المجلد 15 العدد 3 سبتمبر 2014

أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن

د. محمّد فوزي بني ياسين
قسم العلوم الأساسيّة- كليّة عجلون الجامعيّة
جامعة البلقاء التّطبيقيّة
Mfozy2@gmail.com

د. محمد علي الخوالدة
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية - جامعة اليرموك
dr.khawaldeh@yahoo.com

د. رائد محمود خضير
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية - جامعة اليرموك
raedk@yu.edu.jo

د. نصر محمد مقابلة
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية - جامعة اليرموك
Rashour@Yu.edu.jo

أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن

د. محمّد فوزي بني ياسين
قسم العلوم الأساسيّة- كلية عجلون الجامعيّة
جامعة البلقاء التّطبيقيّة

د. محمد علي الخوالدة
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية - جامعة اليرموك

د. رائد محمود خضير
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية - جامعة اليرموك

د. نصر محمد مقابلة
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية - جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقّق من أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون اختبارًا في بناء الجملة العربية تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. تكوّن أفراد الدراسة من (٥٦) طالبًا من طلاب الصّفّ السّادس الأساسيّ، اختيروا قصديا من إحدى المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة. قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين، (٢٨) طالبا في المجموعة التجريبية درسوا وفق مشروع مكتبتي العربية، و(٢٨) طالبا في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتياديّة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات الأداء في اختبار بناء الجملة العربية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة الذين درسوا وفق طريقة مشروع مكتبتي العربية.

الكلمات المفتاحية: مشروع مكتبتي العربية، بناء الجملة العربية، طلاّب المرحلة الأساسيّة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١١/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/١١/٢١م

The Effect of my Arabic Library Project in Teaching Reading on Improving Arabic Sentence Construction among Basic Stage Students in Jordan

Dr. Mohammed F. Bany Yassin
Faculty of Ajloun
Balqa Applied University

Dr. Mohammed A. AL-Khawaldeh
College of Education
Yarmouk University

Dr. Raed M. Khodair
College of Education
Yarmouk University

Dr. Naser M. Maqableh
College of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of my Arabic library project in teaching reading on developing Arabic sentence construction among basic stage students in Jordan. To achieve the aims of the study, the researchers devised an Arabic sentence construction test consisting of (40) multiple choice items. The subjects of the study consisted of (56) students purposefully selected from one public school of Al-Koura Directorate of education. The subjects were divided into two groups, (28) students in the experimental group taught by my Arabic library project, and (28) students in the control group taught by the conventional method. The results of the study revealed that there were statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between score means on Arabic sentence construction test due to the teaching method in the favor of the experimental group taught by my Arabic library project.

Key words: my Arabic library project, Arabic sentence construction, basic student's stages.

أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن

د. محمّد فوزي بني ياسين
قسم العلوم الأساسيّة- كلية عجلون الجامعيّة
جامعة البلقاء التّطبيقيّة

د. محمد علي الخوالدة
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية – جامعة اليرموك

د. رائد محمود خضير
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية – جامعة اليرموك

د. نصر محمد مقابلة
قسم مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها
كلية التّربية – جامعة اليرموك

المقدمة:

لم يحظ أدب الأطفال في المنطقة العربيّة بالاهتمام الكافي الذي حظي به أدب الكبار، وحينما تستعرض الجهود التي بذلت في هذا المجال في الحقبة الأخيرة من القرن الماضي، تلحظ بعض النّشاطات التي قامت بها بعض المؤسسات وعدد من الأدباء الّذين نشروا كتاباتهم للأطفال. وعلى الرغم من قلّة هذه الإصدارات، إلاّ أنّها تشكل بدايات ينبغي أن تتبعها خطوات أخرى. فالمتأمّل في الدّراسات في هذا المجال سواء أكان هذا في المعاهد، أم في الجامعات، أم في المؤسسات التّعليميّة والتّربويّة، أم في المكتبات العامّة والخاصّة مقارنة مع أدب الكبار يجدها قليلة، وجلّها في الجانب النّظريّ والتّاريخي. أمّا في الجانب التّطبيقيّ من نقد، وتحليل، وتقويم، ودراسة ميدانيّة إجرائيّة، فلا يوجد سوى دراسات أدبيّة ونقديّة قليلة.

وتعدّ الطفولة رائدة المستقبل، والعناية بها أمر تمليه حاجات المستقبل، وتلحّ عليه دنيا الحاضر، وتحفّز نحوه عبر الماضي ودروسه. وفي العلوم النفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة قرائن واقعيّة وبراهين تجريبيّة تؤكّد أنّ الاهتمام برجال الغد ينبغي أن يبدأ منذ السنوات الأولى؛ لأنّها اللبنات الأولى في تشكيل الأساس القويّ لمستقبل الطفل طيلة حياته، إذ يجري فيها رسم ملامح شخصيته مستقبلاً، وفيها تتشكل العادات والاتّجاهات والقيم، وتنمو الميول والاستعدادات، وتصقل المهارات، وتتعدد في هذه السنوات الذهبيّة فرص تأسيس الخبرات الإنسانيّة وإمكاناتها مدى الحياة، وتتشكّل فيها العقول وسلوك الأجيال القادمة (عمّار، ١٩٩٣).

ومن هذا المنطلق أصبحت تنمية الطفولة والاهتمام بثقافتها وتنشئتها تنشئة سليمة مكونًا أساسيًّا من مكونات التّنمية الاجتماعيّة إن لم تكن التّنمية الشّاملة، وباتت رعاية

حقوق الطفولة أولويَّة مقدّمة في جهود التّنمية، فضلاً عن أنّها التزام دينيّ ووطنيّ وقوميّ وإنساني (الشّناوي، ١٩٩٧). واحتلّت احتياجاتهم مركز الصّدارة في الاستراتيجيّات التّنمويّة باعتبار أن ما يلحق بها من حرمان، وما يعتريها من نقص وقصور يعدّ دماراً طويل الأمد، وتشويهًا لأغلى ما يملكه المجتمع.

ومن أبرز الاتّفاقيّات والمواثيق الّتي اهتمت بالطّفولة على المستوى العالمي ميثاق الطفولة (١٩٣٠)، وإنشاء منظمة الأمم المتحدة للأطفال (١٩٤٦)، والإعلان العالميّ لحقوق الإنسان (١٩٥٩)، وعيد الطفل العالميّ (١٩٨٩)، واتّفاقيّة حقوق الطّفل (١٩٩٤). وعلى المستوى العربيّ جرى التّوقيع على هذه الاتّفاقيات، وأنشئ المجلس العربيّ للطفولة والتّنمية، والمنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، ومجلس التّربية العربيّ لدول الخليج.

وعلى الرغم من التّشريعات السّابقة الّتي أكّدت الاهتمام بالطفل وتربيته وإعداده فإنّ الباحثين يطرحون الأسئلة الآتية:

هل واكب هذا الاهتمام تحسّن في فنّيّات الأداء الثقافيّ على المسارات كافة؟ وهل تمتدّ بصائر التّربويين والمثقفين والأدباء إلى تفاصيل الصّياغة الثّقافيّة للطفل؟ وإن حدث هذا على مستوى المؤسسات التّربويّة الرّسميّة، فما الشّأن على مسار الثّقافة والأدب خاصّة؟ ومعطيات النّظام العالميّ الجديد عامّة؟

أمّا أثر القصص المترجمة في ثقافة الطفل العربيّ، فقد اختلفت تأثيرات التّضمينات الثّقافيّة في القصص المترجمة باختلاف المحاور الّتي هدفت إليها عمليّة التّحليل لتشمل جوانب إيجابيّة وأخرى سلبيّة فقد كشفت عينة القصص التي خضعت للقراءة التّحليليّة مضامين تثقيفيّة إيجابيّة ركّزت في مجملها على مجموعة من القيم الإيجابيّة التي تسعى إلى غرسها وتنميتها لدى الأطفال، وتؤكّد هذه القصص توسيع الإطار المعرفيّ للطفل، وتنمية خياله (عبد الخالق، ٢٠٠١).

وعلى الرغم من تأكيد بعض القصص المترجمة العديد من القيم الاجتماعيّة والممارسات الإنسانيّة والمجتمعيّة السليمة، كالبعد عن الجدل، وتجنّب المشاجرات، واحترام الآخرين، والتّعاون، ومعرفة ما له وما عليه، إلا أنّها في الوقت نفسه تتضمّن دعوات للتّمرّد على ولاية الوالدين، والتّفكك الأسريّ؛ فالقيم الإيجابيّة الّتي تتضمّنها القصص المترجمة في كافّة المجالات لا تأتي في إطار الغاية العليا التي خُلق من أجلها الإنسان، وهي عبادة الله وحده، وإنّما تأتي في إطار ثقافة منتجيها (نافع، ١٩٩٩).

ويُعدّ أدب الأطفال المكتوب منه على وجه الخصوص وسيلة مهمّة من وسائل تعليم

اللغة العربيّة، كونه يعمل على تنمية عادات القراءة لدى الأطفال التي تقف دونها عوائق عدّة يعود بعضها إلى غياب عناصر الجذب في كتبهم، بما يُلقي بظلاله على قناعة الطفل بالكتاب. فقد دعت ندوة ثقافة الطفل المنعقدة في الكويت عام (١٩٨٣) إلى إجراء البحوث في ميدان كتاب الطفل؛ لإنتاج أدب يناسب الأطفال شكلاً ومضموناً.

وللقصّة دور هام في اكتساب الطفل للمفردات اللغوية السليمة، وتصحيح النطق اللغوي، فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف، وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، وفي الوقت نفسه تزيد من الحصيلة اللغوية لديه من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية، وتعويده النطق السليم، فعندما يكتسب الطفل المفردات اللغوية يتكون لديه محصول لغوي لا بأس به، ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمل، ثم يصبح قادراً على اكتساب المهارات اللغوية من استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، وبذلك يصبح لديه طلاقة لغوية؛ إذ وجد الباحثون ضرورة الكشف عن أثر ما يقدّم للطّلبة من قصص في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن، في الوقت الّذي يعاني العالم العربي اليوم من مشكلة لغوية تمتد آثارها إلى مناحي حياتنا الثقافية عامّة. فعلى الرغم من جهود مؤسساتنا التّعليميّة في مرحلة ما قبل الجامعة والمرحلة الجامعية نفْسها ما زالت الحصيلة اللغويّة لدى أبناء العربيّة قليلة لا تكسبهم المهارة اللازمة للتّعبير السّليم والكتابة الصحيحة، وأسباب هذه المشكلة كثيرة متعددة، ولكنَّ جانباً منها يعود إلى طبيعة الدّرس النّحوي.

فقد اتسم الدّرس النّحوي التقليدي عبر القرونِ الماضية وحتى اليوم بأمور ضَخَّمَتْ كتبه، وجعلت الانتفاع بها ضئيلاً، فقد أقيم البناء النحوي التّقليدي على أساس من نظرية العوامل والمعمولات التي تنطوي على كثير من التفصيلات نحو تقسيم العوامل إلى لفظية ومعنوية وأصلية وفرعية، والحديث عن إعمالها وإلغائها وتعليقها واختصاصها وقوتها وضعفها وتقدمها وتأخرها وحذفها وذكرها، والحديث عن الفعل المفسِّر، وصوغ بعض الأحكام المتعلقة بها، وما يؤثر فيما بعده ولا يتأثر بما قبله، وما يجوز أن يعمل فيما قبله وما لا يجوز، والتعليق بالمشتقات، وعدم توالي عاملين على معمول واحد، وعدمِ جواز العطف على معمولي عاملين مختلفين، والعاملِ بنفسه أو بالواسطة أو بتقوية عنصرِ نحوي آخر، والحديث عن أُمِّ الباب، وهي الأداة التي يتمثّل فيها عملُ الباب خير تَمَثُّل كأَنْ في نواصب المضارع، وإنْ في أدوات الشرط، والحديث عن العوامل المشتقة والعوامل الجامدة المضمَّنَة معنى المشتقة، وغير ذلك من الأمورِ التي أثقلت الدّرسَ النّحوي وجعلته جافا (عبابنة، ٢٠٠٣).

وتعدّ الجملة وحدة تواصل لُغوي على أصعدة عدّة: فكريّة، وإفهامّية، واجتماعيّة، وعلميّة،

وحضاريّة؛ إذْ لا يَعْمُرُ الكون، ولا المجتمع من دونها. ولنظام الجملة مؤسسات وروافد، تتمثل في عناصرها المُؤلّفة لها، التي هي نواة اللغة. فقد اعتنى بالجُملة كثير من الباحثين والدّارسين، غير أنّها تبقى ميدانا رحبًا للدّراسات النحويّة، ولا سيّما أنّها مضمار التركيب اللغويّ.

أمّا مشروع مكتبتي العربيّة الذي جرى تنفيذه بتزويد المدارس الأردنيّة بقصص الأطفال العالميّة، فقد جاء انعكاسا للسّياسة التّربويّة الأردنيّة الّتي تؤكّد ضرورة تنمية المهارات اللغويّة والفكريّة للطّلبة في المرحلة الأساسيّة الدّنيا. ولتحقيق أهداف هذا المشروع جرى تخصيص ركن في كلّ صفّ، وجرى عقد العديد من دورات أدب الأطفال المتتابعة، وشملت مجالات أدب الأطفال، كالحكاية الشّعبيّة، وعناصر القصّة، وتحليلها، واستراتيجيّات تدريسها، وطرق عرض الكتاب، ومواصفاته، من حيث الشكل والمضمون والإخراج، والقراءة ومستوياتها، وعناصر القراءة الإبداعيّة، والمناقشة، وأسئلة الرّبط، والمحاججة، والخلاصة، والتّلخيص، ورواية القصّة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٧).

أمّا العلاقة بين المحتوى المقدّم للأطفال واستراتيجيّات تدريسه فهي علاقة كبرى؛ إذ يمكن لمنفذ المنهاج أن يصمم العديد من النشاطات الّتي يمكن بها تعليم المفاهيم الأساسيّة، ومنها: الألعاب التّعليميّة؛ إذ يعدّ اللعب من المداخل المهمّة للتغلّب على أوجه قصور التّدريس، وهذا ما أكّدته العديد من الدّراسات؛ فقد عدّ زهران (١٩٩٥) اللعب مهنة الطّفل الرّئيسة، وتحدّث مرعي (١٩٩٥) وقرني (١٩٩٨) عن الوظائف الأساسيّة للعب الطّفل الّتي تتمثّل في التّعبير عن الانفعالات، وتعليم المفاهيم الأساسيّة، وتنمية مهارات التّفكير. وأشار سعيد (١٩٩١) في دراسة أجراها إلى الأثر الإيجابي للعب في تنمية النّمو اللغويّ والمفاهيم الأساسيّة، وأكّد علاء الدّين (١٩٩٩) أهميّة الألعاب التّعليميّة في تنمية التّراكيب والمفاهيم اللغويّة، كما أكّد سلامة وعبد القادر (٢٠٠٠) فاعليّة الأنشطة المتمثّلة في الألعاب اللغويّة. وأشارت العديد من الدّراسات الأجنبيّة أهميّة الألعاب في تعليم المفاهيم الأساسيّة؛ إذ تزوّد الطّفل بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والخبرات الجديدة، وتعمل على زيادة مهاراته في التّنسيق بين حواسه، وتنمية التّفكير، ومهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتثري خياله (Katz & Lilian, 2000).

وتعدّ القصص من النّشاطات التّربويّة الّتي تسهم بفاعليّة في تنمية المفاهيم الأساسيّة لدى الأطفال؛ إذ تزيد من خبراتهم اللغويّة (Katz & Lilian, 2000؛ Maher, 1991). ولتنمية المفاهيم الأساسيّة لدى الأطفال يشترط تقديمها بطريقة شائقة؛ إذ تحقق أهدافًا عدّة، فتثري محصولهم من المفاهيم، وتنمّي مهارة التّركيز والانتباه والمتابعة والمهارات اللغويّة

لديهم (سمك، ١٩٩٨).

أمّا الأناشيد والمحفوظات فتتميّز بالسهولة والبساطة؛ ليتمكّن الأطفال من حفظها وتكرارها، فهي قريبة من بيئة الأطفال. وتعدّ الأناشيد من النشاطات الّتي تسهم في تنمية المفاهيم الأساسيّة؛ إذ تحبب الطّفل بالتّعلّم (Rothenberg, 1995). فقد أجرى الشّبراويّ (١٩٩٧) دراسة هدفت التّعرّف إلى مدى فعاليّة برنامج مقترح يشمل مجموعة من الأناشيد في تنمية المفاهيم اللغويّة، كشفت نتائجها أثرًا إيجابيًّا لهذا البرنامج.

ويعدّ المسرح ترجمة للقصّة أو الرّواية؛ إذ يمكن به تنمية المفاهيم الأساسيّة باستخدام الدّمى والأقنعة، فضلا عن تنمية مهارات اللغة الأربع (Lim, 1993). ويمكن بالمسرح تعليم المفاهيم الخاصّة بالملابس، والزّمان والمكان، والإفراد والتّثنية والجمع، والمفاهيم الخاصّة بالأسرة، فضلا عن المفاهيم اللغويّة المجرّدة، مثل: الصّدق، والأمانة، والحق، والخير، والجمال (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٧).

ويعدّ النّشاط التّمثيليّ نوعًا من المحاكاة والتّقليد الّذي يتيح فرصا لغويّة مختلفة، فقد بينت نتائج دراسة إبراهيم (١٩٩٤) الأثر الفعّال للنّشاط التّمثيليّ في تنمية المفاهيم الأساسيّة، وتنمية القدرة على التّواصل اللغويّ. أمّا جاب الله (٢٠٠١)، فأكّد فوائد النّشاط التّمثيليّ في التّطوّر المعرفيّ، والإبداعيّ، والانفعاليّ، والاجتماعيّ؛ ممّا يساعد على تعلّم المفاهيم الأساسيّة وتنميتها. أمّا الرّحلات فتتيح فرصًا لتقديم خبرات تربويّة ليس من اليسير إحضارها داخل الغرف الصّفيّة؛ إذ تسهم في إكساب الطلبة مفاهيم متعددة وجديدة، مثل: الأشجار الخضراء، والنسيم العليل، والطّعام اللذيذ، والشّمس السّاطعة (Maher, 1991).

ويعتمد مشروع مكتبتي العربية على مجموعة من الافتراضات؛ إذ تمثّل القراءة المهارة الأساسيّة الّتي يحتاجها الطّالب في المدرسة، وهي مفتاح التّفوّق في جميع الموادّ، وتلعب القراءة الأهميّة نفسها في حياة الطّفل اليوميّة. والقراءة وسيلة التّدريب على التّفكير، وتعدّ مصدرًا مهمًّا يكتسب بها الطلبة المهارات الأكاديميّة والحياتيّة، أمّا تنمية القراءة فتجري بالممارسة العمليّة المستمرّة.

ويشمل المشروع مجموعة من الأساليب الّتي تشجّع الطلبة على المطالعة، ومنها: الموقع المناسب لمكتبة الصّفّ، وتنظيم الكتب بطريقة مناسبة. وتنمية عادة القراءة؛ إذ يتّفق المعلّم مع الطلبة على إشارة من المعلّم تعني التّوجّه إلى مكتبة الصّفّ، واختيار قصّة وقراءتها في وقت محدّد، ويشارك المعلّم الطلبة في اختيار قصّة وقراءتها. وعرض القصص بطرق متنوّعة وشائقة، وتمثّل المعنى في أثناء عرض المفاهيم اللغويّة الأساسيّة. والمشاركة؛

إذ يحدّد المعلّم وقتًا مناسبًا يتبادل فيه كلّ طالب ما قرأ مع أحد زملائه.

ومن الأساليب الّتي تشجّع الطلبة على المطالعة ما أكّدته وزارة التّربية والتّعليم (٢٠٠٧) بتقديم إرشادات مكتوبة قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، والتّحدّث عن الغلاف الخارجي للكتاب، وتدريب الطلبة على كيفيّة قراءة الصّور والرّسومات وتحليلها، وتدريب الطلبة على قراءة القصّة قراءة أوليّة عامّة، وتدريب الطلبة على تلخيص القصّة بعد قراءتها، وتشجيع الطلبة على قراءة قصص محدّدة بإحضار موادّ معينة ووسائل ذات صلة بمحتوى القصّة، ووضع أسئلة يجيب عنها الطلبة بعد قراءة القصّة. وممارسة نشاطات مختلفة مثل: مناقشة الطلبة بالبدايات والنّهايات، وتدريبهم على الرّبط بين قصّتين أو أكثر، والتّمييز بين الرّأي والحقيقة، وكتابة فقرة عن الشّخصيّة المفضلة، وتدريبهم أيضا على تعلّم المفردات الصّعبة على النّحو الآتي: أنطق الكلمة وأكرر نطقها، أبحث عن جذر الكلمة، أفكّر بكلمات أخرى أعرفها شبيهة بالكلمة، أعيد قراءة الجملة، أبحث عن معلومات أخرى في الجملة أو المقطع، أتجاهل الكلمة وأتابع القراءة ثمّ أعود للكلمة لاحقًا، أستعمل الصّور لمساعدتي، أسأل نفسي: هل المعنى الّذي استنتجته يبدو منطقيًّا وصحيحًا؟ أطلب المساعدة.

ومن الأساليب الّتي تشجّع الطلبة على المطالعة استخدام استراتيجيّة الجدول الذّاتيّ، واستراتيجيّة خرائط المعرفة، وتدريب الطلبة على إعادة تنظيم القصّة بلغتهم الخاصّة، وتدريبهم على تمثيل القصّة التّمثيل الصّامت والتّمثيل بالعرائس ...إلخ، ووضع لوحة إعلانات يحدد عليها كلّ طالب أفضل القصص لديه، وتكليف كلّ طالب بعمل دعاية شفويّة ومكتوبة لأفضل قصّة قرأها.

أمّا اختيار الطلبة للقصص فيختلف وفقا لقدراتهم وخبراتهم واهتماماتهم، فثمّة عوامل تؤثّر في قرار اختيارهم للقصص، ومنها: الغلاف، والعبارة الأولى من القصّة، ونوع الصّور وطريقة عرضها، والموضوع...إلخ. وغالبًا ما يتصفّح الطالب القصّة قبل قراءتها، فينظر إلى الصّور، وينطق بعض المقاطع؛ لذا يؤكّد مشروع مكتبتي العربيّة ضرورة مساعدة الطلبة في عمليّة الاختيار بمجموعة من الإجراءات يطلق عليها اختبار الأصابع الخمسة، وفقًا للآتي: اختر عشوائيًا صفحة من كتاب ما، ثمّ ارفع يدك ومدّ أصابعك، ومن ثمّ اقرأ الصّفحة الّتي اخترتها، وكلّما صادفت كلمة لا تعرف معناها اثنِ إصبعًا، وإذا انتهيت من قراءة الصّفحة وكان لا يزال إصبع واحد على الأقل ممدودًا، تكون هذه القصّة مناسبة لقدراتك.

وثمّة اختبار آخر "اختبار نعم" يجري بطرح مجموعة من الأسئلة: هل تستطيع لفظ معظم الكلمات؟ هل يجذب الموضوع اهتمامك؟ هل يمكنك سرد القصّة لشخص آخر؟ هل

يمكنك قراءة الموضوع دون مساعدة؟ فإذا كانت الإجابة " نعم" تكون القصّة مناسبة لك. أمّا الاختبار التّصنيفيّ فيحدد ثلاثة مستويات؛ تكون القصّة أدنى من مستواك إذا عرفت كلّ الكلمات، وإذا وجدت القصّة مملّة، وإذا استطعت قراءتها بسرعة، وتكون القصّة أعلى من مستواك إذا استغرقت وقتًا طويلا في القراءة، وإذا شعرت بالارتباك في أثناء القراءة، وإذا احتجت الكثير من المساعدة، وتكون القصّة مناسبة إذا استطعت قراءة القصّة بسهولة، وإذا عرفت معظم الكلمات، وإذا استمتعت بالقراءة.

وأمّا الأهداف الّتي يؤكّدها مشروع مكتبتي العربيّة فتتمثّل في الآتية:

- الأهداف المتعلّقة بالجانب المعرفيّ: وتشمل الحقائق والقوانين والمبادئ والنّظريّات (البعد الإدراكيّ)، ويضم المعلومات الّتي ينبغي أن يعرفها الأطفال عن بيئتهم الماديّة البيولوجيّة والطّبيعيّة، وكلّ ما تحتويه من موارد، وما تتعرّض له من مشكلات.

- الأهداف المتعلقة بالجانب الا

ويختصّ بالاتّجاهات والقيم والاهتمامات وأوجه التّقدير الّتي ينبغي أن يكتسبها الأفراد والجماعات لترشد سلوكهم.

- الأهداف المتعلقة بالجانب الحس حركيّ: "وتشمل المهارات (البعد المهاريّ)، ويشمل المهارات الّتي ينبغي أن يكتسبها الأطفال ليتمكّنوا من التّفاعل مع بيئتهم، وخاصّة التّعامل مع المواقف الحسّيّة المباشرة" (بطرس، ٢٠٠٨، ص١٠٢).

ومن الدّراسات الّتي أكّدت أهميّة تحليل القصص دراسة طعيمة (١٩٩٨)؛ إذ حلّل مضمون كتب الأطفال الصادرة في مصر وعددها (١٥٤٨) قصّة، وتوصّل إلى أنّ الاتّجاهات العامّة لكتب الأطفال جاءت على التّرتيب الآتي: قصص الخيال، القصص الدّينيّة، القصص التّعليميّة التّاريخيّة، القصص البوليسيّة، القصص الاجتماعيّة، القصص الشّعبيّ، القصص العلميّة، قصص المغامرات، القصص الوطنيّة، قصص النّوادر والطّرائف، الشّعر القصصيّ، وتوصّل إلى أنّ عدد القيم الإيجابيّة الّتي سادت القصص الخاضعة للدّراسة التّحليليّة بلغ (١٠١) قيمة، جاءت على التّرتيب الآتي: أخلاقيّات وقيم روحيّة (٣٥) قصّة، سلوكيّات اجتماعيّة ومهارات (٣٢) قصّة، قيم وطنيّة (١٩) قصّة، التّضحية في سبيل الدّين وكلمة الحقّ (١٥) قصّة، ويؤكّد طعيمة (٢٠٠٧) وجود أثر إيجابيّ للقصص في تنمية المفاهيم الحسيّة والمجرّدة.

وقد اعتمدت أساليب تعليم المفاهيم الأساسيّة على نظريتين أشار إليهما أبو حطب (١٩٩٦)، وهما: النّظريّة التّرابطيّة، وتعتمد في تعلّم المفهوم على مبدأ أنّ المركّب الكلّيّ للمثير

الّذي يوفره الشّيء يترابط مع الاستجابة الّتي تصدر لهذا المثير؛ إذ إنّ تعلّم المفهوم يماثل أيّة عمليّة أخرى من عمليّات التّعلم. أمّا النّظريّة الأخرى، فهي نظريّة اختبار الفروض. ويرى أنصار هذه النّظريّة أنّ تعلّم كيفيّة الأداء يعود إلى فحص الاحتمالات المختلفة، للوصول إلى الخيار المناسب. ويبدو الفرق بين النّظريتين في أنّ النّظريّات التّرابطيّة ترتبط بالمثير والاستجابة، وأمّا في نظريّات اختبار الفروض فترابط السّمات الّتي توفّرها الأمثلة بالاستجابة. وكذلك فإنّ التّعلّم في النّظريّات التّرابطيّة يتّصف بالتّدرّج والتّراكم، بينما يكون منفصلاً في نظريّات اختبار الفروض.

وتبنى الباحثون في تنفيذ الإجراءات التّجريبيّة لتعلّم المفهوم أنموذجين رئيسين؛ وهما: الأنموذج الاستقباليّ، وتعرض فيه المثيرات على المتعلّم واحدا تلو الآخر بطريقة عشوائيّة، وذلك بعد إعلام المتعلّم بالمفهوم، ويكلّف المتعلّم بتصنيف كلّ مثير كمثال أو لا مثال، وتقدّم التّغذية الرّاجعة بعد كلّ عمليّة تصنيف. أمّا الأنموذج الآخر فهو الأنموذج الانتقائيّ، وفيه يقدّم الباحث في بدء التّجربة بعرض المثيرات على المتعلّم دفعة واحدة، وعلى المتعلّم أن يختار المثير المناسب، وتقدّم التّغذية الرّاجعة بعد كلّ عمليّة اختيار، وتكرر المحاولات حتّى الوصول إلى مرحلة الإتقان، ويتيح هذا الأنموذج فرصة التّعرّف إلى طريقة المتعلّم في اختيار المثير المناسب (بطرس، ٢٠٠٨).

مشكلة الدّراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في غياب جهة مستقلّة تسعى إلى تقييم القصص المتمثّلة في مشروع مكتبتي العربيّة وتحليلها؛ للتّحقّق من مدى مناسبتها شكلاً ومضمونًا للأغراض الّتي وضعت من أجلها، لاسيما أن جميع تلك القصص مترجمة وعددها (٢٢٠) قصة، مع أنّ عنوان المشروع "مكتبتي العربيّة"، فتح المجال لاستيراد قصص الأطفال الغث منها والسمين (الجوهري، ١٩٩٧)، في الوقت الّذي يرى فيه الفيصل (١٩٩٨) أنّ أدب الأطفال قد نما في الوطن العربي نموّاً واضحاً بين السبعيّنيات والتسعينيّات، وأصبح الباحث قادراً على أن يعثر في كل دولة عربيّة على رصيد مقبول من النّصوص الأدبيّة ذات المستوى الفنّي الجيّد، في الوقت الّذي تعدّ فيه مرحلة الطّفولة من أهمّ مراحل تكوين الشّخصيّة؛ إذ ترسم ملامح شخصيّة الفرد مستقبلاً، فيتحدّد مسار النمو الجسميّ والعقليّ والنّفسيّ والاجتماعي للطفل، الأمر الّذي يستدعي ضرورة تحليل القصص المقدّمة للأطفال (السّرسيّ، ١٩٩٨)، فقد أشار عبد اللطيف (١٩٩٢) إلى أهميّة الوقوف عند الاتّجاهات الأيديولوجيّة في أدب الأطفال، وضرورة

إنتاج القصص المقدّمة للأطفال وتحليلها، ونقدها، وترجمتها من المتخصصين؛ إذ يرى أحمد (٢٠٠٩) شيوع بعض الظّواهر اللغويّة الّتي تعوق الفهم، وتحدّ من سرعة القراءة، ومن أهمّها عدم اكتمال أركان الجملة. أمّا ربابعة وعبابنة (١٩٩٩)، فقد أشارا إلى أثر المحتوى المقدّم للأطفال في تشكيل المفاهيم المختلفة لدى هذه الفئة.

أهمية الدراسة:

تتمثّل أهميّة الدّراسة الحاليّة في محاولتها الكشف عن أثر القصص المترجمة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن، فضلاً عن خصوصيتها المتمثّلة في معالجة مشكلة الدّراسة بطريقة تطبيقيّة إجرائيّة ميدانيّة، وقد تتيح نتائج الدّراسة الحاليّة إجراء دراسات أخرى تبحث في أثر أدب الأطفال في مراحل الطّفولة المختلفة في تنمية المفاهيم اللغويّة والعلميّة والرّياضيّة، وكذلك فإنّ الدّراسة الحاليّة توجّه الأنظار إلى إجراء دراسات تحليليّة ونقديّة لما يقدّم لمراحل الطّفولة المبكرة.

سؤال الدّراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: "ما أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن"؟

التّعريفات الإجرائيّة

اشتملت الدراسة على التّعريفات الإجرائيّة الآتية:

مشروع مكتبتي العربيّة: برنامج يتمثّل في مجموعة من القصص المترجمة، وعددها (٢٢٠) قصّة، جرى توزيعها على الطلبة من الصّفّ الأول وحتّى السّادس الأساسي في جميع المدارس الأردنيّة، بما يتناسب مع أعمارهم، وجرى تخصيص ركن لها في كلّ صفّ لتكون نواة مكتبة، ويشمل المشروع دليلا للمعلّم، ويشتمل الدّليل على مجموعة من الاستراتيجيّات الّتي تمكّن المعلّم من تحقيق أهداف المشروع المتمثّلة في تنمية التّفكير عن طريق تنمية المفاهيم الأساسيّة.

الجملة العربية: تركيب لغوي يؤدي معنى يحسن السكوت عليه، ويتكون من مسند ومسند إليه، وله شكلان: الأول: الجملة الفعلية وتتكون من فعل وفاعل عندما يكون الفعل لازما، ومن فعل وفاعل ومفعول به عندما يكون الفعل متعديا، والثاني الجملة الاسمية وتتكون من مبتدأ وخبر.

محدّدات الدراسة:

أجريت هذه الدّراسة وفق الحدود الآتية:

• اقتصرت عينة الدراسة على طلاّب الصّفّ السّادس الأساسيّ في لواء الكورة في محافظة إربد.

• اقتصر حجم العينة على (٥٦) طالبًا.

• اقتصرت المفاهيم اللغوية الأساسيّة على مفهوم الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة بتحديد نوع الجملة والتّمييز بين أركانها.

• اقتصرت المدّة الزّمنيّة اللازمة لإجراء التّجربة على (٣٥) حصّة دراسيّة، ولمدّة خمسة أسابيع.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

اختار الباحثون مدرسة كفر الماء الأساسيّة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة بطريقة قصديّة؛ لتحقّقهم من تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في هذه المدرسة. بلغ عدد طلاّب الصّفّ السّادس الأساسي في هذه المدرسة (٩٦) طالبًا، اختيرت شعبة تجريبيّة من هؤلاء لتأخذ رقم (١)، وشعبة ضابطة لتأخذ رقم (٢)، حيث بلغ عدد الطلاب في كلّ شعبة (٢٨) طالبًا، أمّا اختيار الشّعبتين فقد جرى بالطّريقة العشوائيّة (السّحب والإرجاع)؛ لتتساوى أعداد الطلاب في المجموعتين، إذ جرى اختيار (٥٦) طالبًا من مجموع طلاّب الصّفّ السّادس الأساسي.

إجراءات التكافؤ:

للتّثبّت من تكافؤ المجموعتين التّجريبيّة والضابطة قبل تطبيق التّجربة، طبّق الباحثون الاختبار القبليّ على الشّعبتين في آن واحد، وضمن ظروف واحدة ومحددة، وحسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدم اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي المجموعتين والجدول (١) يبين ذلك:

الجدول (١)
نتائج اختبار (ت) لدرجات العينة على الاختبار القبلي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	٢٨	٦١,٥٠	١,١٣٩	-١,٣٦٩	٥٤	.١٧٧
ضابطة	٢٨	٦٣,١١	١,١٠٦			

يبيّن الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ ≥ α) في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي لبناء الجملة العربية تعزى إلى أثر المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت= ١,٣٦٩) وبدلالة إحصائية (٠,١٧٧)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

أداة الدّراسة:

اختبار بناء الجملة العربية:

اطّلع الباحثون على مجموعة من الاختبارات الخاصّة بأركان الجملة العربيّة، وقاموا بإعداد اختبار موضوعي، تكون في صورته النهائية من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تقيس قدرة الطّالب على تحديد نوع الجملة: "اسميّة، فعليّة"، وتحديد أركان الجملة: "فعل، فاعل، مفعول به، مبتدأ، خبر"، وزّعت فقراته بطريقة عشوائيّة، بواقع أربعة بدائل لكلّ فقرة، (درجتان ونصف لكلّ فقرة)، أي بنهاية عظمى (١٠٠) درجة، وحدّد زمنه بساعة واحدة.

صدق الاختبار:

للتّحقق من صدق الاختبار، عرض بصورته الأولية على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في تخصّص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، والقياس والتّقويم، واللغة العربيّة من المعلّمين والمشرفين وأساتذة الجامعات ممّن لديهم خبرة في التّدريس وتأليف مناهج اللغة وكتبها، وأخذ بملحوظات هذه اللجنة من تعديل، وإضافة، وحذف إلى أن خرج بصورته النهائيّة، وقد عد الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء تعديلاتهم بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار:

وللتحقق من ثبات الاختبار جرى تطبيقه على عينة استطلاعيّة من خارج أفراد الدّراسة، تكونت من (٢٥) طالبًا، ثم أعيد تطبيقه على الطلاب أنفسهم بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحاول الباحثون توفير الأجواء نفسها الموجودة في التّطبيق الأول. وقد حسب معامل ثبات الاختبار وفق معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (٩١٤.)، وهذا يدلّ على أنّ معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α ≥ ٠,٠٥) ، وقد عدت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدّراسة.

إجراءات تصحيح الاختبار:

اطلع الباحثون على مجموعة من استراتيجيّات التّقويم وأدواته لمبحث اللغة العربيّة، وجمعت البيانات المتعلّقة بالاختبار، وجرى تصحيحه طبقًا لمفتاح أعد لهذه الغاية، وأجريت له المعالجات الإحصائيّة اللازمة.

إجراءات الدّراسة:

نفّذت الدّراسة وفق الخطوات الإجرائيّة الآتية:

١- الاطّلاع على الأدب التّربوي المتعلّق بتعليم الجملة العربيّة؛ للوقوف على ما تناولته البحوث والدّراسات السّابقة، وعلى استراتيجيّات التّدريس والتّقويم، والنّتائج الّتي توصّلت إليها. وفي ضوء ذلك جرى تحديد مشكلة الدّراسة، وصوغها.

٢- تحديد مجتمع الدّراسة المتمثّل في طلاّب الصّفّ السّادس الأساسيّ التّابع لمديريّة التّربية والتّعليم في لواء الكورة، ومن ثم اختيار أفراد الدراسة.

٣- تحديد المدّة الزّمنيّة اللازمة لإجراء التّجربة المتمثّلة في (٣٥) حصّة دراسيّة، ولمدّة خمسة أسابيع.

٤- بناء اختبار المفاهيم اللغوية الأساسية وتحكيمه لتحديد مدى مناسبته للغرض الّذي وضع من أجله.

٥- الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من وزارة التّربية والتعّليم لتطبيق التّجربة في المدرسة المختارة.

٦- الاجتماع مع المعلّم المدرّس للمجموعتين: التّجريبيّة والضابطة؛ ومناقشته بالمعالجات الخاصّة بكلّ مجموعة.

٧- إجراء الاختبار على عينة استطلاعيّة؛ للتّحقق من ثباته.

٨- إجراء الاختبار القبليّ للتّحقق من مدى تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

٩- الزيارات المتكررة من الباحثين والإشراف على تطبيق التّجربة.

١٠- تطبيق الاختبار البعديّ على الطلاب بعد أن أنهوا المدّة المقررة للتّجربة.

١١- تصحيح الاختبار.

١٢- إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها؛ لتحديد النتائج ومناقشتها.

إجراءات تنفيذ مشروع مكتبتي في تعليم القصّة:

اتبع المعلم في تدريس المجموعة الضابطة الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، أما في المجموعة التجريبية، فقد كامل المعلم في أثناء تعليم المجموعة التّجريبيّة بين المفاهيم المختلفة، فالمفاهيم العلميّة والرّياضيّة مفاهيم لغويّة قبل أن تكون علميّة أو رياضيّة، فثمّة أساليب اشتمل عليها مشروع مكتبتي العربيّة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٧)، ومنها:

- التّوصيل بين المفهوم والصّورة؛ ممّا يساعد الأطفال على تخزين المفاهيم، والقدرة على استرجاعها.
- الجدول وتصنيف الأشياء، مثال: تقديم مجموعة من الخضروات والفواكه بشكل عشوائيّ، وتكليف الطلاب بتصنيفها إلى خضروات وفواكه، ويمكن أن يشمل التّصنيف ثلاثة أعمدة أو أربعة أو أكثر؛ إذ يمكن التّدرّج وفقا لمستوى الطلاب.
- استغلال مظاهر النّمو المختلفة الّتي تحدث للطفل لتعليمه بناء الجملة؛ مثال: نمو الشّعر والأظافر لتعليم الأطفال معنى النّمو.
- استخدام المثال والتّشبيه؛ مثال: تشبيه أركان الجملة الاسمية (المبتدأ، والخبر)، أو الجملة الفعليّة) الفعل، والفاعل، والمفعول به) بأركان الأسرة.
- استخدام لعب الأدوار؛ أي وضع الطلاب في مواقف تتيح لهم فرصة استخدام مفاهيم محدّدة، وتوزيع الأدوار عليهم مع مراعاة الفروق الفرديّة، مثال: تكليف الطلاب بممارسة سلوكات محدّدة، ومحاورة الطلاب بأدوارهم لبيان مفهوم الفعل والفاعل والمفعول به.
- استخدام الألعاب والأدوات لتنمية بناء الجملة؛ مثال: مطابقة صورة الطّائر مع صورة الطّائر، وصورة الطّائرة مع صورة الطّائرة.
- استخدام القصّة في تدريس بناء الجملة؛ إذ يمكن اختيار قصص محدّدة لتعليم مفاهيم أساسيّة وتثبيتها، ويجري ذلك بالحوار والمناقشة.
- استخدام المفهوم وعكسه للحصول على المعنى نفسه؛ عليّ مجتهد، عليّ ليس كسولاً.
- عرض الأمثلة واللاأمثلة؛ جمع مذكر سالم: معلّمين- مزارعين- مجتهدين، جمع تكسير: شرايين- شياطين- مساكين.
- استخدام المستوى التّصنيفيّ والمستوى المجرّد للمفهوم؛ إذ يتكوّن المفهوم من ستّة عناصر: اسم المفهوم، والتّعريف، وصفات أساسيّة، وصفات متغيرة، وأمثلة، ولا أمثلة. ويجري ذلك في أربع خطوات: يعطي المعلّم مثالا، ومن ثمّ يعطي المتعلّم اسم المفهوم، ويعطي المعلّم اسم

المفهوم ليعطي المتعلّم مثالا على المفهوم، ويعطي المعلّم اسم المفهوم ليعطي المتعلّم لا مثالا على المفهوم، ويعطي المعلّم مجموعة من الأمثلة واللاأمثلة بصورة عشوائيّة، ويكلّف الطلاب بتصنيفها إلى أمثلة ولا أمثلة.

- استخدام المعجم في تعليم المفاهيم والمعانيّ.
- استخدام المظاهر الصّرفيّة.
- استخدام المظاهر النّحويّة.
- إنتاج مفاهيم جديدة من مفاهيم ومعان حاليّة: فعمل أدوات الجزم واحد، وثمة معنى لكلّ أداة...إلخ.
- تدريس المفاهيم باستخدام الأنموذج السيكولوجيّ، فقد أكّد ذلك (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٧)، إذ يؤكّد الأنموذج التّكامل بين الأبعاد الآتية: السّمعيّ، والشّفويّ، والبصريّ، والشّميّ، والذّوقيّ، واللمسيّ، والرّمزيّ؛ لتزويد المتعلّم بالخبرات ذات الصّلة، الّتي تيسّر تعلّم المفاهيم الأساسيّة واسترجاعها لدى الحاجة.

تصميم الدّراسة:

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس ولها مستويان:

أ- مشروع مكتبتي العربيّة. ب- الطّريقة الاعتياديّة.

ثانيًا: المتغير التّابع (أداء الطلاب في اختبار بناء الجملة العربية).

المعالجات الإحصائيّة:

استخدمت في الدراسة المعالجات الإحصائيّة الآتية:

- اختبار "ت" لأداء الطلاب في الاختبار القبلي.
- اختبار "ت" لأداء الطلاب في الاختبار البعدي.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص على: "ما أثر تطبيق مشروع مكتبتي العربيّة في تعليم القراءة في تحسين بناء الجملة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن"؟، حسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطلاب في الاختبار البعدي حسب متغير طريقة التدريس (مشروع مكتبتي العربية، الاعتيادية)، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة استخدم اختبار "ت"، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)
نتائج اختبار (ت) لدرجات العينة على الاختبار البعدي تبعًا لمتغير طريقة التّدريس

طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مشروع مكتبتي العربية	٢٨	٨٥,٥٠	١,١٣٩	١١,٠٥٧	٥٤	٠٠٠.
الاعتيادية	٢٨	٦٦,١٢	٩,٢١١			

يبيّن الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات أداء الطلبة في الاختبار البعدي تعزى إلى أثر طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ت= ١١,٠٥٧)، وبدلالة إحصائيّة (٠,٠٠٠). وجاءت الفروق لصالح الطّريقة التّجريبية التي درست وفق مشروع مكتبتي العربية. وربّما يعود ذلك إلى جودة ترجمة الأعمال القصصية، ويلتقي هذا مع ما أشار إليه الجوهري (١٩٩٧)، فثمّة من يرى أنّ التّرجمة لا تقلّ عن الإبداع، إن لم تكن تساويه في القدر، فترجمة العمل الأدبيّ خلق جديد، وبعث آخر للعمل الأصليّ، وإظهاره في

وربّما يعزى جزء من الفرق إلى استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة، فقد أكّد مشروع مكتبتي العربية استخدام التّغذية الرّاجعة المناسبة: الفوريّة، والمؤجّلة، والمثبتة، والمعدّلة، وهذا يلتقي مع دراسة صوالحة (١٩٩٨) الّتي أظهرت نتائجها وجود أثر لاستراتيجيّة التّغذية الرّاجعة في تنمية المفاهيم اللغوية الأساسيّة لطلبة الصّفّ السّادس الأساسي؛ إذ أجريت الدّراسة الحاليّة على طلاب الصّفّ السّادس، وهذا يشير إلى احتماليّة فعاليّة هذه الاستراتيجيّة لدى هذه المرحلة العمريّة، فقد أكّدت دراسات عدّة فعاليّة التّغذية الرّاجعة في النّمو اللغويّ، ومنها: (Frankenberg, 1999; Harmer, 2006; McGarrell, 2007; Muncie, 2002).

أمّا الخرائط الدّلاليّة الّتي أكّدها مشروع مكتبتي فقد أشارت بعض الدراسات إلى فاعليتها في النّمو اللغويّ، ومنها دراستا كل من درايسة وسقا (Sagga, 2006; Darayseh, 2003). وربّما يعود جزء من الفرق إلى تأكيد مشروع مكتبتي العربية تقديم القصص بالتّمثيل الدّرامي، فقد أكّد أبو مغلي والهيلات (٢٠٠٨) فاعليّة التّمثيل الدّراميّ في النّمو اللغويّ، وهذا ما أكّدته نتائج العديد من الدّراسات العربيّة، ومنها: (نصر والعبادي، ٢٠٠٤؛ صوالحة، ٢٠٠٠؛ عزازيّ، ٢٠٠٠؛ الطواب، ١٩٨٦). ومن الدّراسات الأجنبيّة الّتي أكّدت نتائجها فاعليّة التّمثيل الدّراميّ في النّمو اللغويّ (Hui, 2006; Sun, 2003; Sdotir, 1996; Ranger,1995; Gaudart, 1990).

وربّما يعزى جزء من هذا الفرق أيضا إلى تأكيد مشروع مكتبتي مشاركة الطلاب وفق مجموعات تعاونيّة، ويلتقي ذلك مع دراسة هارمر (Harmer, 2006) التي أشارت نتائجها

إلى فاعليّة مشاركة الطلبة وتواصلهم اللغويّ في تحسين الإنتاج اللغويّ المتمثّل في بناء الجملة.

وربّما يعزى ذلك إلى تركيز مشروع مكتبتي على التّكامل اللغويّ، فقد عزت بعض الدّراسات تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضابطة في بناء الجملة بناءً صحيحًا إلى التّكامل اللغويّ بين مهارات اللغة، ومن الدّراسات التي أكدت ذلك: (خلف، ٢٠٠٣؛ درويش وفارس، ٢٠٠٤؛ الشرادقة، ٢٠٠٤؛ الشّنّاق، ٢٠٠٠). ويمكن أن يعود جزء من الفرق أيضا إلى ممارسة استراتيجيّة ربط التّعليم بالتّقييم؛ إذ صمم في نهاية كلّ قصّة أسئلة يطرحها القارئ على نفسه، ويحاول الإجابة عنها، ويلتقي هذا مع ما أكده بورت (Port, 2001) في أثناء حديثه عن التقييم الذّاتيّ.

أمّا تشجيع مشروع مكتبتي الطلاب على التّوسعة، فقد أكّدت فاعليّة نتائجه في النّمو اللغويّ العديد من الدّراسات، ومنها دراستا السوقي والشرعة (Al-souqi & Al-sharh, 2003)، ولعلّ من الأسباب الرئيسة الّتي أحدثت فرقًا بين المجموعتين: "الضابطة والتّجريبيّة" التفاعل بين الاستراتيجيات المنظّمة الّتي أكّدها مشروع مكتبتي العربية التي يمكن ممارستها بيسر وسهولة.

وربّما يعود تفوق المجموعة التجريبية أيضا إلى القيم الّتي اشتملت عليها القصص، ويلتقي ذلك مع ما أكّده مرسي (١٩٨٩)، وجرى تحقيق ذلك بتقديم مفاهيم مناسبة لطلاب الصّفّ السّادس الأساسي؛ إذ اشتملت على المفاهيم الآتية: الزمان والمكان، والأسرة، والإفراد والتّثنية والجمع، والملابس، والطّيور والحيوانات، والألوان والمفاهيم المجرّدة، وعالجت الأهداف الخلقيّة والوصفيّة والفكاهيّة والنقديّة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة كذلك إلى توجيه مشروع مكتبتي العربية الطلاب إلى تلخيص القصص؛ إذ إنّ عمليّة التّلخيص تتيح للطّلبة فرصة إعادة بناء المعنى بلغتهم الخاصّة، وهذا يتيح لهم فرصة بناء الجمل الاسميّة والفعليّة، وتعدّ التّغذية الرّاجعة الّتي يقدّمها المعلّم للطلاب على تلخيصهم "الشّفويّ والكتابيّ" فرصة أخرى لتطوير قدرتهم على بناء الجملة العربيّة.

كما أنه بالإمكان تفسير ذلك بالمستوى اللغويّ للقصص؛ إذ اتّسمت قصص مشروع مكتبتي العربية بالمقروئيّة (مناسبة النّصّ اللغويّ للفئة المستهدفة)، فضلا عن مناسبة المحتوى لطلاب الصّفّ السّادس الأساسي؛ إذ يجد محلل تلك القصص مراعاة للبعد النّفسيّ المرتبط بحاجات الطلاب وميولهم، ويتّضح ذلك ببساطة الجمل وتنوّعها، أمّا

المجموعة الضابطة فلم تحظ بما حظيت به المجموعة التّجريبيّة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ القصّة تعد من أقرب الفنون الأدبية إلى نفوس البشر صغارا كانوا أم كبارا على السّواء، وهي تمثّل عاملاً مهما في تعليم اللغة العربيّة، وفي ترقية الوجدان وتهذيب المشاعر، وذلك بما تمدّه للمتعلّم من أساليب لغويّة، وما تنطوي عليه في مغزاها من مثل واتجاهات تسعى لغرس قيم الخير والجمال، كما أنها تعد أكثر ألوان الأدب شيوعا وانتشارا في معظم البلدان العربية، وتبدو أهمية القصة للمتعلّمين من الناحية اللغويّة في أنّها تزيد من المعرفة اللغوية لهم بزيادة التّحصيل اللغوي بما تحتويه من مفردات جديدة، وبتوسع المعاني اللغويّة للمفردات، فهي تساعد الأطفال على التّذوق السّليم، وعلى تنمية لغتهم (أبو صبحة، ٢٠١٠).

وللقصّة دور في اكتساب الطّفل للمفردات اللغويّة السّليمة وتصحيح النّطق اللغوي فيصبح أكثر تحكمًا في مخارج الحروف وأكثر إتقانًا في نطقه للكلمات، وتزداد الحصيلة اللغويّة للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربيّة وتعويده النطق السليم)، ويلتقي ذلك مع ما أكّده (الحميد، ١٤٢٦) بقوله:" عندما يكتسب الطّفل المفردات اللغويّة يتكوّن لديه محصول ويصبح قادرًا على تركيب الكلمات والجمل، ثم يصبح قادرًا على اكتساب المهارات اللغويّة من قراءة وكتابة ومهارة الاستماع والتّحدث، وبذلك يصبح لدى الطّفل طلاقة لغوية".

وتمثل القصة نصا مترابطا ومتسلسلا بأحداثه يسهل محاكاته، حيث يقدم لجمهور المتلقين نموذجا يحتذى به في مواقف التّحدث والحوار والمناقشة، ويلتقي ذلك مع ما أكده (Stawinski, 2005).

وتؤدّي استراتيجيّة سرد القصّة إلى تنمية الثروة اللغويّة من المفردات والجمل، ذلك أن القراءة للطلبة تعدّ مصدرا أساسيًّا لإغناء قواميسهم بالألفاظ والخبرات الجديدة، وأن شرح المعلم لمعاني تلك المفردات، وتنفيذ الطلبة للنشاطات المرتبطة بها يسهم أيضًا في تزويد الطّلبة بقدر كبير من المفردات والتعبيرات اللغويّة؛ إذ إنّ المعلم يثير دافعية طلبته للتّعلّم، وتحفيزهم إلى الاستماع أكثر بالقصص، وإعادة صياغتها وتطوير الثّروة اللغويّة لديهم، حيث تشجع الطلبة على مناقشة ما سمعوه، ثم إعادة طرحه على الآخرين، والتّحدّث إليهم، والحصول على آرائهم، مستخدمين تراكيب وعبارات دالّة متعددة، ويلتقي ذلك مع ما أكده (قنديل وبدوي، ٢٠٠٤؛ Frederiks, 2008).

التّوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتية:

- تبنّي مشروع مكتبتي العربيّة وما يشتمل عليه من استراتيجيّات ومعالجات.
- إجراء دراسات أخرى تبحث في أثر المشروع في مراحل عمريّة مختلفة في تنمية مفاهيم أساسيّة أخرى، ولدى الإناث.
- عقد دورات تدريبيّة لتدريب المشرفين والمعلّمين على تفعيل استخدام مشروع مكتبتي العربيّة وتطويره.
- إثراء مشروع مكتبتي بقصص محليّة (غير مترجمة).

المراجع

إبراهيم، أحمد (١٩٩٤). **دور اللعب التّمثيليّ في التّعبير اللغويّ عند الأطفال**. مؤتمر الواقع والمستقبل المنعقد في جامعة أسيوط في الفترة ٧-١٢ نيسان، مصر.

أبو حطب، سيّد (١٩٩٦). **سيكولوجيّة التّعلّم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

أبو صبحة، نضال (٢٠١٠). **أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، سمير (٢٠٠٩). **أدب الأطفال: قراءات نظريّة ونماذج تطبيقيّة**. عمّان: دار المسيرة.

بطرس، حافظ (٢٠٠٨). **تنمية المفاهيم العلميّة والرّياضيّة لطفل الرّوضة**. عمّان: دار المسيرة.

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٩٥). **سيكولوجيّة اللعب**. مسقط: عُمان.

جاب الله، علي (٢٠٠١). أثر استخدام النّشاط التّمثيليّ في تنمية بعض مهارات التّعبير الشّفويّ لدى تلاميذ الصّفّ الأول الإعداديّ بسلطنة عمان. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ٨٦، (يناير)، ٣٥-٦٨.

الجبوري، كريمة (٢٠٠٣). العلم والخيال في أدب الأطفال. **مجلّة الطّفولة والتّنمية**، ٣(١٢)، ٢٧٣-٢٩١. رقم الصفحة

خلف، مجدولين (٢٠٠٣). **فاعليّة برنامج يقوم على استخدام القصّة في تنمية مهارتي القراءة الجهريّة والتّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسيّ**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

الحميد، هبة (١٤٢٦). **أدب الطفل في المرحلة الابتدائية**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

درويش، نايل وفارس، محمّد (٢٠٠٤). أثر القراءة على التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ. **مجلّة دراسات العلوم التّربويّة**، ٣١(١)، ٣٥-٤٩.

ربابعة، محمّد وعبابنة، عبد الله (١٩٩١). اختبار صدق نموذج ميرل لتدريس المفاهيم: دراسة تجريبيّة على طلبة الصّفّ السّادس الابتدائيّ. **مجلّة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة"**، ١(٧)، ٩-٢٦.

زهران، حامد (١٩٩٥). **علم نفس النّمو: الطّفولة والمراهقة**. القاهرة: عالم الكتب.

السّرسي، أسماء. (١٩٨٩). **تنمية بعض المفاهيم الرّياضيّة في ضوء نظريّة بياجيه للنّمو المعرفيّ لدى أطفال ما قبل المدرسة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

سعيد، ناجي (١٩٩١). **دراسة مدى فعاليّة اللعب على مستوى النّمو اللغويّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة الزّقازيق.

سمك، محمّد (١٩٩٨). **فنّ التّدريس للتّربية اللغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الشّبراويّ، عبد النّاصر (١٩٩٧). **فعاليّة برنامج في الأنشطة اللغويّة لدى طفل ما قبل المدرسة**. المؤتمر الثّاني عشر" مناهج التّعليم"، جامعة عين شمس، ١٩٥-٢١٨.

الشرادقة، خالد (٢٠٠٤). **أثر فاعليّة المنحى الكلّي في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّف السّابع**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

الشّنّاق، رابعة (٢٠٠٠). **أثر التّكامل اللّغويّ في التّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّف الأول الثّانويّ في مدرسة عين جالوت الثّانويّة الشّاملة للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشّناويّ، عبد العزيز (١٩٩٧). **التربية البناءة للأطفال. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**. الخطة الشاملة للثقافة العربية، جمهورية مصر العربية.

صوالحة، فاتن حسني (١٩٩٨). **أثر استخدام أسلوب الدّراما في تعليم نصوص القراءة في تنمية مهارات القراءة الجهريّة والمعبرة لدى طالبات الصّفّ الخامس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

طعيمة، رشدي وآخرون (٢٠٠٧). **المفاهيم اللغويّة عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**. عمّان: دار المسيرة.

طعيمة، رشدي (١٩٩٨). **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّة النّظريّة والتّطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الطّواب، سيد محمود (١٩٨٦). أثر اللعب التّمثيليّ في النّمو اللغويّ لدى أطفال الحضانة. **مجلة حولية، كلية التربية** ١(١)، ٤٧-٦٩.

عبابنة، جعفر (٢٠٠٣). **التحديات الداخلية التي تواجه اللغة العربية في العصر الحاضر من حيث نحوها وصرفها وإملاؤها**. ورقة عمل مقدمة في الموسم الثقافي الحادي والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني من السادس من شهر أيار حتى مساء الأول من تموز سنة ٢٠٠٣م.

عبد الخالق، عبد الرحمن (٢٠٠١). أدب الأطفال في اليمن: الواقع والإنجازات. **مجلّة الطّفولة والتّنمية**، ١(٢)، ١٧٥-١٩٨ .

عبد اللطيف، سناء (١٩٩٢). **الاتّجاهات الأيديولوجيّة في أدب الأطفال في إسرائيل**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عزازي، سلوى (٢٠٠٠). **فاعليّة المسرح التّعليميّ في تنمية مهارات القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة. كليّة التّربية، جامعة الزّقازيق، مصر.

عمار، حامد (١٩٩٣). خواطر حول تطوير مناهج التعليم الابتدائي. **مجلة التربية والتعليم**، ٣(٧)، ٢٨-٤٤.

الفيصل، سمر (١٩٩٨). **أدب الأطفال وثقافتهم قراءة نقدية**. منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق.

قرني، زبيدة (١٩٩٨). **فاعليّة استخدام استراتيجيّة خرائط المفاهيم على كلّ من التّحصيل واكتساب عمليّات العلم**. المؤتمر العلميّ للجمعيّة المصريّة للتّربية العمليّة في الإسماعيلية، (٢-٥) أغسطس.

قنديل، محمد وبدوي، رمضان (٢٠٠٤). **أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة**. عمان: دار الفكر.

مرسي، فؤاد (١٩٨٩). البحث عن الهويّة العربية. **مجلة الوحدة**، ٥٣(فبراير)، ١-٢٣.

نصر، حمدان والعبادي، حامد (٢٠٠٤). أثر استراتيجيّة لعب الدّور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصّفّ الثالث الأساسيّ. **المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة** ١(١)، ٥١-٦٥.

وزارة التّربية والتّعليم (٢٠٠٧). **مشروع مكتبتي العربيّة**، دليل المعلّم للسنة السادسة. عمان، الأردن.

AL-Sharah, N. (2005). EFL students and tutors perceptions of the nature and process of writing. *Journal of Dirasat, educational sciences, 30*(2), 399-413.

AL-Souqi, S. (2005). The effect of using computers in the teaching of English in composition on the writing Performance of Jordanian tenth grade students. *Journal of Mu'tah lil-buhuth wad-dirasast, 20*(7), 57-90.

Darayseh, M. (2003). *The effect of proposed program based on semantic mapping and brainstorming strategies on developing the English writing ability and attitudes of the first scientific secondary*. Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Frankenberg, G. (1999). Providing student writers with Pre- text feedback. *Elt journal, 53*(2), 100-107. Retrieved July 10, 2011 from http://eltj. Oxford journals. org/cgi /reprint/53/2/100.

Fredericks, L. (2008). *Developing literacy skills through story telling*. *The corporation for national and community service*. Retrieved on 15 November from http://nationalserviceresources.org/resources/newsletters/resource_connection/volume_2_number_4/developing_literacy.php.

Gaudart, H. (1990). *Using Drama Teaching In Language Teaching*. Eric Digest. NO: ED. 6197.

Harmer, J. (2006). How to teach writing electronic. *Journal of foreign language teaching, 3*(2), 242-253.

Hui, A, & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Journal of Thinking Skills and Creative, 1*(1), 34-40.

Katz, l. (2000). Academic redshirting and young children. ERIC Digest. NO: ED447951.

Maher, J. (1991). *Encouraging young children's writing*. ERIC Digest. NO: ED327312.

McGarrell, H., & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through for native feedback. *Elt journal*. *16*(3), 228-236.

Muncie, J. (2002). Using writing teacher feedback in EFL composing classes. *ELT Journal, 54*(1), 47-53.

Port, M. (2001). Cooperative writing response groups and self-evaluation. *ELT Journal, 55*(1), 38-46.

Ranger, L. (1995). *improving reading comprehension through multi-faceted approach utilizing drama*. M. A. project, Kean College of New Jersey. Eric, ED. 380758.

Rothenberg, De. (1995). *Full-day kindergarten programs*. ERIC Digest. NO: ED382410.

Sagga, S. (2006). *The effect of computer assisted semantic mapping and brainstorming on Jordanian upper basic stage students reading comprehension and writing in English*. Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Stawinski, A. (2005). Truth in myth and science. *Dialogue and universalism, 1*(2), 71-78.