[٥]

فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفهي وفهم القصة لدى أطفال الروضة

د. حنان محمد عبد الحليم نصار

مدرس مناهج الطفل بقسم رياض الأطفال

كلية التربية– جامعة كفر الشيخ

فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفهي وفهم القصة لدى أطفال الروضة

د. حنان محمد عبد الحليم نصار ★

ملخص:

إن اللغة الشفهية هي أداة التواصل الأساسية للطفل مع الآخرين وأداة للفكر والتعلم، لذلك، فتوجد أنشطة تربوية كثيرة في الروضة لتنمية اللغة الشفهية من أهمها النشاط القصصي، حيث تستخدم القصص المصورة ذات الألوان الزاهية، والتي يحبها الأطفال، ويتفق العلماء والمربون على أهمية استخدام الصور في النشاط القصصي, إلا أنهم اختلفوا في توقيت عرض تلك الصور، فهناك اتجاه يفضل عرض الصور أثناء سرد القصة على الأطفال، إلى جانب عرضها بعد السرد، ليقوم الطفل بسرد الأحداث من خلالها, والاتجاه الثاني يرى تأجيل عرض الصور إلى بعد السرد.

وهدف البحث الحالي: الكشف عن مدى فعالية الأنشطة القصصية المقدمة في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

الكشف عن مدى فعالية معالجتين (سرد القصة لفظيا + استخدام الصور، و سرد القصة لفظيا فقط) في تحسين الأداء اللغوي الشفهي

★ مدرس مناهج الطفل بقسم رياض الأطفال، كلية التربية– جامعة كفر الشيخ.

(الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

وتتكون عينة البحث من: عدد (٣٠) طفلاً وطفلة، قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين، كل مجموعة تتكون من (١٥) طفل وطفلة، المجموعة(١) مجموعة السرد فقط- تعرض الصور بعد السرد فقط-، والمجموعة(٢) مجموعة السرد+الصور.

وكانت الأدوات المستخدمة: (الأنشطة القصصية، واختبار القصة، و استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة-من إعداد الباحثة-).

وتمت الإجراءات: بتطبيق الأنشطة القصصية على الأطفال عينة البحث في المجموعتين التجريبيتين، وتم تطبيق اختبار القصة على الأطفال عينة البحث (قبلي / بعدي)، - ويطبق الاختبار بأن تسرد القصة لفظيا على الطفل ثم يطلب منه إعادة سرد القصة سرد لفظي بدون صور، ثم يطلب منه إعادة سرد القصة باستخدام الصور- ويتم تسجيل الاستجابتين ثم تحليلهما،. وتطبيق استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة (قبلي/ بعدي)من خلال تحليل استجابات إعادة السرد.

وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت)، فتبين تحسن الأداء اللغوي الشفهي وتحسن فهم القصة للأطفال عينة البحث في المجموعتين قبلي/ بعدى، لصالح التطبيق البعدى، ولم يظهر التحليل الكمي أي فروق بين المجموعتين التجريبيتين، إلا أن التحليل الكيفي أوضح بعض الفروق وإن كانت لم ترجح كفة مجموعة على الأخرى، بصورة واضحة، مما يدل على أهمية التنويع بين طريقتي عرض الصور في النشاط القصصي, وفقا لهدف النشاط.

مقدمة:

اللغة الشفهية لها أهمية كبيرة فى حياة الطفل وتعلمه، فمن خلال اللغة يفهم الطفل العالم من حوله، ويعبر عن ذاته وعن رغباته ومشاعره فيوضح (رشدى طعيمه وآخرون ٢٠٠٧، ٩١) أن اللغة لا تعبر فقط عن الأفكار، بل تشكل الأفكار، كما أنها وسيلة الطفل لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه فى المجتمع، وبها يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التى ينضوى تحتها، وبها يؤثر على الآخرين، ويستثير عواطفهم كما يؤثر فى عقولهم.

إن الطفل فى بداية عمره يسمع، ويسمع، ويختزن فى ذاكرته الكلمات والمصطلحات والجمل وأساليب الكلام، ويربط بينها وبين الأحداث والمواقف والأشياء، وعندما يصل إلى النضج الكافى الذى يؤهله للنطق بالكلمات، فإن يتكلم، ويعبر شفهياً عما يريد بما لديه من مخزون لغوى.

ويوضح كلاً من (رشدى طعيمه وآخرون ٢٠٠٧، ٩٢)، و (طاهرة أحمد الطحان ٢٠٠٨، ٥٦) أن التعبير الشفهى نشاط أساسى من نشاطات الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثانى من عملية الاتصال الشفهى، كما أن التعبير الشفهى من أهم ألوان النشاط اللغوى للكبار والصغار على حد سواء، فالناس يستخدمون التعبير الشفهى أكثر من استخدامهم للكتابة، ومن هنا يمكن اعتبار التعبير الشفهى هو الشكل الرئيسى للاتصال اللغوى بالنسبة للإنسان، ويعتبر التعبير الشفهى أهم جزء فى الممارسة اللغوية واستخدامها.

ومن هنا تتضح أهمية الأداء اللغوى الشفهى الذى يقوم به الطفل ليعبر شفهياً عما يريد أو ما يطلب منه، واستماع الطفل وتعبيره الشفهى

لا يساوى شيئاً إن لم يكن يصاحبه الفهم، وقد يكون الفهم بأن يعبر الطفل بلغته عن شئ أو موقف أو قصة بلغته هو، ويكون بقدرة الطفل على التفسير، والفهم هدف أساسى من أهداف التعلم.

ولأهمية لغة الطفل الشفهية، فإنه يوجد العديد من الأنشطة التربوية التى تعمل على تنمية وتحسين اللغة الشفهية لدى طفل الروضة ومن أهمها النشاط القصصى، حيث تسرد على مسامع الأطفال القصص الجميلة الممتعة، التى تأخذهم إلى عالم آخر من صنع الخيال، وعن طريق القصة، يمكن أن تقدم للطفل القيم والمعلومات والتوجيهات السلوكية والاجتماعية.

"واستخدام القصة فى تربية الأطفال فى طفولتهم المبكرة، عادة قديمة جداً، واستخدمت منذ القدم لتحقيق أغراض دينية، وأخلاقية، ومعرفية، إضافة إلى إسعاد الطفل". (رافدة الحريرى، ٢٠٠٩، ٢٠٥)

وتعتبر جالونجو Jalongo M. ، ٢٠٠٤ أن سرد القصة طريقة أساسية فى تكوين شخصية الطفل، وزيادة محصوله اللغوى.

فالقصة لها دور كبير فى تنمية لغة الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، ولا يخلو برنامج لتنمية اللغة لدى الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، من استخدام القصة، والأنشطة القصصية.

ويوضح كلاً من (كولون فيلا Colon-Vila 1997 وإليس Ellis، ١٩٩٧، واسبل وآخرون Isbell. R. et al، ٢٠٠٤، هدى محمود الناشف ٢٠٠٨، بركويتز ٢٠١١) أن سرد القصة شفهياً على أطفال الروضة من أنجح الأساليب فى تنمية اللغة، إذ يميل الأطفال إلى سماع القصص وإعادة سردها، بما يدعم لغة الطفل الشفهية، كما يزيد من مفرداته اللغوية ويعمل على تهذيب لغته وترقيتها.

وتعتمد القصص على الصور إلى حد كبير، فالأطفال يحبون الصور فى سن مبكرة، وخاصة الملونة بألوان زاهية، كما يستطيعون التمييز بين الصور وتفسيرها والتعليق عليها.

فيقول (يعقوب الشارونى ٢٠٠٥) أن صور القصة يمكن أن تضيف إلى خيال الطفل فقد تغير فى واقع الأشكال بما يثير الخيال ولا يخل بالتفاصيل الأساسية للشكل، وقد تدل الصور على مشاعر وأحاسيس الشخصيات المرسومة، وقد تدل على مواقف وعلاقات بين الأشكال يدركها الطفل من خلال الصور بوضوح أكثر مما يراها فى الواقع من حوله.

حيث تركز الصور على الموقف الذى يريد الرسام أن يدركه الطفل، فى حين أن نفس الموقف قد يتشابك مع مواقف أخرى وعلاقات أخرى عديدة فى الواقع المحيط فلا يستطيع تمييزه بشكل جيد.

فالصورة كوسيلة تعليمية تسعى إلى التركيز على الهدف الأساسى المراد تعليمه أو توصيله للطفل، بدون أى مشتتات.

ويتفق العلماء والمربون فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة مثل (عواطف إبراهيم ١٩٩٣، كرو Crowe L. K 2000، وجالونجو Jalongo M. (٢٠٠٤)، ويعقوب الشارونى ٢٠٠٥، وبركوتيز Berkowitz, D. ٢٠١١) على أهمية استخدام الصور فى النشاط القصصى، فالصور كمثير بصرى يساعد على زيادة التركيز والانتباه، ووصف وتفسير صور القصة يعتبر من الأنشطة الجوهرية فى نمو لغة الطفل الشفهية، والصور تساعد على فهم اللغة اللفظية والشفهية وتذكر أحداث القصة.

ومن هنا تتضح أهمية النشاط القصصى، وأهمية استخدام القصص المصورة فى النشاط القصصى، فى تحسين اللغة الشفهية لدى طفل الروضة وتحسين فهمه للقصة.

مشكلة البحث:

تتضح مشكلة البحث من خلال ما يأتى:

من خلال خبرة الباحثة في الإشراف على التربية العملية في بورسعيد وطنطا وكفر الشيخ، بما يزيد عن عشرين عاما، لاحظت أن معلمات رياض الأطفال لايهتمون بالقدر الكافي بالتعبير الشفهي لدى طفل الروضة،ولا بتنمية قدرة الطفل على الفهم، إنما ينحصر اهتمامهن بتعليم القراءة والكتابة، وحفظ الحروف الهجائية وليس فهم المعاني اللغوية، وإن استخدمت القصة يستخدمنها من باب الترفيه، ولايسمح للطفل إلا بقدر بسيط من التعبير عن القصة لفظياً.

والسؤال الوحيد الذي من المعتاد أن تسأله المعلمة ويتعلق بالفهم هو السؤال عن الهدف أو المغزى الأخلاقي من القصة, أما الفهم بمعناه الواسع من شرح أو تلخيص أو تفسير، بما يدل على إدراك الطفل للعلاقات بين عناصر القصة المختلفة واستخدامها في التعبير عن القصة بطريقة الطفل ولغته الخاصة، فهذا لايحدث، وقد تستخدم المعلمة الصور من خلال الكتاب القصصي أو لاتستخدم، فذلك ليس له أية معايير محددة للاستخدام.

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ووجهات النظر الفلسفية المختلفة:

- فقد تناول الكثير من الدراسات اللغة الشفهية لدى طفل الروضة، وكيفية تشخيصها، وقدمت برامج لتنميتها مثل: (دراسة سهام محمد السيد زايد ٢٠٠٤؛ دراسة أحلام قطب ٢٠٠٠؛ دراسة فائقة على؛ وإيمان زكى ٢٠٠٠؛ دراسة جيهان محمد الليثى ٢٠٠٥؛ دراسة ولاء عبد السميع عبد الله محمد ٢٠٠٩؛ ودراسة جاك شمونكس Jachimowicz T. D. ٢٠١٠؛ ودراسة إسبل وآخرون Isbell. R. ., et. al ، ٢٠٠٤؛ ودراسة ليو وآخرون Liu, P. D. ٢٠١٠)، فقد أوضحت تلك الدراسات أهمية اللغة الشفهية وأهمية تنميتها لدى طفل الروضة، إلا أنه لا يستفاد بمثل تلك الدراسات فى التطبيق العملى فى الروضات داخل قاعات رياض الأطفال.
- أما بالنسبة لقضية استخدام الصور فى النشاط القصصى، فإنه رغم اتفاق العلماء والتربويون على أهمية استخدام الصور فى النشاط القصصى، إنه يوجد اتجاهين فى هذا الموضوع:

١- الاتجاه الأول:

فأصحاب هذا الاتجاه يتبنون فكرة أن السرد اللفظى كان موجوداً قبل أن توجد الصور والكتب المصورة بزمن طويل، فمنذ آلاف السنوات والأم والجدة تحكى للأطفال الصغار الحكايات، وهم يسمعون لها ويكونون صوراً عقلية عن أحداثها من صنع خيالهم، كما أن السرد يعطى الطفل فرصة أكبر للاستماع الجيد وفهم أحداث القصة، والتركيز على حركات شفاه الراوى ونطقه للكلمات وحركات يديه وتعبيرات وجهه، ووجود الصور إلى جانب السرد قد يصرف الطفل عن الاستماع الجيد ويشتت انتباهه، لما للصور الملونة الزاهية من جاذبية لدى طفل الروضة،

(فيقول يعقوب الشارونى، ٢٠٠٥) أن أول شئ يجذب انتباه الطفل للكتاب هو الصور ذات الألوان الزاهية.

وبذلك تتأثر لغة الطفل المكتسبة من القصة المسموعة فتقل المصطلحات التى يدركها الطفل أثناء السرد، وتقل قدرة الطفل على التعبير عن أحداث القصة بطلاقة، ويقل تنوع المفردات، ويتقيد الطفل بما يوجد فى الصور دون أى تغيير عند تفسيره لها، وعلى ذلك يرى العلماء والباحثون فى هذا الاتجاه ضرورة إرجاء عرض صور أحداث القصة إلى ما بعد سرد القصة لفظياً، واستخدام الصور فقط فى الأنشطة التطبيقية بعد السرد، مثل تفسير الصور، وترتيب الصور وفقاً لتسلسل الأحداث، ومن أمثال هؤلاء العلماء والباحثون: عواطف إبراهيم ١٩٩٣؛ Ellis ١٩٩٧؛ Colon-Vila ١٩٩٧؛ هدى محمود الناشف ٢٠٠٨؛ بركويتز Berkowitz, D. ٢٠١١).

٢- الاتجاه الثانى:

يرى أصحاب الاتجاه الثانى أن الصور كمثير جاذب للانتباه، فهذا فى حد ذاته دافع التعليم نتيجة الانتباه والتركيز وأن الصور تلعب دوراً كبيراً فى تمثيل الأحداث التى يسمعها الطفل، ويحدث ارتباطاً شرطياً بين سرد أحداث القصة لفظياً وبين الصور التى تعبر عن كل حدث من تلك الأحداث، وبالتالى فعندما يقرأ الطفل صور أحداث القصة التى سمعها بمصاحبة الصور، فإن الصور تساعده على تذكر الأحداث، فربط الصورة بالكلمة يعزز من تذكر الطفل للكلمات والمصطلحات والمواقف إلى جانب أنه يزيد من قدرة الطفل على التعبير الشفهى من الصور وقراءتها، وتزداد طلاقته فى التعبير وتتنوع مفرداته، بل ويزيد من فهمه

للقصة ربما لتركيز الصور على الموقف المراد إدراكه من الطفل وإضافة علاقات بين مواقف وشخصيات القصة، وقد تساعد الطفل فى فهم أحداث القصة، ومن أمثلة العلماء والباحثين فى هذا الاتجاه: كرو 2000 Crowe L. K، وفيلدس، ودوجانير 2000 Fields M. V.; and Degayner B، ويعقوب الشارونى ٢٠٠٥، وجرين هوت وسيمب Greenhoot, A. F. , and Semb P. A. ٢٠٠٨، وبيانس وويسك Bynes, J. ; and Wasik, B. A. ٢٠٠٩.

ويضيف سمير عبد الوهاب ٢٠٠٤ أن بعض الأطفال الذين تنقصهم الخلفية المعرفية الضرورية لتكوين صور ذهنية للمناظر والأشياء الموصوفة فى القصة، ويفتقرون أيضاً إلى مصادر الذاكرة العاملة اللازمة لتكوين تلك الصور.

فإن استخدام الصور أثناء سرد القصة يساعد على تنمية قدرتهم على تخيل الأحداث الموصوفة فى القصة وتصورها، وتتحول معلومات القصة إلى نماذج عقلية تشمل معلومات بصرية مكانية عن مناظر القصة.

ومما سبق فأنصار الاتجاه الأول يفضلون إرجاء استخدام الصور فى النشاط القصصى إلى ما بعد سرد القصة من قبل المعلمة.

فى حين يرى أنصار الاتجاه الثانى أن استخدام الصور أثناء سرد المعلمة للقصة يكون أفضل.

وتتحدد مشكلة البحث في التعرف على فعالية استخدام صور أحداث القصة في النشاط القصصي إلى جانب سرد القصة لفظيا، في مقابل سرد القصة لفظيا بدون استخدام الصور، في تحسين الأداء اللغوي الشفهي، وفهم القصة لدى أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فعالية معالجتين (سرد القصة لفظيا + استخدام الصور، و سرد القصة لفظيا فقط) في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (محور الطلاقة اللفظية) لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات؟
- ما فعالية معالجتين (سرد القصة لفظيا + استخدام الصور، و سرد القصة لفظيا فقط) في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (محور تنوع المفردات) لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات؟
- ما فعالية معالجتين (سرد القصة لفظيا + استخدام الصور، و سرد القصة لفظيا فقط) في تحسين فهم القصة، لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات؟

هدف البحث:

- الكشف عن مدى فعالية الأنشطة القصصية المقدمة في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.
- الكشف عن مدى فعالية معالجتين (سرد القصة لفظيا + استخدام الصور، و سرد القصة لفظيا فقط) في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه:

- يمكن أن يساهم فى مساعدة معلمات رياض الأطفال على اتباع الأسلوب المناسب في رواية القصة بما يحقق أكبر عائد في تحسين اللغة الشفهية، وفهم القصة لدى أطفال الروضة.
- يمكن أن يساهم فى مساعدة معلمات رياض الأطفال على توظيف صور أحداث القصة (أو أي وسيلة تعليمية أخرى تستخدم في النشاط القصصي) وعرضها في الوقت المناسب بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة على الوجه الأمثل.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على:

- أطفال الروضة الملحقة بمدرسة "اللغات التجريبية"، التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة كفر الشيخ، المستوى الثاني من سن (٥-٦) سنوات.
- تتكون عينة البحث من عدد (٣٠) طفلاً وطفلة، قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين، كل مجموعة تتكون من (١٥) طفل وطفلة.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

الصور Picture:

- يقصد بالصور في البحث الحالي " الرسوم التوضيحية التي رسمها الرسام في كتاب القصة المصورة، والتي تمثل أحداث القصة، بما فيها من تصوير لشخصيات القصة وأماكن وقوع أحداثها.

الأداء اللغوي الشفهي Oral Language Performance:

يقصد به في البحث الحالي "قدرة الطفل على التعبير لفظيا عن القصة التي سمعها- بإعادة روايتها-، بطلاقة، وتنوع في المفردات".

الطلاقة **Fluency**: "تعني العدد الكلي من الكلمات".

وتنوع المفردات Vocabulary Diversity: "وتعني عدد الكلمات المختلفة". (Isbell. R., et. Al., 2004,159)

فهم القصة Story Comprehension:

ويقصد به في البحث الحالي "إعادة الطفل رواية القصة التي سمعها، بلغته، بحيث يعبر عن عناصر القصة".

الإطار النظرى:

القصة:

يستمتع طفل الروضة كثيراً بالنشاط القصصى، حيث يستمع إلى رواية القصص التى تأخذه إلى عالم من الخيال والانطلاق والإبداع، وينفعل مع صور أحداث القصة بما فيها من رسوم جميلة وألوان جذابة ومبهرة، فتعمل القصة على تقوية لغة الطفل الشفهية وفهمه للحياة والعالم من حوله، وتسهم فى بناء شخصيته.

تعريف القصة:

إن القصة شكل فنى من أشكال الأدب، لذا فمن المهم أن نتعرف على مفهوم أدب الطفل فيقول (سمير عبد الوهاب أحمد، ٢٠٠٤: ٤٧) "أدب الأطفال هو كل ما يقدم للطفل من نصوص أدبية سواء أكان ذلك فى صورة قصة أم قصيدة أم مسرحية، بحيث تشتمل على أفكار وأخيلة

وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتناسب ومستوى الطفل عقلياً ولغوياً ووجدانياً، وتبعث فى نفسه الثقة والسرور".

يعرف (حسن شحاته، ١٩٩٦، ١٥) "القصة بكونها كتاب يؤلف لتزويد الطفل بالخبرات المباشرة، وهدفها تحقيق المتعة والسعادة والتسلية للطفل، وتحتوى القصة على عناصر هى الحبكة- الأحداث- العقدة- الحل- الأشخاص- الزمان- المكان- الهدف المراد من خلالها".

كما تعرف (فايقة على أحمد، وإيمان زكى بدر، ٢٠٠٠، ٢٥٨) القصة بكونها نوع من الأدب له جمال وفيه متعة، يشغف به الصغار والكبار، إذا أجيد إنشاؤه وأخذت وساطته، وأجيد تلقيه، وهى أدب مقروء، أو مسموع، وهى عند من لم يعرف القراءة أدب مسموع فقط، أما القارئ فهى أدب مسموع ومقروء.

وتعرف "أن بلوسكى" القصة فتقول "سوف نقصر مصطلح قصة للدلالة على أى موضوع مترابط تتم روايته نثراً أو شعراً، أو مزيج من الأثنين، ويدور حول شخصية أو أكثر، ويصاغ فى حبكة تتضمن بعض الفعل الذى ينتهى بحل جزئى على الأقل وقد لا يتضمن أو يتضمن جوانب خيالية". (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢، ٧٠)

ويرى (سمير عبد الوهاب ٢٠٠٤، ٤٧) أن القصة شكل فنى من أشكال الأدب، يتمثل فى نص أدبى، يشتمل على أفكار وأخيلة ويعبر عن أحاسيس ومشاعر تتناسب ومستوى الطفل عقلياً ولغوياً ووجدانياً، وتبعث فى نفسه الثقة والسرور.

من التعريفات السابقة يتضح أن:

- القصة نص أدبى له بناء فنى مترابط العناصر (الأحداث، العقدة، الحل، الأشخاص، الزمان والمكان، الهدف).

- توصل القصص إلى الطفل الخبرات، والفكر، والخيال، والأحاسيس والمشاعر، وتهدف إلى إسعاده وإمتاعه.
- تتناسب القصة مع مستوى نمو الطفل عقلياً ولغوياً ووجدانياً.
- تقرأ القصة أو تروى، نثراً أو شعراً، ويوجد وسيط- وهو من يسرد أحداث القصة-، ومتلقى- وهو طفل الروضة الى يستمع جيداً.

من هنا يمكن تعريف القصة فى البحث الحالى بأنها "نص أدبى، له بناء فنى مترابط العناصر يسرد على مسامع الأطفال سواء بمصاحبة الصور، أو بدونها، فيوصل لطفل الروضة الفكر والخيال والأحاسيس والمشاعر، بما يتناسب مع مستوى نموه، ويهدف إلى إسعاده.

أهمية القصة:

يتفق كلاً من جالونجو Jalongo M. ٢٠٠٤، ويعقوب الشارونى ٢٠٠٥، سميث وأسوشيتس Smyth J. & Associates ٢٠٠٥، على أهمية القصة للأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة فى:

- إسعاد الطفل والترفيه عنه.
- أساسية فى تكوين شخصية الطفل، فمن خلالها يكتسب القيم والمعلومات، والتوجيهات السلوكية والاجتماعية.
- تشجيع الأطفال على فهم اللغة، وتنمية محصولهم اللغوى، وتنمية التعبير اللغوى، ومهارات سرد القصة، وتنمية الخيال من خلال تشجيعهم على خلق قصصهم الخاصة بهم.

عناصر البناء الفنى للقصة:

القصة موضوع يمكن تشبيهه بالبنيان الذى له عناصر أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، حتى يمكن الحكم على ذلك الموضوع بأنه قصة.

وتلك العناصر كالتالى:

١- الفكرة:

موضوع القصة وفكرتها هو الأساس الذى يقوم عليه بناؤها الفنى، وتكشف عن هدف المؤلف من تأليفها، فبعد قراءة الأحداث نقول لماذا حدث؟. . وما مغزاه؟. . هذا هو ما نسميه الفكرة" (هدى قناوى، ١٩٩٠، ١٤٧).

ومن أمثلة الفكرة الصدق أو الأمانة أو عدم السخرية من الآخر، أو تقبل الآخر.

وتوجد بعض الشروط للفكرة فى قصص الأطفال:

- لابد أن تكون الفكرة قيمّة بحيث تستحق أن تُبلغ للطفل.
- أن تكون مناسبة لقدرات الطفل العقلية، ومناسبة لاحتياجاته وخبراته السابقة وحب استطلاعه ومشكلاته.
- الفكرة تظل فى تطور مستمر أثناء الاستطراد فى القصة، لا تمر كلمحة عابرة، ولا يتم التركيز عليها بطريقة تأخذ صورة الوعظ والإرشاد، فهذا غير مستحب فى قصص الأطفال.
- يجب أن تخلو قصص الأطفال من الموضوعات والأفكار القاسية شديدة الإيلام، أو التى تدعو إلى الحسرة والتشاؤم، وتبتعد عن صور التعذيب والتخويف، والموضوعات المجردة المعقدة، ومؤكدة للقيم المرغوبة. (هدى قناوى، ١٩٩٠: ١٤٧-١٤٩؛ يعقوب الشارونى، ٢٠٠٢، ٦؛ كمال الدين حسين، ٢٠٠٢: ٤٢).

إذن فمن شروط الفكرة لدى الطفل أن تكون قيمّة، وتناسب قدرات الطفل واحتياجاته، ومتطورة مع القصة، ولا تتسم بالقسوة والتشاؤم أو العنف.

٢- الأحداث والعقدة:

"الأحداث هى مجموعة من الوقائع التى يرويها الكاتب مترابطة بطريقة منطقية، تجعل فى مجموعها وحدة متكيفة بذاتها لها دلالتها المحددة".

المقدمة:

غالباً ما تبدأ أحداث القصة بمقدمة قصيرة للفكرة التى فى القصة: وهى تعتبر المدخل الذى يُشعر القارئ أو السامع بما سوف يأتى بعد ذلك. ثم تلى ذلك الأحداث التى تصل القارئ إلى العقدة، والمقدمة فى قصص الأطفال تكون قصيرة.

العقدة:

وهى المشكلة التى تظهر أثناء القصة وتحتاج إلى حل، أو هى الموقف الغامض الذى يحتاج إلى تفسير، وتثير الرغبة فى الكشف ومعرفة الأحداث كلها، حين تتأزم الأحداث فى شكل عقدة أو حبكة يجد الأطفال أنفسهم إزاءها فى شوق شديد للوقوف على الحل.

إذن فالعقدة أو الحبكة تمثل النقطة التى تتشابك عندها أحداث القصة والتى تجعل القارئ فى شوق لمعرفة الحل. (هدى قناوى، ١٩٩٠: ١٤٩-١٥٢)

شروط الأحداث فى قصص الأطفال:

يتفق كلاً من (هدى قناوى ١٩٩٠: ١٥٠-١٥١؛ كمل الدين حسين ٢٠٠٢: ٤٢-٥٠؛ رافدة الحريرى ٢٠٠٩: ٢٣٧) على:

- أن تكون الأحداث مؤثرة وفعالة، ولابد أن تتسلسل وتتناسق فى ترتيب منطقى بحيث تبدو منسابة انسياباً سلساً دون افتعال وحشواً واستطراداً.

- ألا تكون الأحداث كثيرة فى قصص الأطفال، أو عدم وجود أحداث جانبية، حتى لا تربك الطفل وتضيع عليه فرصة التقاط الحدث الرئيسى، وتبين معنى القصة ومغزاها.
- لا يشترط فى الأحداث أن تكون كبيرة، بل يمكن أن تكون أحداث من الخبرات اليومية للطفل فتفسر كثيراً من جوانب الحياة تفسيراً صادقاً سليماً.
- أن تتدرج أحداث القصة حتى يحتفظ بانتباه الطفل دون ملل.

إذن فالأحداث يجب أن تكون متسلسلة متدرجة، وقليلة وقد تكون أحداث عادية.

أما العقدة فيشترط فيها ما يلى:

- ارتباط أحداث القصة بما تتخذه الشخصيات من قرارات ارتباطاً وثيقاً منطقياً وطبيعياً يجعل من مجموعها وحدة ذات دلالة محددة.
- أن تتضمن القصة تخطيطاً للأحداث ينتهى إلى قمة الحدث الدرامى (العقدة)، ويشعر الطفل بالرضا والارتياح ولسعادة وهو يعيش حل العقدة ويصل إلى نهاية القصة.
- أن تكون الأحداث التى تحل العقدة أو تنزل بقمة الحدث الدرامى إلى السفح منتجة بدقة (أحداث النهاية) ومناسبة للحدث الرئيسى، ومتصلة فى وحدة فنية.
- التوازن بين مراحل القصة مهم، بلا إشراف فى المقدمة، أو إطالة فى عرض العقدة وحوادثها، أو تأثير للحل فى المواقف التى تحتاج إلى سرعة إلى الإنقاذ والخلاص.

- أن يكون الحوار بين الشخصيات طبيعياً لا تناقض فيه، وأن يكون مما يقبله العقل وبخاصة فى القصص المستمدة من الواقع.
- أن تتدرج القصة فى حوادثها وتشويقها، حتى تحتفظ بانتباه الطفل، حتى لا يمل مواصلتها وأقصى ما يكون الانتباه حين الانتقال من العقدة إلى الحل.

مما سبق نلاحظ أهمية التخطيط الجيد للأحداث من مقدمة لعقدة، لنهاية، وتوازن فى طول كل عنصر من تلك العناصر الثلاثة من حيث الطول، مما يعمل على تشويق الطفل وجذب انتباهه، (عدم الإطالة مطلوب ممن يروى القصة للأطفال، أما عندما يروى الطفل القصة فإن الإطالة ليست عيباً بل تعبر عن طلاقة الطفل فى التعبير).

النهاية:

يوضح (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢: ٢٤٩) النهاية أو الحلول التى تقدمها القصة، ويقصد بالحلول هنا، تلك السبل التى تؤدى بالبطل إلى الخروج من الأزمة الدرامية التى تعقدت عندها الحبكة، فالبطل يدخل فى صراعه مع القوى المضادة، حتى يصل إلى زروة هذا الصراع، وعندها لابد أن يصل إلى حل ليحل به هذا الصراع.

ومن شروط النهاية أو الحل:

- لابد أن يأتى الحل مشابهاً للواقع و للسبل والحلول الواقعية والحياتية، حتى يكتسب مصداقية، فيقدم حلول لمشاكل الأطفال أنفسهم انفعالية واجتماعية ومعرفية.
- أن يكون الحل بناء ومقبول وعملى، أى فى مستوى قدرات الطفل، ويتوافق مع إحساسه ومشاعره، ويوجهه فى الاتجاه الإيجابى.

وعلى ذلك فإن النهاية هى حل يؤدى بالبطل فى القصة إلى الخروج من الأزمة أو العقدة، وذلك الحل من شروطه أن يكون واقعياً مقبولاً وعملياً، وفى مستوى قدرات ومشاعر الطفل.

٣- الشخصيات:

إن الشخصيات عنصر هام من عناصر البناء الفنى للقصة، وهو محور أساسى فى قصص الأطفال، فالشخصيات فى القصة تعمل مجتمعه لإبراز الفكرة التى من أجلها وضعت القصة ومن شروط الشخصيات:

- لابد أن يتعرف الطفل على الشخصيات بدقة، ويتفهم دورها، ويحدد مواقفها، حتى يتعاطف معها وجدانياً.
- والمهم أن تبدو الشخصية حية أمام الطفل، متميزة بسمات خاصة حين تتحرك وتتكلم وتنفعل بالأشياء، صادقة وواقعية فى الدور الذى تقوم به فى القصة.
- أن تكون غير باهتة ولا متناقضة فى أقوالها وأفعالها مع حقيقتها. (قد تكون الشخصيات فى القصص الخيالية غير حقيقية أو طبيعية فى سلوكها ولكنها منطقية مع طبيعتها ودورها فى القصة) (هدى قناوي، ١٩٩٠، ١٥٣).

ويراعى عند رسم الشخصيات ما يلى:

- ألا تظهر الشخصيات بمستوى يفوق المستوى الواقعى- مثالية لا نقص فيها قط-، فيصدم الطفل فيما بعد عند مواجهة الحياة، والتعرض للنماذج البشرية الواقعية المليئة بالعيوب والنواقص بل يجب أن يعرف الأطفال كيف تكون النواقص وكيف تعالج وكيف تنمو قوى الشر إلى جانب قوى الخير التى تعالج ما بها من نواقص.

- من الخطأ جعل قصص الأطفال قائمة على بطل مركزى واحد.
- أن تتصرف شخصيات القصة كما تتصرف شبيهتها فى الحياة.
- يراعى رسم التكوين الجسمى ملامح الشخصية، بحيث يراها الطفل مجسدة أمامه وقد يقرنها بذاته أو بشخصية قريبة منه يحبها أو يكرهها.
- يراعى التكوين النفسى للشخصية حتى يستطيع أن يتوحد معها الطفل أو ينفر منها، من خلال حوارها وتفاعلها مع الأحداث.
- يحسن أن تكون شخصيات قصص الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة من الشخصيات المسطحة، أى الشخصية التى تظهر فى كل المواقف بصورة محددة منذ البداية، فلا يحتويها أى تغيير فى تكوينها، ويظل لها طابع واحد فى سلوكها وانفعالها بالأشياء، حيث أن إدراك الطفل فى الطفولة المبكرة يكون محدوداً غير محتاج إلى التعقيد والغموض.

ولكن مع تطور الطفل ونموه يحسن أن تكون شخصيات قصصه من الشخصيات النامية المتطورة (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢، ٤٩، هدى قناوى ١٩٩٠، ١٥٣).

ويضيف (كمال الدين حسين٢٠٠٢، ٤٩) أن تكون الشخصيات مألوفة لعالم الطفل، من الأسرة، الأقران والجيران، أو الحيوانات أو الزهور وما إلى ذلك ولكنها تتصرف تصرفات إنسانية، فتضحك وتبكى وتلعب وهكذا،. . . أن يكون عدد الشخصيات المشاركة فى الحدث قليلاً، ومناسباً للخبرة الاجتماعية للطفل، ومتوافقاً مع قدرة الطفل على التركيز.

وعلى ذلك فالشخصيات يراعى فيها أن تكون واضحة محددة حية واقعية منطقية، مصورة جسمياً ونفسياً بشكل يسهل على الطفل تقمصها أو النفور منها، ومألوفة وإنسانية فى تصرفاتها، وقليلة العدد.

٤- الأسلوب (السرد والوصف والحوار):

"والأسلوب هو الصياغة اللغوية للحدث، وتقديم الفكرة العامة بشكل مشوق، وغير مباشر إلى الأطفال. ويجب أن يتميز أسلوب القصة الجيدة بما يلى:

- أن يكون قوياً قادراً على إثارة عواطف الطفل وانفعالاته.
- أن يمتاز بالتوافق النغمى، والتآلف الصوتى والموسيقى المستمر فى مقاطع الجُمل.
- أن تتماشى اللغة المستخدمة مع قاموس الطفل اللغوى، وأن يكون فى مقدوره فهمها، وإدراك معانيها ورموزها، وأن تكون تراكيبها اللغوية سهلة، والنسيج اللفظى بسيطاً خالياً من الزخارف البيانية بعيداً عن السذاجة والسطحية (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢: ٤٩).

ذلك يعنى أن أسلوب القصة الجيدة يراعى فيها أن يكون مثير لعواطف الطفل، ومنغم، وفى مستوى قاموس الطفل اللغوى، مع استخدام تراكيب لغوية سهلة خالية من الزخارف والسطحية، ذلك إلى جانب أن تعبر اللغة عن المحسوسات.

السرد هو نقل الأحداث والمواقف من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية تمثلها لدى القارئ بطريقة تجعله يتخيلها وكأنه يراها رأى العين.

والوصف يزيد الأحداث المتخيلة وضوحاً فيبين للطفل الصورة وكأنه يراها رؤية العين. وتوجد ثلاث طرق لسرد أحداث أى قصة وهى:

- الطريقة المباشرة: وفيها يقف المؤلف خارج الأحداث ويروى ما حدث للآخرين من خلال الوصف مع السرد وهى أكثر الطرق انتشاراً وتصلح لمرحلة الطفولة المبكرة، ولكن يحسن أن يتخللها بعض الحوار حتى لا يشعر الأطفال بالملل.

- طريقة السرد الذاتى: وفيها تروى الأحداث على لسان المتكلم وهو غالباً بطل القصة، ويبدو المؤلف فيها وكأنه هو البطل.
- طريقة الوثائق: وفيها يعتمد المؤلف على الخطابات والمذكرات واليوميات وغيرها كأدوات لبناء قصة وهذه الطريقة لا تناسب الطفولة المبكرة.

وعلى ذلك فالطريقة المباشرة أكثر الطرق مناسبة لطفل الروضة، إلى جانب بعض الحوار يتخللها، تجنباً للملل.

الحوار:

من المقومات الهامة للبناء القصصى- هو يضفى على القصة لمسة حية، لأنه يخفف من بعض الرتابة التى تفرض نفسها على السرد القصصى، فيبعد المستمع عن الشعور بالملل، ويجعل القصة تبدو فى نظر الطفل أكثر واقعية، وأكثر تشويقاً، كما يعين على إبراز فكرة القصة، وتجسيد وقائعها والتعبير عما يجيش فى نفوس الشخصيات من إحساسات وانفعالات، ويجب أن تتوافر فى الحوار عدة شروط:

- أن يكون قصيراً وموجزاً ومحكماً.
- أن يتوافق الحوار مع العناصر الأخرى للقصة، و يتناسب مع المواقف والأحداث، ويعبر عن طبيعة الشخصيات لا طبيعة الكاتب نفسه.
- ألا يكون الحوار وسيلة يطرح من خلالها الكاتب التوجيهات والنصائح والعظات.
- أن يكون الحوار طبيعياً لا تناقض فيه، وأن يقبله عقل القارئ أو السامع (هدى قناوى، ١٩٩٠، ١٥٣، ١٥٤).

ومن هنا فالحوار يراعى فيه أن يكون قصيراً محكماً، متناسباً مع طبيعة الشخصيات والأحداث، غير متناقض ومقبول عقلاً، ويبتعد عن النصائح.

٥- البيئة الزمانية والمكانية:

كل حادثة إنما تقع فى مكان معين وزمان محدد، ولما كانت القصة مجموعة متصلة من الأحداث، كان من الضرورى تحديد المكان والزمان اللذان وقعت فيهما هذه الأحداث، لأن لكل بيئة مكانية، وكل حقبة زمانية فى حياة الأفراد والجماعات طبيعة خاصة، أو سمات مميزة، ومن خلال المكان والزمان يمكننا فهم الوقائع والأحداث، وفهم سلوك الأشخاص أنفسهم. ولكن يجب الانتباه إلى أن كل وصف للطبيعة أو الأشياء أو الأشخاص يجئ حشوا ولا يخدم العمل الفنى إنما يمزق انسجامه، لأنه ينجرف باهتمام القارئ ويزعجه، ويبعده عن محور القصة، بل يجب أن يكون وصف المناظر أو الأشياء فى نطاق العقدة وخدمتها.

وعلى ذلك فإن الطفل فى البحث الحالى مطلوباً منه عند إعادة سرد أحداث القصة، أن تتواجد فى سرده تلك العناصر السابقة وتتضح معالمها، وذلك مما يدل على فهم الطفل للقصة.

اختيار قصص الأطفال:

يراعى الشروط السابق ذكرها فى عناصر البناء الفنى للقصة عند اختيار القصة المقدمة للأطفال كمعايير للاختيار.

إلى جانب بعض المعايير الخاصة بالصور والإخراج والطباعة ذكرها (يعقوب الشارونى ٢٠٠٢، ٧-١١) وهى كالآتى:

مجموعة معايير تتعلق بالصور:

وتعنى الصور هنا الرسوم التوضيحية التى يرسمها الرسام لتعبر عن أحداث القصة.

- أن تنمى الرسوم القيم الجمالية، وأن تتمشى فى نفس الوقت مع خبرة الطفل العادى الذى يوجه إليه الكتاب.
- أن يناسب أسلوب الرسم موضوع الكتاب. . . (واقعية- خيالية- كاريكاتورية).
- أن تتفق الرسوم مع النص، وما به من ألفاظ تعبر عن رؤية بصرية.
- أن تستخدم أكثر من لون ولا تستخدم درجات اللون الواحد فى تلوين الرسوم.
- وضوح الرسوم بحيث يستطيع الطفل أن يفهمها بسرعة ويفهم المضمون من خلالها بدون كلمات.
- التقليل من التفاصيل وخاصة تفاصيل الخلفية.
- حجم الرسم كبير تكاد تكون الصفحة كلها رسوم.
- التنوع فى (اللقطات) المرسومة، لتفادى التكرار والملل (مقربة- متوسطة عامة).
- أن يتم الرسم من (وجهة نظر الأطفال) وليس الكبار.

مجموعة معايير خاصة بالإخراج:

- أن يكون حجم الحروف كبيراً.
- أن تكون هناك فراغات مريحة بين السطور، وحول النص المكتوب، وأن تكون الهوامش من نفس المساحة فى جميع صفحات الكتاب.
- تقسيم النص إلى فقرات مناسبة الطول، وكل فقرة تبدأ فى سطر جديد.

- أن تتكون من الرسوم والنص، وحدة تشكيلية متوافقة ومتكاملة.
- أن توضع الرسوم فى المكان المناسب لها، أى مع فقرات النص المرتبطة بها.
- ألا تطمس الرسوم كلمات النص.
- فيما يخص (الغلاف الخارجى)، ضرورة أن يضع المخرج فى اعتباره:
  - أن يكون التصميم جذاباً.
  - أن يعبر عن مضمون الكتاب.
  - البراعة فى وضع العناوين.
  - الابتكار وليس التقليد.

مجموعة معايير تتعلق بالطباعة:

- دقة طباعة الألوان.
- مناسبة الورق للطباعة، لتفادى ظهور الألوان والكتابة على ظهر الورقة.
- سلامة التجليد.
- اختيار (القطع) المناسب لكل كتاب، من حيث المضمون، والمرحلة العمرية.

كما أضاف (يعقوب الشارونى، ٢٠٠٥) أنه توجد عناصر تقييم نوعية يمكن على أساسها اختيار قصة طفل الروضة:

- التركيز على الصورة.
- سهولة وبساطة النص.
- قلة عدد الكلمات.
- احتواء الكتاب على فكرة واحدة، ملائمة للسن.
- ارتباط المضمون بالبيئة المحيطة بالطفل.

- ارتباط المضمون بعالم الحيوان أو بأى شخصيات يحبها الطفل ويقبل عليها.

مما سبق فإن اختيار القصة المناسبة لطفل الروضة يراعى فيه معايير وشروط عناصر البناء الفنى للقصة إلى جانب معايير خاصة بالصور والإخراج والطباعة، وتلك الخطوة تساعد كثيراً فى مدى استفادة الطفل من القصة التى تلبى احتياجاته وتشبع اهتماماته تناسب مستواه العقلى واللغوى.

رواية القصة:

المقصود برواية القصة هو سرد أحداثها على مسامع الأطفال، وقد تختلف أساليب رواية القصة بمدى ما يتاح من وسائل تصاحب السرد اللفظى للقصة.

وتعرف بلوسكى رواية القصة فتقول إن اصطلاح رواية يستخدم للدلالة عن السياق العام للخطة التى تتم فيها رواية القصة نثراً أو شعراً، وتؤدى أو تعزف بواسطة شخص أمام مشاهدين أحياء.

والرواية قد تكون سرداً، أو غناءاً أو سرداً ملخصاً أو غناء بالموسيقى، أو بدون موسيقى، ويؤدى بواسطة وسائط أخرى، وقد يتم تعلمه من مصادر شفاهية، أو مطبوعة أو مسجلة ميكانيكياً، وأحد أهدافه هو التسلية، أو الإمتاع والتنوير، وبه على الأقل جزء صغير أو عنصر بسيط من الاستمرارية فى الأداء".

أساليب رواية القصة:

أولاً: سرد القصة شفوياً بدون وسيلة:

تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق فى رواية القصة وقد يبدو لغير المتخصصين أنها أسهل الطرق وأقلها تكلفة، ولكنها فى الحقيقة أعقدها، فهى تحتاج إلى مهارة فائقة وتمكن شديد وسيطرة تامة على كل صغيرة وكبيرة فى القصة، وفى هذه الطريقة مواجهة مباشرة بين الراوى والمستمعين، فالراوى يكون هو الوسيلة والأداة فى نفس الوقت، وهذه الطريقة ضرورية ولا غنى للمعلمة عنها، ويجب أن تستخدمها بين الحين والآخر، لما لها من القدرة على إثارة خيال الطفل الذاتى دون التأثير عليه بأى وسائل معينة (جوزال عبد الرحيم، ٢٠٠١: ٨٢).

ويذكر أيكس Aiex ١٩٨٨ أن سرد (رواية) القصة شفوياً يضفى الحياة على الأشياء وتصبح الشخصيات والموضوعات أكثر واقعية وهو أسلوب أفضل من القراءة الجهرية، لأن فى سرد القصة يكون التفاعل بين السارد والمستمع فورياً وشخصياً وفعالاً ومباشراً (سمير عبد الوهاب أحمد، ٢٠٠٤: ١٢٢).

ويوضح (سوبل Sobol, J.D., 1992, 67) نموذجين لأسلوب سرد القصة لفظياً، النموذج الأول نموذج يفسر ويأول ماوراء كلمات القصة، ونموذج ينقل القصة كما هى دون تفسير أو تأويل.

ويشير (إسبل وآخرون Isbell, R. et. al., 2004, 158) إلى السرد اللفظى، مؤيداً النموذج الأول عند سوبل، فيقول فى حالة السرد اللفظى الكلمات لا تكون محفوظة غيباً، بل يتم ابتكارها من خلال أداء عفوى حى، يؤيده رد فعل المستمعين.

وفى البحث الحالى تم استخدام النموذج الثانى الذى أورده سوبل، وهو نموذج ينقل القصة كما هى دون تفسير أو تأويل، وذلك للحفاظ على الضبط التجريبى للبحث لبيان فاعلية استخدام الصور أثناء سرد أحداث القصة.

ثانياً: رواية القصة باستخدام الرسم التخطيطى:

وهذه الطريقة فى رواية القصة غير شائعة وتعتمد على قدرة الراوى على الرسم والابتكار وتبسيط الأشكال برسمها على السبورة أو الورق أو الرمل. (جوزال عبد الرحيم ٢٠٠١، ١٧) "وهذه الطريقة تساعد الأطفال على وضع الأشياء المجردة فى القصة فى صورة محسوسات؛ لتكون أكثر واقعية، كما أنه يعطى الأطفال صورة تخيلية بصورة بصرية لشكل القصة وتركيبها، يحقق فهماً أعمق لمحتوى القصة وعناصرها المختلفة. (سمير عبد الوهاب أحمد، ٢٠٠٤، ١٢٧) ويمكن استخدام جهاز السبورة الضوئية لعرض القصة على الأطفال أثناء رسمها.

ثالثاً: استخدام الخيوط فى رواية القصة:

يوضح (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢، ٨٣) أن الخيوط تعتبر واحدة من الوسائل المبكرة التى استخدمها الإنسان للمعرفة قبل استخدام الكتابة، وفى رواية القصة بالخيوط، يمكن تكوين عدد من الأشكال بالخيوط والأصابع، يرتبط تكوينها بتسلسل الأحداث، ويلزم استخدام الأطوال المناسبة من الخيوط ذات الألوان المختلفة، لتمييز الشخصيات بسهولة.

رابعاً: رواية القصة باستخدام الأصابع:

كما يشير (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢، ٨٣) إلى هذا النوع من رواية القصة إلى أنه من أقدم الوسائل التى تستخدم مع الأطفال فى رواية القصة، وتدعوهم إلى المشاركة باللعب بالأصابع فى تشكيلات جميلة تعبر عن مضمون القصة المروية، خاصة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وثلاث، وعادة ما يكون القص هنا منغماً ذا إيقاع بسيط، يساعد على تثبيت الألفاظ فى ذاكرة الطفل، ومن أمثلة ذلك الأسلوب فى تراثنا الشعبى حكاية: (أدى البيضة)، (وشبابيك النبى).

خامساً: رواية القصص باستخدام العرائس والمجسمات:

هذه الطريقة منتشرة فى بلاد كثيرة من بلدان العالم، خاصة دول الشرق الأقصى ويمكن تصنيع مجسمات من القماش أو الخامات الفنية البسيطة، لتعبر عن شخصيات الحكاية، أو استخدام النماذج جاهزة الصنع من البلاستيك أو الخشب مثلاً للحيوانات أو الأشخاص أو الأشياء للاستعانة بها فى رواية القصة. (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢، ٨٤؛ جوزال عبد الرحيم، ٢٠٠١، ٣٢)

سادساً: رواية القصة باستخدام الآلات الموسيقية:

وهى من الأساليب الشعبية القديمة مثل رواية القصص باستخدام القيثارة (فى الغرب)، والربابة (فى مصر)، واليوم يمكن استخدام الموسيقى المسجلة والعزف على آلة وترية بسيطة– كالجيتار – أثناء الرواية لإضفاء متعة وإبهار لشكل الحكى، وفى هذه الحالة تكون كلمات القصة مسجوعة، فتتماشى مع الموسيقى ويسهل حفظها على الأطفال الصغار (كمال الدين حسين، ٢٠٠٢، ٨٤؛ سمير عبد الوهاب أحمد، ٢٠٠٤، ١٢٤).

سابعاً: رواية القصة باستخدام الأفلام الثابتة:

الأفلام الثابتة وسيلة ليست حديثة وهى تتميز بسهولة العرض والإنتاج ويتوفر جهاز العرض الخاص بها بمكتبات الأطفال ومعظم الروضات. وهذه الطريقة تحتاج إلى دراية بكيفية إنتاج هذه الأفلام وكيفية تشغيل جهاز العرض والأفلام الثابتة وسيلة محببة للأطفال.

ثامناً: رواية القصة باستخدام مسرح العرائس (الدمى):

يعتبر فن العرائس أحد أنواع الفنون الشعبية، ومسرح العرائس له إسهاماته فى نضج شخصية الأطفال، فهو وسيلة من وسائل الاتصال الفعالة التى لها أثرها فى تكوين اتجاهات الطفل فالمسرحية نوع من اللعب الإيهامى، واللعب الإيهامى له دور كبير فى حياة الطفل (جوزال عبد الرحيم، ٢٠٠١، ٣٨).

تاسعاً: رواية القصة باستخدام الصور: السرد الشفوى + استخدام الصور:

إن الطفل يقرأ الصور قبل أن يقرأ الكلمات، والصور قد توضح له معان يصعب إبرازها من خلال الكلمات.

وقد أوضح (سمير عبد الوهاب أحمد، ٢٠٠٤: ١٢٣، ١٢٤) أن نتائج دراسات عديدة أشارت إلى أن استخدام الصور فى رواية القصة يؤدى إلى تحسين أداء أطفال الروضة فى إعادة سردهم للقصة فى متغيرات مثل ترابط القصة، وعدد العناصر المتضمنة فيها، ونجاح الأطفال فى تخيل جمل منفردة وتذكرها مقارنة بالأطفال الذين استمعوا إلى القصة دون مشاهدة أية صور، كما أن بعض الأطفال الذين تنقصهم الخلفية المعرفية الضرورية لتكوين صور ذهنية للمناظر

والأشياء الموصوفة فى القصة، ويفتقرون أيضاً إلى مصادر الذاكرة العاملة اللازمة لتكوين تلك الصور.

فإن استخدام الصور فى رواية القصة يساعد على تنمية قدرتهم على تخيل الأحداث الموصوفة فى القصة وتصورها، وتتحول معلومات القصة إلى نماذج عقلية تشمل معلومات بصرية مكانية عن مناظر القصة.

كما يعبر (يعقوب الشارونى، ٢٠٠٥) عن أهمية صور أحداث القصة فيقول أنها مادة حية، لها قيمتها الجمالية والثقافية الكبيرة، وقد تفوق المادة المكتوبة فى تأثيرها فى بعض الأحيان، خاصة فى قدرتها على توضيح كثير من الوقائع والمفاهيم، إن الأطفال لا يفهمون المجردات، وكلما كانت تربية الطفل عن طريق حواسه قوية، كان تعليمه عن طريق المجردات، فيما بعد، أسهل وأقرب إلى النجاح.

وتقول (جوزال عبد الرحيم، ٢٠٠١: ٦) أن هذه الطريقة تستلزم من المعلمة:

١- أن تكون دقيقة فى اختيارها للقصة من حيث الشكل (الرسوم، الألوان، مساحة الصفحات. . . إلخ) بالإضافة إلى المضمون. فالشكل فى هذه الطريقة عنصر هام جداً يستقى منه الأطفال الخيال والجمال ويساعدهم على مسايرة الأحداث، بالإضافة إلى أن مساحة الأوراق فى القصة لابد وأن تكون مناسبة ليتمكن الأطفال من متابعتها وتعتبر المساحة ٢١ × ٢٧ سم، ٢٥ × ٣٥ سم مساحات مناسبة.

ويضيف (يعقوب الشارونى، ٢٠٠٥: ٩٣) أنه فى مرحلة ما قبل المدرسة، لا تحتوى الكتب إلا على الرسوم، ويضاف إليها أحياناً

كلمات قليلة تشرح الصورة أو القصة لتعاون الآباء على الحديث عنها أو سردها.

٢- معرفة المعلمة معرفة تامة بمحتويات كل صورة والموقف الذى تعبر عنه، فلابد للمعلمة وهى تقوم بعرض الصور أن تكون الصورة مطابقة تماماً لما ترويه، فلا تأتى الأحداث التى ترويها قبل أو بعد الصورة.

٣- كما على المعلمة أن تعطى فرصة لجميع الأطفال لمشاهدة الصورة التى تروى عنها فتستدير بجذعها حركة نصف دائرية من جهة اليمين إلى جهة اليسار فى مواجهة الأطفال تدريجياً لكل صورة تعرضها بدون تحريك الأقدام.

ويمكن عرض صور أحداث القصة بطرق مختلفة مثل ما أورده كلاً من جوزال عبد الرحيم ٢٠٠١؛ كمال الدين حسين ٢٠٠٢، تعرض من خلال كتاب القصة ذاته، وبه صور أحداثها. أو باستخدام الكتالوج، وهو كتاب زجزاجى تصنعه المعلمة من الورق وتلصق عليه صور أحداث القصة، التى تقوم بقصها من كتاب القصة يمكن عرض الصور عن طريق شريط الصور المتتابعة والذى يعرض بعد تثبيت الصور عليه متتابعة ويلف على اسطوانة داخل صندوق له فتحة ينظر فيها الأطفال إلى الصور على غرار صندوق الدنيا أو التليفزيون. وإن كانت تلك الطريقة لا تحقق التواصل مع راوى القصة، أو باستخدام اللوحة الجيبية، أو باستخدام اللوحة الوبرية، حيث تلصق صور أحداث القصة على بطاقات، بحيث تلصق كل مشهد على ورق سميك- بعد قصه من كتاب القصة- ويلصق على السطح الخلفى لكل شكل ورق مصنفر أو لصق (اسكوتش) بحيث يسهل تثبيته على اللوحة الوبرية، وعند رواية القصة

باستخدام الصور وعرضها على اللوحة الوبرية فعلى المعلمة أن تراعى الاعتبارات التالية:

- بعد مراعاة مساحة الأشكال وتناسق ألوانها، فيتم ترتيب الأشكال أو ترقيمها من الخلف بحسب ترتيب عرضها على اللوحة.
- أن تقف المعلمة بجوار اللوحة من الجهة اليسرى إذا كانت تستخدم يدها اليسرى ومن الجهة اليمنى إذا كانت تستخدم يدها اليمنى فى العرض، وألا تقف المعلمة مطلقاً أمام اللوحة أثناء العرض، وأن تحمل الصور فى يد وتلصقها على اللوحة باليد الأخرى.
- أن تعطى للأطفال فرصة كافية لمشاهدة الصورة فى أثناء الرواية قبل نزعها من على اللوحة.
- أن تنزع الصورة بعد رواية ما بها وتستبدلها بالصورة التالية.
- أن تجرب المعلمة طريقة عرض الصور على اللوحة الوبرية قبل رواية القصة أمام الأطفال، وأن تحفظ الصور فى ظرف لحين استخدامها.

خطوات الإعداد والتهيئة لرواية القصة:

يوضح ذلك (كمال الدين حسين ٧٦، ٧٧؛ سمير عبد الوهاب أحمد ٢٠٠٤: ١٢٧):

- بعد اختيار القصة للرواية، على الراوى أن يقوم بقراءتها بعناية كاملة حوالى ثلاث مرات، لفهم أحداثها وتحليل الأحداث، وفقاً للحبكة المصاغة بها ومعرفة الهدف منها، وحتى لا تخونه الذاكرة عند سرد القصة على الأطفال.
- يحاول الراوى أن يختار الأسلوب الخاص بالتعبير وتجسيد الأحداث وحوار الشخصيات بما يتناسب مع بنائها النفسى، والتدريب على رواية القصة أمام المرآة، للتأكد من التجسيد التام للمعانى والانفعالات

باستخدام التغيير فى نبرة الصوت إلى جانب استخدام حركة اليدين والأصابع وتعبيرات الوجه.

- التدريب على الوقف أثناء الرواية، وهو الوقف المشوق، لا الوقف الذى يبتر الأحداث، وهناك وقف تام، ينهى به الراوى جزءاً من الحدث، ووقف معلق يربط بين أقسام الجزء الواحد، كنوع من التشويق، أو الوقف الاستفهامى الذى يثير مخيلة المستمعين ويجذب انتباههم نحو الإجابة التى سوف تلى ذلك.
- إعداد المكان المناسب للرواية، بحيث يسمح لكل الأطفال برؤية وسماع الرواية، بتنظيم جلسة الأطفال، بحيث يكون الأطفال نصف دائرة، يجلسون ملتصقين بجانب بعضهم البعض فالتقارب الجسدى بين الصغار يسهم إلى حد كبير فى خلق تقارب فكرى فيما بينهم.
- الجلوس أمام الأطفال، بحيث تجذب انتباه الجميع.
- التأكد من أن إضاءة المكان جيدة، حيث تلعب الإضاءة دوراً مهماً فى خلق الجو الحالم الذى تتطلبه أحداث القصة.
- أن يهيئ الأطفال للاستماع إلى القصة، وأن يبدأ القصة بإعطاء بعض التوجيهات للأطفال، كأن توجههم إلى حسن الاستماع وعدم الانشغال بأى شئ خارج عن نطاق القصة، وأن يكون لها بداية معينة يتعارف عليها الأطفال.
- استخدام بعض الوسائل التى تدعم الاهتمامات البصرية، وتخلق ألفة بين الأطفال والقصة، مثل العرائس أو المجسمات.

مما سبق نجد أن التهيئة شملت الراوى بما يمكنه من السرد بأسلوب مشوق يجذب انتباه الأطفال ويحقق الأهداف، وشملت التهيئة

أيضاً المكان من جلسة الأطفال والإضاءة الجيدة، كما شملت تهيئة الأطفال أنفسهم للاستماع للقصة.

اللغة الشفهية:

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة نمو سريع لمظاهر اللغة، واللغة تساعد الطفل على نمو القدرة على الفهم والتفكير، وتساعده على بناء شخصيته وأسلوب تفاعله مع المحيطين به، والاندماج داخل المجتمع الذى يعيش فيه.

وتوضح (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٨: ١١) أن علماء النفس يعرفون اللغة "بأنها الوسيلة التى يمكن بواسطتها تحليل أى صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها والتى بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى فى أذهاننا، وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها فى تركيب خاص".

الواقع أن هذا التعريف يتضمن ليس فقط كيف تعمل اللغة بل وظيفتها أيضاً، فإذا كانت القصة التى تروى على مسامع طفل الروضة تتحلل فى ذهنه إلى أجزاء وصور ذهنية، يمكن للطفل أن يقوم بتركيب تلك الأجزاء والصور الذهنية الفرعية مرة أخرى فى ذهنه ليكون صورة ذهنية أخرى متكاملة عن القصة وينقلها إلى غيره عن طريق إعادة سردها بكلماته الخاصة.

خصائص لغة الطفل فى رياض الأطفال:

- تتميز لغة الطفل فى هذه المرحلة بالتمركز حول الذات.
- تغلب عليها لغة المحسوسات، ويلاحظ القصور والاختلاف فى مفاهيم الأطفال عن مفاهيم الكبار، لذلك فإن استخدامهم للكلمات يكون غير دقيق، ويظهر تكرار الكلمات والعبارات فى أحاديثهم.

- كما أن أشكال جمل الأطفال أثناء تطور اللغة، تكون متشابهة فى النوع، ومتزامنة مع بقية الأطفال الذين يتكلمون اللغة نفسها.
- طفل الروضة لديه رغبة ملحة فى معرفة الكلمات، وهذه المعانى لا تكتسب إلا بعد تكوين الصور الذهنية عنها أو المفاهيم التى تمثلها، لذلك يلاحظ وجود فروق فردية بين الأطفال فى التعبير عن معنى الكلمات.
- يزداد محصول الطفل اللغوى فى هذه المرحلة عن ألفى (٢٠٠٠) كلمة، كما يستطيع أن يقص حكاية طويلة بدقة ويستطيع تمييز حروف اسمه (كريمان بدير، ٢٠٠٤: ١٦-١٧).

ومعرفة خصائص النمو اللغوى لطفل الروضة تيسر عملية التهيئة لتعليم اللغة ومهاراتها الأربعة المتمثلة فى (مهارات الاستماع- مهارات التحدث- مهارات القراءة- مهارات الكتابة).

واللغة الشفهية تعنى التعبير الشفهى ويدخل ضمن مهارة التحدث وهى مهارة هامة فى حياة الطفل.

أهمية اللغة الشفهية:

ويقول (رشدى أحمد طعيمه وآخرون، ٢٠٠٧: ٩١) عن أهمية التعبير الشفهى:

- إعداد الطفل للحياة إعداداً جيداً، فاللغة لا تعبر فقط عن الأفكار، بل تشكل الأفكار.
- وسيلة الطفل لقضاء حاجاته وتنفيذ مطالبه فى المجتمع.
- باللغة الشفهية تنمو ثقافة الطفل وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التى ينضوى تحتها.
- وبها يؤثر على الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر على عقولهم.

التعبير الشفوى:

إن تعلم اللغة لطفل الروضة يبدأ بإتاحة الفرص للطفل بالاستماع الجيد للقصص والمواقف الدرامية ولحديث المعلمة، والتعبير الشفهى عما يسمعه من القصص، وعما مر به من أحداث ومناشط.

ويؤكد (حسن عبد البارى عصر، ١٩٩٨: ١٨٣) أن اللغة المطلوب تعلمها فى المرحلة الابتدائية الدنيا (وبالأحرى فى رياض الأطفال) هى فى الأغلب لغة المواقف، أى اللغة المنطوقة الحية فى بيئة الطفل، خارج المدرسة وداخلها، وهى لغة متعددة المجالات منها الاجتماعى والثقافى والترفيهى والذاتى، والتعليمى، ومنها كذلك لغة القصص، ولغة اللعب، ولغة المناسبات الدينية والاجتماعية، وتمتاز مجالات هذه اللغات جميعاً بأنها مجسدة معاينة، ملموسة، مشمومة، مذوقة، أى كلها محسة إلا قليلاً منها المجرد حسبما يقدر الطفل أن يفهم ويستوعب تدريجياً.

وعلى ذلك فاللغة التى تروى بها القصص للأطفال، لغة قريبة إلى لغة الطفل إلا أنها أعلى قليلاً منها حتى ترتفع بمستوى لغته.

وعن تعريف التعبير الشفهى:

فى تعريف (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٤: ٢٣٣) التعبير الشفوى ذلك الكلام المنطوق الذى يعبر به التلميذ عما فى نفسه من هاجسه أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، فى طلاقة وانسياب مع صحة فى التعبير وسلامة فى الأداء".

يعرف التعبير الشفهى فى معجم المصطلحات التربوية بأنه "ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة داخل التلميذ تحدثا بطريقة منتظمة ومنطقية

مصحوبة بالأدلة والبراهين التى تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة" (أحمد حسين اللقانى وعلى الجمل، ١٩٩٦: ٦٨).

تعريف (محمود كامل الناقة، ١٩٩٤: ٦٦، ٧٢) الاصطلاحى: التعبير الشفهى "هو فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر. . . إلخ، من شخص إلى آخر نقلاً يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة".

أما التعريف الإجرائى فهو: "عبارة عن أربع عمليات، الأولى عقلية وهى الفكرة، والثانية لغوية وهى الأسلوب، والثالثة صوتية وهى الكلام أو النطق، والرابعة ملمحية وهى الهيئة.

يشير (حسن عبد البارى عصر، ١٩٩٧: ١٨٣) إلى أن التعبير الشفهى، والمحادثة لغة منطوقة تعبر فيها المعانى الداخلية، من داخل الطفل، بعد اختيار الأصوات المناسبة إياها، إلى الخارج على شكلين، أولهما شكل متصل فى التعبير الشفهى، والثانى مجزأ فى المحادثة التى يتبادلها إثنان كحد أدنى" ويلاحظ أن التعبير الشفهى أيسر من المحادثة من حيث إن الطفل فى التعبير هو المرسل والمستقبل معاً، فهو يستقبل المعانى المراده من داخله ويربطها بالأصوات التى يرسلها إلى الخارج فى صورة منطوقة، ومن ثم فالطلاقة فى التعبير الشفهى تتوقف على وعى الطفل بذاته، وتمكنه من المعانى الداخلية لديه، ووفرة هذه المعانى، ووعيه بالأصوات المختارة، وجودة ربطه بين المعنى والصوت المناسب، كما أن كلاً من التعبير الشفهى والمحادثة منتم إلى الفن اللغوى الثانى، وهو التحدث الذى هو المقدمة المنطقية الطبيعية للقراءة.

ويوضح (زكريا إبراهيم، ١٩٩٩: ١٨٧) التعبير الشفهى بأنه "الإفصاح عما فى النفس من أفكار ومشاعر باللفظ".

مما سبق يتبين اتفاق التعريفات السابقة على توضيح الجانب الوظيفى للتعبير الشفهى وهو الإفصاح عن أو نقل أو التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات التى مر بها المتعلم كما تتضح أيضاً بعض الأداءات اللفظية الشفهية فى تعبير الطفل الشفهى:

- استخدام الكلمات المعبرة عن المعانى بشكل صحيح.
- سلامة النطق فى التعبير الشفوى.
- التحدث فى طلاقة وانسياب والطلاقة تعنى قدرة الطفل على استخدام عدد كبير من الكلمات فى التعبير الشفهى، أما الإنسياب فيعنى مرونة فى استخدام المفردات.

والمقصود بالأداء اللغوى الشفهى فى البحث الحالى: "قدرة الطفل على التعبير لفظياً عن القصة والتى سمعها وعناصرها، بطلاقة وتنوع فى المفردات".

الطلاقة Fluency: وتعنى العدد الكلى من الكلمات– تنوع المفردات vocabulary diversity ويعنى عدد الكلمات المختلفة. (Isbell, R. et. al. , 2004: 159)

Vocabulary: تعنى فى قاموس (Longman 1987) الكلمات المعروفة المتعلمة، المستخدمة، وما إلى ذلك.

ونعنى بتنوع المفردات فى البحث الحالى عدد الكلمات المختلفة عما ورد فى النص الأصلى الذى سمعه الأطفال يروى عليهم من قبل الباحثة.

طبيعة التعبير الشفهى:

عملية التعبير الشفهى أو التحدث عملية معقدة وتتم فى ثلاث خطوات كما يوضحها (على أحمد مدكور، ١٩٩٧: ١٠٩)

أ- استثارة. ب- تفكير. ج- نطق.

- **الاستثارة:** فقبل أن يتحدث الطفل لابد أن يستثار، والمثير إما أن يكون خارجياً كأن نجيب عن سؤال أو يشترك فى نقاش أو حوار. وقد يجيب المتحدث على مثير خارجى، وقد يكون المثير داخلى، كأن تلح على الطفل فكرة ويريد أن يعبر عنها للآخرين. والبحث الحالى يروى على مسامع الطفل قصة ويطلب من الطفل إعادة سرد القصة، فهذا مثير خارجى.
- **التفكير:** بعد أن يستثار الطفل كى يتكلم أو يوجد لديه الدافع للكلام يبدأ فى التفكير فيما سيقول فيجمع الأفكار ويرتبها بطريقة منطقية.
- **النطق:** وهو المرحلة الأخيرة فى إنتاج الكلام، فلا يكفى بالطبع أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام، وأن يفكر ويرتب أفكاره وينتقى من الألفاظ والعبارات ما يتناسب أيضاً مع نوعية المستمعين، فهذه كلها عمليات داخلية أى تحدث بداخل الفرد بل لابد أيضاً من أن ينطق، فبالنطق السليم تتم عملية الكلام، والنطق هو المظهر الخارجى لعملية الكلام والمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر.

على الرغم من تعدد الاجتهادات التى تفسر عملية الكلام فإنها جميعاً تتفق على أن هذه العملية نشاط اتصالى معقد يهدف إلى تحقيق الفهم المتبادل بين طرفين أحدهما متكلم والآخر مستمع، ويبدأ هذا النشاط عندما يستثار المتكلم ويوجد لديه دافع للكلام فيبدأ فى استحضار

الأفكار والأخيلة والوجدانيات فى قوالب منطقية وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق ذلك نطقاً صحيحاً.

تنمية اللغة الشفهية لدى طفل الروضة:

لتنمية لغة طفل الروضة الشفهية أو تعبيره الشفهى، فإنه توجد بعض الأسس الهامة التى من المفترض أن تراعيها معلمة الروضة:

- تعويد الطفل على حسن الاستماع إلى المتحدث أو السائل وفهم المقصود من الحديث أو السؤال.
- التدرج مع الطفل وتوجيه الأسئلة بدأ بنطق اسمه كاملاً والتحدث عن نفسه وعن ميوله والأشياء المحببة إليه.
- الاعتماد على القصص القصيرة فى التعبير حيث يقصها المعلم لتلاميذه ومن ثم يشجعهم على محاكاتها بطلاقة.
- الاعتماد على الصور بحيث يعبر الطفل عن محتوياتها ويجيب على الأسئلة التى تدور حولها.
- تشجيع الطفل على التحدث داخل الفصل عن رحلاته مع أسرته ومغامراته مع زملائه (زكريا إبراهيم، ١٩٩٩: ١٨٩).

"ويشير هربرت كوهل Herbert. K. إلى أن تدريس اللغة للأطفال بالروضة يتم من خلال المجالات المختلفة للأنشطة (أنشطة الاستماع- الأنشطة الفنية والحركية- النشاط القصصى- الموسيقى- أنشطة العلوم- أنشطة العد" (كريمان بدير، ٢٠٠٤: ١٧).

بينما يوضح (رشدى أحمد طعيمة وآخرون، ٢٠٠٧: ٩٢) أن النشاطات التربوية التى تسهم بدور فعال فى تنمية المفاهيم اللغوية للأطفال متنوعة ومتعددة، فهى تشمل الألعاب التربوية، والقصة والأناشيد

والنشاط التمثيلى والمسرحى والرحلات فهذه النشاطات تؤدى إلى ممارسة الأطفال للاستماع والكلام.

كما تتفق (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٨: ٢٢) مع الرأى السابق موضحة أن مهارة التحدث والتعبير تتطلب من الطفل رصيداً من المفردات، وقدرة على تركيب جمل ذات معنى، وتوصيل هذا المعنى بطريقة صحيحة للمستمع، بترتيب الكلمات وتصريفها ونطقها بشكل سليم، وتوجد أكثر من طريقة يمكن بواسطتها تنمية هذه المهارة بالروضة ونذكر منها:

- القصص المصورة.
- المصورات والبطاقات.
- مسرح العرائس.
- الأفلام السينمائية وأفلام الفيديو والشفافيات.
- التسجيلات الصوتية.

مما سبق يتضح أن أنشطة الاستماع أساسية وممهدة لأنشطة التحدث وأن النشاط القصصى وإعادة رواية القصة من قبل الطفل بعد سماعها من المعلمة، تتفق جميع الآراء على أهميته كنشاط أساسى فى تنمية لغة الطفل الشفهية، كما أن استخدام الصورة والتعبير عنها، بل وحكى قصة من خلال الصور، أساسى فى أنشطة تعلم اللغة الشفهية.

اتجاهات حديثة ونظريات تفسر تعلم اللغة الشفهية والفهم:

اللغة والفكر:

أوضحت (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٨: ٩) أن الدراسات أثبتت أن نمو اللغة يلعب دوراً هاماً فى النمو العقلى والمعرفى للطفل، وكان (فليجوتسكى Volgoski) العالم الروسى أول من نبه إلى ذلك فى

دراساته، فقد أورد "فايجوتسكى" فى كتاب Thought and Language 1980 عدداً من التجارب التى تؤيد هذا الرأى قائلاً أن الطفل عندما يتعلم كلمات جديدة إنما يتعلم مفاهيم جديدة، وفى كل مرة يستخدم فيها الطفل الكلمة التى يتعلمها فإنه يستوعب معان جديدة للكلمة، ويكون الفكرة عن الشئ من خلال خبرات عديدة مما يثبت المفهوم ويوسع من خصائصه.

وخبرات الطفل عن المفاهيم المحسوسة تأتى من نشاط الطفل الذاتى بشكل كبير أما المفاهيم ذات الطبيعة المعنوية أو المجردة فلا يستطيع الطفل أن يدركها من خلال الخبرة المباشرة مع الأشياء، نظراً لمرحلة النمو العقلى التى يمر بها، والتى تسمى بمرحلة ما قبل العمليات، فإن الطفل يحتاج إلى مساعدة الكبار على تعلمها، وتأخذ هذه المساعدة شكل الحوار أو الحديث مع الكبار الذين يشرحون له ويحاولون أن يفهموه معنى الأشياء، ويقرأون له لتزويده بمعلومات لا يستطيع أن يحصل عليها بمفرده.

وفى البحث الحالى القصة وسرد القصة من قبل الكبار من خلال متابعة الطفل للمواقف ولأحداث التى تشتمل عليها القصة، فإن الطفل يستطيع فهم مدلولات وأشياء جديدة ويستطيع أن يعبر عنها بلغته.

ويتفق "بياجيه Piaget" مع ما ذهب إليه "فايجوتسكى" من حيث العلاقة بين اللغة والفكر، وإن كان يختلف معه بالنسبة للدور الكبير الذى ينسبه "فايجوتسكى" للغة فى تكوين المفاهيم، فبالنسبة لبياجيه وزملائه ينبثق تفكير الطفل من الممارسة والتفاعل والأفعال الشخصية، من خلالها يحصل على المعلومات والأفكار، لذا فإنه يحتاج إلى اللغة

لتحديدها ونقلها للغير إذا دعت الحاجة إلى ذلك (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٨: ١٠؛ كريمان بدير، إميلى صادق، ٢٠٠٥: ٥٣).

رغم اختلاف المنظرون حول علاقة اللغة والفكر، إلا أنهم يتفقوا على وجود علاقة قد يسبق الفكر اللغة، وقد تسبق اللغة الفكر وبالتالى الوصول إلى الفهم، فإن البحث الحالى يركز على اكتشاف أثر سرد القصة سواء لفظياً فقط أو بمصاحبة الصور على الأداء اللغوى الشفهى، وفهم القصة لدى طفل الروضة وذلك يعنى مراعاة جانب اللغة وجانب الفكر.

النظرية السلوكية:

ترى المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية: عن طريق المحاكاة imitations والترابط أو الاقتران Association والإشراط conditioning والتكرار repetition والتدعيم أو التعزيز Reinforcement، وقد يتضح ذلك فى رأى سكنر فى تعليم اللغة، حيث أوضح أن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكرارى بين مثيرين لصدور استجابة ما، بمعنى أن معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ وبين المثير الشئ الدال على هذا اللفظ والتدعيم يفيد فقط فى التشجيع على التكلم ولا يعد سبباً رئيسياً لاكتساب اللغة، وقد حاول ماندلر Mandler تفسير ما يحدث من ارتباط بين المثير والاستجابة.

وقد أشار جلانزر Glanzer إلى أن طريقة عرض نمط الإثارة، فى كل مرة من مرات التكرار، له تأثير على عملية التقدم فى التعلم اللغوى وأشارت دراسات كيبل وإندرود Undirwood إلى أن العرض فى اتجاه واحد يسهل عملية التذكر.

وقد تطورت طريقة الارتباط الثنائى القائم على التعلم الشرطى فى ضوء النشاط العقلى، الذى يؤديه المتكلم فى تنظيم المادة اللغوية، إذا أثبتت التجارب أنها لا تحدث آلياً ولكن التعليم قائم على الإدراك والفهم والتصنيف وإيجاد القاعدة (كريمان بدير، ٢٠٠٤: ١٩-٢١؛ كريمان بدير، وإميلى صادق، ٢٠٠٥: ٤٨).

إلا أن المدرسة السلوكية قوبلت بنقد شديد سواء فى تفسيرها لتعلم المفردات فى اللغة أو تعلم الجمل، واعتبرت مقصورة على تفسير اكتساب اللغة، فهماً وتعبيراً (كريمان بدير وإميلى صادق، ٢٠٠٥: ٤٩).

وعلى ذلك فيمكن الاعتماد على النظرية السلوكية فى تفسير مدى تحسن الأداء اللغوى الشفهى وفهم القصة فى البحث الحالى، حيث أن الصورة تمثيل للشئ الحقيقى وتعتبر مثير إلى جانب سرد القصة شفهياً يعتبر مثير آخر، وتعبيرات وجه الراوى وحركات يديه تعتبر مثيراً آخر فالطفل فى سرد القصة بدون صور يستبدل الصور بتعبيرات وجه الراوى وحركات يديه ومدى تلون صوته مع الأحداث مما يعطى واقعية لها. وقد أوضح ذلك إسبل وآخرون Isbell, R. et. al. ٢٠٠٤ حيث قال "مع وجود الكتاب يكون تركيز الأطفال على الصور، وفى حالة عدم وجود كتاب، فالأطفال ينظرون إلى الراوى، والراوى ينظر إليهم، هذا يزيد من التفاعل من خلال التواصل البصرى، مما يجعلها خبرة شخصية أكثر.

النظرية الجشطالتية:

يقوم أساس النظرية على فكرة أن الكل ليس جمعاً للأجزاء التى يحتويها هذا الكل، أى أن الإدراكات والمفاهيم تفوق فى مجموع مكونات

أجزائها، ولهذا فهم يعتمدون على البناء التنظيمى الكلى للمجال الإدراكى أو مجال المعرفة.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن تعامل الإنسان مع الأشياء من حوله، بما فيها اللغة، لا يتم عن طريق رموزها وإشاراتها، وإنما يعتمد على الإدراك الحسى لها، لأن التعرف على الأشياء يقتضى التعامل معها مجتمعه مثل الأسماء والأفعال والأفكار لا ليحفظها عن ظهر قلب، لأن الدرس المعتمد على الحفظ دون الفهم يعنى أن المادة المتعلمة غير منظمة وغير مميزة.

إذن فتعلم اللغة يقتضى التعرف الكامل على اللغة من خلال معناها ومبناها بجانبها (الشكلى والضمنى). وقد شجع هذا المدخل التكاملى على استخدام مهارات اللغة العربية بطريقة جيدة ومفيدة ولأغراض هادفة (حسن الناصرة، ٢٠٠٠؛ جويث جريت، ١٩٩٢ فى: فوزية النجاحى، ٢٠٠٨: ٣٧-٣٨).

إذن فنظرية الجشطالت أيضاً تأخذ الفهم فى اعتبارها فلا ترى اللغة مجرد ألفاظ فلابد من فهم مدلول الألفاظ بصورة حسية، فاللغة ليست مجرد ألفاظ، بل هى مدلولات حسية قد تكون سمعية أو بصرية أو سمعية وبصرية معاً.

الفهم:

تعددت الآراء حول ماهية الفهم ومستوياته ومظاهره، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

"الفهم من الناحية اللغوية حسن تصور المعنى وجودته واستعداد الذهن للاستنباط" (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣).

"القدرة على الفهم: تتصل القدرة على الفهم بصفة عامة بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر المشكلات أو بين المشكلات وبعضها البعض، وإبراز دور هذه العلاقات ومعناها عند حل المشكلات" (روبرت سولسو: ترجمة: محمد نحيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، ٧٤٨، ٢٠٠٠).

كما يوضح (جابر عبد الحميد، ٢٥٣، ٢٠٠٣) "أن تفهم موضوعاً أو مادة يعني أن تستخدم المعرفة والمهارة بطرق مرنة متقنة، فالمعرفة والمهارة إذن عنصران ضروريان للفهم. وتتطلب مسائل الفهم أكثر من هذا: يحتاج الطلاب أن يدركوا بوعي معنى المعرفة وأن يستخدموها على نحو مناسب تلك التي يتعلمونها والمبادئ التي تستند إليها".

وبركنز Perkins في كتابه "تدريس الفهم" "يعرف الفهم باعتباره القدرة على التفكير والتصرف بمرونة مع ما يعرفه المرء، إنه قدرة مرنة على الأداء مقابل الاسترجاع الصم أو الإجابات الآلية" (جابرعبد الحميد، ٢٠٠٣، ٢٧٧، ٢٧٨).

ويشير (يحيى عطية؛ وعلى الجمل، ٢٠٠٤، ٧٦) إلى أن "الفهم يعني قدرة التلميذ على إدراك المعاني والشرح والتلخيص بأسلوبهم الخاص، والمقارنة والتمييز بين مفهوم وآخر" الفهم Comprehensionعند بلوم Bloom كما يتضح في (موسوعة ويكبيديا، ٢٠١١) يعني:

- فهم understanding معنى المادة. إعادة صياغة المعلومات بكلمات أو رموز، توضح المعاني
- تفسير العلاقات.
- استخلاص الاستنتاجات

- إيضاح الأساليب.
- استنتاج التضمينات. يميز، يترجم، يعطي أمثلة، يستنتج، يعيد صياغة، يفسر، يعيد كتابة، يلخص، يتعرف على، يحول، يشرح.

ويوضح (دالتون؛ وإسمث Dalton, J. and Smith, D. ، ١٩٨٦) أن من الأنشطة التي تعد دلالة على الفهم عند " بلوم "، "إعادة الطفل سرد القصة بكلماته"

" ويشير " بلوم " إلى الفهم على أنه قدرة الطفل على تقديم المعنى للمادة والخبرة التعليمية (معرفة ومهارات)، ويمكن للطفل إظهار مقدرته عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى وتفسير أجزائها وأيضا التنبؤ بالنتائج". (ميشيل عطا الله، ٢٠٠٢، ٨٨)

إن الترجمة والتفسير والتنبؤ بالنتائج، ماهي إلا مستويات للفهم، وعند تمكن الطفل من أي منها، فهذا يدل على فهمه للموضوع بدرجة معينة.

من التعريفات السابقة يتضح أن:

- إدراك أو تصور المعنى، عنصرا أساسيا من عناصر الفهم.
- المرونة في استخدام المعرفة، فالطفل قد يشرح أو يلخص بأسلوبه الخاص، بما يعطي المعنى
- إدراك العلاقات بين عناصر المشكلة أو المشكلات، ويوضع هذا في الاعتبار عند حل المشكلة، فالطفل يدرك العلاقات بين عناصر القصة، حتى يستطيع أن يعبر عنها بأسلوبه.
- المعرفة والمهارة عنصران ضروريان للفهم.
- الطفل قد يترجم، أو يفسر، أو يتنبأ.

وعلى ذلك فإن تعريف الفهم في البحث الحالي: " إعادة الطفل سرد القصة التي سمعها بلغته، بحيث يعبر عن عناصر القصة".

فإن تعبير الطفل عن عناصر القصة يدل على إدراك الطفل وتصوره لمعناها وما بينها من علاقات، بدرجة معينة، فيعبر عن تلك المعلومات المستقاة من القصة، بمهارة ومرونة في الأداء.

مستويات الفهم:

يوضح (فؤاد سليمان قلادة ٢٠٠٥، ٧٢-٨٧) أن الفهم لايقتصر على قدرة المتعلم على فهم ما يقرأ, بل يتعدى الفهم إلى كل شئ يستقبل من جميع الحواس الإدراكية المختلفة. ومن ثم تعتبر عملية الفهم عملية داخلية، أي تتم داخل الفرد، في عقله وتكون استجابته المتمثلة في سلوكه شاهدا حقيقيا على إتمام هذه العملية، وأن الفهم يتكون من ثلاث مستويات فرعية، هي الترجمة والتفسير والاستنتاج الاستقرائي.

وعلى ذلك فحين يسمع الطفل قصة تسرد عليه، فعملية الفهم تحدث في عقل الطفل وتكون استجابته المتمثلة في إعادة سرده للقصة، تعتبر الدليل على إتمام عملية الفهم.

١) مستوى الترجمة:

ويقصد بالترجمة عند " بلوم ": " تحويل معلومات معينة من صورة إلى أخرى على نحو دقيق، بحيث يحافظ على المعنى والأفكار التي تحتويها ولها أشكال متعددة، مثل:

- ترجمة من مستوى تجريدي إلى مستوى آخر.
- ترجمة صورة رمزية إلى أخرى غير رمزية" (ميشيل كامل عطا الله، ٢٠٠٢، ٨٨).

ويقول (فؤاد سليمان قلادة ٢٠٠٥، ٧٢-٨٧) إنه يقصد بالترجمة " التعبير عن فكرة بعدة صور مختلفة من خلال عملية التفاهم".

و في البحث الحالي، يترجم الطفل القصة التي سمعها بالصورة اللفظية التي استخدمتها الباحثة إلى صورة من ألفاظه هو، ولغته.

٢) مستوى التفسير:

" يعني التفسير اكتشاف علاقة أو استخدام علاقة بين فكرتين أو أكثر". (فؤاد سليمان قلادة ٢٠٠٥، ٧٢-٨٧)

فيوضح " برونر ١٩٩٦ " إن الحكايات وتفسيراتها بينها وبين المعنى أخذ وعطاء ومقايضة، والمعاني متعددة "، وفي كتابه ثقافة التربية يناقش النظرة القصصية السردية في الفهم، الفهم نتيجة أو نتاج تنظيم قضايا ووضعها في سياقها، وهي قضايا في أساسها قابلة للنقاش وغير قابلة للبرهنة على صدقها على نحو تام " فالمتعلمون طبقا لبرونر يألفوا قصصا ويكونوا تفسيرات، ولا يتلقوا على نحو سالب القصص والتفسيرات الرسمية. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٢٩٠-٢٩٤)

معنى ذلك أن الطفل عند إعادة سرده للقصة، لايرتبط بأحداث القصة وعناصرها، كما سمعها ولكن قد يحكيها بصورة تصنع منها صورة مختلفة عما جاء في النص الأصلي، أو قد يروي قصة جديدة، أو يضيف أحداث جديدة، إن ذلك قد يظهر أحيانا عند أطفال ما قبل المدرسة، ولكنه لايحدث بصفة دائمة، ولا يحدث بنفس القدر بالنسبة لجميع الأطفال.

٣) لاستنتاج الاستقرائي "التنبؤ":

ويشير إلى معرفة المعلومات والمعارف المعطاة عن طريق الاستنتاج.

ويوضح (ميشيل كامل عطا الله، ٢٠٠٢، ٨٨) أنه طبقا لأراء "بلوم" فإن المستوى الثالث الاستكمال (التنبؤ والتأويل) ويعني قدرة المتعلم على تجاوز المعلومات المعطاة واستنتاج ما قد يترتب عليها من نتائج وتضم الفرعين التاليين:

- القدرة على استخلاص النتائج (الاستدلال).
- القدرة على التنبؤ من تعميم نعطى أو بيانات معطاة.

وعلى ذلك ترى الباحثة أن القدرات التي تمثل ذلك المستوى من الصعب أن تظهر من خلال نشاط مثل إعادة سرد قصة، ولكن يمكن أن تظهر في أنشطة أخرى مثل إشراك الأطفال في وضع نهاية لقصة مفتوحة النهاية، أو مناقشتهم بعد سماعهم لسرد القصة، عما وراء الأحداث، أما في البحث الحالي فإن النشاط التطبيقي المطلوب من الطفل بعد سماعه لسرد القصة، هو إعادة سرد القصة، ويعد صورة من صور الترجمة.

الفهم واللغة:

الفهم يعتبر جزءا من عملية الاستماع، فيشير (صلاح الدين مجاور ١٩٨٣) إلى أن "الاستماع يمثل أول مراحل النمو اللغوي عند الطفل فهو يسمع، ويفهم، ثم يتحدث ويتكلم قبل أن يبدأ القراءة والكتابة بسنوات، والاستماع للطفل يشكل خلفية من الخبرات تكون عونا له في التحدث، وهما معا يشكلان العديد من الخبرات ذات الأثر في تهيئة الطفل، واستعداده للقراءة" (في: طاهرة أحمد الطحان ٢٠٠٨، ١٤).

وتقول (طاهرة أحمد الطحان ٢٠٠٨، ١٥) في تعريف الاستماع "هو إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها".

وأصحاب "نظرية الجشطلت" يرون أن الحفظ دون الفهم يعني أن المادة المتعلمة غير منظمة وغير مميزة، إذن فتعلم اللغة يقتضي التعرف الكامل على اللغة من خلال معناها ومبناها بجانبيها (الشكلي والضمني) (جويث جرين، ١٩٩٢، حسن الناصر، ٢٠٠٠، في: فوزية محمود النجاحي، ٢٠٠٧، ٣٧-٣٨).

وعلى ذلك فلا نستطيع أن نتحدث عن اللغة بمعزل عن الفهم، فالألفاظ والكلمات لاتعني شيئا بدون فهم لمدلولاتها.

قياس فهم القصة:

إن قياس فهم القصة قد تعرضت له بعض الدراسات على أنه من خلال مدى توافر عناصر القصة في إعادة الطفل لسرد القصة وذلك مثل: في دراسة مستري؛ وهيرمن Mistry, J.; and Herman, H (1991) أوضح أنه يقاس بمدى توافر عناصر القصة Story Elements:

- الشخصيات والزمان والمكان Story Intoduction(Character& Setting).
- معرفة الأحداث Initiating Event.
- الأفعال Actions.
- الهدف = السلوك الأخلاقي المراد تعليمه للطفل Goal.
- النتيجة (النهاية) Consequences.

كما في دراسة إسبل وآخرون Isbell, R.; et. al (2004) تم قياس فهم القصة من خلال البناء الفني للقصة المتعارف عليه Formal story conventions and comprehension:.

- المقدمة Beginnings.
- النهاية Ending.
- الموضوع أو الفكرة الرئيسية Theme.
- الزمان والمكان Setting (Time and place).
- المقطع المشتمل على هدف القصة Moral of the story (Resolution).
- السرد أو الحوار Narrative (Dialog).
- الشخصيات Characters.
- تسلسل الأحداث Sequence.

وفي دراسة روبرتس Roberts,k. L. (٢٠١٠) تم قياس الفهم من خلال الانتباه إلى بناء القصة ومدى استخدام المعلومات السابقة، والحديث حول النص.

مما سبق فإن قياس فهم القصة في البحث الحالي، يتم من خلال مدى اشتمال إعادة سرد الطفل للقصة على عناصر البناء الفني للقصة: (المقدمة، الأحداث والعقدة، المكان والزمان، الشخصيات، السرد والحوار، الفكرة والهدف، النهاية).

الدراسات السابقة:

١- محور القصة وطفل الروضة:

قامت حميدة محمد عبد المتعال (٢٠٠٣) بدراسة كان الهدف منها بيان فعالية برنامج مقترح قائم على استخدام القصص المصورة في اكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض السلوكيات الحضارية للشعوب. وقد قدمت الدراسة برنامجا تعليميا يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية التي تركز على استخدام القصص المصورة، بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة التعليمية الأخرى لإكساب الأطفال السلوكيات الحضارية للشعوب (النظام، النظافة، التعاون، آداب الحديث والحوار، والسلوك الجمالي)، واستخدمت حميدة اختبار مصور وبطاقة ملاحظة من إعدادها لقياس السلوكيات الحضارية موضع الدراسة، وتكونت العينة من ٦٠ طفلا وطفلة من أطفال الروضة من ٥-٦ سنوات، قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وبتحليل النتائج باستخدام اختبار (ت) توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض السلوكيات الحضارية للشعوب.

كما قامت نورا عبد الحميد علم الدين (٢٠٠٦)، بدراسة تهدف إلى بيان فاعلية النشاط القصصى فى إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض المعلومات والسلوكيات المرتبطة بالنظافة الشخصية. وقد استخدمت الدراسة مجموعة من القصص التى تساعد على اكتساب بعض السلوكيات الصحيحة المرتبطة بالنظافة الشخصية، واستخدمت الباحثة مقياساً للتعرف على معلومات الطفل عن مفهوم النظافة الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً وطفلة من المستوى الثانى برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بطنطا، تراوحت أعمارهم بين ٥-٦ سنوات، قسموا إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة وبمعالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) توصلت الدراسة إلى: فاعلية استخدام

النشاط القصصى فى إكساب طفل ما قبل المدرسة السلوكيات الصحية المرتبطة بالنظافة الشخصية.

كما قامت فايزة أحمد على يوسف (٢٠٠٩) بدراسة، الهدف منها الكشف عن فاعلية النشاط القصصى كمدخل لتنمية الخبرات الاجتماعية لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا وطفلة من ٥-٦ سنوات، وتم تطبيق برنامج النشاط القصصي على مدى شهرين وبتجميع التكرارات والمقارنة الإحصائية بين السلوكيات الإيجابية والسلبية التي تم ملاحظتها قبل وبعد البرنامج، توصلت النتائج إلى وجود تحسن في السلوكيات للإتجاه الإيحابي بعد تطبيق البرنامج.

و قامت إيمان محمد درويش طبور (٢٠١٠) بدراسة تحليلية نقدية للثقافة العلمية المتضمنة في القصص الكرتونية لطفل الروضة. على قناتي براعم ونيوكلودين في الفترة من ٢٠١٠/٢/١٧ إلى ١٨/ ٣/ ٢٠١٠، لمعرفة ما يقدم للطفل مستعينة بالمنهج الوصفي التحليلي، وتم التسجيل على إسطوانات DVD ثم تحليلها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها تفوق قناة براعم على قناة نيكلودين فيما يقدم من ثقافة علمية، حيث كانت نسبتها على قناة براعم ٧٧,٥% بينما كانت نسبتها على قناة نيكلودين ٢٢,٥%.

دراسة ريتشارد؛ واسميثRichert,R. A. ;and Smith,E. I. (٢٠١١) تم من خلالها الكشف عن مدى انتقال الأطفال من القصص الخيالية والقصص الواقعية، عبر دورة من دراستين على أطفال من ٣، ٥- ٥، ٥ سنة، الأطفال كانو أقل قدرة على إسقاط حلول المشكلات من خلال شخصيات القصص الخيالية إلى الناس العاديين. والتحليل لنتائج

المشاركين في الدراستين، كشف عن أن هناك عوامل تساعد على الانتقال من القصص الخيالية والواقعية.

كما قامت **مروة مصطفى هويدي** بدراسة (٢٠١٢) تهدف إلى تصميم برنامج قصصي مصور مقرونا بالأنشطة الحسية، وتحديد فعاليته في تنمية مهارات الحس العددي لدى أطفال الروضة، وتكون البرنامج من ١٦ درس أشتمل على ١٦ قصة مقرونة بمجموعة من الأنشطة الحسية التعليمية الخاصة بالأعداد والعمليات عليها، كما تم إعداد اختبار لقياس مدى نمو الحس العددي لدى طفل الروضة، وتكونت العينة من ٦٠ طفلا وطفلة من أن أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال من ٥-٦ سنوات، قسموا مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الحس العددي السبع المحددة في البرنامج والتي من بينها، مهارة فهم العبارات التي تؤسس العلاقات الرياضية، لدى طفل الروضة.

٢- محور اللغة وطفل الروضة:

توضح دراسة محمد علاء الدين حلمي (١٩٩٩) تأثير الألعاب على التعليم اللغوي للأطفال وقد هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام ألعاب القواعد كإحدى الألعاب اللغوية في اكتساب أطفال ما قبل المدرسة بعض التراكيب النحوية، والتي تمثلت في ستة تراكيب وهي (المذكر والمؤنث، الإفراد والتثنية والجمع، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الإثبات والنفي، ظرفا المكان والزمان) وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا من إحدى الروضات بمدينة المنيا، في عمر ٥ سنوات ونصف، وقدم الباحث تصميم قائمتى التراكيب النحوية وألعاب القواعد، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التراكيب النحوية ككل، لصالح التطبيق البعدي.

وقدمت أحلام قطب (٢٠٠٠) برنامجا لغويا باستخدام الوسائط المتعددة لطفل الروضة من ٥-٦ سنوات بمحافظة القاهرة، لإنماء المفاهيم اللغوية (الأسماء- الصفات- الأفعال- الظروف الزمانية والمكانية- الأساليب الكلامية- الجمل الخبرية والجمل المنفية- أدوات التعجب والاستفهام)، واتبعت منهج الأنشطة المتكاملة، واتبعت الطريقة الكلية الصوتية الحركية لتهيئة الطفل في المستوى الأول من مرحلة رياض الأطفال، بطريقة جماعية ثم بطريقة فردية، واستخدمت الباحثة الأشياء الحقيقية، والصور الفوتوغرافية والشفافيات، كما استخدمت برامج تعرض من خلال جهاز الكمبيوتر، واستخدمت الكلمات المنغمة، والعرائس القفازية وعروض خيال الظل، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأوضحت النتائج تميز المجموعة التجريبية في اختبارات التمييز السمعي والبصري والذاكرة البصرية والتعبير الشفوي والكتابي.

ودراسة فائقة علي، وإيمان ذكي (٢٠٠٠) وموضوعها " فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة من خلال مجموعة من القصص الملائمة وبناء التطبيقات التربوية المناسبة لكل قصة، كما تهدف إلى بناء مقياسين: الأول في مهارات اللغة "تمييز سمعي، تعبير لفظي، قراءة وكتابة"، والثاني اختبار نفسي لبعض عمليات التفكير وإثراء ذاكرتهم، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة كبيرة بين التفكير ومهارات اللغة، ويعتبر الفقر في مهارات اللغة عائقا في سبيل التفكير.

قامت سهام محمد السيد زايد (٢٠٠٥) بدراسة، كان الهدف منها حصر وتحليل اللغة الشفهية المنطوقة لطفل الروضة من حيث (المفردات والتراكيب)، تحليل اللغة المكتوبة في كتاب القراءة (إقرأ واكتب) في الصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني (مفردات وتراكيب)، التعرف على مظاهر الاتفاق والاختلاف بين لغة الحديث الشفهية الشائعة في حياة الأطفال في مرحلة رياض الأطفال واللغة المكتوبة في مرحلة الدراسة النظامية الأولى في كتاب (إقرأ واكتب) للصف الأول الابتدائي، وقامت الباحثة بالتسجيل على أشرطة تسجيل لعينة مكونة من ٤٥٠ طفلا وطفلة، واستخدمت معهم القصص وكتب الأطفال المصورة والبطاقات، واستمارة المقابلة لاستثارة طفل الروضة على الكلام والتعبير الحر، واستمارة تحليل المحتوى للغة المكتوبة في كتاب (إقرأ واكتب) للصف الأول الابتدائي، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة، وذلك من حيث وحدة الكلمة (درجة شيوع الكلمة، أقسام الكلمة، طول الكلمة، الحرف الذي تبدأ به الكلمة)، ووحدة الجملة (نوع الجملة، تركيب الجملة، طول الجملة، الجمل الأسلوبية).

كما قامت جيهان محمد الليثي (٢٠٠٥) بدراسة، كان الهدف منها الكشف عن أثر برنامج ألعاب تعليمية مقترح، على نمو المهارات المعرفية واللغوية وبعض القدرات العقلية، وخفض حدة العدوان لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، وتكونت العينة من ٥٠ طفلا وطفلة، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الباحثة أدوات جمع البيانات الآتية (كشوف التسجيل- مقياسات الأنثروبرمترية- مقياس المهارات المعرفية لرياض الأطفال- مقياس

ضعف الانتباه- البرنامج المقترح)، وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج الألعاب التعليمية له أثر إيجابي على أطفال مرحلة رياض الأطفال، في نمو المهارت المعرفية واللغوية، والقدرات العقلية وخفض حدة اللعدوان.

٣- محور الفهم لدى طفل الروضة:

قامت حميدة على عثمان دنيا (٢٠٠٩) بدراسة، كان الهدف منها الكشف عن مظاهر التفكير الحدثي التي يمتلكها طفل ما قبل المدرسة من ٤-٦ سنوات، ويستخدمها في فهم وتفسير عالمه الطبيعي بشقيه المادي والحسي، ومدى قرب ذلك أو بعده عن المعرفية العلمية الصحيحة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طفلا من ٤-٦سنوات (٣ أطفال لم يلتحقوا بالحضانة مطلقا، و٢٥ طفلا ملتحقون بحضانات أهلية، ١٤ طفلا ملتحقون رياض أطفال تابعة لوزارة التربية والتعليم) كما تم تقسيم الأطفال أيضا تبعا لمستوى تعليم الوالدين (١٨ طفلا لآباء غير متعلمين، ١٦طفلاً لآباء ذوي مؤهل فوق المتوسط، ١٨ طفلا لآباء ذوي مؤهلات عليا)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد قدمت مواقف حوارية مع الأطفال، مصممة في صورة أسئلة، تتسم تلك المواقف بالتناقض الإدراكي لإثارة أفكار الطفل الحدسية، وحث المعرفة الدخلية على الظهور، وقد استخدمت بطاقات لرصد بيانات تحليل محتوى إجابات الأطفال عينة البحث طبقا لـ (مكونات المعرفة العلمية، وأنماط الفهم والتفكير الاستدلالى، الأساليب الإدراكية لنصف المخ الأيمن، عمليات التفكير التحليلي و مدى استخدام التفكير التحليلي والتركيبي)، إلى جانب استبيان حول خصائص البيئة المادية والاجتماعية للوالدية (البيئة المحفزة لنصف المخ الأيمن، والداعمة للخصائص الإدراكية)، وتوصلت الدراسة إلى التأثير الإيجابي للبيئة

المحفزة والداعمة للخصائص الإدراكية، والمستوى الثقافي والاجتماعي المرتفع للوالدين واستجابات الأطفال، كما توصلت إلى قدرة الأطفال عينة البحث على إطلاق أحكام، والخروج بأفكار وتفسيرات صحيحة حول بعض الظواهر والوقائع والخصائص والأحداث المنتمية للعالم الطبيعي بشقيه المادي والحسي.

٤- محور اللغة والفهم لدى طفل الروضة:

دراسة ولاء عبد السميع عبد الله محمد (٢٠٠٩) وكان الهدف منها الكشف عن فاعلية برمجية وسائط متعددة (مدينة الحروف) من إعداد الباحثة، مشتملة على عمل درامي في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، وكانت عينة الدراسة تتكون من ١٠٠ طفل وطفلة من رياض الأطفال، من ٥-٦ سنوات، كمجموعة تجريبية واحدة، واستخدمت بطاقة ملاحظة للقياس قبل وبعد استخدام البرمجية، وبتحليل النتائج باستخدام اختبار (ت) تبين وجود تحسن في أداء الأطفال في القياس البعدي في مهارة الاستماع ببعديها:

١- مهارة الوعي الصوتي وفهم الأصوات.

٢- مهارة إدراك الرسالة المسموعة صوتا، وحرفا، وكلمات تكشف عن الفهم هدف التمييز والتفسير واستخلاص النتائج

وفي مهارة التحدث ببعديها:

١- مهارة التواصل اللغوي والتعبير الحر.

٢- مهارة التعبير بالكلمات عن الأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقا وتركيبا.

٥- محور القصة المصورة واللغة لدى طفل الروضة:

قام كيرنتون؛ وجاستك Curenton M.; and Justice L (2004) بدراسة، كان الهدف منها وصف ملامح اللغة المستخدمة من أطفال رياض الأطفال ذوي الدخل المحدود من خلال الحديث الشفوى لثلاث مجموعات عمرية (٣، ٤، ٥ سنوات)، كما تم تقسيمهم عرقيا إلى مجموعتين (مجموعة أمريكان قوقازيين، وأمريكان أفارقة)، وتكونت العينة من ٧٦ طفلا، والأحاديث المسجلة ناتجة عن استخدام قصص من كتاب الصور بدون كلمات، وملامح اللغة المتعلمة التي تم اختبارها بين البسيط والمعقد، وتشمل تفاصيل الجملة، الكلمة، الظرف، حرف العطف، والأفعال. أوضحت النتائج أنه يوجد اختلاف بين المراحل العمرية في استخدام الأفعال وحروف العطف، ولايوجد اختلاف بين الأفارقة والقوقازيين في درجات السماع، وتوصي الدراسة بأهمية التركيز على المهارات اللغوية خلال أنشطة رياض الأطفال.

وقام كوبر، وآخرون Cooper, et. al. (٢٠٠٧) بدراسة بهدف تقييم مهارات الهجاء، وتنوع المفردات لدى الأطفال الصغار اللذين يشتركون في برنامج لغوي مثل "فيفيان بالي" "منهج سرد القصة" يشمل الكورس أطفال في سني الحضانة ورياض الأطفال. و كيف يكون أداء هؤلاء الأطفال اللذين يتعرضون لهذا البرنامج على ثلاث اختبارات في اللغة (قبلى/بعدي)، بالمقارنة بأطفال صغار آخرين في نفس الصفوف يتشابهون في الخلفية، وفي نفس المدرسة، ولكن لايشتركون في منهج سرد القصص؟، أظهرت النتائج أن الأطفال المشتركون في البرنامج أظهروا دلالة عالية في مهارات الهجاء والأبجدية ومعرفة مفردات أكثر.

كما قام جرين هوت؛ وسيمب Greenhoot A. F. ; and Semb P. A (2008) بدراسة، كان الهدف منها الكشف عما إذا كانت الرسوم التوضيحية (الصور) تسهل استدعاء القصة لدى أطفال ماقبل المدرسة أم لا. وتكونت العينة من ٥٨ طفلا من ٤٦-٦٣ شهر في العمر، وتم تقسيمهم إلى ٤مجموعات كل مجموعة تتعرض لمعالجة من المعالجات الأتية: ١) السرد اللفظى مع الرسوم التوضيحية (شرح لفظى + صور ٢) السرد وحده (شرح لفظى بدون صور ٣) السرد مع صور عامة غير موجهة لأحداث القصة (شرح لفظى + صور خارجة عن الموضوع ٤) الرسوم التوضيحية وحدها (الصور بدون شرح لفظي)، ويطلب من الأطفال استدعاء القصة مباشرة، وأيضا بعد أسبوع (كاختبار مرجأ)، أوضحت النتائج أن الأداء في المجموعات ٣، ٢، ٤ لايختلف عن المتوسط عند إنخفاض قيم العمر، حيث مجموعة(١) الشرح اللفظى + الصور ساعدت على الاستدعاء أكثر من المجموعات الأخرى، في حين مع زيادة العمر، مجموعة(١) الشرح اللفظى + الصور، أظهرت زيادة في الخروج عن الأداء، وخاصة حين يستدعون تفاصيل تربط بين السرد والرسوم معا، بإغفال عامل العمر، كل المجموعات اللفظية خرجت عن الأداء باستثناء مجموعة (٤) الصور فقط، وأوضحت الدراسة أنه احتمال بعيد أن ينتج أطفال مجموعة (٤) الصور فقط، سردا عفويا (من تلقاء أنفسهم) من خلال الصور فقط.

وقام سلفر مان؛ وهينز Silverman R.; and Hines S (2009) بدراسة تهدف إلى الكشف عن فاعلية قراءة القصة بصوت عال مسموع بإستخدام الوسائط المتعددة، في مقابل قراءة القصة بصوت عال مسموع بالطريقة التقليدية، في تعليم المفردات اللغوية لمجموعتين من أطفال

الروضة مجموعة لغتهم اللغة الإنجليزية، ومجموعة أخرى لغتهم ليست اللغة الإنجليزية، أوضحت النتائج أن استخدام الوسائط المتعددة كان له أثر إيجابي لدى مجموعة الأطفال الذين لغتهم الإنجليزية، في حين لم يكن سلبيا لدى مجموعة الأطفال اللذين لغتهم ليست الإنجليزية، كما ضاقت الفجوة بين المجموعتين في المعرفة العامة بالمفردات اللغوية.

كما قام مودى؛ وجاست؛ وكابل Moody A. K.; Just L. M. and Cabell S. Q (2010) بدراسة، كان الهدف منها الكشف عن مدى اندماج الأطفال في القراءة، ومبادرتهم للتواصل، عندما يقرأون الكتب القصصية في وسائل الإعلام المختلفة والكتب الورقية، مع التركيز على فهم طريقة القصص الإلكترونية التي قد تؤثر على تبادل الخبرات أثناء القراءة. تمت ملاحظة السلوكيات القرائية ل ٢٥ طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة أثناء ثلاث معالجات لقراءة كتب القصص: (١)أحد الكبار يدير القصة الإلكترونية، (٢) الطفل يدير القصة الإلكترونية، (٣) أحد الكبار يدير كتب القصص الورقية التقليدية. تم تحليل مستوى الاندماج القرائي للأطفال، ونوع وكم المبادرات التواصلية.

أظهرت النتائج أنه بالمقارنة بين الوسائل، أظهر الأطفال مستوى عال من المثابرة أثناء إدارة الكبار للقصة الإلكترونية، بالمقارنة مع إدارة الكبار للقصة الورقية التقليدية، بينما أظهر الأطفال مبادرات تواصلية أكثر أثناء قيادة الكبار للقصص الورقية التقليدية، عند مقارنة طريقة القراءة بين معالجتي قيادة الكبار للقصة الإلكترونية أو قيادة الطفل، لوحظ علامات مرجعية أكثر أثناء قيادة الكبار. أوضحت الدراسة أن كلا من استخدام الوسائل والقراءة النمطية مهم.

قام بيازاك؛ ومارلي؛ وليفين Biazak J. E.; Marley S. C.; and Levin J. R (2010)(A) بدراسة الهدف منها تقييم تأثير التدخل السردى أو الروائى، على مهارات إعادة سرد القصة لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضون للخطر ولديهم تأخر في لغة السرد، وفي مهارات تأليف وإنشاء القصة، تم توصيل التدخل الروائى في مجموعة صغيرة من الترتيبات والمواد والأنشطة والمساعدات، وجرى تعديلها بانتظام داخل الجلسات، لتسهيل ظهور ممارسات مستقلة متزايدة للأطفال من السرد الشفهى، وتكونت العينة من ٥ أطفال من أطفال ما قبل المدرسة المسجلين في فصول الهيدستارت ممن أدوا أداءا منخفضا تقريبا في مهمتين من مهمات السرد اللغوي، أوضحت النتائج أن أطفال العينة حققوا مكاسب حقيقية في إعادة السرد الروائى للقصة، إتضح ذلك في نمو الأداء من التدخل القبلي إلى التدخل البعدي للمهارة الشخصية في إنتاج القصص وتطوير اللأداءات أو الحفاظ على التحسن عند التقييم التتبعى بعد أسبوعين.

وفي دراسة أخرى قام بها بيازاك؛ ومارلي؛ وليفين Biazak J. E.; Marley S. C.; and Levin J. R (2010)(B)، كان الهدف منها الكشف عما إذا كان الانخراط في نشاط مرتبط بنص القصة، أثناء الاستماع للقصة (مثل تمثيل الأفعال) من شأنه أن:(١) يعزز من تذكر محتوى القصة، (٢) الناتج الأكبر في تعزيز الذاكرة يكون للأحداث الشاذة عن القاعدة أكثر من الأحداث النمطية، وتمت المقارنة بين استراتيجية الاستماع فقط، واستراتيجية الاستماع القائم على النشاط على عينة من ٥٦ طفلا من أطفال ما قبل المدرسة، وجائت النتائج موضحة أن الاستماع النشط عزز تذكر محتوى القصة، ودعم تذكر الأفعال

والأحداث الشاذة أكثر من الأفعال النمطية غير المدعومة، والتى لم يتم تعزيزها.

ودراسة هينكنس، وإكس يو Huennekens,M. E. ; and Xu,Y (2010)، كان الهدف منها الكشف عن أثر التدخل (القراءة المشتركة بين الأم وطفلها) في قراءة كتاب القصص بلغة على نمو اللغة الثانية لدى اثنين من أطفال الروضة الأسبان في عمر ٤ سنوات، اللذين يتعلمون اللغة الإنجليزية، الأمهات يحكون القصص باللغة الأسبانية لأطفالهم، ويتزامن ذلك مع استخدام نفس القصص باللغة الإنجليزية في فصول الروضة، تم تطبيق تصميم موضوع واحد مع خطوط أساس متعددة عبر الموضوعات والمشاهد. تم ملاحظة الاختلافات في الطلاقة اللفظية، ومتوسط طول الكلمة، ومدى تواجد الكلام العفوي المرتبط بالبيئة. النتائج اشارت إلى أنه ربما توجد علاقة بين خبرة المشاركة في القراءة باللغة المنزلية واكتساب الطفل للغة الثانية، بالإضافة إلى اتضاح العلاقة بين السلوكيات والمشاهد الموجودة في القصص.

قام جاك شموكس Jachimowicz T.D (2010) بدراسة، تحاول الكشف عن العلاقة بين الكفاءة اللغوية والتنظيم الذاتي الوجداني لدى الأطفال من ٤٨-٦٠ شهرا، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠طفلا ممن تلقوا برنامج ماقبل المدرسة مدعوم من الدولة لخدمة الأطفال من الأسر الفقيرة، ال SES، اشتركوا في الدراسة مع المشرف الخاص بهم، تم تقييم كفايتن لغويتين (الإحساس اللغوي أوتفتح الذهن اللغوي، والتعبير اللغوي) باستخدام مقياس للغة أطفال ما قبل المدرسة، أما التنظيم الذاتي الوجداني فقد تم تقييمه بواسطة ثلاث طرق مختلفة: أ) "تقرير الوالدين" أو بطاقة ملاحظة التنظيم الذاتي الوجداني يملأها

الوالدين، ب) "مقياس السرد" سرد الأطفال لقصة "ملاحظة الساق " وهي خليط بين لغتين، ج) "الملاحظات" مهمة الصندوق الشفاف، سلوك التنظيم الذاتي الذي قيم في البداية غير لفظي، وقدرات الإحساس والتعبير اللغوي ترتبط ارتباط عكسي مع تقرير الوالدين عن أطفالهم بأنهم لديهم تنظيم ذاتي سئ، التعبير اللغوي وليس الإحساس اللغوي، أيضا يرتبط عكسيا مع تقرير الوالدين عن أطفالهم بأنهم لديهم تنظيم ذاتي إيجابي، كلا من الإحساس والتعبير اللغوي يرتبطا ارتباطا إيجابيا مع قدرة الطفل على السرد بإيجابية، وقدرته على إعادة حل السرد وجدانيا، أيضا من بين النتائج أن المتغيرات ارتبطت عكسيا مع استخدام فكرة رئيسية عدوانية في السرد، كما ارتبطت إيجابيا مع التنظيم الذاتي للصراع، ومع استخدام الموضوعات الحزينة التي تساعد على التقمص وإن لم تصل إلى دلالة إحصائية. والأطفال أمكنهم التعبير بدلالة عالية والإحساس اللغوي بدلالة عالية، يمكن فتح الصندوق، بالمثابرة الطويلة، يمكنهم قيادة أنفسهم في صيغة تنظيمية ولم يظهروا أي تشتت للفكر. أيضا لاتوجد دلالة بين مقدار كلام الطفل والإحساس والتعبير اللغوي أو أي مقاييس للتنظيم الذاتي.

كما قام إسكنيدر؛ وهايورد Schneider,P. ; and Hayward, D (2010) بدارسة بهدف تطوير وتقنين مقياس يسمى الإشارات الأولية التي يمكن أن تستخدم لتقييم التعبيرات التي يستخدمها الأطفال لتقديم الشخصيات والأشياء أثناء سردهم للقصص، وتكونت العينة من ٣٧٧ طفلا في عمر ٤-٩ سنوات (٣٠٠ منهم متساويين في النمو اللغوي، و٧٧ اللغة لديهم ضعيفة) تحكى لهم القصص بينما يشاهدون ٦أطقم من الصور، تمثل الإشارات الأولية ل ٨ شخصيات و٦ أشياء (تم تقييم

كفاءة كاملة، كفاءة متوسطة أوجزئية، لاكفاءة)، التقدير الكلي لاختبار الإشارات الأولية تم بالمقارنة عبر العمر ومجموعات اللغة، وقد أوضحت النتائج اختلافات دالة بالنسبة للعمر والحالة اللغوية، فضلا عن تفاعل الأطفال الأكبرسنا داخل كل مجموعة، حقق الأطفال في مجموعة التنمية النموذجية دلالة عالية أكثر من المجموعة ضعيفة اللغة.

وقام هب بيرن، وإتجن، وفلايين Hepburn, E.; Egan, B.; and Flynn, N (2010) بدراسة تركز على الكشف عن دور رواية القصص باستخدام الصور من خلال كتاب مصور في اكتساب مفردات لغوية جديدة لدى طفلين في عمر ٢٠ شهرا، وقد قامت أمهاتهما برواية القصص باستخدام الصور من خلال كتب مصورة محددة بشكل منتظم يوميا للطفلين على مدى ٦ أسابيع، وتم تسجيل اكتساب الأطفال للمفردات الجديدة، للتعرف على مدي مساهمة هذه النصوص المقدمة في لغة التخاطب عند الطفل، وأظهرت النتائج أن اكتساب الطفلين مفردات لغوية جديدة مما قد سمعاه في القصص المقدمة لهم من الكتب المصورة.

قام مك لود، ومك داد Mc Lead, A.N.; and Mc Dade H. L (2011) بدراسة تختبر قدرة ٤٤ طفلا من أطفال ما قبل المدرسة، على اكتساب كلمات الرواية المتجسدة في سياق الكتاب القصصي، معالجات الكتاب القصصي صممت لتوفير ظروف متساوية للتعرض للكلمات المستهدفة في نصين مختلفين، كل الكلمات المستهدفة تتكون من مقطع واحد، تنطق بصوت عال وواضح، وقد صممت الدراسة لأهداف متعددة: ١) اختبار مدى تحديد الأطفال لكلمات الرواية بشكل محسوس بعد التعرض لفترة قصيرة، ٢) لتحديد الاختلافات الممكنة في اكتساب

الأسماء والأفعال, ٣) لتحديد ما إذا كان المعدل المرتفع لاكتساب كلمات الرواية يختلف باختلاف طريقة عرض المحتوى، وأوضحت النتائج أن كل الأطفال استطاعوا تحديد كلمات الرواية بعد التعرض خلال كتاب القصة، مفضلين الأسماء على الأفعال، واكتسب الأطفال المشاركون في المعالجة الأولى عدد أكبر من الكلمات، في حين لم يختلف معدل اكتساب الأفعال بين معالجات الكتاب القصصي.

دراسة كرايست؛ وونج؛ وكيو Christ T. ; Wang X. C. ; and Chui M. M (2011) خلق فرص للأطفال لتطبيق المفردات المتعلمة حديثا في سياقات ذات معنى، ذلك هام لدعم تنمية المفردات، استخدم الباحثون في هذه الدراسة تلقين (إملاء) القصة لدعم نمو مفردات التعبير لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من ١٣ طفلا في فصول الهيدستارت تم تلقينهم ٣٨ قصة وتم تصوير ذلك بالفيديو، تم تحليل القصص المكتوبة أو المنسوخة، وجلسات تلقين القصة كميا وكيفيا لاختبار المخرجات والعملية. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال استخدموا وتعلموا المفردات التى تمثل الهدف أثناء تلقين القصة، وهذه الكلمات المستهدفة أو التى تمثل الهدف، استخدامها يزيد في العدد وفي التعقيد مع مرور الوقت.

ودراسة اسكنيدر؛ وريفيرد، ودبريال Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil B (2011)، كان الهدف منها الكشف عن تأثير الصور الملونة في مقابل الصور الأبيض × أسود في قصص الأطفال التي تسرد باستخدام الصور كمثيرات، على القصة التي يسردها أطفال ما قبل المدرسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٢٢طفلا من أطفال ما قبل المدرسة في عمر ٤-٦ سنوات تمت الدراسة في مراكز الرعاية

النهارية في المنطقة الغربية من كندا. استخدمت مجموعتين من القصص كمثيرات، كل قصة من خمس صور، والمجموعتين متشابهتين في بنائها، استخدمت معالجتين لنفس القصة، واحدة ملونة وواحدة أبيض × أسود، كل طفل يعرض عليه واحدة من القصص ملونة والأخرى أبيض × أسود، المعالجتين والقصص تمت الموازنة بينها في العرض على الطفل، تم تحليل القصص التي يعيد الطفل سردها، للكشف عن الاختلافات في قواعد البناء الفني للقصة، وفي مقدار استخدام العدد الكلي من الكلمات المستخدم في سرد القصة على الأطفال، وبالنسبة لقياس المصطلحات، قيس عدد الكلمات المختلفة المستخدمة، أيضا تم سؤال الأطفال عن تفضيلاتهم من القصص المعروضة عليهم ولماذا؟

أوضحت النتائج أن القصص التي أعاد الأطفال سردها لم تختلف في أي من المتغيرات، في المعالجتين (القصص ذات الصور الملونة والأخرى أبيض × أسود) فكانت متشابهة في محتواها وطولها، الكلمات المختلفة. كما تساوت تفضيلات الأطفال بالنسبة للمعالجتين، وعندما سأل الأطفال عن سبب التفضيل، أربعة أطفال فقط أجعوا ذلك إلى اللون، بينما غالبية الأطفال أرجعوا تفضيلاتهم لأسباب خاصة بالمحتوى. وعلى ذلك يستنتج الباحثون في تلك الدراسة أن استخدام اللون في صور القصة كمثير أو عدم استخدامه، لايظهر تأثيرا على القصة التى يحكيها أطفال ما قبل المدرسة، اللذين يتطابقوا في النمو، والعمر الزمنى.

و دراسة كيم؛ وكينج؛ وبان Kim Y.; Kang J. Y.; and Pan B. A (2011)، تختبر العلاقة بين الكلام التلقائى لأطفال رياض الأطفال عمر ٥,١ سنة، اللذين من أسر ذات دخل محدود أثناء قراءة الكتب ومهارات إعادة السرد لديهم، اشترك (الآباء مع الأطفال) في

جلسات قراءة الكتب (ن=٦٢زوج) وجلسات إعادة سرد القصة (ن= ٤٦) تم تصويرها بالفيديو، أوضحت النتائج أن ميل الأطفال إلى الاشتراك اللفظي التلقائي أثناء قراءة الكتب بين الأم والطفل، ربما له علاقة مباشرة مع مهاراتهم في إعادة سرد القصص، وتضمين أحداث أكثر للقصة، وتحريف للغة القصة في سردهم لها.

وقام راما إتشاندرا، وهويت وبراكنبري Ramachndra V.; and .Hewitt L.; Brakenbury T (2011) بدراسة كان الهدف منها الكشف عن دور الذاكرة الصوتية، والحساسية الصوتية في تعلم كلمات القصة لدى الأطفال في عمر أربع سنوات اللذين يتطابقوا في خصائص النمو، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلا في عمر ٤ سنوات، تم تطبيق اختبار مهارات تسميع أو إلقاء (لاختبار الذاكرة الصوتية) وشعر وسجع وجناس صوتي (لاختبار الحساسية الصوتية) ومهمة تعلم عرضي للكلمات (بواسطة عرض بالكمبيوتر لقصص كارتون)، أوضحت النتائج أن الإلقاء الصوتي لم يعطي دلالة في التعلم العرضي للكلمات، والحساسية الصوتية أوضحت تقدما في التعلم العرضي للكلمات، وتدعم تلك النتائج نموذج لاكتساب المفردات، تلعب المعلومات الصوتية فيه دوراً كبيراً.

٦- محور القصة المصورة والفهم لدى طفل الروضة:

وقام مستري؛ وهيرمن Mistry, J.; and Herman, H. (1991) بدراسة استهدفت الكشف عن مدى نمو قدرة الأطفال على سرد القصة من خلال قراءة صور أحداثها- بمعنى "فهم القصة" من خلال ترجمة القصة من الصورة البصرية إلى صورة لفظية-، وتقاس قدرة الطفل على

السرد بمدى توافر عناصر القصة (مدخل القصة" الشخصيات والزمان والمكان"، معرفة الأحدث، الأفعال، الأهداف، النتيجة"النهاية")، ومدى تماسك القصة في سرد الأطفال. العينة مكونة من ٣٥ طفلا يتحدثون بلغة هاواى البولنيسية من حضانات تبرز أنشطة تعلم لغوية أولية، كعينة تجريبية، وتوجد عينة ضابطة مكونة من ١٣ طفلا من نفس السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ولكن لم يتعرضوا لبرنامج الأنشطة اللغوية، طلب من كل طفل أولا تكوين القصة من خلال قراءة صور أحداثها المكونة من ٥ صور، ذلك مع دعم من أحد الكبار، يقوم الطفل برواية القصة بدون مساعدة الصور ومع حد أدنى من دعم أحد الكبار. وكان ذلك باستخدام قصة واحدة، اختبرت عينة الأطفال مرتين بعد مضي فترة ٥ شهور، والعينة الضابطة اختبرت في وقت لاحق. سرد القصة تم تحويله إلى أرقام تعبر عن عناصر القصة، ومدى دعم الكبار، ومدى تماسك القصة، وتبين من نتائج الدراسة أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا أكثر تطورا في عدد العناصر المشتملة في قصصهم ومستوى تماسك القصة.

دراسة إستبن، وآخرون (2010) .Esteban,M. ,et. al. واستهدفت الكشف عن تأثير برنامج تدريبي بغرض تعزيز التفاهم الاجتماعي أو القدرة التي تمكن الأطفال من فهم أنفسهم وفهم الآخرين من حيث النوايا والمعتقدات والرغبات والعواطف لدى الأطفال في سن ماقبل المدرسة. وكانت العينة ٩٦ طفل أسباني بين ٣٩ و٥٢ شهر، متوسط ٤٥ شهر، من فصلين من مدرستين مختلفتين، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية اللذين استمعوا للقصة ومجموعة ضابطة، أقيمت ثلاث اختبارات للفهم الاجتماعي قبل وبعد البرنامج التدريبي من قبل

معلمى رياض أطفال، أوضحت النتائج المحللة باستخدام أسلوب مان ويتني، أن الأطفال في مجموعة التدخل فقط تحسنوا بشكل ملحوظ في الفهم الاجتماعي، بمعنى آخر أن الاستماع إلى رواية القصص من كتاب مصور به قصص تهدف إلى تعزيز النواحي الاجتماعية والعاطفية، تحسن مهارات الأطفال الاجتماعية والفهم الاجتماعي لديهم.

٧- محور القصة المصورة واللغة والفهم لدى طفل الروضة:

قامت إسبل وآخرون. Isbell. R. , et. al (2004) بدراسة تستهدف الكشف عن مدى الاتفاق والاختلاف بين طريقة سرد القصة، وطريقة قراءة القصة المصورة في التأثير على نمو اللغة، وفهم القصة لدى الأطفال الصغار. وتكونت العينة من ٦٠ طفلا قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين (استمعوا لنفس ال٢٤ قصة)، مجموعة (أ) سمعت القصص سردا، (ب) سمعت القصص تقرأ من كتاب مصور، وتم اختبار المجموعتين بسرد إحدى القصص على الأطفال وطلب منهم إعادة سردها بدون صور مرة، وباستخدام الصور مرة أخرى, وتم تسجيل استجابات الأطفال ونسخها وتحليلها، وتم قياس التركيبات اللغوية (طول الجملة، اختلاف المفردات، الطلاقة اللفظية)، وقياس فهم القصة من خلال توافر عناصر بنائها (الفكرة، المقدمة، الأحداث والحبكة، الشخصيات، المكان والزمان، النهاية)، وتبين من نتائج الدراسة أن كلا من سرد القصة، وقراءة القصة المصورة كنت نتائجهما إيجابية في اللغة الشفهية، الفرق بين المجموعتين ظهر في أن مجموعة سرد القصة، كانوا أكثر تقدما في فهم القصة، ظهر هذا في إعادة سردهم، ومجموعة قراءة القصة المصورة، كانوا أكثر تحسنا في استخدام التركيبات اللغوية.

ودراسة روبرتس Roberts, k. L (2010) استهدفت الكشف عن مدى فاعلية تدريب الأباء على كيف يغرسون تعليم استراتيجية الفهم من خلال القراءة بصوت عال مع أطفالهم في سن ماقبل المدرسة وتقوم الدراسة على سؤالين بحثيين رئيسيين: ١) إلى أى مدى يقدر الآباء على تنفيذ استراتيجية الفهم القائم على الممارسات التعليمية (بصفة خاصة إعادة سرد القصة، والانتباه إلى بناء القصة وتنشيط واستخدام المعلومات السابقة، والحديث حول النص) من خلال استجابات الأطفال المسجلة في ورش العمل حول الموضوعات، ٢) ماهي الآثار المترتبة على فهم الأطفال لمحاولات الآباء غرس تعليم استراتيجية الفهم: (بصفة خاصة إعادة سرد القصة، والانتباه إلى بناء القصة وتنشيط واستخدام المعلومات السابقة، والحديث حول النص) من خلال قراءة نصوص قصصية مع أطفالهم؟، شارك في الدراسة ٢٠ زوج كل زوج يتكون من أحد الآباء وطفله اختيروا عشوائيا وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تم القياس القبلى للفهم عند الأطفال، حضر الآباء في المجموعة التجريبية جلسات على مدى أسبوعين يتعلمون فيها كيف يدمجون قراءتهم للقصص بصوت عال مع أطفالهم داخل تعليم استراتيجية الفهم، وتم إعطاء الآباء في المجموع الضابطة جلسة أولية أثناء تعليمهم على جدوى القراءة في البيت مع أطفالهم، وأرسل الآباء في المجموعتين ملفات متابعة، وتم القياس البعدي للتدخل، حيث أظهر أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة في ظهور شروع في مناقشة حول النص وتنشيط واستخدام للمعرفة السابقة، كما أظهر الأطفال في المجموعة التجريبية دلالة عالية عن المجموعة

الضابطة في الفهم الكلي، كذلك أصبح لدى الآباء في المجموعة التجريبية وعي بالنسبة للفهم، بالإضافة إلى تهيئة الأطفال لإتقان القراءة.

ودراسة ليو وآخرون Liu, P.D (2010)، التي حاولت الكشف عن مدى نمو المهارات اللغوية لدى الأطفال من ٢-٤ من الصينيين الضعفاء في الكفاءة القرائية في سن ٧ سنوات، اختير ٤١ من القراء الضعفاء سن ٨٧,٦ شهرا و ٤١ من القراء الأكفاء سن ٨٨,٣ شهرا، تمت المقارنة بين المجموعتين في العمر والمستوى التعليمي للوالدين، والذكاء غير اللفظي، تم اختبارالمهام اللغوية التالية في الأعمار المختلفة: (تنوع المفردات، ونطق اللهجة الصينية، تم اختبارها في سن سنتين، والكلمات غيرالمكررة، ونطق اللهجة الصينية، والحس النحوي في سن ٣سنوات، والكلمات غير المكررة، والحس النحوي، ومحاكاة الجملة، وفهم القصة في سن ٤سنوات)، وجدت دلالات مختلفة بين القراء الضعفاء والكفئ وجدت في عمر سنتين في معرفة المفردات، وفي سن ٣ سنوات في نطق اللغة الصينية، وفي سن ٤ سنوات في مهارات الحس النحوي، ومحاكاة الجمل وفهم القصة، خلال هذا المقياس أظهر محاكاة الجملة قدرة أكبر على التمييز بين الأطفال الأكفاء والضعفاء في القراءة.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التى تيسر الإطلاع عليها وتقع جميعها فى محور اهتمام الدراسة الحالية، ومن تحليل نتائج تلك الدراسات ومضمونها، توجد بعض الملاحظات:

- استخدمت بعض الدراسات النشاط القصصى وسرد القصة فى تنمية بعض السلوكيات الإيجابية الحضارية ومنها النظافة الشخصية، والخبرات الاجتماعية، منها: دراسة حميده عبد المتعال (٢٠٠٣) ونورا

عبد الحميد علم الدين ٢٠٠٦، وفايزة أحمد على يوسف ٢٠٠٩ مما يشير إلى أهمية القصة والنشاط القصصى بصفة عامة.

- اهتمت بعض الدراسات بزيادة مفردات الطفل اللغوية (كلمات) ومنها الأسماء ولأفعال وزيادة طول الجملة من خلال تقديم نشاط قصصى فى الروضة أو سرد القصة مع الأم ومن تلك الدراسات: دراسة كوبر وآخرون (2007) Cooper, et. al، ودراسة سيلفرمان وهينز Silverman R.; and Hines S (2009، وهب بيرن واتجن وفلايين Hepburn, E.; Egan, B.; and Flynn, N (2010). ومك لود ومك داد Mclead, A. N.; and Mc Dade H.L (2011). وكرايست، وونج وكيو Christ T. ; Wang X. C. ; a nd Chui M. M (2011)، راما تشاندرا وهويت وبراكبرى Ramachndra V.; Hewitt L.; and Brakenbury (2011)، وذلك يعنى أهمية القصة فى تنمية لغة الطفل وزيادة محصوله اللغوى.
- اهتمت دراسات أخرى باستخدام النشاط القصصى وسرد القصة فى تنمية مهارات اللغة "الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة"، واعتمدت تلك الدراسات على تحليل القصة التى يعيد سردها الأطفال وذلك مثل دراسات مودى وجاست وكابل Moody A. K.; Just L. M. and Cabell S (2010)،ودراسة هينكنس إكس يو Huennekens, M. E.; and Xu, Y (2010)، ودراسة جاك شموكس Jachimowicz T.D (2010)، ودراسة اسكنيدر وريفيرد، ودبريال Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil (2011)، ودراسة اسبل وآخرون Isbell, R., et al (2004)، مما يدل على أن أهمية استخدام

القصة، تتعدى تنمية الاستماع والتحدث إلى التهيئة لتعلم القراءة والكتابة.

- كما أن بعض الدراسات استخدمت سرد القصة وإعادة سرد القصة من قبل الأطفال كاختبار تشخيصى فقط، لتبين ملامح اللغة المستخدمة من قبل الأطفال أو مدى قدرتهم على التعبير لفظياً عن بعض الإشارات المصورة مثل: دراسة كيرنتون وجاستك Curenton.; and Justice L (2004)، ودراسة اسكنيدر وهايورد Schneider, P.; and Hayward, D (2010)، مما يدل على أن القصة عندما يطلب من الطفل إعادة سردها، فإن التعبير اللغوى الذى ينتج عن الطفل، قد يكون معياراً لملامح اللغة التى يستخدمها أطفال الروضة.
- أما عن الدراسات التى اهتمت بتنمية أو قياس فهم القصة فمنها: دراسة مسترى وهيرمن Mistry, J., and Herman, H (1991)، ودرسة إسبل وآخرون Isbell, R. et. al (2004)، ودراسة بيازاك ومارلى وليفين Biazak J. E.; Marley S.C.; and Levin, J. R. (A),(B) (2010) ودراسة إستبن وآخرون Esteban, M. et. al. (2010)، ودراسة روبرتس Roberts, K.L (2010)، ودراسة ليو وآخرون Liu, P. D. et. al (2010)، ودراسة كيم وكينج وبان Kim Y.; Kang J.Y.; and Pan B.A (2011)، كان تركيز تلك الدراسات لقياس فهم القصة من خلال توافر عناصر البناء الفنى للقصة المعاد سردها من الطفل، وتحسين فهم الأطفال للقصة فى الأنشطة القصصية.
- واهتمت بعض الدراسات بدراسة أثر استخدام الصور فى النشاط القصصى على بعض المتغيرات مثل دراسة أسبل وآخرون Isbell, R. et. al (2004)، حيث استخدم الباحثون فى تلك الدراسة طريقتين

طريقة قراءة القصة باستخدام الصور وطريقة سرد القصة واستخدم اسكنيدر وهايورد Schneider, P.; and Hayward, D (2010)، مقياس مصور عبارة عن مجموعة من الإشارات يقوم بها شخصيات القصص، ويعبر عنها الأطفال لغوياً. واستخدم جرين هوت، وسيمب Greenhoot, A. F.; and Semb P.A (2008)، أكثر من معالجة من استخدام الصور والشرح اللفظى، لتبين أثر الصور فى تسهيل استدعاء القصة. ايضاً اسكيندر وريفيرد ودبريال Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil (2011)، استخدموا الصور الملونة فى مقابل الصور الأبيض × أسود لتبيان أثرها على لغة الطفل فى إعادة سرده للقصة.

وفى البحث الحالى تم التركيز على توقيت عرض الصور فى النشاط القصصى.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادت الباحثة من بعض الدراسات، فى كيفية قياس درجات الطلاقة، ودرجات تنوع المفردات، وذلك كما فى دراسات إسبل وآخرون Isbell, R. et. al (2004)، ودراسة كوبر وآخرون Cooper, et. al (2007)، ودراسة ليو وآخرون Liu, P. D (2010).
- كما استفادت الباحثة من بعض الدراسات السابقة فى تقييم الفهم من خلال مدى توافر عناصر البناء الفنى للقصة فى قصة الطفل الذى أعاد سردها سواء بالصور أو بدون صور، وتم على أساس ذلك إعداد استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة، وذلك كما فى دراسة مسترى، وهيرمن Mistry, J.; and Herman, H (1991)، ودراسة إسبل

وآخرون (Isbell. R., et al (2004، ودراسة ولاء عبد السميع عبد الله محمد (٢٠٠٩)، ودراسة روبرتس (Roberts, K. L (2010.

- واستفادت الباحثة من دراسة إسبل وآخرون (Isbell R., et. al (2004، فى تصميم إجراءات اختبار القصة، حيث استخدم مهمتين مطلوبتين من الطفل وهما إعادة سرد القصة لفظياً فقط، ثم إعادة سرد القصة باستخدام الصور.
- أما بالنسبة لحجم العينة فقد تباينت أحجام العينات فى الدراسات السابقة، فالدراسات التى تهدف إلى تقنين مقاييس أو رصد محصول لغوى، كانت العينة بها كبيرة كدراسة سهام محمد السيد زايد (٢٠٠٤) فكانت العينة مكونة من ٤٥٠ طفلاً وطفلة،ودراسة إسكيندر وهايورد Schneider, P. Hyward, D (2010)، فهدف إلى تقنين مقياس لذا كانت عينتها ٣٧٧ طفلاً من ٤-٩ سنوات. واستخدمت بعض الدراسات عينات صغيرة، حيث كان هدف تلك الدراسات تنمية لغة الطفل أو فهمه للقصص، مثل دراسة مودى، وجاست وكابل Moody A,K, Just L. M. and Cabell S.Q (2010)، ودراسة بيازاك ومارلى وليفين Biazak J. E. ; Marley, S. C.; and Levin J.R (2010)(A)، وغيرها من الدراسات، وقد استخدمت الباحثة عينة مكونة من ٣٠ طفلاً وطفلة قسموا إلى مجموعتين كل مجموعة مكونة من ١٥ طفلاً.

فروض البحث:

١- الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلى والقياس البعدى للأداء اللغوى لدى أطفال الروضة لصالح القياس البعدى".

٢- الفرض الثانى: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلى والقياس البعدى لفهم القصة لدى أطفال الروضة لصالح القياس البعدى".

٣- الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدى للأداء اللغوى لدى المجموعة الأولى ومتوسط درجات القياس البعدى للأداء اللغوى لدى المجموعة الثانية".

٤- الفرض الرابع: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدى لفهم القصة لدى المجموعة الأولى ومتوسط درجات القياس البعدى لفهم القصة لدى المجموعة الثانية".

إجراءات البحث:

(أ) أدوات البحث:

أولاً: إعداد الأنشطة القصصية المقدمة:

أ- وصف الأنشطة:

١- أهداف الأنشطة القصصية:

تقديم أنشطة قصصية بهدف:

تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة، لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات، باستخدام إحدى المعالجتين (سرد القصة لفظيا فقط؛ وسرد القصة لفظيا + استخدام الصور).

٢- الأنشطة القصصية:

الأنشطة القصصية المستخدمة لها خطوات موحدة في كل نشاط:

أ- **الخطوة الأولى:** سرد القصة من قبل الباحثة- سواء كان سردا لفظيا فقط كما في المجموعة التجريبية الأولى (١)، أو سردا لفظيا + استخدام الصور كما في المجموعة التجريبية الثانية (٢)-، باستخدام نص لغوي ثابت للقصة الواحدة في المجموعتين، محفوظ من قبل الباحثة، وذلك للحفاظ على الضبط التحريبي.

ب- **الخطوة الثانية:** إعادة الأطفال سرد القصة بدون استخدام الصور **[للمجموعتين الأولى(١)، والثانية (٢)].**

ج-**الخطوة الثالثة:** إعادة الأطفال سرد القصة باستخدام الصور، من خلال الكتاب القصصى **[للمجموعتين الأولى(١)، والثانية (٢)].**

د- **الخطوة الرابعة:** مناقشة أحداث القصة مع الأطفال**[للمجموعتين الأولى(١)، والثانية (٢)].**

(تستخدم قصة واحدة في النشاط القصصي الواحد، ويتم ترتيب القصص في استخدامها في الأنشطة القصصية، ترتيبا موحدا بالنسبة للمجموعتين، ويتم تكرار نفس الأنشطة القصصية مرة أخرى بعد انتهاء الترتيب، بمعنى أن كل قصة تقدم للأطفال مرتين على مدى البرنامج ككل).

ب- إعداد المواد التعليمية الخاصة بالأنشطة:

- استخدام عدد ٢٠ قصة مصورة جاهزة:

١. بسبسة والكلب زيزو، تأليف ورسوم الباحثة (حنان نصار)، دار المعارف، ٢٠٠٤.

٢. نوني وأم القطط الصغيرة (تأليف هالة يعقوب الشاروني، ورسوم حنان نصار)، دار المعارف، ٢٠٠٤.

٣. البطة الصغيرة الخوافة (تأليف هالة يعقوب الشاروني، ورسوم حنان نصار)، مكتبة الإسكندرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

٤. العصفور والثعبان (تأليف عبد المنعم جبر عيسى، رسوم فايزة نوار) سلسلة روضة الطفل، دار المعارف ١٩٩٥.

٥. السمكة الفضية (تأليف نادية حسن، رسوم منال بدران) سلسلة يحكى أن، دار المعارف ١٩٩٣.

٦. وصية الأزهار (تأليف نعمات البحيري، رسوم منال بدران) سلسلة يحكى أن، دار المعارف، ٢٠٠٠.

٧. رحلة الفيل (تأليف سمير عبد الباقي) سلسلة روضة الطفل، دار المعارف، ١٩٩٩.

٨. مرمر وبابا البجعة (تأليف يعقوب الشاروني، ورسوم سيندي عبد السيد) دار البستاني للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

٩. عربات القطار (تأليف سعيد جبار فرحان، رسوم هناء مال الله) سلسله البراعم، دائرة ثقافة الطفل، بغداد.

١٠. الفيل الثقيل والبطة الصغيرة (بقلم: أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.

١١. مغامرات القط والفار (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.

١٢. حكاية الجمل والجمال (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.

١٣. حكاية الغراب والثعبان (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
١٤. حكاية الحمام والصياد (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
١٥. حكاية الكلب سبع الليل (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
١٦. مغامرات الأسد والأرانب (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
١٧. أبو قردان والثعلب الجوعان (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
١٨. حكاية الأصدقاء الثلاثة (بقلم أحمد نجيب،) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
١٩. حكاية القرد والعدس (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.
٢٠. الغزال. . أبو العيال (بقلم أحمد نجيب) حكايات كليلة ودمنة، دار الشروق.

- تم اختيار تلك القصص على أساس مناسبتها للمرحلة العمرية من ٥-٦ سنوات، وتم الاختيار وفقا للمعايير السابق ذكرها في الإطار النظري وذلك من حيث:

١- عناصر البناء الفني للقصة.
٢- الصور والإخراج والطباعة.

- إعادة صياغة نصوص القصص، باستبدال الكلمات الصعبة إلى اللغة العربية البسيطة أو العامية القريبة إلى الفصحى، بحيث يسهل فهمها على الطفل.

ج- عرض القصص على المحكمين:

تم عرض تم عرض القصص بالنصوص والصور المعدة والخاصة بها على مجموعة من المحكمين، مكونة من ١٠ محكمين فى تخصص رياض الأطفال وتخصص صحة نفسية وعلم نفس تعليمي، ووسائل تعليمية، ومناهج وطرق تدريس لغة عربية من كليات التربية بجامعة طنطا وجامعة كفر الشيخ، وقد اتفق المحكمون على مناسبة القصص بالنصوص والصور المعدة والخاصة بها لتحسين الأداء اللغوي الشفهي وفهم القصة لدى طفل الروضة من ٥- ٦ سنوات.

ثانياً: أدوات القياس:

١- إعداد اختبار القصة: (من إعداد الباحثة)

هدف الاختبار:

١- الكشف عن مدى فعالية الأنشطة القصصية المقدمة في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

٢- الكشف عن مدى فعالية معالجتين (سرد القصة لفظيا فقط؛ وسرد القصة لفظيا + استخدام الصور) في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

- استخدام قصة "الفنحان السعيد" من تأليف ورسوم الباحثة (د. حنان نصار)، ومنشورة في الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٧.
- إعداد صور القصة المستخدمة كاختبار، وقد تم تصميم الرسوم التى تمثل صور القصة الاختبار وعددها (١٠) صور.
- إعادة صياغة نص القصة، باستبدال الكلمات الصعبة إلى اللغة العربية البسيطة أو العامية القريبة إلى الفصحى، بحيث يسهل فهمها على الطفل.

وصف الاختبار:

تم اختيار قصة الفنجان السعيد بناءا على، نفس المعايير التي استخدمت في اختيار القصص المستخدمة في الأنشطة، وهو اختبار شفهى أدائى مصور مكون من مهمتين (من إعداد الباحثة) وخطوات الاختبار كالتالي:

أ- **الخطوة الأولى:** سرد قصة " الفنحان السعيد" من قبل الباحثة- سردا لفظيا فقط، باستخدام نص لغوي ثابت للقصة، محفوظ من قبل الباحثة، وذلك للحفاظ على الضبط التحريبي.

ب- **الخطوة الثانية (المهمة الأولى):** إعادة الطفل سرد القصة لفظيا بدون استخدام الصور.

ج- **الخطوة الثالثة (المهمة الثانية):** إعادة الطفل سرد القصة لفظيا باستخدام الصور، من خلال الكتاب القصصى.

(يطبق الاختبار تطبيقا فرديا- كل طفل على حدى).

د- **الخطوة الرابعة:** تسجل استجابات الأطفال على شرائط تسجيل "كاست"، ثم تفريغها بكتابتها على الورق.

تصحيح الاختبار:

يتم تحليل استجابات الأطفال المسجلة التى تم تفريغها للحصول على درجات الطلاقة، وتنوع المفردات، والفهم.

١) **درجات الطلاقة:** وتحسب درجات الطلاقة بالعدد الكلي من الكلمات في القصة المعاد سردها من قبل الطفل في كل مهمة من المهمتين على حدى، وكلما زاد عدد الكلمات في القصة المعاد سردها كلما زادت درجة الطلاقة اللفظية لدى الطفل.

٢) **درجات تنوع المفردات:** وتحسب درجات تنوع المفردات بعدد الكلمات المختلفة عن النص الأصلي المسرود من قبل الباحثة، في كل مهمة من المهمتين على حدى، وكلما زاد عدد الكلمات المختلفة، كلما زاد تنوع المفردات.

تم حساب درجات الطلاقة، ودرجات تنوع المفردات، كما سبق بناءا على ما تم اتباعه في دراسة إسبل وآخرون Isbell. R., et. al (2004)، ودراسة كوبر، وآخرون Cooper, et. al (2007)، ودراسة ليو وآخرون Liu, P.D (2010)، ودراسة اسكنيدر؛ وريفيرد، ودبريال Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil B (2011).

درجات فهم القصة:

وتحسب من خلال استمارة ملاحظة وتقييم.

هدف استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة:

للكشف مدى التحسن فى فهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

تم إعداد استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة من خلال:

- الدراسات السابقة مثل دراسة مستري؛ وهيرمن Mistry, J. ;and Herman, H (1991)، دراسة إسبل وآخرون. Isbell. R., et. al (2004)، دراسة ولاء عبد السميع عبد الله محمد (٢٠٠٩)، ودراسة روبرتس (2010) Roberts, K. L، ودراسة اسكنيدر؛ وريفيرد، ودبريال Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil B (2011)، ودراسة روبرتس (2010) Roberts, K. L، حيث ركزت تلك الدراسات على عناصر البناء الفني للقصة ومدى تواجدها في قصة الطفل المعاد سردها، كمعيار لمدى فهم الطفل للقصة.
- تحليل عناصر البناء الفني للقصة، والتي تمثل أجزاء القصة، مع القدرات التي تمثل ترجمة القصة بلغة الطفل، من شرح أو وصف، إطالة أو اختصار، أو إبدال.
- واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة مكونة من البنود التالية:

– المقدمة.	– الأحداث والعقدة.
– المكان والزمان.	– الشخصيات.
– السرد والحوار.	
– الفكرة والهدف (المغزى الأخلاقي).	– النهاية.

وتحت كل بند من البنود السابقة مجموعة من العبارات تصف أداء الطفل في هذا البند، وتوجد ثلاث مستويات لأداء الطفل (تماما، إلى حد ما، نادراً)، وبتحليل القصة المعاد سردها من قبل الطفل في كل مهمة من المهمتين على حدى، توضع علامة (✓) أمام العبارة التى تصف أداء الطفل تحت المستوى الذى يمثل مدى أداءه لها، ويتم تسجيل أي ملاحظات إن وجدت في خانة الملاحظات.

ويكون توزيع الدرجات كالتالي: { تماما (٣ درجات)، إلى حد ما (درجتين)، نادرا (درجة واحدة)} وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة مثل { ذكر العبارة التي تدل على مقدمة القصة}، أما عندما تكون العبارة سالبة أو تدل على أداء غير صحيح مثل { خلط بين أدوار بعض الشخصيات} فيكون توزيع الدرجات كالتالي:{ تماما (درجة واحدة)، إلى حد ما (درجتين)، نادرا (٣ درجات)}.

وعلى ذلك تكون:

- الدرجة الكلية للاستمارة (من ٢٥- ٧٥) درجة.

صدق الاختبار:

١- الصدق الظاهرى Face - Validity:

تم الاعتماد على صدق المحكمين للتأكد من الصدق الظاهرى للاختبار. (رمزية الغريب، ١٩٨١، ٦٨٠).

باللجوء إلى أراء مجموعة من المحكمين مكونة من ١٠ محكمين فى تخصص رياض الأطفال وتخصص مناهج وطرق تدريس وسائل تعليمية من كليات التربية بجامعة طنطا، وجامعة كفر الشيخ، واجتمعت آراء المحكمين على مناسبة نص قصة الاختبار وصورها، واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة لقياس قدرة طفل الروضة من ٥-٦ سنوات على التعبير اللغوي من حيث الطلاقة وتنوع المفردات، وقدرته على فهم القصة، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٥%، وقد أجريت بعض التعديلات بناءاً على آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح نص قصة الاختبار وصورها، واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة، جاهزة للتطبيق، ومن الملاحظات التى أبداها السادة المحكمون بالنسبة استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة:

- إضافة عبارة تدل على تغيير الطفل للكلمات الواردة في القصة، لأن ذلك يعد إبداعا.
- استبدال مستوى لم يحدث بنادراً، ودرجة صفر في التقييم بدرجة واحدة.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بالتطبيق وإعادة التطبيق (فؤاد البهى السيد، ١٩٨٩، ٣٣٢) على عينة من ١٥ طفلا من أطفال روضة مدرسة السلام الابتدائية المشتركة التابعة لوزارة التربية والتعليم بكفر الشيخ، بتسجيل استجابات الأطفال وتفريغها، وحساب درجات الطلاقة ودرجات تنوع المفردات ودرجات فهم القصة، باستخدام استمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة، في التطبيق الأول، وفي التطبيق الثاني، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاقة في التطبيق الأول والثانى كان ٦٥%، وبحساب معامل الارتباط بين درجات تنوع المفردات في التطبيق الأول والثانى كان ٦٧%، وبحساب معامل الارتباط بين درجات فهم القصة في التطبيق الأول والثانى كان ٧٠%.

(ب) عينة البحث:

تتكون عينة البحث من ٣٠ طفلا وطفلة، قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين، وكل مجموعة قوامها ١٥طفلاً وطفلة من٥-٦ سنوات من روضة مدرسة "اللغات التجريبية الابتدائية المشتركة" التابعة لوزارة التربية والتعليم بكفر الشيخ.

ولاختبار مدى تجانس العينتين أو المجموعتين التجريبيتين فى درجات الأداء اللغوي الشفهي(الطلاقة، تنوع المفردات)، وفهم القصة

قبل أداء التجربة: مما يساعد على تحديد نوع الإحصاء المستخدم فى تحليل البيانات بعد الانتهاء من التجربة، قامت الباحثة بتطبيق اختبار القصة موضع البحث على المجموعتين التجريبيتين تطبيقا قبليا.

ثم قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية باستخدام اختبار T Test لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين ومتجانستين على درجات التطبيق القبلي لاختبار القصة فى درجات الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة، تنوع المفردات)، وفهم القصة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (١).

التجانس:

جدول رقم (١)

يوضح الفروق بين متوسط درجات القياس القبلى لمتغيرات الدراسة لدى المجموعتين

المتغير		المجموعة	ن	م	ع	قيم (ت)		
						٢	٣	٤
الأداء اللغوى	الطلاقة	١) المجموعة الأولى سرد فقط	١٥	١١٠.٦٧	٣٦.٤٤١	٠.٥٦٢	٠.١٥٦	٠.٢١٦
		٢) المجموعة الأولى سرد وصور	١٥	١٠٤.٥٣	٢١.٤٧٧		٠.٧٣٠	٠.٣٧٨
		٣) المجموعة الثانية سرد فقط	١٥	١١٢.٨٠	٣٨.٢٥١			٠.٣٨١
		٤) المجموعة الثانية سرد وصور	١٥	١٠٨.٠٧	٢٩.١٠٢			
	تنوع المفردات	١) المجموعة الأولى سرد فقط	١٥	٣٦.٤٤١	٦.٤٠٨	٠.٤٢٠	٠.٠٥٦	٠.٢٨٨
		٢) المجموعة الأولى سرد وصور	١٥	٢١.٤٧٧	٤.٧٨٨		٠.٣٤٧	٠.١٥٠
		٣) المجموعة الثانية سرد فقط	١٥	١٥.٨٠	٦.٦٣٥			٠.٢١٩
		٤) المجموعة الثانية سرد وصور	١٥	١٥.٣٣	٤.٩٢٣			
الفهم		١) المجموعة الأولى سرد فقط	١٥	٦.٤٠٨	٣.٥٥٩	٠.٧١٨	٠.٠٥٥	٠.٧٨٧
		٢) المجموعة الأولى سرد وصور	١٥	٤.٧٨٨	٢.٤٤٦		٠.٨٥٧	٠.١٨٥
		٣) المجموعة الثانية سرد فقط	١٥	٤٧.٢٧	٣.٠٥٨			٠.٩٠٤
		٤) المجموعة الثانية سرد وصور	١٥	٤٨.٣٣	٣.٣٩٥			

(دالة عند مستوى ٠.٠١) (* دالة عند مستوى ٠.٠٥).**

يتضح من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلى لمتغيرات الدراسة لدى المجموعتين.

مما يشير الى تجانس أفراد المجموعتين فى هذه المتغيرات (الطلاقة تنوع المفردات الفهم).

(ج) التجربة:

- تحديد زمن إجراء التجربة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجماعى ٢٠١٠/٢٠١١ واستغرق التطبيق شهرين، بواقع ثلاث أيام أسبوعياً يتم فيها التطبيق الأنشطة القصصية المقترحة باستخدام المعالجتين (سرد لفظي فقط على المجموعة التجريبية الأولى (١)، سرد لفظي + صور على المجموعة التجريبية الثانية (٢) ويتم فيها تطبيق الاختبار (قبليا وبعديا)، وكل نشاط استغرق من ٢٠- ٣٠ دقيقة تقريباً.
- تحديد مكان إجراء التجربة ثم تطبيق الأنشطة داخل قاعة النشاط في الروضة.

تطبيق التجربة:

- تطبيق اختبار القصة تطبيقاً قبلياً على الأطفال عينة البحث (على كل طفل بشكل فردى)، وتم تسجيل استجابات الأطفال على شرائط "كاست"، ثم تفريغها بكتابتها على الورق.
- تطبيق الأنشطة القصصية المقترحة باستخدام المعالجتين [سرد لفظي فقط على المجموعة التجريبية الأولى (١)، سرد لفظي + صور على المجموعة التجريبية الثانية (٢)] بصورة جماعية، بحيث تم تطبيق نفس الأنشطة على كل مجموعة على حدى وكل مجموعة باستخدام المعالجة الخاصة بها، بحيث قسمت كل مجموعة إلى مجموعتين

صـغيرتين، مجموعـة ٧ أطفـال ومجموعـة ٨ أطفـال تـم تطبيـق نفـس الأنشطة على كل مجموعة على حدى.

- تطبيق اختبار القصة تطبيقاً بعدياً على الأطفال عينة البحث (على كل طفل بشكل فردى)، وتم تسجيل استجابات الأطفال على شرائط "كاست"، ثم تفريغها بكتابتها على الورق.
- تحليل الاستجابات المسجلة والمفرغة بالطريقة الخاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة، تنوع المفردات)، وفهم القصة.

تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام: "باستخدام اختبار T. Test لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين ومتجانستين، للحصول على دلالة الفرق بين المجموعتين في متغيرات الدراسة السابق ذكرها, و"باستخدام اختبار T. Test لدلالة الفرق لمتوسطين مرتبطين، للمقارنة بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة في متغيرات الدراسة السابق ذكرها.

نتائج البحث وتفسيرها:

وتتناول عرضاً لنتائج البحث التى تجيب أسئلة البحث، فى ضوء الفروض الموضوعة للإجابة عن تلك الأسئلة، ومحاولة تفسير تلك النتائج.

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أن: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلى والقياس البعدى للأداء اللغوى لدى أطفال الروضة لصالح القياس البعدى".

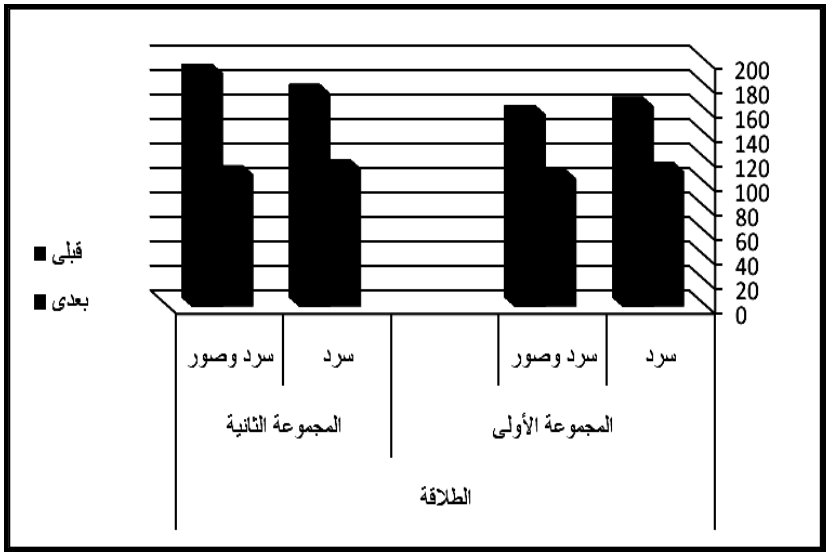
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المرتبطة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول رقم (٢)

يوضح الفروق بين متوسط درجات القياس القبلى والقياس البعدى للأداء اللغوى لدى المجموعتين

المجموعة	الأداء اللغوى	نوع التدريب	القياس	ن	م	ع	قيمة (ت)
الأولى	الطلاقة	سرد فقط	قبلى	١٥	١١٠.٦٧	٣٦.٤٤١	**٣.٤٨٥
			بعدى	١٥	١٦٣.٨٧	٤٦.٥٥٥	
		سرد وصور	قبلى	١٥	١٠٤.٥٣	٢١.٤٧٧	**٣.٣٧٩
			بعدى	١٥	١٥٦.٩٣	٥٦.٠٨٧	
	تنوع المفردات	سرد فقط	قبلى	١٥	١٠.٩٣	٦.٤٠٨	**٣.١١٠
			بعدى	١٥	٢٣.٨٧	٧.٥٢٠	
		سرد وصور	قبلى	١٥	١٥.٠٧	٤.٧٨٨	**٢.٩٢٧
			بعدى	١٥	٢٢.٢٠	٨.١٥٣	
الثانية	الطلاقة	سرد فقط	قبلى	١٥	١١٢.٨٠	٣٨.٢٥١	**٣.٤٩٥
			بعدى	١٥	١٧٤.٢٠	٥٦.٢٦٠	
		سرد وصور	قبلى	١٥	١٠٨.٠٧	٢٩.١٠٢	**٤.٦١٩
			بعدى	١٥	١٩٠.٨٠	٦٢.٩٦٧	
	تنوع المفردات	سرد فقط	قبلى	١٥	١٥.٨٠	٦.٦٣٥	**٢.٩٨٢
			بعدى	١٥	٢٣.٠٧	٦.٧١٣	
		سرد وصور	قبلى	١٥	١٥.٣٣	٤.٩٢٣	**٣.٢٠٨
			بعدى	١٥	٢٣.٢٧	٨.٢١٦	

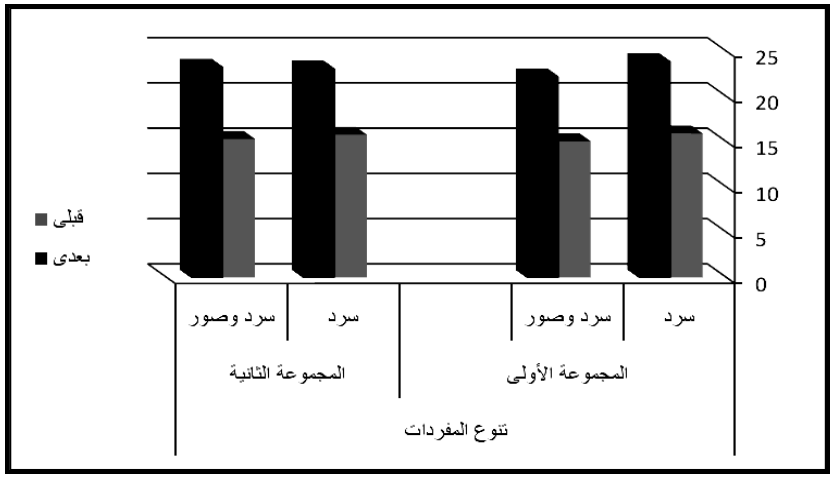
(** دالة عند مستوى ٠.٠١) (*دالة عند مستوى ٠.٠٥).



شكل رقم (١)

يوضح الفروق بين القياس القبلى والبعدى للطلاقة

لدى المجموعتين



شكل رقم (٢)

يوضح الفروق بين القياس القبلى والبعدى لتنوع المفردات

لدى المجموعتين

يتضح من الجدول رقم (٢) والشكلين البيانيين أرقام (١)، (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين القياس القبلى والقياس البعدى للأداء اللغوى بشقيه (الطلاقة- تنوع المفردات) وجاءت الفروق لصالح القياس البعدى. مما يشير الى تحقق صدق الفرض الأول.

وذلك يعنى أنه يوجد تحسن فى الأداء اللغوى الشفهى بشقيه الطلاقة، وتنوع المفردات لدى الأطفال عينة البحث فى المجموعتين التجريبيتين، وذلك بعد تطبيق الأنشطة القصصية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الأنشطة القصصية المقدمة للأطفال فى البحث الحالى أثرت فى تحسين الأداء اللغوى الشفهى بشقيه الطلاقة وتنوع المفردات، وذلك بما يتفق مع دراسات كلاً من: مودى وجاست وكابل Moody, A. K. ; Just, L. M and Cabell S. Q، ودراسة هينكنس، وإكس يو Huennekens M. E.; and XU, Y (2010)، ودراسة جاك شموكس Jachimowicz T. D (2010)، ودراسة اسكيندر وويفيرد، ودبريال Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil (2011)، ودراسة إسبل وآخرون Isbell, R., et al (2004)، حيث استخدمت تلك الدراسات النشاط القصصى فى تنمية المهارات اللغوية "الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة"، والأداء اللغوى الشفهى إنما يدخل ضمن مهارة التحدث ويرتبط إلى حد كبير بمهارة الاستماع.

كما تتفق تلك النتيجة على وجه الخصوص مع الدراسات التى تناولت تحسين الطلاقة اللفظية وتنوع المفردات مثل دراسة إسبل وآخرون

Isbell, R.; et. al (2004)، ودراسة كوبر وآخرون Cooper, et. al (2007)، ودراسة ليو وآخرون Liu, P. D. et. al. (2010)، وهينكنس، وإكس يو Huennekens, M. E.; and XU, Y (2010).

ويتفق أيضاً مع آراء علماء اللغة وأدب الطفل والتربويين الذين أوضحوا أن من أهم الأنشطة التربوية فى تنمية اللغة الشفهية لدى طفل الروضة، النشاط القصصى، لما للقصة من جاذبية لدى الأطفال، ولطبيعة بناء القصة بشكل منطقى كنموذج لغوى يساعد الطفل على تحسين أداءه اللغوى الشفهى، وخاصة عندما يعيد الطفل سرد أحداث القصة، أو يعبر عن الصور الخاصة بها.

ومن هؤلاء العلماء والتربويين عواطف إبراهيم (١٩٩٣)، كولون فيلا Colon-Vila (1997)، Ellis (1997)، إسبل وآخرون Isbell. R. et. al (2004)، يعقوب الشارونى (٢٠٠٥)، رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٧)، هدىمحمود الناشف (٢٠٠٨)، بركويتز Berkowitz D (2011).

ثانياً: نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض على أن: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلى والقياس البعدى لفهم القصة لدى أطفال الروضة لصالح القياس البعدى".

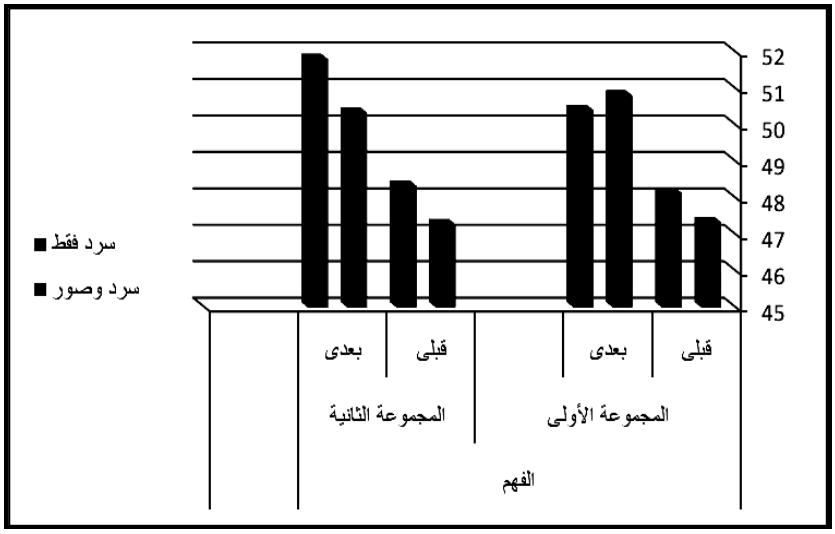
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المرتبطة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول رقم (٣)

يوضح الفروق بين متوسط درجات المجموعتين فى القياس القبلى والبعدى لفهم القصة

المجموعة	التدريب	القياس	ن	م	ع	قيمة (ت)
الأولى	سرد فقط	قبلى	١٥	٤٧.٣٣	٣.٥٥٩	٢.٨٠١**
		بعدى	١٥	٥٠.٨٠	٣.٢١٢	
	سرد وصور	قبلى	١٥	٤٨.١٣	٢.٤٤٦	٢.٥٧٠**
		بعدى	١٥	٥٠.٤٠	٢.٣٨٤	
الثانية	سرد فقط	قبلى	١٥	٢٧.٢٧	٣.٠٥٨	٢.٥٩٩**
		بعدى	١٥	٥٠.٣٣	٣.٣٩٥	
	سرد وصور	قبلى	١٥	٤٨.٣٣	٣.٣٩٥	٢.٨٥٤**
		بعدى	١٥	٥١.٨٠	٣.٢٥٦	

(** دالة عند مستوى ٠.٠١) (*دالة عند مستوى ٠.٠٥).



شكل رقم (٣)

يوضح الفروق بين القياس القبلى والبعدى للفهم لدى المجموعتين

يتضح من الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين القياس القبلى والقياس البعدى للفهم القصة لدى المجموعتين وكانت الفروق لصالح القياس البعدى. مما يشير الى تحقق صدق الفرض الثانى.

وذلك يعنى أنه يوجد تحسن فى فهم القصة لدى الأطفال عينة البحث فى المجموعتين التجريبيتين، وذلك بعد تطبيق الأنشطة القصصية المقترحة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الأنشطة القصصية المقدمة للأطفال فى البحث الحالى أثرت فى تحسين فهم القصة وذلك بما يتفق مع دراسات كلاً من مسترى وهيرمن Mistry, J.; and Herman, H. (1991)، وبيازاك ومارلى وليفين Biazak, J. E. ; Marley S. C.; and Levin, J. R (2010) (A), (B)، وإسبل وآخرون Isbell, R. et. al (2004)، وإستبن وآخرون Esteban, M. et. al (2010)، وروبرتس Roberts, K. L (2010)، وليو وآخرون Liu, P. D. et. al (2010)، وكيم وكينج وبان Kim Y. ; Kang J. Y; an Pan B. A (2011)، حيث استخدمت تلك الدراسات الأنشطة القصصية فى تحسين الفهم لدى أطفال ما قبل المدرسة وأسفرت نتائجها عن تحسن فى فهم القصة نتيجة الأنشطة القصصية المقدمة، وقامت بقياس الفهم من خلال تحليل القصص التى يعيد الأطفال سردها ومدى توافر عناصر البناء الفنى للقصة فيها.

ومما كان له أثر كبير فى تحسين فهم القصة لدى الأطفال عينة البحث أن أطفال المجموعتين التجريبيتين، يقومون بمهمتين أساسيتين

فى كل نشاط قصصى من الأنشطة السابقة وهى أنهم يعيدون سرد القصة التى يسمعونها مرة بسرد لفظى بدون استخدام صور، ومرة يقومون بسرد لفظى باستخدام الصور، بعض الأطفال يقومون بهذا العمل فى كل مرة بالتبادل، حتى يقوم به كل الأطفال مرات عديدة خلال الأنشطة وتكرار قيام الطفل بتلك المهمتين يعنى وصول الطفل إلى مستوى من المهارة فى إعادة سرد القصص ووصول الطفل إلى مستوى من المرونة.

كما أن الطفل فى البحث الحالى يقوم بترجمة القصة التى سمعها أو القصة التى سمعها وشاهد صورها إلى صورة لفظية من ألفاظه هو ولغته، ثم يترجم من الصورة البصرية (الصور) إلى صورة لفظية من لغته، وهذا بما يتفق مع مستوى الترجمة عند "بلوم Bloom"، فيقصد بها "تحويل معلومات معينة من صورة إلى أخرى على نحو دقيق بحيث يحافظ على المعنى والأفكار التى تحتويها، ولها أشكال متعددة مثل: ترجمة صورة رمزية إلى أخرى غير رمزية.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أن: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدى للأداء اللغوى لدى المجموعة الأولى ومتوسط درجات القياس البعدى للأداء اللغوى لدى المجموعة الثانية".

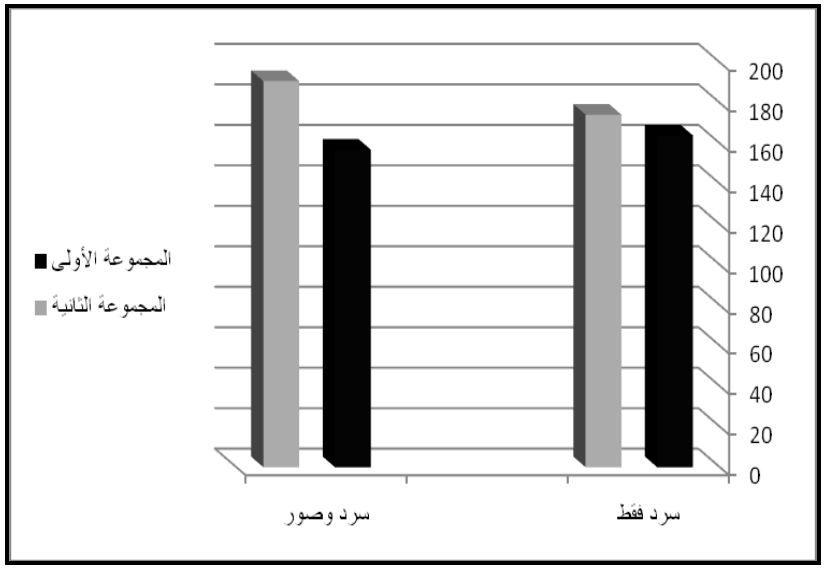
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول رقم (٤)

يوضح الفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للأداء اللغوى لدى المجموعتين

الأداء اللغوى	التدريب	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)		
						٢	٣	٤
الطلاقة	سرد فقط	١) الأولى	١٥	١٦٣.٨٧	٤٦.٥٥٥	٠.٥٤٨	٠.٣٦٨	١.٣٣٢
		٢) الثانية	١٥	١٧٤.٢٠	٥٦.٢٦٠		٠.٨٤٢	٠.٥٤٨
	سرد وصور	٣) الأولى	١٥	١٥٦.٩٣	٥٦.٠٨٧			١.٥٥٥
		٤) الثانية	١٥	١٩٠.٨٠	٦٢.٩٦٧			
تنوع المفردات	سرد فقط	١) الأولى	١٥	٢٣.٨٧	٧.٥٢٠	٠.٣٠٧	٠.٥٨٣	٠.٢٠٩
		٢) الثانية	١٥	٢٣.٠٧	٦.٧١٣		٠.٣١٨	٠.٣٠٧
	سرد وصور	٣) الأولى	١٥	٢٢.٢٠	٨.١٣٥			٠.٣٠٧
		٤) الثانية	١٥	٢٣.٢٧	٨.٢١٦			

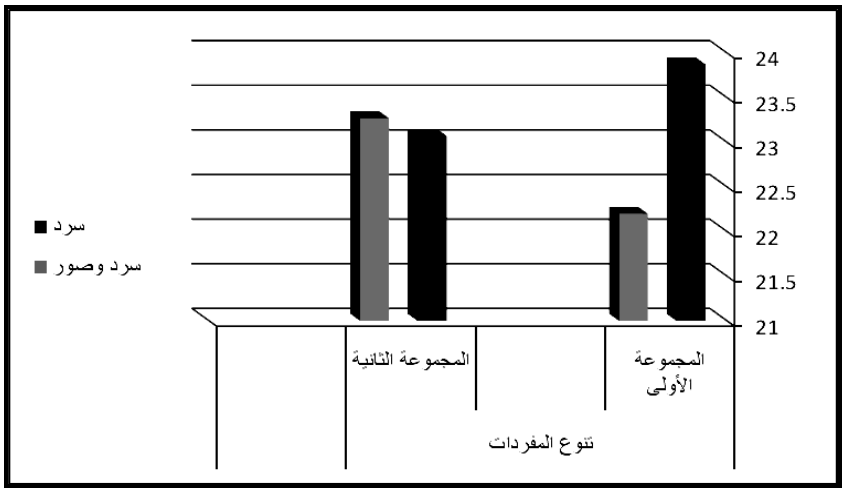
(** دالة عند مستوى ٠.٠١) (*دالة عند مستوى ٠.٠٥)



شكل رقم (٤)

يوضح الفروق بين القياس البعدى للطلاقة

لدى المجموعتين



شكل رقم (٥)

يوضح الفروق بين القياس البعدى لتنوع المفردات لدى المجموعتين

يتضح من الجدول رقم (٤) والشكلين البيانيين (٤)، (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى القياس البعدى للأداء اللغوى بشقيه (الطلاقة- تنوع المفردات) لدى المجموعتين. مما يشير الى تحقق صدق الفرض الثالث. وذلك يعنى أنه يوجد تحسن فى الأداء اللغوى الشفهى بشقيه الطلاقة، وتنوع المفردات، لدى الأطفال فى المجموعتين المجموعة الأولى (١)، والمجموعة الثانية (٢) بعد تطبيق الأنشطة القصصية بقدر يكاد يكون متساو بين المجموعتين.

ومعنى ذلك أن استخدام الصور أثناء سرد القصة على الأطفال، لم يؤثر فى تحسين الأداء اللغوى الشفهى بشقيه الطلاقة وتنوع المفردات، لم يؤثر بدرجة أكبر من استخدام السرد اللفظى فقط، وذلك يتفق مع دراسة

إسبل وآخرون Isbell, R. et. al (2004)، حيث لم يتضح فى نتائجها فرق بين معالجة السرد اللفظى فقط فى مقابل القراءة من كتاب قصص مصور، وذلك فى الأداء اللغوى الشفهى بالنسبة للطلاقة وتنوع المفردات.

ويمكن تفسير تلك النتيجة لسهولة القصة (الاختبار) وبساطة أحداثها، كما أن الشخصيات فى القصة (الاختبار)، شخصيات مألوفة للطفل، ومن السهل تخيلها، فلا يخلو بيت تقريباً من طقم فناجين شاى صينى، فلا تحتاج إلى صور لمساعدة الطفل على تخيل الأحداث. وبالتالى سهولة التعبير عنها بطلاقة وتنوع فى المفردات. والسرد اللفظى بدون استخدام الصور يظهر اكتساب أكثر للخيال البصرى لدى أطفال الروضة، لأنه لا توجد صور فى كتاب، تستولى على انتباه المستمعين، فقد أوضح رونى Roney (1996) أن نمو الخيال هو مفتاح الفائدة أو الجدوى من سرد القصص (In: Isell R. et. al. , 2004).

وقد يكون الفرق بين السرد اللفظى + الصور، والسرد اللفظى فقط إنما يتضح فى تذكر أحداث وكلمات ومصطلحات القصة بشكل أوضح بالنسبة للمجموعة الثانية (٢) السرد + الصور، عنه عند المجموعة الأولى (١) السرد فقط، وذلك ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق الاختبار والبرنامج، وذلك يتفق مع دراسة جرين هوت، وسيمب Greenhoot, A. F. ; and Semb P. A (2008)، أوضحت أن مجموعة السرد اللفظى + صور أحداث القصة يساعد على استدعاء أحداث القصة أكثر من مجموعة السرد اللفظى فقط، أما الفرق بين الطلاقة وتنوع المفردات فلا يظهر واضحاً. ربما يرجع ذلك إلى أن استخدام الصور، قد يؤثر على زيادة استدعاء أحداث وعبارات القصة، أما الطلاقة اللفظية وتنوع

المفردات فهى قدرات إبداعية تحتاج إلى إجراءات أخرى أكثر من مجرد استخدام الصور.

وربما ترجع تلك النتيجة إلى أن التواصل البصرى بين الأطفال وراوى القصة أثناء سرد القصة فقط ربما يعوض عن وجود الصور، حيث يركز الأطفال فى النظر إلى الصور أثناء السرد اللفظى + استخدام الصور ويوضح مالو وبيلارد (Malo and Bulard (200، أن التواصل البصرى يحدث مع سرد القصة لفظياً فقط، فالأطفال ينظرون إلى الراوى، وينظر لهم ويتابعون حركات يديه وتعبيرات وجهه، ونبرات صوته وهذا يزيد من التفاعل ويجعلها خبرة شخصية أكثر.

كما تعمل الصور على زيادة فى تذكر واستدعاء أحداث القصة وكلماتها، فإن ذلك قد حدث مع بعض الأطفال، فى حين أربكت الصور بعض الأطفال عندما طلب منهم سرد القصة باستخدام الصور، ظهر ذلك فى الاختبار وخاصة فى التطبيق الأول، حيث تم سرد القصة أولاً لفظياً فقط من قبل الباحثة، ثم طلب من الطفل إعادة سرد القصة لفظياً فقط، لم تكن هناك مشكلة فقد تلقى خبرة لفظية فقط ثم طلب منه استجابة لفظية فقط أيضاً، ولكن عندما قدمت له الصور بعد ذلك وطلب منه أن يعيد سرد القصة ولكن بالنظر إلى الصور، فلاحظت الباحثة أن الطفل ينظر إلى الصورة الأولى ويحاول أن يفسر ما بها وهو يحكى وهنا يقع فى حيرة بين أن يستجمع أفكاره من خلال الخبرة اللفظية السابقة من القصة التى سمعها، ويصيغ أفكاره فى كلمات وينطق بها، وأن ينظر إلى الصور ويفسر ما يحدث فى كل صورة، ويربط بينها وبين ما جاء فى الخبرة اللفظية التى سمعها، فترى الطفل ينظر إلى صورة أو أثنين، ثم يسترسل فى إعادة السرد لفظياً بدون أن ينظر لباقى الصور، حدث ذلك

مع مجموعة السرد اللفظى (المجموعة الأولى) فقط أكثر من مجموعة الصور (المجموعة الثانية)، فى حين أن مجموعة الصور، اعتادت وجود الصور، فحدث شئ من الانتعاش فى ذاكرة الأطفال حينما رأوا الصور.

وربما يمكن تفسير اعتياد وجود الصور وظهور الاستجابة معها وفقاً للنظرية السلوكية، فإن الاقتران التكرارى بين السرد والصور، يؤدى إلى حدوث الاستجابة بشكل أفضل.

فتشير كريمان بدير (٢٠٠٤) إلى أن فى رأى سكنر فى تعليم اللغة، أن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكرارى بين مثيرين، بين اللفظ وبين المثير الشئ الدال على هذا اللفظ. (والصور تحل محل الشئ الحقيقى الدال على اللفظ).

وإن لم يظهر استخدام الصور دلالة إحصائية واضحة إلا أن الرسم البيانى يوضح شئ من الزيادة سواء فى الطلاقة أو تنوع المفردات فى حالة استخدام الصور.

ويتضح من الرسم البيانى فى تنوع المفردات ذلك الارتباك الذى حدث للمجموعة الأولى (١) عند استخدام الصور فى حيث لم يحدث ذلك الارتباك مع المجموعة الثانية (٢).

وربما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضاً، أن المقارنة هنا ليست بين السرد اللفظى فقط بالنسبة للمجموعة الأولى (١) والسرد اللفظى + الصور فى المجموعة الثانية (٢)، حيث أن المجموعة الأولى (١) أيضاً استخدمت الصور خلال الأنشطة ولكن بعد سرد الباحثة للقصة لفظياً فقط، وبعد إعادة الطفل سرد القصة لفظياً فقط، تعرض الصور ويطلب من الطفل أن يعيد سرد القصة، ولكن ذلك من خلال الصور.

أما فى المجموعة الثانية (٢) فتسرد الباحثة القصة باستخدام الصور ثم تطلب من الأطفال إعادة سرد القصة لفظياً فقط، ثم تعرض الصور ويطلب من الطفل أن يعيد سرد القصة ولكن من خلال الصور فالفرق هنا فرق فى توقيت عرض الصور أثناء وبعد سرد القصة، أو بعد سرد القصة فقط.

فقد يكون الفرق ليس كبيراً، حتى يحدث فرق فى نتائج الاختبار، ربما لو كانت المجموعة الأولى (١) لم تستخدم الصور تماماً كان يمكن أن يكون الفرق واضحاً وقد صممت المجموعة الأولى (١) طبقاً لآراء أصحاب الاتجاه الأول عواطف إبراهيم (١٩٩٣)، إليس Ellis (1997)، كولون وفيلا Colon-Villa (1997)، وهدى محمود الناشف (٢٠٠٨)، بركويتز Berkowitz, D (2011)، الذين دعوا إلى إرجاء عرض الصور بعد سرد القصة.

وكما صممت المجموعة الثانية (٢) طبقاً لآراء أصحاب الاتجاه الثانى كرو Crowe L.K (2000)، وفيلدس ودجاينر Fields M. V.; and Degayner (2000)، وسمير عبد الوهاب (٢٠٠٤)، ويعقوب الشارونى (٢٠٠٥)، وجرين هوت وسيمب Greenhoot, A. F.; and Semb P. A (2008)، وبيانس، وويسك Bynes J. ; and Wasik, B. A (2009).

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أن: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدى لفهم القصة لدى المجموعة الأولى ومتوسط درجات القياس البعدى لفهم القصة لدى المجموعة الثانية".

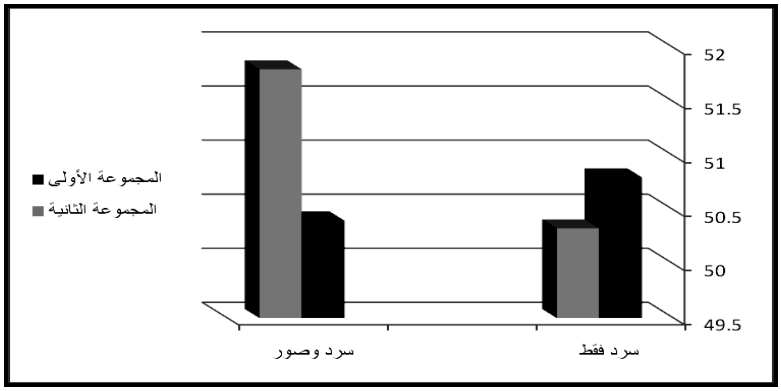
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول رقم (٥)

يوضح الفروق بين متوسط درجات القياس البعدى لفهم القصة لدى المجموعتين

التدريب	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)		
					٢	٣	٤
سرد فقط	١) الأولى	١٥	٥٠.٨٠	٣.٢١٢	٠.٣٨٧	٠.٣٨٧	٠.٨٤٧
	٢) الثانية	١٥	٥٠.٣٣	٣.٣٩٥		٠.٠٦٢	٠.٣٨٧
سرد وصور	٣) الأولى	١٥	٥٠.٤٠	٢.٣٨٤			١.٣٤٤
	٤) الثانية	١٥	٥١.٨٠	٣.٢٥٦			

(** دالة عند مستوى ٠.٠١) (*دالة عند مستوى ٠.٠٥).



شكل رقم (٦)

يوضح الفروق بين القياس البعدى للفهم لدى المجموعتين

يتضح من الجدول رقم (٥) والشكل البياني رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى القياس البعدى للفهم لدى المجموعتين. مما يشير إلى تحقق صدق الفرض الرابع.

وذلك يعنى أن التحسن الذى حدث بعدياً فى فهم القصة يكاد يكون متساو بين المجموعتين ومعنى ذلك أن استخدام الصور أثناء سرد القصة على الأطفال لم يؤثر بدرجة أكبر من استخدام السرد اللفظى فقط فى تحسين فهم القصة.

١- ربما يرجع التساوى فى الفهم إلى أنه كان ينبغى أن تعطى مهمات أكثر للطفل مثل الأسئلة المفتوحة عن القصة والتى تساعد الطفل أن يصل إلى مستوى التفسير ويحكى من عنده بعض الحكايات أو يكمل بعض الأحداث أو يصنف أحداث فيتعامل الطفل مع مادة أو نص القصة بحرية أكبر، وقد قام بذلك كيم وكينج وبان Kim Y. Kang J. Y.; and Pan B.A (2011) حيث أعطوا الطفل فرصة للمشاركة بالحديث أثناء قراءة القصص، ودراسة بيازاك ومارلى وليفين Biazak J. E. ; Marley S. C. ; and Levin J. R. (2010)(B) حيث استخدموا أنشطة تطبيقية بعد سرد القصة مثل تمثيل الأطفال للأفعال الموجودة فى القصة، ودراسة روبرتس Roberts K. L. ٢٠١٠ التى تم فيها تدريب الآباء على استخدام استراتيجية الفهم من خلال القراءة بصوت عالى للقصص مع الأطفال، وتم تقييم الفهم فيها بناءاً على (١) توافر عناصر البناء الفنى للقصة، (٢) تنشيط المعلومات السابقة، (٣) الحديث حول النص.

وقد قامت الباحثة بتطبيق رقم (١) توافر عناصر البناء الفنى للقصة، وذلك وفقاً لدراسات مسترى وهيرمن Mistry J.; and Herman, H (1991)، ودراسة إسبل وآخرون Isbell, R. ; et. al. (2004)، ودراسة ولاء عبد السميع عبد الله محمد (٢٠٠٩)، ودراسة

روبرتس (2010) Roberts K.L، وربما لم يكن هذا المعيار كافياً للكشف عن مدى فهم القصة لدى الأطفال عينة البحث.

٢- إن الباحثة فى البحث الحالى قامت بتوحيد نص القصة فى المعالجتين وذلك للضبط التجريبى لبيان تأثير استخدام الصور، إلا أن فى دراسة إسبل وآخرون (2004) Isbell. R. et. al، قارن بين قراءة القصة (بنص محدد)، وسرد القصة وذلك بدون التقيد بنفس كلمات النص الموجود فى معالجة قراءة القصة وخلال السرد بتلك الطريقة العفوية قد يطيل الذى سرد القصة على الأطفال ويزيد فى أوصافه وحواره، بما يشحذ خيال الطفل، إلى جانب تعبيرات الساردة وهى المعلمة، تعبيراتها الحركية فى حركة الأيدى أو فى تعبيرات الوجه، وكل ذلك يسهل للطفل الخروج من نص القصة الأصلى فى حال إعادة سرده لها، مما يزيد من درجة فهم الطفل للقصة.

أما فى البحث الحالى لم يكن ذلك ممكناً لأنه سوف يضيف متغير آخر- وهو اختلاف النص - غير استخدام الصور ويصبح من الصعب الفصل بين أثر هذين المتغيرين.

التحليل الكيفي:

الهدف من التحليل الكيفي:

- الكشف عن فروق بين المجموعة الأولى (١)، والمجموعة الثانية (٢) في تنوع المفردات -على مستوى المفردة- لم يظهرها التحليل الكمي لتنوع المفردات ككل.

- الكشف عن فروق بين المجموعة الأولى (١)، والمجموعة الثانية (٢) في فهم القصة- على مستوى العبارة- لم يظهرها التحليل الكمي لعبارات الاستمارة ككل.

أولا: التحليل الكيفي لتنوع المفردات:

بعض نماذج من استجابات الأطفال في تنوع المفردات (التطبيق البعدي):

جدول رقم (٦)

يوضح بعض النسب المئوية لتكرارات استجابات الأطفال في تنوع المفردات

تنوع المفردات	المفردة الأصلية	البديل (١)	البديل (٢)	البديل (٣)	البديل (٤)	البديل (٥)
المجموعات	ابريق الشاي	براد الشاي	واحد	الفنجان الكبير	بتاع الشاي	ابريل الشاي
المجموعة(١)	٥٠%	٢٠%	١٠%	١٠%		١٠%
المجموعة(٢)	١٠%	١٠%	١٠%	٥٠%	١٠%	١٠%
	فناجين	فنجانات	أطباق	المجات	هما	طقم
المجموعة(١)	٢٠%	٤٠%	١٠%	١٠%	١٠%	١٠%
المجموعة(٢)	٢٠%	٥٠%		١٠%	١٠%	١٠%
	سلطانية الشوربة	طبق الشوربة	طبق بتاع شوربة	طبق كبير بتاع الشوربة	صينية الشوربة	
المجموعة(١)	٤٠%	٣٠%	١٠%	١٠%	١٠%	
المجموعة(٢)	١٠%	٦٠%	١٠%		٢٠%	
	طبق غرف الرز	طبق الرز	صينية الرز	طبق كبير بتاع رز	فنجان الرز	
المجموعة(١)		٩٠%	١٠%			
المجموعة(٢)		٨٠%		١٠%	١٠%	
	زفلط	زفرت	الفنجان	الطبق		
المجموعة(١)	٦٠%		٣٠%	١٠%		
المجموعة(٢)	٢٠%	١٠%	٧٠%			

تنوع المفردات	المفردة الأصلية	البديل (١)	البديل (٢)	البديل (٣)	البديل (٤)	البديل (٥)
	يتخيل	يفكر	يحلم			
المجموعة(١)	٣٠%	٦٠%	١٠%			
المجموعة(٢)	٢٠%	٧٠%	١٠%			
	موافق	ماشي	طيب			
المجموعة(١)	١٠%	٧٠%	٢٠%			
المجموعة(٢)	٢٠%	٧٠%	١٠%			
	ممكن	ينفع				
المجموعة(١)	٢٠%	٨٠%				
المجموعة(٢)	١٠%	٩٠%				

التعليق:

يتضح من الجدول السابق (٦) أنه توجد بعض المفردات في نص القصة استبدلها الأطفال بمفردات أخرى، ولأنه لم تظهر فروق في استخدام المفردات بين المهمتين، السرد فقط، والسرد+الصور، في المجموعة الأولى (١)، أو المجموعة الثانية (٢)، لذلك لم يتم تقسيم استجابات كل مجموعة إلى محورين، وبالنسبة للمفردات التي تم ذكرها في الجدول، فكلمة إبريق الشاى فيبدو أنها كانت غير مألوفة للأطفال في المجموعتين.

لذا كان لها مجموعة من البدائل، إلا أن ٥٠% من أطفال المجموعة الأولي (١) ذكروا ابريق الشاي بشكل صحيح، وذلك ربما يرجع إلى الاستماع الجيد للمجموعة الأولى(١) لاعتمادهم على الاستماع للسرد فقط، أكثر من استخدامهم للسرد+ الصور، أما في المجموعة الثانية (٢) فالنصيب الأكبر من الاستجابات كان لـ (الفنحان الكبير) ربما اعتمادا

على الشكل أكثر لأن إبريق الشاى كان يشبه الفناجين إلى حد ما ولكنه أكبر منهم.

أما بالنسبة لكلمة فناجين، فيلاحظ تساو تقريبي، والنسبة الأكبر لكلمة (فنجانات)، ٤٠% للمجموعة (١)، ٥٠% للمجموعة (٢)، فيرجع ذلك لقصور لغة الطفل في هذه المرحلة العمرية، فكلمة فناجين هي جمع كلمة فنجان، أما فنجانات فهي جمع مؤنث سالم ولاتناسب كلمة فنجان، ولكن تلك ربما تعتبر طبيعة في لغة الطفل في مرحلة ماقبل العمليات، فنجد مثلا يقول في جمع كلمة لون، ألوانات، وهكذا في كثير من الكلمات.

وتتدخل الثقافة أيضا بالنسبة لكل طفل عن غيره فنجد أحدهم مثلا يقول (مجات) وليس فناجين.

وربما كلمة سلطانية الشوربة أيضا ليست مألوفة بالنسبة للأطفال في المجموعتين، إلا أن ٤٠% من المجموعة (١) ويمكن تفسير ذلك بنفس التفسير في كلمة ابريق الشاي، أيضا حظيت كلمة طبق الشوربة بنسبة كبيرة ٦٠% في المجموعة (٢)، و٣٠% في المجموعة (١)، ربما يرجع ذلك لأن الفنجان زفلط في الحوار داخل القصة نادى السلطانية بقوله (ياطبق يا كبير).

وبالنسبة لكلمات (طبق غرف الرز)، فربما كلمة غرف صعبة أو غير مستخدمة لدى الأطفال فنجد ٩٠% في المجموعة (١)، ٨٠% في المجموعة (٢) لكلمة طبق الرز، والأقرب إلى الصح من باقي البدائل، وأسهل في التلفظ بها من طبق غرف الرز.

وكلمة زفلط وهي اسم الفنجان بطل القصة، كلمة غريبة وغير مألوفة، ومع ذلك ٦٠% من المجموعة (١) ذكروا كلمة زفلط، ويمكن تفسير ذلك بنفس التفسير في كلمة ابريق الشاي، و٧٠% من المجموعة (٢)، و٣٠% من المجموعة (١) استبدلوا كلمة زفلط بكلمة فنجان، ويرجع ذلك إلى أن ابريق الشاي نادى زفلط في القصة (يافنجان)، كما أن زفلط ما هو إلا فنجان بالفعل.

أما بالنسبة لكلمات مثل (يتخيل، موافق، ممكن) وغيرها من الكلمات الأخرى التى استبدلها الأطفال بكلمات أخرى، لم يرجع علو النسبة أو انخفاضها لتفوق إحدى المجموعتين على الأخرى، ولكن يرجع إلى مدى شيوع الكلمة في الاستخدام في لغة الطفل بصفة عامة.

ثانياً: التحليل الكيفي لفهم القصة:

استجابات الأطفال في فهم القصة (التطبيق البعدي):

جدول رقم (٧)

يوضح النسب المئوية لتكرارات إستجابات الأطفال في كل عبارة من عبارات المقدمة

	م	العبارة	تماما				إلى حد ما				نادرا			
			ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)	
			س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص
المقدمة	١	ذكر العبارة التي تدل على مقدمة القصة	٠%	١٢%	٨%	٨%	١٠٠%	٧٧%	٨%	٨%				

	٢	أضاف كلمات أو جمل جديدة إلى عبارة المقدمة	١٣%		٢٥%	٢٥%	٧٥%	٧٥%		٢٥%	١٢%	٧٥%	٠٥%
	٣	غير في الكلمات الواردة في عبارة المقدمة	٢١%	٢١%			٧٨%	٧٨%	١٠٠%	٧٨%			٢١%

*** مفتاح الجدول:**

ج (١)= المجموعة الأولى (١) مجموعة السرد فقط، ج(٢)= المجموعة الثانية (٢) مجموعة السرد+الصور، س= مهمة السرد فقط، س+ص = مهمة السرد + الصور.

التعليق:

يتضح من الجدول السابق (٧) أن كل الأطفال في المجموعتين ج(١), ج(٢) ذكروا العبارة التي تدل على مقدمة القصة (العبارة ١)، وإن تفوقت ج(٢) بعض الشئ.

ففي (تماما) كانت النسبة ٧٥%مع مهمة السرد، و٧٥% مع مهمة السرد+الصور، في حين كانت النسب الخاصة ب ج(١)، ٥٠% مع مهمة السرد، و١٢% فقط مع مهمة السرد +الصور، ربما يرجع ذلك إلى أن الصور تساعد الأطفال على التذكر، في حين قد أربكت الصور أطفال ج(١) حيث اعتادوا على السرد بدون صور، ووجود الصور ماهو إلا إضافة لمعلومات جديدة بصرية– لم تكن موجودة عند سماع القصة–

إلى المعلومات السمعية، التي لدى الطفل والتي مطلوب منه أن يعبر عنها في ذلك الوقت فتزيد الصعوبة على الطفل، مما يحد من انطلاقه في السرد.

أما بالنسبة للعبارة-٢- أضاف كلمات أو جمل جديدة إلى عبارة المقدمة، فمن الملاحظ رغم التفوق النسبي ل ج(٢) في (تماما) إلا أن ج(١) تفوقت في(إلى حد ما) فكانت بنسبة ٧٥%، ربما يرجع ذلك إلى أن الأطفال في ج(١) تعاملهم مع الكلمات بشكل أكبر مما ساعدهم على ابتكار كلمات تضاف إلى عبارة المقدمة.

وبالنسبة للعبارة-٣- غير في الكلمات الواردة في عبارة المقدمة, فيلاحظ تساوي المجموعتين تقريبا، في (إلى حد ما)، بالنسبة للمهمتين السرد، والسرد + الصور.

استجابات الأطفال:

جدول (٨)

يوضح النسب المئوية لتكرارات استجابات الأطفال

في كل عبارة

من عبارات الأحداث والعقدة

	م	العبارة	تماما				إلى حد ما				نادرا			
			ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)	
			س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص

الأحداث والعقدة	١	ذكر الأحداث التي حدثت في القصة	٨٥%	٦٣%	٧٧%	١٠٠%	٢٥%	٣٧%	١٢%			٧٧%	١٠٠%
	٢	أضاف من عنده أحداث لم تكن موجودة في القصة	١٣%				١٢%	٢٥%		٧٥%	٧٥%	١٠٠%	١٠٠%
	٣	ذكر العبارة التي تدل على العقدة	٨٥%	١٥%	٧٧%	١٠٠%	٢٥%	٢٥%	١٢%				
	٤	أطال في عرض العقدة					١٢%		١٢%	٧٧%	١٢%	١٠٠%	٧٧%

التعليق:

بالنسبة للعبارة -١- ذكر الأحداث التي حدثت في القصة، يلاحظ أن جميع الأطفال ذكروا أحداث القصة، ولكن يتضح أن النسبة أكبر بعض الشئ مع ج(٢)، فكانت في (تماما) ٨٨% مع مهمة السرد، و١٠٠%، مع مهمة السرد+الصور، بمعنى أن تذكرهم للأحداث وتفاصيلها كان أكبر منه عند ج(١)، حيث النسب لديهم في (تماما) ٧٥% مع مهمة السرد، و٦٣% مع السرد+ الصور، وذلك يتفق مع

دراسة جرين هوت؛ وسيمب Greenhoot A. F. ; and Semb P. A. (٢٠٠٨)، حيث أوضحت أهمية الصور في استدعاء أحداث القصة.

أما بالنسبة للعبارة –٢– أضاف من عنده أحداث لم تكن موجودة في القصة، فأطفال ج(٢) لم يضيفوا للأحداث تقريبا، أما ج(١) فكانت هناك إضافات ولكن بنسبة قليلة، حيث في (تماما) ١٣% مع السرد، في (إلى حد ما) ١٢%مع السرد، و٢٥% مع السرد+الصور، ربما يرجع ذلك إلى الاستماع الجيد لدى ج(١).

والعبارة –٣– ذكر العبارة التي تدل على العقدة، تتفوق ج(٢)على ج(١) نسبيا، ربما يرجع ذلك إلى نفس التفسير السابق في العبارة –١–.

والعبارة –٤– أطال في عرض العقدة، فتساوت المجموعتين تقريبا في عدم الإطالة في العرض.

جدول (٩)

يوضح النسب المئوية لتكرارات إستجابات الأطفال في كل عبارة من عبارات المكان والزمان.

	م	العبارة	تماما				إلى حد ما				نادرا			
			ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)	
			س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص
المكان والزمان	١	ذكر الكلمات التي تدل على مكان وقوع الأحداث	%١٣	%١٣			%٥٠	%٣٧	%٧٥	%٨٧	%٣٧	%٥٠	%٢٥	%١٢

	٢	ذكر الكلمات التي تدل على وصف المكان بصفة عامة في القصة (نزل، فوق، بعيد، حواليها،. . . .)					٣٧%	٧٧%	٧٥%	١٠٠%	٦٣%	١٢%	٢٥%
	٣	رتب الأحداث بتسلسل صحيح فلا يسبق حدث حدث آخر	١٠٠%	٧٧%	٨٥%	١٠٠%		١٢%	٢٥%				
	٤	ذكر الكلمات التي تدل على الزمان بصفة عامة في القصة (تأخر، متأخر، بسرعة، قبل، خمس دقايق، من زمان،..)					٣٦%	٣٨%	٠٠%	٣٨%	٣٦%	٠٠%	٠٠%

التعليق:

في العبارة –١– ذكر الكلمات التي تدل على مكان وقوع الأحداث، من الملاحظ أن ذكر الكلمات التي تدل على المكان، كان بدرجة متوسطة (إلى حد ما) بالنسبة للمجموعتين ج(١)، وج(٢) في كلا المهمتين، إلا أن عدد بسيط ١٣% من ج (١) في المهمتين، ذكروا الكلمات الدالة على المكان بشكل واضح وكبير (تماما)، في حين أداء ج (٢) كان غالبيته في الوسط (إلى حد ما) ٧٥%، ٨٨%، بينما انخفض لـ ج (١) في (إلى حد ما) فكان ٥٠%، ٣٧%، مما يدل على أن تركيز الأطفال على الأحداث ذاتها أكثر من تركيزهم على المكان، الذي وقعت

فيه تلك الأحداث، وذلك ربما يرجع إلى خاصية أساسية يتميز بها الطفل في مرحلة ما قبل العمليات، تلك الخاصية كما توضح (أميمة عمور وآخرون، ٢٠٠٦) أن تفكير ما قبل العمليات يقيد الأطفال بالتركيز على سمة واحدة في كل مرة وهو ما أطلق عليه بياحيه فى التركيز Centration.

أيضا بالنسبة للعبارة –٢– ذكر الكلمات التي تدل على وصف المكان بصفة عامة في القصة، تبدو النسب متقاربة، وإن كانت ج (١) نسبتها ٣٧% في (إلى حد ما) قليلة بالنسبة لباقي النسب، إلا أن النسب في جملتها متقاربة وتشير إلى نفس ما حدث في العبارة (١) ويمكن تفسيرها بنفس التفسير.

أما في العبارة –٣– رتب الأحداث بتسلسل صحيح، فلا يسبق حدث حدث آخر، النسب جميعها تبدو عالية، ج(١) في (تماما)١٠٠% مع مهمة السرد، ٨٨% في مهمة السرد+الصور، وج(٢) في (تماما) ٧٥% مع مهمة السرد، ١٠٠% في مهمة السرد+الصور. ربما يرجع ذلك إلى أن تلك الخاصية، وهي ترتيب أحداث القصة تقع في نطاق قدرة الطفل –عينة البحث– في مرحلة التفكير الحدسي من مرحلة ما قبل العمليات, فيذكر (حامد زهران ١٩٩٥، ص٢٠٢) أن طفل الخامسة يدرك تماماً تسلسل الحوادث – حدث كذا ثم كذا–".

وبالنسبة للعبارة –٤– ذكر الكلمات التي تدل على الزمان بصفة عامة في القصة، من الملاحظ تراجع النسب إلى مستوى (إلى حد ما) و(نادرا)، ربما يرجع ذلك إلى صعوبة إدراك الزمن بشكل واضح في مرحلة ما قبل العمليات، فيقول (سامي سلطي عريفح، ٢٠٠٢، ١٢٢، ١٠٦)أن إدراك مفهوم المكان يسبق إدراك الزمان عند طفل ما قبل

المدرسة، ومفهوم الزمان لديه يرتبط بالبعد المكاني فمثلا الصباح مرتبط بالجلوس لمائدة الإفطار.

جدول (١٠)

يوضح النسب المئوية لتكرارات استجابات الأطفال في كل عبارة من عبارات الشخصيات

	م	العبارة	تماما			إلى حد ما			نادرا		
			ج (١)		ج (٢)	ج (١)		ج (٢)	ج (١)		ج (٢)
			س	س+ ص	س	س	س+ ص	س	س	س+ ص	س	س+ ص
الشخصيات	١	ذكر أسماء شخصيات القصة	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٦٣	%٦٣	%٦٣	%١٢	%١٢	%١٢	
	٢	وصف كل شخصية كما ورد في القصة (الأبريق الأبيض، الفناجين البيضاء، طبق كبير ، طبق مسطح، فنجان أحمر مزين بالورد الأبيض،. . .)				%٧٥	%٦٣	%١٠٠	%٢٥	%٣٧		
	٣	صور دور كل شخصية في الأحدث بشكل صحيح	%٢٥	%٦٣	%٣٧	%٧٥	%٣٧	%١٠٠				
	٤	خلط بين أدوار بعض الشخصيات	%١٢				%١٢		%٨٨	%٨٨	%١٠٠	%١٠٠

التعليق:

بالنسبة للعبارة –١– ذكر أسماء شخصيات القصة، تساوت المجموعتين (١) و(٢) في المهمتين، ربما يرجع ذلك إلى أن أسماء الشخصيات شئ أساسي، ولايتأثر بوجود الصور، أو عدم وجودها، وإنما قد يكون المعيار هنا مدى سهولة الاسم ومدى الألفة به.

أما بالنسبة للعبارة –٢– وصف كل شخصية كما ورد في القصة، لم تصل إلى الوصف التام (تماما)، وإن تفوقت المجموعة الثانية (٢) بعض الشئ، فكانت ١٠٠% في (إلى حد ما) في المهمتين بينما كانت المجموعة الأولى (١) ٧٥% في (إلى حد ما) في مهمة السرد فقط، و٦٣% في مهمة السرد+الصور، ربما يرجع ذلك إلى أن تلك الأوصاف، أوصاف بصرية، و فهمها واسترجاعها يعتمد على وجود الصور بشكل أكبر.

وبالنسبة للعبارة –٣– صور دور كل شخصية في الأحدث بشكل صحيح، يبدو أن النسب غير مميزة بشكل واضح، إلا أن كلا المجموعتين قد صور أدوار الشخصيات بشكل صحيح نسبيا.

أما عن العبارة –٤– خلط بين أدوار بعض الشخصيات، فمن الملاحظ تقارب النسب أيضا بين المجموعتين بالنسبة لهذة العبارة، ولم يحدث خلط بين أدوار الشخصيات إلا بشكل نادر في المجموعة (١) ولم يرتبط ذلك بأي من المهمتين.

جدول (١١)

يوضح النسب المئوية لتكرارات استجابات الأطفال في كل عبارة من عبارات السرد والحوار

	م	العبارة	تماما			إلى حد ما			نادرا		
			ج (١)		ج (٢)	ج (١)		ج (٢)	ج (١)		ج (٢)
			س	س+ ص	س	س	س+ ص	س	س	س+ ص	س	س+ ص
السرد والحوار	١	إعتمد على السرد إلى جانب الحوار	٧٧%	١٠٠%	١٠٠%				١٢%			
	٢	ذكر الحوار بين الشخصيات كما سمعه في القصة			١٢%	٧٧%	٧٧%	٧٧%	١٢%	١٢%		١٢%
	٣	أضاف بعض الحوار لم يكن موجودا في القصة			١٣%	١٠٠%	٧٧%	١٢%			٦٣%	٧٥%
	٤	خلط بين حوار شخصية وشخصية أخرى				١٢%			١٠٠%	٧٧%	١٠٠%	١٠٠%

التعليق:

بالنسبة للعبارة –١– اعتمد على السرد إلى جانب الحوار، فيلاحظ أن تساوي المجموعتين (١) و(٢) تقريبا في استخدام السرد والحوار معا بصورة كبيرة (تماما) إلا فقط ١٢% في المجموعة (١) مع السرد فقط، إعتمدوا على السرد بدون إدخال الحوارمعه، وتساوي المجموعتين بتلك الصورة ربما يرجع إلى الاستماع الجيد من قبل الأطفال عينة البحث للقصة وما بها من سرد وحوار.

أما عن العبارة –٢– ذكر الحوار بين الشخصيات كما سمعه في القصة، فذلك يعتمد على مدى قدرة الطفل على الاستماع الجيد والتذكر، وقد تساوت المجموعتين بشكل كبير.

وبالنسبة للعبارة –٣– أضاف بعض الحوار لم يكن موجودا في القصة، فنجد تفوق المجموعة الأولى (١) في (إلى حد ما) فكانت ١٠٠%، في حين كانت النسب العالية من المجموعة الثانية (٢) كانت في (نادرا)، وذلك يعني قدرة المجموعة (١) على إضافة بعض الحوار لم يكن موجودا في القصة بشكل أكبر، ربما يرجع ذلك إلى أن التذكر الحرفي للحوار ربما يعتمد على وجود صور ترتبط به، أما في حالة عدم وجود الصور فعلى الطفل أن يعمل عقله ليتذكر الحوار، وربما ينتج حوارا آخر مشابه والمهم لديه أن يؤدي نفس الغرض، وهذا في حد ذاته قدرة على التصرف واستخدام الحلول البديلة للوصول إلى الهدف.

أما عن العبارة –٤– خلط بين حوار شخصية وشخصية أخرى، فمن الملاحظ تساوي النسب تقريبا بين المجموعتين، وتشير النسب إلى أنه لم يحدث ذلك الخلط من قبل أطفال المجموعتين، ربما يرجع ذلك للاستماع الجيد للأطفال أثناء سرد القصة عليهم.

جدول (١٢)

يوضح النسب المئوية لتكرارات استجابات الأطفال في كل عبارة من عبارات الفكرة أو الهدف

	م	العبارة	تماما				إلى حد ما				نادرا			
			ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)		ج (١)		ج (٢)	
			س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص	س	س+ ص
الفكرة أو الهدف	١	أورد الجمل والعبارات التي تدل على فكرة (هدف)القصة	%٣٧		%٣٨	%٢٥	%٥٠	%٧٥	%٢٥	%٥٠	%١٣	%٢٥	%٣٧	%٢٥
	٢	أطال في الجمل والعبارات التي تدل على فكرة القصة									%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
	٣	غير في الكلمات المعبرة عن فكرة القصة					%٧٥	%٧٥	%٥٠	%٨٧	%٢٥	%٢٥	%٥٠	%٢٥

التعليق:

بالنسبة للعبارة –١– أورد الجمل والعبارات التي تدل على فكرة (هدف) القصة، من الملاحظ أن النسب تكاد تكون متقاربة، والنسب الأكبر تقع في (إلى حد ما)، ربما يرجع ذلك إلى أن تركيز الطفل يكون على المشكلة أو العقدة وكيفية الوصول إلى حل لها، وليس على الهدف من وراء ذلك، وربما الفكرة التي تدل على المثابرة وعدم اليأس، واستخدام البدائل، وربما احترام الآخر المختلف عنا، ربما ليست بالبساطة والوضوح اللازمين لطفل الروضة. وبالنسبة للعبارة –٢–، –٣– فالنسب تشير إلى التساوي التقريبي للمجموعتين، ويمكن تفسيرها بنفس التفسير السابق في العبارة –١–.

جدول (١٤)

يوضح النسب المئوية لتكرارات إستجابات الأطفال في كل عبارة من عبارات النهاية

	م	العبارة	تماما			إلى حد ما			نادرا		
			ج (١)		ج (٢)	ج (١)		ج (٢)	ج (١)		ج (٢)
			س	س+ ص	س	س	س+ ص	س	س	س+ ص	س	س+ ص
النهاية	١	ذكر العبارة التي تصف النهاية وحل العقدة	٥٨%	١٢%	٥٨%	٥٨%	٧٧%	٨%				
	٢	أطال في العبارة التي تصف النهاية وحل العقدة					٢١%		٠٠١%	٧٧%	٠٠١%	٠٠١%
	٣	غير في الكلمات المعبرة عن النهاية وحل العقدة	٢١%			٧٧%	٧٧%			٢١%		

التعليق:

بالنسبة للعبارة –١– ذكر العبارة التي تصف النهاية وحل العقدة، من الملاحظ التساوي التقريبي بين المجموعتين، وتشير النسب إلى أن جميع الأطفال ذكروا العبارة التي تصف النهاية وحل العقدة، والنسب الأعلى في (إلى حد ما)، مما يدل على أن اهتمام الطفل بالوصول إلى الحل، اهتمام كبير. وبالنسبة للعبارة –٢– فالنسب تشير إلى أن الأطفال في المجموعتيتن لم يطيلوا في عبارة الحل، ربما لأنهم تذكروها كما هي. أما عن العبارة –٣– غير في الكلمات المعبرة عن النهاية وحل العقدة، فتشير النسب إلى تمركز استجابات الأطفال في المجموعتين في (إلى حد ما)، ربما يرجع ذلك لنفس التفسير السابق في العبارة –١–، و–٢.

التعليق العام:

أولاً: نتائج التحليل الكمي:

بمعالجة البيانات " باستخدام اختبار Test tلدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين ومتجانستين، للحصول على دلالة الفرق بين المجموعتين في متغيرات الدراسة السابق ذكرها, و" باستخدام اختبار T Test لدلالة الفرق لمتوسطين مرتبطين، للمقارنة بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة في متغيرات الدراسة السابق ذكرها.

١- كشفت النتائج عن تحسن الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)، وفهم القصة لدى أطفال ما قبل المدرسة- عينة البحث – من ٥-٦ سنوات، ممايدل على فعالية الأنشطة القصصية المقدمة في حدوث ذلك التحسن.

ويتفق ذلك مع الكثير من الدراسات مثل دراسة إسبل وآخرون. Isbell. R., et. al (2004)، كوبر، وآخرون Cooper, et. al (2007)، ليو وآخرون Liu,P. D .et. al (2010)، هينكنس، إكس يو Huennekens,M. E.; and Xu,Y (2010)، روبرتس Roberts, k. L (2010)، حيث أوضحت تلك الدراسات أهمية دور القصة والنشاط القصصي في تنمية اللغة الشفهية، وفهم القصة أيضا.

٢- كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين المعالجتين (سرد القصة لفظيا + استخدام الصور، و سرد القصة لفظيا فقط) في تحسين الأداء اللغوي الشفهي (الطلاقة اللفظية، وتنوع المفردات)،وفهم القصة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات.

وذلك يتفق مع دراسة إسبل وآخرون. Isbell. R., et. al، حيث لم يتضح في نتائجها فرق بين معالجة السرد اللفظي فقط في مقابل القراءة من كتاب قصص مصور، وذلك في الأداء اللغوي الشفهي بالنسبة للطلاقة وتنوع المفردات، وأيضا بالنسبة لفهم القصة، ربما ترجع تلك النتيجة إلى أن استخدام الصور، قد يؤثر على زيادة استدعاء أحداث القصة وعباراتها، أما الطلاقة اللفظية وتنوع المفردات فهي قدرات ابداعية تحتاج إلى إجراءات أخرى أكثر من مجرد استخدام الصور.

كذلك الفهم، ربما كان يحتاج إلى إعطاء مهمات أكثرمن مجرد توافر عناصر البناء الفني للقصة، مثل تنشيط المعلومات السابقة، أو الحديث حول القصة، وذلك ما تؤيده دراسات، بيازاك؛ ومارلي؛ وليفين Biazak J. E.; Marley S. C.; and Levin J. R، روبرتس Roberts, K. L (2010)، كيم؛ وكينج؛ وبان Kim Y.; Kang J. Y.; and Pan B. A (2011)، كما أن توحيد نص القصة في البحث الحالى– للضبط التجريبي– بين المعالجتين لم يعطي الفرصة لوجود فروق واضحة في استجابات الأطفال في المجموعتين التجريبيتين.

ثانيا: نتائج التحليل الكيفي:

أ- التحليل الكيفي لتنوع المفردات:

توجد بعض المفردات في نص القصة استبدلها الأطفال في المجموعتين (١)، و (٢) بمفردات أخرى وأوضحت النتائج بعض الفروق الطفيفة بين المجموعتين، في مفردات مثل إبريق الشاي، سلطانية الشوربة، زفلط، وقد كانت نسبة استخدام المفردة الأصلية في المجموعة

(١) مجموعة السرد فقط، أكثر بعض الشئ من المجموعة (٢) مجموعة السرد+الصور، ربما لاعتماد المجموعة (١) على الاستماع أكثر من اعتمادهم على استخدام الصور.

وتوجد كلمات تم استبدالها بكلمات أخرى ولكنها عامة بالنسبة للمجموعتين مثل استبدال كلمة موافق بكلمة ماشي أو طيب، وكلمة يتخيل بكلمة يفكر أو يحلم، وذلك ما يعكس الكلمات الشائعة في ثقافة الأطفال.

التحليل الكيفي لفهم القصة:

يلاحظ أن جميع الأطفال ذكروا المقدمة وأحداث القصة والعقدة، ولكن يتضح أن النسبة أكبر بعض الشئ مع المجموعة(٢)، بمعنى أن تذكرهم للأحداث وتفاصيلها كان أكبر منه عند المجموعة(١)، وذلك يتفق مع دراسة جرين هوت؛ وسيمب Greenhoot A. F. ; and Semb P. A (2008)، حيث أوضحت أهمية الصور في استدعاء أحداث القصة.

والمجموعة (٢) لم يضيفوا للأحداث تقريبا، أما المجموعة(١) فكانت هناك إضافات ولكن بنسبة قليلة، ، ربما يرجع ذلك إلى الاستماع الجيد لدى المجموعة(١).

أما بالنسبة لذكر العبارات الدالة على المكان فكانت نسبته منخفضة في كلا المجموعتين (١)، (٢)، مما يدل على أن تركيز الأطفال على الأحداث ذاتها أكثر من تركيزهم على المكان، الذي وقعت فيه تلك الأحداث، وذلك ربما يرجع إلى خاصية أساسية يتميز بها الطفل في مرحلة ما قبل العمليات، تلك الخاصية كما توضح (أميمة عمور

وآخرون، ٢٠٠٦) أن تفكير ما قبل العمليات يقيد الأطفال بالتركيز على سمة واحدة في كل مرة وهو ما أطلق عليه بياجيه التركيز Centration. إلى أن تلك الخاصية، بالنسبة لذكر العبارات الدالة على الزمان، فمن الملاحظ تراجع النسب إلى مستوى (إلى حد ما) و(نادراً)، ربما يرجع ذلك إلى صعوبة إدراك الزمن بشكل واضح في مرحلة ما قبل العمليات

أما بالنسبة لوصف كل شخصية كما ورد في القصة، تفوقت المجموعة الثانية (٢) بعض الشئ عن المجموعة الأولى (١)، ربما يرجع ذلك إلى أن تلك الأوصاف، أوصاف بصرية، و فهمها واسترجاعها يعتمد على وجود الصور بشكل أكبر.

أما بالنسبة للعبارات الدالة على السرد والحوار، فتساوت النسب تقريبا بين المجموعتين(١)، و(٢) في استخدام السرد والحوار معا، أما بالنسبة لإضافة حوار لم يكن موجودا في القصة فيلاحظ تفوق المجموعة الأولى (١)، ربما يرجع ذلك إلى أن التذكر الحرفي للحوار ربما يعتمد على وجود صور ترتبط به، أما في حالة عدم وجود الصور فعلى الطفل أن يعمل عقله ليتذكر الحوار، وربما ينتج حوارا آخر مشابه والمهم لديه أن يؤدي نفس الغرض، وهذا في حد ذاته قدرة على التصرف واستخدام الحلول البديلة للوصول إلى الهدف.

وبالنسبة للفكرة والهدف، فيلاحظ تساو النسب بين المجموعتين تقريباً.

وتشير النسب إلى أن جميع الأطفال ذكروا العبارة التي تصف النهاية وحل العقدة، والنسب، مما يدل على أن اهتمام الطفل بالوصول إلى الحل، اهتمام كبير.

التوصيات والمقترحات:

- تقديم الأنشطة القصصية بصورة شبه ثابتة فى البرنامج اليومى لروضة، وذلك للتأثير الكبير للأنشطة القصصية، ليس فقط فى مجال اللغة ولكن فى كافة مجالات التعلم، فهى أنشطة محببة وجاذبة لانتباه الأطفال.
- الدقة فى اختيار القصص التى تقدم لأطفال الرياض، من حيث اللغة والأسلوب، والفكرة والتسلسل المنطقى للأحداث.
- عند استخدام القصص لتنمية اللغة الشفهية للطفل، تراعى المعلمة أو القائمين على تربية طفل الروضة، فى لغة القصة البساطة ومع إضافة بعض المصطلحات لجديدة- بشكل محدود ويفسر معناها للأطفال- ومدى استخدام أساليب الكلام، أو الضمائر، ويمكن إعادة صياغة القصة بالصورة التى تحقق الهدف المراد توصيله للطفل.
- تنويع الأنشطة القصصية بين استخدام السرد اللفظى الشفهى بدون صور ثم عرض الصور، واستخدام السرد اللفظى إلى جانب الصورة أو أى وسيلة أخرى، بناءاً على الهدف الذى تحدده المعلمة فمثلاً السرد اللفظى الشفهى فقط يقدم لشحذ خيال الأطفال، أما عرض الصور فيساعد فى ربط الكلمات بالصور، وبالتالى تذكر الأحداث بشكل أكبر عند رؤية الصور.
- الاهتمام بالأنشطة التطبيقية على القصة والتى يكون الدور الأكبر فيها للطفل، مثل إعادة سرد القصص، وتمثيل أحداث القصة، ترتيب صور أحداث القصة، الأسئلة وخاصة الأسئلة المفتوحة حول القصة، رسم بعض شخصيات وأحداث القصة.
- الاهتمام بتحسين فهم الطفل سواء القصة أو أى نشاط تعليمى آخر، وذلك وفقاً لمستويات الفهم وطبقاً لقدرات الأطفال.

المقترحات:

- برنامج تدريبى للوالدين فى استخدام القصة لتنمية اللغة الشفهية وفهم القصة لدى طفل الروضة.
- أنشطة متنوعة لتنمية الأداء اللغوى الشفهى والفهم اللغوى لدى طفل الروضة.
- فعالية استخدام الصور فى النشاط القصصى فى تنمية الحس الفنى لدى طفل الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحلام قطب (٢٠٠٠). مدى فاعلية استخدام بعض الوسائط التعليمية فى تنمية المفاهيم اللغوية فى ضوء أهداف الروضة. رسالة ماجستير. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- أحمد حسين اللقانى، وعلى الجمل (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفية فى المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- أميمة عمور؛ حسين أبو رياش؛ عبد الحكيم الصافى؛ وسليم محمد شريف (٢٠٠٦). الرعاية الأسرية والمؤسسية للأطفال. عمان: دار الفكر.
- إيمان محمد درويش طبور (٢٠١٠). الثقافة العلمية المتضمنة فى القصص الكرتونية لطفل الروضة (دراسة تحليلية نقدية). رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.
- جابر عبد الحميد (٢٠٠٣). "الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق". القاهرة: دار الفكر العربى.
- جوزال عبد الرحيم (٢٠٠١). النشاط القصصى لطفل الروضة. مرشد المعلمة (الجزء الثانى). وزارة التربية والتعليم. القاهرة: مطابع الشروق.
- جيهان محمد الليثى (٢٠٠٥). أثر برنامج ألعاب تعليمية على نمو المهارات المعرفية واللغوية وبعض القدرات العقلية وخفض حدة العدوان لتلاميذ مرحلة رياض الأطفال. مجلة علوم وفنون الرياضة. كلية التربية الرياضية بنات. جامعة حلوان. مج ٢٣. ع٢.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٥). "علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)". القاهرة: عالم الكتب. ط٥ المعدلة.

- حسن شحاته (١٩٩٦). قراءات الأطفال. ط٣. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاتهـ وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن عبد البارى عصر (١٩٩٧). تعلم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية. القاهرة: دار نشر الثقافة.
- حميدة محمد عبد المتعال منصور (٢٠٠٣). فعالية استخدام القصص المصور لإكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض السلوكيات الحضارية للشعوب. ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.
- حميده على عثمان دنيا (٢٠٠٩). "الكشف عن الحدس فى ضوء فهم وتفسير طفل الرياض للظواهر الطبيعية دراسة تحليلية تشخيصية". رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة طنطا.
- رافدة الحريرى (٢٠٠٩). التربية وحكايات الأطفال. القاهرة: دار الفكر.
- رشدى أحمد طعيمة. عادل عز الدين الأشول؛ محمد عبد الرؤوف الشيخ؛ لطفى عمارة مخلوف؛ محمد متولى قنديل؛ شايان عبد اللطيف أبو زيادة؛ محمد لطفى جاد. وأمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها. مهاراتها. تدريسها. تقويمها. عمان: دار المسيرة.
- روبرت سولسو (٢٠٠٠). ترجمة: محمد نجيب الصبوة. مصطفى محمد كامل. محمد حسانين الدق: علم النفس المعرفى. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- زكريا إبراهيم (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠٠٤). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الميسرة.
- سهام محمد السيد زايد (٢٠٠٥). "تقويم الأداء اللغوى الشفوى لطفل الرياض كمقدمة للغة المكتوبة". رسالة ماجستير. جامعة طنطا. كلية التربية.
- طاهرة أحمد الطحان (٢٠٠٨). مهارات الاستماع والتحدث فى الطفولة البكرة. القاهرة: دار الفكر.
- على أحمد مدكور (١٩٩٧). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- عواطف إبراهيم (١٩٩٣). المفاهيم وتخطيط البرامج والأنشطة لطفل الروضة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فؤاد سليمان قلادة (٢٠٠٥). الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم. الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.
- فائقة على أحمد. وإيمان ذكى بدر (٢٠٠٠). فاعلية القصص فى تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمى الثانى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مناهج التعليم وتنمية التفكير جامعة عين شمس.
- فايزة أحمد على يوسف (٢٠٠٩). فاعلية النشاط القصصى كمدخل لتنمية الخبرات الاجتماعية لدى طفل الروضة. ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.
- فوزى عيسى (١٩٩٨). أدب الأطفال الشعر. مسرح الطفل. القصة. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- فوزية محمود النجاحى (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة فى برامج تنمية اللغة والإبداع لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- كريمان بدير (٢٠٠٤). استراتيجيات تعليم اللغة برياض الاطفال. القاهرة: عالم الكتب.
- كريمان بدير، وإميلى صادق (٢٠٠٥). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- كمال الدين حسين (٢٠٠٢). فن رواية القصة وقراءتها للأطفال لمعلمات وأمناء المكتبات برياض الأطفال والمدارس الابتدائية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٤). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته الكويت: دار القلم.
- محمد علاء الدين حلمى (١٩٩٩). أثر استخدام ألعاب القواعد فى إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض التراكيب النحوية. مجلة البحث فى التربية وعلم النفس. كلية التربية. جامعة المنيا. مجلة ١٣ العدد الأول. يوليو. ص١٣٤.
- محمود كامل الناقة (١٩٩٤). تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه مناهجنا الدراسية. القاهرة: مطابع جامعة عين شمس.
- مروة مصطفى هويدى (٢٠١٢). "فعالية المدخل القصصى والأنشطة الحسية فى تنمية الحس العددى عند طفل الروضة". رسالة ماجستير. جامعة طنطا. كلية التربية.
- ميشيل كامل عطا الله (٢٠٠٢). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان: دار المسيرة.
- نورا عبد الحميد علم الدين (٢٠٠٦). "فاعلية النشاط القصصى فى تنمية مفهوم النظافة الشخصية عند أطفال ما قبل المدرسة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.

- هدى قناوى (١٩٩٠). أدب الأطفال. القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- هدى محمود الناشف (٢٠٠٨). إعداد الطفل العربى للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربى.
- وفاء محمد كامل (١٩٩٩). إدراك المفاهيم اللغوية للطفل. دراسة منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان. القاهرة:
- ولاء عبد السميع عبد الله محمد (٢٠٠٩). فعالية برمجية متعددة مشتملة على عمل درامى فى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.
- يعقوب الشارونى (٢٠٠٢). كيف نحكى قصة. الإسكندرية. مكتبة الإسكندرية.
- يعقوب الشارونى (٢٠٠٥). تنمية عادة القراءة عند الأطفال. "سلسلة إقرأ". القاهرة: دار المعارف.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Berkowitz, D. (2011). Oral Storytelling: Building Community Through Dialogue, Engagement, and Problem Solving. Young Children, v. 66, n. 2, p. 36-40.**
- **Biazak J. E. ; Marley S. C. ; and Levin J. R. (2010) (A), (B). Does an activity-based learning strategy improve preschool children's memory for narrative passages?. Early Childhood research Quarterly, v. 25, n. 4, p. 515-526.**
- **Bynes, J. ; and Wasik, B. A. (2009). "Picture this: Using Photography as a learning Tool in Early Childhood Classrooms. Child-hood Education, v. 85, n. 4, p. 243.**

- **Christ T. ; Wang, X. C. ; and Chui M. M. (2011). Using story Dictation to support young children's vocabulary development outcomes and Process, Early Childhood Research Quarterly, v. 26, n. 1, p. 30-41.**
- **Colon-Vila, A. (1997). Story telling in an ESL classroom. Teaching pre k-8, v. 27, n. 5, p. 58-59.**
- **Cooper P. M. ; Capo, K. ; Mathes, B. ; and Gray, L. (2007). One Authentic Early Literacy Practice and Three Standarized Tests: Can a storytelling curriculum measure up?. Journal of Early Childhood Teacher Education, v. 28, n. 3, p. 251-275.**
- **Crowe, L. K. (2000). "Reading Behavior of Mathers and Their Children with Language Impairment During Repeated Story-book Reading". J. of Communication Disorders, v. 33, n. 6, p. 503-24.**
- **Curenton S. M. ; and Justice L. M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers use of Decontextualized language: Literate langue features in oral narratives. Language, speech, and Hearing Services in Schools, v. 10, n. 2, p. 93-109.**
- **Ellis, B. F. (1997). Why tell stories?. Story telling magazine, v. 9, p. 21-23.**
- **Esteban, M. , Siotera, F. ; Serrano, J. ; Amado, A. ; Rostan, C. (2010). Improving Social Understanding of Preschool Children: Evaluation of a Training Program, Electronic. Journal of Research in Educational Psychology, v. 8, n. 2, p. 841-860.**

- **Fields M. V.; and Degayner, B. (2000). "Read My Story", Childhood Education, v. 76, n. / 3, p. 130-35.**
- **Greenhoot A. F.; and Semb P. A. (2008). Do Illustrations Enhance Preschoolers' Memories for Stories? Age-Related Change in the Picture Facilitation Effect. Journal of Experimental Child Psychology, v. 99, n. 4, p. 271-287.**
- **Hepburn, E; Egan, B.; and Flynn, N. (2010). Vocabulary Acquisition in Young Children: The Role of the Story. Journal of Early Childhood Literacy, v. 10, n. 2, p. 159-182.**
- **Huennekens, M. E.; and Xu, Y. (2010). Effects of a cross-linguistic storybook intervene-tion on the second language develop-ment of two preschool English language learners. Early childhood education Journal, v. 38, n. 1, p. 19-26.**
- **Isbell, R.; Sobol, J.; Lindauer, L.; and Lowrance A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early childhood education journal, v. 32, n. 3, p. 154-163.**
- **Jachimouiicz T. D. (2010). Can they use their words? An investigation of the relationship between language competence and emotion regulation in preschool-aged children. Pro Quest LLC, Ph. D. Dissertation, long Island University, the Brooklyn Center (NA).**
- **Jalongo M. (2004). Stories that teach life lessons. Early childhood today, v. 19, n2, p. 36-43.**

- **Kim Y.; Kang J. Y.; and Pan B. A. (2011). The Relationship between Children's Spontaneous utterances during joint Book reading and Their Retellings. Journal of Early Childhood Literacy, v. 11, m. 3, p. 402-422.**
- **Liu, P. D.; McBrid-Chang C.; Wong A. M. -Y; Tardif, T.; Stokes, S. E; Fletcher. P.; and Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. journal of learning disabilities, v. 43, n. 4, p. 322-331.**
- **Longman Dictionary of Contemporary English (1987). Longman group UK Limited (Second Edition).**
- **McLead, A. M.; and McDade H. L. (2011). Preschoolers' Incidental Learning of Novel Words During Storybook Reading. Communication Disorders Quarterly, v. 32, n. 4, p. 256-266.**
- **Mistry, J.; and Herman, H. (1991). Development of Preschoolers' Picture-Elicited Narratives. Paper presented at the Biennial meeting of the society for research in child development (seattle, Wa, April 18-21).**
- **Moody A. K.; Just L. M.; and Cabell S. Q. (2010). Electronic Versus Traditional Storybooks: Relative Influence on Preschool Children's Engagement and Communication. Journal of Early Childhood Literacy, v. 10, n. 3, p. 244-313.**
- **Ramachndra V.; Hewitt L. E.; and Brakenbury T. (2011). The Relationship between Phonological Memory, Phonological**

Sensitivity and Incidental Word learning. Journal of Psycholinguistic Research, v. 40, n. 2, p. 93-109.

- **Richert, R. A. and Smith, E. L. (2011). Preschoolers' Quarantining of Fantasy Stories. Child Development, v. 82, n. 4, p. 1106-1119.**
- **Roberts, K. L. (2010). Promise and possibilities of infusing parent-child Read Alouds with Comprehension Strategy Instruction: An Intervention Study. proQuest LLC. Ph. D. Dissertation, Michigan State University.**
- **Schneider PH.; Rivard R.; and Debreuil B. (2011). Does Colour Affect the Quality or Quantity of Children's Stories Elicited by Pictures?. Child language teaching and therapy, v. 27, n. 3, p. 371-378.**
- **Schneider, P.; and Hayward, D. (2010). Who Does what to whom: Introduction of Referents in Children's Storytelling from Pictures. Language Speech, and Hearing Services in Schools, v. 41, n. 4, p. 459-473.**
- **Silverman R.; and Hines S. (2009). The Effects of Multimedia-Enhanced Instruction on the Vocabulary of English-Language Learners and Non-English-Language Learners in Pre-Kindergarten Through Second Grade. Journal of Educational Psychology, v. 101, n. 2, p. 305-314.**
- **Smyth. J. & Associates (2005). Storytelling with Young Children. Journal of early Child-hood, v. 12, n. 1, pp. 1:18.**

- **Sobol, J. D. (1992). Innervision and innertext: oral traditional and oral interpretive modes of story performance. Oral tradition v. 7, n. 1, 66-86.**

المواقع:

- **ويكبيديا الموسوعة الحرة (٢٠١١). تصنيف بلوم (آخر تعديل للصفحة ٢/٤/٢٠١١).**
- **(http://ar. wikipedia. org/wiki/)**
- **Dalton, J.; and Smith, D. (1986)."Extending Children's Special Abilities-Strategies for primary classrooms"pp36-7.**
- **(www. teachers. ash. org. au/researchshills/dalton. htm)**