الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
الرقم التسلسلي: .....

قسم علم الإجتماع

رقم التسجيل: .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في فرع علم الاجتماع

تخصص: علم إجتماع التربية

بعنوان:

التمثلات الاجتماعية للتعليم التحضيري في الجزائر

دراسة مقارنة بين التعليم التحضيري الخاص، المسجدي والعمومي

إعداد الطالبة:
خليدة بوبترة

لجنة المناقشة:

إسم ولقب الاستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
د/ العمري عيسات	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	رئيسا
أ.د/ نوال حمادوش	أستاذ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
د/ كريمة فلاحي	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	ممتحـــــنا
أ.د/ جمال تالي	أستاذ	جامعة المسيلة	ممتحنا
د/ يمينة نزار	أستاذ محاضرأ	جامعة باتنة1	ممتحـــــنا

السنـــــــــة الجامعية: 2022 /

شكر وتقدير

الحمد لله النور الذي أضاء لنا الدروب وذلل لنا الصعاب وفتح لنا الابواب

الحمد لله والشكر لك يارب بكل الكلمات التي تعجز عن صياغتها

أستاذتي وقدوتي المشرفة

الاستاذة الدكتورة : نوال حمادوش

تشكرات عميقات وإمتنانات كثيرات على :

ثقتك ودعمك، مساندتك ،طاقتك وروحك...

إهداء

قلبا وروحا...إلى روح أبي

برا و إحسانا ...إلى أمي

مودة ورحمة...إلى زوجي

حبا وحنانا ...إلى زينة حياتي(إلى نبراسي نرجسي، ونزاري.)

فخرا واعتزازا ...إلى إخوتي

عرفانا وامتنانا ...إلى رفيقتي

إشتياقا ودعاء إلى أرواح أساتذتي (جويدة، محمد بوقشور، عبد الحفيظ بلام)

شكرا وتقديرا إلى أساتذتي الافاضل (نوي الجمعي، خواني أحمد عماد الدين، تالي جمال) أطال الله في أعمارهم

طموحا وشغفا ... إلى عباقرتي

محبة وفرحا....إلى أصدقائي وأحبابي

إلى الذين رافقوني بالعين أو بالقلب ، حضورا أو غيابا

أهدي ثمرة تحدياتي وإصراري

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار النظري و المنهجي للدراسة	
تمهيد:	7
أولا: الخلفية النظرية للدراسة والدراسات السابقة:	7
ثانيا. بناء مفاهيم الدراسة	23
ثالثا. بناء إشكالية الدراسة	33
رابعا. أهمية الدراسة	39
خامسا. أهداف الدراسة	40
سادسا. فرضيات الدراسة ومؤشراتها	41
الفصل الثاني: مقاربات نظرية للتمثلات الاجتماعية	
تمهيد	45
أولا: كرونولوجيا المفهوم و دلالاته المعرفية	47
ثانيا: الية عمل التمثلات الاجتماعية:	52
ثالثا: التحليل البنائي الوظيفية للتمثلات الاجتماعية (المقاربة البنائية)	56
رابعا. التمثلات الاجتماعية من الأبعاد النظرية إلى نظرية النواة المركزية	58
خامسا. التقنيات المنهجية المستعملة في دراسة التمثلات الاجتماعية	67
خلاصة	69
الفصل الثالث: الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضيري وتطور تنظيم التعليم التحضيري بالجزائر	
تمهيد	72
أولا: الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضيري	73
1-1- تطور التعليم التحضيري بين الفلسفات والنظم التعليمية	73
1-2 الإتجاهات المعاصرة في تربية الطفل ما قبل المدرسة والتعليم التحضيري	86

1-3 سمات التعليم التحضيري في النظم التعليمية	87
1-4 المعايير الدولية في تنظيم التعليم التحضيري(قبل المدرسي	104
ثانيا : التعليم التحضيري في النظام التعليمي الجزائري	110
1- تطور فلسفة التعليم التحضيري بالجزائر	110
2- السياسات والتشريعات الخاصة بالتعليم التحضيري في الجزائر	129
4-ملمح الطفل المنشود من التعليم التحضيري	132
5-التحديات والرهانات للتعليم التحضيري بالجزائر	135
خلاصة	138
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد:	141
أولا: الدراسة الاستطلاعية	141
ثانيا: الإجراءات المنهجية والتطبيقية للدراسة الميدانية.	
2-1: منهج الدراسة	142
2-2: المجالات المكانية و الزمانية للدراسة	143
2-3:عينة الدراسة	144
2-4: أدوات الدراسة	146
ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
3-1: عرض و مناقشة وتفسير الفرضية الأولى	193
3-2عرض و مناقشة وتفسير الفرضية الثانية	196
3-3عرض و مناقشة وتفسير الفرضية العامة	199
رابعا: تحليل النتائج العامة في ضوء فرضيات و أهداف الدراسة.	207
خامسا: تطبيق المقاربة المعرفية فارجس في تحليل تمثلات الأولياء لمؤسسات التعليم التحضيري.	209
سادسا: قراءة نتائج ومقاربة النواة المركزية في ضوء نتائج الدراسات السابقة	221
النتائج العامة	224
الخاتمة	227
قائمة المصادر و المراجع	231
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول و الأشكال

رقم الجدول	الصفحة
الجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفضاء التعليمي	145
الشكل رقم (2) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفضاء التعليمي	145
الجدول رقم (4) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية	146
الشكل رقم (3) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية	146
جدول رقم (5) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب	147
الشكل رقم (4) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب	147
الجدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم	148
الشكل رقم (4) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم	148
الجدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدخل الشهري	149
الشكل رقم (5) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدخل الشهري	149
الجدول رقم (8) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (06)	150
الشكل رقم (6) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 06	150
الجدول رقم (9) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (07)	151
الشكل رقم (7) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 07	151
الجدول رقم (10) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 08	152
الشكل رقم (8) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)	152
الجدول رقم (11) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)	153
الشكل رقم (9) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 09	153
الجدول رقم (12) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)	154
الشكل رقم (10) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)	154
الجدول رقم (13) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10-1)	155

الشكل رقم (11) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)	**156**
الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (13)	**156**
الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (14)	**157**
الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-1)	**159**
الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-2)	**160**
الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-3)	**161**
الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-4)	**163**
الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-5)	**164**
الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-6)	**166**
الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-7)	**167**
الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-8)	**169**
الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-9)	**170**
الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-10)	**172**
الجدول رقم (26) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-11)	**174**
الجدول رقم (27) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-12)	**176**
الجدول رقم (28) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-13)	**177**
الجدول رقم (29) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (18)	**180**
جدول رقم (30) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (6) حسب الفضاء التعليمي للإبن	**180**
جدول رقم (31) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (7) حسب الفضاء التعليمي للإبن	**180**
جدول رقم (32) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (7-1) حسب الفضاء التعليمي للإبن	**181**
جدول رقم (33) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (8) حسب الفضاء التعليمي للإبن	

جدول رقم (34) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (17) حسب الفضاء التعليمي للإبن	**82**
جدول رقم (35) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (10) حسب الحالة العائلية للأبوين	**182**
جدول رقم (36) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (9) حسب مستوى الأب	**183**
جدول رقم (37) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-1) حسب مستوى الأب	**184**
جدول رقم (40) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-3) حسب مستوى الأب	**186**
جدول رقم (41) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (9) حسب مستوى الأب	**187**
جدول رقم (42) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-1) حسب مستوى للأم	**188**
جدول رقم (43) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-2) حسب مستوى للأم	**189**
جدول رقم (44) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-3) حسب مستوى للأم	**189**
جدول رقم (45) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-4) حسب مستوى للأم	**190**
جدول رقم (46) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (11) حسب الدخل الشهري	**190**
جدول رقم (47) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (12) حسب الدخل الشهري	**191**
الجدول رقم (48) يوضح اختلاف التمثلات تبعا لنوع الفضاء التعليمي	**192**
الجدول رقم (49) يوضح اختلاف التمثلات تبعا لنوع الفضاء التعليمي	**196**
الجدول رقم (50) يوضح التمثلات الاجتماعية حسب نوع الفضاء التعليمي	**199**
جدول(51): مؤشرات القطبية الاحادية والتقولب:	**219**

مقـــدمـة

مقدمة:

تحظى مرحلة الطفولة باهتمام كبير من طرف الهيئات الدولية والاجتماعية ومنظمات حقوق الإنسان ومعاهد التربية ورعاية الإنسان المحلية والدولية، العلمية والثقافية، لما لهاته المرحلة أو الفئة من سمات اجتماعية ومعرفية على تنمية ورسم ملامح المستقبل البشري خاصة مع التطورات المتسارعة للعلم والتكنولوجيا. وقد تفجر الاهتمام بالدراسات والمراكز الأكاديمية والبحثية منذ القرن الثامن عشر التي أكدت على معرفة الخصائص العقلية للطفل في هاته المرحلة، وكذلك المرحلة التحضيرية وملامحها المستقبلية في السنوات اللاحقة من التمدرس والنمو، تبعا لما يؤسس ضمنها بهدف بناء شخصية الفرد المطلوبة والمرغوبة. كشخصية إنسانية ومتزنة جسميا وعقليا واجتماعيا.

ورعاية مرحلة الطفولة ما قبل المدرسية بنوعيها (مرحلة الحضانة، أو المرحلة التحضيرية)، وفهم خصائصها أصبح من المطالب والضرورات الاجتماعية وبما يتناسب وهذا المجتمع من قيم ومعايير وأسس للتفاعل والاندماج والتطور الاجتماعي، وعليه اختلفت وتنوعت مؤسسات الاهتمام بالطفولة من مؤسسات رسمية ونظامية ومؤسسات خاصة، ومؤسسات دينية وأخرى اقتصادية خصصت برامجها للتنشئة والرعاية الأمثل تناسبا طبقات اجتماعية ثقافية معينة يحصل فيها الأطفال مجمل النشاطات والممارسات والخبرات التي تؤهله لنمو عقلي واجتماعي في المراحل اللاحقة.

وتختلف هاته المؤسسات في تنظيمها وبرامجها وخدماتها من إلزامية ورسمية، أو مستقلة ومتطورة الخدمات، مسخرة من ورائها طاقات بشرية متكونة ومتخصصة، وزودت منشئاتها ومبانيها بالوسائل الضرورية لما يتلاءم والخصائص الفيزيولوجية والعقلية والنفسية لهذه المرحلة، كما اعتبرت إدماج الفئات الاجتماعية كافة بصفة إلزامية، مع تسخير المناهج العلمية اللازمة لتحقيق أهدافها المستقبلية، إلى جانب ما تقدمه الأسرة من

رعاية وعمليات التطبيع الاجتماعي وبما يتناسب وثقافة المجتمع من قيم وافكار واتجاهات وطرق حياة، وبتكافل هاتين المؤسستين يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.

وتبعا لهذا المطلب فقد تم التأسيس للتربية التحضيرية بصدارة أولويات منظمات الأمم المتحدة (مؤتمر جومتيين 1990) حول التربية للجميع، والذي جعل التربية التحضيرية جزءا لا يتجزأ من المفهوم الشامل للتعليم الأساسي. وتلاه المؤتمر الدولي الخاص بالتربية العامة سنة1939، الذي ينص على إلزامية التربية التحضيرية في التعليم الإلزامي بتطبيق فرنسا وبلجيكا لمبادئه، مع توفير البيئة الصالحة للعناية بهته المرحلة وقد أدمج فيها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3و 5 و6سنوات. في مقابله فإن الاهتمام بإلزامية التربية التحضيرية في التعليم النظامي في البلدان النامية والعربية، فقد كانت ولا تزال ضئيلة في مقابل مقارنة نسبة تطبيقها بالعالم المتحضر، رغم السياسيات والجهودات الدولية الراهنة القائمة على ذلك.

والجزائر بتصنيفها ضمن الدول الثالثة والعربية واهتماماتها المرهقة بمرحلة الطفولة والتربية التحضيرية، فقد عززت وبادرت بسياسات تربوية ومست مختلف مراحل الإصلاح التربوي منذ الاستقلال، وهذه السياسات كما ما هو منها بارتجالي وكان ما هو منظما مؤسسا، وقد يتوضح ذلك للدارسين والقائمين على قراءة مسيرة سياسات المرحلة التحضيرية، أين ظهر التغلغل في إسناد واختلاف المراكز والمؤسسات القائمة على تسيير المرحلة التحضيرية وفشل خصوصية البعض في إحداث وتحقيق الهدف الإلزامي المطلوب ونقص الوسائل من جهة، وغياب المناهج اللازمة التي تتوافق والمطالب الاجتماعية في مرحلة أخرى، فمرة قد أسند التعليم التحضيري إلى المساجد إلى جانب المدرسة، ومرة إلى ارتكازه على مؤسسات رياض الأطفال التي ازداد الاهتمام بها بشكل تدريجي وبرزت إلى الساحة الوطنية بصفات ومعايير نوعية في توفير خدماتها ووسائلها

وبرامجها، وفي مرحلة أخرى إسناده إلى الجمعيات الثقافية الحرة، إلى الوضع الراهن في تطبيق هذا التعليم مع فرض إلزاميته على مختلف المؤسسات ذات المعايير التي تتوافق والمطالب الاجتماعية بصفة تتوافق والسياسية التربوية الوطنية العامة، على أن يتلقى كل طفل تعليما تحضيريا وهنا تتوقف على حرية اختيار الأسرة لطبيعة نوعيته التعليم التي يمكن أن يحصلها أطفالها في المرحلة قبل المدرسية من قيم ومبادئ معرفية وعلمية تؤهله للدخول إلى المدرسة والاندماج فيها. وفي دراستنا وحول " تمثلات الأولياء للتعليم التحضيري بالجزائر كدراسة مقارنة للتعليم المدرسي والتعليم المقدم برياض الأطفال والتعليم المسجدي)، يتم الوقوف على نوعية البرامج والوسائل التي يدركها ويتصورها الأولياء على نوع التعليم المرغوب من وراء هذه المراكز، وأي تربية وأي شخصية لأطفالهم يمكن أن يكونوا عليها في المستقبل.

وقد بنيت دراستنا على أربعة فصول دراسية، حيث يحتوي كل فصل على العناصر المعرفية التي من شأنها تؤسس للإحاطة بمختلف متغيرات موضوع الدراسة وقد حاولنا من خلالها التوفيق بين ما هو نظري مطلوب وبين ما هو تطبيقي محقق: فالفصل الأول: فقد جاء كاطار وبناء مفاهيمي وإجرائي شامل تتحد فيه المعالم الرئيسية والمنهجية والمعرفية للدراسة، تناولنا فيه الإحاطة بموضوع الدراسة بالوقوف على أهم الدراسات السابقة وبناء المفاهيم الرئيسية والإجرائية للدراسة، ثم بناء إشكالية الدراسة بما فيها التطرق إلى التساؤلات الرئيسية وأهمية اختيار الموضوع وأهدافه.

وكذلك تم التطرق إلى فرضيات الدراسة، بما في ذلك بناء مؤشراتها وكذلك المقاربات السوسيولوجية المفسرة للدراسة.

وتناولنا في الفصل الثاني: مدخل معرفي عام حول التمثلات الاجتماعية ، بتقنيات دراستها، والأسس المعرفية.

وأما الفصل الثالث فكان بعنوان : الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضيري وتطور تنظيم التعليم التحضيري بالجزائر، وتضمن مبحثين الأول تعلق ب :

التعليم التحضيري في الفلسفات التربوية بما فيها تطور التعليم التحضيري بين الفلسفات والنظم وكذلك من منظور الهيئات الدولية وتم عرض التجارب الدولية الرائدة، ثم العربية.

وأما المبحث الثاني فتناول مسيرة التعليم التحضيري بالجزائر، بما فيها تطوره، وخصائصه والتعليم التحضيري في سياسات الإصلاحات التربوية ، ثم ملمح الطفل في التعليم التحضيري في برامج المطالب الاجتماعية، ومراكز التعليم التحضيري بالجزائر.

والتعليم التحضيري في الإصلاحات التربوية، ثم التعليم التحضيري في النصوص الرسمية وأشكاله، ثم ملمح الطفل المنشود من التحضيري .وأما الفصل الرابع وهو الذي كان بمثابة الحصيلة العامة لمسالك البحث الكلي، فتناول الجانب التطبيقي للدراسة والإجابة عن التساؤلات الرئيسية لإشكالية دراستنا، وقد تضمن الإجراءات والخطوات المتعلقة ب:المنهج والاطار العام للدراسة في جوانبه الزمنية والمكانية وطبيعة العينة وأدوات الدراسة الميدانية.

وقد فصلنا فيه مراحل الدراسة الميدانية من مرحلة دراسة استطلاعية كاستقراء لواقع الدراسة، ثم الدراسة الرئيسية وتطبيق المنهج بصورة فعلية ومن خلاله تم جمع البيانات وقراءة النتائج وفق فرضيات الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة ، وأخيرا تحليل النتائج العامة وفق المقاربة المعرفية التي تبناها البحث، ثم الخلاصة العامة للبحث.

الفصل الأول:

الإطار النظري و المنهجي للدراسة

الفصل الأول: الإطار النظري و المنهجي للدراسة

1تمهيد.

أولا: الخلفية النظرية للدراسة و الدراسات السابقة

ثانيا: بناء مفاهيم الدراسة و متغيراتها

1.2. مفهوم التمثلات الاجتماعية

2.2. مفهوم التعليم التحضيري

3.2. مفهوم الفضاء التعليمي

4.2. مفاهيم مدّعمة: المدرسة. الروضة. المسجد

ثالثا: المقاربة المنهجية و النظرية للدراسة

رابعا: أهمية الدراسة و أهدافها

5. بناء إشكالية و فرضياتها.

أولا .الخلفية النظرية للدراسة و الدراسات السابقة:

إن الاهتمام العلمي بالطفولة وإعداد النشء في المراحل الأولى لحياة الانسان وليد عالم التربية والفكر الإنساني، والإلحاح على تربية الطفل ما قبل المدرسة له رصيدا ثريا من المعرفة والتطبيقات العلمية، سواء في المجتمعات الغربية او العربية، وكذا ارتباط الطفولة بمنظومتي التربية والتعليم والاستثمار فيها لتنمية مستقبلية رافدة، وبالتالي لابد من تربية متكاملة بيئيا وثقافيا وفيزيولوجيا، وبذلك فقد تركزت الهيئات والمراكز العلمية والخدماتية على رعاية الطفولة وحمايتها بقوة القوانين والحقوق والمنظمات الدولية والاكاديمية، لئن يتمحور الاهتمام كذلك بطفل ما قبل المدرسة وتحضيره إلى المدرسة والحياة في ظروف متناسقة لخصائصه المعرفية والوجدانية والجسمية ، وذلك في إطار الجهود الإنمائية الدولية والمحلية. كما تركزت الدراسات العلمية في مختلف التخصصات الانسانية والاقتصادية على الاحاطة بتوفير الحلول ووضع اكثر استراتيجيات لضمان نمو متكامل لطفل ما قبل المدرسة وتناسبها مع الأسرة من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

أما بالنسبة لموضوع دراستنا حول التعليم التحضيري من الناحية الأكاديمية فله خزينته المنهجية لمتغيري الدراسة بزمانها ومكانها، وحدود بحثها وعليه تأخذ موثقا معرفيا يوجهها، ويدعمها.

– **الدراسات السابقة:** إن الرجوع إلى الدراسات السابقة هدفه إطلاع الباحث على هذه الأخيرة ليحدّد جوانب التشابه و الاختلاف بين هذه الدراسات، و بين دراسته الحالية، وذلك بهدف تحديد الإسهام الذي يرى أنّه يستطيع القيام به (عبد الهادي الجوهري، علي عبد الرزاق، 2002: 231).

و ممّا لا شك فيه أنّ الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث تعود بالنفع على الباحث في دراسته من نواحي متعدّدة، فهي تسمح بتكوين إطار من المعلومات يعين

الباحث في تحديد المصطلحات و المفاهيم العلمية و الإجرائية، فضلاً على أنّها تثري معرفته و توجّه اختياره لأنسب المناهج المتبعة في عملية البحث. فكلّ دراسة تبدأ من حيث انتهت إليه الدراسة الأخرى، كما تكون نتائجها بمثابة نقطة بداية لدراسات أخرى تتبعها، كما أنّ أية دراسة لا تخلو من الاستعراض النقدي لما سبقتها من دراسات مشابهة تكون من وجهة النظر المنهجية دراسة غير مكتملة (محمد شفيق، 1997: 199).

واعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الدراسات السابقة التي تقاطعت معها في متغير أو أكثر من متغيرات موضوع البحث.

وعليه فأي بحث ينطلق من نتائج سابقة لدراسات ومواضيع أكاديمية وأخرى للباحثين المهتمين بنفس المضوع في التخصص ، ولمراكز بحوث متخصصة لتنمية السياسات الدولية والتعليمية ولهذا فالدراسات العلمية السابقة، وهنا تم الاستناد إلى الدراسات العلمية التالية على النحو النقدي والممارساتي للخطوات المنهجية والأدبية تبعا لأهمية الموضوع على النحو التالي، وقد تم ترتيبها بناء على دراسات أجنبية وعربية ثم محلية،

أ- الدراسات الاجنبية السابقة:

الدراسة الأولى: **دراسة باميلا أوبرهامر و ميكاييلا اوليتش Pamela OBERUEMER & Michaela ULICH:** بعنوان "**مستخدمي الطفولة المبكرة: أنماط التكوين وعروض الاستقبال في دول الاتحاد الأوروبي.**

هدفت هذه الدراسة إلى تبيان نقاط التشابه بين مختلف الأنظمة الأوروبية في مجال استقبال الطفولة المبكرة (الأطفال الصغار)، أي تبيان السمات والخصائص المشتركة في أوروبا حيث شملت هذه الأنظمة إحدى عشر (11) دولة أوروبية وثمانية عشر (18) أمة.

وقد أجريت هذه الدراسة تحت إشراف معهد الأبحاث في التربية ونمو الطفولة المبكرة، وذلك على مجموع دول الاتحاد الأوروبي، تمحورت الدراسة على محورين رئيسيين هما:

- تكوين العاملين في الطفولة المبكرة (المربين).
- استقبال الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة(ما يقابل التعليم أو التربية التحضيرية في الجزائر)

كما اعتمدت الباحثتان على الوسائل والأدوات التالية:

- طريقة تحليل الوثائق (بلغات متعددة).
- المقابلات نصف الموجهة في كل دول مع مجموع الأشخاص المتخصصين في المجالات المختلفة ذات العلاقة بالدراسة مثل: الإدارة – التكوين – البحث والعمل الميداني، وطلب من كل شخص أو حالة متخصصة في ميدان من الميادين المذكورة بتحرير تقرير مفصل حول مجال عمله.

حيث كان الهدف من هذه المقابلات توضيح المصطلحات المستخدمة في كل نظام تربوي من البلدان المذكورة سابقا (لأنه غالبا ما تستعمل مصطلحات متشابهة لأشياء مختلفة في كثير من البلدان.

استخدمت الباحثتان أيضا شبكة المقارنة بين مختلف الأنظمة احتوت على محورين أو مجالين أساسيين للمقارنة بين مختلف أنظمة دول الاتحاد الأوروبي تمثلت في سؤالين رئيسيين هما:

- هل تقسم مرحلة الطفولة المبكرة إلى فئات عمرية مختلفة (تمتد هذه المرحلة من صفر 0 إلى س 6 سنوات)، من منطلق أن الطفل في أغلب الدول الأوروبية يدخل المدرسة الابتدائية في سن الست 6 سنوات؟

- ما هي أشكال الاستقبال وأشكال التكوين التي تتماشى مع هذه الفئة العمرية) طفل ما قبل المدرسة من صفر 0 إلى ست 6 سنوات)؟

وبعد المقارنة بين الأنظمة التربوية في مختلف دول الاتحاد الأوروبي والتحليل استطاعت الباحثتان التفريق بين ثلاث أنواع من الأنظمة:

الأنظمة التي تفرق بين فئتين عمريتين للطفولة المبكرة والتي تضم كلا من: بلجيكا– اليونان– البرتغال– فرنسا، هذه الدول تفرق بين الفئة العمرية من (0 إلى 2 سنتين) والفئة العمرية من (سنتين إلى ست 6سنوات).

الأنظمة التي تجمع بين هذه الفئات العمرية أو كما سمته الباحثتان (جمع مختلف الأنظمة) مثل: ليكسونبورغ والدول المنخفضة عن سطح البحر Les Payes–Bas ، هذه الأنظمة تضع جميع الفئات العمرية من (0 إلى ست 6 سنوات) تحت إطار واحد وهو الطفولة المبكرة، إذ تقوم المؤسسات التي تهتم بها بتحضير الطفل إلى المدرسة الابتدائية، وتعمل بالمشاركة مع المدارس الإبتدائية، إذ تضم كل مدرسة قسما أو أقساما للطفولة المبكرة (الأقل من ست سنوات)

مفهوم موحد بالنسبة لمختلف الفئات العمرية مثلما هو معمول به في كل من: الدانمارك – فينلاندا – ألمانيا – إسبانيا، هذه الأنظمة تجمع بين النوعين الأول والثاني، إذ أن هذه الدول تعتبر كل من لم يصل إلى سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية فهو يدخل ضمن

الطفولة المبكرة، إذ يتم جمع الأطفال الأقل من ست سنوات في أقسام موحدة ولا يتم التفريق بين الفئات العمرية .

ب- الدراسات العربية:

الدراسة الثانية – **دراسة مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد بالعراق: بعنوان**" **أثر التحاق الطفل برياض الأطفال وأثرها على التحصيل الدراسي في الصف الأول ابتدائي**" (1981)، أجريت من طرف مجموعة أساتذة وباحثين، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التدريب الذي يتلقاه الطفل في رياض الأطفال على تحصيله الدراسي في المرحلة الابتدائية والمراحل اللاحقة .

وقد انطلقت من بناء الفرضيات العلمية التالية:

للإلتحاق برياض الأطفال قبل المرحلة الإبتدائية أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الصف الأولى ابتدائي.

إعتمدت الدراسة المنهج التجريبي المقارن في قياس الأثر وبالتالي اختارت عينة تجريبية من تلاميذ الصف الأول من كلا الجنسين، حسب المتغير الرئيسي للبحث، وتم توزيع العينة إلى مجموعتين ممن تلقوا التعليم قبل المدرسي في الروضة وتلاميذ لم يتلقوا التعليم قبل المرحلة الابتدائية والصف الأول.

وباحتساب الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، جيدة متوسطة ودون المتوسط؟

وقد تم تقييم درجات التلاميذ للمواد الدراسية القراءة والحساب والمعلومات الحياتية من كلا المجموعتين.

بالنسبة لأدوات جمع البيانات تم الإستناد إلى السجلات المدرسية، وبطاقة المعلومات والبيانات الشخصية للتلاميذ، واستمارات القبول المتواجدة في إدارات المدارس وعند المعلمات.

وباعتماد الأساليب والوسائل الإحصائية: المتوسط الإحصائي، الإنحراف المعياري تم التوصل إلى النتائج التالية:

-إن معدلات التلاميذ الذين تلقوا تعليما قبل المدرسة في مؤسسات رياض الأطفال أعلى معدلات عموما مقارنة بالتلاميذ الذين تلقوا تعليما مباشرا في السنة أولى ابتدائي مباشرة في المواد الدراسية الأساسية، بدرجات احتسابها مجتمعة أو منفردة).

- كلما ارتفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ انعكس إيجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ في معظم المواد الدراسية .

- لا يوجد علاقة تأثيرية حسب متغير الجنس للتحصيل الدراسي للتلاميذ حسب تلقيهم للتعليم قبل المدرسي أو عدمه.

ج- الدراسة المحلية:

الدراسة الثالثة: دراسة "**أحلام بن النية**" (2003): بعنوان" **الخدمات الاجتماعية المقدمة برياض الأطفال الجزائرية، بين النموذج الغربي والنموذج الإسلامي، دراسة مقارنة بين النموذج الجزائري، السعودي والفرنسي**"، **أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، فرع الخدمة الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.**

وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع الخدمات الاجتماعية المقدمة برياض الأطفال ومدى إمكانية مساهمتها في إنجاح الدور المنوط بها، والمتمثل أساسا في توفير بيئة

تربوية اجتماعية علمية لتنشئة الأطفال إبتداء من سن الثالثة وحتى السادسة ، وذلك من خلال مختلف البرامج والمناهج المقدمة.

وانطلقت من التساؤلات الإشكالية التالية:

-هل تتوفر رياض الأطفال على جميع الخدمات الاجتماعية في المجال الاجتماعي - والمجال النفسي والمجال الصحي في الجزائر؟

-ماهي الشروط الواجب توفرها في مربية الروضة في الجزائر؟

-هل البرامج المقدمة الأطفال الروضة في الجزائر مؤسسة على أساس علمي دقيق؟

-هل تميل الروضة الجزائرية في خدماتها عموما وبرامجها إلى البرنامج الغربي؟ أم إلى مواصفات البرنامج الإسلامي؟

بالنسبة للمنهج المتبع في الدراسة فقد اعتمدت الدراسة المنهج المقارن بخصائص ومراحل الدراسات الوصفية لدراسة الخدمات الاجتماعية المقدمة في رياض الأطفال في كل من فرنسا السعودية والجزائر.

والعينة كانت غرضية باعتبار البحث غير مضبوط الأبعاد. ومنه قد اختيرت رياض الأطفال التابعة للقطاعين العام والخاص في الجزائر، أما في فرنسا والسعودية فقد اختيرت رياض الأطفال التابعة للقطاع العام. وقد كان مجملها 26 روضة.

وأما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقت اعتمدت الباحثة الاستبيان والمقابلة المقننة في جمع البيانات اللازمة لدراستها، إلى جانب الوثائق والسجلات الإدارية التي تخص أسس الخدمات في الروضات ميدان الدراسة.

أما نتائج الدراسة فقد كانت: على النحو الآتي:

-أن رياض الأطفال التابعة للقطاع العام تتوفر بصفة متوسطة على بعض الخدمات الاجتماعية في مجالاتها الاجتماعية، وتنخفض في المؤسسات ذات الطابع الخاص ويرجع ذلك إلى سوء التسيير والتذبذب المالي والمادي في تسيير القطاع والخدمات.

هذا بصفة عامة، بالنسبة للنتائج الجزئية للدراسة ، فقد توصلت الدراسة إلى أن الخدمات الصحية المتعلقة برياض الأطفال في الجزائر قليلة في الكثير من المؤسسات المعنية بالدراسة، نظرا للتكلفة المالية الكبيرة التي يحملها القطاع لهته المؤسسات .

وأن الكثير من مسيري القطاع لا يعرفون حتى مبادئ الإسعافات الأولية للطفل.

-بالنسبة لاستقبال الفئات الخاصة فإن غالبية رياض الأطفال لا يستقبلون هاته الفئات لافتقارها على رعاية المختصين وعلى البرامج اللازمة لهؤلاء الأطفال. وبالتالي نقص تكوين المربيات اللازم لإدماج الأطفال والتعامل معهم. وهذه النتائج تعاكس تماما في مقارنتها مع الخدمات الصحية المقدمة في رياض الأطفال الفرنسية، فهي تتوفر على جميع خدمات الرعاية الصحية بنسبة 100/وكذلك في الروضة السعودية.

-بالنسبة للخدمات الاجتماعية فهي تتوفر بدرجة أكبر من المتوسط مقارنة بمؤسسات رياض الأطفال السعودية والفرنسية ما يتيح الدعم النفسي والتفاعل الإيجابي لطفل الروضة الجزائرية.

-بالنسبة لتوفر الشروط العلمية في مربيات الروضة ، فإن المربيات في الروضة الجزائرية تفتقر غالبيتهن إلى التكوين العلمي بما يتوافق مع المواصفات العالمية، وقد كان مستواهن متوسطا في رياض الأطفال التابعة للطاع العام، وضعيفا جدا في المؤسسات التابعة للقطاع الخاص، وفي مقرنة ذلك مع التكوين العلمي المربيات الروضة الفرنسية

فإن تكوينها جيد يتوفر على الأسس العلمية بالمعايير الدولية، والتي تحوزها أيضا مربيات الروضة في السعودية. وهو ما يعكس تحقيقا جيد لنوعية البرامج المقدمة للأطفال في الروضة، إلا أن جميع البرامج في الدول الثلاث قد تلخص فيها أن الأساس الذي بني عليه البرنامج التعليمي عالميا يتناسب والقدرات العلمية لطفل الروضة.

_بالنسبة لتوظيف رياض الأطفال للنظريات العلمية الحديثة في التربية فإن المؤسسات التابعة للقطاع العام تتوفر على تطبيق للنظريات الحديثة للتربية مثلها مثل المؤسسات في فرنسا والسعودية، إلا أن ما يتعلق بالجانب والأسس المعرفي في تطبيق وتعليم التربية الدينية فانه يتم على نطاق ضيق يقتصر على تجسيد دور الكتاتيب في تحفيظ القران الكريم. عكس الروضة السعودية التي توظف النظريات العلمية الحديثة في التربية وفي توظيف التربية الإسلامية وتجسيدها من خلال تسخير وتوفير كل الخدمات المادية لخدمة الجوانب الروحية، بفلسفاتها وبرامجها وأنشطتها.

الدراسة الرابعة: دراسة زردة عائشة (2012): بعنوان "دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربين في مرحلة التربية التحضيرية".

تنطلق هذه الدراسة من واقع تكوين المربين في مرحلة التعليم التحضيري، حاولت الباحثة أن تكشف من خلال معاينة ميدانية وتحليل إحصائي عن حاجات التكوين لدى المربين في هذه المرحلة ومدى استجابة الخطط التكوينية لانشغالاتهم واهتماماتهم.

وقد تصدرت الدراسة مجموعة من التساؤلات حول أهم حاجات التكوين لدى المربين وما هي المجالات التي تحظى بالأولوية وما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات تبعا لمتغيرات الخصائص الديمغرافية للعينة.

طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من 158 مربية اختيرت من مدارس مدينة وهران، ولاختبار مدى صحة فرضيات البحث تم استخدام أداة لتشخيص الحاجات على شكل بطاقة استكشاف وتحليل لحاجات التكوين لدى مربيي المرحلة التحضيرية، بعد اختبارها وتعديلها والتأكد من خصائصها السيكومترية أثناء الدراسة الاستطلاعية التي أجريت بمرحلتيها الأولى والثانية.

بعد الحصول على البيانات وجمع المعطيات قامت الباحثة بتنظيمها ومعالجتها باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss10 ، والتي أسفرت عن النتائج التالية:

- ترتيب مجالات حاجات التكوين المعبر عنها من طرف المربين حسب الأهمية ودرجة الاحتياج، حيث حضي المجال المعرفي النظري ثم مجال التنفيذ البيداغوجي بالصدارة والأولوية، في حين رتبت بقية المجالات متابعة عل النحو التالي: إدارة الصف، تقويم نشاطات الأطفال، التواصل والتفاعل، التخطيط، التحكم في المفاهيم، تنظيم فضاء حجرة النشاط.

-المجالان الأخيران المرتبان في أسفل القائمة نتيجة تعكس واقع التكوين الذي يقتصر في كثير من دوراته على هذين المجالين دون غيرهما مسايرة لليسر والسهولة وتجنبا لمسالك معقدة تتطلب مارة ودقة وتحكما معرفيا.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات تبعا للخصائص الديمغرافية للعينة.

أظهرت نتائج الفرضيات الفرعية من حيث المقارنة بين الفئات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات والمجالات حاجات التكوين تبعا لمتغير (السن، المستوى

التعليمي، الوضعية الإدارية، الأقدمية في التعليم الابتدائي التحضيري، طريقة الالتحاق بالتعليم الابتدائي والتحضيري).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مجموعتي المربيات اللواتي استفدن من التكوين سواء قبل استلام القسم أو بعد استلامه.

وخلصت الدراسة إلى أن التربية التحضيرية عالم خاص يحتاج إلى مؤهلات واستعدادات مهنية نوعية، وأن حاجات التكوين ينبغي أن يحددها الميدان ومتطلبات المنهاج وخصائص الطفولة المبكرة، وعلى القائمين على عمليات التكوين استجابة لهذه الحاجات بتشخيصها وتحليلها والعمل على تحقيقها بوضع الخطط الهادفة، التي تستند إلى إطار مرجعي للكفاءات المهنية المنتظرة تعمل على حل المشكلات الميدانية، وترميم الخلل وتذليل الصعاب بعيدا عن العشوائية والارتجال.

الدراسة الرابعة نادية دشاش(2014) ، بعنوان: **(التصورات الاجتماعية للمعلم القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية–دراسة ميدانية بثانويات ولاية قالمة)** وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بقسم علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قسنطينة، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن البنية الداخلية والمحتوى للتصور أي العناصر المركزية المشكلة من الآراء والقيم والمعتقدات المتعلقة (بفكرة أو كيان أو بنية متكونة ومتمثلة في صورة " الأستاذ"، والتي من خلالها حددت أهم خصائص المعلمين التي يفضلها تلاميذ المرحلة الثانوية بناء على متغيرات الجنس، المستوى الدراسي للتلاميذ، باعتبار هذه المرحلة مهمة في التكوين النفسي، للأستاذ القدوة وحسب التطورات الرمزية لصورة الأستاذ في المجتمع الجزائري في قوالبها الاجتماعية والثقافية والتاريخية.

وقد أجريت الدراسة بمجموعة من ثانويات ولاية قالمة كميدان للدراسة.

واعتمدت كأدوات منهجية، "استمارة المواصفات وتقنية التداعي الحر في الاستحضار التسلسلي" للوصول إلى قائمة الخصائص بالمواصفات المطلوبة للمعلم عند تلاميذ المرحلة الثانوية. والتي تساهم في تشكيل ملمحه الشخصي، حسب مختلف التصورات. وقد بنيت على 24 بندا موزعين على ثلاثة أبعاد أساسية يمكن أن يصنف من خلالها ملامح الأستاذ القدوة، ومنها الخصائص المهنية البيداغوجية، والخصائص المعرفية والخصائص الشخصية- الإنسانية. وأما التقنية الثانية فهي تقنية الاستحضار التسلسلي.

ولجمع البيانات وقراءتها فقد تم الاستناد إلى برنامج الحزمة الإحصائية، وباختبار مقياس (كا)2، للتعرف على الفروقات الدالة إحصائيا، وبرنامج فرغاس للتحليل النموذجي الفئوي لتحليل الاستحضار التسلسلي للأفكار.

هذا وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أن التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلاميذ المرحلة الثانوية تنتظم حول الخصائص البيداغوجية المهنية كعناصر مركزية، مثل شرح الدروس. التحفيز والتشجيع.

-والعناصر الشخصية الإنسانية للأستاذ هي عناصر مساعدة للتحفيز وعلى أداء مهامه، كالبشاشة والتفهم.

-أما الخصائص المعرفية فهي خصائص مكملة، لأداء المهام لملمح الأستاذ القدوة وبالتالي ظهرت الخصائص المعرفية كعناصر محيطة للنواة المركزة المتمثلة في العناصر البيداغوجية لموضوع الأستاذ.

وبالتالي فقد أظهرت النتيجة العامة أنه رغم الاختلافات فأنه لا توجد فروق ذات دلالة عامة حول متغيرات الجنس والمستوى الدراسي حول ملمح خائص الأستاذ القدوة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

-**الدراسة السادسة: دراسة ياسمينة كتفي (2021):** بعنوان "**تاريخ التعليم التحضيري في الجزائر.رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، بقسم علم الاجتماع، تخصص تنظيم والعمل، إدارة الموارد البشرية، بجامعة سطيف 2.** فهدف الدراسة انطلق من محاولة الكشف عن مبررات إدراج القسم التحضيري بالمدارس الابتدائية وعلاقتها بالمنهج المتبع، ومعرفة مضمون المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية، وطبيعة هذا المنهاج وما توفر عليه من أهداف وأسس علمية تربوية، وأنشطة ووسائل تعليمية واستراتيجية تدريس وتقويم من أجل تنشئة الأطفال تنشئة علمية تربوية، تخضع لبرنامج تربوي مدروس، يحضرهم للدخول المدرسي.

ولتحقيق هذا الهدف قد انطلقت الدراسة من التساؤلات الإشكالية التالية:

-هل يتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف والأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس والتقويم؟

-ما درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة؟

-هل توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة وسنوات التدريس بالقسم التحضيري؟

بالنسبة لمجالات الدراسة فقد اجريت بمدينة المسيلة وفي المدارس الابتدائية التي تضم الأقسام التحضيرية في مسيرتها التربوية، وبالتحديد ل16مدرسة من أصل64، ممثلة لعينة الدراسة من المجتمع الأصلي للدراسة.

في حين أن المنهج المتبع في الدراسة فقد أسست على المنهج الوصفي لتناسبه مع الوصف والتفسير، لحيثيات الظاهرة، وجمع المعلومات بدقة، لقياس اتجاهات بعض المعلمين في المدراس المعنية حول المنهاج الدراسي في مرحلة التعليم التحضيري.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد اعتمدت الملاحظة والمقابلة، التي أجريت مع المعلمين والمديرين، لمناقشة مضمون الأنشطة المقدمة وتقييم مكتسبات الأطفال بالأقسام المعنية في الدراسة.

واستمارة الإستبيان، وأداة تحليل المضمون، للأنشطة المقدمة.

هذا وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: أن المنهاج المقدم لتلميذ القسم التحضيري يتوفر على بعض المعايير اللازمة لناء المنهاج الدراسي، من حيث الأهداف، ولا يتوفر على بعض المعايير فيما يتعلق بالأسس والانشطة التربوية والوسائل اللازمة وأساليب التقويم، كما أن المناهج الدراسي يقوم على معرفة تجزيئية منفصلة، وأما من الناحية الإيجابية فهو يقوم على تناسبه البنائي لقدرات المتعلمين وبيئاتهم الاجتماعية.

–وأنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية، بالنسبة للمعلمين والمديرين في المدارس التحضيرية، حسب المؤهل العلمي والسن والخبرة، وسنوات التدريس بالقسم التحضيري في تقويم المنهاج الدراسي للقسم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية بالمجال المكاني للدراسة.

– **توظيف الدراسات السابقة:** إن توظيف الدراسات السابقة يعد بمثابة الغربال المنهجي للباحث وبالتالي فإنه من خلالها يقف على أوجه القوة والضعف وأوجه التشابه والاختلاف الذي يمكن من الاستعانة بالنتائج أو الطريقة العلمية لتكون انطلاقة ممنهجة تبعا لما انتهت منه الدراسات السابقة، أو بمثابة تقويم نوعي لدراسته الحالية سواء من الناحية المعرفية أو المنهجية، وعليه فإن توظيفنا للدراسة الأجنبية الأولى يتوقف على استفادتنا منها من خلال تتبع الخطوات التي فصلت فيها معرفة الخصائص النمائية والمعرفية لطفل ما قبل المدرسة للمرحلة التي تبتنها الباحثتين(ما بين 6/3سنوات) للأطفال المعنيين بالدراسة كعينة بحثية، واحتياجاتهم الاجتماعية والفيزيولوجية من تحقيق تعلم ما قبل المدرسي، بالرغم من اختلاف المجال المكاني للدراسة وظروفه بين الدراستين، واختلاف الأنشطة بدرجة كبيرة واختلاف المناخ أو الهيكل التعليمي والتربوي.

أما فيما يخص دراسة أحلام بن نية، فقد اعطتنا نظرة شاملة لمستوى الخدمات المقدمة برياض الأطفال عامة فيما يتعلق بالمتغير الاجتماعي وتأثيره على تعزيز النمو النفسي للأطفال ومتطلبات الرعاية لدعم وتنمية الجانب اللغوي والمعرفي والعقلي لطفل ما قبل المدرسة، في كل من المؤسسات المعنية. وعليه فقد تمت استفادتنا من هاته الدراسة بالوقوف على نظرة شاملة لأهمية المجال الفيزيقي وهيكله المعنوي والخدماتي في استقبال الطفولة، وقد كان بمثابة التصور البنائي الأول الذي اتفقت فيه ودراستنا الحالية.

إضافة إلى توظيفنا دراسة **يسمينة كتفي** وهي أحدث دراسة في تخصصنا المعرفي التربوي ، والتي كانت بمثابة النظرة الشاملة باعتبار أنها تناولت الإطار الشامل للمنهاج التربوي للتربية التحضيرية في المؤسسة الجزائرية، بمختلف وكل عناصر المنهاج التربوي، من مقررات، مربيين، وأنشطة تربوية ووسائل بيداغوجية إلى جانب المجال العام الذي يتم فيه تطبيق هذا المنهاج. وقد تم الاستناد إلى تفصيلها في جانب البنائي لمتغير التربية

التحضيرية بدرجة كبيرة من خلال الأسس المعرفية التي انطلقت منها. رغم أنها تناولت الدراسة بصفة عمومية والتي تبدو في ظاهرها أنها أكثر تشتيتا من الناحية المنهجية والتطبيقية في تحقيق نتائج الدراسة، ذلك أنها تناولت الموضوع بأكبر مستوى تشعبي للدراسة فيما يتعلق ببناء أهداف الدراسة.

وتقتصر عملية توظيفنا لدراسة زردة عائشة "دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربين في مرحلة التربية التحضيرية." لتفصيله لعملي عن واقع العملية التعليمية والبيداغوجية فيما يتعلق بالجانب المعرفي خاصة، بوسائله ومتطلباته في نطاق العملية التربوية للمرحلة التحضيرية، كون المربي هو الأقرب إلى تقييم وتقويم عملية التحصيل التي يحوزها الطفل في مرحلة التحضيري، وكون المربي مسير ومحور العملية التربوية في هاته المرحلة. خاصة وأن هاته الدراسة انطلقت من أهمية مكانها ومجالها المكاني مجتمع الدراسة (المدرسة باعتبارها المؤسسة الرسمية للتكفل بمختلف الفئات الاجتماعية بدرجة متكافئة لكل الوافدين إليها من التلاميذ على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية).

بالنسبة للدراسات المتعلقة بالمتغير الرئيسي الثاني للدراسة (التمثلات الاجتماعية) في دراستنا فإنه لم يتم الاستناد إلى دراسة علمية سابقة في نفس الموضوع ولو بصفة عامة، وذلك في حدود قدرة الباحثة، إلا أنه تم الاستناد إلى دراسة وحيدة وهي دراسة(نادية دشاش حول (التصورات الاجتماعية لخصائص الاستاذ القدوة لمرحلة التعليم التحضيري)، فبالرغم من التباعد الظاهر في اعتماد الموضوع كدراسة سابقة، إلا أنه تمت توظيف الدراسة بناء على تفكيك مفهوم (التصورات الاجتماعية) في تخصص علم النفس الاجتماعي، بدلالته الباطنة وإسقاطه العلمي والمكتمل بمضمونه في تخصص علم الاجتماع على أنه (التمثلات الاجتماعية)، فهما يحملان نفس المعنى لنفس المحتوى

باختلاف التخصصات المعرفية، وباعتبار الدراسة من مجال علم النفس الاجتماعي، فقد كان توظيف التصورات الاجتماعية الأقرب في طرح موضوعها الأصلي.

وعليه وبناء على الطريقة العلمية أو المنهجية التي اتبعتها دراسة(نادية دشاش) في تحليل التصورات الاجتماعية للأستاذ القدوة فإنه بدراستنا الحالية لموضوع التمثلات الاجتماعية للأولياء حول التعليم التحضيري، وعلى خطاها اعتمدنا تحليل التمثلات الاجتماعية لموضوع دراستنا فيما يتعلق بعناصر النواه المركزية، والعناصر المحيطة والحقل لدلالي المعرفي لموضوع التصور.

ثانيا:- بناء مفاهيم الدراسة:

تعتبر عملية تحديد المفاهيم الرئيسية للدراسة وتحليلها وإعادة بنائها للوصول إلى مرحلة بناء المفاهيم الإجرائية للدراسة ، الخارطة الرئيسية للباحث، خاصة إذا ما كانت بعض المفاهيم مستأصلة من مجموعة تخصصات علمية أخرى، فهناك يجد الباحث نفسه يعيد تحليل مؤشرات المفهوم حسب ما يتوافق وتخصصه العلمي، حتى لا ينزاح عن مطلبه وأهدافه العلمية من اختيار متغيرات الموضوع المدروس. وفي دراستنا تطرقنا إلى تحليل المفاهيم الرئيسية التالية :

-مفهوم التمثلات الاجتماعية:

أ- **لغة:** يعرف معجم المصطلحات الفلسفية مفهوم التمثل ***représentation*** ، ": على أنه فعل ذهني هو أساس التخيل والحكم والإدراك، وهو يرتبط بالظواهر النفسية المقابلة للظواهر الانفعالية، ومعنى تمثل أي تصور في الذهن صورة أو واقعة معينة.

ويعرف أحمد زكي بدوي:" إن التمثلات هي تصورات جماعية، تعكس تاريخ الجماعة، أو تجاربها خلال الزمن وتعبر عن المشاعر الجماعية ، والأفكار التي تزودها بوحدتها،

وصفتها الفردية، وهي بذلك تعبيرا عاملا حاسما في تضامن المجتمع،(أحمد بدوي،1986،ص354).

ب- إصطلاحا: أما من وجهة نظر "**مولينر**": **Moliner**" فالتمثل الاجتماعي هو مجموعة من العوامل المعرفية، (اراء معلومات، واعتقادات،) مرتبطة بموضوع اجتماعي، تسمح لنا التمثلات الاجتماعية فيه بفهم وتقييم محيطنا، كما أنها تحدد في نفس الوقت علاقاتنا بالأخرين (صبرينة بن يحي،2010،ص67).

أما" **دينيس جودليت D**"، **Jodlelet**فتعتبر التمثلات الاجتماعية شكل من المعارف المصممة، والموزعة اجتماعيا، لديها هدف عملي، وترمي إلى بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية، والتمثل الاجتماعي هو نظام إدراكي يحرك علاقاتنا مع العالم ومع الاخرين، يوجه وينظم السلوكيات والاتصالات الاجتماعية، ، وتحدد التمثلات الاجتماعية ، إدراكا للمعنى المشترك، وتأخذ منزلة نظرية بسيطة، تعمل كدليل وشبكة قراءة للواقع، وأنساق الدلالات التي تسمح بتفسير الأحداث والعلاقات الاجتماعية (كريمة هرندي، 2021،ص23).

من خلال التعريفات المحللة لمفهوم التمثلات في طابعها الإجتماعي، فيمكن القول بأنها أطرا مرجعيا تستند إليها حياة الفرد وتأويلاته لمواضيع معينة، ترتبط بواقعه وبعناصر معينة في حياته، ومن خلالها يحدد سلوكاته وتفاعلاته.

أما أيميل دوركايم فيعتبر أول من استخدم مفهوم التمثل الاجتماعي سنة 1898"في كتابه "**التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية**" محددا خصائصها، إلى حين تحرير المصطلح من طرف العالم سيرج موسوفسكيS/ Moscovosy سنة1976، معرفا التمثلات على أنها، إعادة إظهار الشيء للوعي مرة ثانية، رغم غيابه في المجال المادي).

فتمثلنا الاجتماعي هو إعادة اظهار لموضوع معين نشترك في معرفتنا له مثل المدرسة، الطفولة ، العمل، ..هاته المواضيع يتفاعل معها الأفراد والجامعات بشكل مستمر، بمعنى اخر أنه لا يوجد تمثل أفراد أو موضوع.

كما أن التمثلات هي مجموعة من المعتقدات والمعلومات والآراء نحو موضوع معين، في شكل بنية معرفية ذهنية، تشمل مجموعة من المعلومات المخزنة والمرتبطة بخصائص موضوع التمثل .

هذا وقد توصل أبريك abrik إلى أن عناصر التمثلات الاجتماعية المتكونة من المعارف والمعتقدات والإتجاهات موزعة بطريقة منظمة وتفاضلية في أذهاننا ، تماما مثل حركة الكواكب حول الشمس، فالعناصر الأقل محورية منجذبة حول العناصر المركزية، ذات أهمية عالية لأنها مؤيدة ومشتركة بين كل أفراد المجموعة، فالعناصر المركزية هي التي تحفظ معنى واستقرار التمثل الاجتماعي، في حين تعمل العناصر المحورية الطرفية على فك رموز العناصر النواتية، وترجمتها على أرض الواقع، بعد تكييفها مع متغيرات السياق الاجتماعي، الذي يعيش فيه الأفراد الذين صنعوا التمثل الاجتماعي.

وعليه فإن نشأة التمثلات الاجتماعية لا تكون إلا عن طريق التفاعلات الاجتماعية، وعمليات التخاطب والتواصل ، وبالتالي فقد لخص أربيك تعريف التمثل الاجتماعي في قوله:" على أنه مجموعة منظمة من المعلومات والمواقف والمعتقدات والاتجاهات حول موضوع ما، أنتجت وبلورت اجتماعيا، تحمل كل قيم النظام الاجتماعي والايديولوجي وتاريخ المجموعة التي تتبناها ، والتي تمثل جزءا اساسيا من رؤيتها للعالم."

هذا وقد أضاف flament1987 إلى جانب التعريف السابق أن التمثلات هي مجموعة منظمة من الإدراكات"

وكما صرحت "Jodelet(1989):أن هذه الإدراكات المنتظمة بالطريقة التفاضلية من الأهم إلى الهام، هي عناصر غنية بالمعلومات و الإيديولوجيات والمعتقدات والمعايير والقيم والمواقف والآراء والصور المتباينة والمختلفة، حيث يصعب فصل الجانب الوجداني فيها عن الجانب المعرفي"(كوثر السوسي،2016،ص 51).

فتعريف Jodelet جامعا شاملا لمختلف المتكونات التي من شأنها تؤسس لمعرفة وموقف أنساني حول موضوع أو فضاء اجتماعي معين، يرتبط بهذا الإنسان أو الشخص، سواء من الناحية الوجدانية أو المعرفية أو السلوكية أو التفاعلية.

ج- إجرائيا: يختص مفهوم التمثلات الاجتماعية بتعاريف اصطلاحية ، بالنظر لخصوصيته المعرفية، من حيث تأصيل المفهوم، أما إجرائيا فيمكن اعتماده بأنه: البنية الذهنية المتضمنة للأفكار، الآراء، الاعتقادات، القيم، المعايير والتصورات لأولياء متعلمي المرحلة التحضيرية، و التي يحدّدون من خلالها مواقفهم من التعليم التحضيري و اتجاهاتهم نحو الفضاء التعليمي المختار لأبنائهم

2- **مفهوم التعليم التحضيري:** بالنسبة لمفهوم فقد تم الوقوف على مجموعة من التعاريف التي تقصد بصفة عامة الدلالة على اقتران التربية بالتعليم واعتبار كل منهما عملية واحدة إذ أن هاتين العمليتين تعبران عن نفس الوسيلة والغاية والهدف فيما تعلق بمرحلة الطفولة وخصوصية العينة من الناحية الفردية والشخصية والمعرفية.

وعليه تم تفكيك المفهوم إلى التعريفات التالية: أ- التعليم/ ثم التربية، و ب- التحضيري.

أ-تعريف التعليم/ التربية:

*التربية: تعرف التربية لغة من تأصيلها للفعل ربى، بمعنى التنشئة والتهذيب"

ومشتقة من الفعل "ربا" بمعنى النمو والزيادة، ونقول ربا الشيء، أي زاده و غذاه"(محمد أبي بكر الرازي،1986:ص231).

وتأخذ التربية معنى التنمية، فبالتمرين يأخذ الشيء كماله، ويقال ربيت الولد، أي أخذ كماله، وقويت ملكاته، وهذب سلوكه، ونميت قدراته، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة"(جميل صليبا،1982:ص267).

ب- اصطلاحا: والتربية في الاصطلاح السوسيولوجي تبعا للعالم **لالاند** تعني:" تعني النمو والاكتمال التدريجيين للوظائف الاجتماعية، عن طريق الممارسة بالصيرورة"، والصيرورة هنا تأخذ الخاصية الاستمرارية في مسيرة عملية التربية، التي ترافق الإعداد والتهيئة للوظيفة أو مجموعة الوظائف الاجتماعية التي يعد لها الفرد.

وفي المعنى العام للتعريف اللغوي، تأخذ التربية إيحاء ضمنيا بأنها عملية إيجابية تهدف الكمال والرقي والنبات الحسن المتواصل لهاته العملية.

وهي سلسلة من الخطوات والممارسات التي يقوم بها أفرادا راشدون على أفراد أقل قدرة .

هذا وقد اعتبر جون ديوي التربية على أنها:" عملية متصلة بالمجتمع، تغرس في نفس الطفل مجموع المبادئ والمعارف والمفاهيم، والقيم والآداب العامة، وإن كانت عملية متكاملة فلابد أن تحتضنها المؤسسة الاجتماعية المصغرة للمجتمع ، وهاته المؤسسة تتمثل في فضاء المدرسة"(جون ديوي،1987:ص31).

وهاته التعريفات تمهد للمفهوم الشامل للعالم السوسيولوجي **إميل دوركايم Emil Durkheim**

" التربية عملية ممنهجة تمارسها الأجيال الراشدة، على الجيل الناضج، لمواجهة تحديات المجتمع، من خلال تنمية التفاعل الفيزيولوجي، والفكري والأخلاقي لدى الطفل."

وقد وضح أن هاته العملية هي عملية تهدف بحفظ التكامل والترابط الأسري، وأنها إحدى وأهم الوظائف الاجتماعية اللازمة، ويشترط أن تكون هاته العملية تخضع الفرد للمعايير والقوالب الاجتماعية لحفظ الاستقرار الاجتماعي خاصة إذا ما أقيمت في نسق المؤسسات الاجتماعية.

والتربية عملية تطبيع اجتماعي، وتربية اجتماعية توضع في قوالب تربوية، تتناسب مع إدراك التلاميذ في مراحلها الأولى، وتركز على تنمية وإكساب المهارات والعادات والمعارف والمعلومات"(صالح محمد أبو جادو،2010:ص255).

والتربية في الإسلام هي تنمية الفرد المسلم تنمية شاملة ومتكاملة من جميع الجوانب، الجانب الروحي والجانب العقلي والجانب البدني، الجانب النفسي والجانب الاجتماعي، بحيث لا يطغى جانب على أخر، فهي تنمية متزنة مع الشمول والتكامل، تستهدف إعداد الفرد المسلم الصالح، إعداد شاملا متزنا ليكون نافعا لنفسه ومجتمعه، وفق المنهاج التربوي الإسلامي(علي راشد، 1993، ص17).

والتطرق للتربية أو التعليم التحضيري يندرج في سياق التراث الحضاري التربوي الإنساني بما يحتويه من مرجعيات فكرية تربوية، فقد ركز أفلاطون على أهمية التربية التحضيرية (427_348ق م) حيث يقول:" طالما يكون الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك فإن لسفينة دولتها الحظ في سفرة طيبة"(الناشف هدى محمود،1995،ص11).

ليركز روسو على التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، انطلاقا من تركيزه على تدريب الحواس على اعتبار ان التربية في هذه المرحلة هي نموا طليقا لقواه وميوله الفطرية". وركز في فلسفته التربوية قائلا أن:" الطبيعة ترغب في أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يكونوا رجلا" . و"أن عملية النمو الطبيعية تكتمل بالحرية والتعلم والتعليم بالخبرة"

لتظهر ملامح التربية التحضيرية في أنشاء معهد لإعداد معهد معلمي الأطفال الصغار، فكان هدفه من ذلك إعداد المدارس وإصلاح التدريس تأليف الكتب المدرسية المناسبة، ليستقطب المعهد العلماء والمربين المهتمين أمثال فروبل(1782_1852) المؤسس الحقيقي الأول لرياض الأطفال(1837) مخصصا لها تمدرس الأطفال من سن (7/3سنوات) مطلقا عليها "إسم مدرسة التربية النفسية" (عارف عدنان،1990،ص20).

فالتعليم التحضيري هو اللبنة الأولى من المعرفة المحققة بالخبرة والمحاكاة التي تركز بالدرجة الأولى على اكتساب الطفل اللغة قبل سن التمدرس الرسمي، والذي يهيئه للاندماج في جو التنظيم والانضباط والتمدرس، كما يساعده على تطوير قواه والاندفاع نحو مهاراته، المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

ويعرف على أنه:" تعليم تتمثل مهمته ثغرته في سد ثغرات التربية الأسرية، وإعداد الأطفال إلى المدرسة، وذلك بتعويدهم العادات العلمية الحسنة، وتربيتهم على حب العمل وتمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة، والحساب، ويلقن هذا التعليم في مؤسسات علمية موضوعية، تحت الوصاية التربوية للوزير المكلف(حفيظة زاروتي، 2003،ص12). .

ويمكن الاستنتاج أن هذا التعريف يوضح أن التعليم التحضيري جاء كأهمية اجتماعية بالغة في إنقاذ عملية التربية التي لم تستطع الأسرة استيفائها باعتبارها المؤسسة الأولى لرعاية الطفل وتربيته، كما خص هذا التعريف بمركزية المؤسسة القائمة عليه في نطاق المؤسسة الرسمية للتربية والتعليم.

أما بالنسبة للمشرع الجزائري فقد خص التربية التحضيرية بالعملية التربوية المتعلقة بإكساب الطفل التعلمات الأولى لتهيئته تهيئة تربوية فعالة للتكيف النفسي والتربوي مع المدرسة الابتدائية بسهولة ويسر، حيث توجه التربية التحضيرية للأطفال الذين تتراوح

أعمارهم بين أربع وست سنوات كاملة، ومدتها سنتان(الأمر 35/76)(سعيد بوشينة،2011،ص18).

ويعرف منهاج التربية التحضيرية :" تعني مختلف البرامج التي توجه لفئة الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة،" وأن :" التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة"(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية ، 2004،ص7)

في جين يعرف تركي رابح (التربية/ التعليم) التحضيري بأنه، تعليم يستغرق سنتين، ويقبل فيه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين سن أربع وست سنوات كاملة، فهو يساعد الأسرة على تربية الطفل، والعمل على ازدهاره، بواسطة التدريب البدني الملائم، وتربية حواسه، وإيقاظ موهبته الذهنية وتعلمه العادات الحسنة وإعداده للحياة في الجماعة(رابح تركي،1990،ص80)

ويعرف كذلك على أنه:" ذلك التعليم الذي ينحصر في بيئة تربوية نفسية يوفر السعادة للطفل بدرجة تساعده على النمو بجميع مظاهره، فالتعليم التحضيري ينتج النشاط التلقائي ومباشرة الأشياء واستكشاف البيئة والتعبير عن الذات والتفاعل مع الأقران(فاطمة عطوي،2007،ص51).

أما بالنسبة للتعريف السابق للباحثة "فاطمة عطوي"، فقد تمحور حول البيئة التعلمية وموائمتها في جانبها النفسي الذي يعتبر محور بناء شخصية سليمة متوازنة للخصائص النمائية للطفل ما قبل المدرسة، والذي يؤسس لعملية نمو وتربية اندفاعية ومتكاملة حركيا وشعوريا.

أما عبارة التعليم التحضيري فتعني:" التربية المخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وتعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة، والتربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة(لخضر غول،2014،ص179).

كما يمكن تعريف التربية التحضيرية بناء على أهداف هذه العملية على أنها،:"عملية إيقاظ وتطوير الاستعدادات الجسمية والعاطفية والاجتماعية والعقلية والمعرفية والوجدانية والتواصلية واللغوية للأطفال الذين يستفيدون من خدماتها،

-كما هي عملية تطبيع اجتماعي وتعايش مع الاخرين.

-وعملية شعور بالهوية والاستقلالية

-وعملية مساعدة للطفل على استكشاف العالم المحيط به ومعرفته""(السعيد بوشينة،2010،ص14).

في حين يقترب هذا التعريف إلى التعريف الإجرائي الذي انطلقت منه هذه الدراسة على أنه:

"مرحلة تعليمية موجّهة للأطفال مابين 5-6 سنوات تهدف إلى تهيئتهم و إعدادهم للالتحاق بالمدرسة. و تتّم على مستوى أقسام خاصة في فضاءات تعليمية مختلفة، والمحدّدة في دراستنا بالروضة، المسجد و المدرسة."

-الفضاء التعليمي:

المكان المادي والمعنوي الذي يشغله الطفل و المتضمن للبرامج التربوية و الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تلقينه المعرفة و إكسابه المهارات والسلوكيات في المرحلة التحضيرية.

-العوامل السوسيوثقافية:

الخصائص والسمات الاجتماعية و الثقافية للأسرة، مثل نوع السكن، الوظيفة، المستوى التعليمي... والتي تساهم بشكل لا واعي في بناء تمثلات وتصورات أولياء المتعلمين حول موضوع التعليم التحضيري و توجه اختياراتهم لنوع التعليم.

- **مفهوم الروضة:** في هذه الدراسة يتم الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي للروضة، وقد تطرقنا إلى مجموعة من التعاريف ذات الصلة بمعايير الدراسة وخصوصيتها، حيث عرفت على أنها:" مؤسسة اجتماعية لرعاية فئة من الأطفال المحرومين، من رعاية أمهاتهم، في فترة انشغالهن بأعمالهن الخارجية، وهذه الرعاية بعض الوقت خلال النهار ولفترة محدودة من العمر غالبا ما تكون من سن الثالثة إلى ستة سنوات**(عبد الحمدي عطية، 1987،ص207)**..

والملاحظ أن هذا التعريف قد ضيق من مهام الروضة وأهميتها كمركز اجتماعي ، إلى جانب استقبال الطفولة أين تخصص مهمتها في رعاية الأطفال، بعيدا عن تقديم خدمات معرفية وتواصلية وثقافية للطفل، فهي لا تحوز على الأطفال الذين تشتغل أمهاتهم عنهم فقط، وإنما تقتصر على استقبال الأطفال لأغراض اجتماعية أخرى منها التعليمية وفق برامجها لسن ما قبل المدرسة وإعداده لها. كما أنها لا تستقبل الأطفال منذ سن الثالثة وإنما تقوم بدور الحضانة وحتا للأطفال ما قبل سن الثالثة أي منذ الأشهر الأولى لحياة الطفل.

وكما عرفت الباحثة "رناد يوسف الخطيب":" أن الروضة مؤسسة تربوية تستهدف تنمية شخصية الطفل من جميع نواحيها الجسمية والعقلية، واللغوية والاجتماعية، والانفعالية والروحية، كما أن هذه المؤسسة تقوم على أساس منهج مرن، وليس لها مواد ثابتة، معينة، والمبدأ الذي يقوم عليه المنهج، هو التعليم عن طريق العمل(**رناد يوسف الخطيب،1987،ص57**).

التعريف الإجرائي: "لمفهوم للفضاء التعليمي": المكان المادي والمعنوي الذي يشغله الطفل و المتضمن للبرامج التربوية و الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تلقينه المعرفة وإكسابه المهارات والسلوكيات في المرحلة التحضيرية.

ثالثا:- بناء إشكالية الدراسة:

يمر الإنسان في حياته بعدة محطات يقف عندها من الطفولة إلى المراهقة لتليها مرحلة الرشد لتقف في آخر المحطة عند الشيخوخة، بحيث أن هذه المراحل تتداخل فيما بينها كما تتداخل فصول السنة، ولذا وجب على الوالدين والمربين وأفراد المجتمع الاهتمام بمرحلة الطفولة لما لها من أثر بالغ في تربيتهم وتنشئتهم النشأة الاجتماعية الصالحة.
وتعدّ المدرسة أهم مؤسسة بعد الأسرة أوكل إليها المجتمع مهمة التربية والتعليم في آن واحد عن طريق تقسيم مراحلها التعليمية وتنظيمها وفق متطلبات وحاجات النمو لدى المتعلمين في كل مرحلة منها، حيث تعتبر مرحلة التعليم الإبتدائي أهم مراحل التربية والتعليم، إذ تتحمل أكبر المسؤوليات في إعداد الفرد وتنشئته تنشئة اجتماعية واعية ، وتحقيق نموه بشكل متوازن من جميع النواحي (الجسمية والنفسية والأخلاقية والعلمية).

ولاهتمام هذه المؤسسة بتربية النشء تربية سليمة فهي تخضع إلى مناهج وبرامج مؤسسة تتماشى حسب مراحل تتطور تدريجيا وقدرات المتعلمين وخبراتهم العقلية والجسمية، وأولى هذه المراحل هي اهتمامها بتربية الطفل وتعليميه حتى في سن ما قبل المدرسة، وهذا

النوع من التربية يمكن أن يقدم كذلك في مراكز خاصة وملحقات تربوية تتماشى ومتطلبات المرحلة التعلمية لهذا الطفل، بعيدا عن أسوار المدرسة، يركز على تحضير الطفل للتعلم في المدرسة والالتحاق بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى إلى جانب الأسرة.

ومن خلال هاته العملية التحضيرية يمكن مساعدة طفل ما قبل المدرسة على تحقيق نموه الكامل والاهتمام بجسمه وعقله، وروحه، إلى جانب تعليمه الأخلاق والمبادئ الأولى للحساب واللغة وكيفيات التواصل الصحيحة مع غيره.

هذا التوازن المعرفي والأخلاقي الذي يؤسس لمرحلة التعليم المدرسي وفق تأسيس سابق له، تدعمه وتمهد له منظومة التعليم ما قبل المدرسي التي أولت له منظمة التربية والتعليم اهتمامات ونشاطات وإيرادات كبرى في مجال استثمار رأس المال البشري، وحتى يكون هناك توازنا كليا في مسيرة العملية التربوية وفي مرحلة بناء شخصية الطفل، إلى جانب المرحلة الابتدائيّة أولى المراحل التعليمية من عمر الطفل ضمن مراحل التعليم النظامي، وتضم الأطفال من عمر السادسة إلى عمر الثانية عشر، وتمتد هذه المرحلة لغاية ست سنوات، حيث أن هذه المرحلة تعد بمثابة الأساس التي ينطلق من بعدها الطفل إلى مراحل تعليمية أخرى، ويجب على المعلم الاهتمام بالطالب في هذه المرحلة بشكل خاص من أجل تهيئته وإعداده بشكل سليم من أجل مواجهة المراحل التعليمية .

وهذ النمط من التعليم لم يكن حديثا ، فله مسيرته منذ القدم وتطور عبر الأزمنة والعصور في مختلف المجتمعات الإنسانية، وركزت عليه الثقافات والديانات والفلسفات الإنسانية، واختلفت النظرة وتطورت مع تطور وتغير مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية للحضارات الإنسانية، ليتحول الاهتمام بكيفية تربية الطفل ما قبل المدرسة، وظهور مراكز خاصة بتربية الطفل حين لم يكن للأسرة منافذ في تحقيق وتوفير كل ما

تحتاجه الطفولة من رعاية نفسية تامة، وكان الانفصال مبكرا بين الطفل والأسرة في مراحل تسبق المرحلة التحضيرية، لتؤكد النظريات العلمية على أن لهذا الانفصال في مراحله الحساسة على متغيرات في الشخصية المستقبلية لحياة الطفل، وسلوكياته وبنائه النفسي والعقلي.

وبالتالي استيلاء مراكز التربية التحضيرية بأشكالها الحكومية أو الخاصة على مهام تلبية احتياجات الأسرة(الامهات العاملات)، في رعاية أبنائها وتوفير رعاية نوعية بمقابل اقتصادي، بهدف التكيف الرعاية من جهة، وإعداد الطفل للمدرسة من جهة أخرى.

هذا ما عزز انتشار مركز التربية التحضيرية بمختلف أشكالها وأهدافها، على اختلاف أنماط المجتمعات ومستوى تقدمها، بل أصبحت ضرورة ملحة في حياة الأسرة ومطلبا اجتماعيا مهما، وهو ما دعمته نتائج البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية والتنموية، على أن هذا التوجه أصبح عالميا، حيث ستؤكد نتائج البحث العلمي، أن :"70% من نسبة نمو المخ الانساني تتم في السنوات الأولى السبع من عمر الطفل، وأن قدراتهم في هذا السن على التعلم والنمو الثقافي هائلة، وأن غياب الرعاية الشاملة للأطفال قبل السادسة من سن التمدرس له انعكاسات سلبية بالغة على التحكم في المرحلة الإبتدائية.

وبالتدقيق في مسيرة تطوير التعليم للسعي بنهضة الأمم في مختلف القطاعات العالمية، فإن مجهودات الأنظمة التربوية كانت كبيرة وكفيلة بالاهتمام بالتربية والتعليم والنهضة بمسيرة التعليم الجامعي وركب العالمية، وحتى التعليم ما قبل المدرسي فيها كانت له مكانته وبرامجه العالمية والعربية.

وكما أصبحت الضرورة ملحة في المجتمعات المتقدمة على اقتران الإصلاحات التربوية التعليمية على إشراك عملية الإصلاحات بمرحلة التعليم قبل المدرسي وتكييفها،

لأنها القاعدة الداعمة في تهيئة الطفل للمراحل التربوية اللاحقة وتعزيز عمليات الإصلاحات بما تفرضه متطلبات المرحلة وخصوصياتها في تربية ورعاية الطفل ما قبل المدرسة، وهو ما أكد عليه **دولانشير** في مجلته" مستقبل التربية"(1982)، التي تصدرها اليونيسكو، (سعيد بوشينة،2010،ص10)، وغيرها من الاهتمامات الدولية الكبرة التي عرفتها مصاحبة تربوية شاملة للاهتمام بهذه المرحلة، بما تفرضه التوجهات العالمية المعاصرة.

والإصلاحات التربوية العربية كانت حافلة بالاهتمام بمستقبل التربية نحو تحقيق التنمية والتطور، منها المؤتمر الخامس للتربية والتعليم العرب بمصر 2006، التي دعت لتطوير منظومة التربية المبكرة للطفل العربي، وحتى مسيرة تطوير المنظومة التربوية فقد اعطت نصيبا في بناء الاستراتيجيات اللازمة للاهتمام بالتعليم التحضيري والإصلاح فيها، منذ المراحل الأولى لسيادة الدولة الجزائرية، وهو ما أكدته أمرية 16أفريل 1976، التي نصت على أهمية هذه المدرسة في تسيير عملية التعليم وإلزاميته لما لها من أهمية كبرى في التكفل بالطفل في المراحل الأولى من حياته، وفي بناء شخصيته وفي تحفيزه على الانخراط الاجتماعي والمعرفي وعلى التعليم الرسمي. وقد ركزت هاته الأمرية على دور المدرسة والمسجد بدرجة كبيرة لما لهما من مساعي كبرى في تحقيق تربية وإعداد سليمين للطفل والفرد المطلوب والمرغوب في نواحيه القيمية والثقافية والمعرفية .

إلا أن الاهتمام بهذه المرحلة عرف تذبذبا مطلقا تغلغلت مسيرة إشكالات المنظومة التربوية الكبرى، في تهيئة المنظومة التربوية للتكفل بمقتضيات طفل المرحلة قبل المدرسية، وهو ما يظهر في التعديلات الدستورية والتربوية المصاحبة للتعديلات التي مست المناهج الدراسية، ليتم اعتمادها مره، ثم يتم التركيز على التعليم الرسمي في المدرسة مرة أخرى، ابتداء من ست سنوات، كما كان من الطبيعي أن يعاد النظر في

نظامنا التربوي باعتماد إصلاح يرتكز أساسا على ممارسات القسم قصد إعطاء نفس جديد وتغيير بعض الممارسات وتجديدها لمواكبة التطور السريع في العالم " ، وقد تبنت الجزائر هذه الإصلاحات منذ الموسم الدراسي 2004/2003".**(دليل المعلم اللغة العربية، ب ت، ص 3-4)**. مثلما ظهرت ملامح هذا التذبذب في القانون التوجيهي للتربية التحضيرية 08/04، مع الفجوة الانتقالية التي نقلت مهمة التربية والتنشئة الصالحة وغرس القيم، إلى الوظيفة الرسمية للمدرسة القائمة على التأهيل والتكوين. وهذا المنظور قد انعكس على المنظومة الثقافية للمجتمع الجزائري بمختلف أنساقه، وبالتالي فقد أصبح من الواضح البحث عن حل الإشكال للمشكلة القائمة على : من يربي أبنائنا إذا تخلت المؤسسات الرسمية عن التربية مثل المدرسة والأسرة؟.

هاته المنظومة التي عززت مهمة التربية التحضيرية حسب متطلبات كل منطقة، مع إدماج مختلف الفئات الثقافية والتربوية القادرة على التكفل بمهمة تربية وتعليم الطفل لمرحلة ما قبل المدرسة، والقادرة على رعاية وخدمة الطفولة المبكرة، نفسيا ومعرفيا، مثل المساجد والكتاتيب والمدارس القرآنية التي تقوم بعملية التربية والتعلم والتي يلتحق بها الأطفال ابتداء من سن الثلاث أو الأربع سنوات ، واستمرت كذلك في أداء وظيفتها الحضارية منذ الإستقلال ، وفي مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التبشيري ونشر الثقافة الغربية ، لتجد نفسها بعد ذلك أمام مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية ، وكما لزاما للسياسات الاجتماعية، كان عليها توفير المؤسسات التي تستوعب أكبر قدر ممكن من التلاميذ في المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى. توسع الاهتمام برياض الأطفال إلى جانب خدمات الحضانة ورعاية الطفل وحمياته برعاية وحماية معززة ومدعمة، وفق معايير حضارية وثقافية معينة، الأمر الذي خلق تفاوتات في المطالب الاجتماعية تختلف باختلاف نوعية اهداف اتجاهات كل من الأسرة والدولة والقائمين على مراكز التربية التحضيرية، في

نوعية البرامج والمناهج التي يحتاجها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وما تنصه المنظومة التربوية الرسمية في سياساتها ومقرراتها التربوية اللازمة وفق متطلبات لوعي العلمي والمعرفي في المجتمع والتي تعتبر التعليم التحضيري في المدرسة الرسمية معيارا يقاس به نجاح مهمة التربية التحضيرية المطلوبة .

وكما تظهر التفاوتات الاجتماعية في قوة المراكز القائمة على التربية التحضيرية ووقوفها على مجموعة من المتطلبات السيوسيو اقتصادية وثقافية فهي تتعلق بقوة استقبال هاته المراكز لمختلف ونوعية الخدمات المقدمة في هذه المراكز وبرامجها التعليمية، ووسائلها التعليمية وإمكاناتها المادية والبشرية، إلى جانب عدم تحمل المدرسة لطاقات استيعاب أطفال المرحلة التحضيرية، لئن تركت الاختيار متاحا للأطراف الاجتماعية والأسرة في اختيار مراكز التربية والتعليم التحضيري. وباستقراء بسيط لتطور التعليم التحضيري في الجزائر، واهتمامنا المتزايد بمرحلة الطفولة المبكرة كان الاهتمام علميا وتركز عليه موضوع دراستنا في تفسير منظورات الأسرة الجزائرية في نوعية ومتطلبات التعليم التحضيري التي يحتاجها أبنائها ، وباعتبارها المسؤول الأول عن رعاية الطفل واهتمامها بتنشئته على أساس أنه رجل المستقبل فيها، وما تحمله هاته المنظورات من أفكار وتصورات واتجاهات ثقافية واجتماعية على نوعية التعليم المطلوب، وعن اختيار نوعية التكوين النفسي والاجتماعي المرغوب في عصرنا الحاضر، وفي محاولة مسايرة التحولات السريعة فيه، ولما للأسرة من خصوصية الاختيار في نوعية التعليم التحضيري الذي تقدمه لأطفالها في تعليم مدرسي أو تعليم مسجدي أو تعليم في الروضة ولما لكل من هاته المراكز من خصوصية اقتصادية ومعرفية وثقافية وتنظيمية.

وفي هذا السياق ارتأينا من دراستنا هذه الترق إلى موضوع مهم وهو التمثلات الاجتماعية للتعليم التحضيري في الجزائر من خلال محاولة الإجابة على التساؤل العام

التالي: هل تختلف بنية التمثلات الإجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية، باختلاف أبعاد الفضاءات التعليمية (الروضة، المسجد والمدرسة)؟ هذا وتم تفكيك التساؤل الرئيسي إلى تساؤلين فرعيين، تبعا للمفاهيم الإجرائية التي اتخذتها الدراسة حسب الأبعاد التي تؤسس لمنظور الفضاء التعليمي(المركز مجال الدراسة من مادية ولا مادية) على النحو التالي:

- الأسئلة الفرعية:

1-هل تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية، باختلاف أبعاد الفضاء التعليمي المادي؟

2- هل تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية باختلاف أبعاد الفضاء التعليمي اللامادي؟

رابعا- أهمية الدراسة:

أما بالنسبة لأهمية اختيارنا للموضوع، فأن أهميته تتوقف بدرجة كبيرة على الاهتمام بالطفولة والاستثمار فيها، ذلك أن طفل اليوم يمثل رجل الغد، وأن النظر في الالتفاف المطلق من طرف الأولياء والمؤسسات الرسمية للتنشئة الاجتماعية، لابد أن يأخذ حيزه التنظيمي والثقافي والمعرفي ابتداء من الأسرة والوالدين وصورتهما لأبنائهما مستقبلا، ومن طرف الدولة وصورتها في التكفل برجال وقادة المستقبل.

وتسليط الإهتمام على مرحلة الطفولة أو مرحلة ما قبل المدرسة من المشاريع التنموية الكبرى في بناء اجتماعي متكامل يبدأ من بناء الطفل، بناء سليما، تتولاه الأسرة، بهدف إعداده للمدرسة والتعليم النظامي وهو في نفس الامر إعداد للحياة الاجتماعية أين يصبح قادرا على تولي الأدوار الاجتماعية تدريجيا حسب سنه وقدراته . وبالتالي فاختيار

المركز و المناسب للتربية والتعليم التحضيري (روضة مدرسة، جمعية) حسب تمثل الأولياء يعبر بدرجة كبيرة على نوعية البنية التي تبتغيها الأسرة مستقبلا وتسعى إلى تكوينها في شخصيات الأبناء مع المراحل الأولى لما قبل المدرسة.

- كما يمكن لفت الانتباه إلى التحول الكبير في أنماط التفكير الاجتماعي الذي تعيشه الأسرة الجزائرية، وفكرة التربية البديلة، لما للأسرة من رغبة في الالتفاف بفكرة المربية المساعدة أو المربية الخارقة(بالنسبة للروضة وخدماتها)، التي تعين الأم على تربية الطفل والاهتمام به ناحية الجانب الانفعالي والترفيهي وتوفير المستلزمات والوسائل التربوية المعاصرة في مراكز التربية التحضيرية التي والتي يمكن أن تغيب بدرجة كبيرة في المساكن ومحدودية توفيرها بالنسبة للأسرة، وحتى في جانبها الإنفعالي بالنسبة للوالدين وخروج كليهما إلى العمل ، وعدم توفر القدرة للوالدين على تلبية الحاجات المعرفية واللغوية مثل ما يمكن توفيره في مراكز التربية التحضيرية على مختلف تنظيماتها ووسائلها.

خامسا:- أهداف الدراسة:

تقترن أهمية أي بحث علمي بقوة أهدافه التي يسعى هذا الموضوع إلى تحقيقها، وبذلك فموضوع دراستنا حول تمثلات الأولياء إلى برامج التعليم التحضيري والمسجدي وتعليم الروضة يقف على تحقيق الأهداف العلمية التالية :

-معرفة الفروقات بين إمكانات ووسائل وبرامج التعليم التحضيري حسب كل من المراكز التعليمية المعنية بالدراسة من قوة وضعف وبين إيجابي وسلبي.

-معرفة أهمية التعليم التحضيري بين المدرسة والمسجد والروضة في تكوين المهارات المعرفية والاجتماعية والقيمية للطفل من خلال تمثلات الأولياء حسب مؤسسات التعليم التحضيري.

-التعرف على مدى فاعلية برامج التعليم التحضيري في كل من الروضة والمدرسة والمسجد في أعداد وتجهيز الطفل للتجاوب مع التعليم المدرسي والنظامي وإعداده للحياة الاجتماعية بعد هذه المرحلة .

سادسا:- فرضيات الدراسة:

إن المنطلق الذي يتخذه أي باحث في دراسة موضوع من خلال تحديد زوايا موضوعه وحدوده البحثية، هو وضع فرضيات مبدئية يستند إليها للوصول إلى حل إشكالية الدراسة وتبعا للمتغيرات التي شكلت موضوع بحثه، وتبعا لدراستنا وتحليلنا المعرفي لمفاهيم الدراسة الاصطلاحية وبنائنا للمفاهيم الإجرائية قد تم بناؤنا للفرضية العامة لموضوع الدراسة، على النحو التالي:

الفرضية العامة :

تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية باختلاف أبعاد الفضاءات التعليمية: المكانية (مادية) و السوسيوثقافي (اللامادية)..

ومنه تم تفكيكها إلى فرضيتين جزئيتين هما:

1- تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية، باختلاف أبعاد الفضاء التعليمي المكاني (المادي).

2- تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية باختلاف أبعاد الفضاء التعليمي السوسيو ثقافي (اللامادي).

هذا ولخصوصية الدراسة فقد ارتكزت دراستنا في محاولة الكشف عن ملامح التمثلات الاجتماعية للأولياء حول التعليم التحضيري باختلاف مؤسساته تبعا للمقاربة البنيوية التي انطلق منها أربيك سنة 1976، المرتكزة على نظرية النواة المركزية. والتي ترتكز على أن" كل فكرة أو تصور يجب أن ينتظم حول نواة مركزية، ذات عناصر جد محددة،: " فالتصورات الاجتماعية تمثل نظاما اجتماعيا معرفيا، يشكل تنظيما خاصا، فهي تنتظم حول نواة مركزية"(نادية دشاش،2015،ص55).

الفصل الثاني:

مقاربات نظرية للتمثلات الاجتماع

الفصل الثاني: مقاربات نظرية للتمثلات الاجتماعية

أولا. كرونولوجيا المفهوم و دلالاته المعرفية.

ثانيا. ألية عمل التمثلات الإجتماعية.

ثالثا. المقاربة البنائية الوظيفية للتمثلات الإجتماعية.

رابعا. التمثلات الإجتماعية من الأبعاد النظرية إلى نظرية النواة المركزية.

4-1 إستقرارية العناصر المركزية في الحقل الدلالي للتمثلات الإجتماعية.

4-2 علاقة النواة المركزية بالنظام المحيطي .

4-3 وظيفة النظام المحيطي في التكيف مع المتغيرات .

خامسا. التقنيات المنهجية المستعملة في دراسة التمثلات الاجتماعية

تمهيد:

يهتم علم الاجتماع بدراسة السلوك الإنساني داخل الجماعة، محاولا تقديم تفسيرات موضوعية حول الكيفية التي يتفاعل بها الأفراد مع مختلف المواقف، و الأحداث اليومية و الطريقة التي يفهمون بها واقعهم المعاش.

إنّ عملية فهم الواقع هذه تسير عبر مراحل و بتدخل مؤسسات عديدة، كالأسرة، المدرسة وسائل الإعلام، التي تساهم في تشكيل وجهات النظر حول عديد الموضوعات و الأشياء المحيطة بنا. كما تؤثر الجماعة التي ينتمي إليها الفرد في تعديل أرائه و مواقفه، و توجيه سلوكه من خلال تبادل الأفكار، الخبرات و التجارب، و مشاركة القيم و المعتقدات التي تسّهل على الفرد عملية التكّيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، لذا نقول بأنّ التمثلات إجتماعية بامتياز.

وهذا هو المنطلق الذي دفع بإيميل دوركايم إلى تأسيسه لتأصيله لمفهوم التمثلات الاجتماعية نظرا لأهمية الموضوع في تفسير منطقي تسلسلي في فهم الظواهر الاجتماعية والعلوم الانسانية. وموضوع التمثلات الاجتماعية أخذ حيزه من الحقول الفكرية مثل علم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع الثقافي، وعلم النفس المعرفي، وسيكولوجية الاتصال وغيرها ..

ولأن موضوع دراستنا يتمحور بقاعدة أساسية لمتغير التمثلات الإجتماعية للأولياء حول (ظاهرة تربوية) تتمثل في التعليم التحضيري، فكان لابد من الإحاطة الشاملة بهذا الحقل المعرفي، من أنواعه وخصائصه المعرفية وأبعاده وتقنياته البحثية ، التي تساعدنا في فهم الظاهرة الاجتماعية المتعلقة بالتصورات والآراء والمواقف المشتركة ، نحو موضوع الدراسة والعامل الأكبر في تشكيلها.

فموضوع التمثلات يحوز على أهميته البالغة في دراسة و فهم الظواهر الاجتماعية المختلفة، بما فيها الظاهرة التربوية موضوع الدراسة الحالية. غير أنّ مفهوم التمثّل أخذ معاني عديدة و أبعاداً متعدّدة، امتدت من الفكر الفلسفي إلى الأنثربولوجيا، و من علم النفس المعرفي و الاجتماعي وصولا إلى علم الاجتماع و غيرها من العلوم.

وهذا ما ستحاول الدراسة التركيز عليه في هذا الفصل .

أولا: كرونولوجيا المفهوم و دلالاته المعرفية:

تعدّ التمثلات من بين أهّم المصطلحات و المفاهيم المعرفية التي أخذت بعدًا نظريا و عمليا في دراسة السلوك الإنساني و فهم نمط الحياة الاجتماعية، إذ تعدّدت معاني الاصطلاحات والمفاهيم حول التمثلات عبر التاريخ. وفي هذا السياق نحاول نسبيا الإلمام بالدّلالات التي أخذها هذا المفهوم، و ذلك من خلال تتبع التطور التاريخي للمفهوم.

فقد ارتبط المفهوم بظروف المعرفة. فحسب إمانويل كانط E.Kant (1724-1804)، فإنّ مواضيع معرفتنا ليست سوى تمثلات، و من المستحيل معرفة الحقيقة النهائية (Kouira.A، Chorfi.MS،Maache.y، 3: 2002)، فقد ربط كانط موضوع التمثل بطبيعة ما نعرفه عن هذا الموضوع. فالتمثل عنده هو معرفة الموضوع.

أما إميل دوركايم E.Durkheim (1858-1917) فيعتبر أوّل من استخدم مفهوم "التمثل الاجتماعي" في كتاباته سنة 1898 من خلال كتابه "التمثلات الفردية و التمثلات الجماعية". ارتكز دوركايم في تحديده للمفهوم على نتائج دراسته للأديان و الطقوس، إذ اعتبر أنّ الأنظمة الأولى للتمثلات التي كوّنها الإنسان عن العالم وعن نفسه هي دينية المصدر(Lafortune et Autres ،2005 :13). هذا المجتمع الذي يسيره نظام سمّاه دوركايم بالضمير الجمعي "مميّزا في ذلك بين ما يسميه بالتمثلات الفردية و التمثلات الجماعية التي تختلف عن الأولى إختلافا جذريا" (SECA .OP.cit :17) ، و أكدّ على خصوصية التفكير الجماعي مقارنة بالتفكير الفردي الذي يتميز بخصائصه ولا يمكن اختصاره في سيرورة فيزيائية، و كذا التمثلات الاجتماعية لا تختصر، و اعتبرها تمثلات لأفراد يكّونون المجتمع، فهي واحدة من الظواهر التي تظهر سلطة المجتمع على الفرد (Herziliche ،1972 :304).

فالتمثلات الفردية ترتبط بالأفراد و الجماعات في بيئات مختلفة محدودة في الزمان و تزول بزوال صاحبها، أمّا الجماعية تكون مشتركة و تؤثر على سلوكهم مشكّلة القاعدة التي يقوم عليها المجتمع. و الضمير الجمعي الذي تحدّث عنه دوركايم ذو طبيعة روحانية لكنّه يفرض على الأفراد طرقا للتفكير و التصرف و التجسيد ضمن مؤسسات اجتماعية عن طريق مجموعة من القواعد الاجتماعية، الأخلاقية و القانونية و حتى السياسية (OPBounardi et Autres، .cit :11)

في سنة 1976 أجرى سيرج موسكوفسي S.Moscovoci (1925–2014) أوّل دراسة تطبيقية في مجال علم النفس الاجتماعي حول تمثلات المجتمع الفرنسي للتحليل النفسي، إذ أكدّ أنّه لا يوجد تمثل واحد في التحليل النفسي بل تمثلات تختلف في محتواها و بنائها و توجيهها حسب الإنتماء الاجتماعي، ما جعل التمثلات تتطور في علم النفس الاجتماعي(Gilles et All(، 2004 :190) . و جاء تعريفه للتمثلات في كتابه "التحليل النفسي، صورته و جمهوره" بأنّها "المعرفة التلقائية الساذجة التي تهتم بها العلوم الاجتماعية و التي عادة ما تسمى المعرفة بالمعنى المشترك أو التفكير الطبيعي بعكس التفكير العلمي، هذه المعرفة التي تتشكّل بدءًا من تجاربنا هي نماذج من التفكير التي نتلقاها و ننقلها عن طريق التقليد، التربية و الاتصال الاجتماعي".(360: 1984، S.Moscovoci)، وهو بذلك يولي أهمية للجانب الاجتماعي على الجانب النفسي وهو ما يتوافق مع طرح دوركايم . ذلك انه يرجع الأصل في فكرته إلى أنّ المجتمع وحدة أصلية قاعدية تختلف عن مجرد كونه جماعة من الأفراد، "و أنّها لا تنتج عن أفراد معزولين عن بعضهم البعض و لكنّها نتيجة لتوافقهم و ترابطهم" (14: 2006، Blan et Autres)، وأن التوجهات والآراء التي تنتظم في شكل هياكل معرفية هي تمثلات جماعية"(جون سكوت،2009،ص122) "تمثلات هي قبل كل شيء معرفة تأخذ صبغة

اجتماعية، وأن هذه المعرفة يتقاسمها ويشترك فيها عدد من الأفراد" (حسنية لصقع، 2012، ص122).

فالملاحظ أن مفهوم التمثلات انطلق اجتماعيا وانتهى فرديا يرتبط بذوات المتصور للموضوع الخارجي في نقاط مشتركة من الموضع الخارجي ليتجسد في فكرة ذاتية أو نشاط سلوكي أو شعور داخلي حول موضوع الأخر ينظر إليه كنشاط رمزي للفاعل.

وعليه فقد انحصرت مختلف التعريفات والدلالات حول مصطلح التمثلات واقتران موضوعه بذاوات فردية تحمل تصورات مشترطة عن الموضوع أو الواقع الخارجي فإن هناك مصطلح التصور الذي ركز عليه موسكوفوسكي :" بأنه يلعب دور الشاشة الانتقالية، حيث ينتقي ما يلائم موضوعاته، من عقل الإنسان، ومن ثم فهو يستعين بالذاكرة كصورة دينامية أي أن الفرد لا يملك تصورا وإنما جملا من التصورات حول العديد من المواضيع، وإن كانت تتداخل فيما بينها. وبالنسبة له فإن التصورات الاجتماعية هي أنساق مرجعية، تسمح لنا بتأويل ما يحدث لنا في الحياة اليومية، فهذه الأخيرة هي حبيسة المواقع التي يحتلها الأفراد اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا. أي أن الفرد يبني تصوراته حول محيطه (كريمة هرندي، ص20)

فموسكوفيسكي استطاع أن يمنح مصطلح التمثلات الاجتماعية بعدًا ديناميكيا موضحا الكيفية التي يمكن أن تتبلور بها التمثلات حول موضوع ما غير معروف أو لم يفهم جيّدًا لدى مجموعة اجتماعية مختلفة هذا من جهة، و من جهة أخرى كيف يمكن لنظرية علمية أن تنتشر في ثقافة معينة ؟ وكيف ينظر لها و ما هو دورها في تغيّر نظرة الأفراد عن أنفسهم و عن العالم المحيط بهم هذا الأخير الذي يعتبر جزءا من هويتهم الاجتماعية.

فمن خلال دراسته المعمقة للتمثلات الاجتماعية لنظرية التحليل النفسي توصل للإجابة عن الأسئلة مبرزا القيمة الديناميكية للتمثلات " التي تشهد على مرور الموضوع من الفضاء العلمي إلى تجسيد رؤى توافقية حيث يقوم الأفراد بوصف السيرورة التطورية بتحديد نوع الترسيخ أو الإدماج المعرفي لعناصر جديدة في نطام قائم من قبل بالمرور من المجرد للملموس عن طريق سيرورة التوضيع، و من جهة ثانية الطريقة التي تتهيكل بها النواة التي تحيط بالموضوع (Rouquette et Garnier ،1999 :89) .

الأمر الذي عبر به **دواس**" **doise**"، إن التمثلات الاجتماعية تولد مرتبطة باندماجات معرفية خاصة، ضمن مجموعة من العلاقات الاجتماعية، ومنظمة للسيرورات الرمزية، التي تتدخل في هذه العلاقات . فالتمثلات الاجتماعية هي معارف اجتماعية على عدة أصعدة تلعب دورا هاما في الحفاظ على الروابط الاجتماعية، وهي مشكلة من قبل هذه الروابط(كريمة هرندي، ص27).

ويمكننا تحليل بنية مفهوم التمثل، أو تكوينها تبعا لمجموعة من الخطوات تتمثل في ثلاثة أبعاد: **البعد الأول**: يشمل عناصر المعلومة التي يمتلكها الأفراد حول موضوع التمثل.

البعد الثاني: يهتم بتسلسل و تنظيم هذه العناصر في الحقل التمثلي.

أمّا **البعد الثالث**: فيركّز على طبيعة الاتجاهات السلبية منها و الإيجابية إزاء موضوع التمثل.

مظهرا آخر في أعمال موسكوفيسي تمثّل في وصف سيرورات مهمة لها علاقة بتشكيل التمثلات الاجتماعية منها سيرورتي الترسيخ و التوضيع، فبالنسبة لسيرورة التوضيع فهي تعني الطريقة التي يتّم بها تطبيع المصطلح المجرّد و تحويله إلى موضوع ينتمي للعالم الحقيقي. أمّا الترسيخ فهو تلك السيرورة التي من خلالها يصبح موضوع

التمثل أداة مألوفة مدّعمة و منسجمة ضمن أطر المعرفة الموجودة مسبقا (نادية دشاش، 2014: 44).

فلموضوع التمثلات الاجتماعية قيمة معرفية كبرى لا يمكن حصرها في علم النفس الاجتماعي وانما تتعدها بانتشار لقدرته على اعطاء تفسيرات لوقائع الاحداث اليومية في شمولية وتعقيدات تركيباتها ومسبباتها و الكيفية التي تبنى بها المعرفة العامية التلقائية حول هذه الأحداث، فيما يعرف بالمعرفة الاجتماعية. " تساهم التمثلات في صنع و بناء بديهيات الحقيقة المشتركة المتقاسمة بين أفراد الجماعة الاجتماعية الواحدة."(Grand Dictionnaire de Psychologie،Op.cit.p361).

لقد اتخذت دراسة التمثلات الاجتماعية أبعادًا مختلفة على الصعيدين النظري والمنهجي بحسب تخصص و ميدان الدراسة من جهة، و موضوع التمثل من جهة ثانية الذي غالبا ما يرتبط بالوضعية و المكانة التي يحتلها الأفراد داخل مجتمعاتهم، هذا ما دفع بالعديد من الباحثين في التفكير بضرورة العلاقة بالموضوع والتي لا يمكن تجاهلها في ميدان العلوم الاجتماعية بحكم وظيفتها كمصدر يعرفنا عن كيفية عمل أنماط التفكير والتموضع آخذين بعين الاعتبار الوضعيات المسجلة في أطر مؤسساتية وأيديولوجيا موجودة سابقا.(Bounardi et Roussiau، Op.cit، p. 10).

ثانيا: ألية عمل التمثلات الاجتماعية:

شهد الفكر الفلسفي ظهور مصطلح التمثلات من طرف الفلاسفة القدامى، للبحث عن وسائل و ظروف المعرفة، و حاول بعضهم أمثال **بلاتون *Platon*** ومن بعده ديكارت Descartes، الكشف عن الكيفية التي يصل بها الإنسان إلى معرفة محيطه، و مدى تطابق هذه المعرفة مع الواقع الموضوعي، و تأثيرها على سلوك الأفراد و اتجاهاتهم. غير أنّ **كانط *Kant*** يرى أنّ معرفة الواقع النهائي مستحيلة و تبقى مواضيع معرفتنا مجرّد تمثلات، كما سبق و أشرنا إلى ذلك في كرونولوجيا المفهوم و تطوره.

و طرح مصدر المعرفة جدلية بين التيارين التجريبي و العقلاني، فيما إذا كانت المعرفة تجريبية أو عقلية، حيث اعتبر التجريبيون أمثال جون لوك John Lockeالمعرفة نتيجة لأحاسيسنا و مدركاتنا حول التجارب المعاشة، و التي تشكّل فيما بعد أفكارنا و مفاهيمنا حول موضوع معين، فيما ذهب العقلانيون إلى إعلاء دور التفكير المنطقي العقلاني في الوصول إلى المعرفة الموضوعية. وكنتيجة لهذه الأعمال برزت تطورات أخرى أعطت تعريفا لمصطلح التمثّل مثل الذي قدمه Lalande على أنّه كل ما هو حاضر في الذهن أي المحتوى الملموس لعمل التفكير. (Gallina، 2006، p.15).

بينما نجد أن فكرة التمثلات الجماعية كانت فعاله في فهم المجتمعات التقليدية أين تلعب الجماعة فيها دورا قويا تمثل في إعطاء قيمة كبيرة للمعتقدات، العادات والطقوس الجماعية من طرف أعضاءها، حيث كانت الأنثروبولوجيا الفضاء الأفضل الدراسة هذه المجتمعات وبذلك تكون هذه الأخيرة المستفيد الأول من مفهوم التمثلات الجماعية الذي أقترحه دوركهايم.(Bounardi et Roussiau،Op.cit، p.14).

فالأولى ترتبط بالأفراد والجماعات في بيئات مختلفة محدودة في الزمان وتزول بزوال صاحبها أما الثانية تكون مشتركة وتؤثر على سلوكهم مشكلة القاعدة التي يقوم عليها المجتمع. والضمير الجمعي الذي تحدث عنه دوركايم ذو طبيعة روحانية لكنه يفرض على الأفراد طرقا للتفكير والتصرف والتجسيد ضمن مؤسسات اجتماعية عن طريق مجموع من القواعد الإجتماعية، الأخلاقية والقانونية وحتى السياسية.

ومن خلال ما سبق نستعرض الية عمل التمثلات الاجتماعية: التي حددها موسوكوفوسكي تبعا ل:

1- **المعلومات:** البعد الأول: وهي مجموعة المعارف المكتسبة حول موضوع معين، والتي يكتسبها الفرد من تجاربه الشخصية، ومن ومن المحيط الذي يتواجد فيه ، وهو مركب له بعد كمي، وكيفي يختلف من فرد إلى أخر ومن جماعة إلى أخرى.(يشمل عناصر المعلومة التي يمتلكها الأفراد حول موضوع التمثل.)

2- **الموقف:** البعد الثاني: وهو الجانب المعياري للتمثل في شكل استجابة انفعالية وجدانية اتجاه موضوع معين ، بمعنى أن الفرد لا يتعامل مع المواضيع بطريقة حيادية، وإنما له استجابة وجدانية اتجاه المواضيع. (يهتم بتسلسل وتنظيم هذه العناصر في الحقل التمثلي.)

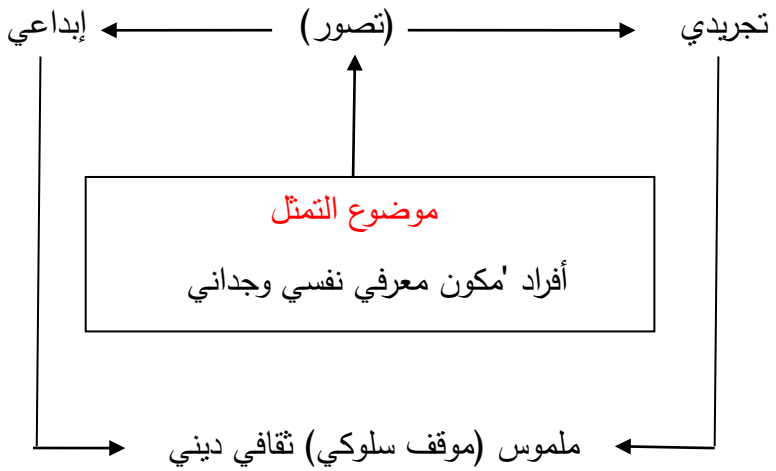
3- **حقل التمثل** : البعد الثالث: وهو الواقع النفسي المعقد في شكل موحد ومنظم على حسب المعايير الموجودة فقد ركز على طبيعة الإتجاهات السلبية منها والإيجابية إزاء موضوع التمثل.(Ibid،11-10.pp).

وتعمل هذه الأبعاد وفق أليات محددة يمكن القول بأنها وظائف محددة، منها ماهو وظيفة لتحديد هوية الجماعة، ومساهمتها في إدراكها لذاتها ووحدتها، وإدراكها للجماعات الأخرى، التي هي في تفاعل مستمر معها، فالتمثلات في هذه الحالة تعمل على حماية خصوصية الجماعة ووحدتها مقارنة بالجماعات الأخرى.

4- أنها تتيح للأفراد القدرة على تنظيم المدركات وتركيبها ليتمكنوا من توجيه تصرفاتهم، داخل المحيط كما لها القدرة على وضع الضوابط على افراد الجماعة بهدف التحكم بها، مشكلة بذلك نظاما نظاما للتوقعات والانتظارات مبرمجة مسبقا اشكال العلاقات بين الأفراد والجماعات.

5-أما **دينيس جودلي** فقد أعطت أليات أخرى ترى فيها أن للتمثلات دورا أساسيا في الحفاظ على المعطيات الموجودة في المحيط، وبذلك تعتبر دراستها مؤشرا ذا دلالة في التعرف على هذا الواقع، كما أن لها وظيفة تبريرية تسمح بتبرير المواقف والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد والجماعات مما يجعل منها نقاطا للإرتكاز خلال المحاججة في المناقشات (تسمح التمثلات الاجتماعية باتخاذ القرارات والمواقف والسلوكات).(شهيناز بن ملوكة).

والشكل التالي يوضح الية تكوين التمثل الاجتماعي.



الهدف: ترسيخ وتوضيع موضوع التمثل،

شكل(1):آلية تكوين وعمل التمثل الاجتماعي.

فبالنسبة لسيرورة التوضيع فهي تعني الطريقة التي يتم بها تطبيع المصطلح المجرد وتحويله إلى موضوع ينتمي للعالم الحقيقي، أما الترسيخ فهو تلك السيرورة التي من خلالها يصبح موضوع التمثل أداة مألوفة مدعمة ومنسجمة ضمن أطر المعرفة الموجودة مسبقا. إن أعمال موسكوفيتشي إذن تعتبر الانطلاقة لفتح أفاق جديدة لدراسة التمثلات الإجتماعية، حيث نالت اهتماما كبيرا من طرف العديد من الباحثين على مختلف توجهاتهم التخصصية والنظرية (علم النفس، علم الإجتماع، مؤرخين وأنثروبولوجيين). (Rouquette et Rateau، 1998، p .20).

ثالثا/ التحليل البنائي الوظيفة للتمثلات الاجتماعية (المقاربة البنائية) :

إن المقاربة البنيوية ترتكز أساسا على **نظرية النواة المركزية** التي أقترحها أبريك سنة 1976 من خلال أطروحة الدكتوراه التي لم تتجسد إلا بعد مرور (إثني عشرة سنة) مفادها أن كل فكرة أو تصور يجب أن ينتظم حول نواة مركزية ذات عناصر جد محددة « إن التمثلات الإجتماعية تمثل نظاما اجتماعيا معرفي يشكل تنظيما خاصا، فهي تنتظم حول نواة مركزية».(Abric، 2003، p.59).

إن الحديث عن فكرة المركزية والنواة البنيوية ليس بالجديد في مجال علم النفس، فقبل ظهور نظرية التمثلات الاجتماعية سبقتها بحوث عديدة استعملت مفهوم المركزية بناء على ملاحظتهم الميدانية مثل الدراسة التي قام بها **آش** سنة 1994 حول الطريقة التي تتشكل بها انطباعاتنا عن الآخرين، حيث اقترح على المبحوثين تقديم وصف الشخصية ما من خلال قائمة تحتوي سبع سمات مميزة، بالنسبة للمجموعة الأولى من المبحوثين تحتوي القائمة على سمة (بارد المشاعر)، أما بالنسبة لجماعة المبحوثين الثانية احتوت القائمة على سمة (الدفء) فكانت النتائج جد مهمة حيث بينت أن اختلافا واحدا في سمة من السمات نجم عنه تغير جذري في الطريقة التي صورت بها الشخصية من طرف المبحوثين مقارنة بالست سمات المتبقية، مما يدل على أن السمة المختلفة لعبت دورا فاصلا في تحديد وإدراك الشخصية، بعبارة أخرى التجربة التي قام بها **آش** قد بينت وبوضوح الاختلافات بين مختلف الأبنية المعرفية إزاء موضوع ما . (pp. 57- 58،Op.cit،Moliner)

و قد ذكر موسكوفيتشي سنة 1961 نواة تتكون من عناصر موضوعية تم تمثيلها بتخطيط مبسط عن الموضوع مثل ما حدث في موضوع التمثلات الإجتماعية للتحليل النفسي أو ما يسمى بالنواة التصويرية (Le noyau figuratif) التي جمعت مفاهيم

كالشعور (ما هو ظاهر) اللاشعور (ماهو خفي) والكبت (كألية المرور من الظاهر إلى الخفي)، وأخيرا العقد (نتيجة الكبت). و اعتبر موسكوفيتشي، النواة التصويرية قاعدة مستقرة يمكن أن تبنى حولها التمثلات، التي تنتظم وتتكون من معلومات، عقائد، آراء واتجاهات، مشكلة بذلك نظام نسقيا، إجتماعيا، معرفيا خاصا ينتج عن تفاعل نظامين تحتيين: نظام مركزي يتمثل في النواة المركزية ونظام محيطي، هذين المكونين للتصورات الاجتماعية على الرغم من خصوصية ووظيفة كل مكونة إلا أنهما يعملان كوحدة متكاملة كل منهما تكمل الأخرى.

« إن وجود مثل هذه الازدواجية في النظام البنيوي للتصور، عنصر مركزي/عنصر محيطي تسمح بفهم إحدى الخصائص الأساسية والهامة للتمثلات الاجتماعية على الرغم من الاختلافات الموجودة بينهما من حيث الخصائص مثلا: مستقر مقابل متحرك، صلب مقابل مرن ». (Op.cit،Pétard ،176 p).

فنشأة وتشكل وانتظام التمثلات الاجتماعية، من أهم المحاور التي درستها نظرية التمثلات الاجتماعية، والتي اهتمت بالتنظيم الداخلي، فهي مقاربة تعرف التمثلات على أنها جملة من العناصر تخضع إلى تنظيم مشكلة بذلك بنية ولتحليل وفهم موضوع التمثل تحتاج إلى تحليل مزودج من ناحية المحتوى والبنية(شهيناز بن ملوكة).

إن المقاربة البنيوية للتمثلات الاجتماعية تمنح إطارا مهما للتحليل الموضوع ويسمح بفهم طبيعة التفاعل بين الوظيفة التفردية والمحتوى الاجتماعي الذي ينمو ويتطور فيه الأفراد والجماعات، « فعندما تتشارك جماعة ما التصور الاجتماعي لا يعني بأن كل أفرادها يتقاسمون نفس المحتوى والمعنى الدلالي لهذا التصور ».(Markova، 2007 ، p. 252). بحيث يتقاسمون ويشتركون في محتوى يتضمن عناصر منتظمة ومركزية وخاصة وفي نظام محيطي يحدده انتظام التصور والمحتوى والمعنى.

ويشير شريف واخرون(1961) أن دلالات التمثلات بين المجموعات representations integrgroupes تعتمد على طبيعة العلاقات بين أفراد المجموعات، حيث تدل الدلالة الايجابية على علاقة تعاونية connotation positive بينما تدل الدلالة السلبية connotation negative على علاقة تنافر ومباراة، وفي إطاره حدد apric إن دور التمثلات الاجتماعية مهم جدا في عملية المقارنة وتكوين هوية اجتماعية إيجابية، إذ أن تمثل الفرد لهويته العضوية الداخلية دائما ما تجري بعملية مغالاة لبعض العناصر المكونة لهته العضوية، التي هدفها بالأساس تلبية الحاجة إلى تقدير الذات والحفاظ على صورة إيجابية للمجموعة العضوية(كوثر سوسي،2016ص54)

رابعا: التمثلات الاجتماعية من الأبعاد النظرية إلى نظرية النواة المركزية:

"لماذا تنتظم التمثلات الاجتماعية حول نواة مركزية؟" سؤال حاول أبريك الإجابة بطريقة منطقية على النحو التالي: إذا كانت التمثلات الاجتماعية تملك نواة مركزية فذلك لأنها وببساطة تعبر عن تظاهرة للفكر الاجتماعي أين يوجد داخل الفكر اجتماعي عددا من المعتقدات نشأت وتبلورت اجتماعيا وتاريخيا.(Op.cit،Abric et Guimelli، p.83) فبحسب ما تطرقنا إليه سابقا حول نظام عمل التمثلات الاجتماعية كونها ترتبط بشروط المكون من أفراد الجماعة وموضوع التمثل، فإن الذي يجمع بين هذين العنصرين هو نمط معيشي أو سلوكي يربط بين أفراد الجماعة بين الموضوع، والذي يحمل فيه الأفراد تصورات جماعية ولكل تصور أو دلالة يكونه الفرد ، تبعا للجماعة وهو ما عبر عنه موتشوفوسكي: «أن كل اتصال وكل تمثل يتكون من ثنائية تضم المعنى (الدلالة) والفكرة (الصورة) أين يمكن أن نفاوض على بعضها وفي نفس الوقت لا يمكن أن نتفاوض على البعض الآخر داخل جماعة ما، والنواة المركزية لأي تمثل تشكل الجزء غير القابل للمفاوضة».(Ibid،p.60). هذا وقد اوضح ابريك وشبع عملية عمل النواة

المركزية في حفظ هوية الجماعة من خلال التمثلات الاجتماعية على أن العناصر المتكونة من المعارف والمعتقدات موزعة بطريقة منظمة وتفاضلية في أذهاننا تماما كما حركة الكواكب حول الشمس، العناصر الأقل محورية منجذبة إلى عناصر مركزية نواتية ذات أهمية عالية، لأنها مؤيدة ومشتركة بين كل أفراد المجموعة، فالعناصر المركزية هي التي تحفظ معنى واستقرار التمثل الاجتماعي في حين تعمل العناصر الطرفية المحورية على فك رموز العناصر النواتية، وترجمتها على ارض الواقع، بعد تكييفها مع متغيرات لسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الافراد الذين صنعوا التمثل، هذه العناصر المحورية تعمل أيضا على الدفاع عن العناصر النواتية المحافظة على دوامها. وبما أن نشأة التمثلات الاجتماعية لا تكون إلا عن طريق التفاعلات الاجتماعية وعمليات التخاطب والتواصل تصبح التمثلات المورد الأساسي الذي تعتمد عليه المجموعة لشحن المعالم المركزية لهويتها وتحديد معالمها المحورية المركزية.(كوثر سيوسي 2016،ص18).

فنظرية النواة المركزية تجسد ما جاء به المؤسس دوركايم نقلا عن موسكوفيتشي « بأن المجتمعات ترفض كل نقد لبعض العناصر الخاصة بالتمثلات الجماعية لتمتعها بالقوة وتميزها عن غيرها »(Ibid، p.83).كونها آلية لحفظ هوية الجماعة التي ينتمي إليها الفرد داخل الجماعة. وفي مجلة "الميتافيزيقا والأخلاق" التي نشر فيها دوركايم أكد على خصوصية التفكير الجماعي في مقابل التفكير الفردي ويذهب باعتبار التفكير الجمعي" ضميرا" هو مجموعة من المعتقدات والمشاعر العامة لدى أعضاء المجتمع الواحد، فهو الرباط الذي يربط ما بين جيل واخر، وهو ليس خاص بكل فرد على حدى، ولكنه عام بين افراد المجتمع، ويشير بهذا الصدد إلى أن المجتمع هو واقع عيني، له خصوصيات لا نجدها بنفس الشكل، لدى المجتمعات الأخرى، والتصورات التي تعبر عنه وتفسره لها معنى مغاير للتصورات الفردية، فالتصورات الجمعية تضيف شيئا جوهريا للتصورات الثانية، كون أن الفرد يتصف من خلال الجماعة ويعتبر التمثل أو التصور

كتأثير من طرف مظاهر المجتمع على مظاهر الفرد، وعليه فالتصور الفردي ظاهرة نفسية محضة. أما تكامل التصورات الجمعية تمثل وتكون تمثلا وظاهرة جماعية متوازنة وقاعدية. وتظهر التصورات الجماعية ، من خلال عملية التفاعل الكثيف للشعائر الدينية، لأنها أكثر غنى وثراء من الأنشطة الفردية فالعلاقات الاجتماعية ترمز وتفسر لها من خلال التكثف الاجتماعي(كريمة هرندي،ص47–ص75).

وبالتالي فالدين هو نواة مركزية ترمز إليها عمليات التفاعل والتكاثف والتصورات الجماعية التي يحملها الأفراد هو هذه الظاهرة وتتجسد قيمته في التفاعلات والشعائر ولطقوس .ففي سياق هذا المعنى تتجسد فكرة النواة المركزية كقاعدة مشتركة وتوافقية للتمثل الاجتماعي وكنتيجة للذاكرة الجماعية ونظام القيم كمرجعية للجماعة.

وفي وصف للنواة المركزية ذكر C . Flament أن أي تعريف للنواة المركزية كبنية يؤدي بنا للقول بأن العنصر المركزي ضروري جدا لأنه في حالة عدم وجوده البنية المشكلة بما فيها النواة المركزية تتغير جذريا وبصفة آلية، وتعتبر هذه الخاصية أساسية وقاعدية بينما يبقى العنصر المحيطي عنصر مشروط . (Ibid،58 p). وعليه حسب دوركايم فالدين يضمن قوة الترابط والاستقرار الاجتماعي، وباعتباره نواة مركزية تقوم بتنظيم صورة حول الموضوع هي نفسها التي تقوم ببنائه.

وبما أن النواة المركزية للتمثل تتشكل من مجموع القيم المرتبطة بالموضوع "فإن مشاركة التمثل مع أفراد آخرين يعني أن يتقاسم معهم القيم المركزية المرتبطة بالموضوع، بمعنى آخر فإن تجانس الجماعة لا يتوقف فقط على مشاركة الآخرين النفس المحتوى مقارنة مع موضوع التمثل وإنما يجب أن تجمعهم نفس المرجعية المتمثلة في القيم المركزية المتواجدة ضمن النواة المركزية. (Abric،2003، Op.cit، p. 60).

من هذا المنطلق يتضح أن أي بحث عن النواة المركزية يتطلب البحث عن الجذور والقاعدة الاجتماعية للتمثل الذي يمكن أن يتعدل، يختلف وحتى يتفرد ضمن النظام المحيطي، لذا نجد أن النظام المركزي يضمن ثلاث وظائف أساسية تعطي دلالة ومعنى للتمثلات على النحو التالي: وظيفة مولدة، وظيفة تنظيمية تهتم بتنظيم التمثل الداخلي بمعنى تحديد لطبيعة الروابط التي توجد عناصره وترسيخها (وظيفة تنظيمية) وأخيرا وظيفة مثبتة على أساس أن النواة المركزية مستقرة وأكثر مقاومة للتغير، فتمنح التمثل بعدا زمنيا متفاوت المدة، واعتبارا من هذه الوظائف تقوم «النواة المركزية بتحديد المعنى و بتماسك واستمرارية التمثل وبالتالي مقاومة لأي تغير، لأن أي تعديل في النواة المركزية كما سبق وأن ذكرنا ينتج عنه تحويل تام أو تخلي عن موضوع التمثل ».(Ibid،p.82).

وعليه أضاف موتشوفوسكي إلى التمثلات الجمعية مفهوم "تمثلات عقلية،" و من خلال تعريفات موسكوفيتشي لها فإنها عناصر للضمير الجمعي الخارجي للأفراد و المفروض عليهم لفهم العالم الذي يحيط بهم ، فالأفراد بحاجة إلى قاعدة تدعيمية تمثل إطارا مرجعيا يشمل القوانين و القيم الاجتماعية يحددوا و يطوروا ضمنها علاقاتهم .و بهذا تلعب التمثلات الاجتماعية دورها في الحفاظ على العلاقات الاجتماعية باعتبارها نوعا من المعرفة الاجتماعية التي نتجت عم مختلف التجارب و المعلومات المستقبلة و المنقولة عن طريق التقاليد، التربية و الاتصال الاجتماعي "فالفرد يتصرف انطلاقا من مصادر مسموح بها و يستطيع الوصول اليها في وقت معين".(Aebischer et Oberlé،Op.cit، p. 40).

وفيما يلي نستوضح تركيبة عناصر النواة المركزية التي شرحها اربيك في مجمل تفصيله لنظرية النواة المركزية للتمثلات الاجتماعية على نحو موجز كالآتي:

- أن تتميز عناصر النواة المركزية بكونها عناصر غير متساوية من حيث الأهمية يعتريها نوع من التمايز والتفاوت في الأهمية من عنصر لآخر فعناصر أساسية وأخرى مهمة وأخرى مكملة أو مساعدة أو ثانوية.

(Abric،2003 ،Op.cit، 59 p). تعبر عن اختلاف داخلي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (1) يوضح النظام البنيوي لعناصر التمثل

نوعية العناصر	
عناصر مركزية	عناصر محيطية
ـ عناصر ضرورية و ذات اولوية ـ عناصر مساعدة	ـ عناصر ذات نشاط زائد ـ عناصر عادية

المصدر (Op. cit،Flament et Rouquette ،p.2)

فالأولوية والأهمية التي تمنح لعنصر من بين عناصر النواة المركزية لتمثل ما لا تعود لنسبة أو شدة تردده العليا وإنما قيمته النوعية هي التي تجعل منه عنصر مركزي، فقد يكون هناك عنصر يتكرر بكثرة في خطابات الأفراد لكنه لا ينتمي بالضرورة للنواة المركزية مما يدل على وجود تسلسل وترتيب داخلي ضمني لعناصرها وهذا ما أكدته العديد من الأبحاث، نأخذ على سبيل المثال الدراستين التي قاما بها كل من راتو. وقيمولي Guinelli et Rateau سنة 1998 حول التمثلات الإجتماعية للجماعة المثالية(Abric et Guimelli) ،Op.cit، pp.84-8 .

حيث أظهرت كل الدراسات التي تناولت نفس الموضوع (أكثر من عشرين دراسة) أن النواة المركزية للتمثل تشكلت من عنصرين هامين هما:

« المساواة » و « الصداقة»، لكن ما توصلت إليه النتائج باستعمال تقنية « La mise en cause» حول قيمة هذه العناصر كان مهما جدا، تتلخص في اعتبار أن خاصية الصداقة اعتبرت أكثر أهمية بنسبة 92% من المساواة بنسبة 73%، بمعنى أن هذين العنصرين ضروريين بالنسبة للتمثل، مع فارق بسيط هو أن أحد العناصر يكون أكثر أهمية وضرورة من الآخر. (نتائج دراسة Rateau1995) ونفس النتائج توصلت إليها دراسة Guimelli1998بعد ما أكمل النتائج المتحصل عليها في دراسة راتو بإستعماله لتقنية ثانية من تقنيات التمثلات الإجتماعية تسمى بتقنية السكيمات المعرفية القاعدية « Les Schemes Cognitifs de Base » حيث أظهر بأن العنصر " صداقة " مطلق وغير مشروط، وغير قابل للمفاوضة عكس العنصر المركزي الآخر المرتب (Hierarchie) داخل النواة المركزية كما أضاف Guinelli بأن بعض العناصر قد تكون أكثر إقراره من غيرها في تعريف وتحديد الحقل الدلالي موضوع التمثل، « فقد دلت الدراسات الحديثة على أن النظام المركزي يتسلسل ويرتب في حد ذاته، بل أكثر من ذلك فقد توصلت إلى أن بعض من هذه العناصر يمكن أن تكون مخفية أو مقنعة من طرف الأفراد » راتو في(Pétard،Op.cit ،17 p).

لذا نجد أن العنصر المركزي لا يقاس فقط « بعده الكمي، لأن مركزية العنصر لا تتحدد إنطلاقا من أهميته أو بروزه ضمن الحقل التمثلي وإنما بمقدار ما يعطيه من معنى ودلالة الموضوع التمثل»،(Rouquette et Rateau،Op.cit ،p.33).(:(سميرة بوضياف،2017:ص 21)

ومن هذا المنطلق نجد بأن العديد من الأبحاث الميدانية مثل تلك التي قام بها كل من Tafana 1995; Guimelli 1998 Rateau 1995وAbric) قد برهنت على أن عناصر النواة المركزية تحدد بخاصيتين ذات بعدين حسب طبيعة العلاقات التي تربطها

الجماعة مع موضوع التمثل من جهة، وكذا النظام القيمي والمحيط الأيديولوجي للجماعة من جهة أخرى، حسب طبيعة موضوع التصور والغاية والمقاصد من الوضعيات التي يشكلها من جهة ثالثة.(Abric، 1994، Op.cit، 23)

ويتمثل هاذين البعدين فيما يلي البعد المعياري:

إن البعد المعياري للنواة المركزية يكون مصدره المباشر نظام القيم التي يحملها الأفراد، مشكلا بذلك البعد القاعدي الاجتماعي للنواة المركزية أي (التمثل) الذي يرتبط بتاريخ الجماعة وإيديولوجيتها، محددين بذلك الأحكام وأخذ الوضعيات المختلفة والمتعلقة بالموضوع، فمثلا في الدراسة السالفة الذكر حول الجماعة المثالية ظهر عنصرين بارزين في النواة المركزية ورتب العنصر صداقة حسب قيمته ودلالاته عند الجماعة كعنصر أكثر أهمية حيث تميز بفاعليته المركزة حول الضوابط والأحكام (نتحدث هنا عن البعد المعياري للتمثل).

البعد الوظيفي: أما البعد الوظيفي يكون مرتبط أكثر بالخصائص الوصفية وتسجيل الموضوع ضمن الممارسات الاجتماعية أو العملية، فالعناصر الوظيفية هي المسؤولة عن تحديد السلوكيات المتصلة بالموضوع. وفي المثال السابق نجد أن العنصر "مساواة" يعتبر عنصر فعالا ومتسلسلا يرتبط أكثر بالممارسات (البعد الوظيفي للتمثل).

من هنا يتضح أن تواجد مثل هذان النوعان من العناصر يسمح بلعب دور مزدوج للنواة المركزية دور تقيمي تقديري وآخر عملي، فمن جهة يعملان على تفسير وتبرير الأحكام القيمية ومن جهة ثانية إشراك الجماعة في ممارسات نوعية وخاصة ».(Abric et Guimelli، Op.cit، p.85).

إن الصور، التعبير، القواعد، والضوابط المشكلة للنواة المركزية لها تأثير على تنظيم وبنية الخطابات والممارسات والخاصية المزدوجة المتمثلة في البعدين الوظيفي والمعياري تعني مرئية العناصر وتسلسلها حول نهايات مختلفة في النواة المركزية، والتي حاولت فرق بحث التابعة لجامعات مختلفة التعمق في طبيعتها منذ سنوات(SECA، Op.cit،pp.74-75).

النواة المركزية و نظامها المحيطي: والنظام المحيطي هو مجمل العناصر التي تنظم وتدافع عن النواة المركزية ، من المتغيرات المفاجئة، التي تحدث في المحيط، حيث يشكل النظام المحيطي حاجز بين النواة المركزية، والوضعيات التي تتطور فيها وتنشط التمثلات الاجتماعية.

حيث تكون هذه العناصر مرتبة ومتسلسلة حسب مدى قربها أو بعدها عن النواة المركزية، فالعناصر القريبة من النواة تلعب دورا مهما في تجسيد معنى ودلالات التمثل ، أما العناصر البعيدة تقوم بإعطاء تبريرات وتأويلات لتوضيح ذلك المعنى الخاص بموضوع التمثل (Ibid،p. 26).

كما تعمل العناصر المحيطة على إضافة معنى ، وميزة المرونة تجعلها أكثر تلاؤما وتكيفا مع الوضعيات الجديدة فتكون بذلك قابلة لتغير والتعديل لكي تحمي في نفس الوقت المعنى الأساسي للتمثل الاجتماعي. والنظام المركزي للتمثل يحدد مباشرة بالمجال الإيديولوجي والتاريخي للجماعة والافراد، متأثرا التصور المعي والذاكرة الجماعية، ونظام المعايير التي ينتمي إليها، محددة بذلك هوية الأفراد والجماعات. (شهناز بن ملوكة،)

وعليه وتبعا لهاته القواعد والاليات في نظام النواة المركزية ومحيطها المجالي يظهر ان نظرية النواة المركزية تخضع لعامل المرونة والثبات في مجاليها الداخلي والخراجي، وان هناك اختلافات بين التمثلات تنظيم للمعرفة او التصور الجماعي المتعلق بموضوع التمثل، وترسيخ هذا التنظيم المعرفي تبعا لقوة العناصر الخارجية المحيطة والمساعدة على ثباته في شكل سلوكيات ومواقف الجماعات والافراد حول الموضوع العام للتمثل.

إذ أننا نستنتج مما سبق أن: النظام المحيطي مجموع العناصر التي تبدو أقل أهمية من عناصر النواة المركزية، إلا أن لها دور ضروري وأساسي، فهي تحيط بالنواة المركزية وفي علاقة مباشر بها. فهذه العناصر تحمل قيما ووظائف، تكون دائما مرتبطة ومحددة من طرف النواة المركزية مشكلة بذلك محتوى للتمثل. كما تشكل النسبة الأكبر من التمثل من حيث العدد وأقل وزنا ودلالة من حيث القيمة التصورية مقارنة بعناصر النواة المركزية التي تلعب دورا جوهريا باعتبارها تمثل الواجهة التي تفصل بين النواة المركزية والوضعية المادية الملموسة التي تصاغ وتعمل فيها التمثلات محددة بذلك ملامح اختلافات الجماعة في تمايزها وتنافرها الموجودان بداخلها.(Rouquette et Rateau،Op. cit، pp.38-39).

إذن سميت بالمحيطية لقربها من النواة المركزية والتابعة لتأثيرها، فهي التي تقوم بتحديدهم في معناهم ودلالاتهم، درجة مركزيتهم، قيمتهم ووظيفتهم، مما منحها صفة أو خاصية "السكيمات الملموسة" أو "المجسدة" للتمثل، خلافا لوحدات النظام المركزي، فالعناصر المحيطية تتميز بتنوعها، ومرونتها وترددها الكبير من خلال خطابات الأفراد.(SECA،Op.cit، p. 75).

ويؤكد موسكوفيتشي أن عناصر النواة المركزية غير قابلة للتفاوض عكس العناصر المحيطية التي تكون دائما قابلة للتفاوض، لسهولتها ومرونتها كونها تشكل المنطقة الحية للتمثل. فإذا كانت النواة المركزية تمثل نوعا ما دماغ التمثل فإن النظام المحيطي يشكل جسده ودوره الأساسي، حيث يقوم بحماية النواة المركزية وأحيانا لمدة طويلة لأن الزمن الذي تتبلور فيه التمثلات الحقيقية بمعنى المواضيع الإجتماعية المتماسكة والمتينة يسمى بالزمن التاريخي، بينما النظام المحيطي يتفاوض ضمن ما يسمى بالزمن النفسي ». فلامو في (Ibid،60 p).(نادية دشاش: ص120).

خامسا. التقنيات المنهجية المستعملة في دراسة التمثلات الاجتماعية :

من خلال بعض التصريحات نستطيع فهم الغاية الأساسية للمقاربة التي طورت مجموعة من الأدوات المنهجية لتعليم التمثلات الاجتماعية و من أهم هذه الوسائل و التي تنقسم إلى قسمين :

_ الأولى و تسمح بجمع محتويات التمثل (العناصر المرتبطة بالموضوع) و تعرفنا على بنية التمثل (معنى النظام المركزي و النظام المحيطي) و جمع مضمونها من خلال التداعي الحر و المقابلات الغير موجهة و النصف موجهة.

أما فيما يتعلق بالتداعي اللفظي يوجد منهجين منهج التصريح التراتبي و نموذج المخططات: منهج التصريح التراتبي له عدة مزايا من ناحية المنهجية ومن ناحية المعرفية، أنها المعرفية غير مكلفة و تسمح للباحث بالتعرف على أجزاء مهمة من المجال التمثيلي للموضوع. و ذلك بطرح السؤال على أفراد العينة على النحو الآتي:

مثال: إذا تكلمنا على التحليل النفسي ماهي الكلمات الخمسة التي تتبادر إلى ذهنك ثم نطلب من المشاركين بترتيب هذه الكلمات الخمسة حسب الأهمية التي يولها لها

المشاركين، من خلال هذا التقاطع بين المؤشرين الشيوع و الأهمية يمكن صياغة المركزية.

_ القسم الثاني يساهم في تعريف بنية التمثلات (النواة المركزية و العناصر المحيطة).

خلاصة:

تظهر الأهمية المعرفية لدراسة التمثلات الاجتماعية وخاصة السوسيولوجية في أنها أكثر ملامسة في تقصي علاقة الأفراد بالظاهرة الاجتماعية، ثم إن ألية دراسة التمثل وتفكيك الموضوع محل الدراسة يمكن الباحث من خلال التداعي اللفظي المزدوج بالملاحظة المباشرة وتقنيات قياس العناصر المحيطية، بدراسة السلوكيات المختلفة التي تقوم بها الجماعات الثقافية أو الإيديولوجية.

وعليه ففهم المحتوى بالنسبة للباحث يمكنه من تفسير المواقف وتفكيكي نظام المعارف المتعلقة بموضوع التمثل وكذلك موضوع الظاهرة التي اقترنت بأدوار العناصر المحيطية في شكل أنظمة مركزية على شكل تصرفات، سلوكيات واتخاذ مختلف الوضعيات المتعلقة أكثر بالوضع أو بالمحتوى والمعنى والمعرفة، تبعا للخبرات والمدركات الذاتية ، والتي يكشفها الباحث ويحصلها عن طريق ملاحظة الأفراد أو من خلال مقابلتهم.

الفصل الثالث:

الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضيري

وتطور تنظيم التعليم التحضيري بالجزائر

الفصل الثالث: الإتجاهات التنظيرية للتعليم التحضيري في السياسات التربوية في العالم:

أولا: الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضري في السياسات التربوية في العالم:

1-1 تطور التعليم التحضيري بين الفلسفات والنظم التعليمية.

2-1 الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل مرحلة التعليم التحضيري.

3-1 سمات التعليم التحضيري في النظم التعليمية عالميا.

4-1 المعايير الدولية في تنظيم التعليم التحضيري.

ثانيا: فلسفة وتطور التعليم التحضيري بالجزائر:

2-1 فلسفة وتطور التعليم التحضيري بالجزائر

2-2 تطور التعليم التحضيري بالجزائر

2-3 أشكال التعليم التحضيري بالجزائر

2-4 ملمح الطفل المنشود في التعليم التحضيري بالجزائر

2-5 إشكالات ورهانات تنظيم التعليم التحضيري بالجزائر.

تمهيد :

إن التطور الحاصل في ميدان التربية الحديثة هو تركيز الإهتمام بطفل ما قبل المدرسة، وتنافست الدول والمجتمعات التي سيطرت على بناء الحضارة الإنسانية وصحوتها في تنظيم التمدرس لمرحلة الطفولة قبل المدرسية، بتعزيز الهياكل والبرامج والوسائل وتكوين الهيئات البشرية اللزمة لتسيير العملية بأطر قويمة نفسية وتواصلية فعالة وهادفة، وبهذا يكون الأساس بتنشئة ورعاية الطفل للمرحلة التحضيرية والإعدادية متكاملا لما لهذه المرحلة من أهمية في تكوين شخصية الطفل تتوافق مع متطلبات الحضارة والتطور الإنساني التي تهدف إليه فلسفة التربية من هذه المجتمعات. ثم دراسة تحليلية نقدية للتجربة والفلسفة التربوية في الجزائر بمرتكزاتها ومؤسساتها منذ الاستقلال وتحدياتها التي عرفتها مراحل الإصلاح التي مرت عليها المنظومة التربوية الجزائرية.

وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تفصيل موجز حول الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضيري وتطور تنظيم التعليم التحضيري بالجزائر.

أولا: الاتجاهات التنظيرية للتعليم التحضري في السياسات التربوية في العالم:

1-1 تطور التعليم التحضيري بين الفلسفات والنظم التعليمية.

إن الحديث عن تطور التعليم التحضيري في نظم التربية التحضيرية، قد أسسته وعمدت على تطويره تلك الآراء والتوجهات المعرفية، التي ظهرت في قوالب الفلسفات التربوية، وهي مجموعة أفكار و أراء لبعض العلماء الذين اختصوا في تربية الطفل . حيث كانت في مجملها تكمل بعضها البعض و تشيد طريقا مترابطا يصب في التحديث والتجديد ويبقى دوما مجال التطوير مفتوح، والتي حددت مجموعة من العوامل لتأسيس عمليات بناء البرامج التربوية للطفل وتنفيذها ، وهذه العوامل تعد المصادر الرئيسية لتصميم منهاج التربية وتطبيقها على طفل ما قبل المدرسة عموما، فهاته المناهج تصمم وفقا لمبدأ العناية بالطفل وخصائصه النفسية، للوصول بإمكاناته واستعداداته إلى أقصى نمو ممكن، وحتى تصبح عملية التربية عملية ارتقاء وتنشئته تنشئة سليمة وقائمة على أسس معرفية ممنهجة تتماشى والخصائص الاجتماعية والفلسفة التربوية لحياة الطفل وبيئته.(بن النية أحلام،2004:ص119).

و من أبرز هذه الفلسفات التي طبعت التعليم التحضيري ببصمات واضحة نذكر ما يلي :

01 – الفلسفة الفروبلية (1782م-1852م) :

يعتبر فروبل أول غربي أشار إلى مدى تأثير التربية في حياة الفرد و مدى أهمية الخمس سنوات في تكوين شخصيته بصورة تترك أثرها طيلة الحياة و ارتكزت نظريته على الدعامات التالية :

*اهتم فروبل بطفل قبل المدرسة اهتماما كبيرا حيث كان له الفضل في ظهور رياضي الأطفال عام 1837م التي أطلق عليها Kindergarten . و حاول وضع و ابتكار برامجا للطفولة المبكرة تتناسب مع نمو و ميول الأطفال .

لقد كانت أفكار فروبل كلها متصلة بالتربية ، حيث أنه يرى أنها "عملية نمو و تطور ورقي نحو السمو والكمال الروحي أو الوحدة المقدسة "**(عمر محمد التومي الشباني،د.س ،ص270)**.

-إهتم فروبل باللعب عند الطفل ، فهو يرى أنه يميل بطبيعته إلى العمل ، و اللعب هو أول مظاهر هذا الميل، و يرى أن اللعب عند الأطفال هو طريقة تعبير خارجي عن حياتهم الداخلية ، فهم عن طريق لعبهم يعبرون عن أفكارهم و مشاعرهم و أحاسيسهم الداخلية، فمعناه في خلاصة قوله و أفكاره أن اللعب أول مظهر من مظاهر ميل الطفولة لذا يتخذ كأسلوب لتعليمه .

-و بما أن فروبل كان يرى أن التربية هي السمو بالطفل نحو الكمال الجسمي و العقلي و الروحي فإن هدف التربية هو تحقيق هذا السمو و الكمال ، إلا أنه يرى أن النمو الأخلاقي و الروحي يجب أن يحتل المقام الأول في عملية التربية .

أما النمو العقلي و الجسمي ، فرغم أهميتها إلا أنهما يعبران في نظره وسائل لتحقيق النمو الروحي و الأخلاقي و الإجتماعي. **(محمد عمر التومي الشيباني،د.س،ص272)**.

إذن حسب فروبل فالهدف الأول للتربية هو النمو الروحي و الأخلاقي ، لأنه كان ذو نزعة أخلاقية متفقا في ذلك مع من سبقه في هذا المجال أمثال كومينوس و سبتالوتزس إضافة إلى ذلك و حسب دائما فإن التربية تهدف إلى تكوين كامل لشخصية الطفل و إلى

"توثيق الصلة و الترابط بين الفرد و الطبيعة ، و الإنسان و الخالق ، لهذا نصح بأن تكون التربية الأولى للطفل اهتمام الإباء و المربين مع المواءمة بين الأطفال و طباعهم .

ويرجع أساس التربية عند فروبل إلى الفلسفة التربوية الخالصة التي جا بها جون جاك روسو تحت مسمى " نظرية النضج المعرفي والتفتح الطبيعي"، التي تركز على أن العوامل البيولوجية والداخلية او الوراثية هي المسؤولة عن نمو الطفل ، وبالتالي فالبذرة الطيبة التي تزرع في نفس الطفل والتي تحسن زرعها وتربى في بيئة خصبة تتفتح وفق ما تسمح لها استعداداتها الوراثية دون ضغط من جانب الكبار**(زكريا الشربيني، 1996،ص59)**

و بهذا يكون هدف التربية عند فروبل هو تربية متكاملة للطفل .

يمكن تلخيص أهم ما ارتكزت عليه الفلسفة الفروبلية في النقاط التالية:

-نشاط الطفل الذاتي وسيلة لبلوغ غايات المجتمع.

-اللقب هو أول مظهر من مظاهر ميل الطفولة فهو أسلوب لتعليمه.

-نمو الفرد الروحي لا يتم إلا عن طريق إشراكه في المناشط الجماعية المختلفة ليكتسب القيم الأخلاقية المرغوبة .

-أن هذه التربية توثق الرابطة بين الفرد و الطبيعة و الإنسان والله خالقهم.

فالفرد (الطفل) هو وحدة من كتلة متكاملة هي المجتمع والتي لا تتجزأ، وهدف المجتمع هو تحقيق وجود الفرد والاعتراف بعضويته في المجتمع، ولا سبيل في ذلك الا بنشاط الطفل التلقائي، وتتماشى هذه الفكرة مع ايمان فروبل بتكامل عملية التربية مع العالم

الطبيعي، وذلك بخلق انسجام تام، الذي بدونه لن يتم انفتاح الطفل لتحقيق ذاته وقدراته الكامنة(حنان عبد الحميد،2001، ص32)

و-عليه فنظرية النضج تهتم بأسس تربية البيئة الملائمة .

- تهيئة البرامج والأساليب والظروف دون ضوابط أمام الطفل في اكتشاف قدراته.

- الطفل معلم ومربي نفسه.

والملاحظ إن المبادئ التربوية لفروبل لا تتعارض في مجملها مع الفكر التربوي المعاصر، بل هي مرجعية تتأسس عليها معظم الفلسفات والمناهج التربوية المعاصرة.

02-**الفلسفة المنتيسورية : (1870م-1952م):**

فكرة ماريا مونتيسوري اهتمت هي الأخرى اهتماما كبيرا بالطفل ، حيث كان اختصاصها في طب الأطفال ساهم في قربها منهم ، و ساعدها على دراستهم ، حيث بدأت اهتمامها بتربية الأطفال المعاقين ، و وضعت برامج خاصة بهم ، و طبقت هذه البرامج على الأطفال العاديين ، و شرعت في إنشاء بيوت الأطفال "أطفال الأمهات العاملات " . لتنتشر الفكرة في كل أنحاء البلاد ، و نجاح هذه البيوت كان بفضل البرامج التي تقدم فيها لتنتشر بعدها في كل انحاء العالم . و مازالت برامج المنتيسوري تقدم إلى يومنا هذا في رياض الأطفال.

إن من أهم مبادئ الفلسفة المنتسورية أن الطفل منذ ولادته و حتى يبلغ السادسة من عمره ، له حواس نشطة تتأثر برجة كبيرة بمنبهات حسية ووسائل تعليمية تبعث في نفس الصغير الرغبة في الاكتشاف (كالأصوات و الأضواء و الألوان).

وقد ركزت الفلسفة المونتيسورية على هدفين أساسيين :

- هدف بيولوجي لمساعدة الطفل على النمو الطبيعي و على استخدام كافة قدراته و استثمار إمكانات بيئته في إشباع حاجاته.
- تهدف إلى حرية التعبير و الملاحظة الموضوعية للطبيعة و الأشياء و أنّ تدريب الحواس يعتبر وسيلة لشحن ذكائه و تنميته و إعداده للحياة العملية
- وضعت مونتيسوري منهجا تمشي عليه رياض الأطفال التي أسّستها و هدفت من وراء منهجها إلى:

-احترام حرية الطفل: المقصود أنّ الطفل حر في اختيار نشاطه الذي يميل إليه.

-تمكين الطفل من اللعب: أوجدت جو ملائم للأطفال حيث يجدون ضالتهم، فباللعب بشبع الأطفال ميولهم و رغبتهم، و يكتسب من خلاله المهارات والمعارف.

- تنمية الحواس: من التدريبات التي يخضع إليها الطفل خلال لعبه أو قيامه ببعض النشاطات التي تثير الحواس و تتطلب استخدامها.

- التربية اللغوية: تنمية القدرات اللغوية من خلال التمرن على القراءة و الكتابة والتعبير و المحادثة

-التربية الخلقية: من خلال تنمية الجانب الأخلاقي عن طريق التوجيهات التي تقدّمها المربية للطفل أثناء لعبه، فالحرية التي منحت للطفل ليست بالمطلقة، فحريته تتوقف عند أقرانه و أصدقائه، فالخطأ يستدعي التوجيه.

التربية الحركية: بغية تنمية عضلات الطفل و اكتسابه لمهارات يديوية من خلال حركات و تمرينات رياضية.

- تحقيق نمو الطفل المتكامل.
- التدريب على تحمل المسؤولية.

وسعت مونتيسوري من خلال منهجها المتعلق بتربية طفل ما قبل المدرسة إلى تلبية احتياجاته، وتوفير كل ما يتماشى مع خصائصه النمائية وكل ما يساعده على تطوير جوانب النمو في شخصيته العقلية الجسمية، الخلقية...

تتفق الفلسفة المونتيسورية في كثير من النقاط مع الاتجاهات المعاصرة و تختلف في بعضها و نذكر منها: ملاحظات:

- الفلسفة المنتسورية تعتمد أساسا على التربية الفردية الطفل يكاد يكون معزولا ،كما أن عواطفه حواسه معزولة.

-إعتماد التعلم على المحسوسات كركيزة أساسيه تجعل من هذه العملية منقوصة القدرة على التحليل والتركيب.

-تكون الاتجاهات والقيم المرغوب فيها، وتهذيب خيال الطفل من خلال القصة كوسيلة تعليمية أمر شبه معدوم في الروضة المنتيسورية.

-تعتمد على التربية الفردية وتقتصر على التخطيط الجماعي للممارسات الجماعية المشتركة التي تتيح للطفل فرصة مناقشه أعمال وأهداف مشتركة.

رغم هذه التحفظات المسجلة فإن مواطن ساعدت الباحثين في علم النفس التربوي على إعداد برامج تربوية لأطفال السن المبكرة واعتمدوا على استخدام الألعاب الهادفة من أجل تنميه الذكاء.

هذه الملاحظات لا تنقص من أهميه أو قيمة هذه النظرية التي أضافت إلى العالم التربوي عده أمور أهمها:

-استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد الطفل على ممارسه العمل ومنحه فرصه اكتشاف أخطائه، فيقومها بنفسه، وفق مبدأ التقويم الذاتي.

-إهتمت باللقب المنهجي واعتبرته لب عمليه التعلم.

-إعتمدت التربية الدينية عن طريق ممارسه الصلاة، وتنظيم زيارات تطبيقية إلى أماكن العبادة.

تنقسم وتتفرع الألعاب والأدوات المكونة لبرنامج المونتيسوري إلى أربع فئات(**سميرة أبوزيد مجدي،2001،ص503**).

-**الفئة الأولى:** تعنى تدريب الأطفال على معرفه وإدراك الأشكال والأحجام والأوزان إضافة إلى الملمس.

- **الفئة الثانية:** تهدف إلى تعويد الأطفال على مهارات القراءة.

الفئة الرابعة : تهدف إلى تدريب الأطفال على اقتناء المهارات اليدوية والحياتية المختلفة.

واحتوت هذه الفئات على مجموعه من الأنشطة المختلفة التي قسمت بدورها إلى ثلاث أنواع من الأنشطة كالآتي :

الأنشطة المتصلة بالحياة العملية: تمثلت في :أنشطة حركية وانشطة للرعاية الصحية، والرعاية البيئية، وكذلك انشطة الرعاية الوجدانية.

والأنشطة الإدراكية والأنشطة الأكاديمية بما فيها أنشطة الكتابة، القراءة والحساب، وقد قدمت المنتسوري نشاط الكتابة على النشاط القراءة لأنها كانت ترى أن القراءة هي الثمرة الطبيعية للكتابة، وقد اعتمدت في ذلك على

1) مجموعة من الأشكال الهندسية.(**حنان عبد الحميد العنائي،2001،ص212**).

وقد رأى الكثير أن المونتيسوري استبعدت طريقة تمثيل الأدوار أو اللعب الإيهامي نهائيا، كما أنها لم تسمح في روضتها للطفل بأن يستمع إلى قصص خياليه، ولكنها كانت تشجع على تنمية قدرته على التصور وذلك يساعده في استخدام عقله بطريقة ابتكارية.

أما الفنون التشكيلية لم تعطي منتسوري لها أهمية كبيرة، واعتبرت أن تدريبات الطفل على تنمية عضلات يده كافية للتشجيع على الرسم خاصة لأنها استعملت الأشكال والألوان في تدريب الطفل على الكتابة.

اهتمت كذلك بتعويد الطفل على النظام والنظافة والجمال، وكان رأيها ان البيئة كفيلة بإظهار المواهب ان وجدت .

كم اعتمدت في تعليم الاطفال الموسيقى للتدريب السمعي والتمييز بين النغمات والاصوات و التدريب على بعض الآلات الموسيقية.

والواضح مما سبق وكمقارنة بسيطة بين فلسفتي فروبل والمنتسوري في التربية قبل المدرسية، فإن تربية فروبل أكثر انفتاحا وتميزا على تربية منتسوري، إذ أن منهاج هذه الأخيرة يقيد نمو الطفل ، كما أنها تجعله أليا، وتتنافى مع فيزيولوجيته وتركيبته النفسية والحس حركية، عكس منهاج فروبل الذي يخاطب المشاعر الداخلية وتهذيب نفس الطفل من مبادئ التربية على الأخلاق.

كما أن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى الشعور بالحرية والاستقلالية والاعتماد على نفسه في القيام ببعض الأنشطة ، وأن فضوله واسع في استكشاف محيطه، وهو في هذه المرحلة يتميز بالعناد في تأدية بعض المسؤوليات البسيطة، وفي اتخاذ بعض القرارات إلى جانب القدرة على التعبير عن ذواتهم.

3- فلسفة النظرية السلوكية في التربية ما قبل المدرسية:

عنيت بالتعليم وتعديل السلوك، فكان نصيب هذا النضوج والارتقاء في فلسفتها قليلا، مع فلسفة جون بأن عقل الطفل صفحة بيضاء بإمكان المربي أن ينقش عليها ما يشاء وعملية التربية هنا، عملية سلوكية، ترتكز على الإعتماد على عادات والمهارات، وكلما زادت ذخيرة الطفل من هذه المهارات السلوكية زادت قدرته على التعرف في مواقف الحياة المختلفة، وفي هذه النظرية يرتكز تنظيم عملية تعليم الطفل باختيار مثيرات تعلم قبلية يتم من خلالها توقع نتيجة التعلم ومخرجاته، تبعا لتهيئة بيئة التعلم مع تكرار مثيرات التعلم وتعزيز صدور النتيجة المتوقعة (تحقيق الهدف من عملية التعلم) مثل: تعليم كيفية تلفظ الكلمات، تعليم الحروف المشكلة للكلمة مع التكرار واحدا تلو الأخر(حنان عبد الحميد العناني، ص-33ص38).

الظاهر في النظريات السلوكية هي ما يمكن عنه القول بأنها نظريات تعتمد طريقة التلقين، والتعليم الموجه، وهو ما يتخالف ونظرية النمو المعرفي والنظرية النفسية عند فروبل، إذ أن هذه النظريات لا تترك المجال للطفل في اختيار طرق التعلم واستدراج نفسياته في خلق طفل متعلم مبدع، وهو ما يتناقض والنظريات التربوية النفسية وتطبيقاتها في مؤسسات تربية الطفل ما قبل المدرسة.

4- الفلسفة الديكرولية (1871):

تعتبر الفلسفة الديكلورية لبنة أساسية للمنتيسورية، فهي تتفق إلى حد كبير مع أفكار المنتسوري التربوية، وهذا راجع ربما لنفس الفترة التي عاشها الإنسان وكذلك لتأثرهما بنفس أفكار الفلاسفة الذين سبقوهم، ورغم ذلك فأكيد أن لكل واحد منهما أهدافه وطرقه التربوية الخاصة به.

فدكرولي يوصي بأن يوضع الطفل منذ الوهلة الأولى أمام شيء محسوس بكل ما فيه من تعقيد، وأن تكون المدرسة في الطبيعة بحيث تسمح للطفل بأن يتصل بها يوميا **(ملكة أبيض، 2001،ص24)**.

فهو يرى أن كل شيء يتعلمه الطفل يجب أن يكون في الطبيعة حتى لو كان معقدا، لأن الطفل لا يدرك إلا الأشياء التي يبصرها أو يلمسها، ومع الوقت سوف يقوم بتحليلها أو تفكيكها وفهمها.

فالطفل يتعلم من الطبيعة من خلال استغلاله لكل ما يوجد فيها ابتداء من جسمه ووظائفه مرورا ببيئته التي يعيش فيها ليصل إلى نمو سليم لجسمه وعقله فالفلسفة الديكلورية تهدف إلى إعداد الطفل للحياة عن طريق الحياة نفسها.

ففي روضته يتأمل الطفل نفسه واجهزة جسمه ووظائفها ويعبر عنها ويربط الحقائق الحالية المتعلمة بالحقائق الماضية التي اكتسبها سالفا.

وقد قدم دوكرولي في محاضرة ألقاها عام 1921 م في مؤتمر التربية الحديثة الخصائص المميزة لمدارسه وهي كالتالي: **(عبد الله عبد الدائم،1991،556-557)**:

1. خصوصية الأقسام الخاصة بالتربية ما قبل المدرسية في شكلها التنظيمي والإبداعي بعيدا عن الطابع البيداغوجي الرسمي ، بل يجب أن تكون متاحة ومجهزة لغرض الإستمتاع من طرف الطفل.
2. تجانس أفواج الأطفال من ناحية تقارب السن ، وأن لا يتجاوز عدد الأطفال 20 أو 25 طفل بكل فصل.
3. دروس المحادثة والكتابة والقراءة والإملاء والحساب، يفضل أن تكون في الصباح وتعطى هذه التمرينات العملية في صورة ألعاب، وفي حالة عدم وجود دروس عملية،

تخصص ساعات الصباح لتمرينات مختلفة، كالملاحظة والموازنة والترابط والرسم والأشغال اليدوية والموسيقى والألعاب الرياضية.

4. تخصيص برنامج محدد للغات الأجنبية والأعمال اليدوية.

5. إتاحة بعض أيام الصباح للرحلات والزيارات.

6. لتنمية روح المبادرة والثقة والتضامن لدى الأطفال، يجب أن يوفر لهم مجال للحوار فيما بينهم.

هذه جملة من أهم ما دعا إليه دوكرولي ورأى أنه من الواجب أن يعمل بها وتتوفر بالمدرسة حتى تساعد على إنجاحها وأن توفر للطفل البيئة الغنية المفعمة بالأدوات والمواد التعليمية لأثارة اهتمامه للتعلم. وإن كان تأثر بالمربين الذين سبقوه فقد أضاف عليها كثيرا من الأفكار الجديدة التي ميزته عن غيره، ويمكننا أن نخلص إلى أهداف الفلسفة الديكلورية في نقاط :

- تعلم الطفل للحياة من الحياة (بالممارسة والتقليد).
- أن التعلم عملية ذاتية وأن الطفل هو محور هذه العملية: يلاحظ ويربط، ويتعرف ويستعمل مختلف الوسائل المتاحة للوصول للمعرفة.

-أن نشاط الطفل في الروضة الديكلورية يسير في طريقتين :

7. **الطريق المباشر**: إستخدام الحواس بصفة مباشرة، واستخدام الخبرة والتجارب الشخصية للوصول إلى الحقائق والمعلومات.

-**الطريق الغير مباشر**: إستيعاب الطفل لتجاربه السابقة وتذكر المعلومات والبحث فيها للوصول الى النتائج المطلوبة.

إن النشاط الذاتي للطفل يتمثل في: الملاحظة–الربط الزماني والمكاني–التعبير الحسي (الرسم–القص–اللصق–الأشغال اليدوية) التعبير اللغوي (المحادثة–تعلم مبادئ القراءة والكتابة).

–يعد اللعب في الروضة الديكلورية تجهيزا أو إعدادا للحياة، وخاصة اللعب الجماعي الذي يعتبر الدعامة الأولى في تنظيم حياة الطفل.

– لم تهتم بالتربية الدينية (عكس الروضة الفروبلية والمنتوسورية).

أولت اهتماما خاصا بتنظيم البرنامج اليومي للطفل بتحديد زمن النشاط الذي لا يتعدى ثلاثون دقيقة وأن فترات التمرن والتدريب لابد أن تعقبها فترات راحة.

5–فلسفة التغير والقوى الاجتماعية: (الأساس الاجتماعي):

يقصد بالأساس الاجتماعي مجموعة القوى الاجتماعية التي يبنى على أساسها المنهاج التربوي وتنفيذه، فظهور مؤسسات تربية تحضيرية قبل سن التمدرس الرسمي كان للأسرة غنا كبيرا عن وظيفته الاجتماعية والمعرفية، إذ أن دور الطفولة كانت كبدائل اجتماعية هيكلية لإيواء الأطفال العزل واليتامى، غير أن بعض الطبقات الاجتماعية، قد دفعها طموحها في توفير رعاية زائدة ونموذجية لأطفالهم، مع توفير فرص تربوية متميزة لأبنائهم من خلال استخدام أيادي بشرية مؤهلة لرعاية أبنائهم رعاية خاصة ونوعية، وبالتدريج صار الطلب على هذا النوع من التعليم والتربية مطلبا موسعا من توفير رعاية خاصة لأبناء الطبقات الميسورة، ومع زيادة الطلب وتعقد ظروف الحياة صارت مؤسسات رياض الأطفال مطلبا اجتماعيا عاما، مع تهيئة المكان المناسب لخصوصية أطفال الروضة، وتهيئة البرنامج المعرفي ومؤسسا وموازيا للبرنامج المدرسي الرسمي، ثم تحول الأمر إلى دمج هاته المرحلة التعليمية(التحضيري) كمطلب موازي أساسي ملحق بالمدارس الابتدائية والرسمية للتلاميذ تحت ما يسمى //pres_schools

وهذا لتأثير برنامج الروضة على نمو الأطفال عموما والخبرات التي يمرون بها، كما أصبح من الضروري أن تكون هذه البرامج ملبية للمتطلبات المختلفة للأطفال الملتحقين بها من تعلم تعاليم قيم وثقافة العيش في مجتمعاتهم وطبيعة المعرفة المطلوبة، والتاريخ واللغة، ومن خلال الفلسفة العامة التي يتبناها المجتمع كمبدأ عام تبنى البرامج الدراسية للروضة أو الملحقة التربوية (بن النية أحلام،2005،ص126) مثل:

8. الفردانية في المجتمعات الغربية: وأهمية تحقيق الطفل لذاته، وتنمية قدراته، وبناء شخصية مستقلة لذاته إلى أقصى حد ممكن .
9. عمليات التطبيع الاجتماعي والتي تأخذ حيزا كبيرا في الغايات الكبرى والأساسية في البرنامج والمنهاج التربوي للطفل.
10. تهيئة الطفل في تولي أدواره التواصلية خارج نطاق المرحلة التحضيرية والتي تبدأ من الأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق. باعتباره كيانا مستقلا منذ الصغر، وكيفية احترام الأخر والحفاظ على الذات .
11. تحصيل المبادئ المعرفية والعلمية تدريجيا وفق مراحل أسسها المنهاج التربوي لمؤسسات تربية وتعليم الطفل قبل المدرسة.

إن هذه الفلسفات متداخلة متكاملة فيما بينها، وقد صورت إلى حد بعيد مفهوم تربية الطفولة ما قبل المدرسة، وطرق تنشئتها الاجتماعية في دور الحضانة ورياض الأطفال.

فالحديث عن مجمل الأسس التفصيلية التي بنيت عليها الفلسفات التربوية عامة من غربية وعربية، يمكن القول عنها بالرغم من تطورها زمنيا والحفاظ على مبادئها أنها غير متكاملة ومثالية تمام، لأنها تبقى رهينة المجتمع التي أوجدت فيه، وحسب الفئات الاجتماعية التي طالبت بها وتبنتها، وبالتالي فالتجديدات الظاهرة على النظريات

الأصولية المعرفية والأخلاقية رهين بالتحديثات السياسية والتشريعية لنظريات ومناهج التعليم العالمية المختلفة.

2.1 الإتجاهات المعاصرة في تربية الطفل ما قبل المدرسة والتعليم التحضير:

-التركيز على دراسة خصائص الطفل باعتباره محور العملية التعليمية وذلك بتنظيم محتوى التعليم وطرق تعليم الطفل وجعلها متطابقة مع بعضها أي تكييف البيئة حسب حاجات الطفل.

-إعتبار مرحلة تعليم قبل المدرسي التي توافق سنوات هذه المرحلة مرحلة تنمية حواس الطفل وميوله، وقدرته واتجاهاته في حدود إمكاناته واستعداداته ومستوى نضجه.

-مراعة النمو العقلي للطفل من خلال إتاحة الفرصة للممارسة العملية والخبرة المباشرة والنشاط التلقائي ليتمكن الطفل من اكساب المفاهيم والتجريب بنفسه، فيتوصل الى الحقائق والاستنتاجات ، فالطفل لا يمكنه تلقي معلومات عن طريق التلقين.

-تنمية الطفل اجتماعيا من خلال أنشطة اجتماعية تفاعلية منظمة في شكل وحدات تعلمية.

-ضرورة إدراج وإدخال مرحلة الطفولة قبل المدرسية(الروضة)، ضمن الأطر التعليمية الرسمية ليكون لها اهتمام كاف فتقدم خدمات تربوية تتماشى مع أهمية هذه المرحلة.
-ضرورة النظر إلى الطفل نظرة شاملة ومتكاملة، ، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجاته النفسية والفيزيولوجية والعمل على إشباعها ليتحقق النمو المتوازن.

-مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في مركز التربية قبل المدرسية، بتوفير البيئة اللازمة والأنشطة التربوية التي تعمل على تنمية الإهتمامات والقدرات والمهارات بمستويات مختلفة.(هدى الناشف،1995،ص81)

3.1- سمات التعليم التحضيري في النظم التعليمية عالميا:

أثرت وساهمت أفكار بعض المربين المختصين في تربية طفل ما قبل المدرسة والتي نادوا من خلالها بضرورة العناية بهؤلاء الأطفال، والعمل على توفير البيئة المناسبة التي تساهم في إشباع حاجتهم الفيزيولوجية والعقلية والعاطفية، مع توفير برامج ومناهج تخطيطية، تحمل من الوسائل والمحتويات ما يؤسس لبناء شخصية طفل متوازن النمو من جوانبه المعرفية والنفسية والفيزيولوجية والأخلاقية ، وظهرت هاته الاجتهادات على شكل اتفاقيات وتوصيات بظهور جمعيات وقيام مؤتمرات حاولت أن تساهم هي الأخرى بأعمالها في الإهتمام بطفل ما قبل المدرسة، وعليه يمكن ان نلخص اهم هاته التوجهات والبرامج والاتفاقيات الدولية على النحو التالي:

أ- من منظور الهيئات الدولية: ويعتبر اهتمام منظمة اليونسكو بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال دعم اليونسكو لبرامج الطفولة المبكرة منذ نشأتها' ففي سنة 1979 إعتبرت مرحلة الطفولة المبكرة خارج نطاق التعلم النظامي ودعت إلى التفكير في إقامة بيئة تعليميه خاصة ومناسبة لمتطلبات المرحلة.

وفي سنة 1981 تم ابتكار مصطلح الرعاية والتربية في مرحله الطفولة المبكرة وصف الأنشطة الموجهة إلى أطفال قبل المدرسة وكان ذلك في المشاورة الدولية بشأن التعليم ما قبل المدرسي الذي عقد في نوفمبر 1981م.

1989ثم انعقدت – الدورة الخامسة والعشرين– للمؤتمر العام لليونسكو، تم الإتفاق على تبني مشروع تنمية الطفولة المبكرة وتسهيل مراحل انتقالها من الأسرة إلى الروضة ثم المدرسة.

–لقد برز في العقود الأخيرة اهتمام دول العالم بالتربية التحضيرية وبلغت المنافسة العالمية ذروتها في فتح هذه الأقسام وفق شروط ومقاييس متفاوتة في الأهمية، وقد

أوصى مؤتمر جمتين حول التربية للجميع المنعقد في 1990، بجعل التربية التحضيرية جزءا لا يتجزأ من المفهوم الشامل التعليم الأساسي فعلى صعيد المؤشرات الكمية، فإن التربية التحضيرية متطورة جدا في:

1- امريكا الشمالية و اوروبا الغربية حيث استفاد الاطفال من التعليم التحضيري بنسبه95.%

2- البلدان الواقعة في منطقه أمريكا اللاتينية والكاريبي 80.%

3- بلدان شرق أسيا والمحيط الهادي65.%

4- البلدان العربية 30.%.

5- بلدان منطقه أفريقيا 22.%.

وبهذا نخلص إلا أن التعليم ما قبل المدرسي نال اهتمام ورعاية الكثير من البلدان في العالم والمؤسسات والهيئات الدولية، بتنظيم المؤتمرات والملتقيات وإصدار قرارات وتحديد التنظيمات والشروط والمقاييس، وهذا خير دليل لاعتراف المجتمع الدولي العالمي بأهمية وضرورة الإلتفات إلى التعليم ما قبل المدرسي ورعايته وسن القوانين لتعميمه وإدراجه ضمن مستويات التعليم الأخرى، لأن التخطيط لأي مشروع مجتمع لا يتم إلا بهندسة هذه المرحلة الحساسة بدقه وفعالية.

وقد أوصى المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة عشر عام 1939 م "بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وضرورة تطبيق برنامج مرن يقوم على نشاط الطفل وتكيفه طبعا لاحتياجاته العقلية والعاطفية والفيزيولوجية" (جميل أبو ميزر، محمد عبد الرحيم،د.س،ص7)

. كما أوصى المؤتمر نفسه عام 1961" بضرورة تشجيع السلطات المسؤولة على إنشاء مؤسسات تربوية تعتني بالطفل قبل دخوله المدرسة مع التوسع في استحداث هذه المؤسسات". (جميل أبو ميزر، محمد عبد الرحيم،د.س،ص7).

وأوصى المؤتمر نفسه كذلك في دورته الثالثة والثلاثين عام 1971م بأن " التربية التي يتلقاها الأطفال قبل دخولهم المدرسة ذات أهمية كبرى، ولذلك أضحى من المهم توفير التعليم قبل الإبتدائي وتطويره، وجعله في متناول جميع الأطفال في الريف والمدينة على حد سواء، وبهذه الطريقة يمكن للأطفال جميعهم البدء في دراستهم بداية تتصف بالمساواة (جميل أبو ميزر، محمد عبد الرحيم،د.س،ص6_22). مع توفير بيئة تربوية ومناخ ملائم ووشع الشروط المواصفات الملائمة لرياض الأطفال، والأقسام التحضيرية، بالإضافة إلى الأدوات المستعملة وكذا المواصفات والمؤهلات التي ينبغي أن تتوفر في المربية، لإنجاح هذه العملية وفق أدوات الفلسفات التربوية الكبيرة، وتوفير جو لا يختلف عن جو الأسرة(عمارة بوجمعة،2017:ص31)

ونتيجة لذلك كله فقد ازداد الوعي بوجوب العناية بالطفل في سنوات حياته الأولى، وبضرورة توفير المؤسسات التحضيرية وادراج البرنامج التحضيري في النظم التربوية، وبهذا زاد هذا الاهتمام في العالم كله.

كما أوصى مؤتمر المنظمة العالمية للتنمية الإقتصادية والإجتماعية 1972م بإعداد مدرسات متخصصات في تربيه الصغار بحيث يشمل الإعداد العلمي بالتعاون مع الأطباء للكشف المبكر عن عيوب نمو الأطفال قبل استفحال أمرها.

وفيما يلي ذكر إعتناء واهتمام الدول بالتعليم التحضيري، وإدراجه في النظم التعليمية :

ب–دول الوطن العربي: لقد كان التعليم (قبل المرحلة الإبتدائية) في البلاد العربية قليل النمو إذ لم يتجاوز 240 طفل (تعليم إبتدائي) عام 1967 م/ 1968م فيما بلغ عدد

الأطفال الذين هم بين سن الثالثة والخامسة في العام نفسه حوالي 10 مليون طفل، لكن وضع هذا التعليم يختلف من بلد عربي إلى أخر. حيث وجد أن أعلى نسبة تقع في لبنان ثم الكويت بينما تتدنى هذه النسبة كثيرا في معظم البلدان العربية الأخرى.(عبد الله عبد الدائم،1976،ص23). لأجل ذلك ولأن عدد أطفال هذه المرحلة كبير جدا، وكذلك لما لهذه المرحلة من أهمية في بناء شخصية رجال المستقبل، فقد حاولت دول المغرب العربي أن تخطو خطوات إيجابية في العناية بهؤلاء الأطفال. حيث تم تأسيس المجلس العربي للطفولة والتنمية عام 1987م من أجل دعم الجهود المبذولة في مجال الطفولة، ورغم ذلك فإن الاهتمام بهذه المرحلة من الطفولة لم يتبلور في صوره عمليه مجديه ولم يصل إلى مستوى الطموحات(عبد العزيز عبد الله،1976،ص23)، فقد كانت نسب التحاق الطفولة بهذه العملية التعليمية في تدني كبير رغم التوصيات العالمية ، أما بالنظر إلى عدم توفر الميزانية اللازمة لذلك ، وعدم القدرة على تهيئة المنشئات، وتكوين المربيين السيء بطفل هاته المرحلة، وقد كانت أيضا التجربة العربية في تكوين مربيات أطفال المرحلة التحضيرية، على مسيرة إدراج التعليم التحضيري في النظم و البرامج التعليمية وسعت إلى تطويرها النظم ، ب تجارب متنوعة في محاور عدة تخدم الطفولة و تشبع حاجياتها و تجه طاقاتها فمرحلة التعليم التحضيري مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل و تطورها.

فإن حسن اختيار المربيات والسهر على إعدادهن وتدريبهن أثناء الخدمة في مستوى لائق هو شرط من الشروط الأساسية لتقديم تربيه تحضيريه ذات جوده ونوعيه، لكن الواقع العربي لا يستجيب دائما لهذه المتطلبات، فأغلب المربيات العاملات في مؤسسات التربية التحضيرية في البلدان العربية لهن مستوى التعليم الثانوي، ومنهن من لم يكملن هذه المرحلة. أما الحاصلات على مستوى جامعي فعددهن ضئيل.

لكن المستوى التعليمي لا يعتبر في حد ذاته مؤشرا موضوعيا على تأهيل المربيات للتكفل بتربية الطفل في مرحله التربية التحضيرية.

ومثالا على ذلك نأخذ تجربه الأردن في تكوين المعلمين، "حيث يتم تعيين معلمات رياض الأطفال عاده بعد التخرج من إحدى كليات المجتمع التي تدوم الدراسة بها سنتين بعد الحصول على البكالوريا.

وبعد إطلاق الاستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة عام 2003 بدأت بعد الجامعات الأردنية بإعطاء شهادة بكالوريوس(ليسانس) في مجال تنميه الطفولة المبكرة". (اليونيسيف،2008).

وتعتبر المربية أول الراشدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج نطاق الأسرة مباشرة بحيث يتوقف تكيفه وتقبله للوضع الجديد على مدى كفاءتها وتقبل الطفل لها، الأمر الذي ينعكس على نموه الوجداني وصحته النفسية واتجاهاته بصفه عامه وحتى تحقيق الإنسجام والتوافق. ليله وجب على المربية ان تكون على وعي تام لمسؤوليتها لتتمكن من تحقيق الاهداف المرجوة من التربية التحضيرية..

– التعليم التحضيري في الكويت : تعتبر الكويت تعتبر من بين الدول العربية الأولى التي اهتمت بالتعليم التحضيري اهتماما كبيرا حيث يعود إنشاء أول روضتي أطفال من طرف وزارة التربية سنه 1954م، ولهذا يتضمن الأطفال ما قبل المدرسة الرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية والتربوية، ثم ازداد عدد الرياض خلال 25 سنه الى 57 روضة حكومية و48 روضة اهلية عام 1979م.(عبدالعزيز عبد الله،د.س،ص135)..

– التعليم التحضيري في مصر: كانت العناية والإهتمام الأول بطفل ما قبل المدرسة في مصر عام 1895م حيث فتحت المدارس للبنات وكان الدخول إلى هذه المدارس عن طريق اختبار يجرى لمن هن بين السادسة والتاسعة، وكان على المقبولات ان يدرسن سنتين في المرحلة التحضيرية التي تسبق التعليم الابتدائي، وفي عام 1917م انشئت اول دار حضانة لتربية الاطفال الصغار، كما تم فتح أول روضة للأطفال الذكور عام

1918م وكانت تقبل الأطفال في سن الرابعة حتى السابعة لكنها لم تكن مجانية لذلك كانت مقتصرة على أبناء الميسورين فقط. وعام 1919م أنشئت روضة للأطفال من البنات، في عام 1922م حولت فرق تحضيرية بالمدارس الإبتدائية للبنات إلى رياض للأطفال بالمدارس الإبتدائية للبنات.

وتوالت التغييرات والاصلاحات في هذا النوع من التعليم بين مختلط وغير مختلط ومجانيا وبالمصاريف، ومن تابع للمدرسة الإبتدائية أو مستقل عنها إلى أن استقر على أن يكون مجانا ويقبل به البنات والبنين معا، وتحت إشراف وزارة التربية والتعليم(عبد الغني عبود و أخرون،1997،ص425_426).

–التعليم التحضيري في قطر : تعد قطر هي الأخرى من الدول العربية التي اهتمت بالتعليم التحضيري، إلا أن الدولة لم تقم بإنشاء هذه المؤسسات بنفسها ولكنها فتحت المجال للخواص لتبني هذه المهمة. ولهذا كان هناك انتشارا واضحا لهذه المؤسسات حيث ارتفع عدد رياض الأطفال من 17 روضة أهلية عام 1976م إلى 75 روضة عام 1993م .

إلا أنها كانت تحت إشراف وزاره التربية فنيا وإداريا وصحيا واجتماعيا. (شبل بدران،2002،ص252). إذ اهتمت دولة قطر واعتنت بالتعليم التحضيري غير أنها لم تبادر هي بإنشاء مؤسساته، بل تركت ذلك الامر للخواص في انشاء هذه المؤسسات وتهيئتها. مما يستدعي التفكير أن التعليم لم يكن بالمجان وإنما بالمصاريف بما أنه ممول من طرف الخواص.

– التعليم التحضيري في الأردن: أخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها مسؤولية الإشراف على هذه المرحلة وفتحت قسما خاصا بها يقوم بعملية الإشراف على الرغم من كون مرحلة ما قبل المدرسة ليست جزءا من المرحلة التربوية النظامية. وقد كان اهتمام

الأردن بتربية طفل ما قبل المدرسة منتشرا مع بروز مؤسسات رياض الأطفال كدليل على وعيها بأهمية هذه المرحلة، إلا أن الدارس لهذه المؤسسات والبرامج التي تقوم فيها يدرك أنها مؤسسات تعليمية أكثر منها تربوية، وهذا لعدم دراية القائمين على هذه المؤسسات باحتياجات الطفل في هذه المرحلة ونموه.

والدليل على ذلك يظهر في تواجد رياض الأطفال داخل فضاء المؤسسات التربوية، مع زيادة انتشار رياض الاطفال في الاردن حيث بلغ مجموعها عام 1981/ 1982م 221 روضة في حيث كان عددها سنة 1972/ 1973م 41 روضة، ليرتفع هذا العدد الى 548 روضة عام 1990/ 1991م.

ويمكن الإشارة إلى أن رياض الأطفال التي فتحت بالمؤسسات التربوية هي بمثابة تحضيري في بلادنا، فالأردن أرادت أن تقرب طفل ما قبل المدرسة من المدرسة أكثر فأكثر لذلك فتحت رياض الأطفال بالمدارس حتى يكون عددها كافي لاستيعاب كل الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة أو التمدرس.

نلاحظ أن هناك تدخل من طرف الخواص في مثل هذا النوع من التعليم التحضيري، حيث هناك من الدول التي تركته كله للخواص، وهناك من تدخلت هي في إنشاء عدد من رياض الأطفال وهذا ما يؤدي بهذا النوع من التعليم التحضيري إلى أن يكون اختياري، بمعنى ليس إجباري على كل الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة.

– التعليم التحضيري في المملكة العربية السعودية: لقد اهتمت المملكة العربية السعودية هي الأخرى بالتعليم ما قبل المدرسي، وتمثل ذلك في إنشاء أول روضة حكومية عام 1976م في مكة المكرمة، وكان هذا عبارة عن محاولة تخدم الأمهات العاملات في الرئاسة العامة لتعليم البنات، لكنها اعتبرت تجربة ناجحة أدت إلى انتشار هذا النوع من التعليم في كل أنحاء المملكة العربية السعودية، حيث وصل عدد رياض الأطفال بها سنة

1993م إلى 366 روضة حكومية و313 روضة تابعة للخواص(شبل بدران، د.س، ص251).

إذن بهذا تكون المملكة العربية السعودية قد أولت التعليم التحضيري أهمية بالغة وحاول فتح المجال وفتح الفرص للأطفال من أجل إلحاقهم بالأقسام التحضيرية، الأمر الذي يساعدهم في الاستعداد للتعليم الإلزامي ويهيئهم للاندماج في المجتمع المدرسي. مع تركيز اهتمامها في المساهمة في نمو الطفل نموا كاملا وشاملا، تحت إشراف عدة جهات حكومية وأهلية، وهي القطاع الأهلي ووزارة المعارف، الرئاسة العامة لتعليم البنات، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، التي وضعت كلا مهنها سماتها في معالم رياض الأطفال، مما أدى إلى تطوير التربية التحضيرية بالسعودية باتباعها لأحدث الاتجاهات التربوية المعاصرة.(لطيفة عبد الشكور،1997).

ويمكن الإشارة والتنويه أن من أبرز عوامل نجاح أسس التربية التحضيرية، إلى جانب توفير المستلزمات المادية واختيار المكان الملائم لخصوصية المرحلة والاهتمام باختيار وتكوين المربيات، كعامل رئيسي في رعاية الطفولة ما قبل المدرسية.

ولذلك فإن حسن اختيار المربيات والسهر على إعدادهن وتدريبهن أثناء الخدمة في مستوى لائق هو شرط من الشروط الأساسية لتقديم تربيه تحضيريه ذات جودة ونوعية، لكن الواقع العربي لا يستجيب دائما لهذه المتطلبات، فأغلب المربيات العاملات في مؤسسات التربية التحضيرية في البلدان العربية لهن مستوى التعليم الثانوي، ومنهن من لم يكملن هذه المرحلة. أما الحاصلات على مستوى جامعي فعددهن ضئيل.

لكن المستوى التعليمي لا يعتبر في حد ذاته مؤشرا موضوعيا على تأهيل المربيات للتكفل بتربية الطفل في مرحلة التربية التحضيرية.

ومثالا على ذلك نأخذ تجربة الأردن في تكوين المعلمين، "حيث يتم تعيين معلمات رياض الأطفال عادة بعد التخرج من إحدى كليات المجتمع التي تدوم الدراسة بها سنتين بعد الحصول على البكالوريا.

وبعد إطلاق الاستراتيجية الوطنية لتنميه الطفولة المبكرة عام 2003 بدأت بعد الجامعات الأردنية بإعطاء شهادة بكالوريوس(ليسانس) في مجال تنمية الطفولة المبكرة". **(اليونيسيف،2008)**.

ج-التجارب الدولية الأجنبية الرائدة في مجال التربية التحضيرية: إن تربية الطفل والاهتمام به من الأمور التي لاقت اهتماما ملحوظا وكبيرا منذ القدم، ويختلف هذا الاهتمام من عصر إلى أخر. وتطور الحضارات طور معه تربية الطفل حيث كانت تعكس ما كان سائدا في ذلك العصر، فهناك من كان يرى أن الطفل ملك الدولة وهي من تتولى تربيته وهناك من يرى أن تربيته تتماشى مع ما يرغبون به أن يكون مستقبلا، وهناك من عامل طفل معاملة عسكرية، حيث ينشأ فيها على نظام الصرامة والصمود والقسوة، وهناك من اهتم بتربية الطفل تربيه متكاملة لإعداد فرد مستقبلي متكامل.

فظهور المدارس الفلسفية طبعت بصمات واضحة على التعليم التحضيري. وكان لكل فلسفة رائد قام بتأسيسها وحدد أفكارها، غير أنها كانت تنظر إلى كل جوانب التربية نظرة واحدة، وأن لكل جانب تأثير إيجابي وواضح على سلوك الطفل، وعلى نمط واستثمار التعليم الإلزامي عامة ، ويمكن طرح بعض نماذج التربية التحضيرية الدولية الرائدة والتي تخدم الطفولة من حيث تكوين معلمي التربية التحضيرية، أو من حيث فسفة النشاطات التربوية.

وفي ما يلي نستعرض بعض النماذج التربوية الرائدة لبعض الدول في مجال المناهج التربوية للأقسام التحضيرية :

تعتمد النظم التعليمية بالدرجة الأولى على المناهج التربوية، إذ أصبحت تحتل مكانة أساسية في ذلك، بعد المكانة التي يحتلها الطفل، ويفسر ذلك في كون المناهج التربوية هي من ترسم مضمون العملية التربوية، كيفيتها، شكلها وسيرورتها، وتحدد نمط المباني المدرسية ومرافقها، دون أن ننسى أنها تحدد ملمح المربي والكفاءات الأكاديمية والمهنية التي تتوافر فيه ليكون قادرا على تنفيذها تنفيذا يحقق الأهداف المسطرة لأجلها.

ومن أهم البلدان التي خاضت تجاربه في تصميم المناهج التربوية لمرحلة التربية التحضيرية فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا .

– تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: إنعكست طبيعة النظام السياسي في الولايات المتحدة الأمريكية على توجيهات النظام التربوي، فالولايات المتحدة الأمريكية لا تعرف منهاج تعليميا موحدا على المستوى القومي، سواء بالنسبة لمراحل التعليم العام، أو لمرحلة التربية التحضيرية. فلكل ولاية منهاج تربوي يراعي خصوصياتها. لكن هذا لا يعني أن كل ولاية تصمم منهاجا وتعطيه ما تريد من التوجيهات، بل هناك ضوابط قومية أطلق عليها "معايير" تلتزم بها كل ولاية مراعاة للجودة والنوعية.

قد وضعت الرابطة القومية للتربية ما قبل المدرسة في أمريكا سنه 2004 مجموعة من المعايير والضوابط التي ينبغي مراعاتها في تصميم وبناء المناهج التربوية لمرحلة التربية التحضيرية. وتقدم المناهج المنجزة للدراسة والتقييم من طرف خبراء وهم أساتذة وباحثون في جامعات ومراكز بحث مرموقون، فإذا أظهر التقييم أن المنهاج يستجيب للمعايير القومية في الجودة اعتمد وعمل به، أما إذا كان الأمر خلاف ذلك فلا يعتمد ولا يعمل به.

وهناك ثلاثة معايير تقوم على أساسها التربية التحضيرية الأمريكية، تتمثل في التركيز كمجال أساسي أول وهي: "الأطفال": ويرتبط فيها المجال ليشتمل خمس معايير هي: المنهاج–العلاقات الاجتماعية–التعلم–التقييم–الصحة.

1–المنهاج : هل أهداف المنهاج مشتقة من الأهداف العامة لمرحلة التربية التحضيرية؟ وهل مصاغة بشكل واضح ومحدد؟

–هل تخدم أهداف المنهاج كافل المجالات الشخصية وتنميها؟

–هل المفاهيم والمهارات المستخدمة تتماشى ونتائج البحوث الحديثة؟

–هل يعمل المنهاج على تشجيع الأطفال في استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة لسنهم؟

–هل اللعب هو ما تتمحور عليه النشاطات التربوية في هذه المرحلة العمرية؟

–هل يتيح هذا المنهاج للأطفال فرصة التعلم الذاتي والتعبير الإبداعي؟

2–**العلاقات الاجتماعية** : هل المنهاج يعمل على تشجيع التفاعل بين الطفل وغيره من الأطفال الراشدين؟

–هل يرفع وينمي من العلاقات الاجتماعية بين الأطفال؟

–هل ينمي المنهاج مفهوم احترام الأخر؟

–هل يحقق المنهاج هدف تحمل الطفل للمسؤولية؟

–هل يعمل المنهاج على القدرة على ضبط الذات؟

3– التعلم : هل المقاربات والاستراتيجيات التعليمية لهذا المنهاج ملائمة لإنماء شخصية الطفل حسيا/ حركيا/ اجتماعيا وجدانيا وعقليا ومعرفيا/ تواصليا ولغويا؟

-هل محور النشاط والتعلم هو الطفل؟

-هل المنهاج بخبراته يحترم الفروق الفردية بين الأطفال؟(السعيد بوشينة،2010،ص76)

4- التقييم: هل يتبنى المنهاج المقاربات الحديثة في التقييم؟

هل تقييم النمو والتعلم تأخذ بعين الاعتبار في مقاربات التقييم؟

-التغذية راجعة لصالح الطفل، هل يشير المنهاج الى توظيفها؟

-هل مقاربات التقييم المعتمدة تسمح بتكوين صورة عن امكانيات الطفل وقدراته؟

5- الصحة : هل المنهاج يحوي كيفية اكتساب الطفل للعادات الصحية:

-هل يشير المنهاج الى كيفية اكتساب طرق العمل الصحية؟

-هل شروط البيئة التربوية الصحية جسميا ونفسيا مشار إليها في المنهاج؟

-مجال التركيز الثاني:" المعلمون :"هل المستوى الأكاديمي الجامعي ضروري ومطلوب لتنفيذ المنهاج؟

-هل يتطلب المنهاج لتنفيذه مستوى تأهيل مهني عال؟

-هل يستلزم تنفيذ المنهاج المشاركة في عمليات تجديد المعلومات بصفة دورية ومستمرة؟

مجال التركيز الثالث:" القيادة والإرادة"(السعيد بوشينة،2010،ص77)

-هل شروط المنهاج تتضمن ادارة كفاءة وفعاله؟

-هل يشترط المنهاج القدرة على التوجيه والتنشيط والتنسيق؟

-هل يشترط المنهاج في الإدارة القدرة على خلق وتسيير العلاقات الإنسانية؟

يتبين من خلال عرض التجربة الأمريكية في مجال تصميم المناهج التربوية أنها مصطبغة بالنظام السياسي العام، فمبادئ الحرية والتقييد والمرونة في إطار نظام وضوابط كلها متجلية في مسألة منهاج التربية التحضيرية.

أن لتربية أطفال ما قبل المدرسة في أمريكا منهاج مبني على ضوابط ومعايير، بعدها تترك حرية المبادرة، وفتح مجال التجديد والمنافسة للإبداع لكل ولاية على حدى، وللمعلمين في اختيار النشاطات والاستراتيجيات، ونشاطات التعلم(السعيد بوشينة،2010، ص75).

-التجربة البريطانية: ويشتمل المنهاج التربوي البريطاني الخاص بمرحلة التربية التحضيرية على أربعة محاور وهي:

*إعتبارات صمم على أساسها المنهاج: فقد صمم المنهاج وبني مراعاة بالتداخل والتكامل بين منهاج التربية التحضيرية، ومنهاج المرحلة الابتدائية، التي تبدأ من سن الخامسة من عمر الطفل، ويقصد بمفهوم التكامل أن الأهداف التربوية، ونواتج التعلم تشكل مكتسبات قبلية ومبادئ أولية تنطلق منها عملية التعلم في السنة الأولى من التعليم الإبتدائي.

*توجيهات بيداغوجية: وهي موجهة أساسا إلى معلمي التربية التحضيرية، ومديري مؤسساتها لتنظيم وتوفير بيئة التعلم، والنمو المناسبة للأطفال، ما يتيح لأطفال مرحلة التربية التحضيرية، مناخ نفسي يجعلهم يحسون بالأمان، والثقة، وأنهم مقدرون، كما يتيح لهم الشعور بالبهجة والمتعة، في التعلم، وتوفير الجو المناسب والتفكير الإبداعي.

*مجالات التعلم ونتواتجه: أن المقاربة التعلمية المتبعة في ميدان التربية التحضيرية، هي التربية بالأهداف التي بني عليها المنهاج البريطاني، وتعتبر المحتويات أو المضامين في

المقاربة بالأهداف وسائل وأدوات لتحقيق الأهداف(نواتج التعلم)، واختيار هاته الوسائل يترك للمعلم القائم على تنفيذ المنهاج بالوصول إلى تحقيق النواتج التالية(السعيد بوشينة،2010، ص71–ص72):

–النمو الشخصي والاجتماعي للطفل.

–اللغة وتعلم ما قبل القراءة، وما قبل الكتابة.

–التربية الرياضية.

–معرفة الطفل وفهمه للعالم.

–النمو البدني والنفسي والتطور الإبداعي .

*تقييم أداء الأطفال: فالمنهاج البريطاني للتربية التحضيرية، يهتم ببعد التقييم، ويوصي المعلمين بضرورة توظيف الملاحظات المستثمرة للوقوف على مدى التقدم والتطور الذي يحققه للأطفال في تعلمهم، ونموهم، كما أوصى المنهاج بتبليغ الأولياء عن مستوى التقدم الذي يحرزه أبناؤهم.

–التجربة الفرنسية في التربية التحضيرية: ويتفرع نظام التعليم قبل المدرسي" الابتدائي" في فرنسا لينقسم إلى قسمين هما:

– دور الحضانة المخصصة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات، وهي تابعة للقطاع الاجتماعي، ورياض الأطفال المخصصة لكل طفل في سن يتراوح بين اثنين إلى خمس سنوات، تابعة لقطاع التعليم، بالمدرسة الابتدائية عند بلوغ ست سنوات. وقد ألحقت رياض الأطفال بالنظام التعليمي الوطني عام 1881م، وأصبح الالتحاق بها اجباريا منذ عام 1975م بالنسبة لكل طفل بلغ الخمس سنوات، ومنذ عام 1989 م بالنسبة للأطفال

الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وأربع سنوات .شهدت الفترة الممتدة بين 2004–2005 التحاق جميع الأطفال البالغين من العمر 3 و4 و5 سنوات برياض الأطفال.

في عام 1989م دمجت الحكومة نظام التعليم قبل الابتدائي ونظام المدارس الابتدائية في طور واحد يتألف من ثلاث دورات تشمل بمجموعها الأطفال من الفئة العمرية الممتدة من 2 إلى 11 سنه. وهذه الدورات التي تدوم كل منها ثلاث سنوات هي: دورة التعليم المبكر، دورة التعليم الأساسي ودورة التعليم المتقدم. وتم في هذا الإطار الجديد جمع أخر سنه دراسية في النظام التعليمي لرياض الأطفال، التي تخص البالغين من العمر خمس سنوات، مع أول سنتين من التعليم الإبتدائي في دورة التعليم الأساسي. ولقد تطلب هذا التغيير اعتماد نظام تدريب موحد لمعلمي رياض الاطفال والمدارس الابتدائية في 1991م–1992م(اليونسكو،2007).

التجربة الفرنسية تجربة صارمة ومقيده. حيث توجد لجنة مركزية لإعداد المناهج بكل مركباتها، من مرحله التربية التحضيرية إلى البكالوريا، ويجتهد المعلمون في اختيار الوسائل واستراتيجيات التنفيذ الذين يصبغون اليها الطابعة الشخصي .

كما أنها تجربة محافظه لا تغامر بتبني مقاربات لم تثبت تجربتها ميدانيا، وهذا ليس محصور على التربية فقط، بل كذلك في السياسة، وهذا الذي ربما دفع بوزير الدفاع الأمريكي السابق إذ وصف فرنسا ب " أوروبا القديمة."

وكما أن أحد أبرز العوامل التي تتحكم بنوعيه الرعاية والتربية في مرحله الطفولة المبكرة، في فرنسا يتمثل في مستوى مؤهلات المعلمين وعددهم وظروف عملهم ولكي يتم تكوين هيئة من المعلمين والحفاظ عليها يجب توفير التدريب والدعم اللازمين، بما في ذلك منح المعلمين اجور كافيه وتحسين ظروف عملهم. (السعيد بوشينة،2010،ص79).

. التوجيهات العامة لمنهاج التربية التحضيرية:

يتكون منهاج التربية التحضيرية من سته محاور:

*الخصائص النمائية للطفل في الطفولة المبكرة.

*أهداف التربية التحضيرية.

*مجال النشاط التربوي للتربية التحضيرية.

*وسائل ممارسه نشاطات التحضيري واستراتيجيتها.

*التقييم.

يجذب مصممو المنهاج نظر منفذيه إلى ضرورة معرفه مستوى النمو الذي بلغه الطفل في المرحلة التحضيرية في كل المجالات، حتى يتمكن من معاملته بأخذ مستوى نموه وقدراته بعين الاعتبار. قال جون جاك روسو:" اعرف طفلك قبل أن تعلمه «، ولتحقيق هذه المعرفة على معلم التربية التحضيرية اكتسابها.

أعطى المنهاج ملخص لخصائص نمو الطفل في المرحلة العمرية بين أربع وست سنوات وضح كيفية استغلالها، وأشار إلى الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل في هذه المرحلة من النمو من أجل اكتشاف العالم وبناء التعلم.

*تحدث المنهاج كذلك على أهداف التربية التحضيرية في فرنسا، وبين كيفيات تحقيقها وهي أهداف لا تختلف عن الأهداف العالمية، أهداف مشتركه للتربية التحضيرية.

*حارس الفرنسيين على الإهتمام بتنشئة الأطفال على المواطنة أكثر من غيرهم من البلدان كونها بلد يعرف هجرات واسعه للشعوب من بلدان مختلفة، وتخاف من أن ينزاح أبنائهم عن بلدانهم الأصلية، وقد شكلت الجالية المسلمة هاجسا لفرنسا في هذا الجانب.

*عالج المنهاج كذلك النشاطات التربوية التي يمارسها الطفل في المرحلة التحضيرية وما يهدف كل نشاط إلى تحقيقه ومن النشاطات التي حددها المنهاج:

-نشاط الملاحظة وتنميه الإدراك، نشاط التعبير اللغوي والفني والموسيقي، نشاطات البناء والإنشاء، نشاط التخطيط والتلوين والرسم. كما وضح المنهاج أن تعداد كل نشاط على حدة لا يعني الفصل بينها أثناء الممارسة، النشاطات متداخلة ومستعرضة، حيث لا يشعر الطفل بانتقاله من واحد إلى أخر.

*في مجال النشاطات التربوية فإن المنهاج اكتفى بتحديد طبيعة المجالات، وترك اختيار وانتقاء محتويات النشاطات في كل مجال و وضعيات التعلم كذلك إلى المعلم الذي ينتقي ما يحقق الأهداف المتوخاة.

*وفي محور وسائل واستراتيجيات التعلم، فقد حث المنهاج على أن يمارس الطفل كافة النشاطات التربوية من خلال اللعب.

ب-تكوين معلمي التربية التحضيرية:

- التجربة الألمانية: يقوم بالعمل في مرحلة التربية التحضيرية مربون اجتماعيون حائزين على شهادة البكالوريا، ثم يتلقون تكوينا بمعاهده متخصصة أو جامعات يدوم من ثلاث إلى أربع سنوات، إضافة إلى سنة تطبيقية بمؤسسات التربية التحضيرية. يتلقى المكونون أعدادا وتدريبا شاملا نفسيا، تعليميا وطبيا كما أن كل المربين معنيون بمتابعة التكوين الذي تشرف عليه الوزارة المكلفة بالتربية.

- التجربة البلجيكية: في بلجيكا يتم قبول المترشحين للعمل في مجال التربية التحضيرية من الحاصلين على البكالوريا، ويخضعون لتكوين جامعي في مدارس عليا لمدة ثلاث سنوات. ينقسم التكوين إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي. يمارس الطلبة المعلمون

الجانب التطبيقي منذ سنه الأولى من التكوين، حيث يضعون في وضعيات حقيقية للملاحظة بحضور أستاذ مشرف على التدريب. وفي السنتين الثانية والثالثة يقوم الطالب المعلم بالعمل مع الأطفال في قسم من الأقسام. كما تنظم ورشات عمل تتضمن جمله من النشاطات يتبارى فيها الطلبة ويتنافسون لإبراز كفاءاتهم، ويقدم الطالب في نهاية التكوين مذكرة التخرج، ويستلم شهادة معلم في التربية التحضيرية. أين يؤدي المتخرجون اليمين السقراطي، فيتعهدون بتسخير كل جهودهم وكفاءاتهم لصالح التربية وصالح كل الأطفال الموضوعين تحت مسؤوليتهم.

4.1- المعايير الدولية في تنظيم التعليم التحضيري(قبل المدرسي):

إن التطرق السابق للأسس المعرفية والفلسفية والمجهودات الدولية في التكفل وإنجاح مسألة تربية طفل ما قبل المدرسة أو نطاق التربية التحضيرية، في شقيه التنظيميين عموميا حكوميا، رسميا أو خاصا، يشترك في نفس الهدف الذي يسعى إلى تعزيز وتقديم خدمات التربية النموذجية منذ القرن الثامن عشر، وإعداد الطفل إلى المدرسة والتعليم الرسمي، ، وذلك بتوفير التجهيزات والوسائل التربوية وبالوقوف على مجموعة من الملامح العامة لمختلف الفلسفات، ويمكن الوقوف عليها بشكل موجز على النحو التالي:

4-1 التحضير للمدرسة والاستعداد لها: فقد أصبحت مهمة تهيئة الطفل للمدرسة من أهم وأولى وظائف الأقسام التحضيرية ورياض الأطفال، خاصة في ضوء عدم قدرة الوالدين في معظم الأحوال على تولي هذه المهمة، وكذا في ضوء تطور المناهج التعليمية التي تعتمد على رصيد الطفل القبلي من المهارات والاتجاهات النفسية والسلوكية ذات الأهمية بالنسبة للتعلم، وقد أكدت الأبحاث النفسية أنه لابد من توفر بيئة اجتماعية مناسبة يتفاعل فيها الطفل قبل المدرسة حتى يكون نموه سليما متوازنا من الناحية العقلية والإنفعالية والمعرفية(عمارة بوجمعة،2017،ص34).

4-2 إيقاظ وتطوير الاستعدادات الجسمية والعاطفية والاجتماعية والعقلية:

وهذه التوقعات تتماشى مع البحوث والدراسات التجريبية على الأطفال الذين تلقوا خدمات تربية تحضيرية و تربية قبل مدرسية، فقد كانوا أكثر نماء وتطورا في المجالات الجسمية والعقلية والاجتماعية والتواصلية، واللغوية، وهو يوافق ما قدمه غوستاف في كتابة تقريره العلمي حول "تأثير مدارس التربية على نمو الأطفال" بما فيها قدرة الأطفال على الأعمال الإنشائية والأدائية والمهارات العملية. فالتربية التحضيرية تحقق الأطفال المتمدرسين في هذه المرحلة أهداف تطوير الشخصية، التي جاء بها مضمون تقرير اليونيسكو الذي أعدته اللجنة الدولية للتربية في القرن الواحد والعشرين المعنون ب " التعلم ذلك الكنز المكنون"(1999)

4-3- التطبيع الاجتماعي والتعايش مع الأخرين:

ويقصد بهذا الهدف نقل وتشريب ثقافة المجتمع بكل ما تشتمل عليه من إنتاج معنوي ومادي وطرق الحياة إلى الطفل، بدءا من السنوات الأولى من العمر، وتبدأ المهمة من العائلة وتواصلها مؤسسات التربية التحضيرية ثم مؤسسات التربية والتعليم الأخرى، باعتبارها مؤسسات متخصصة في تربية النشء وتعليمه، بما تتوافر عليه من مربين مؤهلين تأهيلا علميا ، وبما أعد لها من مناهج تربوية بمحتوياتها وطرائقها ووسائلها. وهو ما أكدته دراسة وولش التجريبية على الأطفال الذين تلقوا تربية تحضيرية مقارنة باللذين لم يتلقوا ، فالأطفال المحضرين في دراسته كانوا أكثر تلقائية والاندماج والاستقلالية وإثبات الذات . فالهدف من المؤسسات التربوية التحضيرية هو نقل ثقافة المجتمع بطرق وأساليب سلسة متوافقة ما يسهل عملية التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية السليمة (سعيد بوشينة،2010،ص14-ص16).

4-4 -التربية على المواطنة:

أن تنشئة الاطفال منذ نعومة اضافرهم، وتربيتهم على حب الوطن، والانتماء اليه والشعور به، هدف من الأهداف التي أصبحت كل الأنظمة التربوية تعمل بشتى الانواع والوسائل الممكنة على تربية الاطفال عليها، بدءا من المرحلة التربوية التحضيرية الى غاية نهاية تكوين الفرد، وليكون مواطنا صالحا معدا لهته المرحلة. والمؤسسة الأولى التي تعمل على تنمية اللبنات الأولى هي العائلة، ثم تتواصل المهمة مع مؤسسات التربية والتعليم، باعتبارها متخصصة في التربية والتطبيع الاجتماعي للفرد، حسب المواصفات التي يحددها ممثلو المجتمع، من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.

ثم ان مفهوم المواطنة يختلف من مجتمع الى اخر، حسب النظام السياسي الذي يتبعه المجتمع، وحسب المفهوم الذي يحدد به المجتمع العناصر والمقومات التي تشكله وتجمع بين افراده، فبعض الانظمة السياسية تحدد المجتمع او الدولة بالرقعة الجغرافية وبعضها بالثقافة وضمنها اللغة والدين وهناك من يضيف اليها خاصية العلمانية، باستثناء عامل الدين من عناصر المكونة لأطر المجتمع المدني(عبد الله الدائم،ص24).

وتعززت التربية على المواطنة في مناهج الإصلاح التربوي مع الندوة الدولية بالجزائر سنة 2007، بعنوان "التربية المدنية"، الأبعاد الوطنية والدولية. باحثة في كيفية بناء مواطن متجذر بالمجتمع ، متفتح على العالم. وقد أولت الإهتمام بالحديث عن المؤسسات التربوية بما فيها الأقسام التحضيرية ،عملية التربية على المواطنة بهدف غرس الشعور بالإنتماء والولاء إلى الجزائر، في إطار الممارسة التي يعمل عليها الطفل بالمحسوسات والتقليد، ومن أهم معززات المواطنة الأولى كالحفاظ على البيئة، ونظافة الحي واحترام الأخر، وحماية الممتلكات العامة، إلى جانب إحياء المناسبات الوطنية

والتعرف عليها، كعيد اندلاع الثورة وعيد الاستقلال ، والتعرف على بعض الشخصيات الوطنية.

وبالحديث عن الدين، فهو جزءا أساسيا في قيم الهوية الوطنية ، ويعتبر من الأهداف العامة والأساسية التي تقوم على تعزيزه والتحلي بهن والتعرف على أهم مبادئه إلى جانب التعرف على مختلف الهوية الثابتة والاجتماعية للطفل الصغير المتمدرس، مواطن المستقبل الفعال، وذلك بطرح تعلمات تتلاءم ونفسيات الطفل وتخاطبها، بمستواهم، وتتمثل بعض هذه القيم بالجانب المعاملاتي والأخلاقي الإسلامي، وتحفيظ القران، والتعريف بالأنبياء وبالسيرة الحقيقية المثلى.(سعيد بوشينة،2010،ص26)

4-5- الشعور بالهوية والإستقلالية:

تؤكد نظريتي سوليفان وإيريكسون، أن التطور الحاصل في النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي يؤهل الطفل من الإنتقال من مرحلة نمو دنيا كان يشعر فيها أنه جزء غير منفصل عن أمه أو عن الأشياء المادية، في العالم المحيط به إلى مرحلة أعلى من النمو والتطور، أي الإحساس المبهم والغامض بالذات إلى الإحساس الواضح بالإستقلالية عن الأرين، ويتجلى ذلك في إدراك الشعور بجسمه، ومناداة شخص ما له باسمه، ويزداد الشعور بالهوية الذاتية له عند انتقاله من البيت إلى مؤسسات التربية التحضيرية، كما يتأتى برؤية صورته، وإقران أدوات خاصة به في هيكل المؤسسة التحضيرية، وحينما يتعرف على الحروف ويطلب منه تجميعها حسب منطق الإسم الخاص به.

إن هذا الأسلوب التربوي وغيره من الأساليب يعمق لدى الطفل ويثبت لديه الشعور بكيانه وهويته المستقلة، كما تتيح التربية التحضيرية من خلال أنشطتها التربوية التي يمارسها الطفل الحجري والقفز واللعب والتسلق، شعورا وصورة عن جسده، وهويته نتيجة للمقارنة بين أدائه وأداء غيره من الأطفال.(السعيد بوشينة،2010، ص19).

4-6- التهيؤ والتحضير للتمدرس:

أثبتت الدراسات العالمية والمحلية أن الأطفال الذين التحقوا بمؤسسات وهياكل التربية التحضيرية، أكثر تكيفا وتجاوبا مع مرحلة التمدرس الإلزامي، من النواحي النفسية والتربوية والاجتماعية في المدرسة، ونظرا لما للقدرة على التكيف مع المدرسة من اهمية فلا تكاد تخلو أي وثيقة سياسية تربوية لأي بلد من النص على هذا الهدف، المشترك بين الانظمة التربوية.

وقد ركز **البروفيسور توليسيك في المؤتمر الدولي الرابع حول تربية الطفل ما قبل المدرسة** ، والذي أنعقد في ألمانيا 1967، في عرض دراساته على مدى تأثير مؤسسات التربية التحضيرية على تقدم الأطفال بنجاح في المراحل الدراسية اللاحقة، وقد كشفت دراساته على مستوى التفوق الدراسي ، وزيادة مستوى النمو اللغوي، والقدرة على التفاعل مع النشاطات التربوية الصفية، وكذلك القدرة على التكيف الإيجابي مع الأقران بالنسبة لعينته البحثية لأطفال متمدرسين في المرحلة التحضيرية مقارنة مع أطفال لم يتلقوا تربية تحضيرية .

4-7 تنمية شخصية الطفل:

من خلال اللعب والنمو البدني والتطور الإبداعي، والتربية الرياضية. من خلال تعلم الحساب والأنشطة الفنية والحسابية، والتعرف على الحاسوب.

يشكل التعمق في مسيرة التجربة الدولية ومسيرتها الرائدة في الاهتمام بالطفولة ، وتنميتها من أهم المطالب والسياسات الداعية إلى ذلك، وذلك لتحقيق الغايات الكبرى في بناء أفراد متوازنين نفسيا، واجتماعيا، ومعرفيا على جميع الأصعدة. ثم إن مرحلة التعليم التحضيري في مختلف الأنظمة التعليمية إنما تعتبر القاعدة الأساسية لنجاح منظومة تعليمية كاملة تتأتى عواقبها وانعكاساتها اللاحقة على مراحل التعليم الأساسية، وفي ذلك

تتحمل الدول مسؤولية التكفل والرعاية بهذه الفئة، واعتبارها أنها عملية خاصة وشاقة من عدة جوانب مادية ومعنوية، سواء من حيث وسائل التنشئة ، أو من حيث طبيعة النشاطات التكوينية، أو من حيث برامج التعليم وتنظيمه، وحتى التكفل الصحي والدعم النفسي المرافق لكل من المعلم المربي، والطفل المعني بالتمدرس في هاته المرحلة بكل خصوصياتها.

وبالحديث عن دور معلمة القسم التحضيري فنجاحه من أهم العوامل المحددة لمستوى نجاح مهمة التربية التحضيرية لتنوع مهامهما وتمكنها من مختلف المهارات الفنية والمعرفية، باعتبارها المسؤول الأول والمؤثر والقدوة عن كل ما يحمله الأطفال من توجيهات وتعلمات وعمليات تطبيع اجتماعي ، حيث توفر لهم الجو الملائم والمشابه لجو الأسرة في أركان الأقسام التحضيرية.

وهذا العامل يمهد لعامل أخر يحدد مستوى التكفل بالتربية التحضيرية في النظم التعليمية، وهو التكفل المادي والميزانية المالية الخاصة التي يتحملها المجتمع في تسيير ونجاح مهمة التعليم التحضيري.

وهذه السياسيات تحدد مستوى نجاح العملية، من طرف الدول ومدى تماثلها لقوانين ومشروعات واتفاقيات التقارير الدولية. وفي المحور التالي من الدراسة نتطرق إلى السياسة التربوية في الجزائر ومجهوداتها في التكفل بمرحلة التعليم التحضيري.

ثانيا: التعليم التحضيري في النظام التعليمي الجزائري:

يعد الأطفال مصدر الثروة الحقيقية لأي مجتمع وهم الأمل في تحقيق مستقبل وغد أفضل.

حيث دعي العديد من المفكرين والمربين بفتح أقسام تحضيرية لما لها من أهميه كبيرة في بنية الطفل السيكولوجية والتربوية بغية إعداده للدخول المدرسي الأساسي الإلزامي.

وأخذت هذه الدراسة بعين الاعتبار خاصة، وتقدم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتطور العلمي والثقافي والتكنولوجي. وقد برز هذا التطور والاهتمام في كل دول العالم في العقود الأخيرة. وكانت الجزائر من ضمن الدول التي تعهدت بإدراج مسألة تطوير وتعميم التعليم التحضيري لأثره البالغ على الطفل والمجتمع.

1- فلسفة تطور التعليم التحضيري بالجزائر:

أن الحديث عن تاريخ التربية التحضيرية بالجزائر يرجع ويؤسس لمرحلة الاستعمار الفرنسي، وسياسة تطبيق هذا النوع من التربية التي رافقها كم هائل من الحرمان للغالبية الجزائرية، إضافة إلى عدم فسح المجال أما المهتمين بشؤون التربية والتعليم من أبناء الشعب الجزائري، في التخطيط التربوي و إبداء الرأي في ما كان له علاقة بقطاع التربية والتعليم. هذا في مقابل توظيف وإنشاء رياض الأطفال كمؤسسات رسمية تابعة للقطاع الخدمات والإدارة الفرنسية كمؤسسة تربية وتعليم خاصة مفتوحة أما قطاع فئة السكان المعمرين والموالين، تعمل على خدمتهم وتحقيق غاياتهم وطموحاتهم، فاقتصرت خدمات الروضة على أطفال المعمرين بحيث لم يكن بمقدور الأطفال الجزائريين الانتظام فيها والاستفادة من البرامج التعليمية وأنشطتها التربوية،(تركي رابح،1989،ص48).

أما الحديث عن مرتكزات تربية تحضيرية بفلسفة جزائرية يبدأ من مرحلة الاستقلال الجزائري، وقد مرت فلسفته بأربع مراحل زمنية تعليمية:

أ-مرحلة استمرار الوضع القائم(من 1962/1975) وفيها تم الإبقاء على دور الأمومة، التي كانت تابعة لإشراف الإدارة الفرنسية، المكلفة بالتربية التحضيرية، وقد تم الاستغناء عن خدماتها بالتربية التحضيرية وتحويلها إلى مدارس ابتدائية ، بهدف مواجهة الضغط الذي واجهته السياسة التربوية في التسيير واستقبال تلاميذ المرحلة الإلزامية. أما بعد سنة1965، فقد تم التخلي عن التربية التحضيرية نهائيا في مدارس الأمومة، وتحويلها، إلا بالنسبة للمدارس التي كانت تابعة للإرساليات المسيحية فهي الوحيدة التي أبقت على انظام التربية المسيحية ولكن بفئات قليلة جدا مع مساهمة مالية للأولياء في دفع اقساط رعاية وتربية ابنائهم حين خروجهم للعمل. وفي هذه الفترة كان اقبال الفئات والاسر الجزائرية على هذه المؤسسات متزايدا بالنظر إلى تحسن أحوال الطبقات الميسورة مع مطالبهم في توفير تربية تحضيرية نوعية إلى جانب التعليم الابتدائي والمطالبة بأقسام نوعية خاصة في التعليم المتوسط في نفس المؤسسة.

أما بالنسبة لنوعية التعليم فقد كانت البرامج واللغة فرنسية، في مقابل الوضع العام الذي يتميز بالضعف وانسحاب الوزارة الرسمية بالتكفل بهذا الميدان. (السعيد بوشينة،2011 ،ص15)

ب- المرحلة الثانية- مرحلة إعادة الاعتبار للتربية التحضيرية الرسمية(1976/1991)، مع صدور الأمرية35/76 المنظمة للتربية والتكوين عرفت الجزائر تطورا كبيرا في مجال التربية التحضيرية، شأنها شأن التربوي العام، وفي سنة 1981 بتاريخ 17 جوان صدرت مجموعة من النصوص الرسمية الصادرة عن وزاره التربية الوطنية: وثيقة رقم 288 بعنوان: "إقامة جهاز حماية وتربيه الطفولة الصغيرة" في هذا المنشور توجه وزير التربية

الوطنية إلى مدير التربية من أجل أن يدرسوا على مستوى ولايتهم إمكانيات فتح هياكل استقبال الأطفال والذين تتراوح أعمارهم بين 04 و06 سنوات على أن يكون ذلك بصفة تجريبية وتحقق الأهداف التالية :

*إراحة الأمهات المعلمات من المشاكل المادية الخاصة بحراسة صغارهن وتمكنهن من أداء واجبهم المهني على أكمل الوجه.

* حراسة وحماية الطفل من كل الأخطار.

*ضمان تغطيه حاجياته في جميع المستويات.

جاء هذا القرار كان نتيجة ملحه وطلب ملح من طرف عمال القطاع التربية من معلمين وأعوان من أجل أخذ أطفالهم بعين الاعتبار، والذين هم دائما في حيره في طريقه رعايتهم تعليمه مقارنه بالدخل الضعيف الذي يتقاضاه هؤلاء. وعليه فإن هذه التدابير المتخذة لا يستفيد منها سوى عمال قطاع التربية وجاء هذا المنشور أيضا للعدد الضعيف للمؤسسات التربوية القبل مدرسية (حدائق الاطفال_ مدارس الحضانة_ أقسام الأطفال).

وقد حرص وزير التربية على تحقيق الراحة للأمهات المعلمات خاصة، وبالنظر لصعوبة مهنة التدريس فإن كن أمهات فإن تربية أبنائهن سوف تنقص سواء من المردودية تجاه واجبهن كمعلمات، أو من ناحية ابنائهن. ومن أجل مساعدة كل أعوان التربية الوطنية ذوي الدخل الضعيف والذين لا يستطيعون وضع أبنائهم في مؤسسات خاصة.

والظاهر أن وزارة التربية الوطنية لم تتخذ قرارا ارتجاليا فقط بل مدروس من خلال وضعها هياكل حراسه وحماية الطفولة صغيره لأبناء قطاع التربية ووضعت مجموعه توجيهات واهداف من الواجب تحقيقها، تتعلق برعاية الطفل في العديد من الجوانب اهمها الجانب التربوي الذي يتوجب على المعنيين وضع وتوفير نشاطات متنوعة وجذابه للطفل

تعتمد أكثر على اللعب. بالإضافة الى الجانب الصحي من نظافة ووقاية، الكشف المبكر لبعض العوائق التي تقف في وجه تحقيق النظافة والصحة للأطفال في هذا السن. والجانب الغذائي ايضا بتوفير المطاعم المدرسية والوجبات المغذية الصحية السليمة وبهذا نحقق تربيه تكميليه لدور الأسرة حتى لا يحس الطفل انه انتزع من محيط اسرته. تضمنت الوثيقة كذلك جمله من التوجيهات والتعليمات الى مديري التربية تعتبر شروط يجب تحقيقها من اجل نجاح عمليه تنصيب هياكل استقبال الطفولة الصغيرة تمثلت هذه الشروط في :

*المحل يجب ان يتوفر ويستجيب للقواعد الصحية.

*تعيين موظفين متخصصين لهذه الاقسام.

*مشاركه ماليه يحدد مبلغها و وجهتها شهريا من طرف الاولياء.

*أما في 09 جانفي 1982: صدر منشور رقم 50 عن المديرية الفرعية للتعليم المتخصص التابعة لوزارة التربية الوطنية والتعليم الاساسي بعنوان: " تنصيب الوصاية التربوية على مؤسسات التعليم التحضيري" توزيع النصوص المتعلقة بالتعليم التحضيري، مضمون هذا المنشور هو ان وزاره التربية والتعليم الاساسي وضعت وصاية تربوية فعليه، تعليم تحضيريا ذو جوده ونوعيه محترمه وذلك بتقديم المساعدة التربوية لكل المؤسسات التي تستقبل الاولاد في سن 4 و6 سنوات. واولت اهتماما بأطفال المرحلة التحضيرية من غير ابناء قطاع التربية، وتكافئ الفرصة في تلقيهم نفس البرنامج.

وكذلك صدر منشور رقم 67 بعنوان: تنصيب الوصاية التربوية على مؤسسات التعليم التحضيري، جاء هذا المنشور كمواصلة وتفصيل أكثر لما جاء في المنشور رقم 50، تضمن ما يلي:

*ضمان الرقابة التربوية على كامل المؤسسات الخاصة بالتعليم التحضيري (رياض الأطفال_ مدارس الحضانة_ أقسام الأولاد) سواء تلك التابعة لوزارة التربية الوطنية أو لمؤسسات اخرى.

*تكليف مفتشي التعليم الابتدائي بالإشراف على هذا النوع من المؤسسات وذلك من أجل ضمان فعالية إدارية وتربوية ويرجع السبب لعدم وجود إطارات تفتيشيه مختصة في هذا الميدان(والتي تبقى مفقودة حتى وقتنا الحالي).

*توزيع البرامج الرسمية والنصوص التطبيقية التي تحدد الطرق الدقيقة للتدخلات.

*أشار المنشور ان الوصاية التربوية تأخذ بالضرورة طابعا خاصا بسبب الظروف الحالية والتركيبة المعقدة في القطاع غير ان المنشور لم يوضح هذه الظروف او كيف ان هذا القطاع معقد. واوسط وزاره التربية الوطنية لعده اعتبارات ومراعاة لعده مبادئ تمثلت في :

*إشعار المؤسسات والهيئات المحلية بالدور الذي يؤول إلى وزاره التربية.

*توعيتهم بضرورة ترقيه وتطوير التربية الخاصة بمرحله ما قبل الدراسة طبقا لحاجيات الطفل.

*السهر من أجل المحافظة على خصوصية هذا التعليم الذي يعتمد على اللعب والنشاط الحر للطفل.

*محاربه الإتجاه الذي يرمي إلى وضع نظام (دائرة الحراسة) مما يبين أن الوزارة اولت أهمية كبيرة للتعليم التحضيري، واعتبرت التعليم هدفه الأساسي هو تحضير الطفل للمدرسة من دون ضغط أو تقييد لحريته وحراسته لأنه في مرحلة عمرية تحتاج اللعبة قبل التعليم.1 وفي فيفري 1985: ظهر المنشور رقم 37 بعنوان: إجراءات جديدة خاصة بفتح أقسام الأطفال للتعليم التحضيري (لأبناء عمال التربية).

هذا المنشور يفصل أكثر 348 متضمنا الأتي: التفكير بالأهداف الخاصة بفتح أقسام الأطفال. وتحديد الشروط العامة لفتح هذه الأقسام (فتح قسم الأطفال هذه المهمة توكل إلى مفتش التعليم الأساسي بالمنطقة، الذي لا يسمح لأحد غيره أخذ هذا القرار إذا توفرت الشروط لذلك. وحدد شروط الهيكل المادي للقسم التحضيري من نظافة وأمان وصحة إلى جانب اختيار المعلم الكفء

*التنظيم التربوي، (عدد الأطفال الذين يجب أن يقل على 15 طفل ولا يزيد عن 30 طفل، تجهيز القسم تجهيزا خاصا يبتعد كل البعد عن النموذج المدرسي العادي، معنى نشاطات غير الزاميه ومرنه. اما عن الحجم الساعي للتلاميذ والمعلمة فيقدر ب 30 ساعه.

وفي نفس السنة تعزز المنشور بقرار المتابعة والتكوين المستمر لعمال التكوين التحضيري. جاء هذا المنشور بطلب من وزير التربية الوطنية لمفتشي التربية والتكوين(للمتابعة)، ومفتشي التعليم الاساسي للطورين الاول والثاني(للتنفيذ)، تمثل طلبه في برمجه زيارات تفقديه لفائدة المعلمين المشرفين على هذا النوع من التعليم.

وضحت هذه الوثيقة حرص الهيئة المعنية (وزاره التربية الوطنية) على تكوين المعلمين والمربين الاكفاء ليتمكنوا من التعامل مع اطفال هذه المرحلة، الذين لديهم خصوصياتهم في مثل هذه المرحلة العمرية المهمة.

ج- تبدأ المرحلة الثالثة لتطور التعليم التحضيري بالجزائر ابتداء من سنة 2001، وفي جوان 2005 : حيث صدر منشور 35 عن الأمانة العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية بعنوان : تنصيب منهاج التربية التحضيرية. هذا المنشور موجها إلى مفتشه أكاديمية ولاية الجزائر، والسيدات والسادة مديري مديريات التربية في كل ولايات الوطن. جاء هذا

المنشور بغية توضيح ثمانية محاور أساسية: التسجيل_ إسناد الأقسام للمعلمين_ التكوين والمراقبة_ تجهيز الأقسام_ المنهاج_ توزيع الزمن البيداغوجي.

أما بالنسبة للمربيات فيشترط ألا يقل مستواهن الأكاديمي عن مستوى نظرائهن في القطاع المكلف بالتربية الوطنية. ولكنه لم يحترم بسبب قلة الحوافز المادية، التي تعرضها، أما بالنسبة لتحديد الشروط المتعلقة بإنشاء المباني وتجهيزها فيستلزم تأثيث ووسائل تربوية بمعايير وضوابط تحددها المؤسسات التربوية من قبل توجيهات الوزارة.(سعيد بوشينة،2011،ص23).

وبالنظر الى صعوبة ضبط عملية التربية التحضيرية وعدم تكافئ الفرص والاقسام، فقد سلمت مهما التربية التحضيرية بفتح اقسام خاصة بالمجال من قبل الهيئات العمومية والدواوين والجماعات المحلية والشركات الوطنية المختلفة، وهنا تقع أعباء المؤسسات التحضيرية على عاتق المؤسسة والهيئات المنشئة لها، من حيث التكفل المادي وتجهيزات الهياكل(وزارة التربية الوطنية،2001،دص).

وقد أشارت الأمانة العامة لوزارة التربية من خلال هذه الوثيقة في مقدمتها أنه سيتم تعميم التربية التحضيرية وإلزاميتها بدءا من السنة الدراسية 2008_ 2009 على جميع الأطفال في سن خمس سنوات واعتبار التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي، ومدتها سنة واحدة.

وقد كان الهدف الرئيسي من تحرير هذه الوثيقة هو تبليغ المعنيين بأنه سيتم وضع منهاج التربية التحضيرية مع الدليل المرافق له على كافة القطاعات المعنية بالتربية التحضيرية من عمومية وخاصة وجمعيات مع الإلزام بتطبيقه ميدانيا. وكما وضحت بخصوصية التعليم وطبيعته في هذه المرحلة، حيث يغلب عليها طابع التلقائية واللعب والحرية والحركة

والانشراح، الأولى فيها هو الاهتمام بسيرورة التعلم لا نتائجه، هذا ما يرفع من قدرة الأطفال واستعدادهم للمرحلة الإلزامية :

كما وضعت شروط تنظيم الأقسام التحضيرية بحيث لا يتجاوز عدد أفراد القسم 25 تلميذا، حتى تتمكن المربية من التحكم في الوضع، إضافة إلى أنهم في حاجه إلى حرية أكبر للعب والحركة.

خاصه وأن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى اللعب وبالتالي تجهيز القسم بالألعاب التربوية، لأنه و كما تشير إليه النصوص الرسمية فإن التربية التحضيرية ترتكز على اللعب كأول نشاط، وحسب علماء النفس فإن للطفل شحنات داخلية وطاقة يجب أن تفرغ باللعب، فإذا لم يتم ذلك قد يتسبب ذلك في مشكلات شخصيته الفكرية والعقلية، الإنفعالية والوجدانية وحتى الحركة الجسمية، أمثال: جون جاك روسو الذي قال: " أن إتاحة الحركة واللعب للطفل في هذه المرحلة تكون له قيمة تربوية كبرى في النمو الجسمي والعقلي أيضا".(دكتور عبد الحميد اللكافي،1989،ص109).

بالنسبة للزمن البيداغوجي المعتمد في وزارة التربية واقسمها فيقدر ب 27 ساعة، يقوم المربي بتكييفها حسب الفضاءات التربوية المختلفة وحسب ما تطلبه المناهج.

ومن خلال هذا المنشور كذلك يتبين أن وزارة التربية ابتداء من 2008 قد أعلنت رسميا على إلزامية التعليم التحضيري بالنسبة للأطفال الذين وصلوا سن الخمس سنوات، من أجل تحضيرهم للتعليم الابتدائي الإلزامي. مع التأكيد على تكثيف الجهود في شروط انتقاء المعلمين للعمل في هذه المرحلة، لأنها ليست بالمهمة السهلة وتكوينهم.

-كما يستفيد أطفال المرحلة التحضيرية من كشف و متابعه صحية خلال انطلاق الموسم، قصد الكشف عن كل أشكال الإعاقة الصحية والحركية والعقلية والعمل على معالجتها مبكرا.

د- المرحلة الرابعة: وهي المرحلة التي تغطي الفترة من 2005إلى غاية 2009 من تطور التربية التحضيرية بالجزائر: وتتصف هذه المرحلة في مجال السياسة التربوية بإعلان تعميم التربية التحضيرية في السنة الدراسية2009/2008 بالنسبة للأطفال البالغين خمس سنوات، وذلك نتيجة لتقليص مراحل سنوات التعليم الإبتدائي إلى خمس سنوات، لأن هذا التقليص ينجم عنه فائض كبير في عدد المعلمين وشغور المناصب، مما يشكل هدرا في المناصب المالية والموارد البشرية.

أما فيما يخص النظام التشريعي التنظيمي : فالتعليم التحضيري في الإصلاحات الجديدة: فقد خطت الإصلاحات الجديدة التي شقها المتعلق بالتربية التحضيرية على :

_اعتبار التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي مدتها سنة واحدة للأطفال البالغين من العمر 5-6 سنوات.

_إلزام المؤسسات العمومية والخاصة بتطبيق المنهاج.

_تجديد الرقابة والمتابعة على المؤسسات المعنية بالتربية التحضيرية عمومية كانت أو خاصة وضعها تحت الإشراف التربوي للمفتشين.

_منع استعمال وثائق تربوية دفاتر، كتب...الخ ما لم تكن معتمدة من الوزارة المعنية.

_العناية بتكوين وتأهيل مربيات التعليم التحضيري.

_تقييم المضامين التي اقترحها المنهاج من خلال النشاطات والحجم الساعي وأساليب العمل والوسائل، وتقديم تقارير دورية مع تشخيص الصعوبات والنقائص.

_حدد منشور رقم 2305 الحجم الزمني من المجالات المعرفية والأنشطة التعليمية التي يتم بها مضامين المنهاج.

_يستفيد الأطفال المسجلين في الأقسام التحضيرية من الإطعام والقيلولة حسب الظروف.

فمنذ تحقيق الاستقلال في الجزائر وبداية الاصلاحات التربوية، بدأ الاهتمام بتعليم طفل ما قبل المدرسة، ذلك أن التعليم في هذه المرحلة كما سبق و أشرنا لذلك هو حجر الأساس لباقي الأطوار التعليمية لذلك ألحقت الأسرة الجزائرية طفلها بالمدارس القرآنية ورياض الأطفال، حيث أعيد النظر في هذه الأخيرة بشكل رسمي على مراحل عدة لتبدو كما هي عليه الأقسام التحضيرية اليوم، لها أهدافها الخاصة ومناهجها المدروسة لضمان تحقيق النمو الشامل للطفل في هذه المرحلة العمرية المهمة.

من بين أهداف التربية التحضيرية نذكر :

- النمو الشامل للطفل(التنمية العقلية، النمو الجسمي، النمو الصحي).

- التنشئة الاجتماعية كامتداد للمحيط الأسري. الوصول بالطفل إلى استكشاف إمكانياته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم.

- تدريب الطفل على ممارسة الأنشطة في القراءة والكتابة والحساب.

- تنميه الذوق الجماعي لديهم.

- تعديل السلوكيات العدوانية والمشكلات الانفعالية والقصور في الانتباه.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف وجب أن يكون المنهاج على مستوى من الجودة من خلال التزام التربويين بمجموعة من المعايير أثناء إعداده ومن بين هذه المعايير: أن يستمد المنهج من البيئة القريبة للطفل، وإعطاء الطفل الوقت الكافي للتعلم بالإضافة إلى التدرج معه شيئا فشيئا في تعلم الخبرات، كل هذا يجعل من التقويم النهائي أكثر دقة وأقل إجحافا في تحديد مستوى النضج الذي حققه الطفل.

هذا وقد حققت المرجعيات التربوية الوزارية، والتنظيمية مختلف الأنشطة التربوية التحضيرية في محاولة استيفاء المناهج عبر المراحل التطورية لهذه المرحلة على النحو التالي :

*القدرة على الحوار البسيط.

*القدرة على طرح الاسئلة وتصور الاجابات.

*حفظ القرآن الكريم وبعض الصور والأحاديث النبوية.

*إكتساب الأخلاق والقيم التي تفيد الطفل في حياته اليومية.

*معرفة الأحجام والتقديرات ومبادئ التمثلات للأشياء الملموسة.

*التحكم في الانفعالات والخروج من التمركز حول الذات.

*التهيؤ للتعلمات المدرسية، ومعرفة مختلف المبادئ الصحية والحسية والحركية .

*التهذيب والشعور بالمسؤولية وأخلاق التعاون والنظافة، وأدأب الحوار والتفاعل لنجاح عمليات تفاعل اجتماعي بناءة.

*تنمية روح اللعب والإبداع الفني واكتشاف شخصية الطفل وميوله من خلال تنويع الأنشطة بين لغوية ومهاراتية، وسلوكية ادائية.

وبالنظر للميزانية الوطنية الضعيفة في تسيير عملية التربية التحضيرية فقد فتح المجال أمام الخواص لاستقبال الطفولة ورعايتها، والأمر يظهر في عدم تنظيم زمن بيداغوجي مؤسس على القيام ببعض الأنشطة الصفية داخل هياكل المؤسسات التابعة لوزارة التربة الوطنية. وهو ما ميز المرحلة الرابعة من تنظيم التعليم التحضيري ، ومع نقاش وزارة التربية والمجلس الأعلى للتربية، مع ارتفاع أعداد الاطفال المستفيدين من التربية

التحضيرية لدى قطاع الخواص(سعيد بوشينة،2011، ص61) حيث امتدت فضاءاتها ومؤسساتها إلى القرى والأرياف، بالرغم من تلقي التعليم بمبالغ مادية، ورغم اختلاف الزمن البيداغوجي وطبيعة التسيير التي تحددها المؤسسة الرسمية.

ولكن يمكن التنويه أن هذا الإقبال من طرف مختلف الفئات الاجتماعية قد حددته طبيعة الأنشطة التي تحوزها مختلف الفضاءات والهياكل التعليمية التربوية التحضيرية بين عامة وخاصة.

وبصفة عامة يمكن طرح أهم القوانين الخاصة بتطور السياسات المتعلقة بالتعليم التحضيري على النحو التالي:

-2أشكال التعليم التحضيري في الجزائر ومؤسساته :

تتعدد المؤسسات التي تتكفل بتربية الأطفال ما قبل التمدرس الإلزامي، حيث أنشئت خلال القرن الثامن عشر، على أيدي مربين مختصين كانت اهتماماتهم منصبه على تربيه طفل ما قبل المدرسة، كانت هذه المؤسسات في البداية تضم اليتامى وأبناء الفقراء، لكي تقدم لهم الرعاية والاهتمام والتربية من خلال توفير المحيط المناسب أين تلبى احتياجاتهم. قد صادفت هذه المؤسسات في بدايتها صعوبات وعراقيل من طرف بعض أولياء الأطفال أو من طرف مسؤولي المناطق الموجودة فيها. لكنهم ما لبثوا أن عرفوا فائدتها بالنسبة لهم ولأطفالهم.

وقد تطورت هذه المؤسسات بعد ذلك وأصبحت تستقبل الأطفال من جميع الطبقات نتيجة ما تقدمه من برامج ونشاطات تساعد على نمو الطفل من كل الجوانب وقد بينت هذه البرامج على أساس أنها تحقق الأهداف المرسومة لهذه المؤسسات.

وتختلف تسميه هذه المؤسسات فمنها ما هو تابع لوزارة التربية الوطنية ومنها ما هو تابع للبلديات والشركات والهيئات النظامية والخواص، والجمعيات.

إن مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر هي كغيرها من مؤسسات التعليم التحضيري في دول العالم. والتي تتمثل غالبا في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد في دول أخرى، وقد جاء تحديد مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر في المادة 20 (Journal officiel 23 avril1976،p429 من الجريدة الرسمية والتي جاء فيها" يلقى التعليم التحضيري في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد."

ولكن المعروف في الجزائر وفي دول عربية اخرى وجود نوع أخر من المؤسسات وهي الكتاتيب والمدارس القرآنية وهذا ما لم نجده في هذه المادة، أنها تدخل ضمن أقسام الاولاد! فيما يلي شرح لهذه المؤسسات:

1- الكتاتيب والمساجد:

هي أول مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر كغيرها من دول العالم الإسلامي الأخرى. وهي عبارة عن حجرة" أو حوش صغير يستخدم للتعليم، وأحيانا يكون جزء من بيت المعلم، فيحضر المتعلمون من الصباح ليجلس على مقاعد صغيرة أو حصيرة. أو هو حجرة أو حجرتين مجاوره للمسجد خصصت لتعليم القرآن (Ibid p429).

إلى جانب المسجد نفسه، والذي يعتبر من أهم المنشآت الاجتماعية والتعليمية التربوية للأطفال المسلمين، وانتشرت على مر العصور في شتى أنحاء العالم الإسلامي بهدف تأهيل النشء للحياة الاجتماعية وفق تعاليم قيم الإسلام ومبادئه، من خلال تنشئة منضبطة ومتوازنة(مراد زغيمي،2008،ص122).

رغم ببساطة الكتاتيب وبساطة، التعليم فيها إلا أنها قامت بمهمة تلقين القران الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك تضم العديد من البنين والبنات. (اللجنة الوطنية للمنهاج،2004، ص9).

إن التعليم بالكتاب تميز بطريقته الفريدة في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب حيث كان التلميذ يتعلم ويعلم من هو أقل منه مستوى. وبالنسبة لبرامجها وطرق التعليم فيها فإنها تعتمد على الحفظ ، والخط لمعرفة الحروف الهجائية في المراحل الاولى من حياة الطفل، ذلك أن التكرار يسهم في تقوية الذاكرة، وكذلك الاملاء بعد محاكاة وتقليد المعلم من دون علم تلك الحروف بل برسمها وكيفية ذلك فقط، الى جانب ارتكاز اهدافها على تعاليم الدين الاسلامي والعقيدة، من خلال تهذيب الطفل بتوجهات المعلم اللفظية، وتشجيعه، وتقديم نماذج طيبة للبطولة الدينية والأخلاقية.(طالب عبد الرحمان،1983، ص55).

وقد عرفت الجزائر هذا النوع من التعليم في عهد الدولة العثمانية، حيث كانت مصدرا للإشعاع العلمي، وواصلت ممارسه عملها خلال تواجد المحتل الفرنسي بالجزائر.

عملت آنذاك في المحافظة على الهوية الجزائرية، التي أراد أن يطمسها المحتل من خلال تطبيق سياسة الفرنسة، إلا أن الكتاتيب تصدت لذلك، وكانت تعلم اللغة العربية، وتغرس فيهم الروح الوطنية الإسلامية متمسكة بأن الجزائر عربية مسلمة(اللجنة الوطنية للمنهاج،2004، ص09).

أما المدارس القرآنية فهي تابعة لأقسام المساجد، حيث يلتحق بها الأفراد من مختلف الأعمار، أي من الأطفال الصغار إلى الراشدين لذا تتباين فيها مستويات التعلم. تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة والتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي علوم الشريعة المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة.

وقد ظهرت بقوه في الأعوام القليلة الماضية كفضاء يهتم ما دون سن التمدرس، و يمثل هذا النموذج في أقسام تابعة للمساجد.

2- مدارس الحضانة ورياض الأطفال:

مؤسسات اجتماعيه، تستقبل الأطفال الصغار من عامين أو ثلاثة إلى أربع سنوات وفي بلدان أخرى تستقبل حتى الرضع. وهي مدارس أقرب إلى البيت من المدرسة. الطفل. حياه طبيعية، فالحضانة امتداد للتربية الأسرية في البيت وتماثلها كثيرا، عملها الأساسي هو الاعتناء بالطفل لساعات من اليوم ورعايته صحيا وغذائيا تترك فيها حرية النشاط واللعب للأطفال القادرين على ذلك.

تتعدد صور الوجود الواقعي للحضانة في بلادنا، ان تكون مؤسسات مختصة قائمه بها كلها أجهزتها ومواردها البشرية تابعه للقطاع العام أو الخاص، أو يقوم بها افراد من المجتمع خارج كل شرعية القانون، غالبا ما يكن نساء يقمن بدور حضانة الطفل خلال ساعات عمل الأولياء مقابل أجرة مادية يتفق عليها ولي الأمر والحاضنة.

لذا فإن الحضانة كنوع من المدارس ليس منتشر في الجزائر، والمدارس القليلة الموجودة لا تتوفر فيها الشروط المطلوبة سواء من ناحية المربيات أو المباني وغيرها. (مديرية التعليم الأساسي،2004،ص6).

وتبرز أهميتها في تربية الطفل ورعايته والاهتمام به، وتوجيهيه ومساعدته، على حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره، إلى طفل أكثر استقلالية، وقدرة على الاعتماد على نفسه، مع مراعاة ضمان نمو الطفل، نموا سليما متوازنا، من مختلف الجوانب.(رضوان لحسن،2009، ص36).

وما يمكن الإشارة إليه فيما يخص هذه المدارس، أنها في بلدان أخرى مثل فرنسا تنتمي إلى السلم التعليمي، فهي المرحلة الأولى من مراحل التعليم الابتدائي أو مرحله ما قبل المدرسة تعمل على تهيئة الطفل للاندماج في مجتمع الكبار.

.(Encyclopédie Hechellé Multimédia2004_2005).

وعليه فالهدف من مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال بما تتوفر عليه من أقسام تحضيرية، فأهدافها العامة اجتماعية تربوية مختصة في توفير الشروط التربوية المناسبة والجو الملائم وايقاظ وتنمية قدرات الطفل.، وترتكز على مجموعة من الأسس النفسية والصحية والتربية على أساس النشاط واللعب والرعاية الصحية والاجتماعية بالنسبة لأطفال سن الرابعة إلى السادسة.

وقد ظهرت كفضاء أول تابع للبلديات وجد منذ سنة 1962 تحت إشراف مصلحة الشؤون الاجتماعية لوزارة التربية الوطنية، غير أنه ألغي بقرار وزاري صدر في سنة 1965 حيث حولت هيكله لتحقيق استقبال أحسن للأطفال المعنيين بالتمرس الإلزامي (وزارة التربية الوطنية،1995،ص18).

فيمكننا أن نخلص أن رياض الأطفال فضاءات تربوية تحتضن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من الرابعة الى السادسة، والتي لها وقع على حاضر الطفل ومستقبله، وتستهدف تنمية الطفل مراعيه في ذلك الخطوات، ومنهج يتضمن مضامين تعليمية، ويطغى الطابع التربوي على أعمالها ومن أسمائها كذلك، مدارس الأطفال، حدائق الاطفال بستان الطفولة .

ووجودها في الميدان يكون على شكل مؤسسات ذات هياكل واجهزه وموارد بشريه تكون تابعه للقطاع العام او الخاص، وغالبا تكون ذات طابع خاص غير تابع لأملاك الدولة ولا تكون تابعه لوزارة التربية والتعليم والإلتحاق بها ليس إجباريا.

وقد اعتبرت الرياض ليست مدارس تعليمية رسمية يتعلم بها الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب والعلوم والتاريخ، ولكن هذه الرياض ذات وظائف تربوية أخرى تختلف في طبيعتها ومتطلباتها وأغراضها ومناهجها ونشاطاتها التعليمية عما يدور في المدارس الرسمية الحكومية. (محمد محمود،د.س،ص12).

وهذا الطرح يمكن أن يتماشى وخصوصية البرامج التربوية والأنشطة المهاراتية والمتنوعة التي تتبناها وتنتهجها مؤسسات التعليم التحضيري، فالرقابة على هاته المؤسسات تكون ضبطية الا الطابع المادي للبناءات والهياكل، وليس من الناحية النوعية للمناهج والمعارف التي ترجوها وتطلبها أسس التربية التحضيرية الإلزامية من طرف الوزارة الوطنية. حتى أن بعض المؤسسات الخاصة بمؤسسات رياض الأطفال يمكن أن تنتهج برامج منافية للقيم والمبادئ العامة من ناحية الاستراتيجية والمعارف والأهداف، والقيم الأصيلة .

3- القسم التحضيري:

لقد ظهر اهتمام دول العالم بطفل ما قبل المدرسة من خلال إنشاء عدد من مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال، لاستقبال هؤلاء الأطفال وتقديم الرعاية والتربية اللازمة لهم ولضمان أحسن نمو لهم، وقد رأت أنه من الأحسن إدماج الطفل منذ سن المبكرة في مدارس الكبار، ليتم إعداده لمرحلة التعليم المدرسي، وبذلك قاموا بفتح أقسام للتعليم التحضيري ملحقة بالمدارس الإبتدائية والأساسية وقد سميت بأقسام الأطفال.

وهكذا كان الشأن بالنسبة للجزائر. حيث صدرت أمرية 16 أفريل 1976 نصت على فتح مؤسسات التربية التحضيرية، والتي تمثلت في مدارس الحضانة، رياض الأطفال وكذلك أقسام الأولاد.

إلا أن أقسام الاولاد الملحقة بالمدارس لم يتم فحصها إلا مع بداية التسعينات، لكن قبل هذه السنوات لم تكن هناك أقسام خاصة بطفل ما قبل المدرسة. ولكن ما كان موجود في ذلك الوقت هو منح رخص استثنائية لأبناء عمال قطاع التربية من طرف مديري التربية تسمح للأطفال ممن هم دون السن القانوني لدخول المدرسة. وكان هؤلاء الاطفال يقضون سنه دراسية مع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي أو أساسي يتلقون فيها نفس البرامج المقررة على تلاميذ هذه السنة وكانت تحسب لهم كسنة أولى وليست سنه تحضيرية، مما يجعلنا نستنتج أن التربية التحضيرية الملحقة بالمدارس لم تكن مطبقه كما ينبغي أو أنها لم تكن موجودة.

وحتى الأقسام التحضيرية التي تم فتحها خلال سنوات التسعينات لم تكن منتشرة في كل المدن الجزائرية، بل كانت مقتصرة على بعضها فقط خاصه المدن الكبرى منها، لكن مع بداية الألفين بدأ التفكير جديا في فتح أقسام التربية التحضيرية بكل المدن والقرى وفي كل المدارس دون استثناء. حيث أصبح تعميمها واجبا لامتصاص العدد الكبير للأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة إذا فالقسم التحضيري هو القسم الملحق بالمدرسة الابتدائية يلتحق به الاطفال الذين هم بسن الخامسة كما يمكن لأطفال الأربع سنوات كذلك الالتحاق بهذه الأقسام. (وهذا ما لاحظناه ميدانيا).

إن المدرسة التحضيرية بمختلف أنواعها لا يمكن أن تكون بديلا للبيت، وإنما هي مكملة له في أداء المهمة بالنسبة للطفل لأنها تعمل على بلوغ أهداف تربوية مختلفة نذكر منها:

ا_ تنمي في الطفل رغبته في العيش مع الأخرين والمشاركة في نشاطاتهم ثم يتعلم أن يكون له دور في كل نشاط أو دورا للأخرين أيضا، فيقبل فكره التعاون والمشاركة ويبتعد عن الفردية والأنانية، مع زيادة ثروته اللغوية ليصبح قادرا عن الإفصاح عن حاجاته

ورغبته على الاتصال بالآخرين وتوضيح أفكاره وحل مشاكله. (عدنان عارف،1990 ،ص28).

ب_ رفع شعور الطفل بثقة في النفس، بتوفير فرصه للتعبير عن نفسه بحريه دون أن نشعره بعقده الذنب إن كان تفكيره لا يتفق مع قيم الكبار.

ج_ أن يزود الآباء بالخبرة والمعرفة عن أبنائهم فدورهم أكيد لا ينتهي بمجرد دخولهم المدرسة التحضيرية بأشكالها.

د_ توفر للطفل مواده الأساسية والتي بواسطتها يكتشف بيئته ومحيطه، فالطفل يبدأ بمعرفة بيئته من خلال الأدوات التي يستخدمها والتجارب التي يمارسها أو يراقب الغير بممارستها.

هـ_ أن تعد الطفل وتهيئه لحياته الدراسية المقبلة وكل تخطيط في المدرسة التحضيرية، يجب أن يقوم هذا الأساس فالطفل بحاجة إلى توفير المناخ الملائم الذي يكشف عن قدراته ومواهبه ويساعده على التفكير المنظم.

و_ أن تنمي في الطفل حب العطاء في نفسه ومما يملك، فالمدرسة التحضيرية تملأ نفس الطفل بالحب وكل ما هو جميل في الحياة والفنون، فتثري عالم الطفل العقلي وتسمو بخياله وشعوره.

ح_ تنمي قدره التعبير سواء كانت لغويه أو بالرسم والموسيقى والتمثيل.

ط_ تنمي الإتجاه العاطفي عند الأطفال، وتعمل على إفهام الطفل بأن الكبار هم أناس معه بوعي وبروح المساعدة الإيجابية لأنهم يحبونه. (عدنان عارف،1990،ص28).

3-السياسات والتشريعات الخاصة بالتعليم التحضيري في الجزائر:

ظهر التعليم التحضيري في الجزائر من خلال المرسوم الرئاسي الذي ينص على:

_تخصص الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الالزامي وهذا ما طرحته المادة 19 من المرسوم 1976:

_التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الالزامي في المدرسة.

_الغاية منه : إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية وذلك :

*تعويدهم العادات العلمية الحسنه.

*مساعدتهم على النمو الجسماني وتربيتهم على حب الوطن والاخلاص له.

*تربيتهم على العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.

*توفيق وسائل التربية الفنية الملائمة.

*تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة و الكتابة والحساب.

المادة 20: يلقن التعليم التحضيري في رياض الاطفال ومدارس الحضانة واقسام الاولاد.

المادة 22: لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط.

المادة 23: يتولى الوزير المكلف بالتربية والاشراف التربوي على مؤسسات التعليم العالي وتحدد شروط قبول التلاميذ والمواقيت، يضع البرنامج والتوجيهات التربوية ويشرف على تكوين المربين المخصصين لهذا التعليم ويقترح القانون الاساسي له.

المادة 08: تقدم مؤسسات التعليم التحضيري للأطفال تربيه ونشاطات مطابقه للبرامج الرسمية التي تعدها وزاره التعليم الابتدائي.

المادة 09: تخضع مؤسسات التعليم التحضيري لنظام العطل المدرسية المحددة من طرف وزير التعليم.

المادة 10: على مديريه المدرسة التحضيرية ان تحتفظ بجميع التسجيلات النظامية في مدارس التعليم العمومي والمتعلقة بالتلاميذ والموظفين وتنظم العمل والحالة الصحية في المؤسسات .

المادة 11: يخضع مدير المدرسة التحضيرية وجميع الموظفين للمراقبة الإدارية ومراقبه المصالح الصحية المدرسية بنفس الصورة التي تجري عليها هذه المراقبة في مؤسسات المدرسة الاساسية.

المادة 12: يكلف بالمراقبة على مؤسسات التعليم التحضيري الموظفون التابعون الى وزاره التعليم الابتدائي والموظفون بالمصالح الصحية لذلك.

المادة 14: ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

منذ السنة الدراسية 1981_1982، الملتقى الوطني المنعقد بوهران في سبتمبر 1997 الذي بادر به المجلس الاعلى للتربية وهو مجلس اسس حديثا سنه 1996 تحت وصاية رئيس الجمهورية، وجهت وزاره التربية والتكوين اهتماما خاصا لهذا التعليم، فإنشات اقسام ومدارس خاصه خصصها في البداية لعمال التربية حيث بلغ عدد الافواج التربوية للسنه الدراسية 1997_ 1998 بمحافظه الجزائر الكبرى 32 فوجا، وهذا حسب السنوات الدراسية اي 24 فوج للسنه الاولى تحضيري و08 افواج للسنه الثانية تحضيري.

_قانون 2 اوت 1881 من قبل وزاره التعليم الفرنسية (يحدد التربية التحضيرية).

_قانون 62/ 157 المؤرخ في 31 ديسمبر 1962 الرامي الى تمديد العمل بالقوانين الفرنسية في التشريع المدرسي في الجزائر.

_توقيف وزاري للتعليم التحضيري في 23 سبتمبر 1965.

_الأمر 29/ 73 المؤرخ في 5 جوان 1973 والمتضمن الغاء القانون 157/ 62 والعمل بالقوانين الجزائرية.

_أمرية 16 أفريل 1976 والمتضمنين جميع القوانين الخاصة بقطاع التربية، التي تضمنت فصل الخاص بالتربية التحضيرية وثيقه توجيهيه 1984 تؤكد على اهميه التعليم التحضيري.

_المنشور الوزاري رقم 54 في 15/ 11/ 1989 مراقبة التعليم التحضيري.

_المنشور الوزاري رقم 645 في 21/ 11/ 1989 الاشراف والوصاية.

_الوثيقة المرجعية للتعليم التحضيري سنه 1990 التي حددت أهداف ونشاطات التعليم التحضيري

_مرسوم تنفيذي 382/ 92 فيه 13/ 10/ 1992 استقبال صغار الاطفال.

_قرار 1992 القاضي بفتح المجال أمام القطاع الخاص.

الجريدة الرسمية العدد 4 الصادرة في 27 يناير 2008 القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008. والذي رافقته الوثيقة المرجعية للمناهج . والتي تحدثنا عن توليها لمهمة التربية التحضيرية في العناصر السابقة.

وكل هاته القوانين تشترك في مجموعة من الخيارات البيداغوجية والتنظيمية تتماشى ومتطلبات الحياة المعرفية من خلال تهيئتها حسب المقاربات المعرفية اللازمة لكل مرحلة

من صدور المرسوم التنظيمي الخاص بمراحل التربية التحضيرية، وهي في ذات الصدد تركز على ذات المتعلم – الطفل. بفرصة البناء النشط للمعرفة، مع ضمان احترام مساره الخاص، ونمو شخصيته، وان تنظيم الوضعيات التعلمية ، كفيلة بإبراز مشكلات، وإحداث تحولات على بنية تمثلات الطفل، وتصوراته ومساعدته على تطوير قدراته المعرفية والنفسية.

ذلك أن تنظيم هاته العملية اسس وبني وفق قدرات ونظريات معرفية، وتفاعلية للتعلم من خلال أنشطة البحث والاكتشاف التي تدفعه إلى التفكير العقلاني الفردي والجماعي، ومعظم هاته البيداغوجيات التعلمية المعرفية في مسارها التاريخي التطويري قد أمنت بمجموعة من الأفكار الموجزة في :

-إستراتيجية اللعب.

-أنشطة النمو الجسمي القائمة على الاتزان والضبط والتحكم.

-النمو الاجتماعي والوجداني.

-النمو المعرفي والحسي والحركي.(حمزة عزوز،2009،ص31).

4- ملمح الطفل المنشود من التعليم التحضيري :

لقد فرض علينا التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي واقعا جديدا على الجزائر مما تطلب تكثيف الجهود في وضع البرامج والمناهج في ما يخدم اهدافها وخصوصياتها.

فكيف يكون الطفل في بداية التعليم التحضيري؟

و ما هي ملامح الطفل المنشود من هذا التعليم قبل المدرسي؟

أ-/ ملمح الطفل في بداية التعليم التحضيري: التربية التحضيرية وظيفه ثقافيه اجتماعيه، فهي عباره عن وحده اجتماعيه في بناء شخصيه الفرد، بواسطتها يتعلم كيف يعيش ويتعامل مع الاخرين على مستوى غير الأسرة، وفيها يتعلم كيف يقوم بأعمال معينه، وكيف يتنافس مع الاخرين او يتعامل معهم، وكيف يكون اتجاهه معهم، كيف ينجح ويفشل، وهذه الوظيفة ماهي الا وسائل ممهده لكي يتعامل مع العالم الخارجي.

هناك بعض الاطفال لا يندمجون بسهوله عند التحاقهم بالمؤسسة التحضيرية وتترتب عنه بعض المشكلات نعد منها:

_مشكلة الاطفال الذين تربوا تربيه خاصه: تقوم على الحماية والرعاية البالغة وهؤلاء دوي نعومه ورقه، ولا يستطيعون التنافس او رد عدوان او حمايته انفسهم، وينتحلون الاعذار، يظهرون الضجر وعدم الرضا ويشتكون من كل شيء.

_مشكلة انعزال الطفل: يشعر الطفل عند التحاقه بمؤسسة التربية التحضيرية لأول مره أو عند انتقاله من مدرسه جديده انه شخص منعزل، غير معروف، وينظر اليه نظره تدل على الدهشة والاستفسار وذلك ليشعر بالحرج وعدم السعادة و بالرغبة في الهروب من الموقف أو يحدث شجار أو تبادل الفاظ نابيه.

_خوف الطفل من المربية: ويكون نتيجة تخويف الأب لابنه بأنه سيرسله إلى المؤسسة التحضيرية، وإنه إذا لم يقرأ فان المربية سوف تضربه، وهذا أما يخلق الرهبة من المربية والرهبة من المؤسسة التحضيرية نفسها.

_الخلفية الأسرية: يلعب الوسط الأسري دورا هاما في حياه الطفل، ويؤثر تأثيرا مؤكدا على مدى تعلمهم واندماجهم في الحياه المدرسية باعتبار أن الأسرة هي الوسط الذي يأخذ منه الطفل معارفه الأولى والتي تتبلور في محاور شخصيته.(مديرية التعليم الأساسي، 2008،ص15_16).

ب–ملمح تخرج طفل التربية التحضيرية: عرف المنهاج التربوي ملمح تخرج طفل التربية التحضيري بانه "جملة من الكفاءات التي يكتسبها الطفل بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعلمية من مختلف المجالات التي ينجزها أو يتصرف فيها نهاية مرحلة التربية التحضيرية(منشور وزارة التربية الوطنية، 2004،ص06).

وعليه حددت مكتسبات وكفاءات الطفل في نهاية هاته المرحلة من التعليم تبعا لمجموعة المظاهر والقيم والسلوكيات في المجالات التالية :

1– المجال الحسي الحركي :

2– المجال الاجتماعي الوجداني :

3– المجال التواصلي:

4– المجال العقلي المعرفي:

وهذه المجالات حددت في مجمل الانشطة التي يتلقاها الطفل في المرحلة التعليمية والتي يحصلها من خلال عملية تعليمية منظمة تبعا للأنشطة التعلمية التالية :

أ–أنشطة اللغة:

ب–نشاط التعبير الشفوي:

ج –مهارات الإستماع والتحدث:

د–القراءة والكتابة: الأنشطة العلمية

د–انشطة الحساب والرياضيات:

هـ_ أنشطة اجتماعية ، وتتمثل في التربية الإسلامية والتربية المدنية.

ويقاس ملمح طفل التربية التحضيرية بناء على مقياس تقييم الكفاءات والمهارات والمكتسبات التي حددتها الوزارة مسبقا هذه الوثيقة ترافق منهاج الطفل في المرحلة التحضيرية، خصصت لمعلمي المرحلة التحضيرية بدعم من مكتب اليونيسيف، بالجزائر مقترحة عدة وسائل وأدوات، تقييمية تقويمية، والتي تحمل الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (6/3سنوات) وتطبيقاتها التربوية (السعيد بوشينة، 2011، ص86)

فلابد للطفل في هذه المرحلة أن يخرج من التعليم التحضيري ملما بمجموعة من المهارات التي اكتسبها ليوظفها بعد ذلك في القسم.

وعليه تعتبر هذه المرحلة نقطه الارتكاز للمرحلة اللاحقة، مرحلة تهتم بحاضر الطفل وبناء مستقبله وتكوين شخصيته، تجعله يتمتع بمفهوم ذاتي مرتفع، فحياة الطفل تعد من أهم وأخصب مراحل العمر وأخطرها .

5- التحديات والرهانات للتعليم التحضيري بالجزائر :

إن الهدف من تعميم التعليم التحضيري هو تطويره بحسب ما تفرضه التركيبة، الثقافية والمعرفية للمجتمع، وبحسب ما تتطلبه المسيرة المعرفية للمنظومة التربوية من جهة أخرى، وتظهر عمليات تحليل مراحل تنظيم العملية التربوية التحضيرية في مختلف مراحلها من خلال بروز الترتيبات والارتباكات التنظيمية، سواء ما تعلق بهياكلها المادية ، أو من جهة تكوين القائمين على العملية من مربين واجتماعيين ومختصين تربويين لإنجاح العملية في مختلف القطاعات والتوفيق بينها، من ناحية التكفل التربوي بالطفل والمربي والوسائل وكيفية تطبيق منهاج موحد ومتطور يتماشى ومسيرة الإصلاح التربوي، وعلى وجه الخصوص بالطفولة المبكرة.

كما يمكن القول أن المنظومة الرسمية قد واجهت تحديات كبيرة في إصلاح مسيرة التربية التحضيرية ما دفعها بالتراخي في عملية التسيير وفتح العروض أمام العرض المؤسساتي المتنوع ، أما الأولياء الذين يتخذون خياراتهم وفق إمكانياتهم وتطلعاتهم، وفضاء التحضيري بالنسبة لأولادهم، وراء هذا التنوع، على المستويين المادي والمعرفي.

وعليه يمكن القول أنه من بين وأبرز التحديات التي توجه مسيرة الإصلاح التعليم التحضيري هي تكوين المربين في مختلف القطاعات، إذ أن النتائج البحثية، تشهد بأنه لا توجد برامج خاصة بمربي التعليم التحضيري، وأن الإسناد العام يكون من أساتذة تعليم إبتدائي، وأن تكوينهم العام هو للمعلم في المدرسة الأساسية، كما أثبتت دراسة المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا ، أنه من بين المربين الذين تلقوا تكوينا خاصا للتعليم التحضيري ولأطفال ما قبل المدرسة، قد تكونوا بفعل الممارسة فقط. وأن الأغلبية من ممارسي مهنة التربية والتعليم في مختلف هياكل ومؤسسات التربية التحضيرية، لهم تكوينا نظريا في الجامعات أو مراكز التكوين الخاصة والجمعيات (نورية بن غبريت، 2009،ص09).

أما بالنسبة لنوعية برامج التعليم التحضيري، فنجد إسهامات المؤسسات والهياكل المعنية بالمجال، تمثل في بعدها العام فضاء للتربية والتنشئة والتعلم ، ومهمتها تحضير الطفل للتمدرس، وأن المربون يضعون برامج وأنشطة حسب أهميتها في تحقيق الهدف العام ، من أنشطة قراءة وكتابة وحساب وأشغال يدوية .

هذا وتخضع مؤسسات التربية التحضيرية لمستوى استقبال الطفولة بحسب تنوع البرامج المطبقة، بالرغم من اعتبار التربية الوطنية الوصي على هذه البرامج، إلا أنها فشلت في تحقيق هذا الدور بل أخلت بشروط واقتراحات مضامين البرامج البيداغوجية في جوانبها المعرفية والنفسية والبيداغوجية، سواء ما تعلق بطبيعة الأنشطة أو بطبيعة

الوسائل، أو بطبيعة تماشي البرامج وشخصيات الأطفال، وبالتالي فالبرنامج غير مطبق إلا بحوالي 22%، من طرف المربين ، رغم توصيات مفتشي ومسيري التربية إلى ترقية تطبيقه، وأن اختيار الانشطة التربية يخضع في الغالب الى المقاربات التربوية التي يعنى بها تدريس تلاميذ السنة الأولى وتخلوا في مجملها من وسائل الاكتشاف والمعرفة والتفتح اللازم، والموصي به من طرف الهيئات الدولية. لترقية الطفولة ورعايتها في مختلف الجوانب السالفة الذكر(نورية بن غبريت،2009،ص13)

وعليه فمشكلة تطوير التربية التحضيرية في مختلف مؤسساتها هي عدم التجانس المعرفي والثقافي شأنها شأن البلدان الرائدة في إنجاح مسيرة التربية التحضيرية، بل جعلها تتخبط تنظيميا ووفي أبعاد فضاءات المحيط التربوي والثقافي والاقتصادية.

خلاصة:

إن تفسير مهمة التعليم التحضيري يقترن بنجاح مسيرة التطور الاجتماعي والتربوي والعلمي عامة، ليحدد ملامح تخرج الطفل من مرحلة التربية التحضيرية من جهة، وانعكسا ملموسا وأخر ضمنيا على مستوى البناءات والهياكل الفيزيفية التي تسيرها بناءات معنوية وتتكفل جاهدة في تحقيق تربية ما قبل مدرسية سليمة ومتكافئة من جهة أخرى. وواقع التربية التحضيرية في الجزائر الذي فرض نفسه داعيا بالضرورة من مختلف المطالب الاجتماعية إلى تكثيف الجهود في وضع البرامج والمناهج التي تخدم خصوصياتها المعرفية والثقافية على المستوى التنظيمي البيداغوجي والتربوي، كما أدى بتخبط ملامح نجاح المسيرة التعليمية المتوازنة في مقابل المطالب المصاحبة لتغير أنماط الأسرة الجزائرية بذهنياتها وتفاعلاتها المصاحبة لمظاهر المعلوماتية وعلى مستوى القيم الثقافية .

وهذا التخبط المعرفي والبيداغوجي هو ما أدى باختلاف التمثلات الاجتماعية وتباينها إلى منظومة التربية التحضيرية عامة، وعلى مستوى البناءات والهياكل المادية والمعنوية. وهو ما ستوضحه الدراسة الميدانية بخطواتها المنهجية في الجانب التطبيقي من دراسة موضوعنا .

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الاجراءات المنهجية والتطبيقية للدراسة الميدانية .

2-1 منهج الدراسة

2-2 المجالات المكانية والزمنية للدراسة

2-3 عينة الدراسة

2- 4 أدوات الدراسة.

تمهيد:

انقسمت الدراسة إلى مرحلتين ، فالأولى كانت مزامنة إلى مرحلة جمع البيانات النظرية، والمتعلقة بالمتغيرات الأساسية في البحث، وكذا معاينته واستقراء الوسط الميداني الملائم لإجراء الدراسة، وكذا معاينة مجالات الدراسة والربط بينها، ومن خلالها أيضا تم رسم خطة عملية ميدانية تتوافق والتصور العام للموضوع، وضبطها وبنائها ببناء استمارة الإستبيان، المبدئية وفق متغيرات الفرضيات ومؤشراتها وفق الإطار النظري والمفاهيم الإجرائية للدراسة.

وعند بداية الانطلاقة الفعلية للموضوع، إبتداء من سنة 2018، تم الإطلاع نظريا على جوانب مختلفة بالوقوف على أبعاده المعرفية المختلفة ومحاولة مقاربته وفق النظريات السوسيولوجية التي تقف على تفسير الظاهرة .

وقد كانت المرحلة الثانية مخصصة للجانب الميداني للدراسة، وقد حددناه في مرحلتين زمنيتين:

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

حيث عرفها "**عمر أكتوف**" :"بأنها مرحلة مبكرة تهدف أساسا إلى مساعدة الباحث على صياغة إشكالية بطريقة دقيقة ، وخاصة صياغة الفرضيات التي يمكن إثباتها وبرهنتها(Omar AKtouf ;p :102)".، وقد كانت هذه الدراسة بمثابة الرابط بين المجال النظري والميداني، وذلك لمعرفة هذا الأخير جيدا، لصياغة الأسئلة انطلاقا على ما هو موجودا في الواقع، وقد تم خلالها إحصاء مجالات الدراسة المكانية،(الأقسام التحضيرية، بمختلف مؤسساتها: روضة مسجد، مدرسة)، والبحث في موائمة هياكلها لإجراء الدراسة وتطابق خصائصها بصفة عامة. وكذلك التعرف على العينة بتحديد خصائصها ودراسة كيفية تحديدها والبحث في نوعها. وفي هذه المرحلة تم الوقوف على معرفة الحدود

المكانية للميدان والوصول إلى الهدف الأولي للموضوع والإحاطة به من خلال تقديم أداة النواة المركزية (مع الاستحضار التسلسلي بتقنية التداعي الحر حول موضوع التعليم التحضيري)، كمرحلة أ

أولية لبداية البحث الميداني، والتي سيتم التفصيل فيها في العناصر اللاحقة. وإلى غاية 2020جوان، تم الشروع في تطبيق المرحلة الثانية وهي الدراسة الميدانية الرئيسية بتطبيق أدوات جمع البيانات الرئيسية للمنهج .

ثانيا: الإجراءات المنهجية والتطبيقية للدراسة الميدانية: إن محاولة الربط بين مراحل وخصائص التربية والتعليم التحضيري في الجزائر، حددته وساهمت في تغيير وتيرته مجموعة من الظروف على مستوى البنيتين الثقافية والاقتصادية في المجتمع الجزائري، وقد تكون من خلال استنطاق تلك الظروف ما يمكن أن نعبر عنه في الوقت الحالي استحداث حضاري للتمثلات الاجتماعية للتربية والتعليم التحضيريين. ولعل المقارنة بين تجارب الدول المدرجة سابقا في التكفل وتسيير التعليم التحضيري والاهتمام به ونجاحها، قد انطلقت من تصورات وتمثلات اجتماعية خضعت كذلك لبعض الخصائص والتغييرات التي خضعت لها مهمة التربية التحضيرية في الجزائر لتكون ما عليه الأن، باستراتيجياتها وخصائصها الثقافية والاجتماعية. وفي الجانب التطبيقي من الدراسة نحاول الوقوف على أهم ملامح التمثلات الاجتماعية للأولياء للتعليم التحضيري انطلاقا من المنهج العلمي المنطقي والمتناسب للوصول إلى أهداف الدراسة الرئيسية، وأدواته وتقنياته اللازمة التي تتناسب وتحقيق فرضياته وللتأكيد فأن طبيعة الدراسة هي من اتجهت بنفسها لتجد بمسيرة الباحث السعي وراء متطلبات وتقنيات منهج الدراسة .الذي يفرض نفسه على الباحث.

2-1 منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الخطة المؤسسة المسندة بتقنياته وخطواته للوصول بالباحث إلى حقيقة منطقية يحقق بها نتائج دراسته والوصول إلى حل لإشكاليته العلمية أو السبيل إلى تحقيق نظرية أو اتجاه علمي مؤسس يستند إليه مسبقا إذا ما اتصف بالعلمية والتجديد الغائب لما سبقه من أعمال. وعليه فقد كان المنهج المناسب لتحقيق هذه الدراسة: "المنهج الوصفي" لملائمته وخصائص الدراسة ومساعدته في الإلمام بمختلف جوانب الدراسة من دراسات وأدبيات سابقة، وكذلك تناسب أدواته العلمية.

2-2: المجالات الزمانية والمكانية للدراسة:

بالنسبة لحدود البحث الزمنية والمكانية ، فقد تم التطرق عليها على النحو التفصيلي التالي:

أ-الحدود المكانية :

تمت الدراسة بالمجال المكاني (مدينة برج بوعريريج، وفيها تم التوجه نحو مؤسسات التعليم التحضيري باختلاف مقاييسها:(روضة، مدرسة، مسجد.) .

ب- الحدود الزمانية: وهو الفترة المعتبرة التي اجريت فيها الدراسة، إنقسم إلى مرحلتين: مرحلة تمت فيها الدراسة الميدانية الاستطلاعية، والمرحلة الثانية التي تمت فيها الدراسة الرئيسية والتي تم من خلالها جمع البيانات المطلوبة للدراسة ومقارنة نتائج الدراسة المتعلقة بتمثلات المبحوثين نحو المجال المادي ، وما يمكن تحصيله للتلاميذ من مجال معرفي.

بالنسبة للحدود البشرية، فقد خصصت لمجتمع البحث المتمثل باعتباره المجال الأنسب لاختيار العينة البحثية،

2-3: عينة الدراسة: تعتبر العينة هي مجتمع مصغر من المجتمع الكلي الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية، وهذا المجتمع جزءا يحمل نفس الخصائص والمميزات للمجتمع العام للدراسة بحدوده الزمانية والمكانية والبحثية، ويتم الاستعانة بالعينة بحسب ما يتوفر لدى الباحث من حدود مادية وتوافقا للجهد المتاح للباحث وتسهيلا للوصول إلى النتائج المطلوبة إن كانت تمثل مجتمعها مجتمعا حقيقا، ولا تتنافى ومتطلبات البحث العلمي ولا تهدد مصداقية نتائجه، وقد كانت عينة دراستنا **عينة قصدية عرضية**، تم التوصل والاستعانة بهذا النوع حسب تجاوب الأولياء المبحوثين، والرغبة في مساعدتهم على تلقي الاستجواب العلمي والإبداء بتصوراتهم الإجتماعية ومواقفهم نحو وضوع التمثل المدروس.

إذ كان من المستصعب إجراء مسح ميداني وحتى عينة عشوائية منتظمة، خاصة فيما يخص المجالات الدراسية المعنية بمؤسستي المدرسة والمسجد، وقد كان من المستحيل التقرب من جميع الأولياء، وتنظيم نسبة تمثيلية معتبرة أثناء تخصيص فترات الزيارات الميدانية للأقسام التحضيرية، لغياب الأولياء عن مرافقة أبنائهم أو لضيق الوقت لإجراء المقابلة والتواصل المباشر معهم، أثناء جمع المعلومات المطلوبة والمرغوبة.

وبالتالي فقد كان حجم العينة النهائية81، وليا من أولياء تلاميذ القسم التحضيري، موزعين نحو مراكز التعليم التحضيري من مسجد، روضة، ومدارس.

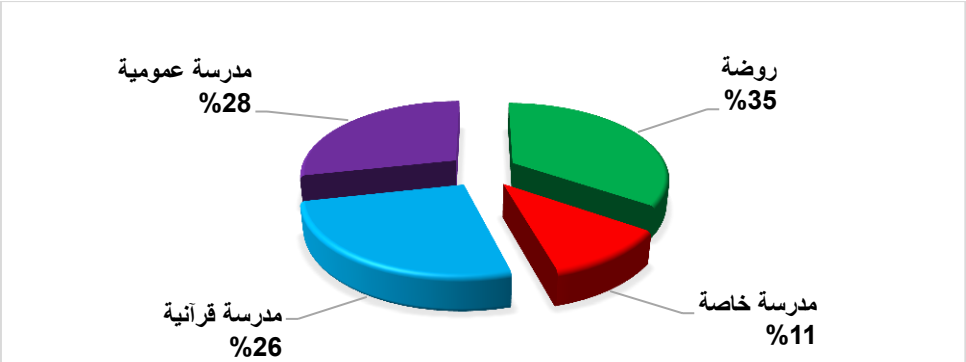
وقد كانت خصائص العينة موزعة في الجدول التالي على النحو الأتي:

- **بالنسبة لمتغير الفضاء التعليمي:**

الجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفضاء التعليمي

الفضاء التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
روضة	28	35%
مدرسة خاصة	9	11%
مدرسة قرآنية	21	26%
مدرسة عمومية	23	28%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الذين كان فضاؤهم التعليمي هو الروضة بلغ (28) فردا بنسبة بلغت 35%، أما عدد الذين كان فضاؤهم التعليمي هو المدرسة الخاصة فقد بلغ (9) أفراد بنسبة قدرت بـ 11%، أما عدد الذين كان فضاؤهم التعليمي هو المدرسة القرآنية فقد بلغ (21) فردا بنسبة قدرت بـ 26%، في حين بلغ عدد الذين كان فضاؤهم التعليمي هو المدرسة العمومية (23) فردا بنسبة قدرت بـ 28%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (2).



الشكل رقم (2) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفضاء التعليمي

يلاحظ بداية ظهور المدارس الخاصة في الجزائر واهتمام بعض الفئات الاجتماعية الميسورة الحال اجتماعيا بتفضيلها علي المدارس العمومية ، وفي ذات الوقت بقاء المدارس القرآنية بالرغم من انتشار دور الحضانة والمدارس الخاصة : وهو ما يؤكد تعايش أنماط تعليمية لما قبل الطور الابتدائي مما يؤدى إلي عدم المساواة في الفرص والاختلاف من حيث التكوين لدى التلاميذ عند التحقاهم بالمدرسة، خاصة من حيث التمكن في اللغات الأجنبية ومواد أخرى من حيث التفوق الدراسي.

2-4 أدوات الدراسة: تمثلت الأداة الأولى في تقنية التداعي الحر(الاستحضار التسلسلي بخطواتها) والتي تم تطبيقها تزامنا مع مرحلة الدراسة الاستطلاعية. وتقنية "إستمارة الاستبيان" ، كوسيلة رئيسية لجمع البيانات من ميدان الدراسة، هذا وقد بنيت هاته الاستمارة على 27 بندا ، موزعين على 3محاور: الأول يتعلق بالبيانات الشخصية للمبحوثين، والثاني والثالث يتعلقان ببناء الفرضيتين الفرعيتين ومؤشرات بنائهم، وقد تم تفكيك تلك المؤشرات حسب فئات تحليلية يقاس من خلالها مستوى ونوع التمثل الاجتماعي للأولياء حول التعليم التحضيري في المؤسسات المعنية بالمجال المكاني للدراسة.

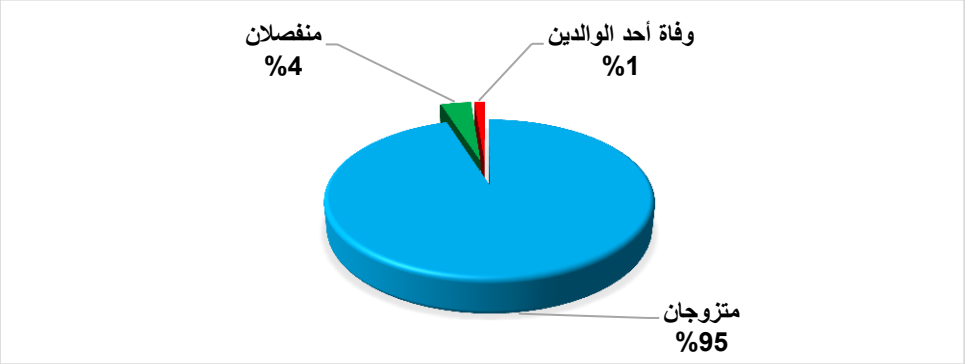
ثالثا عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1- بالنسبة لمتغير الحالة العائلية:

الجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية

الحالة العائلية	التكرارات	النسبة المئوية
متزوجان	77	95%
منفصلان	3	04%
وفاة أحد الوالدين	1	01%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن هناك (77) فردا أجابوا بالبديل (متزوجان) بنسبة بلغت 95%، أما الذين أجابوا بالبديل (منفصلان) فعددهم (4) أفراد بنسبة قدرت بـ 4%، في حين أن الذين أجابوا بالبديل (وفاة احد الوالدين) فعددهم فرد واحد بنسبة قدرت بـ 1%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (3).



الشكل رقم (3) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة العائلية

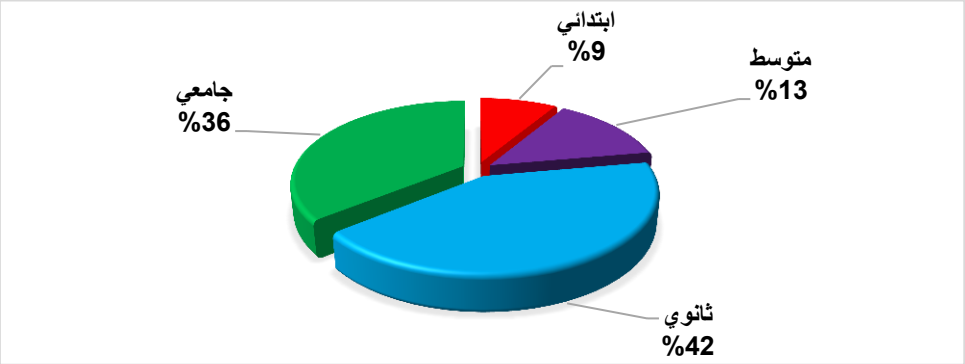
يتضح أن جل الأطفال تعرف أسرهم استقرارا اجتماعيا عدا ثلاثة حالات ، ومحاولة تبيان علاقتها بمتغيرات، وهذه النسب تبدو في الغالب طبيعية للحالات الاجتماعية التي يتركب ضمنها المجتمع، وفق معدلات النمو الديمغرافي بين حالات زواجية، وطلاق ووفيات.

2- بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للأب:

الجدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة المئوية
ابتدائي	7	09%
متوسط	11	13%
ثانوي	34	42%
جامعي	29	36%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الآباء الذين كان مستواهم التعليمي إبتدائي بلغ (7) أفراد بنسبة بلغت 9%، أما عدد الآباء الذين كان مستواهم التعليمي متوسط بلغ (11) أفراد بنسبة بلغت 13%، أما عدد الآباء الذين كان مستواهم التعليمي ثانوي بلغ (34) أفراد بنسبة بلغت 42%، في حين نجد أن هناك (29) أب كان مستواه التعليمي جامعي بنسبة 36%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم ().



الشكل رقم (4) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب

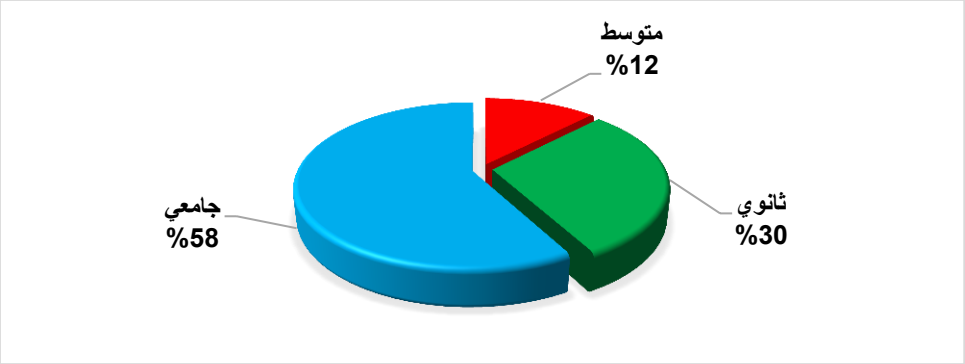
3- بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للأم:

الجدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة المئوية
متوسط	10	12%
ثانوي	24	30%
جامعي	47	58%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الأمهات اللائي كان مستواهن التعليمي متوسط بلغ (10) أمهات بنسبة بلغت 12%، أما عدد الأمهات اللائي كان مستواهن التعليمي ثانوي بلغ (24) أم بنسبة بلغت 30%، في حين نجد

أن هناك (47) أم كان مستواها التعليمي جامعي بنسبة 58%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم ().



الشكل رقم (4) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم

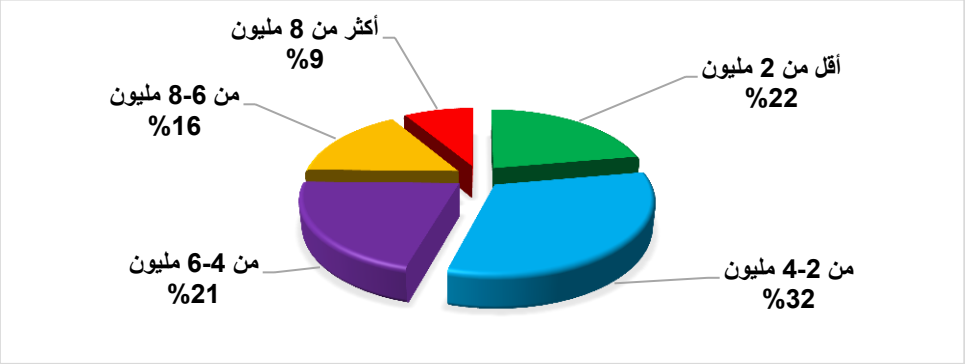
4- بالنسبة لمتغير الدخل الشهري:

الجدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدخل الشهري

الدخل الشهري	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 2 مليون	18	22%
من 2-4 مليون	26	32%
من 4-6 مليون	17	21%
من 6-8 مليون	13	16%
أكثر من 8 مليون	7	09%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن هناك (18) فردا يقل دخلهم الشهري عن 20 ألف دج بنسبة بلغت 22%، أما الذين تراوح دخلهم الشهري بين 20 ألف دج إلى 40 ألف دج فعددهم (26) فردا بنسبة قدرت بـ 32%، أما

الذين تراوح دخلهم الشهري بين 40 ألف دج إلى 60 ألف دج فعددهم (17 فردا بنسبة قدرت بـ 21%، أما الذين تراوح دخلهم الشهري بين 60 ألف دج إلى 80 ألف دج فعددهم (13) فردا بنسبة قدرت بـ 16%، في حين أن الذين تجاوز دخلهم الشهري عن 80 ألف دج فعددهم (7) أفراد بنسبة قدرت بـ 9%.



الشكل رقم (5) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدخل الشهري

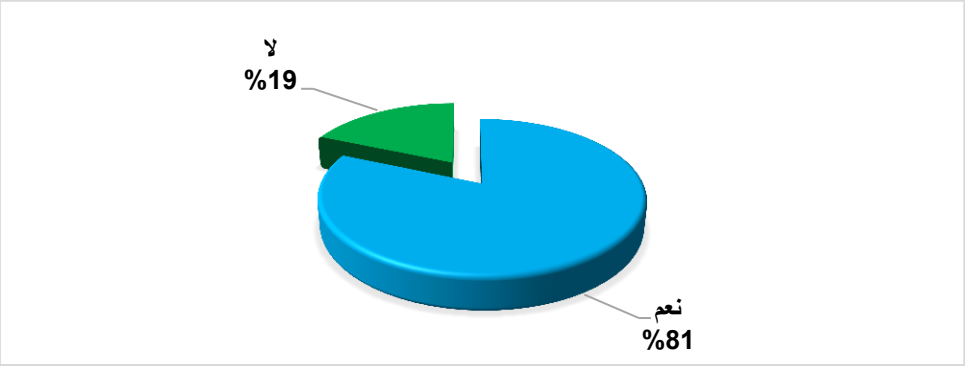
السؤال رقم (06):

نص السؤال رقم (06) على: "هل تتوفر مدرسة الحي الذي تقطن فيه على أقسام تحضيرية؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (06)

بدائل السؤال رقم 06	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	66	81%
لا	15	19%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الذين أجابوا بالبديل (نعم) بلغ (66) فردا بنسبة بلغت 81%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (لا) بلغ (15) فردا بنسبة بلغت 19%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (6).



الشكل رقم (6) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 06

بالرغم من الضغط الممارس علي المدراس من الناحية الديموغرافية حيث كما هو معروف فمتوسط الاقسام في الابتدايئ يفوق 30 طفل في القسم الواحد، إلان أن مديريات التربية تحاول توفير قسم تحضيري علي الأقل ، وهذا بالنظر للطلب المتزايد من قبل الأولياء جراء عوامل سوسيولوجية جديدة انتشار العائلة النووية وخروج المرأة للعمل بشكل لافت ،

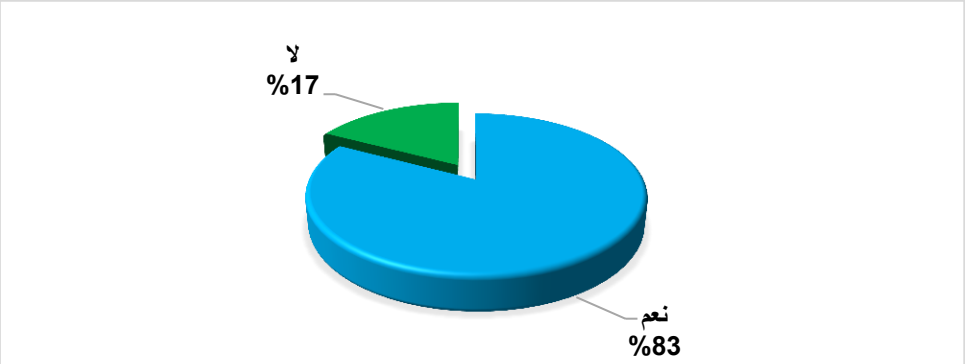
السؤال رقم (07):

نص السؤال رقم (07) على: "هل يتوفر الحي الذي تقطن فيه على روضة أطفال؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (9) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (07)

بدائل السؤال رقم 07	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	67	83%
لا	14	17%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الذين أجابوا بالبديل (نعم) بلغ (67) فردا بنسبة بلغت 83%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (لا) بلغ (14) فردا بنسبة بلغت 17%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (7).



الشكل رقم (7) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 07

وهي ذات الملاحظة فيما يخص توفر رياض الأطفال الخاصة ،إذ بدأت في الانتشار بشكل لافت وهذا بعيدا عما إذا كانت تتوفر علي الشروط العلمية و ظروف الاستقبال اللائقة التي تتماشي وخصائص الفئات التي تستقبلها ،نفسيا واجتماعيا ، أو هي مجرد مكان لاحتضان الأطفال بالنظر لحاجة العائلات خاصة إذا كانت الزوجة تعمل .

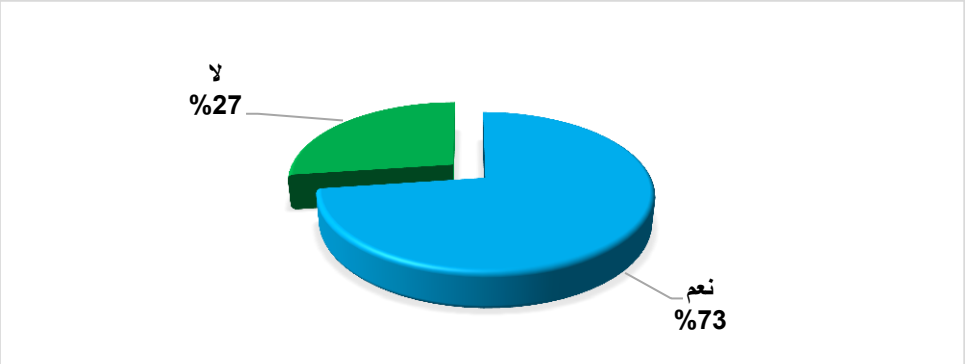
السؤال رقم (08):

نص السؤال رقم (08) على: "هل يتوفر الحي الذي تقطن فيه على مدرسة قرآنية؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)

بدائل السؤال رقم 08	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	73%
لا	22	27%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الذين أجابوا بالبديل (نعم) بلغ (59) فردا بنسبة بلغت 73%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (لا) بلغ (22) فردا بنسبة بلغت 27%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (8).



الشكل رقم (8) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 08

يتضح أن المدارس القرآنية متوفرة في الاحياء السكنية بقدر توفر المساجد ، وهي تتماشي وسياسة الدولة و وزارة الشؤون الدينية التي تحرص علي توفيرها ،لكونها تنقص الضغط علي الطلب من المدارس لتوفير اقسام تحضيرية ، أو قداسة تعليم القرأن التي تبقي تتعايش مع التعليم العمومي والحاص ، وصارت لا تقتصر علي غرار ما كان سائد في السبعينات حيث يتردد الأطفال خلال العطل الصيفية بل صارت طوال أيام السنة حيث يعين معلم قران ، سواء من قبل مديريات الشؤون الدينية او من قبل اللجان الدينية والتي تتولي حتي دفع اجورهم .

السؤال رقم (09):

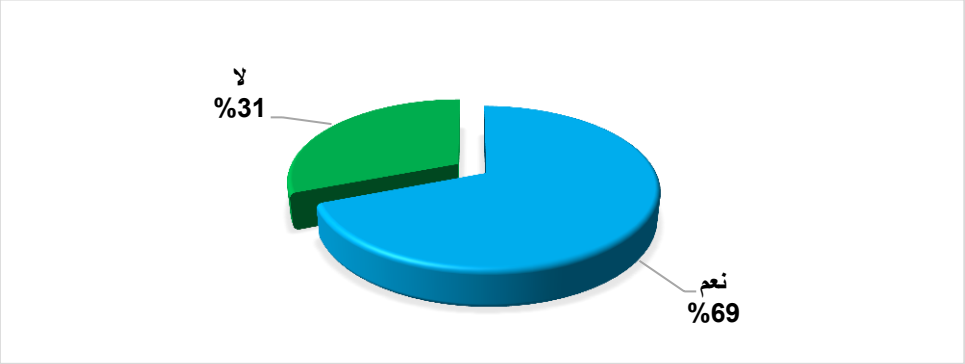
نص السؤال رقم (09) على: "هل إبنك مسجل بالمؤسسة الأقرب إلى المنزل؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)

بدائل السؤال رقم 09	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	56	69%

لا	25	31%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الذين أجابوا بالبديل (نعم) بلغ (56) فردا بنسبة بلغت 69%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (لا) بلغ (25) فردا بنسبة بلغت 31%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم ().



الشكل رقم (9) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 09

يلاحظ أن نسبة المبحوثين الدين أكدوا بعد دور الحضانة بأشكالها المختلفة عن مقر إقامتهم تبقي مرتفعة نسبيا، بالنظر لصغر سن المترددين عليها ، وهو ما يؤكد غياب خرائط مدرسية وعمرانية تفكر سلفا في توفيير دور حضانة ومدارس لما قبل التمدرس علي غرار ما هو موجود في الدول المتقدمة مما يجعل من التنقل اليومي يشكل معاناة للعائلات خاصة في المدن حيث الإكتظاظ وصعوبات النقل أو التنقل .

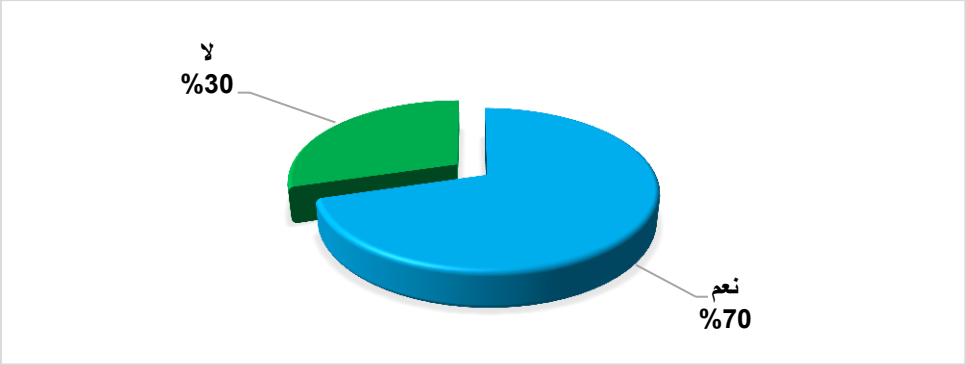
السؤال رقم (10):

نص السؤال رقم (10) على: "هل لديك أطفالا آخرين تلقوا تعليما تحضيريا من قبل؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

بدائل السؤال رقم 10	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	57	70%
لا	24	30%
الإجمالي	81	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 81 فردا، نلاحظ أن عدد الذين أجابوا بالبديل (نعم) بلغ (57) فردا بنسبة بلغت 70%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (لا) بلغ (24) فردا بنسبة بلغت 30%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل.



الشكل رقم (10) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب إجابتهم على السؤال رقم 10

من خلال المعطيات السابقة ، نستنتج أن العائلة الجزائرية لها تجارب مع دور الحضانة ، وهو ما يدل علي بدايات ترسخ ثقافة التعليم لما قبل الإبتدائي، كاستراتيجية تربوية لدى بعض العائلات لتحضير أبنائهم للتعليم الابتدائي ، فبالرغم من أن الأم ماكثة في البيت إلا أن العائلات تسجل الأبناء في الأقسام التحضيرية أو في دور حضانة، ومن جهة أخرى باتت ضرورة خاصة بالنسبة للعائلات حيث المرأة تعمل.

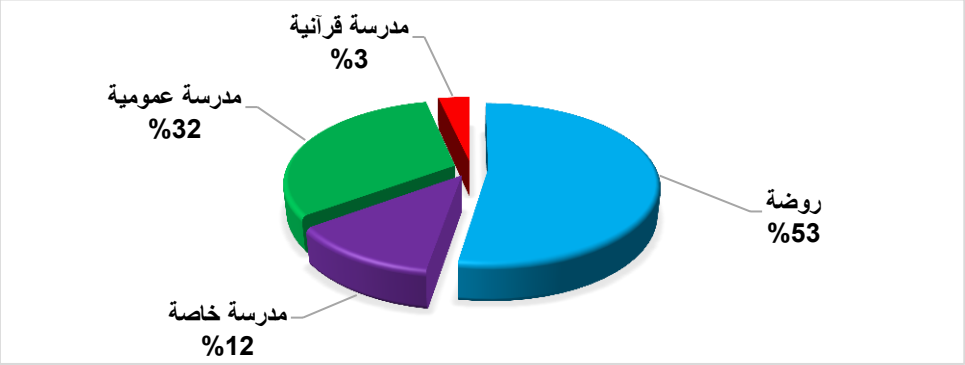
السؤال رقم (10-1):

نص السؤال رقم (10-1) على: "إذا كانت الإجابة بنعم في أي مؤسسة؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10-1)

بدائل السؤال رقم 10-1	التكرارات	النسبة المئوية
روضة	30	53%
مدرسة خاصة	7	12%
مدرسة عمومية	18	32%
مدرسة قرآنية	2	03%
الإجمالي	57	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة الذين كانت إجابتهم بـ (نعم) على السؤال رقم (10) والبالغ حجمهم إجمالا 57 فردا، نلاحظ أن عدد الذين أجابوا بالبديل (روضة) بلغ (30) فردا بنسبة بلغت 53%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (مدرسة خاصة) بلغ (7) أفراد بنسبة بلغت 12%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (مدرسة خاصة) بلغ (18) فردا بنسبة بلغت 32%، أما عدد الذين أجابوا بالبديل (مدرسة خاصة) بلغ (2) فردا بنسبة بلغت 3%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (11).



الشكل رقم (11) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

نص السؤال رقم (13) على: "ماهي أسباب تسجيل إبنك بقسم للتعليم التحضيري ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (13)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 13	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
عمل الأم	16	20%	20.3	-4.3				
التحضير للمدرسة	59	73%	20.3	38.8				
شغل أوقات الفراغ	2	02%	20.3	-18.3	3	531.104	00.00	دال
أخرى	4	05%	20.3	-16.3				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على السؤال رقم (13) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (59) فردا تركزت إجابتهم على البديل (التحضير للمدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 73%، ويليها (16) فردا تركزت إجابتهم على البديل (عمل الأم) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، في حين نجد (4) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (أخرى) بنسبة قدرت بـ 5%، ونجد فردين فقط تركزت إجابتهم على البديل (شغل أوقات الفراغ) بنسبة قدرت بـ 2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 104.53 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (التحضير للمدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

جاءت إجابات المبحوثين تؤكد علي أن التعليم التحضيري هو ضروري في تمثل الأولياء لكونه يسمح بتحضير الأطفال لما قبل التمدرس – إختيار المدرسة ولا دور الحضانة –

السؤال رقم (14):

نص السؤال رقم (14) على: "من شاركك في اختيار هذه المؤسسة ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (14)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 14	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الزوج	57	70%	20.3	30.0				
أحد الأصدقاء	6	08%	20.3	−21.0				
أحد الأقارب	18	22%	20.3	−9.0	3	681.52	00.00	دال
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على السؤال رقم (14) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (57) فردا تركزت إجابتهم على البديل (الزوج) بنسبة مئوية قدرت بـ 70%، ويليها (18) فردا تركزت إجابتهم على البديل (أحد الأقارب) بنسبة مئوية قدرت بـ 22%، في حين نجد (6) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (أحد الأصدقاء) بنسبة قدرت بـ 8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 52.68 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (الزوج)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالرغم من أن دور الحضانة سواء في الوسط الحضرى او شبه الحضرى غير متوفرة بشكل كبير ،إلا أن اختيار الفضاء التعليمي يبقي من مهام الزوج، و يبدو شيئا طبيعيا بحكم علاقاتهم ، وتنظيم تمدرس أبنائهم بما يسهل عملية المرافقة للأبناء طوال اليوم .

تحليل تفرعات السؤال رقم (16)

نص التساؤل على (حسب رأيك ما هو الفضاء التعليمي الذي يلبي احتياجات طفل المرحلة التحضيرية؟)

الفرع رقم (16-1):

نص الفرع رقم (16-1) على: "من حيث تعليم الطفل مبادئ القراءة و الكتابة؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-1)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16-1	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	34	42%	27.0	7.0				
مدرسة قرآنية	20	25%	27.0	-7.0	2	3.630	0.163	غير دال
روضة	27	33%	27.0	0.0				

الاجمالي	81	%100	////		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16–1) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (34) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 42%، ويليها (27) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 33%، في حين نجد (20) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 25%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 3.63 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي ليس هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

عند قراءة إجابات المبحوثين يمكن تسجيل نوع من التناقض ،حيث أنهم أقروا بأهمية التعليم التحضيري كخطوة لتمدرس أبنائهم وكأنهم يدركون أهمية هده المرحلة خاصة بالنظر للتدهور الذي تعرفه المنظومة التربوية ، لكن عند أجابتهم حول أي فضاء تفضل جاءت إجاباتهم متقاربة بين مفضل للمدرسة العمومية أو دور الحضانة أو المدارس القرآنية : وهو ما ينم علي عدم امتلاك الأولياء لمبررات اختياراتهم .

الفرع رقم (16–2):

نص الفرع رقم (16–2) على: "من حيث إثراء الرصيد اللغوي للطفل ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16–2)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 2-16	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	26	%32	27.0	-1.0	2	11.630	0.003	دال
مدرسة قرآنية	40	%49	27.0	13.0				
روضة	15	%19	27.0	-12.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (2-16) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (40) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة مئوية قدرت بـ 49%، ويليها (26) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 32%، في حين نجد (15) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة قدرت بـ 19%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 11.63 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة قرآنية)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1

جاءت إجابات المبحوثين تؤكد واقع التعليم التحضيري وظيفيا علي اعتبار أن غياب منهاج خاص به والتركيز علي مفهوم الحضانة أكثر من التعليم و الاعتماد علي اللعب كطريقة تعليمية جعل تمثلات الأولياء تعتقد في المسجد كمصدر لتعزيز الرصيد اللغوي للطفل أكثر من دور الحضانة و الأقسام التحضيرية ، وهدا لما للمسجد وحفظ القرآن والتلقين كألية للثراء اللغوي لدى الطفل ، بالرغم من انتشار

الوسائل التكنولوجية كالتلفاز والألعاب الإلكترونية وغيرها ، للكشف علي هدا المعطى يستلزم القيام بدراسات ولا يمكن الجزم في المطلق بصحة هده التمثلات . مخيال جمعي يقدس المدارس القرآنية .

الفرع رقم (16-3):

نص الفرع رقم (16-3) على: "من حيث تعليم الطفل الأرقام و الحساب ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-3)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16-3	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	48	59%	27.0	21.0	2	296.34	00.00	دال
مدرسة قرآنية	5	06%	27.0	-22.0				
روضة	28	35%	27.0	1.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-3) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (48) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 59%، ويليها (28) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 35%، في حين نجد (5) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 34.29 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة

الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يتضح أن إجابات المبحوثين أكدت علي أن تعلم الحساب يتم بكيفية أفضل في المدرسة أكثر منه في دور الأطفال و المدارس القرآنية فمرد ذلك يعود إلى التعليم بالأهداف والتوجيهات التي يعمل بها المربين وهي التحضير للقراءة والكتابة ، وتحسين النطق اللغوي وغيرها. غياب برامج تعليمية لدى غالبية دور الحضانة وهدا التمثل بكون أن المدرسة تعلم افضل من دور الحضانة والمدارس القرآنية مرده : المقارنة الوالدية للأبناء المتمدرسين في دور الحضنة التي تركز علي التعليم باللعب لا تعلم مثل المدرسة ، حيث الانضباط والعمل البيداغوجي يهيمن عليه أليات تعليمية تفوق سن الطفل .

الفرع رقم (16-4):

نص الفرع رقم (16-4) على: "من حيث مساعدة الطفل على اكتشاف محيطه ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-4)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 4-16	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	74	58%	27.0	.002	2	630.29	00.00	دال
مدرسة قرآنية	7	09%	27.0	.00-2				
روضة	27	33%	27.0	.00				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-4) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (47) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 58%، ويليها (27) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 33%، في حين نجد (7) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 29.63 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

للإشارة اكتشاف المحيط من قبل الطفل ، تعرف في علوم التربية وعلم اجتماع التربية ببيداغوجية الاندماج للمنتسب للمؤسسات التربوية التعليمية ، وقد شكلت اهتماما جوهريا في النظم التعليمية بالاعتماد علي مفاهيم : تنمية القدرات الفطرية ،فالطفل لا يمكن ان يكتشف محيطه ويندمج دونما يسمح له بتنمية قدراته، وفي هذا الصدد تجمع الدراسات على أنه لا يتوجد نمط قائم بحد ذاته، ليس ثمة –المتعلم النموذجي– فاختلاف فالأصول الاجتماعية والثقافية للأطفال تحتم الأخذ بمبدأ الحاجة

وقراءة للقدرات من قبل المربين وعليه تكيف المقاربات ،من هدا المنطلق تبقي المدرسة حسب المبحوثين هي من يساعد الأطفال على اكتشاف محيطهم أكثر من المسجد ودور الحضانة لتوفر مربين نسبيا مكونين وكذا لتوفرها علي مقاربات علمية لذلك . فدور الحضانة تقدم فرص للمشاركة – كالتعلم باللعب ،المسجد يقوم علي الضبط، المدارس تؤكد على طرق حديثة – وسائل التعلم – الصور المسرح الخرجات الميدانية .

الفرع رقم (16–5):

نص الفرع رقم (16–5) على: "من حيث تعليم الطفل القواعد الصحية "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16–5)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16–5	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	38	47%	27.0	11.0	2	222.8	160.0	دال
مدرسة قرآنية	17	21%	27.0	−10.0				
روضة	26	32%	27.0	−1.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16–5) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (38) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 47%، ويليها (26) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 32%، في حين نجد (17) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 21%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة

الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 8.22 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تحكمت في إجابات المبحوثين ظروف التمدرس للأطفال ، لذا جاءت إجابات المبحوثين لتؤكد أن المدرسة هي أكثر من يعلم القواعد الصحية مقارنة بالمسجد و دور الحضانة ، ففعلا المدراس بالنظر لحيازتها علي مطاعم ومربين مكونين لدات الغرض تولي أهمية وامكاناتها تسمح بذلك : كتعليم الطفل قبل تناول اللمجة أو الغداء تؤكد على القواعد الصحية في حين المسجد فحضور الأطفال عادة ما يتم في أوقات باكرة يكون الأطفال قد عاد و لبيوتهم .

وقد جاءت التمثلات الوالدية مستقاة من الكتاب المدرسي الذي يضم معارف حول القواعد الصحية ،الصور كضرورة غسل اليدين والفم وغيرها من العادات الصحية والتي ليس شرطا أن يتعلمها الطفل بالممارسة .

الفرع رقم (16–6):

نص الفرع رقم (16–6) على: "من حيث تعليم الطفل الآداب العامة ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16–6)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 6-16	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	27	33%	27.0	0.0	2	667.2	.2640	غير دال
مدرسة قرآنية	33	41%	27.0	6.0				
روضة	21	26%	27.0	-6.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-6) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (33) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة مئوية قدرت بـ 41%، ويليها (27) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 33%، في حين نجد (21) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة قدرت بـ 26%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 2.66 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي ليس هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

إجابات المبحوثين أشكال التربية وهيمنة الوعظ والإرشاد في المساجد وتصحيح السلوكيات الدائم في المدارس القرآنية، أكثر منها في المدارس ودور الحضانة . مما يوحي بأن للأولياء تمثلات خاطئة، فهم يروجون لفكرة نالت قداسة سوسيولوجية علي اعتبار أن كل ما هو ديني يعلم الآداب العامة أكثر من الأسر والمدارس ودور الحضانة ، وهو فهم يتنافى والتربية المدنية والأخلاقية التي يتعين أن ترافق بالتدريب على العمل.

لا يمكن اكتساب احترام الشخص وحقوق الآخرين ، والشعور بالمصلحة العامة ، والموافقة على الحكم ، وروح المبادرة ، ومذاق المسؤوليات إلا من خلال ممارسة الحياة الاجتماعية. تقدم المدرسة للأطفال مجتمعًا مخصصًا لهم ، حيث يعيشون بين أقرانهم لذلك يجب على المدرسة أن تنظم نفسها للسماح لهم بمضاعفة خبراتهم ، من خلال منحهم نصيبًا متزايدًا من الحرية والمسؤولية ، في عمل الفصل كما هو الحال في الترفيه.. لذلك سيكون من الضروري تنظيم الأنشطة المدرسية بطريقة تتناوب فيها المسؤوليات. من المهم بالفعل تجنب زراعة استبداد القائد المقدر في البعض الآخر وفي البعض الآخر عادة الاستسلام . علي الغرار في المسجد .

الفرع رقم (16-7):

نص الفرع رقم (16-7) على: "من حيث مساعدة الطفل على الاندماج في الحياة المدرسية ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-7)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16-7	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	42	52%	27.0	15.0				
مدرسة قرآنية	13	16%	27.0	-14.0	2	630.15	00.00	دال
روضة	26	32%	27.0	-1.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-7) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (42) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 52%، ويليها (26) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة

مئوية قدرت بـ 32%، في حين نجد (13) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 16%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 15.63 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

من خلال ما سبق نستنتج أن الأولياء تمثلاتهم غير واضحة. فلو اتجهنا إلى واقع التنظيم التربوي والبيداغوجي في مقارنة بين الهياكل المادية، والفضاءات الفيزيقية لكانت المدرسة القرآنية أكثر انضباطا وتنظيما أقرب إليها من المدرسة، على غرار المحيط المادي للروضة.

وقد عززت الدراسات العلمية ما توافق مع نتائج الدراسة المتعلقة في اتفاق الأولياء على أن رياض الأطفال تحوز على أكبر قدر من اختيارهم لها تبعا لكيفية تعامل المربيات مع الأطفال ومساعدتهم على اكتشاف المحيط المدرسي ، ما حققته دراسة وولش walch التي حققت أهدافها من خلال إبراز الدور الإيجابي الذي تلعبه الروضة في النمو والضبط الاجتماعي للطفل، والتكيف مع المدرسة مستقبلا، والتي أثبتتها نتائج دراستها التجريبية على الأطفال الذين التحقوا بالروضة والتلاميذ الذين تلقوا تعليما مدرسيا مباشرا (لونيس علي،2008،ص15). والواقع أن أهمية تحضير وتكوين مربيات متمكنات مهما كانت طبيعة المنشأة أو المؤسسة التربوية لتربية الطفل قبل المدرسة لابد أن تكون مزودة ومجهزة بكفاءات ووسائل تتوافق لمطالب المؤتمر الدولي الخاص بالتربية العامة (1939)، في التكفل بتربية طفل ما قبل المدرسة وتهيئته للتعليم الإلزامي ولابد أن يكون الأمر متعلقا بالسلطات التربوية الرسمية.

الفرع رقم (16-8):

نص الفرع رقم (16–8) على: "من حيث تلقين الطفل سور قرآنية و أحاديث نبوية و أدعية ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16–8)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16–8	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	19	24%	27.0	−7.7	2	075.91	00.00	دال
مدرسة قرآنية	54	56%	27.0	18.3				
روضة	61	20%	27.0	−10.7				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16–8) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (45) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة مئوية قدرت بـ 56%، ويليها (19) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 24%، في حين نجد (16) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة قدرت بـ 20%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 19.07 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة قرآنية)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يعتبر الدين من أهم العوامل والمؤثرات التي تحفظ هوية المجتمع وتماسكه، وبنظرية التمثل الاجتماعي فقد عبر عنه إيميل دوركايم أنه نواة مركزية رئيسية تحفظ وجود الجماعة وكيانها، شأن نظريته تطبق

في مختلف الأنظمة والمجتمعات والجماعات البشرية، هو ما أكدته النتيجة السابقة أن المدرسة باعتبارها مجالا أو محيطا مركزيا فهي تحمي هذه النواة في تعليمها ووظيفتها الاجتماعية الثقافية بتطبيق التربية الدينية وتلقين الأطفال ابتداء من مرحلة الروضة، وذلك بالبدء بتعليم الصور القرآنية والأحاديث النبوية من يعلم أكثر الصور القرآنية في حين أن المدرسة ودور الحضانة هي بدورها تعلم ما هو قرآني وديني مقدس.

الفرع رقم (16-9):

نص الفرع رقم (16-9) على: "من حيث تعليم الطفل التواصل و الحوار والتواصل ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-9)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16-9	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	43	53%	27.0	.061	2	852.17	00.00	دال
مدرسة قرآنية	12	15%	27.0	.05-1				
روضة	26	32%	27.0	-1.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-9) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (43) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 53%، ويليها (26) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 32%، في حين نجد (12) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 15%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة

الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 17.85 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يتضح أن الاتصال والتعبير حسب تمثلات الآباء المدرسة هي من تحققه، فعلا لأن الطفل هو حلقة وصل بين المدرسة والعائلة ، وهنا تؤكد الدراسات أن رأسمال الثقافي للطفل هي من تسهل تعليم التواصل والتعبير أكثر من الأطفال الدين لا يحوزون علي رأسمال ثقافي ، ناهيك أيضا علي كون المدرسة يشرف عليها مربين مؤهلون نسبيا مقارنة بالمدارس القرآنية التي تبقي تلقينية .

أما إجابات المبحوثين على أن دور الحضانة تأتي في المرتبة الثانية من حيث تعليم الاتصال والتعبير ، فمرد ذلك لطبيعة المرحلة العمرية فالطفل يعبر ويتواصل من خلال الصور واللعب فكلما توفرت هذه الوسائل ساعدت علي بروز استعدادات التواصل والتعبير دون تردد أو خجل لاسيما إذا كانت المربية أو المربي يدرك أهمية التواصل والتعبير كألية للتعلم الذاتي والجماعي مع الأقران .

وترتكز أهمية الروضة هنا في تعزيز عمليات التواصل والحوار والتفاعل الاجتماعي بالنظر إلى طبيعة محيطها الفيزيقي الذي يشبه في بنيته إلى المنزل (البيت الذي يعيش فيه الطفل)، وحرية الرأي والتجاوب مع الأطفال الأخرين، وأقل انضباطا بالنسبة للممارسات السلوكية التي يحتاجها الطفل في هاته المرحلة العمرية التي تتصف بالحركية والقدرة الكبيرة على التجاوب والتفاعل مع الأقران، وهذه المواصفات قد توافقت مع التعريف السابق للروضة حينما عرفتها ريناد الخطيب(1987،ص57)، على أنها مؤسسة تربوية تستهدف تنمية شخصية الطفل من جميع نواحيها الجسمية العقلية واللغوية، والاجتماعية والانفعالية، بل بقيامها على المرونة في التربية والتعليم.

الفرع رقم (16-10):

نص الفرع رقم (16–10) على: "من حيث مساعدة الطفل على اكتشاف موهبته و ممارستها ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16–10)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16–10	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	34	42%	27.0	7.0	2	296.18	00.00	دال
مدرسة قرآنية	9	11%	27.0	-18.0				
روضة	38	47%	27.0	11.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16–10) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (38) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 47%، ويليها (34) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 42%، في حين نجد (9) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 11%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 18.29 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (روضة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

إجابات المبحوثين أكدت معطى علمي أثبتته الدراسات في كون التعليم التحضيري يسهم في اكتشاف الطفل لمهاراته وممارستها ، إذا فعلا فهي تنمي الجانب السمعي والادراكي – psychomoteur –

والدراسات العلمية والبحوث المتعلقة بأهمية ودور الروضة في تعزيز النمو الحسي والإدراكي للطفل ما قبل المدرسة، هو مستوى تطور إدراك الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وبالتالي لابد من اختبار ومعرفة قدراته الحسية وإمكاناته، بمستوى الانتباه للمثيرات الخارجية، (بصرية سمعية شمية لمسية)، التي تجذب انتباه الطفل، أذ أن الطفل في هاته المرحلة له قدرة كبيرة على الانتباه والذاكرة البصرية للمحيط الخارجي(عزيز حنا داوود، د.س ، ص32).

وبالتالي فإن الخصائص المميزة للروضة النموذجية المثالية، التي تتوفر في هياكلها على أركانها الرئيسية، فتعد المكتبة فاعلا مهما له وظيفته الأساسية في مساعدة الطفل على اكتشاف محيطه، من خلال الوسائل البيداغوجية اللازمة من كتب وأقلام وموسوعات تعليمية تربوية تثقيفية وصور ، تتناسب وطفل الروضة. إن لمكتبة الروضة دور مهم في إكساب الطفل بعض المهارات. – التي تساعد الطفل على التفكير ، ومن ثم مهارة التعليم الذاتي ، وكذلك مهارة الاستعداد للقراءة ومهارة الاستعداد للكتابة وهذه الطروحات قد عززتها دراسة (جنان لطيف) ، التي عملت على معرفة دور مكتبة الروضة في إكساب الطفل بعض المهارات ، ولكن هذه الأدوار والوظائف التي هي معيارية تستلزم أن تحوز دور الحضانة إلى إمكانات فيزيقية ، وتكوين للمربين ، وحيازة برامج تحضيرية تعليمية تحقق الأهداف السالفة الذكر .

والواقع نفسه ينطبق على الوتيرة التربوية للقسم التحضيري بالمدرسة، فاختيار الأولياء لتدريس أبنائهم لغرض تواجد المكتبة التعليمية وتوفرها على الوسائل اللازمة لدعم مهاراته والقدرة على اكتشاف محيطه يقترن بمستوى الإنفاق المادي على هذا الجانب أو البناء الفيزيقي (المادي) لتحقيق عملية نوعية التربية التحضيرية التي يبتغيها ولي طفل المرحلة التحضيرية.

الفرع رقم (16–11):

نص الفرع رقم (16–11) على: "من حيث ممارسة الطفل للأنشطة الرياضية والحركية ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16–11)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16–11	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	46	57%	27.0	19.0	2	222.40	00.00	دال
مدرسة قرآنية	1	01%	27.0	-26.0				
روضة	34	42%	27.0	7.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16–11) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (46) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 57%، ويليها (34) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 42%، في حين نجد فردا واحدا فقط تركزت إجابته على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 40.22 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (مدرسة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

تمثلات معيارية أكثر منها واقعية : حيث كيف لمدارس تفتقد لفضاءات للممارسة الرياضة يعتقد الأباء أن المدرسة هي أكثر من يعلم الأنشطة الرياضية الحركية في حين أن دور الحضانة هي من توفر إمكانية تعليم هذه الأنشطة .

وفي هذا السياق وفي مقاربة واقعية للمظاهر التعليمية نلاحظ أن هناك منافسة بيداغوجية فيما يخص تجهيز الفضاءات المادية لمختلف المؤسسات التعليمية من رياض أطفال ومدارس خاصة، خاصة أن هاته الأخيرة تخضع لقوانين تنظيمية وشروط عليا ضابطة وفق المعايير الدولية من حيث التجهيزات والبناءات. ذلك أن الفضاء الترفيهي والرياضي يعد ركنا رئيسيا وإلا تخضع المؤسسة إلى قوانين ردعية في إخلالها بعدم التداعي لهذا الركن الأساسي. وبالتالي فإن الميزانية المالية لمسيري مؤسسات رياض الأطفال تركز على تعزيز الجانب الرياضي والمهاراتي والبدني للطفل ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة، ولما لهذا الجانب من قدرة على مساعدة الطفل على نمو متوازن وسليم. وهذه الالتفاتة تقترن بالمستوى التعليمي للوالدين في اختيار المكان الانسب لتحقيق نمو أنسب لأبنائهم. وعليه الالتفاف والتمركز نحو الفضاء التربوي الذي يتوفر على ركن متوفر وأنسب.

الفرع رقم (16-12):

نص الفرع رقم (16-12) على: "من حيث تنمية مهارات الرسم والأشغال اليدوية لدى الطفل ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-12)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16-12	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	31	38%	27.0	4.0	2	741.36	00.00	دال
مدرسة قرآنية	3	04%	27.0	-24.0				
روضة	47	58%	27.0	20.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-12) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (47) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 58%، ويليها (31) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 38%، في حين نجد (3) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 36.74 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (روضة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

من خلال النتائج السابقة يمكن اعتبار الروضة الفضاء الذي يمكن من تعليم الأنشطة الخاصة بالرسم والأنشطة اليدوية مرده هو أن الكثير من دور الحضانة لا زالت بعيدة عن المعايير العلمية والعملية لتعليم هذا الشكل من الأنشطة . كما يمكن رد هذا التصور إلي كون الأولياء يعبرون على انتظارات أو تطلعات للمدرسة أكثر من كونها تمثلات تستند للشواهد الإمبريقية الواقعية .

الفرع رقم (16-13):

نص الفرع رقم (16-13) على: "من حيث تدريب الطفل على أداء أدوار تمثيلية و عروض مسرحية ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (16-13)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 16-13	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مدرسة	36	45%	27.0	9.0				
مدرسة قرآنية	1	01%	27.0	-26.0	2	741.38	00.00	دال
روضة	44	54%	27.0	17.0				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على الفرع رقم (16-13) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (44) فردا تركزت إجابتهم على البديل (روضة) بنسبة مئوية قدرت بـ 54%، ويليها (36) فردا تركزت إجابتهم على البديل (مدرسة) بنسبة مئوية قدرت بـ 45%، في حين نجد فردا واحدا فقط تركزت إجابته على البديل (مدرسة قرآنية) بنسبة قدرت بـ 1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 38.74 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (روضة)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

السؤال رقم (18):

نص السؤال رقم (18) على: "لو طلب منك تقديم اقتراحات بخصوص التعليم التحضيري ماذا تقترح ؟"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرع رقم (18)

بدائل الإجابة على الفرع رقم 18	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
إستخدام الوسائل التكنولوجية كوسائط تعليمية	40	49%	20.3	19.8				
الحد من ساعات التعليم لحساب اللعب انتظاراتك	10	12%	20.3	-10.3				
إشراك الأهل في إختيار البرنامج اليومي للطفل	7	09%	20.3	-13.3	3	815.33	00.00	دال
إنشاء فضاءات مستقلة خاصة بالتعليم التحضيري	24	30%	20.3	3.8				
الاجمالي	81	%100		////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (81) فردا على السؤال رقم (18) تباينت فيما بينها حيث نجد أن (40) فردا تركزت إجابتهم على البديل (إستخدام الوسائل التكنولوجية كوسائط تعليمية) بنسبة مئوية قدرت بـ 49%، ويليها (24) فردا تركزت إجابتهم على البديل (إنشاء فضاءات مستقلة خاصة بالتعليم التحضيري) بنسبة مئوية قدرت بـ 30%، في حين نجد (10) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (الحد من ساعات التعليم لحساب اللعب انتظاراتك) بنسبة قدرت بـ 12%، ونجد (7) أفراد تركزت إجابتهم على البديل (إشراك الأهل في إختيار البرنامج اليومي للطفل) بنسبة قدرت بـ 9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة

الحرية (3) قدرت بـ 33.81 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال لصالح الذين أجابوا بالبديل (إستخدام الوسائل التكنولوجية كوسائط تعليمية)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن القول أن ثمة تمثلات جديدة للأولياء حول تعليم الأبناء حيث يعتقدون أن الوسائط التكنولوجية الاجتماعية يمكن أن تسهم في تعلم الأبناء ،هذه التمثلات تحكمها عوامل سوسيولوجية حيث باتت هذه الوسائط حتمية في العائلة الجزائرية علي غرار ما يحدث في العالم ،وحتي وإن لا نملك دراسات حول علاقة الأطفال بها ولا المدة التي يقضونها في الانترنت ،ونوعية الشبكات التي يترددون عليها فهي واقع اجتماعي يتعين دراسته . وهو تمثل خاطئ علي اعتبار أن الكثير من المجتمعات صارت تدرك خطورته ففي الولايات المتحدة ظهرت جمعيات تطالب السلطات العمومية بضرورة التدخل وحجب المحتويات التي تتعارض والمراحل العمرية للطفولة تحت شعار – ne" traquez pas nos enfants بمعنى أنهم يطالبونها بحمايتهم . كما يبقي دور الأسرة محوري في المراقبة لهذه الوسائط ، صحيح لا يمكن العيش خارج مجتمع المعرفة لكن لا يمكن منح دور محوري لهذه الوسائط في مرحلة ما قبل التمدرس ويتعين المطالبة بتوفير دور الحضانة .

بالنسبة للفضاء التعليمي للابن مع الأسئلة (6، 7، 7-1، 8، 17)

جدول رقم (29) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (6) حسب الفضاء التعليمي للإبن

		بدائل س 6			الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		خاص	عمومي	مسجدي					
الفضاء التعليمي للابن	روضة	21	3	4	28	316.37	6	0000.	الفرق دال إحصائيا
	م. خاصة	9	0	0	9				
	م. قرآنية	6	3	12	21				

	م. عمومية	7	12	4	23			
الاجمالي		43	18	20	81			

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (21) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (روضة) تمحورت إجاباتهم على البديل (خاص) من السؤال رقم (6)،ثم يليهم (12) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة عمومية) تمحورت إجاباتهم حول البديل (عمومي)، ويليهم (12) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة قرآنية) تمحورت إجاباتهم حول البديل (مسجدي)، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (6) تبعا للفضاء التعليمي للإبن بلغت (37.31) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي هناك فروق بين الفضاء التعليمي للإبن ونوع التعليم التحضيري المفضل وقد تجسد من خلال الروضة ونوع التعليم الخاص.

جدول رقم (30) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (7) حسب الفضاء التعليمي للإبن

		بدائل س 7			الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		خاص	عمومي	مسجدي					
الفضاء التعليمي للإبن	روضة	22	3	3	28	717.26	6	0000.	الفرق دال إحصائيا
	م. خاصة	9	0	0	9				
	م. قرآنية	9	1	11	21				
	م. عمومية	10	8	5	23				
الاجمالي		50	12	19	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الأفراد بلغ (22) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (روضة) تمحورت إجاباتهم على البديل (خاص) من السؤال رقم (7)،ثم يليهم (11) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة قرآنية) تمحورت إجاباتهم حول البديل (مسجدي)، ويليهم (10) أفراد كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة عمومية) تمحورت إجاباتهم حول البديل (خاص)، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (7) تبعا للفضاء التعليمي للإبن بلغت (26.71) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي هناك فروق بين **الفضاء**

التعليمي للإبن والمردود الأفضل لأنواع التعليم التحضيري وقد تجسد من خلال الروضة ونوع التعليم الخاص.

جدول رقم (31) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (7-1) حسب الفضاء التعليمي للإبن

الفضاء التعليمي للإبن	بدائل س 7-1				الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	البرامج	المربيات	الفضاء	السمعة					
روضة	23	3	0	2	28	744.23	9	0050.	الفرق دال إحصائيا
م. خاصة	7	0	0	2	9				
م. قرآنية	7	7	3	4	21				
م. عمومية	12	2	6	2	23				
الاجمالي	49	12	9	10	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (23) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (روضة) تمحورت إجاباتهم على البديل (نوعية البرامج) من السؤال رقم (7-1)،ثم يليهم (12) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة عمومية) تمحورت إجاباتهم حول البديل (نوعية البرامج)، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (7-1) تبعا للفضاء التعليمي للإبن بلغت (23.74) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي هناك فروق بين **الفضاء التعليمي للإبن ومبررات اختيار المؤسسة وقد تجسد من خلال الروضة ونوعية البرامج فيها.**

جدول رقم (32) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (8) حسب الفضاء التعليمي للإبن

		بدائل س 8		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		إيجابي	سلبي					
الفضاء التعليمي للإبن	روضة	26	2	28	778.1	3	6200.	الفرق غير دال إحصائيا
	م. خاصة	9	0	9				
	م. قرآنية	18	3	21				

	م. عمومية	21	2	23				
الاجمالي		74	7	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (26) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (روضة) تمحورت إجاباتهم على البديل (إيجابي) من السؤال رقم (8)،ثم يليهم (21) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة عمومية) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (18) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة قرآنية) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (8) تبعا للفضاء التعليمي للابن بلغت (1.77) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **الفضاء التعليمي للإبن وتعدد فضاءات التعليم التحضيري فأغلبها إيجابي.**

جدول رقم (33) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (17) حسب الفضاء التعليمي للإبن

		بدائل س 17			الاجمالي	قيمة $ك^2$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		غ.أ. اللعب	ض.الفضاء	ت.غ مناسب					
الفضاء التعليمي للإبن	روضة	18	9	1	28	337.1	6	.9700	الفرق غير دال إحصائيا
	م. خاصة	6	3	0	9				
	م. قرآنية	15	5	1	21				
	م. عمومية	17	5	1	23				
الاجمالي		56	22	3	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الأفراد بلغ (18) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (روضة) تمحورت إجاباتهم على البديل (غياب أوقات اللعب) من السؤال رقم (17)،ثم يليهم (17) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة عمومية) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (15) فردا كان الفضاء التعليمي لأبنائهم (مدرسة قرآنية) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (17) تبعا للفضاء التعليمي

للإبن بلغت (1.33) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **الفضاء التعليمي للإبن وسلبيات الفضاء التعليمي الذي يتواجد فيه الابن فالغالبية أجمعوا على أن غياب أوقات اللعب هو أكثر السلبيات في جميع الفضاءات.**

جدول رقم (34) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (10) حسب الحالة العائلية للأبوين

الحالة العائلية للأبوين	بدائل س 10				الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	الأم	الأب	معا	آخرون					
متزوجان	17	14	44	2	77	467.12	6	0500.	الفرق دال إحصائيا
منفصلان	0	3	0	0	3				
وفاة أحدهما	0	0	1	0	1				
الاجمالي	17	17	45	2	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (44) فردا حالتهم العائلية (متزوجان) تمحورت إجاباتهم على البديل (معا) من السؤال رقم (10)،ثم يليهم (17) فردا حالتهم العائلية (متزوجان) تمحورت إجاباتهم حول البديل (الأم)، ثم يليهم (14) فردا حالتهم العائلية (متزوجان) تمحورت إجاباتهم حول البديل (الأب)، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (10) تبعا للحالة العائلية للأبوين بلغت (12.46) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي هناك فروق بين **الحالة العائلية للأبوين وصاحب القرار الأخير في اختيار المؤسسة وقد تجسد من خلال الذين كانت حالتهم العائلية متزوجون والقرار مشترك (معا).**

بالنسبة للمستوى التعليمي للأب مع الأسئلة (9، 15-1، 15-2، 15-3، 15-4)

جدول رقم (35) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (9) حسب مستوى الأب

		بدائل س 9		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		نعم	لا					
المستوى التعليمي للأب	إبتدائي	5	2	7	444.8	3	0380.	الفرق دال إحصائيا
	متوسط	8	3	11				
	ثانوي	32	2	34				
	جامعي	28	1	29				

الاجمالي	37	8	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (32) فردا كان مستواهم التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم (9)،ثم يليهم (28) فردا كان مستواهم التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من إختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (9) تبعا المستوى التعليمي للأب بلغت (8.44) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأب ومناقشة موضوع اختيار المؤسسة التعليمية للابن قبل تسجيله وقد تجسد من خلال ذوو المستوى التعليمي الثانوي المجيبين بنعم.**

جدول رقم (36) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–1) حسب مستوى الأب

		بدائل س 15–1		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسبة	غير مناسبة					
المستوى التعليمي للأب	إبتدائي	7	0	7	603.0	3	.8960	الفرق غير دال إحصائيا
	متوسط	11	0	11				
	ثانوي	33	1	34				
	جامعي	28	1	29				
الاجمالي		79	2	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (33) فردا كان مستواهم التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم على البديل (مناسبة) من السؤال رقم (15–1)، ثم يليهم (28) فردا كان مستواهم التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (11) فردا كان مستواهم التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين إستجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–1) تبعا للمستوى التعليمي للأب بلغت (0.60) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأب وآرائهم في المؤسسة من حيث البرامج فالغالبية على اختلاف مستوياتهم يرونها مناسبة .**

جدول رقم (37) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–2) حسب مستوى الأب

		بدائل س 15–2		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسبة	غير مناسبة					
المستوى التعليمي للأب	إبتدائي	6	1	7	704.10	3	0130.	الفرق دال إحصائيا
	متوسط	11	0	11				
	ثانوي	43	0	34				
	جامعي	92	0	29				
الاجمالي		80	1	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الأفراد بلغ (34) فردا كان مستواهم التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم على البديل (مناسبة) من السؤال رقم (15–2)،ثم يليهم (29) فردا كان مستواهم التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (11) فردا كان مستواهم التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الإحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–2) تبعا للمستوى التعليمي للأب بلغت (10.70) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأب وآرائهم في المؤسسة من حيث المربية وقد تجسد من خلال ذوو المستوى التعليمي الثانوي المجيبين بمناسبة .**

من خلال القراءات الاحصائية للجدولين السابقين (المتعلقة باختيار المؤسسة التعليمية للتربية التحضيرية عند كلا الاولياء من الجنسين: أم أو أب) فإن تركيز الملامح المتعلقة بالاختيار حسب سمعة المربية، وتعاملها ومساعدتها للطفل على اكتشاف المحيط، وقدرتهن على تكوين وتعليم نوعي للطفل).فالمطلوب الراهن حول نجاح مهمة التربية التحضيرية، هو تفعيل الاستراتيجية المتعلقة بتكوين المربية القائمة على التعامل مع الطفل في هاته المرحلة، وهو ما تؤكده معايير انتقاء مربيات ومعلمي التربية التحضيرية في مؤسساتها العمومية أو الخاصة، وكذلك عمليات التكوين النوعي والخاص لأطفال هاته المرحلة الحساسة، ورعايتهم وتلبية احتياجاتهم، وتظهر اهمية هاته القطة بالنسبة لوزارة التربية الوطنية تبعا للمراسيم الوزارية الجديدة في تأطير المربين المكلفين بالعمل ابتداء من سنة 2008. وبالنسبة للإطار الاجتماعي عند الأولياء فإن التنبه والتصور الاجتماعي العام لنجاح تعليم أطفالهم ورعايتهم في هاته المرحلة يقترن بمستوى تكوين وبداهة المربية وكفاءتها المعرفية والتواصلية،

وبصفة عامة فإن التدابير الاحترازية لاختيار الأولياء للمؤسسة تبعا لعنصر المربية يتوقف بصفة تنظيمية ونوعية واجتماعية ونفسية بناء على:

رغبة المعلمة وفكرة الأولياء السابقة عنها بأن لها ميل واستعداد للعمل مع أطفالهم في هاته المرحلة الحرجة.

وكذلك القدرة على التعامل مع نشاطات الأطفال وخصائصهم النمائية والحركية وانفعالاتهم العقلية والمعرفية.(سعيد بوشينة،ص121).

أما بالنسبة لتنظيم التعليم التحضيري وتوفير العنصر البشري اللازم لإنجاح هاته العملية على مستوى المدرسة الجزائرية فقد واجه تحديات كبيرة ، تعلقت بتكوين معلمي التربية التحضيرية، فهي عدم توفر القدرة النوعية لهاته المرحلة، إذ أنه نفس المعلمين الذين تولوا مهم التعليم الرسمي نفسهم قد حولوا مهنيا لتولي التربية ، وأن الغالبية بقيت لظروف أخرى على الإبقاء على التعليم المقدم لمرحلة التعليم الابتدائي والسنة الأولى بنفس الوتيرة، وبالتالي لم يتقيدوا بخصوصية المرحلة ولا بمناهجها ولا وسائلها.

جدول رقم (38) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–3) حسب مستوى الأب

		بدائل س 15–3		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسب	غير مناسب					
المستوى التعليمي للأب	إبتدائي	7	0	7	293.1	3	7310.	الفرق غير دال إحصائيا
	متوسط	10	1	11				
	ثانوي	33	1	34				
	جامعي	27	2	29				
الاجمالي		77	4	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (33) فردا كان مستواهم التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم على البديل (مناسب) من السؤال رقم (15–3)،ثم يليهم (27) فردا كان مستواهم التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (10) فردا كان مستواهم التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–3) تبعا للمستوى التعليمي للأب بلغت (1.29) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة

ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأب وآرائهم في المؤسسة من حيث الفضاء التعليمي فالغالبية على اختلاف مستوياتهم يرونه مناسبا .**

جدول رقم (39) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-4) حسب مستوى الأب

		بدائل س 15-4		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسب	غير مناسب					
المستوى التعليمي للأب	إبتدائي	7	0	7	325.1	3	7230.	الفرق غير دال إحصائيا
	متوسط	10	1	11				
	ثانوي	29	5	34				
	جامعي	25	4	29				
الاجمالي		17	10	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (29) فردا كان مستواهم التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم على البديل (مناسب) من السؤال رقم (15-4)،ثم يليهم (25) فردا كان مستواهم التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (10) فردا كان مستواهم التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-4) تبعا للمستوى التعليمي للأب بلغت (1.32) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأب وآرائهم في المؤسسة من حيث التوقيت فالغالبية على اختلاف مستوياتهم يرونه مناسبا .**

بالنسبة للمستوى التعليمي للأم مع الأسئلة (9، 15-1، 15-2، 15-3، 15-4)

جدول رقم (40) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (9) حسب مستوى للأم

	بدائل س 9	الاجمالي	قيمة ك²	درجة	مستوى	القرار

		نعم	لا			الحرية	الدلالة	
المستوى التعليمي للأم	متوسط	5	5	10	423.23	2	.0000	الفرق دال إحصائيا
	ثانوي	21	3	24				
	جامعي	47	0	47				
الاجمالي		37	8	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (47) فردا كان مستواهن التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم (9)،ثم يليهم (21) فردا كان مستواهن التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (9) تبعا المستوى التعليمي للأم بلغت (23.42) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأم ومناقشة موضوع اختيار المؤسسة التعليمية للابن قبل تسجيله وقد تجسد من خلال ذوات المستوى التعليمي جامعي المجيبات بنعم.**

وبالتالي فان ذلك يمكن أن يخضع إلى أهمية مرحلة التعليم التحضيري على الرغم من أنها تخرج عن السن الإلزامية للتمدرس وهذا الاختيار للمؤسسة التعليمية سواء كانت روضة أو مسجد أو مدرسة من قبل الأمهات، تتعلق باستدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الدخول إلى المدرسة الأساسية، وذلك بتعويدهم العادات العملية ومساعدتهم على النمو الجسماني وتربيتهم على حب العمل، وتعويدهم على حب الوطن وعلى العمل الجماعي، وتوفير وسائل **التربية** الفنية الملائمة، وتمكينه من بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وهو الموجب الذي حددته وزارة التربية على مختلف مؤسساتها المهتمة بعملية التربية التحضيرية وما حددته المادة 19من الأمر 37/35.**(لونيس علي،2008،ص23)**

جدول رقم (41) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–1) حسب مستوى للأم

		بدائل س 15–1		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسبة	غير مناسبة					
المستوى التعليمي للأم	متوسط	10	0	10	483.1	2	4760.	الفرق غير دال إحصائيا
	ثانوي	24	0	24				
	جامعي	45	2	47				
الاجمالي		79	2	81				

من خلال الجدول التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم (15–1)،ثم يليهم (24) فردا كان مستواهن التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ثم يليهم (10) أفراد كان مستواهن التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–1) تبعا المستوى التعليمي للأم بلغت (1.48) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأم آرائهن حول المؤسسة من حيث البرامج فغالبيتهن على اختلاف مستوياتهن يرونها مناسبة.**

جدول رقم (42) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–2) حسب مستوى للأم

		بدائل س 15–2		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسبة	غير مناسبة					
المستوى التعليمي للأم	متوسط	10	0	10	732.0	2	6930.	الفرق غير دال إحصائيا
	ثانوي	24	0	24				
	جامعي	64	1	47				
الاجمالي		80	1	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (46) فردا كان مستواهن التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم (15–2)،ثم يليهم (24) فردا كان مستواهن التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ثم يليهم (10) أفراد كان مستواهن التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–2) تبعا المستوى التعليمي للأم بلغت (0.73) وهي قيمة غير دالة عند

مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأم آرائهن حول المؤسسة من حيث المربيات فغالبيتهن على اختلاف مستوياتهن يرونها مناسبة.**

جدول رقم (43) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-3) حسب مستوى للأم

		بدائل س 15-3		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسب	غير مناسب					
المستوى التعليمي للأم	متوسط	10	0	10	044.3	2	2180.	الفرق غير دال إحصائيا
	ثانوي	24	0	24				
	جامعي	34	4	47				
الاجمالي		77	4	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الأفراد بلغ (43) فردا كان مستواهم التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم (15-3)،ثم يليهم (24) فردا كان مستواهن التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ثم يليهم (10) أفراد كان مستواهن التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-3) تبعا المستوى التعليمي للأم بلغت (3.04) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأم آرائهن حول المؤسسة من حيث الفضاء التعليمي فغالبيتهن على اختلاف مستوياتهن يرونه مناسبا.**

جدول رقم (44) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (15-4) حسب مستوى للأم

		بدائل س 15-4		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		مناسب	غير مناسب					
المستوى التعليمي للأم	متوسط	9	1	10	059.0	2	9710.	الفرق غير دال إحصائيا
	ثانوي	12	3	24				
	جامعي	14	6	47				
الاجمالي		71	10	81				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (41) فردا كان مستواهن التعليمي (جامعي) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم

(15–4)،ثم يليهم (21) فردا كان مستواهن التعليمي (ثانوي) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ثم يليهم (9) أفراد كان مستواهن التعليمي (متوسط) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (15–4) تبعا المستوى التعليمي للأم بلغت (0.05) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05). وبالتالي ليس هناك فروق بين **المستوى التعليمي للأم آرائهن حول المؤسسة من حيث التوقيت فغالبيتهن على اختلاف مستوياتهن يرونه مناسبا.**

بالنسبة للدخل الشهري للأسرة مع الأسئلة (11، 12)

جدول رقم (45) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (11) حسب الدخل الشهري

الدخل الشهري	بدائل س 11		الاجمالي	قيمة ك²	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	لا					
أقل من 20 ألف دج	7	11	18	582.18	4	.0010	الفرق دال إحصائيا
من 20 – 40 ألف دج	7	19	26				
من 40 – 60 ألف دج	11	6	17				
من 60 – 80 ألف دج	10	3	13				
أكثر من 80 ألف دج	7	0	7				
الاجمالي	42	39	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (19) فردا كان دخلهم الشهري (20–40 ألف دج) تمحورت إجاباتهم على البديل (لا) من السؤال رقم (11)،ثم يليهم (11) فردا كان دخلهم الشهري (40–60 ألف دج) تمحورت إجاباتهم حول (نعم)، ويليهم (10) فرادا كان دخلهم الشهري (60–80 ألف دج) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (11) تبعا للمستوى التعليمي للأب بلغت (18.58) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي هناك فروق بين **الدخل الشهري وإمكانية تسجيل الطفل في مدرسة خاصة وقد تجسد من خلال ذوو الدخل الشهري الذي يتراوح بين 20 إلى 40 ألف دج المجيبين بـ لا.**

جدول رقم (46) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة على السؤال (12) حسب الدخل الشهري

الدخل الشهري	بدائل س 12	الاجمالي	قيمة ك²	درجة	مستوى	القرار

	نعم	لا			الحرية	الدلالة	
أقل من 20 ألف دج	17	1	18	657.14	4	.0050	الفرق دال إحصائيا
من 20 – 40 ألف دج	24	2	26				
من 40 – 60 ألف دج	15	2	17				
من 60 – 80 ألف دج	7	6	13				
أكثر من 80 ألف دج	7	0	7				
الاجمالي	70	11	81				

من خلال الجدول نلاحظ أن من بين (81) فردا نجد أن أكبر تمركز لاستجابات الافراد بلغ (24) فردا كان دخلهم الشهري (20–40 ألف دج) تمحورت إجاباتهم على البديل (نعم) من السؤال رقم (12)،ثم يليهم (17) فردا كان دخلهم الشهري (أقل من 20 ألف دج) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، ويليهم (15) فردا كان دخلهم الشهري (40–60 ألف دج) تمحورت إجاباتهم حول نفس البديل، وعليه فإننا نلاحظ أن قيمة الفرق المستخرج من اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع بين استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (12) تبعا للمستوى التعليمي للأب بلغت (14.65) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01). وبالتالي هناك فروق بين **الدخل الشهري واعتقادهم بأن التعليم الخاص مكلف وقد تجسد من خلال ذوو الدخل الشهري الذي يتراوح بين 20 إلى 40 ألف دج المجيبين بـ نعم.**

والملاحظ أنه بالرغم من ارتفاع تكاليف التمدرس في رياض الأطفال، فإن للأولياء قابلية كبيرة في الالتحاق بالأنشطة التربوية لهاته المؤسسات على غرار تصوراتهم القبلية وتطلعاتهم المستقبلية في تعليم نوعي. وهو ما يعكس تغير أنماط التفاعل الاجتماعي التربوي والأسري نحو بدائل تربوية معاصرة. ولكن هذه الاتجاه السوسيو ثقافي ليس بدخيل في التركيبة الذهنية الأسرية وإنما هو تمكين وضعي شهدته الأسرة الجزائرية منذ الاستقلال بدافع التوجه كذلك إلى أساليب التعليم والتربية الحديثة في مؤسسات رياض الأطفال.

3-1 عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على : " **تختلف التمثلات الاجتماعية لملمح متعلم المرحلة التحضيرية تبعا لنوع الفضاء(روضة مسجد؛ مدرسة)**" وللتحقق منها تم اللجوء إلى الجداول المركبة بالنسبة للسؤال رقم (1) مع الأسئلة (**6، 7، 7-1، 8، 17**)، حيث كانت النتائج كما هي ملخصة في الجدول التالي:

الجدول رقم (47) يوضح اختلاف التمثلات تبعا لنوع الفضاء التعليمي

أرقام الأسئلة المركبة	قيمة (K^2)	مستوى الدلالة	القرار
السؤالين رقم (1 و 6)	316.37	0.000	دال
السؤالين رقم (1 و 7)	0.133	0.745	غير دال
السؤالين رقم (1 و 7-1)	0.194	0.355	غير دال
السؤالين رقم (1 و 8)	0.097	0.774	غير دال
السؤالين رقم (1 و 17)	0.271	0.133	غير دال

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل ملخصا لنتائج الجداول المركبة التي تم حسابها فبالنسبة للسؤال (1) الفضاء التعليمي للابن مع الأسئلة (**6، 7، 7-1، 8، 17**)، حيث نلاحظ :

- أن استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤالين (1، 6) انحصرت معظمها بين (**الروضة**) كفضاء تعليمي و(**خاص**) كنوع التعليم المفضل وهذا ما اثبتته قيمة كاف تربيع حيث جاءت دالة إحصائيا مما يدل على **أن نوع التعليم التحضيري المفضل هو الخاص وهذا ما يتجسد في الروضة.**

- أن استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤالين (1، 7) انحصرت معظمها بين (**الروضة**) كفضاء تعليمي و(**خاص**) كنوع التعليم المفضل من حيث المردود وهذا ما اثبتته قيمة كاف تربيع حيث جاءت دالة إحصائيا مما يدل على **أن نوع التعليم التحضيري الذي يكون مردوده أفضل هو الخاص وهذا ما يتجسد كذلك في الروضة.**

- أن استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤالين (1، 7-1) انحصرت معظمها بين (**الروضة**) كفضاء تعليمي و(**نوع البرامج**) كأحد مبررات اختيار المؤسسة وهذا ما أثبتته قيمة كاف تربيع حيث جاءت دالة إحصائيا مما يدل على **أن من بين أبرز المبررات على اختيار هاته المؤسسة هو نوعية البرامج وهذا ما يتجسد كذلك في الروضة.>** وتقترن نوعية البرامج بمواجهة الفروق بين ملمحي دخول الطفل إلى الروضة وملمح الخروج منها، من خلال تقييم الأولياء المستمر تبعا للأنشطة والمهارات المحصلة إما فصليا، أو سنويا، ويتم مراجعة هذا الملمح كخلاصة للكفاءات التربوية والمهاراتية، ونظرة شاملة لما ينبغي أن يكون عليه الطفل في بداية المرحلة التعليمية الابتدائية، وتبعا لتعريف الملمح:" على أنه مهارات ومعارف وسلوكيات، في المجالات التصنيفية: المعرفية، الحس حركية، والوجدانية، والاجتماعية، وربط هاته المكونات بالغايات التربوية والرهانات الاجتماعية"(محمد الصالح حثروبي،2012،ص43)

ولهذا فالتعليم الخاص حسب نتائج الدراسة يتجه إلى نوعية البرامج والأنشطة المتاحة في مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي الخاص، بما فيها الروضة، وكما يمكن تعزيز مكانتها الاجتماعية باعتبار الدور الأساسي الراهن المكمل لدور الأسرة، واهتمامها بقدرات الأطفال، بتنويع أنشطتها المتناسبة وأعمار الطفل، والتي يمكن أن تغيب بصورة مطلقة في مؤسسات التربية التحضيرية الأخرى في الجزائر، من خلال مضامين منهاجها التربوية، (بتنويع الوسائل وطرائق التدريس، من خلال التعلم باللعب، بعناصر التشويق والتحفيز، في العملية التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال،) وبالتالي يمكن القول أن المطلب الاجتماعي الذي يبتغيه الأولياء من وراء إدماج أطفالهم بمؤسسات رياض الأطفال والتعليم الخاص، هو التطلع لنوعية مواطن عالمي متفتح ذو شخصية مستقلة، وإنسان مسؤول، يتحكم في اللغات، ويتحلى بروح الالتزام والمبادرة منذ الصغر.(عمارة بوجمعة،2017،ص62-63)

- أن استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤالين (1، 8) تباينت بين **(الروضة والمدرسة القرآنية، والمدرسة)** كفضاء تعليمي و**(ايجابي)** من حيث تعدد فضاءات التعليم التحضيري وهذا ما اثبتته قيمة كاف تربيع حيث جاءت غير دالة إحصائيا مما يدل على **هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على أن تعدد الفضاءات أمر إيجابي .**

- أن استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤالين (1، 17) تباينت بين **(الروضة والمدرسة القرآنية، والمدرسة)** كفضاء تعليمي و**(غياب أوقات اللعب)** من حيث سلبيات الفضاء التعليمي وهذا ما اثبتته قيمة كاف تربيع حيث جاءت غير دالة إحصائيا مما يدل على **هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على أن أبرز السلبيات تكمن في غياب أوقات اللعب.**

ومما سبق يمكننا القول بأن هاته النتائج **تؤيد** جزئيا فرضية البحث الأولى والقائلة بـ **تختلف التمثلات الاجتماعية لملمح متعلم المرحلة التحضيرية تبعا لنوع الفضاء (روضة مسجد؛ مدرسة)، وقد كان الاختلاف لصالح الروضة.**

فإن ارتفاع نسبة التعليم والقضاء شبه الكلي على الأمية في المجتمع الجزائري أحدث تحولات عميقة على مستوى بنية المؤسسات ووظيفتها، ولعل الأسرة خير مؤسسة تجسد تلك التغيرات فأصبحت أقل حجما وتتميز بارتفاع المستوى الثقافي للزوجين وظهور قيم حداثية تساوي بين الجنسين وتفتح المجال واسعا لتعلم المرأة والدفع بها قدما لتحقيق ذاتها في المجتمع.

-لا شك أن وضعا كهذا في الأسر الجزائرية سيجعلها تبحث عن تعليم أفضل لأبنائها، وهو ما تجلى في إصلاحات التعليم مطلع الألفية الثالثة بفتح المجال للخواص للاستثمار في التعليم كبديل لهذه الأسر عن التعليم المجاني الحكومي.

وتبعا لذلك كانت رياض الأطفال التي فتحها الخواص رغم كل الانتقادات التي وجهت لها خيار مميزا للأولياء، وتعليما مفضلا لأبنائهم، خاصة مع التقنيات الحديثة التي أدخلتها رياض الاطفال للخواص في التعليم التحضيري والقدرة على الترويج لنشاطاتها. كانت عامل مهم في التأثير على خيارات الأولياء.

ولا يقل دور رياض الأطفال أهمية عن دور المدراس، بل تعتبر مرحلة مهمة لأنها أولى خطوات التعليم حتى وإن كان هذا التعليم لا يعتمد على القراءة والكتابة وتطور مهارات الطفل الحركية، وتساعده على التعبير عن نفسه وخياله، وتقوي شخصيته إذا تمت التنشئة بطريقة سليمة.

-فالروضة تنقل الطفل من جو الأسرة والبيت إلى العالم الخراجي، وتهيئه لمرحلة المدرسة والإعتماد على النفس بدلا من الإعتماد على الأهل، وتنمي فيه المهارات الحركية والحسية من خلال اللعب، أنها تتوفر على كل ما تفتقده المدرسة أو تعجز عن تقديمه، وهذا لا يعرفه إلا الأولياء المثقفون الذين يعرفون معنى الطفولة وحاجاتها.

وما يمكن أن يؤكد علاقة المستوى الثقافي وتحولات البنية المعرفية للأسر والأولياء الجزائريين لمهمة ومكانة الروضة الاجتماعية والمعرفية، هو المثيرات الخارجية لهذا الفضاء بمواصفاته المعرفية وبرامجه النوعية، وتشكل تطورات تسيير الروضات والتعليم ما قبل المدرسي في المنظومة الجزائرية وعمليات التشديد المفروضة عليها قانونيا عاملا مهما في سهر المنظمين والمسيرين على نجاح هاته المؤسسة والتفات الأولياء إليها، بتوفير وسائلها وعناصرها المادية من أجل تنشئة سليمة للأطفال.

3-2 عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على : " **تختلف التمثلات الاجتماعية لملمح متعلم المرحلة التحضيرية تبعا لبعض المتغيرات السوسيوثقافية**" وللتحقق منها تم اللجوء إلى الجداول المركبة بالنسبة للأسئلة رقم (2، 3، 4، 5) مع الأسئلة (**9، 10، 11، 12، 15-1، 15-2، 15-3، 15-4**)، حيث كانت النتائج كما هي ملخصة في الجدول التالي:

الجدول رقم (48) يوضح اختلاف التمثلات تبعا لنوع الفضاء التعليمي

أرقام الأسئلة المركبة	قيمة (K^2)	مستوى الدلالة	القرار

السؤالين رقم (2 و 10)	12.467	0.050	دال
السؤالين رقم (3 و 9)	444.8	0.038	دال
السؤالين رقم (3 و 15-1)	0.603	0.896	غير دال
السؤالين رقم (3 و 15-2)	10.704	0.013	دال
السؤالين رقم (3 و 15-3)	1.293	0.731	غير دال
السؤالين رقم (3 و 15-4)	1.325	0.723	غير دال
السؤالين رقم (4 و 9)	23.423	0.000	دال
السؤالين رقم (4 و 15-1)	1.483	0.476	غير دال
السؤالين رقم (4 و 15-2)	0.732	0.693	غير دال
السؤالين رقم (4 و 15-3)	3.044	0.218	غير دال
السؤالين رقم (4 و 15-4)	0.059	0.971	غير دال
السؤالين رقم (5 و 11)	18.582	0.001	دال
السؤالين رقم (5 و 12)	14.657	0.005	دال

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل ملخصا لنتائج الجداول المركبة التي تم حسابها والموجودة في الملحق رقم (...) بالنسبة للمتغيرات السوسيوثقافية مع الأسئلة (**9، 10، 11، 12، 15-1، 15-2، 15-3، 15-4**)، حيث نلاحظ :

- أن نصف قيم إختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع تقريبا كانت غير دالة وذلك في الأسئلة " (3، 15-1)، (3، 15-3)، (3، 15-4)، (4، 15-1)، (4، 15-1)، (4، 15-1)، (4، 15-1) " مما يدل على عدم وجود فروق في التمثلات الاجتماعية تبع لهاته المتغيرات.

- أن نصف قيم اختبار الدلالة الاحصائية كاف تربيع المتبقية كانت دالة إحصائيا، وذلك في الأسئلة " (2، 10)، (3، 9)، (3، 15-2)، (4، 9)، (5، 11)، (5، 12) " مما يدل على وجود فروق في التمثلات الاجتماعية تبع لهاته المتغيرات.

ومما سبق يمكن القول بناء على هاته النتائج بانها **تؤيد** جزئيا فرضية البحث الثانية والقائلة بـ **تختلف التمثلات الاجتماعية لملمح متعلم المرحلة التحضيرية تبعا لبعض المتغيرات السوسيوثقافية.**

وكما وضحنا سابقا بأن المتغيرات سوسيو ثقافية تتعلق بالمستوى التعليمي للوالدين والدخل الشهري، وطبيعة عمل الوالدين، وتطلعاتهم إلى تعليم نوعي متعدد الأبعاد والغايات، بما يتوافق وطبيعة الأنشطة

وخصوصية المؤسسة وهيكلها الفيزيقي والمعنوي في الارتقاء بتعليم تحضيري خاضع للبدائل النفسية والمعرفية والاجتماعية لأطفال هاته التركيبات المختلفة من الأولياء في المجتمع الجزائري المعني بحدود الدراسة، فإنه اختيار صعب يواجه الأولياء مع بداية كل موسم دراسي فبين برنامج تعليمي رسمي تؤطره المدرسة وبرنامج تعليمي مفعم بالحيوية والنشاط واللعب وثري باللغات وتحضير لبداية مشوار دراسي جيد، وبين تعلم القرآن وحفظه وتنشيط ملكات الحفظ والاستذكار يجد الأولياء صعوبة في الاختيار، ولعل المتغيرات السوسيو ثقافية التي تناولناها في هذا البعد تعد عاملا حاسما في الاختيار وحسمه.

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة بيئة تعليمية لها هدف محدد يتمثل في توفير المعرفة للأطفال لإعدادهم لتجربة رياض الأطفال، على الرغم من عدم وجود منهج محدد، إلا أنه يتم الحرص على مساعدة الأطفال على تحسين قدراتهم المعرفية والحركية من خلال عديد الأنشطة الترفيهية والفنية، مع محاولة جعلهم يفهمون المبادئ الأساسية في الرياضيات واللغة وغيرها، حيث ينصب التركيز على مساعدة الطفل على اكتساب المعرفة الكافية للالتحاق بالمدرسة.

لكن إشكالية الفضاء المدرسي الأفضل لا تؤرق الأولياء فقط بل حتى المربين، فصيرورة التعلم تكشف باستمرار عن الوسائل والتقنيات الجديدة التي لابد من استعمالها، كما أنها تكشف عن المناهج التي يجب أن تتلاءم مع التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها أي مجتمع، مما يجعل السؤال عن قدرة المسجد أو الروضة أو المدرسة للاستجابة لتلك التغيرات ضرورة ملحة؟ تثير قلقا بالغا يجعل سؤال الجدوى وملمح التلميذ الذي يلتحق بالمدرسة بعد التعليم التحضيري يستحضره المعلمون والأولياء على السواء.

وهنا نجد أن التعليم التحضيري الذي تقدمه رياض الأطفال الخاصة هي الأكثر استجابة للتطور والتغير كونها تتلقى أموالا وتعمل على منافسة دور لخواص أخرين ومنافسة المدرسة والمسجد، لذلك نجدها متنوعة المناهج والمواد التعليمية، تعلم القرآن وتعتمد القراءة والكتابة وتوفر الألعاب والنشاطات الترفيهية، هي لا تكتفي بالمنافسة بل تسير بإيقاع يجاري كل جديد.

فالطفل إنسان له مشاعر وامكانيات وهو يأتي إلى المدرسة بخصائصه الجسدية والسيكولوجية والاجتماعية ، ومن أجل تنمية هذه الخصائص لابد أن يكون الفضاء التربوي وسطا منسجما وآمنا ومستجيبا للحاجات المتنوعة للطفل الذي يحتاج أيضا للتقدير والإحترام.

وإن كنا في كل مرة نتكلم عن فوضى نشاط الكثير من مؤسسات رياض الأطفال وفوضى الأسعار وتدني الخدمات وانعدام الشرط اللازمة لقيام النشاط التربوي، فإن الدولة ومن خلالها وزارة التربية تلعب دورا هاما في مراقبة هذه المؤسسات، إذ اَي تهاون فيه يؤدي إلى ضياع مستقبل الأطفال أنفسهم وعوائلهم لا بل ضياع المجتمع والدولة، لأن الأطفال هم جيل المستقبل، يتكون منهم القادة و الوزراء والأطباء والمعلمين و المهندسين الذين يعتمد عليهم مستقبلا في بناء الوطن.

وعليه إن الدولة تتحمل المسؤولية القانونية والأخلاقية بمراقبة رياض الأطفال على ان لا تتحول هذه المؤسسات الى مناطق نفوذ ومجمعات تجارية غايتها تكون فقط جمع الأموال وبالنتيجة تؤدي إلى إغناء أصحابها.

وعليه فالغرض والهدف من انشاء تلك المؤسسات هي أغراض تربوية وتعليمية وأخلاقية وتنموية وليس تجارية وشخصية، لذلك الاهتمام برياض الأطفال من قبل الدولة ومؤسساتها ومراقبتها لنشاطاتهم تساهم في بناء مجتمع ودولة متحضرة ومتقدمة تساهم في سعادة المجتمع.

3-3 عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة للدراسة:

نصت الفرضية العامة على : " **ماهي تمثلات الأولياء للتعليم التحضيري في مختلف الفضاءات التعليمية(الروضة؛ المسجد؛ المدرسة)**" وللتحقق منها تم اللجوء إلى الجداول البسيطة بالنسبة للتساؤلات المشتقة من السؤال (16) وهي (16-1، 16-2، 16-3، .....، 16-13)، حيث كانت النتائج كما هي ملخصة في الجدول التالي:

الجدول رقم (49) يوضح التمثلات الاجتماعية حسب نوع الفضاء التعليمي

أرقام العبارات	بدائل الاجابة	أعلى تكرار	النسبة	قيمة k^2	مستوى	القرار

		متحصل	المئوية		الدلالة	
1-16	مدرسة	34	42%	630،3	163،0	غير دال
2-16	مدرسة قرآنية	40	%49	630،11	300،0	دال عند 0.01
3-16	مدرسة	48	59%	34.296	000،0	دال عند 0.01
4-16	مدرسة	74	58%	630.29	000،0	دال عند 0.01
5-16	مدرسة	38	47%	222.8	160،0	دال عند 0.05
6-16	مدرسة قرآنية	33	41%	667.2	2640.	غير دال
7-16	مدرسة	42	52%	630.15	00.00	دال عند 0.01
8-16	مدرسة قرآنية	54	56%	075.91	000،0	دال عند 0.01
9-16	مدرسة	43	53%	852.17	000،0	دال عند 0.01
10-16	روضة	38	47%	296.18	000،0	دال عند 0.01
11-16	مدرسة	46	57%	222.40	000،0	دال عند 0.01
12-16	روضة	47	58%	741.36	000،0	دال عند 0.01
13-16	روضة	44	54%	741.38	000،0	دال عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل ملخصا لنتائج الجداول البسيطة التي تم حسابها في الفصل السابق نلاحظ أن هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على أن:

- أبعاد الفضاءات التعليمية (مدرسة، مسجد، روضة) قد اشتركت في ما بينها في بعض التمثلات الاجتماعية وذلك (من حيث تعليم الطفل مبادئ القراءة والكتابة، ومن حيث تعليم الطفل الآداب العامة) حيث كانت قيم اختبار الدلالة الاحصائية (K^2) غير دالة إحصائيا مما يعني **أن كل الفضاءات التعليمية تشترك في تلبية احتياجات طفل المرحلة التحضيرية من حيث تعلم مبادئ القراءة والكتابة والآداب العامة.**

- أن أغلب التمثلات الاجتماعية انحصرت في فضاء المدرسة من وجهة نظر الأولياء وتمثلت في (تعليم الطفل الأرقام والحساب، مساعدة الطفل على اكتشاف محيطه، تعليم الطفل القواعد الصحية، مساعدة الطفل على الاندماج في الحياة المدرسية، تعليم الطفل التواصل والحوار، ممارسة

الطفل للأنشطة الرياضية والحركية)، حيث أثبتت قيم إختبار الدلالة الاحصائية **(K^2) أن الفروق كانت لصالح الفضاء التعليمي (المدرسة)**. وهو ما ركزت عليه وظيفة المنهاج التربوي وغاياته الكبرى في تسيير عملية التربية التحضيرية في النص التنظيمي الصادرسنة،2008 في تبنيه لجملة الكفاءات التي يكتسبها الطفل بالإعتماد على وضعيات وأنشطة تعلمية تجمع مختلف الكفاءات والملامح التربوية السالفة في مختلف المجالات المتعلقة بالحياة المدرسية والانفعالية والنمائية والعقلية المعرفية.(وزارة التربية الوطنية،2004). إلا أن مشكلة المدرسة في صورتها البيداغوجية تكمن في الاستراتيجية التي يطبق بها هذا المنهاج لمشكلة الضغط الحاصل على مدى سنوت في تنفيذه وفق المقاربات التربوية المتماشية مع سيرورة النظام المدرسي الرسمي فيما بعد. وهو تقليدية التطبيق وعقم الوسائل التعليمية التي تتوافق والسن المناسب لاستيعاب الطفل في هذه المرحلة لمختلف التعلمات والمقاربة، بل وكيفية الربط بين هاته التعلمات وفق المقاربة العامة (المقاربة بالكفاءات) التي انتهجتها المدرسة الجزائرية في اصلاحات الجيلين الأول والثاني.

- ويمكن تلخيص مطلب التربية التحضيرية في المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية والبيداغوجية الرسمية الاولى، في مجهودات وزارة التربية الوطنية ببناء منهاج خاص بالتربية التحضيرية يخص الاطفال من سن5الى 6سنوات، يواكب التطورات الحاصلة في المجال الاقتصادي والاجتماعي والعلمي ، والذي نتج عنه واقعا جديدا يواكب فيه تأقلم منظومة التربية مع التحولات الجديدة التي فرضتها الظروف الاقتصادية والمعرفية، وتعزيز الأنشطة التربوية التي لابد للطفل أن يكون فيها محور العملية التعلمية، وهو الفاعل في بناء كفاءاته بالاعتماد على اللعب المنظم والهادف ومحددا بمدة زمنية معينة.

هذا ويرتكز منهاج التربية الوطنية التحضيرية الذي وافق ملمح الاولياء تبعا لمؤسسة المدرسة في تأسيسه للأنشطة المعرفية التالية:

1-أنشطة التربية العلمية والتكنولوجية: بتمحوره حول اكتشاف بعض خصائص الحيوانات والنباتات، وبعض المواد والاشياء المادية، واستخدامه لأدوات تكنولوجية يتمكن فيها طفل المرحلة من التعرف على البيئة وبعض الحيوانات ووسائط العيش فيها، والمقارنة بينها بوسائل وصور توضح هاته العناصر.

2- أنشطة اللغة: فبالتركيز على تعلم اللغة في مرحلة التعليم التحضيري التي يؤكد عليها الاولياء والمعلمين باعتبارها اداة واتصال من جهة، ولأن تأثيراتها تمتد على مستوى البنية الذهنية للأطفال من

جهة أخرى، إذ تعتبر انعكاسا لمستوى التأثير عند مستعمليها، فأطفال السن الخامسة عندما يلتحقون بالتعليم التحضيري يمتلكون رصيدا لغويا للتعبير عن حاجياتهم ومطالبهم الأساسية ، لكن هذا الرصيد يختلف من طفل إلى أخر كما ونوعا، وذلك لاختلاف الأسر والظروف الثقافية والاجتماعية لها، لذلك لابد أن تراعي برنامج التعليم التحضيري مكتسبات الأطفال وحاجاتهم المعرفية(عمارة بوجمعة،ص64).

وتشتمل التربية اللغوية على الأنشطة التالية:

- أنشطة التعبير والمحادثة: يقوم فيها التلميذ بالتعبير عن الرسوم المختلفة والألعاب التي يهتم بها ويمارسها، والتعبير عن المناسبات المختلفة، التي يعيشها كعيد الفطر والمولد النبوي الشريف وغيرها.. وتركز المربية على اعتماد اسلوب الحوار كأسلوب للتعبير بينها وبين الأطفال، والتشجيع على المحادثة فيما بينهم.
- الأنشطة الممهدة للقراءة: إلى جانب تعلم الحروف الهجائية، فالتحسيس بأهمية القراءة وجعل الطفل يألف سماع الاصوات والنطق بها في تسلسل زماني، ومكاني وإدراك حدود الكلمة، وشكلها العام، وفي هذه المرحلة يتم مساعدة الأطفال على التخلص من أهم العيوب النطقية، وإكسابهم رصيدا لغويا يساعدهم على ممارسة القراءة الفعلية فيما بعد في مرحلة التعليم الأساسي.
- أنشطة الخط التشكيلي وهي الأنشطة الممهدة لعملية الكتابة : بكيفية مسك القلم والسيال، ومعرفة اتجاهات الخطوط وانواعها ، لفهم كيفية رسم الحرف فيها بعد وتشكيله ثم اتقان الكتابة في مرحلة التعليم الأساسي فيها بعد. والهدف من هذا النشاط تهيئة الطفل نفسيا وحركيا لممارسة الكتابة من خلال تدريبه على الجلوس الصحيح ووضعية سليمة بالتدرب على مسك القلم.
- تمكينه من التحكم الحقيقي في عضلاته الدقيقة (الأصابع) وتقوية التآزر الحسي الحركي عمارة بوجمعة،ص65).

3-أنشطة التربية الرياضية: يتم التركيز على هذه الأنشطة بتنمية القدرة على تنمية الابداع والتفكير بتدريبات مختلفة تتم ممارستها عن طريق الألعاب والنشاطات الإبداعية، فيتم التعرف فيها على اكتشاف المحيط والفضاء والهندسة، وحل مشكلات خاصة بالفضاء والاتجاه، وتعيين مواضع الأشياء، وبالتالي التدريب على الملاحظة ومقاربة الأشكال بمسمياتها، ومن خلالها يتمكن الطفل من

التعرف على الأشكال، والأحجام البسيطة، والتدريب على العد، والكم، واكتشاف العلاقات المكانية تدريجيا.

د-أنشطة التربية البدنية: ومن خلال مجموعة من الالعاب في برنامج التعليم التحضيري يتم تدريب الأطفال على تدريب الحواس وتنمية الأعضاء، وتمكينهم من استكشاف المحيط،

-إكتساب الخبرات وتنمية معظم امكانات الطفل الجسمية والعقلية، تنمية حاجاته وميوله إلى اللعب والحركة وكيفية تنظيم والتحكم في طاقاته الحركية الزائدة، والتنفيس عن مشاعره، بمساعدته على التكيف الاجتماعي. والواضح أن أنشطة التربية البدنية تنقسم في منهاج التربية التحضيرية إلى حرة وألعاب منظمة .(عمارة بوجمعة،ص66).

هـ-أنشطة التربية الإسلامية والمدنية: فالهدف من التربية الإسلامية في هذه المرحلة نشر القيم الصحيحة للدين الاسلامي والمبادئ العامة للأخلاق والتعاملات والتربية القويمة في نفوس الاطفال، وذلك بتوجيه سلوكياتهم، وتهذيبها بما يتلاءم وطبيعة المجتمع العربي المسلم، فإلى جانب تحفيظ القران الكريم، ترفق قصص القران واسباب النزول بهف ترويض أخلاق الأطفال وتهذيب نفوسهم منذ الصغر، كما تصبو هاته الأنشطة إلى معرفة الطفل لذاته ومعرفة حدود غيره، وكيفية احترام الأخر، إلى جانب حب الوطن ورموزه، والمناسبات الدينية والوطنية اللازم معرفتها، إلى جانب التحلي بالمسؤولية والروح العملية بالعرف على بعض المهن، وعلى قواعد النظافة وغيرها من الآداب والتعاملات .(ص65).إلا أن تطبيق مجمل هاته الأنشطة قد هددته أو يمكن أقول بأن بعض هاته الأهداف لا تتحقق في مجملها بظهور بعض المشكلات التنظيمية والأخرى بيداغوجية، وأخرى تتعلق ببناء وترتيب هاته الأنشطة على مستوى ركن القسم التحضيري .

- ومن بين المشكلات التي تواجه منهاج التربية التحضيرية المدرسية هي (مشكلة تعامل الطفل مع مربي/ او معلم !!؟) فالعنصر البشري لذي يتكفل بمهمة التربية التحضيرية، يتعامل مع تلاميذه المرحلة الحساسة وكانه يتعامل مع تلاميذ في دوام رسمي في غالب الاحيان مما يدفعه الى التعامل معه بصرامة وحزم وقوة نابعة من مستوى الضغوط المتعلقة بالحشو المعرفي دون التداعي للمرحلة الوجدانية الحسية لطفل الخمس سنوات، فهذا المعلم يتعامل مع تصورات ذهنية سابقة للعملية التعليمية

رغم وعيه بذلك. كما ان هناك مشكلات تتعلق بالجانب البنائي المعرفي للمنهاج في حد ذاته تشخصت بدراسة علمية تحليلية سابقة في :

- طغيان طابع التمدرس على مضامين المنهاج، وكانه معدا للسنة اولى من التعليم الابتدائي، وظهر ذلك من خلال المحتويات التعلمية التي يتضمنها كل نشاط. وفرضها على المعلمين في مختلف الانشطة، وبالتالي لا توجد مرونة او حرية للمعلمين في التعامل واختيار الكفاءات التي تتناسب وواقع التلاميذ وامكانات المدرسة من جهة ونقص تأهيل المعلمين في حد ذاتهم من جهة اخرى.
- غياب الوسائل التقييمية والتقويمية اللازمة لقياس مستوى كفاءة تلميذ في المرحلة التحضيرية، على غرار الوثيقة المرافقة للمنهاج التربوي التحضيري، التي وثقها مكتب اليونيسف في دعم وتيرة التعليم التحضيري الجزائري سمة 2006. التي تحمل الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (3-6سنوات) وتطبيقاتها التربوية التي لابد ان تكون بحوزة المعلمين ، وأن ينسجوا على منوالها ويضيفوا لها ما استطاعوا.(سعيد بوشينة،2011،ص86)، وبالنظر إلى ضعف وتراكمات المشكلات البيداغوجية التي أثرت على المستوى النوعي العلمي وبالرغم من تخصيص الحجم الساعي الكبير للمستوى للمجال اللغوي والعلمي والاخلاقي التي سهرت التربية الوطنية على اكسابها للتلاميذ(أطفال المرحلة التحضيرية) في المدرسة، فإن هناك تمثلات اجتماعية للأولياء متمركزة حول مؤسسة الروضة:
- نجدها قد انحصرت في فضاء الروضة من وجهة نظر الأولياء وتمثلت في (مساعدة الطفل على اكتشاف موهبته وممارستها، تنمية مهارات الرسم والأشغال اليدوية لدى الطفل، تدريب الطفل على أداء أدوار تمثيلية وعروض مسرحية) حيث أثبتت قيم إختبار الدلالة الاحصائية (K^2) **أن الفروق كانت لصالح الفضاء التعليمي (الروضة).**
- هذا وقد ركزت بعض مؤسسات رياض الأطفال الجديدة التي عينت بالدراسة على تعزيز ثقة الطفل بنفسه، من خلال تطبيع ايجابي وتوجيه منطقي محكم في توفير الانشطة المسرحية وادماج الأطفال فيها، من خلال نشاطاتها التي بني عليها برنامجها المعرفي الترفيهي، وإلى جانب توفير أركان التربية الفنية بما فيها أنشطة التربية التشكيلية والموسيقية، والمسرح والتمثيل. وإجراء مسابقات تخص أنشطة المجال عبر عمليات تنافسية يشترك فيها أولياء الأطفال لتعزيز ودعم الجانب الترفيهي بين الأولياء وبالتالي يمكن التصريح بمنطقية نتائج القيم السابقة التي كانت لصالح الروضة.

- نجد أن هناك تمثلين اجتماعيين انحصرا في فضاء المسجد من وجهة نظر الأولياء وتمثلت في (إثراء الرصيد اللغوي للطفل، تلقين الطفل سور قرآنية وأحاديث نبوية وأدعية) حيث أثبتت قيم إختبار الدلالة الاحصائية (K^2) **أن الفروق كانت لصالح الفضاء التعليمي (المسجد).**

ومما سبق يمكن القول بأن هاته النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الرئيسية والقائلة ب " **تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية، باختلاف أبعاد الفضاءات التعليمية (الروضة، المسجد والمدرسة)" حيث كانت أغلب التمثلات تنحصر من وجهة نظر الأولياء حول الفضاء التعليمي (المدرسة)،**

أن النتائج المتحصل عليها منطقية جدا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار البعد الاجتماعي لوظيفة التربية في المخيال الاجتماعي، فإننا نجد أن المدرسة هي الشكل الأكثر تنظيما لعملية التربية وهي أرقى صور التطور الانساني للتربية في شكلها الرسمي، والمجتمع الانساني حديث العهد بالمدرسة كمؤسسة تحتضن العملية التربوية.

كما أن المسجد أو الكتاب أو المؤسسة الدينية كانت أول المؤسسات التي احتضنت التربية وحاولت إعطائها شكلها الرسمي، وقد احتضنت كل مراحل التعليم من الابتدائي حتى التعليم العالي، والفصل الذي وقع بين الدين والتربية في المجتمعات الغربية هو الذي انتج المدرسة كمؤسسة ديمقراطية تمارس فيها التربية في بعدها الانساني بكل حرية، لكن رغم هذا هناك وظيفة ايديولوجية للمدرسة.

والمجتمع الجزائري يعرف جيدا وظيفة المدرسة ووظيفة المسجد، بل يعد الفرد الجزائري من أكثر الشعوب مساهمة في بناء المسجد، وأغلب العائلات الجزائرية تسعى إلى تربية أبناءها تربية دينية وتعمل على تحفيظهم القرآن الكريم، وعليه كيف لمجتمع بهذه التمثلات أن يختار المدرسة قبل المسجد؟

الأكيد أن الأسباب عديدة فالمساجد لا تمتلك معلما خاصا بالتربية التحضيرية مؤهلا للتعامل مع الأطفال وفق فلسفة تربوية تراعي الخاص النمائية للأطفال والأهداف المرجوة من التعليم التحضيري، كما أن التعليم القرآني في أغلبه يؤطره متطوعون لا مؤهلات لهم غير ما يحفظونه من قرآن. والمسجد كفضاء ديني غير مؤهل للنشاطات اللاصفية وممارسة الهويات والألعاب الترفيهية، فهو فضاء مقدس صامت له وقاره وآدابه.

كما أن تطلعات الآباء من التعليم التحضيري بالدرجة الأولى هو تعود أبناءهم على المدرسة وطرق التدريس فيها والمعلمين ونظامها الداخلي؛ أي اندماج الأطفال في الحياة المدرسية قبل الانخراط فيها.

وحتى هذا الهدف البسيط لن يتحقق إذا ما لاحظنا حجم الملل والروتين والتكرار الذي يعايشه الاطفال في الاقسام التحضيرية، واذا قلنا ان معلم القرآن غير مؤهل للتعليم التحضيري فان معلم المدرسة الجزائرية يتم اختياره من بين أولئك الذين ينتظرون التقاعد في ايامهم الاخيرة، اولئك الذين انهكم التعليم المدرسي وقتل فيهم روح المبادرة وحب التعليم، أولئك الذين تملأ جيوبهم أدوية الضغط الدموي وأمراض السكري.

ووقفنا على حالات لمعلمين يعانون امراض نفسية وعصبية لكنهم رفضت ملفات التقاعد المسبق كمن طرف الادارة. نعتقد في هذه الدراسة أن التقاعد يكون لأسباب بيداغوجية وليست إدارية فقط.

كيف لمعلمين بتلك المواصفات الإشراف على أقسام تحضيرية والتعامل مع أطفال في أخطر مراحل حياتهم، ألا يشكل خطرا على ابناءنا هذا الوضع؟ ثم رغم كل ما قلناه يختار الأولياء المدرسة، نعم وهو وضع جعل أغلب المدارس عاجزة عن استقبال التلاميذ في الأقسام التحضيرية وموورست ضغوطات كبيرة على المدراء لتوسيع القوائم، وهو وضع متأزم دفع الوزارة الوصية إلى إعطاء الإشارة بإمكانية غلق هذه الأقسام إذا ما رأى المدير ضرورة لذلك، وهو ما زاد من تعقد الوضع.

إن عجز المدارس الهيكلي عن استقبال التلاميذ وعجز المساجد البيداغوجي والتأطيري عن ذلك أيضا، جعل المجال مفتوحا للخواص للاستثمار في التربية سدا للعجز في تأطير التعليم التحضيري، لكن ما ذا حدث؟

لقد تحول التعليم التحضير إلى مجل تجاري خصب، رغم أن منظومة من القوانين الصارمة تحكمه وتؤطره لكن التحايل عليها والفساد العام في كل مناحي الحياة لم يستثني هذا النشاط ذو الوجهين التجاري والتربوي، فأصبح التاجر يسعى للكسب من التربية دون اعتبار لخصوصية النشاط التربوي، فظهرت الشقق ذات الثلاث غرف والأربع غرف والمستودعات (القراجات) التي تصلح لكلش شيء ما عدا النشاط التربوي كفضاءات تسد العجز، وتعفي الأولياء من مشقة البحث عن مقعد بيداغوجي بالمدرسة.

لكن رغم هذا هناك مؤسسات خاصة جادة وتتوفر على كل الاماكانيات لتنشئة الأطفال وتحضيرهم لمرحلة التعليم المدرسي وفقا لأحدث المقاربات، لكنها معزولة وقليلة ولا تمثل إلا القلة، وبهذا الوضع يمكن أيضا أن نقول أن التعليم التحضيري هو تعليم طبقي مصمم حسب خصائص كل طبقة، رغم عدم وجود طبقات اجتماعية واضحة المعالم في المجتمع الجزائري، إلا أن للرأسمال الاجتماعي دور هام في اختيار الفضاء التربوي.

رابعا: تحليل النتائج العامة في ضوء فرضيات وأهداف الدراسة:

تذكيرا بالفرضية العامة للدراسة التي انطلقت من صلب التساؤل الاشكالي للدراسة ، فانه يمكن القول ان النتائج والقراءات الاحصائية لمجمل البنود التي بنيت على اساسها الاستبانة العلمية، فان الفرضية العامة محققة ذلك ان :

بنية التمثلات الاجتماعية عند الاولياء تختلف باختلاف ابعاد الفضاءات التعليمية ، والتي تتمثل في ملمح التعلم من مؤسسات التربية التحضيرية: مدرسة، روضة؟، مسجد.

والتي انطلقت من تحديد التساؤلات الرئيسية تبعا لطرح التساؤل: هل تختلف بنية التمثلات الاجتماعية للأولياء نحو ملمح التعلم التحضيري تبعا لأبعاد الفضاء التعليمي بمكونيه: المادي واللامادي:؟

وبالتالي توصلت تساؤلات الدراسة الى تحقيق هدفها الاساسي في اكتشاف طبيعة تمثلات الاولياء على أن :

هناك تمركز معنوي نحو القيم الدينية التي تحفظ وتصون وتؤسس لبناء الانسان الصالح، وهو نتيجة لتمركز نحو المجال الديني الذي يحكم الجماعة الجزائرية بفعل العادة والعائلة والتجذر بالهوية الدينية الاسلامية على أن الإسلام هوية الإنسان والفرد، وبالتالي فالقيم المثلى يمكن تحصيلها من خلال تعلم السور القرآنية ومبادئ الاسلام والسيرة النبوية.

أن هناك تمركزا نحو المجال المعرفي لصالح مؤسسة المدرسة والقسم التحضيري فيها فيما يخص، تحقيق الملمح التعليمي للحساب وتعلم الحروف والأرقام .

وبالتالي فإن هناك فروقا فردية حسب النسب التي حققت من طرف المبحوثين أن هناك تمثلات اجتماعية متمركزة نحو تحصيل المهارات، وهو مطلب اجتماعي منشود وراء التوجه نحو رياض الأطفال، ورغبة الأولياء في تحقيق ملامح تربية تحضيرية تتمثل في الفنون والمسرح والرسم والأناشيد وغيرها.

وعليه وفي مقاربة هاته النتائج مع أهداف الدراسة التي بنيت على أساسها إشكالية موضوعنا فإنه، يمكن القول أن التمركز الاجتماعي للمحيط التعليم مؤسسة على نوعية التعليم والتي بنيت على أساس اتجاهات الأولياء وتصوراتهم القبلية، وخبراتهم الاجتماعية مع المحيط التعليمي، ومن ثمة ملائمة هاته المواقف التربوية مع الأحوال الاقتصادية والثقافية التي شهدت تغيرات حاصلة في مستوى البنية الاجتماعية المتمركزة نحو تحسين وتطوير التعليم لدى الأبناء منذ اللبنات الأولى من مراحل حياتهم

والتي تبدأ من سن الثالثة وحتى قبل ذلك. والتي يكشفها تجاه الأولياء والاقبال المتزايد نحو رياض الأطفال خاصة، واعتباره مطلبا اجتماعيا يحقق الرفاه النفسي ويفتح المجال أمام الابداع الشخصي لقدرات الأطفال . وهو ملمحا أخر يكشفه الإقبال الكبير والتوجه الاجتماعي نحو مراكز تطوير التعليم المادية والخاصة مثل (أكاديميات العباقرة)، وبرامجها الإبداعية النشطة.

الأمر الذي يفسر تمركز تمثل الأولياء نحو مختلف المراكز التعليمية بحركة تناوبية بين مركزية ومحيطية، تتوازى مع المتطلبات السوسيوثقافية للتركيبة الاجتماعية من جهة وحسب نوعية المؤسسات التربوية للتعليم المدرسي هيكليا ونوعيا، ومستوى معرفيا وإبداعيا، ما يتطلب من المختصين التفكير في استراتيجيات تطوير التعليم التحضيري، بهدف التمركز نحو مؤسسة ثابتة الوسائل والبرامج والأهداف، ويخضع للتركيبة المتواصلة للمطالب الاجتماعية المتعلقة بتنشئة الطفولة المبكرة وبين مقاربة البنية المعرفية للخبراء القائمين على تسيير وتنظيم التعليم التحضيري في توجيه وتكوين القائمين على تنظيم العملية ماديا ومعنويا، وحسب أهداف المؤسسات التربوية المفضلة من طرف الأولياء.

وقد أثبتت دراسة المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (2007) تحت رئاسة وزيرة التربية السابقة نورية بن غبريت أن الواقع يفسر العرض المتنوع لمؤسسات التعليم التحضيري السالفة والتي عنيت بها الدراسة، بين رسمية تابعة للتربية الوطنية، والتعليم التحضيري الخاص المرخص التابع لرياض الأطفال تحت رعاية مديريات النشاط الاجتماعي، والتعليم التحضيري المسجدي للأقسام القرآنية التابعة للشؤون الدينية، وهذا التنوع هو مزايا للأولياء الذين يتخذون خياراتهم وفق امكانياتهم وتطلعاتهم، وفضاء التحضيري بالنسبة لأولادهم، والذي يفسر مستوى اخر من اختلاف وتمايز البنى الاجتماعية المادية تظهر عددا كبيرا من وضعيات اللامساواة في أنماط العيش والتفكير والتي تسير نوعية التكفل الاجتماعي.

وتبعا لهذا المنطلق والأساس في تقييم عملية التعليم التحضيري بين مختلف المراكز التعليمية وحسب الأسس المعرفية والثقافية التي قامت عليها أهداف أي مؤسسة، وحسب تمثلات الأولياء السابقة لمراكز الدراسة فقد تم تطبيق المقاربة المعرفية للنواة المركزية في تفسير التمثلات الاجتماعية للأولياء للتعليم التحضيري بين مختلف مؤسساته في دراستنا وتبعا لنتائج الملامح التي تبنتها نتائج دراستنا على النحو التالي:

خامسا: تطبيق المقاربة المعرفية (فارجس) في تحليل تمثلات الأولياء لمؤسسات التعليم التحضيري:

وبمقتضى طبيعة موضوع الدراسة في قيامه على خطوات المنهج الوصفي واعتماده على تقنية استمارة الاستبيان كاداة رئيسية في جمع البيانات اللازمة لمحاولة تحليل وتحقيق فرضيات الدراسة ، واعتمادنا على برنامج الحزمة الاحصائية (spss) ، لجمع نتائج البيانات وتبويبها، وقراءتها احصائيا، فقد اعتمدنا على تقنية علمية ثانية مهمة فرضها موضوع الدراسة (دراسة التمثلات من خلال المؤشرات التي انطلق منها المفهوم الإجرائي للباحثة)، وقد اعتمدنا من خلالها على جمع معطيات، وحاولنا في نفس الوقت تفسيرها، وتحليلها وتصنيفها وتبويبها باعتبارها معلومات ومعطيات مهمة وتسلسلية ومترابطة، لتؤكد أو تنفي صحة النتائج التي تم تحصيلها في تقنية الاستبيان، ومن خلالها نحاول تحليل الهدف العام لدراستنا المتعلق ببنية وطبيعة التمثلات الاجتماعية للأولياء نحو التعليم التحضيري بمختلف مؤسساته المعنية بالفضاءات (ميدان الدراسة).

وقد تمثلت هذه الدراسة في تقنية استمارة المواصفات بتقنية الاستحضار التسلسلي **(فارجاس)(للتحليل النموذجي الفئوي). وقد بنيت هذه التقنية على مقاربة بنيوية، والتي ترى بأن تمحور التمثلات الاجتماعية المرتكزة على موضوع ما، إنما تنتظم حول نواة مركزية، مشكلة من عدد قليل من العناصر، تلك العناصر التي تقوم بإعطاء معنى، وتحدد العلاقات بين مختلف العناصر المشكلة لها، وهنا تكون وظيفة هذا الاشتباك تنظيمية، وتهدف هذه الطريقة إلى التعرف على المكونات الأساسية لموضوع التمثل، بمعنى المحتوى والبنية الداخلية للنواة المركزية ونظامها المحيطي.**

وموضوع التمثل للتعليم التحضيري، موضوع حساس لارتباطه بمرحلة الطفولة الحساسة، وفي ربطه بالشخص المتمثل(الولي)، نحو الفضاء الذي يتم فيه هذا التعليم (المؤسسة: مدرسة مسجد، روضة)، يصبح للموضوع أبعادا عديدة، تفرض منهجية متعددة للحصول على محتوى تفسيري للظاهرة المدروسة، والتعرف على بنيته ونواته المركزية، التي يتم الكشف فيها عن طبيعة العلاقات بين عناصرها المحيطة، وطريقة تسلسلها والكشف عن العلاقات الضمنية والظاهرة بين عناصرها والمكونة لهذا التمثل.

ولتحقيق ذلك قمنا بدراسة ميدانية تم فيها جمع المعطيات اللازمة عن المؤسسات (الفضاءات) المعنية بالمجال الدراسة المكاني، من خلال بناء واستعمال الخريطة الترابطية (بالنسبة للباحثة) من خلال مقابلة مفتوحة كتقنية مساعدة، كان الهدف من ورائها استخراج معطيات تساعد على تفسير

البنود المعنية باستمارة الاستبيان وتحليل نتائجها، وبالتالي التعرف على المواصفات العامة للموضوع العام .

والمصمم لهذه الطريقة العالم (اربيك سنة1994)، حين طبقها في دراسة التمثلات الاجتماعية(التصورات) ، واعتمد طريقة التقنية الترابطية على السلاسل المستحثة Incitéesمن طرف الباحث الذي يطلب سلسلة ثانية من التداعيات من الأزواج المشكلة من المثير(الكلمة)، وكل كلمة من الكلمات المتداعي بها في الأول.(58; abric). وفي هذه الدراسة فإن التقنية الموجهة للمبحوثين قامت على التداعي الحر بالنسبة للمبحوث حيث يقدم المثير(التعليم التحضيري فقط، ومن خلالها الهدف التوصل إلى التمثل العام له بالنسبة لهذا المفهوم). وفي هذه المرحلة يطلب من المبحوثين ملئ الخانات المتوافقة والتي تدل على التعليم التحضيري فقط، والتي تتبادر الى ذهنه مباشرة، وعفويا دون التركيز في الدلالات التي تحملها الفكرة من وراء الكلمة المسجلة. (فعملية التداعي الحر تسمح بتحين العناصر الضمنية أو الكامنة التي ما تكون غارقة أو مقنعة ضمن الانتاجات الخطابية وبمجرد أن تظهر هذه الأبعاد الكامنة التي تشكل العالم الدلالي النوعي للموضوع المدروس، فالتداعي الحر يسمح بالإقتراب من النواة المركزية التصورية كونها أكثر قدرة على استطلاع وتقصي النواة البنيوية الكامنة للتصورات والتمثلات الاجتماعية(ص275).

وهذه العملية هي مرحلة أولى للأولياء، أين يطلب منهم كتابة كل كلمة أو عبارة ترد إلى الذهن عند سماع (التعليم التحضيري). داخل دوائر فارغة في نموذج معد من طرف الباحثة، مع ترتيبها بحسب أسبقيتها في حضورها في ذهن الولي المبحوث.

– والمرحلة الثانية: يطلب منهم بين الوصل بين الكلمات التي يراها مترابطة فيما بينها باسهم

–المرحلة الثالثة: ينظر الولي إلى الشبكة المترابطة التي كونها ثم يقوم بترتيب الكلمات وترتيب العبارات تركيبا تفضيليا بحسب أهميتها من .... a ;b ; c ;d ;e ;f

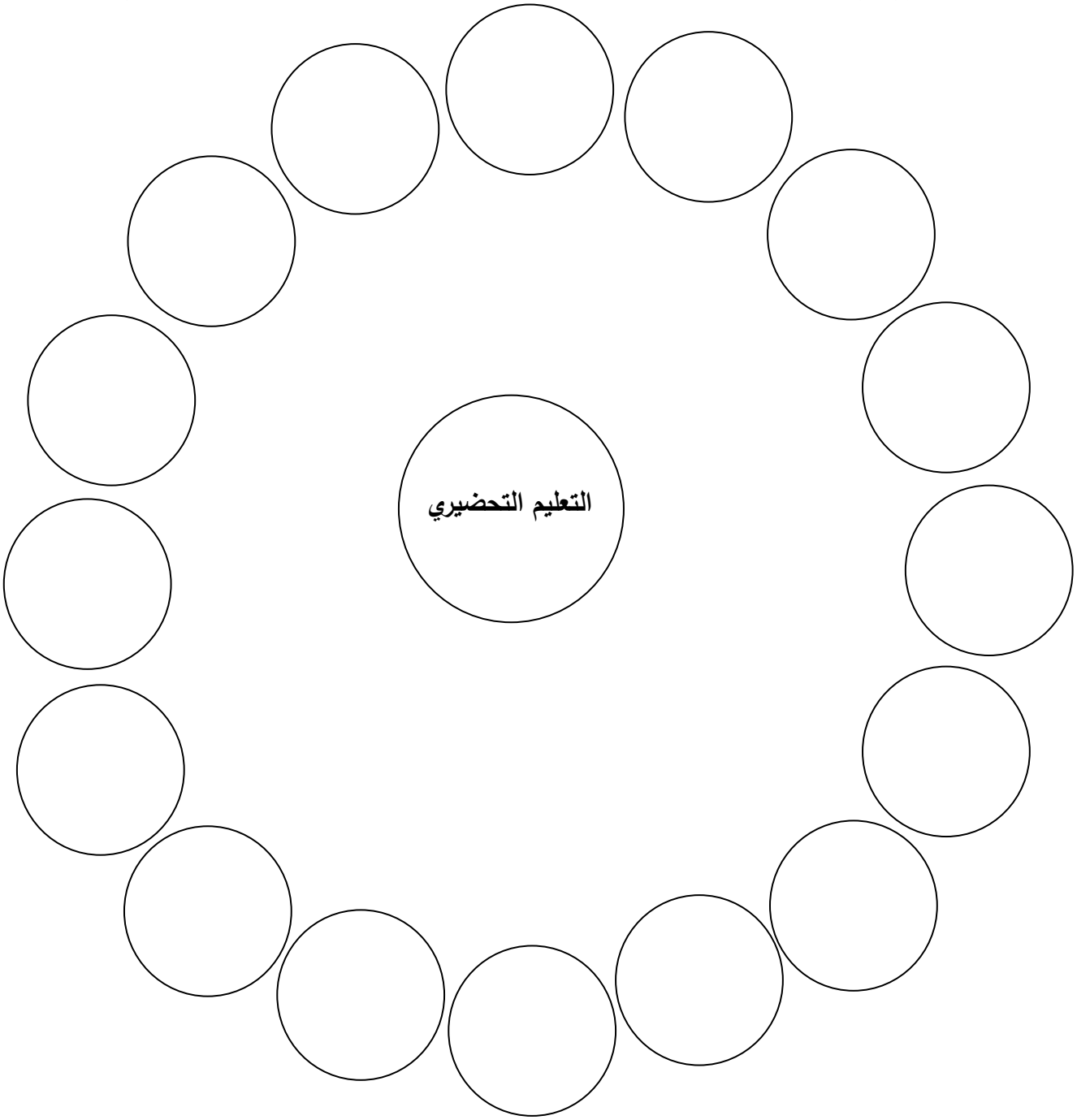
–المرحلة الرابعة: يطلب من الولي العودة إلى العبارات التي كتبها وإعطاء كل عبارة إشارة (+) أو (–) فإشارة الموجب للعبارات التي يراها الولي تمارس فعلا في الواقع داخل الفضاء التعليمي الذي يتواجد فيه ابنه.

وعبارة السالب للعبارات التي لا يراها تمارس في الواقع.

وإشارة 0 للعبارات المحايدة.

ووفق النموذج التالي وبناء على الأبعاد التي تم رسمها من طرف الباحثة فقد تم بناء النموذج الترابطي التالي يتشكل من 16 كلمة أو عبارة تلقى على مسامع الولي ومن خلال ذلك يتتبع الخطوات السابقة في التداعي المتسلسل للكشف عن مستوى تمثله للتعليم التحضيري :

شكل رقم(09) يمثل تقنية التداعيات الترابطية المكونة للتمثلات الاجتماعية للتعليم التحضيري.



وقد تم تطبيق هذه التقنية على عينة قدرها عشرون (وليا) من مختلف الأولياء الذين يصحبون أبنائهم إلى مختلف الفضاءات التربوية للأقسام التحضيرية، من مدرسة مسجد وروضة، وقد اختيروا بطريقة

عشوائية بغرض تحقيق الأهداف المطلوبة من الدراسة إلى جانب جمع البيانات من تطبيق تقنية الاستبيان الرئيسية .

- **عرض ومناقشة نتائج الخريطة المتداعية:** إن تطبيق الخريطة الترابطية لتقنية للتداعي الحر في محاولة الكشف عن التمثلات الإجتماعية للتعليم التحضيري عند الأولياء كشف ترابطا تسلسليا ضمنيا لهاته العملية، فقد بين بوضوح العناصر المركزية والمحيطية المشكلة والمكونة لموضوع التعليم التحضيري، كما بين الفوارق المحيطية تبعا للتداعيات والواقع الممثل لمؤسسات التعليم التحضيري بمختلف فضاءاته.

- أما بالنسبة لتفريغ وتقنين نتائج الخرائط المتداعية لكل مبحوث، فقد تم تفريغها يديويا من طرف الباحثة حسب تبعا للعملية التي قام بها أبريك ، وبالرغم من تشابك العملية وتعقيدها فقد تم التوصل إلى التكرارات المنطقية بين الوحدات(العبارات المتداعية)، التي تشترك في الهدف والتي حددنا من خلالها النواة المركزية والنظام المحيطي، وتكرار العبارة أو الكلمة والتي تتساوى لفظيا بين كل الخرائط، كعملية أولية.

أما للوصول إلى النتائج النهائية فقد تتبعنا الخطوات التالية:

أ- الكشف عن بنية النواة المركزية والنظام المحيطي للتمثلات الاجتماعية للتعليم التحضيري:

للكشف عن بنية التمثلات فقد تم الاستعانة بتقنيتين بحثيتين في موضوع دراستنا، وقد حددناهما مسبقا تمثلتا في استمارة الإستبيان، وتقنية التداعي الحر، أو ما تسمى بتقنية الإستحضار التسلسلي التي يتم الاستعانة بها في دراسات التصورات الاجتماعية للمبحوثين، وقد قمنا في تطبيق هاته التقنية بطلب موجه منا كتابة 16 مفردة أو عبارة تتبادر إلى ذهن المبحوث مباشرة عند سماعه لمصطلح "**التعليم التحضيري**"، ثم ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له، من1 إلى 16، لنحصل بذلك على مجموعة من التداعيات، وتبعا لمنهج نظرية النواة المركزية والكشف عن العناصر المشكلة للتصور الاجتماعي(التمثل)، والذي يهدف إلى دراسة الكيفية أو الطريقة التي تتهيكل وتبنى بها التداعيات الحرة، فقد اتبعنا نموذج فارجاس للتحليل النموذجي الفئوي، الذي يكشف عن تشكل النواة المركزية والكشف عن العناصر المحيطية المشكلة لها.

ووفق القانون البرمجي لهذا البرنامج فقد قمنا بعمليات يدوية نظرا لعدم اتقننا بالبرنامج الألي المعلموتي، وقمنا بمجهودات ذاتية على الاستمارات وفق النتائج المحصلة، حيث أننا قسمنا المعلومات

المجمعة حسب مصادرها المعرفية للأهداف العامة للتربية التحضيرية، والتي تشترك فيها كل المؤسسات والفضاءات التربوية المعنية بالدراسة.

وبالمقاربة مع القانون الأصلي الذي يسمح بثلاث مناطق كبرى للتكرارات والتي يمكن من خلالها تحليل النتائج . وفي إطار هذا القانون قمنا بتنظيف وتصحيح المفردات والمرادفات التي أنتجها المبحوثين وفق فئات معينة، تخدم الباحث والتخلص من المفردات العشوائية أو المتكررة في نفس السلسلة. وحتى لا يؤثر ذلك على مصداقية نتائج الدراسة.

فتشتمل المنطقة التكرارية الأولى على عدد كلمات قليل، لكن بتكرار كبير، أما المنطقة الثانية فتشتمل على عدد قليل من الكلمات بنفس التكرار بينما المنطقة الثالثة يكون عدد الكلمات مهم لكن بتكرار قليل.

وفي دراستنا نجد مثلا (43) كلمة تكررت مرة واحدة، بينما في المقابل نجد كلمة (تربية) تكررت 26 مرة. وتبعا للتكرارات والمفردات استعملنا مؤشرين للقوة النواتية والتراكيب التعبيرية والأهمية المعطاة من طرف المبحوثين لإنتاجاتهم اللفظية، والتي تتحلى بالطابع الكيفي ، وبالتالي فإن تحليل التكرارات يحتم ترتيب المفردات المعلن عنها بترتيب وتسلسل منطقي حسب الأغلبية أو الأقلية، وعليه فإن ترتيب التداعيات أو المفردات من طرف المبحوثين يحدد ، وكيفية ربطها ببعضها يحدد التصور البنائي العام للموضوع.

وبعد ترقيم كل الخرائط(من1 إلى 20) تم إحصاء كل المفردات المستحضرة ، وقد حصلنا على 390 مفردة أو كلمة أنتجها المبحوثين، منها 46مفردة مختلفة، وعليه فقد حددنا جدولا تكراريا متوسطيا يحدد لنا مركزية رتبية لقوة التكرارات المفردة، وتتحدد القوة المركزية بناء على تحديد ذاتي في تقاطع النصف المجمع من التكرارات، ومنها معادلة التكرارات المجمعة للنصف الثاني للمفردات المكررة، ووضعيتها في ترتيب التكرارات.

وعلى هذا الأثر تم تحديدنا لمنطقة النواة المركزية التي تحتوي على العناصر الأكثر تكرارا والمهمة، وتضم في الأساس النواة المركزية للتمثل، والمرادفات أو النماذج المشتركة منه، فإن النواة المركزية للتمثلات الأولياء للتعليم التحضيري (مدرسة، مسجد، روضة) موضوع دراستنا تضم العناصر التالية منظمة حسب تكراراتها، (تحضير للتمدرس، إندماج وإدماج اجتماعي للطفل، تعلم الأدعية والقراءة، (تعليم الكتابة، الحروف والأرقام).

فتبعا للجدول السابق وتبعا لخانة العناصر المحيطية الأولى، فإن المنطقة المحيطية الأولى قد تضمنت العناصر التالية: التربية البدنية، المهارات اليدوية، تنمية اللغة والنطق بما فيها عمليات الحوار والتواصل والتعبير، الإهتمام بالغير، الإهتمام بنفسية الطفل ومعاملته. بينما نجد في منطقة العناصر المتباينة والمفارقة قد احتوت مجموعة من العناصر قدمت تشكلا لصورة عن مهمة التربية التحضيرية القائمة على امتيازات الجانب الفيزيقي للمؤسسة التعليمية وفضائها ، من حيث تعامل المعلمة مع الطفل، والخدمات النفسية وطرقة التعامل مع الطفل بين أقرانه، والاهتمام بأحلامه، والاستمتاع له، ومساعدته على النمو الأمثل والجيد.

بالنسبة للعناصر المشكلة للنظام المركزي، نجد أن المنتظر من التعليم التحضيري ، في تعليم القرآن الكريم والأدعية،

ومن ثم استخراج العبارات أو المهام أو الأهداف المرجوة إلى الأبعاد المطلوبة في الدراسة، بتكراراتها على النحو التالي:

المرحلة الثانية: تم تطبيق شبكة التداعيات الحرة لأنها تصلح لجمع التداعيات والملامح الخاصة بالتمثلات الاجتماعية، إذا ما طبقت على عينة صغيرة، من خلال طبيعتها الإصلاحية وهو ما يمكن أن نحصله من بيانات في هذه الدراسة، وبالتالي الوقوف على تحديد وتدقيق لمراحل التداعيات الحرة وتفسير الشبكة المحصلة، والتي تمثلت عينتها 20 شبكة من متمثلي التعليم التحضيري عبر مختلف المؤسسات والمراكز.

وفي هذه المرحلة اعتمدنا تصنيف العبارات والكلمات من طرف المبحوثين ضمن محاور أساسية وهذا من خلال المعنى العام لتصور المبحوث أو موقفه أو تعايشه لمعنى التعليم التحضيري، كما تم تصنيف هذه العبارات على الترابطات التي أنشأها المبحوثين تبعا لطبيعة المركز، والسبب الذي دفع بهم إلى اختيار المركز الذي يتواجد فيه ابنه. وهو ما توفرنا عليه من بيانات خاصة بأداة استمارة الاستبيان.

وبعد جمع تلك التداعيات تم تصنيفها حسب قوة الظهور وقوة التكرار على النحو التالي:

ما يخص التعليم التحضيري؟)	العبارات المجمعة	الظهور	ترتيب الظهور
معرفية.	تعلم الحروف، تعلم الارقام، تعليم الالوان، كيفية كتابة الحروف، تعلم ايام الاسبوع، تعلم اسماء الحيوانات، تمدرس، القراءة والكتابة، رسم ، نمو، تدريب، مقارنة، التعرف على الجسم، التعرف على الحيوانات، ، تعلم، اكتساب ، اندماج تفاعل،	68	1
سلوكية	انتظارات نمائية، تصحيح اللغة والنطق، تعديل السلوك الخاطئ، تغيير السلوك، المسؤولية، اللعب المنظم، سلوكيات اجتماعية، النظافة، التقليل من العصبية	17	3
أخلاقية	طاعة الوالدين، حب الغير، مساعدة الغير، تعلم أخلاق النبي، تعلم السيرة، الصبر، احترام الاخرين، سلوك جيد، الصدق والاخلاق، الآداب، التأدب، الواجبات الصحية،	15	4
إنسانية	تعاون مع الاخرين، التعاون، الاهتمام بالغير، قيم وطنية، العادات والتقاليد،	05	8
دينية	تعليم القران الكريم، تعلم الصلاة، تربية إسلامية، قيم دينية، تعلم اخلاق النبي، تعليم الادعية، تعلم القران الكريم،	07	6
فنية	حسن التعبير، الابداع والاجتهاد، مهارات يدوية، ترفيه، ابداع، تلوين، مسرع، تعبير، إتمتاع فني، لهو، زيارة متاحف وجولات ميدانية، الحلم والخيال، استكشاف، تطوير ملكة اللعب،	18	2
مهنية	الالتزام بالوقت ،الانضباط، معاملة حسنة للطفل، حب المعلمة، اختيار المعلمة، الالتزام مع التدريس، مراعاة نفسية الطفل، جعل الطفل اجتماعيا، تربية الكفاءات، تعليم، معرفة، تربية علمية، معاملة سوية بين الاطفال، مقارنة بين المربية والطفل.	14	4
فيزيقية	التربية البدنية، امتياز المؤسسة، طبيعة البناء، رعاية، اندماج ، تفاعل،	09	7

	أقران، وسائل لعب، وسائل تعلم.	

تحليل وتفسير نتائج الجدول: من خلال ما تم عرضه في المرحلة السابقة من مرحلة شبكة التداعيات الحرة، فإن مستوى وقوة الظهور تخضع لقوة التكرارات وقوتها بالنسبة لما قدمه الأولياء، من مفردات ومفاهيم وعبارات يتمثلونها عن التعليم التحضيري، وهي تعبير عن قوة الصلة الارتباطية وعن ظهورها وإيحاء بارز بالنسبة للنواة المركزية في شبكة التداعيات، ومن خلال ترتيب ظهور المحاور فإن محور التعلم (الخصائص المعرفية، جاء في المرتبة الأولى ضمن ترتيب الظهور، بما فيه من تكرارات تخص: (التعلم والتعرف على الكتابة والقراءة، والحروف والألوان...) فمصطلحات التعلم والتمدرس هي أول ما يتبادر إلى ذهن المبحوثين عند سماع مصطلح التعليم التحضيري، بما فيها من مهام للتحضير للتمدرس والتهيؤ لهذه المرحلة من حياة الطفل، ثم تأتي كل من محاور التربية الدينية والأخلاقية، والسلوكية ، ثم الإنسانية، بالنسبة لأهميتها في حياة الطفل، ومن خلال عرض شبكة التداعيات نلاحظ اتجاهات الأولياء إلى عرض تداعيات ومفردات تخص التعليم أكثر منها ما هو تربوي، وفي التعليم التحضيري ترتبط مجموعة من المحصلات المعرفية والأخلاقية، أين تكون المعارف المحصلة مشتملة على قيم دينية وأخلاقية، وقيم صحية ، في إطار تحصيل مبادئ المعرفة والنمو الاجتماعي والجسماني للطفل في مرحلة التعليم التحضيري.

ثم يتأتى المحورين الخاصين بالجانبين الفيزيقي العام للمؤسسة التي تعنى بالتعليم التحضيري بما فيها المعلمة، أو المربية كعنصر فعال ومهم، بحيث تنوب المعلمة مهمة الأم، والهيكل عام للمؤسسة التي تنوب وتعوض الطفل في البيت الذي فصل، أو جيء منه، فلابد لهاته المعلمة أن تحمل من المبادئ والقيم والأخلاق السامية والمهارات التي تعزز الطفل على النمو السليم، والتعلم المتكافئ إذا ما كانت معاملتها حسنة في تربية الطفل وتعليمهم ، إذ أن ذلك ينعكس إيجابا على تحصيلهم المعرفي والأخلاقي، ويدفعهم بإيجابية إلى اللعب والإبداع والنمو النفسي المتوازن. إلى جانب أنها تحمل رسالة إنسانية إلى جانب كفاءتها المعرفية، ما يدفع بالأولياء إلى اختيار المؤسسة تبعا لمستوى المربية كعنصر فعال ومهم ، وكمبرر لاختيارها.

وبالنسبة لمحور التطلعات أو المطامع التي يحملها الأولياء نحو التعليم التحضيري فهي أيضا تخضع لطبيعة المؤسسة أو المركز وقد ظهرت ضمنيا في شبكة التداعيات الحرة، والتي ظهرت عموما في عبارات "طرحت أو كتبت بأسلوب ظرف زماني مستقبلي، مثل: كلمة إنتظارات نمائية، قيام برحلات استكشافية، أن يكون الطفل فنانا، أحلام الطفولة°.

وعليه فالتعليم التحضيري عامة يتوقف على ما يقدم للطفل في مرحلة ما قبل التمدرس وأن المهمة الأولى والأساسية التي يطمح إليها الأولياء من خلال هاته المرحلة التعلم والتمدرس وتهيئة واندماج لمرحلة تعلم رسمي كما يعتمد على ما يتوفر في المؤسسة من وسائل وكفاءات وترتيبات مهاراتية معرفية تسهم في نماء متوازن للطفل، في فضاء المناخ الفيزيقي المطلوب، من حيث القدرة على اكتساب المعارف والسلوكيات والقيم والمهارات الإبداعية والأخلاق السامية المطلوبة منذ المراحل الأولى لهذه الفئة. وبما يسمح له بالتفاعل والنمو والاحتكاك الاجتماعي وتحمل مسؤوليته بعيدا عن والديه، وأنه فردا مهما وكائنا حرا مستقلا، له شخصيته، واعتباراته التي يمكن إثباتها وترويضها ودعمها من طرف الأخرين .

المرحلة الثالثة: المؤشرات القطبية والحياد كإجراء تركيبي لتقييم الاتجاه التركيبي الذي يحتويه المجال التمثيلي :

محتور التحليل	العبارات المجمعة	القيم	المجاميع
معرفية	تعلم الحروف، تعلم الأرقام، تعليم الألوان، كيفية كتابة الحروف، تعلم أيام الأسبوع، تعلم أسماء الحيوانات، تمدرس، القراءة والكتابة، رسم ، نمو، تدريب، مقارنة، التعرف على الجسم، التعرف على الحيوانات، ، تعلم، اكتساب ، اندماج تفاعل	+++++++++ +0−0++++	**68**
سلوكية	انتظارات نمائية، تصحيح اللغة والنطق، تعديل السلوك الخاطئ، تغيير السلوك، المسؤولية، اللعب المنظم، سلوكيات اجتماعية، النظافة، التقليل من العصبية	++−0+++0	
أخلاقية	طاعة الوالدين، حب الغير، مساعدة الغير، تعلم أخلاق النبي، تعلم السيرة، الصبر، احترام الأخرين، سلوك جيد، الصدق والأخلاق، الآداب، التأدب، الواجبات الصحية،	++−−+−− −+++++++ 0−	
إنسانية	التعاون مع الأخرين، التعاون، الاهتمام بالغير، قيم وطنية، العادات والتقاليد،	+++0−	

دينية	تعليم القران الكريم، تعلم الصلاة، تربية اسلامية، قيم دينية، تعلم اخلاق النبي، تعليم الادعية، تعلم القران الكريم،	++++++-+	
فنية	حسن التعبير،الابداع الاجتهاد، مهارات يديوية، ترفيه، ابداع، تلوين، مسرح، تعبير، استمتاع فني، لهو، زيارة متاحف وجولات ميدانية، الحلم والخيال، استكشاف، تطوير ملكة اللعب،	+----- +++----- ++	
مهنية	الالتزام بالوقت ،الانضباط، معاملة حسنة للطفل،حب المعلمة، اختيار المعلمة، التزام مع التدريس، مراعاة نفسية الطفل،جعل الطفل اجتماعيا، تربية الكفاءات، تعليم، معرفة، تربية علمية، معاملة سوية بين الاطفال، مقارنة بين المربية والطفل. التربية البدنية، امتياز المؤسسة، طبيعة البناء، رعاية، اندماج ، تفاعل، اقران، وسائل لعب، وسائل تعلم.	+++++++- +------+ +-+++	

جدول(50) قيم العبارات المجمعة:+ – 0 بعد ترتيب الظهور حسب محاور.

من خلال ما تم عرضه فإن هناك توافق في النتائج المحصل عليها، وتبعا لما تم عرضه فإن الأولياء المبحوثين قد وفقوا بدرجة في طرح تمثلاتهم من خلال المطامع المتعلقة بالتعليم التحضيري، وهو ما اظهرته قوة وتمركز القيم وتكراراتها حسب المحاور السابقة لتمثلاتهم حول التعليم التحضيري، وهاته النتائج هي صورة أولية عن طبيعة تمركز النواة المركزية للتعليم التحضيري المتمثلة في (التحضير للتمدرس بالقراءة والتعليم وتعليم الحروف والارقام، والتعرف الخطوط ووغيرها من المبادئ الاولية،) وتأتي النواة المحيطية في الاولى في تمركز القيم الدينية والاخلاقية، ثم تأتي العناصر المحيطية المعبر عنها من طرف القيم ، من تداعيات متعلقة بالمحور الانساني والمهني، والفني والسلوكي.

والجدول التالي يعبر عن مستوى تمركز هاته القيم.

جدول(51): مؤشرات القطبية الأحادية والتقولب:

المحاور والمؤشرات	مجموع القيم الايجابية+	مجموع القيم السلبية–	مجموع القيم المحايدة0
معرفية	**58**	**1**	**9**
سلوكية	**11**	**7**	**2**
أخلاقية	**07**	**0**	**0**
انسانية	**04**	**1**	**0**
دينية	**17**	**01**	**0**
فنية	**9**	**06**	**0**
مهنية	**04**	**4**	**1**

إن ملامح ومؤشرات التعليم التحضيري، وما يتاح للأولياء من مطالب وتجهيزات، وامتيازات للتعليم التحضيري في الفضاءات المعنية مجال الدراسة، قد ظهر من خلال نتائج القيم المعبر عنها من قوة +، أو حياد–، أو منعدمة –، والتي تمركزت قوتها في نتائج القيم السابقة للتمركز من إيجابي وسلبي وقيم الحياد، وتظهر أن مستوى التداعيات للأولياء يظهر في تهيئة الطفل للتمدرس، اتجاه أولي وراء اختيار الفضاء التعليمي للتمدرس بدرجة أولية، وعليه فتتسع دائرة التقولب نحو المجالات المعرفية، ذلك أن القيم الإيجابية ظهرت بدرجة كبيرة لمستوى خانة ، المجالات المعرفية، ب58 قيمة إيجابية(+) ، في مقابلها نجد 9قيم (0)، لنفس المحور تعبر عن الشعور المبهم للتطلعات العملية بالمستوى المعرفي الذي يتمثله الأولياء لمهمة الجانب المعرفي، من خلال توجيه أبنائهم نحو عملية التحضير للتمدرس.

وفي الخانة الثانية المتعلقة بالجانب السلوكي، نجد11 قيمة إيجابية، مقابل 7قيم سلبية، وهذه القيمة، السلبية، تبدو مرتفعة إلى حد ما، يظهر ان المؤسسة التربوية على اختلاف أنواعها، قد تلاشت من الناحية التربوية والسلوكية في القيام بتثبيت الطفل، وتعديل سلوكه، وتوجيهيه توجهيها تأديبيا، بل ركزت على الجانب المعرفي، وتركت مهم التربية إلى الأسرة بدرجة أولى، أما بالنسبة للقيم الأخلاقية ، فتظهر قوة التأكيد الإيجابي + من طرف الأولياء على اتفاقهم كلهم، بأن فضاءات التعليم التحضيري

على اختلاف أنواعها، مدرسية، مسجدية، أو مدارس خاصة، كلها تحوز على تنمية الأخلاق الحسنة والنبيلة لدى الأطفال وهو ما تعبر عنه نتائج الجدول بانعدام قيم سلبية، ومحايدة.

تليها قوة الظهور بالنسبة للقيم الدينية، فالظاهر أن هناك اتفاق وتموقع كبير في تنمية الجانب الديني من أخلاق وتعاليم وقيم دينية، حيث نجد17 قيمة دينية، في مقابل قيمة 1 سلبية، والدليل على ذلك أن المؤسسات التربوية والأقسام التحضرية، تركز بدرجة أولية على غرس القيم الهوية الإسلامية في نفوس التلاميذ والأطفال، من خلال تعليم الدين الحقيقية، والقصص القرانية، وتعليم الأدعية، كمنهاج سلوكي يتماشى واالطفل في مختلف مراحل نموه اللاحقة،

أما بالنسبة للجانب المهني، فقد تم ربطه بدرجة كبيرة من خلل التداعيات الحرة والمجمعة من قوة تمركز القيم بين ايجابي وسلبي، والظاهر أن هذا المحور قد تم ربطه من طف الأولياء حسب، المعلمة، المربية، وكيفية تعاملها مع الطفل ، من ناحية المعاملة، طريقة التقييم، علاقتها مع الطفل، توفيرها للأدوات اللازمة للتعلم، طريقة اللعب، طريقة التربية وتدريب الطفل، حضورها او غيابها عن المهنة وغيرها، ويظهر أن المحور المهني، قد يؤثر في اختيار الأولياء للفضاء التعليمي، ذلك أن القيم جاءت مناصفة بين، إيجابية (4+)، و(4−).

هذا وتظهر نتائج الجدول انه من الواضح ان تموضع الجانب الفني لدى مختلف الطبقات الاجتماعية، يسير بذهنية المجتمع الى التفتح وتعزيز المطالب إلى الأداءات والنماءات الإبداعية والفنية لدى الناشئة، فتظهر مطالب الأولياء الضمنية للتعبير عن تداعيات ، تحمل من التطلعات من الفنون وتعزي الحرية الشخصية، وبنائها وفق روح العصر والفن والتفتح ، مثل المسرح ، والرقص والفنون التشكيلية، والتي تم التعبير عنها بدرجة9 قيم+، في مقابل، 6قيم سلبية−.

سادسا: قراءة نتائج الدراسة ومقاربة النواة المركزية في ضوء نتائج الدراسات السابقة:

إن أهم النقاط التي توصلت إليها نتائج دراستنا وفي تفكيكنا لعناصر الملامح التي انطلقت منها فرضيتنا العامة في وجود توافق ذو دلالة لتمثلات الأولياء حول المجال الفيزيقي والإمكانات التي لابد أن تتوفر عليها مؤسسات التعليم التحضيري في المجال مكان الدراسة فإنه يقارب نفس النتائج العامة التي توصلت إليها دراسة "يسمينة كتفي" أن المنهاج المقدم لتلميذ القسم التحضيري يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي، من حيث الأهداف، ولا يتوفر على بعض المعايير فيما يتعلق بالأسس والأنشطة التربوية والوسائل اللازمة، كما أن المناهج الدراسي يقوم على معرفة تجزيئية منفصلة، وأما من الناحية الإيجابية فهو يقوم على تناسبه البنائي لقدرات المتعلمين وبيئاتهم الاجتماعية.

- وهي نفس الأسس التي أولت اهتمام المؤتمرات والمنظمات الدولية في تعزيز عملية التربية قبل المدرسية لبناء إنسان قويم ومتكامل منذ هذه المرحلة.

أما بالنسبة لدراسة زردة عائشة التي انطلقت من دراسة كشفية لمعرفة حاجات معلمي التربية تحضيرية أثناء التكوين فقد ركزت على معرفة حاجات التكوين المعبر عنها من طرف المربين حسب الأهمية ودرجة الاحتياج، حيث حضي المجال المعرفي النظري بأولى التقديرات التي يجب أن تكتمل لتحقيق أهداف التعليم من هذه المرحلة وبالتالي يليها التأسيس الممنهج لاختلاف الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وعمليات التواصل باعتبارها عمليات اجتماعية يمكن تحصيلها بطرق عفوية ورجعية، ألا أن هاته النتائج عكست تمثلات الأولياء المبحوثين في دراستنا ذلك أن هناك اهتمام فعلي وتوافق واتجاه إيجابي نحو طبيعة وتنويع الأنشطة الصفية الفنية خاصة لصالح المجال البيداغوجي الترفيهي لمؤسسات رياض الأطفال خاصة.

ويرجع غياب هذا المطلب في المؤسسة الرسمية (المدرسة)، باعتبار أن المكونين (المربين) الموجودين في المدرسة، هم معلمون في المدرسة الأساسية، وليسوا مربين مختصين في مجال الطفولة المبكرة، وهو ما توافق مع نتائج دراسة المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا حول التعليم التحضيري في الجزائر، في مرحلة الإصلاح(2007،ص12)، حين توصلت نتائج دراستهم أنه من بين المربين

الذين تلقوا تكوينا أثناء الممارسة فقط(18.81%)، و(19.49%)كونتهم الشؤون الدينية، و(29.66%) تلقوا تكوينا جامعيا.

أما بالنسبة لبرامج التعليم التحضيري التي تخضع لها مختلف مؤسسات الدراسة فإنها تشترك عامة في تحضير الطفل للتمدرس إلى جانب كونها فضاءات عامة للتنشئة الاجتماعية للطفل قبل المدرسة، ومن أهم وأولى الأنشطة التي يتلقاها الأطفال، القراءة والكتابة، الأناشيد والأخلاق، ثم أنشطة اللعب والتربية الفنية التي تنخفض نسبة توفرها تدريجيا.

هذا ويرافق تنوع مؤسسات الاستقبال تنوعا كبيرا في البرامج المطبقة، بالرغم من اعتبار التربية الوطنية من الناحية النظرية، الوصي البيداغوجي، لكل هذه المؤسسات، فهي لم تقم تمام القيام بدورها البيداغوجي والمنهجي، ولم تطبق مضامين البرامج بحذافيرها، ولم تستوفي الشروط المعرفية والأسس النفسية والإدراكية وتوفير المستلزمات اللازمة لحساسية مرحلة المنهاج، فقد طبق إلا بحوالي 22% من المربين، رغم منشور وزارة التربية الوطنية بدعوة المفتشين إلى تطبيقه، وهذا الأساس هو الذي أدى باختلاف كبير في بروز تنوع المطالب الاجتماعية والمبادرات الشخصية في بناء برامج فردية ، للتعليم التحضيري، إلا أن الهدف يبقى واحد وهو توفير استعداد الطفل إلى المدرسة ولو بكفاءات دنيا مضمونة لدى كل طفل(نورية بن غبريت،2007،ص14). وهو ما يعبر عن ملمح تخرج طفل المرحلة التحضيرية في أي مؤسسة أو مركز تعليمي رسمي أو خاص، والذي يحوز الحد الأدنى المشترك من الكفاءات التي بين جميع الأطفال الذين يستفيدون من هذه التربية مهما كان الفضاء التربوي.

وهي نفس الأسس التي أولت اهتمام المؤتمرات والمنظمات الدولية في تعزيز عملية التربية قبل المدرسية لبناء إنسان قويم ومتكامل منذ هذه المرحلة.

أما بالنسبة لدراسة زردة عائشة التي انطلقت من دراسة كشفية لمعرفة حاجات معلمي التربية تحضيرية أثناء التكوين فقد ركزت على معرفة حاجات التكوين المعبر عنها من طرف المربين حسب الأهمية ودرجة الاحتياج، حيث حضي المجال المعرفي النظري بأولى التقديرات التي يجب أن تكتمل لتحقيق أهداف التعليم من هذه المرحلة وبالتالي يليها التأسيس الممنهج لاختلاف الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وعمليات التواصل باعتبارها عمليات اجتماعية يمكن تحصيلها بطرق عفوية ورجعية، إلا أن هاته النتائج عكست تمثلات الأولياء المبحوثين في دراستنا ذلك أن هناك اهتمام فعلي وتوافق،

واتجاه إيجابي نحو طبيعة وتنويع الأنشطة الصفية الفنية خاصة لصالح المجال البيداغوجي الترفيهي لمؤسسات رياض الأطفال خاصة.

كما أن الدراسة اتفقت مع نتائج دراستنا التي تحيل من خلال مطالب وتمثلات الأولياء أوضحت بدرجة كبيرة . درجة إحتياج المربين والمعلمين ، إلى تكوين معرفي كبير لخصوصية المرحلة ثم المجال المعرفي النظري ثم مجال التنفيذ البيداغوجي بالصدارة والأولوية.

إن معدلات التلاميذ الذين تلقوا تعليما قبل المدرسة في مؤسسات رياض الأطفال أعلى معدلات عموما مقارنة بالتلاميذ الذين تلقوا تعليما مباشرا في السنة أولى ابتدائي مباشرة في المواد الدراسية الأساسية، بدرجات احتسابها مجتمعة أو منفردة).

–وبالمقارنة مع الدراسة لمركز البحوث التربوية والنفسية بعنوان" أثر إلتحاق الطفل برياض الأطفال وأثرها على التحصيل الدراسي في الصف الأول إبتدائي" (1981) كلما ارتفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ انعكس إيجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ في معظم المواد الدراسية.

(دراسة بن النية أحلام) أن رياض الأطفال التابعة للقطاع العام تتوفر بصفة متوسطة على بعض الخدمات الاجتماعية في مجالاتها الاجتماعية، وتنخفض في المؤسسات ذات الطابع الخاص ويرجع ذلك إلى سوء التسيير والتذبذب المالي والمادي في تسيير القطاع والخدمات.

وبالتالي نقص تكوين المربيات اللازم لإدماج الأطفال والتعامل معهم. وهذه النتائج تعاكس تماما في مقارنتها مع الخدمات الصحية المقدمة في رياض الأطفال الفرنسية، فهي تتوفر على جميع خدمات الرعاية الصحية بنسبة 100/وكذلك في الروضة السعودية. بالنسبة لتوفر الشروط العلمية في مربيات الروضة ، فإن المربيات في الروضة الجزائرية تفتقر غالبيتهن إلى التكوين العلمي بما يتوافق مع المواصفات العالمية، وقد كان مستواهن متوسطا في رياض الأطفال التابعة للطاع العام، وضعيفا جدا في المؤسسات التابعة للقطاع الخاص، أن الأساس الذي بني عليه البرنامج التعليمي عالميا يتناسب والقدرات العلمية لطفل الروضة.

أن التربية التحضيرية عالم خاص يحتاج إلى مؤهلات واستعدادات مهنية نوعية، وأن حاجات التكوين ينبغي أن يحددها الميدان ومتطلبات المنهاج وخصائص الطفولة المبكرة

النتائج العامة:

- التعليم التحضيري خو تعليم طبقي يتم اختيار الفضاء التربوي من طرف الاولياء حسب معطيات تتعلق بالرأسمال الاجتماعي والثقافي.
- معلموا المدارس الابتدائية يعتقدون أن العمل في الأقسام التحضيرية من دون فائدة، واغلب المعلمين ينتظرون استكمال سنوات التقاعد في هذه الاقسام.
- لا يوجد تكون خاص بهذه المرحلة ما قبل المدرسية، وهناك فراغ في القوانين وعدم فهم لغايات هذه المرحلة.
- التعليم التحضيري يتم بنفس البرامج وطرق التدريس في الاقسام العادية، وهو تعليم لا يختلف عن التعليم الابتدائي، وهذا خطر على التلاميذ.
- تجتهد الوزارة في توفير برامج وكتب لهذه المحلة، بينما لا تبذل أي جهد في سبيل توفير الألعاب والفضاءات اللائق للعب بالمدارس.
- معلمو القرآن غير مؤهلين لتأطير التعليم التحضيري لأن أغلبهم متسربون مدرسيا ولا يعرفون شيئا عن خصوصيات التعليم التحضيري.
- التعليم التحضيري في المدرسة والمسجد والروضة يعتمد على الحفظ والتلقين واختزان المعلومات.
- إهمال كلي للألعاب والنشاطات اللاصفية.
- خوصصة التعليم لم تعطي النتائج المرجوة ولا تختلف عن خوصصة القطاع الصحي الذي بقي زهينا للقطاع العمومي.
- التقنيات الحديثة التي أدخلتها رياض الأطفال للخواص في التعليم التحضيري والقدرة على الترويج لنشاطاتها. عامل مهم في التأثير على خيارات الأولياء.
- الإهمال في مقابل الاهتمام الزائد ثنائية تلخص المعاملة السائدة بين المدرسة ورياض الأطفال للخواص حسب استجابات الأولياء في مقارنتهم بين المدرسة والروضة.
- تتوفر رياض الأطفال للخواص على إمكانيات كبيرة وتجسد الهدف الحقيقي لهذه المرحلة، مع الإشارة لعجز المدرسة عن تقديم تعليم بعيدا عن القراءة والكتابة، أي لا يوجد تعليم مدرسي لا يعتمد على القراءة والكتابة.

- يعرف التعليم التحضيري تطورا ملحوظا من حيث عدد المنشآت وتنوعها وأعداد المنخرطين فيه،
- للتعليم التحضيري أهمية كبيرة في مساعدة الأطفال على التكيف مع الحياة المدرسية.
- الأولياء يعتبرون أن التعليم التحضيري وسيلة مهمة لتحقيق المشروع العائلي فهم يأملون في تحقيق حياة مثالية من خلال أبناء ما يعكس طموحهم في الوصول بأبنائهم إلى أبعد ما يمكن دراسيا.
- التعليم التحضيري باستثناء التعليم المسجدي غير متجذر في المجتمع الجزائري، وهو جديد نسبيا أملته التغيرات الاجتماعية والاصلاحات التربوية التي تهدف إلى التقليل من نسب التسرب المدرسي وتحقيق التكيف اللازم للمتمدرسين.

خاتـــــمـة

بناء على الهدف العام لمفهوم التربية التي لا تقتصر على اكتساب الأطفال القيم الايجابية فقط، وإنما يتعدى إلى اكتساب بعض الممتلكات والاستعدادات التي تسير الحصول على تلك الممتلكات، وتخلق لدى الكائن مسكنا أو عادة سلوكية تضاف إلى طبيعته الأصلية، فإن هذا التعريف ينطبق على ملمح التربية التحضيرية التي يحصلها الطفل في مختلف المراكز التحضيرية باختلاف مناهجها ووسائلها التربوية عامة، إذ أن عملية التربية أشمل وأعمق في تحصيلها عن التمثل الذي يحمله الأولياء نحو طبيعة العملية التعليمية كانت أو تعلمية .في هاته المراكز.

وبتأسيس ودعامة دعامة دراستنا على تحليل مفهوم التمثلات بتحليل المؤشرات الرئيسية التي بنيت عليه فيما يرتبط بالتعليم التحضيري فإن:

تنظيم مؤسسات التعليم التحضيري مرتبط بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والجغرافية للأولياء ، وأن تمثلهم للتعليم التحضيري المقدم مرتبط بطبيعة مختلف هاته العوامل والتنظيمات.

وعلى هذا الأساس يظهر اختلاف البرامج والخدمات التربوية والمقدمة، وبالتالي يختلف تمثل الأولياء بدرجات متفاوتة وتظهر ملامح هذا التفاوت في:

أما بالنسبة لما أسفرت عنه نتائج الدراسة العامة حول لتمثل الاجتماعي للمركز التعليمي عامة فيمكن استخلاصه على النحو التالي:

أولا: تمثل التعليم التحضيري المسجد– جاء شكليا– شبه رسميا في تنظيمه، متوقفا على تصور_ نظرة لمدركات ثقافية واجتماعية.

ثانيا: تمثل التعليم التحضيري في المرجعيات الثقافية التعليمية، يخضع تمثل الأولياء لتنظيمه الرسمي حسب تصور نوعية البرامج ومحتوياتها التربوية، وتتوقف كذلك على مؤشراته الاقتصادية والثقافية للأولياء، كون هاته المراكز تقوم عليها كفاءات تربوية متخصصة للتعليم والتربية لأطفالهم ما قبل المدرسة (في كلا المستويين التمهيدي والتحضيري).

كما للأولياء ثقة كبرى واتجاهات إيجابية في تحصيل أطفالهم للقيم والمعايير الايجابية إلى جانب اكتسابهم من المستوى المرغوب والمبتغى من المضامين المعرفية والرصيد اللغوي. وأنها تتماشى ومختلف لفئات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع .

ثانيا: فيما تعلق بالتمثل الاجتماعي للتعليم التحضيري المدرسي: والذي يأخذ طابعه التنظيمي الرسمي : ففيما يتعلق بكل من الوسائل والمناهج والمضامين المعرفية والتربوية، فتصورات ومدركات ومواقف الاولياء تمركزت حول المتغيرات التالية:

-توافق المكون المعرفي مع احتياجات المكون الاجتماعي وتصوره وحسب الفروق والفوارق الاجتماعية في مختلف المناطق الريفية والحضرية، وبالتالي فالتمركز حول نوعية هذا التعليم رغم النقص الواضح في توفير الطاقات والمقاعد البيداغوجية التي تتماشى وحاجات ومطالب الاستيعاب في المدرسة رغم قوة طالبيه.

-وبالتالي تمركز تمثل الاولياء للمجال المعرفي النظري الخاضع لطبيعة تنظيم التعليم(بيداغوجيا)، وكذلك حول التواصل والتفاعل الاجتماعي الذي يؤهل الطفل إلى التعليم المدرسي النظامي بصورة مباشرة وتلقائية.

وهو ما أسفرت عليه النتائج العامة للدراسة.

وبالنسبة للنتائج المتعلقة بتمثل الأولياء للتعليم المقدم في مؤسسات رياض الأطفال فإن: تناسب وتمركز الأولياء حول الروضة يتعلق بتنظيم استقبال الطفولة في مؤسسات الروضة حسب التوقيت المتاح والدخل الشهري وكمالية وجمالية الفضاء التعليمي المشابه في تركيبته للمنزل او البيت الشخصي للطفل، وهو ما يكشف لخصوصية البنية الاقتصادية الأسرية التي تطالب بالنوعية المرجوة فيها). فإن خروج الأم إلى العمل وغيابها عن المنزل جعل من الروضة والمربية فيها تتماشى بمعادلة التربية والرعاية البديلة والموازية الى جانب التعليم،. تليها مؤسسة المدرسة ثم المسجد.

أهمية الفضاء الترفيهي في الفضاء التعليمي وهو ما يجب أن يتوفر في مؤسسات رياض الأطفال، فلابد لمركز التربية التحضيرية عامة وخاصة المدرسة(باعتبارها مؤسسة رسمية المناهج والأهداف) إن تنتظم في هذا الجانب، لما للركن التعليمي من أهمية بالغة في تنمية القدرة الإبداعية والإدراكية والتواصلية والنفسية والتي تنعكس في الشخصية الاجتماعية للطفل مستقبلا، ما تمركز بالأولياء بمكون عاطفي وتكامل إدراكي وواع وخبراتي إلى الالتحاق بمراكز رياض الأطفال إلى جانب المردود المعرفي المزود بكفاءات خاصة ظهرت ملامحها المستقبلية في مخرجاتها ومكتسباتها في التعليم المستقبلي المدرسي وفي المراحل اللاحقة من حياة الطفل . وقد كان غائبا في المدرسة، وهو ما اكدته التحولات التاريخية العالمية والعربية والمراكز التعليمية المحلية كمطالب حضارية واقتصادية وثقافية في وقتنا الراهن. وهو ما يغيب في مدرستنا اليوم بصورة واضحة وفعلية.

-وأخيرا يمكن القول أنه تتجه المواقف بمطالب اجتماعية على نوعية تعليم نوعي يخضع لوعي الأسرة الجزائرية التي دعمت طريقها في التحول الاجتماعي حددتها نتائج الدراسة تبعا للبناء الموضوعي للكشف عن أهداف الدراسة وعليه وإجابة عن التساؤل الرئيسي للإشكالية يمكن القول: أن التماثلات

الاجتماعية للتعليم التحضيري ترتبط بنوعية البرامج، والفضاء التعليمي والأنشطة التربوية والثقافية ، كما تخضع للبدائل النفسية والمعرفية للتركيبة الثقافية بدرجة كبيرة، بغض النظر عن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأسرة. وهو ما يحمله التمثل الاجتماعي الأكبر لمؤسسات رياض الأطفال، وبالتالي فإن الاهداف العامة للدراسة قد تحققت في الكشف عن حقيقة تمثلات الأولياء للتعليم التحضيري في الجزائر تبعا للمستويات الثقافية للأولياء، وتبعا لطبيعة مركز التربية التحضيرية الذي يؤثر في بنية التمثلات حول موضوع التعليم التحضيري ونوعيته وأهميته بالنسبة للطفل وللمجتمع على حد السواء..

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لنان، بيروت، 1978.

2-إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة، د.س.

3- الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة اعمال للنشر والتوزيع، 1999.

4- محمد أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق محمد خاطر، مكتبة لبنان.

5- أيوب دخل الله، التربية ومشكلات المجتمع في عصر المعلوماتية، 2015،، دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان.

6- هدى الناشف محمود، استراتيجية التعلم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1997.

7- هدى الناشف، رياض الأطفال، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى، بيروت لبنان،1987.

8- هدى الناشف، الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل رياض الاطفال، دار البحوث العلمية، الكويت،ط1997،1.،

9- جميل أبو ميزر، محمد عبد الرحيمٍ .

10- العناني حنان عبد الحميد ، سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن،2001.

11- العناني حنان عبد الحميد، برامج تربية الطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن،2001.

12- سعد مرسي أحمد، كوثر حسين كوجك، تربية الطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، دس.

13- سميرة أبوزيد مجدي، برامج و طرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،2001.

14- الشربيني زكريا، صادق يسرية، نمو المفاهيم العلمية للأطفال–برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة–، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، الطبعة الاولى، الاردن،1998.

15- الشربيني زكرياء، صادق يسرية، تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، كتاب1، سلسلة دراسات الطفولة، دار الفكر الجامعي، القاهرة. دون سنة.

16- رناد يوسف الخطيب، رياض الأطفال واقع ومناهج، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر،1989

17- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، مصر،1989.

18- زكرياء الشربيني، تنشئة الطفل، دار الفكر ،ط1، القاهرة، مصر،1696.

19- عبد الحميد اللكافي،1989.

20- عمارة بوجمعة، رياض الأطفال وأثرها على التحصيل الدراسي–دراسة حالة– الجزائر أنموذجا، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن،2017.

21- سعيد بوشينة، التربية التحضيرية في الجزائر تطور وتحديات ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر،2011.

22- سعيد بوشينة، التربية التحضيرية تجارب دولية وعربية ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ،2010.

23- هدى الناشف، الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، دار الفكر العربي،.14.1997–

24- صالح محمد أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الإجتماعية،2010،طبعة السابعة، دار مسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25- أبو جادو صالح، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان،2000.

26- علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر، 1993.

27- وفيق صفوت مختار،

28- عدنان عارف ، 1990.

29- محمد محمود الخوالدة،

30- مديرية التعليم الأساسي ،الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (اطفال5و6 سنوات) المديرية الفرعية للتعليم المتخصص2008 ،

31- مديرية التعليم الأساسي ،2008،

32- مراد زغيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ،منشوارات جامعة باجي مختار،عنابة2002.

33- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،عدد خاص،اكتوبر 2001.

34- وزارة التربية الوطنية ،التعليم التحضيري واقعه وسبل تطويره،مارس1998.

35- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية،1995.

36- وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية2008.

37- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل قبل المدرسة.

38- عبدالعزيز عبد الله الشبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرون، المكتب الجامعي الحديث بيروت1976.

39- عبدالعزيز عبد الله الشبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرون، المكتب الجامعي الحديث بيروت1976.

40- عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد التربية حاضرها مشكلاتها و مستقبلها، دار المعلم للملايين،بيروت1976.

41- محمد التومي الشباني، أثر رياض الاطفال على التكيف الاجتماعي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، الطبعة الأولى، بنغازي، ليبيا،1992.

42- فؤاد بيومي متولي

43- ملكة أبيض،1993.

44- كرم،2004.

45- اليونيسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع،2007.

46- اليونيسيف، المبادرة الأردنية لتنمية الطفولة المبكرة،2008.

47- رضوان لحسن، الكتاتيب القرآنية كفضاء واستراتيجية لطفل ما قبل المدرسة، منشورات المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. عدد18، منشورات المركز ،crasc.2009.

48- طالب عبد الرحمان التيجاني، الكتاتيب القرآنية بندرومة من 1900-1977، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983.

49- عبد الدائم عبد الله، نحو فلسفة تربوية عربية (الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991.

50- عبد الله الدائم، الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)، الألكسو، تونس،1998.

المقالات و المجلات العلمية:

1. لونيس علي، صحراوي عبد الله، دور التعليم ما قبل المدرسي في تنشئة الأطفال وتكيفهم الاجتماعي، منشورات دفاتر المخبر، الطفولة في الجزائر، أعمال ملتقى علم النفس،العدد3.

2. جابر نصر الدين ،تاوريت نور الدين، الطفولة في الجزائر نظرة استشرافية، منشورات دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، أعمال ملتقى الطفولة لقسم علم النفس،2008.

3. حمزة عزوز، إستراتيجية التعلم في التحضيري، منشورات المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. عدد18، منشورات المركز ،crasc ،2009.

. الأطروحات والرسائل الجامعية:

1. أحلام بن النية، الخدمات الاجتماعية المقدمة برياض الاطفال الجزائرية بين النموذج الغربي والنموذج إلاسلامي، دراسة مقارنة بين النموذج الجزائري والسعودي والفرنسي، أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم الاجتماع، فرع خدمة اجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.2004.

2. بورصاص فاطمة الزهراء:

3. ياسمينة كتفي: التعليم التحضيري في الجزائر، أطروحة دكتوراه قسم علم الاجتماع، جامعة سطيف2،

4. سميرة بوضياف: التصورات الاجتماعية لمهنة التدريس، لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، أطروحة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة2 ، 2017

المراجع الاجنبية:

1. AEBISHER. V، OBEILE. D، (1998)، Le groupe en psychologie Sociale،2éme Édition، Dunod، Paris.
2. ABRIC. J-C، (1994)، Pratique sociales et représentations، PUF، Paris
3. ABRIC، J-C، (2003)، Méthodes d'études des représentations sociales،éditions ères، Paris.
4. ABRIC. J-C et GUIMELLI، C، (2002)، Réflexions Représentations Sociales، éditions ères، Paris.
5. BLANC. N et Autres، (2006)، Le concept de représentation en Psychologie، In Presse، Paris.
6. BONARDI. C، ROUSSIAU.N، (1999)، Les représentations sociales،Dunod، Paris.
7. FLAMENT. C، (1994)، Structure dynamique et transformation de représentations sociales. PUF. Paris.
8. FLAMENT. C، ROUQUETTE. M-L، (2003)، Anatomie des idées Ordinaires Comment étudier les représentations sociales، Armand Colin، Paris.
9. GALLINA. J-M، (2006)، Les Représentations Mentales، Dunod، Paris.
10. MOLINER. P، (1996)، Images et Représentations sociales، PUG (Presses Universitaires de Grenoble).

11. PETARD. J-P et Autres، (1999)، psychologie sociale، Bréal، France.

12. PETARD. J-P et Autres، (2007)، psychologie sociale، 2éme édition، Bréal،France.

13. ROUQUETTE. M-L، (1998)، Communication Sociale، Dunod، Paris.

14. Fondamentales et recherche appliquées، éditions ères، Toulouse.

15. ROUQUETTE. M-L، GARNIER. C، (1999)، La Genèse des Représentations Sociales، éditions Nouvelles، Canada.

16. SECA. J-M، (2002)، Les représentations sociales، Armand Colin، Paris.

17. Encyclopédie Hechellé Multimédia،2004_2005.

18. Journal officiel23 avril1976.

19. Omar Aktouf ;Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations ; introductions a la démarche classique ; les presseuses de l université de Québec .Montréal ;1987/p102 ,

المواقع الالكترونية:

1. http/www.ikhavcinonline.com/sution.aspptdImad Ajoua،p10154.

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف02–

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع

استبيان بحث حول موضوع:

التمثلات الاجتماعية للتعليم التحضيري في الجزائر

–دراسة مقارنة بين التعليم التحضيري الخاص، العمومي و المسجدي–

من إعداد الطالبة: تحت إشراف:

خليدة بوبترة الأستاذة الدكتورة: نوال حمادوش

توجيهات:

سيدي(ة) الكريم (ة) ...

يرجى منك الإجابة على الأسئلة المقترحة بوضع علامة (x) في الخانة التي تراها مناسبة و التعبير عن رأيك بوضوح على الأسئلة الأخرى.

و شكرا على تعاونكم .

2022/2021

رقم	الاسئلة			
1	أين يتعلم ابنك في المرحلة التحضرية	المدرسة	المسجد	الروضة
	أسئلة/ أبعاد الفضاء المادي	احتمالات الاجابة		
		نعم		لا
2	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لقربها من منزلك؟			
3	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتعلم أبنائك الاخرين فيه؟			
4	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع للجانب المالي			
5	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لسمعتها عند الاخرين			
6	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتوقيت التعليم			
7	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتعامل المربيات			
8	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع للتنظيم والنظافة			
9	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لاتساع الأقسام والساحات			
10	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتوفر الألعاب			
11	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتوفر الكتب والاقلام			
	أسئلة/ أبعاد الفضاء اللامادي	نعم		لا
12	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لمستواك التعليمي			
13	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لفاعلية التعليم			
14	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتأثير افراد الاسرة			
15	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لنوعية البرامج			
16	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتعليمه الأرقام والحساب			
17	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لمساعدته على اكتشاف محيطه			
18	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتعليمه الآداب والاخلاق			
19	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتعليمه القراءة والكتابة			

20	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لممارسته الأنشطة الرياضية		
21	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لتعليمه التواصل والحوار		
22	هل من اسباب اختيارك للمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ابنك يرجع لاكتشافه موهبته		
23			
24			
25			
26	يمكنك إضافة أسئلة أخرى حسب البعد يمكنك إعادة ترتيب الأسئلة حسب التسلسل		

الملخص:

يتركز الإهتمام بمرحلة التعليم التحضيري من طرف تفعيله في السياسات التربوية، بأهمية خصوصية المرحلة في تنمية معالم شخصية الطفل وتكوينه وإعداده للمستقبل، باتزان وتكامل، ومن خلاله يتزايد اهتمام الأولياء بتوجيه أبنائهم على مؤسسات خاصة بالتعليم التحضيري، تختلف تمثلاتهم نحو نوعية البرامج وطبيعة التنظيم والخدمات والوسائل والغايات الكبرى من طبيعة التربية والتعليم فيها، وفي الجزائر تتعد مؤسسات التعليم التحضيري من مدرسة وروضة ومسجد وجمعيات ثقافية .

وفي هذه الدراسة العلمية التي تهدف إلى معرفة التمثلات الاجتماعية للأولياء نحو التعليم التحضيري بدراسة منهجية مقارنة نحو التعليم المدرسي والمسجدي والروضة) وبالإرتكاز على مجموعة من المتغيرات، تم الإستناد إلى الأسئلة الرئيسية للدراسة التالية:

هل تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية، باختلاف أبعاد الفضاء التعليمي المادي؟

2 – هل تختلف بنية التمثلات الاجتماعية عند الأولياء لملمح متعلم المرحلة التحضيرية باختلاف أبعاد الفضاء التعليمي اللامادي؟

بالنسبة للمنهج وصفي مقارن ، باعتماد الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات مطبقة على عينة قصدية دراسة، بلغ حجمها، 81فردا من مختلف مؤسسات المجال المكاني للدراسة (مدارس– روضات_ مسجد(وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–المدرسة تمثل البعد الأكثر تنظيما لعملية التربية في المخيال الاجتماعي وفي احتضانها عملية التربية بصفة رسمية موثوقة. وكذلك في تعليم الحساب ومبادئ التربية العلمية والرياضية.

–تمثلات الاولياء تشترك في مختلف الفضاءات التعليمية (مدرسة، روضة، مسجد) في تلبية احتياجات طفل التحضيري من حيث تعلم القراءة والكتابة والمبادئ الأخلاقية العامة. على غرار الاتفاق حول برامج المسجد في تعزيز الجانب اللغوي والديني ثم تأتي نتائج الروضة. والمدرسة.

–إختلاف التمثلات الاجتماعية بدرجات متفاوتة لملمح متعلم التربية التحضيرية تبعا لنوعية الفضاء التعليمي (مدرسة، روضة، مسجد) مع نوعية التعليم ونوعية البرامج التي تكون محصورة في المسجد واتجاهات الأولياء نحو التعليم الخاص (الروضة) تبعا للمؤشر الثقافي والترفيهي وتعدد الأنشطة

الكلمات المفتاحية: التمثلات. التربية، التعليم التحضيري. المدرسة، الروضة. المسجد.

Abstract:

the preschool education stage، by its activation in educational policies، is focused on the importance of the specificity of the stage in the development of the child's personality features، formation and preparation for the future، in balance and integration. The major means and goals are from the nature of education in it. In Algeria، the preschool éducation institutions go beyond a school، a kindergarten، a mosque، and cultural associations.

In this scientific study، which aims to know the social representations of parents towards preschool education with a comparative methodological study towards school، mosque and kindergarten education) and based on a set of variables، the main questions of the following study were based: Dimensions of the physical educational space? 2 - Does the structure of the social representations of the parents of the profile of the preparatory stage learner differ according to the different dimensions of the intangible educational space?

As for the comparative descriptive approach، by adopting the questionnaire as a main tool for data collection applied to a sample intended to study، the size of which was 81 individuals from various institutions of the spatial domain of the study (schools - kindergartens - mosque)

The study reached the following results:

The school represents the most organized dimension of the educational process in the social imagination، and in embracing the educational process in a formal and reliable capacity. As well as in the education of arithmetic and the principles of scientific and sports education.

Parents' representations participate in various educational spaces (school، kindergarten، mosque) in meeting the needs of a preparatory child in terms of learning to read، write and general moral principles. Similar to the agreement on the mosque's programs in promoting the linguistic and religious aspects، then the results of the kindergarten come. And the school.

- Social representations differ in varying degrees of the profile of the preschool education learner according to the quality of the educational space (school، kindergarten، mosque) with the quality of education and the quality of programs that are confined to the mosque and the attitudes of parents towards private education (kindergarten) according to the cultural and recreational indicator and the multiplicity of activities

Keywords: representations. Education، preschool education، School، kindergarten،The mosque