**أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية على تعلّم طلبة الصف الثالث الأساسي بلواء الرمثا-الأردن، في ضوء برنامج الرامب ((RAMP**

**محمد أحمد مصلح**

**Mohammad Ahmad Mosleh**

**ماجستير**

**اليرموك-الأردن**

**The Effect of Arabic Vocabulary Teaching Strategies on learning the third grade students in the Ramtha – Jordan in view of (RAMP) program**

**Abstract**

The study aimed at revealing 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 semi-experimental approach since it's suitable to the aim of the study, The results have shown that the students of the experimental group have got better outcomes than the students of the control group in learning new vocabulary that corresponds the aim of each strategy, This indicates the effectiveness and efficiency of using the strategies of Arabic language vocabulary learning in view of the program (RAMP), Furthermore the results revealed that the "word family" strategy succeeded the highest grades in learning among students, In contrast to the "the added adjective" strategy which succeeded the lowest, And at the end of the study, the researcher has offered some suggestions and recommendations.

Key words: learning strategies, Vocabulary, The Arabic language, Learning approach, The program (RAMP).

**ملخّص الدراسة**

هدفت الدراسة للكشف عن أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية على تعلّم الطلبة للمفردات الجديدة في الصفّ الثالث الأساسي بالاستناد لبرنامج الرامب (RAMP). وقد تشكّلت الدراسة من مجموعتين اثنتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية، بواقع (25) طالبا لكلّ مجموعة. وقد سلك الباحث في ذلك المنهج شبه التجريبي لمناسبته هدف الدراسة، وقد أظهرت النتائج حصول طلبة المجموعة التجريبية على نتائج أفضل من طلبة المجموعة الضابطة بتعلّم المفردات الجديدة بما يتوافق مع هدف كلّ استراتيجية على حدة، ممّا يشير لفاعلية ونجاعة استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية في ضوء برنامج الرامب (RAMP)، كما كشفت النتائج أنّ استراتيجية "عائلة الكلمة" قد حقّقت أعلى الدرجات في التعلّم عند الطلبة، على نقيض استراتيجية "الصفة المضافة" التي حقّقت أدناها، وفي نهاية الدراسة قدّم الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

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

**مقدّمة الدراسة**

تنطلق عملية اكتساب مفردات اللغة لدى الأطفال منذ صغرهم في نطاق ضيّق من الأسرة والشارع والتلفاز و...، ثمّ يتوسّعون باكتسابها بشكل متدرّج عند التحاقهم بالتعليم الممنهج برياض الأطفال والمدارس، حيث تعدّ المفردات أساسا لفهم واستيعاب اللغة، ما حدى بالبعض إلى تعريف اللغة بأنّها "الألفاظ الدالّة على المعاني".

 عرّف غريفس (Graves,2005) المفردات بأنّها القدرة على فهم معاني الكلمات واستعمالاتها، حال استقبال اللغة استماعا أو قراءة، وحال إنتاجها تحدّثا أو كتابة. فللمفردات ارتباط وثيق بقدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب وقدرتهم على الإفهام والتعبير عندما يُنتجون اللغة تحدّثا أو كتابة، وبالتالي إنجاح لعملية التواصل اللغوي لاحقا (Qian,2002). كما أشارت أيضا" نتائج عدد من البحوث في علم اللغة النفسي إلى أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين سعة القاموس اللغوي للقارئ ومستوى استيعابه؛ إذ يعتمد الاستيعاب الكلّي للمقروء على خلفية القارئ وحصيلته من المفردات وقدرته على اشتقاق معاني مفردات النصّ" (التل والعلوان، ص338، 2005).

ولم تعد معرفة معاني المفردات مقيّدة باللجوء إلى المعجم لتفسيرها بشكل منفرد، بل أصبحت اليوم متعلّقة بالنصّ من خلال السياق وما يحتويه من كلمات مفتاحية، فمعرفة المفردات باتت تنبني من نوعين رئيسين متكاملين، أوّلهما 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 للمفردات هو الهدف الرئيس لتعلّمها (طبيشات، 2007)، فمن الخطأ أن يلجأ بعض المعلّمين في حال وجود مفردات جديدة غير معروفة للطلبة إلى شرح تلك المفردات بشكل مباشر تلقينا قبل إعطائهم فرصة لقراءة السياق المتضّمن لهذه المفردات، رغبة منهم في تسهيل القراءة على الطلبة، فهذا الأسلوب يعلّم الطلبة المعنى الحرفي للمفردة، ممّا يؤدي إلى فهم كلّ مفردة فيه على حدة، وبذلك يبتعدون عن المعنى المقصود للمفردات ضمن السياق (Spiro,J et al,1980)، 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 وتعلّمها في سياقات ذات معنى في مواقف حيّة (Greenwod,2004)، ففهم مفردات اللغة أوّلا ضرورة سابقة لبناء المعنى الخاصّ بالطالب من خلال تفاعله واندماجه مع اللغة المكتوبة، سيّما أنّ اللغة العربية امتازت بكثرة الألفاظ والمترادفات، واكتساب الطالب حصيلة من المفردات اللغوية الفصيحة هو الذي سيساعده على التعبير عن نفسه وفكره، ويعدّ هذا هدف رئيس من أهداف تعلّم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (عبد الباري، 1997).

تشرف وزارة التربية والتعليم على الكثير من الدورات التي تهدف لزيادة كفاءة المعلّم وتطويره علميا وعمليا؛ لتكسبه بذلك مهارات تساعده في عملية التدريس، ممّا ينعكس إيجابا على الطالب الذي يعدّ محور العملية التعليمية. يقول جون ديوي "إنّ مهمّة المدرسة تنحصر في تعليم الطالب كيف يفكّر"، وانطلاقا من هذه الرؤية كان برنامج الرامب "مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكّرة"، المختصر بالأحرف RAMP))، الذي استهدف معلّمي رياض الأطفال والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية، وقد ارتكز البرنامج على خمسة مهارات أساسية في تدريس القراءة، هي: الوعي الصوتي، قراءة أصوات الحروف، المفردات، الاستيعاب القرائي، الكتابة. وقد تناول الباحث في دراسته عنصر "المفردات"، التي من خلالها يتمكّن الطالب من الاستيعاب القرائي للنصّ، ممّا 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).

واحتوى ملفّ القراءة في هذا البرنامج على استراتيجيات خمسة لتدريس مفردات اللغة العربية، هي: مفاتيح السياق، المعاني المتعدّدة، عائلة الكلمة، الصفة المضافة، شبكة المفردات. بمكوّنها النظري، وإرشادات التطبيق، ونماذج أوراق العمل الخاصّة بها، بما يساعد المعلّم على فهم وكسب المهارة في تطبيق هذه الاستراتيجيات في الصف، وقد جعل الباحث من هذه الاستراتيجيات الخمسة محور هذه الدراسة. يقدّم هنا ملخّصا لاستراتيجيات تدريس المفردات الخمسة موضع الدراسة: (1) استراتيجية مفاتيح السياق: استراتيجية يتعرّف فيها الطالب على معنى كلمة من خلال وجودها في الجملة، ويحدّد معنى هذه الكلمة من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة في سياق الجمل؛ ولذلك سمّيت مفاتيح السياق، 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 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 مختلف عمّا في الجملة الثانية. (3) استراتيجية عائلة الكلمة: استراتيجية تقوم على الاشتقاق من جذر الكلمة، وتوضّح المعاني الدلالية المختلفة للاشتقاقات، 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 التّلْمِيذُ الْمُهَذَّبُ"، بوضع كلمة المهذّب قلّ العدد ولو أضفنا النظيف لقلّ العدد أيضا. (5) استراتيجية شبكة المفردات: استراتيجية تُعنى بحصر أكبر قدر من الكلمات التي لها صلة بالكلمة المقصودة، مثال: شبكة مفردات كلمة "مُسْتَشْفى" نجد مريض، طبيب، سرير، ممرضة، دواء، وغيرها (وزارة التربية والتعليم،2015).

**الدراسات السابقة**

ومن أجل الوقوف على حالة المعرفة المرتبطة بمشكلة الدراسة أثناء إجرائها يضع الباحث بين يدي القارئ جملة من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة مرتّبة من الأحدث للأقدم.

هدفت دراسة المستريحي (2013) إلى تقصّي أثر استراتيجتي القراءة الضيّقة والانتقائية في تحسين تعلّم المفردات ومهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد أظهرت الدراسة وجود فرق دالّ على اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه النقدي والإبداعي لصالح أداء طلبة استراتيجتي القراءة الضيّقة والانتقائية، ووجود فرق في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه معا بين أداء طلبة استراتيجية القراءة (الضيّقة) واستراتيجية القراءة (الانتقائية)، لصالح أداء الطلبة الذين مارسوا استراتيجية القراءة (الضيّقة). وعدم وجود فرق على اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه معا يعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الجنس واستراتيجية القراءة المعتمدة في تناول موضوعات القراءة الضيّقة والانتقائية.

هدفت دراسة الهاشمي وعلي (2012) إلى الكشف عن استراتيجيات تعلّم المفردات التي يوظّفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، واعتقاداتهم المتعلّقة بها، 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.

هدفت دراسة الزهراني (2010) إلى قياس فاعلية التدريس القائم على الكلمة المفتاحية في تحسين تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها لدى تلميذات الصف الثالث المتوسّط ذوات السعات المختلفة للذاكرة العاملة، 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 يؤثّر على تحصيل اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها.

هدفت دراسة طبيشات (2007) إلى الكشف عن فاعلية تصميم نموذج درامي محوسب وقياس أثره في تطوير معرفة مفردات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وقد دلّت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالّة 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 دالّة إحصائيا بين متوسّطي علامة الكسب في معرفتهم التعريفة والسياقية لمفردات اللغة العربية تعزى للجنس، وكذلك عدم وجود فروق دالّة إحصائيا للتفاعل بين الجنس والطريقة.

هدفت دراسة جونسون وهيفرنان (Johnson & Heffernan, 2006) إلى قياس أثر تعلّم المفردات في سياقات طبيعية في فهمها مقروءة ومسموعة، وذلك بتصميم برمجية محوسبة بعنوان "مشروع القراءات القصيرة"، وقد أظهرت النتائج زيادة دالّة إحصائيا في فهم المفردات المقروءة بنسبة ((%16 والمسموعة بنسبة (%8)، ولم تظهر وجود فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين.

هدفت دراسة التلّ 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 المتدنّية في الاحتفاظ بمعاني المفردات المشتقّة من السياق، وقد كشفت الدراسة إلى وجود أثر دالّ احصائيا لكلّ 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.

هدفت دراسة جونس وبلاس (Jones & Plass, 2002) إلى فحص أثر الوسائط المتعدّدة في اكتساب المفردات وفهم المسموع لدى عينة من الطلبة الأمريكيين، 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 دالّة إحصائيا بين المجموعتين الثانية والثالثة، ووجود فروق دالّة بين كلّ منهما مع المجموعة الأولى.

هدفت دراسة فان دالين Van Daalen-Kapteijns, M et al ,2001)) إلى فحص اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة من السياقات المتعدّدة بين مجموعتين اثنتين الأولى مجموعة ذات قدرة لفظية عالية، والثانية مجموعة ذات قدرة لفظية متدنّية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية والطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنّية، 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 اثنتين 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 تعلّم 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.

هدفت دراسة روت (Rott, 1999) إلى معرفة قدرة الطلبة ذوي القدرة القرائية المتوسّطة على تعلّم معاني المفردات غير المعروفة من خلال السياقات المتعدّدة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اشتقاق معاني المفردات تعزى إلى عدد السياقات.

هدفت دراسة العلوان (1995) إلى فحص القدرة على اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة التي تعزى إلى كلّ من القدرة اللفظية أو عدد السياقات أو التفاعل بين القدرة اللفظية وعدد السياقات. كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات الدلالة في الاحتفاظ بمعاني المفردات المشتقّة من السياق بين الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية والطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنّية، وقد توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اشتقاق معاني المفردات من السياق تعزى إلى التفاعل بين القدرة اللفظية وعدد السياقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتفاظ بمعاني المفردات المشتقّة من السياق بين الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية والطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنّية لصالح الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية.

هدفت دراسة توماس ووانغ Thomas & Wang, 1995)) إلى الكشف عن فاعلية الكلمات المفتاحية في الاحتفاظ بمعاني المفردات لمدّة طويلة، بالمقارنة مع طريقة اشتقاق المعنى من خلال السياق، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دالّ إحصائيا لصالح الطلبة الذين تمّ فحصهم بطريقة اشتقاق المعنى من خلال السياق عن الطلبة الذين تمّ فحصهم باشتقاق المعنى بواسطة الكلمة المفتاحية.

هدفت دراسة ماكيون (McKeown, 1985) إلى الكشف عن مدى اكتساب معنى المفردة من السياق من قبل الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية والمتدنّية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية كانت لديهم القدرة على اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة بشكل أفضل من الطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنّية.

هدفت دراسة جينكنز (Jenkins et al,1984) إلى فحص القدرة على اكتساب المفردات الجديدة من خلال التعلّم غير المقصود لمعاني المفردات من السياق، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلّم معاني المفردات من السياق تعزى إلى عدد السياقات، فقد وضّحت الدراسة أنّه كلّما زاد عدد السياقات المتضمّنة للمفردات زادت قدرة الطلبة على تعلّم معاني المفردات.

**تعقيب على الدراسات**

أظهرت الدراسات السابقة وجود مجموعة كبيرة من استراتيجيات تعلّم المفردات يلجأ إليها المعلّم في توضيح المفردات للطلبة، لكن بالرغم من ذلك وبالاستناد للاستراتيجيات الخمسة موضع الدراسة فلم تشمل الدراسات استراتيجيات: "الصفة المضافة" و "شبكة المفردات" و "عائلة الكلمة"، واقتصرت على استراتيجتي "مفاتيح السياق" و "المعاني المتعدّدة". وقد تفاوتت الاستراتيجيات في مدى صعوبتها، فمنها ما يناسب المراحل الدراسية المتقدّمة، مثل استراتيجية استخدام المعجم في دراسة الهاشمي وعلي (2012)، واستراتيجتي القراءة الضيّقة والانتقائية بدراسة المستريحي (2013)، ومنها ما يناسب الطلبة في المرحلة الأساسية كتصميم نموذج درامي محوسب بدراسة طبيشات (2007). كما توضّح أيضا أنّ بعض الاستراتيجيات تصلح لجميع المراحل الدراسية كاستراتيجية "مفاتيح السياق"، التي استخدمت في كثير من الدراسات ما دلّ على أهمّيتها، كما في دراسات الهاشمي وعلي (2012)، والزهراني (2010)، والتلّ والعلوان (2005)، ودراسة فان دالين Van Daalen-Kapteijns, M et al ,2001))، وناجي وسكوت (Nagy & Scott, 2000)، وروت (Rott, 1999)، والعلوان (1995)، وتوماس ووانغ Thomas & Wang, 1995))، وجنكنز (Jenkins et al,1984). 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) حيث عدّ اشتقاق المعاني غير المعروفة من خلال السياق من أكثر الطرق شيوعا في تعلّم المفردات الجديدة، وبالعودة لدراسة الهاشمي وعلي (2012) التي أظهرت أنّ استراتيجية المعجم الأكثر استخداما والأضعف هي استراتيجية تخمين المعنى من خلال السياق، فإنّ هذا يثير الريبة لما تقدّم من أهمّية استراتيجية المعنى من خلال السياق، لكن يعزا ذلك لأنّ الطلبة في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية عليهم وليست لغة أمّا لهم كما هي عند العرب، ولذلك فإنّ فهم السياق سيشقّ عليهم لغرابة الكثير من الألفاظ في الجملة. أمّا هذه الدراسة فتأتي للكشف عن أثر تطبيق خمسة استراتيجيات على تعلّم طلبة الصفّ الثالث الأساسي للمفردات الجديدة، وبذلك فقد امتازت عن غيرها من الدراسات بشمولية الاستراتيجيات وعدم الاقتصار على واحدة أو اثنتين منها، ممّا يعطي المعلّم الأفضلية في الحرّية والمرونة أثناء تدريسه للمفردات، وممّا يطرد الملل والرتابة لدى الطلبة أثناء تعلّمهم.

**مشكلة الدراسة**

لاحظ الباحث من خلال تفاعله مع الطلبة في عملية التدريس للصفوف الأساسية الثلاث 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 معلّمو الصفوف الثلاث الأولى أيضا، ممّا أثار تساؤل الباحث حول تطبيق المعلّمين لاستراتيجيات تدريس المفردات المختلفة كما وردت مفصّلة في برنامج الرامب (RAMP)، والذي خضع له معلّمو الصفوف الأولى متأخّرا، وأثرها على الطلبة، وعن أفضل هذه الاستراتيجيات انعكاسا على الطلبة.

يعتقد الباحث أنّ أبرز أسباب المشكلة تكمن في قلّة تفعيل المعلّمين لاستراتيجيات تدريس المفردات، ممّا يجعل الطالب يعتمد على المعلّم 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.

يقترح الباحث تفعيل ملفّ المعلّم لمادّة اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، والذي يعدّ ركنا أساسيا في برنامج الرامب (RAMP)، حيث يحتوي على أهمّ خمسة استراتيجيات في تدريس المفردات شرحا وتفصيلا، مع إرشادات التطبيق ونماذج أوراق العمل الخاصّة لكلّ استراتيجية أيضا، ومن هنا يحاول الباحث في هذه الدراسة أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التعلّم؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التعلّم تعزى لاستراتيجيات التدريس؟

السؤال الثالث: ما درجة تطبيق استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية لدى طلبة المجموعة التجريبة بعد التعلّم؟

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة للكشف عن أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية على تعلّم الطلبة ممثّلا بهدف وغاية كلّ استراتيجية على حدة استنادا لبرنامج الرامب (RAMP)، للمفردات الجديدة التي يتعلّمها طلبة الصفّ الثالث الأساسي، وكذلك معرفة أفضل هذه الاستراتيجيات تأثيرا على تعلّم الطلبة.

**أهمّية الدراسة**

تكمن أهمّية الدراسة من أهمّية تعلّم اللغة بشكل صحيح وفاعل في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من حياة الطالب المدرسية، والتي تقود إلى تعلّم المواد الدراسية جميعها، فالطالب الذي يجيد لغته يجيد فهم بقية المواد التي كتبت بتلك اللغة، والعكس صحيح. ومن تسليط الضوء على أثر الاستراتيجيات في تعلّم المفردات وتذكّرها لطبة الصف الثالث الأساسي، ومن خلال لفت أنظار القائمين على البرنامج في وزارة التربية والتعليم، والمعنيين من المعلّمين، وأولياء الأمور للإفادة من نتائجه وتوصياته، بهدف التطوير والتحسين على هذا البرنامج، بالإضافة إلى التركيز على نقاط القوّة والضعف فيه، كما ستساعد الدراسة على فتح المجال أمام الباحثين والمهتمّين لإجراء دراسات حول مكوّنات البرنامج الأخرى لدى عينات جديدة من بيئات مختلفة. وكذلك 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**

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

ملفّ المعلّم: 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: خمسة استراتيجيات معتمدة في برنامج الرامب (RAMP) ومرفقة بملفّ المعلّم، وهي: مفاتيح السياق، المعاني المتعدّدة، عائلة الكلمة، الصفة المضافة، شبكة المفردات.

**حدود الدراسة**

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الأوّل من العام الدراسي (2018-2019 م).

الحدود المكانية: طبّقت الدراسة في مدرسة المقداد بن الأسود الأساسية للبنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الرمثا، في محافظة إربد- الأردن.

الحدود البشرية: تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي بلواء الرمثا، وقد تراوحت أعمارهم بين (8-9) أعوام.

الحدود المنهجية: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، نظرا لمناسبته هدف الدراسة وتساؤلاتها.

**مجتمع وعينة الدراسة**

 تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسيّ، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الرمثا، وتكوّنت العينة من (50) طالبا، وزّعوا على مجموعتين اثنتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية بواقع (25) طالبا لكلّ 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 الأوّل اشتمل على بيانات الدراسة، والثاني اشتمل على (20) مفردة موزّعة على خمسة استراتيجيات، وقد تمّ إجراء التعديلات اللازمة على الأداة بعد الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص حتّى ظهرت بشكلها النهائي.

**تصحيح الأداة**

احتوت أداة المقابلة على (20) مفردة في اللغة العربية موزّعة على خمسة استراتيجيات للتدريس بحيث كان نصيب كلّ استراتيجية أربعة مفردات، رصدت الدرجات على المفردات بواقع تصحيح ثنائي منفصل، وبعد استشارة (4) من مدرّبي برنامج الرامب (RAMP) تمّ الاتفاق على آلية رصد الدرجات بما يحقّق الهدف من كلّ استراتيجية على حدة، فكانت كالآتي: استراتيجية مفاتيح السياق: تقرأ الجملة كاملة على مسامع الطالب، ثمّ تقرأ المفردة المطلوبة فقط، ثمّ يكلّف الطالب بإعطاء معنى المفردة ويمهل الطالب الوقت المناسب للإجابة ثمّ يرصد له (1) للإجابة الصحيحة و (0) للإجابة الخاطئة، استراتيجية شبكة المفردات: يكلّف الطالب بإعطاء أكبر عدد من الكلمات ذات الصلة بالمفردة، وفي حال إعطاء الطالب (3) مفردات أو أكثر يرصد له (1) وترصد (0) إذا لم يتمكّن من ذلك، استراتيجية المعاني المتعدّدة: تقرأ الجملة كاملة على مسامع الطالب، ثمّ تقرأ المفردة المطلوبة فقط، ثمّ يكلّف الطالب بإعطاء معنى المفردة ويمهل الطالب الوقت المناسب للإجابة ثمّ يرصد له (1) للإجابة الصحيحة و (0) للإجابة الخاطئة، استراتيجية عائلة الكلمة: تقرأ المفردة على الطالب ثمّ يكلّف 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 يتمكّن من ذلك، استراتيجية الصفة المضافة: تقرأ المفردة على الطالب ثمّ يكلّف الطالب بتوظيف المفردة بجملة من إنشائه شفاهة ثمّ يرصد له (1) في حال استطاع ذلك ويرصد له (0) إذا لم يتمكّن من ذلك.

**صدق الأداة**

عرضت أداة المقابلة على (7) محكّمين من ذوي الخبرة من حملة الدكتوراه والماجستير في اختصاصات: اللغة العربية، ومناهج التدريس، والقياس والتقويم، و (11) معلّما ومعلّمة من معلّمي الميدان للصفوف الأولى من ذوي الخبرة، و (4) من مدرّبي برنامج الرامب (RAMP)، ثمّ عدّلت في ضوء ملاحظاتهم، من حيث مناسبة المفردة، وانتماء كلّ مفردة للاستراتيجية الأنسب لتدريسها، وسلامة الصيغة اللغوية ووضوح المعنى، وطريقة تصحيح ورصد الدرجات، فتمّ على إثره تثبيت المفردات، وحذف المفردات غير الملائمة واختيار أخرى مكانها، حيث أجمع المحكّمون على ما نسبته (86%) من المفردات، وتمّ اعتماد آلية رصد الدرجات، حتّى انتهت أداة المقابلة بصورتها النهائية، ليتحقّق بذلك صدق المحتوى الظاهري للأداة،

بما يكفي لأغراض الدراسة.

ومن أجل الكشف عن صدق البناء متمثّلا بالاتساق الداخلي لأداة المقابلة، قام الباحث بإعداد مصفوفة قيم معاملات الارتباطات الموضّحة بالجدول رقم (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 (0.05≥α) بين جميع المكوّنات، وقد تراوحت بين (0.30-0.63)، ممّا يدلّل على تحقّق صدق البناء (الاتساق) للأداة بما يخدم مصداقية نتائج البحث.

**الجدول رقم (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 | قَوِيّا | \*\*0.45 |

\*: دالة إحصائيا عند (0.05≥α). \*\*: دالة إحصائيا عند (0.01≥α).

**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 رقم (2) معاملات الثبات للأداة، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية، وقد تراوحت بين (0.51-0.78)، بما يضمن نتائج ثابتة لتطبيق الأداة.

**الجدول رقم (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 وزّعوا على مجموعتين اثنتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية بواقع (25) طالبا لكلّ مجموعة، وتمّ رصد 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**

تمّ تصميم 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 تمّ تنفيذ البرنامج بتدريس طلبة المجموعة التجريبية (20) مفردة باستخدام الخمسة استراتيجيات المعتمدة، بحيث كان نصيب كلّ استراتيجية (4) مفردات، على مدار (20) يوما دراسيا، أمّا طلبة المجموعة الضابطة فقد تمّ تدريسهم نفس المفردات بطريقة التلقين دون الاعتماد على الاستراتيجيات الخمسة، على مدار (20) يوما دراسيا كذلك، وبعد الانتهاء من التدريس تمّ الانتظار لمدة (30) يوما، ثمّ رصدت درجات القياس البعدي لكلا المجموعتين بنفس طريقة القياس القبلي من خلال أداة المقابلة الفردية.

**متغيّرات الدراسة**

 اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلّة: متغير واحد ممثلا باستراتيجيات التدريس الخمسة.

المتغيرات التابعة: متغير واحد ممثلا بدرجات تطبيق أداة المقابلة.

**المعالجات الإحصائية**

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

السؤال الأوّل 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 الأوّل: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التعلّم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ اللجوء لاختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمجموعتين مستقلّتين (Independent t-test)، وهما الضابطة والتجريبية، والجدول رقم (3) يوضّح نتائج التحليل.

**الجدول رقم (3)**

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

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المجموعة** | **العدد** | **المتوسّط 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 (0.05≥α) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة ت (-3.46)، وقيمة (0.087=sig) 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 (0.05≥α) بين متوسّطات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التعّلم يعزى لاستراتيجيات التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ اللجوء لاختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمجموعتين مستقلّتين (Independent t-test)، وهما الضابطة والتجريبية، والجدول رقم (4) يوضّح نتائج التحليل.

**الجدول رقم (4)**

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

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المجموعة** | **العدد** | **المتوسّط 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 (0.05≥α) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة ت (-3.46)، وقيمة (0.001=sig) وهي قيمة دالّة إحصائيا، وبالعودة للمتوسّطات الحسابية تبيّن أنّ الفروق تميل لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.01) وللمجموعة التجريبية (12.20)، ما يدّل على نجاعة وأفضلية طرق تدريس المفردات بالاعتماد على برنامج الرامب (RAMP) ممثّلة باستراتيجيات تدريس المفردات الخمسة.

السؤال الثالث: ما درجة تطبيق استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية لدى طلبة المجموعة التجريبة بعد التعلّم؟

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

**الجدول رقم (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 |
| 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 حقّقت أعلى متوسّط حسابي (3.20) ما يشير إلى استحسانها عند الطلبة وهذا ما نشّط لديهم سهولة اشتقاق المفردات من جذر الكلمة ما ينعكس بقوّة على تعزيز الطلاقة في التحدّث والكتابة، أمّا استراتيجية "مفاتيح السياق" فقد وقعت بالترتيب الثاني (2.68) وهذا متوقّع لإثبات الكثير من الدراسات أنّ سياق الجملة هو أكبر معين على فهم المفردة الجديدة، وهذا ما تؤيّده دراسات: فان دالين Van Daalen-Kapteijns, M et al ,2001))، روت (Rott, 1999)، ماكيون (McKeown, 1985) ، جينكنز (Jenkins et al,1984) وغيرها أيضا، حيث تسمّى معرفة الطلبة للمفردات الجديدة الناتجة عن اشتقاق المعنى من خلال السياق بالمعرفة النشطة، 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 على ضرورة تنمية ذلك، أمّا كلّا من "شبكة المفردات" و "المعاني المتعدّدة" فإنّهما أيضا قد حقّقتا متوسّطات حسابية عالية (2.64) و (2.12) على التوالي، ما يشير بشكل واضح إلى أهمّية وفاعلية تدريس المفردات بالاستناد لبرنامج الرامب (RAMP) ممثّلا بالاستراتيجيات الخمسة.

**التوصيات والمقترحات**

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

**المصادر**

* التل، شادية؛ العلوان، أحمد (2005). أثر القدرة اللفظية وعدد السياقات في اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة والاحتفاظ بها. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. (2). (32). 351-338.
* 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.
* طبيشات، حنان محمد (2007). **تصميم نموذج درامي محوسب وقياس أثره في تطوير معرفة مفردات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير. قسم المناهج والتدريس. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.
* عبد الباري، عصر حسني (1997). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الاسكندرية: الدار الجامعية.
* العلوان، أحمد فلاح (1995). **فحص القدرة على اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة والاحتفاظ بها في ضوء القدرة اللفظية وعدد السياقات لهذه المفردات**. رسالة دكتوراه. قسم علم النفس الإرشادي والتربوي. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.
* المستريحي، حسين حكمت (2013). **أثر استراتيجتي القراءة الضيقة والانتقائية في تحسين تعلّم المفردات والاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراه. قسم المناهج والتدريس. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.
* الهاشمي، عبد الله؛ علي، 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.
* وزارة التربية والتعليم (2015). **ملفّ المعلّم لمادة اللغة العربية للروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى**. الأردن: وزارة التربية والتعليم.
* Graves, M (2005). **The vocabulary book: Learning and instruction**. New york: Teachers College Press.
* Greenwood, s (2004). **words count: Effective vocabulary instuction in action.** Ann Arbor: Heineman.
* Jenkins, J et al (1984). Learning Vocabulary Through Reading. **American Educational Research Journal**. (21). (4). 767-787.
* Johnson, A & Heffernan, N (2006). The short reading project: ACALL reading activity utilizing vocabulary recycling. **Computer assisted Languag Learning**. (19). (1). 63-77.
* Jones,L & Plass,J (2002). Supporting listening comrehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations.**The Modern Language Journal**. (86). 546-561.
* McKeown, M (1985). The Acquisition of Word Meaning from Context by Children of High and Low Ability. **Reading Research Quarterly**. (20). (2). 482-495.
* Nagy,W,E & Scott,J,A (2000). Vocabulary processes. **Handbook of reading research**. (vol 3). 269-284.
* Rott, S. (1999). The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learner’s Incidenta Vocabulary Acquisition Through Reading. **Studies in Second Language**. (21). (4). 589-619.
* Spiro, J et al (1980). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New York: NewJersey.
* Van Daalen-Kapteijns, M et al (2001). Deriving the Meaning of Unknown Words from Multiple Context**. Language** **Learning**. (51). (1). 145-181.
* Vougiouklis, p (1997). The Roal of Greek Learner's Psychotypologies In Guessing English Word Meanings. **Dissertation Abstracts International**. (10). (4). 1245.
* Wang, A & Thomas, M (1995). Effect of Keywords on Long Term Retention. **Journal of Educational** **Psychology**. (87). (3). 468-475.