الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين- سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص : علم اجتماع العمل والتنظيم –إدارة الموارد البشرية

الموضوع:

تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري

- تحليل مضمون المنهاج الدراسي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع العمل والتنظيم –إدارة الموارد البشرية

إعداد الطالبة :

ياسمينة كتفي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

نادية عيشور

لجنة المناقشة :

أ.د/ ميلود سفاري	جامعة سطيف 02	رئيسا
أ.د/ نادية عيشور	جامعة سطيف 02	مشرفا ومقررا
أ.د/علي بوعناقة	جامعة منتوري قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د/ رشيد زرواتي	جامعة برج بوعريريج	عضوا مناقشا
أ.د/الطاهر براهيمي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د/ أنور مقراني	جامعة سطيف 02	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2014-2015

فهرس المحتويات	الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمـة	ل
الفصل الأول: موضوع الدراسة.	
أولا - الإشكالية	4
ثانيا - أهمية الموضوع وأسباب اختياره.....	8
1-أهمية الموضوع	8
2- أسباب اختيار الموضـوع:.....	9
ثالثا - أهداف الدراسة.....	10
رابعا - تحديد المفاهيـــم.....	11
1- الطفل:.....	11
2- مرحلة الطفولة المبكرة :	12
3- التربية:.....	13
4- التعلم:.....	16
5- التعليم:.....	17
6- التعليم التحضيري:.....	19
7- العملية التعليمية:.....	19
8- المنهاج الدراسي:.....	20
9- البرنامج الدراسي.....	22
خامسا - الدراسات السابقة.....	23
1- الدراسة الأولى:.....	23
2- الدراسة الثانية:.....	25
3-الدراسـة الثالثة:.....	26
4- الدراسة الرابعة:.....	28
5- الدراسة الخامسة:.....	30

6- الدراسة السادسة:.....	32
سادسا - فرضيات الدراسة.....	35
الفصل الثاني: الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية والتعليم	
* تمهيد الفصل:.....	
أولا– مدخل عام حول نشأة وتطور الفكر التربوي:.....	38
1- التربية في العصور القديمة.....	38
1-1-التربية عند المصريين	38
1-2- التربية عند اليونانيين.....	39
1-3- التربية عند الصينيين.....	40
2- التربية في العصور الوسطى.....	41
2-1- التربية عند الرومانيين.....	41
2-2- التربية عند المسلمين.....	42
3- التربية في العصر الحديث.....	44
3-1 – التربية الغربية.....	44
3-2- التربية العربية.....	46
ثانيا– الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية.....	50
1- الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية في الفكر الإسلامي.....	50
1-1- ابن سحنون:.....	51
1-2- ابن سينا.....	51
-1- أبو حامد الغزالي.....	52
1-2-ابن خلدون.....	52
2- الاتجاهات السوسيولوجية المفسرة للتربية.....	54
2-1- الاتجاه الوضعي.....	54
2-2- الاتجاه الوظيفي	59
2-3- اتجاه الصراع.....	61
2-4- الاتجاه التفاعلي	64
2-5-النظرية الفينومينولوجية:.....	66
3-الاتجاه النفعي المفسرة للتربية:.....	67
3-1- وليام جيمس.....	67

2-3- جون ديوي.....	67
ثالثا– الاتجاهات النظرية المفسرة للتعليم.....	69
1- نظرية التعلم السلوكية.....	69
1-1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف.	69
1-2- نظرية واطسن.....	70
1-3- نظرية الاشتراط الاجرائي عند سكنر.....	70
2- نظرية التعلم المعرفية.....	71
2-1- التعلم الاجتماعي عند باندورا.....	71
2-2- نظرية المعرفة عند برونر.....	72
*خلاصة الفصل.....	
الفصل الثالث: الأبعاد الاجتماعية والتربوية لدور المؤسسات الاجتماعية في تربية الطفل.	
*تمهيد الفصل:.....	
أولا- دور الأسرة في تربية الطفل.	76
1- وظائف الأسرة	77
2- دور الأب والأم في تربية الطفل	77
3- أساليب تربية الطفل في الأسرة.....	79
3-1- التربية بالقدوة.....	79
3-2- التربية بالتعويد والممارسة.....	80
3-3- التربية بالقصة الموعظة.....	81
3-4- التربية بالثواب والترغيب.....	82
3-5- التربية بالترهيب والعقاب.....	82
4- ميادين تربية الطفل	83
4-1- التربية الجسمية.....	83
4-2- التربية الصحية.....	84
4-3- التربية العقلية.....	84
4-4- التربية الروحية.....	85
4-5- التربية الأخلاقية.....	86
4-6- التربية الاجتماعية.....	86

4-7- التربية النفسية.....	87
4-8- التربية الجنسية.....	88
ثانيا- دور رياض الأطفال في تربية الطفل.....	90
ثالثا- دور المدرسة في تربية الطفل.....	92
1- حاجات الطفل في المدرسة.....	93
2- وظيفة المدرسة.....	93
3-نسق الخدمات الاجتماعية المدرسية.....	94
رابعا- دور المسجد في تربية الطفل.....	99
1- مكانة المسجد.....	99
2- وظيفة المسجد.....	99
خامسا- دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى في تربية الطفل.....	103
1- دور وسائل الإعلام في تربية الطفل.....	103
2- دور المكتبات العامة في تربية الطفل.....	106
3- دور جماعة الرفاق في تربية الطفل.....	107
*خلاصة الفصل.....	
الفصل الرابع: التعليم التحضيري في الجزائر.	
*تمهيد الفصل:.....	
أولا- تاريخ المدرسة الجزائرية.....	112
ثانيا - التعليم التحضيري في الجزائر قبل الاحتلال.....	114
ثالثا- التعليم التحضيري في الجزائر خلال الاحتلال.....	118
1- المدارس الاستعمارية في الجزائر.....	120
2- المدارس الجزائرية فترة الاحتلال.....	123
رابعا - التعليم التحضيري في الجزائر بعد الاستقلال.....	125
1- مرحلة 1962/1970.....	125
2- مرحلة إعادة الإصلاح (1970-1980).....	127
3- مرحلة 1980-1990	129

4- مرحلة 1990-2000.....	130
5- مرحلة 2000 إلى يومنا هذا.....	133
خلاصة الفصل.....	
الفصل الخامس: قراءة علم اجتماعية للمنهاج التربوي	
*تمهيد الفصل:.....	
أولا- أسس المنهاج التربوي.....	139
1- الأسس الفلسفية.....	139
2-الأسس الطبيعية.....	142
3- الأسس النفعية	144
4-الأسس السلوكية	145
5-الأسس المعرفية.....	146
6-الأسس الإسلامية.....	147
7-الأسس النفسية.....	148
8- الأسس الاجتماعية.....	150
ثانيا- مكونات المنهاج التربوي.....	151
1- الأهداف	151
2- المحتوى	154
3- الأنشطة	156
4- التقويم	158
5- طرق التدريس.....	159
6- الوسائل التعليمية.....	160
ثالثا- تطوير وتقويم المنهاج التربوي.....	163
1- خصائص المنهاج التربوي الحديث.....	163
2- تنظيم وتطوير المنهاج التربوي.....	165
3- المنهاج التربوي وتحديات المستقبل.....	170
* خلاصة الفصل.....	
الفصل السادس: المنهاج الدراسي في مرحلة التعليم التحضيري	
*تمهيد الفصل:.....	

أولا- مناهج التعليم التحضيري.....	174
1- المنهاج المتفتح لفروبل.....	174
2- منهاج الحواس لمنتسوري.....	176
3- منهاج برامج النشاط الأكاديمي.....	178
ثانيا- المنهاج الدراسي ومرحلة الطفولة المبكرة.....	179
ثالثا- طفل مرحلة التعليم التحضيري.....	182
1- مظاهر نمو طفل مرحلة التعليم التحضيري.....	182
1-1- مظاهر النمو الجسمي.....	182
1-2- مظاهر النمو الانفعالي.....	183
1-3- مظاهر النمو اللغوي.....	185
1-4- مظاهر النمو العقلي	186
1-5- مظاهر النمو الفيزيولوجي.....	187
1-6- مظاهر النمو الحركي.....	188
1-7- مظاهر النمو الحسي.....	189
1-8- مظاهر النمو الاجتماعي.....	190
1-9- مظاهر النمو الجنسي.....	191
1-10- مظاهر النمو الديني.....	191
2- حاجات طفل مرحلة التعليم التحضيري.....	192
2-1- الحاجات الجسمية.....	192
2-2- الحاجات العقلية.....	193
2-3- الحاجات النفسية.....	194
2-4- الحاجات الاجتماعية.....	195
3 – مشكلات طفل مرحلة التعليم التحضيري.....	196
3-1- المشكلات النفسية.....	196
3-2- المشكلات الانفعالية.....	197
3-3- المشكلات الصحية.....	198
3-4- المشكلات النطق والكلام وتأخر الكلام.....	198

رابعا - نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول.....	201
1- نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول الغربية.....	201
1-1- التعليم التحضيري في بريطانيا.....	201
1-2- التعليم التحضيري في الولايات المتحدة الأمريكية.....	203
1-3- التعليم التحضيري في اليابان.....	204
2- نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول العربية.....	205
2-1- التعليم التحضيري في مصر.....	205
2-2- التعليم التحضيري في السعودية.....	206
* خلاصة الفصل.....	
الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.	
*تمهيد الفصل:.....	
أولا - مجالات الدراسة	212
1- المجال المكاني والجغرافي.....	212
2- المجال البشري	215
1- المجال الزمني:.....	215
ثانيا - منهج الدراسة وأدواته المعتمدة.....	216
1- منهج الدراسة.....	216
2- أدوات جمع البيانات.....	217
3- إجراءات التحليل.....	223
ثالثا - العينة نوعها وكيفية حسابها.....	227
* خلاصة الفصل.....	
الفصل الثامن: التحليل الكمي والكيفي لبيانات الدراسة الميدانية.	
أولا - عرض وتحليل البيانات.....	235
1- عرض وتحليل بيانات استمارة تحليل المضمون.....	235
1-1- التحليل الأولي.....	235
1-2- التحليل المكمل.....	238
1-2-1- تحليل فئة الأهداف.....	238
1-2-2- تحليل فئة الأسس.....	243

1-2-3- تحليل فئة الأنشطة.....	246
1-2-4- تحليل فئة الوسائل التعليمية.....	250
1-2-5- تحليل فئة إستراتيجية التدريس.....	253
1-2-6- تحليل فئة التقويم.....	255
2- عرض وتحليل بيانات الاستبيان.....	259
ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤلات.....	278
1- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول.....	278
2- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني.....	285
3- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث.....	288
ثالثا- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضيات.....	292
1- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأول.....	292
2- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية.....	292
* **خاتمة**	296
* **قائمة المصادر والمراجع**.....	299
* **الملاحق**.....	

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنـــــوان	الصفحة
01	الجدول(01): توزيع يمثل الجنس والسن والمؤهل العلمي:	228
02	الجدول(02): توزيع يمثل الجنس و والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة:	229
03	الجدول (03: توزيع يمثل المؤهل العلمي والجنس وسنوات التدريس بالقسم التحضيري	230
04	الجدول (04): توزيع يمثل المؤهل العلمي والجنس وتلقي تكوين:	231
05	الجدول (05): توزيع المواد وعناوين الدروس في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية":	235
06	الجدول (06): توزيع المواد وعناوين الدروس في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية:	237
07	الجدول (07): الأهداف في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية	238
08	الجدول (08): الأهداف في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية":	241
09	الجدول (09): الأسس في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية	243
10	الجدول (10) الأسس في الكتاب الثاني"دفتر الأنشطة العلمية"	245
11	الجدول (11): الأنشطة في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية.	246
12	الجدول (12): الأنشطة في الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية	248
13	الجدول (13): الوسائل التعليمية في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية.	250
14	الجدول (14): الوسائل التعليمية في الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية.	252
15	الجدول (15): إستراتجية التدريس في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية	253
16	الجدول (16): إستراتجية التدريس في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية	254
17	الجدول (17): التقويم في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية	255
18	الجدول (18): التقويم في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية	256
19	الجدول (19) الفئات ونسبتها المئوية في الكتاب الأول دفتر الأنشطة اللغوية:	257
20	الجدول (20): الفئات ونسبتها المئوية في الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية:	257
21	الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف.	259
22	الجدول (22): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف وبين الوسط الفرضي (1.5)	260

فهرس الجداول:

23	الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس	261
24	الجدول (24): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس وبين الوسط الفرضي (1.5)	262
25	الجدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية.	263
26	الجدول (26): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية وبين الوسط الفرضي (1.5)	264
27	الجدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية	265
28	الجدول (28): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية وبين الوسط الفرضي (1.5)	266
29	الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس	267
30	الجدول (30): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس وبين الوسط الفرضي (1.5)	268
31	الجدول(31): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم	269
32	الجدول(32): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقييم وبين الوسط الفرضي (1.5)	270

فهرس الجداول:

33	الجدول (33): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير السن	271
34	الجدول (34): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير المؤهل العلمي	273
35	الجدول (35): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير الخبرة	275
36	الجدول (36): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري.	276

تعد التربية عملية قاعدية في حياة الفرد وأنها العملية الأساسية في بناء شخصيته داخل المجتمع، هذه التربية وإن اختلفت أشكالها ومؤسساتها فإنها ترمي إلى تكوين الفرد بصفات وميزات محددة، في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه حيث يرتبط مصطلح التربية بالنمو الاجتماعي للفرد منذ ولادته، وتشارك في هذه العملية مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بدءا بالأسرة كمؤسسة قاعدية إلى مؤسسات التربية والتعليم المتمثلة في رياض الأطفال والمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام .

وتعد تربية الطفل جزء من عملية التنشئة الاجتماعية ويراها علماء الاجتماع التربية جزء من العمليات الاجتماعية التي تجعل الفرد يتكيف مع المجتمع الذي ينتمي إليّه على اعتبار أن التربية عملية نمو فردي وجماعي وإنساني وهي عملية هادفة ومخطط لها وذات طرق واضحة وأهداف محددة، تركز على نمو الطفل في مرحلته الأولى، حتى يصبح فردا فعالا يعول عليه في بناء مجتمعه.

واهتم الباحثون عبر حقب زمنية متعددة بمجال تربية الطفل وبمرحلة الطفولة المبكرة بداية من أفلاطون وأرسطو إلى كل من أبي حامد الغزالي وابن خلدون، انتقالا إلى منتسوري وفروبل وبستالوزي وجون ديوي وبياجيه وغيرهم حيث اعتبروا تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة الركيزة الأساسية التي تشكل شخصية الطفل اجتماعيا ونفسيا وأخلاقيا وأكدوا على أهمية المرحلة في إعداد الطفل لحياته المستقبلية بما يتوافق مع المجتمع الذي ينتمي إليه، فتربية الطفل المبكرة تشكل مجالا فعالا لتنمية الفرد والمجتمع.

وتحرص التربية على تنشئة الطفل من جميع الجوانب الاجتماعية والنفسية والجسمية والانفعالية والعقلية واللغوية والحركية وتركز على نشاطاته المتمثلة في الألعاب والموسيقى والرسم والتمرينات الرياضية.

كما السنوات الخمس الأولي من عمر الطفل تعتبر مرحلة تكوينية تظهر فيها الملامح الأساسية لشخصية الفرد وخصائصه السلوكية وعاداته ومستوى ذكائه العام إلى حد كبير وتمتاز هذه المرحلة بسرعة نمو جسم الطفل وعقله وعاطفته ولغته وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

وحتى أن البعض يقيس تقدم المجتمعات وتخلفه بما يقدمه من خدمات تربوية لمرحلة الطفولة المبكرة حيث بلغت الدول المتقدمة أشواطا كبيرة في هذا المجال، حتى صار التكفل بهذه المرحلة بشكل مجاني واختياري لولدي الطفل ولقد حاولت الجزائر في إصلاحاتها الأخيرة أن تتكفل بالمرحلة من خلال إدراج مرحلة التعليم التحضيري في سلم التعليم الابتدائي وهذا ما كان دافعا لي لإثارة الموضوع والتعرف على المنهاج الذي سطرته الوزارة لهذه المرحلة، حيث تعد مرحلة التعليم التحضيري التي أدرجت في المنظومة التربوية مؤخرا أهم أنجاز حظي به الطفل الجزائري وربما هو الأول من نوعه بشكله المجاني في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث شكل منعرجا حاسما في الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة وهذا ما أردت معرفته من خلال هذه الدراسة حيث تناولت الموضوع من خلال مقدمة وخاتمة وثمانية فصول.

تناولت في الفصل الأول: موضوع الدراسة من الإشكالية وأهمية الموضوع وأسباب اختياره وأهداف الدراسة و تحديد المفاهيم والدراسات السابقة وفرضيات الدراسة، وتناولت في الفصل الثاني: الاتجاهات النظرية المفسرة

للتربية والتعليم من خلال التطرق مدخل عام لتطور الفكر التربوي والاتجاهات النظرية المفسرة للتربية، والاتجاهات النظرية المفسرة للتعليم.

أما الفصل الثالث: المعنون بالأبعاد الاجتماعية والتربوية لدور المؤسسات الاجتماعية في تربية الطفل فتناولت فيه دور كل من الأسرة ورياض الأطفال والمدرسة والمسجد وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى في تربية الطفل.

وأما الفصل الرابع: فكان عبارة عن عرض لمرحلة التعليم التحضيري في الجزائر من خلال عرضي لتاريخ المدرسة الجزائرية والتعليم التحضيري في الجزائر قبل الاحتلال وخلاله وبعد الاستقلال.

فيما تناولت في الفصل الخامس: قراءة علم اجتماعية للمنهاج التربوي من خلال عرض أسس المنهاج التربوي ومكوناته وتطوير وتقويم المنهاج التربوي.

وتطرقت في الفصل السادس: للمنهاج الدراسي في مرحلة التعليم التحضيري من خلال عرض مناهج التعليم التحضيري والمنهاج الدراسي ومرحلة الطفولة المبكرة، وطفل مرحلة التعليم التحضيري ونماذج التعليم التحضيري في بعض الدول.

أما الفصل السابع: فتناولت الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق لمجالات الدراسة ومنهج الدراسة وأدواته المعتمدة والعينة نوعها وكيفية حسابها وخصائصها.

أما الفصل الثامن: فتناولت فيه التحليل الكمي والكيفي لبيانات الدراسة، من خلال عرض وتحليل البيانات ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء التساؤلات والفرضيات، ثم خاتمة والتوصيات والمقترحات.

وأرجو في الأخير أني قد وفقت ولو بجزء يسير في الوصول إلى نتائج تفيد ميدان الدراسة وتفتح المجال للباحثين للدراسة والبحث في موضوع تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري، مما يلفت الانتباه إلى الاهتمام أكثر بمجال تربية الطفل وتفعيل دور المؤسسات الاجتماعية التي تسهر على ذلك.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

أولا – الإشكاليـــة.

ثانيا – أهمية الموضوع و أسباب اختيار ه.

ثالثا – أهـداف الدراسـة.

رابـعا – تحديد المفاهيم.

خامسا – الدراسات السابقـــة.

سادسا – فرضيات الدراسـة.

أولا – الإشكاليـــــة:

التربية عملية شاملة، تتناول الفرد، جسمه ، نفسه وعقله وتهيئه لحياته ، بهدف إعداده للاندماج في الوسط الاجتماعي، حيث يكون هذا الإعداد منذ المراحل الأولى من عمر الفرد، قال تعالى في تأكيد هذه الحقيقة الطبيعية: ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيداً وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾ [الشعراء:18]، في قوله تعالى:﴿ فَتَقَبَّلَهُ رَبُّهُ بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنبَتَهُ نَبَاتاً حَسَناً وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا﴾ [آل عمران: 37]، فالتربية تبدأ من الصغر في شكل كفالة ورعاية ورحمة بالصغير يقوم بها الوالدان أومن يقوم مقامهما يقول الرسول الكريم(ﷺ)"يولد الطفل على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه")(رواه البخاري ومسلم) وقوله(ﷺ): (أدبني ربي فأحسن تأديبي) (أخرجه ابن السمعالي في أدب الإملاء) فلا بد للفرد من مربي يقوم بتربيته،على اعتبار أن التربية هي "علم إعداد الإنسان على حسب ما يريده دينه ومجتمعه وأمته"[1].

ويجمع العلماء على أن تربية الطفل تكتسي أهمية كبرى في المجتمع، نظرًا لما تلعبه من دور في تشكيل الأفراد الذين يمثلون القوة المحركة للتنمية مستقبلا، وهذا ما أكده هربرت سبنسر بقوله:" ينحصر دور التربية في الحصول على المعرفة التي تساعد على التهيؤ لنمو الحياة الفردية والاجتماعية في المجتمع ووجوهها؛ فالتربية تكسب الفرد التغيرات التي تمكنه من التوافق مع مجتمعه وتزوده بالمهارات الفنية التي تمكنه من شغل أدواره"[2].

ويقول دوركايم: إن الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع[3]. حيث أعتبر "التربية نظاما اجتماعيا يؤثر ويتأثر بالنظم الاجتماعية الأخرى بالمجتمع، فأكد على دور التربية في استدماج الفرد للقيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية الأساسية بمجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، إذ يرى أن هذه العملية تعمل على تحقيق قدر من التجانس بين أفراد المجتمع الواحد الذي اعتبره أساسًا لتحقيق النظام الاجتماعي بالمجتمع [4]؛ لذلك تعطي جميع المجتمعات الأولوية للمؤسسات التربوية و تلقى العناية بالنظام التربوي، الذي اعتبره بارسونز نظامًا مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيًا ومهنيًا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، "فيرى أن دور المدرسة يتضمن اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرًا، والعمل على توجيهها، وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء، أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعيًا عن طريق النظام التربوي الذي يعدهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم مستخدمًا مجموعة من الجزاءات الإيجابية والسلبية لتحقيق ذلك؛ وبذلك أوضح بارسونز العلاقة بين الشخصية والبناء الاجتماعي ودور التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن في

---

(1) مقداد يالجن: **التربية الأخلاقية الإسلامية**، دار عالم الكتب، ط03، الرياض، السعودية،2000، ص 56.

(2) حمدي أحمد على: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003 ، ص 94.

(3) الفضيل رتيمي: **التنشئة الاجتماعية وإشكالية العقلانية داخل المنظمة الصناعية**، دراسة ميدانية بمجمع صيدال –المدية، أطروحة دكتوراه دولة في علم الاجتماع العمل والتنظيم، تحت إشراف د/ كمال على مزيغي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2005، ص 61.

(4) سميرة أحمد السيد: **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي،ط3، القاهرة، مصر، 1997 ، ص 26.

المجتمع، فمن خلال هذه العملية يتعلم الفرد ما هو متوقع منه في المواقف الاجتماعية المختلفة والالتزام بالنسق القيمي لمجتمعه، وهذا بدوره ساعد على الضبط الاجتماعي(social control) الذي يعمل على تماسك الأفراد داخل البيئة الاجتماعية مما يؤدي إلى الاستقرار الاجتماعي"[1].

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحـل العمرية التي يتلقى فيها الطفل العديد من الآداب الاجتماعية؛ مما يجعل السنوات الخمس الأولى حاسمة في حياته وتظل آثارها العميقة في تكوينه مدى العمر، وفيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المحيطة، فيكتسب الطفل المهارات الإنسانية الاجتماعية والجسمية والنفسية اللازمة له، لتدبير شؤونه وعلاقاته الاجتماعية البسيطة مع المحيطين به.

لقد حظيت مرحلة الطفولة المبكرة باهتمام كبير من طرف المجتمعات الحديثة على اعتبار أن طفل اليوم هو رجل الغد؛ " مما يجعل الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات لأن تربية الطفل وإعداده لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور يعد اهتماًما بواقع الأمة ومستقبلها"[2]، حيث أدركت الشعوب وأنظمتها ولاسيما المتقدمة منها أهمية وقيمة هذه المرحلة وخصائصها في بناء الصرح الحضاري والاقتصادي لمستقبل مجتمعاتها، فأولتها العناية الفائقة على مستوى التشريعات والممارسات التطبيقية؛ مما يعبر عن الإحساس العالمي بأهمية الطفولة المبكرة وضرورة التعليم التحضيري "توصية المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة عشر سنة 1939م بوجوب العناية بالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة وتطبيق برنامج مرن يعتمد على نشاط الطفل ويشبع احتياجاته الفسيولوجية والعاطفية والعقلية، كما أصدر المؤتمر نفسه في دورته الثالثة والثلاثين بجنيف (12-23 سبتمبر 1971) توصيته التي تنص على أن التربية التي يتلقاها الأطفال قبل دخولهم المدرسة ذات أهمية كبرى؛ لذلك غدا من المهم توفير التعليم قبل الابتدائي وتطويره وجعله في متناول جميع الأطفال في الريف والمدينة على حد سواء وبخاصة ضمن إطار برامج التنمية وبهذه الطريقة يمكن للأطفال جميعهم البدء في دراستهم بداية تتصف بالمساواة"[3]. وبعد إعلان حقوق الطفل الدولية مثل الحق في الحياة والنسب والتعليم....، سارعت المجتمعات إلى تطبيقها من خلال بناء المدارس الإلزامية ورياض الأطفال وتخطيط برامج ومناهج تربوية تتفق ومميزات المرحلة، وبالتالي توجه الاهتمام إلى كيفية إعداد الطفل للحياة المستقبلية.

وهذا ما أكدته البحوث التربوية والنفسية التي حملت النظام التربوي ومؤسساته مهمة مساعدة الطفل على إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها، حيث "توجه الأمم اهتماما بالغا إلى الدراسات في مجال الطفولة، سعيا وراء فهم طبيعة الأطفال وإدراك حاجاتهم ومعرفة سلوكهم وتحظي مرحلة رياض الأطفال بنصيب وافر من جهود المفكرين والتربويين وخبراء الصحة والتغذية في دراساتهم، وتشير الدراسات التربوية والنفسية التي أجريت في

(1) المرجع نفسه، ص 30.

(2) شبل بدران : **الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة** ، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2000 ، ص245

(3) المرجع نفسه، ص246.

مختلف الدول أن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة ذات معالم محددة وخصائص واضحة، يمكن على أساسها تحديد برامج مقننة للتربية لمرحلة ما قبل المدرسة"[1].

فأهمية المؤسسات التربوية تظهر بأهمية ما تقدمه من تعليم وتوجيه وتربية للطفل بصفة مستمرة والاهتمام بمرحلة الطفولة يكمن بما يتم تخطيطه من مناهج وبرامج تعليمية تتوافق مع المرحلة التعليمية، من منطلق الإيمان بأن كل مرحلة لها خصوصيتها، وحاجاتها وأهميتها، خاصة في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، ففيها تتفتح جميع إمكاناته الشخصية الجسمية والاجتماعية والنفسية والعقلية، و تتشكل السمات الأساسية التي تحدد معالم شخصيته مستقبلًا.

إن العناية بالمناهج الدراسية، مؤشر يضمن استمرار العناية بالمنظومة التربوية ككل ويحقق أهداف المدرسة وبالتالي تحقيق أهداف المجتمع، والعناية بالمناهج الدراسية متباينة بين المجتمعات ففي الوقت الذي أصبحت فيه المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة تتمتع بكل الخصائص والمواصفات التي تتمتع بها مؤسسات التعليم الرسمية من مناهج ووسائل، مازالت لم ترق بعد إلى هذا المستوى في العالم الثالث وفي دول العالم العربي كجزء من هذا العالم حيث ترك المجال للعشوائية والارتجالية والاجتهادات الفردية الخاصة.

وتعد الجزائر من الدول العربية التي اتجه اهتمامها بعد الاستقلال إلى تعميم التعليم ومحاربة الأمية المتفشية في المجتمع، والسعي إلى تعريب المنظومة التربوية التي خلفتها السياسة الاستعمارية، فعمدت إلى إلغاء مرحلة التعليم التحضيري التي كانت مخصصة للأبناء المعمرين والموالين لهم فترة الاحتلال، وذلك بحجة قلتها وعدم استيعابها لعدد الأطفال في تلك الفترة، وبمرور الوقت وبعد التحولات الكبيرة في مختلف جوانب الحياة التي عرفها المجتمع الجزائري، أعادت النظر في السياسة التربوية وأولت الاهتمام بالمؤسسات التربوية الخاصة بالطفل قبل سن المدرسة وأصدرت أمرية 1976 التي تقرر كيفية سير العملية التعليمية بالقسم التحضيري؛ لأن المدارس الرسمية لم تستطيع استيعاب كل أطفال المرحلة التحضيرية أوكلت المهمة لشركات وطنية ومؤسسات التعليم الأساسي والمؤسسات الخاصة، ففي سنة 1992 فتحت المجال للقطاع الخاص لفتح رياض الأطفال، تزامنا مع تطور المجتمع الجزائري وظهور الأسرة النووية وخروج المرأة للعمل فظهرت العديد من المؤسسات التربوية الخاصة في شكل دور للحضانة ورياض الأطفال تقف إلى جانب الأسرة في تنشئة الأطفال وتساهم في إعدادهم للحياة المدرسية، والتي اختلفت مناهجها التربوية باختلاف التوجه الفكري لصاحبها، من خلال الاجتهادات من مديرة الروضة ومساعدة بعض المربيات، ثم أصدرت وزارة التربية دليل المنهاج التربوي للتعليم التحضيري سنة 1996، الذي ساعد على توضيح تنظيم العملية التربوية داخل القسم التحضيري.

ومنذ سنة 2003 شهدت منظومتنا التربوية تغيرات هيكلية بارزة، خصوصا على مرحلة قبل سن المدرسة حيث تم إدراج قسم التربية التحضيرية في مدارس التعليم الابتدائي بهيكلة التعليم الأساسي، وذلك للأطفال الذين بلغوا سن خمس سنوات، حيث يعد القسم التحضيري بمثابة همزة الوصل بين الأسرة والمدرسة ورافق ذلك سنة 2004

(1) المرجع نفسه، ص 245.

هيكلة المنهاج التربوي وصياغة برنامجه، فقامت وزارة التربية والتعليم بخطوات جدية حين أنجزت منهاج التربية التحضيرية الجديد الذي يقوم على نشاط اللعب وحل المشكلات، من خلال برنامجه التربوي المقدم للطفل في هذه المرحلة، وهو تصور جديد للهيكلة التربوية، قد يكون مسايرًا لمقتضيات العصر، وأخذا بالتوجيهات التربوية الحديثة من أجل أن يحقق الطفل توافقه مع المجتمع المدرسي، إنطلاقًا من الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، على اعتبار أن للمنهاج علاقاته المتميزة بكل من التربية والكتاب المدرسي المقرر مادة الاتصال بالمتعلمين وتحليل المضمون ينظر في هذه وفق مؤشرات وضوابط تكشف عن مدى مناسبتها من عدمه، وعلى أثر ذلك أنصب اهتمامي في هذه الدراسة بمحاولة تحليل مضمون المنهاج الدراسي المقدم للطفل في هذه السن وتدعيم هذا التحليل بتقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي، من خلال تقييم الأسس التي يقوم عليها والأهداف التي يسعى إليها ومدى استجابته لحاجات الطفل وما يوفره من أنشطة تربوية ووسائل تعليمية، وإستراتيجية تدريس والتقويم.

كما يعد تحليل مضمون المنهاج الدراسي المقدم للطفل عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المنهاج التربوي وتحسين مستوى الكتاب المدرسي، من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وقد تفيد في فهم الكتاب المدرسي و التحسين من عملية التدريس، وتوضح ما فيها من وسائل تعليمية وأنشطة تربوية وكيفية التقويم، كما يؤدي إلى توضيح الأهداف العامة والخاصة والأسس التي بني عليها، حيث تستند عملية تحليل مضمون المنهاج الدراسي إلى منهج علمي وأدوات بحثية صادقة وثابتة تكشف عن طبيعة محتوى المنهاج الدراسي من حيث المضمون والمحتوى، وتهدف إلى تطويره وتحديث برامجه ونشاطاته ووسائله وأهدافه، على اعتبار أن المنهاج الدراسي الأداة الأساسية التي يعول عليها في إعداد الطفل وتوجهيه للمستقبل، يفترض أن يكون هذا المنهاج واضح الرؤى، جلي الأهداف، له دور فعال في مساعدة الطفل على التكيف واكتساب المهارات الإنسانية؛ للإلمام قدر الإمكان بهذا الموضوع انطلقت من تقصي الإجابة على التساؤلات التالية:

➢ تساؤلات الإشكاليـة:

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

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

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

ثانيا – أهمية الموضوع و أسباب اختياره:

1- أهمية الموضوع: تستمد أهمية الموضوع من أهدافه، وأسباب اختياره في الكشف عن مبررات إدراج التربية التحضيرية، حيث يكتسي الموضوع أهميته من أهمية مرحلة ما قبل سن المدرسة التي تعد من المراحل الهامة في حياة الطفل، فأهمية الموضوع تتمثل فيما يلي:

- تبدو أهمية الموضوع في أنه يعطي قدرًا من الاهتمام بمجتمع الطفل، تنصب الأهمية في إعداد الطفل للحياة المدرسية، وإكسابه مهارات التكيف والتوافق الاجتماعي؛ مما يوسع من رقعة تفاعله، فيوجه ميوله، ويكسبه السلوك الجماعي، وهذا كله يتوقف على المنهاج الدراسي المقدم وكيفية تربيته داخل القسم التحضيري، والبحث عن أنجح البرامج والطرق والأساليب العلمية والعملية المناسبة والمتوافرة لتحقيق ذلك.

- تظهر أهمية الموضوع في القسم التحضيري لما له من أهمية وقيمة تربوية، وأهمية التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة كونها همزة الوصل بين المدرسة والأسرة. وهي فرصة ثمينة أتيحت لطفل ما قبل المدرسة في الإصلاح التربوي الجديد، تحتاج إلى تثمين ولفتة انتباه من المختصين، حيث تمكن الطفل من دخول المدرسة قبل السن القانوني لدخولها والتي تعد بالنسبة إليه أول عالم خارجي يكتشفه – إذا لم يدخل رياض الأطفال من قبل – بعد أسرته، كما تعد المدرسة البيئة الصالحة لتربية النشء وتأهيلهم تأهيلًا مناسبًا للمرحلة الإلزامية وإعداد الجيل للحياة الجديدة عن طريق تنمية مواهبهم واستعدادهم ومهاراتهم وتنمية معارفهم اللغوية الذوقية والجمالية.

- إن النمو يوثر على التعليم تأثيرًا كبيرًا؛ وذلك لأن سلامة نمو الفرد وتوازنه ومستواه العقلي والنفسي والاجتماعي يؤثر على عملية التعليم، وأن أهم جوانب النمو في شخصية المتعلم هي النفس والعقل خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وعدم اكتمال البلوغ والنمو العقلي والنفسي مرتبطان بطبيعة المنهاج الدراسي فهو الأساس الذي تبنى عليه الشخصية المتكاملة للمتعلم أو الطفل، من خلال محتوياته وأهدافه ووسائله التعليمية وأسسه وطرق تدريسه (المنهاج) .

- الإشادة بدور المنهاج الدراسي في توجيه العملية التعليمية وتوجيه الاهتمام بدراسة فعاليته في تنمية اتجاهات الطفل نحو التعلم، فالمنهاج يعد من أبرز مكونات النظام التربوي لأي مجتمع إنساني، وهو وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، من خلال اكتساب الطفل قيم المجتمع، فهو يحتل مركزًا حيويًا في العملية التربوية، فهو المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته وتطلعاته، من خلال البرامج والمقررات الدراسية والأنشطة، يعلم الطفل كيف يندمج في المدرسة، ويكون لديه دوافع لبذل الجهد المستمر. وأن يكون المنهاج الدراسي أيضًا مرتبطًا نجاحه بالتعليم المتميز والتوجيه المبدع والإدارة المدرسية الرائدة، والمناخ المدرسي النقي، من حيث الموقع والتوقيت والهدوء والتهوية والإنارة والتدفئة ووسائل الإيضاح ومناسبة المقاعد لسن التلاميذ، فأعضاء المجتمع المدرسي ككل ينبغي أن يكونوا قدوة للطفل حتى يقتدي بهم ويتكرر سلوكهم فيه؛ لذلك قال البعض إن انتقاء قادة المجتمع المدرسي يكون أساسًا لصلاح بقية أفراد المجتمع، وإن كنت سوف أسلط الضوء في هذه الدراسة على المنهاج الدراسي أهدافه وأسسه وسائله ونشاطاته، فإن المنهاج الدراسي الفعال لا يكون فعالًا إلا إذا جندنا له قادة صالحين لقيادة هذا المجتمع التربوي.

- يمكن أن يشكل هذا الموضوع خطوة في سبيل فتح المجال لإجراء دراسات وبحوث حول أهمية التربية التحضيرية وكيفية صياغة مناهج تربوية على أسس علمية، حيث يتم الاستفادة من هذه الدراسات في التخطيط لصياغة منهاج التربية التحضيرية مستقبلًا.

2- أسباب اختيار الموضـوع: اختيار موضوع الدراسة تحكمه عدة أسباب ودوافع تثير فضولنا وتدفعنا لاختيار موضوع دون غيره ومن أهم أسباب اختياري لهذا الموضوع ما يلي:

- اعتبار الطفل وحدة إنسانية متكاملة يحتاج للتعليم والتوجيه والمساعدة الاجتماعية، وأن له رغباته ومشكلاته، وأن له القدرة على التفكير والتعبير وضرورة تسطير برامج تربوية على هذا الأساس.

- إيمانًا بأن الاهتمام بالطفل والعناية به تزيد من تقدم المجتمع وتطوره مستقبلًا، على اعتبار أن طفل اليوم هو رجل الغد؛ لذلك يجب توجيه الجهود والبحوث العلمية والإحاطة بمرحلة الطفولة المبكرة لتحقيق أكبر درجة ممكنة من النمو العقلي والنفسي والاجتماعي للطفل باستثمار قدراته وإشباع حاجاته بما يتفق وسنه بغية إعداده للحياة المدرسة والاجتماعية.

- التطور الاجتماعي الذي طرأ على الأسرة والمجتمع الجزائري، وضرورة وإيجاد أشكال وبدائل تتماشي مع هذه التحولات وتسايرها، ومن بين هذه التحولات خروج المرأة للعمل وما ترتب عنه من قصور في تنشئة الطفل وظهور الأسرة النووية، وقلة استفادة الطفل من عملية الاحتكاك الاجتماعي داخلها، وانعدام المساحات الخضراء الخاصة بلعب الأطفال، وحاجة الطفل إلى رعاية تربوية منظمة تمكنه من تنمية قدراته العقلية، الجسمية، الانفعالية، اللغوية وحاجته إلى تنشئة اجتماعية سليمة تتماشى مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه فيتمكن بذلك من مسايرة أقرانه.

- أما السبب الذاتي فيعود إلى نزعة داخلية تتمثل في حبي الكبير للأطفال لأنهم زينة الحياة الدنيا لقوله تعالى:﴿ الْمالُ وَالْبنُونَ زِينَةُ الْحَياةِ الدُّنيا وَالْباقِياتُ الصَّالِحاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَواباً وَخَيْرٌ أَمَلاً ﴾[الكهف :46].

كما أن البحث في الموضوع يساعد على اكتساب خبرة شخصية وثقافة تربوية هامة في التعامل عالم الأطفال.

ثالثا- أهداف الدراســـة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مبررات إدراج القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية وعلاقتها بالمنهج المتبع، ومعرفة مضمون المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية، وطبيعة هذا المنهاج، وما توفر عليه من أهداف وأسس علمية تربوية وأنشطة ووسائل تعليمية وإستراتيجية تدريس والتقويم من أجل تنشئة الأطفال تنشئة علمية تربوية تخضع لبرنامج تربوي مدروس يحضرهم للدخول المدرسي.

- التأكيد على دور التربية التحضيرية في تهيئة الطفل لتحقيق التكيف مع المجتمع المدرسي، وتقديم تصور لما يمكن أن يكون عليه منهاج التربية التحضيرية في ضوء أهداف المنهاج وحاجات التلميذ ومتطلبات العصر.

- الكشف عن الأسس النفسية والاجتماعية والأهداف التربوية المعتمدة في المنهاج التحضيري، وإبراز وتوضيح الأنشطة والوسائل والمهارات التربوية التي تساعد الطفل في تطوير مهاراته.

- الخروج ببعض الأساليب والبرامج الإرشادية للمعلمين بشكل يساعدهم على تربية الأطفال وتنشئتهم تنشئة سليمة؛ مما يساعد في تحقيق أهداف المنهاج، كما يمكن أن تشكل الدراسة خطوة لفتح المجال لإجراء دراسات وبحوث حول أهمية التربية التحضيرية، ووضع مناهج وبرامج تربوية علمية لتدريسها، وبناء برامج على أسس علمية دقيقة.

- محاولة دراسة فعالية المناهج الدراسية في تربية طفل المرحلة التحضيرية، على اعتبار أن المنهاج الدراسي هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية، والمساهمة في تطوير منهاج التربية التحضيرية؛ مما يشجع القيام بمزيد من الدراسات حول المناهج التربوية ومتطلبات تطويرها بما يتوافق مع مستلزمات العصر وتحديات المستقبل.

- التأكد على أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، وذلك في تكوين شخصيته، وهذا ما أثبتته النتائج التي توصل إليها علم نفس الطفل وعلم الاجتماع وعلوم التربية والتحسيس بضرورة التكفل بالطفل ما قبل سن المدرسة وتفعيل دور المؤسسات الاجتماعية التي تسعى لهذا الغرض كالقسم التحضيري.

رابعا - تحديد المفاهيم:

لقد اشتملت الدراسة على عدة مفاهيم ومصطلحات، يفترض تحديد المقصود من كل منها، قبل الخوض في مضمون البحث، على النحو الآتي:

1- الطفل:

1-1-المفهوم اللغوي:"الطفل والطفلة الصغيران والطفل الصغير هو كل شيء بين الطفل والطفلة والطفولة والطفيلية لا فعل له"(1).

وفي الصحاح يتحدث أبو نصر الجوهري مادة الطفل فيقول ما مفاده ومحصله ‹الطفل المولود، و ولد كل وحشية أيضا طفل والجمع أطفال وقد يكون الطفل واحدًا وجمعًا، قال تعالى: ﴿الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاء ﴾[النور :31] والطفل بالفتح الناعم يقال جارية طفلة أي ناعمة›" (2).

"طفل الرخص اليدين والرجلين من الناس، امرأة طفلة الأنامل بين الطفولة والطفالة والطفل الصغير من الأولاد الناس والبقر والضباء وهي الطفولة وأطفلت المرأة و الطبيبة صار لها ولد طفل فهي مطفل والطفيل على وزن جذيم الطفل وقد سمت العرب به وحاجة طفل يسيرة قصيرة وريح طفل لينة"(3).

1-2- المفهوم الاصطلاحي:"عرفت منظمة اليونسف الطفل بأنه" كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق"(4).

كما "عرفه ميثاق الطفل الإفريقي لحقوق الطفل ورفاهيته في المادة الثانية من الجزء الأول، أن الطفل هو كل إنسان يقل عمره عن ثماني عشر سنة"(5).

أما حنان عبد الحميد العناني فترى أنه" الصغير في كل شيء، أو هو كائن حي خبراته محدودة، مرتبطة بعمره الزمني ويعتمد على غ يره في أشياء كثيرة حتى ينمو عضوًا ووظيفيًا واجتماعيًا"(6).

والطفل عند علماء الاجتماع هو "الإنسان الكامل الخلق والتكوين لما يمتلكه من قدرات عقلية، وعاطفية وبدنية وجسمية إلا أن هذه القدرات لا ينقصها سوى النضج والتفاعل بالسلوك البشري في المجتمع لينشطها ويدفعها للعمل فينمو الاتجاه السلوكي الإرادي لدى الطفل داخل المجتمع الذي يعيش فيه"(7).

أما الطفل في الشريعة الإسلامية فهو كل فرد لم يستوف سن البلوغ، والبلوغ يكون بالسن أو بالعلامة وعلامة الأنثى الحيض، وعلامة الذكر الحلم، بمعنى أن مرحلة الطفولة تمتد من الميلاد إلى البلوغ الجنسي الذي يتحدد

---

(1) ابن منظور: **لسان العرب المحيط**، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دس، ص599.

(2) أحمد خليل جمعة: **الأطفال والطفولة بين الأدب والثقافة**، اليمامة،ط01، بيروت، لبنان،2005، ص15.

(3) إسماعيل بن عبادة: **المحيط في اللغة**، ت محمد حسن آل حسين، ج09 ،عالم الكتب، بيروت، لبنان،1994، ص177-178.

(4) منظمة اليونسف: **الإعلان العالمي لبقاء الطفل ونمائه**، المؤسسة الصحفية الأردنية،الرأي، الأردن، 1990، المادة01.

(5) خالد مصطفى فهمي: **حقوق الطفل ومعاملته الجنائية في ضوء الاتفاقيات الدولية**، الإسكندرية، مصر، ص10.

(6) حنان عبد الحميد العناني: **تربية الطفل في الإسلام**، دار صفاء، عمان ، الأردن، 2001 ، ص12.

(7) المرجع نفسه، ص13 .

عند الأنثى بالحيض، وعند الذكر بأول قذف منوي، قال تعالى﴿ إِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ﴾[النور :59] .

كما أكدت سلوى محمد عبد الباقي أن طفل ما قبل المدرسة "هو الذي بلغ عام أو عامين ولم يصل بعد إلى عمر ست سنوات، وهذا يعني أن الطفل يمكنه أن يلتحق بأي مدرسة تربوية بخلاف المدرسة النظامية، حيث لا يستطيع الالتحاق بها قبل سن ست سنوات، وسن ما قبل المدرسة هو السن التمهيدي للنمو الجسمي والانفعالي والعقلي و هو السن المناسب لنمو هذه الجوانب"[1].

يتضح مما سيق أن الطفل هو صغير الإنسان الذي لم يكتمل نضجه الجسمي الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي والعقلي واللغوي، وله قدرات عقلية وبدنية وجسمية تحتاج إلى تربية وتنشئة وإرشاد في الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى من أجل تكوينه ليكون فردا صالحا في المجتمع.

1-3- المفهوم الإجرائي: عنيت بالطفل في الدراسة هو ذلك الولد الذي بلغ الخامسة من عمره، هذا العمر الذي يمكنه من دخول المدرسة النظامية أو الإلزامية والالتحاق بالقسم التحضيري حيث خصصت له وزارة التربية مقعدًا تربويًا، يحقق له اكتساب بعض المهارات العقلية والجسمية والحركية، التي تساعده لدخول الدراسة الفعلية بالمدرسة في السنة الموالية.

2- مرحلة الطفولة المبكرة :

2-1-المفهوم الاصطلاحي: يعرفها صالح محمد على أبو جادو بأنها مرحلة"تمتد من بداية السنة الثالثة من عمر الطفل إلى نهاية السنة الخامسة من عمره، "يطلق عليها البعض اسم ما قبل المدرسة وتمتد من نهاية مرحلة الرضاعة، حتى مرحلة دخول المدرسة ويفضل اسم مرحلة الطفولة المبكرة"[2].

فيما تؤكد حنان عبد الحميد العناني بأنها"مرحلة تبدأ بنهاية العام الثاني من حياة الطفل، وتستمر حتى العام السادس وهي تسمى عادة بمرحلة ما قبل المدرسة والتي تعد من أهم المراحل التعليمية والتربوية لأنها مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات أبعاد نموه من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية"[3].

"ويرى آخرون أنها مرحلة تبدأ من سن عامين إلى ستة أعوام ومن أهم ما يميز الطفل في هده المرحلة هو اعتماده بدرجة كبيرة على من حوله بالرغم من أنه يميل إلى الاستقلال والذاتية"[4].

كما عرفها مجدي أحمد عبد الله أنها "مرحلة تمتد من سن سنتين من عمر الطفل إلى ست سنوات، وهي مرحلة تقابل مرحلة ما قبل المدرسة، وفي هذه الفترة من النمو تصبح المتغيرات الفردية في الذكاء والشخصية والنمو

---

(1) سلوى محمد عبد الباقي: **فن التعامل مع الطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2001، ص13.

(2) صالح محمد على أبو جادو: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار النشر، عمان ، الأردن، 1998، ص167.

(3) حنان عبد الحميد العناني: **برامج تربية الطفل**، دار الصفاء، ط1، عمان ،الأردن، 2001، ص 26.

(4) خيري خليل الجميلي، بدر الدين كمال عبدو: **المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1997، ص 102.

الاجتماعي أكثر وضوحا مما كانت عليه خلال مرحلة الطفولة"[1].

2-2- المفهوم الإجرائي: عنيت بمرحلة الطفولة المبكرة في الدراسة هي سنة من عمر الطفل تمتد من بداية السنة الخامسة إلى نهاية السنة السادسة من عمره، لها أهميتها وتأثيرها على حياته فيما بعد، يمكن أن تستغل بالمؤسسات التربوية لتطوير مهاراته وإكسابه خبرات.

3- التربية:

3-1- المفهوم اللغوي: التربية مشتقة من رَبُ وهو الله عز و جل وهو رب كل شيء أي مالكه ومستحقه، وقيل صاحبه، ويقال فلان رب البيت ورب الدابة، قال تعالى:﴿ الْحَمْدُ للّهِ رَبِّ الْعالَمِينَ﴾[الفاتحة :02] ،وكل من ملك شيئًا فهو ربه، وفي حديث أشراط الساعة (أن تلد الأمة ربتها) (أخرجه مالك في الموطأ) قال الرب، يطلق في اللغة على المالك والسيد والمدير والمربي والقيم والمنعم ولا يطلق غير مضاف إلا على الله عز وجل"[2].

"وجاءت التربية في معاجم أخرى بمعنى الزيادة والنشأة وتستعمل مجازًا بمعنى التهذيب وعلو المنزلة، فيقال فلان في رباوة قومه أي أشرافهم، كما جاءت بمعنى التغذية وعلو الشأن والارتفاع"[3].

والعرب تقول لأن يربيني فلان أحب إلى من أن يربيني فلان، يعني أن يكون ربا فوقي وسيدًا يملكني، وفي حديث ابن عباس(ض) مع ابن الزبير (ض) لأن يربني بنو عمي أحب إلى أن يربني غيرهم، أي يكونوا علي أمراء وسادة متقدمين"[4].

"التربية هي إصلاح الفرد وتهيئة الجماعة التابعة له، حتى يبلغ درجة الاعتماد على نفسه والاستغناء عن غيره، والتنشئة على الصلاح مع التكفل بحسن القيام به والتدرج في ذلك والمداومة وعدم الانقطاع المتضمن للنماء والزيادة مع الحفظ والرعاية وذلك في كل ما يتعلق بالإنسان من جوانبه المتعددة الروح والقلب والعقل والجسد "[5].

ويقال لمن قام بإصلاح شيء وتنميته قد ربه، فهو رب له، ومنه يسمى الربانيون لقيامهم بالكتب، والرب اسم الله الأعظم، بما يشعر به هذا الوصف من الصلة بين الرب والمربوب مع ما يتضمنه من العطف والرحمة والافتقار في كل حال، واختلف في اشتقاقه فقيل أنه مشتق من التربية فالله سبحانه وتعالى مدير لخلقه ومربيهم واستخدام القرآن أحيانًا كلمة التزكية والتعليم والتطهير في ميدان التربية فقال تعالى:﴿ كَما أَرْسَلْنا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آياتِنا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾[البقرة:151]"[6].

---

(1) مجدي أحمد عبد الله: **علم النفس الفسيولوجي**- دراسة للأسس الجسمية والعصبية للسلوك-، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دس، ص 167.

(2) ابن منظور: **لسان العرب**، ج01، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، ص399.

(3) مقداد يالجن: مرجع سابق، ص 56.

(4) بدرية صالح عبد الرحمان الميمات: **نحو تأصيل إسلامي لمفهوم التربية وأهدافها**، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية،2006 ، ص277.

(5) محمد بن شاكر الشريف: **نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ**، دار عالم الكتب،ط01،الرياض،السعودية،2006،ص12.

(6) مقداد يالجن: **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**، دار عالم الكتب، ط03، الرياض السعودية،2003، ص14.

3-2- المفهوم الاصطلاحي:

3-2-1- التربية في الدراسات الإسلامية القديمة:"قال الأصفهاني: الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالًا فحالًا إلى حد التمام، وكذلك قال البيضاوي: التربـ ية هي تبليغ الشيء إلى كماله شيئًفشيئًا، وهو يعني أن التربية لابد فيها من التدرج، وكذلك قال المناوي: التربية إنشاء النشء حالًا فحالًا إلى حد التمام، وقال ابن جرير التربية هي القيام على النشء و إصلاحه وبذلك تناظر معنى لفظ السياسة، وقال ابن عاشور التربية كفالة الصبي وتدبير شؤونه"[1].

وعرفها ابن سينا قائلا:"التربية هي العادة وأعني بالعادة، فعل الشيء الواحد مرارًا وكثيرًا وزمانًا طويلًا في أوقات متقاربة، ونلاحظ على هذا التعريف بأنه ضيق مجال التربية حتى قصره على وسيلة واحدة من وسائلها، وهي التعويد. ويذكر له تعريف آخر أكمل من هذا، وهو إبلاغ الذات إلى كمالها الذي خلقت له"[2]. وعرفها" محمد حامد الغزالي بقوله: معنى التربية فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه(ريعه**:** النماء والزيادة.) ولابد لسالك من شيخ يربيه ويرشده إلى سبيل الله تعالى؛ لأن الله تعالى أرسل للعباد رسولًا للإرشاد إلى سبيله، فإذا ارتحل الرسول فقد خلف الخلفاء في مكانه حتى يرشدوا إلى الله تعالى" [3].

3-2-2- التربية في الدراسات الإسلامية المعاصرة: يعرفها مقداد يالجن بقوله "إن التربية تنفيذ عملي لفلسفة التربية بتنشئة الـ طفل وتكوينه جسميًا وعقليًا ونفسيًا وروحيًا وأخلاقيًا، وذلك باستخدام جميع الطرق والوسائل، الأساليب والحقائق العلمية التي تساعد على تنشئة الطفل وتكوينه على ذلك النحو في كل مرحلة من مراحل نموه حتى نهاية نضجه وكماله الإنساني في ضوء الفلسفة التربوية التي تتبعها هذه التربية أو تلك لتكوين الإنسان وتشكيله على النحو الذي ترى تشكيله عليه في المجتمع الذي تريد بناءه عن طريق تشكيل الأفراد وتكوينهم، أو هي علم إعداد الإنسان على حسب ما يريد دينه ومجتمعه وأمته "[4].

كما يعرفها عبد الواحد علواني بقوله التربية تعني ما هو أوسع وأشمل من التعليم أو التدريب ...إنها عملية شاملة تتناول الإنسان جسمه ونفسه وعقله وعاطفته سلوكه وشخصيته مواقعه ومفاهيمه، مثله وطريقة حياته وطرائق تفكيره، وهي تعني أكثر ما تعني بأن تهيئ الفرد لحياته، وأن تعينه على أن يحيا حياة إنسانية كريمة بالمعنى المادي والروحي الفردي والجماعي[5].

---

(1) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق، ص 13.

(2) خالد بن حامد الحازمي: **من أهداف التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب،ط02، الرياض، السعودية، 2003، ص16.

(3) بدرية صالح عبد الرحمان الميمات: مرجع سابق، ص392.

(4) مقداد يالجن: **التربية الأخلاقية الإسلامية**، مرجع سابق، ص59.

(5) عبد الواحد علواني: **تنشئة الطفل وثقافة التنشئة**، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1997، ص30-31.

أما التربية في فكر مالك بن نبي"فهي وسيلة فعّالة لتغيير الإنسان وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه؟ وكيف يكّون معهم مجموعة القوى التي تغّير شرائط الوجود نحو الأحسن دائما؟ وكيف يكّون معهم شبكة العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ"[1].

ويعرفها مجدي عزيز إبراهيم:"بأنها عملية تتفتح بها قابليتها المتعلم كما تتفتح النباتات والأزهار، أوهي عملية ترويض عقلي، فكما أن عضلات الجسم تقوى بالرياضة كذلك ملكات العقل تقوى بدراسة مختلف المواد"[2]. أما تعريفه لها من الزاوية الاجتماعية فيقول إنها"عملية تغيير مستمرة لتشكيل الفرد اجتماعيًا، أو هي عملية نمو للفرد وللثقافة، وعملية تهتم بتنمية التفكير العلمي عند الفرد عن طريق نقل المعرفة والبحث في المعاني[3].

3-2-3- التربية عند الغربيين: يعرفها دوركايم بقوله: هي العملية التي يباشرها الضمير الجمعي، على عقول الأفراد وضمائرهم "(4). أوهي" تكوين الطفل تكوينًا اجتماعيًا. ويعرفها هربرت سبنسر بقوله: التربية تكوين الفرد من أجل ذاته، بأن نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة، كما عرفها بقوله هي الإعداد للحياة الكاملة.

كما يعرفها جون ديوي هي الحياة نفسها ،وليست إعدادًا للحياة ،وبأنها عملية نمو وعملية تعلم وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة وعملية اجتماعية "[5].

ويعرفها بودون" BOUDON بأنها تعني تحويل الفرد من كائن لا اجتماعي إلى كائن اجتماعي بتلقيه أنماط التفكير والإحساس والفعل [6].

يتضح مما سبق أن التربية من أهم العمليات الضرورية لبناء الفرد، حيث تعتبر عملية تلقين وتنظيم للخبرات التي تزيد من القدرة الفرد على اكتساب مهارات تساعده على التكيف الاجتماعي.

3-5-المفهوم الإجرائي: عنيت بالتربية في هذه الدراسة هي عملية توجيه وتعليم شاملة يقوم بها المعلم أو المربي لطفل المرحلة التحضيرية، باتباع أنشطة وبرامج المنهاج الدراسي المقرر في التعليم التحضيري، بهدف إعداد الطفل للمرحلة الإلزامية.

---

(1) عمر النقيب: **مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي-** نحو نظرة تربوية جديدة للعالم الإسلامي-، الشركة الجزائرية اللبنانية، ط1، الجزائر،2009 ، ص49.

(2) مجدي عزيز إبراهيم: **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر،2009 ، ص167.

(3) مجدي عزيز إبراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**(الحرف ت)، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر،2006 ، ص944.

(4)Durkheim (E) : **Education et Sociologie** ,.p.v. F, Paris, 1986, P105.

(5) مقداد يالجن: **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**، مرجع سابق، ص12-13 .

(6) Boudon (R) et les autres **Dictionnaire de Sociologie** , France, AUBIN, I mpremeur, 2003, P78.

4- التعلم:

4-1- المفهوم الاصطلاحي: هناك العديد من التعاريف الغربية من أهمها: "(1)

يعرف **جيتس**(Gates) التعلم بقوله: عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، والتعلم هنا كثيرًا ما يتخذ حل المشكلات، أو هو اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا ونحقق أهدافنا.

ويعرفه **جيلفورد**(Guilford) بأنه تغير في السلوك الناتج عن استثارة أسلوب المثير والاستجابة.

ويعرفه **ماك جش** بأنه نمو الاستجابات التي يمكن أن تتغير بسبب مثيرات معينة سابقة.

ويعرفه **وود ورث** بقوله: هو نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل.

ويعرفه **من** بأنه تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث في العالم حولنا أو نتيجة ما نفعل أو ما نلاحظ.

أما تعريف **ثورندايك** فهو سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان".

ويعرف التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبيًا عن طريق الخبرة والمران. وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، وقد يحدث أن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب أو عن مواجهة المواقف الجديدة، ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو تغيير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر وإنما ينصرف التغيير أيضا إلى العمليات العقلية كالتفكير ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفيذها"[(2)].

ويعرف السلوكيون التعلم بشكل عام بأنه" رابطة بين مثير واستجابة، وبشكل عام يمكن تعريف التعلم بأنه العملية العقلية التي نستدل عليها من التغيرات الدائمة نسبيًا في سلوك العفوية نتيجة للتدريب أو الخبرة لا نتيجة للتعب أو المرض أو الموت أو المنعكسات أو الغرائز والنضج أو المخدرات"(3).

ويعرفه مجدي عزيز إبراهيم بأنه نشاط يقوم فيه المتعلم تحت إشراف المعلم أو دونه وبهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سوك [(4)].

4-2- المفهوم الإجرائي: عنيت بالتعلم في الدراسة هو اكتساب طفل المرحلة التحضيرية مجموعة من المهارات الجديدة التي لم تكن لديه، عن طريق تعديل سلوكه إلى الأحسن بممارسة مجموعة الأنشطة التربوية.

---

(1) خليل المعايطة:**علم النفس التربوي**، دار الفكر، ط01، عمان الأردن،1999، ص 45.

(2) كمال عبد الله، عبد الله قلي: **مدخل إلى علوم التربية**، طبع تحت إشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،الجزائر،2006،ص20-21.

(3) جمال مثقال القاسم: **علم نفس التربوي**، دار الصفاء، ط01، عمان الأردن،2000،ص 51-52.

(4) مجدي عزيز إبراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**(الحرف ت) مرجع سابق، ص354.

5- التعليم:

5-1- التعليم في الدراسات الإسلامية:عرف ابن خلدون التعليم بقوله:"أن الإنسان تميز عن جميع الحيوانات بالفكر الذي يهدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيأ لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى والعمل به واتباع صلاح آخرته. فهو مفكر في ذلك دائمًا ...وعن هذا الفكر تنشأ العلوم والصنائع، ثم لأجل هذا الفكر وما جبل عليه الإنسان من تحصيل ما تستدعيه الطباع، فيكون الفكر راغبًا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات، فيرجع إلى من سبقه بعلم، أو زاد عليه بمعرفة، أو إدراك أو أخذه ممن تقدم من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه، ثم إن فكره ونظره يتوجه إلى واحد من الحقائق، وينظر ما يعرض لذاته واحدًا بعد آخر، يتمرن على ذلك، حتى يصير إلحاق العوارض بتلك الحقيقة ملكه له فيكون حينئذ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علما مخصوصًا، وتتشوف نفوس الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك، فيفزعون إلى أهل معرفته ويجيء التعليم من هذا، فقد تبين بذلك أن العلم والتعليم طبيعي في البشر"[1]. يتضح أن ابن خلدون عرف التعليم من منطلق أنه ميزة يتميز بها الإنسان عن المخلوقات الأخرى، حيث يتخصص فيه حسب ميوله وغاياته، باختلاف علومه وأشكال من علوم دينية وعقلية وعملية.

كما عرف الإمام الغزالي التعليم في كتاب الإحياء فقال"المراد بالتعليم إفادة العلم، وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة" [2].حيث نلاحظ أن الإمام الغزالي في تعريفه للتعليم ركز على النتيجة التي يجنيها المتعلم من التعليم من خلال التحصيل العلمي وتربية الفرد على السلوك الحسن وتزكية النفس عن السلوك السيئ.

5-2- مفهوم التعليم في الفلسفة التربوية: هناك مجموعة من المفاهيم للتعليم منها ما يلي: "[3]

-" التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرًا، في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع وتخدم الطرق الإلقائية مثل المحاضرة، الشرح، الوصف والتفسير هذا المفهوم التقليدي للتعليم.

- التعليم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي وذلك من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل، تركيب، قياس واكتشاف.

- التعليم عملية هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة، وهذا يتطلب من المعلم أن يقوم بدور توجيهي لمساعدة الأطفال على الاندماج في جماعة و اكتساب الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية وتسليط الضوء على المشكلات الاجتماعية للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها بمشاركة المتعلمين الفعالة.

---

(1) بدرية صالح عبد الرحمن الميمات:مرجع سابق، ص 405

(2) المرجع نفسه، ص394.

(3) كمال عبد الله، عبد الله قلي: مرجع سابق ، ص 24-25.

أما القاموس الفرنسي Dictionnaires De Sociologie فيعرف التعليم بأنه ظاهرة اجتماعية أساسية للوسط الاجتماعي تميل إلى تشكيل الطفل إلى صورته معًا، وهو عمل المعاهد التاريخية أو المدرسة التي تدمج الإنسان الحديث إلى سمك كامل تقليدي[1].

ويعرفه مجدي عزيز إبراهيم بأنه" التصميم المنظم المقصود للخبرة (الخبرات) التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه، في الأداء وبذلك يعني التعليم إدارة عملية التعليم التي يقودها المعلم، في المدارس العامة والخاصة على سواء يكون التعليم عملية مقصودة ولها توجهات اجتماعية واقتصادية وسياسية، حيث يحاول الكبار (المدرسون) نقل هذه التوجهات إلى عقول الصغار (الأطفال والتلاميذ)، بهدف تنشئتهم وفق أنساق اجتماعية محددة [2].

يتضح مما سبق، أن التعريف الأول للتعليم يعطي الدور الكبير للمعلم في توجيه العملية التعليمية التي يكون فيها التلميذ مجرد متلق ووعاء مستقبل لما يقوله المعلم، هو مفهوم قديم يرجح المناهج التقليدية، في سير التعليم، أما التعريف الثاني والثالث فهو مفهوم جديد للتعليم الذي يهتم بحاجات وخصائص المتعلم ويعطيه قدرًا من الحرية.

كما تؤكد إقبال الأمير السمالوطي بأن" التعليم هو التحصيل الذي يدرك الفرد به موضوعًا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، كعملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات...في حين التعليم بمعنى التدريس هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعليم وتحفيزه وتسهل حصوله، أو أنه مجموعة الأفعال المتواصلة والقرارات التي يتم اللجوء بشكل قصدي ومنظم، أي استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص، أو مجموعة من الأشخاص الذي يتدخل كوسط في إطار موقف تربوي تعليمي[3].

يعرفه زكريا إسماعيل بقوله:"هو جميع أوجه النشاط الذي يمارسه التلميذ بتوجيه فاعل من المدرس في إطار مادة تدريسية وفي إطار خصائص نمو تلاميذه وظروف بيئتهم من أجل مساعدتهم على التعليم المرغوب فيه وإحداث التغيير المرغوب في سلوكهم أيضا ومساعدتهم على اكتساب المهارات والعادات والميول والقيم المرغوبة في المجتمع"[4]

من التعارف السابقة يتضح أن التعليم فعل يقوم به المعلم تجاه المتعلم تساعده في ذلك المناهج والبرامج التعليمية بمعنى أن التعليم يحتاج إلى معلم و متلقي وبرنامج تعليمي من أجل سير عملية تعليمية.

5-3- المفهوم الإجرائي: عنيت بالتعليم في الدراسة هو كل مجهود يقوم به المعلم من أجل مساعدة طفل المرحلة التحضيرية على الاندماج في القسم التحضيري وكذا المجتمع المدرسي، مما يمكنه من إشباع حاجاته داخل الفضاء التربوي بهدف إعداده للحياة المدرسية.

---

(1) Boudon (R) et les autre, op .cit, P77

(2) مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سابق، ص399.

(3) إقبال الأمير السمالوطي: **الخدمة الاجتماعية المدرسية**، دون ذ دار،القاهرة، مصر،2002، ص131

(4) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: **المناهج أسسها ومكوناتها**، دار الفكر، ط1،عمان، الاردن،2007، ص254.

6- التعليم التحضيري:

6-1- المفهوم الاصطلاحي:" يعرفه الجعفري محمود عبد الرحمن بقوله: هي مؤسسات اجتماعية تربوية وتعليمية تهتم برعاية وتربية الطفل في سن ما بين (04-06) سنوات تهدف إلى المحافظة على الطفل، وعلى إشباع حاجاته وتنمية استعداداته وإكسابه العادات الاجتماعية الصحية والمعلومات اللازمة للممارسة هذه العادات.

وتعرفه قناوي هدى محمد بأنها مؤسسة تربوية تنشئ الطفل وتكسبه فن الحياة باعتبار أن دورها امتداد لدور المنزل وإعداد للمدرسة النظامية حيث توفر له الرعاية الصحية وتحقق مطالب نموه وتشجع حاجاته بطريقة سوية وتنتج له فرص اللعب المتنوعة فيكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيدًا متوافقًا مع ذاته ومجتمعه"[1].

يتضح مم سبق أن التعليم التحضيري هو مرحلة تربوية تعليمية يمر بها الطفل في حياته، تبدأ من نهاية السنة الرابعة إلى نهاية السنة الخامسة من عمره، يكتسب خلالها الطفل مهارات حركية ولغوية واجتماعية والتي من خلالها يصبح قادرًا على الانتقال إلى السنة الموالية أو السنة الأولى الابتدائي كمرحلة جديدة من التعليم لديه.

6-2- المفهوم الإجرائي: عنيت بالتعليم التحضيري في الدراسة هو ذلك الفضاء التربوي الذي خصصته وزارة التربية الوطنية للطفل الجزائري لمدة سنة يتلقى فيه العديد من الأنشطة التربوية، تمكنه من تحقيق التكيف في الوسط المدرسي وتحضره لسنوات الموالية للتعليم الإلزامي، أو هو سنة من عمر الطفل الجزائري يقضيها في القسم التحضيري بالمدرسة تمتد من بداية السنة الخامسة إلى بداية السنة السادسة من عمره، لها أهميتها وتأثيرها على حياته فيما بعد، يمكن أن تستغل لتطوير مهاراته وإكسابه خبرات تعليمية.

7- العملية التعليمية:

7-1- المفهوم الاصطلاحي: هي" ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل غرفة الصف (القسم) تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، وبالتالي فالعملية التعليمية بهذا المعنى عملية التدريس نفسها.أو هي عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وأكثر من ذلك يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي غالبا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[2].

"فيما ترى إقبال الأمير السمالوطي أن العملية التعليمية "تعني كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص واستثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم

(1) زبيدة الحطاح: **تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري**، دار بن مرابط، المحمدية،ط1، الجزائر،2008، ص129.

(2) أفنان نظير دورزه: **النظرية في التدريس وترجمتها علميا**،دار الشروق، عمان، الأردن،2000، ص 35.

منه. فالتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد"[1].

7-2- المفهوم الإجرائي: عنيت بالعملية التعليمية في الدراسة هي ما يقوم به المعلم من عمليات تربوية داخل الفضاء التربوي، وما توفر عليه من وسائل وأدوات وتتوقف فاعليتها على الطريقة المتبعة في التعليم وحاجات المتعلمين.

8- المنهاج الدراسي:

8-1- المفهوم اللغوي: المنهاج مأخوذ من نهج ومنهاج بمعنى الطريق الواضح، وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج ونهج الرجل نهجًا بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلان بمعنى ينهج ، أي يلهث. وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه و أوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر بمعنى أوضح ، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك الطريق وقيل طلب المنهج، الطريق الواضح، ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدرس. وذكر ابن عباس (ض) قوله لم يمت رسول الله حتى تركككم على طريق ناهجة أي طريق واضحة "[2]

8-2- المفهوم الاشتقاقي: "تترجم كلمة المنهج من كلمة الانجليزية (method)ومن الفرنسية(méthode) ولنفس الكلمة نظراتها في مختلف لغات العالم، ففي لغتنا ورد استعمالها في القران الكريم ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً ﴾ [المائدة: 48] أي جعلنا لكم شريعة ومنهاجًا وطريقًا واضحًا تمشون عليه، أما لسان العرب فقد وردت كلمة نهج بمعنى الطريق الواضح، أما ابن كثير فيعرف المنهج بأنه الطريق الواضح السهل أو السبيل إلى المقاصد الصحيحة [3].

وعلينا أن نميز بين ثلاث مصطلحات أو مفاهيم وهي:[4]

- منهج أو منهاج (méthode) هو الطريق الواضح والتساؤل عن المنهج هو التساؤل عن السبيل المتبع.

- منهاج بيداغوجي (la méthode pédagogique) أو المنهاج البيداغوجية هي مجموعة الوسائل المستعملة لبلوغ أهداف تربوية معينة ، وهذه الوسائل تختلف باختلاف الهدف التربوي الذي نسعى إلى تحقيقه، كما تختلف هذه الوسائل أو الطريق بحسب فئة الأطفال الذين تتوجه إليهم التربية وكذلك بحسب المادة الدراسية.

- منهاج دراسي أو ما يسمى بالفرنسية (le curriculum).

8-3- المفهوم الاصطلاحي: للمنهج معنيان: معنى ضيق قديم، ومعنى واسع حديث. والمنهج القديم يعني"المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات التي تقدمها المدرسة لطلابها بقصد استيعابها.

(1) إقبال الأمير السمالوطي: مرجع سابق ، ص 133.

(2) كمال عبد الله، عبد الله قلي: مرجع سابق ، ص 33-34.

(3) فضيل دليو، وآخرون: **قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2001، ص 81.

(4) بوفلجة غياث ، وآخرون: **قراءات في المناهج التربوية**، مطابع عمار قرفي، ط1، باتنة، الجزائر، 1995، ص 111.

أما المنهج الدراسي بالمعنى الواسع الحديث يعني جميع الخبرات التي تعدها المدرسة ليكتسبها الطلاب تحت إشرافها لتحقيق أهداف معينة، أو هو جميع أنواع النشاط التي يقوم التلاميذ بها ،أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك في داخل أبنية المدرسة أو خارجها، وبعبارة أخرى أصبح المنهج بمعناه الواسع هو حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها"[1].

"هو جهد مبذول لتحقيق النتائج المرغوبة في المواقف داخل المدرسة وخارجها "[2]

ويحدد لاند شير(G. de lands shere) المنهاج الدراسي بأنه جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم، فهي تشمل تحديد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقويم مواد الدراسة بما فيها الكتب المدرسية والوسائل التعليمية، كما يشتمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمدرسين[3].

يعرفه قاموس وبستر (Webster) "بأنه مقرر دراسي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، في حين يعرفه قاموس التربية بثلاثة تعريفات هي:

- مجموعة من المقررات الدراسية التي تلزم للتخريج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة.

- خطة عامة شاملة التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة معينة.

- مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية، بينما تعرف دائرة معارف المربي المنهج بأنه مجموعة الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة"[4].

أو"هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها داخل الصف أو خارجه، أو هو اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم"[5].

والمنهاج هو"وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحدد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما. وأنه الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموًا روحيًا وعقليًا وجسميًا ونفسيًا واجتماعيًا في تكامل واتزان"[6].

---

(1) محمود أحمد شوق: **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**، دار عالم الكتب ، ط01، الرياض، السعودية،1995،ص 20-21 .

(2) محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان: **مشكلات تربوية**، دار عالم الكتب، ط01، الرياض السعودية، 1999، 51.

(3) بوفلجة غياث ، وآخرون: مرجع سابق، ص 111

(4) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون : **المنهج المدرسي المعاصر** - أسسه بناؤه تنظيماته تطويره- دار المسيرة، ط2، عمان، الأردن،2008، ص16 .

(5) جمال عبد الفتاح العساف، رائد فخري أبو لطيفة: **مناهج رياض الأطفال** (رؤية معاصرة)، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان، الأردن،1011، ص 21.

(6) وزارة التربية الوطنية::**التربية وعلم النفس**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، الجزائر، دس، ص 39.

1-8-4- المفهوم الإجرائي: عنيت بالمنهاج الدراسي في الدراسة هو مجموعة الخبرات والأهداف والأسس الأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التدريس والتقويم التي توفرها المؤسسة التربوية للمتعلم المتمثل في طفل المرحلة التحضيرية بهدف تربيته وتعليمه وتأديبه وتعديل سلوكه وتحقيق نموه الشامل.

9- البرنامج الدراسي:

9-1- المفهوم الاصطلاحي: هو عبارة عن طريق تسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية عن طريق تنظيم عناصر الموقف التعليمي، أو هو جزء من العملية التعليمية وليس كلها"[1].

أو"هو مجموعة الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل تحت توجيه وإشراف المربية التي تعمل بدورها على تزويده بالخبرات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات وتحقيق النمو السوي (يوجد برنامج يومي وأسبوعي وشهري) ،أو هو كل الأنشطة الممارسة خلال عام كامل"[2].

9-2- المفهوم الإجرائي: عنيت بالبرنامج الدراسي في الدراسة هو كل الأنشطة الممارسة والموزعة وفق برامج زمني تحدده وزارة التربية في شكل برامج يومية وأسبوعية وشهرية، مما يسهل سير العملية التعليمية ويحقق أهداف المنهاج الدراسي.

(1) أفنان نظير دورزه: مرجع سابق، ص39.

(2) فتيحة كركوش: **سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة**- نمو مشكلات مناهج وواقع- ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون، الجزائر،2008، ص 97-98 .

خامسا - الدراسات السابقة:

1- الدراسة الأولى:العنوان: **تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري** دراسة وصفية ميدانية، الباحثة: زبيدة الحطاح (دار بن مرابط، المحمدية،ط1، الجزائر،2008).

تساؤلات الإشكالية:هل البرنامج مقترح له فعالية في تنمية التفكير الإبداعي لعينة من أطفال التحضيري؟ أو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي لعينة البحث عند تطبيق البرنامج المقترح؟

1-1- أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لطفل التعليم التحضيري وتنمية القدرات الإبداعية الثلاث (الطلاقة المرونة الأصالة)، ودعم الثقة في نفوس الأطفال وتنمية ودعم قدرات الطفل على التوافق النفسي والاجتماعي، وتنمية تحمل المسؤولية عند الأطفال، وتعويدهم على آداب الحديث والإنصات والمناقشة، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات والتخيل وتوليد الأفكار والرغبة الواضحة في جعل التلاميذ يفكرون وهم يدرسون، وتفعيل وتجسيد الطموحات الهادفة إلى جعل مهارات التفكير عملية تربوية تشمل كل مراحل العملية التعليمية ومكوناتها، والاستجابة لحل المشكلات التي أشارت إليها نتائج العديد من البحوث والدراسات المتمثلة في هيمنة استرجاع المعلومات في النماذج المتبعة في التدريس والامتحانات، وإهمال واضح في تحقيق الأهداف التعليمية بتنمية مهارات التفكير وحاجة المجتمع إلى مخرجات تعليمية تضمن تحقيق الإبداع والقدرة على حل المشكلات، وكذلك إتقان مهارة النقد والمناقشة والحوار، بما يساعد النشء على اتخاذ القرار السليم.

1-2- الفرضيات: توجد فرضية عامة وفرضيات جزئية، الفرضية العامة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فروق درجات الاختبار القبلي، ومتوسط فروق درجات الاختبار البعدي فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي لعينة البحث عند تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فروق درجات الاختبار القبلي ومتوسط فروق درجات الاختبار البعدي في قدرة الطلاقة للتفكير الإبداعي لعينة البحث عند تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فروق درجات الاختبار القبلي ومتوسط فروق درجات الاختبار البعدي في قدرة المرونة للتفكير الإبداعي لعينة البحث عند تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فروق درجات الاختبار القبلي، ومتوسط فروق درجات الاختبار البعدي في قدرة الأصالة للتفكير الإبداعي لعينة البحث عند تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

1-3- مجتمع الدراسة: رياض الأطفال الموجودة بمدينة قسنطينة كمدينة عريقة اهتمت بالعلم والعلماء وساهمت في بناء العديد من المؤسسات التربوية الخاصة بتعليم النشء لاسيما رياض الأطفال.

1-4- المنهج والأدوات: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على مجموعة الأطفال التي تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات ، حيث إن رياض الأطفال مقسمة إلى أقسام، ويشترط بلوغ الطفل هذا السن للالتحاق بصفوفه التي كان بها قسمان تحضيريان، فاستعملت قسماً كمجموعة تجريبية (34 تلميذ)، والأخر كمجموعة ضابطة(34 تلميذ). قدمت برنامجها الإبداعي المقترح كمتغير مستقل، والتفكير الإبداعي كمتغير تابع ، حيث اقتبست أنشطته الإبداعية من برامج عالمية عديدة، مع تعديل بعض الأنشطة حتى تتكيف مع المجتمع المحلي، حيث اشتملت الأنشطة على 57 نشاط، على شكل أسئلة مفتوحة، و5 صور كاريكاتورية مأخوذة من مجلة العربي الصغير، وتم تقديم البرنامج في 23 حصة، بمعدل 4 ساعات في الأسبوع، وكل حصة تستغرق (30-45) دقيقة، وتم تطبيق اختبار قبلي على المجموعتين، وضحت من خلاله وضع منهاج الدراسي 2004 الذي أغفل في برنامجه تنمية تعليم التفكير الإبداعي، ثم تقديم البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية فقط، لبيان فعالية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التحضيري المستند إلى البرامج العالمية، ومحاولة الكشف على أثر هذا البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي لهذا الفئة. كما وظفت الباحثة أداة الملاحظة والمقابلة.

1-5- العينة:اعتمدت الباحثة على العينة القصدية، حيث قصدت رياض الأطفال بمؤسسة عمومية تابعة لشركة الكهرباء والغاز الجزائرية بمدينة قسنطينة، ودامت الدراسة الميدانية ثلاثة أشهر(أفريل إلى نوفمبر 2006) قدمت خلالها برنامجها الإبداعي المقترح.

1-6- النتائج: لقد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح قد ساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة بدرجة مقبولة، وهذا خلال مدة زمنية تتجاوز ثلاثة أشهر، وتشمل 23 حصة،ركزت في البرنامج على أنشطة التعبير القصصي، والتعبير الفني، والتعبير الحركي والموسيقي، مؤكدة أنها الأنشطة التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي، وقد دلت النتائج على تحسن في القدرة على التفكير الإبداعي بالدرجة الأولى، وهذا يعود إلى التخيل الواسع الذي يتميز به طفل المرحلة التحضيرية، من حب الاستطلاع والاكتشاف، وتقمص الأدوار، وتبني ما هو غير مألوف.

1-7- تقييم وتوظيف: حاولت الباحثة جمع مادة علمية هامة، حيث تعرضت فيها إلى التفكير الإبداعي ومتطلباته ودراسة و معالجة نظرياته ومكوناته، من خلال التطرق إلى التفكير مفهومه وقوانينه وخصائصه وأنواعه وأنماطه ومستوياته وأساليبه، كما خصت التعليم التحضيري بالجزائر،من حيث اتجاهاته الحديثة ووظائفه وتاريخه ومراسيمه. كما تعرضت للطفل التحضيري، وتناولت الطرق والأساليب المنمية للتفكير الإبداعي عامة، و البرامج المنمية للتفكير الإبداعي للطفل التحضيري، حيث تعرضت للبرنامج المقترح وكيفية تطبيقه، كما عالجت البيانات الميدانية عرضا وتحليلا وتفسيرا، مع تقديم جملة من التوصيات المستمدة من نتائج البحث.

قد وفقت الباحثة إلى حد كبير في محاولتها خلق نموذج تصوري يهتم بتنمية التفكير الإبداعي لدى طفل المرحلة التحضيرية على اعتبار أن الحاجة إلى التفكير الإبداعي من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الصحة النفسية للأطفال دون إشباعها، وأن قصور مناهج الدراسة عن إشباع هذه الحاجات وإدراجه ضمن أهدافها تقف خلف

كثير من مشكلات الدراسة والبرنامج المقترح يحتاج إلى تقييم من المختصين وإعادة تجريب على فئات كبيرة من أطفال المرحلة حتى يتيسر الحكم على نجاحه أو فشله.

أما عن علاقة البحث بالدراسة فتظهر في أن كليهما له اهتمام خاص بمرحلة التعليم التحضيري، حيث تناولت الباحثة إغفال المنهاج الدراسي للتعليم التحضيري لجانب التفكير الإبداعي وأعطت نموذجًا تصوريًا لبرامج التفكير الإبداعي، وسأتناول في هذه الدراسة تحليل مضمون المنهاج الدراسي للتعليم التحضيري، حيث سأقوم بتقويم المنهاج المقدم للطفل في هذه المرحلة، ومحاول إعطاء مقترحات علمية قد تساعد على صياغة منهاج تربوي يستجيب لحاجات الطفولة المبكرة.

2- الدراسة الثانية: العنوان: **سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة**- نمو مشكلات مناهج وواقع- وهي دراسة نظرية ميدانية، الباحثة: فتيحة كركوش: ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون، الجزائر.

تساؤلات الإشكالية: قامت الباحثة بمعالجة مشكلات نمو طفل ما قبل المدرسة كما تعرضت للمناهج التربوية في رياض الأطفال وواقعها ومشكلاتها

2-1- أهداف الدراسة: تقديم صورة تحمل بعض التفاصيل بخصوص المناهج والبرامج المتبناة في رياض الأطفال، وإبراز أهمية التقويم كسيرورة ندرك من خلالها نقاط القوة وكذا نقاط الضعف على مستوى ما يقدم في رياض الأطفال، وتناول التجربة الجزائرية في مضمار التربية قبل المدرسة منذ بدايتها في العهد الاستعماري إلى محاولاتها تبني إستراتيجية تربوية شاملة معتمدة على أسس منهجية مدروسة.

2-2- مجتمع الدراسة: رياض الأطفال الموجودة بالجزائر العاصمة يوجد نوعان: النوع الأول هو الذي تسيره البلديات، والنوع الثاني يكون تسييره من طرف الجهة المنشئة، وهي التابعة للشركات الوطنية والهيئات الحكومية.

2-3- العينة: اختيار رياض الأطفال التابعة للمؤسسة العمومية لتسيير منشآت التعليم ما قبل المدرسة (بريسكو)، والتي بلغ عددها 29 روضة على مستوى مدينة الجزائر العاصمة موزعة على مختلف البلديات.

2-4- المنهج والأدوات: استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة حيث قامت بعرض حال بعض رياض الأطفال في الجزائر (29 روضة)، وقدمت نموذج خاص بهذه الرياض وبأعداد الأطفال الذين استقبلتهم خلال سنة 2004، و وظفت الملاحظة والمقابلة من خلال مقابلة مديرات رياض الأطفال، وملاحظة ما تتوفر عليه الرياض من مرافق ومناهج تعليمية. وعدد المربيات والشهادات التي يحملنها، ومحاولة قراءة البرنامج السنوي المقرر، إذا وجدت الباحثة اختلاف واضح بين هذه الرياض في البرامج لعدم وجود دليل عمل النشاط التربوي معتمد ومسطر من طرف الوزارة، ومن ثم كان النشاط التربوي خاضع لاجتهادات مديرات الروضة بالتعاون مع المربيات.

2-5- النتائج: لموضوع الدراسة أهمية بالغة حيث تعرضت الباحثة إلى سيكولوجية طفل ما قبل سن المدرسة أو الطفولة المبكرة، وهي مرحلة هامة في حياة الفرد، وفيها تتشكل معالم شخصيته المستقبلية؛ لذا أشارت لحاجاته ومظاهر نموه ومشكلاته.والمنهاج الدراسي المقدم في رياض الأطفال الجزائرية كما نبهت إلى ضرورة تكوين مربيات الروضة، ثم قامت بعرض حال لرياض الأطفال الجزائرية منذ بدايتها في العهد الاستعماري مع بعض

التحليل والتوجيه محاولة تبني إستراتيجية تربوية شاملة معتمدة على أسس منهجية مدروسة، كما حاولت تقديم تصورات تحمل بعض التفاصيل بخصوص المناهج والبرامج المتبناة في بعض رياض الأطفال الجزائرية مبرزة في الخاتمة ضرورة إدراج التقويم كصيرورة ندرك من خلالها نقاط القوة والضعف.

2- 6- تقييم وتوظيف: وتناولت الباحثة بعض المفاهيم الخاصة بالطفولة وحاجات النمو في هذه مرحلة، وكانت أكثر تركيزًا على الحاجات النفسية، فتطرقت إلى مظاهر النمو من خلال عرض مظاهر النمو الجسمي والنفسي والانفعالي والحركي والعقلي واللغوي، ثم مشكلات طفل ما قبل المدرسة، كالخوف والقلق والسلوك العدواني، وتناولت رياض الأطفال متطرقة إلى اتجاهات خاصة بالتربية ما قبل المدرسة قديما وحديثا، وخصائص رياض الأطفال وأهدافها وخصصت المناهج والمحتويات والتقويم من خلال مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة، المحتويات (الأنشطة والبرامج) التقويم بيئة التعليم والمتعلم وتقويم البرامج، كما تعرضت لواقع تكوين المربيات والمناهج والأنشطة والتقويم. وهي دراسة جادة قدمت من خلالها واقع رياض الأطفال بالجزائر كنموذج متطرقة إلى بعض التصورات التي ينبغي الانتباه إلى كضرورة إدراج دليل للنشاط التربوي من طرف الوزارة الوصية لتدارك المشكلات التي تمر بها الروضة.

ولدراسة علاقته بموضوع البحث من حيث اهتمام الباحثة بالمنهاج الدراسي وأسسه وأهدافه وبرامجه التربوية الهادفة التي أسعى إلى التطرق لها في الدراسة الحالية، والتنبيه إلى أهميتها في تنمية المدركات العقلية والنفسية لطفل المرحلة التحضيرية.

3- الدراسة الثالثة:العنوان: **التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي**، وهي دراسة نظرية ميدانية، الباحث: حميد حملاوي، (مطبعة الأقصى، قالمة،الجزائر،2010).

تساؤلات الإشكالية:حاول الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

- إلى أي مدى يرتبط السلوك الاجتماعي بوسطه التربوي؟

- ما الدلالة التي يمكن استقراؤها من غياب المناخ التربوي والاجتماعي في العملية التعليمية، وما يترتب عنه من ممارسات وسلوكيات؟

- إلى أي مدى يعكس الوسط التربوي نمط حياة الطفل بما تتضمنه من قيم وقواعد ومعايير؟ إلى أي مدى تساهم المدرسة في تشكيل النسق القيمي للطفل؟.

3-1- أهداف الدراسة: الدراسة تهدف إلى تشخيص واقع العلاقة القائمة بين الوسط التربوي والتنشئة الاجتماعية، وكذلك التعرف على أهم الطرق والأساليب المتبعة في عملية تكوين الطفل وتأثيرها على شخصيته، وتشخيص الواقع الفعلي لعناصر ومكونات الوسط التربوي في علاقته بخلق تدعيم القيم المرتبطة بالهوية وكذلك القيم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والشخصية.

3-2- الفرضيات: للدراسة فرضية عامة وفرضيات فرعية الفرضية العامة: يؤثر الوسط التربوي في تشكيل قيم الطفل، ولاختبار صحة الفرضية العامة صيغت ثلاث فرضيات جزئية هي:

- هناك علاقة ارتباطية بين الضبط المدرسي وتصرف الطفل وفق النماذج المرغوبة للسلوك.

- ترتبط المناهج الدراسية بنقل المعرفة والقيم للأطفال.
- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلم والمساهمة في تكوين الطفل وتشكيل اتجاهاته.

3-3- مجتمع الدراسة: مدينة قالمة التي تشهد تحولا في مجال التربية والتعليم وتزداد عدد المؤسسات التربوية في جميع أطوار التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، تشمل 256 مدرسة ابتدائية، و2030 حجرة دراسة و2113 فوجا تربويا و2468 معلّما، عدد الإناث منهم 1291، عدد المعلمين للغة العربية 2095، وعدد المعلمين للغة الفرنسية 357، عدد المعلمين الذين يدرسون باللغتين 16 معلّما.

3-4- العينة: استخدم الباحث المسح بالعينة، حيث قام بسحب ثلاث عينات: عينة التلاميذ السنة السادسة ابتدائي بمدرسة فاطمة الزهراء رقي، مستعملا بذلك العينة الطبقية وعينة المعلمون بالمدرسة طبق معهم الحصر الشامل لعددهم القليل (20 مفردة)، وعينة مفتشي الابتدائي بالولاية وعددهم (14) مطبقًا بذلك تقنية دلفاي، حيث قدمت لكل عينة استمارة خاصة،

3-5- المنهج والأدوات: اعتمد الباحث على عدة تقنيات منها: المنهج الوصفي وتحليل المضمون كتب السنة السادسة التي ترتبط بالتنشئة الاجتماعية والمتمثلة في كتب التربية الإسلامية والمدنية والقراءة والتاريخ، معتمدًا على وحدة العد (الكلمة والمفردة)، كما استخدم الباحث الأسلوب الكمي في ترتيب وتصنيف وتكميم البيانات، والأسلوب الكيفي لتفسير البيانات الكمية وربطها بسياقها الاجتماعي والنظري بغية الإجابة عن صدق فروض الدراسة والتساؤلات. كما وظف المقابلة من خلال أربع مقابلات مع معلمات، ومقابلة مع مدير المدرسة والاستمارة والملاحظة كأدوات لتحقيق البحث.

3-6- النتائج: لقد بينت نتائج الدراسة أن التحليلات الكمية والكيفية للمعطيات المتوفرة عن الوسط التربوي والتنشئة الاجتماعية للطفل أن هذين المفهومين يشغلان مكانة محورية في النظرية الاجتماعية المتمحورة حول المجتمع المحلي وما يقوم به من وظائف لتحقيق أهداف وتطلعات الأفراد، وفي هذا الإطار اتضح أن التنشئة الاجتماعية تتجاذبها الكثير من التصورات والرؤى، كما بينت الشواهد الميدانية مدى ارتباط هذا المفهوم بعناصر ومكونات البناء الاجتماعي، أي أن هناك علاقة تبادلية بين تنشئة الطفل ووسطه الاجتماعي والتربوي. حيث أكدت معظمها التأثير الذي يمارسه الوسط التربوي على تشكيل سلوكيات واتجاهات الطفل، كما أقرت الدراسة بأن الكتاب والمعلم والتنظيم المدرسي وغيرها من عناصر الوسط التربوي تلعب دورا أساسيا في تحديد نمط شخصية الطفل، هذا ما طرحته معظم النظريات التي تناولت التنشئة الاجتماعية.

3-7- تقييم وتوظيف: قام الباحث بمعالجة موضوعه فتعرض للمداخل النظرية للدراسة والتنشئة الاجتماعية، من خلال تقديم النظريات والمدارس التي تناولت الموضوع من البنائية الوظيفية، والتحليل النفسي والسلوكية ومنظور الصراع، ونظريتي التعليم الاجتماعي والدور الاجتماعي، كما تناول فيه البعد الامبريقي للوسط التربوي والتنشئة الاجتماعية، من خلال تحليل الوسط التربوي وتشكيل قيم الطفل، والمدرسة والتنشئة الاجتماعية والحياة الجماعية والاندماج في الوسط الاجتماعي، والوسط التربوي وتحكم الطفل في بعض الكفاءات، والتفاعل والسلوك الاجتماعي، والمناهج التربوية في المدرسة الجزائرية، وقدم المناهج التربوية والتنشئة الاجتماعية للطفل، من خلال

التحليل التواتري لقيم التنشئة الإسلامية ومفاهيم التعليم والمواطنة والمسؤولية، والحقل الدلالي لمفهومي الثورة والواجب، كما تناول الوسط التربوي ونماذج السلوك، من خلال تحليل البيانات المجمعة حول العوامل المتعلقة بالبيئة والآباء والأنماط السلوكية، والسلوك الشخصي والمدرسي والاجتماعي للطفل وطبيعة التنظيم المدرسي، وتناول تأثير عناصر ومكونات الوسط التربوي على عملية التنشئة الاجتماعية من خلال عرض نتائج الدراسة، الوسط التربوي وتشكيل شخصية الطفل، والانضباط المدرسي والتنشئة الاجتماعية، المناهج التربوية وتنشئة الطفل، والسلطة المدرسية وتنشئة الطفل.

تبدو جلية علاقة الدراسة بموضوع البحث وذلك من خلال تناول الباحث لموضوع الطفل في الوسط التربوي قاصدًا بذلك المدرسة وتحديده لمتغيري الدراسة: الوسط التربوي والتنشئة الاجتماعية، وهذا ما سأحاول تناوله من خلال تربية الطفل في مرحلة التعليم حيث سأتطرق لمتغير من متغيرات الوسط التربوي والمتمثل في المنهاج الدراسي وأسسه وأهدافه ومحتوياته وبرامجه التربوية الهادفة.

4- الدراسة الرابعة: بعنوان **مناهج القيم والأخلاق في الميزان** وهي دراسة نظرية تحليلية للباحثة إلهام عبد الحميد أجرتها على المنهاج الدراسي لمستوى السنة السادسة من التعليم الابتدائي بمصر، وهي جزء من مجموعة من البحوث المتعلقة بالتربية والتعليم التي تناولتها في كتابها (إلهام عبد الحميد: **قضايا معاصرة في المناهج التعليمية**، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعومات، ط01، القاهرة، مصر، 2008).

وحاولت الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي المعايير اللازمة لتقويم منهج القيم والأخلاق للصف السادس من التعليم الابتدائي في ضوء أهداف المادة؟و في ضوء حاجات التلاميذ؟، وفي ضوء متطلبات العصر؟

- إلى أي مدى تتوفر تلك المعايير في أداء مادة القيم والأخلاق للصف السادس من التعليم الابتدائي؟

وإلى أي مدى تتوافر في أداء وسلوك المعلم؟ وإلى أي مدى يؤدي سلوك المعلم إلى تحقيق هذه المعايير؟ وما هو التصور المقترح لعلاج سلبيات المنهج في ضوء نتائج الدراسة؟

4-1- الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في منهج القيم والأخلاق وتحديد متطلبات تدريس مادة القيم والأخلاق ،وتصميم بطاقة ملاحظة لمعلم القيم والأخلاق، وبناء استمارة تحليل محتوى كتاب القيم والأخلاق المقررة على الصف السادس الابتدائي ،والتعرف على ملاءمة سلوك وأداء معلم القيم والأخلاق، وإلى مدى يساعد في تحقيق أهداف هذه المادة ،والتعرف على مدى تحقيق منهج القيم والأخلاق للصف السادس ابتدائي لأهدافه، وتقديم تصور مقترح لما يمكن أن يكون عليه منهج القيم والأخلاق في ضوء أهداف المادة ومتطلبات التلميذ والعصر.

4-2- مجتمع الدراسة: الكتاب المدرسي المنهاج القيم حصر شامل بتحليله كله (الجزء الأول والثاني) والمدارس الابتدائية

4-3- العينة: اختيار المدرسة ابتدائية من مدارس مصر بطريقة عشوائية وتوزيع استمارة الاستقصاء على تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي.

4-4- المنهج والأدوات: استخدمت الباحثة منهج تحليل المضمون والاطلاع على دليل المعلم وكتاب التلميذ للصف السادس، والاطلاع على تقارير وزارة التربية والتعليم. ووظفت استبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القيم الموجودة في المنهاج وتطبيقها، كما وظفت المقابلة في استطلاع آراء بعض المختصين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وعقد مقابلات مع بعض المعلمين والموجهين؛ لتكوين المعايير الخاصة بمنهج القيم والأخلاق حيث كونت 20 معيارًا، ثم قسمت منهاج مادة القيم والأخلاق إلى وحدات القيم، وقامت بتحليل مضمون كل وحدة، كما دعمت الدراسة بتطبيق استمارة استقصاء للتعرف على حاجات التلاميذ من منهج القيم والأخلاق.

4-5- النتائج: قد أسفرت نتائج البحث عن أن محتوى كتاب القيم والأخلاق للصف السادس من التعليم الابتدائي يتضمن العديد من القيم كالتعاون، التسامح، التواضع، العدالة، الحب والشجاعة...كما تضمن كتاب التلميذ ودليل المعلم العديد من الأنشطة والتدريبات التطبيقية يمكن للتلميذ تقليدها، فالكتاب ثري بالقيم والعلاقات الاجتماعية والإنسانية التي يحتاجها الطفل في هذه السن،كالحوار والاتصال والتواصل، ثم عرضت بعض العراقيل التي تقف دون تحقيق أهداف المادة، كغياب إستراتيجية التدريس الفعال، واعتماد المعلم على التلقين فقط لعدم حصوله على أي دورة تدريبية، وعدم وضوح أهداف المادة، كما أنه قد يقوم بتدريسها معلم التربية البدنية أو معلم اللغة العربية، أو المشرف الاجتماعي، كما أنه ليس لها حصة مخصصة ولا يجرى فيها امتحان، مما يعكس صورة المادة لدى التلاميذ على أنها مادة ليس لها أهمية أو مكان. وتوصلت الباحثة في الأخير إلى أن الأهداف المعرفية يمكن تحقيقها إلا أن الأهداف المهارية والوجدانية يصعب تحقيقها من خلال المناخ الصفي؛ لذا فإن التلميذ يمكن أن يتحدث عن القيم ويحفظها ولكنه من الصعب أن يمارسها، فالفجوة لا تزال واسعة بين ما يقال وما يمارس.

4-6- تقييم وتوظيف: الملاحظ على هذه الدراسة أن الباحثة ركزت على منهج القيم والأخلاق في المنهاج الدراسي للصف السادس، وهو موضوع جديد، وجاد أرادت من خلاله لفت انتباه المهتمين إلى ضرورة تطوير المناهج التربوية وعدم إغفال الجانب الأخلاقي القيمي الذي من خلاله يثبت المتعلم هويته وخصوصيته. أكدت الباحثة ضرورة الانتقال في دراسة القيم من شكلها النظري الموضوعي إلى شكلها التطبيقي وتعليمها للناشئة، واعتبرت الانتقال أمرًا ملحًا، بل هو فرض على كل المهتمين بالتنشئة الاجتماعية، واتجاه كرد فعل على تحولات العصر التي انعكس أثرها على منظومة القيم وأبعاد الحياة، حيث أرجعت الاهتمام بدراسة وتدريس القيم يعود إلى عدة أسباب أهمها: التغيرات التكنولوجية، وثورة الاتصالات التي جعلت العالم شبه قرية إلكترونية واحدة، والصراع والتشتت بين ما هو موروث من ثقافة المجتمع ، وبين القيم العالمية، والأنساق القيمية والأخلاقية التي تمثل أحد المقومات الكبرى لكل حضارة، والعولمة التي شوهت كل القيم الوطنية والقومية...؛ لذا يجب تقويم المنهاج بشكل فعال وجديد يتوافق مع متطلبات العصر، حيث يصبح للمعلم حق في تسجيل ملاحظاته على سلوك التلاميذ وأدائهم وتمثيلهم للقيم، كما أشادت بضرورة أن تتضمن مناهج القيم والأخلاق قضايا اجتماعية حياتية ترتبط

بالتلميذ واهتماماته ومشكلاته، أيضا ترتبط بالمشكلات المعاصر مثل العنف والإرهاب وعلاقتهما بقيمة التسامح وقبول الأخر...أيضا مشكلة الإدمان وعلاقتها بالبطالة والهجرة وعلاقتها بالمواطنة.

وعلاقة البحث بموضوع الدراسة تظهر من خلال الاهتمام بالمنهاج الدراسي ومراعاة خصوصيات مرحلة الطفولة، التي تبقى دائمًا بحاجة إلى توجيه وتربية داخل المؤسسة التربوية التي يظهر اهتمامها من خلال تسطير منهاج تربوي ناجع مبني على أسس علمية، مراعيًا لخصوصيات الطفل، وهذا ما سأحاول في الدراسة الحالية الوقوف عليه من خلال تقويم منهاج التربية التحضيرية المقدم للطفل بالقسم التحضيري في ضوء أهداف ومتطلبات العصر.

5- الدراسة الخامسة: العنوان:**الملامح الأساسية لخطة تربية الطفل في السنوات الست الأولي في رياض الأطفال في الأردن ومدى ملاءمتها للاستراتيجيات الحديثة لتربية الطفل**.إعداد نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي، إشراف منير شمعون وآخرون وهي أطروحة دكتوراه في التربية فرع الآداب العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت 1994، تساؤلات الإشكالية: وضع الباحث عدة تساؤلات كما يلي:

- هل تلبي المباني والموقع والتجهيزات في رياض الأطفال في الأردن معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها؟
- هل تنسجم أساليب التدريس التي تتبعها معلمة رياض الأطفال داخل الصف مع معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها؟
- هل تلبي حاجات الطفل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في رياض الأطفال في الأردن وتتفق في هذا المجال مع معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها؟
- هل تتوافق وسائل التقويم المتبعة في تقييم الطفل مع معالم التربية واستراتيجياتها؟
- هل تنسجم العلاقة بين مدير رياض الأطفال والمعلمات والمجتمع المحلي مع معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها؟
- هل ينسجم مؤهل المعلمة رياض الأطفال وخبراتها وكفايتها الأدائية ومعالم التربية الحديثة واستراتجياتها؟
- هل يلبي المنهج المطبق في رياض الأطفال متطلبات التربية الحديثة ومعالمها واستراتيجياتها؟

5-1- أهداف الدراسة: هدف الباحث من هذه الدراسة لفحص واقع رياض الأطفال في الأردن وقيامها بمهمة تربية الطفل قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، والتعرف على المجالات التي تقوم عليها مؤسسات رياض الأطفال، والنظر إليها نظرة واقعية تتناسب مع المفاهيم التربوية الحديثة، وهذا بدوره يؤدي إلى تعريف المهتمين والمشرفين على رياض الأطفال والكشف عن جوانب متعددة كشفًا واقعيًا موضوعيًا ومقارنتها بأداة محددة نابعة من الجوانب أو المعالم التي جاءت بها التربية الحديثة في مجالات تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

5-2- الفرضيات: اقترح الباحث عدة فرضيات حاول فحصها خلال الدراسة كما يلي:

- تلبي المباني والموقع والتجهيزات في رياض الأطفال في الأردن معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها.
- أساليب التدريس والمهارات التي تتبعها معلمة رياض الأطفال داخل الصف منسجمة مع معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها.

- تلبي حاجات الطفل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في رياض الأطفال في الأردن وتتفق في هذا المجال مع معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها.

- وسائل التقويم المتبعة في رياض الأطفال تتفق مع معالم التربية واستراتيجياتها.

- العلاقة بين مديرة رياض الأطفال والمعلمات والمجتمع المحلي منسجمة مع معالم التربية الحديثة واستراتيجياتها.

- ينسجم مؤهل معلمة رياض الأطفال وخبراتها وكفايتها الأدائية ومعالم التربية الحديثة واستراتجياتها.

- المنهج المطبق في رياض الأطفال يلبي متطلبات التربية الحديثة ومعالمها واستراتيجياتها.

5-3- مجتمع الدراسة: مجموعة رياض الأطفال المرخصة من وزارة التربية والتعليم بلغ عددها عام (1990-1991) 573 روضة و 1813 شعبة يلتحق بها حوالي 33862 طفلا، يقوم على تعليمهم 1991 معلمة، نسبة الملتحقين من الأطفال من الفئة العمرية (3-6) (20%) ،ويعزي ذلك إلى الانخفاض في الدخل الاقتصادي عند بعض الأسر وعدم إيمان بعض الأسر بهذه المرحلة التعليمية.

5-4- العينة: اعتمد الباحث على العينة العشوائية البسيطة وذلك بحجم 30% من المجتمع الأصلي وذلك بما يعادل 164 روضة، وهي كافية لتعميم النتائج، حيث كانت هذه الرياض موزعة على محافظات المملكة (عمان 82، الزرقاء 25 ، اربد 16، البلقاء11....) .

5-5- المنهج والأدوات: تعد هذه الدراسة من الدراسات المسحية الوصفية، حاولت معرفة التربية التي تطبق في رياض الأطفال في الأردن مقارنة بما جاءت به تربية الطفل الحديثة من أبعاد تختص برياض الأطفال لذلك كانت حكما من ناحيتين النظرية والتطبيقية استخدمت هذه الدراسة النسب المئوية في تحديد ما يطبق في رياض الأطفال من استراتيجيات لمعالم تربية الطفل الحديثة.

واستعمل الباحث سبع استبيانات، الأولى خصصها إلى موقع رياض الأطفال والتجهيزات وتكونت من أربعة موضوعات هي موقع رياض الأطفال ونوع البناء ومرافق رياض الأطفال والتجهيزات، الاستبانة الثانية تتعلق بتقويم أسلوب معلمة رياض الأطفال داخل غرفة الصف وتشتمل هذه الأداة على ثلاث موضوعات هي التخطيط وإجراءات التنفيذ والتقييم، الاستبانة الثالثة تمثل تقييم الطفل ضمن رياض الأطفال، وقد تكونت من ثلاث موضوعات،الاستبانة الرابعة تقيس الناحية الإدارية في رياض الأطفال،الاستبانة الخامسة تتعلق بسد حاجات الطفل ضمن سياق رياض الأطفال، الاستبانة السادسة وتتعلق بكفاءات معلمة رياض الأطفال، الاستبانة السابعة تبحث في الخطوط العامة لتحليل منهج رياض الأطفال من خلال تحليل (المحتوى والأهداف والأساليب والأنشطة والتقييم) تكونت من 26 فقرة لها علاقة بتحليل محتوى.

5- 6- النتائج: كانت نتائج الدراسة كما يلي:

النتائج المتعلقة بالموقع وميزانيته ونوعية البناء والمرافق والتجهيزات لرياض الأطفال، في الأردن متناسبة مع ما جاءت به تربية الطفل الحديثة بنسبة (72%).

جاءت النتائج المتعلقة بأسلوب المعلمة داخل الصف غير متفقة مع ما جاءت به التربية الحديثة، وكانت نسبتها (68%).

اعتبرت نتائج المتعلقة بتقييم الطفل ضمن رياض الأطفال غير متوافقة مع معالم تربية الطفل الحديثة بنسبة (45%).

اعتبرت النتائج المتعلقة بسد حاجات الطفل ضمن رياض الأطفال غير متوافقة مع ما جاءت به التربية الحديثة بنسبة (48%).

اعتبرت النتائج المتعلقة بالناحية الإدارية ضمن رياض متوافقة مع ما جاءت به التربية الحديثة بنسبة (54%).

كانت النتائج المتعلقة بمؤهل المعلمة وخبراتها وكفايتها غير متوافقة مع ما جاءت به التربية الحديثة.

تبين من نتائج تحليل المنهج أن هناك اختلاف بين ما يطبق وما جاءت به التربية الحديثة.

ويتبين من عرض النتائج أنه لابد من إعادة النظر في الجوانب المختصة بتربية الطفل ضمن رياض الأطفال في الأردن.

5-7- تقييم وتوظيف: قام الباحث بمعالجة موضوعه فتعرض لخلفية الدراسة وأهميتها ومحدداتها متعرضًا للمداخل النظرية لدراسة وتربية الطفل، من خلال تقديم الدراسات السابقة العربية والأجنبية والأردنية التي تناولت الموضوع، كما تناول المعالم الأساسية واستراتيجيات التربية الحديثة، ثم عالج الموضوع في بعده الإمبريقي، من خلال تحليل البيانات ومناقشتها في ضوء التساؤلات والفرضيات، خاتما الدراسة بمجموعة من التطبيقات التربوية والتوصيات.

تبدو علاقة الدراسة بموضوع البحث من خلال تناول الباحث لموضوع الملامح الأساسية لخطة تربية في رياض الأطفال، وتحديده للسنوات الست الأولي من عمر الطفل، ومقارنتها باستراتيجيات التربية الحديثة للطفل، وهذا ما أحاول إثارته من خلال تربية الطفل في مرحلة التعليم حيث سأتعرض لمتغير من متغيرات تربية الطفل والمتمثل في تحليل مضمون المنهاج الدراسي وأسسه وأهدافه ومحتوياته وبرامجه التربوية الهادفة، لمعرفة مدى ملائمتها في تنمية قيم واتجاهات وميول طفل المرحلة التحضيرية.

6- الدراسة السادسة: العنوان**: تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية وتصميم منهاج على أساس تلك الشروط،** إعداد منال محمد هنداوي، إشراف توفيق أحمد مرعي، أطروحة دكتوراه لقسم المناهج والتدريس، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن، 2004 (بحث لم ينشر).

التساؤلات: حاولت الباحثة الإجابة على التساؤل رئيس التالي: ما تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية وتصميم منهاج على أساس تلك الشروط؟ تنبثق منه الأسئلة التالية:

- ما تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية، التي يجب أن تتوفر في عناصر منهاج التربية الاجتماعية المقترح لرياض الأطفال في الأردن؟.

- ما تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من عناصر منهاج التربية الاجتماعية لرياض الأطفال: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم؟

- هل هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال، تعزى للمركز الوظيفي ومستوى الصف ومكان والخبرة والمؤهل العلمي؟.

- ما هي مكونات منهاج التربية الاجتماعية المقترح لرياض الأطفال؟

6-1- الأهداف:هدفت هذه الدراسة إلى تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية وتصميم منهاج على أساس تلك الشروط، وأثر كل من الوظيفة ومكان العمل والخبرة والمؤهل العلمي ومستوى الصف في استجابات المعلمات والمديرات لأدوات الدراسة، كما سوف تساعد الدراسة في إعداد منهاج مقترح في التربية الاجتماعية لمرحلة رياض الأطفال واستفادة وزارة التربية والتعليم في إعداد مناهج متخصصة بهذه المرحلة في التربية الاجتماعية وتخفيف من اعتماد الكثير من رياض الأطفال على الأسلوب التقليدي وحشو المعلومات والذي ينعكس سلبا على نفسية الطفل.

6-2- مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من معلمات ومديرات رياض الأطفال في مدرية تربية إربد الأولى الحكومية والخاصة بغض النظر عن الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة وتم إحصاء العدد عن طريق الاتصال بمدرية التربية والتعليم في مدينة أربد وقد بلغ عدد المديرات والمعلمات في مجتمع الدراسة 76 مديرة و277 معلمة في أربد الأولى و104 دار حضانة حكومية وخاصة في مدينة أربد حيث أخذ الباحثة كل أفراد المجتمع.

6-3- المنهج والأدوات: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي في الدراسة أما الأداة فقد صممت استبانة تحتوى على فقرات (46 فقرة) موزعة على أربع مجالات على شكل مقياس ثلاثي التدرج (موافق أو متردد، و معارض) لإجراء التحليلات قامت الباحثة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

6-4- النتائج: كانت نتائج الدراسة كما يلي:

بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن درجة تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في عناصر منهاج التربية الاجتماعية المقترح لرياض الأطفال في الأردن عالية جدا.

بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أن درجة تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من عناصر منهاج التربية الاجتماعية لرياض الأطفال: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم عالية جداً.

بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال، تعزى للمركز الوظيفي ومستوى الصف ومكان والخبرة والمؤهل العلمي.

بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن مكونات منهاج التربية الاجتماعية المقترح لرياض الأطفال يتوفر على الشروط الواجب توفرها في المنهاج التربية الاجتماعية.

بينت نتائج الدارسة المتعلقة بتقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية بدرجة عالية وتم تصميم منهاج على أساس تلك الشروط.

6-7- تقييم وتوظيف: قامت الباحثة بمعالجة الموضوع على خلفية الدراسة وأهميتها ومحدداتها متعرضة للمداخل النظرية لدراسة والاهتمام الدولي بمرحلة ما قبل المدرسة، من خلال تقديم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع، كما تعرضت لتاريخ الاهتمام بتربية الطفل كما قدمت تجارب عربية وعالمية في رياض الأطفال وذلك في كل من مصر والأردن والو.م. أ وفي بريطانيا والاتحاد السوفيتي، ثم عالج الموضوع في جانبه الميداني، من خلال تحليل البيانات ومناقشتها في ضوء التساؤلات والفرضيات، خاتمًا الدراسة بالشروط الواجب توفرها في المنهاج التربية الاجتماعية في رياض الأطفال.

تبدو علاقة الدراسة بموضوع البحث من خلال تناول الباحثة لموضوع تقييم المعلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية، وهذا ما حاولت تناوله من خلال تربية الطفل في مرحلة التعليم، حيث سأتعرض لمتغير من متغيرات الدراسة تقويم معلم التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي من حيث أسسه وأهدافه وأنشطته ووسائله واستراتيجيات تدريسه.

سادسا – فرضيـــــات الدراســـــة :

الفرضية اقتراح مؤقت من الباحث يحتاج إلى تحقيق لذلك عملت في هذه الدراسة على التحقق وفحص الفرضيات التالية:

- يتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس والأهداف والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية واستراتيجية التدريس والتقويم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

تتدرج تحتها المؤشرات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير السن.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

الفصل الثاني: الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية والتعليم

تمهيد الفصل

أولا– مدخل عام حول نشأة وتطور الفكر التربوي:

ثانيا– الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية:

ثالثا– الاتجاهات النظرية المفسرة للتعليم:

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل الثاني:

نشأ الفكر التربوي وتطور مع الإنسان، حيث فكر الإنسان منذ ظهوره على سطح الأرض في كيفية تربية بني جنسه على الأخلاق والدين، حتى ينشأ مجتمعًا صالحًا،، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي ميزه الله تعالى بالعقل فاستطاع تكوين حضارات تعاقبت عبر مراحل تاريخية متعددة من العصور القديمة إلى العصور الوسطى إلى العصر الحديث والمعاصر وكل حضارة كونت أفرادًا يحمون وجودها، مما استلزم إيجاد طريقة أو أسلوب في تربية النشء حتى ينشأ الأفراد على أمنية الموت في سبيل الوطن، فظهر الفكر التربوي عند الإغريق ومصر والرومان والصين..، إلى العصور الوسطى وظهور الديانات وما لها من أثر في الفكر التربوي، وبالأخص الديانة المسيحية والإسلام، هذا الأخير الذي جاء مشجعًا لطلب العلم والمعرفة على اعتبار أول آية نزلت من القرآن الكريم تأمر بالقراءة لقوله تعالى:﴿اقرأ باسم ربك﴾ [العلق: 1] ملحًا على تربية النشء تربية راشدة تعمل لخير العباد وعبادة رب العباد، إلى العصر الحديث وظهور المجتمع الصناعي، ففكر الإنسان في ضرورة إيجاد بديل تربوي يتوافق مع متغيرات العصر، ثم العصر المعاصر وظهور الثورة المعلوماتية، فأصبح العالم قرية صغيرة؛ مما دفع المجتمعات إلى إحداث تغيير في برامجها التربوية التي بنيت في الأساس على فلسفات ومبادئ ضاربة في القدم، وهذا ما سأحاول الوقوف عليه في موضوع الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية والتعليم، من خلال عرض نشأة وتطور الفكر التربوي و الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية والاتجاهات النظرية المفسرة للتعليم بالتحليل والمناقشة في هذا الفصل.

أولا – مدخل عام حول نشأة وتطور الفكر التربوي:

شكل موضوع التربية أحد أهم وأبرز الاهتمامات عند المجتمعات والحضارات القديمة والحديثة، فكل منها كان يرى في التربية الأساس الذي ينبغي أن تنبثق منه الإصلاحات والطموحات المستقبلية، فكل حضارة بنيت، كانت تهتم بالتربية حسب ما تقتضيه حاجاتها في تكوين أفراد المجتمع ،وتهدف إلى غرس الشجاعة والإقدام حتى تصبح حضارة قوية، كما تعتمد على طقوس دينية في نهضة هذه القوة واستمرارها، فيصبح الدفاع عن الوطن والقومية من الطموحات، والموت في سبيله أغلى أمانيها ،وهذا مطلوب من الرجال والنساء على السواء. ولو عدنا ولو لحظة إلى تاريخ الفكر التربوي الذي مرت به الحضارات القديمة والحديثة، لوجدنا أن أي حركة إصلاحية لم تهمل موضوع التربية بل أعطته كل الاهتمام.

1- التربية في العصور القديمة:

1-1- التربية عند المصريين: "التربية المصرية القديمة احتوت على أهداف تربوية اقتصادية ودينية وأخلاقية، ونظامها التعليمي نجح نجاحًا باهرًا في المحافظة على حضارتها مدة تزيد على الثلاثة آلاف عام"(1).حتى أن المحتلين لها من الفرس والرومان، تأثروا بها ولم يؤثروا فيها ، حيث اهتم المصريون بموضوع التربية وأعطوه الأهمية البالغة، وكان تحظى به الطبقة العليا في المجتمع دون سواها، "فكانت التربية في مصر القديمة مقصورة على إعداد الطبقة الأرستقراطية بفئاتها المختلفة، فكان غرضها دنيويًا ودينًيا، فالدنيوي يخرج المتعلمين في الفنون المختلفة، والديني هو العمل على محبة الآلهة في الآخرة بالتعبد والتقرب إليهم"[2] وقد أستأثر كهنة مصر بالتعليم في معاهد ملحقة بالمعبد ونسبة المتعلمين كانت ضئيلة؛ لأن هذه النسبة تؤخذ عادة من أبناء الطبقة الغنية، وأن الفقراء يعجزهم تغطية سنوات الدراسة الطويلة، في حين كانت المدارس داخلية تضاف والأهل القادرون على تحمل هذه النفقات لا يطلبون أكثر من تأمين العلم لأولادهم إذ هو مفتاح الوظائف الإدارية"(3) ؛ولهذا كان التعليم في الغالب الأعم مقتصرًا على طبقة النبلاء والجيش والكهنة والطبقة العليا المستأثرة في البلاد، أما طبقة العامة من الفلاحين والعمال والعبيد فكانت الأعمال تنتظرهم منذ نعومة أظفارهم ولا يجدون وقتا للتعلم بل كان معظم وقتهم في أعمال الصخرة والزراعة وغيرها.

وقد تميزت التربية عند المصريين بعدة خصائص أهمها:"(4)

- يعيش الطفل في سن الرابعة مع ألعابه.

- التربية لم تكن لينة، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشى عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة، وتقدم الأم للطفل شيئا من المبادئ الدينية والخلقية.

---

(1) عبد الواحد علواني: مرجع سابق، ص 32.

(2) عبد الله الرشدان: **علم الاجتماع التربية**، دار الشروق، عمان، الأردن،2008، ص38.

(3) لبيب عبد الساتر: **الحضارات**، دار الشروق، ط06، بيروت، لبنان،1977، ص 13.

(4) كمال عبد الله، عبد الله قلي: مرجع سابق، ص 85-86 .

- الدراسة تشتمل على الدين وأدب السلوك القراءة والكتابة والحساب والسباحة والرياضة البدنية، ويتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا، و هذا بعد امتحانًا يؤديه الطالب.

- كان يغلب على طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي. وكان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا، فالنظام المتبع كان قاسيًا، ومن حكمهم الشائعة "إن الطلاب صلبًا، وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يضربون".

"فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه:(أمنح قلبك للعلم وأحبه كما أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء، اذكر يا بني أنه أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف فإنه يحكم نفسه بنفسه)، فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد"(1).

والتربية في الحضارة المصرية حظي بها أبناء النبلاء دون سواهم، واحتكار طبقة الكتبة لتعليم الكتابة كمهنة يدل على مكانتها المرموقة في بلاط فرعون وتقوم هذه التربية على إعداد الطفل للحياة الدينية أو الدنيوية من تعليم الطفل الآداب الاجتماعية والمحافظة على العادات والتقاليد.

1-2- التربية عند اليونانيين:"اهتمت التربية اليونانية القديمة برعاية الطفل وتعليمه ومساعدته على تحقيق نمو متكامل من خلال الاعتناء بجسمه وذوقه وروحه وعقله، فقد نادى أفلاطون أن يظل الطفل في حضانة الدولة وتحت إشراف الأخصائيين الاجتماعيين؛ لأنه يعتقد أن الأطفال ملك للدولة.

وقد اقترح تقسيم مرحلة الطفولة، إلى فترتين،، تبدأ الأولى من الميلاد حتى سن الثالثة ويجب أن يركز المربون في هذه الفترة على تغذية الطفل، أما الفترة الثانية فهي أهم فترات التعليم والتربية في حياة الإنسان، ويتم فيها تربية الطفل عن طريق اللعب والاستماع إلى بعض القصص وممارسة بعض الأنشطة المسلية، كما أن أرسطو كان يرى أن مرحلة الطفولة تبدأ من المنزل، ومن الميلاد حتى سن السابعة يقضيها الطفل في المنزل. وطالب بالتركيز على التربية الجسمية في هذه المرحلة، لأنه رأى أن العقل السليم في الجسم السليم (بناء الأجسام) والعمل على اكتساب الحقائق من عالم التجربة والخبرات اليومية "(2).

لقد اختلفت طرق التربية في اليونان، حيث كانت تتبع نظام المدينة الدولة، ولكل مدينة نظامها الخاص، وسوف آخذ مدينتي إسبرطة وأثينا كمثال لأشهر المدن بسبب الاختلاف الشاسع في طرق التربية المتبعة بينهما، فقد عمدت إسبرطة إلى استعمال التربية العسكرية هدفها خلق مواطنين محاربين من أجل بناء مجتمع قوي، "وبذلت كل جهدها في سبيل الإعداد العسكري وحصرت هذا الإعداد في (المواطنين) الإسبارطيين دون سواهم.

"فالطفل يبقى في عهدة أمه حتى السابعة من عمره، ثم تتعهده الدولة تعلمه الموسيقي والرياضة البدنية والعلوم الأخلاقية والمدنية، فينشأ على احترام القوانين والمسنين واحتقار العبيد، يتدرب على الجلد والطاعة والشجاعة وأخيرًا على الصمت إذ الثرثرة أمر غير مرغوب فيه وإذ بلغ السابعة عشر كانت الجندية مهنته، حتى أن الأم

(1) المرجع نفسه، ص 86 .

(2) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص65-66.

ساعة تودع ابنها الجندي تخاطبه بقولها (عد بدرعك أو محمولًا عليه)، فالموت في ساحة الوغى أسمى مراتب الشرف"(1).

أما في أثينا فقد اختلفت الحياة الاجتماعية عنها في اسبرطة، وكانت تهدف إلى إعداد الفرد المتوازن لذاته ليصل إلى درجة الكمال"[2]، حيث ركزت هذه التربية على الجانب العقلي والبعد عن الجانب العسكري. "ولعل في المقارنة بين مدرستي إسبرطة وأثينا ما يظهر نسبية المفاهيم التربوية، فمع اشتراكهما في ما تميز به الإغريق عامة من روح حماسية ملحمية، إلا أن التربية الإسبرطية كانت تختلف اختلافًا بينًا عن معاصرتها (التربية الأثينية)، فالتربية الاسبرطية غلب عليها الطابع العسكري واحتقار التدريب العقلي والأدبي في مناهج التعليم، وإن كان هناك اهتمام بأشعار هوميروس والأناشيد الوطنية فلأنها تدعو للحماس وتشحذ الهمم أكثر من كونها مادة للتذوق الفني والاستمتاع النفسي، أما الأثينيون، فقد هدفت التربية عندهم إلى تخريج فرد حكيم في أدائه لواجباته واستخدام حقوقه أي تكوين المواطن الكامل جسمًا وعقلًا وخلقًا، ليذود عن وطنه ويسهم في الفكر والثقافة بشخصية متزنة قادرة على استثمار إمكاناتها الجسمية والعقلية والروحية"(3). "وبوجه عام فإن التربية اليونانية القديمة أظهرت للمرة الأولى تقريبًا أن التعليم والسياسةمرتبطان ارتباطًا وثيقًا، حيث أصبح التعليم أداة من الأدوات الهامة للدولة في المدن اليونانية ولاسيما في أثينا واسبرطة "(4).

كانت التربية اليونانية مختلفة من مدينة إلى أخرى، حيث اعتمدت التربية الاسبرطية على التربية العسكرية التي تهدف إلى تكوين مواطن محارب، فيما اهتمت التربية في أثينا بتكوين مواطن قوي الجسم والعقل مركزة على التربية العقلية والجسمية، بهدف الحصول على مواطن حر رغم الاختلاف، إلا أن هذه المدن كانت تتفق على ضرورة تربية وتعليم الطفل الآداب الاجتماعية والمحافظة على العادات والتقاليد، من أجل تكوين جيل يحمي الحضارة اليونانية.

1-3- التربية عند الصينيين: إن التربية الصينية كانت منفصلة عن الدين والدولة، وإن خدمت كليهما، وكانت تركز على التربية العقلية حيث" ظهر بالصين في القرن السادس قبل الميلاد (06 ق.م) مصلحان هما (لوتسُى Loo-tsée) يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات؛ لذا كان الإخفاق نصيبه.أما كونغ تسي (Cong-tsee)واشتهر باسم كونفوشيوس (551-478 ق.م) فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة وعلى منفعة الفرد"(5).

(1) لبيب عبد الساتر :مرجع سابق، ص 136-137.

(2) عبد الله الرشدان:مرجع سابق، ص38.

(3) عبد الواحد علوني: مرجع سابق، ص 33-34.

(4) محمد هاشم فالوقى: **بناء المناهج التربوية** –سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ-، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، 1997، ص30.

(5) كمال عبد الله، عبد الله قلي: مرجع سابق، ص 84-85.

كان "غرض التربية القديمة عند الصينيين هو إعداد القادة بتزويدهم بالمعارف القديمة التي تتصل بنظام المجتمع وصلات أفراده بعضهم ببعض وإعداد أفراد الشعب ليكون سلوكهم حسنًا في جميع أعمالهم وممارساتهم، ومعنى هذا أن التربية عندهم كانت تعنى بالناحية الخلقية والاجتماعية وفقا لتقاليدهم القديمة التي احتوتها كتب الديانة الكنفوشية"[1].

"وكانت بداية الطريقة في مدارس القرى..، يقوم فيها معلم واحد بتعليم أبناء القرية تعليمًا أولّيا، أما الفقراء من السكان فقد ظل أبناؤهم أميين، وكانت أوقات الدراسة طويلة، كما كان النظام صارمًا في هذه المدارس المتواضعة. وكانت طريقة التعليم الحفظ عن ظهر قلب، وكان الطفل يخرج من المدرسة بعلم قليل وإدراك كبير، جاهلًا بالحقائق ناضج العقل، وكان في وسع الأطفال بعد ذلك أن يتموا الدراسة في هذه المدارس، أن يلتحقوا بإحدى كليات الدولة القليلة العدد الفقيرة في أدواتها واستعدادها، ولكنهم كانوا في أكثر الأحيان يتلقون العلم عن مدرسين خصوصيين، أو يواصلون الدرس في منازلهم في عدد قليل من الكتب الثمينة"[2].

لقد تميزت التربية في الحضارة الصينية بعدة خصائص أهمها"[3]

- تتصف بروح المحافظة وتنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.
- لا تقوى أية ملكة ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة فالحياة رتيبة.
- السكون المطلق والمجهود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة والتعليم آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.
- الاعتناء بالمظهر واللياقة وبتمارين الذاكرة لا بتكوين الفكر من خلال التكرار والحفظ الأصم".

كانت التربية هي الأساس الذي قامت عليه الصين في عهدها القديم وبنت حضارة عريقة تقوم على تربية وتعليم الطفل الآداب الاجتماعية والمحافظة على العادات والتقاليد، مركزة على التربية العقلية، من أجل تكوين جيل لتولي المناصب العامة للدولة بالامتحان.

2- التربية في العصور الوسطى:

2-1- التربية عند الرومانيين: تشابهت التربية الرومانية في كثير من الأحيان بالتربية اليونانية، وتأثرت بها واقتبست منها " فالرومان لم يخرجوا كثيرًا عن الفكر التربوي الإغريقي، والتحول الأساس في المفاهيم حدث مع انتشار المسيحية بقيمها وأخلاقياتها، فمع أن المسيحية لم تختلف عن التربية الإغريقية في ضرورة التنشئة الأخلاقية والقيمة، إلا أنها نقلت فلسفة التربية من تمجيد الوفرة والمتعة والحياة إلى ازدراء كل ما يشغل (المؤمن) عن الالتزام والتعلق بالقيم"[4].

(1) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص38.

(2) شوقي أبو خليل: **الحضارة العربية الإسلامية** –موجز عن الحضارات السابقة-، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1996،ص 55-57.

(3) كمال عبد الله ، عبد الله قلى: مرجع سابق، ص84-85.

(4) عبد الواحد علواني:مرجع سابق، ص35.

كما أن الرومان أول الأمر لم يهتموا بتعليم أطفالهم " بالرغم من مجاورتهم للإغريق ولم يبدوا أي حماس للأدب والفن، ولكن الفتوحات في الخارج بدلت من مفهومهم للعلم ودفعت أثريائهم إلى تأمين التعليم والثقافة لأولادهم، فوكلوا أمرهم إلى مربين يونانيين الأصل أو رمانيين.

وفي القرن الثاني قبل الميلاد توافر عدد المربين في أحياء روما، ففتحوا مدارس بسيطة ارتادها أولاد العامة؛ لأنها لم تخل دون تعلم مهنة أوليائهم في الوقت نفسه وشاء الأثرياء أن يتعلم أولادهم على يد مربين خاصين كانوا من العبيد أحيانًا فلقنوهم في مرحلة أولى مبادئ اللغة اللاتينية، وفي مرحلة ثانية قواعد اللغة وأصول البلاغة، دون أن يعرضوا عن اللغة الإغريقية لأنها أغنى تراثًا، ولم يترددوا في إكمال دراستهم في أثينا حتى أضحت اليونانية لغة أساسية في روما وإن لم تكن رسمية"[1].

وبعد مجيء المسيحية واعتمادها كديانة رسمية، زاد الاهتمام بتربية النشء على الأخلاق والدين والدعوة إلى ضرورة السمو بالروح عن طريق التربية والمعرفة الدينية ونشرها بين الناس، وإرشاد الشباب والجهلاء إلى عمل الخير لهم، فكان غرضها دينًيا دنيويًا، والاعتقاد أن النجاح في الحياة الدنيا دليل نجاح في الآخرة، وأن العمل عبادة والتواضع طاعة."و كان الغرض العملي للكنيسة الكاثوليكية في العصور الوسطى هو إماتة الشهوات وإهمال الجسد حتى تنتقى الروح وتنجو من عذاب جهنم، ووسيلة ذلك الطهارة والفقر والطاعة"[2].

كانت للتربية الرومانية اقتباسات كثيرة من التراث اليوناني، حيث يعد الأساس الذي قامت عليه التربية في روما وبنت حضارة عريقة تقوم على تربية وتعليم الطفل الآداب الاجتماعية، ومع الاعتراف بالمسحية كديانة للدولة وانتشار الكنائس والأديرة زاد الاهتمام بتربية النشء على الآداب الدينية والدنيوية، وانتشر التعليم حتى في الطبقة الفقيرة.

2-2- التربية عند المسلمين: التربية العربية الإسلامية تعكس بوضوح تعاليم الإسلام السمحة وعقائده السامية، ذلك أن الإسلام إلى جانب ما دعا إليه من الإيمان بعقائده السامية، دعا إلى التمسك بتعاليم الأخلاق الفاضلة التي عدها شرطًا أساسًيا للحياة الدينية الصالحة، "وهناك عدة مبادئ قد أثرت بصفة خاصة في تطور النظرية التربوية منها مبدأ المساواة ...والمساواة بين معتنقي الدين الجديد بغض النظر عن جنسياتهم وألوانهم، و وثيقة المساواة هذه أيدها الله تعالى بقوله الكريم ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾[الحجرات: 13] ، وأتبع ذلك بمبدأ الإخاء والأخوة بقوله﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[الحجرات: 10] والطابع العام للتربية الإسلامية يتجلى في نزعتها المثالية في تقديم العلم والحث على طلبه، وفى الاهتمام بالفضائل الخلقية ثم في مرونتها في طرق التحصيل واصطباغها بروح الديمقراطية التي

(1) لبيب عبد الساتر :مرجع سابق، ص 214.

(2) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص38.

قضت على الفروق بين الشعوب والأجناس والطبقات في مجال التعليم والدين وإعطاء الأفراد فرصًا متساوية في التحصيل"[1].

كانت التربية عند المسلمين تبدأ في سن مبكرة، حيث يتوجه الأطفال إلى المؤسسات الدينية" في سن الخامسة، ويدرس الأولاد والبنات في الكتاب أو المسجد مبادئ القراءة والكتابة والحساب وقواعد اللغة والدين والجغرافيا وكان القرآن هو الكتاب الأساس للقراءة على اختلاف المذاهب والأمصار في اتخاذ القرآن كتابا للقراءة"(2). هذا بالنسبة للتعليم الأولي الذي كان في شكل تعليم نظامي رسمي في الكتاتيب والمساجد وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء والأدباء وغيرها، أما التعليم الثانوي والعالي فيتدرج فيه طلبة العلم ويتخصصون أكثر ويتوسعون في بحور الأدب والنحو والفلك والكيمياء والطب، وتتعدد فيه المناهج مع فسح المجال للطالب لاختيار المدرسة المفضلة.

" يتصف التوجيه الإسلامي للتربية بالشمول، كما يفسح المجال للتطور والتغير، فهو يجمع بين المادة والروح وبين تنمية الذهن، وإذكاء الإيمان وبين الفكر والعمل، وبين اللذة والجهد، وينظر للإنسان كوحدة غير مجزأة، فالعاطفة والعقل لا ينفصل أحدها عن الآخر، أما التطور والتغير فإن الإسلام يراها سعيًا إلى التسامي وإلى المثل الأعلى"(3).

ويمكن حصر أهداف التربية عند المسلمين في ثلاثة أهداف: "(4)

- الأهداف الدينية: كالامتثال في الأمر الإلهي والطمع في ثواب الله.
- الأهداف الثقافية: التي تمثلت في اكتساب أدوات الثقافة من قراءة وكتابة ومحاربة الأمية وتحقيق التجانس الثقافي والإعداد لمراحل التعليم الأعلى.
- الأهداف الاجتماعية:التي اشتملت على تدعيم الأدوار الاجتماعية وتنمية الشخصية الإسلامية.
- أهداف التعليم العالي: اشتملت على نقل ونشر وتنمية ثقافة المذهب وتكوين وتجديد الصفوة المذهبية من خلال إعداد نخبة من أهل العلم لممارسة الوظائف المذهبية كالتدريس والإفتاء والقضاء واكتساب مفاهيم ومهارات العمل في المجالات العلمية والعملية.

إن التربية عند المسلمين استهدفت تحقيق غايات علمية وعملية، واهتمت بنشر المعرفة في كل أرجاء العالم، مشجعة على طلب العلم حاثة على ضرورة التعليم المجاني للأطفال، دون استثناء حيث كان يؤخذ العلم لذاته وتقدير المعرفة بقيمتها وليس لاكتساب شيء، أو نيل وظيفة، ولجلب منفعة خاصة.

---

(1) كمال عبد الله ،عبد الله قلي: مرجع سابق، ص101.

(2) عبد المجيد عبد التواب شيخة: **تطور الفكر التربوي في العصور القديمة والوسطى**، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006،ص198.

(3) وزارة التربية والتعليم: **مدخل إلى التربية**، الجزائر، دس، ص 32.

(4) عبد المجيد،ع الثواب شيخة: مرجع سابق، ص194.

3- التربية في العصر الحديث:

3-1- التربية الغربية: لقد عمل مفكرو المجتمع الغربي على إصلاح مجتمعاتهم وإخراجها من ظلمات الجهل والتخلف التي كانت مسيطرة عليها في العصور الوسطى ،حيث كانت تعانى الظلم من رجال الدين وسيطرة الكنيسة وقهر الحكم الإقطاعي، ومحاولة بعثها إلى عصر التنوير حيث أعطوا أهمية بالغة لموضوع التربية، فجاءت المناداة بإصلاح المؤسسات الدينية والحد من سيطرة الكنيسة ورجال الدين، والنظر إلى الحياة بنظرة عقلانية، كما نادوا بإصلاح النظم التربوية المسؤولة عن تكوين الأجيال، حيث كانت "النظم المدرسية الأوربية في القرن 19 تظهر قديمة حتى أنها تطرد آلاف الشباب من الأوساط الشعبية حينما تفقد التقنيين والمهندسين وإطارات التعليم"[1]؛ مما دفع بالعديد من المفكرين إلى البحث عن حل ومحاولة التفكير في طرق تربية حديثة وأنتجوا بذلك أفكارًا، وخلفوا بصمات خالدة في الفكر التربوي، بقى صداها إلى يومنا، ومن أبرزهم زعيم التربية الحديثة جان جاك روسو، وبستالوتزي، وفروبل، والمربي المجدد جون ديوي الذي استطاع هضم آراء سابقيه والمجيء بها في قالب جديد يتوافق مع متغيرات الحاضر وسأكتفي بذكر بعض الآراء التي لها علاقة بموضوع الدراسة منها:

3-1-1- جون أموس كومنيوس (1592-1670م): يعد من أوائل الفلاسفة وأكثرهم اهتماما بالطفولة، حيث كان أول من نادي في عصره بأن هذه المرحلة ترسي قواعد الشخصية،" وكان له رأي واضح في استخدامه الحواس في تربية الصغار، إذ اعتبر الحواس رسل العقل، تنتقل عليه المعارف حيث يسجلها ويخزنها، ومهما كان حجم المعرفة ، فإن العقل البشري لا يضيق بها؛ ذلك لأن لا حدود له ولا لقدراته وكان يرى أن تعليم الصغار ينبغي أن يبدأ بالبسيط ثم الأكثر تعقيدًا، وهكذا ومن الجزئي للكلي، ومن المحسوسات للمعقولات، وألا يعلم الصغير شيئًا لا يفهمه، فالتربية عند كومنيوس يجب أن تتخذ نظامًا يبدأ بتربية الحواس، ثم الذاكرة ثم الفكرة الناقدة أخيرًا، وأكد على أهمية استخدام الحواس في اكتساب المعرفة وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأن العقل لا يمكن أن يحصل على المعلومات إلا بتنمية الحواس في هذه المرحلة وقد دعا على ضرورة توفير مدارس خاصة لاستقبال الأطفال الصغار وتربيتهم [2].

3-1-2- جون لوك: (1632-1704) يرى أن التربية لها أغراض ثلاثة، وهي: التربية الجسمية التي ترمي إلى تقوية الجسم ونشاطه، والتربية العقلية التي ترمي إلى تزويد العقل بالمعرفة، والتربية الخلقية التي ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس"[3]، كما يرى أن المنهج غير ثابت وقابل للتعديل والتجديد ويجب أن يركز على أسلوب نقل المعلومات وليس على عدد الصفات أو حشو المعلومات، بل يجب أن يركز على الجانب المعرفي بالإضافة إلى

(1) Boudon (R) et les autres, **op .cit**, P78.

(2) شبل بدران: مرجع سابق، ص50.

(3) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص40.

جوانب أخرى، مثل النواحي الاجتماعية والنفسية الجسدية ويجب أن يشارك في تخطيط المادة الدراسية عدد من المختصين في هذا المجال. ويرى أن المادة الدراسية يجب أن تساعد على نمو الطفل، وهذا متمثل بأن تكون المادة مرنة قابلة للتعديل والتبديل وفق تطور المعرفة عند الطفل، أي يجب أن تكون المادة الدراسية متناسبة مع سيكولوجية الأطفال، وهذا يؤدي إلى تعلم الأطفال تعليماً جيداً (1).

3-1-3- جان جاك روسو(1712-1788)**:** "يري أن الفرد هو شعار التربية، وأن التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها، وبنى على أن التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال، وأن من مقتضيات الحرية أن يكون التعليم مختلطاً، وأن يسمح بالرقص والسباحة والتعري ومناقشة مسائل الجنس بلا تحفظ، أما المشكلات الجنسية فترجع أسبابها إلى رغبة الآباء الذين يريدون حمل أبنائهم على مبادئ وقواعد الأخلاق، وأن تربية الطفل تكون بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية لا يعلم فيها الطفل شيئًا، ولا يربي خلالها أي تربية، بل يترك للطبيعة محاطاً بأجهزة و أدوات من شأنها أن توسع مداركه، وأن التربية في نظره هي إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ أن نضحي بالحاضر المتيقن في سبيل مستقبل مضنون"(2)، ويعد كتابه إميل من أفضل الكتب التربوية التي كتبت حينذاك، حيث قسمه إلى خمسة أجزاء وكل جزء منها يساير مرحلة من مراحل نمو الطفل أميل" فقد خصص الكتاب الأول إلى لمناقشة تربية أميل في مرحل طفولته الأولى، التي تمتد من الميلاد إلى سن الخامسة،(0-5) ،وخصص الكتاب الثاني لمناقشة تربيته من سن الخامسة إلى سن الثانية عشر (5-12)، وخصص الكتاب الثالث لمناقشة تربية أميل من سن الثانية عشر إلى سن الخامسة عشر(12-15)، وخصص الكتاب الرابع لمناقشة تربية أميل من الخامسة عشر إلى سن العشرين (15-20)، أما الكتاب الخامس فقد خصصه لمناقشة تربية البنت صوفي التي سوف تكون زوجة لأميل في المستقبل"(3).

وما يقال عن أفكار روسو هو مبالغته في ترك الحرية للطفل وعدم تعليمه حتى سن الثانية عشر، رغم أنه في مرحلة يحتاج فيها إلى توجيه وتربية من الكبار، وهذا سيكون له اثر سيئ فيما بعد، حيث لا يمكن للطبيعة أن تربي الطفل تربية صالحة، كما اعتبر نفسه النموذج المثالي الذي ينبغي الاقتداء به وهذا غرور.

3-1-4- يوحنا هنري بستالونزي (1746-1827م): يعتبر صاحب الفضل في توجيه الأنظار إلى أن مشكلة التربية يجب دراستها من ناحية علاقتها بنمو عقلية الطفل- أي جعل الطفل محور العملية التعليمية- مما يعتبر

---

(1) نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي: **الملامح الأساسية لخطة تربية الطفل في السنوات الست الأولي في رياض الأطفال في الأردن ومدى ملاءمتها للاستراتيجيات الحديثة لتربية الطفل**، إشراف منير شمعون وآخرون وهي أطروحة دكتوراه في التربية فرع الآداب العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت 1994 (لم ينشر)، ص87.

(2) كمال عبد الله، عبد الله قلى: مرجع سابق، ص 122.

(3) رابح تركي: **النظريات التربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982 ، ص 128.

بستالونزي واضع أسس التربية الحديثة بالمدرسة الأولية، وقد عرفها: "أنها عملية نمو طبيعي تقدمي متناسق مع جميع قوى وقدرات الإنسان"[1].

وضع مبادئ أساسية لمذهبة التربوي على النحو التالي:"تزويد العقل بثقافة حافزة واسعة.وتزويده بالأفكار والمعطيات وربط التعليم كله بتعليم اللغة وتبسيط آلية التعليم والدراسة"[2].

وقد اعتمد على الملاحظة كمبدأ أساس في التعليم، مؤكدًا أن الملاحظة هي المسلمة الأساسية لكل معرفة؛ لهذا يجب على الطفل أن يدرب على فحص الأشياء بحواسه، ثم يتعرف على أسمائها وأسماء صفاتها. وأكد على أهمية التدريب المنطقي والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن الجزء إلى الكل، ولقد تأثر بستالوزي بأفكار روسو، لكنه ركز على القدرات الجسمية والعقلية والخلقية لدى الأطفال، والتي يجب أن تعمل التربية على تنميتها عن طريق التدريب الذاتي، إذ يتأثر العقل بالموضوعات الحسية التي تتحول إلى أفكار ومعارف آلية"(3).

يمكن تلخيص أفكار بستالوتزي في تربية الصغار واستخدام الحواس في تربيتهم كالآتي: [4]

- إن الأسرة هي أهم مؤسسة تربوية للصغار؛ إذ هي مركز لممارسة المحبة والتعاون للصالح المشترك.
- إن مبادئ التربية وأسسها يبحث عنها داخل الطفل، وتبدأ منه هو، ولا تفرض عليه من الخارج.
- إن النمو المتناسق لكل قدرات الفرد جسمية وعقلية وخلقية هو هدف التربية، حاول أن يلائم بين النشاط أو العمل، وبين النمو العقلي والأخلاقي.
- الملاحظة والخبرة الشخصية أساس التربية والتعليم، وهذا هو الأساس الصحيح الذي يستمد منه كل معلوماته.
- يجب أن نربط الدراسة بالملاحظة واستعمال الحواس، وليس الغرض من التربية الأولية ملء عقول الأطفال بالمعلومات وإنما الغرض منها إنماء القوى العقلية وإيقاظ المواهب الكامنة فيهم".

وقد أخذت بهذه الأفكار معظم المجتمعات الحديثة ففي المجتمع الرأسمالي تقوم فلسفة التربية على فلسفة ليبرالية تمجد الحرية الفرديةش؛ مما يشجع على التفكير والإبداع والاختراع، ويمنح فرصة لظهور الفروق الفردية والقدرة المبدعة، ويعيد تشكيل الحياة بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

2-2-التربية العربية: بعد الثورة العلمية التي حصلت في أوروبا دفعت الدول العربية بعض البعثات العلمية إليها لاكتشاف ما وصلت إليه، ومحاولة الاستفادة من خبرتها في تنمية المجتمع العربي، مثل "البعثات العلمية التي بعث بها محمد علي إلى أوروبا (1809-1813) ،فشاهدت هذا الفرق في طرق التربية بين المسلمين والغرب،

(1) المرجع نفسه، ص166.

(2) نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي: مرجع السابق، ص7.

(3) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص 50.

(4) شبل بدران:_مرجع سابق، ص164.

فتباينت مواقفها بين مؤيد للتغريب وبين القومي محافظ يحاول الأخذ بحذر من هذه الحضارة الغربية، وبين اشتراكي يقف على النقيض من المدرسة النفعية الأوربية"[1] ،وفي خضم هذه الأفكار المتباينة جاءت محاولات وجهود بعض مفكرين العرب في إيجاد إصلاحات تربوية تتواكب مع متغيرات العصر، وهي إسهامات كثيرة اتجه اهتمامهم إلى ضرورة تربية النشء تربية صالحة، وتحقق أهداف المجتمع العربي، حيث وسوف أقتصر على ذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر:

2-2-1- محمد بن عبد الوهاب: (1703-1791) أسس حركة نسبت إليه والتي عرفت بالوهابية" تعتبر الدعوة الوهابية أول حركة تجديد في العالم العربي الحديث وهو تجديد من ذلك النوع التقليدي الذي لا يبتكر جديدًا بل يحاول أن يعود بالإسلام إلى ما كان عليه في عهد السلف الصالح، ...ومحمد بن عبد الوهاب لا أستطيع أن أسوقه في عداد المفكرين التربويين وإن كنت استطيع بكل ثقة أن اعتبره من أعظم المربين الإسلاميين في العصر الحديث، وذلك أن جهده الأساس لم يتجه لمناقشة آراء وقضايا ومسائل تربوية إيمانًا منه بأن جهده إنما هو في محاولة تشخيص هذه الأسس والمفاهيم والمبادئ في سلوك الناس وفي المجتمع، وكان إذًا مربيًا وليس مفكرًا يبني الناس، ويضع الأسس العلمية لبناء المجتمع الإسلامي المنشود...فالتربية عنده على هذا كانت تربية عملية وليس تربية نظرية(2).

2-2-2- رفاعة الطهطاوي:(1801-1873) رفاعة الطهطاوي في كتابه مناهج الألباب، وقد وصف فكره بأنه مثالي واقعي، دعا إلى تكوين مجتمع خّير متدين عامل،" يقول:(الأمة التي تتقدم فيها التربية بحسب مقتضات أحوالها يتقدم فيها التمدن، على وجه تكون الأمة له أهلًا للحصول على حريتها، بخلاف الأمة القاصرة التربية، فإن تمدنها يتأخر بقدر تأخر تربيتها)، ويقول بالمجتمع المفتوح ،ومخالطة الأغراب وبخاصة أولى الألباب تجلب المنافع للأوطان، والأخذ بأسباب العمران والإصلاح، وقد تضمنت أراء الطهطاوي التربوية عنده تنمية الأعضاء الجسمية والعقلية، وهي طريقة تهذيب النوع البشري، ذكرًا كان أو أنثى ليحصل له أسباب السعادة والسيادة وعرفها أيضًا، بأنها (تنمية أعضاء المولود الحسية من ابتداء ولادته إلى بلوغه حد الكبر، وتنمية روحه بالمعارف الدينية والمعاشية)، ويرى الطهطاوي ضرورة تعميم التربيةوشمولها لجميع أبناء الأمة ذكورًا وإناثًا على السواء، وقوله وبالجملة: فتربية أولاد الملة وأطفال الملكة ذكورًا وإناثًا وصبيان الأمة أوجب الواجبات، ومراعاة ميول المتعلمين(3).

تظهر فلسفة الطهطاوي التربوية في تأثره بالأفكار الاشتراكية وتأكيده على ضرورة تربية الفرد، فيري أن الناس يحتاجون إلى التعليم كاحتياج الظمآن إلى الماء، وتعليم المرأة ضرورة ،وتربيتها أقوى في صونها من الحجاب.

---

(1) عصام توفيق قمر: **رؤية مستقبلية لتفعيل دور نظم التعليم العربية في الوقاية من الاستبعاد الاجتماعي**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، الملتقى الدولي الأول حول:المجتمع العربي بين الاستبعاد والاحتواء الاجتماعي في ظل التغيرات المعاصرة أيام 31/30 أكتوبر 2011، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، ، جامعة المسيلة.

(2) سعيد إسماعيل علي: **الفكر التربوي العربي الحديث**، عالم المعرفة، 1998، ص58-61.

(3) ماهر إسماعيل الجعفري: **المناهج الدراسية**- فلسفتها- بناؤها -تقويمها -، دار اليازوري، ط1، عمان، الأردن،2010، ص 81-82.

2-2-3- محمد عبده:(1849-1905) محمد عبده دعي إلى تحرير الفكر من التقاليد البالية التي تعارض الدين، يتلخص منهجه الدراسي في ضرورة "الأخذ بالعلوم الطبيعية والرياضية والتطبيقية لاكتشاف أسرار الكون، والبحث عن الحقيقة واللغة العربية وإنقاذها من التسويف، وتخليص الفكر الديني بالرجوع إلى ما قبل الخلاف[1]، يقصد بذلك قبل الخلاف بين معاوية وعلى(ض)، ودعا إلى الأخذ والنقل عن الثقافة الغربية، ولكن بتحفظ دون ترك التراث أو التنكر لأصوله، بمعنى أن يجرى التعديل في كليهما بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث "من منطلق إعادة تجديد العقيدة أو علم الكلام من أجل إعادة تلقينه للمسلم باعتبار أنّ المشكلة كلامية [2]. فالتغيير يبدأ من تربية الفرد.

2-2-4- ساطع الحصري:(1880-1968) ساطع الحصري قاوم سياسة الأتراك التي فرضتها الدولة العثمانية ونادى بالقومية العربية الإسلامية، وطبقها في فلسفته التربوية من خلال تعديله لمناهج التدريس السورية وتعريبها "وسعيه إلى إيقاظ الشعور بالقومية والإيمان بوحدة الأمة العربية وتحديده لأسس القومية، اللغة والتاريخ، فاللغة أساس القوميات، وهي الأساس في تكوين الأمة والتاريخ هو الوعي والشعور، وإهماله يعني الاستسلام، والقومية العربية قومية مسالمة تعرف حقوقها وواجباتها تجاه القوميات الأخرى ...وأولوية اللغة والتي بها تتميز الأمة، وهي روحها وحياتها، إنها العمود الفقري للأمة.كما دعا للديمقراطية والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص والديمقراطية ونبذ القطرية والإقليمية والأصالة والمعاصرة، فالماضي لا يقيد الحاضر، والتكامل بوصف أن التربية نظام بنائي يبدأ بالجانب البدني، ثم الذهني فالخلقي من أجل بناء شخصية إنسانية متكاملة وربط التعليم والتعلم بالسياسة والبيئة الاجتماعية؛ ليتجول الطالب بحرية بين العلم والنضال من أجل أمة عربية مستقلة وضرورة التربية العسكرية واعتماد الفتوة في المدارس[3] وللحصري فضل كبير في إعادة تنظيم النظام التربوي في سوريا وفي غيرها من الدول العربية التي اقتفت أثره بعد ذلك مثل الأردن ومصر.

2-2-5- حسن البناء(1906-1949) مؤسس جماعة الأخوان المسلمين بمصر" أسسها سنة 1927 في مدينة الإسماعيلية، ويبدو ارتباط دعوة الأخوان بالدعوات السابقة من إيمانها بوجود النظام الإسلامي وتكامله، أو بمبدأ الشمول في الفكر الإسلامي، وهي المبادئ التي تربط الدين بالدولة، وتطبق أحكام الشريعة الإسلامية، والعودة إلى القرآن والحديث دون سواهما، والإمساك عن الخوض في علم الكلام، ومحاربة بدع الصوفية، وتقليد السلف الصالح، والعودة إلى العمل بالسنة المطهرة، وتربية الشعب على العزة والكرامة، وإصلاح الحكم، والتشجيع على طلب العلم، وتشجيع تعليم المرأة بفتح مدارس للتعليم وتثقيف أفراد المجتمع"[4]. حيث استطاع حسن البنا" أن يحدد المشكلة التربوية بشكل مكّنه من قيادة الجهود التربوية الإصلاحية نحو تغيير تربوي جاد وإيجابي للشخصية

(1) المرجع نفسه، ص97.

(2) عمر النقيب: مرجع سابق، ص37.

(3) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق، ص 135-136.

(4) سعيد إسماعيل علي: مرجع سابق ، ص81.

الإسلامية، أضفى معنى متجدّدًا لحياة الإنسان المسلم بسبب ما كان يلقيه القائد الملهم من الآيات تتفجر كلامًا حيًا [1].

2-2-6- مالك بن نبي(1905-1969): لقد تناول مالك بن نبي موضوع التربية من منطلق بناء حضارة الإنسان المسلم، والنظر إلى المشكلات التي تعترض إعادة بنائها، حيث "اتخذ منذ البداية صياغة المشكلة التربوية نقطة الانطلاق الأساسية في تحديد الغايات والأهداف التي ينبغي أن يتبناها الإصلاح التربوي الإسلامي، وتركيزه على العامل البشري،واعتبار الإنسان المسلم الذي تحلّل تركيب شخصيته بعدما أكمل دورته الحضارية هو الأصل في مختلف المشكلات التي تواجهنا في العالم الإسلامي، وأنّ المشكلة معقدة وليست من السهولة كما يظن الكثير وإنما تتطلب جهدًا استثنائيًا من أجل علاجها[2].

حاول الكثير من المفكرين العرب إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي يواجهها المجتمع العربي، حيث نظروا للتربية كمشكلة حضارية متعلقة بماضي المجتمع وحاضرة ومستقبله، وأكدوا على ضرورة أن توليها المجتمعات أهمية بالغة بهدف إصلاحها، والملاحظ على هذه الإصلاحات أنها جزئية، وليست كلية، ترقيعية وليست جذرية، شكلية وليست جوهرية، فالتربية العربية مازالت متعثرة في كثير من جوانبها لأنها تربية غريبة عن الوطن العربي، والسبب في ذلك هو أن الأنظمة التعليمية من حيث فلسفتها وأهدافها في الغالب مستمدة من أنظمة الغرب ومنقولة أو مستعارة عن نماذج خارجية دون تفاعل جدي مع البيئة العربية.

(1) عمر النقيب: مرجع سابق، ص39.

(2) المرجع نفسه، ص215-216.

ثانيا– الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية:

إن الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية تعني البحث في الأفكار الاجتماعية التربوية عند القدامى من المفكرين الاجتماعيين والمؤسسين لعلم الاجتماع ،وإسهاماتهم في موضوع تربية الطفل، حيث ظهر ذلك في شكل أفكار تربوية عند بعض الفلاسفة ، أمثال سقراط و أرسطو وأفلاطون ثم تبلور بوضوح مع إسهامات العديد من العلماء المسلمين، لعل أبرزهم أبو حامد الغزالي وابن خلدون الذي اجتهد في تحويل الفكر الاجتماعي إلى علم قائم بذاته، سماه علم العمران البشري، ثم نظريات واجتهادات بعض علماء القرن التاسع عشر المؤسسين لعلم الاجتماع الغربي.

1- الاتجاهات النظرية المفسرة للتربية في الفكر الإسلامي:

التصور الإسلامي للتربية ينبع من أحكام القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، من أقوال الرسول وأفعاله، وما اتفق علية الصحابة والصالحين، حيث" يقدم الإسلام فلسفة شاملة متوازنة تتناول جميع جوانب الحياة وتهتم بالفرد والمجتمع، والدنيا والجسد والنفس والعقل والوجدان.

والتربية في الإسلام تهتم بجميع جوانب شخصية الطفل وتدعو إلى الاهتمام بها بشكل متوازن، فتدعو إلى ترويض الجسم وإعمال العقل وتهذيب النفس بالأخلاق الحميدة[1].

ويمكن التعرف على التصور التربوي الإسلامي من خلال آراء عدة علماء وفلاسفة مسلمين، مثل: الغزالي، وابن مسكويه..... وابن خلدون، ومحي الدين ابن العربي..."فمن أبرز أغراض التربية لديهم تهذيب النفس وتحصيل الفضيلة، وهم يستندون في ذلك إلى قول النبي ﷺ: (أنما بعثت لأتتم مكارم الأخلاق) [2].

ولقد ساهم العلماء المسلمين في استنباط أحكام وقوانين من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، استناروا بها في التفكير العلمي الصحيح والبحث عن الحقيقة في العلوم وكيفية تربية الطفل، حيث خلفوا وراءهم صفحات مشرقة عن الفكر التربوي التعليمي مازالت صالحة لهذا الزمان ومن أبرز المفكرين التربويين الذين كانت لهم آراء في الفكر التربوي التعليمي ابن سحنون، و القابسي، وإخوان الصفاء، وابن مسكويه، وأبو حامد الغزالي، وابن الجوزي والزرنوجي، وابن خلدون حيث تناولوا قضايا التربية ومن مختلف الجوانب، فأوردوا أهداف التربية ومناهج التعليم، ودور المعلم في العملية التعليمية، وواجب المتعلم، وموقفه من العقاب وكل القضايا التربوية التي تشغل منظومتنا التربوية في الوقت الحاضر وسوف أقتصر على بعض المفكرين فقط والتركيز على أهم الأفكار التربوية التي تناولوها فيما يلي:

(1) حنان عبد الحميد العناني: **برامج تربية الطفل**، مرجع سابق، ص31.

(2) صالح عبد العزيز: **التربية وطرق التدريس**، ج2، دار المعارف، ط12، الإسكندرية، مصر،1993، ص263.

1-1- ابن سحنون: (202-256هـ/819-870م) يعتبر ابن سحنون أول من تطرق إلى قضية التربية في العالم الإسلامي، وبهذا فقد كان لبن سحنون سباقاً في تناول موضوع التربية ،حيث تتلخص أهدافها في نظره في النقاط التالية: "(1)

- تعليم القرآن الكريم ونشر العلوم الدينية وتعميمها بين كافة المسلمين.

- تحصيل العلم وكسب المعرفة وكسب المكانة الاجتماعية بين الخاصة والعامة. وكسب الرزق واكتساب الأخلاق، كما قسم ابن سحنون مناهج التعليم إلى قسمين"(2)

- القسم الإلزامي: يتضمن تعليم القرآن، فقد أكد ابن سحنون على مرونة تعلم القرآن و تعليمه مستشهداً بالأحاديث النبوية التي تبين مكانة حامل القرآن وفضل تعليمه (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، كما جاء في الحديث الشريف، ويتضمن هذا القسم إعراب القرآن والشكل والهجاء و التوقيف والترتيل.

- القسم الاختياري: يتضمن هذا القسم تعليم الحساب والشعر العربي واللغة العربية والخط والنحو، ويبقى التعليم الاختياري حسب شروط أهل الولد، فبعض الأهالي يشترطون مثلاً هذا التعليم؛ لذلك كان واجب المعلم الإبقاء بهذا الشرط.

يمكن بعد القراءة المتمعنة لهذا المنهاج أن نصل إلى:

- أن عملية التعليم عند ابن سحنون عملية تفاعل بين كل من المعلم والمتعلم وأهله.

- أن القراءات الخاصة بالعملية التربوية وما يمكن أن يقدم للمتعلم لا تخص المعلم وحده بل يجب أن يستشار أولياء المتعلم في ما يخص المواد (أي المحتوى) التربوي التي يجب أن تقدم للتلميذ.

- كذلك نلاحظ خاصة أن عملية التعلم تعمل على تجسيد الفلسفة التربوية الإسلامية النابعة من مقومات الأمة و بعدها الحضاري.

- كذلك هي عملية غير متعلقة على الجانب الخصوصي بل تحمل كذلك في طياته البعد الإنساني"

إن المحلل لهذه الأفكار يصل إلى نتيجة مفادها أن عملية التعليم عند ابن سحنون هي عملية شاملة وكاملة تعمل على بناء الفرد المتشبع بالمبادئ الإسلامية، كما تسعى إلى إعطائه قسطاً هاماً من المعارف النافعة، والتي يمكن أن تفتح له أبواب المستقبل وذلك بتزويده بالمكانة الاجتماعية و الاحترام بين الخاصة والعامة وهذا الاحترام لن يتأتي إلا بفضل رأس المال الرمزي الذي يتحصل عليه هذا المتعلم.

1-2- ابن سينا: (979-1037م) "ركز ابن سينا على التربية الدينية وضرورة تعليم الصبي القرآن الكريم والأخلاق والحساب، وتدريبه على الصنائع التي تستهويه وضرورة مراعاة ميول الطفل واستعداداته حيث قال (إن ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له و مواتية... ولو كانت الآداب والصناعات تجيب وتناقد بالطلب والمرام

(1) جمال معتوق: **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**، ط01، الجزائر، 2004، ص10.

(2) المرجع نفسه،ص11-12.

إذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات)"[1]. ويركز على ضرورة اللعب لمدة طويلة قبل سن التعليم الذي حددها بالسادسة، وعلى ضرورة وجود رفقة مع الطفل أثناء التعليم ليبعد عنه الملل ويكون جو التنافس، وعن صفات معلم الصبيان يقول: (ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلًا ذا دين، بصيرا برياضة الأطفال، حاذقًا بتخريج الصبيان، غير عابس ولا جامد، ذا مرونة ونظافة ونزاهة)"[2].

ولقد عرض ابن سينا في كتابه القانون والسياسة آراءه حول تربية الطفل منذ فترة الرضاعة، قال بضرورة تعليم الطفل الأخلاق والأدب بعد فطامه وتعلمه اللغة أي في فترة الطفولة المبكرة.

1-3- أبو حامد الغزالي: (1059-1114م) يعد من أبرز علماء المسلمين الذين اهتموا بمسائل التربية في العديد من كتبه، ومنها كتاب(أيها الولد) الذي يقدم فيه مفهومًا صريحًا للتعليم، ويري الغزالي أن الفضيلة والتقرب إلى الله تعالى أهم أغراض التربية ويشهد على ذلك قوله: (الخلق الحسن صفة المرسلين، وأفضل أعمال الصديقين، وهو على التحقيق شطر الدين، وثمرة مجاهدة المتقين ورياضة المتعبدين)[3].

ويؤكد على أهمية تهذيب الأخلاق حيث "يقول:(وقلب الطفل الظاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصوره، وهو قابل لكل نقش، ومائل، ولكن ما يمال إليه، فإذا عود الخير وعلمه نشأ عليه، وإذا عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك)[4].

وللغزالي فصل في كتابه (إحياء علوم الدين) في تربية الطفل و تنشئته، ومن بين آرائه في تربية الطفل ما يلي:[5]

- وجوب العناية بتربية الطفل منذ اليوم الأول من حياته، والواجب أن تكون مرضعته وحاضنته امرأة صالحة ذات دين.

- الرياضة البدنية تقوي جسم الطفل وتملؤه نشاطًا؛ لذا ينبغي أن يعود على المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل،و وجوب تعويد الطفل على مكارم الأخلاق وتجنيبه الأخلاق السيئة.

- يكافأ الطفل على جميل خلقه وحميد فعله، وفي ذلك تشجيع له على الخير وباعث له على الإكثار منه.

اهتم أبو حامد بالتربية الأخلاقية واعتبرها أساس التربية الناجحة وأشار إلى ضرورة التدرج في إعطاء معلومات للطفل تناسب إدراكه، ويؤكد على ضرورة اللعب للطفل أو الصبي كما يصطلح عليه هو، ويعتبر أن الضغط المستمر والتعليم الدائم للطفل ومنعه من اللعب يعطل ذكاءه ،ويكره إليه العلم ويجعله يحتال لتركه.

1-4- ابن خلدون (1341-1432م): يعد عبد الرحمن بن خلدون واحدًا من الرواد الذين أسهموا إسهامًا كبيرًا في فهم الأسس الاجتماعية للتربية في المجتمع، ولقد كان ابن خلدون مهتمًا أساسًا بطبيعة المجتمع البشري

(1) حنان عبد الحميد العناني: **تربية الطفل في الإسلام**، مرجع سابق، ص 194.

(2) المرجع نفسه، ص195.

(3) المرجع نفسه، ص263.

(4) أبو حامد محمد الغزالي:**إحياء علوم الدين**،ج03، دار الثقافة، ط03،الجزائر، 1991 ص200 .

(5) عزيزة محمد أحمد الشيبان: **أثر رياض الأطفال في التكيف الاجتماعي المدرسي**، مطبعة الدار الجماهيرية، ط1، ليبيا، 1992، ص32.

وشؤون العمران البشري والظواهر الاجتماعية، حيث ذهب إلى أن العلم والتعليم من طبائع العمران البشري، فنجده يقرر أن ازدهار العلم والتعليم يرتبط بازدهار العمران البشري؛ لذلك نجد ابن خلدون يفرق بين التعليم النظري والتعليم العملي، حيث اعتبر التعليم النظري أرقى من التعليم العملي؛ لأنه يحتاج إلى استعمال الكتابة والتي اعتبرها مفيدة للنمو العقلي[1].

ولابن خلدون أيضا آراء صائبة، فقد اهتم بالطرق التربوية الواجب مراعاتها في تربية الصغار واهتم ابن خلدون بطرق تربية الطفل ونقد الطرق التي كانت سائدة في عصره، حيث خصص لها فصلًا مستقلًا بعنوان (وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته)، وأعطى البديل الواجب مراعاته في تربية الأطفال، ونبه إلى ضرورة قيام هذه الطرق على أسس نفسية، مؤكدًا على التدرج في التعليم والبدء بالأمور السهلة التي يستوعبها عقل الطفل، ومن المبادئ والأسس التي أشار إليها ما يلي:

- الاعتماد في البدء على الأمثلة الحسية وأن لا يؤتى بالغايات في البدايات، فلا يؤتى بالتعاريف والقوانين أول الأمر حتى لا يكره الطفل العلم.

- أن يعمد في تهذيب الأطفال على القدوة الحسنة، فإن الأطفال يأخذون بالتقليد والمحاكاة، أكثر ما يأخذون بالنصح والإرشاد. وركز في هذا المجال على ضرورة مراعاة قلب المتعلم واستعداداته وميوله، وأولى أهمية للتدرج من السهل إلى الصعب، ومن الملموس إلى المجرد [2].

ونهى ابن خلدون عن الشدة على المتعلم وعقابه، وضرورة الرحمة والشفقة في معاملته؛ وذلك ليحيا حياة كاملة وتغرس فيه الفضائل وحب العلم واحترام المعلم الذي ينبغي أن يكون القدوة الصالحة لهذا المتعلم في كل أحواله وأقواله.

ويعد ابن خلدون من الباحثين الأوائل الذين درسوا أوجه التشابه والاختلاف في طريقة التعليم الأطفال فقد كتب في مقدمته فصلًا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه وتأكيده على الاقتصار على تعليم القرآن فقط للصغار إلى أن يحذقوا فيه، ثم يتخصصوا في علوم أخرى.

إن هؤلاء المربين قد قدموا أفكارًا تربوية قيمة، وآراء سبقوا بها كثيرًا من فلاسفة الغرب، ومن ذلك أنهم أدركوا الفروق الفردية، ودعوا إلى عدم معاملة جميع الأطفال معاملة واحدة في التهذيب والتعليم ومراعاة ميول الطفل وقدراته، وأدركوا أهمية التعلم عن طريق القدوة والمحاكاة والتكرار والتعزيز والحث، وأكدوا على ضرورة منح الحرية الكاملة للطفل خلال الخمس سنوات الأولى من حياته لكي تنمو مواهبه وقدراته وإمكانياته بشكل سليم؛ مما يؤدي إلى تنشئة متكاملة للطفل من جميع النواحي.

---

(1) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص92-93.

(2) عزيزة محمد أحمد الشيبان: مرجع سابق، ص 33 .

2- الاتجاهات السوسيولوجية المفسرة للتربية:

2-1- **الاتجاه الوضعي:** وأن للاتجاه الوضعي جذور تمتد إلى الفكر الوضعي الذي ظهر في شكل أفكار اجتماعية عند أفلاطون وأرسطو ثم تبلور باجتهادات بعض علماء القرنين التاسع عشر والعشرين لعل أبرزهم يظهر في ما يلي:

2-1-1- **أوغست كونت**: عالم اجتماع فرنسي مؤسس علم الاجتماع، حيث "تشكل إسهاماته في التربية أول محاولة لعلماء الاجتماع لفهم الوظيفة الاجتماعية للتربية ومضمونها الاجتماعي، حيث ذهب إلى أن التقدم البشري يعتمد على التربية بدرجة كبيرة، وهذا ما جعله يقرر بأن هناك حاجة ماسة للتربية العامة؛ لأنها تساعد على دعم وتكامل الأفراد مع المجتمع، وأيضا تعمل على غرس التعاطف الوجداني العام بين الأفراد. ولم يقف إسهام كونت في التربية على توضيح دورها في تنمية القدرات والملكات الفردية وإنما يسعى إلى ربطها بشكل واضح بالتقدم البشري وما يرتبط به من تغيرات، مؤكدا على الدور الوظيفي للتربية في إكساب الفرد القدرات بشكل يجعله متوافقا مع تلك التغييرات ومتكاملا مع الآخرين، فالتربية عند كونت وسيلة لتقدم المجتمع وتكامله[1].

2-1-2- هربرت سبنسر: فيلسوف ألماني (1820-1903) تأثر بنظرية دارون التطورية وطبقها على المجتمعات، فاعتقد أن المجتمع في تطوره يمر بنفس المراحل التي يمر بها الإنسان، ظهرت سيكولوجيته التربوية كرد فعل لطرق التدريس التقليدية التي كانت سائدة في عصره والمعتمد على الشرح والحفظ والتسميع والاهتمام بحشو ذهن المتعلم بالمعلومات وإهمال لذاتيته، "يرى سبنسر التربية بأنها كل ما نقوم به من أجل أنفسنا وكل ما يقوم به الآخرون من أجلنا، بغية الوصول لكمال طبيعتنا، وهذا ما جعله يحدد وظيفة التربية في مؤلفه في التربية الفكرية والخلقية والجسدية في تزويد الإنسان بالمعرفة العلمية وإعداده للحياة بكاملها[2].

كان" يعتقد أن اللعب مهمة أصلية للتخلص من الطاقة الزائدة من الطفل، فالطفل يحتاج إلى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة واللعب مهم في مرحلة الطفولة لمساعدة الطفل في تكوينه الجسمي والنفسي وغالبا ما يكون اللعب من أجل تلك المرحلة، ويكمن الاستفادة من هذه النظرية في مساعدة الأطفال مرتفعي النشاط في تفريغ طاقتهم من خلال ممارسة الأنشطة المعدة لهم في رياض الأطفال"[3].

يقول: (إن وظيفة التربية كلها يمكن تلخيصها في كلمة واحدة، هذه الكلمة هي تهذيب النفس أو هي بناء الأخلاق) وكان يرى أن كل مادة من المواد الدراسية يجب أن تعرض على الأطفال بطريقة تشوقهم، غير أنه لم يكن في الوقت نفسه يرضى عن هذا الضرب من التشويق المصطنع الذي اتهمه الناس به وهو براء منه، ومما قاله في ذلك:(إن المبالغة في وسائل التشويق، والمغالاة فيها والإمعان في الحرص على تسهيل الدروس بطريقة التعمل والاصطناع لمن أعظم الأسباب التي تعمل على تضليل الأطفال وتؤدي إلى اختلاط المعاني في نفوسهم

(1) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص93.

(2) المرجع نفسه، ص94 .

(3) مجدي عزيز إبراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**(الحروف ص-ل)، مرجع سابق، ص2633.

وإنه لمن الخطأ البين أن نذلل لهم جميع الصعوبات التي يصادفونها في دروسهم حتى تصبح هذه الدروس نفسها من السهولة واليسر بحيث لا تكلفهم عسرًا في فهمها أو مشقة في تعرفها، على حين أنهم لو صادفوا في طريقهم شيئًا من ذلك لأصبح كل منهم يعرف نفسه ويقف على مبلغ قوته، وبدا يستطيع أن يميز دائما بين ما يطيق من الأعمال وما لا يطقيه)"[1].

"أدرك هربرت أمرين أساسيين فيما يتصل بعملية التعلم وهما:

- إن المخلوقات البشرية تؤدي أدوارها في الحياة كوحدة. وإن تحصيل المعلومات الجديدة يعتمد على وحدة الموقف التعليمي وتكامله.

ونتيجة إدراك هربرت لهذين الأمرين الأساسيين رأى أن عملية التعلم تتضمن أربعة عناصر أساسية تؤدي إلى الوحدة والتكامل وهذه العناصر هي:

- فهم الطالب لكل حقيقة يتعلمها فهمًا كاملا ومقارنة الحقائق ومراعاة ترابطها.
- تصنيف الحقائق تصنيفًا منظمًا في شكل مفاهيم معينة. وتطبيق التعليم الذي حصل عليه التلميذ"[2].

" بنى هربرت طريقته على النظام الذي يسير عليه الفكر في الوصول إلى المعلومات، وكان هربرت يعتقد أن البيئة تلعب دورًا كبيرًا في تكوين العقل وقد أنكر الغرائز والميول والفطرة، واعتقد أن العقل فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج وهذه الأفكار في نظره هي أبسط عناصر الشعور أو شبهه، وهي جزئيات يتكون منها العقل والمثل الأعلى الذي تهدف إليه التربية عنده هو تكوين الأخلاق"[3].

ولقد وضع الفيلسوف سبنسر المنهج الطبيعي في التربية الأخلاقية ويلخص مميزاته في التالي: "[4]

- ما يستفيد منها من الحنكة لفرضها عليه والتبصر في العواقب فيميز بين النافع والضار.
- أن الغلام إذا رأى لم ينل من العقاب إلا كسب يده كان جديرًا بأن يبصر عدل الجزاء. وأنه إذا قرأ بعدل العقوبة وأنها من فعل الطبيعة لا من عمل إنسان هانت عليه فلم يغضب لها غضبه لو كانت من صنع البشر، وكذلك الوالد إذا ترك الطبيعة تجري في عقاب الغلام مجراها كان ذلك أحرى ألا يوغر صدره ويهيج غيظه.
- أنه إذا سكت عواطف الغضب بين الطرفين خمدت في الجوانح نيران البغضاء واطمأنت القلوب وائتلفت. وأن تجعل الغلام يفطن إلى إدراك الأسباب والنتائج ويعلم أن الطبيعة بالمرصاد، فكلما خرج على القانون الأخلاقي سيعاقب ولو غاب عن أعين المؤدبين لأن المؤدب الطبيعي هو الطبيعة لا المربون.
- تبصيره بطريقة تحكيم العقل وتحكمه في النوازع البشرية وذلك أن التبصر بالحقائق الأخلاقية وقيمها المختلفة لا يكفي، ويستطيع المرء تحكيم العقل وتحكمه في سلوكه، إذ لا بد لتحقيق ذلك من تطبيق المبادئ التربوية.

---

(1) صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 28.

(2) أحمد المهدي عبد الحليم،وآخرون : مرجع سابق، ص305 .

(3) صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**،ج1،دار المعرفة، ط16، القاهرة، مصر، ص221 .

(4) مقداد يالجن: **جوانب التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، السعودية، ص379 .

2-1-3- أميل دوركايم (Emile Durkheim)(1858-1917) أميل دوركايم أستاذ لمادة علم الاجتماع التربية في جامعة السوربون في باريس، له العديد من المؤلفات التي أشهرها تقسيم العمل، وقواعد المنهج في علم الاجتماع، والتربية وعلم الاجتماع، والتربية الأخلاقية والانتحار، وغيرها من المؤلفات المهمة"[1].

النظرية الاجتماعية للتربية عند دوركايم لا تختلف كثيًرا عن نظريته الاجتماعية العامة، فالفرد منذ ولادته يجد نفسه محاطًا بأحكام وقوانين وضوابط اجتماعية قهرية لا يستطيع تغييرها أو التقليل من أهميتها، كما لا يستطيع انتقادها أو التهجم عليها أو التهرب منها، ...وطالما أن المؤسسة التربوية هي جزء من البناء الاجتماعي، فالطفل في المدرسة يتعلم ويكتسب عن طريق العملية التربوية كل ما يلقن به من المعلومات أساسية ومهارات وخبرات وتجارب إذ يكتسب هذه الأشياء بصورة تلقائية وبدون أي تردد، وذلك أن ما يعطى له في الصف من حقائق ومعلومات يعد قوى وأدوات خارجية ينبغي اكتسابها وتعلمها وعدم الاعتراض عليها وإلا لا يتعلم الخبرة والمهارات والمعارف وبالتالي لا يمكن أن يجتاز الاختبارات المطلوبة التي تبرهن كفاءاته ومقدرته في الدروس التي تعطى له في المدرسة"[2].

"ونظر دوركايم للتربية على أنها شيئية ونتيجة لذلك أثرت هذه النظرة في تحديد أهداف التربية، وربط تلك الأهداف بصورة التكامل الاجتماعي في المجتمع سواء كان هذا التكامل قائمًا على التجانس، كما هو الحال في المجتمعات الأولية، أو على التنوع والاختلاف كما هو الحال في المجتمعات الحديثة. ففي كتابه التربية وعلم الاجتماع، أوضح دوركايم الوظيفة التي تقوم بها التربية في تجانس وبقاء المجتمع عندما يقرر أن المجتمع يحقق البقاء فقط، إذا تحققت في أعضائه درجة كافية من التجانس، والتربية هي التي تستطيع القيام بتحقيق هذا التجانس، حيث تغرس لدى الأطفال، منذ الصغر التماثلات الأساسية التي تتطلبها الحياة الجمعية[3]. كما يقول:"إن الإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة بل على نحو ما يريده مجتمعه"[4].

وقد اهتم دوركايم في كتابه التعليم الأخلاقي بقضية النظام التعليمي خصوصا التعليم الرسمي، وكذا المدارس ونوعية المناهج الدراسية وضرورة تربية وتوجيه السلوك الأخلاقي للطفل نحو القيم والعادات والتقاليد والأخلاق وغيرها من موضوعات التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل،" حيث يرى أن عملية التنشئة الاجتماعية ونوعية المناهج والمقررات الدراسية التي توجد في المدارس كفيلة بتوجيه المتطلبات الفردية حتى تندمج مع متطلبات المجتمع بصورة إيجابية، كما انتقد دوركايم بشدة دور الحكومة والنظام التعليمي الرسمي في فرنسا أنه يركز على المنهج التقليدي دون الأخذ في الاعتبار التطورات والتغيرات الحديثة التي تطرأ على ما يعرف بعلم التدريس [5] "إذ

---

(1) إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع التربوي**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص52-53.

(2) المرجع نفسه، ص54.

(3) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص95.

(4)Durkheim (E): O P. CIT , P 90.

(5) عبد الله محمد عبد الرحمن: **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،2004، ص 176-178.

يرى أنّ سبب أزمة تربية الشباب الفرنسي هو استمداد المشّرع الفرنسي لفلسفة التربية الفرنسية وغاياتها من التعاليم الدينية الكنسية، حسب رأيه، هي السبب في فساد الشباب الفرنسي، فالحل يكمن في صياغة فلسفة تربوية لا علاقة لها بالسماء[1]. لهذا يعتقد أنه يجب فصل التعاليم الدينية عن مناهج التعليم معتبرًا التربية هي الفعل الممارس من الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية والتي تهدف إلى خلق وتطوير لدى الطفل بعض الحالات الجسمية والفكرية والأخلاقية التي تتطلبها حاجته الشخصية [2] . وذلك بموجب نسق من الأفكار والعادات والقيم والتقاليد التي يستنبطها الأفراد."ويرى دوركايم أن المجتمع في قيامه بعمله التنشئة الاجتماعية يحدد القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية التي يريد أن يغرسها في أفراده، ولما كانت التربية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وإعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية بمجتمعهم، فقد أكد دوركايم على ضرورة تخطيط التعليم، ويرى أن التخطيط التربوي ليس عملية مستقلة، وإنما لابد أن يتم التخطيط التربوي في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع لكي يتناسب مع احتياجات وحاجات أفراده وطبيعة العصر واعتبر دوركايم الدولة مسؤولة عن تحديد الأساسيات التي ترى أن المدرسة يجب أن تؤكدها، والأهداف التي ترى أن المدرسة يجب أن تحققها، ويرى دوركايم أن الدولة تعتبر مسؤولة عن نتائج التربية من خلال المتابعة والإشراف، واعتبر دوركايم دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية مكملًا لدور الأسرة، فالمدرسة كما يراها قادرة على تشكيل الفرد وإعداده للحياة الاجتماعية بمجتمعه، فالطفل يتعلم من المدرسة عن طريق التربية الخلقية النظام (Descipline) والضبط النفسي (self control) فالمدرسة تساعد الطفل عل استدماج قيم ومعتقدات مجتمعه بحيث تصبح جزءا من نسقه القيمي (Value system) ونسقه العقائدي (Belief system)" [3].

كما ذهب دوركايم في نظريته التربوية والاجتماعية إلى أبعد من ذلك في تناوله لدور المدرسة "فهي لا تزود الطالب بالخبرات والمهارات والمعلومات فقط، بل تصب أيضا السمات الأساسية للشخصية النموذجية في عروقه منذ الصغر بحيث ينشأ وهو يحمل الشخصية النموذجية لمجتمعه، ومثل هذه الآراء الجمعية التي يعتقد بها دوركايم إن دلت على شيء فإنما تدل على أن الطالب يذوب في وسط المدرسة ويكون جزءًا لا يتجزأ منها بحيث لا يستطيع التأثير فيها أبدًا، إذا فالمدرسة تؤثر في التلميذ وتصقل مهاراته ومعارفه وتطوعه وتصب شخصيته في قالب معين يتناسب مع الإطار العام الذي يرسمه المجتمع"[4].

يتضح مما سبق أن لدوركايم دورًا فعالًا في إنضاج النظرية التربوية في علم الاجتماع من خلال تناوله لدور التربية في تنشئة أفراد المجتمع ونظرته للمناهج التربوية وضرورة تطويرها بالموازاة مع تطورات المجتمع والعصر.

---

(1) عمر النقيب: مرجع سابق، ص217.

(2) Durkheime (E), op .cit , P16

(3) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص 29.

(4) إحسان محمد الحسن: مرجع سابق، ص 55.

2-1-4- **ماكس فيبر**(Max weber) (1864-1920) لم يكن له إسهام واضح في المجال التربوي حيث لم يتناول موضوع التربية بشكل مباشر، إلا أن اهتمامه بالتنظيمات البيروقراطية جعله يتناول النسق التربوي في ضوء أبعاد النظام الاجتماعي، "ولقد قدم ماكس فيبر رؤيته للتربية في ضوء نظريته عن (الكاريسما والعقلانية)، إذ وضع بعض الأسس للدراسة المقارنة حين صاغ تصنيفاً سوسيولوجيا للوسائل والغايات التربوية، يماثل تصنيفه للبناءات الاجتماعية للسيادة، وإن كل نسق للتربية يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوبا معينا للحياة، يلاءم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة بحيث يمكن بعد ذلك وضع هذه الأساليب على نقطة معينة في متصل الكاريسما والعقلانية [1].

" كما استخدم فيبر مفهوم العقلانية ليشير إلى الحالة العقلية أو مستوى تعقل الفكر البشري لإدراك الأمور والحقائق والأشياء الخارجية وذلك عن طريق مقومات عمليات التربية، واكتساب الخبرة والتخصص وتقسيم العمل، والإدارة وإتباع القواعد والنظم والمعايير التنظيمية وغيرها وهذا ما جعله يهتم بدراسة المؤسسات الاجتماعية وتحولها إلى مرحلة البيروقراطية التي تتسم عموما بالمقومات والخصائص السابقة[2].

2-1-5- كارل منهايم:(Karl Mannheim) (1893-1947)"يعد كارل منهايم من أهم وأشهر علماء الاجتماع المجريين (الهنكاريين) ومن المؤسسين الأوائل لعلم الاجتماع المجري... تخصص في موضوع الفلسفة وعلم الاجتماع، واستطاع تأليف العديد من المؤلفات أشهرها: الأيديولوجية والطوبائية، وعلم اجتماع المعرفة وعلم اجتماع التربية"[3]."وتمثل إسهاماته نقطة تحول أساسية في تاريخ علم الاجتماع التربية، وواحد من العلماء الذين أسهموا في تقديم رؤية سوسيولوجية للتربية في تلك المرحلة، ولقد رأى مانهايم في التربية أحد الموضوعات الدينامية في علم الاجتماع، بل اعتبرها وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي(social control)، ووضعها بين الأساليب الفنية باعتبارها مقولة عامة تشتمل على طرق للتأثير في السلوك الإنساني الذي يتلاءم مع أنماط التفاعل الاجتماعي السائد في التنظيم[4].

"لقد تأثر كارل مانهايم في نظرته للتربية باهتمامه الاجتماعي كعالم اجتماعي، فاعتبر التربية عملية اجتماعية ديناميكية ووسيلة المجتمع للضبط الاجتماعي، فالتربية بالنسبة له ليست وسيلة لتحقيق غايات ثقافية محددة مثل تقدم الإنسانية أو التخصص المهني، لكنها عملية اجتماعية متكاملة تهدف إلى إعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية، وتتضمن عملية الإعداد هذه تدريبهم على ممارسة أدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم بنجاح في مجتمعهم، ويرى كارل منهايم أن عملية التربية لا يمكن أن تتم في فراغ وإنما ترتبط بالمجتمع الذي تمارس فيه وتعمل على تحقيق حاجات أفراده؛ ولذلك لا يمكن فهم هذه العملية وتقويم أهدافها ونتائجها بدون تحليل لطبيعة المجتمع الذي تخدمه وبنائه الاجتماعي والمراكز الاجتماعية المحددة ثقافيا، التي سيشغلها أفراده في المستقبل إذ

(1) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص97.

(2) عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،النشأة التطورية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص282.

(3) إحسان محمد الحسن: مرجع سابق، ص57.

(4) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص101.

يرى أن التربية باعتبارها عملية اجتماعية هادفة، فإن أهدافها وبرامجها وأساليبها يجب أن تكون مرتبطة بالمحيط الاجتماعي الذي تعمل به، وأن تخطط وتحدد أيضا في ضوء هذا المحيط الاجتماعي"[1].

" واعتبر أن الأسلوب الذي يستخدمه علم الاجتماع في دراسته للمشكلات التربوية ومعالجتها يسهم إيجابيًا في خدمة أهداف التربية ذاتها، كما يساعد في تحديد المحتوى التربوي والأساليب والطرق التربوية المناسبة لطبيعة المجتمع الذي تطبق فيه والتي تعمل على تحقيق أهداف التربية.

ويرى أن المهتمين بدراسة علم الاجتماع التربوي لابد أن تكون لديهم خلفية اجتماعية تساعدهم على إدراك العلاقة بين التربية والمجتمع؛ ولذلك اقترح بالنسبة للتربويين الذين لم تتحقق لهم هذه الخلقية أن يتعمقوا في دراسة علم الاجتماع مع التركيز على دراسة البناء الاجتماعي والجماعات الاجتماعية والنظم الاجتماعية والضبط الاجتماعي والتغيير الاجتماعي لفهم الأصول الاجتماعية للتربية والكثير من المشكلات التربوية ذات الجذور الاجتماعية أو المنبثقة عن عوامل اجتماعية"[2].

2-2- الاتجاه الوظيفي: "الوظيفية نظرية اجتماعية عامة تؤكد على الاعتماد المتبادل بين مؤسسات ونظم أي مجتمع، والتحليل الوظيفي يبين كيف أن النظام الاجتماعي يتم تحديده عن طريق الوظائف التي تؤديها المؤسسات المختلفة.[3]

ولقد نظر رواد البنائية الوظيفية إلى المدرسة من وجهة وظيفية، فهي مصنع للإنتاج الفكري المعنوي، وعمدوا إلى تحليل عملية التربية الاجتماعية لطفل داخل المدرسة منذ المراحل الأولى في رياض الأطفال أو التعليم التحضيري حتى الانتقال إلى الجامعة، وفسروا كيفية اكتساب الطفل لدوره في المدرسة التي تعمل على إضفاء طابع جديد على أفرادها ذو صبغة علمية واجتماعية؛ مما يمكنهم من أداء أدوار متعددة في المجتمع، فللمدرسة وظيفة اجتماعية تربوية تعليمية ينبغي أن تؤديها داخل البناء الاجتماعي للمجتمع، كما نبهوا إلى ضرورة الاهتمام بالتخطيط التربوي وإدراجه ضمن التخطيط الاجتماعي، لأنه كما يكون النظام التربوي تكون المدرسة.

ويعد تاكوت بارسونز(Talcott Parsonse): (1902-1979) عالم الاجتماع الأمريكي المعاصر واضع أسس النظرية البنائية الوظيفية، استخدمها في دراسة الأنظمة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية...، والتربوية، حيث عمل على دراسة طبقة المدرسة كنظام اجتماعي تربوي، وضح من خلاله وظيفة المدرسة داخل المجتمع الأمريكي حيث حاول بارسونز دراسة النظام التعليمي، خصوصًا في مقالاته بعنوان " طبقة المدرسة كنظام اجتماعي، محللًا بذلك الأدوار الوظيفية للمدرسة في المجتمع الأمريكي الحديث، ويشير بارسونز في تفسيره الكلاسيكي للنظام التعليم الأمريكي إلى أن التنشئة الاجتماعية الأولى للطفل تتم داخل الأسرة، في ضوء مستويات

(1) سميرة أحمد السيد : مرجع سابق، ص 32-33.

(2) المرجع نفسه، ص 34.

(3) حميد حملاوي: مرجع سابق، ص50.

ومعايير خاصة (standareds particulqristic) بالأسرة والوالدين وهي محكمات ومعايير يقوم الوالدان بتنشئة وتعليم أبنائهم في ضوئها، ولا يمكن أن تطبق على كل الأفراد، أما في المجتمع، فتتم تنشئة الأفراد في ضوء معايير عامة (universalistic) تطبق على كل الأعضاء، وعليه ينظر إلى المدرسة باعتبارها جسر بين الأسرة والمجتمع ككل، فهي مؤسسة اجتماعية أسند إليها المجتمع وظيفة التنشئة الاجتماعية نتيجة لتعقد المجتمع[1].

يؤكد تالكوت بارسونز في دراسته للنظام التربوي على التساند الوظيفي بين هذا النظام والنظم الاجتماعية الأخرى بالمجتمع، واعتبر عملية التنشئة الاجتماعية وعملية الاختبار (selection) وظيفتين رئيسيتين للتربية، وتشير الأخيرة إلى تحديد قدرة التلميذ على الترقي للمرحلة التعليمية التالية عن طريق تقويم أدائه حسب المعايير المحددة لتقويم الأداء في المرحلة التعليمية التي يدرس بها.

" واهتم بارسونز بتحليل الأدوار والوظائف المختلفة للمدرسة والنظام التعليمي عن طريقة الاهتمام بالمنهج والمقررات الدراسية مستخدمًا في ذلك نظريته الشهيرة عن النسق والفعل الاجتماعي، وهذا ما أشار إليه بوضوح عندما حدد عملية تحقيق الوظائف العامة للمدرسة واكتسابها الأدوار الاجتماعية للتلاميذ، خاصة وأن المدرسة تعتبر وسيلة لاكتساب القيم الفردية والأسرية وانتقالها إلى اكتساب القيم الاجتماعية والمجتمعية والعالمية[2].

ويشير بارسونز "إلى أن التعليم الابتدائي يؤكد الالتزام الأول الخاص بتشرب القيم الاجتماعية للمجتمع، أما التعليم الثانوي فإنه يساعد على تعيين نمط الدور الذي يشغله الفرد عندما يبلغ مرحلة الرشد، وأن قطاعي التعليم الابتدائي والثانوي يعملان معًا لتنمية مقدرة الطفل على إنجاز الأدوار وإدراك اختلاف الأدوار الإجباري في الحياة"[3].

ويمكن تلخيص أفكار بارسونز بشأن التعليم فيما يلي [4]:

- يقوم التعليم بوظيفة التنشئة الاجتماعية ونقل قيم المجتمع إلى الجيل الجديد، وبهذا يضمن استمرار المعايير والقيم وكذلك التوازن المستمر والسيطرة على المهارات فالتعليم يلعب دورًا حيويًا في تكامل المجتمع.

- تعمل المدارس في إطار رؤية بارسونز على أساس مبادئ مجتمع الجدارة التي تقوم فيها المكانة المكتسبة على أساس الجدارة والقدرات، وأن تلك المبادئ التي تطبق على جميع أفراده، فتعد المدارس الصغار وتدربهم على أدوار البالغين من خلال عملها وفقا لآليات عمل المجتمع ككل.

- يقوم النظام التعليمي بانتقاء الأفراد وتحديد أدوارهم في المجتمع في ضوء نظام التدرج الطبقي، فهو يعمل على تعيين الموارد البشرية في إطار بناء الأدوار الخاص بمجتمع البالغين.

---

(1) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص130.

(2) عبد الله محمد عبد الرحمن: **دراسات في علم الاجتماع التربوي** ، مرجع سابق،ص 178.

(3) توفيق زروقي: **النظام التربوي في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 79-80.

(4) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص132-133.

- يغرس النظام التعليمي بمؤسساته في المجتمع الرأسمالي قيمتين أساسيتين هما: قيمة الإنجاز اللازمة للمجتمع الصناعي، وقيمة تكافؤ الفرص؛ وذلك من خلال تشجيع الطلاب على التنافس لتحقيق مستويات عالية من النجاح، وتخصيص الإمكانات والحوافز لمن يحققون ذلك.

من خلال عرض أهم أفكار النظرية يتضح أن "التحليلات البنائية الوظيفية حاولت أن تعطي اهتماًما ملحوظًا بالمدرسة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية وتحويل النشء أو الأطفال إلى تلاميذ سويين يمتثلون لقواعد المجتمع، والمؤسسات الاجتماعية والتربوية التي ويعملون فيها[1].

ويرى بعض المفكرين الأمريكيين أن المدرسة الأمريكية تعكس النظام الاجتماعي والاقتصادي في كل شيء تقوم به، وإن البرنامج الدراسي هو نظام آلي يعمل على تخليد النظام الطبقي، والنظام التربوي يساعد على ضغط الانقسامات أكثر بما يحافظ ويساعد على تدعيم الوحدة.

وأهملت الوظيفية الكثير من القضايا التي من أهمها مايلي[2]:

- إهمال التمايز والتباين داخل البناء الاجتماعي، فهناك إغفال للفروق الطبقية وتأثيرها في فرص التعليم ومستوى المؤسسات التعليمية، وإغفال دور التربية والتعليم سواء في ترسيخ التفاوت الاجتماعي أو في الحراك الاجتماعي.

- يفترض الاتجاه البنائي الوظيفي وجود نظام قيمي مشترك وعام في المجتمع، وهذا غير صحيح في المجتمعات الحديثة التي تختلف عن المجتمعات البدائية، فهناك داخل الإطار الثقافي للمجتمع الواحد تفرعات ثقافية تسعى بالثقافات الفرعية.

- يهمل أصحاب هذا الاتجاه دور التربية كعامل مهم في إحداث التغير الاجتماعي ويقتصرون فقط على الدور التكيفي للمؤسسات التعليمية.ويتجاهل البعد التاريخي والذي يرتبط بالمفهوم الديناميكي للظاهرة الاجتماعية، ويبين السلسلة السببية لقيام الظاهرة.

لقد عالجت البنائية الوظيفية دور التربية وأهمية المؤسسات التعليمية في إرساء التضامن والتكامل والتماسك في المجتمع وعلاقتها بالنظام الاجتماعي كقضية كبرى لها علاقة بالبناء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي،..من خلال تحليلها السوسيولوجي لدور التربية في اكتساب الطفل للقيم الاجتماعية، والتربوية الخاصة المجتمع الذي ينتمي إليه، ومبالغتها في ذلك جعلها تغفل الكثير من القضايا الواقعية.

2-3- اتجاه الصراع: تنسب نظرية الصراع إلى كارل ماركس(1818-1883)،وزميله انجليز(1820-1895) حتى أن البعض يسميها النظرية الماركسية وما تناول ماركس من تحليلات حول الأسرة والبناء الاجتماعي والطبقية، ليعكس وجهة نظر سوسيولوجية نابعة من أيديولوجية واضحة المعالم، "وقد ميز ماركس بين مستويين في البناء الاجتماعي، الأول المستوى الأساسي أو البنية التحتية، ويتكون من قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج، أي العلاقة بين مالكي وسائل الإنتاج والعاملين عليها، والثاني المستوى الفوقي ويتكون من المفاهيم السياسية

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 72.

(2) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص65-66.

والتعليمية والفلسفية والأخلاقية والعقائدية ويعتقد ماركس أن البنية التحتية تحدد شكل البنية الفوقية، كما تؤثر هذه البنية التحتية بدورها، ويحدث التناقض الأساس في الماركسية في المصالح بين من يملكون وسائل الإنتاج وبين من يعملون لديهم؛ مما ينتج عنه ظهور الطبقات المتناقضة في المصالح أو ما يسمى بالصراع الطبقي"[1].

حيث انطلقت تحليلات نظرية الصراع المحدثة من انتقاد المنظور الليبرالي على غرار الانتقادات الكلاسيكية المعروفة، مبرزة دور المدرسة في إكساب الطفل ثقافة المجتمع، " وتعكس تحليلات بعض من أنصار منظور الصراع رؤيتهم للتعليم والنظام المدرسي أو المدرسة ودورها في المجتمع باعتبارها المؤسسة الاجتماعية التي تلعب دورًا أساسيًا في عمليات التنشئة الاجتماعية ولا سيما في المجتمعات الرأسمالية، أو باعتبارها أداة من أدوات النظام الرأسمالي الذي يقوم على الاحتكار والمنافسة والطبقية واللامساواة والملكية، وغير ذلك من متغيرات كثيرة تؤدي إلى عملية الاغتراب في المجتمع الرأسمالي، ومن أنصار هذا الاتجاه موريس ليفتاس (M Levitas) س.بأولز (C Bowles) جانيتس (Gintis) بالإضافة إلى بعض أنصار الماركسية من الجيل الثاني لروادها ومثل رالف داندروف (R Darhrendrof) وويلارد والر (W .Waller) [2].

أما علاقة منظور الصراع بالتعليم فتقوم على قاعدتين"[3]:

- يستخدم التعليم عند الماركسيين كوسيلة مهمة في تحرير أبناء الطبقة العاملة عن طريق تعليم جميع الأفراد بلا استثناء تعليمًا متساويًا يراعي قدراتهم وقابليتهم ويعدهم لتحمل مسؤولياتهم في المستقبل.

- أما في الدول الرأسمالية فهم يرون أن التعليم يستخدم أداة لإخضاع الطبقة العاملة والمحافظة على امتيازات الطبقة الرأسمالية ومصالحها، فالنظام التعليمي يستخدم لإعادة إنتاج الطبقة المسيطرة بكل ما لديها من اضطهاد واستغلال، إنتاجا ماديا وثقافيا. ويعد التعليم في هذا الإطار إحدى أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية على العمال وتأكيد شرعية التفاوت الطبقي، بينما هم يروجون لإيديولوجية الفرص المتكافئة ومجتمع الجدارة الذي لن يتحقق على الإطلاق وهذا ما تؤكده آراء كل من لويس التويس وصمويل بولز وهربرت جنتز وانطونيو جرامشي وأخيرا بيير بورديو وجين كلود باسرون.

اعتبر أنصار نظرية الصراع المدرسة مؤسسة تعليمية تؤدي دورها حسب أهداف المجتمع الذي نشأت فيه فالمدرسة في المجتمع الاشتراكي هدفها تحقيق المساواة وجمع الثروة، أما المدرسة في المجتمع الرأسمالي هدفها في نظرهم ممارسة السلطة والقهر على التلاميذ من طرف المدرسين وإدارة المدرسة بهدف إخضاعهم للنظام عن طريق المنهج الدراسي والقيود التي يفرضها عليهم من توافق وطاعة وتعاون وانسجام وامتثال للأوامر ...مما يجعل التلاميذ في حالة اغتراب.

(1) المرجع نفسه، ص66.

(2) عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 64.

(3) عبد الله الرشدان: مرجع سايق، ص67.

"وبإيجاز إن منظور الصراع سعى لدراسة المدرسية من خلال القضايا العامة التي طرحتها الماركسية أو الماركسية المحدثة مع عدائها التقليدي للبنائية الوظيفية، لم نلحظ بصورة واقعية تقديمها للبدائل الأخرى التي يمكن استخدامها في عمليات التنشئة الاجتماعية والتربوية الأخلاقية بعيدًا عن المزاعم الماركسية الخيالية التي تقوم على وجود مجتمع بلا ملكية أو طبقية أو لا مدرسة كما صوره بعض أنصار الماركسية المحدثة في مجال علم الاجتماع التربية كما جاء منظور الصراع يفند دعاوى البنائية الوظيفية الليبرالية دون طرح معالجات واقعية سواء في المجتمعات الرأسمالية أو الاشتراكية السابقة، وهذا ما جعل أنصار هذا المنظور يفقدون مصداقيتهم الواقعية[1].

ومن أهم آثار هذه الفلسفة على المناهج ظهور التربية البوليتيكنية، والتربية الأيديولوجية، إذ ربطت الأولى التربية بالإنتاج، وأصبح هدف التربية تخريج العنصر المنتج العملي، أما الثانية فأصبحت المدارس بفضلها تدرس مناهج خاصة تركز أفكار هذه الفلسفة وأطروحاتها"[2]، حيث "تصور أنصار النظرية التطبيقية الماركسية "بأنه لا إله موجود والحياة مادة، فتطورت المادة وحتمية التاريخ وحتمية الاقتصاد ...كل هذه الحتميات هي التي تصنع كل شيء، وتخلق كل شيء: الكون والإنسان والحياة، وجاءت النظرية التربوية لتكرس هذا الفكر النظري الذي يتصادم مع طبيعة الفطرة الإنسانية والحياة الإنسانية، والرقي الإنساني...جاءت النتيجة في صورة أجيال من أكثر خلق الله بؤسا وضياعا على وجه الأرض"[3].

كما حددت هذه الفلسفة الأهداف التي ينبغي للمنهج البولينكنيكي أن يحققها فكان من أهدافه:"[4]

- ربط المدرسة بالسياسة لتحقيق التربية المتكاملة للناشئة.
- المعارف العلمية عن الطبيعة والمجتمع لتشكيل النظرة العلمية المادية.

وأشهر تطبيق لهذا المنهج ما قامت -كرويسكايا- زوجة لينين أحد قادة الثورة الروسية، بترجمة تعاليم ماركس وإنجلز ولينين عن التعليم البوليتيكنيكي إلى واقع عملي في مناهج التعليم المختلفة، كما وضعت أساسا يجب أن تقوم عليه المناهج البوليتيكنيكية، بحيث تعكس العلاقة بين عمليات الإنتاج والعلوم المختلفة وخاصة الطبيعية منها، حيث اقترحت عددًا من الصور التي يمكن ممارسة الفنون المتعددة عن طريقها مثل الورش المرتبطة بالإنتاج الاقتصادي في المصانع والمزارع بالمجتمع، وقد أكدت كرويسكايا ذلك بقولها: (ينبغي أن يكون للتربية هدف واحد في مراحل التعليم كافة وهذا الهدف هو تدريب الإنسان بطريقة متكاملة من جميع جوانبه بحيث يكون واعيًا ومنظمًا اجتماعيًا ولديه عقيدة ثابتة واضحة، كما يجب أن يفهم عن طريق التربية للحياة الاجتماعية الموجودة حوله وأن يعد لقبول أي تحمل كان عقليًا أو يدويًا، وأن يكون قادرًا على بناء الحياة الاجتماعية)[5].

---

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 73.

(2) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: **المناهج بين التقليد والتجديد**، -تخطيطا تقويما تطويرا-، دار أسامة، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص49.

(3) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون : مرجع سابق، ص35.

(4) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق ، ص71 .

(5) جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشروق، عمان، الأردن،2001، ص226.

والتربية البوليتيكنية"ترى بأن التعليم مبدأ يتخلل جميع المواد الدراسية ويوجه تدريسها، ويشمل العلوم الإنسانية والطبيعية والدراسات العملية بهدف غرس وتكوين إدارة عقلية وعملية وخلقية تتعلق بعمليات الإنتاج المختلفة، والقدرة على التفكير السليم والمنظم الفاعل في العمل"[1]. حيث يتم اختيار محتوى المنهج البوليتيكنيكي بشكل يسهم في تنمية النظرية الشيوعية وتطبيقاتها العملية عند التلاميذ، من أجل خدمة أهداف المجتمع الشيوعي والعمل على تقديمه وانتشاره، فمثلا يتم اختيار محتوى مادة الرياضيات بهدف تنمية أسلوب التفكير الجدلي لدى التلاميذ، ومعرفة الطبيعة من خلال الخصائص والقوانين الموجودة في الطبيعة، وإدراك الحقيقة القائلة بأن العالم المادي موجود بشكل موضوعي ومستقل عن شعورنا"[2].

كما أن التعليم يقوم على مبادئ هي :"مبدأ اللاطبقية ومساواة الجنسين في فرص التعليم، ومساواة الأجناس والقوميات المختلفة، ومحو أثر الدين بمختلف أنواعه"[3].

لقد طبق المجتمع الاشتراكي منظور الصراع للتربية فيرى أن التربية تكون في جميع المؤسسات الاجتماعية لبناء المجتمع المنشود، تسوده المساواة والعدالة الاجتماعية في فرص التعليم، خال من الطبقية، حيث "استخدم الاشتراكيون جميع المدارس ودور العلم والمعاهد لبناء المجتمع المثالي بلا طبقات فكان فهمهم للتربية فهما واسعا لا يقفون بها عند حد المدرسة، بل تعدون المدرسة إلى المؤسسات الأخرى التي تساهم في تشكيل إيديولوجية الأفراد والمجتمعات؛ فالتربية في المجتمعات الاشتراكية تحت سيطرة الدولة، والدولة بكل مؤسساتها تحت سيطرة الحزب الحاكم"[4].

ومن خلال ما سبق يتضح أن منظور الصراع نظر للتربية ووظيفة المدرسة من منطلق الانتقادات المقدمة للمنظور الوظيفي الذي كان سائدًا في المجتمع الرأسمالي، حيث أكدوا على دورها في عملية البناء الفوقي للمجتمع، ولكي تؤدي المدرسة وظيفتها ودورها في المجتمع لابد أن تقوم بإعداد جيل قادر على العمالة المنتجة فلا تربية وتعليم بدون عمل إنتاجي ولا عمل إنتاجي بدون تربية وتعليم.

2-4- الاتجاه التفاعلي: يعود ظهور وتأسيس منظور التفاعلية الرمزية إلى جهود كل من شارلز هرتن كولي (1864-1929)، وهربرت بلومر (1886-1900) وجورج هربرت ميد(1863-1931)، في دراستهم للنظام الاجتماعي ومجيئهم بمفاهيم جديدة في الدراسات السوسيولوجية، مثل الذات الاجتماعية والشعور الاجتماعي، والتفاعل، واعتمادهم على الذات كوحدة أساسية في التحليل السوسيولوجي. ويشير مفهوم التفاعلية الرمزية "إلى التفاعل الذي ينشأ بين مختلف العقول والمعاني، والذي يعد سمة مميزة للمجتمع الإنساني، ويستند هذا التفاعل الاجتماعي إلى حقيقة مهمة هي أن المرء يأخذ ذاته في الاعتبار، وأن يحسب حسابا للآخرين، أي أن يستوعب أدوار الآخرين.

---

(1) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق، ص70 .

(2) جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: مرجع سابق، ص224.

(3) ماهر إسماعيل الجعفري: المرجع سابق،ص70 .

(4) عبد الله الرشدان: المرجع سابق، ص346.

إن أهم ما تتميز به التفاعلية الرمزية هو مرونتها بالقدر الذي يحقق مزيدًا من الفهم والتعمق في دراسة السلوك الإنساني والعلاقات المتبادلة بين الناس، ويلخص هربرت بلومر القضايا الأساسية للتفاعلية الرمزية في ثلاث قضايا"[1].

- إن الكائنات الإنسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معان ظاهرة، ونعني بمعاني الظاهرة ما نحمله من أفكار عن الآخرين أو الأشياء.

- إن هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي للمجتمع الإنساني.

- هي أن هذه المعاني تتعدل وتتشكل خلال عملية التفسير والتأويل التي يستخدمها كل فرد في تعامله مع الرموز التي تواجهه.

اهتم أنصار التفاعلية الرمزية بالعملية التعليمية والتربوية داخل المدرسة وما يمكن أن يحدث من تفاعل وتبادل بين أفرادها من مدرسين وتلاميذ وإداريين، ونوعية الأدوار التي يؤديها كل فرد، وطبيعة الموقف الدراسي والسلوك الذي يكتسبه الطفل خلال العملية التربوية، وبالتالي فالتحليل السوسيولوجي التفاعلي جاء بتحليل جديد حاول من خلاله إبراز دور المدرسة من الداخل مركزا على جميع مظاهر التفاعل داخل المؤسسة التربوية.

"ينطلق أنصار منظور التفاعل من أفكار رواد علم النفس الاجتماعي وخاصة من اهتم بدراسة الجماعة الصغير(social.Groups) مثل جورج ميد (G.Mead) وتصوراته حول التفاعلية الرمزية (Symbolie Interactionism)، لكنها تطورت بعد ذلك بواسطة عدد من أنصار منظور التفاعل الذين حاولوا أن يوظفوا عددًا من مفاهيم التفاعل مع تحليلاتهم العمليات الداخلية في المدارس، ومن أمثال هؤلاء هولانز (Hollins)، وشيبمان (Shipman)، وجليان فورد(G.Ford)، وجاكسون(Gackson)، وهار جريفر(Hargreaver)، وغيرهم من الذين ركزوا على تطوير علم الاجتماع التربية أو ما يعرف بسوسيولوجيا الفصل الدراسي(Sociology of Classroom) باعتبار من الفروع الحديثة التي ظهرت مؤخرا لتهتم بالقضايا والمشكلات والعمليات التعليمية داخل الفصول والبناءات المدرسية[2].

إن أهم ما تتميز به التفاعلية هو مرونتها بالقدر الذي يحقق مزيدًا من الفهم والتعمق في دراسة السلوك الإنساني والعلاقات المتبادلة بين الناس، لقد ركزت التفاعلية دراستها على علاقة الأفراد معا، فلكي تفهم سلوك الأفراد يجب أن يركز البحث عن الكيفية التي يستطيع بها الأفراد التحكم في مواقفهم به[3].

يركز أنصار هذه النظرية على اعتبار المدرسة" تنظيم اجتماعي أو بيئة رمزية لعدد من الأفراد أو الأعضاء أو الجماعات التي تشكل بناياتها الرسمية وغير الرسمية، كما تعتبر القواعد والعلاقات والاجتماعية جزءًا كبيرًا من عناصر تكوين هذه البيئة وتشكل أنماط سلوك والدور وردود الفعل وتوقعات الفاعلين على اختلاف أعمارهم

(1) المرجع نفسه، ص68.

(2) عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 81.

(3) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص178.

ومستوياتهم التعليمية، وخبراتهم وانتماءاتهم الطبقية والمهنية وغيرها من التغيرات الأخرى التي تسهم في فهم العمليات الداخلية والأنشطة المختلفة داخل البناءات المدرسية، فالمدرسة كتنظيم يكرس أنشطته من أجل التنشئة الاجتماعية والتربوية والأخلاقية، تمتلئ بالعديد من الوظائف أو المهام الرسمية التي تسهم في إعداد التلاميذ وتأهيلهم ليسلكوا أدوارًا مناسبة للتلاميذ أو ما ينبغي أن يكون عليه السلوك داخل المدرسة وخارجها، ولكن رد فعل التلاميذ وسلوكهم وأدوارهم داخل المدرسة تختلف حسب استجاباتهم وتفاعلهم تجاه هذه الرسائل أو المهام، كما يسعى البعض لأن يسلك الأساليب الرسمية لتنفيذ هذه المهام بينما نجد البعض يسعى لتبني الأساليب غير الرسمية[1].

إن أصحاب المنظور التفاعلي يبدؤون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي مكان حدوث الفعل الاجتماعي، فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمدرس، هي علاقة حاسمة لأنه داخل الفصل يمكن التفاوض حول الحقيقة حيث يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء وكسالى، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا.

وتعد الدراسة التي قام بها نيل كيدي (Nell Keddie) في مدرسة إنجليزية شاملة بعنوان معرفة الفصل الدراسي من بين الدراسات القليلة التي أجريت في إطار هذا الاهتمام حيث اهتمت بالمعرفة التي توجد لدى المدرسين حول تلاميذهم، وهي نموذج لاهتمامات علم اجتماع التربية"(2).

يظهر أن النظرية التفاعلية الرمزية اهتمت بدراسة التفاعل داخل المجتمع المدرسي والذي يتم داخل القسم الدراسي بين المعلم والمتعلم وما يمكن أن يؤديه هذا التفاعل من عمليات النجاح أو الفشل في إيصال المعرفة، وبالتالي لم نلحظ اهتماًما بالعملية التربوية أو بتربية الطفل داخل الفضاء التربوي في حد ذاتها.

2-5- النظرية الفينومينولوجيا (الظاهراتية): الظاهراتية هي علم ظاهرات الواعي ومنواله من الأفعال والانفعالات من الأفكار والإحساسات ومن المعطيات والأشياء...وكل ما يدخل في نطاق التحليل والوصف بحسب الماهية هو ظاهرة فينومينولوجية غير الظاهرة الطبيعية النفسية، وكل مقومات هذا التحليل هي مقومات ظاهرية، فضلا عن التمييز بين الظهور والظاهرة، أي بين معطى متصل بما يظهر ومعطي متصل بالموضوع، والتعليق بين الظهور والظاهرة.

ارتبط مفهوم الظاهراتية بمؤسسها الفيلسوف الألماني هوسرل أدموند (Edmund Husserl) (1859-1938)، كونه أول من وضع الخطوط الرئيسية لها، والذي وهب حياته لتأسيس علم جديد أسماه علم الظواهر، بوصفه مشروعًا معرفيًا معتمدًا عدم الفصل بين نظرية المعرفة وفلسفة العقل، ويصور هوسرل بهذا منهجه الظاهراتي بأنه ينحصر في العودة إلى الأشياء ذاتها، بهدف توخي الدقة والصدق بوصف الظواهر وترتيبها في إحكام، ثم شرح المعاني الإنسانية في العلوم، وأنجز ذلك وفق فكرة قصدية وهي تدعو إلى الاهتمام بالظواهر التي يمكن إدراكها

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 82.

(2) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص69.

أو ملاحظتها مباشرة بالحواس، أما ما وراء ذلك فلا يمكن تحديده، وهذه النظرة تلغي الاعتراف بحقائق اجتماعية كثيرة ليس لها وجود مادي"[1].

تهتم الظاهراتية بالقضايا الصغرى بهدف فهم المواقف الاجتماعية من الداخل، من خلال تحليلها السوسيولوجي المعتمد على الذات الاجتماعية كوحدة أساسية في التحليل، معتمدة على مفاهيم أساسية مثل الوعي، والشعور، والقصدية لوصف العلاقة بين الذات والموضوع، أما نظرتها للتربية وللمؤسسات التربوية و للعملية التربوية فيتضح من خلال نظرتها للوظيفة التي تؤديها هذه المؤسسات داخل البناء الاجتماعي كوحدة للتحليل المحددة النطاق حيث ترى وبصفة مباشرة الأداء الداخلي للمدارس في حد ذاتها وإن أهم أهداف البحث الظاهراتي في دراسة التعليم هي[2]:

- المقولات التي يستخدمها رجال التعليم مثل مجتهد، وأقل من المستوى والفشل والتعليم والحرمان.
- ما الذي يمكن عده معرفة مدرسية ولماذا؟ لماذا تعد المعرفة المدرسية مهمة وبعضها أقل أهمية؟ كيف يتم تنظيم المعرفة التربوية وتوزيعها؟

"وعامة يمكن القول أنه مهما اختلفت المداخل النظرية لدراسة نظام التعليم في المجتمع، فإنه ثمة اتفاق بين العلماء على أهمية هذا النظام ودوره في المجتمع لما تقوم به من وظائف، إلا أن رؤى هؤلاء العلماء لوظائف هذا النظام جاءت تعكس الإيديولوجية التي ينطلق منها كل منهم[3].

3-الاتجاه النفعي المفسر للتربية: يمثل الاتجاه النفعي جون ديوي ووليم جميس، حيث يظهر إسهامهما فيما يلي:

3-1- وليم جيمس:"طور وليم جيمس مفهوم الذات الاجتماعية بالتركيز على تحليل الوعي والعادة والذاكرة، والإدراك فرغم تمسكه بأن سلوك الفرد يتحدد بالسمات والغرائز المتوارثة، إلا أن تجاربه التي أجراها على تدريب الذاكرة قد ترتب عليها إجراء تغيرات هامة في المناهج الدراسية بالمدارس، وذلك ما أسهمت به تجاربه التي أجريت على الشعور والذاكرة، والأخلاق،ونظرًا لأن وليم جميس قد توصل إلى أن تدريب الذاكرة مسألة واردة، وأن نمو الجوانب الشعورية الفكرية والأخلاقية يرتبط به إلى حد كبير، فقد أكد على علاقة التربية بنمو الشخصية، وإثراء مكتسباتها مما يجعلها متوافقة مع المجتمع[4].

3-2- جون ديوي(1859-1952) ويرى أن "التربية هي الحياة وليست إعدادًا للحياة، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقهوأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطًا وتحكمًا في الطرائق المتضمنة في العملية وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم، والتي انعكست

(1) المرجع نفسه. ص69.

(2) المرجع نفسه، ص70.

(3) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص203.

(4) فادية عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 1997، ص171.

بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس والطالب في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية المكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله التدريس له، أنه يوجه الطالب الذاتي، وأن تعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي"[1]. فالتربية هي إعادة بناء وتنظيم الخبرة، فهي عملية اجتماعية تعد الطفل للاندماج في الحياة الاجتماعية، وأن التربية الحقة –كما يراها ديوى- إنما تنشأ من قدرتها على إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فتنبهه هذه المطالب إلى العمل كعضو في وحدة وإلى التحرر من الانحصار في دائرته الخاصة بالسلوك وإلى أن ينظر إلى نفسه من وجهة صالح الجماعة التي ينتمي إليها" [2].

" لقد ربط ديوى بين الإصلاح الاجتماعي والنظام التربوي، ففي كتابه الديمقراطية والتعليم 1916 يشير إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم حيث أكد على ضرورة رفض التبعية والتأكيد على المناهج الفعالة التي تفيد في تربية النشء على المرونة والتسامح والقدرة على التكيف مع مختلف الظروف، والتعاون في كثير من جوانب الحياة الاجتماعية في إطار ديمقراطي...وأن الطريق إلى ذلك ينبع من الاهتمام بالنظام التعليمي والمؤسسات التعليمية المعنية بذلك، والتي يلتحق بها الإنسان منذ مرحلة الطفولة المبكرة في حياته، وجعل العملية التربوية بها قادرة على تقبل أنماط التغيير الضرورية واللازمة للمجتمع القائم على التخطيط والزمن، ثم تتمثل نقطة البداية لديه في ضرورة الاهتمام بسنوات الأولى في المدرسة وبذلك يصبح النظام التربوي جزءًا متكاملاً تكاملاً عضويًا مع حياة الأفراد في المجتمع"[3].

يرى وليم جميس أن مهمة التربية تظهر في صياغة شخصية الإنسان وإكسابها مقومات تكاملها الاجتماعي والثقافي والوظيفي والمعياري والشخصي، مع الجماعة والمجتمع، فيما يرى ديوي أن التربية هي الحياة وليست إعدادا للحياة، وأكد في العملية التربوية على أمرين الأول العناية باهتمام الطفل، والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه، وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية، أما فيما يخص المعلم عند ديوي فإن وظيفته في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه، الذي تسير فيه، فضلا عن قدرته على شحذ ذهن الطفل للتفكير وهو بذلك يكون عونا للحرية لا قيد لها.

(1) كمال عبد الله، عبد الله قلى : مرجع سابق، ص 145.

(2) حمدي أحمد على: مرجع سابق، ص92.

(3) المرجع نفسه، ص91.

ثالثا– الاتجاهات النظرية المفسرة للتعليم:

تعد النظرية وجهة نظر مؤيدة بتجارب تساعد على تفسير التعليم، وتعتبر نماذج للتعليم تختلف باختلاف الأهداف المرغوبة في انجازها من وراء هذه النظريات حيث تتراوح أهدافها بين تحقيق أهداف سلوكية سوية، وبسيطة في وضع صفي عادي وعلاج أنماط سلوكية غير سوية، كالعدوان والتخريب. وهناك نظريات كثيرة للتعليم بل أن لكل عالم نظرية خاصة إلا أني لا استطيع عرضها كلها بل أكتفي بعرض أهم النظريات التي اهتمت بالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وأهم نماذج نظريات التعليم وأبرزها التي رتبتها بالشكل التالي:

1– **نظرية التعلم السلوكية:** والمتمثلة في نظريات التعلم السلوكية بزعامة العلماء السلوكيين بداية من تجارب بافلوف حول الشرط الكلاسيكي ونظرية ثورندايك في التعلم الارتباطي. من أهم روادها واطسن (Watson) بافلوف (Pavlov) و ثورندايك(Thorndick) و تولمان (tolman) و جنري (Guthrie) هل (Hull)و سكنر(Skiner) وسوف اقتصر على بافلوف وواطسن وسكنر

1-1- نظرية الإشترطي الكلاسيكي لبافلوف:" (1849-1936) ايفان بافلوف، التحق بمدرسة الكنيسة لإعداده لصبح قسًا، لكنه تخلى عن الفكرة، وبدأ اهتمامه بالجهاز الهضمي، واتجه تدريبه في المجال العلمي"[1]. ويعد بافلوف و الحاصل على جائزة نوبل (1904) جراء أبحاثه الفسيولوجية منشئ السلوكية في روسيا، هو منظر هذه النظرة"[2]. وينسب نموذج التعليم الاستجابي إليه الذي يورد لدى دراسته الفيزيولوجية الهضم عند الكلاب، إجراءات تجريبية معينة أصبحت معروفة بالاشتراط الكلاسيكي يحدث التعليم طبقا لهذا النموذج عندما يغدو مثير ما قادرًا على استجرار استجابة معينة نتيجة اقترانه بمثير آخر يستطيع استجرار هذه الاستجابة أصلًا."[3].

"في تجربة نمطية أحضر بافلوف أحد الكلاب إلى معمله المبطن الجدران بحيث لا تنفذ الأصوات و المؤثرات الخارجية الأخرى إلى داخل الحجرة، وضع الكلب فوق إحدى الموائد ربطه بحيث لا يستطيع الحركة كرر هذه العملية عدة مرات، وضع بافلوف بعد ذلك الكلب في غرفة الاختيار، بعد توجيه الضوء عليه خلال 30 ثانية ووضع الطعام في فمه، حيث الطعام هنا يثير انعكاس إسالة اللعاب تكررت هذه العملية عدة مرات، بحيث يتواكب في كل مرة تقدم الطعام مع الضوء بعد فترة الضوء الذي يعتبر مبدئًيا لا علاقة له بإرسال اللعاب أثار الاستجابة وحده، ثم إشراط الكلب ليستجيب للضوء بمصطلحات بافلوف"[4].

(1) مصطفي ناصف: **نظريات التعليم-دراسة مقارنة**-، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الأعلى الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1990، ص 72.

(2) جمال مثقال القاسم: مرجع سابق، ص11.

(3) خليل المعايطة: مرجع سابق، ص 62-63.

(4) مريم داود سليم: **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004، ص141-142.

ويتخلص الإجراء التجريبي في التعلم الشرطي الكلاسيكي لبافلوف فيما يلي:"[1]

- اختيار مثير واستجابة يرتبطان بعلاقة انعكاسية أو فطرية ويسمى المثير الطبيعي أو غير الشرطي مثل مثير الطعام، وتكون استجابة إفراز العاب استجابة طبيعية أو غير شرطية.

- اختيار مثير جديد لا يرتبط بالاستجابة السابقة بأية علاقة فطرية كانت أو متعلمة ويسمى بالمثير المحايد وفي المراحل اللاحقة يسمى المثير الشرطي غير الطبيعي، مثل مثير الصوت أو الضوء.

- يصمم المجرب الموقف التجريبي بحيث تتابع أحداثه على النحو الآتي: ظهور المثير المحايد أو الشرطي فظهور المثير الطبيعي فصدور الاستجابة أي ظهور الضوء ثم الطعام فيظهر سيلان اللعاب.

- يقوم المجرب بعرض المثير الشرطي فقط فإذا لاحظ أن استجابة إفراز اللعاب حتى ولم يتبع المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي، فإنه يستنتج حدوث التعلم الشرطي، وتصبح استجابة إفراز اللعاب في هذه الحالة استجابة شرطية، لأنها تصبح نوعا من الاستجابة المتعلمة لمثير لم تكن ترابطها به علاقة حدوث قبل موقف الخبرة هذا.

ولقد طبقت هذه النظرية في المدارس لا سيما مدارس التعليم التحضيري من خلال استثارة المتعلمين ببعض الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على التعليم من خلال الجوائز المدح ودفع الطفل للتعلم واكتساب المعرفة.

1-2 – **نظرية واطسن:** أجرى واطسن تجربته على طفل، والتي " عرفت باسم تجربة الطفل (ألبرت)، وكان عمره (11شهرًا)، قدم له فأرًا أبيض ليلعب به بحرية ودون خوف، ثم استخدم أسلوب التعلم الشرطي، فكان كلما ظهر الفأر أمام الطفل تصدر ضوضاء مرتفعة تؤدي إلى إصدار استجابة الخوف، فالضوضاء المزعجة مثير طبيعي للخوف، وبعد التتابع الاقتراني (تكرار+ اقتران) للمثيرين لوحظ في الخطوة الفاصلة في التعليم الشرطي أن مجرد عرض المثير الشرطي يؤدي إلى استجابة الخوف[2].

" لقد حاول واطسن أن يتفادى ما عجز بافلوف عن تحقيقه ، من تطبيق نظريته على الإنسان وأجرى تجاربه على طفل في سن الأحد عشر شهرًا، وقدم له لعبًا كان يحب أن يلعب بها، ويأنس لها من لعبه على شكل فأرة بيضاء، ثم قرن وجودها مع الطفل أثناء لعبه بها بصوت مزعج، فارتعد الطفل، وترك اللعبة جانبًا، وقد نسي كل من بافلوف و واطسن أن تقييد حرية النمو المتكامل الطبيعي عند الطفل تحدد من مجالات النشاط الذاتي عنده، ذلك النشاط الذي يعبر في كثير من وجوهه وأشكاله عن الإمكانات الكامنة عنده والتي تتطلب منا أن نساعد في تفتحها ونضوجها، دون إكراه أو تصنع"[3].

1-3- نظرية الاشرط الإجرائي عند سكنر: بروس فردريك سكنر اهتم بكتابات واطسن وبافلوف وسلوك الإنسان والحيوان والتحق ببرنامج الدراسات العليا في علم النفس قي جامعة هارفرد"[4].

---

(1) خليل المعايطة: مرجع سابق، ص 65-66.

(2) المرجع نفسه، ص 87.

(3) مقداد يالجن، يوسف القاضي:**علم النفس التربوي الإسلامي**، دار عالم الكتب، ط2، الرياض، السعودية،2007، ص205.

(4) مصطفي ناصف: مرجع سابق، ص138.

" نظرية التعلم الإجرائي جاءت لتفسير تغيرات كثيرة في السلوك الإنساني وبالأخص ارتباط استجابات معينة بمثيرات محددة (م ش)،وذلك انطلاقاً من أن الإنسان قادر على القيام بكثير من الاستجابات، ولكن بعض هذه الاستجابات يقوم ويرتبط بمثير معين"[1]. حيث"أجرى سكنر تجربته على حمامة وضعها في قفص تجريبي معد بشكل خاص (علبة سكنر) بحيث يقدم للحمامة وعاءًا فيه طعام، على فواصل زمنية يبقى مدة خمس ثوان، ثم يختفي، ولم يحدد سكنر الاستجابة التي ستقوى. ولقد صادف أن الحمامة كانت تدور في اتجاه معاكس لدورات عقارب الساعة حين ظهور الطعام، وقد كررت هذه الحركة فعززها سكنر؛ مما أدى إلى ظهور تلك الحركة بكثرة وكانت الحمامة تتصرف، وكانت هناك علاقة سببية بين سلوكها المحدد(الدوران) وظهور الطعام، علما بأنه لا علاقة بينهما كون الطعام سيظهر تلقائيًا حسب الفواصل الزمنية المحددة حسب التجربة.إن المثير في تجارب سكنر غير واضح (غير محدد سابقاً) ولم تتبع الاستجابة المثير، بل أن الاستجابة كانت عفوية فتعززت حتى أصبحت مقصودة أو متعلمة"[2].

2– **نظرية التعلم المعرفية:** ذهب علماء النفس إلى تفسير التعليم من ناحية نفسية، وهذا وجد عند كل من نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا ونظرية المعرفة عند برونر.

2-1- التعلم الاجتماعي عند باندورا: يقول ألبرت باندورا إن الإنسان في المواقف الاجتماعية غالبا ما يتعلم الكثير بسرعة وببساطة بملاحظة سلوك الآخرين وقد جاءت نظرية التعلم الاجتماعي ببعد جديد (لكيفية التعلم)"[3]، ويعود الاهتمام بنظرية التعليم عن طريق المحاكاة إلى باندورا الذي لخص تجاربه الأولية في بحث قدمه إلى ندوة بنراسكا يحمل عنوان التعليم الاجتماعي من خلال المحاكاة "[4].

وتعد عملية التحكم الذاتي في السلوك من أهم ما نادت به نظرية التعلم الاجتماعي، وأدقها التعلم بالملاحظة التي يقسمها بندورا إلى أربع مراحل"[5]:

- عملية الانتباه الذي تحكمه الخصائص النفسية للملاحظ مثل حاجاته واهتمامه، لكننا لا نعرف إلا القليل عن هذه المتغيرات.

- عملية الحفظ والاحتفاظ بأن يختزن الفرد كل السلوك الذي لاحظه ويتم اختزانه بشكل صور ذهنية.

- عمليات إعادة الأداء حركيا أو التنفيذ لإعادة السلوك بشكل صحيح، فإن الفرد يحتاج المهارات الحركية الضرورية، قد يحاول التلميذ أن يقلد المعلم في طريقة مشيه وأسلوبه حديثة.

---

(1) مريم داود سليم: المرجع سابق، ص 159-160.

(2) جمال مثقال القاسم: مرجع سابق، ص 121-123.

(3) مريم داود سليم: مرجع سابق، ص173.

(4) مصطفي ناصف: **نظريات التعليم-دراسة مقارنة**-، الجزء 2، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الأعلى الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1990، ص 139.

(5) مريم داود سليم: مرجع سابق، ص177-178.

- التعزيز والعمليات الدافعة، قد يراقب الفرد نموذجًا يكتسب معرفة جديدة لكنه قد يؤدي الاستجابة أو لا يؤديها، فقد يستمع إلى بعض الكلمات النابية من رفيقة، وبالتالي يتعلم بعض الكلمات، لكنه قد لا يستخدمها بنفسه، الأداء يحكمه التعزيز والدافعية.

2-2- نظرية المعرفة عند برونر:"يعتبر برونر من أشهر علماء التطور المعرفي العقلي الذين بحثوا في تعليم المفاهيم ، ولقد حدد برونر ثلاث مراحل للتطور المعرفي عند الفرد، وبحث في طرق تكوينه لخبراته داخليًا، وطرق تخزين التمثيلات واسترجاعها، ويرى أن مسألة التنظير في المجال المعرفي تستلزم الانتباه إلى أمور هامة هي."[1]

- يتعلم الطفل أثناء النمو المعرفي فصل المثيرات عن الاستجابات بحيث تغدو الاستجابات مستقلة تدريجيًا عن مثيراتها، فالطفل الذي يقع في بداية نموه المعرفي تحت تأثير الضبط الشديد للمثير يتعلم لدى تقدمه في السن الاستقلال عن هذا المثير. ويتوقف النمو المعرفي على تطوير عملية تخزين داخلية ومنظومة معالجة المعلومات والتي تمكن الفرد من تمثيل العالم الواقعي.

- تتضمن عمليات النمو المعرفي قدرة متزايدة على مخاطبة الذات والآخرين عبر وسيط رمزي، كالرموز اللغوية أو غير اللغوية، وذلك في التحدث عن النشاطات والأفعال الماضية والمستقبلية ومن الواضح أن هذه الخاصية للنمو العقلي تتناول مسألة إدراك الذات أو الوعي بالذات.

- تعتبر اللغة مفتاح النمو المعرفي، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، من خلال اللغة يستطيع أيضا أن يجعل البيئة أكثر انتظامًا، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطة.

- يتسم النمو المعرفي بازدياد القدرة على البحث في بدائل عديدة على نحو متزامن، وتوجيه الانتباه بشكل تسلسلي نحو أوضاع متنوعة تستلزم أداء نشاطات عديدة متزامنة".

ولقد اقترح برونر نظريته في النمو المعرفي جاعلًاللغة دورًا أساسيًا فيها، دون أن يهمل الدور الذي يلعبه تطور الإنسان كنوع والدور الذي تلعبه الثقافة التي يعيش فيها، واعتبر أن التمثيل وهو الطريقة التي يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة أساسًا للتطور المعرفي.

(1) جمال مثقال القاسم : مرجع سابق، ص151-152.

خلاصة الفصل الثاني

نشأ الفكر التربوي مع الإنسان عندما أقدم على تربية بني جنسه على قيم ومعايير آمن بها كمبادئ لتسيير حياته البسيطة على سطح الأرض، وتطور مع نشأة الحضارات عبر مراحل تاريخية متعددة ساهمت في كثير من الأحيان في نسج الاتجاهات الفكرية المفسرة للتربية والتعليم حيث واهتم الباحثون عبر حقب زمنية متعددة باختلاف المدارس والتخصصات بمجال تربية الطفل وبمرحلة الطفولة المبكرة بداية من أفلاطون وأرسطو إلى كل من أبي حامد الغزالي وابن خلدون وغيرهم، انتقالا إلى منتسوري وفروبل وبستالوزي وجون ديوي وبياجيه وغيرهم حيث اعتبروا تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة الركيزة الأساسية التي تشكل شخصية الطفل حيث ساهمت هذه الجهود في بروز كثير الاتجاهات الفكرية المفسرة للتربية والمتمثلة في الاتجاه الإسلامي الذي يمثله ابن سحنون، وابن سينا ،وأبو حامد الغزالي، وابن خلدون، والاتجاه السوسيولوجي باتجاهاته النظرية المتعددة من الوضعية إلى الوظيفية إلى بعض البدائل النظرية والاتجاه النفعي الذي يمثله وليم جميس، وجون ديوي ،والاتجاهات المفسرة للتعليم من النظريات السلوكية المفسرة للتعليم والنظريات المعرفية المفسرة للتعليم.

الفصل الثالث: الأبعاد الاجتماعية والتربوية لدور المؤسسات الاجتماعية في تربية الطفل

تمهيد الفصل

أولا – دور الأسرة في تربية الطفل.

ثانيا – دور رياض الأطفال في تربية الطفل.

ثالثا – دور المدرسة في تربية الطفل.

رابعا – دور المسجد في تربية الطفل.

خامسا – دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى في تربية الطفل.

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل الثالث:

يمر الفرد في حياته، بمراحل متعددة، حيث تتعدد عملية التربية بتعدد هذه المراحل، كما تتدخل في تربية الفرد العديد من المؤسسات الاجتماعية التربوية بداية بالأسرة كأول خلية مسؤولة عن تربية النشء، إلى دار الحضانة ورياض الأطفال التي تساهم في صقل مواهب الطفل، وتنمية بعض المهارات لديه، انتقالًا إلى المدرسة كمؤسسة تربوية أوجدها المجتمع لتربية وتعليم الطفل ونقل الثقافة الاجتماعية للأجيال اللاحقة، وصولًا إلى بعض المؤسسات الأخرى التي لها أدوار فاعلة في العملية التربوية، مثل المسجد ووسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والبصرية، بالإضافة إلى النوادي والمكتبات وجماعة الرفاق، كل هذه المؤسسات سوف أحاول الوقوف على دورها في تربية الطفل، مسلطة الضوء أكثر على الأسرة والمدرسة؛ لما لهما من دور بارز في العملية التربوية.

أولا– دور الأسرة في تربية الطفل:

الأسرة هي ذلك الوسط الاجتماعي التربوي الأول، الذي يولد ويعيش فيه الطفل ويقضي فيه أهم لحظات حياته، فالأسرة تقدم للطفل تكوينًا جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وخلقيًا ودينيًا وعاطفيًا ونفسيًا، وتكون مسئولة عن كل تصرفاته ؛لأنها هي المهد الأول لنشأة أفكاره ومهاراته، " فهي الخلية الأولى في المجتمع ونواة الحياة الاجتماعية، عاشت مليون سنة حتى الآن استجابة لعمارة الكون، باستمرار الإنجاب، فهي جماعة من الأشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني أو هي على حد قول أجبرن رابطة اجتماعية من زوج وزوجة وأطفالهما، أو بدون أطفال، أو من زوج بمفردة مع أطفاله، أو زوجة بمفردها مع أطفالها. ويضيف إلى هذا بأن الأسرة قد تكون أكبر من ذلك فتشمل أفرادًا كالأجداد والأحفاد وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوج الزوجة والأطفال" [1].

"ومع أن الأسرة وحدة اجتماعية اقتصادية هامة إلا أن دورها التربوي أكثر أهمية إذ أنها تقوم بعملية التربية لأطفالها من خلال إكسابهم المهارات والعادات والقيم والأخلاق والاتجاهات والسلوك العام؛ ومما لاشك فيه أن أهمية الأسرة في العملية التربوية تنعكس على سلوك الفرد في الحياة [2]. فالأسرة إذًا هي مؤسسة تربوية اجتماعية أولية ومرجعية، وهي النواة الأولى للمجتمع وجدت لحفظ النوع البشري والنسل الإنساني، ولا يمكن للإنسان أن يعيش خارج نطاقها مهما كان طور حياته طفلًا أو شابًا أو راشدًا أو مسنًا، فالإنسان يحتاج إلى أن يعيش في جماعة ينتمي إليها.

وقد أوضح بارسونز أهمية دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، إذ يرى أن على الوالدين تقع مسؤولية تشكيل شخصية الطفل في المراحل النمائية الأولى في حدود قدراته الوراثية، من خلال ما توفره الأسرة من فرص للنمو، وما يتعلمه الطفل من بيئته المنزلية من القواعد والتوقعات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك الأساسية السائدة في مجتمعه؛ مما يساعد على الضبط الاجتماعي، ويقلل من فرص الانحراف الاجتماعي، الذي اعتبره بارسونز نتيجة طبيعية لفشل عملية التنشئة الاجتماعية [3].

"يقول علماء النفس أن الرجل هو امتداد لطفولته، فالطفولة السوية تؤدي إلى رجل سوي، والأسرة هي التي تضع نواة وأسس شخصية الفرد في السنوات الخمس الأولى من حياته"[4]، حيث "يتعاظم دور الأسرة في تربية الطفل وتنشئته تنشئة اجتماعية سوية في مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبارها أول نواة وجماعة أولية ومؤسسة اجتماعية يعيش في ظلها الطفل، ومن خلالها يكتسب العديد من الخبرات التي تشكل الأساس للعديد من المفاهيم عن نفسه وعن الآخرين والعالم من حوله، إذ إنه يرى المجتمع الخارجي من خلال عيون الوالدين والأخوة الذين يشكلون الأسرة النووية الصغيرة وبما أن معظم ما يتعلمه الطفل في سنواته الأولى له صفة الثبات والاستمرارية، فإن نظرة

(1) عبد الحميد لطفي: **علم الاجتماع** ،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دس، ص20.

(2) إبراهيم ناصر : **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان، دس، ص63.

(3) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص 31.

(4) أسماء عبد العزيز حسين: **المدخل الميسر في الصحة النفسية**، دار عالم الكتب،ط1، الرياض، السعودية،2002، ص93 .

الطفل ومفهومه عما يجري من حوله في بيئته الاجتماعية القريبة والأبعد في السنوات اللاحقة، تعتمد إلى حد كبير على ما تكون لديه من مفاهيم وقيم واتجاهات في الطفولة المبكرة، أي في أسرته بشكل أساسي"[1]لأن الأسرة هي الركيزة الأساسية في تربية الطفل؛ لأن الوقت الذي يقضيه الطفل في الأسرة أكثر من أي مكان آخر كالمدرسة والمسجد مثلا خاصة في سنواته الخمس الأولى، فهو طول الوقت في البيت مع الأم وأفراد الأسرة.

1- وظائف الأسرة:"تشترك الأسرة مع المدرسة والمجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل والأسرة هي جماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل، والتي يعيش معها السنوات التشكيلية الأولى من عمره، هذه السنوات التي يؤكد علماء النفس والتربية أن لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته تشكيلًا ،يبقى معه بعد ذلك بشكل من الأشكال"[2]، حيث تقوم الأسرة بوظائف هامة لا يمكن لأية مؤسسة أخرى القيام بها، كما لا يمكن لها التخلي عنها بأي حال من الأحوال يمكن إجمالها في ما يلي: "[3]

- لا تزال الأسرة هي أصلح نظام للتناسل، يضمن للمجتمع نموه واستمراره عن طريق الإنجاب، كما أنها تواصل مهمتها نحو الأعضاء الجدد فتتولى تغذيتهم صغارًا وتنشئتهم خلال الطفولة المتأخرة تمهيدًا لتقديمهم للمجتمع.

- الأسرة وحدة اقتصادية متضامنة يقوم فيها الأب بإعالة زوجته وأبنائه، وتقوم الأم بأعمال المنزل وقد تعمل الزوجة أو بعض الأبناء فيزيدون من دخل الأسرة.

- الأسرة هي المكان الطبيعي لنشأة العقائد الدينية واستمرارها.

- تعتبر الأسرة المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغته القومية وهي المسؤولة عن التنشئة والتوجيه إلى حد كبير، تشاركها النظم التعليمية الموجودة.

- تعتبر الأسرة بالنسبة للطفل مدرسته الأولى، التي يتلقى فيها مبادئ التربية الاجتماعية والسلوك وآداب المحافظة على الحقوق والقيام بالواجبات.

- تعكس الأسرة على المجتمع صفاتها، فهي التي تكون الطفل، وتعمل على تكامل شخصيته أولا، ثم إنها ذات عادات وتقاليد خاصة تربط أفراد الأسرة بعضهم ببعض ثم تربطهم بالتالي بالمجتمع.

- تنظيم التصريف الجنسي بالطريقة المشروعة اجتماعيًا ضمن إطار ثقافة المجتمع.

- تقوم الأسرة أخيرًا بإعطاء المراكز التي تخلع علينا من اسم وعنصر وجنسية وديانة ومهنة وطبقية ومحل إقامة.

2- دور الأم والأب في تربية الطفل: يكون الطفل في هذه المرحلة شديد التعلق بأمه وأبيه و"هو أشد تعلق بالشخص الذي يتخذ موقفًا إيجابيًا فعالًا في حياته، فلا يقتصر دوره على مجرد الاستجابة لحاجات الطفل، وإنما يأخذ أيضا المبادرة في استثارته اجتماعيًا وانفعاليًا ومعرفيًا وذلك بالبقاء دائمًا على اتصال به يحضنه ويعانقه ويتحدث معه ويلاعبه ويداعبه ويشترك معه في ألعابه . وباختصار يكون معه عنصر اطمئنان وأمان. وقدرة

(1) هدى محمود الناشف:**الأسرة وتربية الطفل**، دار المسير، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص22.

(2) محمد لبيب النجيحي: **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية، ط8، بيروت، لبنان،1981، ص81.

(3) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص123.

الطفل الالتقاء كبيرة جدًا، وكذلك قدرته على المحاكاة، وعن طريق الالتقاء والمحاكاة يتعلم الكلام، وهذا يثبت أن لديه قدرًا من الوعي يكفي لتعلم الأصوات والمفردات والجمل"[1]

"يغلب دور الأم دور الأب في تربية الطفل خلال السنوات الأولى من عمره؛ لأنها أكثر التصاقًا بالبيت والطفل؛ ولأن عاطفتها أقوى من عاطفة الأب نحو الطفل، فهي أقرب إلى قلبه ومن هنا جاءت أهمية اختيار الزوجة ذات الدين فقد أخرج الشيخان عن أبي هريرة -ض- أن رسول الله ﷺ قال (تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها فاظفر بذات الدين تربت يداك)، وكما قال الشاعر:

الأم مدرسة إذا أعدتها أعددت شعبا طيب الأعراق

ولقد زود الله الأم بعاطفة الحنان ودافع الأمومة، ولم يزود به الرجل، و هذا الدافع العضوي أقوى الدوافع العضوية جميعًا، وقد قال علماء النفس أن المرأة تترتب دوافعها على الشكل التالي: الأمومة، ثم العطش، ثم الجوع ثم الجنس؛ ولذلك فإن الأم مهيأة لرعاية الطفل والتضحية من أجله براحتها ونموها وهي راضية، وهذا الحنان يمكن الأم من السهر على راحة الطفل وخاصة في السنتين الأوليتين، حيثيكون دور الأب ضعيفًا جدًا، ولهاتين السنتين أثر كبير في شخصية الفرد"[2] فالأم تبدأ بإرضاع ابنها منذ اللحظة الأولى للولادة حتى يبلغ سنتين على الأكثر، فتؤثر عليه جسميًا ونفسيًا وعقليًا وأخلاقيًا، وتلهمه حضنها وحنانها، كما تعلمه النظام من خلال ضبط عمليات الرضاعة والنوم والإخراج، وكذلك تبدأ تعلمه المشي وبعض المفاهيم البسيطة.

ولكن هذا لا يعفي الأب من دوره في تربية طفله، حيث "يتوهم بعض الآباء أن مسؤولية تربية الطفل تقع على الأم ولا يطلب منه سوى تأمين الحاجات المادية لأطفاله وزوجته، فنجده يقضي معظم وقته خارج المنزل في العمل أو مع الأصدقاء وحتى إذا عاد إلى المنزل جلس في غرفته، محذرًا زوجته من أن تسمح للأطفال تعكير صفو تأملاته أو أحلامه وهو نائم ،وفي الواقع للأب دور في تربية الطفل يبدأ بسيطًا من الشهر الثاني والثالث ويزداد مع نمو الطفل، حتى يصبح كبيرًا عندما تشغل الأم بالمولود الجديد الذي سيصادر أمه منه"[3]

فعلى كل من الأم والأب تقدير مسؤولياتهما إزاء الطفل وإدراك الفلسفة الاجتماعية للزوج، والغاية من إنجاب الأطفال والمام كليهما بالتعاطف الوجداني والتوافق الروحي، وإحساس كل طرف بحاجته إلى الآخر إلى أقصى درجة، ويجب أن لا يتوجه اهتمامهما لإشباع الحاجات المادية فقط، فيقتصر دورهما على الإنفاق فحسب، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى النواحي الخلقية والأدبية والروحية والعاطفية.

"فيجب على الأب أن يعي بأمر أولاده وليس هذا واجبًا مقررًا على الأب وحده بل تشترك فيه الأم، فكلاهما مسؤول عن هذه الودائع البريئة، فعليهما أمر العناية بهم ليس فقط منذ ولادتهم ولكن وهم أجنة في الأرحام وأوجبت النظم الاجتماعية على الوالدين أمر السهر على أولادهم منذ الولادة وفي أيام الطفولة والحضانة، ويجب

(1) مصطفى محمد الطحان: **التربية ودورها في تشكيل السلوك**: دار الوفاء، ط1، الكويت،2006، ص 308-309.

(2) خالد أحمد الشنتوت: **دور البيت في تنشئة الطفل المسلم**، المطبعة العربية، ط4، غرداية، الجزائر، 1990،ص17.

(3) المرجع نفسه، ص 21 .

على الوالدين العناية بهم من النواحي الجسمية والسيكولوجية والاجتماعية، والقيام على شؤونهم العامة وتأديبهم وتعليمهم وتلقينهم اللغة والدين والآداب العامة والتراث الاجتماعي وترويضهم ليكونوا مواطنين أفاضل، وتقويم اتجاهاتهم، والحرص عليهم من مظاهر الشذوذ والانحراف"[1].

ولكي تقوم الأسرة بواجباتها يجب عليها القيام بما يلي:[2].

- التزود الدائم بالثقافة التربوية والعمل بها.
- لا تنس نفسها بأنها المدرسة الأولى في التربية.
- أن يكون الآباء والأمهات قدوة فيما يودون أن يكون عليه أبناؤهم.
- التعاون مع المدرسة ومتابعة أبنائهم وتقويمهم وتقويم عمل المدرسة في ضوء الأهداف والمعايير.
- الاهتمام بالتربية الأخلاقية والاجتماعية لأولادهم مثل تربيتهم على الأدب والقيم الاجتماعية والدينية والأخلاقيات العلمية.
- تكوين الشعور بالمسؤولية الدينية والاجتماعية في كل تصرفاته ومراعاة الحلال والحرام بعد تعريفهم بها.
- تعريفهم بواجباتهم نحو خالقهم والوالدين والأقارب وغيرها وتدريبهم عليها باستمرار.

فالوالدان أكثر أفراد الأسرة احتكاكًا بالطفل، فتظل بصماتهما راسخة فيه مدى الحياة فيكتسب صفاتهما الخلقية والنفسية والعادات فالوالدين هما القدوة الأولى للطفل في كثير من الأحيان، ويجب أن يعتبرا نفسيهما مؤسسة تربوية، والمدرسة الأولى التي يتكون فيها الطفل جسميًا وعقليًا وخلقيًا واجتماعيًا ودينيًا وعاطفيًا، هما اللذان لهما الدور التربوي الأكبر في تربية الطفل إذا كانت الأسرة نووية، فالطفل يأخذ التربية من أمه وأبيه فقط، أو المربية أو الحاضنة، إذا كانت الأم تعمل خارج المنزل، أما إذا كانت الأسرة ممتدة فقد يتدخل في تربيته بعض المقربين كالجد والجدة والعم والعمة والذين بفضلهم يتعلم وعن طريقهم يكتسب بعض السلوكيات والعادات الأسرية.

3- أساليب تربية الطفل في الأسرة: إن الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان هي التي لها النصيب الأوفر في التأثير على شخصية الطفل بل هي العامل الرئيس في بناء شخصيته المستقبلية ، "فإذا كانت الطرق المستخدمة هي طرق فظة وغير متوازنة فقد ينشأ الطفل ليصير رجلًا غير متزن، وصاحب آراء متطرفة غير معتدلة، وإذا لم يصاحب هذه الطرق المثال والنموذج العملي والقدوة الطيبة فقد ينشأ الطفل لا يفرق بين القول والعمل، ولا يكون جادًا في حياته، ولا يسمع إلى النصائح بجدية في المستقبل، وهكذا"[3] ومن أهم الوسائل والأساليب التربوية داخل الأسرة التي ينبغي على الوالدين إتباعها لتربية الطفل ما يلي:

3-1- التربية بالقدوة: التربية بالقدوة الحسنة أفضل طرق وأساليب التربية وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل، "والقدوة في هذه المرحلة من الأم والأب أولًا وجميع أفراد الأسرة ثانيًا، والواقع أن قدرة الطفل على الالتقاط

(1) حسين عبد الحميد رشوان: **الأسرة والمجتمع دراسة في علم الاجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر،2003، ص 158.

(2) مقداد يالجن:**العوامل الفعالة في النظم التربوية**، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، السعودية ، ص67.

(3) إكرام بشيرو محمد رضا بشير: **أولادنا أكبادنا**، دار السلام، ط02، بيروت، لبنان، 2006، ص74-75.

أكبر مما نظن عادة، ومن المعلوم أن الطفل يتلفظ مفردات اللغة في منتصف السنة الثانية، فينطق بعض المفردات في نهاية العام الثاني وتقليد اللغة يأتي بعد التقاطها والتقاط أنماط السلوك المتعارف بين أفراد الأسرة أسهل من التقاط مفردات اللغة، وإن ترسيخ مبدأ الشورى والتعاون ومبدأ قوامة الرجل في الأسرة واحترام الصغير للكبير وعطف الكبير على الصغير أحسن الأنماط السلوكية التي يلتقطها الطفل في هذه المرحلة،وينشأ وفقًا لها، فالطفل الذي يعيش منذ نعومة أظفاره في أسرة القوامة فيها للرجل تترسخ في نفسه مكانة الأب الصحيحة في الأسرة والطفل الذي يرى والديه يتشاوران ويستثيران أولادهما يترعرع ويشب على مبدأ الشورى في الحياة الاجتماعية"[1] وفي هذه المرحلة كثيرًا ما يقلد الطفل والديه لحركاتهما دون وعي لما يفعله، فمثلًا نجده يقلد أباه في الوضوء والصلاة، وحتى في الأمور الضارة كالتدخين، فيجب على الأب أن يحتاط عند إقدامه على فعل مشين أن يتجنبه على الأقل أمام طفله، كما يجب على الأبوين فرض الاحترام المتبادل بينهما بحيث يعطيا ذلك النموذج والقدوة في التعامل مع الأبناء وتدعيم المحبة بينهما، وإشاعة روح التقدير والاحترام لفرض الاحترام فيهم وأن يحرص الأبوان وبالأخص الأب على خلق جو يسوده الإيمان والأمان والحب، بعيدًا عن المجون والفجور وفساد الأخلاق الذي يبعث على فساد الأبناء وانحرافهم، فإذا كانت الأم مدرسة فينبغي أن يكون الأب ذلك الجدار المتين والحصن الأمين على الأسرة يجد كل فرد فيه الحماية والسند في حالة اضطراب الظروف الاجتماعية.

وعلى الآباء أن يلتزموا بالأمور التالية في تربية أطفالهم:"[2]

- تدعيم الرابطة بين الأبناء و الآباء وإشعارهم بأهمية الانتماء للأسرة والحرص على تدعيم كيانها.
- تدعيم قيم الأبوة والأمومة والأخوة والأرحام والجيرة والصداقة والنجدة، والتعاون والشهامة وما تحمله هذه القيم من معان سامية، وما تفرضه من واجبات وتبعات ينبغي القيام بها برضًا؛لأنها في النهاية تدعيم لذاتية الإنسان.
- إعطاء المثل والقدوة في الإيجابية والتضامن الاجتماعي والمشاركة الوجدانية وإشراك أبنائهم تدرجًيا في القيام ببعض هذه الممارسات الإيجابية بما تسمح به قدراتهم ومستوياتهم العمرية.و إتاحة الفرص لأبنائهم التي تتيح لهم الاستقلالية وتحمل المسؤوليات الاجتماعية.
- تنمية الغيرية والإيثار ومحاربة الأنانية والتمركز حول الذات.تدعيم القيم الاجتماعية من خلال التزاور مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي واللعب الجمعي، وإذكاء وروح الفريق بينهم.

3-2- التربية بالتعويد والممارسة: وهي أن يجتهد الأبوان في تعويد الطفل وتلقينه الآداب الاجتماعية من خلال التربية والمراقبة الدائمة له وتوجيهه إذا أخطأ ؛"لأن اعتياد فعل الشيء،أو قوله عن طريق التكرار، يحول إلى ما يقرب من الصفات الشخصية للإنسان بعد اعتياد الشيء صعوبة في فعله ولو كان صعب المنال وقد قال الشاعر: تعود صالح الأخلاق إني رأيت المرء يألف ما استعادا

(1) خالد أحمد الشنتوت: مرجع سابق ص 29-30.

(2) محمد محمد خليل بيومي: **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قباء، القاهرة، مصر،1999، ص199 .

لذلك كان تحويل السلوك المطلوب إلى عادة من الوسائل المهمة في التربية، وهذا يحتاج إلى إصرار من المربى على تحويل السلوك المرغوب فيه إلى عادة،فيكرره كثيرًا، ويتابع ذلك متابعة شديدة، ثم بعد فترة يصير ذلك عادة لدى الطفل يفعله عند حدوث دواعيه، من غير أن يطلب ذلك منه، فالمسلم الذي تعود مثلًا على قول (الحمد لله) بعد العطس، لو جاءه العطاس وهو مستغرق التفكير في أمر سيطر عليه، فإنه يقول الحمد لله بعد العطاس- العطس- وإن كان غير منتبه، لأنه صار عادة له، وهكذا... ولذلك جاء في الحديث(الخير عادة، والشر لجاجة، من يرد الله به خيرًا يفقه في الدين) (أخرجه ابن حيان في صحيح)"[1].

3-3- التربية بالقصة والموعظة:"استخدم القرآن الكريم القصة استخدامًا واسعًا في تثبيت القيم الإيمانية وترسيخها وتعميقها في نفوس المؤمنين، نستطيع أن نبسط قصص القرآن كما نستطيع أن نؤلف للطفل قصصا مناسبة تؤكد على الفضائل والمشاعر النظيفة والمواقف الطيبة التي نريد تثبيتها وتوجيه الطفل لها، ويروى عن أبي حنيفة -رحمه الله- قوله إن الحكايات عن العلماء ومحاسنهم أحب إلي من كثير من الفقه؛ لأنها آداب القوم والشاهد في ذلك ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾ [الأنعام 90]"[2].

"ومن الأمور المفيدة جدًا في هذا المجال أن يستفيد المربي من كتب التراجم، فإن فيها قدرًا هائلًا من القصص الحقيقية الغنية بكل ما نحتاج إليه في تربية الطفل وخاصة غزوات الرسول ﷺ وتراجم الصحابة (ض) والأبطال والقادة، وقد كان سلفنا الصالح (ض) يجعلون من غزوات الرسول ﷺ وسراياه مادة عظيمة لتربية أطفالهم، فعن إسماعيل ابن محمد بن سعد قال: كان أبي يعلمنا مغازي رسول الله ﷺ ويعدها علينا، وسراياه ويقول:(يا بني هذه مآثر آبائكم فلا تضيعوا ذكرها)، وعن علي بن الحسين يقول: (كنا نعلم مغازي النبي ﷺ وسراياه كما نعلم السورة من القرآن)، أما افتعال القصص فليس له التأثير نفسه، لأن الأولى يسندها ويعضدها تحققها في الواقع وليس مجرد تخيلات"[3].

أما إذا كانت القصص خيالية فينبغي اختيار القصص الهادفة التي ترسخ الأخلاق والقيم الاجتماعية كالصدق والأمانة والشجاعة والإقدام والعطف على الفقراء والمساكين من أجل تنمية الضمير الخلقي لدى الطفل ويتعلم المعايير الأخلاقية من أبطال القصص ويتأثر بهم ويحاول تجسيدها في الواقع ويقرأ له الأب أو الأم بصوت عال حتى يعتاد على الإصغاء.

"وإن القراءة للطفل في سن مبكرة ستجعل الصغير ينتبه إلى ثلاثية: هو والقارئ، والكتاب، إلى أن يستطيع أن يعتمد على نفسه في قراءته، ويتوق لذلك ويتشوق إليه، وذلك يعنينا من دون شك على الإسراع في تعليمه القراءة، أي ما يحب ويتمنى أن يحققه في سن مبكرة؛ ولهذا ظهر لون من الكتب لأطفال ما قبل السنة الأولى من العمر

(1) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق ص 51 .

(2) مصطفى محمد الطحان: مرجع سابق ، ص 320 .

(3) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق ص 46.

والثانيــة والثالثــة بجانــب تلــك التــي يتــداولونها فــي دار الحضــانة والريــاض، وقبــل أن يتعلمــوا قــراءة الكلمــات والحروف"[1].

كما يجب أن يشجع الطفل على الاستماع للقصص عند القراءة له وتعويده على المطالعة، إذا كان يستطيع القراءة لوحده ويسمع الأب والأم قراءته؛ مما يبث الثقة في نفسه ويقدم تلخيص العبر والعظات عن القصة التي قرأها أو سمعها حيث نكتشف مدى سعة فهمه لما قرأ.ويجب غرس حب القراءة في نفس الطفل، كحب الحلوى واللباس الجديد، فيولد في نفسه دافعًا ذاتيًا شغوفًا بالقراءة والاطلاع وحب العلم.

3-4- التربية بالثواب والترغيب: إن الطفل يتأثر كثيرًا بالترغيب والثواب الذي يناله من الأسرة على فعل ما، فهو محب للثناء، ويرغب فيه متى أنجز عملًا ولو كان بسيطًا، فنراه " في حاجة إلى الثواب لحظة إقدامه على فعل أو قول ما يراد منه، وذلك لضعف إرادته أمام المغريات، ولضعف قوته عن الاحتمال؛ لذلك هو في حاجة إلى ما يحمله على التمسك والتجلد والإقدام وتتعدد كيفيات الإثابة ما بين معنوي وآخر مادي، وكلاهما مطلوب، ولا يغني أحدهما عن الآخر خاصة في هذه المرحلة، وينبغي على المربي إذا وعد بثواب أو جائزة أن يوفي بما وعد من الثواب، فإن إخلاف الوعد فيه ضرر كبير على الطفل، من جهة أنه لا يثق في وعد المربي، ومن جهة التأثير السيئ في الإقتداء به، ومما يعين المربي على الوفاء أن لا يعد بما لا يمكن تحقيقه في الواقع، أو يصعب تحقيقه كما لا يعد بأمر كبير لا يتناسب مع المطلوب كالوعد بمبلغ مالي ضخم، أو القيام برحلة بالطائرة مثلًا؛ مما يجعله يتقاعس عن الوفاء"[2].

كما ينبغي أن لا نبالغ في الثواب والمكافأة حتى يتمرد الطفل ويصبح يؤدي أبسط الأمور بالمقابل دائمًا، فيصبح نفعيًا لا يحب الخير للآخرين، ويقوم بمعظم الأعمال من أجل الحصول على الثواب أو المكافأة، فعلى الأبوين حث الطفل وترغيبهفي العمل مهما كان بسيطًا، وربطه دائمًا بحب الإنجاز لذاته وقيمته، وحب الخير للناس دون انتظار الجزاء منهم، والتذكير بالجزاء على العمل الحسن عند الله تعالى.

3-5- التربية بالترهيب والعقاب: إن الترهيب والعقاب يعتمد عليها في تربية الطفل من خلال نهيه ودفعه عما لا ينبغي عليه فعله من الأعمال المشينة وذلك من خلال تبصيره بالأعمال التي لا ينبغي القيام بها، ومعاقبته إذا لم يلتزم بالأوامر، ويجب أن لا نبالغ في استعمال القسوة والترهيب المفرط على الطفل، حتى لا يعيش في حالة رعب وخوف من كل شيء، ولكن لا إفراط ولا تفريط،"فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي التغافل عنه ولا يهتك سره ولا يكاشف،ولاسيما إذا ستره الطفل واجتهد في إخفائه، فإن عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سرًا ويقال له: إياك أن تعود لمثل هذا فتفضح بين الناس، ومع ذلك فلا تستخدم معه لغة التعنيف الشديد عند الخطأ وينبغي أن يمنع من كل ما يفعله خفية، فهو لم يخفيه إلا وهو يعتقد أنه قبيح، فإذا ترك تعود فعل القبيح، كما

(1) عبد التواب يوسف: **تنمية ثقافة الطفل**، دار الفكر، دمشق، سوريا،2001 ، ص77-78.

(2) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق، ص 57.

يعود على المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل ويعلم آداب الجلوس وآداب الحديث،وأن يحسن الاستماع، وتوقير من هو أكبر منه سنًا بالاستماع له، وأن يوسع له المكان ويجلس بين يديه "[1].

"ولا ينبغي أن تتجه همة المربي أول شيء في العقاب، إذا قرر معاقبة الطفل إلى العقاب البدني على أنه العقاب المفضل، بل هو كما قالوا آخر الدواء الكي، والعقاب البدني في هذه السن الصغيرة غير مرغوب فيه، وله أضرار كثيرة، كما أشار إلى ذلك ابن خلدون في مقدمته حيث يقول(الشدة على المتعلمين مضرة بهم، وذلك أن إرهاق الحد في التعليم مضر بالتعلم سيما في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث،وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلكوصارت له فهذه عادة وخلقًا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن...فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبد عليهم في التأديب وينبغي للمربي أن يتدرج في عقوبة الطفل فتكون لديه عقوبات متعددة، ليست على منوال واحد في الشدة، فيستخدم منها في كل موقف ما يناسبه)[2]. حيث يجب التنويع أيضًا في العقوبة ولا نجعلها في كل الأحوال عقوبة بدنية حسية كالضرب أو أساليب تحقير الولد وجرح كرامته بسوء اللفظ والفعل، وهو لا يؤدي إلى النتيجة المرجوة من العقاب؛، لأن الهدف من العقاب ليس القصاص ولكنا لغرض التوجيه والتنبيه إلى الخلق الحسن، وضمان عدم العودة إلى الفعل السيئ، فنكتفي بأن تكون العقوبة لفظية باللوم والعتاب على الفعل وليس على فاعل الفعل، أو كأن يلجأ الوالدان إلى أساليب أخرى كالإعراض عن الطفل، وعدم الكلام معه لمدة من الزمن، وعدم البشاشة في وجهه أو الضحك معه والإقبال على غيره من إخوته، وجعل العقوبة البدنية آخر حل، مع تجنب الضرب بالعصا أو السوط، ونكتفي ببعض الضربات باليد على دبر الولد أو على أطراف يديه أو رجليه .

4- ميادين تربية الطفل في الأسرة: إن الأسرة لها عدة ميادين ينبغي الإحاطة بها في تربية الطفل وإعطاء كل جانب حقه ومستحقه من التربية والتوجيه؛ لبناء شخصية إنسانية متكاملة الجوانب المادية والروحية والمعنوية والصحية والعقلية والنفسية؛ لأنه إذا اختل تكوين جانب من هذه الجوانب يؤثر على بقية الجوانب، فتنشأ شخصية غير سوية منهكة القوة، كثيرة العيوب، ومن أهم الميادين التي ينبغي الإلمام بها في التربية والتي ندرجها كالتالي:

4-1- التربية الجسمية:"هي تلك الطاقة الحيوية المنبثقة من الجسم والمتمثلة في مشاعر النفس وطاقة الدوافع الفطرية والنزعات والانفعالات،...طاقة الحياة الحسية على أوسع نطاقها"[3] وحينما نتكلم عن التربية الجسمية نقصد بذلك كل تهذيب أو توجيه لهذه الطاقة الحيوية المتدفقة من الجسم، حتى لا ينتج عنها سلوك مناف للمعايير الاجتماعية، كما يجب إشغال الطفل في هذه المرحلة باللعب الهادف لتفريغ الفائض من طاقته وتنمية

(1) مصطفى محمد الطحان: مرجع سابق، ص341.

(2) محمد بن شاكر الشريف: مرجع السابق ص 59.

(3) المرجع نفسه، ص 59.

الجسم والعاطفة النفسية من خلال ممارسة الرياضة كالسباحة وركوب الخيل والرماية وتشجيع اللعب الجماعي؛ مما يحفظ صحة الطفل ويقيه من الأمراض وينبغي دائمًا شغل وقت وجهد الطفل أيضا بعمل تربوي مفيد، كتنظيف حديقة المنزل، رسم الأزهار وتلوينها وكتابة الحروف، كما بإمكان ضم الطفل إلى بعض النوادي الرياضية حسب الجنس والرغبة، كأن نضم الفتى إلى ناد رياضي وتضم الفتاة إلى بعض النوادي التي تعلم المهن والحرف النسائية مثلًا، من أجل أن لا يضيع وقته في مشاهدة التلفاز أو اللعب في الشوارع، ولا نقصد بذلك عدم ترك الفراغ للطفل في اللعب، فاللعب ضروري، لكن أيضًا يجب أنيكون اللعب هادفً ا، يقول أبو حامد الغزالي في تأكيد ضرورة اللعب للطفل:"(ينبغي لأن يؤذن للطفل بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبًا جميلًا يستريح فيه من تعب الكتب بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي اللعب، وإرهاقه إلى التعلم دائمًا يميت قلبه، ويبطل ذكاءه، وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه)"[1].

4-2- التربية الصحية: "الطفل في سن الصغر يكون عرضة للأمراض أكثر من غيره، وهو في الوقت نفسه - غالبًا - لا يدرك بصورة حسنة وضعه الصحي أو العناية به، فعلى المربي أن يتفقده ويتحسسه، كما يعتني بهيئته ومنظره، فقد رأى الرسول ﷺ أجسام أبناء جعفر بن أبي طالب(ض) نحيفة ونحيلة فقال لأسماء بنت عميس (مالي أرى أجسام بني أخي ضارعة؟ تصيبهم الحاجة) فقالت: لا، ولكن العين تسرع إليهم، فقال: (أرقهم)، قالت فعرضت عليه، فقال: (أرقهم).(أخرجه مسلم)(الضارع: النحيف الضاوي الجسم)، فقد استفسر الرسول ﷺ عن سبب نحافة جسم الطفل وأرشد إلى رقيهم لدفع العين عليهم لما علم أن ذلك من العين"[2].

وينبغي على الوالدين تقديم الوقاية الصحية للطفل قبل المرض وتعليمه كيف يقي نفسه من الأمراض، من خلال إرشاده إلى طرق النظافة وطهارة الجسم من الخبث والطهارة من الحدث وترغيبه في الوضوء ونظافة لباسه وغذائه في كل الأحوال.

4-3- التربية العقلية:"التربية العقلية تؤدي إلى نمو العقول وزيادة القدرات العقلية أو الإدراكية، فإن التربية العقلية تؤدي من هذه الناحية إلى زيادة أكبر ثروة وأكبر رأس مال في حياة الأمة"[3] أو هي توجيه للعقل وتبصيره بالعلوم والمعارف التي يجب معرفتها للتميز بين الحق والباطل الخير والشر، في إطار ضوابط معينة، كتعلم التأمل في المخلوقات مما يزيد إيمانه ويرسخ اعتقاده بوجود خالق للكون ومراقبة قدرته على التخيل والإدراك.

أن أهم ما ينبغي على الأبوين الإحاطة به في التربية العقلية ما يلي:[4]"

- "وقاية العقل من أسباب الأمراض العقلية وأسباب التخلف العقلي.وتنمية القدرات العقلية في مراحل التربية للإنسان.وتدريبه على منهجية التفكير المنطقي الإسلامي للوصول إلى الحقائق المادية والمعنوية.

---

(1) مصطفى محمد الطحان: المرجع السابق ص 62.

(2) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق، ص74.

(3) مقداد يالجن:**جوانب التربية الإسلامية**، مرجع السابق ص 85.

(4) مقداد يالجن: **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**، مرجع سابق، ص74-75 .

- تكوين عقلية علمية ابتكاريه مؤمنة بها، ينظر إلى دنيا العلوم وبها يرى أدلة الله، كما قال أحد العلماء (أين ما اتجهت ببصري في دنيا العلوم رأيت الأدلة على وجود الخالق الأعلى).

- تكوين عقلية حكيمة بها يبحث الناس عن الحكمة في المخلوقات، وعن الحكمة في مبادئ الدين، عن التصرفات والسلوكيات الحكيمة في العلاقات الاجتماعية، فالحكمة مهمة في تربية النشء قال تعالى: ﴿وَمن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً ﴾{البقرة: 269}.

- تدريب العقل على حل المشكلات الفردية والاجتماعية، وتكوين روح الالتزام بالعلم وتكوين الشعور بالمسؤولية وتنمية الميول الإيجابية نحو التعلم وطلب العلم بالاستمرار، وبيان طريقة دراسة الحقائق التي يوجه الإسلام المتعلمين إليها".

4-5-التربية الروحية:التربية الروحية هي تربية للروح وتزكية للنفس، "أول ما تعني حمايتها مما يشوه جوهرها وأسباب مرضها، وتعني ثانيًا تنميتها بتغذيتها ورياضتها بالعبارات المختلفة بأساليب خاصة، وتعني كذلك تطهيرها وتخليتها من الرذائل، ثم تحليتها بالفضائل المختلفة، وترقيتها لتستطيع التقرب إلى خالقها؛ ولتكون على صلة مستمرة به في السر والعلن؛ ولتستمد منه العون والإشراق والطمأنينة؛ لأن الحياة الروحية هي التي تضفي على حياة الإنسان القوة والإشراق والبهجة في الدنيا والأمل السعيد في الآخرة "[1]. فالتربية الروحية هي الأكثر تأثيرًا في بناء شخصية الطفل التي تبدأ ببناء العقيدة والعبادة حيث تربط الطفل من أول أمره بالله وتحفظه من الضياع والانحراف "وللأسرة دور كبير في تعليم الطفل وتوجيهه نحو عقيدته وتعليمه العبادات المطلوبة للتقرب من الخالق، كما تعلمه كيف يميز بين الخير والشر والمسموح والممنوع والثواب والعقاب [2] "يقول الإمام الغزالي (اعلم أن ما ذكرنا من أمور العقيدة، ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول نشوئه، ليحفظه حفظًا، ثم لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئًا فشيئًا، فابتدأوه الحفظ، ثم الفهم، ثم الاعتقاد والإيقان والتصديق به؛ وذلك مما يحصل في الصبي بغير برهان، فمن فضل الله سبحانه وتعالى على قلب الإنسان أن يشرحه في أول نشوئه للإيمان، في غير حاجة إلى حجة أو برهان، ثم يدلنا على الطريقة في ترسيخ العقيدة، فيقول: والطريق إلى تقويته يكون بالانشغال بتلاوة القرآن وتفسيره وقراءة الحديث ومعانيه ويشتغل بالعبادات، فلا يزال اعتقاده يزداد رسوخًا بما يقرع سمعه من أدلة القرآن وحججه وبما يرد عليه من الشواهد الأحاديث وفوائدها وبما يسطع عليه من أنوار العبادات ووظائفها) [3].

ويجب تعلم الطفل هذه الأمور دون تعنيف ولا تخويف ولا عقاب حتى يحب أداءها، " فالطفولة ليست مرحلة تكليف وإنما هي مرحلة إعداد وتدريب وتعويد للوصول إلى مرحلة التكليف وعبادة الله تفعل فعلًا عجيبًا في نفس الطفل، تشعره بالاتصال بالله عز وجل وتهدئ من ثورات نفسه وتلجم انفعالاته ، جاء في كيفية تعليم الصلاة عن

(1) مقداد يالجن: **جوانب التربية الإسلامية**، مرجع السابق، ص 241.

(2) إبراهيم ناصر: مرجع سابق، ص68.

(3) مصطفي محمد الطحان: مرجع السابق ص324.

النبيﷺ قال:(علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين، واضربوه عليها ابن عشر)(أبو داود)"[1] ، فعلى الوالدين ربط الطفل بالله؛ من خلال تعويده الصلاة في وقتها جماعة في المسجد، وصيام رمضان وأذكار الصباح والمساء وغيرها، يقول مقداد يالجن:" ينبغي على الأسرة أن تبدأ هذه التربية بالتعليم والممارسة معًا ابتداء من المرحلة الابتدائية، وذلك بتعليم الصلاة وأداء الصلاة بالترغيب والتشجيع دون استخدام القوة والقهر والضرب ولا يعاقب إذا ترك أداء بعض العبادات شيئًا فشيئًا حتى إذا ما اعتاد أداءها ونشأ عليها فلا يصعب عليه أداؤها عند البلوغ أو عندما يكلف بالواجبات[2].

تقوم التربية الروحية على ثلاثة أمور هي العقيدة والعبادة والمعاملة، فتبنى العقيدة على الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر بالقدر خيره وشره، وهذا يغرس في الطفل بعض الصفات الإنسانية والاجتماعية، كالإيثار والتضحية والمحبة والرحمة والتعاون والتقوى، أما العبادة فتتمثل في تربية الطفل وتعويده القيام بأداء الصلاة في وقتها، تعويده على الصدقة من مصروفه الخاص وصيام بعض أيام رمضان، أما المعاملات فتشمل التزامه ببعض الآداب الاجتماعية، كزيارة الأقارب واحترام الجار.

4-6-التربية الأخلاقية:"إن من أهداف التنشئة الاجتماعية تربية الطفل على الخلق القويم الذي ترضى عنه الأسرة والمجتمع"[3] وإن الوصول إلى الخلق الحسن هو الغرض الحقيقي للتربية "وحسن الخلق زينة الإنسان، وهي التي تجعله محبوبًا في المجتمع، وهي من أسباب سعادة الإنسان في هذه الحياة ولدخوله الجنة في الآخرة وسوء الأخلاق من أسباب شقاوة الإنسان ودخوله النار في الآخرة"[4]، وإن الأخلاق التي ينشأ عليها الطفل هي التي يرها كل يوم في سلوك الوالدين، وتنطبع عليه بشكل تلقائي، فالطفل كما هو معلوم يولد على الفطرة ،والوالدان هما المسئولان عن توجيه هذه الفطرة إلى بر الأمان، من النقش الحسن والبناء الأخلاقي القويم، فيلقن الطفل الآداب الأخلاقية من تحية واحترام الوالدين وطاعتهما، والأدب مع الأخوة، وتوقير الكبير، ورأفة بالجار والقريب، وتطهير قلبه من الأخلاق الذميمة كالغيرة والحسد والحقد وزرع الأخلاق الحسنة من صدق وأمانة وحب الخير للناس والوفاء بالوعد وغيرها من الآداب الأخلاقية، التي تزكي النفس وترتقي بها إلى بناء شخصية سوية معتدلة خالية من الأمراض النفسية بعيدة عن لغو الكلام وفحشه، لكي نرسخ في نفس الطفل الأخلاق الحسنة منذ الصغر.

4-7-التربية الاجتماعية:التربية الاجتماعية للطفل تعني" تنشئة الطفل تنشئة تكفل له الاندماج مع عادات وتقاليد وطبيعة مجتمعه وتضمن التكيف مع ظروفه وتهيئته ليكون من عوامل تقدم هذا المجتمع وتطوره نحو الأفضل"[5].أو هي " ظاهرة سلوكية وجدانية تربي الطفل على أداء الحقوق والتزام الآداب والرقابة الاجتماعية

(1) المرجع نفسه، ص 327.

(2) مقداد يالجن: **جوانب التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص 242.

(3) هدى محمود الناشف: مرجع سابق، ص 89.

(4) مقداد يالجن: **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**، مرجع سابق، ص 77.

(5) عبد الواحد علواني: مرجع سابق، ص155.

والاتزان العقلي وحسن السياسة والتعامل مع الآخرين، ومن الثابت تجربة وواقعا أن سلامة المجتمع وقوته وتباينه وتماسكه مرتبطان بسلامة أفراده وإعدادهم"[1].

والتربية الاجتماعية تبدأ من الأسرة، من خلال سهر الوالدين على أن يسلك الطفل السلوك السليم بالتوجيه والضبط وتعلم الأدوار الاجتماعية، وتكوين الضمير الاجتماعي لديه، وتظهر التربية الاجتماعية في أربعة أشكال هي كالتالي:"[2]

- اكتساب السلوك المرغوب فيه مثل مهارات القراءة والحساب، والاتزان الاجتماعي، والتحدث بثقة دون قلق..،واكتساب القيم المقبولة ثقافيا مثل الإخلاص، الإيثار، النظافة،الأمانة، الوجدان أو الضمير الحي، الثقة الطموح...

- الكف عن السلوك غير المرغوب فيه، مثل الطبيعة العدوانية، التواكلية، البكاء، الغضب، التبول...الكف عن القيم المرفوضة مثل الكراهية، الكسل، النرجسية، الكذب الغش، والخداع..."

كما ينبغي على الأسرة أن تعمل على غرس الانتماء القومي في نفس الطفل من حب الوطن والاعتزاز بقوميته العربية الإسلامية حتى لا ينشأ محبطا منهزما، بل ينشأ مفتخرا ومعتز بتراثه وماضيه.

4-8-التربية النفسية:التربية النفسية هي" تربية الطفل منذ أن يعقل على الجرأة والصراحة والشجاعة والشعور بالكمال وحب الخير للآخرين والانضباط عند الغضب والتحلي بكل الفضائل النفسية والخلقية على الإطلاق وهدفها تكوين شخصية الطفل وتكاملها واتزانها...حتى يستطيع إذا بلغ سن التكليف، أن يقوم بالواجبات المكلف بها على أحسن وجه وأنبل معنى"[3]. فيجب على الوالدين أن يعلما الطفل منذ نعومة أظافره على الجرأة والإقدام والحياء من الله والناس ويحرراه من الاضطرابات النفسية كالخجل والخوف والانطواء والشعور بالنقص، وأمراض القلوب من حسد وبغض وحرص وكبر حتى تنشأ نفسه طاهرة عفيفة تقودها النفس المطمئنة بعيدة عن قيادة الهوى أو إغراء الشيطان أو النفس الأمارة بالسوء.

فيجب ترويض نفس الطفل على قمع الشهوات، وأول شهوة تظهر في الطفل هي شهوة حب الطعام والغيرة من أقرانه، فيتعلم حب الآخرين والابتعاد عن الشبع حتى لا تنمو فيه غريزة إتباع الهوى دون قيد أو شرط، كما يفضل شغله بأمور أخرى كقول الحق ونصر المظلوم فينشأ على الصراحة التامة والجرأة الكاملة، ضمن حدود الأدب والاحترام ومراعاة شعور الآخرين، وإنزال الناس منازلهم وإلا فإن الجرأة ستنقلب إلى وقاحة، والصراحة إلى قلة أدب مع الآخرين، وعلينا أن نميز بين الحياء والخجل للفرق الواضح بينهما فالخجل هو انكماش الطفل وانطواؤه وتجافيه عن ملاقاة الآخرين، أما الحياء فهو التزام الطفل مناهج الفضيلة وأدب الإسلام، فليس من الخجل في

(1) عبد الله ناصح علوان: **تربية الأولاد في الإسلام**، ج1،دار الشهاب، باتنة، الجزائر، 1982، ص 357.

(2) عبد الواحد علواني: مرجع سابق،ص156.

(3) عبد الله ناصح علوان: مرجع سابق، ص299.

شيء أن نعود الولد منذ نشأته على الاستحياء من اقتراف المنكر، وارتكاب المعصية وليس من الخجل في شيء حين نعود الطفل على توقير الكبير وغض البصر عن المحرمات.

4-9-التربية الجنسية: التربية الجنسية هي تعليم الطفل الأمور المتعلقة بتناسل الجنس البشري وكيفية المحافظة عليه، وأن ذلك يكون على مراحل؛ لأن الطفل الصغير لا يستوعب هذه الأمور وهو صغير، لكون "الطاقة الجنسية عنده في حالة كمون، ولا يجب القلق عند اكتشاف الوليد لأعضائه التناسلية في مرحلة الرضاعة، أما في الطفولة المبكرة فيجب على الوالدين والمربين مراعاة العديد من الأمور منها تعريف الطفل بأسماء أجزاء الجسم وضمنًيا الأعضاء التناسلية بشكل طبيعي وصريح، مع الإشارة إلى التحفظ الاجتماعي على هذه التسميات من باب قواعد الأدب الاجتماعي، كذلك يجب الإجابة على أسئلة الطفل دون إفراط أو تفريط، وتعريف الطفل بالفروق بين الجنسين دون ربط الشأن الفردي بجنس الفرد، أي دون انتقاص من جنس عن آخر، ويجب علاج مواقف العبث الجنسي بحكمة وصرف الطفل وتحويل نشاطه إلى نشاط بناء آخر، كاللعب والجري وكذلك تدريب الطفل على ضبط النفس خلقيا [1].

"إذ إن الاختلافات الجنسية تبدأ مع بدء الحياة، فعلى الوالدين أن يهتموا بتوعية أبنائهم بأمور جنسهم، ويجب أن تكون التوعية قائمة على الصراحة وذكر الحقائق العلمية بالتدرج، وأن تكون أجوبة الوالدين مناسبة لمدارك الطفل ومفاهيمه والاستفادة من وقائع الحياة في تفسير بعض المفاهيم والتساؤلات مع وجوب عدم المبالغة في أمور النهي، بل يتم ذلك بالشرح والإيضاح والإقناع، كي لا يصاب بالعقد النفسية والمخاوف التي لا لزوم لها [2].

إن أول ما يربى عليه الطفل في سن مبكرة تعريفه بأعضائه التناسلية وعدم المبالغة في ذلك، وتوعيته بضرورة سترها أمام الناس، وعدم النظر إلى عورتهم، وتعليمه الاستئذان عند الدخول عليهم" وتعليم الطفل وتوعيته ومصارحته منذ أن يعقل القضايا التي تتعلق بالجنس وترتبط بالغرائز وتتصل بالزواج حتى إذا شب الطفل وترعرع وتفهم أمور الحياة عرف ما يحل وعرف ما يحرم،وأصبح السلوك الإسلامي المتميز خلقاً وعادة فلا يجري وراء شهوة ولا يتخبط في طريق تحلل المجتمع"[3].

يجب على الوالدين والمربين مراعاة الجوانب التالية في التربية الجنسية وهي كما يلي: [4]

- القيام بالتربية الجنسية وتعريف الطفل أسماء أجزاء الجسم، بما في ذلك أعضائه التناسلية الخارجية لكل من الجنسين مع استخدام المصطلحات العلمية ويجب الصراحة فيما يختص بالجسم في حدود الأسرة مع بعض التحفظ في المجتمع.

- الإجابة الموضوعية عن أسئلة الطفل، حول الجنس حين يسأل بما يتناسب مع مستوى فهمه دون تفصيل زائد ودون انفعال.

---

(1) عبد الواحد علواني: مرجع سابق ، ص 291-292 .

(2) إبراهيم ناصر : مرجع سابق، ص69.

(3) عبد الله ناصح علوان: مرجع سابق، ص499.

(4) حامد عبد السلام زهران: **علم نفس النمو**- الطفولة والمراهقة-، عالم الكتب، ط5، القاهرة، مصر، 1999، ص229.

- تعريف الطفل الفروق بين الجنسين والعمل على أن يتقبل دوره الجنسي كونه ذكرًا أو أنثى، وتقبل الفروق بين الجنسين خاصة عند البنات وألا يقلل من شأن الجنس الآخر لما لذلك من أهمية في تطوره الجنسي فيما بعد.
- علاج مواقف العبث الجنسي بحكمة وهدوء وصرف الطفل وتحويل نشاطه إلى نشاط بناء آخر، كاللعب والجري والتفاعل الاجتماعي، وعلاج أي توتر انفعالي يعاني منه الطفل، كل هذا أجدى من العقاب وما يجره من أضرار لصحة الطفل النفسية.
- تدريب الطفل على ضبط النفس بدرجة مناسبة وتعليمه المعايير الخلقية الخاصة بالسلوك الجنسي، والتربية الإنسانية الكاملة هي التي تتضمن قوى الإنسان وملكاته جميعها" وغيرها من الأساليب المتبعة في تربية الطفل.

للتربية في الأسرة أساليب وميادين كثيرة ومتعددة تستطيع من خلالها الأسرة تنشئة الطفل تنشئة متكاملة تستجيب لحاجاته وتحد من مشكلاته وتكون فردًا صالحًا ذا شخصية متزنة وذلك بالتربية بالقدوة والتعويد والممارسة والترهيب والعقاب والثواب والترغيب وغيرها من الأساليب، أما الميادين فمن خلال التربية الجسمية والصحية والعقلية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والروحية والجنسية.

ثانيا – دور رياض الأطفال في تربية الطفل:

1- **تعريف الروضة**:هي مؤسسة تربوية تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى من حيث: المبنى والأثاث والبرنامج والأنشطة المختلفة التي تساعد الطفل بطريقة سوية في مرحلة ما قبل المدرسة، والغرض منها تهيئة الطفل للمرحلة الدراسية اللاحقة، أي مرحلة الإلزام، وتقبل هذه الرياض الطفل السوي من أربع إلى ست سنوات[1] أو هي مؤسسة تربوية اجتماعية، دورها لا يقتصر على رعاية الأطفال وحراستهم أثناء غياب والديهم وإنما يتعدى حدود ذلك باعتبارها مؤسسة تربوية تعمل على تنشيط اليقظة الفكرية للأطفال ومدهم بالمعاني والمعارف وتعليمهم الأساسيات الأولى في الحساب والقراءة؛ لتأهيلهم للدخول على عالم جديد، وهو المدرسة، وباعتبارها مؤسسة اجتماعية، فهي تمدهم بالخبرات والمعايير الاجتماعية إلى جانب ذلك فهي تعمل على تنمية قدراتهم وتوسيع معارفهم.

2- **مناهج النشاط**: تعمل رياض الأطفال على تنمية قدرات الطفل اللغوية والعقلية والحسابية في شكل مسل، ويعد الترفيه عنصرًا أساسيًا في تربية الطفولة المبكرة، ويعتبر (جون بياجيه) أن اللعب وسيلة تعلم لما يفسحه من مجال للطفل لتعلم الشيء الكثير، ويعتبره نزعة طبيعية وظاهرة إنسانية، وتوفر روضة الأطفال مجموعة من الأنشطة الترفيهية لأطفالها مثل:

- الألعاب التلقائية، وهي تتضمن الجري والقفز والرفع والتعلق...إلخ والتي تعطي للطفل فرصة للنشاط الحركي في وسط جماعي.

- الألعاب التركيبية، كما يبدو في بناء المكعبات والنماذج والفك والتركيب، فالطفل أثناء لعبه لهذه الأشياء يتخيل ويكتسب خبرات عملية مهمة.

- الأنشطة الفنية كالرسم والأشغال اليدوية، وهذا يساعد الطفل على تنمية حواسه وقدراته.

- النشاط الموسيقي كالنشيد الجماعي والحركات الإيقاعية والتمثيل...الخ.

- الألعاب الفكرية التي توسع مدارك الطفل وتعتمد على التفكير والبحث عن الحلول لمواقف ومشكلات معينة وتنظيم رحلات وجولات داخل وخارج المدينة"[2].

(1) عزيزة محمد أحمد الشيبان: المرجع سابق، ص22.

(2) خيري خليل الجميلي، بدر الدين كمال عبدو:المرجع السابق، ص118.

3- أركان حجرات النشاط والتعليم في رياض الأطفال:

3-1- **ركن القراءة والمكتبة**: ويجهز هذا الركن برفوف توضع كتب الأطفال عليها، وبمنضدة واحدة صغيرة ومستديرة إن أمكن في وسط الركن مع ما لا يزيد عن أربعة من الكراسي المناسبة وسجادة وبعض الوسائد الكبيرة من الإسفنج السميك المغطاة بألوان زاهية، كما يزود هذا الركن بجهاز استماع ومسجل ومجموعة من أوراق الرسم والألوان الشمعية والخشبية لمن يريد من الأطفال أن يرسم، كأن يرسم بعض شخصيات قصته"[1].

3-2- ركن الفن: يتمثل عمومًا في نشاطات الرسم، ومشاهدة مسرح العرائس وأفلام الكرتون والتمثيل من خلال تقمص الشخصيات المؤثرة برسمها وتمثيل دورها لتنمية الموروث اللغوي والكلامي للطفل.

3-3- ركن الطبيعة: يحتاج الأطفال لإجراء تجارب تساعدهم على فهم طبيعة الأشياء من حولهم، بالإضافة إلى ما تتيحه لهم الجولات الحرة من خبرة مباشرة مع الطبيعة والأحوال الجوية والسماء والأرض والأشجار والحيوانات والنباتات وغيرها، ويزود هذا الركن عادة ببعض الأدوات والأجهزة وأشرطة فيديو، والتي يتم اختيار محتواها بحيث يناسب الأطفال وأهداف تعلمهم في الروضة" [2]، حيث تعمل هذه التسجيلات الهادفة على جذب انتباه الطفل وتثبيت المعلومات في ذهنه وعرض الواقع بصورة مبسطة يمكن استيعابها.

لرياض الأطفال دورا كبيرا في تنمية ثقة الطفل في نفسه وفي الآخرين، و نزوعه للاستقلالية في القبول والرفض، وتشعره بأنه شخص قادرا على أن يقرر ما يتعلق به،، مع تعويده على وجود وقت لا يستطيع أن يفعل فيه كل ما يريد وأن هناك آدابًا عامة وقواعد سلوكية يلزمه بها الكبار، مع تجنب إحراجه أو إشعاره بالخجل، وتنمية القدرة على التعبير عن أحاسيسه وشعوره، والعمل على تنمية الاتجاه العاطفي لديه كما تساعده على سهولة تكيفه وتفاعله مع الجو الأسري والمجتمع المدرسي، وتساعد الأسرة على تربية الطفل وذلك ببث الروح الخلقية في الطفل وتنمية الرغبة لديه في اللعب والعمل الجماعي؛ مما يجعله مستعدًا لدخول المدرسة؛ وذلك بتعليمه الأساسيات الأولى في الحساب والقراءة والخط، وتساعده على التعرف على محيطه الاجتماعي بالملاحظة المنظمة واكتشاف البيئة وتعليمه طرق العناية بجسمه وصحته من خلال تعويده على عادات صحية ومهارات بدنية ورياضية.

(1) هدى محمود الناشف، **رياض الأطفال**، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، مصر، 1997، ص 90-91.

(2) سامي عرفج، منى أبوطه: **برنامج ما قبل المدرسة**، دار الفكر، ط1، عمان الأردن، 2001، ص75.

ثالثا – دور المدرسة في تربية الطفل:

"المدرسة هي المؤسسة التربوية التي أعدها المجتمع لتربية الأجيال، وتعدهم للحياة في المجتمع. وهي المؤسسة التي يقضي فيها الطفل وقتاً طويلًا من عمره، وتأتي بعد البيت من حيث هذا الوقت، كما أنها مؤسسة اجتماعية متخصصة في التربية فقط، وهذا يميزها عن الأسرة، التي تقوم بعدة وظائف اجتماعية تكون التربية أحدها "[1].

فالمدرسة إذًا مؤسسة تربوية تعمدها المجتمع لتربية النشء بهدف تعليمهم ونقل المعرفة إليهم محافظة على ثقافة المجتمع وتميزه، وإنشاء فرد صالح يحافظ على هذه الثقافة ويحميها من الاندثار.فالطفل يدخل المدرسة في سن مبكرة بين(5-6) سنوات ولا يغادرها إلا وهو شاب يافع بعد أن تدرج في مراحلها التعليمة الثلاث: الابتدائي والمتوسط فالثانوي، طول هذه الفترة يتلقى فيها الطفل المعرفة ويتخصص في العلم وتتاح له فرصة التعرف على حقيقة نفسه وطبيعة مجتمعه، واكتساب قيمه الاجتماعية، وتعديل سلوكه إذا احتاج إلى ذلك، وبناء شخصية سوية متكاملة، والتي لا تتكامل إلا بتفاعل دور القائمين على التربية في المدرسة، فمهمة القائم على تربية وتعليم الطفل كبيرة ومتشعبة فهو يمثل السلطة في نظره (الطفل)، فهو يتقمص شخصيته، ويوفر له الأمن والشعور بأنه مقبول، ويمكنه في مناسبات عدة من اكتساب الخبرة والمهارة ، ويحثه على بذل الجهد، كما أن كل شيء يعطيه قيمة سيكون له تأثير كبير ولو كان الطفل رافضًا له؛ فالقائم على التربية قادر على تهيئة الجو المناسب والودي بين الأطفال، كما أنه الأقدر على إثراء شخصية الطفل وتعميقها، فمهمته نبيلة والشعور بأهميتها أنبل كما أن للأسرة الدور الفعال في المحافظة على علاقتها التربوية بالمدرسة "لأن دور الأسرة لا ينتهي بمجرد دخول الطفل إلى المدرسة بل يزداد؛ فالطفل الذي كان تحت أعين الأم أصبح الآن في عالم آخر ومجتمع آخر، ومؤثرات أخرى، مما يزيد من مسؤولية الأسرة في إبعاد الآثار السلبية وتقوية الأمور الإيجابية فيه"[2].

فالمدرسة تمد الطفل بأمور إيجابية يمكن للأسرة تزكيتها وإثرائها في نفسيته لزيادة سعة الفهم والوعي لديه، "كما يعد بعض المفكرين المدرسة المكان الذي يكتسب فيه الطفل كافة الخبرات الحياة الاجتماعية لعدة سنوات ويتعلم التعاون وينمي أشكالًا محددة للاستجابة، وكما يؤكد الكثير من التربويين أهمية هذا الجانب من العملية التربوية ويجعلون التكيف الاجتماعي للطفل في المقام الأول"[3] خاصة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.

"وتشكل السنوات العشر الأولى من حياة الفرد الفترة التي يكتسب فيها الطفل عددا متزايدًا من المفاهيم المحسوسة المتصلة بالعالم و بالأشخاص الذين يسكنوه وبالعلاقات السببية التي تحكمه، وبصفة عامة يشكل التعليم الابتدائي مرحلة هامة في عبور الطفل من مرحلة الخيال إلى الواقع، ومن التفكير بذاته إلى نظرة أكثر موضوعية للأمور، ومن مفهوم السيطرة المطلقة للرغبات إلى تصور واقعي للأنا بوصفه عاملًا فعالًا في عالم تسيره القوانين، ويتأثر الطفل في نموه العقلي والوجداني والأخلاقي في تصوره لذاته تأثرًا عميقًا ومستمرًا بكل ما يجري

(1) خالد أحمد الشتوت: مرجع سابق، ص 96 .

(2) مصطفى محمد الطحان:مرجع سابق، ص335.

(3) أسماء ع العزيز حسين: مرجع سابق، ص 72 .

له في البيت والمدرسة وفي ميدان اللعب وفي المدينة وفي الريف، ولا يمكن تجزئة عالمه دون خطر على وحدة نموه، فالطفل بين التعليم والتربية وبين الخبرات العائلية وخبرات المدرسية وبين التربية العقلية والتكوين الأخلاقي في أغلب الأحيان"[1].

1- حاجات الطفل في المدرسة: في المرحلة الابتدائية يكون الطفل مقبلًا على التعلم بصورة عشوائية على غير وعي، حيث يكون المجهود الكبيرملقً ى على المعلم أو المربي بصفته الموجه لخصائص الطفل الشخصية والاجتماعية، على أسس معرفية واجتماعية وخلقية حسب المعايير المحددة للأداء في هذه المرحلة،" واعتبر بارسونز كلًا من أسرة التلميذ والمدرس مسؤول عن مساعدة التلميذ على إدراك أسس تقويم الأداء مبكرًا حتى يصبح التحصيل والإجادة في الأداء موجهاً لسلوكه[2] على اعتبار أن "المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعًا اجتماعيًا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع"،[3] حيث أن الطفل يدخل المدرسة وهو محتاج إلى إشباع حاجات متعددة وأساسية أهمها ما يلي:"[4]

- "حاجات نفسية: تتمثل في ضرورة شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والتقدير وحتمية التعبير والاستعلام.

- حاجات اجتماعية: وتظهر في رغبة الطفل في الانتماء والمشاركة والتوافق الاجتماعي والجماعات التي يعيش فيها.

- حاجات تعليمية: ونقصد بهذه الاحتياجات الرغبة في المعرفة واكتساب المهارات والخبرات التعليمية.

- حاجات صحية وغذائية: بحيث توفر له الصحة البدنية، وسلامة الجسم؛ ليتمكن من استخدام طاقاته إلى أقصى حد ممكن دونما خلل في كيانه الصحي.

- حاجات اقتصادية: تساعد على السكن الصحي الملائم والانتقال دون إجهاد والملبس النظيف المناسب، وتوفير الإمكانات المادية المدرسية للتحصيل الدراسي.

- حاجات ترويحية: حيث يستطيع أن يمارس أنشطة وهويات تقابل طاقاته وتكسبه مهارات ضرورية لحمايته الاجتماعية والاقتصادية".

2- وظيفة المدرسة:"المدرسة نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي. وهذه الحقيقة على جانب عظيم من الأهمية، ذلك لأننا إذا أردنا أن ندرس المدرسة على أنها وحدة اجتماعية، يجب علينا أن نميز بوضوح بين المدرسة وبين من هم خارج المدرسة، فالمدرسة تتميز بوضوح الوسط الاجتماعي الذي تعيش فيه، وتوجد مدرسة حيث يوجد مدرسون وتلاميذ للتعليم والتعلم والتعليم الذي يجري داخل المدرسة، هو تعليم شكلي يجري داخل الفصل، على أنه ليس من الضروري أن يقتصر على ذلك"،[5] فيما يرى "**بورديو**" **Bourdieu** أن هناك

(1) مصطفي محمد الطحان: مرجع سابق ص 336.

(2) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص 31.

(3) محمد لبيب النجيحي: مرجع سابق، ص63.

(4) عبد التواب يوسف: مرجع سابق، ص64- 65 .

(5) محمد لبيب النجيحي: مرجع سابق، ص72.

وظيفة للمدرسة تتمثل في إعادة إنتاج الثقافة بقوله:"إن الفعل البيداغوجي المدرسي والذي يعيد إنتاج الثقافة المسطرة يساهم في إعادة إنتاج نفس علاقات القوى في البناء الاجتماعي"[1]."إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع، فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ، لتتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها، وانطلاقاً من أهمية التعليم، كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع، فقد أصبحت وظيفة عامة تشرف عليها الدولة، وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانيًا وإلزاميًا لفترة من الوقت.

ولا يمكن للمدرسة أن تقوم بوظيفتها التربوية وتحقق أهدافها التعليمية إلا إذا قامت بإرساء الأمور التالية: "[2]

- تقوم بتقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل ومساعدته في حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقل، يعتمد على نفسه ومتوافق نفسيًا.
- تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى توافقه الاجتماعي.
- مراعاة قدرة الطفل في كل ما يتعلق بعملية التربية والتعليم والاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني للطفل.
- الاهتمام بعملية التنشئة الاجتماعية في التعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى وخاصة الأسرة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والاهتمام بالأنشطة الهادفة والمفيدة لإكساب الطفل المهارة المعرفية والثقافية والاجتماعية وزيادة تأكيده لذاته وتعليمه التعاون والبناء.
- تقوم فيها علاقات المعلم والطالب على أساس من المودة والتوجيه والإرشاد السليم.
- المدرسة النموذجية، هي التي تتعاون مع المنزل في عملية رعاية النمو النفسي، بالإضافة إلى النمو العقلي والمعرفي للطالب، وذلك من خلال مجالس الآباء أو الاتصال بهم في عملية منتظمة ودائمة.

3- نسق الخدمات الاجتماعية المدرسية: نستطيع أن نحدد مفهوم مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، باعتبارها مهنة تهتم بتنظيم الحياة المدرسية وبمعالجة المشكلات وتوثيق العلاقات بين التلاميذ وهيئة التدريس وبين المدرسة والمنزل واستغلال كل الإمكانات التي تنتجها بيئة المدرسة والمجتمع الخارجي، فيما له علاقة بحياة التلميذ في المدرسة"[3] والخدمة الاجتماعية المدرسية تعني الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي، سواء على المدرسة أو المستويات الإشرافية والتخطيطية والإدارية وغيرها التي ينصب تأثيرها على المدرسة أيضًا أو"هي مجموع النشاطات المكملة للنشاط التربوي التي تكفلها الدولة للمجتمع وتهدف إلى:

---

(1) Bourdieu (P) **la reproduction** . Paris, Ed MINUIT, 1971, P20

(2) أسماء ع العزيز حسين: مرجع سابق، ص75.

(3) إقبال الأمير السمالوطي: مرجع سابق، ص211.

تمكين التلاميذ من مواصلة دراستهم بإزالة الفوارق الناتجة عن أسباب اجتماعية أو اقتصادية أو جغرافية وتخفيف تكاليف العائلات"[1].

أو هي مجموعة الخدمات والبرامج التي تعمل على رعاية النمو الاجتماعي للأطفال، بقصد تهيئة أنسب الظروف الملائمة لتقدمهم التعليمي التربوي؛ لذلك فهي تتعامل مع مشكلات الأطفال الفردية بالدراسة والتشخيص والعلاج ومع الجماعات المدرسية لتنمية قدراتهم على اكتساب الشخصية الاجتماعية والتفكير الواقعي والمشاركة والانتماء ومع المجتمع المدرسي لتهيئة المناخ الصالح لحركة المجتمع المدرسي سواء في علاقته الداخلية أو الخارجية أو مع المجتمع الخارجي"[2].

ولقد ظهر مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية بموازاة مع ظهور المجالات الأخرى ولمساعدة المدرسة على أداء وظيفتها في المجتمع وتقديم خدمات تربوية تعليمية للتلاميذ ، من بين مجموع الجهود والبرامج والأنشطة التي تعمل على رعاية التلاميذ ومساعدتهم في الاستفادة من الفرص والخبرات التعليمية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة والتعامل مع الاحتياجات والمشكلات الاجتماعية التي تواجه المؤسسة التعليمية وتؤثر على العملية التعليمية، بقصد تهيئة أنسب الظروف لتقدمهم التربوي والتعليمي في المراحل الدراسية الموالية ومن أجل السير الحسن للعملية التربوية، حيث نجدها تقدم جملة من الخدمات الصحية النفسية الترفيهية والتكوينية.ولقد سعت المدرسة الجزائرية إلى تقديم جملة من الخدمات المدرسية منذ تأسيسها بعد الاستقلال وخلال الإصلاحات المتعددة، وهذا يؤكده الأمر رقم 76-35: المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي حدد أهم الخدمات المدرسية التي تقدم للطفل الجزائري في المادة68: تتضمن الخدمات المدرسية للتلاميذ الخدمات اللازمة في ميدان الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والنقل والتغذية والكساء،الإسكان والترويح والإسعاف الطبي"[3] سوف نتعرض لهذه الخدمات المتوفرة في المدرسة الجزائرية بشيء من التفصيل خلال عرض أنواع الخدمات المدرسية.

3-1-الخدمات الصحية: يقصد بالخدمات الصحية ذلك الجانب من الرعاية الذي يركز على النواحي الصحية في حياة الطفل، بشقيه العلاجي والوقائي"[4]، وتتضمن الرعاية الصحية المدرسية الاهتمام بصحة الطفل ووقايته

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد 185، أمر رقم 76-35، الصادرة بتاريخ: 16 ربيع الثاني 1396الموافق لـ 1976/04/16.

(2) عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر،1996، ص25.

(3) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، مرجع سابق.

(4) بدر الدين عبده، خيري خليل الجميلي:مرجع سابق، ص174.

من الأمراض المعدية، ويتم ذلك من خلال جعل الوسط المدرسي صحيًا من حيث التهوية والإضاءة وتوفير المياه الصالحة للشرب، كما يجب عزل الأطفال ذوي الأمراض الخطيرة والمعدية بعد كشفها بتقديم برامج الإسعاف والتطعيم ضد الأمراض المعدية، توفير الغذاء الصحي في المطاعم المدرسية، من خلال تنويع الأطعمة ومحتوياتها من المواد الغذائية والفيتامينات وتكوين العادات الصحية السليمة، خاصة منها: عادات النظافة وغسل الأيدي ونظافة الملابس والتخلص من العادات السيئة.

وقد عملت المدرسة الجزائرية، على توفير الخدمات المدرسية الصحية من خلال إنشاء وحدات كشف الأمراض والمتابعة في الوسط المدرسي حيث" قدر عدد الوحدات الإجمالي بحوالي 1460 منها 1187 متواجدة على مستوى المؤسسات التربوية، و336 على مستوى الهياكل الصحية، و12 وحدة في المقرات التي هيأتها الجماعات المحلية، كما يخضع التلميذ الجزائري إلى تطعيم ضد الأمراض المتنقلة بموجب قرار 28 أكتوبر2000. كما عملت المدرسة في إطار البرنامج الوطني لصحة الأسنان في الوسط المدرسي في عملية الكشف عن الأمراض بالتكفل بما لا يقل عن 50 % من شريحة (6-7-9) سنوات مع تنظيم حملات للإعلام للوقاية والتربية الصحية في الوسط المدرسي تناولت نظافة الجسم والمحيط التربوي، في شكل محاضرات ونقاشات ومعارض ودروس، مثل الوقاية من مرض الكساح التسمم مكافحة التدخين...، ويسهر قطاع التربية الوطنية على التكفل البيداغوجي الملائم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يعانون من أمراض مزمنة ويسهر على إدماج هؤلاء في المسار المدرسي"[1].

كما وفرت وزارة التربية الرعاية الصحية لأطفال التربية التحضيرية، وذلك من خلال الاستفادة من المتابعة الصحية التي تضمنها مصالح الصحة المدرسية، قصد الكشف عن أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية والعمل على معالجتها مبكرًا[2].

3-2-الخدمات النفسية: ويقصد بها تلك الجهود المهنية التي تستهدف مساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية وتربوية على تخطي تلك الاضطرابات وتجاوزها بنجاح"[3]، وتهدف الخدمات النفسية القيام بعلاج المشكلات السلوكية التي تنجم عن اضطرابات وصراعات نفسية، كمشكلات التغذية والنطق وصعوبات

(1) بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر** –رهانات وانجازات-،دار القصبة، الجزائر، 2009، ص266-267.

(2) وزارة التربية المديرية الفرعية للتعليم المتخصص: **تدابير تنظيمية خاصة بالتربية التحضيرية**، الجزائر،2009/2008.

(3) بدر الدين عبده، خيري خليل الجميلي: مرجع سابق، ص178.

التعلم أو السلوك غير السوي مع الزملاء أو المعلم...الخ، في المدرسة ويتم استدعاء أحد الوالدين أو كلاهما للاطلاع على المشكلة ومحاولة علاجها وفقا لتوجيهات الأخصائي النفسي.

يتم دراسة نفسية كل طفل بإتباع الخطوات التالية:"[1].

- الفحص الطبي النفسي من أجل التعرف على قدرات واستعدادات الطفل واختبارات نفسية للتعرف على قدراته العقلية.

- عرض الطفل على طبيب نفسي، بهدف تحديد اتجاهات وطبيعة حياته النفسية، ودراسة التاريخ التطوري لمشكلة الطفل النفسية وعلاقته بأسرته.

3-3- الخدمات الترفيهية: تبنى الخدمات الترفيهية على حاجات الطفل النفسية والاجتماعية، وتهتم بإكسابه الخبرات المتنوعة التي تناسب مستواه العقلي من خلال اختيار أساليب الترفيه التربوي مثل الأناشيد وسماع الموسيقى والرسم والمسرح وغيرها من الأنشطة الترفيهية.

3-4-الخدمات الاجتماعية: تتمثل الخدمات الاجتماعية المدرسة في تلك المساعدات المادية، التي تقدمها المدرسة للأطفال المعوزين والفقراء عملا بمبدأ المساواة وتحسين ظروف التمدرس ؛ مما يساعد على بقاء التلاميذ بالمداس فترة أطول، وقد عملت المدرسة الجزائرية على توفير الخدمات التالية"[2]:

3-4-1- منحة التمدرس: التي أقرها رئيس الجمهورية، حيث منح الطفل الجزائري المعوز منذ الدخول المدرسي 2001/2000 حيث قدرت بـ2000 دينارا جزائريا، تمس هذه المنحة ثلاثة ملايين من التلاميذ موزعين عبر كل أطوار التعليم، كما تم رفع المنحة إلى 3000 دينارا جزائريا في سبتمبر2008، بالإضافة إلى منح إضافية لصالح التلاميذ المعوزين في الطورين المتوسط والثانوي، لتغطية نفقات الأكل والإيواء ويقدر مبلغ هذه المنح 1296دينارًا جزائريًا في السنة للتكفل على مستوى مدارس النظام الداخلي وبـ648دينارًا جزائريًا في السنة للتكفل على مستوى مدارس النظام النصف داخلي.

3-4-2- مجانية الكتاب المدرسي: مجانية الكتب والأدوات المدرسية للأطفال المعوزين إذ استفاد سنة 2009/2008 ما يعادل 3.870.350 تلميذًا بما فيهم عمال التربية، بالإضافة إلى الأدوات المدرسية التي

(1) سامية محمد فهمي: **مشكلاتنا الاجتماعية** -منظور الممارسة في الرعاية والخدمات الاجتماعية-، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1997، ص157.

(2) بوبكر بن بوزيد: مرجع سابق، ص260-264.

تقدمها وزارة التربية ضمن الالتفاتة التضامنية حيث خصصت وزارة التضامن الوطني والأسرة لهذه العملية في سنة 2009/2008 صندوقاً مالياً قيمته مليار دينار، وصرف منه 164 مليون دينارا جزائريا كمرحلة أولى.

3-4-3-النقل والمطاعم المدرسية: تم التكفل بالنقل المدرسي من قبل وزارة الداخلية والجماعات المحلية التي وفرت للبلديات 1300 حافلة للنقل المدرسي؛ مما سمح بمواجهة الصعوبات المسجلة في النقل، إلا أن الحاجيات تبقى معتبرة وما زال العجز يقدر بنحو 1423 حافلة، وبتاريخ 2008/07/28 في إطار الاجتماع الوزاري المشترك تم توفير 1300 حافلة إضافية بمبلغ يقدر بنحو 5.7 مليار دينارا جزائريا، بالإضافة إلى مبلغ ملياري دينار جزائري خصصتها وزارة التضامن الوطني والأسرة لهذا الغرض.

كما عرفت شبكة المطاعم المدرسية تطورا وتدعيما كبيرين، حيث تم التكفل ب 70% من مجموع تلاميذ الابتدائي؛ وقد كلفت هذه العملية لوحدها 12.5 مليار دينار بالنسبة لسنة2008 والهدف المؤمل تحقيقه هو جعل كل التلاميذ يستفيدون من وجبات المطعم المدرسي.

كما يستفيد أطفال التربية التحضيرية من خدمات المطعم المدرسي في حالة توفره بنفس التدابير، المعمول بها مع تلاميذ التعليم الابتدائي [1] بالإضافة إلى مجانية الكتاب المدرسي والأدوات المدرسية إن وجدت.

3-4-4- الخدمات التربوية التعليمية: هي كل ما يتلقاه الطفل من التربية والتنشئة الاجتماعية السليمة داخل الوسط المدرسي، عن طريق تعليمه المعارف والآداب الاجتماعية العامة والممارسة اليومية لها والتوجيهات التي تقدمها المعلمة له بالقسم ومن خلالها يكتسب الطفل بعض المهارات تمكنه من تنظيم حياته والاعتماد على النفس.

إن للمدرسة دوراً كبيراً في تربية الطفل وتلبية حاجاته والحد من مشكلاته، بما تقدمه من خدمات صحية ونفسية وترفيهية واجتماعية وإعداده للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع وتحقيق أهدافه.

(1) وزارة التربية المديرية الفرعية للتعليم المتخصص: **تدابير تنظيمية خاصة بالتربية التحضيرية**، مرجع سابق.

رابعا – دور المسجد في تربية الطفل:

وتعتبر دور العبادة، من المؤسسات المهمة التي تسهم في تربية الفرد وتشكيل شخصيته، فبالإضافة إلى ما تغرسه في نفوس الأفراد من حب الخير وبعد عن الشر عامة، فإنها تكسبهم اتجاهات وعادات ديمقراطية واجتماعية وخلقية وتعاونية سليمة"[1].

1- مكانة المسجد في المجتمع: المسجد هو المكان الرئيس لتعليم مختلف المعارف والفنون، ومقر للعلماء في الحضارة الإسلامية، ومقصد للقريب والبعيد والمقيم والمسافر والطالب والمستفيد، وهو مكان الرعاية والعناية والاهتمام بالتعليم والتربية، وفيه يتم تعليم الصغار القراءة والكتابة والخط وحفظ القرآن، فكانت المساجد بمثابة المدرسة، فهي المكان الرئيس للتعليم.

ولعل ما يبرر مكانة المسجد ودوره في المجتمع الإسلامي وإقدام الرسول(ﷺ)على بناء أول مسجد، ووضع حجر الأساس فيه، حيث أشرف عليه بنفسه هو مسجد قباء، أثناء هجرته من مكة وفي طريقه إلى المدينة قبيل وصوله إليها، ثم مسجد المدينة الذي اختار أرضه ومكانه منذ اللحظة الأولى التي وصل فيها المدينة وقبل أن ينزل عن راحلته ويدخل في ضيافة أبي أيوب الأنصاري (ض) وكان هذا الإسراع في بناء المسجد دليلا على أهميته في بناء المجتمع الإسلامي والدولة الإسلامية،وأصبح مقرًا للدولة، ومجلسًا للعلم ومركزًا للتربية والإعداد والتوجيه الجسمي والحربي والاجتماعي ومكانًا لاستقبال الوفود التي قصدت المدينة المنورة للدخول في الإسلام ومبايعة الرسول الكريم"[2] ثم ذهب المسلمون على أثره يشيدون المساجد في كل رقعة فتحوها، فصار لكل مدينة أو بلد مسجد كمنارة للعلم ومركز إشعاع تستنير منه ،وكونه مركز التقاء الأمراء والخلفاء والعلماء وعابر السبيل وطالب علم فبابه مفتوح في كل الأوقات ليلًا ونهارًا للرجال والنساء والأطفال لأداء الصلاة،و قصد التعلم والتفقه والسؤال عن أمور الدين والدنيا، حتى انتشرت مساجد في المجتمع الإسلامي وذاع صيتها بفقه علمائها فصار يشد لها الرحال لطلب العلم فكانت بمثابة الجامعة بمفهومنا الحالي مثل: جامع الأزهر، وجامع الزيتونة/ والحرم المكي، وجامع بني أمية بدمشق، وجامع المنصور ببغداد، وجامع عمر بن العاص بمصر، وجامع غرناطة وقرطبة في الأندلس.

2- وظيفة المسجد: إن للمسجد وظائف متعددة لو استغل لكان المؤسسة التي تنصهر قلوب الأفراد فيها من الذنوب والخطايا، فتخرج أجيالًا نقية صالحة، مرتدية ثوب الإيمان والتقوى مجاهدة الهوى ووساوس النفس الأمارة بالسوء مطاردة للشيطان، فيؤدي بذلك المسجد وظيفة يحقق بها الهدف المتوخى منه في المجتمع ومن وظائف المسجد ما يلي:

2-1- وظيفة روحية: فالمسجد مكان العبادة لأعظم فريضة من فرائض الإسلام، وهي الصلاة، فإنها عماد الدين، وحث الرسول ﷺ كثيرًا على صلاة الجماعة في المسجد، وطلب المحافظة عليها، وبين فضلها وفضل

(1) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص85..

(2) محمد الزحيلي: **أصول تدريس التربية الإسلامية**، اليمامة للطبع والنشر، بيروت، لبنان، 2005، ص 62-63.

الجلوس في المساجد، فقالﷺ(من غدا إلى المسجد أو راح أعد الله له في الجنة نزلًا كلما غدا أو راح)(رواه البخاري) "[1]. "فللمسجد دور مهم في تكوين شخصية الأطفال الثقافية، فهو معين أثر– بعد الأبوين- يرفد الأطفال بشتى ألوان الثقافات المفيدة النافعة، فيعمل على تغذية أرواحهم وأفكارهم بروح و رحاب الإيمان ويزيدهم ارتباطًا بالله عز وجل ومحبته ومراقبته في السر والعلانية، كما يبذر في نفسهم الصافية معاني الأخوة والوفاء المستمر من أدب القرآن وشمائل النبيﷺ وسير أعلام النبلاء وطبقات الأصفياء، وسائر أصناف المعرفة والعلم، وكان سيدنا وحبيبنا محمد رسول اللهﷺيهتم اهتماما بارزًا بالأطفال وخصوصًا في حضورهم إلى المسجد وأداء الصلاة فيه"[2].

2-2- وظيفة اجتماعية: إن المسجد مؤسسة اجتماعية، يلتقي فيها المسلمون كل يوم خمس مرات على الأقل، فتقوى الروابط الاجتماعية فيما بينهم عن طريق العبادة والتعلم، ويتم بينهم التعارف والمحبة وتآلف القلوب، وتتحقق فيهم المبادئ الإسلامية والقيم الأخلاقية متجسدة بشكل عملي حقيقي"[3]، "ولا شك في أن ارتباط الأطفال بالمساجد يعتبر تدريبًا لهم على آداب السلوك الاجتماعي السليم، وتنمية لروح الجماعة والتعاون والتآزر والمودة، وحثًا لهم على المبادرات الاجتماعية السليمة وسائر القيم وآداب السلوك الرفيعة التي يوصي بها الدين الإسلامي؛ ولذلك ينبغي على التربويين أن يضعوا في الاعتبار دور المسجد التربوي والثقافي لدى الأطفال عند التخطيط لسياسة تربوية جديدة، حيث إن ثقافة المدرسة وثقافة الأسرة في المجتمع الإسلامي تنبع من المسجد، ومن هنا لا تستطيع أي سياسة تربوية واعية في مجال الطفولة أن تغفل دور المسجد التربوي والثقافي"[4].

2-3- وظيفة تعليمية: فالمسجد مكان للتعلم وكان جامعة شعبية للدراسة والتثقف والتهذيب والتربية العلمية وتعقد فيه حلقات الدراسة ويتم فيه النشاط العلمي، ويرتادها الناس من كل فج"[5].

فيجب على الأسرة ربط أطفالها بالمسجد في سن مبكرة فيتعلمون الحروف الهجائية وقصار السور والأحاديث النبوية وأهدافها وبعض الأناشيد الدينية،" وتعريفه بأركان الإيمان والإسلام، وتعريفه بالعبادات وكيف يؤديها بطريقة سليمة، وتعريفه بالمعاملات الإسلامية وفهمها فهما صحيحًا، والحث على تلاوة القرآن وحفظه وتفسيره وفهم واستيعاب العبر والعظات، وتعليم الطفل دروسًا في التهذيب والسلوك السليم.

وإن تردد الصغير إلى المسجد وتنشئته على ذلك تجعله يألفه ويرتبط به، وارتباطه بالمسجد ليكون من رواده مصلحة عظمى لا يجوز التفريط فيها بحجة تلويث المسجد أو التشويش على المصلين"[6] ولكن يجب تعليمه

---

(1) المرجع نفسه، ص63- 64 .

(2) أحمد خليل جمعة: مرجع سابق،ص261.

(3) محمد الزحيلي: مرجع سابق، ص63- 64 .

(4) فهيم مصطفى: **ثقافة الطفل العربي في ضوء الإسلام**-رؤية معاصرة لثقافة الطفل في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية-، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، مصر،2002. ص 81.

(5) محمد الزحيلي: مرجع سابق، ص63- 64 .

(6) خالد أحمد الشنتوت: مرجع سابق، ص 23.

آداب دخول والخروج والجلوس في المسجد وتعظيمه وتقديره كمكان لأداء الصلاة، حتى يشب على تقديس العبادة وأهمية المسجد ودوره الديني والتربوي والاجتماعي في حياة المسلم فيكون المسجد المكان الطاهر الذي يرتاح فيه ويلجأ إليه في أوقات الصلاة الخمس.

ومن المتعارف عليه أن الرسول ﷺ كان يخصص للأطفال مكانًا للصلاة في مسجده بين الرجال والنساء ليشعرهم بمكانتهم ووجودهم في المجتمع، فجعل الرجال يقتدون به ﷺ في الصلاة والأطفال يقتدون بالرجال والنساء يقتدون بالأطفال، وهذا ما يرويه "عبد الله بن غنم عن أبي مالك الأشعري (ض) عن رسول الله ﷺ أنه كان يجعل الرجال قدام الغلمان، والغلمان خلفهم، والنساء خلف الغلمان، وندرك من خلال الحديث كيف كان حرص الحبيب الأعظم ﷺ على حضور الأطفال إلى المسجد؛ لأن في ذلك خيرًا ما بعده خير، فالمسجد يشارك الأسرة المسلمة في زيادة ثقافة أطفالهم، وبناء شخصياتهم ويجعل منهم غرسًا تؤتى الأكل الطيب في المجتمع الذي يعتبر الأطفال هم نواته، فالأسرة الواعية تبذر في أغوار أطفالها بذور الثقافة الإسلامية المهمة من معتقدات سليمة، وقيم وعادات كريمة "[1] وإن المسجد إذا كان المربي والمقيم فيه ينظر إلى توجيه الأطفال وتعليمهم العبادة الصحيحة وفق الأمور التي تناسب سنهم، ولفت نظرهم إلى التدبر في ملكوت الله والخشية منه ومراقبة ضمائرهم وغيرها، هذا يؤدي إلى ترسيخ العقيدة في القلوب وتهذيب النفس وتزكيتها ضمن أجواء الثقافة الهادفة وفي مقدمتها المحافظة على أداء الفرائض.لكن لا يمكن للمسجد أن يؤدي دوره إلا إذا توفر على وسائل وبرامج تربوية وتثقيفية تساعده على أداء هذا الدور مثل " اشتماله على مصادر معلومات إسلامية من كتب ومراجع ومجلات تناسب أعمار وميول الأطفال القرائية، وتنظيم المسجد لدروس ومحاضرات وندوات ومناظرات ترتبط بثقافة الطفل من الناحية الإسلامية والدنيوية،واعتبار المسجد مركزًا للمعلومات الإسلامية يرجع إليه الطفل تلبية لاحتياجاته الثقافية والمعرفية المرتبطة بدراسته أو بشؤون حياته الخاصة،واعتبار المسجد مقرًا لتوجيه الأطفال والشباب من أجل توعيتهم وتهيئتهم مستقبلًا لإنشاء الأسرة المسلمة الصالحة،واعتبار المسجد منبرًا إعلاميًا لتبصير الأطفال بمشكلات الحياة المعاصرة وما يستجد في الساحة الإسلامية من أخبار وأحداث محلية وعربية وعالمية "[2].

ولعل من أهم ما يميز وظيفة "المسجد التربوية في المجتمع المسلم أن يعطي التربية الإسلامية هوية مميزة لها عن غيرها، وأنه مكان للتعلم والتوعية الشاملة، والتي يفيد منها جميع أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتها وأعمارهم وثقافاتهم وأجناسهم، إضافة إلى ذلك فضل التعلم في المسجد وما يترتب على ذلك من عظيم الأجر وجزيل الثواب فقد روي عن أبي هريرة(ض) أنه قال: قال رسول الله ﷺ:(ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه إلا حفتهم الملائكة ونزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة،وذكرهم الله فيمن عنده)(رواه ابن ماجة ج1 الحديث رقم 225 ص82)"[3].

(1) أحمد خليل جمعة : مرجع سابق، ص262.

(2) فهيم مصطفى: مرجع سابق، ص83.

(3) كمال ع الله ،ع الله قلي: مرجع سابق،ص 192.

وللمساجد كمؤسسة اجتماعية دينية هامة دور تربوي واضح تعمل على:"[1]

- التأكيد على القيم المركزية (Central Values) المستمدة من الدين الإسلامي الحنيف، والتي تعتبر أساسية لاستقرار المجتمع وتماسكه وتقدمه.

- مساعدة الأفراد عندما يمرون بأزمات أو تواجههم مشكلات، ففي وقت الأزمات يموت الفرد وجدانيا بحاجة كبيرة إلى رأى الدين كي يشعر بالراحة النفسية ويساعده ذلك على فهم المشكلة فيحاول حلها مدعمة بنصوص الدين.

- التقريب بين الأفراد وتقوية الصلة بينهم، وتعتبر الصلاة في المسجد مطلًبا أساسًيا في الإسلام، والمساواة بين المسلمين في الصلاة في المسجد أمام الله تعالى تقرب بين قلوبهم وتشعرهم بالأخوة الصادقة مما يزيد من صلاتهم.

- ربط الفرد بمجتمعه وتوعيته بمشكلاته وحثه على الإسهام الفعلي في النهوض به.

- نشر المعارف الدينية والثقافية الإسلامية، وإنشاء مكتبة بالمسجد مزودة بعدد كبير من الكتب الدينية متاحة للجميع دون مقابل يزيد من الثقافة الإسلامية لإفراد المجتمع المحلى.

إن للمسجد دورًا كبيرًا في تربية الطفل روحًيا وخلقًيا وصقل شخصية قوية لديه لا تخشى إلا الله تعالى، فالأفضل للطفل أن يقضي وقت فراغه في المسجد في قراءة القرآن وحفظ الحديث بدل أن يذهب لأماكن الترفيه والتسلية كالسينما أو المسرح، لمشاهدة أفلام الرعب والخيال التي لا يجني منها إلا ضياع الوقت وفساد نفسه الطاهرة، أو الذهاب إلى جماعة الرفاق التي يقل في وقتنا الحالي أن نجد رفقة صالحة لأطفالنا، فلا نستطيع منعه من مرافقتهم، ولا نقوى على أمره بتركهم.

(1) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص94-95-96.

خامسا – دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى في تربية الطفل:

1- دور وسائل الإعلام في تربية الطفل: وسائل الإعلام هي أداة للاتصال الجماهيري تتناول كل الجوانب الخاصة في المجتمع،"فهي مؤسسة اجتماعية تربوية إعلامية تكون في العادة مرئية أو مسموعة، أو مقروءة وتعد هذه الوسائل على اختلاف أنواعها، من أهم وأبرز الوسائل التربوية في عصرنا الحاضر، وأكثرها تأثيرا على تربية وثقافة ووعي الفرد، حيث تقدم برامج مختلفة وثقافات متنوعة من خلال وسائلها الجماهيرية المختلفة التي منها الإذاعة والتلفزيون والفيديو والصحافة، وشبكة الانترنت وأشرطة التسجيل السمعية والسينما والمسارح والمعارض والمتاحف وغيرها من الوسائل الأخرى التي تخاطب جميع الفئات ومختلف الأعمار وتدخل كل بيت، وتصل إلى كل مكان وتمتاز وسائل الإعلام بقدرتها الفائقة على جذب اهتمام الناس من مختلف الأعمار والثقافات والبيئات، كما تمتاز بأن لها تأثيرًا قويًا على الرأي العام في مختلف الظروف وأن تأثيرها يصل إلى قطاعات عريضة من المجتمع"[1].

"وتشمل وسائل الإعلام كل ما يمكن أن يتعرض للطفل من خبرات مسموعة أو مرئية أو مدونة في كتب الأطفال وقصصهم ومجلاتهم إضافة إلى الراديو والتلفزيون ولا يتسع المجال هنا لتقييم ما ينشر ويصل إلى أيدي الأطفال لأن مثل هذا الأمر يحتاج إلى دراسات متخصصة ونكتفي بالإشارة هنا إلى أكثر المواقف التي يتم بها حدوث النمذجة الرمزية وهي عملية التعلم من وسائل الإعلام والاتصال،فقد أصبحت هذه الوسائل مصدرًا مهمًا للتعلم الاجتماعي والأخلاقي، وتتميز هذه الوسائل بإمكانية نقل معظم المعرفة المتعلقة بالسلوكيات المختلفة، بل ويمكنها عرض سلوكيات لا يمكن ملاحظتها في حياتنا الواقعية بشكل تفصيلي وواضح، وتؤدي هذه الوسائل دورًا مهمًا في عملية التنشئة الاجتماعية بما تقوم به في غرس وتعميق القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الأطفال"[2].

وبالتالي لها دور هام في التربية واكتساب القيم والعادات الاجتماعية الخاصة بالمجتمع مما يعني أن لها دورًا في استقرار المجتمع وضمان تطوره وتقدمه ويمكن تحديد الدور التربوي لوسائل الإعلام فيما يلي:[3]

- "تبصير الفرد بما يدور حوله داخل المجتمع وخارجه والتعلم، ويكون في معظم صوره بشكل غير مباشر.
- تعلم مهارات واكتساب اتجاهات وقيم واستعدادات جديدة و العمل على تنمية المجتمع والنهوض به.
- القضاء على الشائعات التي قد تهدد المجتمع عن طريق توضيح المعلومات من خلال تصريحات المسئولين أو المتخصصين للقضاء عليها وتوضيح الموقف وتشكيل الرأي العام.
- الترفيه من خلال عرض التمثيليات والمسرحيات وغير ذلك من البرامج الترفيهية بالاعتماد على الصور والكتابة والأصوات والرموز، وذلك بجذب اهتمام المتلقي إلى برامج تربوية واجتماعية قد تسبق هذه البرامج، والعبرة والموعظة من الترفيه الموجه؛ مما يساعد الفرد على اكتساب مهارات فكرية.

---

(1) كمال ع الله ، ع الله قلي: مرجع سابق،ص 195.

(2) سهير فارس السوداني: **البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال**، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن،2008، ص73.

(3) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص99-100 .

- إبراز الشخصية القومية: إن الشخصية الإنسانية ما هي إلا حصيلة تفاعل الفرد بتكوينه الوراثي المعقد مع بيئته الطبيعية والاجتماعية...،والإعلام بدوره يعمل على إبراز الشخصية القومية فيصور شخصية المواطن الصالح المتكيف مع مجتمعه، وما تتضمنه من قيم ومعايير والأنماط السلوكية المحددة لها".

ولوسائل الإعلام دورا بارزا في تربية الطفل على اختلاف وسائلها وتنوع برامجها، فهذا تأثير فعال في نجاح النظام التربوي وتحقيق أهدافه، فهناك حصص إذاعية تخصص بعض البرامج للأطفال، وقنوات فضائية خاصة بالأطفال وجرائد ومجلات خاصة بهم فبقدر تعاونها مع المؤسسات التربوية كالأسرة والمدرسة بقدر ما ينجح النظام التربوي وبتحقق ذلك إذا راعت في برامجها الأمور التالية:[1]

- "تجنب التناقض مع النظام التربوي وأهدافه والعمل الدائم لنجاح النظام التربوي في تحقيق مهامه.

- استخدام أدواته ومنشوراته لخدمة التربية وتدعيمها.وتخصيص برامجها لتنمية كل جوانب النمو وبناء الشخصية الإسلامية المتكاملة لنقل هوية الأمة إلى أجيالها".

1-1- دور التلفزيون في تربية الطفل: التلفزيون هو الجهاز الأكثر حضورًا وهيمنة على الأطفال؛ لأن الصورة المتحركة هي اللغة الأساسية في هذا النموذج، فما يبث من نماذج كرتونية مترجمة تقدم أشكالًا من السلوك تفرض نفسها على الأطفال، ليس فقط من خلال محتوى النصوص الروائية التي تتضمنها المشاهد أو الأدوار التي تؤديها الشخوص، ولكن من خلال مجموعة المؤثرات في الحركة والنغمة، والأسلوب والموقف والتي تتآلف مع بعضها البعض في المشهد الواحد لتبرز إيجابيات سلوك أو قيم اجتماعية معينة وسلبيات سلوك أو قيم اجتماعية أخرى، ومجمل القول إن التلفزيون يعتبر من أحد أهم وسائل الإعلام وأكثرها شيوعًا وقربًا وجاذبية لدى الطفل بما يعرضه من قصص وأفلام وبرامج يشاهدها الطفل، وقد يبدو الهدف الظاهري منها هو التسلية، ولكن الوظيفة الكامنة لهذه المضامين هي دمج وغرس الكثير من القيم التي تحملها في شخصية الطفل والتي تصبح فيما بعد ذات تأثير على سلوكياته الاجتماعية والأخلاقية"[2].لذلك لقبه البعض بالوالد الثالث لأنه يؤثر في الطفل رغمأا عنه، فيعتبر من أكثر الوسائل المؤثرة على سلوك الطفل في شتى أنحاء العالم، كما يعد أفضل نافذة يطل منها الطفل على العالم الخارجي بأقل تكلفة ممكنة؛ لأنه موجود في كل بيت، ولا يحتاج مشاهده إلى القراءة بحيث يبدأ الطفل بالانتباه إليه منذ إدراكه للصوت والصورةفتترك أثرًا سحريًا عليه فكثيرًا ما نشاهد الطفل وهو في مرحلة الرضاعة ينتبه للصوت والصورة القادمة من التلفاز ؛ لذلك سعت المجتمعات إلى تخصيص قنوات فضائية خاصة ببرامج الأطفال فقط مثل قادة المستقبل (سبيستون- spston) -الجزيرة للأطفال وغيرها من القنوات التي لها تأثير إيجابي وآخر سلبي على الطفل،لأنها تعلمه مهارات معرفية وسلوكية وعادات وتقاليد اجتماعية خاصة بالمجتمع المسؤول عن تلك القناة؛ مما يهدد سلوكيات المجتمع الذي ينتمي إليه الطفل، كما أن بعض برامج التلفزيون وأفلام الكرتون تعلم الأطفال العنف وتبث فيهم السلوكيات السلبية ومن الإيجابية فإن التلفزيون يعلم أمورًا

(1) مقداد يالجن: **العوامل الفعالة في النظم التربوية** ،مرجع سابق، ، ص 68-69..

(2) سهير فارس السوداني: مرجع سابق، ص73.

ومهمات أكاديمية وسلوكيات اجتماعية مناسبة مثل الكلام والمساعدة والتعاون وضبط النفس.وفيما يلي بعض الإرشادات لمساعدة الوالدين في تنظيم مشاهدة أطفالهم للتلفزيون[1] :

- تعرف على ماذا يشاهد طفلك؟ ومتى؟ اختر له ما تريد أن يشاهده.
- ضع حدودًا على أوقات وشروط المشاهدة، وكلما سمحت لك الظروف قم بمشاركته في المشاهدة.

ويتضح دور التليفزيون التربوي اتجاه الطفل والأسرة في قيامه بما يلي:"[2]

- تعريف الطفل بمجتمعه ومساعدته على تحقيق النمو المتكامل في شخصيته، من خلال البرامج التليفزيونية الموجهة التي تناسب العمر الزمني للطفل والتي تعمل على نموه جسميًا ومعرفيًا واجتماعيًا وانفعاليًا، مثل برامج افتح يا سمسم وغيرها من البرامج التربوية الترفيهية ذات الاهتمامات التربوية.
- توجيه ومساعدة الطفل على انتقاء الخبرات والمعارف التي تتمشى مع ميوله وحاجاته وخبراته.
- ربط المعارف والخبرات بالواقع الاجتماعي.وإبداء الرأي بالنسبة للموضوعات التي تعرض مما ينمي لدى الطفل قيمة النقد البناء.

1-2- دور الإذاعة في تربية الطفل:هي من بين الوسائل الأكثر تناولا في المجتمع، بحيث إنها تعمل ساعات اليوم بأكمله تقريبًا مما يجعل الأطفال يلتفون حول سماع برامج المذياع في أوقات متعددة أثناء اليوم"[3]، كما قد توثر المحطة الإذاعية المخصصة للكبار على الطفل بالسلب والإيجاب، فيجب التدخل والسماح للطفل بسماع بعض البرامج الخاصة به فقط، وبالأخص إذا علمنا أن جهاز الراديو صار متوفرًا بشكل أجهزة صغير مزودة بمسجل وبأسعار منخفضة، وبإمكان الطفل شراؤه وسماع ما يريد، وقد يسمع الطفل أمور لا يفهمها أو لا تتوافق مع سنه، أو يستمع لبعض التمثيليات التي تنهى عن بعض السلوك المنحرفة، فتؤثر على سلوكه الخلقي فيقلدها ظنًا منه أنه السلوك الأصلح لذلك، ويمكن للأسر أن تتدخل في توجيه الطفل إلى برامج معينة ومخصصة للأطفال، وتنتقي الحصص الهامة حتى يستفيد الطفل،حيث إن معظم المحطات الإذاعات المحلية في أيامنا هذه تخصص صبيحة يوم الجمعة للأطفال وتقدم فيها العديد من البرامج الخاصة بهم،وهو يوم عطلة يمكن للأسرة تشجيع الطفل للاستماع والمشاركة في الحصة، وإن قيام الأسرة بهذا الدور يعمل على تحقيق ما يلي:"[4]

- تنمية مهارة حسن الاستماع والتدقيق لدى الطفل،وحب المعرفة والبحث عنها والاستفادة من خبرة المتخصصين.
- حسن استغلال وقت الفراغ، إثراء حصيلة التلميذ اللغوية وتحسين نطقه وتنمية القدرة على النقد البناء.

1-3- **دور السينما في تربية الطفل:** السينما من الوسائل المحببة لدى الصغار بحيث تجذب انتباههم وتستحوذ على تفكيرهم بطريقة تجعلهم يقعون في العديد من المشكلات وفي هذا يرى كثير من الباحثين أن السينما تهبط

(1) عبد الرحمن عدس:**علم النفس التربوي**، دار الفكر، ط2، عمان الأردن،1999 ،ص 168.

(2) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق،ص 105-107.

(3) جلال الدين عبد الخالق، السيد رمضان: **الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ص91.

(4) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص 102 .

المستوى الخلقي للأجيال الجديدة وهذا لما يعرض فيها من أفلام خليعة وقد أثبتت الدراسات الأمريكية التي أجريت على مؤسسات إعادة التربية أن نسبة 10% من الذكور، و5% من الإناث دفعتهم السينما إلى ممارسة العنف والإجرام[1]، كما أن للصورة والصوت والمشاهدة الحية أثر كبير على عقول ونفسيات الأطفال؛ مما يجعلهم يتبعون كل ما رأوه،ويكون التقليد لديهم أمرًا سهلًا جدًا بعد مشاهدة تلك الانحرافات والسلوكيات العنيفة؛ لذلك على الوالدين الانتباه إلى ما يشاهده الطفل في السينما ومنعه إذا دعت الضرورة.

1-4- دور الحاسوب والانترنت في تربية الطفل: "الكمبيوتر أو الحاسب الآلي آلة العصر بلا منازع، وقد تطورت صناعته بحيث صار من الممكن لكل أسرة شراؤه لأطفالها والإنسان الذي لا يستطيع التعامل مع أساسيات الكمبيوتر يظلم نفسه في هذا العصر"[2]، كما أن الأمي في هذا العصر من لا يعرف طريقة تشغيل هذا الجهاز وهو من الأجهزة الآلية التي تخدم العلم والمعرفة وينافس التلفزيون في البيت، لأن " التلفزيون وسيلة تعليمية جماهيرية، والحاسب الآلي وسيلة تعليمية فردية، تشجع التعلم الذاتي والفردي، كما أن التحكم بالحاسب الآلي من قبل الأب والأم أسهل بعدة مرات من التحكم بمشاهدة التلفزيون"[3].

كما يمكن أن يتعلم الطفل في سنواته الأولى طريقة تشغيل الحاسوب، والتدرب على الرسم والتلوين مما ينمي مواهبه وهواياته، فيستغل وقته الفائض أفضل استغلال. كما يمكن تزويد الجهاز بأشرطة تعليمية وهي أفضل وسيلة للتعلم بواسطة الحاسب، فبمجرد وضع الشريط في الجهاز تظهر له رسالة على الشاشة وتطلب منه الضغط على المفتاح لأجل الاستمرار في متابعة البرنامج، وهكذا حتى آخر معلومة، فيفضل الطفل ذلك لأنها تخاطب عقله وتوجهه كما يريد؛ مما يترك الطفل يتعلق بها ويحبها أكثر، كما لا يجب أن نترك الطفل يفرط في استعمال الكمبيوتر فيدمن على ذلك، بل ينبغي تخصيص بعض الساعات من اليوم فقط.

أما الانترنت، فقد يربط الحاسب الآلي بشبكة الانترنت و يسهل على الطفل تصفح نوافذها، كما أنها تحتوى على مواقع مفيدة تعلم الطفل وتبصره، ومواقع سلبية مخلة بالحياء لا ينبغي أن يطلع الطفل عليها، فينبغي على الأبوين التدخل وفرض بعض المواقع التعليمية للطفل فقط ونهيه عن تخطي غيرها.

2- دور المكتبات العامة في تربية الطفل:المكتبات العامة هي" أماكن خاصة تتوافر فيها الكتب والمراجع والمواد المطبوعة أو غير المطبوعة التي تقدم عددًا من الخدمات التعليمية والتثقيفية والإعلامية والتوعية اللازمة لأفراد المجتمع، وعادة ما تكون هذه المكتبات تحت إشراف بعض الجهات الرسمية، كما أنها قد تكون ملحقة ببعض المؤسسات الاجتماعية، كالمؤسسات التربوية والتعليمية والجوامع والنوادي وبعض المرافق الاجتماعية الأخرى، وقد تكون بعض المكتبات خاصة ببعض الأفراد"[4].

---

(1) سميرة أحمد السيد: المرجع نفسه، ص91.

(2) خالد أحمد الشنتوت : مرجع سابق،ص 155.

(3) المرجع نفسه،ص156.

(4) كمال ع الله،ع الله قلي: مرجع سابق، ص199.

والمكتبات العامة عادة تخصص لقضاء أوقات الفراغ، كما زودت معظم المكتبات مؤخرًا بقاعة إنترنت لتسهل على القارئ الاطلاع على المكتبة الرقمية الإلكترونية، بدل الكتاب التقليدي، وكثيرًا ما نجد هذه المكتبات تتوفر على جناح خاص بالأطفال، مزود بعشرات الكتب المخصصة لمرحلة الطفولة كما يشرف عليها أمناء مكتبات يعملون على راحة القارئ، ويجب دفع الطفل الانخراط في مثل هذه المكتبات لأنها تساعده على حسن استغلال وقت فراغه، وتنمية موهبة القراءة لديه في سن مبكرة؛ مما يساعد الطفل من خلال القراءة والبحث على اكتشاف ميوله واتجاهاته ورفع مستواه الفكري والثقافي؛ مما يمكنه مستقبلا بناء موقفه على معرفة ودراية، فتعد المكتبة فعلًا المكان المناسب لقضاء وقت الفراغ لدى الطفل، حيث تلعب موهبة قراءة الكتب دورًا مهمًا في تكوين شخصية الطفل حيث أن لها تأثيرا إيجابيا في تنمية ثقافته وإثارة اهتمامه وتبصيره بالقيم الأخلاقية الفاضلة وتقديره للصفات الطيبة؛ مما يسهل عليه ترجمتها إلى سلوك أخلاقي واقعي في تعامله مع الآخرين، لكن ذلك كله متوقف على نوع الكتاب الذي يختاره أو القصة التي أراد الاطلاع عليها فيجب على الوالدين الانتباه عند اقتناء كتب لأطفالهم لمستواهم العلمي ونوع الكتب التي هم بحاجة إليها ويبقى الكتاب خير أنيس للطفل في كل الأحوال وتبقى المكتبة المكان اللائق للطفل في أوقات الفراغ، حيث "تتيح المكتبات العامة فرصًا للأطفال للقراءة والاستفادة ،وبذلك تزيد من خبراتهم وحصيلتهم اللغوية وتنمي لديهم الاتجاه الإيجابي نحو القراءة والبحث والمعرفة إلى جانب تنمية الخيال واكتساب الكثير من القيم والاتجاهات الايجابية المرتبطة بالقراءة والبحث والتعامل مع الكتب"[1] كما تساعدهم على حسن استغلالها وكيفية استعمال القاموس والمنجد إذا دعت الضرورة لذلك.

3- دور جماعة الرفاق في تربية الطفل: جماعات الرفاق هي" نوع من المؤسسات التي لها تأثيرا كبيرا في تربية الفرد انطلاقًا من كونه كائنًا حيًا اجتماعيًا يميل بفطرته إلى الاجتماع بغيره؛ ولذلك فإن جماعة الرفاق في أي مجتمع بمثابة جماعة أولية شأنها شأن الأسرة في الغالب لأنها صغيرة العدد، وتكون عضوية الفرد فيها تبعًا لروابط الجوار والشريحة العمرية والميول والدور الذي يؤديه الفرد في الجماعة"[2]، وقد "كشف الدارسون أن هناك نوعين من جماعات الرفاق، كعامل من عوامل التأثير على شخصية الطفل، يظهر النوع الأول في التجمعات غير الرسمية التي يؤلفها الأصدقاء، مثل جماعة اللعب والعصابة والشلة والأصدقاء، أما النوع الثاني فهو تلك الجماعات التي تميل إلى التنظيمات الرسمية كالأندية،"[3] وتلعب جماعة الرفاق دورًا تربويًا هامًا وأساسيًا في حياة الأطفال، "إذ إن الرفاق يعملون على إشباع ميول الطفل ورغباته وتأكيد وجوده ضمن الجماعة، كما تساعده الجماعة على إقامة علاقات قوية مع من هم في سنه[4]،نظرًا للوقت الطويل الذي يقضيه الرفاق مع بعضهم بحكم اشتراكهم في مختلف ألوان النشاط داخل المدرسة وخارجها، حيث تشكل هذه النشاطات مصدر لإشباع الحاجات الاجتماعية؛ ممايزيد من التفاعل عمقًا وشدة بينهم، ويؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم تأثيرًا كبيرًا." فتنشأ

(1) سميرة أحمد السيد: مرجع سابق،ص 109 .

(2) كمال ع الله، ع الله قلي: مرجع سابق ،ص 200.

(3) محمود حسين: **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص57-59 .

(4) إبراهيم ناصر: مرجع سابق، ص92.

بينهم معايير وقواعد تحكم سلوكهم أو الطريقة التي يستجيبون بها للمواقف المختلفة، وقد ينشأ عن ذلك فهم مختلف أو تفسير مختلف لما تفرضه المدرسة والأسرة ويظل هذا التأثير من حيث استمراره في الحدود الخاصة به، إذ إن معايير مجتمع الرفاق تأخذ تدريجًيا بالتعديل وتتغير بتقدم العمر، وبفعل عوامل السلطة الكبرى في الأسرة والمدرسة"[1].

بينت الدراسات الكثيرة في الولايات المتحدة ومنها دراسة بارسونز على جماعة الرفاق، أن الفرد الذي يتطلع إلى مركز وظيفي أعلى يختار الجماعة التي تسهل له تطلعه هذا، ففي هذه الجماعات لن تتاح له الفرصة لتعلم السلوك والقيم المناسبة فحسب، بل لابد له من تعلم ذلك حتى يحظى بقبولها"[2]

بشكل عام لجماعة الرفاق تأثران: إيجابي وسلبي، وإذا لم يتم الاهتمام بها ومراقبتها وتدعيم وتشجيع إيجابياتها قد تطغى سلبيات فتساهم في تشكيل اتجاهات خاطئة لدى الأطفال، كالعنف والسرقة والتسول، وذلك لإشباع حاجات الأفراد داخلها وتحقيق ذاتهم للفت انتباه الكبار كأسلوب لتنبيههم أنهم ليسوا أطفالا.

إن للمؤسسات الاجتماعية من وسائل إعلام ومكتبات عامة وجماعة الرفاق دور في تربية الطفل وتعليمه وتثقيفه وذلك إذا اتبعت أساليب تربوية تتوافق مع حاجات الطفل وتساهم في مساعدة المؤسسات التربوية من أسرة ومدرسة في أداء دورها االسوسيو -تربوي.

(1) سهير فارس السوداني: مرجع سابق، ص72.

(2) عبد الله الرشدان: مرجع سابق، ص86.

خلاصة الفصل الثالث:

الطفل ليس سليل أبويه فقط بل هو سليل كل المؤسسات الاجتماعية التي ساهمت من قريب أو بعيد في توجيهه الوجهة التربوية العلمية الصحيحة والسليمة، المتمثلة في الأسرة وما اشتملت عليه من أفراد محيطين بالطفل، وما اتبعته من أساليب ووسائل في تربيته حيث يتدرج الطفل في أساليب التربية بين اللين والشدة حسب المراحل العمرية بداية بالتربية بالقدوة الحسنة، والتربية بالقصة والموعظة والتربية بالعادة والممارسة والتربية بالثواب والترغيب والتربية بالعقاب والترهيب، كما أن ميادين التربية متعددة ومختلفة، مثل التربية الجسمية والتربية الصحية، والتربية العقلية والتربية النفسية، والتربية الاجتماعية والتربية الروحية وغيرها من الميادين التي تستعملها الأسرة في قالب مميز حتى تستهوي الطفل فيخضع لها ويتخلق بها وفي خضم هذه التربية الأسرية ينتقل الطفل إلى مؤسسة تربوية أخرى، والمتمثلة في رياض الأطفال، وما اشتملت عليه من مناهج تربوية ووسائل علمية تساهم في تنمية مهارات الطفل، والمدرسة وما احتوت عليه من مناهج وأهداف تربوية ووسائل وطرق تعليمية ومجتمع مدرسي يمجد وظيفة المدرسة و على رأسهم المعلم كقائد للعملية التربوية داخل القسم وخارجه، وكمؤمن بالأهداف التربوية ويسعي لتحقيقها، كما تساهم مؤسسات اجتماعية أخرى في تربية الطفل، كالمؤسسات الدينية على رأسها المسجد وما له من دور فعال في تزكية خلق الطفل، وتربيته تربية روحية خالية من الشوائب ومؤسسات الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، والمؤسسات الرياضية الترفيهية والثقافية وما لها من دور سوسيو-تربوي هام في شغل فراغ الطفل فيما يفيد صحته وبدنه من حركات رياضية سليمة، يشرف عليها مدرب ناجح، وجماعة الرفاق أيضا وما لها من دور في توجيه الطفل على أن تكون رفقة صالحة.

الفصل الرابع: التعليم التحضيري في الجزائر

تمهيد الفصل

أولا – تاريخ المدرسة الجزائرية

ثانيا – التعليم التحضيري في الجزائر قبل الاحتلال.

ثالثا – التعليم التحضيري في الجزائر خلال الاحتلال

رابعا – التعليم التحضيري في الجزائر بعد الاستقلال.

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل الرابع:

يعتبر التعليم التحضيري من أهم المراحل التربوية التي يمر بها الطفل في حياته، والتي تشكل أساسيات نموه من النواحي المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وهو تعليم مخصص لأطفال ما قبل المدرسة حيث سأحاول الوقوف عليه من خلال التطرق إلى تاريخ المدرسة الجزائرية، ثم عرض مرحلة التعليم التحضيري في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، والذي يمتد من التعليم الجزائري العربي الإسلامي ومؤسساته قبل الاحتلال؛ أي منذ دخول الإسلام إلى الجزائر إلى غاية دخول الاحتلال الفرنسي، وخلاله وأثر ذلك على المؤسسات التعليمية، إلى الاستقلال وإعادة بناء المدرسة الجزائرية والإصلاحات التربوية المتعددة التي مرت بها المدرسة الجزائرية خلال الاستقلال، وصولًا إلى الإصلاحات الأخيرة التي أدرجت القسم التحضيري بالمدرسة الجزائرية وهذا ما سأناقشه في هذا الفصل.

أولا – تاريخ المدرسة الجزائرية:

تعد المدرسة أهم مؤسسة تربوية يدخلها الطفل بعد الأسرة، والتي تساهم في بناء نموه من النواحي المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. وإن كنت لا أستطيع الوقوف على تاريخ إنشائها بصفة مباشرة إلا أني سوف أتتبعه من خلال عرض تاريخ المدرسة الجزائرية عبر فترات تاريخية عريقة على اعتبار أن الطفل في غالب الأحيان يتلقى تعليمه في سن مبكرة من أجل ترسخ القيم الاجتماعية في نفسيته، ومع نشأة الحضارات جاءت الحاجة إلى تربية وتعليم أجيال لاحقة قادرة على حفظ التراث، مهتمة بنقله إلى الأجيال القادمة، مثل الحضارة الإسلامية التي اهتمت بتعليم النشء منذ ظهورها من أجل إيجاد أجيال قادرة على نشر رسالة التوحيد في أرجاء المعمورة، حيث شجعت على طلب العلم وبناء المؤسسات الدينية في كل بقعة تصل إليها.

وتعد الجزائر من بين الدول المغرب العربي التي كانت مسرحًا لأحداث الدول الإسلامية التي تعاقبت على المغرب الإسلامي، ولما استتب أمر الإسلام فيها ونشأ نوع من الاستقرار بها، بدأ الاهتمام بالأمور الاجتماعية بما فيها الجانب التربوي، وانتشار المساجد والكتاتيب، وازدهار التربية والتعليم الإسلامي العربي بمؤسساته الدينية، قصد تعليم سكانها مبادئ دينهم، إلى جانب القراءة والكتابة، حيث انتشرت اللغة العربية مع انتشار الإسلام واعتناق البربر للدين الجديد بعد الفتح العربي لبلاد المغرب الأوسط، فقام البربر بتعلم اللغة العربية وأحكام الدين بل قاموا بنشره وحثوا على ضرورة تطبيق الشريعة، فانتشرت اللغة العربية بين أوساط القبائل البربرية، "وكانت بعثة عمر بن عبد العزيز (99-101هـ) العلمية إلى أفريقيا ثورة فكرية وفاتحة حركة نشطة في بعث العلوم ومحو الأمية التي كانت ضاربة أطنابها بين الأوساط البربرية بالمدن والقرى في ذلك العهد [1]، فبنيت المساجد والمراكز الثقافية في المدن في إشارة إلى ثورة فكرية وعلمية قادمة مع هذه الحضارة الإسلامية الجديدة الناشئة في هذا المجتمع القديم، وبقيت شاهدة على ذلك إلى يومنا هذا وإلى آخر الدهر كمدينة القيروان ومسجد القيروان التي أسسها الفاتح عقبة بن نافع سنة50هـ ، جامع الزيتونة بتونس (الذي أسسه عبيد الله بن الحجاب (114-123) سنة116هـ[2]. كما كان لقبائل بن سليم وبن هلال الذين بعث بهم الخليفة الفاطمي إلى المغرب لصد الثورات التي ثارت ضده فضل ودور كبير في تعريب بلاد المغرب، ونشر اللغة العربية بها؛ بما فيها الجزائر التي كانت مسرحًا لشتى الأفكار الدينية والعلمية، حيث تعد محطة عبور بين المشرق والأندلس، من خلال رحلات العلماء والحجيج، فتأثر بها المجتمع واهتم بها السلاطين فأنتجت ثورة علمية باهرة في تلك الفترة أنتجت الكثير من المدارس وقلاع العلم.

يعود ظهور المدرسة الجزائرية العربية الإسلامية ومؤسساته إلى دخول الإسلام إلى الجزائر، حيث بنيت المساجد وقامت بتربية الأجيال على مبادئ الدين الجديد،" وإن مرت التربية بمؤسساتها بمختلف التطورات وتأثرت بالأحداث السياسية التي مرت بها المنطقة، إلا أنها كانت دائمًا مصبوغة بصبغة واحدة، وهي الثقافة العربية

(1) رابح بونار :**المغرب العربي تاريخه وثقافته**، الشركة الوطنية، ط1، الجزائر،1981، ص18.

(2) المرجع نفسه، ص20.

الإسلامية والمتفاعلة مع احتياجات المجتمع وظروف معشيته، ولقد كانت نتيجة دخول الإسلام إلى الجزائر انتشار التعليم الديني ومؤسساته في ربوع الجزائر؛ وذلك لتعليم الأهالي مبادئ دينهم إلى جانب القراءة والكتابة. ولقد رافق الفقهاء والعلماء جيوش الفاتحين، لاعتبار الدين أساس هذا الفتح، وهكذا انتشرت المساجد والكتاتيب لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس، فكانت تلك بداية التعليم الإسلامي ومؤسساته بالجزائر، وهو ما أدى إلى انتشار كثير من المراكز الثقافية والعلمية في القرون اللاحقة[1]، ولم تكن هناك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة من الزمن، فالتعليم مسؤولية جماعية، يتعاون الكل لإنشاء المساجد وبناء الكتاتيب وتوفير المال لخدماتها، ومن أهم المؤسسات التي ساعدت على نشر التربية والتعليم في الجزائر في هذه الحقبة من الزمن، يمكن ذكر المساجد والكتاتيب والزوايا والروابط [2]. حيث" أسس السلاطين تونس وفاس وتلمسان ابتداء من القرنين الثالث والرابع عشر ميلادي، على غرار ملوك المشرق، مدارس رسمية لتتخرج منها كبار الموظفين في الدولة، وكانت هذه المدارس تنشر الثقافة الدينية والأدبية والفلسفية والطب وعلوم اللغة والفقه والفلك وقد أصبحت البلاد الجزائرية خاصة بهذه المدارس ومجالا باهرا للنشاط الفكري.

أخذت المدارس في الازدهار ابتداء من القرن الخامس الهجري، وكان الخواص يبادرون إلى تأسيسها ويمدها المسلمون المحبون للآداب بتبرعاتهم، وكانت هذه المدارس تقبل الهبات والوصايا، وتحمل أسماء المؤسسين، كما كان المحصول الذي يعتبره الشرع كالأوقاف المخصصة لصيانة المساجد، أعني لا يجوز تغيير غرضه ويستخدم لدفع رواتب للأساتذة وتخصص منح للطلبة النجباء"[3].

لقد انتشرت المدارس بانتشار التعليم العربي الإسلامي، وبمجرد دخول الإسلام إلى الجزائر، حيث كان الطفل الجزائري يدخل هذه المؤسسات في سن مبكرة جدًا المتمثلة في المساجد والكتاب التي قارب دورها في تلك الفترة دور رياض الأطفال عندنا اليوم، فكانت تهتم بتعليم القراءة والكتابة وآداب السلوك العام في المجتمع، وتحفيظ القرآن الكريم والحديث الشريف.

(1) بوفلجة غياث:**التربية والتعليم في الجزائر**، دار الغرب، ط2، الجزائر،2006، ص09.

(2) بوفلجة غياث: **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1993، ص24-25.

(3) الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستعمار**،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1994،ص 113.

ثانيا – التعليم التحضيري في الجزائر قبل الاحتلال:

1- **التعليم العربي الإسلامي**: كان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال مجانًيا، حيث يتكفل أفراد المجتمع عن طريق التطوع ببناء المساجد والمدارس القرآنية ليصلى فيها الناس ويعلموا فيها أطفالهم، حيث يلتحق بها الأطفال في سن مبكرة، ومن وأبرز مؤسسات التعليم في الحقبة قبل الاحتلال نجد ما يلي:

1-1- المساجد: انتشرت المساجد انتشارًا واسعًا نتيجة اعتناق الجزائريين للدين الإسلامي الحنيف، ولقد كانت المساجد بسيطة متواضعة، ومع الزمن صار البناءون يتفننون في بنائها وزخرفتها، ويقوم عليها أشهر علماء البلد،...ولقد كانت تلقى بكثير منها الدروس الفقهية والعلمية، ومن أهم المساجد التي اشتهرت بدورها التربوي الجامع الأخضر بقسنطينة، والجامع الكبير بالعاصمة والمسجد الكبير بتلمسان[1].

1-2- الكتاتيب: "قامت الكتاتيب بمهمة تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك، وإلى جانب مهمة التعلم فالكتاتيب تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته، وذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين، أما تركيبها المؤسساتي فهو عبارة عن حجرة، أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الباب الواحد، تضم عددًا من البنات والبنين، وتتراوح أعمارهم من (4 إلى5) سنوات فما فوق[2].

لقد قامت الكتاتيب بمهمة تعليم الصغار مبادئ القراءة والكتابة إلى جانب مهمة تحفيظ القرآن والحديث وقواعد السلوك العامة في المجتمع، فكانت الكتاتيب و"الزوايا تفتح أبوابها للأطفال الصغار ليتلقون فيها الدروس حول مواد دينية وغير دينية في المدن والأرياف، وكانت تساهم في تكوين الأجيال الصاعدة،"(3) وهي مازالت منتشرة في المجتمع الجزائري إلى يومنا هذا وخاصة في الأرياف والقرى والمداشر التي تنعدم فيها دور الحضانة ورياض الأطفال، حيث تمكن الأطفال من تنمية الجوانب الاجتماعية والنفسية في شخصيتهم، فمهمتها تقارب رياض الأطفال في إيقاظ وتنمية قدرات الطفل الكامنة. "ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ، تعتبر تصريحًا عن رضا بتحصيله ولقد كانت الثقافة في ذلك الوقت على عاتق أفراد المجتمع، باستثناء بعض الأئمة القائمين على بعض المساجد الكبيرة، والذي كانت تصرف لهم معاشات من أوقاف هذه المساجد، أما في حالة وجود فقيه القرية تتفاهم معه على مبلغ معين مقابل الإقامة وسطهم، وذلك لإمامتهم في الصلوات وإلقاء الدروس، فهو مرجع لهم في كل ما يتعلق بالأمور الدينية، حيث يزوج ويطلق ويصلح البيئة إلى جانب مهمته التعليمية للأطفال، وكان هذا التنظيم يلبى حاجة المواطنين البسيطة من الفقه وخاصة في الأرياف، حيث كان هناك نوع من التناسب بين إمكانيات الفلاحين البسيطة، والتي كان بإمكانها دفع نفقات الفقيه وبناء الكتاب أو المسجد الصغير، كما أن هذا التنظيم كان كافيًا لمدهم بمكونين جدد في ميدان حاجاتهم[4].وقد كانت الكتاتيب في الغالب منتشرة في كل تجمع سكاني في القرى والمداشر الجزائرية

(1) بوفلجة غياث:**التربية والتعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص09-10

(2) الحطاح زبيدة:مرجع سابق،ص137-138.

(3) الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص13.

(4) بوفلجة غياث: **التربية ومتطلباتها** مرجع سابق، ص27-28.

العتيقة، حيث يقوم أفراد المجتمع ببنائها من باب التطوع والاهتمام بتعليم أبنائهم، ويكلف بتعليم الأطفال أحد طلاب العلم الذي يكون له إجازة في حفظ القرآن، ويقوم أفراد المجتمع بتسديد أجرته مقابل تدريسه لأطفالهم.

1-3- المدرسة القرآنية والزوايا: هي مؤسسة نشأت في المجتمعات الإسلامية، تكون ملحقة بالمساجد، وهي شبيهة بالمدارس النظامية الحالية، يلتحق بها طلاب العلم لحفظ القرآن الكريم وتفسيره وتعليم قواعد اللغة العربية، ونشر الثقافة العربية الإسلامية، فهي مؤسسة تربوية دينية مخصصة "للأطفال ما بين الرابعة والثامنة، والهدف من هذه المدرسة هو حفظ القرآن كله، والدخول إليها لأول مرة تحف بالدعوات والاحتفالات، فالمدرسة القرآنية هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، من تلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني ألفاظ القرآن وروح الشريعة"[1].فالمدارس القرآنية كان يتدرج فيها الحفظة حسب الحفظ، وفهم دروس الشريعة المساعدة على فهم معاني القرآن الكريم."ولم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن جامعة في الجزائر كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر، والزيتونة والقرويين بتونس والمغرب على التوالي، ولقد كان الجامع الكبير بالعاصمة نواة للجامعة الجزائرية، ومركزه وأوقافه الضخمة وكثرة الحلقات الدراسية به وانتشار بعض الأساتذة إلا أنه لم يصل إلى درجة الجامعة من النوع المتفق عليه [2].

وكانت المدارس القرآنية والزوايا في الجزائر تكون الشباب وتحضره لبناء مستقبل الأمة، كما كانت ترسل النخبة منهم إلى إتمام الدراسة في المساجد والجوامع الكبيرة على المستوى العربي مثل جامع الزيتونة بتونس، وجامع الأزهر بمصر.

1-4- المدارس: تعتبر المدرسة مرحلة متقدمة من تطور المؤسسات التربوية، ولقد ظهرت المدرسة الجزائرية متأخرة نسبيًا وبقيت المساجد والكتاتيب ودور العلماء هي مراكز النشاطات العلمية، حتى قبيل ظهور الموحدين أي حوالي القرن السادس الهجري، من المدارس الأولى التي انتشرت في الجزائر تلك التي أسست في تلمسان في عهد الزيانيين في القرن الثامن الهجري، بعد ذلك صار تأسيس المدارس سنة حميدة يتنافس الأمراء والملوك في تشيدها وجلب العلماء لها فصار تأسيس المدارس ينافس بناء الجوامع....وكانت ميزة هذه المدارس توفير السكن للطلاب وتوفر لهم منحًا حتى يتمكنوا من التفرغ للدراسة، كما أن طلابها يخضعون لنظام دقيق سواء من حيث اختيار المنتسبين لها أو من حيث طرق الدراسة ومواضيع التكوين. ولقد كانت الأوقاف، وهي الممول الرئيس لمصاريف المدارس وأجور المدرسين ومنح الطلبة والقائمين على هذه المدارس، ولما كانت أعداد المنح محدودة، فقد وضعت شروط صعبة لتقديمها ومنها الحاجة إليها والنباهة[3].

ولا يمكننا أن نتحدث عن التعليم في الجزائر في دون التعرض لأهم المدارس التي شيدت في هذه الفترة، حيث اشتهرت الجزائر بالعديد من المدارس، لعل أشهرها المدارس التي بنيت في تلمسان، والتي كانت عاصمة الدولة

---

(1) الحطاح زبيدة:مرجع سابق، ص138.

(2) بوفلجة غياث: **التربية ومتطلباتها**، مرجع سابق، ص27.

(3) بوفلجة غياث:**التربية والتعليم في الجزائر**،مرجع سابق، ص10-11.

الرستمية، وكذلك الدولة الزيانية. وأشهر المدارس التي أنشئت في هذه الفترة مدرسة العباد بتلمسان التي أنشأها السلطان أبو الحسن...ومدرسة منشار الجلد، ومدرسة سيدي لحسن أبركان، والمدرسة التاشفينية، وكلها كانت موجودة في القرن التاسع هجري[1].

و"قد أسس الملك الزياني أبو حمو الأول (1308-1318) مدرسة الإيمان بتلمسان، وأسس أبو حمو الثاني (1359-1389) بتلمسان أيضا المدرسة اليعقوبية، وكان من عادة الملوك أن يختاروا مستشاريهم وكبار الموظفين من بين الطلبة المتخرجين،....وكان الناس يرون بكل فخر أن مدينتهم تملك جامعة ذاع صيتها وامتدت شهرتها إلى أقصى أطراف العالم الإسلامي، وشيدت مدرسة سيدي أبو مدين في سنة (742هـ 1346م)، وكانت أوسع المدارس شهرة .وصرح أحد المسؤولين الفرنسيين في مجلس الشيوخ متحدثاً عن المدارس قائلًا:(كان جموع التلاميذ يلتفون حول الأساتذة المشهورين، مدفوعين برغبة التعلم ويساندهم حماسهم الديني خلال فترة التعلم الطويلة الشاقة، تبعًا لمحتوى الدراسة في الجامعات الإسلامية، وبعد تخرجهم من المدرسة يحظون بالتقدير العام وأسمى الشهادات يطلبها كبار الرؤساء)[2]، وهذا دليل على أن المدارس النظامية كانت منتشرة في الجزائر وخاضعة للدولة أو تحت تصرف السلطان، تربي وتعلم النشء بشكل مجاني، إلا أننا لا نعلم متى يلتحق بها الطفل، هل بعد أن يتمكن من القراءة والكتابة في الكتاتيب؟ أو يلتحق بها مباشرة؟ خاصة بالنسبة لأبناء السلاطين والوزراء والولاة، " أما من حيث البرامج الدراسية فقد جاء في نص أورده ابن مريم التلمساني، أن المدرسة اليعقوبية بتلمسان كانت تدرس في القرن التاسع كلًا من التفسير والحديث والفقه والأصول في فصل الشتاء والعربية والبيان والحساب والفرائض الهندسية في فصل الصيف، وأن الخميس والجمعة كانا مخصصين لدرس التصوف[3].

2- التعليم التحضيري خلال الحكم العثماني: بعد استنجاد الجزائر بالحاكم العثماني لحماية سواحلها من القرصنة الأوربية، وتبعيتها للحكم العثماني لم تغير الدولة العثمانية شيئًا في المؤسسات التربوية، ولم تمنع انتشارها، بل تركتها كمسؤولية اجتماعية يتكفل بها أفراد المجتمع مما زاد من انتشار الكتاتيب والزوايا والرابطات حيث كان الأتراك يتعاطفون مع المتصوفة والعباد، "وقفوا منذ دخولهم إلى الجزائر بجانب الدين الإسلامي، إلا أنهم شجعوا التصوف في البلاد، واعتبروا الدين عملية تعبدية صرفة، وهو ما لم يخدم التربية والتعليم، في وقت ظهرت فيه المدارس –كما رأينا- والتي كان من الممكن أن تنتشر انتشارًا واسعًا لو وجدت التشجيع والمساعدة من المشرفين على سياسة البلاد، واستمر التنظيم التربوي بمؤسساته التي كانت منتشرة قبل دخول العثمانيين في أداء مهمته، لاعتماده على الجهود المحلية والأوقاف المحبوسة[4].رغم أن العثمانيين عملوا على بناء العديد من الكتاتيب والمدارس والمساجد والزوايا والربطات، إلا أنهم شجعوا على نشر الصوفية، مما أثر سلًبا على دور هذه المؤسسات التربوي العلمي، وجعلها مجرد دور عبادة وزهد وترتيل للأذكار والمدائح الصوفية، وبعيدًا عن

(1) بوفلجة غياث: **التربية والتعليم في الجزائر**، المرجع نفسه، ص11.

(2) الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص113.

(3) بوفلجة غياث: مرجع سابق، ص12.

(4) المرجع نفسه، ص12.

التحصيل العلمي والاجتهاد،حيث" وابتداء من القرن السادس هجري فقدت المدارس شيئًا من إشعاعها، ولكنها بقيت ناشطة وبلغت المدارس قبل الاحتلال الفرنسي ألفي مدرسة ابتدائية وعليا في جميع جهات القطر الجزائري، وكان بها أساتذة أكفاء يعلمون شبيبة مقبلة على التعلم"[1]. وإذا لم يكن التعليم مزدهرًا ازدهارًا كبيرًا في السنوات التي سبقت الاحتلال إلا أنه منتشر في القرى والمدن وكانت هناك أعداد كبيرة من الجزائريين يترددون على المؤسسات التعليمية للتفقه في أمور الدين والدنيا، ولقد كان التعليم مسؤولية اجتماعية، فحتى في ظل السلطة الضعيفة التي لم تشجع التعليم فإن الشعب قد استمر في تأدية مهمته، وقد تمثلت هذه المهمة في بناء المساجد والكتاتيب وإيجاد الأفراد القائمين عليها، ودفع أجورهم، أو وقف الأوقاف لخدمة هذه المؤسسات ومساعدتها بما في ذلك الزوايا[2].

أما التعليم التحضيري فكان مزدهرًا في الكتاتيب والمساجد، حيث يلتحق الطفل بها في سن مبكرة (4- 5سنوات) وذلك لاهتمام الشعب الجزائري به، وكانت اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع المستويات على اعتبار أنها لغة الوحي بها كتب كتاب الله ، رغم سيطرة الأتراك على الحكم، وكما كان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال مجانًيا، حيث يتكفل الشعب ببناء المساجد والمدارس القرآنية ليصلى فيها الناس ويعلموا فيها أطفالهم، حيث قامت الكتاتيب والمدارس القرآنية بمهمة تعليم الصغار مبادئ القراءة والكتابة إلى جانب مهمة تحفيظ القرآن والحديث وقواعد السلوك العامة في المجتمع، فكانت الكتاتيب تمكن الطفل من تنمية الجوانب الاجتماعية والنفسية في شخصيته، وذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين، فكانت مهمتها تقارب رياض الأطفال عندنا في إيقاظ وتنمية قدرات الطفل.أما المدارس القرآنية فكان يتدرج فيها الحفظة حسب الحفظ، وفهم دروس الشريعة المساعدة على فهم معاني القرآن الكريم.

(1) الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 114.

(2) بوفلجة غياث: **التربية ومتطلباتها** ،مرجع سابق، ص108.

ثالثا – التعليم التحضيري في الجزائر خلال الاحتلال:

تمتد هذه الفترة من الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة 1830 إلى غاية الاستقلال سنة1962، الوضع التعليمي في بداية الاحتلال، تبينه "بعض التقارير العسكرية الفرنسية إلا أن اللغة العربية وثقافتها كانت كثيرة الانتشار على كامل امتداد أرض الوطن، وإن الجزائريين كانوا يحسنون القراءة والكتابة، وكان في كل قرية مدرستان، وذلك ما لاحظه الجنرال فلازي سنة 1834، وهي وضعية لم يرتح إليها غلاة الاحتلال الفرنسي في الجزائر بحيث اعتبروا أن وجود ثقافة وديانة وتقاليد مغايرة لثقافتهم وديانتهم وتقاليدهم كلها عوامل تحول دون بسط نفوذهم على البلاد والعباد، ومن ثم ناصبوها العداء، وعملوا كل ما في وسعهم لإضعافها وإزالتها من أمامهم تمهيدًا لإدماج الشعب الجزائري في المجتمع الفرنسي كلية، وهذه مشكلة المدرسة الفرنسية في الجزائر"[1].

كما حاولت الإدارة الفرنسية القضاء على التعليم القرآني وإدراج مدارسها الفرنسية ذات الطابع التبشيري، فحولت معظم المساجد إلى كنائس واسطبلات للخيول، وأنشئت المدارس النظامية العمومية ،"وشرعت في تنفيذ هذه الخطة عند تطبيق القوانين المتعلق بالتعليم العمومي الفرنسي بموجب المرسوم المؤرخ في 1883/02/13 في عهد الجمهورية الفرنسية الثالثة"[2].

" وإن أول ما عمد له الاحتلال الفرنسي في الجزائر هو مطاردته لعلمائها وتشريدهم؛ لأنهم هم الذين يحرضون الأهالي على محاربة الصليبيين الغزاة، فاستشهد الكثير من العلماء، وهاجر آخرون، وهدمت كثير من الكتاتيب والزوايا، إلا أن أكبر ضربة وجهت للتعليم في الجزائر هي مصادرة الأملاك الدينية والأوقاف بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي كلوزيل يوم 1830/12/07، فكانت ضربة قاضية للتعليم الإسلامي، أي جانبها المادي ومصدر تمويلها"[3].

ولقد ساهمت الكتاتيب والمدارس القرآنية والزوايا التي بقيت تحت تصرف الجزائريين المخلصين في المحافظة على مقومات الأمة من خلال تحفيظ القرآن الكريم ونشر اللغة العربية ومحاربة السياسة الاستعمارية، "وقد قدرت هذه الكتاتيب والزوايا سنة 1871 بعدد 2000 موزعة على القطر الجزائري شمالًا وجنوبًا، فقامت بتعليم 28.000 تلميذ تقريبًا، فكانت توجد في قسنطينة مثلا 90 مدرسة تحتوى على 1400 تلميذ سنة 1873، وسكانها قدروا ب24.000 نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية، وكان في نواحي تلمسان حوالي 40 زاوية، وفي الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب. لذلك يظهر أنه من الصعب أن يجحد المجهود الذي قامت به هذه الزوايا في سبيل تحفيظ القرآن الكريم ونشر الثقافة العربية الإسلامية في ظروف كان يهيمن عليها الاستبداد، إضافة إلى معارضة المعمرين الذين صرحوا في عدة مناسبات، فلولا هذه المراكز لأصبح الأطفال الجزائريون كلهم معرضين للجهل والأمية، وهذا ما أعلنت عنه اللجنة المكلفة سنة1891 من طرف

(1) عمار هلال:**ابحاث ودراسات في التاريخ الجزائري المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،ص108.

(2) الطاهر زرهوني: مرجع سابق ،ص11

(3) بوفلجة غياث: **التربية والتعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص19.

المجلس الفرنسي بتحقيق حول التعليم في بلادنا [1]، على الرغم من قيام بعض المشرفين على هذه الزوايا بأدوار لم تتماش مع مصلحة البلاد الثائرة، كما لا تتوافق مع الدور الذي تؤديه هذه المؤسسة التربوية كالتجسس المأجور على عمل الحركة الوطنية وتبليغ الإدارة الاستعمارية بذلك أو نشر الخرافات والأباطيل في المجتمع وتربية الأطفال عليها؛ مما يبعدهم عن العقيدة الصحيحة والدين الحق، إلا أن بعض الزوايا قد بنيت في الفترة الاستعمارية وكان لها الدور الفعال في توعية المجتمع وتربية النشء مثل زاوية الهامل التي أنشأها القاسمي سنة 1864 عملاً بنصيحة الأمير عبد القادر، فكانت منارة علم يرتادها طلاب العلم من كل حدب وصوب، كما أن المجتمع الجزائري رفض تربية أطفاله في المدارس الفرنسية، لأنها تربية غربية لا تتوافق مع معتقدات وقيم المجتمع، فأغلبهم فضل أن يبقى أبنه أمّيا بدل أن يذهب لمدرسة الاستعمار.

" واستمرت المدارس القرآنية والكتاتيب على أداء وظيفتها الحضارية في مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التعليمي التبشيري، وكذا المدارس النظامية العمومية،التي اعتمدت القسم التحضيري المدمج قصد تقريب الأطفال إلى السنة أولى ابتدائي"[2].

أما أبواب مدارس الحضانة ورياض الأطفال فكانت مسدودة في وجوه أطفالنا ولم تفتح إلا للفرنسيين"(3). حيث بنت الإدارة الاستعمارية بعض رياض الأطفال ودور للحضانة، وكانت تشرف عليها الكنيسة قصد تعليم أبناء المعمرين أمور دينهم، وكما سمحت بتعليم أبناء بعض الموالين لفرنسا، حيث عملت رياض الأطفال كغيرها من المؤسسات الإنتاجية والخدمات العامة ومؤسسات التربية والتعليم على خدمة المحتلين وتحقيق أهدافهم ومطامحهم، وعلى الرغم من قلة عددها وصغر حجمها، فإنها كانت تقتصر خدماتها ونشاطاتها على أبناء المعمرين، دون سواهم فلم يكن بمقدور الأطفال الجزائريين الاستفادة من هذه النشاطات وتلك الخدمات،على غرار ما كان قائما آنذاك في مختلف مراحل التعليم.

وكانت البرامج المطبقة في رياض الأطفال مماثلة لتلك التي كانت في فرنسا، وليس من الصعب في هذه الحالة أن نلمس بجلاء ووضوح حرص المستعمر على أن تكون الهيئة المشرفة على التربية والتعليم في هذه المؤسسات فرنسية بصورة كاملة، وقد نجم عن هذه الممارسات والإجراءات، حرمان الغالبية الساحقة من الأطفال الجزائريين من حقهم في التعليم بمختلف حلقاته، ومستوياته بشكل عام، وفي الرياض بشكل خاص"[4].

"وكانت هذه الرياض في فترة الاستعمار تحت اسم مدارس الحضانة، وكانت الراهبات هن اللائي يشرفن عليها من ناحية تكوين المربيات أو من ناحية التربية والتعليم، أما البرامج المطبقة في رياض الأطفال في تلك الفترة فقد

(1) الطاهر زرهوني:مرجع سابق،ص14.

(2) الحطاح زبيدة: مرجع سابق، ص139.

(3) الطاهر زرهوني: مرجع سابق ،ص41.

(4) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد 185، مرجع سابق

كانت نفسها تطبق في فرنسا، وكانت تحرص على أن تكون الهيئة المشرفة على التربية والتعليم في هذه المؤسسات فرنسية بصورة كاملة"[1].

1- **المدارس الاستعمارية في الجزائر**: اتبع الاحتلال سياسة التجهيل ضد الشعب الجزائري، وطمس معالم الشخصية الوطنية عن طريق غلق المؤسسات التعليمية وتحويل المساجد إلى كنائس وحرق المكتبات ونفي وتهجير العلماء والمجاهدين، ونشر البدع والخرافات، كخرافة الاستعمار قضاء وقدر، ومحاولة فرنسة الجزائريين عن طريق فتح المدارس الفرنسية وربط الجزائر بفرنسا من خلال تزوير التاريخ الجزائري الإسلامي وربطه بالتاريخ الفرنسي. لا يمكننا أن نتكلم عن التعليم الفرنسي في الجزائر دون الكلام عن طبيعة المدارس التي بنيت، وكيف كان تسيرها، حيث كان هناك ثلاثة أنواع من المدارس هي:

1-1- المدارس الدينية المسيحية:" تأسست ابتداء من سنة1878 وهي مدارس يسيرها مسيحيون، ولم يعرقل أحد سيرها، لتقوم مقام المدارس الرسمية، فتحت أبوابها للتلاميذ المسلمين في بعض المناطق الجزائرية كالقبائل الكبرى حيث سجل فيها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء البيض، يدرس فيها1039 تلميذ والبيض وأولاد سيدي الشيخ و ورقلة قصد التسمح وتجريد بعض النواحي من ثوب العروبة والدين.

فلا ننسى أن هذا التعليم الذي كان يدعي بأنه حر مفصول عن الحكومة له صبغة تربوية مهنية، كان في الحقيقة لا يخلو من الطابع التبشيري والمسيحي والسياسي، مشجعًا من طرف السلطات الاستعمارية، عكس ما كان يشاهد بالنسبة لتعليم القرآن والمبادئ الإسلامية واللغة القومية لأبناء الشعب"(2). ومعنى أن الاستعمار الفرنسي قد جند الدين المسيحي مستعملًا أسلوب الترغيب لإغراء الجزائريين باعتناق المسيحية، وأشهر المبشرين الذين كان لهم الدور الفعال في نشر المسيحية في الجزائر الكاردينال لافيجري (1892/1825)الذي استغل الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي مر بها الشعب الجزائري (1867-1870)، فأنشأ المعاهد والمدارس والمستشفيات والملاجئ، وجمع حوله 1500 طفل وأنشأهم نشأة مسيحية، كما كانت هذه المدارس تأوي يتامى الحروب والمجاعات التي تعرض لها الشعب الجزائري وتنشئهم تنشئة غربية، وقدم المساعدات باسم المسيح، كما أنشأ جمعية الآباء البيض لتنصير الرجال، وجمعية النساء البيض لتنصير النساء،"وهو: يقول(علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه، وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقصى الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر)"[3]، كما أنه عندما أرادت فرنسا الاحتفال بالذكرى المئوية لاحتلال الجزائر قام هذا الكاردينال بإلقاء كلمة مؤكدًا أن الجزائر صارت فرنسية، وأن أيام الهلال الإسلامي قد ولت وخلفت مكانها الصليب، ورد عليه ابن باديس في مقال يقول فيه:(إن الجزائر بلد عربي ...ومن ذا الذي يفكر في إنكار هذه الحقيقة؟ وهي أرض إسلامية أصيلة، وذلك حق أيضا،

(1) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص132.

(2) الطاهر زرهوني: مرجع سابق ،ص14.

(3) المرجع نفسه، ص33.

ومهما يكن من إدارة إمبريالية في الماضي أو الحاضر، ومهما يكن من قوة حرابها فإن هذه الظاهرة التاريخية صادقة تمام الصدق)"(1).

1-2- المدارس الحكومية الثلاث:"حتى تتمكن القوة الحاكمة في بلادنا من إبعاد الجزائريين عن تعليم كتاب الله وتحفيظه في الزوايا التي كان الاحتلال يراها خطرًا عليه، ومن تكوين أعوان في خدمته وخدمة أهدافه، أنشئت ثلاث مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30.المدارس المشيدة بتلمسان وقسنطينة ولمدية أولا وحولت إلى العاصمة ثانيا سنة 1859 تهدف إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الدينية والقضائية والتعليمية والإدارية، فكلنا نعرف أن هذه المدارس غير كافية لسد حاجيات سكان البلاد في شتى الميادين أصبحت مراكز وطنية ورغم أنف مؤسسها يكون فيها رجال الغد لغزو العدو بلغته وثقافته، فحصل الاحتلال عن طريق هذه المدارس الثلاث نتائج معكوسة كان لم يتوقعها أبدًا، فالتحق العديد من طلابها بصفوف جبهة التحرير الوطني بعد اندلاع الثورة المباركة، زيادة على الأدوار التي قاموا بها على مر السنين في المدارس والمحاكم والمساجد والأوساط الشعبية"(2).

1-3- المدارس العربية الفرنسية:"في نفس السياق وفي نفس المدة وبعد فشل المدارس المغربية الفرنسية من1836 إلى 1850 التي كان يدرس فيها معلمان، الأول فرنسي للمواد بالفرنسية والثاني جزائري مسلم للكتابة والقراءة بالعربية والدين الإسلامي،فكان مستوى تلاميذها ضعيفاً وعددها قليلاً جدًا"(3).

"وبعد عشرين سنة مضت على احتلال الجزائر فكرت أخيرًا الإدارة الفرنسية على تنظيم التعليم الفرنسي للأهالي الجزائريين،... وتبعًا لذلك أنشئت في بعض المدن الجزائرية ما عرف بالمدارس العربية الفرنسية، وقد تكونت هذه المدارس من قسم واحد أي حجرة واحدة للتعليم، كان يتداول عليها معلمان أحدهما للعربية وهو جزائري طبعا والآخر فرنسي"(4).

"وأسست بموجب المرسوم المؤرخ في 1850/07/14 أربعون مدرسة ابتدائية لا أكثر، تحتوى كل واحدة منها في غالب الأحيان على قسم واحد، فبنيت في فترة دامت 24 سنة تقريبا من 1850 إلى 1873 أي أقل من مدرستين كل سنة، الشيء الذي يدل على عدم استعداد المسؤولين الفرنسيين لصالح المواطنين الجزائريين خلاف إدعاءاتهم المتكررة الباطلة الكاذبة، ثم أغلق معظمها إثر حوادث 1871 لأسباب سياسية وانتقامًا من الشعب الجزائري الثائر ضد الاحتلال، ثم ألغيت نهائيًا سنة 1883، أي السنة التي أحدثت فيها القوانين الفرنسية المتعلقة بإجبارية التعليم العمومي المجاني، فكان عدد المسجلين في التعليم الابتدائي في نفس السنة ضئيلاً، فكان لا يتعدى 4095 تلميذًا بعد احتلال دام أكثر من نصف قرن في ذلك الوقت وهذا ليس بغريب لأن المعمرين الفرنسيين كما جرت العادة

(1) المرجع نفسه، ص33-34.

(2) المرجع نفسه، ص15.

(3) المرجع نفسه، ص 15.

(4) عمار هلال: مرجع سابق،ص111-112.

كانوا يعارضون كل التدابير التي تظهر اهتمامًا في نظرة بعضهم لفائدة تعليم أبناء الجزائر، وكانوا يعارضون حتى فرنستهم لئلا يصبحوا سواسية على حسب ظنهم، يتمتعون بجميع الحقوق الجنسية"(1).

بالتالي فإن المدارس الفرنسية ورغم قلتها إلا أنها اصطدمت برفض المحتلين لتعليم الأهالي؛ مما جعل المدرسة الفرنسية غير شعبية خاصة بأبناء المحتلين والموالين لهم،"ولعل أحلك فترة بالنسبة للتعليم الفرنسي الرسمي هذا، هي التي تقع ما بين سنتي (1870-1880) بحيث خلال السنة الأخيرة نلاحظ تقليصًا ملحوظًا لعدد المدارس الذي هبط من 38 مدرسة إلى 16 مدرسة، وكذلك نسبة عدد التلاميذ الذي ضبط من13000 إلى 3172 تلميذًا،... ومهما يكن فلابد أن نلاحظ خصوصية التعليم الفرنسي الذي وجد أساسًا لتعليم أبناء طبقة معينة من القياد البشوات والأغوات الإقطاعيين والتجار الأكابر والموظفين في الإدارة الفرنسية والمتعاملين معها"(2).

"ولقد قرر الشعب الجزائري من جهته الإضراب عن هذه المدرسة الفرنسية وعدم تسجيل أبنائه فيها لأنها لا ترمي إلى تحقيق أهدافه ولا تلائم تقاليده، بل العكس فهي تحارب الحضارة العربية الإسلامية، وتقصد فرنسة وتمسيح أفلاذ أكبادها"[3].

والشيء الذي يمكن تأكيده هو" أن السياسة التعليمية الاستعمارية قد فشلت في الجزائر فشلًا ذريعًا، بحيث لم تستطع هذه الأخيرة أن تلقن لغة المستعمر إلا بنسبة 15٪ بالنسبة للأهالي الجزائريين، وذلك في مدة 132 سنة منهم 8٪ يتحكمون فعلًا في اللغة الفرنسية ويتقنونها كلامًا وكتابة، وهي نسبة ضعيفة إذا قارناها بعدد السكان الإجمالي للبلاد، أو بطول المدة التي سيطرت فرنسا خلالها على الجزائر وفي نفس التاريخ 1962، تذكر بعض الإحصاءات أن 4٪ من الجزائريين الذين تعلموا في مدارس جمعية العلماء كانوا يتحكمون في اللغة العربية الفصحى ويتقنونها، ومعنى ذلك أن العلماء خلال 30 سنة من نشاطهم التعليمي والثقافي حققوا نصف النتيجة في ميدان التعليم، التي حققتها فرنسا خلال 132 سنة"[4]

وعموما يمكن تلخيص الوضعية العامة للتعليم في الجزائر خلال الاحتلال في المعطيات التالية:"[5]

- إن كمية وطبيعة التعليم المقدم للنشء الجزائري ظلت تابعة لحاجة المستعمر أساسًا أو لحاجات وتراكم رأس المال، وإن المضمون الاجتماعي للتعليم منذ سنة 1930 قد تمثل في فئات اجتماعية محددة تتضمن إلا أبناء الملاك العقاريين والتجار والقادة والأغوات والباشوات.

- إن سياسة التفرقة بين المناطق الجزائرية والموجهة لإحداث تفاوت بينها قد لعبت دورًا في تطور التعليم بالجزائر، منذ 1892 حيث ميزت مناطق معينة بقصد تقسيم السكان من الجزائريين.

---

(1) الطاهر زرهوني: مرجع سابق،ص 15-16.

(2) عمار هلال: مرجع سابق،ص117.

(3) الطاهر زرهومي: مرجع سابق،ص 16.

(4) عمار هلال: مرجع سابق،ص155.

(5) عبد اللطيف بن أشنهو: **تكون التخلف في الجزائر** -دراسة حدود التنمية والرأسمالية في الجزائر(1830-1962)،الشركة الوطنية للنشر،الجزائر، 1967، ص133.

- إن معدل الانتساب للسكان من الجزائريين قد تطور على النحو التالي: في سنة 1908 كان لا يشكل سوى 3.8%، في سنة1920 كان لا يشكل سوى 4.5% ،وفي سنة 1930 كان لا يشكل سوى 6%.

2- المدارس الجزائرية فترة الاحتلال: تمثلت في مدارس جمعية العلماء المسلمين، كان لجمعية العلماء الدور الكبير "في إرساء القواعد النظرية لفكرة الوطنية الجزائرية القائمة على العروبة والإسلام ففي سنة 1926 أسس بعض الشيوخ نادي الترقي في مدينة الجزائر بقصد إحياء التراث العربي الإسلامي، وتركزت جهودهم على المحافظة على طهر العقيدة الإسلامية من الشوائب والبدع الدخيلة، ومقاومة الطرقية التي تخدم عدداً من زعمائها والاحتلال الفرنسي، وقد كان لكثير من أعضائها اتصالات بالحركات الإصلاحية في المشرق العربي، فالشيخ الطيب العقبي مثلا تلقى تعليمه بالحجاز وعمل زمنًا مع الملك عبد العزيز آل سعود، وعبد الحميد بن باديس خريج جامع الزيتونة، حيث أسس العلماء جمعية رسمية بمدينة قسنطينة برئاسة عبد الحميد بن باديس سنة1931"[1].

كانت فترة ظهورها فترة صراع ثقافي وحضاري، جعل فرنسا تسخر كل والوسائل المتاحة لها من أجل القضاء النهائي على هوية الشعب الجزائري، وقد أدت سياستها إلى تعميم الفقر والجهل بين الأهالي، وإلى غلق مؤسساتهم الدينية والتربوية ومطاردة علمائهم ومثقفيهم، كما اعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية لا يجوز تدريسها إلا بترخيص (8 مارس 1938) إلى جانب هذه الإفتزازات والمضايقات، أطلق الاستعمار الفرنسي يد حركات التبشير لبث أفكارها بين الأهالي لجهالة في غالبيتهم، كما عمل على إبعاد أبناء الجزائريين عن التعليم العربي الإسلامي عن طريق تشجيعهم الالتحاق بالمدارس الفرنسية، ومما زاد الطين بلة، الانتشار المذهل للزوايا، والتي بلغ عددها في تلك الفترة 349 زاوية، ولقد كانت للزوايا أهداف دينية وتربوية سامية، إلا أن موت مؤسسيها الأوائل أدى إلى تولية أناس لم يكونوا دائمًا في مستوى العلم والاستقامة اللازمين لقيادة هذه المرافق؛ مما أدى إلى انتشار البدع والخرافات، وبالتالي إلى الجمود الفكري والثقافي؛ لهذا كان لابد من حركة دينية وعلمية لقيادة المقاومة الثقافية، وتنظيم المواجهة الدينية والتربوية ضد المستعمر[2].

وقد عملت الجمعية على تثقف الرعية، فأصدرت العديد من المجلات: الشهاب، والبصائر، والمنتقد التي كانت مرسخة لأهداف الجمعية وكاشفة لمخططات الاستعمار وتهوين من شأن الخونة والعملاء وفضح بعض الطرق الضالة، المتعاونة مع الاستعمار، كما حثت الشعب الجزائري على التطوع لبناء مدارس جزائرية تعلم النشء التعليم الديني النابع من الحضارة الإسلامية العريقة التي تنتمي إليها الأمة الجزائرية، "فأنشأت مجموعة من المدارس الإسلامية من أهمها مدرسة دار الحديث بتلمسان ومدرسة الشبيبة الإسلامية بالعاصمة، ومعهد بن باديس، والمعهد الكتاني بقسنطينة، وقد بلغ مجموع هذه المدارس 150 مدرسة عشية اندلاع الثورة المباركة سنة 1954، تستوعب مقاعدها حوالي 50 ألف طفل وطفلة، وقد ذكر أجيرون أن عدد هذه المدارس وصل إلى 90

(1) بشير بلاح: **تاريخ الجزائر المعاصر**، دار المعرفة، الجزائر،2006، ص382.

(2) بوفلجة غياث: **التربية والتعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص26.

مدرسة سنة1947، وبلغ عددها 181 سنة 1954، روعي في بنائها المظهر الهندسي الإسلامي، وقواعد البناء العصرية[1].

فشيدت عدة مدارس عبر التراب الوطني بوهران وتبسة وبسكرة وسطيف والمسيلة... وتتلمذ فيها الكثير من الأطفال الذين بقوا يرددون تاريخ هذه المدارس وفضلها في تربية النشء، ولقد فتحت الجمعية أبواب مدارسها لتعليم الأطفال وإعانة المرضى واليتامى، كما كانت ترسل الطلبة النجباء إلى جامع الزيتونة بتونس والأزهر بمصر والقرويين بالمغرب؛ مما مهد لإحداث فروع لجامع الزيتونة ببعض المدن الجزائرية، وكان شعار الجمعية: الجزائر وطننا، والعربية لغتنا، والإسلام ديننا، وطالبت الاحتلال الفرنسي بالإقرار بها، ومنح حرية الدين والعبادة للجزائريين وإعادة الأوقاف الإسلامية.

(1) المرجع نفسه، ص28-29.

ثالثا – التعليم التحضيري في الجزائر بعد الاستقلال:

لقد ورثت الجزائر عن الاحتلال الفرنسي منظومة تربوية بعيدة كل البعد عن الواقع الاجتماعي الجزائري وطموحاته؛ مما دفع بها بعد الاستقلال إلى إعادة بناء شامل لمنظومتها التربوية فبدأت بالتعريب وفق المبادئ والخصائص العربية والإسلامية، وعمدت على القضاء على الأمية المتفشية في البلاد، لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ وتوحيد النظام العام وأممت المدارس، وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام.

قد عملت الجزائر على أن يكون التعليم في متناول وخدمة كافة الأطفال الجزائريين؛ لذا نجدها توجه في مرحلة ما بعد الاستقلال معظم الجهود البشرية والإمكانيات المادية المتوفرة إلى هذا القطاع الحيوي.وقد أصبحت الأمور أكثر تنظيمًا وتركيزًا في هذا المجال، وهذا ما يلمس بوضوح في بنية التعليم وأهدافه والبحث عن الأساليب والطرائق والأدوات الأكثر جدوى للوصول إلى غاياته.

ولقد مر الإصلاح التربوي الجزائري بعدة مراحل: مرحلة (1962-1970) مرحلة إعادة الإصلاح،(1970-1980)، ومرحلة (1980-1990)،ومرحلة (1990-2000)، ومرحلة (2000 إلى يومنا هذا) .وفي كل عشرية تجدد المنظومة التربوية بعض الأمور التي ترى أنها أغفلتها في الفترة السابقة، وفي كل عشرية تقريبًا يتغير السلم التعليمي، كما يتغير المنهاج التربوي، وسوف أتتطرق لتطور التعليم الابتدائي فقط لعلاقته بالموضوع دون سواه من المراحل الأخرى.

1- مرحلة 1962-1970:"المعلوم أن التعليم الابتدائي كان في سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى، والجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه كان أقل من 20٪ من مجموع التلاميذ الذين صادف بلوغهم سن الدراسة، الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال، وكانت المدرسة المفتوحة لهؤلاء الأطفال تتلخص مهمتها في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وما عدا بعض المحظوظين الذين كانوا يواصلون دراستهم في مؤسسات مطابقة للنموذج الأصلي الفرنسي، كانت الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب الجزائري تعاني من سياسة التجهيل، إلا أنه بفضل التعبئة الشعبية، حافظت البلاد على شكلها من التربية يتفق وقيمتها العربية الإسلامية"[1].

وبعد الاستقلال ،عملت الجزائر على إعادة هيكلة المنظومة التربوية وفق المبادئ والخصائص العربية والإسلامية، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى، حيث كانت المرحلة الموروثة من النظام التعليمي الفرنسي تضم السنة التحضيرية ولا تفتح إلا لأبناء الفرنسيين كما أسلفنا "لذلك حبا في المساواة والعدالة الاجتماعية قررت الجزائر المستقلة إلغاءها بموجب قرار وزاري مؤرخ في 1965/09/23؛ لأنها كانت غير كافية لاستقبال العدد من الأطفال الجزائريين الراغبين فيها، واستعملت محلاتها

(1) الطاهر زرهوني: مرجع سابق ،ص39.

لاستيعاب من هم في سن الإلزام والحتمية داخل المدارس الابتدائية"[1]. وتم إلغاء "نظام التعليم ما قبل المدرسة نظرًا لنقص الإمكانيات مما أدى إلى تحويل رياض الأطفال إلى مدارس لتمكين كل الأطفال البالغين سن السادسة من الالتحاق بالمدرسة في إطار التعليم الابتدائي، كما لم تكن برامج رياض الأطفال المعمول بها آنذاك مناسبة مع مقومات شخصية الطفل الجزائري نظرا للاختلافات الشاسعة في اللغة والقيم والعادات بين الريف والمدينة، بل إنها كانت برامج مخططة لتتوافق مع شخصية وثقافة مجتمع الطفل الفرنسي"[2].

"وفي أول دخول مدرسي تم في أكتوبر سنة 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وقد تم توظيف 3.452 معلّما للعربية و16.450 للغة الأجنبية منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش، علّما أن أكثر من 10.000 معلما فرنسيا غادروا بلادنا بصفة جماعية، زيادة على 425 معلما جزائريا من مجموع 2600 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى، وأسندت لهؤلاء المعلمين المبتدئين مهمة التدريس بعد أن تدربوا في ورشات وصفية"(3).

ولقد كانت "مدة الدراسة الابتدائية ست سنوات، وقد تضاف سنة سابعة للتلاميذ الذين يحضرون الشهادة الابتدائية، أما السنوات فهي كما يلي، التحضيري الأول والتحضيري الثاني،والابتدائي الأول والابتدائي الثاني المتوسط الأول والمتوسط الثاني، والنهائي وتنتهي السنة الدراسية من التعليم الابتدائي، أي قسم المتوسط الثاني بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط (سادسة سابقًا)، بينما يحضر تلاميذ السنة السابعة أي النهائية، شهادة التعليم الابتدائي(CEP)، وتمنح لهم فرصة الالتحاق إلى السنة الثانية من التعليم العام [4].

ورثت المنظومة التربوية منظومة فرنسية لم تستطع تجاوزها رغم محاولات التعريب المبكرة؛ لأن هناك فئة تفضل استعمال اللغة الفرنسية كلغة رسمية ثانية، مما أدى إلى نشأة النظرة الثنائية اللغوية "إذ إن السلطات تؤكد على أن الحفاظ على اللغات الأجنبية لابد منه في تعليم العلوم والمواد التقنية والتكنولوجية، ومن أجل التفتح على الحضارة العالمية، أما اللغة الوطنية (اللغة الفصحى) فإنها الأداة التي تضمن الحفاظ على الشخصية والأصالة الثقافية التي تتمحور أساسا حول التراث الثقافي الإسلامي والهوية القومية الوطنية الخاصة بكل بلد وكل نظام، منها استعمال الفصحى في التربية الدينية والمدنية، وكأن إشكالية الأصالة والشخصية الثقافية لا تخص إلا الميادين الدينية والروحية والإيديولوجية بغض النظر عن ميادين الإنتاج والتوالد العلمي والتكنولوجي والمعرفي بصفة عامة[5].

---

(1) المرجع نفسه ،ص41.

(2) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص132.

(3) الطاهر زرهوني المرجع نفسه، ص42.

(4) بوفلجة غياث: **التربية والتعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص38.

B.CHERIET: **les systèmes d éducation maghrébins entre les théories fonctionnalistes et les fonction des théorises**. Psychologie. N02.Universite d

(5) Alger.anne 1992.p220.

2- مرحلة إعادة الإصلاح (1970-1980):"تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية، وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرائق واستراتيجيات التدريس، وقد عرفت هذه المرحلة صدور أمرية 76 التي تطرقت إلى كل من: البحث التربوي، إعداد البرامج والوسائل التعليمية، وتكوين المستخدمين، والتنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي، والتوجيه المدرسي، الخدمات الاجتماعية، والإدارة المدرسية[1].

ومن أبرز ما جاءت به المرحلة هو أمرية 1976 هو إقرارها للتعليم التحضيري على اعتبار أنه "فرصة ذهبية لتوجيه قوى الطفل واستعداداته المختلفة، ووضع أسس التربية الاجتماعية والخلقية السليمة والعادات الاجتماعية البناءة، وغرس العواطف السامية، وإيقاظ الرغبة في العمل الايجابي لاستكمال الإعداد الشخصي الذي يمكن الفرد من استغلال كل ما أودع في كيانه من إمكانيات؛ لأداء وظيفة نافعة في الحياة يسعد بها المجتمع الذين يعيش فيه، ومما لاشك فيه أن الطفولة السعيدة قادرة على خلق المواطن الصالح والمتكامل الشخصية ولا يمكن إسعاد الأطفال إلا بعد الاعتراف بحاجاتهم، وتحديد حقوقهم والعمل على صيانتهم ومن هنا جاء الاعتراف العالمي بحقوق الطفل"[2].

- أمرية 16أفريل 1976: ما أن صدرت أمرية 16أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين والتي حددت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري، حسب المرسوم الرئاسي في الجريدة الرسمية (1976) ينص في مواده على:

المادة19: التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، الغاية منه إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية وذلك:

- بتعويدهم العادات العلمية الحسنة.ومساعدتهم على النمو الجسماني.
- تربيتهم على حب الوطن والإخلاص له وتربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.
- توفير وسائل التربية الفنية الملائمة.وتمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

المادة20: يلقن التعليم التحضيري في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد.

المادة22: لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط.

المادة23: يتولى الوزير المكلف بالتربية والإشراف التربوي على مؤسسات التعليم التحضيري.

ويحدد شروط قبول التلاميذ والمواقيت، ويضع البرامج والتوجهات التربوية ويشرف على تكوين المربين المخصصين لهذا التعليم، ويقترح القانون الأساسي الخاص به"(3).

---

(1) بوفلجة غياث: **التربية والتعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص39.

(2) رابح تركي :**أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982، ص83.

(3) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد33، أمرية 76- 35 الصادرة يوم:16 ربيع الثاني 1396الموافق ل16 /1976/04،ص535.

من خلال هذه المواد يتضح أن التعليم التحضيري في الجزائر كان مدمجًا مع الحضانة ورياض الأطفال مدته سنتان، يقبل فيه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4 إلى6) سنوات، وأن هذا التعليم لم يكن معممًا على كل الأطفال بل اقتصر الأمر على أبناء عمال قطاع التربية، كما أنه موجود في المدن فقط.

كما أضيف في عدد آخر من الجريدة الرسمية لنفس السنة العديد من البنود توضح كيفية تسيير مؤسسات التعليم التحضيري وذلك ما جاء في المواد التالية:

المادة08: تقدم مؤسسات التعليم التحضيري للأطفال ونشاطات مطابقة للبرامج الرسمية التي تعدها وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

المادة09: تخضع مؤسسات التعليم التحضيري لنظام العطل المدرسية المحددة من طرف وزير التعليم الابتدائي والثانوي.على أنه يمكن فيما يخص عطلة الصيف أن تخفض مدتها برخصة من مدير التربية والثقافة التابع للولاية.

المادة12: يكلف بالمراقبة على مؤسسات التعليم التحضيري الموظفون التابعون لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي والموظفون بالمصالح الصحية المنتدبون لذلك.

وتشمل المراقبة: الظروف المعنوية والمادية التي يجري فيها عمل المدرس ونوعية وتوجيه النشاطات التي تجري بها. والمساهمة المالية التي يمكن أن تطلب من أولياء التلاميذ(1).

كما وضحت في بنود من المواد (10-11-13) طريقة تسجيل الأطفال وضرورة تنظيم العمل، والحالة الصحية بالأقسام التحضيرية، كما يخضع مدير المدرسة التحضيرية وجميع الموظفين للمراقبة التربوية الإدارية لمراقبة المصالح الصحية المدرسية بنفس الصورة التي تجري عليها هذه المراقبة في مؤسسات المدرسة الأساسية.

بأمرية 1976 "حدث تغيير أساسي في سلم الهرم التعليمي بالجزائر ابتداء من العام الدراسي (1976-1977) يشتمل في ظهور مرحلة التعليم التحضيري، ثم مرحلة التعليم الأساسي الذين لم يكونا موجودين من قبل"[2].

فالجديد في سلم الهرم التعليمي بالمدرسة الجزائرية، هو ظهور مرحلة جديد من التعليم هي مرحلة التعليم التحضيري التي دخلت النظام التربوي لأول مرة منذ بداية عام 1977/1976، كما أن الملاحظ على أن هذا النوع من التعليم اقتصر أول الأمر على أبناء قطاع التربية والتعليم وفي بعض المدن الكبرى فقط. وبالتالي حرمان أبناء المناطق النائية والأرياف من الاستفادة من التعليم التحضيري، حيث تؤكد الإحصائيات أن "4500.00 طفل في سن التحضيري يستفيد منهم عدا 33.000 طفل من هذا التعليم، الذي يتمركز أغلبيته في شمال البلاد وبالتحديد في المدن الكبرى، كما أن تنظيم التعليم التحضيري في هذه الفترة يشكو من عدة مشكلات ناتجة عن عدم وجود إطار تربوي يسمح بتسوية العمل (المبادرات المحلية) والتأطير(تكوين المربيات)"[3].

---

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد67،الصادرة يوم:16 /1976/09،ص1028.

(2) رابح تركي: مرجع سابق، ص81.

(3) B.CHERIET:**le Maghreb entre le pré-scolaire et l analphabétisme**. Psychologie. N02.Universite d Alger.anne 1992.p175.

ازداد اهتمام الجزائر بعد صدور مرسوم 1976 بالتعليم التحضيري، و"تعددت رياض الأطفال حيث أصبحت هناك رياض تابعة للبلديات وأخرى للجهة المنشئة من شركات وطنية وهيئات حكومية وغيرها، إلا أنه لم يتم إنشاؤها من قبل الدولة حتى عام 1989، وإن كانت بعض الشركات الوطنية قد شرعت في إنشاء مدارس الحضانة لأبناء الموظفين فيها،وتطبيقاً للامركزية أصبحت مؤسسات رياض الأطفال تحت وصاية بلدية الجزائر الكبري بالنسبة لولاية الجزائر، كما أصبحت كل بلدية من ولايات القطر تشرف على رياض الأطفال الموجودة ضمن حدودها الإدارية وتتبع مصلحة الشؤون الاجتماعية فيها"[1].

عملت وزارة التربية في هذه المرحلة على تجديد المنهاج والطرق التعليمية، وجعل وسائل التعليم المضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط وما يؤخذ عن هذه المرحلة أنها حملت العديد من العيوب منها: ضعف مستويات الذين يتوقفون عن الدراسة في المرحلة الابتدائية وإمكانية رجوعهم إلى عداد الأميين؛ لضعف تكوينهم وصعوبة تأهيلهم مهنًيا بمراكز التكوين، واستحالة التحاقهم بعالم الشغل في سن مبكرة"[2]؛ مما يشجع على جنوحهم نتيجة الإهمال وتركهم لعناية الشارع حيث ينتمي أغلبهم إلى أسر فقيرة وأمية ..وغيرها من العيوب التي يدفع ثمنها الطفل الفقير في غالب الأحيان.

3- مرحلة (1980-1990): منذ سنة الدراسية 1980/1981 أبدت وزارة التربية اهتماًما خاصًا للتعليم التحضيري، وأكدت في العديد من الملتقيات المنعقد على ضرورة الاهتمام بالمرحلة وإصدار وثائق ومناشير تبين كيفية التسيير في مختلف الجوانب،" كالجانب البيداغوجي الذي عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكد على أهمية التربية التحضيرية، ثم أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري"[3].

لقد واجهت التعليم التحضيري في الجزائر مشكلة تنظيم المنهاج التربوي" والبرامج والطرق البيداغوجية (لغياب البرامج الرسمية) والهياكل (لغياب المقاييس) والأجهزة (المنطقية وبيداغوجية) والنصوص الرسمية (المتوارثة عن الاستعمار)، يشكلون عيب مع أن وزارة التربية الوطنية مكلفة بالوصاية البيداغوجية، إلا أنه لا يوجد التزام على مستوى المربين والمفتشين لاحترام النصوص الموجودة التي تدير التحضيري في الجزائر. ونظرًا لعدم وجود التزام عند تأسيس مؤسسة خاصة في الطور التحضيري، فإن بعض الأجهزة والشركات الوطنية قامت بفتح مؤسسات بدون الرجوع إلى وزارة التربية ودون تقديم ملف الاعتماد"[4]. حيث تم صياغة المناهج حسب اجتهادات مدير

---

(1) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص133.

(2) العقون كمال الدين: **مساهمة الإصلاحات التربوية في الجزائر في تحقيق الانتماء – دراسة وصفية تحليلية لمناهج تعليمية**، جامعة البليدة، الملتقى الدولي الأول حول:المجتمع العربي بين الاستبعاد والاحتواء الاجتماعي في ظل التغيرات المعاصرة أيام 30/31 أكتوبر 2011، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع الديموغرافيا، جامعة المسيلة.

(3) وزارة التربية الوطنية:**الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية**،(أطفال 5سنوات)، الجزائر،2008، ص 8.

(4) B.CHERIET: **le Maghreb entre le pré-scolaire et l analphabétisme** op.cit .p175.

الروضة وبمساعدة بعض المربيات، ولم يكن هناك اتفاق حول مناهج واحدة بين هذه الرياض، كما أن وزارة التربية لم تقم بانجاز دليل المنهاج التربوي بل قدمت بعض الأوامر والنصوص لسير العمل فقط.

وتتميز هذه المرحلة بظهور المدرسة الأساسية "فكان التحضير والتطبيق للبرامج والوسائل الأساسية التعليمية بصورة تدريجية بالموازاة مع تطبيق التدريجي للمدرسة الأساسية، وقد تم إعداد البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى أساسي إلى السنة التاسعة من قبل جزائريين، وذلك من مرحلة التصميم إلى التوزيع على مؤسسات التعليم وكانت البرامج في شكل كتيبات في كل المواد التعليمية وتصنف برامج المدرسة الأساسية إلى المبادئ النشطة للتربية المتمركزة على المتعلم، ونمو الاهتمامات المتأتية من ضرورة تأمين استمرارية في البرامج وتحسين المردود المدرسي والتربية العلمية النشطة القائمة على تكوين روح علمية تمنح الامتيازات للملاحظة والتجربة والممارسة اليدوية، لتجد سنداً مفضلاً في التعليم التقني من الحدائق المدرسية في المرحلة الأولية إلى المعامل حيث تجري العملية الإنتاجية طيلة المرحلة النهائية[1].

ولقد لخص محمد شريف خروبي (وزير تربية سابق) سنة 1982 أهداف المدرسة الأساسية بقوله: (من أهداف المدرسة الأساسية ضمان التعليم لمدة تسع سنوات لكل طفل، في إطار برنامج تعليمي منسجم، تتكامل فيه الدروس النظرية والتطبيقية وتراعى فيه كل الجوانب الثقافية التي تهدف إلى اكتشاف مواهبه، ثم العمل على تهذيبها وصقلها) [2].

ورغم هذه الجهود المعتبرة المبذولة في هذه المرحلة إلا أن المدرسة الجزائرية بقيت تعاني من الرسوب والتخلف الدراسي، وترك الدراسة حيث تشير الإحصائيات" 80.000 طفل يتركون الدراسة كل سنة دون تكملة مستوى السنة رابعة، فهم يصنفون مع فئة الأميين حيث أن عناصر التكوين تعتبر بالنسبة لهم أقل ضرورة إذ لم يتابعوا تكوين منطقي بهذا المعنى في الجزائر، تطبيقا لأمرية 16 أفريل 1976 لكن للأسف لم تطبيق"[3].

4- مرحلة (1990-2000): تميزت هذه المرحلة بظهور تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية عالمية، لعل أبرزها سقوط الاتحاد السوفياتي وتهاوي النظام الاشتراكي في معظم الدول وتحولها إلى اقتصاد السوق، حيث طال هذا التغيير الجزائر فدخلت في اقتصاد السوق، وظهرت التعددية الحزبية لأول مرة؛ مما حتم إجراء تعديلات على المنظومة التربوية، حيث"برزت فكرة ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها مكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب المتعلقة بالتحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد؛ ما دفع إلى تحقيق محتويات البرامج وذلك خلال السنة الدراسية 1994/1993 التي كان من نتائجها إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي[4].

---

(1) وزارة التربية الوطنية:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ص165.

(2) بوفلجة غياث: **التربية والتعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص46.

(3) B.CHERIET: op.cit .p172.

(4) وزارة التربية الوطنية: **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص21-25

تمثلت هذه التعديلات في" تكييف أمرية 76 حتى تواكب التغيرات، وإجراء تعديلات جزئية سنة 1989 على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة1993، في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة الصياغة سنة 1996، وتم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي(كلغة أجنبية أولى)، ومحاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي، تنفيذًا لما جاء في أمرية 76، وتم إنشاء المجلس الأعلى للتربية لتنسيق الإصلاح سنة 1996 [1].

كما تم خلال هذه الفترة اعتماد وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990، و ثم تم تدعيمها بالدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسة سنة 1996، وقد" وضع هذا الدليل موضع التنفيذ مع مطلع السنة الدراسية 1798/1997، وهو موجه إلى جميع المربين والمربيات العاملين في حقل التعليم التحضيري ويتضمن المحاور التالية:

- معرفة طفل سن ما قبل المدرسة (خصائصه النفسية والثقافية والاجتماعية واللغوية).
- استراتيجية التعلم والتقييم، وطريقة المشروع ونماذج تطبيقية لهذه البيداغوجية.

وتعمل البيداغوجية على تنمية دافعية الطفل بحيث تسمح له أن يبني معارفه ويثريها، بفضل تصورات جديدة وتعمل على تطوير استقلاليته وشعوره بالمسؤولية والحيوية والنشاط أن الطفل يكون في سياق تعلمي باستمرار"[2].

في سبتمبر 1997 بادر المجلس الأعلى للتربية لعقد ملتقى بوهران تحت وصاية رئيس الجمهورية وجهت وزارة التربية والتكوين اهتمامًا خاصًا بالتعليم التحضيري، فأنشأت أقساما ومدارس خاصة خصصها في البداية لعمال قطاع التربية، حيث بلغ عدد الأفواج التربوية للسنة الدراسية 1998/1997 بمحافظة الجزائر الكبرى 32 فوجا وهذا حسب السنوات، أي 24 فوجا بالنسبة للسنة الأولى تحضيري وثمانية أفواج للسنة الثانية تحضيري.

ولكن اللقاءات التي عقدت بين المنفذين والمشرفين على هذا التعليم بينت أنه بحاجة إلى خطة وطنية موحدة، وإطار تنظيمي واضح، ومناهج تربوية مركزة وموجودة، وإلى المربيات ممن لهن الخبرة مما يجعلهن قادرات على تحقيق الأهداف المستوحاة وهذا ما يستوجب أيضا إحداث أقسام لتكوين المربيات لتغطية الحاجة الملحة في هذا المجال، وهذا ما علق عليه مؤتمر وهران 1997/09، بحيث أنجز دراسة حول آفاق التربية التحضيرية، وكذا التكفل البيداغوجي للطفولة الخاصة بهذا التعليم، كما طرحت قضية تمويل هذه المدارس، خاصة وأن الظروف البلاد لا تسمح بالتمويل في الوقت الراهن، وهذا العائق حال دون توسيع لهذه الأقسام التي لا غنى عنها خاصة في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها البلاد" [3]. والتأكيد على التكوين الدائم والمستمر للمربيات المشرفات على التعليم التحضيري من خلال التربصات والمتلقيات ،وهذا ما أكدته النشرة الرسمية للتربية الوطنية

(1) بوفلجة غياث: مرجع سابق، ص46.

(2) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص147.

(3) زبيدة الحطاح : مرجع سابق، ص136-137.

من خلال الأمر 97/486 المؤرخ في 1997/11/13 والذي جاء فيه تنفيذا للخطة المرسومة لتطوير النوعي للتعليم التحضيري، يشرفني أن أطلب منكم القيام بالإجراءات التالية: [1]

- "تنظيم أيام دراسية لمعلمات التعليم التحضيري بقطاع التربية ومربيات ومديرات رياض الأطفال مضامين الدليل المنهجي الجديد للتعليم ما قبل المدرسي.

- تنظيم ندوات في كل فصل في المواضيع التالية:(خصائص نمو شخصية الطفل في الطفولة المبكرة و استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. وتقييم نمو الشخصية)".

حيث فتحت الدولة المجال وقت إصدار هذه الوثائق للقطاع الخاص لفتح دور للحضانة ورياض الأطفال فظهرت العديد من المؤسسات الخاصة بتربية الأطفال فأسرعت الأسر وبالأخص الأم العاملة، إلى وضع أطفالها فيها، وعيب هذه الرياض أيضا تمركزها في المدن وعدم مجانيتها مما حرم أبناء الفقراء من دخولها.

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص ما أنجر عن ذلك وجود"[2]:

- أقسام تحضيرية ضمن المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية (ابتداء من 1981-1982).
- رياض أطفال تابعة للبلديات (منذ الاستقلال وبميزانية من البلدية).
- دور الحضانة التابعة للقطاع الخاص (رسميا منذ عام 1992).
- رياض الأطفال التابعة لبعض المؤسسات العمومية (منذ 1972).
- الكتاتيب المدمجة في المساجد.

لقد قامت وزارة التربية خلال هذه الفترة جاهدة لإصلاح المنظومة التربوية، " ومكن ذلك الجهد المدرسة الجزائرية من قطع أشواطا في تخريج دفعات كثيرة، وفي مجالات متعددة إلا أنها كانت تسير في خط الكم دون الولوج إلى دائرة الكيف [3]. حيث ضمنت هذه الإصلاحات القديمة والحديثة في المدرسة الجزائرية إلزامية التمدرس ومجانيته لأكثر الأطفال في الجزائر وهذا يدوم لمدة 9 سنوات، تبدأ في عمر 6 سنوات وتمّر به حتى عمر 15 سنة، وبالتالي ضمان تسع سنوات دراسية لكل طفل بقدر متساو من المعلومات"[4].

وأن برامج المنظومة التربوية الرسمية في جميع مراحلها اتسمت بنوع من الثنائية اللغوية حسب المواد والاختصاصات، في الغالب احتفظ باللغة الفرنسية في تعليم المواد العلمية والتقنية(خاصة على المستوى الثانوي

(1) وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتبة النشر، الجزائر، 2001، ص59.

(2) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص137-138.

(3) بوفلجة غياث، وأخرون: مرجع سابق، ص 4

(4) http:/www.L educatio.algeia.com showthrad. 15.09.2011. at 10.30h

والجامعي)، وعمت اللغة العربية الفصحى على المواد الأدبية والتاريخية والتربية الدينية" والمدنية، بدون شك هذه هي الصورة المبسطة للمضمون التربوي والأدوات اللغوية السائدة فيه لنقل المعرفة[1].

أما التعليم التحضيري فرغم العدد الكبير لرياض الأطفال في المرحلة إلا أنه لا يستوعب كل الأطفال قبل سن المدرسة بحكم أن هذه الرياض كانت متمركز في المدن، ولم تكن مجانية، وأن أبناء الطبقة الغنية والمتوسطة الدخل فقط هي التي يحظى أطفالها بمقعد في هذه الرياض، وأن أطفال الطبقات الفقيرة يكفيهم توجيه أطفالهم إلى بعض الكتاتيب المجاورة؛ مما عرقل استفادة أبناء الأرياف والمناطق النائية من خدماتها، هذا ما شكل مشكلة نقص التحصيل الدراسي عند الأطفال الذين لم يدخلوا رياض الأطفال ولا الكتاتيب قبل سن المدرسة فكانت الحاجة ماسة إلى تغيير جوهري في المنظومة التربوية تزامنا مع هذه المتغيرات الجديدة.

5- مرحلة 2000 إلى يومنا هذا: لقد سارعت الجزائر كغيرها من المجتمعات إلى تغيير منظوماتها التربوية بموازاة مع المتغيرات الجديدة والتطور العلمي الحاصل اليوم، وإعادة هيكلة المنظومة التربوية تماشيًا مع دخول الألفية الثالثة، أو ما يعرف بشروع إصلاح المنظومة التربوية أو لجنة بن زاغو بحثًا عن الجودة في التربية، وذلك من خلال إحداث نقلة نوعية اجتماعية واقتصادية وتربوية لمجتمع ما بعد سنة 2000، "الدال على ذلك ما جاء به النظام العالمي الجديد من توجيه ورؤية جديدة لنظام تربوي يحمل ملامح المرحلة القادمة... يعنى ذلك أنها قد شرعت في تهيئة نفسها والطفل الذي يدخل هذه الألفية الثالثة برؤية جديدة، اجتماعية وثقافية وتربوية، وهنا نميل إلى تأكيد أن النظام التربوي هو الذي يفرض العناصر التي تساهم في تقدمه وليس العكس، ... وأن النظام التربوي في القرن الواحد والعشرين، يتكئ على مجموعة المحددات منها معلم متعدد التخصصات، تلميذ قابل للتعليم مدرسة عصرية، بيئة مربية تساهم وتدعم فعالية التدريس، وإيجاد المصادر المبنية على التعليم ووسائل الإعلام، النوادي والمكتبات[2].

ففي بداية العشرية الأخير أضافت الجزائر إصلاحات متعددة على المنظومة التربوية على غرار الإصلاحات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها، وتم تشكيل لجنة وطنية تتكفل بالإصلاح التربوي ، حيث" أشاد الرئيس عبد العزيز بوتفلقة، في كلمته التي ألقاها بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي 2000 على ضرورة الذهاب إلى إصلاح عميق وكامل للمدرسة الجزائرية، والحاجة إلى وضع سياسة تربوية جديدة تستجيب لمتطلبات التنمية الشاملة ومقتضيات العصر[3].

" وعلى هذا الأساس جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في عددها الخاص 2001أنه اعتبارًا للإمكانيات الكبيرة المستلزمة لإقامة التعليم التحضيري على مستوى القطر الوطني، فإن المبادرة بتنظيمه وتوسيعه قد منحت لمختلف الهيئات والمنظمات الوطنية والجماعات المحلية مع إبقاء الوصاية للوزارة المسؤولة عن التربية، غير أن

---

(1) B.CHERIET: **les systèmes d éducation maghrébins entre les théories fonctionnalistes et les fonction des théorises**. op.cit.p220.

(2) بلقاسم سلاطنية، علي بوعناقة: **علم الاجتماع التربوي** مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر. ص 192.

(3) بوسنة محمود: **التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي**،منشورات مخبر التربية والتكوين والعمل، العدد02،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر، الجزائر،2008، ص23.

عدم التزام الهيئات بالنصوص الرسمية الخاصة بالتعليم ما قبل المدرسة أدى إلى ضعف في التنظيم واختلاف في المضمون، وهذا ما دفع إلى إنشاء هياكل مختصة في وزارة التربية وتعيين مسؤولين للإشراف على هذا النوع من التعليم ومراقبته لضمان وحدة التصور وسلامة التوجيه"[1].

وتم تغيير السلم التعليمي فأصبحت خمس سنوات في الطور الابتدائي عوض ست سنوات في النظام القديم، مسبوقة بسنة تحضيرية فيدخل الطفل المدرسة بخمس سنوات ثم تلي هذه المرحلة مرحلة التعليم المتوسط التي أصبحت تتكون من أربع سنوات، أما مرحلة التعليم الثانوي فبقيت ثلاث سنوات.وكان "الهدف من إعادة تنظيم المنظومة التربوية في عمومها إلى إعطاء فعالية أكثر للتعليم القاعدي الإلزامي، وتحسين نوعية التعليم في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي، وتقوية مردودية النظام التعليمي والاستجابة للغايات الكبرى التي يسعى الإصلاح إلى تحقيقها[2].

وإن أبرز ما جاءت به إصلاحات بن زاغو هو إقرار التربية التحضيرية كمرحلة من مراحل التعليم، حيث عمدت وزارة التربية الوطنية إلى التعميم التدريجي للتربية التحضيرية، حيث جاء اهتمام وزارة التربية في بناء منهاج جديد خاص بالأطفال ما بين سن الخامسة والسادسة مرقًا بدليل تطبيقي يقوم على منهاج المقاربة بالكفاءات الذي يحقق تنمية شخصية الطفل وخصوصياته حيث ظهر في المنهاج الجديد للتربية التحضيرية 2004."صادر عن وزارة التربية الوطنية أهدافًا مشجعة على العملية التربوية التعليمية على وجه الخصوص، وذلك بالاعتماد بشكل كبير على اللعب؛ فالهدف التعليمي لم يلغ بل أضيف إليه بصفة أكبر الهدف التعليمي، وذلك من خلال اكتشاف الطفل لإمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم"[3]. حيث تم تحقيق ذلك بداية من السنة الدراسية 2010/2009 انطلاق السنة التحضيرية في كل ولايات الوطن عدا بعض المناطق النائية التي تعذر فتح أقسام بها لانعدام المنصب المالي أو لقلة الحجرات.

كما تم تشكيل لجنة مختصة في إعداد المناهج التربوية، حيث يقول في ذلك وزير التربية السابق بوبكر بن بوزيد "اتضح بعد تفكير عميق بشأن الجهاز الجديد المكلف بتصميم المناهج الدراسية أن من الضرورة بمكان إنشاء هيكلة جديدة مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية وتسند إليها مهام محددة، يتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج والتي سترقى لاحقًا إلى مجلس وطني للمناهج طبقًا للترتيبات عليها في القانون الصادر بتاريخ 2008/01/08 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية [4].

وتم إنجاز هذه المناهج على منهج المقاربة بالكفاءات في كل المراحل التعليمية بما فيها مرحلة التعليم التحضيري، حيث "يقتضي تنفيذ هذا المنهج في مرحلة التعليم التحضيري انتقاء مساعي استراتيجيات ملائمة لطبيعة الكفاءات المستهدفة وخصائص سيرورة التعلم، ويكون الطفل في الوضعيات التعليمية صانعًالمعارفه المتنوعة ومكتشفًا

(1) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص138.

(2) بوبكر بن بوزيد: مرجع سابق، ص207

(3) فتيحة كركوش: مرجع سابق،ص141.

(4) بوبكر بن بوزيد: مرجع سابق، ص48-49.

للمساعي التي اعتمدها في بنائها (التنويع) قصد الترابط والتكامل، وذلك بناء على الجوانب العقلية –المعرفية، الاجتماعية الوجدانية، الحسية الحركية ويتم ذلك من خلال:- اللعب - حل المشكلات – المشروع – وضعية مشكل"[1].

كما أن النظام التربوي "يتكئ على عناصر ثلاثة: هي المبنى، والمنهج، والبرامج، فكلما كانت هذه العناصر متفاعلة ومؤسسة بناء على فلسفة تربوية تضع مصلحة المجتمع وتطلعاته في المقدمة وإن حاجات الأفراد وإشباعها تتم وفق ذلك التصور العام لذلك فالبنية التي تمثل الصيغ الإدارية والتعليمية التي تجري ضمنها عملية التربية، أي أن البيئة التعليمية تحدد نوعية العمل، تؤثر في علاقات المعلم بالتلاميذ وعلاقات التلاميذ بعضهم ببعض هذا الواقع مازال يؤثر على النظام التربوي في الدول النامية [2].

ومما سبق يتضح "أن الجزائر تمر بمرحلة تغيير سياسي واقتصادي واجتماعي وثقافي عميق وجميع المؤشرات تدل على أنها انطلقت في بناء مرحلة جديدة من التنمية تعتبر حاسمة، حيث تم الشروع الفعلي في تطبيق إصلاحات متعددة من بينها إصلاح المنظومة التربوية وفي هذا السياق يبدو لنا جليا بأنه من الضروري أن تكون التغيرات التي يجب إحداثها في النسق التربوي تهدف إلى إحداث مشروع اجتماعي للتربية والتكوين شامل ومتكامل يكون قادرًا على الاستجابة إلى مختلف المقتضيات التي تواجه المجتمع وعلى بلورة فكرة الترفيه الاجتماعي للكفاءات والتأهيلات"[3]. قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عونًا للحرية لا قيدًا لها.

(1) فتيحة كركوش: مرجع سابق، ص149.

(2) بلقاسم سلاطنية، علي بوعناقة: ص 175-176.

(3) بوسنة محمود: مرجع سابق، ص22-23.

خلاصة الفصل الرابع

لقد أولى المجتمع الجزائري الاهتمام بالطفل منذ القدم، من خلال توجيه الأطفال في سن مبكرة إلى المساجد والكتاتيب لحفظ القرآن والحديث الشريف، لكن بمجرد تعرض الجزائر للاحتلال الفرنسي سارعت إدارته الغاشمة إلى غلق المؤسسات الدينية التي كانت مسؤولة في الغالب على تربية النشء وحولتها إلى كنائس وإسطبلات للخيول؛ مما رجح بكفة الاهتمام بالطفل الجزائري في هذه الفترة إلى أمور لا تحمد عقباها، حيث عمدت الإدارة الفرنسية إلى فرنسة المؤسسات التربوية وتمسيح المؤسسات الدينية، وبالتالي إبعاد الطفل عن هويته وقوميته الأصيلة، فكان الطفل الجزائري مخيرًا بين أمرين: إما أن يبقي جاهلًا متخلفًا ،أو أن يتثقف بثقافة فرنسية تبعده عن تاريخه ودينه، ففضل معظم الجزائريين عدم إرسال أطفالهم إلى المدارس الفرنسية التي كانت قليلة جدًا مقارنة بعدد السكان؛ ولاكتفاء بإرسال الأطفال لحفظ القرآن وتعلم القراءة والكتابة عند بعض شيوخ المساجد وبقى الحال على ما هو عليه إلى أن استقلت الجزائر، وتم إعادة الهيكلة التربوية وحركة التعريب ومحو الأمية، حيث وجهت المنظومة التربوية في الإصلاح الأخير اهتمامًا خاصًا بطفل ما قبل المدرسة فأدرجت مرحلة التعليم التحضيري.

الفصل الخامس: قراءة علم اجتماعية للمنهاج التربوي

تمهيد الفصل

أولا – أسس المنهاج التربوي

ثانيا – مكونات المنهاج التربوي

ثالثا – تطوير وتقويم المنهاج التربوي.

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل الخامس:

المنهاج التربوي من الموضوعات التي يعيرها علماء التربية والمناهج ومعدو البرامج المدرسية أهمية بالغة و ذلك لما لها من دور في ترسيخ القيم الوطنية في نفسية التلميذ المراد إعداده في إطار الفلسفة التربوية للمجتمع و بما يحقق أهدافه، حيث تتم صياغة المنهاج التربوي على أسس فلسفية وطبيعة واجتماعية ونفسية، وبالتالي يتم بناء وتخطيط مكوناته على عدة عناصر تشمل الفضاء التربوي ككل، من المحتوى والوسائل التعليمية والأهداف والتقويم وطرق التدريس بما يتوافق وحاجات المتعلم، كما أن تطوير وتقويم المنهاج التربوي عملية دورية غير ثابتة بموازاة مع تطور وتغير المجتمع حيث جاءت كمطلب ملح للمجتمعات حتى تتوافق منظومتها التربوية مع متغيرات العصر الحالي أو لعجز المناهج التقليدية عن تلبية حاجات المتعلم، هذا ما سأتعرض له بالتحليل والمناقشة في هذا الفصل .

أولا– أسس المنهاج التربوي

يشكل موضوع المنهاج التربوي اهتمام معظم منظري ومشرفي المنظومات التربوية في أغلب المجتمعات الحالية، فمن خلال هذا المنهاج نستطيع تكوين النشء الجديد الذي يبنى سرح المجتمع مستقبلا، فإذا سطرت منهاجًا تربويًا فذلك يعني أنك سطرت مستقبل مجتمع، وإذا أردت أن تحدث تغييرًا في مجتمع ما أو إصلاحه فينبغي أن تنطلق هذه التغييرات والإصلاحات و الطموحات المستقبلية من المنهاج التربوي حسب ما تقتضيه الحاجات في تكوين أفراد المجتمع، حيث تشتق هذه المناهج من عدة أسس فلسفية واجتماعية ونفسية وطبيعية.

1 -الأسس الفلسفية: يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق من فلسفة المجتمع، والمقصود بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف، والمعتقدات التي توجه نشأة كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدًا لسلوكه في الحياة"[1]. ولقد ساهمت الأسس الفلسفة التقليدية في بناء المناهج مساهمة فعالة في تحديد طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وجوهر المعرفة والأخلاق، وطبيعة وأسس تربية النشء حيث تباينت بين مواقف مثالية بعيدة عن الواقع مبالغة في الخيال معتمدة على العقل في جمع المعرفة هدفها بناء مجتمع فاضل وواقعية مبنية على حقائق تلاحظها الحواس، قريبة من الواقع هدفها بناء فرد صالح.

1-1- الفلسفة المثالية: "يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على ما رآه أفلاطون من أن الأفكار أبدية وأزلية نهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية، وليس المقصود بالأفكار هنا -بالطبع- تلك الخواطر العقلية التي يترجمها العقل من الرموز اللفظية، لكن أفلاطون يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء والمثل العليا الموجودة في العالم العلوي، والتي يقاس بها كل شيء في هذا العالم المادي، وإذا كانت الأشياء في هذا العالم المادي من وجهة النظر هذه تعرف عن طريق الحواس، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه، والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنماذج المثالية التي وضعت أزلًا أم لا، وبهذا المعنى فإن الأفكار أزلية لا تقبل التغير أو التطور"[2].

"ويعد أفلاطون(427-347 ق م) مؤسس الفلسفة المثالية التي تؤمن بوجود حقائق وأفكار ثابتة وقيم لا تتغير مهما تغير الزمان أو المكان؛ لذا فإن منهاج التربية في هذه المرحلة الفلسفية، هو أن يظل القديم على قدمه، ويظل غير قابل للتغيير أو التطور، أي أن ما توصل إليه الأجداد ثابت ومطلق؛ ولهذا تسعى التربية في ظل هذه الفلسفة إلى حشو عقول التلاميذ بالمعلومات والحقائق المطلقة والثابتة، ووسيلتها في ذلك الحفظ والتسميع دون الاهتمام بتنمية قوى التلاميذ الجسمية والعقلية، كما تؤمن بالثواب والعقاب كأسلوب للتربية "[3].

---

(1) مروان أبو حويج: **المناهج التربوية المعاصر** – مفاهيمها*عناصرها*أسسها وعملياتها-، دار الثقافة، ط1، عمان ،الأردن، 2006، ص100.

(2) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون : مرجع سابق، ص335-336.

(3) حنان عبد الحميد العناني: **برامج تربية الطفل**، مرجع سابق، ص28.

وقد حدد أفلاطون المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج الدراسي للمراحل الدراسية وفق تقسيم المجتمع، وهي:[1]

-" أن يتعلم التلميذ الصغير مبادئ القراءة والكتابة والحساب والهندسة.

- يتعلم أنواع الرياضة البدنية والموسيقى لإصلاح الجسم والروح والأخذ بمادة الأدب والقصص والأشعار على أن تخضع هذه المواد لرقابة الدولة. والتركيز على مادتي الأدب والتاريخ ليتعرف التلاميذ على ماضيها من قيم روحية ومثل فاضلة متمثلة بالخير والجمال والحق".

واهتمت مناهج الفلسفة المثالية بتعليم اللغة للتلميذ كأداة للتفاهم والتخاطب وتبادل الأفكار، كما تركز على موضوعات الفلسفة وما وراء الطبيعة واللاهوت والحساب والهندسة ثم تأتي موضوعات العلوم الأخرى، من تاريخ وأدب وقصص وأشعار... وللفلسفة التربوية عند أفلاطون أهداف تربوية تتمثل في: "[2]

- "إعداد المواطن إعدادًا يكفل له أن يتحلى بفضيلة الاعتدال والعدالة والشجاعة.

- العناية بتربية الروح والجسد معًا حيث إن الجسد راجعة إلى حاجة الدولة للقوة البدنية من أجل الحفاظ على حريتها واستقلالها، والعناية بالصحة البدنية بوصفها الأساس الذي يساعد على صفاء الروح ونقائها بما يجعلها قادرة على الصعود لعالم المثل.

- العناية الخاصة والمتميزة بالعقل ما يناسب الجوهر الحقيقي للإنسان وهو روحه أو عقله وفكره. وتعميق الإحساس بالحق والخير والجمال بما يحقق السعادة للمجتمع نحو عالم المثل.

- تنمية الروح الجماعية وربط نمو الفرد وتطوره بنمو المجتمع ورقيه. وتنمية روح العمل بشقيه، العمل النظري العقلي والعمل التطبيقي اليدوي لأن رسالة الإنسان رسالة في البيئة الكونية، يعمل على أساس المنطق والنظام والأحكام".

يتضح مما سبق اهتمام رواد الفلسفة المثالية بتربية النشء اهتمامًا بالغًا، فخصصوا لها أبوابًا وفصولًا في دراساتهم على اعتبار أنها الوسيلة الأساسية لبلوغ أهداف المجتمع، معتمدين في ذلك على جملة من المبادئ الفلسفية التي ترى أن العقل المفكر أصل كل خير وحقيقة، وأن المعرفة تأتي عن طريقه والإيمان بوجود عالم المثل الذي يمتلك الحقائق الأولية المطلقة التي يمكن إدراكها عن طريق التفكير. وأن الإنسان ولد حرًا يتكون من عقل وروح وغيرها من المبادئ التي تدعم الفكر الفلسفي المثالي.

1-2- الفلسفة الواقعية:"الفلسفة الواقعية تتمسك بأن الأشياء والموضوعات الموجودة في العالم الخارجي هي أشياء حقيقة، ولها وجود حقيقي في حد ذاتها، كما أنها تعتمد في وجودها على إدراك عقل الإنسان لها، فالواقعي يرفض أي شيء وراء الطبيعة، فكل شيء يأتي من الطبيعة، ويخضع للقوانين العلمية والطبيعية"[3].

(1) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق، ص 33-34.

(2) المرجع نفسه، ص 34-35.

(3) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون : مرجع سابق، ص339-340.

أسسها أرسطو(384-322 ق م) تلميذ أفلاطون الذي رفض تعاليم أستاذه بشأن عالم المثل العليا وركز على الواقع الحسي ترتكز فلسفته التربوية على:"[1]

-"أن العالم الحسي حقيقي كما نحسه ونراه، وهو جزء من الطبيعة يمكن التعرف عليه بالحس والخبرة، وما يحدث ماديًا يعتمد على القوانين الطبيعية التي تسيرها حركة الكون.

- بإمكان الإنسان أن يعرف الحقيقة على الرغم من أنه لا يستطيع أن يعرف كل شيء...ومعرفته وفق مناهج علمية وأساليب تجريبية.

- العلاقة بين العقل والجسم علاقة ودية منسجمة بينها ولا سيطرة لأحد على الآخر، ويحق للفرد أن يحدد عقيدته بنفسه وهو مسؤول عنها.

- تعترف الفلسفة الواقعية بخداع الحواس؛ لذا تعتمد المنهج التجريبي والاستقراء أي جمع المعلومات عن طريق قراءة الواقع وفحصه بدقة وليس الاكتفاء بالاستدلال العقلي.

- يري بعض الواقعيين حرية الاختيار عند الأفراد، في حين يرى البعض الآخر بأن الحرية ظاهرة؛ لأن الفرد محكوم بالغريزة والبيئة الطبيعية والاجتماعية يتفاعل معها.

- ترى الواقعية أن العمل يستمد قيمته الحقيقية من قدرة الإنسان على تشكيل الواقع وتعديله على النحو الذي يجعله نافعا للإنسان، وعلى الإنسان أن يعمل كجزء من هذا العالم باعتبار عمله جزء من خطة عامة لعمل الكون وما يحويه من أنظمة متعددة، يتميز عمله بالعقلانية والتخطيط والتنظيم والتحكم والضبط وذلك لاعتماده نتائج مناهج العلم واستناده إلى التجربة الحسية المباشرة.

- أن الحواس مصدر المعرفة ولا يمكن أن نطبع في الذهن شيئًا لم يأت عن طريق الحواس".

وترى الفلسفة الواقعية أهمية تنمية الخلق والقدرات العقلية لدى الطلبة ومساعدتهم للمحافظة على البقاء، وتنمية واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير واعتمادها على التجريب، وقد أثرت هذه الفلسفة في بناء المناهج التعليمية كما يلي:[2]

- "العمل على تدريس مواد لها قيمة علمية في الحياة (كالقراءة والكتابة والحساب)

- تضمين المنهاج نشاطات تعليمية ترويحية، والاعتماد على التجريب في تقويم المناهج وتطويرها".

-"احتواء المناهج التربوية على النشاطات التي تعلم الطفل المحافظة على النفس ورعايتها لمقاومة الظروف الحياتية المختلفة.

- تصميم المناهج التربوية على أسس وقواعد تراعي فيها المعلومات التي يحتاج إليها المتعلم من أجل الوصول إلى الحقيقة.

– احتواء المناهج التربوية على الحقائق الثابتة التي يمكن قياسها واختبارها من حيث منطقية تركيبها وتسلسلها.

---

(1) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق، ص 33.

(2) طه حسين الديلمي، ع الرحمان عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص 50.

- تصميم المناهج التربوية حسب خصائص المراحل العمرية المختلفة للمتعلمين ومتطلباتها"[1].

والجدير بالذكر أن الفلسفة الواقعية متعددة، فمنها: الفلسفة الواقعية اللفظية، والواقعية الاجتماعية، والواقعية العلمية، والواقعية الحسية، والواقعية الكاثوليكية، والواقعية الكلاسيكية،"وأن المبدأ لدى هؤلاء هو أن النفس والجسم بالضرورة شيء واحد، ومع ذلك فالواقعي يعتقد أن العقل شيء جديد نشأ عن طريق الطبيعة خلال عملية الارتقاء،... فهو ليس معتمدًا عليه بصورة كلية، فالعقل هو وظيفة للمخ، ولا يسيطر على أنشطة الجسم، ولكنه يصاحبها فقط، فأن تكون موجودًا في العالم، معناه أن تحتل زمانًا ومكانًا، وأن تكون جزءًا من مادة الطبيعة، فالطبيعة متطابقة مع الوجود"[2].

أما بالنسبة للتربية وأهدافها في ضوء الفلسفة الواقعية فتتمثل في:[3]

- "التربية هي من أجل الحياة، ويجب أن تكون لها أهداف نبيلة.

- تنظيم العملية التربوية وفق قوانين وأنظمة علمية، ولا يجوز أن تكون عرضة لتخطيط المعلم وتنظيمه.

-تعد التربية بحد ذاتها هدفًا، ويتم التركيز على البحث والأسلوب العلميين.

- تسيطر الدولة على جميع مجريات العملية التربوية، ويعد أبناء المجتمع للدفاع عن الدولة وكيانها.

- تركز على تنمية قدرة الفرد وتطويرها على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات، وتتم عملية القياس والتقويم على أسس علمية ثابتة".

2- الأسس الطبيعية: الأسس الطبيعية " رؤية تؤمن بوجود الله، لكنها تعزله في ملكوت السماء، ولا تجعل له سبحانه دخلًا في تصريف ملكوت الأرض، وهنا يصير الوحي مجرد مصدر من مصادر المعرفة التي تتم بإرادة الإنسان وحده دون دخل لإرادة الله ،وتجعل المصدر الرئيس للمعرفة هو الكون"[4]. يرى رواد هذا المذهب أن الطبيعة خيرة والإنسان يولد على الفطرة، وأن المجتمع هو الذي أفسده، ورغم امتداد الأسس الطبيعية إلى الفلسفة القديمة من قرون قبل الميلاد إلا أنها معظمهم ينسبها إلى جان جاك روسو(1712-1778) كأبرز ممثل للمذهب الطبيعي الذي وضح فلسفته التربوية في كتابه أميل (Emile) الذي سماه البعض أنجيل التربية والتعليم؛ لأنه يمثل ثورة ضد التقاليد القديمة في التربية ،"إن مسألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي، غايتها إنشاء مواطنين وطنيين صالحين، فقد تناولها في مقالته الاقتصاد السياسي التي حررت للموسوعة وفي مقالته حول حكومة بولونيا، كان فكره صارمًا أراد أن تتم تربية الأطفال بعيدًا عن عائلاتهم في إطار الدولة، وحين قال روسو أن كتاب الجمهورية لأفلاطون، هو نظرية في التربية، كان ذلك بفهمه أن الدور الأول للدولة هو تعليم المواطنين، وأن التربية قضية هامة جدًا لا يمكن تركها للمدرسين و الآباء. وبالتأكيد

---

(1) توفيق أحمد مرعي ،محمد محمود الحلية: **المناهج التربوية الحديثة –** مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها-، دار المسيرة، ط6، عمان، الأردن، 2008،ص120.

(2) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون : مرجع سابق، ص340.

(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: مرجع سابق،ص119-120

(4) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص 31.

إن الشعوب مع الوقت تكون مثلما أرادتها الحكومات، إنها لنقطة مهمة، إن التربية ينبغي أن تعطي النفوس القوة الوطنية وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة، وإن التربية إدماج تدمر "أنا" الفرد وتعوضها بـ"أنا" الجماعة بحيث يفكر كل فرد بالمصلحة الجماعية، قبل المصلحة الفردية، وهذا ما يدعى الفضيلة وقد أعطى هذا المعنى في السطور الأولى لكتابه إميل (Emile)، إن المؤسسات الجيدة هي المؤسسات التي تعرف تغيير الإنسان...نقل الأنا إلى الوحدة الجماعية"[1].

وتتلخص مبادئ التربية عند روسو فيما يلي:[2]

- "الإيمان ببراءة الطفل وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه ينكر أن الإنسان ابن الخطيئة.
- الإعلاء من شأن الطبيعة، فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.
- مبدأ الحرية ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه ويحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق على المربي، أن يخلق مأزق للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق وبهذا تتم عملية التعليم التلقائي الراسخ.
- مبدأ التربية السلبية، أي ألا نعلم الطفل شيئًا لا يطلب تعلمه، فنترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العلمية، والابتعاد عن الدروس اللفظية، فيقول لا ينبغي أن نلقن الطفل درسا لفظيا فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه.
- مبدأ الطفل هو محور التربية أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه، وحاجاته الحاضرة ومصالحة يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار".

من أفكار روسو المتعلقة بتربية المرأة هو إيمانه بأن هذه التربية يجب أن تكون مختلفة في طبيعتها وأساليبها عن تربية الرجل، يقول (ومن حيث إنه ثبت أن الرجل والمرأة ما كان ينبغي لهما تكوين واحد، ولا خلق واحد ولا مزاج واحد، يترتب على هذا أنه لا ينبغي لهما تربية واحدة)"[3].

أما بالنسبة للمناهج التربوية في ضوء الفلسفة الطبيعة فيجب أن يتم تخطيطها في ضوء الأسس الآتية:[4]

- "تعد المناهج بصورة منظمة ومتدرجة وفق قوانين النمو والتطور عند المتعلمين.
- يتم اختيار النشاطات والفعاليات في المناهج الدراسية حسب مستوى النمو عند المتعلمين واهتماماتهم.
- تحتوى المناهج على الخبرات والفعاليات التي تطور القدرات العقلية والجسمية معا وبشكل متوازن.
- تعد المناهج الدراسية بطريقة منظمة تجعل المتعلم يتنافس مع ذاته في الوصول إلى مستوى أعلى.
- تركز المناهج على النشاط الحر إذ يقوم المتعلم بالتجربة أو التعبير الحركي بمفرده".

---

(1) رابح تركي: **النظريات التربوية**، مرجع سابق، ص 132.

(2) جمال معتوق: مرجع سابق، ص134 .

(3) رابح تركي: مرجع سابق، ص128-130.

(4) توفيق أحمد مرعي ،محمد محمود الحلية: مرجع سابق،ص122.

إن الأسس الطبيعية لها فضل كبير في بناء المناهج الدراسية من خلال نقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى احتياجات وإمكانات وقدرات الطفل المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، وما يؤخذ عنها هو مبالغتها في الخبرة الفردية للمتعلم وتركيزها على الممارسة العملية، وبعدها عن الدراسات النظرية، متجاهلة خبرة التراكمية وما لها من دور في تربية الطفل وإدماجه في الوسط الاجتماعي والمجتمع بمؤسساته التربوية والاجتماعية والثقافية المختلفة، وهذا ما يؤكده الواقع ومعظم المفكرين.

3-الأسس النفعية: النفعية مذهب فلسفي يقرر أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه للعمل الناجح، فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة، أي الفكرة التي تحققها التجربة، فكل ما يتحقق بالفعل فهو حق، ولا يقاس صدق القصة إلا بنتائجها العملية ومعنى ذلك كله أن لا يوجد في العقل معرفة أولية تنشط منها نتائج صحيحة بصرف النظر عن جانبها التطبيقي، بل الأمر كله رهن بنتائج التجربة العملية التي تقع مظن الأشياء. والبرجماتي هو المنسوب إلى البرجماتية ومعناه العملي أو النفعي، والبرجماتي هو الفيلسوف الذي يتعاطى البرجماتية علما أو تعليما"[1]، و"تعبر نظرية المنهج البرجماتي عن الفلسفة البرجماتية التي ترتبط بالتراث التجريبي البريطاني الذي يؤكد الخبرات الحسية والعلاقة بين الفكر والعمل، وتعتبر هذه النظرية وليدة الفلسفة الأمريكية التي قام بتطويرها ثلاثة مفكرين هم: بيرسي، وليم جيمس، وجون ديوي الذي يقرن اسمه بالمذهب العملي والذرائعي"[2].

"من مهام التربية الأساسية في النظرية البراجماتية، تكييف المتعلم مع البيئة والطبيعة من حوله، لا على أساس أنهما من خلق الله، بل على أساس أن الطبيعة خالقة، ومن مهام التربية أن يفهم المتعلم نواميس وسنًنا لا على أسس خلق الله الكون عليها، وإنما على أساس أن الطبيعة هي صانعة قوانينها، فإدراك الحقائق والقوانين العلمية للطبيعة هو وسيلة للمعرفة الجوهرية الكاملة، وبذلك أغفلت تماما برامج ومناهج التربية الدينية"[3].

يعد جون ديوي (1859-1952) من الرواد الأوائل للمذهب النفعي، "من أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896، وقد اتخذ ديوي من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلًا لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية، وفي سنة 1902 ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لكلية التربية، وأن يقيم برامج هذه المدرسة و إدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية، التي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت، ووجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبرتهم خارج المدرسة، وجعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبراتهم ونشاطهم الذاتي، واحترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحرياتهم في التعبير عن أنفسهم، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واعتبار التربية عملية اجتماعية والتركيز على التعاون بدلا من التنافس إلى غير ذلك من المبادئ "[4].

(1) رابح تركي: مرجع سابق، ص 143.

(2) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق، ص63.

(3) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص 35.

(4) كمال عبد الله ، عبد الله قلى: مرجع سابق، ص 138.

ربط جون ديوي نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها بتطبيق المبادئ التالية: "[1]

- ربط المدرسة بالمجتمع باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من المجتمع، وأن تكون مجتمعًا مصغرا في المجتمع الكبير.
- إن عملية التربية والتعليم ليست عملية استعداد للمستقبل بل أنها عملية حياة.
- اهتم بالعمل كعملية تربوية، فأكد الأعمال اليدوية والمهنية في المنهج الدراسي، وعدم الإقلال من شأنها ودعا إلى مبدأ النشاط (activité) في الحصول على الخبرة والتعلم.
- ربط بين التربية والديمقراطية، بوصفها أسلوبًا في الحياة والخبرة المشتركة المتبادلة. وأكد على ضرورة الالتزام بالأسلوب العلمي المتين والمنهج العلمي، وبذلك يقول(المعنى الحقيقي هو المعنى العلمي) .

ومن الأمور التي يتعلمها الطفل من وجوده في المجتمع ثلاثة أشياء هي:اللغة وأساليب الكلام، وآداب السلوك وموازين الأخلاق، والذوق السليم ومعايير الجمال"[2]

كما ينبغي العناية بوضع الطفل في المؤسسة التربوية حتى تعود عليه بالنفع، فيفهم طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، ويتشرب قيمه الاجتماعية، ويكتسب صفاته وعاداته وخصائصه، فتطبع شخصيته على الخير والصلاح.

"ولقد ركز ديوي في نظريته التربوية على مبدأ النشاط الذاتي وضرورة الاعتماد على الخبرة؛ لذا وضع كتابه: الخبرة والتربية سنة1938 الذي أكد فيه على الخبرة كنتيجة تفاعل الفرد المتعلم مع بيئته، وجعل الخبرة المحور الأساس لبناء المنهج، وبذلك وضع اللبنة الأولى في بناء المنهاج الحديث الذي يختلف عن المقررات الدراسية في ربط الدراسة النظرية بالتطبيق، وعدم إهمال المواقف الحياتية واليومية، وربط المدرسة بالمجتمع والحياة التي يعيشها المتعلم"[3]

لقد ركزت الفلسفة النفعية على النشاط الذاتي للمتعلم والاعتماد على الخبرة كمحور أساس في بناء المنهج و على اعتبار أن الخبرة هي نتيجة لتفاعل المتعلم مع الوسط الاجتماعي، وبالتالي تكون السباقة في الدعوة إلى ربط الدراسة النظرية مع التطبيق وربط مواقف الحياة اليومية البسيطة التي يعيشها المتعلم بالمدرسية والمجتمع الذي ينتمي إليه.

4-الأسس السلوكية:"عنيت هذه النظرية بالتعليم وتعديل السلوك، فكان نصيب النضوج والارتقاء في فلسفتها قليلًا، وهي ترتبط بمبادئ جون لوك، من حيث إن العقل صفحة بيضاء، يستطيع المربي أن ينقش عليها ما يريد، وعملية التربية السلوكية عملية تعلم عادات ومهارات، وكلما زادت ذخيرة الفرد من العادات والمهارات السلوكية، زادت قدرته على التعرف في مواقف الحياة المختلفة.

(1) ماهر إسماعيل الجعفري: مرجع سابق ، ص64.

(2) رابح تركي: مرجع سابق، ص 153..

(3) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص53.

والنظرية السلوكية تضع قوى النمو والتعلم في البيئة خارج نطاق الطفل وفي رأي سلوكيين عمومًا لا يمكن فصل التعلم عن النمو، كما أنه لا فرق بين التعلم لدى صغار الأطفال، والتعلم لدى كبار الأطفال، فالأطفال الأكبر سنًا والذين توفرت لهم الفرصة لكي يتعلموا يكونون على استعداد للحصول على درجات أعلى من السلم التعليمي"[1]

وتظهر أهمية الأسس السلوكية من أهمية الأهداف السلوكية التي صاغها المنهاج "بطريقة سلوكية إجرائية تركز على تطوير المهارات الجزئية المتنوعة، وتقوم بترجمة المحتوى التعليمي وأنشطته إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أو قيمي"[2].

5- الأسس المعرفية: تسهم الأسس المعرفية في تحديد هيكل المناهج واختيار محتواه، والمقصود بالمعرفة مجموعة المعلومات والحقائق والقوانين والمفاهيم التي ينظمها محتوى المنهاج؛ ليجري به تعليمها للطلبة، وعدت المعرفة أساسًا مهمًا يجب أن يراعيها المنهاج التربوي" [3]، إن أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية، ولها أبعاد موضوعية، ولها انعكاساتها على المنهج، ومن واجب المنهج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، كما أن عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها، أي توضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها"[4].

"بدأ عالم النفس السويسري جان بياجيه نشاطه في علم النفس سنة1920 معتمدًا على تخصصه علم الأحياء، حيث حاول تطبيق قوانين العلوم الطبيعية على الإنسان، وكان متأثرًا بالفلسفة وخاصة الفلسفة المعرفية والإدراك والحواس وغيرها، وقد تركز اهتمام بياجيه على النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الشخص السوي، خلال التحول من مرحلة التوليد الذي تصدر عنه الأفعال المنعكسة الصريحة البدائية غير المرتبطة حتى مرحلة الرشد التي تتميز بالأفعال الماهرة، وقد أعطت نظريته، والأدلة التي تدعمها بعض الإجابات على الأسئلة التي يثيرها المهتمون بسيكولوجية التفكير، حول منشأ السلوك المركب"[5].

يرى بياجيه أن الانفعالات تكّون إرادة التصرف، فيحدث التطور المعرفي لدى الطفل معتبرًا أن " التطور(Evolution) هو ارتقاء التمثيل ناشئ عن الوظيفة (نظرية الرموز والعلاقات)(sémiotique)، ويكون في الواقع مهمًا بالنسبة للتطور الانفعالي والعلاقات الاجتماعية، كما هو مهم أيضًا للوظائف المعرفية والمشكل (le problème) كوضعية جدلية أيضًا ومبهمة سائدة خلال كل مرحلة الطفولة المبكرة والسلوك الاجتماعي لها، وهذا ما يفسر المجادلات والمناقشات وأحيانًا الحوارات بين الصم"[6].

"إن أساس التطور العقلي في النظرية المعرفية هو تغير التراكيب المعرفية نتيجة لعمليتي التمثل والتأقلم، وذلك عندما يتعرض الفرد لخبرة جديدة لعمليتي التمثل والتأقلم ويحتاج إلى دمجها في بنائه المعرفي، حيث يحدث لديه

---

(1) حنان ع الحميد العناني: **برامج تربية الطفل**، مرجع سابق، ص 33 .

(2) محمد هاشم فالوقى: مرجع سابق، ص 66.

(3) طه حسين الديلمي، ع الرحمان عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص15.

(4) مروان أبو حويج: مرجع سابق، ص136.

(5) فؤاد أبو الخطيب ،أمال صادق:**علم النفس التربوي**، المكتبة الأنجلو مصرية،ط05، مصر،1996، ص195 .

(6) Piaget (j) et Inhelder (B)**: la psychologie de l'enfant** .Presses Universitaires .France.1996. p 89.

اختلال في التوازن العقلي، فيلجأ إلى استخدام إحدى العمليتين السابقتين (التمثيل والتأقلم) ليعيد التوازن لبنائه المعرفي. ولقد وضع المعرفيون نموذجًا يوضح كيفية تطور البناء المعرفي وعلاقته بالدافعية والسلوك المعرفي وطبيعة الموقف وأثر التغذية الراجعة، وذلك النموذج عبارة عن تمثيل تخطيط للعملية التي عن طريقها يحدث السلوك، وإن هذا النموذج لا يتضمن المعرفة فحسب بل يتضمن الدافعية كعملية نفسية أخرى تتدخل فيها مواقف والسلوك"[1].

يرى بياجيه أن" الصيرورة التطور المعرفي تنشأ وتتكون بين سن (7-11) سنة، لكن تمر بمرحلة ما قبل التكوين من (2-7) سنوات، وأن التطور الاجتماعي والعاطفي للطفل يخضع لنفس قوانين التطور العام لأن الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية للسلوك تكون في الواقع غير اجتماعية انفعالية تكون إرادة التصرف"[2].

كما "اهتم بياجيه بملاحظة اللعب عند الأطفال في مراحل عمرية مختلفة، ووصف التفاعل الذي يتم أثناء اللعب بين الطفل وبيئته، وقرر أن هذا التفاعل مهم وجوهري في عملية النمو، هو طريقة تستخدم لكي تناسب الأسيكيمات التنظيمية لدى الطفل.

ويتطور اللعب في مراحل مختلفة حسب نظرية النمو المعرفي عند بياجيه وهي اللعب التدريبي، والذي يبدأ من الميلاد حتى السنتين واللعب التخيلي الذي نجده عند غالبية أطفال الحضانة، ويمكن أن تمتد حتى السنة السابعة، في هذه المرحلة يحاول الطفل أن يخضع الواقع بحيث يلائم اهتماماته وحاجاته الخاصة، كما يستخدم الكلمات ويرمز إلى تصوراته وأفكاره ومشاعره "[3].

6- الأسس الإسلامية: تلك "الرؤية التي تؤمن بالله الواحد الخالق لكل شيء، تجعل الوحي هو المصدر الأول للمعرفة، وتجعل الكون مصدرًا ثانيًا للمعرفة التي لا تتم إلا بإرادة الله، والإسلام خير شاهد على هذا التصور"[4].

فمعظم مفكري العالم الإسلامي يرفضون الأخذ بالأسس الغربية في بناء المناهج التربوية، وبما أنه لدينا تراث إسلامي غني بمثل هذه القضايا وصالح لكل زمان ومكان حيث يقول الدكتور زكريا إسماعيل:إذا كانت الفلسفة النفعية تحكم الغرب والفلسفة الاشتراكية تحكم الدول الاشتراكية، فإن فلسفتنا في الحياة يجب أن تتميز عن هذه المجتمعات، فلا نتبنى جزءًا من هذا النظام وجزءًا من ذاك، بل إن لنا منهجًا، والذي هو القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ومناهج علمائنا المسلمين، ونؤكد هنا أن الديمقراطية النفعية أو الاشتراكية الجماعية، لم تأت بجديد إلى المجتمع الإسلامي، فإن الإسلام سباق إلى تحديد المفاهيم المشتركة بين هذين النظامين كالتعاون والمساواة والعمل وتكافؤ الفرص وحرية الفرد المنظمة وضرورة استخدام التفكير العلمي"[5].

---

(1) جمال مثقال القاسم: مرجع سابق، ص129- 130.

(2) Piaget (j) et Inhelder (B): o.P.cit. p 89.

(3) مجدي عزيز إبراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**(الحروف ص-ل)، مرجع سابق، ص2635- 2636 .

(4) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص31.

(5) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ، ص73.

تركز الفلسفة الإسلامية في تصورها للمنهاج الدراسي على ما يلي: [1]

- "تشمل هذه المناهج الإعداد المناسب للإنسان بجوانبه المختلفة (الروح- العقل- الجسم)، وإن أي إهمال لأحد هذه الجوانب يقودنا إلى خلل في تركيبة الإنسان الخاصة.

- الوسطية في المناهج، بحيث لا تكون شديدة وصعبة؛ مما يؤدى إلى فشل الطلبة وتأخر الدراسي، ولا تكون سهلة بسيطة تؤدي إلى تراخي الإنسان وإهماله.

- الاستمرار في التربية والتعليم والتركيز حتى يصل الإنسان إلى مشارف الكمال، وعدم اليأس من إمكانية الارتقاء بالإنسان.

- أن يسعى بالمقررات الدراسية المختلفة إلى بناء الإنسان بعقيدته وانتمائه".

ويمكن بناء المنهج التربوي الإسلامي على الأسس التالية: [2]

- "التأكيد على أن الوحي هو المصدر الأول للعلم والمعرفة في التصور الإسلامي، وأن هذا المصدر يتمثل في القرآن والسنة وليس في المذاهب أو الفرق الإسلامية.

- التأكيد على إيضاح الأولوهية في التصور الإسلامي والفوارق بينها وبين حقيقة العبودية، ومقتضيات ذلك من الإنسان المسلم.

- التأكيد على مفهوم التوحيد، على أساس أنه جوهر العقيدة في التصور الإسلامي وأن التوحيد قرين الحرية، وأن الشرك قرين الاستبداد والظلم.

- التأكيد على أن الله أرسل بالإسلام رسلا لأقوام في طفولة البشرية، وأنه سبحانه ختم الإسلام بالرسالة العالمية الشاملة حينما بلغت الإنسانية مرحلة النضج والرشد.

- التأكيد على كتاب الله أوتي اليهود نصيبا منه، وأوتي النصارى نصيبا منه وجاء القرآن بالكتاب كله،مصدقاً لما بين يديه من الكتاب ومهيمناً عليه.

- بيان مفهوم الدين في التصور الإسلامي، والتأكيد على أنه منهج شامل، ونظام للحياة.

- التأكيد على مفهوم العبادة وبيان أنها تشمل النشاط الإسلامي كله، طالما توجه به الإنسان إلى العبادة".

من خلال هذه الأسس يتضح أن المنهج التربوي الإسلامي ربط بين الحياة المدرسية واهتمامات المجتمع وتطلعاته، مع تهيئة الفرص لجميع التلاميذ كي يتعلموا حسب ميولهم واهتماماتهم دون تمييز بين ذكر وأنثى مع تشجيعهم على التفكير العلمي السليم واستخدام الحواس في اكتساب الخبرات والمهارات العلمية.

7- الأسس النفسية:"هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوث حول طبيعة عملية التعليم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه، وتراعي في هذه الأسس، أسس النمو ومراحله وأسس

(1) طه حسين الديلمي، ع الرحمان عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص50.

(2) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص46-47.

التعليم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفيذه ؛ولذا يجب تنظيم التعلم والتعليم والفهم الواعي لنظريات التعليم والتعلم الحديثة"[1].

ومن المعروف أن التلميذ هو محور العملية التربوية التي هدفها تربيته وتعليمه وتغيير وتعديل سلوكه، فوظيفة المنهج إحداث هذا التغيير،"ولقد كشفت الدراسات العلمية والنفسية والتربوية أن هناك من التلاميذ من لديهم القدرة على حل المشكلات العقلية، ومن هنا ركز فرويد على دراسة بناء الشخصية وتطورها ودراسة الفرد والتركيز على فرديته كعضو فاعل في المجتمع، كما اهتم بدراسة الطفولة، وحياة الطفل وأثرها في تكوين شخصيته، وشرح ذلك في كتابه "علم النفس الاجتماعي"، وحل الأنا وعرف التقمص بوصفه عملية نفسية يتمثل فيها الفرد مظهرًا من مظاهر الآخرين أو خاصة من خواصه أو صفة من صفاته، وتنتج عملية التقمص للفرد أن يتمثل أدوارًا اجتماعية جديدة، وأن يستبطن مفاهيم المجتمع وتصوراته وقيمه، وأن يتمثل أدوارًا اجتماعية عبر سلسلة من العلاقات التي يقيمها الفرد مع الأشخاص الذين يحيطون به ويشكلون موضوع تقمصه أو نماذج سلوكه.

وتبرز عملية التنشئة عند فرويد في نظريته حول مكونات الشخصية في جدول العلاقات القائمة بين هذه المكونات الذي يبرز أهمية العلاقة بين الجانب البيولوجي والجانب الاجتماعي: فالهو (le ça) ينطوي على الحالة الفطرية الأولية عند الكائن، بينما يشكل الأنا الأعلى (le sur moi) الجانب الاجتماعي والثقافي في شخص الفرد ويرمز إلى القيم في العادات والتقاليد الجمعية السائدة في المجتمع[2].

يرى فرويد أن الطفل في "سن (3-6) ما بين ثلاثة وستة سنوات في فترة الطفولة الثانية، هو يطلق عليها المرحلة القضيبية بواسطة التحليل النفسي، على الرغم من اسمها إلا أنها للبنات وكذلك الأولاد، أو منطقة الأعضاء التناسلية، ثم المنطقة الأساسية المثيرة للشهوة الجنسية، واكتشاف الطفل لجسده والفضول الجنسي التي يمر بها خلال هذه المرحلة[3].

وأعتقد بوجود عقد نفسية مكبوتة المتمثلة أساسا في عقدة أديب ولإكترا ،وكان فرويد يقود مدرسة الاستبطان أو سيكولوجية اللاشعور حيث يمر الطفل في تطوره بجملة من العقد التي تعد" جزءًا من تطور نموه كما لا ينبغي لوم الطفل على أفعاله في هذه المرحلة بل يسمح له بذلك حتى يتجاوز عقدة أوديب، التي تعد المنظم الأساس للحياة الجنسية والشخصية[4]. رغم أن فرويد استند في تفسير تحليلاته إلى قصة خيالية خرافية لا يؤكدها الواقع إلا أن الكثير من العلماء والمفكرين اعتقد بهذه العقد النفسية وصحتها في التأثير على نفسية الطفل، وأكدوا على وقايته من الوقوع فيها من خلال ضمان رعاية الوالدين له في هذه المرحلة (3-6 سنوات) وإظهار حبهما الشديد له.

---

(1) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص17.

(2) الفضيل رتيمي: مرجع سابق، ص 62-63.

(3) pauline Morand de Jouffroy **:la psychologie de l'enfant** :Marabout. Alleur. Belgique. 1995.p 58.

(4) pauline Morand de Jouffroy **:o.p.cit** .p 58.

وفي الحقيقة ساهم علم النفس وأبحاثه ودراساته في إثراء التربية والمناهج على وجه الخصوص، وإذ تأثر بناء المنهج والتخطيط له بهذه الأبحاث والدراسات، ويمكن أن نحدد مدرستين أساسيتين أثرتا في المنهج وهما: المدرسة السلوكية ومن روادها ثورندايك وسكنر وهيلجارد، والمدرسة الحسية العقلية ومن روادها بياجيه وديوي وبرونر "[1]

" يصح لنا أن نورد ما ذكره الأستاذ ريمونت(Raymont) بأن الغرض الذاتي من تعليم الطفل هو تنمية بعض ميوله الفطرية، وهو يميل إلى الطبيعة كما يميل إلى الإنسان، أما الغرض الموضوعي فهو تفهيمه علاقاته ببيئته التي يعيش فيها، وهذه البيئة تشمل البيئة الطبيعية المادية، كما تشمل البيئة الاجتماعية أو الإنسانية، وعلى هذا الأساس يجب أن نعنى عناية خاصة بميول الأطفال واستعداداتهم ومجاراة الطبيعة في هذا الاتجاه"[2]. فيجب على منظري المناهج التربوية أن ينظروا إلى الاعتبارات النفسية الخاصة بالطفل واحترام طبيعته وميوله؛ مما يؤدي إلى نمو الطفل واكتسابه للمهارات وتعلمه الأشياء، وإشباع رغباته أو تحقيق تكيفه الاجتماعي مع الآخرين.

8-الأسس الاجتماعية:"هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع؛ والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها"[3]. أوهي مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع، التي يجب أخذها في الحسبان عند التخطيط للمنهج الدراسي أو تصميمه أو تعديله أو تطويره، وتراعى في هذه الأسس إدخال العناصر التي تجعل المنهاج لتربوي مرتبطًا بالنظام الاجتماعي ومنتميًا لهويتهوصادقًا مع مشكلاته، وأداة فعالة تمكنه من القدرة على التكيف، ومواجهة التغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي"[4].

و" يجب أن يضع واضع المنهاج نصب عينيه حاجة المجتمع، فالتربية الحديثة تنادي بأن تكون مناهج الدراسة ملائمة لحاجات الزمان والمكان، أي لحاجات المدينة الحديثة وحاجات البيئة المحلية، فيجب أن يقوم المنهاج على أساس هذه الحاجات بشكل يساعد الطفل على اكتساب القدرة كي يعيش كفرد نافع في المجتمع، وأن يحترم هذا المجتمع عن طريق المساهمة في حل مشكلاته والنهوض به"[5].

إن المناهج التربوية تبنى على عدة أسس، والمنهاج التربوي الناجح هو الذي يحاول مخططه نسجه وفق متطلبات المجتمع دون إغفال أي أساس من الأسس السابقة من فلسفة مثالية وواقعية إلى أسس الطبيعية التي تترك الحرية للمتعلم إلى الأسس النفعية إلى الأسس النفسية والاجتماعية والنفسية والسلوكية التي تراعي الحالة النفسية والاجتماعية للمتعلم وتجعله محور العملية التربوية إلى الأسس الإسلامية التي تسعى إلى بناء الفرد روحيًا وماديًا من أجل أسمى الغايات الإنسانية وهي عمارة الأرض وعبادة الله والعمل لصلاح البشرية.

---

(1) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص116-117.

(2) صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 177-178.

(3) مروان أبو حويج: مرجع سابق، ص107.

(4) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص16.

(5) صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 178.

ثانيا – مكونات المنهاج التربوي :

المنهاج التربوي"هو عبارة عن مجموعة الحقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. أما جونسون فيعرفه على أنه سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلميذ، وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه المعلم الأمريكي (سكنر) ويتفق أيضا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس) "[1] .

يفضل في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على طريقة في التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية التي تخصصها وزارة التربية والتعليم في مقرر معين في شكل كتاب مدرسي يقدم خلال مدة زمنية معينة، "ويعتبر المنهج نظاًما فرعًيا من النظام الرئيس ألا وهو النظام التربوي، والذي يعتبر بدوره نظاًما فرعيا للنظام الرئيس الأم، وهو النظام الاجتماعي، والمنهج باعتباره يتكون من الأهداف والمحتوى طرق التدريس والتقويم "[2]، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية و الأنشطة التربوية والتي سوف نتطرق لها بالتفصيل كل على حدى.

1- الأهداف: تعد الأهداف أول عنصر من عناصر المنهاج الدراسي ترتيًبا وبناًء "ويعود بناء المنهج المدرسي على أساس الأهداف بشكلها الحالي إلى المربي الأمريكي بوبيت (Bobbitt) الذي أورد في كتابه المناهج ضرورة بناء المنهج على أساس أهداف تعد مسبقًا، وضرورة تنظيم المادة الدراسية لتحقيق هذه الأهداف"[3]، ويعرف الهدف بأنه" التغيير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختبارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم"[4] أوهو" وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، حيث يربط هذا التعريف الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التعلم بمقدار التغير ويوجه التغير إلى السلوك، والأخير يلاحظ ويقاس ويقيم، ولتحقيق الهدف لابد أن يمر المتعلم بخبرة ما وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعليمية، أي يمر بها المتعلم نفسه"[5].

1-1- أنواع الأهداف: عند الحديث عن الأهداف وتقسيماتها نجد عدة تقسيمات مختلفة باختلاف الرؤى والتوجهات الفكرية، فمثلا قسم تيلر الأهداف بناء على نوعين رئيسيين هما "[6]:

- أهداف عامة: وهي تلك الأهداف التي تبنى على أساسها المناهج والمحتوى، ويمكن تحقيقها على المدى البعيد وأعطى مثالا لذلك، تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ والاتجاهات الاجتماعية لديهم.

---

(1) عبد الحافظ سلامة: **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان الأردن، 2000 ، ص23.

(2) المرجع نفسه، ص19.

(3) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص30.

(4) صلاح عبد الحميد مصطفي: **المناهج الدراسية** –عناصرها وأسسها وتطبيقاته-، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000 ، ص30.

(5) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: مرجع سابق، ص71.

(6) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص30.

- **أهداف سلوكية:** هي تلك التي تتعلق بالتلميذ ويشتقها المعلم من الأهداف العامة للمادة ومحتوى المنهج وتركز هذه الأهداف على سلوك التلميذ، أو ما يتوقعه المعلم من سلوك يقوم به التلاميذ بعد أداء الدرس. مثال ذلك أن يكتب التلميذ خمسمائة كلمة في مقالة تحتوي على جمل بالأمثلة الحية...أو أن يقرأ التلميذ فقرات الموضوع من كتاب القراءة المقرر، قراءة جيدة بدون أخطاء.

أما د/ أحمد هاشم فالوقى فيقسمها إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:[1]

- **الأهداف التربوية**: "وهي الأهداف التربوية العامة التي تشير إلى القيم الواسعة التي تتضمنها الأنظمة التعليمية والتي تضمن للنشاط التربوي توجيها عالًما يحقق أهدافً ا أشمل هي الأهداف القومية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

- **الأهداف التعليمية**: وهي الأداءات المحددة ، التي يكتسبها التلميذ خلال إجراءات تعليمية معينة ويقصد بها وصف التوقعات السلوكية، أو وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية.

- **الأهداف السلوكية:** وهي النتيجة النهائية للتعلم والمستوى الذي وصله المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية وهي عبارة عن تعبيرات محددة نسبيا لنتيجة التعلم، ويتم التعبير عنها من جانب المتعلم وتدلنا على ما يجب على المتعلم أن يقوم به أثناء التعليم".

إن الـأهداف تعد الخلية الأساسية في العملية التعليمية والتي تضعها المجتمعات لبرمجة شخصية أفرادها، وتشكيل سلوكهم فالأهداف لها دور بارز في العملية التربوية، إذ تعدها المدرسة الركيزة الأساسية في تهيئة و تربية النشء، قد سطرت معظم المنظومات التربوية أهدافها حسب أهداف السياسة العامة للمجتمع ولعلها تتفق في معظمها على إعداد وتكوين المواطن الصالح لتحقيق أهداف المجتمع وإن اختلاف الأهداف من مجتمع إلى أخر يعود للاختلاف المصادر التي تشتق منها فصياغتها تتم من عدة مصادر متعلقة بالمتعلم وحاجاته والمجتمع وأهدافه، وطبيعة المادة الدراسة، والتي تتمثل في: [2]

-"المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته ورغباته وميوله وتعلمه والمجتمع طبيعته وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية.

- المادة الدراسية من حيث مجالاتها وأسس اختيارها ومكوناتها تتابع محتواها".

الأهداف تمثل المقاصد التي يرجى الوصول إليها أوهي النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية، ومن أهمها[3]:

- "إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح، وتوفير السلام والاستقرار العالميين.

- التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء".

---

(1) محمد هاشم فالوقي: مرجع سابق، ص58-59.

(2) جودت أحمد سعادة: مرجع سابق، ص29.

(3) المرجع نفسه، ص47.

لصياغة أهداف المنهج ينبغي الانتباه إلى المتطلبات التالية: [1]

- "تحديد وتعريف السلوك النهائي للمتعلم الذي يدل على أنه قد نجح في الوصول إلى الهدف.
- تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأعمال أو الأداء التي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- وصف كل عمل أو أداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل أكثر من معنى (مثل يقيس- يتذكر – يرسم – يكتب – يقارن...).
- صياغة الهدف بحيث يحتوي على الفعل السلوكي والحد الأدنى لأداء المتعلم".

وتشتق الأهداف التربوية عادة من المصادر التالية: [2]

- "ثقافة المجتمع وحاجاته وأهدافه، وما يسوده من قيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب..الخ. والأفكار والمبادئ التربوية السائدة في المجتمع.
- طبيعة التلميذ وحاجاته ومشكلات وميوله ومستوى ونضجه وقدراته العقلية، وطبيعة المواد الدراسية أو المعرفة الإنسانية وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.
- الجديد في مجال التعليم بمختلف فروعه والجديد في مجال التربية والتعليم.
- دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج والبرامج التربوية، والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها".

ومن هنا يتضح لنا أن سلامة اختيار الأهداف تستدعي القيام بتحليل دقيق للمجتمع والثقافة وعملية التعلم وطبيعة المتعلمين وحاجاتهم، وطبيعة حقول المعرفة ونحو ذلك.

1-2- تقويم الأهداف: ومن أهم أنواع التقويم التي ينبغي مراعاتها في تقويم أهداف الوحدة الدراسية: [3]

- "ارتباط الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية بأهداف المقرر وضوح صياغتها، بحيث تكون في صورة سلوكية محددة تسمح بملاحظتها وقياسها.
- ملاءمة الأهداف لمستوى نضج المتعلمين، ولمستواهم التعليمي، بحيث تكون الأهداف في حدود إمكانياتهم. وأهميتها في مساعدة المتعلمين على متابعة الدراسة في المستويات المختلفة".

1-3- أهمية الأهداف: تعتبر الأهداف ضرورة ملحة في العملية التربوية وهي نقطة البداية لأي عمل تربوي ولهذا تكتسي أهمية بالغة تظهر في ما يلي: [4]

- "تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته ومشكلاته.
- تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

---

(1) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص140.

(2) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص31.

(3) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص117.

(4) عبد اللطيف بن حسين فرج: **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2007، ص 23-24.

- تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقليا ووجدانيا في المجالات المختلفة.

- تؤدي الأهداف التربوية دورًا بارزًا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم أساليب مختلفة للتقويم".

2- المحتوى: المحتوى أو المقرر المعرفي عنصر أساس في المنهاج التربوي، وله أهمية خاصة ترجع إلى أنه أكثر مكونات المنهاج تحديدًا ووضوحًا، وإلى أنه يلقى اهتمامًا خاصًا في انتقاء خبراته التعليمية وتنظيمها وتطبيقها، "يقصد بالمحتوى هنا ذلك الجزء من المنهاج الدراسي الذي يتكون من الخبرات التي تقدمها المقررات الدراسية التي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين لدراستها ويشمل المحتوى: الحقائق والتفسيرات والمبادئ والتعريفات والمهارات والعمليات واتخاذ القرارات والقيم والمعايير كالشر والخير والجمال والقبح والخطأ والصواب"[1]. كما يعرف المحتوى بأنه المعلومات والمعارف التي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تربوية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صور رموز وأشكال أو صور أو معادلات أو تقدم إليه بقالب سمعي أو بصري أو سمعي بصري"[2]. كما "يعرف بأنه المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة، أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، ويعد المحتوى أحد عناصر المنهاج وأولها تأثيرا في الأهداف التي ترمي هذا المنهاج إلى تحقيقها وتتبع في عملية اختيار المحتوى ثلاث خطوات مرئية على التوالي هي:

- اختيار الموضوعات الرئيسة، في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف.

- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات، وتعد هذه الأفكار الأساسيات المكونة للمادة.

- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة، فبعد اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسة للموضوع يجري اختيار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسة"[3].

فالمحتوى الدراسي يقصد به المحتوى المعرفي الذي يتضمن مجموعة من المعلومات والمعارف والمتمثلة في الكتاب المدرسي بصوره المختلفة في المواد الدراسية التربوية، والتي تقدم للتلميذ في شكل صور ورموز وأشكال عديدة ،والتي تقدم في قالب سمعي بصري غالبا.

ولتنظيم المحتوى الدراسي يستلزم مراعاة ما يلي:[4]

- "تحديد الأفكار الرئيسة (المحورية) التي يتضمنها كل موضوع، والمادة الخاصة بهذه الأفكار.

---

(1) محمود أحمد شوق: مرجع سابق، ص 72-73 .

(2) أفنان نظير دروزة: مرجع سابق، ص87.

(3) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص89-90.

(4) المرجع نفسه، ص91

- التدرج في تنظيم المادة. ومراعاة التتابع في تنظيم الأفكار الرئيسة".

2-1- مكونات المحتوى: يتكون المحتوى الدراسي من عناصر أهمها:[1]

2-1-1- خبرات خاصة بالتلميذ: تكون عادة في صور مقررات دراسية كما تكون في صور كتاب للتلميذ حيث تترجم الخبرات السابقة إلى منظورات تدريسية أو دروس تقدم وفق التوجيه الإسلامي لهذه الخبرات، بما يحقق أهداف المنهج الدراسي.

2-1-2- خبرات خاصة بالمعلم: تكون عادة في صور كتاب للمعلم يحوي أنساقا تدريسية متكاملة للمعلم، كما تكون في صور برامج تدريبية تساعد المعلم على تحقيق أهداف المنهج، بما في ذلك تعليم الخبرات الخاصة بالتلاميذ وتربيتهم تربية إسلامية.

2-1-3- خبرات خاصة بالموجهين التربويين: وتكون في صور برامج تدريبية لهم تساعدهم على توجيه المعلمين بما يحقق أهداف المنهج الدراسي، بما في ذلك تعليمهم للتلاميذ وتربيتهم تربية إسلامية.

2-1-4- خبرات خاصة بإدارة المدرسة: وتكون في صور برامج تدريبية لهم على إدارة المدرسة، بما يحقق أهداف المنهج وتوجيه علاقات الأفراد وممارساتهم وفق متطلبات التربية الإسلامية.

2-1-5- خبرات خاصة ببقية أفراد المجتمع المدرسي: وتكون في صور توجيهات للسلوك بمقتضى تعاليم الإسلام وبما يحقق أهداف المنهج الدراسي".

2-2- شروط تنظيم المحتوى: يتم تنظيم هذه الخبرات التي يختارها المختصون في صورة محتوى دراسي، ويجب أن تتوافر في اختيار هذه الخبرات الشروط التالية"[2]:

- أن تكون مناسبة لمستوى التلميذ العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي.

- أن تشمل على جميع جوانب الخبرات التي حددها بلوم وهي المعلومات، الاتجاهات والقيم، التذوق والتقدير،أو تسمى الخبرات الوجدانية، والخبرات المهارية بأنواعها ولقد تعارف التربويون على إدراج هذه المصطلحات تحت الأهداف لأنها مشتقة أصلا من هذه الخبرات.

- أن تكون مرتبطة مع بعضها البعض بحيث تبدأ باختيار ما يتناسب مع النمو العقلي التي تبنى على سابقتها، كما تكون مترابطة مع غيرها، مثال ذلك الخبرات اللغوية، يجب أن تترابط مع الخبرات الاجتماعية والفنية والرياضية ومواد اللغة العربية، ويجب أن تكون مترابطة فيما بينها، وذلك يعني تحقيق مبدأ الترابط أفقيًا ورأسيًا.

- يجب أن تتمشى هذه الخبرات التي تتلاءم والمجتمع العربي المسلم وعقيدته، ولا يعني هذا ألا نلجأ للاستعانة بما أنجزه الآخرون في الشرق أو الغرب، بل أخذ الحيطة والحذر وفقا للمعايير السابقة.

2-3- معايير اختيار المحتوى: إن معايير اختيار المحتوى التعليمي، تعني إشراك كافة الفاعلين في العملية التعليمية لاختيار هذا المحتوى الذي يكون شخصية المتعلم، من آباء ومتعلمين والهيئة التربوية والمعلمين؛

(1) محمود أحمد شوق: مرجع سابق، ص74-75 .

(2) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص33

لصياغة محتوى يتوافق مع متطلبات التعليم وتوقعات المجتمع، وفي هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تتحدد فيما يلي:"[1]

- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه، وتقويم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين، وإظهار قدراتهم على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.

- وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتمكينها من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة واستخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.

- إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب، ودورهم كمتخصصين وإظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب، وتدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط والتقدم الرأسية، وتقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.

- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلاب وتشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

ولقد ظهرت اتجاهات جديدة حول اختيار وتنظيم محتوى المنهج وخبراته من أبرزها [2]:

- التركيز على المعرفة التي تعنى بالبنى المنطقية والمفاهيم الأساسية التي تمثل طبيعة كل شكل من أشكال المعرفة التي تعلم في المدرسة والمبادئ التي توضح العلاقة بين هذه المفاهيم .

- الاهتمام بطرق البحث والتفكير الخاصة بكل شكل من أشكال المعرفة، والتي تم التوصل إليها نتيجة الدراسة والفكر والبحث والخيال، وهذا يعني أن يقتصر المحتوى على المعرفة التي تعتمد طريقا أو منهجيا خاصا في البحث والتفكير والاستكشاف.

- أن يستفيد المتعلم من المعلومات والمعارف التي تنتظم في منهج معين. وأن يتوصل التلميذ إلى حقائق العلم بالطريقة العلمية، وحقائق الرياضيات بالطريقة الرياضية وحقائق التاريخ بالطريقة التاريخية.

حتى يتم اكتساب التلميذ للمحتوى لابد أن يمر بالخبرات التعليمية والتي تتمثل في النشاطات والمواقف التعليمية التي يخطط لها من أجل بلوغ الأهداف والتي تشكل الإنتاجيات التعليمية، كما أن هناك معايير ينبغي احترامها عند صياغة محتوى الكتاب المدرسي.

3- الأنشطة: يمثل النشاط التربوي عنصرًا أساسيًا من عناصر المناهج التربوية، "ويقصد به الجهد الفعلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم، من أجل بلوغ هدف ما، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وقد يكون النشاط تعليميًا إذا قام به المعلم، وقد يكون النشاط تعلميًا إذا قام به المتعلم.

(1) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص170.

(2) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص44.

والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعلمي، ولا يجوز أن يجري التعامل مع الأنشطة التعليمية والأنشطة العلمية على أنها أنشطة مفردة، بل أنشطة تعليمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم أو أساليب تعليم أو استراتيجيات تعليم"[1]. وعرف النشاط التعليمي" كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا، لتحقيق الأهداف التعليمية، والنمو الشامل للتعليم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها أو طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة"[2]، أو"هو تنظيم منهجي يقوم على الميول الايجابية والمشتركة للتلاميذ وحاجاتهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، وهو بهذا الاعتبار منهج حديث، يعتبر المتعلم محورًا للعملية التعليمية ويطلق على أنصار فلسفة النشاط التقدميين تمييزًا بينهم والتقليديين بأصحاب منهج المواد الدراسية المنفصلة"[3].

3-1- أنواع الأنشطة: لقد صنفت أنشطة التعليم والتعلم إلى عدة أنواع، وذلك حسب نوع ونمط النشاط الممارس داخل المدرسة و خارجها، ومن أبرز التصنيفات المعمول بها في المنهاج الجديدة التصنيف على أساس الأهداف وهو كما يلي:"[4]

- نشاطات للحصول على معلومات ومنها قراءة الكتب ومواد القراءة المختلفة، والاستماع إلى محاضرات أو ندوات، والكتابة إلى أشخاص أو مراكز أو معلومات، والحصول على معلومات عن طريق الملاحظة المنتظمة.

- نشاطات لتنمية المهارات العملية ومنها التدريب على نماذج الآلات، والتدريب على أداء عمل ما، تحت إشراف وتوجيه آخرين وصنع نماذج مصغرات أو مكبرة أو بالحجم الطبيعي لأشياء، إعداد أشكال أو رسوم استعمال القواميس والمراجع، استخدام فهارس المكتبة واستخراج المعلومات من الكتب والمراجع.

- نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية ومنها قراءة شعر أو قصة وزيارة معرض للفنون والقيام برحلة لمكان ما والمساهمة في عمل مسرحي ورسم.

- نشاطات لتكون مفاهيم أو تعميمات ومنها استخدام الاستقراء للتوصل إلى قواعد أو مبادئ ومشاهدة تطبيقات المفاهيم والتعميمات النظرية في الحياة.

3-2- وظائف الأنشطة: أن للنشاط التربوي عدة وظائف يمكن اختصارها في الوظائف التالية:[5]

- "كشف الميول واستثارتها وتنمية ميول جديدة، حيث تعتبر الميول دوافع للتعلم تنشط العملية التعليمية وتحقق لها الفاعلية والدوام ولقد أدرك المربون أهميتها وضرورتها واعتبروا إهمالها في العملية التربوية خطأ كبيرا يفقدها أثرها ونتاجها.

- تنمية الصفات اللازمة للمواطن في مجتمع ديمقراطي، حيث تعتمد عملية نمو صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير على الفرص التي تتاح لممارسة المواطنة والتدريب عليها في مواقف ذات معنى ودلالة، فالتلميذ الذي يعيش

(1) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص96.

(2) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص48.

(3) حسن شحاتة: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 1998، ص233.

(4) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص48-49.

(5) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص216-220.

حياة مجتمع ديمقراطي يتطلب منا أن نعده لهذه الحياة إعدادًا ذكيًا، ليس فقط بتزويده بالمعلومات والمعارف، حول هذا الأسلوب من الحياة بل وبربطه ربطًا حقيقيًا بالحياة التي يمارس فيها هذا الأسلوب ودفعه للمشاركة فيها.

- تنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والخلقية حيث يميل الإنسان بطبيعته للحياة مع الجماعة، كما أنه يميل كفرد لقضاء بعض وقته مع أناس يحبهم أو يرتبط بهم برباط صداقة أو زمالة أو عمل مشترك أو تسلية أو هواية مشتركة ونجد التلاميذ بصفة خاصة يميلون للتجمع بعضهم مع بعض للعب أو التسامر أو لأي غرض آخر.

- إنماء وتقوية الصحة العقلية والجسمية للتلاميذ، حيث وجهت المدرسة عنايتها في الماضي من خلال ما كانت تعطيه من اهتمام للنشاط الرياضي إلى الارتفاع بمستوى الصحة الجسمية للتلاميذ وما زالت تساعدهم للوصول إلى نوع من الحياة العقلية والمعرفية وإطلاق لقدرات العقل المبتكرة والخلاقة.

- تنمية المهارات وصقلها، من الأمور التي لا تحتاج منا إلى الاستشهاد وتقديم الأدلة بالقول بأن اكتساب المهارات وتنميتها من أهم الأهداف التربوية التي يحققها التعلم عن طريق النشاط. في نوادي المدرسة وجماعاتها ومنظماتها وورشها كنوادي العلوم واللغات وجماعات الموسيقى والرسم والتصوير...يؤدي بشكل طبيعي وعملي ومتقن إلى تنمية مهارات التلاميذ في كل الميادين.

- مساعدة التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم إلى أقصى حد ممكن؛ لأن معرفة الأسلوب المفيد والنافع لاستخدام واستغلال وقت الفراغ كثيرا ما يكون غاية من الغايات التربوية، وثمرة من ثمرات التدريس الجيد في الفصل.

- إتاحة الفرص أمام التلاميذ لاختيار وتجريب قدراتهم على الخلق والابتكار. ولقد أثبتت الدراسات النفسية خاصة المتصلة منها بالقدرات العقلية عند الإنسان أن لدى كل فرد قدرة على الخلق والابتكار، وإن كانت تتنوع وتختلف وتتباين كما وكيفا من فرد إلى آخر".

4- التقويم: التقويم "يقصد به بالمعنى التربوي معرفة مدى النجاح في تحقيق أهداف العملية التربوية بكامل عناصرها وبيان الضعف والقوة في الوسائل التي استخدمت في تحقيق هذه الأهداف، وذلك للعمل على تطويرها وتحسنها وإصلاح أي اعوجاج يعوق تحقيق هذه الأهداف كاملة أو بعض عناصرها[1]. ويعني التقويم عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره؛ وذلك في ضوء الأهداف التعليمية"[2] أو" هو إعطاء وزن نسبي أو قيمة وزنية لجانب من جوانب النشاط من حيث اكتماله أو نقصانه أو من حيث الصواب والخطأ، وقد يكون هذا الحكم كيفًيا أو كمًيا، ومن أمثلة الكيف أن تقول: هذا التلميذ يمتاز في سلوكه مع زملائه، ومن أمثلة الكم أن تعطي درجة للتلميذ في الامتحان، إن الهدف النهائي لعملية التقويم هو التجديد والتطوير؛ ولذلك لابد أن يكون شاملًا لكل جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن يكون ديمقراطًيا يشارك فيه المعلم وولي الأمر والمتعلم نفسه، وأن يستخدم أدوات قياس متنوعة من استبيانات ومقابلات

(1) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: ، مرجع سابق، ص116.

(2) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص51.

وملاحظات للسلوك واختبارات، ومقاييس لقياس القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم، فهي وسائل للقياس يكمل بعضها بعضا، وترسم صور متكاملة لشخصية المتعلم من حيث خبراته وأعماله"[1].

للتقويم أنواع تقويم شخصي لمستويات المتعلم العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، ويكون ضروريًا في بداية تقويم منهج جديد وتقويم بنائي يهدف إلى تصحيح المسار، ومستوى التحصيل المتعلم ومدى تحقيق الأهداف، وتقويم ختامي يستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج الدراسي.

مجالات التقويم متعددة ومختلفة ومتعلقة بمكونات المنهاج التربوي، ومن أبرز مجالاته ما يلي:"[2]

- تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم والمرحلة التعليمية، والمادة الدراسية ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع.

- تقويم المحتوى من حيث مناسبته لتحقيق الأهداف أو مناسبته للتلميذ أو من حيث تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.

- تقويم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى والتلاميذ وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم ومدى مراعاة للفروق الفردية لديهم.

- تقويم الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية من حيث مناسبتها للأهداف وللتلاميذ وللمادة الدراسية؛ ولطرق التدريس.

5- طرق التدريس: تعرف طريقة التدريس بأنها " الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات"[3] أو هي"مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وطرق التدريس أحد عناصر المنهج والتفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء، أي اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب، فلا ينبغي الاعتماد على طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهدًا من المعلم، فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة للمصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة ليختار بحكمة ما يصلح لغرضه الخاص، كما يتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يناسب، سواء من القديم أو الحديث وكيفية طرقه بحكمة بدلا من إتباع طريقة بعينها"[4].

5-1- صفات طريقة التدريس: طريقة التدريس لا يمكن وصفها بالجيدة إلا إذا اتصفت بالصفات التالية:[5]

-" تيسر التعليم وتنظمه. وتوظف كل مصادر التعلم في البيئة التعليمية التعلمية.

- تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة. وتوفر للمتعلم الأمن والدافعية والثقة بالنفس.

---

(1) حسن شحاتة: مرجع سابق، ص204

(2) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص53-54.

(3) المرجع نفسه، ص45.

(4) حسن شحاتة: مرجع سابق، ص95.

(5) طه حسين الديلمي، وعبد الرحمن عبد الهاشمي: مرجع سابق، ص 96.

- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكسب المتعلمين المهارات والكفاءات الأدائية.

- تتصف بالمرونة، بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة بعين الاعتبار".

5-2- معايير طريقة التدريس: توجد عدة معايير ينبغي مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة حتى تحقق الأهداف التربوية ومن أبرز هذه المعايير ما يلي:[1]

- ملاءمة الطريقة للأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين والمشتقة من أهداف المنهج.

- ملاءمة الطريقة للمحتوى حيث أن المحتوى ترجمة للأهداف المنهج وأن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها وملائمتها لمستوى التلاميذ من حيث خلفياتهم المعرفية واتجاهاتهم نحو المادة ومستوى نموهم العقلي، مع مراعاة الفروق الفردية. وإتاحة الفرصة لهم للممارسة السلوك المراد تعلمه، مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلم.

- اقتصادية الطريقة في الوقت والجهد فكلما حققت الطريقة أكثر من هدف في وقت أقل مع الفعالية، كانت أولى بالاختيار واستشارة دوافع التعليم وتشويقهم إلى التعلم.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعلموا أنفسهم، وأن يبحثوا عن الحقائق والمجهولات من مصادرها المختلفة وأن يقدموا التقارير ويخططوا للدراسة والمشروعات ثم ينفذونها.

6-**الوسائل التعليمية:**"هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ أو أنها وسائط تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعلم"[2]، أوهي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتسهيل التعليم من مباني ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل، لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل.

6-1- أنواع الوسائل التعليمية: دخلت الوسائل التعليمية وخلال مراحل تطورها تحت سمات مختلفة، وفقا للتطور التاريخي لها، وهي حسب تطورها التاريخي ظهرت عدة أنواع هي كما يلي:

6-1-1- الوسائل المعينة: (معينات التدريس) تنبع هذه التسمية من الدور الذي تلعبه الوسائل في مساعدة كل من المعلم والمتعلم في تسهيل عمليتي التعلم والتعليم.

6-1-2- الوسائل السمعية البصرية: وترجع هذه التسمية إلى كون الوسائل إما مرئية أو سمعية أو الاثنين معًا نسبة إلى الحاسة التي نتعلم بواسطتها.

6-1-3- وسائل الإيضاح: وتدل على الدور الذي تلعبه هذه الوسائل من توضيح ما يقوم المدرس بشرحه بشكل نظري لا يتضح إلا بهذه الوسائل.

---

(1) صلاح عبد الحميد مصطفي: مرجع سابق، ص46

(2) عبد الحافظ سلامة: مرجع سابق ، ص73.

6-1-4- تكنولوجيا التعلم أو التكنولوجيا التعليمية: وتتبع هذه التسمية من طبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل وتستخدم في التربية فيما بعد"[1].

وفى مرحلة التعليم الابتدائي ينبغي تعديد الوسائل التعليمية من خلال:[2]

- "ينوع من الوسائل التعليمية المستخدمة بشكل يفي بأهداف المقرر.

- تتناسب الوسائل المستخدمة مع أهداف المقرر وتتصل بالموضوعات المقررة وتعتمد الوسائل التعليمية على مادة علمية صحيحة وحديثة.

- يوظف التقنيات الحديثة بكفاءة (مختبرات / كمبيوتر / انترنت / قنوات فضائية) ويستخدم الوسائل التعليمية في موقعها مما يشعر بأهميتها. حيث يتناسب توزيعها في الكتاب حسب الحاجة.

- تتميز الوسائل التعليمية بإجادة الإعداد والدقة الفنية".

6-2- خصائص الوسائل التعليمية: هناك العديد من الخصائص التي تحكم جودة الوسائل ومناسبتها للموقف التعليمي ومن أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في الوسائل التعليمية ذات الجودة ما يلي:[3]

6-2-1- التشويق: أن يتوفر عنصر التشويق في الوسيلة، عامل هام من عوامل نجاحها، فالهدف من الوسيلة تسهيل عملية التعلم بشكل عام، وليس أفضل من عنصر التشويق بتسهيل هذه العملية.وإشاعة عنصر التشويق، يكون بطرق متعددة وثماره التربوية عظيمة، فهو الذي يشد انتباه المتعلم وبذلك يمنع الفوضى والتلهي بأشياء أخرى وهو الذي يثير لدى المتعلم تساؤلات، ويطلق العنان لخيالهم وتفكيرهم وبالتالي اكتشاف ما هو جديد وهو الذي يطرد الملل من نفس المتعلم ويجعله يقبل على الدرس دون سأم أو كلل.

6-2-2- الملاءمة: ويقصد بها مناسبة الوسيلة لما يلي:

- مستوى المتعلم اللغوي والمعرفي والانفعالي والجسمي أي مناسبة للغة المتعلم، وخبراته السابقة، ونضجه الانفعالي والجسمي وهل المجموعة من ذوي العاهات البصرية مثلا؟ أو الشخصية...الخ.

- حجم المجموعة التي ستعرض لها هذه الوسيلة، هل هي كبيرة الحجم؟ أم غير ذلك. -الوقت المخصص للعرض هل هو حصة كاملة؟ أم أكثر أم أقل؟ - توقيت العرض هل الحصة الأولى أو الثانية أم الأخيرة...الخ – البيئة الاجتماعية (مراعاتها لعادات وتقاليد المجتمع، فمثلا لا يجوز عرض صور منافية للأخلاق والدين في مجتمع محافظ)- البيئة المدرسية: من حيث الإمكانيات المادية لعرض هذه الوسيلة وتوفر الخدمات، فمثلا إذا أردنا عرض فيلم فيدو أو فيلم سينمائي، فهل يتوفر التيار الكهربائي؟ هل تتوفر قاعة عرض تتسع للمعلمين؟ هل يتوفر الشخص الذي يشغل هذا الجهاز بشكل سليم؟...

---

(1) المرجع نفسه، ص 73.

(2) أحمد المهدي عبد الحليم، وآخرون: مرجع سابق، ص180.

(3) عبد الحافظ سلامة: مرجع سابق، ص74-75-76.

6-2-3- محتوى المنهاج: ونوع المادة الدراسية التي تستخدمها هذه الوسيلة، وأهداف الدرس التعليمية بجميع مستوياتها المعرفية والانفعالية، والنفس حركية، واتجاهات المعلم وميوله ومهارته في استخدامها.

6-2-4- التنظيم: فلا يجوز أن تعرض الوسيلة المحتوى بشكل فوضوي؛ لأن ذلك يبعث على التشتت، فالتنظيم في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء. ومن المعلوم إلى المجهول ضروري لنجاح الوسيلة، كما هو الحال في عرض محتوى أية مادة دراسية، ويدخل ضمن التنظيم، البعد عن التعقيد، الوضوح الصوتي، أو الكتابي، أو الألوان أو الصور حسب نوع الوسيلة.

6-2-5- الصدق والدقة والتناسق والأمان: فالصدق في المعلومات الواردة في الوسيلة دافع للمتعلم إلى الثقة بها، فلا يجوز عرض معلومات خاطئة، وهذا يستدعي من المصمم والمنتج والمستخدم التأكد من صحة هذا المعلومات، قبل استخدامها، ويتبع ذلك توخي الدقة في هذه المعلومات، والدقة في الإنتاج.

6-2-6- التناسق: ففيه صقل لذوق المتعلم، إضافة إلى ذلك شدة الانتباه الذي مرده عنصر التشويق، فالذي يبعث على التشويق هو جمال اللوحة، أو الصوت، أو الصورة، ومثال على ذلك التناسق في الألوان، التناسق بين حجم حروف الكتابة، التناسق في الأصوات، التناسق بين الصوت والصورة ...الخ.

6-2-7- الأمان: ويقصد بالأمان عدم إحداث أخطار للمتعلم مثل: إحضار أفعى أو عقرب لعرضه على المتعلمين، أو عرض لوحة ذات أطراف حادة، أو استخدام جهاز غير آمن من الناحية الكهربائية...الخ.

6-2-8- الواقعية: أي أن تمثل الوسيلة ما هو مجرد في الواقع، فمثلا لا تعرض لوحة تمثل فصل الربيع وتكون الأرض مقفرة، ولا تعرض فيلًما سينمائيًا يمثل الحياة العربية في العهد الأموي أو العباسي، والأمير يلبس قبعة، أو يحمل جهاز تليفون أو يركب سيارة...إلخ ،ويندرج تحت الواقعية أيضًا، إمكانية إنتاج الوسيلة، وتوافر موادها في البيئة، أي هل تتوفر الإمكانات المادية لشراء المواد الأولية؟ وهل المواد الأولية لصنع هذه الوسيلة متوفرة في الأسواق؟ وهل تتوفر في المدرسة الإمكانات الفنية لإنتاج هذه الوسيلة؟

إن لمكونات المنهاج المتمثلة في الأهداف والأنشطة والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم والوسائل التعليمية، دورا كبيرا في إنجاح العملية التعليمية، حيث ينبغي أن تتوفر على المعايير اللازمة من حيث تلاؤمها مع سن المتعلم وخصائصه النفسية والعقلية والاجتماعية، كما ينبغي أن تشتق من البيئة المحلية، وتساهم في تحقيق أهداف المدرسة وبالتالي أهداف المجتمع.

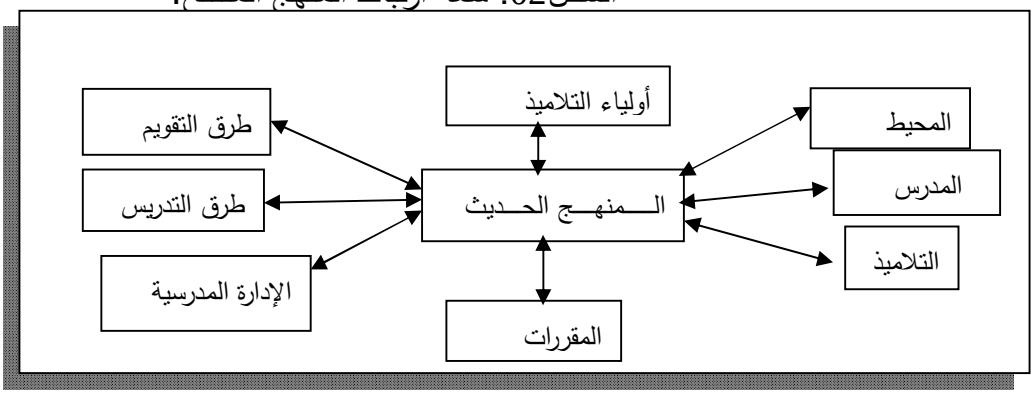
ثالثا - تطوير وتقويم المنهاج التربوي:

يعتبر المنهاج التربوي العمود الفقري للعملية التربوية، فهو الذي يحدد الأغراض والمقررات وحجم ساعات الدراسة والوسائل المستعملة وطرق التدريس والتقويم وغيرها من الجوانب التربوية، أو "هو تجسيد وترجمة للفلسفة التربوية للمجتمع إلى واقع تعليمي يشكل محتوى العملية التربوية. ومن هنا نستخلص أن المنهج عملية شاملة، وأي خلل في تصميمه إنما يؤدي إلى التأثير السلبي على العملية التربوية ككل، وما يترتب عن ذلك من صعوبة في تجسيد أهداف المجتمع"[1] لهذا كان موضوع المناهج ولا زال مجالا للبحوث والدراسات العلمية المختلفة، ففي كل مرة تسعى هذه الأخيرة إلى تغيير وتقويم وتطوير وتخطيط مناهج تربوية جديدة لبناء فرد جديد وبالتالي بناء مجتمع متطور يتوافق مع تطلعات العصر الحديث.

1- خصائص المنهاج التربوي الحديث:

" إن المفهوم الجديد للمنهاج التربوي أو المقرر الدراسي يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المعلمين. فالمعلم ركن هام من أركان المنهج، فتقوم المدرسة بتخطيط برامجها التعليمية سواء كانت داخل حجرات الدراسة أو خارجها، وتعكس هذه البرامج الحياة والنشاط في البيئة المحلية، كذلك المنهج الحديث لا يتصف بالجمود، وإنما يتيح للمدرسين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم، كما أن المنهج يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، كما أنه يتصف بالمرونة كما تتوقف القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها التلاميذ، والمهارات التي يكتسبونها من هذا المنهج على مدى استخدامها وإفادتها في شؤون حياتهم المختلفة، ومن هذه النظرة للمنهج الجديد نجد أنه ينظر إلى المعلومات على أنها غاية في حد ذاتها"[2]. هذا ما يوضحه الشكل02

الشكل02: سعة ارتباط المنهج المتفتح.



(مصدر: غياث بوفلجة وآخرون: **قراءة في المناهج التربوية، ص251.)**

(1) بوفلجة غياث، وآخرون: مرجع سابق،ص 246 .

(2) محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان: المرجع نفسه، ص 34.

ويلاحظ على المناهج التربوية الحديثة، أنها تجاوزت النظرة الضيقة التي كانت تتميز بها المناهج التقليدية، فكانت أكثر تفتحًا، ويمكن توضيح ذلك من خلال الخصائص التالية:"[1]

1-1- مراعاة أراء المدرسين والتلاميذ: عكس المناهج الدراسية التقليدية التي تهيئ وتسطر مستوى عالًيا من طرف خبراء مختصين، فإن المناهج الدراسية المتفتحة تسمح بإشراك المدرسين والتلاميذ في تحديد محتويات المناهج، وبالتالي تمنحهم فرص التطرق لموضع وجوانب يرونها مهمة وضرورية في إطار المقررات الدراسية.

1-2- مراعاة خبرات التلاميذ وخصوصيات المحيط: ترعى المناهج المتفتحة خبرات التلاميذ وتؤخذ بالاعتبار عند وضع المناهج، وبهذا تكون المناهج مرتبطة بالواقع ومتفاعلة مع خصوصياته.

1-3- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ: ترعى المناهج المتفتحة فروق التلاميذ من حيث الذكاء وسرعة الاستيعاب واختلاف القدرات النفسية والتربوية، كما تعمل على تلبية حاجاتهم وتجسد طموحاتهم رغم تعددها وتنوعها.

1-4- شمولية النظرة التربوية: إن كان هناك تنافس بين مقررات المناهج التقليدية، فإن مقررات المناهج المتفتحة تكون متكاملة فيما بينها يخدم بعضها بعضا، وبهذا تكون للمناهج المتفتحة نظرة شاملة ومتكاملة لكل الجوانب المساهمة في تجسيد الأهداف التربوية.

1-5- تكاتف وتكامل جهود المهتمين بالمهام التربوية: ليست مهام التربية والتكوين من احتكار المدرسين بل هي مسؤولية الجميع؛ لهذا من الأهمية بمكان إعطاء فرض لكل من الوالدين والمدير ومسؤولي المؤسسات الاجتماعية والمهنية بمحيط المدرسة؛ لكي يساهموا بإمكانياتهم في تجسيد الأهداف المسطرة، وبهذا تسمح المناهج المتفتحة بتسهيل التعاون والتكامل بين مختلف الجهات التي يمكنها أن تلعب دورًا تربويًا في المجتمع.

1-6- مرونة المناهج ومسايرتها للواقع: إن إعطاء أهمية لآراء المدرسين وإشراك المحيط في المهام التربوية، ومراعاة خبرات التلاميذ واهتمامهم كلها عوامل تساعد على ربط المناهج بالواقع تفتحها على مشاكله؛ وبهذا تصبح المناهج مرنة متفتحة على الواقع متفاعلة معه ومسايرة للتغييرات والتطورات.

1-7- التركيز على بلورة شخصية الطفل:ونجاحه الاجتماعي والمهني لم يبق هدف التربية منحصرًا في تعلم مجموعة من المعلومات والمعارف النظرية و التطبيقية أوالتدرج من سنة ومن مرحلة إلى أخرى، أو الحصول على شهادات، بل أصبح الهدف الأساس للتربية المعاصرة هو العمل على بلورة شخصية الفرد وتنمية قدراته المختلفة ومساعدته على التفاعل مع محيطه ونجاحه فى تعامله مع الواقع الاجتماعي والمهني.

كما يمكن تلخيص المبادئ المشتركة لمنهاج التربية الحديث في: [2]

- "يجب أن تتكيف المدرسة مع الطفل، وقد وجد المعلم والمناهج والطرق والمدرسة من أجل خدمة الطفل.

(1) بوفلجة غياث، وآخرون مرجع سابق، ص 251.

(2) غي بالماد: **مناهج التربية**، ت جوزيف عبود كبة، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ص92-93.

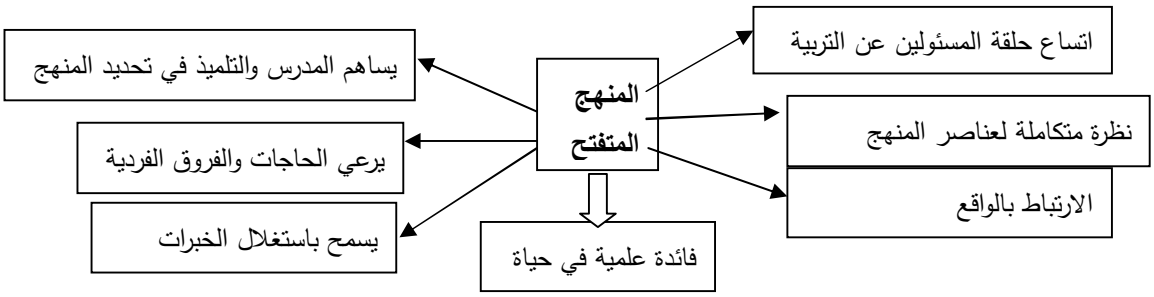
- على سير التربية أن يلاءم نمو الطفل، على التربية أن تتكيف مع الفروق والقدرات والطباع الموجودة لدى مختلف الأطفال.

- لا يجوز للتربية أن تفرض كإجبار، بل عليه أن تنطلق على العكس من الدوافع المرجوة فعلًا لدى الطفل (الاستناد على اللعب، على الاهتمام، على المشروعات، على العفوية...) لا يجوز الاستناد على نزعة تفاؤلية كاملة ولا طريقة تتصف (بالتركيز حول الطفل) .

- لا ينمو الطفل جيدًا ولا يتعلم تمامًا، إلا إذا قدمت له فرصة العمل، ويجب أن يتعلم في حدود الإمكان، بواسطة الملاحظة والتفكير والتجربة والفعالية الذاتية.

- يجب على الطفل أن يقوم بتجربة الحياة الاجتماعية وبصورة خاصة، فإن التمهيد للانطباع بطابع الجماعة يمكن أن يتم من خلال الحياة الاجتماعية الموجودة لدى الطفل".

شكل: 03 مواصفات المنهج الدراسي المتفتح.



(مصدر: غياث بوفلجة، وآخرون: قراءات في المناهج التربوية ، ص253.)

2- تنظيم وتطوير المنهاج التربوي:"إن تقدم المجتمع وتخلفه بصفة عامة مرتبط بنظامه التربوي ارتباطا وثيقا، ذلك أننا عندما نتتبع تاريخ النهوض والانتكاسات في المجتمعات الغابرة والحاضرة نجد وراء ذلك نظاما تربويا ناجحًا أو فاشلًا، والسبب في ذلك أن النظام التربوي بمؤسساته يعد مصانع الرجال والأجيال، فإذا كانت المصانع جيدة متقدمة تصنع أجيالًا متقدمين يدفعون عجلة التقدم إلى الأمام في كافة المجالات الحياتية و الحضارية بقدر مهاراتهم العلمية والفنية وبقدر روح التضحية من أجل تحقيق أهداف الأمة ورفعة مكانتها بين الأمم الأخرى، وإذا كانت تلك المصانع متخلفة فإن منتجاتها ستكون متخلفة أيضا، أن النظام التربوي بقدر تكامله وبقدر تكامل بعض جوانبه الأخرى ينعكس أثر ذلك على تكامل شخصيات الأفراد وعلى حياتهم الحضارية من حيث عناصرها المادية والمعنوية والأخلاقية والتنظيمية والتشريعية وغيرها وبقدر تكامل الجوانب الشخصية يتكامل البناء الاجتماعي"[(1)].

وتعتبر المناهج التربوية القاعدة المحورية في العملية التربوية ويعد تنظيمها من أهم المهام التي ينبغي أن يوليها منظمو المناهج المدرسية عناية بالغة ودراية كافية، حيث تزداد أهمية تنظيم المناهج وتطويرها بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، ومع التطور السريع الذي يشهده العالم المعاصر، أصبح من الضروري إعادة تنظيم

(1) مقداد يالجن: **العوامل الفعالة في النظم التربوية**، مرجع سابق، ص13.

المناهج وتطويرها لتساير هذه التطورات وتنظيم المنهج"هو أسلوب يتم إتباعه في سبيل ترتيب المواقف التعليمية التي يقدمها المنهج"[1].أو هو الأسلوب الذي يتبع في ترتيب أو تنسيق المواقف التعليمية بما فيها من أنماط معرفة وخبرات ألوان نشاط وغيرها بشكل يساعد على تحقيق أهداف المنهج بدرجة من الوضوح يمكن معها تقويم العائد التربوي على الطلاب في ضوء مدى تحقيق تلك الأهداف، أما التطوير فهو عملية مشابهة لما يقوم له المهندسون من حيث الابتكار أو اختراع بعض الأجزاء ليكون منتج معين، وعائد التطوير في المنتج عبارة عن منتوجات تحسن الممارسة التربوية مثل كتب مدرسية دليل المعلم، مواد تعليمية، اختيارات"[2]. أما التطور فهو"عملية مراجعة هندسية حيث يكون الناتج منهج جديد، للحصول على أحسن فوج أو أحسن منتج، ويعتبر تغيير حتى ولو كان ضئيل فإنه بالتدرج سيغير المنتج وعمليات التطوير الرياضيات مثلا كانت عمليات ضئيلة خلال الثلاث قرون السابقة ذلك لأنها ارتبطت بتدريس التغيرات التكنولوجية حيث كان تطوير تدريسها ضعيفاً"[3].

وان عملية تطوير المناهج التربوية ضرورة فرضت نفسها حتى تساير متطلبات العصر فأصبحت مسألة تشغل الكثيرين من التلميذ الذي يشكو كثرة الكتب والدروس وأولياء التلاميذ الذين ينظرون لذلك بحسرة وخوف إلى المعلم الذي يتمنى أن يبقى المنهاج القديم بحكم اعتياده عليه في الغالب، والمدير الذي يترقب نتائج الامتحان ويتمنى أن تتحصل مدرسته على أعلى المعدلات ...وكل ذلك كما يقول عبد اللطيف بن حسين فرج يعود إلى" مجموعة من المبررات الموضوعية قد تختلف هذه المبررات من مجتمع إلى آخر، ولكنا نستطيع أن نميز المبررات الأساسية التي تعد مركز الاهتمام واتفاق المربين، ومن هذه المبررات التطور الكمي للمعارف الإنسانية وسيادة المنهج العلمي في شتى مجالات الحياة والتلاحم بين العلم النظري والتطبيقي، وبين النظرية والتطبيق، والتزايد الهائل كما ونوعا في وسائل الاتصال الجماهيري وتجديد هياكل المهارة والأخذ بمفهوم التربية المستمرة، وتزايد التجديدات التربوية، ووقت الفراغ والتشكيك فيما درج عليه التعليم لفترة طويلة فدراسة علم المناهج تكشف لنا علاقة قوية بين المناهج الدراسية والفكر التربوي السائد، وإن الفكر التربوي الذي تؤمن به أجهزة التربية والتعليم في أي بلد هو محصلة لمتغيرات محلية وقومية وعالمية "[4].

2-1- شروط تحقق المنهاج: ويقترح د. بوفلجة غياث لتطبيق المنهاج التربوي وتنظيمه توفير الشروط التالية:"[5]

2-1-1- خفة المناهج: يجب أن تكون المناهج خفيفة بحيث تسمح للمدرس بالتدخل لمسايرة متطلبات المحيط، وخصوصياته واهتمامه بشخصيات التلاميذ وحاجاتهم انشغالاتهم.

---

(1) جودت أحمد سعادة، ع الله محمد ابراهيم: مرجع سابق، ص 27.

(2) محمود أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم : **المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1994، ص 158.

(3) المرجع نفسه، ص 159.

(4) عبد اللطيف بن حسين فرج: مرجع سابق، ص 16.

(5) بوفلجة غيات، وآخرون: مرجع سابق، ص255-256.

2-1-2- قلة عدد التلاميذ الأقسام: يجب أن يكون عدد التلاميذ في الأقسام محدودا بحيث لا يتجاوز 30 تلميذًا على الأكثر؛ حتى يتمكن المدرس من التفاعل معهم فردًا فردًا، ومسايرة قدراتهم وتلبية حاجاتهم المتنوعة.

2-1-3- كفاءة المدرسين: يجب أن يكون المدرس مكونًا تكوينًا عاليًا، يسمح له بإعطاء الشكل النهائي للمنهج، اعتمادًا على خصوصيات المحيط، كما يستطيع التعرف على خصوصيات التلاميذ وقدراتهم وإمكانياتهم واستغلالها بالطرق التربوية المناسبة، انطلاقًا من خبرات التلاميذ ومواهبهم، وإثارة رغباتهم في التعليم والمشاركة وإبداء الآراء و الانتقاء والتحليل والتركيب واستخلاص النتائج وهي مهارات تربوية عالية يجب توفيرها في مدرسي المناهج المتفتحة.

2-1-4- توفر الوسائل: يجب أن تتوفر الوسائل والإمكانيات سواء داخل القسم أو في المحيط أو في المحيط العام، حتى يتمكن التلميذ من التفاعل مع محيطه واستغلاله في العملية التربوية.

2-2- أسس تطوير المنهاج: استند مطورو ومخططو المناهج التربوية في عملية تنظيمها وتطويرها إلى مجموعة أسس، من أجل الوصول في نهاية العملية التعليمية بالتلميذ إلى أعلى مستوى تربوي في ظل ظروف المجتمع وحاجات التلميذ لعل من أهمها ما يلي[1]:

- "أن يستند التطوير إلى نظرية عملية أو مدخل تدريس واضح فهناك نظريات عديدة تختلف في أصولها العلمية وملابسات نشأتها والهدف منها...وهناك مداخل تدريسية تدير العملية التربوية داخل القسم وخارجه، وتستند إلى أسس نظرية فلسفية محددة.

- أن يرتبط التطوير بأهداف التعليم، فعند اختيار منهج أو طريقة تربوية جديدة لتطبيقها يجب مراعاة الأهداف التربوية بأنواعها (التعليمية والتربوية والسلوكية والعامة) للمرحلة، أو نوع التعليم وكذلك المستويات المختلفة للأهداف طبقا لتصنيفاتها المنهجية.

- أن يتسم التطوير بالشمول، فيجب أن يكون التطوير شاملًا لكل عناصر المنهج من المحتوى التعليمي إلى أهدافه العامة والجزئية وطرق التدريس والوسائل التعليمية وطريقة التقويم...بما يتفق والأهداف الفلسفية والنظرية.

- أن ينبع من حاجات التلاميذ لتطوير منهج أو تطبيق مدخل تدريس جديد، لابد أن يتلاءم ذلك مع المرحلة العمرية للتلاميذ بمراعاة مظاهر النمو والخصائص النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية....

- أن يرتبط التطوير بالمجتمع البيئة فيجب أن ينبع المنهج من واقع حياة المتعلمين ومن بيئتهم، وما يمارسون بها من خبرات، ثم يشارك التلاميذ في تنمية تلك الخبرات، واكتساب المزيد من المعارف والمهارات أثناء التعلم.

- أن يرتبط التطوير بفكرة التعليم الذاتي المستمر، فما يمكن أن تقدمه التربية للتلميذ هو فرص النمو العديدة ومساعدته على أن يبذل أقصى ما يستطيع بهدف تعليم نفسه،... فيبحث عن المصادر بتوجيه من المعلم ويشارك بفاعلية في المناقشات وطرح القضايا الملحة وتبادل الرأي مع الأقران، وهو أسلوب يناسب الحياة في المستقبل يختلف عن الماضي والحاضر.

(1) محمود أبو زيد ابراهيم، أسماء محمود غانم: مرجع سابق، ص 176-170.

- أن يرتبط التطوير بوجود المعلم المؤهل، فالتطوير لا يجب أن ينفرد به فريق لا يضم المعلمين المنفذين للمنهج لأنهم أكثر خبرة بالواقع التعليمي وبما يدور داخل حجرات الدراسة وما يواجههم من مشكلات، وهذا يوضح أهمية تدريب المعلمين، قبل بدأ تنفيذ التطوير في المناهج.

2-3- خطوات تطوير المنهاج التربوي: تمر عملية تطوير المنهاج التربوي بعدة خطوات أهمها[1]:

- "الإحساس بضرورة تطوير المناهج التربوية من خلال عمل وزارة التربية والتعليم على تهيئة أذهان المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم إلى ضرورة إحداث التطوير أو التغيير اللازم، وإقناعهم بعدم ملاءمة المناهج الحالية وقصورها أو عدم قدرتها عن إشباع حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع.

- دراسة مسحية تحليلية لواقع المناهج التربوية بهدف التعرف على مستواها والفلسفة التي يستند إليها وسلامة أهدافها ودقة محتواها، من أجل تشخيص نقاط القوة والضعف وتحديد مجالات التطوير والتغيير.

- تحديد الحاجات الاجتماعية والسيكولوجية والأسس المناسبة التي سترتكز عليها المناهج التربوية الحديثة، ويتم ذلك في ضوء دراسة علمية لواقع المجتمع وحاجات أفراده ومشكلاتهم.

- تحديد عناصر المنهج الرئيسية المتمثلة في الأهداف والمحتوى وأساليب كل من التدريس والتقويم وكذلك نوع التنظيم المناسب لهذه المناهج كأن تكون مناهج مواد دراسية أو مناهج الوحدات أو مناهج النشاط أو مناهج محورية...

- بناء المناهج التربوية الجديدة في ضوء ما تم في المراحل الأربع السابقة، وتجريب هذه المناهج في ظروف مضبوطة على عينة من التلاميذ لمعرفة مدى ملائمة هذه التجديدات ومدى تأثيرها في أداء المعلمين.

- دراسة نتائج التجريب وتهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير، وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة قبل البدء بتنفيذها، حتى لا تكون عدم كفاءة المعلم عائقا أمام نجاح المناهج التربوية الجديدة

- تنفيذ المناهج التربوية الجديدة وطلب إلى المعلمين أن يقوموا بكتابة التقارير التقويمية عن مراحل التنفيذ والصعوبات التي تواجه هذه المناهج، وذلك لأن عمليات تطوير المناهج تعد عمليات مستمرة".

فعلى وجه العموم عند تخطيط المناهج وجب مراعاة الأمور التالية: [2]

- "مراعاة تكامل هذه الجوانب بحيث تخطط المنهاج لتنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة، وعند التركيز على جانب ينبغي مراعاة متطلبات نمو الجوانب الأخرى، فمثلا لا ينبغي معاقبة المتعلم عقابًا بدنيًا شديدًا، إذا ما قصر في استذكار دروسه، لأن العقاب يؤثر تأثيرًا سلبيًا على نموه الجسمي ونموه النفسي معا.

- مراعاة التوازن في الاهتمام:بجوانب النمو الثلاث، الجسمي والعقلي والنفسي، بحيث لا تحدث مبالغة في العناية بجانب منها على حساب الجانبين الآخرين، وتنويع خبرات المناهج بما يعطى الجوانب الثلاثة، ويفي بخصوصيات كل منها في الوقت المناسب.

(1) مروان أبو حويج: مرجع سابق، ص212-213.

(2) محمود أحمد شوق: مرجع سابق، ص112.

- وأن الإنسان لديه قدرات متفاوتة، بدليل قول رسول الله (ص) عن ابن عمر (ض) قال: كنا إذا بايعنا رسول (ص)على السمع والطاعة يقول لنا (فيما استطعتم)(أخرجه الشيخان).

- أنه توجد فروق فردية بين الناس: وقد أشار المصطفى إلى هذه الفروق الفردية بين الناس، على وجه العموم، في قوله (ص):(ونحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم)(أخرجه أبو داود)".

2-4- وظيفة المنهاج التربوي: إن وظيفة المنهج الدراسي تجاه الإنسان على وجه العموم ذات ثلاث شعب:هي وقاية هذه الخصائص ووظائفه من جميع ما يؤثر عليها تأثيرًا ضارًا والعمل على علاج ما يتعرض منها لتأثير سلبي ،وتنمية جميع الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية السابقة، واستثمار جميع هذه الخصائص إلى أقصى حد ممكن في مساعدة المتعلم على قيادة حياته وفق منهج الله، وتحقيق هذا المنهج في المجتمع. ولكي يحقق المنهج مهمتها في المجتمع، يجب مراعاة عدة مسائل متعلقة بقدرات ورغبات المتعلم و احتياجات المجتمع وذلك من خلال الجوانب الآتية: "[1]

- أن ترتبط المناهج التعليمية باحتياجات التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وبالتالي مع تطور هذه الاحتياجات.

- أن ترتبط المناهج التعليمية بالأحداث الجارية في المجتمع، مما يتطلب مرونتها وقدرة القائمين عليها لمواجهة التغيرات والمتطلبات المجتمعية.

- أن يعتمد على أساليب الاتصال الحديثة في تنفيذ المناهج والمقررات الدراسية حتى يمكن للطلاب سرعة استيعابها.

- أن تكون للبرامج الدراسية أمثله في الأنشطة المدرسية المختلفة، مكملة لمنهاج المدرس سواء كطريقة من طرق تطبيق المناهج من ناحية أو كأنشطة تسعى إلى التكيف والنمو الاجتماعي للطلاب من ناحية أخرى.

وان الغاية الأساسية للمناهج الجديدة، هي صقل مواهب الأطفال وتنمية ملكاتهم وحسهم المدني وجعلهم قادرين على فهم قيم المواطنة والتمييز بين الحرية والمسؤولية، وإعدادهم للإسهام في دعم أسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والوجبات[2].

إن تنظيم وتطوير المناهج التربوية مرتبط بالنظام الاجتماعي السائد في المجتمع، إذ تلجأ المجتمعات إلى وضع أهداف مجتمعية شاملة تسعى لتحقيقها من خلال مؤسساتها التربوية والمتمثلة أساسا في المدرسة لاسيما مرحلة الابتدائي، ومناهجها التربوية الجديدة، التي تضمن التعليم الجيد و الفعال لكل الأطفال.

(1) إقبال الأمير السمالوطي: مرجع سابق، ص135

(2) حميد حملاوي: مرجع سابق، ص123.

3- المنهاج التربوي وتحديات المستقبل: هناك تحديات يفرضها الواقع ويتطلبها المستقبل في شتى مجالات الحياة، ويجب على مخططي المناهج التربوية مراعاتها حتى تستجيب المناهج لها وتتوافق مع روح العصر لعل من أهمها[1]:

3-1- **تحدي النمو السريع للمعرفة:** لاسيما بعد ظهور الإنترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جِدا والمتنوعة، نتيجة التجدد والتطور في هياكل المعرفة والنمو الذي يطرأ عليها يومًا بعد آخر، لم تعد المعارف التي تزود بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل.

3-2- **تحدي القيم:** وهي مجموعة القيم المتناقضة مع هوية الإنسان العربي والتي تسعى إلى تحطيم مجموعة القيم والتقاليد التي تحدد معالم الشخصية العربية الإسلامية وتمنحها طابعًا متميزًا له سماته الخاصة، كما أن التيار المعادي يستهدف توسيع الفجوة بين الأجيال بشكل ينجم عنه صراع يقوض جوانب التماسك الاجتماعي، وينمي الفردية ويضعف الولاء الاجتماعي، ويدعو إلى التسيب والتطرف في الفكر والعقيدة...ومما تبرز الحاجة إلى الاهتمام بالمجال الوجداني بالنسبة لأهداف المنهج من قيم، واتجاهات وميول وأوجه تقدير مرغوب فيها، وأن نجعل لها نصيبا في تقويم العائد التعليمي لدى المتعلمين.

3-3- **تحدي الإنتاج:** ويأتي ذلك بالتركيز على عملية الإنتاج ذاتها، والعمل على رفع معدلاته واستثمار مصادر الثروة والطاقة الموجودة في البيئة، وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى جوانب الإنتاج. وأهمية العامل البشري في تلك القضية لأنه المخطط والمنفذ لها والتعليم يعد استثمارًا بشريًا لهذا ينبغي على المنهج التربوي أن يستجيب لتلك القضية لاسيما في مواده الدراسية التي لها علاقة بالبيئة، والاهتمام بمنهج المشروعات الذي يدور حول خدمة البيئة المحلية والعمل على تحقيق مشاركة المتعلمين في القيام بها وتوعية المتعلمين منذ الصغر بأهمية توسيع رقعة المزرعة وكيفية تحقيق ذلك عن طريق الانضمام للمجتمعات الجديدة وتوعية التلاميذ بكيفية استثمار أوقات الفراغ بما يخدم قضايا التنمية المحلية.

3-4- **تحدي التفكير العلمي:** يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للتلميذ بحيث تكون بشكل يستثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر فيها، أمام هذه التحديات الكثيرة على المستوى الداخلي تتعلق بالإسهام في تحقيق الانتماء الحقيقي للوطن عن طريق تأكيد سمات الشخصية العربية الإسلامية من أصالة وتدين وعمل واعتدال...الخ وتحديات خارجية تتعلق بالانتماء للعصر من حيث الإسهام في مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وحماية الأفراد من الغزو الفكري والتيارات المعادية ...الخ.

المنهاج التربوي تواجهه تحديات كبيرة يجب أن تضعها المجتمعات في الحسبان حتى تستطيع مواكبة العصر، مثل تحدي النمو السريع للمعرفة ومسايرة المجتمعات في هذا الكم الهائل من المعرفة المتزايدة باستمرار وتحدي القيم العالمية التي تفرضها وسائل الإعلام وضرورة فرض القيم الوطنية، والمجيء بها في قالب معاصر ومتميز حتى يألفها الطفل ويتشبع بها ويدافع عنها وتحدي الإنتاج وتحدي التفكير العلمي.

(1) جودت أحمد سعادة، ع الله محمد إبراهيم: مرجع سابق، ص 290.

خلاصة الفصل الخامس:

نسجت المجتمعات مناهج تربوية مشكلة أسس التربية الحديثة حيث تتعدد بتعدد وجهات النظر من خلال الأسس الفلسفية والأسس الطبيعية، والأسس النفعية والأسس الإسلامية، والأسس المعرفية...، ومن خلال هذه الأسس التي ظهرت والثورة العلمية التي حصلت سعت المجتمعات إلى صياغة مناهجها التربوي على أسس حديثة فتغيرت بذلك مكونات المنهاج التربوي، فأصبح يتكون من الأهداف التي تصمم حسب أهداف المجتمع؛ لأنه كما تكون المدرسة يكون المجتمع، والمحتوى التعليمي والأنشطة التربوية والتقويم لهذه الأنشطة و طرق التدريس المتعلقة بكيفية إيصال المعلومة من المعلم إلى التلميذ والوسائل التعليمية التي تساهم بشكل كبير في نقل المعرفة للتلميذ لما لها دور كبير في تربيته وتعليمه. كما عملت المجتمعات على تطوير وتقويم مناهجها التربوية، فظهرت بذلك المناهج التربوية الحديثة التي تراعي المنظور الحديث في التربية والتي تهتم بالتلميذ وتجعله محور العملية التربوية فتمكنه من الحصول على المعرفة بنفسه.

الفصل السادس: المنهاج الدراسي في مرحلة التعليم التحضيري

تمهيد الفصل

أولا – مناهج التعليم التحضيري.

ثانيا – المنهاج الدراسي ومرحلة الطفولة المبكرة

ثالثا – طفل مرحلة التعليم التحضيري.

رابعا – نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول.

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل السادس:

إن المنهاج الدراسي هو الأداة التي يعول عليها في بناء شخصية المتعلم في كل المراحل التعليمية عامة ومرحلة التعليم التحضيري خاصة، باعتبارها أول مرحلة تربوية يمر بها الطفل في حياته التعليمية، حيث يسعى المنهاج إلى تربيته وتعليمه وتنمية مهاراته وإعداده ليكون فردًا صالحًا يعول عليه في بناء مجتمعه؛ لذلك صاغ الكثير من العلماء والمفكرين عددًا من مناهج التعليم التحضيري الخاصة بطفل ما قبل المدرسة، والتي تستجيب لمعظم حاجات الطفولة المبكرة وخصائص طفل مرحلة التعليم التحضيري، مع مراعاتها لمظاهر النمو الجسمي والنفسي العقلي له وتعديد أهم حاجاته ومشكلاته؛ مما تمخض عنه وجود الكثير من نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول الغربية والعربية، وهذا سأناقشه في هذا الفصل.

أولا – مناهج التعليم التحضيري:

لقد تزامن الاهتمام بالطفل قبل سن المدرسة والمؤسسات المسؤولة عن تنشئته والاهتمام بالمناهج التربوية، التي تقدم للطفل في هذه المرحلة، حيث ظهرت عدة برامج ومناهج تستهدف توفير أفضل السبل لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري، وهي كثيرة ومتعددة سوف أقف على أهمها وأشهرها على سبيل الذكر لا الحصر: المنهاج المتفتح لفروبل ومنهاج الحواس لمنتسوري ومنهاج برامج النشاط الأكاديمي.

1- المنهاج المتفتح لفروبل: (1782-1852م): فروبل بدأ حياته العلمية مدرسًا في فرانكفورت، فتح مدرسة خاصة طبق فيها آراء بستالوتزي وخاصة فيما يتعلق باستغلال الموسيقى واللعب في تعلم الأطفال الصغار، إلا أنه أغلقها لسوء حالته المادية، وكرس وقته لكتابة أشهر كتبه (تربية الإنسان)، وتبلورت أفكاره التربوية، وافتتح مدرسة للأطفال سنة 1837 أسماها معهد تربية الأطفال الصغار، وفي سنة 1840 أنشأ روضة للأطفال بقيت تعرف بهذا الاسم" [1].

يعتبر فروبل المتحدث الأول باسم المبادئ التربوية والاتجاهات التقدمية المتعلقة بتربية ورعاية طفل ما قبل المدرسة، وترجع لهذا العالم تسمية المدارس التي تضم أطفالًا بين الثالثة والسادسة لمدارس رياض الأطفال."أكد فروبل على الناحية الخلقية في التربية، فالتربية لديه هي بناء الأخلاق؛ لأنها ترسم وتصمم طبيعة نشاط الطفل، وهي خلقية لأنها تعمل على ربط الطفل بالحياة، وهي تعبير بالغ عن طبيعة الطفل الباطنية، وعن طريق العمل والتربية التقليدية أو التربية القديمة تربية ناقصة، إذ إنها تنتج النمو العقلي أكثر من إنتاجها للقوى الأخرى المكملة لها .وكما هو الحال عند روسو نجد أن فروبل يؤكد الناحية العملية، ويود أن لا تنمو هذه القوى كما نمت قوة التحصيل والتفكير، لأنها تتمشى في نموها معها، هذا وبتأسيس التربية على نشاط الطفل، بتوجيه التربية بمبدأ النشاط الذاتي، تنمو القوة التنفيذية بالنسبة نفسها مع بقية القوى، فليس هناك أي تعارض مطلقًا بين المعرفة والعمل، ولا بين الناحية النظرية والناحية العملية، ولا بين المهنة والأعمال"[2]. كما يرى فروبل إن " الفكرة الأساسية التي تقوم عليها رياض الأطفال هي مساعدة الطفل على أن يعبر عن نفسه، وبذلك يحدث النمو، ولكي نصل إلى هذا يقول فروبل:"يجب أن يبدأ بميوله الطبيعية ونزعاته للعمل، والعمل المدرسي يجب أن يبنى على مبدأ النشاط الذاتي، وصور تعبير الطفل عن طبيعته أفضل ما يكون في الحركة أو الإشارة التعبيرية، وفي الغناء وأخيرًا اللغة"[3].

(1) هدى محمود الناشف: **رياض الأطفال**، مرجع سابق،ص 12-14.

(2) صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 30.

(3) هدى محمود الناشف: مرجع سابق، ص14.

لقد ركز فروبل في منهجية تربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على ثلاث نقاط أساسية [1]:

- الهدايا والألعاب التي تتمثل في الكرات والمكعبات والشكل الأسطواني واللعب بالحجارة والحصى والعصي، وهذا يؤدي إلى تنمية الحواس والمهارات.
- الأنشطة العلمية كقطع الورق وطيه أو تشكيل الصلصال والرسم.
- الألعاب الاجتماعية التي تتمثل بالغناء الجماعي والمشي والقصص بالإضافة إلى دراسة الطبيعة وملاحظة النباتات.

التربية في رأي فروبل ليست لحياة مستقلة وليست الحياة التي يعمل الطفل على الاندماج فيها، وهي حياة البالغين، ولكنها الحياة التي يراها من خلال ذاته في الأشياء المحيطة به، وعندما يندمج الطفل بكل قواه وبتلقائية كاملة في وحدة مع الحياة حوله فإنه يحقق النمو، وهذا هو هدف التربية.

يرى فروبل أن الطفل كالزهرة، تتفتح عند ما يحين الوقت المناسب، وليس قبل ذلك، أي أن القوى الداخلية النضج هي التي تحدد معدل وتوقيت التعلم، فالطفل يتعلم في الوقت المناسب حسبما تمكنه طبيعة نموه والقدرة التي وضعها الله فيه" [2]. ويرى أنه ينبغي ترك الحرية للطفل ليلعب بتلقائية ولا نرغمه على نشاط لا يريده. ويتلخص منهاجه التربوي لطفل قبل سن المدرسة في أفكاره التربوية التالية [3]:

- "جعل الطبيعة مجالًا لتربية الطفل لأنها ملائمة لنموه وتعليمه القوانين التي تتحكم في الكائنات الحية، والتي ترجع جميعها إلى قانون واحد، وهو القانون الذي يشير إلى وحدانية الله وقدرته.
- تنمية الحواس التي هي أساس تنمية الطفل جسميًا وعقليًا وانفعاليًا كما أن هذه اللعب أمر ضروري للطفل؛ لأنه يمكن من خلالها تنمية وتهذيب الحواس.
- العامل الخلقي بصورة عامة والديني منه بصورة خاصة أساس في تربية الطفل في الروضة.
- النشاط الذاتي والتلقائي للطفل يعتبر من أهم أركان التربية في رياض الأطفال.
- التعاون اتجاه اجتماعي يجب الاهتمام به في رياض الأطفال والعمل على تنمية صلة الطفل بأقرانه شيء حيوي وضروري".

"وقد كرس فروبل حياته لتنظيم المواد التعليمية وأبرزها في أشكال مختلفة كاللعب أو النشاط التركيبي والقصصي، وما شابه ذلك مما يعمل على مساعدة الطفل ويزود المدرس بالمادة التي يستطيع معها أن يوجه ميول الطفل

---

(1) نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي: **الملامح الأساسية لخطة تربية الطفل في السنوات الست الأولى في رياض الأطفال في الأردن ومدى ملاءمتها للاستراتيجيات الحديثة لتربية الطفل**، إشراف منير شمعون وآخرون وهي أطروحة دكتوراه في التربية فرع الآداب العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت 1994 (لم ينشر)، ص7.

(2) حنان ع الحميد العناني: **برامج تربية الطفل**، مرجع سابق، ص32.

(3) هدى محمود الناشف: مرجع سابق،ص 17-18.

وأعماله، وقد اعتمد فروبل اعتمادًا كبيرًا على أسلوب الملاحظة المباشرة للأنشطة الطبيعية للأطفال واستنباط مبادئه التربوية من خلالها وطبيعة فلسفته مبنية على التلقائية والتعزيز الذاتي للطفل [1].

كما نصح فروبل بأن تكون المدارس المخصصة للأطفال، قبل سن المدرسة بعيدة عن الضوضاء والأماكن الخطرة قريبة من المساحات الخضراء ومنازل الأطفال حتى يصلها الطفل بأمان، فتوفر البيئة الصحية له أثر على تنمية قدراتهم. "وكان فروبل يفضل المرأة في التعليم برياض الأطفال؛ لأنها أكثر معرفة بالطفل وحبا له وصبرًا على حركته الدائمة، ولأنها تمثل الأم لدى الطفل الذي يأتي إلى الروضة، وهو متعلق بأمه؛ ولهذا أعد فروبل قسمًا خاصًا لتخريج المدرسات، وكان يفضلهن في العمل بروضته[2].حيث أسس في بادئ الأمر روضة للأطفال نشر فيها مبادئه وأفكاره، وقام بتدريب المربيات على طريقته الجديدة، وبعد انشغاله ثلاث سنوات برياض الأطفال، ضمن تجربته بها في كتابه (أغاني الأم والمربية) "[3].

يعد فروبل رائد رياض الأطفال حيث شاعت مبادئه، وتم استخدام عدد كبير من المربيات وأخذت تمارين فروبل ومناهجه تطبق بآلية بحتة، فانتشرت رياض الأطفال الفروبلية في أوروبا وأمريكا.

2- منهاج الحواس لمنتسوري:(1870-1953م) ماريا منتسوري عملت كطبيبة مساعدة بمستشفى الأمراض العقلية بروما، وهناك وجدت في نفسها ميلًا خاصًا لدراسة التربية ومعالجة ذوي العاهات وضعاف العقول؛ ويتجلى ذلك في قولها: لقد اختلفت مع زملائي، فعقيدتي أن الضعف العقلي يمثل في أساسه مشكلة تربوية أكثر من أن يرجع إلى مشكلة طبية" [4].

وتعد منتسوري أول من قال:"بأن الطفل منذ ولادته ومن السادسة من عمره حواسه تتأثر بدرجة كبيرة جدًا بالمنبهات الخارجية التي تحيط به أكثر من أي مرحلة أخرى من حياته؛ ولهذا فهي تهتم بإحاطة الطفل بمنبهات حسية تثير في الصغير الرغبة في الاستكشاف والتعلم، وتهدف بذلك إلى مساعدة الطفل على النمو الطبيعي البيولوجي، ومساعدته على التكيف الاجتماعي في بيئته[5].

"وفي سنة 1906 عهد إلى منتسوري بالإشراف على تعليم أطفال الأحياء الفقيرة في روما، وفي سنة 1907 فتحت أول مدرسة من ذلك النوع، أطلق عليها اسم (مدارس الأطفال) أو بيوت الأطفال واهتمت منتسوري بثلاثة أشياء: بصحة الأطفال وبالتربية الخلقية وبالنشاط الجسماني، وكان في كل مدرسة من تلك المدارس مرشدة أو ناضرة وطبيبة وحاضنة، وكانت تلك المدارس تقبل الأطفال مابين سن الثالثة والسابعة، وكان التعليم بالمجان" [6].

---

(1) يسريه صادق، زكريا الشربيني: **تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، بس، ص 114.

(2) شبل بدران: المرجع السابق، ص175.

(3) المرجع نفسه، ص174.

(4) صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 54.

(5) يسريه صادق و زكريا الشربيني: المرجع السابق، ص118.

(6) صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 56.

وتقوم طريقة منتسوري التربوية على احترامها للنزعة الاستقلالية للطفل ومطالبتها للمعلمة أو المرشدة بأن لا تتدخل في عملية التعليم الذاتي لكل طفل، وأن يقتصر دورها في توفير الوسائل التعليمية والتأكد من أن الطفل يستخدم الوسيلة كما خططت لها منتسوري[1].

وإن إعداد المنهاج التربوي أمر مرتبط بتحديد الأهداف وبناء عليه فقد تضمن منهاج منتسوري عدة أنشطة منه ما تعلق بالحياة اليومية ومنها ما تعلق بأنشطة الممارسات الحسية ومنها ما تعلق بأنشطة المهارات العلمية وهي كما يلي: [2]

2-1- الأنشطة والتدريبات المتصلة بالحياة العملية: تؤكد منتسوري على أن نجاح تدريب الأطفال يتوقف على عملية العرض التي يقوم بها الكبار عندما يسألهم الصغار كيف نفعل كذا؟ وترى منتسوري أن إشراك الطفل في الأنشطة الحركية يوسع من مدى انتباهه ويمكنه من التركيز ومعرفة التفاصيل، وتتضمن هذه الأنشطة الآتي:

- الأنشطة الحركية مثل نقل الشيء من مكان إلى آخر، حمل الأشياء، تزرير الملابس...هدفها تحرير الطفل من الاعتماد على الكبار.
- أنشطة الرعاية الصحية مثل تلميع الأحذية وغسل اليدين.
- أنشطة رعاية البيئة مثل إزالة الأتربة وترتيب الأثاث.
- أنشطة الرعاية الوجدانية، مثل المشاركة الوجدانية للآخرين في المناسبات المختلفة، الرفق بالضعفاء، زيارة المرضى.

2-2- الأنشطة والممارسات الحسية: ويتم تدريب الحواس في هذه الأنشطة عن طريق توفير أدوات وأجهزة مختلفة مثل أقراص خشبية ملونة، أوعية للشم، صناديق صوتية، أجراس موسيقية، قطع قماش ذات ملمس مختلف. ومن أهم أهداف هذه المواد بالإضافة إلى تدريب الحواس، شد انتباه الطفل وتنمية قدراته على التركيز ومعرفة الخواص الواضحة للمواد.

2-3- الأنشطة المتصلة بالمهارات الأكاديمية: تقدم منتسوري نشاط الكتابة على نشاط القراءة وهي تعتبر القراءة النتيجة للكتابة وقد استخدمت عدة مواد لتدريب الأطفال على الكتابة والقراءة وهي كالآتي:

- أشكال هندسية: حيث يختار الطفل شكلًا هندسيًا يقوم بتحديده على الورق وتلوينه بلون حسب رغبته.
- حرف من الورق المصنفر الملون: يقوم الطفل بتحسس شكل الحرف بإصبعه، ثم يستمع إلى نطق الحرف بصوت مدرسته.
- حروف أبجدية متحركة: تتكون من حروف أبجدية كبيرة يقوم بعض الأطفال بارتدائها والبعض الآخر بترتيبهم بشكل معين، يؤدي إلى صياغة مفاهيم أو كلمات شائعة.

---

(1) هدى محمود الناشف: المرجع السابق، ص19.

(2) حنان ع الحميد العناني: مرجع سابق، ص83-86.

- مجموعة من العصي المختلفة الطول والأحجام ليقوم الطفل بعدها.

وتعد منتسوري مبتكرة الأساليب والطرق الجديدة لعمل رياض الأطفال، ورائدة حركة تجديدها، بنقدها لرياض الأطفال الفروبلية التي استخدمت مربيات غير مؤهلات، ومنهاجه المطبق بآلية بحتة، وعلى أثر ذلك عملت منتسوري على تجديد عمل رياض الأطفال، وسمحت للطفل بممارسة كل التجارب بنفسه، هذا ما يمكنه من ممارسة النشاط العلمي بالملاحظة والتجريب والمقارنة والتصنيف الاستنتاج وحل مشكلات، وتنظيم الملاحظات واكتساب مصطلحات علمية، ورغم الانتقادات الموجهة لمنهج منتسوري من حيث إنه منهج موجه إلى المتخلفين عقلًيا وذي العاهات، ويعتمد على الحواس فقط في توجيه الطفل، دون ترك العنان له ليتخيل أو يبتكر جديدًا، إلا أنه يبقى المنهاج الذي احترام ميول الطفل في هذه المرحلة التي يحتاج فيها فعلًا إلى الحركة واكتشاف العالم المحيط من حوله من خلال الحواس مهما كان مستواه العقلي.

3- منهاج برامج النشاط الأكاديمي: وهي برامج نمطية منظمة تستند إلى النموذج الذي طوره الباحثان كارل بيرنر وسيجفريد انجلمان لتطوير المهارات الأكاديمية لأطفال ما قبل المدرسة وإعدادهم للمرحلة المدرسية اللاحقة وهذا البرنامج يترك كثيًرا من تخطيط الخبرات التربوية إلى مبادرة المعلمة المدربة الواعية بالشيء الذي تحاول أن تحققه، وترفض هذه البرامج فكرة أن الأطفال يتعلمون عن طريق اللعب، وتستعيض عن ذلك بالتكرار والتدريب.

إن طريقة التعليم في برنامج النشاط الأكاديمي جادة بصورة كبيرة؛ إذ يتم تدريب الأطفال يومَيا في ثلاث فترات تتراوح كل منها ما بين 20 إلى 30 دقيقة على القراءة والتعبير اللغوي والحساب، باعتبارها مركز الثقل في الخبرات التي تتضمنها برامج النشاط الأكاديمي؛ لتعليم المضامين الأساسية والجوهرية في تحقيق الإنجاز المدرسي، وظهرت تطبيقات هذا البرنامج في نظام ديستار التدريسي الذي صممت خبراته لتقديم التعلم الأكاديمي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة في اللغة والحساب[1].

إن مناهج التعليم التحضيري كثيرة ومتعددة لعل أبرزها المنهاج الذي قدمه فروبل، والذي بفضله انتشرت رياض أطفال وشاعت في دول العالم انتشاًرا لا نظير له، ومنهاج منتسوري المعتمد على الحواس وترك الحرية للطفل في الاختيار، ومنهج النشاط الأكاديمي الذي يركز على تعليم الطفل المهارات الأكاديمية المتمثلة في اللغة والحساب ويرفض فكرة اللعب أو مهارات الحياة اليومية والمهارات الحسية.

(1) شبل بدران: المرجع السابق، ص265-266.

ثانيا – المنهاج الدراسي ومرحلة الطفولة المبكرة:

1- **المنهاج وخصائص مرحلة الطفولة المبكرة**: بعد أن تناولت مناهج التعليم التحضيري، لابد أن أتطرق للمنهاج التربوي وعلاقته بخصائص وحاجات كل مرحلة تعليمية يمر بها الطفل، فحاجات طفل مرحلة الطفولة المبكرة تختلف عن حاجات وخصائص مرحلة الطفولة الوسطى أو المتأخرة، بحيث تفرض خصائص المرحلة منهج معين، دون غيره من المناهج حيث تظهر العلاقة بين النمو في مرحلة الطفولة المبكرة والمنهج أو ما يجب مراعاته عند التخطيط التربوي ما يلي"[1]:

- "ضرورة اشتقاق الأهداف وصياغتها من حاجات الطفل ومراحل نموه، كما دعا إلى ذلك كل من تيلر وتابا.

- اشتمال عناصر المنهج ومحتوياته في كل مادة دراسية على جوانب النمو المختلفة للتلميذ، بمعنى مراعاة الجانب الجسمي أي الحركة الذاتية لاكتساب الخبرات والجانب الاجتماعي، أي التفاعل مع المعلم والزملاء في الفصل لتحليل الموقف التعليمي وإثارة الأسئلة والوصول إلى نتائج والاهتمام بالجانب العاطفي الذي يكتسب شعور التلميذ نتيجة شعور التلميذ بالارتياح للمدرسة والمعلم والزملاء والمادة الدراسية.

- التركيز على النشاط الذاتي للمتعلم وإعطاء كل تلميذ الفرصة للتعبير عن نفسه في كل موقف تعليمي، على اعتبار أن النمو مختلف من فرد لآخر.

- التدرج في صياغة الخبرات والمعارف؛ وذلك لأن النمو يتميز بالتتابع والتدرج؛ لذا فإن الخبرات المتعلمة يجب أن تعتمد على الخبرات السابقة.

- تعويد التلاميذ على إدراك المعاني الكلية للأشياء، ثم اللجوء إلى التفصيل الدقيق لعناصر الموضوع؛ لأن النمو يتسم بالتكامل والتمايز. فعلى التلميذ أن يدرك أبعاد القصيدة الشعرية مثلا من حيث المعنى الإجمالي، ثم يلجأ للتفسير، كما يجب البدء بالمحسوسات في التعليم ثم المعنويات والمدركات العقلية.

- تشجيع التلاميذ على التعلم عن طريق الاستكشاف والبحث والتفكير وضرورة اشتمال المنهج من خلال طرق التدريس على تدريب التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات من خلال الاستكشاف والبحث، كما يجب أن نشجع التلاميذ على اكتساب التفكير الناقد، والتفكير المنطقي.

- تشجيع التلاميذ في هذه المرحلة على استخدام الحواس أو أكبر عدد منها لأنها وسائل اتصال الفكر الإنساني بالبيئة، فالنظر إلى المعلم وسماع حديثه ليسا كافيين لاكتساب الخبرة المعقدة.

- ضرورة استخدام المناقشة –جنبا إلى جنب- مع أساليب اللعب الجماعي؛ لأن الطفل في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص يميل إلى زملائه، كما يميل إلى النقاش والمحاورة معهم ومع معلمه للوصول إلى إجابات عن أسئلته المحيرة.

- ضرورة إكساب التلاميذ اللغة عن طريق التقليد الصحيح لها والتحدث معهم بقدر الإمكان بالفصحى لكسر حاجز الفوارق بين العامية والفصحى، والبدء معهم بكلمات وجمل وعبارات سهلة وقصيرة ومرتبطة بالبيئة، ثم

(1) زكريا إسماعيل أبو الضبعات: مرجع سابق، ص147-148.

التدرج في الصعوبة حسب العمر العقلي والزمني، شريطة أن يكون التلميذ قد مر بالخبرات الأقل في المستوى من قبل".

2- **مبادئ تنظيم مناهج تربية الطفل في الطفولة المبكرة:** هناك مبادئ ينبغي مراعاتها عند إعداد مناهج تربوية للطفولة المبكرة، حيث تصنفها حنان عبد الحميد العناني كما يلي"[1]:

2-1- المبادئ التي تتعلق بالمضمون أو ما يتوقع من الأطفال تعلمه، هي:

- يتجه التعليم من المحسوس إلى المجرد، ويقصد بالمحسوس دنيا الأشياء والأحداث الحاضرة والمرئية، بينما يقصد بالمجرد دنيا الرموز التي تمثل الأشياء الحقيقية والأفكار التي تدل على أشياء أو أحداث، فمن الأيسر أن نقارن بين اليابس واللين بلمس إسفنجه أو قالب آخر.

- يتجه التعليم من البسيط إلى المعقد ويتزايد التعقيد كلما ازداد عدد الوحدات أو المتغيرات أو الأحداث، فمن الأيسر على الطفل أن يعمل في خمس وحدات من أن يعمل في 15 وحدة كذلك يزداد التعقيد كلما قلت الفروق بين المتغيرات.

- يتجه التعليم من الحقائق إلى المفاهيم، فالخبرات تدفع الأطفال إلى إعادة بناء المفاهيم التي لم تعد صالحة بعد ومفاهيم الأطفال تنمو كلما فهموا العلاقات بين الأشياء والوحدات، فمفهوم طير ينمو بعد أن يكون الطفل قد خبر بأنواع مختلفة من الطيور، و كلما ازداد عدد الأشياء التي يعتبرها الطفل طيور.

- يسير التعليم من المعلوم إلى المجهول، فالخبرات المألوفة أو التي لا تتضمن إلا القليل من الحقائق المجهولة هي أسهل في الاستيعاب من الخبرات التي تكون كل عناصرها جديدة تقريبا والمعلومة الجديدة ينبغي أن ترتبط بما هو معلوم.

2-2- المبادئ التي تتعلق بالعمليات: أو بكيفية تعلم الأطفال:

- ينتقل الطفل من الاستطلاع إلى التجريب وتحقيق الفروض، ثم إلى حل المشكلات وتختبر المواد الجديدة للتعرف على الصفات المألوفة وغير المألوفة قبل إجراء المزيد من التجريب لاكتشاف حقائق أخرى، وتستخدم المعلومات الجديدة لحل مشاكل بها عناصر إضافية، فبعد اكتشاف كيفية دق مسمار في الخشب، يمكن للطفل أن يستخدم هذه المعلومات في حل مشكلة لصق قطعتين من الخشب معًا.

- ينتقل المتعلم (أ) تقليد أو نقل الأشياء والأحداث المرئية إلى (ب) الاستفادة من الذاكرة إلى (ج) ابتكار أشياء أو أحداث جديدة وعملية تقليد الأحداث المرئية أسهل من استعادة الأحداث الموصوفة وغير المرئية.

- ينتقل الطفل من التعرف إلى الذات إلى التعرف على الآخرين، والخبرات تعالج أولًا في إطار مشاعر الإنسان وتصوراته ومفاهيمه خصوصًا إذا علمنا أن الطفل بداية يكون متمركزًا حول ذاته وكثيرًا ما نلاحظ الاحتكار قبل الانقسام، وخاصة على مائدة الصلصال، حيث يحتكر صغار الأطفال كل الأدوات قبل أن يدركوا مدى حاجة الآخرين لنفس هذه الأشياء.

(1) حنان عبد الحميد العناني: مرجع سابق، ص49-50.

- من الأرجح أن يتعلم الطفل أشياء تختار له لو اتبعت القواعد الصحيحة للمران، فتعلم أسماء الأشياء و أرقام العدد وتزرير المعطف وحفظ أغنية وتعلم رقصة إيقاعية يمكن إتقانها بصورة أفضل لو تم التدريب عليها تحت الشروط التي تؤدي إلى النجاح.
- من الأيسر على الطفل أن يختار ويواظب على الأنشطة إذا ما صاحبها تعزيز، فالأطفال يقبلون على القص بالمقص وترتيب الأدوات ومواد اللعب عندما تكون هذه الأنشطة مصدرًا للإرضاء، أي أنهم يكافؤون عن طريق إحساسهم بالكمال والإنجاز والإتقان، وهي التي تأتي نتيجة الرضا الداخلي أو المدح الخارجي.

لصياغة منهاج دراسي خاص بالطفولة المبكرة ينبغي مراعاة مجموعة من الخصائص التي تميز هده المرحلة وجملة من المبادئ التي تساهم في تنظيم وإعداد هذا المنهاج، فيسهل على الطفل أن يتعلم أشياء تختار له إذا ما تنوعت التدريبات والطرق والأدوات، كما أن استخدام المهارات تحت أكثر من شرط يساعد على تثبيت التعلم، فمثلًا يتضمن إتقان استعمال المقص الاستخدام الناجح له في الأشياء المختلفة.

ثالثا – طفل مرحلة التعليم التحضيري:

طفل مرحلة التعليم التحضيري أو مرحلة الطفولة المبكرة تمتد من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات من عمر الطفل، يدخل بحلولها مرحلة التعليم التحضيري التي يسميها البعض مرحلة قبيل المدرسية وإن تسمية هذه المرحلة بمرحلة قبيل المدرسة أو الطفولة المبكرة أو مرحلة التعليم التحضيري تعود لطبيعة المجتمع وما وفره للطفل خلال هذه المرحلة وعلى اعتبار أن الطفل في هذه المرحلة يتميز بميزات عامة منها استمرار النمو بسرعة ولكن أقل من سرعته في المرحلة السابقة، والاتزان الفسيولوجي، والتحكم في عملية الإخراج، وزيادة الميل إلى الحركة والشقاوة، ومحاولة التعرف على البيئة المحيطة، والنمو السريع في اللغة، نمو ما اكتسب من مهارات...وهناك بعض التعميمات يذكرها البعض ونسمعها كثيرًا، ولكننا نود أن تؤخذ بحذر شديد لأنها كثيرًا ما تكون مضللة. ومن أمثلة التعميمات: أطفال الثانية سلبيون، وأطفال الثالثة مبتكرون، وأطفال الرابعة مخاطرون، وأطفال الخامسة مبتهجون، وأطفال السادسة اجتماعيون[1] حيث سيتضح من خلال الوقوف على مظاهر النمو ومشكلاته.

1- مظاهر نمو طفل مرحلة التعليم التحضيري: يتميز الطفل في هذه المرحلة باستمرار عملية نموه، ولكن أقل مما كانت عليه من قبل، وزيادة تفاعله الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها، ويمكن إجمال هذه المرحلة في المظاهر الجسمية والحركية والعقلية والنفسية والاجتماعية، حيث تظهر تغيرات طفيفة ونمو على مستوى الجسم والسلوك وكثرة الأسئلة للتعرف على العالم المحيط، وبداية بناء الذات الفردية الخاصة، وهذا ما سأحاول معرفته من خلال عرض مظاهرة النمو التالية:

1-1- مظاهر النمو الجسمي:"يتضمن النمو الجسمي بالتغير التشريحي كمًا وكيفًا وحجمًا وشكلًا ووضعًا ونسيجًا والنمو الجسمي في هذه المرحلة مهم من ناحية الزيادة في الحجم ومهم أيضًا بصفة خاصة من ناحية النمو الحركي[2]. وتعد سنوات (2-6) الفترة الثانية من نمو الطفل، وخلالها يمر الطفل بمرحلة انتقالية تتميز بالنمو الجسدي الثابت تقريبا: حوالي6 بوصات في السنة[3].

ومن مظاهر النمو الجسمي" تستمر الأسنان في الظهور ويكتمل عدد الأسنان المؤقتة اللبنية، ويبدأ تساقطها لتظهر الأسنان الدائمة في سن السادسة، ويعاني الطفل في هذه المرحلة من عملية التسنين، وذلك حسب تركيبة الجسم، وينمو الرأس نموًا بطيئا ويصل في هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد، وتنمو الأطراف نموًا سريعًا، وينمو الجذع بدرجة متوسطة، ويتأثر الطول بإمكانية النمو لدى الطفل،...ويزداد متباطئًا نسبيًا بمعدل (6-7-8-9)سم خلال السنوات (3-4-5-6)سم، ويلاحظ أن نمو الطول يبرزه نمو الجذع واستطالة العظام وفقدان الشحم الذي كان ملاحظا خلال فترة الرضاعة[4]. ويصل طول الطفل في المتوسط 95 سنتيمترا في عمر3 سنوات، كما

(1) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص192-193.

(2) محمد عبد الرحمن عدس: **مدخل إلى رياض الأطفال**، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2001، ص36.

(3) M.A Moioli **: le développement de l'enfant** .Editions de Vecchi S.A. paris.2002 p 48.

(4) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق،ص192.

يزداد الوزن بمعدل كيلو جرام واحد في السنة [1]. والملاحظ أن التغير في الوزن والحجم في هذه المرحلة أبطأ منه في المرحلة السابقة. أما نمو الهيكل العظمي فيزداد حظ أجهزة الطفل العظمية من النضوج، ويبدأ قدر أكبر من الغضاريف في الهيكل العظمي للطفل في التحول إلى عظام، ويظل الهيكل العظمي في هذه المرحلة غير ناضج، وتزداد عظام الجسم حجمصا وعددًا وصلابة مع النمو، ويسير النمو العضلي بمعدل أسرع عن ذي قبل؛ مما يزيد الوزن[2].و"يمكن للوالدين النظر في تغير المظهر العام للطفل وأن يأخذا الخصائص الفيزيائية أقرب إلى تلك للكائن الحي الكبار: الطفل هو أرق مظهرًا للجسم النحيل حتى يتعدى تقريبًا سن 2 سنة يقل أو يختفي تمامًا، كما أن بعض الوالدين يقلقون في بعض الأحيان لعدم نمو الطفل (طفل رقيق جدا، فهو لا ينمو) يقولون أنه فيه اضطرابات لمعدلات نمو طفلهم، مقارنة مع العامين الأولين من حياته دور طبيب الأطفال، رغم أن هذا أمر طبيعي ومتوافقة تمامًا مع التطور الطبيعي للطفل فيما يتعلق بعمره[3].

ولمراعاة النمو الجسمي وجب على الآباء والمربين ما يلي:"[4].

- الاهتمام بالأسنان ونظافتها، وفحص الأسنان مرتين سنويًا اعتبارًا من العام الثالث من عمر الطفل.
- تجنب الطفل الحوادث التي قد تؤدي إلى عاهات أو عوائق معوقة لنموه
- عدم القلق بخصوص صغر حجم الطفل أو قصره واضعين في الحسبان الفروق الفردية.
- الدراية الكافية بوسائل الحكم على تقدم الطفل واطراد نموه.
- العناية بصحة الطفل الجسمية والاهتمام بتحصينه ضد الأمراض، والاهتمام بتغذية لتقابل متطلبات النمو المطرد.

ولمراعاة جانب النمو الجسمي للطفل في هذه المرحلة وجب على الوالدين العناية بصحته الجسمية ونظافته واحترام مواعيد الفحص الطبي والتطعيم المرحلي لمقاومة الأمراض المعدية وعلاجها على اعتبار جسمه في هذه المرحلة ضعيف لا يستطيع مقاومة الأمراض مثل مرض الكساح وفقر الدم وداء السكري، وسوء التغذية وغيرها.

1-2- مظاهر النمو الانفعالي: ينمو سلوك الانفعالي تدريجيًا في هذه المرحلة من ردود الفعل العامة التي تحيط بالطفل نحو سلوك انفعالي خاص متمايز يرتبط بالظروف والمواقف والأفراد والأشياء، حيث كثيرًا ما نرى الطفل يقلد انفعال شاهده من أبيه وأمه، حيث تظهر في بداية هذه المرحلة حدة الانفعالات وتنوعها وتقلبها بشكل فجائي، كما يستمر نمو الاستجابات الانفعالية بشكل تدريجي ومتمايز وتدور معظمها حول الذات مثل الخجل، والخوف والشعور بالذنب والثقة بالنفس أو الشعور بالنقص والتعبيرات الخاصة بنوبات الغضب ويرى العلماء بأن مطالب النمو الجديدة ومعرفة اللغة وزيادة القدرة على التعبير[5].

---

(1) رمضان القذافي:**علم نفس النمو** -الطفولة والمراهقة-، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص258.

(2) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق،ص192-193.

(3) M.A Moioli : .p.cit.p 48-49.

(4) جمال عبد الفتاح العساف، رائد فخري أبو لطيفة: مرجع سابق، ص 143-144.

(5) رمضان القذافي: المرجع سابق، ص266.

ومن مظاهر هذا النمو في هذه مرحلة [1]:

- زيادة تمايز الاستجابات الانفعالية خاصة اللفظة منها لتحل تدريجيًا محل الاستجابات الانفعالية الجسمية.

- تميز الانفعالات بالشدة وتكون مبالغًا فيها، كما تتميز بالتنوع والانفعال من انفعال إلى آخر، وتركز حب الطفل بهذه المرحلة حول الوالدين

- ظهور الانفعالات المتمركزة حول الذات مثل الخجل مشاعر الثقة بالنفس، الشعور بالنقص ولوم الذات والاتجاهات المختلفة نمو الذات. ويزداد الخوف ويقل حسب درجة الشعور بالأمن والقدرة على التحكم في البيئة، وتزداد كذلك مثيرات الخوف عددًا وتنوعًا.

- ظهور نوبات الغضب المصحوبة بالاحتجاج اللفظي والأخذ بالثأر أحيانًا، ويصاحبها العناد والمقاومة والعدوان عند حرمان الطفل وإشباع حاجاته.

- تأجج الغيرة عند ميلاد طفل جديد، فيشعر الطفل بتهديد رهيب لمكانته، ويشعر كأنه عزل عن عرشه، فتظهر لديه سلوكيات النكوص، فيقوم بأنماط سلوكية يقوم بها أخوه القادم الجديد ولا يلقى من والديه إلا الترحيب، وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل نحو الاستقرار الانفعالي".

"وتلعب الأم دورًا رئيسًا في نمو الجانب الانفعالي بشكل سليم بالنسبة لطفلها، حيث يتعامل معها في مواقف كثيرة كالرضاعة، والفطام، والتدريب على ضبط التبول والتبرز، وغيرها من سلوكيات الضبط المرتبطة بجوانب انفعالية، ويجب ترك الفرصة للطفل للتعبير عن انفعالاته بصورة سليمة خصوصًا عندما يكون الموقف متعلقًا بالأم والأب أو المعلم؛ لأنه لكل من هؤلاء منزلة كبيرة في نفس الطفل فعند ما يصدر منهم تشجيع أو توبيخ فله أثر كبير إيجابيًا أو سلبًا[2].

وهناك أمور ينبغي على الوالدين والمعلمين مراعاتها لامتصاص انفعالات الطفل، وتتمثل فيما يلي[3]:

- توفير الشعور بالأمن والثقة والكفالة والانتماء والسعادة عند الطفل وإشباع حاجاته. وتعليم الطفل ضبط الانفعالات من هذه السن المبكرة. وحمايته من الأصوات والمشاهد المخيفة.

- خطورة كبت الانفعالات مما يهدد الصحة النفسية للطفل ويؤدي إلى انحراف سلوكه.وخطورة العقاب خاصة العقاب البدني، فالعقاب لا يؤدي إلا إلى كف السلوك غير المرغوب فيه ويؤدي أيضا إلى الخنوع.

- الأوامر والنواهي يجب أن تكون لصالح الطفل وليس لصالح الكبار. وخطورة الاعتماد الكامل على الخدمات والمربيات، وإذا كان لابد من الاعتماد عليهن فيجب العناية والدقة في اختيارهن، من حيث الشخصية وطريقة المعاملة والخبرة.

---

(1) صالح محمد على أبو جادو: مرجع سابق، ص64-65.

(2) صالح بن إبراهيم عبد الطيف الصنيع: **الصحة النفسية من منظور إسلامي بين علماء الاجتماع وعلماء النفس**، دار الفضيلة، ط1، الرياض، السعودية، 2005، ص291.

(3) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق،ص216.

- خطورة جعل الطفل موضع تسلية أو معاكسة أو تهكم أو سخرية وخطورة توجيهه بفرض الأوامر والنواهي في غلظة وإصرار، أو تكليفه بما لا يطيق، وخطورة نبذ الطفل أو الإعراض عنه.

- الحرص عند إرسال الطفل لأول مرة إلى دار الحضانة والثبات في معاملة الطفل وعدم التذبذب في الثواب والعقاب، أو بين المحاسبة وغض النظر بالنسبة لنفس السلوك، وتجنب التقلب في الاتجاهات والمعايير السلوكية، وتجنب القيام بسلوك ينهون عنه الطفل.

- توزيع الحب والعطف والرعاية بين الأطفال في الأسرة حتى لا تتولد الغيرة بينهم.

1-3- مظاهر النمو اللغوي:" يتقدم الطفل في نموه اللغوي، بحيث يمكنه استخدام الجمل، وفهم القواعد المنطقية والتركيبات أو مقارنتها، كما تزداد معارفه ومهاراته اللغوية وقدراته على الإنصات والمناقشة "من المظاهر المهمة في النمو اللغوي للطفل تزايد الدقة في استخدام الكلمات والقدرة على اختيار الألفاظ والعبارات التي تؤدي إلى مختلف المعاني، وكذلك التعرف على مختلف الألفاظ"[1]، البسيطة التي في متناوله، ويمكنه النطق بها، فطفل مرحلة التعليم التحضيري لا يستطيع استعمال كلمات كثيرة للتعبير عن أحاسيسه لمحدودية قاموسه اللغوي ومعظم عباراته يتخللها إشارات وحركات تعبر عن الشيء الذي يريده.

"والمفردات اللغوية الأكثر استعمالًا في المرحلة الابتدائية مفهومة جيدًا من طرف الأطفال في مختلف المستويات التعليمية، ونسبة الأخطاء تكون أكثر اعتدالًا من بينها التركيبات الأكثر فهمًا في مختلف الأقسام، الأسئلة تكون كما يلي: كم؟ كيف؟ ... الأخطاء الملاحظة متوافقة مع مستوى القصور اللغوي المألوف الملاحظ عند الأطفال في عمر 5 إلى 7 سنوات"[2].

للنمو اللغوي أهمية خاصة في تنمية شخصية الطفل حيث إنه يزيد من معرفته، بالإضافة إلى اتساع ثقافته وإطلاعه مما يساعده في معرفة محيطه الاجتماعي. فللغة أثر كبير على الطفل حيث يستخدمها بدافع من وظيفتها الاجتماعية باعتبارها الوسيلة الأفضل والأسهل للاتصال مع الآخرين، فهي لغة التخاطب فيما بين الأطفال، وهي والوسيلة الأيسر لتبادل الأفكار ونقلها بينهم، كما أن النمو اللغوي للطفل يتأثر بالمحيطين به فيقوم بإعادة كلماتهم وعباراتهم خاصة من المقربين، "فاللغة المستعملة عند هؤلاء الأطفال مع آبائهم لا تختلف في تعقدها عن تلك اللغة المستعملة من عند نفس الأطفال مع المخاطبين البالغين"[3].

كما يتأثر الطفل بوسائل الإعلام التي يشاهدها ويسمعها من إذاعة أو تلفزيون ..ولها تأثير بارز في تطوير لغة الطفل إذ يكتسب منها ألفاظًا وعبارات يستعين بها عند ما يعبر عن حاجاته "فوسائل الإعلام عامل من عوامل تحسين النمو اللغوي عند الطفل، وهذا يجعل المسؤولية كبيرة على معدي برامج الأطفال في وسائل الإعلام المختلفة في هذه المرحلة[1] مثل قناة قادة المستقبل spston وطيور الجنة وغيرها من القنوات الخاصة بالطفل

---

(1) محمد أحمد محمد عبد الله: **علم النفس الفسيولوجي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د س، ص116.

(2) Rondal (j A)**: l'interaction adulte –enfant et la construction du langage** .Pierre Madriaga. Bruxelles. p 75.

(3) Rondal (j A)**:** o.P.cit. p 85.

(1) باسم حوامدة، شاهد ذيب أبو شريخ، أحمد رشيد القادري: **وسائل الإعلام والطفولة**، دار جرير، ط1، عمان الأردن،2006، ص49.

والتي يظل الطفل في اتصال مباشر معها. وتؤدي دورًا هامًا في تطوير لغة الأطفال وإكسابهم المفردات والتراكيب اللغوية.

وهناك أمور ينبغي على الوالدين والمربية والمعلم مراعاتها تتمثل فيما يلي: [2]

- الاهتمام بحكاية القصص للأطفال بهدف التدرب على الكلام، مما يساعد في النمو اللغوي، وتعويده على تجنب استخدام الألفاظ البذيئة وألفاظ السباب الشائعة.

- رعاية النمو اللغوي نموا سويًا صحيحًا وتقديم النماذج الكلامية الجيدة والاهتمام بسعة المفردات النشطة التي يستخدمها الطفل في حياته اليومية والاهتمام بتدرج طول الجملة وسلامتها والإبانة بحسن النطق.

- عمل حساب مشكلة العامية والفصحى واختلافها عند تعليم الطفل الكلام.

1-4- **مظاهر النمو العقلي:** تتميز المرحلة" بالنمو السريع في الناحية العقلية، ويطلق على هذه المرحلة بأنها مرحلة السؤال[3] لكثرة الأسئلة التي يطرحها الطفل في محاولة منه لفهم واستيعاب والتعرف على محيطه الاجتماعي، ويحاول أن يفهم ذلك في ظرف قصير، فكثيرا ما نسمع أسئلة كثيرة حول لماذا؟ وماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ فهي أسئلة استفسارية عن كل شيء لم يفهمه ويلح في طلبه من المحيطين به غالًبا تصل في بعض الأحيان إلى الإحراج، فالطفل في هذه المرحلة يسعى للتعرف على الأشياء التي تثير انتباهه ليفهم بذلك الخبرات التي يمر بها، فهو يصطنع لنفسه أسلوبًا يستطيع به ملاحظة الأشياء والأحداث ويحاول التعبير عن ردود أفعاله العاطفية بالحركات حيث يصبح لديه القدرة على التبصر فيما حوله، وقد أثبت عالم النفس (بنجامين بلوم) من خلال دراسته أن نسبة (20%) من النمو في ذكاء الطفل على الأقل يتكون خلال السنة الأولى من عمره، وأن(50%) منه يتكون حوالي السنة الرابعة، و(80%) منه حوالي السنة الثامنة، (82%) حتى السنة الثالثة عشر[4].

كما أكدت "دراسات على ذكاء الطفل قام بها ألفرد بيني وسيمون وذلك بدراسة قدراته على حل المشكلات في مواقف حياتية عادية مثل: معرفة عامة تخزين الجمل...، أو مواقف في الحياة الاجتماعية: حساب مفردات ...وكانت النتيجة في سن الخامسة دليلان محققان حيث أن متوسط الأطفال في هذه السن قارنوا بين علبتين وأشاروا إلى الأثقل بينهما . رسم مربع"[5].

"وابتداء من سن 3 إلى 4 سنوات الأطفال يستطيعون استعمال أشكالاً استنتاجيه مثل السب والتهديد، خاصة عند حل النزاعات وتبرير حاجياتهم ورغباتهم، نحو 4 أو 5 سنوات يبدؤون باستعمال العمليات التبريرية؛ وذلك بإدخال

(2) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق،ص212.

(3) عزيزة محمد أحمد الشيبان: مرجع سابق، ص42.

(4) هيام محمد عاطف:**الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة**، دار الفكر العربي،ط01، القاهرة، مصر، 2001، ص73.

(5) Alain (A)**: introduction a la psychologie** . Imprime .paris. France.2005. p 83.

عناصر عملية (واقعية) وإحصاء الوقائع نحو 5 أو 6 سنوات، وفهم قواعد المحادثة والمجادلة، ويحسن خاصة ضرورة احترام الأدوار في الكلام"[1].

وهناك أمور ينبغي على الوالدين والمربين مراعاتهما في النمو العقلي لأطفالهم أهمها[2]:

- توفير الوقت أمام الطفل لينمو، وإتاحة الفرصة ليستكشف، وإتاحة الحرية له ليجرب، وإتاحة المثيرات الملائمة للنمو العقلي وتنمية الدوافع.

- الاهتمام بالإجابة عن تساؤلات الطفل بما يتناسب مع عمره العقلي، وتعليمه كيف، ومتى يسأل، وتدريبه على صياغة الأسئلة الجيدة واستغلال حبه للأغاني وسماع الأناشيد وحب القصص في تقوية ذاكرته.

- مساعدة الطفل في عبور الهوة بين عالمه الخيالي والعالم الخارجي والواقعي بسلام، والاهتمام بالقصص التربوية، وتجنب المبالغة في القصص الخيالية، رغم أهميتها في اتساع خيال الطفل وخصوبة تفكيره حتى لا يؤدي ذلك لتشويه الحقائق المحيطة به وتقوية نموه العقلي.

- استغلال هواية الطفل للرسم البسيط والتلوين في عملية التشخيص، وتنمية الخبرات المتنوعة واستغلالها في تنمية قدراته المختلفة، مع إتاحة فرصة ممارسة أشياء مختلفة وأشياء متشابهة ليدرك أوجه الشبه والاختلاف بينها. وتنمية الابتكار عنده في هذه السن المبكرة من خلال استخدام اللعب.

- رعاية تفكيره وتهيئة الجو الفكري الصالح وإتاحة الخبرات الحية والتوجيه السليم تساعد الطفل في تكوين مفاهيمه تكوينًا واضحًا منظمًا فعالًا يؤدي إلى معالجة مشكلاته بصورة قوية، وإلى استمتاعه بتفكيره وهو يسلك طريقه نحو أهدافه، والبدء معه بالمحسوس، والانتقال منه تدريجيا إلى المعنوي.

- تجنب دفع الطفل دفعًا إلى القراءة والكتابة قبل أن يكون قد تم استعداده لذلك، وتزويده بقدر مناسب من المعلومات عن الدراسة قبل دخولها بما يثير اهتمامه قبل أن يبدأ الدراسة.

1-5- مظاهر النمو الفيزيولوجي: يتميز النمو الفيزيولوجي للطفل في هذه المرحلة بعدة ميزات "ينمو الجهاز العصبي بسرعة، وهذا يؤدي إلى التغير في سرعة انتقال الباعث العصبي مما يؤدي إلى انخفاض زمن الرجع كلما تقدم الطفل في العمر، وتتصلب الغضاريف وتتحول إلى عظام، ويزداد طول الهيكل العظمي، وتنمو العضلات ويصبح التنفس أعمق، ويزداد ضغط الدم، وتقل ساعات النوم، وتزداد سعة المعدة "[3].

ومن الضروري مراقبة وتنظيم طعام الطفل لوقايته من أمراض سوء التغذية وفقر الدم والسمنة المفرطة، وذلك بمراعاة الأمور التالية:"[4]

- مساعدة الطفل على تكوين عادات نوم صحية. والعمل على أن يكون الطفل سعيدا قبل ذهابه إلى النوم.

---

(1) Florin (A)**: le Développement Du Langage** . Imprime . France.1999. p 55.

(2) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص207-208.

(3) باسم حوامدة ، شاهد ذيب أبو شريخ، أحمد رشيد القادري: مرجع سابق، ص49-50.

(4) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص196-197.

- ملاحظة على أن إرغام الطفل على أن ينام أكثر من حاجته يؤدي إلى سلسلة من المشكلات السلوكية المرتبطة بالنمو، مثل رفضه الذهاب إلى الفراش أو رفضه النوم أو الاستيقاظ أثناء الليل، أو الاستيقاظ المبكر في الصباح؛ ولذلك يجب تجنب الإصرار على طقوس ليست ضرورية لعملية النوم ذاتها، ويجب العمل على توجيه النوم بحيث يتماشى مع المقتضيات الاجتماعية.

- تعليم الطفل: ماذا يأكل؟ وكيف يأكل؟ وتقديم ألوان مناسبة متنوعة متكاملة من الغذاء تحتوي على البروتينات والمعادن والفيتامينات اللازمة لسلامة نموه، وتشجيع عادات الأكل الحسنة مع تجنب إرغام الطفل على الأكل ومعرفة أسباب فقدان الشهية أو الإفراط في الأكل إذا لوحظ ذلك لتجنبها.

1-6- مظاهر النمو الحركي: يمتاز النمو الحركي بالحيوية والسرعة والدقة والقوة وانضباط وتناسق حركات الأيدي والأرجل،فيصبح الطفل قادرًا على استخدام المعلقة واللعب بالمكعبات، وأن يغسل يديه ويجففها، ويستطيع أن يلعب بالكرة، ويستطيع استخدام التلوين وتشكيل الأشكال بالمعجون، ويستطيع الكتابة على مراحل: هي مرحلة التخطيط، ومرحلة الحرف، ومرحلة الكلمات، ويمكن لطفل هذه المرحلة أن يؤدي اللعب الحركي البسيط، والإمساك بالفرشاة ورسم المخطوط والدائرة وقص الأوراق، ثم ينتقل إلى القدرة على رسم دوائر وأشكال مائلة ومنحرفة[1].كما أن حركة الطفل في هذه المرحلة متميزة بين الذكور والإناث، فالذكر أكثر حركية من الأنثى ويميل إلى اللعب العنيف الذي يستدعي العضلات، مثل التسلق والجري ولعب الكرة وركوب الدراجة، أما الأنثى فتتجه إلى لعب الحبل والقفز والرسم والكتابة.

في هذه المرحلة وجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي: [2]

- تحويل النشاط الحركي الزائد والاستفادة منه في وجهات نافعة، وتشجيع الطفل أثناء لعبه ونشاطه حتى ندعم حاجته للشعور بالنجاح.

- خطورة إرهاق الطفل بنشاط حركي فوق طاقته، وإتاحة النشاط الحركي الحر في الهواء الطلق في تلقائية ومرونة، مثل التسلق والتوازن وغير ذلك؛ مما يدرب العضلات الكبيرة. ووضع الأدوية والسموم بحيث لا تصل إليها يده.

- تشجيع الطفل في دار الحضانة على الرسم في لوحات كبيرة بغرض تعويده على مسك القلم واستخدامه واستعمال الورق واستخدام المقص والأشغال اليدوية وإعطائه فرصة التشكيل باستخدام طين الصلصال وغير ذلك من المهارات التي تنمي العضلات الصغيرة.

- تزويد رياض الأطفال بالأدوات والمعدات والأجهزة التي تساعد الطفل على اللعب بحرية واستعمال أعضاء الجسم المختلفة. وتقديم الخبرات والتعليمات اللازمة للنمو الحركي السوي، وتجنب التهكم والسخرية منه إذا بدت حركته غير منتظمة في بداية هذه المرحلة لأن ذلك يعقد الأمور.

---

(1) باسم حوامدة ، شاهد ذيب أبو شريخ، أحمد رشيد القادري: مرجع سابق، ص50.

(2) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص200-202.

- تجنب القلق بخصوص استعمال الطفل يده اليسرى، وخطورة إجبار الطفل الأيسر على الكتابة باليد اليمنى لما قد يصاحب ذلك من توتر حركي وعصبي. والالتفات إلى حالات العجز الحركي الخاصة عند بعض الأطفال والعمل على علاجها ومساعدة الأطفال ذوي العاهات في تطوير نموه الحركي حسب إمكاناتهم قبل أن يصاب مفهوم الذات لديهم بأذى وقبل أن يصابوا بسوء التوافق الاجتماعي".

1-7- مظاهر النمو الحسي:"يعرف الطفل الاتجاهات في هذه المرحلة، ويستطيع التمييز بين اتجاهات اليمين واليسار وأعلى وأسفل، كما يستطيع إدراك الأشكال والمسافات والأعداد والمقارنة بين الأحجام[1]، حيث نراه "ينظر مليا (يدقق) في وجهة نظر الذي يتخاطب معه بغية بناء مرجع مشترك بينهما"[2].

وتنمو حواس الطفل في هذه المرحلة وتتميز بعدة مظاهر منها[3]:

- تكامل أداء الحواس ويدرك الطفل كل حاسة من حواسه.

- حاسة البصر: يتميز البصر في هذه المرحلة بالطول وتسهل رؤية الكلمات الكبيرة ويميز بين الألوان وقد يصاب الطفل بالصداع لكثرة التحديق.

- حاسة السمع:" في هذه المرحلة يتطور السمع من حيث قوة التميز السمعي، ويلاحظ نمو حاسة الإيقاع الموسيقي، ويفضل الطفل في هذه المرحلة الإيقاع السريع.

- حاسة الذوق: يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يميز بين أنواع المذاق الرئيسية وهي الحامض والمالح والحلو والمر.

- حاسة الشم:"حاسة الشم بالنسبة للطفل في هذه المرحلة هي حاسة تهدف إلى حماية الطفل في عملية التغذية من الأشياء الضارة وترتبط في أهدافها بالذوق.

- حاسة اللمس: ويقصد بها الحواس الجلدية" فيستجيب طفل هذه المرحلة لمثير اليد واللمس يكون خارجيًا ويشمل سطح الجلد وللحواس الخمسة عند الطفل علاقة بإدراكه للأشياء المحيطة.

فيما يخص تطوير السمع والنطق لدى الطفل في هذه المرحلة،"يجب تبسيط المفردات المفهومة (المدركة) من قبل الطفل، وتطوير الكلمات الدالة على المكان والزمان مثل: على وتحت ووراء، أمام وأمس وغدًا ...ومعرفة التشابه المعنوي وفقا للكلمات المترادفة والمتضادة وذلك لتحرير التعبير لدى الطفل تطوير اهتماماته ومهاراته، في نقل أفكاره وأحاسيسه عن طريق الحركة والإشارة والكلام"[4].

يجب على الوالدين خلال هذه الفترة مراعاة ما يلي:[5]

- رعاية النمو الحسي وذلك عن طريق الاتصال المباشر بالعالم الخارجي كما في الزيارات والرحلات.

---

(1) رمضان القذافي: المرجع سابق، ص261.

(2) Florin (A): o.p.cit. p 56.

(3) باسم حوامدة ، شاهد ذيب أبو شريخ، أحمد رشيد القادري: مرجع سابق، ص50-51.

(4) Rondal (j A)**: langage et éducation** .Pierre Madriaga. Bruxelles.1978. p 168.

(5) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص203.

- تربية السمع، وتعويد أذني الطفل في الحضانة سماع الموسيقى والأناشيد والكلام المنغم والغناء.
- ملاحظة وجود أي عطل أو عاهة حسية وعلاجها طبيا واتخاذ الإجراءات اللازمة تربويا بما يتناسب مع الطفل.

1-8- مظاهر النمو الاجتماعي:"يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيف يعيش مع نفسه؟ وكيف يعيش في العالم الخارجي ويتفاعل فيه مع غيره من الناس؟[1]"،"وتساعد علاقة الطفل بوالديه في استمرار عملية التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، مما يؤدي إلى تعلم القواعد والمعايير الاجتماعية زيادة القدرة على التوافق مع ظروف البيئة الاجتماعية[2].

ويزداد التفاعل الاجتماعي للطفل مع أسرته ومجتمعه كلما ارتفعت درجة تفاعله واحتكاكه، واتسعت دائرة علاقاته الاجتماعية مع أفراد المجتمع في الأسرة وجماعة الرفاق ورياض الأطفال والمسجد والمدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي يتردد عليها الطفل، "ويبدأ هذا النمو عند الطفل حينما يستطيع التمييز بين الأشخاص والأشياء وأول تجربة له في هذا المجال هي حين نطعمه أو نسقيه أو نحميه ومن خلال عنايتنا بجسمه ينتبه إلى وجود من حوله ويجلب ذلك نظره بشكل يشعره أن هناك أناسًا آخرين غيره لهم كيانهم الخاص ومهمتهم الخاصة في رعايتهم له وهذا يشعره بالأمن، والطمأنينة اللذين هما عاملان أساسيان في النمو السليم لشخصيته أولا وبداية نمو وعيه الاجتماعي ثانيا[3]، فالنمو الاجتماعي للطفل يزداد بتفاعله واحتكاكه مع غيره فيزداد بذلك فهمه لما حوله وفهمه لنفسه فتتسع معارفه وخبراته في التعامل مع غيره، فالدعامة الرئيسة تقام في السنوات الأولى من حياته، فهي تقوم على فكرة التفاعل الاجتماعي، حيث يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى تعلم القيم والآداب والمعايير الاجتماعية التي تساعد على ممارسة الإدراك الاجتماعي الذي تظهر بشائره حينئذ ومن ثم يستطيع التمييز بين الخير والشر[4].

كما يمكن "تعليم الطفل اللغة المستعملة في مواقف اجتماعية مختلفة مثل: التحية وتقديم النفس والاعتذار والشكر... وعلى الكلام أمام مجموعة، وعلى تبادل المعلومات مع الآخرين وعلى الحديث في مجموعة مع مراعاة نظام المحادثة"[5].

(1) محمد عبد الرحمن عدس: مرجع سابق، ص40.
(2) رمضان القذافي: مرجع السابق،ص 267.
(3) محمد عبد الرحمن عدس: مرجع سابق، ص36.
(4) عزيزة محمد أحمد الشيبان: مرجع سابق،ص45.
(5) Rondal (j A)**: langage et éducation** . o.p.cit. p 167.

وما ينبغي على الوالدين والمربين بصفة عامة مراعاته في هذه المرحلة ما يلي:[1]

- توفير الجو الاجتماعي الصديق، وإشباع حاجة الطفل إلى الرعاية والتقبيل والحب والحنان والفهم والمدح من قبل الوالدين والأقران بما ييسر النمو السوي للشخصية، والاهتمام بتحسين العلاقة بين الوالدين والطفل كوقاية من حدوث الاضطرابات النفسية، وكقوة هامة في التوحد الموجب ونمو مفهوم موجب آمن للذات.

- توجيه الطفل ليدرك معنى المجتمع وتقوية الميل الاجتماعي عنده وتعليمه المعايير الاجتماعية السليمة وآداب السلوك الاجتماعي، مثل التعاون واحترام الآخرين، ...وأن يراعي الكبار أنفسهم آداب السلوك حتى يكونوا قدوة حسنة وتعويد الطفل على رؤية الغرباء ومجالستهم ومحادثتهم.

- العمل على تنمية الضمير الحي القوى عند الطفل.

1-9- مظاهر النمو الجنسي: يرى كولبرج أن الطفل في هذه المرحلة "يتعرف على أعضاء جسمه وتحديد جنسه، ويعرف أن كل جنس يبقى على طبيعته دون تغيير، فالأولاد لا يصبحون أمهات ولا يتحولون عندما يكبرون، كما أن البنات لا يصبحن آباء، كما يعرف أن التغيرات الاصطناعية لا تؤدي إلى تغيير الهوية الجنسية، فالبنت لا يتغير جنسها لمجرد ارتدائها ملابس الأولاد[2].

من مظاهر النمو الجنسي عند الطفل في هذه المرحلة ما يلي: [3]

- الفضول وحب الاستطلاع الجنسي لنفسه وللجنس الأخر والإكثار من لمس الأعضاء التناسلية وخاصة عند الأطفال الذين يفقدون الراحة والعطف والحب.

- التصريح بالرغبة في الزواج من الأمهات أو الآباء وهذا يتطلب من الوالدين والمربين القيام بالتربية الجنسية للطفل وتعريفه بأسماء أعضائه التناسلية الخارجية والصراحة بما يختص به الجسم في حدود الأسرة، والإجابة عن أسئلة الطفل حول الجنس بما يتناسب مع مستوى فهمه وبدون تفصيل زائد وبدون انفصال وتعريف الطفل بالفرق بين الجنسين، ومعالجة مواقف العبث الجنسي.

- تعليم الطفل المعايير الخلقية الخاصة بالسلوك الجنسي".

1-**10- مظاهر النمو الديني:** مظاهر النمو الديني في هذه المرحلة كثيرة ومتعددة، منها" سؤال الطفل أسئلة تتعلق بالميلاد والموت مثل من أين جاء أخي؟ من الذي وضعه في بطن أمي؟ أين يذهب الميت؟ يسأل أسئلة متعلقة بالله عز وجل مثل: أين هو؟ وما شكله؟ ولماذا لا نراه؟ ويمسك الطفل في هذه المرحلة بإجابات والديه وتبقى الأسئلة تدور في ذهنه، حتى ينمو ويعيد طرحها عبر مراحل النمو اللاحقة ولا يصل إلى قناعات عقلية ودينية إلا بعد مضي فترة من الزمن[4].

---

(1) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص226.

(2) رمضان القذافي: مرجع سابق، ص284.

(3) باسم حوامدة ، شاهد ذيب أبو شريخ، أحمد رشيد القادري: مرجع سابق، ص51.

(4) المرجع نفسه، ص52.

وينبغي على الوالدين الاهتمام بتنمية ثقافة الطفل الدينية وتزويده بقصص الأنبياء والصحابة في قالب تربوي مشوق، حتى تترك أثر المحبة والتقدير لهم والاهتداء وتقديس عبادة الله عز وجل ومحبة الرسل.

كما يجب على الوالدين والمربين مراعاة الجوانب التالية في التربية الدينية: [1]

- الإجابة السليمة الواعية عن الأسئلة الدينية للطفل بما يتناسب مع عمره ومستوى فهمه وإدراكه بإشباع حاجاته إلى الاستطلاع والمعرفة.

- تحمل المسؤولية الكاملة عن النمو الديني للطفل.

للطفل المرحلة التحضيرية خصائص ومميزات ومظاهر نمو ينبغي على الوالدين والمربيات في مرحلة التحضيري الإحاطة التامة بها ومعاملة الطفل على أساسها والمتمثلة في النمو الجسمي والحركي والنفسي والعقلي والاجتماعي والديني ...من أجل تنشئة سليمة للطفل.

2- حاجات طفل مرحلة التعليم التحضيري: الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى رعاية اجتماعية وحماية صحية ووقاية نفسية واهتمام كبير لما يحتاجه جسمه الضعيف من الأغذية المناسبة لنموه، وهذا لا يأتي إلا بإشباع الحاجات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

2-1- الحاجات الجسمية: (البيولوجية) يحتاج جسم الطفل النامي إلى عدة مواد غذائية تساعده على النمو وتحافظ على سلامته الجسدية، كما أنه بحاجة إلى الاهتمام بصحته لوقايته من الأمراض التي قد تصيبه في هذه المرحلة من العمر "(من 5 إلى 6) سنوات التحكم ومؤشر كتلة الجسم والطول والهدف اختبار أجهزة: القلب والدورة الدموية التنفسية والتناسلية، ونظافة الفم وسلامة الغدد والعمود الفقري وانسداد الأسنان تنظيف الأذن... وقياس ضغط الدم، ومعلومات عن التثقيف الغذائي، وعناصر الوقاية من الحوادث وتعزيز تجارب اختبار حدة البصر [2].

ولتلبية حاجات الطفل الجسمية وجب مراقبة الجسم والاهتمام بما يلي: [3]

- سلامة الأجهزة والأعضاء الداخلية واستعدادها للقيام بوظائفها الطبيعية (كالجهاز الهضمي والعصبي والتنفسي والغدد وغيرها من الأجهزة داخل الجسم).

- عدم وجود الأمراض الجسمية الخطيرة أو المستدامة مثل السرطان والشلل. وتوفير الغذاء الصحي المناسب لهذه الفترة من العمر، ثم وصف الغذاء بأنه الصحي لأنه أحيانا يتوفر الغذاء لبعض الأطفال إلا أنه لا تتوفر فيه الشروط الصحية كالنظافة والخلو من الميكروبات والجراثيم، ويكون صالحًا لا فساد فيه.

---

(1) حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص230.

(2) M.A Moioli : le développement de l’enfant :p 52.

(3) صالح بن إبراهيم عبد اللطيف الصنيع: مرجع سابق، ص280-281.

- النظافة والوقاية للطفل إذ توفر للطفل متابعة في تنظيفه بين فترة وأخرى؛ لأنه لا يستطيع أن يقوم بذلك بنفسه كما يجب وقايته من التعرض للأخطار المحيطة به في البيئة سواء شدة الحر أو البرد أو الارتطام بالأشياء الصلبة أو السقوط عليها وحماية حواسه من المثيرات الحادة كالضوء القوى والأصوات القوية العالية.

- توفر المجال والفرص للنشاط واللعب، وذلك بأن لا يمنع الطفل من اللعب غير الخطير، بل على الوالدين توفير الألعاب المناسبة للسن الذي يمر به الطفل لأن ذلك من مستلزمات النمو السليم لكل طفل.

2-2- الحاجات العقلية: إن الطفل في مرحلة التعليم التحضيري يبدأ عملياته العقلية العليا من ذكاء وتخيل وإبداع وتذكر واستطلاع، ويعبر عن ذلك بمجموعة أسئلة التي يطرحها على من حوله،" ويرتبط نموه العقلي بنموه الجسمي والحسي والحركي ارتباطا وثيقا وتعد الحركة واللعب وحب المعرفة والاستطلاع حاجات أساسية لطفل هذه المرحلة فهو يحصل على المعرفة باستخدام حواسه[1].

"وابتداء من سن 3 سنوات يطرح الطفل سلسلة من التساؤلات حول العالم المحيط به أهمها وأكثرها لماذا؟ إذن من الممكن دراسة الطريقة التي بواسطتها تتشكل هذه الأسئلة، كإثبات أولي وعام يستوجب التساؤلات (لماذا؟) دليل على ما قبل السببية وسطية بين السبب الفعال (المؤهل) والسبب النهائي (الأخير)، وهي محاولة لإيجاد منطق من خلال وجهتي النظر هذه لظاهرة تبدو بالنسبة لنا عادية لكنها بالنسبة للطفل تسبب الحاجة القصوى إلى التفسيرات النهائية"[2].

لهذا يرى البعض ضرورة مراقبة الطفل في هذه المرحلة ومحاولة محاكاته من خلال مراعاة الأمور التالية: [3].

- الانتباه: في بداية هذه المرحلة يكون الطفل قادرًا على تركيز الانتباه، ثم تزداد بعد ذلك مدة الانتباه ومجاله.
- التذكر: تزداد مقدرة الطفل على التركيز، ويكون تذكر العبارات المفهومة أسهل من العبارات الغامضة.
- التخيل: يتميز الطفل بقدرته على التخيل ويلاحظ اللعب الإيهامي وأحلام اليقظة، ومن ناحية أخرى يظن طفل هذه المرحلة أن الأحلام تسببها قوى خارجية وأنها تجري في مكان خارج الجسم.
- الاستطلاع: يشاهد سلوك الاستطلاع بكثرة لدى طفل هذه المرحلة كما تكثر أسئلته مما يجعل البعض يسمي هذه المرحلة بمرحلة السؤال.
- المفاهيم: يلاحظ تكون المفاهيم مثل مفهوم الزمن والمكان والاتساع، العدد والأشكال الهندسية مثل الدائرة، وبالتدرج يستعين الطفل باللغة النامية لديه، وبخبراته في تكوين مفاهيم تتضمن المأكولات والملابس وما شابه ذلك ومعظم هذه المفاهيم حسية، أما المفاهيم المجردة فلا تأتي إلا فيما بعد.
- الفهم: تزداد قدرة الطفل على الفهم الكثير من المعلومات البسيطة، وكيف تسير بعض الأمور التي يهتم بها.

---

(1) يسريه صادق، زكريا الشربيني: مرجع سابق، ص 41.

(2) Piaget (j) et Inhelder (B): o.p.cit. p 86.

(3) حنان عبد الحميد: **سيكولوجية نمو طفل ما قبل المدرسة**، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن،2001،ص154-155.

2-3- الحاجات النفسية: إن تنمية قدرات الطفل وتلبية حاجاته النفسية أمر ضروري له، ضرورة الحفاظ على صحته ونظافة جسمه لأن عنايتنا بالطفل لا تعني مجرد تنظيفه وتغذيته فحسب، وإنما علينا فوق ذلك أن نعمل على تشجيع النزعة الاستقلالية عنده، في كل مجال يتعاطاه وكل أداة يستخدمها في أنشطته[1]. وهذا لا يأتي إلا بتحقيق مجموعة من الحاجات النفسية أهمها[2]:

- **الحاجة إلى الأمن:** يحتاج الطفل إلى الشعور بالأمن والطمأنينة والانتماء إلى جماعة الأسرة والمدرسة والرفاق في المجتمع، إن الطفل يحتاج إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من كل العوامل الخارجية الممهدة ويشعر بالأمن في حاضره ومستقبله.

- **الحاجة إلى الحب والمحبة:** الطفل يحتاج إلى أن يشعر أنه محبوب، والحب المتبادل المعتدل بينه وبين والديه وأخوته وأقرانه حاجة لازمة لصحته النفسية، وهو يريد أن يشعر أنه مرغوب فيه وأنه ينتمي إلى جماعة وإلى بيئة اجتماعية صديقة.

- **الحاجة إلى الرعاية الوالدية والتوجيه:** إن الرعاية الوالدية والتوجيه خاصة من جانب الأم للطفل، هي التي تكفل تحقيق مطالب النمو تحقيقا سليما يضمن الوصول إلى أفضل مستوى من مستويات النمو الجسمي والنفسي، ويحتاج إشباع هذه الحاجة إلى الوالدين ويسرهما وجود الطفل.

- **الحاجة إلى إرضاء الكبار**: يحرص الطفل السوي في كل أوجه نشاطه على إرضاء الكبار رغبة منه في الحصول على الثواب، وهذه الحاجة تساعده في تحسين سلوكه وفي عملية التوافق النفسي والاجتماعي حيث يلاحظ في سلوكه استجابات للكبار والآخرين بصفة عامة ويحرص على إرضائهم.

- **الحاجة إلى إرضاء الأقران**: يحرص الطفل في سلوكه على إرضاء الأقران بما يجلب له السرور ويكسبه حبهم وتقديرهم وترحيبهم به كعضو في جماعتهم، ويجب الاهتمام بإشباع هذه الحاجة عند الطفل بإتاحة فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانه والمشاركة معهم في اللعب والعمل.

- **الحاجة إلى الحرية والاستقلال:** يصبو الطفل في نموه إلى الاستقلال والاعتماد على النفس، وهو يحتاج إلى تحمل بعض المسؤولية، ثم تحمل المسؤولية الكاملة، ويحتاج الطفل إلى الشعور بالحرية والاستقلال، وتسيير أموره بنفسه دون معونة من الآخرين، مما يزيد ثقته بنفسه، ويجب تشجيع التفكير الذاتي المستقل لدى الطفل ومعاملته على أنه له شخصيته المستقلة ووجهة نظره الخاصة.

- **الحاجة إلى تقبل السلطة:** يفضل إلزام الطفل منذ سن مبكرة بتقبل السلطة والتوجيه كما أن الطفل يحتاج إلى تقبل السلطة لأنه يحتاج إليها، فسلوكه مازال غير ناضج وخبراته فجة، إلا أن هذه السلطة لابد أن تراعي مستوى نمو الطفل وأن تكون حنونة وحازمة.

---

(1) محمد عبد الرحمن عدس: مرجع سابق، ص101.

(2) حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق، ص296-297.

- الحاجة للمكانة واحترام الذات: يحتاج الطفل إلى أن يشعر باحترام ذاته وأنه جدير بالاحترام، وأنه كفء ويحقق ذاته ويعبر عن نفسه في حدود قدراته وإمكاناته، وهذا يصاحبه عادة احترام الآخرين، وهو يسعى دائماً للحصول على المكانة المرموقة التي تعزز ذاته وتؤكد أهميتها .

- الحاجة إلى اللعب: أن أهمية إشباع الحاجة إلى اللعب عند الطفل والاستفادة من اللعب في هذه النواحي ويتطلب إشباع هذه الحاجة إتاحة وقت الفراغ للعب وإفساح مكان للعب واختيار اللعب المشوق وأوجه النشاط البناء وتوجيه الأطفال نفسيا وتربويا أثناء اللعب.

2-4- الحاجات الاجتماعية: الطفل بحاجة لإشباع العديد من الحاجات الاجتماعية من أهمها:

- الحاجة لتعلم المعايير الاجتماعية: يعود الطفل بالقدوة والتلقين والمتابعة على الآداب الاجتماعية، فالطفل بحاجة إلى تعلم الآداب الاجتماعية من آداب الطعام والاستئذان، كأن يغسل يديه قبل الأكل وبعده وأن يسمي الله قبل الأكل يحمده بعده، وأن يأكل من أمامه فقط، عن عمر بن أبي سلمى أن رسول الله (ص) قال (يا غلام سم الله وكل بيمينك، وكل مما يليك) (أخرجه الشيخان).كما يجب تعليم الطفل آداب الاستئذان منذ سن مبكرة، قال تعالى﴿ إِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ﴾ [النور: 59]،ويجب أن يدرب الطفل على التحية بعد الاستئذان فيتعلم إلقاء السلام على أمه وأبيه وأخوته ويدرب على كيفية الرد أيضا وينبغي أن يكون الأفراد الآخرين قدوة في هذا المجال، كما يعلم آداب المجلس، ويدرب الطفل على آداب الاستئذان في البيت على النحو التالي [1]:

- لا يدخل الحمام أو بيت الخلاء إلا أن يدق بابه ويتأكد أنه فارغ من الناس.

- يدرب منذ الرابعة على أن يدق الباب قبل الدخول على أمه ولأبيه في العورات الثلاث ويدرب بعد السابعة على الاستئذان في كثير من الأوقات للتمهيد للاستئذان في الأوقات كلها عند البلوغ.

- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: يحتاج الطفل أن يشعر أنه موضع تقدير وقبول واعتراف واعتبار من الآخرين وإشباع هذه الحاجة تمكن الطفل من القيام بدوره الاجتماعي السليم الذي يتناسب مع سنه، والذي تحدده المعايير الاجتماعية التي تبلور هذا الدور [2].

الطفل يولد في محيط اجتماعي لا يعرف عنه شيئًا، لكن لديه إمكانيات تمكنه من الاتصال والاحتكاك به وقابلية للتعلم، وعلى الوالدين والمربين والمعلمين استغلال هذا الاستعداد الفطري الخالص لتعليم الطفل وتربيته في سن مبكرة حتى ينشأ نشأة سليمة، من خلال تلبية حاجاته الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية والاهتمام بميوله وتلقينه آداب الأكل والكلام ومحاكاته بلطف، وحثه على احترام الآخرين ومساعدتهم في تنظيم الأثاث وتجفيف الأواني حتى يتعلم شيئا من التركيز وتعويده على ارتداء ملابسه بشكل صحيح وشغل وقته وحركته في ما يفيده.

(1) خالد أحمد الشتوت: مرجع سابق ، ص40.

(2) حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، ص296.

3- مشكلات طفل مرحلة التعليم التحضيري: هناك مجموعة من المشكلات التي قد يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة؛ مما يعيق نموه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، حيث ترجع عوامل وأسباب المشكلات في الغالب إلى نقص أو عدم إشباع الحاجات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية؛ مما يتمخض عنه العديد من المشكلات الجسمية والنفسية والاجتماعية والصحية.

3-1- **المشكلات النفسية:** إن أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها الطفل في هذه المرحلة نجد:

3-1-1- الانطواء: بحيث يصبح الطفل غير راغب في الاندماج مع أقرانه نتيجة عجزه عن تكوين علاقات طبيعية معهم ويكون شديد التعلق بأمه.

3-1-2- السلوك العدواني: وفيه يميل الطفل إلى الاعتداء على الآخرين بالقول أو الفعل، ومنها حالات السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين.وقد وجد أن السلوك العدواني للطفل في هذه المرحلة يرتبط ارتباطا كبير بالوسط الاجتماعي الذي يعيش نتيجة الأسباب التالية: [1]

- التعرض للإيذاء من أحد الوالدين أو من كليهما. وإحساس الوالدين أنفسهما بالفشل في تربية الطفل.
- اختلاف الوالدين في أسلوب تربية الطفل.وكرههما لإنجاب الأطفال، وكأن الأطفال جاؤوا رغمًا عنهم.
- لا يتصف سلوك الوالدين في الأغلب والأعم، بالعطف والحنو تجاه أولادهم.

3-1-3-التبول اللاإرادي: وقد يكون ذلك إما لأسباب عضوية كالالتهابات والإصابة بمرض السكر،والديدان المعوية وسوء الهضم فيمكن علاجها، ولكن إذا كانت بسبب عوامل نفسية فتصبح مشكلة لا بد من التعرف على العوامل المؤثرة فيها، وترجع إلى القسوة الشديدة وعدم شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والحب والعطف، والغيرة من مولود جديد ومحاولة جذب الانتباه إليه.

3-1-4- مص الأصابع وقضم الأظافر: وهما حالتان يداوم الطفل فيهما على مص أصابعه أو قضم أظافره، وهو غالًبا ما يفعل هذا إراديًا لا يأبه للتحذيرات المختلفة من الوالدين والأصدقاء[2] على اعتبار أن مص الأصابع وقضم الأظافر سلوكيات سلبية يلجأ إليها الطفل في المواقف التي يواجه فيها صعوبات.

3-2- المشكلات الانفعالية: تظهر المشكلات الانفعالية نتيجة لوجود اضطراب انفعالي، وهو حالة تكون فيها ردود الفعل غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو بالنقصان ومن أبرز المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطفل في هذه المرحلة ما يلي:

---

(1) هدى محمود الناشف: مرجع سابق، ص117.

(2) محمد مصطفى أحمد: **تطبيقات في مجالات الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية، مصر، دس،،ص264.

3-2-1- مشكلة الخوف: "الخوف عند الطفل غريزة فطرية في حدود معينة، فالطفل الذي لا يخاف أبدًا لابد أنه مصاب بانحراف في عقله، والخوف ضروري لبناء شخصية الطفل ووقايته من الحوادث والخوف غير التخويف الذي هو خطأ بالغ خاصة عندما يخوفون الطفل من الطبيب أو الشرطي أو الأب"[1].

"فالخوف من الأمور المكتسبة بمعنى أن الطفل يولد يعرف شيئًا عن الخوف من السقوط، والخوف من الأصوات المرتفعة، ثم يتعلم الخوف من والديه...عن طريق التقليد فبعض الأمهات تخيفه من أشياء غير مخيفة، وعندما يرى الطفل مظاهر الخوف على الآخرين يتعلم هو أيضًا أن يخاف منها"[2]، فيتعلم الخوف من الأشخاص. والعوامل التي تسبب الخوف كثيرة، منها :الحماية الزائدة، أو القسوة والتسلط، والخبرات المؤلمة وخاصة في الطفولة المبكرة ، وغياب الأم وتركها للطفل بدون رعاية، واستماع الطفل إلى القصص المخيفة، ورؤيته للأفلام المرعبة وغيرها.

فيما ترى د/ أسماء عبد العزيز حسين أن الطفل خلال مرحلة ما قبل المدرسة يعاني من عدة مشكلات انفعالية أهمها[3]:

3-2-2- **الغيرة:** الغيرة عبارة عن مركب من انفعالات الغضب والكراهية والحزن والخوف والقلق والعدوان، وتحدث عندما يشعر الطفل بالتهديد وعندما يفقد الحب والدفء العاطفي، ومن العوامل المسببة للغيرة القصور الجسمي والعاهات وعدم التوافق معها والخبرات المؤلمة في الطفولة المبكرة والإحباط والقلق، والبيئة المنزلية المضطربة والتي تعبر عنها التفرقة في المعاملة بين الأخوة والسلطة الوالدية الزائدة والمنافسة غير العادلة بين الأطفال وميلاد طفل جديد، والبيئة المدرسية المضطربة.

3-2-3- **العناد والتمرد**: يعني العناد والتمرد والعصيان وعدم الإذعان لمطالب الكبار وتتلخص أسباب العناد والتمرد في التفكك الأسري الذي نشأ عنه إحساس بالضياع، والقسوة على الطفل أو التذبذب في معاملته، ووجود إعاقة لديه، وعدم الشعور بالأمان النفسي والاجتماعي والاقتصادي.

3-2-4- **الاكتئاب**: وهو الشعور بالحزن والهم والغم مصحوبًا غالبًا بانخفاض في الفعلية، ويمكننا إيجاز أسباب الاكتئاب عند الطفل في أساليب التربية أن جذور نشوء الاكتئاب قد تعود إلى الطفولة المبكرة، فانفصال الأم أو

(1) مصطفى محمد الطحان:مرجع سابق، ص316.

(2) المرجع نفسه، ص264.

(3) أسماء عبد العزيز حسين:مرجع سابق،ص 469-470.

الأب عن الطفل أو الرعاية القاسية الخالية من الحنان والعطف تقود إلى اضطرابات نفسية بالإضافة إلى انتقاد الوالدين أو أحدهما للطفل والتقليل من قيمته ونجاحه أمام الغرباء.

3-3- **المشكلات الصحية:**"يعاني الطفل في هذه المرحلة من عدة مشكلات صحية قد تشكل خطرًا على حياته والمتعلقة بسوء التغذية وعدم إتباع نظام غذائي صحي يبني جسم الطفل، نتيجة للعادات التغذية السلبية؛ مما يؤدي قلق الوالدين على صحة الطفل "لفقدان الشهية أو الشره في الأكل وامتناع الطفل عن تناول بعض الأطعمة وإقباله على أخرى والقي المتكرر بسبب خلل في إفراز الغدد والأزمات الأسرية وإرغام الطفل على تناول الطعام"[1].

"قد يصاب أحد الوالدين بمرض، فيؤثر هذا على الجنين أثناء فترة الحمل، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث عاهات جسمية لدى الطفل منذ ولادته، مثل أمراض سوء التغذية تؤدي إلى الإصابة بالأنيميا وغيرها، والأمراض المتوطنة في الريف، كالبلهارسيا والانكلستوما والتي تسبب للأطفال بطء النمو والهزال، والعجز الكلي أو الجزئي والضعف العقلي[2].

3-4- مشكلات النطق والكلام وتأخر الكلام: تعود عيوب الكلام إلى الأسباب التالية[3]:

- الأسباب العضوية كوجود خلل في الجزء المسؤول عن النطق في الجهاز العصبي.
- توقعات الوالدين غير الواقعية التي تؤدي إلى قلق الطفل وتلعثمه. والضغط والتوتر والصراع والصدمات النفسية الشديدة كفقدان عزيز.
- استخدام الطفل عيوب النطق كوسيلة لا شعورية لجذب انتباه الآخرين.

3-4-1 **تأخر اللغة**:"تأخر اللغة مصطلح يدل على ظهور متأخر للغة أكثر مما يدل على لغة مضطربة، فهو تأخر على مستوى إرسال الأصوات أو الكلمات المعزولة فقط، ولكن يؤثر على بنية اللغة في شكلها التركيبي المعقد، أي أن الوظيفة اللسانية في شكلها المتعلق بتحقيق الفعل اللغوي تكون مصابة وأحيانا يمكن أن نجد إصابة تخص الوظيفة اللسانية في حد ذاتها، بحيث نجد تأخر في مستوى اكتسابها واضطرابا في تنظيمها وتأخر اللغة يتضمن كل من تأخر اللغة البسيط وتأخر النمو اللغوي[4]، فتأخر اللغة البسيط يمثل قصورًا لغويًا عند

(1) المرجع نفسه، ص476.

(2) محمد مصطفى أحمد: مرجع سابق، دس،،ص22-23.

(3) أسماء عبد العزيز حسين: المرجع سابق، ص 477.

(4) محمد حولة: **الارطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت**، دار هومة، الجزائر، دس،ص37.

الطفل في بداية مرحلة اكتساب اللغة حيث مستوى الفهم والتعبير أقل من المستوى الذي يفترض أن يصل إليه في هذا السن، فهو يكون متأخر للغة" [1]، أما تأخر النمو اللغوي فهو خلل في اللغة الشفهية تظهر خاصة في السنة السادسة على شكل صعوبات واضحة في تنظيم النمو اللغوي، يمكن أن تؤثر على اللغة المكتوبة وتظهر في شكل عسر القراءة والكتابة، وهذا عند أطفال يمتازون بنمو حسي حركي عادي (طبيعي)" [2].

ونلاحظ على الطفل الذي يعاني من تأخر النمو اللغوي اضطرابات حركية تخص الجهاز الفمي والصوتي وصعوبة إدراك الأصوات بالرغم من سلامة الجهاز السمعي، وصعوبة فهم اللغة ومحدودية معجمه اللغوي واستعماله لتراكيب مختصرة ومتقطعة.

3-4-2- **اضطرابات الكلام**: اضطرابات الكلام هو خلل يحصل للطفل عند مخارج الحروف، ومن مظاهره التأتأة ولجاجة اللسان، الفأفأة.

- التأتأة: تعتبر التأتأة من أبرز مظاهر الكلام واللغة الشفوية، وتظهر في عدم انتظام لغة الطفل أثناء الكلام والتواصل وإن حالة التأتأة هي"اضطرابات وخلل في إيقاع الكلام يظهر من خلال تردد تكرار وتقطع في الكلام في وضعيات تواصل يعكس (الاضطراب) حالة وجدانية علايقية مضطربة ويتأثر بها[3].

- التأتأة الكفية: تمثل حالات نادرة حيث يتخلل كلام الشخص فترات قصيرة من السكون ليباشر بعدها الحديث، قد يعاني الطفل في هذه المرحلة من عدة اضطرابات كلام أخرى ذات أشكال عديدة لقلة المحصول اللغوي لديه، مثل لجاجة اللسان، الفأفأة، احتباس الكلام والحديث المبعثر والتوقف عند الكلام وسرعة الكلام الزائد أو البطء الزائد انفجار الكلام وتكرار الألفاظ دون مبرر.

3-4-3- تأخر الكلام: يولد الطفل مزودًا بجهاز للصوت والكلام،ولكنه لا يكون في البدء قادرًا على التحكم في صوته أو على لفظ الكلمة واستعمالها، ويمر الطفل بفترة من التعليم والتنشئة قبل أن يبدأ لفظ الكلمة الأولى لفظًا فيه شيء غير قليل من عدم الوضوح [4].

(1) إسماعيل لعيس: **مدخل إلى الارطفونيا**، د.د،، د.م، الجزائر، دس،ص 85.

(2) محمد حولة: المرجع سابق، ص39.

(3) إسماعيل لعيس: مرجع سابق، ص79.

(4) أسماء ع العزيز حسين: مرجع سابق،ص482.

وتأخر الكلام هو اضطراب ينجم عن عدم تمكن الطفل من النطق بالكلمات بصفة جيدة، خاصة المركبة منها فالطفل لا يملك القدرة على النطق بها بصفة جيدة، إضافة لعدم تمكنه من تنظيم الأصوات والمقاطع داخل الكلمة أو اكتسابه لذلك بصفة متأخرة[1].

ويجب على الوالدين مراقبة كلام الطفل، وإذا كان لديه صعوبة في الكلام في وقت مبكر من السنة الثانية من عمره وخاصة إذا لم يستطع التلفظ بكلمات بسيطة مثل بابا ماما أو تلعثم في كلامه أو له فترات انحباس فيجب الإسراع لعلاج المشكلة في وقتها وشرحها للمختصين من أجل الوقاية من مشكلات أخرى قد يكون لها أثر سلبي على تعليم الطفل فيما بعد.

إن لطفل مرحلة التعليم التحضيري خصائص ومظاهر نمو تميزه عن باقي أفراد الأسرة، والمتمثلة في مظاهر النمو الجسمي والانفعالي واللغوي والعقلي والحركي والحسي والاجتماعي والجنسي والديني ، كما أن له حاجات يجب إشباعها ولا يمكن أن يعيش الطفل دون تحقيقها ولها علاقة بأبعاد شخصيته، وهي لا تختلف كثيرًا عن حاجات الأفراد الآخرين، والمتمثلة في الحاجات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية حيث إن إشباعها يحد من الوقوع في الكثير من المشكلات التي قد يتعرض لها الطفل، وفي هذه المرحلة الحساسة من العمر لعل أبرزها المشكلات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والصحية والمشكلات المتعلقة بالنطق وتأخر الكلام.

(1) محمد حولة: مرجع سابق،ص34.

رابعا – نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول:

1- نماذج التعليم التحضيري في الدول الغربية:

1-1- التعليم التحضيري في بريطانيا: "يدرس حوالي93 % من الأطفال البريطانيين في مدارس حكومية أو مدارس تُعِينها الحكومة. أما البقية فيدرسون بالمدارس الأهلية. وتنقسم أنظمة التعليم البريطاني إلى ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائية، والثانوية، وما بعد الثانوية. ولأن التعليم إلزامي بين سن الخامسة والسادسة عشرة، فإن كل الأطفال الذين يدرسون حتى نهاية المرحلة الثانوية ينالون تعليماً عاماً؛ أما التعليم المهني فلا يكون إلا بعد مرحلة التعليم الثانوي في الغالب"[1].

"توجد في بريطانيا تسمية رياض الأطفال ولكن توجد الرعاية الأولية التي تطبق عليها (school Nursery) والتي تقبل الأطفال من 3-5 سنوات، ومدارس رياض الأطفال (Infants schools) التي تقبل الأطفال من 5-7 سنوات وهي بداية التعليم الإلزامي.

أن فكرة ظهور المدارس ما قبل المدرسة كانت نتيجة للثورة الصناعية وتطور الحياة الاقتصادية والاجتماعية وخروج المرأة للعمل، تأسست أول رياض أطفال سنة 1816 على يد (روبرت أوين) في مدينة (نيولا نارك) في مصنع القطن.

ولعل أول حضانة فتحت في لندن كانت في عام 1850 برعاية تربوية مدرسية، ثم نتيجة لانتشار أفكار فرويل أنشأ روضة في عام 1870 في لندن ثم أخذت تنتشر قي بقية المدن، وفي عام 1895 تأسس معهد فروبل التربوي في لندن، لتدريس المعلمات على طريقة فروبل في مدارس الحضانة"[2].

"وتنقسم المرحلة الابتدائية إلى ثلاثة أقسام: مدرسة الحضانة ويقبل بها الأطفال من سن الثالثة إلى سن الخامسة، ومدرسة الأطفال وهي بدء التعليم الإلزامي، ويلتحق بها الأطفال من سن الخامسة إلى سن السابعة، والمدرسة الابتدائية ويطلق عليها مدرسة الصغار ويلتحق بها الأطفال من سن السابعة إلى سن الحادية عشر، وتوجد هذه المدارس الثلاث عادة منفصلة، ولكننا نجد أحياناً مدرسة تجمع بين مدرسة الحضانة ومدرسة الأطفال، كما نجد مدرسة تجمع بين مدرسة الأطفال والمدرسة الابتدائية"[3].

"وتتميز دور الحضانة في بريطانيا بأن بعضها ينشأ مستقلاً وخاصاً بطفل هذه المرحلة، والبعض الآخر قد يتواجد في إطار مدرسة تضم المراحل الثلاث: (الحضانة ورياض الأطفال والتعليم الأولى). ونظراً لعدم توافر أماكن كافية للأطفال الذين يرغب أولياء أمورهم في إلحاقهم بالروضة فإن القاعدة العامة هي أن يقضي الطفل الذي

---

(1) http:/www.Global Arabic Encyclopedia. 11.09.2011. at 11.30h

(2) منال محمد هنداوي: **تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية وتصميم منهاج على هذا أساس تلك الشروط**، إشراف توفيق أحمد مرعي، أطروحة دكتوراه لقسم المناهج والتدريس، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن، 2004 (بحث لم ينشر)، ص29-30.

(3) السيد عبد القادر شريف: **التربية المقارنة**، دار الزهراء، ط1 ، الرياض، السعودية،2007، ص426.

يقبل في الروضة ثلاث ساعات فقط، إما في ساعات الصباح من (8.45- 11.45)، أو في ساعات بعد الظهر (12.30-15.30) ويستثنى من ذلك الأطفال الذين تحتم ظروفهم وجودهم في الروضة يوماً كاملاً"[1].

تتاح الفرصة للأطفال للالتحاق بدور الحضانة قبل دخول المدرسة، وذلك حسب رغبة أولياء الأمور. أما فصول الحضانة الملحقة بالمدارس الابتدائية فتقبل الأطفال من سن الثالثة إلى سن الخامسة.

"يبدأ معظم الأطفال في المملكة المتحدة دراستهم الابتدائية منذ سن الخامسة حيث يلتحقون بفصول تمهيدية في مدرسة لليافعين. وفي هذه المدرسة في إنجلترا وويلز تعتمد التربية والتعليم على بعض الأنشطة القائمة على اللعب. وفي فترة لاحقة يعلم الأطفال مهارات محددة كالقراءة والكتابة والحساب.

وفي سن السابعة والنصف وحتى سن الحادية عشرة يلتحق الأطفال بالمدرسة الصغرى في إنجلترا، وأيرلندا، وويلز. أما في اسكتلندا فإنهم يبقون حتى سن الثانية عشرة. وفيالمدارس الصغرى يقضي الأطفال وقتاً كبيراً في ممارسة بعض الأعمال غير الرسمية، كالفنون والصناعات اليدوية. ولكن الجانب الأكاديمي يتخذ الطابع الرسمي بالتدريج"[2].

"لقد شهدت بدايات السبعينات مجموعة من البحوث والدراسات والمشاريع في تطوير أهداف ومناهج وأدوات وألعاب مدارس الحضانة، وقد بلغت أكثر من (75) دراسة ومشروعًا في برامج الأطفال ما قبل المدرسة، ولعل أهم هذه الدراسات هي دراسة (تايلور)، التي حددت الأهداف السلوكية لمدارس الحضانة والتي تمثلت في تطوير النمو العقلي والنمو الاجتماعي للطفل وعلاقة الطفل بالمدرسة والتكيف معها وتطوير الإبداع الفني لدى الطفل وتطوير النمو النفسي والجسمي للطفل"[3].

التعليم التحضيري في بريطانيا مدته سنتان من سنة 5 سنوات إلى سن7،ونظرًا لأن فترة الإلزام في انجلترا تبدأ من الخامسة، فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية، وقد يكون هذا النوع من المدارس في أبنية مستقلة خاصة به أو في أبنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية والتعليم في هذه المرحلة مشترك ويقوم بالتدريس فيه مدرسات فقط.

والوظيفة الأساسية لتعليم التحضيري هي مساعدة الطفل تدريجيًا على الدخول إلى مرحلة التعليم الرسمي المنظم لاكتشاف بيئة المحيطة به، كما يتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب في هذه المرحلة وذلك في الوقت المناسب عندما تظهر استعداداته وقدراته.

1-2- التعليم التحضيري في الولايات المتحدة: لا يوجد في الولايات المتحدة نظام تعليم قومي موحد، إنما تقوم كل ولاية بالتخطيط والتنظيم لنظام التعليم فيها. ولكن توجد بعض السمات المشتركة بين أنظمة التعليم في جميع الولايات. وينقسم التعليم النظامي الرسمي إلى المراحل الآتية: التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي، التعليم العالي.أما

(1) منال محمد هنداوي: مرجع سابق، 30.

(2) http:/www.Global Arabic Encyclopedia.. 11.09.2011. at 11.30h

(3) منال محمد هنداوي: مرجع سابق، 31.

التعليم التحضيري فلم يحظ بالأساس القانوني والتشريعي لتضمينه في السلم التعليمي للولايات إلا في القرن 20 لسيطرة الفلسفة الأوربية وعدم ترحيب الأمريكيين بها.

" لقد تأثرت رياض الأطفال في الوم أ بآراء وتجارب المفكرين وعلماء النفس في مقدمتهم كومينوس1657 و روسو ويستالوزي وجون لوك وجان بياجيه ويرجع الفضل في إنشاء رياض الأطفال في الوم أ إلى السيدة كارل تشوتز، التي أنشأت أول روضة أطفال على غرار مدرسة فروبل في ولاية وسكنسن سنة 1855 وانتشرت بعد ذلك رياض أطفال على يد هاريس والسيدة سوزان بلو وبعض الجمعيات الخيرية والأهلية لتأمين الرعاية للأطفال الذين هم دون سن الإلزام.

ومع هذا الانتشار السريع في تلك الفترة إلا أنه لم يكن ترحيب كبير بهذه المدارس؛ مما ترتب عليه في مضي سنوات طويلة قبل أن تحظى هذه المدارس بالأساس القانوني والتشريعي لتضمينها في النظم التعليمية للولايات، ويرجع السبب في ذلك في نظر (كاندل) إلى سيطرة فلسفة صاحب فكرة رياض الأطفال، فردريك فروبل، وهي الفلسفة التي اعتبرها الأمريكيون فلسفة غامضة جدًا، فما كان يراه فروبل من تنظيم الفصل على شكل حلقة والهدايا واللعب والألعاب كانت تشكل برنامجًا موحدًا ثابتاً لا يسمح بالخروج عليه؛ ولذلك كان برنامجًا شديد الجمود، كما أن رموزه المتعلقة بالهدايا والمكعبات والدوائر والأسطوانات لم تكن تلقى ترحيبًا من الآباء الأمريكيين، وكان غير ذات معنى للشعب، ولقد بدأت الثورة ضد فروبل في سنة 1890 تحت قيادة (أنا برابان) و(باتي سميث هيل) التي أصبحت أستاذة للتربية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ورائدة معروفة في حركة إصلاح تربية الطفل في السنوات الأولى من عمره، وقد استمر الصراع بين المعسكرين حتى 1913 عندما تمكن المعسكر التقدمي بقيادة باتي سميث هيل من التغلب على معسكر فروبل التقليدي وبدأت جامعة شيكاغو في نفس العام بجمع صفوف مدرسة روضة الأطفال والمدرسة الابتدائية في وحدة واحدة"[1].

"وفي أواخر العشرينات من القرن العشرين، بدأت الجهود التي تستهدف تحقيق العملية التربوية لطفل المرحلة المبكرة، وبلغ عدد الأطفال الملتحقين بدور رياض الأطفال، في منتصف العشرينات حوالي 12% من مجموع أطفال المرحلة قبل المدرسة في أمريكا"[2] "ويختلف تمويل رياض الأطفال ودور الحضانة في الو م أ. تبعا لنوعها والجهة التي تشرف عليها وتدبيرها، فالمؤسسات الخاصة التابعة لجهات بعينها تمولها تلك الجهات مثل الطوائف الدينية، وبعضها يموله الأفراد أو تساهم الهيئات والمؤسسات العامة للحكومة الفيدرالية في تمويله"[3].

"تقوم رياض الأطفال على أساس منهج مرن، وليس لها مواد ثابتة معينة، والمبدأ الأساس الذي يقوم عليه المنهج هو التعليم عن طريق العمل، ويراعى في تخطيط المنهج أن يوجه الاهتمام بصورة رئيسة إلى تنمية الطفل في

(1) محمد منير مرسي: **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، مصر، 2005، ص112-113.

(2) منال محمد هنداوي**:** مرجع سابق، ص26-27

(3) السيد عبد القادر شريف: مرجع سابق، ص426.

جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية، والمبدأ الأساس السيكولوجي والفسيولوجي الذي تعتمد عليه أنشطة رياض الأطفال هو تنمية الاستعداد للتعلم"[1].

ويعد التعليم في جميع الولايات إلزاميًا في جميع المراحل التي تتولى الولاية تقديمها، إلا أن لأولياء الأمور الخيار في إلحاق أبنائهم بالمدارس الأهلية. وغالبًا ما يمول التعليم من إيراد الضرائب على المستوى المحلي ومستوى الولاية والحكومة الفيدرالية، وتحول معظم الولايات جانبًا من صلاحياتها التعليمية إلى المجالس المحلية، ويبدأ سن الدخول إلى المدرسة في معظم الولايات من سن الخامسة، والتعليم إلزامي حتى سن السابعة عشرة، ويسمح للتلاميذ بمغادرة المدرسة عند سن الثالثة عشرة في بعض الولايات"[2].

1-3- التعليم التحضيري في اليابان: إن اليابان لم تسمح للعادات والسلوكيات الغربية أن تغزو قيمها وأخلاقها أو تغير من طرق تربية الطفل الياباني فمازالت التربية اليابانية لها طابعها المميز في ذلك"[3]. وتضم مراحل التعليم في اليابان مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يشرف عليها إداريا قسم الروضة، ومدة الدراسة بها أربع سنوات (2-5 سنوات)"[4].

"أصبحت رياض الأطفال في اليابان جزءًا من النظام التعليمي بعد الحرب العالمية الثانية، كما حاولت وزارة التربية والعلوم الثقافة تحسين نوعية التربية برياض الأطفال عامي 1964 -1971، وتمكين جميع الأطفال في سن الرابعة أو الخامسة من دخول رياض الأطفال بحلول عام 1982، إلا أن هذه المرحلة مازالت – حتى الآن اختيارية، وشعبيتها في تزايد مستمر[5].

"تتنوع مؤسسات تربية الطفل ما قبل التعليم الإلزامي في اليابان إلى دور الحضانة أو مدارس الحضانة النهارية، وتسمي هويكو –شو (hoiku-soh)، والتي تستقبل الأطفال من سن الولادة حتى سن الخامسة ممن هم في حاجة إلى رعاية اجتماعية، وتقدم لهم ابتداء من سن الثالثة برامج مشابهة لما تقدمه رياض الأطفال، فتقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث أو أربع سنوات إلى خمس سنوات، وتقدم لهم برامج مدتها سنة إلى ثلاث سنوات، فالأطفال في سن الثالثة يدخلون برنامج السنوات الثلاث، والأطفال في سن الرابعة يدخلون برنامج السنتين، والأطفال في سن الخامسة يدخلون برنامج السنة الواحدة[6].

"وتستمر الدراسة حوالي خمس ساعات يوميًا، أما مراكز الرعاية النهارية أو مدارس الحضانة تخضع لوزارة الرعاية والشؤون الاجتماعية، وهي مخصصة لأطفال الأمهات العاملات وتقبل الأطفال من سن الرضاعة حتى سن

---

(1) محمد منير مرسي: مرجع سايق، ص114.

(2) http:/www.Global Arabic Encyclopedia.. 11.09.2011. at 11.30h

(3) عبد الغني عبود وآخرون:**التربية المقارنة** -منهج وتطبيق-، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1997،ص365.

(4) المرجع نفسه، ص369.

(5) السيد عبد القادر شريف: مرجع سابق، ص428.

(6) المرجع نفسه، ص426.

الخامسة، وتعمل حوالي ثماني ساعات يوميًا، ويعتبر أسلوب العمل من خلال الجماعة لحل المشكلات السلوكية لتلاميذ هذه المرحلة أهم أجزاء المنهج الاجتماعي المطبقة في هذه المرحلة.

أما المنهج الدراسي فهو غير أكاديمي ويقوم على أساس التفاعلات بين الأطفال بعضهم ببعض، فالأنشطة التعاونية والألعاب الجماعية والأعمال المتعددة تستغرق جزءًا كبيرًا من اليوم، ويشجع الأطفال على المشاركة في كل هذه الأنشطة لتنميتهم اجتماعيًا وتدريبهم على العادات والاتجاهات الصحيحة، وتقوم الخطوط العريضة للمنهج على أساس ستة مجالات هي: الصحة والحياة الاجتماعية والطبيعية، اللغة والموسيقى والأشغال اليدوية، ويلاحظ أن تعلم الترتيب والنظام والاشتراك في الجماعات لأداء بعض المسؤوليات هو أساس أنشطة المنهج[1].

ويتميز التعليم التحضيري في الدول المتقدمة بإدارة شعبية حتى في ظل النظم المركزية، أما التمويل فهو مسؤولية شعبية كما هو الحال في الو.م. أ، أو مسؤولية الشعب والحكومة مثل ما هو في بريطانيا، والمرونة في الإشراف على التعليم، بحيث تكون السياسة التعليمية موضوع المناقشة المستمرة من جماهير الشعب، وهي عرضة للنقد والتغيير والتعديل نتيجة لهذه المناقشة وذلك النقد، والاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا والإيديولوجية الفردية، وعصرنة نظام التعليم، وبمبدأ تكافؤ الفرص الذي تسعى إلى تحقيقه وأولى أمارات عصرية هذا النظام التعليمي في البلاد المتقدمة هو توفير مرحلة إلزامية كافيه من حيث الكم والكيف، هذه المرحلة الإلزامية الكافية هي قادرة على تحقيق التقارب بين أبناء الأمة الواحدة، وتطوير الحرية للمعلمين والمتعلمين، وذلك أن هذه البلدان تسعى إلى تنمية الشخصية الفردية تنمية علمية بتوفير الحرية للمدرس نفسه، وأيضًا بتوفير جو الديمقراطية في المدرسة لتكون صورة في المجتمع الخارجي تنمو بنموه وتتطور وفق خطواته، تلك الحرية التي نراها في مؤسسات التعليم غير مباشرة من إذاعة وصحافة وتلفزيون فمعظمها محطات شعبية تقوم على المنافسة.

2 - نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول العربية: ينقسم التعليم في الدول العربية إلى مراحل مختلفة يكاد يكون في تدرجها تشابه كبير من حيث السلم التعليمي وإن اختلف عدد سنوات المراحل في بعض الدول، فمعظمها يبدأ فيه التعليم النظامي بمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وينتهي بالتعليم العالي والجامعي وسأتناول في هذا الجزء هذه المراحل في بعض الدول العربية.

2-1- التعليم التحضيري في مصر: اهتمت مصر بالتعليم التحضيري "منذ مطلع القرن العشرين، حيث أنشأت وزارة المعارف العمومية أول مدرسة لرياض الأطفال عام 1918 بمدينة الإسكندرية، وكان القبول بها قاصرًا على البنين دون البنات، وكانت تقبل الأطفال من سن الرابعة إلى السابعة وكانت بمصروفات؛ لذلك لم يستطع دخولها إلا أبناء الطبقات العليا والميسورة في المجتمع المصري حينذاك، وفي عام 1922 تم إنشاء رياض أطفال خاصة بالبنات، وذلك عندما تحولت السنوات التحضيرية بالمدارس الابتدائية في ذلك الوقت إلى نظام دراسي يشابه نظام

(1) أحمد حسن اللقاني وفارعة حسن محمد: **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، عالم الكتب، ط1، القاهرة مصر، 2001، ص68-69.

رياض الأطفال، حيث تم الاعتماد في التعليم على الأعمال اليدوية والألعاب والحكايات ومشاهد الطبيعة والرسم، ولقد حددت الوزارة خطة الدراسة بالمدارس الخاصة بالبنات وحددت مدة الدراسة بها بسنتين دراسيتين" [1].

"وفي العام 1928 صدر قانون نص على أن تكون مدة الدراسة ثلاث سنوات ويقبل بها الأطفال من سن خمس سنوات والتدريس باللغة العربية، وفي عام 1954 صدر قرار نص على إنشاء مدارس للحضانة لكي تعتني بأطفال الأمهات والموظفات في سن ما قبل الإلزام أثناء فترة غيابهن اليومي عن المنزل[2].

"وفي عام 1950 صدر القانون رقم90 بمجانية التعليم في رياض الأطفال، كما صدر القرار رقم 9180 بأن تراقب وزارة التعليم في رياض الأطفال، بعد أن أصبحت الدراسة بها مجانية وخضعت لإشراف الدولة وتحت مسؤولية وزارة التربية والتعليم" [3].

ولقد حدد التقرير الختامي لحلقة النهوض بالتعليم ما قبل المدرسة في مصر العربية المنعقد عام 1981 الفلسفة التربوية التي تستند عليها مؤسسات رياض الأطفال كالآتي[4]:

- تعليم الطفل أسلوب التعليم الذاتي والكشف والبحث والتجريب.
- تنمية عناصر التفكير واكتسابه مبادئ التنظيم المعرفي الذي سوف يساعده على التكيف مع المجتمع.
- تحديد أهداف رياض الأطفال ومساعدة الأطفال على العناية بصحتهم وتطبيق قيم مجتمعهم وعاداته مع رفاقهم والبالغين.
- تنمية قدرتهم على حل المشكلات وتنمية ثقة الأطفال في ذاتهم .
- مساعدة الأسرة المصرية على تربية أطفالها بطريقة سليمة.

2-2- التعليم التحضيري في المملكة العربية السعودية:"أنشأت مديرية المعارف سنة 1344/9/1هـ الموافق لـ1926/03/16م وباشرت بفتح 12 مدرسة في مدن الحجاز، ثم امتد نشاطها إلى منطقة الأحساء ونجد، وفي عام 1346هـ 1928م صدر قرار ملكي بالموافقة على أنشاء مجلس المعارف وكانت أولى مهامه أن يضع نظاما للتعليم في الحجاز يراعي الأسس التالية:

- توحيد التعليم في الحجاز والسعي لجعل التعليم مجانيا وإجباريا
- أقامة نظام تعليمي يكون من المراحل التالية: المرحلة التحضيرية، والابتدائية والثانوية" [5].

"يعد القطاع الأهلي أول من اهتم بمؤسسات رياض الأطفال في السعودية وأسهم بفعالية في نشر هذه المؤسسات، وكانت دار الحنان أول روضة أنشئت في السعودية بمدينة جدة عام 1375هـ، وبدأ توالي افتتاح روضات أهلية

---

(1) شبل بدران: مرجع سابق، ص247-248.

(2) منال محمد هنداوي: مرجع سابق، 20.

(3) شبل بدران مرجع سابق، ص 248.

(4) منال محمد هنداوي: مرجع سابق، 21.

(5) أحمد إسماعيل حجي، ابتهاج محمود طلبة: **إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال**(وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية)، دار الزهراء، الرياض، السعودية، 2007، ص 396.

أخرى حتى بلغت 13 روضة عام 1385هـ، وتشير الدراسات التي أشرفت عليها منظمة اليونسكو عام **1401هـ - 1981م** أن القطاع الأهلي بالمملكة العربية السعودية ظل حتى عام 1385هـ مسؤولا مسؤولية تامة عن رياض الأطفال [1].

"ومسؤولية الإنشاء والتمويل لمؤسسات رياض الأطفال تقع في المقام الأول على أولياء أمور الأطفال الملتحقين بها والجهات التي تتولى الإشراف عليها.

وتشجع المملكة العربية السعودية دور الحضانة ورياض الأطفال كمؤسسات أهلية بتقديم الدعم المناسب لكل مؤسسة سعيًا وراء ارتفاع المستوى التربوي في البلاد ورعاية الطفولة، وصدر بذلك القرار الوزاري رقم 1391/375 هـ بشأن التنظيم وتوزيع الإعانات على المدارس الأهلية، ومن أبرزها دور الحضانة ورياض الأطفال"[2].

"ولقد اهتمت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بمبدأ العناية بمرحلة الطفولة الأولى، وتشير وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1390هـ على أن دور الحضانة بمثابة المرحلة الأولية من مراحل التربية، وتتميز بالرفق في المعاملة الطفولة وتوجيهها، وهي تهيئ بالتنشئة الصالحة المبكرة، وقد حددت وثيقة التعليم أهداف دور الحضانة فيما يلي:

- صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.
- تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد والمطابق للفطرة.
- أخذ الطفل بآداب السلوك وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.
- إيلاف الطفل الجو المدرسي و تهيئته للحياة المدرسية ونقله برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة الاجتماعية المشترك مع أترابه ورفاقه.
- تزويده بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنة والمتصلة بمحيطه"[3].

"وبعدها اعتنت المملكة العربية السعودية بالتعليم التحضيري وأعطته كل الاهتمام والدعم المالي والإشراف الفني على رياض الأطفال الأهلية، كما افتتحت الرئاسة العامة لتعليم البنات أول روضة حكومية في مكة المكرمة عام(1396/95 هـ - 1976/75م)؛ لخدمة الأمهات العاملات في الرئاسة العامة لتعليم البنات. وفي ضوء نجاح التجربة، أخذ هذا النوع من التعليم في التوسع والانتشار في أرجاء المملكة العربية السعودية المختلفة، حتى وصل عدد رياض الأطفال في عام 1993/92 إلى 366 روضة حكومية و313 روضة أهلية" [4].

---

(1) شبل بدران:مرجع سابق، ص 275.

(2) السيد عبد القادر شريف: مرجع سابق، ص441.

(3) أحمد إسماعيل حجي وابتهاج محمود طلبة: مرجع سابق، ص 397.

(4) شبل بدران: مرجع سابق، ص 251.

ويتضمن منهاج رياض الأطفال في السعودية على المقررات والأنشطة التالية[1]:

- التربية الدينية: تهدف إلى غرس الإيمان بالله ورسوله في نفوس الأطفال والتعرف على قدرة الله وشكر نعمته وإكساب الأطفال العادات السلوكية الحسنة والأخلاق الحميدة.

- اللغة العربية: تهدف إلى إكساب الأطفال طريقة التفكير والتعبير، وإعدادهم للقراءة والكتابة وتصحيح عيوب النطق التي تظهر لدى بعضهم، وتدريبهم على الإصغاء وغرس حب القراءة والمحافظة على الكتب والاهتمام بها.

- الحساب: ويهدف إلى إعداد الطفل للتفكير، وإدراك العلاقات العددية واكتسابه مهارة التعرف على الأرقام والعد في صورته الأولية.

- العلوم: وتهدف إلى تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال وتعويدهم على الملاحظة والتفكير والاكتشاف.

– التربية الفنية: وتهدف إلى تنمية قدرات الطفل الفنية وتدريبه على الابتكار والإبداع.

- التربية الجسمية: وتهدف إلى تقويم الجسم صحيًا وبدنيًا وتنمية العادات الجيدة، وإشباع ميول الطفل في اللعب والحركة.

- التربية الصحية:وتهدف إلى إكساب الطفل العادات الصحية السليمة والاتجاهات المرغوب فيها، وتعويد الطفل على مراعاة الآداب العامة.

- التربية الاجتماعية: وتهدف إلى تشجيع الطفل على التعاون مع غيره والاندماج في الجماعة، وحفزه على أداء الخدمات العامة والاهتمام بالآخرين.

وتميز التعليم التحضيري في الدول العربية بعدة ميزات منها خضوعه لاعتبارات غير تربوية وغير علمية، حيث نجد التعليم التحضيري يترنح بين الإلزام وعدمه والمجانية وعدم استجابتها لكل طفل في الدولة الواحدة، وكذا عدم الاستقرار في المناهج والمقررات والخطط والنظم واللوائح ؛ مما يجعل الرؤية غير واضحة أمام العاملين في مجالات تربية الطفل في معظم الدول العربية، وهذا هو السبب الأكبر في فشل الخطط التربوية وإخفاق نظم التعليم في معظم البلاد العربية في تحقيق أهدافها، وجزئية الإصلاح التعليمي وغياب التخطيط المستقبلي للتعليم وتفاقم المشكلات التربوية، مثل الهدر التربوي و ضعف المحتوى الدراسي، ويركز بعض التربويين على أن المشكلة تكمن في ضبابية إستراتيجية التربية، وتتمثل في غموض غايات الفلسفة التربوية التي توجه بمقتضاها النظم التربوية وعدم وضوح أهدافها الجزئية بشكل دقيق.

(1) أحمد إسماعيل حجي وابتهاج محمود طلبة: مرجع سابق، ص 401-402.

خلاصة الفصل السادس:

مناهج التعليم التحضيري من أهم المواضيع التي ينبغي على علماء التربية والمختصين والمهتمين بتربية الطفل، قبل سن المدرسة تنظيمها وتخطيطها وتطويرها؛ لأنها الأداة التي يعول عليها في بناء شخصية الطفل؛ ولأن المنهاج التربوي الموجه لأطفال التحضيري ينبغي عند تنظيمه أن نراعي العديد المبادئ والخصائص حتى يتواءم مع خصائص المرحلة التحضيرية. إن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان والتي يجب إفرادها بالبحث والاهتمام؛ لأن الاهتمام بالطفل اليوم يعني الاهتمام بمجتمع الغد، وبالتالي بناء مستقبل أفضل، وذلك بمراعاة نموه وتلبية حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى ينشأ فردًا صالحًا يساهم في تنمية المجتمع، وقد وجهت المجتمعات في العصر الحالي اهتمامًا واضحًا بالمرحلة الطفولة المبكرة من خلال إدراج التعليم التحضيري قبل سن المدرسة، واهتمامًا بالتربية التحضيرية، فأدرجت معظم دول العالم في منظومتها التربوية التعليم التحضيري موازاة مع المتغيرات الجديدة، وهذا ما نلاحظه من خلال نماذج التعليم التحضيري في بعض الدول العربية والغربية، حيث تميز التعليم التحضيري في الدول المتقدمة بالتنظيم والاختلاف حتى في الدولة الواحدة في تطبيق المناهج وفتح المدارس الخاصة، فيما مازالت الدول العربية لم ترق بعد لهذا المستوى من التنظيم لاعتمادها الكلي على القطاع العام وغياب المبادرة الفردية، وإن وجدت فليست مجانية هدفها مادي، فهي تضمن كفالة الطفل مدة من الوقت مقابل أجر يدفعه ولي الطفل.

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد الفصل

أولا- مجالات الدراسة

ثانيا- منهج الدراسة وأدواته المعتمدة.

ثالثا- العينة نوعها وكيفية حسابها

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل السابع:

بعد معرفة موضوع الدراسة من إشكالية وأهمية وأسباب اختيار الموضوع وهدف الدراسة وتحديد الإطار المفاهيمي لها، والوقوف على الأصول النظرية للدراسة وتحديد فرضياتها، والمعالجة السوسيولوجية لبيانات الدراسة النظرية، من الأبعاد السوسيو– تربوية لدور المؤسسات الاجتماعية في تربية الطفل، إلى القراءة السوسيولوجية للمناهج التربوية، والعرض السوسيولوجي لمرحلة التعليم التحضيري، لابد من توضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، وذلك من خلال تحديد خطوات البحث أو ما يسمي بمنهجية الدراسة التي "تشير إلى تطبيق منطق المنظور العلمي في دراسة الظواهر والحوادث، وهي بذلك تعني مصادر صياغة النظرية ومدى ارتباطها بتوجيه مسلك البحث، ومسار تناول الظاهرة ميدانيا، كما أنها تحدد مستويات تحليل معطيات البحث حول الظاهرة سواء كانت وصفية أو تفسيرية، فالمنهجية توجهنا في كل خطوة نخطها في الدراسة، بداية من اختيار الموضوع وجمع المادة العلمية، وافتراض ووضع الفرضيات، واختيار المنهج، والأدوات البحثية وغيرها من الخطوات التي سوف أتطرق لها في هذا الفصل.

UNIVERSITE SETIF2

أولا – مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني والجغرافي: لقد تم إجراء الجانب الميداني للدراسة بمدينة المسيلة كمنطقة حضرية تساهم في إنجاح أهداف المنهاج من خلال توفر المدارس على المرافق التعليمية، حيث يوجد بها " 70 مدرسة ابتدائية وتضم 64 منها القسم التحضيري حسب إحصائيات 2011/2010 "[1]. فقمت بتوزيع الاستمارة على 16 مدرسة من بين 64 والتي تضم 102 فوجا تربويا تحضيريا، و87 حجرة مخصصة للقسم التحضيري، فإن تقدير حجم مجال العينة بالنسبة المئوية لمجال الدراسة يكون: **25** %، وهي نسبة ممثلة للمجتمع الأصلي، حيث قصدت عددًا من المعلمين بالمدارس الابتدائية الموجودة بمدينة المسيلة، وهي على التوالي:

1-1- مدرسة 17 أكتوبر 1961: تأسست المدرسة سنة1996 مجموع حجراتها 06 والهيكل الإداري يضم مكتبة نواة تضم 300 كتابا بين قصص ومناجد وكتب مدرسية، ومطعم عدد المستفيدين منه 133 تلميذًا، عدد الأفواج التربوية بها 09 ،ومجموع التلاميذ 215 تلميذًا منهم 111إناثًا، عدد المعلمين 09 ،08 منهم للغة العربية و1 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج 29 تلميذًا، فيها فوج تربوي واحد تحضيري ويضم 30 تلميذًا: 15 منهم إناثًا ومعلمة، القسم مدعم بتلفاز وقارئ الأقراص يستغل لمشاهدة وسماع الأناشيد، ورسوم وألعاب (مقابلة مدير مدرسة).

1-2- مدرسة المنظر الجميل حي 206 مسكن : تأسست سنة 1986 عدد حجراتها 12 حجرة، بها 15 فوجًا تربويًا، وعدد التلاميذ 472 تلميذًا منهم: 231إناثًا، عدد المعلمين 17 معلمًا منهم: 15 للغة العربية 02 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج 25 تلميذًا، بها ثلاثة أفواج تربوية تحضيرية، تضم 98 تلميذًا :35 منهم إناثًا، وثلاث معلمات، الأقسام مزودة بتلفاز وقارئ الأقراص يستغل في سماع الأناشيد ومشاهدة الألعاب والرسوم(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-3- **مدرسة أول نوفمبر**: تأسست سنة 1984 عدد حجراتها 12 حجرة والإدارة، وعدد الأفواج التربوية بها 10 أفواج، عدد التلاميذ بها 290 تلميذًا منهم: 147 إناثا، وبها 12 معلمًا منهم: 10 للغة العربية و02 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 30 تلميذًا، فيها فوجان للتعليم التحضيري، تضمان 66 تلميذًا منهم: 24إناثًا ومعلمتان، القسم مزود بتلفاز وقارئ الأقراص يستغل بتداول بين القسمين لسماع ومشاهدة الأناشيد والرسوم والألعاب(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-4- **مدرسة بن عيسى مولود**: تأسست سنة 1968 مجموع حجراتها 17 حجرة، والإدارة بها مكتبة نواة تضم 500 كتابا بين قصص أطفال ومناجد ومصاحف ومعاجم وكتب مدرسة، وعدد الأفواج التربوية 09 أفواج، عدد التلاميذ 264 تلميذًا منهم 141إناثًا، تضم 11 معلمًا: 09 معلمين للغة العربية و02 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 26 تلميذًا، فيها فوج تربوي تحضيري، يضم 35 تلميذًا منهم 18إناثًا، ومعلمة، بالقسم تلفاز يستغل لسماع الأناشيد ومشاهدة بعض البرامج العلمية(مقابلة مع مدير المدرسة).

(1) وزارة التربية الوطنية: **دليل المؤسسات التعليمية**، مديرية التربية لولاية المسيلة، مصلحة البرمجة والمتابعة، المسيلة، 2011، ص2.

1-5- **مدرسة المجمع المدرسي لاروكاد:** تأسست 2002/12/23، مجموع حجراتها 06 والإدارة، ليس بها مطعم، تقدم وجبة باردة على الساعة 11.15صباحًا، عدد الأفواج التربوية 06، ذات دوام واحد، يدرس فيها 208 تلميذًا منهم 93إناثًا، يشرف على تعليمهم 08 معلمين: منهم 06 للغة العربية و02 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج 32 تلميذًا، تضم فوجًا تحضيريًا به 35 طفلًا منهم 19 إناث، ومعلم، بالقسم تلفاز يستغل في سماع الأناشيد(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-6- **مدرسة رجم عبد القادر حي وعواع المدني:** تأسست سنة 1971 بها 09 حجرات والإدارة والمكتبة تضم 500 كتابا بين مناجد وقواميس وقصص، فيها مطعم يستفيد منه 300 تلميذا، عدد الأفواج التربوية10، يدرس فيها 393 منهم 180إناثًا، يشرف على تعليمهم 13 معلًما :10 منهم للعربية 03 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج 30 تلميذا، تضم ثلاثة أفواج تحضيري، وفيها 91 تلميذًا: منهم 47 إناثا، وثلاث معلمات، الأقسام مزودة بتلفاز وحاسوب ومذياع، جهاز السمعي البصري، وقاعة للألعاب وقاعة الاسترخاء، المدرسة دخلت في مشروع المؤسسة النموذج في إطار الاتحاد الأوربي(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-7- **مدرسة لاروكاد الجديدة:** تأسست سنة 1993 مجموع حجراتها 17 والإدارة، ومطعم يستفيد منه 200 تلميذا يقدم وجبة ساخنة على الساعة 11.15، وللمدرسة مكتبة نواة تضم 750 بين قصص ومناجد وكتب مدرسة،كما يتوفر بالمدرسة النقل المدرسي ويستفيد منه 200 تلميذا، عدد الأفواج التربوية 10، يدرس بها 500 تلميذا منهم 245إناثًا، عدد المعلمين 13 معلًما: 10 منهم للغة العربية 03 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج 38 تلميذًا، تضم فوجان في التعليم التحضيري، وفيها74 طفلًا: منهم 31 إناثا ومعلمتان(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-8- **مدرسة عبد الحميد بن باديس (حي غالية العيد):** تأسست سنة 1973، فيها 24 حجرة، والإدارة، فيها مكتبة تضم 2916 كتابًا بين قصص ومناجد، عدد الأفواج التربوية 16 فوجًا يدرس بها 568 تلميذًا منهم 257 إناثًا، يشرف على تعليمهم 20 معلًما: 16 للغة العربية و04 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 30 تلميذًا، تضم 03 أفواج تحضيري، وفيها 109 تلميذا: منهم 48 إناثا، وثلاث معلمات.الأقسام مزودة بأجهزة تلفاز وقارئ الأقراص تستغل في سماع ومشاهدة الأناشيد والرسوم والألعاب(مقابلة مع مديرة المدرسة).

1-9- **مدرسة شنيح محمد (حي وعواع المدني)**: تأسست سنة 1967 بها 24 حجرة والإدارة ،فيها مكتبة نواة تضم العديد من القصص والقواميس، وفيها مطعم يستفيد منه225 تلميذًا تقدم في شكل وجبة بادرة على الساعة 11.15 صباحا، عدد الأفواج التربوي 13 فوجًا يدرس بها 225 تلميذًا منهم 169 إناث، يشرف على تعليمهم 16 معلًما: منهم 13 للغة العربية و03 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 26 تلميذًا تضم فوجان للتعليم التحضيري وفيهما 70 تلميذًا: منهم 32 إناث ومعلمتان، للمدرسة تلفاز وقارئ الأقراص واحد يتداول عليه الفوجان عند الحاجة إليه(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-10- **مدرسة الجنان الكبير:** تأسست سنة ،2006 فيها 07 حجرات والإدارة، فيها مكتبة نواة تضم عددًا من القصص والقواميس والكتب المدرسية، فيها 07 أفواج تربوية، يدرس فيها 174 تلميذًا منهم 95إناثًا، ويشرف على

تدريسهم 08 معلمين: 07 منهم للعربية، و01 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج 29 تلميذًا، تضم فوجًا تحضيريًا، وفيه 29 تلميذ منهم 20إناثًا ومعلمة، القسم مزود بجهاز تلفاز وقارئ الأقراص يستغل في سماع الموسيقى والأغاني ومشاهدة الرسوم وبعض أنشطة رياض الأطفال(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-11- **مدرسة نوي مهيدي جميلة (حي المدارس)**: تأسست سنة ،1957 فيها 09 حجرات، والإدارة ،فيها مكتبة نواة تضم 169 كتابا بين قصص ومناجد، وعدد الأفواج التربوية 06 أفواج، يدرس فيها139 تلميذًا منهم 69 إناثا، يشرف على تدريسهم 07 معلمين: 06 منهم للغة العربية و01 للفرنسية،متوسط التلاميذ في الفوج 21 تلميذا، تضم فوجًا تحضيريًا وفيه 26 طفلًا منهم 15 إناث ومعلمة، بالقسم تلفاز وقارئ الأقراص ومذياع يستغلان في سماع الأناشيد(مقابلة مع مديرة المدرسة).

1-12- **مدرسة بن مخفي محمد (حي 108 مسكن):** تأسست سنة ،1981 مجموع الحجرات 13 حجرة والإدارة، ومطعم يستفيد منه 200 تلميذا، تقدم الوجبة البادرة على الساعة 11.15، عدد الأفواج التربوية 07 أفواج، يدرس بها 146 تلميذًا منهم 61 إناثا، يشرف على تدريسهم 08 معلمين: 07 منهم للغة العربية و01 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 25 تلميذًا، تضم فوجًا تحضيريًا وفيه 33 طفلًا منهم 14 إناثا ومعلمة، القسم مزود بتلفاز وقارئ الأقراص وحاسوب، يستغل في سماع ومشاهدة الأغاني والرسوم وبعض الألعاب(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-13- **مدرسة بن الصديق السعيد (شارع عيسات إيدير)**: تأسست سنة 1954، فيها 10 حجرات والإدارة، فيها مكتبة نواة تضم 471 كتابًا بين قصص ومناجد ومصاحف وكتب مدرسية، و05 أفواج تربوية يدرس بها 130 تلميذا منهم 58إناثًا، يشرف على تدريسهم 06 معلمين: 05 منهم للغة العربية و01 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 20 تلميذًا، تضم فوجًا تحضيريًا وفيه 27 طفلًا منهم 12 إناثا ومعلمة(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-14- **مدرسة حجاب لهول (حي لاروكاد)**: تأسست سنة 1978، فيها 14 حجرة والإدارة ،ومطعم يستفيد منه كل التلاميذ في شكل وجبة ساخنة تقدم على الساعة 11.15 صباحا، و17 فوجًا تربويًا يدرس فيها 740 تلميذًا منهم 320 إناثا، يشرف على تعليمهم 21 معلمًا: 17 منهم للعربية و04 للفرنسية، متوسط عدد التلاميذ في الفوج34 تلميذًا، تضم أربعة أفواج تحضيري، تضم 140 طفلًا منهم 60 إناثا وأربع معلمات، للمدرسة تلفاز واحد، وقارئ أقراص تتداول عليه الأقسام الأربعة حسب الحاجة، وذلك في سماع الموسيقى والأناشيد.

1-15- مدرسة سيدي الغزلي (حي 86 مسكن): تأسست سنة 1992، فيها 06 حجرات والإدارة، و05 أفواج تربوية، يدرس بها 84 تلميذًا منهم 48 إناث، يشرف على تعليمهم 06 معلمين: 05 منهم للغة العربية و01 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج18 تلميذًا، تضم فوجًا تحضيريًا فيه 18 طفلًا منهم 09 إناث ومعلمة(مقابلة مع مدير المدرسة).

1-16- مدرسة حي 642 مسكن: تأسست سنة 1994، فيها 09 حجرات والإدارة،ومطعم مدرسي يستفيد منه 193 تلميذا، و09 أفواج تربوية يدرس بها 217 تلميذًا منهم 102 إناثا، يشرف على تعليمهم 11 معلمًا: 09 منهم للغة العربية و02 للفرنسية، متوسط التلاميذ في الفوج 24 تلميذًا، تضم فوجًا تحضيريًا فيه 29 طفلًا منهم 09 إناث ومعلمة(مقابلة مع مدير المدرسة).

2- المجال البشري: يشرف على الأفواج التربوية للقسم التحضيري بمداس مدينة المسلة 102 معلّما، أغلبهم معلمات حسب إحصائيات 2011 (95 معلمة)، حيث يتوزعون حسب مستوياتهم العلمية من أستاذ رئيسي (4 معلمات) إلى أستاذ ابتدائي (3 معلمات) ،ومعلم ابتدائي (95 معلّما ومعلمة)، حيث يشرفون على تدريس 102 فوجا تربويا تحضيريا ، تضم 3040 طفلاً من بينهم 1503 إناثا "[1].

3- المجال الزمني: لقد بدأت الدراسة الاستطلاعية الميدانية قبل توزيع استمارة الاستبيان بعدة أشهر، وذلك في شهري فيفري ومارس 2011 عندما ذهبت إلى عدة مدارس لاستفسار على منهاج التربية التحضيرية وأمرية 1976 ، ومن خلال زيارتي المتكررة ومقابلة المدراء والمعلمين تمكنت من ضبط استمارة الاستبيان واستمارة التحليل، كما تعرفت على أهم المدارس الموجودة بالمدينة مما سهل عليها توزيع الاستبيان فيما بعد، بعد أخذ الموافقة من مديرية التربية يوم 2011/12/13،(الملاحق) تم توزيع الاستمارة بعد عطلة الشتاء يوم 2012/01/02 ، ثم عدت إلى جمعها مرة أخرى يوم 2012/02/02 ،وبعد استنفاذ الوقت الرسمي للتربص الميداني (2011/12/1 إلى 2012/03/05) تم استرجاع 23 استبيانا من بين 28 ،وبالتالي عدم الإجابة على 05 استبانات؛ ويعود ذلك لأسباب مختلفة منها الدخول في عطلة أمومة للبعض المعلمات وعجز المستخلفة عن الإجابة عنه لحداثة عملها وعدم تعرفها عن المنهاج.

(1) وزارة التربية الوطنية: **دليل المؤسسات التعليمية**، مرجع سابق ص2.

ثانيا – منهج الدراسة وأدواته المعتمدة:

1- منهج الدراسة: "المنهج العلمي طريقة للتفكير والبحث نعتمد عليها في تحصيل المعرفة العلمية الصادقة والثابتة والشاملة حول الظاهرة، ومن ثم يكون المنهج العلمي ضرورة لا غنى عنه، وذلك لأن التوجيه المنهجي يبطل تأثير التوجيه القيمي في عملية البحث؛ ولهذا اكتسب المنهج العلمي أهمية بالنسبة للعلوم عامة (العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية...الخ) والعلوم الاجتماعية خاصة؛ وذلك لأن احتمال تأثير التوجيه القيمي وارد بالنسبة للعلوم الاجتماعية""[1]."وتتضح أهمية وضرورة المنهج العلمي لدراسة ما في كشفه عن الحقيقة ووصوله إلى نتائج ثابتة، وهذا يختلف باختلاف نوع المنهج وطبيعة الدراسة، والمشكلة المثارة فيها، و"بما أن المنهج مجموعة من الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث، إذ هو الذي ينير الطريق، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث"[2].

إن طبيعة موضوع الدراسة تستدعي الحصول على المنهاج الدراسي والمقرر الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، والوقوف على ما توفر عليه من برامج وأنشطة تربوية وإمكانات ووسائل تعليمية مادية ومعنوية تهدف إلى ضمان السير الحسن للعملية التعليمية، وهذا ما استوجب استخدام المنهج الوصفي لتفسير وتحليل وصف الظواهر كما هي في الواقع؛ وجمع المعلومات الدقيقة عنها من خلال قياس اتجاهات بعض المعلمين حول المنهاج الدراسي في مرحلة التعليم التحضيري.

والمنهج الوصفي هو المنهج الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ،ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها. أما التعبير الكمي فيعطيها رسماً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات ارتباطها، مع الظواهر الأخرى"[3]. "ومن رأي هويتني يجب أن يكون المنهج الوصفي قاصراً أو مختصاً ببحث الظواهر أو الوقائع في الوقت الراهن، كما أنه يتضمن دراسة الحقائق الوقتية المتصلة بمجموعة من الأوضاع أو الأحداث أو الناس"[4].

فالدراسة الوصفية تستدعي المنهج الوصفي؛ ولهذا اعتمدت عليه في بعض جوانب الدراسة النظرية من خلال وصف وتحليل ودراسة تربية الطفل التي يجب توفيرها له في عدة مؤسسات اجتماعية، وكذلك في توضيح خصائص وحاجات ومشكلات الطفل، وفي قراءة المناهج التربوية حيث تم ذلك من خلال الفصول النظرية والسرد اللفظي والوصفي بالاستعانة في بعض الأحيان ببعض النماذج، كما استعملت المنهج الوصفي في الجانب الميداني من خلال تحليل محتوى المنهاج الدراسي، ملاحظة ميدان الدراسة ووصف أهم الوسائل التعليمية المتوفرة بالقسم التحضيري من خلال المقابلات مع مديري المدارس، والاستبيان الموجه إلى معلمي التربية

---

(1) السيد علي شتا: **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1982، ص 76.

(2) رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، 2002، ص119.

(3) عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د س)، ص 139.

(4) صلاح مصطفي الفوال: **منهجية العلوم الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982، ص 58 .

التحضيرية، وتحويل هذه المعطيات الوصفية إلى أعداد رقمية للوصول إلى نتائج تجيب على الفرضيات الاحتمالية وبالتالي الإجابة على الإشكالية المطروحة.

2- أدوات جمع البيانات: تعد مرحلة جمع المادة العلمية سواء النظرية أو الميدانية من المراحل الهامة في البحث التي تعتمد أساسًا على العديد من التقنيات والوسائل والأدوات والمراجع والمصادر العلمية، وللإحاطة بالموضوع أكثر وتقريبه ودراسة أبعاده بشكل أفضل، اعتمدت على العديد من الأدوات على اعتبار أن جمع المعلومات الميدانية أو "البيانات من الخطوات الهامة في البحث العلمي، حيث أن نتائج البحث تعد انعكاسا لهذه البيانات التي تم الحصول عليها، وعليه فإن نوعية البيانات التي ستجمع والطرائق التي تستخدم والدرجات التي ستدون لا بد أن نأخذها بعين الاعتبار، في التحقيق الميداني الذي تعتمده الدراسة في الوصول إلى النتائج"[1].

ولقد اطلعت على تقارير وزارة التربية والتعليم، واستطلعت آراء بعض المختصين والأساتذة، وعقدت مقابلات مع المدرين والمعلمين والمربين والموجهين. وأخذت كتب التربية التحضيرية المتمثلة في الكتب المدرسية التي وفرتها وزارة التربية لطفل مرحلة التعليم التحضيري، حيث وفرت الوزارة الكتاب المدرسي في شكل دفترين، وقد أنجزا وفق المنهج الرسمي الخاص بالتربية التحضيرية والموجه إلى أطفال 5-6 سنوات واعتمدت في تحليل وثيقة المنهاج الدراسي على الأدوات التالية:

2-1 - الملاحظـــة: "هي المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة"[2]."أو هي ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيًا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي، وتغيير واستخدام أدوات دقيقة للتأكد من دقة الملاحظة وموضوعيتها"[3].

لقد اعتمدت على الملاحظة في تفسير وتعليل وتبرير كيفية وجود ظاهرة أو عناصر معينة على هذا النحو المركب دون آخر، من خلال تفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث وأهدافه والإجابة عن الإشكالية. كما وظفت الملاحظة في كشف عن الوسط التربوي وما توفر عليه القسم التحضيري من وسائل وأدوات متنوعة وتهوية ونظافة ومدى استيعاب الحجرة للعدد التلاميذ وغيرها من المرافق التعليمية التي تساعد على نجاح العملية التعليمية وبالتالي تحقيق أهداف المنهاج الدراسي.

2-2 - المقابلـــة: "هي تفاعل يتم عن طريق موقف مواجهة، يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة (الباحث) أن يستثير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين بالإضافة إلى حصوله على بعض البيانات الموضوعية الأخرى"[4].

فالمقابلة أداة من أدوات البحث العلمي، ومن أهم وسائله للحصول على المعلومات، ولقد اعتمدت في دراسة على نوعين من المقابلة وهي:

---

(1) صلاح مراد، فوزية هادي: **طرائق البحث العلمي** -تصميمها وإجراءاتها-، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002، ص143.

(2) الرجع نفسه، ص 159 .

(3) عبد الباسط محمد حسن: **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، ط01، مصر،1988 ، ص204.

(4) غريب سيد أحمد: **تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1997، ص 292 .

2-2-1- المقابلة الحرة: أي دون تخطيط سابق واعتمدت عليها أثناء الدراسة الاستطلاعية؛ مما ساعدني على الاطلاع بعمق على جوانب وخبايا الموضوع مجال الدراسة، وقد استعملت هذه الأداة في هذه الدراسة عند الالتقاء ببعض المعلمين ومديرو المدارس الابتدائية، حيث استخدمت المقابلة الحرة في بداية الدراسة الاستطلاعية في إطار التعرف على ميدان الدراسة، من خلال الزيارات الميدانية ومقابلة مدرو المدارس الابتدائية، وكذا بعض معلمي مرحلة التعليم التحضيري لمناقشتهم حول كيفية سير العمل بقسم التربية التحضيرية، كما تحصلت بفضلهم على أمرية 1976 التي أدرجت التعليم التحضيري في الجريدة الرسمية لأول مرة في الجزائر، كما تمكنت في خلال هذه المقابلات من الحصول على كتابي التربية التحضيرية المقرر على طفل المرحلة، وذلك خلال المرحلة الاستطلاعية على المنهاج الدراسي الخاص بمرحلة التعليم التحضيري، في مدة زمنية دامت عدة أشهر (من 1 ديسمبر 2011 إلى مارس 2012). ولقد استفدت من المقابلة في تحديد وحدات التحليل من خلال تنظيم عدة مقابلات غير مقننة (حرة) مع معلمي مرحلة التعليم التحضيري، على اعتبار أن المعلم هو المسؤول الأول عن إيصال المادة التربوية المنظمة في الكتاب المدرسي للطفل؛ لذا فهو أكثر دراية واطلاعا بما يتضمن الكتاب من محتويات، حيث تمكنت خلال هذه المقابلات من التعرف على المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، ومشاهدة قسم التربية التحضيرية عن قرب، وملاحظة ما توفر عليه من وسائل وأدوات تعليمية. حين عرضت عليهم موضوع الدراسة بشيء من الشرح والتفصيل، قصد معرفة جو العمل السائد في المدارس، وإثارة بعض نقاط النقاش حول الموضوع مما ساعدني على بناء أسئلة الاستبانة.

2-2-2- المقابلة نصف الموجهة: (دليل المقابلة): وهي عبارة عن دليل يشمل مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول موضوع الدراسة حيث قدر عدد المقابلات بـ: 16 مقابلة ، ثم تصميمها استنادًا إلى البيانات المجمعة من خلال المقابلة الحرة أثناء الدراسة الاستطلاعية، وقدمت هذه الأخيرة إلى مديري المدارس، وذلك بهدف الحصول على موقع المدرسة والوسائل التعليمية المتوفرة، والخدمات المدرسية الموجودة، وفي ما يلي عرض هذه المقابلات:

- المقابلة رقم 01: أجريت مع مدير مدرسة **بن عيسى مولود** يوم 2012/01/09 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 02: أجريت مع مدير مدرسة **بن الصديق السعيد** يوم 2012/01/09 في حدود الساعة التاسعة والربع صباحًا، واستغرقت مدة نصف ساعة.

- المقابلة رقم 03: أجريت مع مدير مدرسة **17 أكتوبر 1961** يوم 2012/01/10 في حدود الساعة العاشرة صباحًا، واستغرقت نصف ساعة.

- المقابلة رقم 04: أجريت مع مدير مدرسة **لاروكاد الجديدة** يوم 2012/01/12 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 05: أجريت مع مدير مدرسة **المجمع المدرسي لاروكاد** يوم 2012/01/12 في حدود الساعة التاسعة والنصف صباحًا، واستغرقت مدة نصف ساعة.

- المقابلة رقم 06: أجريت مع مدير مدرسة **المنظر الجميل** يوم 2012/01/16 في حدود الساعة العاشرة والنصف صباحًا، واستغرقت مدة نصف ساعة.

- المقابلة رقم 07: أجريت مع مدير مدرسة **أول نوفمبر** يوم 2012/01/17 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت مدة نصف ساعة.

- المقابلة رقم 08: أجريت مع مدير مدرسة **رجم عبد القادر** يوم 2012/01/22 في حدود الساعة التاسعة والنصف صباحًا، واستغرقت مدة نصف ساعة.

- المقابلة رقم 09: أجريت مع مديرة مدرسة **عبد الحميد بن باديس** يوم 2012/01/23 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 10: أجريت مع مدير مدرسة **شنيح محمد** يوم 2012/01/24 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 11: أجريت مع مدير مدرسة **الجنان الكبير** يوم 2012/01/25 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 12: أجريت مع مديرة مدرسة **نوي مهيدي جميلة** يوم 2012/01/26 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 13: أجريت مع مدير مدرسة **بن مخفي محمد** يوم 2012/01/29 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي ساعة.

- المقابلة رقم 14: أجريت مع مدير مدرسة **حجاب لهول** يوم 2012/01/30 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي نصف ساعة.

- المقابلة رقم 15: أجريت مع مدير مدرسة **سيدي الغزلي** يوم 2012/01/31 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي ربع ساعة.

- المقابلة رقم 16: أجريت مع مدير مدرسة **حي 642 مسكن** يوم 2012/02/05 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا، واستغرقت حوالي ربع ساعة.

2-3- الوثائق والسجلات: تعتبر مصدرًا أساسيًا لجمع البيانات والمعلومات، وهي بمثابة سند ومكمل للأدوات المستخدمة في البحث لغرض جمع البيانات، وقد استفدت منها في معرفة العدد الإجمالي للعمال والمعلمين والتلاميذ داخل المدارس، إضافة إلى توضيح الهيكل التنظيمي للمدارس وكيفية سير العملية التعليمية فيها، كما أفادت في معرفة الطريقة المتبعة من طرف المدرسة في نوع الدوام وأهم الخدمات المدرسية المقدمة في إطار إعداد البطاقة الفنية لكل مدرسة، إضافة إلى الاطلاع على بعض الوثائق المخصصة لمرحلة التعليم التحضيري والتي سأتعرض لها بالتحليل في هذه الدراسة والمتمثلة في الكتاب المدرسي.

2- 4- <u>الاستمارة</u> : "هي نموذج يضم مجموعة الأسئلة التي توجه للأفراد بغية الحصول على بيانات معينة وترسل بالبريد (استمارة استبيان)"[1]. حيث استخدمت نوعين من أنواع الاستمارة، استمارة التحليل الخاصة بتحليل المحتوى المنهاج الدراسي، واستمارة استبانة الموجه للمعلمين المشرفين على التربية التحضيرية، حيث أودعت الاستبيان عند مديري مدارس عينة البحث، وتكفلوا بالتوزيع على معلمي كل قسم تحضيري بالمدرسة.

2-4-1- **استمارة التحليل:** لقد استخدمت استمارة التحليل الخاصة بتحليل محتوى المنهاج الدراسي وهي" استمارة تعبر كمًيا عن رموز الوثيقة الواحدة، التي تشمل فئات التصنيف، ووحدات التحليل والقياس بالإضافة إلى البيانات الأولية للوثيقة عن وثيقة المحتوى"[2]

ولقد توخيت في بناء استمارة التحليل المعايير العلمية المتبعة في البحث العلمي، من خلال تعلقها بموضوع البحث وعدم خروجها عن إطاره وتسلسلها المنطقي مع تساؤلات الإشكالية والفرضيات الاحتمالية التي نسعى لاختبارها من خلال هذه الاستمارة، والتي تعد الإطار الكمي لبيانات الدراسة، حيث تعتبر عملية ملاحظة محتوى المنهاج الدراسي بداية عملية العد والإحصاء للرموز الكمية الموجودة في كتابي التربية التحضيرية، واستخراج النتائج الكمية ورسم العلاقات الإحصائية بينها لتفسير النتائج والاستدلال من خلالها.

- <u>صدق أداة التحليل</u>: بعد إعداد أداة التحليل في صورتها المبدئية وإخراجها في شكل استمارة تحليل بها مقدمة توضح الفئات ورموز الاستمارة،عرضت الاستمارة على لجنة من محكمين تكونت من 11 محكًما مختصًا في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من حملة الدكتوراه (انظر الملاحق) وقدم لكل أستاذ بيان استطلاع رأيه حول أداة التحليل وذلك يوم 2011/05/20 حيث طلبت منهم إبداء رأيهم في عدد وحدات استمارة التحليل من حيث صياغة الوحدات والتعريف الإجرائي لها وتعديلها أو حذفها إذا لزم الأمر لعدم أهميتها، وإدراج وحدات بديلة لم تتم تغطيها في الاستمارة، وتم اقتراح فئة إستراتجية التدريس والتقويم، من طرف الدكتور برو محمد، بعد استنفاذ مهلة الانتظار استرجعت الاستمارات واكتفيت باسترجاع 06 استمارات فقط وكان أخرها في 2011/09/12. حيث أصبحت الاستمارة في صورتها النهائية بالشكل التالي: تضمنت سبعة محاور، واحتوت على وحدات، حسب المحاور التالية:

* **المحور الأول**: يحتوى على البيانات الأولية للوثيقة وضمت أربعة أسئلة. (من السؤال01 إلى السؤال04)
* **المحور الثاني**: يحتوى على وحدات التحليل فئة الأهداف.
* **المحور الثالث**: يحتوى على وحدات التحليل فئة الأسس.
* **المحور الرابع**: يحتوى على وحدات تحليل فئة الأنشطة.
* **المحور الخامس**:يحتوى على وحدات تحليل فئة الوسائل التعليمية.
* **المحور السادس**: يحتوى على وحدات تحليل فئة إستراتيجية التدريس

(1) غريب سيد أحمد: الرجع نفسه، ص 311.

(2) محمد عبد الحميد: **<u>تحليل المحتوى في بحوث الإعلام</u>**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1983، ص 152.

* **المحور السابع**: يحتوى على وحدات تحليل فئة التقويم.

وكل فئة من هذه الفئات تحتوي على وحدات فرعية، تم تحديدها في استمارة تحليل مضمون المنهاج الدارسي للتربية التحضيرية.

- **ثبات أداة التحليل**: تم اختيار ثلاث فئات بصورة عشوائية (الأهداف- الأسس – الوسائل) من كل كتاب وتحليلها مرتين خلال فترة زمنية فاصلة بينها قدرها 15 يوماً، ثم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة هولستي فكانت القيمة (0.83)، وهي ذات دالة إحصائية، تبين أن معامل الثبات مرتفع مما يجعله قابل لأغراض البحث العلمي.

2-4-2- استمارة الاستبيان: لقد تم تصميم استمارة الاستبيان على المعايير العلمية المعمول بها في البحث العلمي، من خلال تعلقها بموضوع البحث وعدم خروجها عن إطاره وتسلسلها المنطقي مع تساؤلات الإشكالية والفرضيات الاحتمالية التي أسعى لاختبارها من خلال هذا الاستبيان، حيث اعتمدت في بناء الاستبيان على مجموعة المجالات حسب موضوع الدراسة وكل مجال يشمل مجموعة من المعايير العلمية الموصى بها عند علماء المناهج، المقتطفة من عدة كتب متخصصة في كيفية صياغة وتنظيم وتطوير المناهج التربوية، ومن خلال استطلاع آراء بعض المتخصصين من أساتذة علوم التربية، والاطلاع على أهداف التربية التحضيرية، وعقد مقابلات مع بعض المعلمين والموجهين حيث تكونت قائمة المعايير الخاصة بمنهاج التربية التحضيرية لطفل مرحلة التعليم التحضيري وبلغ عددها 36معياراً، حيث قسمت قائمة المعايير إلى ستة مجالات، وكل مجال يحتوي ستة معايير تمثلت في شكل أسئلة يجيب عنها معلم التربية التحضيرية، فكانت استمارة الاستبيان بذلك مقسمة حسب المحاور بالشكل التالي:

- **<u>المحور الأول</u>**: يحتوى على أسئلة البيانات العامة التي تضم ستة أسئلة ضمت المتغيرات المستقلة التالية: الجنس(ذكر، انثى) السن، المؤهل العلمي (رابعة متوسط، 3 ثانوي، جامعي، أخرى)، الخبرة (10سنوات، أكثر من 11 سنة، أقل من 05 سنوات)، سنوات التدريس بالقسم التحضيري (سنة، سنتان، أكثر)، تلقى التكوين (نعم، لا).

- **<u>المحور الثاني</u>**: يحتوى مجالات قائمة المعايير بمجلاتها الستة (الأهداف، الأسس، الأنشطة، إستراتيجية التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم) وتعد متغيرات تابعة في إجابة المعلم التعليم التحضيري على تقويم كتاب التربية التحضيرية.

* **المجال الأول**: يحتوي على أسئلة في مجال **الأهداف** وضمت المعايير الخاصة بالأهداف.

* **المجال الثاني**: يحتوى على أسئلة في مجال **الأسس** التي ضمت المعايير الخاصة بالأسس.

* **المجال الثالث**: يحتوى على أسئلة في مجال **الأنشطة** وضمت المعايير الخاصة بالأنشطة.

* **المجال الرابع:** يحتوي على أسئلة في مجال **الوسائل التعليمية** وضمت المعايير الخاصة بالوسائل التعليمية.

* **المجال الخامس**: يحتوي على أسئلة في مجال **إستراتيجية التدريس** وضمت المعايير الخاصة بإستراتيجية التدريس.

* **المجال السادس**: يحتوي على أسئلة في مجال **التقويم** وضمت المعايير الخاصة بالتقويم.

وقد كانت أسئلة الاستبيان أسئلة مغلقة مع فتح المجال للمبحوث لاختيار إجابة من بين عدة إجابات (غالًبا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) حرصًا مني على الوقوف الحقيقي على تقويم المنهاج الدراسي الموجه للطفل مرحلة التعليم التحضيري.

- صدق الأداة: وقد عرضت الاستبيان على لجنة من محكمين تكونت من 11 محكًما مختصًا في كلية العلوم الاجتماعية والآداب من حملة الدكتوراه (انظر الملاحق) وذلك يوم 2011/05/12 حيث طلبت منهم إبداء رأيهم في معايير أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرة وتعديلها إذا لزم الأمر، وتم استرجاع 06 استبيانات فقط من مجموع الاستبيانات الموزعة على اللجنة وكان أخرها يوم 2011/12/12.

2-5- <u>أداة تحليل المضمون</u>: أداة تحليل المضمون من أدوات البحث العلمي التي تستخدم في تحليل المناهج التربوية.

2-5-1- معنى التحليل: يقصد بالتحليل تلك العمليات العقلية التي يستخدمها الباحث في دراسته للظواهر والأحداث والوثائق لكشف العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة، وعزل عناصرها بعضها بعضًا، ومعرفة خصائص وسمات هذه العناصر، وطبيعة العلاقات القائمة بينها، وأسباب الاختلافات ودلالاتها؛ لجعل الظواهر واضحة ومدركة من جانب العقل"[1]. أو هو عملية ملازمة للفكر الإنساني، تستهدف إدراك الأشياء والظاهرات بوضوح من خلال عزل عناصرها بعضها عن بعض، ومعرفة خصائص أو سمات هذه العناصر وطبيعة العلاقات التي تقوم بينها"[2].

2-4-2- معنى المحتوى أو المضمون:هو كل ما يقوله أو يكتبه الفرد ليحقق من خلاله أهدافً ا اتصالية مع الآخرين، وهو عبارة عن رموز لغوية يتم تنظيمها بطريقة معينة ترتبط بشخصية الفرد مصدره وسماته الاجتماعية، فيصبح مظهرًا من مظاهر السلوك يميزه عن غيره من الأفراد، ويستهدف جمهورًا محددًا بسماته واحتياجاته، واهتماماته ليدرك ما في المحتوى من معاني وأفكار فيتحقق اللقاء والمشاركة بين المصدر والجمهور"[3].

ومهمة الباحث هو تحليل المضمون، ما يقوله أو يكتبه الفرد باستعمال أداة تحليل المضمون هي التي يستعين به الباحث الاجتماعي "لوصف وتفسير الظواهر الاجتماعية التي تحدث في العالم الاجتماعي"[4]. أو هو أسلوب للوصف الموضوعي الكمي والكيفي للمادة اللفظية، حيث يقتصر دور الباحث على تصنيف المادة اللفظية وفق فئات محددة بغية تحديد خصائص كل فئة منها واستخراج المميزات العامة التي تتصف بها، واني بصدد تحليل مضمون المادة اللفظية المنهاج الدراسي وتصنيفها وفق فئات محددة بغية تحديد خصائصها واستخراج السمات

(1) رشيد زرواتي، **<u>مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية</u>**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة الجزائر، ط 1، 2007، ص 97.

(2) محمد عبد الحميد: مرجع سابق، ص 13.

(3) مرجع نفسه، ص 13-14.

(4) عبد الباسط محمد حسن: مرجع سابق، ص204.

العامة التي تتميز بها، محاولة الوصول إلى كشف المعايير العلمية التي من خلالها تم تنظيم المنهاج الدراسي الموجه للطفل في مرحلة التعليم التحضيري ومدى استجابته لحاجاته.

2-5-3- خطوات تحليل محتوى المنهاج التربوي: الدراسة التحليلية تستدعي المرور بعدة مراحل لتحليل مضمون المنهاج الدراسي وتوضيح أهم النشاطات والبرامج التعليمية الهادفة، للوصول إلى نتائج تجيب على الفرضيات الاحتمالية وبالتالي الإجابة على الإشكالية المطروحة، ويمكن تحديدها فيما يلي:"[5]

- تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وصياغة الإطار الحركي لتفاعل عناصر العملية وتأثيرها في حدود مشكلة البحث.
- تأصيل الفروض والتأكيد من صلاحيتها للاختبار من خلال الملاحظة المنظمة للمحتوى والمتغيرات الأخرى.
- تحصيل قدر كاف من المعلومات والنتائج النهائية وتفسيراتها.

أما الوظائف الخاصة بالإطار التطبيقي لإجراءات التحليل فإنها تتمثل في وضع مشروع أو برنامج التحليل (التحليل المبدئي) الذي يضمن الحصول على البيانات الكمية وتفسيرها بأقل جهد وتكلفة ممكنة وتشمل الأتي:

- تحديد وحدات التصنيف والتحليل والعد أو القياس.
- استثمار أساليب العد والقياس وتحديد القيم والأوزان الإحصائية للبيانات.
- تصميم استمارة بحث المحتوى وجدولة الفئات، وتقرير أساليب عرض البيانات الكمية.

3- إجراءات التحليل: يتضمن هذا العنصر وصفاً للإجراءات التحليل التي اتبعتها في تحديد مجتمع الدراسة وسحب العينة ممثلة للمجتمع الأصلي، شرح أسلوب التحليل بأداة تحليل المضمون وفئاتها، إضافة إلى وصف وتصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

لقد قسمت إجراءات التحليل إلى قسمين هما:

القسم الأول: إجراءات خاصة بتحليل محتوى المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية:

- قراءة كتاب التربية التحضيرية قراءة متأنية لأكثر من مرة.
- وضع خطوط تحت الخبرات والمهارات التي يتكون منها كل كتاب.
- نقل هذه الخبرات والمهارات إلى ورقة خارجية ومن ثم تجزئة تلك الخبرات إلى خبرات فرعية دقيقة ومحددة وفق المعايير التي وضعت لتحليل المحتوى كتاب التربية التحضيرية.
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها والخروج بمجموعة من التوصيات.

القسم الثاني: إجراءات خاصة بعملية تقويم كتاب التربية التحضيرية من طرف معلمي مرحلة التعليم التحضيري:

- إعداد الاستبيان في صورتها النهائية.
- أخذ الموافقة من الجهات الرسمية المختصة لإجراء الدراسة الميدانية (الملاحق ترخيص بإجراء التربص الميداني).

(5) محمد عبد الحميد: مرجع سابق، ص 79-80.

- توزيع الاستبيان على معلمي مرحلة التعليم التحضيري، تم استبعاد 5 استبيانات (02 لعدم إكمال الإجابة و03 لاستنفاذ وقت الانتظار وعدم تسليم الاستبيان في الوقت المحدد)، واكتمال البيانات المطلوبة المتعلقة بالمجيبين (23 استبيانا) صالحة للتحليل وهي التي شكلت عينة الدراسة.

- جمع الاستبيان وتفريغ المعلومات ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

3-1- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية: المنهاج هو كافة النشاطات التربوية الصفية واللاصفية(القسم) التي يمر بها الطفل بغية اكتساب الخبرات التعليمية التربوية التي تحقق الأهداف المرغوبة، وأكثر من ذلك فالمنهاج هو كل ما نريد تغذيته للطفل ونشكل شخصيته في إطاره بل هو المرآة التي تعكس شخصية الطفل عقليا وجماليا وجسميا وانفعاليا لإنتاج المناهج الدراسية والتربوية التي تنشأ بها وتربى عليها"[1]، ومنهاج الدراسي هو الوثيقة التربوية التي خصصها وزارة التربية والتعليم في مقرر معين في شكل كتاب يوضح فيه البرنامج المدرسي الذي يقدم خلال مدة زمنية معينة.

يحتوي المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية على كتابين فقط لذلك استخدمت أسلوب الحصر الشامل من أجل الوصول إلى نتائج أكثر صدقا ومحاولة تحري الدقة الكاملة في تحليل مضمون المنهاج الدراسي، كما أن صغر حجم المنهاج وتمازج أنشطته وبرامجه، لا يسمح باختيار عينة سليمة ومماثلة لمجتمع الدراسة مما حتم تحليله بالكامل.

والكتاب المدرسي: هو المخطوطة أو المطبوعة المعتمدة من الهيئة المشرفة على التعليم؛ باعتبارها أساسًا ومرشدًا لكل من المعلم في أدائه لدوره التربوي، وللمتعلم في تعلمه ونجاحه"[2]. أو"هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف (قسم) ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج"[3].

وقد وفرت وزارة التربية الوطنية للطفل منهاج التربية التحضيرية (للأطفال في سن 5-6 سنوات)، في شكل كتابين: دفتر للأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية يضم القراءة والتخطيط والكتابة، ودفتر للأنشطة العلمية للتربية التحضيرية يضم الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، وقد أنجزا وفق المنهج الرسمي الخاص بالتربية التحضيرية والموجه إلى أطفال 5-6 سنوات.

3-1-1- <u>الكتاب الأول:</u> بعنوان **دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية** تأليف ساعود فتاح فاطمة وبادة مكناسي ليلى وعزوز حمزة ، رسومات زديرة كريمة عزوز وغربوج سمية أستاذتا التربية التشكيلية معالجة المعلومات قرفي أنسية زهاني عادل، يتكون من 75 صفحة، يحتوي هذا الدفتر على النشاطات التالية:

- القراءة بـ40 تمرينًا.

---

(1) أفنان نظير دورزه: مرجع سابق، ص38-39.

(2) ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد: **<u>تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها</u>**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، ص 322.

(3) توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحلية: مرجع سابق، ص 251.

- التخطيط والكتابة ب25 تمرينًا.
- و5 قصص.

تم إنجاز التمارين وفق إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية اللعب.

وفيما يلي عرض لبعض الكفاءات المستهدفة في الدفتر وفق كل نشاط:

- القراءة: اكتشاف المكتوب وقراءة الصور والتعرف على كلمات بسيطة ومألوفة والتعرف على الجملة والتمييز بين الحرف والأصوات اللغوية، التمييز بين أقسام الجملة والكلمة، وإقامة العلاقة بين المكتوب والمنطوق.

- التخطيط والكتابة: رسم خطط متنوعة في اتجاهات مختلفة وتقليد كتابة حروف وكلمات واستعمال أدوات الكتابة.

3-1-2- الكتاب الثاني: بعنوان **دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية** من تأليف ساعود فتاح فاطمة وبادة مكناسي ليلى وعزوز حمزة ، رسومات زديرة كريمة عزوز وغربوج سمية أستاذتا التربية التشكيلية معالجة المعلومات قرفي أنسية زهاني عادل يتكون من 90 صفحة، ويحتوي على نشاطين:

- الرياضيات ب60 تمرينًا.
- التربية العلمية والتكنولوجية ب30 تمرينًا.

يتم انجاز التمارين وفق إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية اللعب.

فيما يلي عرض لبعض الكفاءات المستهدفة في الدفتر وفق كل نشاط.

- رياضيات: التوقع في الفضاء التعرف على العدد الرتبي والعدد الكمي من خلال توظيف عمليات الجمع والطرح والتوزيع ، انجاز أشكال هندسة بسيطة وتوظيف القياس.

- التربية العلمية والتكنولوجية: اكتشاف العالم الحي والعالم المادي، والتعرف على خصائصها ووظائفها بتوظيف الحواس والتدريب على المسعى العلمي، إنماء سلوكيات ايجابية اتجاه البيئة والمحيط.

3-2- تحليل وتفسير البيانات والأرقام الإحصائية: قمت بالتحليل والتفسير الكمي والكيفي للمعطيات والبيانات الإحصائية، من خلال نتائج استمارة التحليل في جداول إحصائية والتعبير الإحصائي الوصفي عنها.

أما التفسير فهو تعليل وتبرير كيفية وجود ظاهرة أو عناصر معينة على هذا النحو المركب دون أخر، من خلال تفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث وأهدافه والإجابة عن الإشكالية.

3-2-1- أسلوب التحليل: بعد عرض منهجية البحث من منهج الدراسة وأدوات جمع المادة العلمية سوف أتعرض لأسلوب التحليل الذي اعتمدته في استعمال أداة تحليل المحتوى وذلك بعرض فئات ووحدات التحليل وضوابطه من خلال ما يلي:

2-1-1- فئات التحليل: تم الاعتماد في أداة تحليل مضمون المنهاج الدراسي على مجموعة من الفئات، والتي تعد بمثابة متغيرات الدراسة، وهي تمثل مؤشرات للتربية التحضيرية بمرحلة التعليم التحضيري، وعليه تم اختيار

الفئات التالية: الأهداف – الأسس – الأنشطة، الوسائل التعليمية، إستراتيجية التدريس، والتقويم وكل فئة من هذه الفئات تحتوي على وحدات فرعية تم تحديدها في استمارة تحليل المضمون المنهاج الدراسي.

2-1-2- وحدة التحليل: يمكن للباحث في أداة تحليل مضمون المنهاج الدراسي الاعتماد على أكثر من وحدة حسب متطلبات ومقتضيات التحليل، وقد تم الاعتماد على وحدة الموضوع، وعليه تم الاعتماد على الكلمة والجملة. و"هي أصغر وحدة من وحدات تحليل المحتوى، فقد تكون معبرة عن معنى محدد أو مفهوم محدد وقد تكون معبرة عن رمز أو مدلول أو شخصية"[1].

2-1-3- ضوابط التحليل: اعتمدت في هذه الدراسة على تحليل جميع الدروس والأنشطة التربوية الواردة في كتابي التربية التحضيرية والتي تدور حول إكساب الطفل بعض القيم الوطنية والدينية والاجتماعية، وذلك حسب الأنشطة وحسب فئات التحليل، من غرس القيم في نفسية الطفل، والأنشطة التربوية ووسائلها التعليمية إستراتيجية التدريس المتبعة والتقويم، ودورها في إشباع حاجات الطفل وذلك بالرجوع إلى الكتاب المدرسي والوقوف على ذلك، كما تم فصل تحليل عناوين الدروس والمواد كتحليل أولي لدلالة العنوان نتيجة تكرار المربي له مما يترك أثره ينطبع في ذهن الطفل وهذا ما دفعني لفصله عن التحليل.

2-1-4- التحليل المكمل: هو تحليل إضافي لمجموعة من البيانات المتاحة فعلًا تقدم تفسيرًا أو نتائج أو معرفة إضافية أو هو تقويم المعلومات المجمعة حول الظاهرة المدروسة (المنهاج الدراسي والطفل، من خلال الجوانب التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والفلسفية وغيرها، والتحليل يتطلب الاستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب في وجود الظاهرة بالصورة التي هي عليها وتفسير العلل والأسباب أي الإجابة عن السؤال لماذا؟ وهل؟ وهو ما يؤدي للإجابة عن أهداف ومحتويات المنهاج الدراسي ،لذلك قمت بالتحليل المكمل والتفسير والوصف الكيفي للمعطيات ومحتويات المنهاج الدراسي المقدم للطفل في مرحلة التعليم التحضيري.

2-2- **الأساليب الإحصائية:** يساعد التحليل الإحصائي في شرح ما تم ملاحظته وقياسه وما أسعى إليه من دراسة تحليلية، ويمكن في تحليل المضمون المنهاج الدراسي توظيف الأساليب الإحصائية لتحديد علاقة الظواهر وملاحظة ومعرفة الفروق الإحصائية بين نتائج التحليل وشرح سبب مجيئها على هذا النحو دون أخر، وبعد جمع البيانات من ميدان الدراسة وتنظيمها وتركيبها في شكل جداول ، تم ترتيبها حسب محاور فرضيات الدراسة، قمت بتحليل المعطيات التي جمعتها عن طريق الملاحظة البسيطة، والمقابلة الحرة المباشرة مع إدارة المدارس، واستبيان مع أفراد العينة، واستمارة التحليل حيث استعملت في ذلك العديد من الأساليب العلمية في تحليل البيانات المجمعة والمتمثلة في معالجة البيانات الإحصائية باستخدام القوانين التالية:

2-2-1- النسب المئوية: استخدمت النسبة المئوية في حساب نتائج استمارة تحليل المضمون من خلال تطبيق العلاقة التالية: $\frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$

(1) ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد: مرجع سابق، ص 287.

2-2-2- **حساب معامل الثبات:** من خلال حساب معادلة هولتسي من خلال تطبيق العلاقة التالية:"[1].

ر = 2(ف2.1)

ف1+ف2

= 2 (عدد الفئات المتفق عليها في مرتي التحليل)

مجموع عدد الفئات المحللة في المرتين

2-2-3- استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss): بعد جمع الاستبانة الموزعة على معلمي مرحلة التعليم التحضيري قمت بتفريغ المعلومات ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

ثالثا – العينة نوعها وكيفية حسابها:

يتكون مجتمع الدراسة من المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية ومجتمع المعلمين المشرفين على التدريس بالأقسام التحضيرية؛ ولأن المنهاج الدراسي للتربية التحضيرية يحتوى على كتابين فقط، استخدمت أسلوب الحصر الشامل من أجل الوصول إلى نتائج أكثر صدقاً ومحاولة تحري الدقة الكاملة في تحليل مضمون المنهاج الدراسي، وقد تم شرح ذلك سابقا أما بالنسبة لمجتمع المعلمين فقد تم سحب العينة كما يلي.

1- عينة الدراسة: تعتبر عملية اختيار نوع العينة من الخطوات الهامة في البحث العلمي، ويتطلب ذلك مدى تمثيلها للمجتمع الأصلي الذي أخذت منه، ولتحقيق ذلك الغرض تم سحب أفراد العينة عن طريقة العينة القصدية حيث قصدت عينة من المعلمين الذين يدرسون بالقسم التحضيري بمداس مدينة المسيلة كمنطقة حضرية وتتوفر على الوسائل اللازمة المسهلة لتحقيق أهداف المنهاج على عكس المناطق النائية التي تنعدم فيها أبسط الوسائل، حيث سحبت 28 معلّما من بين 102 معلّما، وذلك حرصًا على أن تكون عينة البحث ممثلة للمجتمع الأصلي، حيث قصدت المعلمين بالأقسام التحضيرية بعدة مدارس (16 مدرسة) لكونهم أكثر معرفة بمنهاج التربية التحضيرية، وبالتالي فإن تقدير حجم العينة بالنسبة المئوية للمجتمع الأصلي يكون:

$$\text{حجم العينة} = \frac{\text{حجم العينة} \times 100}{\text{حجم المجتمع الأصلي}} = \frac{28 \times 100}{102} = 27.45$$

27.45 % وهي نسبة ممثلة للمجتمع الأصلي.

(1) محمد عبد الحميد: مرجع سابق، ص 219.

2- خصائص العينة: تتصف عينة الدراسة بعدة صفات وهذا ما ستبينه أكثر نتائج عرض وتحليل البيانات العامة، في المحور الأول لاستبيان الدراسة، والتي تأتي في الجداول التالية:

الجدول01: توزيع يمثل الجنس والسن والمؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	رابعة متوسط				ثالثة ثانوي				لسانس				أخرى				لمجموع	
الجنس	ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى			
السن	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
[29-23]	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	40	00	00	00	00	02	8.69
[35-29]	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
[41-35]	00	00	00	00	00	00	01	8.33	00	00	02	40	00	00	01	20	04	17.39
[47-41]	01	100	00	00	00	00	04	33.33	00	00	01	20	00	00	02	40	08	34.78
[53-47]	00	00	00	00	00	00	05	41.66	00	00	00	00	00	00	02	40	07	30.43
[59-53]	00	00	00	00	00	00	02	16.66	00	00	00	00	00	00	00	00	2	8.69
المجموع	01	4.34	00	00	00	00	12	52.17	00	00	05	21.73	00	00	05	21.73	23	100

يتضح من الجدول (1) أنه جمع بين ثلاثة متغيرات هي الجنس والسن والمؤهل العلمي، حيث أن متغير الجنس له علاقة بمتغير المؤهل العلمي كما له علاقة بمتغير السن، وقد سجلت أكبر نسبة في المؤهل ثالثة الثانوي، بـ: (52.17%)، وكان كلهم إناث.

حيث تراوحت أعمارهن بين الفئات العمرية[47-53[،وذلك بنسبة (41.66%) للفئة العمرية [41-47[بنسبة (33.33%)، والفئة العمرية [53-59[بنسبة (16.66%) ،وكانت أدنى نسبة للمؤهل العلمي الثانوي عند الفئة العمرية [35-41[، وذلك بنسبة(08.33%) بما يدل على أن معظم أفراد العينة كهول تجاوز مرحلة الشباب. فالقسم التحضيري يتطلب المسؤولية والحذر؛ لذا جندت وزارة التربية له من لهم خبرة في الميدان التربوي على اعتبار أن الطفل في هذه الفترة أكثر حركية ونشاط، وهو بحاجة إلى شخص كبير يعد الأم أو الأب الثاني فهو مرب أو مربية أكثر منه معلم ينقل المعرفة، أما أدنى نسبة فكانت للمؤهل العلمي رابعة متوسط، وللذكور فقط (4.34%) وللفئة [41-47[، وهي نسب متدنية جدًا تعكس تحسن المؤهل العلمي للمعلم في المدرسة الجزائرية وخاصة عند الإناث مقارنة بالذكور، أما بالنسبة للمؤهل العلمي لسانس فكان بنفس النسبة (21.73%) مع المؤهل العلمي المضاف والمتمثل في شهادة المعهد التكنولوجي، والتي تعادل البكالوريا زائد سنة تكوين، والذي تمثله أيضًا الإناث فقط؛ مما يعكس أن وزارة التربية تعمدت توظيف معلمات ذوات خبرة بالقسم التحضيري وإعفاء الذكور لدراية المعلمة الأم بحاجات الطفل ومشكلاته في هذه المرحلة؛ لكي يشعر الطفل بأن معلمته تشبه أمه مما يساعده على التكيف مع الوسط التربوي الجديد، عدا بعض الحالات مثل حالات المعلمات ذوات المؤهل العلمي لسانس اللواتي تتراوح أعمارهن بين [23-29[فهن يعملن في إطار عقود ما قبل التشغيل أو في إطار الاستخلاف فقط لغياب المعلمة الرسمية المكلفة بذلك بسبب عطلة الأمومة، أو عطلة مرضية.

ومن خلال المقارنة بين جنسين الذكور والإناث يتبين أن معظم المعلمين إناث، لحاجة الطفل في هذه المرحلة إلى أم ثانية تشبه أمه التي تركها في المنزل تحبه وتحنو عليه، كما نصح أغلب المفكرين من أمثال فروبل

ومنتسوري، على ضرورة إشراف المدرسات فقط في مرحلة التعليم التحضيري، فالمرأة نصف المجتمع ومسؤولة عن تربية النصف الثاني، فإذا فسح لها المجال لقيادة التعليم التحضيري فسوف تكون فعلا مدرسة داخل المنزل وخارجه، فالأم أو المرأة بصفة عامة مدرسة، إذا أعددتها أعدت شعبا طيب الأعراق، فدور المرأة في تقدم وتطور المجتمع مرتبطة بقدرتها التعليمية والتأهيلية، كما أن ترك المجال التربوي للمرأة له تأثير مضاعف يتجاوز شخصية المرأة وقدرتها المباشرة على الإسهام في تربية الطفل على اعتبار أنها مسئولة عن تدبير وتنظيم الأسرة وحسن تربية النشء وخلق وسط تربوي يساعد على نجاح الأطفال وغرس القيم الروحية والوطنية ومن ثم فهي تساهم في إعداد الأجيال.

كما أن أغلبية مفردات الدراسة بالنسبة للمعلمات هن من فئة الكهول ، وهذا راجع إلى قدم المؤسسات التربوية، حيث بدأن العمل بناء على الشهادة العلمية المحصلة آنذاك، حيث كانت المؤسسات التربوية في حاجة إلى أياد عاملة ذات مستوى علمي مقبول لتجاوز النقص، فاتبعت وزارة التربية نظام الترسيم المباشر لحاجتها الماسة إلى استقرار اليد العاملة في المدارس، هذا إضافة إلى أن وظيفة المؤسسات التربوية، في تلك الفترة كانت اجتماعية تربوية أكثر منها اقتصادية، حيث كانت الدولة تعمل على توظيف أكبر قدر ممكن من المعلمين للقضاء على البطالة.

كما أن قلة نسبة الشباب بالنسبة للمعلمين في المؤسسة التربوية ميدان الدراسة مرده إلى السياسة الاقتصادية المتبعة، والتي لم تعد تشغل اليد العاملة بصفة دائمة، فتبنت الدولة سياسة التشغيل بالعقود ما قبل التشغيل أو العطل المرضية، وتتقنين مسابقات التوظيف على تخصصات معينة دون غيرها مثل الآداب وعلم النفس والتاريخ وغيرها من التخصصات، من أجل تسيير وتنظيم شؤون المؤسسة التربوية، والارتقاء بمستوى المؤهل العلمي، من اجل تحقيق أهداف المدرسة.

الجدول 02: توزيع يمثل الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة:

المؤهل	رابعة المتوسط				ثالثة ثانوي				شهادة لسانس				أخرى				المجموع	
الجنس	ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى			
الخبرة	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
05 سنوات	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	**00**	**00**
10 سنوات	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	**01**	**20**	00	00	00	00	**01**	**4.34**
أكثر من 11 سنة	00	00	00	00	00	00	05	41.66	00	00	01	20	00	00	01	20	**07**	**30.43**
أخرى	01	100	00	00	00	00	07	58.33	00	00	03	60	00	00	04	80	**15**	**65.21**
المجموع	**01**	**4.34**	**00**	**00**	**00**	**00**	**12**	**52.17**	**00**	**00**	**05**	**21.73**	**00**	**00**	**05**	**21.73**	**23**	**100**

يتضح من الجدول(02) أنه ربط بين ثلاثة متغيرات هي الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، حيث يتبين أن عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة متنوعة ومتعددة بتعدد المؤهل العلمي والجنس، حيث تختلف خبرتهم بالمدرسة

حسب كل مؤهل وجنس كل معلم، وقد سجلت أكبر نسبة للمؤهل العلمي الثانوي بـ: (52.17%) من مجموع أفراد العينة كما أن اغلبهم يتعدى وجودهم بالمدرسة 30 سنة أو 24 أو 27 سنة وذلك بنسبة (58.33%) والباقي يتعدى وجودهم بالمدرسة أكثر من 11 سنة وهذا بنسبة (41.66%) مما يؤكد أن وزارة التربية أوكلت مهمة التعليم التحضيري للأمهات ومن لهن أطفال ليسهل عليهن معرفة الطفل كما أن خبرتهن التربوية تساعدهن في السيطرة على الوضع القائم ومحاولة توجيه وتربية الطفل.

وثاني مرتبة أخذها المؤهل العلمي لسانس والمؤهل العلمي المضاف بنفس النسبة: (21.73%) حيث كان أغلبهن حاملات شهادة لسانس (60%) لا يتعدى وجودهم بالمدرسة سنة، حيث وضحن ذلك في الفراغ المضاف، أما الباقي (40%) فيتعدى وجودهم بالمدرسة عشر سنوات (20%)أو أكثر من 11 سنة (20%)

يتبين مما سبق أنه لا يوجد حراك اجتماعي في مناصب العمل في المدرسة الجزائرية، فالمعلم قد يطول به المقام في مهنة التدريس مدة ثلاثين سنة دون أن يفكر في ضرورة تغيير الوظيفة أو استبدالها بمهنة أخرى كمراقب أو مدير مثلا، ونلاحظ هنا، تعمد الوزارة دمج فئة ممن قاربوا سن التقاعد من المعلمين التدريس بالقسم التحضيري الذين تجاوزوا الـ50 سنة، كرهوا التدريس، وهذا ما أكده بعض مدراء المدارس(المقابلة رقم 10: أجريت مع مدير مدرسة شنيح محمد يوم 2012/01/24 في حدود الساعة الثامنة والنصف صباحًا)، وألزموا تحت الإكراه بالتدريس بالقسم التحضيري، كما أن بعضهم ضعيف البصر وآخر ضعيف السمع، فكيف لأعمى أو أصم أن يقود العملية التربوية؛ لذلك ننبه الرقابة الإدارية في المدارس أن تقوم بدورها في هذا المجال بعيدًا عن العلاقات الشخصية والذاتية وعدم تغليب مصلحة المعلم على التلميذ، رغم أن التربية الحديثة قد حددت المواصفات التي يجب أن تتصف بهام معلمة التحضيري واشترطت أن تكون معلمة ذات مواصفات جسمية وخلقية جذابة، ذات كفاية معرفية وأدائية متميزة، لها تأهيل علمي يتناسب مع رغبة الأطفال واحتياجاتهم، ذات شخصية إيجابية في تعاملها مع الأطفال، حتى يتسنى لها تطوير مستوى الإبداع لهم، مما يساعدها على خلق شخصية متوافقة.

الجدول 03: توزيع يمثل المؤهل العلمي والجنس وسنوات التدريس بالقسم التحضيري

المؤهل	رابعة المتوسط				ثالثة ثانوي				شهادة لسانس				أخرى				المجموع	
الجنس	ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى			
التدريس	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
سنة	00	00	00	00	00	00	01	08.33	00	00	02	40	00	00	01	20	04	17.39
سنتان	00	00	00	00	00	00	02	16.66	00	00	02	40	00	00	01	20	05	21.73
أخرى	01	10	00	00	00	00	09	75	00	00	01	20	00	00	03	60	14	60.86
المجموع	01	100	00	00	00	00	12	100	00	00	05	100	00	00	05	100	23	100
	01	**4.34**	**00**	**00**	**00**	**00**	**12**	**52.17**	**00**	**00**	**05**	**21.73**	**00**	**00**	**05**	**21.73**		

يتضح من الجدول(03) أنه جمع بين ثلاثة متغيرات المؤهل العلمي والجنس وسنوات التدريس بالقسم التحضيري، حيث يتبين أن أغلب أفراد العينة (60.86%) لهم أكثر من ثلاث سنوات في التدريس بالقسم التحضيري حيث تنوعت هذه النسبة بين المؤهل علمي وآخر، حيث نجدها عند المؤهل العلمي رابعة متوسط بـ:(4.34%) حيث تعدت أربع سنوات، أما المؤهل ثالثة ثانوي فنجد أكبر نسبة (75%) ممن تعدت مدة تدريسهن

ثلاث أو أربع سنوات و(16.66%) من لهن سنتان، والباقي لهن سنة (8.33%)، أما مؤهل ليسانس فتراوحت بين سنة والسنتين بنفس النسبة (40%)، مما يعكس حداثة العهد بالعمل وحتى بالتدريس بالقسم التحضيري حيث معظم حاملات شهادة ليسانس غير موظفات بشكل رسمي بل في شكل عقود واستخلاف، ولقد فتح المجال لأفراد العينة للتعبير عن مدة أخرى فبلغت نسبة التعبير عن ذلك (20%).

يتضح أن معظم أفراد العينة لهم أكثر من سنتي تدريس بالقسم التحضيري مما يعكس أن هناك فئة معينة حددتها وزارة التربية للتكفل والتدريس بالقسم التحضيري، فهناك معايير معينة في اختيار المعلم التحضيري من حيث الخبرة والسن والجنس. وللخبرة دور فعال في اكتساب مهارات تدريس تقوم على اكتشاف حاجات الطفل الاجتماعية والنفسية والعقلية والجسمية، وفهم مشكلاته في كل مرحلة تعليمية، مما يعطي بعدا سوسيو - تربوي آخر يدل على أن دور المعلم في العملية التعليمية قد تغير عن دوره السابق الذي كان مجرد ناقل للمعرفة، ليصبح القائد والمدرب للحصول على المعرفة، والمؤثر والموجه للعملية التعليمية، وكذا نظرة وزارة التربية لدور المعلم ودراسة كل العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، هذا التغيير سوف يكون له أثره على عناصر العملية التعليمية ككل، ولعل هذا التحليل سيعزز بنتائج الجداول أللاحقة.

الجدول 04: توزيع يمثل المؤهل العلمي والجنس وتلقي تكوين:

المؤهل		رابعة المتوسط				ثالثة ثانوي				شهادة لسانس				أخرى				المجموع	
الجنس		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى			
تلقي التكوين		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	إستراتجية التدريس	00	00	00	00	00	00	04	33.33	00	00	02	40	00	00	02	40	08	34.78
	ندوة في معرفة	01	100	00	00	00	00	05	41.66	00	00	03	60	00	00	02	40	11	47.82
	أخرى	00	00	00	00	00	00	03	25	00	00	00	00	00	00	01	20	04	17.39
لا		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع		01	100	00	00	00	00	12	100	00	00	05	100	00	00	05	100	23	100
		01	4.34	00	00	00	00	12	52.17	00	00	05	21.73	00	00	05	21.73		

يتضح من الجدول (04) أنه جمع بين ثلاثة متغيرات المؤهل والجنس وتلقي التكوين، حيث يتبين أن كل أفراد العينة تلقوا تكويناً أو حضروا ندوة ، حيث تنوعت هذه النسبة بين المعلمين حسب المؤهل العلمي والجنس، ونجده عند معلم رابعة متوسط في حضور ندوة في معرفة خصائص الطفل بـ:(4.34%)، أما في المستوى الثانوي فمتنوعة على التوالي بين ندوة في معرفة خصائص الطفل وحاجاته (41.66%)، دورة تكوينية في إستراتيجية التدريس (33.33%) ،ولقد فتح المجال لأفراد العينة للتعبير عن تكوينات أو ندوات أخرى خاصة حيث بلغت نسبة التعبير عن ذلك (25%)، وتختلف توضيحاتهن من معلمة لأخرى بحسب المقاطعات وملاحظات مفتش التربية والمشكلات التي تتعرض لها المعلمة في القسم التحضيري.

أما المؤهل العلمي ليسانس رغم حداثة عهدهن بالقسم التحضير والمؤهل جامعي إلا أن ذلك لم يمنع من تكوينهن أكثر حسب خصوصيات الطفل حيث حضر أغلبهن ندوة في معرفة خصائص الطفل (60%)،والباقي حضرن ندوة في إستراتيجية التدريس(40%).

كما أن المؤهل العلمي المضاف أخذن تكوينًا في إستراتيجية التدريس وندوة في معرفة خصائص الطفل بنفس النسبة (40%) فيما عبرت أخريات (20%)عن حضور دورة تكوينية في الخصائص النمائية للطفل في سن 5 إلى 6 سنوات، وندوة في دراسة المنهاج ومضامينه.

يتبين أن كل معلمي التربية التحضيرية أخذوا تكوينًا أو تربصًا ميدانيًا للتعرف على طفل المرحلة التحضيرية، حيث تتنوع هذه الندوات التكوينية حسب المشكلات التي تعترض معلم التحضيري حسب كل مقاطعة، فمثلا بالنسبة لبعض المعلمات أخذن تكوينًا في كيفية التماشي وطفل التحضيري، والبعض الآخر أخذن أهمية اللعب في بناء شخصية الأطفال، والتي تعكس حرص وزارة التربية على زيادة معارف ومعلومات المعلمات، حتى يقدمن أفضل ما لديهن عن حكمة ودراية، بالأخص بالنسبة للمؤهل العلمي الرابعة متوسط والثالثة ثانوي، حيث تساعد هذه الدورات والندوات على حسن التعامل مع طفل المرحلة الذي يستعدي معاملة خاصة تؤدي إلى تكيفه مع الوسط التربوي الجديد وبالتالي الاندماج في المجتمع المدرسي. وهذا يعطي بعدًا سوسيو -تربوي يعكس اهتمام الوزارة الوصية بجانب التكوين المستمر لمعلمي التربية التحضيرية وحرصها على تعريفهم بخصائص طفل المرحلة وضرورة معاملته معاملة خاصة تختلف عن معاملة التلاميذ الآخرين في الوسط التربوي.

خلاصة الفصل السابع:

إن منهجية البحث هي التي نقوم فيها بشرح طريقة جمعنا وترتيبنا للمعلومات، وكيفية حصولنا عليها بجوانبها الميدانية والنظرية، كما أن الجانب الميداني للدراسة يعد تطبيقًا لما جاء في الجانب النظري عمومًا، وهذا ما حاولت توضيحه في هذا الفصل من خلال مجالات الدراسة الميدانية، وعرض منهج الدراسة، وأدوات جمع المادة العلمية، من ملاحظة ومقابلة واستمارة واستبيان وأداة التحليل وأسلوب تحليل وتفسير البيانات إحصائيًا. والتي عرقلت أو أثرت على نتائج البحث، وتوضيح كيفية اختيار عينة الدراسة وحجمها وخصائصها، وسأتطرق إلى عرض وتحليل ما جمعته بالتفصيل والتحليل في الفصل الموالي والخاص بالمعالجة السوسيولوجية لبيانات الدراسة الميدانية من خلال التحليل الكمي والكيفي لها.

الفصل الثامن: التحليل الكمي والكيفي لبيانات الدراسة الميدانية

أولا- عرض وتحليل البيانات

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤلات

ثالثا- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضيات.

UNIVERSITE SETIF2

أولا– عرض وتحليل البيانات:

للتحقق من صدق وصحة فرضيات البحث، لجأت إلى طرق وأساليب بحث متعددة، والمتمثلة في الملاحظة والاستبيان، واستمارة تحليل المضمون والمقابلة والتي من خلالها سأقوم بعرض وتفسير البيانات.

1- **عرض وتحليل بيانات استمارة تحليل المضمون:** هو تحليل مضمون الكتاب المدرسي والمتمثل في كتابين وهما: الكتاب الأول "دفتر الأنشطة اللغوية"، و الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية".

1-1-التحليل الأولي:

1-1-1- تحليل المواد وعناوين الدروس في الكتاب الأول:

الجدول (05): توزيع المواد وعناوين الدروس في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية":

العنوان / المادة	العناوين	التكرار	النسبة %
القراءة	أربط بين الصوت والحرف	10	13.15
	القصص	10	13.15
	اسمع حروفا	09	11.84
	أقارن بين صوتين	05	6.57
	أشكل كلمات	04	5.26
	أربط الصورة بالكلمة	03	3.94
	أربط الكلمة بالكلمة	02	2.63
	أعين كلمة في جملة	02	2.63
	غير مصنفة	06	7.89
	المجموع	**51**	**67.10**
التخطيط والكتابة	أرسم حروفا	17	22.36
	أرسم خطوطا	08	10.52
	المجموع	**25**	**32.89**
المجموع		**76**	**100**

يتضح من الجدول(05)، أن مادة القراءة أخذت المرتبة الأولى، وذلك بنسبة (67.10%)، تليها مادة الكتابة (22.36%)، ثم مادة التخطيط بنسبة (10.52%)، والملاحظ أن مادة القراءة أخذت مساحة كبيرة من الكتاب المدرسي و هذا لما لها من تأثير على الطفل ، حيث تجعله يستعمل حواسه من سماع ونظر، من خلال العناوين التي تنوعت بين أربط الصوت بالحرف (13.15%) التي تجعل المربي يقرأ والطفل يسمع ويطبق ويحدد إن كان نطق حرف معين في الكلمة أو لا واستبعاد الكلمات التي لا تحمل هذا الحرف، مثلا تحديد الحرف (م) في كلمات (محفظة- مسمار - ديك – زرافة – مسطرة - سماعة) والمدعمة بصورة توضح مدلول الكلمة، ثم لون كل بطاقة عندما تسمع الصوت (م)، ثم ضع حيزا حول الحرف (م) في كلمات أخرى موضحة بالصور أيضا في كلمات (موز - قلم-طماطم-مفتاح) ، حيث تكرر هذا الدرس مع عدة حروف (س- ف-ن-د-ط-و..)، ثم القصص بنفس النسبة(13.15%) ، حيث اشتمل الكتاب المدرسي على خمس قصص هي: (العنزة والذئب،

الشمس والريح، الدجاجة وحبة القمح، الحمار والذئب، هاني والحيوانات الأليفة) ،وتكررت كل قصة مرتين، حيث يتمثل الدرس الأول نص قصة مكتوب، يعقبه الدرس الثاني يمثل القصة مصورة في عدة مشاهد يعبر عنها الطفل أو يكملها و يتصور نهايتها بالرسم، وكانت أغلب القصص خيالية تمثل شخصيات حيوانية، تجعل الطفل يتعلق بها ويتقمص شخصية أبطالها، كما تتيح له فرصة التخيل والتفكير لبساطة أحداثها وسهولة ألفاظها؛ مما يثري رصيده اللغوي بأساليب لغوية صحيحة حيث تنمو مهارة الإصغاء عنده كما تدفعه إلى محاولة التقليد وحب القراءة، فالقصة على اختلاف أنواعها، تحمل مضمونًا لغويًا، علميًا، اجتماعيًا وثقافيًا، ولها الدور الفعال في تنمية شخصية الطفل، بالإضافة إلى دروس أخرى تعلمه الحروف بأسلوب مشوق، مثل دروس أسمع حرفًا (11.84%) حيث تكرر هذا العنوان مع عدة حروف (ب- ج- ل-ت...) ،وقد تم عرض كل حرف في أصوات مختلفة، مع إدراج كلمة دخيلة أو كلمتين تحتوي على صوت يقترب من الصوت الحرف المستهدف في كل مرة، مع إدراج صوت الحرف في وضعيات مختلفة (في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها)، فمثلا في درس أسمع (ص) ،تم إدراج صوت الحرف (ز - س) وذلك في صور عدة يلون الطفل القرص الذي تحت الصور بعد ما يسمع قراءة المعلم في كل الصور (مقص- إجاصة-عصفور - قفص- جزر -كرسي-علبة). كذلك في عناوين أشكل كلمات (5.26%) التي تأتي في شبكة من الحروف مزودة بصورة، ويحاول الطفل في هذه الشبكة إيجاد أسم الصورة من الشبكة وذلك بالتلوين العمودي أو الأفقي، بالإضافة إلى عناوين أخرى غير مصنفة (7.89%)، وكذلك عناوين ربط الصورة بالكلمة بنسبة(3.94%)، وربط الكلمة بالكلمة، وتعيين الكلمة في جملة التي جاءت بالنسبة نفسها(2.63%) ، والتي تجعل الطفل يفرق بين الكلمة والجملة من حيث عناصرها ومكوناتها.

أما بالنسبة لمادة الكتابة فتمثلت عناوينها في أرسم حروفا(22.36%) حيث يقوم الطفل بتلوين شكل الحروف في الصورة، ثم ويلون ويتم كتابة الحروف مرة أخرى.

ثم مادة التخطيط التي تمثلت عناوينها في أرسم خطوطا بنسبة(10.52%) ،فيقوم الطفل برسم خطوط في اتجاهات مختلفة عمودية وأفقية ومائلة...

يتضح مما سبق أن واضع الكتاب المدرسي للمرحلة التحضيرية قد تعمد الإكثار من دروس القراءة كوسيلة يتم من خلالها جذب انتباه الطفل ودفعه إلى الإصغاء وفهم ما تعنيه الحروف والكلمات والجمل، حيث اعتمد الكتاب على القراءة الجهرية بأن يقرأ المعلم والطفل يطبق ما يقوله و"تعد القراءة الجهرية من أهم وسائل تشخيص صعوبات النطق والقراءة وترتبط بها جوانب نفسية واجتماعية، مثل تقدير الذات والقدرة على مواجهة الجمهور وزيادة الثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الآخرين والوعي بهم، والقدرة على إقناع واكتساب الذوق السليم والبيان والتبيين، ومن مهاراتها ربط المعنى بالرمز واستخدام السياق للتعرف على المعنى والتمييز بين الأصوات والسرعة المناسبة، وإدراك مواطن الجمال والذوق ومراعاة الترقيم [1]، كما أن قراءة المعلم تشوق الطفل للقراءة لوحده وتشجعه على نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة ، من خلال وضوح الصوت وصحة النطق ودقة التعبير،

(1) فائزة السيد محمد: **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، مصر،2003، ص11.

أما عن مادتي التخطيط والكتابة فتمكنه من معرفة اتجاه الكتابة وحفظ الحروف والكلمات مما ينمي ثروته اللغوية، تنمية مهارات التعرف على كلمات غير مألوفة، تنمية العادات الصحيحة للقراءة وتناول الكتاب، فهم الاتجاهات واكتشاف الأثر الكتابي من خلال الصور والكلمات وأشرطة مصورة و التدريب على التخطيط.

1-1-2- تحليل المواد وعناوين الدروس في الكتاب الثاني:

الجدول (06): توزيع المواد وعناوين الدروس في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية:

العنوان / المادة	العناوين	التكرار	النسبة%
الرياضيات	الأعداد	27	30
	الاتجاهات: أعلى /أسفل أمام/ وراء..	07	7.77
	العدد الرتبي	07	7.77
	الأشكال الهندسية	04	4.44
	التجميعات	04	4.44
	أكثر/ أقل –بقدر	03	3.33
	الانطلاق والوصول	02	2.22
	غير مصنفة	05	5.55
	المجموع	**60**	**66.66**
التربية العلمية و التكنولوجية	عالم الحيوان	10	11.11
	أصناف الأغذية	04	4.44
	السكون والحركة	03	3.33
	عالم النبات	02	2.22
	الأدوات التكنولوجية	02	2.22
	غير مصنفة	09	10
	المجموع	**30**	**33.33**
المجموع		**90**	**100**

يتضح من بيانات الجدول(06)، أن أعلى مرتبة، كانت لمادة الرياضيات (66.66%) بعدها التربية العلمية والتكنولوجية بنسبة (33.33%)؛ ومما يعني أن مساحة كبيرة من الكتاب المدرسي خصصت لمادة الرياضيات التي تنوعت عناوينها في الكتاب من الأعداد بنسبة (30%)، فعنوان الأعداد تكرر مع كل الأعداد (من1إلى9) مع تكرار العنوان لكل عدد تقريبًا ثلاث مرات؛ مما يجعل الطفل يحفظه وتتشكل كمية العدد في ذهنه فلا ينساها والعدد الرتبي بنسبة (7.77%) ،فدروس العدد الرتبي تجسد وترتب الأعداد للطفل؛ مما يجعله يفرق بين الأول والثاني والأخير، ويميز بين الاتجاهات (أعلى، أسفل، أمام...) ذلك بنسبة (7.77%)، تليها عناوين غير مصنفة بنسبة (5.55%) والمتمثلة في دروس (أحداث اليوم- السعة- الليل والنهار...) ثم الأشكال الهندسية والتجميعات بنفس النسبة (4.44%) التي تمثلت في أشكال هندسية بسيطة، مثل تشكيل الدوائر والمربعات أو رسم حيز لتجميعات، ثم عناوين المقادير أكثر/أقل وذلك بنسبة (3.33%)، وأدنى نسبة كانت لعناوين الانطلاق

والوصول(2.22%) هي كلها دروس تترك أثرها في نفسية الطفل من خلال عناوينها التي تمثل المحتوى الموجود بالدرس؛ مما يسهل على الطفل فهم ما جاء به الدرس، بعد قراءة المربي لكلمات وجمل العنوان.

أما مادة التربية العلمية والتكنولوجية، فقسمت دروسها بين عالم الحيوان(11.11%) ،غير مصنفة (10%)،أصناف الأغذية (4.44%) ،الحركة والسكون بنسبة (3.33%) علم النبات والأدوات التكنولوجية بالنسبة نفسها(2.22%)، وتعمد واضع الكتاب المدرسي من خلال هذه العناوين عن عالم الحيوان والنبات والعالم التقني والتكنولوجي، تقريب الطفل من الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه واكتشاف العالم الحي وعالم الجماد.

يتضح مما سبق أن الكتاب المدرسي "دفتر الأنشطة العلمية" في مادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، اشتمل على مواد وعدة دروس تمكن الطفل من ممارسة النشاط العلمي بالملاحظة والتجريب والمقارنة وحل مشكلات وتنظيم الملاحظات واكتساب مصطلحات علمية تساهم في الوصول بالطفل إلى التربية البيئية و وصف الأشياء والظواهر، حيث يستعمل فيها الطفل مختلف الأدوات والوسائل العلمية التكنولوجية لاكتشاف العالم الحي والجامد؛ مما يساعده في اكتشاف المحيط الاجتماعي والوسط التربوي الذي ينتمي إليه ويمكنه من الاندماج والتكيف الاجتماعي.

1-2- التحليل المكمل:

1-2-1- تحليل فئة الأهداف:

- تحليل الكتاب الأول " دفتر الأنشطة اللغوية"

الجدول (07): الأهداف في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية":

الاحتمالات / الأهداف	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
الأهداف التعليمية	يستعمل مفردات	21	13.04
	يشكل حروفا	18	11.18
	يعين صوتا في كلمة	18	11.18
	يتبع اتجاه الكتابة ويستعمل الأدوات	17	10.55
	يرسم خطوطا	09	5.59
	يميز بين الأصوات	06	3.72
	يقيم علاقة بين متشابهين	05	3.10
	غير مصنفة	49	30.43
	المجموع	**143**	**88.81**
الأهداف الإجرائية	يرتب أحداث قصة	05	3.10
	يصف مشاهد قصة أو يكملها	04	2.48
	يسمي أدوات منزلية ومدرسية	04	2.48
	المجموع	**13**	**8.07**
الأهداف السلوكية	يطيع الوالدين ويحترم الآخرين	03	1.86
	يتعاون مع الآخرين ويرفق بالحيوان	02	1.24
	المجموع	**05**	**3.10**
المجموع		**161**	**100**

يتضح من الجدول (07)، أن الأهداف قد تنوعت من أهداف تعليمية بنسبة (88.81%) والمتمثلة في بعض المعلومات التي يحصلها الطفل بعد أداء الدرس مباشرة والأهداف الإجرائية بنسبة (8.07%) ،والأهداف السلوكية (3.10%) حيث أن الدروس دعمت بأهداف محددة لكل درس، كما أن الكتاب مزود بمجموعة من الكفاءات التي ينبغي تحصيلها في نهاية الموسم الدراسي، بما أن المدرسة الجزائرية قد تحول مسعاها من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات، والملاحظ أن الأهداف التعليمية قد أخذت مساحة كبيرة من مجموع الأهداف، على اعتبار أن الأهداف التعليمية وهي الأداء المحددة الذي يكتسبه الطفل خلال إجراءات تعليمية معينة، ويقصد بها وصف التوقعات السلوكية أو وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية الطفل نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، والتي تنوعت أيضًا بينتعيين صوتًا في كلمة بنسبة (11.18%)، ثم أهداف استعمال المفردات بنسبة (13.04%)،ثم تشكيل حروفًا بنسبة (11.18%) ، يستعمل أدوات الكتابة ويتبع اتجاهًا (10.55%)، وغير مصنفة بنسبة (30.43%)، ثم يميز بين صوتين بنسبة (3.72%)، ويقيم علاقة بين متشابهين بنسبة (3.10%)، يرسم خطوطا ويسميها (5.59%)، يقيم علاقة بين صورتين متشابهتين أو متماثلتين (3.01%).

أما الأهداف الإجرائية، فقد تنوعت أيضًا بين يعبر ويرتب أحداث قصة بنسبة (3.10%)، ويسمي أدوات منزلية ومدرسية وأدوات نظافة (2.48%)، يصف مشاهد قصة أو يكملها (2.48%)، وهي أهداف من خلالها يتربى الطفل ويزود ببعض المعلومات التي تفيده في حياته اليومية والعلمية مثل: تعلم التعبير عن الصور، ومشاهدة شخصيات القصة، وتمييز بطل القصة عن غيره من الشخصيات، وكذلك ملاحظة وفرز الأدوات المنزلية، وتصنيف الأدوات المدرسية، ومعرفة أدوات نظافة الجسم.

أما الأهداف السلوكية، فتظهر فيما يمارسه الطفل بعد النشاط في شكل سلوك ، يهدف إلى تنمية بعض المهارات من خلال احترام الآخرين، ويعمل بنصائح الوالدين بنسبة (1.86%)، والتعاون مع الآخرين والرفق بالحيوان بنسبة (1.24%)، وهي أهداف تنطبع في سلوكيات الطفل مباشرة بعد سماع القصة مثل، احترام الآخرين والتعاون معهم على الخير أو طاعة الوالدين والسماع لنصائحهما، على اعتبار أن الأهداف السلوكية هي النتيجة النهائية للتعلم والمستوى الذي وصله الطفل بعد مروره بخبرة تعليمية، وهي عبارة عن تعبيرات محددة نسبيًا لنتيجة التعلم ويتم التعبير عنها من جانب الطفل، وتدلنا على ما يجب على الطفل أن يقوم به أثناء التعليم.

يتضح مما سبق أن الكتاب المدرسي الأول "دفتر الأنشطة اللغوية": اشتمل على أهداف تمثلت في الأهداف التعليمية والإجرائية والسلوكية، حيث تعد الأهداف أول مكونات المنهج التربوي وتمثل نقطة البداية في عملياته على المستوى التخطيطي والتنفيذي. وهي التي تساعد على تعديل وتطوير المنهج وتنسق الجهود بين القائمين على العملية التعليمية في مختلف المستويات، حتى أن البعض يفسر أسباب المشكلات التربوية المتمثلة في الإخفاق والرسوب والهدر المدرسي والعنف المدرسي...إلى عدم وضوح الأهداف وغموضها وبعدها عن فلسفة المجتمع، ومنها ظهرت الأهداف التي تحدد وتترجم طرق التدريس من أجل تنمية المهارات الجزئية لدى الطفل، فيترجم ذلك إلى سلوك محسوس، يمكن قياسه وملاحظته من طرف المعلم، وذلك من أجل تدعيم النمو الجسدي

والحركي والوجداني والمعرفي والفني للطفل؛ لذا حظيت مسألة صياغة الأهداف اهتماماً كبيراً من طرف المهتمين.

ويتم صياغة الأهداف المنهجية حسب تركيزها التعليمي والإجرائي السلوكي على عدة أمور أهمها[1]:

- أغراض وأهداف منهجية إدراكية تتبع من الدرجة الأولى من الإدراك الإنساني وتجسد قدراته المتنوعة بدءا من المعرفة البسيطة المتمثلة بالتذكير، وانتهاء بالتقييم والحكم على قيمة الأشياء.

- أغراض وأهداف منهجية عاطفية، تتبع من الشعور الإنساني والإحساسات العاطفية للفرد.

- أغراض وأهداف منهجية حركية تصف أنواع السلوك المتجسد في هذه الأغراض/ الأهداف بالميكانيكية أو الحركة الجسمية البحتة، وإن هذه الميكانيكية أو الحركة تحمل في طياتها تعابير إدراكية وعاطفية واجتماعية محددة، فالكلام العادي قد يحمل معلومات أو قيم إنسانية أو اجتماعية وتهم الفرد المتكلم والحياة الاجتماعية التي يعيش من خلالها، أما البحثية المعتادة بحركة اليد، فقد تشير لعاطفة معينة وتعبر عن تقليد اجتماعي متعارف عليه في التعامل اليومي العام لأفراد المجتمع.

- أغراض وأهداف منهجية اجتماعية، تهتم هذه الأغراض/ الأهداف المنهجية ببقاء أو استمرار وتقدم الحياة الاجتماعية و ما يميزها من عادات وتقاليد وقيم وتحسينها للأفضل".

والملاحظ على أهداف الكتلب المدرسي قد جاءت معظمها أهدافاً تعليمية، رغم أن أهداف المرحلة تربوية أكثر منها تعليمية وترك حرية كبير للطفل في الحركة والاستمتاع بوقته داخل الفضاء التربوي، ولا نستغل كل الوقت في الأنشطة التعليمية التي تثقل كاهل الطفل فيفر منها ويملها، ولا يستوعبها. كما أن من شروط تحقق الأهداف أن تستجيب لطبيعة الطفل وحاجاته ومشكلات وميوله ومستوى نضجه وقدراته العقلية، وإذا كان غير ذلك، فلا أظن أن هذه الأهداف سوف تتح للطفل الحرية للتفكير والتخيل والإبداع. لذلك ننبه القائمين على صياغة أهداف المنهاج أن ينظروا في تطويره بناء على البيانات المتوفرة لديهم من أعمال التخطيط الخاصة بتقدير الحاجات التربوية للطفل في المرحلة التحضيرية وعلى أساس الغايات وأنواع المعرفة والميادين السلوكية العامة التي تحصل عليها مطور المنهاج، و حيث يتكون الفريق المطور للمنهج الجديد من فرق فرعية مختلفة" قد تبدو أمثلة لها كالتالي: فريق مختص في الفلسفة التربوية والتاريخ المحلي والثقافة الاجتماعية، وفريق المجتمع المحلي"[2].

كما ينبغي تزويد الفريق المطور للمنهج بملخص شامل لغايات المنهاج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة، وقيام الفرق الفرعية بشكل مستقل بتقرير وتطوير الأغراض والأهداف التي تم تطويرها منهم للوصول إلى اتفاق جماعي عام بخصوص صلاحيتها للمنهاج المطلوب وأهميته للناشئة والتربية.

---

(1) محمد زياد حمدان: **تطوير المنهج مع إستراتيجيات تدريسه ومواده المساعدة**، دار التربية الحديثة، دب،2000، ص80.

(2) المرجع نفسه، ص78.

كما يجب مراعاة جملة من المبادئ عند تطوير الأهداف منها[1]:

- "أن تكون الأهداف واضحة تعبر عن نوع السلوك، الذي سيقوم به التلاميذ ومحتواه والظروف التي سيتم من خلالها.
- أن تشير الأهداف إلى قدرات أو أنواع سلوكية منهجية، يمكن ملاحظتها لدى التلاميذ وعدها وقياسها.
- أن تختص عبارات الأهداف بقدرات سلوكية تختلف الواحدة منها عن غيرها من الأهداف، وأن لا تكون القدرات السلوكية متكررة من هدف لآخر.
- أن تكون الأهداف بمجموعها شاملة لأنواع السلوك والقدرات التي يجسدها أو يرعاها المنهج.
- أن تنتمي الأهداف بسلوكها وقدراتها للمنهج مباشرة وخاصة لغاياته وأغراضه".

- **تحليل الكتاب الثاني " دفتر الأنشطة العلمية"**

الجدول (08): الأهداف في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية":

الاحتمالات / الأهداف	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
الأهداف التعليمية	يقيم علاقة بين مقدار وعدد	26	20.47
	يستعمل الوظيفة الكمية لعدد	18	14.17
	يتعرف على الاتجاهات	15	11.81
	يصف ويميز بين الأشياء	08	6.29
	يرتب الأعداد	05	3.93
	يقارن بين الأشياء	05	3.93
	يشكل ويكون مجموعات	06	4.72
	غير مصنفة	23	18.11
	المجموع	**106**	**83.46**
الأهداف الإجرائية	يميز بين أصناف الأغذية	05	3.93
	يميز بين الحيوانات الأليفة وغير الأليفة	04	3.14
	غير مصنفة	06	4.92
	المجموع	**15**	**11.81**
الأهداف السلوكية	يحافظ على صحته وبيئته	03	2.36
	يحافظ على الماء والكهرباء	03	2.36
	المجموع	**6**	**4.72**
المجموع		**127**	**100**

يتضح من الجدول (08)، أن الأهداف قد تنوعت بين الأهداف التعليمية بأعلى نسبة (83.46%)، تليها الأهداف الإجرائية بنسبة (11.81%) ،ثم تليها الأهداف السلوكية (4.72%)، والملاحظ أن الأهداف التعليمية قد أخذت مساحة كبيرة من مجموع الأهداف والتي تنوعت بين غير مصنفة بنسبة (18.11%)، ثم أهداف خاصة بإقامة علاقة بين مقدار وعدد بنسبة (20.47%)، ثم استعمال الوظائف الكمية لعدد بنسبة (14.17%)، تليها معرفة الاتجاهات (فوق/تحت ..) بنسبة (11.81%)، ثم يصف ويميز بين الأشياء (6.29%)، تليها يشكل مجموعات (4.72%)، ثم الأهداف التالية بنفس النسبة (3.93%) يقارن بين الأشياء ، ويرتب الأعداد.

(1) المرجع نفسه، ص85.

أما الأهداف الإجرائية فتمثلت في يميز بين أصناف الأغذية ويسميها بنسبة(3.93، تليها يميز بين الحيوانات الأليفة وغير الأليفة بنفس النسبة (3.93%)، ثم تليها غير مصنفة بنسبة (4.92%) من خلال التمييز بين الليل والنهار والتعبير عن ذلك.

أما ا لأهداف السلوكية ، فتعددت بين المحافظة على الماء والكهرباء بنسبة (2.36%)، ثم يحافظ على صحته وبيئته بنسبة (2.36%)، حيث يمكن قياسها من خلال ما اكتسبه الطفل من سلوكيات وينجزه دون حرج أو ضيق من رسم وترتيب قصة وتقليد رسم، كأن يعد الطفل البالغ من العمر خمس سنوات من (1 إلى 9) عندما يطلب منه ذلك ودون الوقوع في خطأ.

يتبين مما سبق أن الكتاب المدرسي الثاني "دفتر الأنشطة العلمية": اشتمل على الأهداف عموما أنها تتوافق مع طبيعة المواد الدراسة ويمكن قياسها، على اعتبار" أن الهدف الذي يمكن قياسه في العادة يتكون من خمسة أقسام هي: اسم السلوك (سيقرأ سيتذكر سيرتب، ..)، والفرد، الذي سيقوم به (التلاميذ) ومحتوى السلوك (وسيلة التنفيذ السلوك) ومعيار تنفيذه (الحد الأدنى المقبول لصحة السلوك 90%) وشروط أو ظروف تنفيذه[1]، حيث يتم من خلالها تعريف الطفل بعالمه الإنساني، وما يحتوى عليه من خصائص ومميزات للجنس البشري وتبصيره بعالم الحيوان وعالم النبات إلى العالم التقني والتكنولوجي وما توفر عليه من وسائل وأدوات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي، الذي وصل إليه المجتمع و تطوير حاسة السمع وتطوير الذاكرة والتحكم في الحركات والتعرف على ميول الأطفال، استكشاف الإعاقات الحسية والحركية، وتشجيع التواصل والمرح والتدرب على إنتاج الأغاني والأناشيد لمناسبات معينة، وإعداد الطفل ليدخل بنجاح إلى السنة أولى ابتدائي.

(1) المرجع نفسه، ص84-85 .

1-2-2- تحليل فئة الأسس:

- تحليل الكتاب الأول " دفتر الأنشطة اللغوية".

الجدول (09): الأسس في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية.

الاحتمالات / الأسس	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
القيم الوطنية	احترام الغير	02	7.40
	احترام القانون	00	00
	حب الوطن	01	3.70
	المجموع	**03**	**11.11**
قيم الهوية	التحكم في اللغة	05	18.51
	تثمين الأرث الحضاري	02	7.40
	المجموع	**07**	**25.92**
القيم الاجتماعية	التضامن	01	3.70
	التعاون	02	7.40
	التسامح	01	3.70
	المجموع	**04**	**14.81**
القيم الاقتصادية	حب العمل	02	7.40
	تنمية التفكير	04	14.81
	المجموع	**06**	**22.22**
قيم نفسية	العطف	02	7.40
	الحب	02	7.40
	المجموع	**04**	**14.81**
قيم خلقية	البر	01	3.70
	الخير	02	7.40
	المجموع	**03**	**11.11**
المجموع		**27**	**100**

يتضح من بيانات الجدول (09)، أن القيم قد تنوعت في كتاب الأنشطة اللغوية بين قيم الهوية (25.92 %)، والقيم الاقتصادية (14.81%)، والقيم الإجتماعية والقيم النفسية (14.81%)، والقيم الخلقية (11.11%)، حيث أخذت قيم الهوية مساحة كبيرة من الكتاب المدرسي، من خلال التحكم في اللغة (18.51%)، وذلك بعد الإصغاء للقصص الخمس التي جاءت ألفاظها بسيطة وسهلة تجعل الطفل يحفظها ويرددها ويعبر عنها مباشرة بعد سماع القصة والتعبير عما تحمله صور القصة المقابلة للنص المكتوب من أفكار وتثمين الإرث الحضاري (7.40%)، من خلال الدروس التمهيدية الواردة في الكتاب ومن خلال صورة تحية العلم والأطفال، الذين يصطفون حوله وينشدون النشيط الوطني، وفي مقابل الصور النشيد الوطني الجزائري المكتوب على خريطة الجزائر المزينة بالعلم الوطني أيضا، حيث تترك قراءة المربي لها على مسمع الطفل وفي ذهنه تثمين محبة الوطن وتقديسه خاصة كلمتي تحيا الجزائر.. وكلمة فاشهدوا التي تتكرر كل مرة مما يشجع الطفل على حفظها وإلقائها أمام زملاءه، ومع العلم أن هذه المرحلة أخصب مرحلة للحفظ عند الفرد، خصوصًا وأن شطرًا من هذا النشيد يلقى على مسمع الطفل صباح مساء من زملاء آخرين في أقسام أخرى عند الدخول والخروج من المدرسة

(مقابلة مدير 16-02-2012) ، كما أن النشيد يذكر كلمات كثيرة مثل (استقلال الحرب فرنسا، الثورة، العزم، الشهداء...)، قد لا يستوعبها الطفل لكنها تترسب في ذهنه مشكلة هويته الوطنية.

تليها القيم الاقتصادية التي تنوعت بين حب العمل (7.40%) التي يستوحيها من قصة الدجاج وحبة القمح وإلحاح الدجاجة على العمل رغم فراق صديقاتها لها باللعب واللهو من خلال عبارة (واعتمدت الدجاجة الحمراء على نفسها وقامت بالعمل كله وحدها..)؛ مما يترك في نفسية الطفل ضرورة العمل وأهميته ولو كان لوحده؛ لأنه في النهاية يؤدي إلى النجاح وتنمية التفكير (14.81%) التي جاءت في دروس إكمال نهاية القصة بالرسم بعد سماعها، حيث تكرر ذلك مع كل قصة أو الصور الناقصة، كما نلاحظها في قصة الذئب والحمار من خلال التمييز بين الصديق والعدو، وضرورة التفكير في حل عندما نقع في مشكلة والتحايل على العدو، أما القيم الاجتماعية فجاءت بنسبة (14.81%)، والمتمثلة في قيم التضامن والتسامح من خلال مسامحة الدجاجة لصديقاتها؛ مما يشجع الطفل ويقنعه بضرورة التعاون والتسامح.

أما القيم النفسية، فجات بنسبة (14.81%) والمتمثلة في العطف والحب، التي تأتي أيضا بعد سماع قصة الدجاجة، فرغم رفض أصدقائها لمساعدتها إلا أنها عاتبتهم ولم تعاملهم بالمثل بل أعطتهم من الأكل الذي حضرته بعد عملية الحصاد. وكذلك نلمس العطف والحب في قصة هاني لحيواناته الأليفة ، من خلال حبه الكبير للحيوانات وعطفه عليها، خاصة في عبارة (هاني يحب الحيوانات الأليفة...وأكثر ما يحب التي تخفي رأسها دوما)، وكذلك في قصة العنزة والذئب من خلال خوف الأم على أبنائها وحبها الكبير لهم. أما القيم الخلقية (11.11%) فتجسدت في الخير والبر، من خلال حب الخير للناس والبر بالوالدين والعمل بنصائحهما من خلال قصة العنزة والذئب و وضرورة طاعة الأم وعواقب عدم الطاعة.

يتضح مما سبق أن واضع الكتاب المدرسي، تعمد التقليل من القيم في الكتاب المدرسي، لكن رغم قلتها إلا أنها متعددة والمتمثلة في القيم الهوية والوطنية والاجتماعية والخلقية والنفسية من أجل توعية الطفل وتوجيهه إلى بعض الأسس والمقومات الاجتماعية والنفسية والفلسفية الخاصة بمجتمعه والتي تترسب في شخصيته مشكلة هويته الوطنية. إلا أننا نلاحظ إهمالًا للقيم الدينية في الكتاب، وعدم الاهتمام بالعقيدة، فليس هناك إشارة لله عز جل في الكتاب ولا تنبيه الطفل وتعريفه بالرسول محمد (ﷺ) حيث تؤكد بعض المعلمات أن الأمر متروك للمعلم في أن ينتقي بعض السور القرآن الكريم، يكلف التلاميذ بحفظها وترتيلها أمام الزملاء والمستقاة عمومًا من كتاب التربية الإسلامية للسنة الأولى ابتدائي، وأتساءل لماذا تغافل مخططو المنهاج التربوي عن القيم الدينية؟ هل فعلًا الطفل الجزائري في هذه المرحلة ليس بحاجة إلى تربية دينية، خاصة وأنه يعيش في المجتمع الجزائري ويشاهد ويسمع عن المسجد وعن الله وعن الرسول، وهل هذه القيم فعلا تستحق فقط الإشارة إلى ضرورة إدراجها من خلال اختيار بعض السور للحفظ؟ وخاصة وأنى علمت من مصادر موثوقة (بعض المدراء مقابلة 12-13-01-2012) أنه يوجد بعض المعلمين في أقسام التربية التحضيرية لا يدرجون قصار سور ضمن المنهاج ولا يقوموا

بتحفيظ الأطفال شيئًا من القرآن ولا الحديث، كما أن البعض الآخر ممن كانوا يدرسون الفرنسية يقومون بتحفيظهم بعض الأناشيد باللغة الفرنسية بدل تحفيظ القرآن لأنه لا يحسن تحفيظه، وغيرها من الحجج الواهية.

- تحليل الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية"

الجدول (10): الأسس في الكتاب الثاني"دفتر الأنشطة العلمية"

الاحتمالات / الأسس	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
القيم الوطنية	احترام الغير	00	00
	احترام القانون	01	12.50
	حب الوطن	00	00
	المجموع	**01**	**12.50**
قيم الهوية	التحكم في اللغة	00	00
	تثمين الأرث الحضاري	01	12.50
	المجموع	**01**	**12.50**
القيم الاجتماعية	التضامن	00	00
	التعاون	00	00
	التسامح	00	00
	المجموع	**00**	**00**
القيم الاقتصادية	حب العمل	00	00
	تنمية التفكير	05	62.50
	المجموع	**05**	**62.50**
قيم نفسية	العطف	00	00
	الحب	00	00
	المجموع	**00**	**00**
قيم خلقية	البر	00	00
	الخير	01	12.50
	المجموع	**01**	**12.50**
المجموع		**08**	**100**

يتضح من بيانات الجدول(10) أن القيم قليلة جدًا ومتنوعة في كتاب الأنشطة العلمية بين قيم اقتصادية (62.50%)، وقيم الهوية (12.50%)، والقيم الوطنية (12.50%)، وقيم خلقية (12.50%)، والملاحظ أن القيم الاقتصادية، أخذت أكبر نسبة والمتمثلة في تنمية التفكير (62.50%) من خلال إدراج العديد من التمارين، التي تساعد على تنمية التفكير مثل متاهة الكلب حتى يصل إلى العظم، أو متاهة الزرافة حتى تصل إلى رأسها وغيرها من التمارين التي تجعل الطفل يدقق ويستعمل قدراته العقلية والملاحظة المباشرة حتى يصل إلى الطريق الصحيح، أما قيم الهوية فتمثلت في تلوين علم الجزائر عدة مرات حسب العدد المكتوب، مما يترك صورته لدى الطفل تسهل عليه رسمه فيما بعد. أما القيم الوطنية فتمثلت في دروس المحافظة على البيئة، ومما تتركه تلك الصور من اكتشاف السلوك الصحيح عن الخاطئ؛ مما يدفع الطفل إلى احترام القانون، وكذلك حب الخير (12.50%) من خلال المحافظة على الماء والكهرباء.

يتبين مما سبق أن واضع الكتاب المدرسي تعمد التقليل من القيم ؛ لأن الطفل في هذه السن قد لا يستوعب كمًا كبيرًا منها إلا أنها متعددة من القيم الهوية والوطنية والاقتصادية والخلقية ورغم قلتها، إلا أنها تساهم في إعداد

الطفل وتربيته ليكون فردًا صالحًا محبًا لوطنيه وهويته، مفتخرًا بتراثه الاجتماعي والثقافي معتزًا به محافظًا على البيئة ومحبًا للخير، وهذا يعطي بعدًا اجتماعيًا آخر يدل على أن واضع المنهاج التربوي قد أورد بعض القيم الوطنية والاجتماعية والنفسية، ليعرف طفل المرحلة التحضيرية بمجتمعه وعاداته وتقاليده ومقومات أمته.

1-2-3- تحليل فئة الأنشطة:

- تحليل الكتاب الأول " دفتر الأنشطة اللغوية"

الجدول (11): الأنشطة في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية.

الاحتمالات / الأنشطة	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
الأنشطة اللغوية	التعبير الشفوي	06	6.89
	التخطيط	07	8.04
	ألعاب القراءة	14	16.09
	المجموع	**27**	**31.03**
الأنشطة الاجتماعية	التسوق	01	1.14
	المحافظة على الحيوان	02	2.29
	المجموع	**03**	**3.44**
الأنشطة العلمية	البعد التكنولوجي	05	5.74
	البعد الفيزيائي	02	2.29
	البعد البيولوجي	03	3.44
	المجموع	**10**	**11.49**
الأنشطة الفنية	الأشغال اليدوية	03	3.44
	الرسم والتلوين	41	47.12
	الإنشاد والموسيقى	01	1.14
	المجموع	**45**	**51.72**
الأنشطة البدنية	اللعب	02	2.29
	الرياضة	00	00
	المجموع	**02**	**2.29**
المجموع		**87**	**100**

يتضح من الجدول(11)، أن الأنشطة متنوعة بين الأنشطة اللغوية بنسبة (31.03%)، والأنشطة الفنية بنسبة (51.72%)، والأنشطة العلمية (11.49%)، والأنشطة الاجتماعية (3.44%)، والأنشطة البدنية (2.29%)، حيث أخذت الأنشطة اللغوية مساحة كبيرة من الكتاب من خلال أنشطة القراءة ، والتي تترك للطفل الفرصة في التعبير بكل شفافية (6.89%) عما تعنيه الصور التي أمامه حتى يتمكن من حل التمرين و ألعاب القراءة (16.09%) من خلال قراءة الصورة وربطها بما يقابلها من كلمات وما تعنيه الصور، مثل درس أربط الصورة بالكلمة حيث توجد صور (البرتقالة والعنب وتفاحة وموزة ورمان) تحمل كل صورة اسمها مكتوب أسفلها مباشرة، ثم يحاول الطفل ربطها باسمها المقابل المبعثر مع العديد من الأسماء، بعد سماع قراءة المعلم، حيث تكرر هذه الدروس عدة مرات مع الكثير من الوسائل والأدوات والخضر والفواكه؛ مما يجعل الطفل يحفظ أسماءها جيدًا، وأما التخطيط (8.04%) فقد جاء في شكل أنشطة رسم خطوط في اتجاهات محددة تمكن الطفل من معرفة أنواع الخطوط والاتجاهات، وهي كلها أنشطة لغوية تمكن الطفل من معرفة طريقة الحوار والتعبير بصفة إيجابية ومعرفة ما تعنيه الكلمات والجمل والحروف.

أما الأنشطة الاجتماعية والتي تمثلت في كل ما تعبر عنه الصور من سلوكيات اجتماعية مثل التسوق بنسبة (1.14%)، والمتمثل في خروج العنزة الأم إلى السوق وغلق الباب على أولادها ، المحافظة على الحيوان التي تتجسد في صورة هاني والحيوانات الأليفة(2.29%).

أما الأنشطة العلمية، فتمثلت في البعد التكنولوجي (5.74%)، وما تحمله من تعريف الطفل ببعض الوسائل التكنولوجية بمختلف أنواعها من وسائل الإعلام والاتصال مثل، الجرائد والتلفاز والهاتف المستعملة أمامه في الحياة اليومية والأدوات الكهربائية المتمثلة، في المكواة والثلاجة والغسالة...

والبعد الفيزيائي(2.29%) من خلال تعريف الطفل ببعض المظاهر الكونية من شمس وقمر ونجوم وشمس ورياح فمثلا ، في قصة الشمس والريح ، يعرف الطفل أن الشمس لها أشعة شديدة الحرارة، وأن الريح لها زمهرير قوي، والبعد البيولوجي(3.44%) من خلال تعريف الطفل ببعض الأغذية الحيوانية والنباتية في صور تعبر عنها الكلمات مثل اللحم والسمك والأشجار والخضر والفواكه ...

أما الأنشطة الفنية، فتمثلت في الأشغال اليدوية والمتمثلة في إلصاق الصور والكلمات (3.44%)، والرسم والتلوين (47.12%) ، والإنشاد والموسيقى (1.14%)، والمتمثل في النشيد الوطني كله في أول درس تمهيدي في الكتاب المدرسي.

أما الأنشطة البدنية، فتمثلت في اللعب (2.29%) من خلال مشاهدة الطفل لصور طفل في سنه يجري ويتسلق الأشجار ويقوم بألعاب مختلفة.

يتضح مما سبق ذكره أن واضع الكتاب المدرسي تعمد الإكثار والتنويع من الأنشطة التربوية والمتمثلة: في الأنشطة اللغوية والأنشطة الفنية والأنشطة العلمية والأنشطة الاجتماعية والأنشطة البدنية، حيث أخذت الأنشطة اللغوية مساحة كبيرة؛ لأن الطفل بحاجة إلى تعلم مخارج الحروف من طرف المربي، خاصة وإن بعض الأطفال في هذه المرحلة، يعانون من مشكلات اللغة والكلام ونطق الحروف؛ لذلك تساعد أنشطة القراءة المتعددة والتي تترك للطفل الفرصة في التعبير بكل حرية عما يجول بخاطره ولو بالخطأ، ويمكن للمعلم أن يصحح هذه الأخطاء، يصوب مخارج الحروف، فمثلا (ص17 من الدليل) في القصص تم تحديد نشاط الطفل من خلال الإصغاء والسرد ووصف وترتيب أحداث القصة والتعبير الشفوي يتمثل في الحوار والسرد والتعبير والوصف (9 حصص ذات 20 دقيقة لكل حصة). ونشاط القراءة يمكن من خلاله اكتشاف إشارة الكتابة والقراءة الإعلامية القراءة التذكارية والقراءة الانتقائية وقراءة التسلية (3 حصص ذات 20 دقيقة لكل حصة)، وهو نشاط دائم بمحتوى متجدد، والهدف التربوي من نشاط القراءة التعامل مع المكتوب وتعلم التصفح والاستعمال للمكتوب وتعلم الترتيب، وتطوير الانتباه والإصغاء والتخيل والإبداع، والملاحظة، والتواصل، والمهارات الحركية الدقيقة (الجانبية).

كما أن الأنشطة الاجتماعية تزيد من التفاعل الاجتماعي للطفل، والأنشطة الفنية تساهم في حركية الطفل وحسن استعماله للأدوات وتوسع من مداركه وغيرها من الأنشطة التي تمكن الطفل من ممارسة المعارف الحسية وتوجهه

لممارسة أنشطة حرة توظف فيها مختلف المهارات الحسية والحركية المعرفية النفسية والوجدانية؛ مما يحفز الطفل ليقوم بها، كما أن ركن المكتبة يفعل دوره في اختيار الطفل لمحتوياتها حيث يمكن أن يساهم في إثراء هذا النشاط بكتب وثائق خاصة به ونشاط مفتوح باستمرار و يمكن القيام بأنشطة حرة و يدرب على الاستقلالية.

وهذا يعطي بعدًا اجتماعيًا تربويًا، من خلال تعود الطفل على التعامل مع المكتوب وتعلم تصفح القصص وترتيبها واستعمال القلم، للقيام باختبارات ومهارات حركية أخرى وتطوير الانتباه والإصغاء والملاحظة والتواصل؛ مما يساهم في تنشئة اجتماعية سليمة للطفل ويعده للدخول بنجاح في سنة أولى ابتدائي.

- تحليل الكتاب الثاني: دفتر الأنشطة العلمية.

الجدول (12): الأنشطة في الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية

الاحتمالات / الأنشطة	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
الأنشطة اللغوية	التعبير الشفوي	08	8.79
	التخطيط	00	00
	ألعاب القراءة	07	7.62
	المجموع	**15**	**16.48**
الأنشطة الرياضية	الحساب	29	31.86
	الهندسة	04	4.39
	حل المشكلات	02	2.19
	المجموع	**35**	**38.46**
الأنشطة العلمية	البعد التكنولوجي	03	3.29
	البعد الفيزيائي	01	1.09
	البعد البيولوجي	14	15.38
	المجموع	**18**	**19.78**
الأنشطة الفنية	الأشغال اليدوية	04	4.39
	الرسم والتلوين	11	12.08
	الإنشاد والموسيقى	00	00
	المجموع	**15**	**16.48**
الأنشطة الاجتماعية	اللعب	06	6.59
	المحافظة على البيئة	02	2.19
	المجموع	**08**	**8.79**
المجموع		**91**	**100**

يتضح من الجدول (12)، أن الأنشطة قد تنوعت بين الأنشطة الرياضية بنسبة (38.46%)، الأنشطة العلمية (19.78%)، الأنشطة الفنية، الأنشطة اللغوية بنفس النسبة(16.48%) والأنشطة الاجتماعية (8.79%)، والملاحظ أن الأنشطة الرياضية قد أخذت مساحة كبيرة من الكتاب من خلال الحساب (31.86%)، والتي تعددت دروسه في حساب الأرقام من (1 إلى9) ثم الأشكال الهندسية (4.39%) التي تعرف الطفل بأغلب الأشكال الهندسية، من مربع ومثلث ومستطيل ودائر...وحل المشكلات (2.19%) من خلال متاهة الكلب والزرافة.

أما الأنشطة العلمية، فتمثلت في البعد التكنولوجي(3.29%) من خلال تعريف الطفل ببعض الأدوات التكنولوجية مثل، المكواة والثلاجة الحاسوب وآلة تصوير ومجفف الشعر وبعض وسائل النقل مثل، السيارة والطائرة والقطار والحافلة والسفينة والدراجة... وبعض وسائل الإعلام والاتصال مثل، المذياع والهاتف والجريدة والنقال وتلفاز.

والبعد البيولوجي(15.38%) من خلال تعريف الطفل ببعض أصناف الأغذية النباتية مثل الخضر والفواكه والأغذية الحيوانية من لحوم حمراء وبيضاء وبيض الدجاج والحليب ومشتقاته من ولبن وجبن وأسماك وغيرها والأغذية المصنعة المعلبة مثل، الحليب المعلب والزبدة والجبن وغيرها والبعد الفيزيائي (1.09%) من خلال تعريف الطفل ببعض المظاهر الكونية مثل، الفصول الأربعة من خلال ربط كل فصل بما يدل عليه في صور متعددة مثل، المطر والشتاء والخريف والرياح وتساقط الأوراق والربيع والأزهار والصيف وحرارة الشمس والبحر.

أما الأنشطة الفنية، فتمثلت في الأشغال اليدوية (4.39%) من خلال إلصاق الصور والكلمات والأرقام والرسم والتلوين (12.08%)

أما الأنشطة البدنية، فتمثلت في اللعب(6.59%) والرياضة (2.19%) من خلال ما تحملة الصور من حركات رياضية وألعاب مختلفة .

أما الأنشطة الاجتماعية، والتي تمثلت في كل ما تعبر عنه الصور من سلوكيات اجتماعية مثل اللعب (6.59%)، والمتمثل في صور طفل صغير في سن الطفل التحضيري، وهو يقوم بعدة أنشطة مثل، الجري واللعب والقفز وتسلق الأشجار، ففي درس الحركة والسكون مثلا نشاهد عدة أطفال في ملعب كبير وهم يلعبون ألعاًبا جماعية و فردية، فمجموعة تلعب كرة السلة، ومجموعة تجرى، وآخر يقفز على الحبل وغيرها من الصور المليئة بالحركة والمرح، أما المحافظة على البيئة (2.19%) وتنظيفها والحافظة على الماء والكهرباء، حيث نلاحظ في درس أحافظ على البيئة مجموع من الصور تعبر عن سلوك السيئ مثل، صورة نلاحظ فيها طفلاً يقطع أغصان الشجرة وهو يتسلقها، وصورة أخرى لفتاة تكسر أعراف شجيرة صغيرة وغيرها، تقابلها صور أخرى تعكس السلوك الحسن مثل، صورة طفل صغير يسقي شجرة وصورة أخرى لمجموعة من الأطفال يغرسون الأشجار وغيرها من الصور التي تدعم السلوك الحسن وتدعو لتجنب السلوك الخاطئ.

يتضح مما سبق أن واضع الكتاب المدرسي، تعمد الإكثار والتنويع من الأنشطة التربوية والتي تمثلت في الأنشطة الرياضية ، الأنشطة العلمية ، الأنشطة الفنية ، الأنشطة اللغوية والأنشطة الاجتماعية والملاحظ أن الأنشطة الرياضية، قد أخذت مساحة كبيرة من الكتاب مثل، نشاط الحساب الذي يمكن الطفل من التعرف على الأرقام وهو نشاط دائم بمحتوى متجدد، إلا أننا نلاحظ مبالغة في إدراج الأنشطة الرياضية على حساب الأنشطة الأخرى، خاصة وأن بعض الأطفال الذين دخلوا التحضيري لأول مرة لا يبدون استعدادا لتعلم الأرقام ؛ مما يدفعه للبكاء لعدم مقدرته على الانجاز وهو يشاهد زملاء آخرين له في نفس السن قد أنجزوا تمارينهم مما يجعله يشعر بالدونية والإحباط، وهذا قد يؤثر على مساره الدراسي كله هذا ما أكدته إحدى المعلمات الرافضات الإجابة على الاستبيان لأنه على حد قولها بعيد عن طموح وميول الطفل الجزائري(مقابلة يوم2012/01/17)؛ لذلك ننبه اللجان المسؤولة عن صياغة المناهج، النظر في هذا الجانب وعدم إجبار الطفل في القسم التحضيري على أمر لا يميل إليه، وضرورة اكتشاف الحالات الخاصة، والموهوبة والمتفوقة في هذه السن حتى لا نضحي بطفل على حساب الأخر من أجل تحقيق مبدأ المساواة في منح فرصة التعليم، واحترام الفروق الفردية بين التلاميذ.

1-2-4- تحليل فئة الوسائل التعليمية:

- تحليل الكتاب الأول " دفتر الأنشطة اللغوية".

الجدول (13): الوسائل التعليمية في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية.

الاحتمالات / الوسائل	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
الصور	الإنسان	06	3.89
	الحيوان	11	7.14
	النبات	07	4.54
	أدوات منزلية ومدرسية	12	7.79
	مظاهر كونية	03	1.94
	غير مصنفة	08	5.19
	المجموع	**47**	**30.51**
التلوين	الإنسان	05	3.24
	الحيوان	24	15.58
	النبات	18	11.68
	أدوات منزلية ومدرسية	20	12.98
	مظاهر كونية	03	1.94
	وسال نقل وكهرباء	06	3.89
	غير مصنفة	16	10.38
	المجموع	**92**	**59.74**
إلصاق الصور	حيوان	01	0.64
	إلصاق كلمات	02	1.29
	مظاهر كونية	02	1.29
	المجموع	**05**	**3.24**
الرسم	أرسم خطوط	08	5.19
	أرسم حيوان	02	1.29
	المجموع	**10**	**6.49**
المجموع		**154**	**100**

يتضح من الجدول (13) أن الوسائل التعليمية الموجودة في الكتاب متعددة ومتنوعة من خلال التلوين الذي أخذ المرتبة الأولى (59.74%)، تليها الصور بنسبة (30.51%)، ثم الرسم بنسبة (6.49%)، أخيرا إلصاق الصور بنسبة (3.24%)، والملاحظ على البيانات أن التلوين قد أخذ مساحة كبيرة من الكتاب من خلال تلوين صور الحيوان بنسبة (15.58%)، التي تجعل الطفل يدقق في الصور ويلاحظها جيدًا حتى يكتشف وجود صورة الحيوان، ثم يلون صور النبات بنسبة (11.68%) التي تجعل الطفل أيضا يصغي جيدا لقراءة وصوت معلمه حتى يميز بين وجود الحرف في الكلمة المسموعة ويلونها، تليها تلوين أدوات مدرسية ومنزلية بنسبة (12.98%)، ثم تلوين صور الإنسان (3.24%)، ثم تلوين وسائل النقل وأدوات الكهرباء (3.89%)، ثم تلوين مظاهر كونية بنسبة(1.94%)، غير مصنفة بنسبة (10.38%)، أما الصور الكتاب فقد تعددت أيضًا من خلال صور الحيوان (7.14%) المتمثلة في صور الحيوانات الأليفة وغير الأليفة البرية والبحرية، ثم صور النبات بنسبة (4.54%) والمتمثلة في الأشجار والخضر والفواكه، ثم صور الإنسان (3.89%)، ثم غير مصنفة بنسبة (5.19%) ، ثم صور مظاهر كونية بنسبة (1.94%) والمتمثلة في صور السحب والشمس والقمر...، أما الرسم فقد تنوع بين رسم خطوط مختلفة بنسبة (5.19%)، ورسم الحيوانات بنسبة (1.29%)، أما إلصاق الصور فقد تنوعت بين صور الحيوان بنسبة (0.64%) والمتمثلة في قص صور القصص الموجودة في الملاحق ثم إلصاقها في المكان

المناسب، أو قصها وإلصاق على الكلمات بنفس النسبة (1.29%). وإلصاق مظاهر كونية (1.29%) المتمثلة أيضا في صور الشمس والريح.

يتضح النسب السابقة أن واضع الكتاب المدرسي تعمد تنويع الوسائل التعليمية للطفل في هذه المرحلة من أجل تمرينه على الكتابة، وإكسابه بعض مهارات مسك القلم وغيرها، لكنها تبدو وسائل تقليدية مقارنة بوسائل الحديثة التي تدفع الطفل إلى الإبداع والتخيل، كما أن استعمال المقص في هذه السن المبكرة يمثل خطورة على الطفل، فمعظم الأطفال يعجزون عن استعماله؛ مما يدفع المعلمات بالقسم التحضيري للقيام بالعمل دون الطفل، وهذا ما أكدته معظم المعلمات (مقابلة 16-01-2012)، حيث يفترض أن يتم توفير واختيار الوسائل التعليمية المناسبة للمنهج، والمتوافقة مع خصائص وقدرات التلميذ لذلك ينبغي عند توظيف الوسائل التعليمية احترام المعايير التالية :[1]

- صحة المعلومات التي تمثلها المادة أو الوسيلة، وبساطة وحدة المعلومات وحداثتها أوجدتها.
- علاقتها المباشرة بالمنهج. ومناسبة مفرداتها اللغوية للتلاميذ، ومناسبة مفاهيمها التربوية (محتواها) للتلاميذ.
- مرونة استخدامها من التلاميذ فرديًا وجماعيًا، وجودة تنظيم المادة والوسيلة التعليمية من حيث التسلسل والعمق والتوازن والوصف والبدء والانتهاء.

-جودة الخصائص الفنية للمادة والوسيلة كالتركيب العام والوضوح والتصميم. والقابلية للتعديل لمواجهة الحالات المتنوعة والمتغيرة لتدريس المنهج.

- إمكانية استخدامها في المدة الزمنية المسموح بها. ومناسبة ثمنها وتكاليفها العامة للميزانية المرصودة لذلك.

(1) محمد زياد حمدان: المرجع نفسه، ص164.

- تحليل الكتاب الثاني " دفتر الأنشطة العلمية ."

الجدول (14): الوسائل التعليمية في الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية.

الاحتمالات / الوسائل	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
الصور	الإنسان	06	4.13
	الحيوان	27	18.62
	النبات	17	11.72
	وسائل تكنولوجية ونقل	08	5.51
	مواد غذائية	07	4.82
	غير مصنفة	18	12.41
	المجموع	83	57.24
التلوين	الإنسان	15	10.34
	الحيوان	10	6.89
	النبات	01	0.68
	وسائل نقل أدوات منزلية	03	2.06
	غير مصنفة	16	11.03
	المجموع	**45**	**31.03**
إلصاق الصور	صور مختلفة	03	2.06
	إلصاق أرقام	01	0.68
	المجموع	**04**	**2.75**
الرسم	رسم أشكال	06	4.13
	رسم نبات	04	2.75
	مظاهر كونية	02	1.37
	رسم حيوان	02	1.37
	المجموع	**13**	**8.96**
المجموع		**145**	**100**

يتضح من الجدول (14) أن الوسائل التعليمية متعددة في الكتاب المدرسي، وكانت أعلى نسبة للصور بنسبة (57.24%)، ثم التلوين بنسبة (31.03%)، يليها الرسم بنسبة (8.96%)، وأخيرًا إلصاق الصور بنسبة (2.75%). والملاحظ على البيانات أن مساحة كبيرة من الكتاب كانت للصور لحاجة الطفل في هذه المرحلة لتوضيح وتمثيل الأشياء صورة وصوت؛ لما تلعبه الصور كوسائل مساعدة لكل من المعلم والمتعلم في تسهيل عمليتي التعلم والتعليم. حيث تنوعت بين صور الحيوان (18.62%)، ثم صور النبات بنسبة (11.72%)، ثم صور غير مصنفة (12.41%)، ثم صور أدوات تكنولوجية وسائل نقل (5.51%)، ثم صور الإنسان وصور المواد الغذائية بنفس النسبة (4.13%)، حيث تمثلت في صور مواد غذائية نباتية وحيوانية ومصنوعة في صور موضحة للطفل أنواع الأغذية.

أما التلوين الذي تنوع أيضًا بين تلوين صور إنسان بنسبة(10.34%) وتلوين صور غير مصنفة بنسبة (11.03%)، ثم تلوين صور الحيوان بنسبة (6.89%) يليها تلوين صور أدوات منزلية ووسائل نفل بنسبة (2.06%). وأدنى نسبة مسجلة في تلوين صور النبات (0.68%).

أما إلصاق الصور فقد تنوعت أيضًا بين صور مختلفة والمتمثلة في صور النبات وفصول السنة بنسبة (2.06%)، ثم إلصاق أرقام بنسبة(0.68%).

أما الرسم الذي تنوع بين رسم الأشكال بنسبة (4.13%) ،رسم نبات بنسبة (2.75%) من رسم أزهار وفواكه إلى رسم المظاهر الكونية (1.37%) من شمس وقمر ونجوم، إلى رسم حيوان (1.37%).

يتبين من النسب أن الوسائل التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي من صور ورسم وتلوين وإلصاق الصور وسائل تقليدية ولا تتوافق مع متطلبات المرحلة التحضيرية ولا العصر، وذلك من خلال غياب الوسائل السمعية البصرية أو الاثنين معًا، وغياب وسائل الإيضاح التي لها دور كبير في توضيح ما يقوم المدرس بشرحه بشكل نظري حيث لا يتضح المعنى إلا بهذه الوسائل، لكونها تمكن الطفل من تجاوز الفكر التلقائي والارتقاء إلى الفكر الموضوعي، كما تساهم في إيقاظ فكر الطفل اعتمادًا على التجربة والمحاولة ليتعرف على مختلف المفاهيم؛ لذلك أرى ضرورة أن تكون الوسائل التعليمية جذابة وجديدة، تستجيب لحاجة الطفل للنشاط والفضول والبناء والإنتاج والإبداع، وتشجعه على استعمالها.

1-2-5- تحليل فئة إستراتيجية التدريس:

- تحليل الكتاب الأول " دفتر الأنشطة اللغوية."

الجدول (15): إستراتجية التدريس في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية

الاحتمالات / إستراتيجية التدريس	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
توجيه الأسئلة	لون	56	48.69
	ضع	15	13.04
	أرسم	03	2.60
	المجموع	**74**	**64.34**
إثارة مشكلة	أكمل	25	21.73
	ألصق	04	3.47
	ساعد	00	00
	المجموع	**29**	**25.21**
محاولة اكتشاف	أكتشف	00	00
	صل أو أربط	12	10.43
	المجموع	**12**	**10.43**
المجموع		**115**	**100**

يتضح من الجدول(15) أن إستراتيجية التدريس قد تنوعت بين توجيه أسئلة (64.34%)، وإثارة مشكلة (25.21%)، ومحاولة اكتشاف (10.43%)، حيث أخذت توجيه الأسئلة مساحة كبيرة من الكتاب من خلال توجيه عدة أسئلة للطفل ليقوم بحل تمارين الكتاب، مرة بالسؤال لون (48.69%)، ثم ضع (13.04%) حيزًا أو خطًا أو دائرة... وأخرى ارسم (2.60%) من خلال رسم نهاية القصص أو رسم الحيوان المفضل لهاني، ثم إثارة مشكلة التي تظهر أمام الطفل وتستوجب منه التفكير والحل من خلال إكمال الرسم (21.73%)، أو إلصاق الصور وبعض الكلمات الموجودة في ملاحق الكتاب(3.47%)، ثم محاولة اكتشاف من خلال الربط بالأسهم (10.43%).

يتبين أن إستراتيجية التدريس تقوم على حل المشكلات واللعب في طابعها النظري حيث أشار واضع الكتاب على ضرورة التنويع في الاستراتيجيات: من اللعب الذي ألح على ضرورة استغلاله لتنمية لغة الطفل وذكائه وقدرته المعرفية وشخصيته، إلى المشروع الذي يكون فيه للطفل الدور الفعال منذ أن يطرح إلى أن ينجز، وما المربية إلا موجه مثل إنجاز مزهرية وبساط. إلى إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية وضعية مشكل هي طريقة ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعلمي معين يجب تجاوزه وحله، مثل إيجاد عدد الأوراق عند بائع الزهور (بصورة أو تشخيص). كما يتبين من خلال ما سبق غياب اللعب في تمارين الدروس، كما أن معظم التمارين سهلة لا تستدعي التفكير ولا تشجع على الإبداع والتخيل وإبراز القدرات الفردية الذي يتميز به طفل المرحلة، ولا حتى رأيه إلا في الحالات النادرة جدا عندما طلب من الطفل رسم حيوانه المفضل إلى جانب حيوان هاني المفضل.

- تحليل الكتاب الثاني " دفتر الأنشطة العلمية. "

الجدول (16): إستراتجية التدريس في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية

الاحتمالات / إستراتيجية التدريس	الاحتمالات	التكرار	النسبة%
توجيه الأسئلة	لون	46	29.48
	ضع	28	17.94
	أرسم	08	5.12
	المجموع	**82**	**52.56**
إثارة مشكلة	أكمل	20	12.82
	ألصق	04	2.56
	ساعد	02	1.28
	المجموع	**26**	**16.66**
محاولة اكتشاف	أكتشف	24	15.38
	صل أو أربط	24	15.38
	المجموع	**48**	**20.76**
المجموع		**156**	**100**

يتضح من الجدول(16) أن إستراتيجية التدريس قد تنوعت وتباينت نسبها بين توجيه الأسئلة (52.56%)، ثم محاولة الاكتشاف (30.76%)، بعدها إثارة مشكلة (16.66%)، ويلاحظ أن إستراتيجية توجيه الأسئلة قد أخذت مساحة كبيرة من الكتاب حيث تنوعت بين تمارين لون (29.48%)، وضع حيزًا (17.94%)، وارسم (5.12%). ثم محاولة اكتشاف التي تنوعت بين اكتشف (15.38%)، واربط (15.38%) ، وإثارة مشكلة التي تنوعت بين أكمل (12.82%) والمتمثلة في إكمال كتابة الأرقام أو إكمال التلوين حسب النموذج، وهذا يجعل الطفل يديم ملاحظة النموذج ويحاول تقليده، وألصق (2.56%) المتمثلة في إلصاق الصور بعد قصها من الملاحق ووضعها في المكان المناسب، مثل إلصاق صور منافع الماء، وساعد (1.28%) وكلها مشكلات تثار أمام الطفل وتدعه يفكر في حل سليم لها، كما تسهل عليه استخدام مهارات واستعمال أدوات مثل الغراء وإتقان استعمال المقص،

والاستخدام الناجح له في الأشياء المختلفة بالإضافة إلى الاختيار الصحيح للصور وللأشياء التي تصلح للقص، مثل الأوراق والقماش وعدم صلاحية المقص لقطع الحديد مثلا.

يتضح مما سبق تعمد واضع كتاب الأنشطة العلمية الإكثار من توجيه الأسئلة على اعتبار أن "الأسئلة تلعب دورًا هامًا في عملية تعلم الأطفال، حيث تحتوي الإجابة عليها على معلومات تسهل عملية القراءة والأسئلة، وتتيح فرصًا للتعلم وإصلاح النطق وزيادة المحصول اللغوي، وهي عماد طريقة التحاور، وركن أساس من أركان الطريقة الاستقرائية، كما أنها عماد الدرس في تعليم الأطفال الصغار لأنهم لا يصبرون على الاستماع، كذلك فإن الأسئلة قوة توجه الدرس وهي مقياس مهارة المدرس، كما أنها تثير التلاميذ وتنشطهم وتتيح لهم مواقف ايجابية، والأسئلة أيضا وسائل لتقويم التلاميذ وتقدير مستواهم [1].

1-2-6- تحليل فئة التقويم:

- تحليل الكتاب الأول " دفتر الأنشطة اللغوية".

الجدول (17): التقويم في الكتاب الأول"دفتر الأنشطة اللغوية

التكرار / التقويم	التكرار	النسبة %
تقويم شخصي	00	00
تقويم بنائي	06	60.66
تقويم ختامي	03	30.33
المجموع	**09**	**100**

يتضح من الجدول (17) أن التقويم في كتاب الأنشطة اللغوية يعتمد على الملاحظات التي يسجلها المربي في شبكة الملاحظات بعد نهاية كل وحدة تعليمية، حيث يوجد تقويم بنائي (60.66%) يسجل من خلاله المربي المهارات المكتسبة أو في طريق الاكتساب وغير مكتسبة حسب إنجاز كل طفل وفق كل نشاط (نشاط القراءة والكتابة والتخطيط)، حيث تم الإشارة إلى ذلك في مقدمة الدفتر، وكذلك في التوجهات استخدام الدفتر، كما منع واضع الكتاب منعا باتا تسجيل أي ملاحظة على دفتر الأنشطة مباشرة، وتقويم ختامي (30.33%)

يتضح أن للمربي دورًا في إحصاء كل المهارات المكتسبة لدى الطفل خلال الموسم الدراسي كله، على اعتبار أن الامتحان لا يوجد في المرحلة التحضيرية، بل يلتحق الطفل مباشرة في السنة المقبلة بقسم السنة أول ابتدائي، مهما كان مستواه ضئيلًا في اكتساب المهارات المقررة، رغم أن التقويم مكونة أساسية من مكونات الفعل التعليمي، وهدفه ضمان التقدم الأمثل لكل طفل، غير أن بناء التعليمات على أساس المقاربة بالكفاءات يطرح إشكالية تتمثل في صعوبة التعرف على التحصيل ومدى الاكتساب أو عدم التحصل. ولأجل تحقيق ذلك تم

(1) حنان ع الحميد العناني: **برامج تربية الطفل**، مرجع سابق، ص53.

عرض شبكات تقويم التمارين في دليل الدفاتر من خلال وضع شبكة لكل نشاط باسم الطفل المتعلم، وتم تناول المفهوم والأهداف والمحتويات والتقديرات المتعلقة بكل النشاط (غير مكتسب- في طريق الاكتساب- مكتسب).

من خلال ما سبق ما تبين أن التقويم لا يوجد بشكل واضح في كتاب التربية التحضيرية عدا بعض الملاحظات التي يسجلها المربي عن طفل المرحلة؛ لذلك أرى ضرورة النظر في طريقة تقويم وتقييم الطفل في مرحلة التعليم التحضيري؛ لآن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى تقدير على الانجاز وحب التقدير، ولو بوسائل بسيطة وإلا فلم وجد التقويم في المنهاج أليس من أجل فرز الأطفال حسب قدراتهم العقلية ولو اقتضى ذلك فصل الأطفال الأذكياء عن غيرهم من الأطفال، في قسم مستقل واختبار ذكائهم؟ وهذا ما أكده معظم المفكرين من أمثال بياجية الذي درس ذكاء الطفل قبل المدرسة وأقر بهذا التفاوت في الذكاء بين الأطفال في هذه المرحلة.

- تحليل الكتاب الثاني " دفتر الأنشطة العلمية "

الجدول (18): التقويم في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية.

التكرار / التقويم	التكرار	النسبة %
تقويم شخصي	00	00
تقويم بنائي	02	50
تقويم ختامي	02	50
المجموع	**04**	**100**

يتضح من الجدول (18)، أن التقويم في كتاب الدفتر الأنشطة العلمية تم الإشارة إليه في مقدمة الكتاب والتوجيهات، إنجاز التمارين وهو عبارة تقويم بنائي (50%) وفق كل نشاط (الرياضيات والتربية العلمية) من خلال تسجيل مجموعة المهارات المكتسبة أو في طريق الاكتساب أو غير مكتسبة والتي يسجلها المربي في شبكات الملاحظة ، حسب مستوى كل طفل وتقويم ختامي(50%) من خلال إحصاء كل المهارات المكتسبة لكل طفل خلال الموسم الدراسي.

يتبين مما سبق ذكره أن واضع الكتاب المدرسي، أهمل أبرز مكونات المنهاج والمتمثلة في التقويم الذي يعد أساس العملية التربوية، من أجل مكافأة التلاميذ على أساس الإنجاز؛ لذلك ندعو اللجان المسؤولة عن صياغة المناهج التربوية إلى إعادة النظر في كيفية تقويم وتقييم طفل التعليم التحضيري والاهتمام بالأطفال الذين يبدون استعداد متفوقً ا والتكفل بهم من أجل الارتقاء بالفئة الموهوبةخاصة وأن المجتمعات قد بلغت أشواطًا كبيرة في هذا المجال، وصارت تكتشف النابغة في رياض الأطفال.

- الفئات ونسبتها المئوية في الكتاب المدرسي":

الجدول (19): الفئات ونسبتها المئوية في الكتاب الأول دفتر الأنشطة اللغوية:

الفئات	الظهور	نسبتها المئوية %
الأهداف	161	29.11
الأسس	27	4.88
الأنشطة	87	15.73
الوسائل التعليمية	154	27.84
إستراتيجية التدريس	115	20.79
التقويم	09	1.62
المجموع	**553**	**100**

يتضح من الجدول (19)، أن الأهداف قد أخذت مساحة كبيرة (29.11 %) من دفتر الأنشطة اللغوية لما لها من دور في توجيه العملية التعليمية، وكانت الفئة الثانية من حيث نسبة الظهور للوسائل التعليمية (27.84%)ن تليها فئة إستراتيجية التدريس (20.79%)، ثم فئة الأنشطة (15.73%)، أما عن فئة الأسس (4.88%)، والتقويم (1.62%) فقد حظيت بأدنى نسبة مسجلة.

يتضح أن واضع الكتاب المدرسي تعمد الإكثار من الأهداف، وهذا يعكس مدى الاهتمام بالجانب التعليمي والإجرائي والسلوكي للطفل وانسجامه مع حاجات الطفل وخصائصه، أما الأنشطة فتكسب الطفل الكثير من المهارات والأنشطة الاجتماعية والتعليمية والرياضية والفنية. أما الوسائل التعليمية ، فرغم تنوعها، إلا أنها تقليدية غير مسايرة لروح العصر و إستراتيجية التدريس، تعتمد أساسًا على إثارة الأسئلة ودفع الطفل للإجابة، أما الأسس ورغم قلتها، إلا أنها تغرس في الطفل بعض المفاهيم التي تتحول فيما بعد إلى قيم تساعد في بناء شخصية وطنية محترمة للقانون مقدسة لتراث الأمة، تسعى لممارسة القيم من خلال التعاون والتسامح المحبة للعمل المحافظة على البيئة لكن، هذا لا يتحقق إلا إذا وجد الطفل القدوة الصالحة في مربيته والوسط المدرسي ككل وإلا يكون مآلها النسيان والضياع.

الجدول (20): الفئات ونسبتها المئوية في الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية:

الفئات	الظهور	نسبتها المئوية%
الأهداف	127	23.91
الأسس	08	1.50
الأنشطة	91	17.13
الوسائل التعليمية	145	27.30
إستراتيجية التدريس	156	29.37
التقويم	04	0.73
المجموع	**531**	**100**

يتضح من الجدول (20)، أن فئة إستراتيجية التدريس، قد حظيت بأكبر نسبة ظهور (29.37%) في دفتر الأنشطة العلمية، تليها فئة الوسائل التعليمية(27.30%)، ثم فئة الأهداف (23.91%)، بعدها فئة الأنشطة (17.13%)، وكانت أدنى نسبة مسجلة عند فئتي الأسس (1.50%) والتقويم (0.73%)

يتضح من النسب السابقة أن واضع الكتاب المدرسي قد تعمد صياغته على مجموعة من المعايير العلمية المتمثلة في تحديد أهدافه وأسسه وأنشطته واستراتيجيات تدريسه ووسائله التعليمية والتقويم وأن مضامينه احتوت على العديد من التوضيحات والتوجهات والركائز من حيث توضيح وشرح الوضعيات التعليمية المتعددة، إلا أنى أرى أن الكتاب المدرسي بحاجة إلى إعادة نظر في طريقة التقويم واستحداث وسائل تعليم حديثة واستراتيجية تعليمية تستدعي التفكير والإبداع والتخيل، وتحترم الفروق الفردية بين التلاميذ، كما أن واضع الكتاب المدرسي، لم يوضح الفريق المشرف على صياغة الكتاب المدرسي أو درجته العلمية، حيث تم ذكر بعض الأسماء في دليل المعلم دون التطرق إلى صفة الفريق أو رتبته العلمية، فيفترض من لجنة المناهج أو فريق تطوير المنهاج أن ينظر إلى المبادئ التالية عند الإقدام على تخطيط منهاج دراسي[1]:

- كتابة سم الهدف أو الموضوع المنهجي الذي تختص به كل فقرة/ قسم من مرشد المعلم.
- كتابة أرقام الصفحات المتصلة بأهداف أو الموضوع في المنهج أو الكتاب المقرر أو كتاب التلاميذ.
- كتابة الوقت المتوفر لتدريس المعلم الهدف أو الموضوع المنهجي بالحصص المتاحة في الجدول الرسمي.
- كتابة الأغراض التربوية التي سيعمل على تحقيقها في حالة بناء المرشد حول المواضيع المنهجية.
- كتابة موجز لخصائص التلاميذ التحصيلية المؤهلين لتعلم الهدف أو الموضوع المنهجي، يجب أن تبين هذه الفقرة أنواع المعارف والمهارات التي يجب توفرها لديهم قبل بدء عمليات التدريس التي يقترحها المنهجي.

-كتابة الاختبارات المناسبة التي ستحدد درجة ونوع معرفة التلاميذ لما سيتعلمونه بخصوص الهدف أو الموضوع المنهجي.

- اقتراح وصفات تربوية فردية جماعية مرتبطة بالهدف أو الموضوع المنهجي، يتولى المعلم تنفيذها لدى التلاميذ حسب رغباتهم وأساليب إدراكهم وحاجاتهم للتعلم، يتوجب مهما يكن أن تكون هذه الوصفات في حدود الإمكانات الوظيفية المتوفرة لدى معلمي المنهج، حتى يمكن تنفيذها من قبلهم بدرجة مقبولة من الفعالية.
- اقتراح الخدمات البشرية الفنية والمواد والوسائل والمصادر التي تلزم وصفات التعلم والتعليم، مع توضيح أماكن وجودها وكيفيات الحصول عليها.
- اقتراح أنواع الاختبارات والمواقف التقيمية التي يمكن للمعلم التعرف بها على مدى تعلم أفراد التلاميذ للهدف أو الموضوع المنهجي.
- اقتراح أنشطة غنائية وتعزيزية لتعلم التلاميذ حسبما تشير إليه نتائج تحصيلهم وتعريف موجز بالهدف أو الموضوع المنهجي التالي الذي يعالجه المرشد".

(1) محمد زياد حمدان: المرجع سابق، ص171.

كما أرى ضرورة الإشارة في الكتاب المدرسي إلى أهم النظريات العلمية التي تم الاعتماد عليها في صياغة المنهاج الدراسي، حتى يمكن للمطلع عليه أن يتعرف على النظريات التربوية وتطبيقاتها من أجل الاستفادة منها.

2- عرض وتحليل بيانات الاستبيان:

2-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: يتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف والأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم.

وقبل اختبار الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري ، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس والأهداف والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم واعتمدت على المقياس الآتي لتقدير درجة تقويم المنهاج الدراسي (كبيرة، متوسطة، منخفضة) وكانت النتائج كما يلي:

2-1-1- من حيث الأهداف:

الجدول(21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
1	تشتمل الأهداف على الأهداف التعليمية والإجرائية والخاصة	3.00	0.000	كبيرة	1
2	وضوح الأهداف التعليمية وكتابتها في مقدمة الصفحة لكل درس	2.78	0.518	كبيرة	2
3	صدق الأهداف في التعبير عن طبيعة الطفل المرحلة وخصائصه وحاجاته ومشكلاته	2.70	0.703	كبيرة	3
6	تنمي الأهداف التفكير العلمي البناء الذي ينمي مهارات الإبداع والتخيل	2.65	0.487	كبيرة	4
4	تلاءم الأهداف مع مستويات الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية ومراعاتها للميول والاستعدادات.	2.61	0.499	كبيرة	5
5	تحول الأهداف بعد العملية التعليمية إلى الغاية المنظورة وترجمة ذلك إلى سلوك محسوس فكري أو حركي يمارسه التلميذ	2.61	0.583	كبيرة	6
المجموع		**2.72**	**0.283**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (21)، أن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة التوفر للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي، من حيث الأهداف مرتبة تنازلًيا، و قد تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.61 – 3.00) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

حصلت العبارة (1) (تشتمل الأهداف على الأهداف التعليمية والإجرائية والخاصة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.00)، في حين حصلت العبارة (5) (تحول الأهداف بعد العملية التعليمية إلى الغاية المنظورة وترجمة ذلك إلى سلوك محسوس فكري أو حركي يمارسه التلميذ) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.61).

وحصلت العبارة (2) (وضوح الأهداف التعليمية وكتابتها في مقدمة الصفحة لكل درس) على متوسط حسابي قيمته (2.78) ،وحصلت العبارة (3)(صدق الأهداف في التعبير عن طبيعة الطفل المرحلة وخصائصه وحاجاته ومشكلاته) وقيمته (2.70)، وحصلت العبارة (4) (تلاؤم الأهداف مع مستويات الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية ومراعاتها للميول والاستعدادات) على متوسط حسابي قيمته (2.61). وحصلت العبارة (6) (تنمي الأهداف التفكير العلمي البناء الذي ينمي مهارات الإبداع والتخيل) على متوسط حسابي قيمته (2.65).

كما يبين الجدول أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.72) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بدرجة كبيرة.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على درجة التوفر:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات 2 فأكثر تقابل درجة توفر كبيرة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 1- اقل من 2 تقابل درجة توفر متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات أقل من 1 تقابل درجة توفر منخفضة.

يتضح مما سبق، توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك للاهتمام الذي توليه وزارة التربية الوطنية للطفل في مرحلة التعليم التحضيري الذي لم يكن موجود في المراحل السابقة؛ لذا فقد عمل القائمون على صياغة المنهاج وتأليفه وفق معايير عالمية حسب رأى معلمي المرحلة التحضيرية.

ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار العينة الأحادية (ت)One Sample T Test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة و هذا لبناء المنهاج الدراسي، من حيث الأهداف وبين الوسط الفرضي (1.5)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول(22): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف وبين الوسط الفرضي (1.5)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2.72	0.283	20.788	22	0.000

وتبين هذه النتيجة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي، من حيث الأهداف والذي بلغت قيمته (2.72) وبين الوسط الفرضي (1.5)، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف.

2-1-2- من حيث الأسس:

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
9	تؤكد الأسس قيم الانتماء للوطن والاعتزاز به.	2.91	0.288	كبيرة	1
11	غرس القيم في نفسية الطفل والتي تعمل على تنمية الصفات اللازمة للمواطن الصالح المراد إعداده في إطار هذه الفلسفة حيث وفي ظلها ينمو الاتجاه والميل عند الطفل نحو الأشياء حيث تتجسد على شكل موقف أو سلوك.	2.91	0.288	كبيرة	2
12	تنمية العلاقات الاجتماعية حيث يميل الطفل بطبيعته للحياة مع الجماعة، ونجد التلاميذ بصفة خاصة يميلون للتجمع بعضهم مع بعض للعب أو التسامر أو لأي غرض آخر.	2.91	0.288	كبيرة	3
8	تسلسل الأفكار من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.	2.87	0.344	كبيرة	4
7	وضوح النظرية التربوية وقوانين التعليم التي يقوم عليها المنهاج.	2.83	0.388	كبيرة	5
10	توجه الأسس في ثناياه التلميذ إلى التغيير المستمر إلى السلوك الحسن وبعث قيم التعاون والتسامح ..	2.78	0.422	كبيرة	6
المجموع		**2.87**	**0.159**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول(23) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس مرتبة تنازلًيا، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.78 – 2.91) ،وجميعها بدرجة توفر كبيرة. حيث حصلت العبارة (9) (تؤكد الأسس قيم الانتماء للوطن والاعتزاز به) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.91)، كما حصلت العبارتين (11 و12) (العبارة (11) (غرس القيم في نفسية الطفل والتي تعمل على تنمية الصفات اللازمة للمواطن الصالح المراد إعداده في إطار هذه الفلسفة، حيث في ظلها ينمو الاتجاه والميل عند الطفل نحو الأشياء حيث تتجسد على شكل موقف أو سلوك)، العبارة (12) (تنمية العلاقات الاجتماعية حيث يميل الطفل بطبيعته للحياة مع الجماعة ونجد التلاميذ بصفة خاصة يميلون للتجمع بعضهم مع بعض للعب أو التسامر أو لأي غرض آخر) على نفس المتوسط الحسابي (2.91)) في حين حصلت العبارة (10) (توجه الأسس في ثناياه التلميذ إلى التغيير المستمر إلى السلوك الحسن وبعث قيم التعاون والتسامح) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.78) والعبارة (7) (وضوح النظرية التربوية وقوانين التعليم التي يقوم عليها المنهاج) متوسط حسابي وقيمته (2.83). والعبارة(8) (تسلسل الأفكار من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد) متوسط حسابي وقيمته(2.87).

كما يبين الجدول، أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.87) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس بدرجة كبيرة.

يمكن تفسير توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس بدرجة كبيرة إلى تمتع الكتاب المدرسي باهتمام من طرف وزارة التربية، حيث بذلت لجنة المناهج جهودا من أجل توفر المنهاج على أسس تربوية واجتماعية ونفسية تستجيب لحاجات الطفل، مستمدة من أسس محلية ودولية وإقليمية وتم صقلها في قوالب وخبرات محلية وطنية لتشكل معا منظومة غنية بالعمل التربوي. كما أنى ألاحظ مبالغة حول اتجاهات المعلمين نحو الأسس ربما يعود ذلك لقلة الوعي والدراية لهذه الأسس والقيم التربوية وكيف تستمد من البيئة المحلية، خاصة وأن المنهاج اغفل القيم الدينية ولم يشر إليها بتاتاً ا، بل ترك الأمر للمعلم فله حرية إدراج بعض السور و الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، كما لم يتعرض المنهاج لله عز وجل أو لسيرة النبي محمد(ﷺ).

ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار العينة الأحادية (ت)One Sample T Test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس وبين الوسط الفرضي (1.5)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (24): نتائج اختبار لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس وبين الوسط الفرضي (1.5)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2.87	0.159	41.423	22	0.000

وتبين هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس والذي بلغت قيمته (2.87) وبين الوسط الفرضي (1.5) وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس.

2-1-3- من حيث الأنشطة التربوية:

الجدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
13	تنمى الأنشطة المقررة مهارات التلاميذ في مثل تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطريقة علمية.	2.74	0.449	كبيرة	1
16	تنمي وتقوي الصحة العقلية والجسمية للتلاميذ وإطلاق قدرات العقل المبتكرة والخلاقة.	2.70	0.470	كبيرة	2
17	تساعد التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم إلى أقصى حد ممكن.	2.61	0.656	كبيرة	3
18	تتح الفرص أمام التلاميذ لاختيار وتجريب قدراتهم على التفكير والابتكار.	2.57	0.896	كبيرة	4
15	تنمي الأنشطة صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير والتدريب عليها في مواقف ذات معنى ودلالة.	2.52	0.898	كبيرة	5
14	تناسب الأنشطة المقررة المستوى العقلي للأطفال من حيث مراعاة حاجاتهم وميولهم واستثارتها وتنمية ميول جديدة، مما يدفعهم للتعلم وتنشط العملية التعليمية بالفاعلية والدوام.	2.48	0.511	كبيرة	6
المجموع		**2.60**	**0.446**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (25)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية مرتبة تنازلًيا، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.48 – 2.74) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

حيث حصلت العبارة (13) (تنمى الأنشطة المقررة مهارات التلاميذ في مثل تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطريقة علمية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.74)، في حين حصلت العبارة (14) (تناسب الأنشطة المقررة المستوى العقلي للأطفال من حيث مراعاة حاجاتهم وميولهم واستثارتها وتنمية ميول جديدة، مما يدفعهم للتعلم وتنشط العملية التعليمية بالفاعلية والدوام) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.48). فيما حصلت العبارة (15) (تنمي الأنشطة صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير والتدريب عليها في مواقف ذات معنى ودلالة) على متوسط حسابي قيمته(2.52). وحصلت العبارة (16) (تنمي وتقوي الصحة العقلية والجسمية للتلاميذ وإطلاق قدرات العقل المبتكرة والخلاقة) على متوسط حسابي قيمته (2.70). والعبارة (17) (تساعد التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم إلى أقصى حد ممكن) على متوسط حسابي قيمته(2.61).والعبارة (18) (تتح الفرص أمام التلاميذ لاختيار وتجريب قدراتهم على التفكير والابتكار) على متوسط حسابي قيمته(2.57).

كما يبين الجدول، أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.60) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية بدرجة كبيرة.

بناء على ما سبق يمكن تفسير توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية بدرجة كبيرة إلى تنوع التمارين والأنشطة واختلافها من حيث المستويات العقلية للطفل وتسلسلها من السهل إلى الصعب واعتماد ها مداخل مختلفة للأنشطة وانتقالها من المحسوس إلى المجرد.

و لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار العينة الأحادية (ت)One Sample T Test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية وبين الوسط الفرضي (1.5)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (26): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية وبين الوسط الفرضي (1.5)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2.60	0.446	11.846	22	0.000

وتبين هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية والذي بلغت قيمته (2.60) وبين الوسط الفرضي (1.5) وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية.

2-1-4- من حيث الوسائل التعليمية:

الجدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
21	الصور والرسومات مزودة بمفتاح لتسهيل قراءة الصور والرسومات.	2.52	0.790	كبيرة	1
24	تتميز بالإجادة والإعداد والدقة الفنية وتعتمد على مادة علمية صحيحة وحديثة.	2.39	0.722	كبيرة	2
23	تتناسب الوسائل المستخدمة مع أهداف المقرر وتتصل بالموضوعات المقررة.	2.26	0.864	كبيرة	3
20	اشتقت من البيئة المحلية للطفل.	1.96	1.065	متوسطة	4
22	متنوعة من صور ورسومات وأشكال ولوحات وزيارات والرحلات ... تفي بتحقيق الأهداف المحددة في المقرر.	1.96	1.186	متوسطة	5
19	توجد في أماكنها المناسبة حيث يتناسب توزيعها في المقرر.	1.78	1.043	متوسطة	6
المجموع		**2.14**	**0.638**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (27) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية مرتبة تنازليا، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (1.78 – 2.52).

حيث حصلت العبارات (21، 24، 23) على درجة توفر كبيرة، كان أعلاها العبارة (21) (الصور والرسومات مزودة بمفتاح لتسهيل قراءة الصور والرسومات) حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.52)، (العبارة (23) (تتناسب الوسائل المستخدمة مع أهداف المقرر وتتصل بالموضوعات المقررة)(2.26).العبارة (24) (تتميز بالإجادة والإعداد والدقة الفنية وتعتمد على مادة علمية صحيحة وحديثة)(2.39)، بينما حصلت باقي العبارات على درجة توفر متوسطة كان أدناها العبارة (19) (توجد في أماكنها المناسبة حيث يتناسب توزيعها في المقرر) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (1.87)، وحصلت العبارة (20) (اشتقت من البيئة المحلية للطفل) على متوسط حسابي (1.96)، والعبارة (21) (الصور والرسومات مزودة بمفتاح لتسهيل قراءة الصور والرسومات)على متوسط حسابي(2.52)،والعبارة (22) (متنوعة من صور ورسومات وأشكال ولوحات وزيارات والرحلات ... تفي بتحقيق الأهداف المحددة في المقرر) على متوسط حسابي (1.96).

كما يبين الجدول أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.14) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة.

و يمكن تفسير توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة إلى عدم وجود اختلاف بين معلمي التربية التحضيرية في الحكم على معايير الوسائل التعليمية لحداثة وجود التربية التحضيرية في سلم التعليم ولوجود التشابه في الظروف التعليمية والدورات التدريبية، كما أن معظم معلمي التربية التحضيرية مارسوا التدريس بالمدرسة الجزائرية لفترة طويلة والتي كانت فيها المدرسة الجزائرية تفتقد لمعظم الإمكانات والوسائل التعليمية البسيطة ولما توفرت بنسبة لو محدودة نلاحظ وجود هذا التشابه لان كل جديد محمود حتى يظهر ضده.

ولاختبار الفرضية تم استخدام اختبار العينة الأحادية (ت)One Sample T Test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية وبين الوسط الفرضي (1.5)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (28): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية وبين الوسط الفرضي (1.5).

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2.14	0.638	4.846	22	0.000

وتبين هذه النتيجة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية والذي بلغت قيمته (2.14) وبين الوسط الفرضي (1.5)، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية.

2-1-5- من حيث إستراتيجية التدريس:

الجدول (29): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة، بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
25	تتلاءم والمحتوى المقرر مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها.	2.87	0.344	كبيرة	1
29	تستثير دوافع التلاميذ وتشوقهم إلى التعلم .	2.74	0.449	كبيرة	2
28	تتيح للتلاميذ الممارسة العملية للسلوكيات المراد تعلمها.	2.65	0.487	كبيرة	3
27	تتلاءم ومستوى التلاميذ واتجاهاتهم مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلم.	2.61	0.499	كبيرة	4
26	تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.	2.57	0.662	كبيرة	5
30	تتيح فرصة التعلم الذاتي للطفل لكي يعلم نفسه يبحث عن الحقائق والمجهولات من مصادرها المختلفة.	2.39	0.783	كبيرة	6
المجموع		**2.66**	**0.346**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول، (29) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس مرتبة تنازلًيا، حيث تراوحت قيم متوسطاتها ما بين (2.39 – 2.87) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

حيث حصلت العبارة (25) (تتلاءم والمحتوى المقرر مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.87)، في حين حصلت العبارة (30) (تتيح فرصة التعلم الذاتي للطفل لكي يعلم نفسه يبحث عن الحقائق والمجهولات من مصادرها المختلفة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.39).

فيما حصلت العبارة (26) تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ) على متوسط حسابي (2.57)، والعبارة (27) (تتلاءم ومستوى التلاميذ واتجاهاتهم، مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلم) على متوسط حسابي (2.61). والعبارة (28) (تتيح للتلاميذ الممارسة العملية للسلوكيات المراد تعلمها) على متوسط حسابي (2.65) والعبارة (29) (تستثير دوافع التلاميذ وتشوقهم إلى التعلم) على متوسط حسابي (2.74).

كما يبين الجدول، أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.66) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس بدرجة كبيرة.

بناء على ما سبق يمكن تفسير توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس بدرجة كبيرة، إلى تنوع إستراتيجية التدريس من حل المشكلات إلى إستراتيجية اللعب...، في المنهاج الدراسي، وهي أساليب حديثة لم يستعملها المعلمون من قبل خلال مسارهم التعليمي خاصة القدامى منهم والجديد دائما يتلقى استحسانا من المعلمين على اعتباره جديد يحتاج إلى وقت، لاكتشاف عيوبه ونقائصه.

ولاختبار الفرضية، تم استخدام اختبار العينة الأحادية (ت)One Sample T Test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس وبين الوسط الفرضي (1.5)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (30): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس وبين الوسط الفرضي (1.5).

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2.66	0.346	16.059	22	0.000

وتبين هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس والذي بلغت قيمته (2.66) وبين الوسط الفرضي (1.5)، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس.

2-1-6- من حيث التقويم:

الجدول (31): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
35	تثير الأسئلة دافعية الأطفال للتعلم والتفكير.	2.91	0.288	كبيرة	1
32	يحقق الأهداف التعليمية المحددة.	2.91	0.288	كبيرة	2
34	يثير دافعية التعليم للمزيد من التعليم والتفكير.	2.83	0.388	كبيرة	3
36	هناك تقويم ختامي يستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج الدراسي مما يحقق أهداف المنهج الدراسي المقرر.	2.83	0.491	كبيرة	4
31	يحدد مستوى تحصيل التلاميذ في الجوانب المختلفة.	2.78	0.422	كبيرة	5
33	تصحيح المسار الفعل التعليمي.	2.74	0.689	كبيرة	6
المجموع		**2.83**	**0.167**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول(31) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم مرتبة تنازلًيا، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.74 – 2.91) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

حيث حصلت العبارة (35) (تثير الأسئلة دافعية الأطفال للتعلم والتفكير) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.91)، في حين حصلت العبارة (33) (تصحيح المسار الفعل التعليمي) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.74).

فيما حصلت العبارة (31) (يحدد مستوى تحصيل التلاميذ في الجوانب المختلفة) على متوسط حسابي (2.78)، والعبارة (32)(يحقق الأهداف التعليمية المحددة) على متوسط حسابي (2.91)، والعبارة (34) (يثير دافعية التعليم للمزيد من التعليم والتفكير) على متوسط حسابي (2.83)، والعبارة (36) (هناك تقويم ختامي يستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج الدراسي مما يحقق أهداف المنهج الدراسي المقرر) على متوسط حسابي (2.83).

كما يبين الجدول، أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.83) ودرجة توفر كبيرة، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم بدرجة كبيرة.

بناء على ما سبق، يمكن تفسير توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم بدرجة كبيرة إلى خضوع معظم معلمي التعليم التحضيري إلى دورات تدريبية تعقدها وزارة التربية والتعليم إلى تشابه استخدام المعلمين لطرق التقويم، حيث تدرج ضمن الأساليب التي يمارسها المفتشون التربويون مع معلمي التربية التحضيريةالأمر الذي أوجد تشابها كبيرًا بين معلمي التربية التحضيرية من حيث رؤيتهم للمنهاج أو حتى تدريسه.

ولاختبار الفرضية، تم استخدام اختبار العينة الأحادية (ت)One Sample T Test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقييم وبين الوسط الفرضي (1.5)، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (32): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقييم وبين الوسط الفرضي (1.5).

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
2.83	0.167	38.367	22	0.000

وتبين هذه النتيجة ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي للعبارات المتعلقة بتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم والذي بلغت قيمته (2.83) وبين الوسط الفرضي (1.5)، وهذا يدل على توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم.

2-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق ذات دالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة، حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

2-2-1- حسب السن: ولاختبار هذه الفرضية، تم إجراء اختبار كروسكال ويلز Kruskal-Walls لمعرفة دلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة ، تبعا لمتغير السن وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (33): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير السن

المجال	السن	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأهداف	من 23 – 29	6.00	5.524	4	0.238
	من 35 – 41	12.63			
	من 41 – 47	9.31			
	من 47 – 53	15.21			
	من 53 – 59	16.25			
الأسس	من 23 – 29	13.25	3.848	4	0.427
	من 35 – 41	15.63			
	من 41 – 47	10.56			
	من 47 – 53	12.93			
	من 53 – 59	6.00			
الأنشطة التربوية	من 23 – 29	5.50	2.995	4	0.559
	من 35 – 41	12.25			
	من 41 – 47	11.50			
	من 47 – 53	13.14			
	من 53 – 59	16.00			
الوسائل التعليمية	من 23 – 29	3.50	7.068	4	0.132
	من 35 – 41	11.13			
	من 41 – 47	10.06			
	من 47 – 53	16.14			
	من 53 – 59	15.50			
إستراتيجية التدريس	من 23 – 29	5.50	7.387	4	0.117
	من 35 – 41	18.50			
	من 41 – 47	9.19			
	من 47 – 53	12.86			
	من 53 – 59	13.75			
التقييم	من 23 – 29	7.50	7.636	4	0.106
	من 35 – 41	17.38			
	من 41 – 47	8.19			
	من 47 – 53	13.64			
	من 53 – 59	15.25			

يتضح من الجدول (33)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعا لمتغير السن في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي، المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت أعمارهم.

بناء على ما سبق، يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة، تبعًا لمتغير السن في جميع المجالات لحداثة مرحلة التعليم التحضيري في الجزائر بشكله الحالي، فرغم اختلاف السن (23-59) إلا أنه فيه تشابه واتفاق بين وجهات النظر المعلمين في تقويم المنهاج الدراسي، وهذا يعود أيضا إلى الدورات التكوينية التي تعقدها وزارة التربية باستمرار لتعريف المعلم بالتربية التحضيرية، مهما كان سنهم؛ مما ترك لديهم انطباعا واحدا ومتشابها حول جميع المجالات مهما كانت أعمارهم.

2-2-2- حسب المؤهل العلمي: ولاختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار كروسكال ويلز Kruskal-Walls لمعرفة دلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة ، تبعا لمتغير المؤهل العلمي وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (34): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأهداف	رابعة متوسط	3.50	2.038	3	0.565
	ثالثة ثانوي	13.04			
	جامعي	12.00			
	أخرى	11.20			
الأسس	رابعة متوسط	8.50	3.208	3	0.361
	ثالثة ثانوي	10.46			
	جامعي	16.10			
	أخرى	12.30			
الأنشطة التربوية	رابعة متوسط	13.00	1.187	3	0.756
	ثالثة ثانوي	11.00			
	جامعي	11.50			
	أخرى	14.70			
الوسائل التعليمية	رابعة متوسط	4.00	2.495	3	0.476
	ثالثة ثانوي	12.79			
	جامعي	9.80			
	أخرى	13.90			
إستراتيجية التدريس	رابعة متوسط	2.00	4.825	3	0.185
	ثالثة ثانوي	10.42			
	جامعي	14.80			
	أخرى	15.00			
التقييم	رابعة متوسط	11.00	0.207	3	0.976
	ثالثة ثانوي	11.96			
	جامعي	13.00			
	أخرى	11.30			

يتضح من الجدول (34)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، في جميع المجالات مهما كانت مؤهلاتهم العلمية.

يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات رغم اختلاف المؤهلات العلمية (4 متوسط،3 ثانوي، المعهد التكنولوجي،، جامعي) إلى معاصرة المعلمين ذي المؤهلات العلمية السابقة (متوسط – سنة ثالثة ثانوي – بكالوريا + تكوين) إلى مرحلة التربية التحضيرية غير المجانية وتدريسها والتعرف على مضامينها بشكل جيد، وملاحظة التغير الذي حدث بعد عدة طبعات تجريبية مرت على المناهج الدراسية جمعيها، ووقوفهم على التقدم الملاحظ في صياغة المنهاج بعد ما كان في فترة سابقة (قبل 2003) عرضة الاجتهادات الفردية، حيث لاحظوا التقدم الحاصل خلال سنوات تدرسهم كما نقلوا هذه المعلومات إلى زملائهم في العمل مما أدى إلى تشابه وجهات النظر.

3-2-2- حسب الخبرة: ولاختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار كروسكال ويلز Kruskal-Walls لمعرفة دلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعا، لمتغير الخبرة وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (35): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية، تبعا لمتغير الخبرة.

المجال	الخبرة	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأهداف	من 5 - 10	19.50	1.625	2	0.444
	أكثر من 11	12.63			
	غير ذلك	11.11			
الأسس	من 5 - 10	18.00	3.329	2	0.189
	أكثر من 11	14.44			
	غير ذلك	10.18			
الأنشطة التربوية	من 5 - 10	19.00	2.241	2	0.326
	أكثر من 11	13.56			
	غير ذلك	10.61			
الوسائل التعليمية	من 5 - 10	17.00	0.937	2	0.626
	أكثر من 11	10.63			
	غير ذلك	12.43			
إستراتيجية التدريس	من 5 - 10	20.00	2.425	2	0.297
	أكثر من 11	13.44			
	غير ذلك	10.61			
التقويم	من 5 - 10	19.50	1.488	2	0.475
	أكثر من 11	12.06			
	غير ذلك	11.43			

يتضح من الجدول (35)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير الخبرة في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت خبراتهم.

يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير الخبرة في جميع المجالات إلى تبادل الخبرات بين معلمي التربية التحضيرية واتفاقهم على رأي واحد، واعتبار المنهاج الدراسي خطوة جيدة تحتاج إلى دعم، مقارنة بالسنوات السابقة التي كانت غير مجانية، ويحظى بها عدا أبناء الطبقة المثقفة والغنية، كما أنمرحلة التعليم التحضيري المجانية فتحت طريقًا أمام أبناء الأرياف التي كانت مدارسهم تخلو من التعليم التحضيري.

2-2-4- حسب سنوات التدريس بالقسم التحضيري: لاختبار هذه الفرضية تم إجراء اختبار كروسكال ويلز Kruskal-Walls لمعرفة دلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول(36): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية تبعا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

المجال	سنوات التدريس	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأهداف	سنة	8.25	1.582	2	0.453
	سنتان	12.50			
	أكثر من ذلك	12.89			
الأسس	سنة	13.25	3.502	2	0.174
	سنتان	16.10			
	أكثر من ذلك	10.18			
الأنشطة التربوية	سنة	12.25	0.256	2	0.880
	سنتان	13.20			
	أكثر من ذلك	11.50			
الوسائل التعليمية	سنة	9.00	1.126	2	0.570
	سنتان	13.70			
	أكثر من ذلك	12.25			
إستراتيجية التدريس	سنة	11.63	1.504	2	0.471
	سنتان	15.20			
	أكثر من ذلك	10.96			
التقويم	سنة	7.50	2.747	2	0.253
	سنتان	14.40			
	أكثر من ذلك	12.43			

يتضح من الجدول (36)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة، تبعًا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت سنوات تدريسهم بالقسم التحضيري.

يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة، تبعًا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري في جميع المجالات إلى اتباع جميع المعلمين إلى تعليمات وزارة التربية الوطنية وإلى الدورات التدريبية التي تعقدها مديرية التربية بشكل دوري وإلى تبادل الخبرات بين المعلمين خاصة بين الذين يدرسون بالقسم التحضيري منذ سنة وهي لأول مرة والذين يدرسون به أكثر من ثلاث سنوات؛ مما أثر على وجهات النظر بين المعلمين وجعلها متشابهة.

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤلات:

سأتناول في هذا العنصر، مناقشة نتائج الدراسة التي توصلت إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة.

1- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: هل يتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف والأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم؟.

بعد التحليل الكمي لبيانات استمارة تحليل المضمون الكتاب التربية التحضيرية ينبغي القيام بالتحليل الكيفي للبيانات المجمعة من الاستمارة من خلال تفسير كل تلك النسب المسجلة في التحليل الكيفي للفئات المذكورة قصد الإجابة على السؤال الأول المذكور أعلاه، للوصول إلى نتائج دقيقة والتي يمكن تحليلها وتفسيرها بالشكل الأتي:

1-1- فئة الأهداف: أشارت نتائج تحليل البيانات الكمية، أن الأهداف الموجودة في الكتاب المدرسي، قد بنيت على غايات ومقاصد مستقبلية يرجى تحقيقها من خلال العملية التعليمية، فهي التي يعول عليها في إحداث التغيير المقصود في سلوك الطفل، وذلك يتضح من خلال وضوحها وكتابتها في مقدمة الصفحة لكل درس وأخذها لمساحة كبيرة من الكتاب المدرسي، وهذا ما يوضحه الجدولان(19-20) ،فالأهداف في كتاب الأول "دفتر الأنشطة اللغوية" أخذت نسبة(29.11%)، أما في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية" فكانت نسبتها (23.91%)، حيث تنوعت الأهداف بين التعليمية والإجرائية والسلوكية، فجاءت الأهداف التعليمية في الكتاب الأول (الجدول:07) بنسبة (88.81%)، والأهداف الإجرائية (8.07%)، والأهداف سلوكية بنسبة (3.10%)، كما جاءت الأهداف التعليمية في الكتاب الثاني (الجدول:08) بنسبة (83.46%)، والأهداف الإجرائية (11.81%)، والأهداف سلوكية بنسبة (4.42%).

وتفسر النتائج على ضوء النسب المتحصل عليها أن المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بنسبة معتبرة، فالأهداف التعليمية التي هي وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية الطفل نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، حيث تتحول الأهداف بعد العملية التعليمية إلى الغاية المتوقعة، وترجمة ذلك إلى سلوك محسوس فكري أو حركي يمارسه التلميذ.

أما الأهداف الإجرائية: فهي غاية منظورة لموقف تعليمي وصدقها في التعبير عن طبيعة الطفل المرحلة وخصائصه وحاجاته ومشكلاته.

أما أهداف سلوكية: فهي نتيجة التعلم مقصودة تعبر عن نتيجة العملية التعليمية وما يعبر عنها التلميذ بالحد الأدنى للأداء حيث يترجم ذلك إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أو قيمي وتلاؤم الأهداف مع مستويات الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية ومراعاتها للميول والاستعدادات؛ مما يساعد على تربية وتنشئة الطفل في صورة متكاملة ومتوازنة قادرة على الاندماج في الوسط المدرسي في السنة المقبلة. وإكسابه خبرات ومهارات تساهم في تنمية جوانب شخصيته المعرفية والوجدانية والحركية، حيث تم صياغة الأهداف تتوافق مع المرحلة

التحضيرية وغاياتها، والتي تسعى إلى تنشئة اجتماعية سليمة للطفل الجزائري، في إطار فلسفة المجتمع وعاداته، وتقاليده من أجل تشكيل السلوك الصحيح والبعد عن التربية العائلية السلبية والاهتمام بشخصية الطفل الجسمية والحركية والعقلية والاجتماعية والمعرفية والحسية...لتأسيس قاعدة تربوية، حتى يصبح مهيأً للمرحلة الابتدائية(سنة أولى ابتدائي).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت أن درجة تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من عناصر منهاج التربية الاجتماعية لرياض الأطفال: من حيث الأهداف عالية جدا.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (إلهام عبد الحميد: 2008)، حيث بينت أن منهج القيم والأخلاق، ثري بالقيم والعلاقات الاجتماعية والإنسانية التي يحتاجها الطفل في هذه السن، وتوصلت في الأخير إلى أن الأهداف المعرفية يمكن تحقيقها إلا أن الأهداف المهارية والوجدانية يصعب تحقيقها من خلال المناخ الصفي.

1-2- فئة الأسس: أشارت نتائج تحليل البيانات، أن الأسس موجودة في الكتاب المدرسي في شكل منظومة من القيم والمستمدة من المجتمع الجزائري، والتي نظمها منهاج التربية التحضيرية في شكل مجموعة من القيم، إلا أنها محدودة جدًا نظرًا لأن الطفل في هذه السن لا يستوعب الكثير منها حيث أخذت أدنى النسب المسجلة في كتابي التربية التحضيرية، وهذا ما يوضحه الجدولان (19-20)، ففي الكتاب الأول "دفتر الأنشطة اللغوية" كانت بنسبة (4.88%)، والكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية" كانت النسبة (1.50%)، ورغم قلتها إلا أنها تعمل على غرس بعض القيم في نفسية الطفل المراد إعداده في إطار الفلسفة التربوية للمجتمع، وفي ظلها ينمو الاتجاه والميل عنده، حيث تتجسد على شكل موقف أو سلوك، حيث وجدت في الكتاب الأول(الجدول:09) القيم التالية:القيم الوطنية (11.11%)، والقيم الهوية بنسبة (25.92%)، والقيم الاجتماعية بنسبة (14.81%)، والقيم الاقتصادية بنسبة (22.22%)، والقيم النفسية (14.81%)، والقيم الخلقية (11.11%).

ووجدت القيم في الكتاب الثاني (الجدول 10) الشكل التالي:القيم الوطنية (12.50%)، والقيم الهوية (12.50%)، والقيم الاقتصادية (12.50%)، والقيم الخلقية (12.50%).

ويمكن تفسير ذلك، بأن المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس، كانت النسبة محدودة جدًا ولا تعبر عن خصائص وحاجات الطفل في هذه المرحلة، رغم اجتهاد واضع المنهاج الدراسي في التنويع منها ومحاولة صياغتها بطريقة واضحة مستمدة من ثقافة المجتمع الجزائري، من خلال التأكد على قيم الانتماء للوطن والاعتزاز به وبعث بعض قيم التعاون والتسامح وغرس بعض القيم النفسية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى في نفسية الطفل، والتي تعمل على تنمية الصفات اللازمة للمواطن الصالح، إلا انه ما يلاحظه على الأسس هو غموضها وبعدها عن البيئة المحلية وثقافية للمجتمع الجزائري وإهمالها للقيم الدينية والأخلاقية المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية، حيث لم يتضمن

الكتاب ولا إشارة إلى الله عز وجل أو إلى الرسول محمد (ﷺ)، ولا إلى أنشودة تحث وتبين العقيدة الإسلامية الصحيحة أو أركان الإسلام، حتى أن مادة التربية الإسلامية لم يتم الإشارة إليها في الدفترين معًا، بل تم تحجيمها، رغم أن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى تربية أخلاقية ودينية حيث ترك واضع المنهاج المجال للمعلم ليجتهد ويدرج بعض الآيات القرآنية والسور والأحاديث الشريفة، كما أنه لم يوضح النظريات التربوية الحديثة التي تم الاستناد إليها في صياغة هذا الكتاب رغم أن التربية الحديثة تؤكد على ضرورة بناء المناهج التربوية على الأسس الاجتماعية والنفسية والطبيعية والمعرفية والنفعية والإسلامية،...وصياغتها ضمن الفلسفة التربوية للمجتمع والمستمدة من القيم والاتجاهات والمعتقدات الدينية والاجتماعية الخاصة، حتى يستطيع الطفل تشربها والإيمان بها فيما بعد. كما أن معظم النظريات التربوية التي تناولت تربية الطفل في الفكر الإسلامي عند كل من ابن سحنون، أبي حامد الغزالي وابن سينا وابن خلدون وغيرهم، نصحوا بضرورة تعليم الأطفال القرآن في سن مبكرة، من خلال تدرس الأولاد والبنات في الكتاب أو المسجد مبادئ القراءة والكتابة والحساب وقواعد اللغة والدين، وكان القرآن هو الكتاب الأساس للقراءة على اختلاف المذاهب والأمصار.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير مع ما أتت به نتائج دراسة (إلهام عبد الحميد: **2008**)، حيث بينت نتائج الدراسة أن منهج القيم والأخلاق –هو مادة شبيهة بالتربية الإسلامية عندنا- ينظر إليه على أنه مادة زائدة ولم يهتم به، كما أنه ليس له حصة مخصصة ولا يجرى فيه امتحان؛ مما يعكس صورة المادة لدى التلاميذ على أنها مادة ليس لها أهمية أو مكان مؤكدة في الأخير على ضرورة عدم إغفال الجانب الأخلاقي القيمي الذي من خلاله يثبت المتعلم هويته وخصوصيته وعلى ضرورة الانتقال في دراسة القيم من شكلها النظري الموضوعي إلى شكلها التطبيقي وتعليمها للناشئة، كرد فعل على تحولات العصر التي انعكس أثرها على منظومة القيم.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية، إلى مع ما أتت به نتائج دراسة (فتيحة كركوش: الجزائر) والتي نبهت إلى ضرورة تبني إستراتيجية تربوية شاملة معتمدة على أسس منهجية مدروسة.

1-3- فئة الأنشطة: أشارت نتائج تحليل البيانات الكمية أن الأنشطة متوفرة في الكتاب المدرسي، حيث تم تنظيم الأنشطة في شكل جهد عقلي وبدني يقوم به المعلم ويبذله التلميذ أو كلا هما معًا داخل القسم وخارجه أو داخل المدرسة وخارجها؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وقد أخذت الأنشطة مساحة متوسطة من الكتاب المدرسي، وهذا ما يوضحه الجدولان (19-20) حيث أخذت الأنشطة في الكتاب الأول "دفتر الأنشطة اللغوية"، المرتبة الرابعة وذلك بنسبة (15.73%)، أما في الكتاب الثاني "دفتر الأنشطة العلمية" فأخذت المرتبة نفسها وذلك بنسبة (17.13%) ، وكانت الأنشطة في الكتاب الأول متنوعة، وهذا ما يوضحه الجدول (11) من أنشطة لغوية بنسبة (31.03%) وأنشطة اجتماعية (3.44%) وأنشطة علمية (11.49%) وأنشطة فنية (51.72%) وأنشطة بدنية (2.29%)، وفي ظل هذه الأنشطة التربوية التعليمية يكتسب الطفل جملة من المهارات والتدريبات المتعلقة بالقراءة ونشاط اللغة والكتابة والنشاط الاجتماعي الفني البناء ودوره في تمكن الطفل من ممارسة النشاط العلمي

بالملاحظة والتجريب والمقارنة وبالبحث والتصنيف والاستنتاج، أما الكتاب الثاني دفتر الأنشطة العلمية فقد ضم جملة من الأنشطة، وهذا ما يوضحه الجدول (12) المتمثلة في: الأنشطة اللغوية بنسبة (16.48%)، والأنشطة الرياضية بنسبة (38.46%)، والأنشطة العلمية (19.78%)، والأنشطة الفنية (16.48%)، والأنشطة الاجتماعية (8.79%)، وكلها أنشطة تساعد في الوصول بالطفل إلى التربية البيئية واكتشاف العالم البيولوجي، الإنسان، الحيوان، النبات.

ويمكن تفسير النتائج على ضوء النسب المتحصل عليها، بأن المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة بنسبة متوسطة، فجاءت متنوعة ومتعددة من الأنشطة اللغوية (التعبير الشفوي ونشاط القراءة و نشاط الكتابة) والاجتماعية والفنية (رسم - جمع الصور تشكيل أجسام) والبدنية والرياضية...التي تساهم في التنشئة الاجتماعية السليمة للطفل من خلال تلبية حاجاته الاجتماعية والنفسية والعقلية والحركية، وما يؤخذ على الأنشطة أنها سهلة لا تستدعي التفكير ولا تشجع على الإبداع والتخيل وإبراز القدرات الفردية التي يتميز بها طفل المرحلة، ولا حتى إبداء رأيه إلا في الحالات النادرة جدا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير مع ما أتت به نتائج دراسة (زبيدة الحطاح2008) في إغفال المنهاج الدراسي للتفكير والإبداع والتخيل عند طفل المرحلة التحضيري، وأوصت بضرورة قيام المنهاج على أنشطة تمكن الطفل من التعبير الحركي والموسيقي..، مؤكدة أنها تعمل على تنمية التفكير الإبداعي، وهذا يعود إلى التخيل الواسع الذي يتميز به طفل المرحلة التحضيرية، من حب الاستطلاع والاكتشاف.

1-4- فئة الوسائل التعليمية: أشارت نتائج عرض وتحليل البيانات الكمية أن الوسائل التعليمية في الكتاب المدرسي، أخذت مساحة كبيرة من الكتاب المدرسي، وهذا ما يوضحه الجدولان (19-20)، فأخذت الوسائل التعليمية في الكتاب الأول المرتبة الثانية وذلك نسبة (27.84%)، كما أخذت في الكتاب الثاني نفس الرتبة وذلك بنسبة (27.30%)، وتوفرت الوسائل التعليمية في الكتاب الأول في شكل الصور والتلوين وإلصاق الصور، وهذا ما يظهره الجدول (13) أن الوسائل التعليمية الموجودة في الكتاب متعددة ومتنوعة من خلال التلوين الذي أخذ المرتبة الأولى (59.74%)، تليها الصور بنسبة (30.51%)، ثم الرسم بنسبة (6.49%) ،أخيرًا إلصاق الصور بنسبة (3.24%)، والملاحظ على البيانات أن نشاط التلوين قد أخذ مساحة كبيرة من الوسائل بالمقارنة مع الوسائل الأخرى، من خلال تلوين صور الحيوان والنبات وتلوين أدوات مدرسية ومنزلية، أما في الكتاب الثاني فقد جاءت الوسائل التعليمية متنوعة، وهذا ما يبنه الجدول(14) حيث تعددت الوسائل من الصور بنسبة (57.24%)، ثم التلوين بنسبة (31.03%)، يليها الرسم بنسبة (8.96%)، وأخيرًا إلصاق الصور بنسبة (2.75%)، والملاحظ على البيانات أن مساحة كبيرة من الكتاب كانت للصور لحاجة الطفل في هذه المرحلة لتوضيح وتمثيل الأشياء صورة وصوت لما تلعبه الصور كوسائل مساعدة لكل من المعلم والمتعلم في تسهيل عمليتي التعلم والتعليم، حيث تنوعت بين صور الحيوان وصور النبات وغيرها من صور أدوات تكنولوجية وسائل

نقل وصور الإنسان وصور المواد الغذائية حيث تمثلت في صور مواد غذائية نباتية وحيوانية ومصنوعة في صور موضحة للطفل أنواع الأغذية، تلك الوسائل وأدوات التعليمية المتوفرة في الفضاء التربوي من خلال برامج وأنشطة تربوية التي يقررها المنهاج، وما وظفه من أدوات ووسائل مثل الصور والرسومات والرسم وإلصاق الصور.

ويمكن تفسير النتائج على ضوء النسب المتحصل عليها بأن المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي، من حيث الوسائل التعليمية وبالتالي توفرها بنسبة محدودة رغم محاولة واضح الكتاب التنويع من الأدوات ووسائل التعليمية مثل، الصور والرسومات والألعاب التربوية، ووجودها في أماكنها المناسبة، مشتقة من البيئة المحلية للطفل. إلا أن هذه الوسائل تقليدية، لا تتميز بالإجادة وبالدقة الفنية، بعيدة كل البعد عن الوسائل العلمية الحديثة التي تدفع الطفل لممارستها والتشوق إليها، فهي لا تستجيب لمتطلبات العصر الرقمي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى مع ما أتت به نتائج دراسة (زبيدة الحطاح2008) في إغفال المنهاج الدراسي لاستحداث وسائل تعليمية عصرية تشجع الطفل على التعلم، وتشوقه إلى الأنشطة التربوية.

1-5- فئة إستراتيجية التدريس: أشارت نتائج تحليل البيانات الكمية أن إستراتيجية التدريس قد أخذت مساحة معتبرة من الكتاب المدرسي، وهذا ما يبنه الجدولان (19-20) في الكتاب الأول، أخذت إستراتيجية التدريس المرتبة الثالثة وذلك نسبة (20.79%)، فيما أخذت في الكتاب الثاني الرتبة الأولى وذلك بنسبة (29.37%)، حيث تنوعت إستراتيجية التدريس في الكتاب الأول وهذا يتبين من خلال الجدول (15) في توجيه أسئلة بنسبة (64.34%)، وإثارة مشكلة بنسبة(25.21%)، ومحاولة اكتشاف بنسبة(10.43%)، حيث أخذت توجيه الأسئلة مساحة كبيرة من الكتاب من خلال توجيه عدة أسئلة للطفل ليقوم بحل تمارين الكتاب، كما تنوعت إستراتيجية التدريس في الكتاب الثاني، وهذا ما يبنه الجدول (16) حيث إن إستراتيجية التدريس قد تنوعت وتباينت نسبها بين توجيه الأسئلة (52.56%)، ثم محاولة الاكتشاف (30.76%)، بعدها إثارة مشكلة (16.66%)، ويلاحظ أن إستراتيجية توجيه الأسئلة قد أخذت مساحة كبيرة من الكتاب، حيث تنوعت بين تمارين لون (29.48%)، وضع (17.94%)، وارسم (5.12%)، ثم محاولة اكتشاف التي تنوعت بين اكتشف (15.38%)، واربط (15.38%)، هي كلها إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإستراتيجيات مناقشات أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات التي يقررها المنهاج، ويستفيد منها المعلم في تسيير التربية في القسم التحضيري.

ويمكن تفسير النتائج على ضوء النسب المتحصل عليها أن المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي، من حيث إستراتيجية التدريس، حيث كانت النسبة متوسطة، رغم محاولة واضع المنهاج التنويع من استراتيجيات التدريس، إلا أن معظمها اعتمدت على أسئلة جاهزة ذات جواب واحد، لا تفتح مجال للطفل للتفكير وتخيل حلول أخرى، من أجل إثارة الإبداع، حيث لم

يعتمد واضع الكتاب المدرسي على استراتيجيات حديثة مثل التعليم ذي المعنى والتعليم الاستكشافي وغيرها من الأساليب الحديثة التي تؤدي إلى تطوير استراتيجيات التفكير لدى الطفل، حيث تلح معظم النظريات التربوية الحديثة على أن يكون الطفل هو محور العملية التعليمية ويشجع على الإبداع والابتكار، وأن يستجيب المنهاج التربوي إلى حاجات الطفل ومشكلاته، من خلال مراعاة التسلسل المنطقي من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد لاسيما أن طفل التعليم التحضيري يمر بمرحلة ما قبل العمليات على حد تعبير جان بياجيه، كما يجب أن يتناسب المنهاج مع القدرات المعرفية والحسية والحركية للطفل، وهذا ما جاء به منهج فروبل ومنتسوري، كما لا يخرج المنهاج عن حياة الطفل اليومية وهذا ما أكده جون ديوي.

لذلك لابد من إعادة النظر في إستراتيجية التدريس وتفعيلها باستراتيجيات حديثة مرتبطة بواقع الطفل الاجتماعي والنفسي والعقلي والحركي؛ لآن غياب إستراتيجية التدريس الفعالة يعرقل تحقيق أهداف التربية التحضيرية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي:1994) والمتعلقة بأسلوب تدريس المعلمة داخل الصف، غير متفقة مع ما جاءت به التربية الحديثة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (إلهام عبد الحميد: 2008)، حيث بينت نتائج الدراسة أن منهج القيم والأخلاق يتعرض لبعض العراقيل التي تقف دون تحقيق أهداف المادة، كغياب إستراتيجية التدريس الفعال، واعتماد المعلم على التلقين فقط لعدم حصوله على أي دورة تدريبية.

1-6- فئة التقويم: أشارت نتائج تحليل البيانات الكمية أن التقويم في الكتاب المدرسي، أخذ التقويم مراتب متدنية من مساحة الكتاب المدرسي، وهذا ما يوضحه الجدولان (19-20)، وذلك أن أهداف المرحلة تربوية أكثر منها تعليمية، حيث أخذ التقويم في الكتاب الأول المرتبة الأخيرة وذلك بنسبة (1.62%)، كما أخذ في الكتاب الثاني نفس الرتبة وذلك بنسبة (0.73%)، وأن التقويم في كتاب الأول دفتر الأنشطة اللغوية يعتمد على الملاحظات التي يسجلها المربي في شبكة الملاحظات بعد نهاية كل وحدة تعليمية، وهذا ما يبينه الجدول (17) حيث يوجد تقويم بنائي (6.66%) يسجل من خلاله المربي المهارات المكتسبة أو في طريق الاكتساب وغير مكتسبة حسب إنجاز كل طفل وفق كل نشاط، وتقويم ختامي (3.33%) يلاحظ من خلاله المربي كل المهارات المكتسبة لدى الطفل خلال الموسم الدراسي كله، أما في الكتاب الثاني، فقد كان التقويم محدودًا جدًا يعتمد على ملاحظات المعلم، وهذا ما يبنه الجدول (18) تقويم بنائي (50%) وفق كل نشاط (الرياضيات والتربية العلمية) من خلال تسجيل مجموعة المهارات المكتسبة أو في طريق الاكتساب أو غير مكتسبة، وتقويم ختامي(50%) من خلال إحصاء كل المهارات المكتسبة، خلال الموسم الدراسي كله، على اعتبار أن الامتحان هو معرفة مدى النجاح في تحقيق أهداف العملية التربوية بكامل عناصرها وبيان الضعف والقوة في الوسائل التي استخدمت في تحقيق هذه الأهداف وذلك للعمل على تطويرها وتحسنها وإصلاح أي اعوجاج يعوق تحقيق هذه الأهداف كاملة أو بعض عناصرها.

ويمكن تفسير النتائج على ضوء النسب المتحصل عليها بأن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم، حيث كانت النسبة محدودة جِدا، رغم اجتهاد واضع المنهاج في إدراج تقويم بنائي يتم بتسجيل مجموعة المهارات المكتسبة أو في طريق الاكتساب أو غير مكتسبة، والتي يسجلها المربي في شبكات الملاحظة، وتقويم ختامي من خلال إحصاء كل المهارات المكتسبة لكل طفل خلال الموسم الدراسي، إلا أنه غير كاف في تقويم تلميذ المرحلة التحضيرية على اعتبار أن التقويم يعد عملية أساسية في التربية، لاسيما أنه يصدر حكمًا على عملية تعليمية أو على تحصيل الطفل، في مرحلة التعليم التحضيري، يقوم بتقويم مكتسبات التلميذ خلال العام الدراسي، والملاحظ على التقويم أيضا أنه لا يهتم بالفروق الفردية بين الأطفال، لا يحاول فرز الأطفال الأذكياء من غيرهم، بما أنه ليس هناك اختبار أو امتحان يجازى فيه كل طفل عن عمله وما يمكن الإشارة إليه هو ضرورة إعادة النظر، في طريقة تقويم الطفل في هذه المرحلة حتى نستطيع اكتشاف قدرات التلاميذ العقلية وقياس الذكاء وغيرها، كما ينبغي أن يتناسق التقويم مع الأهداف العامة للمنهاج وللنظام التربوي ككل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (فتيحة كركوش: الجزائر) والتي نبهت إلى أهمية إدراج التقويم كصيرورة ندرك من خلالها نقاط القوة والضعف في المنهاج الدراسي والمنظومة التربوية ككل.

بناء على ما سبق بينت نتائج الدراسة أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بنسبة معتبرة.

وأن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس حيث كانت النسبة محدودة جِدا.

أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية بنسبة متوسطة

أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية حيث كانت النسبة محدودة.

أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس وذلك بنسبة متوسطة.

أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم التي كانت النسبة محدودة جِدا.

وأن المنهج الدراسي يقوم على المواد المنفصلة ويؤكد أهمية إيصال المعرفة مجزأة عن طريق تقسيم المنهاج إلى موضوعات ومواد منفصلة، مثل الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، حيث تكون المواد منفصلة عن بعضها البعض، كما أن النشاطات تكون منفصلة عن بعضها مثل الكتابة والقراءة والحساب ويهتم بإيصال المعارف للأطفال ويتناسب مع قدرات الطفل العقلية وبيئته الاجتماعية، والملاحظ على المنهاج اهتمامه الكبير

بالمواد التعليمية العلمية مثل الرياضيات والتربية العلمية فهو أكثر تركيزا على النشاط الأكاديمي الذي يهتم بالمواد العلمية والإهمال واضح للمواد الترفيهية والدينية والأخلاقية مثل: الرسم ،والتربية الإسلامية، والموسيقى، وسماع الأناشيد التي يكون الطفل بحاجة ماسة إليها في هذه السن.

2- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة؟

سأوحال التحليل الكيفي وتفسير بيانات الاستبيان المسجلة، قصد الإجابة على السؤال الثاني المذكور أعلاه بالشكل الآتي:

يحتوى المحور الثاني للاستبيان على مجالات قائمة المعايير بمجالاتها الستة: (الأهداف، الأسس، الأنشطة، إستراتيجية التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم) وتعد متغيرات تابعة في إجابة المعلم التعليم التحضيري على تقويم كتاب التربية التحضيرية والتوصل إلى نتائج دقيقة من خلال التحليل وتفسير المعطيات فيما يلي:

2-1- مجال الأهداف: يحتوي على عبارات ضمت المعايير الخاصة بالأهداف، حيث بين الجدول (21) أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.72) ودرجة توفر كبيرة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.61 – 3.00) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

وهذا يدل على أن درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم للطفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة لمجال الأهداف بدرجة كبير، وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بدرجة كبيرة.

يتضح من النتائج السابقة توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بدرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك لاعتقاد المعلمين أن هناك اهتماًما كبيرًا توليه وزارة التربية الوطنية للطفل في مرحلة التعليم التحضيري لم يكن موجودًا في السابق عندما كان التعليم التحضيري غير مجاني، وعندما لم يكن هناك حتى دليل لمنهاج التعليم التحضيري، وكان الأمر متروكًا لاجتهادات مدير الروضة والمربيات؛ لذا فقد عمل القائمون على صياغة المنهاج وتأليفه وفق معايير الجودة العالية في اعتقادهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية، مع ما أتت به نتائج الدراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت أن درجة تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من عناصر منهاج التربية الاجتماعية لرياض الأطفال: من حيث الأهداف بدرجة عالية جدًا.

2-2- مجال الأسس: يحتوى على عبارات ضمت المعايير الخاصة بالأسس، حيث بين الجدول (23) أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.87) ودرجة توفر كبيرة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.78 – 2.91) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

وهذا يدل على درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم للطفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة، من حيث الأسس بدرجة كبيرة، وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس بدرجة كبيرة.

وبناء على النتائج السابقة يمكن تفسير توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس بدرجة كبيرة، حيث نلاحظ الاتفاق والتشابه بين معلمي التربية التحضيرية في الحكم على أن المنهاج الدراسي تميز باهتمام كبير من طرف وزارة التربية لم يكن موجودًا من قبل، وفرصة التعليم التحضيري فرصة ثمينة منحت للطفل الجزائري ينبغي تزكيتها حتى لو كانت فيها بعض النقائص التي ينبغي العمل على تجاوزها، حيث بذلت لجنة المناهج جهودًا من أجل صياغة المنهاج على أسس تربوية واجتماعية ونفسية، تستجيب لحاجات الطفل، مستمدة من أسس دولية وإقليمية، وتم صقلها في قوالب وخبرات محلية وطنية خاصة بالمجتمع الجزائري لتشكل معًا منظومة غنية بالعمل التربوي على حد تعبير معلمي التربية التحضيرية، رغم أن المنهاج أغفل الأسس الإسلامية التي هي من أبرز مقومات المجتمع الجزائري، إلا أن المعايير أخذت درجة كبيرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (إلهام عبد الحميد: 2008)، حيث بينت نتائج الدراسة أن منهج القيم والأخلاق أخذ مرتبة متدنية جدًا في ترتيب المواد حتى أنه لا يجرى فيه امتحان.

2-3- مجال الأنشطة: يحتوى على عبارات ضمت المعايير الخاصة بالأنشطة وقد بين الجدول(25) أن إجمالي العبارات، حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.60) ودرجة توفر كبيرة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.48 – 2.74) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

وهذا يدل على درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم للطفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة من حيث الأنشطة بدرجة كبيرة، بالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة بدرجة كبيرة.

وبناء على النتائج السابقة تبين توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة بدرجة كبيرة ويمكن تفسير اتفاق معلمي التربية التحضيرية حول ذلك إلى حداثة وجود التعليم التحضيري بكتبه وأنشطته وتنوع التمارين واختلافها من حيث المستويات العقلية للطفل وتسلسلها من السهل إلى الصعب، واعتمادها مداخل مختلفة للأنشطة وانتقالها من المحسوس إلى المجرد، وتناولها لجوانب معرفية وحركية واجتماعية...وهذا يتفق مع ما جاء به جون ديوي حينما أكد على ضرورة التركيز في صياغة المنهاج الدراسي على الجانب المعرف، بالإضافة إلى جوانب أخرى مثل النواحي الاجتماعية والنفسية الجسدية ويجب أن يشارك في تخطيط المادة الدراسية عدد من المختصين في هذا المجال.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير مع ما أتت به نتائج الدراسة: (منال محمد هنداوي:2004)، والتي بينت أن درجة تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من عناصر منهاج التربية الاجتماعية لرياض الأطفال: من حيث الأنشطة عالية جدًا.

2-4- مجال الوسائل التعليمية: يحتوي على عبارات ضمت المعايير الخاصة بالوسائل التعليمية، وقد بين الجدول (26) أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.14) ودرجة توفر كبيرة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (1.78 – 2.52).

وهذا يدل على درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة من حيث الوسائل التعليمية، وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة.

وبناء على النتائج السابقة، يتضح توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة، لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف بين معلمي التربية التحضيرية في الحكم على معايير الوسائل التعليمية لحداثة وجود التربية التحضيرية في سلم التعليم، ولوجود التشابه في الظروف التعليمية بميدان الدراسة والدورات التدريبية التي يحضرها كل معلم، حسب المقاطعات والمشكلات التي يتعرض لها الطفل ومعلمي التحضيري، رغم أن الوسائل التعليمية تقليدية وتفتقد إلى عنصر التشويق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (زبيدة الحطاح2008) في اعتماد المنهاج الدراسي على وسائل تعليمية تقليدية بعيدة عن الأساليب والوسائل التعليمية الحديثة، والتي تشجع الطفل على التعلم وتشوقه إلى الأنشطة التربوية.

2-5- مجال إستراتيجية التدريس: يحتوي على عبارات ضمت المعايير الخاصة بإستراتيجية التدريس، وقد بين الجدول (27) أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.66) ودرجة توفر كبيرة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.39 – 2.87) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

وهذا يدل على درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم للطفل في مرحلة التعليم التحضيري، ببعض مدارس مدينة المسيلة من حيث إستراتيجية التدريس، وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس بدرجة كبيرة.

وبناء على النتائج السابقة، يتبين توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس بدرجة كبيرة، ويمكن تفسير اتفاق المعلمين حول ذلك إلى تنوع إستراتيجية التدريس من حل المشكلات إلى إستراتيجية اللعب ...في المنهاج الدراسي، وهي أساليب حديثة لم يستعملها معلمو التحضيري من قبل خلال مسارهم التعليمي خاصة القدامى الذين كانوا يدرسون

بالمقاربة بالأهداف، ووجدوا صعوبة في الانتقال إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، كما أنهم ربما لم يتطلعوا إلى أساليب التدريس الحديثة، والجديد دائما يتلقى استحسانا من المعلمين، على اعتباره جديد يحتاج إلى وقت، لاكتشاف عيوبه ونقائصه.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أتت به نتائج دراسة (نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي:1994) والمتعلقة بأسلوب تدريس المعلمة داخل الصف، غير متفقة مع ما جاءت به التربية الحديثة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (إلهام عبد الحميد: 2008)، حيث بينت نتائج الدراسة أن منهج القيم والأخلاق يتعرض لبعض العراقيل التي تقف دون تحقيق أهداف المادة، كغياب إستراتيجية التدريس الفعال، واعتماد المعلم على التلقين فقط.

2-6- مجال التقويم: يحتوي على عبارات ضمت المعايير الخاصة بالتقويم وقد بين الجدول (30) أن إجمالي العبارات حصلت على متوسط حسابي قيمته (2.83) ودرجة توفر كبيرة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها من بين (2.74 – 2.91) وجميعها بدرجة توفر كبيرة.

وهذا يدل على درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم لتربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة من حيث التقويم بدرجة توفر كبيرة، وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل في مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم بدرجة كبيرة.

وبناء على ما سبق يتبين توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير ذلك إلى خضوع معظم معلمي التعليم التحضيري إلى دورات تدريبية تعقدها وزارة التربية والتعليم بشكل دوري، حيث تؤثر هذه الدورات في اتجاهات المعلمين وأساليب وطرق تقويم الطفل داخل القسم التحضيري؛ مما أدى إلى تشابه استخدام المعلمين لنفس طرق التقويم، وهذا يندرج ضمن الأساليب التي يمارسها المفتشون التربويون مع معلمي التربية التحضيرية، الأمر الذي أوجد تشابهاً كبيراً بين معلمي التربية التحضيرية من حيث رؤيتهم للمنهاج أو طريقة التقويم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت أن درجة تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط التربوية التي يجب أن تتوفر في كل عنصر من عناصر منهاج التربية الاجتماعية لرياض الأطفال: من حيث التقويم عالية جداً.

3- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري؟.

وللتوصل إلى نتائج دقيقة أحاول تفسير المعطيات فيما يلي:

3-1- حسب متغير السن: أحاول تحليل وتفسير المعطيات من أجل الإجابة على السؤال: هل توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير السن؟

يتضح من الجدول رقم (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير السن في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت أعمارهم.

ويتبين من النتائج السابقة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة، تبعًا لمتغير السن في جميع المجالات، ويمكن تفسير ذاك لحداثة مرحلة التعليم التحضيري في الجزائر بشكله المجاني، فرغم اختلاف السن (من 23 إلى59) (شباب -كهول) إلا أنه فيه اتفاق حول وجهات النظر بين معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي، وهذا يعود أيضا للمناقشات التي تتم بين الزملاء حول أهم المشكلات التي تعترضهم في القسم التحضيري وتشاورهم في الحل حيث لاحظت ذلك في معظم المدارس (ميدان الدراسة)، وربما يعود التشابه أيضًا إلى الدورات التكوينية التي تعقدها وزارة التربية باستمرار لتعريف المعلم بالتربية التحضيرية مهما كان سنهم؛ مما ترك لديهم انطباعًا واحدًا ومتشابهاً حول جميع المجالات مهما كانت أعمارهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:**2004**) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال، تعزى للمركز الوظيفي ومستوى الصف والمكان.

3-2- حسب متغير المؤهل العلمي: سأحاول تحليل وتفسير المعطيات من أجل الإجابة على السؤال: هل توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير المؤهل العلمي؟

يتضح من الجدول رقم (34) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة ، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت مؤهلاتهم العلمية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا

لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات رغم اختلاف المؤهلات العلمية (4 متوسط،3 ثانوي، المعهد التكنولوجي، جامعي) إلى معاصرة المعلمين ذوي المؤهلات العلمية القديمة (متوسط – سنة ثالثة ثانوي – بكالوريا + تكوين) لمرحلة التربية التحضيرية غير المجانية وتدريسها والتعرف على مضامينها بشكل جيد، حيث كان الأمر متروكًا لاجتهادات المربيات ومديرات الرياض الأطفال، ومعايشة معلمي التحضيري لهذا التغير الذي حدث بعد عدة طبعات تجريبية مرت على المناهج الدراسية جمعيها ووقوفهم على التقدم الحاصل في صياغة المنهاج بعد ما كان في فترة سابقة (قبل 2003) عرضة الاجتهادات الفردية، حيث شاهدوا التقدم خلال سنوات تدريسهم ونفلوا هذه الأخبار إلى زملائهم في العمل؛ مما أدى إلى تشابه وجهات النظر بينهم حول المنهاج.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (إعداد نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي:1994) والمتعلقة بمؤهل المعلمة وخبراتها وكفايتها غير متوافقة مع ما جاءت به التربية الحديثة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال، تعزى للمؤهل العلمي.

3-3- حسب متغير الخبرة: أحاول تحليل وتفسير المعطيات من أجل الإجابة على السؤال هل توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير والخبرة؟

يتضح من الجدول رقم (35) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير الخبرة في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت خبراتهم.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير الخبرة في جميع المجالات إلى تبادل الخبرات بين معلمي التربية التحضيرية واتفاقهم على رأي واحد، واعتبار المنهاج الدراسي خطوة جيدة تحتاج إلى دعم مقارنة بالسنوات السابقة التي كانت غير مجانية، ويحظى بها عدا أبناء الطبقات الميسورة في المجتمع، كما أن مرحلة التعليم التحضيري المجانية فتحت طريق أمام أبناء الأرياف التي كانت مدارسهم تخلو من التعليم التحضيري.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة (نبيل أحمد فياض محمود عبد الهادي:1994) والمتعلقة بخبرة المعلمة وكفايتها غير متوافقة مع ما جاءت به التربية الحديثة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة(منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال تعزى للخبرة.

3-4- حسب متغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري: أحاول تحليل وتفسير المعطيات من أجل الإجابة على السؤال: هل توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري؟

يتضح من الجدول رقم (36) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري في جميع المجالات.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية، في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات مهما كانت سنوات تدريسهم بالقسم التحضيري.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة تبعًا لمتغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري في جميع المجالات إلى إتباع جميع المعلمين إلى تعليمات وزارة التربية الوطنية، وإلى الدورات التدريبية التي تعقدها مديرية التربية بشكل دوري، وإلى تبادل الخبرات بين المعلمين خاصة بين الذين يدرسون بالقسم التحضيري منذ سنة هي لأول مرة والذين يدرسون به أكثر من ثلاث سنوات؛ مما أثر على وجهات النظر بين المعلمين وجعلها متشابهة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال، تعزى للمركز الوظيفي ومستوى الصف والمكان والخبرة والمؤهل العلمي بدرجة عالية.

ومن خلال ما سبق يتضح تشابه وجهات نظر معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري في جميع المجالات، مهما كانت أعمارهم ومؤهلاتهم العلمية وخبراتهم وسنوات تدريسهم بالقسم التحضيري، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة في جميع المجالات. مما يعني أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجلات الستة والخاصة بالمنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، وذلك حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

ثالثا– مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضيات:

مناقشة نتائج الدراسة تستدعي التحليل الإحصائي لفرضياتها، وعلى اعتبار أن الفرضية اقتراح مؤقت يحتاج إلى تحقيق؛ لذلك أسعى للتأكد من صحة الفرضيات من خلال تحليل وتفسير المعطيات التالية:

1- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى: يتوفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس والأهداف والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم.

بينت نتائج الدراسة أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي ولا يتوفر على بعضها الآخر، حيث توفرت المعايير من حيث الأهداف ولم تتوفر المعايير بشكل كبير عند فئة الأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم حيث وجدت بدرجات متفاوتة بين مكونات المنهاج.

ويمكن تفسير ذلك أن المنهاج الدراسي جاء متوفرًا على الأهداف المستوحاة من الأهداف العامة للتربية التحضيرية، وبالتالي أن المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، يتوفر على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف بنسبة معتبرة، لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأسس حيث كانت النسبة محدودة جدًا لإغفال المنهاج للأسس الدينية، كما يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأنشطة التربوية، وأن المنهاج الدراسي لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الوسائل التعليمية حيث كانت النسبة محدودة، فمعظمها تقليدية لا استجيب للمتطلبات العصر. كما أن المنهاج الدراسي يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث إستراتيجية التدريس وذلك بنسبة متوسطة، حيث تفتقد للأساليب العلمية الحديثة المتطورة، كما أن المنهاج لا يتوفر على كل المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث التقويم حيث كانت النسبة محدودة جدًا، ولم يراع الفروق الفردية بين الأطفال.

2- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية، في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري. تتدرج تحتها المؤشرات التالية:

2-1- حسب متغير السن: بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير السن. وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير السن.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج حسب متغير السن إلى استحسان المعلمين لهذه المرحلة المدرجة لأول مرة في المدرسة الجزائرية، واعتبارها مبادرة تستحق التشجيع والصبر على نتائجها مهما كانت سيئة، واعتبار المنهاج الدراسي وثيقة تربوية هامة، أرشدت المعلم إلى طريقة جديدة لم تكن موجودة من قبل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال تعزى للمركز الوظيفي ومستوى الصف.

2-2- حسب متغير المؤهل العلمي: بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري حسب متغير المؤهل العلمي، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج حسب متغير المؤهل العلمي إلى اتفاق معلمي التربية التحضيرية، على أن اجتهاد وزارة التربية وصياغتها للمنهاج التربوي يعد إنجازًا يستحق الدعم، بعد ما كان في فترة سابقة عرضة للاجتهادات الفردية، كما أن إدراج مرحلة التعليم التحضيري لأول مرة في المدرسة الجزائرية تعد التفاتة طيبة للطفل الجزائري تحتاج إلى دعم ومساندة وتثمين وصبر حتى نحقق الرعاية والتنشئة الاجتماعية السلمية لأطفالنا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج الدراسة: (منال محمد هنداوي:2004) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي.

2-3- حسب متغير الخبرة: بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري حسب متغير الخبرة ، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري، عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب الخبرة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج حسب متغير الخبرة، رغم أن هناك اختلاف في الخبرة (بين سنة إلى 30 سنة) إلا أنه هناك اتفاق بين معلمي التربية التحضيرية، وهذا يعود إلى تبادل الخبرات بينهم وتشاورهم حول مختلف القضايا خاصة بين الذين يدرسون لأول مرة بالقسم التحضيري وبين الذين لهم خبرة طويلة في الميدان التربوي، أي يقوم كل معلم بنصح الآخر؛ مما أثر في الإجابات وجعلها متشابهة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير مع ما أتت به نتائج الدراسة: (منال محمد هنداوي:**2004**) والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال تعزى للخبرة.

2-4- حسب متغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري: بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري حسب سنوات التدريس بالقسم التحضيري، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (**0.05**) في تقويم المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة، حسب متغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين معلمي التربية التحضيرية في تقويم المنهاج حسب متغير سنوات التدريس بالقسم التحضيري إلى تبادل الخبرات والمهارات بين الذين يدرسون بالقسم التحضيري لأول مرة وبين الذين يدرسون به للمرة الثالثة والرابعة؛ مما أثر على الإجابات وجعلها متشابهة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أتت به نتائج دراسة: (منال محمد هنداوي:**2004**)، والتي بينت النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) في تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال، تعزى للمركز الوظيفي ومستوى الصف والمكان.

بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجلات الستة للمنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في تقويم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري عند معلمي التربية التحضيرية في بعض مدارس مدينة المسيلة حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

من خلال النتائج المتحصل عليها، توصلت إلى أن تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري تعتمد على منهاج دراسي تم صياغته على أهداف معرفية وإجرائية وسلوكية وأسس تربوية واجتماعية ونفسية مستقاة من ثقافة دولية وإقليمية ومحلية وأنشطة تربوية متعددة ومتنوعة، تستجيب في بعض الأحيان لحاجات الطفل الاجتماعية والنفسية والعقلية والحركية وسائل تعليمية كثيرة ذات صبغة تقليدية وإستراتيجية تدريس تقوم على حل المشكلات واللعب...والتقويم الذي يقوم على ملاحظة اكتساب المهارات، فهو تقويم بنائي وتقويم ختامي وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف والأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم وعدم توفره على بعض المعايير الأخرى خاصة في مجال الأسس والتقويم، كما وضح قياس اتجاهات المعلمين حول المنهاج إلى أن درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم للطفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة كانت كبيرة وبالتالي لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي

المقدم لتربية طفل مرحلة التعليم التحضيري حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

وما يمكن تأكيده في الأخير أن تحقيق تربية سليمة وفعالة للطفل في مرحلة التعليم التحضيري مرهون بفعالية المنهاج الدراسي المقدم والفريق التربوي القائم على هذا المشروع التربوي الحساس من المعلم إلى المدير، في ظل التطبيق الفعلي للنظريات التربوية الحديثة التي تنص على احترام حرية الطفل وتلبية حاجاته وحل مشكلاته، حيث جاءت الإصلاحات الجديدة بداية من 2003 لتحقيق هذا الهدف، وتجاوز كل المشكلات التربوية التي عانت منها المنظومة التربوية في مراحل سابقة.

اهتمت التربية برعاية الطفل وتعليمه والاعتناء بجسمه وذوقه وروحه وعقله وتطوير مهاراته بالأساليب العلمية الفعالة التي يحتاجها، ومساعدته على تحقيق نموه المتكامل ، فقد نادي معظم المفكرين بضرورة الاعتناء به في مرحلة الطفولة المبكرة وتلبية حاجاته وضرورة صياغة مناهج تربوية تتوافق مع خصائصه وحاجاته، حيث تعد المناهج الدراسية من الموضوعات التي يعيرها علماء التربية والمناهج ومعدو البرامج المدرسية أهمية بالغة، لما لها من دور في ترسيخ الأهداف والقيم التربوية في نفسية الطفل المراد إعداده في إطار الفلسفة التربوية للمجتمع و بما يحقق أهدافه، حيث تسعى المناهج إلى تربيته وتعليمه وتنمية مهاراته وإعداده ليكون فردًا صالحًا يعول عليه في بناء المجتمع، وذلك بما يتوافق مع النظريات التربوية الحديثة التي تؤكد على أن يستجيب المنهاج التربوي إلى حاجات الطفل ومشكلاته من خلال مراعاة التسلسل المنطقي من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، لاسيما أن طفل التعليم التحضيري يمر بمرحلة ما قبل العمليات على حد تعبير جان بياجيه، كما يجب أن يتناسب المنهاج مع القدرات المعرفية والحسية والحركية.... للطفل، وهذا ما جاء به منهج فروبل ومنتسوري، كما يفترض أن لا يخرج المنهاج عن حياة الطفل اليومية، وهذا ما أكده جون ديوي؛ ولذلك أدركت المجتمعات الحديثة أهمية المرحلة فذهبت إلى الاهتمام بها من خلال تفعيل دور المؤسسات التربوية وتدعيمها بمختلف المربين والأخصائيين الاجتماعيين وصياغة مناهج دراسة تستجيب لحاجات الطفل.

لهذا تناولت موضوع تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري تحليل مضمون المنهاج الدراسي، حيث انطلقت من حقيقة حاجة الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لتربية ورعاية خاصة لكونها المرحلة الأساسية في تكوين شخصيته، وأن المنهاج الدراسي الذي تم صياغته هو الذي يعول عليه في تحقيق التربية السليمة لطفل المرحلة التحضيرية، وتمت معالجة الموضوع من خلال وضع فرضيات والتحقق منها ميدانيًا باستخدام المنهج الوصفي واستمارة تحليل المضمون والاستبيان والمقابلة بالإضافة إلى الملاحظة. وتم عرض موضوع الدراسة في شقه النظري والميداني، حيث حاولت تسليط الضوء على تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري من خلال تحليل مضمون المنهاج الدراسي وقياس اتجاهات المعلمين حول المنهاج.

ولقد بينت نتائج الدراسة أن المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري يتوفر على بعض المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي من حيث الأهداف، ولا يتوفر على بعض المعايير اللازمة من حيث الأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم، كما أن المنهاج الدراسي يقوم على المواد المنفصلة ويؤكد أهمية إيصال المعرفة مجزأة عن طريق تقسيم المنهاج إلى موضوعات ومواد منفصلة، مثل الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، بحيث تكون المواد منفصلة عن بعضها البعض، كما أن النشاطات تكون منفصلة عن بعضها مثل الكتابة والقراءة والحساب، ويهتم بإيصال المعارف للأطفال، ويتناسب مع قدرات الطفل العقلية وبيئته الاجتماعية، والملاحظ على المنهاج اهتمامه الكبير بالمواد التعليمية العلمية مثل الرياضيات والتربية العلمية، وإهمال واضح للمواد الترفيهية والدينية والأخلاقية، مثل: الرسم والتربية الدينية والموسيقى وسماع الأناشيد التي يكون الطفل بحاجة ماسة إليها في هذه السن.

أما عن درجة تقويم معلمي التربية التحضيرية للمنهاج الدراسي المقدم للطفل مرحلة التعليم التحضيري ببعض مدارس مدينة المسيلة من حيث الأهداف والأسس والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والتقويم فكانت بدرجة توفر كبيرة، وبالتالي توفر المنهاج الدراسي المقدم لطفل مرحلة التعليم التحضيري على المعايير اللازمة لبناء المنهاج الدراسي بدرجة كبيرة حسب اتجاهات معلمي التحضيري.

كما أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية لكل مجال من المجالات الستة للمنهاج الدراسي لمرحلة التعليم التحضيري، حسب متغير السن والمؤهل العلمي والخبرة و سنوات التدريس بالقسم التحضيري.

لقد كان تناول موضوع تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري مبادرة علمية في إطار كيفية إعداد طفل المرحلة التحضيرية لدخول المدرسة بشكل سليم يحقق له تربية سليمة تمكنه من تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الوسط التربوي أو المدرسة فيما بعد، حيث اتسمت الدراسة بطابع التركيب في التناول النظري وانحصار الميدان والعينة على المنهاج الدراسي وبعض مدارس مدينة مسيلة، مما يفتح المجال لدراسات مماثلة في هذا الميدان، ومن زوايا مختلفة، وعينات أخرى تتسم بالتنوع، لتسليط الضوء أكثر على التربية والتعليم في المؤسسات التربوية، من خلال إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول مراحل دراسية وعمرية مختلفة وقياس أثرها في تنمية المفاهيم والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ.

مقترحات وتوصيات: إن معايشتي لموضوع الدراسة بالبحث والقراءة حولها والكتابة والتفسير والتقديم والتأخير... دفعني لإبداء رأيي حول: توصيات لحل مشكلة الدراسة ومقترحات للبحوث المستقبلية والمؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن تربية الطفل، وعلى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فإني أقدم التوصيات والمقترحات التالية:

- تحسين الظروف الفيزيقية بقسم التعليم التحضيري من حيث توفير التهوية والإضاءة الجيدة وأدوات اللعب، وكما يجب أن يكون القسم مجهزًا بأثاث كاف منظم ومرتب بحيث يسمح للأطفال بأن يتحركوا بسهولة، وأن يتوفر فيه رفوف وخزائن يضع فيها الأطفال ألعابهم وحاجاتهم.

- يجب أن تكون المرافق الصحية ملائمة لحجم الأطفال ونظيفة وعددها مناسب مع عدد الأطفال، وكذلك يجب أن تتوافر فيها المغاسل الصغيرة المناسبة لجسمهم، ويكون حجم الأثاث صغيرًا، وهذا يساعد الأطفال مع الانسجام من حيث الخفة حتى يستطيع كل طفل حملها وتحريكها.

- تكون حجرة القسم التحضيري واسعة ومجهزة بالألعاب والأنشطة المختلفة، ويقسم القسم إلى عدة أركان تخصص للموضوعات التي يتعلمها الطفل مثل تخصيص ركن المطبخ، ركن المكتبة وركن الفنون ....لكي يتعرف الطفل على أهم الأدوات في كل ركن وينظم القسم تنظيما متناسقا، وهذا يجعل الطفل أكثر توافقا ويثير الدافعية لديه ويكسبه الخبرات المختلفة.

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول مراحل دراسية وعمرية مختلفة وقياس أثرها في تنمية المفاهيم والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ.

- إجراء دراسات حول إعداد وتكوين معلم التربية التحضيرية أو برامج دراسية لها أثناء أداء المهنة.

- إجراء دراسات وبحوث تتناول طرق التدريس الواجب توفيرها والعمل بها في أقسام التربية التحضيرية والتي تساعد الطفل في تنمية مهارات التفكير.

- إجراء دراسات حول جدوى استخدام المناهج المندمجة أو المستقلة في تقديم التربية التحضيرية.

- دعوة الأطراف الوصية في وزارة التربية الوطنية إلى تمديد مرحلة التعليم التحضيري المجاني لتشمل ثلاث سنوات واستقبال الأطفال في سن الثالثة، بدل سن الخامسة من عمر الطفل، فتصير مدتها ثلاث سنوات (من سن 3 سنوات إلى سن6) وتعتبرها مرحلة إلزامية مجانية، كما نفضل أن يقوم بالتربية في هذه المرحلة معلمات فقط.

- مراعاة مبدأ التعليم الذاتي وإعطاء فرصة كافية للطفل للقيام بأنشطة مناسبة لقدراته العقلية.

- ضرورة إدراج أنشطة واستراتيجيات تعليمية تشجع الطفل على القراءة والكتابة، على اعتبار أن الوظيفة الأساسية لتربية التحضيرية هي مساعدة الطفل تدريجيا لدخول مرحلة التعليم الرسمي، خاصة للأطفال الذين لديهم رغبة بتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

- إدراج موضوعات جديدة وحديثة في مناهج التعليم، تعلم الأخلاق الإسلامية وتعرف الطفل بدينه وعقيدته، بعيدة عن التطرف ومناسبة للبيئة الجزائرية، .

- إدراج أنشطة ذات إجابات مفتوحة ضمن استراتيجيات تعليمية لحل التمارين والأسئلة في دروس التربية التحضيرية من أجل إطلاق ملكة التفكير السليم عند الأطفال.

- الأسرة هي المدرسة الأولى للطفل، ولأن النقص التربوي الأسري لا يمكن تعويضه، نوصي الأسرة بالاهتمام بالأخلاق تعليمًا وتربية بأن تكون قدوة للطفل في السلوك الحسن والصدق والأمانة... وضرورة الحرص والانتباه على عدم رؤية الطفل لأفراد الأسرة يقومون بأعمال تم نهيه عن فعلها سابقا لتفعيل أسلوب التربية بالقدوة.

- دعوة المربين والمعلمين والمؤسسات الاجتماعية والتربوية من أسرة ومدرسة ومسجد ووسائل إعلام واتصال، إلى تفعيل دورها في الاهتمام بتربية الطفل من خلال عقد ندوات ودورات ومحاضرات ولقاءات تساهم في توضيح أساليب وميادين تربية الطفل داخل الأسرة والمدرسة، من أجل تنشئة سليمة للطفل.

- الحث على دعم العلاقات الاجتماعية بين المؤسسات الاجتماعية خاصة بين الأسرة والمدرسة، من خلال تفعيل دور الوالدين والمعلم كأفراد جديرين بمهمة التربية ومحل ثقة الطفل خاصة في مرحلتي التحضيري والابتدائي.

- وسائل الإعلام مدرسة المجتمع ومعلمة الأجيال، تعلم الطفل في كل مكان في الشارع والمنزل....وتؤثر عليه أكثر ما تؤثر الأم والمدرسة؛ لذلك نوصي وسائل الأعلام من إذاعة وتلفاز... ومن برامج وأفلام ومسلسلات..أن يلقن دروسا في الأخلاق، وتساعد المؤسسات التربوية في أداء وظيفتها.

- إتباع إستراتجية واضحة للتربية والتعليم وتخطيط نظام تربوي مستوحى من البيئة الجزائرية المحلية ويلبي حاجة المجتمع ويحقق أهدافه، وتبني إستراتيجية تربوية شاملة واضحة الأهداف ومنظمة المحتوى، تسعى لتفعيل دور المدرسة التربوي، وتحقق أهداف المدرسة العصرية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1- القرآن الكريم: برواية حفص

2- الأحاديث الشريفة

المراجع العربية:

1-القواميس والمعاجم:

1- ابن منظور: **لسان العرب المحيط**، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دس.

2- ابن منظور:**لسان العرب**، ج01، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر.

الكتب،ط01،الرياض،السعودية،2006.

3- بن عبادة إسماعيل: **المحيط في اللغة**، ت محمد حسن آل حسين، ج09 ،عالم الكتب، بيروت، لبنان،1994.

4- عزيز إبراهيم مجدي: **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر،2009

5- عزيز إبراهيم مجدي: **موسوعة المعارف التربوية**(الحرف ت)، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر،2006.

6- عزيز إبراهيم مجدي: **موسوعة المعارف التربوية**(الحروف ص-ل)، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر،2006.

2- الكتب:

1- أبو حويج مروان: **المناهج التربوية المعاصر** – مفاهيمها*عناصرها*أسسها وعملياتها-، دار الثقافة، ط1، عمان ،الأردن، 2006.

2- أبو زيد إبراهيم محمود، محمود غانم أسماء: **المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1994.

3- أبو خليل شوقي: **الحضارة العربية الإسلامية** –موجز عن الحضارات السابقة-، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1996.

4- أبو الخطيب فؤاد ، صادق أمال:**علم النفس التربوي**، المكتبة الأنجلو مصرية،ط05، مصر،1996.

5- أحمد محمد عبد الله محمد: **علم النفس الفسيولوجي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.س.

6- أحمد مرعي توفيق ، محمود الحلية محمد: **المناهج التربوية الحديثة**،– مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها-،دار المسيرة، ط6، عمان، الأردن، 2008.

7- أحمد السيد سميرة: **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي،ط3، القاهرة، مصر، .1997

8- أحمد سعادة جودت، محمد إبراهيم عبد الله: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشروق، عمان، الأردن،2001.

9- أحمد سعادة جودت: **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية** ، دار الشروق، عمان، الأردن.

10- أحمد عبد الله مجدي: **علم النفس الفزيولوجي**- دراسة للأسس الجسمية والعصبية للسلوك-، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دس.

11- أحمد على حمدي: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر، 2003.

12- أحمد صوالحة محمد: **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن،1994.

13- أحمد الخوالدة ناصر، عيد يحي إسماعيل: **تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن.

14- أحمد شوق محمود: **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**، دار عالم الكتب ، ط01، الرياض، السعودية،1995.

15- أحمد الشتوت خالد: **دور البيت في تنشئة الطفل المسلم**، المطبعة العربية، ط4، غرداية، الجزائر، 1999.

16-الأمير السمالوطي إقبال: **الخدمة الاجتماعية المدرسية**، دون ذ دار،القاهرة، مصر،2002.

17- إسماعيل أبو الضبعات زكريا: **المناهج أسسها ومكوناتها**، دار الفكر، ط1، عمان الأردن،2007.

18- إسماعيل الجعفري ماهر: **المناهج الدراسية**- فلسفتها- بناؤها -تقويمها -، دار اليازوري، ط1، عمان، الأردن،2010.

19- إسماعيل حجي أحمد و محمود طلبة ابتهاج: **إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال**(وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية)، دار الزهراء، الرياض، السعودية، 2007.

20- إسماعيل علي سعيد: **الفكر التربوي العربي الحديث**، عالم المعرفة، 1998.

21- بالماد غي: **مناهج التربية**، ت جوزيف عبود كبة، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان.

22- بدران شبل:**الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة**، -أفاق تربوية متجددة- الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، مصر،2002.

23- بونار رابح:**المغرب العربي تاريخه وثقافته**، الشركة الوطنية، ط1، الجزائر،1981.

24- بوحوش عمار، محمود الذنيبات محمد: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د س).

25- بلاح بشير: **تاريخ الجزائر المعاصر**، دار المعرفة، الجزائر،2006.

26- بن إبراهيم صالح و الصنيع عبد الطيف: **الصحة النفسية من منظور إسلامي بين علماء الاجتماع وعلماء النفس**، دار الفضيلة، ط1، الرياض، السعودية، 2005.

27- بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان محمد: **مشكلات تربوية**، دار عالم الكتب، ط01، الرياض السعودية، 1999.

28- بن أشنهو عبد اللطيف: **تكون التخلف في الجزائر** -دراسة حدود التنمية والرأسمالية في الجزائر (1830-1962)،الشركة الوطنية للنشر،الجزائر، 1967.

29- بن بوزيد بوبكر: **إصلاح التربية في الجزائر** –رهانات وإنجازات-،دار القصبة، الجزائر، 2009.

30- بن حامد الحازمي خالد: **من أهداف التربية،الإسلامية**، دار عالم الكتب،ط02، الرياض، السعودية، 2003.

31- بن حسين فرج عبد اللطيف: **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، دار الثقافة،عمان، الأردن،.2007

32- بـن شـاكر الشـريف محمـد: **نحـو تربيـة إسـلامية راشـدة مـن الطفولـة حتـى البلـوغ**، دار عـالم الكتب،ط01،الرياض،السعودية،2006.

33- بشير إكرام و بشير محمد رضا: **أولادنا أكبادنا**، دار السلام، ط02، بيروت، لبنان، 2006.

34- داود سليم مريم:**علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، ط01، بيروت، لبنان،2004.

35- دليو فضيل ،وآخرون: **قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2001.

36- هاشم فالوقي محمد: **بناء المناهج التربوية** –سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ-، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية، مصر،1997.

37- هلال عمار:**أبحاث ودراسات في التاريخ الجزائري المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

38- الزحيلي محمد: **أصول تدريس التربية الإسلامية**، اليمامة للطبع والنشر، بيروت، لبنان، 2005.

39- زياد حمدان محمد: **تطوير المنهج مع إستراتيجيات تدريسه ومواده المساعدة**، دار التربية الحديثة، دب،2000.

40- زرهوني الطاهر: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستعمار**،لمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1994.

41- زرواتي رشيد: **مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة الجزائر ، ط 1 ، 2007.

42- زرواتي رشيد: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، 2002.

43- زروقي توفيق: **النظام التربوي في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

44- حوامدة باسم ، ذيب أبو شريخ شاهد، رشيد القادري أحمد: **وسائل الإعلام والطفولة**، دار جرير، ط1، عمان الأردن،2006.

45- حولة محمد: **الارطفونيا علم اضطرابات** -اللغة والكلام والصوت-، دار هومة، الجزائر، دس.

46- الحطاح زبيدة: **تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري**، دار بن مرابط، المحمدية،ط1، الجزائر،.2008

47- حملاوي حميد: **التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي**، مطبعة الأقصى، قالمة، الجزائر، 2010.

48- حسين العز سعيد: **الإعاقة السمعية واضطرابات النطق والكلام واللغة**، دار الفكر العالمية، ط1، عمان، الأردن، .2001

49- حسين الديلمي طه ، و عبد الهاشمي عبد الرحمن: **المناهج بين التقليد والتجديد**، -تخطيطا تقويما تطويرا- ، دار أسامة، ط1، عمان، الأردن، 2008.

50- حسين محمود: **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981.

51- يـالجن مقـداد ، القاضـي يوسـف:**علـم الـنفس التربـوي الإسـلامي**، دار عـالم الكتـب، ط2، الريـاض، السعودية،2007.

52- يالجن مقداد :**التربية الأخلاقية الإسلامية**، دار عالم الكتب، ط03، الرياض، السعودية،2000.

53- يالجن مقداد: **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**، دار عالم الكتب، ط03، الرياض السعودية،2003.

54- يالجن مقداد:**جوانب التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، السعودية.

55- يالجن مقداد:**العوامل الفعالة في النظم التربوية**، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، السعودية.

56- يوسف عبد التواب: **تنمية ثقافة الطفل**، دار الفكر، دمشق، سوريا،2001 .

57- يوسف الخطيب زياد: **رياض الأطفال واقع و منهاج**، مؤسسة الخليج العربي، 1968.

58- تركي رابح:**أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982.

59- تركي رابح:**النظريات التربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982.

60-كركوش فتيحة: **سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة**- نمو مشكلات مناهج وواقع- ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون، الجزائر،2008 .

61- لبيب النجيحي محمد: **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية، ط8، بيروت، لبنان،1981.

62- لطفي عبد الحميد: **علم الاجتماع** ،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دس.

63- لعيس إسماعيل: **مدخل إلى الارطفونيا** ،د.د.، د.م، د.ب، دس

64- محمد الحسن إحسان : **علم الاجتماع التربوي**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005.

65- محمد حسن عبد الباسط: **أصول البحث الاجتماعي**،مكتبة وهبة، ط01، مصر،1988.

66- محمد الطحان مصطفى: **التربية ودورها في تشكيل السلوك**: دار الوفاء، ط1، الكويت،2006.

67- محمد ضحاوي بيومي:**التربية المقارنة ونظم التعليم**، مكتبة النهضة المصرية، ط3، القاهرة، مصر، 2001.

68- محمد خليل بيومي محمد: **سيكولوجية العلاقات الأسرية**،دار قباء،القاهرة، مصر،1999.

69- محمد الغزالي أبو حامد:**إحياء علوم الدين**،ج03، دار الثقافة، ط03،الجزائر، 1991 .

70- محمد أحمد الشيبان عزيزة: **أثر رياض الأطفال في التكيف الاجتماعي المدرسي**، مطبعة الدار الجماهيرية، ط1، ليبيا، .1992

71- محمد عاطف هيام:**الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة**، دار الفكر العربي،ط01، القاهرة، مصر، 2001.

72- محمد عبد الرحمن عبد الله: **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر،2004.

73- عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث**،النشأة التطورية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،دس.

74- محمد عبد الباقي سلوى: **فن التعامل مع الطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2001.

75- محمد على أبو جادو صالح: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسير، ط1، عمان، الأردن، 1998.

76- محمد فهمي سامية: **مشكلاتنا الاجتماعية** -منظور الممارسة في الرعاية والخدمات الاجتماعية-، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1997.

77- المهدي عبد الحليم أحمد ،آخرون **: المنهج المدرسي المعاصر**- أسسه بناؤه تنظيماته تطويره- دار المسيرة، ط2، عمان، الأردن،.2008

78- مصطفى أحمد محمد: **تطبيقات في مجالات الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، مصر، دس.

79- مصطفى فهيم: **ثقافة الطفل العربي في ضوء الإسلام**-رؤية معاصرة لثقافة الطفل في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية-، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، مصر،2002.

80- مصطفى فهمي خالد: **حقوق الطفل ومعاملته الجنائية في ضوء الاتفاقيات الدولية**، الإسكندرية، مصر.

81- مصطفي الفوال صلاح: **منهجية العلوم الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982.

82- مثقال القاسم جمال: **علم نفس التربوي**، دار الصفاء، ط01، عمان الأردن،2000.

83- معتوق جمال: **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**، ط01، الجزائر، 2004.

84- مراد صلاح ، هادي فوزية: **طرائق البحث العلمي تصميمها وإجراءاتها**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002.

85 – منير مرسي محمد: **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، مصر، 2005.

86- المعايطة خليل: **علم نفس التربوي**، دار الفكر، ط01، عمان، الأردن، 2000.

87- ناصح علوان عبد الله: **تربية الأولاد في الإسلام**، ج1،دار الشهاب، باتنة، الجزائر، 1982.

88- ناصف مصطفى: **نظريات التعلم-**دراسة مقارنة-، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الأعلى الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1990.

89- ناصف مصطفي: **نظريات التعليم**-دراسة مقارنة-، جزء 2، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الأعلى الوطني للثقافة والآداب، الكويت، 1990.

90- الناشف محمود هدى: **رياض الأطفال**، دار الفكر العربي، ط3، مصر، 1997.

91- الناشف محمود هدى: **الأسرة وتربية الطفل**، دار المسير، ط1، عمان، الأردن،2006.

92- نظير دورزه أفنان: **النظرية في التدريس وترجمتها علميا**، دار الشروق، عمان، الأردن،2000

93- النقيب عمر: **مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي**- نحو نظرة تربوية جديدة للعالم الإسلامي-، الشركة الجزائرية اللبنانية، ط1، الجزائر،2009.

94- خليل الجميلي خيري ، كمال عبدو بدر الدين: **المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1997.

95- خليل جمعة أحمد: **الأطفال والطفولة بين الأدب والثقافة**، اليمامة،ط01، بيروت، لبنان،2005.

96- عبد التواب شيحة عبد المجيد: **تطور الفكر التربوي في العصور القديمة والوسطى**، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006.

97- عبده بدر الدين ، خليل الجميلي خيري: **مدخل للدراسة المهنية في مجال الأسرة والطفولة**، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، مصر، .1997

98- عبود عبد الغني وآخرون: **التربية المقارنة منهجه وتطبيقه**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1997.

99- عبود عبد الغني: **التربية المقارنة في نهايات القرن** -الأيديولوجية والتربية من النظام إلى اللانظام-، دار الفكر العربي،ط3، القاهرة، مصر،1999.

100- عبد الحميد إلهام: **قضايا معاصرة في المناهج التعليمية**، مركز المحروسة،للنشر والخدمات الصحفية والمعومات، ط01،القاهرة،مصر، 2008.

101- عبد الحميد حنان: **سيكولوجية نمو طفل ما قبل المدرسة**، دار صفاء، ط1، عمان، الأردن، 2001.

102- عبد الحميد العناني حنان: **برامج تربية الطفل**، دار الصفاء، ط1، عمان، الأردن،2001.

103- عبد الحميد العناني حنان: **تربية الطفل في الإسلام**، دار صفاء، عمان، الأردن، 2001.

104-عبد الحميد رشوان حسين: **الأسرة والمجتمع دراسة في علم الاجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر،2003.

105- عبد الحميد مصطفي صلاح: **المناهج الدراسية** –عناصرها وأسسها وتطبيقاته-، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000.

106- عبد الحميد محمد: **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1983.

107- عبد الله كمال، قلي عبد الله: **مدخل إلى علوم التربية**، طبع تحت إشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر،.2006

108- عبد العزيز صالح، عبد المجيد عبد العزيز: **التربية وطرق التدريس**،ج1،دار المعرفة، ط16، القاهرة، مصر.

109- عبد العزيز صالح: **التربية وطرق التدريس**، ج02، دار المعارف، ط12، الاسكندرية، مصر، 1993.

110- عبد العزيز حسين أسماء: **المدخل الميسر في الصحة النفسية**، دار عالم الكتب،ط1، الرياض، السعودية،2002 .

111- عبد الرحمن عبد الله: **علم اجتماع التربية الحديث**،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،(د.س).

112- عبد الخالق جلال الدين ، رمضان السيد: **الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية ،مصر.

113- عبد الساتر لبيب: **الحضارات**، دار الشروق، ط06، بيروت، لبنان،.1977

114- عبد السلام زهران حامد: **علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، ط5، القاهرة، مصر، 1999.

115- عبد الفتاح العساف جمال، فخري أبو لطيفة رائد: **مناهج رياض الأطفال** (رؤية معاصرة)، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان، الأردن،2011.

116- عدس عبد الرحمن:**علم النفس التربوي**،دار الفكر، ط2، عمان الأردن،1999 .

117- عدس محمد عبد الرحمن: **مدخل إلى رياض الأطفال**، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2001،

118- عدس محمد عبد الرحيم ، عارف مصلح عدنان: **رياض الأطفال**، دار الفكر العربي، الأردن، د س.

119- علواني عبد الواحد: **تنشئة الطفل وثقافة التنشئة**، دار الفكر، لبنان، 2001.

120- عريفج سامي ، أبوظة منى: **برنامج طفل ما قبل المدرسة**، دار الفكر، ط1، عمان-الأردن، 2001.

121- عمر الجولاني فادية: **علم الاجتماع التربوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 1997.

122- علي شتا السيد: **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر،1982.

123- غياث بوفلجة، وآخرون: **قراءات في المناهج التربوية**، مطابع عمار قرفي، ط1، باتنة، الجزائر، 1995.

124- غياث بوفلجة:**التربية والتعليم في الجزائر**، دار الغرب، ط2، الجزائر،2006.

125- غياث بوفلجة: **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1993.

126- صادق يسريه و زكريا الشربيني: **تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، دون ذكر السنة.

127- صالح عبد الرحمان الميمات بدرية: **نحو تأصيل إسلامي لمفهوم التربية وأهدافها**، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية،2006.

128- سيد أحمد غريب: **الصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1997.

129- السيد محمد فائزة: **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، مصر،2003.

130- سلاطنية بلقاسم، بوعناقة علي: **علم الاجتماع التربوي** مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

131- سليمان عدلي: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر،1996

132- سلامة عبد الحافظ: **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان الأردن، .2000

133- شحاتة حسن: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 1998.

134- الرشدان عبد الله: **علم الاجتماع التربية**، دار الشروق، عمان، الأردن،2008.

135- القذافي رمضان:**علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.

136-فارس السوداني سهير: **البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال**، دار كنوز المعرفة،ط1، عمان، الأردن،2008.

3- الملتقيات:

1- توفيق قمر عصام: **رؤية مستقبلية لتفعيل دور نظم التعليم العربية في الوقاية من الاستبعاد الاجتماعي**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، الملتقى الدولي الأول حول:المجتمع العربي بين الاستبعاد والاحتواء الاجتماعي في ظل التغيرات المعاصرة أيام 31/30 أكتوبر 2011، قسم علم الاجتماع الديموغرافيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة المسيلة.

2- كمال الدين العقون: **مساهمة الإصلاحات التربوية في الجزائر في تحقيق الانتماء – دراسة وصفية تحليلية لمناهج تعليمية**، جامعة البليدة، الملتقى الدولي الأول حول:المجتمع العربي بين الاستبعاد والاحتواء الاجتماعي في ظل التغيرات المعاصرة أيام 31/30 أكتوبر 2011، قسم علم الاجتماع الديموغرافيا كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة المسيلة.

4- القوانين والمراسيم:

1- وزارة التربية المديرية الفرعية للتعليم المتخصص: **تدابير تنظيمية خاصة بالتربية التحضيرية**، الجزائر،2009/2008.

2- وزارة التربية الوطنية:**الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية**،(أطفال 5سنوات)، الجزائر،2008.

3- وزارة التربية الوطنية:**النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،المدرية الفرعية للتوثيق،مكتب النشر، الجزائر،2001.

4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد67،الصادرة يوم:16 /1976/09.

5- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **الجريدة الرسمية**، العدد 185، الصادرة بتاريخ: 1976/04/16.

6- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد33،الصادرة يوم:16 /1976/04.

7- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد67،الصادرة يوم:16 /1976/09.

8- مديرية التعليم الأساسي: المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، **وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري**، الجزائر، أوت 1990،

9- وزارة التربية الوطنية: **دليل المؤسسات التعليمية**، مديرية التربية لولاية المسيلة، مصلحة البرمجة والمتابعة، المسيلة، 2011.

10- وزارة التربية والتعليم: **مدخل إلى التربية**، الجزائر، دس.

11- وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية:**التربية وعلم النفس**، ، الجزائر، دس.

12- منظمة اليونسف: **الإعلان العالمي لبقاء الطفل ونمائه المؤسسة الصحفية الأردنية**،الرأي، الأردن، 1990، المادة01.

5- الرسائل الجامعية والمجلات :

1- أحمد فياض محمود عبد الهادي نبيل: **الملامح الأساسية لخطة تربية الطفل في السنوات الست الأولي في رياض الأطفال في الأردن ومدى ملاءمتها للاستراتيجيات الحديثة لتربية الطفل**، إشراف منير شمعون وآخرون وهي أطروحة دكتوراه في التربية فرع الآداب العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت 1994 (لم ينشر).

2- محمد هنداوي منال: **تقييم معلمات ومديرات رياض الأطفال للشروط الواجب توفرها في منهاج التربية الاجتماعية وتصميم منهاج على هذا أساس تلك الشروط**، إشراف توفيق أحمد مرعي، أطروحة دكتوراه لقسم المناهج والتدريس، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن، 2004 (بحث لم ينشر).

3- رتيمي الفضيل: **التنشئة الاجتماعية وإشكالية العقلانية داخل المنظمة الصناعية**، دراسة ميدانية بمجمع صيدال –المدية، أطروحة دكتوراه دولة في علم الاجتماع العمل والتنظيم، تحت إشراف د/ كمال على مزيغي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2005.

4- بوسنة محمود:**التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي**،منشورات مخبر التربية والتكوين والعمل، العدد02،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر، الجزائر،2008.

5-CHERIET. B:**le Maghreb entre le pré-scolaire et l analphabétisme**. Psychologie. Revue de la société algérienne de recherche en psychologie. N02.Université d´Alger. Anne 1992.

6-CHERIET. B: **les systèmes d éducation maghrébins entre les théories fonctionnalistes et les fonction des théorises**. Psychologie. Revue de la société algérienne de recherche en psychologie. N02.Université d´Alger. Anne 1992.

– المراجع الأجنبية:

1-(R). Boudon, **Dictionnaire de Sociologie** , France, AUBIN, I imprimeur,2003.

2- A. Alain **: introduction a la psychologie** . Imprime .paris. France.2005

3- A. Florin **: le Développement Du Langage** . Imprime . France.1999

4- de Jouffroy pauline Morand**:la psychologie de l'enfant** :Marabout. Alleur. Belgique. 1995

5-(E) Durkheim: **Education et Sociologie** ,.p.v. F, Paris, 1986.

6-(j A)Rondal **:l'interaction adulte –enfant et la construction du langage** .Pierre Madriaga. Bruxelles.

7-(j A) Rondal**: langage et éducation** .Pierre Madriaga. Bruxelles.1978.

8-(j) Piaget et(B) Inhelder **: la psychologie de l'enfant** .Presses Universitaires .France.1996.

9- Moioli M.A**: le développement de l'enfant** .Editions de Vecchi S.A.

10-(P) Bourdieu :**la reproduction .** Paris, Ed MINUIT, 1971

مواقع الانترنت:

1- الموسوعة العربية العالمية.http:/www.Global Arabic Encyclopedia. 11.09.2011. at 11.30h .

2- وزارة التربية الوطنية الجزائرية .http:/www.L educatio.algeia.com showthrad

3-15.09.2011. at 10.30h

الملاحـــــــــــــــق

- فهرس الآيات
- فهرس الأحاديث
- استمارة تحليل مضمون.
- الاستبيان.
- لجنة تحكيم الاستمارة والاستبيان.
- ملاحق أخرى.

فهرس الآيات				
الرقم	الآية	رقم الآية	السورة	الصفحة
01	﴿ الْحَمْدُ للّه ربِّ الْعالمين﴾	02	الفاتحة	13
02	﴿ كما أرسلْنا فيكم رسولاً منّكم يتْلُو عليْكم آياتنا ويزكّيكم ويعلّمكم الْكتاب والْحكْمة ويعلّمكم ما لم تكونُوا تعْلمون﴾	151	البقرة	13
03	﴿ومن يؤْت الْحكْمة فقدْ أُوتي خيْراً كثيراً ﴾	269		85
04	﴿ ا ربُّه ا بقبُولٍ حسنٍ وأنبتهـ ا نباتاً حسناً وكفّلهـ ا زكريّا﴾	04	آل عمران	04
05	﴿ لكُلٍّ جعلْنا منكم شرْعةً ومنْهاجاً ﴾	48	المائدة	20
06	﴿ الّذين هدى اللّه فبهداهُم اقْتده ْ ﴾	90	الأنعام	81
07	:﴿ الْمالُ والْبنُون زينةُ الْحياة الدُّنيا والْباقيات الصّالحات خيْرٌ عند ربّك ثواباً وخيْرٌ أملاً ﴾	46	الكهف	09
08	﴿الطّفْل الّذين لم يظْهرُوا على عوْرات النّساء ﴾	31	النور	11
09	﴿ إذا بلغ الْأطْفال منكم الْحُلُم فلْيسْتأْذنُوا كما اسْتأْذن الّذين من قبْلهم ﴾	59		12
				197
10	﴿ قال ألم نربّك فينا وليداً ولبثْت فينا من عُمُرك سنين ﴾	04	الشعراء	04
11	﴿ إنّما الْمؤْمنُون إخْوةٌ فأصْلحُوا بيْن أخويْكم واتّقُوا اللّه لعلّكم ترْحمُون﴾	10	الحجرات	42
12	﴿ إنّ أكْرمكُم عند اللّه أتْقاكُم إنّ اللّه عليمٌ خبيرٌ ﴾	13		42
13	(اقرأ باسم ربك)	01	العلق	37

فهرس الأحاديث			
الرقم	الحديث	راوي الحديث	الصفحة
01	يولد الطفل على الفطرة فأبواه ...أو يمجسانه"	رواه البخاري ومسلم	04
02	(أدبني رب فأحسن تأديبي)،.	أخرجه ابن السمعالي في أدب الإملاء	04
03	(أن تلد الأمة ربتها).	رواه مسلم	13
04	(أنما بعثت لأتتم مكارم الأخلاق)	أخرجه مالك في الموطأ	50
05	(خيركم من تعلم القرآن وعلمه)		51
06	(تنكح المرأة لأربع لمالها ...بذات الدين تربت يداك).	أخرجه الشيخان	78
07	(الخير عادة والشر لجاجة، من يرد الله به خيرا يفقه في الدين)	(أخرجه ابن حيان في صحيح)"	81
08	(مالي أرى أجسام بني أخي ضارعة؟ ..الحاجة) (أرقيهم)	(أخرجه مسلم)	84
09	:(علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين واضربوه ... عشرا)	(أبو داود)	86
10	من غدا إلى المسجد أو راح أعد الله له في الجنة ...أو راح	(رواه البخاري)	100
11	ما اجتمع قوم في بيت من ب.....وذكرهم الله فيمن عنده)	رواه ابن ماجة ج1 الحديث رقم 225	101
12	(فيما استطعتم)	أخرجه الشيخان	169
13	(نجن معاشر الأنبياء.....)	(أخرجه الشيخان).	169
14	(يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك)	(أخرجه الشيخان).	195

جامعة سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الفرع : علم الاجتماع التخصص : خدمة اجتماعية

استمارة تحليل مضمون حول موضوع:

تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري

تحليل مضمون المنهاج الدراسي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع العمل والتنظيم –إدارة الموارد البشرية

إعداد الباحثة: ياسمينة كتفي

إشراف الأستاذة الدكتورة: نادية عيشور

السنة الجامعية

2011/2010

I – المحور الأول: البيانـــــــات الأولية:

1- طبيعة الوثيقة: 1 2

2- جهة الوثيقة: 3 4

3- نوع الوثيقة: 5 6

4- مرحلة الوثيقة: 7 8

II – المحور الثاني : تقسيم الوثيقة وإحصاءها كميا

5 - الأهداف: 9 10 11 12

6-الأسس: 13 14 15 16 17 18 19

7- الأنشطة 20 21 22 23

8- الوسائل التعليمية 24 25 26 27

9- **إستراتيجية التدريس** 28 29 30 31 32

10- التقويم: 33 34 35 36

III- الملاحظات:

<u>دليل الاستمارة:</u> تنقسم استمارة تحليل المضمون إلى ثلاث عناصر:

- <u>بيانات خاصة بالوثيقة محل الدراسة</u>:

1- تشير المربعات (1 و2) إلى طبيعة الوثيقة ونقصد بذلك إذا كانت وثيقة المنهاج المدرسي رسمية أو غير رسمية

2- تشير المربعات (3-4) إلى جهة صدور الوثيقة نقصد بها جهة صدور وثيقة المنهاج المدرسي وهي وثيقة تصدرها وزارة التربية الوطنية.

3- تشير المربعات (5-6) إلى نوع الوثيقة ونقصد بها فيما تتمثل وثيقة المنهاج المدرسي وهي تتمثل في الكتاب المدرسي.

4- تشير مربعات (7-8) إلى مرحلة الوثيقة ونقصد بذلك تحديد المرحلة التعليمية للمحتوى وهي مرحلة التعليم التحضيري

- **بيانات خاصة بتقسيم الوثيقة وإحصاءها كميا**

5- يشير المستطيل رقم (9) إلى فئة **الأهداف** تقابلها المربعات المرقمة (10-11-12) لتشير إلى عناصر هذه الفئة وهي على التوالي (أهداف تعليمية – أهداف إجرائية وأهداف سلوكية)

6- يشير المستطيل رقم (13) إلى فئة **الأسس** تقابلها المربعات المرقمة (14-15-16-17-18-19) لتشير إلى عناصر هذه الفئة وهي التوالي (القيم الوطنية –قيم الهوية – القيم الاجتماعية –قيم دينية - قيم أخلاقية- قيم اقتصادية - قيم نفسية)

7- يشير المستطيل رقم (20) إلى فئة **الأنشطة** تقابلها المربعات المرقمة (21-22-23) لتشير إلى عناصر هذه الفئة وهي على التوالي (الأنشطة المتصلة بالحياة العملية – الأنشطة المتصلة بالحياة الفنية والبدنية – الأنشطة المتصلة بالمهارات العلمية).

8- يشير المستطيل رقم (24) إلى فئة **الوسائل التعليمية** تقابلها المربعات المرقمة (25-26-27) لتشير إلى عناصر هذه الفئة وهي(الصور والرسومات، الرسم والألعاب التربوية و التخطيط والتلوين والصاق الصور المطالعة وأدوات والزيارات والرحلات).

9- يشير المستطيل رقم (28) إلى فئة **إستراتيجية التدريس** تقابلها المربعات المرقمة (29-30-31-32) لتشير إلى عناصر هذه الفئة وهي على التوالي (توجيه أسئلة - إثارة لمشكلة - محاولة لاكتشاف)

10- يشير المستطيل رقم (33) إلى فئة **التقويم** تقابلها المربعات المرقمة (34-35-36) لتشير إلى عناصر هذه الفئة وهي (تقويم شخصي- تقويم بنائي - تقويم ختامي).

III-**الملاحظات**: لا غنى عنها في التحليل الكمي من تسجيل الملاحظات الكيفية أثناء عملية التسجيل.

هذا دليل موضوعي أعد في إطار إعداد أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تحت عنوان تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري تحليل مضمون المنهاج الدراسي معتمدة في ذلك على تحليل المضمون كأسلوب من أساليب التحليل.

تشمل الصفحات الموالية على مجموعة من الفئات وعناصرها وكذا التعريف الإجرائي لكل منها، علما أن الفئة المختارة هي مجموع من فئات أما مسألة الوحدات فقد اخترت وحدة الكلمة والجملة، كوحدة تسجيل في ظل سياق الفئات، وعلى هذا الأساس فان الفئات وعناصرها قد حددت بنا على كلمات وجمل الفئات المحددة محل فئات التحليل في الدراسة.

وبناء على ما تقدم نرجو من سيادتكم الموقرة قراءة الاستمارة التي بين أيديكم جيدا والإلمام بما يشتمل عليها من عناصر ونقاط تفصيلية:

- قراءة الاستمارة في ضوء الفئات وعناصرها ووضع علامة (1) بين القوسين أمام التعريفات التي ترونها أنها مطابقة للمفهوم الذي ورد في الاستمارة.
- وإذا وجدتم أي تعريف لأي فئة من الفئات وعناصرها لا يطابق أو يتوافق مفهومه الوارد في الاستمارة الرجاء وضع العلامة (0) بين قوسين أمام التعريف.
- وإذا وجدتم أن هناك تعريفا يجب أن يعدل فالرجاء وضع العلامة (X) بين قوسين أمام التعريف.

دليل استمارة تحليل مضمون:

المحور الثاني: تقسيم البيانات وإحصائها كميا.

الرقم	الفئات	تعريف الفئات	العلامة
1	**الأهداف**	يقصد بها تلك الأبعاد والغايات والمقاصد المستقبلية التي يرجى تحقيقها من خلال العملية التعليمية، فهي التي يعول عليها في إحداث التغيير المقصود في سلوك التلميذ ، وتنقسم إلى: هداف تعليمية: هي الأداء المحددة الذي يكتسبه الطفل خلال إجراءات تعليمية معينة، أو وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية الطفل نتيجة لمروره بخبرة تعليمية. أهداف الإجرائية: هي غاية منظورة لموقف تعليمي. أهداف سلوكية: هي نتيجة التعلم مقصودة تعبير عن نتيجة العملية التعليمية، وما يعبر عنها التلميذ بالحد الأدنى للأداء حيت يترجم ذلك إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أو قيمي.	( )
2	**الأسس**	ونقصد بها تلك الأسس القيمية الفلسفية التي تشمل منظومة القيم المتكاملة التي ينظمها المنهاج في التربية التحضيرية وتعمل على غرس القيم في نفسية الطفل والمواطن المراد إعداده في إطار هذه الفلسفة وفي ظلها ينمو الاتجاه والميل عند الطفل نحو الأشياء حيث تتجسد على شكل موقف أو سلوك وتنقسم إلى المعايير القيم التالية: القيم الوطنية تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر القيم الهوية ضمان التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية. القيم الاجتماعية تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع. القيم الاقتصادية وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة وتنمية حب العمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، وتنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي. القيم الدينية: غرس معاني الإيمان في نفسية التلميذ القيم النفسية غرس معاني الحب والعطف في نفسية الطفل. القيم الخلقية: غرس الخير والبر في نفسية الطفل.	( )
3	**الأنشطة**	هي كل جهد عقلي وبدني يقوم به المعلم ويبذله التلميذ أو كلا هما معا داخل القسم وخارجه أو داخل المدرسة وخارجها لتحقيق أهداف العملية التعليمية. أو تلك التدريبات التعليمية التربوية التي تنظم داخل الفضاء التربوي وما يمكن أن تضيفه للطفل كنشاط ترفيهي تعليمي وذلك في ظل الأنشطة تربوية تعليمية مثل المهارات والتدريبات المتعلقة بالقراءة ونشاط اللغة والكتابة والحساب والرياضيات والعلوم الطبيعية.و النشاط العلمي والتكنولوجي ودورها في تمكن الطفل من ممارسة النشاط العلمي بالملاحظة التجريب المقارنة بالبحث التصنيف الاستنتاج حل مشكلات تنظيم الملاحظات والوصول بالطفل إلى التربية البيئية واكتشاف العالم البيولوجي الإنسان الحيوان النبات.	( )
4	**الوسائل التعليمية**	هي تلك الأدوات التعليمية المتوفرة في الفضاء التربوي من خلال برامج والأنشطة التربوية التي يقررها المنهج وما وظفه من أدوات ووسائل مثل الصور والرسومات والرسم والصاق الصور والألعاب التربوية والزيارات والرحلات و كتب المطالعة...، لتنمية التفكير والإبداع لدي تلميذ	( )
5	**إستراتيجية التدريس**	الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات أوهي كيفية أو طريقة التدريس التي يقررها المنهاج ويستفيد منها المعلم في تسيير التربية في قسم التحضيري	( )
6	**التقويم**	معرفة مدى النجاح في تحقيق أهداف العملية التربوية بكامل عناصرها، وبيان الضعف والقوة في الوسائل التي استخدمت في تحقيق هذه الأهداف، وذلك للعمل على تطويرها وتحسنها، ولصلاح أي اعوجاج يعوق تحقيق هذه الأهداف كاملة أو بعض عناصرها	( )

الملاحظات:

جامعة سطيف 02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الفرع : علم الاجتماع **التخصص : خدمة اجتماعية**

استبيان حول موضوع:

تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري

تحليل مضمون المنهاج الدراسي

في إطار إعداد أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع العمل والتنظيم – إدارة الموارد البشرية

إعداد الباحثة:

ياسمينة كتفي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

نادية هيشور

السنة الجامعية

2011/2010

سيدي المعلم(ة) تحية طيبة وبعد:

ستقوم الباحثة بالدراسة الموسومة بعنوان: تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري –تحليل مضمون المنهاج الدراسي، راجية منك الإجابة بكل صراحة وموضوعية على أسئلة الاستبيان الذي بين يديك خدمة للغرض العلمي الذي وضع من أجله، وذلك بوضع العلامة (×) في المكان الذي تراه مناسبا، وأحيطك علما أن البيانات الموجودة في الاستبيان سرية ولا تستخدم إلا للغرض العلمي للبحث، وشكرا جزيلا على تعاونك

I- المحور الأول: البيانات العامة:

2- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

1- السن :.....

3- المؤهل العلمي: رابعة متوسط ☐ ثالثة ثانوي ☐ للسانس ☐

آخر يذكر: .....

4- عدد سنوات الخبرة: 5 سنوات ☐ 10سنوات ☐ أكثر من 11 سنة ☐

وإن كان أقل أو أكثر تذكر عدد سنوات العمل في الفراغ الآتي:

.....

5- عدد سنوات تدريسك بالقسم التحضيري:سنة ☐ سنتان ☐

وإن كان أكثر من سنتين تذكر في الفراغ الآتي:

.....

6- هل تلقيت دورات تكوين في كيفية التدريس بالقسم التحضيري؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ففي ماذا يتمثل:

أ- في استراتيجيات التدريس ☐

ب- ندوة في معرفة خصائص وحاجات طفل المرحلة ☐

ج- آخر يذكر: .....

المحور الثاني : البيانـــــــات الخاصة بمجالات تقويم المنهاج الدراسي:

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1 - **مجال الأهداف**					
1	تشتمل الأهداف على الأهداف التعليمية والتربوية والسلوكية				
2	وضوح الأهداف التعليمية وكتابتها في مقدمة الصفحة لكل درس				
3	صدق الأهداف في التعبير عن طبيعة الطفل المرحلة وخصائصه وحاجاته ومشكلاته				
4	تلاءم الأهداف مع مستويات الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية ومراعاتها للميول والاستعدادات.				
5	تحول الأهداف بعد العملية التعليمية إلى الغاية المنظورة وترجمة ذلك إلى سلوك محسوس فكري أو حركي يمارسه التلميذ				
6	تنمي الأهداف التفكير العلمي البناء الذي ينمي مهارات الإبداع والتخيل				
2- **مجال الأسس**					
7	وضوح النظرية التربوية وقوانين التعليم التي يقوم عليها المنهاج				
8	تسلسل الأفكار من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد				
9	تؤكد الأسس قيم الانتماء للوطن والاعتزاز به				
10	توجه الأسس في ثناياه التلميذ إلى التغيير المستمر إلى السلوك الحسن وبعث قيم التعاون والتسامح ..				
11	غرس القيم نفسية الطفل والتي تعمل على تنمية الصفات اللازمة للمواطن الصالح المراد إعداده في إطار هذه الفلسفة حيث وفي ظلها ينمو الاتجاه والميل عند الطفل نحو الأشياء حيث تتجسد على شكل موقف أو سلوك.				
12	تنمية العلاقات الاجتماعية حيث يميل الطفل بطبيعته للحياة مع الجماعة، ونجد التلاميذ بصفة خاصة يميلون للتجمع بعضهم مع بعض للعب أو التسامر أو لأي غرض آخر.				
3- **مجال الأنشطة**					
13	تنمى الأنشطة المقررة مهارات التلاميذ في مثل تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطريقة علمية				
14	تناسب الأنشطة المقررة المستوى العقلي للأطفال من حيث ومراعاة حاجاتهم وميولهم واستثارتها وتنمية ميول جديدة، مما يدفعهم للتعلم وتنشط العملية التعليمية بالفاعلية والدوام				
15	تنمي الأنشطة صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير والتدريب عليها في مواقف				

	ذات معنى ودلالة.				
16	تنمي وتقوي الصحة العقلية والجسمية للتلاميذ وإطلاق قدرات العقل المبتكرة والخلاقة.				
17	تساعد التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم إلى أقصى حد ممكن.				
18	تتح الفرص أمام التلاميذ لاختيار وتجريب قدراتهم على التفكير والابتكار.				
4- **مجال الوسائل التعليمية**					
19	توجد أماكنها المناسبة حيث يتناسب توزيعها في المقرر.				
20	اشتقت من البيئة المحلية للطفل				
21	الصور والرسومات مزودة بمفتاح لتسهيل قراءة الصور والرسومات				
22	متنوعة من صور ورسومات وأشكال ولوحات وزيارات والرحلات ... تفي بتحقيق أهداف المحددة في المقرر.				
23	تتناسب الوسائل المستخدمة مع أهداف المقرر وتتصل بالموضوعات المقررة.				
24	تتميز بالإجادة والإعداد والدقة الفنية وتعتمد على مادة علمية صحيحة وحديثة.				
5- **مجال إستراتيجية التدريس**					
25	تتلاءم والمحتوى المقرر مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها				
26	تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.				
27	تتلاءم ومستوى التلاميذ واتجاهاتهم مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلم.				
28	تتيح للتلاميذ الممارسة العملية للسلوكيات المراد تعلمها				
29	تستثير دوافع التلاميذ وتشوقهم إلى التعلم .				
30	تتيح فرصة التعلم الذاتي للطفل لكي يعلم نفسه يبحث عن الحقائق والمجهولات من مصادرها المختلفة،				
6- مجال التقويم					
31	يحدد مستوى تحصيل التلاميذ في الجوانب المختلفة				
32	يحقق الأهداف التعليمية المحددة.				
33	تصحيح المسار الفعل التعليمي				
34	يثير دافعية التعليم للمزيد من التعليم والتفكير				
35	تثير الأسئلة دافعية الأطفال للتعلم والتفكير				
36	هناك تقويم ختامي يستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج الدراسي مما يحقق أهداف المنهج الدراسي المقرر.				

لجنة تحكيم اســـتمارة تحليـــل المضـــمون و الاستبيان:

1- لجنة تحكيم اســـتمارة تحليـــل المضـــمون:

* أ.د: برو محمد جامعة المسيلة - مسيلة.
* أ.د: سفاري ميلود جامعة فرحات عباس – سطيف .
* أ.د: بن السعدي إسماعيل جامعة قسنطينة.
* د: السعيد بن يمينة جامعة مسيلة .
* د: لغريبي نسيمة جامعة مسيلة .
* د: دروش فضيلة جامعة المسيلة.

2- لجنة تحكيم الاستبيان

* أ.د: بن السعدي إسماعيل جامعة قسنطينة.
* د: السعيد بن يمينة جامعة مسيلة .
* د: لغريبي نسيمة جامعة مسيلة .
* أ.د: برو محمد جامعة المسيلة .

UNIVERSITE SETIF2

تم بحمد الله