تقويم تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدينة الرياض للمفردات اللغوية المقررة في كتاب القراءة

د. سعود الكثيري د.عبد الله السريع
جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
skathiri@KSU.EDU.SA

الملخص: يهدف هذا البحث إلى تقويم تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية المقررة في كتاب القراءة في المملكة العربية السعودية؛ وذلك من خلال إعداد اختبار تحصيلي يقيس ثلاثة مستويات في اكتساب المفردات اللغوية بحسب ما بينته أدبيات المجال. وقد أظهرت النتائج ضعف الطلاب في تحصيل المفردات اللغوية في جميع المستويات: التعريفي والسياقي والابتكاري، كما بينت النتائج أن الطلاب كانوا أشد ضعفاً في المستوى الابتكاري. وفي تحليل الفروق في تحصيل الطلاب بين المدارس؛ أظهرت النتائج أن أداء المدارس يتفاوت وفق سنوات خبرة المعلم. حيث إن المعلمين الأكثر خبرة (خمس سنوات فأكثر) يزداد تحصيل طلابهم أكثر من طلاب المعلمين الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات)، وكذلك الأمر مع المعلمين ممن يحصل على تدريب في المجال نفسه. كذلك لوحظ أن هذين العاملين يزداد تأثيرهما على تحصيل الطالب في الفصول الأقل عدداً (أقل من25 طالباً). وقد ناقش الباحثان تلك النتائج وقدما التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تعلم المفردات اللغوية- كتب القراءة- تقويم تحصيل الطلاب

المقدمة

يعتمد تعليم القراءة على تعليم المفردات اللغوية كأساس لإثراء حصيلة المتعلم وتيسير فهمه للمواد الدراسية الأخرى، كما أكدت ذلك وثائق التعليم وأهداف تعليم القراءة (وثيقة منهج اللغة العربيّة, 1428هـ), وما تؤكده أدبيات البحث من تأثير اكتساب المفردات في مستوى الاستيعاب القرائي, وذلك لأن تعرّف المفردة خطوة أوليّة مهمة تنبني عليها كل مرحلة لاحقة من عمليات القراءة. فقصور المتعلّم عن تعرف مفردات النص بشكل تلقائي سيؤثّر على عمليّة فهم الجمل, مما سيؤثّر بدوره على عمليّة استيعابه للنص ككل (Perfetti, 1994;1999; Stanovich, 1986; Nelson & Stage, 2007)، ويؤيد ذلك ما وجدته دراسة إلدردج وزملاؤه (Eldredge et al., 1990) على طلاب الصف الثاني الابتدائي من ارتباط وثيق بين الاستيعاب القرائي واكتساب المفردات.

إن تعلم المفردات وأهميتها لا يقتصر أثره على تعلم القراءة فقط؛ بل هو مرتبط كذلك بالتحصيل الدراسي في كافة المواد الدراسية؛ وذلك عائد لتأثير اللغة التي يكتب بها المحتوى العلمي في تحصيل الطلاب، حيث أشارت الدراسات إلى أن أحد أسباب ضعف الطلاب في فهم المحتوى العلمي يعود إلى ضعفهم في معرفة المفردات، معتبرة أن المفردات اللغوية العامل الأكثر أهمية في تحديد صعوبة المادة القرائية أو سهولتها (أبو سكينة، 2009)، ولهذا فقد أكد بعض الباحثين أن تقويم الطلاب في معرفتهم بالمفردات هو مقارب إلى تقويم مدى الاستيعاب لديهم (Chall, 1983).

إن العلاقة بين المعرفة اللغوية والاستيعاب القرائي من جهة وبالتحصيل من جهة أخرى علاقة قويّة اتَّضحت من خلال بحوث ذات منهج ارتباطي وأخرى ذات منهج تجريبي, كما أن تلك العلاقة تزداد وفق بعض المتغيرات، فعلى سبيل المثال, وجدت بعض الدراسات أن العلاقة بين المعرفة المفرداتيّة والاستيعاب ازدادت بشكل ملحوظ مع تقدّم الطلاب في المراحل الدراسيّة، وذلك يعني أن الطالب حين يجيد المفردات منذ بداياته التعليمية فإن ذلك سيعينه في استيعاب قرائي جيد يساعده في تقدمه في المدرسة وخاصة حين يزداد تعرُّضه لنصوص ومفردات جديدة، في مقابل أن ضعف الطالب في المفردات في بداياته التعليمية سيقوده إلى استيعاب أقل ومن ثم قد يكون عرضةً إلى تأخر التعلم(Beck, et al., 2002; Nagy,1988; Nelson-Herber, 1986; Tannenbaum et al, 2006).

ونتيجة لتلك الأهمية لتعليم المفردات وأثرها في تعلم القراءة وفي التحصيل؛ فقد عني الباحثون بإجراء دراسات مركزة على الصفوف الأوليّة من المرحلة الابتدائيّة لتستكشف كل ما له علاقة بتعلم المفردات وتعليمها حيث تناولت تلك الدراسات موضوعات متعددة منها على سبيل المثال تحليل اللغة الشفويّة للطفل قبل دخوله المرحلة الابتدائيّة, ودراسة المواقف اللغويّة التي يحتاجها للاستفادة منها في تصميم محتوى كتب القراءة التي يتلقّاها في مراحله الأولى من التعليم (يونس, 1974م؛ شحاتة,1986م)، وكذلك تحليل التدريبات في كتب القراءة (الجرف، 1991م 1994م)، وقياس مهارات التعرُّف على الكلمات في اختبار يقيس فاعلية الإجراء المتّخذ في تعليم القراءة (النجار, 2010؛ العايد، 1426). وعلى الرغم من تناول الدراسات والبحوث لموضوعات متنوعة في مجال تعلم المفردات وتعليمها إلا أن تقويم تعلم المفردات كان المحور الأقل من حيث تركيز الدراسات؛ ولهذا فقد جاءت هذه الدراسة لتركز على تقويم الطلاب في تعلمهم المفردات خاصة مع بروز اتجاه يسعى لتقويم تعلم القراءة من خلال اختبارات دولية (PIRLS) تقيس التحصيل القرائي للطلاب في مراحل التعليم العام.

مشكلة البحث

تؤكد الدراسات المتخصصة أن تعليم المفردات اللغوية يعد أساساً لإثراء حصيلة المتعلم وتيسير فهمه للمواد الدراسية الأخرى؛ مما يتطلب مزيداً من العناية بإجراءات تعليمها في كتب القراءة المدرسية، وفي تنفيذها من قبل معلمي الصفوف الأولية. وفي دراسة محلية منشورة أجراها الباحثان (1431) بينت وجود ضعف في جميع كتب القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية من حيث تحقق إجراءات تعليم المفردات اللغوية، مما أثار تساؤلاً لفحص مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية المحددة في تلك الكتب ومعرفة مدى فهمهم ومعرفتهم لها.

وبعد إجراء دراسة استطلاعية محدودة لاختبار عينة من طلاب الصف الثالث الابتدائي تبين وجود تفاوت في مستويات تحصيلهم؛ مما أكد الحاجة الميدانية لإجراء دراسة علمية لتقويم تحصيل الطلاب في المفردات اللغوية. إضافة لذلك وللتحقق من حاجة التعليم في المملكة العربية السعودية لإجراء هذه الدراسة، قام الباحثان بمراجعة الدراسات والبحوث في تعليم القراءة باستخدام قواعد بحوث عربية متخصصة في مجال تعلم القراءة وتعليمها؛ لم يجد الباحثان دراسة أجريت لقياس تحصيل طلاب الصفوف الأولية للمفردات اللغوية المقررة في كتب القراءة في المملكة العربية السعودية.

ويعود سبب اهتمام الباحثين في هذا البحث بالصف الثالث الابتدائي لما يمثله من مرحلة جوهرية وأساسية لعدد من الاعتبارات بيّنها تقرير "القراءة للتعلم" من أن إتقان القراءة بنهاية الصف الثالث الابتدائي بمثابة المعيار لصناعة أو نهاية تعليم الطالب؛ لأن الطلاب سيواجهون في الصفوف الأخرى محتوى دراسي أكثر كثافة في عدة مواد، وأن غالبية محتوى الكتب الدراسية في الصف الرابع غير مفهومة للطلاب الذين لم يتمكنوا من القراءة بنهاية الصف الثالث، وأن ثلاثة أرباع الطلاب الضعاف في القراءة في الصف الثالث الابتدائي سيبقون ضعافاً في المرحلة الثانوية، وأن النجاح الأكاديمي يمكن التنبؤ به بشكل دقيق بمعرفة مهارة القراءة لدى الطالب بنهاية الصف الثالث الابتدائي(AEC, 2010).

وبناء على تلك الأسباب العلمية كان من الأهمية إجراء هذا البحث لمعرفة مدى تحصيل الطلاب للمفردات من خلال إعداد اختبار تحصيلي يتناسب مع طبيعة المرحلة الدراسية ويقيس مستويات متعددة لتحصيل المفردات اللغوية.

أسئلة البحث

تتحدد أسئلة البحث فيما يلي:

1. ما مستوى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية المحددة في كتب القراءة؟

ويتفرع عن ذلك الأسئلة التالية:

- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات في المستوى التعريفي؟
- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات في المستوى السياقي؟
- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات في المستوى الابتكاري؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيلهم للمفردات اللغوية باختلاف المدارس؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

1. تحديد مستويات تحصيل المفردات اللغوية وفق الدراسات والبحوث العلمية.
2. إعداد اختبار لقياس تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي لمستويات المفـــردات اللغوية.
3. تقويم مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية ومعرفة الفروق بين الطلاب فـــي تلك المستويات وفق متغيرات البحث.

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث في إسهامه فيما يلي:

1. الكشف عن تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية وفقاً لثلاث مستويات معرفية بحيث يبين كل مستوى قدرة الطلاب على استيعاب المفردة وفهمها والقدرة على استخدامها في سياقات لغوية متعددة.
2. تساهم نتائج تلك المستويات في مراجعات تقويمية للعملية التعليمية التي تمارس في هذه الصفوف سواء من خلال ما يقوم به المعلمون من إجراءات لتعليم المفردات اللغوية أو ما تعرضه كتب القراءة من إجراءات لتعليمها.
3. تساعد نتائج البحث في تحسين واقع تعليم القراءة في هذه المرحلة والعناية بها من قبل المعلمين لتطوير الأداء التعليمي في دروس القراءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: أهمية المفردات اللغوية:

تؤكد أدبيات البحث على تأثير المفردات في مستوى الاستيعاب القرائي, فتعرّف المفردة خطوة أوليّة مهمة تنبني عليها كل مرحلة لاحقة من عمليات القراءة processes؛ وذلك لأن معالجة القارئ الماهر للنص تمر بأربعة مراحل أو عمليّات: استقبال الحروف وتمييزها لتعرّف المفردات, ثم تحليلها وربطها (parsing) لتكوين وحدات معنويّة أو عبارات على مستوى الجُمَل propositions, ومن ثَمَّ ربط هذه الوحدات المعنويّة لتكوين

الأفكار الصغرى لفقرات النص (microstructure)، ومن ذلك أفكاره الكبرى (macrostructure) (Kintsch, 1998). ولا بُدَّ لكل عملية من هذه العمليّات أن تُنجَز على نحوٍ تام لتستقيم بقيّتها، فقصور المتعلّم عن تعرف مفردات النص الذي يقرأ بشكل تلقائي وسريع, سيؤثِّر على عمليّة تكوين الوحدات المعنويّة للجمل المتضمِّنة لهذه المفردات، مما سيؤثِّر بدوره على عمليّة تكوينه للوحدات المعنوية على مستوى الجمل ومن ثَم استيعابه للنص الذي يقرأ، أي على تشكيل البنى الصغرى والكبرى للنص (Perfetti, 1994-1999; Stanovich, 1986)، كما يجب أن تكون العملية الأولى عملية تعرّف المفردات في النص عملية تلقائيّة وسريعة، أي لا تتطلَّب من القارئ انتباهاً كبيراً، وذلك من أجل أن يوجِّه انتباهه, لعمليّة الاستيعاب التي تتطلبه، ويؤيد ذلك ما وجدته دراسة على طلاب الصف الثاني الابتدائي من أن الاستيعاب القرائي مرتبط ارتباطاً وثيقاً باكتساب المفردات (Eldredge et al., 1990). وكذلك دراسة وود (Wood, 2009) أنّ متغيِّر معرفة المفردات الشفويّة متغيِّر فريد في التنبؤ بالفهم القرائي لطلاب الصفوف الثالث والرابع الابتدائي.

كما تبرز أهمية المفردات كذلك في التحصيل الدراسي حيث توضح تشول (Chall, 1983) بأن الفقر المفرداتي للطالب يقود إلى استيعاب قرائي ضعيف، والذي بدوره يحُدّ من نمو في اكتسابه المفردات, وتزداد تلك الخطورة مع تقدُّم الطالب في المدرسة حيث يزداد تعرُّضه لنصوص ومفردات جديدة ؛ مما سيُقلِّص من استيعابه للنصوص التي يقرؤها أو يتعرَّض لها، وهذا ما يُفسِّر النتيجة التي وصلت إليها الباحثة بِيكر وزملاؤها، من أنّ الطفل الذي يدخل المدرسة بمعرفة أو بعدد محدود من المفردات سيكون أكثر احتماليّة في التأخر التعليمي بالنسبة لزملائه الذي بدؤوا المدرسة بمعرفة لعدد لا بأس به من المفردات (Baker, Simmons, & Kame'enui, 1997). حتى وصل الدعم إلى درجة القول بأنّ تقويم الطلاب في معرفتهم بالمفردات هو حقيقة مقارب إلى تقويم مدى الاستيعاب لديهم (Chall, 1983; Lane & Allen,2010)، فاستيعاب الطلاب الوحدات الكبرى للنص, مثل الفقرات والأفكار العامة له، تتطلب التعرّف على وحداته الصغرى، المفردات (Snow,et. al.; 1998).

كما أن الدراسات العربية تؤكد أهمية المفردات في التحصيل الدراسي حيث قامت الباحثة (أبو سكينة، 2009) باستعراض عشرات الدراسات والبحوث العربية التي أجريت منذ الخمسينات الميلادية بدءاً من دراسة خاطر (1955) والشافعي (1957) ويونس (1974)؛ وتوصلت إلى التأكيد على تأثير اللغة التي يكتب بها المحتوى العلمي في تحصيل الطلاب في كافة المواد الدراسية، وأن أحد أسباب ضعف الطلاب في فهم المحتوى العلمي يعود إلى ضعفهم في المفردات، معتبرة أن المفردات اللغوية العامل الأكثر أهمية في تحديد

صعوبة المادة المقروءة أو سهولتها، ويؤكد ذلك نتائج عدد من الدراسات؛ حيث وجدت دراسة (العجيل, 2007) أنّ من أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة يُعزى إلى ضعف في تأسيس التلاميذ في المرحلة الأوليّة من مرحلة التعليم الأساسي، وفي دراسة لمدى إتقان تلاميذ صفوف المرحلة الأوليّة من التعليم الابتدائي للمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة, وجَدَ الباحثون (الغزو، وطيبي، والسرطاوي، 2005) أن بعض المهارات الأساسيّة، كقراءة المفردات، بالإضافة إلى التسمية والوعي الصوتي، ذات بُعد تراكمي يعكس التقدُّم في المرحلة التعليميّة، وأنّها أساس للنجاح القرائي والكتابي لاحقا. وفي محاولة للتعرف على دور معرفة المفردة في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي(الرويعي، 2000)؛ تبين أنّ متغيِّر المفردات من أكثر المتغيِّرات قدرة على التنبؤ بالاستيعاب القرائي للتلميذات على السواء: العاديات وذوات صعوبات القراءة.

ويؤكد ذلك أيضاً ما بينته عدد من الدراسات من تأثير المفردات اللغوية في فهم نصوص المواد الدراسية بشكل عام، على سبيل المثال أظهرت دراسة حسن (1991) أن ضعف تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة يؤثر في حل المسائل الرياضية اللفظية، كما وجدت دراسة العمري (1417) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية، وأشار أبو زينة (1998) والنصار (1422) إلى أن عدم تمكن الطلاب من القراءة الصحيحة وضعف حصيلة المفردات اللغوية لدى الطلاب تعد أحد أهم أسباب ضعفهم في المسائل الرياضية اللفظية.

ثانياً: تعليم المفردات اللغوية

تسعى كثير من الدول في العالم الغربي إلى تقويم تجاربها التعليميّة في تعليم القراءة في مراحل التعليم العام على نحو محلي وعالمي لمقارنة كفاءتها بما يحققه الطلاب في مهارة القراءة في تلك الدول بناء على معايير اختباريّة مقنّنة، انظر على سبيل المثال، اختبار الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study)، حيث تساعد هذه الاختبارات على قياس التحصيل القرائي للطلاب في مراحل التعليم العام في مادة القراءة من خلال قياس مهاراتها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدول على مستوى العالم، بل تساعد على تطوير سياسات التعليم العام، بما في ذلك مناهجها وطرق تعليم هذه المناهج. ومن أقسام الاختبارات التي يهتم بها كمعيار في التحصيل القرائي ما يختصّ بالمفردات، حيث يُنظَر إلى الثروة اللفظيّة كمؤشر ذي دلالة على تطور الاكتساب اللغوي.

ولتَتَحقّقَ للفرد معرفة حقيقية بالمفردات؛ لا بد أن يكون ذلك على مستوى الاستقبال، وذلك بتعرّف الكلمة دون الحاجة إلى إنتاجها مرة أخرى، وعلى مستوى الإنتاج وذلك من خلال حاجة المتعلّم إلى إنتاج أشكال من اللغة من خلال الحديث أو الكتابة عنها لإيصال رسالة إلى الآخرين؛ وذلك لأنّ معرفة المفردات تتّخذ أبعاداً متنوعة لخّصها أحد الباحثين (Nation, 2001) في تسعة مستويات تبعاً لشكل المفردة ومعناها واستخدامها. وهذه الأبعاد هي: أن تكون المعرفة من شكل الكلمة مسموعة، أو شكل الكلمة مكتوبة، أو أجزاء منها، أو أن يكون من خلال ربط شكل الكلمة بمعناها، المعنى المفاهيمي للكلمة conceptual meaning، أو ربطها بكلمات أخرى، أو من خلال معرفة وظيفتها نحويّاً على مستوى التركيب، أو من خلال سلوكها التراتبي collocation behaviour في الجملة، وأخيراً قد يكون ذلك من خلال معرفة القيود في استخدامها أو مناسبتها (Nation, 2001; Salah, 2008). ويرى الباحثان ميرا وشمِت (Schmitt & Meara; 1997) أن متحدِّثي اللغة بصفتها لغة أم لا يتقنون كل هذه الأبعاد من المعرفة المفرداتيّة؛ بل إنهم لا يتقنون إلا عدداً محدوداً من أبعاد المعرفة المفرداتيّة لكثير من الكلمات التي يحتفظون بها في مخزونهم الذهني.

كما يُميز الباحثون بين بعدين من المعرفة المفرداتية التي يمتلكها الفرد: البعد الأول هو المعرفة الواسعة السطحية للكلمات breadth، والتي تعني حجم المعجم الذهني الذي يمتلكه الفرد كما يُقاس بعدد الكلمات التي لدى الفرد شيء من المعنى لها، دون تحديد جودة هذه المعرفة كيفياً، والبعد الثاني هو المعرفة العميقة للكلمات depth، ويعني التفاصيل الدقيقة التي يمتلكها الفرد عن المفردة والتي تزداد مع التعرض لسياقات عديدة (Anderson & Freebody, 1981; stahl & Bravo, 2010). وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن هذه المعرفة العميقة للمفردات ليس بالسهولة اكتسابها من خلال السياق العرضي أو القراءة العابرة أو من خلال تقديم التعريف للكلمة أثناء تدريسها، وإنما على المعلم أن يذهب أبعد من ذلك ليُنمي لدى طلابه معرفة بالمفردات عميقة، وذلك من خلال تقديم معلومات حول استخدامها سياقياً، بالإضافة إلى معلومات حول تعريفها، أي معناها وكيفية استخدامها في سياقات مختلفة، وتكثيف هذا التعريض وتكراره من أجل تنمية السرعة في الوصول لمعنى الكلمة من رؤيتها، حتى تصبح هذه المعرفة تلقائية وسريعة، ليتحسن استيعاب النصوص المتضمنة لهذه الكلمات (Beck et al., 2002; Beck & McKeown, 1983; McKeown et al., 1983).

وقد عبَّر أحد الباحثين (Gunning, 1996) عن النظرة البسيطة التي يملكها بعض المعلمين حول تعليم المفردات وتنميتها، بأنّها ليست ببساطة تقديم عدة كلمات على اللوح مع تعريفاتها في كل أسبوع ثم اختبار الطلاب حولها، وإنما هي عمليّة معايشة مع المفردات " a

part of living،" ثم أشار إلى أنّ عملية تعليمها وتنميتها لا بُد أن ترتكز على سبعة مبادئ على المعلِّم الأخذ بها من أجل تعليم المفردات لطلابه وتنميتها: بناء خلفيّة معيشيّة، وتقديم المفردات من خلال تجارب حياة يعيشها الطلاب، والتحدّث عن هذه الخبرات التي مارسوها، والتركيز على تنمية المفاهيم للمفردات المختارة أكثر من تعليم تسمية الأشياء، learning concepts versus learning labels، وربط المفردات بخبرات الطلاب السابقة، وعقد المقارنات والتشابه بين المفردات، وتنمية عمق المعنى للمفردات، وتكرار عرض الكلمة في أكثر من موضع وسياق، والتشويق في تعلم المفردات، وأخيراً، بناء الاستقلاليّة في تعليمها من أجل انتقال أثر التعلُّم.

ثالثاً: توظيف الدراسات في تقويم تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية:

لقد بينت دراسات المجال والتي أجريت على المستوى العربي والعالمي أهمية المفردات وتأثيرها في مستوى الاستيعاب القرائي وأن متغيِّر المفردات من أكثر المتغيِّرات قدرة على التنبؤ بالاستيعاب القرائي، وكذلك تأثيرها في فهم نصوص المواد الدراسية وفي التحصيل الدراسي، وقد أدركت الدول المتقدمة كأمريكا على سبيل المثال ضرورة المفردات فجعلت تعليمها أساساً مهماً من ضمن إستراتيجية قامت بها لجنة وطنية بطلب من الكونجرس الأمريكي (AEC, 2010). ووفقاً لتلك الأهمية فقد ازداد الاهتمام بتقويم تعلم الطلاب للمفردات اللغوية حتى بدأت كثير من الدول العالمية باستخدام اختبارات دولية مقننة لقياس مستوى تحصيل طلابهم في القراءة بشكل عام والمفردات كأحد المحاور، وعلى هذا النحو سارت الدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية في تطبيقها لاختبار بيرلز (PIRLS) على طلاب الصف الرابع الابتدائي خلال العام الدراسي الحالي 1432هـ-1433هـ (وزارة التربية والتعليم، 1432). وتأتي الدراسة الحالية في سياق الاهتمام بتقويم تعلم الطلاب وخاصة في محور تعلم المفردات اللغوية.

كما بينت الدراسات أن تعلم المفردات ليس في مستوى فهم واحد بل يأتي في مستويات فهم متعددة وعميقة، وقد ركزت هذه الدراسة على بُعْد العمق في معرفة المفردات (depth of knowledge) وهو تجاوز الفهم السطحي لمعنى المفردة (Shen, 2008)، حيث سعى الباحثان إلى تكييف مصطلح العمق وتضمينه في الاختبار ليقيس ثلاثة مستويات متدرِّجة: المستوى الأول وهو المستوى التعريفيّ: ويعني استرجاع مفهوم المفردة كما هو، ويهدف لقياس العمق في أبسط صوره، وقد قيس ذلك من خلال استخدام المفردات المراد اختبارها في الجمل نفسها من الكتاب، دون تغيير في تركيب الجملة. والمستوى الثاني المستوى السياقيّ، ويهدف لقياس مدى قدرة الطالب على توظيف المفردة في سياق آخر، وذلك من خلال استخدام المفردات نفسها في جمل مقاربة في السياق للجمل الأصليّة التي وردت في

الكتاب، دون أي تغيير في صيغة المفردات المختبرة. والمستوى الثالث هو المستوى الابتكاريّ، ويهدف لقياس مدى قدرة الطالب على توظيف المفردة في سياق آخر، كما يقيس قدرته على الاستفادة من صيغة المفردة والذي يُظهِر مستوى من المعرفة يتمثَّل في انتقال أثر التعلّم، والذي هو مطلب من مطالب العمق في اكتساب المفردات (Gunning, 1996) وتم ذلك من خلال استخدام المفردات مع تغيير صيغتها (على سبيل المثال، من مصدر إلى فعل) ووضعها في جمل مقاربة للجمل الأصليّة التي وردت في الكتاب.

حدود البحث

يُعنى البحث باختبار طلاب الصف الثالث الابتدائي في مدينة الرياض لمعرفة مستوى تحصيلهم للمفردات اللغوية المقررة في كتب القراءة والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1431هـ-1432 هـ، وهما كتابان: كتاب للفصل الدراسي الأول وكتاب للفصل الدراسي الثاني، علماً أن البحث لا يُعنى بتقويم تحصيل الطلاب في القراءة بشكل عام.

مجتمع البحث وعينته

يتشكل مجتمع البحث من فئتين: الأولى هي المفردات اللغوية المقصود تعلمها في كتاب القراءة في الصف الثالث الابتدائي للفصلين الأول والثاني، والفئة الثانية هم طلاب الصف الثالث الابتدائي بالمدارس النهارية الحكومية بمدينة الرياض.

أما عينة البحث فقد شملت عينة عشوائية طبقية من المفردات اللغوية، ولضمان تماثل المفردات في طريقة عرضها في الكتاب وطريقة تعلمها من الطالب؛ فقد تم اختيار أول مفردة من كل درس من دروس القراءة (32 درساً)؛ وبعد تأمل المفردات المختارة تبين أن بعض المفردات مكرر في بعض الدروس مثل (الناضرة، صامتاً، رحيبة) تم تقديمها مرتين في درسين مختلفين وبمعنيين غير متماثلين؛ فتم بذلك استبعاد أي مفردة متكررة حتى لايكون لتكرار تلك الكلمات تأثير في النتائج، وقد بلغ عدد المفردات المستبعدة ثمان مفردات، وأصبح عدد المفردات النهائي (24) مفردة لغوية، وهو عدد يتناسب مع إمكانية اختبار الطالب فيه خلال زمن الحصة الدراسية الواحدة، ولكي يتمكن الطالب من أداء الاختبار في وقت لايتجاوز 45 دقيقة؛ وحتى لاتطول مدة الاختبار وأسئلته فتؤثر في قدرة طالب الصف الثالث الابتدائي في مستوى الأداء، كما هو موضح في إجراءات الدراسة.

أما طلاب الصف الثالث الابتدائي في مدينة الرياض فيبلغ مجموع عددهم 1087 طالباً (وزارة التربية والتعليم،1430)، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من المدارس تعكس عدد مكاتب التعليم، ثم تم اختيار جميع فصول الصف الثالث الابتدائي من كل مدرسة مختارة وفق مكاتب التعليم في مدينة الرياض، ليصبح مجموع عينة البحث من طلاب

الصفوف الأولية 481 طالباً، ويبين جدول1 مدارس العينة وعدد الفصول في كل مدرسة وعدد الطلاب:

جدول 1

مدارس العينة وعدد الفصول في كل مدرسة وعدد الطلاب

مكتب التعليم	اسم المدرسة	عدد الفصول	عدد الطلاب
الجنوب	ابن تيمية	2	71
الروضة	أبي العالية	2	47
الشرق	ابن الشجري	3	50
الغرب	حارث بن كلدة	2	57
السويدي	الخوارزمي	2	65
الوسط	ثابت بن أسلم	2	62
الشمال	أبي سعيد الخدري	1	20
الروابي	ابن عبدالبر	4	109
المجموع	8	17	481

منهج البحث والأساليب الإحصائية

يقوم البحث على منهج البحث الوصفي التحليلي وذلك بوصف مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية. وقد استخدم الباحثان برنامج SPSS الإحصائي لتحليل البيانات وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية، كما استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية وفق متغيرات البحث، واختبار شيفيه البعدي لتحديد مصدر الفروق في تحصيل الطلاب.

أداوت البحث وإجراءات الصدق والثبات

استخدم البحث اختباراً تحصيلياً لقياس معرفة الطلاب للمفردات اللغوية بحيث تكون أسئلة الاختبار مماثلة في طريقتها لما اعتاد الطالب عليه في أسئلة كتاب القراءة، وهي صيغة ملء الفراغ من خلال الاختيار من متعدد بحيث يُعطى قائمة من المفردات في بداية السؤال ثم يعطى جملاً تتضمن كل جملة مفردة ناقصة؛ ويُطلب من الطالب اختيار المفردة المناسبة من قائمة المفردات ليضعها في الجمل لتصبح الجملة مفيدة تامة، وباعتبار الاختبار يتضمن 24 مفردة ولأنه يصعب على الطالب أن توضع جميع المفردات والجمل في سؤال واحد؛ فقد تم وضع كل ست مفردات في سؤال واحد ليصبح الاختبار مكوناً من أربعة أسئلة. كما تدرج الاختبار وفق ثلاث مستويات لتحصيل المفردة؛ فالمستوى الأول التعريفي يتضمن قياس تحصيل المفردات اللغوية التي وردت في كتاب القراءة دون تغيير الصيغة

(شكل المفردة) ودون تغيير السياق (تركيب الجملة)، والمستوى الثاني السياقي يتضمن قياس تحصيل المفردات اللغوية بنفس الصيغة التي وردت في كتاب القراءة لكن تم وضعها في سياق مشابه للسياق الوارد في كتاب القراءة، أما المستوى الثالث الابتكاري فيتضمن قياس تحصيل المفردات اللغوية مع تغيير صيغتها وكذلك وضعها في سياق مشابه لما ورد في كتاب القراءة. ويوضح جدول 2 أمثلة على المستويات الثلاث.

جدول 2

أمثلة لمستويات تحصيل المفردات كما وردت في الاختبار

المفردة	الجمل كما وردت في الكتاب	الجمل كما وردت في الاختبار	المفردة المناسبة	المستوى
أذيعه	الحَقُّ لا أُضيْعُهُ وَالسِّرُ لا أُذيْعُهُ	الحَقُّ لا أُضيْعُهُ وَالسِّرُ لا.....	يذيْعُهُ	الأول
أمان لك	أيُّها الطَّيرُ سلامٌ وأمانٌ لَك منِّي	الصَّلاَة ..... مِنَ النَّار.	أمَانٌ لَك	الثاني
خاشع	أَنَا أَرفَعُ يَدَيَّ فِي خُشُوع	عَلَى المُسْلِمِ أَنْ ..... فِي صَلاَتِه	يَخْشَع	الثالث

بعد ذلك تم تحكيم تلك الأداة وفق معيارين: الأول لمعرفة مدى مناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثالث الابتدائي، والثاني لمعرفة مدى مناسبة صيغة الاختبار لتلك المستويات. وقد أظهرت نتائج التحكيم وفق المعيار الأول نسبة اتفاق بين المحكمين من حيث مناسبة الاختبار للطلاب حيث بلغت النسبة 92 %، أما عن نتائج التحكيم وفق المعيار الثاني فقد أبدى المحكمون بعض التوصيات، وتم إعادة صياغة شكل الاختبار وفق توصيات المحكمين.

بعد ذلك أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عدد من طلاب الصف الثالث من غير عينة البحث لمعرفة مدى إمكانية تطبيق الأداة وتجريبها قبل اعتمادها وقياس ثباتها ومعامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز، وقد بينت الدراسة مايلي:

1. أن الاختبار يمكن أن يؤدى خلال 40 دقيقة تقريباً كمتوسط أداء للطلاب، حيث لوحظ أن بعض الطلاب بدأ بتسليم الاختبار بعد مضي 30 دقيقة من زمن الحصة، واكتمل تسليم جميع الطلاب للاختبار بنهاية الحصة 45 دقيقة، مما يعني إمكانية تطبيقه خلال حصة واحدة، مع العلم أن الخمس دقائق الأولى من الحصة استغرقت في تنظيم الطلاب وتوزيع الأسئلة، وتوضيح طبيعة الاختبار.
2. بلغت نسبة الثبات الكلي للاختبار 0.89 وفق معادلة ألفا كرونباخ.
3. تراوحت متوسطات معامل الصعوبة (عدد الإجابات الصحيحة/ مجموع البنود×100) ومتوسطات معامل السهولة (1- معامل الصعوبة) لأسئلة الاختبار بين 31% إلى

69% كما يبينها جدول3، وتعتبر تلك المتوسطات ضمن القيم المقبولة (علام، 2000) مما يعني أن مستوى الاختبار على نحو عام مناسب.

جدول 3

معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
الأول	0.69	0.31	0.57
الثاني	0.57	0.43	0.59
الثالث	0.43	0.57	0.48
الرابع	0.56	0.44	0.33

4. تم إجراء حساب معامل التمييز وفق طريقة المجموعتين الطرفيتين (علام، 2000) كما يلي:

- تطبيق الاختبار على العينة وحساب درجة كل فرد في الاختبار
- ترتيب الدرجات من الأعلى إلى الأدنى حسب الدرجات للعينة ككل.
- تحديد مجموعة الدرجات العالية ومجموعة الدرجات المنخفضة عن طريق تقسيمهم إلى مجموعتين أعلى 27% وأدنى 27%
- حصر عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة على كل فقرة في المجموعتين.
- حساب النسبة المئوية لدرجة تمييز الفقرة وفق المعادلة الآتية:

عدد الإجابات الصحيحة للفئة العليا– عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا÷عدد أفراد إحدى الفئتين× 100

ووفقاً للنتائج فقد تراوحت معظم متوسطات معامل التمييز لأسئلة الاختبار بين 33% إلى 59%، كما بينها جدول3، مما يعني أن الاختبار قادر على التمييز بين فئات الطلاب.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية المحددة في كتب القراءة" استخدم الباحثان المتوسطات والانحراف المعياري كما يبينها جدول 4، حيث يظهر الجدول المتوسط العام لتحصيل الطلاب للمفردات اللغوية حيث بلغ (0.59) ويشير إلى تدني مستوى التحصيل بشكل عام؛ ويعني ضعف تمكن الطلاب من المفردات اللغوية بحسب مستويات التحصيل بوزارة التربية والتعليم (1427)، كما يبين الجدول عدم وجود مفردات كان مستوى التحصيل فيها بتقدير ممتاز، وأن أعلى متوسط كان في مفردة واحدة فقط بتقدير جيدجداً وهي (يَخْشَع)، وفي المقابل كان هناك 13 مفردة (54%) كان التحصيل فيها متدنياً بمستوى ضعيف، أما بقية المفردات 10 (42%) فكان مستوى التحصيل فيها يتراوح بين تقدير جيد ومتوسط.

جدول 4

المتوسطات والانحراف المعياري للمفردات اللغوية

رقم السؤال– والفقرة	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
1–1	يَخْشَع	0.82	0.39
3–1	رَائِعَةً	0.74	0.44
3–2	هَزِيلا	0.71	0.45
4–1	نَحْتَجِب	0.70	0.46
5–1	يَسْعَى	0.70	0.46
2–1	مَنَحَنَا	0.68	0.47
1–2	يَحْتَرِمُونَه	0.65	0.48
6–1	مُتَنَاثِرة	0.62	0.49
4–3	مَنَامِه	0.62	0.49
5–3	طُرَف	0.61	0.49
1–3	وُضِع	0.60	0.49
2–2	لافِتَة	0.59	0.49
4–2	أَمَانٌ لَك	0.59	0.49
6–2	يَعْقِدُون	0.56	0.50
2–4	فَشَوَّقَنَا إِلَيهَا	0.55	0.50
1–4	الرَّغِيد	0.54	0.50
6–4	أُذِيْعُهُ	0.53	0.50
5–2	أَغْدُو	0.51	0.50
3–3	تَدْنُو	0.50	0.50
2–3	يُسَامِرُهُم	0.49	0.50
6–3	تُصَدِّرُ النَّفْط	0.46	0.50
4–4	تَغْمُرُنَا	0.45	0.50
5–4	مَضَيْتُ	0.45	0.50
3–4	مُنْدَهِشُون	0.42	0.49
	الكلي	0.59	0.48

وللإجابة عن الأسئلة الفرعية حول مدى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي لمفردات المستويات الثلاثة التعريفي والسياقي والابتكاري؛ فيبين جدول 5 المتوسطات والانحراف المعياري لكل مستوى:

جدول 5

المتوسطات والانحراف المعياري لمستويات تحصيل المفردة

مستويات تحصيل المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري
المستوى التعريفي	0.58	0.34
المستوى السياقي	0.59	0.29
المستوى الابتكاري	0.53	0.32

يبين الجدول تدني مستوى التحصيل في المستوى التعريفي والمستوى السياقي؛ مما يعني أن لدى الطلاب ضعفاً في تحصيل المفردات اللغوية سواء استخدمت المفردات نفسها المحددة في الكتاب من غير تغيير أو وضعت في سياق مشابه لما درسه. أما المستوى الابتكاري فكان التحصيل أشد ضعفاً مما يعني أن الطلاب أقل استيعاباً للمفردات التي يدرسونها إذا وضعت في صياغة وسياق يختلف عما درسوه، أي أن انتقال أثر التعلم كما أشار إليه الباحث جانتج (Gunning,1996) لم يتحقق لدى الطلاب.

وللإجابة على السؤال "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيلهم للمفردات اللغوية باختلاف المدارس؟" فيبين جدول6 المتوسطات والانحراف المعياري لطلاب كل مدرسة:

جدول 6

المتوسطات والانحراف المعياري وفق المدارس

اسم المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1- ابن تيمية	0.68	0.32
2- أبي العالية	0.57	0.34
3- ابن الشجري	0.73	0.22
4- حارث بن كلدة	0.42	0.29
5- الخوارزمي	0.56	0.30
6- ثابت بن أسلم	0.59	0.32
7- أبي سعيد الخدري	0.69	0.29
8- ابن عبدالبر	0.40	0.27

يبين الجدول مستوى تحصيل الطلاب وفق المدارس؛ فأعلى متوسط تحصيل كان في المدرسة ذات الرقم (3) بمستوى (جيد)، وفي المقابل حصلت مدرستان على أقل متوسط تحصيل وهما مدرسة ذات الرقم (8) ومدرسة ذات الرقم (4) بمستوى متدنٍ جداً، مما يشير إلى ضعف التمكن من المفردات بحسب مستويات التحصيل بوزارة التربية والتعليم

(1427)، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين تلك المدارس أجرى الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبينه جدول 7.

جدول7

اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تحصيل الطلاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.694	7	0.956	10.924	0.00*0
داخل المجموعات	41.402	473	0.088		
المجموع	48.096	480	–		

* دال إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05

جدول 8

اختبار شيفيه لتحديد الفروق في تحصيل الطلاب وفق المدارس

المقارنة بين المدارس		متوسط الفرق	مستوى الدلالة	المقارنة بين المدارس		متوسط الفرق	مستوى الدلالة
1	2	0.03–	1.00	3	5	0.17	0.23
1	3	0.05–	0.99	3	6	0.14	0.55
1	4	0.26	*0.00	3	7	0.04	1.00
1	5	0.12	0.58	3	8	0.33	*0.00
1	6	0.09	0.89	4	5	0.14–	0.46
1	7	0.01–	1.00	4	6	0.17–	0.19
1	8	0.28	*0.00	4	7	0.27–	0.07
2	3	0.02–	1.00	4	8	0.02	1.00
2	4	0.15	0.42	5	6	0.03–	1.00
2	5	0,15	0.29	5	7	0.13–	0.86
2	6	0.12	0.66	5	8	0.16	0.14
2	7	0.01	1.00	6	7	0.10–	0.97
2	8	0.14	0.17	6	8	0.18	0.052
3	4	0.31	*0.00	7	8	0.29	**0.02

* دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01

** دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05

يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلاب تبعاً لاختلاف المدارس. ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحثان اختبار شيفيه البعدي كما في جدول 8.

يبين الجدول أن الفروق تكمن بين مدرسة رقم (4) من جهة مع مدرستي (1) و(3)؛ وكذلك مدرسة رقم (8) من جهة مع كل من (1) و(3) و(6) و(7)؛ مما يعني أن مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية في مدرسة رقم (4) ومدرسة رقم (8) على نحو خاص كان أضعف من مستوى تحصيل الطلاب في بقية مدارس العينة، حيث بلغ متوسط تحصيل الطلاب في تلك المدرستين 0.40 و 0.42 على التوالي.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث تدني مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية بشكل عام، مما يعني وجود ضعف لدى الطلاب في قدرتهم على التعامل مع المفردات اللغوية حتى في أقل مستويات الفهم والاستيعاب وهو المستوى التعريفي، ويزداد ضعف الطلاب خاصة في المستوى الأعلى وهو المستوى الابتكاري، ويعد ذلك الضعف إشارة تحذير للمعنيين بأن طلاب تلك المرحلة قد يستمر لديهم هذا الضعف ويمتد ليشمل المواد الدراسية الأخرى، وذلك بسبب الارتباط الوثيق بين تحصيل المفردات والتحصيل الدراسي كما تشير إلى ذلك بعض الدراسات (Tannenbaum, et. al., 2006)، وكذلك بسنن أن إتقان القراءة بنهاية الصف الثالث الابتدائي بمثابة المعيار لصناعة أو نهاية مستقبل تعليم الطالب؛ لأن الطلاب سيواجهون في الصفوف الأخرى محتوى دراسي أكثر كثافة في عدة مواد(AEC,2010). لقد كشف هذا البحث جانباً مما يتوجس منه بعض المعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع من ضعف مستوى أحد مخرجات التعليم في هذه المرحلة؛ مما يجعل مستقبل تحصيل هؤلاء الطلاب قد يتعرض للمعاناة والصعوبات مالم يكن هناك معالجة وعناية وتدارك، لأنه حين يستمر الضعف دون علاج فقد يستمر ليشمل دفعات الطلاب في كل سنة دراسية وبالتالي تصبح عملية التصحيح والمعالجة أكثر صعوبة وأكثر كلفة، خاصة إذا تبين أن النجاح الأكاديمي يمكن التنبؤ به بشكل دقيق من خلال إتقان الطالب لمهارة القراءة بنهاية الصف الثالث الابتدائي(AEC, 2010).

وللإسهام في علاج ذلك الضعف كخطوة أولية في مرحلة المعالجة كان لابد من التعرف على مبررات محتملة لهذا الضعف ومحاولة لفهم العوامل التي قد يكون لها علاقة في ضعف تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية (Fazeli, 2009)؛ ولهذا استخدم الباحثان قائمة محكمة منشورة لإجراءات تعليم المفردات اللغوية تتكون من عشرين بنداً (الباحثان، 1431) وعُرضت على معلمي القراءة في مدارس العينة لمعرفة مدى تطبيقهم لها أثناء تعليم المفردات اللغوية، فكانت النتيجة أن 27.3 % من المعلمين يستخدمون الإجراءات بدرجة

قليلة، وأن 36.3 % من المعلمين يستخدمون الإجراءات بدرجة متوسطة أي في بعض الأحيان، كما أن 36.7% من المعلمين يستخدمون الإجراءات بدرجة كبيرة، وبالنظرة العامة للإجراءات المستخدمة تبين أن المتوسط العام 2.98 مما يعني أن إجراءات تعليم المفردات اللغوية يستخدمها المعلمون بدرجة متوسطة أي في بعض الأحيان؛ ولعل ذلك يفسر جزءاً من تدني الطلاب في تحصيل المفردات اللغوية؛ ذلك لأن للمعلم تأثيراً قوياً في تحصيل الطلاب كما تؤكده البحوث التربوية (السعدي، 1987؛ مارزانو وبيكرنج وبولوك، 1428؛ Protheroe, 2008; Beck, McKeown, & Kucan, 2008).

العامل الثاني الذي يمكن أن يرجع له سبب تدني تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية هو كتاب القراءة، ويؤيد ذلك ماوجدته دراسة سابقة منشورة للباحثين (1431) من ضعف تحقيق كتب القراءة لإجراءات تعليم المفردات حيث تبين أن كتب القراءة للصفوف الأولية لم تحقق 80% من إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ مما يفسر أيضاً أحد أهم أسباب تدني التحصيل لدى الطلاب. أما العامل الثالث في ضعف تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية فقد يعود إلى نوعية المفردات المختارة لطلاب الصف الثالث من حيث عدم مناسبتها لمرحلته وذلك يتوافق مع ما أشار إليه بعض الباحثين من ضرورة المراعاة بين نوعية المفردات وطبيعة المرحلة التعليمية (الكبيسي،1982؛ المناصرة، 2007؛ النجار، 2010؛ يونس، 2010؛ Masterson, 2010).

كذلك بينت النتائج تدني مستوى الطلاب في تحصيل المفردات اللغوية على نحو أخص حين يطلب منه استخدام المفردة في سياق وصيغة مختلفين عما درسه وهو مايتطلب فهماً أعمق للمفردة، وتلك النتيجة يمكن تفسيرها أيضا باعتبار العوامل الثلاثة السابقة قصور المقرر وقصور المعلم ونوعية المفردات المقررة، كما يمكن أن يضاف إلى ذلك عاملان آخران هما: عدد المفردات اللغوية التي يتطلب من الطلاب تحصيلها، وكثافة عدد الطلاب في الفصل الواحد؛ مما قد يقلل قدرة المعلم على إدارة الدرس لتعميق تدريب الطلاب لمستويات الفهم العليا، ويجعله يكتفي بمستويات فهم أقل.

أما النتائج المتعلقة بالفروق بين طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيلهم للمفردات اللغوية باختلاف مدارسهم فقد بينت أن هناك مدرستين يقل فيهما تحصيل الطلاب بشكل ضعيف جداً مقابل مدرستين كان تحصيل الطلاب فيهما عالياً؛ وبعد مراجعة بيانات المعلمين لجميع الصفوف تبين أن هناك عاملين كان لهما علاقة وثيقة في تحصيل الطلاب في تلك المدارس وهما: عامل الخبرة في تدريس المرحلة وعامل التدريب على تدريس المفردات اللغوية، فالمعلمون الأكثر خبرة (خمس سنوات فأكثر) يزداد تحصيل طلابهم أكثر من طلاب المعلمين الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات)، وكذلك الأمر مع المعلمين ممن

يحصل على تدريب في المجال نفسه، وقد لوحظ ازدياد تأثير هذين العاملين في الفصول الأقل عدداً (أقل من25 طالباً).

التوصيات والمقترحات

في ظل ما تبين من نتائج فإن البحث يقدم التوصيات والمقترحات التالية:

1. تطوير كتب القراءة في الصف الثالث الابتدائية لتعكس مزيداً من الاهتمام بتعلم وتعليم المفردات اللغوية على نحو خاص بحيث تتضمن مستويات فهم واستيعاب متعددة في تحصيل المفردات.
2. الاستفادة من مستويات تعلم المفردات اللغوية: التعريفي والسياقي والابتكاري في تطوير أساليب تقويم تعليم المفردات اللغوية.
3. معالجة ضعف الطلاب في تحصيل المفردات من خلال تركيز التدريبات والتمرينات على المستويات الثلاثة لتعلم المفردات اللغوية.
4. تطوير أداء المعلمين وتدريبهم لإتقان تعليم المفردات اللغوية وليساعدوا طلابهم في تحصيل المفردات وفق المستوى السياقي والابتكاري.
5. بذل مزيد من العناية باختيار المفردات اللغوية التي تتناسب مع طبيعة مرحلة الصفوف الأولية.
6. إعداد اختبارات وطنية لتقويم تعلم الطلاب للمفردات اللغوية على نحو دوري لمتابعة مستوى التعلم للصفوف الأولية ولكشف مظاهر الضعف في التحصيل في مرحلة مبكرة.
7. إجراء دراسات أخرى في تحصيل الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية والصفوف العليا لتقويم مستويات تعلم المفردات اللغوية.

المراجع

أبو زينة، عواد (1998). مقروئيّة النص والعوامل المؤثِّرة فيها. *مجلة التربية*، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 124.

أبو سكينة، نادية (2009). *انقرائيّة المفردات والجمل في الكتب المطوّرة للمرحلة الابتدائيّة (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات)*. مؤتمر القراءة والمعرفة، مصر.

الجرف، ريما سعد(1991). *تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة بالمملكة العربية السعودية*. اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- التعليم الابتدائي ودورة في تنمية المهارات الأساسية، السعودية،72-108.

الجرف، ريما سعد (1994). تحليل أخطاء التعرُّف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات

الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات تربوية*، م 9.

حسن، محمود (1991). دراسة تشخيصيّة علاجيّة للصعوبات التي توجه تلاميذ الحلقة الابتدائيّة من التعليم الأساسي في حل المشكلات اللفظيّة الحسابيّة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 7، 419-431.

الرويعي، بدرية (2000). ***دور العمليات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات القراءة والعاديات***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

الباحثان (1431). مدى تحقيق كتب القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية. *مركز البحوث بكلية التربية*، جامعة الملك سعود، بحث مقبول للنشر.

السعدي، قيس (1987). أسباب ضعف تلامذة الصف الأول الابتدائي في القراءة. *المعلم الجديد بالعراق*، 44(4)، 46-60.

شحاتة، حسن (1986). المفردات الأساسيّة في قصص الأطفال وعلاقتها بالمفردات اللغوية المنطوقة لأطفال المرحلة الابتدائية. *ثقافة الطفل، مصر*، (2)، 20-98.

شحاته ، حسن (1986). المنطوق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *ثقافة الطفل*، 3، 30 - 128.

العايد (1426). *تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف فيها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

العجيل، رجاء (2007). *أسباب تدنى مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية بمدينة مصراتة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 7 أكتوبر.

علام، صلاح الدين محمود (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة، دار الفكر العربي.

العمري، ناعم (1417). *العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضيّة اللفظيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الغزو، عماد.، وطيبي، سناء.، والسرطاوي، عبدالعزيز (2005م). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات*، 20(22)، 45-64.

الكبيسي، كامل تامر (1982). المحصول اللفظي للأطفال المبتدئين في الصف الأول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات كتابي الخلدونية وقراءتي الجديدة. المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس، 2(2)، 185-187.

مارزانو، روبرت.، وبيكرنج، دبرا.، وجين، بولوك (1428). *التعلم الصفي الفعال*. الرياض، جامعة الملك سعود: مطابع الجامعة.

المناصرة، يوسف (2007م). تقويم محتوى تعليم المفردات الجديدة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن. *كلية الدراسات التربوية العليا*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 95-111.

النجار ، خالد محمد (2010). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (102)، 134 - 170.

النصار، صالح (1422). مهارات وإستراتيجيّات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظيّة في مادة الرياضيّات. مركز *البحوث بكلية التربية*، جامعة الملك سعود.

وزارة التربية والتعليم (1432). *كتاب القراءة والأناشيد، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، 1431-1432* هـ. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (1427). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب*. الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1432). *كتاب القراءة والأناشيد، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1431-1432* هـ. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (1432) *مركز الدراسات والاختبارات الدولية*، تم استرجاعه في 1432/1/12هـ على الرابط: http://istc.gov.sa

وزارة التربية والتعليم (1430). *دليل التعليم العام*. الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1428هـ). *وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام*. الرياض.

يونس، فتحي علي (1974). الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها. *التوثيق التربوي* بالعراق، 5(17)، 27-43.

يونس، فتحي علي (2010). ضبط المفردات في كتب القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*،

.37-18 ،(107)

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthric (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, DE: International Reading Association.

Baker, S.K., Simmons, D.C., & Kame'enui, E.J. (1997). Vocabulary acquisition: Research bases. In Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Beck, I., & McKeown, M. G. (1983). Learning words well- a program to enhance vocabulary and comprehension. *Reading Teacher*, 36(7), 622-625.

Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. New York: Guilford Press.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Eldredge, L., Quinn, B., & Butterfield, D. (1990). Causal relationship between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 201-214.

Fazeli, S. H. (2009). The impact of structure on word meaning and fill-in-the-blank tests procedures on short-term and long-term retention of vocabulary items. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 92-103.

Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children.* Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Lane, H. B., & Allen, S. A. (2010). Modeling sophisticated word use to promote word consciousness and vocabulary growth. *The Reading Teacher*, 63(5), 362-370.

Masterson, J., Stuart, M., Dixon, M., & Lovejoy, S. (2010). Children's printed word database: Continuities and changes over time in children's early reading vocabulary. *British Journal Of Psychology*, 101, 221-242.

McKeown, M., Beck, I., Omanson, R., & Perfetti, C. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18.

Nagy, William (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading*

Comprehension. Newark, DE: International Reading Association.

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

Nelson-Herber, J. (1986). Expanding and Refining Vocabulary in Content Areas. *Journal of Reading*, 29, 626-33.

Nelson, J. R., & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 1-22.

Perfetti, C. (1999). Comprehension written language: A blueprint of the reader. In P. Hagoort & C. Brown (Eds.), *Neurocognition of language processing* (pp. 167-208). Oxford University Press.

Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (2011). Lynch School of Education, Boston College. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/index.html.

Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What is it and does it matter? research report. *Principal*, 87(5), 42-45.

Salah, S, M. (2008). *The Relationship Between Vocabulary Knowledge And Reading Comprehension of Authentic Arabic Texts*. Unpublished MA, Brigham Young University.

Schmitt, N., and Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 17-36.

Shen, Z. (2008), The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in EFL Reading Performance. *Asian Social Science*, 4 (12), 135-137.

Snow, C, Burns, M., & Griffin, P. (eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children: Commission on behavioral and social sciences and education (NCR)*. National Research Council: Washington, DC.

Stahl, K. A. D., & Bravo, M. A. (2010). Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas. *The Reading Teacher*, 63(7), 566-578.

Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers. In C. R. Hynd, S. A. Stahl, M. Carr, & S. M. Glynn (Eds.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 73-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some

Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Tannenbaum, K., Torgesen, J., & Wagner, R. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.

The Annie E. Casey Foundation (2010) Early warning! Why reading by the end of third grade matters. A kids count special report. Baltimore, US. Retrieved from www.aecf.org.

Wood, D.(2009). Modeling the Relationships between Cognitive and *Reading* Measures in Third and Fourth *Grade* Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27 (2), 96-112.

The evaluation of students' vocabulary knowledge taught in third grade Saudi reading textbooks

Dr.Abdullah M. al-Seray Dr.Saud N .alkathiri
King Saud University- K.S.A

Abstract: The aim of this study was to evaluate third grade students vocabulary that was taught in their primary reading textbooks through an achievement test designed for the purpose of this study. The test was intended to differentiate between three levels in vocabulary acquisition, we named them: definitional, contextual, and creative level. The analysis conducted on the collected data revealed the following results: low achievement on all acquisition levels; students showed more weakness/scored lower on the creative vocabulary acquisition level. Further, the results revealed that students' vocabulary achievement correlates with their teachers' teaching experiences; that is, the longer the teaching experience (five years and above) the higher the students achievement. Furthermore, the two factors of experience and training is found to be correlated with classroom size (25 students and less). The discussion and recommendations were discussed in the light of the results.

Key words: vocabulary learning - reading textbooks – evaluation of students' achievement.