خاصةً لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات المتشابهة ($\bar{x}$ = ٤,٢٧، σ = ٠,٧٩٥)، ثم قيام الدارسين باستخدام المعجم للوصول إلى معاني الكلمات الجديدة عندما تمنعهم تلك الكلمات من فهم جملة أو فقرة ما ($\bar{x}$ = ٣,٧٤، σ = ٠,٨٤٤). في حين تدلّ النتيجة أيضًا على استراتيجيات متوسط الممارسة، ويتمثل ذلك في الانتباه إلى الأمثلة في المعجم أثناء البحث عن معاني كلمات ($\bar{x}$ = ٣,٤٩، σ = ٠,٩٢٤). ثمّ يستخدم الدارسون المعجم للبحث عن الكلمات غير المفهومة بدرجة متوسطة ($\bar{x}$ = ٣,٣٨، σ = ١,١٠٩).

المبحث الرابع: تسجيل الملاحظات

يبين الجدول أدناه التكرار، والمتوسط، والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لتسجيل الملاحظات مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٣٠) نتيجة استجابات الدارسين لتسجيل الملاحظات

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	أكتب معنى الكلمة التي بحثت عنها إذا كانت شائعة الاستخدام في الحياة اليومية.	٤ ٪٢,٨	١٤ ٪٩,٧	١٢٦ ٪٨٧,٦	٤,٢٨	٠,٧٧٩	عالية
٢	أكتب تعبيرات أو عبارات مفيدة.	١٠ ٪٧,٠	٣١ ٪٢١,٥	١٠٣ ٪٧١,٦	٣,٩٥	٠,٩١٩	عالية
٣	أكتب الكلمات التي بحثت عنها إذا كانت متعلقة باهتماماتي.	٧ ٪٤,٩	٣١ ٪٢١,٥	١٠٦ ٪٧٣,٦	٣,٩٤	٠,٨١٣	عالية
٤	أكتب الأمثلة التي توضح استخدام الكلمة التي بحثت عنها.	٩ ٪٦,٣	٤٦ ٪٣١,٩	٨٩ ٪٦١,٨	٣,٨٢	٠,٩٢١	عالية
٥	أكتب المعنى بلغتي الأم للكلمات العربية التي بحثت عنها.	١٦ ٪١١,١	٤١ ٪٢٨,٥	٨٧ ٪٦٠,٤	٣,٧٤	٠,٩٧٥	عالية

يتضح من خلال هذا الجدول أن جميع دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يقومون بتسجيل الملاحظات، حيث جاءت هذه الاستراتيجية في مستوى عالٍ. وتشير النتائج إلى أن الدارسين يكتبون معنى الكلمة التي يبحثون عنها إذا كانت شائعة الاستخدام في الحياة اليومية ($\bar{x}$ = ٤,٢٨، σ = ٠,٧٧٩)، وتدل على أنها أكثر استخدامًا مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى. في حين يقوم الدارسون بكتابة تعبيرات أو عبارات مفيدة ($\bar{x}$ = ٣,٩٥، σ = ٠,٩١٩)، إضافةً إلى أنهم يكتبون الكلمات التي بحثوا عنها إذا كانت متعلقة باهتماماتهم ($\bar{x}$ = ٣,٩٤، σ = ٠,٨١٤). وفي الوقت نفسه، عندما يقوم الدارسون بالبحث عن كلمة معينة، فإنهم سيكتبون الأمثلة التي توضح استخدام تلك الكلمة ($\bar{x}$ = ٣,٨٢، σ = ٠,٩٢١)، وكذلك كتابة معنى الكلمات العربية بلغتهم الأم ($\bar{x}$ = ٣,٧٤، σ = ٠,٩٧٥).

المبحث الخامس: المراجعة والتكرار

يبين الجدول أدناه التكرار، والمتوسط، والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للمراجعة والتكرار مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٣١) نتيجة استجابات الدارسين للمراجعة والتكرار

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	أنشئ بطاقات المفردات وأحملها معي دائمًا.	٨ ٪٥,٦	٣١ ٪٢١,٥	١٠٥ ٪٧٢,٩	٤,٠٢	٠,٩١٢	عالية
٢	أقوم بمراجعة قائمة المفردات مراتٍ عديدةٍ حتى أتمكّن من حفظ كل الكلمات التي في القائمة.	١٠ ٪٧,٠	٣٩ ٪٢٧,١	٩٥ ٪٦٦,٠	٣,٨٦	٠,٩٤٣	عالية

٣	أراجع الكلمات الجديدة التي حفظتها.	١١ ٪٧,٧	٣٨ ٪٢٦,٤	٩٥ ٪٦٦,٠	٣,٨٤	٠,٩٨٧	عالية
٤	عندما أحاول حفظ كلمة ما، أردّدها جهريًا.	١٠ ٪٧,٠	٥٠ ٪٣٤,٧	٨٤ ٪٥٨,٣	٣,٧٠	٠,٩٢٤	عالية
٥	عندما أحاول حفظ كلمة ما، أكتبها مرارًا وتكرارًا.	٣٠ ٪٢٠,٨	٥٤ ٪٣٧,٥	٦٠ ٪٤١,٧	٣,٣١	٠,٩٦٤	متوسطة
٦	عندما أحاول حفظ كلمة ما، أكرّر نطقها في ذهني.	٤٢ ٪٢٩,١	٧٢ ٪٥٠,٠	٣٠ ٪٢٠,٨	٢,٩٤	٠,٩٩١	متوسطة

تدلّ نتائج البحث على أن إنشاء بطاقات المفردات وحملها دائمًا هو أحد أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في استراتيجيات المراجعة والتكرار ($\bar{x}$ = ٤,٠٢، σ = ٠,٩١٢). وبالنظر إلى هذه النتائج، فإن الدارسين يتمكنون من تذكر الكلمة الجديدة، من خلال مراجعة قائمة المفردات مرات عديدة حتى يتمكّنوا من حفظ كل الكلمات التي في تلك القائمة ($\bar{x}$ = ٣,٨٦، σ = ٠,٩٤٣)، ومراجعة الكلمات الجديدة المحفوظة ($\bar{x}$ = ٣,٨٤، σ = ٠,٩٨٧)، وتذكر كلمة معينة ثم تكرارها جهريًا ($\bar{x}$ = ٣,٧٠، σ = ٠,٩٢٤). وأما الاستراتيجيات التي تقع في مستوى متوسط من حيث استخدامها فهي حفظ كلمة معينة من خلال تكرار كتابتها ($\bar{x}$ = ٣,٣١، σ = ٠,٩٦٤) وتكرار نطقها في الذهن ($\bar{x}$ = ٢,٩٤، σ = ٠,٩٩١).

المبحث السادس: الترميز

يبين الجدول أدناه التكرار، والمتوسط، والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للترميز مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٣٢) نتيجة استجابات الدارسين للترميز

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	لمساعدتي على حفظ الكلمة، أحاول تصور تهجئة الكلمة في ذهني.	٨ ٥,٦٪	٢٧ ١٨,٨٪	١٠٩ ٧٥,٧٪	٤,٠٠	٠,٨٤٥	عالية
٢	أحاول حفظ الجملة التي استخدمت فيها الكلمة.	٤ ٢,٨٪	٣٢ ٢٢,٢٪	١٠٨ ٧٥٪	٣,٩٩	٠,٨٣٢	عالية
٣	أدرس كيفية تكوين الكلمات العربية لحفظ المزيد من الكلمات.	١٥ ١٠,٤٪	٣٧ ٢٥,٧٪	٩٢ ٦٣,٩٪	٣,٧٦	٠,٩٦٣	عالية
٤	قمت بتجميع كلمات متشابهة لحفظها.	١٤ ٩,٧٪	٤٥ ٣١,٣٪	٨٥ ٥٩٪	٣,٧٤	١,٠٠٣	عالية
٥	أنشئ صورًا في ذهني لمساعدتي على حفظ الكلمات الجديدة.	٣٠ ٢٠,٩٪	٤٩ ٣٤٪	٦٥ ٤٥,٢٪	٣,٣٨	١,٠٨٣	متوسطة
٦	أتذكر الكلمات الجديدة مع السياق الذي تظهر فيه الكلمة.	٢٩ ٢٠,٢٪	٥٢ ٣٦,١٪	٦٣ ٤٣,٨٪	٣,٣٤	١,٠٠٥	متوسطة

وبالاستفادة من النتيجة المذكورة، لاحظت الباحثة أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يوظفون أساليب متنوعة لتسهيل تذكر الكلمات الجديدة، فأولًا: القيام بتصور تهجئة الكلمة في أذهانهم لتساعدهم على حفظ الكلمات ($\bar{x}$ = ٣,٣٨، σ = ١,٠٨٣)، وثانيًا: محاولة حفظ الجملة التي استخدمت فيها الكلمة ($\bar{x}$ = ٣,٩٩، σ = ٠,٨٣٢)، وثالثًا: دراسة كيفية تكوين الكلمات العربية لحفظ المزيد منها ($\bar{x}$ = ٣,٧٦، σ = ٠,٩٦٣)، ورابعًا: القيام بتجميع الكلمات المتشابهة لحفظها ($\bar{x}$ = ٣,٧٤، σ = ١,٠٠٣)، ثم هم يقومون بإنشاء صور في الذهن ($\bar{x}$ = ٣,٣٨، σ = ١,٠٨٣)، وتذكر الكلمات الجديدة مع السياق ($\bar{x}$ = ٣,٣٤، σ = ١,٠٠٥) بدرجة متوسطة.

المبحث السابع: التنشيط

يبين الجدول أدناه التكرار، والمتوسط، والانحراف المعياري لدرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للتنشيط مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٣٣) نتيجة استجابات الدارسين للتنشيط

الرقم	البنود	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط ($\bar{x}$)	الانحراف المعياري (σ)	درجة الاستخدام
١	أحاول استخدام الكلمات التي تعلمتها حديثًا قدر الإمكان في الكلام والكتابة.	٨ ٥,٦٪	٤١ ٢٨,٥٪	٩٥ ٦٥,٩٪	٣,٨١	٠,٨٥٣	عالية
٢	أحاول استخدام الكلمات التي تعلمتها حديثًا في مواقف حقيقية.	١٤ ٩,٧٪	٥١ ٣٥,٤٪	٩٨ ٥٤,٢٪	٣,٦٠	٠,٩١٣	عالية

٣	أقوم ببناء الجملة باستخدام الكلمات التي تعلمتها.	٣٢ ٪٢٢,٣	٦٠ ٪٤١,٧	٥٢ ٪٣٦,١	٣,٢١	١,٠٠٣	متوسطة

تظهر نتائج البحث بأن الدارسين يستخدمون التنشيط بدرجة عالية، وخاصةً في الاستراتيجيات المتعلقة باستخدام الكلمات التي تعلموها في الكلام والكتابة ($\bar{x}$ = ٣,٨١، σ = ٠,٨٥٣) والمواقف الحقيقية ($\bar{x}$ = ٣,٦٠، σ = ٠,٩١٣). بينما وجدت الباحثة أن قيام الدارسين ببناء الجملة باستخدام الكلمات التي تعلموها جاء في مستوى متوسط ($\bar{x}$ = ٣,٢١، σ = ١,٠٠٣)، أو يمكن القول بشكل آخر، إن هذا النوع من الاستراتيجية ليس دائم الاستخدام، بل يتم استخدامه في بعض الأحيان فقط.

المبحث الثامن: تحليل ترتيب مكونات استراتيجيات تعلم المفردات

يبين الجدول أدناه المتوسط، والانحراف المعياري، ودرجة استخدام دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لاستراتيجيات تعلم المفردات مرتبةً ترتيبًا تنازليًا.

الجدول رقم (٣٤) متوسط مكونات استراتيجيات تعلم المفردات

الرقم	المكونات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	تسجيل الملاحظات	٣,٩٤	٠,٦٦	عالية
٢	استراتيجية الميتا المعرفية	٣,٩٢	٠,٥٦	عالية
٣	استخدام المعجم	٣,٧٢	٠,٦٤	عالية
٤	الترميز	٣,٧٠	٠,٦٨	عالية
٥	التكرار والمراجعة	٣,٦١	٠,٦٨	عالية
٦	التنشيط	٣,٥٤	٠,٧٧	عالية
٧	التخمين	٣,٥٠	٠,٥٥	عالية
	استراتيجيات تعلم المفردات	٣,٧٢	٠,٥١	عالية

يظهر من الجدول أن متوسط تقديرات دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات بلغ (٣,٧٢)، أي أنه كان بدرجةٍ عاليةٍ، وتدلّ النتيجة على أن تسجيل الملاحظات تعد أكثر الاستراتيجيات استخدامًا بمتوسط بلغ (٣,٩٤)، وأما الاستراتيجيات الأخرى فتتراوح متوسطاتها بين ($\bar{x}$ = ٣,٩٢) إلى ($\bar{x}$ = ٣,٥٤) إشارةً إلى كثرة استخدامها بين الدارسين، فاستراتيجية الميتا المعرفية هي استراتيجيات تعلم المفردات الثانية التي يستخدمها الدارسون، يليها استخدام المعجم في المرتبة الثالثة، أما الترميز فتحتلّ المرتبة الرابعةً. وبعد ذلك تشير النتيجة إلى الاستخدام العالي لدى دارسي مادة اللغة العربية DTU 2022) في التكرار والمراجعة، وكذلك التنشيط. وفي المقابل، حصل التخمين على أقلّ المتوسطات ($\bar{x}$ = ٣,٥٠)، مما يعني أنها أقلّ الاستراتيجيات ممارسةً لدى الدارسين (ولكن درجة استخدامها ما زالت عاليةً).

الفصل الرابع: ما مدى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟

من أجل تحديد مدى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، قامت الباحثة بقياس حجم المفردات باستخدام التقييم التشخيصي للمفردات العربية المصمّم من قبل الباحثة، ثم قامت بإجراء تحليل لهذه النتيجة من خلال خطوتين؛ أولًا: التحقق من مستوى إتقان المفردات لدى الدارسين، وثانيًا: التحقق من حجم المفردات لديهم.

المبحث الأول: مستوى إتقان المفردات

تقوم الباحثة بالخطوة الأولى لتحليل بيانات مستوى إتقان المفردات لدى العينات (%) باستخدام الحساب المحدد في الباب الثالث، وهو مبيّن في الجدول أدناه.

الجدول رقم (٣٥) مستوى إتقان المفردات

الرقم	مستوى تكرار الكلمات	عدد البنود (N)	المتوسط	مستوى إتقان المفردات (%)	الانحراف المعياري
١	١٠٠٠ كلمةً	٨	٥,٠٩	٪٦٣,٦	٢,٠٧٢
٢	٢٠٠٠ كلمةً	٨	٣,٦٩	٪٤٦,١	٢,٠٤٦
٣	٣٠٠٠ كلمةً	٨	٢,٥١	٪٣١,٤	١,٦٣٤
٤	٤٠٠٠ كلمةً	٨	٢,٨١	٪٣٥,١	١,٩٣٦
٥	٥٠٠٠ كلمةً	٨	٢,٨٠	٪٣٥,٠	١,٨٤٢

توضح البيانات الواردة في الجدول أعلاه تنوّع درجات نتائج التقييم التشخيصي للمفردات العربية لكل مستوى تكرار الكلمات، وبناءً على مستوى إتقان المفردات ترى الباحثة أن النسبة المئوية تتراوح بين ٣٥٪ إلى ٦٤٪.

المبحث الثاني: حجم المفردات العربية

بعد تحليل مستوى إتقان المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، تركّز الخطوة الثانية على مدى حجم المفردات لديهم، إجابةً على سؤال البحث الثالث في هذه الدراسة، ويمكن تقدير حجم المفردات بناءً على نتيجة إتقان مستوى المفردات، وذلك باستخدام الحساب التالي:

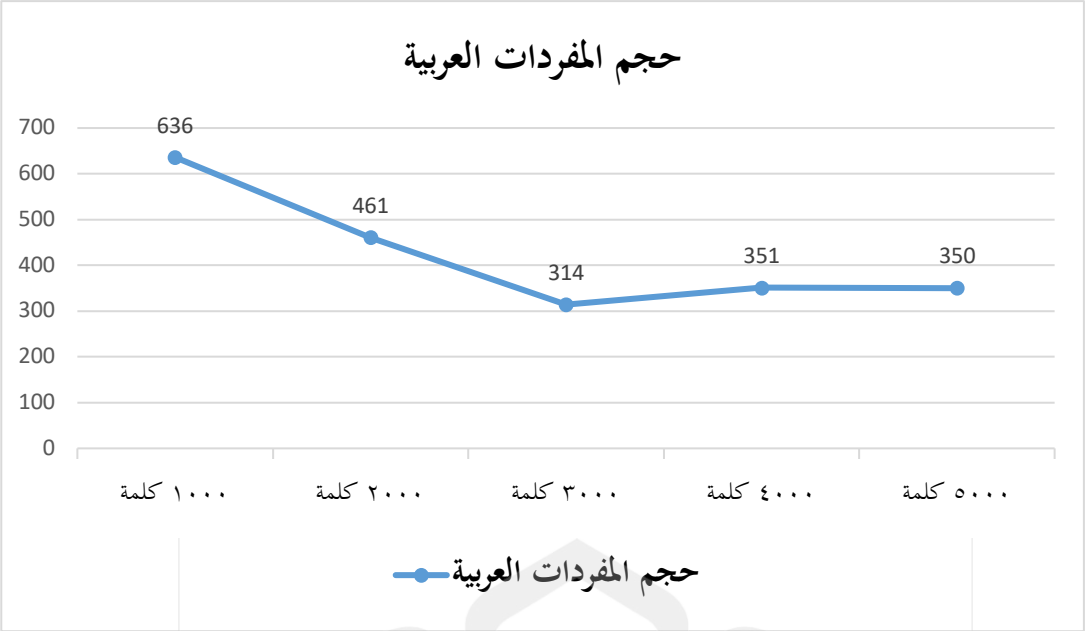
(عدد الكلمات الممثلة لكل كلمة تكرار × % الإتقان)

المثال: مستوى ٢٠٠٠ كلمة (٢٠٠٠ × ٩٥٪) = ١٩٠٠ كلمة

الجدول رقم (٣٦) حجم المفردات للدارسين

الرقم	مستوى تكرار الكلمات	مستوى إتقان المفردات (%)	عدد الكلمات التمثيلية	حجم المفردات
١	١٠٠٠ كلمةً	٪٦٣,٦	١٠٠٠	٦٣٦
٢	٢٠٠٠ كلمةً	٪٤٦,١	١٠٠٠	٤٦١
٣	٣٠٠٠ كلمةً	٪٣١,٤	١٠٠٠	٣١٤
٤	٤٠٠٠ كلمةً	٪٣٥,١	١٠٠٠	٣٥١
٥	٥٠٠٠ كلمةً	٪٣٥,٠	١٠٠٠	٣٥٠
	إجمالي	٪٤٢,٢٤	٥٠٠٠	٢١١٢

تبين هذه النتيجة أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يمتلكون ٦٣٦ كلمةً (٦٣,٦٪) في المستوى الأول (١٠٠٠ كلمةً)، وهذا المستوى يعتبر الأكثر إتقانًا من قبل الدارسين، بينما ٤٦١ كلمةً ممتلكةً (٤٦,١٪) في المستوى الثاني المكوّن من ٢٠٠٠ كلمة، ثم إن أقلّ عدد من الكلمات التي يمتلكها الدارسون هو ٣١٤ كلمةً (٣١,٤٪) وهو في المستوى الثالث المكوّن من ٣٠٠٠ كلمة، أما المستوى الرابع (٤٠٠٠ كلمةً) والمستوى الخامس (٥٠٠٠ كلمةً)، فيتقن الدارسون ٣٥١ (٣٥,١٪) و٣٥٠ كلمةً (٣٥,٠٪) لكل المستويين، وبشكل عام فإن عدد مجموع الكلمات التي يتقنها الدارسون هو ٢١١٢ كلمةً (٤٢,٢٤٪). وهذا التحليل للبيانات سيتمّ عرضه في الرسم البياني الآتي.



الشكل رقم (١٢) متوسط الدرجات لكل مستوى تكرار الكلمات

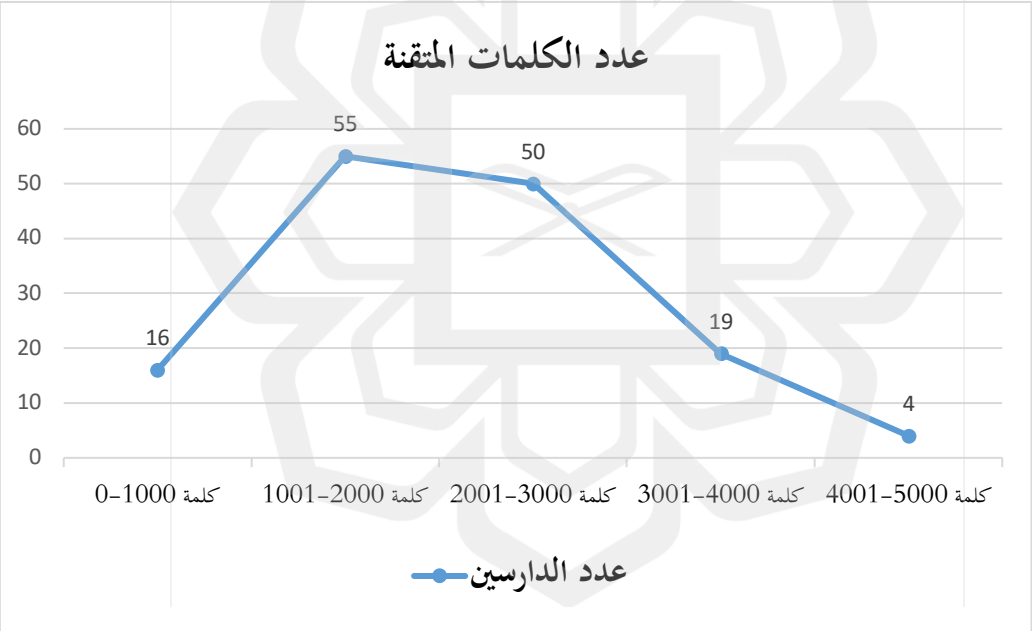
تشير البيانات إلى أن متوسط درجات مستوى المفردات ١٠٠٠ كلمة هو الأعلى مقارنةً بالمستويات الأربعة التالية، وهذا الأمر معقولٌ لأن المفردات التي تنتمي إلى هذا المستوى أسهل، وعالية التكرار حسب درجة استخدامها. إضافةً إلى ذلك، تدلّ النتيجة على أن الدارسين يعرفون معظم المفردات اللازمة للتواصل الشفهي اليومي البسيط، ثم انخفض حجم المفردات في مستوى ٢٠٠٠ كلمة، و ٣٠٠٠ كلمة انخفاضًا تدريجيًا ثابتًا، أي بمعنى أن حجم المفردات التي يمتلكها الدارسون انخفض في كلا المستويين، بينما ازداد قليلاً حجم المفردات لدى الدارسين عند مستوى ٤٠٠٠ كلمة، ثم صار حجمه متساويًا تقريبًا عند مستوى ٥٠٠٠ كلمة. والخلاصة، أن الدارسين الذين يتقنون المفردات ذات التكرار المنخفض (مستوى ٥٠٠٠ كلمة) عادةً ما يتقنون المفردات ذات التكرار العالي أولًا (مستوى ١٠٠٠ كلمة)، وهذا يتماشى مع التوقعات التي اقترحها ريد.[١١]

يوضح الجدول أدناه عدد الدارسين بناءً على عدد الكلمات التي تمّ إتقانها.

[11] Read, J. *Assessing vocabulary*.

الجدول رقم (٣٧) عدد الدارسين حسب مجموع الكلمات المتقنة

المستوى	عدد الكلمات المتقنة	عدد الدارسين	النسبة المئوية
منخفض	٠ – ١٠٠٠ كلمةً	١٦	٪١١
	١٠٠١ – ٢٠٠٠ كلمةً	٥٥	٪٣٨
	المجموع	**٧١**	
متوسط	٢٠٠١ – ٣٠٠٠ كلمةً	٥٠	٪٣٥
	المجموع	**٥٠**	
عالٍ	٣٠٠١ – ٤٠٠٠ كلمةً	١٩	٪١٣
	٤٠٠١- ٥٠٠٠ كلمةً	٤	٪٣
	المجموع	**٢٣**	



الشكل رقم (١٣) إتقان الكلمة لدى الدارسين على أساس مستوى الكلمة

يشير الرسم البياني إلى عدد الدارسين حسب عدد الكلمات المتقنة لكل مستوى تكرار الكلمات، فمن خلال تقسيم درجة الإتقان إلى ثلاثة أقسام (كما هو موضح في الجدول رقم (٣١))، فإن معظم الدارسين كانوا في مستوى منخفض وعددهم ٧١ طالبًا (٤٩٪)، بينما ٥٠ طالبًا (٣٥٪) في مستوى متوسط، و٢٣ طالبًا فقط (١٦٪) في مستوى عالٍ. لذلك،

يبلغ مجموع مفردات اللغة العربية لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) حوالي ٢١١٢ كلمةً

الفصل الخامس: تقييم النموذج الهيكلي

بعد التأكد من أن مقاييس المباني تستوفي مستوى المصداقية والموثوقية، قامت الباحثة بالخطوة التالية، وهي تقييم نتائج النموذج الهيكلي (structural model)،[١٢] حيث يتضمن هذا التقييم عدة خطوات كالآتي:

١. تقييم مشاكل التداخل الخطي (collinearity).
٢. تقييم الملائمة أو الدلالة في علاقات النموذج الهيكلي.
٣. تقييم معامل التحديد R^2.
٤. تقييم الملائمة التنبؤية Q^2.
٥. تقييم حجم التأثير f^2.
٦. تقييم حجم التأثير q^2.

المبحث الأول: تقييم الانحراف المتعدد المتغيرات والتجانف

وبناءً على اقتراح هير والآخرون (Hair et al.)[١٣] وكين والآخرون (Cain et al.)،[١٤] قامت الباحثة بتقييم الانحراف المتعدد المتغيرات (multivariate skewness) والتجانف (kurtosis) لتحديد سواءً أكانت البيانات جاءت طبيعيةً أو غير طبيعية.

[12] Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. and Sarstedt, M., *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM).*
[13] Hair, J. F., Thomas, G., Hult, M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling.*
[14] Cain, M. K., Zhang, Z., & Yuan, K. H. Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior research methods*, *49*, (2017). 1716-1735.

Output of skewness and kurtosis calculation

```
Sample size:  144
Number of variables:  15

Univariate skewness and kurtosis
      Skewness SE_skew Z_skew Kurtosis SE_kurt Z_kurt
ACT     -0.038   0.202 -0.186   -0.028   0.401 -0.070
AL      -0.289   0.202 -1.432    0.591   0.401  1.471
DIC     -0.802   0.202 -3.971    1.479   0.401  3.684
ENC     -0.017   0.202 -0.082    0.486   0.401  1.210
INF     -0.182   0.202 -0.900    0.380   0.401  0.948
MET     -0.923   0.202 -4.569    1.483   0.401  3.695
MON     -0.871   0.202 -4.313    1.914   0.401  4.767
NOT     -0.350   0.202 -1.732    0.158   0.401  0.394
POL      0.038   0.202  0.188   -0.061   0.401 -0.151
PSYC    -0.341   0.202 -1.689   -0.088   0.401 -0.218
REH      0.092   0.202  0.457   -0.062   0.401 -0.154
SOC     -1.099   0.202 -5.441    2.231   0.401  5.558
TECH    -0.076   0.202 -0.375   -0.186   0.401 -0.464
VK       0.450   0.202  2.228   -0.221   0.401 -0.551
VLS     -0.129   0.202 -0.637    1.496   0.401  3.726

Mardia's multivariate skewness and kurtosis
                  b          z p-value
Skewness   51.30299 1231.27179       0
Kurtosis 298.72652   11.61746       0
```

وقد أظهرت النتائج بأن البيانات التي جمعتها الباحثة لم تكن طبيعيةً متعددة المتغيرات بناءً على نتيجتيْ الانحراف المتعدد المتغيرات لماردیا (Mardia's multivariate skewness) (β = ٥١,٣٠٣، p<٠,٠١) والتجانف المتعدد المتغيرات لماردیا (Mardia's multivariate kurtosis) (β = ٢٩٨,٧٢٧، p<٠,٠١).

المبحث الثاني: تقييم التداخل الخطي

يتم تقييم المباني من جانب علاقة التداخل الخطي (collinearity) قبل إجراء تقييم النموذج الهيكلي.

الجدول رقم (٣٨) تقييم التداخل الخطي

	التعلم المستقل	معرفة المفردات	استراتيجيات تعلم المفردات
التعلم المستقل		٢,٣٧٣	١,٠٠٠
معرفة المفردات			
استراتيجيات تعلم المفردات		٢,٣٧٣	

*قيمة VIF<٥ = عدم وجود التداخل الخطي

يوضح الجدول أن متغيرات الدراسة – التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات – خالية من مشاكل التداخل الخطي بناءً على القيم المسجلة أقل من ٥ (VIF 5 >)، وهي القيمة الموصى بها من قبل هير والآخرين (Hair et al.).[١٥]

المبحث الثالث: تقييم الملائمة أو الدلالة في علاقات النموذج الهيكلي

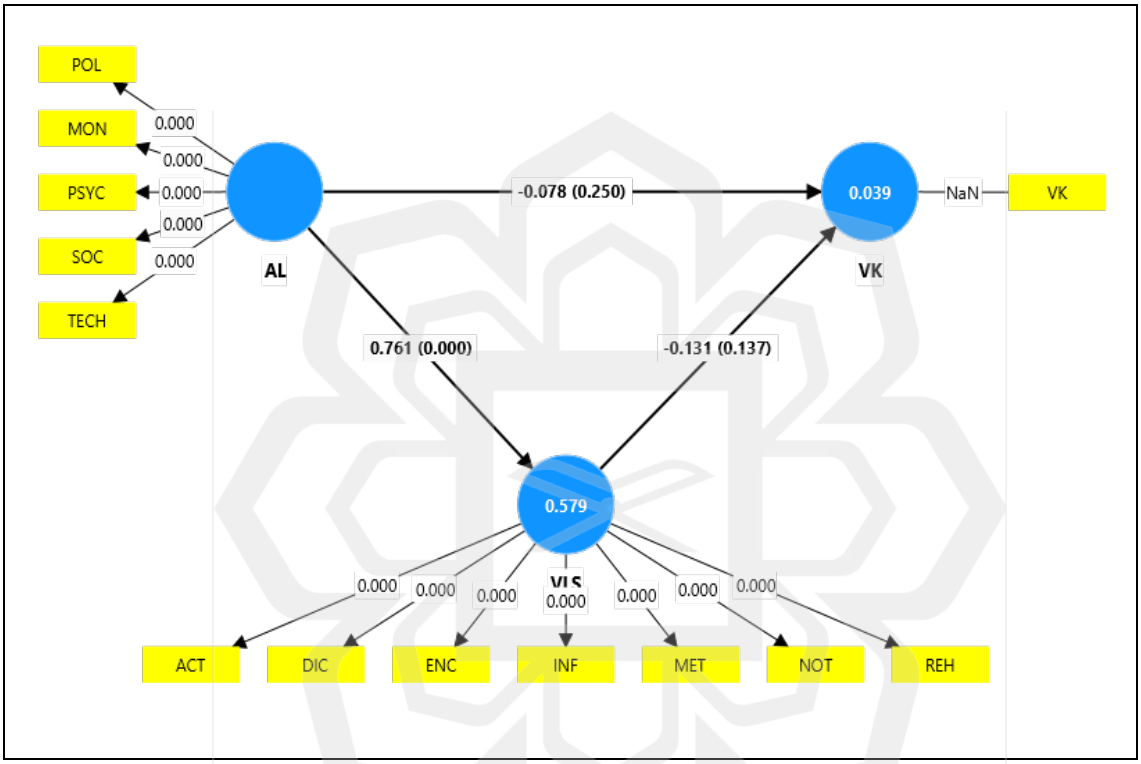
المطلب الأول: العلاقات المباشرة بين متغيرات البحث

دلّت أسئلة البحث على وجود ثلاث علاقات مباشرة بين متغيرات البحث، وهي تتكون من ثلاث الفرضيات، أولًا: وجود علاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات، وثانيًا: وجود علاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات، وثالثًا: وجود علاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات.

وباتباع اقتراحات هير والآخرون (.Hair et al)،[١٦] يتم الإبلاغ عن معاملات المسار (path coefficient)، والأخطاء المعيارية (standard errors)، وقيمة–t، وقيمة–p للنموذج الهيكلي باستخدام إجراء بوتسترب (bootstrapp) من ٥٠٠٠ عينة. عندما تكون الدراسة استكشافية بطبيعتها، غالبًا ما يفترض الباحثون مستوى دلالة عند نسبة ٩٠٪،[١٧] لذلك تكون العلاقة ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة–p أقل من ٠,١ (p<٠,١).

[15] Hair, J. F., Thomas, G., Hult, M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling.*
[16] Hair, J., Risher, J., Sarstedt, M.,& Ringle, C. When to use and how to report the results of PLS-SEM.
[17] *Ibid, Hair, J., Risher, J., Sarstedt, M.,& Ringle, C.*

واستنادًا إلى دراسة هان وأنج (Hahn & Ang)،[١٨] فإن قيمة–p ليست معيارًا جيدًا لاختبار أهمية الفرضية، ولهذا اقترح استخدام مجموعةٍ من المعايير مثل قيمة–p، وفواصل الثقة (confidence intervals)، وأحجام التأثير. فإذا لم تكن فواصل الثقة تمتد إلى ٠، فيمكننا أن نستنتج بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية. وفيما يلي نتائج هذه الفرضيات اعتمادًا على نتائج النموذج الهيكلي لهذا البحث.



الشكل رقم (١٤) العلاقات بين متغيرات البحث في النموذج الهيكلي

[18] Hahn, E. D., & Ang, S. H. From the editors: New directions in the reporting of statistical results in the Journal of World Business. *Journal of World Business*, *52*(2), (2017). 125-126.

الجدول رقم (٣٩) نتائج النموذج الهيكلي للعلاقات المباشرة

الفرضية	العلاقة	قيمة–β	الانحراف المعياري (σ)	قيمة–t	قيمة–p	نسبة الثقة ٩٥٪		النتيجة
						أسفل	أعلى	
ف ١	التعلم المستقل — معرفة المفردات	-٠,٠٧٨	٠,١١٦	٠,٦٧٥	p >٠,١	-٠,٢٢٣	٠,٠٧٤	مرفوض
ف ٢	التعلم المستقل — استراتيجات تعلم المفردات	٠,٧٦١	٠,٠٤١	١٨,٥٣٤	p <٠,١	٠,٦٩٣	٠,٨٠٤	مقبول
ف ٣	استراتيجات تعلم المفردات — معرفة المفردات	-٠,١٣١	٠,١٢٠	١,٠٩٣	p >٠,١	-٠,٢٨٢	٠,٠٢٤	مرفوض

*قيمة (t >١,٢٨) ، قيمة (p <٠,١) = العلاقة ذات دلالة إحصائية

يظهر الجدول نتائج اختبار فرضيات البحث بناءً على تقييم النموذج الهيكلي، حيث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات – الفرضية الأولى –، وقد بلغت قيمة-t أكثر من ١,٢٨ (t>١,٢٨)، وتعتبر قيمةً عاليةً لأنها أكبر بكثيرٍ من القيمة المحددة للدلالة على أن هناك علاقةً بين المتغيرين كما ذكر ذلك (Hair et al.).[٤٤٢] ثم دلّت قيمة-p على قيمة أقلّ من ٠,١ (p <٠,١)، إشارةً إلى وجود علاقةٍ قويةٍ بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات، فإن فرضية البحث مقبولة.

ومن ناحية أخرى، تشير نتيجة فرضية البحث إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين؛ أولًا: التعلم المستقل ومعرفة المفردات، وثانيًا: استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات، حيث بلغت قيمة-t أقل من ١,٢٨ (t <١,٢٨)، وتعتبر مرفوضةً لأنها أصغر بكثيرٍ من القيمة المحددة للدلالة على العلاقة بين المتغيرين، ومع ذلك فإن قيمة-p لهاتين العلاقتين أكثر من ٠,١ (p >٠,١) مما يدلّ على انعدام وجود علاقةٍ بين هاتين العلاقتين، وبالتالي فإن هذه النتيجة ترفض فرضيات العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات، وبين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات.

المطلب الثاني: العلاقة غير المباشرة بين المتغيرات

لاختبار فرضيات الوساطة، اتبعت الباحثة اقتراحات (Hayes & Preacher)[٤٤٣] من خلال إعادة بناء التأثير غير المباشر، فإذا لم تكن فترة الثقة تمتد إلى ٠، فيمكننا أن نستنتج بأن هناك وساطة مهمة. ويدل الجدول الآتي على فرضية البحث الرابعة وهي التعلم المستقل له علاقة غير مباشرة بمعرفة المفردات من خلال استراتيجيات تعلم المفردات.

[442] Hair, J. F., Thomas, G., Hult, M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling.*

[443] Preacher, K. J., & Hayes, A. F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, *40*(3), (2008). 879-891.

الجدول رقم (٤٠) نتائج النموذج الهيكلي للعلاقة غير المباشرة

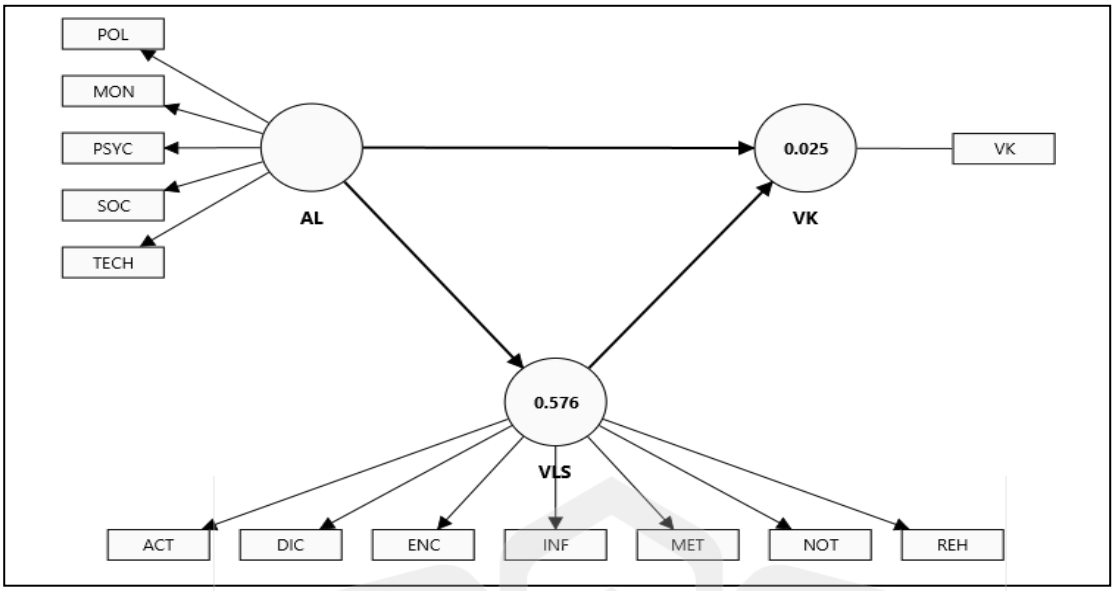
الفرضية	قيمة–β	الانحراف المعياري (σ)	قيمة–t	قيمة–p	نسبة الثقة ٩٥٪		النتيجة
					أسفل	أعلى	
استراتيجيات تعلم المفردات تتوسط العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات	-٠,١٠٠	٠,٠٩٤	١,٠٦٣	p ٠,١ >	-٠,٢٢٠	٠,٠١٨	مرفوض

* استخدام فاصل ثقة بنسبة ٩٠٪ مع بوتستراب ٥٠٠

دلّت الفرضية الرابعة على انعدام العلاقة غير المباشرة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات من خلال استراتيجيات تعلم المفردات، حيث بلغت قيمة-t (١,٠٦٣) وهي أقل من ١,٢٨ (t <١,٢٨)، وأما قيمة–p أكثر من ٠,١ (p >٠,١)، مما يدلّ على أن استراتيجيات تعلم المفردات لم تتوسط العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022).

المبحث الرابع: تقييم معامل التحديد (قيمة R^2) والتعصيب والملائمة التنبؤية (قيمة Q^2)

تمثل قيمة R^2 مؤشر على تباين التغير في المتغير الداخلي (التابع) في النموذج الهيكلي.



*AL = التعلم المستقل، VLS = استراتيجيات تعلم المفردات، VK= معرفة المفردات

الشكل رقم (١٥) قيمة R^2 في النموذج الهيكلي

يوضح العرض تحليل قيمة R^2 في النموذج الهيكلي، حيث يمكن تفسير معرفة المفردات من خلال التعلم المستقل بنسبة ٢,٥٪ (R^2 = ٠,٠٢٥). بينما تم تفسير استراتيجيات تعلم المفردات نحو التعلم المستقل بنسبة ٥٧,٦٪ (R^2 = ٠,٥٧٦). واستنادًا إلى دراسة هير والآخرين، يمكن وصف قيمة R^2 للمتغيرات الكامنة البالغة ٠,٧٥ بأنها كبيرة، والتي تبلغ ٠,٥٠ بأنها متوسطة، وأما قيمة ٠,٢٥ تعتبر ضعيفةً.[٤٤٤] لذلك، التعلم المستقل لم يكن عاملًا تنبئيًا لمعرفة المفردات نظرًا إلى قيمة R^2 أقل من ٠,٢٥، في حين يعد التعلم المستقل عاملًا تنبئيًا لاستراتيجيات تعلم المفردات، أو بمعنى آخر، كلما ارتفعت درجة التعلم المستقل، فدرجة توظيف استراتيجيات تعلم المفردات تكون مرتفعة.

بالإضافة إلى تقييم قيمة R^2 كمعيار الملائمة التنبؤية، يمكن استخدام قيمة Q^2 كمعيار آخر للملائمة التنبؤية في النموذج الهيكلي. وبناءً على الجدول رقم (٣٥)، تشير معرفة المفردات إلى (Q^2 = ٠,٠١٥)، واستراتيجيات تعلم المفردات (Q^2 = ٠,٥٦٤). قد أكد هير والآخرون

[444] Hair, J. F., Thomas, G., Hult, M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A *Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling.*

أن قيمة Q^2 التي تكون أكبر من الصفر دالةٌ على وجود علاقة تنبؤية لقياس المتغيرات والمسارات في نموذج البحث، وبعبارة أخرى، يتم تفسير هذين المتغيرين بشكل وثيق من خلال المتغيرات المتوقعة.[٤٤٥]

الجدول رقم (٤١) المقارنة بين قيمة R^2 وقيمة Q^2

	قيمة R^2	**قيمة Q^2**
معرفة المفردات	٠,٠٢٥	٠,٠١٥
استراتيجيات تعلم المفردات	٠,٥٧٦	٠,٥٦٤

المبحث الخامس: تقييم حجم التأثير (قيمة f^2)

يوضح الجدول تحليل قيمة f^2 في النموذج الهيكلي.

الجدول رقم (٤٢) قيمة f^2

	التعلم المستقل	معرفة المفردات	استراتيجيات تعلم المفردات
التعلم المستقل		٠,٠٠٣	١,٣٧٣
معرفة المفردات			
استراتيجيات تعلم المفردات		٠,٠٠٣	

*القاعدة لتقييم f^2: ٠,٠٢ = صغير، ٠,١٥ = متوسط، ٠,٣٥ = كبير

وجدت نتائج التحليل أن التعلم المستقل لها تأثير كبير على استراتيجيات تعلم المفردات (f^2 = ١,٣٧٣). وأما قيمة f^2 للتعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات تشير إلى عدم وجود تأثيرهما على معرفة المفردات، أي تكون قيمة f^2 أصغر من ٠,٠٢ (f^2 = ٠,٠٠٣).

[445] Hair, J. F., Thomas, G., Hult, M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A *Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling.*

الباب الخامس

مناقشة النتائج

تمهيد

يقدّم هذا الباب مناقشةً لنتائج البحث بشكل تفصيليٍ من خلال تحليل البيانات، وشرح وتفسير النتائج، مع مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، للوصول إلى الفجوات البحثية التي ستغطيها الباحثة في هذا البحث، ولتحقيق ذلك تقوم الباحثة بتحليل البيانات الديموغرافية للعينات، يليها التحليلات المتعلقة بمحاور البحث التي تحتوي على التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات.

الفصل الأول: ما مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟

يتعلق السؤال الأول في هذا البحث بمستوى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في ممارسة التعلم المستقل، وقد بيّنت الباحثة أن التعلم المستقل يتكون من خمس عناصر أساسية، وهي أولًا: التقنية، وثانيًا: النفسية، وثالثًا: الاجتماعية الثقافية، ورابعًا: السياسية النقدية، وخامسًا: المراقبة الذاتية.

تعرض النتائج السابقة درجة امتلاك دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للتعلم المستقل حيث جاءت مرتفعةً، فيمكن القول إنها تقع على درجة عالية. ونظرًا إلى ترتيب عناصر التعلم المستقل لدى الدارسين، فقد دلّت النتيجة على أن عنصر التقنية يعد أفضل عنصر في ممارسة التعلم المستقل مما يشير إلى مستوى عالٍ، وهذا يعني أن الدارسين لديهم تصورات واضحة بأن عنصر التقنية يعتبر مبدأً رئيسًا في عناصر التعلم المستقل.

وقد قسّم بنسون عنصر التقنية إلى قسمين، وهما الاستقلالية السلوكية، والاستقلالية الظرفية.[٤٤٦] وبناءً على الاستقلالية السلوكية، يتمكّن الطلاب من تحديد أهداف التعلم، واختيار طريقة التعلم المناسبة وتنفيذها، وبالتالي يصبحون قادرين على مراقبة تطورهم، وكذلك تقويم تقدمهم أثناء التعلم، وهذا ما يقصده هوليك عند بيانه لتعريف التعلم المستقل حينما يقوم

[446] Benson, P. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*.

المتعلم بتحمل المسؤولية المتعلقة بالعملية التعليمية بصورةٍ ذاتيةٍ.[٤٤٧] والنتيجة في الدراسة الحالية تختلف عن دراسة إينا ياتي والآخرين (Inayati et. al.) حيث إن المتعلمين غير متمكّنين من تحديد الأهداف، وتقييم تقدّمهم في التعلم لشعورهم بأن هذين الجانبين هما من مسؤوليات المعلمين وليس المتعلمين،[٤٤٨] لذلك فإن ممارستهم للتعلم المستقل جاءت قليلةً بسبب كثرة اعتمادهم على مساعدة المعلمين.

وبالنسبة إلى الاستقلالية الظرفية – القسم الثاني من عنصر التقنية – لدارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) قدرةٌ على تصميم بيئة وفرصة تعليمية فعّالة خارج الفصول الدراسية، ثم تكيّفهم مع تلك الظروف، فإن هذا الأمر جاء منسجمًا مع فكرة ديكينسون حيث سيتمكّن المتعلم من إنجاز مسؤولية تعلمه بصفةٍ كاملةٍ إذا كانت مواقف وظروف التعلم داعمةً له في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه، وتنفيذ تلك القرارات،[٤٤٩] وبالتالي سيتم تطوير رغباتهم في ممارسة التعلم المستقل. ومن ثم، تسلط هذه النتائج الضوء على ضرورة تزويد متعلمي اللغة العربية في ماليزيا بأدوات واستراتيجيات التعلم المستقل، إلى جانب تهيئة البيئات المشجعة على التعلم المستقل، والمشاركة الفعالة في عملية التعلم.

وأما بقية العناصر فتم ممارستها في مستويات عُليا لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، فعلى سبيل المثال: عنصر المراقبة الذاتية الذي يحتلّ المرتبة الثانية ($\bar{x}$ = ٤,٣٤) بناءً على ترتيب عناصر التعلم المستقل المستخدمة لديهم، فإن هذا العنصر له علاقةٌ بعنصر الدين، عندما قدّم الإمام الغزالي مفهوم المراقبة من المنظور الإسلامي، إضافةً إلى التعريف المقدّم من هوليك، حيث تركّز المراقبة على ضرورة تخطيط الأعمال لدى المسلم، ومراقبة تقدمه مع ربط نفسه بخالقه، ودوره الحقيقي في الحياة، ونظرًا إلى أن أفراد العينة كلهم مسلمون، فكان من الطبيعي أنهم يدركون بأن تخطيط الاستراتيجيات الفعّالة يعتبر عبادةً يثابون عليها من عند الله تعالى، لذلك فإنهم يستعينون بالله لاختيار أفضل الاستراتيجيات في تعلمهم، ومن خلال اختيار أفضل الاستراتيجيات يتمكنون من مساعدة الطلاب الآخرين في تعلم اللغة العربية، إلى أن يتمكنوا

---

447 Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*.
448 Inayati, N., Rachmadhani, R. A., & Utami, B. N. Student's strategies in online autonomous English language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, *6*(1), (2021). 59-67.
449 Dickinson, L. *Autonomy and motivation a literature review*.

من نشر الفوائد للآخرين، وهذه النتيجة تتوافق مع ما أكّده كرتر والآخرون (Carter et. al.) في بحثهم بأن عنصر الدين يساهم في رفع مستوى مراقبة الأشخاص لسلوكهم.[٤٥٠]

ثم يليه عنصر الاجتماعية الثقافية الذي يقع في المرتبة الثالثة من عناصر التعلم المستقل حيث مارس دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022) هذا العنصر بدرجةٍ عاليةٍ، وتدلّ النتيجة على أن هناك حاجةً ماسةً لدى الدارسين للتعلم بشكلٍ تعاوني مع الطلاب الآخرين، فعلى سبيل المثال: هم بحاجةٍ إلى توجيه أصدقاءهم عن كيفية تعلّم اللغة العربية بشكل فعّال، ثم يطلبون مساعدة الأصدقاء في تقييم عملية تعلمهم، وبشكلٍ عامٍ هم يوافقون على أن المتعلم سيطور استقلاليته من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا الأمر يتماشى مع دراسة ويليامز وبوردن (Williams and Burden) التي تركّز على أهمية التفاعل الاجتماعي في التطور المعرفي، وتعلم اللغة الثانية.[٤٥١] وفي الوقت نفسه، جاءت النتيجة في الدراسة الحالية ملائمةً مع دراسة كور (Kaur)[٤٥٢] ولي وغويين (Le & Nguyen)[٤٥٣] التي تشير إلى أن التعلم مع الأقران سيسهّل عملية التعلم المستقل لأنه يتناسب مع الثقافة الماليزية التي تهتمّ بالتعلم الجماعي.

في حين أكّد تورنتون (Thornton) بأن التفاعل مع الأصدقاء في الأمور المتعلقة بالتعلم أسهل بالمقارنة مع المعلمين، حيث يتمكن الدراسون من التعلم معًا في جميع مراحل التعلم المستقل، مثل تحديد أهداف التعلم المتبادل، وبدء التعلم، والممارسة والدعم معًا، وتقديم الملاحظات حول عملية التعلم.[٤٥٤] ومن خلال عنصر الاجتماعية الثقافية، يتم تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، والتعايش معهم، لذا فإن هذا الوضع يساهم بشكلٍ إيجابيٍ في دعم التعلم المستقل. ومن جهة أخرى، وجدت ملفينا وجوليا (Melvina & Julia) أمراً يخالف الدراسة الحالية حيث إن عنصر الاجتماعية الثقافية ليس له علاقةٌ بكفاءة الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية بإندونيسيا،[٤٥٥] لأنهم كانوا يعتقدون بأن التعلم المستقل عبارة عن التعلم الفردي، وعدم التواصل

---

450 Carter, E. C., McCullough, M. E., & Carver, C. S. The mediating role of monitoring in the association of religion with self-control. *Social Psychological and Personality Science*, *3*(6), (2012). 691-697.
451 Williams, M., & Burden, R. L. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*.
452 Kaur, N. The Need For Autonomous Vocabulary Learners In The Malaysian ESL Classroom. *GEMA Online Journal of Language Studies*, *13*(3). (2013).
453 Le, H. T. Q., & Nguyen, T. H. *A study on non-English major students' learner autonomy: Difficulties and solutions.*
454 Thornton, K. The crucial role of peer-learning in language learning spaces. *Studies in Self-Access Learning Journal*, *6*(3), (2015). 286-287.
455 Melvina, M., & Julia, J. *Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.*

مع الأصدقاء الآخرين، لكن ترى الباحثة أن هذه التصورات لا تمثّل التعلم المستقل بشكلٍ صحيحٍ.

وإضافةً إلى ذلك، فإن كل عمليات التعلم تقع في بيئة اجتماعية ثقافية معينة يسكنها متعلمون، وبكون دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) من الطلاب الآسيويين، فمن المتوقع أنهم يعتمدون بشكلٍ كبيرٍ على المعلم، ويعتبر أمرًا طبيعيًا ومعروفًا لدى الطلاب الآسيويين.[٤٥٦] وأما في سياق تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في ماليزيا، أثبتت الدراسة الحالية نتيجةً مخالفةً لهذا الأمر، حيث إن المتعلمين يمكنهم الابتعاد عن الاعتماد على المعلم إذا تمّ وضعهم في بيئةٍ تتطلب منهم القيام بالتعلم المستقل، والانخراط في التعلم التعاوني القائم على الأقران، وذلك عندما يكونون في بيئة تعزز التعلم المستقل، ويُفهم من هذا أن الاستقلالية تتأثر بالسياق، أو الثقافة التي يعيش فيها المتعلم.

ومن ناحية أخرى، هذه النتيجة ذات صلة خاصة بتعلم اللغة العربية؛ لأنها تنطوي على فهم الهياكل النحوية المعقدة والمفردات. لذلك، فإن الأنشطة التعاونية مثل المناظرات العربية، أو المناقشات الجماعية حول قواعد اللغة العربية، أو جلسات الدراسة التي يقودها الأقران يمكن أن تبني التعلم المستقل من خلال الأطر الاجتماعية. وتماشيًا مع ذلك، يجب على معلمي اللغة العربية في ماليزيا دمج المزيد من التفاعل بين الأقران وبين المشاريع القائمة على المجموعة، ومحاولة سد الفجوة بين الأساليب التقليدية المعتمدة على المعلم، وكذلك أساليب التعلم المستقل.

وبالرغم من أن عنصر النفسية جاء في المرتبة الرابعة من مكونات التعلم المستقل، ولكن درجة ممارسته لدى عينات البحث ما زالت مرتفعةً، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى قوة تأثير هذا العنصر على تطوير التعلم المستقل، فهو يربط بين سلوكيات المتعلمين وبين عواطفهم من خلال كفاءتهم الشخصية في تحمل مسؤولية التعلم التي تبنى على مهارة الميتا المعرفية، والعاطفية، والدافعية، فتشير النتيجة إلى أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) قادرين على التحكم بعملية الميتا المعرفية، وتنظيم تعلمهم ذاتيًا في حالة الوعي، وهذا من الأمور الإيجابية لرفع مستوى التعلم المستقل عند نظرية أوكسفورد.[٤٥٧] وإلى جانب ذلك، بما أن الدافعية والتعلم المستقل

[456] Ming, T. S. Investigating autonomy of Malaysian ESL learners: A comparison between public and private universities. *3L, Language, Linguistics, Literature*, *15*. (2009).
[457] Oxford, R. L. *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy.*

مرتبطان ارتباطًا وثيقًا، فقد يكون قلة الدافعية إحدى العوامل التي تمنع الطلاب من أن يصبحوا مستقلين،[٤٥٨] وهذا يتماشى مع ما أكّده أوشيودا (Ushioda) بأن الاستقلالية غير موجودة بدون الدافعية، أو يمكن القول بأن المتعلمين المستقلين هم متعلمون متحمسون.[٤٥٩]

ونظرًا لاختصاص هؤلاء دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في الدراسات الإسلامية، فإن اللغة العربية تعد أداةً للأغراض الأكاديمية في المحاضرات، والمهام، والمناقشات في KUIPs، فضلاً عن فهم المصادر الإسلامية الأساسية بما في ذلك القرآن، والحديث، والنصوص الإسلامية، وبالتالي فإن إتقان اللغة العربية يعد أمرًا ضروريًا. ويوفر هذا الارتباط المباشر بين تعلم اللغة العربية والنجاح الأكاديمي في الدراسات الإسلامية دافعًا داخليًا قويًا، مما يدفع الطلاب إلى أن يصبحوا متعلمين مستقلين ومتحمسين.

إذن، فإن نتيجة البحث الحالي تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة دلفيزار (Dalfizar) من أن طلبة الدراسات في المراحل المتقدمة لم يكونوا مستقلين في تعلم اللغة الانجليزية كلغةٍ ثانيةٍ وذلك بسبب انخفاض دافعيتهم نحو عملية تعلم اللغة الانجليزية، وبالتالي أدى هذا إلى عدم استعدادهم للتعلم المستقل من حيث اعتمادهم على توجيهات المعلمين في أثناء الحجرة الدراسية.[٤٦٠] إذن، يمكن القول بأن الدافعية جزءٌ مهمٌ في عنصر النفسية، ولهذا فإن له أثراً كبيراً في تعزيز التعلم المستقل.

وكان أدنى مكونات التعلم المستقل هو عنصر السياسية النقدية ($\bar{x}$ = ٣,٤٤) حيث جاء في مستوى متوسط من جهة ممارسته لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). وانطلاقًا من هذه النتيجة، فإن الدارسين لديهم تصورات إيجابية إذا تم منحهم الحرية في اتخاذ القرارات بشأن تعلمهم، كتحديد محتويات وأهداف التعلم، وتخطيط الدروس والمواد التعليمية، مع مراقبة المعلم، ومع ذلك فإن هذه الحرية تعتبر محدودة لأن المناهج والمواد التعليمية تمّ تحديدها من قبل المؤسسات أو المعلمين، مما يقلّل من استقلالية الطلاب في هذا الجانب السياسي،[٤٦١] وهذا ما أدى إلى مستوى متوسط في درجة ممارسة عنصر السياسية النقدية مقارنةً بالعناصر الأخرى.

458 Cirocki, A., Anam, S., & Retnaningdyah, P. Readiness for autonomy in English language learning: The case of Indonesian high school students.
459 Ushioda, E. *Language learning motivation*. (Oxford University Press. 2020).
460 Daflizar, D. Autonomous English Language Learning Beyond the Classroom: Indonesian Tertiary Students' Practices and Constraints.
461 Melvina, M., & Julia, J. Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian Undergraduate Students.

وفي العديد من المؤسسات الأكاديمية في ماليزيا، وخاصة في برامج الدراسات الإسلامية، يتم تحديد المناهج والمواد التعليمية لمواد اللغة العربية من قبل المؤسسات أو السلطات الدينية. وغالبًا ما تركز هذه المواد على النصوص الكلاسيكية والمحتوى الديني، وبالتالي توفر فرصًا محدودة للطلاب لاختيار المحتوى، أو الأهداف أو أساليب التعلم.

ومن خلال مراجعة النتائج الحالية، يمكن استخلاص أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يمارسون التعلم المستقل بدرجةٍ عاليةٍ، أو بمعنى آخر إنهم يتصفون بالتعلم المستقل. وهؤلاء الدارسون هم من مرحلة الدبلوم في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs)، فيُتوقع أن يكون طلاب المرحلة الجامعية من ذوي التعلم المستقل في صورة أفضل من طلاب المدرسة الابتدائية أو الثانوية باعتبارهم متقدمين في المرحلة الدراسية. وتعتبر هذه النتيجة متماشيةً مع دراسة مهدييف (Mehdiyev)،[٤٦٢] وتشاند والآخرين (Chand et. al.)،[٤٦٣] وعبد القادر وسورايا[٤٦٤] حيث إن درجة التعلم المستقل لدى الطلبة الجامعيين مرتفعة، بمعنى أن درجة التعلم المستقل سترتفع مع ارتفاع المرحلة الدراسية.

ومع ذلك، وجدت الباحثة أمرًا مختلفًا في دراسة الرباي (Alrabai)،[٤٦٥] ودلفيزار (Dalfizar)،[٤٦٦] وبالا (Bala) [٤٦٧] ومينج (Ming)[٤٦٨] حيث دلّت على عدم اتصاف الطلاب بصفة المتعلم المستقل، حتى ولو كانوا في مرحلة الجامعة، وقد يكون ذلك بسبب كثرة اعتمادهم على المعلمين، وبالتالي أصبحوا غير قادرين على التحكم بتعلمهم ذاتيًا، وهذا الأمر يتلائم مع دراسة تران (Tran)[٤٦٩] ولي وغويين (Le & Nguyen)[٤٧٠] التي تشير إلى أن التعلم المستقل لدى الطلاب في مؤسسات التعليم العالي منخفض، وهذا الأمر له علاقة بعدم ثقة الطلاب بالتعلم

462 Mehdiyev, E.M. Opinions of EFL students regarding autonomous learning in language teaching.
463 Chand Habiba, D., Hussain, T., & Hassan, A. Correlation Between Autonomous Learning and Academic Performance of University Students: A Case of Pakistan.
464 Hussein, A. K., & Haron, S. C. Autonomy in language learning.
465 Alrabai, F. From teacher dependency to learner independence: a study of Saudi learners' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language.
466 Daflizar, D. Autonomous English Language Learning Beyond the Classroom: Indonesian Tertiary.
467 Bala, E. The Perceptions and Practices of Learner Autonomy among Undergraduate English as a Foreign Language Students in Private Universities (A Case of Erbil/Iraq). *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *9*(1). (2022).
468 Ming, T. S. Investigating autonomy of Malaysian ESL learners: A comparison between public and private universities.
469 Tran, T. Q. EFL Students' Attitudes towards Learner Autonomy in English Vocabulary Learning. *English Language Teaching Educational Journal*, *3*(2), (2020). 86-94.
470 Le, H. T. Q., & Nguyen, T. H. A study on non-English major students' learner autonomy: Difficulties and solutions.

المستقل، ومن ثمّ أصبحت لديهم صعوبات في مهارات التنظيم الذاتي، وخاصةً في تحديد أهداف التعلم، واتخاذ القرارات بشأن تعلمهم. وبناءً على نتائج الدراسات السابقة، تتّفق الباحثة في أن هناك نتائج مختلطة حول درجة ممارسة التعلم المستقل، وانطلاقًا من ذلك يمكن القول بأن هناك انعدامًا في الفرق بين طلاب المدرسة، وبين طلاب الجامعة في التعلم المستقل، كما أن الاستعداد للتعلم المستقل لا يتأثر بالمرحلة الدراسية.

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs) يعتبرون متعلمين مستقلين، حيث كانوا أكثر استقلالية في إنجاز المهام، أو المشاريع التي يقدّمها المعلم، ثم يقومون بالاعتماد على أنفسهم دون الاستفادة من المعلم كمصدرٍ أساسيٍ للمعلومات، وتعتبر هذه النتيجة ضروريةً لأن الهدف النهائي للمؤسسات التعليمية هو تشجيع المتعلمين على أن يكونوا مستقلين داخل الفصل الدراسي وخارجه، كما توصلت دراسة هنري إلى أن التعلم المستقل يعدّ نتيجة للتعلم في التعليم العالي، وذلك في دول عديدة حول العالم.[٤٧١] وقد أثبتت الدراسة الحالية أنها حقّقت هذا الهدف التعليمي، كما أنها بيّنت أن طلاب KUIPs لديهم القدرة على ممارسة التعلم المستقل بشكلٍ جيدٍ، وباعتبار مكانة KUIPs كمؤسسة تعليم خاصة، فقد انتقلت إلى التعلم المستقل أو النهج المتمركز حول المتعلم، وقد جاءت هذه النتيجة متلائمةً مع دراسة مينج (Ming) والتي تشير إلى أن الطلاب في الجامعات الخاصة أكثر استقلاليةً مقارنةً بالطلاب في الجامعات العامة.[٤٧٢]

الفصل الثاني: ما درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟

يركز السؤال الثاني في هذا البحث على استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظّفها دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022) ودرجة استخدامهم لتلك الاستراتيجيات التي تتكون من سبع مكونات رئيسة وهي: استراتيجية الميتا المعرفية، والتخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات، والمراجعة والتكرار، والترميز، والتنشيط.

[471] Henri, D. C., Morrell, L. J., & Scott, G. W. Student perceptions of their autonomy at university.
[472] Ming, T. S. Investigating autonomy of Malaysian ESL learners: A comparison between public and private universities.

وتدلّ النتيجة على أن تسجيل الملاحظات تعد أكثر الاستراتيجيات استخدامًا، وهذا يعني أن هؤلاء الدارسين يقومون بتدوين الملاحظات المفيدة في دفاترهم في معظم الأوقات التي يجدون فيها كلماتٍ جديدةٍ. واستنادًا إلى النظام التعليمي بماليزيا خاصةً في تعلم اللغة الأجنبية، فإن الطلاب الماليزيون يتأثرون عادةً بأساليب التدريس التقليدية، وبالتعليمات التي يوجهها المعلم، حيث يُعد تدوين الملاحظات عادة شائعة. ونظرًا لأن معظم المشاركين في هذه الدراسة يبدؤون في تعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، فإنهم يجدون أن تدوين الملاحظات أمراً مألوفاً ومفيداً على الرغم من أنهم حاليًا في مستوى الجامعة. ولهذا تشير دراسة أكاهشاه (Akahshah) إلى أن الطلاب يطبقون بشكل متكرر الاستراتيجيات التي كانوا يستخدمونها لفترةٍ طويلةٍ،[٤٧٣] وبالتالي تصبح هذه الاستراتيجية – تسجيل الملاحظات – مفضلةً لدى معظم الدارسين.

وكما يبدو فإن نتيجة هذه الدراسة تتوافق مع نتائج لوكوجان (Logojan)[٤٧٤] وبيسال (Pisal)[٤٧٥] التي تكشف بأن استراتيجيات تدوين الملاحظات تعد واحدةً من الاستراتيجيات المفضلة لدى متعلمي اللغات الأجنبية. فمن خلال تدوين الملاحظات في الفصل، هم يتمكنون من تنظيم المعلومات حول الكلمات الجديدة، مما يجعل من السهل عليهم مراجعتها في المستقبل، أو الاستعداد للاختبار أو الامتحان.[٤٧٦] وفي بيئة تعلم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً، يفضل الطلاب تدوين الملاحظات لتسجيل المفردات والعبارات العربية ومعانيها، لذلك سيكون من الأسهل الاحتفاظ بالمفردات الجديدة ومراجعتها. وهذا يعني أنه يجب على المعلمين مساعدة الطلاب على تقنيات تدوين الملاحظات الفعالة؛ مثل إنشاء بنوك الكلمات العربية، أو استخدام الوسائل البصرية، أو تنظيم الملاحظات حسب الفئات الموضوعية، ما يؤدي إلى صيرورة تحسين احتفاظ هؤلاء الطلاب بالمفردات التي يمتلكونها.

---

473 Akahsah, N. M. An Investigation of How Foundation Learners Perceive Their Use of Learning Strategies. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *15*(1), (2024). 214-232.

474 Logojan, A. A. Vocabulary Learning Strategies Used by Elementary-Level Students of English. *Mextesol Journal*, *45*(2), (2021). n2.

475 Pisal, N. A., Chulan, M., Ismail, U. S., Ismail, N., & Rahman, N. L. A. Vocabulary Learning Strategies Among Malaysian Arabic Foreign Language Learners With Different Gender. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, *7*(2). (2024).

476 Logojan, A. A. Vocabulary Learning Strategies Used by Elementary-Level Students of English.

إضافةً إلى ذلك، تتشابه النتيجة الحالية مع دراسة جو وجونسون (Gu & Johnson) التي تدلّ على أن استراتيجيات تسجيل الملاحظات هي الأكثر استخدامًا لدى المتعلمين.[٤٧٧] ثم، قد أكّد أومالي والآخرون (O'Malley et. al.) بأن الطلاب في المستوى المبتدئ والمتوسط يميلون إلى استخدام استراتيجيات أقلّ تعقيدًا في المهام اللغوية في أغلب الأحيان، والتي تتطلب القليل من المعالجة المعرفية للمواد التعليمية.[٤٧٨] بناءً على ذلك، فإن تسجيل الملاحظات تعدّ إحدى الاستراتيجيات المفضلة لديهم. ومن جهة أخرى، كشفت الشويريخ بأن الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة يسجلون الملاحظات بشكلٍ أكبر من الطلاب ذوي الكفاءة العالية.[٤٧٩] واستنادًا إلى نتائج بحث أومالي والآخرين (O'Malley et. al.) والشويرخ، حيث إنها ستكشف عن سؤال البحث التالي، وهو أن اختيار استراتيجية تسجيل الملاحظات تتأثر بحالة دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) الذين هم في المستوى المبتدئ أو المتوسط، وكذلك لديهم الكفاءة اللغوية المنخفضة.

ومن ناحية أخرى، فإن هذا الاكتشاف يتناقض مع دراسة رحمني التي وجدت أن استراتيجيات تدوين الملاحظات أقل تفضيلاً من قبل المتعلمين الجامعيين الأفغان الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية،[٤٨٠] لأنهم لا يقومون بتسجيل الملاحظات حول الكلمات المستخدمة بشكل شائع، أو التعبيرات والعبارات المفيدة أو الكلمات المتعلقة باهتماماتهم الشخصية. ونظرًا لأن الوقت المخصص لتدريس اللغة وتعلمها محدود في البيئة الأفغانية، لا يسجل المتعلمون ملاحظات حول الكلمات التي تعلموها حديثًا.

وفي المقابل، يعتبر التخمين أقلّ الاستراتيجيات ممارسةً لدى الدارسين (ولكن درجة استخدامها ما زالت عاليةً)، ونتيجة هذا البحث لها صلة بالصعوبة التي يواجهها الدارسون في تخمين المعنى من السياق، كما أنها تتشابه مع نتائج الدراسات التي قام بها الهاشيمي وعلي،[٤٨١]

---

477 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.

478 O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students.

479 Al-Shuwairekh, S. *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia*.

480 Rahmani, S. Vocabulary learning beliefs and strategies of Afghan EFL undergraduate learners. *Cogent Education*, *10*(1), (2023). 2194227.

٤٨١ عبد الله الهاشيمي ومحمود علي، "استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها".

ولوكوجان (Logojan)[٤٨٢]إذ بيّنت أن هذا النوع من الاستراتيجيات أقلّ استخدامًا لدى أفراد العينة. وفي هذا السياق، فإن متعلمي اللغة العربية في ماليزيا لديهم فرص محدودة للانغماس في البيئات العربية الطبيعية، مثل التفاعل مع الناطقين الأصليين، أو تجربة النصوص الأصلية، مما تصبح استراتيجيات التخمين أقل توظيفًا.

ومع ذلك، فإن هذه النتيجة تختلف مع دراسة الشويرخ،[٤٨٣] وكوسالوفا (Kousalová)،[٤٨٤]ورحمني[٤٨٥] التي كشفت بأن التخمين هو الأكثر استخدامًا لدى المتعلمين، وفي الحقيقة فإن هذه النتيجة تتأثر بطبيعة البيئة اللغوية حيث إن هذه الدراسة تم إجراؤها على متعلمين في بيئة لغوية أصلية، وهم من المتحدثين باللغة العربية،[٤٨٦] في حين أُجري البحث الحالي على متعلمي KUIPs الذين يقيمون في بيئة لغوية غير أصلية، إلى جانب أنهم غير ناطقين باللغة العربية.

وقد اتّفق يعقوب والآخرون في دراستهم بأن التخمين هو الأكثر استخدامًا لدى المتعلمين،[٤٨٧] فهم قادرون على إجراء التخمين من الصور، والرسوم التوضيحية، والمخططات التي تأتي مع النص، وكذلك الاستفادة من مورفولوجيا، ونحوية الكلمات لاستنتاج معنى الكلمة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى بعض العوامل مثل قدرة المتعلم من جهة معرفته بكلمات أخرى في السياق، ومعرفته النحوية، مما يجعله من المتمكّنين في تخمين المعنى بصورة أحسن. ومقارنةً إلى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية في ماليزيا، فإن المعرفة النحوية والمعجمية المطلوبة للتخمين الفعال قد لا تكون متطورة بشكل كامل بينهم، وخاصة أولئك الذين في المستوى المبتدئ أو المتوسط، وهذا الأمر يتماشى مع الاستخدام النادر لاستراتيجيات التخمين بين متعلمي KUIPs.

---

[482] Logojan, A. A. Vocabulary Learning Strategies Used by Elementary-Level Students of English.

[483] Al-Shuwairekh, S. *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia*.

[484] Kousalová, B. A. A. Vocabulary Learning Strategies, Self-regulated Learning and Learners' Outcomes in Primary school Pair Work. *Studia paedagogica*, *28*(3), (2023). 133-163.

[485] Rahmani, S. Vocabulary learning beliefs and strategies of Afghan EFL undergraduate learners.

[486]A -Shuwairekh, S. *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia*.

[487] Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. *Vocabulary learning strategies through secondary students at Saudi school in Malaysia.*

وخلصت نتائج البحث الحالي إلى أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يوظفون استراتيجيات تعلم المفردات بمستوى عالٍ، وهذه النتيجة متوقعة لأن الطلبة الجامعيين يمارسون استراتيجيات تعلم المفردات بصورة أفضل، كما أنها تتفق مع نتائج دراسة الهاشيمي[٤٨٨] ومصطفى وعمر[٤٨٩] حيث كشفت بأن الطلبة الجامعيين يتنوعون في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، وهذا يدل على حسن ممارستهم لها. ومع ذلك، فإن هذا الأمر يخالف بعض الدراسات السابقة مثل دراسة بحار الدين وإسماعيل،[٤٩٠] وقمر الدين وبحار الدين،[٤٩١] ونور والآخرين،[٤٩٢] وأزرين وبحار الدين،[٤٩٣] وإسماعيل والآخرين[٤٩٤] والتي أشارت إلى أن توظيف استراتيجيات تعلم المفردات لدى طلبة المدرسة الثانوية جاء في درجة متوسطة ومنخفضة، لذلك فإن النتيجة الحالية تؤكّد فكرة شاموت وكوبير (Chamot & Kupper) وهو أن الطلاب في المستوى العالي من السنة الدراسية يستخدمون استراتيجيات أكثر من الطلاب في المستوى المبتدئ،[٤٩٥] أو بقول آخر إن مستوى توظيف استراتيجيات تعلم المفردات سترتفع بارتفاع المرحلة الدراسية.

وترى الباحثة بأن عينات البحث يمتلكون خبرةً طويلةً في تعلم اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ – على الأقلّ ثلاث إلى خمس سنوات – منذ أن كانوا يدرسون في المدرسة الابتدائية، وهذا يعد عاملاً مهماً يمكنهم من اتخاذ القرارات فيما يتعلق بما يجب تعلمه، وكيفية التعلم من خلال توظيف استراتيجيات تعلم المفردات المناسبة لهم. وهذه النتيجة تتماشى مع ما أكّده هارون في

---

[٤٨٨] عبد الله الهاشيمي ومحمود علي، "استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها".

[489] Mustapha, N. H., & Omar, R. A. M. I. Arabic vocabulary learning strategies among non-native speakers: A case of IIUM.

[490] Baharudin, H., & Ismail, Z. Learning Strategies of Arabic Language Vocabulary for Pre-University Students' in Malaysia.

[491] Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM: Vocabulary Learning Strategies and Mastering of Arabic Vocabulary Knowledge Among Students of Sijil Tinggi Agama Menengah [STAM].

[492] Noor, Z. A. M., Yusoff, N. M. R. N., Yasim, I. M. M., & Kamarudin, M. Y., Foreign Language Vocabulary Learning Strategies in Malaysia.

[493] Azrin, N. F., & Baharuddin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kota Bahasa Arab dalam Kalangan Murid Sekolah Rendah: Implementing Arabic Vocabulary Learning Strategies Among the Primary School Students.

[494] Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. Penggunaan Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Pada Kalangan Pelajar Cemerlang.

[495] Chamot, A., & Kupper, L. Learning strategies in foreign language instruction.

دراسته وهو أن مدى استخدام استراتيجيات تعلم المفردات يتأثر بمدة تعلم اللغة العربية،[٤٩٦] حيث يميل الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية لفترةٍ طويلةٍ إلى استخدام الاستراتيجيات أكثر من الطلاب الذين لديهم سنوات دراسية أقلّ. كما أثبت (Jaikrishnan & Ismail) بأن هناك فرقاً في درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بين متعلمي اللغة من ذوي الخبرة، والخبرة الأقل.[٤٩٧] وهذا يعني أن الخبرة في تعلم اللغة العربية لها تأثير قوي على استخدام الطلاب لاستراتيجيات تعلم المفردات.

أما بالنسبة إلى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، فيمكن تصنيفهم ضمن متعلمي لغة جيدين (good language learners) وفقًا لتصنيف روبين،[٤٩٨] لأنهم يعدون قادرين على استخدام أنواعٍ معينةٍ من استراتيجيات التعلم ليصبحوا متعلمين ناجحين. ثم أكّدت دراسة أوكسفورد والآخرين (Oxford et. al.)[٤٩٩] وشاموت والآخرين (Chamot et. al.)[٥٠٠] بأن متعلم اللغة الجيد يستخدم استراتيجيات تعلم اللغة بشكلٍ أكثر وأفضل من المتعلمين الضعفاء، وهذا الأمر يتماشى مع حالة دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) الذين يستخدمون استراتيجيات تعلم المفردات بمستوى عالٍ. وقد أضاف غريفيث (Griffiths) خصائص متعلمي اللغة الجيدين بأنهم متحفزون، ومستقلون، وموجهون نحو الأهداف، ولديهم معتقدات إيجابية حول ما يحاولون تعلمه.[٥٠١] لذلك يمكن القول بأن استخدام استراتيجيات التعلم من قبل متعلمي اللغة الجيدين سيساعدهم في اكتساب المهارات المطلوبة أثناء عملية التعلم.

ومن ناحية أخرى، قدّم جو وجونسون مصطلح مستخدمي الاستراتيجية النشطة (active strategy users)،[٥٠٢] حيث يقوم المتعلمون الجيدون ببعض الخطوات مثل استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات من أجل تعلم الكلمات التي يعتبرونها مهمة، وتنظيم تعلم

---

496 Baharudin, H. *Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Pelajar Sekolah Menengah Agama di Malaysia*.

497 Jaikrishnan, S., & Ismail, H. H. A Review on Vocabulary Learning Strategies Used in Learning English as A Second Language. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 11*(9), (2021). 297–309.

498 Rubin, J. What the" good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, (1975). 41-51.

499 Oxford, R.L., Park-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? *System*, 21, (1993) 31-48.

500 Chamot, A.U., S. Barnhardt, P. El-Dinary and J. Robbins. "Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom." *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives.* Ed. R. Oxford, Manoa: U of Hawaii P. (1996).

501 Griffiths, C. How Individual Differences Relate to Successful Strategy Use. *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*, 55. (2018).

502 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.

المفردات الخاصة بهم، ومراجعة الكلمات المستهدفة وممارستها، والوعي تجاه ما يتعلمونه ثم اتخاذ الخطوات اللازمة لتنظيمه، في مقابل أن المتعلم الضعيف يستخدم عددًا قليلًا من الاستراتيجيات ويظهر قلة الوعي بكيفية تعلم الكلمات الجديدة.[٥٠٣] وهذا يعني أن استراتيجيات التعلم تعد عاملًا رئيسيًا وفارقاً بين متعلمي اللغة الجيدين، والمتعلمين الضعفاء.[٥٠٤] وباختصار فإن المتعلمين الجيدين يستخدمون مجموعةً متنوعةً من الاستراتيجيات، ويتّخذون القرارات المناسبة لتنظيم تعلم المفردات الخاصة بهم.

ويمكن استنتاج أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يتصفون بصفة متعلمي اللغة الجيدين، لأنهم يبذلون وقتًا وجهدًا كبيريْن في تعلم المفردات، ثم يستخدمون مجموعةً كبيرةً من استراتيجيات تعلم المفردات في كثيرٍ من الأحيان، ثم يقومون بتنسيقها لتناسب وضعهم وأهدافهم التعليمية، وخصائصهم الفردية أيضًا، وهذه الأمور تؤدي في نهاية المطاف إلى ارتفاع مستوى استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات. ولهذا توصّل شميت إلى أن الاستخدام العالي لاستراتيجيات تعلم المفردات يكون نتيجةً لوعي المتعلمين بأهمية المفردات،[٥٠٥] حيث أدرك المتعلمون بأن تعلم المفردات يعد أمراً مهماً، فقاموا باستخدام استراتيجيات أكثر لتعلم المفردات مقارنةً بالجوانب اللغوية الأخرى. إلى جانب ذلك، أكّد ديكينسون أن الوعي هو الذي يفرّق بين المتعلمين الجيدين والعكس.[٥٠٦] وفي هذا الإطار، وباعتبار أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) من المتخصصين في الدراسات الإسلامية، فإنهم يدركون مدى الحاجة إلى تعلم الكثير من المفردات العربية نظرًا لكونهم سيستخدمون اللغة العربية في عملية التعليم والتعلم في مجالات تخصصهم، لذلك فإن درجة استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات جاءت مرتفعة.

وبصرف النظر عن وعي الطلاب، فإن الدافعية تعد عاملاً آخر يؤدي إلى الاستخدام العالي لاستراتيجيات تعلم المفردات بين دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). وقد أكّدت أوكسفورد بأن متعلمي اللغة الثانية الذين لديهم دافعية عالية سيستخدمون المزيد من

---

503 Sanaoui, R. Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, *79*(1), (1995). 15-28.

504 Griffiths, C. What have we Learnt from 'Good Language Learners'? *ELT Journal, 69*(4), (2015). 425–433.

505 Schmitt, N. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (Cambridge: Cambridge University Press. 1997). pp. 199–227.

506 Dickinson, L. Learner autonomy: What, why, and how.

الاستراتيجيات خلافًا للطلاب الذين تكون دافعيتهم منخفضة.[٥٠٧] ثمّ أضاف أوشيودا (Ushioda) بأن متعلمي اللغة الجيدين من أصحاب الدافعية المرتفعة متحفزون لاتخاذ خيارات معينة، والانخراط في العمل، والاستمرار فيه.[٥٠٨] واعتمادًا على الدراسة الحالية، فإنه من المفترض أن تكون الدافعية إحدى العوامل التي تدفع بدارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) إلى توظيف استراتيجيات تعلم المفردات بصورةٍ أفضل.

الفصل الثالث: ما مدى معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) ؟

بناءً على النتائج في الباب الرابع، يبلغ مجموع مفردات اللغة العربية لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) حوالي ٢١١٢ كلمةً، وفي هذا الإطار فإن مستوى ٢٠٠٠ كلمة هو الحد الأدنى الذي يجب أن يحقّقه المتعلم لإتقان مفردات اللغة العربية بناءً على اقتراح عبد الله وباكر.[٥٠٩] وتظهر هذه النتيجة أن ٧٣ طالبًا (٥٠٪) لديهم ٢١١٢ كلمة وما فوق، وهذا يشير إلى أن نصف العدد الإجمالي للعينات حقّق الحد الأدنى المقترح، ومع ذلك لم يصلْ دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022) إلى مستوى عالٍ من إتقان اللغة العربية، لأن مجموع المفردات المطلوبة عند زين الرجال وروزني سماح[٥١٠] من أجل تعزيز المهارات اللغوية في مرحلة الجامعة هو ما بين ٣٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمةً.

وتدلّ النتيجة الحالية على أن حجم مفردات اللغة العربية لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) هو ٢١١٢ كلمة (٤٢,٢٤٪). وبالاعتماد على المعيار المحدّد من قبل الإطار المرجعي الأوروبي الموحد للغات (Common European Framework of Research)،[٥١١] والذي يشير إلى أنه إذا بلغ حجم المفردات المتقنة لدى المتعلمين حوالي ٢٠٠٠–٣٠٠٠ من الكلمات عالية التكرار، فإنه يتم تصنيفهم كمتعلمين أدنى متوسطين (lower intermediate) أو ما يسمى

[507] Oxford, R. L. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, *17*(2), (1989). 235-247.
[508] Ushioda, E. *Motivation and good language learners* (Cambridge University Press. 2008). pp. 19-34.
[509] Abdullah, W. A. I. W., & Bakar, K. A. Penguasaan Kosa Kata Menerusi Dimensi Saiz dan Pengukuran Kosa Kata Bahasa Arab di Malaysia [Vocabulary Mastery through Size Dimension and Arabic Language Vocabulary Measurement in Malaysia].
[510] Zainul Rijal, A. R., & Rosni, S. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab dalam kalangan Pelajar di Peringkat Pengajian Tinggi: Permasalahan dan Strategi Pengajaran.
[511] Council of Europe. *Council for Cultural Co-operation.* Education Committee. Modern Languages Division. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. (Cambridge University Press. 2001).

بفئة B1. وفي الوقت نفسه، أثبت توهنو (Tohno) أنه ليس هناك اعتراضٌ على استخدام حجم مفردات الشخص كمقياسٍ لقياس كفاءته اللغوية.[٥١٢] لذلك يمكن القول بأن مستوى إتقان الدراسين للمفردات العربية يقع في المستوى المتوسط، وبالتالي فإنهم يمتلكون الكفاءة اللغوية المتوسط.

وبناءً على دراسة إسحاق،[٥١٣] وحسيني، ومحمد،[٥١٤] وزايني والآخرين،[٥١٥] فقد أظهرت البيانات الإحصائية أن العدد التقديري للمفردات العربية التي يتقنها الطلاب الماليزيون كان حوالي ١٦٠٠ إلى ٢٢٠٠ كلمة، أي أنه لم يصل إلى المستوى المقترح للطلبة الجامعيين، ولهذا يمكن القول بأن معظم الطلاب الماليزيين في مستوى أدنى المتوسط. ومع ذلك، وبعد مقارنة الدراسات الثلاث السابقة بالدراسة الحالية، فإن النسبة المئوية تشير إلى أن حجم المفردات العربية التي تمتلكها عينات البحث في تلك الدراسات أكثر مما يمتلكه الدراسون في KUIPs. ومن هنا، تلاحظ الباحثة بأن التشابه بين الدراسات الثلاث هو أنها أُجريت على طلبة مرحلة البكالوريوس في ثلاث مؤسسات تعليمية مختلفة، فمن المتوقع أن حجم المفردات لديهم أعلى من عينات الدراسة الحالية نظراً لأن عينات الدراسة الحالية هم من الطلبة في مرحلة الدبلوم. إضافةً إلى ذلك، يعتبر طلاب البكالوريوس أكثر تقدمًا من طلاب مرحلة الدبلوم من حيث المرحلة الدراسية، وأيضا التعرض للغة العربية، لذلك، فإن هذا العامل هو الذي ساهم في اختلاف نتائج البحوث السابقة عن نتائج الدراسة الحالية.

إلى جانب ذلك، وجدت الباحثة بعض العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى إتقان حجم مفردات اللغة العربية لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). فأولًا: هؤلاء الدارسون هم من مرحلة الدبلوم في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs). وباعتبارها كليةً جامعيةً إضافةً إلى أنها مؤسسة تعليمية خاصة بالمراحل العالية، فإن شروط قبول الطلاب لمواصلة دراستهم

---

[512] Tohno, Y. *Eigo Goi Shutoku Ron. [The Theory of English Vocabulary Acqusition.]*, (Tokyo, Japan: Kagensha Press. 1995). In Sakai, S., & Takagi, A. Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners. *Journal of Asia TEFL*, *6*(3). (2009).

[513] Ishak, S. A. *Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dan Hubunganya Dengan Kemahiran Menulis Dalam Kalangan Prasiswazah.*

[514] Husaini, N. S., & Mohamad, N. *Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Bahasa Arab Komunikasi Professional, UiTM*.

[515] Zaini, A. R., Hasan, Y., & Husaini, M. H. (2021). Saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan penuntut tahun akhir Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS): Arabic vocabulary size among Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) final year students.

فيها تعد أكثر تساهلًا مقارنةً بمؤسسات التعليم العالي العام، أو الجامعات الأخرى في ماليزيا، وهذا يعود إلى الخلفية التعليمية المختلفة بين طلاب الكلية الجامعية وبين المستوى الجامعي، خاصةً فيما يتعلق بمستوى التحصيل الأكاديمي، ونتيجتهم في شهادة التعليم الماليزي (SPM). واعتمادًا على البيانات الديموغرافية فإن ٤٧٪ من العينات حصلوا على درجات +C، C إشارةً إلى ضعفهم في إتقان اللغة العربية.

أما العامل الثاني الذي تسبب في انخفاض مستوى إتقان حجم مفردات اللغة العربية لدى الدارسين فإنه يتعلق بقلة الساعات التدريسية لمادة اللغة العربية (DTU 2022). وبناءً على توصيف هذه المادة، فإن الفترة الدراسية المخصّصة لكل أسبوع هي ساعتان فقط، وباعتبار أن الفصل الدراسي يتكون من ١٤ أسبوعًا، فإن مجموع الساعات التدريسية في الفصل الدراسي الواحد يكون ٢٨ ساعةً،[٥١٦] وهذه تعتبر محدودةً وغير كافية مقارنةً بالعدد الهائل من المفردات العربية التي يحتاج المتعلمون إلى اكتسابها. ونتيجةً لذلك، كان من الطبيعي أن يؤدي هذا الأمر إلى عدم توفر فرصٍ كافيةٍ لدى الطلاب لاكتساب المفردات، واستخدام اللغة العربية، والمشاركة في الأنشطة الصفية داخل الفصل الدراسي. وأما بالنسبة إلى مكانة اللغة العربية في ماليزيا كلغةٍ أجنبيةٍ، فقد يكون التدريس في الفصول الدراسية هو المكان الوحيد الذي يتواصل فيه الطلاب مع اللغة العربية، وبعد انتهاء الفصل الدراسي تصبح فرص استخدام اللغة العربية نادرةً لأنهم مرتبطون تمامًا ببيئة لغتهم الأولى.

ولهذا أكّدت دراسة ليو ويين (Liu & Yin) أن ساعات التدريس تعتبر من العوامل المؤثرة التي تلعب دورًا هامًا في أداء تعلم اللغة،[٥١٧] وفي الوقت نفسه، أثبتت دراسة أخرى بأن مستوى إتقان المفردات لدى الطلاب له علاقةٌ بساعات التدريس،[٥١٨] أو بقول آخر، كلما زاد الوقت الذي يخصّصه الطلاب لتعلم اللغة الأجنبية، فإن مستوى كفاءتهم اللغوية سترتفع تبعاً

---

[٥١٦] توصيف مادة اللغة العربية (DTU 2022)، مركز اللغات والدراسات العامة، الكلية الجامعية الإسلامية بيرليس (KUIPs).

[517] Liu, X., & Yin, J. (2021). A review on the effects of instructional time and teacher quality on language learning performance. *Open Access Library Journal*, *8*(9), 1-14.

[518] Center for Applied Second Language Studies (CASLS). (2010, September 10). *How many hours of instruction do students need to reach intermediate-high proficiency?* University of Oregon.

لذلك،[٥١٩] أي ثمة علاقة طردية بين الجانبين، بالإضافة إلى أن زيادة ساعات التدريس توفّر المزيد من فرص التعلم في الفصل الدراسي، لذلك ترى الباحثة الحاجة إلى تخصيص وقتٍ كافي لمادة اللغة العربية (DTU 2022) باعتباره أحد العوامل الذي يؤدي للوصول إلى مستوى عالٍ من إتقان اللغة.

الفصل الرابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات

تشير النتيجة السابقة إلى عدم وجود علاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، لذلك، التعلم المستقل لم يؤثّر على معرفة المفردات تأثيرًا مهمًا. فإن النتيجة الحالية تدعم النتائج المختلطة، وهو ما وجدته الباحثة في الدراسات السابقة، حيث كشفت بعض النتائج عن أن التعلم المستقل له علاقة بمعرفة المفردات، في حين أشار البعض الآخر إلى عدم وجود علاقة بينهما. وتتّفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات كرتل وبلجي (Kartal & Balci)[٥٢٠] وأيسو (Aysu)[٥٢١] التي لم تجد علاقة إيجابيةً بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات. لذلك أكّد أميريان والآخرون (Amirian et. al.) بأنه قد هناك بعض العوامل المهمة التي تساهم في هذه النتائج المختلطة، منها سياق التعلم، والاختلافات الثقافية، والخبرة التعليمية، ومستويات الكفاءة اللغوية، ثم الاختلافات بين المتعلمين الذين قد يختارون ويستخدمون تعلمًا مستقلًا مختلفًا لتعلم المفردات.[٥٢٢]

وبناءً على ذلك، فإن التعلم المستقل لم يكن عاملًا مؤثرًا في معرفة المفردات، مع أنه من المفترض أن معرفة المفردات سترتفع بارتفاع درجة استخدام التعلم المستقل، لكن مع ذلك، أظهرت النتيجة السابقة بأن درجة ممارسة دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) للتعلم المستقل كان مرتفعًا، بينما معرفتهم للمفردات ما زالت متوسطةً، ولعلّ هذا يرجع إلى أن استخدامهم للتعلم المستقل لم يكن فعّالًا مما سبّب في عدم ارتفاع معرفتهم بالمفردات. وأما الباحثة فترى بأن

[519] Carroll, J. B. Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, *1*(2), (1967). 131–151.
[520] Kartal, G., & Balci, Ö. Vocabulary learning autonomy and vocabulary size of Turkish ELT student teachers: a correlational study.
[521] Aysu, S. The role of learner autonomy on vocabulary learning.
[522] Amirian, S. M. R., Mallahi, O., & Zaghi, D. The relationship between Iranian EFL learners' self-regulatory vocabulary strategy use and their vocabulary size.

الطلاب الماليزيون قد اعتادوا على بيئات التعلم المنظمة، حيث يلعب المعلمون دورًا مهيمنًا في تعليم المفردات، لذلك يتطلب الانتقال إلى التعلم المستقل الانضباط الذاتي، والدافعية، والوصول إلى موارد لغوية متنوعة، والتي قد يفتقر إليها بعض الطلاب. وأما في سياق تعلم اللغة العربية في ماليزيا، فينخرط الطلاب في التعلم المستقل إلا أنهم يفتقرون إلى الاستراتيجيات الواضحة، مما يحد من اكتساب المفردات. وبينما قد ينخرط الطلاب في التعلم المستقل، فإن أساليبهم قد لا تكون فعالة في اكتساب المفردات، وبالتالي تتطلب توجيهًا أفضل، وتقنيات تعلم مستقل منظمة لتعزيز الفعالية.

ومن ثم، هذه النتيجة لها علاقة بمستوى الكفاءة اللغوية لدى هؤلاء الدارسين بوصفهم متعلمين أدنى متوسطين، وهذا الأمر يتناسب مع ما وجده تشانغ ولي (Zhang & Li)[٥٢٣] ودافي (Dafei)[٥٢٤] وفلادي ورشيدي (Valadi & Rashidi)[٥٢٥] وهو أن مستوى الكفاءة اللغوية لها آثار كبيرة على التعلم المستقل. قد كشف أبلارد وليبشولتز (Ablard & Lipschultz) بأن الطلاب يطبّقون تعلمًا مستقلًا مختلفًا في عملية التعلم بناءً على كفاءتهم اللغوية المختلفة.[٥٢٦] فيمكن القول إن المتعلمين ذوي الكفاءة اللغوية المنخفضة قد يواجهون صعوبات في التعلم المستقل بسبب الصعوبات في فهم المفردات العربية المتقدمة دون توجيه منظم.

ومن ناحية أخرى، تعتبر اللغة العربية في ماليزيا لغةً أجنبيةً، ولهذا فإن التعرض لها يقتصر داخل الفصول الدراسية. ونظرًا إلى أن ساعات الدراسة المخصصة أسبوعيًا لمادة اللغة العربية (DTU 2022) غير كافية لإتقان المفردات على مستوى الجامعة، فإن الطلاب يلجؤون إلى تطبيق التعلم المستقل، ما يجعلهم يبذلون جهداً لتعلم مفرداتٍ جديدةٍ خارج الفصول الدراسية، وبالتالي يفسّر سبب الاستخدام العالي للتعلم المستقل لديهم. فهذا الأمر يتماشى مع ما أثبته ناشيون (Nation) من أن المتعلمين الذين يتمتعون بدرجةٍ معينةٍ من الكفاءة سيستفيدون من فرص

[523] Zhang, L.X. & Li X.X. A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, *4*, (2004). 15-23.
[524] Dafei, D. An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency.
[525] Valadi, A., & Rashidi, V. How are language learners' autonomy and their oral language proficiency related in an EFL context?. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, *7*(1), (2014). 124-131.
[526] Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of educational psychology*, *90*(1), (1998). 94.

التعلم خارج الفصل الدراسي الذي يتضمن اللغة الثانية أو الأجنبية،[٥٢٧] ولكن بما أن تعرضهم لسياقات اللغة العربية الأصيلة ضئيل، فإن اكتسابهم للمفردات يظل متوسطًا. على عكس المتعلمين في البلدان الناطقة بالعربية، لا يتمتع الطلاب الماليزيون بالانغماس اليومي، مما يجعل التعلم المستقل أقل فعالية في اكتساب المفردات.

وفي المقابل، فإن النتيجة الحالية تختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة راتشي وبورماند (Rashtchi & Pourmand)،[٥٢٨] والمشرّف (Almusharraf)،[٥٢٩] وكور (Kaur)،[٥٣٠] وكيان (Qian)[٥٣١] حيث أشارت إلى أن التعلم المستقل يؤثر على معرفة المفردات بشكلٍ إيجابي، وهذا الأمر أكّده أفكار ناشيون (Nation)[٥٣٢] وجو وجونسون (Gu & Johnson)[٥٣٣] التي كشفت بأن التعلم المستقل يدعم بشكل كبيرٍ تعلم المفردات، والذي من خلاله يعزّز الدافعية العالية لدى المتعلم للمشاركة النشطة في الأنشطة اللغوية، وبالتالي يكون واعيًا في تحقيق اكتساب المفردات.

الفصل الخامس: العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات

تظهر النتيجة على وجود علاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). وقد كشفت الباحثة سابقًا اتصاف دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) بالتعلم المستقل بدرجةٍ عاليةٍ، لأن مستواهم في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات كان مرتفعًا، وهذه النتيجة تلتقي مع دراسة عبادي وباردارن (Abadi & Baradaran) حيث أظهرت علاقةً إيجابيةً بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات، إلا أن درجة العلاقة بينهما تختلف بناءً على مستويات الكفاءة اللغوية المختلفة.[٥٣٤] ومن هنا، أشارت النتيجة

527 Nation ISP. In: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press; 2022:i-i.
528 Rashtchi, M., & Pourmand, S. Controlled extensive reading and vocabulary knowledge: Let's move towards autonomous learning in EFL contexts.
529 Almusharraf, N. Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study.
530 Kaur, N. The need for autonomous vocabulary learners in the Malaysian ESL classroom.
531 Qian, Y., & Sun, Y. Autonomous learning of productive vocabulary in the EFL context: An action research approach.
532 Nation, I. S. P. Helping learners take control of their vocabulary learning.
533 Gu, Y. Q., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.
534 Abadi, E. A. M., & Baradaran, A. The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level.

دراسة عبادي وباردارن إلى وجود علاقةٍ بين التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات لدى الطلاب من ذوي الكفاءة العالية، وأيضاً وجود علاقةٍ مماثلةٍ بين هذين المتغيرين لدى الطلاب من ذوي الكفاءة المنخفضة، ولكنها ليست قويةً كما في الطلاب المتقدمين.

وهذا يعني أن هذه النتيجة تتماشى مع ما أكّدته الباحثة في دراستها الحالية بأن هناك علاقةً إيجابيةً بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) إضافةً إلى أنهم متعلمين أدنى متوسطين، لذلك تشير نتيجة هذه الدراسة إلى أنهم يمتلكون القدرة للاعتماد على أنفسهم في تحمّل مسؤولية التعلم، وبالتالي تتوفّر لهم فرصة أكبر لاستخدام استراتيجيات تعلم المفردات المناسبة بهدف استيعاب المفردات.

إلى جانب ذلك، دلّت دراساتٌ عديدةٌ على وجود علاقةٍ وطيدةٍ بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات، تأكيدًا لما كشفته الباحثة في بحثها الحالي، منها ما أشار إليها (Norastinia & Zaker)[٥٣٥] و(Norastinia et. al.)،[٥٣٦] و(Tilfarlioglu & Sherwani) [٥٣٧] بأن هناك علاقة بين هذين المتغيرين. وفي الوقت نفسه، بيّنت تلك الدراسات العوامل الأخرى – إلى جانب استراتيجيات تعلم المفردات – التي لها علاقة بتحسين التعلم المستقل، ومنها دور الإبداع، والتفكير النقدي، والثقة بالنفس. أما الدراسة الحالية فتتناول العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات فقط، دون البحث عن جوانب أخرى تساهم في التعلم المستقل. والسبب في ذلك يعود إلى دور التعلم المستقل كأحد أهم العوامل الداخلية الأساسية التي تؤثر على عملية اكتساب المفردات لدى المتعلم، كما أشار جو وجونسون (Gu & Johnson) إلى أن التعلم المستقل يعتبر أمرًا مهمًا في توظيف استراتيجيات تعلم المفردات، والذي باعتباره يعزّز من دافعية المتعلمين، ومن ثمّ يحقّق لهم اكتساب المفردات.[٥٣٨]

[535] Nosratinia, M., & Zaker, A. Boosting autonomous foreign language learning: Scrutinizing the role of creativity, critical thinking, and vocabulary learning strategies.
[536] Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. Promoting Second Language Learners' Vocabulary Learning Strategies: Can Autonomy and Critical Thinking Make a Contribution?
[537] Tilfarlioglu, F. Y., & Sherwani, S. An analysis of the relationship among EFL learners' autonomy, self-esteem, and choice of vocabulary learning strategies.
[538] Gu, Y. Q., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.

وبعد ذلك، أكّدت دراسة أنيت (Anett)[٥٣٩] وساكين (Sagin)[٥٤٠] بأن التعلم المستقل له علاقة باستراتيجيات تعلم المفردات، ولهذا جاءت ملائمةً مع النتيجة الحالية، ثم دلّت دراسة سديغي وهاديدي (Sedighi & Hadidi) على وجود علاقةٍ بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات،[٥٤١] حيث أظهرت حاجة المتعلم إلى أن يكون مستقلًا لتعلم المفردات خارج الفصل الدراسي نظرًا إلى أن تعرضه للغة الأجنبية في الفصل يعد محدودًا، وتتوافق هذه النتيجة مع الواقع التعليمي في ماليزيا، حيث تُدرَّس اللغة العربية كلغة أجنبية في المدارس، والجامعات، والمؤسسات الدينية، ولديها التعرض المحدود في الفصول الدراسية. وغالبًا ما يكون مقدار الوقت المخصص أسبوعيًا لتعليم اللغة العربية محدودًا. لذلك ساهمت هذه الحالة في تمكّن الدارسين من تحمل مسؤولية تعلمهم بما يتجاوز الدروس الرسمية، وبالتالي سترتفع قدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم المفردات. إلى جانب ذلك، فإن هذا الأمر يتوافق مع دراسة (Wenden) التي تشير إلى أن المتعلمين المستقلين هم الذين يكتسبون استراتيجيات التعلم، والمعرفة المتعلقة بالتعلم، والاتجاهات التي تمكنهم من استخدام هذه المهارات في حالة استقلالية بعيداً عن المعلم.[٥٤٢]

وبناءً على الدراسة الحالية، فقد ثبت بأن التعلم المستقل له علاقةٌ وطيدةٌ باستراتيجيات تعلم المفردات، وقد أُجريت الدراسات السابقة على المتعلمين في سياق اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ، في حين أن الدراسة الحالية التي قامت بها الباحثة مختصةٌ بمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً، وهذا هو الجانب الذي يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، إلا أن كلا الجهتين تشتركان في نتائج مماثلة، أي أن التعلم المستقل له علاقةٌ إيجابيةٌ باستراتيجيات تعلم المفردات؛ على الرغم من أن على الرغم من أن اللغة العربية أقل استخدامًا خارج البيئات الأكاديمية، ونظرًا إلى أن هذا البحث يعدّ من أوائل البحوث التجريبية التي تدور حول العلاقة بين التعلم المستقل وبين استراتيجيات تعلم المفردات التي يتم إجراؤها في سياق اللغة العربية كلغةٍ أجنبيةٍ بماليزيا، فقد تمكّنت هذه النتيجة من الوصول إلى صورة عامة لتصور المتعلمين حول مدى ممارسة التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات في تعلم اللغة العربية، والعلاقة بينهما.

---

539 Anett, L. The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies.

540 Sagin, S. *An examination of the effectiveness of autonomy in foreign language vocabulary teaching and learning* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2019).

541 Sedighi, E., & Hadidi Tamjid, N. The relationship between Iranian EFL learners' autonomy and their vocabulary learning strategies with a focus on gender.

542 Wenden, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1991).

تستنتج الباحثة أن التعلم المستقل مرتبطٌ ارتباطًا وثيقًا باستراتيجيات تعلم المفردات، وهذا الأمر لها علاقة بدور الدافع الديني والثقافي. فنظرًا لأن عينات هذه الدراسة من المتخصصين في الدراسات الإسلامية، فإنهم يدرسون اللغة العربية لأغراض دينية، مثل فهم القرآن، والنصوص الإسلامية. حيث يمكن لهذه الدافعية الداخلية أن تعزز استعدادهم للانخراط في التعلم المستقل، واستخدام استراتيجيات فعالة لتعلم المفردات. وبالمقارنة مع اللغة الإنجليزية، يتعرض المتعلمون بشكل أكبر للمواد الأصيلة مثل التلفاز، والأفلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، فتتطلب اللغة العربية نهجًا استباقيًا لتعلم المفردات. ومن ناحية أخرى، فإن الطبيعة الموجهة ذاتيًا لحفظ القرآن والدراسات الإسلامية تعزز عادات التعلم المستقل بين متعلمي اللغة العربية في ماليزيا.

بعد ذلك، يدعم توافر الموارد الإلكترونية وأدوات التعلم المستقل العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات. أما الموارد عبر الإنترنيت مثلًا تطبيقات تعلم اللغة العربية، ودروس اليوتيوب، والمعاجم عبر الإنترنت التي تدعم التعلم المستقل في ماليزيا. أي إن نتائج الدراسة مبررة لأن المتعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا، مثل مشاهدة مقاطع الفيديو العربية، واستخدام تطبيقات تعلم اللغة، يميلون إلى تطوير استراتيجيات أقوى لتعلم المفردات. وفي الوقت نفسه، تدمج المدارس والجامعات في ماليزيا بشكل متزايد مناهج التعلم المختلط، مما يشجع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم خارج ساعات الدراسة.

تسلط هذه النتيجة الضوء على الحاجة إلى التعلم المستقل في استخدام استراتيجيات تعلم المفردات. نظرًا لأن اللغة العربية تعتبر معقدة ذات نظام مورفولوجي، فإن اكتساب المفردات يتطلب استراتيجيات منهجية تتجاوز التدريس في الفصول الدراسية. وهذا الأمر يتماشى مع النتيجة الحالية لأن الطلاب الماليزيين الذين ينخرطون في التعلم المستقل هم أكثر عرضة لاستكشاف استراتيجيات تعلم المفردات المختلفة، ومنها استخدام البطاقات التعليمية، والأجهزة المساعدة على التذكر، والتعلم السياقي. ونتيجة لذلك، إن التعلم المستقل يساعد المتعلمين على التعامل مع تحدي نظام تكوين الكلمات القائم على الجذر في اللغة العربية، مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالمفردات بشكل أفضل. وهذا الأمر يبرر أسباب ميول المتعلمين الذين

يتحملون مسؤولية تعلمهم إلى استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بشكل أكثر فعالية، مما يؤدي إلى تحسين كفاءتهم في اللغة العربية.

الفصل السادس: العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات

تشير النتيجة إلى عدم وجود علاقةٍ بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، أو بمعنى آخر إن استراتيجيات تعلم المفردات لم تؤثّر على معرفة المفردات، وانطلاقًا من هذا التحليل، فإن درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات ارتفعت لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، ولكن معرفتهم بالمفردات العربية ما زالت متوسطةً، مع أنه كان من المتوقع حينما ترتفع درجة ممارسة الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات، فإن معرفتهم بالمفردات ستكون مرتفعةً، لكن هذا الأمر يختلف مع نتيجة الدراسة الحالية، حيث إن معرفتهم بالمفردات العربية لم تصلْ إلى مستوى عالٍ من إتقان اللغة العربية على الرغم من أنهم متخصصون في الدراسات الإسلامية، إضافةً إلى خبرتهم في تعلم اللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية، إلا أنهم يعتبرون متعلمين في مستوى أدنى المتوسط (lower intermediate) ولهذا لم يصلوا إلى مستوى الكفاءة اللغوية العالية.

وتعتبر نتيجة الدراسة الحالية منسجمةً مع ما أكّدته دراسة خان وعارفين (Khan & Ariffin) حيث أشارا إلى انعدام العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات.[٥٤٣] وتدلّ هذه النتيجة على أن مستوى استخدام الطلاب لاستراتيجيات تعلم المفردات يعتبر متوسطًا، بالإضافة إلى أن معرفتهم بالمفردات كانت منخفضةً كلّما ارتفع مستوى تكرار الكلمات. ثم اتبعتها دراسة كلاجاهي وبورشاهيان (Kalajahi & Pourshahian) التي جاءت ملائمةً أيضاً مع النتيجة الحالية، حيث لم تجد علاقةً بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات.[٥٤٤]

[543] Khan, A. N. S. O., & Ariffin, K. (2023). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary level among Malaysian English major undergraduates. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, *11*(1), 82-96.

[544] Kalajahi, S. A. R., & Pourshahian, B. Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size of ELT Students at EMU in Northern Cyprus. *English Language Teaching*, *5*(4), (2012). 138-149.

ومع ذلك، فإن النتيجة التي توصلت إليها الباحثة تتناقض مع معظم الدراسات التي دلّت على أن هناك علاقةً إيجابيةً بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين معرفة المفردات. فمن الدراسات التي أسهمت في هذا الجانب هي الدراسات التي قام بها كلٌ من جو وجونسون (Gu & Johnson)،[٥٤٥] ونساجي (Nassaji)،[٥٤٦] وزانج ولو (Zhang & Lu)،[٥٤٧] وسراني وكافيبور (Sarani & Kafipour)،[٥٤٨] وفاهيم وكوميجاني (Fahim & Komijani)،[٥٤٩] وتينج (Teng)،[٥٥٠] حيث وجدت تلك الدراسات بأن استراتيجيات تعلم المفردات لها علاقة بمعرفة المفردات، كما أن معرفة المفردات سترتفع بارتفاع استخدام استراتيجيات تعلم المفردات. وأما بالنسبة إلى سياق تعلم المفردات العربية في ماليزيا، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقةً إيجابيةً بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين معرفة المفردات، منها دراسة إسحاق،[٥٥١] وقمر الدين وبحار الدين،[٥٥٢] وغلاوي وزينل،[٥٥٣] ولكنها تختلف مع النتيجة الحالية.

وفي الحقيقة، فإن هناك نقطة يجب الاهتمام بها فيما يتعلق بفعالية استراتيجيات تعلم المفردات في تحسين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). فعلى الرغم من أن معظم نتائج الدراسات السابقة كشفت تأثير استراتيجيات تعلم المفردات على معرفة المفردات تأثيرًا قويًا، إلا أن هذه النتائج لا يمكن تعميمها على جميع سياقات المتعلمين بمستويات الكفاءة اللغوية المختلفة، كما أثبت بوليتزر وماكجروارتي (Politzer & McGroarty) بأن اختيار الاستراتيجيات يعتمد على السياق الذي تستخدم فيه.[٥٥٤] ثم أضاف شاموت وروبين (Chamot

---

545 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.

546 Nassaji, H. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success.

547 Zhang, X., & Lu, X. The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge.

548 Sarani, A. & Kafipour, R. The study of language learning strategies use by Turkish and Kurdish EFL university students.

549 Fahim, M., & Komijani, A. Critical thinking ability, L2 vocabulary knowledge, and L2 vocabulary learning strategies.

550 Teng, F. Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge.

551 Ishak, S. A. *Saiz kosa kata Bahasa Arab dan hubungannya dengan kemahiran menulis dalam kalangan pelajar prasiswazah*.

552 Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM: Vocabulary Learning Strategies and Mastering of Arabic Vocabulary Knowledge Among Students of Sijil Tinggi Agama Menengah [STAM].

553 Ngalawi, A. C., & Zainal, H. Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab di Malaysia [Literature Review of The Size of the Arabic Vocabulary].

554 Politzer, R. L., & McGroarty, M. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL quarterly*, *19*(1), (1985). 103-123.

(Rubin & بأن فعالية توظيف استراتيجيات التعلم ستعتمد على عدة متغيرات، منها مستوى الكفاءة، والمهمة، والنص، وطريقة اللغة، والمعرفة الخلفية، وسياق التعلم، واللغة الهدف، وخصائص المتعلم.[٥٥٥]

وبناءً على ذلك، فإن مستوى الكفاءة اللغوية يلعب دورًا أكبر في تحديد فعالية استراتيجيات تعلم المفردات، وباعتبار أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) متعلمين أدنى متوسطين، فمعرفتهم بالمفردات تقع في مستوى متوسط، وهذا أدى إلى عدم ارتفاع كفاءتهم اللغوية، ونتيجةً لذلك تصبح الاستراتيجيات المستخدمة غير فعّالة مهما كانوا يستخدمونها بدرجة مرتفعة، لذلك تكشف النتيجة عن أن استراتيجيات تعلم المفردات لم تكن عاملًا هامًا في ارتفاع معرفة المفردات لدى هؤلاء الدارسين.

ومن ناحية أخرى، ترى الباحثة بأن هذا الاستخدام العالي لاستراتيجيات تعلم المفردات لدى هؤلاء الدارسين يتعلق بوعيهم بأنهم بعيدون عن مستوى معرفة المفردات العربية الذي يجب أن يتمتعوا به في المرحلة الجامعية، وبالتالي يرون الحاجة إلى تعلم مجموعةٍ واسعةٍ من المفردات العربية، ونظرًا إلى أنهم ما زالوا في المرحلة التجريبية، فإنهم يحاولون تجربة أكبر عددٍ ممكن من الاستراتيجيات المختلفة لمعرفة أي منها هو المناسب قبل الحصول على أفضل الاستراتيجيات لزيادة معرفتهم بالمفردات.

وفي هذا الصدد، تعتبر هذه النتيجة مشابهةً بما وجده ستوفير (Stoffer)[٥٥٦] وجافري وكافيبور (Jafari & Kafipour)[٥٥٧] في دراستهم التي دلّت على أن استخدام المتعلمين المبتدئين لجميع استراتيجيات تعلم المفردات بشكلٍ متكررٍ كان بشكل أكثر من متعلمي المستويات الأخرى، وهذا الأمر له علاقة بحماسة المتعلمين في تعلم اللغة الأجنبية، مما طوّر دافعيتهم القوية لحفظ أكبر عددٍ من الكلمات، والاحتفاظ بها في ذاكرتهم لفترةٍ طويلةٍ. ولهذا أثبت روبين

[555] Chamot, A. U., & Rubin, J. Comments on Janie Rees-Miller's" A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications": Two readers react. *Tesol Quarterly*, *28*(4), (1994). 771-776.

[556] Stoffer, I. *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables*. (The University of Alabama. 1995).

[557] Jafari, S., & Kafipour, R. An investigation of vocabulary learning strategies by Iranian EFL students in different proficiency levels. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *2*(6), (2013). 23-27.

(Rubin) بأن متعلم اللغة الجيد لديه دافعية عالية يتشجع من خلالها على إيجاد أفضل الطرق أو الاستراتيجيات في عملية تعلم اللغة.[٥٥٨]

وفي الوقت نفسه، أكّد كاريل (Carril) بأن طلاب السنة الأولى في اللغة الإنجليزية أكثر اهتمامًا بتعلم المفردات مع أنهم ما زالوا في المستوى الأساسي لتعلم اللغة.[٥٥٩] ثم اتّبعته دراسة بريكيتا (Brigitta) التي كشفت بأن ارتفاع مرحلة السنة الدراسية يرتبط بانخفاض استخدام الاستراتيجيات،[٥٦٠] أو بقول آخر، كلما قلّت مراحل السنة الدراسية، ازدادت درجة استخدام الاستراتيجيات. وهذا الأمر يتوافق مع حالة دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) باعتبارهم طلابًا في مرحلة الدبلوم – ومعظمهم في السنة الأولى – حيث زادت درجة استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات. والسبب في ذلك يرجع إلى كون المتعلم الأساسي يعتبر مبتدئًا في تعلم اللغة، إذن فهو يعي تمامًا عملية تعلمه، وبالتالي يستخدم عددًا كبيرًا من استراتيجيات تعلم المفردات. وفي المقابل، فإن المتعلمين في المستويات العليا من السنة الدراسية يعتمدون على الخبرة الموجودة سابقًا، دون الحاجة إلى استخدام العديد من الاستراتيجيات، لذلك يقلّ استخدامهم لتلك الاستراتيجيات.

إضافةً إلى ذلك، تتأثر درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بمستوى الكفاءة اللغوية لدى الفرد، وهذا الأمر يتوافق مع دراسة الدخيل (Aldukhayel) الذي يشير إلى أن الطلاب الأكثر كفاءة والأقل كفاءة يميلون إلى بذل جهودٍ في تعلم المزيد من المفردات، ولكن درجة اهتماماتهم مختلفة.[٥٦١] وفي الواقع، فإن الطلاب الأقل كفاءة هم الذين يقضون وقتًا وجهدًا أكبر لزيادة مفرداتهم، وهذا يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بصورةٍ أفضل من الطلاب الأكثر كفاءة. ومن ثمّ، تجد الباحثة نتيجةً مماثلةً في دراسة أخرى أجراها تينج (Teng) حيث ذكرت بأن الطلاب من المستوى المنخفض في الكفاءة بحاجة إلى استخدام استراتيجياتٍ مختلفةٍ لزيادة عدد الكلمات التي يعرفونها.[٥٦٢] ونظرًا إلى نتيجة البحث الحالي، فإن دارسي مادة

---

558 Rubin, J. *What the" good language learner" can teach us*.
559 Carril, R. F. *English Vocabulary Teaching and Learning in the Galician EFL Context: The Role and Importance of Vocabulary Learning Strategies* (Doctoral Dissertation. 2009).
560 Brigitta, D. Comparing the Vocabulary Learning Strategies of High School and University Students: A Pilot Study. *WoPaLP*, (2011). 5.
561 Aldukhayel, D. M. *Investigating the Vocabulary Size and Vocabulary Learning Autonomy of Saudi EFL Preparatory Year Students. Electronic Theses and Dissertations*. (2016). 1427.
562 Teng, F. Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge.

اللغة العربية (DTU 2022) يعتبرون أقلّ كفاءة في معرفة المفردات العربية، لذلك فإن درجة استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات مرتفعة. وفي هذا الإطار، أكّد ناشيون (Nation) بأن استراتيجيات تعلم المفردات تساعد المتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة في التغلب على الصعوبات أثناء تعلم كلمات جديدة في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية،[٥٦٣] مما يفسّر سبب ارتفاع درجة استخدام استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022).

وفي المقابل، قدمت أوكسفورد دراسة ذكرت فيها أن المتعلمين الأكثر تقدمًا في اللغة يكونون أكثر وعيًا بعملية تعلم اللغة، لأنهم يستخدمون استراتيجيات أفضل من هؤلاء المتعلمين في المستوى المبتدئ أو المتوسط.[٥٦٤] ويرجع ذلك إلى أن الطلاب قد يطوّرون استراتيجيات جديدة وأفضل عندما يصبحون أكثر تقدمًا في تعلم اللغة، ومع ذلك فإن الباحثة لا تتفق مع ما قدّمته أوكسفورد لأن النتيجة الحالية تدلّ على أن الاستخدام العالي لاستراتيجيات تعلم المفردات غير مقتصرٍ على الطلاب المتقدمين فقط، بل إن طلاب المستويات الأخرى أيضًا مثل المبتدئين أو المتوسطين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات تعلم المفردات بصورةٍ أفضل.

وخلُصت النتيجة إلى أنه ليس هناك علاقةٌ بين استراتيجيات تعلم المفردات وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). على الرغم من أن استخدامهم لهذه الاستراتيجيات جاء في مستوى مرتفع، إلا أنه لم يؤثّر على ارتفاع معرفتهم بالمفردات.

الفصل السابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات

دلّت النتيجة على انعدام العلاقة غير المباشرة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات من خلال استراتيجيات تعلم المفردات، حيث إن استراتيجيات تعلم المفردات لم تتوسط العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). وتعد هذه النتيجة غير متوقعة بناءً على الإطار النظري والبحوث السابقة التي تشير إلى أن استراتيجيات تعلم

563 Nation, I. Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). (Cambridge: Cambridge University Press. 2013). 76

564 Oxford, R. L. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training.

المفردات تلعب دورًا رئيسيًا في تطوير معرفة المفردات كما ذكر ذلك جو وجونسون (Gu & Johnson)،[٥٦٥] ونساجي (Nassaji)،[٥٦٦] وزانج ولو (Zhang & Lu)[٥٦٧] في دراستهم.

ومن الأسباب المحتملة لهذه النتيجة هي أن معرفة المفردات قد تتأثر بمتغيراتٍ أخرى إلا استراتيجيات تعلم المفردات والتعلم المستقل، حيث لم يتم أخذ تلك متغيرات أخرى في عين الاعتبار، فمثلًا مستوى الكفاءة اللغوية، والدافعية، وقد أكد هذا الأمر دراستا تشانغ والآخرين (Zhang et. al.)[٥٦٨] ولي والآخرين (Lee et. al.)[٥٦٩] التي تتعلق بدور استراتيجيات تعلم المفردات في توسط العلاقة بين الدافعية ومعرفة مفردات اللغة الثانية، حيث تلعب الدافعية دورًا مهمًا في تحسين معرفة المفردات. وبالنسبة إلى السياق الماليزي، قد يواجه الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية مستويات مختلفة من الدافعية، مما يؤثر على قدرتهم في الاحتفاظ بالمفردات. ونظرًا لأن الدافعية ومستوى الكفاءة لم يتم تضمينهما في نموذج الدراسة الحالية، فقد يطغى تأثيرهما في معرفة المفردات على دور استراتيجيات تعلم المفردات كعامل وسيط.

إلى جانب ذلك، تجد الباحثة عاملًا آخر يفسر هذه النتيجة وهو العامل السياقي الذي يتعلق بعينات البحث وخصائصهم، فبناءً على التحليل السابق، تعتبر عينة البحث متعلمي أدنى المتوسطين، ولهذا يمكن القول إن معرفتهم في المفردات العربية تقع في مستوى متوسط، وبالتالي فإن الكفاءة اللغوية لديهم متوسطة أي أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب الذي يفترض أن يكتسبه متعلم اللغة في مستوى الجامعة.

كما أثبتت دراسات بوليتزر وماكجروارتي (Politzer & McGroarty)،[٥٧٠] وشاموت وروبين (Chamot & Rubin)،[٥٧١] وناشيون (Nation)[٥٧٢] أن الكفاءة اللغوية تؤثر بشكلٍ كبيرٍ

565 Gu, Y., & Johnson, R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.
566 Nassaji, H. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success.
567 Zhang, X., & Lu, X. The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge.
568 Zhang, Y., Lin, C. H., Zhang, D., & Choi, Y. Motivation, strategy, and English as a foreign language vocabulary learning: A structural equation modelling study.
569 Lee, J. H., Ahn, J. J., & Lee, H. The role of motivation and vocabulary learning strategies in L2 vocabulary knowledge: A structural equation modeling analysis.
570 Politzer, R. L., & McGroarty, M. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence.
571 Chamot, A. U., & Rubin, J. Comments on Janie Rees-Miller's " A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications"
572 Nation, I. S., & Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge university press.

على فعالية استراتيجيات تعلم المفردات، وبالتالي تؤدي إلى ارتفاع معرفة المفردات. ونظرًا لأن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يتكونون من متعلمي أدنى متوسطين، فقد لا يكون استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات متقدمًا بما يكفي للتوسط بشكل كبير في العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات. لذلك يعدّ هذا الأمر عاملًا مهمًا في انعدام توسط استراتيجيات تعلم المفردات في العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات.

إضافةً إلى ذلك، هذه النتيجة ذات علاقة بتحديات التعلم السياقي في ماليزيا، حيث يتم تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في ماليزيا، مما يعني أن الطلاب لديهم تعرض محدود للتواصل العربي في الحياة الواقعية، ولهذا تصبح استراتيجيات تعلم المفردات أكثر فعالية عندما تتاح للمتعلمين فرص ممارستها بشكل منتظم. ولكن في ماليزيا، يتم تعلم اللغة العربية في بيئات الفصول الدراسية الرسمية، حيث تشير دراسة ناشيون (Nation)[٥٧٣] إلى أن العوامل السياقية تؤثر تأثيرًا كبيرًا على فعالية استراتيجيات تعلم المفردات، أي إن الافتقار إلى التعرض الكافي للغة العربية خارج الفصل الدراسي يقلل من فعالية استراتيجيات تعلم المفردات، مما يجعله وسيطًا ضعيفًا في عملية التعلم.

وفي الوقت نفسه، فإن النتيجة الحالية لم تثبت دور استراتيجيات تعلم المفردات كمتغير وسيط، أي أن هذه النتيجة لم تكن ملائمةً لنتائج الدراسات السابقة كما أكّد ذلك أولًا: دراسة لي ووانج (Li & Wang)[٥٧٤] في العلاقة بين التنظيم الذاتي وكفاءة المفردات بواسطة استراتيجيات تعلم المفردات، وثانيًا: دراسة (Mungkonwong)[٥٧٥] في العلاقة بين حجم المفردات واستيعاب القراءة من خلال استراتيجيات تعلم المفردات باعتبارها متغيرًا وسيطًا. إلا أن نموذج البحث في هاتين الدراستين يختلف عن نموذج الدراسة الحالية، حيث أضافت الباحثة جانب التعلم المستقل كمتغير جديد في الدراسة الحالية نظرًا لتأثيره القوي على معرفة المفردات؛ لذلك، قد يعمل بشكل مختلف عن العوامل المستخدمة في البحوث السابقة، مما قد يفسر سبب عدم

[573] *Ibid*, Nation, I. S., & Nation, I. S. P.
[574] Li, J., & Wang, C. Mediating roles of motivational beliefs and vocabulary learning strategies for the relationship between self-regulation and vocabulary proficiency.
[575] Mungkonwong, P. An investigation of the mediators between vocabulary size and reading comprehension of first-year undergraduate students.

عمل استراتيجيات تعلم المفردات كعامل وسيط. وباختصار، الاختلافات في نماذج البحث تجعل من الصعب مقارنة النتائج بشكل مباشر بالدراسات السابقة.

الباب السادس
خلاصة النتائج والتوصيات

تمهيد

استعرض الباب السابق تحليل البيانات، ومناقشة نتائج ثلاث محاور من البحث، وهي: التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات، تليها العلاقات بين هذه المحاور الثلاث لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs). وبناءً على ما كشفت عنه الباحثة من نتائج في البحث الحالي، فإنها ستوجز في هذا الباب ملخصًا لما توصلت إليه من خلال تحليل البيانات، وتفسير نتائج البحث، ثم تقدّم مساهمة هذا البحث نظريةً وتطبيقيةً، وكذلك المحددات التي لم تستطع الباحثة تغطيتها في هذا البحث، وفي نهاية الباب ستقدّم الباحثة بعض التوصيات والمقترحات بشأن إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لمواصلة استمرارية البحث الحالي.

الفصل الأول: مناقشة نتائج البحث

المبحث الأول: مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

توصلت الباحثة إلى أن مستوى التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) كان مرتفعًا، وأما فيما يتعلق بعناصر التعلم المستقل لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، فقد احتلّ عنصر التقنية المرتبة الأولى، يلي ذلك عنصر المراقبة الذاتية في المرتبة الثانية، ثم عنصر الاجتماعية الثقافية في المرتبة الثالثة، أما عنصر النفسية فجاء في المرتبة الرابعة، وأظهرت النتيجة أن أدنى الممارسات كانت لعنصر السياسية النقدية.

وخلصت هذه النتائج إلى أن هؤلاء الدارسين يأخذون صفة المتعلمين المستقلين، وتعتبر هذه النتيجة طبيعيةً ومتوقعةً لمن وصل إلى المرحلة الجامعية، باعتبارها مرحلةً تعليميةً متقدمةً حسب المراحل الدراسية المعروفة، ولهذا اتصف هؤلاء بالقدرة على تنظيم تعلمهم ذاتيًا، والتحكم بالنفسية والدافعية في حالة الوعي، واتخاذ القرارات حول الأمور المتعلقة بتعلّمهم، والمشاركة مع

الآخرين في التعلم التعاوني، وهذا يعني أن درجة التعلم المستقل سترتفع بارتفاع المرحلة الدراسية. إضافةً إلى ذلك، فإن العنصر الديني قدّم تصورًا جديدًا حول مفهوم التعلم المستقل عندما ربطت الباحثة بين نظرية هوليك وبين مفهوم الإمام الغزالي حول تعريف المراقبة الذاتية. وبناءً على هذه النتيجة، فهؤلاء الدارسون قادرون على تحقيق الهدف الرئيسي في تعلم اللغة، وتكوين متعلمين مستقلين داخل الفصل الدراسي وخارجه.

المبحث الثاني: مستوى استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

توصلت الباحثة إلى أن دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يوظفون استراتيجيات تعلم المفردات بمستوى عالٍ، وكان أكثرها توظيفًا هو تسجيل الملاحظات، واستراتيجية الميتا المعرفية التي تعتبر الثانية من حيث الأكثر استخدامًا، يليها استخدام المعجم، ثم الترميز، أما التكرار والمراجعة فاحتلّ المرتبة الخامسة، في حين أن التنشيط وقع في المرتبة السادسة، وآخرها هو التخمين التي تعتبر أقلّ الاستراتيجيات استخدامًا لديهم.

وبالنسبة إلى الاستخدام العالي لتلك الاستراتيجيات لدى هؤلاء الدارسين، فإن النتيجة تعتبر متوقعةً لكونهم في مرحلةٍ متقدمةٍ من الدراسة مقارنةً بالطلبة في مرحلة المدرسة الثانوية. كما بيّنت النتيجة بأن هؤلاء الدارسين متعلمي لغة جيدين، ومستخدمين للاستراتيجية النشطة، وفي الحقيقة فإن هذا التصنيف يعود إلى قدرتهم على استخدام مجموعةٍ كبيرةٍ من استراتيجيات تعلم المفردات، وتنظيم تعلم المفردات الخاصة بهم، ومراجعة الكلمات المستهدفة وممارستها، والوعي بعملية تعلم المفردات، ثم اتخاذ الخطوات المناسبة لتنظيمها.

المبحث الثالث: معرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

توصلت النتيجة إلى أن مجموع مفردات اللغة العربية لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) يبلغ حوالي ٢١١٢ كلمةً، وهو ما يمثل ٤٢,٢٤٪ من مجموع ٥٠٠٠ كلمة تم اختبارها في التقييم التشخيصي للمفردات العربية، وهذا العدد يعتبر بعيدًا عن الوصول إلى المستوى العالي في إتقان اللغة العربية للمرحلة الجامعية (ما بين ٣٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ كلمةً)، أي أن الدراسين

حقّقوا الحد الأدنى الذي يجب على متعلم اللغة العربية إتقانه وهو ٢٠٠٠ كلمةً، فيعتبر هؤلاء متعلمين أدنى متوسطين اعتمادًا على المعيار المحدّد من قبل CEFR.

وبعد ملاحظة الباحثة للدراسات الأخرى حول حجم المفردات العربية التي يتقنها طلبة البكالوريوس في الجامعات بماليزيا، وجدت أن حجم المفردات العربية التي يمتلكها هؤلاء أكثر من حجم المفردات التي يمتلكها الدراسون في KUIPs. ويبدو أن هذه النتيجة تتعلق بعدة عوامل؛ أولًا: لأن الخلفية التعليمية بين طلاب الكلية الجامعية ومستوى الجامعة تعتبر مختلفةً، وثانيًا: الساعات التدريسية لمادة اللغة العربية (DTU 2022) تعتبر قليلة، وغير كافية لاكتساب عددٍ هائلٍ من المفردات العربية داخل الفصل الدراسي، ولهذا فإن هذه العوامل لها صلة بانخفاض مستوى إتقان حجم مفردات اللغة العربية لدى الدارسين في KUIPs.

المبحث الرابع: العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

كشفت نتيجة هذه الفرضية عدم وجود علاقةٍ بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، حيث لم يؤثر التعلم المستقل على ارتفاع معرفة المفردات، وقد أظهرت النتيجة سابقًا بأن درجة ممارسة الدارسين للتعلم المستقل كانت مرتفعةً، مع أن معرفتهم بالمفردات غير مرتفعة، وبناءً على ذلك، استنتجت الباحثة بأن الكفاءة اللغوية تعتبر عاملًا مهمًا لكنه يؤدي إلى عدم فعالية التعلم المستقل حتى وإن كان الدراسون يوظفون التعلم المستقل بمستوى عالٍ.

المبحث الخامس: العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

كشفت هذه الفرضية وجود علاقةٍ بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، أو بمعنى آخر، كلّما زاد مستوى التعلم المستقل فإن مستوى توظيف استراتيجيات تعلم المفردات سيكون مرتفعًا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم المستقل يعتبر عنصرًا مهمًا يؤدي إلى استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، بحيث يجعل المتعلم

محورًا أساسيًا للعملية التعليمية، وبالرغم من أن هؤلاء الدارسين متعلمين أدنى متوسطين، إلا أن لديهم القدرة على تحمّل مسؤولية تعلم المفردات ذاتيًا، وتعزيز دافعيتهم في اكتساب المفردات، وبالتالي تطوير إمكانياتهم لتحديد الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعلم المفردات، لذلك فإن للتعلم المستقل علاقة قوية باستراتيجيات تعلم المفردات.

المبحث السادس: العلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

كشفت نتيجة البحث عن عدم وجود علاقةٍ بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)، حيث إن درجة ممارستهم لاستراتيجيات تعلم المفردات مرتفعة، إلا أن معرفتهم بالمفردات ما تزال متوسطةً، أي بمعنى أنها لم تصلْ إلى مستوى الكفاءة اللغوية العالية. ويبدو أن انعدام العلاقة بين هذين المتغيرين يرتبط بسياق المتعلمين في هذا البحث، وكذلك مستوى الكفاءة اللغوية بوصفهم متعلمين أدنى متوسطين، فهم يدركون أنهم بعيدون عن مستوى معرفة المفردات العربية المطلوبة في المرحلة الجامعية، ومن ثمّ لديهم وعي بأنهم بحاجة إلى تعلم مجموعةٍ واسعةٍ من المفردات العربية.

إضافةً إلى ذلك، فإنهم ما زالوا في المرحلة التجريبية للحصول على أفضل الاستراتيجيات التي تناسب حالاتهم الشخصية، ولهذا قاموا بعدة محاولات لاستخدام مجموعةٍ كبيرةٍ من استراتيجيات تعلم المفردات من أجل تحسين معرفة المفردات لديهم. ومع ذلك فإن هذه المحاولات سببت في ارتفاع استخدام استراتيجيات تعلم المفردات فقط، دون أن يكون لها أي تأثير على ارتفاع معرفة المفردات لدى هؤلاء الدارسين.

المبحث السابع: استراتيجيات تعلم المفردات بوصفها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022)

تبحث الفرضية الرابعة مدى تأثير استراتيجيات تعلم المفردات باعتبارها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات لدى دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022). وقد دلّت نتيجة البحث على عدم وجود علاقة غير مباشرةٍ بين التعلم المستقل ومعرفة المفردات من خلال

استراتيجيات تعلم المفردات كعامل وسيط، أي أنها لم تلعب دور الوسيط في العلاقة بين التعلم المستقل وبين معرفة المفردات. واستنتجت الباحثة أن وجود عوامل أخرى تؤثر إلى هذه النتيجة، حيث قد تتأثر معرفة المفردات بمتغيراتٍ أخرى إلا استراتيجيات تعلم المفردات والتعلم المستقل، وعلى سبيل المثال، الكفاءة اللغوية، والدافعية.

الفصل الثاني: مساهمة البحث

المبحث الأول: المساهمة النظرية للبحث

تظهر مساهمة هذا البحث نظريًا في ثلاثة محاور تشمل التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات. فأولًا: بناءً على نتائج الدراسة، يمكن الاستفادة منها في تحسين تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وذلك من خلال تعزيز التعلم المستقل، وتطوير استراتيجيات اكتساب المفردات. ومن أبرز هذه الإسهامات هو تعزيز استخدام عنصر التقنية في تعليم اللغة العربية. ونظرًا إلى أن عنصر التقنية يعد الأقوى في ممارسة التعلم المستقل لدى الطلاب، فإنه يمكن تصميم برامج تدريبية لتعليم الطلاب كيفية وضع أهداف تعلم واضحة، وتقييم تقدمهم الذاتي، واستخدام التكنولوجيا والموارد عبر الانترنيت، مما يساعدهم على تحسين مستواهم في اللغة العربية.

ثانيًا: تعالج الدراسة الحالية التعلم المستقل من المنظور الإسلامي متمثّلًا في مفهوم المراقبة عند الإمام الغزالي، فمنذ ظهور مصطلح التعلم المستقل في عام ١٩٧٩م حاول معظم الباحثين المتخصصين في هذا المجال تطبيق الأطر النظرية الغربية على البيئات التعليمية الآسيوية، مع أنه يجب أن نضع في اعتبارنا أن البيئة التعليمية الآسيوية، وخاصةً في ماليزيا تختلف تمامًا عن تلك البيئات الموجودة في الدول الأوروبية، حيث وُلد هناك مفهوم التعلم المستقل، وشبّ، وترعرع.

وبما أن اللغة العربية في السياق الماليزي يتمّ تعلمها كلغةٍ أجنبيةٍ، فإن غالبية متعلميها مسلمون، لذلك ترى الباحثة أهمية ربط مفهوم التعلم المستقل بعنصر الدين الإسلامي من خلال مفهوم المراقبة الذي قدّمه الإمام الغزالي، وهذا يشير إلى إمكانية استثمار القيم الإسلامية في تحفيز الطلاب على التعلم المستقل من خلال تعزيز مفهوم المسؤولية الفردية في اكتساب المعرفة، مما يزيد من دافعيتهم لتعلم اللغة العربية. وبناءً على ذلك، يضيف هذا البحث تصورًا

جديدًا حول مفهوم التعلم المستقل من المنظور الإسلامي، حيث يركّز على ضرورة أن يكون لدى المسلم تخطيطًا قبل القيام بتنفيذ أعماله الشخصية، ثمّ مراقبة تلك الأعمال المخططة لأن الله سيراقبها في جميع الأحوال، وبالتالي ربط المسلم بخالقه سبحانه وتعالى.

ثالثًا: يقدم هذا البحث وجهة نظر جديدة حول إمكانية المتعلمين في المستوى المتوسط من ممارسة التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات بدرجةٍ عاليةٍ مع أن هذه المهارات عادةً ما يوظفها المتعلمون المتقدمون. ومع ذلك، فهذا الاستخدام العالي للتعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات يشير إلى محاولاتهم العديدة لاختيار أفضل الاستراتيجيات التي تناسب حالات تعلمهم. لذلك، يقدّم هذا البحث دليلًا على بداية جيدة لانتقال متعلمي مؤسسات التعليم العالي الخاص إلى أن يكونوا أكثر استقلالية، وبالتالي سيؤدي إلى إيجاد التعلم المتمركز حول الطالب. تماشيًا مع هذه النتيجة، سيتمكن المعلمون من تبني طرق تدريس جديدة تركز على استراتيجيات تعلم المفردات، مما يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وفعالية بدلاً من الاقتصار على تقديم الكلمات الجديدة فقط.

رابعًا: مع أن النتائج الحالية لم تدعم نموذج الوساطة المفترض، إلا أن هذا نموذج البحث صالح للاستخدام في البحوث المستقبلية. أضافةً إلى ذلك، هذه النتائج لا تزال تقدم فكرةً قيمةً في العلاقة بين التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات خاصةً في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث تسلط النتائج الضوء على أهمية التعلم المستقل لاستخدام استراتيجيات تعلم المفردات، وفي هذا الإطار، إن تعزيز التعلم المستقل لدى المتعلمين هدفٌ تعليميٌ مهمٌ لأنه يؤدي إلى استخدام أكبر لاستراتيجيات التعلم، حتى ولو كانت هذه الاستراتيجيات لا تعمل على تعزيز معرفة المفردات بشكلٍ مباشرٍ. فهناك الحاجة إلى المزيد من البحوث حول العوامل التي تؤثر على تطوير المفردات، ومن خلال مناقشة النتائج والقيود لا تزال هذه النتائج قادرة على تقديم مساهمةٍ مفيدةٍ في هذا المجال.

المبحث الثاني: المساهمة التطبيقية للبحث

أولًا: يمثّل البحث الحالي وسيلةً للعاملين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية لإبداء اهتمام أكبر بتطوير التعلم المستقل، إضافةً إلى العوامل المؤثرة على فعاليتهما خاصةً لطلبة المرحلة الجامعية. ومن هنا، فإن المتعلمين يتمكنون من تطوير مهاراتهم اللغوية دون الاعتماد الكامل على المعلم، وبالتالي يقلّ العبء عن المعلم، فيتحول دوره بدلًا من أن يكون مجرد مُلقنٍ للمعلومات، إلى مصمّم للبيئة التعليمية، ومشجّع للطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم واستمراريتهم في تعلم اللغة العربية خارج الصف الدراسي.

ثانيًا: تتيح نتائج الدراسة للمعلمين إمكانية تبني أساليب تدريس أكثر كفاءة، مثل التركيز أكثر على تعليم استراتيجيات تعلم المفردات بدلًا من التلقين المباشر. ويساعد هذا النهج في جعل التعلم أكثر نشاطًا وتفاعلًا، مما يسهم في جعل تعلم اللغة العربية أكثر سهولة وجاذبية للطلاب غير الناطقين بها في ماليزيا، وبالتالي تحسين مستوى الطلاب في فهم النصوص واستخدام المفردات الجديدة في سياقات مختلفة.

ثالثًا: يساهم هذا البحث تطبيقيًا في مجال اختبار المفردات العربية من خلال التقييم التشخيصي للمفردات العربية الذي طورته الباحثة كمقياس لمعرفة المفردات في البحث الحالي. وبناءً على ذلك يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة من هذا الاختبار الذي يهدف إلى قياس حجم المفردات العربية لدى المتعلمين في المرحلة الجامعية من غير الناطقين باللغة العربية، ومن ثمّ يعبّر عن عدد الكلمات العربية المعروفة من قبل متعلميها. ونتيجةً لذلك، توفّر درجات هذا الاختبار معيارًا لأداء الدارسين في تعلم المفردات، ومستوى إتقانهم للمفردات العربية.

رابعًا: يقدّم هذا البحث معرفةً جديدةً للمعلمين فيما يتعلق بحجم المفردات الحالية لدى الطلاب، وأيضاً مستواهم في إتقان اللغة العربية سواءً كانوا مبتدئين، أو متوسطين، أو متقدمين، أي إنه يعطي إرشاداتٍ مفيدة للمعلمين لمعرفة جوانب تعلم المفردات التي تكون بحاجةٍ إلى تركيز، واختيار أساليب التدريس المناسبة لمستوى الطلاب، ثم تخطيط الأنشطة اللغوية وتدريبات المفردات الفعّالة مما سيساعدهم على زيادة حجم المفردات العربية لديهم، وبالتالي ارتفاع كفاءتهم اللغوية.

الفصل الثالث: حدود البحث

توجز الباحثة بعض الحدود التي يمكنها أن تساهم في تطوير الدراسة الحالية، أو تغطي الفجوات البحثية، حتى يمكن إجراء المزيد من الدراسات في المستقبل، وبيان هذه الحدود كالآتي:

١. قامت الباحثة بعملية جمع البيانات من خلال الاستبانات، إذن يجب على البحوث المستقبلية أن تستخدم طُرقًا أخرى لجمع البيانات، مثل المقابلات والملاحظات وما إلى ذلك لتعزيز ثراء البيانات، والحصول على صورة أكثر شمولًا لممارسات الطلاب الفعلية للتعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات.

٢. تستخدم الباحثة التقييم التشخيصي للمفردات العربية كمؤشرٍ وحيدٍ لقياس معرفة المفردات العربية لدى المتعلم في هذه الدراسة، في حين أن عمق المفردات يرتبط بشكلٍ كبيرٍ بحجم المفردات، وقد ترتبط بعض استراتيجيات تعلم المفردات بتطور المعرفة العميقة، وعليه فإنه من الممكن أن تتضمن الدراسات المستقبلية اختباراً لعمق المفردات العربية؛ تعبيرًا عن معرفة المفردات لدى المتعلمين بشكلٍ عامٍ، وبالتالي يؤدي هذا الأمر إلى قياس أفضل للعلاقة بين استراتيجيات تعلم المفردات ومعرفة المفردات.

٣. تعتبر هذه الدراسة محدودةً، بمعنى أنها أجريت في تخصصٍ واحدٍ في KUIPs والعينة من المتخصصين في الدراسات الإسلامية فقط، ولهذا السبب لا يجوز تعميم النتائج على دارسي مادة اللغة العربية (DTU 2022) من التخصصات الأخرى في KUIPs. كما أن تكرار دراسة مماثلة بحجم عينة أكبر من شأنه أن يوفر نتائج أكثر موثوقية وقابلة للتعميم، وبالتالي يتم الحصول على رؤية أوسع لاستخدام التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، وكذلك معرفة المفردات لدى متعلمين في KUIPs.

٤. تتمثل إحدى حدود هذه الدراسة في مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلبة، حيث إنهم يعتبرون متعلمي أدنى متوسط، مما يؤثر على معرفتهم بالمفردات التي تقع في مستوى متوسط. وقد تكون النتائج مختلفة إذا كانت عينات البحث مكونةً من متعلمين متقدمين ممن اكتسبوا مفردات أكثر.

الفصل الرابع: التوصيات والاقتراحات

استنادًا على ملاحظة الباحثة لمحاور البحث وهي التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات، وكذلك العلاقات بين هذه المحاور الثلاث، تودّ الباحثة تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها في رفع مستوى التعلم المستقل، واستخدام استراتيجيات تعلم المفردات، وبالتالي تعزيز معرفة المفردات. ومن هذه التوصيات والاقتراحات ما يلي:

١. دارسو مادة اللغة العربية (DTU 2022):

باعتبار أن هؤلاء الدارسين من طلبة المرحلة الجامعية المتخصصين في الدراسات الإسلامية، وخاصةً أنهم يستخدمون اللغة العربية كوسيلةٍ للتعلّم في الفصل، فإنهم بحاجةٍ إلى تنمية معرفتهم بالمفردات العربية، لتحقيق مستوى إتقان اللغة العربية المقترح لمستوى الجامعة. ومن بين الطرق التي يمكنهم القيام بها، هي المشاركة في برامج اللغة العربية في الجامعة، أو قراءة المزيد من مواد القراءة باللغة العربية، أو الاستماع إلى المناقشات العلمية باللغة العربية، أو مشاهدة الأفلام العربية، وتكوين بعض الصداقات مع الناطقين باللغة العربية، أو تجول المواقع العربية في الانترنت. فمن خلال هذه الأنشطة سوف يتعرض الطلاب لكلماتٍ جديدةٍ، ويكتسبون المزيد من المفردات العربية المتنوعة خارج الفصول الدراسية دون أن يكون هناك أي دورٍ للمعلم.

وبعد ذلك، يُقترح أن يقوم الطلاب بتطوير إمكانياتهم لتحمّل مسؤولية التعلم، حتى يصبحوا جاهزين لاستخدام استراتيجيات تعلم المفردات بصورةٍ أفضل. وفي هذا الإطار، يمكنهم تحديد مدى بعدهم عن حجم المفردات الذي يجب عليهم أن يتقنوه في مستوى الجامعة، ومن ثمّ يقوموا بوضع الأهداف حتى يتمكّنوا من الوصول إلى مستوى الكفاءة اللغوية المطلوب، مع تخطيط الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لحالاتهم الشخصية، وتقويم تقدّمهم أثناء عملية التعلم، ومن الأنشطة التعليمية المقترحة هي تعلم ١٠ كلمات عربية جديدة يوميًا ثم استخدمها في جمل، أو إتقان المحادثة العربية الأساسية لمدة ستة أشهر، أو إنشاء جدول دراسة شخصي مع ممارسة اللغة العربية يوميًا أو أسبوعيًا، أو كتابة مذكرات يومية أو منشورات على وسائل التواصل الاجتماعي أو قصصًا بسيطة باللغة العربية.

٢. هيئة التدريس لمادة اللغة العربية (DTU 2022):

يُقترح أن يقدّم المعلمون مفهوم التعلم المستقل عند تدريسهم مادة اللغة العربية لتقليل اعتماد الطلاب على توجيهات المعلمين بصورةٍ كليةٍ، وبالتالي يصبحون أكثر اعتماداً على أنفسهم في اكتساب المفردات العربية خارج الفصل الدراسي. ومن الطرق الفعّالة في تكوين المتعلمين المستقلين هي إنشاء بيئاتٍ تعليميةٍ مشجّعة على التعلم المستقل، وتدريبهم بمزيدٍ من التحكم في عملية التعلم ومحتوى تعلمهم، فيمكن للمعلمين تكليف الطلبة بأنشطة قراءة واستماع باستخدام مواد عربية أصيلة مثل الصحف، والقصص القصيرة، والنصوص الإسلامية، أو تقديم التعلم القائم على المشاريع، وعلى سبيل المثال، إنشاء عروض تقديمية باللغة العربية، وكتابة المدونات، وصنع مقاطع فيديو قصيرة باللغة العربية، أو استخدام التكنولوجيا والموارد الإلكترونية مثل قنوات يوتيوب باللغة العربية، أو المعاجم عبر الانترنيت في بناء الأنشطة اللغوية والتدريبات على المفردات العربية، مما سيشجّعهم على ممارسة التعلم ذاتيًا.

ومن ناحية أخرى، يمكن للمعلمين زيادة وعي الطلاب لممارسة استراتيجيات تعلم المفردات. ففي بداية الفصل، يمكنهم جمع البيانات من خلال الاستبانة أو التقرير الشفهي عن استراتيجيات تعلم المفردات المناسبة لظروف طلابهم، وبعد التعرف على أفضل الاستراتيجيات، يتم تدريب الطلاب على تطبيق تلك الاستراتيجيات في الفصل، وتقويم مدى فعاليتها في تحسين معرفة المفردات.

٣. لجنة مناهج اللغة العربية في الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs):

هناك حاجةٌ ماسّةٌ إلى تخصيص المزيد من الوقت لتدريس مادة اللغة العربية (DTU 2022) فإذا تم ذلك، سيتمكّن المعلمون من توفير العديد من فرص التعلم داخل الفصل الدراسي، ومن ضمنها مشاركة الطلاب في الأنشطة اللغوية، واكتساب المفردات العربية واستخدامها، وتواصل الطلاب مع بعضهم البعض باللغة العربية. واعتمادًا على معيار CEFR، فإن ساعات التدريس لأدنى مستوى للمبتدئ أو ما يسمّى بـ A1 على الأقلّ ٦٠ إلى ٨٠ ساعة. بينما مجموع الساعات التدريسية لمادة اللغة العربية (DTU 2022) في الفصل الدراسي الواحد هو ٢٨ ساعةً، وتعتبر ضئيلةً جدًا حتى أنها لا تصل إلى الحد الأدنى لمستوى المبتدئ كما هو مقترحٌ في CEFR.

وبعد ذلك، يُقترح أن تقوم اللجنة بتخطيط مناهج تدريس اللغة العربية لطلاب المرحلة الجامعية، مع تضمين عنصر التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات في تلك المناهج من خلال تصميم المهام الفردية، والمشروع الجماعي، والتقديم، والمناقشة الجماعية. ويسهم ذلك في جعل المناهج الدراسية أكثر توافقًا مع احتياجات الطلاب الماليزيين، مما يعزز من قدرتهم على اكتساب اللغة العربية بطريقة أكثر فاعلية.

ثم أظهرت الدراسة أن عنصر السياسة النقدية جاء في مستوى متوسط بسبب القيود التي تفرضها المناهج الدراسية، مما يعني أنه يمكن تطوير مناهج أكثر مرونة تتيح للطلاب حرية اختيار بعض محتويات التعلم، وتكييف أساليب التعليم وفقًا لاحتياجاتهم الفردية.

إلى جانب ذلك، يُقترح أيضًا أن تقوم اللجنة بتصميم برامج تدريبية أو دورات مكثّفة لإعداد معلمي اللغة العربية المطلعين على تطبيق استراتيجيات تعلم المفردات الفعالة، أو تطوير وحدات دراسية تدعم التعلم المستقل باستخدام التكنولوجيا والموارد الإلكترونية، وإمكانية الاستفادة منها في تدريس المفردات العربية. ومن هنا، يمكنهم تدريب الطلاب على كيفية توظيف تلك الاستراتيجيات داخل الفصل، وخارجه أيضاً.

٤. باحث لغوي متخصص في مجال تعلم اللغة العربية لغةً أجنبيةً:

تمثّل هذه الدراسة محاولةً أولى لدراسة العلاقات الهيكلية بين التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات، ومعرفة المفردات في سياق تعلم اللغة العربية في ماليزيا بوصفها لغةً أجنبيةً. ونظراً لأهمية مثل هذه الدراسات، وخاصةً إذا كانت ضمن المحاولات الأولية، فإنه يُقترح بأن يقوم الباحثون في المستقبل ضمن مجال اللغة العربية بتكرار هذه الدراسة مرةً أخرى من أجل التعرف على إمكانية تعميم النتائج التي توصلت إليها الباحثة في سياقات اجتماعيةٍ وثقافيةٍ مختلفةٍ، وكفاءة لغوية مختلفة، ومجالات مختلفة ضمن تعلم اللغة الأجنبية، أو استخدام عينات أكبر ومتنوعة للحصول على نتائج أكثر موثوقية وقابلة للتعميم

ومن ثمّ، يُقترح أن تستخدم البحوث المستقبلية منهجًا كيفيًا في جمع البيانات لمعرفة ما إذا كانت إجابات الطلاب الواردة في بنود الاستبانة متوافقة مع ما يطبّقونها حقيقيًا في حياتهم

اليومية، ولتحقيق هذا الغرض يمكن استخدام تقنيات جمع البيانات الكيفية مثل كتابة اليوميات، والمذكرات، وملاحظات الفصول الدراسية.

وبعد ذلك، هناك حاجةٌ إلى مزيدٍ من البحوث حول التعلم المستقل، واستراتيجيات تعلم المفردات في تعلم المفردات العربية، خاصةً فيما يتعلق بالمتغيرات الأخرى، فعلى سبيل المثال: الجنس، أو الخلفية الثقافية، أو الخلفية التعليمية، أو الكفاءة اللغوية، أو أساليب التعلم، أو الدافعية، أو في المؤسسات التعليمية، أو المدارس، أو الجامعات الأخرى، من أجل تحسين فعالية تعليم وتعلم اللغة العربية التي لها صلة بالاحتياجات الحالية من ناحية عملية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية. ومن ناحية أخرى، يُقترح للباحثين إجراء دراسات طولية لفحص أثر التعلم المستقل واستراتيجيات تعلم المفردات على المدى الطويل.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

سيناء قاسم أحمد المنصوري. (٢٠٢٠م). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، ٥ (١٠)، ١٨٣-٢١٢.

صفية، محمد كمال حسين. (٢٠١٢م). **المراقبة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**. مصر: إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة.

عبد الله الهاشيمي ومحمود علي (٢٠١٢). استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨ (٢)، ١٠٥-١١٧.

علي عبد الوارث أحمد. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتحسين التحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدى عيّنة من طالبات كُليّة التربية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢٠ (الجزء الرابع عشر)، ٥٣٠-٥٥٢.

علي، أحمد رمضان محمد. (٢٠١٥م). استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالذكاء الروحي والتحصيل الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. *دراسات تربوية ونفسية*. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٣٠ (٨٨)، ١٣-٧٢.

علي، إسماعيل إبراهيم؛ وسرور كريم سعيد. (٢٠١٦م). المراقبة الذاتية وعلاقتها بأنماط الشخصية (A, B) لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية** (٢).

مركز اللغات والدراسات العامة. *توصيف مادة اللغة العربية (DTU 2022)*. الكلية الجامعية الإسلامية ببرليس (KUIPs).

مقابلة، نصر يوسف، بني يونس، وعمران محمد. (٢٠١٨م). التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الرابع، العدد ١٥.

نور المفيدة. (٢٠١٧م). **استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم لمهارة الكتابة لدى طلبة البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية– مالانج**. رسالة دكتوراه بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

‘Abduh, Daud ‘Atiyyat. (1979). *Al-Mufradat al-Sya‘i'at fi al-Lughat al-‘Arabiyyat Dirasat fi Qawa’im al-Mufradat al-Sya‘i'at fi al-Lughat al-‘Arabiyyat*.al-Riyadh: Matbu‘at Jami‘at al-Riyadh.

Abadi, E. A. M., & Baradaran, A. (2013). The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *2*(3), 176-185.

Abd Rahman, E., Md Yunus, M., Hashim, H., & Ab. Rahman, N. K. (2022). Learner Autonomy between Students and Teachers at a Defence University: Perception vs. Expectation. *Sustainability*, *14*(10), 6086.

Abd Samad, A. (2019). *Essentials of Language Testing for Malaysian Teacher*. Universiti Putra Malaysia Press.

Abdullah, W. A. I. W., & Bakar, K. A. (2022). Penguasaan Kosa Kata Menerusi Dimensi Saiz dan Pengukuran Kosa Kata Bahasa Arab di Malaysia [Vocabulary Mastery through Size Dimension and Arabic Language Vocabulary Measurement in Malaysia]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *5*(1), 132-144.

Abdullahi, A., Mohmad Rouyan, N., Mohd Noor, S. S., & Bashir, I. (2018). The application of web 2.0 tools to determine receptive skills among Malay learners of Arabic language at the Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). *E-Academia journal*, *7*, 1-7.

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of educational psychology*, *90*(1), 94.

Aissa, A. H., & Mansor, N. (2016). Exploratory Factor Analysis of a Self-Control Scale from an Islamic Perspective. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.

Akahsah, N. M. (2024). An Investigation of How Foundation Learners Perceive Their Use of Learning Strategies. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *15*(1), 214-232.

Al-Awamreh, M. H. (2016). Al-Imam Al-Ghazali's View of Moral Education: Its Purposes and Pillars. *US-China Education Review*, *6*(5), 311-317.

Al-Batal, M. (2006). *Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic curriculum. In K. Wahba, Z. Taha, & L. England* (Eds.), Handbook for Arabic language teaching profesionals in the 21st century (pp. 331-340). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Al-Ghazali, A. H. M. B. Muhammad. (2000). *Ihya''Ulum al-Din*. Cairo: Dar al-Taqwa li al-Thurath.

Al-Shuwairekh, S. (2001). *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, University of Leeds).

Aldukhayel, D. M. (2016). *Investigating the Vocabulary Size and Vocabulary Learning Autonomy of Saudi EFL Preparatory Year Students.* Electronic Theses and Dissertations. 1427.

Alharbi, J. M. (2021). Vocabulary knowledge Among English Majors in a Saudi Arabia University. *Technium Soc. Sci. J.*, *24*, 769.

Almusharraf N. (2018). English as a foreign language learner autonomy in vocabulary development: Variation in student autonomy levels and teacher support, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *11*(2), 159-177.

Almusharraf, N. (2020). Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study. *Cogent Education*, *7*(1), 1823154.

Alrabai, F. (2017). From teacher dependency to learner independence: a study of Saudi learners' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, *14*(1), 70-97.

Aluwi, A. M., & Ghani, M. T. A. (2023). Penguasaan Kosa Kata Terhadap Penulisan Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Agama Khairiah: Kajian daripada Perspektif Guru: Vocabulary Mastery of Arabic Language Writing Among Khairiah Religion Secondary School Students: A Study from The Teacher's Perspective. *Sains Insani*, *8*(2), 294-303.

Amirian, S. M. R., Mallahi, O., & Zaghi, D. (2015). The relationship between Iranian EFL learners' self-regulatory vocabulary strategy use and their vocabulary size. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *3*(2), 29-46.

Anastasi, A. (1985). Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions. In *Annual Meeting of the American Psychological Association, 1984, Toronto, ON, Canada; This lecture was presented at the aforementioned meeting.* American Psychological Association.

Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1993). The Vocabulary Conundrum. *American Educator, 16*(I), 14–18.

Anett, L. (2017). *The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies.*

Asni, F., Noor, A. M., Hasbulah, M. H., Rani, M. A. M., & Abd Mutalib, H. (2023). Analysis Of Maips Strategies In Zakat Management To Address The Impact Of Covid-19 In Perlis. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *35*, 1189-1209.

Aysu, S. (2022). The role of learner autonomy on vocabulary learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1534-1545.

Azrin, N. F., & Baharuddin, H. (2020). Strategi Pembelajaran Kosa Kota Bahasa Arab dalam Kalangan Murid Sekolah Rendah: Implementing Arabic Vocabulary Learning Strategies Among the Primary School Students. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, *4*(2), 17-23.

Backstrom, C. H., & Hursch-César, G. 1981. *Survey Research* (2nd ed.). (New York: Macmillan publishing company).

Baharudin, H. (2014). *Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Pelajar Sekolah Menengah Agama di Malaysia* (Doctoral dissertation, University of Malaya).

Baharudin, H., & Ismail, Z. (2014). Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia. *International Education Studies*, *7*(13), 219-226.

Baharudin, H., & Ismail, Z. (2015). Learning Strategies of Arabic Language Vocabulary for Pre-University Students' in Malaysia. *Asian Social Science*, *11*(10), 32.

Baharudin, H., Ismail, Z., Asmawi, A., & Baharuddin, N. (2014). TAV of Arabic language measurement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(20), 2402.

Baharudin, H., Rahman, K. A., & Maarup, N. (2023). The Size and Depth of Arabic Vocabulary among Students in Malaysia's Selangor Religious Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *13*(7), 345 – 361.

Bai, Z. (2018). An analysis of English vocabulary learning strategies. *Journal of language Teaching and Research*, *9*(4), 849-855.

Bala, E. (2022). The Perceptions and Practices of Learner Autonomy among Undergraduate English as a Foreign Language Students in Private Universities (A Case of Erbil/Iraq). *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *9*(1).

Balci, G. K. Ö. (2021). Vocabulary learning autonomy and vocabulary size of Turkish ELT student teachers: A correlational study. *Acta Educationis Generalis*, *11*(1).

Baron, R. M., and Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *J. Personal. Soc. Psychol*. 51, 1173–1182.

Barroso, C., Carrión, G. C. and Roldán, J. L. (2010), Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: studies on SERVQUAL model and employee behavior model. *In Handbook of partial least squares, Springer Berlin Heidelberg*,pp. 427-447.

Benson, P. (1997). *The philosophy and politics of learner autonomy*. In P. Benson & P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning (pp. 18–34).

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. England: Pearson Education Limited.

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.

Benson, P., Chik, A., Lim, HY. (2003). *Becoming Autonomous in an Asian Context: Autonomy as a Sociocultural Process. In: Palfreyman*, D., Smith, R.C. (eds) Learner Autonomy across Cultures. Palgrave Macmillan, London.

Brigitta, D. (2011). Comparing the Vocabulary Learning Strategies of High School and University Students: A Pilot Study. *WoPaLP*, 5.

Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, *1*(3), 185-216.

Browne, R. H. (1995). On the use of a pilot sample for sample size determination. *Statistics in medicine*, *14*(17), 1933-1940.

Bujang, M. A., Omar, E. D., & Baharum, N. A. A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: a simple guide for researchers. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, *25*(6), (2018). 85.

Cain, M. K., Zhang, Z., & Yuan, K. H. (2017). *Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence*, influence and estimation. Behavior research methods, 49, 1716-1735.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.

Carril, R. F. (2010). *English vocabulary teaching and learning in the Galician EFL context: The role and importance of vocabulary learning strategies* (Doctoral dissertation, Universidade de Santiago de Compostela).

Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, *1*(2), 131-151.

Carter, E. C., McCullough, M. E., & Carver, C. S. (2012). The mediating role of monitoring in the association of religion with self-control. *Social Psychological and Personality Science*, *3*(6), 691-697.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological bulletin*, *92*(1), 111.

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

Center for Applied Second Language Studies (CASLS). (2010, September 10). *How many hours of instruction do students need to reach intermediate-high proficiency?* University of Oregon.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, *1*(1), 14-26.

Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, *22*(1), 13-22.

Chamot, A. U., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's" A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications": Two readers react. *Tesol Quarterly*, *28*(4), 771-776.

Chamot, A.U., S. Barnhardt, P. El-Dinary and J. Robbins. (1996). "Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom." *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives.* Ed. R. Oxford, Manoa: U of Hawaii P.

Chand Habiba, D., Hussain, T., & Hassan, A. (2021). Correlation between autonomous learning and academic performance of university students: a case of Pakistan. *PalArchs J Archaeol Egypt*, *18*(4), 2883-2891.

Chang, L. Y. H. (2007). The influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviors. *System*, *35*(3), 322-337.

Charkova, D. A., & Charkova, K. D. (2018). Exploring the Connection between Second Language Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Knowledge. *International Online Journal of Education and Teaching*, *5*(2), 235-250.

Choi, Y., Zhang, D., Lin, C. H., & Zhang, Y. (2018). *Self-regulated learning of vocabulary in English as a Foreign Language.*

Cirocki, A., Anam, S., & Retnaningdyah, P. (2019). Readiness for autonomy in English language learning: The case of Indonesian high school students. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *7*(2), 1-18.

Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.

Connelly, L. M. Pilot studies. *Medsurg Nursing, 17*(6), (2008). 411-2.

Converse, B. A., Juarez, L. & Hennecke, M. (2019). Self-control and the reasons behind our goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *116*(5), 860.

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL quarterly*, *34*(2), 213-238.

D'Anna, C. A., Zechmeister, E. B., & Hall, J. W. (1991). Toward a meaningful definition of vocabulary size. *Journal of Reading Behavior*, *23*(1), 109-122.

Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, *24*(4), 24-34.

Daflizar, D. (2020). Autonomous English Language Learning Beyond the Classroom: Indonesian Tertiary. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(10), 194-213.

Dang, T. T. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. *English Language Teaching*, *3*(2), 3-9.

Daud, N., & Pisal, N. A. (2014). Permasalahan Pertuturan Dalam Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua. *GEMA Online Journal of Language Studies*, *14*(1).

Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. (2002). *Formative vs. reflective indicators in measure development: does the choice of indicators matter?*. Cornell University, Center for Hospitality Research.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1994). Learner autonomy: What, why, and how. *Autonomy in language learning*, 2-12.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, *23*(2), 165-174.

Duque Micán, A. & Cuesta Medina, L. (2017). Boosting vocabulary learning through self-assessment in an English language teaching context. *Assessment & evaluation in higher education*, *42*(3), 398-414.

Ebert, J. F., Huibers, L., Christensen, B., & Christensen, M. B. (2018). or web-based questionnaire invitations as a method for data collection: cross-sectional comparative study of differences in response rate, completeness of data, and financial cost. *Journal of medical Internet research*, *20*(1), e24.

Ellis, N. C. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspective and pedagogical implications. *The Language Teacher*, *19*(2), 12-16.

Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied linguistics*, *6*(2), 118-131.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fahim, M., & Komijani, A. (2010). Critical thinking ability, L2 vocabulary knowledge, and L2 vocabulary learning strategies. *Journal of English Studies*, *1*(1), 23-38

Fan, N. (2020). Strategy use in second language vocabulary learning and its relationships with the breadth and depth of vocabulary knowledge: A structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, *11*, 752.

Folse, K. S. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL Reporter*, *37*(2), 1-13.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, *18*(1), 39-50.

Ghani, M. T. A., Daud, W. A. A. W., & Ramli, S. (2019). Arabic for Specific Purposes in Malaysia: A Literature Review. *Issues in Language Studies*, *8*(1), 1-14.

Ginting, D., Djiwandono, P. I., Woods, R. & Lee, D. (2020). Is autonomous learning possible for asian students? The story of a MOOC from Indonesia. *Teaching English with Technology*, *20*(1), 60-79.

Goh, Y. S., & Mat, A. C. (2010). *Panduan strategi belajar bahasa asing: Khusus untuk pelajar-pelajar bahasa Mandarin dan bahasa Arab*. Pusat Penerbitan Universiti, Universiti Teknologi MARA.

Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, *18*(1), 185-214.

Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be?. *Applied linguistics*, *11*(4), 341-363.

Goundar, P. R. (2019). Vocabulary Learning Strategies (VLSs) Employed by Learners of English as a Foreign Language (EFL). *English Language Teaching*, *12*(5), 177-189.

GREEN, PAUL E; TULL, DONALD S & ALBAUM, GERALD. *Research for Marketing Decisions,* 5th ed. (New Jersey: Prentice Hall. 1988).

Griffiths, C. (2004). *Language-learning strategies: Theory and research* (Vol. 1). AIS St Helens, Centre for Research in International Education.

Griffiths, C. (2015). What have we Learnt from 'Good Language Learners'? *ELT Journal*, *69*(4), 425–433.

Griffiths, C. (2019). How Individual Differences Relate to Successful Strategy Use. *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics-Situation Strategy Use in Diverse Contexts, edited by Rebecca L. Oxford and Carmen M. Amerstorfer*, 55-73.

Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT journal*, *55*(3), 247-254.

Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), 325-350.

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, *46*(4), 643-679.

Gudergan, Siegfried P., Christian M. Ringle, Sven Wende, and Alex ander Will (2008). "Confirmatory Tetrad Analysis in PLS Path Modeling," *Journal of Business Research*, *61*(12), 1238-1249.

Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 160–170.

Haddad, R. H. (2016). Developing Learner Autonomy in Vocabulary Learning in Classroom: How and Why Can It Be Fostered? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *232*, 784-791.

Hahn, E. D., & Ang, S. H. (2017). From the editors: New directions in the reporting of statistical results in the Journal of World Business. *Journal of World Business*, *52*(2), 125-126.

Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. & Sarstedt, M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM)*, Sage Publications.

Hair Jr, Joe. F., Hult, G. T. M., Christian Ringle, & Marko Sarstedt. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017). Mirror, mirror on the wall: a comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the academy of marketing science*, *45*, 616-632.

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, *19*(2), 139-152.

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, *31*(1), 2-24.

Hamza, F. S. A., Yasin, M. S. M., & Aladdin, A. (2017). The use and evaluation of vocabulary learning strategies among Sudanese EFL learners. *Arab World English Journal*, *8*(3), 234-250.

Hashim, H., Bakar, K. A., & Ahmad, M. (2020). Penguasaan kosa kata bahasa Arab menerusi pengetahuan makna dan penggunaannya. *MALIM: Jurnal Pengajian Umum Asia Tenggara*, *21*, 160-174.

Henri, D. C., Morrell, L. J., & Scott, G. W. (2018). Student perceptions of their autonomy at university. *Higher Education*, *75*(3), 507-516.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, *43*, 115-135.

Hertzog, M. A. (2008). Considerations in determining sample size for pilot studies. *Research in nursing & health*, *31*(2), 180-191.

Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Languages Learning.* Oxford: Pergamon Press.

Hsieh, H. C., & Hsieh, H. L. (2019). Undergraduates' out-of-class learning: Exploring EFL students' autonomous learning behaviors and their usage of resources. *Education Sciences*, *9*(3), 159.

Hunt, S. D., Sparkman Jr, R. D., & Wilcox, J. B. The pretest in survey research: Issues and preliminary findings. *Journal of marketing research*, *19*(2), (1982). 269-273.

Husaini, N. S., & Mohamad, N. (2020). Saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar ijazah sarjana muda bahasa Arab komunikasi professional, UiTM. *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics (IJMAL)*, *4*(2), 38-62.

Hussein, A. K., & Haron, S. C. (2012). Autonomy in language learning. *Journal of Education and Practice*, *3*(8), 103-111.

Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, *40*(6), (2003). 619-625.

Inayati, N. (2015). Promoting English Independent Study for EFL University Students in Indonesia. *Language Education in Asia*, *6*(1), 46–57.

Inayati, N., Rachmadhani, R. A., & Utami, B. N. (2021). Student's strategies in online autonomous English language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, *6*(1), 59-67.

Isa, R. A. M., Mustapha, N. H., Rahman, T. A. F. T. A., & Pisal, N. A. (2014). Vocabulary learning strategies: Differences between arabic and non-Arabic majoring students at the International Islamic University Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, *20*, 28-32.

Ishak, S. A. (2017). *Saiz kosa kata Bahasa Arab dan hubungannya dengan kemahiran menulis dalam kalangan pelajar prasiswazah* (Doctoral dissertation, UKM, Bangi).

Ismail, M. (2011). *Kaedah penyelidikan kuantitatif dalam pendidikan*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Ismail, M. Z., Bakar, K. A., Mustapha, N. F. N., & Rouyan, N. M. (2016). Penggunaan strategi pembelajaran kosa kata bahasa Arab pada kalangan pelajar cemerlang (The Strategies Used by Excellent Students in Learning New Arabic Affixes). *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, *31*, 47-68.

Jack, B., & Clarke, A. M. (1998). The purpose and use of questionnaires in research. *Professional nurse (London, England)*, *14*(3), 176-179.

Jafari, S., & Kafipour, R. (2013). An investigation of vocabulary learning strategies by Iranian EFL students in different proficiency levels. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *2*(6), 23-27.

Jaikrishnan, S., & Ismail, H. H. (2021). A review on vocabulary learning strategies used in learning English as a second language. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *11*(9), 297-309.

Johanson, G. A., & Brooks, G. P. (2010). Initial scale development: sample size for pilot studies. *Educational and psychological measurement*, *70*(3), 394-400.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, *7*(4), 396.

Kafipour, R., & Naveh, M. H. (2011). Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman province. *European Journal of Social Sciences*, *23*(4), 626-647.

Kalajahi, S. A. R., & Pourshahian, B. (2012). Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size of ELT Students at EMU in Northern Cyprus. *English Language Teaching*, *5*(4), 138-149.

Kamaruddin, N. N. A., & Baharudin, H. (2017). Strategi Pembelajaran Kosa Kata dan Penguasaan Pengetahuan Kosa Kata Arab dalam Kalangan Pelajar STAM: Vocabulary Learning Strategies and Mastering of Arabic Vocabulary Knowledge Among Students of Sijil Tinggi Agama Menengah [STAM]. *Attarbawiy: Malaysian Online Journal of Education*, *1*(1), 64-73.

Kamis, M. S., Lubis, M. A., Mohamad, N., Kasim, A. A. M., & Sjahrony, A. (2017). The Impact of Metacognitive Strategy (MCS) in Reading Arabic Text Among SMK Agama Students in Seremban. *3L, Language, Linguistics, Literature*, *23*(4).

Kaur, N. (2013). The need for autonomous vocabulary learners in the Malaysian ESL classroom. *Gema Online Journal of Language Studies, 13*(3).

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Pelaporan j-QAF Tahun 2010* [Unpublished manuscript]. Bahagian Pembangunan Kurikulum.

Khalifa, S., & Shabdin, A. (2016). Autonomy in vocabulary learning: Vocabulary learning strategies teaching programme for EFL Libyan learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *7*(1), 140-159.

Khan, A. N. S. O., & Ariffin, K. (2023). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary level among Malaysian English major undergraduates. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, *11*(1), 82-96.

Khreisat, M. N., & Mugableh, A. I. (2021). Autonomous Language Learning at Tertiary Education Level in Saudi Arabia: Students' and Instructors' Perceptions and Practices. *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)*, *21*(1).

Kilgarriff, A., Charalabopoulou, F., Gavrilidou, M., Johannessen, J. B., Khalil, S., Johansson Kokkinakis, S., ... & Volodina, E. (2014). Corpus-based vocabulary lists for language learners for nine languages. *Language resources and evaluation*, *48*, 121-163.

Kılıçkaya, F. Assessing L2 vocabulary through multiple-choice, matching, gap-fill, and word formation items. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *43*(3), (2019). 155-166.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal, 28(1)*, 227–261.

Kousalová, B. A. A. (2023). Vocabulary Learning Strategies, Self-regulated Learning and Learners' Outcomes in Primary school Pair Work. *Studia paedagogica*, *28*(3), 133-163.

Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly*, 157-168.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, *30*(3), 607-610.

Kremmel, B., & Schmitt, N. (2016). Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words?. *Language Assessment Quarterly*, *13*(4), 377-392.

Kristanto, B. (2015). Vocabulary learning strategies and vocabulary size. *Academia Education*.

Kucera, H. and Francis, W.M. (1967). *A computational analysis of present day American English. Providence*, Rhode Island: Brown University Press.

Landau, M. J. (1959). *A word count of modern arabic prose*. New York: American council of learned societis.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied linguistics*, *19*(2), 255-271.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, *54*(3), 399-436.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, *10*, 109-155.

Le, H. T. Q., & Nguyen, T. H. (2022). A study on non-English major students' learner autonomy: Difficulties and solutions. *International Journal of TESOL & Education*, *2*(3), 197-207.

Lee, J. H., Ahn, J. J., & Lee, H. (2022). The Role of Motivation and Vocabulary Learning Strategies in L2 Vocabulary Knowledge: A Structural Equation Modeling Analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *12*(3), 435-458.

Lestari, I. W., & Hardiyanti, N. (2020). Vocabulary Learning Autonomy through Incorporation of English Songs: Indonesian EFL Students' Perspectives. *3L: Language, Linguistics, Literature*, *26*(2).

Li, J., & Wang, C. (2024). Mediating roles of motivational beliefs and vocabulary learning strategies for the relationship between self-regulation and vocabulary proficiency. *European Journal of Education*, e12706.

Light, R. J., Singer, J. D., & Willett, J. B. (1990). *By design: Planning research on higher education.* Cambridge, MA: Harvard University Pres.

Little, D. (1991). Learner autonomy. *Dublin*, *86*(11), 15-22.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, *23*(2), 175-181.

Liu, N., & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, *16*(1), 33–42.

Liu, X., & Yin, J. (2021). A review on the effects of instructional time and teacher quality on language learning performance. *Open Access Library Journal*, *8*(9), 1-14.

Lorge, I., & Chall, J. (1963). Estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of methodological issues. *The Journal of Experimental Education*, *32*(2), 147-157.

Maaruf, I. S., & Samah, R. (2020). The Ability To Translate Arabic Vocabulary Among Stam Student/Kebolehan Menterjemah Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar STAM. *Sains Humanika*, *12*(3).

Macaro, E. (2002). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms: The Role of Learner Strategies*. Young. Bloomsbury Publishing.

Macaro, E. (2008) 'The shifting dimensions of language learner autonomy'. In T.E. Lamb and H. Reinders (eds) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 43–62.

Maskor, Z. M., Baharudin, H., Lubis, M. A., & Yusuf, N. K. (2016). Teaching and Learning Arabic Vocabulary: From a Teacher's Experiences. *Creative Education*, *7*(03), 482.

Masrai, A., & Milton, J. (2019). How many words do you need to speak Arabic? An Arabic vocabulary size test. *The Language Learning Journal*, *47*(5), 519-536.

Matsna, M., & Mahyudin, E. (2012). *Pengembangan Evaluasi dan Tes Bahasa Arab*. Tangerang Selatan: Alkitabah.

McCullough, M. E., & Willoughby, B. L. (2009). Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. *Psychological bulletin*, *135*(1), 69.

McDevitt, B. (1997). Learner autonomy and the need for learner training. *Language Learning Journal*, *16*(1), 34-39.

McLean, S., & Kramer, B. (2015). The creation of a new vocabulary levels test. *Shiken*, *19*(2), 1-11.

Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, *6*(2), 150-154.

Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language testing*, *4*(2), 142-154.

Mehdiyev, E. (2020). Opinions of EFL students regarding autonomous learning in language teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *16*(2), 521-536.

Melvina, M., & Julia, J. (2021). Learner autonomy and English proficiency of Indonesian undergraduate students. *Cypriot Journal of Educational Science. 16*(2), 803-818.

Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2013). Technological advances in testing and assessment. *Measurement and Assessment in teaching, Pearson, London*, *12*.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition* (Vol. 45). Multilingual Matters.

Ming, T. S. (2009). Investigating autonomy of Malaysian ESL learners: A comparison between public and private universities. *3L, Language, Linguistics, Literature*, *15*.

Ministry of Education. (2002a). *Sukatan Pelajaran Bahasa Arab Komunikasi*. Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Islam dan Moral.

Ministry of Education. (2002b). *Sukatan Pelajaran Bahasa Arab Tinggi KBSM*. Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Islam dan Moral.

Mokhtar, A. A., Rawian, R. M., Yahaya, M. F., Abdullah, A., & Mohamed, A. R. (2009). Vocabulary learning strategies of adult ESL learners. *The English Teacher*, *38*(1).

Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2001). Data collection techniques. *Journal-American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *40*(8), 973-976.

Msaddek, M. The Impact of Metacognitive Strategy Training on Comprehension Monitoring among Moroccan EFL University Learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *7*(4). (2016).

Mungkonwong, P. (2016). *An investigation of the mediators between vocabulary size and reading comprehension of first-year undergraduate students* (Doctoral dissertation, Chulalongkorn University).

Murase, F. (2015). Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities. In *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 35-63). Palgrave Macmillan, London.

Mustapha, N. H., & Omar, R. A. M. I. (2014). Arabic vocabulary learning strategies among non-native speakers: A case of IIUM. *Global Journal al-Thaqafah*, *4*(2), 125-133.

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, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching vocabulary. Boston, MA: Heinle-Cengage ELT*.

Nation, I. S., & Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10, pp. 126-132). Cambridge: Cambridge university press.

Nation, P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary, *Guidelines* 5.1, 12-25.

Nation, W., & Waring, R. (1997). *Vocabulary Size, Text Coverage and Word List. In Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.

Ngalawi, A. C., & Zainal, H. (2020). Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab di Malaysia [Literature Review of The Size of the Arabic Vocabulary]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *3*(1), 157-169.

Noor, Z. A. M., Yusoff, N. M. R. N., Yasim, I. M. M., & Kamarudin, M. Y. (2016). Foreign Language Vocabulary Learning Strategies in Malaysia. *Creative Education, 7*, 428-434.

Nosratinia, M., Abbasi, M., & Zaker, A. (2015). Promoting Second Language Learners' Vocabulary Learning Strategies: Can Autonomy and Critical Thinking Make a Contribution?. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *4*(3), 21-30.

Novianti, R. R. (2016). A study of Indonesian university students' vocabulary mastery with vocabulary level test. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, *6*(4), 187-195.

Nunnally, Jum C., and Ira Bernstein (1994). Psychometric Theory 3d ed., New York: McGraw-Hill.

Nurweni, A., & Read, J. (1999). The English vocabulary knowledge of Indonesian university students. *English for Specific Purposes*, *18*(2), 161-175.

O'Donnell, A. M., Dobozy, E., Bartlett, B., Bryer, F., Reeve, J., & Smith, J. K. (2012). Educational psychology (1st Australian ed.). *Milton, QLD: John Wiley & Sons*.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, *10*(4), 418-437.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, *35*(1), 21-46.

O'malley, J. M., O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

Olson, K. An examination of questionnaire evaluation by expert reviewers. *Field methods*, *22*(4), (2010). 295-318.

Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, *17*(2), 235-247.

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

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal, 81*, 443-456.

Oxford, R. L. (1999). *Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation*.

Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In *Learner autonomy across cultures* (pp. 75-91). Palgrave Macmillan, London.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies.* England: Pearson.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). New York: Routledge.

Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Amerstorfer, C. M. (2018). Understanding language learning strategies in context: An innovative, complexity-based approach. *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*, 5-29.

Oxford, R.L., Park-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. (1993) Learning Japanese by satellite: What influences student achievement? *System*, 21, 31-48.

Pa, M. T. (2006). Dasar-dasar umum pengajaran bahasa Arab di Malaysia. *Pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia*, 1-14.

Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*, 1-19.

Paul, P. V., Stallman, A., & O'Rourke, J. P. *Using three test formats to assess good and poor reader's word knowledge. Technical Report No. 509 of the Center for the Study of Reading*. (Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign. 1990).

Perneger, T. V., Courvoisier, D. S., Hudelson, P. M., & Gayet-Ageron, A. Sample size for pre-tests of questionnaires. *Quality of life Research*, *24*, (2015). 147-151.

Ping, A. M., Baranovich, D. L., Manueli, M. K., & Siraj, S. (2015). Promoting self-regulation in vocabulary learning among Chinese EFL learners: A needs analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(1), 137-146.

Pisal, N. A., Chulan, M., Ismail, U. S., Ismail, N., & Rahman, N. L. A. (2024). Vocabulary Learning Strategies Among Malaysian Arabic Foreign Language Learners With Different Gender. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, *7*(2).

Polit D, Hungler B. (1999). Nursing research: principles and methods. 6th ed. Philadelphia: Lippincott; p. 201.

Politzer, R. L., & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL quarterly*, *19*(1), 103-123.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, *40*(3), 879-891.

Prescott, P.A., & Soeken, K.L. *The potential uses of pilot work. Nursing Research*, 38, (1989). 60–62.

Pressley, M., Levin, J. R., & Delaney, H. D. (1982). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, *52*(1), 61-91.

Putra, Y. (2009). *The relationship between vocabulary size and writing ability of the English language laboratory students at universitas pelita harapan*. Thesis. Karawaci: Universitas Pelita Harapan.

Qian, Y., & Sun, Y. (2019). Autonomous learning of productive vocabulary in the EFL context: An action research approach. *Digital Scholarship in the Humanities*, *34*(1), 159-173.

Rahmani, S. (2023). Vocabulary learning beliefs and strategies of Afghan EFL undergraduate learners. *Cogent Education*, *10*(1), 2194227.

Railton, D., & Watson, P. (2005). Teaching autonomy: 'Reading groups' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, *6*(3), 182-193.

Rashih, F. (2014). *Taʿlīm al-mufradāt lil-nāṭiqīn bighayr al-lugha al-ʿArabiyya; Naẓariyyan wa-taṭbīqiyyan. Lisanudhad: Jurnal Bahasa, Pembelajaran, dan Sastra Arab, 1*(2).

Rashtchi, M., & Pourmand, S. (2014). Controlled extensive reading and vocabulary knowledge: Let's move towards autonomous learning in EFL contexts. *International Journal of English and Education*, *3*(2), 132-146.

Razak, Z. R. A., & Samah, R. (2018). Saiz kosa kata Bahasa Arab dalam kalangan pelajar di peringkat Pengajian Tinggi: Permasalahan dan strategi pengajaran. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 61-70.

Read, J. (1995). *Refining the word associates format as a measure of depth of vocabulary knowledge*. New Zealand Studies in Applied Linguistics 1, 1–17.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Reynolds, N., Diamantopoulos, A., & Schlegelmilch, B. (1993). Pre-testing in questionnaire design: a review of the literature and suggestions for further research. *Market Research Society. Journal.*, *35*(2), 1-11.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice. Cambridge*: Cambridge University Press.

Roche, T., & Harrington, M. (2013). Recognition vocabulary knowledge as a predictor of academic performance in an English as a foreign language setting. *Language Testing in Asia*, *3*(1), 1-13.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. *Learner strategies in language learning*, *15*, 29.

Ruswandi, R., Aprilianti, Z. V. T., & Utami, U. F. (2024). Investigating EFL Learners' Autonomous Use of Vocabulary Learning Strategies Outside of School: English. *Voices of English Language Education Society*, *8*(2).

Sagin, S. (2019). *An examination of the effectiveness of autonomy in foreign language vocabulary teaching and learning* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Sahid, M. K., Mamat, A., & Adnan, M. A. M. (2020). Vocabulary learning strategies between learners of Arabic major and non-Arabic major at a Malaysia public university. *Education Sciences & Psychology*, *55*(1), 91-106.

Samah, R. (2013). *Kaedah pengajaran kosa kata bahasa Arab untuk pelajar bukan Arab*. Penerbit USIM (Universiti Sains Islam Malaysia).

Samah, R., Isahak, A., & Ahmad, W. A. (2020). Amalan Guru Cemerlang Dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) Bahasa dan Sastera Arab Mengikut Strategi Ibnu Khaldun. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 37-54.

Samah, R., Isahak, A., Nathir, K. A. M., Majid, M. Y. A., Nawawi, M. A. A. M., & Ahmad, H. (2023). Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab dalam Bidang Sastera dalam Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Bahasa Arab [Arabic Vocabulary Mastery of literature among Student of Bachelor in Arabic Language]. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences (e-ISSN: 2600-9080)*, *6*(4), 64-77.

Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 15-28.

Sarani, A. & Kafipour, R. (2008). The study of language learning strategies use by Turkish and Kurdish EFL university students. *Language Forum*, *34*(2), 173-188.

Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2021). Partial least squares structural equation modeling. In *Handbook of market research* (pp. 587-632). Cham: Springer International Publishing.

Sasovova, Zuzana (2007). *Self-Monitoring, affect- intensive relations and work performance*. Vrije Universities Amsterdam.

Schmitt, N. (1994). Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth. *Thai TESOL bulletin*, *6*(2), 9-16.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, *199227*.

Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.). (1998). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge university press.

Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical implications. *ELT Journal*, *49*(2), 133-143.

Schmitt, N., Nation, P., & Kremmel, B. (2020). Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, *53*(1), 109-120.

Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language testing*, *18*(1), 55-88.

Seyed Rezaei, F., Karbalaei, A., & Afraz, S. (2013). The effect of vocabulary strategy training among autonomous and non-autonomous learners in Iranian EFL context. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *2*(2s), pp-35.

Sharoff, S. (2006). Open-source corpora: Using the net to fish for linguistic data. *International journal of corpus linguistics*, *11*(4), 435-462.

Shukor, K. A., Safar, J., Noor, A. F. M., Jasmi, K. A., Razak, M. I. A., Rahman, M. F. A., Basir, M. K. A. (2019). The impact of implementing Imam al-Ghazali's perception on self-monitoring (Muraqabah) on the development of healthy emotions among marine students during the pre-sea training. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(11), 20–32.

Shukora, K. B. A., Safara, J. B., Noorb, A. F. B. M., & Jasmia, K. A. B. (2020). USING CONSTRUCT OPERATIONALISATION AS DELPHI FIRST-ROUND TECHNIQUE TO DETERMINE ITEMS FOR SELF-MONITORING (MURAQABAH) INTERVENTION DURING THE PRE-SEA TRAINING AMONG MARINE STUDENTS IN MALAYSIA. *Journal of Critical Reviews*, *7*(8).

Stoffer, I. (1995). *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables*. The University of Alabama.

Swain, M., and Carroll, S. (1987). *The immersion observation study*. In Harley, B., Allen, J.P.B. , Cummins, J. and Swain, M. editors, *The development of bilingual proficiency: Final report, II: Classroom treatment*, Toronto : Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

Taherdoost, H. Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in a research. *How to test the validation of a questionnaire/survey in a research (August 10, 2016)*.

Tajudeen, A. B. A., & Raja, S. S. (2019). Perkembangan Institusi Pengajian Tinggi Swasta (IPTS) di Malaysia, 1957-1992. *SEJARAH: Journal of the Department of History*, *28*(1 (June)).

Teh, K. S. M., & Embi, M. A. (2010). *Strategi Pembelajaran Bahasa*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

Teng, F. (2015). Assessing the Relationship between Vocabulary Learning Strategy Use and Vocabulary Knowledge. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, *49*, 39-65.

Thorndike, E.L. and Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. New York: Teachers College, Columbia University.

Thornton, K. (2015). The crucial role of peer-learning in language learning spaces. *Studies in Self-Access Learning Journal*, *6*(3), 286-287.

Tilfarlioglu, F. Y., & Sherwani, S. (2018). An analysis of the relationship among EFL learners' autonomy, self-esteem, and choice of vocabulary learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(8), 933-947.

Tohno, Y. (1995). *Eigo Goi Shutoku Ron. [The Theory of English Vocabulary Acqusition.]*, Tokyo, Japan: Kagensha Press. In Sakai, S., & Takagi, A. (2009). Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners. *Journal of Asia TEFL*, *6*(3).

Tran, T. Q. (2020). EFL Students' Attitudes towards Learner Autonomy in English Vocabulary Learning. *English Language Teaching Educational Journal*, *3*(2), 86-94.

Tseng, W. T., Dörnyei, 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.

Tuan, L. T. (2011). An Empirical Research on Self-learning Vocabulary. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, *1*(12), 1688-1695.

TULL, DONALD S & HAWKINS, DEL I Marketing Research – Measurement and Method, 4th ed. (New York; Macmillan Publishing Co. 1987).

Ushioda, E. (2008). *Motivation and good language learners* (pp. 19-34). Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation*. Oxford University Press.

Valadi, A., & Rashidi, V. (2014). How are language learners' autonomy and their oral language proficiency related in an EFL context?. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, *7*(1), 124-131.

Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing standard*, *16*(40), 33-36.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wahab, U. A., Pa, M. T., & Asbulllah, L. H. (2021). Saiz kosa kata dan pengetahuan kolokasi bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM). *Issues in Language Studies*, *10*(1), 183-202.

Waring, R. (2002). Basic principles and practice in vocabulary instruction. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-*, *26*(7), 11-12.

Watanabe, Y. Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in second language acquisition*, (1997). 287-307.

Webb, S. A., & Sasao, Y. (2013). New directions in vocabulary testing. *RELC Journal*, *44*(3), 263-277.

Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, *168*(1), 33-69.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1983). *The Processes of Self-directed Learning: A study of Adult Language Learners.* Paper presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 15th, Detrit, MI.

Wenden, A., & Rubin, J. (1987). Learner strategies in language learning Englewood Cliffs. *NY: Prentice Hall International*.

Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, *53*(1), 13-40.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* (Vol. 5). Cambridge: Cambridge university press.

Wold, H.O.A. (1985), "*Partial least squares", in Kotz, S. and Johnson, N.L. (Eds), Encyclopedia of Statistical Sciences*, Wiley, New York, NY, pp. 581-591.

Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. (2019). Vocabulary learning strategies through secondary students at Saudi school in Malaysia. *SAGE open*, *9*(1).

Yusuf, B. N. M., Asni, M. F. A. H. M., Abd Rahim, R. T., & Japri, R. (2023). Factors on The Choice and Selection of Postgraduate Programs at The Islamic University College, Perlis. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, *5*(2), 123-138.

Zaini, A. R. (2015). *Penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar Melayu di peringkat Kolej Universiti*. Unpublished Doctoral dissertation. Universiti Malaya, Malaysia.

Zaini, A. R. B. Mohd. Zaki Bin Abd. Rahman (2017). Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dan Hubungannya Dengan Kemahiran Bertutur. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah*, *4*, 220-228.

Zaini, A. R., Hasan, Y., & Husaini, M. H. (2021). Saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan penuntut tahun akhir Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS): Arabic vocabulary size among Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) final year students. *Al-Irsyad: Journal of Islamic and Contemporary Issues*, *6*(1), 606-614.

Zaini, A. R., Rahman, R. A., & Hasan, Y. (2020). Saiz Kosa Kata Bahasa Arab dan Hubungannya dengan Tempoh Pembelajaran Bahasa dalam Kalangan Bukan Penutur Jati. *Jurnal Pengajian Islam*, *13*(2), 123-135.

Zaker, A. (2015). EFL learners' language learning strategies and autonomous learning: Which one is a better predictor of L2 skills. *Journal of Applied Linguistics-Dubai*, *1*(1), 27-39.

Zaltman, Gerald, and Philip C. Burger, *Marketing Research-Fundamentals and Dynamics*. (Hinsdale IL: The Dryden Press. 1975).

Zhang, L.X. & Li X.X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15-23.

Zhang, X., & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, *99*(4), 740-753.

Zhang, Y., Lin, C. H., Zhang, D., & Choi, Y. (2017). Motivation, strategy, and English as a foreign language vocabulary learning: A structural equation modelling study. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(1), 57-74.

Zhuo, H. W., & Kaur, S. (n.d.). *Learner autonomy among General English students in Universiti Sains Malaysia.* National Higher Education Research Institute (IPPTN).

Zimmerman B. J. & Paulsen A. S. (1995) *New Directions for Teaching and Learning*, Jossey-Bass Publishers.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, *25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, *23*(4), 614-628.

ثالثًا: المراجع الإلكترونية

Dewan Masyarakat. (2023, November 5). *[Raja Muda Berkenan Menyempurnakan Istiadat Konvokesyen Kali Ke-6 KUIPs]*. Dewan Masyarakat. [Online article]. https://dewanmasyarakat.jendeladbp.my/2023/11/05/18813/. Seen at 18 December 2023.

Kementerian Pengajian Tinggi. (2022). *Statistik pendidikan tinggi 2022: Bab 1 - Makro institusi pendidikan tinggi*. Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. https://www.mohe.gov.my/en/downloads/statistics/2022-3/1177-statistik-pendidikan-tinggi-2022-bab-1-makro-institusi-pendidikan-tinggi/file. Seen at 18 January 2024.

Kolej Universiti Islam Perlis. (n.d.). *Entry requirement: Diploma in Islamic Studies*. https://syskuipsv2.my/v7/entry-requirement-diploma-pengajian-islam/ Seen at 26 December 2023.

الملاحق

الملحق ١:

Pembelajaran kendiri dan strategi pembelajaran kosa kata dalam mempelajari kosa kata bahasa Arab

SOAL SELIDIK PELAJAR

LATAR BELAKANG PELAJAR

Sila tulis maklumat anda dalam ruang yang disediakan.

NO	SOALAN	JAWAPAN
1	Jantina	( ) Lelaki ( ) Perempuan
2	Bidang pengajian	
3	Tahun pengajian	1 / 2 / 3
3	Gred bahasa Arab SPM	A+ / A / A- / B+ / B / C+ / C
4	Sekolah menengah terdahulu	( ) SBP ( ) SMKA ( ) SABK ( ) SMA ( ) SMK ( ) MRSM ( ) Sekolah Swasta ( ) Lain-lain (sila nyatakan: _____)
	Anggaran tempoh mempelajari bahasa Arab dari mula hingga kini	( ) Kurang 2 tahun ( ) 3-5 tahun ( ) 6-9 tahun ( ) Lebih dari 10 tahun

الملحق ٢ :

Gunakan skala di bawah untuk menjawab soalan berikut.

1	2	3	4	5
Sangat tidak setuju (STS)	**Tidak setuju (TS)**	**Neutral (N)**	**Setuju (S)**	**Sangat setuju (SS)**

BAHAGIAN A: PEMBELAJARAN KENDIRI

BAHAGIAN 1: KOMPONEN TEKNIKAL						
NO	**SOALAN**	**1 (STS)**	**2 (TD)**	**3 (N)**	**4 (S)**	**5 (SS)**
1	Jika saya mempunyai masa yang terhad untuk belajar, saya akan menentukan perkara yang perlu dilakukan terlebih dahulu.					
2	Saya cuba mencipta peluang untuk menggunakan bahasa Arab di luar kelas.					
3	Saya cuba mewujudkan keadaan yang sesuai untuk saya mempelajari bahasa Arab dengan baik.					
4	Saya menggunakan bahan yang membantu saya dalam mempelajari bahasa Arab.					
5	Saya menggunakan kaedah yang membantu saya dalam mempelajari bahasa Arab.					
6	Saya merekodkan apa yang saya pelajari daripada pembelajaran bahasa Arab.					
BAHAGIAN 2: KOMPONEN PSIKOLOGI						
1	Saya mesti menetapkan matlamat jangka panjang dalam pembelajaran bahasa Arab.					
2	Saya mesti memilih bahan yang sesuai dengan matlamat pembelajaran bahasa Arab saya.					
3	Saya mesti membuat rancangan pembelajaran yang sesuai dengan matlamat saya dalam mempelajari bahasa Arab.					
4	Saya mesti melakukan muhasabah cara pembelajaran pada setiap sesi pembelajaran bahasa Arab.					
5	Saya mesti menilai peningkatan kebolehan saya menggunakan bahasa Arab dengan berkesan.					

6	Saya tahu apa yang saya perlu belajar untuk meningkatkan bahasa Arab saya.					
7	Saya tahu apa yang saya mahir dalam pembelajaran bahasa Arab. (contoh: 'saya pandai menghafal perbendaharaan kata.')					
8	Jika saya meminta bantuan guru semasa mempelajari bahasa Arab, saya tahu cara untuk mendapatkan bantuannya.					
9	Sekiranya minat untuk mempelajari bahasa Arab menurun, saya tahu cara untuk memotivasikan diri sendiri.					
10	Pada masa hadapan, saya ingin mendapatkan pekerjaan yang membolehkan saya menggunakan bahasa Arab.					
11	Saya suka belajar bahasa Arab.					
12	Saya lebih mengutamakan pembelajaran bahasa Arab daripada subjek akademik yang lain.					
13	Saya belajar bahasa Arab untuk lulus peperiksaan subjek tersebut.					
14	Saya mempelajari bahasa Arab kerana ia subjek wajib dalam kursus saya.					
BAHAGIAN 3: KOMPONEN SOSIO-BUDAYA						
1	Saya amat mengharapkan agar guru menerangkan semua yang saya tidak faham.					
2	Saya amat mengharapkan agar guru memberitahu saya semua yang saya perlu lakukan untuk mempelajari bahasa Arab.					
3	Saya amat mengharapkan agar guru memberikan semua bahan untuk mempelajari bahasa Arab.					
4	Saya ingin meminta nasihat pelajar lain tentang pembelajaran bahasa Arab saya.					
5	Saya ingin tahu bagaimana pelajar lain belajar bahasa Arab.					
6	Saya membandingkan diri saya dengan pelajar lain.					
7	Saya menyesuaikan cara pembelajaran pelajar lain ke dalam pembelajaran saya sendiri.					
8	Saya mendapati mempelajari bahasa Arab bersama-sama pelajar lain sangat berguna.					

BAHAGIAN 4: KOMPONEN POLITIK-FALSAFAH						
1	Saya tahu apa yang diharapkan oleh guru untuk saya lakukan di dalam kelas.					
2	Pelajar hendaklah sentiasa mengikuti arahan guru.					
3	Seorang guru harus mengetahui segala-galanya tentang subjek yang diajarnya.					
4	Saya sepatutnya mempunyai kebebasan untuk memberitahu guru apa yang ingin dipelajari.					
5	Saya sepatutnya mempunyai kebebasan untuk menentukan bahan dalam pembelajaran bahasa Arab.					
6	Saya sepatutnya mempunyai kebebasan untuk menentukan matlamat dalam pembelajaran bahasa Arab.					
7	Guru dan pelajar harus berbincang mengenai matlamat dalam pembelajaran bahasa Arab.					
8	Guru dan pelajar harus berbincang mengenai perancangan pembelajaran bahasa Arab.					
9	Guru dan pelajar harus berbincang mengenai bahan untuk pembelajaran bahasa Arab.					
BAHAGIAN 5: PEMANTAUAN KENDIRI (KONSEP IMAM AL-GHAZALI)						
1	Merancang strategi pembelajaran yang berkesan merupakan suatu ibadah yang mendapat ganjaran pahala.					
2	Saya berdoa agar Allah S. W. T. membantu saya memilih strategi pembelajaran yang betul.					
3	Saya memilih strategi pembelajaran yang dapat membantu saya menyebarkan manfaat kepada rakan saya.					
4	Saya menunjukkan imej seorang Muslim yang baik apabila berjaya merancang strategi pembelajaran yang berkesan.					
5	Rakan-rakan meminta bantuan daripada saya untuk membantu mereka merancang strategi pembelajaran					
6	Apabila saya merancang strategi pembelajaran untuk berjaya, saya melakukannya kerana Allah SWT.					

7	Saya menjadikan Allah SWT sebagai keutamaan semasa memilih strategi pembelajaran.					
8	Saya menyerahkan usaha saya pada Allah SWT setelah selesai merancang strategi pembelajaran.					

الملحق ٣:

BAHAGIAN B: STRATEGI PEMBELAJARAN KOSA KATA

BAHAGIAN 1: *"META-COGNITIVE STRATEGIES"*						
NO	**SOALAN**	**1 (STS)**	**2 (TD)**	**3 (N)**	**4 (S)**	**5 (SS)**
1	Saya tahu sama ada perkataan baharu itu penting dalam memahami petikan.					
2	Saya tahu perkataan mana yang penting untuk saya pelajari.					
3	Apabila saya menjumpai perkataan baharu, saya tahu bahawa saya perlu mengingatinya.					
4	Selain buku teks, saya mencari bahan bacaan lain yang menarik minat saya untuk mempelajari perkataan baharu.					
5	Saya tidak akan mempelajari perkataan baharu yang guru bahasa Arab tidak meminta saya belajar.					
6	Saya hanya fokus kepada perkara yang berkaitan dengan peperiksaan.					
7	Saya tidak akan mengambil berat tentang perkataan baharu yang guru saya tidak jelaskan di dalam kelas.					
BAHAGIAN 2: *"INFERENCING"*						
1	Apabila saya tidak memahami makna perkataan baharu, saya menggunakan pengetahuan sedia ada yang saya miliki untuk meneka maksud perkataan tersebut.					

2	Saya mencari penjelasan dalam teks bacaan yang menyokong tekaan saya tentang makna sesuatu perkataan.					
3	Saya menggunakan struktur tatabahasa apabila meneka makna perkataan baharu.					
BAHAGIAN 3: *"USING DICTIONARY"*						
1	Apabila menjumpai perkataan yang tidak difahami, saya mencari maksudnya.					
2	Saya melakukan carian perkataan apabila perkataan tersebut menghalang saya daripada memahami keseluruhan ayat atau seluruh perenggan.					
3	Saya memberi perhatian kepada contoh apabila saya mencari perkataan dalam kamus.					
4	Saya menggunakan kamus apabila saya ingin mengetahui persamaan dan perbezaan antara makna perkataan yang hampir sama.					
BAHAGIAN 4: *"TAKING NOTES"*						
1	Saya membuat nota apabila maksud perkataan yang saya cari, biasa digunakan dalam kehidupan seharian.					
2	Saya membuat nota jika perkataan yang saya cari berkaitan dengan minat saya.					
3	Saya membuat nota apabila saya melihat ungkapan atau frasa yang berguna.					
4	Saya menulis makna dalam bahasa ibunda saya bagi perkataan bahasa Arab yang saya cari.					
5	Saya mencatat contoh yang menunjukkan penggunaan perkataan yang saya cari.					
BAHAGIAN 5: "*REHERSAL"*						
1	Saya meneliti senarai kosa kata beberapa kali sehingga saya dapat mengingati semua perkataan dalam senarai itu.					
2	Saya membuat kad kosa kata dan membawanya ke mana sahaja saya pergi.					

3	Saya membuat semakan secara berkala terhadap perkataan baharu yang saya hafal.					
4	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya menyebutnya dengan suara yang nyaring.					
5	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya mengulangi sebutannya dalam fikiran saya.					
6	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya menulisnya berulang kali.					
7	Saya menghafal ejaan perkataan dengan mengingati setiap hurufnya secara berturutan.					
8	Saya menulis perkataan baharu dan terjemahannya dalam bahasa Melayu berulang kali untuk mengingatinya.					
BAHAGIAN 6: "*ENCODING*"						
1	Saya mencipta gambaran dalam minda bagi membantu saya mengingati perkataan baharu.					
2	Untuk membantu saya mengingati sesuatu perkataan, saya cuba menggambarkan ejaan perkataan itu dalam fikiran saya.					
3	Saya mengumpulkan perkataan yang bunyinya serupa untuk mengingatinya.					
4	Saya mengkaji bagaimana perkataan Arab dibentuk untuk mengingati lebih banyak perkataan.					
5	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya cuba mengingati ayat di mana perkataan itu digunakan.					
6	Saya mengingati perkataan baharu bersama-sama dengan konteks yang menjadi tempat munculnya perkataan baharu tersebut.					
BAHAGIAN 7: "*ACTIVATION*"						
1	Saya membina ayat saya sendiri menggunakan perkataan yang baru saya pelajari.					
2	Saya cuba menggunakan perkataan yang baru dipelajari sebanyak mungkin dalam pertuturan dan penulisan.					

3	Saya cuba menggunakan perkataan yang baru dipelajari dalam situasi sebenar.					

الملحق ٤ :

ARABIC VOCABULARY DIAGNOSTIC ASSESSMENT (AVDA)

Contoh:

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

مَسْجِد: يُصَلِّي مُحَمَّدٌ فِي المَسْجِدِ.

ا- جَامِع　　ب- بَيْت　　ج- مَطْبَخ　　د- غُرْفَة

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

1- بَيْتٌ

2- سَيَّارَةٌ　　5 وَالِدَةٌ

3- قَلَمٌ　　3 يَسْتَخْدِمُهُ الإِنْسَانُ لِلْكِتَابَةِ

4- طَبِيبٌ　　1 مَسْكَنٌ

5- أُمٌّ　　4 مَنْ يُعَالِجُ المَرِيضَ

6- قِطَّةٌ

Bahagian 1: 1000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

1- **رَأَى**: مُحَمَّدٌ رَأَى الصُّورَةَ بِالعَيْنَيْنِ.

ا- سَمِعَ ب- تَذَوَّقَ ج- نَظَرَ د- لَمِسَ

2- **مَنْزِل**: أُسْرَتِي تَسْكُنُ فِي مَنْزِلٍ جَدِيدٍ.

ا- مَسْجِد ب- بَيْت ج- جَامِعَة د- مَدْرَسَة

3- **وَاسِع**: مَلْعَبُ كُرَةِ القَدَمِ وَاسِعٌ.

ا- كَبِير ب- صَغِير ج- قَدِيم د- قَصِير

4- **الآن**: أَنَا الآنَ أَدْرُسُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ.

ا- المُسْتَقْبَل ب- المَاضِي ج- السَّابِق د- الـحَاضِر

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

1- غَدًا

2- نَتِيجَةٌ ____ مَنْ يُدَرِّسُ الطَّلَبَةَ

3- عَائِلَةٌ ____ وَاحِدٌ زَائِدُ سَبْعَةٍ

4- قَادِمٌ ____ الوَالِدَانِ وَالأَوْلَادُ

5- ثَمَانِيَةٌ ____ اليَوْمُ التَّالِي بَعْدَ اليَوْمِ

6- مُعَلِّم

Bahagian 2: 2000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

1- **جَاهِز**: الطَّعَامُ جَاهِزٌ لِلْأَكْلِ.

ا- مُعَدّ　　ب- سَرِيع　　ج- كَثِير　　د- قَلِيل

2- **اِنْطَلَقَ**: اِنْطَلَقَ يُوسُفُ إِلَى قَرْيَتِهِ بِالسَّيَّارَةِ.

ا- شَرِبَ　　ب- أَكَلَ　　ج- ذَهَبَ　　د- وَصَلَ

3- **مُتَعَدِّدَة**: الأَطْعِمَةُ فِي المَطْعَمِ مُتَعَدِّدَةٌ.

ا- مُتَنَوِّعَة　　ب- لَذِيذَة　　ج- سَاخِنَة　　د- بَارِدَة

4- **تَزَوَّجَ**: تَزَوَّجَ لُقْمَان بِـخَطِيبَتِهِ.

ا- سَكَنَ　　ب- نَكَحَ　　ج- جَلَسَ　　د- عَمِلَ

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

1- خِبْرَةٌ

2- فَمٌ　　_____ مَكَانُ إِقْلَاعِ الطَّائِرَةِ وَهُبُوطِهَا

3- مُبَاشَرَةٌ　　_____ مِنْ أَعْضَاءِ الـجِسْمِ

4- جَارٌ　　_____ سَاعَةُ زَوَالِ الشَّمْسِ

5- مَطَارٌ　　_____ مَنْ يَسْكُنُ قَرِيبًا مِنْ بَيْتِكَ

6- ظُهْرٌ

Bahagian 3: 3000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

1- **جَزَاء**: أَعْطَى المُعَلِّمُ مُحَمَّدًا هَدِيَّةً جَزَاءً لِـجُهُودِهِ.

ا- إِجَازَة ب- عُطْلَة ج- عِلَاج د- مُكَافَأَة

2- **مُمَاثِل**: وَجْهِي وَوَجْهُ أَبِي مُمَاثِلٌ.

ا- مُـخْتَلِف ب- مُتَنَوِّع ج- مُشَابِه د- مُسْتَمِرّ

3- **غَدَاء**: آكُلُ الأُرُزَّ بِالدَّجَاجِ فِي الغَدَاءِ.

ا- وَجْبَةُ الظَّهِيرَةِ ب- وَجْبَةُ الصَّبَاحِ ج- وَجْبَةُ المَسَاءِ د- وَجْبَةُ اللَّيْلِ

4- **اِرْتَدَى**: اِرْتَدَى الوَلَدُ القَمِيصَ الأَسْوَدَ.

ا- اِشْتَرَى ب- لَبِسَ ج- بَاعَ د- غَسَلَ

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

1- تَأْخِير
2- مُرْتَفَعٌ
3- عَطَاءٌ
4- مُقْتَرَحٌ
5- تَعْبِينٌ
6- ذَوْقٌ

_____ فِكْرَةٌ تَتَضَمَّنُ شَيْئًا جَدِيدًا
_____ طَعْمُ الشَّيْءِ بِاللِّسَانِ
_____ مَكَانٌ عَالٍ
_____ تَأْجِيلُ حُدُوثِ شَيْءٍ إِلَى وَقْتٍ لَاحِقٍ

Bahagian 4: 4000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

1- **سَائِح**: يَتَجَوَّلُ السَّائِحُ فِي عَاصِمَةِ كُوَالَا لُمْبُور.

ا- زَائِرُ ب- سَائِقُ ج- مُوَظَّف د- مُعَلِّم

2- **اِسْتَيْقَظَ**: اِسْتَيْقَظَ الطَّالِبُ مِنَ النَّوْمِ صَبَاحًا.

ا- شَاهَدَ ب- صَحَا ج- نَامَ د- اِغْتَسَلَ

3- **فَرِحَ**: فَرِحَ الأَبُ بِنَجَاحِ ابْنِهِ.

ا- اِبْتَسَمَ ب- حَزِنَ ج- سَعِدَ د- ضَحِكَ

4- **بَائِع**: يَبِيعُ البَائِعُ مَلَابِسَ مُتَنَوِّعَةً فِي السُّوقِ.

ا- فَلَّاح ب- عَامِل ج- مُشْتَرِي د- تَاجِر

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

1- تَأَكَّدَ

2- رِزْقٌ ____ أَخْبَرَ الإِنْسَانَ بِشَيْءٍ

3- ثَلْجٌ ____ نِعْمَةٌ مِنَ اللهِ

4- نَصَحَ ____ لَوْنُهُ أَبْيَضُ

5- زَالَ ____ أَرْشَدَ الآخَرِينَ إِلَى خَيْرٍ

6- أَعْلَمَ

Bahagian 5: 5000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

1- **لَذِيذ**: طَبَخَتْ أُمِّي طَعَامًا لَذِيذًا.

ا- شَهِيًّا ب- سَرِيعًا ج- كَثِيرًا د- قَلِيلًا

2- **تَوْبَة**: اللهُ يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ.

ا- زَكَاة ب- صَلَاة ج- دُعَاء د- نَدَامَة

3- **اِلْتِقَاط**: تَسْتَخْدِمُ فَاطِمَةُ الكَامِيرَا لِالْتِقَاطِ الصُّوَرِ.

ا- ذِهَاب ب- مُمَارَسَة ج- أَخْذ د- شِرَاء

4- **أَحْضَرَ**: أَحْضَرَتْ البِنْتُ الفَوَاكِهَ لِأُمِّهَا.

ا- بَحَثَ عَنْ ب- أَتَى بِـ ج- طَبَخَ د- تَنَاوَلَ

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

1- مُنْفَصِلٌ

2- نِفَاقٌ _____ الكِتَابُ الَّذِي كُتِبَتْ فِيهِ آيَاتُ القُرْآنِ الكَرِيمِ

3- مَخْلُوقٌ _____ المَوْجُودُ مِنَ العَدَمِ

4- تَبْدِيلٌ _____ مُنْقَطِعٌ

5- إِكْمَالٌ _____ إِتْمَامُ الشَّيْءِ بِالتَّمَامِ

6- مُصْحَفٌ

الملحق ٥:

Prof. Madya Dr Abdul Basir Bin Awang @ Mohd Ramli
Deputy Rector of Academic and Internationalization
Kolej Universiti Islam Perlis (KUIPs)

Date: 6 November 2023

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
Dear Prof.,

REQUEST TO CONDUCT RESEARCH AMONG STUDENTS AT PUSAT BAHASA DAN PENGAJIAN UMUM, KOLEJ UNIVERSITI ISLAM PERLIS (KUIPs)

May this letter reach you in the best of health and blessing from Allah S.W.T.

This is to certify that **NUR AFIQAH BINTI MD AZMI (MATRIC NO: G2014844)** is a postgraduate student at AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge & Human Sciences (AHAS KIRKHS), International Islamic University Malaysia. She is currently pursuing her study in Doctor of Philosophy in Arabic Language Studies and conducting research on Autonomous Learning in Vocabulary Knowledge: With reference to Vocabulary Learning Strategies.

I would like to seek your permission for her in conducting research among students taking **DTU2022 (Arabic Language)** subject at your esteemed centre (Pusat Bahasa & Pengajian Umum). All research data will be strictly confidential, used for the purpose of academic research and accessible to the researcher only.

I look forward to your kind approval for this data collection.

Thank you and w*assalam.*

"Leading the Way"

AP DR NIK HANAN BINTI MUSTAPHA
Supervisor
Department of Arabic Language and Literature
AHAS Kulliyyah of IRKHS
International Islamic University Malaysia

ABDULHAMID ABU SULAYMAN KULLIYYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES
International Islamic University Malaysia, 53100 Gombak, Selangor Darul Ehsan
Tel: +603 6196 5053 Fax: +603 6421 4870 Email: irkhs@iium.edu.my
www.iium.edu.my/irkhs

الملحق ٦:

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA
Garden of Knowledge and Virtue

LEADING THE WAY
KHALIFAH - AMANAH - IQRA' - RAHMATAN LIL-ALAMIN

SUSTAINABILITY INSTITUTION OF THE YEAR

Sr Nurliyana Binti Abu Hasan
Department of Language and Management
Centre for Foundation Studies
International Islamic University Malaysia

DATE: 15 June 2023

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
Dear Sr.,

REQUEST FOR TRANSLATION CHECKING OF QUESTIONNAIRE FOR PHD THESIS_SR. NUR AFIQAH BINTI MD AZMI (G 2014844)

May this letter reach you in the best of health and blessing from Allah S.W.T.

May I kindly refer you to the above matter.

The above-mentioned student is currently pursuing PhD in Arabic Language Studies in the Department of Arabic Language and Literature, Abdulhamid Abu Sulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS). She is conducting research entitled: Autonomous Learning in Vocabulary Knowledge: in reference to Vocabulary Learning Strategies. For that purpose, she is developing instruments consisting of main constructs or variables of the research subject (as mentioned in the instruments attached).

The department has recognized your expertise in validating translations. Therefore, it is our utmost desire to seek your opinion of expert to check the translation of instrument items and constructs. We appreciate your expert views, comments, the precious time spent, and the efforts put in the process.

Thank you and *wassalam.*

"Leading the Way"

AP DR NIK HANAN BINTI MUSTAPHA
The Supervisor
Department of Arabic Language and Literature
AHAS Kulliyyah of IRKHS
International Islamic University Malaysia

ABDULHAMID ABU SULAYMAN KULLIYYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES
International Islamic University Malaysia, 53100 Gombak, Selangor Darul Ehsan

Tel: +603 6196 5053 Fax: +603 6421 4870 Email: irkhs@iium.edu.my
www.iium.edu.my/irkhs

Br 'Ammar Bin Khalil
Department of English Language
Centre for Foundation Studies
International Islamic University Malaysia

DATE: 15 June 2023

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
Dear Br.,

REQUEST FOR TRANSLATION CHECKING OF QUESTIONNAIRE FOR PHD THESIS_SR. NUR AFIQAH BINTI MD AZMI (G 2014844)

May this letter reach you in the best of health and blessing from Allah S.W.T.

May I kindly refer you to the above matter.

The above-mentioned student is currently pursuing PhD in Arabic Language Studies in the Department of Arabic Language and Literature, Abdulhamid Abu Sulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS). She is conducting research entitled: Autonomous Learning in Vocabulary Knowledge: in reference to Vocabulary Learning Strategies. For that purpose, she is developing instruments consisting of main constructs or variables of the research subject (as mentioned in the instruments attached).

The department has recognized your expertise in validating translations. Therefore, it is our utmost desire to seek your opinion of expert to check the translation of instrument items and constructs. We appreciate your expert views, comments, the precious time spent, and the efforts put in the process.

Thank you and w*assalam.*

"Leading the Way"

AP DR NIK HANAN BINTI MUSTAPHA
The Supervisor
Department of Arabic Language and Literature
AHAS Kulliyyah of IRKHS
International Islamic University Malaysia

الملحق ٧:

Dr Nik Farhan Binti Mustapha
Senior lecturer
Faculty of Modern Languages and Communication
Universiti Putra Malaysia

DATE: 23 June 2023

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
Dear Dr.,

REQUEST FOR EXPERT VALIDATION OF QUESTIONNAIRE FOR PHD THESIS_SR. NUR AFIQAH BINTI MD AZMI (G 2014844)

May this letter reach you in the best of health and blessing from Allah S.W.T.

May I kindly refer you to the above matter.

The above-mentioned student is currently pursuing PhD in Arabic Language Studies in the department of Arabic Language and Literature, Abdulhamid Abu Sulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS). She is conducting research entitled: Autonomous Learning in Vocabulary Knowledge: in reference to Vocabulary Learning Strategies. For that purpose, she is developing instruments consisting of main constructs or variables of the research subject (as mentioned in the instruments attached).

The department has recognized your expertise in the related variables. Therefore, it is our utmost desire to seek your opinion of expert about the instrument items and constructs. We appreciate your expert views, comments, the precious time spent, and the efforts put in the process.

Thank you and w*assalam.*

"Leading the Way"

AP DR NIK HANAN BINTI MUSTAPHA
The Supervisor
Department of Arabic Language and Literature
AHAS Kulliyyah of IRKHS
International Islamic University Malaysia

Dr Harun Bin Baharudin
Senior lecturer
Centre of Diversity and Education
Faculty of Education
Universiti Kebangsaan Malaysia

DATE: 3 NOVEMBER 2023

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
Dear Dr.,

APPOINTMENT AS A SUBJECT MATTER EXPERT FOR PHD THESIS_SR. NUR AFIQAH BINTI MD AZMI (G 2014844)

May this letter reach you in the best of health and blessing from Allah S.W.T.

May I kindly refer you to the above matter.

The above-mentioned student is currently pursuing PhD in Arabic Language Studies in the department of Arabic Language and Literature, Abdulhamid Abu Sulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS). She is conducting research entitled: Autonomous Learning in Vocabulary Knowledge: in reference to Vocabulary Learning Strategies. For that purpose, she is developing a vocabulary test consisting of main constructs or variables of the research subject (as mentioned in the instruments attached).

The department has recognized your expertise in the related variables. Therefore, it is our utmost desire to seek your opinion of expert about the instrument items and constructs. We appreciate your expert views, comments, the precious time spent, and the efforts put in the process.

Thank you and w*assalam.*

"Leading the Way"

AP DR NIK HANAN BINTI MUSTAPHA
The Supervisor
Department of Arabic Language and Literature
AHAS Kulliyyah of IRKHS
International Islamic University Malaysia

الملحق ٨:

EXPERT VALIDATION FORM

Note: Dear experts, we need your expert judgement on the degree of necessity of each item to the measured domains. Your review should be based on the definition and terminologies that have been provided. Please be as objective and constructive as possible in your review.

DOMAIN 1: TECHNICAL					
NO	**ITEMS**	**JUDGEMENT (Please tick one)**			**REMARKS**
		Necessary	**Necessary but not essential**	**Not necessary**	**(i) Any suggestions for improving item; word use, sentence structure?** **(ii) If item is not necessary, please provide reasons why.**
1	Saya menetapkan matlamat jangka panjang dalam pembelajaran bahasa Arab secara keseluruhan.			√	pindah ke PD (psychological dimension)
2	Saya menetapkan matlamat jangka pendek yang boleh dicapai bagi setiap sesi pembelajaran bahasa Arab.			√	pindah ke PD (psychological dimension)
3	Saya membuat rancangan pembelajaran yang sesuai dengan matlamat saya dalam mempelajari bahasa Arab.			√	pindah ke PD (psychological dimension)
4	Jika saya mempunyai masa yang terhad untuk belajar, saya akan menentukan perkara yang perlu	√			

	dilakukan terlebih dahulu.				
5	Saya membuat refleksi terhadap diri sendiri setelah mempelajari bahasa Arab pada hari tersebut.			√	pindah ke PD (psychological dimension)
6	Saya cuba mencipta peluang untuk menggunakan bahasa Arab di luar kelas.	√			
7	Saya cuba mewujudkan keadaan yang sesuai untuk saya mempelajari bahasa Arab dengan baik.	√			
8	Saya menilai peningkatan keupayaan saya menggunakan bahasa Arab.			√	pindah ke PD (psychological dimension)
9	Saya menilai sejauh mana matlamat saya telah dicapai.			√	pindah ke PD (psychological dimension)
10	Saya menggunakan bahan yang membantu saya dalam pembelajaran bahasa Arab.	√			
11	Saya sedar kaedah yang saya gunakan untuk mempelajari bahasa Arab.	√			
12	Saya merekodkan apa yang saya pelajari daripada pembelajaran bahasa Arab.	√			
DOMAIN 2: PSYCHOLOGICAL					
1	Saya mesti menetapkan matlamat jangka panjang dalam pembelajaran bahasa Arab.	√			= TD1
2	Saya mesti memilih bahan yang sesuai dengan matlamat pembelajaran bahasa Arab saya.	√			

3	Saya mesti membuat rancangan pembelajaran yang sesuai dengan matlamat saya dalam mempelajari bahasa Arab.	√			= TD3
4	Setiap pelajar mesti mewujudkan keadaan yang membolehkannya belajar bahasa Arab dengan baik.			√	cadangan agar dibuang sbb ia sama dgn TD7
5	Saya mesti melakukan muhasabah cara pembelajaran selepas selesai setiap sesi pembelajaran bahasa Arab.	√			= TD5
6	Seorang pelajar yang baik menyimpan rekod tentang apa yang dia pelajari daripada pembelajaran bahasa Arab.			√	cadangan agar dibuang kerana ia hampir sama dgn item 12 dlm TD
7	Saya mesti menilai peningkatan kebolehan saya menggunakan bahasa Arab dengan berkesan.	√			
8	Saya tahu apa yang saya perlu belajar untuk meningkatkan bahasa Arab saya.	√			
9	Saya tahu apa yang saya mahir dalam pembelajaran bahasa Arab. (contoh: ‘saya pandai menghafal perbendaharaan kata.’)	√			
10	Jika saya meminta bantuan guru semasa mempelajari bahasa Arab, saya tahu cara untuk mendapatkan bantuannya.	√			
11	Saya tahu keadaan yang membantu saya untuk mempelajari bahasa Arab dengan baik.		√		Item ini spt TD 7, yang berbeza hanya “cuba mewujudkan” dan “tahu”. Mohon semak keyword mana yang menggambarkan ‘technical’ & keyword mana yang menggambarkan ‘affective / pyschological’?

12	Sekiranya minat untuk mempelajari bahasa Arab menurun, saya tahu cara untuk memotivasikan diri sendiri.	√			
13	Pada masa hadapan, saya ingin mendapatkan pekerjaan yang membolehkan saya menggunakan bahasa Arab.	√			
14	Saya suka belajar bahasa Arab.	√			
15	Saya lebih mengutamakan pembelajaran bahasa Arab daripada subjek akademik yang lain.	√			
16	Saya belajar bahasa Arab untuk lulus peperiksaan subjek bahasa ini.	√			
17	Saya mempelajari bahasa Arab kerana ia subjek wajib dalam kursus saya.	√			
DOMAIN 3: POLITICAL-PHILOSOPHICAL					
1	Saya bebas menentukan matlamat kelas bahasa Arab yang saya ambil.	√			
2	Saya tahu apa yang diharapkan oleh guru untuk saya lakukan di dalam kelas.	√			
3	Pelajar hendaklah sentiasa mengikuti arahan guru.	√			
4	Seorang guru harus mengetahui segala-galanya tentang subjek yang diajarnya.	√			
5	Pelajar sepatutnya mempunyai kebebasan untuk memberitahu guru apa yang mereka ingin pelajari.	√			Utk item 5, 6, 7, & 8, sebaiknya perkataan “pelajar” ditukar kpd “saya” spy lbh nampak dekat & lbh mesra “bebas”

6	Pelajar seharusnya mempunyai hak untuk bebas membuat keputusan tentang pembelajaran mereka sendiri.			√	maksud “membuat keputusan” agak samar. Keputusan berkaitan apa? Cara belajar, bahan, buku, kaedah pdp guru, latihan, tempoh belajar, atau apa?
7	Pelajar sepatutnya mempunyai hak untuk bebas menentukan bahan untuk belajar bahasa Arab.	√			
8	Pelajar sepatutnya mempunyai hak untuk bebas menentukan matlamat mereka sendiri dalam pembelajaran bahasa Arab.	√			
9	Saya boleh menentukan bahan untuk mempelajari bahasa Arab jika diberi kebebasan untuk berbuat demikian.	√			
10	Saya boleh menentukan matlamat saya sendiri dalam mempelajari bahasa Arab jika diberi kebebasan untuk melakukannya.	√			
11	Guru dan pelajar harus berbincang mengenai matlamat dalam pembelajaran bahasa Arab.	√			
12	Guru dan pelajar harus berbincang mengenai rancangan untuk belajar bahasa Arab.	√			
13	Guru dan pelajar harus berbincang mengenai bahan untuk belajar bahasa Arab.	√			
DOMAIN 4: SOCIO-CULTURAL					
1	Saya mahu guru saya menerangkan semua yang saya tidak faham.	√			Utk item 1, 2 & 3, sebaiknya perkataan “mahu” ditukarkan kpd perkataan yg lbh menunjukkan hormat pelajar kpd guru, dan ini merupakan budaya

2	Saya mahu guru saya memberitahu saya semua yang saya perlu lakukan untuk belajar bahasa Arab.	√			orang Melayu yang beragama Islam, misalnya “saya amat mengharapkan agar...”
3	Saya mahu guru saya memberikan semua bahan untuk belajar bahasa Arab.	√			
4	Saya kadangkala ingin meminta nasihat pelajar lain tentang pembelajaran bahasa Arab saya.	√			Utk item 4, 6, 7 sebaiknya dibuang kadangkala, sbb utk menjawab item2 ini, sudah ada likert scale. Jadi likert scale itu bakal menggambarkan kekerapan pelajar melakukan perkara2 ini
5	Saya ingin tahu bagaimana pelajar lain belajar bahasa Arab.	√			
6	Saya kadangkala membandingkan diri saya dengan pelajar lain.	√			
7	Saya kadangkala menyesuaikan apa yang pelajar lain lakukan ke dalam pembelajaran saya sendiri.	√			ayat keliru, mungkin perlu dibaiki
8	Saya mendapati mempelajari bahasa Arab bersama-sama pelajar lain sangat berguna.	√			
DOMAIN 5: MONITORING BY IMAM AL-GHAZALI					
1	Merancang strategi yang berkesan merupakan suatu ibadah yang mendapat ganjaran pahala.	√			
2	Saya berdoa agar Allah S.W.T. membantu saya memilih strategi yang betul.	√			

3	Saya memilih strategi yang dapat membantu saya menyebarkan manfaat bahasa Arab kepada rakan saya.	√			
4	Saya menunjukkan imej seorang Muslim yang baik apabila saya berjaya merancang strategi yang berkesan.	√			
5	Rakan-rakan saya juga meminta bantuan daripada saya untuk membantu mereka merancang.	√			
6	Apabila saya merancang strategi untuk berjaya, saya melakukannya kerana Allah SWT.	√			
7	Saya menjadikan Allah SWT sebagai keutamaan semasa saya memilih strategi.	√			
8	Saya memilih strategi yang betul dengan ikhlas kerana saya percaya Allah SWT adalah yang terbaik dalam memberi ganjaran.			√	Item ini bertindih dengan item 6 “melakukan hanya kerana Allah (ikhlas)” dan juga item 1 (pahala=ganjaran)
9	Saya menyerahkan usaha saya pada Allah SWT setelah saya selesai merancang strategi.	√			
DOMAIN 1: META COGNITIVE STRATEGIES					
1	Saya tahu sama ada perkataan baharu itu penting dalam memahami petikan.	√			
2	Saya tahu perkataan mana yang penting untuk saya pelajari.	√			

3	Apabila saya menjumpai perkataan atau frasa baharu, saya tahu dengan jelas sama ada saya perlu mengingatinya.	√			
4	Selain buku teks, saya mencari bahan bacaan lain yang menarik minat saya.	√			
5	Saya tidak akan belajar apa yang guru bahasa Arab saya tidak suruh saya belajar.	√			
6	Saya hanya fokus kepada perkara yang berkaitan dengan peperiksaan.	√			
7	Saya tidak akan mengambil berat tentang kosa kata yang guru saya tidak jelaskan di dalam kelas.	√			
DOMAIN 2: INFERENCING					
1	Saya menggunakan perkembangan logik dalam konteks (contoh: sebab dan akibat) apabila meneka makna sesuatu perkataan.	√			Maksud frasa ini agak mengelirukan
2	Saya menggunakan pengetahuan tentang dunia apabila meneka makna sesuatu perkataan.	√			
3	Apabila saya tidak memahami makna perkataan baharu, saya menggunakan pengetahuan sedia ada yang saya miliki untuk meneka maksud perkataan tersebut.	√			
4	Saya mencari penjelasan dalam teks bacaan yang menyokong tekaan saya tentang makna sesuatu perkataan.	√			

5	Saya menggunakan struktur tatabahasa apabila meneka makna perkataan baharu.	√			
6	Saya menggunakan bahagian pertuturan perkataan baharu apabila meneka maknanya.	√			Kurang difahami apakah maksud frasa ini?
7	Saya menyemak maksud tekaan saya dalam perenggan atau keseluruhan teks untuk melihat sama ada sesuai atau tidak.	√			Kurang difahami apakah maksud frasa ini?
DOMAIN 3: USING DICTIONARY					
1	Apabila saya melihat perkataan yang tidak difahami, saya mencari maksudnya.	√			Item 2 di dalam ini boleh digunakan, cuma pernyataan ayat perlu dibaiki. Lebih baik sekiranya dapat ditambah item berkaitan strategi penggunaan kamus bercetak atau kamus elektronik agar sesuai dgn perkembangan semasa. Selain itu strategi mencari makna perkataan menggunakan kamus dwibahasa/ ekabahasa juga patut dimasukkan
2	Saya melakukan carian perkataan apabila perkataan tersebut menghalang saya daripada memahami keseluruhan ayat atau seluruh perenggan.	√			
3	Saya mencari perkataan yang penting untuk pemahaman ayat atau perenggan bila mana ianya muncul.	√			
4	Saya memberi perhatian kepada contoh apabila saya mencari perkataan dalam kamus.	√			
5	Jika saya ingin mengetahui lebih mendalam tentang sesuatu perkataan, saya akan mencari maklumat mengenainya.	√			

6	Jika saya ingin mengetahui lebih lanjut tentang penggunaan perkataan yang saya sudah sedia tahu, saya baca mengenainya.			√	Apa perbezaan item ini dengan item sebelumnya.
7	Saya menggunakan kamus apabila saya ingin mengetahui persamaan dan perbezaan antara makna perkataan yang hampir sama.	√			
DOMAIN 4: TAKING NOTES					
1	Saya membuat nota apabila maksud perkataan yang saya cari biasa digunakan dalam kehidupan seharian.	√			
2	Saya membuat nota jika perkataan yang saya cari berkaitan dengan minat saya.	√			
3	Saya membuat nota apabila saya melihat ungkapan atau frasa yang berguna.	√			
4	Saya menulis penjelasan dalam bahasa Arab tentang perkataan yang saya cari.			√	
5	Saya menulis makna dalam bahasa ibunda saya dan memberi penjelasan dalam bahasa Arab bagi perkataan yang saya cari.	√			
6	Saya mencatat contoh yang menunjukkan penggunaan perkataan yang saya cari.	√			
DOMAIN 5: REHEARSAL					
1	Saya meneliti senarai kosa kata beberapa kali sehingga saya dapat mengingati semua perkataan dalam senarai itu.	√			

2	Saya membuat kad kosa kata dan membawanya ke mana sahaja saya pergi.	√			
3	Saya membuat semakan secara berkala terhadap perkataan baharu yang saya hafal.	√			
4	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya menyebutnya dengan suara yang nyaring.	√			
5	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya mengulangi sebutannya dalam fikiran saya.	√			Pernyataan “mengulangi sebutan dalam minda” agak mengelirukan
6	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya menulisnya berulang kali.	√			
7	Saya menghafal ejaan perkataan dengan mengingati setiap hurufnya secara berurutan.	√			
8	Saya menulis perkataan baharu dan terjemahannya dalam bahasa ibunda saya berulang kali untuk mengingatinya.	√			
DOMAIN 6: ENCODING					
1	Saya mencipta gambaran dalam minda bagi membantu saya mengingati perkataan baharu.	√			
2	Untuk membantu saya mengingati sesuatu perkataan, saya cuba menggambarkan ejaan perkataan itu dalam fikiran saya.	√			

3	Saya mengumpulkan perkataan yang bunyinya serupa untuk mengingatinya.	√			
4	Saya sengaja mengkaji bagaimana perkataan Arab dibentuk untuk mengingati lebih banyak perkataan.	√			
5	Saya menghafal akar kata dan awalan kata yang biasa digunakan.	√			Sebaiknya pilih satu sahaja supaya tidak mengelirukan
6	Apabila saya cuba mengingati sesuatu perkataan, saya cuba mengingati ayat di mana perkataan itu digunakan.	√			
DOMAIN 7: ACTIVATION					
1	Saya membina ayat saya sendiri menggunakan perkataan yang baru saya pelajari.	√			
2	Saya cuba menggunakan perkataan yang baru dipelajari sebanyak mungkin dalam pertuturan dan penulisan.	√			
3	Saya cuba menggunakan perkataan yang baru dipelajari dalam situasi sebenar.	√			
4	Saya cuba menggunakan perkataan yang baru dipelajari dalam situasi yang saya bayangkan.	√			

Please provide your comment or suggestion on the overall items:
Perhatian perlu diberikan kpd item-item yang bertindih dalam technical dimension & psychological dimension. Item-item di dalam "Vocabulary learning strategies" boleh digunakan, cuma pernyataan ayat perlu dibaiki.

الملحق ٩

Bahagian 1: 1000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- **رَأَى**: مُحَمَّدٌ رَأَى الصُّورَةَ بِالعَيْنَيْنِ. ا- سَمِعَ ب- تَذَوَّقَ ج- نَظَرَ د- لَمِسَ
	/			2- **مَنْزِل**: أُسْرَتِي تَسْكُنُ فِي مَنْزِلٍ جَدِيدٍ. ا- مَسْجِد ب- بَيْت ج- جَامِعَة د- مَدْرَسَة
	/			3- **وَاسِع**: مَلْعَبُ كُرَةِ القَدَمِ وَاسِعٌ. ا- كَبِير ب- صَغِير ج- قَدِيم د- قَصِير
	/			4- **الآن**: أَنَا الآنَ أَدْرُسُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ. ا- المُسْتَقْبَل ب- المَاضِي ج- السَّابِق د- الـحَاضِر

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- غَدًا
	/			2- نَتِيجَةٌ ____ مَنْ يُدَرِّسُ الطَّلَبَةَ
	/			3- عَائِلَةٌ ____ وَاحِدٌ زَائِدُ سَبْعَةٍ
	/			4- قَادِمٌ ____ الوَالِدَانِ وَالأَوْلَادُ
	/			5- ثَمَانِيَةٌ ____ اليَوْمُ التَّالِي بَعْدَ اليَوْمِ
	/			6- مُعَلِّم

Bahagian 2: 2000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- **جَاهِز**: الطَّعَامُ جَاهِزٌ لِلْأَكْلِ. ا- مُعَدّ ب- سَرِيع ج- كَثِير د- قَلِيل
	/			2- **اِنْطَلَقَ**: اِنْطَلَقَ يُوسُفُ إِلَى قَرْيَتِهِ بِالسَّيَّارَةِ. ا- شَرِبَ ب- أَكَلَ ج- ذَهَبَ د- وَصَلَ
	/			3- **مُتَعَدِّدَة**: الأَطْعِمَةُ فِي المَطْعَمِ مُتَعَدِّدَةٌ. ا- مُتَنَوِّعَة ب- لَذِيذَة ج- سَاخِنَة د- بَارِدَة
	/			4- **تَزَوَّجَ**: تَزَوَّجَ لُقْمَان بِخَطِيبَتِهِ. ا- سَكَنَ ب- نَكَحَ ج- جَلَسَ د- عَمِلَ

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- خِبْرَةٌ
	/			2- فَمٌ ___ مَكَانُ إِقْلَاعِ الطَّائِرَةِ وَهُبُوطِهَا
	/			3- مُبَاشَرَةٌ ___ مِنْ أَعْضَاءِ الجِسْمِ
	/			4- جَارٌ ___ سَاعَةُ زَوَالِ الشَّمْسِ
	/			5- مَطَارٌ ___ مَنْ يَسْكُنُ قَرِيبًا مِنْ بَيْتِكَ
	/			6- ظُهْرٌ

Bahagian 3: 3000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT			ITEMS
	Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	
	/			1- **جَزَاء**: أَعْطَى المُعَلِّمُ مُحَمَّدًا هَدِيَّةً جَزَاءً لِـجُهُودِهِ. ا- إِجَازَة ب- عُطْلَة ج- عِلَاج د- مُكَافَأَة
	/			2- **مُمَاثِل**: وَجْهِي وَوَجْهُ أَبِي مُمَاثِلٌ. ا- مُـخْتَلِف ب- مُتَنَوِّع ج- مُشَابِه د- مُسْتَمِرّ
	/			3- **غَدَاء**: آكُلُ الأَرُزَّ بِالدَّجَاجِ فِي الغَدَاءِ. ا- وَجْبَةُ الظَّهِيرَةِ ب- وَجْبَةُ الصَّبَاحِ ج- وَجْبَةُ المَسَاءِ د- وَجْبَةُ اللَّيْلِ
	/			4- **اِرْتَدَى**: اِرْتَدَى الوَلَدُ القَمِيصَ الأَسْوَدَ. ا- اِشْتَرَى ب- لَبِسَ ج- بَاعَ د- غَسَلَ

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT			ITEMS
	Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	
	/			1- تَأْخِير
	/			2- مُرْتَفَعٌ ____ فِكْرَةٌ تَتَضَمَّنُ شَيْئًا جَدِيدًا
	/			3- عَطَاءٌ ____ طَعْمُ الشَّيْءِ بِاللِّسَانِ
	/			4- مُقْتَرَحٌ ____ مَكَانٌ عَالٍ
	/			5- تَعْيِينٌ ____ تَأْجِيلُ حُدُوثِ شَيْءٍ إِلَى وَقْتٍ لَاحِقٍ
	/			6- ذَوْقٌ

Bahagian 4: 4000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- سَائِح: يَتَجَوَّلُ السَّائِحُ فِي عَاصِمَةِ كُوَالَا لُمْبُور. ا- زَائِرُ ب- سَائِقُ ج- مُوَظَّف د- مُعَلِّم
	/			2- اِسْتَيْقَظَ: اِسْتَيْقَظَ الطَّالِبُ مِنَ النَّوْمِ صَبَاحًا. ا- شَاهَدَ ب- صَحَا ج- نَامَ د- اِغْتَسَلَ
	/			3- فَرِحَ: فَرِحَ الأَبُ بِنَجَاحِ ابْنِهِ. ا- اِبْتَسَمَ ب- حَزِنَ ج- سَعِدَ د- ضَحِكَ
	/			4- بَائِع: يَبِيعُ البَائِعُ مَلَابِسَ مُتَنَوِّعَةً فِي السُّوقِ. ا- فَلَّاح ب- عَامِل ج- مُشْتَرِي د- تَاجِر

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- تَأَكَّدَ
	/			2- رِزْقٌ ____ أَخْبَرَ الإِنْسَانَ بِشَيْءٍ
	/			3- ثَلْجٌ ____ نِعْمَةٌ مِنَ اللهِ
	/			4- نَصَحَ ____ لَوْنُهُ أَبْيَضُ
	/			5- زَالَ ____ أَرْشَدَ الآخَرِينَ إِلَى خَيْرٍ
	/			6- أَعْلَمَ

Bahagian 5: 5000 perkataan

Pilih jawapan yang mempunyai makna yang paling hampir dengan perkataan yang bergaris.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- **لَذِيذ**: طَبَخَتْ أُمِّي طَعَامًا لَذِيذًا. ا- شَهِيًّا ب- سَرِيعًا ج- كَثِيرًا د- قَلِيلًا
	/			2- **تَوْبَة**: اللهُ يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ. ا- زَكَاة ب- صَلَاة ج- دُعَاء د- نَدَامَة
	/			3- **اِلْتِقَاط**: تَسْتَخْدِمُ فَاطِمَةُ الكَامِيرَا لِالْتِقَاطِ الصُّوَرِ. ا- ذِهَاب ب- مُمَارَسَة ج- أَخْذ د- شِرَاء
	/			4- **أَحْضَرَ**: أَحْضَرَتْ البِنْتُ الفَوَاكِهَ لِأُمِّهَا. ا- بَحَثَ عَنْ ب- أَتَى بِـ ج- طَبَخَ د- تَنَاوَلَ

Pilih perkataan dengan makna yang sesuai. Tuliskan nombor perkataan bersebelahan maknanya.

REMARKS Any suggestions for improving item (word use, sentence structure)? If item is not necessary, please provide reasons why.	JUDGEMENT Necessary	Necessary but not essential	Not necessary	ITEMS
	/			1- مُنْفَصِلٌ
	/			2- نِفَاقٌ ___ الكِتَابُ الَّذِي كُتِبَتْ فِيهِ آيَاتُ القُرْآنِ الكَرِيمِ
	/			3- مَخْلُوقٌ ____ المَوْجُودُ مِنَ العَدَمِ
	/			4- تَبْدِيلٌ ____ مُنْقَطِعٌ
	/			5- إِكْمَالٌ ____ إِتْمَامُ الشَّيْءِ بِالتَّمَامِ
	/			6- مُصْحَفٌ

الملحق ١٠:

يشير الجدول إلى المبادئ التوجيهية في استخدام فاصل الثقة (confidence interval/CI) لتحديد نوعية نموذج القياس، إما كانت عاكسةً أو تكوينيةً.[1]

	CI Low adj.	CI Up adj.		Measurement Model is
If all values are…	-	-	then	formative
If all values are…	+	+	then	formative
If one or more of the values are	-	+	then	reflective

CI low adj.	CI up adj.
-0.199	0.095
-0.144	0.074
-0.353	0.017
0.004	0.383
-0.128	0.122
-0.274	0.046
-0.128	0.088
-0.052	0.159
-0.185	0.082
-0.181	0.095
-0.107	0.136
-0.086	0.197
-0.155	0.203
-0.088	0.152

قيمة CI لاستراتيجيات تعلم المفردات

CI low adj.	CI up adj.
-0.108	0.081
-0.168	0.063
-0.061	0.163
-0.108	0.089
-0.303	-0.022

قيمة CI للتعلم المستقل

بالنسبة إلى الجدول أعلاه، تدلّ قيمة CI Low adj و CI Up adj على أن الصفر واقع بين هاتين القيمتين، إشارةً إلى أن نماذج القياس للبحث الحالي تعتبر عاكسة.

[1] Kwong, K., & Wong, K. (2019). Confirmatory Tetrad Analysis, Quadratic Effect Modeling, and Heterogeneity Modeling in Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) using SmartPLS 3. *Mastering Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in 38 Hours. February*, *35*.