أثر برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة بالكويت

د. سارة جاسم عبد الله جاجي شكر الله *

مقدمة:

أصبحت نظرية التعلم الاجتماعى هى النظرية الأكثر تأثيراً فى التعلم والتطـــوير؛ حيث أنها راسخة فى العديد من المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم التقليدية، وغالباً ما يطلـــق على هذه النظرية أنها الجسر بين نظرية التعلم السلوكى ونظرية التعلم الإدراكـــى؛ لأنهـــا تشمل الانتباه والذاكرة والتحفيز (Mura & Jeffrey, 2005)، ومع ذلك يعتقد "بانـــدورا" أن التعزيز المباشر لا يمكن أن يفسر جميع أنواع التعلم، ولهذا السبب أضاف فى نظريتـــه عنصرًا اجتماعيًا، بحجة أنه يمكّن الأفراد من تعلم معلومات وسلوكيات جديدة من خـــلال مراقبة الآخرين. (Razieh, 2012)

كما تساعد نظرية التعلم الاجتماعى من خلال فنياتها المختلفة فى تنمية مهـــارات التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة.

إن الحديث يرتبط ارتباطًا فعالاً بالاستماع فكلاهما من فنون اللغة اللذين يحكمان بقواعدها الخاصة، ونظامها الصوتى المرتبط بالدلالات والمعاني والمواقف التى تنظم هذا الحديث طبقاً للأسلوب والقواعد والنظم التى استمع إليه الشخص أو لما طُلب منه، وبنـــاءً على النظام الذى استمع له عليه أن يتحدث ويعبر، فالحديث من أهم ألوان النشاط اللغـــوى للكبار والصغار على حد سواء (طاهرة الطحان، ٢٠٠٣).

* معلمة رياض أطفال – روضة الرحاب – بمنطقة مبارك الكبير – الكويت.

كما تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التى يمر بها الإنسان فى حياته، فهى مرحلة حاسمة تؤثر فى شخصيته ونموه بشكل عام، ولأهمية هذه المرحلة فقد أكد المربون على ضرورة العناية بها، وتوفير بيئة ملائمة تسهم فى إشباع الطفل فى هذه المرحلة.

وتساعد قراءة القصص مع الأطفال فى دعم الاستعداد اللغوى، وثمة طرق وإستراتيجيات لإغناء هذه التجربة ودعم المعلمة فى جلب انتباه الأطفال للقصة، إن قراء القصص المصورة تدعم الاستماع باللغة والسرد، وتمكن من فهم معنى الكلمة والجملة، ومعنى الكلمات، وأصوات الحروف وغيرها من القدرات المهمة للاستعداد اللغوى (دليل معلمة رياض الأطفال، ٢٠١٧)

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة كمعلمة بالروضة فقد لاحظت ضعف مهارة التحدث بطلاقة لدى الأطفال بالروضة، وبمراجعة البحوث والدراسات السابقة بالمجال التربوى فقد أشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث التربوية السابقة إلى أهمية توظيف بعض الأنشطة فى تنمية بعض المهارات اللغوية عند أطفال الروضة مثل: نبيلة شرف عواد (١٩٩٣)، ودراسة هيام عبد اللطيف (٢٠٠٧)، ودراسة (Joenes Mcmalh, 1997)، ودراسة أحمد عنيزان الرشيدى (٢٠١٨).

وتتمثل مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى:

ما أثر برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة بالكويت؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمهارة التحدث بطلاقة؟

٢. هل توجد فروق بين القياسين القبلى والبعدى فى مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

٣. هل توجد فروق بين القياسين البعدى والتتبعى فى مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تنمية مهارات التحدث بطلاقة لدى أطفال الرياض من خلال بعض فنيات نظرية التعلم الاجتماعى.

أهمية البحث:

١. **الأهمية النظرية:**

- إلقاء الضوء على هذه المرحلة العمرية لما لها من أهمية بالغة.
- النظر إلى نظرية التعلم الاجتماعى والاهتمام بدراسة فنياتها لما لها من أثر كبير فى التعلم.

٢. **الأهمية التطبيقية:**

- تتضح الأهمية التطبيقية فى تقديم برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تنمية مهارات التحدث بطلاقة لدى أطفال الرياض، والذى يمكن أن تستفيد منه المعلمات.
- يمكن أن يسهم هذا البحث فى تنمية مهارات التحدث بطلاقة لدى أطفال الرياض.

مصطلحات البحث:

١. **نظرية التعلم الاجتماعى Social Learning Theory**:

هى النظرية الأكثر تأثيراً فى التعلم والتطوير، كما أن فنياتها يمكن أن تسهم فى إكساب الأطفال سلوكيات جيدة أثناء الحديث.

٢. **مهارات التحدث بطلاقة Speaking Fluently**:

هى قدرة الطفل على نطق الحروف والجمل، واستخدام اللغة فى التعبير عن نفسه، وذلك بطريقة يغلب عليها الثقة بالنفس أثناء حديثه، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس التحدث بطلاقة.

المحور الأول: نظرية التعلم الاجتماعى:

يتناول هذا المحور نظرية التعلم الاجتماعى كما يلى:

أولاً: مفهوم نظرية التعلم الاجتماعى Social Learning Theory:

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعى مدخلاً لدراسة السلوك الاجتماعى والشخصية، وتنتسب هذه النظرية إلى "باندورا" Bandure، وتشير النظرية إلى دور الملاحظة وتقليد سلوكيات الأخرين، باعتبارهم نموذجًا يحتذى، وهى مدخل لعلاج السلوك؛ حيث يفترض أن السلوك ينمى وينظم بواسطة:

- وقائع مثير خارجى كتأثير الأفراد الآخرين.
- التعزيز الخارجى كالمديح واللوم والمكافآت.
- آثار العمليات المعرفية كالتفكير والحكم على سلوك الفرد على البيئة التى تؤثر فيه. (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى، ١٩٩٥، ٣٦٠٨)

ويشار إلى هذه النظرية بمسميات كثيرة منها: التعلم بالملاحظة والتقليد، أو التعلم بالنمذجة، أو النظرية المعرفية الاجتماعية.

وترى نظرية التعلم الاجتماعى أن التعلم يتم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وأن الإنسان لا يتعلم من خلال نفسه، والمتعلم يلاحظ السلوك لدى الآخرين ويحاول تعلمه (صفاء شكل، ٢٠١١، ٥٨).

وتؤكد النظرية أن التعلم سيكون شاقًا للغاية إذا كان الناس يعتمدون فقط على الآثار المترتبة على تصرفاتهم الخاصة، ولكن معظم سلوك الإنسان قائم على التعلم بالملاحظة من خلال النماذج، وتعتمد النظرية على نمذجة السلوك التى تستخدم بدرجة كبيرة فى برامج (Kearsley, 2003, 48).

كما ترتبط نظرية التعلم الاجتماعى بشكل خاص "باندورا" Bandure، ولها جذور فى التعلم الاجتماعى وعلم النفس الإكلينيكى (Rotter, 1954)، وتفترض نظرية التعلم الاجتماعى أن التعلم يتم بشكل أفضل فى السياقات الاجتماعية من خلال الملاحظة والتقليد والنمذجة، وقد انتقدت المبادئ التقليدية للنظرية السلوكية وقيودها الملموسة كنظرية تعلم، وتساءلت عما إذا كان التعلم الحقيقى لا يمكن أن ينتج إلا من تجارب التعزيز أو العقاب، والتى كانت وجهة النظر السلوكية السائدة فى ذلك الوقت، كما انحرفت نظرية التعلم الاجتماعى عن المبادئ الأساسية للسلوكية من خلال تبنى أهمية الإدراك (Zane, L., Berge, 2012)، وتستند نظرية التعلم الاجتماعى إلى فرضية "باندورا" القائلة بأن التعلم لا يحدث دائماً كنتيجة للتجارب المباشرة وحدها، ولكن من خلال تسخير قوة الملاحظة والتقليد (Martinez, 2010)، وتنص فرضية "باندورا" على أنه من خلال مراقبة الآخرين يتمتع البشر بالقدرة على تطوير أفكار حول كيفية تنفيذ السلوكيات

الجديدة، ثم يتم ترميز هذه المعلومات وتخزينها فى الذاكرة، وتعمل كدليل للعمل إما مباشرة بعد الملاحظة أو لاستخدامها فى مناسبات لاحقة.

ثانيًا: المكونات الرئيسة لنموذج التعلم الاجتماعى:

تشمل مكونات نموذج التعلم الاجتماعى القائم على الملاحظة ما يلى: (Bandure, 1977)

١. **الانتباه:** لكى يحدث التعلم أثناء الملاحظة يجب على الأفراد الانتباه إلى السلوك النموذجى؛ حيث أن ملاحظة النموذج تؤثر على مقدار الاهتمام الذى يُعطى للأنشطة المنمذجة.

٢. **الاستبقاء:** إذا كان على الأطفال التعلم من السلوك الملاحظ؛ فيجب عليهم تذكر الأنشطة المنمذجة، مع العلم أنه يمكن المساعدة فى الاستبقاء والاستدعاء من خلال استخدام الصور واللغة الوصفية، وبالتالى زيادة احتمالية إعادة إنتاج السلوك المنمذج.

٣. **إعادة الإنتاج: فى** هذه المرحلة يترجم الطفل السلوك النموذج إلى أفعاله الفردية المناسبة، وتتضمن هذه المرحلة إعادة إنتاج السلوك المرصود، وتحويل الصور واللغة التى يوفرها النموذج، كما يتم إعادة الإنتاج السلوكى عندما يمارس الطفل السلوك الجديد.

٤. **التحفيز:** تتطلب إعادة إنتاج السلوك المرصود بعض التحفيز للقيام بذلك؛ لأنه من غير المرجح أن يبذل الأطفال الجهد بدون وجود محفز لتقليد السلوك المنمذج.

٥. **الكفاءة الذاتية:** هى الإيمان بقدرات الطفل، ويمكن أن تؤثر هذه المعتقدات بشكل كبير على البيئة، والنتائج، وغالبًا ما تحدد إذا كان الطفل قادرًا على تنفيذ

إجراءات محددة بنجاح أم لا (Martinez, 2010; Faster, 2006)، وقد دفع اهتمام "باندورا" بالكفاءة الذاتية فى نظريته إلى عمق أكبر فى المجال المعرفى، وهكذا صاغ مصطلح النظرية المعرفية الاجتماعية، والتى تشير إلى أن سلوك الشخص وبيئته وصفاته الداخلية تتفاعل فيما بينها (Faster, 2006; Pajares, 2002).

ثالثًا: المبادئ العامة لنظرية التعلم الاجتماعى:

تفترض نظرية التعلم الاجتماعى أن التعلم الجديد يحدث من خلال عملية النمذجة والملاحظة والتقليد. (Newman & Newman, 2007)

وبناءً على المبادئ العامة فإن التعلم يمكن أن يحدث دون تغيير فى السلوك، وهذا يختلف مع السلوكيين الذين يرون أن التعلم يجب أن يمثله تغيير دائم فى السلوك، وعلى النقيض يرى الباحثون فى التعلم الاجتماعى أنه نظرًا لأن الناس يمكنهم التعلم من خلال الملاحظة وحدها، فقد لا يظهر تعلمهم بالضرورة فى سلوكهم (Bandure, 1965)، وقد يؤدى التعلم أو لا يؤدى إلى تغيير فى السلوك (Bandure, 2006b).

وقد أثبت "باندورا" أن الإدراك يلعب دورًا فى التعلم، وقد أصبحت نظرية التعلم الاجتماعى أكثر إدراكًا فى تفسيرها للتعلم البشرى (Newman & Newman, 2007).

رابعًا: أشكال التعلم طبقًا لنظرية التعلم الاجتماعى:

يتم التعلم فى نظرية التعلم الاجتماعى من خلال الأشكال التالية:

١. التعلم القائم على الملاحظة:

فى عام ١٩٦١ أجرى "باندورا" تجربته الشهيرة المعروفة باسم تجربة دمية "بوبو" لدراسة أنماط السلوك، وقد غيرت هذه التجربة من مسار علم النفس الحديث، وكان

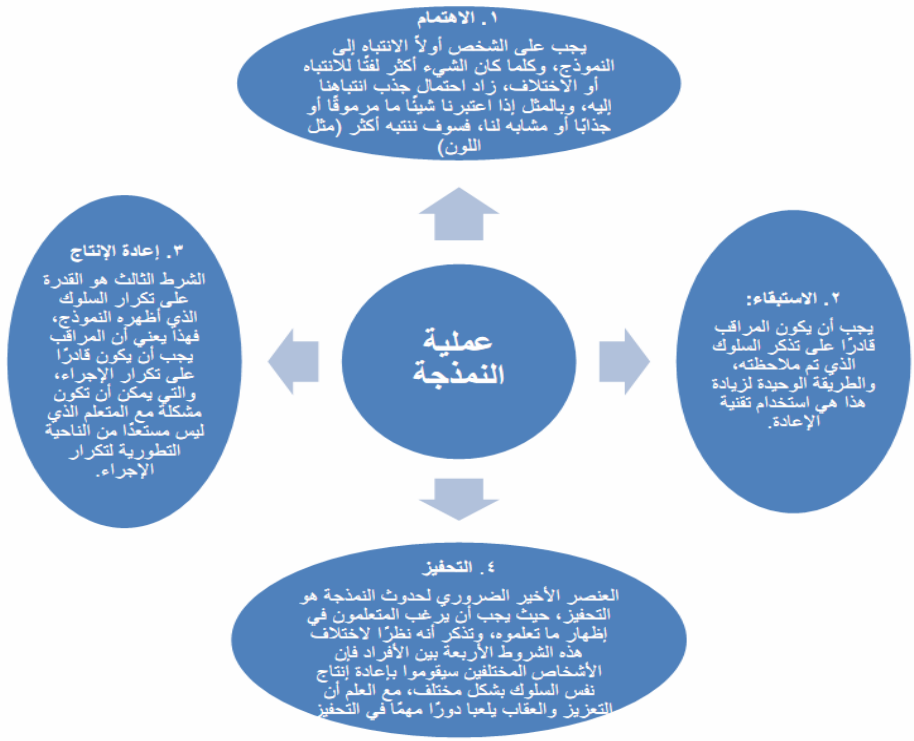
لها الفضل على نطاق واسع فى المساعدة فى تحويل التركيز فى علم النفس الأكاديمى من السلوكية البحتة إلى الإدراكية (Bandure, 1965).

٢. التعزيز الجوهرى:

أحد أشكال التعلم الأخرى هى المكافأة الداخلية مثل: الفخر والرضا والشعور بالإنجاز، واستنادًا لبعض الباحثين مثل: (Mura & Jeffrey, 2005)؛ الذين دعموا مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعى، فإن هذا النوع من التعلم يركز على الأفكار والإدراك الداخلى، ويمكن أن يساعد فى ربط نظريات التعلم بالنظريات التنموية المعرفية.

٣. عملية النمذجة:

يشير "باندورا" إلى وجود أربعة شروط ضرورية مطلوبة فى عملية النمذجة أو من خلال هذه الخطوات يمكن للفرد أن يصنع نموذجاً لسلوك شخص آخر بنجاح، والتى يمكن توضيحها فى الشكل التالى:



شكل (١)

الشروط اللازمة فى عملية النمذجة. (إعداد: الباحثة)

خامسًا: وجهات نظر نظرية التعلم الاجتماعى:

من وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعى، يمكن تصنيف وجهات نظر التعزيز والعقاب، على النحو التالى:

١. التأثيرات غير المباشرة على التعلم، كما أنها ليست السبب الوحيد أو الرئيس.

٢. التأثير على المدى الذى يُظهر فيه الفرد سلوكًا تم تعلمه.

٣. تأثيرات توقع التعزيز على التعليمات المعرفية التى تحسن التعلم.

٤. يلعب الاهتمام دورًا حاسمًا فى التعلم.

٥. يتأثر الاهتمام بتوقع التعزيز.

المحور الثانى: مهارات التحدث بطلاقة Speaking Fluently:

يتناول هذا المحور مهارات التحدث بطلاقة كما يلى:

أولاً: أهمية اللغة لمرحلة رياض الأطفال:

إن اللغة هى بصفة عامة وسيلة اتصال، وهى الأساس فى تعلم العديد من المهارات والمفاهيم. (Carol & Allen, 1993)

ولذلك تهدف مناهج رياض الأطفال إلى معاونة الطفل على اكتساب الكفاءة اللغوية، ومهارات الحديث والاستماع، وأن يصبحوا من هواة القراءة، وأن يعرفوا أهمية مهارات الكتابة، وأن تحقيق هذه الأهداف يعتمد بدرجة كبيرة على إعداد، بيئة غنية بالمثيرات اللغوية، بالإضافة إلى وجود معلمة متفهمة لدورها فى قيادة أنشطة اللغة، أو فى إثراء الأنشطة التى يخطط لها الأطفال أنفسهم، فالأحاديث بين المعلمة والأطفال والمناقشات حول موضوعات تهم الأطفال تستثير لديهم الرغبة فى الاشتراك فى الحديث، كل ذلك يساعد الأطفال على استخدام اللغة للتعبير عن أفكارهم بما ينمى لغتهم.

كما أن اللغة فى حد ذاتها لها مردودها فى تشكيل نمط تفكير الأطفال، وتنظيم هذا التفكير، ولهذا يعتبر ركن الدراما من الأركان الأساسية التى توفر فرصًا ثمينة للأطفال لكى يمارسوا لغة الحديث، وأن يبتكروا الحوارات المختلفة ويعيدوا تمثيل المواقف ذات الأهمية فى حياتهم، كما يمارسون حل المشاكل ويتفاوضون بشأن الأدوار التى يقومون بها فى هذا الركن.

كما أن الخبرات المتنوعة للأطفال تقود إلى الترابطات المعرفيـــة، والتمثـــيلات الذهنية المختلفة خلال سنوات الطفولة المبكرة، والتى بدورها تدعم استخدام اللغة الرمزية خلال سنوات ما قبل المدرسة، ومع كل خطوة من هذه الخطوات يتم إرساء أساس صلب، يصبح الأطفال من خلاله مستعدين لبدء التعليم (Kristine, et. al., 2001).

ولذلك فإنه لابد أن تتضمن المواد التعليمية للأطفال بعض الملامح التالية:

١. موضوعات ومواقف مشوقة ترتبط بخبرات الأطفال الشخصية، وتوسع معرفتهم لما هو وراء الخبرات اليومية المعتادة.
٢. تعبيرات لغوية واضحة يمكن أن تكون مفيدة عند القراءة مرة وعدة مرات.
٣. تكتب بلغة لها نمط تكرارى أو غنائى أو إيقاعى.
٤. موضوعات لها خصائص حبكات مباشرة.
٥. رسوم توضيحية جاذبة بصريًا، توسع من كلمات النص المكتوب. (Department of Education, 1995)

ثانيًا: أهمية مهارات التحدث: (عبد الفتاح البجة، ٢٠٠١، ٤٤).

يُعد التحدث الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديـــه من أفكار، أو ما يدور فى نفسه من مشاعر، وأحاسيس للآخرين، ومهارة التحدث تقابـــل مهارة الاستماع؛ إذ فى الغالب يتكون الموقف اللغوى من طرفين: متحدث ومستمع، إلا أن مهارة التحدث تأتى فى المرتبة الثانية بعد الاستماع.

وتتمثل أهمية مهارات التحدث فيما يلى:

١. إعطاء الأطفال مجالاً لتنمية مهارة واحدة، لأن الإكثار من المهارات، وتعدد الأهداف التعليمية فى موقف تعليمى واحد، يجعل إتقان هذه المهارات وتعلمها أمرًا صعبًا.

٢. إن الأنشطة التى يؤديها الأطفال فى التحدث تساعد على تصحيح العيوب النطقية التى لابد من اختفائها قبل البدء فى تدريس المهارات القرائية لتكون القراءة سليمة.

ثالثًا: النمو اللغوى للأطفال بمرحلة الرياض: (رجاء محمود أبو علام، ١٩٩٣، ١٢٤).

وتتمثل أهمية مهارات التحدث فيما يلى:

١. ازدياد قدرة الطفل على فهم ما يوجه له من كلام نظرًا لازدياد محصوله اللغوى من المفردات.

٢. ازدياد قدرته على التعبير عن نفسه بالكلام، فبعد أن كان يعبر عن نفسه فى المرحلة السابقة بكلمة أو كلمتين، يأخذ فى استعمال الجملة المفيدة التامة الأجزاء، كما تصبح كلماته لها دلالة على أفكار معينة، وعلاقات محددة.

وفى نهاية هذه المرحلة يصبح لدى الطفل محصول لغوى يصل إلى ألف كلمة تقريبًا، كما أنه يبدأ فى السيطرة على الأجزاء المتداخلة فى اللغة كالضمائر والحروف، وتختفى الأصوات الطفولية من لغته، كما يستطيع التعبير عن خبراته بجمل متتابعة صحيحة، وتصبح معانى المفردات التى يستخدمها أكثر تحديدًا.

رابعًا: مهارات التحدث بطلاقة:

إن المحادثات مع الأطفال الصغار التى تتضمن لغة خالية من السياق، وتتجاوز الأسلوب المباشر والحرفى للتعبير عن الأحداث والأفكار والصور والتفسيرات الماضية

والمستقبلية؛ تعزز أيضًا قدرة الأطفال على كتابة القصص والمقالات عندما يكبرون (Dickinson, 2001)، وبالنسبة للأطفال الصغار، قد يشمل هذا النوع من الحديث السرد حول ما حدث فى المدرسة، واللعب الخيالي والتخيلى، وتفسيرات حول الكتب أو الصور، وموضوعات أخرى ذات أهمية.

عندما يشترك الكبار والأطفال فى محادثة ما، فإنهم يخلقون موقفًا يمكن أن يتعرض فيه الأطفال لكلمات جديدة أو نادرة (Tabors, Beals, & Weizman, 2001)، فهذه الكلمات النادرة موجودة بالفعل فى مفردات الكبار، ومع ذلك عند استخدام هذه الكلمات أثناء المحادثات يبدأ الأطفال فى فهم معنى كل كلمة، حيث يوفر ربط الكلمات الجديدة الأكثر صعوبة بتجربة الطفل دعمًا سياقيًا لبناء المعنى.

توفر اللغة المنطوقة لأدمغة الأطفال اللبنات الأساسية لمعرفة القراءة والكتابة، حيث يصبح الأطفال الذين يكتسبون الكلام بسرعة وسهولة أكثر استعدادًا لتعلم القراءة، والأطفال الذين يسمعون محادثات معقدة ومتنوعة تتضمن موضوعات مألوفة، والذين لديهم فرص مفيدة لاستخدام الكلمات والمحادثات وتجريبها، سيدخلون المدرسة بأفضل استعداد للمضى قدمًا خلال المراحل اللاحقة من تطوير معرفة القراءة والكتابة، وبالإضافة إلى دعم نمو اللغة ومعرفة القراءة والكتابة، يمكن أن يؤثر التحدث مع الأطفال بشكل إيجابي على مجالات أخرى من نمو الأطفال، مثل العلاقات الاجتماعية، والفهم الاجتماعى، ومعرفة العواطف، والرفاهية العاطفية، والإدراك.

١. تعلم الأطفال للمهارات الاجتماعية والعاطفية:

توفر المحادثات بين البالغين والأطفال وسيلة هامة للتطور الاجتماعى والعاطفى المبكر، فالمحادثات هى الوسيلة التى يرى الأطفال من خلالها أن الآخرين قد يكون لديهم

منظور مختلف عن منظورهم (Harris, 2005)، وعندما يتحدث الكبار معهم، يتعرف الأطفال على أفكار وخبرات الآخرين ويقارنونها بحياتهم، ومن خلال هذه العملية يدرك الأطفال أن الناس يرون الأشياء ويواجهونها بشكل مختلف، وبذلك فإن هذه التجارب تعزز التعاطف.

عندما يتحدث الكبار مع الأطفال عن العواطف، فإن ذلك يساعدهم على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ثم يساعد هذا الفهم الأطفال على تكوين علاقات أكثر إيجابية مع أقرانهم (Hughes & Leekam, 2004)، كما أنه يؤدى إلى قدرة أكبر على تنظيم العواطف والسلوك (Epstein, 2009).

بالإضافة إلى التعلم مما يقوله الكبار فى المحادثة، يتعلم الأطفال أيضًا من كيفية رد الكبار عليهم، فإذا كان الآباء والمعلمون يردون بحساسية على ما يعبر عنه الأطفال، بدلاً من تجاهلهم، أو التطفل عليهم، أو عدم فهمهم، فإنهم بذلك يبنون رابطة ثقة معهم، وتؤدي هذه الأنواع من المحادثات سريعة الرد إلى تطوير الروابط الآمنة، والتى تساعد الأطفال على الشعور بمزيد من الكفاءة والثقة بالنفس (Goldberg, 2000)، كما تؤدى هذه المشاعر إلى علاقات أكثر إيجابية بين الأقران طوال حياة الأطفال. (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005) (Bee & Boyd, 2010)

إن استجابة الكبار لاهتمامات الأطفال واهتماماتهم فى المحادثات، والدرجة التى يرتبط بها ما يقوله الكبار بما قاله الأطفال، تسهم بشكل كبير فى الفهم الاجتماعى للأطفال (Ensor & Hughes, 2008)، كما تعد المحادثات مع الأطفال أيضًا أرضًا خصبة لمساعدة الأطفال على تعلم حل المشكلات الاجتماعية، فمن خلال الأسئلة والتعليقات الحساسة، يمكن للبالغين أن:

أ. يقوموا بتدريب الأطفال لمعرفة كيف يؤثر سلوكهم على الآخرين،

ب. مساعدة الأطفال على تحديد شعور الآخرين.

ج. تشجيع تعاطف الأطفال.

د. شرح طريقة التعامل بشكل إيجابى مع الآخرين. (Epstein, 2009)

تدعم المحادثات المستجيبة والحساسة تفكير الأطفال حول العواطف والعالم الاجتماعى، كما يشجع التحدث مع الأطفال أيضًا على التفكير أو التطور المعرفى.

٢. دعم التطور المعرفى للأطفال:

لقد توصل الباحثون إلى وجود مجموعة متنوعة من تأثيرات الحديث المتعمد على ذكاء الأطفال، وهى:

أ. كلما تحدثت العائلات مع الأطفال كل يوم، زادت معدلات ذكاء الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، لا سيما عندما يستخدم الآباء لغة غنية ومعقدة (Hart & Risley, 1999).

ب. العائلات التى طرحت العديد من الأسئلة، بدلاً من إعطاء الأوامر، كان لديها أطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة لديهم درجات ذكاء أعلى (Hart & Risley, 1999).

ج. عندما طرح الكبار أسئلة تحث على التفكير، تم تشجيع الأطفال على استخدام مهارات التفكير عالية المستوى مثل الاستدلال والتنبؤ والتفسير (Weitzman & Greenberg, 2002).

د. عندما يطرح الكبار أسئلة ويتحدثون مع الأطفال وهم يلعبون معًا، يقوم الكبار بتدعيم تعلم الأطفال من خلال ما يقولونه للأطفال، وبالتالى تعزيز التطور المعرفى لديهم. (Berk & Winsler, 1995; Vygotsky, 1962)

كما يقترح "فيوجوتسكس" Vygotsky أيضًا أن يتعلم الأطفال طرق التفكير من خلال سماع حديث الكبار، على سبيل المثال، عندما يخبر الكبار الأطفال عن كيفية القيام بالأشياء، يسمع الأطفال ما يقوله الكبار، فعندما يقوم الأطفال بهذا الإجراء فإنهم يكررون كلمات الكبار بصوت عالٍ فى البداية ثم فيما بعد لأنفسهم بصمت.

٣. المشاركة فى محادثات ممتعة عالية الجودة بشكل هادف:

يستوعب الأطفال كلمات البالغين، وتصبح هذه الكلمات التى تعبر عن أفكار البالغين جزءًا من طريقة تفكير الأطفال، وعندما تعبر كلمات المعلمين وأولياء الأمور عن الفضول والتفكير العميق، مثل عندما يطرحون أسئلة مفتوحة، يبدأ الأطفال فى التفكير بهذه الطريقة أيضًا.

باختصار، يؤدى ملء الكلام للأطفال بأسئلة تثير التفكير والفضول (بدلاً من الأوامر) إلى تطوير تفكير الأطفال، كما أن التحدث أكثر مع الأطفال بطريقة ممتعة وسريعة الاستجابة وتشجع الفضول يؤدي إلى وجود عالم جيد لتفكير الأطفال وعواطفهم وتطورهم الاجتماعى ولغتهم وتعليمهم القراءة والكتابة.

٤. المحادثة عالية الجودة فى فصول الطفولة المبكرة:

يتحدث معلمو مرحلة ما قبل المدرسة مع الأطفال حوالى ٦٠٪ إلى ٨٠٪ من الوقت الذى يتفاعلون فيه (Test, 1988)، وفى إحدى الدراسات وجد Test أن معلمى رعاية الأطفال يتحدثون إلى الأطفال الصغار مثلما يتحدث الآباء مع أطفالهم فى المنزل.

ومع ذلك، تختلف العلاقات فى الفصل الدراسى عن تلك الموجودة فـى المنـزل، فعنـدما يتفاعل المعلمون مع مجموعات من الأطفال وليس مع طفل واحد، فإنهم يغيرون طريقة حديثهم مـع الأطفال (Schaffer & Liddell, 1984)، وهذه هى بعض الاختلافات.

أ. عندما يتحدث المعلمون مثل الآباء، يوجه المعلمون لغة أقل تحديدًا إلى الأطفال الفرديين.

ب. من المحتمل أن يكون الكلام أكثر توجيهًا أو منعًا عندما يتفاعل المعلمون مع مجموعات من الأطفال، فحوالى ٢٠٪ فقط من حديث المعلمين للأطفال كان لشىء آخر غير التوجيه أو للتحكم فى سلوك الأطفال (Dickinson & Tabors, 2001).

ج. تكون لغة الأطفال أقل تطورًا وتكون مفرداتهم أصغر عندما يستخدم المعلمون لغة أكثر تحكمًا (McCartney, 1984).

د. عند التفاعل مع مجموعات من الأطفال، يميل المعلمون إلى أن يكون لديهم قدر أقل من الجودة الجيدة، والتعامل وجهًا لوجه فقط من أجل المتعة، وهو نوع من تبادل المحادثة الذى وجد (Hart & Risley) أنه يحدث فرقًا فى نمو الأطفال.

ويمكن للمدرسين تغيير هذا من خلال المشاركة بشكل هادف فى تبادلات ممتعـة عالية الجودة مع الأطفال، كما يمكن أن يحقق تطوير لغة الأطفال تقدمًا جوهريًـا عنـدما يقوم المعلمون بتكييف حديثهم مع الأطفال.

٥. خصائص التحدث بطلاقة:

أنواع التفاعلات اللفظية التى يقوم بها المعلمون مع الأطفال تحـدث فرقًـا فـى تطورهم، وهذه بعض أهم نتائج البحث لتوثيق قيمة التواصل اللفظى عالى الجـودة مـع الأطفال الصغار:

أ. كانت لغة الأطفال أكثر تقدمًا اعتمادًا على كمية ونوعية حديث المعلم الذى سمعوه (Belsky, et. al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network [ECCRN], 2000)، ويتم الحفاظ على هذا التطور خلال مرحلة ما قبل المدرسة وبعد ذلك فى المدرسة.

ب. كان التطور المعرفى والاجتماعى للأطفال أكثر تقدمًا عندما زاد المعلمون من مقدار اللغة عالية الجودة (NICHD ECCRN, 2000, 2006)، حيث تعنى اللغة عالية الجودة أن المعلمين يطرحون العديد من الأسئلة المحفزة للتفكير، ويستجيبون لنغمات الأطفال ونطقهم، ويتحدثون كثيرًا إلى الأطفال باستخدام نبرة صوت إيجابية.

ج. يكون تطوير لغة الأطفال وجعلها أكثر تقدمًا كلما تحدث المزيد من المعلمين باستخدام لغة أقل تحكمًا. (McCartney, 1984)

د. كان لدى الأطفال فى الفصول الدراسية فى مرحلة ما قبل المدرسة مهارات أكاديمية ولغوية واجتماعية أفضل عندما شارك المعلمون فى تفاعلات عالية الجودة مع الأطفال، كما تم تقييمه باستخدام نظام درجات تقييم الفصل الدراسى (Mashburn, et. al., 2008)، ويؤكد واضعى نظام درجات تقييم الفصل الدراسي أن جودة وطبيعة التفاعلات بين المعلمين والأطفال هى الأكثر أهمية لتنمية وتعلم الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008).

ه. كلما تحدث المعلمون مع الأطفال الموجودين فى رعايتهم، كلما كان هؤلاء الأطفال أكثر تفهما ومرونة. (Phillips, McCartney, & Scarr, 1987)

و. إذا كان المعلمون أكثر استجابة عندما يتفاعلون مع الأطفال، يكون الأطفال أكثر تعاونًا. (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCartney, 2002).

ز. عندما يستجيب المعلمون للأطفال باستخدام لغة إيجابية، يكون لذلك تأثير مفيد على نمو الأطفال الاجتماعى والعاطفى (NICHD ECCRN, 2006).

خامسًا: خطوات عملية التحدث:

تتم عملية التحدث عبر الخطوات التالية:

١. الاستثارة: قبل أن يتحدث الطفل لابد أن يستثار، وأن يكون المثير خارجيًا، كأن يريد التحدث على من أمامه، أو يشترك فى حديث مع الآخرين، وقد يكون المثير انفعالاً داخليًا مثل: السرور، الغضب، الضيق، الحزن.

٢. **التفكير:** بعد أن يستثار الطفل لكى يتحدث، يبدأ فى التفكير فيما سيقول، فيجمع أفكاره ويرتبها.

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

٤. **النطق:** مرحلة النطق هى المرحلة الأخيرة، فلا يكفى أن يكون للمتحدث دافع للحديث، وأن يفكر، ويرتب أفكاره، وينتقى ألفاظه؛ فكل هذه هى عمليات داخلية؛ أى تحدث داخل الفرد، فلابد من أن ينطق؛ فبالنطق السليم تتم عملية الحديث، والنطق هو المظهر الخارجى لعملية الحديث. (نبيل عبد الهادى، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم، ٢٠٠٣، ١٧١-١٧٣)

أما عن صفات المتحدث بطلاقة فهو:

الطفل الشغوف بمشاركته لمستمعيه لبعض الاهتمامات التى قد تكون معلومات ومعارف، أو تجربة ما، أو وصفًا جميلاً، أو قطعة من الفكاهة، فالمتحدث يجب أن يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم، ويقدم مادة حديثة بالشكل المناسب للميول والحاجات، ولكى يتحدث الإنسان حديثًا يحقق أغراضه ينبغى أن يسيطر على مهارات التعرف والتمييز والفهم، لكى يتعرف على الكلمات بسرعة ودقة (محمود كامل الناقة، ٢٠١٧، ١٧٥).

سادسًا: عوامل النجاح فى التحدث بطلاقة: (عبد الفتاح البحة، ٢٠٠١، ٤٦).

لابد من توافر عدة عوامل لدى المتحدث، ومنها:

١. **الرغبة فى التحدث:** إن نجاح التحدث يتوقف إلى حد كبير على رغبة الطفل فى الكلام، فإذا كانت عملية التحدث فاترة، فإن نتائج التحدث ستكون على قدرها من الفتور.
٢. **الإعداد للحديث:** ويتم ذلك من خلال أن يخطط المتحدث لما سيتكلم به، لذا يجب أن يفكر ملياً، ويعرف تفاصيل ما سيتحدث به.
٣. **الثقة بالنفس:** تُعد الثقة بالنفس من الأمور الضرورية التى يتوقف عليها نجاح عملية التحدث.
٤. **تذكر الأفكار الرئيسة:** يجب أن يكون المتحدث مدركاً لجميع الأفكار، والمعانى الرئيسة التى ينوى التحدث فيها.

المحور الثالث: مرحلة رياض الأطفال:

يتناول هذا المحور ما يلى:

أولاً: الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال:

إن تبنى الأمم المتحدة لإعلان حقوق الطفل (The Declaration of the Rights of the Child) نقطة تحول تاريخية فى التأسيس القانونى والأخلاقى لحقوق الأطفال على الرغم من أنه لم يكن ملزمًا للدول الأعضاء فى الأمم المتحدة، وإن كان قد أثبت وأكد بعض الحقوق الجوهرية للأطفال، وفى عام ١٩٨٩ تبنت الجمعية العمومية للأمم المتحدة (العهد الدولى لحقوق الطفل)، والذى قام على أربعة مبادئ أساسية وهى: حق الحياة، والصحة، والنمو، وعدم التمييز بين الأطفال، واعتبار المصالح الأفضل للأطفال عند وضع برامج الطفولة المبكرة، وحق الأطفال فى الاستماع إلى آرائهم فى حاجاتهم (مريم حسن خليفة، ١٩٩٣، ٤٥٠).

وقد اهتم الدستور الكويتى برعاية الطفولة المبكرة فى المادة العاشرة من الدستور، والتى قضت على أن: ترعى الدولة النشء وتحميه من الاستغلال وتقيه الإهمال الأدبى والروحى واسترشادًا بهذه الثوابت الدستورية درجت دولة الكويت على الالتزام بأن التربية واحدة من أولوياتها العليا، وصدر تقرير (السقطة والقيامة) من الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عام ١٩٩٤، والذى قدر ما أنفقته الكويت على نظامها التعليمى فى ثلاثين عامًا من (١٩٦١-١٩٩١) ثلاثة مليارات دينار كويتى، ورغم هذا السخاء فى الإنفاق إلا أن الطفولة الكويتية ما زال تحتاج إلى المزيد من الجهود (محمد جواد رضا، ٢٠٠٨، ٢٤).

ثانيًا: خصائص طفل الروضة:

يمكن تناول الخصائص التالية:

١. خصائص النمو الحسى:

تضح القدرة على الإدراك الحسى من خلال بعض العمليات الحسية كالقراءة والكتابة، وتعرف الأشياء من خلال ألوانها، وأشكالها وأحجامها، وروائحها، والقدرة على تعرف الحيوانات من حيث: التذكير والتأنيث. (Byrne, 2004, 19)

٢. خصائص النمو الحركى:

ستطيع الطفل أن يحقق قدرًا كبيرًا من التوازن، ولذا فإن لعب الكرة مع طفل الخامسة يصبح أكثر متعة من لعبها مع طفل فى سن الرابعة (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٩٧، ٢٥٢).

٣. خصائص النمو العقلى والمعرفى:

أظهرت بعض الدراسات الحديثة أن (٥٠%) من ذكاء الفرد يكون قد تشكل تقريبًا بوصول الطفل إلى سن الرابعة من العمر، وأن (٣٠%) من الذكاء ينمو بوصول الطفل إلى عمر الثانية، لذا فإن ما يحدث خلال هذه السنوات أصبح يشكل أهمية كبيرة لكل من التربويين والآباء (Body, Wendy, 1990, 19).

٤. خصائص النمو الاجتماعى:

يتميز الطفل فى هذه المرحلة بالاتجاه نحو الاستقلالية وتنمو اتجاهاته واهتماماته وميوله، وتنمو مفاهيم الصدق والأمانة لديه، وتنمو مهاراته الاجتماعية (Thomlison, 2005).

ثالثًا: النظريات المفسرة لاكتساب اللغة لدى طفل الروضة:

تفسر بعض النظريات كيفية اكتساب أطفال الروضة للغة، ومن هذه النظريات ما يلى:

١. النظرية السلوكية:

يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق: المحاكاة، والترابط، أو الاقتران، والاشتراط، والتكرار، والتدعيم، أو التعزيز.

ويؤكد "سكنر" على دور التقليد والمحاكاة فى تعلم اللغة ومهاراتها؛ حيث يبدأ الطفل فى تقليد الأصوات والكلمات التى سمعها فى بيئته، ويتكرر استخدامها وفقًا لمبدأ التعزيز الذى يقدمه الآخرون للطفل. (عماد عبد الرحيم، ٢٠٠٥، ٢٠٤)

كما يرى "سكنر" أن اللغة عبارة عن مهارة تنمو لدى الفرد من خلال المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وهكذا يتعلم الأطفال الاشتراط الإجرائى (Leahly, et al., 1993,309).

٢. النظرية اللغوية:

يفترض أصحاب هذه النظرية أن الطفل يولد مطبوعاً على قدرة خاصة تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى لاكتساب اللغة، كما يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة تتطور بشكل طبيعى كعملية الإبصار مثلاً؛ حيث يولد الطفل ولديه نزعة فطرية لتعلم اللغة، كما أن الطفل يولد وهو مزود من الناحية البيولوجية لتعلم اللغة. (عصام جدوع، ٢٠٠٧، ٩٧)

ويتزعم "تشومسكى" Chomsky هذا الاتجاه؛ حيث قدم نظريته المعرفة باسم "النظرية اللغوية"، والتى تفترض أن الأطفال يولودون ولديهم نماذج للتركيب اللغوى تمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات اللغوية، استنادًا إلى وجود عموميات فى التركيبات اللغوية تشترك فيها جميع اللغات (عبد المنعم حسيب، ١٩٩٠، ١٦).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة هدى مصطفى (٢٠٠١) إلى استخدام أدب الأطفال فى تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهى لدى الأطفال، وأشارت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى.

كما هدفت دراسة "جوستاك" Justice إلى تنمية مهارات اللغة الشفهية لدى أطفال الروضة، وتوصلت إلى تحسن ملحوظ فى مهارات اللغة الشفهية.

كما قدمت إيمان خليل (٢٠٠٣) دراسة هدفت من خلالها إلى تعرف فاعلية برنامج الأنشطة التعبيرية فى تنمية بعض المهارات اللغوية لأطفال الروضة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث لدى الأطفال.

وكذلك قدمت هدى عساكر (٢٠١٠) دراسة هدفت من خلالها إلى تنمية المهارات اللغوية من خلال برنامج لعب أدوار القصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات: الاستماع والتحدث والطلاقة والقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة.

كما أشارت دراسة رانيا فاروق (٢٠١٠) إلى برنامج لتنمية المهارات اللغوية لعينة من الأطفال من خلال مسرح الطفل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية المهارات اللغوية، والتى تتضمن مهارتى: الاستماع والتحدث.

وقدم خالد عودة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على الأنشطة فى تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية الدنيا بالأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة لدى أطفال الروضة.

كما قدم كل من محمد حسين ونجوى وزير (٢٠١٨) بحث هدف إلى تعرف أثر استخدام الأنشطة اللاصفية فى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وكانت من أهم النتائج هى تنمية مهارات الاستماع، والتحدث لدى الأطفال.

تعقيب:

من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة يتضح أهمية تنمية المهارات اللغوية بشكل عام، وتنمية مهارة التحدث بشكل خاص لدى أطفال الروضة من خلال البرامج المختلفة، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة فى استخدام فنيات نظرية التعلم الاجتماعى فى تنمية مهارات التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال مجموعة أنشطة حققت فاعلية للبرنامج الحالى.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارة التحدث بطلاقة لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين: القبلى والبعدى على مقياس التحدث بطلاقة لصالح القياس البعدى.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التحدث بطلاقة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبى، لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، وتم الاعتماد على تصميم المجموعتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

عينة البحث:

١. العينة الأولية:

اشتملت على (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة التقوى بمنطقة مبارك الكبير التعليمية تتراوح أعمارهم بين (٤-٥) سنوات، وذلك للتحقق من صدق وثبات أداة البحث.

٢. عينة البحث الأساسية:

اشتملت على (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة الرحاب بمنطقة مبارك الكبير التعليمية بالكويت (٤ سنوات، ٣ شهور)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (١٠) أطفال، بمتوسط أعمار (٤) سنوات ومجموعة ضابطة وعددها (١٠) أطفال، بمتوسط أعمار (٤) سنوات و(٣) شهور، وهى التى تم التطبيق القبلى والبعدى عليها، ولم تتعرض لجلسات والبرنامج القائم على نظرية التعلم الاجتماعى.

أداة البحث:

مقياس التحدث بطلاقة. (إعداد: الباحثة)

١. **خطوات إعداد مقياس التحدث بطلاقة:**

- فى ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة مثل: دراسة (طاهرة الطحان، ٢٠٠٣)، و(خالد عودة، ٢٠١٢)، و(صفاء محمد محمود، ٢٠١٤) تم إعداد الصورة الأولية للمقياس، والذى تكون من (١٥) عبارة.
- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٦) محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس بجامعة الكويت.
- تم عمل التعديلات التى أشار إليها المحكمون، والتى تمثلت فى حذف بعض العبارات وتعديل صياغة بعض العبارات، ووصل المقياس إلى (١٠) عبارات فقط.
- تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لتعرف صدق وثبات مقياس التحدث بطلاقة.

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس التحدث بطلاقة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة من خلال حساب كل من الصدق والثبات على عينة استطلاعية قوامها ٣٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٤-٥) سنوات على النحو التالى:

١- الصدق الظاهرى:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وتم حذف عبارتين من المقياس، ووافقت الباحثة على ذلك.

٢- صدق الاتساق الداخلى:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات بمجموع درجات البعد الذى تنتمى إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح من الجدول التالى:

جدول (١) معاملات ارتباط الاتساق الداخلى

لمقياس تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
مهارة التعبير اللغوى	١	٠,٦١٩**	مهارة النطق	٦	٠,٦٨٩**
	٢	٠,٧٩٧**		٧	٠,٨٩٠**
	٣	٠,٥٨٦**		٨	٠,٥٤٨
	٤	٠,٦٤٢**		٩	٠,٦٨٣
	٥	٠,٦٣٩**		١٠	٠,٨٩٠**
معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية		٠,٩٤٨**			٠,٩٤٧**

- **يتضح من الجدول السابق** صلاحية جميع البنود على مستوى إجمالى مقياس (تنمية مهارة التحدث بطلاقة)، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلى عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٥٤٨ إلى ٠,٨٩٠)، ويتبين من ذلك ارتفاع قيم المعاملات مما يعكس العلاقة بين الأبعاد

المختلفة ومدى تمثيلها للمقياس، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه الأبعاد، حيث أنها حققت معاملات ارتباط دالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية لإجمالى المقياس تراوحت بين (٠,٩٤٧ إلى ٠,٩٤٨)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ" وطريقة التجزئة النصفية كما يتضح من الجدول التالى:

جدول (٢)

معاملات ثبات "ألفاكرونباخ" والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس

الأبعاد	مهارة التحدث	معامل ألفاكرونباخ	معامل التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	جتمان
البعد الأول	مهارة التعبير اللغوى	٠,٧٥٠	٠,٧٠٤	٠,٦٨٢
البعد الثانى	مهارة النطق	٠,٧٩٩	٠,٩٠٠	٠,٨٨٠
المقياس ككل		٠,٨٧٥	٠,٨٦٧	٠,٨٥٥

٣- **يتضح من الجدول السابق** أن معامل ثبات **ألفاكرونباخ** لإجمالى المقياس بلغ (٠,٨٧٥) مما يدل على الثبات المرتفع للمقياس، كما أكدت قيم معامل ألفا كرونباخ على اعتمادية هذه الأبعاد بشكل كبير، حيث تراوحت قيم معامل الثبات للأبعاد ما بين (٠,٧٥٠ إلى ٠,٧٩٩)، مما يعكس درجة عالية من ثبات الأداة

المستخدمة فى التعبير عن أبعاد مقياس تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة.

٤- كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة **التجزئة النصفية** بحساب معاملات الارتباط بين درجات العينة فى المفردات الفردية والزوجية، وتراوحت قيم الثبات للأبعاد بمعامل "سبيرمان براون" بين (٠,٧٠٤ إلى ٠,٩٠٠) وبمعامل جتمان بين (٠,٦٨٢ إلى ٠,٨٨٠)، وهى قيم مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بقدر كبير من الثبات.

جدول (٣) مقياس التحدث بطلاقة (الصورة النهائية)

الأبعاد	العبارات
البعد الأول مهارة التعبير اللغوى	١. يعبر عن الصور ويصف ما يراه فيها بجمل مفيدة.
	٢. يعبر عن الصور بالكلمة من خلال تعرف الحرف الأول.
	٣. يربط الصورة بأجزاء الكلمة الدالة عليها.
	٤. يعبر بلغة سليمة وبجمل بسيطة عن أفكاره ومشاعره.
	٥. يبتسم أثناء حديثه مع زملائه.
البعد الثانى مهارة النطق	٦. ينطق من خلال الصورة الحرف الأول المسموع.
	٧. يميز الصورة المختلفة عن الحرف الصوتى الذى يسمعه.
	٨. يتحدث مع زملاؤه بالفصل بلغة سليمة.
	٩. يثق بنفسه خلال حديثه مع الأخرين.
	١٠. ينطلق فى حديثه من غير توقف.

برنامج تنمية مهارات التحدث بطلاقة (إعداد الباحثة):

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التعبير اللغوى، ومهارات النطــق، والطلاقــة أثناء التحدث لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال تحقيق الأهداف المعرفية، والأهــداف المهارية، والأهداف الوجدانية.

الأدوات المستخدمة فى البرنامج:

تم استخدام العديد من الأدوات مثل: بطاقة الحروف، وتليفزيون مجسم، وبطاقات مصورة، وبطاقات للفواكه والخضروات.

محتوى البرنامج:

يتكون محتوى البرنامج من مجموعة المعارف والممارسات والقيم والاتجاهــات التى يمارسها الطفل من خلال أنشطة البرنامج بهدف تنمية مهارة التحدث بطلاقة، ولبنــاء محتوى البرنامج اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. تحديد خصائص الطفل فى مرحلة الروضة.
٢. الاطلاع على مناهج رياض الأطفال.
٣. الاطلاع على أهداف مرحلة الرياض.
٤. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التى تناولت تنمية المهارات اللغوية لمرحلة الروضة.

الفنيات المستخدمة:

استخدمت الباحثة فنيات نظرية التعلم الاجتمــاعى مثــل: الملاحظــة والنمذجــة والتعزيز.

أنشطة البرنامج:

١. أنشطة العمل داخل الروضة: حيث يعمل الأطفال سويًا ويتحدثون وتتكون بينهم مشاعر الود والألفة، ويتعلمون الحديث من حيث المفردات الجديدة والطرق الجديدة للمحادثة من خلال توجيه الباحثة.

٢. الألعاب اليدوية: حيث يتطلع الأطفال إلى مشاركة متعة ما حينما يقومون بإنشاء مبنى معين من المربعات، وتشجيع الباحثة الأطفال بقولها أرونى ماذا صنعتم، وكيف صنعتم هذا المبنى، فينطلق الطفل فى الحديث.

٣. الكتب والقصص: القراءة التفاعلية بصوت عالٍ هى مصدر غنى للغة، والدعم الاجتماعى والعاطفى والمعرفة؛ حيث تربط الباحثة القصة بتجارب الأطفال الشخصية وتطرح أسئلة حول القصة.

تقويم البرنامج:

يتم التقويم عقب كل جلسة بسؤال الطفل عن سعادته أثناء الجلسة، وتقديم أسئلة حول الأنشطة المقدمة إليه من الباحثة، وكذلك مدى استمتاعه بالأنشطة التى شارك فيها أثناء الجلسة.

وفيما يلى جلسات البرنامج القائم على نظرية التعلم الاجتماعى:

جدول (٤)

يوضح جلسات البرنامج القائم على نظرية التعلم الاجتماعى

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف	١. التعارف بين الباحثة والأطفال.	الحوار.	(٣٠) دقيقة
		٢. إزالة المشاعر السلبية التى تتكون من أول مقابلة.	التعزيز.	
		٣. إعطاء فكرة عن البرنامج المقدم إليهم.		
الثانية	المعلمة	١. توضيح دور المعلمة مع الأطفال.	لعب الدور.	(٣٠) دقيقة
		٢. قيام كل طفل وطفلة بالتحدث مع زملائه وهو فى مكان المعلمة، وتوضيح بعض الألعاب لهم..	النمذجة.	
		٣. شرح القصة للأطفال وإضفاء المتعة أثناء الشرح.		
الثالثة	قصة الأسد والفأر	١. توضيح أن القوة وحدها لا تكفى.	لعب الدور.	(٤٥) دقيقة
		٢. إخبارهم أن صغر الحجم ليس معناه الضعف.	النمذجة.	
			الملاحظة.	

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الرابعة	قصة سندريلا	١. يتعلم التصرف فى المواقف الجديدة.	النمذجة.	(٤٥) دقيقة
		٢. بميز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح.	الحوار.	
		٣. ينطق الطفل أصوات الحروف.	التعزيز.	
		٤. يعبر الطفل عن مشاعره تجاه سندريلا.		
الخامسة	مسابقة	١. ينطق الطفل الحروف المتشابهة.	النمذجة.	(٤٥) دقيقة
		٢. يربط الطفل الحروف بالكلمة.	التعزيز.	
		٣. يحاكى الطفل عملية البيع والشراء.		
السادسة	زيارة إلى المول	١. يحاكى الطفل عملية البيع والشراء.	الحوار.	(٤٥) دقيقة
		٢. يصف الطفل ما يراه داخل المول.	التعزيز.	
		٣. يميز بين الأطعمة النافعة والأطعمة الضارة.	المناقشة.	

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
		٤. يصنف الأطعمة تبعًا للحروف الهجائية.	المحاكاة.	
الجلسة السابعة إلى الثانية عشرة		١. التدريب على التعبير عن القصص لزملائه.		
		٢. النطق بالكلمات والجمل بابتسامه وثقة بالنفس.		

نتائج فروض البحث:

ينص الفرض الأول على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارة التحدث بطلاقة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يلى:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى.

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى قياس مهارة التحدث بطلاقة

محتوى المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
التعبير اللغوى	التجريبية	٢٦,١	٢,٩٢٣	١٨	٤,٢٠٨	٠,٠٠١
النطق	الضابطة	٢٠,٥	٣,٠٢٨			

من الجدول السابق يتضح:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (**التجريبية والضابطة**) فى التطبيق البعدى لمقياس مهارة التحدث بطلاقة، حيث بلغت قيمة "ت" (٤,٢٠٨) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابى (٢٦,١) مقابل قيمة متوسط حسابى (٢٠,٥) للمجموعة الضابطة.

النتيجة: تم قبول الفرض الإحصائى البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

كما ينص الفرض الثانى على ما يلى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارة التحدث بطلاقة لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يلى:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) بين متوسطى المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى قياس مهارة التحدث بطلاقة

محتوى المهارات	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
التعبير اللغوى النطق	البعدى	٢٦,١	٢,٩٢٣	٩	٥,٥٢٧	٠,٠٠٠
	القبلى	٢٠,٥	٣٠,٢٨			

من الجدول السابق يتضح

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية **(قياس قبلى وبعدى)** لمقياس مهارة التحدث بطلاقة، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٥٢٧) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠١) لصالح القياس البعدى بقيمة متوسط حسابى (٢٦,١) مقابل قيمة متوسط حسابى (٢٠,٥) للقياس القبلى.

النتيجة:

تم قبول الفرض الإحصائى البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لمقياس مهارة التحدث بطلاقة لصالح القياس البعدى.

كما ينص الفرض الثالث على ما يلى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارة التحدث بطلاقة.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يلى:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، وذلك لقياس الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى.

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) بين متوسطى المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى قياس مهارة التحدث بطلاقة

محتوى المهارات	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
التعبير اللغوى	التتبعى	٢٦,٩	٢,٦٠١	٩	٢,٠٥٨	٠,٠٧
النطق	البعدى	٢٦,١	٢,٩٢٣			

من الجدول السابق يتضح:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق **(البعدى والتتبعى)** للمجموعة التجريبية لمقياس مهارة التحدث بطلاقة، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٠٥٨) بمستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥).

النتيجة: تم قبول الفرض العدمى القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدى والتتبعى) للمجموعة التجريبية لمقياس مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة.

مناقشة وتفسير النتائج:

توصلت نتائج البحث إلى تنمية مهارات التحدث بطلاقة لدى أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يعنى أن استخدام فنيات نظرية التعلم الاجتماعية ساعدت على تنمية مهارة التحدث بطلاقة لدى أطفال الروضة، كما ساهمت الأنشطة فى تنمية مهارة التعبير اللغوى والتحدث بطلاقة لدى الأطفال؛ حيث أصبحوا قادرين على التمييز بالأصوات والتعرف على الأصوات المختلفة، كما أصبحوا قادرين على التمييز بين الأشياء بناء على خصائصها، وكذلك ساعدت فنيات البرنامج على نمذجة النشاط بشكل محبب للأطفال وأصبحوا قادرين على نطق الحروف والتعبير عن الصور بلغتهم، وأصبح لديهم ثقة بالنفس كبيرة أثناء حديثهم، وانطلقوا فى الحديث بطلاقة بعدما توافرت لديهم قدرات على التحدث والتعبير والنطق والثقة بالنفس.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة إيمان خليل (٢٠٠٣)، والتى توصلت إلى تنمية مهارات التحدث لدى الأطفال من خلال برنامج قائم على الأنشطة، كما تتفق مع دراسة خالد عودة (٢٠١٢)، والتى توصلت إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، كذلك تتفق مع بحث محمد حسين ونجوى وزير (٢٠١٨) والذى توصلت إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة.

توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. عمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتوضيح أهمية المهارات اللغوية لديهم.

٢. تشجيع المعلمات للأطفال على التحدث فى الإذاعة المدرسية بدون خوف أو تردد.
٣. تقديم برامج مختلفة لتنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة.
٤. الاهتمام بنظرية التعلم الاجتماعى وتحديثها والاهتمام بممارسة فنياتها المختلفة فى تنمية السلوكيات الصحيحة والمهارات المختلفة لأطفال الروضة.

البحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج البحث الحالى، يمكن اقتراح بعض البحوث التالية:

١. أثر الأنشطة اللغوية فى تنمية الابتكار لدى أطفال الروضة.
٢. فاعلية السيكودراما فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.
٣. أثر برنامج قائم على نظرية التواصل اللغوي فى تنمية المهرات اللغوية لدى أطفال الروضة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد عنيزان الرشيدى (٢٠١٨). برنامج إثرائى مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوى لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٢. إيمان أحمد خليل (٢٠٠٣). فاعلية برنامج فى الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣. جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافى (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسى، القاهرة، دار النهضة العربية.

٤. خالد عودة، أبنية العمايدة (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة فى تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية الدنيا بالأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٥. دليل معلمة رياض الأطفال (٢٠١٧). وزارة التربية والتعليم العالى، فلسطين.

٦. رانيا فاروق عبد الحافظ (٢٠١٠). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات اللغوية لعينة من الأطفال الذكور المودعين بمؤسسات الإيواء (٥-٦) سنوات باستخدام مسرح الطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة القاهرة.

٧. رجاء محمود أبو علام (١٩٩٣). علم النفس التربوى، الكويت، دار القلم.

٨. صفاء محمد محمود شكل (٢٠١١). استخدام فنية التشكيل فى تحسين بعض مهارات الحياة الأساسية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتدريب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩. طاهرة أحمد الطحان (٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث فى الطفولة المبكرة، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٠. عبد الفتاح حسن البحة (٢٠٠١). اللغة العربية وآدابها، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.

١١. عبد المنعم حسيب (١٩٩٠). حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بنموه اللفظى فى مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢. عصام جدوع (٢٠٠٧). صعوبات التعلم، الأردن، دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.

١٣. عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٥) مبادئ علم النفس التربوى، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.

١٤. محمد جواد رضا (٢٠٠٨). التعليم ما قبل المدرسى ومستقبل الأطفال فى الكويت، قضية الأمس واليوم وغدًا، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

١٥. محمد حسين سعيد؛ ونجوى وزير مراد (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية فى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، ج (٢) ديسمبر، ص ص ٢٩٠-٣٥٦.

١٦. محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٩٧). الطفل من الحمل إلى الرشد، السنوات التكوينية (٠-٦)، ج (١) الكويت، دار التعلم.

١٧. محمود كامل الناقة (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأبنائها، المداخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٨. مريم حسن خليفة (١٩٩٣). حقوق الطفل العربى بين النظرية والتطبيق، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

١٩. نبيل عبد الهادى، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم (٢٠٠٣). مهارات فى اللغة والتفكير، الرياض، دار المسيرة.

٢٠. نبيلة شرف عواد (١٩٩٣). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد لتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢١. هدى محمد سيد عساكر (٢٠١٠). فاعلية لعب أدوار القصة على تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة القاهرة.

٢٢. هدى مصطفى محمد (٢٠٠١). أثر استخدام أدب الأطفال فى تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهى لأطفال ما قبل المدرسة، مجلة الجمعية المصرى للمناهج وطرق التدريس، ع (١٢)، ص ص ١٧-٣٢.

٢٣. هيام مصطفى عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية كتابة القصة المصورة فى تهيئة طفل الروضة للقراءة والكتابة فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Adams, M.J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: The MIT Press.
2. Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of personality and social psychology, 1(6), 589.
3. Bandura, A. (1977). Social learning theory. New York: General Learning Press.
4. Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164.

5. Bee, H., & Boyd, D. (2010). *The developing child.* Boston: Allyn & Bacon.

6. Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K.,Vandell, D.L., Clarke-Stewart, K.A., Owen, M.T., & NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78*, 681-701.

7. Berk, L.E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.*Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

8. Body, wendy (1990). Help your child eith reading, for Parents of children Aged 0-12, the book of the BBC. TV. Series, U.R.

9. Byrne (2004). Teaching Oral English Sixth Edition English Longman Group Limited.

10. Clarke-Stewart, K.A., Vandell, D.L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of childcare homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17,* 52-86.

11. Department of Education- London (1995). Key Stages 1 and 2 of the National Curriculum, English.

12. Dickinson & P.O. Tabors (2001), *Beginning literacy with language.* Baltimore: Brookes.

13. Dickinson, D. K. (2001). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*, (pp. 223-255). Baltimore: Brookes.

14. Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development,79*, 201-216.

15. Epstein, A.S. (2009). *You, me, us: Social learning in preschool.* Ypsilanti, MI: HighScope Press.

16. Foster, C. (2006 September/October). Confidence man. Stanford Magazine. http: //www.stanfordalumni.org/news/ magazine/2006/ sepoct/features/bandura.html. Accessed 19 Nov 2010.

17. Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. New York: Oxford University Press.

18. Harris, P.L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). New York: Oxford University Press.

19. Hart, B., & Risley, T.R. (1999). *The social world of children learning to talk.* Baltimore: Brookes.

20. Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*, 590-619.

21. Joenes (1997). Young children National ataragedy & pichure book, young children, Vol. 5, No. 3, pp.82-110.

22. Justice, Laura, M., (2003). Emergent Literacy intervention for vulnerable pre-school relative effects of two approaches, America Journal of speech-language pathology, aug, Vol. 12, isse. 3, pp. 320-345.S

23. Kearsley, G., (2003). Explorations in Learning & Instruction: The theary into practice database gkearsley@spsynet.com. http: -- home.spryne,com/ gkearsley.

24. Kristine, L., Slentz & Suzanne L., Krogh (2001). Early Childhood Department and its Variations Laurence Elbrauns Associate publishers, U.S.A.

25. Leahy Thomas, H., Harris, Richard Jokson (1993). Learning and Congition, thirdition Prentice hal, inc.

26. Martinez, M. E. (2010). Learning and cognition: The design of the mind. Upper Saddle River: Person Education.

27. Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79,* 732-749.

28. McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology, 20,* 244-260.

29. Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. Journal of environmental planning and management, 51(3), 325-344.

30. Newman, B. M., & Newman, P. R. (2007). Theories of human development: Lawrence Erlbaum.

31. NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71,* 960-980.

32. NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist, 61,* 99-116.

33. Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self- efficacy. http: //www.des.emory.edu/mp/eff.html. Accessed 19 Nov 2010.

34. Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology, 23*, 537-543.

35. Pianta, R.C., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System.* Baltimore: Brookes.

36. Razieh Tadayon (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory, https: //www.researchgte.net/ publication/ 267750204.

37. Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology, New York: Prentice-Hall.

38. Schaffer, H.R., & Liddell, C. (1984). Adultchild interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology, 2,* 33-42.

39. Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. (2005). The development of the person: *The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford.

40. Tabors, P.O., Beals, D. E., & Weizman, Z. O. (2001). "You know what oxygen is?": Learning new words at home. In D.K.

41. Test, J.E. (1988). *Communicative interactions between infants and adults at day care and at home: A comparison of Sweden and the United States.* Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

42. Thomlison, T., (2005). Approaches for Teaching empathic listening, paper present at the annual meeting of the international listening association, Jackson ville, march.

43. Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: M.I.T. Press.

44. Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting a child's social, language, and literacy development in early childhood settings* (2nd ed.). Toronto: The Hanen Center.

45. Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37,* 265-279.

46. Zane, L. Berge (2012). Social Learning Theory, https: //www.researchgte.net/publication/30235088, doi: 10.10071978-_4419_1428_6_1257.