فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال في لواء الكورة في الأردن

محمد فوزي بني ياسين، رائد محمود خضير، قاسم نواف البري *

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقق من فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال في لواء الكورة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار موقفي في التواصل الشفوي. تكوّنت عينة الدراسة من (63) طالبًا وطالبة من طلبة رياض الأطفال، في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية لواء الكورة جرى اختيارها بالطّريقة القصديّة. قسم الطلبة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات بالتساوي (21) طالبا في المجموعة الأولى درست بالمنهاج التّفاعلي باستخدام الحاسوب، و(21) طالبا في المجموعة الثانية درست بالمنهاج التّفاعلي دون استخدام الحاسوب، و(21) طالبا في المجموعة الثالثة لم تدرّس بالمنهاج التّفاعلي. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعديّ لدى المجموعات الثّلاث؛ فقد أظهرت النّتائج وجود فرق إحصائيّ بين متوسطات أداء المجموعات لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي المحوسب، وبين المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب والمجموعة الّتي لم تدرّس بالمنهاج التّفاعلي لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب.

الكلمات الدالة: المنهاج التفاعلي المحوسب، التواصل الشفوي.

المقدمـة

تعدّ مرحلة الرّوضة من أهمّ مراحل النّمو اللغوي لدى الأطفال؛ إذ تتميز بسرعة النّمو اللغوي تحصيلاً وتعبيرًا وفهمًا، ويتّجه التّعبير في هذه المرحلة نحو الوضوح والدّقة والفهم ويتحسّن النّطق ويختفي الكلام الطّفولي مثل: الجملة الناقصة والإبدال ويقلّد بمهارة أصوات الحيوانات والطّيور، وتتسم هذه المرحلة أيضًا بأنّ الطّفل يلتقط كلّ جديد من الكلمات ويحاول جاهدًا أن يكرر كلّ ما يسمعه؛ لذا تعتمد لغة الطفل في هذه المرحلة على الكلمة المسموعة لا المكتوبة ممّا يتطلب في هذه المرحلة من البرامج المحوسبة أن تراعي بعض الحاجات لتحقيق النّمو اللغوي للطفل، ومنها:

– تعريف الطّفل على مسميّات الأشياء والكائنات بمؤثّرات صوتيّة مسموعة مميّزة.

– الاستماع للقصص المصوّرة والأغاني والأناشيد المناسبة مع إتاحة الفرصة للطّفل لتسجيل صوته للتّعليق على ما شاهده واستمع إليه بالبرنامج المحوسب.

– استعراض أصوات الحيوانات والطّيور الّتي تستهويه في هذه المرحلة بصور متحرّكة لهذه الحيوانات.

– التّحاور بالتّخاطب الّذي يعتمد على الذّكاء الاصطناعي الّذي يتيح للطّفل أن يسأل عن شيء فيجيبه الحاسوب (عبد السميع وآخرون، 2004).

أمّا التّواصل الشّفوي فيمكن تصنيفه في نوعين: الأول مباشر بكلمات وألفاظ يتم فيها نقل للكلام من فم المرسل إلى أذن المستقبل، وهو يعتمد على أساسيات مثل: قوة التأثير واللغة والعبارات ونبرات الصوت، أمّا التّواصل الثّاني فيتمثّل بالتّواصل غير المباشر لا يستخدم الأصوات والألفاظ، وهو ظاهرة ذات مدى واسع تشمل الإيماءات والرموز. فالرّموز والإشارات تساعد في التّعبير وتلقي المعلومات) عيساني، 2008). أمّا النّوع الأول فيثير الحواس الخمس في المستمع عندما يقترن بالنّوع الثّاني (القوزي، 2007).

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

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

– مجال الدّراسة :field of study؛ توصلت نتائج عدّة

* جامعة البلقاء التطبيقية؛ وجامعة اليرموك؛ وجامعة آل البيت، الاردن.
تاريخ استلام البحث 2013/7/18، وتاريخ قبوله 2013/12/22.

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

دراسات إلى زيادة مخاوف التّواصل الشّفوي في بعض التخصصات الدّراسية عن التّخصّصات الأخرى.

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

ويمكن إيجاز ما ذكره بني ياسين (2010) عن التّواصل الشّفوي من حيث ماهيته وأهميّته ومهاراته الفرعيّة وأهدافه والعوامل المؤثّرة فيه وتعليمه وتقييمه على النّحو الآتي: حقيقة الاستماع تظهر بالعناصر الآتية: الاستقبال والتّفاعل والنّقد. أمّا أهميّة الاستماع فتتمثّل في نسبة استخدامها؛ إذ تعدّ مهارة الاستماع أكثر مهارات اللغة استخدامًا، فالممارسة اليوميّة تؤكّد أنّ مهارة الاستماع أكثر مهارات اللغة استخدامًا يليها التّحدّث ثمّ القراءة ثمّ الكتابة.

وترتبط مهارة المحادثة بمهارة الاستماع، فالطّفل الّذي يولد وهو فاقد للسّمع يكون فاقدًا للنّطق، وترتبط هذه المهارة أيضًا بمهارتي القراءة والكتابة، فالاستماع الجيّد يُحدث أثرًا في أثناء القراءة والكتابة بطريقة أو بأخرى. وأمّا الأهداف العامّة فتتمثّل في تنميّة القدرة على الإصغاء والانتباه والتّركيز على المادّة المسموعة وفقًا لمراحل النّمو اللغويّ المختلفة وتنمية القدرة على التّنبّؤ والتّوقّع لما سيقوله المتكلّم والقدرة على التّفكير السّريع واتّخاذ القرارات المناسبة.

وثمّة عوامل تعوق عمليّة التّواصل الشّفوي تتمثّل في ركن أو أكثر من الأركان الآتية: المستمع، والمتحدّث، والموضوع والسّياق؛ إذ ينبغي على المستمع أن يسير بإجراءات محدّدة؛ قبل الاستماع وفي أثناء الاستماع وبعد الاستماع؛ لتحويل المستمع من مستمع كمّيّ إلى مستمع نوعيّ (بني ياسين، 2010: 119). إنّ التّخطيط قبل الاستماع، ومراقبة المستمع لذاته، وللمتحدّث، وللسّياق في أثناء الاستماع، والتّقويم بعد الاستماع مرتكزات أساسيّة للمستمع الجيّد؛ إذ ينوّع في أساليبه وفقًا للحاجة والسّياق، فقد يسجّل الملحوظات، وقد يلخّص، وقد يحاور المتحدّث، وقد يسجّل المادّة المسموعة.

ويرى مصطفى (2002) أنّ المستمع الجيّد قادر على الاستبصار والتّمييز والتّركيز والرّبط والاستدعاء والمتابعة، وهذه القدرة لدى المستمع تنقله من السّلبيّة إلى الإيجابيّة المتمثّلة في تواصله الشّفوي. وثمّة فرق بين مستمع كمّيّ ومستمع نوعيّ؛ إذ تبقى المعلومات لدى المستمع الكمّي في الذّاكرة قريبة المدى، بينما تمكث المعلومات لدى المستمع النّوعيّ زمنًا أطول؛ فهو يعالج ما يستمع إليه بطريقة منظّمة وتصبح جزءًا من منظومته المعرفيّة يمارسها في أثناء تواصله الشّفوي.

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

أمّا مهارات المحادثة فتنقسم إلى قسمين رئيسين، وهما: مهارات الشّكل ومهارات المضمون، ومهارات فرعيّة، ومؤشّرات سلوكيّة لكلّ مهارة فرعيّة؛ مهارات المضمون، ومنها: الأهميّة والحداثة والوظيفيّة في الحديث والتّرتيب للأفكار وفق تسلسل منطقيّ والتّعبير بالألفاظ المناسبة والتّدليل على الأفكار والمعانيّ وتوليد الأفكار والمعانيّ، ومهارات الشّكل، ومنها: الصّحة والنّطق والدّقة والضّبط في استخدام الألفاظ والجمل والتّنغيم والطّلاقة والمرونة (عبد الله، 2002).

ويعدّ بني ياسين (2010) التّخطيط قبل المحادثة ومراقبة المتحدّث لذاته وللمستمع وللسّياق في أثناء المحادثة والتّقويم بعد المحادثة مرتكزات أساسيّة للمتحدّث الاستراتيجيّ؛ فثمّة فرق بين متحدّث يُعلِم وآخر يُعلِّم وثالثٌ يُقنع؛ فتحديد المهمّة يتيح للمتحدّث فرصة الضّبط الذّاتيّ وإدارة الحديث والتّثبت من مدى قدرة الألفاظ والأسلوب في إيضاح الأفكار والتّأثير في المستمع، ويتيح له فرصة التّخيّل والرّبط بين الأفكار الرّئيسة والثّانويّة.

وللوصول بالمتحدّث في أثناء تواصله الشّفوي من الإعلام إلى التّعليم ومن ثمّ الاقناع أعدّ خبراء متخصصّون في اللغة برامج محوسبة؛ لتنمية التّواصل اللغويّ لأطفال ما قبل المدرسة، وتعرض من خلال موقع Spectronhcs؛ ومنها:

برنامج الدّعم الكلامي Speech For Modern Foreign Language

برنامج الحزمة البرمجيّة للغة طفل ما قبل المدرسة Preschool Language Package

برنامج وقت القصّص Storytime Rvisede

وقت القصّة الممتع Storytime, just for fun! Software Intellikeys
برنامج كتاب الأغاني Storytime songbook 1&2
بيت بيلي Bailey's Book Hous
الكتاب الإلكتروني سلسلة ديزي Daisy Series
الكتاب الإلكتروني سلسلة جامبا Gamba Series
برنامج المخلوقات السّحريّة creature_magic
برنامج اكتشف عالم حيوانات المناطق الباردة واكتب عنها Find Out and Write About Animals of the Hot Lands
برنامج اكتشف عالم حيوانات المناطق الحارّة واكتب عنها Find Out and Write About Animals of the Cold Lands
برنامج على النّهر At The River
برنامج اضغط لتلعب مع الحيوانات Press It To play: Animals
برنامج انصت واسمع Listen& Hear
برنامج انظر واستمع Look & Listen
برنامج الأنشطة اللغويّة في الحياة اليوميّة Language Activities of Daily Living: My House, My Town and My School Packages
برنامج المفردات اللغويّة لدينجو بنجو1 Dingo Bingo Vocabulary 1
برنامج المفردات اللغويّة لدينجو بنجو2 Dingo Bingo Vocabulary 2
برنامج المفردات اللغويّة لدينجو بنجو3 Dingo Bingo Vocabulary 3
برنامج الأصوات حولنا Clicker phonics: Sounds Around
برنامج الدّببة المزعجة Clicker phonics: Noisy Bears
برنامج الحيوانات الهجائيّة Clicker phonics: Alphabet Animals
برنامج الكلمات الموزونة Clicker phonics: Rhyme Time
برنامج الحروف والأصوات Clicker phonics: Sounds and Letters
برنامج مصنع اللغة English Factory
برنامج سلسلة تنمية المفردات اللغويّة المبكرة Early Vocabulary Development Seriess
برنامج: حزمة برامج تنمية المفردات اللغويّة Language Development Package level 1
برنامج سلسلة استكشاف الأسماء والأفعال Exploring Nouns and Exploring Verbs Series
برنامج التّفاعل اللغوي لجعل التّعلّم ممتعًا FLIC makes learning fun
برنامج الكلمة الحكيمة Words Wise CD

ومن البرامج العربيّة؛ برنامج المدرسة العربيّة: برنامج حروف وأرقام، وبرنامج حديقة الحروف العربيّة (محمّد، وعلي ومحمود ومرزوق، 2009).

وقد ذكر قطيط والخريسات (2009) طرقا عدّة لاستخدام تلك البرامج، ومنها: الطّريقة الإرشاديّة؛ إذ تقدّم المفاهيم والقواعد والأسس للمادّة التّعليميّة مع مراعاة إضافة المعلومات والإيضاحات. وطريقة الممارسة والتّدريب؛ إذ تعتمد على جهاز الحاسوب بوصفه مساعدًا في المحاضرة التّقليديّة وطريقة الاختبار؛ تهدف التّعرّف إلى مدى اكتساب المهارة المعرفيّة وتعلّمها وتسهم في اختبار الطّلبة وتقويم التّعلّم، وطريقة المحاكاة؛ إذ تستخدم لزيادة تصوّر المتعلّم لظاهرة أو فكرة أو حالة محدّدة، غرضها التّحفيز وتدريب الطّلبة على اتّخاذ القرار، وطريقة حلّ المشكلة؛ إذ تهدف إلى مساعدة المتعلّم على اكتساب مهارة معرفيّة تسهم في حلّ مشكلة تعليميّة.

وثمّة محدّدات لاستخدام الحاسوب، ومنها: عدم توافر الخبرة لدى بعض الأشخاص الّذين يعدّون البرامج التّعليميّة، فضلاً عن نقص الخبرة في نظريّات التّعلّم، وعدم ملاءمة اللغة المستخدمة في الحاسوب مع البرنامج التّعليمي والأجهزة المتوافرة في المؤسسات التّعليميّة، وعدم توافر الأجهزة الكافية؛ فقد يؤدّي استخدام الحاسوب في بعض المواقف إلى قتل روح الإبداع والمبادرة (قطيط والخريسات، 2009).

الدّراسات السّابقة

عرّف ابن جنّي اللغة بأنّها مجموعة من الأصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وعرّفها تشومسكي بأنّها نظام من الكفايات والأداءات للتّعبير عمّا في النّفس والتّواصل مع الآخرين؛ إذ يعدّ التّعبير والتّواصل الوظيفة المركزيّة للغة. والتّواصل الشّفوي جوهر الدّراسة الحاليّة؛ لذا صنّف الباحثون الدّراسات السّابقة في ثلاث مجموعات: مجموعة هدفت الكشف عن فاعليّة الحاسوب في تنمية الكفايات –أنظمة اللغة– اللغويّة، ومجموعة أخرى سعى باحثوها إلى الكشف عن فاعليّة الحاسوب في تنمية الأداءات – المهارات– اللغويّة، ومجموعة ثالثة تتمثّل في الدّراسات الّتي سعت إلى تنمية التّواصل الشّفوي دون استخدام الحاسوب.

وقد توافر للباحثين (13) دراسة عربيّة وإنجليزيّة، وتمّ تناول هذه الدّراسات حسب ترتيبها الزّمنيّ الأحدث فالأقدم، وانتهى عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها، وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة، وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات.

الدّراسات الّتي سعت إلى الكشف عن فاعليّة الحاسوب في تنمية الكفايات اللغويّة:

أجرت فراقا (Fraga,2003) دراسة تبحث في **تأثير الوسائط**

المتعدّدة في رياض الأطفال، تمثّلت عينة الدّراسة في مجموعتين: تجريبيّة (11) طالبًا وضابطة (11). أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين في اكتساب المفردات في اللغة العربيّة، وأظهرت النّتائج أن التّدريس باستخدام الحاسوب كان قادرًا على تعزيز الحماسة نحو التّعلم لدى أطفال الرياض.

الدّراسات الّتي سعت إلى الكشف عن فاعليّة الحاسوب في تنمية الأداءات اللغويّة

ذكرت الرّيس (2010) دراسة نشرتها مجلة "ينوساينتست" العلميّة؛ والّتي تابع الباحثون فيها (18) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (8–10) أعوام، لعبوا بتلك اللعبة الحاسوبية ثلاث مرّات أسبوعيًا لمدّة أربعة أسابيع، وجرت مقارنة قدراتهم اللغويّة قبل اللعب وبعده باستخدام فحوصات سمعيه خاصّة. ولاحظ فريق البحث وجود تحسن كبير في القدرات اللغويّة وزيادة سن الاستماع بحوالي سنتين ونصف مقارنه مع (12) طفلاً لم يلعبوا تلك اللعبة، وسّجل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليميّة في الكلام واللغة تحسنًا بعد استخدام اللعبة.

وأكد الخبراء أنّ مثل هذه الألعاب الحاسوبيّة المصمّمة لتعليم الأطفال المهارات الحسيّة الأساسيّة قد تحدث فارقًا كبيرًا في مستويات التّعليم، وتزيد المهارات اللغويّة العامّة لدى الصغار كما أنّ الألعاب العاديّة قد تحسن مهاراتهم البصرية أيضًا، ومن المتوقّع أن يتحقّق حلم كلّ طفل في أن يكون واجبه المدرسي قضاء ساعات عدّة في اللعب على ألعاب الحاسوب في المستقبل القريب.

وأجرت بني دومي (2009) دراسة هدفت الكشف **عن أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في رياض الأطفال في إكسابهم مهارات القراءة والكتابة؛** ولتحقيق هذا الهدف استخدمت أداتين: برمجيّة تعليميّة تألّفت من ستة دروس (حرف: ص، ش، خ، ذ، ط، ق) واختباراً تحصيلياً لتقدير أداء طلبة رياض الأطفال في مهارتي القراءة والكتابة في مادّة اللغة العربيّة، الّذي تكوّن من (23). تكوّنت عينة الدّراسة من (60) طالبًا وطالبة؛ مجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة. أظهرت نتائج تحليل التّباين الثنائي المتعدّد وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالّة تعزى إلى الجنس أو التّفاعل.

وأجرى باول (Paul, 2008) دراسة بعنوان " **فاعليّة التّدريس باستخدام الحاسوب CAI" وذلك كمنهاج مكمل لمنهاج قراءة مبني على الصّوتيّات مقدّم لطلبة رياض الأطفال؛** إذ يقدّم البرنامج تدريبات عمليّة حول الوعي الصّوتي والتّوافق بين صوت الحرف وشكله، وبلغت عينة الدّراسة (115) طفلاً، تمّ توزيعهم في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى هاتلستد (Hatlestad, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن **فاعليّة برنامج محوسب لتدريس مهارات القراءة والكتابة لطلبة رياض الأطفال** في ولاية تكساس. وقد أجرى الباحث الدّراسة على مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وهدفت دراسة اونز (Owens, 2006) الكشف عن **أثر استخدام برنامج قراءة مبني على الحاسوب في التّحصيل القرائي** والكتابي لدى أطفال ما قبل المدرسة؛ وقد صممّت الباحثة هذا البرنامج لتفعيل القراءة والكتابة في أثناء العطلة الصّيفيّة، وقد شمل البرنامج أربعة عناصر رئيسة: معرفة الحروف الهجائيّة ومعرفة المفردات وتمييز الكلمة والوعي الصّوتي. أمّا العينة فقد بلغت (10288) طالبًا وطالبة، تمّ توزيعهم في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، وتمّ تحديدها من صفوف رياض الأطفال في إحدى المناطق التّعليميّة في ولاية فيرجينا. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وهدفت دراسة أمين (2003) التّعرّف إلى **أثر استخدام الحاسوب في رياض الأطفال بعض المهارات اللغويّة.** تكونت عينة الدراسة من(60) طفلاً بمحافظة دمياط، وقسم الأطفال إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. أوضحت النّتائج أنّ استخدام الحاسوب في رياض الأطفال يؤدّي إلى إكسابهم بعض المهارات اللغويّة.

وصمم لورا (Laura,2003) **برنامجًا للنّهوض بمستوى تعليم القراءة ومهارات اللغة الشّفهيّة.** تكوّنت عينة الدّراسة من (40) طفلاً وطفلة، تمثّلت في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، استمرّ البرنامج ستّة أسابيع. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى دان (Dunn, 2002) دراسة هدفت التّعرّف إلى **فاعليّة الحاسوب في تعلّم القراءة،** تكوّنت عينة الدّراسة من (141) تمثّلت في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، استخدم اختبار(أيوا) للمهارات الأساسيّة كاختبار قبلي واختبار التّحصيل والإتقان بوصفه اختبارًا بعديًّا. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وهدفت دراسة كاسدي في العام نفسه (cassady, 2000) إلى معرفة **أثر نماذج في التّعليم والتّذكر والقراءة في رياض الأطفال باستخدام الوسائط التّكنولوجيّة وتنمية مهارات القراءة**

والتّذكّر والاستماع. أسفرت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات تحصيل الأطفال في المجموعة التّجريبية التي استخدمت الحاسوب ومتوسّط تحصيل الأطفال في المجموعة الضابطة الّتي لم تستخدم الحاسوب ولصالح المجموعة التّجريبيّة؛ إذ أظهرت النّتائج اكتساب الأطفال المهارات اللغويّة.

وأعدّ بول برت (paul, Brett, 1997) دراسة هدفت التّعرّف إلى معرفة **أثر الوسائط المتعدّدة في الفهم السّمعي**، تكوّنت عينة الدّراسة من الطّلاّب الّذين يدرسون اللغة الإنجليزيّة للحلقة الثّانية؛ ولتحقيق الهدف عرض الباحث المادّة بالحاسوب. أظهرت نتائج الدّراسة فاعليّة هذه الطّريقة في فهم المسموع.

الدّراسات الّتي سعت إلى تنمية التّواصل الشّفوي دون استخدام الحاسوب.

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

وأجرى مركز يولا وآخرون (Yola center &, Others 2000) دراسة لقياس مدى **فاعليّة برنامج في التّخيلات البصريّة في فهم المسموع**، وتكوّنت عينة الدّراسة من طلبة السنة الثّانية من المرحلة الابتدائيّة، ممّن تتراوح أعمارهم ما بين 7–8 سنوات، وأسفرت هذه الدّراسة عن تأكيد فعاليّة البرنامج في تنمية مهارات فهم المسموع.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

تشترك الدّراسة الحاليّة مع المجموعة الأولى والثّانية من الدّراسات السّابقة في محاولتها الكشف عن دور الحاسوب في تنمية الكفايات والأداءات اللغويّة، وتشترك هذه الدّراسة أيضًا مع المجموعة الثّالثة من الدّراسات السّابقة في محاولتها الكشف عن فاعليّة بعض الاستراتيجيّات في تنمية الأداءات المتمثّلة في التّواصل الشّفوي. وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة عليها؛ لمحاولتها الكشف عن دور الحاسوب في التّواصل الشّفوي، فإذا أجمع المتخصّصون على أنّ كلّ مهارة لغويّة تؤثّر في المهارات الأخرى وتتأثّر فيها فإنّ هذا يعني أنّ المعالجات في الدّراسات السّابقة الّتي عالجت القراءة والكتابة والاستماع بالحاسوب قد أثّرت في التّواصل الشّفوي، ومع ذلك لم يجد الباحثون دراسة واحدة تسعى إلى الكشف عن فاعليّة الحاسوب في مهارات التّواصل الشّفوي سوى بعض الدّراسات الّتي عالجت المحادثة أو الاستماع مع مهارات أخرى؛ مثل دراسة: (الرّيس،2010 و Laura,2003 و Brett, 1997). وقد أخذت هذه الدّراسة فكرة أوليّة من بعض أدوات الدّراسات السّابقة، واستراتيجيّاتها، والعمل على تطويرها بما يتناسب وأغراض الدّراسة الحاليّة، والعمل على صياغة مشكلة الدّراسة الحاليّة المتمثّلة في سؤالها. وقد كشفت النّتائج في جميع الدّراسات السّابقة عن وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعات الّتي تعلّمت بالحاسوب ماعدا الدّراسات الآتية: دراسة فراجا (Fraga,2003) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين: الضابطة والتّجريبيّة. أمّا دراسة بني الدّومي (2009) فقد كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين: الضابطة والتّجريبيّة يعزى إلى الجنس أو التّفاعل.

مشكلة الدّراسة وأهميّتها

تكمن مشكلة هذه الدّراسة في ضعف التّواصل الشّفويّ (عثامنه، 2009؛ البجّة، 2005؛ أبو مغلي، 2005؛ الدّليمي والوائلي، 2005)، في الوقت الذّي يوفّر فيه الحاسوب مزايا في تعليم مهارات التّواصل الشّفوي؛ ممّا أوجد عند الباحثين رغبة الكشف عن فعاليّة الحاسوب في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال. فقد لاحظ الباحث الأول في أثناء إشرافه على طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التّطبيقيّة ممارسات مختلفة لدى معلّمات رياض الأطفال؛ فثمّة من تطبّق المنهاج التّفاعلي دون استخدام الحاسوب، وثمّة من تطبّق المنهاج التّفاعلي باستخدام الحاسوب، وثمّة من لا تطبّق المنهاج التّفاعلي؛ ممّا أوجد حاجة الكشف عن فاعليّة هذه الممارسات في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال؛ فقد أشار خضير (1998) إلى مشكلة افتراض المعلّمين إتقان الطّلبة مهارتي التّحدّث والاستماع قبل دخولهم المدرسة، وأن هاتين المهارتين تنموان على هامش مهارتي القراءة والكتابة دون الحاجة إلى تدريب مقصود، وما يترتّب على ذلك من ممارسات معلّمي اللغة في أثناء تدريسهم (الزّعبي، 2000)؛ وتتمثّل هذه الممارسة في دور المعلّم بوصفه ملقّنًا أو شارحًا أو مستخدمًا للوسائل التّعليميّة أو مجريًا للتّجارب المخبريّة والميدانيّة وأثر ذلك في التّحصيل (الرّيس2010).

وتكمن أهميّة الدّراسة في التّواصل الشّفوي؛ إذ توجد علاقة بين القدرة على التّواصل الشّفوي وتقدير الذّات Jeremy, (2000)، وعلاقة بين القدرة على التّواصل الشّفوي والتّفاعل الاجتماعي Judge, Puckett, & Burcu ,2004; Haughey& Bill (,2005)، وعلاقة بين القدرة على التّواصل الشّفوي والتّحصيل،

فضلاً عن علاقة التّواصل الشّفوي بالتّفكير (شديفات، 2009؛ اليزيدي، 2006؛ الحايك، 2005؛ رواشدة، 2004؛ الصّوص، 2003؛ إبراهيم والكزة؛2002؛Kerawalla & Crook, 2002)، والمهارات اللغويّة الأخرى (مصطفى، 2002؛ Li & Atkins, 2004)

هدف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة التّحقق من فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال، إذ سعت الدّراسة إلى الإجابة عن السّؤال الآتي:

– ما أثر نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال؟

ولتحقيق ذلك صيغت الفرضيّة الآتية:

– "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التّجريبيتين الأولى الّتي درست بطريقة المنهاج التّفاعلي المحوسب، والثانية الّتي درست بطريقة المنهاج التّفاعلي غير المحوسب، والمجموعة الضابطة الّتي درست بالطّريقة التّقليديّة على اختبار التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال تعزى إلى نوع المنهاج".

التّعريفات الإجرائيّة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المنهاج التّفاعلي: المنهاج الوطني التّفاعلي؛ كتاب أنشطة الطّفل العمليّة لمعلّمة رياض الأطفال، الصّادر عن وزارة التّربية والتّعليم/ إدارة المناهج والكتب المدرسيّة.

المنهاج التّفاعلي المحوسب: المنهاج الوطني التّفاعلي؛ كتاب أنشطة الطّفل العمليّة لمعلّمة رياض الأطفال، الصّادر عن وزارة التّربية والتّعليم/ إدارة المناهج والكتب المدرسيّة، بالإضافة إلى المادّة المحوسبة للمنهاج الوطني التّفاعلي؛ إذ تمّ حوسبة مادّة المنهاج الوطني التّفاعلي نفسها (وزارة التّربية والتّعليم، 2007).

التّواصل الشّفوي: مدى قدرة الطّفل على وضع كفايته اللغويّة موضع التّطبيق في الأداء اللغوي المنطوق والمسموع، وعبّر عن ذلك بالعلامة الّتي حصل عليها الطّلبة في الاختبار.

طلبة رياض الأطفال: طلبة مرحلة التّمهيدي الثاني؛ السّنة الدّراسيّة الّتي تسبق الصّف الأول.

محدّدات الدّراسة

أجريت هذه الدّراسة وفق الحدود الآتية: اقتصرت عينة الدّراسة على طلبة التّمهيدي الثاني في رياض الأطفال وفي مديريّة لواء الكورة (إربد – الأردن). واقتصر حجم العينة على (63) طالبًا وطالبة.

الطريقة والإجراءات

عينة الدّراسة

تكوّنت عينة الدّراسة من (63) طالبا وطالبة، تمّ اختيارهم بطريقة قصديّة، وتمّ اختيار ثلاث شعب لطلبة التّمهيدي الثاني في رياض الأطفال، منهم (42) يدرسون في المدارس الحكوميّة بالمنهاج التّفاعلي، وتمثّلت في شعبتين: شعبة درست بالمنهاج التّفاعلي المحوسب، وكان عدد الطّلبة فيها (21)، وشعبة درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب وكان عدد الطّلبة فيها (21). أمّا الشّعبة الثّالثة فكانت تابعة للتّعليم الخاص، ولم تدرس بالمنهاج التّفاعلي وكان عدد الطّلبة فيها (21)؛ وتمّ تحديد(21) طالبًا وطالبة في الشّعب الثّلاث بالطّريقة العشوائيّة "السّحب والإرجاع". أمّا اختيار الشّعبة الثّالثة من التّعليم الخاص فيرجع إلى تحقق الباحثين من عدم تدريس هذه الشّعبة للمنهاج التّفاعلي؛ لضبط متغيرات الدّراسة وعزل الشّعب عن بعضها، فقد يترتّب على الظروف التّجريبيّة شعور المجموعة الضابطة بالمنافسة مع المجموعة التّجريبيّة؛ ممّا قد يؤدّي إلى زيادة مستوى أدائهم فوق المتوقّع، وهذا ما يشار إليه بأثر جون هنريJohn Henry، فضلاً عن اختلاط المجموعات.

وللتّثبّت من تكافؤ الطّلبة في المجموعات التّجريبيّة والضابطة قبل تطبيق التّجربة، طبّق الباحثون الاختبار القبليّ على الشّعب الثّلاث في آن واحد، وضمن ظروف واحدة ومحددة، وجرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعات الثّلاث، كما في الجدول (1).

الجدول (1)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاختبار التّواصل الشّفوي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المنهاج غير المحوسب	40.81	6.096	21
المنهاج المحوسب	41.43	7.420	21
المنهاج العادي	42.10	8.384	21
المجموع	**41.44**	**7.260**	**63**

ولبيان الفروق الدّالة إحصائيا بين هذه المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (2).

يبيّن الجدول (2) الآتي:

بلغت قيمة ف.160، وبدلالة إحصائيّة.852 وهذا يدل على تكافؤ المجموعات، وهذا يعني أن أداء الطّلبة في التّواصل

الشّفوي متكافئ، وأنّ نقطة البداية لدى كلّ مجموعة هي ذاتها تقريبًا لدى المجموعة الأخرى.

الجدول (2)
تحليل التّباين الأحادي لاختبار التّواصل الشّفوي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
بين المجموعات	17.365	2	8.683	.160	.852
داخل المجموعات	3250.190	60	54.170		
المجموع	**3267.556**	**62**			

أداة الدّراسة

اختبار التّواصل الشّفوي

اطّلع الباحثون على مجموعة من الاختبارات الخاصّة بالتّواصل الشّفوي وفي ضوء ذلك صمم اختبار طبق على أفراد عينة الدّراسة بواقع مرتين (قبليّ/بعديّ) بتباعد زمنيّ (أربعة عشر أسبوعا). وصحح الاختبار ثلاث معلّمات متخصّصات، وحسب متوسّط الدّرجات لكلّ طالب، وكان ذلك بعد الاجتماع مع المعلّمين، وبيان معايير تصحيح الاختبار.

هدف الاختبار إلى قياس قدرة طلبة رياض الأطفال على التّواصل الشّفوي؛ المتمثّل في قدرتهم على التّفاعل الإيجابي مع المتحدّث، وممارسة مهارة المحادثة شكلا ومضمونًا بما يتناسب مع هذه المرحلة العمريّة؛ ولتحقيق ذلك اشتمل الاختبار على خمس وعشرين فقرة، وقسّم الاختبار إلى مجالين: مجال يقيس قدرة الطّلبة على التّفاعل الإيجابي مع المتحدّث، وتمثّل ذلك في الفقرات من (1–17)؛ إذ تشكّل كلّ فقرة مثيرًا تؤدّي إلى استجابات عدّة قابلة للقياس، وقد عالجت كلّ فقرة مستوى من مستويات التّفاعل الإيجابي مع المتحدّث. أمّا المجال الآخر فيقيس مهارة المحادثة شكلا ومضمونًا، وتمثّل ذلك في الفقرات من (1–25).

أمّا معايير تصحيح الاختبار فتمثّلت بالآتي: الفقرات (1–14) كانت من نوع الاختيار من متعدد وخصص لها (50) درجة، وخصص للفقرتين (15– 16) عشر درجات، وتمثّلت بمدى قدرة المستمع على تنفيذ استجابات محددة لأوامر محددة من المتحدّث. وقد حدد خمس درجات للفقرة (18) تمثلت في خمسة أسئلة يجيب عنها الطفل بعد الاستماع إلى قصّة. أمّا الفقرات (20، 21، 22) فقد حددت درجاتها بمدى قدرة الطّفل على نطق حرف أو لفظ أو كلمة أو إعادة شفويّة لجملة استمع إليها وخصص لها (16) درجة. وأمّا الفقرة (23) فخصص لها (4) درجات تقاس بمدى قدرة الطّفل على تحديد الكلمة الّتي لا يشبه وقعها الموسيقي الكلمات الأخرى. وأمّا الفقرة (24) فخصص لها (5) درجات تقاس بمدى قدرة الطّفل على التّغيم. وأمّا الفقرة (25) فخصص لها (6) درجات تقاس بمدى قدرة الطّفل على قراءة ما يحفظ من ذاكرته تحاكي قراءة ما هو مكتوب لهذه المرحلة العمريّة؛ إذ جرى الاطّلاع على مجموعة من استراتيجيّات التّقويم وأدواته لمهارات التّواصل الشّفوي (وزارة التّربية، 2005). وبعد ذلك جمعت البيانات المتعلّقة بالاختبار، وجرى تصحيحه ومن ثمّ أجريت المعالجات الإحصائيّة اللازمة.

صدق الاختبار

للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ للاختبار، جرى عرضه على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مجال تدريس اللّغة في الجامعات الأردنيّة (البلقاء واليرموك والأردنيّة)، ومن مشرفين تربويين متخصّصين، ومن معلّمات مؤهّلات؛ للتّحقّق من مدى مناسبة فقرات الاختبار. وأخذ بملحوظات هذه اللجنة إلى أن خرج بصورته النّهائيّة، وقد عدّ الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء تعديلاتهم بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار

طبّق الاختبار على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة ومنتمية إلى مجتمعها، وقد تألّفت العينة من (18) طالبًا طالبة، وقد جرى اتّباع الخطوات العلميّة للتّحقق من ثبات الاختبار؛ طبّق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة المكوّنة من (18) طالبًا وطالبة، وجرى إعادة الاختبار ذاته على العينة نفسها بعد مضي (15) يومًا، وعمل الباحثون على توفير الأجواء نفسها الموجودة في التّطبيق الأول، وصحح الاختبار، واحتسب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج مرتيّ التّطبيق، فبلغ معامل الارتباط (0،87) وهذا يدلّ على أنّ معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا الثّبات مناسب لأغراض هذه الدّراسة.

إجراءات الدّراسة/ إجراءات التّنفيذ

نفّذت الدّراسة وفق الخطوات الإجرائيّة الآتية:

- الاطّلاع على الأدب التّربوي المتعلّق بمهارات التّواصل الشّفوي، "تعليمه وتقييمه"؛ للوقوف على ما تناولته البحوث والدّراسات السّابقة، والنّتائج التّي توصّلت إليها. وفي ضوء ذلك جرى تحديد مشكلة الدّراسة، وصوغ فرضيّتها.
- تحديد مجتمع الدّراسة المتمثّل في طلبة الصّفّ التّمهيدي الثاني التّابع لمديريّة التّربية والتّعليم في لواء الكورة، وتحديد المدّة الزّمنيّة اللازمة لإجراء التّجربة المتمثّلة في (12) أسبوعًا.
- تحديد مجموعات الدّراسة، وتكمن الصّعوبة في اختيار كلّ مجموعة من مدرسة؛ لضبط المتغيرات، فضلاً عن صعوبة تحديد (21) في كلّ مجموعة بالطّريقة العشوائيّة المتمثّلة في السّحب والإرجاع، فقد تمّ ترحيل بقية الطّلبة إلى الشّعب الأخرى. وتجدر الإشارة أيضًا إلى بعض المشكلات في أثناء استخدام المنهاج التّفاعلي المحوسب؛ معوّقات متعلّقة ببناء قدرات المعلّمة، ومعوّقات متعلّقة بالفروق الفرديّة بين الطّلبة ومعوّقات متعلّقة بالجوانب التّنظيميّة والتّخطيطيّة.
- إجراء الاختبار على عينة استطلاعيّة؛ للتّحقق من ثباته، وإجراء الاختبار القبليّ للتّحقق من مدى تكافؤ المجموعات التّجريبيّة والضابطة، وتطبيق الاختبار البعديّ وتصحيحه.
- متابعة إجراءات المجموعة الضابطة؛ إذ ركّز منهاج هذه المجموعة في مادّة الرّياضيات على المفاهيم الآتية: الأشكال والألوان والتّشابه والاختلاف والطّول والقصر وأعداد الآحاد. وركّزت معالجات مادّة الحاسوب على تعريف الطّلبة أجزاء الحاسوب والقراءة والكتابة، وتدريس المادّة دراسة نظريّة بالاعتماد على الكتاب المدرسي فقط. وركّزت معالجات مادتا اللغة العربيّة واللغة الإنجليزيّة على القراءة والكتابة بالتّركيز على التّحليل والتّركيب.

تصميم الدّراسة

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل؛ وله ثلاثة مستويات:	أ- المجموعة التّجريبيّة الأولى الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي المحوسب. ب- المجموعة التّجريبيّة الثّانية الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب. ج- المجموعة الضابطة الّتي درست بمنهاج المدرسة الخاصّة الّتي لم تدرّس منهاج الوزارة.
ثانيًا: المتغير التّابع	**(الأداء في اختبار التّواصل الشّفوي)**

المعالجات الإحصائيّة

جرى استخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ثبات الأداة.
- تحليل التّباين الأحاديّ لأداء الطّلبة في الاختبار القبليّ؛ للكشف عن مدى التّكافؤ بين المجموعات، ويكشف عن مدى امتلاك الطلبة لمهارات التّواصل الشّفوي.
- تحليل التّباين الأحاديّ لأداء الطّلبة في الاختبار البعديّ؛ للكشف عن مدى امتلاك الطلبة لمهارات التّواصل الشّفوي بعد التّجربة.
- المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه لأثر متغير نمط التقييم على الاختبار البعدي.

نتائج الدّراسة

بعد إجراء الاختبار البعدي وتحليل نتائجه، جرى عرض هذه النّتائج وفقا لفرضيّة الدّراسة ومتغيراتها. وللتّحقق من هذه الفرضيّة، جرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعات في اختبار التّواصل الشّفوي والجدول (3) يبيّن ذلك.

ولبيان الفروق الدّالة إحصائيا بين هذه المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (4).

يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى إلى نوع المنهاج، ولبيان الفروق الزوجية الدّالة إحصائيًّا بين المتوسّطات الحسابيّة تم استخدام المقارنات البعديّة بطريقة شيفيه، كم هو مبيّن في الجدول (5).

الجدول (3)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاختبار التّواصل الشّفوي البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المنهاج غير المحوسب	58.19	8.010	21
المنهاج المحوسب	72.76	7.523	21
المنهاج العادي	44.29	9.461	21
المجموع	**58.41**	**14.324**	**63**

الجدول (4)
تحليل التّباين الأحادي لاختبار التّواصل الشّفوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
بين المجموعات	8515.937	2	4257.968	60.751	.000
داخل المجموعات	4205.333	60	70.089		
المجموع	**12721.270**	**62**			

الجدول (5)
المقارنات البعدية باستخدام اختبار شفيه لأثر متغير نوع المنهاج في الاختبار البعدي

الطريقة (I)	الطريقة (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	الدلالة الإحصائيّة
المنهاج غير المحوسب	محوسب	-14.57(*)	2.584	.000
	عادي	13.90(*)	2.584	.000
المنهاج المحوسب	غير محوسب	14.57(*)	2.584	.000
	عادي	28.48(*)	2.584	.000
المنهاج العادي	غير محوسب	-13.90(*)	2.584	.000
	محوسب	-28.48(*)	2.584	.000

*دالة عند مستوى الدلالة (a=0.05).

يتبيّن من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين المنهاج المحوسب من جهة وكلّ من المنهاج غير المحوسب والمنهاج العادي، وجاءت الفروق لصالح كلّ من المنهاج المحوسب والمنهاج غير المحوسب، كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين المنهاج غير المحوسب والمنهاج العادي وجاءت الفروق لصالح المنهاج غير المحوسب.

مناقشة النتائج والتّوصيات

جرى مناقشة الفرضيّة، وتقديم التّفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النّظري، والدّراسات المتعلّقة بماهيّة الدّراسة، وإبراز أهمّ مواطن الاتّفاق والاختلاف مع تلك الدّراسات، وأيضًا التّوصيات والمقترحات ذات الصّلة.

وفيما يأتي مناقشة نتائج الدّراسة وفق فرضيتها على النّحو الآتي:

نصّت الفرضيّة على "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التّجريبيتين الأولى الّتي درست بطريقة المنهاج التّفاعلي المحوسب، والثانية الّتي درست بطريقة المنهاج التّفاعلي غير المحوسب، والمجموعة الضابطة الّتي درست بالطّريقة التّقليديّة على اختبار التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال تعزى إلى نوع المنهاج".

كشف اختبار الفرضيّة **الرفض لهذه الفرضيّة؛** فقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعدي لدى المجموعات الثّلاث؛ فقد أظهرت النّتائج وجود فرق إحصائيّ دالّ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعات لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي

المحوسب، وأظهرت النّتائج أيضًا وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب والمجموعة الّتي لم تدرّس بالمنهاج التّفاعلي لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب.

أمّا الفروق الدّالة إحصائيًّا بين المجموعتين اللتين درستا بالمنهاج التّفاعلي المحوسب وغير المحوسب والمجموعة الثّالثة فربّما يعود إلى الاختلاف الجوهري في مفهوم المنهاج؛ إذ بيّنت الممارسات أنّ معلّمتي المجموعتين اللتين درّستا بالمنهاج التّفاعلي المحوسب وغير المحوسب يتعاملن مع المنهاج بمفهومه الواسع؛ إذ يشمل المعالجات الصّفيّة والمدرسيّة والتّفاعل مع أولياء الأمور، بينما كشفت ممارسات معلّمة المجموعة الثّالثة تعاملها مع المقرّر(كتاب الطّالب) بوصفه المنهاج. ونتج عن ذلك أمور عدّة، أهمّها التّركيز على مهارتي القراءة والكتابة وإهمال مهارتي الاستماع والمحادثة، ويلتقي ذلك مع ما أكّده (عثامنة، 2009؛ الزّعبي، 2000؛ خضير، 1998)، بخلاف معلّمتي المنهاج التّفاعلي اللتين أكّدتا مهارات اللغة الأربعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة وعلاقة هذه المهارات بالتّفكير. ويلتقي ذلك مع ما أكّده (Kerawalla & Crook, 2002) من حيث علاقة التّواصل الشّفوي بالتّفكير، ومع ما أكّده كل من (بني ياسين، 2010؛ مصطفى، 2002؛ Li & Atkins, 2004) من حيث العلاقة بين المهارات الأربعة؛ إذ تتأثّر كلّ مهارة لغويّة بالمهارات الأخرى وتؤثّر فيها.

وقد يرجع جزء من الأثر إلى تحديد المنهاج التّفاعلي للنّتاجات الخاصّة بكلّ وحدة، وبناء المعالجات على أساسها، فضلاً عن شمول المنهاج التّفاعلي قوائم جاهزة تساعد المعلّمة على تقييم الأطفال؛ فقد أكّد الدّليمي والوائلي فاعليّة المعالجات المنظّمة وفق نتاجات محدّدة في التّواصل الشّفوي (البجّة، 2005؛ الدّليمي والوائلي، 2003).

وممّا تميّزت به المجموعتان التّجريبيتان استراتيجيّة سرد القصّة–الّتي أكّدها المنهاج التّفاعلي– وما اشتملت عليه من مثيرات حركيّة وصوتيّة مصاحبة للعرض الشّفوي، وربّما أسهمت هذه المثيرات في تفاعل الطّلبة وتمكينهم من إنشاء صور ذهنيّة تساعدهم في التّعبير والتّواصل الشّفوي، ويلتقي ذلك مع ما توصّلت إليه نتائج دراسة (Poveda, 2008).

أمّا تفوّق المجموعة الّتي تعلّمت بالمنهاج التّفاعلي المحوسب على المجموعة الّتي تعلّمت بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب فربّما يعود إلى نوع المعالجات الّتي انفرد فيها؛ فقد واكبت المعالجات سمة التّمركز حول الذّات فعملت على استثارة دوافع الطّفل وتشويقه (محمّد، مصطفى وعلي، أماني ومحمود، حنان ومرزوق، سوزان، 2009)؛ ليخرج بالطفل من الذّاتية والأنانية بالتّدريج وفي هدوء إلى التّفكير وتمكين الطّفل من الوصول إلى التّوازن والتّوافق، وكذلك زيادة مدى انتباه الأطفال بزيادة الوقت الذي يقضيه الأطفال في التّفاعل مع النشاط الواحد دون الشّعور بالملل.

وربّما يعود جزء من الفرق إلى أنّ المنهاج المحوسب قد صممّت معالجاته على أساس يتمثّل في أنّ إدراك الطفل البصري في هذه المرحلة يتقدم على التفكير المنطقي، وهذا ما أكّده الجّزار (2000)؛ فالطّفل لم يتحرّر تمامًا من الإدراك الحسي ويتجه إلى المثير، فقد أحسن المنهاج المحوسب استغلال حاسّة البصر عن طريق الصّور والكلمة في جعل تعليم الطّلبة أيسر وأكثر قبولا وأفضل نتيجة؛ ممّا شجّع الطفل على ممارسة العمليات العقليّة كالمقارنة والتمييز بين الأشياء المحيطة عن طريق الصورة المتحرّكة، وهذا ما أكّده كل من (عبد السّميع، 2004؛ سيد 2000؛ نعيم،2000).

وقد يرجع جزء من الفرق إلى نمو العمليّات العقليّة المصاحبة للتّواصل اللغوي؛ فقد أكّد الحيلة (2002) فاعليّة تكنولوجيا التّعليم في تنمية هذه العمليات. ويلتقي ذلك مع ما أكّدته نتائج الدّراسات الآتية: (شديفات، 2009؛ رواشدة، 2004؛ الصّوص، 2003؛ إبراهيم والكزة 2002)، إذ إنّ للحاسوب دورًا في تطوير المناهج الحديثة الّتي تسعى إلى إحداث تغيرات كميّة ونوعيّة في سلوك المتعلّم بتنمية تفكيره المتمثّل بالعمليات العقليّة المصاحبة للتّواصل اللغوي الشّفويّ.

وقد يرجع بعض من الفرق إلى الاختلاف بين أنموذج المعلّمة والأنموذج المحوسب؛ فقد لاحظ الباحثون أنّ المعلّمة تتحدّث بالعاميّة أحيانًا لقناعتها بفاعليّة ذلك مع الأطفال الصّغار، أمّا البرامج المحوسبة فلا يسمع فيها الطّفل إلاّ الفصحى، فقد أكّد العمري (2009) فاعليّة استخدام اللغة العربيّة الفصيحة في التّحصيل الفوري والمؤجّل لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى؛ فقد أتاح الحاسوب للطّلبة فرصة ممارسة اللغة وظيفيًّا بالاستماع والتّحدّث بالفصحى. كذلك فإنّ المعلّمة وإن حاولت – في أحسن أحوالها– أن تنطق أصوات الحروف وإخراجها من مخارجها الصّحيحة، ومراعاة مواطن الوصل والفصل، والتّنغيم والتّحكّم في درجة الصّوت والطّلاقة، واستخدام الحركات والإيماءات بما يتناسب مع المعنى لن تكون كالأنموذج المحوسب المعدّ من قبل خبراء؛ فقد كان تفاعل أطفال الرّوضة مع الأنموذج المحوسب بدرجة أكبر من تفاعلهم مع المعلّمة. فضلاً عن اشتمال الأنموذج على مثيرات كالأصوات والحركات والموسيقى والألوان، ويلتقي ذلك مع نتائج دراستي (رواشدة، 2004؛ فارس، 2003) من حيث وجود أثر

إيجابي لاستخدام المثيرات كالأصوات والحركات والموسيقى والألوان في برامج الدّروس التّعليميّة المحوسبة في تنمية الكفايات اللغويّة. أمّا الدّراسات الآتية: (الرّيس، 2010؛ شديفات، 2009؛ بني دومي، 2009؛ Hatlestad, 2008؛ Paul, 2007؛ Owens, 2006؛ أمين، 2003؛ Laura,2003؛ Dunn, 2002؛؛ cassady, 2000؛ Brett, 1997) فقد أكّدت نتائجها فاعليّة استخدام المثيرات كالأصوات والحركات والموسيقى والألوان في برامج الدّروس التّعليميّة المحوسبة في تنمية الأداءات"المهارات" اللغويّة.

وصمّم البرامج المحوسبة خبراء متخصّصون في اللغة ومجالات أخرى حاولوا فيها الموازنة بين الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والنّفس حركيّة؛ فقد روعيت معايير التّصميم الفنّي ومبادئ التّعلّم والتّعليم، أمّا المعلّمة فلم ترق إلى هذا المستوى من الخبرة؛ إذ إنّ الخبرة في تصميم هذه البرامج قد زادت من دافعيّة الأطفال وفق ملحوظات الباحثين والمعلّمة، وهذا يلتقي مع ما أكّده (الفار، 2004؛ مرعي، 2004؛ بسيوني، 2001)، كما أكّد (مصطفى،2005؛ Freeman & Somerindyke, 2001) الدّور الإيجابي للدّافعيّة في التّواصل الشّفوي.

ويتميّز المنهاج التّفاعلي المحوسب بمراعاته الفروق الفرديّة، فثّمة معالجات كثيرة تتطلّب إصدار أوامر من الطّفل بالنّقر على "الماوس"؛ إذ تؤثّر مجموعة من العوامل المعرفيّة والنّفسيّة والمهاريّة في سرعة النّقر وطبيعة الاستجابة، ولعلّ ذلك أحدث جزءًا من الفرق بين المجموعتين؛ إذ يقدّم الحاسوب تغذية راجعة فوريّة تناسب الموقف التّعليمي. ويلتقي ذلك مع ما أكّده (عيساني، 2008)؛ فقد لاحظ الباحثون في أثناء زياراتهم تقدير الأطفال لذواتهم عند أداء مهمّة على جهاز الحاسوب، وتواصلهم الشّفوي مع المعلّمة وأقرانهم للتّعبير قدرتهم على أداء هذه المهمّات، حيث أكّد كلّ من(Coskun, 2011؛ Pan, 2008؛ طعيمة، 2006) فاعليّة تقدير الذّات في التّواصل الشّفوي.

وتختلف نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة فراجا (Fraga,2003) فقد كشفت عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين: الضابطة والتّجريبيّة. وتجدر الإشارة إلى دراسة بني الدّومي (2009) إذ كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين: الضابطة والتّجريبيّة يعزى إلى الجنس أو التّفاعل بين الجنس والطريقة.

وتجدر الإشارة أيضًا إلى أبرز المشكلات الّتي حالت دون استخدام المنهاج التّفاعلي المحوسب؛ منها معوّقات متعلّقة ببناء قدرات المعلّمة، ومعوّقات متعلّقة بالطّلبة، وأخرى متعلّقة بالجوانب التّنظيميّة والتّخطيطيّة، وثمّة دراسات أكّدت هذه المشكلات، ومنها: (السّبعاوي، 2010؛ درادكة، 2008؛ شطناوي، 2007؛ كلش، 2000).

التّوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

- تطوير المنهاج التّفاعلي المحوسب ليشمل معالجات تتيح الفرصة للطفل ممارسة التّعبير الشّفوي؛ على الرّغم من فاعليّة المعالجات الّتي تتيح للطّفل فرصة الاستماع والقراءة والكتابة وأثرها في التّعبير الشّفوي.
- تدريب معلّمات رياض الأطفال على الاستخدام الفاعل للبرامج المحوسبة الخاصّة برياض الأطفال، وعدم الاكتفاء بالدّورات الحاسوبيّة العامّة.
- توفير البنية التّحتيّة المناسبة؛ لتمكين المعلّمات من استخدام المنهاج التّفاعلي المحوسب.

محاولة التّأثير في اتّجاهات المعلّمات نحو استخدام المنهاج التّفاعلي المحوسب؛ لعدم قناعة بعض المعلّمات بفاعلية البرامج المحوسبة.

المراجع

إبراهيم، فوزي ورجب الكزة، 2002، الكمبيوتر ودوره في تطوير المناهج الدّراسيّة الحديثة، الكويت: دار القلم.

أبو مغلي، سميح، 2000، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة، عمّان: دار البداية.

البجّة، عبد الفتاح، 2005، أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي.

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

بسيوني، عبد الحميد، 2001، الوسائط المتعددّة، القاهرة: دار النّشر للجامعات.

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

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

الحايك، آمنة، 2005، بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارة القراءة الإبداعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

الحيلة، محمّد، 2002، تكنلوجيا التّعليم من أجل تنمية التّفكير بين القول والممارسة. عمّان: دار المسيرة.

الجزّار، عبد اللطيف، 2000، مقدّمة في تكنلوجيا التّعليم النّظريّة والعملي، القاهرة: جامعة عين شمس.

خضير، رائد، 1998، أسباب ظاهرة الضّعف اللغويّ عند طلبة المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر معلّمي اللغة العربيّة في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

درادكة، محمود، 2008، مدى امتلاك معلّمي المرحلة الأساسيّة في لواء الرّمثا لكفايات التّعلّم الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الدّليمي، طه وسعاد الوائلي، 2003، الطرائق العمليّة في تدريس اللغة العربيّة، عمّان: دار الشّروق.

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

الرّيس، هدى، 2010، أثر التّعليم المبرمج في التّحصيل باستخدام الحاسوب، دار الضياء: الأردن.

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

السّبعاوي، يونس. 2010. واقع تكنلوجيا التّعليم ومعوّقات استخدامها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

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

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

شطناوي، سمير، 2007، المعوّقات الّتي تواجه معلّمي الصّفوف الأساسيّة الثّلاثة الأولى في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في تدريسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصّوص، سمير، 2003، أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعيّة وفي اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

طعيمة، رشدي، ومحمود الناقة، 2006، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثّقافة . إيسيسكو.

عبد السميع، مصطفى وآخرون، 2004، تكنولوجيا التعليم – مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر.

العتوم، عدنان وآخرون، 2009، تنمية مهارات التّفكير، عمّان: دار المسيرة.

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

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

عيساني، رحيمة، 2008، مدخل إلى الإعلام والاتصال، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع.

الفار، إبراهيم، 2004، إعداد وإنتاج برمجيّات الوسائط المتعدّدة التّفاعليّة، طنطا: الدلتا لتكنلوجيا الحاسبات.

قطيط، غسّان والخريسات، سمير، 2009، الحاسوب وطرق التّدريس والتّقويم، عمّان: دار المسيرة.

القوزي، محمّد، 2007، نشأة وسائل الإعلام وتطوّرها، بيروت: دار النهضة العربية.

محمّد، مصطفى وعلي، أماني ومحمود، حنان ومرزوق، سوزان، 2999، برامج الأطفال المحوسبة. عمّان: دار الفكر.

مرعي، توفيق، 2004، تكنلوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق، عمّان: دار المسيرة.

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

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

مصطفى، محمّد، 2005، مهارات التّواصل والتّفاعل في عمليتيّ التّعليم والتّعلّم، عمّان: دار الفكر.

المنشاوي، عادل، 2007، فعالية استخدام التعلم التعاوني في اختزال مخاوف الاتصال الشفهي وتحسين تقدير الذات الجماعية، مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ،العدد الخامس.

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

اليزيدي، علياء، 2006، فاعليّة برنامج تعليمي محوسب لتدريس القراءة العربيّة لتلاميذ الصّف الرّابع الأساسي في سلطنة عمان في تنمية بعض مهارات التّفكير الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

وزارة التّربية والتّعليم، 2005، استراتيجيّات التّقويم وأدواته لمبحث اللغة العربيّة، عمّان: المؤلّف.

وزارة التّربية والتّعليم، 2007، المنهاج الوطني التّفاعلي، ط1: إدارة

المناهج والكتب المدرسيّة.

Brett, P. 1997 A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension, *System, 25 (1)*: 39-53.

Coskun. A. 2011. Investigation of the Application of Communicative Language Teaching in the English Language Classroom – A Case Study on Teachers' Attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching. 2* (1), 23-55.

Dunn, C. 2002. An Investigation of the Effects of Computer-Assisted Reading Instruction Versus Traditional Reading Instruction on Selected High School Freshmen(Ebd, Loyol University of Chicago, 2002). *Dissertation Abstracts International*, 62(9),3002.

Fraga, A. 2003. The effects of Computer-mediated intervention on " at-risk" preschool students, receptive vocabulary and computer literacy skills. University of North Texas, 118, AAT 3123024.

Freeman, Nancy K. and Somerindyke, Jennifer. 2001. Social Play at the Computer: Preschoolers Scaffold and Support Peers Computer Compe- tence, Information Technology in Childhood Education Annual, vol. 2001 Issue I , August.

Haughey, Margaret and Muirhead, Bill. 2005. "The Pedagogical and Multimedia Designs of Learning Objects for Schools", *Australasian Journal of Educational Technology*, 21 (4).

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

Jeremy M. Roschelle., Roy D. Pea., Christopher M. Hoadley., Douglas N. gordin., Barbara M. Means. 2000. Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies, The Future of Chil-dren,. 10 (2), Children and Computer Teachnology. (Autumn – Win- ter).

Judge, S., Puckett, K. and Cabuk, B. 2004. Digital Eq- uity: New Findings from Early Childhood Longitudinal Study, *Journal of Research on Technology in Education,. 36*, (4),147.

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

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

Li, Xiaoming and Atkins, Melissa S. 2004. Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development, Pediatrics, l (6) , Wayne State University Pediatric Prevention Research Center, 1715-1722.

Owens, F. 2006. Computer-based reading program with at-risk per-kindergarten students. Nova Southeastern University, 123, AAT 3238363.

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

Pan. Y. 2008. Faculty members' attitudes and concerns about communicative language teaching implementation in general English courses in Taiwan universities. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

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

Yola Center, Louella Freeman, Gregory Robertson, Lynne Outhred. 2000. The Effect of Visual Image Training on the Reading and Listening Comprehenders in Year2, *Journal of Research in Reading,* 22 (3), 241–256, DOI: 10.1111/1467-9817.00088, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.00088/abstract.

The Effectiveness of the Type of Curriculum on Oral Communication among Kindergarteners in Al-Koura District in Jordan

*M. Baniyasin, R. Khudair, K. Barri**

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effectiveness of the type of curriculum on oral communication among kindergarteners in Al- koura district in Jordan. To achieve the aim of the study a situational oral communication test was constructed. The sample of the study consisted of (63) kindergarteners purposefully selected from the public schools of Al-koura directorate of education. The students were randomly divided into three equal groups; (21) students in the first group taught by computerized interactive curriculum, (21) students in the second group taught by uncomputerized interactive curriculum, and (21) students in the third group not taught by interactive curriculum. The results of the study revealed that there were statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the performance means of the three groups in the post lest in the favor of the first one taught by the computerized interactive curriculum, and between second group taught by uncomputrized interactive curriculum and third group not taught by interactive curriculum in the favor of the second one.

Keywords: Computerized Interactive Curriculum, Oral Communication.

* Al-Balqa Applied University; and Yarmouk University, and Al-alBait University, Jordan. Received on 18/7/2013 and Accepted for Publication on 22/12/2013.