Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (11) - No. (29) - December 2019 المجلد (11) - العدد (29) - كانون أول 2019م

أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية على تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي في لواء الرمثا الأردن في ضوء برنامج الرامب RAMP

The Effect of Arabic Vocabulary Teaching Strategies on Learning Vis- A- Vie Third Grade Students in Ramtha – Jordan in View of RAMP Program

Mr. Mohammad Ahmad Mosleh
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
aamer982@yahoo.com

أ. محمد أحمد مصلح
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Received: 11/ 3/ 2019, **Accepted:** 22/ 6/ 2019
DOI: 10.33977/1182-011-029-013
http: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 11/ 3/ 2019م، تاريخ القبول: 22/ 6/ 2019م.
E - ISSN: 2307 - 4655
P - ISSN: 2307 - 4647

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية في تعلم الطلبة للمفردات الجديدة في الصف الثالث الأساسي بالاستناد لبرنامج الرامب (RAMP). وقد تكونت الدراسة من مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية، بواقع (25) طالبا لكل مجموعة. استخدم المنهج التجريبي لمناسبته هدف الدراسة، وقد أظهرت النتائج حصول طلبة المجموعة التجريبية على نتائج أفضل من طلبة المجموعة الضابطة بتعلم المفردات الجديدة بما يتوافق مع هدف كلّ استراتيجية على حدة، وهذا ما يشير إلى فاعلية استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية ونجاعتها في ضوء برنامج الرامب (RAMP) ، كما كشفت النتائج أنّ استراتيجية "عائلة الكلمة" قد حققت أعلى الدرجات في التعلم عند الطلبة، على نقيض استراتيجية "الصفة المضافة "التي حققت أدناها وفي نهاية الدراسة قدمت مجموعة من المقترحات والتوصيات.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التدريس، المفردات، اللغة العربية، طريقة التدريس، برنامج الرامب (RAMP) .

Abstract

The study aims to explore the effect of the strategies of teaching the Arabic language vocabulary on the learning of new vocabulary for the 3rd grade students based on the program RAMP. The study included two groups: the Control Group and the Experimental Group, 25 students for each group. The researcher followed the experimental approach since it is suitable to the aim of the study. The results have shown that the students of the experimental group obtained better outcomes than the students of the control group in learning new vocabulary that corresponds to the aim of each strategy. This indicated the effectiveness and efficiency of using the strategies of Arabic language vocabulary learning in view of the RAMP. Furthermore, the results revealed that the "word family" strategy achieved the highest grades in learning among students. In contrast to the "the added adjective" strategy which achieved the lowest. At the end of the study, the researcher has offered some suggestions and recommendations.

***Keywords**: Learning Strategies, Vocabulary, The Arabic Language, Learning Approach, The Program RAMP.*

مقدمة

تنطلق عملية اكتساب مفردات اللغة لدى الأطفال منذ صغرهم من الأسرة، والشارع و...، ثم يتوسعون باكتسابها بشكل متدرج عند التحاقهم بالتعليم الممنهج برياض الأطفال والمدارس، حيث تعدّ المفردات أساسا وركيزة لفهم اللغة واستيعابها وليست كغيرها من بقية المكونات، فمن الممكن مثلا الاستغناء عن بعض القواعد النحوية في الجملة، لكن لا يمكن لنا بأي حال من الأحوال الاستغناء عن المفردات اللغوية وإلا تعذر فهم واستيعاب المقروء، وكذلك فإنّ التنمية الحقيقية للغة تتم من خلال اكساب الطالب المزيد من المفردات التي ستمكنه من التعبير عن أفكاره بوضوح وطلاقة، ما ينعكس إيجابا على أنشطة لغوية أخرى شفوية كانت أم كتابية، وهذه التنمية ضرورية وهامة لأن تعلم المفردات لا يتوقف أبدا، وهو ظاهرة طبيعية مستمرة وممتدة عبر بيئات الطلبة المحيطة بهم، التي ستكسبهم المفردات الجديدة دوما.

عرّفت المفردة بأنها أصغر وحدة ذات معنى للكلام واللغة، وكذلك بأنها أصغر وحدة من الوحدات اللغوية التي يمكن أن تحدث من تلقاء نفسها في الكلام أو الكتابة (عبد الباري، 2011) ، أمّا استيعاب مدلول المفردة وفهمها فقد وضحه غريفس (Graves, 2005) الذي عرّف فهم المفردات بأنها القدرة على فهم معاني الكلمات واستعمالاتها حال استقبال اللغة استماع أو قراءة، وحال إنتاجها تحدّثا أو كتابة. ومن خلال ذلك نرى للمفردات ارتباطا وثيقا بقدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب وبقدرتهم على الإفهام والتعبير عندما ينتجون اللغة، وبالتالي إنجاح لعملية التواصل اللغوي لاحقا (Qian, 2002) ، كما أورد التل والعلوان (2005) أنّ نتائج عدد من البحوث في علم اللغة النفسي قد أشارت إلى أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين سعة القاموس اللغوي للقارئ ومستوى استيعابه؛ إذ يعتمد الاستيعاب الكلي للمقروء على خلفية القارئ وحصيلته من المفردات وقدرته على اشتقاق معاني مفردات النصّ.

ولم تعد معرفة معاني المفردات مقيّدة باللجوء إلى المعجم لتفسيرها بشكل منعزل عن النص، بل أصبحت متعلّقة بالنص من خلال السياق وما يحتويه من كلمات مفتاحية؛ فمعرفة المفردات باتت تنبني على نوعين رئيسين متكاملين، أولهما معرفة المفردات التعريفية، أي المعجمية، أو مترادفاتها، أو مثيلاتها، وثانيهما معرفة المفردات السياقية وهي معرفة المفردات بحقولها الدلالية أو معانيها السياقية، وهذا البناء من النوعين التعريفي والسياقي معا للمفردات هو الهدف الرئيس لتعلّمها (طبيشات، 2007) وعلى المعلمين في حال وجود مفردات جديدة غير معروفة للطلبة عدم شرح تلك المفردات لهم بشكل مباشر تلقينا؛ رغبة منهم بتسهيل القراءة على الطلبة، بل يجب ربط هذه المفردات مع المعرفة السابقة لدى الطلبة؛ من أجل إحداث تفاعل نشط مع الخبرات السابقة، أو وضع هذه المفردات بسياقات جديدة هادفة، ليستطيع بذلك الطلبة توظيف هذه المفردات واستخدامها في حياتهم، وعدم الاكتفاء بالمعنى الحرفي للمفردة (المستريحي، 2013) ، ولكي يكون تعليم المفردات نافعا للطلبة لا بدّ من توظيف استراتيجيات تتيح لهم أن يعرفوا المفردات الجديدة تعريفا وسياقا من خلال ربطها بمجموعة من الكلمات المعرّفة وتعلمها في سياقات ذات معنى في مواقف حية (Greenwood, 2004) ، ففهم مفردات اللغة أولا ضرورة سابقة لبناء المعنى الخاص بالطالب من خلال تفاعله واندماجه مع اللغة المكتوبة، سيّما أنّ اللغة العربية امتازت بكثرة الألفاظ والمترادفات، فاكتساب الطالب حصيلة من المفردات اللغوية الفصيحة هو الذي سيساعده على التعبير عن نفسه وفكره وإنّ اهتمام معلمي الحلقة الأساسية الأولى في تعليم الطلبة المفردات الجديدة بطرق صحيحة سوف يحدث نقلة نوعية في تعلم هذه المفردات واستخدامها ما

يعمل على تذويتها لديهم لتصبح جزءا من مخزونهم اللغوي.

تعددت مصادر المفردات اللغوية وتشعبت إلا أنّ هنالك ثلاثة مصادر أساسية لتكوين المفردات الجديدة عند الفرد، أولها التواصل الاجتماعي الذي جعل من اللغة ظاهرة اجتماعية يكتسبها الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه، فالطفل يولد ولديه استعداد لتعلم اللغة ممن حوله وإن تقليد الصغار للكبار يلعب الدور الرئيس في اكتساب اللغة وخاصة في المرحلة الأولى من العمر، وإن اللغة لا يوجد لها أي معنى إلا من خلال مجتمع يستخدمها، كما أنها ذات صلة بحضارة المجتمع، فإن اتسعت هذه الحضارة وازدهرت نهضت لغتها وازدادت مفرداتها اللغوية.ثانيها القراءة وهي لغة التعلم الإنساني التي من خلالها يكتسب المعارف والعلوم والأفكار، ومن خلالها تنمو المفردات لدى المتعلم وتتسع.ثالثها المعاجم اللغوية التي تعد الملجأ الذي يهرع إليه المتعلم إذا ما أشكل عليه معنى مما يقرؤه أو يسمعه، وبخاصة إن كانت اللغة كالعربية التي ما زالت حية عبر مئات القرون، وترجع أهمية هذه المعاجم بشموليتها لألفاظ اللغة كاملة سواءً أكانت ألفاظا أصلية أم معربة أو دخيلة.أما أهمية المفردات اللغوية فتبدأ بكونها المفتاح الحقيقي لعملية التعلم والتعليم فلا تعلم دون لغة ولا لغة دون مفردات، كما أنها تعاون الطالب على حسن التعبير والإفهام، وتساعد على فهم الآخرين والتواصل معهم بفاعلية، وتنمي مهارات التفكير، وهي وسيلة للتعبير عن الحاجات والرغبات والميول وقضاء الحاجات، وتنمي ملكة التذوق والبلاغة لدى مستخدم اللغة (عبدالباري، 2011) .وانطلاقا من دور اللغة العربية وأهميتها ومنها المفردات وما تحتويه من أهمية في فهم اللغة واكتسابها فقد أشرفت وزارة التربية والتعليم في الأردن على كثير من الدورات التي تهدف لزيادة كفاية المعلم وتطويره معرفيا، وعمليا؛ لتكسبه بذلك مهارات تساعده في عملية التدريس، ما ينعكس إيجاباً على الطالب الذي يعد محور العملية التعليمية، ومن هذه البرامج كان برنامج "مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة"، والمسمّى برنامج الرامب (RAMP) ، الذي استهدف معلمي رياض الأطفال والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية، وقد ارتكز البرنامج على خمس مهارات أساسية في تدريس القراءة، هي: الوعي الصوتي، وقراءة أصوات الحروف، والمفردات، والاستيعاب القرائي، والكتابة.وقد تناول الباحث في دراسته عنصر "المفردات"، والتي من خلالها يتمكن الطالب من الاستيعاب القرائي للنصّ، ما يعزّز مهارته على الكتابة بنوعيها الوظيفي والإبداعي، فمن أجل أن يقرأ الطالب بفهم واستيعاب عليه معرفة ما تتراوح نسبته بين (90% – 95%) من كلمات النصّ (Nagy & Scott, 2000) ، والعبرة ليست في اكتساب هذه المفردات فقط بل العبرة الحقيقية هي أن نجعل لهذه المفردات معنى، ولن يتم ذلك إلا باستخدامها بتكوين جمل تتضمن هذه المفردات لتعبر عن المواقف والأفكار بشكل مناسب وصحيح (عبد الباري، 2011)، ومن أجل تحقيق هذا الهدف للطالب درّب المعلم على استراتيجيات خمسة لتدريس مفردات اللغة العربية ضمن برنامج الرامب (RAMP) ، كما زوّد أيضا بملف للغة العربية يحوى هذه الاستراتيجيات الخمسة (مفاتيح السياق، المعاني المتعدّدة، عائلة الكلمة، الصفة المضافة، شبكة المفردات) بمكوّنها النظري، وإرشادات التطبيق، ونماذج أوراق العمل الخاصة بها، بما يساعد المعلم على فهم وكسب مهارة تطبيق هذه الاستراتيجيات في العملية التدريسية، وقد جعل الباحث من هذه الاستراتيجيات الخمسة محور الدراسة، موضّحا إياها من جانبي المعلم والطالب.

ويمكن تناول استراتيجيات تدريس المفردات الخمسة بشكل موجز كالآتي: (1) استراتيجية مفاتيح السياق: استراتيجية يتعرّف فيها الطالب على معنى كلمة من خلال وجودها في الجملة، ويستنتج معنى هذه الكلمة من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة في سياق الجمل؛ ولذلك سمّيت مفاتيح السياق، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى بناء عقلية طفل قادرة على تحليل معاني الكلمات من خلال التفكير وليس الحفظ والتلقين، مثال: "أَمْلأُ الْجَرَّةَ الْكَبِيْرَةَ ماءً".فكلمتا أملأ وماء دلّتا على معنى كلمة الجرّة.(2) استراتيجية المعاني المتعدّدة: تتّصل هذه الاستراتيجية بظاهرة المشترك اللفظي الذي يدرس الكلمات التي لها أكثر من دلالة؛ أي لها أكثر من معنى، ويحدّد السياق الدلالة المقصودة في هذه االجملة؛ أي أنّها تستخدم عندما يكون للكلمة الواحدة أكثر من معنى في جمل مختلفة، مثال: "أَخَذَ التِّلْمِيذُ الْقَلَمَ" و "أَخَذَ الْقَوِيُّ بِيَدِ الضَّعِيْفِ"، نجد معنى كلمة أخذ في الجملة الأولى مختلفا عن المعنى في الجملة الثانية.(3) استراتيجية عائلة الكلمة: استراتيجية تقوم على الاشتقاق من جذر الكلمة، وتوضّح المعاني الدلالية المختلفة للاشتقاقات، وهنا يعطى الطالب كلمة ليعطي بدوره مشتقاتها مع دلالة كل مشتق مما يزيد ثروته اللغوية، مثال: الجذر "كَتَبَ" نشتقّ منه الكلمات كاتب، مكتوب، كتاب، مكتبة، وغيرها.(4) استراتيجية الصفة المضافة: استراتيجية تعالج الصفة مقيّدة الدلالة بحيث تجعل الطالب يتحكّم في دلالة كلمة ما بوضع كلمة تالية لها وهي الصفة، وتضاف هذه الصفة إلى الكلمة السابقة، ولذلك سمّيت استراتيجية الصفة المضافة، مثال: "وَقَفَ التِّلْمِيذُ الْمُهَذَّبُ"، بوضع كلمة المهذّب قلّ عدد الاسم الموصوف وهو هنا "التلميذ" ولو أضفنا النظيف لقلّ العدد أيضا، وهكذا يتمكن الطالب من اللعب بالدلالة سعة وضيقا وهذا هو الهدف من الاستراتيجية.(5) استراتيجية شبكة المفردات: استراتيجية تعتمد على حصر أكبر قدر من الكلمات التي لها صلة بالكلمة المقصودة، وتهدف إلى إثراء معجم الطالب، فهي تتكون من مجموعة من المفردات التي لها علاقة أو مرتبطة بالكلمة المستهدفة، إذ تذكر الكلمة ثم يكلف الطالب بذكر الكلمات المتعلقة بها، وبذلك يحصر الطالب أكبر عدد من الكلمات في قاموسه اللغوي، مثال: شبكة مفردات كلمة "مُسْتَشْفى" نجد مريض، طبيب، سرير، ممرضة، دواء، وغيرها (وزارة التربية والتعليم، 2015) .

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالدراسة تبين للباحث وجود عدة دراسات تناولت جوانب عديدة لاستراتيجيات تدريس المفردات، يضع الباحث بين يدي القارئ جملة من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت موضوع الدراسة من أجل الوقوف على حالة المعرفة المرتبطة بمشكلة الدراسة أثناء إجرائها مرتبا إياها من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

هدفت دراسة المستريحي (2013) إلى تقصّي أثر استراتيجيتي القراءة الضيقة، والانتقائية في تحسين تعلّم المفردات، ومهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي اختيرت من ست مدارس من لواء الكورة– إربد،

وقد أظهرت الدراسة وجود فرق دالّ في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه (النقدي، والإبداعي) لصالح أداء طلبة استراتيجيتي القراءة (الضيقة، والانتقائية) ، ووجود فرق في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه معا بين أداء طلبة استراتيجية القراءة (الضيقة) واستراتيجية القراءة (الانتقائية) ، لصالح أداء الطلبة الذين مارسوا استراتيجية القراءة (الضيقة) .وعدم وجود فرق على اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه معا يعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الجنس واستراتيجية القراءة المعتمدة في تناول موضوعات القراءة (الضيقة، والانتقائية) .

سعت دراسة الهاشمي وعلي (2012) إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، واعتقاداتهم المتعلّقة بها، وقد شملت عينة الدراسة (67) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية، وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ الدارسين يوظّفون استراتيجيات متنوّعة في تعلّم مفردات اللغة العربية، كان أكثرها استخداما استراتيجية المعجم وأضعفها استراتيجية تخمين المعنى من خلال السياق.

أجرت الزهراني (2010) دراسة لقياس فاعلية التدريس القائم على الكلمة المفتاحية في تحسين تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها لدى تلميذات الصف الثالث المتوسّط ذوات السعات المختلفة للذاكرة العاملة، حيث اشتملت العينة على (96) طالبة من مدينة الطائف، موزّعة على (47) طالبة للمجموعة التجريبية و (49) للمجموعة الضابطة، وقد أظهرت الدراسة وجود أثر إيجابي للكلمة المفتاحية في تحسين تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها، وكذلك وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس وسعات الذاكرة العاملة يؤثر في تحصيل اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها.

هدفت دراسة سميث (Smith,2007) الكشف عن أثر القراءة الضيقة في إكساب طلاب الصف السابع مفردات جديدة، وطرح أسئلة متنوعة، والفهم الحرفي والاستنتاجي، حيث أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، لأفراد عينة من (30) طالبا من الصف السابع، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبة بواقع (15) طالبا لكل مجموعة، حيث درست المجموعة التجريبية بطريقة القراءة الضيقة والضابطة بالاعتيادية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في طرح الأسئلة لصالح طلبة المجموعة التجريبية بسبب القدرة على توظيف المفردات الجديدة في متن السؤال، وكذلك مكّنت طريقة القراءة الضيقة الطلبة من فهم النصّ حرفيا واستنتاجيا.

كشفت دراسة طبيشات (2007) عن فاعلية تصميم نموذج درامي محوسب، وقياس أثره في تطوير معرفة مفردات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (62) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، بواقع (32) للمجموعة التجريبية و (30) للضابطة، وقد دلّت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسّطي علامة الكسب لطلبة الصف الثالث الأساسي في معرفتهم التعريفة والسياقية لمفردات اللغة العربية تعزى إلى طريقة التعليم (نموذج الدراما والطريقة العادية) لصالح النموذج الدرامي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسّطي علامة الكسب في معرفتهم التعريفة، والسياقية لمفردات اللغة العربية تعزى للجنس، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين الجنس والطريقة.

قام جونسون وهيفرنان (Johnson & Heffernan, 2006) بدراسة لقياس أثر تعلّم المفردات في سياقات طبيعية في فهمها مقروءة ومسموعة، وقد طبقت الدراسة على (119) طالبا وطالبة من مستوى السنة الجامعية الثانية في اليابان، وذلك بتصميم برمجية محوسبة بعنوان "مشروع القراءات القصيرة"، وقد أظهرت النتائج زيادة دالة إحصائيا في فهم المفردات المقروءة بنسبة (0.16) والمسموعة بنسبة (0.8) ، ولم تظهر وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين.

وقد سعت دراسة التل والعلوان (2005) إلى تقصّي أثر القدرة اللفظية، وعدد السياقات في اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة، وتقصّي الفروق بين الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية والطلبة ذوي القدرة المتدنية في الاحتفاظ بمعاني المفردات المشتقّة من السياق، حيث أجريت الدراسة على (15) مدرسة في مدينة السلط، وقد تم اختيرت مجموعتان، مجموعة الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية وعددهم (600) طالبا وطالبة، ومجموعة الطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنية وعددهم (600) طالبا وطالبة، وقد كشفت الدراسة إلى وجود أثر دالّ احصائيا لكل من القدرة اللفظية، وعدد السياقات، والتفاعل بينهما في اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة، كما كشفت النتائج عن فروق في الاحتفاظ بمعاني المفردات غير المعروفة تعزى إلى القدرة اللفظية لصالح الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية.

أجرى بورمان وإيفانز (Burman & Evans, 2003) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تنمية مهارات القراءة وتحسين الدقّة في قراءة المفردات، وقد تكونت عينة الدراسة من (27) طالبا من مدينة ميدوستيرن، بواقع مجموعتين ضابطة (10) طلاب وتجريبية (17) طالبا، وقد بينت النتائج تحسّن مهارات القراءة في مجال الفهم والتنبؤ واستخراج المترادفات وقراءة الكمات وكتابتها وتفسير النصوص لصالح طلاب المجموعة التجريبية بشكل أفضل منه عند طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وضّحت دراسة جونس وبلاس (Jones & Plass, 2002) أثر الوسائط المتعدّدة في اكتساب المفردات، وفهم المسموع لدى عينة من الطلبة الأمريكيين، مكونة من (171) طالبا وطالبة في المستوى الجامعي، وأشارت النتائج إلى أنّ طلبة مجموعة الاستماع المصحوب بالتوضيحات المكتوبة والمصوّرة كانوا أفضل في الاختبارين من طلبة باقي المجموعات بفارق دالّ إحصائيا، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الثانية والثالثة، ووجود فروق دالّة بين كل منهما مع المجموعة الأولى.

هدفت دراسة فان دالين وآخرون (Van Daalen- Kapteijns, M et al, 2001) إلى فحص اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة من السياقات المتعدّدة، وقد طبقت الدراسة على (16) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة نيويورك.وقد وزع الطلبة في مجموعتين اثنتين: مجموعة ذات قدرة لفظية عالية، ومجموعة ذات قدرة لفظية متدنية.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي القدرة اللفظية

العالية والطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنية، لصالح الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية، في كلّ من اشتقاق معاني المفردات من السياق، والفحص التراكمي لمعاني المفردات، والقدرة على تعريف المعجم للمفردات.

هدفت دراسة ناجي وسكوت (Nagy & Scott, 2000) إلى طرح مسألتين: الأولى مدى تعقيد معرفة المفردات، والثانية كيفية اكتساب الأطفال معلومات عن المفردات من خلال السياق، وأجزاء الكلمة، والتعريفات، كما هدفت إلى توضيح نقاط ضعف، وقوّة هذه المصادر، مع التأكيد على دور الوعي اللغوي في تعلم المفردات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّ عملية اكتساب المفردات لا تبدو سهلة بل معقّدة، كما بيّنت أنّ تجربة المنزل هامّة جدّا في اكتساب المفردات، وتلعب دورا رئيسا في عدد الكلمات المكتسبة للطفل؛ حيث تتراوح بين (2000 – 3000) كلمة في العام الواحد.

تعقيب على الدراسات

أظهرت الدراسات السابقة وجود مجموعة كبيرة من استراتيجيات تعلم المفردات يلجأ إليها المعلم في توضيح المفردات للطلبة، لكن بالرغم من ذلك، وبالاستناد إلى الاستراتيجيات الخمسة موضوع الدراسة، فلم تشمل الدراسات استراتيجيات: «الصفة المضافة»، و «شبكة المفردات»، و «عائلة الكلمة»، و«المعاني المتعدّدة».واقتصرت فقط على استراتيجية «مفاتيح السياق». وقد تفاوتت الاستراتيجيات في مدى صعوبتها، فمنها ما ناسب المراحل الدراسية المتقدمة، مثل استراتيجية استخدام المعجم في دراسة الهاشمي وعلي (2012) ، واستراتيجيتي القراءة الضيّقة، والانتقائية بدراسة المستريحي (2013)، ومنها ما ناسب الطلبة في المرحلة الأساسية، كتصميم نموذج درامي محوسب بدراسة طبيشات (2007) ، أو الوسائط المتعددة بدراسة (Jones & Plass,2002) ، كما توضّح أيضا أنّ بعض الاستراتيجيات تصلح للمراحل الدراسية جميعها كاستراتيجية "مفاتيح السياق"، التي استخدمت في كثير من الدراسات ما دلّ على أهمّيتها، كما في دراسات: الهاشمي وعلي (2012) ، والزهراني (2010) ، والتل والعلوان (2005) ، وناجي وسكوت (Nagy & Scott, 2000) ، ودراسة فان دالين (Van Daalen- Kapteijns,M et al,2001) .وقد أدرجت هذه الاستراتيجية ببرنامج الرامب (RAMP) في تدريس المفردات للصفّين الثاني والثالث الأساسيين، وهذه الكثرة في تناولها متوقّعة، فأهل اللغة دائما ما يردّدون أنّ اللغة تفهم من خلال السياق، وهذا ما يتبنّاه فوجيوكلس (Vougiouklis, 1997) ؛ إذ عدّ اشتقاق المعاني غير المعروفة من خلال السياق من أكثر الطرق شيوعا في تعلم المفردات الجديدة، وبالعودة لدراسة الهاشمي وعلي (2012) التي أظهرت أنّ استراتيجية المعجم الأكثر استخداما، والأضعف هي استراتيجية تخمين المعنى من خلال السياق، فإنّ هذا مدعاة للنظر لما تقدم من أهمية استراتيجية المعنى من خلال السياق، ويمكن تفسير ذلك أنّ الطلبة في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية عليهم وليست لغتهم الأم كما هي عند العرب، ولذلك فإنّ فهم السياق سيشقّ عليهم لغرابة الكثير من الألفاظ في الجملة. أمّا هذه الدراسة فتأتي للكشف عن أثر تطبيق خمس استراتيجيات في تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي للمفردات الجديدة، وبذلك فقد امتازت عن غيرها من الدراسات بشمولية الاستراتيجيات وعدم الاقتصار على واحدة، أو اثنتين منها، ما يعطي المعلم الأفضلية والمرونة أثناء تدريسه للمفردات فيطرد الملل، والرتابة لدى الطلبة أثناء تعلمهم.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال تفاعله مع الطلبة في عملية التدريس للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى (الحلقة الأساسية الأولى) سرعة نسيان الطلبة لمعاني المفردات الجديدة التي ترد في دروس اللغة العربية، وكذلك ضعف توظيف تلك المفردات في جمل من حياة الطالب، وهذا ما أكّده معلمو الصفوف الثلاثة الأولى أيضا، وقد دلت الكثير من الدراسات على ضعف حصيلة قاموس المفردات لدى الطلبة وبخاصة لدى طلبة الحلقة الأولى (أحمد، 2006) ، وكذلك وجود أشكال ضعف في القراءة لدى الطلبة تعزى إلى نقص في مفردات القاموس اللغوي؛ ما يؤدي إلى ضعف مهارة الاستيعاب القرائي بسبب احتواء النصوص على مفردات غير معروفة (التل والعلوان، 2005) ، و (الشمري، 2011) ، ما أثار تساؤل الباحث عن مدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات تدريس المفردات المختلفة كما وردت مفصلة في برنامج الرامب (RAMP) ، وعن أثر تطبيق هذه الاستراتيجيات على تعلم الطلبة، وعن أفضل هذه الاستراتيجيات تأثيرا على تعلم الطلبة للمفردات الجديدة.

ويرى الباحث أنّ أسباب المشكلة تكمن في قلّة تفعيل المعلمين لاستراتيجيات تدريس المفردات، ما يجعل الطالب يعتمد على المعلم في تلقين المعنى للمفردات الجديدة، فيفقد بذلك الطالب دوره في عملية التفكير، والاستنباط، والتفاعل مع النصّ، ممّا يجعل المفردة الجديدة سريعة النسيان؛ لتلقيها تلقينا، وحفظا بدلا من الفهم والتعلّم النشط.**ومن هنا يحاول الباحث في هذه الدراسة أن يجيب عن الأسئلة الآتية:**

- السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التعلم؟
- السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التعلم تعزى لاستراتيجيات التدريس؟
- السؤال الثالث: ما درجة تطبيق استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد التعلم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية في تعلم الطلبة ممثلا بهدف كل استراتيجية وغايتها على حدة استنادا لبرنامج الرامب (RAMP) ، للمفردات الجديدة التي يتعلمها طلبة الصفّ الثالث الأساسي، وكذلك معرفة أكثر هذه الاستراتيجيات تأثيرا في تعلّم الطلبة، كما وهدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة تطبيق استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد التعلم.

أهمّية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من أهمية تعلم اللغة بشكل صحيح وفاعل في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من حياة الطالب المدرسية، التي تقود إلى تعلّم المواد الدراسية جميعها، فالطالب الذي يجيد لغته يجيد فهم بقية المواد التي كتبت بتلك اللغة، والعكس صحيح. ومن خلال تسليط الضوء على أثر الاستراتيجيات في تعلّم المفردات وتذكرها لطلبة الصف الثالث الأساسي، ومن خلال لفت أنظار القائمين على البرنامج في وزارة التربية والتعليم، والمعنيين من المعلمين، وأولياء الأمور للإفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها بما قد يسهم في تطوير هذا البرنامج وإجراء بعض التحسينات عليه، بالإضافة إلى التركيز على نقاط القوّة والضعف فيه، كما ستساعد الدراسة على فتح المجال أمام الباحثين والمهتمّين لإجراء دراسات حول مكونات البرنامج الأخرى لدى عينات جديدة من بيئات مختلفة.وتتضح أهميتها كذلك بتقديم دراسة تناولت موضوعا اتّسم بالحداثة، فبرنامج الرامب (RAMP) لم يمض على انطلاقه سوى أربعة أعوام فقط، ومن ناحية أخرى قلّما نجد دراسات جعلت من استراتيجيات تدريس المفردات في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى محورا مستقلّا للبحث فيه، فجاء العمل بذرة سبّاقة في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية

◄ ررنامج الرامب (RAMP) : «EARLY GRADE READ-ING AND MATHEMATICS PROJECT» والتي تعني "مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكّرة"، برنامج ترعاه وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم، وهو موجّه لمعلمي الروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، في المدارس الحكومية من كلا الجنسين، وعدد ساعاته المعتمدة (75) ساعة تدريبية.

◄ ملفّ المعلم: ملفّ لمادة اللغة العربية، للروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، مرفق ضمن برنامج الرامب (RAMP) ، ويحوي الجانب النظري وإرشادات التطبيق ونماذج أوراق العمل، يزوّد به المعلّم مع التحاقه بالبرنامج.

◄ استراتيجيات تدريس المفردات: خمس استراتيجيات معتمدة في برنامج الرامب (RAMP) ومرفقة بملفّ المعلم، وهي: مفاتيح السياق، المعاني المتعدّدة، عائلة الكلمة، الصفة المضافة، شبكة المفردات.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2018 – 2019م) .
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرسة المقداد بن الأسود الأساسية للبنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا، في محافظة إربد– الأردن.
- الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي بلواء الرمثا، وقد تراوحت أعمارهم بين (8 –9) أعوام.
- الحدود المنهجية: استخدم الباحث المنهج التجريبي، نظرا لمناسبته هدف الدراسة وتساؤلاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الرمثا، وتكوّنت العينة من (50) طالبا، وزعوا على مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية بواقع (25) طالبا، لكل مجموعة منهما، وقد استمدّت من صفّين دراسيين مختلفين لطلبة الصف الثالث الأساسيّ في مدرسة المقداد بن الأسود الأساسية للبنين بلواء الرمثا– إربد.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة مقابلة فردية مغلقة، وقد تكوّنت من قسمين اثنين الأول اشتمل على بيانات الدراسة، والثاني اشتمل على (20) مفردة موزعة على خمس استراتيجيات، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة بعد الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص حتى ظهرت بشكلها النهائي.

تصحيح الأداة

احتوت أداة المقابلة على (20) مفردة في اللغة العربية موزعة على خمس استراتيجيات للتدريس.وكان نصيب كل استراتيجية أربع مفردات، رصدت الدرجات على المفردات بواقع تصحيح ثنائي منفصل، وبعد استشارة (4) من مدرّبي برنامج الرامب (RAMP) تم الاتفاق على آلية رصد الدرجات بما يحقق الهدف من كل استراتيجية على حدة، فكانت كالآتي: استراتيجية مفاتيح السياق: تقرأ الجملة كاملة على مسامع الطالب، ثم تقرأ المفردة المطلوبة فقط، ثم يكلف الطالب بإعطاء معنى المفردة ويمهل الطالب الوقت المناسب للإجابة ثم يرصد له (1) للإجابة الصحيحة، و (0) للإجابة الخاطئة.

- استراتيجية شبكة المفردات: يكلف الطالب بإعطاء أكبر عدد من الكلمات ذات الصلة بالمفردة، وفي حال إعطاء الطالب (3) مفردات أو أكثر يرصد له (1) وترصد (0) إذا لم يتمكن من ذلك.
- استراتيجية المعاني المتعدّدة: تقرأ الجملة كاملة على مسامع الطالب، ثم تقرأ المفردة المطلوبة فقط، ثم يكلف الطالب بإعطاء معنى المفردة ويمهل الطالب الوقت المناسب للإجابة ثم يرصد له (1) للإجابة الصحيحة، و (0) للإجابة الخاطئة، استراتيجية عائلة الكلمة: تقرأ المفردة على الطالب ثم يكلف الطالب بإعطاء أكبر عدد من الكلمات المشتركة بجذر المفردة، وفي حال إعطاء الطالب (3) مفردات أو أكثر يرصد له (1) ، ويرصد له (0) إذا لم يتمكن من ذلك.
- استراتيجية الصفة المضافة: تقرأ المفردة على الطالب ثم يكلف الطالب بتوظيف المفردة بجملة من إنشائه شفهيا ثم يرصد له (1) في حال استطاع ذلك ويرصد له (0) إذا لم يتمكن من ذلك.

صدق الأداة

وعرضت أداة المقابلة على (7) محكمين من ذوي الخبرة من حملة الدكتوراه والماجستير في اختصاصات: اللغة العربية،

ومناهج التدريس، والقياس والتقويم، و (11) معلما ومعلّمة من معلّمي الميدان للصفوف الأولى من ذوي الخبرة، و (4) من مدربي برنامج الرامب (RAMP) ، ثم عدلت في ضوء ملاحظاتهم، من حيث مناسبة المفردة، وانتماء كل مفردة للاستراتيجية الأنسب لتدريسها، وسلامة الصيغة اللغوية ووضوح المعنى، وطريقة تصحيح الدرجات ورصدها، فتم على إثره تثبيت المفردات، وحذف المفردات غير الملائمة واختيار أخرى مكانها؛ حيث أجمع المحكمون على ما نسبته (86%) من المفردات، وتم اعتماد آلية رصد الدرجات، حتى انتهت أداة المقابلة بصورتها النهائية، ليتحقق بذلك صدق المحتوى الظاهري للأداة بما يكفي لأغراض الدراسة.

ومن أجل الكشف عن صدق البناء متمثلا بالاتساق الداخلي لأداة المقابلة، قام الباحث بإعداد مصفوفة قيم معاملات الارتباطات الموضّحة بالجدول (1) ، بين المفردات والأداة ككل، لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية التي بلغت (50) طالبا، وقد دلّت النتائج على وجود قيم معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المكوّنات جميعها، وقد تراوحت بين (0.30 – 0.63) ، ما يدل على تحقّق صدق البناء (الاتساق) للأداة بما يخدم مصداقية نتائج البحث.

الجدول (1) :

مصفوفة قيم معاملات الارتباط المصحّح بين المفردات والأداة

الرقم	استراتيجية التدريس	المفردة	الأداة	الرقم	استراتيجية التدريس	المفردة	الأداة
1	مفاتيح السياق	الرَّماد	0.61**	11	المعاني المتعدّدة	سِنّ	0.40**
2	مفاتيح السياق	جَوْف	0.39**	12	المعاني المتعدّدة	سِنّ	0.58**
3	مفاتيح السياق	يُغرِّد	0.37**	13	عائلة الكلمة	لَعِبَ	0.63**
4	مفاتيح السياق	يَجتاز	0.36**	14	عائلة الكلمة	أَكَلَ	0.71**
5	شبكة المفردات	أَشْعَل	0.37**	15	عائلة الكلمة	زَرَعَ	0.33**
6	شبكة المفردات	قَطَف	0.30*	16	عائلة الكلمة	سَمِعَ	0.32*
7	شبكة المفردات	قارِس	0.43**	17	الصفة المضافة	حَكيما	0.43**
8	شبكة المفردات	كُوخ	0.47**	18	الصفة المضافة	غَزيرا	0.41**
9	المعاني المتعدّدة	جَميلة	0.51**	19	الصفة المضافة	ناعِما	0.30*
10	المعاني المتعدّدة	جَميلة	0.47**	20	الصفة المضافة	قَوِيًا	0.45**

*: دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$) .**: دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.01$) .

ثبات الأداة

تحقّق الباحث من شرط ثبات الأداة مستخدما ثبات الاتساق الداخلي، فلجأ إلى معامل الثبات النصفي (Guttman) ، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ، ويوضّح الجدول (2) معاملات الثبات للأداة، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية، وقد تراوحت بين (0.51 – 0.78) ، بما يضمن نتائج ثابتة لتطبيق الأداة.

الجدول (2) :

معامل الثبات النصفي (Guttman) ، وكرونباخ ألفا (CA) للأداة

الاستراتيجية	الثبات النصفي	كرونباخ ألفا (CA)
مفاتيح السياق	0.77	0.51
شبكة المفردات	0.52	0.62
المعاني المتعدّدة	0.60	0.69
عائلة الكلمة	0.75	0.78
الصفة المضافة	0.68	0.61
الأداة	0.76	0.81

إجراءات الدراسة

قام الباحث بتطبيق أداة المقابلة على (50) طالبا بشكل فردي، وقد وزعوا على مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية بواقع (25) طالبا لكل مجموعة، ورصدت الدرجات جميعها قبل البدء بالبرنامج (تدريس المفردات بالاعتماد على الاستراتيجيات الخمسة) ، وذلك كمقياس قبلي، وبعد الانتهاء من البرنامج قام الباحث بإعادة تطبيق الأداة على المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل فردي كمقياس بعدي.

تصميم الدراسة

صممت الدراسة باستخدام مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتوزيع العشوائي باستخدام قياسات قبلية وقياسات بعدية، **على النحو الآتي**:

- توزيع عشوائي: المجموعة التجريبية – قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي.
- توزيع عشوائي: المجموعة الضابطة – قياس قبلي – لا معالجة – قياس بعدي.

وقد تم تنفيذ البرنامج بتدريس طلبة المجموعة التجريبية (20) مفردة باستخدام الاستراتيجيات الخمس المعتمدة، بحيث كان نصيب كلّ استراتيجية (4) مفردات، على مدار (20) يوما دراسيا، أمّا طلبة المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهم نفس المفردات بطريقة التلقين دون الاعتماد على الاستراتيجيات الخمسة، على مدار (20) يوما دراسيا كذلك، وبعد الانتهاء من التدريس تم الانتظار لمدة (30) يوما، ثم رصدت درجات القياس البعدي لكلتا المجموعتين بالطريقة نفسها القياس القبلي من خلال أداة المقابلة الفردية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: متغير واحد ممثلا باستراتيجيات التدريس الخمس.

- المتغيرات التابعة: تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي مقاسا بدرجات تطبيق أداة المقابلة عليهم.

المعالجات الإحصائية

استعان الباحث بمجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات، أبرزها مقاييس النزعة المركزية والتشتّت، وكذلك النسب المئوية والوزن النسبي، باستخدام برمجية (SPSS) .فكانت المعالجات على النحو الآتي:

- السؤال الأول والثاني: استخدم في الإجابة عنهما اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمجموعتين مستقلّتين (Independent t- test) .
- السؤال الثالث: استخدم في الإجابة عنه المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتباينات، والأوزان النسبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد جمع البيانات ومعالجتها، توضّحت نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلاتها الثلاثة، كالآتي:

◄ السؤال الأول: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التعلم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم اللجوء لاختبار (ت) لحساب للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) ، وهما الضابطة والتجريبية، والجدول (3) يوضّح نتائج التحليل.

الجدول (3) :

نتائج اختبار (ت) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التعلّم (القياس القبلي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig
الضابطة	25	9.10	3.30	1.74 -	0.087
التجريبية	25	10.66	2.97		

يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فبلغت قيمة ت (– 1.74) ، وقيمة (sig=0.087) وهي قيمة غير دالّة إحصائيا، ما يحقّق التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في تدريس المفردات الجديدة.السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التعلم تعزى لاستراتيجيات التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اللجوء لاختبار (ت) لحساب للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) ، وهما الضابطة والتجريبية، والجدول (4) يوضح نتائج التحليل.

الجدول (4) :

نتائج اختبار (ت) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التعلّم (القياس البعدي) .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig
الضابطة	25	9.10	3.30	3.46 -	0.001
التجريبية	25	12.20	2.92		

يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فبلغت قيمة ت (– 3.46) ، وقيمة (sig=0.001) ، وهي قيمة دالة إحصائيا، وبالعودة للمتوسطات الحسابية تبين أنّ الفروق تميل لصالح المجموعة التجريبية، فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.01) ، وللمجموعة التجريبية (12.20) ، ما يدل على نجاعة طرائق تدريس المفردات وأفضليتها بالاعتماد على برنامج الرامب (RAMP) ممثلة باستراتيجيات تدريس المفردات الخمس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ تدريب الطلبة على فهم وإدراك معاني المفردات الجديدة من خلال الاستراتيجيات السابقة نمّى لديهم قدرة أكبر على اشتقاق المعاني، في حين اكتفى طلبة المجموعة الضابطة باستظهار واسترجاع المعاني من الذاكرة، مما فوّت عليهم اشتقاق كثير من معاني المفردات الجديدة، وكذلك فقد تعزى النتائج المتعلقة بأداء الطلبة عن أداة الدراسة ككل إلا أنّ تطبيق هذه الاستراتيجيات المتنوعة في التدريس أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة مما أتاح الفرصة للطلبة جميعا لاختيار الأنسب من بين هذه الاستراتيجيات في تعلمهم النشط، وهذه النتيجة تؤيدها كثير من الدراسات، مثل دراسة (المستريحي، 2103) التي تناولت أثر القراءة الضيقة والانتقائية، ودراسة (Burman & Evans, 2003) التي تناولت أثر التنبؤ بالمعنى، وكذلك دراسة (Huber, 2011) التي تناولت أثر القراءة الموجهة، ودراسة (Ronald, 2001) التي تناولت أثر السياق، وغيرها من الدراسات التجريبية التي تناولت استراتيجيات تدريس المفردات.أخيرا فإنّ أصالة البرنامج أسهمت برفع مستوى الطلبة في إدراك وفهم واشتقاق معاني المفردات الجديدة، فأكسبهم قاموسا لغويا مناسبا، لا يُتحصّل عليه باعتماد استراتيجية واحدة أو اثنتين، بل من خلال التنوع باستراتيجيات التدريس، والتي أكسبت الطالب كمّا ونوعا من المفردات، ما أعانه على استيعاب النص المقروء والمسموع، وهذا هو الهدف والغاية من القراءة.السؤال الثالث: ما درجة تطبيق استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات والأوزان النسبية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية بعد التعلّم، كما في الجدول (5) .

الجدول (5) :

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات والأوزان النسبية للاستراتيجيات

الاستراتيجية	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الوزن النسبي
مفاتيح السياق	2.68	1.18	1.39	0.22

الاستراتيجية	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الوزن النسبي
شبكة المفردات	2.64	1.15	1.32	0.21
المعاني المتعدّدة	2.12	1.16	1.36	0.17
عائلة الكلمة	3.20	1.04	1.08	0.26
الصفة المضافة	1.76	1.20	1.44	0.14
الأداة	12.40	3.09	9.58	1.00

يشير الجدول إلى أنّ استراتيجية "عائلة الكلمة" قد حققت أعلى متوسّط حسابي (3.20) ما يشير إلى استحسانها عند الطلبة، وهذا ما نشّط لديهم سهولة اشتقاق المفردات من جذر الكلمة ما ينعكس بقوة على تعزيز الطلاقة في التحدث والكتابة، أمّا استراتيجية "مفاتيح السياق" فقد وقعت بالترتيب الثاني (2.68) وهذا متوقع لإثبات كثير من الدراسات أنّ سياق الجملة هو أكبر معين على فهم المفردة الجديدة، وهذا ما تؤيده دراسة (Van Daalen- Kapteijns,M et al,2001) ، ودراسة (التل والعلوان، 2005) ، وغيرها أيضا، حيث تسمّى معرفة الطلبة للمفردات الجديدة الناتجة عن اشتقاق المعنى من خلال السياق بالمعرفةالنشطة، وهي المعرفة التي تبقى طويلا في الذاكرة، علما أنّ هذه الاستراتيجية ترتكز ابتداء على فهم المفردات التي حول المفردة الجديدة وهذا ما لا يساعد طلبة الصفوف الأساسية الأولى لقلّة مخزونهم اللغوي، أمّا استراتيجية "الصفة المضافة" فقد حصلت على أدنى المتوسّطات عند الطلبة (1.76) ما يشير إلى ضعف الطلبة في توظيف المفردات بجمل من إنشائهم الخاصّ ما ينبّهنا هنا إلى ضرورة تنمية ذلك، وفي ما يتعلق بكل من "شبكة المفردات" و "المعاني المتعدّدة" فإنهما أيضا قد حققتا متوسطات حسابية عالية (2.64) و (2.12) على التوالي، ما يشير بشكل واضح إلى أهمّية تدريس المفردات وفاعليتها بالاستناد لبرنامج الرامب (RAMP) ممثلا بالاستراتيجيات الخمس.

خلاصة بأهم النتائج

مما سبق فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الطلبة في تعلم المفردات، في حال دراسة الطلبة جميعا بالطريقة الاعتيادية المتبعة في المدرسة.

وأظهرت النتائج تحسّن طلبة عينة المجموعة التجريبية بشكل أفضل من طلبة عينة المجموعة الضابطة، بتعلم المفردات الجديدة في اللغة العربية، بناء على طريقة تدريس المفردات من خلال الاستراتيجيات الخمس، المعتمدة ببرنامج الرامب، وهي: مفاتيح السياق، والمعاني المتعدّدة، وعائلة الكلمة، والصفة المضافة، وشبكة المفردات.ويعزى هذا التحسن إلى نتيجة تدريب طلبة المجموعة التجريبية على إعمال عقولهم من خلال التفكير، والتفاعل مع النص، واشتقاق المفردات من جذر الكلمة، والتحكم في دلالة المعنى سعة وضيقا، وإثراء معجم المفردات المرتبطة بالمفردة المستهدفة. كل هذا زاد من قدرة الطفل على تعلم المفردات الجديدة.

كما أظهرت النتائج ترتيب استراتيجيات تعلم المفردات من حيث التفضيل والاستخدام من قبل الطلبة أثناء تعلمهم للمفردات، حيث وقعت استراتيجية عائلة الكلمة في الترتيب الأول، تليها مفاتيح السياق، ثم شبكة المفردات، ثم المعاني المتعدّدة، وأخيرا جاءت استراتيجية الصفة المضافة في الترتيب الخامس.

التوصيات والمقترحات

1. ضرورة تأكيد الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم على أهمّية تفعيل برنامج الرامب (RAMP) ، وملحقاته كملفّ المعلّم لمعلّمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.
2. تخصيص علاوة مالية للمعلم الذي يخضع لبرنامج الرامب (RAMP) ، ويجتاز اختباره بنجاح، ويفعّل مبادئه بشكل صحيح في التدريس، كحافز وداعم له لتطوير ذاته في مجال عمله.
3. التنسيق بين إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم و القائمين على برنامج الرامب (RAMP) لتعديل المناهج وأدلّة المعلّم، بما يتّفق مع رؤية البرنامج وأهدافه، بغية مساندة المعلّم، والتسهيل عليه في تطبيق استراتيجيات البرنامج المختلفة.

المصادر

1. أحمد، سمير عبدالوهاب. (2006) . قراءات نظرية ونماذج تطبيقية. عمان: دارا لمسيرة.
2. التل، شادية والعلوان، أحمد. (2005) . أثر القدرة اللفظية وعدد السياقات في اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة والاحتفاظ بها، مجلة دراسات العلوم التربوية، 2، (32) ، 351 – 338.
3. الزهراني، منى عبد الله. (2010) . فاعلية التدريس القائم على الكلمة المفتاحية في تحسين تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها لدى تلميذات المرحلة المتوسّطة ذوات السعات المختلفة للذاكرة العاملة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وتقنيات التعلّم، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.
4. طبيشات، حنان محمد. (2007) . تصميم نموذج درامي محوسب وقياس أثره في تطوير معرفة مفردات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
5. عبدالباري، ماهر شعبان. (2011) . تعليم المفردات اللغوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. المستريحي، حسين حكمت. (2013) . أثر استراتيجيتي القراءة الضيقة والانتقائية في تحسين تعلّم المفردات والاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
7. الشمري، وليد. (2011) . أثر استخدام استراتيجية القراءة الحرة والموجهة في تحسين بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث

المتوسط في المملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

8. الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود. (2012) . استراتيجيات تعلّم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلّقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2، (8) . 105 – 117.

9. وزارة التربية والتعليم (2015) . ملف المعلم لمادة اللغة العربية للروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

1. *Burman, & Evans, D. (2003) . Improving Reading Skills Through Multiple Intelligences and Increased Parental Involvement, ERIC Reproduction Document, 478515.*
2. *Graves, M. (2005) . The vocabulary book: Learning and instruction. New york: Teachers College Press.*
3. *Greenwood, s. (2004) . words count: Effective vocabulary insrtuction in action. Ann Arbor: Heinemann.*
4. *Huber,M. (2011) . Teacher Implementation of Guided Reading and the Effect on Students in Grades (3- 5) , Disseration & Theses, Widner University, United States- pensylvania.*
5. *Johnson, A & Heffernan, N. (2006) . The short reading project: ACALL reading activity utilizing vocabulary recycling. Computer assisted Languag Learning, 19, (1) , 63- 77.*
6. *Jones,L & Plass,J. (2002) . Supporting listening comrehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations, The Modern Language Journal, (86) , 546- 561.*
7. *Nagy,W,E & Scott,J. (2000) . Vocabulary processes. Handbook of reading research, (3) , 269- 284.*
8. *Qian, D. (2002) . Investigation the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An Assesment perspective. Languge Learning, (52) , 513- 536.*
9. *Ronald,J. (2001) . Learning about Learning From Dictionaries. Retrieved, July,22,2001. From the: ronald@ shudou. ac. jp.*
10. *Smith, T (2007) . Narrow reading teaching From words to meaning. Unpublishrd Master Thesis, Pasific Lutheran University.*
11. *Van Daalen- Kapteijns,M et al. (2001) . Deriving the Meaning of Unknown Words from Multiple Context. LanguageLearning, 51, (1) , 145- 181.*
12. *Vougiouklis, p. (1997) . The Roal of Greek Learner's Psychotypologies In Guessing English Word Meanings. Dissertation Abstracts International, 10, (4) , 1245.*