تعليم المعجم بين التضمين والتصريح

الدكتور عبد الرحيم ناجح– أكاديمية مراكش أسفي– المغرب

Arabic vocabulary between implicit and explicit instruction

Dr Najih Abderrahim – Marrakech Safi academy
Najihabderrahim111975@gmail.com

Abstract:

The aim of this study is to compare the explicit and implicit teaching of vocabulary for Arabic language learners. Its importance in the presentation of scientific arguments for the weighting between the two options in the teaching of the vocabulary of the Arabic language is evident in the programs related to the teaching of Arabic. The study participants consist of (73) learners who have completed (6) years of learning Arabic. The study is based on the experimental method, because the experimental sample (39) benefits from sessions to teach vocabulary explicitly, while the control sample benefits from teaching vocabulary implicitly. The study concluded that the experimental sample was superior to the telemetric parameters, compared to the control sample.

Keywords: teaching vocabulary- explicit teaching-implicit teaching-arabic.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين التعليم الصريح والتعليم الضمني للمعجم لدى متعلمي اللغة العربية. وتتجلى أهمية هذه المقارنة في تقديم حجج علمية من أجل الترجيح بين الخيارين في تعليم معجم اللغة العربية في المناهج الدراسية الخاصة بتعليمها. يتكون المشاركون في الدراسة من (73) متعلما ومتعلمة أتموا (6) سنوات في تعلم العربية. تستند الدراسة إلى المنهج التجريبي؛ إذ تستفيد العينة التجريبية (39) متعلما ومتعلمة من حصص لتعليم المعجم بطريقة صريحة، بينما تستفيد العينة الضابطة(34) من تعليم المعجم بطريقة ضمنية. وقد خلصت الدراسة إلى تفوق العينة التجريبية في رائز القياس البعدي، مقارنة بالعينة الضابطة.

الكلمات المفتاح: تعليم المعجم– التعليم الصريح– التعليم الضمني– تعليم اللغة العربية

المقدمة

لقد أضحى تعليم المعجم يتسم بالراهنية. وأصبح يحظى بأهمية بالغة في تعليم اللغات وتعلّمها.وقد طُرحت إشكالات عديدة نظرت في علاقته بتعلم القراءة والكتابة. كما طرحت إشكالات أخرى، عنيت بطرق اختيار المفردات التي يتعيّن أن يتعرض إليها متعلم اللغة، قصد تطوير مهاراته التواصلية باللغة الهدف. كما تمت مطارحة تقنيات واستراتيجيات تعليمه، والوسائل التي ينبغي اعتمادها من أجل تقريب معاني المفردات في العربية. وأصبح جليا أن مختلف الإشكالات التي يواجهها متعلم اللغة تؤول في مجملها إلى إشكالات ذات الصلة بثروته اللغوية، وكيفية تطويرها في علاقتها بتقدم مساره التعليمي.

ومن بين الإشكالات التي تعد مدار اهتمام الباحثين في تعليم اللغات وتعلّمها، إشكالية تعليم المعجم بين التصريح والتضمين. صحيح أن هذه الإشكالية حظيت بما يكفي من الاهتمام في تعليم اللغات وتعلّمها، سيما في اللغة الإنجليزية والفرنسية وغيرها، غير أنها لم تعن باهتمام الباحثين في تعليم اللغة العربية.

لربما يعود سبب عدم الاهتمام بتعليم المعجم وتعلمه في اللغة العربية عموما، وطرح إشكالية تعليمه بين التصريح والتضمين إلى هيمنة الاعتقاد الذي كان يفيد أن تعليم المعجم لا يسهم في تفادي الوقوع في اللحن، مقارنة بالقواعد النحوية. ولربما يعود السبب إلى الاعتقاد الذي يجد جذوره في البنيوية، والذي يفيد أن المعجم عبارة عن نسق مفتوح، بخلاف نسق القواعد. وبالتالي، لا طائلة من تعليم أشياء لا يمكن عدها وحصرها؛ إذ يتطور المعجم بتطور اللغة في الزمن؛ إذ تضاف إليه في كل لحظة مفردات جديدة يصعب الإحاطة بها.

ومع ذلك، وفي ظل التطورات التي وسمت تعليم اللغات وتعلمها، أصبح لزاما التفكير في تعليم المعجم وتعلمه، نظرا لدوره الكبير في تطور المهارات اللغوية، ونظرا لدوره تنمية الثروة اللغوية لمتعلم اللغة الهدف.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إذا كانت جل الدراسات التي تعنى بتعليم اللغات وتعليمها تجمع على أهمية تعليم المعجم وتعلمه، فإن السؤال الذي ينقدح للوهلة الأولى، يتمثل في ضرورة الترجيح بين تعليمه وتعلمه، سواء بطريقة صريحة أو بطريقة ضمنية. ومن ثم، نتساءل، هل ينبغي تعليم معجم اللغة العربية بطريقة صريحة، أم بطريقة ضمنية؟

تجد هذه الإشكالية مبررها في كون منهاج تعليم اللغة العربية في المملكة المغربية لا يعتمد تعليم المعجم بطريقة صريحة. ولا تُفرد له حصص خاصة به، مثل قواعد اللغة والقراءة والإنتاج الشفهي والمكتوب. وبالمقابل، تُفرد حصص خاصة بتعليم المعجم عندما يتعلّق الأمر بتعليم اللغات الأجنبية. ومن ثم، هل يؤسس المنهاج الدراسي تعليم المعجم ضمنيا على مبررات تجريبية ونظرية؟

أسئلة الدراسة

- هل توجد فروق دلالية بين المجموعة التي تعلّمت المعجم ضمنيا، والمجموعة التي قدم إليها المعجم بشكل صريح؟
- هل تتفوق المجموعة التي تعلمت المعجم ضمنيا على المجموعة التي تعلمته بشكل صريح؟
- هل تتفوق المجموعة التي تعلمت المعجم بشكل صريح على المجموعة التي تعلّمته ضمنيا؟

فرضيات الدراسة:

1.الفرضية الأولى: نفترض أن هناك فروقات دالة بين تعليم معجم اللغة العربية بطريقة صريحة، وبين تعليمه بطريقة ضمنية.

2.الفرضية الثانية: تفوق المجموعة التجريبية التي استفادت من تعليم المعجم بطريقة صريحة على المجموعة الضابطة التي استفادت من تعليم المعجم بطريقة ضمنية.

موقع منطقة الدراسة وإجراءاتها:

المشاركون في الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مختلف المتعلمين المبتدئين في تعليم اللغة العربية؛ أي المتعلمين الذين أتموا ست سنوات دراسية في تعلم اللغة العربية. وقد اختيرت العينة عشوائيا من مجتمع البحث. تتضمن العينة فصلين دراسيين يضمان 73 متعلما ومتعلمة. ينحدرون من وسط حضري. يتوزعون حسب الجنس والسن، كما هو مبيّن في الجدول رقم (1). كما يشارك في الدراسة مدرستان متطوعتان. تقوم المدرسة الأولى بتمرير المفردات موضوع الدراسة ضمنيا في سياقات مختلفة بالنسبة للمجموعة الضابطة، بينما تخصص المدرسة الثانية حصص لتدريس المفردات الهدف بطريقة صريحة للمجموعة التجريبية.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متوسط السن والجنس

متوسط سنوات التمدرس	متوسط السن	عدد الذكور	عدد الإناث
6.11	11.23	31	42
		%42.46	%57.53

أداة الدراسة

تستند الدراسة إلى ثلاث أدوات: (أ) أداة القياس القبلي و(ب) أداة للقياس البعدي، و(ج) لائحة الكلمات الهدف. تقيس أداة القياس القبلي قدرة المتعلم على الإتيان بمرادف الكلمة الهدف، وبضدها، وبتركيبها في جملة. وتوظف نفس الأداة للقياس البعدي بعد تعليم المعجم بطريقة صريحة.

وتتضمن لائحة الكلمات الهدف (24) كلمة. يشترط في الكلمة أن تكون غير معروفة من قبل المشاركين. وإذا ظهر خلال القياس القبلي تعرفها، تحذف. وتتضمن أفعالا وأسماء وصفات. وقد احترمت مقولة الكلمة في اختيار الكلمات الهدف لتحييد متغير المقولة.

منهج الدراسة

تستند الدراسة إلى المنهج التجريبي؛ إذ سنعتمد على رائز القياس القبلي من أجل ضمان عدم تعرف المشاركين لأية مفردة من مفردات موضوع الدراسة. كما تستند الدراسة إلى النتائج البعدية بعد الاستفادة من حصص تعليم المعجم بطريقة صريحة.كما تتبنى الدراسة المنهج التجريبي من خلال اعتماد مجموعتين: مجموعة ضابطة تستفيد من تعليم المفردات–الهدف بطريقة ضمنية من خلال إدراجها في سياقات دون أن يعي المتعلم بأن المفردة معنية بالتعلم. ومجموعة تجريبية تستفيد من حصص التعليم الصريح للمعجم.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية الدراسة في الوقوف على المقارنة بين تعليم معجم اللغة العربية بطريقة ضمنيا وبطريقة صريحة. وتفيد نتائج الدراسة في اتخاذ قرار في تعليم معجم اللغة العربية في البلدان العربية، وفي بناء مناهج تعليمها على أسس سليمة.

إن الحسم العلمي بين الطريقتين من شأنه أن يسهم في تجاوز مختلف الإشكالات التي تواجه متعلم اللغة العربية في الوطن العربية، ولغير الناطقين بها، سواء بالنسبة إلى الفهم أو الإنتاج.كما ستسهم نتائج الدراسة في فهم مختلف التعثرات التي تواجه المتعلم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة فيما يلي:

–رصد الفرق بين تعليم المعجم بطريقة صريحة، وبين تعليمه ضمنيا؛

–استقصاء دور تعليم المعجم بشكل صريح، والوقوف على محدوديته؛

–رصد دور تعليم المعجم ضمنيا، والوقوف على محدوديته؛

مصطلحات الدراسة وحدودها:

(أ) المعجم: نقصد بالمعجم في هذه الدراسة المعجم الذهني؛ أي مجموع المفردات التي يعرفها الفرد عن لغته المخزنة في ذاكرته، والمنظمة تنظيما محكما. في هذا الصدد، ينبغي التمييز بين المعجم والقاموس؛ إذ يعد المعجم مجموع المفردات التي يخزنها الفرد في ذاكرته، ويوظف هذه الثروة اللغوية في سياقات تواصلية، سواء بالإنتاج الشفهي أو الكتابي، أو بالتلقي، بينما يعد القاموس مجموع لائحة من المفردات المرتبة ترتيبا ألفبائيا.

(ب) التعليم الضمني:يراد بالتعليم الضمني للمعجم عدم إفراد حصص صريحة لتعليمه.ويقتصر في تعليم المعجم بطريقة ضمنية على تمرير المفردات الهدف، سواء في نصوص قرائية، أو في جمل دون أن يدرك المتعلم أن المفردات الهدف معنية بالتعليم والتعلم.

(ج) التعليم الصريح: يقصد بالتعليم الصريح للمعجم في هذه الدراسة إفراد حصص خاصة لتعليمه؛ بحيث تحدد عدد المفردات التي ينبغي تعليمها. كما تحدد التقنية التي يتعين اللجوء إليها من أجل تقريب معنى المفردات–الهدف. فباعتماد تقنية خريطة الكلمة، تسجل المفردة الهدف على السبورة. يطلب من مجموعة المتعلمين بتحديد مقولتها، وإعطاء بعض مفرداتها، وأضدادها، ومتلازماتها اللفظية، وتركيبها في جملة (ناجح،2020).

حدود الدراسة

تتقيد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي شملتها الدراسة؛ لأننا نفترض أن النتائج ستكون موسومة بالتغيير كلما تقدم مستوى المتعلم الدراسي. فقد تتغير النتائج بناء على المستوى التعليمي الذي تشمله الدراسة.كما تتقيد نتائجها بالأداة الموظفة؛ فالدراسة توظف أداة قياس بعدية، حيث يطلب من المتعلم أن يوظف الكلمات موضوع الدراسة في جمل. كما يطلب منه أن يجد لها مرادفات وأضداد.

وهذا الأمر، في نظرنا، قد يتطلب مهارات أخرى جانبية غير تلك التي لها صلة بتعليم المعجم ضمنيا، أو بطريقة صريحة.كما تتقيد نتائج الدراسة بمستوى تعلم اللغة العربية من قبل المشاركين في الدراسة؛ حيث نعتبر أن مستوى تعلم اللغة العربية يختلف من فرد إلى فرد، ومن جماعة إلى جماعة، ومن قطر إلى قطر .وتتقيد نتائج الدراسة، أيضا، بعدد الحصص المخصصة لتعليم المعجم، والمدة الزمنية المخصصة لذلك.

محتوى الدراسة:

التعليم الضمني مقابل التعليم الصريح

تعد إشكالية تعليم اللغات بين الطرق الضمنية والصريحة من الإشكاليات الكبرى التي تسم تعليم اللغات وتعلمها. وقد طرحت هذه الإشكالية في سياق تعرف دور الوعي بالتعلم في تعلم اللغات. ومن ثم، إمكانية تعلم اللغة دون الوعي بتعلمها (هاما ولاو (Hama & Leow,2010). كما طرحت في سياق صعوبة قياس درجة الوعي لحظة تعلم اللغة؛ إذ يصعب من الناحية العملية التمييز بين السيرورات الواعية وغير الواعية لحظة التعلم (غودفروا وشميدك (Godfroid, A., & Schmidtke,2013). وطرحت أيضا في سياق البحث عن الوجيهة (interface) بين التعلم الصريح والتعلم الضمني؛ أي هل يمكن أن يسهم التعلم الصريح في تطوير قدرات التعلم الضمني، أم أن كل منهما مستقل عن الآخر؟ وإذا كان كل منهما مستقل عن الآخر، فما الذي يمكن تعليمه بطريقة ضمنية؟ وما الذي يتعين تعليمه بطريقة صريحة؟

تطرح الإشكالية، إذن، خلال تعليم مختلف مكونات اللغة موضوع التعلم؛ أي هل يتعين تعليم المعجم وقواعد اللغة والفهم والقراءة والإنتاج الكتابي والإنتاج الشفهي بطريقة صريحة، أم ينبغي تطوير التعليم الصريح؛ بحيث يتيح إمكانية تطور التعلم الضمني الذي يعد أصل التعلمات؟ أم أن هناك مكونات ينبغي تعليمها بطريقة صريحة، وأخرى بطريقة ضمنية؟ ثم هل يصلح التعليم الضمني في مرحلة تعليمية معينة، دون غيرها؟

يعد التعلم الضمني سيرورة ذهنية غير واعية يلجأ إليها الفرد للتعلم، واكتساب المعرفة والمهارات الحركية. ويمثل أحد أهم الخصائص التي تسم الذهن البشري (دينيس(Dienes ,2012)). ويمكن أن يسهم في تعلم العديد من المهارات، مثل الفهم والإنتاج، والموسيقى، والتفاعل الاجتماعي، وغيرها من المهارات. وقد وُظف التعلم الضمني لأول مرة من قبل ريبر(Reber,1976)[1664] لوصف السيرورة التي بموجبها يتعلم الأفراد أشياء مركبة دون أن يكونوا واعين بذلك.

وميز كراشن(Krashen,1981) بين الاكتساب الضمني والتعلم الصريح؛ إذ عدّ الاكتساب خرجا لسيرورات غير واعية؛ أي خرجا للتعلم الضمني، بينما التعلم خرجا لسيرورات واعية (التعلم الصريح). واستثمر شميث (Schmidt, 1990) هذا التمييز الذي أقامه كراشن لاقتراح **نظرية الملاحظة** noticing hypothesis)). ويقصد بها التوليف الأدنى بين الانتباه ومستوى الوعي الأدنى الضروري والكافي لتحويل الدخل (input) إلى خرج.

[1664] . قامت تجربة ريبر على تقديم ثلاث سلاسل من الحروف هي: (TPTS) (VXXVPS) (TPTXXVS). طُلب من المشاركين في التجربة الأول أن يقوموا بتخزين السلاسل الثلاثة. ثم قسم المشاركون إلى مجموعة أولى استفادت من قواعد تنتظم سلاسل الحروف، بينما لم تستفد المجموعة الثانية من تحديد قواعد بينها. وتبين أن المجموعة الأولى خزنت السلاسل بشكل جيد، واستطاعت أن تذكرها، مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفي التجربة الثانية، تم توليد سلاسل من حروف تنتظمها قواعد. قدمت للمشاركين دون التصريح بكونها تنتظمها قواعد. ثم قدمت إليهم السلاسل مع التصريح بالقواعد التي تنتظمها. بعد ذلك، قدمت إليهم سلاسل من الحروف نصفها تنتظمه قواعد. وطلب منهم اكتشاف السلاسل التي تنتظمها قواعد. وقد تبيّن أن المشاركين تمكنوا من اكتشاف 79% من السلاسل التي تنتظمها قواعد.

1. التعليم الضمني للمعجم

يقصد بالتعليم الضمني تعليم المعجم من خلال النصوص القرائية المختلفة، ودروس التعبير الشفهي والكتابي وقواعد اللغة، وغيرها من المكونات والمواد، دون أن يُفْرَد لتدريسه حصصٌ خاصة به على غرار باقي المكونات الأخرى. يفترض هذا التصور أن معنى المفردات كامن في السياقات التي ترد فيها. وبالتالي يصعب تخصيص حصص خاصة لتعليم المعجم؛ لأن إفراد حصص لهذا الغرض، يعني، في نهاية المطاف، اعتماد نصوص مختلفة، تروج لمعاني الوحدات المعجمية في السياق. ويعد هذا ضرب من "الحشو الديداكتيكي". بتعبير آخر، إذا كان المتعلم سيصادف مفردات معجمية عديدة في سياقات مختلفة من خلال تعرضه للنصوص القرائية، وممارسته للتلقي والإنتاج اللغوي، فلا طائلة، إذن، من تخصيص حصص لتعليم هذه المفردات في حصص خاصة؛ إذ سيتعرف المتعلم إلى معاني المفردات الجديدة في النصوص القرائية، وسيطلب منه شرحها وتركيبها في جمل. ومن ثم لا داعي لتكرار نفس الشيء في حصص المعجم.

في هذا الإطار، تؤكد لجنة القراءة الوطنية (National Reading Panel)[1665] في خلاصتها السابعة، وفدازي ونيلسون (Vadasy& Nelson,2012)، وكونينغام وستانوفيتش (Cunningham& Stanovich,1998)، أنه يمكن اكتساب المعجم من خلال التعلم الضمني؛ لأن قسطا كبيرا من معجم التلاميذ يتم تعلمه في الدرس من خلال القراءة والمناقشة وغيرهما. ينضاف إلى هذا، أن التكرار وغنى السياق والتحفيز، يمكن أن تسهم في تعلم فعال للمعجم بشكل ضمني؛ أي إن المعجم يتطور عندما يتعرض الفرد إلى كلمات دون أن تكون معنية بالتعلم، أو تم اختيارها من قبل المدرس لتكون موضوع تعلم صريح، خصوصا إذا تعلق الأمر بالقراءة؛ لأنها تسمح للمتعلم بأن يتعرض لكلمات جديدة؛ إذ أكدت سينشال (Sénéchal,2000) أن القراءة تؤثر بشكل إيجابي في تطوير المعجم.

نفترض أن تبني تعليم المعجم بطريقة ضمنية يعود إلى مجموعة من الأسباب: (أ) صعوبة تحديد المفردات المعنية بالتعلم والتعليم بناء على معايير واضحة ودقيقة. (ب) صعوبة اختيار نصوص قرائية تستجيب لمعيار تعليم المعجم وتعلّمه. (ج) مصادفة المتعلم للعديد من المفردات خلال التلقي الشفهي والكتابي. (ج) ورود المفردات في سياقاتها الطبيعية خلال التعليم الضمني، مقارنة بالسياقات الاصطناعية[1666] خلال التعليم الصريح.

ورغم الإيجابيات التي تمت الإشارة إليها، فإن اعتماد نصوص قرائية، والرهان على التواصل الشفهي، والمناقشات الدائرة في القسم، والقراءة الجهرية على مسامع الأطفال، بوصفها مداخل لتطوير المعجم ضمنيا (هايبرت وكاميل Hiebert, E. H. & Kamil,2005:69)، فإن ذلك، من شأنه أن يسهم في خلق تفاوتات في الرصيد المعجمي لدى المتعلمين. كما يمكن أن يختلف انتباه المتعلمين بشأن المفردات الجديدة. زد على ذلك، أن السياق لا يقدم جميع المعلومات التي يمكن أن تفيد في إقدار المتعلم على توظيفها التوظيف السليم.

[1665] .يتعلق الأمر بهيئة حكومية في الولايات المتحدة الأمريكية،تم تشكيلها سنة 1997بطلب من الكونغرس، هدفها الرئيس هو تقييم فعالية المناهج المختلفة الموظفة لتعليم القراءة للأطفال، (انظر: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Reading_Panel ،بتاريخ2015/04/16، على الساعة 11:19.)

[1666] . نميز بين السياق الطبيعي الذي ترد فيه المفردة المعجمية؛ إذ ترد في تراكيب ووضعيات تواصلية أصيلة. ونريد بالسياق الاصطناعي، مختلف التراكيب التي يلجأ إليها المدرس من أجل تقريب معنى المفردات المعجمية من أذهان المتعلمين.

3.التعليم الصريح للمعجم

يعتمد التعليم التصريح على إفراد حصص خاصة لتعليم المعجم في المنهاج الدراسي، إذ تخصص له حصص، كما تخصص حصص لتعليم القراءة والكتابة وقواعد اللغة، وغيرها من المكونات والمواد الدراسية. ويقوم على الحجج التالية:

أولا، يتطلب رصد المعنى من خلال السياق (تعلم المعجم ضمنيا) مهارات مختلفة، قد لا تتأتى لجميع المتعلمين؛ لأن افتراض تطوير المعجم من خلال القراءة مثلا، يفترض امتلاك المتعلم لرصيد معجمي يسعفه في فهم المقروء، الذي بدوره يسعفه في رصد معنى المفردات الجديدة. بتعبير أخرى، يصعب تحديد ما إذا كانت القراءة تسهم في تطوير المعجم، أو أن المعجم هو من يسهم في تطوير المهارات القرائية.

ثانيا، يمتلك المتعلمون معارف معجمية متفاوتة تحصل قبل ولوجهم إلى المدرسة، نتيجة اختلاف أوساطهم السوسيوثقافية. وبدون تدخل (تعلم صريح للمعجم)، تتسع الهوة على نطاق أكبر بين المتعلمين. في هذا السياق، أكد بيك ومكوان (Beck& Mckoewn,1989) أن تطور المعجم لدى الطفل خلال سنوات التمدرس متصل بالتعليم ما قبل المدرسي. وبالتالي "ينبغي أن نقلص ضعف الطفل المعجمي قبل أن يلج المدرسة. ومع بداية التعليم ما قبل المدرسي، ينبغي أن نسطر الهدف المتمثل في امتلاك المتعلم لمعجم مسموع ومتكلم به يبلغ حوالي 5000 كلمة في نهاية التعليم ما قبل المدرسي. وإذا تم هذا التدخل، فإن المتعلمين يطورون معجمهم بحوالي 3000 إلى 4000 كلمة في كل سنة خلال التعليم الابتدائي" (جودي(Judy,2008:81)).

ثالثا، خلص بيمبير وبووت (Biemiller& Boote,2006) إلى أن إعادة قراءة القصص يطور فهم المتعلمين لمعاني الكلمات بحوالي 12%. تنضاف إلى هذه النسبة حوالي 10% عندما يتم شرح الكلمات بشكل مباشر خلال قراءة القصص. "ويتذكر المتعلمون فقط ما بين 20% إلى 25% من الكلمات التي تم تعلمها بشكل ضمني، في حين تصل نسبة تذكرها إلى 40%، إذا تم تعليمها بشكل صريح" (لافوا.(Lavoie,2015:4))

رابعا، يبقى خيار تعليم المعجم ضمنيا غير ذي فائدة خصوصا بالنسبة للمتعلمين ذوي الصعوبات القرائية، والذين يمتلكون رصيدا معجميا ضعيفا؛ لأن المتعلم الذي يفهم المقروء، يفترض أن تكون لديه معرفة بالكلمات التي يتكون منها النص، تتراوح على الأقل ما بين 90% إلى 95%،كما أكد ذلك هيريش(Hirsh,2003). ويستتبع هذا أن القارئ الذي يمتلك معرفة تقل عن 90% من الكلمات التي يروجها النص، يكون غير قادر على فهم الفكرة الأساسية، ورصد معاني المفردات غير المألوفة لديه؛ أي إن القارئ، الذي يعرف أقل من 90% من الكلمات التي يروجها النص، لا يجد صعوبة في فهم النص فقط، وإنما تعوزه فرصة تعلم مفردات جديدة أيضا. وإذا افترضنا أن تعرض المتعلم لكل من اللغة الشفوية والمكتوبة، طريقة مثلى وفعالة لتعلم المعجم، فإن القراءة هي "الآلية التي تقود إلى تطور المعجم بالنسبة للقراء الكبار، والقادرين على القراءة، أما بالنسبة للمبتدئين ولغير القادرين عليها، فإنها خيار غير ملائم. ومن ثم، إذا لم تتأت للمتعلمين فرصة اكتساب معرفة معجمية تسعفهم في رصد المعنى من خلال السياق، فإن المدرسين مطالبون بالقيام بأنشطة أخرى داخل القسم مثل القراءة الجهرية، وقراءة القصص على مسمع المتعلمين، ولعب الأدوار وغيرها، من أجل مساعدة المتعلمين على تطوير معجمهم" (هايبرت وكاميل 29:2005).

خامسا، يحتاج المتعلمون إلى تعرف معنى الكلمات في سياقات مختلفة، بهدف تعرف الكلمة لمرات متعددة، من أجل إدماجها في معجمهم. وبما أن الرهان على التعليم الضمني رهان على سياقات محدودة قد لا تتيح السياقات الكافية لتعلم المفردات الجديدة، فإن التعليم الصريح هو الخيار المناسب الذي يحقق هذا الشرط (هايبرت وكاميل 25:2005).

نتائج الدراسة

الجدول (2): القياس القبلي للمجموعة الضابطة والتجريبية

		المرادف	الضد	تركيب جملة
النسبة المئوية %	م.ض	23	17	13

	م.ت	19	25	16

*م.ت: مجموعة تجريبية

*م.ض:مجموعة ضابطة

الجدول (3): القياس القبلي للمقولة لدى المجموعة الضابطة

		فعل	اسم	صفة
النسبة المئوية%	م.ض	13	56	42
	م.ت	10	45	35

الجدول (4): القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية

		المرادف	الضد	تركيب في جملة
النسبة المئوية%	م.ض	16	26	10
	م.ت	56	46	73

الجدول (5): القياس البعدي للمقولة لدى المجموعة الضابطة والتجريبية

		فعل	اسم	صفة
النسبة المئوية%	م.ض	19	42	35
	م.ت	34	80	65

يبدو من خلال الجدول (4) أن أفراد المجموعة الضابطة تمكنوا في القياس البعدي من إيجاد مرادف الكلمات–الهدف بنسبة (16%)، والضد بنسبة (26%). ولم يتمكنوا من تركيب جمل تتضمن الكلمات–الهدف إلا بنسبة (10%).

واستنادا إلى الجدول (5)، يبدو أن أفراد المجموعة الضابطة تمكنوا من إيجاد مرادفات للأفعال بنسبة (19%). بينما تجاوزت هذه النسبة الأسماء والصفات؛ إذ بلغت (42%) بالنسبة للأسماء، و(35%) بالنسبة للصفات.

ويلاحظ، انطلاقا من الجدول (4) أن أفراد العينة التجريبية تمكنوا من إيجاد أضداد للكلمات الهدف بنسبة (46%). وبلغت نسبة أفراد نفس المجموعة (56%) الذين تمكنوا من إيجاد مرادفات للكلمات موضوع الدراسة. وتبين، أيضا، أنهم تمكنوا من تركيب جمل مفيدة اعتمادا على الكلمات موضوع الدراسة بنسبة (73%).

وبناء عليه، يبدو أن أفراد المجموعة التجريبية توفقوا في رائز القياس البعدي بعد تعليم المعجم بطريقة صريحة، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين استفادوا من تمرير الكلمات الهدف بطريقة ضمنية.

ويرجع السبب، في نظرنا، إلى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من حصص للتعليم الصريح للمعجم؛ إذ يتم توجيه انتباه المتعلمين للكلمات الهدف، مقارنة بالذين استفادوا من حصص تعليم المعجم بطريقة ضمنية؛ إذ يمكن أن تستثمر الطاقة الانتباهية خلال تمرير الكلمات الهدف، في التركيز على أشياء أخرى، قد تبدو مهمة، مقارنة بالكلمات موضوع الدراسة. أما بالنسبة، للمجموعة التي استفادت من التعليم الصريح، فقد ركزوا على الكلمات–الهدف، وقاموا بشرحها، وإعطاء مفردات لها، وتركيبها في سياقات مختلفة، مما مكنهم من التفوق في رائز القياس البعدي.

ويعزى سبب ارتفاع معدل الإجابة عن الأسماء، مقارنة بالأفعال والصفات إلى سهولة تقريب معانيها من أذهان المتعلمين؛ لأنها كيانات قابلة للعزل (جانتنر،1982)

خاتمة وتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الفروقات بين التعليم الصريح والضمني لمعجم اللغة العربية. وقد خلصت الدراسة إلى الدور الإيجابي الذي لعبه تعليم المعجم بطريقة صريحة، مقارنة بتعليمه بطريقة ضمنية؛ إذ بلغت نسبة المتوفقين في رائز القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية (73،56،46%) بالنسبة للإتيان بالمرادف والضد وتركيب الكلمة الهدف في جملة، بينما بلغت نسبة المتوفقين في رائز القياس البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة (10،26،16%) على التوالي.

ويرجع سبب تفوق المجموعة التجريبية في رائز القياس البعدي إلى استفادتها من التعليم الصريح للكلمات موضوع الدراسة؛ حيث تم الوقوف على كل كلمة من خلال مرادفاتها وأضدادها ومناولتها في سياقات مختلفة أتاحت للمتعلمين فرصة تعرفها، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذي استفادوا من التعليم الضمني؛ إذ تم تمرير الكلمات الهدف دون إشعار المتعلمين بالرغبة في تعليمها، مما أضعف فرصة تعرّفها من قبل المتعلمين.

وبناء عليه، توصي الدراسة بما يلي:

-اعتماد تعليم معجم اللغة العربية بطريقة صريحة؛

-إفراد حصص خاصة لتعليم المعجم في المناهج الدراسية؛

-تحديد المفردات موضوع التعلم خلال كل مستوى دراسي بناء على معايير دقيقة؛

.-تحديد طرق وتقنيات تعليمها وتعلمها؛

-إجراء دراسات تبحث علاقة تعليم المعجم وتعلمه بطريقة ضمنية بتعلم المهارات القرائية، وتطورها من مستوى دراسي إلى آخر؛

-إجراء بحوث تهتم برصد علاقة تعليم المعجم وتعلمه بطريقة صريحة بتطور مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلم اللغة العربية؛

-إجراء دراسات تعنى باستقصاء دور تعليم المعجم بطريقة صريحة في تطور مهارات الاستماع لدى متعلم اللغة العربية.

قائمة المراجع

- ناجح، عبد الرحيم، "دور المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم في تطور الكثافة المعجمية"، مجلة الطفولة العربية، العدد82،صص33-2020،51.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. "Expository text for young readers: The issue of coherence". In L. B. Resnick (Ed.),*Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (p. 47–65). Lawrence Erlbaum Associates, Inc,1989.
- Biemiller, A., & Boote, C. "An effective method for building meaning vocabulary in primary grades". *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44–62,2006.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. "The impact of print exposure on word recognition". In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 235–262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers,1998.
- Dienes, Z. "Conscious versus unconscious learning of structure". In P. Rebuschat & J. N. Williams (Eds.), *Statistical learning and language acquisition* (pp. 337–364). Berlin: Mouton de Gruyter,2012.
- Gentner, D. " Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning". In S. A. Kuczaj (Ed.), Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum,1982.
- Godfroid, A., & Schmidtke, J." What do eye movements tell us about awareness? A triangulation of eye-movement data, verbal reports and vocabulary learning scores". In J. M. Bergsleithner, S.N. Frota & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard*

Schmidt (pp. 183–205). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center,2013.

- Hama, M., & Leow, R.P. "Learning without awareness revisited: Extending Williams (2005). *Studies in Second Language Acquisition, 32*(3), 465–491,2010.
- Hiebert, E. H. & Kamil, M. L." *Teaching and Learning Vocabulary Bringing Research to Practice*", Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers,2005.
- Hirsch, Jr., E.D. " Reading Comprehension Requires Knowledge—of Words and the World: Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores". *American Educator, 27*(1),2003.
- Judy, W.M.D. *"teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension* ", Library of Congress Cataloging-in-Publication Data,2008.
- Krashen, S. "*Second language acquisition and second language learning*". London: Pergamon,1981.
- Lavoie, C. "Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire: une expérience en contexte scolaire innu", *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol.18, No 1,1-20,2015.
- National Reading Panel. "Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups ". Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health,2000.
- Reber, A.S. "Implicit learning of artificial grammars". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 317–327,1967.
- Sénéchal, M." Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire", *Persée*, Tome 53, No 2, pp 169-186,2000.
- Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. *"Vocabulary Instruction for Struggling Students*". New York: Guilford,2012.