المجلد 14 العدد 3 سبتمبر 2013

مدى تطبيق معلمي القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم

د. عبدالله بن محمد السريع
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

أ. د. سعود بن ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

مدى تطبيق معلمي القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم

د. عبدالله بن محمد السريع
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أ. د. سعود بن ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية، وعلاقة ذلك بتصورات فاعلية أدائهم؛ باعتبار أن أداء المعلم يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوراته وقناعاته بقدراته الذاتية. وقد اعتمدت الدراسة على أداتين: الأولى استبانة تقويم ذاتي (self-report questionnaire) من تصميم الباحثين وتتعلق بإجراءات تعليم المفردات اللغوية، والأداة الأخرى مقياس عالمي لتصور المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي Teachers' Sense of Efficacy Scale.

وبينت نتائج الدراسة أن معلمي القراءة للصفوف الأولية يستخدمون إجراءات تعليم المفردات اللغوية على نحو غير منتظم، وأن الإجراءات الأقل استخداماً هي من النوع الذي يتطلب عملاً تدريسياً يعتمد على إشراك الطالب وتفاعله بشكل أساس. كما بينت النتائج أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم كانت متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية بين تلك التصورات ومستوى إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ فكلما تحسنت تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم تحسن مستوى تنفيذهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: تعليم المفردات، الصفوف الأولية، تعليم القراءة، فاعلية المعلمين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١١/١٠/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/٥/٢٤م

The Applicability of Learning Vocabulary Procedures Used by Primary Grades Teachers of Reading and its Relationship to their Sense of Efficacy

Dr. Abdullah M. Al-Seraye
College of Education
King Saud University

Prof. Saud N. Alkathiri
College of Education
King Saud University

Abstract

The aim of this study was to identify the scientific procedures for teaching vocabulary used by primary grade teachers of reading (first, second, and third) in Riyadh city in Saudi Arabia. It investigated also the nature and strength of the relationship between teachers' application of vocabulary teaching procedures and their sense of efficacy. In this study, two survey tools were used: vocabulary teaching procedures survey, and Teachers' Sense of Efficacy Scale.

The findings of the study showed that primary grade teachers of reading use only some of those procedures in a non-frequent manner. Further, it showed that the procedures they used less were those that required student engagement in the learning process. In terms of teachers' sense of efficacy, the findings showed that the teachers' sense of efficacy was moderate. Furthermore, in terms of the relationship between teachers application of the vocabulary teaching procedures and their sense of efficacy, the results revealed a significant positive correlation between the two variables; that is the greater the teachers efficacy was the greater they were inclined to use more procedures in teaching vocabulary.

Key words: vocabulary instruction, primary grade, reading instruction, teacher efficacy.

مدى تطبيق معلمي القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم

د. عبدالله بن محمد السريع
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أ. د. سعود بن ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

المقدمة

يعد تعليم المفردات اللغوية أساساً لإثراء حصيلة المتعلم في الصفوف الأولية وتيسير فهمه في مواد اللغة وفي فهم المواد الدراسية الأخرى، وكذلك في نجاح تعليمه في بقية مراحل دراسته كما توصل لذلك عدد من البحوث والدراسات (Eldredge, et al., 1990؛ Beck, et al., 2002؛ العجيل، ٢٠٠٧؛ Wood, 2009).

ولذا فإن ذلك التأثير للمفردات اللغوية يتطلب مزيداً من العناية وبذل الجهود العلمية بإجراءات تعليمها، وإدراكاً لذلك اعتنت الدراسات ببحث أفضل الطرق فاعلية في تعليم المفردات وبما يساعد المتعلم في اكتسابها، وركزت في مجملها على المقارنة بين الاستراتيجيات والطرق بالاعتماد على الأسس النظرية التي تنطلق منها.

لقد ظهرت مداخل عدة في تعليم المفردات اللغوية، منها ما اعتمد على المدخل المباشِر أو العرضيّ في تعليمها، والمتمثِّل في القراءة الواسِعة، من خلال غمس الطالب في نصوص قرائيّة طبيعيّة دون أن يكون لهذه المفردات في النصوص المختارة تحديد أو معايير أثناء اختيارها أو أن يليها أنشطة تدريبية وتعزيزية يمارس فيها الطالب ماتعلمه، ومنها ما اعتمد المدخل القصديّ أو المباشِر في تعليمها، والمتمثِّل في الإجراء المنتظِم الذي يقوم به المعلِّم داخل الفصل لعدد محدّد من المفردات مُحدّده سلفا من قِبَل الكتاب أو يختارها المعلِّم لأهميّتها، بدءا من طريقة المعجم: التعريف والمرادف والتضاد، وانتهاء بطريقة السياق، من خلال تدريب الطلاب على كيفيّة استخدام الدلائل السياقيّة داخل النصوص في اكتشاف معاني المفردات (السريع والكثيري، ١٤٣١).

وعلى الرغم من تنوع مداخل تعليم المفردات وطرقها، وتعدّد إجراءاتها، إلا إنها مداخل يكمِّل بعضها بعضا، وليست مداخل يلغي أو يُناقض بعضها بعضا؛ وذلك لأنّ الطلاب هم أفراد يتمايزون في الاستفادة من طرق التدريس المتنوِّعة، وأنّه لا توجد طريقة أو إستراتيجية

واحدة يُمكِن لها أن تزوِّد كل الطلاب بطريقة متميِّزة في تعليمهم وتعلّمهم للمفردات (Rupley, Logan, & Nicholas, 1998-1999).

ومن خلال الدراسات المقارنة بين تلك المداخل والطرق فإنها أثمرت في مجملها عن إجراءات ذات تأثير فعال في اكتساب الطلاب للمفردات اللغوية في الصفوف الأولية وتعددت تلك الإجراءات بتعدد المنطلقات النظرية التي انبثقت منها، ثم تبع ذلك أسلوب علمي يأخذ في حسبانه أفضل ما أنتجته تلك المداخل النظرية ليؤسس مدخلا شاملا ينتقي الإجراءات المناسبة لتصبح في إطار عملي واحد يمكن استخدامه في حجرة الصف (eclectic approach)، وذلك يتوافق مع ما أوصت به لجنة المراجعة الأمريكية (Snow, et al., 1998) بتنويع الإجراءات بما ينعكس على توسيع معرفة المتعلم بالمفردات، وتزويده باستراتيجيّات لتعلّم المفردات بشكل مُستقل، وتحفيز التعلّم لديه (Graves, 2006; Diamond & Gutlohn, 2006).

لقد تبنى الباحثان هذا المدخل الانتقائي في تعليم المفردات اللغوية نظراً لشموليته ولربطه بين التنظير العلمي ونتائجه في الميدان التعليمي، وكذلك لحاجة اللغة العربية على وجه الخصوص للاستفادة من هذا الأسلوب العلمي نظراً لحداثته في تعليم القراءة على نحو عام، وفي تعليم المفردات على نحو خاص.

دور المعلم في تعليم المفردات: إن أبرز من توجه له الجهود هو المعلم لأنه الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب بشكل عام (Wright, Horn & Sanders, 1997)، وكذلك لما يملكه من تأثير على نحو خاص في تنمية المفردات اللغوية والمتمثل في أن المعلم وليس البرنامج هو من يؤثر في نمو المفردات اللغويّة لدى الأطفال (Lilienthal, 2009). والسبب الآخر للاهتمام بدور المعلم في تعليم المفردات ما بينته نتائج البحوث من أن تضمين كتب القراءة للمفردات المراد تعليمها لا يعني تعلُّمها من قِبَل الطلاب، بل لا بُدّ من تحديد وقت لتركيز المعلمين على تعليمها (Juel et al, 2003). يضاف إلى ذلك أهميّة الدور الذي يقوم به المعلِّم داخل حجرات الدرس في ردم الضعف اللغوي لدى الأطفال وفيما يتّبعه من إجراءات تُسهِّل عمليّة اكتسابها (Morgan, 2010) كل ذلك يُظهر أهمية مساعدة المعلمين في تحديد إجراءات تعليم المفردات؛ لأن المعلمين قد يخفقون في معرفة تلك الإجراءات وأهمية التعليم المنتظم لها وتخصيص الوقت اللازم لتعليمها.

ومن أوائل الدراسات التي أولت اهتماماً بأداء المعلم في تعليم المفردات اللغوية ما قام به دوركين (Durkin, 1979) من ملاحظة المعلِّمين في تعليمهم القراءة؛ حيث وجد أن مجموع

ما خُصِّص لتعليم المفردات من بين ٤٤٦٩ دقيقة أمضاها المعلمون في تعليم القراءة؛ لم يتجاوز سوى ١٩ دقيقة، كما لم يجد أي عناية بتعليم المفردات في الكتب المدرسية. ثم جاءت الدراسات المعاصرة بعد ذلك لتؤكد النتيجة ذاتها من ضآلة الاهتمام بتعليم المفردات (Beck & McKeown, 2007)، وأن تعليم المفردات داخل الصفوف المدرسيّة لم يأخذ الاهتمام الذي يستحقه إلا متأخراً (Lilienthal, 2009). وذلك أيضاً ما أكدته دراسة أجريت مؤخراً عنيت بتحليل محتوى عشرة من برامج القراءة المبكِّرة (Early Reading First)، حيث لم يتبين وجود جهد حثيث يُمكن ملاحظته في مواد المنهج حول تعليم المفردات، بل على العكس، لُوحِظ قِلّة ما تُقدِّمه من إرشادات للمعلِّمين تُساعِدهم على تعليم الأطفال للمفردات اللغويّة (Neuman & Dwyer, 2011).

تصوّرات الفاعليّة وتعليم المفردات: تؤكد البحوث التربوية ضرورة قياس تصورات المعلمين باعتبار حجم تأثيرها في أدائهم التعليمي وفي تحصيل طلابهم (Hollon, Anderson & Roth, 1991; Protheroe, 2008). حيث يتحسن مستوى أداء المعلمين في التخطيط والتنظيم للدرس، ويزداد حرصهم لفهم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة وحرصهم على تطبيقها، ويثابرون لتذليل أي عوائق تواجههم في سبيل تحسين تحصيل الطلاب؛ وخاصة الطلاب ذوي المستويات التحصيلية الضعيفة (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). وفي المقابل حين تكون قناعة المعلمين بفاعليتهم ضعيفة؛ تضعف جهودهم المبذولة وتقل المثابرة تبعاً لذلك؛ مما يؤدي إلى مخرجات تعليمية ضعيفة (Hoy, 2004).

وعلى الرغم من تلك الأهمية لقياس تصورات المعلمين إلا أنه لوحظ أن الدراسات التي بحثت العلاقة بين تصوّرات فاعليّة المعلّمين وأدائهم التعليمي في دروس القراءة بشكل عام كانت قليلة، وأقلّ منها، إن لم يكن نادراً، تلك التي بحثت العلاقة بين تصوّرات فاعليّة أدائهم في تعليم المفردات اللغويّة. ويمكن تفسير هذه الندرة في البحث في علاقة التصوّرات بأداء المعلِّم في تعليم المفردات إلى أن هذا النوع من البحوث المتخصصة حديث، فيُتوقَّع إذن أن يُنظَر في العلاقة بين تصوّرات الفاعلية والقراءة بصفتها كلاً كاملاً، وليس بصفتها مجموعة من المهارات، تنمَّى كل واحدة على حِدة.

فمن الدراسات التي اعتنت تحديداً بعلاقة تصوّرات المعلِّم بتعليم المفردات اللغويّة ما قام به الباحثون جو وزملاؤه (Guo et al., 2010) بفحص طبيعة العلاقة بين فاعليّة المعلِّمين، وجودة الأداء، ومدى اكتساب الطلاب للوعي بالمكتوب ومعرفتهم بالمفردات خلال سنة دراسيّة،

وأشارت نتائجهم إلى وجود تفاعل (interaction) بين المتغيّرات الثلاثة: فاعليّة المعلّم، وجودة الأداء داخل الصف المدرسي، واكتساب المعرفة بالمفردات، بحيث وُجِد أنّ اكتساب المفردات اللغويّة كان عالياً لدى الطلاب الذين يدرسهم معلّمون ذوو فاعليّة عالية وأداء تعليمي جيّد داخل الصف المدرسي. من جانب آخر هناك دراسات تناولت العلاقة بين تصوّرات المعلمين وأدائهم في تعليم اللغة بشكل عام وكلغة أجنبية ، ومنها دراسة تشاكون (Chacon, 2005) في فنزويلا، حيث وُجِد أنّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين تصور المعلّم لفاعليّة أدائه وكفاءته اللغويّة في تدريس الإنجليزيّة كلغة أجنبية، وأنّ ذلك كان أقوى، وبشكل ملحوظ مع محور الاستراتيجيّات التعليمية منه مع محوري تنشيط الطلاب وإدارة الصف، والنتيجة ذاتها توصل إليها يالماز (Yilmaz, 2011) في دراسته لمعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في تركيا، وماتوصل إليه إسلامي وفتحي (Eslami & Fatahi, 2008) في دراستهما لتصوّرات معلّمي اللغة الإنجليزيّة في إيران؛ من وجود علاقة إيجابيّة بين تصوّرات المعلّمين لفاعليّـهم التدريسيّة مع كفاءتهم في تعليم اللغة الإنجليزيّة بصفتها لغة أجنبيّة.

مشكلة الدراسة

في دراسة منشورة أجراها الباحثان (السريع والكثيري، ١٤٣١) بينت أن إجراءات تعليم المفردات اللغوية متحققة بشكل ضعيف جداً في كتب القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، مما أثار تساؤلاً لدى الباحثين حول مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية، فأجريا دراسة علمية ثانية لاختبار فهم الطلاب واستخدامهم للمفردات اللغوية المتضمنة في كتب القراءة للصف الثالث الابتدائي، وبينت النتائج وجود ضعف كبير أيضاً لدى الطلاب في تحصيل المفردات اللغوية واستخدامها (الكثيري والسريع، ١٤٣٢). إن وجود ضعف كبير في كتب القراءة للصفوف الأولية ووجود ضعف كبير أيضاً لدى الطلاب أثار لدى الباحثين ضرورة الكشف عن مايستخدمه معلمو الصفوف الأولية من إجراءات في تعليم المفردات وذلك لتتبع ذلك الضعف على أساس علمي.

بدايةً أجرى الباحثان استطلاعاً محدوداً لعينة من خمسة عشر معلماً للصفوف الأولية للتعرف على مدى تنفيذهم الإجراءات العلمية في تعليم المفردات اللغوية، وبينت نتائج الاستطلاع وجود تباين لديهم في تنفيذ تلك الإجراءات، ومن هنا تأكدت الحاجة لإجراء دراسة علمية تستكشف واقع تنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية خاصة أن للمعلم دوراً يمكنه تدارك الضعف التصميمي للكتب المدرسية ومساعدة الطلاب لتنمية ثروتهم اللغوية.

ويتمثل ذلك الدور في متابعة نمو الطلاب اللغويّ، وتنشيط دورهم في عمليّة التعلّم من خلال إيجاد بيئة تعلُّم تتصف بالتفاعل الذي يُعمِّق مستويات المعرفة بالمفردات اللغويّة ، وتزويدهم بالأدوات المساندة لهم في تحقيق استقلاليّة تعلُّمهم للمفردات.

من جانب آخر؛ وتماشياً مع معطيات البحوث الحديثة التي تؤكد على قوة الارتباط العلمي بين الأداء والتصورات فإن هناك حاجة أخرى لأهمية القيام بدراسة علاقة تصورات المعلمين لفاعليتهم بأداء إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ باعتبار أن سلوك المعلم يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوراته وقناعاته بقدراته الذاتية (Bandura, 1977; Bandura, 1997)؛ وحيث إن نتائج الدراسات تؤكد أن المعلمين كلما ازدادت قناعتهم بفاعلية أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليمي؛ (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما الإجراءات المناسبة لتعليم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية؟

٢. ما مدى استخدام معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؟

٣. ما مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي؟

٣,١. ما مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي في محور تنشيط الطالب؟

٣,٢. ما مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي في محور إدارة الصف؟

٣,٣. ما مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي في محور استراتيجيات التعليم؟

٤. ما العلاقة بين مستوى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي واستخدامهم إجراءات تعليم المفردات اللغوية؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١- التوصل إلى أبرز إجراءات تعليم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية وذلك وفق نتائج

الدراسات والبحوث العلمية والتي يمكن استخدامها من قبل معلمي القراءة.

٢- تشخيص واقع تعليم المفردات اللغوية لدى معلمي الصفوف الأولية باستخدام التقويم الذاتي للأداء.

٣- قياس مدى تصور معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم.

٤- كشف العلاقة بين تصوّرات المعلمين لفاعليتهم ومدى استخدامهم إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

١- يقدم للميدان التربوي أداة تتضمن إجراءات تعليم المفردات اللغوية المستخلصة من نتائج البحث العلمي للاستفادة منها في تحسين واقع تعليم المفردات اللغوية في الميدان التربوي.

٢- تساهم تلك الأداة في مراجعات تقويمية لأداء معلمي الصفوف الأولية ليتضمن إجراءات تدريسية تساعد في تنمية تعلم المفردات اللغوية، وكذلك لتضمينها في برامج التأهيل والتدريب في تعليم القراء.

٣- تساعد نتائج الدراسة على فهم الارتباط بين إجراءات تعليم المفردات اللغوية وتصورات المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي.

مصطلحات الدراسة

الإجراء (procedure): يأتي في ثلاثة معان "سبيل محددّ في إنجاز أو فعل شيء ما، سلسلة من خطوات تُتَّبع في نظام تراتبي محدّد، خطوة في إجراء" (Merriam-Webster, 2012) وقد تبنّى الباحثان مفهوم الإجراء في معناه الأول ليعني: سُبُل علميّة محدّدة يتَّخذها المعلِّم في تعليم المفردات. والإجراء بهذا المعنى يختلف عن المهارة التي تعني قدرة مكتسبة على الأداء الجيِّد (Harris & Hodges, 1995). فتكون المهارة هي قدرة المعلم على الأداء الجيد لتنفيذ الإجراءات.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على معلمي القراءة في الصفوف الأولية في المدارس الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض للفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ

٢- ركزت الدراسة على إجراءات تعليم المفردات في اللغة الأم، وللصفوف الأولية تحديداً، لاختلاف طبيعة الإجراءات عنها في تعليم المفردات في المراحل المتقدِّمة من التعليم العام.
٣- اعتمدت الدراسة أداة متخصصة في قياس تصور المعلمين لأدائهم التعليمي (TSES Teachers' Sense of Efficacy Scale) والمتضمن ثلاثة محاور: تنشيط الطالب، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
٤- اقتصرت الدراسة على تعليم المفردات اللغوية، فالدراسة لا تُعنى بتعليم القراءة من جميع جوانبها، وإنما تركز على إجراءات تعليم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية.
٥- ركزت الدراسة على تتبع الإجراءات الممكن استخدامها من قبل معلم القراءة في عملية تعليم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية.

مجتمع الدراسة

شملت الدراسة جميع معلمي الصفوف الأولية بمدارس التعليم الحكومي بمكتب التربية والتعليم بالسويدي بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣١-١٤٣٢هـ) والبالغ عددهم (٨٩) في (٤٠) مدرسة ابتدائية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لوصف مستوى أداء المعلمين في استخدام إجراءات تعليم المفردات اللغوية وفي مدى تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي، كما استخدم الأسلوب الارتباطي لدراسة العلاقة بين هذين المستويين. وقد استخدم الباحثان برنامج SPSS الإحصائي لتحليل البيانات وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الإحصائية.

أدوات الدراسة

الأداة الأولى إجراءات تعليم المفردات اللغوية:

قام الباحثان بالتوصل إلى إجراءات تعليم المفردات اللغوية من خلال دراسة سابقة (السريع والكثيري، ١٤٣١) حيث قاما بمراجعة تقويمية لبحوث المجال التي أجريت طيلة ٣٠ عاماً الماضية ابتداءً من ١٩٨٠ إلى ٢٠١٠. وبعد تحليل الأدوات المستخدمة في تعليم المفردات اللغوية تبين أن إجراءات تعليم المفردات اللغوية متفرقة في أدبيات البحوث العربية والانجليزية ولم تجمعها أداة علمية على الرغم من أهميتها مما دعا إلى تطوير أداة مركزة في بنودها على إجراءات

تعليم المفردات اللغوية.

وقد مر تصميم أداة إجراءات تعليم المفردات اللغوية بأربع مراحل:

١- في المرحلة الأولى جمع الباحثان بشكل أولي ٣٢ من الإجراءات لتعليم المفردات اللغوية، وأسفرت نتائج تحكيمها من قبل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين والمعلمين عن جمع بعض الإجراءات المتداخلة وتوحيد صياغتها؛ وتم التعديل لتصبح ٢٠ إجراء في تعليم المفردات اللغوية.

٢- في المرحلة الثانية تم اختبار تلك الإجراءات باستخدامها في تحليل مجموعة من كتب القراءة ومعرفة إجراءات تعليمها للمفردات اللغوية. وتم قياس ثبات التحليل دون تأثير لعامل زمن التحليل (intra-rater reliability)؛ = ٠,٩٤ ؛ وكذلك ثبات التحليل باختلاف المحللين (inter-rater reliability) = ٠,٩٢ وهما قيم ثبات عالية (السريع والكثيري، ١٤٣١).

٣- في المرحلة الثالثة تم تكييف بنود الأداة لتصبح استبانة يتم من خلالها تقويم المعلم لتنفيذه الإجراءات (self-report questionnaire) وتم اختبار ملاءمة تطبيق تلك الأداة على عينة استطلاعية من المعلمين في الصفوف الأولية ١٥ معلماً، وبعد ذلك تم جمع اثنين من البنود هما (تقيس أسئلة الدرس الختامية فهم الطالب لمعنى المفردات الجديدة ، تقيس أسئلة الدرس الختامية قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة) لتصبح في بند واحد هو (أُقدِّم أسئلة ختامية تقيس مستوى قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة) لتصبح الأداة النهائية في ١٩ بنداً.

٤- في المرحلة الرابعة استخدمت الأداة في هذه الدراسة وطبقت على عينة من ٨٩ معلماً من معلمي الصفوف الأولية. وتتكون الأداة من ١٩ بنداً وفق تدرج من أربع خانات لقياس مدى استخدام الإجراء وتبدأ بمستوى (لا أستخدم هذا الإجراء-١، أستخدمه بشكل نادر-٢، أستخدمه أحيانا-٣، أستخدمه بشكل كبير-٤).

ولقياس صدق الأداة تم قياس الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة مدى ارتباط الإجراءات بالدرجة الكلية. وقد أظهر التحليل وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ (٠,٧٦) بين الإجراءات، أي أنها تتمتع بدرجة جيدة من الصدق. كما أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عدد من معلمي الصفوف الأولية من غير عينة البحث لمعرفة مدى إمكانية تطبيق الأداة وتجريبها قبل اعتمادها وقياس ثباتها ، وقد بلغت نسبة الثبات الكلي ٠,٨٩ وفق معامل ألفا كرونباخ، وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة يمكن الوثوق بها.

الأداة الثانية: قياس تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم (TSES)

تعتبر هذه الأداة (Teachers' Sense of Efficacy Scale) الأبرز في مجالها، ويستخدمها الباحثون لقياس تصور المعلمين لفاعلية أدائهم، حيث أُجري عليها عدد من البحوث للتأكد من صدقها وثباتها بعدة أساليب واختبارات إحصائية، وبينت النتائج إمكانية استخدام الأداة في بيئات وثقافات مختلفة ومتنوعة على اختلاف لغاتها؛ وانتشرت الأداة عالمياً وترجمت لعدة لغات لاستخدامها في بلدان أخرى (الكثيري، ١٤٣١).

تتكون الأداة في نسختها المختصرة من ١٢ بنداً وفق تدرج من تسع خانات لقياس مدى الجهد الذي يمكن أن يبذله المعلم وتبدأ بمستوى (لاشيء) حتى مستوى (كبير جداً)، وتتوزع البنود لتركز على قياس فاعلية المعلمين في ثلاثة محاور: محور تنشيط المتعلم، ومحور استراتيجيات التعليم، ومحور إدارة الصف، ولكل محور ثمانية بنود.

وقد تم في هذه الدراسة قياس الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة مدى ارتباط كل محور بالدرجة الكلية، وأظهر التحليل أن الارتباط بين المحاور ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ أي أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق. يوضح جدول رقم (١) معامل الارتباط.

الجدول رقم (١)
معامل الارتباط (بيرسون) لكل محور:

المحور	معامل الارتباط
تنشيط الطالب	٠,٩٥*
استراتيجيات التعليم	٠,٩٤*
إدارة الصف	٠,٩٤*

*جميعها دال عند مستوى ٠,٠١

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات للمحاور باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيمته ٠,٨٥ وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة يمكن الوثوق بها. يوضح الجدول رقم (٢) معامل الثبات للمحاور.

الجدول رقم (٢)
معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الأداة

المحور	معامل الثبات
تنشيط الطالب	٠,٨٥
استراتيجيات التعليم	٠,٨٩
إدارة الصف	٠,٨٢
معامل الثبات الكلي	٠,٨٥

نتائج الدراسة

سعت الدراسة لتحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية التي يمكن لمعلمي الصفوف الأولية استخدامها في الصف الدراسي وذلك بحسب ما انتهت إليه بحوث ودراسات المجال، وقد انتهت الدراسة لتحديد تسعة عشر إجراءً تعليمياً مقترحاً وُضعت في استبانة كما تم تفصيل ذلك.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما مدى استخدام معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؟" فيمكن الإجابة عن السؤال من خلال ما يبينه جدول رقم (٣) حيث بلغ المتوسط العام لإجراءات تعليم المفردات اللغوية (٣,١٧) وهي قيمة فوق المتوسط إلا أنها ليست عالية، أي أن معلمي الصفوف الأولية يستخدمون تلك الإجراءات في الصف الدراسي لكن على نحو غير منتظم، كما لوحظ أن هناك تفاوتاً في استخدام الإجراءات ينحصر مداه بين قيمتين: القيمة الأقل هي ١,٧٨ في الإجراء رقم ٨ وهو (أُوجِّه الطالب لاستخدام المعجم)، والقيمة الأعلى هي ٣,٥٨ في الإجراء رقم ١٣ وهو (أُكرِّر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس).

الجدول رقم (٣)
متوسطات إجراءات المعلمين في تعليم المفردات اللغوية

الإجراء	إجراءات المعلّمين في تعليم المفردات اللغوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١.	أُحدِّدُ المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس	٣,٥٦	٠,٥٧
٢.	أُقدِّمُ شرحاً مباشراً لمعنى المفردات	٣,٤٨	٠,٧٢
٣.	أستخدمُ المرادفات في تعليم المفردات	٣,٤٩	٠,٥٠
٤.	أستخدمُ الأضداد في تعليم المفردات	٣,٣١	٠,٦٩
٥.	أستخدمُ طريقة التصنيف في تعليم المفردات	٢,٨٨	٠,٨١
٦.	أستخدمُ الأشكال والرموز في تعليم المفردات	٢,٩٥	٠,٩٢
٧.	أستخدمُ المنظّمات البيانية في تعليم المفردات	٢,٠٩	٠,٨٨
٨.	أُوجِّه الطالب لاستخدام المعجم	١,٧٨	٠,٩٦
٩.	أُزوِّد الطالب بوسائل تساعده على تخمين معنى الكلمة من السياق	٣,٢٦	٠,٧٥
١٠.	أُقدِّم أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم المفردات الجديدة	٣,٣٧	٠,٧٣
١١.	أُقدِّم أسئلة ختامية تقيس مستوى قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة	٣,١٣	٠,٧٨
١٢.	أُعطي الطالب تدريبات منزلية على المفردات الجديدة	٣,٢٢	٠,٩٧
١٣.	أُكرِّر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس	٣,٥٨	٠,٦٤
١٤.	أستخدمُ الصور في تعليم المفردات	٣,٢٨	٠,٨٤
١٥.	أُوجِّه الطالب إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة	٣,٢٩	٠,٧٦

تابع الجدول رقم (٣)

الإجراء	إجراءات المعلّمين في تعليم المفردات اللغوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١٦.	أستخدم أنشطة إضافية لتعزيز تعلم المفردات الجديدة	٣,١٤	٠,٧٧
١٧.	أُعلِّمُ المفردات الجديدة من خلال جُمَل مفيدة	٣,٤٠	٠,٦٩
١٨.	أميِّز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص	٣,٤٢	٠,٨٣
١٩.	أربُطُ معرفة الطالب السابقة بالمفردات الجديدة	٣,٣٥	٠,٧٥
	المتوسط العام	٣,١٧	٠,٣٤

وعلى نحو تفصيلي يكشف الجدول رقم (٣) أن هناك أربعة إجراءات يقل استخدامها بين المعلمين وهي الإجراءات ذات الأرقام: ٨،٧،٥،٦ بمتوسطات ٢,٩٥، ٢,٨٨، ٢,٠٩، ١,٧٨ على التوالي. والإجراءات هي: (أستخدِمُ الأشكال والرموز في تعليم المفردات، أستخدِمُ طريقة التصنيف في تعليم المفردات، أستخدِمُ المنظّمات البيانية في تعليم المفردات، أُوجِّه الطالب لاستخدام المعجم). وفي المقابل يبين الجدول أيضاً أن هناك ستة إجراءات كانت هي الأعلى استخداماً وهي ذات الأرقام: ١٣، ١، ٣، ٢، ١٨، ١٧ بمتوسطات ٣,٥٨، ٣,٥٦، ٣,٤٩، ٣,٤٨، ٣,٤٢، ٣,٤٠ على التوالي. والإجراءات هي: (أُكرِّر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس، أُحدِّدُ المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس، أستخدِمُ المرادفات في تعليم المفردات، أُقدِّمُ شرحاً مباشراً لمعنى المفردات، أُعلِّمُ المفردات الجديدة من خلال جُمَل مفيدة، أُميِّز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص).

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث "ما مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي؟" فيبين جدول رقم (٤) أن المتوسط العام كان ٦,٩٦ من ٩ وهي قيمة فوق المتوسط.

الجدول رقم (٤)
متوسطات إجراءات المعلّمين في تعليم المفردات اللغوية

البند	تصورات معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي	المتوسط	الانحراف المعياري
١	ماحجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتّت في الفصل؟	٦,٦٢	٢,٠٣
٢	ماحجم ما يمكنك عمله لتحفيز الطلاب ضعيفي الرغبة تجاه العمل المدرسي؟	٧,١٦	١,٧٨
٣	ماحجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة؟	٧,٠٤	١,٨٢
٤	ماحجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على تقدير قيمة التعلم؟	٧,٠٠	١,٦٤
٥	ماحجم ما يمكنك عمله لصياغة أسئلة جيدة لطلابك؟	٧,٠٣	١,٧٩
٦	ماحجم ما يمكنك عمله لجعل الطلاب يمتثلون ضوابط الصف الدراسي؟	٧,٠٦	١,٧٦
٧	ماحجم ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى؟	٧,٣٠	١,٧٧

تابع الجدول رقم (٤)

البند	تصورات معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي	المتوسط	الانحراف المعياري
٨	ماحجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب؟	٦,٦٠	٢,٠٤
٩	إلى أي مدى يمكن أن تنوع في استخدام استراتيجيات التقويم؟	٦,٧٠	١,٨٤
١٠	إلى أي مدى يمكن أن تقدم أمثلة وشرحا بديلا حين يحار الطلاب؟	٧,٣٦	١,٥٩
١١	ماحجم ما يمكنك عمله لتتعاون مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المدرسي؟	٧,٠٦	١,٩٢
١٢	ماحجم ما يمكنك عمله لتطبيق استراتيجيات أخرى في الصف؟	٦,٦٥	١,٨٦
	المتوسط العام	٦,٩٦	١,٤٦

وبالنظر إلى قيم المتوسطات لكل بند لوحظ أنها تتراوح بين ٦,٦٠ للقيمة الأقل وكانت في بند ٨ والعبارة هي (ماحجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب)، وأعلى قيمة كانت ٧,٣٦ وهي بند رقم ١٠ والعبارة هي (إلى أي مدى يمكن أن تقدم أمثلة وشرحا بديلا حين يحار الطلاب). وتلك القيم تمثل في مقياس تصور الفاعلية مابين متوسط إلى جيد. وبعبارة أخرى: لم تَـقِلّ فاعلية أي من البنود عن المستوى المتوسط في مقياس الفاعلية، كما لم يتجاوز أي من البنود المستوى الجيد في المقياس. وبمقارنة المتوسط العام لتصورات المعلمين في هذه الدراسة مع المتوسط العام في الأداة الأصل (١,٧) نجد أن متوسط تصورات المعلمين كان أعلى نسبياً في هذه الدراسة (٦,٩٦)؛ لكن كلا القيمتين تعدان ضمن المدى المتوسط. وكذلك بمقارنة المتوسط العام لتصورات معلمي الصفوف الأولية في هذه الدراسة مع دراسة أخرى أجريت على معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض(الكثيري، ١٤٣١)، والتي كان المتوسط العام فيها (٦,٢٢)؛ نجد أن تصورات معلمي الصفوف الأولية الأعلى نسبياً.

وللإجابة عن الأسئلة الفرعية للسؤال الثالث المتعلقة بمحاور الأداة الثلاثة (استراتيجيات التعليم، إدارة الصف، تنشيط الطالب) فبالنظر إلى قيم المتوسطات المبينة في جدول (٥)؛ يتبين أن القيمة الأعلى كانت لمحور استراتيجيات التعليم (٧,٠٥)، والأدنى كانت لمحور تنشيط الطالب (٦,٨٨)، وهي درجات متقاربة بشكل كبير.

الجدول رقم (٥)
تصورات المعلمين وفق محاور المقياس

الترتيب	المحور	المتوسط العام للمحور
الأول	استراتيجيات التعليم	٧,٠٥
الثاني	إدارة الصف	٦,٩٣
الثالث	تنشيط الطالب	٦,٨٨

أما بالنسبة لإجابة السؤال الرابع المتعلقة باختبار العلاقة بين تصور فاعلية المعلمين لأدائهم وإجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ فبينت النتائج باستخدام معامل الارتباط بيرسون أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً (٠,٠١٣)، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٨)؛ مما يعني أنه كلما ارتفعت تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم يرتفع مستوى استخدامهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن معلمي القراءة في الصفوف الأولية بشكل عام يستخدمون إجراءات تعليم المفردات اللغوية بطريقة غير منتظمة وبشكل متفاوت، فمن الإجراءات ما يكثر استخدامها ومنها ما يقل كما بينته النتائج، ويرجع ذلك التفاوت في الاستخدام لعدد من الأسباب: فقد يكون منها سهولة استخدام بعض الإجراءات للمعلم وقدرته في إتقان استخدامها، باعتبارها إجراءات مباشرة شائعة تتطلب أنشطة تعليمية سهلة الإعداد وسريعة التنفيذ، كذلك قد يعود السبب في استخدام بعض الإجراءات أكثر من غيرها إلى أن المعلمين يعتمدون بشكل كبير في تعليم المفردات على كتاب القراءة الذي يركز على إجراءات محددة أكثر من غيرها، كما أن نوعية المفردات المختارة لطلاب الصفوف الأولية قد تفرض على المعلمين استخدام إجراءات دون أخرى وذلك يتطلب ضرورة المراعاة بين نوعية المفردات وطبيعة المرحلة التعليمية (الكبيسي، ١٩٨٢؛ النجار، ٢٠١٠؛ يونس، ٢٠١٠).

وتتبعاً لمعرفة طبيعة التفاوت في استخدام إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ قام الباحثان بمقارنتها بما توصلا إليه دراسة سابقة لتحليل الإجراءات المستخدمة في الكتاب (السريع والكثيري، ١٤٣١) حيث وجدا أن الإجراءات التي يمارسها المعلمون بكثرة هي الإجراءات نفسها التي اقتصر الكتاب على استخدامها في تعليم المفردات اللغوية، أي أن المعلمين غالبا يتقيدون أو يحاكون ما يعتمد عليه الكتاب من إجراءات في تعليم المفردات اللغوية. ويرى الباحثان أن هذا التركيز الذي اتبعه الكتاب في تعليم المفردات قد يعطي الانطباع لدى المعلمين أنها إجراءات كافية لاكتساب الطلاب المفردات، وخاصة أنه ليس في الكتاب ما يوصي المعلم باستخدام إجراءات متنوعة أو يقترح له تنويعها.

وبالنظر إلى الإجراءات الأقل استخداماً نجد أنها تشترك في سمات محددة وهي أنها إجراءات تتطلب عملاً تدريسياً يعتمد على مساهمة الطالب وتفاعله بشكل أساس، والكتاب لم يتبنَ هذا المدخل في التعليم، حيث إنها إجراءات تتطلب مهارات تدريسية من المعلم وتتطلب أنشطة تعليمية تستلزم توافر وسائل تساعد على تنفيذها على سبيل المثال الأشكال

والرموز الحسية وبطاقات التصنيف والمنظمات البيانية. إضافة لذلك فقد يكون السبب ضعف التأهيل والتدريب على إجراءات تعليم المفردات اللغوية في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية وفي برامج التدريب على رأس العمل.

وفيما يتعلق بنتائج مقياس الفاعلية لتصورات المعلمين (TSES)، تبين أن تصوراتهم لفاعلية أدائهم كانت فوق المتوسط، وهذا يشير إلى وجود قناعة لدى معلمي الصفوف الأولية بدورهم وتأثيرهم في تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب مقارنة بزملائهم في المرحلة الثانوية (الكثيري، ١٤٣١)، لكن هذه القناعة تعتبر قليلة نسبيا لسببين: بالقياس إلى أهمية مرحلة الصفوف الأولية التي تتطلب قناعات تامة لدور المعلم وقدرته في التغيير وإحداث التعلم لدى هذه الفئة العمرية القابلة لاكتساب المفردات، وأيضاً بمقارنتها بنتائج دراسة أجريت في أمريكا (Heneman, Kimball & Milanowski, 2006) أظهرت أن معلمي الابتدائية كانوا أكثر فاعلية من نظرائهم في المراحل المتوسطة والثانوية.

وفي هذا السياق فقد قام الباحثان بمعرفة بعض التفسيرات من جانب المعلمين فكان أبرزها هو ما يعانيه المعلمون من تكاليف وأعباء إدارية وتعليمية وظروف البيئة التعليمية وكثافة عدد الطلاب في الفصل الدراسي التي في مجموعها تعيق فاعلية المعلم وتحد من تأثير أدائه على الطلاب.

وتفسيرا لنتائج العلاقة الارتباطية التي بينتها النتائج بين مستوى استخدام إجراءات تعليم المفردات اللغوية ومستوى تصور فاعلية المعلمين فهذا يأتي في سياق الدعم للأساس النظري الذي قامت عليه أداة الفاعلية ونظرية بندورا (Bandura, 1977; Bandura, 1997) والتي تبين أن هناك ارتباطا منطقيا نظريا بين التصورات وبين الإجراءات التدريسية. وكذلك تتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة بين الأداء والتصور (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Hoy, 2004). وتختلف مع نتائج دراسة هيفرباك (Haverback, 2009) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين الفاعليّة واستخدام استراتيجيّات القراءة، وكذلك عدم وجود فروق بين المعلّمين ذوي الفاعليّة العالية وأولئك من ذوي الفاعليّة المنخفضة من حيث عدد الاستراتيجيّات المستخدمة في تعليم الطلاب. وهذا الاختلاف في النتائج يُعزى، كما أشارت الباحثة هيفرباك، إما إلى أنّ عيّنة دراستها كانت لمعلّمين متدرّبين، بخلاف الدراسة الحالية والدراسات السابقة والتي كانت لمعلّمين متمرّسين؛ مما يعني أنّ هؤلاء المعلّمين المتدرّبين لم تكن لديهم الخبرة التدريسيّة

المفترض وجودها حتى يبنوا تصوّرات الفاعليّة لديهم.

التوصيات والمقترحات

في ظل ماتبين من نتائج فإن الدراسة تقدم التوصيات والمقترحات التالية:

١- تضمين إجراءات تعليم المفردات اللغوية في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وكذلك تضمينها في كتب القراءة للصفوف الأولية.

٢- تزويد معلمي الصفوف الأولية بوسائل وأدوات تعليمية تساعد في استخدام إجراءات تعليم المفردات اللغوية وذلك مثل الأشكال والصور والرموز الحسية وبطاقات التصنيف والمنظمات البيانية.

٣- تزويد معلمي الصفوف الأولية بنماذج تدريسية وأنشطة تعليمية تساعدهم في تنفيذ الإجراءات التي تتطلب جهداً أكثر عمقا في التدريس وذلك مثل أساليب تقويم تعلم المفردات اللغوية.

٤- تركيز الجهات التربوية على رفع مستوى تصورات المعلمين عن فاعلية أدائهم التدريسي؛ لما لهذه التصورات من ارتباط إيجابي في تنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

٥- تصميم دورات تدريبية وبرامج تعليمية في تعليم المفردات اللغوية.

٦- إجراء دراسات مشابهة على معلمات الصفوف الأولية ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.

٧- إجراء دراسات لتحسين تصورات معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم.

المراجع

السريع، عبدالله وسعود الكثيري (١٤٣١). **مدى تحقيق كتب القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية**. جامعة الملك سعود: مركز البحوث بكلية التربية.

الكثيري، سعود وعبدالله السريع (١٤٣٢). تقويم تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدينة الرياض للمفردات اللغوية المقررة في كتاب القراءة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات** (٣٠) ١٤٨-١٧٠.

الكثيري، سعود (١٤٣١). مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES). **مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية**، ١٢(٤)، ١٦٧-١٩٠.

العجيل، رجاء (٢٠٠٧). **أسباب تدنى مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية بمدينة مصراته**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ٧ أكتوبر، مصر.

الكبيسي، كامل تامر (١٩٨٢). المحصول اللفظي للأطفال المبتدئين في الصف الأول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات كتابي الخلدونية وقراءتي الجديدة. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، تونس، ٢(٢)، ١٨٥-١٨٧.

النجار، خالد محمد (٢٠١٠). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٠٢)، ١٣٤ - ١٧٠.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢). **كتب القراءة والأناشيد للصفوف المرحلة الأوليّة**، الفصل الدراسي الأول والثاني، ١٤٣١-١٤٣٢ هـ الرياض: شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠). **دليل التعليم العام**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨). **وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

يونس، فتحي علي (٢٠١٠). ضبط المفردات في كتب القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٠٧)، ١٨-٣٧.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

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

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal, 107,* 251-271.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(1), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & company.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60,* 323-337.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 257-272.

Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary Handbook*. Berkeley, CA: Consortium on Reading Excellence, Inc.

Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*(4), 481– 533.

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.

Eslami Z. & Fatahi (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFLTeachers in Iran. *TESL-EJ, 11* (4).

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76,* 569-582.

Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning & Instruction*. International Reading Association, and National Council of Teachers of English: Teachers College Press.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010) Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(4) , 1094-1103.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.) (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.

Haverback, H. R. (2009). Situating pre-service reading teachers as tutors: implications of teacher self-efficacy on tutoring elementary students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17*(3), 251–261.

Heneman, III., Kimball, S., & Milanowski, A. (2006). *The teacher sense of efficacy scale: Validation evidence and behavioral prediction*. Wisconsin Center for Education Research. Retrieved (10-12-2009) from http://www.wcer.wisc.edu/ publications/ working Papers/papers.php

Hollon, R. E., Anderson, C. W. & Roth, K. L. (1991). *Science teachers' conceptions of teaching and learning*. *In J. Brophy* (Ed.), Advances in research on teaching (pp. 145-185). Greenwich, CT: JAI Press.Johnson, 1992. In Eslami Z. & Fatahi (2008) Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. TESL-EJ: 11.

Hoy, A. W. (2004). *Self-Efficacy in College Teaching*. *Essays on Teaching Excellence*. A Publication of the professional & organizational development network in higher education. Retrieved (10-12-2009) from http://www.mcmaster.ca/cll/pod/ volume15 /tevol1 5n7.htm

Juel, C., Biancarosa, G., Coker, D., & Deffes. R. (2003). Walking with Rosie: A cautionary tale of early reading instruction. *Educational Leadership, 52,* 12-18.

Lilienthal, L. K. (2009). *Preserves teachers' development of children's vocabulary.* Paper presented at the southwest educational research association, annual conference. san Antonio, Texas, Merriam Webster dictionary. retrieved (6-6-2012) from www.merriam-webster.com

Morgan, J. (2010). *An evaluation of the process and outcomes of teacher collaboration in vocabulary instruction.* Open Access Dissertations: University of Massachusetts – Amherst.

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2011). Developing vocabulary and conceptual knowledge for low-income preschoolers: A design experiment. *Journal of Literacy Research, 43*(2), 103-129.

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

Ross, J.A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada.

Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (1998-1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher, 52*(4), 336-346.

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.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(1),783–805.

Wright, S., Horn, S. & Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in education, 11*(1), 57-67.

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

Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality, 39*(1), 91-100.