أدب الطفل و أثره في تعلم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي(واحدة من مدارس طرابلس نموذجًا)

Children's literature and its impact on learning the Arabic language in the first cycle of basic education (one of Tripoli schools as an example)

*- فاطمة سالم برغيلة / د. محمد رمال

*- جامعة القديس يوسف - بيروت

* fatmeberghayle@gmail.com

تاريخ الإرسال:2024/01/11 تاريخ القبول2024/05/02

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة تأثير الوسائل التعليمية، خصوصًا أدب الطفل، في تعليم اللغة العربية بصفوف الحلقة الأولى في مدرسة رسمية بشمال لبنان اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق اختبار على مجموعتين: واحدة درست بأدب الطفل، والأخرى بالوسائل التقليدية. وأظهرت النتائج فروقًا إحصائية لصالح التعليم بأدب الطفل في تنمية مهارات اللغة ، كما أظهرت أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) في الاعتماد على أدب الطفل كوسيلة في تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائية تعزى لمدى توافر الوسائل التكنولوجية في المدارس.وأوصت الدراسة بتضمين القصص المصورة في المناهج الرسمية، وتدريب المعلمين عبر ورش عمل مكثفة على استخدام أدب الطفل كوسيلة تعليمية فعالة.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل، مهارات القراءة، التّحصيل، القصّة.

Abstract:

The research aims to study the impact of educational tools, particularly children's literature, on teaching the Arabic language in first-cycle classrooms in a public school in northern Lebanon.I employed the descriptive analytical method, applying a test to two groups: one that studied using children's literature and another using traditional methods.The results showed statistically significant differences in favor of using children's literature in enhancing language skills. Additionally, there were significant differences at the 0.05 significance level regarding the reliance on children's literature in primary education, attributed to the availability of technological tools in schools. The study recommended incorporating picture books into official curricula and training teachers through intensive workshops on using children's literature as an effective educational tool.

Keywords: Children's literature, reading skills, achievement, story.

مدخل:

يمرُّ العالمُ بمتغيراتٍ كبيرةٍ شَمَلَتْ جميع مجالاتِ الحياة، ولا تقتصرُ هذه التّحَوُّلاتِ على التّقدُّم التكنولوجي وما وصلتْ إليهِ من تقدّم وتطوّر كبيرَيْن، بل إنّ التّقدّم التكنولوجي الكبير أدّى إلى تغيير في جميعِ مجالاتِ الحياةِ ومرافقها، فمنها الحياة الاقتصادية، والسياسية، والحياة الاجتماعية، وعمليات التنشئة الأسرية.

ومن أهمّ مظاهرِ التغيير التي يواجِهُها العالَم اليَوم، هو تأثير العوْلَمَة على الحياة الاجتماعِيّة سواء على مستوى الفردِ في الأسرةِ، أو علَى مسْتَوَى المُجتمعاتِ بصورةٍ عامَّة، فوجود أجهزة الاتصال الحديثة، والتقنيات الهائلة فيها، وأجهزة الإنترنت، والفضائيات المختلفة ذات الاتجاهات والأبعاد المتنوعة، يمثّل تحدّيًا كبيرًا في بعضِ الأحيانِ للأسرةِ والمجتمعِ في كيفِيَّةِ استخدامِها ومَن يُراقبُها، كما أنَّ العولمة صعّبت دورِ الأُسرةِ والمدرسةِ في عمليةِ تنشئةِ الطفلِ وثقافتِه؛ لأنّه يشكّلُ الفئةَ الأكثر حساسيةً وخطورةً في عصرِ العولمةِ فيما يتعلّق بالتأثيرات التي يفرضُها النِّظام العالمي.

فالسّمات والخَصائصُ الثقافيةُ التي يكتَسِبُها الفردُ في مرحلةِ الطفولةِ، تشكّلُ الشّخصيةَ المرجعيّةَ لوجودهِ، وحياتهِ، ويُعتبرُ أدبُ الطفلِ وسيلةً وأداةً تساعدُ فى النّهوضِ بالمجتمعِ كلّه من خلالِ النّهوضِ بأطفالِه، والمساعدةِ على تنشئتِهم التنشئة السّوية، لذلكَ فأشكالُه المختلفةِ تَخضعُ دومًا للدراساتِ النّفسيةِ والتربويةِ في محاولةٍ لتَقويمِها، والاستفادةِ منها بأقصى درجة.

ونجدُ أنَّ أدبَ الأطفالِ أدبٌ واسعُ المجالِ متعدّدُ الجوانبِ ومتغيّرُ الأبْعاد ، طبقًا لاعتباراتٍ كثيرةٍ، مثل نوعِ الأدبِ نفسُه ، والسّن المُوجّه إليْها هذا الأدب ، وغير ذلك من الاعتبارات . فأدبُ الطّفلِ لا يعني مجرّد القصةِ أو الحكايةِ النثريةِ أو الشعريةِ ، وإنّما يشملُ المعارفَ الإنسانيةَ كلَّها. إنّ كل ما يُكتبُ للأطفالِ سواء أكانَ قصصًا أم مادّةً علميةً أم تمثيلياتٍ أم معارفٍ علميةٍ أم أسئلةٍ أم استفساراتٍ في كتبٍ أو مجلاّتٍ أو في برامج إذاعيةٍ أو تلفزيونيةٍ أو شرائطٍ أو غيرُه كلّها مواد تشكّلُ أدبَ الطفل.

وللأدبِ أهمّيةٍ كبيرةٍ فى حياةِ الأطفالِ، والأدبُ بصفةٍ عامةٍ يساعدُ فى إدراكِ المعاني والأخيلَةِ التي يِشْتَمِلُ علَيْها فيما يُصَوّرُهُ منَ العواطفِ البشريةِ والظواهرِ الطبيعيةِ

والاجتماعيةِ والسياسيةِ ، والتّمتع بما فيهِ من جمالِ الفكرةِ والأسلوبِ والغرض، وما اشتملَ عليْهِ من حسنِ التعبيرِ والأداءِ والموسيقى اللفظيّة، وتنميةِ الذّوقِ الجمالي الأدبي لدى الطفل، لأنّ مزاولةُ الاستماعِ للأدبِ الجميل ، والتّمتع بهِ يورثُ حبَّ الجمال ، ويَسْمو بالذّوقِ الأدبيّ، كما أنَّه يؤدّي إلى تنميةِ الثّروةِ اللغويّةِ للأطفالِ في الألفاظِ والمعاني والأساليبِ والمفاهيمِ وتمكينهم من محاكاةِ ما يدرسونَ من الأدبِ بطريقةٍ غير شعوريةٍ نتيجةً لِتَأَثُّرِهِم به، كما يُساعدُ على رفعِ مستواهُم في اللغةِ العربيةِ الفصحى لُغتهم الأم وتنمية مهاراتهم.

ذلك لأنّ اللغة الأم تدعم تفكير الطفل وتساهم في تنمية شخصيّته، وكيفما قلّبنا أمر اللغة – من حيث اتصالها بتاريخ الأمة واتصال الأمة بها – وجدناها الصفة الثابتة التي لا تزول إلّا بزوال الجنسية وانسلاخ الأمة من تاريخها[1] .

أمَّا بالنسبة لتراجُع الاهتمام باللغة العربيَّة بشكل عام، فيمكن ردُّه للأسبابِ الآتية[2]:

- "عدمُ اهتمامِ المدارسِ باللّغة العربيّة بشكلٍ عامٍ.
- الأساليب القديمةُ المعتمَدةُ في تدريسِ اللّغة العربيّة، وعدمُ دمْجِ التّكنولوجيا كوسيلةٍ مساعدة في تعلُّم اللّغة العربيّة.
- عدمُ وجودِ الخبرةِ الكافيةِ لدى بعضِ معلّمي اللّغة العربيّة، وعدمُ إلمامهم بالوسائلِ التّكنولوجيّة الحديثةِ، وإغفالِهم عَنْ مواكبةِ التّطوّر التّكنولوجي، ومتابعةِ الدّوراتِ التّدريبيّةِ.
- قلةُ الموارِدِ المقدّمةِ مِنْ وزارةِ التّربية في سبيلِ تطويرِ المناهجِ، وتحديدًا مناهجُ اللّغة العربيّة، بِما يتناسبُ مع حماية هذهِ اللّغة وتطويرِها".

وبما أنّ الأدب يؤثّرُ إيجابًا على عمليةِ التّعلمِ والتّعليمِ بكافّةِ جوانبِه فلماذا لا ننوّعُ في الوسائلِ الّتي تُلفتُ انتباه الأطفال وترغّبه في الدّراسة؟

من هُنا كانت فكرة ربطُ اللّغةِ بأدبِ الطفل (القصّة المصوّرة)، واستخدامُها في صلبِ تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ، وكَسْرِ المفهوم السّائد أنّ معلّمي اللّغةِ العربيّةِ هم أبعدُ ما يكون عن هذا التغيير والتنويع بأساليبِ التّعليم الفعّالة، وأنّ تعليم اللّغة العربيّة مملّ وجاف،

ويتّصف بالتّكرار والرّوتين في كل حصصه، ويزداد جفافه في حصص تعليم القراءة... إنّه عصرٌ جديدٌ يحتاجُ إلى وسائل وطرائق تعليم جديدة.

1- إشكالية الدراسة

أشارت عدة دارسات إلى أن نقص خبرات القراءة المبكرة قد أدّى إلى صعوبات في التعلّم بصفة عامة وتعلّم القراءة والكتابة بصفة خاصة بالنسبة لبعض التلاميذ، وقد ظهرت فروق كبيرة بين التلاميذ الذين يُقرأ لهم باستمرار من قبل المعلم أو المعلمة والتلاميذ الذين لا يُقرأ لهم، فتلاميذ المجموعة الأولى لا يحتاجون إلى شرح طويل للصور والنصوص وأقل عرضة للتشتت أثناء القراءة، أما تلاميذ المجموعة الثانية فهم أقل قدرة على فهم القصص وأكثر عرضة للتشتت أثناء القراءة، وهم يحتاجون للمساعدة كي يفهموا القصص الجديدة. كما أنّ القراءة للطفل تنمّي قدرته على الانتباه والتركيز، وتدرّبه على حسن الإصغاء، وتنمّي لديه التذوّق الفنّي والنقد البنّاء؛ وفق ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات الحديثة (الساعدي، 2005) ودراسة (يوسف، 2011). لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث عن أثر أدب الطفل (القصة المصوّرة) في تعليم اللغة العربية للصف الأول من المرحلة الابتدائية.

إنّ التّعليم في لبنان والبلدان العربية ما يزال، كما نعتقد، تلقينيًّا في الكثير من المدارس، كما أنّ التّعثّر في اكتساب المهارات اللّغويّة قد أصبح شائعًا، لذا، نودّ أن نتحقق من مدى فعّاليّة القصة المصوّرة في تعليم مهارات اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة الابتدائية وبخاصّة صف الأول ابتدائي.

لذلك فإن إشكالية الدراسة تقوم على محاولة الإجابة على السؤال الآتي: هل يؤدّي اعتماد أدب الطفل إلى رفع مستوى التحصيل في مهارات اللّغة العربيّة لدى أطفال صف الأول؟ وبتعبير آخر كيف يؤثّر أدب الطفل على تنمية المهارات اللغوية الأربعة (قراءة، كتابة، استماع، تحدّث) لدى تلاميذ صف الأول؟

2- تساؤلات الدراسة:

وتنبثق من السؤال المركزي أعلاه أسئلة فرعية ستحاول الدراسة الإجابة عليها وهي:

- هل هناك فروق دالة إحصائية في اعتماد أدب الأطفال في تعليم اللغة العربية تُعزى لمدى توافر الوسائل التكنولوجية في المدارس الرسمية؟
- كيف يؤثّر أدب الطفل في تكوين المهارات اللغوية (قراءة، كتابة، سماع، محادثة) ؟

- ما هي المهارات اللغوية التي يجب أن يكتسبها الطفل في الحلقة الأولى؟

- هل يتم اعتماد أدب الأطفال في تدريس اللغة العربية في الحلقة الأولى في المدارس الرسمية؟

3- فرْضيَّات الدراسة

بموازاة الإشكالية والتّساؤلات تم طرح الفرْضيَّات الآتية التّي سعت الدراسة إلى التّحقق مِنْ صدقها، وهي:

– **الفرضيّةُ الأساسيّةُ:** يساعدُ أدب الطفل بشكلّ عامٍ، والقصة المصوّرة بشكلّ خاصّ، في رفع مستوى اللّغة العربيّة لدى الأطفال.

الفرضيّةّ الفرعيّةُ الأولى: يعتبر أدب الطفل وسيلة لتعلّم مهارات القراءة والكتابة، السماع والمحادثة، وتنميتها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الفرضيّةُ الفرعيّةُ الثّانيةُ: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) في اعتماد المعلّمين أدب الطفل كوسيلة في تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائية تعزى لمدى توافر الوسائل التكنولوجية في المدارس.

5- منهجيَّة الدراسة وتقْنياتها

تمّ اعتمادُ المنهجِ المختَلط (الوصفيّ التّحليليّ – شبه التّجريبيّ)، الأول و "هُوَ طريقةٌ لدراسةِ الظّواهرِ مِنْ خلال وصفِها بطريقةٍ علميّةٍ، ومِنْ ثمّ الوصولِ إلى تفسيراتٍ منطقيّةٍ لها دلائلُ وبراهينُ تمنحُ الباحثَ القدرةَ على وضْعِ أطرٍ محدّدةٍ للمشكلّةِ[3]. والثاني يُطبَّق على مجموعتين ضابطةٍ وتجريبيةٍ بهدف قياسِ أثرٍ أو فعاليّة برنامجٍ معين[4].

وبما أنّ هذا النوع من المناهج هو أكثر المناهج اعتمادا في العلوم الإنسانية والعلوم التربوية خاصة، فقد اعتمدناه بهدف وصف واقع مادة اللغة العربية في صف الأول في إحدى المدارس الرسمية ومقارنة تحصيل المتعلمين الذين يدرسون مادة اللغة العربية بالوسائل التقليدية وبين تحصيل المتعلمين الذين يدرسون من خلال أدب الطفل، حيث سنقوم بتبيان دوره في مستوى تحصيل مادة اللغة العربية في صف الأول من الحلقة الأولى.

تضمّ أدوات الدّراسة المعتمدة الاختبار الشفوي والكتابي القبلي والبعدي، الذي يخضع له الأطفال في المجموعتيْن من أجل تحديد مستوى التحصيل، واستمارة موجّهة لمعلمات

اللّغة العربيّة في مرحلة الابتدائية لرصد العلاقة بين استعمال أدب الطفل وتعليم اللغة العربية في المدارس الرسمية.

6- مجتمع الدراسة وعينيتها

ارتكزت دراستنا على عينيّة من تلاميذ الصف الأول في إحدى المدارس الخاصة في طرابلس، وقد تم اختيارها على الشكل الآتي:

يتألف الصف الأول في هذه المدرسة من شعبتين (أ) و(ب)، حيث تضم هاتان الشعبتان 50 تلميذًا وتلميذة، بمعدل 25 تلميذًا وتلميذة في كل شعبة. وأسمينا الشعبة (أ) المجموعة الضابطة وهي التي لاتتعلم اللغة العربية بواسطة أدب الطفل، وأسمينا الشعبة (ب) المجموعة التجريبية والتي تتعلّم اللغة العربية بواسطة أدب الطفل (القصة المصوّرة).

وبذلك تكون عينية الدراسة قد تألفت من شعبتين يتكوَّن منهما مجتمع الدراسة، وهاتان الشعبتان هما المجموعتان الضابطة (الشعبة أ) والتجريبية (الشعبة ب)، ومجموع عدد تلاميذهما 50 تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته 100% من مجتمع الدراسة، وبرأينا أن هذه النسبة هي أكثر من ممثلة، وبالتالي يمكن اعتماد هذه العينية لتطبيق الدراسة.

وتمّ إخضاع المجموعتيْن لاختبار قبلي مع بداية العام الدراسي.

7- عرض النّتائج الإحصائيّة

فيما يتعلق بعرض النّتائج الإحصائيّة فإنّه يمكن احتساب الخصائص الإحصائيّة للمتغيرات وأهمّها المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري.

أ- نتائج الإختبارات:

لدراسة أثر وسيلة تعلمية في تحصيل الأطفال، يجب أن نختار أداة مناسبة لقياس مستوى تطوّر التحصيل وكيفيّة تراكمه مع الزمن، لذلك قمنا بتطبيق الاختبار على مرحلتيْن (قبلية وبعديّة).

1- اختبارات التلاميذ

في بداية المرحلة الميدانية وقبل البدء بالتجربة، كان لا بدّ لنا من تحديد المستوى التعليمي للمجموعتيْن. وذلك لكي نتمكّن من مقارنة أداء المجموعتيْن بالنسبة لمستوى التحصيل لكل مجموعة، ولهذه الغاية قمنا بإجراء الإختباريْن الكتابي والشفوي للأطفال لكلا المجموعتيْن، وذلك بهدف تشخيص مستوى المتعلّمين ومعرفة مستواهم التعليمي في بداية العام الدّراسي وقد جاءت النتائج كما يلي :

5= جيد جدا ، 4= جيد، 3= وسط، 2= دون الوسط

عرض نتائج الفرضيّة الفرعيّة الأولى :

1-1-المرحلة القبلية

جدول رقم (1): نتائج اختبارات تلاميذ المجموعة الضّابطة في المرحلة القبليّة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف
قراءة	1.08	0.27	دون الوسط
كتابة	1	0	دون الوسط
سماع	1.52	0.50	دون الوسط
محادثة	1.44	0.50	دون الوسط

يوضّح الجدول رقم (1) النتائج الّتي حصل عليها الأطفال في المجموعة الضابطة في إختبار المهارت الأربع التشخيصي، حيث طبقناه عند بداية العمل الميداني وقد تبيّن التالي:

- **الإختبار في مهارة القراءة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة الضابطة من المرحلة القبلية 1.08 وهذا يدل على أنّ مستواهم في مهارة القراءة هو دون الوسط.

- **الاختبار في مهارة الكتابة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة 1 وهذا يدلّ على أنّ مستواهم في مهارة الكتابة دون الوسط.

- **الاختبار في مهارة السماع**

أمّا المعدل الوسطي لمهارة السماع قد بلغ 1.52 وهذا يدل أنّ مستواهم في مهارة السماع دون الوسط.

- **الاختبار في مهارة المحادثة**

وبلغ المعدل الوسطي لمهارة المحادثة 1.44 وهذا يدل أن مستواهم بمهارة المحادثة دون الوسط.

جدول رقم (2): نتائج إختبارات تلاميذ المجموعة التجريبية في المرحلة القبليّة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف
قراءة	1.28	0.45	دون الوسط
كتابة	1.32	0.47	دون الوسط
سماع	1.6	0.64	دون الوسط
محادثة	1.44	0.58	دون الوسط

- **الإختبار في مهارة القراءة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة التجريبية من المرحلة القبلية 1.28 وهذا يدل على أنّ مستواهم في مهارة القراءة هو دون الوسط.

- **الاختبار في مهارة الكتابة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة 1.32 وهذا يدلّ على أنّ مستواهم في مهارة الكتابة دون الوسط.

- **الاختبار في مهارة السماع**

أمّا المعدل الوسطي لمهارة السماع قد بلغ 1.6 وهذا يدل أنّ مستواهم في مهارة السماع دون الوسط.

- **الاختبار في مهارة المحادثة**

وبلغ المعدل الوسطي لمهارة المحادثة 1.44، وهذا يدل أن مستواهم بمهارة المحادثة دون الوسط.

1-2-المرحلة البعدية

وبعد مرور ثلاث أسابيع من تطبيق المنهج باعتماد القصة المصورة للمجموعة التجريبية، وبدونها للمجموعة الضابطة، قمنا بإعادة الاختبار على المجموعتيْن الضابطة والتجريبية وتبيّن لدينا النتائج التالية :

جدول رقم (3): نتائج إختبارات تلاميذ المجموعة الضّابطة في المرحلة البعديّة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف
قراءة	2.64	0.75	وسط
كتابة	2.88	0.72	وسط
سماع	2.68	0.80	وسط
محادثة	2.68	0.90	وسط

يستدل من النّتائج في الجدول رقم (3) بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة في المرحلة البعديّة ما يلي:

- **الإختبار في مهارة القراءة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 2.64، وهذا يدل على أنّ مستواهم في مهارة القراءة هو الوسط.

- **الاختبار في مهارة الكتابة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة 2.88، وهذا يدلّ على أنّ مستواهم في مهارة الكتابة الوسط.

- **الاختبار في مهارة السماع**

أمّا المعدل الوسطي لمهارة السماع قد بلغ 2.68 وهذا يدل أنّ مستواهم في مهارة السماع الوسط.

- **الاختبار في مهارة المحادثة**

وبلغ المعدل الوسطي لمهارة المحادثة 2.68، وهذا يدل أن مستواهم بمهارة المحادثة الوسط.

جدول رقم (4): نتائج إختبارات تلاميذ المجموعة التجريبية في المرحلة البعديّة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف
قراءة	4.16	0.62	جيّد
كتابة	4.36	0.7	جيّد
سماع	4.48	0.82	جيّد
محادثة	4.2	0.76	جيّد

يستدلّ من النّتائج في الجدول رقم (4) بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في المرحلة البعديّة ما يلي:

- **الاختبار في مهارة القراءة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة التجريبية من المرحلة البعدية 4.16، وهذا يدل على أنّ مستواهم في مهارة القراءة هو جيّد.

- **الاختبار في مهارة الكتابة**

لقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة 4.36، وهذا يدلّ على أنّ مستواهم في مهارة الكتابة جيّد.

- **الاختبار في مهارة السماع**

أمّا المعدل الوسطي لمهارة السماع فقد بلغ 4.48، وهذا يدل أنّ مستواهم في مهارة السماع جيّد.

- **الاختبار في مهارة المحادثة**

يبلغ المعدل الوسطي لمهارة المحادثة 4.2، وهذا يدل أن مستواهم بمهارة المحادثة جيّد.

مقارنة الاختبارات في المرحلتيْن القبلية والبعدية

إنّ هدف دراستنا هو مقارنة نتائج المجموعة الضابطة والتجريبية، لنبيّن أثر استعمال أدب الطفل على مستوى التحصيل عند أطفال صف الأول في مادة اللّغة العربية ليسهل علينا تحليل النتائج، وسنقوم أولًا بمقارنة نتائج اختبارات تلاميذ المجموعة الضابطة في المرحلتيْن القبلية والبعدية، لكي نلاحظ مستوى التحصيل في كل مهارة، وبعد ذلك سنقوم بمقارنة نتائج اختبارات تلاميذ المجموعة التجريبية في المرحلة القبلية والبعدية، لكي نحلّل ونلاحظ مستوى التحصيل في المرحلتيْن القبلية والبعدية، وأخيرًا سنعمل على عرض نتائج المجموعتيْن الضابطة والتجريبية في جدول واحد، حيث سيساعدنا على تحليل النتائج بطريقة أدق، ونستطيع فيما بعد مناقشة النتائج وربطها بالفرضيات. والآن سنعرض نتائج إختبارات تلاميذ المجموعة الضابطة في المرحلتيْن القبلية البعدية في الجدول الإحصائي رقم (5).

جدول رقم (5): مقارنة نتائج إختبارات تلاميذ المجموعة الضّابطة في المرحلتين القبليّة والبعديّة (الإختبار التّائي للعيّنة ذاتها)

	المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحسين في المتوسط الحسابي	درجة الدلالة الأحصائية	مستوى الدلالة
قراءة	قبلي	1.08	0.27	59%	0.000	دال إحصائيًا
	بعدي	2.64	0.75			
كتابة	قبلي	1	0	65.2%	0.000	دال إحصائيًا
	بعدي	2.88	0.72			
سماع	قبلي	1.52	0.50	43.2%	0.000	دال إحصائيًا
	بعدي	2.68	0.80			
محادثة	قبلي	1.44	0.50	46.2%	0.000	دال إحصائيًا
	بعدي	2.68	0.90			

يستدلّ من النّتائج في الجدول الإحصائي رقم (5) أنّ هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين المرحلتيْن القبلية والبعدية عند تلاميذ المجموعة الضابطة. والآن سنقوم بمقارنة نتائج الإختبار الشفوي في المرحلتيْن القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة.

-الاختبار في مهارة القراءة

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة القراءة عند التلاميذ 1.08 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 2.64 (وسط) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 59% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

الاختبار في مهارة الكتابة

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة الكتابة عند التّلاميذ 1 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 2.88 (وسط) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 65.2% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

- **الاختبار في مهارة السماع**

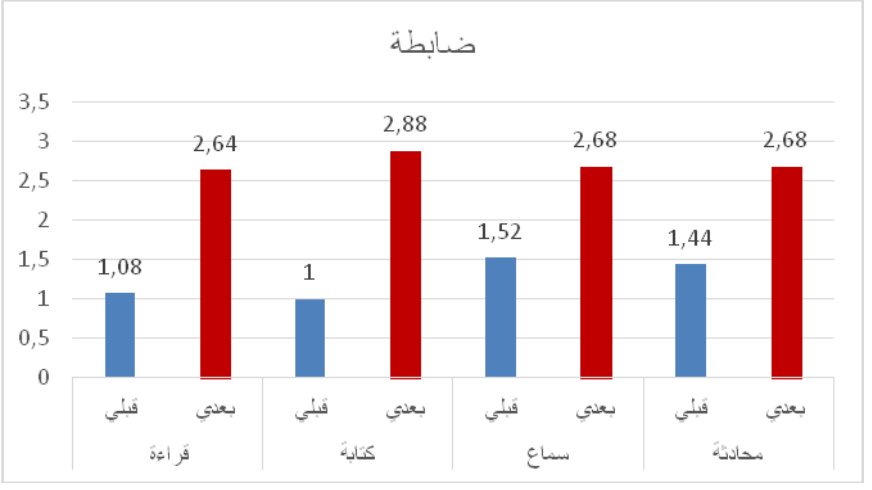
لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة السماع 1.52 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 2.68 (وسط) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 43.2% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

- **الاختبار في مهارة المحادثة**

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة المحادثة 1.44 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 2.68 (وسط) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 46.2% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

وبعد تحليل نتائج الإختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة سنبيّن من خلال الرسم العامودي كيف تغيّرت نتائج اختبارات التلاميذ بين المرحلة القبلية والبعدية.

يظهر الرسم البياني رقم 1 ادناه كيف تغيّرت نتائج اختبارات تلاميذ المجموعة الضابطة بين المرحلتين القبلية والبعدية.



سننتقل الآن إلى مقارنة نتائج اختبارات التلاميذ بين المرحلة القبلية والبعدية

جدول رقم (6): مقارنة نتائج إختبارات تلاميذ المجموعة التجريبية في المرحلتين القبليّة والبعديّة (الإختبار التّائي للعيّنة ذاتها)

	المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحسين في المتوسط الحسابي	درجة الدلالة الأحصائية	مستوى الدلالة
قراءة	قبلي	1.28	0.45	69.2%	0.000	دال إحصائيًا
	بعدي	4.16	0.62			
كتابة	قبلي	1.32	0.47	69.7%	0000.	دال إحصائيًا
	بعدي	4.36	0.7			
سماع	قبلي	1.6	0.64	64.2%	0000.	دال إحصائيًا
	بعدي	4.48	0.82			
محادثة	قبلي	1.44	0.58	65.7%	0000.	دال إحصائيًا
	بعدي	4.2	0.76			

يتبين من النتائج في الجدول (6) أنَ هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين المرحلتين القبلية والبعدية عند تلاميذ المجموعة التجريبية فيما يلي:

- **الاختبار في مهارة القراءة**

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة القراءة عند التّلاميذ 1.28 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.16 (جيد) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 69.2% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

- **الاختبار في مهارة الكتابة**

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة الكتابة عند التّلاميذ 1.32 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.36 (جيد) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 69.7% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

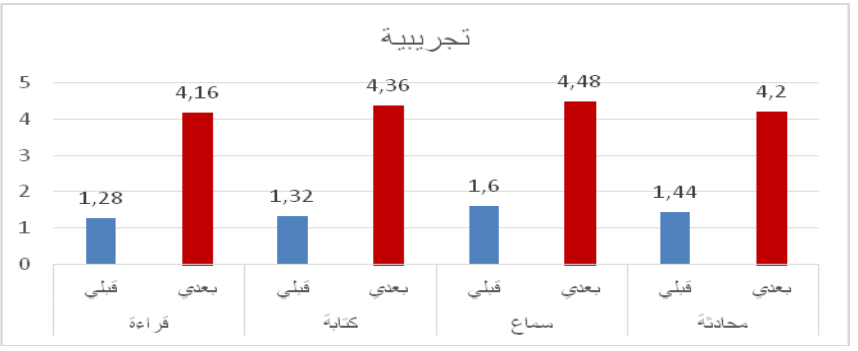
- **الاختبار في مهارة السماع :**

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة السماع 1.6 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.48 (جيد) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 64.28% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

- **الاختبار في مهارة المحادثة**

لقد بلغ المتوسّط الحسابي لمهارة المحادثة 1.44 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.2 (جيد) في المرحلة البعدية حيث بلغت نسبة التحسن 65.7% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

يظهر الرسم البياني رقم 2 ادناه كيف تغيّرت نتائج اختبارات تلاميذ المجموعة التجريبية بين المرحلتين القبلية والبعدية:



جدول رقم (7): مقارنة نتائج اختبارات التلاميذ بين المجموعتين الضابطة و التجريبة في المرحلة القبلية

	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفارق بين المجموعتين%	درجة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
قراءة	ضابطة	1.08	0.27	15%	0.001	دال إحصائيًا
	تجريبية	1.28	0.45			
كتابة	ضابطة	1	0	24%	0.000	دال إحصائيًا
	تجريبية	1.32	0.47			
سماع	ضابطة	1.52	0.50	5%	0.001	دال إحصائيًا
	تجريبية	1.6	0.64			
محادثة	ضابطة	1.44	0.50	0%	0.000	دال إحصائيًا
	تجريبية	1.44	0.58			
معدل		1.33	0.42	11%	0.001	دال إحصائيًا

يستدل من النتائج في الجدول رقم (7) أنّ هناك بعض الفروقات ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المرحلة القبلية في الاختبارات التالية:

الاختبار في مهارة القراءة:

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 1.08 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 1.28 (دون الوسط) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 15% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.001 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

الاختبار في مهارة الكتابة

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 1 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 1.32 (دون الوسط) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 24% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

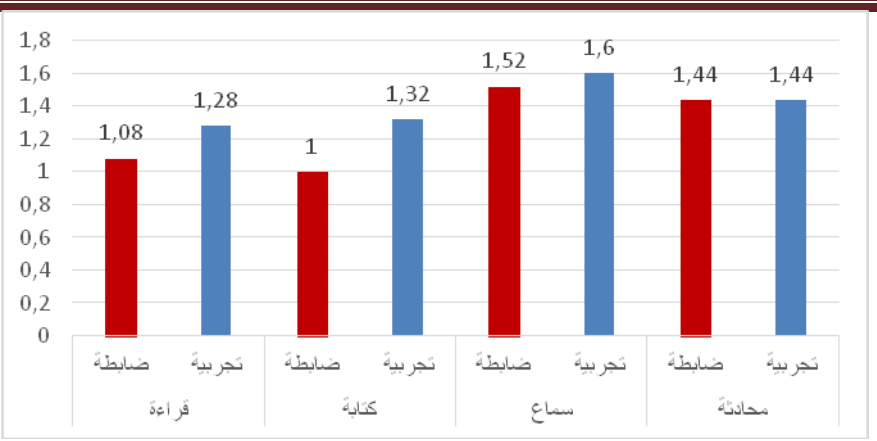
الاختبار في مهارة السماع

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة السماع عند تلاميذ المجموعة الضابطة 1.52 (دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 1.6 (دون الوسط) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 5% (درجة الدّلالة الإحصائيّة =0.001 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

الاختبار في مهارة المحادثة

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة المحادثة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 1.44(دون الوسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 1.44 (دون الوسط) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 0% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

ويظهر الرسم البياني رقم 3 أدناه الفارق بين نتائج اختبارات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المرحلة القبلية.



والآن سننتقل إلى عرض نتائج الاختبارات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المرحلة البعدية.

جدول رقم (8) مقارنة نتائج اختبارات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المرحلة البعدية

	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفارق بين المجموعتين%	درجة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
قراءة	ضابطة	2.64	0.75	36.5%	0.000	دال إحصائيًا
	تجريبية	4.16	0.62			
كتابة	ضابطة	2.88	0.72	33.9%	0.000	دال إحصائيًا
	تجريبية	4.36	0.7			
سماع	ضابطة	2.68	0.80	40.1%	0.000	دال إحصائيًا
	تجريبية	4.48	0.82			
محادثة	ضابطة	2.68	0.9	36.1%	0.000	دال إحصائيًا
	تجريبية	4.2	0.72			
معدل		3.51	0.75	36.65%	0.000	دال إحصائي

يتبين من النتائج في الجدول رقم (8) أنّ بعض الفروقات ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في المرحلة البعدية في الاختبارات التالية:

الاختبار في مهارة القراءة:

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2.64 (وسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.16 (جيد) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 36.5% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

الاختبار في مهارة الكتابة

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2.88 (وسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.36 (جيد) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 33.9% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

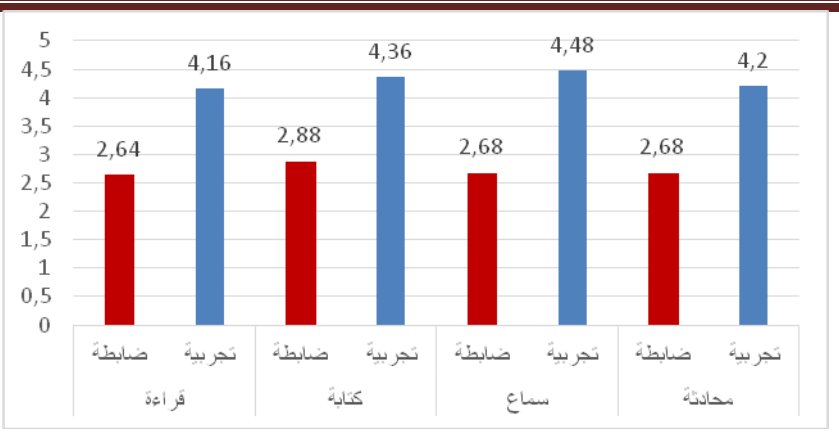
الاختبار في مهارة السماع

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة السماع عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2.88 (وسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.48 (جيد) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 40.1% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

الاختبار في مهارة المحادثة

بلغ المتوسط الحسابي لمهارة المحادثة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2.68 (وسط) في المرحلة القبلية بينما بلغ 4.2(جيد) عند تلاميذ المرحلة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 36.1% (درجة الدّلالة الإحصائيّة = 0.000 أصغر من هامش الخطأ← الفرق دالّ إحصائيًّا).

ويظهر الرسم البياني رقم 4 أدناه الفارق بين نتائج اختبارات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المرحلة البعدية:



وبعد عرض نتائج الاختبارات (قراءة، كتابة، سماع، محادثة)، سننتقل إلى الأداة الثانية وهي الإستمارة وسنقوم بتبيان النتائج وتحليلها، مع الإشارة إلى أنّ هذه الاستمارة موجهة لمعلمات اللّغة العربية فقط.

الفرضية المتعلّقة بمهارة القراءة والكتابة

تنصّ الفرضية على وجود علاقة بين استعمال أدب الطفل (القصة المصوّرة) في تعليم مادة اللّغة العربية ورفْع مستوى التحصيل في القراءة والكتابة عند أطفال صف الأول في هذه المادة. ولقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة القراءة عند تلاميذ المجموعة الضابط 2.64 في المرحلة البعدية، بينما بلغ 4.16 عند تلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 36.5% لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتّضح أنّ هناك وجود فرق جيّد بين متوسطيْ المجموعتيْن في الإختبار البعدي، ويعزى لاختلاف طريقتي التّدريس لصالح تلاميذ المجموعة التّجريبيّة الذين تعلّموا بواسطة أدب الطفل (القصة المصورة)، بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضّابطة الذين درسوا بوسائل عادية.

كما بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الكتابة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2.88 في المرحلة البعدية، بينما بلغ 4.36 عند تلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 33.9% لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتّضح أنّ هناك وجود فرق جوهري بين متوسطي المجموعتين في الاختبار البعدي، ويعزى لاختلاف طريقتي التدريس لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلّموا بواسطة أدب الطفل (القصة المصوّرة)، بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بوسائل عادية.

وقد تعود هذه النتائج إلى عدّة أسباب منها:

أنّ مادّة اللّغة العربية تعتبر مادّة جافّة، وتحتاج إلى وسيلة تجذب الطفل وتزيد من دافعيّته لتعلّمها. لأنّ الدّافعيّة هي إحدى أهمّ العوامل الّتي تساعد على تحصيل المعرفة وتحقيق النجاح، فالمتعلمون الذين لديهم دافعيّة عالية ينجزون ويكتسبون أكثر، في حين أنّ المتعلّمين الذين لا يتمتّعون بدافعيّة عالية قد يقلّ إنجازهم وتحصيلهم. وللدافعيّة مصادر متنوّعة، منها ما يتعلّق بالدّافعيّة الذّاتية، ومنها ما يعود إلى الدافعية الخارجية المتأتّية من البيئة التعليمية الّتي تضمّ المدرسة والمتعلّم والوسائل التعليميّة.

وقد أشارت بعض الدّراسات إلى أهميّة دور المعلّم والتّقنيّات المعتمدة في التّعليم والتّعلّم، فكشفت دراسة (Groham and Millette,1997) أنّ لطريقة عرض المادّة دورًا كبيرًا في تحديد دافعيّة التلاميذ. وفي الدراسة الّتي أجراها غوهام وميليت (Groham and Milette, 1992) على عينيّة من 308 طالبًا لمعرفة العوامل المرتبطة بالدّافعيّة، تبيّن أنّ 37% من أفراد العينية ينسبون الدّافعيّة إلى طريقة التّدريس، و34% إلى سلوك المعلّمين، و29% إلى عوامل شخصية. فالتحدي الذي يواجه معلّم اليوم هو أن يعرف كيف يعلّم بطريقة تعزّز الدّافعيّة عند تلاميذه.

تقع مهمّة تطوير الدّافعيّة بشكل كبير على المدرسة وعلى المعلّم، فمن الناحية التّربوية، يجب على المعلّم مساعدة التلميذ على تطوير هذه الدافعيّة حتّى يصل إلى أقصى قدراته في الفهم والتعليم. ويتمركز دور المدرسة في توفير البرامج والوسائل المختلفة لتنمية المهارات، فهي عملية مترابطة بين المعلم والمدرسة. كما يجب الاهتمام بنواح عدّة، منها الجوّ التربوي، والوسائل، والإمكانات المادّية والمحفّزات المختلفة. فالبيئة التعليميّة الّتي توفرها المدرسة تؤثّر سلبًا أو إيجابًا في تطوير التعليم وتقدّم التلاميذ. وعندما يقترن الصّف بالمحفّزات والوسائل التعليميّة الجذّابة يصبح مكانًا محبّبًا للتلاميذ ويزيد من دافعيتهم نحو تعلّم اللغة. وقد توصّلت دراسة ميدانيّة أجرتها (الجاهلي، جوهرة، 2004)[5] إلى ضرورة اعتماد القصة في تعليم اللغة العربية، وإلى فاعلية استخدامها لتنمية مهارتَي الطلاقة اللغوية والشكلية.

وقد تعود هذه النتائج أيضًا إلى طبيعة اللّغة العربيّة الّتي تحتاج إلى الإصغاء أكثر من مرّة والتمعّن قبل مناقشة المواضيع المطروحة، وتحتاج أيضًا إلى اكتساب المفردات والعبارات ليكتسب مهارة الطلاقة وأساليب الحوار والتواصل باللّغة العربية الفصحى، فهي لغة صعبة تحتوي مفردات وتعابير كثيرة، لذلك نجد الأطفال يبتعدون عنها ويتواصلون باللّغة الاجنبية،

ربما لأنّها أسهل أو لعدم وجود بيئة تتواصل باللّغة العربية الفصحى. لقد لعبت (القصة المصوّرة) دورًا أساسيًّا في جذب المتعلّم نحو التعلّم.

وربما تعود هذه النتائج إلى تفاعل التّلاميذ مع الرسومات ذات الألوان الجذابة، إضافةً إلى تفاعلهم مع الشخصيات، وأحداث القصة التي تتحدّث عن واقعهم، وتساعدهم في التعبير عن مشاعرهم تلقائيًا، وبلغة القصة البسيطة السليمة. وجعلهم في قلب العمليّة التعلّمية من دون تدخّل المعلّم الذي يكون هنا المرشد، والمخطط، والمنظّم للتعلّم التّفاعلي. وقد تعود هذه النتائج أيضًا إلى أنّ استعمال الصوّر والأحداث في القصة قد ساعد على إلغاء الروتين والملل عند الأطفال، وغرس التشويق لديهم لتعلّم اللّغة العربية.

كما تبيّن لنا أثناء الاختبار في مهارة القراءة أنّ المجموعة التجريبية كانت تقرأ جُمل النص بصورةٍ طبيعيةٍ، دون حفظ النّص غيبًا، على خلاف المجموعة الضابطة، التي كانت تحفظ نص القراءة حفظًا، وقد تبيّن لنا ذلك من خلال القراءة التقويمية؛ حيث قمنا بقلبِ كلمات نص القراءة أثناء الاختبار، ورغم هذا كانت المجموعة التجريبية تقرأ جميع مفردات النص، وقد يعود السبب إلى أنّ معظم مفردات نص القراءة كانت قد مرّت مع تلاميذ المجموعة التجريبية في (القصة المصوّرة) فيتدرّبون على تهجئة المفردات بدلًا من حفظها بالتلقين. كما ساهمت (القصّة المصوّرة) بتنمية مهارة الكتابة لدى المجموعة التجريبية وذلك من خلال الصور التي يستقرئها الأولاد، ومن خلال التعلّق بأسماءِ الشخصيات والأماكن (دبدوب، المعلمة دوبا، مدرسة دبدوب، صف دبدوب) وبهذه الوسيلة أصبح للكلمات معنى لدى التلاميذ؛ فيحفظون الأسماء ويحاولون استخراجها من القصة وتركيبها إلى جملة، ومن ثمّ كتابتها غيبًا وبكل بساطة، على خلاف المجموعة الضابطة التي كانت تتعلم رسم الكلمات دون أن تربطها بأحداث القصة أو الزمان والشخصيات التي تلعب دورًا مهمًّا في خيال الطفل، وذاكرته أثناء الكتابة.

ثانيًا: الفرضية المتعلّقة بمهارة الاستماع والتحدّث

تنصّ الفرضية على وجود علاقة بين استعمال أدب الطفل (القصة المصوّرة) في تعليم مادة اللّغة العربية وتنمية مهارة السماع والمحادثة عند أطفال الصف الأول في هذه المادة. ولقد بلغ المتوسط الحسابي لمهارة السماع عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2,68 في المرحلة البعدية، بينما بلغ 4.48 عند تلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 40.1%

لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتّضح أنّ هناك وجود فرق جوهري بين متوسطيْ المجموعتيْن في الإختبار البعدي، ويعزى لاختلاف طريقتي التّدريس لصالح تلاميذ المجموعة التّجريبيّة الذين تعلّموا بواسطة أدب الطفل (القصة المصورة)، بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضّابطة الذين درسوا بوسائل عادية.

كما بلغ المتوسط الحسابي لمهارة المحادثة عند تلاميذ المجموعة الضابطة 2.68 في المرحلة البعدية، بينما بلغ 4.2 عند تلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ الفارق بينهما 36.65% لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتّضح أنّ هناك وجود فرق جوهري أيضًا بين متوسطي المجموعتين في الإختبار البعدي، ويعزى لاختلاف طريقتي التدريس لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلّموا بواسطة أدب الطفل (القصة المصوّرة)، بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بوسائل عادية.

وقد تعود هذه النتائج إلى عدّة أسباب منها:

توظيف الصورة في القصّة فإذا عدنا إلى المتلقي الصغير وعلاقته بالصورة، فمن المتّفق عليه في المجالين التربوي والنفسي أنّ الطفل يميل بطبيعته إلى الصور وإلى المحسوسات وينفر من المجردات، لذا لايمكن أن نتصور كتبًا موجّهة للأطفال دون صور، أو رسومات تحرّك مشاعره وتدفعة إلى المشاركة والتحدّث عمّا يجول بخاطره.

إضافةً إلى توظيف اللون في الصور وهي مادة أساسية في أدب الطفل (القصة المصورة)، فالعين لا تتأثر بالأشكال فحسب بل في اللون أيضًا؛ مما يجعله يُقبل على التحدّث بلغته بشغف، كما ينصت للقصة بكل حب ويوظّف كل حواسه أثناء سماعه لصوت المعلمة وهي تقرأ له القصة.

قد تكون الحرية التي يوفّرُها أدب الطفل (القصة المصوّرة) للمتلقي - حرية اختيار - الموضوع الذي يجب أن يتحدّث أو يكتب فيه، كما يترك له حرية عرض الأفكار التي يريدها دون فرض أو تقييد، وهذه الخصيصة تناسب الطفل الميّال إلى الحرية، فهو يحب الانطلاق، ويكره التسلّط والعبودية، ويريد أن يمارس حرّيته عبر هذا الفضاء بعيدًا عن التعليم بشكله النظامي الذي يعيق ظهور العبقرية - كما قال أنشتاين - فهذه النبتة الصغيرة في روح كل طفل بحاجة إلى الحرية وإلى إشباع حب الاستطلاع.

كما أنّ القصة تسمح للطفل بالمشاركة بجميع حواسه، والطفل يميل إلى المشاركة بمحيطه من خلال ما يقدّم له من قصص قد تلمس واقعه الداخلي والخارجي، فيشارك رأيه

بطلاقة وبلغة القصة البسيطة السليمة التي يسمعها ويتدرّب عليها تلقائيّا. وقد توصّلت دراسات مثل دراسة (الساعدي، 2005) ودراسة (يوسف، 2011) إلى أنّ نقص خبرات القراءة المبكرة قد أدى إلى صعوبات في التعلّم بصفة عامة وتعلم القراءة والكتابة بصفة خاصة بالنسبة لبعض التلاميذ، وقد ظهرت فروق كبيرة بين التلاميذ الذين يُقرأ لهم باستمرار من قِبل المعلّم أو المعلّمة والتلاميذ الذين لا يُقرأ لهم، فتلاميذ المجموعة الأولى لا يحتاجون إلى شرح طويل للصور والنصوص، وأقل عرضةً للتشتت أثناء القراءة، أمّا تلاميذ المجموعة الثانية فهم أقل قدرة على فهم القصص وأكثر عرضةً للتشتت أثناء القراءة، وهم بحاجة للمساعدة كي يفهموا القصص الجديدة. كما أنّ القراءة للطفل تنمّي قدرته على الانتباه والتركيز وتدرّبه على حسن الإصغاء، وتنمّي لديه التذوّق الفني والنقد البنّاء وِفق ما أشارت إليه دراستي (يوسف والساعدي). وكما يرى (الكيلاني، 1990) فإن "القصّة ذات أثر بالغ في التربية والتنشئة، والقصّة الناجحة تزوّد التلميذ بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية". ويرى (الشيخ، 1996) "أنّ القصة تنمي لدى الفرد القدران العقلية المختلفة مثل، التذكّر والتّخيّل، والتفكير، والتحليل، والنقد، والقدرة على حل المشكلات".

ويؤكّد (الحميد، 2005) أنّ للقصة دورًا مهمًا في اكتساب التلميذ المفردات اللغوية السليمة، وتصحيح النطق اللغوي، فيصبح أكثر تحكّمًا في مخارج الحروف وأكثر إتقانًا في نطقه للكلمات، وتزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصّة وعبارات اللغة العربية وتعويده النطق السليم، فعندما يكتسب التلميذ المفردات اللغوية يتكوّن لديه محصول لغوي، ويصبح قادرًا على تركيب الكلمات والجمل، وعلى اكتساب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومهارة الاستماع والتحدّث، وبذلك يصبح عنده طلاقة لغوية.

الفرضيّة الفرعيّة الثّانية

سننتقل الآن إلى عرض جدول إحصائيّ يبيّن تأثير مدى توافر التكنولوجيا في المدارس الرسمية في اعتماد المعلمين والمعلمات على أدب الطفل في تعليم اللغة العربية.

جدول إحصائي رقم (9) : تأثير مدى توافر التكنولوجيا في المدارس الرسمية في اعتماد المعلمين والمعلمات على أدب الطفل في تعليم اللغة العربية.

العبارت	الجواب	النسبة	درجة الدلالة الأحصائية
أخصص حصصًا لمشاهدة القصة عبر الفيديو	دائمًا	%0	0.003
	أحيانًا	%40	
	أبدًا	%60	
هل القصص متوافرة في المدرسة؟	نعم	%86	0.001
	كلا	%13	
هل التكنولوجيا متوافرة في المدرسة؟	نعم	%93	0.002
	كلا	%6.7	

بما أنّ جميع درجات الدلالة الإحصائية أصغر من هامش الخطأ، فانه هناك تأثير لمدى توافر التكنولوجيا في اعتماد المعلمين والمعلمات على أدب الطفل في المدارس الرسمية.

الفرضية المتعلقة بمتغيّر مدى تو افر الوسائل التكنولوجية في المدارس

تنصّ الفرضيّة الرابعة على أن: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) في اعتماد المعلّم أو المعلمة أدب الطفل كوسيلة في تعليم اللغة العربية تعزى لمدى توافر الوسائل التكنولوجية في المدارس الرسمية.

وقد تبيّن لنا عند تحليل نتائج الاستمارة، وخاصّة المحور المتعلق بأساليب التعليم ومحور واقع أدب الطفل في المدارس الرسمية، وبعد ربط مدى استخدام المعلمات للقصة عبر الفيديو، واستخدامهن للقصة المقروءة، وربط وجود الوسائل التكنولوجية في المدارس، أنّه توجد علاقة بين توفّر وسائل التكنولوجيا في المدارس الرسمية واستخدام أدب الطفل كوسيلة في تعليم اللغة العربية.

لقد قمنا بتقسيم الاستمارة إلى ثلاثة محاور، وكان المحور الثاني يتمحور حول أساليب تعليم اللغة العربية، وخصصنا سؤالًا حول استخدام المعلمات لوسائل التكنولوجية من أجل مشاهدة قصة للأطفال، فكانت النسبة الأكبر للواتي لا يستخدمن القصة عبر الشاشة. وخصصنا سؤالين لمعرفة مدى توافر القصص ووسائل التكنولوجيا في المدرسة،

فوجدنا علاقة بين مدى توافر وسائل التكنولوجيا في المدارس الرسمية واستخدام القصص في المدارس، فكانت النسبة الأكبر لعدم توافر التكنولوجيا في المدارس 93%، والنسبة الأكبر في تلك المدارس لعدم توافر القصص 86%، وكانت درجة الدلالة الإحصائية أصغر من هامش الخطأ 0.05 مما يدّل على أنّ وجود التكونولوجيا في المدارس يؤثر في اعتماد المعلمين والمعلمات على أدب الطفل والقصص المصورة سواء المقروءة أوالمرئية عبر الشاشة التفاعلية. كما لاحظنا من المعلمات أنّ وجود التكنولوجيا وتوافرها في المدارس يسهّل عليهن تخصيص حصصًا لمشاهدة القصة عبر الفيديو ومن ثم قراءتها في الصف مع التلاميذ.

وقد أثبتت دراستنا حسب النتائج الّتي توصلنا إليها أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في اعتماد المعلمات والمعلمين على أدب الطفل ومدى توفّر التكنولوجيا في المدارس الرسمية.

ونستنتج بعد تحليل النتائج أن الفرضية الرابعة صحيحة، حيث تبيّن أنّه يوجد علاقة بين توفر الوسائل التكنولوجية في المدارس واستخدام أدب الطفل (القصة المصوّرة).

***-خاتمة**

لقد تبيّنت لنا، من خلال هذا البحث، نتائج مهمّة بمدلولاتها لناحية تأثير أدب الطفل على تحصيل الأطفال في صف الأول، وخاصّة في مهارات اللغة (قراءة، كتابة، استماع، تحدّث) لمادّة اللّغة العربيّة.

كما تبيّن لنا أنّ لأدب الطفل (القصة المصورة) القدرة على تطوير مهارة القراءة وتحسين مستوى التحصيل عند أطفال صف الأول مقارنة مع الأطفال الّذين تعلّموا بدون أدب الطفل، وتبيّن أيضًا أنّ لأدب الطفل تأثير أيضًا على مهارة الكتابة، حيث أظهرت النتائج أنّ مستوى التحصيل ارتفع في مهارة الكتابة عند الأطفال الّذين تعلّموا من خلال أدب الطفل أكثر من الأطفال الّذين تعلّموا بالطريقة التّقليديّة.

وبعد تحليل النتائج ومناقشتها، نستطيع أن نؤكد صحة الفرضية الأولى الّتي تنصّ على وجود علاقة بين استعمال أدب الطفل في تعليم مادة اللّغة العربية وتنمية مهارتَي القراءة والكتابة، السماع والمحادثة عند أطفال صف الأول في هذه المادة.

ونثبت صحة الفرضية الثانية التي تنصّ على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) في اعتماد المعلم، أو المعلمة، أدب الطفل كوسيلة في تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائية تعزى لمدى توافر الوسائل التكنولوجية في المدارس.

***-الاقتراحات والتوصيات**

بناءً على ما توصّلنا إليه، فإنّه يمكن الخروج بعدد من الاقتراحات الّتي يمكن أن تسهمَ في تطوير دور التكنولوجيا في التّعليم بشكل عام، وفي تعليم اللّغة العربيّة بشكل خاص، ومنها:

1- لقد أظهر أطفال الصف الأول رغبة قوية تجاه التعامل مع القصة المصورة، حيث عملت هذه الوسيلة على زيادة التفاعل والمشاركة والحماس والاندفاع نحو التّعلم، لذا قد يكون من المفيد إجراء المزيد من الأبحاث الّتي تدرس ضرورة توظيف القصة المصورة في مجال التعليم بشكل عام.

2- الاهتمام بالقصة أكثر وتضمينها في المناهج الرسمية الابتدائية ليتمكّن التلاميذ من الطلاقة اللغوية.

3- إقامة دورات وورش عمل لتدريب المعلمات على فن رواية القصة.

4- الاهتمام الكبير باللغة العربية الفصحى البسيطة التي يستطيع التلميذ أن يفهمها في قصص الأطفال خصوصًا في هذه المرحلة.

5- التنويع في القصص التي تُقرأ للتلاميذ، ليصبح لديهم تنوّع في المفردات.

6- الاهتمام بالإخراج الفني للكتب والرسومات الداخلية للكتاب بحيث تتلاءم مع مضمون القصة والجيل الذي تُقدّم له.

7- إعطاء أولوية لحصص تدريس مادّة اللّغة العربية في كل مراحل التعليم وعدم التعامل معها في المناهج والبرامج الأسبوعية والامتحانات على أنها مادة ثانوية.

8- الاهتمام بكل مايؤدّي إلى الطلاقة اللغوية عند التلاميذ وتنمية مهاراتها في المرحلة الابتدائية.

9- التركيز على الأطفال في العالم العربي بكل مراحل طفولتهم والعناية بكل العلوم والمعارف التي تُقدّم لهم، لأنّهم مادة المجتمع وقادة المستقبل.

-* الهوامش:

(1) مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، 2005، ص 17.

[2]) الموسوي وشنيور، 2009أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلّماتها، ص6-8):

[3])كامل محمد عويضة، 1996كتاب علم النفس، ص 45.

[4])محمد رمّال، منهجية البحث، 2019، ص 316.

[5])جوهرة الجاهلي، القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ماقبل المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستر، 2004).

***-قائمة المراجع:**

أولًا: المراجع بالعربية

- أحمد أبو أسعد، تطوّر فن الكتابة ومشكلاته، 1980م، 223ص..
- عبد التواب يوسف، كتب الأطفال في عالمنا المعاصر، لاطبعة، دار الكتب المصرية، القاهرة، لاط، 1985م، 220صفحة.
- علي الحديدي، في أدب الأطفال، الدار المصرية للكاتب، القاهرة، ط2، 2001م، 330صفحة.
- علي سامي الحلّاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، طرابلس، ط1، 2010م، 464 صفحة.
- غريس أبو خالد، الفرح في القراءة والتعبير، الطبعة الأولى، جونية : دار المفيد، جونية، ط1، 2006م، 271صفحة.
- نجيب أحمد، القصة في أدب الأطفال، مطبعة علي بك، القاهرة، ط1، 1984م، 280صفحة.
- محمد يوسف نجم، فن القصة، دار الثقافة،بيروت، ط7، 1995م.
- نجيب أحمد، القصة في أدب الأطفال، مطبعة علي بك، القاهرة، ط1، 1984م، 280صفحة.
- هادي نعمان الهيتي، ، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، لاط، 1978م، 420صفحة.
- هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1994م، 241صفحة.

ثانيًا: المجلّات

- الياس أبو زغيب، "أزمة الكتابة للأطفال في لبنان"، المجلة التربية، الجزء2، العدد21، 1986م، 88صفحة.

- نجم عبد الله غالي الموسوي وعباس عودة شنيور، أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، كلية التربية الأساسية – جامعة ميسان، المجلد السابع، العدد الرابع عشر، 2009م.

ثالثًا : المراجع بالأجنبية

- Groham(J), Milette(D), " students Perception of teachers Behaviour as Motivating and de- motivating- Factors in college classes", *Communication Quaterly*.Volume40, 1992.
- Groham(J), Milette(D), "A Comparative Analysis of Teacher and student Perception of Sources of Motivation and de – motivation in college", *Communication and Research*. Volume 46, 1997.