أثر استراتيجية قائمة على قصص الحيوان في القرآن في الأداء القصصي الشّفوي والكتابي لدى طلبة الصّف الثامن الأساسي في الأردن

فوزي أحمد بني ياسين محمد أكرم محمد الزعبي*

جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

تاريخ الاستلام: 04-04-2017 تاريخ القبول: 05-08-2017 تاريخ النشر: 28-09-2018

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأردنّ؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التّجريبيّ، وتكوّنت عينة الدّراسة من(56) طالبا، وقد تمثّلت العينة في مجموعتين: تجريبيّة وضابطة من الصفّ الثّامن الأساسيّ في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية إربد الأولى، تمّ اختيار إحدى مدارسها بالطّريقة العشوائيّة "السّحب والإرجاع"، وتمّ اختيار العينة بالطريقة نفسها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحثان اختبارا قبليا وآخر بعديا، وبين الاختبارين قدّمت للمجموعة التّجريبيّة (37) قصّة ممثلة من قصص الحيوان في القرآن؛ إذ صحح اختبار الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفيّ والأداء القصصيّ الكتابيّ التّحريريّ وفق أداة محكّمة لكلّ منهما، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار تعزى إلى الاستراتيجية القائمة على قصص الحيوان في القرآن مقارنة بالطّريقة التّقليديّة، وتبيّن من المقارنات البعديّة وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفيّ والأداء القصصيّ الكتابيّ التّحريريّ لصالح الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفيّ.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيّة قصص الحيوان في القرآن؛ الأداء القصصيّ الشّفويّ؛ الأداء القصصيّ الكتابيّ.

The impact of animal stories found in the Holy Koran on the performance of elementary eighth-grade students in the oral and written narratives in Jordan

Faouzi Ahmed BANI YACINE Mohammed Akram Mohammed ZOUBI*

Balqa University, Jordan

Abstract

The study aims to discover the impact of animal stories found in the Holy Koran on the performance of elementary eighth-grade students in Jordan in the oral and written narratives. The sample of the study consists of(56) eighth grade students taken randomly from public schools in the Directorate of Irbid. The sample is divided into two groups: experimental and control group. The researcher asks the students to set for pre- and post exam. After the pre test the experimental group (37) is presented animal stories from the holy Koran. The test of oral and written performance was corrected using a precise tool. The results of the study show the presence of statistically significant differences at the significance level($\alpha \leq 0.05$) between the average of situational oral narrative performance and written narrative performance in favor of the situational oral narrative performance.

Key words: strategy of animal stories in the Koran; oral narrative performance; written narrative performance.

***E. Mail:** zubi1978@yahoo.com

مقدمـة:

عرّف ابن جنّي اللغة بأنّها مجموعة من الأصـــوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضـــهم، وعرّفها تشومسكي بأنّها نظام من الكفايات والأداءات للتّعبير عمّا في النّفس والتّواصل مع الآخرين؛ إذ يعدّ التّعبير الوظيفة المركزيّة للغة؛ ويحتاج المعبّر في عمليّة التّواصـــل اللغويّ إلى مهارتين لغويّتين: مهارة المحادثة في الإرسال الشّفويّ، ومهارة الكتابة في الإرسال الكتابيّ، ويراعي المعبّر (المرسل) اللغويّ الماهر مستوى المستقبل اللغويّ، أمّا المستقبل فهو الشّخص الّذي يستقبل الرّسالة من المرسل وهو صاحب الخطوة الثّانية في عمليّة التّواصـل والّذي يتلقّى محاولات التّأثير الصّـادرة عن المرسـل، فهو الّذي يتلقّى رموز الرّسـالة ويفسّر محتواها ويتفاعل معها.

وأمّا الرّســالة فهي النّاتج المادّي والفعليّ للمعبّر، وقد تكون الرّســالة على شــكل: رموز أو كلمات أو أصـوات، أو حركات، أو إيماءات، أو أرقام، أو صـور، أو أشـكال، أو رسـومات، وتتضـمن: معلومات وأفكار، ومفاهيم، وقدرات، وقيم, واتّجاهات، ومهارات، وأمّا قناة التّواصـــل فهي الوســـيلة أو الوســـائل المستخدمة من أجل التّفاعل بين المرسل والمستقبل؛ لذا يجب أن تكون قناة التّواصل خالية من التّشويش ومناســبة لطرفيّ التّواصـــل، وتعدّ التّغذية الرّاجعة من مكوّنات التّواصـــل الفاعلة؛ فهي الإجابة الّتي يردّ بها المستقبل على رسالة المرسل، والّتي تسمح للمرسل بتكوين حكم نوعيّ حول فاعلية التّواصل، ويتمثّل الحد الأعلى للاســتجابة في أن يقوم المســتقبل بما هدف إليه المرســل، ويتمثّل الحد الأدنى للاســتجابة في تجاهل الرّسـالة، وتعدّ بيئة التّواصـل الوسـط الّذي يجري فيه حدوث التّواصـل بكلّ عناصـره المختلفة. (القوزي،2007، 65)

وثمّة عوامل عدّة تحدّد درجة أو مستوى التّواصـل؛ فالمتحدّث أو الكاتب لا يقدّمان المعاني الجاهزة في قوالب محدّدة, بل يقدّمان رموزًا مكتوبة أو منطوقة, وتعدّ هذه الرّموز وسيلة تحمل المعنى الموجود في ذهن المرسـل, وليس هذا وحسـب بل إنّ طبيعة الرّموز المقدّمة تحدث أثرًا كبيرًا في المعنى بوصـفه ناتجًا للرّموز المقدّمة، وإذا كانت الكفايات والأداءات وأنماط التّفكير متباينة من مرسل(كاتب – متحدّث) إلى آخر فإنّ الكفايات والأداءات وأنماط التّفكير متباينة من مسـتقبل(قارئ – مسـتمع) إلى آخر, إذ إنّ التّباين في إنتاج اللغة وإدراكها يحدّد مستوى التّواصل؛ وهذا يفرض مراعاة الفروق الفرديّة في أثناء تعليم الكفايات اللغويّة وتطوير الأداءات المهاريّة، وتدريب الطّلبة على تجاوز الحدّ الأدنى في أثناء تواصـــلهم مع الآخرين؛ إذ ينبغي على المعبّر (المرســـل) أن يحدث أثرًا في معتقدات المســـتقبل وأفكاره واتّجاهاته، وأمّا المستقبل الفائق فلا يعدّ صفحة بيضاء يخطّ المرسل عليها ما يريد.(بني ياسين،2010، 82)

الأداء التّعبيريّ:

الأداء التّعبيريّ نوعان: شفويّ وكتابيّ، أمّا الشّفويّ فيمكن تصنيفه في نوعين: الأول مباشر بكلمات وألفاظ يتم فيه نقل للكلام من فم المرسـل إلى أذن المسـتقبل، وهو يعتمد على أسـاسـيات مثل: قوة التأثير واللغة والعبارات ونبرات الصّـوت، وأمّا الثّاني فيتمثّل بالأداء التّعبيريّ غير المباشـر لا يسـتخدم الأصـوات والألفاظ، وهو ظاهرة ذات مدى واســع تشــمل الإيماءات والرموز، فالرّموز والإشــارات تســاعد في الأداء

التّعبيريّ وتلقي المعلومات(عيساني،2008، 137)، أمّا النّوع الأول فيثير الحواس الخمس في المستمع عندما يقترن بالنّوع الثّاني.(القوزي،2007، 68)

ويذكر المنشاوي(2007، 73) نوعين من العوامل المؤثرة في الأداء الشّفوي؛ العوامل الداخلية (internal factors) ومنها كفاءة الاتصال المدرك ذاتيا وسمات الشّخصيّة وتقدير الذّات، أمّا العوامل الخارجية(external factors) المرتبطة بمخاوف الأداء الشّفوي فقد أظهرتها الدّراسات، ومنها دراسة المنشاوي(2007) في عدّة متغيرات، ومنها:

– مهمّة التّحدّث: speech task؛ إذ تكون سمة القلق مرتفعة في التّحدّث الارتجالي أو التّلقائي impromptu speaking وتكون منخفضة في التّحدّث غير الارتجالي، وأقل عند قراءة الوثائق.

– مجال الدّراسة: field of study؛ إذ توصلت نتائج عدّة دراسات إلى زيادة مخاوف الأداء الشّفوي في بعض التخصصات الدّراسية عن التّخصّصات الأخرى.

– السياق اللغوي Language context الذي تتم فيه عملية الأداء الشّفوي؛ فتواجد الفرد في موقف جديد أو جماعة جديدة من الأفراد؛ أو حداثة الموقف بالنسبة للفرد والذي يتطلب منه التحدث مع أشخاص غرباء بالنسبة له؛ أو عندما تكون مواقف الأداء الشّفوي يغلب عليها الشّكل الرّسمي formal أو عندما يتحدث الفرد أمام الآخرين ويدرك أنه موضع أنظارهم وقد أكّدت بعض النتائج البحثيّة أن الأفراد يفضلون التّحدّث أمام زملائهم عن التّحدّث أمام الغرباء؛ إذ يرجع ذلك إلى أن الجمهور المألوف للفرد وجماعة أقرانه أقل إثارة لمخاوف الأداء الشّفوي مقارنة بالتّحدّث أمام جمهور من الغرباء.

ويرى بني ياسين(2010، 79) أنّ الأداء الشّفوي من حيث ماهيته وأهميّته ومهاراته الفرعيّة وأهدافه والعوامل المؤثّرة فيه وتعليمه وتقييمه يرتبط بالاستماع، فالطّفل الّذي يولد وهو فاقد للسّمع يكون فاقدًا للنّطق، وترتبط هذه المهارة أيضًا بالقراءة والكتابة، فالاستماع الجيّد يُحدث أثرًا في أثناء القراءة والكتابة بطريقة أو بأخرى، وثمّة عوامل تعوق عمليّة الأداء الشّفوي تتمثّل في ركن أو أكثر من الأركان الآتية: المستمع، والمتحدّث، والموضوع والسّياق.

ويرى مدكور(2000، 147) أنّه على الرّغم من تدفّق الأداء الشّفوي على ألسنة الأطفال بيسر وسهولة غير أنّ عمليّة الكلام عمليّة معقّدة بل شديدة التّعقيد، إذ إنّ للكلام بعدين: بعدًا حسّيًّا وبعدًا ذهنيًّا أمّا البعد الحسّيّ فيمكن تفسيره وإن كان معقّدًا، وأمّا البعد الذّهنيّ المتمثّل في العمليّات الذّهنيّة مثل التّصوّر والاستدلال وفهم العلاقات الّتي تحدث في أثناء الكلام وإدراكها لا يزال يعتريه الغموض، ويمرّ الأداء الشّفوي بالخطوات الآتية: العمليّات الدّاخليّة؛ المثيرات والدّوافع الدّاخليّة أو الخارجيّة(البحث عن الخبرات، توليد الأفكار، ترجمة الأفكار إلى صورة ذهنيّة مجرّدة)، والعمليّات الخارجيّة؛ وتتمثّل في النّطق الّذي يعدّ ترجمة للصّورة الذّهنيّة.(مصطفى،2002، 26)

ويعدّ بني ياسين(2010، 80) التّخطيط قبل الأداء الشّفوي ومراقبة المتحدّث لذاته وللمستمع وللسّياق في أثناء الأداء الشّفوي والتّقويم بعد ذلك مرتكزات أساسيّة للمتحدّث الاستراتيجيّ؛ فثمّة فرق بين متحدّث يُعلِم وآخر يُعلِّم وثالثٌ يُقنع؛ فتحديد المهمّة يتيح للمتحدّث فرصة الضّبط الذّاتيّ وإدارة الحديث

والتّثبت من مدى قدرة الألفاظ والأسلوب في إيضاح الأفكار والتّأثير في المستمع، ويتيح له فرصة التّخيّل والرّبط بين الأفكار الرّئيسة والثّانويّة.

وأمّا الأداء التّعبيريّ الثّانيّ فيتمثّل في الأداء الكتابيّ؛ فله دور كبير في تعزيز الرّوابط الفكريّة والاجتماعيّة، لا بين أفراد الأمّة الواحدة فحسب، بل بين المجتمعات أيضًا، وبما أنّ الأداء الكتابيّ يفتقد إلى المستوى الصّوتي المتوافر في الأداء الشّفويّ والّذي غالبًا ما يحمل أبعاداً دالّة كالتّنغيم؛ فقد استعاض الأداء الكتابيّ عنه بالتّرقيم.

ويعدّ الأداء الكتابيّ من أهمّ أنماط النّشاط اللغويّ وأكثرها انتشارًا، لا لأنّه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات فحسب، بل لأنّه أيضًا عامل أساسيّ من عوامل جمع النّاس وارتباطهم وأنّ عدم الدّقّة في التّعبير يترتّب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة.(العيسوي، والشيزاوي، وموسى ،2005، 31؛ ملا ومطاوعة،1997، 183)، والأداء الكتابيّ وسيلة التّأثير في الآخرين، بل ثمرة النّشاط اللغويّ كلّه، فالعمليّة التّربويّة تستند إلى قدرة الطّلبة على استقبال الأفكار ونشرها.(شحاتة،1999، 57 والهاشميّ،2005، 146)

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أنّ الأداء الكتابيّ مهارة إفهام كبرى تنضوي على مهارات فرعيّة صغرى، تؤثر ويتأثر كلّ منها بغيرها، فهي تؤثر وتتأثر بمهارات اللغة الأخرى: الاستماع والتحدّث والقراءة، ويأتي إتقان الأداء الكتابيّ في مرحلة متأخرة، فالطفل يسمع ويتحدّث وربّما يقرأ قبل أن يدخل المدرسة، وهو بذلك ممارس لتلك المهارات، وإن كان غير متقن لها، وهذا ما يفسر وجود ضعف في الأداء الكتابيّ عند طلبتنا في جميع مراحل التعليم يزيد على ضعفهم في مهارات اللغة الأخرى؛ إذ تنبع أهميّة ثقافة الطفل من الأثر العظيم الذي تحدثه في شخصيته، فهي المعين الذي ينهل منه ميوله واتجاهاته وممارساته السلوكية بل وقيمه ومبادئه الأخلاقية فكم هي الحاجة ماسة إلى تحرير الطّفولة من الأوهام والخرافات الّتي أولجها بعض المربين في عقول أطفالهم حتّى غدت ثقافة يقينيّة(الكندري ،2005، 85؛ العزة،2002، 162)؛ فثمّة عوامل اجتماعيّة ونفسيّة تحول دون قدرة الطّلبة على تحويل كفايتهم المعرفيّة المتوافرة في ذاكرتهم إلى أداءات تعبيريّة شفويّة بالدرجة الأولى أو كتابيّة بالدّرجة الثّانية.

لقد أكّد كلّ من(الجبوري،2012، 148؛Prestwich,2012, 85؛ الحربيّ،2010، 96) ضرورة ممارسة المعلّمين استراتيجيّات غير تقليديّة تعالج العوامل الاجتماعيّة والنّفسيّة واللغويّة والمعرفيّة الّتي تمكّن الطّلبة من الأداء التّعبيريّ؛ فقد أكّدت نتائج هذه الدّراسات أن مستوى معرفة المعلّمين والمعلّمات باستراتيجيات تنمية اللغة الأداء التّعبيريّ جاء متدنيا.

وثمّة من يرى في القصّة وسيلة لعلاج هذا المشكلة فهي تكسب الأطفال مفردات وتراكيب جديدة وتغني لغتهم، وتجعلهم قادرين على التعبير عن حاجاتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، وتعودهم حسن الاستماع والتلقي، والإصغاء الجيد، وتدريبهم على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقا صحيحا يتسم بالوضوح(الحوامدة،2014، 11)، ومما يبين ذلك ما توصل إليه(Poveda,2008, 37) في أن القصة عملت على تنمية مهارات التفاعل والتواصل لدى الأطفال في تعلم مهارتي القراءة والكتابة لاحقا.

وتعد استراتيجية قراءة المعلمة للقصص بصوت مسموع Reading Aloud من أهم الاستراتيجيات التي تعزز النمو المعرفي للأطفال، وتبدأ هذه العملية منذ سن مبكرة من خلال تعريضهم للصور والرسومات المتنوعة، والإشارة إليها، ثم القراءة لهم بصوت مسموع(Morrow,2009, 125) ويؤكد ذلك ما توصل إليه(Senechal, LeFerre, Smith- chant & Cloton,2001, 83)، في أن قراءة القصص للأطفال تسهم في تنمية حصيلتهم من المفردات، حيث كان للاستجابة اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الكبار في أثناء قراءتهم القصص أثر في ذلك ببناء مفردات جديدة، وإدراك معاني الكلمات، وهذه من المهارات المهمة لبزوغ مهارتي القراءة والكتابة.

أهميّة القصص:

للقصّة دور هام في اكتساب الطفل للمفردات اللغوية السّليمة، وتصحيح النّطق اللغويّ، فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف، وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، وفي الوقت نفسه تزيد من الحصيلة اللغويّة لديه من خلال كلمات القصّة وعبارات اللغة العربيّة، وتعويده النّطق السّليم، فعندما يكتسب الطفل المفردات اللغويّة يتكوّن لديه محصول لغويّ لا بأس به، ويصبح قادرًا على تركيب الكلمات والجمل، ثم يصبح قادراً على اكتساب المهارات اللغوية من استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، وبذلك يصبح لديه طلاقة لغوية.(خلف،2003، 27)

تمثل القصص العصا السّحريّة أو المفتاح السحري الذي يستطيع الكبار أن يدخلوا به إلى عقول الأطفال وقلوبهم في وقت واحد، فيشكلون العقل والوجدان لدى كثير من الأطفال بالصورة التي يريدونها يدخلون إلى العقل فيسهمون في بناء إطار معرفي وثقافي وفكري، ويدخلون إلى القلب فيشكلون الوجدان ويسهمون في بناء إطار قيمي وخلقي، ليتكامل الإطاران الثقافي والقيمي لتوجيه السلوك الوجهة التي يرتضيها الكبار لأبنائهم الأطفال، لبناء شخصية متزنة.(نصر،2004، 51)

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،2001، 175)

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.(الجبوري،2003، 278)

سرد القصص:

ذكر الحنيطي(2004، 28) إجراءات سرد القصّة للطّلبة في ثلاث مراحل يمكن إيجازها على النّحو الآتي:

- مرحلة ما قبل القصّ؛ إذ ينبغي على القاصّ التّعرّف إلى القصّة بجميع عناصرها المتمثّلة في الزّمان والمكان والشّخصيات والأحداث والعقدة والحلّ، وكذلك تحديد الوسائل المناسبة لقصّها.
- مرحل القصّ؛ إذ ينبغي على القاصّ استخدام أسلوب الحوار، والسّؤال والجواب، واختيار الوقت المناسب للقصّ، والجلوس المناسب، والإلقاء المعبّر الممثّل للمعنى، والتّفاعل الإيجابي مع الفئة المستهدفة، والاستعانة بالوسائل السّمعيّة والبصريّة.
- مرحلة ما بعد القصّ؛ إذ ينبغي على القاصّ تقديم تطبيقات نحو تكليف الطّلبة بتلخيص القصّة شفويًّا وكتابيًا، وكتابة خاتمة جديدة، ومناقشة الطّلبة بقصص مشابهة...الخ.

الدّراسات السّابقة:

توافر للباحث(14) دراسة، وقد صنّفها الباحثان وفقا للمتغيرات المؤثّرة في الأداء التّعبيري(الشّفويّ والكتابيّ)، بدءًا بمتغير القصّة، ومن ثمّ متغير الأناشيد، ومن ثمّ متغير الحاسوب، ومن ثمّ متغير الفنون المسرحية والدراما، ومن ثمّ متغير الوسائط المتعدّدة، ومن ثمّ المتغير المتمثّل في بناء برنامجًا، وأخيرًا متغير نوع المنهاج، وصنفت الدّراسات داخل المتغير الواحد من الأحدث إلى الأقدم، وانتهى عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها، وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة عنها، وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات.

ومن الدّراسات الّتي هدفت الكشف عن فاعليّة القصّة في النّمو اللغويّ دراسة الجهني(2007) الّتي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة رواية القصّة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاّب الصّفّ الثّاني الابتدائي بالمملكة العربيّة السّعوديّة، وأظهرت النّتائج فاعليّة إيجابيّة لاستراتيجيّة رواية القصّة في تنمية مهارات فهم المسموع.

وأجرى (Poveda,2008) دراسة حول أثر سرد القصص في التّواصل الشّفوي لدى الطّلبة في مدينة مدريد، تكوّنت عينة الدّراسة من(15) طالبًا؛ ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ اتّباع منهجيّة البحث النّوعي القائمة على الملاحظة والتّسجيلات الصّوتيّة وتحليل الوثائق وإجراء المقابلات، وأظهرت النّتائج فاعليّة القصّة في التّواصل الشّفويّ.

وأجرت خلف(2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر فاعليّة برنامج يقوم على استخدام القصّة في تنمية مهارتيّ القراءة الجهريّة والتّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسيّ، وكشفت النّتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في تنمية التّعبير الكتابيّ لمصلحة المجموعة التّجريبيّة.

وثمّة من يرى في الأناشيد وسيلة لعلاج هذا المشكلة، فقد أجرى الحوامدة والسعدي(2015) دراسة هدفت الكشف عن فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التّعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصّفّ الأول الأساسيّ؛ 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 الدّراسة إلى جملة من التوصيات التي أكدت إمكانية تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصّفّ الأول بتوظيف

طرق تعليم مناسبة، وأكّدت نتائج دراسة محمود(2003) فعاليّة وحدة مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال في تنمية المهارات اللغويّة.

وثمّة من يرى في الحاسوب وسيلة لعلاج هذا المشكلة؛ فقد أجرى سلامة(2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج Microsoft office Word في تنمية التّعبير الكتابي لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ، وأظهرت النّتائج فاعليّة إيجابيّة لاستخدام برنامج Microsoft office Word في تنمية التّعبير الكتابي لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ، وأجرى الهرش(2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التّعبيريّ، وأظهرت النّتائج فاعليّة إيجابيّة لاستخدام الحاسوب في تحسين الأداء التّعبيريّ.

وهدفت دراسة أمين(2003) التّعرّف إلى أثر استخدام الحاسوب في رياض الأطفال بعض المهارات اللغويّة، أوضحت النّتائج أنّ استخدام الحاسوب في رياض الأطفال يؤدّي إلى إكسابهم بعض المهارات اللغويّة، وأجرى (Hatlestad,2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة برنامج محوسب لتدريس مهارات القراءة والكتابة لطلبة رياض الأطفال في ولاية تكساس، وقد أجرى الباحث الدّراسة على مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وثمّة من يرى في الفنون المسرحية والدراما وسيلة لعلاج هذا المشكلة؛ إذ تؤدّي الفنون المسرحية والدراما بأنواعها المختلفة دورا فاعلا في تنمية لغة الأطفال وثقافتهم، فهي تساعد في إثراء قدرتهم على التعبير عما بداخلهم، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتزويدهم بالأشكال المتعددة من المعرفة والمعلومات والقضاء على عيوب النطق والكلام لديهم، إضافة إلى تحصيلهم للمفاهيم العلمية والرياضية واللغوية وتنميتها لديهم، حيث توسع خيالهم، وتشعرهم بالمتعة والبهجة(أبو مغلي وهيلات،2008)، فقد سعت دراسة خصاونة والعكل(2012) إلى الكشف عن فاعليّة الدّراما المسرحيّة في تنمية مهارات المحادثة الشفويّة لدى طالبات المرحلة الابتدائيّة، وأظهرت النّتائج وجود فاعليّة إيجابيّة للبرنامج المتمثّل في الدّراما الممسرحة في تنمية مهارات المحادثة الشفويّة لدى طالبات المرحلة الابتدائيّة، وأظهرت نتائج دراسة (Brouillette,2011) أن استخدام فنون المسرح أدى إلى بناء مهارات اللغة الشفوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.

وثمّة من يرى في الوسائط المتعدّدة وسيلة لعلاج هذا المشكلة، فقد أجرت بني دومي(2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في رياض الأطفال في إكسابهم مهارات القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج تحليل التّباين الثنائي المتعدّد وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالّة تعزى إلى الجنس أو التّفاعل، وأجرت (Al-Dabbous,2002) دراسة هدفت إلى التّحقق من أهميّة استخدام الفيديو كمنظّم بصريّ متقدّم وفعّال في تنمية التّعبير الكتابيّ لدى متعلّميّ اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية في دولة الكويت، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تدعم وتحقق الفرض القائل بأهميّة استخدام الفيديو منظّمًا بصريًّا متقدّمًا وفعّالاً في تنمية التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الجامعة.

وثمّة من يرى في بناء برنامج وسيلة لعلاج هذا المشكلة، فقد صممت الأحمدي(2005) برنامجًا مقترحًا لتنمية مهارات الاتصال اللغويّ الشفهي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالمملكة العربيّة السّعوديّة

وأظهرت نتائج الدّراسة نموًا في الاتصال اللغويّ الشفهي لدى الطّالبات يعزى إلى البرنامج، وصممت طيبة (2005) برنامجًا تدريبيًا لتنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربيّة السّعوديّة، وأظهرت نتائج الدّراسة نموًا في قدرات الكتابة الإبداعية لدى الطّالبات يعزى إلى البرنامج التّدريبيّ، وصمم(Laura,2003) برنامجًا للنّهوض بمستوى تعليم القراءة ومهارات اللغة الشّفهيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ونتيجة للبحوث والدّراسات ذات الصّلة بالأداء التّعبيريّ بدأت الأنظمة التّربويّة بتخصيص مقررات منفصلة للأداء التّعبيريّ(الرّبيعي،2006؛ مدكور2007)، فقد أجرى بني ياسين وخضير والبرّي(2015) دراسة سعت إلى الكشف عن فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعديّ لدى المجموعات الثّلاث؛ فقد أظهرت النّتائج وجود فرق إحصائيّ بين متوسطات أداء المجموعات لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي المحوسب، وبين المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب والمجموعة الّتي لم تدرّس بالمنهاج التّفاعلي لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

تشترك هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في محاولتها الكشف عن العوامل المؤثّرة في التّعبير الكتابيّ والشّفويّ؛ وقد أخذت الدراسة فكرة أوليّة من بعض أدوات الدّراسات السّابقة، وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة عليها؛ فقد بحث الدّراسات السّابقة في متغيرات عدّة بدءًا بمتغير القصّة في دراسة الجهني(2007)، وكذلك دراسة (Poveda,2008) حول أثر سرد القصص، ودراسة خلف(2003)، ومن ثمّ متغير الأناشيد، فقد أجرى الحوامدة والسّعدي دراسة(2015) وأجرى محمود دراسة(2003)، ومن ثمّ متغير الحاسوب فقد أجرى سلامة(2013) وأجرى الهرش دراسة(2011) وأجرى أمين دراسة(2003) وأجرى هاتلستد دراسة (Hatlestad, 2007) ومن ثمّ متغير الفنون المسرحية والدراما فقد أجرى خصاونة والعكل(2012) دراسة وأجرى برويلت دراسة(Brouillette,2011) ومن ثمّ متغير الوسائط المتعدّدة فقد أجرت بني دومي(2009) دراسة وأجرت(Al-Dabbous,2002) دراسة، ومن ثمّ المتغير المتمثّل في بناء برنامجًا فقد صممت الأحمدي(2005) برنامجًا مقترحًا وصممت طيبة(2005) برنامجًا تدريبيًا وصمم(Laura,2003) برنامجًا كذلك، وأخيرا دراسة بني ياسين، خضير والبرّي(2015) الّتي حاولت الكشف عن متغير نوع المنهاج في الأداء التّعبيريّ.

ويتّضح ممّا سبق فجوة بين النّظريّة والتّطبيق؛ والواقع والمأمول، والتّشخيص والعلاج، فقد كشفت الدّراسات السّابقة عن ضعف الأداء التّعبيريّ، الأمر الّذي قاد الدّراسة الحاليّة إلى محاولتها الوقوف على ضعف الأداء التّعبيريّ الشفويّ والكتابيّ كفاية وأداءً في الوقت نفسه، فضلاً عن تميزها بتقديم مادّة قصصيّة من القرآن الكريم، ومعالجة هذه القصص بأسلوب درامي على ألسنة الحيوان باستخدام الحاسوب بأداة عرض كبيرة، وتميزت الدّراسة الحاليّة كذلك بسعيها الكشف عن الأداء التّعبيريّ القصصيّ لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأردنّ.

الإشكالية:

تكمن إشكالية هذه الدّراسة في ضعف الأداء اللغويّ الإنتاجي الإرساليّ المتمثّل في مهارتي المحادثة والكتابة، وقد أكّدت عشرات الدّراسات هذا الضّعف، ومنها: (الخمايسة، 2012؛ الخضراء، 2011؛ الصّويركي،2011؛ البشير والوائليّ،2008؛ الحطيبات، 2007؛ أبو جاموس، 2005؛ محمود ،2005؛ حافظ، 2005؛ الدليمي والوائلي، 2003؛ الشّنّاق،2000؛ والعثمان،1999)، فقد أكّد كل من(عثامنة، 2009؛ البجّة،2005؛ بركات، 2003؛ الزّعبي،2000؛ خضير ،1998؛Khorma,1995) الضعّف في الأداء التّعبيريّ لدى طلبة بوصفه ظاهرة؛ وهذا ما يجعل الطّلبة غير قادرين على التّعبير عن أنفسهم، والتّواصل مع الآخرين، فقد بات من الأمور المسلّم بها أنّ طلاّبنا يعانون ضعفًا شديدًا في الأداء التّعبيريّ.

ويعزو(Xiang,2004) هذا الضّعف على الرّغم من كثرة البحوث ذات الصّلة إلى نوعيّة هذه البحوث؛ فالبحث في الأداء التّعبيريّ لا يزال قاصرًا، وعلى الرّغم من المحاولات العديدة لتحسين مستوى الأداء التّعبيريّ لدى الطّلبة فإنّ هذه المحاولات لم تسفر حتّى الآن عن نتائج ملموسة.(الشّرادقة، 2004 ؛نصر، 1999)

وعزا كلّ من(الجبوري،2012؛Prestwich, 2012؛ الحربيّ،2010؛ محمود،2003) هذا الضّعف نتيجة إلى الطرائق التّقليديّة الّتي يمارسها المعلّمون في أثناء تدريس الأداء التّعبيريّ؛ إذ تكمن المشكلة في محاولة هذه الدّراسة الكشف عن أثر مادّة قصصيّة متلفزة ومحوسبة مقدّمة لمرحلة عمريّة هامّة في النّمو القصصيّ اللغويّ التّعبيريّ.

هدف الدّراسة وفرضيتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأردنّ؛ وفي ضوء ذلك جرى صوغ سؤال الدّراسة المتمثّل في فرضيتها:

سؤال الدّراسة:

– هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات أداء طلاّب الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ تعزى إلى استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن؟

فرضيّة الدّراسة:

– لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات أداء طلاّب الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ تعزى إلى استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن.

أهمية الدراسة:

تمثل اللغة أداة انتماء إنسانيّة يتعلّمها الفرد للتعبير عن حاجاته الأساسية وتبادل العلاقات الماديّة والمعنويّة فهي وسيلته الأساسيّة للإفصاح عن أحاسيسه ومشاعره وتجاربه؛ ولذلك لا يمكن أن تقوم حياة سليمة إلاّ على أساس من استعمال الأداء التّعبيريّ، فهي ذات صلة وثيقة بالفكر فهي وسيلته من وسائل تطويره، فالتّعبير وسيلة في تحصيل المعارف والمواد الأخرى من العلوم المختلفة.(إبراهيم، 2006)

وتتمثّل أهميّة الدّراسة في متغيراتها؛ إذ تعدّ قصص الحيوان في القرآن مجالاً واسعًا يمكن به تصميم استراتيجيّات عدّة لتطوير الأداء اللغويّ الإنتاجي الإرساليّ المتمثّل في مهارتي المحادثة والكتابة، فضلا عن أهميّة الاستراتيجيّة الّتي تتمثّل في الأداء التّمثيليّ، وما ينضوي عليه من وسائل سمعيّة وبصريّة، الأمر الّذي قد يفتح بابًا واسعًا لمصمّمي المناهج لتطوير استراتيجياتهم لتنمية الأداء اللغويّ في مراحل مبكرة.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدّراسة وفق الحدود الآتية:

- اقتصرت عينة الدراسة على طلاّب إحدى المدارس التّابعة إلى مديريّة إربد الأولى من الفصل الدراسي الأول لعام2016/2015م.
- اقتصر حجم العينة على(56) طالبًا.
- اقتصر التّصحيح على القائمة المتمثّلة في الملحق(1) والملحق(2).

تحديد مصطلحات الدراسة:

استراتيجيّة قصص الحيوان في القرآن: سبع وثلاثون قصّة ممثّلة من قصص الحيوان في القرآن على لسان الحيوان مقدّمة للمجموعة التّجريبيّة وفق أداة عرض محوسبة.

الأداء القصصيّ الشّفويّ: الفرق بين درجتي الاختبار القبليّ والبعديّ وفق معيار تصحيح اختبار الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفيّ المتمثّل في الملحق(1).

الأداء القصصيّ الكتابيّ: الفرق بين درجتي الاختبار القبليّ والبعديّ وفق معيار تصحيح اختبار الأداء القصصيّ الكتابيّ التّحريريّ المتمثّل في الملحق(2).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج التّجريبيّ لمناسبته لأغراض الدّراسة؛ إذ طبّق الباحثان اختبارا قبليًا وآخر بعديًّا، وبين الاختبارين قدّم للمجموعة التّجريبيّة(37) قصّة ممثّلة من قصص الحيوان في القرآن على لسان الحيوان وفق أداة عرض محوسبة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطّريقة الاعتياديّة.

مجتمع وعينة الدراسة:

اختار الباحثان إحدى المدارس التّابعة إلى مديريّة إربد الأولى بطريقة عشوائيّة، وتكوّنت عينة الدراسة من(56) طالبًا، جرى اختيارها بالطّريقة العشوائيّة؛ تمّ توزيعهم مناصفة على مجموعتين: تجريبيّة (28) طالبًا وضابطة(28) طالبًا بطريقة "السّحب والإرجاع"، وتمّ تحديد المجموعتين؛ أيهما تجريبيّة أو ضابطة بالقرعة.

تكافؤ المجموعات:

للتّثبّت من تكافؤ المجموعتين: التّجريبيّة والضابطة قبل تطبيق التّجربة، طبّق الباحثان الاختبار القبليّ على الشّعبتين في آن واحد، وضمن ظروف واحدة ومحددة، وجرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار "ت" حسب المجموعة: التجريبية، والضابطة، والجدول(1) يبيّن تكافؤ المجموعتين على اختبار الأداء القصصيّ الشّفويّ القبليّ.

جدول(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وفقا للمجموعة على اختبار الأداء القصصيّ الشّفويّ القبليّ

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأداء القصصيّ الشّفويّ القبليّ	تجريبية	28	52.64	4.961	1.751	54	.086
	ضابطة	28	50.86	2.121			

يتبيّن من الجدول(1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(α= 0.05) بين متوسطات أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التّجريبية على اختبار التّحصيل القبلي، حيث بلغت قيمة(ت)(1.751) وبمستوى دلالة(0.086) وهي أكبر من قيمة ألفا(0.05)، ممّا يدل على تكافؤ المجموعات، ويبين الجدول(2) تكافؤ المجموعتين على اختبار الأداء القصصيّ الكتابيّ القبليّ.

جدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وفقا للمجموعة على الأداء القصصيّ الكتابيّ القبليّ

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأداء القصصيّ الكتابيّ القبليّ	تجريبية	28	49.04	8.570	.465	54	.644
	ضابطة	28	47.93	9.229			

يتبيّن من الجدول(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى(α= 0.05) بين متوسطات أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التّجريبية على اختبار التّحصيل القبلي حيث بلغت قيمة(ت)(.465) وبمستوى دلالة(0.644) وهي أكبر من قيمة ألفا(0.05)، ممّا يدل على تكافؤ المجموعات.

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

صمم الباحثان اختبارًا شفويًّا متمثلاً بتكليف الطّالب بتقديم قصّة سمعها أو قرأها؛ وتصحيحه وفق الأداة المتمثلة في معيار تصحيح الاختبار الشّفويّ الموقفيّ المتمثّل في الملحق(1)؛ إذ تشتمل الأداء على عشرين مؤشّر سلوكيّ تقيس الأداء القصصيّ الشّفويّ، وصمّم الباحثان أيضًا اختبارًا كتابيًّا متمثلاً بتكليف الطّالب بكتابة قصّة سمعها أو قرأها؛ وتصحيحه وفق الأداة المتمثلة في معيار تصحيح الاختبار التّحريريّ الكتابيّ المتمثّل في الملحق(2)؛ إذ تشتمل الأداء على عشرين مؤشّرًا سلوكيًّا تقيس الأداء القصصيّ الكتابيّ، وطبق على أفراد عينة الدّراسة بفارق زمنيّ(8) أسابيع، وحسب الاختبار من مئة؛ إذ خُصص لكلّ مؤشّر سلوكيّ(5) درجات تتراوح من(1–5).

صدق الأداة:

للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ للأداة، عرضها الباحثان على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في تخصّص المناهج وأساليب التّدريس، والمتخصّصين في القياس والتّقويم، وأخذ بملحوظات هذه اللجنة من تعديل وإضافة وحذف إلى أن خرجت بصورتها النهائيّة، وقد تمّتع الصّدق بدرجة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات الأداة:

جرى التّحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة منتمية إلى مجتمعها، وقد تألّفت العينة من(24) طالبًا، وقد جرى اتّباع الخطوات العلميّة للتّحقق من ثبات الأداة وجرى إعادة الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحاول الباحثان توفير الأجواء نفسها الموجودة في التّطبيق الأول، وصحح الاختبار، وحسب معامل ثبات الاختبار، فبلغ معامل ارتباط بيرسون(.916) وهذا يدلّ على أنّ معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا الثّبات مناسب لأغراض هذه الدّراسة.

إجراءات التطبيق:

نفّذت الدّراسة وفق الخطوات الإجرائيّة الآتية:

– الاطّلاع على الأدب التّربوي؛ للوقوف على ما تناولته البحوث والدّراسات السّابقة، والنّتائج الّتي توصّلت إليها، وفي ضوء ذلك جرى تحديد مشكلة الدّراسة، وصوغها، ومن ثمّ تحديد مجتمع الدّراسة وبناء أداة الدّراسة وتحكيمها، وتحديد المدّة الزّمنيّة اللازمة لإجراء التّجربة المتمثّلة في(8) أسابيع، ويبيّن الجدول(3) المدّة الزّمنيّة الّتي نفّذت فيها إجراءات الدّراسة.

جدول(3) الخطّة الزّمنيّة الّتي نُفّذت وفقها إجراءات الدّراسة

الاختبار القبليّ	المجموعة	طريقة التّدريس	مدّة التّدريس	الاختبار البعديّ
الخميس 2015/9/24	التّجريبيّة(1)	قصص القرآن 37 حلقة محوسبة	من 27/ 9 إلى 18/ 11	الخميس 2015/11/19
	الضابطة(2)	الطّريقة الاعتياديّة		

- تطبيق الاختبار البعديّ على الطّلاب بعد أن أنهوا المدّة المقررة للتّجربة.
- تصحيح الاختبار.
- إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها؛ لتحديد النتائج ومناقشتها.

تصميم الدّراسة: تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير الأساسيّ وله مستويان:

أ- استراتيجيّة قصص الحيوان.

ب- الطّريقة الاعتياديّة.

ثانيًا: المتغير التّابع وله مستويان:

أ- أداء الطلاّب في الاختبار القصصيّ الشّفويّ.

ب- أداء الطلاّب في الاختبار القصصيّ الكتابيّ.

الأساليب الإحصائية:

جرى استخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

- اختبار "ت" للبيانات المستقلة.
- اختبار ت للبيانات المترابطة (واستخدم الباحثان الأحادي المصاحب فوصل إلى النتائج نفسها).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

ناقش الباحثان فرضيّة الدّراسة وسؤالها، وقدّم التّفسيرات، بالاعتماد على الأدب النّظريّ، والدّراسات المتعلّقة بماهيّة الدّراسة، وإبراز أهمّ مواطن الاتّفاق والاختلاف مع تلك الدّراسات، وأيضًا التّوصيات والمقترحات ذات الصّلة.

وفيما يأتي مناقشة نتائج الدّراسة وفق فرضيتها وسؤالها على النّحو الآتي:

نصّت الفرضيّة على "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات أداء طلاّب الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ تعزى إلى استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن"، والمتمثّلة في سؤال الدّراسة "هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات أداء طلاّب الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ تعزى إلى استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن؟؛ وللتّحقّق من ذلك أجرى الباحثان اختبار ت للبيانات المستقلّة على الأداء القصصيّ الشّفويّ البعديّ وفقًا للجدول(4)، واختبار ت للبيانات المستقلّة على الأداء القصصيّ الكتابيّ البعديّ وفقًا للجدول(5).

جدول(4) اختبار ت للبيانات المستقلّة على الأداء القصصيّ الشّفويّ البعديّ

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأداء القصصيّ الشّفويّ البعديّ	تجريبية	28	78.14	6.969	12.031	54	.000
	ضابطة	28	53.25	8.444			

جدول(5) اختبار ت للبيانات المستقلّة على الأداء القصصيّ الكتابيّ البعديّ

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأداء القصصيّ الكتابيّ البعديّ	تجريبية	28	64.18	9.806	4.159	54	.000
	ضابطة	28	53.54	9.339			

كشف اختبار الفرضيّة الرفض لهذه الفرضيّة؛ فقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعدي لدى المجموعتين: التّجريبيّة والضابطة؛ فقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار تعزى إلى الاستراتيجيّة القائمة على قصص الحيوان في القرآن مقارنة بالطّريقة التّقليديّة، وتبيّن من المقارنات البعديّة وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفي والأداء القصصيّ الكتابيّ التّحريريّ لصالح الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفي.

وقد يعزى تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضابطة إلى طبيعة المادّة المتمثّلة في القصص القرآنيّ؛ فالقرآن معجزة الإسلام الخالدة، تحدّى العالم في الإتيان بمثله، وعجزت العرب بكل أدبائها وشعرائها وما كانت تفخر به من القدرة على البيان وصناعة الكلام عن تحدّي هذا القرآن والإتيان بآية واحدة مثل القرآن، ويعدّ الأسلوب القصصيّ في القرآن من أكثر أساليب البيان تأثيرًا في النّفوس، فقد قال تعالى:﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ. يوسف(3)

وربّما يتمثّل التّأثير في قصص القرآن في شموله المجال الفكريّ والوجدانيّ والرّوحيّ؛ فقد وازنت المعرفيّة واللغويّة والاجتماعيّة والنفسيّة، قال تعالى:﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ يوسف(111)، وقال تعالى:﴿وَكُلّاً نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ هود(120)؛ فقد خلت قصص الحيوان في القرآن من الخرافات والأساطير فضلاً عن أنّ هذه القصص تعطي دليلاً حسيًّا ملموسًا لمن يسمعها، فقد خطا القرآن أحسن الخطوات في بيان التّواريخ والقصص في سبيل التّعليم والتّربية، فقصص الحيوان في القرآن لا تذكر الوقائع التّاريخيّة في أيّ مجال بشكل عار من الفائدة، بل يذكر معطياتها بشكل ينتفع بها تربويًّا، ويلتقي ذلك مع ما أكّده(زايد، 2006)؛ من حيث وجود علاقة تبادليّة بين اللغة والنمو العقليّ؛ فالأطفال يحتاجون اللغة لتسهم في تنظيم الملاحظات الحسية الأولية، وتحديدها، وتخزينها، واسترجاعها، ونقلها للآخرين لدى تفاعلهم

معهم، فقد يكون لسماع الطفل هذه القصص باعثا على التّفكير والتّفكير يتبعه تعبير شفويّ وكتابيّ، أي يتبعه لغة، فضلاً عن توسيع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به، ويلتقي ذلك مع ما أكّده (Kerawalla & Crook,2002) من حيث علاقة الأداء التّعبيريّ بالتّفكير .وتؤدّي استراتيجيّة سرد القصّة إلى تنمية الثروة اللغويّة من المفردات والجمل، إذ تعدّ القصّة مصدرا أساسيًّا لإغناء قواميس الطّلاب بالألفاظ والخبرات الجديدة، ويلتقي ذلك مع ما أكده(أبو صبحة، 2010؛ قنديل وبدوي، 2004؛ Katz & Lilian,2000).

وربّما يعود جزء من الفرق إلى أنّ إدراك الطّفل البصريّ في هذه المرحلة يتقدم على التفكير المنطقيّ، وهذا ما أكّده الجّزار(2000)؛ فالطّفل لم يتحرّر تمامًا من الإدراك الحسي ويتجه إلى المثير فقد أحسنت استراتيجيّة عرض القصص استغلال حاسّة البصر عن طريق الصّور ممّا جعل تواصل الطلاّب مع القصّة أيسر وأكثر قبولا وأفضل نتيجة؛ ممّا شجّع الطفل على ممارسة العمليات العقليّة كالمقارنة والتمييز بين الأشياء المحيطة عن طريق الصورة المتحرّكة، وهذا ما أكّده كل من(عبد السّميع، 2004؛ سيد 2000؛ نعيم،2000)، فقد زادت دافعيّة الأطفال وفق ملحوظات الباحثان، وهذا يلتقي مع ما أكّده(مصطفى،2002؛ Freeman & Somerindyke,2001) الدّور الإيجابي للدّافعيّة في الأداء التّعبيريّ.

وقد يرجع بعض من الفرق إلى الاختلاف بين الطّريقتين: الاعتياديّة والاستراتيجية القائمة على قصص الحيوان في القرآن في لغة النّموذج؛ فقد لاحظ الباحثان أنّ المعلّم في الطّريقة الاعتياديّة يتحدّث بالعاميّة أحيانًا، أمّا البرامج المحوسبة فلا يسمع فيها الطّفل إلاّ الفصحى، فقد أكّد العمري(2009) فاعليّة استخدام اللغة العربيّة الفصيحة في التّحصيل الفوري والمؤجّل للطّلبة، وكذلك فقد لاحظ الباحثان فرقًا في نطق أصوات الحروف وإخراجها من مخارجها الصّحيحة، ومراعاة مواطن الوصل والفصل والتّنغيم والتّحكّم في درجة الصّوت والطّلاقة، واستخدام الحركات والإيماءات بما يتناسب مع المعنى؛ فقد كان تفاعل الطلاّب واضحًا مع هذه القصص بما اشتملت عليه من مثيرات تمثّلت في الأصوات والحركات والموسيقى والألوان، ويلتقي ذلك مع نتائج دراسة كلّ من(الحوامدة،2014؛ سلامة، 2013؛ الهرش، 2011؛ بني دومي، 2009؛ Poveda,2008؛ الجهني،2007؛Hatlestad,2007؛ رواشدة، 2004؛ درويش وفارس، 2004؛ أمين ،2003؛ Al-Dabbous,2002) من حيث وجود أثر إيجابي لاستخدام هذه المثيرات في النّمو اللغويّ.

وقد يرجع جزء من الفرق إلى نمو العمليّات العقليّة المصاحبة للأداء التّعبيريّ؛ فقد أكّد الحيلة(2002) أسلوب العرض المقدّم للمجموعة التّجريبيّة في هذه الدّراسة فاعليّة في تنمية هذه العمليات ويلتقي ذلك مع نتائج دراسة كلّ من:(الرّيس، 2010؛ شديفات، 2009؛ بني دومي، 2009؛ Paul, 2008؛ Hatlestad,2007) وربّما يعود جزء من الفرق إلى ممارسة استراتيجيّة التّفكير بصوت مسموع، وما تنضوي عليه من مساءلة ومراقبة ذاتيّة، فقد لاحظ الباحثان تواصلاً شفويًّا ذاتيًّا على لسان الحيوان، وهذا يتّفق مع النّتيجة الّتي أشارت إليها دراسة(Xiang,2004).

وأمّا ما أظهرته المقارنات البعديّة من وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفي والأداء القصصيّ الكتابيّ التّحريريّ فقد أجرى الباحثان اختبار ت للبيانات المترابطة على الأداء القصصيّ الكتابيّ والشّفويّ البعديّ، والجدول(6) يوضّح ذلك.

جدول(6) اختبار ت للبيانات المترابطة على الأداء القصصيّ الكتابيّ والشّفويّ البعديّ

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأداء القصصيّ الشّفويّ البعديّ	28	78.14	6.969	6.681	27	.000
الأداء القصصيّ الكتابيّ البعديّ	28	64.18	9.806			

يتّضح من الجدول(6) فرقًا لصالح الأداء القصصيّ الشّفويّ الموقفيّ؛ وربّما يعود ذلك إلى أنّ النّمذجة والمحاكاة لقصص الحيوان في القرآن في الجانب الشّفويّ يفوق الجانب الكتابيّ؛ ويلتقي ذلك مع النّظريّة الحديثة للتّعلّم بالملاحظة والتّقليد والّتي تعدّ حلقة وصل بين النظريات المعرفيّة والسّلوكيّة فالملاحظ يتعلّم من أخطاء القدوة مثلما يتعلّم من نجاحاته وإيجابياته، إذ يرى الباحثان أنّ نموذج الأداء القصصيّ على لسان الحيوان متقدّم على نموذج الطّريقة الاعتياديّة، فعمليات التّعلّم بالملاحظة لبعض الأنماط السّلوكيّة تتمّ على نحو انتقائيّ، إذ لا يشترط تعلّمها من قبل الفرد على نحو حرفيّ، فيتعلّم جزءًا منها ويهمل جزءًا آخر، فقد لاحظ الباحثان ذلك لدى المجموعة التّجريبيّة في أثناء الأداء القصصيّ الشّفويّ لدى الطّلبة فقد طوّر الطّلبة وعدّلوا على ما اكتسبوه وقلّدوه من النّماذج المقدّمة لهم على لسان الحيوان.

وتؤكّد هذه النّظريّة أنّه ليس من الضروريّ أن يكون التّقليد مباشرًا فقد يخزّن في الذّاكرة رمزيًّا ويستخدّمه المتعلّم لاحقًا؛ فقدّ تمثّلت مشكلة الدّراسة الحاليّة في ضعف الأداء التّعبيريّ لدى الطّلبة في الوقت الذّي تؤكّد فيه النّظريّة الحديثة للتّعلّم بالملاحظة والمحاكاة أنّ الطّلبة الضّعاف وغير المؤهلين يكونون أكثر قابلية لتقليد القدوة؛ إذ يرى الباحثان أنّ أداء الطّلبة التّعبيريّ يتأثّر بما يجري خارج الصّفّ كمشاهدته أشرطه فيديو أو أفلام أو قصص متلفزة بدرجة أكبر ممّا يكتسبه داخل الغرفة الصّفيّة.

وقد يعزى جزء من الفرق إلى أنّ نمو الأداء الشّفويّ أسرع وأسبق من الأداء الكتابيّ (Scarborough, 2001; Ehri,2005)، فكلّما كان الطفل متقنًا للجانب الشّفويّ، ساعده ذلك في تعلّمه الجانب المكتوب للغة، وبذلك يصل إلى التّعلّم اللغويّ الشّامل.

ويعدّ النّشاط التّمثيليّ نوعًا من المحاكاة والتّقليد الّذي يتيح فرصا لغويّة مختلفة، فقد بينت نتائج دراسة إبراهيم(1994) الأثر الفعّال للنّشاط التّمثيليّ في تنمية القدرة على التّواصل اللغويّ، أمّا جاب الله (2001)، فأكّد فوائد النّشاط التّمثيليّ في التّطوّر المعرفيّ، والإبداعيّ، والانفعاليّ، والاجتماعيّ؛ ممّا يساعد على نمو الأداء الشّفويّ لدى الطّلبة، وتمثل القصّة نصا مترابطا ومتسلسلا بأحداثه يسهل محاكاته حيث يقدم لجمهور المتلقين نموذجا يحتذى به في مواقف التّواصل الشّفوي، ويلتقي ذلك مع ما أكده كلّ من(بني ياسين وخضير

والبرّي، 2015؛ خصاونة والعكل، 2012؛ أبو مغلي وهيلات، 2008؛ البشير والوائلي، 2008؛ Poveda,2008 ؛ Stawinski,2005؛ Laura,2003).

التّوصيات:

في ضوء نتائج الدّراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- توفير البنية التّحتيّة المناسبة؛ لتمكين المعلّمين من تفعيل دور الحاسوب وأشرطه الفيديو والقصص المتلفزة داخل الغرفة الصّفيّة.
- الأداء التّعبيريّ المكتوب والمنطوق من قبل المعلّم له الدّور الأكبر في الأداء التّعبيريّ لدى الطّلبة بوصفه نموذجًا يحاكيه الطلبة لاحقًا.
- إجراء دراسات على هذه القصص وغيرها؛ للتّحقق من أثرها في الأداء الاستقباليّ للغة(الاستماع والقراءة)، وأثرها في اتجاهات الطّلبة وقيمهم، فضلاً عن درجة صدقها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد(1994). *دور اللعب التّمثيليّ في التّعبير اللغويّ عند الأطفال*. مؤتمر الواقع والمستقبل المنعقد في جامعة أسيوط في الفترة 7-12 نيسان. مصر.

إبراهيم، عزيز(2006). *موسوعة التدريس*. عمان: دار المسيرة.

أبو جاموس، عبد الكريم(2005). تقويم التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الأردن. *مجلّة كلية تربية*. جامعة أسوان. (19). 152-201.

أبو صبحة، نضال(2010). *أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي*. ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو مغلي، ليلى وهيلات، مصطفى(2008). *الدراما والمسرح في التعليم: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

أمين، محمّد(2003). *أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرّياض بعض المهارات اللغويّة*. ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.

بجّة، عبد الفتّاح(2005). *أساليب مهارات اللغة العربيّة وآدابها* . العين: دار الكتاب الجامعي.

بركات، محمّد(2003). *الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التّعليم الأساسيّ في الأردن، تشخيصه وعلاجه*. دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة. الأردن.

بني دومي، منى(2009). *أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في رياض الأطفال في إكسابهم مهارات القراءة والكتابة*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

بشير، أكرم والوائلي، سعاد(2008). مهارات الكلام في مناهج اللغة العربيّة للصّف السّابع الأساسيّ في الأردنّ- دراسة تحليليّة. *مجلّة العلوم التربويّة والنّفسيّة*. 2(9). 236-255.

بني ياسين، محمّد فوزي(2010). *اللغة: نشأتها- خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها - تقييم تعلّمها* . إربد: مؤسسة حمادة للدّراسات الجامعيّة والنشر والتّوزيع.

بني ياسين، محمّد والخضير، رائد والبرّي، قاسم(2015). فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال في لواء الكورة في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 1(42). 157-170.

جاب الله، علي(2001). أثر استخدام النّشاط التّمثيليّ في تنمية بعض مهارات التّعبير الشّفويّ لدى تلاميذ الصّفّ الأول الإعداديّ بسلطنة عمان. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. 86. 35-68.

جبوري، خالد(2012). صعوبات تدريس التّعبير الشّفهيّ في المرحلتين المتوسّطة والإعداديّة من وجهة نظر المدرّسين. *مجلّة الفتح*. 51. 396- 448.

الجبوري، كريمة(2003). العلم والخيال في أدب الأطفال. *مجلّة الطّفولة والتّنمية*. 3(12). 273- 291.

جزّار، عبد اللطيف(2000). *مقدّمة في تكنولوجيا التّعليم*. القاهرة: جامعة عين شمس.

جهني، عبد الله(2007). أثر استراتيجيّة رواية القصّة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاّب الصّفّ الثّاني الابتدائي بالمملكة العربيّة السّعوديّة. *المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصصة*. 1(4). 187-202.

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

حربيّ، محمّد(2010). *فاعليّة مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التّعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى تلاميذ الصّفّ الثّاني المتوسّط بالمدينة المنوّرة*. ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. السّعوديّة.

حطيبات، عبد الرّحمن(2007). *أثر استراتيجيتي العصف الذّهنيّ والتّعلّم التّعاونيّ في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ والتّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلة الثّانويّة*. دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة. الأردن.

حطيني، يوسف(2004). *القصّة القصيرة بين النّظريّة والتّطبيق*. دمشق: مطبعة اليازجي.

حمدي، مريم(2005). *برنامج مقترح لتنمية مهارات الاتصال اللغوي الشفهي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالمملكة*. دكتوراه غير منشورة. جامعة جدة. السّعوديّة.

حوامدة، محمد(2014). *أدب الأطفال فن وطفولة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حوامدة، محمد والسعدي، عماد(2015). فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التّعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصّفّ الأول الأساسيّ. *مجلة دراسات*. 47(42).1-62.

حوامدة، محمّد، وعاشور، راتب(2013). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلّم الكتابة لدى الأطفال. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. 9(1). 11-40.

خصاونة، نجوى والعكل إيمان(2012). فاعليّة الدّراما المسرحيّة في تنمية مهارات المحادثة الشفويّة لدى طالبات المرحلة الابتدائيّة. *المجلّة الدّولية التّربويّة المتخصّصة*. 4(1). 182-206

خضراء، دانية(2011). *تقييم مستوى التّعبير الشّفهيّ باستخدام مقياس ببعض المتغيرات*. ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. سوريا.

خمايسة، إياد(2005). مدى امتلاك طلبة كلية التّربية في جامعة حائل لمهارات التّعبير الشّفويّ من وجهة نظرهم والصّعوبات الّتي تواجههم داخل المحاضرة. *مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة*. 1(20). 219-242.

خلف، مجدولين(2003). *فاعليّة برنامج يقوم على استخدام القصّة في تنمية مهارتي القراءة الجهريّة والتّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسيّ*. دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة. الأردن.

خضير، رائد(1998). *أسباب ظاهرة الضّعف اللغويّ عند طلبة المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر معلّمي اللغة العربيّة*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

خلف، مجدولين(2003). *فاعليّة برنامج يقوم على استخدام القصّة في تنمية مهارتي القراءة الجهريّة والتّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسيّ*. دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة. الأردن.

خمايسة، إياد(2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التّعبير الشّفويّ من وجهة نظرهم والصّعوبات الّتي تواجههم داخل المحاضرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويّة والنّفسيّة*. 1(2). 219-242.

دليمي، طه والوائلي، سعاد(2003). *الطرائق العمليّة في تدريس اللغة العربيّة*. عمّان: الشّروق.

ربيعي، محمود(2006). *طرائق وأساليب التّدريس المعاصرة*. عمّان: جدارا للكتاب العالمي.

زايد، خليل(2006). *أساليب تدريس اللغة العربيّة*. عمّان: دار المسيرة.

رواشدة، محمّد(2004). *أثر برمجيّة تعليميّة في تحصيل قواعد اللغة العربيّة لدى طلاّب المرحلة الأساسيّة في الأردن وفقًا لمستويات بلوم المعرفيّة*. ماجستير غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة. الأردن.

ريس، هدى(2010). *أثر التّعليم المبرمج في التّحصيل بالحاسوب*. دار الضياء: الأردن.

الزّعبي، محمّد(2000). *تقويم الاستجابات اللغويّة الشّفويّة الموقفيّة لدى طلبة الصّفّين السّابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرّمثاء*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

سلامة، عبد الحافظ(2013). أثر استخدام برنامج Microsoft office word في تنمية التّعبير الكتابي لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ. *مجلّة دراسات العلوم التّربويّة*. 1(40). 344-352.

سيد، فتح الباب وآخرون(2000). *برنامج تدريب المعلمين من بعد على استخدام التكنولوجيا في الفصل*. القاهرة. وزارة التربية والتعليم. البنك الدولي– الاتحاد الأوروبي.

شحاتة، حسن(1999). *تعليم التّعبير بين النّظريّة والتّطبيق*. القاهرة: الدّار المصريّة اللبنانيّة.

شديفات، أشجان.(2009). *تصميم برمجيّة تعليميّة محوسبة والكشف عن أثرها في مهارات فهم المسموع وفهم المقروء بالمستوى الإبداعي لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسيّ في الأردن*. دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

شرادقة، خالد(2004). *أثر فاعليّة المنحى الكلّي في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الّصّف السّابع*. دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة. الأردن.

شّنّاق، رابعة(2000). *أثر التّكامل اللّغويّ في التّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّف الأول الثّانويّ في مدرسة عين جالوت الثّانويّة الشّاملة للبنات*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

طبية، وفاء (2005). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطالبات الصف الخامس الابتدائي*. دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

صّويركي، محمّد(2011). تقويم مستوى أداء التّعبير الشّفويّ عند طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردنّ. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة*. 4(12). 65-86.

عبد الخالق، عبد الرحمن(2001). أدب الأطفال في اليمن: الواقع والإنجازات. *مجلّة الطّفولة والتّنمية*. 1(2). 175-198.

عبد السميع، مصطفى وبشير، حسن ويونس، إبراهيم وسويدان، أمل والجزار، منى(2004). *تكنولوجيا التعليم- مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر.

عزة ، سعيد حسني(2002). *سيكولوجية النمو في الطفولة*. عمان: الدار الدولية.

عثامنة، محمّد(2009). *مظاهر الضّعف اللغويّ وأسبابه لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر المعلّمين في لواء حيفا*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

عثمان، بسّام(1999). *مدى امتلاك طلبة الصّف العاشر الأساسيّ لمهارات التّعبير الكتابيّ في مديريّة التّربية والتّعليم لقصبة المفرق*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

عمري، يوسف(2009). *أثر استخدام اللغة العربيّة الفصيحة في التّحصيل الفوري والمؤجّل لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى في مدارس منطقة الدّمام في السّعوديّة*. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

عيسوي، جمّال والشيزاوي، عبد الغفّار وموسى، محمّد(2005). *طرق تدريس اللغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق*. العين: دار الكتاب الجامعيّ.

عيساني، رحيمة(2008). *مدخل إلى الإعلام والاتصال*. عمان: عالم الكتب للنشر والتّوزيع.

فوزي، محمّد.(2007). *نشأة وسائل الإعلام وتطوّرها*. بيروت: دار النهضة العربية.

قنديل، محمد وبدوي، رمضان(2004). *أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر.

محمّد، مصطفى وعلي، أماني ومحمود، حنان ومرزوق، سوزان(1999). *برامج الأطفال المحوسبة*. عمّان: دار الفكر.

كندري، أحمد محمد مبارك(2005). *سيكولوجية المخاوف*. عمان: دار حنين.

محمود، عبد الرّزاق(2003). فعاليّة وحدة مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال لإثراء بعض المهارات الحياتيّة اللازمة لهم. *مجلّة الثّقافة والتّنمية*. سوهاج. (13). 137-177.

مدكور، علي(2000). *تدريس فنون اللغة العربيّة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي(2007). *طرق تدريس اللغة العربيّة*. عمّان: دار المسيرة.

مصطفى، عبد الله(2002). *مهارات اللغة العربيّة*. عمّان: دار المسيرة.

منشاوي، عادل(2007). فعاليّة استخدام التّعلّم التعاونيّ في اختزال مخاوف الاتصال الشّفهيّ وتحسين تقدير الذّات الجماعيّة. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ. العدد الخامس.

ملا، بدرية ومطاوعة، فاطمة(1997). دراسة لمجموعة من العوامل الّتي تعوق تعليم مهارات التّعبير الإبداعيّ في المرحلة الإعداديّة. *مجلّة مركز البحوث التّربويّة*. جامعة قطر. 1(12). استرجعت:11 تموز 2014، من المصدر 345581 http://searchlib.yu.edu.jo/lib/pdf?p_id=

نصر، حمدان والعبادي، حامد(2004). أثر استراتيجيّة لعب الدّور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصّفّ الثالث الأساسيّ. *المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة*. 1(1). 51-65.

نصر، حمدان(1999). آراء طلبة الصّف الثّانوي الثّانويّ في الأردن حول توظيف عمليّات الإنشاء في مواقف الكتابة التّعبيريّة. *مجلّة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانيّة والتّربويّة*. 15(3). 223-277.

هاشميّ، عبد الرّحمن(2005). *التّعبير: فلسفته، واقعه, تدريسه، أساليب تصحيحه*. عمّان: دار المناهج للنشر والتّوزيع.

نعيم، علي(2000). *توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة في تعليم العلوم الطّبيعيّة بمرحلة التّعليم الأساسي*. ندوة تطوير أساليب تدريس العلوم في مرحلة التّعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التّعليم. أكتوبر. المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم. عمّان.

هرش، مرجي(2011). *أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التّعبيريّ*. ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردنّ.

المراجع الاجنبية:

Al-Dabbous, J(2002). An investigation into the effect of using video as an advance organizer in teaching writing for college elf students. *The educational journal*. 15(63).13-48. retrieved august 14.2007. http://searchlib.yu.edu.jo/lib/pdf?p_id=377065m from.

Brouillette, L(2011). Building the Oral Language Skills of K-2 English Language Learners Through Theater Arts. *The California Reader*. California Reading Association. 44(4). 19-29.

Ehri. L(2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*. 9(2). 167-188.

Freeman, Nancy K and Somerindyke, Jennifer(2001). Social Play at the Computer: Preschoolers Scaffold and Support Peers Computer Competence. *Information Technology in Childhood Education Annual*. 1(l). 152-161.

Hatlestad, L(2007). *Computer-Assisted instruction in literacy skills for kindergarten student and perceptions of administrators and teachers*. University of North Texas. 166. AAT 3276448.

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

Kerawalla, Lucinda and Crook, Charles(2002). Children's Computer Use at Home and at School: Context and Continuity. *British Educational Research Journal*. 28(6). Dec.

Khorma, N(1995). Problems of writing composition in elt. aconstrictive rhetoric approach. *abhath Al-Yarmouk*. 2(1). 49-71.

Laura, J, Miin, C. & Cara, Capellini(2003). Emergent literacy Intervention for Vulnerable preschoolers: Relative Effects of Two Approaches. *American Journal of speech- language pathology*. 12(3). 320-323.

Morrow, L(2009). *Literacy development in the early Years: Helping children read and write*. (5th edition). Boston: Pearson Education. Inc.

Paul, M. & Adelaide, W(2008). The Efficacy of Computer-Assisted instruction in for Advancing Literacy Skills in Kindergarten Children. *Reading psychology*. 129(13). 266-287.

Poveda, C(2008). Literary Interaction in Urban Storytelling Events for Children. *Linguistics and Education*. 19(1). 37-55.

Prestwich. D(2012*). Measuring Preschool Teachers' Perceived Competency and Knowledge of Oral Language Development*. Doctoral dissertation. Walden University.

Senechal, M, LeFerre, J, Smith-chant, B. & Cloton, K(2001). On reflecting theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*. 39 (5). 439-460.

Scarborough, H(2001). *Connecting early language and literacy to later reading(dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. In S. Neuman & D. Dickenson. Handbook of early literacy. New York: Guilford Press. 97-110

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

Xiang, W(2004). Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students. *elt journal*. 58(3).238-246. Retrieved April 21. 2007. http://searchlib.yu. Edu. jo/lib/pdf? p_ id=360746.

ملحق(1) مهارات الأداء القصصيّ الشفوي للصّفّ الثّامن الأساسيّ(20 مؤشر)

المهارة	المعيار/ المؤشر السّلوكي	درجة امتلاك الطالب للمهارات الشفويّة				
		مرتفعة جداً 5	مرتفعة 4	متوسطة 3	ضعيفة 2	ضعيفة جداً 1
الأهميّة والحداثة	يكون مضمون القصّة مثيرًا للمستمع					
	تعرض أفكار القصّة بقالب غير مكرر					
الوظيفيّة في الحديث	تدور أفكار القصّة كلّها حول موضوع واحد					
	تخدم أهداف القصّة الفرعيّة الهدف الرّئيس					
التّرتيب للأفكار وفق تسلسل منطقيّ	يكون لدى الطّالب قدرة على ترتيب أفكار مشوّشة					
	يكون لدى الطّالب المتحدّث قدرة على ترتيب أفكار مبعثرة					
التّعبير بالألفاظ المناسبة للمعنى	يكون لدى الطّالب قدرة على اختيار الألفاظ المناسبة للمعنى					
	يكون لدى الطّالب قدرة على التّحكم في طول العبارة وقصرها وفقًا للمعنى					
توليد الأفكار والمعانيّ	يكون لدى الطّالب قدرة على تنظيم الأفكار وتوضيحها وحسن عرضها					
	يكون لدى الطّالب قدرة على التّعبير عن المعنى بأكثر من تركيب					
التعابير الجسديّة	يستخدم لغة الجسد بطريقة فعّالة					
	ينسق بين الصّوت والأداء الحركي					
الصّحة والنّطق	يكون لدى الطّالب قدرة على إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة					
	يكون لدى الطّالب قدرة على النّطق بلا حذف أو إضافة أو إبدال					
التّنغيم	يكون لدى الطّالب قدرة على التّحكّم في درجة الجهر بالصّوت وقدرة على المدّ والتّرقيق والتّفخيم					
	يكون لدى الطّالب قدرة على تمثّل المعنى					
الطّلاقة	يكون لدى الطّالب قدرة على الفصاحة والعفويّة والارتجال وتصحيح الأخطاء ذاتيًا					
	يكون لدى الطّالب قدرة على التّحكم في سرعة الإرسال					
المفردات اللغويّة	يبتعد عن المفردات العاميّة					
	يبتعد عن المفردات غير المألوفة					
المجموع						

ملحق(2) مهارات الأداء القصصيّ الكتابيّ للصّفّ الثّامن الأساسيّ(20 مؤشر)

المهارة	المعيار/ المؤشر السّلوكي	درجة امتلاك الطالب للمهارات الكتابيّة				
		مرتفعة جداً 5	مرتفعة 4	متوسطة 3	ضعيفة 2	ضعيفة جداً 1
الوحدة	يدور موضوع القصّة حول فكرة عامّة واحدة					
	ارتباط أفكار القصّة الفرعيّة بالفكرة الرّئيسة					
التّسلسل والتّرتيب	التّمييز بين الأفكار الرّئيسة والأفكار الثّانويّة والتّفاصيل					
	التّرتيب المنطقي لفقرات القصّة					
التّرابط	توظيف أدوات الرّبط المناسبة					
	اختيار الألفاظ الملائمة والتّوليف بينها في الجملة					
تدعيم الأفكار	تدعيم فكرة القصّة الرّئيسة بجمل وأمثلة تشرحها وتعززها وتنميها					
	دعم القصّة بالأدلّة والشّواهد المناسبة					
إبراز الذاتيّة	يستخدم الطّالب بعض الألفاظ التي تظهر رأيه مثل: أرى، أجد، أتمنّى، أتصوّر					
	تظهر شخصيّة الكاتب في القصّة					
مهارات الشّكل	استعمال علامات التّرقيم بصورة مناسبة					
	بناء مقدّمة مناسبة للقصّة					
	تقسيم القصّة إلى فقرات مناسبة					
	بناء خاتمة مناسبة للقصّة					
	خلو القصّة من الأخطاء الإملائيّة					
	خلو القصّة من الأخطاء النّحوية					
	جمال الخط وتنسيق الموضوع					
	ابتعاد عن الهامش في بداية الفقرات					
	البعد عن استعمال الكلمات العاميّة					
عناصر القصّة	تظهر في القصّة جميع عناصرها					
المجموع						

ملحق(3) موقع النت – مسلسل قصص الحيوان في القرآن

www.youtube.com playlist? List=pl5f2c99eft346f57c

تمّ اعتماد الـ cd الّذي يتمثّل في 37 حلقة

كيفية توثيق المقال:

بني ياسين، فوزي أحمد والزعبي، محمد أكرم محمد(2018). أثر استراتيجيّة قائمة على قصص الحيوان في القرآن في الأداء القصصيّ الشّفويّ والكتابيّ لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأردن. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(1). 48-70.