الحصاد

مجلة أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد الأكاديمي
العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
د. علي وتد

العدد 9 | 2019

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

مجلة أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 9 | 2019

رئيس التحرير: **د. علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
כרך 9, תשע"ט

עורך: ד"ר עלי ותד
כתב־עת אקדמי שפיט היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad (*The Harvest*)
Editor: *Dr.* **Ali Watad**
Issue 9 , 2019

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ־هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهيمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:

ד"ר מוראד מוסא (ערבית)
גב' רחל לב־הר (עברית)
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم وانتاج: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב והפקה: "**מג'ד**" אמנות ועיצוב, חיפה

המכללה האקדמית בית ברל
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

مجلة أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد الأكاديمي
العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
د. علي وتد

هيئة التحرير:

د. صفية حسون-عرفات
د. مهند محاجنة (مصطفى)
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. محمد أمارة
أ. د. مئير بار آشير
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
د. اياس ناصر
د. ايمان يونس

העורך
ד"ר עלי ותד

חברי המערכת:

ד"ר ספיה חסונה-ערפאת
ד"ר מוהנד מחאג'נה (מוסטפא)
ד"ר ורוד ג'יוסי

מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה
פרופ' מ' אמארה
פרופ' מ' בר-אשר
פרופ' ק' חאג' יחיא
פרופ' מ' ח'ליל
פרופ' ח' שחאדה
ד"ר מ' צרצור
פרופ' ע' ענאבסה
ד"ר ס' מחאג'נה
ד"ר א' נאסר
ד"ר א' יונס

المحتويات | תוכן עניינים

09 كلمة رئيس التحرير | **דבר העורך**

علي وتد | **עלי ותד**

المقالات - המאמרים

اللغة والمجتمع – שפה וחברה

13 عايدة نصر الله | **עאידה נסראללה**

سيميائية الإبرة والخيْط في سياقات ثقافيّة مختلفة: الفن الفلسطينيّ المُعاصر نموذجا

45 حسيب شحادة | חסיב שחאדה

הרהורים על הערבית כשפת אֵם וכלשון לאום בישראל

87 عامر دهامشة | **עאמר דהאמשה**

שמות בפיקוח: הסדרה לשונית ישראלית ברחובות המיעוט הערבי - טורעאן טרעאן כמקרה מבחן

البيداغوجيا والتدريس - הפדגוגיה וההוראה

121 هيفاء مجادلة ومنى مرزوق | היפאא מג'אדלה | מונא מרזוק

تعزيز المعرفة اللّغويّة وتنمية اتّجاهات الطّلبة نحو تعلّمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى والأغاني

153 احسان حاج يحيى | **איחסאן חאג' יחיא**

جوانب نظريّة وبيداغوجية لعمليات بناء البراهين وتقييمها

تربية – חינוך

195 إيهاب زبيدات | وليد دلاشة | منار حجازي

איהאב זבידאת | וליד דלאשה | מנאר חג'אזי

הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית סובייקטיבית: הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית הישראלית

231 خلوب قعوار | **ח'לוב קעואר**
الإدراك السمعيّ الكلاميّ لدى السامعين، الصم وعسيري السمع

مراجعة كتب – סקירת ספרים

259 نمر بياعة | **נימר ביאעה**
التعلم الإنترنتي: المفاهيم والتطبيقات للمؤلف د. مؤنس هاني طيبي

263 محمود أبو فنة | **מחמוד אבו־פנה**
توظيف علوم التّربية والتّعليم في تدريس اللّغة العربيّة – للمؤلف د. نمر اسمير

هيفاء مجادلة و منى مرزوق

تعزيز المعرفة اللّغويّة وتنمية اتّجاهات الطّلبة نحو تعلّمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى والأغاني

ملخّص:

تهدف هذه الدّراسة إلى فحص درجة مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة، وفي تنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها؛ وإلى فَحص الفروقات بين تحصيل الطلاب في المعرفة اللغويّة واتّجاهاتهم نحو تعلّمها تبعًا للجندر.

تمّ اختيار العيّنة بالطّريقة القصديّة واشتملت على 32 طالبًا وطالبًة من الصّف الخامس في إحدى المدارس الابتدائيّة في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل. اعتمدت الدّراسة المنهج الإجرائيّ الكمّي، حيث تمّ تطبيق اختبار قبليّ وبعديّ على المشتركين. قامت الباحثتان بتصميم برنامج تدخّل يتكوّن من خمس وحدات تعليميّة لمواضيع مختلفة في المعرفة اللّغويّة التي تتضمّن عدّة مركبّات: الأصوات اللّغويّة وتمثيلها الكتابيّ؛ الصّرف؛ النّحو؛ دلالة الألفاظ؛ الإملاء والخطّ والتّرقيم. تتحدّد الدّراسة الحاليّة في ثلاثة مركّبات لغويّة هي: النّحو، الصّرف والإملاء. تمّ تعليم المركبّات اللغويّة المختارة عن طريق أغانٍ ملحّنة تُعبّر عن المواضيع. تضمّنت كلّ وحدة تعليميّة بالإضافة إلى الأغنية التي تعبّر عن الموضوع اللّغويّ، عارضة محوسبة تعرض كلمات الأغنية، أوراق عمل وتدريبات لمساعدة الطّلّاب على فهم المادّة، وورقة عمل تقييميّة للوحدة.

أكّدت نتائج الدّراسة وجود فروقات في التّحصيل اللّغويّ لدى المشتركين بين الاختبار القبليّ والبعديّ، لصالح الاختبار البعديّ، كما أشارت النّتائج إلى فروقات في التّحصيل تُعزى لمتغيّر الجندر، لصالح الإناث. أكّدت النّتائج أيضًا تحسّنًا في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة بعد تطبيق البرنامج، ووجود فروقات في اتّجاهات الطّلّاب

نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر لصالح الإناث. تؤكّد النتائج مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في رفع نسبة التّحصيل في المعرفة اللغويّة، وفي رفع درجة الاتّجاهات نحو تعلّمها.

توصي الدّراسة باعتماد بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعليم المعرفة اللّغويّة بمختلف مجالاتها؛ كما توصي بتوظيف برنامج التدخّل في هذه الدّراسة لتعليم مجالات المعرفة اللّغوية؛ وذلك لما له من أثر إيجابي في تحصيل الطّلّاب في المعرفة اللغويّة، وفي اتّجاهاتهم نحو تعلّمها.

كلمات مفتاحيّة: المعرفة اللّغويّة؛ الاتّجاهات؛ بيداغوجيا الموسيقى والأغاني؛ المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل.

1. المقدّمة

تُشير نتائج الامتحانات الدّوليّة (Pisa) وامتحانات النّجاعة والنّماء الوزاريّة القطريّة في إسرائيل (מיצ"ב) للسّنوات 2015، 2016 إلى تدنّي تحصيلات الطّلاب في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل في التّربية اللّغويّة (ראמ"ה, 2017؛ ראמ"ה, 2016؛ ראמ"ה, 2015). يشمل هذا الضّعف مختلف مركّبات التّربية اللّغويّة، وفي مقدّمتها المعرفة اللّغوية التي تُعبّر عن مجموع التّصوّرات اللّفظيّة النّظريّة لبنية اللّغة، فتشمل أصوات الكلمة المنطوقة وصحّة بنيتها، ثمّ صحّة التّركيب فصحّة الدّلالة (بن دحّان، 2014؛ زاهد، 2008). وفقًا لمنهج التّربية اللّغويّة المعتمد في المدارس الفلسطينيّة داخل إسرائيل، تتضمّن المعرفة اللّغويّة: الأصوات اللّغويّة وتمثيلها الكتابيّ، الصّرف، النّحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والخطّ والتّرقيم (منهج التّربية اللغويّة، 2009، 2013).

أشارت العديد من الدّراسات (أحمد، 2007؛ حماد والغلبان، 2008؛ حنون، 2016؛ رهيف، 2017؛ زهراني، 2012؛ شرير، 2017؛ عبد الحميد، 2013؛ عوّاد، 2012؛ فورناماساري، 2015؛ النّفيسة، 2016؛ Haussamen, 2003) إلى وجود صعوبة في المعرفة اللّغويّة عامّةً وموادّ النّحو والصّرف والإملاء خاصّةً لدى الطّلّاب من فئات عمريّة مختلفة. هذه الصّعوبة يعاني منها أيضًا طلّاب المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل (أبو خضرة، 2010؛ جبران، 2009؛ ראמ"ה, 2016).

أكّدت بعض الدراسات (أبو خضرة، 2010؛ أمارة، 2010؛ بن دحّان، 2014؛ جبران، 2009؛ رهيّف، 2017؛ مجادلة، 2015) أنّ عدم استخدام طرائق التّدريس المناسبة

يؤدّي إلى ضعف الطّلّاب في مادّة الصَّرف والنّحو ونفورهم من تعلّمها؛ ممّا يستوجب توظيف طرائق تجذب الطّالب إلى تعلّمها، وتنسجم مع معطيات العصر الرّاهن ومستجدّاته البيداغوجيّة المتسارعة.

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى فحص مدى مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز مهارات المعرفة اللّغويّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة، وفي تنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها. للإجابة عن السّؤال المركزيّ: ما مدى مساهمة ببرنامج تدخّل قائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة، وفي تعزيز اتّجاهاتهم نحوها؟

تمّ اختيار بيداغوجيا الموسيقى والأغاني تحديدًا لأنّ توظيفها في المرحلة الأساسيّة الابتدائيّة ينسجم مع طبيعة الطّفل الّذي يميل إلى الموسيقى ويستهويه الغناءُ (حداد، 2016؛ الشّرقاوي وآخرون، 2012؛ عبّاس، 2013؛ غانم، 2012؛ محمّد، 2004؛ النّجّار، 2009 ;Brown, 2016 ;Herr, 2008)، ولِما في الموسيقى من خصائص تُراعي لغة الطّالب واحتياجاته العاطفيّة، فهي تساعده على استخدام اللّغة للتّواصل بشكلٍ سليم مع العالم المحيط به (Rodgers, 2008 Brown, 2016). وهي طريقة جاذبةً وخارجة عن المألوف، وتحقّق نظريّة «التّعلم ذو معنى» (Meaningful Learning) (وزارة التربية والتّعليم، 2013). ونظرًا إلى أنّ الموسيقى في التّعليم غير مُستَثْمَرة كبيداغوجيا معتمدة، ولم تَرِد ضمن الطرائق التعليميّة المقترحة في المناهج التعليميّة (منهج التربية اللغويّة، 2009، 2013)، وأنّ الأبحاث حول استخداماتها في تعليم المعرفة اللغويّة غير كافيّة لا سيّما في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل على حدّ اطّلاع الباحثتين.

تنبع أهميّة الدّراسة من أهميّة المعرفة اللّغويّة بمختلف مركّباتها، وتعزيزها من أجل المحافظة على سلامة اللّغة، وتوظيفها بالشّكل الصّحيح (سليمان، 2004؛ طعمة وآخرون، 2006). ويأتي الاهتمام بالمعرفة اللّغويّة في هذه الدّراسة، متّفقًا مع جهود وزارات التّربية والتّعليم الرّامية إلى تطوير مهارات الطّالب اللّغويّة، واستخدام القاعدة اللّغويّة من أجل إتقان اللّغة العربيّة بشكلٍ سليم؛ فتكون وسيلةً لإتقان اللّغة وليست الغاية إتقان قواعد اللّغة فحسب (أبو خضرة، 2010؛ منهج التّربية اللّغويّة، 2009).

تُعدّ الدّراسة الحاليّة تجديديّة من حيث اعتمادها على برنامج تدخّل قائم على تحويل مواضيع المعرفة اللّغويّة النظريّة المعتمدة في مختلف مناهج التربيّة اللغويّة في العالم العربيّ إلى أغانٍ مصحوبة بألحان موسيقيّة، وفحص فاعليّة البرنامج في تعزيز مهارات

المعرفة اللّغويّة لدى الطّلاب واتّجاهاتهم نحوها. ويمكن لهذه الدّراسة أن تُسهم في اقتراح أداة بيداغوجيّة تخدم المعلّمين والمعلّمات، وتمكّنهم من الاستعانة بها لتعليم طلّابهم مواضيع المعرفة اللغويّة، وتلفت انتباه واضعي المناهج والبرامج لتفعيل دَوْر بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في المرحلة الأساسيّة لتعليم التربية اللغويّة ومركبّاتها.

2. الخلفيّة النّظرية والدّراسات السّابقة

2.1 المعرفة اللّغوية ومركّباتها

اعتُمِد مصطلح المعرفة اللّغوية في منهج التّربية اللّغويّة (2009)، وتعامل مع ثلاثة جوانَب أساسيّة: (1) استعمال اللّغة: للتكلّم، للقراءة ولكتابة نصّ. ويتمّ بناء وفهم نصّ بحسب: السّياق، المتلقّين والأهداف. (2) الوعي اللّغويّ: مناقشة الوسائل اللّغويّة، واستعمالها بشكل واعٍ من أجل بناء وفهم نصوص محكيّة ومكتوبة. (3) المعرفة عن اللّغة (ما وراء اللّغة/ميتا لغة): تعميمات، صياغة القواعد اللّغويّة، استعمال المصطلحات الملائمة، وتنظيم المعرفة اللّغويّة بشكل منهجيّ.

تتوزّع المعرفة اللّغويّة على مركّبات عدّة: (1) الأصوات اللّغويّة وتمثيلها الكتابيّ. (2) الصّرف؛ يبحث في تحويل الكلمة إلى صيغ وأبنيةٍ مختلفة بحسب المعنى المقصود. (3) النّحو؛ يبحث في تركيب الجُمَل والعَلاقات بين أركان الجملة، وبين الجمل المتتالية. (4) دلالة الألفاظ؛ تشمل دلالة كلّ لفظ المصطلحين (الدّال والمدلول)، فالدّال هو الصّورة اللّفظيّة للّشيء، والمدلول هو الصّورة الذّهنيّة له. (5) الإملاء والخطّ والتّرقيم؛ وهي من فروع اللّغة العربيّة المهمّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2009).

تتحدّد الدّراسة الحاليّة في ثلاثة مركّبات هي: الصّرف، النّحو والإملاء. لقد وقع الاختيار على هذه المركّبات دون غيرها بسبب الإشكاليّات الّتي يقع فيها الطّلّاب؛ ولكونها أكثر مركّبات المعرفة اللّغويّة تركيزًا في منهج التربية اللغويّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2009).

2.2 التّحصيلات المطلوبة في المعرفة اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة

أورد منهج التربية اللغويّة مجموعة التّحصيلات المطلوبة في مجال المعرفة اللّغوية لطلّاب المرحلة الابتدائيّة. وبما أنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة تراكميّة، وتعتمد على ما سبقها من معرفة، فقد صيغَ هدف عام لجميع المراحل العمريّة، يتمثّل في «معرفة وفهم واستعمال: الأصوات اللغويّة وتمثيلها الكتابّي، الصّرف، النّحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والخطّ والتّرقيم» (وزارة التّربية والتّعليم، 2009، 94).

فيما يتعلّق بالتّحصيلات الخاصّة بموضوع الصّرف في الصفّ الخامس، تتمثّل في معرفة واستعمال: (1) المفرد والمثنّى والجمع؛ (2) أسماء الإشارة؛ (3) الاسم والموصول؛ (4) الضّمائر المنفصلة والضّمائر المتّصلة؛ (5) أدوات الاستفهام بمواقعها الصّحيحة، (6) ملاءمة الصّفة للموصوف؛ (7) الفعل بأزمنته المختلفة؛ (8) الأوزان الصّرفية (9) معرفة الفعل المجرّد من المزيد؛ (10) الجذر؛ (11) التّمييز بين المعتل والصّحيح؛ (12) العدد والمعدود من (19–11)؛ (13) التّمييز بين المعرفة والنّكرة من الأسماء؛ (14) تمييز أنواع الجمع.

بالنّسبة إلى معرفة النّحو فترتكز على ما سبقها من تحصيلات على امتداد سنوات التّعليم السّابقة في الصّفين الثّالث والرّابع والتّوسُّع بها، بداية بمعرفة بعض التّراكيب اللّغويّة البسيطة كإضافة الاسم إلى ضمير أو إلى اسم ظاهر؛ معرفة واستعمال الجملة المفيدة البسيطة بنوعيها؛ ثمّ معرفة الجملة الفعليّة وأركانها، والجملة الاسميّة وأركانها؛ كذلك معرفة النّعت والعطف. أمّا بالنّسبة لمهارات الإملاء، فعلى الطّالب كتابة الإملاء غير المنظور كتابة صحيحة وبخطٍ واضح. كما عليه إتقان كتابة الهمزة في آخر الكلمة بجميع حالاتها؛ والتّمكّن من كتابة التّنوين بأنواعهِ (وزارة التّربية والتّعليم، 2009، 101–94).

2.3 وضع الطّلّاب الفلسطينيّين في المعرفة اللّغويّة

أظهرت نتائج امتحانات النّجاعة والنّماء (מיצ"ב) في اللّغة العربية بشكلٍ عام والمعرفة اللّغويّة بشكلٍ خاصّ للسّنوات (2016–2015) أنّ المعدّل العام للطّلّاب الفلسطينيّين في إسرائيل 64%، توزّع على النّحو التّالي: المعدّل العام في فهم المقروء 65%؛ المعدّل العام في التّعبير الكتابيّ 59%؛ بينما كان المعدّل العام في المعرفة اللّغويّة 70% (ראמ"ה, 2016). وتظهر الفجوة في التّحصيل الدّراسيّ بين الطّلاب العرب واليهود من خلال نتائج الامتحانات، إذ وصل المعدّل العام للطّلّاب اليهود في اسرائيل 74%، توزّع على النّحو التّالي: المعدّل العام في فهم المقروء 76%؛ المعدّل العام في التّعبير الكتابي 68%، أمّا في المعرفة اللّغويّة فكان المعدّل العام 78%.

2.4 اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة

يُعرّف الاتّجاه على أنّه حالة من الاستعداد العقليّ والعصبيّ انتظمت من خلال الخبرة الخارجيّة، ويكون لها تأثير توجيهيّ أو ديناميّ على استجابات الفرد نحو كلّ الموضوعات والمواقف المتعلّقة بها (صدّيق، 2012؛ Amy, Shweta and Gayla, 2013; Zamzami and Siti, 2016). تؤدّي الاتّجاهات دورًا مهمًّا في التّعليم الإنسانيّ، فقد

يُواجه الطّلّاب صعوبات تعليميّة بسبب اتّجاهاتهم السّالبة نحو الدّراسة، حتّى عند الطّلّاب ذوي القدرات العقليّة العالية (شرير، 2017).

تمثّل الاتّجاهات استعدادات وجدانيّة مكتسبة تُجاه المثيرات سواء أكانت أفرادًا أو موضوعات تستدعي استجابة ما، وعادة ما يعبّر الفرد عن ميله تجاهها بلفظة أو حركة تعبّر عن حبّه أو رغبته أو رفضه ونفوره (وحيد، 2001).يتكوّن الاتّجاه من ثلاثة مكوّنات أوّلها المكوّن المعرفيّ، وهو أساس تكوين الاتّجاه، ويتضمّن معتقدات الفرد وأفكاره نحو موضوع الاتّجاه؛ والمكوّن الوجدانيّ أو الانفعاليّ، ويتضمّن مشاعر الفرد وأحاسيسه نحو موضوع الاتّجاه، والمرتبطة بتكوينه العاطفيّ؛ وثالثها المكوّن السلوكي، ويتضمّن الأنماط والميول السلوكيّة تجاه موضوع الاتّجاه (Breckler,1997; Briggs, 2009).

أشارت العديد من الدّراسات (أبو خضرة، 2010؛ أبو الرّيش، 2013؛ أحمد، 2007؛ الجشعمي والسّلطاني، 2012) إلى أنّ الطّلّاب يُظهرون اتّجاهات سلبيّة نحو دراسة المعرفة اللّغويّة عامّة، وأكّدت نفورهم من القواعد النّحويّة والصّرفيّة خاصّة، وعدم تفضيل حصص النّحو من بين حصص اللّغة العربيّة.

ثمّة عوامل عديدة للاتّجاهات السلبيّة لدى الطّلاب تجاه تعلّم المعرفة اللّغويّة، منها ما يعود إلى صعوبة اللّغة العربيّة نفسها بسبب كثرة قواعدها، وكثرة الأوجه الإعرابيّة، وتعدّد المذاهب والمدارس النّحويّة، واعتماد النّحو على القواعد المجَرَّدة ما يسبّب عدم فهم الطلاب للمواضيع النحويّة التي يضطّرون لحفظها من أجل الاختبارات النّهائيّة (أبو خضرة، 2010؛ جبران، 2009)، وكونها مادّة تحليليّة منطقيّة فلسفيّة للّغة، يجد الطّالب صعوبةً في التّعامل معها (النّاصر، 2014). وهناك عوامل تُعزى إلى عدم مراعاة اهتمامات الطّلّاب وميولهم عند وضع المناهج التعليميّة اللغويّة، وعدم ملاءمة كثير من القواعد النّحويّة للمستويات العقليّة للطّلّاب (أبو خضرة، 2010؛ مجادلة، 2015؛ مصاروة، 2003). فضلًا عن ذلك؛ فإنّ هناك علاقة بين الضّعف اللغويّ للطّلّاب وبين طريقة التّدريس الّتي من خلالها يتلقّى الطّالب الموادّ، فيرجع الضّعف إلى عدم اختيار الطرائق التعليميّة المناسبة، واعتماد طرائق التّدريس التلقينيّة الجافّة التي لا تعمل على تحفيز الطّلّاب، بل تجعلهم متلقّين سلبيّين للمادّة وتنفّرهم منها (أبو خضرة ،2010؛ أحمد، 2007؛ جبران، 2009؛ الجشعمي والسّلطاني، 2012؛ الدّليمي والوائلي، 2003؛ مجادلة، 2015).

2.5 استراتيجيّات وطرائق في تعليم المعرفة اللّغوية

من أجل التغلّب على إشكاليّة تعليم المعرفة اللغويّة بمركّباتها المختلفة: النّحو، الصّرف

والإملاء، طرحَ التربويّون عدّة طرائق واستراتيجيّات لتعليمها. من بينها الطّريقة القياسيّة Standard method؛ الطّريقة الاستقرائيّة Inductive method؛ طريقة حلّ المشكلات Problem Solving؛ طريقة الألعاب اللّغويّة Language Games؛ الطّريقة الإلقائيّة أو طريقة المحاضرة Method of lecture؛ طريقة الجدول الاسترجاعيّ Feedback table؛ طريقة التّعلّم المقلوب Learning Flipped؛ طريقة لعب الأدوار Role playing Strategy؛ طريقة المسرح والدّراما Theater strategy and drama وغيرها.

في ظلّ التّقدّم التّكنولوجيّ الهائل لم تعد الطّرائق التّقليديّة المعتمدة على التّلقين تلقى قبولًا واهتمامًا من قِبَل القائمين على العمليّة التّعليميّة لما فيها من آثار سلبيّة على إبداع الطّالب وتشوّقه للتّعلّم، وتهيئة بيئة جاذبة للطّالب من أجل بلوغ الأهداف التّعليميّة (شرير، 2017؛ Pierce and Fox, 2012.) وباتت الحاجة ملحّة إلى توظيف طرائق تعليميّة تحقّق نظريّة التعلّم ذي معنى القائمة على المتعة والتّشويق.

2.6 بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعليم المعرفة اللغويّة

ليست البيداغوجيا القائمة على استراتيجيّة الموسيقى والأغاني بالحديثة؛ فقد ظهر استخدام الموسيقى في عدّة مجالات مثل العلاج والتّعليم والتّرفيه (Engh, 2013; Barker,1999).

أكّدت الدّراسات أنَّ هناك دورًا وتأثيرًا للموسيقى على سلوك الطّفل، إذ الموسيقى تجعل منه شخصًا هادئًا، وتُحسّن من مهارات الاستماع والتّركيز لديه، وتتيح له أيضا الفرصة ليتعلّم مهارات لغويّة وحسابيّة إلى جانب ما وتزوّده به من شعور المتعة والفرح (أبو ختلة، 2005؛ أبو كلوب والنّاقة، 2016؛ جاسم، 2013؛ المشرفي، 2010). كما أنّها تُكسبه القدرة على التّعبير عن ذاته والتّفاعل مع مشاعر الآخرين والتّواصل معهم. فضلًا عن كونها تحفّز وتثير عناصر التأثير والإدراك؛ ممّا يعمل على زيادة القدرة على تخزين المعلومة وتحسين القدرة العقليّة لدى الطّالب. وتساعد على تحسين مزاجه لأنّ المزاج يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمشاعر (Boyer and Rozmajzl, 2012; Juslin and Sloboda, 2010).

يُحقّق توظيف الأغاني والموسيقى في حصص التّربية اللغويّة لدى المتعلّمين في المراحل الأساسيّة أهدافًا عدّة أهمّها: إفساح المجال أمام الطّلّاب للتّدرّب على النّطق الصّحيح، واللّغة السّليمة، وتنمية الثّروة اللّغويّة، ونموّ الذّوق والحسّ الفنّي (عبد الفتّاح، 2000). كما أنّ قراءة المعلّم للأناشيد والأغاني تدفع الطّلاب إلى المحاكاة والتّأثّر بأسلوب الغناء. تُمكّن الموسيقى من المساعدة في تعلّم المفردات

والعبارات، فتؤثّر إيجابيًّا في إتقان اللّغة، وقواعد النّحو كما أنّها تساعد في تسريع عمليّة التّعلّم (Lecoq and Suchaut, 2012). وبهذا فإنّ هذه البيداغوجيا بما فيها من موسيقى وإيقاع وصور شاعريّة تخاطب الوجدان (عبد الفتّاح، 2000؛ العناني، 2007؛ المشرفي، 2005).

أجريت دراسات لفحص أثر استخدام بيداغوجيا الموسيقى في تعليم المهارات اللغويّة، وأشارت نتائجها إلى تحسّن جوهريّ في مستوى نموّ المهارات اللّغويّة لدى العيّنة بعد تعرّضها لبرامج الأنشطة الموسيقيّة. وأكّدت نتائج تلك الدراسات أنّ لهذه البيداغوجيا دَوْرًا كبيرًا في حفظ المفردات، وتعزيز اللّغة، وتعزيز الذّاكرة اللّغوية لدى الطلاب. من هذه الدّراسات دراسة سليف ومايك (Slevc and Miyeke, 2006)، التي هدفت إلى بحث أثر استخدام الموسيقى في تعليم اللّغة الإنجليزيّة كلغة ثانية للصّفوف الابتدائية، ودَوْرها في تحفيز الذاكرة اللّغويّة لديهم. ودراسة نصر وعرنوس (2009) التي فحصت مدى فاعليّة الأنشطة الموسيقيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى أطفال الرّوضة.

تتّفق مع هذه النّتائج كلّ من دراسة كونيسا (Conesa, 2015) ودراسة فينيتس (Vinyets, 2013) اللّتين أجريتا لفحص دَوْر الموسيقى والنّغمات في زيادة الفاعليّة في تعليم اللّغة الإنجليزيّة لِلمتعلّمين الصّغار في التّعليم الابتدائي، حيث أكّدت نتائجهما على أهميّة الدّور الذي تؤدّيه الموسيقى في خلق بيئة مثاليّة لتعلّم المفردات والمصطلحات الإنجليزيّة، وفي خلق بيئة تمتاز بالاسترخاء والمتعة في التعلّم.

ثمّة دراسات فحصت تأثير بيداغوجيا الموسيقى والأغاني على القواعد اللّغويّة تحديدًا، منها دراسة المصري (2016) التي هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف الأناشيد التّعليميّة في علاج صعوبات القواعد النّحويّة لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسي. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في الاختبار لصالح المجموعة التّجريبيّة، بحيث أكّدت أنّ استخدام الأناشيد التّعليميّة لها أثر فعّال في علاج صعوبات القواعد النّحويّة لدى طالبات العيّنة.

وأجرى روجرز (Rodgers, 2008) دراسة على مجموعة من الطّلّاب في الصّفوف الابتدائيّة، هدفت إلى بحث دَوْر الموسيقى في حفظ المفردات وإتقان القواعد النحويّة لدى طلّاب الصّفوف الابتدائيّة. خلصت الدراسة إلى أنّ تطوّر القابليّة اللّغوية باستخدام الموسيقى، يساعد الطّفل على استخدام اللّغة للتّواصل مع الآخر،

وأثناء الغناء يقوم الطّفل بالتّفكير بكيفيّة استخدام المفردات التي تعّلمها وقد أصبح واعيا لأهميّة تناسقها وضرورة قدرته على قراءتها، فهو بذلك يتعّلم القراءة والكتابة ويتقن القواعد النحويّة. فضلًا عن المزايا السّابقة للتّعليم المرتكز على بيداغوجيا الموسيقى؛ فإنّها تؤدّي أيضًا إلى تعزيز الكفاءة اللّفظيّة للطّفل، وتحسين الأداء في مهارات الاستماع والتّكلّم والقراءة والكتابة. وأن التّدريب الموسيقيّ يطوّر الشقّ الأيسر من الدّماغ، والّذي يُعدّ هو المسؤول عن العمليّات اللّغويّة (Hallam, 2015; Brown, 2016).

تجاوبًا مع أهميّة الموسيقى في عالم الطّفل؛ اقترحت وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل تفعيل برنامج وزاريّ بعنوان «أغنية اليوم»، بحيث يُفتَتَح اليوم التعليميّ في المدارس الابتدائيّة العربيّة بأغنية من مجموعة أغانٍ مُقترحة، كي يُستهلّ اليوم بشيءٍ من الخيال والإلهام طوال اليوم (משרד החינוך, 2018).

ولمّا كانت المعرفة اللّغوية بمجملها من الموضوعات التي شغلت العديد من واضعي المناهج، والمجتهدين من أجل تقديم أفضل الطّرائق والاستراتيجيّات لتعزيز مهارات المعرفة اللّغويّة واستخدامها بالشّكل الصّحيح، وجعل الموضوع ممتعًا بحيث يُقبل الطّلّاب على تعلّمه لا النّفور منه، جاءت هذه الدّراسة للوقوف على مدى مساهمة برنامج تدخّل قائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز مهارات المعرفة اللّغوية لدى طلّاب الصفّ الخامس الابتدائيّ، وتنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها.

2.8 أسئلة الدّراسة:

السّؤال المركزيّ الأوّل: ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة؟

تنبثق عنه الأسئلة الفرعيّة التّالية:

1. ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في النّحو؟
2. ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في الصّرف؟
3. ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في الإملاء؟

4. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الدّراسيّ في المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟

السّؤال المركزيّ الثاني: ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز اتّجاهات طّلّاب الصّف الخامس الابتدائي نحو المعرفة اللّغويّة؟

وينبثق عنه السؤال الفرعيّ: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟

3. منهجيّة الدّراسة

3.1 منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج الإجرائيّ الكمّي، وهو عبارة عن دراسة منهجيّة لأداء وعمل وممارسات المعلّم الذّاتيّة (زيدان، 2016).

3.2 المشتركون

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (32) طالبًا من الصّف الخامس في إحدى المدارس الابتدائية في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل، (16) طالبًا و (16) طالبةً يتفاوتون في مستواهم التّحصيليّ. اختيرت العيّنة بطريقة قصديّة بناءً على تواجد إحدى الباحثتَين في المدرسة.

3.3 الخطّة الإجرائيّة وسيرورات الدّراسة

قامت الباحثتان بتصميم برنامج تدخّل يتكوّن من خمس وحدات تعليميّة، لمواضيع مختلفة في المعرفة اللّغويّة، مع مخطّط لكلّ وحدة يتضمّن أغنية عن موضوع الدّرس، عارضة بواسطة برنامج بوربوينت PowerPoint تعرض كلمات الأغنية، أوراق عمل وتدريبات، وأفلام قصيرة. تمّ تعيّين جدول زمنيّ لتمرير كلّ وحدة، ومرّ البرنامج بعدّة مراحل قبل التّنفيذ:

أوّلًا: تمّ تحديد المهارات والمواضيع التّابعة للمعرفة اللّغويّة التي سيتمّ تمريرها ضمن البرنامج المقترح، والمعتمدة رسميًّا في منهج التّربية اللّغويّة للصّفّ الخامس الابتدائيّ (وزارة التّربية والتّعليم، 2009).

ثانيًا: تمّ تحضير الاختبار القبليّ وتمريره على الطّلّاب قبل البدء بتنفيذ البرنامج. وتمّ بناء الاختبار القبليّ بالاعتماد على امتحانات سابقة من امتحانات النّجاعة والنّماء المحكّمة والتي تُعنى بفحص مهارات بالمعرفة اللّغوية (تمّ استبعاد الأسئلة الّتي تقيس المهارات التّي لم تدرّس بعد وستدخل ضمن برنامج التّدخّل). تكوّن الاختبار القبلي من 30 سؤالًا مختلفًا بحيث كان مجموع درجات الاختبار الكليّ 100 درجة، 5 أسئلة مغلقة و 25 سؤالًا مفتوحًا. وقامت الباحثتان بإعداد المحكّات بنفس الطّريقة.

بعد تحكيم الاختبار القبليّ وإجراء التّعديلات اللّازمة عليه؛ تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة عشوائيّة من الصّف الخامس غير عيّنة الدّراسة لفحص مدى صدقه وثباته، وأجريت التّعديلات اللّازمة. وقد تمّ حساب الانحراف المعياريّ والمتوسّط الحسابي لأداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة، بحيث يبيّن مستوى أداء الطّلّاب.

مبنى أسئلة الاختبار القبليّ:

أسئلة النّحو: سؤال رقم 1، 2، 14، 15، 27. أسئلة الصّرف: سؤال رقم 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 28. أسئلة الإملاء: سؤال رقم 26، 29، 30.

الأسئلة الّتي تفحص تحصيلات الصّرف تغلبُ الأسئلة التّي تفحص تحصيلات النّحو والإملاء من حيث الكمّ، وذلك وفقًا لما جاء في منهج التربية اللّغويّة (2009)، فهو يركّز على مادّة الصّرف في المرحلة الابتدائيّة نظرًا لاكتساب الطّفل معظم كلماته من اللّغة المحكيّة.

ثالثًا: تمّ إعداد خمس أغانٍ، بحيث تُعبّر كلّ أغنية منها عن الموضوع اللّغويّ المراد تدريسه للطّلّاب. ثلاث من تلك الأغاني هي من تأليف الباحثتين، ثمّ قام مطربان بتلحينهما وأدائهما غناءً. والأخريان تمّ اعتمادهما من اليوتيوب YouTube بتصرّف كي تغطّي القاعدة اللّغويّة وتكون بمثابة أداة جديدة مع حفظ جميع الحقوق للعاملين عليها، إذ تمّ إدراج الرّابط الأصليّ لكلّ أغنية اعتُمدت من اليوتيوب، ثمّ قام المطرب بغنائها من جديد.

تمّ تحكيم كلمات الأغاني بعد عرضها على مجموعة من المحكّمين المختصّين المحليّين من شعراء وكُتاب لأدب الأطفال وتربويّين ولغويّين. ثمّ أجرت الباحثتان التّعديلات المقترحة من قِبَلهم، وبعدها تمّ إرسال الكلمات للمغنّي كي يقوم بتلحينها وغنائها.

رابعًا: قامت الباحثتان بإعداد خمس وحدات تعليميّة، وكل وحدة ارتكزت على أغنية من مجموعة الأغاني الّتي تمّ تحضيرها مسبقًا، مستعينةً بأسس القاعدة اللغويّة المطلوبة وفقًا لمنهج التّربية اللّغويّة (2009). تمّ تحكيم الوحدات التّعليميّة من قِبَل مختصّين لغويّين، مرشدي لغة عربيّة، معلّمين للّغة العربيّة ذوي خبرة طويلة في التّعليم. ثمّ عُدّلت الوحدات على ضوء ملاحظات المحكّمين. تضمّنت الوحدات، بالإضافة إلى الأغاني، أوراق عمل وتدريبات مساعدة للطّلّاب على فهم المادّة وتذويتها، أفلام قصيرة من اليوتيوب YouTube تخدم هدف الوحدة، وذُيّلت كلّ وحدة بورقة عمل تقييميّة. تمّ الاستعانة في إعداد المادّة الإثرائيّة بمواقع مختلفة للّغة العربيّة.

تخصّصت كلّ وحدة بموضوع معيّن من مواضيع المعرفة اللّغويّة، فكان تقسيم الوحدات على النّحو التّالي:

- الوحدة الأولى: موضوعها المبتدأ والخبر؛ المدّة الزّمنيّة ثلاث حصصٍ.
- الوحدة الثّانية: موضوعها النّعت؛ المدّة الزّمنيّة حصّتان.
- الوحدة الثّالثة: موضوعها الهمزة آخر الكلمة؛ المدّة الزّمنيّة حصّتان.
- الوحدة الرّابعة: موضوع الوحدة الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ؛ المدّة الزّمنيّة ثلاث حصصٍ.
- الوحدة الخامسة: موضوعها المفعول بهِ؛ المدّة الزّمنيّة ثلاث حصصٍ.

خامسًا: تمّ تطبيق برنامج التّدخّل وفق الجدول الزّمنيّ الّذي تمّ تحديده مسبقًا لتنفيذ كلّ وحدة من الوحدات التّعليميّة، فتكوّنت الوحدات الخمس من ثلاثة عشر درسًا نُفّذت على مدار ثمانية أسابيع..

سادسًا: بعد الانتهاء من تمرير برنامج التدخّل وتطبيقه بمختلف وحداته؛ تمّ تمرير اختبار بَعديّ، على المشتركين. تمّ تحضير الاختبار البَعديّ بنفس طريقة عرض الأسئلة الموجودة في الاختبار القبليّ، فقد تمّ جمع أسئلة من امتحانات النّجاعة من سنوات سابقة (تمّ رصد الأسئلة الّتي تقيس المهارات التّي دُرّست وفق برنامج التّدخّل)، وتحضير أسئلة تغطّي جميع المواد التّي دُرِّست. تكوّن الاختبار البَعديّ من 30 سؤالًا مختلفًا بحيث كان مجموع درجات الاختبار الكليّ 100 درجة، 5 أسئلة مغلقة و 25 سؤالًا مفتوحًا. وبعدها تمّ تحضير المحكّات بنفس طّريقة بناء المحكّات في الاختبار القبليّ، وتمّ عرضه على لجنة التّحكيم، وأجريت التّعديلات المقترحة

عليه؛ وبعدها تمّ تطبيق الاختبار البَعدي على عيّنة عشوائيّة من الصّف الخامس غير عيّنة الدّراسة، لفحص صدقه وثباته، وأجريت التّعديلات اللّازمة. وقد تمّ حساب الانحراف المعياريّ والمتوسّط الحسابيّ لأداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة، بحيث يبيّن مستوى أداء الطّلّاب.

مبنى أسئلة الاختبار البعديّ:

أسئلة النّحْو: سؤال رقم 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 21، 22، 26، 27، 28. أسئلة الصّرف: سؤال رقم 18، 19، 24، 25. أسئلة الإملاء: سؤال رقم 23، 29، 30.

تساوت الأسئلة الّتي تفحص تحصيلات الإملاء في كلا الامتحانين (القبلي والبعدي)؛ أمّا الاختلاف الحاصل فيظهر في الأسئلة الّتي تفحص تحصيلات النّحو والصّرف، بحيث غلبت أسئلة النّحو بخلاف الاختبار القبليّ، وذلك نسبة لمواضيع المعرفة اللّغويّة الّتي وقع الاختيار عليها، فقد كانت نسبة الأغاني الّتي تُعنى بالنّحو ثلاثة من أصل خمسة، وأغنية واحدة تُعنى بالصّرف وواحدة تُعنى بالإملاء.

سابعًا: تمرير استبانة تفحص اتّجاهات الطلاب نحو المعرفة اللّغويّة بعد تنفيذ برنامج التّدخّل.

3.4 أدوات الدّراسة

استبانة: تمّت الاستعانة بدراسة شرير (2017) ودراسة فينيتس (Vinyets, 2013) لصياغة فقرات الاستبانة، وقامت الباحثتان بإعداد مقياس اتّجاه مكوّن من (39) فقرة تهدف إلى التّعرّف إلى اتّجاهات طلّاب المرحلة الابتدائيّة نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة (التي تتضمّن: النّحو، الصّرف، الإملاء)، بحيث كانت الفقرات 24–1 تُعنى بفحص اتّجاه الطّلّاب نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة، أمّا الفقرات 39–25 فتُعنى بفحص مدى مساهمة استراتيجيّة الأغاني والأناشيد في تعلّم المعرفة اللّغويّة. تمّ عرض الاستبانة بصورتها الأوليّة على لجنة محكّمين ثمّ تعديلها بناءً على ملاحظاتهم، ومن ثمّ توزيعها على عيّنة طلّابيّة مكوّنة من (20) طالبًا وطالبةً من المدرسة الابتدائيّة ليسوا من مجموعة التّجربة، وتمّ حساب صدق وثبات المقياس من نوع الاتّساق الدّاخلي بحساب معادلات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من الفقرات والدّرجة الكليّة للبعد الّذي تنتمي إليه في المقياس.

صدق وثبات الاستبانة: في الدراسة الحاليّة تمّ احتساب معامل «كرونباخ ألفا» الكلّي

للاتّساق الدّاخلي (مقياس فحص اتّجاه الطّلاب نحو المعرفة اللّغوية) حيث بلغت قيمته (α=0.94).

معامل «كرونباخ ألفا» الكلّي للاتّساق الدّاخليّ للبُعد الأوّل (الاتّجاه نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة) بلغت قيمته (α=0.94).

معامل «كرونباخ ألفا» الكلي للاتّساق الدّاخلي للبُعد الثّاني (تعلّم المعرفة اللّغويّة بالاعتماد على استراتيجية الأغاني والأناشيد) بلغت قيمته (α=0.89). ممّا يشير إلى درجة ثبات عالية للاستبانة.

الفقرات السّلبيّة في الاستبانة: 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 15، 16، 18، 20، 23، 24، 26، 27، 28، 36، 39.

سُلّم القياس يؤشّر في المعدّل الأعلى (كلّما كان أقرب إلى 5) إلى اتّجاهات إيجابية للطّالب نحو المعرفة اللّغويّة، والعكس كلّما كان أقلّ (أقرب إلى 1) فإنّه يشير إلى اتجّاهات سلبيّة للطّالب نحو المعرفة اللّغوية.

3.5 معالجة البيانات وتحليلها

تمّ استخدام برنامج الرّزم الإحصائيّة (Spss) لمعالجة البيانات وتحليلها، واعتمدت اختبارات تُبيّن المتوسّط الحسابي والانحراف المعياريّ، وتمّ التّركيز على الفروقات بين الاختبار القبليّ والبعديّ، كما تمّ احتساب التّكراريّات والنّسب المئويّة. تمّت معالجة البيانات في الدّراسة الحاليّة عن طريق بيانات كميّة، وقد تمّ تقييم أداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة من خلال الاختبارين القبليّ والبعديّ، ومنح علامة كميّة من خلال متوسّط حسابيّ وانحراف معياريّ لأداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة، بحيث يُبيّن مستوى أداء الطّلّاب.

لفحص المجالات الأكثر تحسُّنًا والأقل تحسُّنًا لدى الطّلّاب، تمّ إجراء اختبار المتوسّطات الحسابيّة (المعدّلات) Frequency لفحص معدّلات مجالات المعرفة اللّغويّة، ولفحص الفروقات في التَّحصيل الدِّراسيّ التّي تُعزى لمتغيِّر الجندر، وتمّ إجراء اختبار t بين المتغيرات. أَمّا اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة فقد تمّ إجراء اختبار t بين المتغيرات، ولفحص مدى مساهمة برنامج التّدخّل في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة، تم إجراء اختبار t للمتغيّرات المتعلّقة بين المتغيّرات.

4. عرض النّتائج

يتناول هذا الفصل عرض النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها من خلال تطبيق أدوات الدّراسة على العيّنة. للإجابة عن السّؤال المركزيّ الأوّل ونصّه: «ما مدى مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة»، وأسئلته الفرعيّة المتعلّقة بالمجالات اللّغويّة المبحوثة (3–1)؛ تمّ إجراء اختبار المتوسّطات الحسابيّة (المعدّلات) Frequency لفحص معدّلات كلّ مجال من مجالات المعرفة اللّغويّة: النّحو، الصّرف والإملاء. (انظر جدول رقم 1).

جدول رقم 1: المتوسّطات الحسابيّة (المعدّلات) والانحرافات المعياريّة لمجالات المعرفة اللّغويّة N= 32

	قبل التدخّل		بعد التدخّل	
	متوسّط حسابي (المعدل %) Mean	الانحراف المعياري Std	متوسّط حسابي (المعدل %) Mean	الانحراف المعياري Std
النّحو	72.81	15.70	76.56	21.30
الصّرف	48.66	10.27	73.12	24.05
الإملاء	67.32	22.60	67.18	27.35
العلامة النهائيّة	55.18	12.29	73.43	21.33

يُشير الجدول أعلاه إلى أنّ مجال المعرفة اللّغوية الأكثر تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال الصّرف، حيث إن معدّل الطّلّاب قبل التّدخّل كان M= 48.66%, SD= 10.27، وبعد التّدخّل M= 73.12 %, SD= 24.05. مجال المعرفة اللّغويّة الأقلّ تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال الإملاء، حيث كان معدّل الطّلّاب قبل التّدخّل M= 67.32 %, SD= 22.60، وبعد التّدخّل M= 67.18 %, SD= 27.35. أمّا مجال النّحو فوفقًا للجدول أعلاه كان معدّل الطّلّاب قبل التّدخّل M= 72.81%, SD= 15.70، وبعد التّدخّل M= 76.56%, SD= 21.30. تشير النتائج السّابقة إلى أنّ تأثير برنامج التّدخّل إيجابيّ في مجالات المعرفة اللغويّة. (انظر رسم بيانيّ رقم 1). بعد معرفة مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى على كلّ

مجال من مجالات المعرفة اللغويّة على حدة، تمّ إجراء اختبار t للمتغيّرات المتعلّقة بين متغيِّرات البحث. (انظر جدول رقم 2).

جدول رقم 2: قيمة اختبار t في مجالات المعرفة اللغوية عند الطّلاب قبل وبعد تطبيق برنامج التّدخّل N= 32

	قبل التدخّل N= 32		بعد التدخّل N= 32		قيمة t
	متوسّط حسابي (المعدل %)	الانحراف المعياري	متوسّط حسابي (المعدل %)	الانحراف المعياري	
النّحو	72.81	15.70	76.56	21.30	1.08
الصّرف	48.66	10.27	73.12	24.05	7.33***
الإملاء	67.32	22.60	67.18	27.35	0.04
العلامة النهائية	55.18	12.29	73.43	21.33	7.47***

*** P< 0.001

تُشير النتائج وفقًا للجدول أعلاه إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبليّ وبين الاختبار البَعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة «الصّرف» ,7.33 = t (31) P< 0.001 لصالح الاختبار البَعديّ، بعد التّدخّل. كذلك توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبليّ وبين الاختبار البَعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة «العلامة النّهائيّة» t(31) = 7.47, P< 0.001 لصالح الاختبار البَعديّ، بعد التدخّل.

لفحص سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع: «هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الدّراسي تُعزى لمتغيّر الجندر؟»، تمّ إجراء اختبار t بين المتغيّرات. (انظر جدول رقم 3)

جدول رقم 3: قيمة اختبار t في مجالات المعرفة اللّغوية قبل وبعد تطبيق برنامج التّدخّل عند الذّكور والإناث حسب الجندر N= 32

P< 0.05 *

تُشير النتائج وفق الجدول السّابق إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللّغويّة الإملاء تعزى للجندر $t(30) = 2.18, P<0.05$ لصالح الإناث. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللّغويّة «العلامة النّهائيّة» تعزى للجندر $t(30) = 2.08, P< 0.05$ لصالح الإناث.

توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار البَعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة الإملاء تُعزى للجندر $t(30) = 2.30, P< 0.05$ لصالح الإناث. (انظر رسم بياني رقم 2).

لفحص سؤال الدّراسة المركزيّ الثّاني: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز اتّجاهات طّلّاب الصّف الخامس الابتدائي نحو المعرفة اللّغويّة»؟ تمّ احتساب التّكراريّات والنّسب المئويّة (انظر جدول رقم 4).

جدول رقم 4: معدّل اتّجاهات الطّلّاب N=32

	معدّل	انحراف معياريّ	قيمة دنيا	قيمة قصوى
اتّجاهات	3.47	0.52	1.07	4.13

تشير النّتائج في الجدول أعلاه إلى وجود اتّجاهات إيجابيّة نحو المعرفة اللّغويّة لدى الطّلّاب بعد المشاركة في برنامج التّدخّل، بحيث وصل معدّل التّوجه 3.47 من أصل 5.

لفحص سؤال الدّراسة الفرعيّ المنبثق عن السّؤال المركزيّ الثّاني» هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟»، تمّ إجراء اختبار t بين المتغيرات، (انظر جدول رقم 5).

جدول رقم 5: قيمة اختبار t في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة حسب الجندر N= 32

	ذكر N=16		أنثى N=16		قيمة t
	متوسّط حسابي (المعدّل)	الانحراف المعياري	متوسّط حسابي (المعدّل)	الانحراف المعياري	
تعلّم المعرفة اللغويّة بالاعتماد على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني	3.30	0.39	3.60	0.31	*2.42
P<0.05*					

تشير النتائج وفقًا للجدول رقم 5 إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة في «تعلّم المعرفة اللّغويّة بالاعتماد على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني» تُعزى للجندر $t(30) = 2.42, P< 0.05$ لصالح الإناث. (انظر رسم بياني رقم 3).

5. النّقاش والتّوصيات

أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود أثر لبيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز المعرفة اللّغويّة والاتّجاهات نحو تعلّمها. يقوم هذا المبحث على مناقشة النّتائج وتفسيرها.

5.1 مناقشة نتائج السّؤال المركزيّ الأوّل

أشارت النّتيجة المتعلّقة بالسّؤال المركزي الأوّل: «ما مدى مساهمة برنامج التّدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في المعرفة اللّغويّة» إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبليّ وبين الاختبار البعديّ في مجال المعرفة اللغويّة لصالح الاختبار البعديّ، بعد التّدخّل، بحيث كان المعدّل أعلى في الاختبار البعديّ. يُستدلّ من هذه النّتائج أنّ لبيداغوجيا الموسيقى والأغاني مساهمة في تعزيز المستوى التّحصيليّ اللّغويّ لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة.

تتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (Lecoq and Suchaut, 2012)، ودراسة (Khaghaninejad ,2016) اللّتين أكّدتا أنّ لاستراتيجيّة الأغاني والأناشيد تأثيرًا إيجابيًّا في إتقان اللّغة واللّهجة، وقواعد النّحو، وأنّها تساعد في تسريع عمليّة

التّعلّم ورفع المستوى التّحصيليّ. كما تتّفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصّلت إليه دراسة حدّاد (2016) بأنّ للموسيقى تأثيرًا كبيرًا في رفع المستوى التّحصيليّ للطّلاب.

يُعزى تقدّم الطّلّاب في تحصيلهم النّهائيّ في المعرفة اللّغويّة بشكل عام إلى التّغيير الذي طرأ على عمليّة التّعليم والتّعلّم، نتيجة استبدال طرائق التّدريس التقليديّة ببيئة بيداغوجيّة توظّف استراتيجيّة الأغاني والموسيقى التي تضمّنت أساليب وأنشطة ومواقف تفاعليّة حفّزت الطّلّاب على التّركيز والتّفاعل مع الأغنية وفهم القاعدة بشكل أفضل؛ وذلك لقرب الموسيقى من عالم الطّالب في هذه المرحلة، ولما فيها من خصائص تراعي لغته واحتياجاته العاطفيّة، فتُدخله في عالم التّعليم والمتعة، كما أكّدت ذلك دراستا (Rodgers, 2008; Brown, 2016).

تُعزى هذه النّتيجة أيضًا إلى زيادة الدّافعيّة التّي تكوّنت لدى الطّلّاب، واندماجهم خلال الحصّة بحيث أصبحوا أكثر تفاعلًا ومشاركة وأكثر حماسًا لتعلّم موضوعات لغويّة جديدة. وقد ظهر أثر ذلك على جميع الطّلّاب باختلاف مستوياتهم التّحصيليّة. فجوّ التعليم القائم على الموسيقى والأغاني أثار اهتمامهم، وجعلهم يستمعون إلى الأغنية التي اشتملت على القاعدة مع التّركيز فيها، ومن ثمّ إتقان القاعدة بالشّكل الصّحيح؛ فأصبحوا يردّدون الأغاني حتّى في حصص غير حصة اللّغة العربيّة.

أظهرت تجربة تطبيق برنامج التدخّل المرتكز على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني أنّ هذه البيداغوجيا حقّقت تعليمًا مثمرًا ذا معنى؛ وتعلّمًا مرتبطًا بالتّجربة. يتميّز هذا النّوع من التعلّم بالمشاركة الذاتيّة للفرد، لمعرفته وأحاسيسه، مندمجًا بعملية التعلّم، والمبادرة هي بمتناول المتعلّم نفسه (הרפז, 2010). إنّ مشاركة الطلاب في عمليّة التعلّم من خلال خيالهم وأحاسيسهم جعلهم يتعلّمون بشكل أفضل، ومنحهم تجربة إيجابيّة لعمليّة التعلّم؛ ممّا ساهم في تحسين مستواهم التحصيليّ واتجاهاتهم نحو تعلّم المعرفة اللغويّة.

اتّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع جميع الدّراسات التي وظّفت بيداغوجيا الموسيقى والأغاني والأناشيد في التّعليم (المشرفي، 2010؛ المصري، 2016؛ Al-Yseen, 2012; Brown, 2016; Conesa, 2015; Hallam, 2015; Slevc and Miyeke, 2006; Vinyets, 2013).

5.1.1 مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الأول

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الأوّل: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس

الابتدائي في النّحو؟» إلى فروقات بسيطة في المعدّلات؛ ممّا يشير إلى أنّ تأثير برنامج التّدخّل هو إيجابيّ في مجال النّحو ولكن بتأثير بسيط وهو غير دالّ إحصائيًا. ويُستدلّ من هذه النّتيجة أنّ أثر برنامج التّدخّل لم يجر تغييرات في معدّلات الطّلّاب بشكل ملحوظ.

تُعزى هذه النّتيجة لصعوبة النّحو وجفاف موادّه كما ظهر في الدّراسات السّابقة (أحمد، 2007؛ حنون، 2016؛ رهيف، 2017؛ الزهراني، 2012؛ شرير، 2017؛ عبد الحميد، 2013؛ فورناماساري، 2015؛ النّفيسة، 2016)، حيث أظهرت وجود صعوبة في المادّة النّحويّة المدرّسة فينفر منها الطّالب. وقد أثبَتت الدّراسات المذكورة أنّ صعوبة النّحو ظاهرة تواجهها فئات عمريّة مختلفة.

كما تعزي الباحثتان هذه النّتيجة إلى ظهور مصطلح» الوظائف النّحويّة» كمصطلح جديد يواجه طلّاب الصف الخامس، بحيث نجد أنّ منهج التّربية اللّغويّة لا يتعامل مع هذا المصطلح في سنوات التّعليم ما قبل الصّف الخامس (وزارة التّربية والتّعليم، 2009)، واستيعاب هذا المصطلح ليس بالأمر السّهل على الطّلّاب في هذه المرحلة؛ لذا نرى أنّ المستوى التّحصيليّ في هذا المجال» النّحو» لم يكُن هو الأكثر تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل. كما يمكن أن تكون الأسباب لهذه النّتيجة بُعد موضوعات النّحو عن عالم الطّالب، فهو لا يستخدم تلك الموضوعات النحويّة الواردة في برنامج التدخّل: فاعل، مفعول به، نعت، مبتدأ، وخبر إلّا في حصّة اللّغة العربيّة؛ ممّا يساهم في جعل المادّة جافّة أيضا بالإضافة إلى بُعدها. فضلًا عن إمكانيّة اعتبار أنّ تعليم المواضيع النحويّة الواردة في برنامج التدخّل قد تمّ باللّغة العربيّة المعياريّة عاملًا إضافيًا في صعوبة فهم الموضوعات المتعلّمة؛ نظرًا لأنّ المعياريّة تُعدّ بمثابة لغة ثانية بالنسبة للطّالب بعد اللّغة المحكيّة. ويتّفق هذا الاستنتاج مع الدّراسات التي تناولت ظاهرة ازدواجيّة اللغة (Diglossia) المتمثّلة في الفجوة الواسعة بين اللّغة المعياريّة والمحكيّة في المباني الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة، وأدرجتها في مقدّمة التحديّات التي تواجه تعليم اللّغة العربيّة (أمارة، 2010؛ منهج التّربية اللّغويّة، 2009).

ويرى أولمان (Uhlmann, 2012) أنّ العلاقة المضطربة بين العرب والنّحو العربيّ تزداد نتيجة للطّريقة التي استجاب بها تربويّو اللّغة للتّحدّيات والفرص التي تنتج عن هذه الازدواجيّة العربيّة. اللّغة العربيّة الفصيحة/المعياريّة ليست اللّغة الأمّ بالنّسبة لأيّ شخص، بل إنّ اللّغات الأمّ للعرب هي لهجات محليّة معيّنة نابعة من اللّغة العربيّة المحكيّة. ومع ذلك، فإنّ عدم شرعيّة تلك اللّهجات أيديولوجيًّا وقانونيًّا يعني أنّ قواعد النّحو الخاصّة بهذه اللّهجات لا تُدرّس، ولا حتى كخلفيّة مغايرة

لقواعد اللّغة العربيّة المعياريّة؛ ما قد يَحرِم الطّلاب العرب من توفّر مقياس للفهم البديهيّ للنّحو بالنّسبة لهم. بدلًا من استخدام لغتهم البديهيّة–المحكيّة العربية– كنظام للرّكائز المفاهيميّة للنّحو، يتوجّب عليهم إتقان قواعد النّحو الخاصّة بلغة ثانية (وإن لم تكن مختلفة إلى حدّ كبير)، وهي اللّغة العربية المعياريّة.

5.1.2 مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الثاني

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّاني: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في الصّرف؟» إلى وجود أثر كبير لبرنامج التّدخّل في مجال «الصّرف» حيث نرى أنّ مجال المعرفة اللّغويّة الأكثر تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال «الصّرف». ويُستدلّ من هذه النّتيجة أنّ لبرنامج التّدخل القائم أثرًا إيجابيًا في هذا المجال؛ ممّا يتيح الفرصة لرفع التّحصيل اللغويّ العام. تتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع جميع الدّراسات الّتي اعتمدت استراتيجيّة الأغاني والأناشيد في التّعليم (المشرفي، 2010؛ المصري، 2016؛ Conesa, 2016; Brown, 2016 Al-Yaseen, 2012; Al- 2015; Hallam, 2015; Slevc and Miyeke, 2006; Vinyets, 2013).

تُعزى هذه النّتيجة إلى عوامل تتعلّق بالوعي المورفولوجي Morphology لدى الطّفل منذ عمر مبكر، والذي يعني القدرة على التلاعب بالمورفيمات Morphemes الّتي هي أصغر وحدات ذات معنى في اللّغة (Dornay, 2017; Saiegh–Haddad & Geva, 2008). ويُعدّ الوعي المورفولوجي نوعًا من مهارات الوعي اللّغويّ النّامي لدى الطّلاب (Schwartz, et al., 2016). كما تُعزى النّتيجة إلى تركيز مناهج التّربية اللّغويّة على مجال الصّرف منذ سنوات الطّفولة المبكرة وفقًا لما ورد في المنهج التّعليميّ لرياض الأطفال الرّسميّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2008)، فنجد الطّفل ينكشف إلى صور صرفيّة عديدة منذ بداية تمكّنه من الكلام، ويبدأ بتركيب المورفيمات البسيطة، وباستعمال اللّواصق (السّوابق واللّواحق) يكون الطّفل قد انكشف على علم الصّرف منذ الصّغر، وتتوالى الكلمات، ويكبر مخزونه الصّرفيّ إلى أن يصل إلى المدرسة الابتدائيّة بحيث يكون قد اعتاد على هذا النّمط من التّصريف، واستخدامه في حياته اليوميّة. ويعود ذلك إلى اللّغة المحكيّة التّي يتمّ اكتسابها بطريقة طبيعيّة وفطريّة، والبحث عن نقاط التّشابه ما بين اللّغة المحكيّة والمعياريّة لتسهيل اكتساب المعياريّة بالانتقال من المحكيّة إليها. ومن هنا تنبع أهميّة المحكيّة لتطوير الفهم والقدرة على التّعبير عن الذّات والاستفادة من ازدواجيّة اللّغة في تصميم الكتب الدّراسيّة في المرحلة الأولى (الأكاديميّة الوطنيّة الإسرائيليّة

للعلوم، 2009؛ Taha, 2016; Taha and Hadad, 2015). لذا فالتّصريف واصل إليه من عالمه وليس بالغريب عنه. كما يمكن أن يكون السّبب لهذه النّتيجة أنّ الموضوع الصرفيّ الذي مُرّر ضمن برنامج التّدخّل «الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ» قريب من عالم الطّالب. فوفقًا لمنهج اللّغة العربيّة (2009) يكون الطّالب قد انكشف على جزءٍ من الموضوع في الصّف الرّابع بتعلّمه الفعل الصّحيح السّالم والمهموز، ممّا يسهّلُ عليه تعلّم باقي أجزاء الموضوع وإتقانه.

5.1.3 مناقشة نتائج السؤال الفرعيّ الثّالث

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّالث «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في الإملاء؟» إلى عدم وجود تأثيرٍ يذكر، فنجد أنّ مجال المعرفة اللّغوية الأقل تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال «الإملاء». نستنتج من هذه النّتيجة أنّ برنامج التّدخّل لم يُسهم في تعزيز مجال المعرفة اللّغويّة «الإملاء».

تُعزى هذه النّتيجة لصعوبة الموضوع الإملائيّ الّذي تمّ اختياره ضمن برنامج التّدخّل، فموضوع «الهمزة المتطرّفة» من المواضيع الصّعبة التّي تتطلّب جهدًا كبيرًا من الطّالب، حتّى يصل إلى درجات الإتقان. وقد أكّدت الدّراسات السّابقة وجود صعوبة في موضوع الهمزات في جميع الفئات العمريّة من الابتدائيّة ووصولًا إلى المرحلة الجامعيّة. وتتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة عبد المجيد والعوفي (2015) حيث تبيّن شيوع أخطاء كثيرة في الهمزات لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائيّ. كما أكّدت دراسة بوعيشة وعبد الرّحيم (2017) وجود صعوبات في كتابة الهمزة المتطرّفة لدى طالبات الصّف الثالث الابتدائيّ، بحيث وصلت نسبة الأخطاء الاملائية في الهمزات إلى 52% من المجموع الكلّي للأخطاء. وظهر في دراسة عواد (2012) التي أجريت للكشف عن الأخطاء الإملائيّة في المرحلة الاعدادية أنّ 58% من عيّنة الدّراسة قد رصدوا أخطاءً في الهمزة المتطرّفة. كما تتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع ما توصّلت إليه دراسة حماد والغلبان (2008) بوجود صعوبة في موضوع الهمزات لدى طلّاب الجامعات.

بالإضافة إلى ما سبق؛ تعزو الباحثتان هذه النّتيجة إلى قصر المدّة الزّمنيّة التّي تمّ تعيينها لتمرير أغنية «الهمزة»، بحيث لم تتعدّ الأسبوع، مع العلم أنّ هذا الموضوع يتطلّب من الطّلاب تدريبات متكرّرة حتّى يتمكّنوا من إتقانه بالشّكل الصّحيح. وكذلك يمكن تفسير هذه النّتائج بأسباب ترتبط بعلاقة الأخطاء الإملائيّة بالنّحو، فقد ظهر في النّتائج السّابقة أنّ أثر استراتيجية الأغاني والأناشيد كان واضحًا في

مجال المعرفة اللّغويّة «الصّرف»، أمّا المجال الأقلّ منه تحسّنًا كان «النّحو»، والأقل تحسّنًا من بين جميع المجالات كان «الإملاء». وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة الشمري (2013) التي أكّدت أنّ هناك علاقة بين الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة.

5.1.4 مناقشة نتائج السؤال الفرعيّ الرّابع

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعيّ الرّابع: «هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الدّراسيّ تُعزى لمتغيّر الجندر؟» إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللغويّة «الإملاء» تُعزى للجندر لصالح الإناث. كذلك توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللغويّة «العلامة النهائيّة» تُعزى للجندر لصالح الإناث.كما توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار البعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة «الإملاء» تُعزى للجندر لصالح الإناث. تتّفق هذه النّتائج مع نتائج دراسة الفقعاوي (2009) التي أكّدت تفوّق الإناث على الذّكور في التّحصيل. وما جاء في دراسة أبو عصبة وآخرون (2013) أنّ النّساء تتفوّق على الرّجال من حيث التّحصيل في كلّ مراحل التّعليم. وقد أظهرت النّتائج الحاليّة أنّ الإناث ضمن عيّنة الدّراسة حصلت على تحصيل أعلى من تحصيل الذّكور، وذلك يظهر في معدّل العلامة النّهائيّة في الاختبار القبليّ، كما وحصلت على معدّلٍ أعلى من معدّل الذّكور في الاختبار البعديّ.

تُعزى هذه النّتائج أيضًا إلى حرص الطّالبات أكثر من الطّلّاب على التّفوّق والتّنافس بسبب قلّة المؤثّرات البيئيّة الخارجيّة على الفتاة، ومكوثها في البيت فترة أطول من الذّكور، فتلجأ لدروسها وللمطالعة الخارجيّة لمتابعة شؤون تعليمها، فالقراءة تؤثّر بشكل إيجابيّ على التّطور الاجتماعيّ والعاطفيّ، وعلى إكساب المعرفة وتطوير الخيال لدى القارئ، كما تؤثّر على التّنشئة الاجتماعيّة والسّياسيّة التي يعيش فيها الفرد. فنجد الطّالبة تتميّز من هذه النّاحية تقليدًا للإناث المتواجدات في البيوت وذلك وفق مفهومهنّ الاجتماعيّ الثّقافيّ كما جاءت به دراسة أبو عصبة (2013). ويمكن أن تُعزى الأسباب لهذه النّتائج إلى ميول الإناث إلى الموسيقى والتّفاعل معها أكثر من الذّكور، وذلك بالاعتماد على ما جاءت به دراسات (جاسم ،2013؛ غانم، 2012؛ المصري، 2016؛ Al-Yseen, 2012).

5.2 مناقشة نتائج السّؤال المركزيّ الثّاني

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسؤال المركزيّ الثّاني: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في اتّجاهات طّلّاب الصّف الخامس

الابتدائي نحو المعرفة اللّغويّة؟» إلى اتّجاهات إيجابيّة نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة من خلال استراتيجيّة الأغاني والموسيقى.

تتّفق هذه النّتيجة مع الدّراسات السّابقة (أبو الرّيش، 2013؛ أحمد، 2007؛ الجشعمي، 2012؛ شرير،2017؛ Vinyets, 2013) التي أكّدت أنّ عرض الوحدات التّعليميّة بطريقة جذّابة وغير مألوفة للطّلّاب يؤدّي إلى تنمية اتّجاهاتهم نحو المادّة التّعليميّة. تُعزى هذه النّتيجة لفاعليّة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني لما لها من آثار نفسيّة واجتماعيّة على الطّلّاب؛ لاحتوائها إيقاعًا وصورًا شاعريّة تثير في النّفس أحاسيس الفنّ والجمال (عبد الفتّاح، 2000؛ العناني، 2007؛ المشرفي، 2005)؛ وبالتّالي تُسهم في تقدّم اتّجاهات الطّلّاب نحو الإيجابيّة. كما تعمل على تحسين مزاجه لارتباط المزاج بالمشاعر ارتباطًا وثيقًا وفقًا للدّراسات (Boyer and Rozmajzl, 2012 ؛Juslin and Sloboda, 2010)، فعندما يكون الفرد بمزاج ومشاعر إيجابيّة فهذا ينعكس على سلوكه في مجالات مختلفة، فتظهر الإيجابيّةً أيضًا في الاتّجاه.

5.2.1 مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ المنبثق عن السّؤال المركزيّ الثّاني

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ المنبثق عن السّؤال المركزي الثّاني «هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟»، إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة في «تعلّم المعرفة اللّغويّة باعتماد استراتيجية الأغاني والأناشيد» تُعزى للجندر لصالح الإناث. تتّفق هذه النّتائج مع دراسة جاسم (2013) بحيث أكّدت أنّ الإناث يتمتّعن باستجابة أكبر للبرامج التي اعتمدت الموسيقى أكثر من استجابة الذّكور لمثل هذه البرامج.

يمكن أن تُعزى الأسباب لمثل هذه النّتيجة لوجود أثر ايجابيّ للموسيقى على الصّحة النّفسيّة للطّلّاب ممّا يؤدّي إلى زيادة التّحصيل الأكاديميّ للطّلّاب (حدّاد، 2016)، ففي السّياق العربيّ الثّقافيّ نجد في الدّراسة التّي أجراها محاجنة وزملاؤه (2009) عن الصّحة النّفسية للطّالب في إسرائيل بأنّ 48% من البنات يتمتّعن بإحساس عالٍ بالسّعادة مقابل 45% من الأولاد يتمتّعون بالسّعادة، والإحساس بالسّعادة لَه أثرٌ كبير على الصّحّة النّفسية للطّالب، وبما أنّ البنات يشعرن بالرّاحة النّفسيّة بشكل أكبر فمن الواضح أن ينعكس ذلك على تحصيلهنّ.

5.3 التّوصيات

في الجانب النّظريّ: توصي الباحثتان بإجراء المزيد من الدّراسات حول فاعليّة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعليم المعرفة اللّغويّة على عيّنة أكبر وأشمل، وعلى طلّاب في مراحل عمريّة مختلفة. كما توصي بإجراء دراسة مقارنة بين فاعليّة بيداغوجيا الموسيقى الأغاني وفاعليّة استراتيجيّة حديثة أخرى في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة وتنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة. وتخرج الباحثتان من الدّراسة الحاليّة أيضًا بتوصية لسؤال دراسة مستقبليّة وهو: هل توجد علاقة بين توظيف بيداغوجيا الموسيقى والأغاني ومستوى الإبداع الكامن لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة؟

في الجانب التّطبيقيّ: توصي الباحثتان بما يلي: (1) اعتماد بيداغوجيا الموسيقى والأغاني لتكون إحدى البيداغوجيّات والاستراتيجيّات الفاعلة في تعليم المعرفة اللّغويّة بمختلف مجالاتها لطلاب المرحلة الأساسيّة لما لها من أثر إيجابيّ على تحصيلهم واتّجاهاتهم؛ (2) إثراء المناهج التّعليميّة والكتب التدريسيّة بالأغاني والأناشيد التّعليميّة؛ (3) توظيف برنامج التدخّل المقترح الخاصّ بهذه الدّراسة في إجراء المزيد من الدّراسات حول بيداغوجيا الموسيقى والأغاني وأثرها في العمليّة التّعليميّة، واعتماده لتعليم موضوعات المعرفة اللّغويّة المتضمّنة فيه؛ (4) إنشاء قناة تعليميّة غنائيّة مجّانيّة عبر اليوتيوب YouTube تخدم المناهج التّعليميّة ليتسنّى للجميع الوصول إليها والاستعانة بموادّها؛ (5) تنظيم برامج تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في توظيف بيداغوجيا الموسيقى وكيفيّة تعليم المعرفة اللغويّة وفقها.

المراجع

بالعربيّة

أبو ختلة، إ. (2005). **نظريّات المناهج والتّربية**. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

أبو خضرة، ف. (2010). خطوات عمليّة لتجديد النّحو. **المجمع**، 2: 204-189.

أبو الرّيش، إ. (2013). فاعليّة برنامج قائم على التّعليم المدمج في تحصيل طالبات الصّف العاشر في النّحو والاتّجاه نحوهُ في غزّة. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة»، الجامعة الإسلامية.

أبو عصبة، خ.، غرّة، ن.، أبو نصرة، م. (2013). **القراءة عند النّساء العربيّات في إسرائيل**. جامعة، 17، 28-1.

أبو كلوب، أ.، النّاقة، ص. (2016). أثر توظيف الأناشيد والألعاب التّعليميّة في تنمية المفاهيم التّعليميّة وبعض عمليّات العلم الأساسيّة لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي في العلوم العامّة بغزّة. جامعة الشّارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 1: 171-137.

أحمد، ع. (2007). أثر استخدام استراتيجيّة لعب الأدوار في تنمية المهارات النّحويّة والاتّجاه نحو القواعد النّحويّة لدى تلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي. **عالم التّربية**، 22: 106-76.

أمارة، م. (2010). **اللّغة العربيّة في إسرائيل سياقات وتحدّيات**. الأردن: دار الهدى ودراسات دار الفكر.

بن دحّان، ش. (2014). النّحو العربي بين غموض النّشأة ووضوح القصديّة. **مجلّة الممارسات اللّغويّة**، 28: 28-11.

بوعيشة، أ.، عبد الرّحيم، ح. (2017). الأخطاء الإملائيّة عند التّلميذ في المرحلة الابتدائيّة. بحث إنهاء للحصول على لقب ماجستير في علم النّفس، جامعة الجلفة.

جاسم، و. (2013). أثر برنامج تدريبي بالموسيقى في تنمية السّلوك الاجتماعي المرغوب فيه لدى أطفال الحضانة. **العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 97: 397-300.

جبران، س. (2009). على هامش التجديد والتّقييد في اللّغة العربيّة المعاصرة. **جامعة**، 9: 141-112.

الجشعمي، م.، السّلطاني، ز. (2012). دراسة مقارنة بين الطّريقة القياسيّة وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللّغة العربيّة كليّة التّربية جامعة ديالي في مادّة الصّرف. **الفتح**، 51: 126-80.

حدّاد، ر. (2016). أثر تعليم الموسيقى في المدرسة على الصّحة النّفسيّة للطّلبة وتحفيزهم على التّعلّم. **دراسات نفسيّة وتربويّة**، 17: 32-25.

حماد، ش.، الغلبان، س. (2008). الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى الدّارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التّعليميّة في مقرّر اللّغة العربيّة. **جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات**، 14: 168-145.

حنون، ز. (2016). أثر استراتيجيّة الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلميذات الصّف الخامس الابتدائي في مادّة قواعد اللّغة العربيّة. **كليّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة**، 26: 462-397.

الدّليمي، ط.، الوائلي، س. (2003). **الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة**. عمّان: دار الشّروق.

رهيف، ح. (2017). تحليل محتوى كتاب قواعد اللّغة العربيّة للصّف السّادس الأدبيّ في ضوء المدخل الوظيفيّ. **كليّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة**، 31: 337-306.

زاهد، ز. (2008). المعرفة اللّغويّة وتفسير النّص القرآني. **مجلّة اللّغة العربيّة وآدابها**، 5: 18-1.

الزهراني، م. (2012). مستوى تمكن طلاب اللّغة العربيّة في جامعة الطّائف من المهارات النّحويّة. **مجلّة كليّة التّربية**، 23: 250-225.

زيدان، ر. (2016). **طرائق بحث في العلوم التربويّة والاجتماعية**. معهد رازي للأبحاث، القياس والتقييم والاستشارة الإحصائية.

سليمان، ف. (2004). **دراسات في علم اللّغة**. ط. 2. مصر: دار الحرم للتّراث.

شحاتة، ح. (2015). **استراتيجيّات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**. ط. 1. القاهرة: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

الشّرقاوي، ص.، حدّاد، ر.، ماضي، ع. (2012). دراسة تطبيقيّة لاستخدام الأغنية في إكساب طفل الرّوضة مفاهيم جديدة. **العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، 3: 764-752.

شرير، م. (2017). فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في المناهج وطرق التدريس»، غزة: الجامعة الإسلامية.

الشمري، ح. (2013). الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النّحويّة ومقترحات علاجها. رسالة مقدّمة إلى كليّة التّربية الأساسيّة للحصول على لقب «الماجستير في التّربية»، جامعة ديالي.

الشمري، م. (2017). فاعليّة استخدام استراتيجيّة لعب الأدوار في تنمية مهارات الحوار في مادّة لغتي لدى طلّاب الصّف الثّالث المتوسّط. **العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 4: 80-64.

صديق، ح. (2012). **الاتّجاهات من منظور علم الاجتماع**. جامعة دمشق، 28: 322-299.

طعمة، أ.، غناج، ر.، أبو زيد، أ.، صيّاح، أ.، سلهب، ج.، عسّاف، ج.، شتوي، م.، كشاش، م.، لطوف، أ. (معدّون). (2006). **تعلّميّة اللّغة العربيّة**. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

عبّاس، د. (2013). برنامج مقترح باستخدام الأناشيد والأغاني المدرسيّة في إكساب قِيَم المواطنة لتلاميذ الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي. **كليّة التّربية**، 52: 189-234.

عبد الحميد، ع. (2013). أثر استراتيجيّة لعب الدّور في إكساب تلميذات الصّف الخامس الابتدائي المفاهيم النّحويّة واستبقائها لديهنّ. **جامعة تكريت للعلوم**، 2: 243-191.

عبد الفتّاح، أ. (2000). **أدب الأطفال في العالم المعاصر**. القاهرة: الدّار العربيّة للكتاب.

عبد المجيد، ع.، العويفي، م. (2015). فاعليّة استراتيجيّة لعب الأدوار في علاج الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلميذات المرحلة الابتدائيّة. **السّودان للعلوم والتّكنولوجيا**، 2: 106-86.

العناني، ح. (2007). **الموسيقا في تربية الطّفل**. عمّان: دار الفكر.

عواد، ف. (2012). الأخطاء الإملائيّة أسبابها وطرائق علاجها. **مجلّة دراسات تربويّة**، 27: 250-217.

غانم، م. (2012). توظيف بعض أناشيد فضائيّة طيور الجنّة في تنمية مفاهيم التّربية الإسلاميّة والميول نحوها لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسي. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في التّربيّة»، الجامعة الإسلاميّة-غزّة.

الفقعاوي، ج. (2009). فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في محافظة خان يونس. بحث إنهاء للحصول على لقب «الماجستير في قسم المناهج وطرائق التّدريس» بكلية التربية والجامعة الإسلامية.

فورناماساري، أ. (2015). تعليم القواعد النّحويّة والصّرفيّة في قسم اللّغة بالمدرسة الثّانويّة الحكوميّة 2 تولونج أجونج . بحث إنهاء للحصول على درجة «العالمة التّربويّة الإسلاميّة»، الجامعة الإسلاميّة الحكوميّة تولونج أجونج.

الأكاديمية الوطنيّة الإسرائيليّة للعلوم (2009). تقرير مبادرة لتنمية احتياطي بحث وتطوير في مجال تعليم اللّغة العربيّة كلغة أم في إسرائيل، خلاصة ورشات عمل المبادرة. القدس: المبادرة للبحث التّطبيقيّ في التّربية. استرجع بتاريخ: http://:education.academy.ac.il// 16.12.18

مجادلة، هـ.(2015). كتب تدريس النّحو العربيّ الحاليّة في المدارس العربيّة الابتدائية في: إسرائيل، فلسطين، الأردن، لبنان، سوريّا والسعوديّة، دراسة لغويّة تربويّة مُقارنة. أطروحة دكتوراة. حيفا: جامعة حيفا.

محاجنة، م.، إغباريّة، أ.، أبو عصبة، خ. (2009). الرّفاهيّة النّفسيّة عند التّلاميذ العرب في إسرائيل: الوضع القائم وإسقاطات غياب جهاز مهني مساند. **جامعة**، 13: 40-1.

محمّد، م. (2004). **المدخل إلى علم النّفس العام**. عمّان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

المشرفي، إ. (2010). **أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعيّة**. مكّة: جامعة أم القرى.

مصاروة، ن. (2003). طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء التّربية الحديثة. **جامعة**، 7 : 331-305.

المصري، ع. (2016). أثر توظيف الأناشيد التّعليميّة في علاج صعوبات القواعد النّحويّة لدى طالبات الصّف الرّابع الأساس في محافظة خانيونس. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في المناهج وطرق التّدريس بكليّة التّربية»، الجامعة الإسلاميّة.

النّاصر، م. (2014). **تدريس النّحو وفق منحى مسرحة المناهج**. القطيف: أطياف للنّشر والتّوزيع.

النجّار، هـ.، إبراهيم، هـ. (2009). برنامج مقترح يستخدم الأغنية لترسيخ بعض العادات والسلوكيّات الحميدة لطفل الروضة. **المؤتمر العلمي العربيّ الرابع**، 2 : 1278-1262.

نصر، م.، عرنوس، ن. (2009). فعاليّة الأنشطة الموسيقية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة دراسة تجريبية. **المؤتمر العلمي العربي الرابع**، 2 : 1587-1566.

النّفيسة، د. (2016). الاستراتيجيّات في تعليم النّحو لدى الطّلّاب في الصّف الثّامن بمؤسّسة معهد الثّقافة الإسلاميّة. بحث إنهاء للحصول على «درجة العالمة التّربويّة الإسلاميّة»، جامعة تولونج أجونج الإسلاميّة الحكوميّة.

وحيد، أ. (2001). **علم النّفس الاجتماعيّ**. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

وزارة التّربية والتّعليم. (2008). **البنية الأساسيّة للقراءة والكتابة في اللّغة العربيّة كلغة أم-منهج تعليميّ**

لرياض الأطفال الرّسميّة. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

وزارة التّربية والتّعليم. (2009). **التّربية اللّغويّة-منهج تعليميّ للمرحلة الابتدائيّة**. القدس: السّكرتارية التّربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

وزارة التّربية والتّعليم. (2013). **التّربية اللّغويّة-منهج تعليميّ للمرحلة الثانويّة**. القدس: السّكرتارية التّربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

بالعبريّة

הרפז, י. (2010). בית הספר של המודל השלישי. קווי מתאר. **הד החינוך**, 102-96.

משרד החינוך .(2018). שיר של יום. אגף א׳ לחינוך יסודי. ישראל.

ראמ״ה. (2015). **הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך** - מבט ישראלי. אוחז בתאריך: 22.5.18 מתוך:
htm.Odot/OdotRama/Rama/Units/EducationCMS/il.gov.education.cms//:http

ראמ״ה. (2017). **מיצ״ב תשע״ז - ממצאים עיקריים**. אוחז מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MaagareyYeda

باللإنجليزيّة

Al-Yaseen, W. (2012). Teachers' Beliefs about Using Educational Songs in Teaching English to First Gradelearners at Kuwait Primary Public Schools, *Instruction College of Education Kuwait University*, *151*(3), 741-771.

Amy, R., Shweta, R., & Gayla, S. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students Through Active Learning Strategies, *JFCS*, *105*(2), 44.

Barker, J. (1999). SINGING AND MUSIC AS AIDS TO LANGUAGE DEVELOPMENT, AND ITS RELEVANCE FOR CHILDERN WITH DOWN SYNDROME. *Down Syndrome News and Update*, *1*(3), 133-135.

Boyer & Rozmajzl, (2012). *Music fundamentals, methods, and materials for elementary classroom teacher, fifth edition, Pearson education, Inc*. publishing as Allyn and Bacon, USA, 398.

Breckler, S. (1997). Empirical Validation of affect Behavior an Cognition as distinct Components of Attitudes. In Hewstone, M., Manstead, A. and strobe, W. (Eds). Lack Well reader in social Psychology. Oxford: Black Well Publishing, PP.221-245

Briggs, A. (2009). Social Justice in School Psychology: Moving Forward The Nature of Personality: Selected Papers. (1950; 1975).Westport, CN : Greenwood Press. Gordon Allport. ERIC, (EJ868092).

Brown, L. (2016). Citing Website. In http://www.pbs.org/. Retrieved January 02, 2016 from -ttp://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-benefits-of-music-education.

Conesa, I. (2015). *The use of rhymes and songs in the Teaching of English in Primary Education*. University Center of Defense, General Air Academy of San Javier.

Dornay, M. A. (2017). *The Effects of Morpheme and Prosody Instruction on Middle School Spelling* (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.

Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching, 6*(2), 113-127.

Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. London: University College. Retrieved from:

http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/735337/25902273/1422485417967/power+of+music.pdf

Haussamen, B. (2003). *Grammar Alive! A Guide for Teachers*. the National Council of Teachers of English. Retrieved from: https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf

Herr, J. D. (2008). *Working With Young Children*. The Goodheart-Wilcox Company, Inc. 6th Edition Illinois USA, 733.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A . (2010). *Music and Emotion: Theory, Research, Applications* [OXFFORD UNIVERSITY PRESS]. Retrieved from:

https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=cMDQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&ots=REzvY8QUE-&sig=0cObRCFqsdPi8STtk6uUb77qnFc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Khaghaninejad, M. (2016). *Music and Language Learning*. Shiraz University, Katibe-Novin Publications

Lecocq, A., Suchaut, B. (2012). L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire : note de synthèse. HAL Id: halshs. 1-6.

Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module, *American Journal of Pharmaceutical Education*, *76*(10), 196.

Rodgers, T. (2008). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. *Read Writ, 21*, 481-504.

Schwartz, M., Taha, H., Assad, H., Khamaisi, F., & Eviatara, Z. (2016). The Role of Emergent Bilingualism in the Development of Morphological Awareness in Arabic and Hebrew. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*, 797-809.

Slevc, R. & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second Language Proficiency: Does Musical Ability Matter, *Psychological Science*, *17*(8), 1-18.

Taha, H. (2016). How Does the Linguistic Distance Between Spoken and Standard Language in Arabic Affect Recall and Recognition Performances During Verbal Memory Examination. *Journal of Psycholinguistic Research, 46*, 551–566.Taha, H., & Saiegh-Haddad, E. (2015). The Role of Phonological versus Morphological Skills in the Development of Arabic Spelling: An Intervention Study. *Journal of Psycholinguistic Research, 45*, 507–535.

Uhlmann, (2010). Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy. *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 42, Nom.2 (2010): 291-309.Vinyets, N. (2013). Using Songs in Primary Education: Advantages and Challenges. *Human Sciences*, University of Vic, 1-63

Al-Yaseen, W. (2012). Teachers' Beliefs about Using Educational Songs in Teaching English to First Gradelearners at Kuwait Primary Public Schools, *Instruction College of Education Kuwait University*, *151*(3), 741-771.

Zamzami, Z., & Siti, H. (2016). International Review of Research in Open and Distributed Learning, *Athabasca University*, *17*(3).

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 9/2019

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية