

تطوير تعليم وتعلم المفردات اللغوية
في منهج تعليم القراءة للصفوف الأولية
(مشروع بحثي)

إعداد

د. عبدالله بن محمد السريع

أ.د. سعود بن ناصر الكثيري

قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة الملك سعود

1433هـ الموافق 2012م

الفهرس

1.....	ملخص مشروع البحث
6.....	مقدمة مشروع البحث
7	مشكلة مشروع البحث
8.....	أسئلة مشروع البحث
9.....	أهداف مشروع البحث
10	أهمية مشروع البحث
10.....	حدود مشروع البحث
11	الإطار النظري وأدبيات البحث
12	أولاً/ أهمية المفردات اللغوية
13	ثانياً/ إجراءات تعليم المفردات اللغوية
18	ثالثاً/ تعلّم المفردات اللغوية
20	رابعاً/ دور المعلم في تعليم المفردات
21	خامساً/ تصوّرات الفاعليّة وتعليم المفردات
22.....	سادساً/ خلاصة الإطار النظري وأدبيات البحث
23	المجتمع والعينة
25	المنهج والأساليب الإحصائية
25	الأدوات العلمية وإجراءات الصدق والثبات
31	نتائج المشروع البحثي
32.....	أولاً/ نتائج تحليل كتب القراءة في الصفوف الأولية
35	ثانياً/ نتائج تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية
42	ثالثاً/ نتائج تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية
45	مناقشة النتائج
50	التوصيات
52	المقترحات
53	الملاحق
65	المراجع العربية
67	المراجع الأجنبية

ملخص المشروع البحثي

ركز المشروع على تعليم المفردات اللغوية وتعلمها في الصفوف الأولية باعتبار الأهمية العلمية لكل من المفردات اللغوية وكذلك أهمية مرحلة الصفوف الأولية. وكانت أهداف المشروع تعني بتحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية وتطبيقاتها في كتب القراءة ولدى معلمي الصفوف الأولية، وكذلك تحديد مقياس لتقويم تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية.

وقد سعى الباحثان لأن يكون المشروع قائماً على أسس البحث والمنطلقات العلمية، وأن يكون له تطبيقات ميدانية في تعليم المفردات اللغوية، وأن يتضمن أبرز المحاور المؤثرة في التعليم: الكتاب والطالب والمعلم. وتبعاً لذلك تضمن المشروع ثلاث دراسات مرحلية استغرقت ثلاث سنوات 1430هـ-1433هـ: المرحلة الأولى خصصت لتحليل إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة المقررة على طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، وأجريت في العام الدراسي 1430هـ-1431هـ، والمرحلة الثانية كانت لقياس معرفة طلاب الصفوف الأولية بمدينة الرياض للمفردات اللغوية وأجريت في العام الدراسي 1431هـ-1432هـ، وأما المرحلة الثالثة فكانت لتشخيص واقع تعليم المفردات اللغوية لدى معلمي الصفوف الأولية بمدينة الرياض وأجريت في العام الدراسي 1432هـ-1433هـ.

وقد استخدم المشروع أربع أدوات علمية، ثلاث من هذه الأدوات كانت من إعداد الباحثين وهي: بطاقة تحليل محتوى، واختبار تحصيلي، واستبانة للمعلمين. أما الرابعة فقد تبناها الباحثان، وهي أداة مترجمة عن اللغة الانجليزية لقياس تصورات فاعلية الأداء (TSES).

وتوصل المشروع إلى نتائج نظرية وعملية على النحو التالي:

على المستوى النظري توصل المشروع لتصميم بطاقة محتوى تستخدم لتحليل مدى تضمين إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة للصفوف الأولية، وكذلك توصل المشروع لتصميم استبانة لتشخيص مدى ممارسة معلمي الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية، كما توصل المشروع إلى تحديد وتسمية ثلاثة مستويات معرفية لتعلم المفردات: المستوى التعريفي والمستوى السياقي والمستوى الابتكاري بحيث يمكن استخدامها لقياس وتصنيف مستوى معرفة الطلاب بالمفردات اللغوية، وأخيراً توصل المشروع لإعداد اختبار تحصيلي وفق تلك المستويات المعرفية الثلاثة.

وعلى المستوى التطبيقي، ومن خلال تطبيق الأدوات العلمية الأربعة توصل المشروع البحثي للنتائج التالية:

1. ضعف تحقيق كتب القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية على نحو عام؛ حيث إن نسبة الإجراءات غير المتحققة هي (80%) مقارنة بنسبة الإجراءات المتحققة (20%). وباستخدام الاختبارات الإحصائية؛ تبين عدم وجود اختلاف بين كتب القراءة للصفوف الأولية في تحقيقها لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

2. ضعف تحصيل طلاب الصفوف الأولية بمدينة الرياض في تحصيل المفردات اللغوية في المستويات الثلاثة: التعرّيفي والسياقي والابتكاري، وكان الطلاب أشد ضعفاً في المستوى الابتكاري. وفي تحليل الفروق في تحصيل الطلاب بين المدارس؛ أظهرت النتائج أن أداء المدارس يتفاوت وفق سنوات خبرة المعلم: فالمعلمون الأكثر خبرة (خمس سنوات فأكثر) كان تحصيل طلابهم أكثر من الطلاب لدى المعلمين الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات)، والنتيجة نفسها كانت مع الطلاب لدى المعلمين الأكثر تدريباً بالقياس إلى الأقل تدريباً. كذلك لوحظ أن ارتباط هذين العاملين مع بعضهما (خبرة المعلم وتدريبه) يظهر بشكل واضح في تحصيل طلاب الفصول الأقل عدداً (أقل من 25 طالباً).

3. ممارسة معلمي القراءة للصفوف الأولية إجراءات تعليم المفردات اللغوية على نحو فردي اجتهادي، وغير منتظم، حيث لوحظ أن الإجراءات الأقل استخداماً هي من النوع الذي يتطلب من المعلم نشاطاً تدريسياً يعتمد على إشراك الطالب وتفاعله بشكل أساس. كما بينت النتائج أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك ارتباطاً إيجابياً بين تلك التصورات ومستوى إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ فكلما تحسنت تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم تحسن مستوى تطبيقهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

وانتهى المشروع البحثي بتقديم عدد من التوصيات لتطوير تعليم المفردات اللغوية والمتعلقة بالكتاب المدرسي والمعلم والطالب، وكذلك تقديم أبرز المقترحات لبحوث تعليم المفردات اللغوية في مرحلة الصفوف الأولية.

Abstract

The focus of this project was on teaching vocabulary in primary grades due to its importance as a developing knowledge that needs to be emphasized, and due to the importance of grade level, that is considered a pupil's shift to either successes or failure in later grades. The aim of this project was threefold: to determine the vocabulary teaching procedures used in the primary grades reading textbooks, to diagnose the vocabulary teaching procedures used by primary grade teachers, and to construct an achievement test in order to evaluate children's vocabulary learning.

In order to achieve such a goal, the two researchers tried to have a comprehensive view, based on theoretical and practicum basis in teaching vocabulary, which covers the major factors that affect any teaching process: textbook, student, and teacher. Therefore, the project was conducted on three stages. In stage one, the study focus was on analyzing reading textbooks in order to extract the teaching vocabulary procedures used in those textbooks, and was administered on school year, 1430-1431H. In stage two, the study focus was on evaluating student vocabulary acquisition, and was administered on school year, 1431-1432H. Finally, the study focus in stage three was on diagnosing teachers' knowledge and application of teaching vocabulary procedures, and was administered on school year, 1432-1433H.

For the purpose of this project, four tools were used: three novel ones that were constructed by the researchers, and one was adopted and adapted for the current study. The investigation of the three studies reached the following results: theoretically, it arrived to a set of teaching vocabulary procedures that need to be included in the primary reading textbooks, and adopted by their teachers. Further, it specified and labeled three levels of vocabulary acquisition: definitional, contextual, and creative, and constructed an achievement test based on these three levels.

On practicum basis, the three studies reached the following results:

- 1- There was generally a noticeable weakness in the primary reading textbooks in terms of their practice of teaching vocabulary procedures; 80% of the procedures were not present in those texts; only 20% of those procedures were applied. Further, there was no significant difference among the textbooks in terms of presenting those procedures.
- 2- There was generally a noticeable weakness in students vocabulary achievement on all levels on vocabulary knowledge, and that was noticeable to a great extent on the creative level. Further, there was no significant difference in students' achievement in terms of districts. However, the results showed teachers' teaching experience correlated with students achievement level: the more the experience teachers have (five years and above) the more their students' achievement increases. Furthermore, the teachers training experience correlated with their students achievement level. Also, when the two factors, teaching and training experiences were taken together, their affect

on students' achievements was noticed, particularly, with the classrooms of less than 25 students.

- 3- It was noticed that teachers in primary grades practice teaching vocabulary on irregular basis, and that was noticed particularly with the procedures that require students' engagement in the process. Furthermore, the results showed that the teachers' sense of efficacy was moderate on the scale. Further, they showed a positive correlation between teachers' sense of efficacy and their practicing of teaching vocabulary procedures: the more their sense of efficacy increases the more their practicing of the procedures improves.

المقدمة

يشكل تعليم المفردات مجالاً أساسياً في البحوث التربوية لما لمعرفة المفردات من تأثير فعال في عملية الفهم القرائي باعتبارها خطوة أولية مهمة تنبني عليها مراحل تعلّم مهارات القراءة الأخرى. وقد أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال وجود علاقة وثيقة بين الفهم القرائي وتعلم المفردات؛ فالطفل الذي يدخل المدرسة بعدد محدود من المفردات سيكون أكثر احتمالية في التأخر الدراسي مقارنة بزملائه الذي بدؤوا بمعرفة عدد لا بأس به من المفردات (Baker, Simmons, & Kame'enui, 1997). كما أنه يمكن من خلال مستوى تعلم المفردات في المرحلة الابتدائية التنبؤ بمستوى الفهم القرائي للطلاب في المرحلة الثانوية؛ فحين يكون هناك قصور لدى المتعلّم في مراحله الأولى في فهم المفردات، سيعيقه ذلك في فهم معنى الجمل المتضمنة لهذه المفردات؛ مما سيؤثر بدوره على عملية استيعابه للنص ككله، ومن ثمّ يتعمق الضعف لدى المتعلم خلال سنوات الدراسة في المرحلة المتوسطة ويجعل المتعلم أقل قراءة للنصوص باعتبار تلك الصعوبة حتى يصل ذروته في المرحلة الثانوية. وذلك لأن الخبرات التعليمية المبكرة تمكن المتعلم من استيعاب ما يتلقاه فيما بعد من خبرات تعليمية جديدة (Lane & Allen, 2010؛ Wood, 2009؛ Eldredge et al., 1990؛ Stanovich, 1986؛ Chall, 1983).

إضافة إلى ذلك؛ فهناك مهارات مهمة في تعليم المفردات حين يتقنها المتعلم فإنها تعزز نجاحه في مراحل تعلّمه الأولى بشكل أساس، ويعتمد عليها نجاحه لاحقاً في المراحل المتقدمة؛ مثل التلقائية والسرعة في عملية تعرّف المفردات. فالأطفال الذي يبدؤون ضعافاً في التعرّف على الكلمات، سيؤثر ذلك على استيعابهم النصوص؛ وذلك لأنّ ذاكرة الطفل وانتباهه منشغلان بعملية التعرّف في حين كان يجب أن يوجّه فيه هذا الانتباه وهذا الحيز من الذاكرة لعملية فهم النص من بناء المعنى للجمل داخل النص إلى تكوين أفكاره (Perfetti, 1994-1999؛ Stanovich, 1986).

ولذا، اعتبر (Lewis, 1993) تعليم المفردات هو المحور في تعليم اللغة، مؤكداً على ألا يقتصر تعليم المفردات على تحديد كلمات وعرضها على المتعلم عرضاً مجرداً؛ بل لابد من استخدام استراتيجيات في تعليمها لتحقيق أفضل النتائج. وتبعاً لذلك جاءت الدراسات لتستكشف استراتيجيات فعالة في تعليم المفردات وإجراءات تضمينها في كتب القراءة لتساعد المتعلمين على اكتساب أمثل للمفردات وتمكنهم من زيادة فهمهم القرائي وكذلك تحصيلهم الدراسي بشكل عام.

ونظراً لأنّ مصادر اكتساب الطلاب للمفردات متعدّدة تبعاً للتعرض اللغوي الذي يتلقاه الطالب في سياقه الاجتماعي، ولأن معرفته بالمفردات وتعلّمها يأخذ أبعاداً أخرى، وبمستويات فهم متعدّدة وعميقة (Nation, 2001؛ Salah, 2008)، فإن ذلك يتطلب أن يكون تقويم تعلّم الطلاب لهذه المفردات منطلقاً من التركيز على بُعد العمق في معرفة المفردات (depth of knowledge)

والذي هو تجاوز الفهم السطحي لمعنى المفردة (Shen, 2008)، ليشتمل مستويات فهم متعددة ومتدرجة لا تقتصر على المستوى التعريفي للمفردة بل يعتمد عليه ليصل إلى مستويات الإبداع والابتكار. إن أهمية المفردات اللغوية انعكست بشكل واضح في أهمية تعليمها ومن ثم في أهمية تقويم الطلاب لتحصيلها، ويبقى بعد ذلك أحد المحاور الجوهرية في إنجاح تعليم المفردات وهو المعلم وما يقوم به من جهود لتسهيل تحصيل المفردات وفق المستويات المتعددة في معرفة المفردات، وما يفترض أن يقوم به من دور تعويضي في حالة افتقار الكتاب المدرسي إلى تصميم علمي يتوافق مع معطيات البحث العلمي للحقل. خاصة أن نتائج الدراسات تؤكد الارتباط العلمي بين الأداء والتصورات أي أن تصور المعلمين لفاعلية أدائهم التدريسي مرتبط بمستوى تنفيذهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ باعتبار أن سلوك المعلم يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوراته وقناعاته بقدراته الذاتية (Bandura, 1977; 1997; Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986).

مشكلة المشروع البحثي

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. وتولي مناهج التعليم تعليم المفردات أهمية خاصة في المراحل الأولية، فعلى سبيل المثال نصت أهداف الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية على "أن يعطي (الطالب) معاني لبعض المفردات بالمرادف أو المضاد"، وفي الصف الثاني "أن يحدد المعنى المناسب للكلمة بذكر مرادفها أو ضدها أو شرحها أو توظيفها في سياق"، وفي الصف الثالث "أن يذكر معنى الكلمة من خلال سياقها" (وزارة المعارف، 1423). إن تلك الأهداف تتطلب إجراءات تعليمية فعالة لتضمن في كتب القراءة في الصفوف الأولية؛ وذلك لتساعد المتعلم في اكتساب تلك المفردات اللغوية؛ إلا أنه ومن خلال ثلاث دراسات استطلاعية قام بها الباحثان وأخذت تدرجاً مرحلياً زمنياً لثلاثة محاور: كتب القراءة، وطلاب الصف الثالث الابتدائي، ومعلمي الصفوف الأولية؛ تبين مايلي:

- أظهرت الدراسة الاستطلاعية الأولى المرتبطة بالكتاب المدرسي، لعينة من دروس كتب القراءة للصفوف الأولية وجود تباين وتفاوت في إجراءات تعليم المفردات في الدروس التعليمية في كتب القراءة.
- أظهرت الدراسة الاستطلاعية الثانية المرتبطة بتحصيل الطالب للمفردات وجود تفاوت في مستويات تحصيل المفردات.
- أظهرت الدراسة الاستطلاعية الثالثة المرتبطة بالمعلمين لعينة من خمسة عشر معلماً للصفوف الأولية وجود تباين بين المعلمين في تنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

لقد أسهمت تلك النتائج الأولية في تكوين الحاجة الميدانية والعلمية لإجراء دراسات شاملة لكل محور من المحاور الثلاثة حيث تقوم بتحليل جميع الدروس في كتب القراءة للصفوف الأولية لمعرفة مدى تحقيقها لتلك الإجراءات التعليمية التي توصي بها أدبيات المجال في تعليم المفردات اللغوية، وتتضمن كذلك قياس تحصيل طلاب الصفوف الأولية للمفردات اللغوية، وتتضمن أيضاً واقع تنفيذ معلمي الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية

ويعود سبب اهتمام الباحثين في هذا المشروع البحثي بالصف الثالث الابتدائي لما يمثله من مرحلة جوهرية وأساسية لعدد من الاعتبارات يبينها 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 سيقعون ضعافاً في المرحلة الثانوية، وأن النجاح الأكاديمي يمكن التنبؤ به بشكل دقيق بمعرفة مهارة القراءة لدى الطالب بنهاية الصف الثالث الابتدائي (AEC, 2010).

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؛ حيث إن نتائج الدراسات تؤكد أن المعلمين كلما ازدادت قناعتهم بفاعلية أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليمي؛ (Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

أسئلة المشروع البحثي

تحدد أسئلة المشروع البحثي في ثلاثة أسئلة جوهرية لكل منها مجموعة من الأسئلة الفرعية الميدانية كمايلي:

1. ما هي إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة المقررة على الصفوف الأولية؟
 - 1.1. ما مدى تحقيق كتب القراءة المقررة على الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؟
 - 1.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كتب القراءة للصفوف الأولية في إجراءات تعليم المفردات اللغوية وفقاً لاختلاف الصف الدراسي؟
2. ما المستويات المعرفية لتحصيل طلاب الصفوف الأولية للمفردات اللغوية؟
 - 2.1. ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية المتضمنة في كتب القراءة؟

- 2.2. هل توجد فروق بين طلاب الصف الثالث الابتدائي وفق مستويات تحصيل المفردات اللغوية ؟
- 2.3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيلهم للمفردات اللغوية باختلاف المدارس؟
3. ما الإجراءات المناسبة لتعليم المفردات اللغوية من قبل معلمي القراءة في الصفوف الأولية؟
 - 3.1. ما مدى تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؟
 - 3.2. ما مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي؟
 - 3.3. هل توجد فروق بين معلمي القراءة في الصفوف الأولية وفق محاور فاعلية الأداء التعليمي؟
 - 3.4. ما العلاقة بين مستوى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي وتطبيقهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؟

أهداف المشروع البحثي

تحدد أهداف المشروع في ثلاثة محاور أساسية تتضمن ما يلي:

- 1- معرفة إجراءات تعليم المفردات اللغوية المناسبة لتضمينها في كتب القراءة وتحديد أسلوب علمي مستنبط من أبرز نتائج البحوث المتخصصة في تعليم المفردات اللغوية.
- 2- تحديد مستويات تحصيل المفردات اللغوية وفق الدراسات والبحوث العلمية، وإعداد اختبار لقياس تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي وفق تلك المستويات.
- 3- تحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية المناسبة لتطبيقها من قبل معلمي الصفوف الأولية.

ويتفرع عن تلك الأهداف الأساسية مجموعة من الأهداف الفرعية التطبيقية كما يلي:

- 1- تحليل كتب القراءة المقررة على الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وحصر المفردات اللغوية المتضمنة وتحليل طريقة تعليمها وفق إجراءات تعليم المفردات اللغوية.
- 2- تقييم تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية وفق مستوياتها المعرفية.
- 3- تشخيص واقع تعليم المفردات اللغوية لدى معلمي الصفوف الأولية وفق أداة تتضمن أبرز إجراءات تعليم المفردات اللغوية.
- 4- قياس مدى تصور معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم وفق أداة علمية متخصصة.
- 5- كشف العلاقة بين تصورات المعلمين لفاعليتهم ومستوى تطبيقهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

أهمية المشروع البحثي

- 1- تنعكس أهمية المشروع في إسهامه في تطوير تعليم المفردات اللغوية من خلال تقديم إجراءات تعليمية قائمة على نتائج الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة في تعليم المفردات اللغوية. ويؤمل أن تساعد تلك الإجراءات التعليمية في تحسين واقع تعليم القراءة في هذه المرحلة والعناية بها من قبل المختصين.
- 2- يقدم المشروع للميدان التربوي بشكل عام أنموذجاً في تقويم المفردات اللغوية قائماً على مستويات معرفية متدرجة لا تقتصر على المستوى الأدنى؛ بل تتضمن مستويات فهم أكثر عمقاً؛ مما يساعد على استيعاب المفردة وفهمها والقدرة على استخدامها في سياقات لغوية متعددة.
- 3- تساهم نتائج المشروع في مراجعات تقويمية للعملية التعليمية التي تمارس في هذه الصفوف، حيث تتطلب مراجعة أداء المعلمين ليتضمن إجراءات تدريسية تساعد في تنمية تعلم المفردات اللغوية بمستوياتها المعرفية المتعددة، وكذلك لتضمينها في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم في تعليم القراءة.
- 4- تساهم نتائج المشروع في تطوير كتب القراءة في الصفوف الأولية لتتواءم مع التوجهات العلمية في تعليم المفردات في هذه المرحلة الأساس من مراحل التعليم؛ بحيث تتضمن إجراءات تعليمية في تصميم الدروس التعليمية والأنشطة والتدريبات المتعلقة بتعليم المفردات اللغوية بمستوياتها المعرفية المتعددة.
- 5- تساعد نتائج المشروع المشرفين على تعليم الصفوف الأولية لتحسين واقع تعليم القراءة والعناية بها، من خلال تركيز برامج التدريب في القراءة على مستويات تحصيل تعليم المفردات اللغوية المتعددة.
- 6- تساعد نتائج المشروع على فهم تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي وعلاقتها بتنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

حدود المشروع البحثي

اعتمد المشروع على الترتيب المرحلي الزمني لبحث كل من كتب القراءة والطلاب والمعلمين، وأجري المشروع خلال ثلاثة أعوام دراسية، حيث أجريت المرحلة الأولى لتحليل كتب القراءة في العام الدراسي 1430هـ-1431هـ، ثم تبعها مرحلة اختبار الطلاب في تحصيل المفردات اللغوية في العام الدراسي 1431هـ-1432هـ، ثم انتهت بمرحلة معرفة أداء المعلمين لإجراءات تعليم المفردات اللغوية في العام الدراسي 1432هـ-1433هـ، وتفصيل ذلك كما يلي:

- 1- عُنيت المرحلة الأولى بتحليل كتب القراءة في الصفوف الأولية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1430هـ-1431هـ، وعددها ستة كتب؛ كتابان لكل صف: كتاب للفصل الدراسي الأول وكتاب للفصل الدراسي الثاني. وركزت هذه المرحلة على تحليل المفردات اللغوية المقصود تعلمها في هذه الكتب؛ وهي المفردات التي حددتها الكتب في كل درس (السريع والكثيري، 1432).
- 2- عُنيت المرحلة الثانية باختبار طلاب الصف الثالث الابتدائي في مدينة الرياض للعام الدراسي 1431هـ-1432هـ، لمعرفة مستوى تحصيلهم للمفردات اللغوية المقررة في كتب القراءة والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية، وهما كتابان: كتاب للفصل الدراسي الأول وكتاب للفصل الدراسي الثاني (الكثيري والسريع، 1433).
- 3- عُنيت المرحلة الثالثة بالتعرف على أداء معلمي القراءة في الصفوف الأولية في المدارس الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض للفصل الثاني للعام الدراسي 1432-1433هـ (السريع والكثيري، 1433).
- 4- تبنى المشروع في إحدى أدواته أداة متخصصة في قياس تصور المعلمين لأدائهم التعليمي Teachers' Sense of Efficacy Scale ويرمز لها اختصاراً (TSES)، وتتضمن الأداة ثلاثة محاور: تنشيط الطالب، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
- 5- ركّز المشروع على تعليم المفردات اللغوية، حيث لم يُعَنّ بتعليم القراءة من جميع جوانبها، وإنما ركز على إجراءات تعليم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية. وتبعاً لذلك لم يُعَنّ المشروع بتقويم كتب القراءة بعامة، ولا بتقويم تحصيل الطلاب في القراءة بشكل عام وإنما ركز على إجراءات تعليم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية.

الإطار النظري وأدبيات البحث

يتناول الإطار النظريّ الأدبيات ذات العلاقة بعملية تعليم وتعلم المفردات موزعةً وفق العوامل المدرسية الرئيسة المؤثرة في إغناء الثروة اللغوية للمتعلم، وهي: الكتاب، والطالب، والمعلم، حيث يتناول المشروع دور المفردات في الاكتساب القرائي عبر المراحل وفي التحصيل الدراسي للمتعلم بشكل عام ووصف طبيعة اكتساب المعرفة للمفردات ومستوياتها، وإجراءات تعليم المفردات اللغوية وفق نتائج البحوث العلمية وتقويم الإجراءات المتبعة في تعليمها في كتب الصفوف الأولية. كما يتناول هذا الإطار تحديد ما يمكن أن يقوم به المعلم باعتبار أهميته وخاصة في حال عدم مواءمة كتب القراءة لمعطيات

البحوث العلمية فيما يختص بتعليم المفردات، وكذلك علاقة مفهوم فاعلية الأداء لدى المعلم بعملية تعليم المفردات اللغوية.

أولاً/ أهمية المفردات اللغوية:

تؤكد أدبيات البحث على تأثير المفردات في مستوى الاستيعاب القرائي، فتعترف المفردة خطوة أولية مهمة تنبني عليها كل مرحلة لاحقة من عمليات القراءة processes؛ وذلك لأن معالجة القارئ الماهر للنص تمر بأربع مراحل أو عمليات: استقبال الحروف وتمييزها لتعرف المفردات، ثم تحليلها وربطها (parsing) لتكوين وحدات معنوية أو عبارات على مستوى الجمل propositions، ومن ثم ربط هذه الوحدات المعنوية لتكوين الأفكار الصغرى لفقرات النص (microstructure)، ومن ذلك أفكاره الكبرى (macrostructure) (Kintsch, 1998). ولا بُدَّ لكل عملية من هذه العمليات أن تُنجز على نحو تام لتستقيم بقيتها، فقصور المتعلم عن تعرف مفردات النص الذي يقرأ بشكل تلقائي وسريع، سيؤثر على عملية تكوين الوحدات المعنوية للجمل المتضمنة لهذه المفردات، مما سيؤثر بدوره على عملية تكوينه للوحدات المعنوية على مستوى الجمل ومن ثم استيعابه للنص الذي يقرأ، أي على تشكيل البنى الصغرى والكبرى للنص (Perfetti, 1994-1999; Stanovich, 1986)، كما يجب أن تكون العملية الأولى عملية تعرف المفردات في النص عملية تلقائية وسريعة، أي لا تتطلب من القارئ انتباهاً كبيراً، وذلك من أجل أن يوجه انتباهه، لعملية الاستيعاب التي تتطلبها، 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) أن متغير معرفة المفردات الشفوية متغير 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 للطلاب يقود إلى استيعاب قرائي ضعيف، والذي بدوره يُحد من نمو في اكتسابه المفردات، وتزداد تلك الخطورة مع تقدّم الطالب في المدرسة حيث يزداد تعرّضه لنصوص ومفردات جديدة؛ مما سيُقلص من استيعابه للنصوص التي يقرأها أو يتعرّض لها، وهذا ما يُفسّر النتيجة التي وصلت إليها الباحثة بيكر وزملاؤها، من أن الطفل الذي يدخل المدرسة بمعرفة أو بعدد محدود من المفردات سيكون أكثر احتمالية 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 وحدات النص الكبرى، مثل الفقرات والأفكار العامة، تتطلب التعرف على المفردات (Snow, et. al.; 1998).

كما أن الدراسات العربية تؤكد أهمية المفردات في التحصيل الدراسي حيث قامت الباحثة نادية أبو سكيبة (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) أن من أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية يُعزى إلى ضعف في تأسيس التلاميذ في المرحلة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي دراسة لمدى إتقان تلاميذ صفوف المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة، وجد الباحثون (الغزو، وطبي، والسرطاوي، 2005) أن بعض المهارات الأساسية، كقراءة المفردات، بالإضافة إلى التسمية والوعي الصوتي، ذات بُعد تراكمي يعكس التقدم في المرحلة التعليمية، وأنها أساس للنجاح القرائي والكتابي لاحقاً. وفي محاولة للتعرف على دور معرفة المفردة في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي (الرويعي، 2000)؛ تبين أن متغير المفردات من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالاستيعاب القرائي للتلميذات على السواء: العاديات وذوات صعوبات القراءة.

ويؤكد ذلك أيضاً ما بينه عدد آخر من الدراسات العربية 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/ إجراءات تعليم المفردات اللغوية

تناول أديبات البحث في مجال تعليم المفردات اللغوية عدة طرق تعليمية مبينة مدى تأثيرها وفعاليتها في الميدان التعليمي، ومن أبرز تلك الطرق: الطريقة المباشرة أو القصصية، والطريقة غير المباشرة أو العرضية، وطريقة السياق، وطريقة التعريف المعجمي، وتتناول تلك البحوث كذلك دور القراءة الواسعة في كل واحدة منها. وتبعاً لذلك تبرز أسئلة حول كيفية تعليمها، والمبادئ أو الإجراءات التي يجب اتخاذها أثناء تعليمها.

من أوائل تلك الطرق طريقة التعريف المعجمي والتي تعتمد على إعطاء التعاريف للكلمات التي يُعتقد أنّها غير مألوفة للمتعلم ليتعلّمها (Watts, 1995)، وقد يعترى هذه الطريقة بعض الضعف حين يصبح دور المتعلم سلبياً غير نشط، وذلك إذا طُلب منه حفظ التعريف للمفردة، بدلاً من بذل الجهد في الوصول لمعناها (Beck et al., 2002; Miller & Gildea, 1985; McKeown, 1991, 1993; Philips et al., 2008). إن هذا السلوك في تعليم المفردات يخالف حقيقة أن مسؤولية تعلّمها لا بُدّ أن تكون مسؤولية مستمرة على المتعلّم أن يأخذ بزمامها؛ مما يستدعي من المعلّم تزويده ببعض المعلومات حول طبيعة معرفة المفردات والعمليات التي تتم في عملية اكتسابها، أي تزويده بمهارات ماوراء معرفيّة وأخرى ماوراء لغويّة metacongnitive و metalinguistic أثناء عملية التعلّم تعزّز لديه تعلّم المفردات على نحو منتج مستقل.

وعلى الرغم من انتشار هذه الطريقة لسهولةتها في التعليم؛ إلا أن المشكلة تبرز في أنّ معرفة الكلمة لاتعني بالضرورة المعرفة المعجمية لها، وإنما إعادة ترتيب شبكة علاقات للمفردات التي يملكها المتعلّم حول المعنى الذي تحمله. كما أنّه لا يُمكن من خلال التعريف أن يحيط المتعلّم بمعنى الكلمة بشكل كامل؛ وذلك لأن المعنى لها يتّسع ويزداد عمقاً مع الوقت (Scott & Nagy, 1989). وقد أشارت الدراسات التي زوّدت المتعلّمين أثناء تعليمهم المفردات بتعريفات معجميّة؛ إلى نتيجة أنّ 63% من الحمل التي ابتكرها الطلاب كانت أقرب ما توصف بأنها جمل شاذة أو غريبة من حيث المعنى (Miller & Gildea, 1985)، وبأن 60% من إجابات الطلاب للأسئلة حول معاني الكلمات لم تكن صحيحة (McKeown, 1991, 1993). كما أظهرت أنّ المتعلّمين كثيراً ما فسّروا التعريف المعجمي للكلمة على أنه المعنى النهائي لها، دون الالتفات إلى عمق المعنى للكلمة والذي يتشكل بتشكّل السياق (Scott & Nagy, 1989). ويضيف بعض الباحثين (Beck et al., 2002) بعض المشكلات المرتبطة بهذه الطريقة التي تقف عائقاً أمام المتعلّم في محاولة فهم معنى الكلمة، ومنها: (1) ضعف التعريف في تمييزه الكلمة عن أخرى مشابهة لها، (2) وكون التعريف يُقدّم بلغة تتصف بالغموض لأن المعجم يستخدم كلمات معدودة ومألوفة لشرح كل كلمات اللغة، مما يجعل تلك الكلمات المألوفة قاصرة عن تقديم شرح واضح ووافٍ لمعاني الكلمات، فتقدّم بذلك للمتعلم معلومات أو معرفة قليلة جداً ومربكة؛ (3) وكون التعريف يفسح المجال لتفسير المعنى على نحو مختلف عما هو مقصود. وأخيراً، (4) كون التعريف يقدّم معلومات متنوّعة دون أن يُظهر العلاقة بينها. فإذن لا بُدّ للإجراء في عملية تعليم المفردات من أن يتضمّن أكثر من النظر في معانيها من خلال المعجم واستخدامها في جملة.

وفي الوقت ذاته أوصى الباحثون، كمحاولة أولية ولكن أساسيّة في إصلاح هذه الطريقة التي تعتمد على تعليم المفردات من خلال إعطاء معلومات عنها أو تعريفها؛ بأن يُتخذ الإجراء التالي: أن

تكون معاني المفردات واضحة وقريبة من أفهام الطلاب، وأن تُرَوِّد داخل سياق تدريسي يُقصد به تعليم هذه المفردات وتوضيح معناها، وأن يُذكر المعنى لها حال مصادفتها في النص، وأن تُتبع بأنشطة تدمج المتعلمين في عملية التعلّم على نحو نشط، يساعدهم على التفكير في معانيها وكيفية استخدامها (Beck et al., 2002).

الطريقة الثانية في تعليم المفردات والمدمجة بالبحوث العلمية هي طريقة استخدام السياق؛ حيث تركز الطريقة على تزويد المتعلم بتصنيفات أو أنواع من الدلائل السياقية داخل نصوص تُبنى للمتعلم بمعاني الكلمات، وتشتق هذه الدلائل السياقية من عدد متنوع من النصوص التي يصادفها المتعلم في الصفوف الابتدائية. وقد أجرى (Nash & Snowling, 2006) دراسة قارنت بين تأثير طريقتين مختلفتين في تعليم المفردات للأطفال (من سن 6 إلى 8) لمن لديهم ضعف معرفي للمفردات: طريقة التعريف المعجمي وطريقة السياق. ووجدت الدراسة أنّ تأثير الطريقتين كان متقارباً على المدى القصير، أي مباشرة بعد تدريسهم الطريقتين، إلا أن طريقة السياق كان لها تأثير أكبر بعد مرور ثلاثة أشهر، حيث وجدت الدراسة أنّ الأطفال الذين تعلّموا المفردات بطريقة السياق استوعبوا النصوص على نحو أفضل من زملائهم الذين تعلّموا بطريقة التعريف المعجمي، بل قد وُجد لديهم أثر انتقال التعلّم، حيث قاموا باستخدام الإستراتيجية الجديدة (طريقة استخدام السياق) في استخراج معاني الكلمات من النصوص التي يقرؤونها.

وتظهر فائدة طريقة السياق في تقديمها إجراءات تساعد المتعلم على فهم المفردة، على سبيل المثال: يوفر السياق شرحاً مباشراً لكلمة غير مألوفة أو تعريفاً لها، ويعطي السياق في الجمل اللاحقة كلمة متضادة معها أو المرادف لها، ويُوضّح السياق الوظيفة المرتبطة بالكلمة غير المألوفة، ويعطي السياق أمثلة للكلمة غير المألوفة، ويستخدم كلمة أخرى على وجه المقابلة والمقارنة أو التصنيف ضمن كلمات أخرى تشاركها الشبه، ويوظف الخلفية المعرفية للمتعلّم وخبرته لتخمين معنى الكلمة غير المألوفة (Gunning, 1996).

وعلى الرغم من تأكيد نتائج الدراسات فاعلية هذه الطريقة إلا أنها أظهرت بعض المحاذير في استخدام بعض إجراءاتها. فمن ذلك أنّ تدريس الدلائل السياقية في نصوص مصنوعة، لا يعني بالضرورة إمكانية انتقال أثر التعلّم فيها إلى سياقات طبيعية (Beck, et al., 2002). فتدريب المتعلمين على تحديد نوع السياق وتصنيفه، ومن ثمّ توظيفه في استنتاج معنى كلمة غير مألوفة في نصوص ذات سياقات مصنوعة ليس بالضرورة أن يُنمّي لدى المتعلم أثر انتقال التعلّم. والمشكلة الأخرى ترتبط بطبيعة النص من حيث المشافهة والكتابية؛ حيث إنّ تعلم المفردات من خلال النصوص المكتوبة ليس أمراً يسيراً على الطفل، لأن طبيعة اللغة الشفوية المحيطة بالطفل غنية بخصائص تساعد على تعلّم معاني الكلمات

الجديدة عليه، وذلك من مثل: التنغيم أو الترقيم، واللغة الجسمية كتعبيرات الوجه وحركات اليد، والبيئة أو المحيط المشترك بين المتكلم والمستمع والذي يسمح بالاستيضاح في حالة عدم الفهم، مما لا يتوافر في اللغة المكتوبة. (Halliday, 1987; Chafe & Danielewicz, 1987; Beck et al., 2002). وبهذا يتبين أن النصوص المكتوبة كوسيلة لتعلم الكلمات الجديدة ذات تأثير أقل من اللغة الشفوية. ولهذا فلا بد أثناء تعليم المفردات من خلال السياق أن يكون التركيز في الاستراتيجيات التدريسية والإجراءات على تزويد المتعلمين بسياقات طبيعية متمثلة في نصوص طبيعية يتعلمون منها كيفية استنتاج معاني كلمات محدّدة سلفاً من خلال توظيف السياق (McKeown, 1985; Goerss et al., 1999).

الطريقة الثالثة في تعليم المفردات هي الطريقة العرضية غير المباشرة وذلك من خلال القراءة الواسعة، وتتميز هذه الطريقة بكونها من الطرق الأكثر إنتاجية، والتي لا تتطلب أي "تخطيط خاص أو جهد من قبل المعلم أو المنهج عامة (Nagy & Herman, 1987)، إلا أنه ليس بالضرورة أن يتعلم الطلاب كل الكلمات غير المألوفة من خلال القراءة، لأن العدد الذي يمكن أن يتعلمه من خلال القراءة الواسعة يتوقف على مدى تكرار الكلمة غير المألوفة عليه في سياقات مختلفة. وقد قدرت الدراسات أن 100 كلمة غير مألوفة يصادفها القارئ أثناء القراءة، لا يتعلم منها سوى ما بين 5 إلى 15 كلمة (Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Swanborn & de Glopper, 1999)، مع ملاحظة أنه قد لا يكون تعلمها فعالاً من حيث معرفة كيفية استخدامها تماماً والمعنى الدقيق الذي يمكن أن تعنيه. وفي دراسة أخرى (مارزانو وآخرون، 1427) أشارت إلى أن نسبة تعلم الطالب لكلمة غير مألوفة من خلال القراءة الواسعة هي ما بين 20-25%. وهذه نسبة ضئيلة جداً إذا ما أخذ في الحسبان حجم المفردات التي على المتعلم أن يتعلمها ليفهم النصوص المتضمنة عبر مواد المنهج بعامة؛ مما يتطلب البحث عن وسائل أخرى غير القراءة العرضية تُنمي مفردات المتعلم وتساعد على استيعابه النصوص. مشكلة أخرى تواجه هذه الطريقة تتمثل في أنه من أجل أن يتعلم الطلاب الكلمات من خلال القراءة، لا بُدّ من تحقيق شرطين أساسيين: أن يقرأ الطلاب قراءة واسعة بما فيه الكفاية تسمح لهم أن يقابلوا عدداً كبيراً من الكلمات غير المألوفة أو الجديدة عليهم في سياقات متعددة فُدرت بمرتبتين على الأقل (Jenkins et al., 1984) وست إلى عشر مرات (Beck & McKeown, 1991)؛ والشرط الثاني أنه لا بُدّ للطلاب من أن يملكو المهارات التي تمكّنهم من استنتاج معاني المفردات أثناء القراءة، مثل: مهارات توظيف دلائل السياق المذكورة آنفاً، ومهارة التحليل الصرفي للكلمة لاستنتاج معناها، والقدرة على استخدام المعجم لفهم بعض الكلمات الصعبة حين يتعذر توظيف المعلومات المتوافرة من السياق (Gunning, 1996). ومن هنا تأتي الصعوبة لأن كثيراً من الطلاب لا يندمجون في القراءة الواسعة؛ خاصة مع نصوص تحتوي على كلمات غير مألوفة لهم، كما أنهم أقل قدرة في استنتاج

المعلومات المهمة من السياق تمكنهم من فهم المفردة (Kucan & Beck, 1996; McKeown, 1985).

ووفقاً للمآخذ السابقة؛ فإن اعتماد القراءة الواسعة لوحدها كطريقة في تنمية المفردات للطلاب قد تكون سبباً في ترسيخ الفروق الفردية بين المتعلمين حول المعرفة اللغوية وتوسيع فجوتها، إذا ما أخذنا في الحسبان أن المتعلمين من ذوي الصعوبات القرائية لا يستطيعون القراءة على نحو جيد؛ مما قد يعيقهم عن القراءة الواسعة، وهذا ما يُعرف بـ"تأثير ماثيو Matthew Effect"، لستانوفيتش (1986): "يزداد الفقير فقراً ويزداد الغني غنى". ومما يعنيه هذا المفهوم أن المتعلم حين يتجاوز مرحلة تعلّم القراءة دون أن يكون ماهراً في التعرف على الكلمات بتلقائية وسرعة، فإن فهمه للنصوص يتأثر، ويبقى هذا التأثير بينه وبين زملائه مستمراً، ما لم يكن هناك برنامج علاجي له. وبالاستناد إلى تأثير ماثيو، تتضح أهمية أن يصل الطالب إلى مستوى من المهارة في فهم المفردات بسرعة وتلقائية عاليتين، ليلحظ استيعابه أثناء القراءة ويستطيع توظيف السياق في استنتاج معاني المفردات غير المألوفة لديه. وفي المقابل تتضح لنا مدى الخطورة التي سيواجهها المتعلمون ممن يلاقون صعوبة أثناء القراءة إذا ما كان اعتماد دروس تعليم القراءة وبرامجها على القراءة الواسعة كمصدر وحيد في تعليمهم المفردات، دون أن تكون هناك برامج أو دروس منتظمة يكون هدفها تعليم مفردات محدّدة على نحو مباشر ومقصود لمساعدتهم على استيعاب النصوص (Beck et al., 2002).

الطريقة الرابعة التي تتناولها البحوث في تعليم المفردات اللغوية هي الطريقة المباشرة؛ وهي إجراء منتظم مباشر مقصود يقوم به المعلم داخل الفصل لعددٍ محدّد من المفردات يختارها لأهميتها؛ وذلك لأن هناك جوانب من معرفة المفردات لا يمكن أن يصل إليها المتعلم إلا من خلال تلك الطريقة. كذلك فإن تعلّم المفردات على نحو مباشر من خلال الكتاب المدرسي يضمن للمعلمين اختيار المهم من هذا المخزون المعجمي للغة. (Christen & Murphy, 1991). كما يكتسب المتعلمون من هذه الطريقة استراتيجيات تساعدتهم مستقبلاً على نحو مستقل ومنتج على تعلم المفردات (Diamond & Gutlohn, 2006) وهذا ما دعا بعض الباحثين (Beck & McKeown, 1985) إلى تصنيف الكلمات التي يصادفها الطلاب خلال سنواتهم الدراسية إلى مستويات؛ يكون التركيز أثناء تعليم المفردات بطريق مباشر على: الكلمات التي تتصف بالشيوع العالي، والمستخدمات من قبل متحدثي اللغة، والمشاركة بين حقول معرفية متعددة يتعرّض لها المتعلم داخل الفصول المدرسية. وفي المراجعات التي قامت بها اللجنة القومية للقراءة National Reading Panel (Snow, et al. 1998)، توصلت في تقريرها إلى أن للطريقة المباشرة في تعليم المفردات تأثيراً قوياً في إكساب المتعلمين المعرفة بمعاني المفردات،

شريطة أن يكون ذلك من خلال نصوص طبيعية، وأن يلي ذلك أنشطة تدمج المتعلم في عملية التعلم وتوفر له فرصة استخدامها، والتفكير في إنشاء العلاقات بينها.

هذه هي أبرز الطرق في تعليم المفردات والتي تبين من خلال العرض السابق تنوعها وتعدد إجراءاتها؛ لهذا حين نستخدم واحدة منها على حدة فلن تكون كافية في اكتساب المفردات اللغوية، فيجب ألا يقتصر على إجراء أو نشاط تاركين بقية الإجراءات الأخرى؛ فلكل منها مزايا يستفاد منها في تعليم المفردات. وهذا ما ختمت به لجنة المراجعات تقريرها (Snow, et al., 1998) من أنه لا توجد طريقة علمية واحدة فقط في تعليم المفردات وإنما هناك طرق متنوعة لكل منها أساس علمي. مما جعلها توصي بتنوع الطرق والإجراءات، وخاصة حينما تتضمن الطريقة عناصر جوهرية: قراءة مُستقلة وموسعة لتوسيع معرفة المتعلم بالمفردات، وتدريب مقصود لكلمات أو مفردات بعينها من أجل فهم النص قيد القراءة، وتزويد المتعلم باستراتيجيات لتعلم المفردات بشكل مُستقل، وإغناء بيئة التعلم بأنشطة تدور حول المفردات من أجل تحفيز وتعزيز التعلم لديه (Graves, 2000; Diamond & Gutlohn, 2006).

ثالثاً/ تعلم المفردات اللغوية

تسعى كثير من الدول في العالم الغربي وعلى نحو متأخر في بعض الدول العربية (وزارة التربية والتعليم، 1432) إلى تقويم تجاربها التعليمية في تعليم القراءة في مراحل التعليم العام على نحو عالمي لمقارنة كفاءتها بما يحققه الطلاب في مهارة القراءة في تلك الدول بناء على معايير اختبارية مقننة، انظر على سبيل المثال، 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 مهاراتهم، 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 يختص بالمفردات، حيث يُنظر إلى الثروة اللفظية كمؤشر ذي دلالة على تطور الاكتساب اللغوي.

ولتتحقق للفرد معرفة حقيقية بالمفردات؛ لا بد أن يكون ذلك على مستوى الاستقبال، وذلك بتعرف الكلمة دون الحاجة إلى إنتاجها مرة أخرى، وعلى مستوى الإنتاج وذلك من خلال حاجة المتعلم إلى إنتاج أشكال من اللغة من خلال الحديث أو الكتابة عنها لإيصال رسالة إلى الآخرين؛ وذلك لأن معرفة المفردات تتخذ أبعاداً متنوعة لخصها 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 نحويًا على مستوى التركيب، أو من خلال سلوكها التراتبي collocation behaviour في الجملة، وأخيراً قد يكون ذلك من خلال معرفة القيود في استخدامها أو مناسبتها (Salah, 2001; Nation, 2008). ويرى الباحثان ميرا وشميت (Schmitt & Meara; 1997) أن متحدثي اللغة بصفتها لغة أم لا يتقنون كل هذه الأبعاد من المعرفة المفرداتية؛ بل إنهم لا يتقنون إلا عدداً محدوداً من أبعاد المعرفة المفرداتية 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 كميًا، 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 سياقيًا، 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 عبّر أحد الباحثين (Gunning, 1996) عن النظرة البسيطة التي يملكها بعض المعلمين حول تعليم المفردات وتنميتها، بأنها ليست ببساطة تقديم عدة كلمات على اللوح مع تعريفاتها في كل أسبوع ثم اختبار الطلاب حولها، وإنما هي عملية معيشة مع المفردات "a part of living"، ثم أشار إلى أن عملية تعليمها وتنميتها لا بُد أن تركز على سبعة مبادئ على المعلم الأخذ بها من أجل تعليم المفردات لطلابها وتنميتها: بناء خلفية معيشية، وتقديم المفردات من خلال تجارب حياة يعيشها الطلاب، والتحدث 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 الاستقلالية في تعليمها من أجل انتقال أثر التعلم.

رابعاً/ دور المعلم في تعليم المفردات:

إن أبرز من توجه له الجهود هو المعلم لأنه الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب بشكل عام، ويمكن تطوير التعليم من خلال تطوير فاعلية المعلمين وذلك أجدى من تطوير أي عامل آخر (مارزانو وآخرون، 1428)، وذلك لأن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل؛ بغض النظر عن مستوى تفاوتهم في فصولهم الدراسية. فإذا كان المعلم غير فعال؛ فسيكون تقدم طلابه العلمي ضعيفاً، بغض النظر عن مدى اختلافهم في تحصيلهم الدراسي (Wright, Horn & Sanders, 1997). وكذلك لما يملكه المعلم من تأثير على نحو خاص في تنمية المفردات اللغوية كما أشارت ليلينثال (Lilienthal, 2009) من أن المعلم وليس البرنامج هو من يؤثر في نمو المفردات اللغوية لدى الأطفال. والسبب الآخر للاهتمام بدور المعلم في تعليم المفردات ما بينته نتائج البحوث من أن تضمين كتب القراءة للمفردات المراد تعليمها لا يعني تعلّمها من قِبَل الطلاب، بل لا بُدّ من تحديد وقت لتركيز المعلمين على تعليمها (Juel et al, 2003). يضاف إلى ذلك؛ ما أشارت إليه مورجن (Morgan, 2010) من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم داخل حجرات الدرس في ردم الضعف اللغوي لدى الأطفال وفيما يتبعه من إجراءات تُسهّل عملية اكتسابها؛ كل ذلك جعل من الأهمية تشخيص مدى تطبيق معلّمي القراءة في المراحل الأولية لإجراءات 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 المعلّمين في تعليمهم القراءة؛ حيث وجد أن مجموع ما خُصّص لتعليم المفردات من بين 4469 دقيقة أمضاها المعلمون في تعليم القراءة؛ لم يتجاوز سوى 19 دقيقة، كما لم يجد أي عناية بتعليم المفردات في الكتب. ثم جاءت الدراسات المعاصرة بعد ذلك لتؤكد النتيجة ذاتها من ضالة الاهتمام بتعليم المفردات (Beck & McKeown, 2007)، وأن تعليم المفردات داخل الصفوف المدرسية لم يأخذ الاهتمام الذي يستحقه إلا متأخراً (Lilienthal, 2009). وذلك أيضاً ما أكدته دراسة أجريت مؤخراً عنيت بتحليل محتوى عشرة من برامج القراءة المبكرة (Early Reading First)، حيث لم يتبين وجود جهد حثيث يُمكن ملاحظته في مواد المنهج حول تعليم المفردات، بل على العكس، لُوَحِظ قِلّة ما تُقدّمه من إرشادات للمعلّمين تُساعدهم على تعليم الأطفال للمفردات اللغوية (Neuman & Dwyer, 2011).

خامساً/ تصوّرات الفاعليّة وتعليم المفردات:

شهدت بحوث التدريس وإعداد المعلمين تحولاً في ثمانينات القرن الماضي من الاهتمام بسلوك المعلم ومهاراته إلى الاهتمام بتصورات المعلم وعملياته المعرفية وإدراكاته؛ مما أنتج دراسات ثرية حول تصورات المعلمين واتجاهاتهم في البيئة المدرسية (Richardson, 1996)؛ ويعود المرجع في ذلك للجهود التي قام بها بندورا منذ عام 1977 في سلسلة من بحوثه التي كان لها الأثر في نظرية التعلم الاجتماعي والتي كان من أحد مجالاتها دراسة العلاقة بين التصورات من جهة وبين فاعلية الأداء من جهة أخرى، مؤكدة أن سلوك الفرد يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوراته وقناعاته بقدراته الذاتية وما يمكن أن يحققه (Bandura, 1977; 1997).

لقد أكدت نتائج البحوث التربوية ضرورة قياس تصورات المعلمين باعتبار قوة 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; Coladarsi, 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 المعلّم في تعليم المفردات إلى أن هذا النوع من البحوث المتخصصة حديث، فيُتوقّع إذن أن يُنظر في العلاقة بين تصوّرات الفاعلية والقراءة بصفتها كلاً كاملاً، وليس بصفتها مجموعة من المهارات، تنمّي كل واحدة على حدة. ومن الدراسات التي اعتنت تحديداً بعلاقة تصوّرات المعلّم بتعليم المفردات اللغويّة ما قام به الباحثون جو وزملاؤه (Guo et al., 2010) بفحص طبيعة العلاقة بين فاعليّة المعلّمين، وجودة الأداء، ومدى اكتساب الطلاب للوعي بالكتابة 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 وُجد أنّ اكتساب المفردات اللغويّة كان عالياً لدى الطلاب الذين يدرّسهم معلّمون ذوو فاعليّة عالية وأداء تعليمي جيّد داخل الصف المدرسي. أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين تصوّرات

المعلمين وأدائهم في تعليم اللغة بشكل عام فمنها دراسة تشاكون (Chacon, 2005) في فنزويلا، حيث وُجد 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 يلماز (Yilmaz, 2011) في دراسته لمعلمي اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية في تركيا، وماتوصل إليه إسلامي وفتحي (Eslami & Fatahi, 2008) في دراستهما لتصورات معلّمي اللغة الإنجليزيّة في إيران؛ من وجود علاقة إيجابيّة بين تصوّرات المعلّمين لفاعليّهم التدريسيّة مع كفاءتهم في تعليم اللغة الإنجليزيّة بصفتها لغة أجنبيّة.

سادساً/ خلاصة الإطار النظري وأدبيات البحث:

تناول الإطار النظري وأدبيات البحث محاور أساسية في تعليم المفردات اللغوية حيث إن أهمية المفردات اللغوية تمثل جوهر الاهتمام بهذا المشروع وأساساً اعتمد عليه الباحثان، فلم يعد تأثير المفردات مقتصرًا على التحصيل في القراءة أو اللغة بل امتد أثره في جميع المقررات الدراسية وعبر المراحل الدراسية، وتلك النتيجة العلمية أوضحتها عشرات الدراسات العربية والعالمية مما يؤكد أن تلك النتيجة لا تقتصر على لغة دون أخرى.

وتأسيساً على أهمية المفردات اللغوية؛ زاد الاهتمام ببحث الإجراءات المناسبة لتعليم المفردات اللغوية، فكانت هناك دراسات تستكشف أفضل الطرق وأكثرها فاعلية مما أنتج مداخل متنوعة يكمل بعضها بعضاً، وليست مداخل يلغي أو يُناقض بعضها بعضاً؛ وذلك لأنّ الطلاب، كما أشار الباحثون، ريلاي ولوجان ونيكولاس (Rupley, Logan, & Nicholas, 1998-1999) هم أفراد ويتميزون في الاستفادة من طرق التدريس المتنوّعة، وأنّه لا توجد طريقة أو إستراتيجية واحدة يُمكن لها أن تزوّد كل الطلاب بطريقة متميّزة في تعليمهم وتعلّمهم للمفردات.

ومن خلال الدراسات المقارنة بين تلك المداخل والطرق فإنها أثّرت 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 حسبانها أفضل ما أنتجته تلك المداخل النظرية ليؤسس مدخلاً شاملاً ينتقي الإجراءات المناسبة لتصبح في إطار عملي واحد يمكن استخدامه في حجرة الصف، وذلك يتوافق مع ما أوصت به لجنة المراجعة الأمريكية (Snow, et al., 1998) بتنوع الإجراءات بما ينعكس على توسيع معرفة المتعلم بالمفردات، وتزويده باستراتيجيّات لتعلّم المفردات بشكل مُستقل، وتحفيز التعلّم لديه (Graves, 2006; Diamond & Gutlohn, 2006). ولقد تبني الباحثان هذا المدخل الانتقائي في إجراءات تعليم المفردات اللغوية (eclectic approach)؛ نظراً لشموليته ولربطه بين التنظير العلمي ونتائجه في الميدان التعليمي، وكذلك الحاجة

اللغة العربية على وجه الخصوص للاستفادة من هذا الأسلوب العلمي نظراً لحدائته في تعليم القراءة على نحو عام، وفي تعليم المفردات على نحو خاص.

ومع تبين وظهور أهمية المفردات اللغوية وأهمية تحديد إجراءات تعليمها فقد ظهرت دراسات أخرى تركز على تقويم تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية؛ وذلك لتحديد مستويات الفهم التي يمكن للطلاب أن يحققوها، ويمكن مساعدتهم في تعلم المفردات واستخدامها، والتمكن من فهمها بحيث لا يقتصر الفهم على المستويات الدنيا، ولتبيين للقائمين على التعليم سواء المعلمين أو مصممي المناهج كيفية تضمين مستويات متدرجة في تعليم المفردات اللغوية.

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، ولهذا فكان من الأولوية أن تتضمن هذه الدراسة ما يكشف مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية وفق مستويات الفهم التي تناولتها أبرز نتائج الدراسات والبحوث.

ونخلص إلى أنّ عملية تعليم المفردات وتعلّمها عملية شاملة تتطلب الاعتناء بكل العناصر الفاعلة والمؤثرة في عملية تعليمها: الكتاب والطالب والمعلم، منطلقة من تقويم الكتاب المقرر في تعليم المفردات من حيث مدى تضمينه للإجراءات العلمية في تعليمها، ومستوى تحقيقها، ثم الاعتناء بالطالب، المحور الثاني في العملية التعليمية، وتقويم مستوى تحصيله، وانتهاءً بالمعلم والدور الذي يمكن أن يقوم به خاصة إذا ما تشكّل لديه مع الخبرة التعليمية تصوّرات فاعلية الأداء.

المجتمع والعينة

تنوع مجتمع المشروع البحثي وعينته بحسب مراحل التنفيذ كما يلي:

- 1- **المجتمع والعينة في المرحلة الأولى:** استهدفت المرحلة الأولى دروس تعلم المفردات اللغوية في كتب القراءة في الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث)، وحيث يمكن حصر الدروس والمفردات في هذه الكتب؛ فقد ارتأى الباحثان تحليل جميع المفردات اللغوية في هذه الكتب ليصبح المجتمع هو العينة. ويبلغ عدد الدروس التعليمية في هذه الكتب 104 دروس متضمنة 304 مفردات موزعة كما تظهر في جدول رقم (1):

جدول (1) عدد الدروس التعليمية والمفردات اللغوية وفق كل صف دراسي:

المرحلة	كتب القراءة	عدد الدروس	عدد المفردات
الصف الأول	الفصل الدراسي الأول	15	لا يوجد كلمات محددة مقصود تعليمها
	الفصل الدراسي الثاني	15	باعتبار المرحلة مرحلة تعلم تهجئة للمفردات
الصف الثاني	الفصل الدراسي الأول	20	57
	الفصل الدراسي الثاني	20	53
الصف الثالث	الفصل الدراسي الأول	17	94
	الفصل الدراسي الثاني	17	100
المجموع	6 كتب	104 درس	304 مفردة

2-

المجتمع والعينة في المرحلة الثانية: استهدفت المرحلة الثانية طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدارس البنين النهارية الحكومية بمدينة الرياض. أما العينة فتكونت من طلاب الصف الثالث الابتدائي في مدينة الرياض حيث يبلغ 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 جدول 2 مدارس العينة وعدد الفصول في كل مدرسة وعدد الطلاب:

جدول 2 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 عبد البر	4	109
المجموع	8 مدارس	17 فصلاً	481 طالباً

3- المجتمع والعينة في المرحلة الثالثة: استهدفت المرحلة الثالثة جميع معلمي الصفوف الأولية بمدارس التعليم الحكومي بمكتب التربية والتعليم بالسويدي بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1432-1433هـ) والبالغ عددهم (89) في (40) مدرسة ابتدائية.

منهج المشروع البحثي والأساليب الإحصائية

استخدمت المشروع المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي. فالمنهج الوصفي التحليلي استخدم في جميع مراحل المشروع: ففي المرحلة الأولى استخدم لتحليل كتب القراءة في مرحلة الصفوف الأولية ومدى توافقها مع إجراءات تعليم المفردات اللغوية المستنبطة من نتائج البحث العلمي في المجال، وفي المرحلة الثانية استخدم المنهج الوصفي لتحليل مستوى تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية، وفي المرحلة الثالثة استخدم المنهج الوصفي لتحليل مستوى أداء المعلمين في تطبيق الإجراءات وفي مدى تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي. أما المنهج الارتباطي فقد استخدم لدراسة العلاقة بين مستوى أداء المعلمين في تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية وبين مدى تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي. ولتحليل البيانات الوصفية استخدم الباحثان برنامج SPSS الإحصائي، كما استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية وفق متغيرات المشروع، واختبار شيفيه البعدي لتحديد مصدر الفروق في تحصيل الطلاب، وكذلك معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الإحصائية.

الأدوات العلمية وإجراءات الصدق والثبات

استخدم المشروع البحثي أربع أدوات علمية: ثلاث أدوات أعدها الباحثون لتناسب كل مرحلة من مراحل المشروع الثلاث، بينما تضمنت المرحلة الثالثة أداة إضافية مترجمة من اللغة الانجليزية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أداة المرحلة الأولى: توصل المشروع في مرحلته الأولى لبناء بطاقة تحليل محتوى متضمنة إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة المقررة على طلاب الصفوف الأولية، حيث قام الباحثان بمراجعة بحوث المجال التي أجريت طيلة 30 عاماً الماضية ابتداءً من 1980م إلى 2010م، وبعد تحليل للأدوات 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 أكد ضرورة تطوير أداة تركز في بنودها على إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

وقد صيغت الأداة في بنود يمكن استخدامها في التحليل لمعرفة مدى توافق الكتب الحالية مع الإجراءات المقترحة. واستخدمت الأداة التدرج الرباعي لمعرفة مدى تحقيق كل بند كما يلي: متحقق بدرجة عالية، متحقق بدرجة متوسطة، متحقق بدرجة ضعيفة، غير متحقق. ولضمان صدق التحليل

فقد وضع الباحثان تفسيراً لكل مستوى من مستويات التحقق وفق متوسط كل درجة كما في الجدول رقم (3).

جدول (3) تفسير كل مستوى من مستويات تحقق الإجراء التعليمي:

مدى التحقق	متحقق بدرجة عالية	متحقق بدرجة متوسطة	متحقق بدرجة ضعيفة	غير متحقق
المتوسط	4 : 3.26	3.25 : 2.51	2.50 : 1.76	1.75 : 1
تفسير مدى التحقق	الإجراء متحقق في أكثر من 75% من عدد المفردات اللغوية التي يعرضها الدرس الواحد	الإجراء متحقق في 51-75% من عدد المفردات اللغوية التي يعرضها الدرس الواحد	الإجراء متحقق في 26-50% من عدد المفردات اللغوية التي يعرضها الدرس الواحد	25% فأقل الإجراء غير متحقق في أي مفردة من المفردات اللغوية التي يعرضها الدرس الواحد

ولقياس صدق محتوى بطاقة التحليل تم توزيعها على أكاديميين متخصصين في تعليم القراءة، ومشرفين ومعلمين للصفوف الأولية؛ لمعرفة مدى مناسبة بنود البطاقة وتوافقها مع إجراءات تعليم المفردات اللغوية، وكذلك لمعرفة مدى وضوح الصياغة. ونتيجة لذلك أعيدت صياغة بعض البنود وأصبح عددها في صورتها النهائية 20 بنداً.

ولتحليل المفردات اللغوية في كل درس يتم قراءة الدرس للتحقق من تطبيق كل إجراء على المفردة اللغوية المقصود تعلمها، ويتم قراءة جميع أجزاء الدرس وهي: المقدمة وعرض الدرس والتدريبات والأنشطة والتمرينات. وباستخدام معيار التدرج الرباعي من 1-4 تُوضع درجة توفر الإجراء لكل مفردة لغوية بحسب طريقة عرضها في الدرس الواحد؛ بحيث يعني الرقم (1) عدم توفر الإجراء في تعليم المفردة في الدرس، بينما تعني الأرقام (2 و 3 و 4) درجة التوفر: قليل حين يستخدم الإجراء بشكل غير مباشر وغير واضح، ومتوسط حين يستخدم الإجراء بشكل واضح، وكثير حين يستخدم الإجراء بشكل واضح ومتسق خلال أجزاء الدرس.

ولمعرفة ثبات التحليل دون تأثير لعامل زمن التحليل (intra-rater reliability)؛ أُختير ثلاثة دروس من كل كتاب ليصبح مجموع الدروس 18 درساً وأُعيد تحليلها بعد أسبوعين من التحليل الأول، وتم حساب الثبات بجمع عدد البنود المتفق عليها في التحليلين ثم قسمته على المجموع الكلي لبنود التحليل (Stemler, 2001)، ووفقاً لتلك المعادلة فإن نتيجة الثبات لهذا التحليل كما يلي: $(360)/(340) = 0.94$ ؛ ولمعرفة ثبات التحليل باختلاف المحللين (inter-rater reliability)

فقد تم حساب الثبات بين الباحثين وفق المعادلة السابقة ليصبح الثبات: $(332)/(360) = 0.92$ وتعطي النتيجة قيمة ثبات عالية يمكن الوثوق باستخدامها في تحليل الكتب.

واستخدم الباحثان في هذه المرحلة التحليل الوصفي من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية لمعرفة درجة تحقيق الكتب للإجراءات المتضمنة. وفي التحليل الاستدلالي استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين ANOVA لاختبار الفروق بين كتب تعليم القراءة باختلاف المرحلة في تعليمها للمفردات اللغوية.

أداة المرحلة الثانية: توصل المشروع في مرحلته الثانية لبناء اختبار تحصيلي يقيس معرفة الطلاب للمفردات اللغوية وفق ثلاث مستويات معرفية متدرجة، حيث استخدم الباحثان في هذا المشروع بُعد العمق في معرفة المفردات (depth of knowledge) وتكييف مصطلح العمق ليقاس تحصيل الطلاب في ثلاثة مستويات متدرجة: المستوى الأول وهو المستوى التعريفي، ويعني استرجاع مفهوم المفردة كما هو، ويهدف لقياس العمق في أبسط صوره من خلال استخدام المفردات المراد اختبارها في الجمل نفسها من الكتاب، دون تغيير في تركيب الجملة. والمستوى الثاني المستوى السياقي، ويهدف لقياس مدى قدرة الطالب على توظيف المفردة في سياق آخر، وذلك من خلال استخدام المفردات نفسها في جمل مقارنة في السياق للجمل الأصلية التي وردت في الكتاب، دون أي تغيير في صيغة المفردات المختبرة. والمستوى الثالث هو المستوى الابتكاري، ويهدف لقياس مدى قدرة الطالب على توظيف المفردة في سياق آخر، كما يقيس قدرته على الاستفادة من صيغة المفردة والذي يُظهر مستوى من المعرفة يتمثل في انتقال أثر التعلم، 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 مقارنة للجمل الأصلية التي وردت في الكتاب. ويوضح جدول 4 أمثلة على المستويات الثلاثة.

جدول (4) أمثلة لمستويات تحصيل المفردات كما وردت في الاختبار

المستوى	المفردة	الجمل كما وردت في الكتاب	الجمل كما وردت في الاختبار	المفردة المناسبة
الأول (التعريفي)	أذيعه	الحق لا أضيِّعهُ والسِّرُّ لا أُذِيعُهُ	الحق لا أضيِّعهُ والسِّرُّ لا ...	أُذِيعُهُ
الثاني (السياقي)	أمان لك	أُيِّها الطَّيْرُ سَلاماً وأَماناً لَكَ مَنِّي	الصَّلَاةُ ... مِنَ النَّارِ.	أَماناً لَكَ
الثالث (الابتكاري)	خشوع	أَنَا أَرَفَعُ يَدَيَّ فِي خُشُوعٍ	عَلَى الْمُسْلِمِ أَنْ ... فِي صَلَاتِهِ	يَخْشَعُ

وقد صيغت أسئلة الاختبار التحصيلي بحيث تكون أسئلة الاختبار مماثلة في طريقتها لما اعتاد الطالب عليه في أسئلة كتاب القراءة، وذلك لتلافي متغير اختلاف صياغة ونوعية الأسئلة حتى لا تكون

مؤثرة في النتائج وهي صيغة ملء الفراغ من خلال الاختيار من متعدد بحيث يعطى الطالب 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 تامة مفيدة، 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.

وقد تضمنت أسئلة الاختبار مجموعة من المفردات اللغوية في كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي، 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) وقد تم تقديمها مرتين في درسين مختلفين وبمعنيين غير متماثلين؛ فتم بذلك استبعاد أي مفردة متكررة حتى لا يكون 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 لا يتجاوز 45 دقيقة؛ وحتى لا تطول مدة الاختبار وأسئلته فتؤثر في قدرة طالب الصف الثالث الابتدائي في مستوى الأداء.

ولإجراءات قياس صدق الأداة الظاهري تم تحكيمها 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 توصيات في طول الاختبار وشكله ومحتواه، حيث أكد المحكمون للأداة بالألا يزيد وقت أداء الاختبار عن حصة دراسية واحدة ليتناسب مع طبيعة الطلاب في هذه المرحلة وقدرتهم على تحمل أداء الاختبار، كما تم إعادة صياغة شكل الاختبار من حيث حجم الخط ليصبح أكثر مقروئية للطلاب، وتخصيص كل سؤال في صفحة، وكذلك توحيد حجم فراغات السؤال، وإبدال بعض المفردات التي يراها المحكمون غير مناسبة لتصبح أكثر ملائمة لمستوى الطلاب على سبيل المثال إلغاء كلمة صنبور.

ولمعرفة الثبات وقياس معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز للاختبار؛ وكذلك لمعرفة مدى إمكانية تطبيق الأداة وتجريبها قبل اعتمادها؛ أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عدد من طلاب الصف الثالث الابتدائي من غير عينة البحث ، وقد تبين مايلي:

- أن الاختبار يمكن أن يؤدي 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.

- بلغت نسبة الثبات الكلي للاختبار 0.89 وفق معادلة ألفا كرونباخ.
 - تم حساب متوسطات معامل الصعوبة وفق معادلة (عدد الإجابات الصحيحة/ مجموع البنود $\times 100$) ومتوسطات معامل السهولة وفق (1- معامل الصعوبة)، أما معامل التمييز فتم حسابه وفق طريقة المجموعتين الطرفيتين (علام، 2000):
 - 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 بتقسيمهم لمجموعتين 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) $\times 100$ ، ويبين جدول 5 نتائج تحليل معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز.

جدول 5 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

حيث يبين الجدول أن معامل الصعوبة ومعامل السهولة تراوحت متوسطاته بين 31% إلى 69%، وتعتبر تلك المتوسطات ضمن القيم المقبولة (علام، 2000) مما يعني أن مستوى الاختبار على نحو عام مناسب. كما بين جدول 3 أن متوسطات معامل التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت بين 33% إلى 59%، مما يعني أن الاختبار قادر على التمييز بين فئات الطلاب.

أدوات المرحلة الثالثة: توصل المشروع في مرحلته الثالثة لتطوير الأداة التي استخدمت في المرحلة الأولى وكذلك تبني أداة مترجمة لقياس فاعلية تصورات المعلمين وذلك كما يلي:

1- تم تكييف بنود الأداة الأولى التي استخدمت في المرحلة الأولى واختبار ملائمة تطبيقها على عينة استطلاعية من المعلمين في الصفوف الأولية 15 معلماً، ونتيجة لذلك أعيدت صياغات البنود كما 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 (أقدم أسئلة ختامية تقيس مستوى قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة) لتصبح الأداة المخصصة للمعلمين تتضمن 19 بنداً.

استخدمت الأداة وفق تدرج رباعي لقياس مدى تطبيق المعلمين لإجراءات تعليم المفردات اللغوية، وتبدأ بمستوى (لا أستخدم هذا الإجراء-1، أستخدمه بشكل نادر-2، أستخدمه أحياناً-3، أستخدمه بشكل كبير-4).

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 0.01 (0.76) بين الإجراءات، أي أنها تتمتع بدرجة جيدة من الصدق. كما بلغت نسبة الثبات الكلي 0.89 وفق معامل ألفا كرونباخ، وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة يمكن الوثوق بها.

2- الأداة الثانية هي أداة مترجمة مخصصة لقياس تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم (Teachers' Sense of Efficacy Scale)، وتعتبر هذه الأداة 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، 1433).

تتكون الأداة في نسختها المختصرة من 12 بنداً وفق تدرج من تسع خانات لقياس مدى الجهد الذي يمكن أن يبذله المعلم وتبدأ بمستوى (لا شيء) 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 أربعة بنود.

وقد تم في هذا المشروع 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 0.01 أي أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق. يوضح جدول رقم (6) معامل الارتباط.

الجدول رقم (6) معامل الارتباط (بيرسون) لكل محور:

المحور	معامل الارتباط
تنشيط الطالب	*0.95
استراتيجيات التعليم	*0.94
إدارة الصف	*0.94

* دالة عند مستوى 0.01

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات للمحاور باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيمته 0.85 وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة يمكن الوثوق بها. يوضح الجدول رقم (7) معامل الثبات للمحاور.

الجدول رقم (7) معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور

المحور	معامل الثبات
تنشيط الطالب	0.85
استراتيجيات التعليم	0.89
إدارة الصف	0.82
معامل الثبات الكلي	0.85

نتائج المشروع البحثي

لقد كان من الأهداف العلمية للمشروع تحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية التي يمكن تضمينها في كتب القراءة، وتنفيذها من قبل معلمي الصفوف الأولية، وكذلك تحديد مستويات لقياس تحصيل الطلاب للمفردات اللغوية. وقد خلص هذا المشروع في إطارها النظري وأدبيات المجال إلى تحديد تلك الإجراءات وتحديد مستويات تحصيل المفردات اللغوية. كما كان من الأهداف العملية التطبيقية للمشروع تشخيص واقع تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة المقررة على الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، وتشخيص واقع تعليم المفردات اللغوية لدى معلمي الصفوف الأولية، وكذلك تشخيص واقع مستوى تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية. وفيما يلي عرض النتائج وفق ثلاثة محاور :

أولاً/ نتائج تحليل كتب القراءة في الصفوف الأولية.

ثانياً/ نتائج تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية.

ثالثاً/ نتائج تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

أولاً/ نتائج تحليل كتب القراءة في الصفوف الأولية:

مما سعى إليه المشروع تحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية المناسبة لتضمينها في كتب القراءة في الصفوف الأولية وذلك بحسب ما انتهت إليه أبرز نتائج البحوث المتخصصة في تعليم المفردات اللغوية، وقد توصل المشروع لتحديد عشرين إجراءً تعليمياً مقترحاً وُضعت في بطاقة تحليل محتوى كما سبق تفصيله. ووفق نتائج تحكيم الأداة وفحص صدقها وثباتها؛ فقد استخدمها الباحثان للإجابة عن مدى تحقيق كتب القراءة المقررة على الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

وبعد تحليل بيانات تحقق الإجراءات في كتب القراءة الستة للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي، أسفرت النتائج عن متوسطات تحقق كل إجراء في مجموع الكتب كما يبينها جدول (8).
يبين الجدول رقم (8) أن المتوسط العام لتحقيق كتب القراءة لإجراءات تعليم المفردات اللغوية بلغ 1.45 بانحراف معياري 0.80؛ مما يعني وفق تفسير المتوسطات أن معظم إجراءات تعليم المفردات اللغوية غير متحققة في كتب القراءة للصفوف الأولية.

وبالتأمل في المتوسطات نجد أن عدد الإجراءات التي لم تتحقق في الكتب بلغت (16) إجراء، وهي الإجراءات ذات الأرقام من 1 إلى 16؛ أي أن معظم الإجراءات وفق قيمة متوسطاتها غير متحققة في دروس كتب القراءة للصفوف الأولية، فعلى سبيل المثال؛ لاتعني دروس القراءة بأسلوب الأضداد في تعليم المفردات، ولا تعني كذلك بأسلوب التصنيف في تعليم المفردات، ولا باستخدام المنظومات البيانية، ولا بالأشكال والرموز.

أما الإجراءات التي تحققت بدرجة متوسطة فهي أربعة إجراءات فقط، كما يبينها الجدول وهي ذات الأرقام من 17 إلى 20. وهذا يعني أن كتب القراءة قد أولت اهتماماً نسبياً لأربعة إجراءات في تعليم المفردات: حيث تستخدم المرادفات بشكل واضح في تعليم المفردة خلال الدرس، كما أن الكتب تعني بتعليم المفردة في سياق جملة مفيدة، كما تعني كذلك بتمييز المفردات الجديدة المقصود تعلمها بلون مختلف عن لون النص، إضافة إلى أن الدرس يربط المفردات الجديدة بمعرفة الطالب السابقة، وتلك هي الإجراءات التي أظهر التحليل عناية الكتب بتطبيقها في تعليم المفردات اللغوية.

جدول (8) متوسطات تحقق إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة:

الرقم	إجراءات تعليم المفردات اللغوية	متوسط التحقق	الانحراف المعياري
1	يحدد الدرس المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس	1.00	0.00
2	يقدم الدرس شرحاً مباشراً لمعنى المفردات	1.00	0.00
3	يستخدم الدرس الأضداد في تعليم المفردات	1.03	0.22
4	يستخدم الدرس طريقة التصنيف في تعليم المفردات	1.00	0.00
5	يستخدم الدرس الأشكال والرموز في تعليم المفردات	1.00	0.00
6	يستخدم المنظّمات البيانية في تعليم المفردات	1.00	0.00
7	يوجه الدرس الطالب لاستخدام المعجم	1.01	0.10
8	يزوّد الطالب بوسائل تساعد على تخمين معنى الكلمة	1.05	0.21
9	يقدم الدرس أسئلة ختامية لتقويم تعلم المفردات الجديدة	1.00	0.00
10	تقيس أسئلة الدرس الختامية فهم الطالب لمعنى المفردات الجديدة	1.00	0.00
11	تقيس أسئلة الدرس الختامية قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة	1.00	0.00
12	يوجه الدرس الطالب لحل تدريبات منزلية على المفردات الجديدة	1.00	0.00
13	يكرر الدرس عرض الكلمات الجديدة أكثر من مرتين (في الدرس)	1.13	0.36
14	يستخدم الدرس الصورة في تعليم المفردات	1.23	0.58
15	يوجه الدرس الطالب لتكرار كتابة المفردات	1.26	0.44
16	يستخدم أنشطة إضافية لتعزيز تعلم المفردات	1.26	0.48
17	يستخدم الدرس المرادفات في تعليم المفردات	2.97	1.40
18	يضع الدرس المفردات في جملة مفيدة	3.05	1.39
19	يميز الدرس الكلمات الجديدة بلون مختلف عن لون النص	3.05	1.40
20	يربط الدرس معرفة الطالب السابقة بالمفردات الجديدة	3.10	1.38
	المتوسط العام لتحقيق كتب القراءة إجراءات تعليم المفردات اللغوية	1.45	0.80

من جهة أخرى، لم يوجد أي إجراء متحقق في الكتب بدرجة ضعيفة ولا بدرجة عالية. وبهذا تصبح نسبة الإجراءات غير المتحققة 80% من مجموع الإجراءات، بينما 20% من مجموع الإجراءات

متحقق بدرجة متوسطة. ولذا جاء المتوسط العام يظهر ضعف الكتب ككل في تحقيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

كذلك بينت النتائج مدى تحقق إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كل كتاب على حدة كما في جدول رقم (9). ويتأمل البيانات الواردة في الجدول رقم (9) يتبين تدني المتوسطات سواء في ذلك المتعلق بكل كتاب أو بكل مرحلة، حيث يتبين أيضاً ضعف تحقيق كل كتاب من كتب القراءة للإجراءات، فأعلى قيمة كانت لكتاب الفصل الدراسي الثاني في الصف الثالث الابتدائي حيث بلغت 1.70 وهي قيمة تظل ضمن نطاق عدم التحقق.

جدول (9) متوسطات تحقيق كتب القراءة لإجراءات تعليم المفردات اللغوية:

المرحلة	الفصل الدراسي	متوسط تحقيق الإجراءات في كل كتاب	متوسط تحقيق الإجراءات في كل صف	الانحراف المعياري
الأول الابتدائي	كتاب الفصل الأول	1.00	1.00	0.00
	كتاب الفصل الثاني	1.00		
الثاني الابتدائي	كتاب الفصل الأول	1.66	1.66	1.29
	كتاب الفصل الثاني	1.67		
الثالث الابتدائي	كتاب الفصل الأول	1.67	1.68	1.36
	كتاب الفصل الثاني	1.70		

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كتب القراءة للصفوف الأولية في إجراءات تعليم المفردات اللغوية وفقاً لاختلاف الصف الدراسي؟" فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وفق اختبار تحليل التباين ANOVA عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كتب القراءة في تحقيقها للإجراءات، كما يشير الجدول رقم (10).

جدول (10) : الفروق الإحصائية بين كتب القراءة في تحقيقها للإجراءات

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.469	2	2.7345	3.102	0.0526
داخل المجموعات	50.24	57	0.8814		

ويظهر من الجدول أن الفروق غير دالة إحصائياً؛ إلا أن الملحوظ أن قيمة مستوى الدلالة في الجدول رقم (10) هي (0.052)؛ وهي قيمة قريبة جداً من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المحددة في قبول الفروق بدلالاتها الإحصائية. وبالنظر للمتوسطات في الجدول رقم (10) يتبين وجود تفاوت في قيم المتوسطات بين كتب الصف الأول من جهة، وكتب الصفين الثاني والثالث من جهة أخرى؛ إلا إنه لم يكن كافياً لتظهر دلالاته الإحصائية.

ثانياً/ نتائج تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية:

مما سعى إليه المشروع تحديد مستويات تحصيل المفردات اللغوية وفق الدراسات والبحوث العلمية حيث توصل المشروع لتسمية وتحديد ثلاثة مستويات متدرّجة وأُعدّ اختبار لقياس تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي وفق تلك المستويات كما سبق تفصيله.

وبعد تحليل نتائج تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية، أسفرت النتائج عن متوسطات التحصيل لكل مفردة كما يبينها جدول 11.

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 جيد جداً وهي (يُخَشَع)، وفي المقابل كان هناك 13 مفردة (54%) كان التحصيل فيها متدنياً بمستوى ضعيف، أما بقية المفردات وعددها 10 مفردات (42%) فكان مستوى التحصيل فيها يتراوح بين تقدير جيد ومتوسط.

جدول 11 المتوسطات والانحراف المعياري لتحصيل الطلاب للمفردات اللغوية

رقم السؤال - والفقرة	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
1-1	يُخْشَع	0.82	0.39
3-1	رَائِعَةٌ	0.74	0.44
3-2	هَزِيلًا	0.71	0.45
4-1	تُحْتَجِب	0.70	0.46
5-1	يَسْعَى	0.70	0.46
2-1	مَنْحَنًا	0.68	0.47
1-2	يَحْتَرِّمُونَهُ	0.65	0.48
6-1	مُتَنَازِرَةٌ	0.62	0.49
4-3	مَنَامِهِ	0.62	0.49
5-3	طُرِفَ	0.61	0.49
1-3	وُضِعَ	0.60	0.49
2-2	لَافِتَةٌ	0.59	0.49
4-2	أَمَانٌ لَكَ	0.59	0.49
6-2	يَعْقِدُونَ	0.56	0.50
2-4	فَشَوْقَنَا إِلَيْهَا	0.55	0.50
1-4	الرَّغِيدَ	0.54	0.50
6-4	أَذْبَعُهُ	0.53	0.50
5-2	أَعْدُو	0.51	0.50
3-3	تَدْنُو	0.50	0.50
2-3	يُسَامِرُهُمْ	0.49	0.50
6-3	تُصَدِّرُ النَّقْطَ	0.46	0.50
4-4	تَعْمُرُنَا	0.45	0.50
5-4	مَضَيْتُ	0.45	0.50
3-4	مُنْدَهَشُونَ	0.42	0.49
الكلي		0.59	0.48

وللإجابة عن السؤال الفرعي "هل توجد فروق بين طلاب الصف الثالث الابتدائي وفق مستويات تحصيل المفردات اللغوية؟"؛ فبين جدول رقم 12 المتوسطات والانحراف المعياري لكل مستوى:

جدول 12 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

لقد أظهرت نتائج التحليل تدني التحصيل في المستويات كلها، حيث تراوحت المتوسطات بين 0.53 و 0.59، وهي قيم ضعيفة وفقاً لمستويات التحصيل بوزارة التربية والتعليم (1427). كذلك لوحظ أن مستوى أداء الطلاب على المستويين التعريف والسياقي في المتوسط كان أعلى قليلاً من أدائهم في المستوى الابتكاري، بفارق 0.06 تقريباً، وهو فارق ضئيل جداً.

وعلى نحو تفصيلي؛ نجد أن مفردات المستوى التعريفي كما يبينها جدول 13 قد تراوحت متوسطاتها بين 0.70 و 0.49، وقد كان الأداء الأعلى في مفردتي: "تَحْتَجِب"، و"مَنْحَنًا"، والتي تشير متوسطاتها إلى مستوى تحصيل جيد ومقبول على التوالي، أما أقل أداء فكان في مفردتي: "يُسَامِرُهُمْ" و"أَعْدُو" بمتوسطات 0.49 و 0.51. أما المتوسط العام لمفردات المستوى التعريفي فيشير إلى ضعف التحصيل (0.58)؛ على الرغم من أنه يمثل المستوى الأدنى من مستويات الفهم.

جدول 13 المتوسطات والانحراف المعياري للمفردات اللغوية للمستوى الأول (المستوى التعريفي)

رقم السؤال - والفقرة	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
4-1	تَحْتَجِب	0.70	0.46
2-1	مَنْحَنًا	0.68	0.47
1-3	وُضِعَ	0.60	0.49
2-2	لَا فِتْنَةَ	0.59	0.49
1-4	الرَّغِيدَ	0.54	0.50
6-4	أَذْيَعُهُ	0.53	0.50
5-2	أَعْدُو	0.51	0.50
2-3	يُسَامِرُهُمْ	0.49	0.50
الكلي		0.58	0.34

أما مفردات المستوى السياقي فتراوحت متوسطاته بين 0.74 و 0.45 كما يبينها جدول 14، حيث كان أعلى أداء للطلاب في المفردات: "رَائِعَةً"، و"هَزِيلًا"، و"يَسْعَى" بمتوسطات 0.74

و 0.71 و 0.70 أي أنه لم يتجاوز تقدير جيد، والأقل أداء كان في مفردة "تَعْمُرُنَا السعادة" بمتوسط 0.45. وعلى نحو مجمل، فالمتوسط العام لتحصيل مفردات المستوى السياقي يشير أيضاً إلى ضعف التحصيل (0.59).

جدول 14 المتوسطات والانحراف المعياري للمفردات اللغوية للمستوى الثاني (المستوى السياقي)

رقم السؤال - والفقرة	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
3-1	رَائِعَةٌ	0.74	0.44
3-2	هَزِيلاً	0.71	0.45
5-1	يَسْعَى	0.70	0.46
6-1	مُتَنَاهِثَةٌ	0.62	0.49
4-3	مَنَامِهِ	0.62	0.49
5-3	طُرْفٍ	0.61	0.49
4-2	أَمَانٌ لَكَ	0.59	0.49
4-4	تَعْمُرُنَا السعادة	0.45	0.50
الكلي		0.59	0.29

أما مفردات المستوى الابتكاري فبين جدول 15 أن متوسطاته كانت أكثر تفاوتاً من مفردات المستويين السابقين؛ حيث نجد أن أعلى مفردة تحصيلاً على مستوى الاختبار كانت من مفردات هذا المستوى؛ وهي "يَخْشَع" بمتوسط 0.82، وعلى النقيض فإن أقل مفردة تحصيلاً كانت أيضاً من مفردات هذا المستوى وهي "مُنْدَهْشُونَ" بمتوسط 0.42. وإجمالاً فالمتوسط العام لتحصيل مفردات المستوى الابتكاري تشير كذلك إلى ضعف شديد في تحصيلها (0.53).

جدول 15 المتوسطات والانحراف المعياري للمفردات اللغوية للمستوى الثالث (المستوى الابتكاري)

رقم السؤال - والفقرة	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
1-1	يَخْشَع	0.82	0.39
1-2	يَحْتَرِمُونَهُ	0.65	0.48
6-2	يَعْقِدُونَ	0.56	0.50
2-4	فَشَوَّقْنَا إِلَيْهَا	0.55	0.50
3-3	تَذْنُو	0.50	0.50
6-3	تُصَدِّرُ التَّفْط	0.46	0.50
5-4	مَضَيْتُ	0.45	0.50
3-4	مُنْدَهْشُونَ	0.42	0.49
الكلي		0.59	0.29

وخلاصة ذلك أن الجداول السابقة (11-15) تبين 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 جاننج (Gunning, 1996)، لم يتحقق لدى الطلاب.

وللإجابة عن السؤال الفرعي للسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيلهم للمفردات اللغوية باختلاف المدارس؟" فبين جدول 16 المتوسطات والانحراف المعياري لطلاب كل مدرسة:

جدول 16 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 عبد البر	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 17.

جدول 17 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	*0.000
داخل المجموعات	41.402	473	0.088		
المجموع	48.096	480	–		

* دال إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05

يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلاب تبعاً لاختلاف المدارس. ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحثان اختبار شيفيه Scheffe البعدي كما في جدول 18. 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.

جدول 18 اختبار شيفيه لتحديد الفروق في تحصيل الطلاب وفق المدارس

المقارنة بين المدارس	متوسط الفرق	الدلالة
1	2	1.00
1	3	0.99
1	4	*0.00
1	5	0.58
1	6	0.89
1	7	1.00
1	8	*0.00
2	3	1.00
2	4	0.42
2	5	0.29
2	6	0.66
2	7	1.00
2	8	0.17
3	4	*0.00
3	5	0.23
3	6	0.55
3	7	1.00
3	8	*0.00
4	5	0.46
4	6	0.19
4	7	0.07
4	8	1.00
5	6	1.00
5	7	0.86
5	8	0.14
6	7	0.97
6	8	0.052
7	8	**0.02

* دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01

** دال إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05

ثالثاً/ نتائج تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية:

مما سعى إليه المشروع تحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية التي يمكن لمعلمي الصفوف الأولية تطبيقها في الصف الدراسي وذلك بحسب ما انتهت إليه بحوث ودراسات المجال، وقد توصل المشروع لتحديد تسعة عشر إجراءً تعليمياً مقترحاً وُضعت في استبانة كما تم تفصيل ذلك. ويبين جدول رقم (19) أن المتوسط العام لتطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية بلغ (3.17)، وهي قيمة فوق المتوسط إلا أنها ليست عالية، أي أن معلمي الصفوف الأولية يمارسون تلك الإجراءات في الصف الدراسي على نحوٍ فردي اجتهدادي وغير منتظم، كما لوحظ أن هناك تفاوتاً في استخدام الإجراءات ينحصر مداه بين قيمتين: القيمة الأقل هي 1.78 في الإجراء رقم 8 وهو (أوجّه الطالب لاستخدام المعجم)، والقيمة الأعلى هي 3.58 في الإجراء رقم 13 وهو (أُكْرِر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس).

وعلى نحو تفصيلي يكشف الجدول رقم (19) أن هناك أربعة إجراءات يقل استخدامها بين المعلمين وهي الإجراءات ذات الأرقام: 6، 5، 7، 8 بمتوسطات 2.95، 2.88، 2.09، 1.78 على التوالي. والإجراءات هي: (أستخدمُ الأشكال والرموز في تعليم المفردات، أستخدمُ طريقة التصنيف في تعليم المفردات، أستخدمُ المنظّمات البيانية في تعليم المفردات، أوجّه الطالب لاستخدام المعجم). وفي المقابل يبين الجدول أيضاً أن هناك ستة إجراءات كانت هي الأعلى استخداماً وهي ذات الأرقام: 13، 1، 3، 2، 18، 17 بمتوسطات 3.58، 3.56، 3.49، 3.48، 3.42، 3.40 على التوالي. والإجراءات هي: (أُكْرِر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس، أُحدّد المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس، أستخدمُ المرادفات في تعليم المفردات، أقدّم شرحاً مباشراً لمعنى المفردات، أعلّم المفردات الجديدة من خلال جُمْل مفيدة، أُميّز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص).

تطوير تعليم وتعلم المفردات اللغوية في الصفوف الأولية

جدول رقم (19) متوسطات إجراءات المعلمين في تعليم المفردات اللغوية

الانحراف المعياري	المتوسط	الإجراء
0.57	3.56	1. أُحَدِّدُ المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس
0.72	3.48	2. أَقَدِّمُ شرحاً مباشراً لمعنى المفردات
0.50	3.49	3. أَسْتَخْدِمُ المرادفات في تعليم المفردات
0.69	3.31	4. أَسْتَخْدِمُ الأضداد في تعليم المفردات
0.81	2.88	5. أَسْتَخْدِمُ طريقة التصنيف في تعليم المفردات
0.92	2.95	6. أَسْتَخْدِمُ الأشكال والرموز في تعليم المفردات
0.88	2.09	7. أَسْتَخْدِمُ المنظّمات البيانية في تعليم المفردات
0.96	1.78	8. أُوَجِّهُ الطالب لاستخدام المعجم
0.75	3.26	9. أُرَوِّدُ الطالب بوسائل تساعد على تخمين معنى الكلمة من السياق
0.73	3.37	10. أَقَدِّمُ أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم المفردات الجديدة
0.78	3.13	11. أَقَدِّمُ أسئلة ختامية تقيس مستوى قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة
0.97	3.22	12. أَعْطِي الطالب تدريبات منزلية على المفردات الجديدة
0.64	3.58	13. أَكْرِّرُ عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس
0.84	3.28	14. أَسْتَخْدِمُ الصور في تعليم المفردات
0.76	3.29	15. أُوَجِّهُ الطالب إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة
0.77	3.14	16. أَسْتَخْدِمُ أنشطة إضافية لتعزيز تعلم المفردات الجديدة
0.69	3.40	17. أَعْلِمُ المفردات الجديدة من خلال جُمْلٍ مفيدة
0.83	3.42	18. أُمَيِّزُ المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص
0.75	3.35	19. أَرْبُطُ معرفة الطالب السابقة بالمفردات الجديدة
0.34	3.17	المتوسط العام

وفيما يتعلق بالسؤال عن مدى تصور معلمي القراءة في الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي؛ فيبين جدول رقم (20) أن المتوسط العام كان 6.96 من 9 وهي قيمة فوق المتوسط.

جدول رقم (20) متوسطات إجراءات المعلمين في تعليم المفردات اللغوية

البند	تصورات معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم التعليمي	المتوسط	الانحراف المعياري
1	ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتت في الفصل	6.62	2.03
2	ما حجم ما يمكنك عمله لتحفيز الطلاب ضعيفي الرغبة تجاه العمل المدرسي	7.16	1.78
3	ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة	7.04	1.82
4	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على تقدير قيمة التعلم	7.00	1.64
5	ما حجم ما يمكنك عمله لصياغة أسئلة جيدة لطلابك	7.03	1.79
6	ما حجم ما يمكنك عمله لجعل الطلاب يمثلون ضوابط الصف الدراسي	7.06	1.76
7	ما حجم ما يمكنك عمله لتهديئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى	7.30	1.77
8	ما حجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب	6.60	2.04
9	إلى أي مدى يمكن أن تنوع في استخدام استراتيجيات التقويم	6.70	1.84
10	إلى أي مدى يمكن أن تقدم أمثلة وشرحا بديلا حين يحار الطلاب	7.36	1.59
11	ما حجم ما يمكنك عمله لتتعاون مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المدرسي	7.06	1.92
12	ما حجم ما يمكنك عمله لتطبيق استراتيجيات أخرى في الصف	6.65	1.86
المتوسط العام		6.96	1.46

وبالنظر إلى قيم المتوسطات لكل بند لوحظ أنها تتراوح بين 6.60 للقيمة الأقل وكانت في بند 8 والعبارة هي (ما حجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب)، وأعلى قيمة كانت 7.36 وهي بند رقم 10 والعبارة هي (إلى أي مدى يمكن أن تقدم أمثلة وشرحا بديلا حين يحار الطلاب). وتلك القيم تمثل في مقياس تصور الفاعلية ما بين متوسط إلى جيد. وبعبارة أخرى؛ لم تقلّ 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 هذا المشروع البحثي مع المتوسط العام في الأداة الأصل (7.1) نجد أن متوسط تصورات المعلمين كان أعلى نسبياً في هذا المشروع (6.96)؛ لكن كلا القيمتين تعدان ضمن المدى المتوسط. وكذلك بمقارنة المتوسط العام لتصورات معلمي الصفوف الأولية في هذا المشروع مع دراسة أخرى أجريت على معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض (الكثيري، 1433هـ)، والتي كان المتوسط العام فيها (6.22)؛ نجد أن تصورات معلمي الصفوف الأولية الأعلى نسبياً.

ولإجابة عن السؤال الفرعي "هل توجد فروق بين معلمي القراءة في الصفوف الأولية وفق محاور فاعلية الأداء التعليمي؟"؛ فبالنظر إلى قيم المتوسطات المبينة في جدول (21)؛ يتبين أن القيمة

الأعلى كانت لمحور استراتيجيات التعليم (7.05)، والأدنى كانت لمحور تنشيط الطالب (6.88)، وهي درجات متقاربة بشكل كبير.

الجدول رقم (21) تصورات المعلمين وفق محاور المقياس

الترتيب	المحور	المتوسط العام للمحور
الأول	إدارة الصف	7.05
الثاني	استراتيجيات التعليم	6.93
الثالث	تنشيط الطالب	6.88

أما بالنسبة لإجابة السؤال المتعلق باختبار العلاقة بين مستوى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي وتطبيقهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ فقد بينت النتائج باستخدام معامل الارتباط بيرسون أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً (0.013)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.28)؛ مما يعني أنه كلما ارتفعت تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم يرتفع مستوى تطبيقهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية.

مناقشة النتائج:

لقد كان من أهداف هذا المشروع البحثي هو الحصول على فهم شامل مجمل عن واقع تعليم وتعلم المفردات في الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وتحديدًا بمدينة الرياض، وضرورة أن يتضمن الفهم العوامل المؤثرة ذات العلاقة في العملية التعليمية كلاً على حدة وكذلك مع بعضها البعض. وفي هذا القسم نقدم مناقشة نتائج المشروع البحثي وفقاً لهذه العوامل المؤثرة والصورة المجمل لها.

أولاً/ مناقشة نتائج تحليل كتب القراءة في الصفوف الأولية:

من حيث النتائج المتعلقة بمدى تحقيق كتب القراءة للصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية، فقد كشفت نتائج التحليل عن وجود فجوة كبيرة بين واقع هذه الكتب والتي تمثل مرحلة حرجية ومهمة في بناء مهارات جوهرية للمتعلم، وبين ما توصي به البحوث التربوية في مجال تعليم المفردات اللغوية. وعلى الرغم من أن إجراءات تعليم المفردات في بطاقة التحليل اشتملت من نتائج بحوث تطبيقية تأكدت فاعليتها في إغناء المعجم اللغوي للمتعلم؛ إلا إنها كانت غائبة على نحو كبير في معظم دروس القراءة. وتلك النتائج لاتتوافق مع ما أوصت به البحوث التربوية ومنها اللجنة القومية للقراءة National Reading Panel (Snow, et al. 1998)، وما أوصت به لجنة المراجعات في تقريرها بتنوع الطرق والإجراءات وتزويد المتعلم باستراتيجيات لتعلم المفردات بشكل مستقل، وإغناء بيئة التعلم بأنشطة تدور حول المفردات من أجل تحفيز وتعزيز التعلم لديه (Graves, 2000; Diamond & Gutlohn,)

2006). وكذلك ما أوصى به بعض الباحثين من ضرورة تقديم إجراءات تساعد المتعلم على معرفة المفردة، على سبيل المثال: أن يوفر السياق في الجمل اللاحقة كلمة متضادة معها أو المرادف لها، وأن يُوضَّح السياق الوظيفية المرتبطة بالكلمة غير المألوفة، وأن يعطي السياق أمثلة للكلمة غير المألوفة، وأن يستخدم كلمة أخرى على وجه المقابلة والمقارنة أو التصنيف ضمن كلمات أخرى تشاركها الشبه، وأن يوظف الخلفية المعرفية للمتعلم وخبرته لتخمين معنى الكلمة غير المألوفة (Gunning, 1996).

لقد أظهرت نتائج تحليل كتب القراءة للصفوف الأولية ضعفاً كبيراً في استخدام الإجراءات التعليمية الضرورية لتعلم المفردات اللغوية، مما سيؤثر في عملية اكتساب الطلاب لهذه المفردات، باعتبار تعليمها محورياً رئيساً من محاور تعليم القراءة لهذه المرحلة، وهذه النتيجة ظهرت جلياً أثناء تقويم الباحثين لتحصيل الطلاب لهذه المفردات (الكثيري والسريع، 1433).

كما كشفت النتائج عدم وجود اختلاف بين الصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث الابتدائي)، من حيث ضعف تحقيقها للإجراءات، حيث لوحظ أن هناك تشابهاً كبيراً بين كتب المرحلة كلها من حيث ضعف تضمينها لإجراءات تعليم المفردات في هذه المرحلة الأساس، على الرغم من تفاوت العمر التعليمي للمتعلم وتطور مهارة القراءة لديه من مرحلة لأخرى، ويتضح هذا التشابه بين كتب الصفين الثاني والثالث. كذلك لوحظ وجود اختلاف بين كتب الصف الأول من جهة وكتب الصفين الثاني والثالث من جهة أخرى؛ وذلك عائد إلى أن كتب القراءة للصف الأول اقتصر في تعليمها القراءة على التهجئة باعتبارها هدفاً أساساً لذلك الصف دون اعتبار إمكانية تنمية المهارات المتصلة بعملية القراءة، ومنها تنمية الثروة اللغوية، لهذه الشريحة من الطلاب. وبشكل عام، فقد لوحظ أن اختلاف كتب القراءة للصف الأول عن الصفين الثاني والثالث كان اختلافاً ضئيلاً تمثل فقط في الإجراءات المتحققة في كتب الصفين الثاني والثالث، وهي الأربعة إجراءات من إجراءات تعليم المفردات اللغوية العشرين. وهذه الإجراءات الأربعة المتحققة هي: استخدام المرادفات في تعليم المفردات، ووضعها في جملة مفيدة، وتمييزها بلون مختلف عن لون النص، وربطها بمعرفة الطالب السابقة. ومع أهمية تلك الإجراءات الأربعة إلا أنها تمثل مقدمة في تعليم المفردات وليست كالإجراءات الأخرى التي تركز على طبيعة التعليم ذاتها. واستناداً إلى المعطيات السابقة، يتبين أيضاً أن كتب القراءة للصفوف الأولية لم تتضمن إستراتيجية منتظمة ومتدرجة في تعليم المفردات اللغوية كما توصي بها أدبيات المجال.

وأخيراً؛ يجدر التذكير أن هذه النتائج ومناقشتها لا تُعنى بتقويم كتب القراءة من جميع جوانبها؛ لكون تلك الكتب قد تتضمن مهارات أخرى من مهارات القراءة، وإنما ركز هذا المشروع على محور أساس في تعليم القراءة وهو تعليم المفردات اللغوية.

ثانياً/ مناقشة نتائج تقويم تحصيل الطلاب في الصف الثالث الابتدائي للمفردات اللغوية:

أظهرت النتائج تدنياً ملحوظاً في 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 لها وهو المستوى التعريفي، ويزداد ضعف الطلاب خاصة في المستوى الأعلى من معرفة المفردات وهو المستوى الابتكاري. ويستدعي هذا الضعف التحذير بأن طلاب تلك المرحلة قد يستمر لديهم هذا الضعف ويمتد ليشمل المواد والمراحل الدراسية الأخرى، وذلك بسبب الارتباط الوثيق بين تحصيل المفردات والتحصيل الدراسي ولأن مهارات القراءة تراكمية ويؤسس لها في هذه المرحلة وكذلك لأن إتقان القراءة، بمهاراتها كلها، 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 (Stanovich, 1986; Tannenbaum, et. al., 2006; AEC, 2010).

وقد كشف هذا المحور 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 ما لم يكن هناك تدارك؛ 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 لمهاراة القراءة بنهاية الصف الثالث الابتدائي (AEC, 2010).

وبالنظر إلى هذا الضعف يمكن إرجاعه إلى عدة أسباب، منها ما كشفتته نتائج تحليل كتب هذه المرحلة من ضعف تحقيقها لإجراءات تعليم المفردات (السريع والكثيري، 1432)؛ حيث لم يتحقق منها إلا 20% من إجراءات تعليم المفردات كما نوقش في المحور السابق. فربط ضعف تحصيل الطلاب بتحقيق الإجراءات في كتب القراءة ربطاً منطقي حين يُعلم أن دور الكتاب المدرسي في عملية التعليم في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية دور مركزي، يقود العملية التعليمية، بل قد يقود الإجراءات الذي على المعلم أن يتخذه.

ومن الأسباب التي يمكن إرجاع ضعف التحصيل إليها نوعية المفردات في كتب القراءة من حيث عدم مناسبتها لطلاب الصف الثالث الابتدائي، وهو ما أشار إليه كثير من الباحثين من ضرورة مراعاة بين نوعية المفردات وطبيعة المرحلة التعليمية (الكبيسي، 1982؛ المناصرة، 2007؛ النجار، 2010؛ يونس، 2010؛ Masterson, 2010).

كما يمكن أن يضاف إلى تفسير تدني التحصيل 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 فيمكن تعليل هذا الاختلاف إلى ثلاثة أسباب هي الخبرة في تدريس المرحلة والتدريب على تدريس المفردات اللغوية وعدد الطلاب في الفصل ويتأكد ذلك حين مراجعة بيانات المعلمين الوصفية؛ فالمعلمون الأكثر خبرة (خمس سنوات فأكثر) كان 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 من 25 طالباً).

ثالثاً/نتائج تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية:

أظهرت النتائج أن معلمي القراءة في الصفوف الأولية يستخدمون على نحو عام إجراءات تعليم المفردات اللغوية على نحوٍ اجتهدادي وبطريقة غير منتظمة، فمن الإجراءات ما يكثر استخدامها ومنها ما يقل كما بينته النتائج. ويرجع ذلك لعدد من الأسباب: فقد يكون منها سهولة استخدام بعض الإجراءات للمعلم وقدرته في إتقان تطبيقها، 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 تعليمهم 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 مراعاة بين نوعية المفردات وطبيعة المرحلة التعليمية (الكبيسي، 1982؛ المناصرة، 2007؛ النجار، 2010؛ يونس، 2010).

وتتبعاً لمعرفة طبيعة التفاوت في استخدام إجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ قمنا بمقارنتها بما توصلت إليه نتائج تحليل الإجراءات المستخدمة في كتب القراءة (السريع والكثيري، 1432) فوجدنا أن الإجراءات التي يمارسها المعلمون بكثرة هي الإجراءات نفسها التي اقتصر الكتاب على استخدامها في تعليم المفردات اللغوية، أي أن المعلمين غالباً ما يتقيدون أو يحاكون ما يتضمنه 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، 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 لما سبق فقد يكون السبب هو ضعف التأهيل والتدريب على تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية وفي برامج التدريب لمن هم على رأس العمل.

وفيما يتعلق بنتائج مقياس الفاعلية لتصورات المعلمين (TSES)، فقد أظهرت النتائج أن تصورات معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم كانت فوق المتوسط، وهذا يشير إلى وجود القناعة لديهم بدورهم وتأثيرهم في تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطلاب مقارنة بزملائهم في المرحلة الثانوية (الكثيري، 1433). ومع أن فاعلية الأداء كانت فوق المتوسط إلا أنها تعتبر قليلة نسبياً بالقياس إلى أهمية مرحلة الصفوف الأولية التي تتطلب قنوات تامة لدور المعلم وقدرته في التغيير وإحداث التعلم لدى هذه الفئة العمرية، وأيضاً بالقياس لنتائج بعض الدراسات التي أجريت في أمريكا (Heneman, Kimball & Milanowski, 2006) والتي أظهرت أن معلمي الابتدائية كانوا أكثر فاعلية من نظرائهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وفي هذا السياق فيمكن تفسير هذا المستوى القليل نسبياً من تصور الفاعلية بما يعانيه المعلم من تكاليف وأعباء إدارية وتعليمية وظروف البيئة التعليمية التي يعيشها وكثافة أعداد الطلاب في الصف الدراسي الواحد، والتي في مجموعها عوامل تعيق فاعليته وتحد من تأثير أدائه.

ومن حيث العلاقة الارتباطية التي كشفت عنها نتائج الدراسة بين مستوى تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية ومستوى تصور فاعلية المعلمين لأدائهم التدريسي فهذا يأتي في سياق الدعم للأساس النظري الذي قامت عليه أداة قياس الفاعلية (Bandura, 1977; Bandura, 1997) والتي تُظهر أن هناك ارتباطاً منطقياً بين التصورات وبين الإجراءات التدريسية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أخرى في السياق الغربي توصلت إلى وجود علاقة بين الأداء والتصور (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Hoy, 2004)، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة قامت بها هيفرباك (Haverback, 2009) والتي أظهرت عدم وجود علاقة بين الفاعلية واستخدام استراتيجيات القراءة، وكذلك عدم وجود فروق بين المعلمين ذوي الفاعلية العالية وأولئك من ذوي الفاعلية المنخفضة من حيث عدد الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم الطلاب. وهذا الاختلاف في النتائج يُعزى، كما أشارت الباحثة هيفرباك، إما إلى أن عينة دراستها كانت لمعلمين متدربين، بخلاف الدراسة الحالية والدراسات السابقة والتي كانت لمعلمين متمرسين؛ مما يعني أن هؤلاء المعلمين المتدربين لم تكن لديهم الخبرة التدريسية المفترض وجودها حتى يبنوا تصورات الفاعلية لديهم.

وبأخذ نتائج هذه الدراسات الثلاث كلها، نخلص إلى أنّ المحاور الرئيسة في عملية تعليم المفردات للمرحلة الأولى ومنهجها، الكتاب والطالب والمعلم، تعاني ضعفاً عاماً، وتشكل خطراً على مستقبل تعليم اللغة العربية بعامة وتعليم المفردات بخاصة. كما نخلص إلى أن الضعف المرتبط بواحد من هذه المحاور لا يعوّضه صلاحية المحاور الأخرى، بل لابدّ من هذه المكونات أن تتعاقد وتؤسّس وفقاً لمعطيات البحث العملي في حقل تعليم المفردات وتعلّمها. فعملية تعليم المفردات لا تنتهي بتصميم كتب القراءة تصميماً علمياً يتفق مع مطالب تعليمها، وإنما لا بُدّ أن يلي ذلك برامج تدريب للمعلمين توجّههم إلى الكيفية التي تُعلّم بها المفردات بإرشادات واضحة، وأن يلي ذلك تقويم المتعلمين في العملية التعليمية من أجل التأكد من تحقق نجاعة هذه الإجراءات وصلاحيتها، ومن ثمّ تطويرها وتقويمها.

التوصيات:

أ. على مستوى الكتاب المدرسي:

1. تطوير كتب القراءة للصفوف الأولية في مجال تعليم المفردات اللغوية وفق الإجراءات التعليمية المقترحة التي توصل إليها البحث.
2. مراعاة التدرج في تعليم المفردات وفق الصف الدراسي بما يتلاءم مع طبيعة النمو القرائي.
3. مراعاة الشمول في عملية تعليم المفردات بحيث تتضمن عدداً من الإجراءات، ولا تقتصر على عددٍ دون آخر وذلك لضمان الفاعلية.
4. مراعاة التنظيم في تعليم المفردات بحيث تطبق على جميع دروس القراءة بشكل منتظم ومترابط.
5. تطوير كتب القراءة في الصف الثالث الابتدائي بحيث تتضمن دروسها إجراءات تطبيقية تتضمن مستويات اكتساب المفردة بمستوياتها الثلاث وبما يساعد على تعميق المفردات المعرفية للطالب.
6. الاستفادة من مستويات تعلم المفردات في تطوير أساليب تقويم تعليمها، بحيث لا يقتصر التقويم على المستوى الأدنى للمعرفة اللغوية وهو المستوى التعريفي، بل يمتد ليشمل المستويات الأعلى وهما السياقي والابتكاري.

ب. على مستوى الطالب:

1. بذل مزيد من العناية باختيار المفردات اللغوية التي تتناسب مع طبيعة مرحلة الصفوف الأولية.
2. معالجة ضعف الطلاب في تحصيل المفردات من خلال تكثيف تدريبات الكتاب المدرسي وتنويعها لتتضمن المستويات الثلاثة لتعلم المفردات اللغوية.

ت. على مستوى المعلم:

1. تطوير أداء المعلمين وإعداد برامج لتدريبهم على إجراءات تعليم المفردات اللغوية وتقوم تعلمها وفق المستويات المعرفية المقترحة.
2. تضمين إجراءات تعليم المفردات اللغوية في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وكذلك تضمينها في كتب القراءة للصفوف الأولية.
3. تزويد معلمي الصفوف الأولية بوسائل وأدوات تعليمية تساعد في تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية وذلك مثل الأشكال والصور والرموز الحسية وبطاقات التصنيف والمنظمات البيانية.
4. تزويد معلمي الصفوف الأولية بنماذج تدريسية وأنشطة تعليمية تساعد في تنفيذ الإجراءات التي تتطلب جهداً أكثر عمقا في التدريس وذلك مثل أساليب تقويم تعلم المفردات اللغوية.
5. تركيز الجهات التربوية على رفع مستوى تصورات المعلمين عن فاعلية أدائهم التدريسي؛ لما لهذه التصورات من ارتباط إيجابي في تنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

المقترحات:

أ. على مستوى الكتاب المدرسي:

1. إجراء دراسة مماثلة على كتب القراءة في مراحل الصفوف الابتدائية العليا باعتبار أن تعليم المفردات اللغوية عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة دون أخرى.

ب. على مستوى الطالب:

2. إجراء دراسات أخرى في تحصيل الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية والصفوف العليا لتقويم مستويات تعلم المفردات اللغوية.
3. إعداد اختبارات وطنية لتقويم تعلم الطلاب للمفردات اللغوية على نحو دوري لمتابعة مستوى التعلم للصفوف الأولية ولكشف مظاهر الضعف في التحصيل في مرحلة مبكرة.

ت. على مستوى المعلم:

4. إجراء دراسات أخرى لتقويم أداء المعلمين في تعليم المفردات اللغوية وفق المستويات المعرفية المقترحة.
5. تصميم برامج تعليمية قائمة على إجراءات تعليم المفردات اللغوية.
6. إجراء دراسات مشابهة على معلمات الصفوف الأولية ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
7. إجراء دراسات لتحسين تصورات معلمي الصفوف الأولية لفاعلية أدائهم.

الملاحق

ملحق رقم (1) بطاقة تحليل المحتوى

ملحق رقم (2) الاختبار التحصيلي

ملحق رقم (3) استبانة المعلمين

ملحق رقم (4) أداة قياس تصور الفاعلية

ملحق رقم (5) خطاب الموافقة على تطبيق الاختبار التحصيلي

ملحق رقم (6) خطاب الموافقة على تطبيق استبانة المعلمين

ملحق رقم (1) بطاقة تحليل المحتوى

مدى تضمين إجراءات تعليم المفردات اللغوية في كتب القراءة المقررة في الصفوف الأولية

العبارة	درجة التحقق			غير متحققة
	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	
1. يحدد الدرس المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس				
2. يستخدم الدرس المرادفات في تعليم المفردات				
3. يقدم الدرس شرحاً مباشراً لمعنى المفردات				
4. يستخدم الدرس الأضداد في تعليم المفردات				
5. يستخدم الدرس طريقة التصنيف في تعليم المفردات				
6. يستخدم الدرس الأشكال والرموز في تعليم المفردات				
7. يستخدم المنظّمات البيانية في تعليم المفردات				
8. يوجه الدرس الطالب لاستخدام المعجم				
9. يستخدم الدرس الصورة في تعليم المفردات				
10. يزود الطالب بوسائل تساعد على تخمين معنى الكلمة				
11. يوجه الدرس الطالب لتكرار كتابة المفردات				
12. يقدم الدرس أسئلة ختامية لتقوم تعلم المفردات الجديدة				
13. تقيس أسئلة الدرس الختامية فهم الطالب لمعنى المفردات الجديدة				
14. تقيس أسئلة الدرس الختامية قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة				
15. يوجه الدرس الطالب لحل تدريبات منزلية على المفردات الجديدة				
16. يكرر الدرس عرض الكلمات الجديدة أكثر من مرتين (في الدرس)				
17. يضع الدرس المفردات في جملة مفيدة				
18. يستخدم أنشطة إضافية لتعزيز تعلم المفردات				
19. يميز الدرس الكلمات الجديدة بلون مختلف عن لون النص				
20. يربط الدرس معرفة الطالب السابقة بالمفردات الجديدة				

ملحق رقم (2) اختبار تحصيلي يقيس معرفة الطلاب للمفردات اللغوية وفق ثلاث مستويات معرفية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل، معلّم الصف الثالث الابتدائي، وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

أُقَدِّم بين يديك اختباراً في القراءة يهدف إلى قياس معرفة التلاميذ بمفردات سبق دراستها في الصف الثالث الابتدائي، نرجو منك التعاون بتوزيعها على تلاميذك في الصف الثالث مع العناية بما يلي:

1. شرح طريقة السؤال والإجابة عليه وتوضيح ذلك مع الدقائق الأولى للحصّة.
2. تذكير التلاميذ أنّ هذا الاختبار ليس اختباراً تحصيلياً وأنّه لن يُؤثّر على درجاتهم في مادة القراءة.
3. التأكيد على التلاميذ بالاعتماد على أنفسهم فقط، دون الاستفادة من أي مصدر آخر، في الإجابة على الأسئلة، مع التكرّم بملاحظة ذلك.
4. ألا تتجاوز فترة الاختبار مدة الحصّة الكاملة.
5. التأكيد على التلاميذ أن يُجيبوا على جميع الأسئلة.

نرجو التكرّم مرّة أخرى بجمع الأسئلة وتسليمها مباشرة للمختص،

علماً أن النتائج سوف تستخدم للبحث العلمي فقط،،

مع خالص الشكر

السؤال الأول: أكمل الفراغ بما يناسبه من الكلمات الآتية لتصبح جملة مفيدة:

هَزِيلاً - مَنَحْنَا - أَمَانٌ لَكَ - نَحْتَجِبُ - يَسْعَى - رَائِعَةٌ

1. الْمُؤْمِنُ لِخَيْرِ النَّاسِ وَنَفَعِهِمْ.

2. الصَّلَاةُ مِنَ النَّارِ.

3. الطَّالِبُ الَّذِي لَا يَتَنَاوَلُ إِفْطَارَهُ يُصْبِحُ جِسْمُهُ

4. قَالَتِ الْأَرَانِبُ: نَحْنُ نَخَافُ مِنَ الْأَسَدِ وَ فِي

جُحُورٍ حَتَّى لَا يَأْكُلَنَا.

5. قَرَأْتُ قِصَّةً وَاسْتَمْتَعْتُ بِهَا.

6. اللَّهُ الَّذِي خَلَقَنَا وَ الصِّحَّةَ وَالْعَافِيَةَ.

السؤال الثاني. أكمل الفراغ بما يناسبه من الكلمات الآتية لتصبح جملة مفيدة:

يُسَامِرُهُمْ - لَافِتَةٌ - يَعْقِدُونَ - مُتَنَاهٍ - أُذِيعَ - يَخْشَعُ

1. النُّجُومُ الَّتِي فِي السَّمَاءِ مُتَبَاعِدَةٌ وَ
2. المَعْلَمُونَ الاجتماعات داخل المدرسة.
3. عَلَى الْمُسْلِمِ أَنْ فِي صَلَاتِهِ.
4. إِعْتَادَ الْأَبُ أَنْ يَجْلِسَ مَعَ أَبْنَائِهِ وَيَتَحَدَّثَ إِلَيْهِمْ.
5. يَرَى الزَّائِرُ لِمَدْرَسَتِنَا كُتِبَ فِيهَا: ((النَّظَافَةُ مِنَ الْإِيمَانِ)).
6. الْحَقُّ لَا أُضِيعُهُ وَالسِّرُّ لَا

السؤال الثالث. أكمل الفراغ بما يناسبه من الكلمات الآتية لتصبح جملة مفيدة:

وُضِعَ - يَحْتَرِمُونَهُ - تَدْنُو - مَنَامِهِ - طُرْف - تُصَدِّرُ النَّفْطَ

1. رَأَى إِبْرَاهِيمُ عَلَيْهِ السَّلَامُ فِي أَنَّهُ يَذْبَحُ ابْنَهُ

إِسْمَاعِيلَ.

2. أَحَبُّ مَنْظَرِ الشَّمْسِ حِينَ مِنْ مَغْرِبِهَا.

3. دَوْلُ الْخَلِيجِ إِلَى دَوْلِ الْعَالَمِ.

4. الْمَسْجِدُ الْحَرَامُ بِمَكَّةَ هُوَ أَوَّلُ بَيْتٍ لِلنَّاسِ فِي

الْأَرْضِ.

5. الْأَوْلَادُ يُطِيعُونَ الْمُعَلِّمَ وَ

6. قَرَأْتُ كِتَابًا فِيهِ فُكَاهَاتٌ وَ

السؤال الأخير. أكمل الفراغ بما يناسبه من الكلمات الآتية لتصبح جملة مفيدة:

الرَّغِيد - فَشَوْقَنَا إِلَيْهَا - مُنْدهِشُونَ - تَغْمُرُنَا - مَضِيَتْ - أَغْدُو

1. قَرَأَ الطُّلَابُ وَرَقَةَ الْإِخْتِبَارِ وَهُمْ مِّنْ صُّعُوبَةٍ

الْأَسْئَلَةِ.

2. حَدَّثَنَا أَبِي عَنْ مَدِينَةِ الطَّائِفِ إِلَى زِيَارَتِهَا.

3. لَا يَتَحَقَّقُ لِلإِنْسَانِ الْعَيْشُ وَلَا يَصِلُ إِلَى غَايَةِ سَامِيَةِ

إِلَّا بِالْعَمَلِ الدَّائِبِ.

4. نَدْعُو اللَّهَ فِي كُلِّ وَقْتٍ أَنْ السَّعَادَةِ.

5. رَكِبْتُ السَّيَّارَةَ ثُمَّ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.

6. إِنِّي طِفْلٌ صَغِيرٌ وَسَوْفَ كَبِيرًا.

انتهى الاختبار..شكراً لك

ملحق رقم (3)

استبانة لمعرفة أبرز إجراءات تعليم المفردات اللغوية المستخدمة في الصفوف الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ الفاضل / معلم الصفوف الأولية

حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

بين يديك أداة علمية تهدف للتعرف على أبرز إجراءات تعليم المفردات اللغوية المستخدمة في الصفوف الأولية، والمرجو من سعادتكم التكرم بقراءة الإجراءات، واختيار مدى استخدامك لكل إجراء.

شاكرا لكم تعاونكم ووقتكم الثمين والله يراكم.

برجاء تحديد الاختيار المناسب لكم لاستخدامه في أغراض البحث العلمي فقط:-

1- سنوات الخبرة في الصفوف الأولية:

- ☐ أقل من خمس سنوات في الصفوف الأولية
- ☐ من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات في الصفوف الأولية
- ☐ 10 سنوات فأكثر في الصفوف الأولية

2- الدرجة العلمية:

- ☐ دبلوم
- ☐ بكالوريوس
- ☐ ماجستير أو دكتوراه

3- المؤهل:

- ☐ مؤهل تربوي
- ☐ مؤهل غير تربوي

4- مجموع النصاب التدريسي الأسبوعي:

- ☐ أقل من 18
- ☐ 18 - 20
- ☐ 21 - 24

5- هل سبق أن شاركت في دورات لتعليم القراءة للصفوف الأولية:

- ☐ نعم
- ☐ لا

مدى استخدامك للإجراء التعليمي				إجراءات المعلم في تعليم المفردات اللغوية	
لا أستخدم هذا الإجراء	قليلاً	أحياناً	كثيراً		
				1. أحدد المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس	
				2. أقدم الدرس شرحاً مباشراً لمعنى المفردات	
				3. أستخدم المرادفات في تعليم المفردات	
				4. أستخدم الأضداد في تعليم المفردات	
				5. أستخدم طريقة التصنيف في تعليم المفردات	
				6. أستخدم الأشكال والرموز في تعليم المفردات	
				7. أستخدم المنظّمات البيانية في تعليم المفردات	
				8. أوجه الطالب لاستخدام المعجم	
				9. أزوّد الطالب بوسائل تساعد على تخمين معنى الكلمة من السياق	
				10. أقدم أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم المفردات الجديدة	
				11. أقدم أسئلة ختامية تقيس مستوى قدرة الطالب على استخدام المفردات في مواقف لغوية جديدة	
				12. أعطي الطالب تدريبات منزلية على المفردات الجديدة	
				13. أكرّر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس	
				14. أستخدم الصور في تعليم المفردات	
				15. أوجه الطالب إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة	
				16. أستخدم أنشطة إضافية لتعزيز تعلم المفردات الجديدة	
				17. أعلم المفردات الجديدة في جمل مفيدة	
				18. أميز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص	
				19. أربط معرفة الطالب السابقة بالمفردات الجديدة	

ملحق رقم (4) أداة قياس تصور المعلمين لفاعلية الأداء

تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم									
مقياس مايمكن عمله (فضلا: اختر رقما لكل عبارة)									
العبارة	لاشيئ	قليل جدا	متوسط	جيد	كبير جدا				
1	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

انتهت الأسئلة مع خالص الشكر والتقدير

ملحق رقم (5) خطاب الموافقة على تطبيق الاختبار التحصيلي

ملحق رقم (6) خطاب الموافقة على تطبيق استبانة المعلمين

المراجع العربية

1. أبو زينة، عواد (1998). مقروئية النص والعوامل المؤثرة فيها. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، 124.
2. أبو سكينه، نادية (2009). انقرائية المفردات والجمل في الكتب المطورة للمرحلة الابتدائية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات). *مؤتمر القراءة والمعرفة، مصر*.
3. الجرف، ربحا سعد (1991). تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة بالملكة العربية السعودية. *اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية، السعودية*، 72-108.
4. الجرف، ربحا سعد (1994). تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأولى والثاني والثالث الابتدائي بالملكة العربية السعودية. *دراسات تربوية، م 9*.
5. حسن، محمود (1991). دراسة تشخيصية علاجية لل صعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في حل المشكلات اللفظية الحسائية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 7، 419-431.
6. 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*.
7. السريع، عبدالله؛ وسعود الكثيري (1432). مدى تحقيق كتب القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لإجراءات تعليم المفردات اللغوية. *مركز البحوث بكلية التربية، جامعة الملك سعود*.
8. السريع، عبدالله؛ وسعود الكثيري (1433). إجراءات تعليم المفردات اللغوية لدى معلمي القراءة بالصفوف الأولية وعلاقتها بتصورات فاعلية أدائهم، بحث مقدم للنشر.
9. السعدي، قيس (1987). أسباب ضعف تلامذة الصف الأول الابتدائي في القراءة. *المعلم الجديد، العراق*، 44(4)، 46-60.
10. شحاتة، حسن (1986). المفردات الأساسية في قصص الأطفال وعلاقتها بالمفردات اللغوية المنطوقة لأطفال المرحلة الابتدائية. *ثقافة الطفل، مصر*، (2)، 20-98.
11. شحاتة، حسن (1986). المنطوق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *ثقافة الطفل*، 3، 30 - 128.
12. العايد، عبدالله (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*.

13. 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.
14. علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي.
15. العمري، ناعم (1417). العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
16. الغزو، عماد، وطبي، سناء، والسرطاوي، عبدالعزيز (2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، 20(2)، 45-64.
17. الكبيسي، كامل تامر (1982). الحصول اللفظي للأطفال المبتدئين في الصف الأول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات كتابي الخلدونية وقراءتي الجديدة. المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس، 2(2)، 185-187.
18. الكثيري، سعود (1433) مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES)، مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية، 12(4)، 167-190.
19. الكثيري، سعود؛ وعبدالله السريع (1433). تقويم تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدينة الرياض للمفردات اللغوية المقررة في كتاب القراءة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية (30)، كلية التربية، جامعة الإمارات.
20. مارزانو، روبرت وآخرون (1428). التعلم الصفي الفعال، ترجمة سعود بن ناصر الكثيري. جامعة الملك سعود، مطابع الجامعة. الرياض.
21. المناصرة، يوسف (2007). 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.
22. 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.
23. النجار، فريد. (2003 م). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. مكتبة لبنان: لبنان.

- 24.النصار، صالح (1422). مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 25.وزارة التربية والتعليم (1427). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية لللائحة تقويم الطالب. الرياض.
- 26.وزارة التربية والتعليم (1428). وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام. الرياض.
- 27.وزارة التربية والتعليم (1430). دليل التعليم العام. الرياض.
- 28.وزارة التربية والتعليم (1432) مركز الدراسات والاختبارات الدولية، تم استرجاعه في <http://istc.gov.sa> 1432/1/12 هـ على الرابط:
- 29.وزارة التربية والتعليم (1432). كتب القراءة والأناشيد للصفوف المرحلة الأولية، الفصل الدراسي الأول والثاني، 1431-1432 هـ. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- 30.يونس، فتحي علي (1974). الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقوم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوءها. التوثيق التربوي، العراق، 5(17)، 27-43.
- 31.يونس، فتحي علي (2010). ضبط المفردات في كتب القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، (107)، 18-37

المراجع الاجنبية:

1. Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), **Comprehension and Teaching: Research Reviews**. Newark, DE: International Reading Association.
2. Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). **Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York: Longman.
3. Baker, Simmons, & Kame'enui. (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.
4. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84(1), 191-215.
5. Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman & company.
6. 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.
7. Beck, I., & McKeown, M. (1985). Teaching vocabulary: Making the instruction fit the goal. **Educational Perspectives**, 23(1), 11-15. In I. Beck., M. McKeown, & L. Kucan. (2002). **Bringing words to life: Robust vocabulary instruction**. New York: Guilford Publications.

8. Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), **Handbook of reading research**, Vol. 2, (pp. 789-814). White Plains., NY: Longman.
9. Beck, I., & McKeown, M. G. (1983). Learning words well- a program to enhance vocabulary and comprehension. **Reading Teacher**, **36**(7), 622-625.
10. Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). **Bringing words to life: Robust vocabulary instruction**. New York: Guilford Publications.
11. Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). **Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples**. New York: Guilford Press.
12. Blachowicz, C. L., & Fisher, P. (2000). Vocabulary Instruction. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), **Handbook of Reading Research** (Vol. 3, pp. 503-523). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
13. 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.
14. Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of Spoken and Written Language. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds.), **Comprehending Oral and Written Language** (pp. 83-113). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
15. Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
16. Christen, W. L. & Murphy, T. J. (1991). **Increasing Comprehension by Activating Prior Knowledge**. ERIC Digest. Bloomington, IN. ED 328 885
17. Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. **Journal of Experimental Education**, **60**, 323-337.
18. Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). **Vocabulary Handbook**. Consortium on Reading Excellence, Inc.
19. Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. **Reading Research Quarterly**, **14**(4), 481– 533.
20. 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.
21. 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** (4).
22. 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.
23. Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, **76**, 569-582.
24. Goerss, B. L., Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1999). Increasing remedial students' ability to derive word meaning from context. **Reading Psychology**, **20**(2), 151-175.

25. Graves, M. F. (2006). **The Vocabulary Book: Learning & Instruction.** International Reading Association, and National Council of Teachers of English: Teachers College Press.
26. Gunning, T. G. (1996). **Creating reading instruction for all children.** Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.
27. 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.
28. Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and Written Modes of Meaning. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds.), **Comprehending Oral and Written Language** (pp. 55-82). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
29. 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.
30. 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](http://www.wcer.wisc.edu/publications/working%20Papers/papers.php)
31. Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D., & Nagy, W. E. (1987). Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. **Reading Research Quarterly**, 22(3), 263-284.
32. Hollon, R. E., Anderson, C. W. & Roth, K. L. (1991). **Science teachers' conceptions of teaching and learning.** 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**.
33. Hoy, A. W. (2004) Self-Efficacy in College Teaching. **Essays on Teaching Excellence**, 15 (7): 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](http://www.mcmaster.ca/cll/pod/volume15/tevol15n7.htm)
34. Jenkins, J. R., Stein, M., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. **American Educational Research Journal**, 21, 767-787.
35. Juel, C., Biancarosa, G., Coker, D., & Deffes. R. (2003). Walking with Rosie: A cautionary tale of early reading instruction. **Educational Leadership**, 52, 12-18.
36. Kintsch, W. (1998). **Comprehension: A paradigm for cognition.** New York: Cambridge University Press.
37. Kucan, L., & Beck, I. L., (1996). Four fourth graders thinking aloud: An investigation of genre effects. **Journal of Literacy Research**, 28(2), pp. 259-287.
38. 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.
39. Lewis, M. (1993). **The lexical approach: The state of ELT and the way forward.** Hove, England: Language Teaching Publications.
40. Lilienthal, L. K. (2009). Preservice Teachers' Development of Children's Vocabulary. **Paper Presented at the Southwest Educational Research Association, Annual Conference.** San Antonio, Texas.

41. 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.
42. McKeown, M. G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. **Reading Research Quarterly**, **20**(4), 482-496.
43. McKeown, M. G. (1991). Learning word meanings from definitions: Problems and potential. In P. Schwanenflugel (Ed.), **The psychology of word meanings** (137-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
44. McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. **Reading Research Quarterly**, **28**, 16-31.
45. 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.
46. McKeown, M., Beck, I., Omanson, R., & Pople, M. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. **Reading Research Quarterly**, **20**, 522-535.
47. Miller & Gildea, (1985), how to misread a dictionary AIIA Bulletin. Pisa, Italy: International Association for Applied Linguistics in Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). **Bringing words to life: Robust vocabulary instruction**. New York: Guilford Publications.
48. Morgan, J. (2010). **An Evaluation of the Process and Outcomes of Teacher Collaboration in Vocabulary Instruction**. Open Access Dissertations.
49. Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), **Handbook of Reading Research**, Vol. 3 (pp. 269-284). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
50. Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Depth and breadth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.). **The nature of vocabulary acquisition** (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
51. Nagy, William (1988). **Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension**. Newark, DE: International Reading Association.
52. Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. **Reading Research Quarterly**, **20**, 233-253.
53. Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching New Words to Children with Poor Existing Vocabulary Knowledge: A Controlled Evaluation of the Definition and Context Methods. **International Journal of Language and Communication Disorders**, **41**, 3, 335-354.
54. Nation, I. P. (2001). **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
55. 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.
56. Nelson-Herber, J. (1986). Expanding and Refining Vocabulary in Content Areas. **Journal of Reading**, **29**, 626-33.

57. 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.
58. 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.
59. Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), **Handbook of psycholinguistics** (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.
60. Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), **Handbook of psycholinguistics** (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.
61. 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.
62. Phillips, D., Foote, C., & Harper, L. (2008). Strategies for effective vocabulary instruction. **Reading Improvement**, 45(2), 62-68.
63. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (2011). Lynch School of Education, Boston College. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/index.html>.
64. Protheroe, N. (2008) Teacher Efficacy: What is it and does it matter? research report, May/June, **Principal**, 87(5), 42-45.
65. Richardson, V. (1996). **The role of attitude and beliefs in learning to teach. In Ahmed, A. A Study of Teachers' Efficacy Beliefs and Their Motivational Characteristics.** (2000). Doctoral dissertation. National Institute of Psychology. Quaid-i-Azam University, Islamabad.
66. 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.
67. 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.
68. Salah, S. M. (2008). **The Relationship Between Vocabulary Knowledge And Reading Comprehension of Authentic Arabic Texts.** Unpublished MA, Brigham Young University.
69. 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.
70. Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1989, December). Fourth graders' knowledge of definitions and how they work. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Austin, TX. In I. Beck., M. McKeown, & L. Kucan (2002). **Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.** New York: Guilford Publications.
71. Shen, Z. (2008), The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in EFL Reading Performance. **Asian Social Science**, 4 (12), 135-137.
72. Snow, C, Burns, M., & Griffin, P. (eds). (1998). **Preventing Reading Difficulties in Young Children: Commission on behavioral and**

- social sciences and education.** National Research Council: Washington, DC.
73. Stahl, K. A. D., & Bravo, M. A. (2010). Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas. **The Reading Teacher**, **63**(7), 566-578.
 74. 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.
 75. Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. **Reading Research Quarterly**, **21**, 360-407.
 76. Stemler, Steve (2001). An overview of content analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, **7**(17). (Available online at: <http://edresearch.org/pare/getvn.asp?v=7&n=17> National
 77. Swanborn, M.S.L., & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, **69**, 261-285.
 78. 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.
 79. 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.
 80. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, **17**(1), 783-805.
 81. Watts, S. M. (1995). Vocabulary instructions during reading lessons in six classrooms. **Journal of Reading Behaviour**, **27**, 399-424
Vocabulary Processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), **Handbook of Reading Research** (Vol. 3, pp. 269-284). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
 82. 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.
 83. 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.
 84. Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. **Social Behavior and Personality**, **39**(1), 91-100.