

أثر استخدام مسرح العرائس القفازية في تحسين مهارات فهم المسموع والتحدّث لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن

سامي محمد الهزايمة

حمود محمد العليمات

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مسرح العرائس القفازية في تحسين مهارات فهم المسموع، والتحدّث لدى عينة من طالبات الصف الثالث الأساسي بلغت (65) طالبة، ممن يدرسن في مدرسة رحاب الأساسية للبنات في محافظة المفرق، بواقع شعبتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثان أداتي الدراسة، وهما عبارة عن اختبار فهم المسموع، وبطاقة لملاحظة مواقف التحدّث، تم التأكد من خصائصهما السيكومترية، وجرى اختبار قبلي لمجموعتي الدراسة لضمان التكافؤ، وبعد تدريب المعلمة على استخدام العرائس القفازية، تم تطبيق التجربة لمدة ستة أسابيع، ثم إجراء الاختبار البعدي، واستخراج النتائج التي دلّت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التي درست باستخدام مسرح العرائس، حيث تحسّن فهم المسموع، والتحدّث.

الكلمات المفتاحية: مسرح العرائس القفازية، فهم المسموع، التحدّث.

Impact of Using Glove Puppet Theatre on Improving the Comprehension Skills of Listening and Speaking for Basic Grade Female Students in Jordan

Abstract

This project aimed to investigate the impact of using glove puppet theatre on improving the comprehension skills of listening and speaking for a sample of 65 third grade female students who were studying at Rehab Basic School of Females in Al-Mafraq governorate. Two sections, experimental and control, were used. To achieve the goal of the study, the researchers prepared a listening comprehension test and a note card to monitor speaking. The psychometric characteristics for the two tools were verified. A pretest was performed for the two groups to assure equivalency. The teacher was trained on using glove puppets and then the experiment was applied for six weeks. After that a post-test was performed, the data were analyzed, which indicated a statistically significant differences in favor of the experimental group, where the listening and speaking comprehension were significantly improved.

Key words: Glove puppet theatre, listening comprehension, Speaking

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يعد الاستماع والتحدّث هما المظهران الحقيقيّان للغة، وأساس العمليّة التواصليّة بين البشر قبل اكتشاف الكتابة والقراءة، بهما استطاع الإنسان أن يشبع حاجاته المعرفيّة والنفسية، وأن يبني كياناً اجتماعياً متماسكاً، وأن ينقل تراثه إلى الأجيال القادمة، محققاً بذلك مبدأ الخلافة في الأرض، وهما أساس البناء اللغويّ، الذي مكّن البشر من إحرار هذا التقدم العلميّ والتقنيّ، الذي نلمسه في عصرنا الحاضر، ففي ظل ثورة الاتصالات المعاصرة، بدأت فترات الصمت تزداد، والاستماع أصبح أغلبه هامشياً؛ مما يندّر بظهور جيل متخّم بالعجمة، ومع مرور الوقت ستتحول هذه العجمة إلى تلبّد ذهني، باعتماد العقل الآلة في كل شيء؛ لا بد من حتّ الطلبة- خصوصاً في الصفوف الأولى- على ممارسة مهارات اللغة في مواقف تواصليّة حيّة تعمل على رفع قدراتهم العقليّة.

اللغة في حدّ ذاتها عبارة عن نظام صوتيّ دلاليّ، تعارف عليه مجموعة من البشر؛ للتواصل فيما بينهم، والتعبير عن أفكارهم، من خلال الفطرة التي أودعها الله فيهم، وهذا يعني أنّ اللغة في الأساس ذات صبغة صوتيّة قبل أن يكون لها شكل كتابيّ، والدليل على ذلك، أنّ هناك الكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها صورة مكتوبة، فهي لغة تخاطب فقط، وهذا الكلام يدفع باتجاه البدء بتعليم الجانب الصوتيّ الشفويّ للغة، قبل الجانب الكتابيّ؛ أي تعليم الاستماع والتحدّث قبل القراءة والكتابة (مذكور، ١٩٩٧).

إنّ الاستماع والتحدّث مهارتان لغويّتان تتموان معاً، فلا يمكن أن نفصل إحداها عن الأخرى، فهما وجهان لعملة واحدة في العمليّة الاتصاليّة، فالمستمع الجيد هم متحدث جيّد- والعكس صحيح- فالطالب يسمع الكلام، ويوائمه مع البناء المعرفيّ لديه، وهنا تحدث عملية فهم المسموع، ثم يقوم بتخزينه في ذاكرته، وفي مواقف التحدّث يتم استعادة هذا الكلام من الذاكرة، ويعيد صياغته في نسق لغويّ إبداعيّ لم يسمعه من قبل؛ ليعبّر به عن مشاعره وأفكاره، وبذلك تنمو الحصيلة اللغويّة للطالب، ممّا يزيد من قدرته على التفكير (الهاشميّ والعزاوي ٢٠٠٥؛ أبو السعيد وعابوحد، ٢٠١٠).

إنّ عملية الاستماع والتحدّث ليست مجرد عملية إرسال واستقبال فقط؛ بل هي عمليّة عقليّة معقدة، ففي الموقف التواصليّ يتلقّى المستمع المعلومات الواردة إليه، فيقوم بتحليلها ومحاولة الوصول إلى المعنى المقصود بهدف فهم الرسالة، فإنّ لم يستطع أن يفهم فإنّ العمليّة الاتصاليّة تصبح مقطوعة، وبالنتيجة لن يحدث تخزين للمعلومات في الذاكرة؛ وعليه فالفهم الاستماعيّ يعد ضرورة ملحة في بناء الخبرات، والتفاعل مع المسموع، وإذا حدث هذا الفهم فإنّ المستمع سيستمتع بما يتلقّى، ويرتقي إلى مستوى التذوق السمعيّ، وهذا سيزيد من متعته في التحدّث (Lindsa&Dockrell, 2002).

ويؤكّد الهاشميّ والعزاوي (٢٠١٤) أهمية ممارسة الاستماع والتحدّث في المراحل التعليميّة الأولى؛ لأنّ هذه المرحلة تعدّ حساسة في تعليم اللغة للطلبة وتدريبهم على ممارستها، من خلال أنشطة حقيقيّة تحاكي الواقع اليوميّ، وهي المرحلة التي تغرس بها أسس التربية اللغويّة الصحيحة، فالاستماع إلى اللغة العربيّة الفصيحة، والتحدّث بها في مواقف الاتصال الحقيقيّ في هذه المرحلة من حياة الطالب، يمكنه من النطق الصحيح لأصوات اللغة، وتخزين المعاني لمفرداتها؛ مما سيمكنه من النجاح والتقدم في مرحل التعليم القادمة.

ويرى الصمادي (٢٠١٥) أن حديث الفرد يعكس ما استمع إليه في إطار البيئة التي يعيش بها، ويتفاعل معها، لذا تعدّ التلقائية والطلاقة في الحديث، والتعبير عمّا في النفس مهارات لا يمكن أن يمتلكها الطالب إلا من خلال الاستماع الدقيق للرسالة وفهم مضمونها، وبالنتيجة يشعر العقل بلذّة المسموع، عندها تحدث الاستجابة الصحيحة، وفي ضوء هذا الكلام يجب تركيز النموذج الذي يتلقّى من خلاله الطالب اللغة، كي نرتقي بنوعية الكلام الذي سيتحدّث به.

يتضح لنا بناءً على السياقات السابقة أنّ عمليّة الاستماع والتحدّث عمليّتان عقليّتان مهمتان، تساعدان المتعلّم على بناء قدراته اللغويّة الصحيحة- خصوصاً في المرحلة الأساسيّة الأولى- ممّا يساعده على التفاعل مع الخبرات التعليميّة اللاحقة؛ ممّا يمكنه من التقدّم في تعلّمه يوماً بعد يوم، فالمتعلّم الذي يتجاوز هذه المرحلة بمحصول لغويّ ضعيف، ستزداد الفجوة الأكاديميّة بينه وبين أقرانه، حتى يصل إلى مرحلة لا يستطيع مجاراتهم في تعلّمهم؛ لذلك يجب على القائمين على العملية التعليميّة أن يولوا فهم المسموع جُلّ اهتمامهم، فهو أساس التحدّث الصحيح، والتصور الأكاديمي في الصفوف اللاحقة.

ويؤكّد الجهني (٢٠١٥) أنّ فهم المسموع يشكّل العامل الحاسم في بناء شخصيّة المتعلّم، وفكره وثقافته، وبعد فهم المسموع أساس النمو اللغويّ، وعليه تعتمد القدرة العقليّة للمتعلّم، وتحديدًا إذا مارسه في مراحل التعليم الأولى، فيتمكّن من محاكاة النطق السليم للمفردات، والقدرة على إبداع الحديث في المواقف الاتصاليّة الحيّة، والقدرة على مواجهة المشكلات والتفكير بها بأسلوب علمي صحيح.

وفي ذات السياق يرى الهزليمة والعليمات (٢٠١٢) أنّ ممارسة أنشطة التحدّث في المرحلة الأساسيّة يعود بالنفع الكبير على المتعلّم، خصوصاً إذا قامت هذه الأنشطة على فهم المادة المسموعة؛ فيزداد وعي المتعلّم بالكلمات المنطوقة كوحدات لغويّة، وزيادة المحصول اللغويّ لديه، كذلك تقويم روابط المعنى عنده؛ ممّا يمكنه من بناء جمل صحيحة، كذلك تسهم هذه الأنشطة في نطق المتعلّم وتمثّله للمعنى؛ فكلما فهم ما يسمع زادت قدرته على التخيل، وبالنتيجة يندمج في مواقف التحدّث؛ فنقل لديه العيوب الانفعاليّة.

إنّ القدرة على فهم المسموع، تمكّن المتعلّم من التمييز بين الحروف المتشابهة في الأصوات، وتزوّد بالمعاني والتراكيب، التي تساعد في تعلّم القراءة بالشكل الصحيح، فالنجاح في عملية القراءة- يعتمد بشكل كبير- على مدى ما اختزن المتعلّم في ذاكرته من معارف وأفكار، وكذلك تعتمد على قدرته على نطق الكلمات المقروءة نطقاً صحيحاً، فالعلاقة بين مهارة القراءة، وفهم المسموع والتحدّث علاقة طردية، بمعنى أنّه كلما مارس المتعلّم أنشطة الاستماع والتحدّث، زادت فرص نجاحه في مهارة القراءة) (Romanthan&Bruing, 2002).

وفي ذات الاتجاه يرى سلي (Seely, 1995) أنّ القراءة ترتبط بالتحدّث ارتباطاً مزجياً طردياً، فالمتعلّم الذي يحسن النطق الصحيح- غالباً- يكون قارئاً ناجحاً، من خلال قدرته على نطق الكلمات المقروءة، وإخراجها من مخارجها الصحيحة، في حين إنّ القراءة تغدّي التحدّث وتؤثر به تأثيراً مباشراً عن طريق إمداده بالخبرات، التي تساعد على استحضار المعنى المناسب للموقف اللغويّ مدار الحديث.

ويرتبط فهم المسموع والتحدّث بالكتابة، فالمتعلّم في مرحلة الكتابة يعبر برموز مخطوطة عن أفكار مخترنة في ذاكرته، كان قد اكتسبها من خلال ممارسته للغة في المواقف الاتصاليّة؛ لذلك فالمتعلّم الذي يفهم

ما يسمع يكتشف أنّ الكلمة مكوّنة من أصوات، تُرصد بجانب بعضها بعضاً، فتشكّل سياقات ذات معنى؛ مما يسهل عليه تعلّم مهارة الكتابة، فيبدأ باستخدام الرموز للتعبير عن أفكاره بالتدريج حتى يصل إلى مستوى الكتابة الناضجة، وترتبط أغلط الكتابة-بدرجة كبيرة- بعيوب النطق، فالنطق غير الصحيح للكلمات المسموعة، ينعكس على كتابة المتعلّم من خلال: ركافة الإسلوب، وانتشار الأغلط الإملائية واللغوية، ويمكن القول إنّ الكتابة هي الصورة الرمزية للأصوات المنطوقة، والتي يعبر المتعلّم من خلال كلتا الصورتين عن معاني محفوظة في ذاكرته، كان قد سمعها وخرنها في ذاكرته (Burns & Joyce, 1997).

يتضح مما تقدم أهمية التدريب على فهم المسموع والتحدّث في المرحلة الأساسية الأولى، والنجاح بهما ينعكس على مهارتي القراءة والكتابة، فمن غير حصيللة لغوية تصبح القراءة عبارة عن عملية آلية لا معنى لها في ذهن المتعلّم، مجرد فك رموز، وعند محاولة المتعلّم ممارسة الكتابة سيفشل أيضاً؛ لأنّه لا يمتلك حصيللة لغوية تمكّنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره، وإن استطاع أن ينجح في رسم الرموز رسماً صحيحاً.

لكي ينجح المتعلّم في الفهم الاستماعي، والقدرة على التحدّث في المواقف اللغوية، لا بدّ له من إدراك أهمية المهارات اللازمة لكل منهما، وأن يمتلكها؛ وعليه يرى مدكور (٢٠٠٧) أنّ مهارة فهم المسموع تتم من خلال عدة مهارات فرعية، على المعلم أن يطلع عليها، ويفهمها؛ حتى يتمكّن من تدريب طلبته عليها. وهي:

- مهارة الفهم الاستماعي المباشر، وتتضمن: تحديد الأفكار المباشرة، تحديد الأشخاص والأماكن الواردة في النص، ترتيب الأحداث، تمييز أقسام الكلام، تحديد أكثر من معنى للكلمة الواحدة.
- الفهم الاستماعي الاستنتاجي، ويتضمن: استنتاج الأفكار الجزئية، تفسير الأحداث والظواهر الواردة في النص المسموع، استخلاص القيم والدروس المستفادة، استنتاج معاني المفردات وتفسيرها، يلخّص الكلام المسموع بلغته الخاصة.
- الفهم الاستماعي الناقد، ويتضمن: إصدار أحكام مبرّرة حول النص المسموع، يفرّق بين الحقيقة والرأي، تحديد الأفكار التي تنتمي للنص المسموع، الحكم على الشخصيات الواردة في النص المسموع.
- الفهم الاستماعي التدوقي، ويتضمن: استنتاج القيم السائدة في النصّ، فهم دلالة تكرار بعض الكلمات، تحديد نوع المشاعر السائدة في النصّ، الاستجابة لنوع الانفعال.
- الفهم الاستماعي الإبداعي، ويتضمن: وضع عنوان للنص المسموع، يذكر أكبر عدد من الأفكار المتصلة بالموضوع، يذكر مرادفات الكلمة المحددة، توقّع ما سيقال، اقتراح حلول لمشاكل الواردة في النص المسموع.

ولقد لخص صومان (٢٠١٤)، مهارات فهم المسموع، ومن أهمها: إدراك غرض المتحدث، إدراك معاني الكلمات، فهم الأفكار وإدراك العلاقات بينها، تحديد المعلومات المهمة، استنتاج ما يود المتحدث قوله، تحليل كلام المتحدث والحكم عليه، تلخيص الأفكار المطروحة، استخدام إشارات سياق الكلام للفهم، يميز الحقيقة من الخيال.

وفي ذات الوقت حظيت مهارة التحدّث بنفس القدر الذي حظيت مهارة فهم المسموع، انطلاقاً من تكاملية اللغة ووحدها، لدى الباحثين جميعاً، فقد أجمع كل من: الصمادي (٢٠١٥)، والصويركي (٢٠٠٧)، والتميمي (٢٠٠٣)، هازارد (Hassard,2000)، أنّ مهارات التحدّث تتلخص في أربع مهارات هي:

- مهارة الطلاقة، وتتضمن: القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار المرتبطة بالموقف اللغوي، صياغة أكبر عدد من العبارات التامة، الرد التلقائي، إكمال النقص في الكلام المسموع، التحدّث بشكل مستمر بدون تردد.
- مهارة التنغيم، وتتضمن: ملاءمة الصوت للمعنى، إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، إظهار الفصل والوصل في الكلام.
- مهارة التخيل، وتتضمن: توليد الأفكار المبتكرة، تكوين تصوّرات جديدة، التوصل إلى حلول غير مألوفة، تصوّر الأشياء والمعاني غير المحسوسة.
- مهارة الأداء الحركي، وتتضمن: توظيف تعبيرات الوجه، استخدام حركات الجسد.

مما تقدم تتضح أهميّة مهارات التحدّث ومهارات فهم المسموع في اكتساب القدرة على فهم الكلام المسموع والتفاعل معه، من خلال الاستجابة الصحية، وإنتاج حديث ينسجم مع الموقف التواصلّي، وترسيخاً لهذه الأهميّة على معلم اللغة العربيّة أن يعي دوره المهم في تدريب طلبته على هذه المهارات، في مواقف تواصلية حقيقية، ضمن إطار منهجيّ يقوم على أسس علميّة حقيقية، وليس اجتهاداً أو اعتياداً يمارسه المعلم من غير تخطيط.

على الرغم من هذه الأهميّة الكبيرة لمهارتي فهم المسموع والتحدّث في البناء المعرفيّ واللغويّ للمتعلم، وأهميّتها في تنمية المهارات العقلية-خصوصاً في المرحلة الأساسية- وما يصاحب ذلك من نجاح في القدرة على اكتساب المهارات القرائية والكتابية، وما ينعكس على المتعلّم من نجاح في الحياة العملية لاحقاً، إلا أنّ الدراسات أثبتت أنّ الطلبة يعانون- وينسب متفاوتة- من ضعف في مهارتي فهم المسموع والتحدّث، ومن هذه الدراسات: دراسة روبين (Rubin, 2013)، ودراسة ميرا وباولا (Mira & Paula, 2013)، على الصعيد المحلي أكدت الدراسات كدراسة الخزاعلة (٢٠٠٦) أنّ الطلبة يعانون من ضعف في القدرة على متابعة المتحدّث وفهم كلامه، ومما يؤكد هذا الضعف نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الأردنية عام (٢٠١١)، والتي ضمت أكثر من (٦٠٠) مدرسة أساسية، ممن تضم طلبة من الصف الأول ولغاية الصف الثالث الأساسي، إنّ الطلبة وينسب عالية جداً يعانون من ضعف شديد في جميع مهارات اللغة العربيّة.

ويرى فلوتت، واليفارتو (Flotit & Levorato, 2011) أنّ ضعف الطلبة يظهر في المواقف الاتصالية، فلا يستطيع الطالب التواصل بطريقة منظمة، فتظهر عليه علامات القلق، والتردد، ويقع في مواقف تسبب له الحرج والارتباك، والقلق والتردد ناتجان إما عن عجز الطالب عن فهم الرسالة المنقولة إليه، أو لعدم القدرة على توليد أفكار وصياغتها في جمل تعبّر عن أفكاره، وهذا الكلام يؤثّر إلى ضعف واضح في مهارتي فهم المسموع والتحدّث معاً، وهذا الضعف سيؤثّر على مهارتي القراءة والكتابة.

ويعزو طعيمة ومناع (٢٠٠٠) أسباب هذا الضعف إلى ضعف التحصيل اللغويّ لدى الطلبة، والنتائج عن الصراع الذي يعانيه نتيجة ازدواجيّة اللغة، فاللغة التي يتلقاها الطالب في بيئته يتعارض مع المتطلبات

اللغوية اللازمة للعملية التعليمية، إضافة إلى قلة ممارسة أنشطة الاستماع الهادف والمخطط لها، الأمر الذي انعكس على قدرة المتعلم في المواقف الاتصالية الحية، ومحصوله اللغوي بشكل عام.

في حين يعزو البجة (2005) ضعف الطلبة في مهارتي فهم المسموع والتحدّث إلى ضعفهم في اللغة بشكل عام، وهذا ناتج عن ضعف المناهج، وقلة استخدام إستراتيجيات تدريسية، تركّز على الأنشطة المدرسية ودورها في إظهار الجانب التطبيقي لمهارتي فهم المسموع والتحدّث من خلال ممارسة أنشطة الخطابة، والاستماع لها ونقدها من المتعلمين أنفسهم.

ويرى الدليمي والوالتلي (٢٠٠٥) أنّ هذا الضعف ناتج عن ضعف إعداد معلمي اللغة العربية أكاديمياً وتربوياً، وبالنتيجة لا يدركون أهمية مثل هذه المهارات في النمو اللغوي للمتعم، كذلك فشلهم في أن يكونوا قدوة حسنة لطلبتهم، كذلك عدم قدرتهم على استغلال الفرص المتاحة لتدريب طلبتهم على هاتين المهارتين، وكذلك عدم اهتمام الطلبة أنفسهم بالاستماع لموضوعات ذات فائدة ومستوى لغوي راق، وعزوفهم عن الاشتراك في أنشطة التحدّث والمسابقات الأدبية.

مما تقدم يجد الباحثان أنّ أسباب ضعف الطلبة في فهم المسموع، والتحدّث متعددة، فمنها ما يعود إلى: طبيعة المنهاج الذي لا يولي هذه المهارات العناية المطلوبة، ومنها ما يعود إلى البيئة اللغوية وما يعيشه المتعم من انقسام لغوي تتجاذبه العامية والفصيحة، ومنها ما يعود إلى المعلم ووسائل إعداده، والإستراتيجيات المستخدمة في تدريس هذه المهارات، ومنها ما يعود إلى المتعم وميوله واتجاهاته، وفي حقيقة الأمر فإنّ هذه العوامل متداخلة وتسهم جميعها في هذا الضعف.

ولقد تنبّهت وزارة التربية والتعليم إلى هذا الضعف من خلال تقييم طلبة الصفوف الأولى في عام (2012)، وسعت من خلال المنهاج المطور الذي تبنته في بداية العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤)، وما طرأ عليه من تعديلات لاحقاً إلى الحد من هذا الضعف بإفراد دروس خاصة بالاستماع والتحدّث، وسعت إلى عقد دورات لتدريب المعلمين على مهارات اللغة، إلا أنّ الواقع يشير إلى عدم استخدام معلمي المرحلة لإستراتيجيات تدريس حديثة، تتسجم مع هذه المناهج المطورة، وتدفع الطلبة إلى ممارسة هذه المهارات، فكثير من المعلمين يقوم في درس الاستماع بقراءة الدرس والطلبة يستمعون، ثم يقوم بطرح الأسئلة، أما التحدّث فهو مجرد النظر إلى مجموعة من الصور والتعبير عنها.

وفي ظل هذا الضعف تقاطر الباحثون للبحث عن حلول تسهم في الحد منه، فسعى العديد منهم إلى محاولة توظيف إستراتيجيات تدريس لعلها تحد من هذا الضعف وتطور قدرات المتعم على ممارسة مهارتي الاستماع والتحدّث، ومنهم محجز (٢٠١٥) التي سعت إلى معرفة أثر الأناشيد في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، وأكدت أنّ هذه الإستراتيجية تسهم في تحسين الفهم الاستماعي، وحاول الزق (٢٠١٤) في تحسين مهارات التحدّث من خلال إستراتيجية أنشطة الصور المتحركة، وتبين أنّ هذه الإستراتيجية لها أثر إيجابي في مهارات التحدّث، وقال الجهني (٢٠١٥) إنّ إستراتيجية رواية القصة تسهم في تحسن الفهم الاستماعي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، في حين أكد الهاشمي والعزاوي (٢٠١٤) أن إستراتيجية اللعب الحركي أدت إلى تحسن التعبير الشفوي لدى الطلبة، خصوصاً في المواقف الاتصالية الطارئة، وأشارت الشنطي (٢٠١٠) أنّ البرامج التعليمية التي تقوم على النشاط التمثيلي تسهم في الحد من الضعف في مهارات الاستماع لدى طلبة

المرحلة الأساسية الأولى، خصوصاً أن هذا النشاط ينسجم مع المرحلة العمرية للطلبة، فالنشاط التمثيلي يدفعهم للاستماع بهدف الاستمتاع، وليس للحفظ والاستظهار.

بالنظر لهذه الدراسات يتضح أهمية توظيف إستراتيجيات تدريس حديثة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث، لكن يلاحظ على هذه الدراسات أنها ركزت على جانب واحد من جوانب الموقف اللغوي، إمّا على الاستماع، وإمّا على التحدث، في حين إنّ الموقف اللغوي يقوم على مهاراتي الاستماع والتحدث معاً؛ وفي ضوء هذه الأهمية للاستماع والتحدث، سعت الدراسة الحالية للبحث عن إستراتيجية تدريسية تسهم في الحد من هذا الضعف، وفي ذات الوقت تقوم على ميول واهتمامات المتعلم في المرحلة الأساسية، وتجمع بين ركني الموقف التواصلية- الاستماع والتحدث- فوقع اختيار الباحثين على إستراتيجية مسرح الدمى القفازية، التي تقوم بتقديم نصوص الاستماع بصورة شائقة بالاعتماد على التمثيل من خلال هذه الدمى.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ الطلبة في المرحلة الأساسية الأولى ينجذبون نحو مسرح الدمى؛ وذلك لارتباطها بفكرة الدمية التي امتلكها الطفل ولعب بها، والتي يقيم معها الحوارات المباشرة، وانسجامها مع طبيعته في التجسيم والتشخيص في هذه المرحلة (عيسى، ٢٠٠٨).

وتؤكد عبد المنعم (٢٠١٠) أنّ مسرح الدمى أحد أهم الأدوات التعليمية الفاعلة والمؤثرة في الطفل؛ لأنها تخاطب حواسه المختلفة وتجعله يستمتع لمضمون الرسالة بتركيز مرتفع، فتستقر المعاني والمفردات في ذاكرته، ثم تظهر في حديثه من خلال تقليد النموذج الذي تجسّد أمامه في جو يسوده روح الفرح والاستقرار الانفعالي.

ويجد حسن (٢٠١٠) أنّ المتعلم في المرحلة الأساسية يتعلم من الدمية أكثر مما يتعلمه من المعلم بالأسلوب التدريسي المباشر؛ لأنّ سلوك المتعلم في هذه المرحلة يتصف بالعناد وعدم الطاعة، وكثرة انشغاله بالمشتتات من حوله، في حين إنّ تفاعله مع الدمية التي يحركها في درس الاستماع أكثر بكثير من تفاعله مع حديث المعلم المباشر.

وفي ذات السياق يجد ستيفن (Stephen, 1999) أنّ الأداء التمثيلي داخل غرفة الصف يؤدي إلى صقل مهارات اللغة لدى المتعلم، ويزيد من فهمه للرسالة المنقولة عبر الدمية، التي تجسد الكلمة المسموعة أو المكتوبة، وبالنتيجة تحقق مستويات عليا من الإتقان لدى المتعلم في فهم النص المسموع، مما يسهم في تجنب المتعلم للإحباط عندما يفشل في فهم هذه النصوص، وبالنتيجة يفشل في الحديث بمضمونها.

وبعدّ مسرح الدمى القفازية من أفضل الوسائل في تقديم النصوص القرائية والقصص في المنهاج المدرسي؛ من خلال إعطاء المتعلم الفرصة ليظهر كامل طاقاته الإبداعية، خصوصاً عندما يقوم بحفظ النص وأدائه بواسطة الدمية القفازية، مما يجعل المتعلم أكثر اندماجاً مع النص، فينعكس ذلك على نموه اللغوي، ويؤدي الجو التفاعلي للنشاط للمتعلم مع الدمية إلى تذكر الأحداث وممارستها في مواقف التحدث.

مما تقدم يتضح حجم الأثر الذي تتركه الدمى القفازية على النشاط اللغوي، من خلال الجو التفاعلي الذي تثيره داخل غرفة الصف، والبيئة التعليمية التفاعلية الداعمة للموقف اللغوي، والنتيجة عن انسجام هذه الدمى مع المرحلة العمرية للمتعلم، فيستمتع المتعلم برغبة داخلية في الاستماع، مما يجعله أكثر قدرة على فهم

المادة المسموعة وتذكّرها، وفي ذات الوقت لا يجد صعوبة في توظيفها في مواقف التحدّث التي تلي هذا النشاط.

يتكوّن مسرح عرائس الدمى من أربعة أنواع كما توضّحها شعبان (٢٠٠٨) هي:

- عرائس العصا، وتتكوّن من عصا يوضع في أعلاها رسم رأس يجسّد الشخصية الإنسانية أو الحيوانية، وتوضع عليها الملابس ويقوم الممثل بالقبض أسفل العصا وتحريكها بما يتناسب مع أحداث النص.
- خيال الظل: وهي من أقدم أنواع الدمى التي استخدمت في العروض المسرحية، وهي عبارة عن ورق وقوى بقص على شكل الشخصية، يسلط عليها الضوء من الخلف فيعكس ظلها على شاشة بيضاء مسطحة يشاهدها الجمهور، يقوم الممثل بتحريكها بما ينسجم وأحداث النص.
- دمي الماريونيت (الخيوط) تصنع من الخشب أو القماش أو الورق المقوى، وهي ذات مفاصل كثيرة يربط كل مفصل بخيط تجتمع في إطار أعلى الدمية، يمسكها الممثل ويحركها حسب النص، وتعدّ من أصعب الدمى وتحتاج إلى مهارة عالية في تحريكها.
- العرائس القفازية: وهي المستهدفة في هذه الدراسة، وهي من أبسط أنواع الدمى سواء من حيث الاستخدام أو الصناعة، وتتكون من: رأس وذراعين وجسم طويل مفرغ من الداخل، يضع الممثل يده داخلها ويحركها بواسطة أصابعه، وهي من أكثر الدمى المحببة للأطفال، ويقبل عليها المتعلّم لأنها؛ تمزج الخيال بالواقع، وتقدّم له النص في إطار من البهجة والسرور، ويصل الطلبة معها إلى ذروة التفاعل، ومن السهل على المعلم أن يوظفها في تعليم نصوص الاستماع والتحدّث معاً، وهي لا تحتاج إلى تدريب خاص أو مهارة؛ وفي ضوء هذه المميزات تم اختيارها لتنفيذ هذه الدراسة ، القرشي واللقائي (٢٠٠١).

يؤكد الزناري (١٩٩١) أنّ الأداء التمثيلي باستخدام الدمى القفازية يسهم في زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم، وتساعد على النطق الصحيح للأصوات، ويعد جو المرح واللعب الذي تضفيه على الغرفة الصفية من أقوى الوسائل التي تساعد المتعلّم على ممارسة الاستماع والتحدّث ضمن ضوابطه الحقيقية، فالاستماع بشغف للدمية يقلّل من تأثير المشتتات، التي تؤثر على الفهم النهائي للنص المسموع، إنّ الاستماع في هذا الجو التفاعلي سيرفع إلى أعلى درجة ممكنة الحصيلة اللغوية للمتعلم؛ مما ينعكس على قدرته في مواقف التحدّث.

وقد أكدت كثير من نتائج الدراسات أنّ النشاط التمثيلي يسهم في رفع الأداء اللغوي للمتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة عبدالدايم (٢٠٠٤) التي أكدت أنّ الأداء التعبيري الشفوي لدى الطلبة تحسن بشكل مرتفع نتيجة النشاط التمثيلي، وفي ذات السياق ذهبت دراسة جاب الله (٢٠٠١) والتي أكدت نتائجها أهمية النشاط التمثيلي في تحسن التعبير الشفوي، وتوصّلت دراسة دحروج (٢٠٠٦) إلى أنّ النشاط المسرحي ساعد الطلبة على تعلم المهارات المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي، في حين أكدت نتائج دراسة الهاشمي والعزاوي (٢٠١٤) أهمية اللعب الحركي في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية، نتيجة لما منحه هذه الألعاب من حرية في التعبير من غير قلق أو توتر.

بالنظر لهذه الدراسات يجد الباحثان أنها ركزت على دور النشاط التمثيلي على الأداء الشفوي للمتعلم، على الرغم من أهمية الاستماع في عملية التحدث، وأن هذه الدراسات ركزت على النشاط التمثيلي كأداء، ولم تركز على النشاط التمثيلي من خلال مسرح العرائس الذي ينسجم مع طبيعة المتعلم التخيلية، وميله الفطري لهذه الدمى، وهو أهم ما يميز الدراسة الحالية.

على الرغم من أهمية مسرح العرائس الففازية في رفع الحصيلة اللغوية للمتعلم، وسهولة استخدامها داخل الغرفة الصفية من قبل المعلم، وأنها لا تحتاج إلى مهارات خاصة، إلا أنها غير مستخدمة. على الرغم من أن وزارة التربية في الأردن حثت المعلمين على استخدام إستراتيجيات حديثة، ورصدت جوائز للمعلم المتميز كجائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز، وحرصاً من الباحثين على إعطاء معلمي المرحلة فكرة عن مسرح العرائس الففازية في تحسين النشاط اللغوي لدى المتعلمين سعت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على هذه الإستراتيجية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم تتضح أهمية مهارتي فهم المسموع، والتحدث في تشكيل البناء اللغوي للمتعلم، خصوصاً في المرحلة الأساسية الدنيا، فبالقدر الذي يتمكن المتعلم من فهم الكلام المسموع، بقدر ما يكتسب الطلاقة في الحديث في المواقف التواصلية الطارئة، وهذا الانطلاق في الكلام ينعكس على تقدير المتعلم لذاته، ويتجنب المشكلات الانفعالية التي تنشأ عن الفشل في فهم الكلام. ولا تقف أهمية فهم المسموع والتحدث عند التأثير في المواقف الاتصالية بل يتعداه إلى بناء القدرات العقلية للمتعلم، والقدرة على التفكير المعقد البناء، فلا يوجد تفكير من غير لغة، ففي مواقف الاستماع يخزن المتعلم المعلومات والبيانات، التي تساعده على التفكير، وهذا التطور العقلي يؤدي إلى اكتساب مهارتي القراءة والكتابة والنجاح بهما، وهذا ينعكس على التطور الأكاديمي وبوتيرة متصاعدة.

بناءً على هذا المردود الكبير لمهارتي فهم المسموع والتحدث؛ دعت العديد من الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتدريس هاتين المهارتين، خصوصاً في المرحلة الأساسية الدنيا، وفق أنشطة مخططة تتسجم مع المرحلة النمائية للمتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة الهاشمي والعزوي (٢٠١٤)، والهزيمة والعليمات (٢٠١٢)، ودراسة الصويركي (٢٠٠٧).

وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن الواقع يشير إلى تدني مستوى الطلبة في مواقف اللغة التواصلية المباشرة، التي تقوم على مهارتي فهم المسموع والتحدث، وأكدت العديد من الدراسات هذا الضعف ومنها: الدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠١٢) التي أكدت أن نسبة كبيرة من الطلبة في الصفوف الثلاث الأولى لا يجيدون مهارات اللغة، ونتيجة لهذا الواقع المقلق قامت وزارة التربية بعقد المؤتمرات والندوات، وكان آخرها المؤتمر الذي عقد في عمان بتاريخ (١ إلى ٢-٨-٢٠١٥) والذي أوصى بضرورة الارتقاء بتعليم مهارات اللغة وإيلاء مهارتي الاستماع والتحدث العناية اللازمة؛ لما لهما من تأثير واضح في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، من خلال مناهج حديثة ومطورة، وإستراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في الارتقاء بمستوى الطلبة، وعليه أصدرت وزارة التربية المنهاج المطور الذي أفردت من خلاله دروساً خاصة بالاستماع والتحدث، وعقدت الورش التدريبية لتدريب المعلمين على كيفية تعليم الاستماع والتحدث من خلال إستراتيجيات

تدريسية حديثة، تتسجم مع مستوى الطلبة النمائي، إلا أن الواقع يشير إلى خلاف ذلك، فالمعلمون يدرسون مهارة فهم المسموع من خلال قراءة النص والإجابة عن أسئلة الفهم في آخر الدرس، فيكون جهد المتعلم منصباً على حفظ المعلومات فقط، في حين يتم تدريس التحدث من خلال الحديث عن مضمون الصورة المعروضة، أما الطالب في مواقف مصنوعة لا تتسجم مع الطبيعة التواصلية الطارئة للغة العربية، كذلك يشكو المعلمون من ضعف الاستماع لدى الطلبة، وأنهم يجدون صعوبة في ضبط الصف أثناء درس الاستماع.

إنّ هذا الواقع يشير إلى أنّ المعلمين لا يستخدمون إستراتيجيات تعليمية حديثة تتسجم مع النضج العقلي للطلبة، ويميلون إليها بتلقائية، وليسوا مجبرين، خصوصاً إستراتيجيات، تعتمد على النشاط الحركي والتمثيلي، وتعمل في ذات الوقت على اخراج الطلبة من النمطية المملة في ممارسة دروس الاستماع والتحدث.

في ضوء ما تقدّم سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر مسرح الدمى القفازية في تحسين مهارتي فهم المسموع والتحدث لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن.

أسئلة الدراسة:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار فهم المسموع تعزى إلى طريقة التدريس (مسرح الدمى القفازية، الطريقة الاعتيادية)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التحدث تعزى إلى طريقة التدريس (مسرح الدمى القفازية، الطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة:

أهمية هذه الدراسة من أهمية مهارتي فهم المسموع والتحدث، في النمو اللغوي والمعرفي لدى المتعلم، وتتلخص هذه الأهمية بالآتي:

- تبصير معدّي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية، ومعلمي المرحلة الأساسية بمهارات فهم المسموع، ومهارات التحدث اللازمة لطلبتهم، واقتراح إستراتيجية مناسبة لتعليم هذه المهارات.
- دعم جهود مشرفي اللغة العربية التي تهدف إلى تدريب معلمي المرحلة الأساسية على أساليب تدريس حديثة تتسجم مع المنهاج المطور والمرحلة العقلية للطلبة.
- الإسهام في معالجة جوانب الضعف في فهم المسموع، والتحدث باستخدام طريقة تدريس تعتمد على الأداء التمثيلي، باستخدام أدوات بسيطة تتمثل في الدمى القفازية.
- فتح أفق جديدة أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات حول أثر الدمى القفازية في تحسين فهم المسموع والتحدث في مراحل تعليمية أخرى، وعلى مهارات لغوية أخرى.

التعريفات الإجرائية:

- مسرح العرائس القفازية: عبارة عن دمية مصنوعة من القماش ومفرغة من الداخل تقوم معلمة الصف الثالث الأساسي بتقديم نص الاستماع من خلال أداء تمثيلي على لسان الدمية، وتحريكها بما ينسجم مع أحدث النص، وتظل على الطلبة من خلال إطار خشبي يمثل المسرح.
- فهم المسموع: هو قدرة طالبات الصف الثالث الأساسي على التفاعل مع نصوص الاستماع المقدمة من خلال مسرح الدمى القفازية، وإدراك المعنى القريب والبعيد للنص، وفهم معاني المفردات؛ بهدف زيادة مخزونهن اللغوي، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها كل طالبة على اختبار فهم المسموع الذي أعده الباحثان لهذه الغاية.
- التحدّث: هو قدرة طالبات الصف الثالث الأساسي على استخدام المصطلحات والمفاهيم والمعاني التي تلقنها من خلال نصوص الاستماع المسرحية بواسطة الدمى القفازية، في مواقف تواصلية حية تتسجم مع نصوص الاستماع، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها كل طالبة على الملاحظة التي أعدها الباحثان لهذه الغرض.
- طالبات المرحلة الأساسية: هنّ جميع الطالبات الدارسات في الصف الثالث الأساسي، تتراوح أعمارهن بين ثمانٍ إلى تسع سنوات، ممّن يدرسن في مدرسة رحاب الأساسية للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثالث الأساسي، الدارسات في مدرسة رحاب الأساسية للبنات للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، اقتصرت الدراسة على نصوص الاستماع المسرحية، كذلك اقتصرت على اختبار فهم المسموع، واختبار التحدّث الذي أعده الباحثان بالاعتماد على مهارات فهم المسموع ومهارات التحدّث المستهدفة، وتعتمد نتائج الدراسة على صدق أداتي الدراسة وثباتهما.

الطريقة والإجراءات:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، بشعبتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة.

أفراد الدراسة:

تم اختيار مدرسة رحاب الأساسية للبنات، والتابعة لمدرسة تربية لواء قصبه المفرق، قصدياً كونها المدرسة المتيسرة للباحثين، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (65) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي، ممّن يدرسن في هذه المدرسة للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، مقسمات إلى شعبتين، اختيرت إحداها عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية، بلغ عدد أفرادها (32) طالبة، درست باستخدام إستراتيجية مسرح العرائس القفازية، والشعبة الثانية ضابطة، بلغ عدد أفرادها (33) طالبة، درست بالطريقة التي تتبعها المعلمة عادةً في تدريس نصوص الاستماع والتحدّث.

أداتا الدراسة:

أولاً اختبار الفهم الاستماعي: وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في إعداده:

الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بفهم المسموع، كدراسة الجهني (٢٠١٥) بهدف تحديد مهارات التحدّث فهم المسموع، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وقد توصل الباحثان إلى أربعة مستويات رئيسية هي: الفهم الاستماعي الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، وقد توصل الباحثان إلى (١٨) مؤشراً سلوكياً موزعة على مهارات فهم المسموع.

الاطلاع كذلك على نصوص الاستماع المعتمدة في منهاج الصف الثالث، وكذلك على نتائج التعلّم المتوقع من الطلبة تحقيقها.

عرضت مهارات فهم المسموع والمؤشرات السلوكية الدالة عليها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية، والذين أبدوا بعض الملحوظات على الصياغة اللغوية، ونقل بعض المؤشرات السلوكية من مهارة إلى أخرى.

بناء اختبار فهم المسموع في ضوء نتائج التعلّم، والذي تكون في صورته الأولية من (٢٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، موزعة على مهارات فهم المسموع.

صدق اختبار فهم المسموع:

للتأكد من صدق الاختبار قام الباحثان بعرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة مناهج اللغة العربية، وأساتذة القياس والتقويم، وعدد من مشرفي اللغة العربية، بلغ عددهم تسعة محكمين، وقد طلب منهم النظر في الاختبار من حيث ارتباط الفقرات بالمهارات التي تمثلها، ومدى مناسبة الاختبار للطالبات في الصف الثالث، وبعد الاطلاع على ملحوظات المحكمين تبين أن جميع الملحوظات كانت تتعلق بالصياغة اللغوية، في حين لم يعترض أحد على أي من فقرات الاختبار، وعُدّ هذا الإجراء بمثابة الصدق الظاهري للاختبار.

ثبات اختبار فهم المسموع:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من (٢٧) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي، ممن يدرسن في مدرسة عين الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء قصبه المفرق؛ وذلك لتشابه الظروف بين المدرستين، وقد جرى حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (K.R.20)، وقد بلغ معامل الثبات (0.89)، وتعدّ هذه القيمة مناسبة للدلالة على ثبات الاختبار. كذلك قام الباحثان بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، حيث تم حذف فقرة واحدة كان معامل صعوبتها مرتفع، وبذلك استقرّ الاختبار بصورته النهائية على (25) فقرة. وتمّ كذلك تحديد الزمن اللازم للاختبار، والذي قدرة الباحثان بـ (42) دقيقة.

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

بهدف قياس قدرة الطالبات على التحدّث قام الباحثان ببناء بطاقة الملاحظة تبعاً للإجراءات الآتية:

الاطلاع على الأدب التربوي السابق بهدف تحديد مهارات التحدّث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، كدراسة الهاشمي والعزاوي (2014).

وقد تم تحديد (22) مهارة موزعة على أربعة مجالات هي: (المجال الفكري، واللغوي، والصوتي، والمجال الملمحي)، وقد صممت البطاقة وفق تدرج خماسي.

صدق بطاقة الملاحظة:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، في مناهج اللغة العربية، والقياس والتقويم التربوي، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، حيث تم حذف أربع مهارات، أجمع المحكمون على عدم مناسبتها للطالبات في هذه المرحلة، وبذلك استقرت بطاقة الملاحظة على (18) مهارة، موزعة على مجالاتها الأربعة، وبذلك تكون أقل علامة على كل مهارة واحد، وأعلى علامة على كل مهارة خمسة، في حين أعلى علامة على البطاقة مجتمعة (90) وأقل علامة (18).

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام ثبات التصحيح: حيث قام الباحثان بتدريب معلمة على بطاقة الملاحظة كملاحظ ثانٍ، ثم جرى تطبيق البطاقة على ست طالبات، من خارج عينة الدراسة، ممن يدرسن في مدرسة عين الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء قصبه المفرق، وجرى حساب معامل الاتفاق بين الباحث والمعلمة باستخدام معادلة (COOPER) حيث بلغ معامل الاتفاق (0.77)، وعدت هذه النسبة مقبولة لأغراض ثبات التصحيح.

المادة التعليمية :

تم اختيار أربعة نصوص من النصوص المعدة للاستماع في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وهي: (المخترع الصغير، الهاتف الذكي، الذهب والتراب، الغذاء المتوازن)، وقد قام الباحثان بإعادة صياغة النصوص على شكل حوار ثنائي، يتيح للمعلمة الفرصة لتقديمها باستخدام الدمى القفازية بشكل درامي، وتقوم المعلمة بحفظ النصوص غيباً، وتضع الدمى في كلتا يديها، بحيث لا يظهر على الطالبات سوى الدمى في إطار يشبه المسرح. أما بخصوص دروس التحدث فهي ذاتها نصوص الاستماع، لكن تعرض من خلال صور، والطالبات يتحدثن عنها في ضوء المعلومات التي اكتسبنها في درس الاستماع.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

بعد أن اطمأن الباحثان إلى صدق أداتي الدراسة وثباتهما قام الباحثان بتطبيق اختبار الفهم الاستماعي، وبطاقة التحدث تطبيقاً قبلياً للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، قبل البدء بالتجربة والجدول (1) والجدول (2) يوضحان ذلك

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T تبعاً لمتغير المجموعة على اختبار الفهم المسموع القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
فهم المسموع	التجريبية	32	6.47	2.066	1.772	0.64
	الضابطة	33	7.58	2.264		

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مجموعتي الدراسة مما يعني تكافؤ المجموعات.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T تبعاً لنتغير المجموعة على اختبار التحدّث القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التحدّث	التجريبية	32	33.19	5.44	0.365	0.71
	الضابطة	33	31.63	4.62		

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مجموعتي الدراسة، مما يعني تكافؤ المجموعات.

إجراءات الدراسة:

اتبع في تنفيذ هذه الدراسة الإجراءات الآتية:

- إعداد أدوات الدراسة _ كما ذكر سابقاً - والتأكد من خصائصها السايكومترية، وكذلك تنظيم المادة التعليمية، بما ينسجم مع إستراتيجتي التدريس، وتحضير الدمي القفازية، وتجهيز المسرح اللازم لتطبيق الدروس، زيارة المدرسة والاتفاق مع المعلمة على التطبيق، والتي بدورها رحبت بالفكرة وأبدت استعدادها للتطبيق، ثم قام الباحثان بتدريب المعلمة على الدمي القفازية من خلال فيديو تعليمي تم تنزيله من الإنترنت.
- القيام بتطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة تطبيقاً قبلياً قبل البدء بتنفيذ الدراسة بتاريخ ٢٠١٧/٢/١٤، ثم البدء بتدريس المادة التعليمية، وفقاً لمسرح العرائس ولمدة ستة أسابيع، وبعد انتهاء المعلمة من التطبيق بإسبوعين تم تطبيق اختبار الفهم الاستماعي القبلي بتاريخ ٢٠١٧/٤/٦، أما بخصوص اختبار التحدّث، فقد تمّ تطبيقه على مدار ثلاثة أيام، بواقع حصتين يومياً لدى كل شعبة.
- تصحيح أدوات الدراسة، ورصد العلامات تمهيداً لتحليلها حاسوبياً، وفقاً لبرمجة SPSS، ثم عرض النتائج ومناقشتها.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار T، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة بناءً على أسئلتها، ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول، والذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة اختبار فهم المسموع، تعزى إلى طريقة التدريس (مسرح الدمى القفازية، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، لاختبار فهم المسموع تبعاً لطريقة التدريس (مسرح العرائس القفازية، الاعتيادية)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لاختبار فهم المسموع تبعاً لطريقة التدريس

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		الطريقة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
32	19.97	3.778	19.92	2.066	6.47	مسرح العرائس القفازية
33	14.18	2.087	14.22	2.264	7.58	الاعتيادية
65	17.07	4.361	17.07	2.322	7.2	المجموع

يتضح من الجدول (3) وجود تباين ظاهري في المتوسطات والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، وللكشف عن دلالة الفروق لصالح أي من مجموعتي الدراسة تسير تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANOVA)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس على اختبار فهم المسموع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	1.389	1	1.389	.154	.693	.003
الإستراتيجية الخطأ الكلي المعدل	464.083	1	464.083	50.624	.000	.540
	557.120	62	8.969			
	1022.842	64				

يتضح من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) يعزى لأثر طريقة التدريس حيث بلغت قيمة (F) (50.624)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت هذه الفروق لصالح طريقة مسرح العرائس القفازية. وللكشف عن مدى فاعلية طريقة مسرح العرائس القفازية في تحسين الفهم الاستماعي، تم حساب مربع يتا لقياس حجم الأثر، والذي بلغ (0.540)، مما يعني أن (54%) من التباين في أداء الطالبات يرجع الى طريقة مسرح العرائس القفازية، بينما يرجع المتبقي لعوامل غير متحكم بها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ومناقشتها، والذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التحدّث تعزى إلى طريقة التدريس (مسرح الدمى القفازية، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، لاختبار التحدّث تبعاً لطريقة التدريس (مسرح العرائس القفازية، الاعتيادية)، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لاختبار التحدّث تبعاً لطريقة التدريس

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		الطريقة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
32	61.61	8.398	61.63	5.44	33.19	مسرح العرائس القفازية
33	38.30	7.287	38.28	4.62	31.63	الاعتيادية
65	49.955	7.842	47.995	5.03	32.41	المجموع

يتضح من الجدول (5) وجود تباين ظاهري في المتوسطات والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، وللكشف عن دلالة الفروق لصالح أي من مجموعتي الدراسة تسير تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANOVA)، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس على اختبار التحدّث

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.006	.538	.422	1.939	1	1.939	الاختبار القبلي (المصاحب)
.660	.001	187.481	984.814	1	984.814	الإستراتيجية الخطأ
			5.898	62	387.490	
				64	1303.135	الكلي المعدل

يتضح من الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) يعزى لأثر طريقة التدريس حيث بلغت قيمة (F) (187.481)، وبدلالة إحصائية (0.001)، وكانت هذه الفروق لصالح طريقة مسرح العرائس القفازية. وللكشف عن مدى فاعلية طريقة مسرح العرائس القفازية في تحسين مهارات التحدّث، تم حساب مربع يتا لقياس حجم الأثر، والذي بلغ (0.660)، مما يعني أن (66%) من التباين في أداء الطالبات يرجع الى طريقة مسرح العرائس القفازية، بينما يرجع المتبقي لعوامل غير متحكم بها.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار فهم المسموع تعزى إلى طريقة التدريس (مسرح الدمى القفازية، الطريقة الاعتيادية)؟

أظهرت النتائج أن الطالبات في المجموعة التجريبية قد تفوقن على زميلاتهن في المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى الدور النشط لطريقة مسرح الدمى القفازية، التي جعلت الطالبات يستمعن بكل جوارهن، بعيداً عن المواقف المصنوعة، التي يتم بها تنفيذ درس الاستماع؛ مما جعل الصف خلية متعاونة للاستماع إلى الأداء المسرحي، فهذه الطريقة جعلت الطالبات أكثر لهفة في متابعة الدرس وبالنتيجة فهم مضمونه. كذلك هذه الطريقة أخرجت الطالبات من النمطية المعتادة في دروس الاستماع، الأمر الذي حسن فهمهن لدروس الاستماع.

إن طبيعة الدمى القفازية المناسبة للطالبات في هذا العمر جعل أدمغتهن تشعر بلذة المادة المسموعة، وهو شعور لم يكن متاحاً للطالبات في المجموعة الضابطة، إن هذه المتعة العقلية التي حققتها الدمى القفازية، جعلت من السهولة بمكان تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها وقت الحاجة، وهذا الكلام يؤكد حفظنا لقصص الجدات، التي كانت تروى لنا أيام الشتاء الباردة حتى اليوم، ولقد أكد (Flotit&Leorato,2011) أن المعلومات التي يستمتع بها المستمع تخزن في ذاكرته أطول مدة ممكنة.

إن جو المرح الخالي من القلق والتوتر الذي أضفته الدمى القفازية على الغرفة الصفية زاد من وعي الطالبات بالكلمات المسموعة؛ وبالنتيجة تقوية روابط المعنى لديهن، مما سهل فهم معنى الكلام المسموع، وعندما يفهم الإنسان معنى الكلام المسموع يصبح من السهولة حفظه واسترجاعه وقت الحاجة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الهزيمة والعليمات (2012).

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال قدرة طريقة الدمى القفازية على مخاطبة حواس الطالبات المختلفة قد أسهمت في دفع الطالبات إلى الاستماع بتركيز أعلى من المعتاد؛ مما أسهم في تركيز المعاني في أذهانهن؛ وهذا التركيز للمعاني أدى بدوره إلى تحسن البناء المعرفي لديهن، مما انعكس على فهم نص الاستماع، وهذا الكلام ينسجم مع عبد المنعم (2007) الذي يجد أن فهم المسموع يحتاج إلى بناء معرفي سابق.

ويمكن أن تفسر النتيجة بقدرة طريقة مسرح الدمى القفازية على عزل الطالبات عن المشتتات الخارجية، وبالنتيجة كان استماعهن استماعاً متواصلاً، فقد أكد (Stephen,1999) أن من أهم العوامل المؤثرة في فهم المسموع، يعود إلى الاستماع المنقطع الناتج عن المشتتات الخارجية، والتي تزداد كلما زاد ملل المستمع من المادة المسموعة، وهذا ما استطاعت هذه الطريقة من تفاديه.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التحدث، تعزى إلى طريقة التدريس (مسرح الدمى القفازية، الطريقة الاعتيادية)؟

أظهرت نتائج الدراسة تحسن القدرة على التحدّث لدى الطالبات اللاتي درسن بطريقة مسرح الدمى القفازية، مقارنة بزميلاتهن في المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

إنّ النشاط التمثيلي الذي أضفته هذه الطريقة على الغرفة الصفية، وما تتصف به من حركة وحيوية جعل الدرس أكثر بهجة، وجعل العلاقة بين الطالبات والمعلمة أكثر حميمية ومودة، ممّا حفّز الطالبات على التعبير عن انفعالاتهن دون تردد أو خجل، إنّ هذا النشاط التمثيلي ضيق الفجوة بين طبيعة الطالبة خارج الغرفة الصفية وداخلها، إضافة إلى قيام الطالبات بتقليد حوار الدمى فيما بينهن سهل - وبشكل كبير - حديثهن في اختبار التحدّث.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال اعتماد مسرح الدمى القفازية على إيجابية الطالبات ونشاطهن، وبذلك تحوّل الدرس من معلومات مجردة وتسترجع في مواقف مصنوعة، إلى خبرات اكتسبتها الطالبات في مواقف تشبه المواقف الحياتية الطبيعية، وهذا بدوره انعكس على قدرة الطالبات في التحدّث، فالمعلومات التي تخزّن في الذاكرة في مواقف طبيعية، فإنّها تتساب على لسانه بكل يسر وسهولة، وهذا ينسجم مع كلام الصمادي (2015) أنّ كلام الفرد يعكس ما استمع إليه، كذلك شعور الطالبات أنّهن عضوات فاعلات في تلقّي المعلومات، جعلهن يتفاععن مع معلومات النص بوجودتهن وعقولهن، سهّل عليهن استرجاع المعلومات في مواقف التواصل المتعلقة بالموضوع.

ويمكن أن تفسر النتيجة من خلال ما قامت به طريقة مسرح الدمى من تقليل للضغط النفسي الذي الطالبات؛ ممّا سهّل تعبيرهن عن عواطفهن المكبوتة ورغباتهن، وهذا ما يعرف بالاتزان النفسي، كذلك أسهمت هذه الطريقة في القضاء على بعض المظاهر السلوكية السلبية مثل الخجل والكبت والخوف والتردد، وهذا ما لمسّه الباحثان لدى الطالبات في المجموعة الضابطة، التي كن يخجلن عن التعبير في مواقف التحدّث بحضور الباحثين، في حين كانت الطالبات في المجموعة التجريبية أكثر انطلافاً.

إنّ قيام المعلمة بإشراك الطالبات في بعض الأدوار من خلال الدمى، جعل الطالبات يتحدثن عن هذه التجربة وأسهم في تحسّنهن في مواقف التحدّث اللاحقة، كذلك رغبة الطالبات في أداء الأدوار من خلال الدمى جعلهن يركزن على فهم نصوص الاستماع، وبالنتيجة النجاح في مواقف التحدّث.

ويمكن أن تفسّر هذه النتيجة من خلال دمج الدراسة الحالية لدروس الاستماع والتحدّث ممّا سهل على الطالبات من توظيف ما استمعن إليه وفهمه في حديثهن، وهذا ينسجم مع طبيعة اللغة التي تقوم على مواقف الاستماع والتحدّث.

التوصيات:

- ١- استخدام مسرح الدمى القفازية في تدريس نصوص الاستماع والتحدّث.
- ٢- إجراء مزيد من الدراسات لبيان أثر مسرح العرائس القفازية في تطوير مهارات فهم المسموع والتحدّث.
- ٣- عقد دورات تدريبية لمعلمات المرحلة للتدرب على الأداء المسرحي بوساطة الدمى القفازية.

المرجع:

- أبو السعيد، أحمد وعابد، زهير. (2010). "المناهج والمدخل الدرامي". القاهرة: علم الكتب
- البيجة، عبدالفتاح. (2005). "أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها". العين: دار الكتاب الجامعي.
- التميمي، صبيح. (2003). "دراسات لغوية في التراث القديم، صرف نحو تراكيب دلالة معاجم مناهج بحث". عمان: دار مجدلاوي.
- جباب الله، علي. (2001). "أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 68، 125-163.
- الجهني، عبدالله. (2015). "أثر إستراتيجية رواية القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الثاني إبتدائي بالمملكة العربية السعودية". المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(1)، 187-202.
- حجازي، أيمن. (2005). "أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- حسن، أحمد. (2010). "فعالية عروض مسرحية عرائسية في إكساب أطفال الروضة بعض السلوكيات نحو البيئة". منشورات المؤتمر الدولي الثاني لكلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- الخرزاعلة، محمود. (2006). "مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.
- دحرج، محمد. (2006). "أثر استخدام المسرح في تعليم مهارات متضمنة في منهاج اللغة العربية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الدليمي، طه والوائل، سعاد. (2005). "الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية". عمان: دار الشروق.
- الزق، محمد. (2014). "أثر توظيف الصور المتحركة في تنمية مهارات التعبير اللغوي لدى طلاب الرابع الأساسي بمحافظة غزة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الزناري، حكمت (1991). "استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره في التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشرة". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: القاهرة.
- شعبان، ناهد (2008). "الدراما ومهارات التفكير الرياضي لدى طفل الروضة". القاهرة: عالم الكتب.
- الشنطي، أميرة. (2010). "أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

الصمادي، علي .(2015). "المسرح التعليمي وتدريب مهارات التحدّث بين النظرية والتطبيق". عمان: وزارة الثقافة.

صومان، أحمد .(2014). "اللغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسيّة أولى". عمان: دار كنوز المعرفة.

الصويركي، محمد .(2007). "أثر برنامج قائم على لألعاب اللغويّة في تنمية التراكيب اللغويّة ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ في الأردن". مجلة العلوم التربويّة والنفسية، 7(3)، 70-94.

عبدالدايم، انتصار .(2004). "فاعلية النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات العبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". مجلة الثقافة والتنمية، العدد 12، 185-230.

عبدالمنعم، زينب .(2010). "مسرح درما الطفل". القاهرة: علم الكتب.

عيسى، فوزي .(2008). "أدب الأطفال(الشعر، مسرح الطفل، القصة)". الإسكندرية: دار المعارف.

القرشي، أمير واللقاني، أحمد .(2001). "المناهج والمدخل الدرامي". القاهرة: عالم الكتب.

محجز، فداء .(2015). "أثر توظيف الأناشيد المرئية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتحصيل في اللغة العربيّة لدى طالبات الصف الثالث الأساسيّ بمحافظة غزة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

مذكور، علي .(2007). "طرق تدريس اللغة العربيّة". عمان: دار المسيرة.

الهاشمي، عبدالرحمن والعزاوي، فائزة .(2015). "أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في ظل العولمة". مجلة الطفولة العربيّة، العدد 58، 53-69.

الهاشمي، عبدالرحمن والعزاوي، فائزة .(2005). "تدريب مهارات الاستماع من منظور واقعي". عمان: دار المناهج.

الهاشمي، سامي والعليمات حمود .(2012). "أثر أنشطة الحديث عن الذات في تنمية التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسيّ"، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 18(1)، 155-176.

وزارة التربية والتعليم الأردنيّة .(2012). "الصعوبات القرائية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الأولى دراسة ميدانية". عمان: وزارة التربية.

Burns, A.& Joyce, A. (1997). "Focus on Speaking". Sydney: National Center for English language Teaching and Research.

Flotit, E.R.&Levorato, M.C. (2011). "The Relationship Between Listening Comprehension of Text and Sentences in Preschoolers: Specific or Mediated by Lower and Higher Level Components". Applied Psychology Uistics, 2(34), 395-415.

Hassard, J. (2000). "Science as Inquiry Active Learning Project –based. Web- assisted and Active Assessment Strategies' to Enhance Student Learning Parsippany". NJ: Good Year Books.

Lindsa, Y.G. &Dochrell, J. (2002). "Meeting the Needs of Children With Speech and Communication's Need". A critical Perspective on Inclusion and Collaboration chide Language Teaching and Therapy, 18(2), 91-101.

Mira, W. & Paula, S. (2013). "The Impact of Reading Expressiveness on the Listening Comprehension of Storybooks by Prekindergarten Children". Language Speech and Hearing Services in Schools, 44(2), 183-194.

Romanathan, H. &Barning, M. (2002). "Oral English Skills in Classroom in India". Teachers Rflect (ERIC) Digest ED, 462- 480.

Rubin, W. (2013). "Investigating Leadership Practices in Successful Schools Serving ELA Learners Telling the Story". Unpublished Thesis: University of Colorado.

Seelym, J.(1995). "Speaking Improvement in Classroom". Journal of Reading Writing, 5(11), 56-78.