فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ

محمد فؤاد الحوامدة، عماد توفيق السعدي *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفويّ، وعن أثر طريقة التعليم بمستوييها: أناشيد الأطفال وأغانيهم، والاعتيادية في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. ويتكون أفراد الدراسة من شعبتين صفيّتين من تلاميذ الصف الأول الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك بلغ عددهم (48) تلميذًا وتلميذة، توزعوا في مجموعتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق غايات الدراسة طورت "قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ" تألفت من (21) فقرة، تضمنت أربعة جوانب (مهارات)، هي: الفكريّ، واللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ. وقد وظفت الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد المصاحب، وتحليل التباين المصاحب للإجابة عن سؤاليّ الدراسة؛ فأظهرت النتائج أن درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفويّ كانت متوسطة، وأن طريقة التعليم وفق أناشيد الأطفال وأغانيهم كانت فاعلة في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي باستثناء مهارة التعبير الشفويّ الفكريّ. وخلُصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي أكدت إمكانية تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول، بتوظيف طرق تعليم مناسبة.

الكلمات الدالة: أناشيد الأطفال، مهارات التعبير الشفويّ، فكريّ، لغويّ، صوتيّ، ملمحيّ، الصف الأول الأساسي.

المقدمـة

يُعدّ التعبير الشفويّ أحد فنون اللغة العربيّة، ومن أكثرها شيوعًا واستخدامًا؛ فهو وسيلة الإنسان للتواصل مع الآخرين، وإشباع حاجاته وتلبية رغباته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، والاشتراك في المحادثات والمناقشات، وإبداء الآراء والتعليقات، والمشاركة في حل المشكلات. وقد عدّ اللغويون الكلام الشكل الرئيس للتواصل بالنسبة للإنسان، لدرجة أنهم قالوا "إن الكلام هو اللغة" (السيد، 1998، 93). فاللغة وما يحوطها من قواعد ومفردات وأساليب، إنما هي وسيلة لا غاية، والغاية التي يهدف إليها تعليم اللغة هي التعبير الصحيح، الذي يتوجب بدء تعليمه وإتقان مهاراته بطرق محببة للأطفال مع بدء تعلمهم في الصفوف الأولى، التي يباشر فيها الطفل تعلّم القراءة مقرونة بالتعبير عن طريقة المحادثة والمشافهة وصولاً إلى التعبير عن أفكاره البسيطة، بألفاظ مهذبة سليمة.

ويحتلّ التعبير الشفويّ مكانة بارزة في عمليّة التواصل الإنسانيّ، وذلك لكثرة استخدامه، ولعمق تأثيره في المواقف التواصليّة المختلفة، وتبدو أهمية التعبير الشفويّ في أنه أداة التواصل السريع بين الفرد والآخرين، والنجاح فيه يحقق كثيرًا من الأغراض في شتى ميادين الحياة ودروبها، هذا إلى جانب تداخلها وارتباطها بالمهارات اللغويّة الأخرى، وهو يختلف عن التعبير الكتابي في طبيعة الأقنية المستخدمة في كلّ منهما؛ ففي حين تتعدد الأقنية المستخدمة خلال التعبير الشفويّ وجهًا لوجه وتشمل النواحي اللفظيّة والصوتيّة المرافقة والحركية – الإيمائية، فإن التعبير الكتابي ينحصر فقط بقناة واحدة هي القناة اللفظيّة (عاشور والحوامدة، 2009؛ السيد، 1998).

ونظرًا لدور التعبير الشفويّ وتأثيره في مواقف التواصل الحياتيّة المختلفة، بدأت كثير من الأنظمة التربويّة بتدريب الطالب على مهاراته، وتخصيص مقررات منفصلة في المدارس لتعليمه، وإنشاء أقسام علميّة خاصة به (اللبودي، 2000)، ويدعم هذا الاهتمام المتزايد ما أشارت إليه بعض الدراسات، التي تؤكد أن الجانب الشفويّ يشكل (95%) من التواصل اللغويّ، وأن التعبير الشفويّ هو الأكثر شيوعًا بين فنون اللغة (يونس، 2000).

وتقوم عمليّة التواصل الشفويّ على ركائز أساسيّة (مكونات)، هي: (1) الجانب الفكريّ، ويتضمن: الاستهلال بمقدمة مشوقة، وتقديم حلول ومقترحات، والتعبير عن الفكرة بوضوح، وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا، وتوليد فكرة من أخرى، واستخلاص النتائج. (2) الجانب اللغويّ، ويتضمن: استخدام

* كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن. تاريخ استلام البحث 2012/12/20، وتاريخ قبوله 2013/9/29.

© 2015 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كلمات مناسبة للسياق، والتعبير بكلمات محددة الدلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماط متنوعة للجمل، واستخدام جمل تعبر عن المعنى، وتوظيف الصور البلاغيّة خدمة للمعنى. (3) الجانب الصوتيّ، ويتضمن: الحديث بصوت واضح، وبثقة في النفس ودون ارتباك، واستخدام طبقة صوتيّة مناسبة، والتحدث بالسرعة المناسبة، ومراعاة مواطن الفصل والوصل، والتمييز بين الظواهر الصوتيّة. (4) الجانب الملمحيّ، ويتضمن: تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى المُعبَّر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، واستخدام حركات وإشارات تُسهم في جذب انتباه المستمعين (حافظ، 2005، 9؛ عبد الحميد، 2003، 210؛ الناقة، 2002، 599).

ويتضمن تعلّم اللغة جانبين: الجانب الشخصيّ والجانب الاجتماعيّ؛ فالأول ينبثق من داخل الطفل ويتشكل بحسب حاجته للتواصل مع الآخرين، والثاني مكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتشكل بحسب معايير هذا المجتمع، فاللغة تُكتسب عندما يتعلمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقيّ وأثناء القراءة والكتابة (Goodman, 2006).

وقد أظهر المجلس الوطني للبحوث في واشنطن أن (70%) من النمو اللغويّ لدى الأطفال يأتي نتيجة تفاعلهم مع الكبار (National Research Council and Institute of Medicine, 2000)، كما أشارت أبيض (2000) إلى أن سماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفويّة) أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة) يكون باعثًا على التفكير الذي يتبعه التعبير الشفويّ عن الأفكار، فضلاً عن توسيع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به.

وبالرغم من أهمية التعبير الشفويّ وما ناله من اهتمام؛ يُلحظ أن هناك ضعفًا واضحًا في امتلاك التلاميذ العديد من مهاراته في المراحل الدراسيّة كافة؛ فلا تخلو لغتهم من علامات الإعياء، وقد يتوقف الواحد منهم فجأة قبل أن يفرغ مما يريد أن يقول، بل كثيرًا ما يلجأ إلى العامية ليتم ما عجز عن إتمامه بالفصيحة، فبعض التلاميذ يعانون من قلة الثروة اللغويّة والفكريّة، ولا يستطيعون ترتيب أفكارهم والربط بينها، هذا مع اضطراب أسلوبهم (خلف الله، 2005، 6).

وبيّن خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة وشحاتة (1989) أن مهارة المحادثة (التعبير الشفويّ) والمناقشة لا تلقيان ما تستحقان من عناية في المدارس؛ ذلك أن تدريس المحادثة فيها لا يتعدى المسائل الشكليّة، أمّا المناقشة فلا تجد لها أثرًا على وجه الإطلاق. كما أكدت نتائج دراسة ويتني وآخرين (Whitney, et. al., 2008) أن تدريس التعبير ما زال يتمُّ في كثير من المدارس بصورة عشوائيّة، ودون تخطيط يذكر شكلاً ومضمونًا. وقد أظهرت نتائج دراسة الحربي (2010) التي أجراها على تلاميذ الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة بالمملكة العربيّة السعودية؛ ضعفًا لدى التلاميذ في مهارات التعبير، وقد أرجع ذلك إلى العديد من الأسباب لعل أهمها عدم استخدام المعلمين مداخل تدريس مناسبة لتنمية تلك المهارات. وقد نبَّه البشير والوائلي (2008) إلى أن عجز التلاميذ عن التعبير الشفويّ عمّا يجول في أنفسهم من أحاسيس ومشاعر وآراء؛ يحدّ من فرص تعلّمهم ويعوق تحصيلهم وتقدمهم الدراسيّ، ويؤدي إلى الإخفاق في مواجهة مواقف حياتية كثيرة تفرضها علاقاتهم مع المجتمع المحيط بهم. ويفضي ذلك كلّه إلى عدم تقدير الذات، وفقدان الثقة بالنفس، والتأخر في النمو اللغوي والاجتماعيّ؛ فيغدو تدريب التلاميذ على التعبير الشفويّ والتمكن من مهاراته منذ مراحل تعلمهم الأولى، ضرورة تربويّة تقتضيها ظروف تعلّمهم وإعدادهم ليكونوا أكثر عفويّة وانطلاقًا واندفاعًا في التعبير عما يجول في أنفسهم من أفكار، ويصبحوا أقدر على تعلم فنون اللغة وتوظيفها في مواقف الحياة كافة.

وقد نادت ويتمور (Whitmore, 1992) بخلق بيئة صفيّة وظيفيّة تنمي لغة الطفل وعدّت ذلك إحدى مهام المعلم الرئيسة، وحددت مجموعة من النقاط التي تؤدي إلى بناء بيئة وظيفيّة تعمل على تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى التلاميذ، أهمها: (1) توفير مواد ومصادر مناسبة (مسموعة ومقروءة) في غرفة الصف، فمكتبة الصف لابدّ أن تحتوي على مجموعة من التسجيلات والكتب المتنوعة: حكايات، وقصص، وأناشيد، وكتب مصورة. (2) بناء مجتمع اجتماعيّ؛ فالأطفال يتعلمون عندما يتحدثون ويناقشون أفكارهم مع بعضهم بعضًا، ومع معلميهم ومعلماتهم.

ويمكن أن يُستخلص من العرض السابق؛ أن المرحلة الابتدائيّة هي أنسب المراحل الدراسيّة لتكوين مهارة التعبير الشفويّ وتنميته لدى التلاميذ، وذلك للأسباب الآتية: إن اللغة الشفويّة (الاستماع والتحدث) هي الوسيلة الأساسيّة للتعلّم في السنوات الأولى، وإن إتقان مهارات التحدث أو اللغة الشفويّة هو المدخل المنطقي لتعلم بقية المهارات اللغويّة الأخرى كالقراءة والكتابة وإتقانها، والرافد الأساسيّ لتنمية الثروة اللغويّة كمًا ونوعًا لدى التلاميذ فيما بعد (الناقة وحافظ، 2002؛ يونس، 2000). فالتلميذ في هذه المرحلة يتطلع إلى معرفة العالم الذي يعيش فيه، وإلى اختيار البيئة المحيطة به، ومن أجل ذلك فهو يحبّ الأناشيد والأغاني وما تتضمنه من معانٍ وخيال وقصص تدور حول خبراته وتجاربه اليوميّة، أو الشخصيات البشريّة المألوفة له، أو الحيوانات التي يفضّلها، أو الأماكن التي يُسعده وجوده

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيها، فهو شغوف بسماع الأناشيد والأغاني، التي تُعدّ وسيلة من وسائل الترفيه لديه وجلب المتعة له، ومصدرًا مهما لبلورة مفاهيمه وزيادة معارفه وتطوير قيمه (خليل، 2008؛ المشرفي، 2005). لذا، فإن تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة يعدّ مطلبًا ضروريًا وأساسيًا، ويرتكز عليه كلّ نمو لغويّ يحدث للتلاميذ في المستقبل (حافظ، 2005، 2).

وقد ظهرت اتجاهات تطويرية لتنمية المهارات اللغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؛ ويُعدّ مدخل الأناشيد والأغاني من الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات التعبير الشفويّ، وينطلق هذا الاتجاه من التأكيد على أهمية الأناشيد والأغاني بوصفها لونًا من ألوان الأدب يستهوي الأطفال ويعمل على تعزيز خيالهم وتنميته، وإثارة انفعالاتهم وأحاسيسهم، وإشباع حاجتهم إلى المعرفة والتثقف، ويُسهم في إثارة دافعيتهم وذكائهم، وينمي لغتهم وتذوقهم الجمالي، ويزكي فيهم حبّ الاستطلاع (طعيمة، 2001؛ Sanders, 2001).

إن توظيف الأناشيد والأغاني والقصص في حصص اللغة العربيّة لدى صغار المتعلمين، يحقق أهدافًا عدّة، أهمها: إفساح المجال أمام التلاميذ للتدرب على النطق الصحيح، واللغة السليمة والحوار، وإضافة مصطلحات جديدة وتنمية الثروة اللغويّة للطفل، وتصحيح عيوب النطق وعيوب الكلام، والتعبير عن أفكار الطفل بصورة سليمة، ونمو الذوق والحس الفني (عبد الفتاح، 2000، 49؛ كنعان، 1995، Glazer, 1997; Forest, 2007).

كما أنّ قراءة الأناشيد والأغاني على التلاميذ تُقدّم المعلم بوصفه نموذجًا مثاليًا في القراءة الجاهرة، وهو ما يدفع التلاميذ إلى محاكاته والتأثر بأسلوب قراءته (عبد الحميد، 2003؛ Lippe & Weber, 1996). فالأناشيد، بما فيها من موسيقى وإيقاع وصور شاعرية تخاطب الوجدان وتثير في النفس أحاسيس الفنّ والجمال، تُعدّ من أقرب ألوان الأدب إلى عمليّة التذوق لدى صغار المتعلمين، ذلك أن لديهم استعدادًا أصيلاً للتغني بما يستحوذ على أفئدتهم من الكلام الموسيقيّ المنغّم (نجيب، 1982، 99). ويؤكد التربويون والباحثون (خليل، 2008؛ العناني، 1990؛ قناوي، 1990) أنّ النشيد نصّ أدبيّ يتمتع بعناصر جذب متعددة كالتنغيم الموسيقي، وقصر الأسطر، كما تنتشر في النشيد روح اللعب والدراما والغنائيّة المحبّبة. وتُهذب الأناشيد السمع وتُعين على إخراج الحروف من مخارجها، وتُسهم في تجويد النطق، وتُخلصّ التلميذ من الخجل والانطواء والتردد ومن عيوب النطق، وتكشف عن مواطن الإبداع، وتُعد وسيلة من وسائل التعليم، وتُنمي القدرة على التخيّل والتركيز والإصغاء والتفكير والتذكر.

وتؤكد نورتن (Norton, 2003) أن استماع التلاميذ للأناشيد والقصص يشحذ العمليات العقليّة لديهم، ويجعلهم قادرين على أن يعبّروا لغويًا عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، ويطبعهم بأساليبها الرشيقة، وموسيقاها الجميلة، وأنغامها الرقيقة. ولعل ما يؤكد ذلك الدراسة التي قام بها ماك (Mac, 2010) التي أجراها في مدارس سانتا باربرا بولاية كاليفورنيا (Santa Barbara, CA schools) حول أثر أناشيد الأطفال وأغانيهم في تطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة لدى تلاميذ الصفوف الابتدائيّة. وتألفت عينتها من (320) تلميذًا وتلميذةً من الصفين الأول والثاني الابتدائيين، درّسهم أناشيد تضمنت مواضيع مثل: الصداقة والتواصل، والاحترام والعناية، والتعبير عن المشاعر، والتفكير الإيجابيّ، والتعامل مع المخاوف، باستخدام قرص مدمج (CD). وقد أفضت نتائج الدراسة إلى تغييرات ملموسة ودالة لدى التلاميذ، وبخاصة تلاميذ الصف الأول، في تطور مهاراتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة، والحديث عن مشاعرهم، وانغماسهم في المناقشات الأسرية.

وتشير جودي (Judy, 2012, 385) إلى أن الموسيقى والأناشيد تنمي لدى الطفل إحساسه بالاتصال مع الآخرين وتتيح له الفرصة ليتعلم مهارات لغويّة، وتزوده بشعور باطنيّ بالمسرّة، وتكسبه القدرة على التعبير عن ذاته والتفاعل مع مشاعر الآخرين.

فالتلاميذ عندما ينشدون إنما يتعلمون كلمات وأصوات جديدة، وتساعدهم الإيقاعات الموسيقيّة، بما تتضمنه من تعلّم حركي، على النمو الجسميّ السليم. ويولي خبراء اللغة قراءة الأناشيد للأطفال اهتمامًا خاصًا، ويعدونها من الأنشطة التي يتوجب أن يقوم بها المربون لتنمية مهارات تلاميذهم اللغويّة وصقلها؛ إذ يُسهم النشيد في إغناء قاموس التلميذ اللغويّ، ويكسبه مهارة استخدام ألفاظ جديدة وتراكيب وأساليب لغويّة متنوعة (عيسى، 2007، 25؛ أبو الهيجاء، 2001، 119).

وهو ما دفع دكاك (2008) إلى تحليل مضمون الأغنية الموجهة إلى الأطفال خلال الدورة الإذاعية للعام 2007 في إذاعة دمشق، وبيان درجة تشبعها بمفاهيم حقوق الطفل، وتعزيزها قيم الأطفال واتجاهاتهم. وخلص إلى نتيجة مفادها ضعف القيم والاتجاهات ذات العلاقة بحقوق الطفل في أغاني الأطفال، الأمر الذي دعا دكاك للمناداة بضرورة إعادة النظر في مضمون الأغنية الموجهة للأطفال وبنيتها. واستمرارًا لجهود دكاك (2008) في سوريا، جاءت دراسة عبد الحق والخطيب (2011) في الأردن، التي هدفت إلى تقويم كتب اللغة العربيّة للحلقة الأساسية الأولى، وكشفت نتائجها عن تباين آراء عينة الدراسة البالغ عددهم (215) معلمًا ومعلمة، حول مدى تحقيق الأناشيد التي تتضمنها الكتب التي يدرسونها، المعايير التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رأى الباحثان ضرورة توافرها في تلك الأناشيد؛ فلم تتجاوز نسبة الاتفاق بين هؤلاء المعلمين والمعلمات (64%).

ولعلّ من أهم القضايا التي تواجه التعليم في المرحلة الابتدائيّة، هي كفاءة العاملين في مجال تربية الطفولة وقدرتهم على استخدام طرائق تعليم فاعلة (Olmsted, 2000). ويُشير هذا إلى أهمية المعلم وتأثيرها الواضح في توظيف الأنشطة التعليميّة في المناهج الدراسيّة، بوصفه المسؤول المباشر عن تنفيذها؛ فالمعلم الذي يدرك مهامها الحقيقية يستطيع أن يحقق الأهداف المتعلقة بتنمية التعبير الشفويّ بسلاسة وكفاءة. ذلك أن معلم الصفوف الثلاثة الأولى، وبخاصة في الصف الأول، ليس معلمًا عاديّة بالنسبة للتلميذ، بل هو مربٍ، وأنموذج أمثل، ورفيق درب إلى العالم الخارجيّ. وتمثل الحقبة الزمنية التي يقضيها التلميذ معه، أولى المحطات التي يمرّ بها خارج نطاق أسرته. وتؤكد الدراسات أنّ الأدوار التي يلعبها المعلم وطرائق التدريس واستراتيجيّاته، من العوامل المهمة التي تقوم عليها عمليّة التعلّم الفعّال؛ لأنّ جودة التدريس وفاعليّته يتيحان الفرص أمام التلاميذ، للاستغراق في الأنشطة التعليميّة التعلميّة لأطول وقت ممكن. ويحتاج العمل مع التلاميذ، لتحقيق ذلك كلّه، في هذه المرحلة إلى مهارات عالية، وخبرات كبيرة، ومعرفة واسعة (العدوان والحوامدة، 2011).

وبناءً على ما سبق، وحتّى يؤدي التعبير الشفويّ وظيفته على الوجه الأكمل، يتطلب تعليم مهاراته وتنميتها المزيد من العناية والاهتمام. وقد تلعب طرائق تدريس التعبير الشفويّ المتّبعة في المدرسة الابتدائيّة بالمعتاد، دورًا مهمًا في تطوير التعبير والمهارات الحياتية المختلفة لدى التلاميذ، وربّما أدت إلى إضعاف الدافعيّة والرغبة في التعلّم لدى هؤلاء التلاميذ، وهو ما كشفت عنه دراسة محمود (2005) التي جاءت لفحص فاعلية برنامج مقترح في أناشيد الأطفال وأغانيهم؛ لإثراء بعض المهارات الحياتيّة لدى أطفال الروضة في مصر، ولتحقيق غاية الدراسة، تم اختيار مجموعة من أطفال الروضة قوامها (30) طفلاً وطفلة، أظهرت النتائج أن البرنامج المقترح أسهم بفاعليّة في إثراء بعض مهارات الأطفال الحياتيّة اللازمة والمناسبة لسنهم.

وقد لحظ الباحثان من خلال ما استطاعا مطالعته من أدب تربويّ وحاولا عرضه آنفًا، قلة الدراسات التي تستقصي فاعليّة طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، وأنها لم تحظَ بالاهتمام الكافي، وأن الجهود في هذا المجال ما زالت بكرًا. فقد هدفت دراسة (عبد الحق والخطيب، 2011) إلى تقويم أناشيد الأطفال المقررة في كتب اللغة العربيّة، للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسيّ في الأردن، وهدفت دراسة (دكاك، 2008) إلى تحليل مضمون الأغنية الموجّهة إلى الأطفال، وبيان درجة تشبعها بمفاهيم حقوق الطفل وتطويرها قيم الأطفال ومعارفهم، وهدفت دراسة (Mac, 2010) إلى استقصاء أثر الأناشيد في تنمية مهارات الأطفال الاجتماعيّة والعاطفيّة. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال، تأتي الدراسة الحاليّة؛ لتكون امتدادًا لها ومحاولة لتعزيزها. وقد أفادت الدراسة الحاليّة من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة، وفي اختيار مجتمع الدراسة والعينة، ومقارنة نتائج الدراسة الحاليّة بنتائجها، ويرى الباحثان أن الدراسة الحاليّة قد تؤكّد ما أفضت إليه الدراسات السابقة من أهمية الأناشيد والأغاني في تنمية مهارات الأطفال اللغويّة، لكنها تتفرد بدراسة فاعليّة طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ، الذي يُعدّ أساسًا لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الابتدائيّ.

مشكلة الدراسة

رغم المكانة التي يحتلّها التعبير الشفويّ بين المهارات اللغويّة، ما تزال الشكوى تتكرر وتتنامى من ضعف التلاميذ في التعبير الشفويّ وعدم تمكّنهم من مهاراته في أحاديثهم ومحادثاتهم، فأظهرت نتائج كثير من الدراسات والبحوث ضعف التلاميذ في مهارات التعبير الشفويّ (الخمايسة، 2012؛ حافظ، 2005؛ محمود، 2003؛ عبد الحميد، 1986).

وقد لحِظ الباحثان، من خلال زياراتهما الميدانيّة المتكررة للمدارس الابتدائيّة سواء أكان للإشراف على طالبات التربية العمليّة أم على المعلمات ومتابعتهن، أن قلة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمن الأناشيد والأغاني، وعندما تستخدم بعض المعلمات الأناشيد أو الأغاني يكون الاستخدام عفويًا. فبعض المعلمات يدرسن الأناشيد والأغاني على أنها نصوص قرائيّة حسب توجيهات دليل المعلم حرفيًا، وبعضهم يدرّس النشيد على أنه حصة للتسلية، وقلة قليلة منهن من تستدرك وتقترح وتجتهد في اكتشاف المهارات اللغويّة في الأناشيد والأغاني. كما لحظ الباحثان أيضًا، أنّ مهارات التعبير الشفويّ لم تَنَلْ الأهمية التي تستحق، وأنّ الطرائق المتّبعة في تعليم التعبير الشفويّ هي طرائق اعتياديّة. وانطلاقًا من هذا الواقع وتسويغه الموضوعيّ، ومما جاء في الأدب التربويّ عن أهمية الأناشيد والأغاني في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى التلاميذ، فإنّه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1. ما درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسيّ مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) حسب تقدير معلماتهم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

($0.05\geq\alpha$) بين تلاميذ المجموعة التجريبيّة وتلاميذ المجموعة الضابطة من الصف الأول الأساسيّ في درجة امتلاكهم مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تعزى إلى متغير طريقة التعليم (طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم، والطريقة الاعتياديّة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحاليّة إلى:

- تحديد درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسيّ (عينة الدراسة) في محافظة إربد، مهارات التعبير الشفويّ حسب تقدير معلماتهم.
- استقصاء فاعليّة طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ مقارنة بالطريقة الاعتياديّة.
- الإسهام في تحسين تعليم التعبير الشفويّ؛ تلبية لما أوصت به الدراسات والأبحاث.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحاليّة أهميتها في:

- إمكانية الإفادة من نتائجها في تقديم قائمة بمهارات التعبير الشفويّ المناسبة لتلاميذ الصف الأول الأساسيّ بما يلفت انتباه المعلمات والآباء، والأدباء والباحثين في تربية الطفل؛ إلى إيلاء مهارات التعبير الشفويّ الاهتمام الذي تستحق، وتوجيه اهتمام القائمين على الصفوف الثلاثة الأولى إلى كيفية تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى التلاميذ باستخدام طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم.
- اهتمامها بالمرحلة الابتدائيّة باعتبارها المرحلة التكوينيّة الأولى للنمو اللغويّ للطفل، وإبرازها أهمية الدور الذي يلعبه معلم الصفوف الثلاثة الأولى باعتباره الركيزة الأساسيّة في تنمية مهارات التعبير الشفويّ.
- مواكبتها الاتجاهات التربويّة الحديثة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، ومسايرتها للركب الحديث في استخدام استراتيجيات وطرائق تعليميّة تستند إلى خصائص الأطفال النمائية في حبّ الاستطلاع والشغف في الأناشيد والأغاني وما تتضمنه من موسقى وإيقاع حركي، ويتم تقديمها باستخدام الحاسوب عبر برنامج العروض المتقدمة.
- إثرائها الأدب التربويّ بمزيد من المعلومات حول أهمية الأناشيد والأغاني في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى الأطفال، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتنميته على أسس علميّة وتربويّة حديثة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة في اقتصارها على:

- تلاميذ الصف الأول الأساسيّ من المدرسة النموذجيّة التابعة لجامعة اليرموك في محافظة إربد؛ مما يحول دون تعميم نتائجها على طلبة آخرين.
- فترة التطبيق الزمني على (10) أسابيع من الفصل الثاني للعام الدراسيّ 2012/2011؛ مما يحول دون تعميم نتائجها على صفوف أخرى ومدارس أخرى لا تماثل هذه العينة ومجتمعها.
- قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ التي أعدها الباحثان، وما تحقق لها من صدق وثبات؛ مما يحول دون تعميم نتائجها على مهارات أخرى.
- عرض الأناشيد والأغاني باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data Show) بوصفهما وسائط للعرض؛ مما يحول دون تعميم النتائج في حال عُرضت تلك الأناشيد والأغاني وفق وسائط أو طريقة أخرى.

مصطلحات الدراسة

تقوم الدراسة على مصطلحين اثنين، هما:

مهارات التعبير الشفويّ: ويُقصد بمهارات التعبير الشفويّ في هذه الدراسة مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها تلاميذ الصف الأول الأساسيّ، التي تمكنهم من التحدث بصوت واضح، واستخدام كلمات مناسبة للتعبير عن الفكرة بوضوح، وتتمثل في الجوانب الآتية:

- **الفكريّ:** ويقصد به قدرة التلميذ على أن يستهل كلامه بمقدمه مشوقة، ويعبّر عن حاجاته ومشاعره وأفكاره، ويقدّم أدلة متنوعة لتدعيم أفكاره، ويبدي رأيه في أحداث شاهدها أو استمع إليها.
- **اللغويّ:** ويقصد به قدرة التلميذ على استخدام كلمات مناسبة للسياق، والتعبير بكلمات محددة الدلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماطًا لغويّة متنوعة، واستخدام جمل تعبر عن المعنى، وتوظيف الصور البلاغيّة خدمة للمعنى، واستخدام عبارات السلام والشكر والتحية.
- **الصوتيّ:** ويقصد به قدرة التلميذ على الحديث بصوت واضح، وبثقة في النفس ودون ارتباك، واستخدام طبقة صوتيّة مناسبة، والتحدث بالسرعة المناسبة مراعيًا مواطن الفصل والوصل، وينطق الحروف نطقًا صحيحًا من مخارجها، والتمييز بين الظواهر الصوتيّة.
- **الملمحيّ:** ويقصد به قدرة التلميذ على تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجهه وفق المعنى المُعبَّر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، ويتواصل بصريًا مع المستمعين.

الأناشيد والأغاني: استخدمت الأناشيد والأغاني في هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة طريقةً للتعليم وتنمية مهارات التعبير الشفوي المستهدفة في هذه الدراسة، وفق إجراءات وخطوات محددة. وتمثلت بقطع شعريّة تؤدى جماعيًا أو فرديًا، وتهدف إلى تحقيق السرور والبهجة والتسلية للطفل، من خلال سهولة الألفاظ ووضوح المعاني، وجمال الفكرة، واللحن القادر على جذب الطفل وإمتاعه، ويتماشى مع ميوله ورغباته، وينمي قيمه واتجاهاته ولغته وفكره وخياله.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة، وظَّف الباحثان المنهج شبه التجريبيّ: وهو عبارة عن "استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى" (الكيلاني والشريفين، 2005، 70). وبالتحديد، اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على تصميم المجموعة الضابطة لاختبار قبليّ واختبار بعديّ (Pre-test post-test control group design)؛ وذلك لفحص فاعليّة طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ.

أفراد الدراسة

تمَّ اختيار أفراد الدراسة من تلاميذ الصف الأول الأساسيّ في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك في محافظة إربد، للعام الدراسيّ 2012/2011، في ضوء تعاون إدارة المدرسة مع الباحثين في إجراء الدراسة، وتمَّ اختيار شعبتين عشوائيًا من الشعب الخمس للصف الأول الأساسي؛ لتشكّل المجموعتين التجريبيّة الضابطة، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة

الجنس	المجموعة		المجموع
	المجموعة التجريبيّة	المجموعة الضابطة	
ذكور	12	11	23
إناث	12	13	25
المجموع	24	24	48

ولتطبيق البرنامج على المجموعتين (التجريبيّة، والضابطة) تعاونَ الباحثان مع معلّمتي الشعبتين اللتين تم اختيارهما ممن يحملن درجة البكالوريوس في "معلم الصف" بتقدير ممتاز، ولديهن خبرة في التعليم سنة واحدة فقط؛ حيث تُطبّق طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم على تلاميذ المجموعة التجريبيّة وتلميذاتها، وتستمر معلمة المجموعة الضابطة في تطبيق الطريقة الاعتياديّة حال تدريسها التعبير الشفوي. وتمّ تدريب معلمة المجموعة التجريبيّة على تطبيق طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم وفق خطوات منظمة، باستخدام الحاسوب وجهاز عرض البيانات (Data Show)، بوصفها وسائط للعرض، ووُضِعَ للمعلمتين الأساس التطبيقي وزُوِّدتا بالإرشادات اللازمة، وقد أشرف الباحثان بشكل مباشر على ذلك.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أولاً: قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ

اعتمد الباحثان "التقويم الحقيقي المعتمد على الأداء" (Authentic Evaluation) استراتيجيةً لتحديد درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفويّ. وقد تمّ تطوير "قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ" من خلال الاطِّلاع على الأدب التربويّ وكتب التعبير الشفويّ وطرائق تدريسه، والإطار النظريّ للدراسة وما تضمّنه من مصادر علميّة متخصصة، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعبير الشفويّ (الخمايسة، 2012؛ عاشور والحوامدة، 2009؛ حافظ، 2005؛ Forest, 2007)، ومن خلال الاطِّلاع على محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الأول الأساسيّ، وعلى الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة (2005). وفي ضوء ذلك، قام الباحثان بتطوير القائمة موضوع الدراسة؛ إذ حددا المهارات الفرعيّة للتعبير الشفوي بأربع مهارات شكّلت مجالات القائمة الرئيسة، هي: الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ، وصاغا خمسة مؤشرات سلوكية لكلّ مهارة فرعيّة من مهارات التعبير الشفوي، فتكونت القائمة بصورتها الأولية من (20) فقرة.

وقد أُعْتُمِدَ في قائمة التقدير التدريج الثلاثي؛ فالدرجة الكبيرة تأخذ ثلاث درجات، وتأخذ المتوسطة درجتين، أما القليلة فتأخذ درجة واحدة؛ إذ تُمثل المتوسطات الحسابيّة بين (21 إلى 35) درجة امتلاك "كبيرة"، أي ما يوازي (2.34-3.00)؛ وتمثل المتوسطات الحسابيّة بين (36 إلى 50) درجة امتلاك "متوسطة"، أي ما يوازي (1.67-2.33)؛ أمّا المتوسطات الحسابيّة بين (51-63) فتمثل درجة امتلاك "قليلة"، أي ما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوازي (1-1.66).

وبعد تطوير القائمة بصورتها الأولية، وللتأكد من صدقها، تمّ عرضها على سبعة من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنية المتخصصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، والتربية الابتدائيّة، والقياس والتقويم. ثم قام الباحثان بإجراء التعديلات الضروريّة على القائمة وفق آرائهم وملحوظاتهم، معتمدين في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين. ولما أبدى المحكمون موافقتهم على شكل القائمة وتدريجها ومناسبتها للفئة العمريّة المستهدفة، وكانت التعديلات التي اقترحوها قد تمثلت في إضافة فقرة للمجال الفكريّ، ونقل فقرة من المجال الملمحي إلى المجال الصوتيّ، واستبدال كلمة بأخرى تعطي دلالة أدق للسلوك المتضمن في المهارة الفرعيّة؛ تكونت القائمة بصورتها النهائية من (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات (مهارات رئيسة)، هي: الفكريّ وعدد فقراته (6) فقرات، واللغويّ وعدد فقراته (5) فقرات، والصوتيّ وعدد فقراته (6) فقرات والملمحيّ وعددها (4) فقرات.

وقد تمّ تطبيق القائمة على عينة استطلاعية قوامها (17) تلميذًا وتلميذةً اختيروا من شعبة خارج الشعبتين التجريبيّة والضابطة من تلاميذ الصف الأول الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك؛ إذ كُلفت معلمتا الشعبتين التجريبيّة والضابطة نفسيهما ملاحظة تلاميذ العينة الاستطلاعية وفق قائمة التقدير. ومما سهل هذه الإجراءات، أن النظام المتّبع في المدرسة هو إناطة مهمة تدريس مادتيّ اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة لصفوف الأول الأساسي في المدرسة بهاتين المعلمتين، وبالمثل أنيط تدريس مادتيّ الرياضيات والعلوم بمعلمتين أخريين، وهكذا في باقي المواد الدراسيّة. وتمّ حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha Reliability Coefficient) للتحقق من الاتساق الداخلي للقائمة، ومن الصدق التمييزيّ لفقراتها؛ والجدول (2) يبيّن معامل كرونباخ ألفا للقائمة ككل ولكلّ مهارة فرعيّة تتضمنها.

الجدول (2): معامل ثبات كرونباخ ألفا لقائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ

المجال (المهارة الفرعيّة)	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
الفكريّ	6	0.68
اللغويّ	5	.57
الصوتيّ	6	0.62
الملمحيّ	4	0.69
الكلّي	21	0.89

يتّضح من الجدول (2) أن قيمة معامل ثبات قائمة التقدير كانت مرتفعة ومطمئنة للباحثين لتطبيق الأداة على عينة الدراسة، كما أن قيمة معاملات ثبات المهارات الفرعيّة كانت أيضًا مناسبة، لكن انخفاضها النسبي قياسًا بمعامل الثبات الكلّي للقائمة كان بسبب عدد فقراتها، الذي يتناسب تناسبًا طرديًا مع معامل الثبات. وقد تمّ التحقق من الصدق التمييزي لقائمة لتقدير؛ فكانت جميع معاملات ارتباط كلّ فقرة من فقراتها بباقي فقرات القائمة (Corrected item-total correlation) أعلى من (.30)، باستثناء الفقرة الخامسة التي بلغ معاملها (.13) وتمّ تعديلها، أما الفقرة السادسة فحصلت على أعلى معامل تمييز في القائمة وبلغ (.79)، وتدلل هذه المعاملات على أن القائمة تتمتع بخصائص (سيكومترية) مناسبة لأغراض الدراسة الحاليّة. ومن أجل الكشف عن ثبات المقدرين لقائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ؛ قام الباحثان باحتساب مرات الاتفاق ومرات الاختلاف في تقدير المعلمتين لمهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ العينة الاستطلاعية، ثمَّ حساب قيمة معامل ثبات المقدرين حسب معادلة هولستي (Holsti, 1969, 140) التي تتعلق بنسبة الاتفاق بين المقدرين (Interrater Reliability)[1]. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المعلمتين (91 %). ويرى الباحثان أنَّها نسبة مرتفعة ومناسبة لإجراء الدراسة وتحقيق غاياتها.

ثانيًا: طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم، وتتضمن الأربعة المراحل الآتية:

1. **مرحلة التحليل والإعداد واختيار المحتوى**، وتتم في خطوتين، هما:
   - تحديد مهارات التعبير الشفويّ المرجو تنميتها من خلال طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم.
   - تحضير متطلبات تخطيط البرنامج التعليميّ؛ إذ اختيرت مجموعة من الأناشيد روعي فيها مجموعة من الشروط

(1) نسبة الاتفاق = (عدد الفقرات المتفق عليها / عدد الفقرات المتفق عليها + عدد الفقرات المختلف فيها) ×100%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من حيث اللفظة الرشيقة الموحية الخفيفة الظلّ، البعيدة الهدف التي تلقي وراءها ظلالاً وألوانًا، والصورة الشعرية الجميلة، والفكرة النبيلة الخيّرة، والوزن الموسيقي الخفيف الرشيق الذي لا يتجاوز ثلاث كلمات أو أربعًا (العيسى، 1999). وكانت الأناشيد من خارج الكتاب المدرسي وذات علاقة بموضوعات المنهاج وتتناسب مع الفئة العمرية للتلاميذ، بلغ عدد الأناشيد التي تم اختيارها (13) أنشودة وأغنية.

2. مرحلة التحكيم

بعد الانتهاء من اختيار الأناشيد والأغاني، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وفي ضوء آراء ومقترحات وملحوظات المحكمين، اعتمد الباحثان (10) أناشيد وأغاني، وهي التي أجمع عليها (80٪) من المحكمين.

3. مرحلة التطبيق الأوليّ

بعد تجريب قائمة التقدير على العينة الاستطلاعية للتحقق من ثباتها والصدق التمييزي لفقراتها، كما سبق الذكر؛ تمّ تطبيق طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم على العينة الاستطلاعيّة ذاتها، قبل إجراء التجربة على أفراد الدراسة الحاليّة، وذلك للتحقق من سهولة تعامل التلاميذ مع الأناشيد والأغاني، ومعرفة مدى مناسبة الفترة الزمنيّة لإعطاء كلّ أنشودة، للعمل على تعديلها قبل عرضها على أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. وقد تبين للباحثين أن الطريقة مناسبة لتلاميذ الصف الأول الأساسي، كما حددا الوقت المناسب الذي تستغرقه الأنشودة أو الأغنية.

4. مرحلة التطبيق

بعد تحديد الخطوات الإجرائية لطريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم، ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الأساسي، تمَّ تطبيقها على المجموعة التجريبيّة، حيث استغرق تطبيق هذه الدراسة (10) أسابيع في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2011، بواقع جلستين لكلّ أنشودة أو أغنية أسبوعيًّا، وقد خُصّصت الحصة الأولى للتمهيد للموضوع وشرح الطريقة وتوضيح الهدف منها، ثم تطبيق طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم وفق الإجراء المحدّدة لها، حيث تمّ استماع التلاميذ إلى الأنشودة أو الأغنية ملحنة من خلال جهاز الكمبيوتر وجهاز عرض البيانات (بالصوت والصورة) أو قراءة المعلمة، وتكليف التلاميذ ترديد الأنشودة أو الأغنية التي تمَّ الاستماع إليها جماعيًا، ثمّ يتمّ مناقشتها وفهم معانيها، وفي الحصة الثانية يردد التلاميذ الأنشودة أو الأغنية جماعيًّا حتّى يتم حفظها من قبل التلاميذ. وفي نهاية تطبيق الطريقة، تمَّ تقدير درجة امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبيّة مهارات التعبير الشفويّ باستخام قائمة التقدير التي تم تطويرها لهذه الغاية.

وتجدر الإشارة أنه تمَّ تعليم المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة: وهي سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وقت الحصة في داخل الصف لتعليم مهارات التعبير الشفويّ المستهدفة كما هي موصوفة في دليل المعلم للصف الأول الأساسي، وفق الخطوات التالية: تهيئة التلاميذ من خلال طرح أسئلة متنوعة، أو تقديم أنشودة، أو سرد قصة ذات علاقة بموضوع الدرس؛ ثم العرض: بعرض لوحة المحادثة بحيث يشاهدها التلاميذ جميعهم؛ فالمناقشة: بإدارة الحوار وطرح الأسئلة، وتوضيح المفاهيم والمصطلحات الجديدة، وتلقي إجابات التلاميذ بشكل فردي وزمري، مع التعزيز والتصويب (وزارة التربية والتعليم، 2006). وقد استغرق تعليم المجموعة الضابطة الفترة الزمنيّة نفسها التي درستها المجموعة التجريبية. وفي نهاية التطبيق تمَّ تقدير درجة امتلاك تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية مهارات التعبير الشفويّ باستخدام قائمة تقدير مهارات التعبير الشفوي نفسها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التعليم، ولها مستويان:

- طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم، وقد عُلِّمت وفقها المجموعة التجريبيّة.
- الطريقة الاعتياديّة، وقد عُلِّمت وفقها المجموعة الضابطة.

ثانيًا: المتغير التابع:

- مهارات التعبير الشفويّ لدى أفراد الدراسة.

المعالجات الإحصائيّة

وللإجابة عن سؤاليّ الدراسة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وتوظيف تحليل التباين المتعدد المُصاحب (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على المهارات الفرعيّة للتعبير الشفويّ (الفكريّ، واللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ)، وتحليل التباين المُصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفرق بين المتوسط الكلّي للمجموعة التجريبيّة وبين المتوسط الكلّي للمجموعة الضابطة على قائمة التقدير البعديّ.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول "ما درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسيّ مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) حسب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقدير معلماتهم؟"، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات معلمات تلاميذ الصف الأول الأساسيّ ودرجة امتلاك التلاميذ مهارات التعبير الشفويّ بعد تطبيق الدراسة (التقدير البعديّ)، ويبين الجدول (3) نتائج هذا التحليل حسب المهارة الفرعيّة والمجموعة.

الجدول (3): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتلاميذ الصف الأول الأساسيّ حسب المجموعة ومهارة التعبير الشفويّ

المجموعة	العدد	الإحصائيّ	مهارات التعبير الشفويّ				الكلّي
			الفكريّ	اللغويّ	الصوتيّ	الملمحيّ	
الضابطة	24	المتوسط	12.2500	10.1667	12.2083	8.6667	**43.29***
		الانحراف	4.99783	3.90837	4.63427	2.95865	15.71
التجريبيّة	24	المتوسط	14.9583	13.7917	16.0417	10.6250	**55.41***
		الانحراف	4.18568	2.62064	3.18255	2.16318	11.43
الكلّي	48	المتوسط	13.6042	11.9792	14.1250	9.6458	**49.35***
		الانحراف	4.76128	3.76710	4.38384	2.74823	14.91
		المرتبة	**2**	**3**	**1**	**4**	

* الدرجة القصوى من (63)

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول(3) أن تلاميذ الصف الأول الأساسيّ (كلتا المجموعتين) يمتلكون مهارات التعبير الشفويّ بدرجة بلغ متوسطها بعد التعليم (49.35) وبانحراف معياريّ قدره (14.91)، وهي درجة امتلاك متوسطة وقريبة جدًا من الدرجة الكبيرة، فدرجة الامتلاك المتوسطة تتراوح على التدريج الثلاثي ما بين (1.67– 2.33)؛ أي ما يوازي (36 إلى 50) درجة على قائمة التقدير. وتشير هذه النتيجة أن التعليم وفق طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم كان فاعلاً في امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفويّ، وربما يعود السبب لما للنشيد بوصفه الموضوع الذي تم تدريسه للتلاميذ هو من الموضوعات المحببة جدًا للتلاميذ ويشعرون في حصته بالراحة والتحرر من قيود الحصة الصفية المعتادة سواء أقدّم إليهم بطريقة مغناة أم اعتيادية.

ويتضح من الجدول (3) أيضًا، أن درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسيّ مهارات التعبير الشفويّ على قائمة مهارات التعبير الشفويّ (التقدير البعديّ) قد جاءت وفق الترتيب الآتي: (1) مهارة التعبير في الجانب الصوتيّ وبلغ متوسطها (14.13) بانحراف معياريّ (4.38)، (2) مهارة التعبير في الجانب الفكريّ وبلغ متوسطها (13.60) بانحراف معياريّ (4.76)، (3) مهارة التعبير في الجانب اللغويّ وبلغ متوسطها (11.98) بانحراف معياريّ (3.77)، (4) مهارة التعبير في الجانب الملمحيّ وبلغ متوسطها (9.65) بانحراف معياريّ (2.75). وبناءً على هذه النتائج، يظهر أن المهارة التي احتلت المرتبة الأولى هي مهارة التعبير الشفويّ الصوتيّ؛ الأمر الذي يمكن تفسيره بما تتطلبه هذه المهارة من أداء. فالأناشيد تهذب السمع وتعين على إخراج الحروف من مخارجها، وتسهم في تجويد النطق، وتخلصّ التلميذ من الخجل والانطواء والتردد ومن عيوب النطق (خليل، 2008؛ العناني، 1990؛ قناوي، 1990). وتؤكد جودي (Judy, 2012) أن الموسيقى والأناشيد تنمي لدى الطفل إحساسه بالتواصل اللفظيّ مع الآخرين وتتيح له الفرصة ليتعلم مهارات لغويّة، وتكسبه القدرة على التعبير عن ذاته والتفاعل مع الآخرين.

وقد لحظ الباحثان من خلال متابعتهما للمعلمين والمعلمات في التربية العملية أنّ لدى التلاميذ في سن السابعة (الصف الأول الأساسيّ) طاقة قويّة ويستخدمون أصواتهم أثناء التحدث داخل غرفة الصف، وفي أروقة المدرسة، وعندما يمارسون اللعب داخل المدرسة وخارجها. ولا ينفك هؤلاء التلاميذ عن الممارسات التي يتحدثون فيها في معظم أوقاتهم ويستخدمون بها أصواتهم؛ فجاءت أصواتهم واضحة وبسرعة مناسبة، كما أنهم أصبحوا من النضج الجسميّ ما يؤهلهم لنطق الحروف من مخارجها نطقًا صحيحًا وإخراجها من مخارجها المناسبة؛ ذلك أن ما تعلموه أثناء العام الدراسيّ من حروف وحركات قراءة وكتابة ربما أسهم في تمييزهم للحركات الطويلة من القصيرة والأصوات المتشابهة المتجاورة تمييزًا دقيقًا جليًّا.

أما كون التلاميذ يمتلكون مهارة التعبير الشفويّ في الجانب الفكريّ، فيمكن تفسير مجيئها في المرتبة الثانية بحب التلاميذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في هذا السن إلى درس النشيد وإعمال خيالهم بما يستمعون إليه ويرددونه ويشعرون به؛ فلم يكن من الصعب عليهم ترتيب أفكارهم منطقيًا، وتقديم أدلة على ما يفكرون به، والإسهام في اقتراح بعض الحلول أو إبداء آرائهم في أحداث يشاهدونها أو يستمعون إليها.

فالأناشيد بما فيها من موسيقى وإيقاع وصور شاعريّة، تعدّ من أقرب ألوان الأدب إلى طبيعة عمليّة التذوق، ففي طبيعة الأطفال استعداد أصيل للتغني بما يستحوذ على أفئدتهم من الكلام الموسيقي المنغّم (نجيب، 1982)، كما تعدّ وسيلة من وسائل التعليم، وتنمي القدرة على التخيّل والتركيز والإصغاء، وتنمي التفكير والذاكرة (خليل، 2008؛ العناني، 1990؛ قناوي، 1990).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكّدته أبيض (2000) من أن سماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفويّة) يكون باعثًا على التفكير وما يتبعه من تعبير، أي يتبعه لغة، فضلاً عن أنه يوسّع مدارك الطفل وتصوراته للعالم المحيط به. كما أكّدت ويتمور (Whitmore, 1992) أن بناء مجتمع اجتماعيّ، من الأمور الأساسيّة لبناء بيئة وظيفيّة تعمل على تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى التلاميذ، فهم يتعلمون عندما يتحدثون ويناقشون أفكارهم مع بعضهم بعضًا.

وأما مهارة التفكير الشفويّ في الجانب اللغويّ، فيمكن تفسير مجيئها بالمرتبة الثالثة بالصعوبة والتي يواجهها معظم تلاميذ المرحلة الأساسيّة الدنيا لا بل والعليا في التحدث باللغة العربيّة الفصيحة وبخاصة أن عندما يهمّون التحدث أمام الآخرين حتّى لو كانوا أقرانهم، فهم وإن كانوا يثقون بأنفسهم للتحدث دون ارتباك إلا أنهم لا يستخدمون الكلمات المناسبة للسياق بدقة تامة، ويخشون الوقوع بالأخطاء اللغويّة التي كثيرًا ما تصوبها معلماتهم لا بل وتعاقبهم عليها أحيانًا. ويمكن تفسير ذلك أيضًا بطبيعة اللغة العربيّة وصعوبة تراكيبها على أطفال بهذه المرحلة من النمو اللغويّ؛ فلم يكن من اليسير عليهم التحدث بجمل صحيحة في تراكيبها أو استخدام أنماط لغويّة متعلمة، ولعل الأصعب من ذلك على تلاميذ الصف الأول الأساسيّ هو توظيف الصور البلاغيّة خدمة للمعنى، صحيح أن مهارة التعبير الشفويّ في الجانب الفكريّ قد احتلت مرتبة متقدمة سبقت مهارة التعبير الشفويّ في الجانب اللغويّ إلا أن بلاغة ما يمكن التحدث به وانعكاس ما يفكرون به على سلوكهم اللفظيّ لم يكن يسيرًا.

ومن الواضح مجيء مهارة التعبير الشفويّ في الجانب الملمحيّ (مهارات حسن الأداء) في المرتبة الأخيرة؛ الأمر الذي يمكن أن يدلل على عجز التلاميذ في المرحلة النمائيّة التي يمرون بها لغويًّا وجسميًّا من حيث استخدام لغة الجسد وتعبيراتها وفق المعنى المقصود لما يودون إيصاله لسامعيهم، وربما ضعف التآزر الحسي الحركي يحول دون تحريك أعضاء أجسامهم وفق المعنى الذي يودون التعبير عنه، كما أنهم قلما يجولون بأنظارهم في الأركان كافة التي يمارسون التعبير الشفويّ ضمنها؛ ذلك أن هذه المهارة الجزئية تحتاج إلى مزيد من التدريب لكسر حاجز الخوف أثناء التعبير الشفويّ، فمعظم التلاميذ عندما يتحدثون شفويًّا يركزون بصرهم نحو ركن محدد مركزين انتباههم وتفكيرهم لما يودّون التعبير عنه أكثر من التعبير عنه بتآزر بين الصوت والتفكير واللغة من جهة ومهارات حسن الأداء من الجهة الأخرى.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني" هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ المجموعة التجريبيّة وتلاميذ المجموعة الضابطة من الصف الأول الأساسيّ في درجة امتلاكهم مهارات التعبير الشفويّ (الجانب الفكريّ، والجانب اللغويّ، والجانب الصوتيّ، والجانب الملمحيّ) تعزى إلى متغير الطريقة التعليميّة (طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم، والطريقة الاعتياديّة)"؟ تمّ اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، على اعتبار أن عينة الدراسة قد تكونت من شعبتين من تلاميذ الصف الأول الأساسيّ وكانتا قد اختيرتا بطريقة مقصودة ولم يكن التوزيع عشوائيًا، وأنّ الدراسة الحاليّة تناولت متغيرًا مستقلاً واحدًا هو طريقة التعليم، وأن قائمة التقدير كانت مكونة من أربعة أبعاد؛ فلابدّ قبل توظيف هذا الإحصائيّ فحص العلاقة الارتباطية بين مهارات التعبير الشفويّ التي شكّلت أبعاد المقياس الأربعة (المتغيرات التابعة) للوقوف على دلالتها؛ استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون للبَتِّ في ذلك، كما يبيّن الجدول(4).

يتّضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباطات بين مهارات التعبير الشفويّ الأربعة، كانت موجبة ودالة؛ الأمر الذي يدل على أن التلاميذ الذين يمتلكون أيًّا من هذه المهارات كانوا يمتلكون غيرها. وعليه، فإن هذه المهارات الأربع متكاملة لدى التلاميذ، وإن امتلاك مهارة منها لا يستثني امتلاك غيرها، فلا يجوز الافتراض أن كلّ تلميذ يمتلك مهارة بعينها دون غيرها. وبالنتيجة، فإن وجود ارتباطات قوية موجبة ودالة بين هذه المهارات يؤكد صحة استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب بوصفه الإحصائيّ الرئيس في هذه الدراسة.

وقد قُدّرت درجة امتلاك مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبيّة، باستخدام قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ؛ ويبيّن الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والانحرافات المعياريّة لتلاميذ المجموعتين على قائمة التقدير قبل البدء بالتعليم وبعده.

الجدول (4): مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة التابعة (أبعاد قائمة التقدير)

البعد	الفكريّ	اللغويّ	الصوتيّ	الملمحيّ
الفكريّ	1.00	.873*	.901*	.823*
اللغويّ		1.00	.941*	.813*
الصوتيّ			1.00	.850*

* ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)

الجدول (5): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات المعدلة لتلاميذ المجموعتين التجريبيّة والضابطة حسب المجموعة ومهارة التعبير الشفويّ على قائمة التقدير

المجموعة	العدد	المجال	التقدير القبليّ		التقدير البعديّ			
			المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياريّ
ضابطة	**24**	**الفكريّ**	8.9583	1.70623	12.2500	4.99783	12.310	.926
		اللغويّ	8.6667	1.78561	10.1667	3.90837	10.500	.730
		الصوتيّ	11.5417	2.08471	12.2083	4.63427	11.904	.941
		الملمحيّ	7.1250	1.03472	8.6667	2.95865	8.519	.565
		الكلّي	36.2917	6.06830	43.2917	15.71894	*41.83	2.40
تجريبيّة	**24**	**الفكريّ**	8.6250	1.81330	14.9583	4.18568	14.898	.926
		اللغويّ	9.1667	1.60615	13.7917	2.62064	13.459	.730
		الصوتيّ	9.6250	1.46888	16.0417	3.18255	16.346	.941
		الملمحيّ	6.7083	.99909	10.6250	2.16318	10.772	.565
		الكلّي	34.1250	5.10168	55.4167	11.43951	*56.87	2.40

* الدرجة القصوى من (63)

يتّضح من الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة على المهارات الأربع للتعبير الشفويّ حسب المجموعة. ويظهر من النتائج المعروضة في هذا الجدول أن متوسط درجات المجموعة الضابطة على قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ قبل التعليم (التقدير القبليّ) بلغ (36.29) بانحراف معياريّ قدره (6.07)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبيّة على القائمة ذاتها (34.13) بانحراف معياريّ قدره (5.10). وبلغ المتوسط المعدل لدرجات المجموعة الضابطة على القائمة نفسها بعد التعليم (التقدير البعديّ) (41.83) بانحراف معياريّ قدره (15.72)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات المجموعة التجريبيّة (56.87) بانحراف معياريّ قدره (11.44). وهكذا يتبين من النتائج المعروضة في الجدول (5) أن ثمّة فروقًا ظاهرية بين متوسطات درجات التلاميذ في المهارات الأربعة للتعبير الشفويّ حسب متغير الدراسة المستقل (طريقة التعليم) ولفحص دلالة هذه الفروق تمّ إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب. ويبيّن الجدول (6) نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب.

يتّضح من نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) المعروضة في الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الأساسيّ على قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حسب متغير الدراسة المستقل وهو طريقة التعليم [هوتلنج = 0.353، ف (4، 46) = 3.440]. وقد كانت هذه الفروق دالة على كلّ من: (أ) متغير التعبير الشفويّ في الجانب اللغويّ [ف (1، 42) = 6.082] لصالح المجموعة التجريبيّة؛ إذ بلغ متوسط التقدير البعديّ المُعدّل للمجموعة التجريبيّة على هذا المتغير (13.459) بانحراف معياريّ (2.62)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة المُعدّل على المتغير ذاته (10.50) بانحراف معياريّ (3.91). و(ب) متغير التعبير الشفويّ في الجانب الصوتيّ [ف (1، 42) = 8.253] لصالح المجموعة التجريبيّة؛ إذ بلغ متوسط التقدير البعديّ المُعدّل للمجموعة التجريبيّة على هذا المتغير (16.35) بانحراف معياريّ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(3.18)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة المُعدّل على المتغير ذاته (11.90) بانحراف معياريّ (4.63). و(ج) متغير التعبير الشفويّ في الجانب الملمحيّ [ف (1، 42) = 5.890] لصالح المجموعة التجريبيّة؛ إذ بلغ متوسط التقدير البعديّ المُعدّل للمجموعة التجريبيّة على هذا المتغير (10.77) بانحراف معياريّ (2.16)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة المُعدّل على المتغير ذاته (8.52) بانحراف معياريّ (2.96). ولم تكن ثمة فروق دالة بين تلاميذ المجموعتين التجريبيّة والضابطة على متغير التعبير الشفويّ في الجانب الفكريّ. والنتيجة أن لطريقة التعليم (أناشيد الأطفال وأغانيهم) تأثيراً بيّناً في مهارات التعبير الشفويّ: في الجوانب اللغويّ والصوتيّ والملمحيّ ولا تأثير لطريقة التعليم في مهارة التعبير الشفويّ الفكريّ؛ وقد تعززت هذه النتيجة بالدلالة العمليّة التي بلغت فيما يتعلق بمهارة التعبير الشفويّ في الجانب اللغويّ (12.65%)، أي أن هناك ارتباطاً لحجم أثر طريقة التعليم مع هذا المتغير ولم تكن الدلالة إحصائيّة رقمية فحسب، وقد تبدى حجم الأثر ذاته تقريبًا فيما يتعلق بمهارة التعبير الشفويّ في الجانب الملمحيّ؛ إذ بلغ (12.30%)، في حين كان حجم الأثر كبيرًا لطريقة التعليم وأنها ترتبط مع المتغير التابع (الصوتيّ) بعلاقة كبيرة، إذ بلغت (16.42%). وقد تعزز مستوى الدلالة الإحصائيّة بمستوى الدلالة العمليّة فيما يتعلق بمتغير التعبير الشفويّ في الجانب الفكريّ؛ إذ ارتبط حجم الأثر للمتغير المستقل وهو طريقة التعليم به بعلاقة قليلة بلغت (6.44%).

وتؤكد هذه النتيجة، وهي تأثير طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم في التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ في مهارات التعبير الشفويّ في الجوانب (اللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ)، يمكن اعتبار كونها، على مهارات التعبير الشفويّ في الجانبين اللغويّ والملمحيّ أقل درجة من مهارات التعبير الشفويّ في الجانب الصوتيّ منطقيًا؛ إذ إن الأناشيد التي تم تقديمها للأطفال كانت مغناة ومسجلة على شكل أفلام تتضمن الصوت والصورة الحركة التي تتخللها الموسيقى، ومن الطبيعي أن تدريب التلاميذ على غناء تلك الأناشيد، قد عزز مهارة الصوت لديهم أكثر من المهارات الثلاثة الأخرى؛ فكانوا يرددون الأناشيد ويغنونها بحماسة مغموسة بانفعالات وشحنات عاطفيّة جياشة وقوية، وبخاصة الأناشيد الوطنية. أما كون الدلالة العمليّة لحجم أثر طريقة التعليم في متغيري مهارات التعبير الشفويّ في الجانب اللغويّ والجانب الملمحيّ كان أقل منه في متغير مهارات التعبير الشفويّ في الجانب الصوتيّ، فيمكن ردّه إلى أن تلاميذ الصف الأول الأساسيّ ما زالوا يتكلمون بلغة لم تصل الحد الذي يتكلمون فيها بكلمات مناسبة للسياق بجمل صحيحة، ولم يمتلكوا القدرة بعد على توظيف الصور البلاغيّة التي تخدم المعنى على نحو جليّ، وربما يصعب على بعضهم التآزر الحسي الحركي ما بين تعبيرات وجهه والمعنى الذي يعبر عنه، وما زالوا يخجلون من مواجهة الجمهور بالصوت والحركة، وبخاصة عندما يكون الأداء فرديًّا.

وفيما يتعلق بنتيجة مهارات التعبير الشفويّ في الجانب الفكريّ فيتبين من النتائج المعروضة في الجدول (5) أن متوسطها جاء مرتفعًا بعد التعليم وأكبر من المهارات الثلاث الأخرى في الجوانب (اللغويّ، والصوتيّ، والملمحيّ) لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، وأكبر من مهارات التعبير الشفويّ في الجانبين (اللغويّ، والملمحيّ) لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة، ويمكن ردّ هذه النتيجة إلى أن التلاميذ في المجموعتين يحبون درس النشيد ويميلون إلى الغناء، وأنهم يُعمِلون خيالهم فيما يستمعون إليه من أغانٍ وأناشيد سواء أكانت بالصوت والصورة أم بالقراءة والترديد بالطريقة المعتادة، الأمر الذي أدى إلى تحسن التلاميذ في هذه المهارة في المجموعتين ولم تكن الفروق بينهما على هذه المهارة دالة فحجم أثر طريقة التعليم فيها كان ضعيفًا، وما الفروق الظاهريّة بينهما إلا محض مصادفة.

وتبين النتائج المعروضة في الجدول (5) أيضًا أن الانحراف المعياريّ على مهارة الجانب الفكريّ كان مرتفعًا وأنه أعلى من المهارات الأخرى لدى المجموعتين التجريبيّة والضابطة، ويشير ذلك إلى أن درجات التلاميذ في الجانب الفكريّ ليست متجانسة وأنهم لا يتمحورون حول درجة بعينها.

كما يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (6) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسط الكلّي لدرجات تقدير تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة مهارات التعبير الشفويّ وبين المتوسط الكلّي لدرجات تقدير تلاميذ المجموعة التجريبيّة على القائمة ذاتها. وكون أن عينة الدراسة كانت عينة مقصودة، وأن الدراسة تفحص أثر متغير مستقل واحد بمستويين؛ كان تحليل التباين المصاحب (Analysis of covariance) هو الإحصائيّ المناسب لفحص دلالة الفرق بين المتوسطين. ويبيّن الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

يتّضح من نتائج تحليل التباين المصاحب المعروضة في الجدول (7) أن قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطيّ درجتيّ تقدير مهارات التعبير الشفويّ للمجموعتين التجريبيّة والضابطة [ف (1، 45) = 19.273]، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أنه توجد فروق في درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة من تلاميذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصف الأول الأساسيّ على مهارات التعبير الشفويّ (الأثر الرئيس للمتغير المستقل)، وأن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبيّة التي عُلمت وفق طريقة الأناشيد والأغاني. وقد تعززت هذه النتيجة بمستوى الدلالة العمليّة للمتغير المستقل التي بلغت (29.99%) التي تشير وبوضوح تام أن حجم أثر المتغير المستقل (طريقة التعليم) يرتبط بعلاقة كبيرة مع المتغير التابع وهو مهارات التعبير الشفويّ.

الجدول (6): تحليل التباين المتعدد المصاحب لدرجات تلاميذ الصف الأول الأساسيّ على قائمة تقدير مهارات التعبير الشفويّ حسب متغير الدراسة المستقل ومتغيراتها التابعة

مصدر التباين	المتعدد				الأحادي						
	القيمة	ف	د.ح	الدلالة	المتغير التابع	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائيّة	الدلالة العمليّة
الفكريّ (المصاحب)	0.520 (ويلكس)	9.005	4	0.000	الفكريّ	65.288	1	65.288	*4.884	.033	10.42%
					اللغويّ	.763	1	.763	.092	.763	0.22%
					الصوتيّ	2.142	1	2.142	.155	.695	0.37%
					الملمحيّ	.000	1	.000	.000	.997	0.00%
اللغويّ (المصاحب)	0.450 (ويلكس)	11.927	4	0.000	الفكريّ	15.389	1	15.389	1.151	.289	2.67%
					اللغويّ	63.599	1	63.599	*7.655	.008	15.42%
					الصوتيّ	5.189	1	5.189	.376	.543	0.89%
					الملمحيّ	1.648	1	1.648	.331	.568	0.78%
الصوتيّ (المصاحب)	0.881 (ويلكس)	1.311	4	0.283	الفكريّ	1.498	1	1.498	.112	.739	0.27%
					اللغويّ	.089	1	.089	.011	.918	0.03%
					الصوتيّ	2.777	1	2.777	.201	.656	0.48%
					الملمحيّ	.325	1	.325	.065	.800	0.16%
الملمحيّ (المصاحب)	0.663 (ويلكس)	4.954	4	0.003	الفكريّ	.481	1	.481	.036	.851	0.09%
					اللغويّ	.370	1	.370	.045	.834	0.11%
					الصوتيّ	7.675	1	7.675	.556	.460	1.31%
					الملمحيّ	36.320	1	36.320	*7.303	.010	14.81%
المجموعة	0.353 (هوتلنج)	3.440	4	0.017	الفكريّ	38.660	1	38.660	2.892	.096	6.44%
					اللغويّ	50.531	1	50.531	*6.082	.018	12.65%
					الصوتيّ	113.833	1	113.833	*8.253	.006	16.42%
					الملمحيّ	29.295	1	29.295	*5.890	.020	12.30%
الخطأ					الفكريّ	561.501	42	13.369			
					اللغويّ	348.963	42	8.309			
					الصوتيّ	579.317	42	13.793			
					الملمحيّ	208.877	42	4.973			
الكلّي					الفكريّ	1065.479	47				
					اللغويّ	666.979	47				
					الصوتيّ	903.250	47				
					الملمحيّ	354.979	47				

* ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (7): تحليل التباين المصاحب لدرجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على قائمة مهارات التعبير الشفويّ (التقدير البعديّ)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	الدلالة العمليّة
التقدير القبليّ (المصاحب)	2600.051	1	2600.051	19.204	0.000	29.91%
المجموعة	2609.403	1	2609.403	19.273	0.000	29.99%
الخطأ	6092.741	45	135.394			
الكلّي	10456.979	47				

وبالنتيجة، فإن طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم، التي عُلمت وفقها المجموعة التجريبيّة، كانت أكثر فاعلية من طريقة التعليم المعتادة، التي عُلمت وفقها المجموعة الضابطة، في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسيّ. ويمكن عزو هذه النتيجة لما توافرت عليه طريقة التعليم بالأناشيد والأغاني من خطوات وما تضمنته من أنشطة ووسائط مسموعة ومرئيّة، في مقابل الطريقة المعتادة، أتاحت للتلاميذ فرصة تنمية مهارات التعبير الشفويّ لديهم عبر تعليم موجّه هادف وتعلّم مثمر وبنّاء. وهي نتيجة تعني أنه من الممكن تعليم، وبدرجة من الفاعلية، تلاميذ الصف الأول الأساسيّ بعض مهارات التعبير الشفويّ وتدريبهم عليها، إذا ما استخدمت طرق تعليم جديدة وملائمة للمرحلة النمائية التي يمر بها هؤلاء التلاميذ، الأمر الذي يدعو معلمي هذا الصف ومعلماته إلى ضرورة التفكير بأساليب حديثة ومشوقة من أجل تنمية مثل هذه المهارات اللازمة لتواصل التلاميذ مع أقرانهم ومعلميهم وأسرهم وغيرهم، ويصبحون قادرين على نقل أثر ما يتعلمون بلغة سليمة وتعبيرات واضحة، ضمن سياقات صحيحة.

وتتفق هذه النتيجة بصورة عامة مع ما أظهرته نتائج عدّة دراسات سابقة حول فاعليّة طريقة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية الجوانب المختلفة لدى التلاميذ، فقد أظهرت نتائج دراسة (Mac, 2010) أثرًا إيجابيًّا للأناشيد على زيادة مهارات التلاميذ الاجتماعيّة والعاطفيّة، وأظهرت دراسة دكاك (2008) أن للأغنية تأثيراً كبيراً في تعزيز القيم والاتجاهات في شخصية التلميذ. وأظهرت دراسة محمود (2005) فاعليّة برنامج مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال في إثراء بعض المهارات الحياتيّة لدى أطفال الروضة.

التوصيات

في ضوء ما أفضت إليه الدراسة من نتائج، توصي بما يأتي:

- تدريب المعلمات على الاتجاهات الحديثة في طرائق تنمية مهارات التعبير الشفويّ، بما يرفع مستوى أدائهن ووعيهن بأهمية الأناشيد والأغاني في تنمية المهارات اللغويّة لدى التلاميذ، ودورها التربويّ في تعليم التلميذ ومساعدته على النمو في جميع الجوانب.
- ضرورة مراجعة البرنامج اليوميّ للصف الأول الأساسيّ، بحيث يتم زيادة عدد الأنشطة الموجهة لأداء الأناشيد والأغاني فيه، بما يحقق تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى التلاميذ.
- إجراء دراسات مماثلة على مجالات أخرى لتنمية المهارات اللغويّة لدى الأطفال في التعبير الكتابيّ والقراءة والاستماع، وعلى عينات مختلفة، واعتماد منهجية أخرى وأدوات بحثية كالملاحظة والمقابلة.

المراجع

أبو الهيجاء، فؤاد، 2001، أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة وإعداد دروسها اليوميّة بالأهداف السلوكيّة. عمان: دار المناهج.

أبيض، ملكة، 2000، الطفولة المبكّرة والجديد في رياض الأطفال. بيروت: المؤسسة الجامعية.

الآغا، إحسان، 2001، منهج البحث البنائيّ في البرامج التربويّة المقترحة للمستقبل. غزة: دار المقداد.

البشير، أكرم وسعاد الوائلي، 2008، مهارة الكلام (التعبير الشفويّ) في منهاج اللغة العربيّة للصف السابع الأساسي في الأردن، دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، جامعة البحرين، 9(2)، 236-255.

حافظ، وحيد، 2005، المستويات المعياريّة لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في ضوئها. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد(6)، 1-60.

الحربي، محمد، 2010، فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعض مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

خاطر، محمود وآخرون، 1989، طرق تدريس اللغة العربيّة والتربية الدينيّة في ضوء الاتجاهات التربويّة الحديثة. ط4، القاهرة: مطابع سجل العرب.

خلف الله، محمود، 2005، فعاليّة برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس اللغة العربيّة للإبداع لدي معلمي المرحلة الابتدائيّة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

خليل، محمود، 2008، دور قصص كامل كيلاني في تنمية القيم الثقافية للأطفال من سن (12-15). أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

الخمايسة، إياد، 2012، مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفويّ من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة، الجامعة الإسلاميّة في غزة، 20(1)، 219-242.

دكاك، أمل، 2008، قيم حقوق الطفل في أغاني الأطفال إذاعة دمشق نموذجًا، مجلة جامعة دمشق للأداب والعلوم الإنسانيّة، عدد خاص، 441-482.

السيد، محمود، 1998، في طرائق تدريس اللغة العربيّة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

طعيمة، رشدي، 2001، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّة. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عاشور، راتب ومحمد الحوامدة، 2009، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق. إربد: دار عالم الكتب الحديث.

عبد الحق، زهرية ومحمد الخطيب، 2011، تقويم أناشيد الأطفال المقررة في كتب اللغة العربيّة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسيّ في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 24(1)، 313- 356.

عبد الحميد، عبد الحميد، 1986، تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الإعداديّة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا.

عبد الحميد، عبد الحميد، 2003، دراسات وبحوث فى تربويّات اللغة. كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الفتاح، اسماعيل، 2000، أدب الأطفال في العالم المعاصر. القاهرة: الدار العربيّة للكتاب.

العدوان، زيد ومحمد الحوامدة، ، 2011، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

عليان، احمد، 2000، المهارات اللغويّة وطرق تنميتها. الرياض: دار المسلم.

العناني، حنان، 1990، أدب الأطفال. عمان: دار الفكر.

عيسى، راشد، 2007، شعر الأطفال في الأردن. منشورات أمانة عمان الكبرى.

العيسى، سليمان، 1999، ديوان الأطفال. دمشق: دار الفكر.

قناوي، هدى، 1990، أدب الأطفال. القاهرة: مركز التنمية البشرية.

كنعان، أحمد، 1995، أدب الطفل والقيم التربويّة. دمشق: دار الفكر.

الكيلاني، عبدالله ونضال الشريفين، 2005، مدخل إلى البحث في العلوم التربويّة والاجتماعيّة. عمّان: دار المسيرة.

اللبودي، منى، 2000، تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانويّة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

محمود، إيمان، 2003، برنامج لتنمية الإبداع اللغويّ من خلال قصص الخيال العلميّ لدى تلاميذ الصف الأول الإعداديّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة.

محمود، عبد الرزاق، 2005، فعاليّة وحدة مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال لإثراء بعض المهارات الحياتيّة اللازمة لهم. مجلة الثقافة والتنمية، سوهاج، العدد (13)، 137-177.

المشرفي، انشراح، 2005، أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعيّة. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

الناقة، محمود ووحيد حافظ، 2002، تعليم اللغة العربيّة في التعليم العام مداخله وفنيات. القاهرة: منشورات جامعة عين شمس.

الناقة، محمود، 2002، الاختبار الشفويّ. ورقة قدمت في المؤتمر العلميّ الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد الثاني، 592-610.

نجيب، أحمد، 1982، فن الكتابة للأطفال. القاهرة: دار الكاتب العربيّ.

وزارة التربية والتعليم، 2005، الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة: اللغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسيّ والثانويّ، عمّان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم، 2006، دليل المعلم: لغتنا العربيّة: الصف الأول، عمان: إدراة المناهج والكتب المدرسية.

يونس، فتحي، 2000، استراتجيات تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Forest, H. 2007. Inside Story: An Arts-Based Exploration of the Creative Process of the Storyteller as a Leader, Ph.D Dissertation, Antioch University, USA.

Glazer, J. 1997. Introduction to Children's Literature (2nd edition). New Jersey: Prentice–Merrill.

Goodman, K. 2006. What's Whole in Whole Language? (20th edition) Bandon: RDR Books, USA.

Holsti, O. 1969. Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. New York: Addison Wesley.

Judy. H. 2012. Working with Young Children (7th Edition). Goodheart-Willcox Company, West Creek Drive.

Lippe, M., & Weber, D. 1996. Increasing Students Intrinsic Reading Motivation. Master dissertation, Saint Xavier University, Eric Document Reproduction Service No. DE399506.

MacMannis, D. 2010. "Research on Songs to Boost Social and Emotional Skills", Available at: www.edutopia.org/

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Education. ED by: Bob Moon, Sally Brown and Mirian Bn- Peretz. Published: Routledge, 575-601.

Sanders, M. 2001. Understanding Dyslexia and the Reading Process: A Guide for Educators and Parents. London: Allyn and Bacon.

Whitmore, K. 1992. Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper 22, University of Arizona Program in Language, USA.

Whitney, A., Blau, S., Bright, A., Cabe, R., Dewar, T., Levin, J., Macias, R., & Rogers, P. 2008. Beyond strategies: Teacher practice, Writing Process and the Influence of Inquiry, English Education, 40(3), 201-230.

groups/elementary-school/17510.

National Research Council and Institute of Medicine. 2000. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press.

Norton, E. 2003. Through the eyes of a Child: Introduction to Children's Literature (6th ed). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Norton, E. 1993. The Effective Teaching of Language Arts. Macmillan Publisher, New York.

Olmsted, P. 2000. Early Childhood Education Throughout the World In: Routledge International Companion to

The Effectiveness of Rhymes and Songs in Developing First Basic Grade Students' Oral Expression Skills

Mohammad F. Al-Hawamdeh, Imad T. Sa'di *

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of teaching method in its two levels: children songs and tradition on developing first graders' oral expression skills. The participants (n=48) of the study were selected from two sections of the first basic grade at Yarmouk University Model School. One of them assigned as an experimental group and the other as a control one. For the purpose of the study, a checklist for estimating oral expression skills was developed, consisting of (21) items and four aspects (skills): intellectual, linguistic, vocal and gestural. To answer the questions of the study, means, standard deviations, MANCOVA and ANCOVA were utilized. The results indicated that the degree of oral expression skills possessed by students was medium, and also showed that rhymes and songs were effective, as a teaching method, in developing first graders' oral expression skills; and, while there was no effect for rhymes and songs on intellectual skills, there was a significant effect for such a method on the vocal, linguistic and gestural ones. Upon the results of the study, some recommendations for instruction and research were suggested.

Keywords: Children Songs, Oral Expression Skills. Intellectual, Linguistic, Vocal, Gestural, First Basic Grade.

* Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan. Received on 20/12/2012 and Accepted for Publication on 29/9/2013.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com