كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغوياً

إعـــداد

د./ وفاء ماهر عطية

مدرس بقسم العلوم الأساسية

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة اسيوط

تم ارسال البحث: ٢٠٢٣/٥/٢٥ تم الموافقة على النشر:٢٠٢٣/٦/١٥

﴿العدد السادس والعشرون– يوليو٢٠٢٣م – الجزء الثانى﴾

برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغوياً

تم ارسال البحث: ٢٠٢٣/٥/٢٥ تم الموافقة على النشر:٢٠٢٣/٦/١٥

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا, وتم تطبيق البحث على (١٥) طفلًا وطفلة من الموهوبين لغويًا بمرحلة رياض الأطفال، بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وتمثلت مواد البحث في قائمة بأبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى، وبرنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، كما تم تصميم بطاقة ملاحظة لقياس مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (من إعداد الباحثة)، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل– اللغة العربية الفصحى– الموهوبون لغويًا– طفل الروضة – دوائر الأدب– مهارة التحدث.

A Program Based on Literature Circles Strategy To Develop Standard Arabic Speaking Skills for Linguistically Gifted Kindergarten Children

Dr.\ Wafaa Maher Atia

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of a program based on literature circles strategy to develop Standard Arabic speaking skills for linguistically gifted kindergarten children, the research was applied on a number of 15 kindergarten children who are linguistically gifted in the first semester of the academic year 2022-2023. The researcher has designed the following materials: a list of Standard Arabic skills dimensions, a program based on literature circles strategy to develop Standard Arabic speaking skills for linguistically gifted kindergarten children and observation checklist to measure Standard Arabic speaking skills for kindergarten children. The results of the research revealed that there is effectiveness of a program based on literature circles strategy to develop Standard Arabic speaking skills for linguistically gifted kindergarten children.

Keywords: *child literature& Standard Arabic language & linguistically gifted &kindergarten child& literature circles & speaking skill.*

مقدمة:

الأدب هو التعبير عما يجول في الذهن من أفكار ومعانٍ، وما يكمن في القلب من مشاعر وأحاسيس، بألفاظ تحمل بين طياتها إيحاءات وظلال ودلالات تترك أثرًا في نفس قارئها، فيشعر بالسعادة والارتياح؛ بما تتيحه من استمتاع بجمال اللغة وسحر بيانها.

وتعد الطفولة الركن الأساسي في بناء الإنسان ومجتمعه كله؛ لذلك فالاهتمام بنموها نموًا سليمًا، مع مواصلة العمل على حفظ هذا النمو ومتابعته بالرعاية والعناية، يكون مؤشرًا من المؤشرات الحضارية للأمة التي تسعى لإعداد مواطن صالح قادر على العطاء وتحمّل أعباء الحياة، ويُسهم في بناء مجتمع قوي، والاهتمام في هذه المرحلة (الطفولة) من حياة الإنسان يأخذ جوانب عدة، ويشغل أدب الأطفال حيزًا لا بأس به من هذه الجوانب؛ لأنه أصبح حقيقة تربوية، واحتل مكانة في البيت والمدرسة، وفي المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالطفولة.

وحيث إن الموهوبين هم ثروة أي مجتمع وعدته للمستقبل؛ فهم القادرون على تطوير المجتمع وحل مشكلاته بما لديهم من قدرات خلاقة، لذلك، فإن الكشف عن الموهوبين وتحديدهم في مراحل التعليم المبكرة، أصبح أحد أهم أهداف التربية الحديثة؛ مما يساعد القائمين على رعايتهم في تقديم البرامج الإثرائية المناسبة لهم؛ حتى يمكن استثمار قدراتهم الاستثمار الأمثل لتحقيق التنمية الشاملة (خطاب، والحمدي، ٢٠١٨، ٢٨٥)

وقد أشارت نظريات اكتساب اللغة إلى أن مستوى كلام الأطفال يعد مؤشرًا حقيقيًا لمدى نموهم اللغوي، وإلى أن الكلام مهارة لغوية مكتسبة تُؤدى شفهيًا، وتحتاج إلى ممارسة؛ حتى يصل الطفل إلى التمكن من أدائها، وعن طريقها ينتقل الطفل من حالة الانطوائية والتمركز حول الذات إلى حالة الجماعة والمشاركة، وأن التعزيز الإيجابي له تأثير كبير في تقدم الأطفال واكتسابهم العديد من المهارات اللغوية (حمودة، ٢٠٠٥، ٢٣)، وتمثل مهارة التحدث إحدى أهم مهارات اللغة اللازمة لطفل الروضة للتعبير عما يجول بخاطره، كما أن اللغة المنطوقة توفر لأدمغة الأطفال اللبنات الأساسية لمعرفة القراءة والكتابة؛ فيكون الأطفال الذين يكتسبون الكلام بسرعة وسهولة أكثر استعدادًا لتعلم القراءة عن غيرهم، كما أن الأطفال الذين يسمعون محادثات معقدة ومتنوعة تتضمن

موضوعات مألوفة، ولديهم فرص مفيدة لاستخدام الكلمات والمحادثات وتجريبها، سيدخلون المدرسة باستعداد أفضل للمضي قدمًا خلال المراحل اللاحقة من تطوير معرفة القراءة والكتابة، وبالإضافة إلى دعم نمو اللغة ومعرفة القراءة والكتابة، يمكن أن يؤثر التحدث على الأطفال بشكل إيجابي في مجالات أخرى من نموهم، مثل العلاقات الاجتماعية، والفهم الاجتماعي، ومعرفة العواطف، والرفاهية العاطفية، والإدراك (شكر الله، ٢٠٢٠، ٣٣٣).

والتحدث باللغة العربية الفصحى يمثل هويتنا العربية؛ فهي لغة القرآن الكريم، ولغة وطننا العزيز، ولزامًا علينا تعليمها لأطفالنا، والأدب العربي للأطفال هو أحد فروع اللغة العربية، والكثير من الأعمال الأدبية للأطفال مكتوبة باللغة العربية الفصحى، ويمكن تقديمها للأطفال– لا سيما الموهوبون لغوياً منهم– باللغة العربية الفصحى، وقد توصلت نتائج دراسة كلٍ من أبو حية (٢٠١٢)، وحجي (٢٠٢١)، وجخراب (٢٠٢٢) إلى أن ذلك لن يعيق فهم الأطفال للأعمال الأدبية.

وتأتي دوائر الأدب كإستراتيجية تعتمد على مناقشة الأعمال الأدبية المختلفة مع الأطفال؛ حيث إنها تتضمن مجموعات صغيرة مؤقتة من الأطفال، يتراوح عدد أفرادها من أربعة إلى سبعة أفراد على حسب نوع النص الأدبي (شعري أو نثري)، وفيها يختار الأطفال الموضوعات الأدبية التي يميلون إلى قراءتها كالشعر، والقصة، ويتم تحديد دور كل عضو من أعضاء المجموعة وفقًا للجنس الأدبي المدروس، ولكل عضو داخل دائرة الأدب مهمة محددة قبل عملية المناقشة وفي أثنائها وبعدها، ويتم ذلك من خلال تسجيل الملاحظات التي توصلت إليها المجموعة بعد الانتهاء من قراءة النص الأدبي (Danials,1998,3)، وتسهم دوائر الأدب في تنمية مهارات الفهم؛ حيث تجمع بين التعلم الذاتي من خلال توزيع الأدوار، والتعلم الجماعي من خلال المناقشات الجماعية، بالإضافة إلى أنها تتفق مع النظرية البنائية، من خلال الربط بين الخبرات السابقة للمتعلم والمعرفة الجديدة، وهو ما يكسبها القدرة على تنمية مهارات التفكير العليا لديه؛ عن طريق ممارسة عمليات التفسير، والتحليل، والنقد (شعيب، ٢٠١٦).

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من عدة مصادر، أهمها ما يلي:

أولاً: ملاحظات الباحثة في أثناء إشرافها على طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في التدريب الميداني داخل الروضات؛ حيث لاحظت أن الأطفال لديهم استعداد للتحدث باللغة العربية الفصحى، وذلك بتقليدهم للأعمال الكرتونية والأفلام المدبلجة التي يشاهدونها على الشاشات الإلكترونية، وأنه عند حكي قصة باللغة العربية الفصحى، فإنه يمكنهم الاستجابة لها وفهمها ومناقشتها مع الباحثة، كما لاحظت الباحثة عدم اكتراث المعلمات بهذه المهارة لدى الأطفال، وضعف سعيهن لتنميتها لديهم، خاصة الموهوبين منهم، مما دفع الباحثة إلى محاولة اكتشاف واقع المشكلة من خلال استطلاع رأي بعض المعلمات عن الموضوع.

ثانيًا: الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة؛ حيث قامت باستطلاع رأي (٢٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال حول المشكلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات يتواصلن باللغة العربية الفصحى مع الأطفال، ولكن في أوقات بسيطة من اليوم، وقد أكدت (٥٥٪) من المعلمات أن الأطفال يستجيبون لمحادثاتهن باللغة العربية الفصحى ويفهمون التعليمات بالفصحى، بينما أكدت (٩١٪) من المعلمات أنهن يهتممن بتنمية مهارة التحدث لدى الأطفال، ولكن (١٥٪) من هذه النسبة تهتم بتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال، كما أظهرت نتائج استطلاع الرأي أيضًا قلة خبرة المعلمات في كيفية الكشف عن الأطفال الموهوبين لغويًا؛ حيث أكدت (٢٠) معلمة منهن أنهن يستطعن ملاحظة الأطفال الموهوبين لغوياً بشكل عفوي وليس مقننًا، وكان من ضمن ملاحظاتهن التي تركنها في خانة الملاحظات باستطلاع الرأي هو حاجتهن لتزويدهن بأدوات تمكنهن من الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وكيفية تنمية موهبتهم.

ثالثًا: نتائج الدراسات التي أكدت ضرورة تنمية مهارات اللغة العربية لدى طفل الروضة، موضحة في نتائجها تأثير ذلك على اكتساب الطفل لتلك المهارات في المرحلة الابتدائية، مثل دراسة ملحم (٢٠٠٠)، و(Levin & et, 2006)، وأبو حية (٢٠١٢)، وكذلك نتائج

دراسة الباحثة الأمريكية (Jenkens, 2001) التي هدفت إلى اختبار أثر برنامج التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى في روضة الأزهار العربية على علامات الأطفال في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، والتي أكدت تأثير عدد السنوات التي أمضاها الطفل في روضة الأزهار العربية تأثيرًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرستا الابتدائية، وكذلك نتائج تجربة الدنان (٢٠٠٦) والتي توصل من خلالها إلى إمكانية إكساب اللغة العربية الفصحى للأطفال من بداية سنوات عمرهم الأولى، مؤكدًا أهمية تعميم التجربة على أطفالنا، وقد نشر تسجيلات لتجربته مع ابنه "باسل" وهو يتحدث باللغة العربية الفصحى في عمر ثلاث سنوات وسبعة أشهر، بالإضافة إلى نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى أوصت بتنمية مهارة التحدث باللغة العربية لدى طفل الروضة، كدراسة (أبو حية، ٢٠١٢)، ودراسة (شوقي، ميلودي، ٢٠١٨)، والدراسات السابقة التي أوصت بتنمية المهارات اللغوية بشكل عام لدى طفل الروضة، كدراسة (سليم، ٢٠١٥)، و(سعيد، مراد، ٢٠١٨)، و(القيسي، الشمري، ٢٠١٨)، و(زوبي،٢٠١٨)، و(كدواني،٢٠١٩)، و(الجبوري، إسماعيل، ٢٠١٩)، و(شكرالله، ٢٠٢٠)، و(عبدالعليم، ٢٠٢٢).

رابعًا: قصور الدراسات العربية السابقة في البحث عن أثر استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية المهارات لدى طفل الروضة، على الرغم من وجود أكثر من دراسة أجنبية وظفت دوائر الأدب بشكل مناسب وفعال في تعليم طفل الروضة، مثل دراسة مالكولم (Malcolm 1998)، والتي استهدفت الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في دعم تعليم القراءة والكتابة لدى خمسة عشر طفلًا بمرحلة رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية استخدام دوائر الأدب مع هؤلاء الأطفال؛ إذ إنها أسهمت في تلبية حاجات الأطفال وتنمية مهاراتهم، من خلال تمركز التعلم حول الطفل، واستناده إلى المناقشة الفعالة بين الأطفال وبعضهم بعضًا، الأمر الذي أدى إلى تفاعل الأطفال مع النصوص القرائية، ومن ثمَّ تحسن مستواهم في القراءة والكتابة، وأيضًا دراسة بوردي(Purdy,2000) التي استهدفت تعرف تأثير الدوائر الأدبية على التعلم الأدبي لأطفال مرحلة الروضة، وفيها تم تقسيم أربعة عشر طفلاً إلى مجموعات؛ بغرض قراءة

ومناقشة أعمال أدبية مختلفة على مدى ستة أشهر، والتقى الأطفال في دوائر الأدب أسبوعيًا لمناقشة قصة مع أقرانهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال كانوا يبدون اهتمامًا متزايدًا بالأدب، وأن للدوائر الأدبية أثرًا في تنمية قدراتهم على تحليل وتفسير القصص، وكذلك دراسة (Meyer, Schendel,2014) التي طُبقت على مجموعة من التلاميذ بالصف الأول الابتدائي، وبينت أن الدوائر الأدبية إستراتيجية عملية ومفيدة في دعم تصورات معرفة القراءة والكتابة، وفي ممارسات تلاميذ المرحلة الابتدائية المبكرة الذين لا يملكون مهارات قراءة جيدة.

خامسًا: توصيات العديد من المؤتمرات بأهمية تدريب وإعداد أطفال الروضة للتحدث باللغة العربية الفصحى، ومنها مؤتمر "مجمع اللغة العربية في القاهرة" في دورته الحادية والثمانين ٢٠١٤م؛ حيث أكد ضرورة الاهتمام بالدعوة إلى استخدام اللغة العربية في جميع مراحل التعليم ومختلف تخصصاته، وأن تهتم وزارات التعليم العربية بوضع منهجية وظيفية جديدة في إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، تركز على استخدام الفصحى الميسرة، وتوفير الجوانب العملية التطبيقية في تعليمها؛ بحيث تصبح اللغة العربية الصحيحة حية ومستخدمة في مجالات الأنشطة المتعددة طوال إلىوم الدراسي.

وكذلك مؤتمر "مجمع اللغة العربية بالقاهرة" في دورته الثانية والثمانين، الذي أقيم في الفترة من (٢١) مارس حتى (٤) أبريل عام ٢٠١٦م، تحت عنوان: (واقع اللغة العربية في المجتمعات العربية: الأسباب والمواجهة)؛ حيث أوصى حكومات الدول العربية– وبخاصة وزراء التربية والتعليم فيها– إلى وضع سياسة لغوية يدعمها قرار سياسي ملزم، تتضمن التخطيط اللغوي لتعليم العربية في المدرسة والجامعة، بحيث يراعى البدء بتعليم العربية وتعلمها في المرحلة الأولى من الدراسة والتعليم الأساسي، وتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في مرحلة متقدمة، بعد أن يتم التأسيس للعربية دون منافسة من لغة أخرى، لا يبدأ تعليمها قبل الثامنة أو التاسعة من العمر، كما تتضمن العمل على تعليم العلوم في الجامعة باللغة العربية.

بالإضافة إلى توصيات العديد من المؤتمرات المهتمة بمجال أدب الطفل، مثل المؤتمر السنوي السادس عشر لمعمل توثيق بحوث أدب الطفل (أدب الأطفال، والتنشئة

الشاملة: محليًا، وعربيًا، وعالميًا) في الفترة من ٢٤-٢٥ مارس٢٠٢١م، بقاعة "المكتبة الموسيقية" بالمكتبة المركزية بجامعة حلوان، والذي أوصى بالتركيز على تنمية الوعى الثقافي والمعرفي من خلال الاهتمام بالإبداعات الأدبية المقدمة للطفل، واستغلال هذه الإبداعات في تنمية جوانب شخصية الطفل كافة، وقد تضمن هذا المؤتمر ندوة بعنوان (مهارات التواصل باللغة العربية) تضمنت لقاءً مع أطفال الحضانة، وتحدث فيها المحاضر "د. سلامة تعلب" عن تعليم قواعد اللغة العربية بالغناء للأطفال.

ولأن العربية هي الخيط الذي يربط بين العرب، وهي لغة تراثنا، ويتعلمها أبناؤنا من الصف الأول إلى نهاية التعليم، فالسؤال المطروح "هل نتقن اللغة العربية الفصحى؟" إن تدني مستوى اللغة العربية في المراحل ما قبل التعليم الجامعي وحتى التعليم الجامعي من أبرز المشاكل التي نعانيها في وطننا العربي؛ فإتقان اللغة العربية إتقان تام قراءةً، وكتابةً، واستماعًا، وتحدثًا ضرورة حضارية، الأمر الذي حدا بالباحثة للنظر في ضرورة إكساب مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى للموهوبين لغويًا من أطفال مرحلة الروضة؛ لتكون نبته في طريق انتشار اللغة العربية الفصحى في مناهجنا وحياتنا عامة.

لذا يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما خصائص الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة؟

٢- ما القدرات الإبداعية اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة؟

٣- ما المهارات اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة؟

٤- ما أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؟

٥- ما صورة برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؟

٦- ما أثر البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على خصائص الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

٢- التعرف على القدرات الإبداعية اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

٣- التعرف على المهارات اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

٤- تحديد أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

٥- إعداد برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

٦- التعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- يقدم البحث معلومات نظرية عن إستراتيجية دوائر الأدب، وأبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وكذلك عن كيفية تحديد والكشف عن الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال.

٢- يقدم البحث قائمة بالمهارات الأساسية اللازمة لاكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، ومهاراتهم اللغوية، وكذلك قدراتهم الإبداعية.

٣- يقدم البحث قائمة بأبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازمة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

٤- قد يفتح البحث الحالي المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث أخرى لتنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

٥- التوصل إلى مجموعة من النتائج يمكن الإفادة منها في تعليم الأطفال الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- يقدم البحث للمختصين والمهتمين بالمجال مجموعة من الأدوات للكشف عن الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال.

٢- يقدم البحث بطاقة ملاحظة لمهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

٣- يقدم البحث برنامجًا يسهم في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

حدود البحث:

تحدد مجال البحث الحالي بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** أُجرى البحث على مجموعة من الأطفال الموهوبين لغويًا قوامها (١٥) طفلًا وطفلة (٩ إناث + ٦ ذكور) في مرحلة رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم من (٥: ٧) سنوات.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث والبرنامج المقترح على العينة الأساسية بقاعة ملحقة بحضانة "بريشيوس جنيريشن" الخاصة بأسيوط؛ وذلك حتى تتمكن الباحثة من تجميع العينة في مكان يناسبهم جميعًا.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البرنامج على مدى شهرين؛ من بداية شهر نوفمبر ٢٠٢٢ حتى نهاية شهر ديسمبر ٢٠٢٢م، بواقع (٢٣) لقاءً، موزعًا على ثمانية أسابيع، كل أسبوع (٣) لقاءات.

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على استخدام إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، والذي يتضمن تطبيق أدوات البحث قبليًا على مجموعة البحث، ثم تطبيق البرنامج المُعد بالبحث، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا، ومعالجة النتائج إحصائيًا.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية دوائر الأدب: literature circles strategy

تُعرف في البحث الحالي بأنها إستراتيجية توليفية تنبثق من عدة أساليب حديثة للتعلم؛ كالتعلم التعاوني، والتعلم التشاركي، وغيرها، ويتم خلالها تقسيم أطفال الروضة الموهوبين لغويًا إلى مجموعات صغيرة (٢: ٦) أطفال، ويكون لكل طفل دور محدد بها في ضوء مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى، ويقوم المعلم بدور القائد والمرشد في العملية التعليمية.

مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى: Standard Arabic speaking skills

تُعرف في البحث الحالي بأنها الأداء اللغوي الذي يمارسه الطفل الموهوب لغويًا في أثناء التحدث باللغة العربية الفصحى، ويُقاس ببطاقة الملاحظة المعدة في هذا البحث.

الموهوبون لغوياً: linguistically gifted

يعرف البحث الحالي الطفل الموهوب لغويًا بأنه الطفل الذي يُظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي على بطاقة ملاحظة الموهوبين لغويًا المعدة في هذا البحث، ولديه مستوى عالٍ من الذكاء، واستعداد فريد لتعلم المهارات اللغوية، ويتميز بقدرات لغوية إبداعية مميزة.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: دوائر الأدب:

إستراتيجية دوائر الأدب توفر بيئة تعلم ناجحة، تجمع بين التعلم الذاتي؛ من خلال توزيع الأدوار على المتعلمين، والتعلم الجماعي؛ من خلال المناقشات الجماعية بين

المتعلمين ومعلمهم، مما يجعلها من أفضل الأساليب الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس النصوص الأدبية والتفاعل معها.

ويؤكد كلٌ من (Alwood, 2000)، (Danials, 2004)، (Williams, 2009)، (شعيب ٢٠١٦) أن دوائر الأدب:

- تتيح للطفل فرصة المشاركة في المجموعة.
- تزيد من دافعية الطفل وقدرته على تحمل المسئولية.
- تتيح للطفل فرصة ممارسة التفكير.
- تنمي المهارات اللغوية لدى الأطفال.
- تعمق فهم الطفل للنصوص الأدبية، وممارسة مهارات الفهم.

مفهوم إستراتيجية دوائر الأدب:

تعد إستراتيجية دوائر الأدب من الإستراتيجيات التي تركز على إيجابية المتعلم ونشاطه وتعاونه مع زملائه في المجموعة؛ للوصول إلى المعرفة واكتسابها، وتزيد من بقاء أثرها، كما تخفف من الأعباء الكبيرة الواقعة على كاهل المعلم، من خلال تحويل أدواره التقليدية القائمة على العرض والإلقاء إلى دور الميسر والمرشد والموجه للمتعلمين (عبد القادر، ٢٠١٨).

وأوضحت عسيري (٢٠١٥،٩٠) أنَّ إستراتيجية دوائر الأدب تتيح للمتعلمين الاجتماع في مجموعات صغيرة؛ لمناقشة النصوص الأدبية بتعمق، وتكون تلك المناقشات موجهة بشكل أساسي نحو استجابات المتعلمين لما يقرؤونه، وتتنوع هذه الاستجابات حول الأحداث، والأفكار، والشخصيات المختلفة في النَّص الأدبي، فضلاً عن معلومات عن الأديب والخبرات الشخصية المتعلقة بذلك النَّص، وأنها تمنح المتعلمين فرصة الانهماك في التفكير الناقد والتأمل عند دراسة النص الأدبي. وعرف سليمان (٢٠١٩، ٢١٣) إستراتيجية دوائر الأدب بأنها "دائرة نقاشية تفاعلية بين مجموعة من الأدوار، يؤديها المتعلمون للتفكير فيما يتضمنه النص المقروء من معانٍ؛ للوصول إلى فهم أعمق لما يشير إليه النص من معانٍ ودلالات".

كما يعرف (Danials, 1998, 3) دوائر الأدب بأنها مجموعات صغيرة مؤقتة من المتعلمين، يتراوح عدد أفرادها من خمسة إلى سبعة أفراد على حسب نوع النص الأدبي (شعري أو نثري)، ويختار المتعلمون الموضوعات الأدبية التي يميلون إلى قراءتها (كالشعر، والقصة، والمسرحية)، ويُحدد دور لكل عضو من أعضاء المجموعة على حسب الجنس الأدبي المدروس، ولكل عضو داخل دائرة الأدب مهمة محددة قبل عملية المناقشة، وفي أثنائها، وبعدها، ويتم ذلك من خلال تسجيل الملاحظات التي توصلت إليها المجموعة بعد الانتهاء من قراءة النص الأدبي. وقد عرفها عبد القادر (٢٠١٨، ٢٨٩) بأنها إستراتيجية توليفية، تجمع بين التعلم التشاركي، والتعلم التعاوني، والتعلم في مجموعات صغيرة، والتعلم بالأقران، والقراءة بصوت مسموع، والنمذجة، والتسقيل المعرفي، يناقش فيه المتعلمون النص بعد القراءة في مجموعات محدَّدة سلفًا، وتجتمع فيه القراءة التعاونية والفردية معًا.

ويرى وتيكر (Whittaker, 2012) أن دوائر الأدب تعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتزيد من احترامهم لآراء الآخرين، وتمنحهم ملكية التفكير، وتحفزهم على صنع توقعات وصور ذهنية مستقبلية، وإيجاد روابط وعلاقات بين الخبرات الشخصية والنص، كما أنها تطور قدرات المتعلمين على حل مشكلات الكلمات والنصوص المبهمة في النص المقروء، وتنمي كفاياتهم في التلخيص، والإيجاز، والنقاش المركز مع كاتب النص والأقران، وتحسن من مهاراتهم في تطوير المحتوى وأسلوب الكتابة. كما يرى ستيبل (Stabile, 2009) أن دوائر الأدب توفر بيئة صفية ممتعة تتمركز حول المتعلم وتعزز إرادته الذاتية وتزيد من استقلالِيته، وتنمي لديه المهارات فوق المعرفية، من خلال إدراك مواطن النجاح والفشل في المادة المقروءة، وأنها تزود المتعلمين بمفردات تحسن قدراتهم التعبيرية، من خلال كسر أنماط التعبير التقليدية، وتساعدهم في تحمل مسئولية قراءاتهم، وتسهم في تحقيق فهمهم، وتفسيرهم، وتطويرهم للنقاش، ودمجهم في مستويات علما من التفكير والفهم القرائي.

ويذهب الخوالدة (٢٠٠٩، ٩) إلى أن دوائر الأدب إستراتيجية تعليمية توليفية من عدة إستراتيجيات مختلفة تمثل أكثر من نظرية تربوية، مثل: التعلم التعاوني، والتعلم

بالأقران، والتعلم التشاركي، والنمذجة، والتسقيل المعرفي، كما تذهب حسن(٢٠٠٩، ٩٥) إلى أنها خطوات إجرائية منظمة ومتسلسلة، تتضمن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، ويكون لكل عضو في المجموعة دور محدد ينجزه؛ من أداء عدة مناشط متنوعة، ويتم تدوير تلك الأدوار بين أعضاء المجموعة، ويقدم المعلم مادة القراءة للمتعلمين، أو يختارونها معه، ثم يكتبون ملحوظاتهم بشأن المقروء، ويناقشون النص؛ وفقًا لأدوارهم المحددة سلفًا، ويؤدى المعلم دور الموجه، والمرشد، والميسر للتعلم.

وتقوم إستراتيجية دوائر الأدب على عدة نظريات تربوية مهمة، من أبرزها: نظرية التعلم التشاركي والتعاوني، ونظرية ارتباط القراءة والكتابة، ونظرية القراءة بوصفها عملية، ونظرية استجابة القارئ (Hsn, 2004)، ويشير (Pitman, 1997) إلى أن إحدى أهم النظريات التي تقوم عليها إستراتيجية دوائر الأدب هي نظرية (فيجوتسكي)، التي يرى فيها أن التعلم الحق هو التعلم الذي يحدث أولاً في المستوى الاجتماعي؛ حيث يكون فيه المحتوى ذا معنى، وأن المتعلمين ينجزون تعلمهم بشكل أفضل من خلال حصولهم على المساعدة من قِبل الآخرين الأوسع اطلاعًا، أكثر من كونهم فرادى، كما ينبغي أن يكون هناك انتقال للتعلم من الآخرين الأكثر اطلاعًا إلى المتعلم، من خلال النمذجة، والتسقيل المعرفي (Scaffolding).

وتتيح إستراتيجية دوائر الأدب الفرصة الكافية للمتعلمين لإيجاد الارتباطات بين النصوص والخبرات الشخصية، والاستماع لمختلف التفسيرات المقدمة من قِبل الآخرين، والحس بالملكية حول تعلمهم الخاص، من خلال النقاش والمشاركة مع الآخرين، إضافة إلى تعميق فهمهم وإبراز استمتاعهم بالنصوص.

والمستقرئ للتعريفات السابقة، يجد أنها تعريفات مناسبة للمراحل التعليمية المختلفة؛ فدوائر الأدب إستراتيجية توليفية من عدد من الإستراتيجيات التعليمية، كالتعلم التشاركي، والتعلم التعاوني، والتعلم في المجموعات الصغيرة، والتعلم بالأقران، والقراءة بصوت مسموع، والنمذجة والتسقيل المعرفي. وسميت دوائر الأدب بهذا الاسم؛ نسبة إلى المجموعات الدائرية الشكل التي يكونها الأطفال في أثناء مناقشتهم للمادة القرائية والأدبية المتنوعة، على حسب توزيع الأدوار النقاشية فيما بينهم.

ومن التعريفات السابقة لإستراتيجية دوائر الأدب، يُستنتج ما يلي:

١- تُطبق إستراتيجية دوائر الأدب في مجموعات عمل تعاونية.

٢- لكل طفل دور محدد أو أكثر داخل مجموعة المناقشة؛ ومنها: قائد المجموعة، والشارح، ومتعقب المشاهد، والرابط، والملخص، والناقد الأدبي.

٣- يتناقش الأطفال فيما بينهم بشأن النَّص المراد دراسته، مع تدوين الملاحظات في أوراق عمل معدة سلفًا.

٤- لن ينحصر دور معلم الروضة في الإستراتيجية في تنظيم المجموعات، واختيار النّص الأدبي موضوع الدراسة، والتوجيه والإرشاد، بينما سيتخطى ذلك؛ كونه جزءًا من مجموعة النقاش.

٥- لإستراتيجية دوائر الأدب عدة أسس نظرية تستند إليها؛ كالتعلم التّعاوني، والتعلم التشاركي، والتسقيل المعرفي، والنمذجة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف إستراتيجية دوائر الأدب إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: إستراتيجية توليفية تنبثق من عدة أساليب حديثة للتعلم؛ كالتَّعلم التعاوني، والتعلم التشاركي، وغيرها، ويتم خلالها تقسيم أطفال الروضة الموهوبين لغويًا إلى مجموعات صغيرة، من (٢: ٦) أطفال، لكل طفل دور محدد في ضوء مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى، ويقوم المعلم بدور القائد والمرشد في العملية التعليمية.

مبادئ إستراتيجية دوائر الأدب:

اتفق كلٌ من (Daniels,2004)، (Nancy, 2007)، (الشديفات، ٢٠١٢)، (شعيب، ٢٠١٦)، (فاخر، ٢٠٢٠)، (دحلان، ٢٠٢٠)، (عبدالعال، حسن، سيد، ٢٠٢٠)، على المبادئ الرئيسة والمهمة لإستراتيجية دوائر الأدب لتطبيقها داخل الغرفة الصفية، وهي:

١-يختار الأطفال المادة القرائية؛ حيث تُشكل المجموعات بشكل أساسي بناءً على ما يقرره الأطفال للقراءة، ويراعي المعلم عند تشكيل المجموعات الحجم السوي لها، والجو التعليمي المناسب.

٢-تُؤسس المجموعات الصغيرة المؤقتة بناءً على اختيارات الطفل للكتاب؛ فيختار الأطفال النصوص المختلفة عند بداية كل جلسة لدوائر الأدب، ولذلك، فإن مجموعاتهم لا ينبغي أن تحتوي على أعضاء دائمين، وهناك عدة عوامل تؤثر على تكوين المعلم للمجموعات، من أبرزها: عدد الأطفال، والنصوص المتوفرة، واختيارات الأطفال، واهتماماتهم.

٣-يستخدم الأطفال الملحوظات لتوجيه قراءاتهم ومناقشاتهم، وتُستخدم تلك الملحوظات خلال الاستخدام الأولي لدوائر الأدب، والهدف من تلك الملحوظات أن يصبح الأطفال قراءً ومناقشين نشطين، ويمكن أن تكون هذه الملحوظات مكتوبة أو مرسومة على حسب قدرة الأطفال على ذلك، ولا يحتاج الأطفال تلك الملحوظات دائمًا، إلا أنها تقدم كنقاط توجيه، وبدايات نقاش، ومساعدات للذاكرة.

٤-يولد الأطفال موضوعات للنقاش، فعندما يدير الأطفال مجموعاتهم الصغيرة، فإنهم يشعرون مرة أخرى بالانشغال الكبير والمسئولية العظيمة للقيمة الناتجة عن جلسات تلك المجموعات، ويُثار اهتمامهم لمستويات علىا ومتقدمة، ويكونون قادرين على توجيه أنفسهم بسرعة للتعلم بشكل أكبر؛ حيث يتعلم الأطفال من بعضهم بعضًا، وليس من خلال الملخص المعد من قِبل المعلم.

٥-ينبغي أن تكون مقابلات الأطفال طبيعية ومفتوحة، عندما يكون الأطفال منهمكين بالنقاشات التي يديرونها، فإن المنهجية الأدبية لا تستخدم في ذلك المجال بشكل شائع، فلا يحتاج المعلمون لأن يفرضوا مجالاً نقاشيًا على الأطفال؛ لأن ذلك قد يعيق الطرق الممكنة التي يختارها الأطفال لنقاشاتهم.

٦-يؤدي الأطفال أدوارًا مختلفة في مجموعاتهم، فمن الضروري إدراك أن لكل طفل دورًا واضحًا ومحددًا يُفهم بوعي، وتساعد تلك الأدوار المختلفة الأطفال ليكونوا في حالة تركيز، كما أن عملية تبادل الأدوار من خلال قراءة النصوص تقدم استبصارات وفهمًا عميقًا لكل عضو في المجموعة.

٧-يؤدي المعلم دوره في الإستراتيجية بوصفه مساعدًا، وعادة ما يكون ذلك المكون الضروري لمنهاج دوائر الأدب الأكثر تحديًا للمعلم؛ فهو ينظم عملية دوائر الأدب

ويوجهها، ولكنه لا يدرس على وفق الطريقة التقليدية؛ فهو يلاحظ، ويسجل، ثم يرصد السلوكيات المختلفة للأطفال، وبشكل عام، فهو يتأكد من حصول أطفاله على الفائدة الكبرى والمرجوة من إستراتيجية دوائر الأدب الخاصة بهم.

٨-عندما يتحرر المعلم من الفكرة السائدة قديمًا بأنه مركز النشاط الصفي، فباستطاعته تقديم أشكال نوعية من التقويم، ومن أهم أشكال ذلك التقويم المتوافرة: تسجيلات الفيديو، والسجلات القصصية، وسجلات التقويم الشخصية، كما أن مقابلات الأطفال وملاحظاتهم ونشاطاتهم الكتابية تُكمل عملية التقويم.

٩-يتم اختيار كل طفل من كل مجموعة لقراءة المهمة الموكلة إليه بصوت عالٍ؛ كي يتمكن من مشاركة تلك الأدوار جميعها مع زملائه، ويقوم المعلم بعد ذلك بطرح الأسئلة قبل المضي في المهمة الثانية، وقبل تكليف الأطفال بقراءة النصوص المطلوبة منهم، ومن ثمَّ التقابل في المجموعات، فإن المعلم يركز على أهمية اشتراك كل طفل في المجموعات بالنقاش، وهو المبدأ الذي يمكن تطويعه بما يناسب طفل الروضة؛ حيث يمكن الاستعاضة عن قراءة الطفل للنص بقراءة المعلم بدلاً منه؛ حيث استعانت (مالكوم، ١٩٩٨) بمعلمين مشتركين في رياض الأطفال مع الباحثة، وأكد أن الأطفال الصغار بحاجة إلى فرصة للتفاعل بحرية مع نص مشترك بينهم بالترتيب؛ لتعميق معاني ما يستمعون إليه؛ لأن معظم أطفال الرياض غير قادرين على قراءة النص بأنفسهم.

تنظيم إستراتيجية دوائر الأدب لطفل الروضة:

ذكر (Farris, 1997)، و(الخوالدة، ٢٠٠٩) تنظيمًا مقترحًا لدوائر الأدب، يقدم إرشادًا للأطفال والمعلمين الراغبين بتطبيق هذه الإستراتيجية، وتتلخص خطوات هذا التنظيم فيما يلي:

١- تبدأ كل دائرة أدب بقراءة النص بصوت عالٍ.

٢- يُقسم الأطفال لأزواج، ثم يُسمح لهم في غضون دقيقتين بمناقشة المادة المقروءة، ويشجعهم المعلم على إعطاء استجابات وردود أفعال مفتوحة وصادقة.

٣- يشارك المعلم الأطفال في النقاش؛ للحصول على معلومات من قِبل عدة أطفال ينتمون لمجموعات مختلفة.

٤- يقسم المعلم الأطفال في مجموعات مكونة من (٣: ٦) أطفال، مع مراعاة الاعتبارات الخاصة باهتمامات الأطفال، ومهاراتهم، وسلوكياتهم، كما أن قائمة المجموعات وتعيين الأطفال على تلك المجموعات ينبغي أن يكون قبل بداية إلىوم الدراسي، ويُفضل أن يكون في الليلة التي تسبق التدريس؛ كي يتمكن المعلم من إجراء التعديلات اللازمة قبل بداية إلىوم الدراسي في الصباح.

٥- يحدد المعلم لكل طفل دوره الذي سيؤديه في المجموعة، والأصل أن يكون ذلك مسبقًا، كما أن تنظيم الأطفال في المجموعات يوفر المزيد من الوقت. ويفضل أن تكون الأدوار مكتوبة على أوراق وفيها التعليمات اللازمة؛ كي يعرف كل طفل دوره بوضوح، ويتحدد حجم المجموعة بشكل واضح حسب الأدوار المحددة؛ حيث يمكن أن يتضاعف دور الطفل في المجموعة إذا كان عدد التلاميذ فيها قليلًا.

ويضيف البحث الحالي إلى هذه القواعد ما يلي:

- تقرأ المعلمة القائمة بدور القائد النص الأدبي المقترح باللغة العربية الفصحى بصوت عالٍ.
- يتم مناقشة استجابة وردود أفعال الأطفال حول النص الذي استمعوا إليه، فبعد أن يستمع الأطفال للنص تقوم المعلمة القائمة بدور القائد بمناقشة ردود أفعال الأطفال واستجاباتهم.
- تكوين الدائرة الأدبية- والتي تكون معدة مسبقًا-؛ حيث تعمل المعلمة القائمة بدور القائد مع كل مجموعة على حدة؛ نظرًا لصغر سن أطفال الروضة.
- تعيين أدوار الأطفال، وتوزيعها عليهم في المجموعة، مع شرح مبسط لمهام كل دور.
- يعيد كل طفل وصف دوره في المجموعة؛ للتأكد من فهمه لمهامه.
- تقرأ المعلمة القائمة بدور القائد النص مرة أخرى؛ استعدادًا لمناقشة كل طفل في مهمته داخل الدائرة.
- تستقبل المعلمة القائمة بدور القائد ملحوظات كل طفل من خلال دوره بالدائرة الأدبية، مع مناقشتها مع بقية أفراد الدائرة الأدبية.

- يعطي قائد المجموعة الفرصة لكل طفل للقيام بدوره؛ فيقوم الرسام برسم أحداث العمل الأدبي المطروح، ويمثل الممثل أحداث العمل الأدبي، وهكذا.
- تتنحى المعلمة القائمة بدور القائد جانبًا لبضعة دقائق؛ يترك فيها الأطفال يتناقشون مع بعضهم بعضًا ويحددون الاستفسارات التي يرغبون في مناقشتها.
- ثم تعود المعلمة القائمة بدور القائد لقيادة المجموعة مرة أخرى، ومعرفة رأي الأطفال في العمل الأدبي، والرد على استفساراتهم.
- يجب أن يناسب النص الأدبي المختار مرحلة الروضة، وأن يتضمن: محتوى مقنعًا، وشخصيات مثيرة لاهتمام الطفل، ورسومً توضيحية ألوانها زاهية تجذب الطفل.

أدوار أطفال الروضة في دوائر الأدب:

حدد هوبر (Huber ,2001) مجموعة الأدوار التي يقوم بها المتعلم في الدائرة الأدبية، وهي: الباحث عن المفردات: الذي يقوم بالبحث عن المفردات الجديدة بالنص، والنجم الأدبي: الذي يحدد بعض الأبيات والفقرات التي تثير اهتمام المتعلم، والرابط: الذي يحدد العلاقات بين النص والبيئة المحيطة والنصوص الأدبية الأخرى، والملخص: ومهمته التعبير عن الأفكار الرئيسة بالنص، بالإضافة إلى المصور: الذي يعرض النص في صورة (هندسية – بيانية – فنية)، والبلاغي: الذي يحدد المواطن البلاغية بالنص، والمتتبع للأحداث: الذي يتتبع سير الأفكار والأحداث بالنص، والمنقب: الذي يبحث عن الأفكار والمعلومات الأساسية بالنص، هذا فضلًا عن دور المعلم الذي يتحدد في كونه مراقبًا وميسرًا للعملية التعليمية.

ولأن لأطفال الروضة خصائص نمو تختلف عن أطفال المرحلة الإبتدائية؛ فقد اختلفت هذه الأدوار عند مستخدمي هذه الإستراتيجية مع أطفال الروضة؛ حيث استخدمت(allin,2015) في دوائرها الأدبية في رياض الأطفال خمسة أدوار، هي: مكتشف الكلمات، وسائل الأسئلة، ومنتقي الممرات، والفنان الماهر، ومدير المناقشة (والذي تقوم هي بدوره معظم الوقت)، بينما لم يعين (بوردي،٢٠٠٠) أدوارًا للأطفال في مرحلة الروضة، بل تركها مفتوحة لرغباتهم في المشاركة.

ومما سبق، يحدد البحث الحالي الأدوار المناسبة لأطفال مرحلة الروضة في دوائر الأدب فيما يلي:

- القائد: وهو مدير المناقشة، والذي يطرح مجموعة مختارة من الأسئلة لتوجيه الجلسة، ويتأكد من حصول الجميع على دوره في التحدث.
- باحث الكلمات: وهو المسئول عن مشاركة الكلمات أو المفردات الجديدة التي تظهر عند قراءة النص الأدبي، ويمكن للآخرين أيضاً أن يطلبوا شرح كلمات أخرى جديدة عليهم.
- الرسام: وهو الذي يعبر من خلال رسمه البسيط عن أحداث النص الأدبي الذي يتم مناقشته في الدائرة بقدر ما يستطيع.
- مكتشف الشخصيات: هو من يستخرج شخصيات العمل الأدبي المطروح، ويحدد دور كل منها.
- الممثل: الذي يعبر من خلال التمثيل عن أحداث العمل الأدبي، مقلدًا بعض أدوار العمل.
- السائل: هو الذي يطرح استفسارات زملائه عن العمل الأدبي بعد الاجتماع بهم دون وجود القائد.

مع ملاحظة، أنه ليس من الضروري أبدًا توافر جميع الأدوار في الدائرة الأدبية؛ فيمكن الاستغناء عن بعض الأدوار، مثل الرسام، والممثل، كما يمكن أيضًا أن يقوم طفل واحد بدورين مختلفين؛ فإستراتيجية دوائر الأدب تسمح بالمرونة في تبادل الأدوار وتغييرها في الدائرة الأدبية.

المحور الثاني: مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى:

يجب أن نقدر اللغة العربية وأهميتها حق قدرها، وذلك بأن نفهم العربية ونتعامل معها مؤمنين بوحدتها، وأعين طبيعتها وخصائصها وتنوعاتها، كما فعل الأولون؛ من أجل ذلك يجب على معلم الأطفال أن يوقن باللغة العربية وأهميتها، وأن يعلم الطفل العربية منذ البداية كما هي في واقعها اللغوي؛ بخصائصها وتنوعاتها.

مفهوم مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى:

الكلام عملية ذكية تتضمن دافعًا للمتكلم ثم مضمونًا للحديث، كما يعد الكلام عملية انفعالية واجتماعية؛ ففعل الكلام مهارة إنتاجية تستدعي من الطفل قدرة على استخدام الأصوات بشكل دقيق، والتمكن من الصيغ النحوية وترتيب الجمل والكلمات، الأمر الذي يعينه على التعبير عما يريد، فالتحدّث كما يرى مدكور (٢٠٠٦) في تعريفه للكلام أنه القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء، مما يعني ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلم عمّا في نفسه من هاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكرة يريد أن يزود بها غيره بطلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة الأداء.

ومهارة التحدث عملية مركبة، يتأثر في أثنائها المتحدِّث بالعوامل النفسية والموقف الاجتماعي؛ كونها عبارة عن ترجمان لما يعالج نفسه، وهي فن من فنون اللغة العربية، هدفه التعبير والتواصل بين الأفراد (الدليمي، الوائلي، ٢٠٠٥)، وعرفها سعيد (٢٠١٤) بأنها "مهارة نقل المعتقدات، والأحاسيس، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار من المتحدث للآخرين، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء".

والتحدث عملية إبداعية، تمكّن المتحدّث من إنتاج أفكار، والإبداع فيها يعتمد على مخارج الأصوات وفهمها، كما يعتمد التحدث على الاتصال بعمليات فسيولوجية، ولا يتم إلا بسلامة الجهاز النّطقي للإنسان، ويرى مقابلة وبطاح (٢٠١٥، ٣٤٢) أن مهارات التحدث تمثل "الأداءات اللغوية التي يمارسها المتعلمون في أثناء التحدث؛ ليأتي حديثهم واضحًا معبرًا متسلسلًا منظمًا مضبوطًا بالقواعد اللغوية"، وتتعدد مهارات التحدث باختلاف الباحثين في مهارات اللغة العربية، ورغم هذا الاختلاف، فإن هذه المهارات تدور في فلك واحد: الإطار الخارجي لعملية التحدث، والجوهر الداخلي لعملية إنتاج التحدث.

وتعرف الطويرقي (٢٠٢٠) أيضاً مهارات التحدث بأنها "إحدى مهارات الإرسال اللغوي، تتطلب سلوكًا مخططًا وهادفًا، يستطيع المتعلم من خلاله نقل رسالة لفظية

للمستمع حول موضوع معين بطلاقة، مع صحة التعبير وسلامة الأداء، وتقاس من خلال ملاحظة أداء المتعلم في اختبار الأداء الشفوي".

وتتم عملية التحدث عبر خطوات، هي:

١- **الاستثارة:** قبل أن يتحدث الطفل لا بد أن يُستثار، وقد يكون المثير خارجيًا؛ كأن يريد التحدث لمن أمامه، أو الاشتراك في حديث مع الآخرين، وقد يكون انفعالًا داخليًا؛ مثل السرور، أو الغضب، أو الضيق، أو الحزن.

٢- **التفكير:** بعد أن يُستثار الطفل لكي يتحدث، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع أفكاره ويرتبها.

٣- **الصياغة:** بعد أن يفكر الطفل فيما سيقول، يبدأ في انتقاء الرموز (الألفاظ، والعبارات، والتراكيب)؛ لأن الألفاظ قوالب للمعاني، واختيار اللفظ المناسب للمعنى يوصل المعنى للسامع من أقرب طريق.

٤- **النطق:** مرحلة النطق هي المرحلة الأخيرة للتحدث؛ فلا يكفي أن يكون للمتحدث دافع للحديث، وأن يفكر، ويرتب أفكاره، وينتقي ألفاظه؛ فكل هذه هي عمليات داخلية؛ أي تحدث داخل الفرد، فلا بد من أن ينطق؛ فبالنطق السليم تتم عملية الحديث، والنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدث (أبو حشيش، عبد الكريم، ٢٠٠٣، ١٧١-١٧٣)

المهارات الفرعية لمهارة التحدث:

تتعدد مهارات التحدث في ضوء أهدافه، وما يسعى لتحقيقه، فقد ذكر البجة (٢٠٠٥، ٤٢) قائمة بالمهارات الفرعية للتحدث اشتملت على:

١- إخراج الصوت من مخرجه الصحيح.
٢- تغيير نبرة الصوت وتنويعه بما يناسب المعنى.
٣- استخدام اللغة الفصيحة بدرجه تماثل قدرة المتعلم اللغوية.
٤- التركيز على فكرة معينة، والابتعاد عن تشتت الأفكار.
٥- استعمال الحركات والإشارات الملائمة المصاحبة لعملية الإلقاء.
٦- التمكن من تقديم أفكار منظمة وواضحة.

٧- السلاسة والوضوح والدقة في عرض الأفكار.

٨- وحدة الموضوع وترابط الأفكار والعبارات.

٩- تنظيم الأفكار تنظيمًا منطقيًا ومتسلسلًا.

وحدد عبد الحميد (٢٠١٤، ١٩٩) وإبراهيم (٢٠١٤، ٢٢٤) مهارات التحدث في مهارات فكرية، ومهارات لغوية، ومهارات صوتية، ومهارات ملمحية، ومهارات شخصية، بينما **اتفق** مدكور وهريدي (٢٠٠٦) وعبد الباري (٢٠١١) على أن **مهارة التحدث تشمل ما يلي:**

- **الطلاقة:** والممثلة في فصاحة الكلام، والقدرة على الارتجال والتحكم في سرعة الحديث، وتعدد الكلمات والجمل.

- **التواصل:** وهو قدرة الفرد على التواصل والحوار مع الآخرين، وهو غاية تعلم اللغة ووظيفتها.

- **استخدام المفردات:** وهو القدرة على اختيار واستخدام الكلمات المناسبة، وتحديد دلالات الكلمات بشكل دقيق.

- **بناء الجملة:** وهو القدرة على توظيف الكلمات في جمل مفيدة وفقًا لقواعد النحو والصرف، وبناء جمل سليمة لغوياً، والاهتمام بتعلم التراكيب اللغوية لإتقان مهارة التحدث.

ويحدد البحث الحالي أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى المناسبة لطفل الروضة فيما يلي:

أولاً: سلامة اللغة: ويقصد بها قدرة الطفل على النطق والتعبير اللغوي باستخدام اللغة العربية الفصحى بشكل جيد.

ثانياً: تنظيم الأفكار: ويقصد به قدرة الطفل على ربط أفكاره وتجميعها بطريقة منطقية عند حديثه باللغة العربية الفصحى.

ثالثاً: القدرات الشخصية: ويقصد بها مهارات الطفل في التواصل مع الآخرين، والثقة في النفس في أثناء التحدث باللغة العربية الفصحى.

أهمية تعليم اللغة العربية الفصحى لطفل الروضة:

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة التأسيس لتعلم القراءة والكتابة بالفصحى، ولا يتم تعلم القراءة والكتابة دون إتقان مهارتي الاستماع والتحدث قبلهما، وكذلك تنمية مهارات الطفل في الاستعداد للقراءة والكتابة، وقد أكدت العديد من الدراسات أثر تعليم اللغة العربية على الأطفال في مرحلة الروضة، منها دراسة حجي (٢٠٢١) التي أكدت أهمية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال في مرحلة الروضة، ودراسة أبو حية (٢٠١٢) التي قدمت برنامجًا تعليميًا لإكساب أطفال الروضة بعض مهارات اللغة العربية، وكذلك دراسة شرقي وميلودي (٢٠١٨) التي أشارت إلى تأثير تعلم اللغة العربية الفصحى في مرحلة الروضة على إتقانها في المرحلة الإبتدائية، فأوصت بالاهتمام بتعليم الفصحى للأطفال منذ الصغر، وهو الأمر نفسه الذي أكدته دراسة فلاز (٢٠٢١)، ودراسة جخراب (٢٠٢٢)، وفي السياق ذاته، أجرى ملحم (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر خبرة رياض الأطفال على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى، وشملت عينة الدراسة (٣٩٥) طالبًا وطالبة بالصف الأول الأساسي، ثم اختيارهم بطريقة عشوائية، طُبق عليهم اختبار في اللغة العربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا بين متوسطات أداء الطلاب عينة الدراسة على الاختبار لصالح الطلاب الذين التحقوا برياض الأطفال، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي لصالح الإناث.

ويمكن هنا– أيضًا– الإشارة إلى تجربة "الدنان" في تعليم اللغة العربية الفصحى لأطفاله، وقد بدأ الدنان التجربة على ابنه "باسل" بعد ولادته بأربعة أشهر؛ حيث بدأ مخاطبته باللغة العربية الفصحى، مع ضبط أواخر الكلمات، وطلب من والدته أن تخاطبه بالعامية، وبدأ الطفل يستجيب للفصحي، وقد سجل الدنان كثيرًا من كلامه على أشرطة تسجيل، وعندما بلغ باسل سن الثالثة من العمر أصبح قادرًا على التواصل بالفصحى المعربة دون خطأ، وله شريط فيديو مسجل، ظهر فيه على تلفزيون الكويت منذ أن كان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر، وتوجد نسخة من هذا الشريط في وزارة

التربية السورية. نجحت تجربة باسل، وكتب الدنان حينها بحثًا علميًا ألقاه في ندوة "الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي" المنعقدة في الكويت بمارس ١٩٨٢، وقد نشر بحثًا في مجلة جامعة دمشق في يونيه ١٩٨٦م، بعنوان "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"، تحدث فيه أيضاً عن نجاح هذه التجربة، ويعتمد الدنان في تجربته على تطبيق إستراتيجية الانغماس اللغوي، وتستند هذه الإستراتيجية إلى الأساس النظري الذي توصل إليه علماء اللغة النفسيون (تشومسكي، ١٩٦٥– ١٩٥٩)، و(إرفن ،١٩٤٦)، و(لينبرغ ١٩٦٧) منذ حوالى أربعين عامًا، ومؤداه أن الطفل يُولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفًا إبداعيًا ذاتيًا، وتطبيق هذه القواعد، وإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث في آن واحد وهو ما زال دون السادسة. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها، حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها، ثم يصحح تصحيحًا ذاتيًا هذا التعميم الخاطئ (الدنان، ٢٠١٠، ١٨٥).

وبعد ذلك، تم إعادة تطبيق تجربة "الدنان" على دار الحضانة العربية بالكويت عام ١٩٨٨، التي تستقبل الأطفال من عمر سنتين إلى أربع سنوات، وتمثلت الغاية من التجربة في تنمية الملكة اللغوية التواصلية بالعربية الفصحى للطفل، وتعزيز نتائج تجربة الدنان؛ وبسبب الاستحسان والقبول، وكذلك النتائج الإيجابية التي أظهرتها دار الحضانة العربية بالكويت، قام الدنان بإنشاء منشأة تربوية أخرى، هي (روضة الأزهار العربية) في دمشق عام ١٩٩٢م، منتهجًا الإستراتيجية التعليمية المتبعة مع أطفال دار الحضانة العربية بالكويت نفسها، من خلال تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل سن السادسة، سوى أنها لا تخرج عن المنهج الذي أقرته وزارة التربية السورية.

كما أجرت (Jenkens,2001) دراسة هدفت إلى اختبار أثر برنامج التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى في روضة الأزهار العربية على علامات الأطفال في القراءة والتعبير في المدرسة الإبتدائية، وقد جمعت البيانات الخاصة بهذه الدراسة من المقابلات مع التلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين والمعلمات، ومدير روضة الأزهار، هذا، بالإضافة إلى الاطلاع على دفاتر الأطفال، وتسجيل أحاديث تلقائية دون تحضير مسبق

لاثنين وعشرين طفلاً، كذلك تم تصوير سجلات العلامات لـ(٢٧٩٧) طالبًا ينتمون إلى مدارس حرستا الإبتدائية، ويتوزعون على الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي، وأُجريت مقارنة بين علامات الطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية وعلامات زملائهم في الصف نفسه، وقد أظهرت النتائج أن متوسط علامات اللغة العربية ككل، وكذلك متوسطات علامات القراءة، والتعبير، والنشيد والمحفوظات جميعها ذات دلالات إحصائية لصالح الطلبة الذين كانوا بروضة الأزهار العربية، ما أشار إلى أن للسنوات التي أمضاها الطفل في روضة الأزهار العربية أثرًا إيجابيًا ذا دلالة على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرستا الإبتدائية.

ويرى عدس (٢٠٠٥) أن القدرة اللغوية للطفل تنمو بتدرج؛ من مهارة الإصغاء إلى مهارة التحدث والقدرة على التعبير، إلى القراءة والكتابة، وهو أمر يجب مراعاته في الروضة؛ فتعمل على تنمية هذه القدرات اللغوية وتحسينها وفقًا لذلك، ومما يساعد على تنمية اللغة ومهاراتها في المراحل الأولى من حياة الطفل هو توفير جو طليق، يجد فيه الطفل حرية في التعبير؛ ففي مثل هذا الجو ما يساعده على أن يبنى علاقات طيبة مع الأطفال الآخرين من جهة، ومع المربية من جهة أخرى، ومن متطلبات هذا الجو أن يُسمح للأطفال بممارسة التحدث بطلاقة، وأن تتوافر الحوافز الدافعة لهم للتحدث، وتُتاح لهم حرية الاختلاط والتعبير.

ويوضح الحلاق (٢٠١٠) أهمية التحدث للطفل بأنه خادم ومخدوم؛ فمن حيث كونه خادمًا، فهو مدخل الأطفال نحو تنمية ثروتهم من الأفكار والمفردات قبل تعليمهم القراءة والكتابة، ومن حيث كونه مخدومًا، فإن مهارات اللغة مجتمعة من استماع، وقراءة، وكتابة، تعمل متضافرة من أجل تمكين الطفل من التعبير الجيد والتَّحدث بلباقة، وتزويده بالتعبيرات الجميلة والتركيبات المفيدة، وإعانته على تنظيم أفكاره وحسن التعبير عنها، كما أن التحدث هو الوسيلة السهلة والسريعة التي يستخدمها الإنسان في علاقته مع الآخرين، وهو ما يرسم صورة الشخصية في أذهان الآخرين، وكذلك يمثل التحدث الشكل الرئيس للاتصال اللغوي لأي إنسان وأهم جزء فيه.

ويميل الأطفال– عادة– إلى التحدث عن خبراتهم التي اكتسبوها، لذا، فإن المربية يمكنها استثمار هذا الميل لدى الأطفال؛ بحيث تكلف كل طفل بأن يتحدث أمام زملائه عن القصة التي سمعها، وتترك له حرية التحدث عن أهم الشخصيات التي أعجبته والأحداث التي جذبت انتباهه، ومن خلال هذا النشاط– أيضاً– يتم تبادل الخبرات بين الأطفال (مصطفي، ٢٠٠٥، ٨٧).

والمستقرئ لما سبق، يجد أن التحدث إحدى مهارات اللغة العربية ومن أكثرها شيوعًا واستخدامًا؛ حيث يستخدم الفرد هذه المهارة في التعبير عن المطالب والرغبات والاتجاهات، وأن مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى تقوي الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأطفال، وتحقق لهم شخصيتهم؛ من خلال تنمية قدرتهم على التعبير عن ذواتهم وأفكارهم، وكلما ازدادت قدرة الطفل على الكلام واستعماله للغة وتوظيفها وازدادت معها حصيلته اللغوية، كان أقدر على الاتصال مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم.

المحور الثالث: الموهوبون لغويًا:

الموهبة– بشكل عام– تتمثل في التميز العالي، والكفاءة في الأداء، والفهم السريع، والقدرة على الإنجاز بصفة عامة، وسرعة التحول من إنجاز عمل ما إلى إنجاز عمل آخر بثبات وثقة بالنفس، وبالقياس على تعدد أنواع الذكاء وتباين مجالاته، فإن للموهبة أنواعًا وأنماطًا عدة، من هنا جاءت فكرة تعدد المواهب، وبناءً عليه، نجد الموهبة اللغوية، كتلك التي توفرت لدى لغويين كثيرين، من أبرزهم "الخليل بن أحمد الفراهيدي"، الذي أهلته موهبته اللغوية لوضع علم العَروض الذي لم يسبقه أحد إليه.

ويعد الموهوبون بصفة عامة من أهم الثروات البشرية التي يمتلكها أي مجتمع، ولهذا، فإن تعرف قدرات الأفراد ومواهبهم وأساليب تنميتها، من المهام العلمية الصعبة التي تؤثر في تطور المجتمع ورقيه ولحاقه بركب التطور، والموهوب لغوياً هو "المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي، واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية التي تحتاج قدرات خاصة، بشرط أن يكون هذا الفرد متمتعًا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار" (Founds, 2009, 23).

تعريف الموهوبين لغويًا:

يُعرف الموهوب لغويًا بأنه المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي، واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية، والتي تحتاج لقدرات خاصة، بشرط أن يكون هذا الفرد متمتعًا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار (الزيني، محمد، ٢٠١٤، ٢١٥).

ويضيف عبدالحميد (٢٠٠٦، ٨٣) أن الموهوب هو كل ذي موهبة، وقدرة خاصة متميزة، فالأطفال الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات التفكير الابتكاري، أو الذين يتفقون في قدرات خاصة، مثل القدرات الرياضية، أو الموسيقية، أو اللغوية، أو الفنية، أو أية قدرة أو أكثر من هذه القدرات، يمكن اعتبارهم موهوبين.

وتعرف مزيد (٢٠٠٨، ١٥) الموهوب لغوياً بأنه "المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي، واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية، والتي تحتاج لقدرات خاصة، بشرط أن يكون هذا الفرد متمتعًا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار".

يتضح من التعريفات السابقة أن الموهوبين لغويًا يتمتعون بالخصائص التي يتسم بها الطلاب الموهوبون بشكل عام، بالإضافة إلى القدرات والخصائص اللغوية المتنوعة، التي تتمثل في القدرة على الأداء اللغوي الواضح، والتميز في شكل هذا الأداء؛ استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابة.

وعرفت عبدالموجود (٢٠١٩) الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال بأنهم الأطفال الذين يظهرون طلاقة لغوية وقدرة لفظية مرتفعة عن أبناء عمرهم، وتكون حصيلتهم من المفردات اللغوية متقدمة، وسلوكهم اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح.

خصائص أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

يتميز الموهوبون لغوياً عن غيرهم بسمات وخصائص متباينة، ومن بين ما يميز الموهوبين لغويًا خصائصهم العقلية والمعرفية؛ فالموهوب لغوياً أسرع من أقرانه العاديين في مستوى النمو العقلي والمعرفي؛ وذلك لأن العمر العقلي للموهوب لغوياً أكبر من عمره الزمني، ومستوى الذكاء عنده أعلى من مستوى ذكاء العاديين، وبالتالي، فالنمو اللغوي لديه أسرع بكثير من غيره، حتى أنه– أي الموهوب لغوياً– يفوق الموهوب الآخر

غير اللغوي في النمو اللغوي، كما أنه يتميز بمستوى تحصيل علمي مرتفع بالقياس بغيره من العاديين؛ وذلك لأن التحصيل يتوقف على اللغة، وكونه موهوبًا لغوياً، فليس بمستغرب أن يتفوق علميًا على غيره؛ وذلك لأنه:

- يمتلك وسائل التفوق، والتي تتمثل في اللغة بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، وتوظيفها في التحصيل العلمي والمعرفي.
- لديه القدرة على الفهم في أعلى مستوياته، وبالتالي، فهو قادر على التعلم السريع أكثر من غيره.
- يمتلك مهارات الإبداع اللغوي التي تمكنه من تحصيل المعلومات والمعارف من مختلف المصادر، وبخاصة المصادر التكنولوجية، التي أصبحت أكثر من أن تُعد أو تُحصى.
- يمتلك مهارات التعلم الذاتي، التي تجعله يعتمد على ذاته في التعلم، ومن ثمَّ، فإن مستواه المعرفي ينمو ويزداد يومًا بعد يوم.
- يمتلك القدرة على الابتكارية المرتفعة والأداء المتميز في المجالات العلمية.

(سليمان، وغازي، ٢٠٠١، ١٧)، (الزيني، محمد ٢٠١٤، ٢١٥)، (Rushton, 2006, 73)

كما تعد الخصائص اللغوية من أهم وأبرز ما يميز الموهوبين لغويًا، ولا غرابة في ذلك التميز؛ فهم موهوبون لغوياً، إذًا، لا بد أن يتميزوا عن غيرهم بما وهبهم الله وهو اللغة، وبما أن اللغة العربية لغة إعجاز وإبداع لغوي؛ فأكثر ما يميز هؤلاء المتعلمين من حيث الخصائص اللغوية هو الإبداع اللغوي، شريطة أن تتعهد موهبتهم اللغوية هذه على وفق الأساليب العلمية والاتجاهات الحديثة في مجال الموهبة.

ويؤكد الزيني ومحمد (٢٠١٤، ٢١٨) أن الموهوبين لغوياً يتسمون بما يلي:

- القدرة على القراءة الواسعة السريعة المبدعة.
- لديهم ثروة لغوية ضخمة؛ حيث إنهم دائمو القراءة والاطلاع.
- الفهم العميق لما وراء المعرفة والمعاني الضمنية غير المصرح بها في مضمون المسموع والمكتوب.

- القدرة على نظم الشعر وتنظيم النثر، فهم يمتلكون القدرة التي تؤهلهم لهذين الفنين اللغويين.
- التمكن من مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بمستوى عال، بما يؤهلهم لتنمية موهبتهم هذه تنمية ذاتية.
- التمكن من القواعد اللغوية، والقدرة الفائقة على ممارستها في استخدامهم للغة.
- التميز العالي في أدائهم اللغوي، واستخدامهم للغة وتطويعها حيث يشاءون.
- الإبداع اللغوي: فالموهوبون لغويًا مبدعون لغويًا؛ وذلك لأنهم يمتلكون متطلبات الإبداع اللغوي؛ من حيث الرصيد اللغوي، والفهم المتميز لمفردات اللغة، والتمكن من مهاراتها، والأداء اللغوي المتميز، وكل هذا كفيل بأن يجعل من الموهوبين لغوياً مبدعين لغوياً.
- القدرة على القراءة، من حيث السرعة، واستيعاب المقروء، ونقده.
- القدرة على استعمال اللغة ببراعة في مختلف مجالات الحياة، وبخاصة المجالات العلمية.

وقد أجمع كل من (Savitri,2019,67)، و(النجار،٢٠٢٠، ٩٩)، و(أمين، ٢٠٢٢،٢٣) على مجموعة من المؤشرات الدالة على امتلاك الطفل قدرات لغوية خاصة، ومن هذه المؤشرات:

- امتلاك مفردات لغوية جديدة متقدمة.
- سرد حكاية طويلة أو قول نكات وقصص.
- إظهار كمية معلومات غير معتادة لمن هم في مثل عمره.
- الاستمتاع بالألعاب التي تعتمد بشكل كبير على المخزون اللغوي.
- تهجي الكلمات بدقة.
- التلاعب بالألفاظ وزلات اللسان، والقدرة على ابتكار كلمات لها السجع نفسه.
- القدرة على التواصل مع الآخرين بمهارة لفظية عالية.
- حب الاستماع للكلمة المنطوقة، مثل القصص، والتعليقات، أو التفسيرات، في الراديو أو التلفاز أو الأحاديث.

– وجود مخزون لغوي جيد بالمقارنة مع الأطفال في عمره.

– القدرة على ترتيب وتنظيم الكلمات المختلفة.

– القدرة على الإلقاء بطريقة جيدة.

– إمكانية التعبير عن المشاعر والأحاسيس بسهولة ويسر.

مهارات الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة:

– **الاستماع:** يعد الاستماع أول فنون اللغة وأهمها جميعًا، وأساس كل تعلم لفظي، ووسيلة أساسية من وسائل التواصل اللغوي وأكثرها شيوعًا واستخدامًا، وللاستماع علاقة قوية بكل مناشط الحياة؛ فله دوره في الحياة اليومية، وله أثره في الحياة المدرسية؛ فعن طريقة يستطيع الطفل أن يتفاعل مع غيره بما يقضي حاجاته، ويلبي متطلباته، ويحقق أهدافه وغاياته، وينمي خبراته في المجتمع الذي يعيش فيه (المرسى، عبدالوهاب، ٢٠١٤، ٦٣: ٦٤).

ويرى الحلاق (٢٠١٠، ١٣٥) أن الاستماع "مهارة لغوية تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام والتركيز؛ لفهم الرسالة المتضمنة في حديثة، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وإبداء الرأى فيها"، وتبرز أهمية الاستماع في مرحلة ما قبل المدرسة– كما أشارت خنجر (٢٠١٢، ١٠١)– من خلال تأثيره فيما يلي:

١– تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات، والحروف، والكلمات تمييزًا صائبًا.

٢– تزويد حصيلة الطفل اللغوية بكثير من الألفاظ والأساليب الجديدة، أو تصويب ما هو خطأ.

٣– تنمية التفكير النقدي لدى طفل، من خلال ما يسمع من آراء وأفكار، قد يتفق معها وقد يختلف.

٤– مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره وترتيبها منطقيًا.

٥– تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل، وتربيته على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة.

٦– تنمية ملكة التخيل، والإبداع اللغوي لدى الأطفال.

٧– تنمية اللغة الشفهية وما يتعلق بها من مهارات لدى الطفل.

– **التحدث:** وعرفه فضل الله (٢٠١٤، ٩١) بأنه "مهارة لغوية مكتسبة تُؤدى شفهيًا، وتحتاج إلى ممارسة؛ حتى يصل الفرد إلى ما يسمى بجودة الأداء والتمكن، وهو فن لنقل الأفكار، والمعتقدات، والآراء، والمعلومات إلى الآخرين بصوت، والتحدث هو الوجه الآخر للاستماع، لذلك، فالاستماع والتحدث وجهان لعملة واحدة، هي اللغة الشفهية"، كما أشار لافي (٢٠١٥، ٢٥٢) إلى أن التحدث هو "الإفصاح والإبانة عما بالنفس من مشاعر وأفكار، وهو من وسائل التخاطب والتفاهم بين الأفراد، وهو مهارة لغوية راقية توضح شخصية الطفل، كما أنه فن من فنون التواصل اللغوي، والمحصلة النهائية والهدف الشامل لتعليم مهارات اللغة العربية".

ويعد التحدث الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قِبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس للآخرين، ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع؛ إذ في الغالب يتكون الموقف اللغوي من طرفين: متحدث ومستمع، إلا أن مهارة التحدث تأتي في المرتبة الثانية بعد الاستماع **(البجة، ٢٠٠١)**.

– **الاستعداد للقراءة:** وهو عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات (برهم، ٢٠١٤، ٦٥)، ويعرفه (Weining, 2004, 157) بأنه النقطة التي يكون عندها الطفل مستعدًا للتعلم، والوقت الذي يتحول فيه من غير قادر على القراءة (غير قارئ) إلى قادر على القراءة (قارئ).

ويتأثر الاستعداد للقراءة لدى الطفل بعدة عوامل، منها الاستعداد العقلي، والاستعداد الجسمي، والاستعداد الشخصي والانفعالي، والاستعداد في الخبرات السابقة والقدرات، وكذلك سعة القاموس اللغوي (الناشف، ٢٠٠٧، ٣٦–٣٩).

وتكمن أهمية الاستعداد للقراءة في مرحلة الروضة في كونه مرحلة حاسمة في تشكيل عقلية الطفل المعرفية والإدراكية، وتكوين شخصيته الانفعالية، والحركية، والجسمية، والاجتماعية، والخلقية، التي تتيح جميعها للطفل فرصة التعبير واللعب الحر، بعيدًا عن القوانين والنظم التي تحد من حرية الطفل (السهلي، ٢٠١٧، ٧١).

– **الاستعداد للكتابة:** وقد عرفه حميدة (٢٠١٣، ٩٠) بأنه علامة يخطها الطفل بالقلم على سطح الورقة متضمنة الرسم، والخربشة، وخطوط الحروف، وأشكال تشبه الحروف، والرسائل التي يكتبها الطفل، كما عرفته كامل وحافظ (٢٠١٢، ٥٧) بأنه قدرة الطفل على التعرف على كيفية استخدام أدوات الكتابة، وتتبع مسار مخطط لرسم صورة، وحرف، وكلمة، ومحاكاة حروف وكلمات بسيطة، ونمو قدرته على التحكم في القلم، عن طريق التآزر بين حركة العين مع إلد، ومتابعة تجاه الكتابة العربية من إلمين لليسار ومن أعلى لأسفل، وكتابة أحرف قليلة من الحروف الأبجدية.

وقد أشارت مجيد وعلى (٢٠١٠، ٤٢٠) إلى أهمية تنمية مهارة الاستعداد للكتابة لدى أطفال الروضة، وإمدادهم بخبرات وبرامج تعمل على تطوير مهاراتهم وتنميتها، وفقًا للفروق الفردية بينهم، ولأقصى ما تمكنهم استعداداتهم.

القدرات الإبداعية للموهوبين لغويًا:

اتفق كل من صادق والتميمي (٢٠١٦), وتوفيق (٢٠٢١) على مكونات الإبداع وفقًا لنظرية فيجوتسكي، لتشمل كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، كمكونات أساسية للإبداع، وهذه المكونات هي التي تمثل القدرات الإبداعية للطفل الموهوب، كما يلي:

– **الطلاقة:** وهي القدرة على استدعاء أو تكوين أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة لمشكلة أو مثير معين في فترة زمنية محددة (عبدالعال، ٢٠١٩، ٤٠)، وعرفتها دراسة(karademir,2016, 418) بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الحلول للمشكلات، وتُصنف الطلاقة– كما ذكر لافي (٢٠١٥، ٨١)– إلى الأنواع الآتية:

١– **الطلاقة اللفظية:** سرعة إنتاج كلمات أو وحدات للتعبير، وفقًا لشروط معينة في بنائها أو تركيبها.

٢– **الطلاقة الارتباطية "طلاقة التداعي":** هي إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة.

٣– **الطلاقة التعبيرية:** التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات أو صور مختلفة.

٤- **الطلاقة الفكرية:** إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين.

- **المرونة:** هي القدرة على إيجاد أفكار جديدة ومبتكرة وفريدة، ينتج عنها حلول غير متوقعة للمشكلة، والقدرة على ابتكار وتغيير طريقة التفكير على حسب ما يستدعي الموقف. وتُصنف المرونة- كما ذكر لافي (٢٠١٥، ٨٢)- إلى الأنواع الآتية:

١- **مرونة تلقائية:** وهي إنتاج عدد من الأفكار المختلفة في سهولة ويسر.

٢- **مرونة تكيفية:** وهي التغيير مع الموقف أو المشكلة؛ لإعطاء حلول متعددة لها.

وتشير الزيات (٢٠٠٩، ٥٢) إلى أن المرونة هي القدرة على إنتاج عدد متنوع ومختلف من الأفكار أو الاستجابات، والتحول من نوع معين إلى نوع آخر؛ وهذا يعني حرية الحركة في معالجة النص برمته.

- **الأصالة:** ويقصد بها القدرة على إنتاج أفكار أصلية، والفكرة الأصيلة هي الفكرة الجديدة، ويمكن الحكم على فكرة معينة بالأصالة في ضوء عدم خضوعها للأفكار الشائعة، وخروجها عن المألوف وتميزها، وأكد أبو بكر (٢٠٠٥، ٦٠) أن الأصالة هي أبرز القدرات الإبداعية جميعًا، وتتضح هذه القدرة في ميل الأفراد إلى إنتاج أفكار نادرة أو غير شائعة أو غير مألوفة؛ فجدة وطرافة المنتج الإبداعي هي جوهر قدرة الأصالة لدى الشخص المبدع، بل هي جوهر الإبداع نفسه، على اعتبار أن الإبداع يشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أفكار تتسم بالطرافة والجدة، بحيث تكون غير مألوفة، ومن ثمَّ، كان كثيرون ينظرون للأصالة باعتبارها المعادل الموضوعي أو المرادف للإبداع.

أدوات وإجراءات البحث:

أولاً: إجراءات اختيار عينة البحث:

لاختيار عينة البحث من الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال، قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

١- بطاقة ملاحظة أطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة).

٢- قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال (الجانب اللغوي) (إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٦).

٣- اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة).

٤- اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة).

٥- اختبار تورانس للإبداع (تعريب: السيد خير الله، ١٩٨١).

وفيما يلي إعداد هذه الأدوات بشيء من التفصيل:

١- بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا: (إعداد الباحثة) ملحق(٢)

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول للبحث: "ما خصائص الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة؟"

الهدف من بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم إعداد بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ للتعرف على الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال، والذين تتراوح أعمارهم من(٥-٧) سنوات.

وصف بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تكونت بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا في صورتها المبدئية من مجموعة عبارات، والتي تكشف عن مدى وجود موهبة لغوية لدى طفل الروضة وعددها (٢٠) عبارة، ويجيب عنها الملاحظ من خلال وضع علامة (√) أمام تقدير العبارة المناسب للطفل.

خطوات تصميم بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم إعداد بطاقة ملاحظة أطفال الروضة الموهوبين لغويًا بناء على الخطوات الآتية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة باكتشاف الموهوبين بشكل عام مثل دراسة (بن موسى، ٢٠١٠)، ودراسة (أحمد، منصور، سيد، ٢٠٢١)، والموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بشكل خاص، مثل دراسة (شنيكات، ٢٠١٣)، ودراسة (غبلان، ٢٠١٨)، ودراسة (دأود، ٢٠٢١).

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت باكتشاف الأطفال الموهوبين لغويًا بشكل عام مثل دراسة (إسماعيل، ٢٠١٨)، ودراسة (الدوسري، ٢٠٢١)،

والموهوبين لغويًا بمرحلة رياض الأطفال بشكل خاص مثل دراسة (عبد الموجود، ٢٠١٩)، ودراسة (حليمة، ٢٠٠٩).

– الاطلاع على مقاييس واختبارات اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين بشكل عام مثل "مقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين" إعداد وتقنين (فريال شنيكات، ٢٠١٣م)، ومقياس "برايد PRIDE للكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة الروضة" إعداد وتقنين (فرح نزار،٢٠٢١)، مقياس "جيتس للكشف عن الموهوبين" تقنين(الزبيدي وآخرون،٢٠١٠)، والموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة بشكل خاص، مثل بطاقة ملاحظة أطفال الروضة الموهوبين لغويًا إعداد (سمر نور الدين، ٢٠١٩).

– تحديد المؤشرات المرتبطة ببطاقة ملاحظة أطفال الروضة التي يتم من خلالها الكشف عن الموهوبين لغويًا في هذه المرحلة، واشتملت في صورتها المبدئية على (٢٠) مؤشرًا.

– عرض بطاقة ملاحظة أطفال الروضة الموهوبين لغويًا على السادة المحكمين، ملحق رقم(١) لإبداء الرأي، بإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لعبارات البطاقة.

– تم تعديل بطاقة ملاحظة أطفال الروضة الموهوبين لغويًا وفقا لآراء السادة المحكمين والتوصل لصورتها النهائية ملحق رقم(٢).

تعليمات تصحيح بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

لإجراء الملاحظة بصورة جيدة، كان لا بد من صياغة تعليمات واضحة للتطبيق، وتمثلت في:

– التركيز على ملاحظة أداء الأطفال في المؤشرات الموجودة ببطاقة الملاحظة.

– تحري الدقة في قراءة وفهم العبارات ووضع التقدير المناسب.

– وضع علامة (√) أمام ينطبق بدرجة عالية جدًا إذا كان مستوى الأداء مرتفعًا جدًا.

– وضع علامة (√) أمام ينطبق بدرجة عالية إذا كان مستوى الأداء مرتفعًا.

– وضع علامة (√) أمام ينطبق بدرجة متوسطة إلى حد ما إذا كان مستوى الأداء متوسطًا.

– وضع علامة (√) أمام ينطبق بدرجة بسيطة إذا كان مستوى الأداء قليلًا.

– وضع علامة (√) أمام لا ينطبق أبدا إذا كان مستوى الأداء ضعيفًا.

وتوزع الدرجات كالآتي:

ينطبق بدرجة عالية جدًا = (٥) درجات

ينطبق بدرجة عالية = (٤) درجات

ينطبق بدرجة متوسطة = (٣) درجات

ينطبق بدرجة قليلة = درجتان

لا ينطبق = درجة واحدة

الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

أولاً: الصدق:

لحساب صدق بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، استخدمت الباحثة ما يلي:

أ– صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين، عددهم (٧) محكمين (ملحق ١)، وهم مجموعة من الخبراء وأعضاء هيئة التدريس في مجال تربية الطفل، واللغة العربية، وعلم نفس الطفل؛ وذلك لإبداء الرأي حول ملاءمة المؤشرات لما وضعت لقياسه وفقًا للتعريف الإجرائي للموهبة اللغوية لأطفال الروضة، وتجاوزت النسبة المئوية لاتفاق السادة المحكمين حول مؤشرات البطاقة ٨٦٪، وتم استبعاد العبارات التي نالت نسبة اتفاق أقل من ٧١٪ من آراء السادة المحكمين.

ب– الصدق التمييزي: صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق البطاقة على عينة من مجتمع البحث– غير العينة الأصلية– قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، وتم حساب الدرجات الإرباعية (الإرباع الأدنى والإرباع الأعلى) لدرجات العينة على الدرجة الكلية للبطاقة، وتقسيم أفراد العينة

إلى ثلاث مجموعات، واستخدام طريقة المقارنة الطرفية بين درجات المجموعتين الطرفيتين، والجدول التالي يبين طريقة حساب صدق المقارنة الطرفية:

جدول (١) اختبار ت لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث الأعلى والأدني (الطرفين)

الأداة	المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا	الأدني	٣٠	٦٤,١٧	٩,٧٨	١٤,٣٣	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٣٠	٩١,١٣	٣,٢٥			

يتضح من الجدول الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات المجموعتين، مما يعني تحقق صدق المقارنة الطرفية للبطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

ثانيًا: الثبات:

ولحساب ثبات بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، استخدمت الباحثة ما يلي:

أ- نسبة اتفاق الملاحظين:

تم حساب نسبة اتفاق الملاحظين من خلال قيام الباحثة وزميلة لها بشكل منفصل عن بعضهما بملاحظة أداء (١٠) أطفال من مجتمع البحث- من غير العينة الأساسية- وتسجيل الدرجات في بطاقة الملاحظة، وحساب معامل الاتفاق بين الملاحظين، ويوضح ذلك الجدول (٢) التالي:

جدول (٢) نسبة اتفاق الملاحظين لعبارات بطاقة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا

المهارة	نسبة الاتفاق
البطاقة ككل	٩٠,٥٪

وبلغت نسبة اتفاق الملاحظين للبطاقة ككل ٩٠,٥٪ وهي قيمة مرتفعة تعكس ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

ب- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من مجتمع البحث- من غير العينة الأصلية- قوامها (١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، والجدول التالي يبين معامل ألفا كرونباخ لثبات بطاقة الملاحظة:

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ للمهارات ببطاقة الملاحظة

المهارة	معامل ألفا كرونباخ
بطاقة الملاحظة ككل	٠,٨٥٥

وهو ما يعني ثبات بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وأن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ج- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من مجتمع البحث- من غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، ثم قامت الباحثة بإعادة التطبيق على العينة نفسها بفاصل زمني (١٥) يومًا، ثم قامت بإيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين، وبلغ معامل الثبات للبطاقة ككل = ٠,٨٤٩ ما يعني ثبات بطاقة الملاحظة وأنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢- قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال (الجانب اللغوي) (إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٦) ملحق (٣)

وصف قوائم جاردنر الأساسية:

تتألف هذه القوائم في الأساس من سبعة مقاييس فرعية، يقابل كل منها نمط معين من أنماط الذكاءات المتعددة، وتعرف إجمالاً باسم "قوائم جاردنر"؛ حيث أعدها في الأساس هاوارد جاردنر Gardner في ضوء نظريته عن الذكاءات المتعددة؛ ليتعرف من خلالها على مختلف الأفراد وفقًا لما يتمتعون به من ذكاءات أو مواهب مختلفة، وتتألف هذه القوائم من سبعة مقاييس فرعية تضم إجمالاً ٦٨ عبارة تتوزع على سبعة أنماط من الذكاءات أو المواهب، هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الذاتي، والذكاء المكاني،

ويمثل كل منها عشر عبارات في كل قائمة تخص كل منها، ثم الذكاء الموسيقي، وتضم القائمة الخاصة به ثماني عبارات، والذكاء الجسمي الحركي، وتتألف القائمة الخاصة به من تسع عبارات، وأخيرًا الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي، وتضم القائمة الخاصة به إحدى عشرة عبارة. ويوجد اختياران أمام كل عبارة، يتمثلان في (نعم – لا) تحصل بالتالي على الدرجتين (١– صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح درجات كل نمط من الأنماط الأربعة الأولى للذكاء والمواهب بين (صفر – ٢٠)، ويعد حصول الفرد في أي منها على ١٦ درجة دليلاً قويًا على تمتعه بهذا النمط من الموهبة أو ذاك، علمًا بأنه يمكن أن يتمتع بأكثر من نمط واحد للموهبة في الوقت ذاته، أما النمط الخامس وهو الذكاء الموسيقي فتتراوح درجاته بين (صفر– ١٦) فقط؛ نظرًا لأنه لا يضم سوى ثماني عبارات فقط، بينما تتراوح درجات النمط السادس وهو الذكاء الجسمي الحركي بين (صفر – ١٨) درجة، أما النمط السابع وهو الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي فتتراوح درجاته بين (صفر – ٢٢)، ويعد حصول الفرد على (١٢) درجة في الذكاء الموسيقي، وعلى (١٤) درجة في الذكاء الجسمي الحركي، وعلى (١٧) درجة على الأقل في الذكاء الاجتماعي دليلاً قويًا على تمتع الفرد بهذا النمط أو ذاك من الموهبة. ويصبح على الفرد أن يضع علامة (√) أمام العبارة في تلك الخانة التي يرى أنها تتفق معه، وتدل بشكل صادق عليه، وعلى ما يمكن أن يصدر عنه من سلوكيات في المواقف والتفاعلات المختلفة والمتنوعة ومع مختلف الأشخاص، وقد تم الاستعانة في هذا البحث بقائمة الذكاء اللغوي فقط، وهي التي تستهدف اكتشاف الأطفال الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

طريقة التصحيح:

تتضمن هذه القوائم سبعة مقاييس فرعية تقابل سبعة أنماط من الذكاءات أو المواهب، اختص منها البحث نمط "الذكاء اللغوي"، ويتضمن عشر عبارات في القائمة الخاصة به، ويعد انطباق ثماني عبارات من أي منها على الأقل على الفرد دليلاً قويًا على تمتعه بهذا النمط من الموهبة.

الخصائص المميزة للمقياس:

تتمتع قائمة الذكاء اللغوي– كمقياس في واقع الأمر– بالعديد من الخصائص التي يكون من شأنها تمييزها عن غيرها من المقاييس الأخرى التي يمكن أن يتم استخدامها واللجوء إليها في إطار هذا الموضوع، وذلك في سبيل تحقيق الهدف نفسه الذي تسعى هذه القوائم في الأصل إلى تحقيقه؛ وهو تحديد المواهب وتشخيصها لدى مختلف الأفراد؛ حتى يتم التدخل في سبيل تنميتها، ومساعدة الأطفال على تطويرها، وتحديد الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال في الفصل؛ حتى يمكنهم أن يحققوا أقصى إفادة ممكنة مما يقدم لهم من مناهج دراسية مختلفة، واختيار المهن المستقبلية التي تتفق مع ما يمكن أن يوجد لديهم من مواهب؛ حيث نجد أن من شأن هذه الخصائص أن تجعلنا نصل عن طريق تلك القوائم إلى تشخيص دقيق لأولئك الأفراد، ويمكن بيان تلك الخصائص على النحو التالي:

أ– **الهدف من قائمة الذكاء اللغوي:**

تعد هذه القائمة– كمقياس– على درجة كبيرة من المعيارية، وهو الأمر الذي ينعكس من خلال تقنينها، وتهدف في المقام الأول إلى التعرف على الأفراد الموهوبين في الجانب اللغوي الذي يعد جانبًا من نظرية الذكاءات المتعددة التي أعدها هاورد جاردنر Gardner وهو الأمر الذي لم يتوفر في أي مقياس آخر، كما أنها تهدف أيضًا إلى تقديم التدخل المناسب للأطفال، والتعرف على مدى فعاليته في هذا الإطار، كذلك فإن هذه القائمة تزودنا بمعلومات مرجعية المعيار أو المحك تسهم في تشخيص الأطفال الموهوبين لغويًا وتحديدهم.

ب– اختيار العبارات:

ترتكز العبارات التي يتضمنها مقياس الذكاء اللغوي على تلك الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، ممثلة لنمط الموهبة اللغوية التي يمكن أن يتميز فيها الطفل.

ج- البيانات المعيارية:

قام معد المقياس بتطبيقه على عينة معيارية قوامها (١١٤١) فردًا، ووضع له رتبًا مئينية كمعايير يمكن من خلالها إجراء المقارنة بين الطفل وأقرانه، مؤكدًا أن التعامل من خلال هذه القائمة يتم من خلال الدرجة الخام التي يحصل الفرد عليها، لتعكس ما يمكن أن يتمتع الفرد به من موهبة لغوية، والتي يعد بموجبها في وضع أفضل كلما ارتفعت هذه الدرجة؛ حيث يدل ذلك على ارتفاع معدل ذكائه اللغوي، وبالتالي زيادة موهبته في هذا الجانب، أما الدرجة المنخفضة فتدل على عكس ذلك.

جدول (٤) الرتب المئينية لدرجات الأفراد على قائمة الذكاء اللغوي

الدرجة	الرتب المئينية	الذكاء اللغوي
منخفض	٩-٠	٢-١
	١٩-١٠	٤-٣
	٢٩-٢٠	٦-٥
	٣٩-٣٠	٨-٧
	٤٩-٤٠	١٠-٩
	٥٩-٥٠	١٢-١١
	٦٩-٦٠	١٤-١٣
	٧٩-٧٠	١٦-١٥
	٨٩-٨٠	١٨-١٧
مرتفع	٩٩-٩٠	٢٠-١٩

وللتحقق من صدق هذه القائمة وثباتها في البيئة العربية، تم تطبيقها على آباء ومعلمي سبع مجموعات من الأطفال مختلفي المواهب (ن = ٣٠ فردًا لكل مجموعة)، بحيث تمثل كل مجموعة نمطًا معينًا من أنماط الموهبة، وكان متوسط أعمارهم أحد عشر عامًا وسبعة شهور.

أولاً: صدق المقياس

تم استخدام عدة أساليب للتحقق من صدق هذا المقياس في البيئة العربية، وذلك بعد الاكتفاء فيما يتعلق بصدق المضمون، بما تم الاحتكام إليه في البيئة الأجنبية؛ حيث تم تصميمه في الأصل في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة التي أعدها جاردنر Gardner وهو الأمر الذي لا يمكن مطلقًا أن يختلف مهما اختلفت البيئة.

– صدق المحك:

تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة التي أعدها جاردنر والتي قام بتعريبها عادل عبدالله (٢٠٠٦)، كمحك خارجي، وتم تطبيق المقياسين على آباء ومعلمي الأطفال في مجموعات الموهبة السبع، ثم توزيع الأطفال على المواهب المختلفة؛ أي تقسيمهم إلى المجموعات السابقة في ضوء درجاتهم على أبعاد القائمة. وبحساب معاملات الارتباط بين استجابة كل منهم على المقياسين أي على كل قائمة من القوائم السبع والبعد الذي يقابلها من الأبعاد السبعة لقائمة الذكاءات، وذلك بالنسبة لأعضاء كل مجموعة كانت النتائج في قائمة الذكاء اللغوي كما يلي:

جدول(٥) معاملات الارتباط بين درجات مجموعات الأطفال الموهوبين على قائمة الذكاء اللغوي

الأبعاد	استجابة الآباء		استجابة المعلمين	
	قيمة ر	الدلالة	قيمة ر	الدلالة
الذكاء اللغوي	٠.٨٥	٠.٠١	٠.٨٨	٠.٠١

ويتضح من الجدول أن قيم (ر) للأبعاد الفرعية (المواهب) والقوائم المقابلة لها في قوائم جاردنر دالة عند (٠.٠١) وهو ما يدعم صدق هذا المقياس.

– الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي عن طريق التأكد من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات المختلفة، وذلك من هذه المواهب، وهو الأمر الذي يمكن من خلاله تحديد إمكانية استخدام هذا المقياس في سبيل التعرف على الأطفال الموهوبين وتشخيصهم أم لا، وتم في سبيل ذلك تطبيق هذا المقياس على الأطفال في المجموعات السبع الممثلة للمواهب السبع

التي تكشف هذه القائمة عنها. وقد تراوحت قيم (ت) للفروق بين متوسطات هذه المجموعات بين (٨.٦٥ – ١٧.٢٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) وهو ما يعني أن هذه القوائم تميز بين كل مجموعة من هذه المجموعات، وبين غيرها من المجموعات الأخرى.

ويتضح من النتائج السابقة، أن هذا المقياس في صورته العربية يتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية، مما يجعله جديرًا بالاعتداد به، وبالتالي يمكن أن نستخدمه في سبيل تشخيص وتحديد المواهب بين الأطفال؛ حيث– كما يتضح من نتائج الصدق التمييزي– يمكن استخدامه في التمييز بين الأطفال وفقًا لما يتمتعون به من مواهب.

ثانيًا: ثبات المقياس

تم استخدام عدة أساليب لحساب ثبات المقياس، والتأكد منه؛ فقد استخدم عادل عبدالله (٢٠٠٦) طرق إعادة التطبيق، والاتساق الداخلي، والتقريرات البينية. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- **إعادة التطبيق:**

تم تطبيق المقياس على عينة من الأطفال الموهوبين (ن= ٢٢٧)، ثم إعادة تطبيقه عليهم بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبعد تصحيح الاستجابات وتقدير الدرجات كانت قيم ر (معاملات الثبات) بين الدرجات في التطبيقين لقائمة الذكاء اللغوي كما يلي:

جدول (٦) معاملات ثبات الصورة العربية لقائمة الذكاء اللغوي بطريقة إعادة التطبيق

الموهبة	معامل الثبات	الدلالة
الذكاء اللغوي	٠.٧٩	٠.٠١

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات لأبعاد القائمة دالة جميعها عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يؤكد أن هذا المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

- **الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لهذه القوائم، وذلك باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ على عينة من الأطفال الموهوبين (ن = ٢٢٧)، وكانت النتائج على قائمة الذكاء اللغوي كما يلي:

جدول (٧) نتائج الاتساق الداخلي لعبارات قائمة الذكاء اللغوي ودرجتها الكلية

الموهبة	معامل الثبات	الدلالة
الذكاء اللغوي	٠.٨٦-٠.٥٨	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لعبارات كل قائمة والدرجة الكلية لتلك القائمة تعد جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يدل على أن هذه القوائم تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **التقديرات أو التقارير البينية:**

تم حساب ثبات التقريرات البينية لمحكمين أو مختبرين مختلفين، وذلك بين أزواج من المعلمين، ومن الآباء، ومن الآباء والمعلمين (ن =٢٢٠ في كل حالة)؛ وذلك للتأكد من إمكانية استخدام المقياس مع مختلف المختبرين، وتحديد مدى الثقة في تماثل تقاريرهم. ويوضح الجدول التالي هذه النتائج بالنسبة لقائمة الذكاء اللغوي.

جدول (٨) ثبات التقريرات البينية للصورة العربية من قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال

الموهبة	بين الآباء	بين المعلمين	بين الآباء والمعلمين
الذكاء اللغوي	٠.٧٥	٠.٧١	٠.٨٠

ونظرًا لدلالة هذه القيم جميعًا عند مستوى (٠.٠١)، فإنها تعد مؤشرًا جيدًا على ثبات تلك القائمة؛ حيث تدلل على تماثل النتائج التي يمكن أن يحصل عليها مختلف المختبرين.

٣- اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة) ملحق(٤):

تطلب البحث إعداد اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثاني للبحث: "ما المهارات اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة؟"، فقامت الباحثة بإعداده وفقًا لما يلي:

الهدف من اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم إعداد اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ للتعرف على مستوى المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث– الاستعداد للقراءة– الاستعداد للكتابة) لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال، والذين تتراوح أعمارهم من(٥–٧) سنوات.

وصف اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تكون اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا في صورته المبدئية من أربعة أبعاد هي:

البعد الأول: مهارة الاستماع: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

البعد الثاني: مهارة التحدث: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

البعد الثالث: مهارة الاستعداد للقراءة: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

البعد الرابع: مهارة الاستعداد للكتابة: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

خطوات تصميم اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم إعداد اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بناء على الخطوات التالية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بالمهارات اللغوية لأطفال الروضة بشكل عام، مثل دراسة (أبو حية،٢٠١٢)، ودراسة (سليم، ٢٠١٥)، ودراسة (أبو محفوظ، ٢٠١٧)، ودراسة (سعيد، مراد، ٢٠١٨)، ودراسة (كدواني، ٢٠١٩)، ودراسة (الجبوري، إسماعيل، ٢٠١٩)، ودراسة (دروش، بشير، ٢٠٢١)، والمهارات اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال بشكل خاص، مثل دراسة (عبد الموجود، ٢٠١٩)، ودراسة (حليمة، ٢٠٠٩).
- الاطلاع على مقاييس واختبارات المهارات اللغوية لطفل الروضة بشكل عام مثل مقياس "المهارات اللغوية لطفل الروضة" إعداد (أبو حية، ٢٠١٢)، وكذلك "اختبار مهارات الاستعداد للقراءة" إعداد (لمياء كدواني، ٢٠١٩)، ومقياس"المهارات اللغوية لطفل

الروضة" إعداد (ماجدة سليم، ٢٠١٥)، ومقياس "نمو المهارات اللغوية لطفل الروضة" إعداد(عائشة الكلاك، ٢٠١٣)، والمهارات اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة بشكل خاص، مثل "اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغوياً" إعداد (سمر نور الدين، ٢٠١٩).

- تحديد الأبعاد المرتبطة باختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا التي يمكنها الكشف عن الموهوبين لغويًا في هذه المرحلة، واشتملت على أربعة أبعاد هي (مهارة الاستماع– مهارة التحدث– مهارة الاستعداد للقراءة– مهارة الاستعداد للكتابة) بمجموع (٤٠) سؤالًا يجيب عنها الطفل في الصورة المبدئية للاختبار.
- عرض اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا على السادة المحكمين (ملحق رقم(٢))؛ لإبداء الرأي بإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لعبارات الاختبار.
- تم تعديل اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا وفقا لآراء السادة المحكمين والتوصل لصورته النهائية (ملحق رقم(٤)).

تعليمات تصحيح اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

- يعرض الملاحظ على الطفل أسئلة الاختبار، ويرصد إجابة الطفل باستمارة رصد درجات الطفل على الاختبار والمرفقة به، المصممة من قبل الباحثة (ملحق ٤)، وتوزع الدرجات كالآتي:

إجابة صحيحة= ٣ درجات.

إجابة مترددة= درجتان.

إجابة خاطئة= درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لاختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

أ– الاتساق الداخلي.

تم حساب الاتساق الداخلى لاختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بعد تطبيق الاختبار على عينة من مجتمع البحث– من غير العينة الأصلية–

قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، باستخدام معامل الارتباط، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بدرجة البعد الذي تنتمي له، وكذلك بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) الاتساق الداخلى لمفردات اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

م	الاستماع			التحدث			الاستعداد للقراءة			الاستعداد للكتابة		
	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م
١	٠,٧٠٩**	٠,٦٤١**	١	٠,٦٧٧**	٠,٦٥٦**	١	٠,٧٠٢**	٠,٦١٢**	١	٠,٧٥٤**	٠,٧٤٧**	١
٢	٠,٦٨٩**	٠,٦٩٩**	٢	٠,٦٤٩**	٠,٦٩٠**	٢	٠,٧١٣**	٠,٧٢٠**	٢	٠,٧٣٢**	٠,٧٣٤**	٢
٣	٠,٧٨١**	٠,٧٨٧**	٣	٠,٦٥٣**	٠,٧٥١**	٣	٠,٧٢٣**	٠,٦٨٢**	٣	٠,٧٤٧**	٠,٧٣٩**	٣
٤	٠,٧١٢**	٠,٦٣٥**	٤	٠,٧٦١**	٠,٦٨٧**	٤	٠,٧٤١**	٠,٦٧٧**	٤	٠,٧٢٥**	٠,٦٢٨**	٤
٥	٠,٧٤٢**	٠,٧١٣**	٥	٠,٧٣٣**	٠,٦٧٢**	٥	٠,٧٥٩**	٠,٧٣٢**	٥	٠,٦٩٢**	٠,٧٤٧**	٥
٦	٠,٦٤١**	٠,٧١٢**	٦	٠,٧٢٣**	٠,٧١٤**	٦	٠,٧٧٨**	٠,٦٩٨**	٦	٠,٧١٢**	٠,٦١٤**	٦
٧	٠,٦٥٦**	٠,٦٣٨**	٧	٠,٦٩٢**	٠,٦٥٥**	٧	٠,٦٦٨**	٠,٦٤٧**	٧	٠,٦٧٨**	٠,٦٥٦**	٧
٨	٠,٧٥٥**	٠,٧٠٨**	٨	٠,٦٦٥**	٠,٦٦٨**	٨	٠,٧٥٣**	٠,٦٦١**	٨	٠,٧٠٥**	٠,٧٢٤**	٨
٩	٠,٧٤٨**	٠,٧٠٥**	٩	٠,٤٥٩**	٠,٥٣٥**	٩	٠,٧٠٨**	٠,٦٧٨**	٩	٠,٧٢٢**	٠,٦٨٦**	٩
١٠	٠,٧١٦**	٠,٦٨٥**	١٠	٠,٦٩٢**	٠,٧٥٩**	١٠	٠,٦٩٢**	٠,٦٨٦**	١٠	٠,٦٨٤**	٠,٧١٢**	١٠

** دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مفردات اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة المهارة التي تنتمي لها وبالدرجة الكلية، مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعني أن المفردات تشترك في قياس المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

كما تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط جميعها مرتفعة والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) مصفوفة علاقة الأبعاد لاختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

الأبعاد	الاستماع	التحدث	الاستعداد للقراءة	الاستعداد للكتابة
الارتباط بالدرجة الكلية	٠,٨٥١**	٠,٧٨٨**	٠,٨٣٦**	٠,٧٩٩**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادق لما وضع لقياسه.

ب- الصدق التمييزي: صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق البطاقة على عينة من مجتمع البحث- من غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، وتم حساب الدرجات الإرباعية (الإرباع الأدني والإرباع الأعلى) لدرجات العينة على الدرجة الكلية للاختبار، وتقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات واستخدام طريقة المقارنة الطرفية بين درجات المجموعتين الطرفيتين، والجدول التالي يبين طريقة حساب صدق المقارنة الطرفية:

جدول (١١) اختبار ت لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث الأعلى والأدني (الطرفين) على اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

الأداة	المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار المهارات اللغوية للموهوبين	الأدني	٣٠	٦٥,٨٧	٥,٤٢	٢٣,٩٥	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٣٠	٩٩,٤٧	٥,٤٤			

يتضح من الجدول الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات المجموعتين، مما يعني تحقق صدق المقارنة الطرفية لاختبار المهارات اللغوية للموهوبين لغويًا، وصلاحيته للتطبيق.

الثبات:

تم حساب ثبات اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بطريقتين:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بتطبيق اختبار المهارات اللغوية على عينة من مجتمع البحث- غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة؛ حيث تم حساب ثبات أبعاد الاختبار الفرعية وثبات الاختبار ككل؛ ويوضح جدول رقم (١٢) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (١٢) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

المهارة	معامل ألفا كرونباخ
الاستماع	٠,٨٠٦
التحدث	٠,٨١٣
الاستعداد للقراءة	٠,٨٠٤
الاستعداد للكتابة	٠,٨٠٩
المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغوياً ككل	٠,٨١٤

ويتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب-الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، بتطبيق اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا على عينة من مجتمع البحث- غير العينة الأصلية- قوامها (١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال مرحلة الروضة، ثم إعادة التطبيق على العينة نفسها بفاصل زمني مدته(١٥) يومًا، ثم إيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين، وبلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٧٨٣)، ما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٤- اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا(إعداد الباحثة) ملحق(٥)

قامت الباحثة بإعداد اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثالث للبحث: "ما القدرات الإبداعية اللغوية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة؟"

الهدف من اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم إعداد اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ للتعرف على القدرات الإبداعية (الأصالة – المرونة – الطلاقة) لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم من(٥-٧) سنوات.

وصف اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تكون اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا في صورته المبدئية من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الأصالة: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

البعد الثاني: المرونة: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

البعد الثالث: الطلاقة: ويتفرع منه (١٠) أسئلة يجيب عنها الطفل.

خطوات تصميم اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم إعداد اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بناء على الخطوات الآتية:

– الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بالقدرات الإبداعية للأطفال بشكل عام مثل (أبو بكر، ٢٠٠٥)، و(الزيات، ٢٠٠٩)، والقدرات الإبداعية لأطفال الروضة مثل دراسة (سلوم، ٢٠١٤)، ودراسة (توفيق، ٢٠٢١)، والقدرات الإبداعية للموهوبين لغويًا في مرحلة رياض الأطفال بشكل خاص، مثل دراسة (عبدالموجود، ٢٠١٩)، ودراسة (حليمة، ٢٠٠٩).

– الاطلاع على مقاييس واختبارات القدرات الإبداعية لطفل الروضة بشكل عام، مثل اختبار "تورانس للإبداع" تعريب (السيد خير الله، ١٩٨١)، واختبار "التفكير الابتكاري

لإبراهام" تعريب وتقنين(مجدي حبيب، ٢٠٠١)، والقدرات الإبداعية للموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة بشكل خاص، مثل اختبار القدرات الإبداعية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا" إعداد (سمر نورالدين، ٢٠١٩).

– تحديد الأبعاد المرتبطة باختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا التي يمكنها الكشف عن الموهوبين لغويًا في هذه المرحلة، واشتملت على ثلاثة أبعاد هي (الأصالة – المرونة – الطلاقة)، بمجموع (٣٠) سؤالًا يجيب عنها الطفل في الصورة المبدئية للاختبار.

– عرض اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا على السادة المحكمين (ملحق رقم(١))؛ لإبداء الرأي بإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لعبارات الاختبار.

– تم تعديل اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا وفقا لآراء السادة المحكمين والتوصل لصورته النهائية (ملحق رقم(٥)).

تعليمات تصحيح اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

تم تصحيح الاختبار طبقًا لمعيار التصحيح المستخدم في اختبار تورانس للإبداع المعرب من قِبل (السيد خير الله، ١٩٨١) كالتالي:

– حساب درجة الطلاقة: تُمنح درجة واحدة لكل إجابة غير مكررة، على أن تكون الإجابات معقولة ومنطقية، وبذلك تكون الطلاقة لدى الطفل تساوي عدد الأفكار التي كتبها بعد حذف الأفكار الخرافية أو غير المعقولة والمكررة.

– حساب درجة المرونة: يتم منح درجة واحدة للأفكار جميعها التي تنتمي إلى فئة واحدة، وتحسب درجات مرونة الطفل بعدد الفئات التي نجدها في إجاباته عن كل فقرة من فقرات الاختبار.

– حساب درجة الأصالة: تحدد الفكرة الأصيلة بأنها الفكرة التي تتكرر من (١–٣) مرات، لكل من استجابات الأطفال، وتتوافر فيها صفات التجدد وعدم التقليد، واستبعاد الأفكار المألوفة، والتقليدية، واحتسبت الباحثة درجة الأصالة كالتالي:

– تمنح (٣) درجات لكل فكرة تتكرر مرة واحدة لكل من استجابات الطفل.

– تمنح (٢) درجتين لكل فكرة تتكرر مرتين لكل من استجابات الطفل.

– تمنح (١) درجة واحدة لكل فكرة تتكرر ثلاث مرات لكل من استجابات الطفل.

– أما الأفكار التي تتكرر (٤) مرات فأكثر فتحصل على صفر.

الدرجة الكلية لاختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

هي الدرجة الكلية لاختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا لكل من: (الطلاقة–الأصالة – المرونة)، وتقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة الكلية، وكذلك المرونة والأصالة بالاختبار، والدرجة الكلية في هذه الحالة تمثل القدرة الإبداعية اللغوية لطفل الروضة (خير الله، ١٩٨١، ١٠–١٤)، (أبو هاشم، ٢٠٠٦، ٧).

ويتم رصد درجات الاختبار باستمارة رصد درجات الطفل على الاختبار المرفقة به، والمصممة من قِبل الباحثة (ملحق ٥).

الخصائص السيكومترية لاختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

أ– الاتساق الداخلي.

تم حساب الاتساق الداخلى لاختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بتطبيق الاختبار على عينة من مجتمع البحث– غير العينة الأصلية– قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، ثم استخدام معامل الارتباط، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بدرجة البعد الذي تنتمي له، وكذلك بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) الاتساق الداخلى لمفردات اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

	الأصالة			المرونة			الطلاقة	
م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٧٥٤**	٠,٧٤٧**	١	٠,٧٤٢**	٠,٦٤١**	١	٠,٧١٤**	٠,٧٣٢**
٢	٠,٧١٣**	٠,٧٣٤**	٢	٠,٧١٣**	٠,٧٧٨**	٢	٠,٦٥٥**	٠,٦٧٧**
٣	٠,٧٢٠**	٠,٦٥٦**	٣	٠,٧٥٥**	٠,٦٦٨**	٣	٠,٦٦١**	٠,٧٠٢**
٤	٠,٧٠٨**	٠,٦١٢**	٤	٠,٦٥٦**	٠,٧٤٨**	٤	٠,٦٨٧**	٠,٦٩٢**
٥	٠,٦٣٨**	٠,٧٤٧**	٥	٠,٧٢٣**	٠,٧٠٥**	٥	٠,٧١٦**	٠,٧١٢**
٦	٠,٦٨٢**	٠,٦١٤**	٦	٠,٦٦٥**	٠,٦٨٥**	٦	٠,٧٢٣**	٠,٧٣٣**
٧	٠,٦٦٨**	٠,٦٧٢**	٧	٠,٦٩٢**	٠,٦٤٧**	٧	٠,٦٩٢**	٠,٧٥٩**
٨	٠,٧٥٩**	٠,٧٣٢**	٨	٠,٦٦٩**	٠,٦٣٥**	٨	٠,٧٥٣**	٠,٦٧٨**
٩	٠,٧١٢**	٠,٦٥٦**	٩	٠,٧٤١**	٠,٦٧٧**	٩	٠,٧٦١**	٠,٧٠٥**
١٠	٠,٦٩٨**	٠,٧٢٤**	١٠	٠,٧٢٥**	٠,٦٢٨**	١٠	٠,٦٨٤**	٠,٧١٢**

** دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق، أن مفردات اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة المهارة التي تنتمي لها وبالدرجة الكلية، مما يعنى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويدلل على أن المفردات تشترك في قياس الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

كما تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط جميعها مرتفعة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) مصفوفة علاقة الأبعاد لاختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

الأبعاد	الأصالة	المرونة	الطلاقة
الارتباط بالدرجة الكلية	**٠,٧٦٣	**٠,٧٩٢	**٠,٧٧٨

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادق لما وضع لقياسه.

ب- صدق المحك:

تم تطبيق اختبار الإبداع اللغوي، وتطبيق اختبار تورانس للإبداع المعرب من قِبل السيد خير الله (١٩٨١) على عينة من مجتمع البحث- غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في اختبار تورانس للإبداع واختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات.

جدول (١٥) معاملات الثبات بين المقياسين (اختبار الإبداع اللغوي، واختبار تورانس للإبداع)

البعد	معامل الارتباط بين المقياسين
الطلاقة	٠,٧٨٦
المرونة	٠,٧٩٣
الأصالة	٠,٧٨٨
الاختبار ككل	٠,٧٩٤

وبلغ معامل الارتباط بين درجات العينة في الأداتين (٠,٧٩٤)، وهي قيمة مرتفعة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني صدق اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ لارتباطه باختبار تورانس للإبداع، وهو اختبار مقنن.

ج- الصدق التمييزي: صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق اختبار الإبداع اللغوي على عينة من مجتمع البحث- من غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، وتم حساب الدرجات الإرباعية (الإرباع الأدني والإرباع الأعلى) لدرجات العينة على الدرجة الكلية للاختبار، وتقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات، واستخدام طريقة المقارنة الطرفية بين درجات المجموعتين الطرفيتين، والجدول التالي يبين طريقة حساب صدق المقارنة الطرفية:

جدول (١٦) اختبار ت لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث الأعلى والأدني (الطرفين) على اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

الأداة	المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار الإبداع اللغوي	الأدني	٣٠	٥١,٣٠	٥,٥١	٢٠,٣٣	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٣٠	٨١,١٧	٥,٨٧			

يتضح من الجدول السابق، الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، مما يعني تحقق صدق المقارنة الطرفية لاختبار الإبداع اللغوي وصلاحيته للتطبيق.

الثبات:

ولحساب ثبات اختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، قامت الباحثة باستخدام الآتي:

أ- طريقة ألفا كرونباخ للثبات:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، بتطبيق اختبار الإبداع اللغوي على عينة من مجتمع البحث- غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، حيث تم حساب ثبات أبعاد الاختبار الفرعية وحساب ثبات الاختبار ككل؛ ويوضح جدول رقم (١٧) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (١٧) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد اختبار الإبداع اللغوي

لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

المهارة	معامل ألفا كرونباخ البعد
الأصالة	٠,٨١٩
المرونة	٠,٨١٩
الطلاقة	٠,٨٢١
الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغوياً ككل	٠,٨٢٢

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب-الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، بتطبيق اختبار الإبداع اللغوي على عينة من مجتمع البحث- غير العينة الأصلية- قوامها(١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، ثم إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد (١٥) يومًا من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الثبات للاختبار ككل والأبعاد الفرعية، ويوضح جدول (١٨) ذلك.

جدول (١٨) معامل الثبات لاختبار الإبداع اللغوي

لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بطريقة إعادة التطبيق

المهارة	الارتباط بين التطبيقين
الأصالة	٠,٨٠٨
المرونة	٠,٨٠٢
الطلاقة	٠,٨١١
الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغوياً ككل	٠,٨٠٩

يلاحظ من الجدول السابق، أن الثبات بطريقة إعادة الاختبار بلغ (٠,٨٠٩)، ما يشير إلى ثبات الاختبار، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وبعد الانتهاء من إعداد أدوات اختيار عينة البحث، والتأكد من خصائصها السيكومترية للتحقق من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- اختارت الباحثة عينة قوامها (٤٧٠) طفلاً وطفلة من روضات مدارس(الجلاء- الجامعة- الوحدة العربية)، وهي روضات حكومية تقع جميعها في مدينة أسيوط، وتدرس بنظام اللغة العربية، وليست تجريبية ولا خاصة.
- تم تطبيق بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة) المكونة من (٢٠) عبارة، وقوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال(الجانب اللغوي) (إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٦)، المكونة من(١٠) عبارات على العينة الإجمالية للبحث، وعددها (٤٧٠) طفلاً وطفلة؛ وذلك بهدف تحديد عينة الأطفال الموهوبين لغويًا، ونظرًا لكبر حجم العينة؛ فقد شارك الباحثة بالتطبيق (معلمات هذه الروضات – طالبات التدريب الميداني بهذه الروضات– مجموعة من المعيدات والباحثات صديقات الباحثة).
- تم اختيار أطفال الروضة الموهوبين لغويًا وفقًا لمجموع درجات الأداتين المستخدمتين في البحث الحالي، وهما: بطاقة ملاحظة اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة)، وقائمة جاردنر للذكاء في الجانب اللغوي لتقييم مواهب الأطفال (إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٦)، وبناءً عليه تم اختيار (٤٧) طفلاً وطفلة كعينة مبدئية للبحث، وهم أعلى ١٠٪ في مجموع درجات الأداتين، ويوضح الجدولان (١٩)، و(٢٠) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعينتين:

جدول (١٩) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات العينتين

(بطاقة ملاحظة اكتشاف الموهوبين لغويًا)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للأداة
الأساسية	٤٧٠	٦٢,٧١	١٦,٧٤	٦٢,٧٪
المختارة	٤٧	٨٩,٦٤	٣,٦٤	٨٩,٦٪

جدول (٢٠) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات العينتين (قائمة جاردنر في الذكاء اللغوي)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للأداة
الأساسية	٤٧٠	٥٤,٨١	٢١,٠٤	٥٩,٧٪
المختارة	٤٧	٨٨,٤٢	٤,٢٤	٨٨,٤٪

– بعد الاستقرار على العينة المكونة من (٤٧) طفلاً وطفلة، تم تطبيق اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا(إعداد الباحثة)، واختبار الإبداع اللغوي لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا(إعداد الباحثة) عليهم.

– ثم تم حساب درجة القطع لنتائج الأطفال في الاختبارين بالمعادلة التالية:

درجة القطع = المتوسط الحسابي + ١.٥ × الانحراف المعياري

– وبناءً على ذلك، تم فرز العينة، واختيار (١٥) طفلاً وطفلة بواقع (٩ إناث+ ٦ ذكور) ليمثلوا عينة البحث الأساسية من أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لعينة البحث الأساسية في أدوات اختيار العينة المعتمدة بالبحث.

جدول (٢١) الإحصاءات الوصفية لأدوات اختيار العينة (ن = ١٥)

المتغير	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
قائمة جاردنر للذكاء اللغوي	٦١,٩٣	٥٤	٢٦,١٠	٢,٣
ملاحظة اكتشاف الموهوبين	٦٤,٨٧	٦٨	٩,٨٠	-٠,٥٩٦
المهارات اللغوية	٦٧,٦٠	٦٧	٨,٠٢	١,٣٧
الاختبار الإبداعي	٥٢,٨٠	٥٤	٦,٥٨	٠,٥٠٣

ثانيًا- مواد البحث وأداته:

١- قائمة أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة) (ملحق ٦):

قامت الباحثة بإعداد قائمة بأبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ وذلك للإجابة عن السؤال الرابع للبحث: "ما أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؟"

الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

مصادر إعداد القائمة: استخلصت الباحثة المهارات الأساسية للتحدث باللغة العربية الفصحى المناسبة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا من عدة مصادر متنوعة، يمكن تحديدها في التالي:

- الاطلاع على الكتب والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارة التحدث بصفة عامة، مثل (طعيمة، ٢٠٠٤)، (مدكور، ٢٠٠٩)،(Al Qadi, Trad, 2016)، (الهزايمة، ٢٠١٥)، (رحلاوي، طايبي، ٢٠١٩)، (محيسن، ٢٠١٩)، ومهارة التحدث للموهوبين لغويًا بصفة خاصة، مثل (عبدالمجيد، ٢٠٠٦)، (Savitri, 2019)، (النجار، ٢٠٢٠)، وكذلك الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارة التحدث لدى طفل الروضة، مثل (الطحان، ٢٠٠٨)، (لطروش، مزاري، ٢٠١٨)، (القيسي، الشمري، ٢٠١٨)، (الجبوري، إسماعيل، ٢٠١٩)، (زوبي، ٢٠٢٠).
- المقابلات الشخصية التي أجرتها الباحثة مع المختصين في مجالات الموهبة، وعلم النفس، وتربية الطفل، وأدب الطفل، واللغة العربية؛ وذلك للتعرف على أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازمة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.
- الاستعانة بالإطار النظري للبحث في تحديد أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازمة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، والمؤشرات الأدائية لتلك الأبعاد.

وفي ضوء ما سبق، تم التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازمة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وقد تكونت من الأبعاد التالية:

- البعد الأول (سلامة اللغة).
- البعد الثاني (تنظيم الأفكار).
- البعد الثالث (القدرات الشخصية).

كما تضمنت قائمة المهارات: مقدمة توضح للسادة المحكمين الهدف من إعداد القائمة، وتحديد المطلوب منهم إبداء الرأي فيه، وكيفية تدوين الاستجابات التي تتناسب مع آرائهم.

تحكيم القائمة:

بعد التوصل إلى قائمة أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى اللازمة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في الموهبة، وعلم النفس، وتربية الطفل، وأدب الطفل، واللغة العربية، ملحق (١)؛ وذلك لإبداء الرأي في أهمية تلك الأبعاد ومدى مناسبتها، وإجراء التعديلات اللازمة على وفق ما يرونه مناسبًا.

تعديل القائمة وفقا لآراء السادة المحكمين:

أولاً: بالنسبة للأبعاد الأساسية: لم يتم حذف أي بعد منها؛ حيث أجمع المحكمون على أن هذه الأبعاد مهمة جدًا وكافية، وأنها أبعاد ضرورية وأساسية لمهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لطفل الروضة الموهوب لغويًا.

ثانيًا: بالنسبة للمؤشرات الفرعية: والتي تندرج تحت الأبعاد الأساسية، فتم تعديل بعض المؤشرات غير الواضحة، ودمج بعض المؤشرات الفرعية، أو حذف بعضها لتكرارها مع مهارات أخرى، كما أجمع المحكمون على الدقة العلمية وسلامة الصياغة اللغوية لجميع المهارات الواردة في القائمة.

صياغة القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، أصبحت قائمة أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا في صورتها النهائية (ملحق (٦)) تمثل الأبعاد الأساسية والفرعية اللازمة لمهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

٢- بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة) (ملحق ٧):

وفيما يلي الخطوات التي أُتبعت عند إعداد بطاقة الملاحظة:

الهدف من بطاقة الملاحظة: قياس درجة أداء أطفال الروضة الموهوبين لغويًا في مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى.

وصف بطاقة الملاحظة: تكونت بطاقة الملاحظة من مجموعة من العبارات المتفرعة من الأبعاد الرئيسة والمؤشرات التي جاءت في قائمة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، كالآتي:

- البعد الأول (سلامة اللغة): وتضمن (١٩) عبارة.
- البعد الثاني (تنظيم الأفكار): وتضمن (١٢) عبارة.
- البعد الثالث (القدرات الشخصية)، وتضمن (١٤) عبارة.

بمجموع كلي (٤٥) عبارة، وأمام كل عبارة وضعت خانات تحدد مستوى أداء الطفل (مرتفع- متوسط-ضعيف) لتأخذ الدرجات (٣- ٢- ١) على الترتيب.

خطوات إعداد بطاقة الملاحظة:

- تم الاطلاع على العديد من البطاقات والمقاييس ذات الصلة، والتي وردت بالأبحاث التي تم عرضها بالإطار النظري للبحث.
- تم الاعتماد على قائمة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا المعدة بالبحث الحالي.

في ضوء ما سبق، تم التوصل إلى الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة، وتكونت من (٤٥) عبارة، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في أدب الطفل،

واللغة العربية، وتربية الطفل، وعلم النفس، والموهبة، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة **ملحق (٧)**.

الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

صدق المحكمين:

تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين عددهم (٧) (ملحق ١)؛ وذلك لإبداء الرأي حول ملاءمة المؤشرات لما وضعت لقياسه، وقد تراوحت النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على مؤشرات البطاقة ما بين ٨٣,٣٪ – إلى ١٠٠٪ وجميعها تجاوزت ٨٠٪.

الصدق التمييزي: صدق المقارنة الطرفية:

تم تطبيق البطاقة على العينة الاستطلاعية، وعددها (١٢٠) طفلاً وطفلة، وتم حساب الدرجات الإرباعية (الإرباع الأدني والإرباع الأعلى) لدرجات العينة على الدرجة الكلية للبطاقة، وتقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات، واستخدام طريقة المقارنة الطرفية بين درجات المجموعتين الطرفيتين، والجدول التالي نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية:

جدول (٢٢) اختبار مان ويتني للفرق بين مجموعتي البحث الأعلى والأدني (الطرفين)

الأداة	المجموعتين	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
سلامة اللغة	الأدني	٦	٣,٥	٢١	٢,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٦	٩,٥	٥٧		
تنظيم الأفكار	الأدني	٦	٣,٥	٢١	٢,٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٦	٩,٥	٥٧		
القدرات الشخصية	الأدني	٦	٣,٥	٢١	٢,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٦	٩,٥	٥٧		
مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى	الأدني	٦	٣,٥	٢١	٢,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الأعلى	٦	٩,٥	٥٧		

يتضح من الجدول الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعتين، والتي تشير إلى تحقق صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

نسبة اتفاق الملاحظين:

تم حساب نسبة اتفاق الملاحظين، من خلال قيام الباحثة وزميلة لها بشكل منفصل عن بعضهما بملاحظة أداء (١٠) أطفال من العينة الاستطلاعية، وتسجيل الدرجات في بطاقة الملاحظة، وحساب معامل الاتفاق بين الملاحظين، ويوضح ذلك الجدول (٢٣) التالي:

جدول (٢٣) نسبة اتفاق الملاحظين على أبعاد بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا

المهارة	نسبة الاتفاق
سلامة اللغة	٨٥٪
تنظيم الأفكار	٨٠٪
القدرات الشخصية	٩٥٪
البطاقة ككل	٨٦,٦٧٪

وبلغت نسبة اتفاق الملاحظين للبطاقة ككل (٨٦,٦٧٪) وهي قيمة مرتفعة تعكس ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من مجتمع البحث- غير العينة الأصلية- قوامها (١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة نجع الجزيرة الابتدائية المشتركة، وبلغ معامل الثبات للبطاقة ككل(٠,٨٢٦)، ما يعني ثبات بطاقة الملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وأن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، والجدول التالي يبين معاملات ألفا كرونباخ لثبات بطاقة الملاحظة:

جدول (٢٤) معامل ألفا كرونباخ للمهارات ببطاقة الملاحظة

المهارة	معامل ألفا كرونباخ
سلامة اللغة	٠,٨٢٣
تنظيم الأفكار	٠,٨١٨
القدرات الشخصية	٠,٨٢١
بطاقة الملاحظة ككل	٠,٨٢٦

يتضح من النتائج في الجدول السابق أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من مجتمع البحث– غير العينة الأصلية– قوامها (١٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال مرحلة الروضة، ثم قامت بإعادة التطبيق على العينة نفسها، بفاصل زمني (١٥) يومًا، ثم إيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين.

جدول (٢٥) معامل الارتباط بين التطبيقين للمهارات ببطاقة الملاحظة

المهارة	الارتباط بين التطبيقين
سلامة اللغة	٠,٨١٠
تنظيم الأفكار	٠,٨٠٧
القدرات الشخصية	٠,٨١١
بطاقة الملاحظة ككل	٠,٨١٣

وبلغ معامل الثبات للبطاقة ككل (٠,٨١٣)، وهو ما يعني ثبات بطاقة الملاحظة، وأنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا (إعداد الباحثة) (ملحق ٨):

تم إعداد البرنامج في ضوء ما ورد بالإطار النظري للبحث، وقائمة أبعاد مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا التي تم إعدادها به، وفيما يلي عرض للخطوات تم اتباعها عند إعداد البرنامج على النحو التالي:

الأسس الفلسفية للبرنامج:

استند البرنامج في بنائه إلى الأسس الفلسفية التالية:

١- **التعلم التعاوني:** وتقوم فكرته على المجموعات التعاونية الصغيرة التي ينهمك فيها المتعلمون في التعلم بمساعدة بعضهم بعضًا؛ حيث يعمل الأطفال مع بعضهم على تنفيذ الأنشطة والمهامّ المُشتركة في المجموعة؛ لتطوير أنفسهم ومساعدة زملائهم في التعلم، وتحتوي كلّ مجموعة على طفلين إلى خمسة أطفال؛ إذ يُسهّل العمل في مجموعات إنجاز الأنشطة التعليميّة.

٢- **البنائية الاجتماعية:** أوضح فيجوتسكى (Vygotsky) أن التعلم يحدث نتيجة تصنيف الخبرات السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة المبنية على هذه التصنيفات، وقد التزمت الباحثة في بناء البرنامج على أسس هذه النظرية؛ من حيث التأكيد على نمو العمليات المستقلة للتعلم بدلاً من الحفظ وتكرار الحقائق والمعلومات، مع تشجيع الأطفال على التحدث، وأن يكون التركيز على أن يكون الفرد متعلمًا اجتماعيًا؛ فالفرد لا يتعلم فقط معارف ولغة، بل يكتسب مهارة حول تعليم نفسه، وكيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به، وكذلك التأكيد على نمو العلاقة بين المعلم والأطفال وتشجيع الحوار، والسماح بالمناقشة بين الأطفال وأقرانهم، وبينهم وبين المعلم، وذلك في إطار العمل التعاوني، والاهتمام ببناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي؛ فالتعلم الفردي يكون أقل من اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي، الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة، وكذلك التأكيد على أن المعارف لا تنقل من جيل إلى جيل، أو من المعلمين إلى المتعلمين، وإنما يبني المعلمون معارفهم في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية، وينمو المتعلم معرفيًا بقدر نموه اجتماعيًا؛ حيث إن المتعلم يتأثر بثقافة البيئة المحيطة والبيئة التربوية، كما تسهم التفاعلات الاجتماعية مع الثقافة المحيطة بالمتعلم في تطوير ثقافته.

الهدف العام للبرنامج:

هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا باستخدام إستراتيجية دوائر الأدب.

محتوى البرنامج:

في ضوء الأهداف التي سعي البرنامج لتحقيقها، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت إستراتيجية دوائر الأدب، وكذلك التي تناولت مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة، تم تجميع المادة العلمية المرتبطة بمتغيرات البحث، وتبسيطها وتوزيعها على لقاءات البرنامج، وعددها (٢٣) لقاءً، بدأت بلقاء التعارف، ثم لقاء للتدريب على إستراتيجية دوائر الأدب وقواعد العمل في الدائرة الأدبية، وفيه تم شرح ماهية الدائرة الأدبية للأطفال، وأدوار الأشخاص في كل دائرة؛ حيث إن:

- **القائد:** هو مدير المناقشة، والذي يطرح مجموعة مختارة من الأسئلة لتوجيه الجلسة، ويتأكد من حصول الجميع على دوره في التحدث.
- **باحث الكلمات:** هو المسئول عن مشاركة الكلمات أو المفردات الجديدة التي تظهر عند قراءة النص الأدبي، ويمكن للآخرين أيضًا أن يطلبوا شرح كلمات أخرى جديدة عليهم.
- **الرسام:** هو الذي يعبر من خلال رسمه البسيط عن أحداث النص الأدبي الذي يتم مناقشته في الدائرة بقدر ما يستطيع.
- **مكتشف الشخصيات:** هو من يستخرج شخصيات العمل الأدبي المطروح، ويحدد دور كل منها.
- **الممثل:** الذي يعبر من خلال التمثيل عن أحداث العمل الأدبي، مقلدًا بعض أدوار العمل.
- **السائل:** هو الذي يطرح استفسارات زملائه عن العمل الأدبي بعد الاجتماع بهم دون وجود القائد.

مع التأكيد على أنه ليس من الضروري أبدًا توافر جميع الأدوار في الدائرة الأدبية؛ فيمكن الاستغناء عن بعض الأدوار، كما يمكن أيضًا أن يقوم طفل واحد بدورين مختلفين؛ فإستراتيجية دوائر الأدب تسمح بالمرونة في تبادل الأدوار وتغييرها في الدائرة الأدبية.

ويعقب هذا اللقاء(٢٠) لقاءً يهدف إلى التدريب على مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى، اشتملت على مجموعة من النصوص الأدبية المختارة بعناية، والتي تم تحكيمها للتأكد من رصانة لغتها العربية ومن مناسبتها لعينة البحث، وهذه النصوص تنوعت ما بين فنون الأدب المختلفة؛ القصة، والشعر، والمسرح، وبعد عرض كل نص أدبي على الأطفال، يتم توزيع الأطفال إلى الدوائر الأدبية، ويقوم كل طفل بممارسة مهمته في الدائرة الأدبية الخاصة به، مع الاهتمام بتعزيز الأطفال وتشجيعهم، وتركيز التقويم في كل لقاء على التأكد من مدى تحقق أهداف اللقاء، ثم تنتهي اللقاءات باللقاء الختامي.

وقد استعانت الباحثة بمعلمتين تخصص "لغة عربية" للعمل معها في لقاءات البرنامج (ملحق(٩))، وذلك بعد أن قامت بتدريبهما على البرنامج، وتعريفهما بأهدافه، وأنشطته، وكيفية التعامل مع الأطفال باستخدام إستراتيجية دوائر الأدب، وقد ساعد ذلك الباحثة كثيرًا في تحقيق أهداف البرنامج، وأسهم في تسهيل توزيع الأطفال على ثلاث دوائر أدبية، كل دائرة مكونة من (٥) أطفال ومعلمة تقوم بدور القائد للمجموعة.

المواد والوسائل المستخدمة بالبرنامج:

استخدمت الباحثة في البرنامج العديد من المواد والوسائل التعليمية، ومنها: قصص مصورة باللغة العربية الفصحى، ونصوص شعرية مكتوبة باللغة العربية الفصحى، وأزياء وماسكات لتمثيل بعض الأدوار، وبطاقات، وميكرفون، ولاب توب، صور، وأوراق عمل، وأوراق بيضاء، وألوان، وأقلام، وهدايا للتعزيز، وأدوات إثرائية وفقًا لطبيعة كل لقاء.

تقويم البرنامج:

- **التقويم القبلي:** وتم استخدام هذا النوع من التقويم قبل بدء عرض البرنامج على الأطفال عينة البحث؛ بهدف تحديد المستوى المبدئي لهم، وذلك من خلال التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- **التقويم البنائي (التكويني):** وهو التقويم المصاحب لكل لقاء من لقاءات البرنامج وفي نهايته، بما يضمن تحقيق أهداف كل لقاء.

- **التقويم النهائي:** تم استخدم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من البرنامج؛ بهدف تحديد المستوى الذي وصل إليه الأطفال عينة البحث بعد تطبيق البرنامج، وذلك من خلال التطبيق البعدي لأدوات البحث.

ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في أدب الطفل، واللغة العربية، وتربية الطفل، وعلم النفس، والموهبة (ملحق (٢))؛ وذلك للتحقق من عدة أمور، منها ملاءمة محتوى البرنامج وأنشطته لتحقيق الأهداف الموضوعة، ومدى صلاحية البرنامج للتطبيق، وقد أشار المحكمون إلى أن البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها معظم المحكمين، والقيام بتعديلها من حذف وإضافة وإعادة صياغة لبعض موضوعات البرنامج، ليصبح في صورته النهائية (ملحق (٨)).

زمن تطبيق البرنامج ومكانه:

تم تطبيق البرنامج على مدى شهرين؛ من بداية شهر نوفمبر ٢٠٢٢ حتى نهاية شهر ديسمبر ٢٠٢٢م، بواقع (٢٣) لقاءً، موزعًا على ثمانية أسابيع، كل أسبوع (٣) لقاءات، كما تم تطبيق البرنامج بقاعة ملحقة بحضانة "بريشيوس جنيريشن" الخاصة بأسيوط؛ وذلك حتى تتمكن الباحثة من تجميع العينة في مكان يناسبهم جميعًا، وكذلك الباحثة والمعلمات، والمواعيد الخاصة بهم، وذلك في ظل ترحيب وتشجيع من مالك الحضانة ومديرتها، وملاءمة القاعة من حيث الهدوء، والمساحة، والتجهيزات المتوفرة بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ للتحليل الإحصائي لبيانات البحث، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.25

- ✓ استخدمت الباحثة التحليل الإحصائي الوصفي؛ المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
- ✓ استخدمت الباحثة التمثيل البياني بالأعمدة.
- ✓ استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون لدلالة الفرق بين درجات مجموعتين مترابطتين (لا تتوافر بهم شروط المقياس البارامتري).
- ✓ استخدمت الباحثة اختبار التحليل البعدي لقياس الفاعلية وحجم الأثر.
- ✓ استخدمت الباحثة معاملات الارتباط لدراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.
- ✓ استخدمت الباحثة معاملات الارتباط لدراسة الصدق والثبات للأدوات، واستخدمت ألفا كرونباخ للثبات، وكذلك اختبار مان ويتني للمقارنة الطرفية (الصدق التمييزي).

ثالثًا: نتائج البحث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق أداة البحث (بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا) وتفسيرها؛ وذلك بهدف التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

اختبار صحة الفرض الأول:

- **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05 > α) بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا لصالح التطبيق البعدي.**

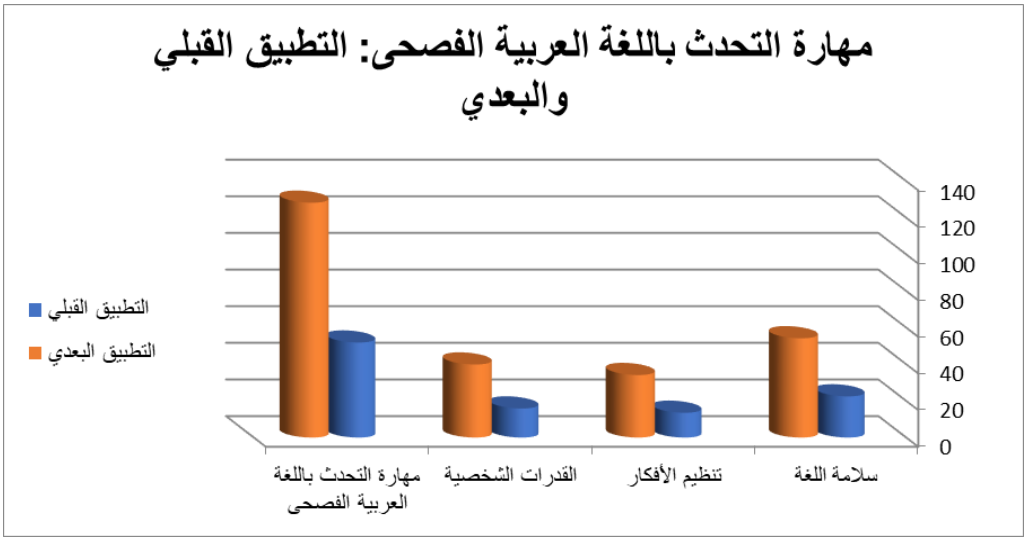
ولاختبار صحة هذا الفرض، تم وصف وتلخيص البيانات بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وللتحقق من وجود فرق بين التطبيقين تم استخدام اختبار ولكوكسون (Z) للمجموعتين المترابطتين (حيث تم استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي اللابارامتري؛ وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٢٦) نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار(z: ولكوكسون) لدرجات التطبيقين لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (ن = ١٥)

البعد	التطبيقين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة r	الفاعلية
سلامة اللغة	البعدي	٥٤,٢٠	٣,٠٠	سالبة	٠	٠	٠	٣,٤١٣	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٨	فاعلية مرتفعة
	القبلي	٢٢,٤٧	٢,٥٩	موجبة	١٥	٨	١٢٠				
تنظيم الأفكار	البعدي	٣٤,١٣	٢,٢٦	سالبة	٠	٠	٠	٣,٤٢٩	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٩	فاعلية مرتفعة
	القبلي	١٣,٥٣	٢,١٧	موجبة	١٥	٨	١٢٠				
القدرات الشخصية	البعدي	٣٩,٨٧	٢,٦١	سالبة	٠	٠	٠	٣,٤١٣	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٨	فاعلية مرتفعة
	القبلي	١٥,٨٧	٢,٢٠	موجبة	١٥	٨	١٢٠				
مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى ككل	البعدي	١٢٨,٢٠	٦,٢٥	سالبة	٠	٠	٠	٣,٤٠٩	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٨	فاعلية مرتفعة
	القبلي	٥١,٨٧	٣,٨٣	موجبة	١٥	٨	١٢٠				

ويتضح من الجدول السابق، ارتفاع قيم المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي؛ حيث المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (١٢٨,٢٠)، وهي أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٥١,٨٧)، مما يعكس ارتفاع مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا في التطبيق البعدي بعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب، كما يتضح من جدول(٢٦) أن مجموع الرتب السالبة الإشارة للفرق بين التطبيقين البعدي والقبلي= (صفر)، في حين مجموع الرتب موجبة الإشارة= (١٢٠)، مما يعني وجود فروق بين درجات التطبيقين، وأن هذه الفروق تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوب، مما يعني أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وبتمثيل درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام شكل الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات التطبيقين، اتضح ما يلي:



شكل (١) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي

ومن التمثيل البياني السابق يتضح وجود فروق بيانية بين درجات التطبيقين، مما يعكس ارتفاع مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا بعد تعرضهم للمعالجة التجريبية (البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب). ويوضح الجدول (٢٧) نسبة التحسن في **مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا** نتيجة تطبيق البرنامج.

جدول(٢٧) نسبة التحسن في مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (ن = ١٥)

البعد	القبلي	البعدي	نسبة التحسن
سلامة اللغة	٢٢,٤٧	٥٤,٢٠	١٤١٪
تنظيم الأفكار	١٣,٥٣	٣٤,١٣	١٥٢٪
القدرات الشخصية	١٥,٨٧	٣٩,٨٧	١٥١٪
مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى ككل	٥١,٨٧	١٢٨,٢٠	١٤٧٪

ويتضح من الجدول (٢٧) أن نسبة التحسن جميعها تجاوزت ١٠٠٪ مما يعني حدوث تحسن كبير في مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى، وبناءً عليه يتم قبول الفرض الذي

ينص على "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين رتب درجات عينة البحث من أطفال الروضة الموهوبين لغويًا في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لصالح التطبيق البعدي (الأكبر في مستوى مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا)**.

ويتضح من نتائج تطبيق اختبار ولكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ولكن تسليمًا بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم للباحث سوى دليل على وجود فرق بين متغيرين، بصرف النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته، ومن هنا، فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث، فهي شرط ضروري ولكنه غير كافٍ، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائية، والكفاية تتحقق بحساب حجم التأثير وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا، ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيًا، وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها، ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي اختبار حجم الأثر (d).

ويتم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا، بحساب حجم التأثير (d) المناسب لاختبار ولكوكسون اللابارامتري.

$$d = \frac{Z}{\text{sqrt}(N)}$$

وتكون قيمة d (أقل من ٠,٣ ضعيفة) (أكبر من ٠,٣ حتى ٠,٥ متوسط) (أكبر من ٠,٥ حتى ٠,٧ قوي) (أكبر من ٠,٧ قوي جدًا).

ويتبين من الجدول (٢٧) أن قيمة حجم التأثير (٠,٨٨)، أي أن لاستخدام البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب تأثيرًا قويًا جدًا، وأن هناك فاعلية مرتفعة في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

أي أن البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب يحقق فاعلية مرتفعة وتأثيرًا كبيرًا في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

اختبار صحة الفرض الثاني:

"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α < 0,05) بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيقين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا".

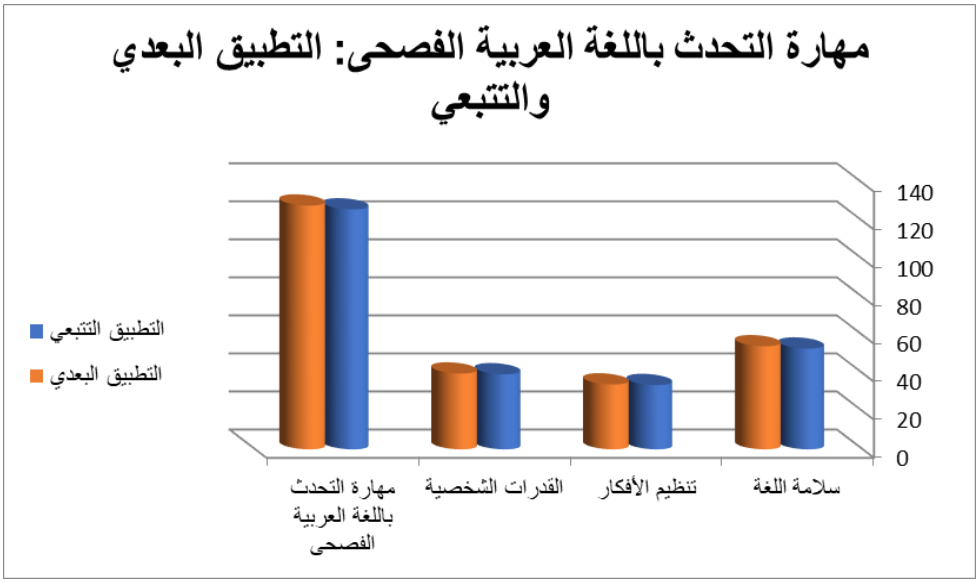
ولاختبار صحة هذا الفرض، تم وصف وتلخيص البيانات بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا، وللتحقق من وجود فرق بين التطبيقين، تم استخدام اختبار ولكوكسون (z) للمجموعتين المترابطتين (حيث تم استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي اللابارامتري؛ وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٢٨) نتائج الإحصاءات الوصفية واختبار(z: ولكوكسون) لدرجات التطبيقين لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (ن = ٢٤)

البعد	التطبيقين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الإحصائية
سلامة اللغة	البعدي	٥٤,٢٠	٣,٠٠	سالبة	١	١	١	١,٤٦١	غير دال إحصائياً
	التتبعي	٥٣,٠٠	٤,٠٩	موجبة	٣	٣	٩		
تنظيم الأفكار	البعدي	٣٤,١٣	٢,٢٦	سالبة	١	٢	٢	٠,٥٣٥	غير دال إحصائياً
	التتبعي	٣٣,٨٠	٢,٣٤	موجبة	٢	٢	٤		
القدرات الشخصية	البعدي	٣٩,٨٧	٢,٦١	سالبة	٢	١,٥	٣	٠,٧٣٦	غير دال إحصائياً
	التتبعي	٣٩,٤٧	٣,٥٢	موجبة	٢	٣,٥	٧		
مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى ككل	البعدي	١٢٨,٢٠	٦,٢٥	سالبة	٣	٣	٩	١,٨٩٧	غير دال إحصائياً
	التتبعي	١٢٦,٢٠	٧,٠٢	موجبة	٧	٦,٥٧	٤٦		

ويتضح من الجدول السابق، تقارب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيقين البعدي والتتبعي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا (١٢٨,٢٠) والمتوسط الحسابي لدرجات التطبيق التتبعي بلغت (١٢٦,٢٠)، مما يعني استمرارية تأثير البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا بعد فترة من التطبيق البعدي، كما يتضح من جدول (٢٨) أن مجموع الرتب السالبة الإشارة للفرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي= (٩)، في حين أن مجموع الرتب موجبة الإشارة= (٤٦)؛ مما يعني عدم وجود فروق بين درجات التطبيقين، وأن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوب، مما يعني أن قيمة z غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

وبتمثيل درجات عينة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي باستخدام شكل الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات التطبيقين، اتضح ما يلي:



شكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين التتبعي والبعدي

ومن التمثيل البياني السابق يتضح عدم وجود فروق بيانية بين درجات التطبيقين، وبناءً عليه، يتم قبول الفرض الذي ينص على "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى**

(α <0.05) بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيقين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا".

أي أن البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب له تأثير مستمر (احتفاظ بالمهارة المكتسبة) في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا بعد خمسة عشر يومًا من نهاية تطبيق البرنامج.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

تؤكد نتائج الفرض الأول أن البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب يحقق فاعلية مرتفعة وتأثيرًا كبيرًا في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه الدراسات من الدور الفعال لأدب الطفل في تنمية مهارة التحدث لدى طفل الروضة، مثل دراسة (لطروش، مزاري، ٢٠١٨) والتي أكدت دور أدب الطفل في إكسابه مهارة التحدث، ودراسة (الجبوري، إسماعيل، ٢٠١٩) والتي أكدت أثر استخدام الأناشيد المغناة في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك دراسة (زوبي،٢٠٢٠) والتي توصلت إلى تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة باستخدام برنامج اللعب، ومؤخرًا دراسة (العتيبي، السلمي، ٢٠٢٣) والتي وظفت القصة الرقمية في تنمية مهارة التحدث لدى مرحلة رياض الأطفال؛ مما يؤكد فاعلية استخدام الأنشطة المتنوعة في أدب الطفل في تنمية مهارة التحدث بشكل عام لدى طفل الروضة، وقد استهدف البحث الحالي تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لطفل الروضة الموهوب لغويًا، ليضيف من خلال نتائجه تأكيداً على نتائج تجارب (الدنان،٢٠١٠)، (Jenkens,2001) في إمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

وباستخدام البحث الحالي للبرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، ووفقًا لنتائج البحث، والتي تؤكد فاعلية استخدام البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة

التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا؛ يتم تعزيز نتائج دراسة(Malcolm 1998)، ودراسة (Purdy, 2000) واللتين استخدمتا إستراتيجية دوائر الأدب مع أطفال الروضة، وأسفرت نتائجهما عن فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم طفل الروضة وتنمية مهاراته.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha < 0,05$) بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيقين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا".

أي أن البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب له تأثير مستمر (احتفاظ بالمهارة المكتسبة) في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا بعد مرور خمسة عشر يومًا من نهاية تطبيق البرنامج.

وتُرجع الباحثة استمرار أثر البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا إلى عدة أسباب، منها:

- تحمس الأطفال للتحدث باللغة العربية الفصحى، والذي تجلى في رغبتهم الشديدة في استخدام الفصحى في حياتهم اليومية خارج إطار تطبيق البرنامج، وهو ما شاركه أولياء أمور أطفال العينة مع الباحثة.
- أن استخدام إستراتيجية دوائر الأدب قد شجع الأطفال على التعاون، وتبادل الأفكار، والإقبال على التعلم، وحفزهم على الممارسة الفعلية لمهارة التحدث باللغة العربية الفصحى المستهدف تنميتها لديهم.
- اختيار أعمال أدبية شائقة وممتعة للأطفال، ومناسبة لميولهم واهتماماتهم، أسهم في تنمية مهارة التحدث لديهم؛ فقد شاركت الباحثة الأطفال في اختيار هذه الأعمال الأدبية بما يلائم ميولهم ورغباتهم، وقد تنوعت الأعمال ما بين القصص، والمسرحيات،

والأناشيد، وجميعها باللغة العربية الفصحى؛ لتحقيق هدف البرنامج، وهو تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى عينة البحث.

- استخدام أسلوب التعزيز طوال فترة البرنامج، وتقديم أنشطة إثرائية بشكل مستمر، كان له أثر في سعي الأطفال الموهوبين لغويًا لتحقيق المزيد من التقدم والتميز.
- تشجيع الأطفال وبث الثقة في نفوسهم من خلال التحدث طوال الحلقة الأدبية باللغة العربية الفصحى، والقيام ببعض الأنشطة التمثيلية لإثراء قدرتهم على التحدث، وتنمية مهاراتهم الشخصية في التحدث باللغة العربية الفصحى أمام الآخرين، كل ذلك أسهم في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال عينة البحث.

وفيما يخص مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا:

أظهرت نتائج البحث الحالي أن البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب قد حقق فاعلية مرتفعة وتأثيرًا كبيرًا في تنمية مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا، كما أظهرت النتائج استمرار هذه الفاعلية بعد خمسة عشر يومًا من نهاية تطبيق البرنامج، وترجع الباحثة ذلك إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب تم إعداده وتقديمه بطريقة تناسب طفل الروضة الموهوب لغويًا؛ فالطفل الموهوب لغويًا يمتلك مجموعة من القدرات والخصائص اللغوية التي يتميز بها عن غيره، ولديه مساحة للأداء اللغوي الإبداعي بصورة أكبر من أقرانه، مما تطلب محتوى لغويًا وأنشطة ذات معايير خاصة، وقد حقق البرنامج ذلك بشكل كبير، مع تكوين الباحثة علاقات إيجابية دافئة مع الأطفال والتقرب منهم، وتهيئة جو نفسي واجتماعي مريح للأطفال، ليظهروا قدراتهم اللغوية بشكل كبير، فقد تمتع الأطفال بذاكرة لفظية قوية، وقدرة على الوصف والتحليل وإظهار التفاصيل، وابتكار صيغ تعبيرية مختلفة، وكذلك الطلاقة اللغوية وسعة الخيال، وقد أحب الأطفال كثيرًا أنشطة التحدث في الميكروفون ولعب الأدوار، مثل دور المذيع، ودور معلق كرة القدم، وأظهروا خلال أداء هذه الأدوار براعة لغوية رائعة بالنسبة لأعمارهم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج تجارب (الدنان، ٢٠١٠)، (Jenkens,2001)؛ في إمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فقد استطاع الأطفال إعادة سرد أحداث القصص المقدمة في البرنامج باللغة

العربية الفصحى، وذكر بعض أحداث يومهم باللغة العربية الفصحى، ووصف بعض الصور المقدمة إليهم باللغة العربية، وإظهار القدرة على استدعاء كلمات بالوزن نفسه، واستدعاء كلمات عن طريق الترادف، والتضاد، والوصف، وأيضًا أظهر الأطفال القدرة على نطق الألوان والأرقام باللغة العربية الفصحى في أثناء حديثهم، وتمكنوا من استخدام الضمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام على نحو جيد في أثناء الحديث، مما زاد من ثقتهم بأنفسهم في أثناء التحدث، وعزز قدرتهم على التواصل والنقاش مع بعضهم بعضًا باستخدام اللغة العربية الفصحى، وهو ما تتوقع الباحثة أن يضيف إلى قدراتهم اللغوية مستقبلاً، ويؤثر بشكل إيجابي على مهاراتهم في اللغة العربية الفصحى في المراحل التعليمية القادمة.

أما فيما يخص أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية دوائر الأدب:

قد تم الاعتماد على إستراتيجية دوائر الأدب في بناء البرنامج، وقد روعي في أثناء ذلك تقديم نصوص أدبية مناسبة لأعمار الأطفال الموهوبين لغويًا ومهاراتهم اللغوية، وقد تم تدريب الأطفال في اللقاء الثاني على إستراتيجية دوائر الأدب وكيفية السير في البرنامج، مما حفز الأطفال على استكمال أنشطة البرنامج، وقد استعانت الباحثة بمعلمتين تخصص "لغة عربية" تواجدا طوال لقاءات البرنامج مما كان له أثر في تحقق الدقة اللغوية في نطق الأطفال بالفصحى وتحقيق أهداف البرنامج، وأسهم في تيسير تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة في الدوائر الأدبية، وقد استمتع الأطفال بتبديل أدوارهم في الدائرة الأدبية؛ من ممثل، لرسام، لباحث الكلمات، لمكتشف الشخصيات، للسائل، وفي كثير من الأحيان، كانت الباحثة تمنح الأطفال فرصة قيادة المجموعة؛ ليستمتعوا جميعهم بالتغيير واختلاف الأدوار، كما تميز البرنامج بتنوع النصوص الأدبية المقدمة للأطفال، ومناسبتها لمرحلتهم العمرية، وتمتعها بالبساطة وجاذبيتها للأطفال، وتضمين كل نص أدبي مجموعة من الأنشطة الشائقة التي تسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها، وتدفع الأطفال لممارسة مهارة التحدث طوال اللقاء.

وفي أثناء لقاءات البرنامج، أظهر الأطفال رغبتهم في التحدث باللغة العربية الفصحى مع الباحثة والمعلمات وزملائهم، وقد انتقل هذا الشغف وهذه الرغبة إلى منازلهم أيضًا؛ فقد

أشار أولياء الأمور إلى استمرار أطفالهم في التحدث باللغة العربية الفصحى بعد انتهاء اللقاءات، وقد عبروا عن سعادتهم البالغة بذلك، مما أسهم في تشجيع أولياء الأمور على الاستمرار في البرنامج، وفي حرصهم على التزام أطفالهم بالحضور للقاءات البرنامج، خاصة وأن اللقاءات كان يتخللها الكثير من التشجيع، والتعزيز، وتقديم الهدايا، والمحفزات المعنوية والمادية للأطفال، يضاف إلى ذلك، أنه تم تكوين علاقات صداقة متبادلة بين الأطفال عينة البحث، دفعتهم للنجاح في التعلم التعاوني الذي تعتمد عليه إستراتيجية دوائر الأدب، وتقدمه بشكل ممتع للأطفال.

توصيات البحث: في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يُوصى بما يلي:

- الاهتمام بتعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة.
- إفراد مساق للتحدث باللغة العربية الفصحى داخل الروضات؛ حتى يتسنى للطفل سماعها يوميًا لوقت مناسب.
- تشجيع الباحثين على تقديم برامج إثرائية متنوعة لأطفال الروضة الموهوبين لغويًا.
- توفير البيئة المحفزة، والأنشطة المتنوعة، والمواقف التعليمية التي تثري الموهبة اللغوية لدى أطفال الروضة.
- تفعيل استخدام إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية مهارات الأطفال في مرحلة الروضة.

البحوث المقترحة:

- فاعلية التحدث باللغة العربية الفصحى في إثراء المهارات اللغوية للطفل.
- برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- إكساب طفل الروضة مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى باستخدام الألعاب اللغوية.
- برنامج قائم على الأناشيد لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة الموهوبين لغويًا.
- إجراء بحوث حول فاعلية استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية المهارات المختلفة لدى طفل الروضة.
- إجراء دراسة ميدانية للتعرف على معوقات اكتشاف ورعاية الموهوبين لغويًا في مرحلة الروضة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر،عبد اللطيف عبد القادر (٢٠٠٥). *التربية الإبداعية في التصور الإسلامي*. سلطنة عمان. مكتبة الضامري.
- أبو حية، سهير اسماعيل(٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المعايير التربوية المعاصرة في اكتساب مهارات اللغة العربية لدى طلبة مرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراة. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعةعمان العربية.
- أبو محفوظ، ابتسام محفوظ(٢٠١٧). *المهارات اللغوية*. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار التدمرية.
- احمد، سحر بركات؛ منصور، ماريان؛ سيد، إمام(أبريل، ٢٠٢١). خصائص الطلاب الموهوبين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر الخبراء. *مجلة دراسات في الارشاد النفسي والتربوي*. كلية التربية. جامعة أسيوط. ع ٤. مج٢. ٢٣-٤٣.
- اسماعيل، عبدالرحيم فتحي(يناير، ٢٠١٨). فاعلية وحدة دراسية إثرائية باستخدام جلسات الأنشطة التكاملية للغة العربية في تحسين الإبداع اللغوي لتلاميذ الصف الأول المتوسط الموهوبين لغوياً بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. جامعة المنصورة. مج١٠١. ع١. ١٦٣- ٢٠٩.
- البجة، حسن عبدالفتاح(٢٠٠١). *اللغة العربية وآدابها*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب العربي.
- البجة، حسن عبدالفتاح(٢٠٠٥). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي. ط٢.

- الجبوري، فتحي طه؛ إسماعيل، كوكب خليل(٢٠١٩). أثر استخدام الأناشيد المغناة في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. كلية التربية الأساسية. جامعة الموصل.مج ١٦. ع١. ١-١٨.

- الحلاق، على سامي(٢٠١٠). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب. ط٢.

- الخوالدة، محمد على(٢٠٠٩). أثر إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة. رسالة دكتوراة. كلية التربية. جامعة اليرموك.

- الدليمي، طه؛ الوائلي، سعاد(٢٠٠٥). *اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها*. عمان: دار الشروق.

- الدنان، عبدالله(٢٠١٠). *نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها*. سوريا: دار البشائر. ط١.

- الدوسري، مشاعل صالح(أبريل،٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمات الموهوبات لغوياً بالصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*. كلية التربية بالقاهرة. جامعة الأزهر. ع١٩٠. جزء١. ٧٩-١٢٧.

- الزيات، فاطمة محمد (٢٠٠٩). *علم النفس الإبداعي*. القاهرة: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- الزيني، محمد؛ محمد، السيد(٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفاعل اللغوي لتنمية مهارات الفهم الإستماعي والقراءة الإبداعية لدى طلاب الشهادة الثانوية. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. مج١٢.ع٢. ٥٧٣-٦١١.

- السهلي، هيا(٢٠١٧). *تجارب وأفكار للقراءة*. الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

- الشديفات، أشجان حامد(يناير، ٢٠١٢). برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين. مج٢٠.ع١. ١٦١-١٨٥.

- الطحان، طاهرة احمد(٢٠٠٨). *مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي. ط٢.

- العتيبي، أريج سليمان؛ السلمي، دارين مبارك(فبراير،٢٠٢٣). واقع توظيف القصة الرقمية في تنمية مهارة التحدث لدى مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمدينة الطائف. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*. ع ٨٨. ٨٧- ١٠١.

- العسيري، فاطمة شعبان(٢٠١٥). فاعلية التكامل بين استراتيجيتي دوائر الأدب والقراءة التبادلية للنصوص الأدبية في تنمية المهارات الأدبية ومهارة اتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. رسالة دكتوراة. كلية التربية.جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- القيسى، خولة عبدالوهاب؛ الشمري، مروة صالح علوان(٢٠١٨). مهارة التحدث لدى أطفال الرياض. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. جامعة بغداد. العراق. مج١٥.ع٥٦. ٥٧٣-٥٩٧.

- الكلاك، عائشة إدريس(أكتوبر،٢٠١٣). فاعلية مسرح الدمى في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الرياض في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*.مركز دراسات الموصل. جامعة الموصل. العراق. ع٤٢. ٧٣-١١٤.

- المرسى ، محمد حسن ؛ عبدالوهاب، سمير (٢٠١٤). *توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية*. دمياط: مكتبة نانسى.

- المؤتمر السنوي الثاني والثمانين (٢٠١٦). واقع اللغة العربية في المجتمعات العربية: الأسباب والمواجهة.مجمع اللغة العربية . القاهرة . متاح على الرابط:

https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php

- المؤتمر السنوي الحادي والثمانون (٢٠١٤). اللغة العربية وعالم المعرفة. مجمع اللغة العربية . القاهرة متاح على الرابط:

https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php

- المؤتمر السنوي السادس عشر(٢٠٢١). أدب الأطفال، والتنشئة الشاملة: محلياً، وعربياً، وعالمياً. معمل توثيق بحوث أدب الطفل. المكتبة المركزية. جامعة حلوان.

- الناشف، هدى(٢٠٠٧). *تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- النجار، خالد(٢٠٢٠). *الذكاء اللفظي لدى الأطفال*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

- الهزايمة، أروى عقلة(٢٠١٥). أثر إستراتيجية دوائر الأدب في مهارة التحدث ومهارة كتابة القصة القصيرة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مديرية إربد الأولى. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

- أمين، هويدا حسام الدين (٢٠٢٢). أفلام الكرتون وعلاقتها بالذكاء اللفظي لطفل مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة دكتوراة. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة الإسكندرية.

- برهم، منال عصام(٢٠١٤). *أساليب تعليم القراءة والكتابة للصفوف الأولى*. عمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- بن موسى، زين الدين(٢٠١٠). سمات الطفل الموهوب وطرائق تنميتها. *مجلة الدراسات اللغوية*. جامعة قسنطينة. ع٦. ٤٣-٧٢.

- توفيق, مروة الحسيني محمد (أبريل، ٢٠٢١). أثر التمثيل الدرامي للنصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات الخيال الإبداعي لطفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*. جامعة الاسكندرية. ع ٤٦. جزء٢. ٣٧٥– ٤٥١.
- جخراب، سعاد (سبتمبر، ٢٠٢٢). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية الفصحى (أهم التجارب العربية). مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. مج١٤.ع٣. ٣٩– ٥٢.
- حبيب، مجدي عبدالكريم(٢٠٠١). *بحوث ودراسات الطفل المبدع*. القاهرة. الأنجلو المصرية.
- حجي، منى احمد قربان(أبريل، ٢٠٢١). وجهة نظر معلمات رياض الأطفال حول تعليم اللغة العربية لأطفال الروضة بالكويت. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس.ع٤٥.جزء٢. ٧٨–١٠٤.
- حسن، سعاد جابر(٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية حلقات الأدب المعززة بأنشطة قائمة على الانترنت في تحصيل طالبات شعبة الطفولة لمقرر مسرح الطفل. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسوان.ع٢٣. ٨٨–١٤٦.
- حليمة، قادري(٢٠٠٩). قياس الكفاءة اللغوية للطفل من(٢–٥) سنوات. رسالة دكتوراة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.
- حمودة، أمال قرني(٢٠٠٥). استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة من ٥–٦ سنوات. رسالة دكتوراة. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس.
- حميدة، فتحي محمود(٢٠١٣). *تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- خطاب، خطاب أحمد؛ الحمادي، عيسي صالح (يونيو، ٢٠١٩). إستراتيجية رعاية الطلبة الفائقين لغوياً: دراسة منهجية لغوية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة الشارقة. الإمارات العربية المتحدة. مج ١٦. ع١. ٢٧٧- ٣١٠.

- خنجر، زينب مزيد(٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد. العراق.ع٢٠٣. ١٠٠٣-١٠٢٨.

- دأود، فرح نزار(نوفمبر،٢٠٢١). تقنين مقياس برايدPRIDE للكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة الروضة بمحافظة دمشق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث غزة. فلسطين. مج٥. ع٤٥. ٦٨- ٨٦.

- دحلان، عمر على(فبراير، ٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الحادي عشر في قطاع غزة. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*. غزة. فلسطين. مج٣.ع٢. ٥٨-٨٥.

- دروش، حميدة؛ حداد، زهرة؛ بشير، حورية(٢٠٢١). الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية لدى أطفال الروضة، روضة نادي الطفل بالبرواقية نموذجاً. رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة الدكتور يحيي فارس. المدية. الجزائر.

- رحلاوي، عالية؛ طايبي، همامة(٢٠١٩). تعليم مهارة التحدث في الطور الأول من التعليم الإبتدائي- دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة محمد خيضر بسكرة.

- رسلان، مصطفي(٢٠٠٥). *تعليم اللغة العربية*. عمان: دار الثقافة العربية للنشر والتوزيع.

- زوبي، سليمة فرج(أبريل، ٢٠٢٠). تأثير برنامج اللعب في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. مركز رفاد للدراسات والأبحاث. الأردن.مج٧.ع٢. ٣٢٠-٣٣٨.
- سعيد، محمد حسين؛ مراد، نجوى وزير(ديسمبر، ٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية*. جامعة بني سويف. مج١٥. ع٨٣ جزء٢. ٢٩٠-٣٥٩.
- سلوم، منى محمد(ديسمبر، ٢٠١٤). أثر برنامج أنشطة مكتبية لتنمية بعض القدرات الإبداعية في الأداء اللغوي عند أطفال الرياض. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. مركز البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. ع٤٣. ٢١٨-٢٤١.
- سليم، ماجدة فتحي(أغسطس، ٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. مجلة *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. مج٦٤.ع٦٤. ٢٤٣-٢٧٨.
- سليمان، الحسن على محمد(٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية دوائر الأدب في تحسين الكتابة الإبداعية والاتجاه نحو قراءة الأدب لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- شرقي، كريمة، ميلودي، فايزة(٢٠١٨). تلقي اللغة العربية عند الطفل في المرحلة الإبتدائية من المعرفة القبلية إلى اكتساب اللغة(السنة الأولى من الطور الابتدائي نموذجاً). رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة احمد دراية. الجزائر.
- شعيب، عمرو جمال(٢٠١٦). تنمية بعض مهارات فهم النص الأدبي في ضوء إستراتيجية مقترحة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنيا.

- شكر الله، سارة جاسم عبدالله(يوليو، ٢٠٢٠).أثر برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة بالكويت. *مجلة مستقبل التربية العربية*. لمركز العربى للتعليم والتنمية .مج٢٧. ع١٢٧. ٣٢٢-٣٧٢.

- صادق، سالم نوري؛ التميمي، تميم حسين (سبتمبر، ٢٠١٦). قياس مستوى التخيل الإبداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*. كلية التربية للعلوم الإنسانية. ع٧١. ١٤٥ – ١٦٦

- طعيمة، رشدي(٢٠٠٤). *المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها*، وصعوبتها.القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبدالباري، ماهر شعبان(٢٠١١). *مهارات التحدث، العملية والأداء*. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ط١.

- عبدالحميد، احمد صلاح(فبراير،٢٠١٤). الدراما التمثيلية وتنمية مهارات التحدث. *مجلة القراءة والمعرفة*. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع١٤٨. جزء٢. ٢٢٠-٢٤٩.

- عبدالعال, رشا محمود (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخيال العلمي في تنمية مهارات الخيال الإبداعي والتذوق البصري لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. ع ١٤. ٤٢- ٨٢.

- عبدالعال، شيماء على؛ حسن، حسن عمران؛ سيد، عبدالوهاب هاشم(يوليو،٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب المتفوقين في الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*. كلية التربية. جامعة اسيوط. مج٢.ع٣. ٤٩-٦٨.

- عبدالعليم، جيهان كمال سالم(سبتمبر، ٢٠٢٢). برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*. جامعة بورسعيد. مج٢٤. ع١. ٣٢٨-٤١٣.

- عبدالقادر، محمود هلال عبدالباسط (مارس، ٢٠١٨). استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في تدريس الأدب العربي لتنمية الثقافة الأدبية ومهارات الإبداع الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع١٩٧. ٢٧٧-٣٣٠.
- عبدالمجيد، أسامة محمد (أغسطس، ٢٠٠٦). المواهب اللغوية طرق التعرف عليها وتنميتها، *المؤتمر العلمي الإقليمي الأول للموهبة*. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. جدة. مكة المكرمة. ٨٠- ١١٠.
- عدس، محمد عبدالرحيم(٢٠٠٥). *المدخل إلى رياض الأطفال*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عطية، جمال سليمان(٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية. جامعة المنوفية .ع٢. ٢٢١-٢٥٢.
- علي، عبير احمد(أكتوبر،٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القصة وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الموهوبين لغوياً بالصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*. جامعة بني سويف.مج ١٩. ع١١٥. ١- ٣٤.
- غبلان، منيرة راشد(٢٠١٨). أثر استخدام برنامج قائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا.جامعة الخليج العربي. الكويت.
- فاخر، علاء شيال(٢٠٢٠). أثر إستراتيجية دوائر الأدب في تحصيل مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الثاني متوسط. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. كلية الآداب. الجامعة العراقية. العراق. ع ٥٧. ٣٨٧-٣٩٧.

- فلاز، وردية(٢٠٢١). تعليم العربية بالفطرة والممارسة، برنامج افتح ياسمسم نموذجا. رسالة دكتوراة. كلية الآداب واللغات. جامعة مولود معمري. الجزائر.
- لافي، سعيد عبد الله (٢٠١٥). *تنمية الإبداع*.القاهرة:عالم الكتب.
- لطروش، آمنة، مزارى، عبدالقادر(٢٠١٨). دور أدب الطفل المرئي في إكساب مهارة التحدث للطفل–أفلام الكارتون والرسوم المتحركة نموذجاً. *مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب*. كلية الآداب واللغات.جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر. ع ٥. ٢٠٣–٢١٣.
- مجيد، زينب محمد؛ على، جوري معين(٢٠١٠). أثر برنامج تنموي في الاستعداد الكتابي لطفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد.مج٧.ع٢٤.٤٠٣–٤٢٢.
- محمد، عادل عبدالله(٢٠٠٦). *قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة*. القاهرة: دار عربية للطباعة والنشر.
- محيسن، ميسون محمد(٢٠١٩). أثر التدريس باستخدام البرامج التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارة التحدث في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. الجامعة الأردنية. الأردن. مج ٢٧. ع٥. ٣٨١–٤٠٠.
- مدكور، على احمد؛ هريدي، ايمان احمد(٢٠٠٦). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، على(٢٠٠٩). *تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق*. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مزيد، منى احمد محمود(٢٠٠٨). عمليات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم لدي عينة من الطلاب الموهوبين لغوياً. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة بنها.

– مقابلة، نصر محمد؛ بطاح، عبدالله احمد(٢٠١٥).أثر إستراتيجية لعب الدّور في تحسين بعض مهارات التحدّث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*. عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي. جامعة القدس المفتوحة. مج٢.ع٣٧. **٣٢٩–٣٦٢.**

– ملحم، احمد(٢٠٠٠). أثر خبرة رياض الأطفال على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي. رسالة دكتوراة. جامعة اليرموك. كلية التربية.

–أبو حية، سهير(٢٠٠٧). تحليل المنهاج الوطني التفاعلى لمرحلة رياض الأطفال في ضوء مهارات اللغة العربية المناسبة لهذه المرحلة. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.

–كدواني، لمياء احمد(٢٠١٩). بيئة الروضة وعلاقتها ببعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة أسيوط.مج١٠. ع١٠. ٢٩٣– ٣٤٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

− Al- Qadi, H, & Trad,T. (2016). The effect of using (think- pair- share) strategy that depend on the effective learning in the achievement of Arabic language grammar and the development of oral speaking in the eighth basic grade in Jordan. Almanarh Journal for Research and studies. 22(4), 9- 40.

- Daniels, H. & Steineke, N. (2004). Mini-Lessons for Literature Circles. Portsmouth: Heinemann.

- Daniels, Harvey(1994): Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom. Portland, ME: Stenhouse

- Farris, P. (1997).language Arts: Process Product and Assessment. Madison &Benchmark Puplishers.

- Founds ،B. (2009). The effect intensive strategies on the creative thinking skills of preserves teacher. Austration journal of teacher education ،3(1) ،1-14.

- Karademir, E, (2016). Investigation the scientific creativity of gifted students through project- based learning. International Journal of research in Education and science, 2 (2), 416- 427.

- Maya, Ivy Savitiri(2019). Montessori for multiple intelligences. Bentang pustaka. Indonesia.

- Nancy, H. (2007). Using literature Circles in an Elementary Classrooms. 12Spring West, Williamsburg,VA23188.nKean@cox.net.

- Purdy, Jayne .(April, 2000).Circles of Literary Learning in the Kindergarten Classroom Has been approved as meeting. Master Degree.dfaduate Faculty Reader.H ad, Department of Curriculum and Instruction

- Rushton ،C. (2006). The invention convention in the classroom: the basics of disciplined creative thinking for every grade level ،Worthington.

- Weining, D,(2004). Ready or Not some paychological Aspects of Readiness in Relation to learning Effectiveness Education, 93 (2), p. 157.

- Williams, S. M. 2009. The impact of collaborative, scaffolded learning in K–12 schools: A meta-analysis. Los Angeles: Metiri Group

-Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student-led literature circle [ERIC Document Reproduction Service No. ED 442 748]

-Burda, K. (2000): Living and learning: A four-year journey into literature circles. Primary Voices K-6, 9(1), 17-22

-Hsu, J-Y. (2004). Reading without teachers: Literature circles in an EFL classroom. The Proceedings of 2004 Cross-Strait Conference on English Education (pp. 401-421), National Chiayi University, Chiayi, Taiwan. (ERIC Document Reproduction Service No. 492 558

- Huber, M. (2001). Literature circles; using student interaction to improve reading comprehension. Huntington Beach, CA: Creative Thinking Press.

-Jenkens, jill .(2001).The Effect of Preschool MSA Immersion Program On Arab Children's Primary School Reading and Composition Scores.Master Degree. Brigham Young University, Department of Linguistics.

-Levin, I., Shatil, C., Sivan, A.,and Rave, O.(2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. Journal of Experimental Child Psychology, 93(2), 139-165.

-Malcolm, S. L. (1998). A "book ends" approach: Implementing literature circles to foster emergent literacy in kindergarten. Dissertation Abstracts International, 60(01A), 228–63.

-Meyer, A. A., & Schendel, R. r. (2014). Capitalizing on Social and Transactional Learning to Challenge First-Grade Readers. *Reading Horizons*, A Journal of Literacy and Language Arts, *53* (3), 1-27.

-Pitman, M. (April 1997). Literature circles. (Report No. CS-216-227).

- Savitri, Maya Ivy. (2019) . Montessori for Multiple Intelligences . Bentang Pustaka . Indonesia.

-Stabile, C. (2009) ". Are Literature Circles an Effective Reading Strategy for Struggling Readers? Master 's thesis. Faculty of Education. Ohio. University. Standard vs. Dramatic/ Technologically – Enhanced Literature Circle of Graduate Studies. York University.

-Whittaker, C. R. (2012). Integrating literature circles into a cotaught inclusive classroom. Intervention in School and Clinic, 47(4), 214-223.