المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 4، عدد 3، 2008، 189-203

توظيف استراتيجية التدريس بالقصة
في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال

علي البركات *

تاريخ تسلم البحث 2008/3/9 تاريخ قبوله 2008/8/27

ملخص: تقصّت الدراسة الحالية تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتوظيف استراتيجية القصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية وممارساتهم الصفية لهذه التصورات. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وستين معلماً ومعلمة من معلمي الصف الأول الأساسي، من خلال استجاباتهم على أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview). بالإضافة إلى خمس وثلاثين حصة صفية متلفزة مختلفة، تمّ تسجيلها لبعض أفراد عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم، بقصد الكشف عن ممارستهم الصفية، باستخدام بطاقة الملاحظة التي صُمّمت في ضوء نتائج المقابلة. وقد أسفرت النتائج عن وجود تصورات وممارسات تدريسية تقليدية لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، وهي ممارسات غير قادرة على توفير بيئات صفية تسهم في مساعدة الأطفال الصغار على تطوير مهاراتهم اللغوية خلال توظيف استراتيجية القصة. وبعبارة أخرى فإن تلك النتائج تؤكد أن غالبية أفراد عينة الدراسة غير مدركين -وليس لديهم الدراية التامة - لكيفية استخدام وتوظيف استراتيجية القصة لخلق بيئة صفية قادرة على أن تنمي مهارات اللغة لدى الأطفال، وهذا مؤشر واضح على أن الغالبية العظمى من المعلمين لا تمتلك تصورات واضحة تهدف إلى توفير بيئة صفية تسهم بتطوير المهارات اللغوية. كما كشفت النتائج أن عدم تبلور تلك التصورات كان له أثر مباشر على الأداء التدريسي للمعلم في الغرفة الصفية. وبالرغم مما توصلت إليه النتائج من وجود ضعف في تصورات غالبية أفراد عينة الدراسة وممارساتهم التدريسية، إلاّ أن الدراسة كشفت عن وجود نخبة قليلة من المشاركين في الدراسة لديهم تصورات إبداعية بشأن توظيف استراتيجية القصة لتهيئة بيئات صفية تدعم تنمية المهارات اللغوية وتعززها لدى الأطفال. (**الكلمات المفتاحية:** مهارات لغوية، استراتيجية القصة، بيئات صفية).

Using Storytelling to Prepare Classroom Environment that Supports Developing Children's Linguistic Skills

Ali Al-Barakat, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: *This paper investigates the perceptions and instructional practices of the first primary grade teachers with regard to utilizing storytelling in preparing a classroom environment that supports developing young children's linguistic skills. Thirty-six male and female teachers were interviewed, and thirty-five classroom lessons of these teachers were video recorded. A semi-structured interview was used to find out respondents' perceptions in creating classroom environment that enables young children to develop their linguistic skills during using story telling. Moreover, an observation check-list was used to explore the extent to which the teachers practise what they reported through the interviews. The results revealed that the teachers had traditional perceptions and practices. They were unable to create classroom environments that contribute to assisting young children to develop their linguistic skills during using storytelling. In general, the results emphasized that most of the participants in this study were unaware and unknowledgeable of the way in which storytelling can be employed to establish a classroom environment that supports developing children's linguistic skills . In other words, they did not have clear perceptions about how to provide young children with classroom environment that contributes effectively to developing linguistic skills. In spite of these results, it was found that there was a small group of the participants who had creative perceptions regarding creating enjoyable classroom environments that develop young children's linguistic skills during the use of storytelling.(**Keywords:** Linguistic skills, Storytelling, Classroom environments).*

المقدمة

بات الإنسان المعاصر ينظر إلى التربية نظرة واقعية جادة بوصفها الآلية التي يعتمدها في تقدمه في مختلف نواحي الحياة. وتتجسد تلك النظرة المميزة – التي تحظى بها التربية - من خلال السعي الدؤوب الذي تمارسه العملية التربوية في سبيل تطوير مفاهيم الإنسان ووعيه وإدراكه، فضلاً عن تنمية قدراته العقلية الناقدة وكفاياته المعرفية والمهارية والانفعالية بهدف تحقيق ذاته، وتفعيل دوره الاجتماعي ليبقى العنصر الرئيس والفاعل في مجتمعه ما دام حياً.

ومما يهدف إليه الاهتمام بتربية الطفولة هو إكساب الطفل خبرات متنوعة تتساوق وإمكاناته النامية، في الوقت الذي يحتاج فيه الطفل إلى فهم الكثير من الأشياء المحيطة به؛ ليغـــدوا قادراً على التوفيق بين متطلباته النمائية الداخلية والواقع الخارجي. ويستدعي هذا من التربويين تقديم المساندة للطفل ومنحه الثقة كي يستطيع التعامل مع مشاعره وانفعالاته (السيد، 1994). ولتحقيق هذا الأمر لدى الطفل، رجل المستقبل، بدأت الحكومة الأردنية بإعادة النظر في نظامها التربوي في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، وما تزال عمليات الإصلاح التربوي مستمرة حتى الوقت الحالي، بهدف إيجاد نوعية متميزة من التعليم للأجيال المستقبلية.

وإذا كانت المهارات اللغوية تشكل المدخل الرئيس لبناء المعرفة (جاد، 2007)؛ فإن تنمية تلك المهارات في السنوات الدراسية الأولى باتت أمر ضرورياً لتحقق المعرفة، فالمخزون المعرفي الذي يتشكل في المرحلة التعليمية المبكرة لا يمكن تعويضه في مرحلة أخرى. وقد نبه لانغريهر (2002: 32) إلى هذا بقوله: إذا لم نقم بتعليم التلاميذ بعناية منذ مراحل تعليمهم الأولى كيف يفكرون بطريقة إبداعية، قبل انتهائهم من المراحل

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، إربد، الأردن.

الأولى من التعليم ووصولهم إلى المراحل التعليمية المتقدمة، فإن الأمر قد يكون متأخراً جداً بعد ذلك، وقد لا يجدي أي تعليم لهذا فيما بعد؛ لأننا نكون قد أضعنا فرصة رائعة، يكون فيها المتعلم لا يزال مستمتعاً بالتعلم، متسلّياً به في الوقت ذاته.

وأضحى موضوع تنمية المهارات اللغوية في المراحل العمرية المبكرة يحظى بعناية فائقة في المجتمعات المتقدمة؛ التي وعت ما لتلك المهارات من إسهام فاعل في نمو شخصية الطفل وتطورها، من خلال منحه القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حيال المواقف التي يتعرض لها، والأفعال التي يمارسها.

وتعتمد تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال، على نوعية البيئة الصفية التي يتعلمون من خلالها، إذ إنها تعد من أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطفل وتطوره. ويشير سترين (Strain, 1976) إلى أنّ الجوّ الاجتماعي السائد في البيئة الصفية، يمثل أحد العوامل المؤثرة في إكساب الأطفال المهارات اللغوية؛ ذلك أن توافر البيئة الصفية المناسبة القادرة على إغناء خبراتهم واهتماماتهم وتجاربهم، يسهم في منحهم الفرص الكاملة لاستخدام اللغة اجتماعياً ونفسياً بالتعبير عن مشاعرهم وآرائهم، من خلال التحفيز وتقديم مواقف تحتاج إلى حل مشكلات، وخلق فرضيات، وتلخيص الأحداث، والتنبؤ بما سيكون (قسم الترجمة والتعريب، 2005).

وتؤكد جاد (2007) أن البيئة الصفية الداعمة لنمو الأطفال، هي التي تتيح لهم الفرصة الكاملة لإشباع حاجاتهم، وتمكّنهم من التعبير عن ذواتهم. ويخلُص حواشين وحواشين (1995) إلى أن توفير مناخ نفسي واجتماعي يمثل، بالدرجة الأولى، أهم مستلزمات البيئة الصفية الداعمة لنمو الطفل وتطوره. ويعتمد تحقيق ذلك على المعلم الذي ينبغي أن يراعي حاجات الأطفال ورغباتهم، وتزويدهم بجوّ هادئ ومريح في المواقف التعليمية التعلمية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم، ورصد المظاهر غير السوية التي تظهر في الغرفة الصفية، التي يمكن أن تؤثر على تطورهم، كالاكتئاب، والانطواء، والعدوانية...الخ.

ولمّا كان توفير البيئة الصفية الداعمة لنمو المهارات اللغوية من أكبر التحديات التي تواجه التربويين في ميدان تدريس اللغة، فقد طفقت حركات التجديد التربوي تنهض لمواجهة هذه التحديات، فظهرت النظرية البنائية، ومنحى اللغة الكلي وغيرها من الحركات التي تؤكد ضرورة الانتقال من فكرة أن الطفل مستقبل للمعرفة إلى فكرة المفاهيم التربوية التي تؤكد أن الطفل هو محور عملية التعلم.

ولعل استخدام المنحى التكاملي القائم على أدب الأطفال، وبخاصة القصص، من أفضل الاستراتيجيات في تدريس الأطفال في الصفوف التعليمية الأولى؛ بفضل قدرتها على توفير بيئة نفسية سليمة خالية من المشكلات والمعاناة السلوكية في الغرف الصفية (المومني، 2003). كما أن سرد القصص وقراءتها يمنح مجالاً واسعاً وخصباً للمشاركة بين المعلم والطفل، مما يؤثر إيجاباً على تطور المهارات اللغوية لدى الأطفال (الشوارب، 2007؛ Egan, 1989). ويتسع الدور الإيجابي لتلك الاستراتيجية فيشمل تنمية البنى العقلية للتلاميذ وتشكيل شخصياتهم (الشوارب، 2007؛ رواشدة والبركات، 2007؛ نصر 2006؛ Park, 1999). ولعل ذلك يعزى إلى أن الممارسات التعليمية التعلمية القائمة على قراءة القصص توفر للأطفال أفضل السياقات للتطوير الفعّال لمهارات اللغة (Aronson, 1998). ومن هذا المنطلق يؤكد الغزو والطيبي والسرطاوي (2005) أهمية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في البيئة الصفية، لاسيما أن إثراء مهارات اللغة لدى الأطفال يتأثر سلباً أو إيجاباً بالقدر الذي يتعرضون فيه إلى إثراء بيئي وتدريسي، وفقاً للمرحلة العمرية التي يمرون بها.

وتتحدد استراتيجية التدريس بالقصة من خلال ما يمتلكه المعلمون من تصورات، تحدد نوعية ممارساتهم الصفية الهادفة لتشكيل بيئة صفية داعمة لنمو المهارات اللغوية؛ إذ إن وجود تصورات مناسبة لتوظيف هذه الاستراتيجية يؤدي حتماً إلى ممارسات صفية قادرة على تشكيل بيئة صفية داعمة لنمو المهارات اللغوية (السبيعي، 2003)، وإذا كانت البيئة الصفية تقليدية تقوم على إيجابية المعلم وسلبية الطفل، فإن نتاجات التعلم ستكون ضعيفة؛ مما ينعكس سلباً على تطوير مهارات التفكير للمتعلم، واكتساب الخبرات اللغوية المناسبة لديه (نصر، 2006). ويرى التربويون أن التخطيط السليم للبيئة التعليمية التعلمية التي يمكن أن تدعم تنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس بالقصة؛ يجب أن يقوم على أساس مشاركة الأطفال في البيئة الصفية من خلال تنفيذ الأنشطة، وطرح الأسئلة، والمساهمة في مناقشة أحداث القصة (رواشدة والبركات، 2007؛ الشوارب، 2007؛ نصر، 2007). وذهب قسم الترجمة والتعريب (2005) إلى أن البيئة الصفية الداعمة لنمو الشخصية ينبغي أن تكون قائمة على أساس مشاركة الطفل حتى تبرز إيجابيته. ودور المعلم القائم على إدارة البيئة الصفية هو أن يشجع الأطفال ويدعمهم ويعززهم ويتيح لهم الحرية الكاملة ليعبروا عن أفكارهم.

وتتجسد المشاركة الفاعلة للطفل في البيئة الصفية الداعمة لنمو المهارات اللغوية من خلال المناقشة والحوار، ووضع الفرضيات، والاستقصاء، بدلاً من الاستماع السلبي. ويعني هذا أن الأطفال سيتمكنون من تطوير خبراتهم اللغوية بشكل اجتماعي من خلال التفاعل البنّاء في البيئة التعلمية (Phillips, 1995; Muijs and Reynolds, 2006). وفي هذا الإطار، يشير كانيزارس (Canizares, 2000) إلى أن النقاش والتفاعل مع أحداث القصة يؤدي حتماً إلى ترقية عمليات التفكير لدى الطفل، وتنمية مهاراته اللغوية. وفي السياق نفسه، كشفت دراسة لايل (Lyle, 1996) أن البيئات الصفية التي توظف استراتيجية القصة الدرامية، القائمة على النقاش الصفي لتنمية قدرة الأطفال على التفكير، وإجراء المحاكمات، وفهم المعنى اللغوي؛ أدّت إلى تنمية مهارات التعبير عن الرأي والتفاعل الاجتماعي.

ويقترن نجاح التفاعل الاجتماعي في البيئة التعلمية القائمة على استراتيجية القصة بمدى إدراك الطفل للكلمات والمفردات

والتراكيب اللغوية، مما يستدعي أن تركز البيئة الصفية على توظيف المعينات التعليمية لمساعدة الطفل على فهم محتوى القصة. ويرى لكنس (Lukens, 2006) أن الصور بوصفها معينات تدريسية لدعم التعلم بالقصص تشكل أدوات تعلمية ثمينة (Invaluable tools) في تعليم المفردات اللغوية؛ إذ إن استخدامها أثناء السرد القصصي يساعد الطفل على تكوين مفردات جديدة في بناه العقلية بطريقة ذات معنى؛ مما يؤدي إلى تطوير قدرته على توليد الأفكار. ويتفق هذا مع ما ذكره البركات (Al-Barakat, 2003) من أن تشكيل المفردات اللغوية لدى الأطفال الصغار في سياق ذي معنى، يرتبط ارتباطا إيجابياً باستخدام الصور التعليمية، التي تعد واحدة من أفضل الوسائل المعتمدة في تطوير المفردات والتراكيب اللغوية في الصفوف التعليمية المبكرة.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن التفاعل الصفي الذي يهدف إلى تحفيز الأطفال على توليد الأفكار يعتمد على فعالية البيئة الصفية، التي تعطي قيمة واهتماماً كبيرين لاستجابات الأطفال وترحب بأفكارهم حول أحداث القصة. وفي هذا الصدد، شدّد ميلر وبيدرو (Miller and Pedro, 2006) على أهمية خلق بيئة صفية قائمة على أساس احترام الطفل، والترحيب بأفكاره واحترام مشاعره، فضلاً عن تزويده بتغذية راجعة خالية من أي نقد أو تجريح. ويتفق تشكيل هذا النوع من البيئات التعلمية مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على إدارة نقاش صفي تسوده المودة والمحبة والحرية؛ بهدف مساعدة الأطفال على عرض أفكارهم حول أحداث القصة وتقديم آراء مختلفة على أساس الاحترام المتبادل (Carin, 1993; Yager, 2000). ويمكن القول أن تبني هذا الإجراء لتطوير المهارات اللغوية، يسمح للتلميذ أن يطور أفكاره ويعبر عن مشاعره وينمي قدراته على اتخاذ القرارات، الذي يعد من أبرز مهارات القراءة الناقدة؛ كونه يعكس دور المعلم في تحقيق المتعة لدى الطفل ويجعله يُقْبل عليه بحماس (Church, 2006; Egan, 1989). ويسهم توفير هذا النوع من البيئات الصفية بفعالية كبيرة في تنمية مهارة حسن الإصغاء والانتباه لسماع القصة، فضلاً عن تنمية مهارة طرح الأسئلة حول أحداث القصة، والرغبة في استماع الأطفال لتعليقات بعضهم البعض؛ مما ينعكس إيجاباً على حبهم لقراءة الكتب، التي تمثل أحد الأهداف الرئيسة لتدريس اللغة في المرحلة الأساسية الأولى من التعليم المدرسي (الشقيرات، 2006؛ البطاينة والبركات، 2005).

ويبرز الدور الكبير لاستراتيجية القصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، من خلال التخطيط السليم لتوظيف أنشطة قرائية جماعية أو فردية. ولعل ما أسفرت عنه نتائج دراسة درابل (Drabble, 2006) يؤكد أن القصة تسمح للتلاميذ بفرص تعلمية ذات قيمة كبيرة، من خلال القراءة الجماعية، حيث إن هذا النوع من الأنشطة يجعل البيئات الصفية قادرة على فتح حوارات ونقاشات بين أفراد المجموعة الواحدة. ويمكن أن تسهم هذه الأنشطة في التقليل من أثر البيئات الصفية الدكتاتورية التي تهدف إلى ضبط الأطفال من خلال صمتهم واستماعهم السلبي للمعلم. ولربما تنسجم تلكم الاستراتيجية وواقع الحال؛ فالأطفال يفضلون بيئات التعلم الجماعي على البيئات التعلمية الأخرى، وهذا ما كشفته دراسة ايلسون وبوكين وتايلر وديليهانت (Ellison, Boyykin, Tyler and Dillihunt, 2005) من أنّ تلاميذ المرحلة الابتدائية يفضلون بيئات التعلم الجماعي على البيئات التنافسية والفردية؛ إذ يسهم التفاعل الاجتماعي القائم بين الأطفال أثناء قراءة القصص في تشكيل بيئة تعلمية ذات معنى وهدف؛ قادرة على تطوير المهارات الكلامية، التي تعد من أهم المهارات الحياتية لدى الأطفال.

وحتى تتأكد فاعلية البيئة التعلمية، ينبغي ألاّ تقف عند مهمة تكليف الأطفال بالأنشطة القرائية جماعية كانت أم فردية، بل لا بدّ من تكليفهم بأنشطة استقصائية، بغرض تطوير قدراتهم على التفكير بشكل سليم. وقد أشار الغزو والطيبي والسرطاوي (2005) إلى أن تنمية المهارات اللغوية في السنوات الدراسية الأولى يعتمد على التخطيط المباشر والمقصود للأنشطة الصفية، التي يجب أن تتكرر بشكل يومي في البيئة الصفية. وتوصلت دراسة كانتريل (Cantrell, 1999) إلى أن الأطفال الذين تعلموا من خلال أنشطة قرائية قائمة على قراءة أدب الأطفال -كالقصص على سبيل المثال- قد طورت لديهم مهارات القراءة والكتابة بمستويات تفكير عليا، تفوق أقرانهم الذين تعلموا في بيئات صفية تستخدم طرائق التدريس التقليدية. ويسهم هذا الإجراء إيجاباً في تنمية البنية المفاهيمية اللغوية ذات الصلة بحياة الأطفال اليومية. ويذكر الأدب التربوي (Community Health Services (CHS), 2003; Canizares, 2000) أن قراءة القصص للتلميذ تعد بمثابة أداة مثالية قادرة على فتح الأبواب أمامه ليطّلع على عالمه الخارجي، من خلال ربط ما يسمعه أثناء قراءة القصة بما حوله.

وعن دور الأنشطة الصفية في تطوير المهارات اللغوية، فقد تبين أن الأطفال الذين درسوا من خلال أدب الأطفال القائم على الأنشطة، تمكنوا من فهم النصوص القرائية أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية، بالإضافة إلى أن القيمة التربوية لقراءة أدب الأطفال تتمثل في كونها أداة للاتصال ووسيلة تغذية للبنى العقلية لدى الطفل (المومني، 2003). وعليه، فالبيئة الصفية التي تبنى على أساس أنشطة لغوية قائمة على القصص؛ قادرة على تنمية المهارات اللغوية، لاسيما إذا أتاح المعلم لنفسه فرصاً تمكنه من التفاعل مع تلاميذه، فضلاً عن تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض؛ وهذا كله يعود بالنفع والفائدة على تطوير تفكير الأطفال (Canizares, 2000). فالقصة تمثل بوابة التفكير لديهم، إذ تستثير تفكيرهم حول العالم المحيط بهم، لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، بمعنى أن القصة تمرين تخيّلي للتلميذ (نصر، 2006؛ Egan, 1989).

وتعتمد تنمية تفكير الأطفال في البيئة الصفية التي توظف التعلم بالقصة، على ما يمتلكه المعلمون من تصورات سليمة لتصميم أسئلة صفية هادفة لتنمية مهارات اللغة؛ وذلك بهدف حث

الأطفال على التفكير بالقصة والتنبؤ بأحداثها (CHS, 2003). ولتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، من خلال التفكير بأحداث القصة، اقترح إيرمشر (Irmsher, 1996) أن تكون الأسئلة المرتبطة بالقصة وأحداثها مفتوحة ضمن حدود معينة، وخالية من العمومية؛ ليتمكن الطفل من إضافة تفاصيل معينة، وإعطاء أمثلة، وتقديم تعبيرات شخصية.

وفي إطار الحديث عن دور الأسئلة الصفية -المرتبطة بأحداث القصة- في تهيئة بيئة صفية نشطة، استنتج جارفين ووالتر (Garvin and Walter, 1991) أن التفاعل مع أحداث القصة يساعد الأطفال على اكتساب المعرفة المفاهيمية (Conceptual knowledge) الواردة في المادة المقروءة. كما يمكن أن يمتد دور القصة إلى خلق حالة من التفاعل بين الطفل والنص المكتوب عن طريق إتاحة الفرص التعلمية للتلميذ لإعادة الاتصال مع أحداث القصة، من خلال إثارة تساؤلات متنوعة حول القصة وأحداثها بهدف تمكين الطفل من اكتشاف المعاني، وتقديم الأفكار وطرح الأسئلة وإجراء الحوارات (Lyle, 1996). وكشفت دراسة الشوارب (2007) أن سماع الأطفال لبرنامج تعليمي قائم على القصص أدى إلى إحداث تحسن كبير في قدراتهم على طرح أفكار أصيلة ومترابطة ضمن موضوع واحد، فضلاً عن تنمية مهاراتهم على التساؤل بطريقة غير مألوفة من قبل.

ويبدو جلياً من خلال العرض السابق لأدبيات الدراسة أن العملية التعليمية التعلمية تعتمد في جوهرها على بيئة التعلم، وأن التعلم بالقصة يشكل استراتيجية قادرة على أن تنمي خبرات الطفل. وبالتالي فإن توفير بيئة صفية مناسبة من خلال استراتيجية القصة يمكن أن يسهم في تنمية المهارات اللغوية، لا سيما وأن للقصة دوراً فعّالاً في تعليم الأطفال وتعلمهم، وتنمية قدراتهم على الإبداع من حيث مناسبتها لقدراتهم اللفظية والنفس حركية، فضلاً عن مناسبتها لميولهم (الشوارب، 2007؛ إبراهيم، يونس وحافظ، 2004؛ غانم، 1996). وعليه، فإن تنمية مهارات الأطفال اللغوية تستند إلى مسلمة وافتراض، أمّا المسلمة: فهي الاعتراف بأن تنمية المهارات اللغوية تعتمد على البيئة التعليمية التعلمية. وأمّا الافتراض: فهو قيام المعلم بتوظيف كل ما يمتلكه من تصورات في توفير البيئة الصفية واتخاذ الإجراءات التعليمية المنظمة التي توجه السلوك الصفي - أثناء التدريس بالقصة - وجهة سليمة. من هنا أتت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عما يحمله معلمو الصف الأول الأساسي من تصورات نحو توظيف استراتيجية القصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية، في ظل توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية في توظيف أدب الأطفال - كالقصة - في تعليم تلاميذ الصفوف الأولى وتعلمهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن كيفية توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، فضلاً عن التعرف على ممارساتهم التدريسية لهذه التصورات. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) ما هي تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية القصة؟
2) ما درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي للتصورات التي يحملونها عن توظيف استراتيجية القصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء توظيفهم لهذه الاستراتيجية؟

أهمية الدراسة

بما أن اللغة تعد هوية الأمة، والوسيلة الحاضنة لفكرها وتراثها وحضارتها، فإن الأنظمة التربوية التي تسعى لتطوير أفراد أمتها يجب أن تركز جاهدة من خلال مناهجها على تطوير المهارات اللغوية لدى النشء. وعليه، تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها وأصالته، إذ إن البحث في تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجيه القصة؛ يعد من القضايا الملحة التي ينبغي على التربويين التصدي لها؛ فتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في مراحلهم التدريسية المبكرة أمر في غاية الأهمية، إذ يسهم بشكل فاعل في توسيع مدارك الطفل، وهذا يؤثر على تعلمه بصورة عامة.

كذلك تشكل هذه الدراسة استجابة موضوعية لما ينادي به المربون من أهمية توظيف القصة في البيئات التعليمية التعلمية، إذ أوصت دراسة المومني (2003) بأن تكون القصة ممارسة مألوفة بالغرفة الصفية. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية متناغمة مع الاهتمام التربوي بدور الاستراتيجيات التدريسية في تهيئة بيئات صفية خلاقة، تسهم في تحقيق النمو الأكاديمي والاجتماعي للجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى الطفل، بالإضافة إلى دورها في إشباع حاجاته النفسية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

كما تقدم نتائج هذه الدراسة -التي تتزامن مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، لتطوير المناهج المدرسية للصفوف الأولى- لأصحاب القرار في الوزارة رؤى جادّة حول تصورات المعلمين وممارساتهم الفعلية في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية القصة، ممّا يدعو وزارة التربية والتعليم إلى عقد دورات تدريبية تعرف المعلمين بالآلية التي من خلالها يتمكنون من توفير بيئات صفية داعمة للمهارات اللغوية عند الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في التمهيد لإجراء دراسات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها.

التعريفات الإجرائية

تتناول الدراسة مجموعة من التعريفات الإجرائية:

- **المهارات اللغوية**: كل ما يكتسبه الطفل من النواحي اللغوية المختلفة التي تتضمن الإرسال والاستقبال كالمحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

- **تصورات وممارسات معلمي الصف الأول الأساسي**: كل ما يدركه المعلم ويقوم بتنفيذه بوصفه إجراءاً مناسباً لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجيه القصة، ويقاس هذا التصور من خلال ما يعبر عنه أفراد الدراسة أثناء المقابلة شبه المقننة-Semi) (structured interview. وأمّا ممارسة المعلمين لهذه التصورات؛ فتقاس من خلال بطاقة الملاحظة ذات التدريج الثنائي (يمارس، لا يمارس)، التي تسعى إلى معرفة الأداء التدريسي للمعلمين لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية.
- **التدريس بالقصة**: جميع الإجراءات التعليمية التعلمية التي يقوم بها معلمو الصف الأول الأساسي؛ بغرض توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية.
- **الأطفال**: هم تلاميذ الصف الأول الأساسي الذين تبلغ أعمارهم حوالي ست سنوات.

أفراد الدراسة

تمّ اختيار أفراد الدراسة من معلمي الصف الأول الأساسي للفصلين الدراسيين الأول والثاني 2007/2006 والبالغ عددهم (63) معلماً ومعلمة، لأغراض إجراء المقابلة شبه المقننة-Semi) (structured interview. وقد تمّ هذا الاختيار بالطريقة المتيسرة، وذلك بناءً على الرغبة الشخصية للمعلمين والمعلمات للمشاركة في إجراء مقابلات شخصية وقد تمّ اختيار أفراد الدراسة ممن يدرسون تلاميذ الصف الأول الأساسي من مديريات التربية والتعليم في المنطقة الشمالية من المملكة الأردنية الهاشمية، على النحو الآتي: مديرية تربية جرش (5 مشاركين)، ومديرية تربية عجلون (6 مشاركين)، ومديرية تربية إربد الأولى (6 مشاركين) ومديرية تربية إربد الثانية (9 مشاركين)، ومديرية تربية الرمثا (5 مشاركين)، ومديرية تربية بني كنانة (11 مشاركاً)، ومديرية تربية الكورة (10 مشاركين) ومديرية تربية الأغوار الشمالية (11 مشاركاً).

ومن أجل إجراء الملاحظة الصفية المسجلة، تمّ اختيار عينة متيسرة تكونت من (35) معلماً ومعلمة من بين المعلمين الذين تمت مقابلتهم؛ وقد جاء اختيار هذا العدد بناءً على رغبة المعلمين والمعلمات لتسجيل حصص صفية متلفزة قائمة على استراتيجية القصة، حيث حرص الباحث على تجنب إحراج أي معلم أو معلمة للقيام بهذا الأمر كون العينة متيسرة. وقد توزعت هذه العينة على النحو الآتي: مديرية تربية جرش (مشاركان)، ومديرية تربية عجلون (3 مشاركين)، ومديرية تربية إربد الأولى (4 مشاركين) ومديرية تربية إربد الثانية (3 مشاركين)، ومديرية تربية الرمثا (6 مشاركين)، ومديرية تربية بني كنانة 7 مشاركين)، ومديرية تربية الكورة (4 مشاركين) ومديرية تربية الأغوار الشمالية (6 مشاركين).

أداتا الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها، على أداتين هما الملاحظة والمقابلة شبه المقننة. وفيما يلي عرض لهاتين الأداتين:

أولاً: المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)

اعتمد الباحث على المقابلة شبه المقننة للكشف عن تصورات معلمي الصف الأول الأساسي للأداء التدريسي المناسب لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية خلال التدريس باستراتيجية القصة، إذ تمّ إعداد هذه الأداة وتطويرها من قبل الباحث بناءً على خبرته في مجال التدريس المدرسي والجامعي، بالإضافة إلى الرجوع إلى الأدب التربوي ذي الصلة بتوظيف استراتيجية القصة في تدريس الأطفال (نصر، 2006؛ إبراهيم وآخرون، 2007؛ رواشدة والبركات، 2007؛ Matthew, 1996; Drabble, 2006). ووفقاً لهذا الإجراء تمكّن الباحث من صياغة ثمانية أسئلة تمّ تحكيمها من ذوي الاختصاص في مجال أساليب تدريس اللغة، وتعليم الطفولة، وعدد من معلمي ومشرفي مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرى حذف أربعة أسئلة وتعديل اثنين وإضافة اثنين آخرين، وعليه أصبح عدد أسئلة المقابلة في صورتها النهائية ستة أسئلة، وكان هذا الإجراء مدعاة لطمأنة الباحث حول صدق الأداة. وتمّ التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة – تكررت مرتين- مع ستة معلمين من خارج أفراد عينة الدراسة، وقد تخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته ستة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحث ذاته تحليلاً للمقابلات، ثمّ تمّ إجراء تحليل آخر من قبل عضو هيئة تدريس زميل للباحث. وعليه، فقد تبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، مما يعطي مؤشراً على وجود اتساق تام بين التحليلين.

وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات، راعى الباحث منهجية البحث النوعي (Creswell, 1998; Burton, 2000; Glaser and Strauss, 1967)، وذلك وفقاً لما يأتي:

1. بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمعلمين الذين أبدوا رغبة في المشاركة في المقابلات. كما تمّ تنبيههم على أن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث سيتم التعامل معها بسرية كاملة، ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.
2. الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين لتسجيل المقابلة من خلال التسجيل الصوتي.
3. تحديد الزمان والمكان المناسبين لإجراء المقابلة مع مراعاة ظروف المستجيب.
4. بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة بين الباحث والمستجيب قبل البدء بالمقابلة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.
5. تجنب الباحث التعرف على اسم المستجيب إذ أعطي كل مستجيب رقماً؛ لتشجيع المستجيب على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.

6. قام الباحث بطرح أسئلة المقابلة الستة على المستجيب، كما قام بالتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه من خلال إعادة طرح بعض الأسئلة في نهاية المقابلة بصيغ متنوعة تتضمن الفكرة نفسها التي حملتها الأسئلة التي طرحت في المرة الأولى، وهذا الإجراء ينبئ أيضاً عن مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة.
7. قام الباحث بعرض المقابلة -بعد تفريغها من الأشرطة المسجلة- على المستجيب لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً. وهذا يمثل أفضل المؤشرات الدالة على ثبات البيانات التي يتم الحصول عليها بالمقابلة الشخصية.

ولتحليل البيانات التي جُمعت من خلال المقابلة شبه المقننة، استخدم الباحث منهجية تحليل الأبحاث النوعية (انظر Glaser and Strauss, 1967; Creswell, 1998; Oliver, 2000) المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach)، حيث تم اعتماد الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة التي تمّ الحصول عليها من خلال المقابلات، ثم التوصل للسمات أو الخصائص (Categories) من خلال ما يأتي:

- تفريغ المقابلات على الورق كلاً على حدة.
- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وعبارة ذكرها أفراد الدراسة.
- اعتماد الترميز للاستجابات.
- وضع الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات فرعية (Sub-categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub-categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main categories).
- التحقق من ثبات التحليل الذي قام به الباحث للبيانات من خلال قيام أحد الزملاء – عضو هيئة تدريس في القسم الذي ينتمي إليه الباحث – بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (Main categories) والمجالات الفرعية (Sub-categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها.
- حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

بطاقة الملاحظة

هدفت بطاقة الملاحظة إلى معرفة مدى تطبيق كل ما يتصوره المعلم للأداء التدريسي المناسب في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية. إذ تتميز هذه الأداة في كونها تسهم في تجنب وجود التحيز أو اللامبالاة لدى المستجيب (محجوب، 2001؛ عودة وملكاوي، 1992).

وتم تطوير بطاقة ملاحظة من خلال ما توصلت إليه نتائج المقابلة من تصورات تبين الأداء التدريسي المناسب، في تهيئة البيئة التعلمية الداعمة لتنمية المهارات اللغوية خلال التدريس بالقصة. وقد تم تفريغ التصورات في بطاقة ملاحظة مكونة من (16) تصوراً. تتعلق هذه التصورات بأربعة مجالات تتمثل بـ: تهيئة البيئة الصفية المشجعة على الاستماع، وإغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالمعينات التعليمية، وتوفير بيئة صفية مشجعة على التفاعل الصفي أثناء السرد القصصي، وإغناء البيئة الصفية الموظفة لاستراتيجية القصة بالأسئلة والأنشطة التعليمية التعلمية.

وقد تمت صياغة جميع الأفكار الواردة في تلكم المجالات على شكل فقرات سلوكية، قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة سلوك المعلم في الغرفة الصفية، وصُمّمت بطاقة الملاحظة بتدريج ثنائي، يعبّر عن ممارسة المعلمين للسلوكات التي تعكس تصوراتهم، بحيث يتم ملء البطاقة بكلمة "نعم" إذا حدث السلوك، وتعطى درجة رقمية "1"، وكلمة "لا" إذا لم يحدث السلوك، وتعطى درجة رقمية "صفراً".

وللتأكد من صدق بطاقة الملاحظة، تمّ عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والتربية الابتدائية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم التربوي، وعدد من معلمي ومشرفي مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأولى. وقد طلب من هؤلاء إبداء الرأي حول الفقرات التي يمكن أن تؤدي إلى تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، بالإضافة إلى إعطائهم الحرية الكاملة للإضافة أو الحذف، أو التعديل في بطاقة الملاحظة. وقد جاء رأي المحكمين موافقاً لجميع الفقرات دون تعديل. وبذلك فقد تشكلت البطاقة بصورتها النهائية من (16) سلوكاً صفياً. كما تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على عينة مؤلفة من (17) معلماً ومعلمة، ثمّ حُسب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ الفا، إذ بلغ معامل الثبات (0.85)، وقد عُدّت هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

جمع البيانات وتحليلها باستخدام بطاقة الملاحظة

بعد أخذ الموافقة الشخصية لإجراء الملاحظة الصفية من المعلمين الذين تمّت مقابلتهم، وممن أبدوا الرغبة الكبيرة في الملاحظة الصفية، والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة، تم تسجيل حصة صفية متلفزة لكل معلم. ومن خلال حضور الحصة الصفية المتلفزة لكل معلم على حدة، تمّ ملء بطاقتي ملاحظة لكل معلم، البطاقة الأولى تمّ ملؤها من الباحث نفسه. والأخرى تمّ ملؤها من زميل للباحث قام بمشاهدة الحصة المتلفزة، وتمت عملية ملء البطاقات باستقلالية تامة، فكل منهما شاهد الحصة منفرداً، وقد انسحب ذلك على كل حصة صفية متلفزة.

ومن أجل التأكد من مدى التوافق بين الملاحظين في ملء بطاقة الملاحظة، تمّ حساب معامل التوافق (Intraclass Correlation Coefficient) بين تقديرات الملاحظ الأول (الباحث)، والملاحظ الثاني (زميل الباحث) للحصة الصفية المتلفزة، التي تظهر سلوكات المعلم في تهيئة بيئة صفية مناسبة لتنمية المهارات اللغوية، على مستوى كل حصة صفية متلفزة

(Yaffee, 1998). وقد بلغ معامل التوافق بين التقديرين (0.93). كما تمّ استخدام معادلة كوبر (Cooper, 1981) لإيجاد معامل التوافق بين تقديرات الملاحظين، وبلغت نسبة التوافق بين الملاحظينِ (0.90).

ولتحليل البيانات التي تمّ جمعها باستخدام أداة الملاحظة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الملاحظيْن لدرجة الممارسة، وعددها تقديران لكل فرد من أفراد الدراسة، على مستوى كل سلوك صفي ورد في بطاقة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل سلوك (1) والعلامة الدنيا (صفر).

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وإجراء عملية تحليل البيانات التي تمّ جمعها باستخدام المقابلة شبه المقننة وبطاقة الملاحظة، تم الوصول إلى النتائج الآتية، والتي ستعرض حسب أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الأول إلى استقصاء تصورات معلمي الصف الأول الأساسي لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجيه القصة، ولتحقيق ذلك تم مقابلة (63) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج التحليل النوعي عن تصورات متباينة، يمكن تلخيصها في الجدول (1).

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية المستخلصة من المقابلة الشخصية لتصورات المعلمين لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات القرائية خلال التدريس بالقصة

الرقم	التصورات* [1]	التكرارات* 2	النسب المئوية
1	تركيز تصميم القصة على كلمات وتراكيب لغوية مرتبطة بالحياة اليومية.	32	%50.79
2	إثراء البيئة الصفية القائمة على السرد القصصي بالمثيرات البصرية التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية.	32	%50.79
3	الترحيب بأفكار الأطفال، والاستجابة لتعليقاتهم.	31	%49.20
4	توفير جو صفي آمن مطمئن يسمح للطفل بالكلام.	30	%47.61
5	وضع الأطفال في حالة تهيئة نفسية وذهنية تثير لديهم حسن الاستماع.	28	%44.44
6	التركيز على تشويق الأطفال لسماع القصة.	26	%41.26
7	التركيز على الطفل محور البيئة الصفية القائمة على التدريس بالقصة؛ فهو يسأل ويجيب ويناقش....الخ	25	%39.68
8	تزويد الطفل بأنشطة لغوية متنوعة مبنية على القصة.	19	%30.15
9	مناقشة الأطفال بوقائع القصة.	15	%23.80
10	استخدام التمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة.	13	%20.63
11	السماح للطفل بتكرار القصة أمام زملائه.	13	%20.63
12	طرح أسئلة تستثير دافعية الطفل ليعبر عما يجول في خاطره.	11	%17.46
13	مناقشة الأطفال بوقائع القصة من خلال مجموعات صفية.	07	%11.11
14	تدريب الأطفال على نقد شخصيات القصة.	07	%11.11
15	إتاحة فرص للتلاميذ لقراءة القصص بصورة جماعية.	06	%9.52
16	تدريب الأطفال على وضع نهايات للقصص التي يسمعونها.	05	%7.93

[1]* تمّ اشتقاق هذه التصورات من استجابات أفراد الدراسة (انظر الاقتباسات الواردة في مناقشة النتائج).

2* حجم العينة= 63

إن القراءة المتأملة للجدول (1) تكشف أن التصورات التي حظيت بأعلى نسبة مئوية تنتمي إلى التصورين (1، 2) والبالغة 50.79%، إذ يعتقد معلمو الصف الأول الأساسي أنها ضرورية لتهيئة بيئة داعمة لتنمية المهارات اللغوية. والفقرتان تتضمنان ضرورة تركيز البيئة الصفية على تضمين القصة لكلمات وتراكيب لغوية مرتبطة بالحياة اليومية، فضلاً عن إثرائها بالمثيرات البصرية التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية.

وأمّا بقية التصورات التي تضمنها الجدول (1) والتي تنحصر في الفقرات (3-16)، فقد حصلت على نسب مئوية منخفضة تراوحت بين 49.20% و7.93%. ويمكن القول إن تلك التصورات ذات أهمية كبرى في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، فهي تعنى بـ:

- توفير بيئة صفية تهيئ الطفل نفسياً وذهنياً، وتحرص على خلق عنصر الإثارة والتشويق لحث الطفل على المتابعة وحسن الاستماع للقصة، وتراعي شخصية الطفل بوصفه إنساناً بحاجة إلى بيئة صفية تتسم بجو صفي آمن مطمئن، يضمن له حرية الكلام، ويرحب بأفكاره ويستجيب لمشاركته وتعليقاته، فهو محور تلك البيئة يسأل ويجيب ويناقش....الخ، وهذا يستدعي من البيئة الصفية القائمة على الأسلوب القصصي التركيز على تزويد الطفل بأنشطة لغوية متنوعة كالتمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة، والسماح له بتكرار القصة أمام زملائه أو تمثيلها حركياً أمامهم.
- توفير بيئة صفية تثير دافعية الطفل ليعبر عن أحداث القصة من خلال طرح أسئلة متنوعة تتيح له فرصة التعبير عما يجول في خاطره، بحيث ينغمس الطفل في نقاشات صفية بينه وبين المعلم، وبينه وبين زملائه في البيئة الصفية. فضلاً عن تدريبه على وضع نهايات للقصص التي يسمعها، ونقد شخصياتها. وهذه النتيجة تشي بعدم امتلاك المعلمين

لمعرفة تتعلق بتوفير بيئة صفية تسهم بتطوير المهارات اللغوية، لاسيما وأن هذه التصورات مرتبطة بتطوير مهارات لغوية ذات مستوى راقٍ كمهارات القراءة الناقدة والإبداعية.

وبالرغم مما تقدم من وجود ضعف في تصورات غالبية أفراد عينة الدراسة، إلاّ أنه لا بدّ من التنويه إلى أن نتائج تحليل البيانات كشفت عن وجود نخبة قليلة من أفراد الدراسة تمتلك تصورات إبداعية في مجال توظيف استراتيجية القصة لتهيئة بيئات صفية تدعم وتعزز تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال. وهذه التصورات يمكن أن تعرض كما تمّ تحليلها، بناءً على المقابلة شبه المقننة، في أربعة مجالات رئيسة (Main categories)، على النحو الآتي:

- تهيئة البيئة الصفية المشجعة على الاستماع.
- إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالمعينات التعليمية.
- توفير بيئة صفية مشجعة على التفاعل الصفي أثناء السرد القصصي.
- إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالأسئلة والأنشطة التعليمية التعلمية.

وفيما يأتي عرض لهذه المجالات ومناقشتها.

أولاً- تهيئة البيئة الصفية المشجعة على الاستماع

مما لا شك فيه أن قدرة المعلمين على تهيئة بيئة صفية قادرة على جذب انتباه الأطفال وحثهم على الاستماع وإثارة شوقهم ومتعتهم للتعلم؛ تعد من أهم عناصر البيئة الصفية التي تلازم استراتيجية التدريس بالقصة، لما لها من دور فاعل في تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال. وقد كشفت استجابات أفراد عينة الدراسة أن ما نسبته (44.4%) يعتقد بضرورة وضع الأطفال في حالة استعداد تثير حسن الاستماع لديهم، فضلا عن التركيز على تشويقهم لسماع القصة، ولعل المقتبسات الآتية تؤكد ذلك:

إن تهيئة الطفل من الناحية النفسية لسماع القصة يمثل أهم وظيفة للمعلم في الدرس الذي يُنفذ من خلال القصة.

نعم، أركز على تهيئة بيئة تدعم مهارات اللغة العربية من خلال طريقة جلوس التلاميذ،.....أي أن طريقة جلوس الأطفال تؤثر على حسن استماعهم.

نجاح المعلم في جذب انتباه الأطفال لتنمية مهارة الاستماع يعتمد على قدرة المعلم في تهيئة بيئة صفية تركز على جذب المتعلم لحسن الإصغاء.

نعم، أنا [أحد معلمي الصف الأول] أرى أن تهيئة الأطفال لسماع القصة أهم أمر يجب أن يركز المعلم عليه في حالة توظيف استراتيجية القصة. فانتباه الطفل يدعوه إلى استرجاع معلوماته حول عالمه الخارجي.

أرى أنّ إضفاء جو من المتعة يسهم في تنمية مهارات الطفل لحسن الاستماع.

تكشف هذه الاستجابات أن التهيئة الذهنية والنفسية للمتعلم تشكل أهم الملامح الرئيسة لتهيئة البيئة الصفية الداعمة لتنمية المهارات اللغوية، لا سيما أن أحد تصورات المعلمين أشارت إلى أن تهيئة البيئة الصفية التي تتيح للطفل حسن الاستماع، تعد من أهم الإجراءات الصفية التي تمكّن الطفل من استرجاع معارفه؛ الأمر الذي يستدعيه لأن يعبر عن مشاعره إزاء أحداث القصة. ويرى الباحث أن هذا التصور لدى المعلمين في توفير بيئة صفية مشجعة على حسن الاستماع يؤثر إيجاباً على تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال أثناء السرد القصصي، ولا سيما أن هذه المهارة تعد الرئيسة في الترتيب المنطقي لتنمية مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) لدى الأطفال. وبذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع ما يؤكده الأدب التربوي حول أهمية توفير فرص للأطفال لسماع القصص في بيئة صفية تتسم بإثارة الشوق والدافعية لحسن الاستماع؛ وذلك لإكساب الأطفال الكثير من المفردات اللغوية وأنماط الجمل والتراكيب والأفكار والمفاهيم اللغوية (الطحان، 2003). وبناءً على هذه النتيجة يرى الباحث أن الاهتمام الفائق بمهارة الاستماع ينسجم مع المنحى اللغوي الكلي (Whole language approach) الذي يشدد على أن المهارات اللغوية تكتسب بصورة تكاملية، ولهذا فقد أورد الأدب التربوي (نصر والعبادي، 2005؛ Al-Jamal, 2007; Kim, 2004) أنه نظراً لأهمية مهارة الاستماع؛ فإنه من الصعب تنمية المهارات اللغوية الأخرى بدون هذه المهارة.

ثانياً- إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالمعينات التعليمية

تشير الاستجابات إلى أن (50.79%) من أفراد عينة المقابلة يؤمنون بأهمية اعتماد القصة على المعينات التعليمية، حيث كشفت استجابات عدد من المشاركين في الدراسة عن دور هذا الجانب في تنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال وإثارة عنصر الخيال لديهم، ويتجلى ذلك في المقتطفات الآتية :

أنا صراحة استخدم القصة لكن استخدامي لها قليل لأن القصص في مدرستنا قديمة وغير متضمنة لرسومات وصور واضحة. وهذا يؤثر على إثارة خيال الطفل.

يعتمد نجاح سرد القصة للأطفال على قدرة المعلم على توفير تقنيات تعليم تُعين على توضيح مفردات القصة.

أرى أنه على المعلم ربط محتوى كل عبارة ترد في القصة بصورة؛ حتى يتمكن الطفل من إدراك المعاني اللغوية.

من خلال خبرتي في توظيف القصة لجعل بيئة التعلم فعالة،..... أود أن أقول لك [المستجيب يخاطب الباحث] أنه عندما استخدم في قصصي شريط فيديو في البيئة الصفية لعرض أحداث القصة، أرى أن المستوى اللغوي يتحسن لدى الأطفال، خاصة الاستيعاب القرائي. لذلك أنا [المستجيب] أحاول قدر الإمكان الاعتماد على تقنيات التعليم في عرض القصص.

تُبيِّن الاستجابات أعلاه أهمية إغناء البيئة الصفية بالمثيرات الحسية، التي تعد من أهم المظاهر التي يمكن أن تسهم في توفير بيئة صفية قادرة على مساعدة الطفل على إدراك المعاني اللغوية الواردة في محتوى القصص؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، خاصة وأن هذه المعينات كالصور

والرسومات والدمى تلعب دوراً كبيراً في إشباع رغبة الطفل في تعلم ما يسمعه ويراه، فضلاً عن ربطه اللغة المنطوقة بالأشخاص والأحداث. ويؤثر هذا الإجراء الصفي في مخيلة الطفل لابتكار قصص معينة من خلال التأمل بالصور. ويرى الباحث أن وجود هذه التصورات لدى بعض الأفراد الذين تمت مقابلتهم قد يعود إلى اعتقادهم بأن القدرات العقلية لدى الطفل لا تمكنه من إدراك الألفاظ المجردة إلاّ بصور تدل على المعنى؛ فالطفل يدرك الأشياء بصورها ثم يربط الصورة بمدلولها. وتتفق هذه التصورات مع ما توصل إليه كل من كونرود وهيوز (Coonrod and Hughes, 1994) من أن بيئة التعلم الفعّالة تعتمد على قدرة المعلم على تزويدها بمواد محسوسة تشجع الطفل على معالجة المعرفة، إذ يمارس دوره كمشارك نشط في بناء الخبرة اللغوية. وعليه، تؤكد هيلدبراند (Hildebrand, 1997) أن درجة استماع الطفل للقصة واستمتاعه بها يعتمد على بيئة التعلم الغنية بالمعينات التعليمية كالصور والدمى واللوحات التعليمية.

ثالثاً- توفير بيئة صفية مشجعة على التفاعل الصفي أثناء السرد القصصي

تكشف نتائج تحليل البيانات أنه بالرغم من أن التصورات المتعلقة بهذا المجال جاءت من فئة قليلة من أفراد الدراسة، إلا أن هذه الفئة قدّمت تصورات ذات نوعية متميزة لتهيئة البيئة الصفية الداعمة للمهارات اللغوية. والاقتباسات الآتية تعكس بعض هذه التصورات:

أخي العزيز [المستجيب يخاطب الباحث]، أنا أرى أن القصة تعد من أهم سبل [استراتيجيات] التدريس التي تخلق بيئة صفية تدعم نمو مهارات اللغة، فعلى سبيل المثال يمثّل توظيف الطفل للكلمات التي سمعها أثناء السرد القصصي جزءاً كبيراً من التفاعل الصفي.

.....أرى أن سماع الطفل أثناء السرد القصصي لتراكيب وكلمات لغوية مرتبطة بالواقع الحياتي، أهم محور في خلق تفاعل صفي بين المعلم والأطفال.

كما تعرف، أنت دكتور في جامعة [المستجيب يخاطب الباحث]، إن نجاح البيئة الصفية التي يمكن تشكيلها من خلال استراتيجية القصة، يعتمد أولاً وأخيراً على قدرة المعلم على مناقشة مفردات القصة ومعانيها.

....إنّ توظيف أساليب متنوعة لمناقشة محتوى القصة، كمناقشة البنات [التلميذات] مع بعضهم خلال العمل الجماعي، يعمل على تهيئة بيئة صفية منمية للغة في الصف الأول.

..... شايف [المستجيب يخاطب الباحث بقوله انظر]، أحسن شيء في القصة هو خلق تفاعل مع الأولاد في الغرفة الصفية لمناقشة ما تحتويه جمل القصة من سلوكيات وعادات سليمة.

يكشف ما تقدم عن فعالية هذه التصورات في ارتقاء دور البيئة الصفية في تنمية مهارات اللغة؛ فتوظيف المعلمين لمفردات لغوية مرتبطة بالحياة اليومية، يُمكن أن يتيح الفرصة الكاملة للأطفال ليوظفوا المفاهيم اللغوية المرتبطة بحياتهم اليومية في البيئة الصفية، خاصة وأن هذا الإجراء يمكّن الأطفال من استرجاع معلوماتهم؛ أي أنه يساعدهم في ربط خبراتهم الحياتية بالموقف الصفي. وهذا بدوره يؤدي إلى سهولة حدوث تنمية في مهارات اللغة؛ فالبيئة الصفية التي تربط المفردات والمفاهيم اللغوية بواقع حياة الطفل تسهم في خلق المتعة لدى المتعلم. ويتفق هذا مع تصورات النطرية البنائية التي تؤكد على أهمية تعلم اللغة من خلال ربطها بالخبرات الحياتية (CHS, 2003).

ويرى الباحث أن اتسام البيئة الصفية بهذا المظهر يمكن أن يسهم في إشباع خيال الطفل وتنمية قدرته على الابتكار. ويؤكد الأدب التربوي أهمية هذا السلوك في خلق بيئة صفية قادرة على تنمية المهارات اللغوية. حيث إن التفاعل مع أحداث القصة يسهم في تنمية المعرفة المفاهيمية المتعلقة بالمادة المقروءة (إبراهيم وآخرون، 2004؛ Garvin and Walter, 1991).

وتشير نتائج تحليل البيانات إلى أن 23.80% من أفراد عينة الدراسة يرون بأن خلق تفاعل صفي في بيئة مشجعة لتنمية المهارات اللغوية يعتمد بصورة أساسية على إتاحة فرص للنقاش الصفي لأحداث القصة. والاقتباسات الآتية تؤكد ذلك:

أنا أرى أن القصة من أرقى وأفضل استراتيجيات التدريس التي توفر بيئة تعلم لتطوير مهارة المحادثة من خلال نقاش المعلم والأولاد بأحداث القصة.

... ..آه، آه [نعم] القصة، الكثير من المعلمين لا يدركون دور القصة في إثارة بيئة قائمة على الحماس والمشاركة....بس [فقط] من خلال النقاش بأحداث القصة.

"نعم، أرى أن القصة عبارة عن استراتيجية ينطلق منها عمل المجموعات.....أنا أسرد القصة، ثم أكلف الأطفال بتنفيذ مهام تعلمية تستدعي نقاش الأطفال مع بعضهم البعض.

أنا من توظيفي للقصة، أستطيع أن أقول لكَ أن القصة عبارة عن شيء ثمين، ولكن للأسف الكثير منا [من المعلمين] لا يدركون كيف تستطيع أن تلبي القصة مهارة الحوار والأخذ والعطاء من خلال النقاش لأحداثها سواء بين الأطفال أنفسهم أثناء المجموعات الصفية، أو بينهم وبين المعلم.

تظهر القراءة الفاحصة للاقتباسات أعلاه الدور الرئيس والحاسم لمناقشة المعلم لأحداث القصة؛ أي أن هذا الدور قادر على توفير بيئة صفية تسمح للأطفال بأن يعبروا عن مشاعرهم وأحاسيسهم. ويعتقد الباحث أن توفير هذه البيئة الصفية يعد من أهم الأساليب التي يمكن أن تؤدي إلى تنمية الإبداع لدى الأطفال؛ خاصة وأن متعة الطفل تزداد لا في بداية سماع القصة ومتابعة أحداثها بل أثناء مناقشة أحداثها. ويؤكد الأسعد (2003) أن متعة الطفل تزداد عندما يناقش الطفل أحداث القصة مع من هو أكبر منه سنا من خلال طرح أسئلة تجول في خاطره. ويشير كانيزارس (Canizares, 2000) إلى أنه يجب على الشخص الذي يسرد القصة أن يتيح للتلاميذ فرصة المشاركة بأفكارهم مع بعض البعض، فضلا عن مشاركتهم للمعلم، وذلك بهدف تعزيز متعة التعلم. ويدعم هذا النوع من البيئات الصفية خبرات الأطفال

اللغوية في مجال المحادثة، خاصة وأن نمو هذه المهارة يعتمد بالدرجة الأولى على نوعية البيئة الصفية التي تسمح للأطفال بمناقشة أحداث القصة؛ مما ينعكس إيجاباً في تطوير شخصية الطفل من الناحية الاجتماعية. وفي معرض الحديث عن هذا الجانب، أشار قسم الترجمة والتعريب في دولة الإمارات العربية المتحدة (2005) إلى أن فرص النقاش والحوار والمحادثة التي تمنح للطفل في المراحل التدريسية الأولى تسهم في نمو قدراته الاجتماعية وتطورها؛ أي أنها تكسب الطفل قيماً اجتماعية لازمة لتطوره كالقدرة على الأخذ والعطاء والحوار...الخ.

ومما يعكس نجاح البيئة الصفية في زيادة فعالية فرص التفاعل الصفي، أن بعض أفراد عينة المقابلة أكدوا أن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من خلال القصة يعتمد على فعالية أداء المعلمين في توفير جو صفي يشجع الطفل على المشاركة الصفية. والاقتباسات الآتية تبين ذلك:

...لا يعني أن السرد القصصي يطور لغة الأطفال، بل من أهم ما يسهم في تطوير مهارات اللغة عند الأولاد الصغار، هو دور المعلم باحترام ما يقوله الطفل حول القصة سوا أثناء مناقشة أحداثها أو تكليف المعلم له بسردها مرة أخرى.

كما تعرف أخي الدكتور [المستجيب يخاطب الباحث] إن القصة ممتازة لتنمية لغة الطفل، بل الأهم من ذلك الاستجابة لما تقوله البنت [التلميذة] من تعليقات، بعد سرد القصة، خاصة وأن البنات [التلميذات] بعد سرد القصة يتحدثن كثيراً عما سمعنه بالقصة أو يكتبن أو يقرأن حول أحداث القصة.

هضول الأولاد [هؤلاء الأطفال] يا دكتور، يمكن أن تنمو مهاراتهم اللغوية بشكل ممتاز بالتدريس بالقصة، ولكن ذلك، كما تسألني، يرتبط ببيئة التعلم.....؛ وأقصد هنا البيئة الصفية الآمنة التي يوفرها المعلم للأولاد التي تجعلهم يعبرون عن أفكارهم المستمدة مما سمعوه من القصة.

هل تعلم.....أن ترحيب المعلم واحترامه لما يقوله الطفل عن القصة، هو الشيء المهم في تنمية لغة الطفل.

يتبين من الاقتباسات السابقة، أن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من خلال توظيف استراتيجية القصة يعتمد على مدى إدراك المعلم لتوفير بيئة صفية آمنة، ترحب بأفكار الأطفال، وتستجيب لتعليقاتهم. ويشجع توفير هذه البيئة الصفية الأطفال على المشاركة من خلال التعبير الشفوي أو الكتابي أو التمثيل؛ كون هذا الأمر يتوقف على شعور الطفل بالأمن والطمأنينة، ومدى احترام المعلمين وتقديرهم لأفكاره. وتتفق هذه النتيجة مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد أن المهارات اللغوية تُكتسب في ضوء تفاعل الطفل مع الآخرين من خلال ما يبديه من آراء وتعليقات، في ظل بيئة مشجعة وملبية لحاجات الأطفال بأن يعبروا عن أنفسهم، ولا سيما أن اللغة تنشأ لدى الأطفال مبدئياً كوسيلة للاتصال مع الآخرين (Vygotsky, 1978 and 1981). وتتفق هــذه النتيجة -كذلك- مع ما أكده (Canizares, 2000) بقوله: إنّ أفكار المتعلم يجب أن تلقى كل احترام وتقدير، وعلى المعلم أن يستخدم تعابير لفظية تحترم فكر المتعلم. وتشير هيلدابراند (Hildebrand, 1997) إلى أن البيئة الصفية التي تسمح للطفل بأن يعبر عن أفكاره في جو يتسم بالحرية والأمن تمثل أحد أهم العوامل التي تشجع الأطفال على الإبداع؛ فالأطفال الذين يشعرون بالمهارة والثقة بالنفس يبذلون جلّ اهتمامهم ليكونوا مبدعين.

رابعاً- إغناء البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة بالأسئلة والأنشطة التعليمية التعلمية

توصلت نتائج تحليل البيانات إلى أن 17.40% من الأفراد الذين تمت مقابلتهم أكدوا، أنه لا سبيل لتهيئة بيئة صفية داعمة للمهارات اللغوية من خلال التعلم بالقصة، إلاّ من خلال تصميم سلسلة من الأسئلة ذات النوعية المتميزة. والاستجابات الواردة أدناه تبين ذلك:

..... لتطوير المهارات اللغوية، لا بدّ من أن تتبع القصة بأسئلة مثيرة للتفكير.... كل هذا بهدف حث الطفل ليفكر ثم يعبر عن مدى فهمه للموضوع الدراسي؛ إذ إن تعلم الطفل من القصة لا يتحقق دون أسئلة.

نعم، عندما أعرض أحداث القصة من خلال إيضاحها بالصور التعليمية فإن محور التفاعل وإدراك دلالات المعاني المتعلقة بالقصة تستمد من خلال طرح المعلم لسلسلة من الأسئلة الصفية. وهذا برأيي يشغل تفكير الطفل.

كما تعرف، إن كتب القراءة في الصف الأول مليئة بالقيم والتصرفات الإيجابية، فعند استخدامي للقصة في تدريس هذه الأشياء [القيم والتصرفات الإيجابية]، فإنه عليّ كمعلم أن أطرح أسئلة تقيس مدى فهم الطفل للجمل اللغوية.

نعم الأسئلة تطور مهارات اللغة...لكن مش [ليست] أية أسئلة.....المعلم يجب أن يصمم أسئلة طويلة [أسئلة مفتوحة] تحث البنت [التلميذة] على استدعاء أفكارها اللغوية....الأسئلة مثل نعم ولا [الأسئلة المحددة] لا تساعد الطفل أن يتحدث ويعبر عما سمعه من أحداث القصة.

يتضح من الاستجابات السابقة أن هذه التصورات قادرة على جعل المتعلم في حالة نشطة تدفعه إلى التفكير واستيعاب المعاني، من خلال الأسئلة الصفية التي تعد مصدراً يثري البيئة الصفية ويجعلها أكثر حيوية ونشاطاً. ويرى الباحث أن لهذه التصورات أثراً كبيراً على نوعية البيئة الصفية؛ مما ينعكس إيجاباً على فعالية الأداء اللغوي لدى الأطفال، ولكي نحسن من أدائهم اللغوي، علينا أن نركز عنايتنا في تهيئة البيئة الصفية التي تشكل مصدراً لحدوث تعلم فعّال.

ولعلّ القراءة الجادة للتصورات السابقة تضعنا أمام مجموعة من المواصفات التي تميز الأسئلة القائمة على القصة، منها إثارة تفكير الطفل، والتركيز على الأسئلة المفتوحة التي تسمح للطفل بأن يعبر عن أفكاره، وكذلك فهي تعكس مدى اكتساب الطفل للقيم الواردة في دروس القراءة؛ وذلك بهدف تبصير الطفل بالتصرفات السليمة في المواقف المشابهة لأحداث القصة. ويعكس هذا السلوك الصفي فعالية القصة كنوع من أدب الأطفال، ويتفق هذا مع

ما أكده كل من بقاعي (2003) ورواشدة والبركات (2007) من أن الأسئلة المرتبطة بالقصة يجب أن تثير وجدان الطفل وتوقظ مشاعره وعواطفه. ويستخلص الباحث من هذه النتيجة أن البيئة الصفية الغنية بهذه النوعية من الأسئلة تعدّ بمثابة التحدي لتفكير الطفل. وبالتالي، فإنها تسهم في تحقيق تقدم في المهارات اللغوية، إذ تعكس مدى قدرة الأطفال على فهم المقروء بمستواه الناقد. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي (بقاعي، 2003؛ رواشدة والبركات، 2007؛ الشوارب، 2007؛ نصر، 2007) بأن تُصْحب القصة بعدد من الأسئلة؛ ليتمكن الأطفال من التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم حول المادة المقروءة.

ولم تقتصر تصورات أفراد الدراسة لتهيئة بيئة صفية تنمي المهارات القرائية أثناء التعلم بالقصة على نوعية الأسئلة، فهناك فئة قليلة جداً من المعلمين قدمت تصورات يمكن أن توصف بالتميز والإبداع؛ كونها تسعى لتنمية المهارات اللغوية وفقاً لمستويات متقدمة من الأنشطة كالنقد وإصدار الأحكام. والاستجابات الآتية تنبئ بهذا:

البيئة الصفية التي تجعل الطفل يفكر بصورة إبداعية، هي التي تعطي الطالب أنشطة لوضع نهايات للقصص، أو تشكيل قصص على غرار ما سمعه، أو قيامه بنقد ما سمعه.

أنا برأيي أن المعلم لازم [يجب] أن يترك القصة بدون نهاية، بحيث يطلب من الطفل أن يفكر بوضع نهاية لها، وبذلك تكون البيئة الصفية قد جعلت التعلم ممتعاً.

نعم، على المعلم أن يجعل بيئة التعلم ممتعة بطريقة تنمي مهارات اللغة.....أنا هذا اليوم بعد أن استخدمت القصة في درسي، فقد جعلت بيئة التعلم ممتعة جداً.....نعم ممتعة... من خلال إعطاء التلميذات خمس قصص.....أي لكل مجموعة قصة، وهذا ساعد البنات [التلميذات] لأن يتفاعلن مع بعضهن البعض عند القراءة.

تظهر الاقتباسات أعلاه فعالية الأداء التدريسي في تهيئة بيئة داعمة لنمو المهارات اللغوية من خلال تكليف الأطفال القيام بأنشطة لغوية متنوعة مرتبطة بالقصة. وتعود هذه الفعالية إلى دور الأنشطة في إشباع رغبة حبِّ الاستطلاع لدى الأطفال، ولا سيما أنهم بطبعهم يطرحون أسئلة متنوعة أثناء القصة. وتعد هذه الأنشطة بمثابة أداة للإجابة عن أسئلة الأطفال. ولعل ما يؤكد ذلك أن تحليل البيانات كشف أن الأطفال قد أبدوا جدية واهتماماً كبيرين أثناء طرح الأسئلة على المعلم. ويتفق هذا النوع من اهتمام المعلمين في تهيئة فرص لتنمية المهارات اللغوية مع الطبيعة النفسية للطفل. وعلاوة على ذلك، تكشف نتائج تحليل البيانات أن مما يزيد من توفير بيئة صفية مشجعة على تنمية المهارات اللغوية خلال التدريس بالقصة، هو أن الأنشطة المنفذة في البيئة الصفية جاءت متنوعة ومنها:

- تزويد الأطفال بأنشطة تتعلق بنقد شخصيات القصة، ووضع نهايات للقصص، يمكن أن يسهم في تنمية التفكير الإبداعي لفهم المقروء لدى الأطفال. ويشير الأدب التربوي إلى أن نجاح توظيف القصة في البيئات الصفية يعتمد على نجاحها في تنمية القدرة على النقد والحكم على الأمور؛ أي تنمية قدرة الأطفال على نقد الشخصيات. فالقارئ الناقد يتخذ موقفا مما يقرأ، وينظر في المقروء من عدة زوايا. ولهذا فإنه يحلل ما يقرأ ويركبه ويقومه ويصدر أحكاماً عليه. وبالتالي، فهذا يمكن أن يقدم مؤشراً على أن هذا التصور للبيئة الصفية يمكن أن يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة عند الأطفال بحيث يستقلون بتفكيرهم ويعتمدون على أنفسهم (بقاعي، 2003 ;Meagher, 1996 Peters, 1991; Beach, 1996)
- إتاحة فرص للتلاميذ لممارسة أنشطة تتعلق بتكرار القصة وتمثيلها في البيئة الصفية، وهذا بدوره يمكن أن يساعد في تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم ليعبروا عما يشاهدوه سواء أكان كتابياً أم لفظياً أم حركياً، وفي ذلك إثراء وإغناء لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ إذ يمكن أن يؤدي هذا النوع من الأنشطة إلى قيام الأطفال بالرسم والتمثيل والكلام والكتابة لأحداث القصة، في جوٍ تعليميٍ يغلب عليه طابع المتعة؛ الأمر الذي يسهم في مساعدة الأطفال على تشكيل معان نشطة من خلال إعادة سرد القصة أو تمثيلها حركياً أو لفظياً أو كتابياً. وينسجم هذا التصور مع النظرية البنائية التي تؤكد أن هذا النوع من التعليم يسهم في مساعدة الأطفال على فهم أحداث القصة، ووضع الفرضيات والوصول إلى الاستنتاجات، فضلاً عن تنمية قدرتهم على الاتصال بأشكاله المختلفة باللغة المكتوبة أو بالألفاظ أو الإشارات (رواشدة والبركات، 2007؛ Lipman, 1988)
- تزويد الأطفال بأنشطة قرائية جماعية للقصص، يعكس أحد التصورات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة، الذي يمكن أن يساعد في جعل البيئة الصفية مركزاً تعليمياً يشعر الطفل فيه بالراحة والمتعة والتجديد النفسي، بعيداً عن المألوف والملل المسيطر على البيئات الصفية التقليدية. ويسهم هذا النوع من الأنشطة في زيادة معارف الأطفال وخبراتهم الحياتية؛ كون هذه الأنشطة تجعل بيئة التعلم تتسم بالرفق والمودة والاحترام والتعاون مع الزملاء أثناء العمل الجماعي. ويساعد هذا في تطوير الطفل اجتماعياً وانفعالياً ولغوياً. وتشير الدراسات التربوية في هذا المجال (المومني، 2003 Drabble, 2006) إلى أهمية استخدام هذه الأنشطة في التعلم الأكاديمي للأطفال. فقد كشفت دراسة المومني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم الأطفال للمفاهيم العلمية لدى الأطفال الذين تعلموا من خلال قراءة قصص ضمن مجموعات صفية. وكذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة درابل (Drabble, 2006)، التي جاءت لتؤكد أن القصة تتيح للأطفال فرصاً ذات قيمة ثمينة –أثناء القراءة الجماعية- ليطوروا المهارات اللغوية؛ حيث إن هذه البيئة تسهم في فتح حوارات ونقاشات بين أفراد المجموعات. وعليه، يلعب هذا

النوع من الأنشطة في البيئات الصفية دوراً كبيراً في تسهيل قدرة الأطفال على التعبير عن أفكارهم والتواصل مع زملائهم ومعلمهم في المواقف الصفية. وهذا كله يؤدي إلى تنمية القاموس اللغوي لدى الأطفال

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الثاني إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي للتصورات التي يمتلكونها حول توظيف استراتيجية القصة في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، ولتحقيق ذلك، تمّ ملاحظة عينة من البيئات الصفية لدى المعلمين الذين تم إجراء المقابلات الشخصية معهم، والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة؛ وهذا يعني التعرف على واقع خمس وثلاثين بيئة صفية مختلفة استخدمت إستراتجية القصة. والجدول (2) يظهر نتائج تحليل بطاقة الملاحظة مرتبة تنازلياً.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة ممارسة المعلمين لتصوراتهم في تهيئة بيئة داعمة لتنمية المهارات القرائية أثناء التدريس بالقصة

الرقم	التصورات	المتوسطات الحسابية *	الانحرافات المعيارية
1	يثري البيئة الصفية القائمة على السرد القصصي بالمثيرات البصرية التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية.	0.56	0.35
2	يركز تصميم القصة على كلمات وتراكيب لغوية مرتبطة بالحياة اليومية.	0.54	0.37
3	يضع الأطفال في حالة تهيئة نفسية وذهنية تثير لديهم حسن الاستماع.	0.44	0.39
4	يركز على إثارة شوق الأطفال لسماع القصة.	0.44	0.41
5	يوفر جوّ صفياً آمناً مطمئناً يسمح للطفل بالكلام.	0.29	0.38
6	يسمح للطفل بتكرار القصة أمام زملائه.	0.26	0.37
7	يناقش الأطفال بوقائع القصة.	0.20	0.32
8	يدرب الأطفال على نقد شخصيات القصة.	0.19	0.32
9	يدرب الأطفال على وضع نهايات للقصص التي يسمعونها.	0.19	0.34
10	يرحب بأفكار الأطفال، والاستجابة لتعليقاتهم.	0.17	0.29
11	يستخدم التمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة.	0.16	0.29
12	يطرح أسئلة تستثير دافعية الطفل ليعبر عما يجول في خاطره.	0.16	0.29
13	يزود الطفل بأنشطة لغوية متنوعة مبنية على القصة.	0.14	0.28
14	يركز على الطفل في البيئة الصفية القائمة على التدريس بالقصة؛ فهو يسأل ويجيب ويناقش....الخ	0.13	0.28
15	يتيح فرص للتلاميذ لقراءة القصص بصورة جماعية.	0.10	0.26
16	يناقش الأطفال بوقائع القصة من خلال مجموعات صفية.	0.07	0.24

*

بما أن تدريج مقياس بطاقة الملاحظة ثنائي (يمارس والتي أعطيت علامة واحدة، ولا يمارس والتي أعطيت علامتين)؛ فإن أعلى متوسط حسابي = 1. ولتفسير درجة ممارسة المعلم في ضوء هذا التدريج، فقد تمّ اعتماد التدريج الآتي: المتوسط الحسابي 0.66 فأكثر يشير إلى درجة ممارسة عالية، والمتوسط الحسابي 0.33 – 0.65 يشير إلى درجة ممارسة متوسطة، والمتوسط الحسابي الأقل من 0.33 يشير إلى درجة ممارسة منخفضة.

بالنظر إلى الجدول (2) يتبين أن الفقرات الأربع الأولى حققت أعلى المتوسطات الحسابية مقارنة مع بقية الفقرات، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين 0.56 - 0.44، والتي تتوزع ضمن درجة ممارسة "متوسطة". وتتعلق هذه الفقرات بإثراء البيئة الصفية القائمة على السرد القصصي ورفدها بالمثيرات البصرية، التي تمكن الطفل من تنمية مهاراته اللغوية (فقرة 1)، وربط الكلمات والتراكيب اللغوية بالحياة اليومية، بهدف إثارة دافعية الطفل ليعبر عمّا يجول في خاطره (فقرة 2). ولعل الممارسة المتوسطة لهاتين الفقرتين يمكن أن تعزى إلى أن تفكير الأطفال في الصف الأول الأساسي لا يزال قائماً على المحسوسات. وفي هذا الصدد، فقد أشار العديد من أفراد عينة المقابلة (50.79) إلى ضرورة اعتماد القصة على المعينات التعليمية. وعليه، فقد جاءت استجابات بعض المشاركين في الدراسة تبين أهمية هذا الجانب في تنمية المفردات اللغوية:

أنا صراحة استخدم القصة ولكن استخدامي لها قليل لأن القصص في مدرستنا قديمة وغير متضمنة لرسومات وصور واضحة. وهذا يؤثر على إثارة خيال الطفل.

أمّا بالنسبة للفقرتين الثالثة والرابعة في الجدول (2) المتعلقتين بوضع الأطفال في حالة تهيئة نفسية وذهنية تثير لديهم حسن الاستماع، والتركيز على إثارة شوق الأطفال لسماع القصة، فقد جاءت نتيجتهما لتعكس قدرة بعض المعلمين على تزويد الأطفال ببيئة صفية قادرة على جذب انتباههم وتهيئتهم نفسياً وذهنياً لحب الاستماع للقصة في جو يغلب عليه شوق الأطفال ومتعتهم للتعلم، ويعد هذا من أهم مظاهر البيئة الصفية التي تميز استراتيجية التدريس بالقصة في خلق بيئة صفية قادرة على تنمية مهارة الاستماع.

كما يبين الجدول (2) أن الفقرات (5-16) حققت متوسطات حسابية تراوحت ما بين (0.29- 0.07)، تتوزع ضمن درجة ممارسة "متدنية". وتبين هذه القيم الإحصائية أن البيئات الصفية افتقرت إلى أهم الإجراءات التدريسية التي يجب أن تقوم عليها استراتيجية القصة. ولعل غياب أو قلة التفاعل اللفظي وغير اللفظي القائم في البيئة الصفية القائمة على استراتيجية القصة هو نتيجة طبيعية في ظل الإجراءات، التي لم تفعِّل دور الطفل بوصفه محوراً لعملية التعلم. والنظرة المتأملة للمتوسطات الحسابية في جدول (2)، للفقرات (5-16) تكشف عن ذلك بوضوح؛ إذ اتسمت هذه البيئات بقلة توفير أجواء صفية آمنة مطمئنة تسمح للطفل بالكلام، وترحب بأفكاره، وتستجيب لتعليقاته، مع قلة تزويده بأنشطة لغوية متنوعة مبنية على القصة كالتمثيل الدرامي أثناء تقديم القصة، وإعطائه فرصاً لتكرار القصة حركياً أو لفظياً، وإجراء نقاشات صفية مع المعلم أو بين الأطفال أنفسهم من خلال المجموعات الصفية. فضلاً عن عدم اهتمام البيئات الصفية بإثارة تفكير الأطفال من خلال طرح أسئلة تسمح لهم بأن يعبروا عما يجول في خاطرهم، ومناقشتهم بوقائع القصة، وتدريبهم على وضع نهايات للقصص التي يسمعونها، أو تكليفهم بنقد شخصياتها.

ولعل ما كشفته النتائج الواردة أعلاه يشير إلى أن لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، تصورات تقليدية مبنية على نظرة سطحية ترى في القصة مجرد استراتيجية تدريس قادرة على خلق بيئة تحظى بانتباه الأطفال بهدف المتعة والتسلية، بعيداً عن الاهتمام بالتركيز على خلق بيئة تعلم تدعم تنمية المهارات اللغوية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يتدربوا أثناء دراستهم الأكاديمية على كيفية توظيف استراتيجيات التدريس في توفير بيئات صفية داعمة لتعلم الأطفال. وفي معرض الحديث حول هذا الموضوع أثناء المناقشات غير الرسمية التي تلت المقابلات الشخصية مع المعلمين، ذكر أفراد عينة الدراسة عدم معرفتهم بكيفية سرد القصة بطريقة تنمي المهارات اللغوية، وجلّ ما يدركونه أن القصة تستخدم للترفيه والتسلية. والاستجابتان الآتيتان تؤكدان ذلك:

أنا شخصياً لا أعرف الطرائق التي يمكن أن أوفر من خلالها بيئة تشجع الأطفال لتنمو مهاراتهم اللغوية، ومعرفتي بهذا الموضوع أن القصة تستخدم لجذب انتباه البنات [التلميذات] للتعلم.....نعم للترفيه والتسلية بالحصة، ..... ولكن صديقتي المس [المعلمة] نسرين كونها معلمة قديرة تنصحني أن أدرس من خلال القصة لمعالجة المشاكل اللغوية مثل التعليق حول محور القصة ومناقشة ما سمعوه البنات حول القصة.

وقال معلم آخر:

إن كل ما يتطلبه التدريس بالقصة .....التركيز على أن يستمع الطفل للمعلم، وعلى المعلم سرد القصة بينما الطفل يصغي له. وهذا يساعد الطفل أن يفهم درس القراءة.

يتضح من الاستجابتين المتقدمتين أن بعض المعلمين لا يوجد لديهم إدراك واضح بشأن تهيئة بيئات صفية تجعل للمتعلم دوراً نشطاً وفاعلاً، بل كل ما اعتمد عليه سلوك المعلمين في البيئات الصفية هو تبني النمط التقليدي القائم على السرد القصصي؛ أي أن الطفل يصغي للقصة بهدف التسلية دون إبداء الرأي والتفاعل مع أحداثها. وتخالف هذه النتيجة التصورات التربوية المعاصرة التي تشدّد على الدور النشط للتلميذ في التعلم. وتؤكد النظرية البنائية في هذا السياق على أهمية الدور النشط للمتعلم في البيئة الصفية لاكتساب اللغة، فهذا الإجراء الصفي يضع الطفل محور عملية اكتساب اللغة (Piaget, 1967).

وفي ضوء ما تقدم، وبناءً على ما أشار إليه الأدب التربوي (Meagher, 1996; Beach, 1996; Muijs and Roynold, 2006)، يمكن القول إن هذه الممارسات لا يمكن أن تؤدي إلى تشكيل بيئات صفية قادرة على تطوير شخصية الطفل، ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه من خلال تنمية قدراته في الاعتماد على ذاته، وتحمل المسؤولية لإنتاج أنماط كلامية مختلفة خلال التفاعل مع أحداث القصة في بيئة صفية آمنة خالية من الكبت والقمع. ويتساوق هذا مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل ليكون عضواً فاعلاً في مجتمع ديمقراطي معاصر؛ الأمر الذي يجعل الفرد قادراً على أن يقدم نفسه وأفكاره للعالم من حوله.

الاستنتاجات والتوصيات

لقد أحدثت نظرية تعلم اللغة تحولاً كبيراً في النظرة إلى اللغة على أنها كلٌ متكامل وغير قابل للتجزئة (Muijs and Reynolds, 2006)، وقد شبهها جودمان (Goodman, 1986) بالذرة ومكوناتها، فحتى يصل الفرد لفهم المادة وخصائصها، لا بدّ له من دراسة الذرة. ولهذا يقول جودمان: إن اللغة تكونُ لغة في حالة عدم تجزئة مهاراتها؛ فتدريس اللغة يجب أن يتضمن فهم الكلمات والمعاني والأصوات، والحروف والجمل....الخ. ويعتمد هذا على بيئة التعلم؛ فالطفل الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي قيمة لأفكاره في تشكيل المعنى اللغوي سواء المكتوب أم الملفوظ، يتولد لديه معوّقات حول تطوير مهاراته اللغوية، لاسيما وأن تعلم اللغة في جوهره هو بناء معنى، فتعلم المهارات اللغوية يعد إنجازاً اجتماعياً شخصياً متكاملاً (Muijs and Reynolds, 2006). ومن هذا المنطلق، توصلت نتائج تحليل البيانات إلى نتيجة تقضي بوجود نسبة قليلة من المعلمين تمتلك تصورات سليمة في توظيف استراتيجية القصة لتهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية، بيد أن عدم امتلاك الغالبية العظمى من المعلمين لتصورات واضحة بهدف توفير بيئة صفية تسهم في تطوير مهارات لغوية خلال التدريس بالقصة؛ يؤثر سلبياً على مستوى أدائهم الصفي في تنمية مهارات الأطفال اللغوية. وتؤكد هذه النتيجة أن مستوى الأداء الصفي مرتبط بما يحمله المعلم من تصورات.

وبناءً على ما تقدم، يوصي الباحث بأنّ تشكيل البيئة الصفية الداعمة للمهارات اللغوية عند الأطفال خلال التدريس بالقصة، يعتمد - بالدرجة الأولى - على التخطيط المتروي والمدروس من المعلمين. ولهذا تقترح الدراسة أن عملية التخطيط لهذا الأمر، يجب أن تأخذ بالحسبان التركيز على تدريب المعلمين على التصورات الفعالة التي توصلت إليها الدراسة بهدف تنمية المعلمين مهنياً ليكونوا قادرين على تشكيل بيئات صفية داعمة للمهارات اللغوية خلال التدريس بالقصة. وكذلك توصي الدراسة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوزيع نشرات توجيهية لمعلمي المراحل التدريسية الأولى حول كيفية توظيف القصة في التدريس.

وخلاصة القول، فإن نتائج هذه الدراسة تدعو إلى إجراء المزيد من الأبحاث في مجال استراتيجية القصة، وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجية القصة في تنمية المهارات اللغوية، ودراسة أثر ذلك في تنمية اتجاهات الأطفال نحو دروس القراءة. كما تدعو هذه الدراسة الباحثين إلى الاهتمام في تطوير أدوات قياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في مجال توظيف استراتيجية القصة في تعليم الأطفال وتعلمهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الباحث يوصي بإجراء دراسة تتعلق بدرجة فهم معلمي الصفوف الأولى للتوظيف الفعّال للقصة في تطوير المهارات اللغوية عند الأطفال، وذلك باستخدام عينة واسعة من معلمي الصفوف الأساسية الأولى.

المصادر والمراجع

إبراهيم، محمد، ويونس، هاني، وحافظ، وحيد. (2007). *ثقافة الطفل*. عمان: دار الفكر.

الأسعد، عمر. (2003). *أدب الأطفال*. إربد: عالم الكتب الحديث.

البطاينة، ربا، والبركات، علي. (2005). اهتمامات القراءة ومعوماتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(3)، 108–133.

بقاعي، إيمان. (2003). *قصص الأطفال: ماهيتها، اختيارها، كيف ترويها*. بيروت: دار الفكر اللبناني.

جاد، منى. (2007). *مناهج رياض الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حواشين، زيدان، وحواشين، مفيد. (1997). *اتجاهات حديثة في تربية الطفل*. عمان: دار الفكر.

الخوالدة، محمد. (2003). التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى طلبة جامعة اليرموك/الأردن. *دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية 30*(1)، 105–151.

رواشده، إبراهيم، والبركات، علي. (2007). فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعلم تلامذة الصف الثالث الأساسي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، 121*، 15-42.

السيد، صالح. (1994). القصص الشائعة لدى الأطفال وعلاقتها بأزمات النمو النفسي. *علم النفس، 19*، 6-25.

السبيعي، هدى. (2003)، أثر البيئة الفيزيائية للصف في مفهوم الذات والتحصيل، والاتجاهات نحو المدرسة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(2)، 73–100.

الشوارب، أسيل. (2007). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. *مؤتمر كلية التربية السابع 23-25 تشرين الأول 2007*. الأردن: جامعة اليرموك.

الطحان، طاهرة . (2003). *مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة*. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. إربد: مكتبة الكتاني.

غانم، محمود. (1995). التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق التعليمة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الغزو، عماد، طيبي، سناء، والسرطاوي، عبد الجبار. (2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 22*، 45 – 64.

قسم الترجمة والتعريب .(2005). *رياض الأطفال: الفلسفة، المهارات، الفعاليات، البرامج*. العين: دار الكتاب الجامعي.

لانغريهر، جون. (2002). *تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين*. (ترجمة منير الحوراني). العين: دار الكتاب.

محجوب، وجيه (2001). *أصول البحث العلمي ومناهجه*. عمّان: دار المناهج.

المومني، إبراهيم. (2003). أثر قراءة، القصص ومناقشتها في مدى استيعاب طلبة الصف الثالث الأساسي للمفاهيم العلمية. *دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية 30*(1)، 14–27.

نصر، حمدان، والعبادي، حامد. (2005). أثر استراتيجي لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1*(1)، 51-65.

نصر، نيفين. (2006)، دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. *المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، التربية الوجدانية الطفل* 8 – 9 أبريل.

وزارة التربية والتعليم. (2006). *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً*. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

Al-Barakat, A. (2003). The Effectiveness of the Instructional Pictures in the Development of Young Children's Linguistic Skills from Jordanian Teachers' Perspectives. *Dirasat University of Jordan, Educational Sciences*, 30(1), 213-226.

Al-Jamal, D. (2007). The Language Learning Listening Strategies of EFL Students in the Jordanian Context. *Jordan Journal of Educational Sciences, 3*(2), 183-192.

Aronson, D. (1998). The Inside Story Counseling for Tolerance in the Early Years Means Paying Attention to the Way Children Think and Feel about the World and Themselves. *Teaching Tolerance, 4*(1), 29-33.

Beach, A. (1996). I Can Read my Own Story: Becoming Literate in the Primary Grades. *Young Children, 52*, 22-27.

Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists: a Handbook for Postgraduate Researchers*. London: SAGE Publications.

Canizares, S (2000). How Stories Open Doors to the World. *Scholastic Parent and Child*, 8(1), 50.

Cantrell, S. (1999). The Effect of Literacy Instruction on Primary Students Reading and Writing Achievement. Reading Research and Instruction, 39(1), 3-26.

Carin, A. (1993). *Teaching Science Through Discovery*. New York: Macmillan Publishing Company.

Church, E. (2006). Teaching Children to Love Learning. *Early childhood Today, 21*(1), 34-42.

Community Health Services (CHC) (2003). Using Storybooks to Build your Preschoolers Language. *Retrieved 23 December 2007 from:*

Meagher, D. (1996). *Handbook for Critical reading*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Meyer, L. Wardrop, J. Stahl, S. and Linn, R. (1992). Effects of reading storybooks aloud to children. *Eric Document, ED 352 617*.

Miller, R. and Perdo. J. (2006). Creating Respectful Classroom Environments. *Early Childhood Education Journal, 33*(5),293-299.

Muijs, D. and Reynolds, D. (2006). *Effective Teaching Evidence and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Oliver, P. (2000). *Research for Business, Marketing and Education*. London: Hodder and Stoughton.

Park, J. (1999). Children's Literature: Its Power and Influence on Primary Children's Literacy Development. *Educational Document, ED 437 659.*

Peters, J. (1991). *The Elements of Critical Reading*. New Jersey: Prentice Hall.

Phillips, D.(1995). The Good, the Bad, and the Ugly; the many Faces of Constructivism. *Educational Research, 20* (7), 5 – 12.

Piaget, J. (1967). The Language and Thought of the Child. Clevaland: the World Publishing Company.

Strain, L. (1976). *An Accountability in Reading Instruction*. Ohio: Charles Publishing Merrill.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In Wertsch, J. (ed). *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe Inc.

Walsh, B. and Blewitt, P. (2006). The Effect of Questioning Style During Storybook Reading on Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 273-278.

Yaffee, R. (1998). Enhancement of Reliability Analysis: Application of Intraclass Correlations with SPSS/ Windows v.8. Retrieved 23 December 2006 from: *http://www.nyu.edu/its/statistics/Docs/intracls.html*

Yager, R. (2000). The Constructivism Learning Model. *Science Reading, 67*(1), 44-45.

http://www.capitalhealth.ca/yourhealth/clinical/speach/default.htm.

Coonrod, D. and Hughes, S. (1994). Using Children's Literature to Promote the Language Development of Minority Students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Student, 14*, 319-332.

Cooper, J. (1981). *Measuring Behavior*. Columbus, Ohio: Merrill.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: SAGE Publications.

Drabble, A. (2006). Engaging Young Children in Shared Conversation During Whole Group Storybook Reading . *Retrieved 25 December 2007 from: http://www.aare.edu.au/06pap/dra06193.pdf*.

Egan, K. (1989). *Teaching as Storytelling*. Chicago: University of Chicago Press.

Ellison, C., Boykin, W. Tyler, K. and Dillihunt, M. (2005). Examining Classroom Learning Preferences Among Elementary School Students. *Social Behavior and personality, 3*(7), 699-708.

Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldin Publishing Company.

Garvin, A. and Walter, E. (1991). The Relationships Among Children's Storybook Reading Behavior and Knowledge about Print Concepts in Kindergarten and their Reading Ability in First Grade. *Eric document, ED 380 759.*

Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*? Portsmouth, NH: Heinemann, USA.

Hildebrand, V. (1997). *Introduction to Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Irmsher, K. (1996). Communication Skills. *Eric Document, ED, 390 114*.

Muijs, D. and Reynolds, R. (2006). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: SAGE Publications.

Kim, J. (2003). *Second Language Listening Comprehension Using Different Presentations of Pictures*. Unpublished Ph.D thesis, Wales, University OF South Wales.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Lukens, R. (2006). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.

Lyle, S. (1996). Making Meaning; The Voices of Children Talking about a Dramatized Story. *Educational Studies, 22*(1), 83-97.

Matthew, K. (1996). The Impact of CD-ROM Storybooks on Children's Reading Comprehension and Reading Attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *5*, 379-394.